Błażej Przybylski

Między rozkwitem a katastrofą

Młodzież akademicka o przyszłości kraju

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Między rozkwitem a katastrofą

Błażej Przybylski

Między rozkwitem a katastrofą

Młodzież akademicka o przyszłości kraju

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Recenzenci
prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński
prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

Projekt okładki
Andrzej Gmitrzuk

Redakcja
Ewelina Szyszkowska

Korekta
Klaudia Kulmińska

Publikacja dofinansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2021

ISBN 978-83-66879-45-4
e-book 978-83-66879-46-1

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 22 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Spis treści

Wstęp 7

Rozdział 1. Pytanie o cele edukacji 15

1.1. Cele w edukacji – systematyzacja pojęć 16
1.2. Typologie celów edukacji 22
1.3. Wizje pożądanego świata i edukacji (propozycja Ivany Milojević) 32

Rozdział 2. Młodzież jako kategoria w badaniach socjopedagogicznych 46

2.1. Młodzież – konceptualizacja pojęcia 46
2.2. Trajektorie biograficzne w drodze do dorosłości 54
2.3. O kulcie młodości i jej doświadczaniu 58
2.4. Przegląd badań (socjo)pedagogicznych nad młodzieżą 66

Rozdział 3. Przyszłości: prawdopodobne, możliwe, preferowane 75

3.1. Megatrendy jako narzędzie prognozowania przyszłości 77
3.1.1. Megatrendy edukacyjne 82
3.2. Scenariusze przyszłości 89
3.2.1. Scenariusze Komitetu „Polska 2050” 94
3.3. Wizje przyszłości 99
3.4. „Przyszłościowa orientacja ku Polsce” – nowa kategoria badawcza 107

Rozdział 4. Procedury badania własnego 114

4.1. Metody badań mieszanych – teoretyczne konteksty badania 114
4.2. Założenia badań własnych: cele i problemy badawcze 124
4.3. Techniki i narzędzia badawcze 128
4.4. Dobór próby i przypadków do badania. Charakterystyka uczestników badania 133
4.5. Schemat i organizacja badania 136
4.6. Analiza materiału badawczego 138

Rozdział 5. „A to Polska właśnie”. O aksjologicznych zróżnicowaniach 141

5.1. Wartości w życiu młodzieży akademickiej: krótki rys aksjologiczny 141
5.1.1. Demokracja w hierarchii wartości studentów 147
5.1.2. „Polska jest dla mnie ważna” – narracje studentów o kraju 151
5.2. Obraz Polski – autoportret Polaków 155
5.2.1. Polska piekłem na ziemi 157
5.2.2. Polska rajem na ziemi 166
Podsumowanie. O polskich wadach i zaletach w kontekście tzw. „pedagogiki wstydu” 173

Rozdział 6. Prawdopodobna przyszłość: przewidywania i zagrożenia 176
6.1. Przewidywane przyszłości Polski: od umiarkowanego optymizmu do katastrofizacji 176
6.2. Globalne zagrożenia. Ocena prawdopodobieństwa wystąpienia i siły potencjalnego wpływu 182
6.2.1. Analiza typów zagrożeń 183
6.2.2. Wybrane zagrożenia globalne w opiniach studentów 189
6.2.3. Wnioski 197
6.3. Studenci wobec scenariusza zagrożeń 199
6.3.1. Scenariusz 1: „Neototalitaryzm" 200
6.3.2. Scenariusz 2: „Terrorystyczny anarchizm rewolucyjny" 206
6.3.3. Bierność jako dominująca strategia. Próba zrozumienia 211
Podsumowanie. Co przyniesie przyszłość? 216

Rozdział 7. W poszukiwaniu formuły przyszłości. Polska, w której chcielibyśmy żyć 219
7.1. Młodzież akademicka o pożądanej przyszłości Polski – dziesięć drogowskazów 219
7.2. Wokół trzech wizji preferowanej przyszłości – szkic o przyszłej Polsce 230
7.2.1. Wizja pierwsza: modernizacja ekonomiczna 230
7.2.2. Wizja druga: zwrot ku przeszłości 235
7.2.3. Wizja trzecia: projekt emancypacyjny 238
Podsumowanie. Jaka przyszłość? Na marginesie tez o dwóch Polskach 241

8. Nota kończąca. O edukacji. Wypowiedzi młodzieży akademickiej i głos autora 246
8.1. Szkoła w opiniach uczestników badania 246
8.2. Edukacja w świetle wyników badania własnego – autorskie refleksje na temat wybranych kwestii 252

Bibliografia 265

Spis tabel i rysunków 296

Aneksy 298
Aneks 1. Scenariusz do indywidualnego wywiadu pogłębionego 298
Aneks 2. Kwestionariusz do testu projekcyjnego 299
Aneks 3. Kwestionariusz ankiety 301

Wstęp

„Przyszłość ma na imię Polska", „Wybierzmy przyszłość", „Przyszłość Polski. Wielki wybór", „Razem dla przyszłości" – hasła na plakatach wyborczych kandydatów na ważne stanowiska państwowe i partii politycznych odwołują się w swoich programach do różnych wartości i ideologii. Wiele dzieli ludzi stojących za tymi plakatami, a jednak można odnieść wrażenie, że łączy ich przyszłość. Nie tylko środowiska polityczne odwołują się do atrakcyjnych, choć nieco enigmatycznych haseł zachęcających do wyboru określonej przyszłości. Wystarczy znaleźć się w dużym mieście, by ze słupów reklamowych, bilbordów czy ulotek rozdawanych przechodniom dowiedzieć się, że „Przyszłość jest jasna. Przyszłość to …", „Przyszłość wiąże Cię z nami", „Z nami Twoja przyszłość rysuje się lepiej". Także tytuły książek na księgarnianych półkach nie pozostawiają wątpliwości co do tego, że „Przyszłość zależy od nas", „Przyszłość jest bliżej, niż nam się wydaje", „Przyszłość należy do człowieka rozumnego". Odbierając połączenie przychodzące z nieznanego numeru można usłyszeć wezwanie do zakupu polisy ubezpieczeniowej: „Sposób na przyszłość: innowacyjna polisa" lub też „Ubezpieczamy przyszłość". Brak naszego zainteresowania czy odmowa spotykają się ze zdziwieniem, bliskim oburzeniu: „Proszę to przemyśleć. To pana/pani przyszłość!", „Jak to, nie myśli pan/pani o swojej przyszłości!".

Nieustannie stoimy przed koniecznością dokonywania wyborów dotyczących przyszłości naszej i naszych bliskich. Przyszłość – w sentencjach, sloganach, postulatach – pojawia się niemalże wszędzie: w reklamach, opracowaniach naukowych, prognozach, raportach. Presja zabezpieczenia się przed nią czy też przygotowania się na nią jest ogromna. Apele te na ogół nie wykraczają jednak poza niewiele mówiące frazesy i kampanie reklamowe, zachęcające do nabycia kolejnego produktu. Przyszłość zostaje potraktowana jako „przedłużona teraźniejszość", zależna wyłącznie od tego, czy się do niej dopasujemy, czy za nią nadążymy. Z jednej strony, „kolonizacja przyszłości" (Hicks, 2003) polega na jej zawładnięciu przez wielkie koncerny wytwarzające coraz to nowe potrzeby jutra oraz ideologie, które przekonują, że kierunek rozwoju świata jest ustalony, naturalny, odpowiedni i nie ma dla niego alternatywy. Z drugiej strony, przyszłość stała się przedmiotem troski i działań milionów ludzi na całym świecie, skupionych wokół ruchów społecznych. Ludzie ci organizują się i działają na rzecz zrównoważonego rozwoju, świata odpowiadającego ich wartościom i oczekiwaniom, w imię solidarności międzypokoleniowej i bezpieczeństwa przyszłych

pokoleń. Zjawisko nazwane „demokratyzacją przyszłości" (Urry, 2016) opisuje ten trend, podkreślając zaangażowanie całych społeczeństw i milionów obywateli w kształtowanie własnej i zbiorowej przyszłości. Masowe ruchy społeczne na świecie świadczą o tym, że coraz większa grupa obywateli chce współkształtować przyszłość, nie tylko indywidualną i konsumencką, lecz także całej planety.

Współcześnie w naukach społecznych rysuje się tendencja do utożsamiania przyszłości z niepewnością, nieprzewidywalnością, zmiennością. Przyszłość to *terra incognita*; to równocześnie szanse i zagrożenia. Przez część opowieści pobrzmiewa optymizm: świat przyszłości jawi się w nich jako demokratyczny, stabilny, pokojowy, otwarty. Z kolei narracje katastroficzne prorokują upadek społeczeństw, degradację środowiska i dalszy wzrost nierówności społecznych. Tę wizję przyszłości esencjonalnie ujęła w słowa Olga Tokarczuk w przemowie noblowskiej: „ten świat umiera, a my tego nawet nie zauważamy".

Bliskie jest mi przekonanie o tym, że edukacja może przyczynić się do tego, że przyszły świat będzie spełniał nasze nadzieje i marzenia. Na jej polu rozgrywa się jedna z ważniejszych bitew o kształt przyszłego świata. Edukacja nie może marginalizować ani pomijać przyszłościowego wymiaru życia; powinna aktywnie działać na rzecz przyszłości. Jej siła leży w zdolności projektowania i kształtowania świata bardziej przyjaznego, sprawiedliwego, otwartego. Moja wiara w edukację nie oznacza, że należę do grona osób, które przypisują jej moc zbawienia albo obwiniają ją za wszelkie cierpienia, klęski, schorzenia czy wypaczenia społeczne. Daleki jestem od „megapedagogizmu" (określenie za: Kwieciński, 2000), niemniej przekonuje mnie perspektywa edukacji holistycznej, humanistycznej, globalnej, międzykulturowej, edukacji dla przyszłości, opartej na przeświadczeniu, że w edukacji tkwi siła do zmiany świata (Brameld, 2014), że jest w niej ukryty skarb (Delors, 1998).

Pytania o związki pomiędzy pożądanymi kierunkami rozwoju społeczeństw zachodnich i rolą młodzieży akademickiej – jako przyszłej elity społecznej – podjął Florian Znaniecki w pracach: *Ludzie teraźniejsi i cywilizacja przyszłości* (1934) oraz *Społeczna rola studenta uniwersytetu* (1940). Już wówczas Autor zauważył, że niegdyś „przyszłość nie wydawała się tak trudna czy tak nieprzewidywalna jak wydaje się obecnie" (Znaniecki, 1997, s. 230; pierwsze wydanie 1940). Niepokój o nią nakazał mu dosadnie sformułować alternatywę: „albo powstanie cywilizacja wszechludzka, która nie tylko uratuje wszystko co warte uratowania z cywilizacji narodowych, lecz doprowadzi ludzkość do poziomu, przewyższającego najśmielsze marzenia utopistów; albo cywilizacje narodowe się rozpadną" (Znaniecki, 1974, s. 22; pierwsze wydanie 1934).

Z kolei Bogdan Suchodolski od lat czterdziestych XX wieku (1959; pierwsze wydanie 1947) wskazywał na konieczny zbiorowy obowiązek wychowania dla przyszłości. Jak pisał, problem ten nigdy nie nurtował historyków wychowania, gdyż przyszłość nie stanowiła szczególnego problemu, miała bowiem niewiele, jeśli

w ogóle, różnić się od teraźniejszości. Dziś jest inaczej: wszyscy jesteśmy świadkami gwałtownych i dynamicznych zmian. Przed praktyką edukacyjną stoją liczne wyzwania związane z zachodzącymi aktualnie procesami, ale też wyzwania odnoszące się do przyszłości. Wyłania się fundamentalne dla nauk o edukacji pytanie o to, czy edukacja ma być tylko miejscem dostosowywania się, dopasowywania się do szerszych zewnętrznych zmian czy ma te zmiany inicjować i propagować. W gruncie rzeczy trudno jednak wyobrazić sobie pedagogikę w oderwaniu od wymiaru przyszłościowego czy teorie pedagogiczne tylko wyjaśniające rzeczywistość, a nie postulujące konkretny kształt przyszłości. Celem wszelkich oddziaływań pedagogicznych jest przecież, w najszerszym ujęciu, przyszłe społeczeństwo. To od przyjętego, akceptowanego, pożądanego charakteru przyszłego społeczeństwa powinny zależeć konkretne rozwiązania systemowe, metodyczne, dydaktyczne.

Otóż jestem też zdania, że badacz-pedagog powinien zastanawiać się, jakiej przyszłości oczekuje nie tylko dla swojego regionu, kraju czy świata, lecz także dla reprezentowanej przez siebie dyscypliny w kontekście zasadniczych zmian zachodzących we współczesnej humanistyce ostatnich dziesięciu lat (zmiana paradygmatyczna i wyłaniająca się bio-, eko- czy posthumanistyka), i w następnym kroku, jakie będą konsekwencje tych zmian dla przyszłych pokoleń. Wszak problemy współczesnego świata mają charakter nie tylko globalny, lecz także częstokroć planetarny, gdy wziąć pod uwagę ruchy migracyjne, akty ludobójstwa, terroryzm, ubóstwo. Pedagog musi te zmiany obserwować, diagnozować, przyjmować właśnie perspektywę przyszłościową zarówno w sferze badań (stawianie nowych problemów i perspektyw badawczych, poszukiwanie innowacyjnych metod i oryginalnych źródeł), jak i w sferze organizacyjnej (plany rozwojowe instytutów pedagogiki/nauk społecznych, projektowanie planów i programów zajęć ze studentami i doktorantami, powoływanie zespołów badawczych itp.). Jestem przekonany, że to przyszłość – a nie teraźniejszość! – stanowi punkt odniesienia dla formułowania celów i roli pedagogiki jako dyscypliny, ale i pedagogii jako praktyki społecznej.

Należy też zwrócić uwagę na grupę, dla której projektowanie przyszłości wyznacza realia (prze)życia. Krystyna Szafraniec (2017, s. 10) pisze, że „nie można mówić o młodych bez mówienia o przyszłości i nie można mówić o przyszłości bez mówienia o młodych". Współcześnie część badaczy przedstawia młodzież jako grupę nastawioną indywidualistycznie, społecznie bierną, wycofaną i stawia tezę, że kolejne pokolenia młodzieży „żyją teraźniejszością (…) a ich wizje przyszłości są płaskie i, w gruncie rzeczy, ubogie" (Fatyga, 1999, s. 117). Akcent pada na niechęć młodego pokolenia do kwestii publicznych, egoizm, dominację postaw hedonistycznych, lekceważenie wartości wspólnotowych i ogólnospołecznych. Ten obraz nadmiernie uogólnia, upraszcza i redukuje rzeczywiste postawy młodych. W innej bowiem perspektywie młodzież jawi się jako podmiot zmian społecznych, a jej udział w życiu politycznym jest znaczący. To ona inicjuje ruchy społeczne (np. Młodzieżowy Strajk

Klimatyczny) i bierze masowy udział w demonstracjach (np. Strajk Kobiet, Marsze Niepodległości). Młodzi stanowią ważną społecznie zbiorowość, zresztą nie tylko dlatego, że już dziś odgrywają rolę w kształtowaniu rzeczywistości społecznej, lecz także dlatego, że pokazują, w jakim kierunku może ewoluować społeczeństwo jutra. Obserwacja, bliższe poznanie młodzieży akademickiej, urodzonej już w demokratycznej Polsce, pozwala na zrozumienie tego, co się dzieje, ale też na przewidywanie, prognozowanie tego, co może wydarzyć się w przyszłości. Dzisiejsze wybory i decyzje zresztą nie tylko mówią o tym, w jakim społeczeństwie jutra młodzi chcą żyć, lecz także mogą o społeczeństwie jutra przesądzić.

Praca ta wychodzi naprzeciw głosom wzywającym do eksplorowania marzeń, idei, oczekiwań, postulatów obywateli co do przyszłości świata. „Nadszedł czas, aby spojrzeć na naszą indywidualną i zbiorową przyszłość" (Lamri, 2021, s. 147). Eksperci nie pozostawiają wątpliwości co do tego, że „w dyskursie polityczno-społecznym dominują problemy bieżące, spychają na margines cele i dobra nadrzędne, które nie mogą mieć stygmatu politycznego, zwłaszcza partyjnego" (*Raport. Polska 2050*, s. 95). Równocześnie w większości zachodnich społeczeństw dominuje przekonanie, że to elity mają myśleć o przyszłości. W mediach prezentowane są wyłącznie opinie ekspertów dotyczące zagrożeń oraz kształtu prawdopodobnych, możliwych i preferowanych scenariuszy przyszłości (Hicks, 2003). Zasadniczo, nie powinno budzić wątpliwości, że „szczególny nacisk należy również położyć na problem, który nabrał wielkiej wagi w ciągu ostatnich trzydziestu lat i dziś jest wyjątkowo pilny: przyszłość naszej planety" (Mouffe, 2020, s. 58).

Naukowe badania nad przyszłością są konieczne, przynajmniej z dwóch powodów. Pierwszy o charakterze techniczno-praktycznym dotyczy poznawania uwarunkowań rozwojowych, wyzwań, by móc im sprostać, i zagrożeń, by ich unikać. Drugi, który ma charakter edukacyjno-metodologiczny, pozwala nam zmienić postrzeganie przyszłości i lepiej rozumieć nas samych, w tym nasz strach przed przyszłością, co może prowadzić do jego redukcji, postrzegania przyszłości przez pryzmat bardziej szans niż zagrożeń, zachęca do orientacji na przyszłość, zmniejsza ryzyko błędnych decyzji (Szukalski, 2009, s. 84). Relacje między nauką a przyszłością są rozpatrywane w różnych kontekstach i obszarach aktywności badawczej. Jerzy Wilkin (2009, s. 50) zalicza do nich m.in. prognozowanie przyszłych zjawisk, przy wykorzystaniu teorii i technik prognostycznych, identyfikowanie potencjalnych zagrożeń i proponowanie środków zaradczych, tworzenie systemów instytucjonalnych i technicznych, które sprzyjać będą pożądanemu przebiegowi zjawisk, inspirowanie dyskusji o przyszłości i tworzenie wizji przyszłości. W jego opinii wszystkie te sfery są „bardzo ważne, chociaż nie dziwi (…), że większość naukowców ucieka od myślenia o przyszłości, bo jest to dziedzina trudna, a nawet karkołomna".

W pracy pierwszoplanowe miejsce zajmują wizje przyszłości. Można je kategoryzować na podstawie różnych kryteriów, m.in.: geograficznego (np. lokalne,

regionalne, narodowe, globalne), temporalnego (np. krótko-, średnio- i długoterminowe), prawdopodobieństwa (możliwe, prawdopodobne, preferowane) (Hicks, Holden, 1995, s. 24). Zasadniczym celem mojego projektu badawczego było poznanie preferencji młodzieży akademickiej odnośnie do przyszłej Polski. Badanie ma w pierwszym rzędzie charakter diagnostyczny; interesują mnie opinie studentów na temat tego, jak być powinno, jak powinna Polska wyglądać za kilka, kilkanaście lat. W centrum podejmowanego problemu badawczego leży zatem pytanie o to, w jakiej Polsce młodzi chcieliby żyć. Podstawowy cel badawczy dotyczy przyszłości preferowanej, aczkolwiek młodzież akademicka otrzymała również sposobność odniesienia się do przyszłości prawdopodobnej i możliwej, czyli przewidywania tego, co może się zdarzyć w następnych latach. Przyszłość nie tylko pozostaje nieznana, lecz także wiąże się z licznymi, potencjalnymi zagrożeniami, które zresztą zostały w badaniu zidentyfikowane i ocenione.

Dodatkowo młodzi ludzie przedstawili wyobrażenia o społeczeństwie i swojej wspólnocie, szkicując autoportret Polaków i portret Polski. Dokonana przez nich charakterystyka współobywateli pokazuje, jak w rzeczywistości oceniają siebie oraz innych, i pozwala ponadto na zidentyfikowanie barier i deficytów społecznych, jak również zaprojektowanie działań, których urzeczywistnienie może przyczynić się do tego, że będzie się w Polsce żyło lepiej, jakkolwiek tę poprawę rozumieć. Ta część badania, inaczej niż pozostałe, odnosi się do teraźniejszości, niemniej także ona niesie implikacje dla przyszłości społeczeństwa i edukacji. Badanie nie miało na celu wygenerowania teorii, a identyfikację obszarów wymagających pilnej interwencji oraz wypracowanie postulatów dla praktyki społecznej i edukacyjnej.

Praca ma charakter teoretyczno-empiryczny; część teoretyczna składa się z trzech rozdziałów, skupionych wokół trzech ogólnych zagadnień: edukacja – młodzież – przyszłość. W krótkim wstępie do każdego rozdziału przybliżam jego strukturę oraz problematykę.

Pierwszy rozdział poszukuje odpowiedzi na pytanie o cel edukacji, które w rzeczy samej jest pytaniem o pożądaną przyszłość. Pytanie o pożądaną przyszłość jest współmierne z głównym pytaniem badawczym prezentowanego projektu badawczego. Problem pożądanej przyszłości ma w naukach pedagogicznych znaczenie fundamentalne, dotyka on bowiem sensu edukacji. Lech Witkowski (2007, s. 190) pisał o uporczywie powracającym i nierozerwalnym dla pedagogiki splocie pytań: „edukować – ale dla jakiego świata, w jakim świecie oraz przeciw jakiemu światu?". W kontekście próby odpowiedzi na pytanie o ogólny cel edukacji kardynalne znaczenie przypada kwestii: dla jakiego świata, ku jakiemu światu? Rozdział drugi traktuje o młodzieży jako ważnej kategorii pedagogicznej oraz podmiocie zmian społecznych. Młodość to nie tylko wiek biologiczny, lecz także fenomen kulturowy, wymagający ciągłych eksploracji w obliczu nieustannych zmian społecznych. „Kult młodości" doprasza się rozpoznania i wyjaśnienia jego istoty oraz konsekwencji

dla ludzkiego życia. Tę cześć publikacji domyka krótki przegląd stanu badań nad polską młodzieżą, zwłaszcza badań empirycznych prowadzonych przez pedagogów i socjologów młodzieży. Trzeci rozdział zawiera charakterystykę trzech przyszłości: prawdopodobnej, możliwej i preferowanej.

Kolejne rozdziały tworzą empiryczną część pracy. W rozdziale czwartym zaprezentowałem koncepcję oraz przebieg badania. Złożoność i wielowątkowość problematyki podjętej w badaniach wymaga kompletnej i czytelnej prezentacji całego projektu badawczego. Uczestnikami badania byli studenci studiów stacjonarnych na warszawskich publicznych uczelniach wyższych. Badanie zostało zrealizowane w strategii mieszanej, za pomocą indywidualnych wywiadów pogłębionych, które odbyły się podczas spotkania twarzą w twarz oraz z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety i testu projekcyjnego, metodą audytoryjną. Wszystkie czynności badawcze realizowałem osobiście. W pracy tej priorytetowo potraktowane zostały badania jakościowe.

Ostatnie trzy rozdziały mają charakter analityczno-interpretacyjny. Każdy z nich zawiera także zwięzłe podsumowanie, stanowiące autorską refleksję na temat wyników badania, w konfrontacji z popularnymi i częstokroć kontrowersyjnymi tezami dotyczącymi Polski i Polaków. Ze względu na złożoność i obszerny zakres podejmowanej problematyki uznałem, że taka formuła będzie czytelniejsza i bardziej przejrzysta niż tylko łączne, ogólne podsumowanie całości.

Rozdział piąty, który – w mniejszym stopniu niż pozostałe – odnosi się do przyszłości, przedstawia autoportret Polaków i portret Polski. Kolejne dwie części dotyczą już bezpośrednio przyszłości. Rozdział szósty prezentuje prawdopodobne i możliwe przyszłości, czyli przypuszczenia młodzieży akademickiej odnośnie do sytuacji w Polsce, oraz ocenę prawdopodobieństwa wystąpienia globalnych zagrożeń i ich potencjalnego wpływu na nasz kraj w perspektywie kilkunastu lat. Siódmy rozdział dotyczy preferowanej przez młodzież akademicką przyszłej Polski. Jego problematyka obejmuje zagadnienia o wymiarze normatywnym, przybliża do odpowiedzi na pytania, jak Polska powinna wyglądać, w jakiej Polsce młodzi ludzie chcieliby żyć w przyszłości, jakie są pożądane kierunki rozwoju kraju. Ostatni fragment pracy, nota kończąca, łączy prezentację studenckich opinii dotyczących edukacji formalnej oraz autorskie refleksje na temat wybranych kwestii.

Odnosząc się jeszcze do tytułu publikacji, w szczególności do zawartej w nim frazy „Między rozkwitem a katastrofą", pragnę zaznaczyć, że jestem świadomy jego dwuznaczności. Interpretację tych dwóch pojęć pozostawiam Czytelnikom i Czytelniczkom, którzy „rozkwit" i „katastrofę" mogą interpretować na różne sposoby, zgodnie z własnym światopoglądem, doświadczeniem i preferencjami. To oni też mogą osądzić, która z wyróżnionych przyszłości, wraz z jej implikacjami dla porządku społecznego w kraju, zasługuje na miano rozkwitu, która zaś katastrofy. Zapewne dominujące wśród młodych obywateli pomysły na przyszłą Polskę lokują

się gdzieś pomiędzy tytułowymi opcjami: rozkwitem a katastrofą, ale tak czy inaczej, to, co jedni utożsamiają z rozwojem, odrodzeniem, dla innych może być upadkiem, dramatem, i odwrotnie.

Do urzeczywistnienia projektu badawczego w zarysowanej postaci skłoniły mnie dwie konstatacje badaczy: po pierwsze, że wymiar przyszłościowy jest w edukacji pomijany lub traktowany jedynie marginalnie, po drugie, że większość realizowanych badań dotyczy przyszłości indywidualnej (Hicks, 2003). Perspektywa przyszłościowa, jeśli w ogóle pojawia się w badaniach, odnosi się zazwyczaj do indywidualnego wymiaru życia jednostek, do prywatnych planów, aspiracji i oczekiwań, związanych z edukacją, karierą, rodziną, jakością życia itp. Znacznie rzadziej badania eksplorują zagadnienia związane z przyszłością regionu, kraju czy świata. Na jej temat wypowiadają się co najwyżej eksperci, naukowcy, teoretycy, wizjonerzy, jakby głosy obywateli, ich oczekiwania i marzenia czy obawy odnośnie do przyszłości były mniej ważne. Szczęśliwie, postulat oddania głosu ludziom artykułuje coraz głośniej wiele środowisk i organizacji pozarządowych.

Dodam jeszcze, że badania rozpoczęły się pod koniec 2018 roku i trwały niemal do końca pierwszego kwartału 2020 roku. Zostały zakończone na krótko przed wybuchem epidemii w Polsce, co umożliwiło ich sprawne, pod względem technicznym i organizacyjnym, przeprowadzenie. Z drugiej strony, wyniki np. dotyczące globalnych zagrożeń, uzyskane w trakcie trwania pandemii, zapewne różniłyby się od wyników uzyskanych przed jej wybuchem. Okres pandemii niewątpliwie utwierdził społeczeństwo w przekonaniu, że przewidywanie przyszłości jest przedsięwzięciem niezwykle trudnym i ryzykownym, a być może, co jeszcze bardziej istotne, nakłonił do tego, by myśleć o niej z odpowiedzialnością. Warto również zaznaczyć, że w okresie po realizacji badań doszło w Polsce do ważnych wydarzeń, m.in. masowych protestów (nie tylko) kobiet, sprzeciwiających się zmianom w prawie aborcyjnym. Ogólnopolski Strajk Kobiet, poza kwestią prawa reprodukcyjnego, podniósł również szereg innych kwestii wiążących się m.in. z wymiarem sprawiedliwości, systemem edukacyjnym, polityką klimatyczną czy rolą Kościoła w przestrzeni publicznej. Jeszcze później obywatelki i obywatele wyszli na ulicę wielu miast, by manifestować swoje poparcie dla przynależności Polski do Unii Europejskiej i przywiązanie do jej wartości. Kwestia członkostwa w UE, od 2004 roku właściwie nieobecna i niepodejmowana w przestrzeni publicznej, może stać się główną osią sporu światopoglądowego w kolejnych miesiącach i latach. Ostatnie wydarzenia, w szczególności te z 2020 i 2021 roku, doskonale obrazują dynamikę życia społecznego oraz trudność w przewidywaniu i definiowaniu nawet najbliższej politycznej przyszłości kraju.

Wyniki ogólnopolskich sondaży, przeprowadzonych już po zakończeniu przeze mnie badań, pokazały – po raz pierwszy w historii III RP – przewagę młodych ludzi o poglądach lewicowych nad tymi o poglądach prawicowych. Te okoliczności mogą

wskazywać na istotne znaczenie młodych obywateli w bieżącym życiu społecznym, różnice międzypokoleniowe, nasilający się radykalizm poglądowy czy w ogóle zaanonsowany zwrot ideologiczny.

Publikacja ta wskazuje na bariery i obszary pilnie wymagające korekty, zmiany, modernizacji, aby nasz kraj w większym stopniu spełniał oczekiwania i preferencje obywatelek oraz obywateli. Ufam, że zrealizowane badania wzbogacą stan wiedzy o młodzieży akademickiej, a przede wszystkim o pożądanych przez nią scenariuszach przyszłości oraz pozwolą na wypracowanie postulatów dla praktyki społecznej i edukacyjnej.W szczególności zaś stanowić będą inspirację do pogłębionego namysłu nad tym, w jakim świecie chcemy żyć, do jakiego świata chcemy dążyć, ku jakiemu światu chcemy wychowywać kolejne pokolenia.

Publikacja ta jest wyrazem zarówno moich naukowych zainteresowań i poszukiwań, jak i wiary w to, że świat przyszłości może być sprawiedliwszy, bardziej godziwy, harmonijny oraz przyjazny ludziom i naturze. Nie chciałbym, aby sprawdziło się słynne powiedzenie Wilhelma Friedricha Hegla (1969), że „Sowa Minerwy wylatuje o zmierzchu, a nie o świcie". Rozumienie tego, co już stało się faktem, choć niewątpliwie ważne i konieczne, nie jest dla mnie satysfakcjonujące ani wystarczające. Zważywszy na postęp technologiczny i przeobrażenia społeczno-kulturowe, zasadniczej zmianie ulega przecież rozumienie człowieka i jego miejsca w świecie, tym bardziej interesuje mnie, jakiej przyszłości życzą sobie młodzi ludzie. Jak widać, mój cel jest o wiele skromniejszy niż cel wielu futurologów – nie chcę snuć wizji przyszłości, a jedynie formułować impulsy do lepszego i świadomego jej rozumienia, a także do podejmowania aktywnych działań w sferze teorii i praktyki społecznej. Choć nie da się przyszłości w pełni przewidzieć, nie znaczy, że musimy błądzić.

Rozdział 1.

Pytanie o cele edukacji

Na początek dokonam – w oparciu o myśl polskich teoretyków wychowania – rekonstrukcji znaczeń podstawowych pojęć pedagogicznych jak: kształcenie, wychowanie, edukacja, w kontekście ich intencjonalności, celowości. Terminy te, mimo popularności i powszechnego wykorzystywania zarówno w mowie potocznej, jak i naukowej, są często rozumiane w sposób intuicyjny (Kruszewski, 2004, s. 15), z kolei próby ich usystematyzowania kończą się z reguły niepowodzeniem (Śliwerski, 2010, s. 237). W dalszej części zwrócę uwagę na zróżnicowanie i wielość celów edukacyjnych. „Wielorakość nurtów i prądów, teorii i wzorów praktyk pedagogicznych jest tak wielka, że przyszły, początkujący i dojrzały pedagog zatraca orientację co do kierunku, w którym mają zmierzać wysiłki edukacyjne" (Kwieciński, 2019, s. 47). Mapy nakreślające kierunki pedagogicznej interwencji ułatwią zapewne poruszanie się po tej złożonej problematyce; a ich systematyzacja może pozwolić na bardziej krytyczne i rozumiejące spojrzenie na współczesną polską praktykę edukacyjną, ewentualne reformy oraz zmiany myślenia o edukacji i jej znaczeniu w życiu społeczeństw. Dodam, że myślenie pedagogiczne nie jest niezależne od tego, co dzieje się na świecie. Instytucje edukacyjne są instytucjami społecznymi, toteż ich wizja rozwoju świata nie jest oderwana od kontekstu społecznego[1].

Na zakończenie rozdziału przedstawię pięć edukacyjnych projektów przyszłości autorstwa serbskiej badaczki Ivany Milojević. Stanowią one egzemplifikację różnych, obecnych od lat w tradycji europejskiej, kierunków myślenia o przyszłości. Autorka nie tylko rekonstruuje możliwe oblicza przyszłości, lecz także proponuje szereg pedagogicznych oddziaływań, które mają przybliżyć społeczeństwa do urzeczywistnienia wybranej wizji. Pytanie o wizję pożądanego świata przyszłości, to w istocie pytanie o cel wychowania (Szkudlarek, 2004, s. 365).

[1] Najważniejsze tendencje społeczne, ze szczególnym uwzględnieniem tych zachodzących w obszarze edukacji, przedstawia rozdział trzeci.

1.1. Cele w edukacji – systematyzacja pojęć

W polskojęzycznej literaturze z zakresu teoretycznych podstaw nauk o edukacji występują różne, bliskoznaczne określenia celów, odwołujących się do procesów, stanowiących podstawowy przedmiot zainteresowania pedagogiki[2]. Wśród tych głównych autorzy wymieniają:

1) cele kształcenia (m.in.: Zaczyński, 1977; Nalaskowski, 1993; Puślecki, 1999; Walker, Soltis, 2000; Niemierko, 2004; Bereźnicki, 2007, 2011; Kupisiewicz, 2012; Nowak, 2012a; Klus-Stańska, 2018; Zamojski, 2010);
2) cele wychowania (m.in.: Sośnicki, 1964; Wroczyński, 1966; Muszyński, 1972; Kotłowski, 1976; Gurycka, 1979; Suchodolski, 1982b; Konarzewski, 1987, 2004; Wojnar, 1987; Sobczak, 2000; Nowak, 2001, 2008; Łobocki, 2004; Wiśniewski, 2009; Śliwerski, 2012);
3) cele edukacyjne (m.in.: Denek, 1988, 1994; Kwieciński, 1995, 2019; Gutek, 2003; Rubacha, 2004a; Chutorański, 2020)[3].

Celem wprowadzenia w problematykę pracy nie jest szczegółowa rekonstrukcja reprezentowanych w nauce definicji i stanowisk odnośnie do znaczenia terminów, jak: wychowanie, kształcenie, edukacja. Problematyka ta została szczegółowo opisana w podręcznikach z zakresu podstaw pedagogiki, teorii wychowania, pedagogiki społecznej czy socjologii edukacji/wychowania (m.in.: Niemierko, 2004, s. 18–21; Rubacha, 2004a, s. 24–28; Szymański, 2013, s. 74–88; Kwieciński, 2019, s. 43–44). Warto jednak zwrócić uwagę na różnorodne ujęcia i konteksty wiązane z omówionymi pojęciami, a także ich stale zmieniający się zakres pojęciowy, dotykający nowych, wcześniej pomijanych bądź marginalizowanych obszarów uczenia się. Wyrazem tych zmian jest postulat otwierania się pedagogiki na nowe miejsca uczenia się, już nie nauczania – jak to było akcentowane dawniej – ale właśnie uczenia się, nie tylko zresztą w szkole, rodzinie i instytucji

[2] W dziele należącym do kanonu akademickiego wykształcenia Czesław Kupisiewicz (2012, s. 35–54) do podstawowych pojęć pedagogiki zalicza: uczenie, uczenie się, nauczanie, kształcenie, samokształcenie i wychowanie. W dalszej części pracy wyjaśniam, na podstawie stanowisk innych teoretyków i badaczy, niektóre z opisanych ujęć oraz odnoszę się po krótce do wątpliwości terminologicznych.

[3] W literaturze przedmiotu pojawia się pojęcie celu pedagogicznego (Furmanek, 2003, s. 459), który adresowany jest do pedagogów, badaczy i autorów akademickich zajmujących się naukami pedagogicznymi. Autor hasła encyklopedycznego pisze bowiem o „celach w działalności pedagogicznej" (Furmanek, 2003, s. 460). Należy też odróżnić cele pedagogiczne, czyli cele związane z działalnością pedagogiczną od celów pedagogiki, rozumianych w kontekście konkretnej nauki zakorzenionej w naukach społecznych i humanistycznych. Warto nadmienić, że jednym z podstawowych celów pedagogiki jest ustalanie celów edukacyjno-społecznych w kontekście przetwarzania środowiska (Smolińska-Theiss, Theiss, 2019, s. 344) oraz „dostarczanie nauczycielom 'przepisów' na uzyskiwanie zakładanych celów" (Szkudlarek, Śliwerski, 2000, s. 7). Powszechnie panuje przekonanie o konieczności uwzględniania „problematyki celów w pedagogice" oraz nieodzowności „celu w każdego rodzaju działalności o charakterze wychowawczym" (Nowak, 2012b, s. 60).

kościelnej, lecz także za pośrednictwem mediów, na stadionach i ulicach, w restauracjach czy w podróży, czyli w codzienności. Zmiana ta stanowi paradygmatyczne przesunięcie w postrzeganiu relacji między nauczycielem/wychowawcą a uczniem/wychowankiem. Perspektywa podmiotowego spojrzenia na edukację rozszerza obraz celów pedagogicznych o wymiar intencjonalności uczenia się, o cele samokształcenia i indywidualne cele uczącej się osoby, znosząc prymat celów przyświecających nauczycielom, instytucjom edukacyjnym i nauczaniu.

Bogusław Śliwerski (2010, s. 237) zauważa, że „wszystkie podejmowane przez naukowców próby usystematyzowania wiedzy na temat istoty wychowania kończą się niepowodzeniem. Osobom zainteresowanym uściśleniem czy ostatecznym wyjaśnieniem pojęcia pozostaje samodzielny wybór jakiejś koncepcji w zależności od osobistych preferencji co do jej źródeł czy uzasadnień. Żadna z tych konwencji terminologicznych nie jest ‘błędna’, żadna też nie jest ‘prawdziwa’”. Poczyniona uwaga każe spojrzeć na tę próbę systematyzacji pojęć przez pryzmat autorskich preferencji, będących rezultatem studiowania tekstów naukowych, uczestnictwa w akademickich wykładach, konferencjach i dyskusjach czy też doświadczenia i uczenia się z wielu innych, różnorodnych źródeł.

Pojęcie kształcenia jest zazwyczaj używane w kontekście zdobywania przez uczącą się osobę wiedzy, umiejętności i kompetencji (Szymański, 2013, s. 87). Akcentuje ono ogół wpływów na rozwój umysłowy człowieka (Kwieciński, 2019, s. 44), jego znaczenie zawężone jest do oddziaływań na sferę intelektualną. Najczęściej bywa interpretowane łącznie jako nauczanie i uczenie się (Okoń, 1996, s. 9; Bereźnicki, 2007, s. 23; Nowak, 2008, s. 211). Szersze rozumienie kształcenia obejmuje całościowy rozwój człowieka[4], uwzględniający wymiar osobowościowy, psychologiczny, emocjonalny, tożsamościowy. Tego rodzaju powiązanie kształcenia z wychowaniem zyskuje na popularności (Bereźnicki, 2007, s. 24). Co więcej, w opinii niektórych badaczy „traktowanie wychowania i kształcenia jako osobnych, samoistnych procesów, które mogą zostać oddzielone jest absurdem” (Zamojski, 2010, s. 22).

Podstawę procesu kształcenia stanowi sformułowanie jego celów. Te zaś wyznaczają, „czemu kształcenie ma służyć” (Walker, Soltis, 2000, s. 19). Najogólniej mówiąc, cel kształcenia, rozumiany w węższym znaczeniu, polega na uzyskaniu wykształcenia (Nalaskowski, 1993, s. 61), czyli „zapewnieniu uczniom – stosownie do ich możliwości i aspiracji – optymalnego rozwoju umysłowego” (Kupisiewicz, 2012, s. 71). Szersze rozumienie kształcenia obejmuje, obok aspektu poznawczego, aspekt osobowościowy. „Kształcenie także wpływa na rozwój osobowościowy,

[4] W języku nauki pojęcie kształcenia tożsame jest z szerokim znaczeniem wychowania (Kwieciński, 2019, s. 44). Podobnie na relację pomiędzy wychowaniem a kształceniem patrzył Lew Tołstoj (1963, s. 426), pisząc: „rozgraniczenie między wychowaniem a kształceniem (…) jest sztuczne. Wychowanie i kształcenie są nierozłączne. Nie można wychowywać nie przekazując wiedzy, każda zaś wiedza działa wychowawczo”.

jednak nie jest to jego zasadniczym celem" (Rubacha, 2004a, s. 26). Zatem rezultatem kształcenia, poza rozwojem intelektualnym, jest też rozwój „charakteru człowieka oraz określony stosunek obu tych składników do siebie" (Nalaskowski, 1993, s. 61). To założenie pozwala na wyodrębnienie spośród celów kształcenia celów dydaktycznych oraz wychowawczych (Kwiatkowski, 2003, s. 454). Współcześnie cele kształcenia odnoszą się przeważnie do obszaru kształcenia zawodowego i są formułowane jako przewidywane efekty uczenia się, na które składają się trzy komponenty: wiadomości (wiedza), umiejętności i postawy (Kwiatkowski, 2013, s. 23). Na zupełnie nową tendencję w definiowaniu celów kształcenia wskazuje Bogusław Milerski (2010, s. 150), zauważając, że dawniej, gdy jeszcze odwoływano się do postulowanej wizji, były one wiązane z urzeczywistnianiem określonych wartości, a dzisiaj zaczęto je wyrażać „nie tyle w kategoriach wartości do urzeczywistnienia, ile umiejętności mentalnych i praktycznych".

W polskojęzycznej literaturze pedagogicznej najwięcej miejsca poświęcono celom wychowania[5]. Wychowanie, choć jest podstawową, być może najważniejszą kategorią pedagogiczną, dotychczas „nie doczekało się jednolitej definicji jego znaczenia i nic nie wskazuje na to, by mogło to kiedykolwiek nastąpić. Sens, jaki nadaje się temu terminowi, jest ogromnie zróżnicowany, o czym świadczy nie tylko różnorodność, ale niekiedy wręcz przeciwstawność teoretycznych podejść czy stanowisk (…). To, czym jest dla nas wychowanie, jest pochodną preferowanej przez nas teorii wychowania, wizji jego stanów idealnych" (Śliwerski, 2010, s. 221). W kontekście problematyki rozdziału należy podkreślić, że zdecydowana większość stanowisk uwzględnia intencjonalny charakter wychowania. Klasycy polskiej pedagogiki, których definicje weszły do kanonu nauki, podają, że wychowanie to: „świadomie organizowana działalność społeczna (…), której celem jest wywołanie zamierzonych zmian" (Okoń, 1998, s. 444), „proces intencjonalnych oddziaływań (…) w celu wywołania określonych zmian" (Szymański, 2013, s. 90), „ciąg zmian, prowadzących do nowego stanu fizycznego i psychicznego człowieka" (Sośnicki, 1964, s. 7). Z przedstawionych definicji wynika, że „cele są niezbędne w wychowaniu" (Wiśniewski, 2009, s. 40). Marian Nowak (2008, s. 327) podsumowuje: „nikt kto wychowuje, nie może uciec od problematyki celów. Wychowując, wartościujemy i stawiamy cele", czyli tak naprawdę każde wychowanie jest działalnością celową, przyświeca mu cel (Wroczyński, 1966, s. 12). Intencjonalność wychowania

[5] Zdaniem Mieczysława Łobockiego (2004, s. 123) „cele wychowawcze stanowią w teorii wychowania jedno z najsłabiej opracowanych zagadnień, zwłaszcza w porównaniu z metodami i psychospołecznymi uwarunkowaniami oddziaływań wychowawczych, jakie były dotychczas przedmiotem rozważań i badań". Wydaje się, że ta uwaga jest już nieaktualna. W ostatnich latach powstały liczne publikacje z zakresu teorii wychowania podejmujące problematykę celów wychowania (m.in.: Konarzewski, 2004; Śliwerski, 2012; Nowak, 2008, 2012a; Wiśniewski, 2009; Klus-Stańska, 2018).

oznacza jednocześnie świadomość celów, które stoją przed wychowawcą (Łobocki, 2004, s. 54).

Definicje celów wychowania o dużym poziomie ogólności wskazują na to, że są one:

- „postulowanym stanem rzeczy" (Śliwerski, 2012, s. 69);
- „wizją idealnej postaci, do której mieliby się upodabniać podopieczni pod wpływem naszych zabiegów" (Konarzewski, 2004, s. 290);
- „wizją, nie tego, co jest, lecz tego co być powinno, nie tego co konstatowane, lecz tego co pożądane i postulowane" (Muszyński, 1972, s. 16).

Cel wychowania może być identyfikowany jako zmierzanie ku ideałowi wychowawczemu[6] (Konarzewski, 2004, s. 290; Ruciński, 1988, s. 26). Ma on charakter przyszłościowy, gdyż wychowanie stanowi działalność nastawioną na bliższą lub dalszą przyszłość. „Wszystkie rodzaje celów wychowania, które ulegają ewolucji pod wpływem sił społecznych, ekonomicznych i historycznych, wyrażają aspiracje dotyczące przyszłości" (Lauwerys, Cowen, 1987, s. 45). Cel wychowania ma też charakter postulatywny (normatywny), gdyż nie przewiduje ani nie prognozuje przyszłości, a jedynie podpowiada, rzuca pomysł, wyraża pogląd na to, co jest pożądane i preferowane. Wyraźnie podkreślał ten aspekt Karol Kotłowski (1976, s. 71), gdy pisał o powinnościach pedagogów: „głównym naszym zadaniem nie jest prognozowanie, lecz celowe i planowe dokonywanie zmian w świadomości wychowanków stosownie do założonych celów wychowawczych (…). Pedagog nie może być tylko obserwatorem zmieniającej się rzeczywistości i prognostykiem, lecz w pierwszym rzędzie jej demiurgiem". Pedagog dysponuje potencjałem do zmiany wychowanków, ma wpływ na ludzi, a co za tym idzie, możliwość kształtowania ich zgodnie z ideałem „dobrego człowieka", prowadzącym do urzeczywistnienia wizji „zdrowego społeczeństwa". Jak widać, cel wychowania posiada też wymiar projektujący. Rezultatem wychowania ma być realizacja postulowanej wizji, dotyczącej osobowościowego lub społecznego aspektu życia. Te wymiary (przyszłościowy, postulatywny, projektujący) stanowią o istocie jego celów.

Przegląd literatury pokazuje problem związany z identyfikacją treści celów wychowania, czyli z określeniem atrybutów czy swoistości tego, na co jest ono ukierunkowane. Pamiętać przy tym należy, że „z pełnym uzasadnieniem, możemy mówić o tysiącach celów wychowania, tyle bowiem potrafimy wyróżnić najrozmaitszych, wąskich i szerokich, ogólnych i szczegółowych, prostych i złożonych dyspozycji osobowościowych, których ukształtowanie w wychowankach uznajemy za pożądane" (Muszyński, 1972, s. 25). Problematyka celów wychowania ukierunkowana jest na całościowe życie społeczne (kształt przyszłego społeczeństwa) lub też

[6] Marian Nowak (2008, s. 541) pisze o pedagogice ideału, która „stoi na stanowisku, że wychowanie ma urzeczywistniać pewien idealny model człowieka i odpowiadać na pytanie, jaki człowiek powinien być".

biopsychiczne aspekty życia ludzkiego (w tym m.in. dyspozycje osobowościowe), dostosowane do „naturalnych możliwości dziecka" (Nowak, 2008, s. 327). Autorzy podejmujący tę problematykę znacznie częściej koncentrują uwagę na drugiej grupie celów, co eksponuje m.in. Krzysztof Konarzewski (2004, s. 296): „podejście psychologiczne, króluje w znakomitej większości podręczników pedagogiki".

Podsumowując refleksje terminologiczne dotyczące celów wychowania, warto przytoczyć dwa istotne spostrzeżenia czynione przez teoretyków. Po pierwsze, cele wychowawcze nie podlegają kryteriom prawdy i fałszu (Kotłowski, 1976, s. 15). Jako że występują w formie norm, nie poddają się weryfikacji jako prawdziwe lub fałszywe. Można je oceniać co najwyżej przez pryzmat własnego światopoglądu, interesów, warunków i oczekiwań społecznych. Po drugie, cele wychowania są „zdeterminowane historycznie: zmieniają się w poszczególnych epokach, ponieważ wynikają z systemu wartości dominujących w danej społeczności, ale szczególnie wypływają z tradycji narodowych, ideologii i religii" (Nowak, 2008, s. 326). Formułowane są w zgodzie z przyjętymi w danym społeczeństwie normami oraz wartościami. Różnicuje je wymiar historyczny, geograficzny, ekonomiczny; są zależne od dominującego światopoglądu i kultury w danym czasie i miejscu; mogą być różnie określane w zależności od płci czy pochodzenia społecznego wychowawcy lub wychowanka/grupy wychowanków. Na stanowienie celów wychowania wpływ wywierają czynniki socjokulturowe, ekonomiczne, indywidualne (np. sytuacja mieszkaniowa czy rodzinna) i cechy osobowe wychowawcy (Śliwerski, 2012, s. 72). Cele wychowania najczęściej wyprowadzane są z ideału wychowawczego (Górniewicz, 2008, s. 75), do którego Aleksander Nalaskowski (2017, s. 26) odniósł się w następujący sposób: „nie możemy obecnie mówić o wychowawczym ideale. Starannie tego unikamy, bo to grozi konfliktami, których sobie nie życzymy. Ideał bowiem musi być jednoznaczny i czytelny, gdyż jest jak latarnia morska wyznaczająca kierunek żeglarzom. Nasz ideał w imię wolności, równości i braterstwa musiałby być obszerny, a właściwie bez granic. Musiałby pałać miłością do Jezusa, ale i do Buddy, i Mahometa. Musiałby tolerować heteroseksualizm, biseksualizm, homoseksualizm, transseksualizm i transwestytyzm. Powinien chronić życie za wszelką cenę i jednocześnie cenić prawo do aborcji. Miałby tolerować inne nacje i być antysemicki. Zatem ideał jest niemożliwy do sformułowania. Więc go nie ma. Jego miejsce zajmują ideały formułowane przez mniejsze grupy". Podobnie wypowiada się Bogusław Śliwerski (2020, s. 139–140) w odpowiedzi na postawione przez siebie pytanie: „Czy w społeczeństwie heterogenicznym można jednocześnie znajdować się po obu stronach orientacji wychowawczych – autorytarnej i nieautorytarnej, pajdocentrycznej i andragocentrycznej, konserwatywnej i liberalnej? Nie można, jeśli chcemy realizować skutecznie założone cele".

Pedagodzy, nie inaczej niż przedstawiciele innych nauk, zauważają, że w społeczeństwie pluralistycznym, ponadto głęboko podzielonym i opowiadającym się

za różnymi systemami aksjologicznymi, niemożliwa jest powszechna akceptacja jednego ideału wychowawczego, który treściowo wykraczałby poza puste hasła i slogany. Aczkolwiek większość społeczeństwa hołduje wartościom, takim jak: sprawiedliwość, demokracja, równość czy tolerancja, poszczególne środowiska i ugrupowania nadają im wielokroć zupełnie odmienne sensy.

Zjawiskiem charakterystycznym dla współczesności, m.in. z uwagi na rozpowszechnianie się koncepcji całożyciowego uczenia się, jest rosnąca popularność terminu „edukacja", polegająca na tym, że „centralnym pojęciem nie jest już jednak wychowanie a edukacja" (Śliwerski, 2006a, s. 104). Coraz częściej mówi się o pedagogice jako nauce o edukacji (Zarzecki, 2012, s. 6). Określenie „edukacja" zaczyna dominować zarówno w mowie potocznej, jak i naukowej[7], podczas gdy pojęcia „wychowanie" i „kształcenie" straciły na atrakcyjności. Termin „edukacja" zawładnął współczesnym językiem nauk społecznych, co jednak nie przyczyniło się ani do pokonania niejasności, wątpliwości czy kontrowersji jemu towarzyszących, ani jego doprecyzowania. Można zatem uznać, że prawdopodobnie „nie ma takiej definicji, która ujmowałaby jej złożoność i która mogłaby posłużyć do rozpoznawania edukacyjnego poziomu rzeczywistości" (Chutorański, 2020, s. 149).

Próby zdefiniowania pojęcia „edukacja" są – w obliczu powszechnego przekonania o jego nieprecyzyjności – przedsięwzięciem trudnym (Mikiewicz, 2016, s. 9). Można mówić wręcz o „galaktyce znaczeń" (Kwieciński, 2019), o różnorodności ujęć, uwikłań i kontekstów, w których się pojawia. Ma ono najwyższy stopień ogólności i niejednorodności wśród podstawowych pojęć pedagogicznych (m.in.: Niemierko, 2004, s. 20; Rubacha, 2004a, s. 25; Zarzecki, 2012, s. 13; Kwieciński, 2019, s. 44); jest najszerszym pojęciem, obejmującym jednocześnie wychowanie, kształcenie, nauczanie i uczenie się (Rubacha, 2004a, s. 27). W szerokim znaczeniu edukacja mieści w sobie „wszystkie procesy społeczne, które przygotowują ludzi do uczestnictwa w kulturze" (Gutek, 2003, s. 14), czy „ogół wpływów sprzyjających rozwojowi jednostki" (Kwieciński, 2019, s. 43). To nie „tylko układ instytucjonalny, ale różnorodnie uwarunkowane zjawiska społeczne związane z samym kształceniem, jak również z jego wielorakimi skutkami" (Borowicz, 2005, s. 75). Ten rozległy zakres rozumienia edukacji powoduje, że bywa ona w dużym stopniu utożsamiana z socjalizacją (Mikiewicz, 2014, s. 33). Pojęcie edukacji, inaczej jednak niż socjalizacja, odnoszone jest na ogół do czynności świadomych i celowych (Kwieciński, 2019, s. 43). Często w literaturze przedmiotu edukacja traktowana jest w sposób węższy, w kategoriach bardziej formalnych (Gutek, 2003, s. 15), jako

[7] Prymat terminu „edukacja" nad wychowaniem w pedagogice uwidacznia się m.in. w stosowanej terminologii. W praktyce edukacyjnej i przestrzeni szkolnej dominują pojęcia, jak np.: edukacja obywatelska, edukacja polonistyczna, edukacja muzyczna, edukacja ekologiczna, edukacja dla bezpieczeństwa. Współcześnie tylko sporadycznie używa się terminów popularnych w XX wieku, jak: wychowanie państwowe, wychowanie umysłowe, wychowanie moralne, wychowanie do pokoju czy wychowanie artystyczne.

edukacja szkolna (Denek, 1998), szkolnictwo (instytucjonalny system oświatowy) (Mikiewicz, 2014, s. 33) lub synonim kształcenia (Zarzecki, 2012, s. 6). Wówczas mówi się o celach dydaktycznych (Duraj-Nowakowa, 1999, s. 37), celach edukacji szkolnej (Denek, 1994), a najczęściej po prostu o celach kształcenia. Utożsamianie edukacji z wychowaniem czy kształceniem wiąże się z „właściwym nowomowie zjawiskiem zawłaszczania języka. Upraszczając można stwierdzić, że zgodnie z tym zabiegiem, to co dotychczas było wychowawcze, obecnie jest edukacyjne" (Leppert, 2002, s. 57).

W naukach pedagogicznych brakuje konsensu odnośnie do konkretnych celów edukacyjnych. Zresztą w społeczeństwach pluralistycznych odwołujących się do różnych tradycji i wartości jego osiągnięcie nie jest ani możliwe, ani chyba w pełni zasadne. Jak zauważył Tadeusz Lewowicki (1997, s. 26), „stanowienie celów odbywa się niejako pod wpływem dominującej aksjologii". Ta konstatacja może nasuwać szereg wątpliwości dotyczących m.in. społecznej legitymizacji i akceptacji dla precyzyjnego definiowania celów edukacji, ich aktualności w stosunku do wyzwań współczesnego świata czy też związku między praktyką a teorią. Jednocześnie – w społeczeństwie odwołującym się do różnych tradycji i modelowych postaci humanizmu – wskazuje ona na zróżnicowanie i wielość celów, odzwierciedlających różnorodność i mnogość orientacji aksjologicznych.

1.2. Typologie celów edukacji

Na pytanie o ogólne cele edukacji może paść wiele odpowiedzi. Pytanie to w gruncie rzeczy dotyczy co najmniej dwóch aspektów. Po pierwsze, jeśli zostanie ono doprecyzowane i zadane w formie „co jest celem twojej edukacji?", będzie najprawdopodobniej odnosiło się do istoty uczenia się: po co człowiek się uczy? Do czego jest mu edukacja potrzebna? Co chce dzięki niej zyskać, osiągnąć? Zbliżony kierunek myślenia o celowości edukacji implikuje pytanie o motywację do uczenia się (dlaczego człowiek się uczy, dlaczego się edukuje?). Formułowane w ten sposób pytania dotyczą w rzeczywistości różnie rozumianych celów edukacji. Na początku roku akademickiego słyszy je zapewne wielu studentów. Ich opinie na temat celowości uczenia się/uczestnictwa w edukacji będą bardzo zróżnicowane, począwszy od przekonania o stratyfikacyjnej roli edukacji, która ma zapewnić dostatnią przyszłość, przez chęć uczestnictwa w życiu wspólnoty akademickiej, poznawania nowych ludzi, stylów życia, poglądów itp., aż po sprawy codzienne, na pozór banalne, jak posiadanie legitymacji studenckiej gwarantującej zniżki w pociągach, kinach czy restauracjach, czy czasem wręcz zaskakujące, jak ucieczka przed zobowiązaniami dorosłości, takimi jak np. podjęcie pracy zarobkowej. Pojawiają się też głosy o autotelicznej wartości edukacji (uczę się, żeby się czegoś dowiedzieć,

uczę się dla wiedzy, uczę się, żeby lepiej rozumieć świat itp.). Jednocześnie można wyobrazić sobie sytuację, w której studenci zadają to samo pytanie swoim wykładowcom (dlaczego się uczycie, co jest celem waszej edukacji?).

Jednym z szeroko dyskutowanych w ostatnich dwóch dekadach postulatów dotyczących celów edukacji jest propozycja Jacques'a Delorsa (1998, s. 85–98), który w raporcie pod tytułem „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb" wymienia cztery filary edukacji całożyciowej:

1) uczyć się, aby wiedzieć – celem edukacji jest zdobywanie wiedzy, która ma pomóc w zrozumieniu otaczającego świata; chodzi więc o rozumienie świata, które umożliwi godne, wartościowe życie;
2) uczyć się, aby działać – celem edukacji jest zdobycie umiejętności oddziaływania na środowisko. Kwestia ta w dużej mierze dotyczy także kształcenia zawodowego;
3) uczyć się, aby żyć wspólnie – celem edukacji jest uczenie się współżycia z innymi, poprzez poznawanie Innego oraz zaangażowanie jako metodę unikania lub rozwiązywania problemów;
4) uczyć się, aby być – celem edukacji jest wszechstronny rozwój człowieka; edukacja ma przyczyniać się do jego rozwoju, obejmującego sferę umysłową, cielesną, duchową i estetyczną.

Cztery filary edukacji wpisują się w ten pierwszy właśnie kierunek poszukiwania odpowiedzi na pytanie o cel edukacji, odpowiadają bowiem na pytanie: po co człowiek się uczy? W uproszczeniu można powiedzieć, że człowiek uczy się po to, aby wiedzieć, aby działać, aby żyć wspólnie i wreszcie, aby być (osiągnąć „pełnię człowieczeństwa"). Inaczej mówiąc, celem jest wiedza, działanie, współżycie z innymi oraz „bycie".

Druga perspektywa pozwala patrzeć na cele edukacyjne w kontekście relacji edukacji z innymi obiektami świata (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 159) oraz kierunku interwencji, kierunku zmian edukacyjnych (Szkudlarek, 2004, s. 370) czy kierunku, w którym mają zmierzać wysiłki edukacyjne (Kwieciński, 2019, s. 47). Pytanie o cele edukacyjne jest w istocie pytaniem o kierunek, w którym świat ma podążać, pytaniem o jego przyszłość, o to, ku czemu, ku jakiemu światu edukować/kształcić/wychowywać. Odnosi się do aspektu „służebności" edukacji względem jednostek, kultury i społeczeństwa (Lamm, 1986).

Kwestia celów edukacyjnych zajmuje w naukach pedagogicznych zasadnicze miejsce, cele edukacyjne bowiem określają i wyznaczają charakter programów, metod oraz treści nauczania/uczenia się (Winch, Gingel, 2008, s. 9). Tylko jasne i czytelne ich określenie umożliwia skuteczne projektowanie działalności pedagogicznej. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że współcześnie edukacją zawładnął trend do pomiarów i porównywania osiągnięć. Statystyka wyznacza cele i kształtuje znaczną część polityki edukacyjnej. Dominuje troska o efektywność oraz

rywalizacja o jak najwyższe miejsce w rankingach. Jednocześnie padają postulaty przejścia od myślenia o edukacji w kontekście skuteczności ku myśleniu o edukacji w kontekście tego, co stanowi jej istotę (jakie ma pełnić funkcje, jakie ma realizować cele), bo jak zauważa Gert Biesta (2009, s. 43), cele edukacji coraz częściej znikają z horyzontu zainteresowania. Tymczasem, jeśli nie zyskają na nowo w debatach naukowych należnej im rangi, zamiast specjalistów decyzje podejmować będą statystyki i tabele.

W każdej działalności edukacyjnej najważniejsza powinna być troska o dobrą edukację, nie zaś o edukację skuteczną, jak ma to miejsce współcześnie. Warto pamiętać o tym, że „stawiając edukacyjne cele, należy uwzględniać również nieedukacyjne zmiany w świecie i umieścić je w horyzoncie etyczności pedagogicznego działania" (Chutorański, 2020, s. 213). Dlatego też w poszukiwaniach pożądanego kierunku edukacji należy pochylić się nad propozycją powrotu do „holistycznego myślenia humanistycznego o człowieku, jego otoczeniu i kulturze, zamiast posłusznego rezonowania głównym nurtom edukacyjnym sterowanym przez dążenia do zysku, władzy i przyjemności" (Kwieciński, 2005, s. 18). W podobnym tonie pisze Maksymilian Chutorański (2020, s. 183–184), który wzywa do uprawiania pedagogiki nieantropocentrycznej, do przyjęcia nieantropocentrycznej perspektywy, zorientowanej na troskę o całą planetę. Autor argumentuje: „jeśli edukację robimy w trosce o świat, to powinny nas interesować wszelkie zmiany dokonywane podczas edukacji w świecie, bo przyczyniają się do urzeczywistnienia jakichś jego wersji, często więcej niż jednej w tym samym czasie" i zwraca uwagę na istny paradoks: „pedagogiczna troska o równość i godność, ucieleśniona w pedagogiach, może wspierać powstawanie nierówności i brak godności nawet wtedy, gdy 'osiąga' wszystkie swoje cele".

Jak zauważył Roman Schulz (2003, s. 184), „świat idei, ideologii, doktryn, stanowisk, szkół, prądów, orientacji światopoglądowych w wychowaniu jest bardzo bogaty i zróżnicowany. Samo uporządkowanie go to zadanie na odrębną publikację". Polska literatura pedagogiczna oferuje wiele klasyfikacji, typologii, map myśli pedagogicznej (m.in.: Nawroczyński, 1947; Chmaj, 1963; Kunowski, 1981; Melosik, 1995; Gutek, 2003; Kwieciński, Śliwerski, 2004, 2019; Śliwerski, 2009). Próby ujęć najważniejszych, kluczowych celów edukacji/wychowania znajdują odzwierciedlenie w filozofiach, dyskursach, paradygmatach, ideologiach, teoriach, nurtach, kierunkach, koncepcjach (Gutek, 2003; Śliwerski, 2009). Celem tego rozdziału nie jest jednak szczegółowa analiza ani prezentowanych pojęć tworzących podstawy nauki, ani ich relacji z praktyką; chodzi w nim wyłącznie o prezentację wielości i złożoności celów edukacyjnych, na różny sposób identyfikowanych i wyjaśnianych na przestrzeni wieków, przez różne szkoły i rozmaitych twórców. Konieczność systematyzowania celów edukacyjnych nie budzi wątpliwości: „Przy współczesnym rozdrobnieniu, jeśli nie w rozgardiaszu dyskursów i ideologii edukacyjnych,

niezwykle ważne są próby ich uporządkowania w przejrzyste typologie" (Kwieciński, 2019, s. 49). Wśród tej wielości i różnorodności myślenia pedagogicznego dalsza prezentacja kilku wybranych typologii oraz stanowisk ogranicza się do projektów teleologicznych, stanowiących nieodłączny element koncepcji pedagogicznych (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 159).

David F. Labaree (2010, s. 13–18), opierając swoją typologię na analizie debat toczonych w Stanach Zjednoczonych Ameryki w XX wieku, wskazał na trzy różne, niekiedy konkurujące ze sobą, obszary ogólnych celów edukacyjnych we współczesnych społeczeństwach. Pierwszy cel odnosi się do życia politycznego. Edukacja ma promować demokratyczną równość; przede wszystkim przygotować ludzi do bycia aktywnymi obywatelami, posiadającymi odpowiednie cnoty, które zapewnią stabilność demokratycznego porządku. Następny zestaw celów ma charakter statusowy. Edukacja jest tu postrzegana jako mechanizm mobilności społecznej i ma na celu umożliwienie każdemu, dzięki jego pracy i zdolnościom, awansu społecznego. Po trzecie, celom edukacyjnym przypisuje się wymiar rynkowy, który identyfikuje je w kontekście efektywności gospodarczej. Edukacja ma przygotowywać do konkurencyjności, poprzez dostarczenie rynkowi dobrze wykwalifikowanych pracowników. Powyższe cele nie wykluczają się nawzajem, na ogół jednak różne ideologie edukacyjne dają pierwszeństwo jednemu z nich. Zresztą te trzy koncepcje, które umownie można nazwać: edukacją dla demokracji, edukacją dla (indywidualnego) sukcesu, edukacją dla rynku, wskazują na odmienne sposoby definiowania celów edukacji. Pierwszy cel ma charakter polityczny, dwa pozostałe – rynkowy. Labaree (2010, s. 13) wskazuje, na przykładzie Stanów Zjednoczonych Ameryki, na proces transfiguracji znaczenia poszczególnych celów. Współcześnie cele rynkowe (promowanie efektywności) stają się ważniejsze niż cele polityczne (wzmacnianie republiki), konsument zaś – ważniejszy od obywatela.

Inną perspektywę przyjął Gert Biesta (2009, s. 39–41), wyróżniając trzy główne cele właściwe edukacji. Po pierwsze, jej celem jest dostarczenie kwalifikacji, czyli wiedzy, umiejętności i dyspozycji, które pozwalają na odpowiednie funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie; cel ten wiąże się przede wszystkim z przygotowaniem do pełnienia ról właściwych dla dorosłości. Po drugie, celem edukacji jest socjalizacja (uspołecznienie jednostek), rozumiana jako dostarczenie ludziom orientacji i niezbędnych umiejętności do uczestnictwa w różnych porządkach: kulturowym, społecznym, politycznym. Ma ona wprowadzać jednostkę w życie społeczne i kulturowe, poprzez transmisję wartości i norm. Trzeci cel to emancypacja. Edukacja nie tylko ma podnosić kwalifikacje oraz wspierać socjalizację ludzi, lecz także ma pełnić funkcję emancypacyjną, sprzyjając procesom upodmiotowienia, poprzez rozwijanie ich niezależności. Nie chodzi tylko o adaptację, o włączanie do istniejącego systemu i porządku społecznego, ale też o umożliwianie stawania się człowiekiem, o szansę kształtowania własnej tożsamości. Jak konstatuje

Biesta, typologia ta stanowi użyteczne narzędzie analityczne w myśleniu o tym, co i w jakim stopniu jest obecne, zarówno w teoretycznych rozważaniach nad systemami szkolnymi, jak i w praktyce edukacyjnej.

W zbliżonym tonie wypowiadał się, urodzony w Polsce, izraelski filozof edukacji Zvi Lamm (1986, s. 19–49), podkreślając, że wszystkie cele edukacyjne mają charakter ideologiczny[8]. Badacz wyróżnił trzy ogólne cele, które przyporządkował trzem „metaideologiom": socjalizacji (*meta-ideology of socialization*), akulturacji (*meta-ideology of acculturation*) oraz indywidualizacji (*meta-ideology of individuation*)[9], inaczej nazywając je też edukacyjnymi teoriami socjalizacji, akulturacji i indywidualizacji. Jego zdaniem edukacji przypada funkcja służebna wobec społeczeństwa, kultury lub jednostek, stąd jej nadrzędne cele mogą dotyczyć społeczeństwa, kultury bądź pojedynczych ludzi. Kryterium różnicujące ideologie stanowi w tym przypadku nacisk na jeden z celów, każda z nich bowiem musi wskazać na cel nadrzędny; nie mogą one uchylić się od określenia priorytetów; nie mogą też celów traktować równoważnie, nie tyle z powodu wykluczania się ich samych, ile ze względu na innego typu wymagania ze strony społeczeństwa, kultury bądź niepowtarzalności człowieka.

Dla pierwszej ideologii prymat stanowi społeczeństwo. Nadrzędny cel edukacji polega na przysposobieniu młodych ludzi do życia w społeczeństwie, do pełnienia ról społecznie pożądanych (rodzica, pracownika, obywatela), poprzez nabycie przez nich odpowiedniego, odgórnie określonego przez wymogi społeczne, zestawu umiejętności, wiedzy i kompetencji. Cel wszystkich pedagogicznych działań sprowadza się do zapewnienia trwałości społeczeństwa, opartej na społecznie akceptowanych regułach, wartościach i procedurach, określanych przez podmioty organizujące edukację formalną. Edukacji zatem przypada przede wszystkim funkcja adaptacyjna, alokacyjna i socjalizacyjna.

Cele edukacji, według metaideologii akulturacji, definiowane są przez kulturę, nie zaś społeczeństwo; edukacja jest rozumiana jako przygotowanie nie do życia w społeczeństwie, lecz do życia duchowego. Stanowi ona świadomie ukierunkowany proces, kształtujący osobowość młodych ludzi, poprzez wyposażenie ich w wartości kulturowe. Jej zadanie polega na wprowadzeniu w kulturę,

---

[8] Podobne stanowisko zajmuje wielu przedstawicieli nauk pedagogicznych, m.in. Bogusław Śliwerski (2020, s. 129), który pisze: „żaden ustrój polityczny nie jest neutralny aksjologicznie, normatywnie, toteż i polityka edukacyjna państw, dla których troską władz jest wykształcenie i wychowanie młodych pokoleń do życia w społeczeństwie otwartym, pluralistycznym".

[9] Marta Olcoń-Kubicka (2009, s. 12) wyjaśnia, że „pojęcia takie jak 'indywidualizm' (*individualism*), 'indywidualizacja' (*individualisation/individualization*) czy 'indywiduacja' (*individuation*) używane są zamiennie (…). Indywiduacja jest to proces, w którym jednostka osiąga dojrzałość (…); termin ten stosowany jest w psychologii – odnosi się do okresu dorastania. W literaturze socjologicznej czasami pojawia się zamiennie z pojęciem indywidualizacji". Przyjmuję, że w tym kontekście najwłaściwszym tłumaczeniem terminu *ideology of individuation* jest ideologia indywidualizacji.

przekazaniu wartości prawdy i piękna, które są wieczne, stałe i uniwersalne, i stąd nadrzędne wobec wartości chwilowych, przemijających, preferowanych w społeczeństwach zdominowanych przez określone światopoglądy. Młodzież w procesie edukacji internalizuje nieprzemijające i niezmienne zasady, wartości oraz cnoty kultury, wyznaczające kierunek rozwoju człowieka i społeczeństwa.

Z kolei, według metaideologii indywidualizacji, tylko jednostka wraz z jej unikatową naturą może być źródłem określenia kierunku i celu edukacji. Jedynie edukacji skoncentrowanej na indywidualnościach, odpowiadającej potrzebom rozwojowym jednostki, przypisana jest zdolność do rozwoju kultury i społeczeństwa. Cele edukacji wyznaczają zatem specyficzne potrzeby rozwojowe jednostki, nie zaś z góry narzucone cele społeczne czy kulturowe.

Zvi Lamm (1986) wskazuje na różnice między założeniami każdej z wyróżnionych przez niego metaideologii a jej rzeczywistymi, praktycznymi konsekwencjami. Pierwsza, tzw. metaideologia socjalizacji, naucza konformizmu, posłuszeństwa, dystansu czy niechęci wobec obcych, aczkolwiek tego rodzaju zachowania odbiegają od jej deklarowanych celów edukacyjnych. Niemniej w rzeczywistości utożsamianie celu edukacji z dobrem ogółu kształtuje postawy podporządkowania i bierności. Nie inaczej sytuacja wygląda w przypadku ideologii akulturacji. Choć zasadniczo w teorii cele te przedstawiane są jako wprowadzenie jednostek do kultury, w praktyce edukacyjnej znowu chodzi o podporządkowanie społeczeństwa, tym razem poprzez odwoływanie się do nadrzędnych celów i wartości, jak: tradycja, kształtowanie silnego charakteru czy dyscyplina. W ideologii indywidualizacji z kolei edukacja nie określa ani konkretnego kierunku, ani celu swoich działań. Rozwój człowieka postrzega ona jako proces, który powinien przebiegać niezależnie od zewnętrznych wytycznych, gdyż każda interwencja może prowadzić do wypaczenia.

Bardziej szczegółową próbę uchwycenia różnic w podejściu do celów edukacji, poprzez odwołanie się do kierunku interwencji pedagogicznej, stanowi popularna w Polsce typologia ideologii edukacyjnych Williama T. O'Neilla[10] (m.in.: Kwieciński, 2000, 2019; Przyszczypkowski, 1999, 2012; Szymański, 2015). Jej autor wymienia główne obszary składające się na ideologie edukacyjne, nazywając je „polami problemowymi"[11]; na pierwszym miejscu wśród nich wskazuje na ogólny cel edukacji. Tabela 1. zawiera zarys ogólnych celów edukacji według ideologii edukacyjnych wyróżnionych przez O'Neilla.

[10] W typologii tej wyróżnionych zostało sześć ideologii edukacyjnych, które przyporządkować można dwóm ogólnym ideologiom: konserwatywnej (tj. fundamentalizm, intelektualizm i konserwatyzm edukacyjny) oraz progresywnej (tj. liberalizm edukacyjny, ideologia emancypacyjna, anarchizm edukacyjny).

[11] Wyróżnione „pola problemowe" to ogólny cel edukacji, zadania szkoły, dziecko w procesie uczenia się, administracja i nadzór oświatowy, charakter programów szkolnych, treści programowe, metody nauczania i oceniania, proces wychowawczy.

Tabela 1. Cele edukacji w ideologiach edukacyjnych

Ideologie edukacyjne	Ogólne cele edukacji/wychowania
Fundamentalizm edukacyjny	Powrót do starych, sprawdzonych zasad i wartości, mających charakter stały, bezwarunkowy i nieusuwalny
Intelektualizm edukacyjny	Pomoc w przekazywaniu i kultywowaniu prawdy oraz rozpoznawaniu obiektywnego sensu i znaczenia życia
Konserwatyzm edukacyjny	Transmisja kultury (podtrzymywanie i przekazywanie ustalonego porządku kulturowego)
Liberalizm edukacyjny	Wspieranie indywidualności jednostek
Ideologia emancypacyjna	Maksymalizacja indywidualnej wolności oraz budowa społeczeństwa otwartego, sprawiedliwego
Anarchizm edukacyjny	Świat i relacje bez dominacji, przymusu i podporządkowania

Źródło: opracowanie własne (na podstawie: Kwieciński, 2000; Przyszczypkowski, 1999, 2012).

Inną jeszcze typologię zaproponował Bogdan Suchodolski (1959) w książce pt. *Wychowanie dla przyszłości*, przyjmując za kryterium orientację temporalną celów wychowania, czyli temporalny projekt oddziaływań pedagogicznych. Rekonstrukcja jego propozycji pozwala na wyróżnienie trzech kategorii celów: 1) absolutnych i tradycyjnych, 2) teraźniejszych oraz 3) przyszłościowych.

Cele absolutne i tradycyjne stanowią podstawę „pedagogiki wartości absolutnych" oraz „pedagogiki tradycjonalistycznej". Celem tej pierwszej jest wychowanie człowieka do „życia prawdziwego", kierowanie go ku posłuszeństwu wobec wartości absolutnych i ponadczasowych. Wartości te mają kształtować ludzi w sposób jednakowy, zgodny z odwiecznym porządkiem, niezależnie od czasu, miejsca, zmian społecznych, kulturowych, technologicznych. „Pedagogika wartości absolutnych" nie podnosi problematyki przyszłości, ponieważ „nie dla przyszłości powinno się kształcić ludzi, lecz dla tego co odwieczne i na zawsze trwałe" (Suchodolski, 1959, s. 383). Z kolei tradycjonalistyczna koncepcja wychowania postrzega cele przez pryzmat tradycji, która gwarantuje stabilizację i porządek. Celem ma być przekazywanie kultury, opartej na wartościach tradycyjnych, stanowiących najlepszy wzór i ogólnospołeczną normę. Podstawę pedagogicznego myślenia tworzy zwrot ku przeszłości, poszukiwanie tego, co wartościowe, w tym, co sprawdzone, w dziedzictwie kulturowym. Przyszłość staje się miejscem obrony tradycyjnych, uniwersalnych wartości oraz kultywowania tradycji.

Pedagogika teraźniejszości natomiast kładzie nacisk na „pielęgnowanie sił rozwojowych dziecka". Wychowanie, w jej rozumieniu, jest poniekąd tożsame z „obsługą ujawniających się potrzeb", nie chodzi w nim o „stawianie celów" (Suchodolski, 1959, s. 384). Pedagogika teraźniejszości to „pedagogika społecznej roli", przygotowuje ona bowiem członków społeczeństwa do pełnienia ról

w przyszłości, traktowanej jako kontynuacja teraźniejszości. Cele przybierają charakter przede wszystkim adaptacyjny, bo przystosowują do teraźniejszości, która zgodnie z założeniem znajdzie kontynuację w przyszłości. Zwolennicy pedagogiki teraźniejszości głoszą, że optymalne przygotowanie do aktualnego życia, do pełnienia ról, stanowi jednocześnie przygotowanie do przyszłości, czyli skuteczne „wychowanie dla przyszłości widzą w oportunistycznym przystosowaniu się jednostki do istniejącej teraźniejszości (…). Teraźniejszość staje się jedynym i całkowitym horyzontem wychowania" (Suchodolski, 1959, s. 405).

Zarówno w pedagogice przeszłościowej, jak i pedagogice teraźniejszości edukacji przypada funkcja adaptacyjna. Obie marginalizują przyszłość, nie doceniając jej doniosłości w myśleniu o edukacji/wychowaniu. Tymczasem nowym obowiązkiem społeczeństwa, w tym przede wszystkim wychowawców, jest – mówi o tym tytuł książki Suchodolskiego – wychowanie dla przyszłości, dla przyszłości alternatywnej. Przedstawiona przez autora koncepcja wychowania dla przyszłości zakłada m.in., że przyszłość powinna się znacząco różnić od przeszłości i teraźniejszości, gdyż rzeczywistość społeczna wymaga naprawy, wymaga budowania projektów urzeczywistniających ideały sprawiedliwości i równości.

Zbyszko Melosik (1995) wskazał na różnice w celach edukacji pomiędzy czterema głównymi nurtami pedagogicznymi, do których zaliczył: funkcjonalizm strukturalny, teorię reprodukcji, teorię oporu i postmodernizm. Według funkcjonalistów zasadnicze funkcje edukacji to funkcja socjalizacyjna oraz funkcja selekcyjna. Głównym celem edukacji jest utrzymanie stabilizacji i równowagi społecznej, zachowanie kultury, czyli przekazanie podstaw dziedzictwa kulturowego, oraz wkład do rozwoju wiedzy i nauki (Melosik, 1995, s. 27). Teorie reprodukcji, choć sprzeciwiają się logice funkcjonalnej, bardziej skupiają się na krytyce funkcji edukacji niż definiowaniu odrębnych celów; głoszą, że system edukacyjny jako całość nie może wyjść poza ogólne ramy, więc z konieczności edukacja jest „skazana na transmisję tego, co dobre i złe w społeczeństwie" (Szymański, 2015, s. 80). Przedstawiciele teorii oporu za zadanie stawiają sobie stworzenie podstaw alternatywnej rzeczywistości, dlatego – celem wykreowania „radykalnej demokracji" – promują myślenie utopijne (Melosik, 1995, s. 66). Edukacja ma działać na rzecz zmiany; nie powinna służyć transmisji dominującej kultury, winna natomiast stać się przestrzenią konfrontacji w sprawie pożądanego kształtu przyszłości. Podstawowa różnica pomiędzy tymi trzema nurtami, dotycząca definiowania celu edukacji, przejawia się w ich stosunku wobec *status quo*. Funkcjonalizm strukturalny cechuje się wolą utrzymania obowiązującego porządku społecznego. Teoretycy reprodukcji postrzegają stałość jako wadę i słabość, niemniej nieuniknioną, teoretycy oporu zaś wyrażają stanowczy sprzeciw wobec *status quo,* postulując działanie na rzecz „progresywnej zmiany rzeczywistości" (Melosik, 1995, s. 85). Czwarty nurt, pedagogika postmodernizmu, odrzuca budowanie wizji świata i konkretnej przyszłości; rezygnuje z narzucania innym porządku i celu, chroniąc się w ten sposób przed zarzutem, iż każde

działanie pedagogiczne może znamionować „dążenie do dominacji (co oznaczałoby swoistą ‘śmierć’ pedagogiki)” (Melosik, 1995, s. 131).

Przeglądu ogólnych celów edukacji i wychowania formułowanych przez przedstawicieli głównych nurtów dostarczają studia o współczesnych nurtach/prądach/kierunkach pedagogicznych (m.in.: Śliwerski, 1998; Kwieciński, Śliwerski, 2004, 2019). Tego rodzaju ogląd ma jednak charakter co najwyżej uogólniający i upraszczający, gdyż już same nurty, obejmując różne podejścia i perspektywy, dalekie są od jednolitości. Dalsza próba uporządkowania ma na celu jedynie egzemplifikację różnic w podejściu do celów edukacji/wychowania.

Tabela 2. Ogólne cele edukacji/wychowania w wybranych kierunkach pedagogicznych

Wybrane nurty/kierunki pedagogiczne	Najważniejsze cele edukacji/wychowania/kształcenia
Pedagogika kultury	1) Dostosowanie człowieka do obowiązujących wzorów społecznych i kulturowych; 2) Kształtowanie i rozwój osobowości kulturalnej, rozumienie siebie (własnej egzystencji) i świata zewnętrznego
Pedagogika personalistyczna	Najważniejszym celem jest uzdalnianie podmiotu (wychowanka) do przejęcia odpowiedzialności i kontroli nad własnym procesem rozwoju
Pedagogika pragmatyczna	Edukacja jako cel sam w sobie. Wychowanie jest samo w sobie czymś, co posiada cenę i wartość. Edukacja ma umożliwić ludziom wybór sposobu życia
Pedagogika antyautorytarna	„Wolny” człowiek, istota w pełni szczęśliwa; samorealizacja, prawo do odmienności (tolerancja), solidarność, twórczość, braterstwo; wspieranie i rozwijanie zainteresowań, a w konsekwencji – wszechstronny rozwój całej osobowości
Antypedagogika	Rezygnacja z intencjonalnych aktów pedagogicznych; zarzucenie wychowania i zastąpienie go innymi formami relacji międzyludzkich (np. wspieraniem, pomaganiem)
Pedagogika postmodernizmu	Pluralizm celów: akceptacja wielości i różnorodności celów, które stanowią o społecznym bogactwie
Pedagogika krytyczna	Transformacja społeczna w kierunku demokracji radykalnej; zwiększenie zakresu wolności, równości, inkluzji. Edukacja w służbie rewolucji społecznej
Pedagogika emancypacyjna	Przeobrażenia świata życia i zmiana systemu, emancypacja jednostek (wyzwolenie, uwolnienie od ucisku), kształtowanie świadomości krytycznej oraz kompetencji emancypacyjnych
Pedagogika rekonstrukcjonizmu społecznego	Zmiana społeczna; dążenie do stworzenia nowego porządku społecznego; rekonstruowanie społeczeństwa; demokracja jako cel edukacji
Pedagogika anarchistyczna	Wolny człowiek; autonomia osobowości jako cel; wolny człowiek, którego cechują wolna wola i twórczość

Źródło: opracowanie własne (na podstawie m.in.: Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 159–163; Kostyło, 2005, s. 112, 2019, s. 649–655; Melosik, 2019, s. 526 i 554; Milerski, 2019, s. 361; Milerski, Karwowski, 2016, s. 128–135; Nowak, 2001, s. 406–414, 2019, s. 507; Śliwerski, 2019, s. 541, 563 i 671).

Amerykański filozof Theodore Brameld (2014, s. 68–74), na podstawie rekonstrukcji wzorców myślenia o edukacji, wyróżnił dwa ogólne jej cele: transmisję kulturową oraz zmianę[12]. Akcent pada zatem na transmisyjną lub modyfikującą siłę edukacji. Autor wyróżnił cztery główne filozofie edukacji: perenializm, esencjalizm, progresywizm i rekonstrukcjonizm, które proponują odmienne wzorce myślenia o niej, jej celach, wartościach, sposobach nauczania i uczenia się; stanowią one odpowiedź na kryzys kultury (Kostyło, 2005, s. 58). Perenialiści uważający powrót do klasycznych wzorców za priorytetowy cel edukacji widzą w niej narzędzie do poszukiwania wiecznych zasad prawdy, piękna i dobra. Esencjaliści twierdzą, że jej cel polega na utrwalaniu kultury, utrzymaniu dziedzictwa kulturowego i kultywowaniu tradycji. Progresywizm, postulując dążność do postępu i stałego rozwoju, sprowadza cel edukacji do ukierunkowywania ludzi na twórcze myślenie[13]. Rekonstrukcjoniści z kolei traktują edukację jako narzędzie przekształcenia kulturowego i społecznego, służące budowie demokratycznego społeczeństwa. Dwie pierwsze filozofie reprezentują pogląd, że nadrzędny cel edukacji polega na transmisji kulturowej, dwie pozostałe upatrują go w zmianie.

Podobne wnioski wysnuwa Dorota Klus-Stańska (2019, s. 33), rekonstruując główne paradygmaty w dydaktyce. Autorka wskazuje na trzy różne newralgiczne, ogólne sensy kształcenia, odpowiadające jego celom: zapewnienie ciągłości kulturowej (adaptacja, czyli przystosowanie uczniów do zastanego świata), wspieranie indywidualizmu i subiektywnie konstruowanej biografii (droga rozwoju osobowego łączy się z przystosowaniem do społeczeństwa) oraz zmiana społeczna (krytyczne myślenie, umiejętność stawiania oporu, postawa zaangażowania).

Przytoczone tu propozycje uporządkowania ogólnych celów edukacji[14] wskazują zarówno na złożoność zagadnienia, wielość i zróżnicowanie celów, jak

[12] Hanna i Piotr Kostyło (2014, s. 131) podkreślają, że „tradycyjny, sięgający połowy ubiegłego stulecia podział filozofii i ideologii edukacji wskazuje, że przekazywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w szkołach i uczelniach może odbywać się dwojako. Albo nacisk będzie położony na transmisję zastanych już wzorców kulturowych, osiągnięć poprzednich pokoleń, albo za najważniejszy cel edukacji uzna się przygotowanie młodego pokolenia do wprowadzania modyfikacji kulturowych. Transmisja i modyfikacja kulturowa to dwa alternatywne cele".

[13] Brameld (2014, s. 139) zarzucał progresywizmowi, że jest w zbyt dużym stopniu „filozofią środków, metod oraz procesów. Choć oczywiście nie pozostaje wyłącznie taką filozofią. Jest on bowiem zainteresowany także celami. Niemniej w filozofii progresywizmu znacznie częściej kładzie się nacisk na jak, niż na co, na proces niż na rezultat, na środki niż na cele".

[14] Poza ogólnymi, ostatecznymi celami wskazuje się również na cele szczegółowe, które stanowią podstawę określającą program nauczania szkolnego czy też funkcjonują jako propozycje teoretyków piszących o szkole i edukacji. Inspirującą próbą uszczegółowienia celów edukacyjnych podejmuje Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2012, s. 110–114), która w odpowiedzi na diagnozę ośmiu współczesnych problemów społecznych w Polsce wskazuje na dziesięć celów „naprawczych" edukacji, mających doprowadzić, w dłuższej perspektywie czasowej, do ich rozwiązania. Są to: 1) orientacja na normy, reguły, procedury jako odpowiedź na anomię, bezład, chaos; 2) budowanie podstaw zaufania, w oparciu o szacunek dla odmienności, współpracę,

i chaos, częste sprzeczności, ogólnikowość i powierzchowność czy też odwołania przedstawicieli różnych orientacji do tych samych wartości (np. wolność), przy jednoczesnym odmiennym ich rozumieniu. Trudno pokonać sceptycyzm odnośnie do możliwości osiągnięcia konsensu pomiędzy różnymi ideologiami edukacyjnymi i koncepcjami pedagogicznymi w kwestii celów edukacji.

Przegląd typologii pozwala co najwyżej nakreślić podstawowe konflikty wokół ich rozumienia. Po pierwsze, dysonans zachodzi między dostosowaniem (adaptacją) a oporem (sprzeciwem) jako nadrzędnymi celami edukacji/wychowania (osią konfliktu jest stosunek do *status quo*) (m.in.: Nowak, 2001; Kwieciński, 2007; Brameld, 2014). Po drugie, rysuje się rozdźwięk między jednostką (jej wszechstronnym rozwojem) a ogólnospołecznymi celami (ekonomicznymi, politycznymi, kulturowymi) odnoszącymi się do zbiorowości. Po trzecie, istnieje rozziew w podejściu do istoty zagadnienia, czyli intencjonalności edukacji: już samo jej ukierunkowanie poprzez wyznaczanie celów i zadań niesie zagrożenie dla urzeczywistnienia deklarowanych wartości (np. niezależność, samodzielność) i może być odbierane jako przemoc symboliczna[15].

1.3. Wizje pożądanego świata i edukacji (propozycja Ivany Milojević)

Myślenie pedagogiczne obejmuje kilka zadań. Po pierwsze, wymaga określenia wizji człowieka i społeczeństwa (opis współczesnego świata: procesów, zjawisk, tendencji w nim zachodzących). Po drugie, wymusza ustalenie pożądanego kierunku zmian

---

altruizm, dotrzymywanie słowa jako odpowiedź na deficyt zaufania; 3) kształtowanie poczucia sprawstwa, wpływu na rzeczywistość jako odpowiedź na deficyt demokracji partycypacyjnej; 4) zwiększenie partycypacji przez znajomość praw człowieka oraz zdobywanie doświadczeń w organizacjach pozarządowych jako odpowiedź na deficyt demokracji partycypacyjnej; 5) kształtowanie postaw tolerancji, otwartości, pluralizmu kulturowego i światopoglądowego jako odpowiedź na deficyt uznania; 6) kształtowanie orientacji temporalnej na przyszłość (konstruowanie planów i ścieżek życiowych, przewidywanie konsekwencji własnych działań) jako odpowiedź na konflikt między tradycją a nowoczesnością; 7) kształtowanie postaw i zachowań pragmatycznych (podkreślanie związku między działaniem a jego rezultatem) jako odpowiedź na dominację tożsamości symbolicznej nad tożsamością pragmatyczną; 8) praca nad emocjami (pokazanie miejsca i znaczenia emocji w codziennym życiu) jako odpowiedź na przewagę orientacji emocjonalnej nad pragmatyczną; 9) kształtowanie adekwatnego obrazu siebie, własnej grupy społecznej, praca nad stereotypami jako odpowiedź na falsyfikowanie rzeczywistości; 10) przezwyciężenie konfliktu między postawami zorientowanymi na tradycję a postawami modernizacyjnymi jako odpowiedź na konflikt między tradycją a nowoczesnością.

[15] Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2006, s. 75) twierdzili, że „każde działanie pedagogiczne (DP) stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucanie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej". Zatem nawet już ustanowienie celu jest przemocą symboliczną, czyli narzuceniem tego samego wielu różnym przecież jednostkom. Argumentem przemawiającym za zaniechaniem formułowania celów jest to, że w rzeczywistości stanowią one próbę arbitralnego uznania jednej perspektywy za słuszną i obowiązującą (Zamojski, 2010, s. 98–149).

(wskazanie wizji pożądanego społeczeństwa). Po trzecie, obliguje do zaprojektowania sposobów działania umożliwiających osiągnięcie lub choćby zbliżenie się do tego, co jest pożądane (dostarczenie praktycznych wskazówek). Wizje pożądanego społeczeństwa, identyfikowane jako cele edukacyjne, nie muszą stanowić sztywnej doktryny; mogą mieć charakter otwarty, gdyż konkretny, pożądany kształt społeczeństwa przyszłości powstaje w wyniku społecznego dyskursu. „To myślenie w kategoriach powinności, pewnego ideału świata społecznego i człowieka jest bardzo ważne w procesie określania celów wychowania" (Szkudlarek, 2004, s. 364–365). Teoria pedagogiczna diagnozuje zatem rzeczywistość, mówi, jaka ona być powinna oraz co należy czynić, żeby tę powinność zrealizować. Bogusław Śliwerski (2009, s. 78) uwzględnia dodatkowo element prognozowania, czyli przewidywania, jaka będzie przyszłość, jak najprawdopodobniej przyszłość będzie wyglądała.

Sohail Inayatullah (1993, s. 236), australijski futurolog, wyodrębnia w procesach eksplorowania problematyki przyszłości dwa główne nurty refleksji. Jeden ma charakter techniczny i przejawia się w przewidywaniu (prawdopodobnej) przyszłości. Drugi z nich, humanistyczny, odnoszący się do wizji rozwoju pożądanego społeczeństwa, uwidacznia się przede wszystkim w dążeniu do tworzenia preferowanych, opcjonalnych przyszłości. Badacz podkreśla przy tym marginalizację niezachodnich sposobów myślenia o przyszłości i edukacji. W tym sensie studia nad modelami przyszłości stają się narzędziem zachodniej dominacji, „kolonizacji nie-zachodniej przyszłości" (Sardar, 1993, s. 187). Pedagog krytyczny Svi Shapiro (1993, s. 182) zwraca uwagę na „dyskursywną pustkę obecnej chwili, gdzie wywód edukacyjny prowadzony jest bez odniesienia do jakiejś obiecującej wizji społeczeństwa czy życia ludzkiego". Można pokusić się wręcz o tezę, że przyszłość jest niedoceniana w dyskursach edukacyjnych, że społeczeństwa cierpią na brak wizji przyszłości (Hicks, Holden, 1995, s. 3).

Wartościową próbę opisu współczesnych pedagogicznych wizji przyszłości podjęła serbska badaczka Ivana Milojević, która wsłuchując się w prowadzone aktualnie debaty edukacyjne, dokonała rekonstrukcji wizji przyszłości świata i edukacji. Uwidacznia ona ogromną różnorodność podejść do preferowanych przyszłości oraz w różnym stopniu prawdopodobnych modeli edukacji. Autorka wymienia pięć ogólnych wizji przyszłości edukacji[16]: dwie spośród nich mają charakter dominujący, trzy kolejne kontestują hegemoniczny porządek. Milojević (2005) określa je jako:

[16] Wszystkie wymienione wizje mają charakter różnorodny i dość ogólny. W każdym z proponowanych sposobów myślenia o przyszłości edukacji można wyróżnić przynajmniej kilka nurtów i podejść. Autorka traktuje je w sposób całościowy, nie dokonując szczegółowej rekonstrukcji poszczególnych stanowisk. Wyróżnione przez Milojević wizje i alternatywy pokazują różnice między obecnymi w języku pedagogiki kierunkami myślenia o przyszłości oraz znaczeniu edukacji w procesach kształtowania/zmieniania/wpływania na świat społeczny.

1) wizję globalizacji;
2) wizję cyfrowego świata (*WebNet vision*);
3) wizję feministyczną (*feminist vision*);
4) wizję indygeniczną (*indigenous vision*)[17];
5) wizję duchowości (*spiritual vision*).

Podobnie jak Brameld (2014), także Milojević (2005, s. 7) wyraża przekonanie, że „instytucje edukacyjne, praktyki i dyskursy są rozdarte pomiędzy sprzecznymi żądaniami. Z jednej strony oczekuje się, że edukacja będzie narzędziem zmiany społecznej, z drugiej, że zapewni utrzymanie status quo". Dwie pierwsze wyodrębnione wizje edukacji postrzegają ją przede wszystkim jako miejsce przystosowywania i adaptacji do nieuniknionej, nadchodzącej, w mniejszym lub większym stopniu określonej, przyszłości. Trzy pozostałe wyrażają przekonanie, że w edukacji tkwi potencjał do zmiany i przebudowy przyszłości, której istota pozostaje nieznana oraz w dużej mierze zależna od podejmowanych działań i przyjmowanych priorytetów.

Za wizje hegemoniczne badaczka uznała globalizację oraz cyfrową przyszłość. Są one ze sobą ściśle związane; literatura z zakresu nauk społecznych zdążyła już dokonać ich wnikliwej analizy. Więcej jest między nimi podobieństw niż różnic. Reprezentują ten sam kierunek myślenia o przyszłości, zakładając, że stanowi ona coś na kształt kontynuacji teraźniejszości, że świat podda się jeszcze większym powiązaniom ekonomicznym i głębszej technologizacji. Pierwsza wizja (globalizacja) kładzie nacisk na zmiany ekonomiczne, druga (cyfrowa przyszłość) – na zmiany technologiczne. Obie głoszą potrzebę skutecznego dostosowywania się do zbliżających się przeobrażeń i obie funkcjonują w świadomości społecznej jako nieuniknione przyszłości.

Te dwie fatalistyczne wizje linearnego rozwoju tworzą podstawę myślenia o zmianach zachodzących w świecie. Społeczeństwa globalne i informacyjne mają stanowić ostatnie etapy na drodze ludzkości. Nie wchodzą tu w rachubę jakiekolwiek inne scenariusze rozwoju, które jawiłyby się jako możliwe do urzeczywistnienia. Przekonanie o nieuniknioności losu świata pozostawia niewiele miejsca na kreślenie alternatywy, na projektowanie zupełnie nowych czy rozwijanie kontestujących koncepcji. Główne zadanie edukacji sprowadza się do przygotowania do przyszłości, w której newralgiczną rolę odegrają globalne procesy ekonomiczne oraz nowe technologie.

W wizji globalizacji spogląda się na edukację przez pryzmat gier rynkowych: najważniejsza jest konkurencja, która ma podnosić standardy edukacyjne

[17] W języku nauki pojawiają się m.in. terminy: „indygeniczna psychologia" (Bilewicz, 2007; Boski 2009), „perspektywa indygeniczna" (Pilarska, 2018), „indygeniczne dyskursy, metodologie, metody" (Markowska-Manista, 2020).

i poprawiać efektywność, oraz – co równie istotne – prowadzić do dalszej redukcji kosztów. Ma gwarantować pracobiorcom rozwój kwalifikacji zawodowych, bo te pozwolą na ściganie się z innymi, osiągnięcie sukcesu życiowego i przyczynienie się do wzrostu ekonomicznego. Obietnice sukcesu odnoszą się do natychmiastowej gratyfikacji; rezultaty mają pojawić się niezwłocznie.

Druga wizja, *WebNet vision*, zasadniczo tożsama z globalizacją, kładzie nacisk na wzrost znaczenia nowych technologii. Obiecuje ona niemal nieograniczony dostęp do wiedzy przez całą dobę każdego dnia. Koszty edukacji szkolnej ulegną znaczącej redukcji, bo w całości będzie ona prowadzona zdalnie. Uczenie się stanie się szybsze i skuteczniejsze, wzrośnie też niezależność i samodzielność uczących się osób, co będzie mieć korzystne przełożenie na ich dalszy rozwój zawodowy. Pesymiści wyrażają w kontekście tej wizji poważne obawy o to, że doprowadzi ona do jeszcze silniejszego współzawodnictwa i wykluczenia całych grup społecznych, co więcej, do rozpowszechnienia się niebezpiecznego przeświadczenia o braku konsekwencji nieograniczonego postępu, do nieodpowiedzialności, w tym lekceważenia ubocznych kosztów społecznych.

Kwestie, jak: solidarność międzypokoleniowa czy troska o środowisko to w wizjach globalizacji i postępu technologicznego z reguły tylko puste slogany, aczkolwiek padają obietnice nadejścia cyfrowej demokracji zapewniającej obywatelkom i obywatelom szeroką partycypację w życiu publicznym, dysponującej instrumentami i mechanizmami umożliwiającymi globalnej wspólnocie skuteczne mierzenie się z ogólnoświatowymi problemami i uwolnienie ludzkości od wszelkich barier geograficznych, klasowych, rasowych, płciowych. Sceptycy i przeciwnicy obu tych wizji kreślą dystopijny obraz przyszłości, patrząc na nią przez pryzmat wykluczenia cyfrowego, postępującej degradacji środowiska oraz pogłębiającego się zróżnicowania ekonomicznego.

Globalizacja i cyberświat funkcjonują w naukowych dyskursach zarówno jako wizje przyszłości, społeczne megatrendy, jak i opis współczesnej już rzeczywistości. Podczas gdy dawniej inspirowały do budowania innego świata, w teraźniejszości stały się dogmatem, narzucającym kierunek myślenia o edukacji. Są „przyszłością przyjmowaną jako pewnik" (*taken-for-granted futures*) (Gough, 1990, s. 304), przyszłością niekwestionowaną, z którą nie warto dyskutować. Dokonały skutecznej „kolonizacji przyszłości", bo zdołały przekonać społeczeństwa o nieuchronności ich nastania i braku alternatywy. W tabeli 3. zaprezentowano główne cechy obu dominujących wizji.

Tabela 3. Dwie dominujące wizje przyszłości (propozycja Ivany Milojević)

	Wizje dominujące	
	Wizja I: Globalizacja	**Wizja II: *WebNet***
Wizja przyszłości	Globalny kapitalizm; społeczeństwo postindustrialne	Społeczeństwo postinformacyjne, społeczeństwo oparte na wiedzy, społeczeństwo sieciowe
Obietnice	Rozwój ekonomiczny – wzrost dobrobytu, natychmiastowe zaspokajanie potrzeb, wolność ekonomiczna	Demokracja cyfrowa, wolność tworzenia nowych wirtualnych tożsamości, wyzwolenie od ograniczeń
Zagrożenia	Nierówności społeczne, wzrost poziomu ubóstwa, wykluczenie, degradacja środowiska, hegemonia kulturowa, zachodni imperializm	Wykluczenie cyfrowe, cyberprzestępczość, kontrola i nadzór, przeciążenie informacyjne, cyberbiurokracja, cyberghetto
Wizja edukacyjnej przyszłości	Globalna edukacja w zglobalizowanym świecie	Cyberedukacja w cyberświecie
Edukacyjne obietnice	Dynamiczna, globalna współpraca pomiędzy uczniami i nauczycielami; ponadnarodowy i ponadlokalny dialog; edukacja skoncentrowana na uczących się osobach; dalsze pogłębianie i poszerzanie wiedzy.	Łatwiejszy dostęp do edukacji; tańsza edukacja; samokształcenie; uczenie się przez działanie; wzrost autonomii i niezależności uczących się osób; szybsze przyswajanie wiedzy i nabywanie umiejętności; edukacja demokratyczna
Edukacyjne zagrożenia	Edukacja jako produkt; komercjalizacja edukacji; ograniczanie kreatywności; wzrost biurokratyzacji; uczenie się do konformizmu i podporządkowania	Kolonizacja językowa; tłumienie innych form uczenia się; izolacja społeczna; zwiększona konkurencja i współzawodnictwo; wykluczenie edukacyjne

Źródło: opracowanie własne (na podstawie: Milojević, 2005).

Milojević przeciwstawia wizji globalizacji i wizji cyfrowego świata trzy opcjonalne wizje: feministyczną, indygeniczną oraz duchowości/duchową, które pozwalają przemyśleć i zakwestionować zarówno podstawy nowoczesnej edukacji, jak i nieodwołalność dominujących wizji przyszłości. Pokazują, że przyszłość może wyglądać inaczej, a ponadto oferują pedagogiczne koncepcje wyjścia z kryzysu i dotarcia do innej, osiągalnej przyszłości.

Wizja feministyczna

Postępuje pluralizacja dyskursu feministycznego (Gromkowska, 2002, s. 240). Staje się on silniej zróżnicowany, odwołuje się do coraz bogatszych, bardziej różnorodnych tradycji, proponuje rozmaite alternatywy i strategie działania (Putnam Tong, 2002). Najważniejsze wspólne dla tej perspektywy założenia głoszą, że:

- kwestie płci są kluczowe; ich wpływ na życie społeczne i indywidualne jest wszechobecny;

- brak równowagi na świecie stanowi konsekwencję marginalizacji perspektywy, doświadczeń i wiedzy kobiet;
- feminizm to teoria i podejście umożliwiające zrozumienie każdego indywidualnego i społecznego obszaru życia; to nie tylko myślenie poprzestające na tzw. kwestii kobiet;
- koniecznością jest walka ze wszelkimi formami zniewolenia i ucisku (tj. rasowego, klasowego, płciowego, seksualnego);
- istnieje realna możliwość zmiany; głównym celem jest przeobrażenie świata w oparciu o zasady równości płci;
- feminizm posiada potencjał zmiany świata pod każdym względem (politycznym, kulturowym ekonomicznym, duchowym itp.) i zbudowania innej przyszłości (Milojević, 2005, s. 87–88).

Feminizm jako teoria polityczna, praktyka, ruch społeczny, światopogląd czy styl życia przypisuje szczególne znaczenie do edukacji jako narzędzia zmiany społecznej. Pedagogika feministyczna zakłada, że uczenie się winno mieć charakter wspólnotowy, partycypacyjny, demokratyczny. Postuluje likwidację anachronicznych, hierarchicznych stosunków w szkole i przejście od relacji autorytarnych ku demokratycznym. Stawia na dialog, współpracę, współdziałanie, piętnując rywalizację i konkurencję. Dotychczasowemu podziałowi na teorię i praktykę, wiedzę i działanie, racjonalizm i uczuciowość wytyka wsteczność oraz sztywność. Dąży do integracji tych elementów, wychodząc z założenia, że wiedza ma charakter holistyczny. Feministyczne badania naukowe doceniają metodologię jakościową. Ich celem jest rozwiązywanie aktualnych problemów społecznych, zgodnie z interesem współczesnych i przyszłych pokoleń. Szczególne znaczenie przypada tu krytycznemu myśleniu i zaangażowaniu społecznemu. Różnorodność stanowi wartość samą w sobie. U podstaw myślenia feministycznego leży przekonanie, że przyszłość zależy od działania na rzecz zmiany. Stanowisko to znajduje odzwierciedlenie w szczegółowych propozycjach dotyczących przebudowy programów i treści nauczania poprzez uwzględnienie w nich perspektywy kobiecej. Nadrzędnym celem edukacji są transformacja i upodmiotowienie, nie zaś przyswajanie wiadomości i adaptacja (Milojević, 2005, s. 97–100). Omówiona tu charakterystyka koresponduje również z innymi nurtami pedagogicznymi (m.in. z pedagogiką krytyczną, emancypacyjną, międzykulturową). Pedagogika feministyczna uznawana jest za część pedagogiki krytycznej. Jej specyfikę zrekonstruowała Lucyna Kopciewicz (2003, s. 223–232), podkreślając, że pedagogika feministyczna nie ustanawia modelu wychowania, nie daje recept na skuteczną realizację celów ani nie uściśla skutecznych technik i metod nauczania czy wychowywania. Za główny cel stawia sobie „wyrwanie przestrzeni szkolnej (i uczestników procesu edukacyjnego) z cyklu bezrefleksyjnej reprodukcji społecznych definicji kobiecości i męskości" (Kopciewicz, 2003, s. 230). Emancypacyjny projekt pedagogiki feministycznej sprzeciwia się narzuconym wzorcom kobiecości – działa na rzecz możliwości

świadomego wyboru własnej, indywidualnej tożsamości. Oferuje bezpieczną przestrzeń do artykulacji wszystkich identyfikacji i stanowisk, afirmuje to, co różnorodne, wielowymiarowe. Pedagogika w ujęciu feministycznym ma umożliwiać nabywanie kompetencji do podważania androcentrycznych uprzedzeń, do walki z seksistowskimi i dyskryminacyjnymi praktykami. Promuje ona postawę kobiecej autonomii w podejmowaniu kluczowych decyzji, w tym związanych z seksualnością i prawami reprodukcyjnymi. Postuluje świadome włączenie kwestii płci do praktyki edukacyjnej. W edukacji wychodzi poza dylematy sprawiedliwości genderowej/płciowej; dąży do usunięcia całościowego opresyjnego i patriarchalnego systemu społecznego. Do funkcjonujących struktur, instytucji i praktyk edukacyjnych podchodzi konfrontacyjnie, proponując alternatywne stosunki społeczne, odmienną wizję pożądanych relacji międzyludzkich oraz samej przyszłości. Dąży do stworzenia podstaw do zmiany edukacyjnej i społecznej.

Feministyczna wizja ma charakter inkluzywny, egalitarny i tolerancyjny. Zakłada współpracę, partnerstwo i braterstwo/siostrzeństwo. Niesprawiedliwość płciowa w edukacji może zostać stosunkowo szybko wyeliminowana przez m.in.: zwiększanie liczby feministycznie zorientowanych pedagogów, rozwój *gender studies* i feministycznych studiów nad męskością oraz rozszerzenie programów nauczania w instytucjach szkolnych o perspektywę feministyczną (Renzeti, Curran, 2005, s. 191).

Pożądany świat przyszłości to świat ludzi równych, wolnych od hierarchicznych struktur, dyskryminacji, podporządkowania i wszechobecnego patriarchatu. Wizja ta nie zakłada odwrócenia porządku poprzez zdominowanie mężczyzn; stanem upragnionym jest równość płci. Za nadrzędny cel edukacji przyjmuje formowanie rzeczywistości ku sprawiedliwemu, równemu społeczeństwu, nieobarczonemu dominacją, seksizmem ani stereotypami. Chodzi o zmianę starego systemu na nowy (Brown, 1992, s. 52).

Wizja indygeniczna

Kolejną wyróżnioną przez Ivanę Milojević wizją jest tzw. alternatywa indygeniczna, która postrzega globalizację jako największe zagrożenie dla lokalnych, rdzennych społeczności i kultur, jako mechanizm współczesnej kolonizacji; globalizację utożsamia z dominacją, westernizacją, imperializmem. Równocześnie wizji tej nie porywa alternatywa feministyczna, zwłaszcza dlatego, że opiera się ona na doświadczeniach kobiet, wywodzących się na ogół z akademickiego środowiska białej klasy średniej. Jak zauważa Agnieszka Gromkowska (2002, s. 63), „'Białe feministki' ignorują rasę i etniczność w definiowaniu kobiet, co samo w sobie stanowi formę rasizmu i etnocentryzmu". Perspektywa indygeniczna na plan pierwszy wysuwa kwestie związane z kolonizacją i rasizmem; seksizm jako problem

społeczny lokuje na dalszym miejscu. Coraz częściej jednak kolonizacja zostaje postrzegana jako wojna płci; badacze widzą w niej narzędzie przemocy mężczyzn nad kobietami (Gierak-Onoszko, 2019, s. 222).

Tzw. społeczeństwa tradycyjne, rdzenne, stają przed realną perspektywą fizycznego i kulturowego unicestwienia; w zasadzie walczą o przetrwanie. Wizja pożądanej przyszłości czerpie z dziedzictwa przedkolonialnego. Ówczesna, wyidealizowana rzeczywistość stanowi inspirację i wyznacza kierunek dążeń przyszłościowych, co bynajmniej nie oznacza powrotu do stanu sprzed kilkuset lat, a jedynie podkreśla doniosłość relacji międzyludzkich, przyjaznego stosunku do ziemi, natury, środowiska czy też kultywowania rodzimych tradycji jako elementów pożądanych i na nowo docenianych w przyszłym świecie. Kwestie ochrony środowiska i klimatu należą do najważniejszych obszarów walki lokalnych wspólnot o lepszy świat, spełniający kryteria zrównoważonego rozwoju. Z negacją natomiast spotykają się nastawienie na zysk, orientacje konsumpcyjne i materialistyczne, które wyparły troskę o rozwój duchowy, pokój na świecie, środowisko i klimat. Wojciech J. Burszta (1998, s. 171) pisze o „indygenizacji nowoczesności", zauważając intensywne poszukiwanie „własnej odrębnej tradycji znaków tożsamości, które przeciwstawione są kulturze Białych. Własna kultura staje się zatem nie tylko znakiem odrębności, ale poprzez podkreślanie jej swoistości i zwartości – powodem do dumy".

Znaczna część krytyki edukacji, z pozycji indygenicznej, dotyczy jej rasistowskiego i europocentrycznego charakteru. Edukacja i szkolnictwo, zdominowane przez zachodni sposób myślenia i właściwe mu wartości, w konsekwencji mają prowadzić do zaniku autochtonicznych kultur, zubożenia innych stylów i sposobów życia, okrojenia dróg rozwoju i konstruowania siebie. Wskazuje się na fundamentalne różnice pomiędzy modelem wiedzy i edukacji autochtonicznej a modelem zachodnim. Już same konotacje terminu wiedzy indygenicznej (rdzennej, autochtonicznej, tradycyjnej, rodzimej wiedzy ekologicznej, wiedzy ustnej) (David-Chavez, Gavin, 2018, s. 6) uwidaczniają zasadność zarzutów o dyskryminację i lekceważenie kultur mniejszościowych, w których tworzona wiedza bywa utożsamiana z prymitywnością, dzikością, zacofaniem (Semali, Kincheloe, 1999, s. 3).

Tymczasem, według Milojević (2005, s. 114–116), wiedzę indygeniczną charakteryzują następujące cechy:

- jest holistyczna; stanowi zintegrowaną całość; idee i praktyki tworzą jedność; nie występuje podział na dyscypliny wiedzy. To, co świat zachodni nazywa religią, prawem, ekonomią, w języku indygenicznym funkcjonuje jako jednolity światopogląd;
- ma charakter oralny. Jej przekaz z pokolenia na pokolenie następuje w całości ustnie. Jej ochronie przypada fundamentalne znaczenie, wiąże się bowiem z prawem do ziemi i samostanowienia;
- jest żywa i nieustannie wytwarzana. Zdołała przetrwać kolonizację, zachowując zdolność do systematycznego odtwarzania się/regenerowania;

- jest zaangażowana w odpowiedzialną zmianę. Tradycyjne, rdzenne społeczności na ogół z niechęcią i oporem otwierają się na innowacje. (W opinii licznych badaczy powściągliwość wobec tego, co nowe, przyczyniła się do zaniku wielu spośród nich). Podczas gdy kultura Zachodu hołduje postępowi, nadaje mu rangę nadrzędnego celu i kluczowej wartości, nie licząc się z jego potencjalnymi negatywnymi konsekwencjami, kultury autochtoniczne podchodzą do zmiany z odpowiedzialnością i rozwagą, aprobują ją świadomie, o ile nie koliduje ona z koncepcją zrównoważonego rozwoju;
- angażuje się w dialog z naturą i jest wytwarzana w dialogicznej relacji z nią. Planeta stanowi źródło wiedzy, tradycji duchowych i kulturowych. Bliski związek z ziemią rozwija poczucie przynależności, duchowości i człowieczeństwa;
- opiera się na duchowości, postrzeganej jako podstawa wszelkich ludzkich wysiłków i funkcjonowania wszystkich grup i społeczności. To jeden z najbardziej wyraźnych kontrastów pomiędzy ludami autochtonicznymi a światem zachodnim, lekceważącym specyfikę duchowych relacji z przyrodą i wszystkimi artefaktami widzialnymi i niewidzialnymi. Wiedza jest przyswajana w dialogu z naturą. Dom, ogrody, rzeki, lasy, pola stanowią miejsca podstawowej, całożyciowej edukacji rdzennych mieszkańców (Maurial, 1999, s. 65).

Prezentowane wcześniej założenia dotyczące istoty wiedzy formują podstawy tzw. indygenicznego podejścia do edukacji, w myśl którego edukacja powinna być prawdziwie holistyczna, powinna uwzględniać złożoną relację człowieka z naturą oraz umożliwiać rozwój moralny i duchowy, zgodny z wartościami kultury i własnej grupy. Do najpilniejszych kwestii można zaliczyć: rewizję historii oraz uwzględnienie perspektywy rdzennych mieszkańców przez demitologizowanie i demistyfikowanie dominujących przekonań, promowanie przez edukację szacunku wobec różnic kulturowych oraz podejście wielokulturowe oparte na uczeniu się i doświadczaniu różnych światopoglądów, modeli życia czy sposobów rozwiązywania problemów. Edukacja nie może dłużej stanowić narzędzia wykorzystywanego do asymilacji grup mniejszościowych i narzucania im kultury dominującej, ale ma służyć wspieraniu tożsamości i budowaniu dobrobytu społeczności tubylczych. Ludność rdzenna winna stać się podmiotem, nie zaś jak dotychczas być przedmiotem edukacji. Realizacja tego postulatu wymaga włączenia przedstawicieli środowisk lokalnych do instytucji edukacyjnych (Milojević, 2005, s. 119).

Wizja duchowości

Ostatnią alternatywą wymienioną przez Milojević jest tzw. alternatywa duchowości (*spiritual alternative*). Duchowość jawi się w tej propozycji jako egzystencjalne poszukiwanie; w kontekście przywoływanym przez serbską badaczkę wiąże się z dalekowschodnimi filozofiami, na ogół buddyjskimi i hinduskimi, o czym świadczą

m.in. cytowani autorzy i przytaczane przykłady praktyk uduchawiających[18]. Przedstawiciele tego nurtu sprzeciwiają się technicznemu, materialistycznemu, adaptacyjnemu podejściu do współczesnej edukacji, zarzucając dominującym wizjom redukowanie człowieczeństwa do wymiaru użyteczności ekonomicznej, prymat zysku i rozwoju ekonomicznego nad rozwojem duchowym oraz pracą nad własną świadomością i jaźnią. Należy zaznaczyć, że dwie pozostałe wizje kontestujące (feministyczna i indygeniczna) pod pewnymi względami bliskie są wizji duchowej. W przypadku feminizmu wyróżnia się nawet nurt „ekofeminizmu duchowego" (Putnam Tong, 2002, s. 341), a troska o wymiar duchowości stanowi rdzeń wizji indygenicznej, sama wiedza indygeniczna ma charakter duchowy.

Krótką charakterystykę „duchowej alternatywy" warto rozpocząć od podkreślenia różnicy między duchowością a religią. Próby oddzielania duchowości od religii stanowią zjawisko stosunkowo nowe. Duchowość kształtowana poza tradycyjnymi instytucjami kościelnymi jest – jak zauważa Janusz Mariański (2016, s. 268) – „sygnaturą czasów współczesnych". Coraz więcej osób może o sobie powiedzieć: „nie jestem religijny, jestem duchowy" (Mariański, 2013, s. 166). Autor charakteryzuje współczesną duchowość poprzez odwołanie się do jej wymiaru indywidualistycznego, przekraczającego granice tradycyjnych religii[19]. Duchowość, wcześniej skolonizowana przez religijność, dziś nie jest już zarezerwowana wyłącznie dla świata religii (Bigger, 2008, s. 60). Łączy się z doświadczeniem o charakterze osobistym, jest indywidualnie, autentycznie przeżywana bez pośrednictwa instytucji. Duchowość to wolne, kreatywne doświadczanie transcendencji, powiązane z własną siłą wyższą, to nadawanie większego sensu życiu przez poszukiwanie esencji egzystencji, stawianie pytań o jego sens i cel.

Edukacja do duchowości nie jest tożsama z edukacją/wychowaniem religijnym. Dominujący współcześnie pogląd głosi, że edukacja do duchowości wykracza poza edukację religijną, jest czymś więcej od niej, albowiem droga do duchowego zrozumienia sensu siebie i świata wiedzie poprzez działania, kontakty, relacje, uczestnictwo, doświadczenia niebezpośrednio związane z religią. Pojawiają się

[18] Zagadnienie duchowości jest w pedagogice różnie interpretowane. Marta Znaniecka (2016) dokonała całościowej rekonstrukcji koncepcji i nurtów pedagogicznych w kontekście relacji duchowości i pedagogiki. Duchowość widziana jest jako kategoria związana z etyką (filozofia antyczna), z kształceniem charakteru moralnego (Herbert), umiejętnością miłowania i współodczuwania (Pestalozzi), sztuką życia we wspólnocie (pedagogika Nowego Wychowania), rewolucyjną siłą napędową zmiany społecznej (Freire, McLaren), połączeniem rozumu i współczucia (Nussbaum), procesem scalania sfragmentaryzowanej jednostki oraz poszukiwaniem sensu i znaczenia w życiu (pedagogika holistyczna i kontemplatywna).

[19] Janusz Mariański (2013, s. 153) opisuje, na czym polega duchowość, oraz przedstawia nurty krytyki. Wskazuje m.in. na to, że termin duchowość używany jest zamiennie lub w powiązaniu z terminami, jak: ezoteryka, New Age, duchowość bez Boga, progresywna duchowość, kreatywna duchowość, duchowość świecka, duchowość feministyczna, duchowość poza Kościołem.

zatem konkurencyjne ateistyczne, agnostyczne, zsekularyzowane tradycje duchowe (Carr, 1996, s. 176), traktujące rozwój duchowy jako świecką, holistyczną formę świadomości i głębokiego, integralnego rozwoju osobistego. Religia może okazać się użyteczna w realizacji pełnej duchowości, ale może też – przez swój dogmatyzm – stać się strażnikiem hamującym i ograniczającym wszechstronny rozwój duchowy (Bigger, 2008, s. 68). Opis duchowości jako kategorii przysparza autorom tekstów pedagogicznych sporo kłopotów; zasadniczo łączą ją z religią, kulturą i moralnością. Aura tajemniczości, brak jasności oraz ostrości definicyjnej, utożsamianie duchowości z religią, mistycyzmem i spirytualizmem powoduje, że problematykę tę trudno jest przełożyć na język pedagogiczny, stąd też jej marginalne traktowanie (Znaniecka, 2016, s. 12).

W tym miejscu warto przywołać bliską buddyzmowi propozycję rozwoju poziomów świadomości Kena Wilbera, która została polskiemu Czytelnikowi przybliżona m.in. w studium Marzanny Bogumiły Kielar (2012). Amerykański badacz, należący do najbardziej poczytnych współczesnych myślicieli, uznaje wielowymiarowość i bogactwo świadomości. Zgodnie z jego koncepcją rozwija się ona, przechodząc przez trzy etapy: tzw. etap przedpersonalny, personalny i transpersonalny, na które składa się w sumie ok. 8–10 poziomów rozwoju. Wyższe poziomy pozostają dla większości potencjałami, są trudno osiągalne czy wręcz niemożliwe do osiągnięcia. Transpersonalne poziomy rozwoju, jak mówi Wilber, jednostka może osiągnąć poprzez stosowanie różnych praktyk, do których zalicza on przede wszystkim medytację, kontemplację, integralne praktyki transformacyjne, ale również psychoterapię, działalność artystyczną, ćwiczenia sportowe czy jogę (za: Kielar, 2012, s. 80–110).

Krytyka współczesnej edukacji przez zwolenników „alternatywy duchowej" dotyka jej fundamentalnych założeń. Zdaniem „spirytualistów" system edukacji jest wadliwy, gdyż bazuje na błędnym przekonaniu o prymacie wiedzy i informacji nad duchową sferą jednostki. Postrzegana w ten sposób edukacja nie wspiera całościowego rozwoju człowieka (uwzględniającego moralny, duchowy wymiar człowieczeństwa); redukuje jego sens do umysłu, intelektu; staje się treningiem aktywności ludzkiego mózgu, który ma służyć społeczeństwu, chociażby poprzez zapewnienie odpowiedniej liczby specjalistów sprawujących społecznie ważne funkcje, jak: leczenie ludzi, budowanie domów, konstruowanie pojazdów itp., nie zaś samemu człowiekowi. Edukacja kształci, dopasowuje ludzi do współczesnego świata, a więc świata konfliktów, degradacji środowiska, konkurencyjności, indywidualizmu i patriarchatu. Służy siłom siejącym nienawiść i zniszczenie, zamiast działać na rzecz integralnego rozwoju oraz poszukiwania pełni człowieczeństwa. Jiddu Krishnamurti (2008, s. 276), filozof i duchowy nauczyciel, wyjaśnia: „nie nauczono nas patrzeć na siebie, nie nauczono nas rozumieć całego procesu życia, nie nauczono nas patrzeć i wiedzieć, co się dzieje, jeżeli staniemy w obliczu śmierci", czyli najkrócej mówiąc:

„edukacja – w formie jakiej jest teraz – niszczy ludzi" (Krishnamurti, 2008, s. 286). W zamian nauczono nas podporządkowania autorytetom, konsumpcjonizmu, szukania radości i sensu życia w powierzchownych, ulotnych wydarzeniach dnia codziennego: jak mecze, muzyka czy filmy.

Spirytualistyczne wizje edukacyjne zakładają radykalną zmianę edukacji. Duchowość to jej nadrzędny cel, bo to ona decyduje „o tym, czy twoje życie jest sensowne czy bezsensowne. Jeżeli żyjesz tylko po to, by zaspokoić swoje materialne pragnienia, gdy całym twoim celem jest wyłącznie zajmowanie się światem, wówczas mniej lub bardziej marnujesz swoje życie" (Sai Baba, 2008, s. 391). Dlatego też cele edukacji winny być zgodne z celem życia, rozumianego jako ciągłe odkrywanie siebie. „Jeżeli próbujesz poznać cokolwiek bez odkrycia prawdy o sobie, twoja wiedza nie może być w żaden sposób prawdziwa" (Maharishi[20], 2020). Redukowanie znaczenia edukacji i zawężone pojmowanie jej celów – jak sądził Rabindranath Tagore, laureat literackiej Nagrody Nobla – „zubożają świadomość uczniów i pozbawiają ich pełni życia, co prowadzi do braku harmonii między prawdą a pięknem i hamuje urzeczywistnienie celu życia" (za: Krawczyk, 1990, s. 261). Szkoła ma być miejscem, w którym uczeń nie tylko zdobywa wiedzę i umiejętności, lecz także przede wszystkim opanowuje sztukę życia, poznaje siebie i dokonuje zmian w życiu wewnętrznym. W rzeczywistości chodzi o przeobrażenia w psychice, w prawdziwym jestestwie człowieka, czyli o „głęboką zmianę struktury i natury ludzkich myśli (…). Gdy w człowieku zajdzie ta zmiana, spowoduje ona naturalną zmianę w społeczeństwie. Ta zmiana w człowieku przekształca społeczeństwo (…). Ja jestem światem a świat jest mną" (Krishnamurti, 2008, s. 13–16). Jak widać, celem ma być człowiek, którego zmiana niesie zmianę świata.

Przedmioty nauczane w szkole winny umożliwić poznanie, dotarcie do siebie, odkrywanie „jestestwa". W powszechnym odbiorze problematyka duchowości bywa zawężana do sfery prywatnej, również ze względu na to, iż ewentualne zaangażowanie instytucji publicznych może oznaczać zakamuflowaną indoktrynację, wkraczanie w życie wewnętrzne uczniów czy nieuprawnione łączenie kwestii nauki z tym, co duchowe. Szkoła, według dominujących poglądów, raczej nie powinna angażować się w sferę duchowości człowieka, a już na pewno nie poprzez promowanie „zsekularyzowanej duchowości". Zwolennicy „nurtu duchowości" wyrażają jednak przekonanie, że poszukiwanie siebie to proces zintegrowany, wspólny, przebiegający we współpracy między uczniem a nauczycielem, i szerzej, całą wspólnotą edukacyjną, oraz że „towarzyszenie duchowym poszukiwaniom wcale

[20] Ramana Maharishi, hinduski filozof i mistrz jogi, jest ucieleśnieniem ostatniego poziomu rozwoju wymienionego w integralnej koncepcji Kena Wilbera. Poziom niedualny, ostatni na etapie transpersonalnym, zawiera w sobie wszystkie poprzedzające go poziomy, stanowi całkowitą integrację i jedność „nieprzejawionej Pustki i manifestującej się Formy. Świadomość jest przebudzona do absolutnego Ducha, który jest podstawą wszelkiej manifestacji" (Kielar, 2012, s. 83).

nie musi wykraczać poza pedagogiczne kompetencje" (Znaniecka, 2016, s. 211). Pojawiają się zatem postulaty włączenia perspektywy duchowości do codziennej praktyki edukacyjnej. Edukacja powinna promować fundamentalne wartości, jak: współczucie, miłość, radość, spokój ducha; każda jednostka powinna wcielać w życie prawdę, pokój, odrzucać przemoc. Do głównych zasad kierujących nie tylko życiem człowieka, lecz także każdym rozumnym działaniem pedagogicznym, należą: samoświadomość (samowiedza), autentyczność, szacunek do innych, zaufanie (na poziomie szkoły i indywidualnym, m.in. jako zaufanie do „wewnętrznego głosu") i systematyczne praktykowanie własnej duchowości (np. poprzez obcowanie z przyrodą, medytowanie, modlitwę, jogę) (Neal, 1997, s. 135–137).

Podsumowując, najważniejsze założenia i cechy „edukacji do duchowości" to:

- jedność człowieka i wszechświata. Wiedza i edukacja powinny doprowadzić człowieka do świadomej integralności. Celem jest osiągnięcie równowagi ze wszechświatem, co oznacza zjednoczenie życia duchowego i społecznego z siłą wyższą;
- duchowość można opanować i powinno się jej uczyć. Jedyna „prawdziwa" edukacja to ta, która za główny cel uważa rozwój duszy, jej mocy i możliwości. Bez nauki o absolucie i bez praktyki medytacyjnej edukacja nie osiąga pełni;
- edukacja może nieść wyzwolenie (*moksza*). „Wyzwolenie jest naszą wrodzoną naturą" (Maharishi, 2020, s. 25). Osiągnięcie stanu szczęścia (*anandy*) staje się możliwe poprzez edukację, dyscyplinę i praktykę duchową;
- pierwsza zasada nauczania głosi, że „niczego nie można nauczyć". Edukacja pochodzi z wnętrza, chodzi w niej o rozwijanie pełnego potencjału tkwiącego w człowieku;
- nauczyciel to nie instruktor, a przewodnik i pomocnik;
- profesja nauczyciela jest najważniejszą z zawodów. Jeśli nauczyciel nie czuje się ani bezpiecznie, ani szczęśliwie, cierpią uczniowie, cierpi całe społeczeństwo. Stąd duchowemu rozwojowi nauczycieli przypada priorytetowe znaczenie;
- końcowym rezultatem edukacji powinien być człowiek, człowiek zintegrowany, szczęśliwy, spełniony, wolny, radosny i spójny wewnętrznie;
- program nauczania powinien sprzyjać kultywowaniu wewnętrznego spokoju, harmonii i równowagi; powinien integrować procesy i techniki edukacyjne obejmujące medytację, wizualizację, pracę z marzeniami i autobiografię;
- nauka i technologia są nie do przecenienia, niemniej wartości ludzkie pozostają nieustannie wartościami nadrzędnymi (Milojević, 2005, s. 135–137).

Propozycje opcjonalne do wizji dominujących ograniczają się w projekcie Milojević do trzech ogólnych perspektyw: feministycznej, indygenicznej i „duchowości". Ich wspólny mianownik tworzą: krytyczna diagnoza współczesnego świata, przekonanie o tym, że dotychczasowe praktyki i procesy wymagają

radykalnej zmiany, definiowanie celu edukacji w kategoriach zmiany oraz głęboka wiara w to, że inna przyszłość jest w zupełności realna. Równocześnie wizje opcjonalne różnią się spojrzeniem na kluczowe kwestie społeczne, receptami na wyjście z kryzysu oraz roszczeniami pod adresem edukacji i systemu szkolnictwa. Zasadniczo cele edukacji nie są definiowane w kontekście przygotowania do przyszłości, a głównie do pełnienia ról zawodowych i nabywania kompetencji kluczowych, w tym zwłaszcza cyfrowych. Opcjonalne projekty przyszłościowe są znacznie bardziej ambitne, dążą do całościowej transformacji stosunków społecznych i ukształtowania świata hołdującego innym wartościom i zasadom niż te, które zdominowały współczesność. Wizje zaprezentowane przez Ivanę Milojević, pomimo oczywistych sporów odnośnie do ich oceny, realności i konsekwencji, posiadają potencjał do zmiany fundamentalnych przekonań o tym, kto, jak, w jakim celu i w jakim kierunku się uczy.

Tabela 4. Alternatywne wizje edukacji (propozycja Ivany Milojević)

Alternatywne wizje	Główna krytyka edukacji	Ogólny cel edukacji	Wizja edukacji
Wizja feministyczna	Patriarchat, seksizm i stereotypy płciowe w edukacji	Transformacja w kierunku egalitarnego, demokratycznego społeczeństwa bez męskiej dominacji („*gender-balanced" society*)	Edukacja jako pole walki i oporu przeciwko męskiej dominacji
Wizja indygeniczna	Rasizm i etnocentryzm w edukacji; dominacja zachodniego modelu edukacji	Transformacja w kierunku społeczeństwa prawdziwie wielokulturowego; zrównoważony rozwój	Edukacja jako miejsce promowania różnorodności, wielokulturowości, dbałości o pluralizm światopoglądowy, religijny i kulturowy
Wizja duchowości	Promowanie wartości materialistycznych, orientacji konsumpcyjnej, nastawienie na zysk	Duchowość, rozwój duchowy, odkrywanie siebie	Edukacja jako miejsce rozwoju duchowego: poznawania, rozumienia i uczenia się siebie

Źródło: opracowanie własne (na podstawie: Milojević, 2005).

Rozdział 2.

Młodzież jako kategoria w badaniach socjopedagogicznych

Rozdział ten prezentuje różne podejścia teoretyczne do kategorii młodzieży, sposoby jej definiowania i interpretowania. Jego celem jest ukazanie wielości i wieloznaczności terminu „młodzież", nie zaś jego dookreślenie lub dokonanie wyboru właściwej, najpełniejszej definicji czy też arbitralnego rozstrzygnięcia o słuszności, prawdziwości bądź wyższości jednego z przyjmowanych kryteriów nad drugim. Eksponuje on również coraz bardziej zróżnicowane drogi przejścia z dzieciństwa ku dorosłości. Młodość funkcjonuje dziś przecież w przestrzeni społecznej jako fenomen kulturowy. Zamierzam dołożyć cegiełkę do rozpoznania i wyjaśnienia jego istoty i konsekwencji dla ludzkiego życia, stąd odwołania do prac nie tylko naukowych, ale także publicystycznych i literackich odnoszących się do młodości. Podejmę ponadto próbę przeglądu stanu badań nad polską młodzieżą, zwłaszcza badań empirycznych prowadzonych przez pedagogów i socjologów młodzieży.

2.1. Młodzież – konceptualizacja pojęcia

Młodzież i młodość – te dwa popularne określenia występują zarówno w mowie potocznej, jak i w bardziej sformalizowanym języku naukowym. Odpowiedzi na pytania o sens, znaczenie oraz desygnaty pojęcia poszukują przedstawiciele wielu dyscyplin i subdyscyplin nauk humanistycznych i społecznych. Liczne próby konceptualizacji oferują prace antropologiczne, pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne. Z jednej strony, czynią one pojęcie młodzieży bardziej przejrzystym, definiowalnym i określonym, co ma pozwolić na wyznaczenie zakresu pojęciowego i oddzielenie od innych kategorii, jak np. dziecko/dzieciństwo czy dorosły/dorosłość. Z drugiej strony, dostępne analizy i studia nad młodzieżą jeszcze silniej eksponują wieloznaczność pojęcia oraz – przede wszystkim – brak precyzji i swobodę w posługiwaniu się nim. Nawet pobieżna lektura prac empirycznych i teoretycznych traktujących o młodzieży pokazuje, że kategorię tę w różnorodny sposób interpretują i definiują przedstawiciele wywodzący się z różnych dziedzin nauki. Nie jest to zarzut, jako że młodzieży „należy się analitycznie i interpretacyjnie przyglądać

z różnych perspektyw teoretycznych, a tym samym – odmiennych założeń konceptualnych" (Cybal-Michalska, 2019, s. 384). Pojawia się przy tym konstatacja, że „nie istnieje młodzież jako taka. Są tylko różne jej wcielenia ('młodzieże') i to zarówno w sensie historycznym (następujące po sobie pokolenia), jak i w sensie współczesności danego miejsca i czasu. Nie ma jednej młodzieży 'tu i teraz', bo młodzież jest (i była zawsze) silnie wewnętrznie zróżnicowana" (Wrzesień, 2010, s. 40). Młodych opisuje się jako społeczności „wieloplemienne"; określenie to ma podkreślać różnorodność generacyjną i wskazywać na różne uzupełniające się, a czasem konkurujące wzorce (Boni, 2021, s. 14).

Krótki przegląd wprowadzający w obszar badań rozpocznę od przedstawienia definicji encyklopedycznej, która pozwala usystematyzować pojęcie. W obszernej Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku czytamy, że młodzież:

a) „na gruncie psychologii i pedagogiki jest definiowana najczęściej jako kategoria wiekowa jednostek będących w stadium przejściowym (młodości) między dzieciństwem a dorosłością" (Galas, 2004, s. 327);
b) z kolei „w naukach społecznych jest definiowana najczęściej jako grupa społeczna lub też kategoria społeczno-demograficzna, która dzięki swej młodości i dynamice może stawać się czynnikiem zmiany społecznej i wywierać wpływ na przemiany całego społeczeństwa" (Galas, 2004, s. 327).

Co charakterystyczne, wielu autorów skłania się ku zaakcentowaniu różnic w definiowaniu młodzieży występujących między pedagogami i psychologami a przedstawicielami innych nauk społecznych. Teza głosząca, iż pedagodzy inaczej podchodzą do kategorii młodzieży niż np. ekonomiści czy socjolodzy, wydaje się kontrowersyjna. Tym, co różni pedagogikę od innych dyscyplin naukowych, nie jest definiowanie samego terminu, ale stosowanie i umieszczanie obiektu badawczego w kontekście problematyki właściwej dla obszaru badań pedagogicznych[21].

Badacze stale podejmują wysiłek wyznaczenia kryteriów wyodrębniania młodzieży jako kategorii społecznej, kulturowej, demograficznej. Do tych najpopularniejszych kryteriów należą (m.in.: Kamiński, 1959; Borowicz, 1980; Gęsicki, 1988; Galas, 2004, 2013; Fatyga, 2005):

Kryterium wieku

Zdecydowanie najpowszechniejszym kryterium jest wiek. „O przynależności do grupy młodzieży decyduje kryterium biologiczne – wiek. (…) Wiek osobników

[21] Przykładowo, Jerzy Modrzewski (1984, s. 124) podaje dość szeroką charakterystykę pedagogicznych badań nad młodzieżą. Po pierwsze, ujmują one młodzież w kontekście właściwym dla przedmiotu badań pedagogicznych (wychowanie, edukacja). Po drugie, stosuje się w nich pedagogiczne sposoby badania młodzieży, wykorzystując przy tym dorobek innych dyscyplin. Po trzecie, ingeruje się w badaną rzeczywistość w stopniu i zakresie wyznaczonym przez model badawczy, badając równocześnie skutki tej ingerencji.

szybko się zmienia, przynależność do grupy młodzieży nie trwa długo" (Koseła, 1999, s. 252). W literaturze przedmiotu występuje duża rozpiętość granic wieku młodzieżowego. Wincenty Okoń (1998, s. 434) wyznacza początek wieku młodzieńczego na 17.–18., koniec zaś na 22.–25. rok życia. Zbliżone daty graniczne przyjęto w *International Dictionary of Education* (Page, Thomas, 1977, s. 369), gdzie wiek ten rozpościera się między 16. a 25. rokiem życia.

Zdaniem Barbary Fatygi (2004) warto wyróżnić dwie subkategorie wiekowe młodzieży: nastolatków (11–19 lat) i młodych dorosłych (20–25 lat). W innym miejscu autorka pisze, że „terminem młodzież określa się najczęściej wiekową kategorię nastolatków, dla osób, które przekroczyły dwudziesty rok życia rezerwując termin młodzi dorośli" (Fatyga, 2005, s. 58). Termin „młodzi dorośli używany jest do podkreślenia niepewności i zmian w strukturze okresu przejściowego; do opisu młodych ludzi, których nie można dłużej określać jako 'młodzież', lecz równocześnie nie osiągnęli jeszcze społecznego statusu dorosłego" (EGRIS, 2001, s. 103). Coraz bardziej powszechny staje się pogląd, że osoby w wieku 18–25 lat należy zaliczyć do kategorii dorosłych – nazywając je młodymi dorosłymi (Day, 2015, s. 856). Badacze zajmują różne stanowiska, często wzajemnie sprzeczne, także granica wiekowa „młodych dorosłych" ma charakter płynny – niektórzy wyznaczają ją nawet na lata 18–34 (Cook, 2016, s. 522)[22]. W latach pięćdziesiątych XX wieku Aleksander Kamiński (1959, s. 8) zwrócił uwagę na to, że „definicja społeczna czyni 'młodzież' pojęciem plastycznym, ruchomym. Granice wieku kalendarzowego są dla młodzieży różne, zależnie od warstwy i klasy społecznej, od epoki historycznej i szerokości geograficznej".

W badaniach empirycznych wiek stanowi zdecydowanie najczęstsze, najbardziej obiektywne i organizacyjnie najłatwiejsze kryterium wyodrębniania młodzieży jako grupy badawczej, jednakże już precyzyjne określenie ram kalendarzowych budzi kontrowersje. Co charakterystyczne, rozpiętość wieku młodzieżowego ulega stałemu wydłużaniu. Wypada zgodzić się ze stwierdzeniem, że „jednoznaczne określenie granicy wieku, w którym osoba przestaje zaliczać się do grona młodzieży i staje się dorosłym jest niemożliwością" (Du Bois-Reymond, 1998, s. 65).

Kryterium biologiczne

„Wiek to jednak tylko pewna etykieta. W istocie chodzi o takie zmiany, które warunkowane są procesem biologicznego dojrzewania" (Brzezińska, 2000, s. 21). Do charakterystyki tego okresu w życiu człowieka stosuje się termin „pokwitanie",

[22] Do granicy wieku młodzieżowego niebywale optymistycznie podszedł uznany badacz stylów życia Andrzej Siciński (1977, s. 3), który w publikacji pt. *Młodzi o roku 2000. Opinie, wyobrażenia, postawy*, przedstawiającej wyniki badań ankietowych prowadzonych wśród młodych Polaków, wyjaśnił: „granice młodości rozumiano dość szeroko, bo od 15 do 40 lat".

który stanowi kategorię biologiczną, oznaczającą „wystąpienie dojrzałości płciowej, połączone z przyśpieszonym wzrostem i zmianą kształtu ciała" (Tillmann, 2005, s. 175–177). Oznacza ono proces dojrzewania i osiągania dojrzałości płciowej. Obecnie wskazuje się na obniżenie wieku dojrzewania biologicznego. Powszechne jest przekonanie, że współcześni młodzi ludzie szybciej dojrzewają (biologicznie) niż ich rówieśnicy z poprzednich pokoleń. Już w latach sześćdziesiątych XX wieku dowodzono, że „dojrzałość ta występowała o kilka lat wcześniej niż u poprzednich pokoleń" (Tanner, 1962, s. 153). Podkreślano również, że wcześniejsze dojrzewanie biologiczne młodych pokoleń powoduje narastający rozdźwięk w zestawieniu z dojrzewaniem społecznym, które następuje później (Borowicz, 2008, s. 32).

Kryterium psychologiczne

Kryterium psychologiczne wiązane jest z dojrzałością intelektualną i emocjonalną, z rozwojem myślenia logicznego. W słownikach można spotkać się z terminem „adolescencja" rozumianym jako wiek dojrzewania, obejmującym co najmniej trzy fazy: preadolescencję (10–12 lat), wczesny wiek adolescencji (13–16 lat) i późny wiek adolescencji (17–20 lat) (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 7), nazywany gdzie indziej postadolescencją, przypadającą na lata 18–25 (Czerepaniak-Walczak, 1997a, s. 20). Termin „adolescencja" wyraźnie zawłaszczyły sobie nauki psychologiczne (Phoenix, 1996, s. 9); uchodzi on też za pojęcie „użyteczne i zrozumiałe dla opisywania zjawisk i procesów związanych z rozwojem osoby i jej relacji z otoczeniem" (Czerepaniak-Walczak, 1997a, s. 20).

Jak zauważa Helena Ostrowicka (2015b, s. 70), „najbardziej wpływowe w naukowym dyskursie o młodzieży koncepcje psychologiczne (Zygmunta Freuda, Erika H. Eriksona, Jeana Piageta, Lawrence'a Kohlberga, Lwa S. Wygotskiego) zakładają, że zmiana rozwojowa jest ukierunkowana, dąży do pozytywnie wartościowanego celu, 'lepszego', 'wyższego' stanu – stadium, etapu, fazy"[23]. Życie ludzkie, według kryteriów psychologicznych, można podzielić na trzy etapy (Brzezińska, 2000, s. 219–220): dzieciństwo, dorastanie i dorosłość. Okres dorastania „zawsze rozumiany jest jako okres przejściowy". Autor jednej z teorii cyklów życia, Daniel J. Levinson, przykładowo, scala pierwsze dwa okresy w przeddorosłość, której kres przypada na mniej więcej 22. rok życia. (Lata 17–22 to okres przejściowy). Po tym okresie następuje dorosłość ze swoimi trzema fazami: wczesną (17–45 lat), średnią (40–65 lat) oraz późną (60+) (Levinson,

[23] W tekstach naukowych z zakresu pedagogiki i psychologii rozwoju szeroko opisano najpopularniejsze koncepcje odnoszące się do etapów rozwoju człowieka i sposoby periodyzacji życia ludzkiego (m.in.: Brzezińska, 2000; Harwas-Napierała, Trempała, 2000; Rubacha, 2000; Socha, 2000; Szymański, 2013). Ich szczegółowa prezentacja nie jest celem tej publikacji.

1986, s. 9). Z kolei Erik H. Erikson (2004) do etapów rozwoju człowieka w ciągu życia zalicza m.in.: wczesną adolescencję (13–17 lat), późną adolescencję (18–22 lata) oraz wczesną dorosłość (23–34 lata). Dorastanie w koncepcji Eriksona odgrywa centralne znaczenie dla całego cyklu życia: „Kryzysy w kolejnych fazach życia (tu: okresu dorosłego) w istotny sposób jakościowo wiążą się z przebiegiem faz wcześniejszych i rozwiązaniem kluczowych dla nich problemów. Dorastanie zaś kończy proces rozwojowy, zorientowany na wykrystalizowanie się ego jednostki. Okres dorastania stanowi dla Eriksona kryzys normatywny" (Witkowski, 2000, s. 47–48). Na dorosłość, jak zauważa Anna Brzezińska (2000, s. 221), przypada łącznie ok. 60–80 lat życia człowieka, okres ten zaczyna się mniej więcej ok. 20. roku życia i trwa do śmierci. Obaj przywołani wcześniej psychologowie (Erikson i Levinson) przypisują okres nazywany wczesną dorosłością latom życia 20–35 (Rubacha, 2000, s. 31), co upoważnia do określenia osób w tym przedziale wiekowym jako młodych dorosłych.

Kryterium socjologiczne

Odnosi się ono do ról, które przypisuje się człowiekowi na konkretnych etapach życia[24]. Florian Znaniecki (2010), definiując młodzież, podkreślał, że przynależą do niej ludzie, którzy dopiero wchodzą w społeczne role dorosłych. Aleksander Kamiński (1959, s. 13) pisał: „młodzież stanowią jednostki niesamodzielne gospodarczo, przygotowujące się do pracy zawodowej oraz będące w stanie przedmałżeńskim". Próg młodości utożsamiał autor z momentem nawiązywania relacji towarzyskich między płciami oraz rozpoczęciem edukacji w szkole ponadpodstawowej poprzedzającej wejście na rynek pracy lub terminowanie w rzemiośle. Kres młodości z kolei wiązał z podjęciem pracy zawodowej, usamodzielnieniem się finansowym oraz zawarciem związku małżeńskiego. Także temu podejściu brakuje precyzji, która rozwiałaby niejasności. Warto zatem mieć na uwadze sugestię Zygmunta Baumana: „dziećmi ludzie są wtedy, gdy odpowiadają za nich inni, młodzieżą – gdy odpowiadają sami za siebie, dorosłymi – gdy odpowiadają za innych" (za: Leppert, 2011, s. 175).

Kryterium pedagogiczne

Kolejne kryterium wyróżniania młodzieży stanowi tzw. „sytuacja edukacyjna" (Fatyga, 2005, s. 59), wedle której do populacji młodzieży zalicza się osoby uczące się, zwłaszcza w systemie edukacji formalnej. Helena Ostrowicka (2015a, s. 140)

[24] Zadania rozwojowe stawiane przed młodzieżą zostały szeroko zrekonstruowane i opisane w monografii Aliny Szczurek-Boruty (2007).

zauważa, na podstawie analizy tekstów naukowych, że „młodzież to przede wszystkim uczniowie. W szkole pojawiają się istotne zróżnicowania uczniów według określonych klas, typów i szczebli kształcenia". Dlatego też mówi się o młodzieży licealnej, akademickiej, uczniach techników czy maturzystach. Jednak już samo założenie o wyodrębnieniu młodzieży przez pryzmat sytuacji edukacyjnej czy też statusu ucznia nastręcza w dobie ekspansji edukacyjnej szereg pytań i wątpliwości. Przecież coraz większy odsetek obywateli przebywa dłużej w systemie szkolnictwa i jednocześnie coraz więcej osób dorosłych uzupełnia zdobyte wcześniej wykształcenie, doskonali się w zawodzie lub uczestniczy w kursach, które zaspokajają ich ciekawość i pozwalają na samorealizację. Co z osobami, które łączą studia z pracą zawodową? Co z młodymi ludźmi, którzy stosunkowo wcześnie opuścili system edukacji formalnej i nie podjęli bezpośrednio po zakończeniu nauki pracy zawodowej? Podobne wątpliwości można by mnożyć.

Kryterium ekonomiczne

Przyjmuje się, że do kategorii młodzieży zaliczane są osoby niesamodzielne lub nie w pełni samodzielne ekonomicznie, podczas gdy pełną samodzielność pod względem ekonomicznym utożsamia się z wejściem w świat dorosłych (Kamiński, 1959, s. 10). Dopóki człowiek jest na utrzymaniu rodziców, jest jeszcze „nie-dorosły" (kategoria *non-adult*).

Również to założenie posiada charakter polemiczny. Młodzi Europejczycy coraz dłużej przebywają w domu rodzinnym, co wynika m.in. z braku wystarczającej niezależności finansowej. W Unii Europejskiej w 2017 roku statystyczna kobieta opuszczała dom w wieku 25 lat, a mężczyzna w wieku lat 27, w Polsce jeszcze później: kobieta w wieku 27, mężczyzna zaś w wieku 29 lat (GUS, Eurostat, 2018). Pokolenie to okrzyknięto „pokoleniem gniazdowników", czyli ludzi, którym nie śpieszy się z opuszczeniem rodzinnego gniazda. Zgodnie z kryterium samodzielności ekonomicznej całą tę grupę, ale także osoby jeszcze starsze (statystyki podają średnią wieku) należałoby zaliczyć do kategorii młodzieży.

Kryterium prawne

Kryterium to, oparte na wyznaczniku kalendarzowym, ma, rzecz jasna, charakter prawniczy; odnosi się ono do odpowiedzialności prawnej za czyny. Polskie przepisy prawa traktują kategorię pełnoletnich, małoletnich i nieletnich w sposób dość zawiły dla laika niezwiązanego z dziedziną prawa. Kodeks cywilny (art. 10) określa: „pełną zdolność do czynności prawnych nabywa się z chwilą uzyskania pełnoletniości. Osoba fizyczna uzyskuje pełnoletniość z chwilą ukończenia 18 lat". Ten sam akt prawny dopuszcza jednak również inne przypadki: osoba małoletnia

może uzyskać pełnoletniość wcześniej poprzez zawarcie małżeństwa. Zatem małoletni to osoba, która nie ukończyła 18 lat i nie zawarła związku małżeńskiego przed 18. rokiem życia (art. 10. k.c.).

Nie zagłębiając się w rozwiązania prawne, warto zwrócić uwagę, jak w języku prawniczym są używane różne określenia odpowiadające analizowanej kategorii. Przykładowo, w prawie karnym „młodociany jest to sprawca, który w chwili popełnienia czynu zabronionego nie ukończył 21 lat i w czasie orzekania w pierwszej instancji – 24 lat" (art. 115 § 10 k.k.). Status młodocianego powoduje, że sprawcę traktuje się inaczej niż osobę pełnoletnią; wyrok ma mieć na celu przede wszystkim funkcję wychowawczą względem osoby uznanej za winną. Co charakterystyczne, określenie „młodociany" w języku prawniczym ma konotacje negatywne.

Kryterium świadomościowe

Kryterium świadomościowe jest bardzo pojemne, choć bazuje ono na pozornie prostej zasadzie: „jesteś tym, kim się czujesz". Można przyjąć, że człowiek jest młody dopóty, dopóki młodo się czuje. Osoby, dla których tradycyjnie zarezerwowana jest/była kategoria dorosłych, są nieraz konfrontowane z określeniami odnoszącymi się do cech ich fizjonomii (np. „jak młodo wyglądasz"), sprawności fizycznej (np. „jesteś wysportowany jak młody bóg"), ubioru (np. „nie masz już 20 lat, żeby nosić krótkie spodenki"), do zachowania (np. „zachowuje się jak młodzieniaszek"), ról życiowych (np. „nie jest już taki młody/młoda, powinien/powinna znaleźć pracę, męża, żonę"). Osoby wiekiem niezaliczające się do kategorii młodzieży mogą być przez innych z nią utożsamiane lub subiektywnie odczuwać przynależność do świata młodych. Podkreśla się, że współcześni ludzie coraz więcej czasu poświęcają na edukację, w późniejszym wieku decydują się na założenie rodziny i – co istotne – sami możliwie długo unikają nazywania siebie dorosłymi, preferując identyfikację z populacją młodzieży (Johansson, 2016, s. 517).

Przedstawione tu schematy ujęcia kategorii społecznej, jaką jest młodzież, potwierdzają brak precyzji w jej definiowaniu i rozumieniu. Wymieniane kryteria otwierają szerokie pole do dyskusji o przynależności konkretnych osób, środowisk czy całych grup społecznych do populacji młodzieży.

W badaniach nad młodzieżą dominują dwie perspektywy jej postrzegania (Wyn, Woodman, 2006). Pierwsza z nich traktuje młodość jako etap przejściowy pomiędzy fazami życia. Proces „przechodzenia" i „przygotowywania się" do dorosłego życia jest interpretowany w różnych wymiarach: społecznym, edukacyjnym, kulturowym. Przechodzenie ma charakter linearny, polega na wyjściu z roli dziecka i zadebiutowaniu w świecie dorosłych. Młodzieniec to już „nie-dziecko", ale jeszcze „nie-dorosły". Zatem młodość to okres treningu przed wkroczeniem w nowe dorosłe życie. Badaczy reprezentujących ten sposób rozumienia młodości interesuje

przede wszystkim stan przygotowania młodych do wejścia w dorosłość; padają tu m.in. pytania o realizację celów i zadań stawianych im przez świat dorosłych czy proces stawania się pełnoprawnymi dorosłymi członkami społeczeństwa (Mizen, 2002, s. 7). W tej perspektywie postrzegania młodości dorosłość jest jedna, jest jasno zdefiniowanym statusem, miejscem, do którego każdy wcześniej czy później dotrze (Wyn, White, 1997, s. 96); młodzież zaś jest traktowana jako grupa niedojrzała społecznie (Nikitorowicz, 2000, s. 41).

Druga perspektywa identyfikuje młodzież jako odrębne pokolenie i grupę o strategicznym, podmiotowym znaczeniu społecznym (np. EGRIS, 2001, s. 104), która zajmuje centralną pozycję w strukturze, stanowiąc czynnik zmiany społecznej. „Koncepcja pokolenia umiejscawia młodzież w środku specyficznych uwarunkowań ekonomicznych, społecznych, kulturowych i politycznych. Oferuje daleko więcej niż spojrzenie na generacje jako kohorty wiekowe. Wiek przestał być czynnikiem definiującym młodzież" (Wyn, Woodman, 2006, s. 499). To warunki środowiskowe oraz doświadczenia historyczne i ich wspólne przeżywanie determinują przynależność do pokolenia, nie zaś fakt przyjścia na świat w tym samym czy zbliżonym czasie. Młodzież staje się tu definiowalna przez własne autonomicznie podejmowane strategie życiowe, edukacyjne, polityczne czy zdrowotne, które nie są ani przejściowe na drodze do dorosłości, ani spowodowane „efektem wieku", lecz zakorzenione w świadomości pokoleniowej. W latach sześćdziesiątych XX wieku Mikołaj Kozakiewicz (1965, s. 26) zwracał uwagę na to, że „z punktu widzenia pedagogicznego obecnie 'pokolenie' nie pokrywa się już z pokoleniem w sensie biologicznym (…). Dla pedagoga ta biologiczna koncepcja pokolenia jest już nieprzydatna". Gwałtowne zmiany społeczne, pluralizm stylów życia powodują, że znacznie częściej niż co jedno pokolenie w sensie biologicznym (ok. 30 lat) pojawiają się grupy całkowicie różne, które zasługują na miano odrębnego pokolenia.

Rozpowszechnione w okresie lat sześćdziesiątych XX wieku koncepcje pokoleniowe zaczęły uznawać młodzież za fenomen społeczno-kulturowy. Moment narodzin młodzieży jako autonomicznej siły politycznej przypada na „maj '68" (Standing, 2014, s. 150). Wówczas bowiem zaczęto zdawać sobie sprawę, że „młodzież jest nową siłą społeczną" (Hobsbawm, 2018, s. 353), że grupa ta stanowi narzędzie zmiany kulturowej, politycznej i społecznej. O popularności koncepcji pokolenia świadczą pojawiające się w przestrzeni publicznej liczne uproszczone określenia służące ich sportretowaniu: generacja X, Y, Z, „baby boomers", „stracone pokolenie", „pokolenie narcyzów", „milenialsi", „pokolenie wyrzutków". Zresztą już w latach po II wojnie światowej opisywano ówczesną młodzież z zastosowaniem kategorii pokolenia, używając wobec niej określeń: „chłopcy z lasu", „pokolenie ZMP-owców", „pokolenie rozczarowanych egzystencjalistów" czy „wdechowców" (Kozakiewicz, 1965, s. 27).

Jak widać, znaczna część definicji młodości eksponuje, że jest to stan przejściowy, stan zawieszenia między dwoma okresami w życiu człowieka: dzieciństwem a dorosłością. Coraz częściej jednak młodość traktowana jest jako autonomiczna faza życia człowieka. We współczesnym świecie staje się ona bardziej zróżnicowana i złożona. Pojawiają się nowe propozycje nazywania tego okresu, jak np.: wczesna młodość, późna młodość, postadolescencja, młodzi dorośli, wiekowi młodzi dorośli (Du Bois-Reymond, 1998, s. 64), czy też w ogóle odrzuca się te kategorie jako nieadekwatne, czego wyrazem jest propozycja Jeffreya Arnetta (2004, s. 17–19) „wyłaniającej się dorosłości". Autor zakłada, że lata pomiędzy 18. a 25. rokiem życia dla znacznej części osób nie są już ani okresem młodości, ani jeszcze dorosłości, dlatego mówienie o późnej młodości czy wczesnej dorosłości uważa za nieuprawnione.

Wszystkie te zabiegi związane z poszukiwaniem adekwatnego terminu mają na celu podkreślenie odrębności i zróżnicowania młodości jako specyficznego okresu w życiu człowieka (Furlong, Woodman, Wyn, 2011, s. 356). Akcent pada przy tym na zmiany i rekonstrukcje w obszarze rozumienia, interpretowania i wyznaczania młodości. Bez wątpienia ulega ona nieustannemu wydłużaniu oraz demokratyzacji – czas ten staje się dostępny dla coraz większej rzeszy obywateli świata, a nie jest już zarezerwowany wyłącznie dla młodych pochodzących z elit społecznych (Du Bois-Reymond, 1998, s. 64). Dawniej młodość dostępna była jedynie najwyższym klasom społecznym, podczas gdy dzieci z warstw najniższych po krótkim okresie dzieciństwa natychmiast wkraczały w świat dorosłych.

2.2. Trajektorie biograficzne w drodze do dorosłości

Współcześnie zakłada się, że to jednostka jest autorem scenariusza własnego życia; została ona uwolniona od bagażu uwarunkowań zewnętrznych i strukturalnych, może decydować o swoim losie, samodzielnie i samoistnie tworzyć własną biografię. Ulrich Beck (2004, s. 202) zmianę tę nazywał przejściem od „biografii normalnej" do „biografii z wyboru", uzupełniając, że ludzie funkcjonują w świecie ryzyka, braku stabilności i przejrzystości. Bez wątpienia, młodzież to „kategoria społeczna, której przyszłość – z uwagi na ekonomiczne uwarunkowania – jest bardzo niepewna i ryzykowna dla stabilności ładu społecznego" (Szafraniec i in., 2017, s. 11). Indywidualizm[25] oraz gwałtowne zmiany społeczno-ekonomiczne niosą ze sobą szereg szans oraz niebezpieczeństw; powodują, że tradycyjne instytucje oraz

[25] Indywidualizm jako jedna z naczelnych cech współczesności spotyka się z kontrowersyjną oceną badaczy. Wielu z nich eksponuje jego negatywne skutki, wśród nich: ludzki egoizm, koncentrację jednostki na sobie i własnych potrzebach, rozluźnienie relacji międzyludzkich czy wręcz rozkwit narcyzmu (Lasch, 2015).

ludzkie biografie, w tym przejście z młodości do dorosłości, ulegają radykalnym przekształceniom.

Helena Ostrowicka (2015a, s. 141) wymienia trzy główne dyskursy o młodzieży: dyskurs kompetencji, kartografii i kondycji. W pierwszym młodość to zasób, kapitał społeczny. W drugim – stan przejściowy, linearny stan przejścia. W dyskursie kondycji młodość postrzegana jest jako problem, okres kryzysów tożsamościowych, podatności na zewnętrzne zagrożenia, okres burzy i naporu.

W kontekście refleksji o młodości jako okresie przejściowym do dorosłości trzeba zastanowić się, po pierwsze, nad tym, czym dziś dorosłość jest. Określenie tej kategorii sprawia jednak badaczom sporo kłopotów (Malewski, 2013, s. 23). Tradycyjnie podkreślali oni trzy kryteria dorosłości: odpowiedzialność za siebie, podejmowanie autonomicznych decyzji i niezależność finansową (Arnett, 2004, s. 15), czyli tak naprawdę podjęcie pracy gwarantującej samowystarczalność ekonomiczną i samodzielne zamieszkanie. Krystyna Szafraniec (2012b, s. 103) nie pozostawia złudzeń: „Dziś kryteria oddzielające dorosłych od młodzieży nie są jasne, co ważniejsze jasne być nie mogą. Zachodzące w społeczeństwach współczesnych zjawiska pluralizacji i hybrydyzacji kategorii wiekowych – mające swe źródło zarówno w realiach społecznych, gospodarczych, jak i w kulturze, sprawiają, że bardzo trudno jest określić moment, w którym przestajemy być ‘młodzieżą’, a stajemy się ‘dorosłymi’”.

Dawniej przejście[26] z okresu młodości do dorosłości miało charakter przewidywalny, z góry zdefiniowany. Młodość przypadała na okres nauki, w czasie którego młody człowiek przygotowywał się do podjęcia roli właściwych dla dorosłych: rodzica, obywatela, wyborcy itp. Przejście do dorosłości następowało wraz z ukończeniem szkoły i rozpoczęciem pracy. Trajektorie życiowe były – w tym okresie życia, ale także w pozostałych – z góry narzucone, powszechnie obowiązujące i niekwestionowane. Młodzi płynnie przechodzili z okresu edukacji do życia rodzinnego (założenie własnej rodziny) i zawodowego, przecież szkoła wyposażała w umiejętności, które pozwalały odnaleźć się w dorosłym życiu.

W dzisiejszym świecie należy porzucić założenia o homogeniczności i przejrzystości przejścia do dorosłości (Furlong, Woodman, Lyn, 2011, s. 362), obserwuje się bowiem ich ogromne zróżnicowanie. Przejście do dorosłości może być, przykładowo, linearne, czyli typowe, tradycyjne, lub nielinearne, znacznie bardziej różnorodne, nazywane też nowoczesnym (Riele, 2004, s. 255). Linearna trajektoria cechowała się przejrzystością, jasno wydzielonymi zadaniami i konkretnymi celami. Przybierała określony porządek: najpierw młodzi ludzie (chłopcy

[26] Synonimem przejścia jest „tranzycja”, termin używany przez niektórych badaczy w kontekście zmiany statusu jednostki w strukturze społecznej (np. przejście z roli ucznia, studenta do roli pracownika) (m.in.: Nizińska, Kurantowicz, 2010; Kanclerz, 2016; Cybal-Michalska i in., 2018; Dobrzyniak, 2021).

i dziewczęta) kończyli szkołę i dostawali pracę, potem w ciągu kilku lat poznawali partnera na całe życie, następnie opuszczali dom rodzinny, aby wziąć ślub oraz założyć rodzinę, rozpocząć życie seksualne i prowadzić własne gospodarstwo domowe. Kobieta rezygnowała z pracy, zostawała matką i gospodynią domową, mężczyzna zaś ojcem i żywicielem rodziny (Du Bois-Reymond i in., 2015, s. 15). Trajektorię tę wyznaczało wykształcenie, podjęcie pracy i założenie rodziny. W latach powojennych, w związku ze zmianami społeczno-ekonomicznymi, ten model projektowania życia tracił sukcesywnie na popularności. Skrajne opinie głoszą nawet, że „dziś ta linearna biograficzna trajektoria, która jest w stanie zagwarantować przewidywalną ścieżkę w kierunku wejścia w dorosłe życie, nie jest już regułą, ale wyjątkiem" (Leccardi, 2006, s. 42).

Trajektorie biograficzne dzisiejszych młodych nie są linearne, lecz synchroniczne, równoległe i odwracalne (Bois-Reymond, 2014, s. 66). Kierunek i sekwencja zdarzeń zależą od indywidualnych wyborów jednostek. Ponadto obserwowane są też takie zjawiska, jak „odraczana dorosłość" lub „opóźniona dorosłość". To pierwsze wiąże się z przedłużającym się okresem kształcenia, polega na świadomym wstrzymywaniu wejścia w świat dorosłych. Przyczyny drugiego leżą najczęściej w środowiskowych czynnikach ryzyka, prowadzących do zakłóconego, zahamowanego wkraczania w dorosłość (Brzezińska, 2016, s. 24–26).

Nie zaskakują młodzi żyjący jako zdeklarowani „single", mieszkający samodzielnie i pracujący w domu. Wiele młodych, studiujących kobiet nie planuje życia w sformalizowanych związkach ani posiadania potomstwa, koncentrując się przede wszystkim na karierze zawodowej. Inni młodzi wychowują dzieci w związkach homoseksualnych; inni jeszcze rezygnują z pracy, szkoły, rodziny na rzecz podróżowania po świecie w poszukiwaniu wrażeń i doświadczeń. Różnorodność stylów życia jest bogata i w coraz większym stopniu akceptowalna. Postępują liberalizacja i pluralizacja w zakresie dokonywanych wyborów przez młodych ludzi, sama młodość zaś może stać się bezustannym procesem, wypierającym lub odraczającym dorosłość rozumianą jako zestaw zadań i obowiązków lub fragmentarycznie tylko zezwalającym na jej realizację. W związku z wydłużeniem okresu przechodzenia pomiędzy dzieciństwem a dorosłością na popularności zyskuje kategoria „młodzi dorośli" (Johansson, 2016, s. 517).

Metaforą opisującą nielinearne przejście od młodości do dorosłości jest „jo-jo" (EGRIS, 2001, s. 104), czyli popularna zabawka. Jo-jo może wznieść się do góry lub zostać na dole; może być utrzymywane w jednej pozycji lub znajdować się w nieustannym ruchu – zależnie od umiejętności technicznych, doświadczenia, motywacji gracza czy też wytrzymałości i jakości sznura. Metafora ta symbolizuje dynamikę życia młodych ludzi konfrontowanych z wyzwaniami związanymi z przejściem do kolejnego etapu życia, ryzykiem wykluczenia i obawami przed poniesieniem życiowej klęski. Wskazuje też na możliwość wykorzystywania

pojawiających się opcji i wypróbowania różnych dróg realizacji indywidualnych planów, celem odnalezienia właściwego kierunku osobistych dążeń.

Problematyka trajektorii przejścia do dorosłości interesuje współcześnie liczne grono badaczy, którzy czynią starania w kierunku usystematyzowania dominujących w Europie trendów. Wyróżniono trzy główne modele przejścia w dorosłość, które uwzględniają różnice kulturowe i światopoglądowe oraz zróżnicowane poziomy rozwoju ekonomiczno-społecznego (Leccardi, 2005, s. 126):

1) model śródziemnomorski: wydłużony okres przebywania w systemie edukacji formalnej; prekaryjna praca w trakcie ostatnich lat studiów; stosunkowo długie zamieszkiwanie z rodzicami rozciągające się również na czas po wejściu na rynek pracy oraz ograniczające autonomię i samodzielność młodych ludzi; opuszczenie domu rodzinnego dopiero po zawarciu małżeństwa;
2) model nordycki: wczesne opuszczenie domu rodzinnego i późne założenie własnej rodziny;
3) model brytyjski: wczesne ukończenie szkoły i wejście na rynek pracy; wczesne założenie własnej rodziny (wczesne małżeństwo i rodzicielstwo).

W zaprezentowanych modelach przejścia do dorosłości wyłaniają się podstawowe obszary społecznego funkcjonowania jednostek: szkolnictwo, praca i rodzina. Stanowią one kryterium dojrzałości społecznej. W okresie przejścia od młodości do dorosłości wymienia się co najmniej trzy różne sposoby doświadczania przez „młodych dorosłych" skonfliktowanych ról przypisanych obu etapom życia (EGRIS, 2001, s. 103–104).

Podzielone życie

Prowadzą je ci spośród młodych ludzi, którzy doświadczają obu światów równocześnie. Ich życie, rozdarte pomiędzy młodością a dorosłością, umożliwia przeżywanie wybranych aspektów zarówno młodości, jak i dorosłości. Wiele biografii nastolatków i dwudziestokilkulatków cechuje się takimi doświadczeniami, jak: studiowanie dzienne i jednoczesna praca na pełnym etacie czy uczenie się i zamieszkiwanie w domu rodziców, w sytuacji, gdy posiadają już współmałżonka i/lub dzieci.

Życie w zawieszeniu

Stan ten dotyczy młodych osób, które nie identyfikują się jednoznacznie ani z grupą młodzieży, ani ze światem ludzi dorosłych. Nie potrafią przypisać siebie do tradycyjnie rozumianych okresów życia, nie czują się jeszcze dorosłymi, ale nie czują też przynależności do młodzieży. Żyją na ziemi niczyjej, ze świadomością „bycia w zawieszeniu".

Rozkołysane życie

Doświadczają go ci spośród młodych ludzi, którzy świadomie poruszają się pomiędzy obiema fazami życia. Są to, przykładowo: rodzice, którzy stale uczestniczą w młodzieżowej kulturze lub wykształceni i dobrze zarabiający pracownicy, spędzający weekendowe noce w klubach tanecznych dla młodych.

Wiele ze strategii realizowanych przez młodych ludzi można uznać za próby zatrzymania na możliwie najdłuższy czas dostępnych możliwości i opcjonalnych dróg. Z jednej strony, widać ich starania o życie w wolności i beztrosce, nieskrępowane długoterminowymi zobowiązaniami, poważnymi relacjami międzyludzkimi i innymi uciążliwymi powinnościami, a więc tym wszystkim, z czym utożsamiana jest dorosłość. Z drugiej strony, przyjęta przez nich strategia może nieść ryzyko marginalizacji oraz rosnącego poczucia bezradności wobec wykluczenia ze świata dorosłych. Te negatywne konsekwencje wynikają z rezygnacji ze zinstytucjonalizowanej trajektorii przejścia do dorosłości (EGRIS, 2001, s. 103).

2.3. O kulcie młodości i jej doświadczaniu

Młodość to okres szczególny. Następuje po dzieciństwie i trwa aż do wejścia w dorosłość. Przypada na lata dojrzewania psychicznego, biologicznego i moralnego (Szafraniec, 1991, s. 50). Młodość to jednak nie tylko czas dojrzewania, kalendarzowy okres w życiu człowieka, lecz także fenomen społeczno-kulturowy (Tillmann, 2005, s. 175). W podobnym tonie pisał o niej, już ponad 50 lat temu, socjolog wychowania Józef Chałasiński (1958, s. 39): „młodość to nie jest naturalny stan fizjologiczny i hormonalny, lecz element kultury, ‘instytucja’ społeczna. Młodość podobnie jak mądrość, płeć i uroda są społecznymi wyobrażeniami, społecznymi wartościami, które kształtują się rozmaicie, zależnie od struktury i kultury społeczeństwa”.

Fraza „o kulcie młodości” została zaczerpnięta z rozmowy Leszka Kołakowskiego z jednym z jego uczniów, Zbigniewem Mentzlem[27]. Zresztą wielu przedstawicieli i twórców kultury maluje wyidealizowany portret młodości oraz zastanawia się nad przyczynami i konsekwencjami tego wszechobecnego w świecie Zachodu fenomenu. Przykładowo, Tadeusz Konwicki (1974, s. 166) pisał: „młodość wolna od kalectw, chorób i brzydoty. Młodość rozkochana w sobie. Młodość piękna i długowieczna”. Także bohater dramatu Witolda Gombrowicza (2012, s. 58) wygłaszał peany na cześć młodości: „Hej, młodość, młodość, cóż to za czasy cudowne! (…) nie ma nic piękniejszego nad młodość”. Podobne hymny pochwalne ku młodości

[27] „O kulcie młodości” to tytuł jednej z rozmów z Leszkiem Kołakowskim z cyklu pt. ”Rozmowy z Mistrzem”.

płyną niemal zewsząd. Niektórzy mówią wręcz o dyktacie młodości. Popularny reżyser i scenarzysta Andrzej Saramonowicz (2010) konstatuje: „młodość – a co za tym idzie, wiążące się z nią nieodłącznie świeżość, jędrność i uroda – stała się wartością nadrzędną. Każdy, kto przestaje być młody (choćby nie wiadomo jak się przed tym bronił), coraz dotkliwiej odczuwa, że jest gorszy. (…) To wszystko wiąże się z totalitarnym dyktatem młodości. Bycie niepomarszczonym stało się potrzebą quasi-religijną. Kiedy zatem współczesny człowiek dostrzega, że jego fizyczność się degraduje, sam przenosi się do obozu obywateli drugiej kategorii". Ta wypowiedź podkreśla i zawęża jednocześnie znaczenie młodości do biologicznego, cielesnego wyglądu człowieka.

Dyktat młodości widoczny jest chociażby na rynku pracy. Z perspektywy pracodawcy właśnie młodzi pracownicy są szczególnie pożądani i cenieni. Młody wiek ma gwarantować wysokie kompetencje i umiejętności: mobilność, elastyczność, szybkość i sprawność w zdobywaniu wiedzy i kwalifikacji. Młodzi stali się wzorem kulturowym, który starsi usiłują, z różnym skutkiem, naśladować. To młodzi wyznaczają trendy w modzie, muzyce, sporcie czy grach komputerowych, rozpowszechniają kolejne gadżety i nowinki technologiczne. Zjawisko tzw. „trendsetterów" wiąże się nierozłącznie z terminem „pokolenie"; w coraz większym stopniu dzisiejszą kulturę kreuje generacja młodych. Jak przed kilkoma dekadami zauważyła Margaret Mead (1978), w obszarze świata zachodniego następuje/nastąpił zwrot w kierunku kultury prefiguratywnej, w której starsi imitują młodszych.

Młodość to współcześnie niewątpliwie jedno z najbardziej kulturowo nobilitowanych zjawisk. Nader często powtarzane hasło: „dzisiejszy świat jest światem młodych" (np. Berg, Olszak, 2018, s. 70) staje się samospełniającym się proroctwem. Młodość to pierwszorzędny i ekskluzywny towar. Księgarniane półki uginają się pod ciężarem poradników zawierających instrukcje odnośnie do tego, jak pozostać wiecznie młodym, jak zachować młodość, jak się nie starzeć. Strony internetowe radzą, dokąd się udać, aby starości uniknąć. Wyspecjalizowane firmy przywracające młodość konkurują między sobą cenami, umożliwiając coraz liczniejszej klienteli luksus zaznania drugiej czy trzeciej młodości. Co i raz pojawiają się innowacyjne recepty na wieczną młodość, jakoby gwarantujące stuprocentową skuteczność, a naukowcy, jak słyszymy, zbliżają się do wynalezienia „eliksiru młodości", skutecznie ją podtrzymującego.

Bycie młodym oznacza bycie modnym, zdrowym, pogodnym, optymistycznie nastawionym do życia. Pokaźna część dorosłych i seniorów robi zatem wszystko, włącznie ze stosowaniem zabiegów fizjologicznych i chirurgicznych, aby zachować młody wygląd i uchodzić za osobę młodą. O ile kiedyś panował „kult starców", wyrażający się choćby szacunkiem wobec mądrości ludzi starych czy prymatem życiowego doświadczenia (Przecławska, Rowiński, 1997, s. 6), o tyle współcześnie kwitnie kult młodości. Młodość dominuje kulturowo; stanowi punkt odniesienia,

kierunkowskaz działań i główny instrument budowania pozytywnego wizerunku siebie. Chęć pozostania za wszelką cenę młodym nie zaskakuje, choć czasem może śmieszyć i irytować, jak w przypadku niektórych gwiazd telewizji, wyglądających z roku na rok coraz młodziej, choć czasem sztucznie czy wręcz groteskowo.

Z drugiej strony, pojęcie „młodości" ma charakter ambiwalentny. Ludzie starsi wspominają ją na ogół z utęsknieniem, bo kojarzą z miłością, zabawą, a przede wszystkim sprawnością fizyczną. Śledząc aktywności kolejnych roczników, mogą zazdrościć dostępnych perspektyw i możliwości życiowych; po prostu tej „młodości", która zawiera w sobie wszystko to, co staje się dla nich nieosiągalne i na co mogą jedynie patrzeć z nostalgią. Młodość symbolizuje ich przeszłość, ich bezpowrotnie minione lata. Inaczej młodzież, daleka od pokus idealizacji swojej rzeczywistości, ona dąży do samodzielności i niezależności lub uchyla się od wejścia w dorosłe role. W konfrontacji z nowymi wyzwaniami, zmuszona do podjęcia kluczowych decyzji rzutujących na jej dalsze życie, doświadcza normatywnego kryzysu tożsamości (Czerepaniak-Walczak, 1997a, s. 17). To, co stanowi przedmiot nostalgii dla jednych, dla innych jest utrapieniem i bolączką.

Antonina Kłoskowska (1987, s. 19) pisze o tym, że „społeczne przypisywanie cech właściwych młodzieży – młodości i ocena tych właściwości jest zmienna w czasie i przestrzeni". Jej refleksja przywołuje zarówno konotacje geograficzne, jak i historyczne. Młodość, podobnie jak np. „męskość" czy „kobiecość", to konstrukt kulturowy, bardziej zależny od czasu i miejsca niż uwarunkowany biologicznie. Jako kategoria kulturowa ulega licznym dekonstrukcjom. Należy mieć świadomość, że prezentowane tu spojrzenie na fenomen młodości jest spojrzeniem Europejczyka, wywodzącego się z kraju rozwiniętego, należącego do cywilizacji Zachodu, żyjącego w czasach pokoju i dobrobytu. Inaczej młodość przebiegała we wcześniejszych epokach, w których stanowiła przywilej mniejszości wywodzącej się ze środowisk elitarnych, podczas gdy dla reszty społeczeństwa wraz z kresem dzieciństwa nastawał okres ciężkiej pracy zarobkowej. Dziś jest ona przywilejem przede wszystkim „Globalnej Północy"; dzieci żyjące w biednych regionach Indii, Birmy czy Etiopii nie mają ani dzieciństwa, ani młodości[28]. Obrazy powszechnie znane z telewizji czy innych mediów prowokują pytanie o zbiorową odpowiedzialność za świat, który z jednej strony fascynuje się młodością, z drugiej zaś milcząco

[28] Łatwo to zaobserwować, podróżując po krajach dla ludzi kultury Zachodu egzotycznych czy oglądając popularne produkcje filmowe, jak choćby oscarowy *Slumdog. Milioner z ulicy*. Ten obraz opowiada historię życia młodego 18-letniego Jamala, dorastającego na przedmieściach Mumbaju. Jeszcze z większą intensywnością i realizmem przemawia libański film pt. *Kafarnaum*, nominowany do Oscara „dla najlepszego filmu nieanglojęzycznego" (2018), przedstawiający codzienną egzystencję młodego Libańczyka ze slumsów Bejrutu, oskarżającego na ławie sądowej własnych rodziców o to, że go poczęli. On i jego liczne rodzeństwo, ofiary rzeczywistości społecznej oraz klasowych i ekonomicznych podziałów, żyją w bólu i strachu, walcząc na co dzień o przeżycie kolejnego dnia.

przypatruje się liczebnie ogromnej młodej populacji globu ograbionej z młodości, przedwcześnie wtrąconej w dorosłość, brutalną, bezlitosną, pozbawioną godności[29].

W świecie Zachodu młodość to szeroko komentowany i dyskutowany fenomen kulturowy. Na czym polega jej atrakcyjność? Co czyni młodość tak kuszącą, wabiącą, porywającą, że urasta ona do rangi kultu? Dlaczego tak chętnie sięga człowiek pamięcią do młodości? Dlaczego gloryfikuje i idealizuje młodość, uciekając częstokroć przed dorosłością lub z lękiem spoglądając na starość?

Przede wszystkim młodość utożsamiana jest ze stanem zdrowia, z wydolnością i sprawnością fizyczną. Młodzi ludzie rzadko bywają u lekarzy, nie spędzają godzin w szpitalnych poczekalniach, zazwyczaj nie nękają ich poważniejsze problemy zdrowotne. Mogą za to uprawiać sport, podróżować i czerpać radość z życia w dobrej kondycji fizycznej. W tym sensie młodość ma naturalną, biologiczną przewagę nad dorosłością i starością. Stąd pragnienie, by zatrzymać czas, by pozostać wiecznie młodym. Ludzie w starszym wieku przywiązują coraz większą wagę do dbałości o zdrowie i kondycję cielesną, dzięki której ich sprawność i aktywność fizyczna ulegają wydłużeniu. Nie zaskakuje już widok osiemdziesięciolatków wędrujących po górach, jeżdżących na rowerze czy uczestniczących w maratonach. Seniorzy bywają niekiedy równie szybcy, wytrzymali, wydajni jak ich kilkadziesiąt lat młodsi współobywatele. Młodość, rozumiana jako sprawność fizyczna, znacząco wydłużyła się na niemal całe już ludzkie życie, choć jej zatrzymanie nie przychodzi łatwo, kosztuje dużo trudu i codziennej pracy.

Popularny francuski pisarz Michel Houellebecq (2004, s. 322) w książce pt. *Cząstki elementarne* stwierdził, że „ze wszystkich dóbr doczesnych młodość ciała jest niewątpliwie dobrem najcenniejszym". Właśnie zdrowie jako dobro, szczególnie przypisane do młodości, przesądza o jej atrakcyjności. Inne społeczne, powszechnie upragnione dobra nie są aż tak silnie i nierozerwalnie związane z młodością. Na ogół człowiek zdobywa władzę, osiąga prestiż i dorabia się majątku w późniejszych latach życia, aczkolwiek zdarzają się od tej reguły wyjątki – współcześnie zresztą coraz liczniejsze. Jedno z popularnych wśród podróżników powiedzeń mówi: kiedy jesteśmy młodzi chcielibyśmy zwiedzać świat, ale niestety nas na to nie stać; kiedy jesteśmy dorośli, mamy już wreszcie pieniądze, ale niestety nie mamy wystarczająco dużo wolnego czasu; za to na starość posiadamy już pieniądze i mamy sporo wolnego czasu, niestety nie mamy już zdrowia. To nieco żartobliwe spostrzeżenie trafnie oddaje bieg ludzkiego życia. Służy również jako wymówka osobom w różnym wieku, które zaniechały realizacji swoich pasji i marzeń.

---

[29] Np. Zygmunt Bauman (2006, s. 242) wielokrotnie zastanawiał się nad tym, dlaczego ludzkość przyjmuje rolę „biernych widzów". Co więcej, pisał: „obecnie wszyscy jesteśmy biernymi widzami: wiedząc, że coś należy uczynić, lecz także i to, że zrobiliśmy mniej niż należało i niekoniecznie to, co było najpilniejsze i, że nieszczególnie się palimy do tego by zrobić więcej, bądź lepiej (…). Z dnia na dzień rośnie liczba znanych nam zdarzeń i sytuacji stawiających nas w niewygodnej i nagannej pozycji biernych obserwatorów".

Przed (niewielką) częścią młodych świat stoi otworem. Dzięki swojej kreatywności, talentom, urodzie albo też koneksjom i pochodzeniu już w młodym wieku osiągają niewyobrażalne dla wcześniejszych pokoleń sukcesy, pieniądze, sławę. Młodość nie kojarzy się już dziś z życiem w biedzie, wyrzeczeniami, oszczędzaniem czy rezygnacją z dóbr ekonomicznych. Można ją też, dzięki nowoczesnym technologiom, zdrowemu stylowi życia czy dobrobytowi ekonomicznemu, zatrzymywać znacznie dłużej niż niegdyś. Trzeba jednak zachować świadomość, że ta młodość tak czy inaczej nieuchronnie kiedyś odejdzie. „Młodość, to kapryśny przyjaciel. Możesz mu poświęcić wszystko, a i tak cię porzuci. Prawdziwy przyjaciel to starość. Nie opuści cię, dając z siebie coraz więcej i więcej, aż do dnia twej śmierci" (Manicka, 2010, s. 458). To tylko dobra literacka porada, w rzeczywistości nie każdy potrafi pogodzić się z pojawiającymi się zmarszczkami, siwiejącą czy łysiejącą głową lub ze spadkiem kondycji fizycznej. Biologii nie zdołał człowiek dotychczas ostatecznie pokonać i zapewne nigdy mu się to nie uda.

Znamienity węgierski pisarz Sándor Márai (2005, s. 312) w powieści autobiograficznej pt. *Wyznania patrycjusza* pisał o młodości jako czasie, „którego powrotu człowiek pragnie potem przez całe późniejsze życie". Podobnie myślał o niej Leszek Kołakowski (2004), uznając, że jej przemijanie może stać się bolesnym i traumatycznym doświadczeniem. Stworzył listę 17 przykazań, które doradzają, jak sprawić, by życie stało się pełniejsze i szczęśliwsze. Trzecie przykazanie nakazuje dać za wygraną: „Natomiast jest ważne, żeby się człowiek z kultu młodości wyzwolił. Bo ten kult może nam kawał życia zmarnować" (Kołakowski, 2004, s. 4). Dla wszystkich apologetów młodości świadomość jej epizodyczności i bezpowrotnego końca nie musiałaby wcale być przerażająca, gdyby zarzucić spoglądanie na nią tylko przez pryzmat cech biologicznych, sprawności i wydolności fizycznej, w zamian nadać jej szerszy i głębszy sens. Ograniczanie młodości do szczytu formy fizycznej redukuje jej istotę, która bezsprzecznie wykracza daleko poza pole czysto biologiczne.

Młodość to także – ponownie z zastrzeżeniem, że uwaga dotyczy głównie zachodniego kręgu kulturowego, w nim zaś przede wszystkim przedstawicieli klas średnich i wyższych – czas koncentracji na sobie, braku odpowiedzialności za innych, może nawet beztroski i lenistwa – jak mówi staropolskie przysłowie „młodość leniwa, starość płaczliwa". Młodzi ludzie w większości nie założyli jeszcze własnej rodziny, nie muszą pracować, zarabiać na życie, opiekować się innymi, a są już bardziej samodzielni, niezależni. Bohater powieści *Birmańskie dni* George'a Orwella (2014, s. 78) mówi: „życie to było dobre, dopóki trwała młodość i człowiek nie musiał myśleć o przyszłości lub przeszłości". Młodość ma ten przywilej, że może być wolna od głębszej refleksji nad sensem życia przeszłego i przyszłego, że jest okresem bezwzględnego prymatu teraźniejszości, czasem, w którym jednostka osiąga względną samodzielność i może podejmować decyzje dotyczące jej

życia oraz sposobów spędzania czasu wolnego, którego ma z reguły więcej niż w późniejszych latach (z wyjątkiem życia na emeryturze). Właśnie orientacja na siebie i życie „tu i teraz" często bywa uważana za najcenniejszy atrybut okresu młodości. Warto jeszcze przytoczyć słowa Ryszarda Kapuścińskiego (1981, s. 49): „wszyscy byli ludźmi młodymi, a młodości trzeba wybaczyć". Popularna jest opinia, że w młodości człowiek może nie tylko korzystać z życia, lecz także popełniać błędy, bo „młodość musi się wyszumieć". Młodość jawi się zatem jako okres, który tłumaczy i usprawiedliwia porażki, pomyłki i błędy, jako czas życia przeznaczony na eksperymenty, próby, poszukiwania.

W XX wieku swoistym fenomenem stały się gwiazdy kultury masowej, których „młodość i życie kończyły się równocześnie" (Hobsbawm, 2018, s. 353). Bohaterowie, jak: aktor James Dean, muzycy Bob Marley czy Jim Hendrix, ucieleśniali ówczesny ideał „życia pełnią życia", zgodnie z popularną maksymą: „żyć szybko, umierać młodo". Ich śmierć niosła przesłanie, bo przecież „młodość, jaką reprezentowali była z natury przemijająca" (Hobsbawm, 2018, s. 353).

Młodość to czas, kiedy liczy się przede wszystkim własne „ja", istotne są własne oczekiwania i marzenia, wszystko inne zaś schodzi na dalszy plan. Orientacja młodzieży na teraźniejszość i na siebie może stanowić również podstawę do jej krytycznego oglądu. Jak pisał znamienity reportażysta Tiziano Terzani (2017, s. 80–81): „w pewien sposób współczuję dzisiejszej młodzieży, niemającej ideału, który by ją porwał, której brak wiary, zajmującej się tylko modą, piłką nożną, motocyklami i sportem. Czy możliwe, aby dusza młodego człowieka, jego miłość, wszystkie nadzieje wiązały się wyłącznie z drużyną piłki nożnej?". Kontestacyjne spojrzenie na współczesną młodzież nie należy zresztą do rzadkości. Liczne grono badaczy od lat zwraca uwagę na odchodzenie młodzieży od spraw publicznych, na jej deficyt ideałów, postawy hedonistyczne czy też prywatyzm (np. Kozakiewicz, 1965). Wyłaniający się wizerunek dzisiejszych młodych znacząco odbiega od obrazu młodych z poprzednich pokoleń. Zarzuca się im, że są w większym stopniu nastawieni indywidualistycznie i konsumpcyjnie.

Dobrym przykładem sporów wokół współczesnej młodzieży są debaty na temat jej stosunku do spraw publicznych. Z jednej strony, wskazuje się na jej zaangażowanie w zmianę świata, jej wiarę w nadejście lepszej rzeczywistości, bardziej żywiołowe i idealistyczne nastawienie do życia niż wśród doświadczonych jego trudem starszych pokoleń. Z drugiej strony, pojawiają się głosy, że „buntowniczy" charakter młodości ustępuje miejsca rezygnacji, apatii, bierności. W okresie powojennym nadzieję na zmianę pokładano w młodzieży krytycznie ustosunkowanej do powojennego świata i jego ładu społecznego. Opisy lewicowych ruchów w Stanach Zjednoczonych, ostentacyjnie nazywanych młodą lewicą, zawierały konstatację, że „radykalne ruchy we wszystkich częściach świata niemal zawsze opierały się na fanatycznej energii ludzi, którzy ani nie potrzebowali dużo snu, ani

nie musieli troszczyć się o wykarmienie własnych dzieci" (Kazin, 2012, s. 290). Jeszcze w latach sześćdziesiątych XX wieku młodzież stanowiła symbol rebelii, radykalizmów i walki ze światem dorosłych, bo jak głosiło popularne wówczas hasło: „nie wierz nikomu po trzydziestce" (Kazin, 2012, s. 290). Wzburzeni młodzi ludzie odrzucali ład społeczny, inwestując całą energię i kreatywność w codzienny sprzeciw, w myśl zasady: „bądźmy realistami – żądajmy niemożliwego" (Müller, 2016, s. 243). Młodzież i okres młodości symbolizowały bunt, energię, żywiołowość – z zastrzeżeniem, rzecz jasna, że we wszelkich próbach portretowania pokolenia jako całości należy zachować ostrożność, gdyż nadużyciem byłoby „wyodrębnienie jednego, 'typowego' zestawu norm, wartości i wzorów zachowań dla reprezentantów jakiejś generacji. Można co najwyżej mówić o wzorcu dominującym i współistniejących 'wersjach alternatywnych', których wybór determinowany jest poziomem wykształcenia, statusem społecznym, zawodowym i ekonomicznym pragnących je urzeczywistniać jednostek" (Hildebrandt-Wypych, 2009, s. 121).

Młodość to czas, w którym człowiek stoi „na starcie", niebawem czeka go debiut w świecie dorosłych. Ma przed sobą wiele opcjonalnych dróg projektowania własnego życia. Czasem tylko posiada świadomość, że część z nich z biegiem czasu ulegnie bezpowrotnemu zamknięciu. Wiara w nieograniczoność i nieskończoność możliwości stanowi element młodości. Nowoczesne społeczeństwa gloryfikują ponad wszystko wybór, a ten w młodości wydaje się szczególnie łatwo dostępny. „W dzisiejszym społeczeństwie konsumpcyjnym wymaga się od nas nie tylko, abyśmy wybierali produkty, ale też żebyśmy postrzegali całe nasze życie jako jedną wielką kompozycję zbudowaną właśnie z decyzji" (Salecl, 2010, s. 7). Dziesiątki bodźców animują jednostkę do zmieniania życia, brania go we własne ręce, realizowania siebie i swoich marzeń. Wraz z wiekiem spektrum możliwych decyzji ulega stopniowemu zawężeniu: najprawdopodobniej nie każdemu uda się zostać mistrzem olimpijskim czy sławnym celebrytą, wziętym lekarzem albo rekinem w świecie finansjery; trudniej też będzie przekwalifikować się z bankowca w nauczyciela. Ogrom opcji rozpostartych przed człowiekiem w młodości nie tylko czyni ją atrakcyjną fazą życia, lecz także może stanowić źródło cierpień i kryzysów tożsamościowych. Bohater książki Milana Kundery (2015, s. 65) pt. *Tożsamość* stosuje metaforę drzewa do opisu wczesnej młodości: „Nazwałem je (życie – B.P.) wówczas drzewem możliwości. Tylko przez krótką chwilę można widzieć w ten sposób swoje życie. Później wydaje się ono drogą narzuconą raz na zawsze, jakby tunelem, z którego niepodobna wyjść".

O istocie i potocznym rozumieniu fenomenu młodości mówi następujący cytat z jednego z internetowych forów:

hejka Mam 29 lat dziecko i męża dopiero nie dawno się ustatkowałam ale strasznie tęsknię za młodością. Zawsze lubiałam słuchać głośno muzyki takiej pozytywnej

najczęściej electro i teraz tego mi brakuje. (...). Teraz nie mogę tak robić (bo mały śpi i wogóle jak mąż mnie widzi że wywijam przy muzyce to się śmieje że sama ze sobą tańczę) nie mogę bawić się i wogóle bo obowiązki. Jak ja strasznie tesknie za swobodą. W dodatku ciągle musimy oszczędzać mimo że oboje pracujemy Kidyś ciuchy, kosmtyki puby, restauracjie disko, teraz pieluchy kaszki jedzenie rachunki itp:(:(Czy ktoś też tak ma(tzn tęskni). Jak sobie z tym radzicie[30].

Wypowiedź anonimowej internautki odnosi się do kilku co najmniej istotnych kwestii, poruszonych w tym rozdziale, a powszechnie kojarzonych z młodością. Przede wszystkim mamy do czynienia z arbitralnością i dowolnością w określaniu etapu życia. Autorka wypowiedzi w wieku 29 lat czuje, że jej młodość już dawno i bezpowrotnie minęła, skazując ją na trwałe zagoszczenie w świecie dorosłych. Wiele jej rówieśniczek nawet jeszcze nie myśli o dorosłości, widzianej tutaj jako bycie w związku małżeńskim, posiadanie dziecka i konieczność pracy. Takie rozumienie młodości ma charakter relatywny, płynny. Młodość jest wyidealizowana, utożsamiana z samymi przyjemnościami, beztroską, rozrywką, ze słuchaniem głośnej muzyki i cieszeniem się z życia, podczas gdy dorosłość nie wygląda optymistycznie. Puby i „ciuchy" wygrywają z rachunkami i pieluchami!

Rozważania te, dotyczące fenomenu młodości, oparte w dużej części na odniesieniach do literatury popularnej, portretują młodość jako czas poszukiwania, próbowania, eksplorowania różnych dróg i szans życiowych, jako wielość dostępnych, opcjonalnych możliwości oraz orientację na siebie i życie „tu i teraz", ale wskazują też na społeczną oraz indywidualną akceptację ewentualnych pomyłek, błędnych decyzji i nietrafionych wyborów (bo przecież „jest jeszcze czas"). Nade wszystko akcentują również cielesny, biologiczny wymiar człowieka, związany z kulturowym wzorem sukcesu. Są bliskie cechom „wyłaniającej się dorosłości", wskazanym przez Jeffreya Arnetta (2004, s. 8): poszukiwaniu tożsamości, koncentracji na „ja", poczuciu zawieszenia, wielości możliwości i niestabilności. Młodość nie kojarzy się współcześnie z jednowymiarowym, jasno zdefiniowanym i z góry zaprojektowanym obrazem życia; raczej z pluralizacją młodzieżowych trajektorii i modeli jej przeżywania. Młodość można zatem rozumieć jako podejście do życia, pewną postawę, poczucie siebie i własnego jestestwa, styl życia. „Młodość to nie tylko wiek. Młodość to stan ducha" (Knabit, 2016) – wieści tytuł książki napisanej przez prawie dziewięćdziesięciolatka.

[30] Zachowano oryginalną pisownię. Źródło: Tęsknie za młodością – Dyskusja ogólna – Forum Kafeteria.

2.4. Przegląd badań (socjo)pedagogicznych nad młodzieżą

Termin „pedagogika młodzieży" nie rozpowszechnił się dotychczas szeroko, niemniej nie oznacza to, że „treści kojarzone z tą subdyscypliną nie mają bogatej tradycji badawczej oraz teoretycznego, metodologicznie i metodycznie opracowanego zabarwienia. Upowszechnienie nazwy dla uznania istnienia odrębności tejże subdyscypliny pedagogicznej z pewnością służyłoby ukierunkowanemu rozwijaniu teoretycznej systematyzacji problematyki młodzieży" (Cybal-Michalska, 2019, s. 383). Wielu polskich pedagogów i pedagożek (m.in.: Cudowska, 1997; Leppert, 2002; Ryk, 2004) dokonało w minionych dekadach przeglądu badań naukowych nad młodzieżą. Zamysł ten wiąże się tradycyjnie z kilkoma dylematami i wyzwaniami.

Po pierwsze, rekonstruując badania nad młodzieżą, należy odpowiedzieć na pytanie, kim jest młodzież, krótko mówiąc, które z badań i na podstawie jakich kryteriów zaliczają się do badań nad młodzieżą. Przyjęto założenie, że badacze autonomicznie definiują przedmiot swoich dociekań. Dlatego też w przypadku, gdy badacz jasno odnosi się w swoim projekcie badawczym, czy to w jego części metodologicznej, opisowej czy już w samym tytule, do kategorii młodzieży, można uznać jego dzieło za projekt o niej traktujący. W tym sensie badacze, autorzy publikacji niejako we własnym zakresie dokonują przyporządkowania do konkretnego obszaru. W zaprezentowanym przeglądzie chodzi jedynie o podążanie wyznaczoną przez nich drogą, bez wnikania w słuszność podjętych przez nich decyzji i trafność ich deklaracji.

W obrębie kategorii młodzieży i dorosłych występują nowe podziały (np. „młodzi dorośli", „wyłaniająca się dorosłość"). Także te badania, plasujące się na pograniczu, zostaną zaklasyfikowane jako badania nad młodzieżą, tym bardziej, że w ostatnich dekadach ukazało się w Polsce co najmniej kilka opracowań traktujących o fenomenie „wydłużającej się młodości", „moratorium psychospołecznego". Niemniej prace z zakresu psychologii czy medycyny, choć liczne i ważne dla rozwoju nauk o młodzieży, nie zostaną w tym zarysie uwzględnione.

Po drugie, pewnych trudności nastręcza określenie ram czasowych przedstawianych badań. Szczególnie problematyczne okazuje się wyznaczenie granicy początkowej. Autor tego przeglądu dokonał wyboru arbitralnego, lokując swoje zainteresowanie w obszarze badań przypadających na okres powojenny, choć już wcześniej pojawiły się prace empiryczne poświęcone problematyce młodzieży. Wystarczy wspomnieć prekursorskie, wydane na krótko przed wojną, czterotomowe dzieło Józefa Chałasińskiego pt. *Młode pokolenie chłopów polskich* (1938), czy znacznie dawniejsze, bo pochodzące jeszcze z XIX wieku krótkie opracowanie dotyczące nastrojów patriotycznych wśród młodzieży (Fuchs, 1899).

Przedmiotem przeglądu uczyniono badania, które ukazały się drukiem do momentu pisania tekstu. W ostatnich latach pojawiło się wiele monografii z zakresu

pedagogiki młodzieży, podczas gdy wcześniej kategoria ta była pomijana i marginalizowana w stosunku do liczby publikowanych badań nad dzieciństwem, dorosłością i starością. Dziś młodzież staje się coraz częściej kategorią badawczą w pedagogice, czemu wyraz dają nie tylko publikacje, lecz także w formie zinstytucjonalizowanej konferencje poświęcone tematyce młodzieżowej czy powołanie w 2016 roku Zespołu ds. Pedagogiki Młodzieży przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Po trzecie, pewne trudności wiążą się z doborem tekstów (Leppert, 2002, s. 25). Obok znanych i cenionych opracowań, należących już do kanonu badań nad młodzieżą, bogaty jest zasób artykułów publikowanych w czasopismach naukowych, raportach badawczych czy wreszcie tekstów publicystycznych zawartych w uznanych pismach społeczno-politycznych, nie wspominając o kolorowych magazynach. Przegląd ten opiera się wyłącznie na tekstach naukowych, w zdecydowanej większości na studiach empirycznych[31].

Dokonany przegląd badań pozwala na wyodrębnienie głównych obszarów badawczych pojawiających się w studiach nad młodzieżą. Ich eksploracja i zrozumienie stanowią przyczynek do lepszego i bardziej kompleksowego poznania młodzieży. Do najważniejszych obszarów badań socjopedagogicznych nad młodzieżą zaliczono:

Uczestnictwo szkolne

Tradycja eksploracji uczestnictwa szkolnego w Polsce sięga lat przedwojennych, by wskazać tylko na prekursorskie prace Mariana Falskiego (1937) i badania przyczyn niepowodzeń szkolnych Heleny Radlińskiej (1937)[32]. W okresie powojennym empiryczne badania nad poziomem upowszechnienia edukacji, selekcjami szkolnymi i nierównościami w edukacji należały do najważniejszych obszarów badawczych w polskiej pedagogice i socjologii edukacji. Badania nad zróżnicowaniem szkolnym w Polsce powojennej rozwinął i kontynuował Stanisław Kowalski ze swoimi uczniami (za: Kwieciński, 1980, s. 53). Do kluczowych prac nad społecznymi uwarunkowaniami kształcenia młodzieży zaliczają się podłużne badania toruńskiego zespołu Zbigniewa Kwiecińskiego, także prace Mikołaja Kozakiewicza (1973; 1976) i Mirosława J. Szymańskiego (1973). Wyniki tych badań niosły za sobą dwa ogólne wnioski: pozytywny – w porównaniu z okresem przed wojną dokonał się ogromny wzrost poziomu upowszechnienia kształcenia na wszystkich szczeblach (np. Kozakiewicz, 1976, s. 30) – i negatywny – mimo wzrostu uwidoczniło się

[31] Za kryterium tekstu naukowego uznaję publikacje recenzowane. Identyczne kryterium przyjęła np. Helena Ostrowicka-Miszewska (2004, s. 47).

[32] Wnikliwego przeglądu badań nad nierównościami edukacyjnymi w Polsce dokonała np. Barbara Smolińska-Theiss (2014).

znaczne zróżnicowanie dróg edukacyjnych młodzieży wywodzącej się z różnych środowisk (np. Kwieciński, 1980, s. 13–15). Jak zauważył Ryszard Borowicz (2008, s. 108), ta „problematyka cieszyła się większym zainteresowaniem w czasach PRL-u – chociaż wiele opracowań było apologetyką systemu (nierówności w systemie socjalistycznym siłą rzeczy nie istnieją lub zanikają), niż w III RP – znacznie ważniejsza jest transformacja ustrojowa i jej skutki (nierówności społeczne w edukacji zdają się być wstydliwą kwestią)". Transformacja ustrojowa w Polsce nie przyczyniła się do istotnej redukcji problemu nierówności edukacyjnych wśród dzieci i młodzieży. Obecnie badacze systematycznie diagnozują i wyjaśniają przyczyny niepowodzeń szkolnych, bariery i szanse edukacyjne, wskazując na nowe wymiary nierówności szkolnych (m.in.: Czerepaniak-Walczak, 1999; Dolata, 2014; Zawistowska, 2012; Borowicz, 2000; Domański, 2004; Domalewski, Mikiewicz, 2004; Gofron, 2010; Gromkowska-Melosik, 2015; Piwowarski, 2000). Należy podkreślić, że zarówno w okresie XX-lecia międzywojennego, jak i po wojnie roczniki statystyczne publikowane przez GUS uwzględniały dane o pochodzeniu społecznym młodzieży uczącej się w różnych typach szkół, tymczasem w ostatnich latach zaniechano ich upubliczniania (Gofron, 2010, s. 9), utrudniając badaczom ich rejestrowanie i rozpoznawanie.

Aktualnie ważne źródło informacji, z którego korzystają także kolejne ekipy polityczne przy projektowaniu polityki edukacyjnej i kreowaniu własnego wizerunku, stanowią wyniki obszernych, międzynarodowych cyklicznych badań nad osiągnięciami młodzieży szkolnej. Mają one charakter testowy i umożliwiają porównywanie wyników z przedmiotów szczegółowych młodzieży z niemal całego świata. Badania te cieszą się popularnością w środkach masowego przekazu, pedagodzy zaś podchodzą do nich z dystansem (m.in.: Śliwerski, 2013; Gromkowska-Melosik, 2018, 2019b).

Aspiracje i plany

Znaczące miejsce w studiach nad młodzieżą zajmują badania aspiracji, w tym przede wszystkim edukacyjnych i zawodowych. W okresie PRL-u liczne grono pedagogów (m.in.: Janowski, 1977; Lewowicki, 1977; Kwieciński, 1980; Borowicz, 1980; Suszek, 1971; Łoś, 1972; Skorny, 1980) w swoich studiach i pracach badawczych podejmowało tematykę poziomu aspiracji, ich uwarunkowań i znaczenia w kontekście wyborów drogi życiowej. Do najważniejszych zagadnień należało zróżnicowanie planów dalszego kształcenia uczniów, wpływ aspiracji na ich późniejsze losy edukacyjne i zawodowe, dynamika zmian oraz różnorodne uwarunkowania aspiracji (środowiskowe, ekonomiczne, płciowe, osobowościowe czy szkolne). Problematyka aspiracji i planów życiowych młodzieży zachowuje aktualność również współcześnie; szczególną uwagę badaczy przykuwa wzrost poziomu aspiracji

ogółu młodzieży, o czym świadczy m.in. żywe zainteresowanie fenomenami ekspansji i boomu edukacyjnego (np. Domalewski, Mikiewicz, 2004; Parzęcki, 2005; Świda-Ziemba, 2005; Krzychała, 2007; Dubis, 2013).

Wartości życiowe

Aspektom aksjologicznym poświęcali badacze w okresie PRL-u baczną uwagę, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży (Dubis, 2013). Pod koniec lat pięćdziesiątych XX wieku Stefan Nowak (1965; 1979; 1991) rozpoczął długoletnie badania wśród młodzieży uniwersyteckiej nad dominującymi wartościami, które posłużyły m.in. do sformułowania słynnej tezy o „próżni socjologicznej" (1979). Później, w latach siedemdziesiątych Hanna Świda (1979) wraz z zespołem przeprowadziła badania nad populacją licealistów warszawskich. Pokazały one, że wśród ówczesnej młodzieży dominowały wartości przyjemnościowe oraz perfekcjonistyczne, najmniejszą zaś popularnością cieszyły się wartości prestiżowe oraz konsumpcyjno-materialne. Jeden z głównych celów praktycznych diagnozowania dominujących wartości stanowiło określenie zadań i pożądanych metod wychowawczych (Świda, 1979, s. 287). W latach osiemdziesiątych pojawiło się wiele innych publikacji, przykładowo, raport z badania zrealizowanego wśród studentów i młodych robotników z Rzeszowa, autorstwa Stanisława Marczuka (1983), studia z województwa poznańskiego, zrealizowane przez Zbigniewa Kwiecińskiego (1987) czy województwa toruńskiego – Andrzeja Kalety i Włodzimierza Wincławskiego (1988).

Znaczący rozkwit badań nad wartościami nastąpił w latach dziewięćdziesiątych XX wieku: naukowcy dążyli do usystematyzowania znaczenia wartości, zarysowywania i wyjaśniania systemów aksjologicznych czy prezentacji hierarchii wartości, przy uwzględnieniu ich społecznych i demograficznych uwarunkowań. Do grona uznanych badaczy zajmujących się problematyką wartości w świecie młodzieżowym w okresie po 1989 roku należeli m.in.: Mirosław J. Szymański (1998), Janusz Mariański (1995), także wspomniana wcześniej Hanna Świda-Ziemba (1999; 2005) kontynuująca prace badawcze, tym razem już nad młodzieżą dojrzewającą w wolnej Polsce. Niektóre spośród publikowanych badań miały charakter reprezentatywny i dotyczyły całej populacji młodzieży polskiej (np. Szafraniec, 2011; Mariański, Zdaniewicz, 1991), inne wpisywały się w nurt komparatystyczny, np. studia nad wartościami młodzieży polskiej i włoskiej (Ryk, 2004), inne jeszcze badania porównawcze kierowały uwagę na obszary przygraniczne, odnosząc się także do młodych ludzi z Ukrainy i Białorusi (Nikitorowicz, 2000) czy młodzieży z Zaolzia (np. Lewowicki, 1992; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, 1998). W obszarze wartości zaznaczyła się dominacja badań ilościowych, korzystających z wystandaryzowanych kwestionariuszy ankiet.

Orientacje życiowe i społeczne

Problematykę badań nad orientacjami (wcześniej w ujęciu teoretycznym zajmował się nią m.in. Bogdan Suchodolski) rozpowszechniła w Polsce Teresa Hejnicka-Bezwińska, która począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku realizowała badania nad tą problematyką i publikowała ich wyniki w kolejnych opracowaniach naukowych (np. 1991). Niemal równocześnie trójetapowe badania metodą sondażu diagnostycznego na terenie byłego województwa bielskiego przeprowadził Alojzy Gańczarczyk (1994).

Ich prace w znacznym stopniu zainspirowały kolejnych autorów, prezentujących często zmodyfikowane klasyfikacje i typologie orientacji oraz badania nad społecznymi, edukacyjnymi i ekonomicznymi uwarunkowaniami orientacji życiowych (np. Cudowska, 1997; Olszak-Krzyżanowska, 1992; Idzikowski, 1998; Jakubaszek, 2010; Kanclerz, 2015; Peret-Drążewska, 2014) czy wzorów sukcesu życiowego (np. Przecławska, Rowicki, 1997; Smyła, 2021).

W XXI wieku można zaobserwować wzmożone zainteresowanie eksploracją młodzieżowych orientacji odnoszących się do konkretnych obszarów życia społecznego, m.in.: orientacji europejskiej (Cybal-Michalska, 2001), zawodowej (Krause, 2011; Klimkowska, 2013; Myszka-Strychalska, 2015; Smyła, 2021), konsumenckiej (Marciniak, 2011), edukacyjnej (Piorunek, 2004a, 2004b), zdrowotnej (Kasperek-Golimowska, 2004), społecznej, politycznej i światopoglądowej (Galas, 2013; Wiłkomirska, 2002; Ostrowicka-Miszewska, 2004) czy orientacji twórczej (Cudowska, 2017).

Tożsamość młodzieży

Pojęcie tożsamości w warunkach gwałtownej zmiany społecznej urosło do rangi jednego z kluczowych zagadnień w naukach humanistycznych i społecznych, w tym także w obszarze pedagogicznych badań nad młodzieżą (Szymański, 2016, s. 11). Konstruowanie tożsamości należy do kluczowych zadań rozwojowych w okresie adolescencji. Stąd też temat ten stanowi przedmiot analiz i interpretacji, nie tylko w wymiarze teoretycznym, lecz także empirycznym. Badania nad tożsamością realizowane były zarówno w paradygmacie jakościowym (np. Siegień, 2013; Melosik, 2013; Karkowska, 2013), jak i ilościowym (np. Nikitorowicz, 2000; Cybal-Michalska, 2006). Studia te charakteryzują się wielością podejść i metod badawczych (metody sondażowe, testowe, obserwacja, wywiady, analiza treści kultury, etnografia). Tożsamość postrzegana jest w dwojaki sposób, jako:

a) tożsamość ogólna (np. Cybal-Michalska, 2006; Leppert, 2002, Peret-Drążewska, 2014). Autorzy dążą do rozpoznania tożsamości badanych i ich autoidentyfikacji; poszukują odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?”, „Kim się staję?”.

Wyniki badań pokazują, że młodzi najczęściej odwołują się do swojego człowieczeństwa, przynależności do gatunku (jestem człowiekiem), następnie do płci, a w dalszej kolejności do roli społecznej (uczeń) oraz narodowości (jestem Polakiem) (Cybal-Michalska, 2006, s. 148–149; Leppert, 2002, s. 111);

b) tożsamość szczegółowa. W jej przypadku badacze koncentrują się na wybranym, specyficznym typie tożsamości. Można w tym nurcie wyróżnić badania m.in. nad tożsamością:
   - kulturową (m.in.: Zamoyska, 1998; Karkowska, 2006; Nikitorowicz, 2000);
   - narodową (m.in.: Jestal, 2001; Jasiński, Kozłowska, 1997);
   - religijną (m.in.: Wieradzka-Pilarczyk, 2015; Libiszowska-Żółtkowska, 2009; Sobecki, 2021);
   - płciową (m.in.: Siegień, 2013; Chomczyńska-Miliszkiewicz, 2002[33]; Melosik, 1999; Karkowska, 2013);
   - polityczną (m.in.: Ostrowicka-Miszewska, 2006; Przybylski, 2016);
   - zawodową (m.in.: Piorunek, 2009; Wiatrowski, 2009; Cybal-Michalska, 2016; Kwiatkowski, 2019).

Kultura i uczestnictwo w kulturze

Kultura młodzieżowa i szeroko rozumiane uczestnictwo w kulturze stanowią przedmiot badań empirycznych wielu dyscyplin naukowych. Zdaniem pedagogów zajmujących się badaniem uczestnictwa młodzieży w kulturze „pedagogika ma w tej mierze znacznie mniejsze osiągnięcia" (Urbanek, 2002, s. 20). W ostatnich latach widać jednak, że prace badawcze dotyczące uczestnictwa młodzieży w kulturze masowej, zagrożeń wynikających z obecności/nieobecności młodzieży w świecie kultury czy wreszcie popkulturowych przekazów i wzorów konstruowania tożsamości zyskują na popularności. Do najważniejszych obszarów badawczych mieszczących się w tej problematyce zaliczyć można:

- uczestnictwo w kulturze, aktywność kulturalną (m.in.: Przecławska, 1976; Urbanek, 2002; Narkiewicz-Niedbalec, 1997; Wnuk-Lipińska, 1981; Gajda, 1987; Pielasińska, 1991; Gulczyńska, 2013; Muzyka, 1996; Filiciak i in., 2010; Szlendak, Olechnicki, 2017; Melosik, 2013). W dotychczasowych badaniach nad aktywnością kulturalną przeważały strategie ilościowe; prezentowano rozkład częstotliwości kontaktów z poszczególnymi typami kultury (np. wizyty w kinach, teatrach, muzeach, czytelnictwo książek). Badania te prowadzono w zróżnicowanych

[33] Mariola Chomczyńska-Miliszkiewicz (2002, s. 269) przeprowadziła badanie nad rozwojem i socjalizacją w zakresie ról płciowych ludzi dorosłych. Niemniej autorka zauważa w konkluzji, że: „obszarem czekającym na opisanie empiryczne jest stan doświadczeń socjalizacyjnych współczesnej młodzieży szkolnej. Szczególnie należy zwrócić uwagę na poszukiwanie możliwości bezpośredniego badania procesów socjalizacyjnych w trakcie ich działania, zamiast *post factum*".

środowiskach (wielkomiejskich, małych i średnich miast, wiejskich), ale również na ogólnopolskich reprezentatywnych próbach. Pokazywały one przede wszystkim relacje pomiędzy wyborami określonej aktywności kulturalnej a strukturą społeczną (Narkiewicz-Niedbalec, 1997, s. 11);

- subkultury młodzieżowe. Badania subkultur ze względów ideologicznych rozpowszechniły się na szerszą skalę dopiero w latach dziewięćdziesiątych XX wieku (m.in.: Fatyga, 1997; Wertenstein-Żuławski, Pęczak, 1991; Jędrzejewski, 1999; Sowa-Behtane, 2015)[34]. Zdominowały je strategie jakościowe, których zastosowanie wyznaczała dążność do zrozumienia sedna fenomenu (Konecki, 2010, s. 19). Do najczęściej opisywanych subkultur należą: kibicowskie (np. Babik, 2010); hip-hopowe (np. Jędrzejewski, 2013), emo (np. Mysior, 2012), bikiniarze (np. Chłopek, 2005; Jędrzejewski, 1999), skinheadzi (np. Jędrzejewski, 1999), hippisi (np. Jędrzejewski, 1999), technomaniacy (np. Jędrzejewski, 2013; Sowa-Behtane, 2015);
- czas wolny (m.in.: Gajda, 1987; Janczur, 1988; Muzyka, 1996; Gulczyńska, 2013). Badania wpisujące się w ten obszar bazują na przeświadczeniu, że dzieci i młodzież, obok seniorów, posiadają najwięcej czasu wolnego. Badacze tego odcinka rzeczywistości wykorzystują zarówno metody jakościowe (np. celem zrozumienia aktywności młodzieżowej na portalach i forach społecznościowych), jak i ilościowe (np. w badaniach nad formami spędzania czasu wolnego). Odkąd na gruncie pedagogiki „czas wolny" jako zagadnienie teoretyczne i badawcze rozpowszechnił Aleksander Kamiński (Czerepaniak-Walczak, 1997b, s. 17), problematyka ta stale pojawia się w badaniach nad młodzieżą (m.in.: Narkiewicz-Niedbalec, Zielińska, 2011; Bojanowicz, 2014);
- style życia[35]. Chociaż badania stylu życia podejmowane były w Polsce już wcześniej (m.in.: Tyszka, 1971; Ossowska, 1973), na większą skalę rozwinęły się w latach siedemdziesiątych XX wieku. Duże zasługi na tym polu położył Andrzej Siciński (1978), który wraz ze współpracownikami prowadził badania podłużne, portretując style życia ludności wiejskiej i miejskiej oraz zachodzące w tych środowiskach przemiany. Literatura przedmiotu zawiera także liczne badania nad stylami życia zrealizowane w perspektywie pedagogicznej (m.in.: Janczur, 1988; Pielasińska, 1991; Fatyga, Rogala-Obłękowska, 2002; Wilk, 2003); w dużej mierze koncentrują się one na młodzieży studiującej (m.in.: Różański, 2012; Biernat, 2001).

---

[34] Przeglądu i analizy badań nad kulturą młodzieżową i subkulturami dokonała np. Barbara Fatyga (1997, s. 120–138).

[35] Dokładny przegląd badań nad stylami życia znajduje się np. w publikacji Hanny Palskiej (2002, s. 22–24).

Zachowania dewiacyjne, patologiczne i ryzykowne

Patologie społeczne spotykają się z głośnym odzewem środowisk naukowych, nie tylko z uwagi na duże zainteresowanie nimi środków masowego przekazu i opinii publicznej. Uwagę badaczy przykuwa diagnoza problemów, wyjaśnianie ich przyczyn oraz skutków; pedagodzy specjalni projektują działania profilaktyczne i resocjalizacyjne. Wiek XXI obfituje w coraz to nowe zjawiska i problemy nieznane wcześniejszym pokoleniom bądź występujące niegdyś na znacznie mniejszą skalę (np. uzależnienie od gier komputerowych czy tzw. „dopalacze"). Aktualnie do najczęściej podejmowanych zagadnień w obrębie tej problematyki należą badania nad:

a) agresją i przemocą rówieśniczą (m.in: Pyżalski, 2011, 2012; Pufal-Struzik, 2007; Ostrowska, Surzykiewicz, 2005; Surzykiewicz, 2000; Tłuściak-Deliowska, 2017; Dubis, 2016; Pogorzelska, Rudnicki, 2020);
b) uzależnieniami, w tym m.in. od alkoholu, narkotyków, papierosów, komputera i Internetu czy seksu (m.in.: Fatyga, Sierosławski, 1999; Malinowski, 2016; Szczepkowski, 2016; Jędrzejko, 2010; Augustynek, 2010; Dubis, 2017; Sulewska, 2012);
c) prostytucją nieletnich (Kurzępa, 2000, 2012);
d) przestępczością (Urban, 1999; Sulewska, 2012; Fidelus, 2008);
e) subkulturami dewiacyjnymi (np. stadionowi chuligani) (Piotrowski, 2012).

Polityka i sfera publiczna

Ze względów ideologicznych badania sprzed 1989 roku deformowały obraz rzeczywistości. Współcześnie renomowane ośrodki badawcze (np. CBOS, OBOP) prezentują cykliczne wyniki badań ilościowych nad poziomem i formami aktywności społecznej, zainteresowaniem sprawami publicznymi, poglądami politycznymi, preferencjami partyjnymi, stosunkiem do demokracji, ładu ekonomicznego itp. Podobne wysiłki podejmują pojedynczy badacze, często ograniczając zasięg badania do jednego miasta lub regionu (m.in.: Przecławska, Rowicki, 1997; Kiciński, 2001; Jakubowski i in., 2008). Z kolei badania nad fenomenem zaangażowania społecznego, realizowane z zastosowaniem strategii jakościowej, stawiają sobie za cel rozpoznanie procesu socjalizacji politycznej, motywacji do działania, funkcjonowania młodych w świecie polityki czy też rekonstrukcję doświadczeń młodych aktywistów (m.in.: Szafraniec, 2012a; Ostrowicka-Miszewska, 2006; Przybylski, 2013). Poza tym w badaniach socjopedagogicznych nad młodzieżą podejmowane są także próby zrozumienia i opisania m.in.: światopoglądów (Gurycka, 1991; Biernat, 2006); postaw wobec obywatelskości (Hrehorowicz, 2021), postaw względem ojczyzny i narodu (Gęsicki, 1983; Galas, 2013), stosunku do obcych i innych

(Majerek, 2005; Tłuściak-Deliowska, 2014) czy bierności i bezradności społecznej (Kwiecińska-Zdrenka, 2004; Borowicz, 2008).

Rekapitulując, tematyka podejmowana w badaniach nad młodzieżą jest znacznie szersza; prezentowany przegląd stanowi jedynie jej skromny zarys. Przedstawiona klasyfikacja nie wyczerpuje całości zagadnień, stanowiących przedmiot badań empirycznych. Ten syntetyczny przegląd, który – być może – posłuży kolejnym badaczom, pomija zapewne wielu ważnych autorów i tytuły licznych opracowań. Celem przeglądu nie była jednak ani szczegółowa, ani kompleksowa rekonstrukcja problematyki młodzieży, a jedynie naświetlenie tematów dominujących, na których skupia się uwaga środowisk naukowych. Pełna rekonstrukcja znacznie wykraczałaby poza ramy tego opracowania, zresztą każdy z wymienionych obszarów zasługuje na osobny, pogłębiony opis. Niemniej już nawet tak pobieżny przegląd pozwala na wyrażenie opinii, iż pedagogika młodzieży, uchodząca przecież za stosunkowo nową subdyscyplinę nauk o edukacji, poprzez swoje dokonania, różnorodność pytań badawczych i ujęć metodologicznych oraz systematyczność i ciągłość prowadzonych eksploracji, znajduje się na drodze rozwoju.

Rozdział 3.

Przyszłości: prawdopodobne, możliwe, preferowane

Studia nad przyszłością (*future studies*) mają charakter interdyscyplinarny; ich cele są szerokie i zróżnicowane. Ujmując najkrócej, mogą dotyczyć odkrywania i „wymyślania" przyszłości, oceny opcjonalnych możliwości rozwoju lub poznawania preferencji co do jej kształtu. W uproszczeniu, studia te zajmują się możliwą przyszłością (możliwymi – niekoniecznie prawdopodobnymi – obrazami przyszłości), prawdopodobną przyszłością (prawdopodobnym, zatem zakładanym wyglądem przyszłości) oraz preferowaną przyszłością (czyli taką, którą chcielibyśmy widzieć, niekoniecznie realną) (Bell, 2009, s. 73).

Uwzględniając cel oraz przedmiot badania, kluczowe znaczenie przypada rozróżnieniu pomiędzy tymi przyszłościami, czyli prawdopodobnymi, możliwymi i preferowanymi. Pierwszej można się spodziewać; jej nadejście jest wysoce prawdopodobne. Ekstrapolacja bieżących trendów umożliwia określenie stopnia prawdopodobieństwa jej nastania. Prognozowanie prawdopodobnej przyszłości bazuje na metodach scjentystycznych. Możliwe przyszłości to jej opcjonalne obrazy, które przybierają m.in. postać scenariuszy. Z kolei przyszłość preferowana to przyszłość, której nadejścia sobie życzymy; ma ona charakter bardziej postulatywny i emocjonalny. Opiera się na ludzkich aspiracjach, wartościach i nadziejach, stanowiąc ucieleśnienie wizji „lepszego świata" (Hicks, 1993, s. 147).

Nie ma i nie może być jednej przyszłości, przyszłości w liczbie pojedynczej. Zdaniem Davida Hicksa (2003, s. 15) przyszłość zawsze musi występować w liczbie mnogiej, ponieważ zawsze, w każdym momencie historii, istnieje kilka przyszłości; różne przyszłości są możliwe. Zatem popularne sformułowanie „alternatywne[36] przyszłości" powinno w rzeczywistości stanowić synonim „przyszłości". Nieustannie należy przypominać, że przyszłości nie są jasno zdefiniowane i mogą przybierać różne postaci.

---

[36] Przymiotnik „alternatywny" oznacza „dopuszczający jedną z dwu możliwości, dający możność wyboru między dwiema wykluczającymi się możliwościami" (PWN, 2005, s. 19). Stąd też mówienie o alternatywnych przyszłościach w przypadku, gdy opcji jest więcej niż dwie, jest z punktu widzenia języka polskiego niepoprawne. Niemniej termin „alternatywne przyszłości" zadomowił się w naszym języku i jest powszechnie stosowany.

Badania nad przyszłością dążą do eksplorowania opcjonalnych modeli przyszłości. Tzw. „alternatywne przyszłości" są rozumiane w dwojaki sposób: jako alternatywne wizje wobec *status quo* (np. zielona, utopijna, humanistyczna) lub w ogóle jako każda wizja dotycząca przyszłości (w tym np. konserwatywna czy liberalna) (Marien, 2010, s. 191). Według Wendella Bella (2009, s. 111) przyczyny prowadzenia badań nad przyszłością wynikają z potrzeby:

1) poznawania możliwych przyszłości;
2) poznawania prawdopodobnych przyszłości;
3) poznawania wizji przyszłości;
4) poznawania podstaw wiedzy dotyczącej studiów nad przyszłością;
5) studiowania zasad etycznych badań nad przyszłością;
6) interpretacji przeszłości i kierunku teraźniejszości;
7) integracji wiedzy i wartości w projektowaniu społecznego działania;
8) zwiększania demokratycznej partycypacji w planowaniu przyszłości;
9) komunikowania i opowiadania się za konkretnym obrazem przyszłości.

Propozycja Bella może zostać zawężona do celów określanych mianem „5P", w których mieszczą się: 1) *Probable Futures* (prawdopodobne przyszłości, np. prognozowanie); 2) *Possible Futures* (możliwe przyszłości, np. scenariusze); 3) *Preferable Futures* (preferowane przyszłości, np. wizje, utopie); 4) *Present Changes* (obecne zmiany i trendy) oraz 5) *Panoramic Views* (szerokie, całościowe spojrzenie, np. ogólnoświatowa sytuacja, uwarunkowania systemowe) (Marien, 2002, s. 271).

Multidyscyplinarne podejście do badań nad prawdopodobną, możliwą i preferowaną przyszłością bazuje na przynajmniej kilku przesłankach. Po pierwsze, nie sposób przewidzieć przyszłości w stu procentach i (prawdopodobnie) takiej możliwości nigdy nie będzie. Po drugie, przyszłość jest po części determinowana przez wydarzenia historyczne, struktury społeczne, tendencje ogólnoświatowe, a po części przez przypadek, innowacje i ludzkie wybory. Po trzecie, istnieje bogata paleta możliwych przyszłości, których nadejście może być przedmiotem prognoz. Po czwarte, wczesna refleksja nad przyszłością umożliwia jej planowanie i projektowanie, podczas gdy interwencje kryzysowe, zapobiegawcze, pozwalają tylko na dostosowywanie się do tego, co nadejdzie. Po piąte, idee i obrazy przyszłości kształtują ludzkie działanie i decyzje, podejmowane w teraźniejszości. Po szóste, każdy ma wpływ na to, jak przyszłość będzie wyglądała (Milojević, 2005, s. 11).

Trudności z trafnym przewidywaniem i projektowaniem przyszłości nie zwalniają społeczeństwa z odpowiedzialności za próby jej antycypacji. Johny Urry (2016, s. 87–100) wymienia sześć podstawowych sposobów antycypowania przyszłości, począwszy od artystycznych po naukowe (dwie ostatnie). Są to:

1) uczenie się z minionych obrazów (wizji) przyszłości, które polega na studiowaniu tego, jak dawniej pojawiające się idee, wynalazki, technologie zmieniały świat;

2) studiowanie „nieudanych" przyszłości (*failed futures*), sprowadzające się do rozpoznawania tych zmian, procesów, trendów, które dawniej uważano za kluczowe, a w rzeczywistości nie doprowadziły do transformacji społeczeństw;
3) rozwijanie dystopijnego myślenia. Pesymistyczne, katastroficzne wizje przyszłości pokazują świat, którego należy unikać i do którego nadejścia nie wolno dopuścić. Metoda ta polega na konstruowaniu dystopijnych wizji, ostrzegających współczesne społeczeństwa i pokazujących im, jak uniknąć katastrofy oraz jak wiele trudu wymaga osiągnięcie pożądanej przyszłości;
4) rozwijanie utopijnego myślenia. Utopie odgrywają ogromną rolę w mobilizowaniu ludzi do kształtowania przyszłości na wzór obrazu świata idealnego; pokazują, jak wygląda pożądany świat przyszłości;
5) ekstrapolacja, która polega na prognozowaniu przyszłości na podstawie obecnych zjawisk, procesów, tendencji;
6) scenariusze lub też metoda scenariuszowa, czyli konstruowanie i pokazywanie możliwych kształtów przyszłości; polega ona na wypracowaniu możliwych przyszłości.

Ekstrapolacja, czyli prognozowanie (prawdopodobnej) przyszłości oraz metoda scenariuszowa, czyli identyfikacja możliwych przyszłości, mają charakter scjentystyczny. Obie zostaną w dalszej części szczegółowiej omówione. Pozostałe cztery sposoby Urry określił jako artystyczne, potoczne, publicystyczne. Mogą one przyjąć postać dzieł artystycznych, literatury pięknej, ale także rozpraw i manifestów filozoficznych czy socjologicznych.

W tym rozdziale odniosę się do nakreślonych tu zagadnień: scharakteryzuję tzw. megatrendy jako współcześnie niezwykle popularne narzędzie prognozowania, czyli określania, identyfikowania najbardziej prawdopodobnych zmian w przyszłości. Przedstawię też scenariusze jako metodę, narzędzie, zbiór poglądów, obrazujących możliwe przyszłości oraz wizje, czyli przekonania o tym, jak preferowany, pożądany świat przyszłości powinien wyglądać. W ostatniej części odwołam się do klasyfikacji Bogdana Suchodolskiego i opiszę „przyszłościową orientację ku Polsce" jako kategorię badawczą.

3.1. Megatrendy jako narzędzie prognozowania przyszłości

W XX wieku nastąpiło przesunięcie z utopijnego myślenia o przyszłości w stronę jej naukowego prognozowania. Ten typ przewidywania przyszłości przybiera najczęściej formę identyfikacji i analizy trendów (Milojević, 2005, s. 46), w tym głównie globalnych, ogólnoświatowych, inaczej nazywanych megatrendami. Termin ten stosuje się celem identyfikacji zasadniczych, najbardziej kluczowych tendencji rozwojowych. Są one definiowane jako „ekonomiczne, społeczne, polityczne

i kulturowe zjawiska powstałe w procesie rozwoju cywilizacyjnego człowieczeństwa, mające różnorakie uwarunkowania, oddziałujące – jako stałe tendencje – na ludzkość" (Muszyński, 2001, s. 19). Ponadto „zjawiska te powinny charakteryzować się dużym prawdopodobieństwem wystąpienia, lecz jednocześnie dopuszcza się możliwość ich korekty w wyniku działania innych podobnych sił" (Prandecki, 2012, s. 79). Ten pojemny termin obejmuje:

a) procesy transformacyjne, dokonujące się w społeczeństwach (Naisbitt, 1997);
b) znaczące zjawiska, które przybierają bliżej określone kierunki zmian (Borodako, 2009);
c) siły, które zmieniają świat (Horx, 2007);
d) tendencje cywilizacyjne (Pajestka, 1994).

Obok megatrendów funkcjonuje termin „mikrotrendy" (Penn, Zalesne, 2007), który pokazuje, że współczesny świat kształtują nie tylko potężne, ogólnoświatowe tendencje, lecz także decyzje, wybory, aspiracje i działania względnie małych środowisk. Aby zrozumieć zatem współczesność, nie należy ograniczać się do poszukiwania globalnych i uniwersalnych tendencji, lecz przyjrzeć się także aktywnościom jednostek i małych grup. To ich potrzeby, dążenia i pragnienia znajdują się w centrum uwagi przedsiębiorców, strategów, globalnych firm, które chcą zaspokoić oczekiwania konsumentów i obywateli. Świat współkształtują codzienne decyzje i wybory podejmowane przez mieszkańców miast i wsi, lokalne wspólnoty, subkultury czy grupy młodzieżowe.

W początkowym okresie termin „megatrendy" służył do opisania tendencji o zasięgu krajowym, następnie zaczęto odnosić go także do zmian o charakterze globalnym. Współcześnie termin ten stosuje się głównie w celu podkreślenia jego ogólnoświatowego wymiaru. Niemniej nie nawiązuje on wyłącznie do trendów o charakterze globalnym dotyczących wszystkich bez wyjątku kultur, kręgów cywilizacyjnych czy państw narodowych, o co byłoby trudno. Przykładowo, gdy mowa o starzeniu się społeczeństw jako jednej z głównych tendencji globalnych, należy mieć na uwadze, że problem ten nie dotyka wszystkich państw – w niektórych regionach świata społeczeństwa pozostają młode. Megatrendy mogą zatem odnosić się także do jakiegoś kręgu cywilizacyjnego lub regionu.

Marek Ziółkowski (2000, s. 16–25) doprecyzował podział trendów ze względu na ich rozpowszechnienie i wskazał na trzy poziomy ich uogólnień w kontekście Polski. Pierwszy stanowią tendencje uniwersalne, do których zaliczają się procesy przebiegające we wszystkich społeczeństwach zachodniego kręgu cywilizacyjnego lub w ich zdecydowanej większości. Tendencje te określa się zwykle jako modernizację, rozumianą jako przejście od społeczeństwa tradycyjnego do nowoczesnego. Na drugi składają się tendencje regionalne, odnoszące się do specyficznych procesów, którym podlega Polska, zważywszy na jej usytuowanie na geopolitycznej mapie świata (tzw. „państwa realnego socjalizmu"). Trzecia z kolei grupa obejmuje tendencje specyficznie polskie.

Termin „megatrendy" odnosi się zatem do zjawisk i procesów o różnej skali występowania, nie tylko – jak mogłaby sugerować nazwa – tej globalnej.

Na ogół jednak podkreśla się ich ponadlokalny charakter. Definicja terminu, sformułowana przez jego propagatora, amerykańskiego futurologa Johna Naisbitta (1997), pozwala skonstatować, że megatrendy to nic innego jak wielkie prądy wywołujące zmiany. „Działają one niczym fale na głębokim oceanie, które powstają wolno, niepostrzeżenie, ale zabierają ze sobą wszystko, co im stanie na drodze. Siły te nie rozbijają się o pierwszą z brzegu plażę, ale stabilizują się w historii gospodarki wystarczająco, abyśmy mogli w nich wyczytać prawdopodobne elementy przyszłości" (Camdessus, 2018, s. 12). Swój początek biorą w teraźniejszości. Poprzez nawarstwianie się przyczyniają się sukcesywnie do przeobrażeń systemów wartości i, w konsekwencji, ludzkiego życia. Wywierają wpływ na dzieje ludzkości, wyznaczając kierunki rozwoju świata. Jednocześnie pozwalają prognozować przyszłe zmiany, przystosowywać się do nich, zapobiegać im lub ograniczać ich oddziaływanie.

Megatrendy mogą mieć dwojaki charakter: pozytywny lub negatywny. Jakim atrybutem zostaną opatrzone, zależy od oceny wpływu, jaki wywierają na rzeczywistość społeczną (*W perspektywie roku 2010*, s. 49). Trendom pozytywnym przypisuje się zazwyczaj potencjał rozwojowy, umożliwiający wzrost ogólnego dobrobytu i podniesienie szeroko rozumianej „jakości" życia. Pozytywne trendy niosą nadzieję na przezwyciężenie problemów, uniknięcie potencjalnych niebezpieczeństw i realizację długofalowych celów ogólnospołecznych. Z kolei trendy o oddziaływaniu negatywnym postrzegane są jako zagrożenie dla stabilizacji i porządku społecznego. Ich przeciwdziałaniu służą różnorodne strategie, które mają łagodzić lub eliminować niepożądany bieg spraw.

Identyfikacja określonej tendencji jako „megatrendu" oraz uznanie jej za skutek lub przyczynę pojawiających się innych tendencji o zasięgu globalnym jest zabiegiem nacechowanym dużą dozą subiektywizmu (Sulmicka, 2016, s. 13). We współczesnym zglobalizowanym świecie zdaje się oczywistością, że wszelkie ważne procesy i zjawiska stanowią następstwo innych tendencji oraz mogą równocześnie stanowić przyczynę i skutek powstawania i nasilania się kolejnych trendów. (Przykładowo, terroryzm równocześnie może być postrzegany jako zjawisko wygenerowane przez inne megatrendy, np. rosnące nierówności czy amerykańską dominację; może też być uznany za przyczynę, np. islamofobii, wzrostu poparcia dla skrajnych środowisk politycznych). Arbitralność dotyczy zarówno szacowania siły sprawczej oraz zakresu występowania, jak i prawdopodobieństwa przyczynienia się do istotnych zmian w przyszłości. Jako przykład niech posłuży jedno z głośniejszych proroctw dotyczących dominacji systemów demokratycznych nad autorytarnymi oraz transformacji systemów gospodarczych. Na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku istniał pełen konsens odnośnie do tych dwóch megatrendów: rozpowszechniania się systemów wolnorynkowych oraz demokracji (np.

zapowiadany „koniec historii"). Już choćby te przykłady świadczą o daleko idącej dowolności i uznaniowości w identyfikowaniu i rozpoznawaniu trendów o charakterze globalnym.

Wszechstronne znaczenie oraz zastosowanie megatrendów podsumowuje Konrad Prandecki (2012, s. 92): „(…) jako narzędzia opisu fundamentalnych zjawisk mogących z dużym prawdopodobieństwem wystąpić w długim okresie, są użytecznym instrumentem nie tylko dla państwa, lecz także dla firm. Prawidłowe opisanie historycznych aspektów określonego zjawiska i jego otoczenia daje szansę na skuteczne przedstawienie jego zmienności nawet w długiej perspektywie czasowej. W oparciu o tak skonstruowany trend można przewidywać zmiany jakie zajdą w gospodarce i społeczeństwie. W ten sposób uzyskuje się wiedzę na temat konsekwencji decyzji podejmowanych obecnie oraz szans na uniknięcie ewentualnych zagrożeń. Znajomość megatrendów umożliwia określenie przyszłych potrzeb społecznych. Taka wiedza pozwala na kreowanie odpowiedniej polityki rozwoju państwa (np. edukacyjnej lub podziału administracyjnego) i przedsiębiorstwa (produkcja nowych produktów, bardziej adekwatnych dla klienta)". W rzeczy samej megatrendy oddziałują nie tylko na całe gospodarki, lecz także na konkretne obszary polityki państwowej (np. bezpieczeństwo, sprawy socjalne czy edukacja), aktywności człowieka (np. turystyka, praca zawodowa) czy też sferę duchowości (np. religijność). Co więcej, mają one znaczenie zarówno na poziomie państwowym czy funkcjonowania gospodarki, jak i w wymiarze jednostkowym, stanowiąc istotny czynnik projektowania indywidualnych ścieżek życiowych. To właśnie megatrendy podpowiadają uczniom, jakich warto uczyć się języków obcych, by znaleźć w przyszłości dobrą pracę; licealistom – jaki wybrać kierunek studiów, aby osiągnąć sukces zawodowy; przedsiębiorcom – gdzie lokować kapitał, by przyniósł najwyższy zysk. Megatrendy wyznaczają przyszłość jednostek i całych społeczeństw. „Dlatego kluczowo ważne dla przyszłości Polski będzie właściwe rozpoznanie megatrendów przyszłości – zarówno społeczno-ekonomicznych i technicznych, kształtujących przyszłość świata, jak i procesów geopolitycznych, zrozumienie rodzącego się właśnie nowego ładu regionalnego oraz globalnego i odpowiednie ulokowanie się w nich" (*Raport. Polska 2050*, s. 25–26).

Wiele ośrodków badawczych, grup eksperckich czy prywatnych firm wymienia i charakteryzuje najważniejsze tendencje współczesnego świata, nazywając je megatrendami, hipertrendami lub megatendencjami. Tabela 5. obrazuje trendy identyfikowane jako najważniejsze we współczesnym świecie.

Tabela 5. Najważniejsze współczesne megatrendy

Komisja Europejska, 2012a	Ernst & Young, 2015	Camdessus, 2019	Prandecki, 2012	NIC, 2012	Ziółkowski, 2000
Brak równowagi we wzroście demograficznym	Rozwój technologii	Demografia	Wzrost znaczenia wiedzy	Indywidualizacja	Rozwój nauki i technologii
Zmieniające się style życia		Wzrost gospodarczy	Globalizacja	Rozpraszanie się (dyfuzja) władzy	Przemiany gospodarcze (wolny rynek, rynek światowy)
Różnice międzygeneracyjne	Rozwój przedsiębiorczości	Urbanizacja	Wzrost usieciowienia	Starzejące się społeczeństwo	Przemiany struktury społecznej
Zmiany klimatyczne		Rozkwit handlu międzynarodowego	Zmiany demograficzne	Wzrost zapotrzebowania na energię, wodę, pożywienie	Przemiany wewnętrznych funkcji państwa
Wzrost ekonomicznej siły Azji	Urbanizacja	Globalizacja finansów	Urbanizacja	Rozwój nowych technologii	Urbanizacja
Starzejące się społeczeństwa		Rozkwit klasy średniej	Demokratyzacja		Postęp cywilizacyjny
Globalizacja	Zmiany środowiskowe	Wyczerpywanie się zasobów naturalnych	Wzrastające nierówności	Urbanizacja	Wzrost zanieczyszczenia środowiska
Zmiany terytorialne		Zmiany klimatyczne	Przemieszczanie się centrów gospodarczych do Azji		Rozwój mediów
Mobilność	Zmiany demograficzne	Postęp technologiczny	Postępująca robotyzacja	Migracje	Emancypacja
Rozwój technologii		Terroryzm i wojny cywilne	Emancypacja kobiet		Przemiany systemu wartości
			Bezrobocie		Indywidualizm

Źródło: opracowanie własne.

3.1.1. Megatrendy edukacyjne

Edukacja we współczesnym świecie, analogicznie do innych obszarów życia, podlega nieustannym zmianom. Doświadcza ich każdy obywatel, choćby z racji własnego uczestnictwa w systemie szkolnym, uczestnictwa w nim członków rodziny i znajomych czy przekazów medialnych. Wszelkie uwarunkowania procesów edukacyjnych (gdzie, jak, ile, czego, w jakim celu człowiek się uczy) determinuje czas historyczny, miejsce geograficzne oraz osoby zaangażowane w proces nauczania––uczenia się. Analiza systemów edukacyjnych i znaczenia edukacji w życiu jednostek oraz społeczeństw umożliwia wskazanie najważniejszych, najbardziej powszechnych współczesnych tendencji edukacyjnych.

Europejski Ośrodek Strategii Politycznej (2017, s. 4–16), Think Tank przy Komisji Europejskiej, wymienia dziesięć głównych trendów pozwalających lepiej zrozumieć zmiany oraz wyzwania stojące przed edukacją. W publikacji tej trendy zostały potraktowane dość obszernie jako wyzwania, procesy, postulaty, stany faktyczne.

Po pierwsze, im wcześniej rozpoczyna się edukacja, tym lepiej. W tym kontekście wskazuje się przede wszystkim na wielorakie korzyści społeczne, ekonomiczne, edukacyjne, kulturowe. Upowszechnienie edukacji wczesnoszkolnej znacząco wpływa na umiejętności poznawcze i społeczne dzieci oraz ich osiągnięcia szkolne (przykładowo, dzieci, które uczęszczały dłużej do przedszkola, uzyskują lepsze wyniki w testach PISA). Wcześnie rozpoczęta edukacja ma znaczący wymiar społeczny, zwiększa prawdopodobieństwo prowadzenia zdrowego stylu życia, obniża wskaźniki przestępczości, zmniejsza ryzyko ubóstwa i społecznego wykluczenia oraz redukuje nierówności społeczne. Inwestycja we wczesną edukację jest z moralnego punktu widzenia społecznie sprawiedliwa, w perspektywie ekonomicznej zaś – bardziej efektywna, choćby w kontekście rozwoju kompetencji kluczowych.

Dążność do obniżania wieku rozpoczęcia edukacji obowiązkowej jednoznacznie zarysowuje się w państwach UE. Widać, że „ostatnia dekada przyniosła szczególny wzrost zainteresowania, zarówno rządów poszczególnych państw, jak i gremiów międzynarodowych (Komisji Europejskiej), edukacją małego dziecka. Wyraźne są dążenia do obniżenia wieku rozpoczynania nauki" (Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015, s. 45). Równocześnie w zdecydowanej większości państw należących do UE obserwuje się, od 1980 roku, tendencję wydłużania uczestnictwa w kształceniu (Komisja Europejska, 2012b, s. 11).

Po drugie, koniec edukacji formalnej nie oznacza końca uczenia się. Współczesny, zmieniający się świat wymaga ustawicznego kształcenia się. Zygmunt Bauman (2007b, s. 229) stwierdza, że o ile „edukacja i uczenie się mają się do czegoś przydać, to muszą mieć charakter ciągły i rzeczywiście trwać przez całe

życie". W podobnym tonie wypowiada się M.J. Szymański (2013, s. 69): „wartość edukacji nie ogranicza się do pewnych tylko okresów życia. Nie jest już tak, że troska o jej nabywanie odnosi się do dzieciństwa i młodości, lat spędzanych w szkole i w głównej mierze poświęconych na naukę. Dziś aktywność edukacyjną powinni zachować wszyscy – od dzieci w wieku przedszkolnym aż po ludzi, którzy już zakończyli swą działalność zawodową". Prawdopodobnie większość dzieci rozpoczynających obecnie szkołę podstawową znajdzie zatrudnienie w zawodach, które jeszcze nie istnieją. Ludzie obecnie zmieniają pracę znacznie częściej niż kiedykolwiek w historii. Pożądane na rynku kompetencje stale wymagają modyfikacji, rozszerzenia, doskonalenia, co wymusza nieustanne wzbogacanie i uaktualnianie wiedzy i umiejętności. Inwestowanie w edukację całożyciową jest najskuteczniejszym instrumentem zwiększania szans na życiowy sukces. Człowiek na każdym etapie życia jest konfrontowany ze zmieniającą się rzeczywistością, co oznacza, że „trzeba korzystać z różnorakich form edukacyjnych w celu podnoszenia swoich kwalifikacji i rozwoju osobistego" (Mikiewicz, 2016, s. 67).

Po trzecie, kluczowego znaczenia nabierają kompetencje cyfrowe. W społeczeństwach nowoczesnych do fundamentalnych umiejętności zaliczano pisanie, czytanie i liczenie, współcześnie lista kluczowych umiejętności ulega rozszerzeniu. Pierwszoplanową pozycję wśród nich zajmują kompetencje cyfrowe, których znaczenie w przyszłości ma być jeszcze bardziej istotne i w większym stopniu rozstrzygające o ludzkich karierach życiowych. Umiejętności informatyczne stają się niezbędne w osiągnięciu sukcesu na rynku pracy oraz codziennym funkcjonowaniu jednostek (np. e-administracja, e-bankowość). Już obecnie znaczna część powszednich, rutynowych aktywności i zadań realizowana jest elektronicznie, z wykorzystaniem najnowocześniejszych technologii. Ponadto „generalny trend, jaki jest już zauważalny, polegać będzie na przenoszeniu fragmentów lub całych obszarów edukacji szkolnej do sieci" (Jaszczuk, 2010, s. 14).

Po czwarte, nie tylko ludzie się uczą. Uczą się również maszyny, z którymi przyjdzie człowiekowi w coraz większym stopniu konkurować. Postęp technologiczny w dziedzinie sztucznej inteligencji pozwala konstruować maszyny i roboty, które skutecznie zastępują człowieka na wielu polach, stanowiących dotychczas jego wyłączną domenę. Roboty, podejmując coraz bardziej złożone i skomplikowane zadania, zmuszają człowieka do konkurowania z nimi już nie tylko na tych najniższych stanowiskach, niewymagających wysokich kompetencji. W przyszłości automatyzacja i robotyzacja dotkną wszelkich obszarów ludzkiej działalności: „Niepotrzebni kierowcy i lekarze będą po prostu musieli znaleźć sobie inne zajęcie (…). Prace polegające na wykonywaniu rutynowych działań zostaną zautomatyzowane. Dużo trudniej będzie natomiast zastąpić ludzi maszynami w mniej rutynowych zajęciach, gdyż konieczne jest jednoczesne korzystanie z szerokiego wachlarza umiejętności i trzeba sobie radzić z nieprzewidzianymi scenariuszami"

(Harari, 2018, s. 45). Przeświadczenie o nieuchronności zmian implikuje przesunięcie akcentów w systemach edukacyjnych – szkoły w większym stopniu powinny nauczać kreatywności, umiejętności rozwiązywania problemów, krytycznego i analitycznego myślenia, współpracy, komunikacji międzykulturowej i rozwijać inteligencję emocjonalną. Ponadto pojawiają się opinie o pesymistycznym wydźwięku, wedle których narodziny cyborgizacji prowadzą do zmierzchu edukacji, do jej całkowitej zbyteczności w tzw. „technoświecie" (Klichowski, 2014, s. 162).

Po piąte, następuje indywidualizacja uczenia się. W języku pedagogiki indywidualizacja kształcenia[37] oznacza „dostosowanie oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych do indywidualnych cech ucznia w celu zbliżenia jego osiągnięć edukacyjnych do indywidualnego maksimum" (Konarzewski, 2011, s. 7). W ostatnich latach „wzrosło znaczenie indywidualizacji w nauczaniu-uczeniu się" (Siemieniecka, Siemieniecki, 2019, s. 24). Trwa proces przejścia ze znanej w epoce przemysłowej edukacji masowej do zindywidualizowanych, cyfrowych ścieżek kształcenia. Rozwój gospodarki opartej na wiedzy przyczynia się do wzrostu wartości kapitału ludzkiego i zapotrzebowania na wysoko wykwalifikowanych pracowników. Edukacja odchodzi od zuniformizowanych treści kształcenia, które ustępują miejsca indywidualizacji uczenia się, w większym stopniu umożliwiającej rozwój ludzkich talentów, zainteresowań oraz kluczowych kompetencji. Dotychczas koszty wdrożenia takiego modelu uczenia się stały na przeszkodzie jego pełniejszej realizacji. Dzięki nowym technologiom indywidualizacja uczenia się zyskuje niezwykły potencjał, otwierając szanse na daleko idące dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb i możliwości uczących się osób. Uczenie się ma szansę stać się jednostkowym doświadczeniem, podczas którego jednostka zdobywa wiedzę i umiejętności we własnym tempie, zgodnie z jej preferencjami i oczekiwaniami. Wprowadzenie tych nowatorskich rozwiązań ma przynieść korzyści wszystkim uczestnikom procesów edukacyjnych, nie tylko tym bardziej „utalentowanym", lecz także tym, którzy osiągają słabsze wyniki.

Po szóste, wzrasta popularność i znaczenie uczenia się interdyscyplinarnego. Współczesne zagrożenia i wyzwania, zarówno o charakterze lokalnym, jak i globalnym, stają się coraz bardziej złożone i wieloaspektowe, narzucając wymóg podejścia interdyscyplinarnego. Do skuteczniejszego rozwiązywania problemów przyczynia się współpraca pomiędzy przedstawicielami różnych dyscyplin i dziedzin wiedzy. Interdyscyplinarność nie jest „tylko modnym hasłem, ale wydaje się wręcz koniecznością współczesnej nauki. Konieczność ta wynika z samego wewnętrznego rytmu rozwoju dyscyplin społecznych i humanistycznych" (Kaczanowicz, 2011, s. 37). Dotychczas zdecydowana większość szkół i uniwersytetów organizowała swoją działalność wokół wąskich specjalności, nie doceniając wiedzy eksperckiej

[37] Krzysztof Konarzewski (2011) omówił i uporządkował pojęcia, fakty oraz systemy indywidualizacji kształcenia oraz dokonał ich krytycznej analizy.

wywodzącej się z innych nauk. Struktura funkcjonowania akademickich wydziałów zawężała szanse na innowacyjne rozwiązania, możliwe do osiągnięcia przy uwzględnieniu złożoności współczesnego świata. Tymczasem interdyscyplinarność „niweczy jednostronność myślenia, a jednocześnie jest ostoją tolerancji i naukowej twórczości" (Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015, s. 67).

Po siódme, pojawiają się nowe instytucje edukacyjne. Szkoła nie posiada już monopolu edukacyjnego (Szymański, 2014, s. 69), a być może w ogóle, „straciła pozycję instytucji transmisji wiedzy na rzecz TV i przede wszystkim internetu" (Szkudlarek, 2010, s. 20). Edukację formalną wzbogaciły nowe edukacyjne wymiary. „Edukację prowadzoną niegdyś przez podmioty państwowe, religijne albo prywatne zastępuje dywersyfikacja podmiotów oferujących edukację lub partnerstw szkoleniowych" (Dobrzyniak, 2019, s. 14). Oferta edukacyjna stale poszerza się o nowe kursy i szkolenia, które dotyczą zróżnicowanej tematyki, począwszy od kursów doskonalenia zawodowego (np. obsługi maszyn), poprzez popularne kursy językowe i informatyczne, aż po bardzo niszowe, jak: kursy modelowania brody, hodowli ślimaków, hipnozy itd. Zdobyte w trakcie uczenia się pozaformalnego umiejętności przydają się zarówno w życiu zawodowym, jak i codziennym. W Stanach Zjednoczonych zakłada się, że już ponad 25% pracowników w całym kraju posiada certyfikaty i dyplomy kursów lub szkoleń, bez których nie mieliby szans na zatrudnienie na zajmowanym stanowisku. Niektóre z tych kursów trwają zaledwie 15 godzin, kosztują 25 dolarów i prowadzone są online, inne przypominają edukację uniwersytecką i trwają kilka semestrów (Roth, 2019, s. 24). Rosnąca różnorodność podmiotów zaangażowanych w edukację otwiera nowe możliwości zdobywania wiedzy i kwalifikacji na każdym etapie życia.

Po ósme, zmniejsza się zależność między wykształceniem formalnym a pozycją zawodową. Podczas gdy dawniej formalne wykształcenie stanowiło gwarancję zatrudnienia, dziś „edukacja przestała być tym, czym była w erze wczesnej nowoczesności, czyli obietnicą pewnej nagrody i sposobem, by do niej dojść" (Mikiewicz, 2014, s. 43). Mimo że młodzi Europejczycy legitymują się coraz wyższym wykształceniem, bezrobocie wśród nich utrzymuje się na stosunkowo wysokim poziomie. Ponadto znaczna część młodych ludzi wykonuje pracę poniżej posiadanych kwalifikacji lub w zawodach niezwiązanych z ukończonym przez nich kierunkiem studiów. Sfrustrowani absolwenci szkół wyższych zarabiają na życie jako kelnerzy, barmani, kurierzy. Wysokie oceny, solidne wykształcenie i bogate CV nie pomagają w zaspokojeniu ambicji. „Coraz więcej absolwentów chowa dyplomy uniwersyteckie do szuflady między inne pamiątki rodzinne i zadowala się pracą niewymagającą specjalnych kwalifikacji" (Bauman, 2012, s. 79). Gremia eksperckie alarmują, że w Stanach Zjednoczonych ok. 40% absolwentów co najmniej czteroletnich college'ów pracuje na stanowiskach niewymagających wykształcenia na tym poziomie. „Wyższa edukacja stała się drogą donikąd!" (Roth, 2019, s. 14).

Po dziewiąte, kluczowego znaczenia nabiera umiejętność korzystania z mediów. Rośnie zapotrzebowanie na krytyczne myślenie. Większość uczniów szkół średnich (prawie 80%) nie potrafi dziś odróżnić tzw. *fake news* od faktów. „Rzeczywiście żyjemy w przerażającej epoce postprawdy, gdy fabrykować można nie tylko poszczególne incydenty zbrojne, lecz całe historie i narody" (Harari, 2018, s. 299). Fałszywe wiadomości na trwałe zagościły w mediach społecznościowych, w mediach drukowanych i telewizyjnych serwisach informacyjnych, prowadząc do dezinformacji, zwłaszcza tych uczestników komunikacji i odbiorców komunikatów, którzy nie posiadają zdolności ich rozważnej, obiektywnej oceny. Ważna rola przypada tu instytucjom i systemom edukacyjnym, niejako z natury rzeczy predysponowanym do tego, by inspirować do krytycznego myślenia, odpowiedzialnego doboru i rozumnej oceny informacji.

I wreszcie, ostatnim wymienionym trendem jest rosnąca globalna konkurencja pomiędzy uniwersytetami. Europejskie uniwersytety szczycą się najdłuższą na świecie tradycją, niemniej nadszedł czas, aby je wymyśleć na nowo. Dziś największym uznaniem cieszą się uczelnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki. To one i uniwersytety brytyjskie zdominowały światowe rankingi. Spośród 25 najbardziej renomowanych uczelni wyższych żadna nie reprezentuje Unii Europejskiej (Europejski Ośrodek Strategii Politycznej, 2017, s. 9). Zresztą rywalizacja nie dotyczy jedynie uniwersytetów, bo konkurencja to w ogóle „jeden z najważniejszych mechanizmów rządzących naszym życiem, przede wszystkim zawodowym, ale nie tylko. Budzi ona wielkie emocje: u jednych wywołuje bezkrytyczną aprobatę, inni uznają ją za źródło katastrof dotykających wielu ludzi" (Śliwerski, 2015, s. 311).

Krótko jeszcze o opinii ekspertów Polskiej Akademii Nauk odnośnie do najważniejszych megatrendów współczesności. Wymieniają oni, wśród trzech zasadniczych, społeczny megatrend polegający na upowszechnieniu szkolnictwa wyższego[38] (*Raport. Polska 2050*, s. 27). Mowa jest o ekspansji edukacji na poziomie wyższym. Całkowita liczba studentów na świecie gwałtownie wzrasta; na przestrzeni kilkunastu lat uległa podwojeniu. Podczas gdy jeszcze w 2000 roku wynosiła 100 milionów, w 2014 – już ponad 200 milionów. Przewiduje się, że w 2050 roku może przekroczyć nawet miliard. W 2016 roku na uczelniach wyższych w Unii Europejskiej studiowało prawie 20 milionów ludzi. Większość studentów stanowiły kobiety (54%), co jest też

[38] W innej publikacji Komitetu Prognoz 2000 Plus wskazano na dalsze umasowienie szkolnictwa wyższego jako jedno z najważniejszych wyzwań, przed którymi stoi Polska. „Wizja na rok 2050 to osiągnięcie przez społeczeństwo polskie wskaźnika skolaryzacji na poziomie studiów wyższych rzędu 90–95%" (Wierzbicki, 2011, s. 156). Gdzie indziej podkreślono, że edukacja nie tylko ma być masowa, lecz także ma zapewniać wysoką jakość kształcenia, a najważniejszym obszarem działań jest system edukacji (Galwas, 2011, s. 133). Główne wyzwania dotyczą kształcenia zdalnego i ustawicznego, swobodnego dostępu do wiedzy, zmian spojrzenia na świat po rewolucji informacyjnej, innowacyjności i konkurencyjności gospodarki oraz demografii (Wierzbicki, 2011, s. 154–160).

prawidłowością w niemal wszystkich krajach UE. Przeważają one wśród studiujących na studiach magisterskich, zaś na poziomie studiów licencjackich tylko w Grecji (48%) i w Niemczech stanowiły mniejszość (46%). Mężczyźni mieli przewagę (52%) jedynie na poziomie studiów doktoranckich. W niektórych krajach prawie 60% osób studiujących stanowią kobiety; do najbardziej pod tym względem sfeminizowanych państw należą Szwecja, Słowacja, kraje nadbałtyckie oraz Polska (UNESCO, 2016; Komisja Europejska, 2012b; OECD, 2018)[39].

W Polsce po 1989 roku odnotowano tzw. „boom edukacyjny" związany przede wszystkim ze wzrostem dostępności do szkolnictwa wyższego. Współczynnik skolaryzacji netto w szkolnictwie wyższym wzrósł gwałtownie w ciągu 15 lat z 10% w początkowym okresie transformacji ustrojowej do 40% w pierwszych latach XXI wieku. Od kilku lat utrzymuje się na podobnym wysokim poziomie. W 2020 roku niemal $^3/_5$ wszystkich studiujących stanowiły kobiety[40].

Kolejną zauważalną tendencją ogólnoświatową w opinii polskich ekspertów jest przyrost liczby studentów zagranicznych na uczelniach, stanowiący naturalny efekt otwarcia granic, rozwoju współpracy międzynarodowej czy postępu technologicznego. W latach siedemdziesiątych XX wieku liczba studiujących poza granicami własnego kraju wynosiła 800 tysięcy, dziś ponad cztery miliony osób decyduje się na edukację w innym państwie, z czego ponad 30% studiuje w krajach UE.

Za trzecią europejską tendencję w obszarze edukacji eksperci PAN uznają wzrost autonomii szkół. Z ich poglądem zgadzają się zresztą pedagodzy: „Od lat 90-tych XX wieku decentralizacja i autonomia szkół stały się coraz bardziej powszechne" (Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015, s. 98). Wskazuje się na co najmniej kilka zakresów, w których szkoły uzyskują coraz większą autonomię, np. administracja i zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie zasobami finansowymi oraz szeroko rozumiana dydaktyka, obejmująca m.in. treści, programy i metody nauczania. W państwach członkowskich Unii Europejskiej poziom autonomii szkół nie jest jednorodny, występuje także zróżnicowanie w ramach granic państwowych, w odniesieniu do poszczególnych poziomów (Komisja Europejska, 2012b).

---

[39] W ciągu 15 lat (2000–2014) światowy współczynnik skolaryzacji brutto wzrósł z 19% do 35%. Najniższy poziom osiąga w niektórych państwach Afryki Subsaharyjskiej (nawet poniżej 8%). W ciągu ostatnich 20 lat odnotowano w każdej grupie państw wzrost współczynnika skolaryzacji. W państwach należących do krajów o średnich zarobkach roczny wskaźnik wzrostu wynosi 5–7%, w państwach o niskim dochodzie – 4%, w państwach o najwyższych dochodach zaś wzrost w ostatnich latach wyhamował i wynosi średnio 2%. Trend ten uznaje się za trend ogólnoświatowy, z racji tego, iż nie omija on żadnego z kontynentów (UNESCO, 2016, s. 228).

[40] Kobiety stanowią 57% ogółu studiujących na polskich uczelniach. Trzy najpopularniejsze wśród kobiet kierunki to kosmetologia (99% kobiet), pedagogika (95%) i architektura wnętrz (94%). W publicznych uczelniach technicznych kobiety stanowią 36% ogólnej liczby studiujących, na kierunkach informatycznych zaś jedynie 15% (*Kobiety na politechnikach*, 2020).

Na inne jeszcze współczesne tendencje w edukacji wskazują Dorota Siemieniecka i Bogusław Siemieniecki (2019, s. 24–25). Są to:

1) odejście od systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz szerszego wykorzystania cyberprzestrzeni;
2) rozluźnienie, a w perspektywie rezygnacja z kształcenia przedmiotowego na rzecz nauczania problemowego oraz łączenie zabawy, nowych technologii informacyjnych oraz wiedzy z kształtowaniem umiejętności społecznych i intelektualnych;
3) ograniczenie przekazu gotowej wiedzy na rzecz uczenia się opartego na jej wytwarzaniu przez uczniów;
4) rozluźnienie kształcenia formalnego na rzecz edukacji pozaformalnej i nieformalnej;
5) rozwijanie podstaw do opanowywania wiedzy przez całe życie.

Lista tendencji, w obszarze zarówno samej edukacji, jak i trendów, które wywierają na nią wpływ, jest znacznie szersza. Wskazane procesy, zjawiska, fakty w różnym stopniu dotykają poszczególnych kontynentów, regionów, krajów czy jednostek samorządu terytorialnego lub pojedynczych szkół. Częstokroć spotykają się również z diametralnie odmienną oceną pedagogów, rodziców i uczniów. Część społeczeństwa postrzega niektóre z tych tendencji jako zagrożenia dla stabilizacji, porządku i ładu (np. napływ zagranicznych studentów); inni widzą w nich ogromny potencjał i szansę na zmianę (np. nowe technologie w edukacji). Niektóre z wymienionych procesów i zjawisk są nieuniknione; ich obecność na liście megatrendów nie zaskakuje już, bo stały się trwałym elementem edukacyjnej codzienności. Inne budzą kontrowersje wśród obywateli, napotykają na ich wątpliwości i opór, wynikające z przekonania o zgubnym wpływie na rozwój dziecka. Dobry przykład stanowi protest części rodziców przeciwko obniżeniu wieku rozpoczęcia obowiązkowej edukacji formalnej, w sytuacji, gdy polityka większości krajów europejskich dąży właśnie do tego. Poniektóre ze współczesnych zjawisk mają charakter obiektywny (np. niż demograficzny, konieczność nauki języków obcych i opanowania nowoczesnych technologii, wymóg mobilności, zapotrzebowanie na konkretne zawody); o ich społecznym znaczeniu jest przekonana zdecydowana większość społeczeństwa, niezależnie od reprezentowanych poglądów politycznych i stanowisk wobec edukacji. Konsens odnośnie do stanu faktycznego nie implikuje jednak wyboru konkretnej strategii politycznej (np. jak radzić sobie z niżem demograficznym) czy metody nauczania (np. jak nauczać informatyki) ani nie prowadzi do modernizacji systemu oświaty, która umożliwiłaby skuteczne przeciwstawienie się nierówności szans edukacyjnych. Świadomość i wiedza na temat nieuniknionych zmian demograficznych (m.in. spadek liczby urodzeń i kurczenie się populacji dzieci czy przejście na emeryturę dużej grupy nauczycieli) nie wystarczą, aby sprostać ich ewentualnym konsekwencjom. Analogicznie, podzielane przez zdecydowaną większość społeczeństwa przekonanie o konieczności przeciwdziałania

nierównościom w edukacji oraz społecznemu wykluczeniu nie jest tożsame z redukcją tych zjawisk. Tylko przemyślana i długofalowa polityka, wykraczająca poza kilkuletni cykl wyborczy, uwzględniająca szersze uwarunkowania i prognozy, ma szansę przynieść w dłuższej perspektywie efektywne rozwiązania oraz odpowiedzi.

Czy nasze społeczeństwo zdoła sprostać choćby tym najmniej kontrowersyjnym, dobrze już zidentyfikowanym i rozpoznanym wyzwaniom stojącym przed systemem edukacji? Jak wiadomo, „same prace naukowe nie zmienią rzeczywistości (…). Pojawia się zatem gwałtowne zapotrzebowanie na mądrych ludzi sprawujących władzę, aby chcieli inspirować, wspomagać studia i prace badawcze ważne dla przyszłości społeczeństwa i dbać o ich wdrożenia" (Szymański, 2021, s. 201). Polska rzeczywistość, na którą składają się nieustające kłótnie polityczne i pozamerytoryczne spory, lekceważenie podstaw demokratycznego państwa prawa czy postawa władz edukacyjnych, podważających opinie naukowców i ekspertów-praktyków, nie napawa optymizmem.

3.2. Scenariusze przyszłości

W opracowaniach z różnych dziedzin nauki scenariusz przyszłości definiowany jest m.in. jako:

- wewnętrznie spójny pogląd na to, jak przyszłość będzie wyglądać;
- narzędzie do porządkowania wyobrażeń o możliwych postaciach przyszłości;
- część strategicznego planowania, która odnosi się do narzędzi i technologii, wykorzystywanych do zarządzania niepewną przyszłością;
- metoda obrazowania możliwych (kształtów) przyszłości (tzw. metoda scenariuszowa[41]) (Lindgren, Bandhold, 2009, s. 22).

Nie ma pełnej zgody odnośnie do znaczenia terminologicznego scenariuszy; na pewno nie powinny być one utożsamiane z przepowiedniami, prognozami i wizjami przyszłości[42]. Są raczej opisem możliwych przyszłości. W latach sześćdziesiątych XX wieku francuski badacz Bertrand de Jouvenel wprowadził do nauki pojęcie

[41] Metoda scenariuszowa została szerzej opisana m.in. w publikacjach A. Kononiuk (2012); A. Kononiuk, J. Nazarko (2014). Inne popularne metody przewidywania przyszłości to: metoda Delphi (ang. *Delphi method*), analiza sieci społecznych (ang. *social network analysis*), metoda prognozowania zmian technologicznych (ang. *technology forecasting*), analiza trendów (ang. *trend analysis*) (Pieriegud, 2015, s. 10).

[42] Jerzy Kleer (2017, s. 117) wskazuje także na błędne utożsamianie planów długookresowych ze scenariuszami. Scenariusz ma przede wszystkim formułować cele oraz kierunki rozwoju. Jednocześnie pod uwagę bierze mocne i słabe strony charakteryzujące obszar, dla którego został stworzony. Scenariusze na ogół obejmują przynajmniej kilka dekad, podczas gdy plany mogą być krótko- lub długookresowe. Zdaniem Kleera scenariusze częściej prezentowane są w formie jakościowej, plany zaś – ilościowej. Ta różnica ma konsekwencje w końcowej ocenie – łatwiej dokonać jej na podstawie obiektywnych, mierzalnych danych ilościowych niż jakościowych.

futuribles stanowiące połączenie angielskich słów *future* (przyszłość) i *possibles* (możliwości). Termin ten oznacza wachlarz możliwych stanów w przyszłości (Kononiuk, 2012, s. 35). Tabela 6. eksponuje różnice między scenariuszami, prognozami i wizjami.

Tabela 6. Różnice między scenariuszami, prognozami i wizjami

Scenariusze	Prognozy	Wizje
Możliwe przyszłości	Prawdopodobne przyszłości	Pożądane przyszłości
Oparte na niepewności	Oparte na zależnościach	Oparte na wartościach
Ukazują ryzyko	Ukrywają ryzyko	Ukrywają ryzyko
Jakościowe i ilościowe	Ilościowe	Na ogół jakościowe
Rzadko wykorzystywane	Codziennie wykorzystywane	Dość często wykorzystywane
Silne w średnio- lub długoterminowej perspektywie i średni lub wysoki poziom niepewności	Silne w krótkoterminowej perspektywie i stosunkowo niski poziom niepewności	Funkcjonują jako aktywizacja do dobrowolnego działania

Źródło: Lindgren, Bandhold, 2009, s. 25.

Philip van Notten (2006, s. 70) twierdzi, na podstawie rekonstrukcji obecnych w literaturze definicji, że scenariusze przyszłości to „spójne opisy alternatywnych, hipotetycznych przyszłości, które stanowią odzwierciedlenie różnych perspektyw rozwoju sytuacji w przeszłości, teraźniejszości i w przyszłości, mające służyć za podstawę do działania". Scenariusze, w powszechnym ujęciu, uwzględniają opis ewentualnej przyszłej sytuacji oraz ciąg zdarzeń, który doprowadzi do jej zaistnienia. Są narzędziem wykorzystywanym do podejmowania strategicznych decyzji w czasach gwałtownych zmian społecznych. Ich celem jest stonowanie strachu i stłumienie niepewności odnośnie do przyszłości. Analiza współwystępujących i powiązanych ze sobą tendencji umożliwia zdobycie wiedzy na temat kluczowych zagadnień; tym samym pełnią one ważne funkcje edukacyjne, polegające m.in. na przygotowywaniu społeczeństwa do zbliżającej się przyszłości (Masini, Vasquez, 2000, s. 54).

Badacze wymieniają kilka typów scenariuszy (Masini, Vasquez, 2000, s. 55; van Notten, 2006, s. 71–86), wśród nich m.in.:

a) Scenariusze ekstrapolatywne oraz normatywne

Te pierwsze wykorzystują dane z przeszłości do prognozowania przyszłości; odnoszą się do przyszłości i teraźniejszości, wykorzystując to, co znane z przeszłości. Próbują ustalić przebieg kolejnych wydarzeń na podstawie znajomości

uwarunkowań zjawiska. Z kolei scenariusze normatywne zawierają obraz tego, co powinno nastąpić, co jest pożądane.

b) Scenariusze prawdopodobne i pożądane

Scenariusze prawdopodobne identyfikują wydarzenia, które mogą wystąpić w przyszłości, uwzględniając aktywność aktorów społecznych, kierunek oraz siłę obserwowanych tendencji. Natomiast scenariusze pożądane wskazują na szerszy zakres możliwości i na konkretne sfery, które dzięki zbiorowemu wysiłkowi mogą ulegać przeobrażeniom, w myśl przyjętych założeń oraz aprobowanych wartości. Między scenariuszami prawdopodobnymi a scenariuszami pożądanymi mogą występować znaczące różnice.

c) Scenariusze eksploracyjne i problemowe

Nadrzędny cel scenariuszy eksploracyjnych polega na opisaniu i zrozumieniu rzeczywistości. Scenariusze problemowe opierają się na wnikliwej analizie rzeczywistości; zmieniają założenia i perspektywę, umożliwiając rozwiązywanie konfliktów i działanie na rzecz realizacji pożądanego scenariusza. Koncentrują się na ogół na problemach społecznych, takich jak np.: bezrobocie, alkoholizm, bezdomność.

d) Scenariusze tendencyjno-inercyjne oraz kontrastowe

Scenariusze tendencyjno-inercyjne lub inaczej trendowe ujmują przyszłość jako kontynuację aktualnej sytuacji, bez uwzględnienia ewentualnych zmian. Scenariusze kontrastowe są odwróceniem trendów, opisują różne sytuacje, zaczynając od wariancji kluczowych zmiennych. Pokazują realia ekstremalne; przyszłość przedstawiają jako niespodziankę, która może być odbierana jako nieprawdopodobny stan rzeczy. Do scenariuszy kontrastowych zalicza się scenariusze utopijne rysujące najlepszy z możliwych wyobrażalnych światów, światy pożądane, ale jednocześnie nierealne i nieosiągalne.

e) Scenariusze optymistyczne i pesymistyczne

Przykładem scenariuszy optymistycznych są scenariusze utopijne, scenariuszy pesymistycznych zaś scenariusze katastroficzne.

f) Scenariusze krótkoterminowe i długoterminowe

Uwarunkowane przyjętą skalą czasową, mogą się różnić w zależności od dziedziny, do której się odnoszą. Przykładowo, scenariusz dotyczący branży modowej w perspektywie dziesięciu lat jawi się jako długoterminowy, natomiast w kontekście zmian środowiskowych jako krótkoterminowy; scenariusz wyścigu kolarskiego, zwłaszcza jego ostatnich kilometrów, które rozegrają się w perspektywie kilku godzin, ma charakter długoterminowy, gdyż na odcinku pierwszych 200 kilometrów mogą zajść trudne do przewidzenia wydarzenia (ucieczki, kraksy, usterki, zmiana pogody itp.). Ogólnie rzecz biorąc, w przypadku badań o charakterze makroekonomicznym i makropolitycznym okres 25 lat i powyżej uważany jest za okres długoterminowy, od trzech do dziesięciu lat zaś – za perspektywę krótkoterminową. Maksymalny

okres, jakiego mogą i powinny dotyczyć aktualne scenariusze przyszłości Europy, to połowa XXI wieku (Kleer, 2017, s. 117).

g) Scenariusze złożone i fragmentaryczne (proste)

Na te pierwsze składają się skomplikowane sieci powiązanych ze sobą zdarzeń i procesów. Scenariusze proste mają bardziej ograniczony zasięg, koncentrują się na ekstrapolacji wąskiego obszaru (np. scenariusze środowiskowe czy dotyczące przyszłości branży motoryzacyjnej).

h) Scenariusze globalne, międzynarodowe, regionalne i lokalne

W ich przypadku decydujące kryterium stanowi przestrzeń geograficzna, której dotyczą.

Scenariusze stanowią ważne narzędzie przeobrażania świata. Umożliwiają wyobrażenie sobie innych przyszłości; posiadają zatem tę moc budowania prognoz przyszłości, którą przypisuje się filmowi, literaturze, sztuce czy grom komputerowym (Urry, 2018, s. 2). Ich potencjał w projektowaniu przyszłości edukacji docenia chociażby pedagogika szkolna. Po pierwsze, inspirują one do rozmów o przyszłości edukacji i posiadają zdolność do pobudzenia społecznej aktywności w procesach organizowania edukacji oraz działania na rzecz wspólnoty edukacyjnej. Zróżnicowanie scenariuszy sprzyja dialogowi ludzi o całkowicie odmiennych wizjach i przekonaniach na temat przyszłości szkoły i edukacji dzieci. Scenariusze to coś innego niż zatwierdzone plany czy strategie, to tylko „możliwe historie", które nie wymuszają konsensu, a animują do otwarcia się na odmienne stanowiska. Po drugie, scenariusze mogą stymulować nowe, wizjonerskie myślenie o edukacji. Dokonanie skutecznych reform systemu edukacyjnego wymaga całościowej wizji, którą oferują pozytywne scenariusze. Wymagają one kreatywnego myślenia i sporego zaangażowania, bo niełatwo je wypracować i uzgodnić, a jeszcze trudniej zrealizować. Scenariusze, uznane za utopijne i nierealistyczne, niosą ze sobą znaczne ryzyko odrzucenia. Negatywne scenariusze są zdecydowanie łatwiejsze do konstruowania (i urzeczywistnienia), bo zwyczajnie opisują upadek tego, co obecne i znane. Po trzecie, scenariusze motywują do wyjścia ze stagnacji, impasu, zapaści. W sytuacjach kryzysowych negatywne scenariusze przyszłości posiadają moc antycypacyjną. Scenariusze katastroficzne pomagają co najwyżej przygotować się na najgorsze lub do wyboru optymalnej strategii wyjścia z niebezpiecznej sytuacji (Ogilvy, 2006, s. 21–26).

W przestrzeni publicznej niezmiennie pojawiają się rozmaite scenariusze dotyczące różnych dziedzin życia, obszarów geograficznych czy perspektyw czasowych. Ich wielość i różnorodność, w tym także rozmaitość charakterystycznych dla nich metod scenariuszowych i przyświecających im celów, generują niebezpieczeństwo nadużyć. Jeden z autorów, Edwin Bendyk (2019), przestrzega przed konstruowaniem zbyt uproszczonych scenariuszy. Autor wskazuje na cztery elementy, których spełnienie warunkuje właściwe i skuteczne rozpoznanie możliwych przyszłości. Po pierwsze, musi ono opierać się na identyfikacji rzeczywistych wyzwań

oraz prawidłowym wyselekcjonowaniu ich spośród nieautentycznych problemów i pozornych przyczyn. Po drugie, konieczna jest kompetentna diagnoza szans, dostępnych zasobów oraz możliwości podejmowania konkretnych działań. Po trzecie, należy trafnie określić cel i strategię, aby zapobiec utracie energii na projekty bezużyteczne. Na koniec Bendyk (2019, s. 322) radzi, by „strzec się proroków apokalipsy i siewców rozpaczy głoszących, że koniec świata jest bliski, nierzadko ze wskazaniem, kiedy nadejdzie armagedon". Po świecie krąży bezlik pesymistycznych czy wręcz katastroficznych scenariuszy, które raz przybierają formę eksperckich raportów, to znowu wypowiedzi raczej intuicyjnych, publicystycznych albo popularnonaukowych. Im bardziej katastroficzną rozpościerają perspektywę, tym większe budzą zainteresowanie społeczeństwa i mediów. Ich zróżnicowanie (od hurraoptymistycznych aż do scenariuszy zagłady) powoduje, że wszystkie warianty mogą wydawać się realne lub prawdopodobne, co zresztą może stanowić ich pozytywny wymiar. Z drugiej strony, powstaje wrażenie, że tworzą one przestrzeń, która niczym labirynt otwiera drogi w żadnym razie niezbliżające do celu.

Do niebezpieczeństw związanych z obfitością scenariuszy nawiązuje również Zbigniew Kwieciński (2008, s. 97), który pisze: „wielość możliwych scenariuszy wywołuje w społeczeństwie i państwie o silnych tendencjach naśladowczych skłonność do maszerowania w kilku kierunkach naraz. Potrzebny jest więc cierpliwy i mądry dialog o kierunku naszej zbiorowej rekonstrukcji – z udziałem humanistów i pedagogów". Niebezpieczne są zwłaszcza te scenariusze, które nie potrafią odróżnić tego, co wysoce prawdopodobne, od tego, czego nie wiemy i wiedzieć nie możemy (Karpiński, 2007, s. 14).

Wiarygodność wszelkich scenariuszy oraz prognoz – nawet tych sporządzonych przez najwybitniejszych ekspertów stosujących poprawne, sprawdzone metody – może budzić wątpliwości w obliczu zmienności oraz nieprzewidywalności współczesnego świata. Zbigniew Kwieciński (2012, s. 156) nie pozostawia złudzeń: „przed nami całkowicie i trwale niepewna przyszłość". Michał Kleiber (2011, s. 10) konkluduje: „Przyszłości nie da się dokładnie przewidzieć – to wiemy wszyscy". Także Bauman (2012, s. 148) zaznacza ze stanowczością, że „przewidywanie jest stratą czasu, a wszelkie prognozy są niegodne zaufania". Można zatem odnieść wrażenie, że nad każdą próbą prognozowania, przepowiadania przyszłości krąży widmo porażki. Niemożność przygotowania się na przyszłość jawi się jako nieodwołalna cecha rzeczywistości; przyszłość jest po prostu nieznana, nieokreślona, niewiadoma. Gdzie indziej Bauman (2017, s. 275) dodaje, że przyszłość „cieszy się złą sławą przez wzgląd na swoją nieprzewidywalność i zamiłowanie do brania nawet najtęższych umysłów z zaskoczenia i przyłapywanie ich na byciu nieprzygotowanym".

Brakuje też przesłanek zwiastujących nadejście bardziej trwałego i przewidywalnego świata w przyszłości. Inny współczesny myśliciel Yuval Noah Harari (2018, s. 286) proroczo zapowiada: „w nadchodzących dziesięcioleciach świat jeszcze

bardziej się skomplikuje. Wskutek tego jednostki – obojętne: pionki czy królowie – będą wiedziały jeszcze mniej o gadżetach technicznych, tendencjach gospodarczych i politycznych mechanizmach kształtujących świat". Autor rekapituluje: „nikt nie wie, jak będzie wyglądał świat w 2050 roku" (Harari, 2018, s. 331). Obaj autorzy, Bauman i Harari, recept na sprostanie przyszłości szukają m.in. w edukacji. Harari proponuje głęboką przemianę jakościową szkolnictwa. Jego zdaniem, szkoły winny skupić się na przekazie umiejętności tzw. „czterech K", czyli krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Izraelski historyk wyjaśnia, że powinnością instytucji szkolnych jest zarówno nadążanie za tempem zmian, jak i przekaz „uniwersalnych umiejętności życiowych", które pozwolą jednostkom ukształtować zdolność dotrzymywania zmianom kroku. Umiejętność radzenia sobie z nieustającą zmianą, uczenie się nowych i nieznanych sytuacji oraz zdolność do ustawicznego tworzenia samego siebie na nowo, staną się najtrudniejszym wyzwaniem, bo przecież „jedynym pewnikiem jest sama zmiana" (Harari, 2018, s. 337). Bauman (2017) z kolei stawia przede wszystkim na całożyciową edukację obywatelską, uczenie się wspólnotowe oraz propagowanie i stymulowanie otwartości.

Poznanie możliwych scenariuszy przyszłości nie pozwala na ustalenie, jak będzie wyglądała przyszłość. Tego nie wie nikt. Osiągalna jest jednak wiedza o tym, jakie istnieją mniej lub bardziej realne możliwości. Przede wszystkim zaś „chodzi raczej o refleksję nad problemami i tendencjami rozwojowymi, które rysują się już teraz, oraz nad określeniem stosunku do tych problemów, czyli nad kierunkami i sposobami działania" (Sadowski, 2007, s. 23).

3.2.1. Scenariusze Komitetu „Polska 2050"

Egzemplifikacją metody scenariuszowej jest *Raport „Polska 2050"*, opracowany przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN[43]. Przedstawia on scenariusze przyszłości, wskazując na główne zagrożenia oraz najważniejsze tendencje we współczesnym świecie. Wśród tych pierwszych autorzy raportu wymieniają zagrożenia o charakterze politycznym, ekonomicznym, środowiskowym i surowcowym, społecznym oraz techniczno-edukacyjnym. Do zagrożeń politycznych zaliczają m.in. wzrost radykalizmów, uwidaczniający się masowym poparciem dla partii radykalnych oraz populistycznych. W raporcie zwraca się również uwagę na rosnące znaczenie ponadnarodowych korporacji, które zajęły pozycję kluczowego gracza na arenie międzynarodowej. Autorzy raportu odnoszą się ponadto do zwiększających się dysproporcji pomiędzy państwami oraz obywatelami i zagrożeń, jakie niesie za sobą gloryfikowanie tempa rozwoju

[43] Zespół autorsko-redakcyjny: M. Kleiber, J. Kleer, A.P. Wierzbicki, B. Galwas, L. Kuźnicki, Z. Sadowski, Z. Strzelecki. Raport powstał w 2011 roku.

ekonomicznego, tu akcentują w szczególności dewaluację pozaekonomicznych celów i zaniedbania środowiskowe, jak np. zachwianie równowagi ekologicznej czy deficyt surowców naturalnych. Główne zagrożenia społeczne, w świetle *Raportu „Polska 2050"*, stanowią: bezrobocie nabierające charakteru strukturalnego, wzrost liczby ludności świata i starzenie się społeczeństw. Osobne miejsce autorzy raportu poświęcają zagrożeniom technicznym i edukacyjnym, związanym m.in. z rozpowszechnianiem się szkolnictwa wyższego oraz rewolucją biotechnologiczną.

Rozpoznanie zagrożeń i globalnych tendencji oraz identyfikacja sukcesów i porażek Polski w ostatnich kilkudziesięciu latach pozwoliły na sformułowanie celu strategicznego do 2050 roku, którym jest „zminimalizowanie dystansu cywilizacyjnego Polski w stosunku do rozwiniętych państw Unii Europejskiej" (*Raport. Polska 2050*, s. 29). W raporcie przedstawiono charakterystyczne cechy społeczeństwa polskiego, których wyeliminowanie jest postrzegane jako niezbędny warunek urzeczywistnienia optymistycznej wizji przyszłości. Do najważniejszych przeszkód na drodze rozwoju Polski zaliczono:

1) ideologiczny podział społeczeństwa, oparty w głównej mierze na stosunku do przeszłości;
2) deficyt zaufania do państwa i współobywateli, przekładający się na nieumiejętność prowadzenia sporów oraz osiągania kompromisów;
3) silny wpływ Kościoła katolickiego na społeczeństwo polskie, w tym problemy z rozdziałem instytucji państwa od instytucji kościelnych;
4) negatywny stosunek obywateli do innych;
5) niską jakość systemu edukacji;
6) źle zarządzane państwo (np. niespójność instytucjonalna, wadliwa decentralizacja, brak dialogu między władzą a obywatelami);
7) brak zmysłów organizacyjnych dotyczących wspólnych celów;
8) nieefektywną organizację sektora badań i rozwoju;
9) brak ciągłości w polityce gospodarczej;
10) niski wskaźnik wolności gospodarczej;
11) wysoki stopień zróżnicowania dochodowego;
12) ułomności systemu demokratycznego (np. funkcjonowanie partii).

W opinii ekspertów wspomniane bariery warunkują się wzajemnie, co znacznie utrudnia i wydłuża proces ich przełamania. Ostatecznie naukowcy z PAN stwierdzają, że dążność Polski do dorównania Zachodowi pod względem cywilizacyjnym zakończy się sukcesem, pod warunkiem, że poprawie ulegną konkretne obszary funkcjonowania państwa i społeczeństwa, w szczególności system instytucjonalny, system tworzący podstawy cywilizacji i wiedzy, otwarte społeczeństwo oraz zintegrowana gospodarka. Fundamentalne zadanie w procesie skracania dystansu dzielącego Polskę od bogatych państw Europy Zachodniej przypada, zdaniem ekspertów, instytucjom

rządowym. Analiza tendencji oraz barier rozwojowych posłużyła do wyróżnienia trzech scenariuszy rozwoju: realistycznego, pozytywnego oraz zagrożeń.

Scenariusz realistyczny, w skrócie nazwany „interesy jak zwykle", zakłada kontynuację dotychczasowej sytuacji społeczno-ekonomicznej. W Polsce ma nadal dominować polityka skoncentrowana na wzroście gospodarczym. Jednak po 2020 roku – zdaniem ekspertów – może pojawić się nowa droga. Obywatele odwrócą się od partii liberalnych, uznając je za zbyt permisywne w sensie kulturowym i gospodarczym, lub też nastąpi odejście od sił prawicowych postrzeganych jako przesadnie konserwatywne i nadmiernie hołdujące przeszłości. Takie przesunięcie polityczne wśród wyborców doprowadzi do zasadniczych zmian na scenie politycznej oraz przewartościowania priorytetów w polityce państwa. Po pierwszych latach zbliżania się do poziomu rozwoju państw zachodnich nastąpi wyraźne spowolnienie gospodarki. Za najważniejszą barierę uznano wyjątkowo wysokie w skali europejskiej rozwarstwienie dochodowe oraz trwale zakorzenione w polskim systemie nierówności edukacyjne. Według realistycznego scenariusza optymistyczne wizje bazujące na przekonaniu o sprawnym pokonywaniu barier i szybkim (obiecywanym) wzroście nie mają szansy na urzeczywistnienie. Niespełnione obietnice mogą doprowadzić do gwałtownych konfliktów społecznych, których uczestnikami staną się przede wszystkim członkowie powiększającej się grupy prekariuszy. Zjawiska takie jak: elastyczne formy zatrudnienia, problemy ze znalezieniem pracy wśród młodzieży czy emigracja zarobkowa będą się pogłębiać. Coraz większa rzesza ludzi niezadowolonych i sfrustrowanych zacznie szukać nowej reprezentacji politycznej, co poskutkuje cyklicznymi zmianami elit rządzących. Scenariusz ten zakłada, że najważniejsze siły będą respektowały demokratyczne zasady, praworządność i szukały rozwiązań kompromisowych. Ważną rolę w walce o poparcie wyborców w kolejnych elekcjach odegra slogan „trwałe zatrudnienie", który nie doczeka się jednak realizacji. Polska polityka będzie nadal dryfowała w różnych kierunkach, zmieniając wraz z nadejściem kolejnych ekip rządowych swoje priorytety. Istnieje też realna możliwość utrwalenia konfliktu między prekariatem a resztą społeczeństwa. Prawdopodobnie dziedziczność pozycji stanie się zjawiskiem bardziej powszechnym niż obecnie, do czego przyczyni się silnie selekcyjne szkolnictwo. Dla najbogatszych dostępne będą dobre szkoły, pozostali będą musieli zadowolić się instytucjami i edukacją gorszej jakości. Według scenariusza realistycznego nierówności nie ulegną likwidacji, wręcz przeciwnie, nastąpi ich pogłębienie i utrwalenie. W tym scenariuszu Polska w „2050 roku będzie miała silnie rozwarstwione, dualne społeczeństwo" (*Raport. Polska 2050*, s. 69). W konsekwencji osiągnięcie celu, jakim jest zmniejszenie do 2050 roku dystansu cywilizacyjnego, stanowi złudną nadzieję.

Scenariusz pozytywny przyjmuje, że w kraju dokona się zmiana priorytetów politycznych. Wzrost gospodarczy straci swoje nadrzędne znaczenie, do rangi

kluczowych obszarów polityki państwa urosną natomiast kultura i system szkolnictwa. Wzrosną nakłady na badania i rozwój gospodarki opartej na wiedzy. Dojdzie do zasadniczej poprawy jakości systemu edukacji, który zostanie szczodrze dofinansowany; wysokiej jakości oferta edukacyjna będzie adresowana do wszystkich obywateli, niezależnie od zajmowanej przez nich pozycji społecznej. Modernizacji ulegnie także szkolnictwo wyższe. Nastąpi ogólny skok jakościowy polskich uczelni, skoncentrowanych na prowadzeniu innowacyjnych badań. Ważne miejsce przypadnie działaniom na rzecz budowy zaufania i kapitału społecznego, wzmacniania społeczeństwa obywatelskiego oraz postaw demokratycznych, wyrażających się poszanowaniem dla prawa i respektem dla inności. Obok przeobrażeń kulturowych i edukacyjnych nowa polityka przemysłowa oraz infrastrukturalna Polski położy nacisk na inwestycje w dziedzinie budownictwa, komunikacji i inżynierii. Postulat trwałego zatrudnienia zostanie wprowadzony w życie. Dzięki aktywnemu zaangażowaniu państwa zniknie problem prekariatu.

Realizacja scenariusza pozytywnego, choć ma on na wskroś optymistyczny wydźwięk i stanowi jedyną opcję umożliwiającą skok cywilizacyjny oraz zapewnienie szeroko pojmowanego bezpieczeństwa, jest najmniej prawdopodobna spośród trzech scenariuszy zaproponowanych przez ekspertów PAN. Nadzieję na jego realizację można wiązać co najwyżej z ruchami społecznymi i presją wywieraną na polityków przez zaangażowanych obywateli. Analiza ekspertów PAN wskazuje na to, że o wyborze konkretnej strategii zadecydują nie tyle kwestie ekonomiczne, ile w pierwszym rzędzie warunki wewnętrzne i świadomość społeczeństwa. Jak stwierdzają autorzy raportu, przy aprobacie i naciskach społeczeństwa, wystarczyłyby trzy dekady na skrócenie dystansu cywilizacyjnego dzielącego nas od Europy Zachodniej. Przyjęcie odpowiedniej strategii może uczynić Polskę krajem w pełni demokratycznym, silnym gospodarczo, oferującym trwałe zatrudnienie, dysponującym nowoczesną infrastrukturą, krajem wykształconych obywateli i marginalnego prekariatu. Kwestią kluczową pozostaje jednak przeformułowanie priorytetów, a na to szanse są raczej znikome.

Scenariusz zagrożeń przyjmuje założenia podobne do tych, które wyznaczają scenariusz realistyczny. Jedyna różnica sprowadza się do sytuacji zewnętrznej, która ma ulec pogorszeniu. Świat nękają kryzysy finansowo-ekonomiczne i nie omijają one Polski. Na czele buntu staną młodzi sfrustrowani ludzie, którzy mimo solidnego wykształcenia pozbawieni zostaną możliwości zdobycia atrakcyjnej pracy. W efekcie dojdzie do rozruchów studenckich lub – w ostateczności – do rewolucji. Kryzys ekonomiczny i rosnące niezadowolenie młodego pokolenia doprowadzą do trwałych zmian politycznych. Polska oddali się lub całkowicie odejdzie od systemu demokratycznego. Z największym prawdopodobieństwem podąży w jednym z dwóch kierunków. Pierwszy to nowa forma totalitaryzmu i faszyzmu. Brak perspektyw zbliży młodych zdesperowanych ludzi do środowisk ksenofobicznych,

antydemokratycznych i szowinistycznych. Ruchy te będą rozpalać emocje i obwiniać tzw. „obcych" i „innych" za wszystkie bolączki i problemy życia społecznego. Neofaszystowski zwrot, także wśród młodzieży w innych państwach, może w najbardziej pesymistycznym scenariuszu doprowadzić do kolejnej wojny i grozić zagładą ludzkości. Drugi z kierunków, tzw. „terrorystyczny anarchizm lewicowy", winą za kryzys ekonomiczny obarczy banki, prowokując zmasowany atak na organizacje finansowe i pracowników systemu bankowego. W skrajnych przypadkach zorganizowane grupy przeprowadzą ataki terrorystyczne. Zapleczem organizacji terrorystycznych staną się młodzi ludzie wywodzący się z biedniejszych krajów.

W interesie elity ekonomicznej bezsprzecznie leży jak najszybsze rozwiązanie konfliktu pomiędzy najbogatszymi a prekariuszami – przekonują o tym dwa najbardziej prawdopodobne kierunki rozwoju wydarzeń zakładane w pesymistycznym scenariuszu. Jeśli sytuacja ekonomiczna ulegnie znacznemu pogorszeniu, światu mogą grozić nowe niewolnictwo oraz głębokie podziały społeczne. Obie perspektywy zakładają dalsze pogłębianie się nierówności i skrajne formy wyzysku pracowników. Zagrożeń, według autorów raportu, jest jednak znacznie więcej. Niewątpliwie do 2050 roku światem wstrząsać będą coraz to nowe kryzysy. Jeśli przyjmą wariant najbardziej pesymistyczny, zakładający rozpad Unii Europejskiej lub wojnę, przyszłość Polek i Polaków znajdzie się w niebezpieczeństwie. Polska jako państwo stosunkowo niewielkie samodzielnie nie udźwignie ciężaru przeciwstawienia się zagrożeniom zewnętrznym. Nie sposób przecenić znaczenia współpracy i partnerstwa w ramach UE i NATO.

Za kolejny przykład scenariusza może posłużyć propozycja scenariuszy przyszłości Europy[44] (Jałowiecki, 2006, s. 286–294), w której wyróżniono pięć możliwych kierunków rozwoju UE, nie określając przy tym stopnia prawdopodobieństwa realizacji któregokolwiek z nich:

1) Triumf rynku
   Europa podobnie jak reszta świata przekształci się w jeden wielki, globalny wolny rynek. UE w zupełności skupi się na rozwoju gospodarczym i współpracy ekonomicznej, zostawiając pozostałe kwestie w gestii państw narodowych.
2) Sto kwiatów
   UE przeobrazi się w mozaikę państw, regionów, miast. Nierówności regionalne będą narastać, przyczyniając się do tego, że ten gospodarczo-polityczny związek demokratycznych państw europejskich straci w skali globalnej na znaczeniu. Rozpadowi ulegną jego centralne instytucje.
3) Odpowiedzialność podzielona
   UE podejmie niebotyczne odgórne reformy, które dotkną w szczególności trzech obszarów: opieki społecznej, zatrudnienia i polityki przemysłowej. Ich

[44] Scenariusze zostały opracowane przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus".

wprowadzenie w życie spowoduje metamorfozę sektora publicznego, w którym wyłonią się nowi, silni regionalni aktorzy (np. organizacje pozarządowe).

4) Tworzące się społeczeństwo
   Scenariusz ten zakłada realizację wizji nazwanej „nowym humanizmem", hołdującej zasadom zrównoważonego rozwoju. System podatkowy ulegnie zmianie, zaczną obowiązywać restrykcyjne wymagania dotyczące kwestii środowiskowych oraz polityki społecznej.
5) Turbulentne sąsiedztwo
   Europa stanie się terenem konfliktów i napięć. Sprawy związane z bezpieczeństwem i obronnością całkowicie pochłoną UE.

Scenariusze pokazują możliwe oblicza Polski oraz Europy za kilka dekad. Zapewne w rzeczywistości żadna z przedstawionych wersji nie ziści się w pełni. Jaka będzie Polska, jaka będzie Europa w 2050 roku, pozostaje wielką niewiadomą. Pewne jest to, że „na zasadnicze pytanie 'czy życie w Polsce roku 2050 będzie lepsze niż dzisiaj' krótka odpowiedź chyba powinna brzmieć: będzie dużo ciekawsze – ze względu na różnorodne, fascynujące możliwości realizowania ludzkich marzeń i liczbę podejmowanych na co dzień wyborów, ważnych dla jakości i atrakcyjności życia. Będzie także dużo trudniejsze – z tego samego powodu" (Kleiber, 2011, s. 22).

3.3. Wizje przyszłości

Badania nad przyszłością mają na celu m.in. zapobieganie negatywnym konsekwencjom teraźniejszości i uchronienie społeczeństw przed zbliżającą się katastrofą. Zmierzają one do uniknięcia lub ograniczenia ryzyka perspektywy kryzysu i upadku. Na szczęście, nie sprowadzają się one wyłącznie do wymiaru obronnego czy reaktywnego. Służą też poznawaniu i współtworzeniu pozytywnych wizji: wizji przyszłości preferowanej, pożądanej. W interesie globalnej społeczności leży odczytywanie opcjonalnych, preferowanych modeli przyszłości, które mogą sprawić, że podejmowane strategie działania przybliżą ludzkość do osiągnięcia zakładanych efektów i nadania światu przyszłości pożądanego kształtu. W ostatnich kilkudziesięciu latach w obszarze badań nad przyszłością nastąpiło rozszerzenie pola eksploracji. Badania, które koncentrowały się głównie na przewidywaniu przyszłości, przekształciły się najpierw w „mapowanie" jej alternatywnych scenariuszy, a następnie objęły też poznawanie i kształtowanie pożądanych wizji przyszłości (Inayatullah, 2009, s. 38).

Koncepcja „przyszłości preferowanej" bliska jest koncepcji autorstwa Alvina Tofflera (1997), tzw. „przyszłości praktopijnej". Naszkicowana w popularnej książce pt. *Trzecia fala* propozycja nowej cywilizacji nie ma, zdaniem autora, cech utopii. W sposób bardziej właściwy określa ją termin „praktopia". „Praktopia",

w przeciwieństwie do utopii, nie czyni świata miejscem idealnym, wolnym od niesprawiedliwości, przemocy czy nierówności. „Nie jest statyczna, zastygła w nierealnej doskonałości. Nie ma w niej atawizmu, który by ją kształtował na podobieństwo jakiegoś wyimaginowanego ideału przeszłości" (Toffler, 1997, s. 536). Jednocześnie „praktopia" nie jest też antyutopią; nie jest czarną, katastroficzną wizją świata przyszłości, pozbawionego nadziei i szans. „Praktopia" zapewnia „pozytywną, wręcz rewolucyjną szansę, znajdującą się w zasięgu naszych realistycznych możliwości" (Toffler, 1997, s. 537). Jak zaznacza autor, nie jest ani światem najgorszym, ani najlepszym z możliwych, a jedynie takim, „który mając praktyczne szanse istnienia, byłby jednocześnie lepszy od poprzedniego" (Toffler, 1997, s. 536). Świat ten ma być doskonalszy od obecnego, a jednocześnie jego nadejście wydaje się realne i prawdopodobne. Zatem wizja świata preferowanego jest realistyczna i prawdopodobna; jej urzeczywistnienie nie wykracza poza ludzkie możliwości.

Wizje przyszłości, jak próbowałem wcześniej wykazać, stanowią jedno z podstawowych zagadnień w obszarze badań nad przyszłością. Odgrywają one kluczową rolę w zmianie społecznej i kulturowej, zarówno na poziomie jednostkowym, jak i ogólnospołecznym. Termin „wizje" w polskiej literaturze z zakresu nauk społecznych jest stosowany raczej rzadko; na pewno rzadziej niż inne bliskoznaczne określenia, jak: orientacje, wyobrażenia czy światopoglądy. Termin ten wprowadził do języka pedagogiki i szczegółowo omówił Jan Szczepański w publikacji pt. *Wizje naszego życia*, wydanej w 1995 roku. Jednak już wcześniej posiłkowali się nim uznani badacze w tytułach swoich prac naukowych – wystarczy wspomnieć jedną z pierwszych publikacji Zygmunta Baumana *Wizje ludzkiego świata* (1965) czy artykuł Jerzego Szackiego (1975) pt. *Świadomość historyczna a wizja przyszłości*. W ostatnich latach głośnym echem odbiła się publikacja Jana Sowy, zatytułowana *Inna Rzeczypospolita jest możliwa! Widma przeszłości, wizje przyszłości*[45]. W większości prac termin „wizje przyszłości" pozostaje niedoprecyzowany, bliżej niedookreślony; funkcjonuje prawdopodobnie z racji potocznego zakorzenienia w przestrzeni publicznej, w której jego znaczenie wydaje się w pełni zrozumiałe i oczywiste[46]. Tymczasem na trudności związane z jego dokładnym zdefiniowaniem

[45] To tylko nieliczne z prac, w których już w tytule pojawia się określenie „wizje". Inne to m.in.: Cz. Kupisiewicz (1999). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*; K. Kiciński (1993). *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*; S. Nowak (red.). (1984). *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*; L. Królikowski (1980). *Wizje społecznego świata*; J. Such (1992). *Dialektyczne wizje świata*; M. Marody i in. (2004). *Polacy '80. Wizje rzeczywistości dnia (nie)codziennego*.

[46] Dobrym przykładem nieprecyzyjności w posługiwaniu się pojęciem „wizja" są następujące wypowiedzi: 1) „dlatego badanie poziomu orientacji pozytywnej i jej relacji z wizją przyszłości (celami, wartościami życiowymi) wydaje się istotne dla procesu wychowawczego" (Szafrańska, 2019, s. 465); 2) „Podjęcie aktywności politycznej uwarunkowane jest sposobem spostrzegania świata społecznego. W sytuacji, gdy wizja ta jest negatywna, a jednostki wykazują się niskim poziomem zaufania do tego świata, poziom aktywności, zwłaszcza o konstruktywnym charakterze, nie jest wysoki" (Żemojtel-Piotrowska, Piotrowski, 2010, s. 115).

wskazał już Jerzy Szacki (1975, s. 42): „dochodzimy tu nieuchronnie do konstatacji niedookreślenia (…) pojęcia wizji przyszłości czy też świadomości prospektywnej".

Wizje, czyli obrazy rzeczywistości, można konstruować, zdaniem Mirosławy Marody (2004), na co najmniej trzech poziomach. Pierwszy z nich, czyli wizja deskryptywna, to zbiór przekonań na temat tego, jaki świat jest, jak wygląda, jak jest zbudowany. Poziom drugi tworzy wizja normatywna, stanowiąca obraz tego, jak świat powinien wyglądać, a zatem zbiór oczekiwań odnośnie do rzeczywistości. Na ostatni poziom przypada wizja propagowana, czyli opis świata przedstawiany przez innych, w tym przede wszystkim przez media masowe. Poziom pierwszy, czyli wizja deskryptywna, definiuje zakres i sposoby realizacji wizji normatywnej, która z kolei wyznacza kierunek podejmowanych działań (Marody i in., 2004, s. 287–288).

Pierwszą próbę całościowego spojrzenia na wizje przyszłości podjął Fredrich Polak w nieco zapomnianej już dziś publikacji z 1950 roku *Image of the Future*, w której na kilkuset stronach dokonał rekonstrukcji wizji przyszłości obecnych od czasów starożytnych aż po jemu współczesne. Poprzedził ją prezentacją siedmiu kategorii wizji, pokazującą ich wymiar i zróżnicowanie w kontekście przestrzennych uwarunkowań występowania:

1) przed tym światem: wizje dotyczące pierwotnego stanu przyrody, zaginionego raju, Edenu, Arkadii;
2) ten świat: wizje Ziemi Obiecanej, Nowy Jeruzalem;
3) poniżej tego świata: wizje Hadesu lub Tartaru, królestwo oceaniczne lub wulkaniczne, kraina umarłych, kraina cieni, piekło;
4) nad tym światem: obrazy zaświatów, Królestwa Niebieskiego, Olimpu;
5) poza tym światem: obrazy błogosławionych, Atlantydy;
6) po tym świecie: obrazy Elizjum, Walhalla, miejsce odpoczynku duchów zmarłych;
7) poza wszystkimi światami: przestrzenne obrazy metafizyczno-kosmiczne – *The All-One*, *infinity*, nirvana (Polak, 1973, s. 3).

Z poszukiwań Polaka (1973, s. 19) płynie wniosek, że wizje przyszłości stanowią klucz do zrozumienia upadków i narodzin cywilizacji oraz kultur. Tak długo, jak wizje przyszłości będą pozytywne i witalne, tak długo kultura będzie rozkwitać. Gdy utracą pozytywny wydźwięk, ulega ona osłabieniu i w konsekwencji zanika. W tym sensie wizje przesądzają o sile i potencjale społeczeństw. Jeśli cechuje je pesymizm, zagrażają kulturom i społeczeństwom stagnacją i marazmem. Z kolei wizje optymistyczne nie tylko sprzyjają przetrwaniu, lecz także prowadzą do rozwoju, wyznaczając jego kierunek i cel[47]. Już w połowie XX wieku Polak zaobserwował niedostatek pozytywnych wizji, skutkujący wśród społeczeństw poczuciem beznadziejności

W pierwszym przypadku autorka stosuje termin „wizje" jako synonim celów i wartości. W drugim przypadku wizje zostały określone jako sposoby postrzegania świata społecznego.

[47] Odwrotną zależność widzi Jan Such (1992, s. 3), który uważa, że „żywotność" wizji uwidacznia się głównie w „okresach ogólnego ożywienia umysłowego", nie sprzyjają jej natomiast „czasy zastoju społecznego

i lękiem przed przyszłością. Ówczesne wizje przybierały raczej charakter antyutopii, znanych z powieści Huxleya i Orwella.

Do zaproponowanego przez holenderskiego socjologa rozróżnienia między wizjami pozytywnymi a negatywnymi nadal nawiązują współcześni badacze, stwierdzając m.in. deficyt wizji pozytywnych i upatrując w nim źródeł kryzysu zachodniego społeczeństwa (np. Hicks, 2003, s. 56). Zresztą nad niedostatkiem pozytywnych i opcjonalnych wizji ubolewa liczne grono naukowców, badaczy i publicystów (m.in.: Bauman, 2018; Lasch, 2015; Hicks, Holden, 1995).

Matts Lindgren i Hans Bandhold (2009, s. 82) w wizjach przyszłości widzą „pozytywnie naładowane pojęcie pożądanej przyszłości, które to tworzy sens i nadaje tożsamość, wskazówki i inspiracje. Jednocześnie jest ukierunkowanym celem, który może prowadzić do zaangażowania". Ruud van der Helm (2009, s. 100) definiuje wizje jako: „mniej lub bardziej wyraźne żądanie lub wyrażenie dotyczące przyszłości, która jest 'idealizowana', w celu zmobilizowania obecnego potencjału do podążania w kierunku tej przyszłości". Szeroki zakres pojęciowy definicji nie upoważnia jednak, by wszelkie wypowiedzi dotyczące przyszłości utożsamiać z wizją. Tylko szczególne twierdzenia spełniające odpowiednie kryteria mogą być uznane za wizje. W zrozumieniu istoty „wizji przyszłości" przydatne okazują się zwłaszcza trzy aspekty: przyszłość, ideał, pożądanie zmiany.

Po pierwsze, wizje przyszłości zawsze odnoszą się do przyszłości, aczkolwiek istnieje przyzwolenie na dowolność w posiłkowaniu się tym pojęciem. Jego stosowanie zakłada w istocie, że opisuje on stan przyszły, niemniej mowa jest także o wizjach znanych z przeszłości. Wizje mogą mieć różne konotacje, bywają też błędnie utożsamiane ze światopoglądem oraz ideologią. W rzeczywistości stanowią one jeden z elementów światopoglądu i ideologii, „wręcz muszą egzystować w każdej koherentnej ideologii (…). Myśl prospektywna wydaje się być warunkiem *sine qua non* funkcjonowania ideologii" (Sepkowski, 2001, s. 14).

Po wtóre, wizje postrzegane są w kontekście ideału. Niesłusznie bywają utożsamiane z idealną przyszłością. Wizja idealnej przyszłości to utopia. W odróżnieniu od utopii wizja jest silnie zakorzeniona w teraźniejszości i respektuje ograniczenia społeczne, kulturowe, historyczne, ekonomiczne i inne. Zakłada ona nadejście czegoś „lepszego", nawet jeśli „to lepsze" nie zasługuje na miano ideału ani nie spełnia marzeń w całej okazałości. Nie w tym bowiem rzecz, by snuć marzenia o świecie doskonałym, o świecie bez skazy, lecz w tym, by dążyć do „lepszej", realnej przyszłości. Wizja przyszłości „całkowicie bez związku z realiami świata rzeczywistego" (Król, 2019, s. 21) to tylko utopia, niewiele znacząca mrzonka, „której nie warto poświęcać uwagi, bo nie stoją za nią żadne poważne i liczne

---

i myślowej stagnacji". Polak (1950) z kolei podkreślał znaczenie wizji dla poziomu rozwoju społeczeństwa, one były instrumentem budowania tejże „żywotności", a nie jej konsekwencją.

siły" (Kowalik, 2008, s. 54). Wizje można zatem interpretować jako obrazy „preferowanej przyszłości", lokujące się pomiędzy przyszłością możliwą lub/i prawdopodobną z jednej strony, z drugiej zaś przyszłością idealną/wymarzoną.

Ostatnie założenie nawiązujące do „pożądanej zmiany" bazuje na przekonaniu, że posiadanie wizji stanowi nieodzowny warunek podjęcia działania zmierzającego w określonym kierunku i umożliwiającego osiągnięcie oczekiwanego celu. Wizje pełnią w tym sensie funkcję mobilizującą i aktywizującą, torują drogę do działania, otwierają szansę na ulepszenie świata. Twierdzenie dotyczące przyszłości nieuwzględniające pierwiastka zmiany nie jest wizją. Przyszłość to niekończący się projekt, w którym nieustannie następują zmiany (van der Helm, 2008, s. 99).

Analizy kontekstów, w których ma miejsce konstruowanie i wykorzystywanie wizji, wskazują na siedem różnych typów wizji przyszłości. Wszystkie z nich kumulują w sobie wyróżnione wcześniej aspekty: przyszłość, ideał, pożądanie społecznej zmiany (van der Helm, 2008, s. 97–98). Po pierwsze są to wizje humanistyczne stanowiące archetyp wizji; uznaje się je za wizje uniwersalne, są bowiem zbudowane na akceptowanych społecznie zasadach i wartościach; mają propagować idealny, pożądany typ społeczeństwa. Po drugie, mamy do czynienia z wizjami o charakterze religijnym lub eschatologicznym, które stanowią najstarszy typ wizji. We wcześniejszych epokach odnosiły się one do życia wiecznego, współcześnie coraz częściej stają się koncepcjami zsekularyzowanymi. W czasach dawnych, zauważa Janusz Tazbir (1982, s. 107), „dla większości ludzi główną troską pozostawała obawa o własne zbawienie (…). Jeśli natomiast idzie o przyszłość świata, to traktowano ją przede wszystkim jako scenariusz przygotowany przez samego Boga, w którego rękach spoczywa klucz do otchłani sądu ostatecznego". Trzeci typ stanowią tzw. wizje polityczne, blisko związane z tym, co określa się „ideologią", aczkolwiek ideologia to termin obszerniejszy, nie tylko odnoszący się do postulowanej przyszłości, lecz także zawierający cały zestaw przekonań, poglądów i wartości. Następny typ tworzą wizje biznesowe lub organizacyjne, oparte na konstruowaniu strategicznego planu rozwoju przedsiębiorstwa lub marki. Stanowią one narzędzie wykorzystywane w praktykach budowania i egzekwowania przywództwa. Kolejne wizje, określane jako wspólnotowe czy zbiorowe, wytwarzane w procesie grupowych interakcji, mają prowadzić uczestników do wypracowania podzielanego przez nich obrazu przyszłości. Wizje te posiadają charakter społeczny; stanowią istotne narzędzie w budowaniu sieci kontaktów. Za stosunkowo nowy typ wizji uchodzą tzw. „wizje strategiczne" – hybrydy wizji ekonomicznych, politycznych i wspólnotowych, tworzone przez przedstawicieli konkretnych grup, dążących do wywierania wpływu na całą społeczność. Taka wizja może być też dziełem jednej osoby, niemniej jej celem pozostaje urzeczywistnienie się w życiu wspólnotowym. Inaczej niż wizja humanistyczna, nie oznacza ona „ulepszenia" świata, nie dotyczy też przywództwa politycznego czy biznesowego, oferuje jednak model włączania

ludzi w działanie poprzez dialog. Ostatni typ wyszczególnionych wizji stanowią wizje indywidualne, odgrywające kluczową rolę w życiowych projektach jednostek: pomagają w planowaniu kariery czy dokonywaniu codziennych wyborów (van der Helm, 2009, s. 97–98).

Zdaniem Polaka (1950) wizje, choć zorientowane na przyszłość, mogą również zwracać się ku przeszłości. Dzieje się tak choćby wówczas, gdy gloryfikując czas miniony, podtrzymują wiarę w to, że nie odszedł on bezpowrotnie. „Stary świat", utożsamiany z miejscem bezpiecznym, spokojnym, dawał jednoznaczne wskazówki odnośnie do tego, jak żyć, jak postępować. Tendencje do idealizowania przeszłości oraz towarzysząca im nostalgia za dawniejszymi latami nie znikają z myślenia o rzeczywistości. Zygmunt Bauman (2018, s. 14) zauważa, że w XXI wieku obserwujemy narodziny „retrotopii", czyli wizji osadzonej w przeszłości. Niepewność i nieprzewidywalność jutra powodują, że przyszłość jawi się niczym kierunek całkowicie nieznany, pełen niespodziewanych potencjalnych barier, niebezpieczeństw i zagrożeń. W przyszłości, w świecie nieznanym i nieodkrytym, wszystko może się zdarzyć. Czy nie lepiej zatem wyruszyć w drogę powrotną, w przeszłość znaną oraz bezpieczną? Ten powrót ze świata abstrakcyjnego do świata „znanego, wygodnego i przytulnego (…) jest nam pocieszeniem" (Bauman, 2018, s. 107). Autor podąża zresztą tropem podjętym przed pół wieku przez Polaka, konstatując: „utraciwszy wszelką wizję alternatywnego – lepszego – społeczeństwa przyszłości (…), z nostalgią zwracamy się ku pogrzebanym (czy aby nie przedwcześnie?) podniosłym ideom przeszłości" (Bauman, 2018, s. 220).

Snucie wizji przyszłościowych może być/jest projektem bezkresnym. W poszukiwaniu świata przyszłości człowiek wykracza poza wszelkie schematy i znane mu doświadczenia.

Wizje, nie inaczej niż utopie, „nawet jeśli wybiegają, w przyszłość – lub wprost przeciwnie – szukają ideału w zamierzchłej przeszłości, noszą piętno tego czasu i tego miejsca, w jakich powstały" (Szacki, 1975, s. 43). A jednak, pomimo tego „piętna", wizje mają na wskroś charakter przyszłościowy. Co więcej, „wizje umożliwiają stworzenie przyszłości, która różni się od teraźniejszości. W pewnym sensie, wizje wychwytują zmiany i pozycjonują je w przyszłości. Wizje rodzą się ze zdolności do słuchania, poszukiwania, zwracania uwagi na to, co już istnieje, ale co nie jest jeszcze oczywiste i może się rozwinąć później" (Masini, 1982, s. 7). Wizje stanowią pasjonującą „mentalną podróż od tego co znane do świata nieznanego" (Hickman, Silva, 1984, s. 151). Ich poszukiwanie nie powinno ograniczać się do przeglądu prac naukowych, dzieł literackich, filozoficznych czy dokumentów rządowych. Warto poszukiwać także wśród „zwykłych" członków społeczeństwa. Eksploracja ich indywidualnych wizji przyszłości może odsłonić całkiem nowe wątki, pomysły i marzenia. Takie właśnie podejście do poznawania wizji przyszłości jest bliskie autorowi tych słów.

Wizje mogą przybierać postać utopijną lub progresywną (Morgan, 2002, s. 891). Wizja progresywna zakłada nieustanną zmianę społeczną. Rozwój progresywny jest stanem niezdefiniowanym, bo oznacza tyle, że społeczeństwo znajduje się w stanie ciągłego rozwoju, jego obywatele zaś stają się „szczęśliwsi", niż byli w przeszłości. Idee wolnościowe i demokratyczne stanowią podstawę tych wizji, które nie zrywają z przeszłością ani teraźniejszością, jak czynią to wizje utopijne, wyraźnie odcinające się od przeszłości i teraźniejszości, w zamian oferujące obraz idealnego świata. Teraźniejszość to rzeczywistość, przyszłość to ideał (Morgan, 2002, s. 891).

Jan Szczepański (1995, s. 45) wskazuje na inny jeszcze podział wizji, na wizje intelektualne i utopijne. Te pierwsze „stanowią formacje myślowe dające stosunkowo szeroki zakres treści empirycznej, połączonej elementami uczuciowymi, zaspokajającymi aspiracje różnych złudzeń, lecz przysłoniętymi pozorami logicznej poprawności". Wizja intelektualna zbliża się do opisu naukowego; jest „tworem racjonalnym, rezygnującym z odwoływania się do metafizyki, jest wynikiem refleksji człowieka nad swoją egzystencją (…). Jest systemem wiedzy w ścisłym tego słowa znaczeniu, konstrukcją pojęciową racjonalną i logiczną" (Szczepański, 1995, s. 5–6). W wizji utopijnej – której Szczepański (1995, s. 45) poświęca wprawdzie znacznie mniej uwagi, niemniej jest ona szeroko opisana w literaturze – znajdują „rekompensatę trudności życia jednostki lub całych klas społecznych". Wizje intelektualne konfrontuje autor z innym jeszcze typem wizji: wizjami potocznymi, tworzonymi „przez ludzi w sposób świadomy lub nieświadomy konstruujących obrazy świata akceptowane przez zbiorowości czy społeczności uznające ich autorytet" (Szczepański 1995, s. 6). Tego typu wizje świata pożądanego występują nie tylko w społeczeństwach tradycyjnych i słabo wykształconych, lecz także wśród elit intelektualnych, których wąskie specjalizacje ograniczają możliwości całościowego poznania.

Jan Szczepański (1995, s. 7) wyróżnia jeszcze wizje indywidualne i wizje akceptowane zbiorowo. Te pierwsze są wytwarzane przez jednostkę; poszczególne osoby generują je dla własnych potrzeb, np. zrozumienia i wyjaśnienia świata czy sensu życia. Mogą one znacznie odbiegać od wizji społecznie narzuconych, czyli od wizji grupowych, których wyobrażenia podzielają członkowie danej grupy.

Andrzej Rychard (1989, s. 419) z kolei zauważa, że wizje odnoszą się do przyszłości indywidualnej lub społecznej (zbiorowej). Wizje przyszłości indywidualnej dotyczą przyszłości jednostki, jej oczekiwań względem własnego życia. Przyszłość zbiorowa jest tożsama z przyszłością społeczności lokalnej, kraju, świata.

Począwszy od publikacji Polaka (1950), badacze nieustannie podkreślają znaczenie pozytywnych wizji przyszłości dla człowieka i społeczeństwa. Przeciwstawiają się one wizjom negatywnym, które współcześnie „są jeszcze popularniejsze w przestrzeni publicznej, gdzie ciągle pojawiają się inicjatywy antynarkotykowe, antynikotynowe, antywojenne, antynuklearne" (Senge, 2012, s. 234). Tę

listę można zresztą rozszerzyć o negatywne wizje rozpościerane, przykładowo, w ramach działań „anty-LGBT", bulwersujących część społeczeństwa polskiego. Zdaniem Petera M. Senge'a (2012, s. 234) negatywne wizje prowadzą do stagnacji, z co najmniej trzech powodów. W pierwszym rzędzie przyczyniają się do marnotrawstwa energii, wykorzystywanej na zapobieganie, ograniczanie lub burzenie zamiast na tworzenie i budowanie. Po drugie, symbolizują ludzką bezradność i bezczynność. Nie potrafiąc stworzyć niczego konstruktywnego ani zaproponować atrakcyjnej alternatywy, człowiek skupia się na walce bądź łagodzi problemy. Wreszcie, negatywne wizje mają charakter krótkookresowy; mobilizacja następuje jedynie wówczas, gdy istnieje realne zagrożenie. Wraz z jego zażegnaniem kończą się aktywność i zaangażowanie.

Przedstawione definicje oraz typologie wizji wskazują na ich duże zróżnicowanie i istotne znaczenie społeczne, wyrażające się szerokim zakresem wpływu zarówno na jednostki i małe grupy, jak i całe społeczeństwa. Zgadzam się z opinią, że „pytania o wizje naszej przyszłości trzeba stawiać nieustannie" (Zacher, 1989, s. 18). W moim przekonaniu jednostkowe wizje dotyczące przyszłości zbiorowej zasługują na stałą i dogłębną eksplorację. Wprawdzie zdobyta w ten sposób wiedza nie udzieli odpowiedzi na pytanie o to, jaka będzie przyszłość, ale chociaż pozwoli na poznanie społecznych oczekiwań odnośnie do niej. Może ponadto zachęcić do działania, ugruntowując przekonanie o tym, że jednostka czy zbiorowość posiadają moc sprawczą, dzięki której mogą współkształtować jutro. Wizje w swojej istocie nie są skomplikowane. Jeśli są potężne i atrakcyjne, łatwo je zrozumieć; jeśli są ogólne i mgliste, posiadają potencjał przyciągania i aktywizowania milionów (Lindgren, Bandhold, 2009, s. 25).

„Przyszłość pożądana" wymaga ustawicznego wymyślania na nowo. Stąd, niezależnie od tego, że w świecie gwałtownych zmian możliwości przewidywania są zawężone, koniecznością jawi się zainteresowanie i troska naukowców, badaczy i polityków zbiorowymi wizjami wspólnej przyszłości. Trudno nie zgodzić się z postulatem wzywającym do „poddawania społecznych projektów przyszłościowych pod społeczną dyskusję, inicjowania dialogu nad różnymi wariantami, oceną ich powiązań, stworzenia obywatelom możliwości wyjścia z inicjatywami i projektami o zabarwieniu prospektywnym" (Sepkowski, 2001, s. 15)[48]. Nie sposób też wątpić w to, że „przekonywująca dla społeczeństwa wizja rozwoju i wspólna wola

[48] To podejście jest zbliżone do neoewolucjonizmu (nowego ewolucjonizmu), który modyfikuje klasyczną koncepcję ewolucji, podważając niektóre z jej założeń. W miejsce determinizmu pojawia się teza o probabilistycznym wpływie poprzednich faz ewolucji na kolejne jej fazy; implikacje fatalistyczne tracą na mocy wraz ze wzrostem znaczenia przypisywanego ludziom i ich świadomym działaniom oraz wyborom; idea alternatywnych scenariuszy rozwojowych prowadzi do odejścia od finalizmu, akcenty padają już nie tyle na uniformizm, ile na pluralizm kultur, cywilizacji, społeczności, na rozwój niesynchroniczny (Sztompka, 2021, s. 640).

jej realizacji to jedyny gwarant jutrzejszych sukcesów" (Kleiber, 2011, s. 19). Praca ta wychodzi naprzeciw tym dezyderatom i oczekiwaniom, czyniąc jednym ze swoich celów poznanie wizji przyszłości zbiorowej.

3.4. „Przyszłościowa orientacja ku Polsce" – nowa kategoria badawcza

Wizje przyszłości stanowią jeden z elementów orientacji przyszłościowej (m.in.: Wiłkomirska, 2002, s. 15; Bąbka, 2012, s. 124; Urban, 2008, s. 20). Problematyka „orientacji" mieści się w polu dociekań badawczych filozofów, ekonomistów, pedagogów, psychologów, socjologów i przedstawicieli innych jeszcze nauk. Ten wieloznaczny termin pojawia się w różnych kontekstach i wywołuje rozmaite konotacje. Jest obecny zarówno w języku potocznym, jak i naukowym, w którym odnosi się do zróżnicowanych podejść, koncepcji oraz znaczeń. Dalej kilka przykładów:

- orientacja w sytuacji (wiedza, rozeznanie) (PWN, 2005);
- orientacja (w terenie) (PWN, 2005);
- orientacja seksualna (skłonność seksualna) (PWN, 2005);
- orientacja życiowa (Hejnicka-Bezwińska, 1991)
- orientacja poznawcza (teoretyczna) (Olechnicki, Załęcki, 1998, s. 146);
- orientacje szkolna i zawodowa (Wiatrowski, 2003, s. 920);
- orientacja polityczna, partyjna, światopoglądowa, moralna (Kiciński, 1998).

Już powyższe przykłady świadczą o tym, że orientacja jest kategorią odgrywającą istotne znaczenie w geografii, biologii, fizyce, w naukach społecznych, w psychologii (np. Liberska, 2004; Urban, 2008; Reykowski, Skarżyńska, Ziółkowski, 1990). Nie inaczej w polskiej pedagogice, w której na przestrzeni ostatnich dwóch dekad można zaobserwować wzrost zainteresowania „orientacjami", czemu daje wyraz chociażby liczba pozycji naukowych i prac badawczych podejmujących tę problematykę (np. Cudowska, 1997; Cybal-Michalska, 2001; Kanclerz, 2015; Kunicka, 2005; Marciniak, 2011; Wiłkomirska, 2002).

Największą aktywnością w definiowaniu „orientacji" wykazują się niewątpliwie przedstawiciele psychologii; termin ten ma wyraziste konotacje psychologiczne[49]. Zgodnie z popularną, wielokrotnie przywoływaną definicją autorstwa Krystyny Skarżyńskiej (1990, s. 139), orientacja w perspektywie psychologicznej to: „mniej lub bardziej spójny zbiór orientacji poznawczych, motywacyjnych i moralnych wobec określonej sytuacji wyznaczonej przez typ relacji interpersonalnych, który służy jako przewodnik dla działań jednostki w danej sytuacji".

[49] Przegląd definicji orientacji znajduje się m.in. w publikacjach Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (1991, s. 16–19) i Bożeny Kanclerz (2015, s. 81–88).

Stanowisko bliższe socjologii i pedagogice zajmuje Anna Wiłkomirska (2002, s. 14), przyjmując, że orientacje „to zgeneralizowane, względnie utrwalone tendencje jednostek do postrzegania, porządkowania i oceniania otoczenia społecznego oraz emocjonalnego i behawioralnego reagowania na to otoczenie". Autorkę tej definicji interesują przede wszystkim tzw. orientacje życiowe, stanowiące typ orientacji wartościującej. Najczęściej są one definiowane jako układ celów życiowych i środków do ich realizacji, cechują się przy tym względną trwałością, są uwarunkowane biologicznie, psychologicznie, kulturowo, społecznie i przejawiać się mogą w preferencjach, aspiracjach i wyborach życiowych (Hejnicka-Bezwińska, 1991, s. 22).

W kontekście podjętej problematyki badawczej szczególnie ważne są dwa kryteria: kryterium czasu oraz kryterium odnoszące się do obszaru zainteresowania. Zaprezentowane dalej wybrane typologie orientacji życiowych bazują na obu tych kryteriach właśnie:

1) obszaru zainteresowania (przedmiotu orientacji);
2) obszaru czasowego (perspektywy czasowej).

Odnośnie do pierwszego kryterium, nawiązującego do przedmiotu orientacji, Bogdan Suchodolski (1982a) wyróżnił trzy podstawowe orientacje życiowe: 1) „ku sobie", 2) „ku ludziom" oraz 3) „ku światu". Autor stosuje termin „orientacje" zamiennie ze „stylami życia". Pierwsza orientacja „ku sobie" dotyczy osób, które za cel nadrzędny przyjmują własne, indywidualne życie, wiążąc jego istotę i treść przede wszystkim z samorealizacją i samospełnieniem. Suchodolski wskazuje na różne odmiany tego typu postaw. Pierwsza opiera się na krytycznym, refleksyjnym i twórczym podejściu do otoczenia, przy jednoczesnej koncentracji na własnym życiu wewnętrznym i duchowym. Może to być całkowite oddanie się pracy naukowej, permanentne samodoskonalenie się (uczenie się) czy też aktywne poszukiwanie sensu istnienia. Druga odmiana wyraża się nieustanną pogonią za wrażeniami, emocjami i sukcesami. Dobra zabawa i ciągłe, często kompulsywne zaspokajanie kolejnych potrzeb stanowią jej rdzeń. Może ona przybierać też formy eskapizmu, przeżywania życia w całkowitej samotności i izolacji. We współczesnym świecie coraz częściej mamy do czynienia z wypaczonymi orientacjami „ku sobie", zamkniętymi na dobro ogółu i wspólnotę. Skrajnie liberalne postulaty dotyczące prywatyzacji szkolnictwa, edukacji dla wybranych, ograniczenia lub próby likwidacji opiekuńczych funkcji państwa pokazują, iż radykalna forma orientacji „ku sobie" z pominięciem troski o innych, o wspólnotę stanowi zagrożenie dla życia społecznego.

Dwie pozostałe orientacje, „ku ludziom" i „ku światu", mają charakter bardziej kolektywny i wspólnotowy. Jednostki zorientowane „ku ludziom" koncentrują własną działalność na drugim człowieku. Podmiotem ich zainteresowania są inni, mogą to być członkowie najbliższej rodziny, sąsiedzi czy też zupełnie obcy, nieznajomi ludzie. Na rzecz innych poświęcają się wolontariusze, lekarze czy duchowni. Suchodolski wskazuje także na wychowawców (np. Janusz Korczak), wyraziście

egzemplifikujących tego typu orientację. Chodzi tu o bezinteresowną służbę, całkowite oddanie się drugiemu człowiekowi (w skrajnych sytuacjach nawet poświęcenie życia w obronie jego godności). Ludzkie działania „ku innym" mogą zresztą przybierać różne formy. Suchodolski skoncentrował się na tych pozytywnych, pożądanych, służących jako wzorce postawy moralnej. Niemniej w przypadku niektórych członków społeczności nastawienie „ku ludziom" wyraża się bezwzględną rywalizacją o jak najlepszą pozycję wśród innych, władzę czy profity. W przekłamanej postaci nadrzędnym celem orientacji ku ludziom staje się ingerencja w życie innych osób, wymuszanie na nich określonych zachowań bądź inne jeszcze działania noszące znamiona przemocy.

Trzecia wyróżniona orientacja, „orientacja ku światu", nie jest, w przeciwieństwie do dwóch pierwszych, zwrócona ku człowiekowi (ani „ku sobie", ani „ku ludziom"). Ten rodzaj orientacji – jak charakteryzuje ją Suchodolski (1982a, s. 211) – „jest skierowany ku obiektywnej rzeczywistości, ku zadaniom jej utrzymania lub przekształcenia, ku problemom, wymagającym rozwiązania, ku wartościom". Pedagog wymienia liczne niebezpieczeństwa wynikające z „orientacji ku światu". Mogą sprowadzać się do rezygnacji z własnego szczęścia, zaniku relacji interpersonalnych, sztywnego przywiązania do norm i zasad, niechęci do innych, zwłaszcza tych, którzy posiadają odmienne poglądy i systemy wartości, do fanatyzmu i utraty zdroworozsądkowego spojrzenia na świat. Niemniej „życie skierowane 'ku światu' jest ważne i porywające. To w nim człowiek przekracza samego siebie i krąg powszechnej egzystencji, małostkowej i zadowolonej, podejmując ryzyko tworzenia swych dzieł" – konkluduje Suchodolski (1982a, s. 215).

Można przyjąć, że właśnie w „orientacji ku światu" umiejscowiła Krystyna Szafraniec (1990, s. 27) dwie wyróżnione przez siebie orientacje na: „ład stabilizacji" oraz „ład zmiany". Toruńska socjolożka wskazała na występowanie w Polsce dwóch skonfliktowanych ze sobą systemów wartości, czyli sprzecznych celów, dążeń i społecznych aspiracji. Osią konfliktu miał być stosunek do gwałtownych zmian symbolizowanych przez rodzący się ruch sprzeciwu „Solidarność", dzielący społeczeństwo na dwie zantagonizowane grupy. Jedną stanowili przeciwnicy monowładzy partyjnej, dążący do zmiany niewydolnego gospodarczo i niedemokratycznego systemu politycznego. Ich orientację nazwała autorka orientacją na „ład zmiany", podczas gdy zwolennikom ówczesnej władzy i przeciwnikom jakichkolwiek głębszych reform przypisała orientację na „ład stabilizacji". Stosunek do proponowanych zmian społecznych jest nadal postrzegany jako mechanizm podziału społeczeństwa. Za przykład może posłużyć dzielenie społeczeństwa na sprzymierzeńców tzw. „dobrej zmiany" i jej oponentów. Przewodni motyw orientacji na „ład zmiany", wielokrotnie wykorzystywany przez różnorakie środowiska polityczne, niezmiennie służy przyciąganiu wyborców. Zmiana kojarzy się z modernizacją, ze wzmocnieniem, z nowym otwarciem, polepszeniem sytuacji.

Drugim kryterium klasyfikacji orientacji, obok „obszaru zainteresowania", jest perspektywa czasowa. W typologiach orientacji wyróżniane się tzw. „orientacje czasowe" (Sztompka, 2009, s. 483), inaczej nazywane temporalnymi. Wyrażają one „sposoby postrzegania i stosunek do różnych obszarów czasu" (Tarkowska, 1987, s. 142). Najczęściej przywoływana typologia orientacji temporalnych wskazuje na ich trzy typy odpowiadające trzem okresom[50]:

1) orientacje retrospektywne (przeszłościowe);
2) orientacje prezentystyczne (teraźniejszościowe);
3) orientacje prospektywne (futurystyczne, przyszłościowe)[51].

Orientacje czasowe dotyczą zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw, narodów i innych zbiorowości, w których prym wiedzie jeden z kierunków myślenia. Przykładowo, ich członkowie rozpamiętują dawne sukcesy, przeżywają traumę związaną z określonymi wydarzeniami historycznymi bądź – wręcz przeciwnie – pochłonięci są dążeniem do lepszej przyszłości, zapominając o przeszłości.

„Orientacja retrospektywna", charakterystyczna dla społeczeństw zorientowanych na przeszłość i stale odnoszących się zarówno w praktykach sprawowania władzy, jak i w polu symbolicznym do minionych lat czy wieków, występuje na ogół w państwach, w zbiorowościach, które we własnym przekonaniu notują regres w porównaniu z przeszłością; czują się niedowartościowane i sfrustrowane z powodu słabnącego znaczenia na arenie międzynarodowej, niemożności wywierania wpływu na innych czy też utraty ziem i dawnej potęgi. Marcin Napiórkowski (2016) w książce *Powstanie umarłych. Historia pamięci 1944–2014* sytuuje Polskę wśród społeczeństw o orientacji retrospektywnej. W swojej interpretacji powojennych losów kraju przez pryzmat stosunku do Powstania Warszawskiego autor wysuwa tezę, że polska polityka po zakończeniu II wojny światowej spoglądała nieustannie w przeszłość. Jego zdaniem tylko krótki okres po 1989 roku nosił cechy fazy prospektywnej, „w której problematyka pamięci i przeszłości wyraźnie ustąpiła w zbiorowej świadomości zagadnieniom teraźniejszości i przyszłości – kwestiom modernizacji ekonomicznej i politycznej" (Napiórkowski, 2016, s. 12). Symboliczne wznowienie fazy retrospektywnej nastąpiło w roku 2004, w sześćdziesiątą rocznicę wybuchu Powstania Warszawskiego. Jej obchody przyczyniły się do powrotu historii jako osi sporu światopoglądowego i politycznego; stosunek do przeszłości na nowo zyskał wartość nadrzędną wobec innych

[50] Klasyfikację tę oraz charakterystykę orientacji stworzył Wiesław Łukaszewski (1983). Późniejsze próby opisu orientacji temporalnych wydają się uzupełnieniem i modyfikacją jego koncepcji.

[51] Podobną typologię zaproponował Bogdan Suchodolski (1982, s. 215), który wskazał na życie dla przyszłości, życie chwilą i życie moralne („takie, w którym jednostka kieruje się stałymi wartościami moralnymi"). Pierwszy styl zwrócony jest ku przyszłości „zdyscyplinowany, surowy, manifestujący się w pracy i wysiłku pozwalającym na realizowanie projektów". Życie chwilą to styl teraźniejszościowy, bardziej intensywny, radosny, czasem wręcz hedonistyczny czy lekkomyślny.

różnic i podziałów; ponownie zaczął wyznaczać światopogląd, preferencje polityczne czy wręcz strategie życiowe Polaków.

Odmienną opinię odnośnie do dominacji konkretnej orientacji temporalnej w społeczeństwie polskim wyraziła Elżbieta Tarkowska (1992, s. 15), uznając, że: „charakterystyczną cechą świadomości społecznej Polaków w dłuższym przedziale czasu jest orientacja prezentystyczna; żyją oni w 'kulturze teraźniejszości' ze wszystkimi konsekwencjami tej sytuacji w różnych dziedzinach życia społecznego: w sferze stosunków między ludźmi, w sposobie wartościowania rzeczywistości". Orientacja prezentystyczna oznacza nastawienie na teraźniejszość i koncentrację na teraźniejszości. Jednostki lub zbiorowości ludzi o „orientacji prezentystycznej" nie rozpamiętują czasów minionych, ale też nie wybiegają w przyszłość. Najwyżej cenią życie „tu i teraz". Koncentracja na teraźniejszości w stylu *carpe diem* (Sobol, Oleś, 2002, s. 332) uwidacznia się najsilniej w kręgach, które bezwarunkowo i bezrefleksyjnie napawają się teraźniejszością, w żaden sposób nie zaprzątając sobie głowy myślami o przeszłości ani tym, co przyniesie przyszłość. Cechuje je brak cierpliwości i pociąg do błyskawicznego zaspokajania własnych potrzeb, żądz i aspiracji. Jako przykład mogą posłużyć niektóre gwiazdy sportu, filmu czy w ogóle świata popkultury, orientacja teraźniejszościowa bowiem kojarzy się z hedonistycznym podejściem do życia, czerpaniem z niego „pełnymi garściami", unikaniem negatywnych emocji przy maksymalnym oddaniu się przyjemnościom. Włodzimierz Szewczuk (1990, s. 134) zauważa: „są ludzie, którzy przez całe lata żyją niemal wyłącznie chwilą bieżącą, tym co życie niesie, nawet nie wybiegają myślą w dalszą przyszłość, a nawet jeśli planują, to ma to bardzo prymitywny, jedynie namiastkowy charakter. W relacji do całego społeczeństwa stanowią oni wąski margines i to najczęściej w społecznie negatywnym znaczeniu". Współcześnie wiele przemawia za tym, że ten typ orientacji nie stanowi już zjawiska marginalnego, co więcej, nie wywołuje negatywnych konotacji. Frazy „kultura teraźniejszości" oraz „kultura pośpiechu" trafnie opisują współczesny świat Zachodu (Bertman, 1998). O popularności orientacji teraźniejszościowych świadczą poczytne poradniki i przewodniki po życiu, noszące z reguły wielce wymowne tytuły: *Sukces tu i teraz. Osiągniesz wszystko, czego chcesz, szybciej, niż się spodziewasz* (Tracy, 2015a), czy *Zarabiaj tyle, ile jesteś wart. Zmaksymalizuj swoje przychody już teraz* (Tracy, 2015b). Obiecują one osiągnięcie natychmiastowego efektu, o ile czytelnik zastosuje się do rad autora. Nie musi wcale długo i wytrwale pracować, wystarczy poznać receptę na błyskawiczny sukces, by ziścić plany i marzenia.

Myślenie zorientowane prezentystycznie nie musi być jednak pozbawione pozytywnego wymiaru. Można tu wskazać choćby na lud zamieszkujący Mongolię. Przewodnik po tym bezkresnym kraju informuje o jego mieszkańcach: „żyją teraźniejszością, są gościnni i lubią zabawę, a ich postawę można określić jako 'niech się dzieje, co chce, jutro musi się zatroszczyć o siebie samo'" (Blunden, 2010, s. 154). Także kultowy bohater, tytułowy Grek Zorba, wykrzykuje: „przestałem wspominać,

co było wczoraj, przestałem myśleć, co będzie jutro! Interesuje mnie tylko to, co się dzieje dziś, teraz!" (Kazantzakis, 2009, s. 335). Milan Kundera (2015, s. 8) pisze zaś o bohaterce swojej powieści: „a ona zapamiętale trzyma się swojej teraźniejszości, której za nic w świecie by nie zmieniła, ani na przeszłość, ani na przyszłość".

Z drugiej strony, do osób o orientacji prezentystycznej zaliczają się również nader liczni przedstawiciele grup zmarginalizowanych i wykluczonych, którzy – niejako z przymusu wynikającego z położenia w strukturze społecznej – koncentrują się niemal wyłącznie na trudnej codzienności. Do tej kategorii należą, przykładowo, osoby bezrobotne i bezdomne (Sztompka, 2009, s. 284), dla których każdy kolejny dzień oznacza walkę o przetrwanie. Nie posiadają wystarczającego kapitału (ekonomicznego, społecznego), by myśleć o jutrze.

Trzecim typem orientacji jest orientacja przyszłościowa. Reprezentujący ją ludzie i społeczeństwa traktują przyszłość jako nadrzędny cel i kierunek działania. Stanowi ona dla nich główny element kulturotwórczy, scalający i mobilizujący. Jako przykład tego typu społeczeństwa może posłużyć społeczeństwo amerykańskie, ale także mogą to być wszelkie grupy dysponujące potencjałem innowacyjnym i twórczym. Zdaniem Piotra Sztompki (2009, s. 483) orientacja przyszłościowa stanowi domenę młodzieży, zwłaszcza tej, która dopiero wchodzi w dorosłe życie z entuzjazmem, wiarą i nadzieją, że będzie lepiej. W znakomitej książce o Albanii i Albańczykach pt. *Błoto słodsze niż miód* Małgorzata Rejmer (2018, s. 277–278) zauważa: „najmłodsza generacja odcina się od przeszłości i myśli tylko o tym co będzie, bo teraźniejszość całkowicie rozminęła się z ich oczekiwaniami".

Deficyt orientacji przyszłościowej rodzi depolityzację, bierność, wycofanie i niechęć do jakiejkolwiek aktywności społecznej, służącej z założenia eliminacji mankamentów i modyfikacji teraźniejszości w myśl lepszej przyszłości. Niski poziom innowacyjności i przedsiębiorczości prowadzi do stagnacji społecznej. Nieobecność myślenia przyszłościowego skutkuje coraz większą brutalizacją oraz zanikiem zaufania społecznego. Innymi słowy, silnie zakorzeniona orientacja ku przyszłości stanowi warunek budowy społeczeństwa ludzi aktywnych, świadomych, zaangażowanych. Na zagrożenia związane z brakiem orientacji przyszłościowej zwracała uwagę Elżbieta Tarkowska (1992, s. 138), podkreślając, że jej niedostatek stanowi „istotną przeszkodę dla procesów demokratyzacji i przeobrażeń ustrojowych, wymagających długiej perspektywy czasu i myślenia długofalowego".

Dotychczasowe ustalenia historyków, antropologów, kulturoznawców pokazują zróżnicowanie i odmienność orientacji czasowych poszczególnych typów kultur, klas społecznych oraz zbiorowości. Pokazane przykłady stanowią jedynie egzemplifikację istniejących społecznych orientacji temporalnych. Posiadają je zarówno całe społeczeństwa, jak i pojedyncze osoby. Jak zauważa Tarkowska (1992, s. 29), typologie orientacji temporalnych służą przede wszystkim „do charakterystyki jednostek, ale także bywają przydatne do opisu zbiorowości, typów kultury, ruchów

społecznych”. Rzadko przyjmują postać „typu idealnego”, aczkolwiek, zwłaszcza w przypadku jednostek, może występować jeden tylko kierunek myślenia o czasie. Na ogół uzewnętrzniają się „typy mieszane”, z dominacją jednej z orientacji, we współobecności z pozostałymi. Wśród „typów mieszanych” badacze wyróżniają następujące typy orientacji temporalnych:

a) orientacja na cały horyzont czasowy (istotne są wszystkie obszary czasu);
b) orientacja retrospektywno-prezentystyczna;
c) orientacja retrospektywno-prospektywna;
d) orientacja prezentystyczno-prospektywna (Tarkowska, 1987; Łukaszewski, 1983).

W nawiązaniu do zaprezentowanych klasyfikacji orientacji czasowych należy skonstatować, że orientacja na przyszłość może występować w różnych konfiguracjach. Pokazuje to tabela 7.

Tabela 7. Obecność orientacji przyszłościowej w różnych orientacjach temporalnych

Przyszłościowa orientacja	Występowanie przyszłościowych orientacji temporalnych		
	przeszłość	teraźniejszość	przyszłość
Orientacja na cały horyzont czasowy (A)	+	+	+
Orientacja retrospektywno-prospektywna (B)	+	–	+
Orientacja prezentystyczno-prospektywna (C)	–	+	+
Orientacja prospektywna (D)	–	–	+

Źródło: opracowanie własne (na podstawie: Tarkowska, 1987, s. 147–148).

Ustalenia terminologiczne umożliwiają doprecyzowanie kategorii badawczej. Jako że w moich badaniach koncentruję się na przyszłej perspektywie czasowej, najbardziej uzasadnione jest odwołanie się do orientacji przyszłościowej. Obszarem zainteresowania uczyniłem, w nawiązaniu m.in. do typologii Bogdana Suchodolskiego, orientację „ku światu”, a konkretniej, zawężywszy kierunek zainteresowania – „ku Polsce”. Splot obu kategorii i dookreślenie kontekstów semantycznych przywoływanych terminów wiedzie ku nazwaniu ogólnej kategorii „przyszłościową orientacją ku Polsce”.

Rozdział 4.

Procedury badania własnego

Prezentowany rozdział zawiera zarys koncepcji oraz opis przebiegu badania. W pierwszej części przedstawiono metodologię badań mieszanych, które współcześnie, zdaniem wielu badaczy, należy uznać za trzeci paradygmat badawczy. W kolejnych częściach zaprezentowano całą procedurę badawczą.

4.1. Metody badań mieszanych – teoretyczne konteksty badania

Metody badań mieszanych uznano w ostatnich latach za: „trzeci paradygmat badawczy", obok badań jakościowych i ilościowych (Johnson i in., 2007, s. 112), „trzecią rewolucję metodologiczną" po rewolucji ilościowej i jakościowej (Teddlie, Tashakkori, 2009, s. 10), „trzecią zmianę metodologiczną" (Gorard, Taylor, 2004, s. 1) czy też „paradygmat, którego czas nadszedł" (Johnson, Onwuegbuzie, 2004, s. 14). Propagatorów i zwolenników stosowania metod mieszanych określa się jako „trzecią społeczność badawczą" (Teddlie, Tashakkori, 2009, s. 11), która – metaforycznie – zajmuje centralnie ustawione krzesło pomiędzy tymi dwoma skrajnymi, należącymi do badaczy ilościowych i jakościowych (Johnson, Onwuegbuzie, 2004, s. 15). W dużym uproszczeniu – dokonanym przez Charlesa Teddliego i Abbasa Tashakkoriego (2009, s. 12) – do pierwszej społeczności badawczej należą ilościowo zorientowani badacze, którzy działają w paradygmacie pozytywistycznym i postpozytywistycznym oraz operują przede wszystkim analizą statystyczną, dostarczając uogólnionych i uśrednionych wyników prezentowanych w tabelach i na wykresach. Do drugiej zaliczani są badacze jakościowi, głównie przedstawiciele konstruktywizmu[52], zwolennicy gromadzenia danych jakościowych (np. słów, obrazów, dokumentów, narracji). Trzecią grupę stanowią pragmatycy wykorzystujący zarówno dane ilościowe, jak i jakościowe.

[52] Należy zauważyć, że badania jakościowe związane są z wieloma paradygmatami, np. interakcjonizmem symbolicznym, fenomenologią, socjologią interpretatywną, etnometodologią, feminizmem (Given, 2008, s. 706), oraz że „otwarta natura badań jakościowych powoduje, że próby określenia dlań jednego paradygmatu budzą opór" (Denzin, Lincoln, 2009, s. 11).

Metody ilościowe oraz jakościowe są szeroko opisane w polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu (m.in.: Rubacha, 2011; Creswell, 2013; Babbie, 2004; Sztumski, 2005; Leavy, 2017; Mason, 2002). Z perspektywy historycznej badania nad edukacją zdominowane były przez badania ilościowe (Rossman, Wilson, 1985, s. 627), które polegają na „sprawdzaniu obiektywnych teorii przez analizowanie relacji pomiędzy różnymi zmiennymi. Zmienne te można mierzyć przy użyciu odpowiednich narzędzi, a uzyskane dane liczbowe poddawać procedurom statystycznym" (Creswell, 2013, s. 30). Badania te pozwalają na formułowanie ogólnych prawidłowości odnoszonych na całe populacje oraz budowanie i weryfikowanie teorii (Rubacha, 2011, s. 20).

Badania jakościowe nie stanowią tylko badań nieilościowych, ale „wypracowały sobie własną tożsamość" (Kvale, 2010, s. 11). Co więcej, „nadal powstają nowe przestrzenie, nowe możliwości, nowe kształty badań jakościowych i zarazem inne się zamykają" (Denzin, Lincoln, 2009, s. 11). Najprościej można je zdefiniować jako „techniki związane z gromadzeniem, analizą, interpretacją i prezentacją informacji jakościowych" (Teddlie, Tashakkori, 2009, s. 13). Pomimo wyraźnego zróżnicowania wewnątrz badań jakościowych podkreśla się co najmniej kilka ich wspólnych, powtarzających się cech. Przebiegają one w trakcie stosunkowo długiego lub/i intensywnego kontaktu badacza z „terenem" lub „sytuacją życiową"; sytuacje są „naturalne", stanowią odbicie dnia codziennego (Miles, Huberman, 2000, s. 7). Wymagają one aktywnego zaangażowania ze strony badaczy (Mason, 2002, s. 4), wykorzystujących względnie mało wystandaryzowane narzędzia badawcze (Miles, Huberman, 2000, s. 8). Ich celem jest całościowy ogląd sytuacji: analizowanie i interpretowanie znaczeń, jakie jednostki lub grupy nadają problemom społecznym (Creswell, 2013, s. 30), dążenie do rozszyfrowania sposobu konstruowania świata wokół siebie (Kvale, 2010, s. 11), wyjaśnienie dróg, którymi podążają ludzie, ich wyborów czy sposobów radzenia sobie z codziennymi problemami.

W literaturze pojawiają się różne terminologie dedykowane temu trzeciemu paradygmatowi, trzeciej strategii metodologicznej. Najczęściej mówi się o metodach mieszanych (*mixed methods*); spotkać się można także z terminami: badania mieszane (*mixed research*), studia triangulacyjne (*triangulated studies*), badania zintegrowane[53] (*integrated research*), badania multimetodyczne (*multimethod research*) (Johnson i in., 2007, s. 118), badania łączone (*combined research*), badania hybrydowe (*hybrid research*) (Given, 2008, s. 528), wielorakie metody (*multiple methods*) czy wyłaniające się metody (*emergent methods*) (Denzin, 2010, s. 419). W literaturze polskojęzycznej najczęściej stosuje się termin „metody mieszane" (Urbaniak-Zając, 2018;

[53] Dla badań, w których zintegrowane są wszystkie etapy, począwszy od konceptualizacji aż po integrację na poziomie interpretacji, właściwszym terminem niż „badania mieszane" wydaje się termin „badania zintegrowane" (*integrated methods*) (Moran-Ellis i in., 2006, s. 54).

Paluchowski, 2012; Kawalec, 2014) lub najprostszą formułę „badania ilościowo-jakościowe" (Palka, 1989; Klus-Stańska, 2016), rzadziej „metody triangulacyjne" (Hornowska i in., 2012), „badania eklektyczne" (Guziuk, 2004; Klus-Stańska, 2016) czy „metodologia mieszana" (Cisek, 2010). Ostatni termin wskazuje na to, że metody mieszane są współcześnie postrzegane nie tyle jako strategia łączenia różnych technik badawczych w jednym projekcie, ile jako odrębna metodologia badawcza, obejmująca kwestie filozoficzne, zbiór procedur badawczych (np. dobór próby, sposoby gromadzenia materiału i analizy danych) oraz wytyczne wnioskowania i kryteria oceny jakości (Teddlie, Tashakkori, 2009, s. 27).

Warto podkreślić, że „metody mieszane" traktowane są przez wielu badaczy jako oddzielna metodologia badawcza obejmująca własny światopogląd, zestaw technik gromadzenia danych i schematy analityczne (Creswell, Plano Clark, 2018; Teddlie, Tashakkori, 2003). Zdaniem Lisy M. Given (2008, s. 528) do rozpropagowania i ostatecznej akceptacji terminu „metody mieszane", który stał się standardowym, powszechnym określeniem procedury łączenia metod ilościowych i jakościowych, przyczyniła się publikacja podręcznika akademickiego pt. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (Teddlie, Tashakkori, 2003).

Ogólna definicja autorstwa Steinara Kvalego (2007, s. 234) głosi, że metody mieszane to „termin wykorzystywany współcześnie dla określenia kombinacji różnych rodzajów metod stosowanych w trakcie badania". Posługiwanie się nim implikuje połączenie co najmniej jednej z metod ilościowych z co najmniej jedną z metod jakościowych w trakcie jednego badania lub pomiędzy różnymi badaniami, o ile tworzą one jeden program. Dla łączenia różnych technik/metod w ramach strategii jakościowej (np. wykorzystanie wywiadów oraz obserwacji uczestniczącej) lub ilościowej (np. eksperyment i sondaż) właściwsze jest stosowanie określenia *multimethod* (Leavy, 2017, s. 164; Hesse-Biber, 2010, s. 3).

John W. Cresswell (2013, s. 30) definiuje badania mieszane w sposób bardziej precyzyjny jako „zastosowanie w praktyce metod jakościowych i ilościowych oraz ich integrację w projekcie badawczym. Nie jest więc tylko gromadzeniem i analizowaniem dwóch różnych rodzajów danych; polega na wykorzystaniu obu ujęć łącznie, w sposób bardziej efektywny niż każdego z nich z osobna". Zarówno kwestia optymalnych etapów projektu badawczego, na których strategie winny być łączone, jak i wymaganego stopnia ich integracji budzi burzliwe dyskusje i kontrowersje.

Panuje opinia, że dotychczas nie wypracowano dominującej i w pełni satysfakcjonującej koncepcji (Yin, 2006). Jedna z propozycji zaleca wyróżnić dwa główne rodzaje badań mieszanych. Pierwszy, tzw. mieszany model badań (*mixed-model*), zakłada mieszanie podejścia ilościowego oraz jakościowego na konkretnym etapie lub pomiędzy różnymi etapami procesu badawczego. Drugi rodzaj, nazwany metodą mieszaną (*mixed method*), sugeruje łączenie dwóch badań, fazy ilościowej i fazy jakościowej, w jednym studium badawczym. W rzeczywistości zachodzi

tu podobieństwo do realizacji „minibadania ilościowego" i „minibadania jakościowego" w jednym, wspólnym projekcie badawczym. Wydaje się, że przeważa pogląd, według którego nie wystarczy zastosowanie obu technik gromadzenia danych w jednym projekcie badawczym; minimalnym warunkiem jest ich integracja na poziomie interpretacji wyników (Johnson, Onwuegbuzie, 2004, s. 20).

R. Burke Johnson, Anthony J. Onwuegbuzie i Lisa A. Turner (2007, s. 123) zestawili stanowiska reprezentowane przez 19 czołowych przedstawicieli badań mieszanych, by na tej podstawie stworzyć ich ogólną definicję. Według nich jest to „rodzaj badań, w których badacz lub zespół badaczy łączy elementy podejścia jakościowego z ilościowym (np. poprzez stosowanie ilościowych i jakościowych punktów widzenia, sposobów gromadzenia danych, technik i analiz) w celu szerszego i głębszego zrozumienia oraz potwierdzenia twierdzeń".

Metodologia badań mieszanych nie została dotychczas opisana tak gruntownie i wszechstronnie jak metodologia ilościowa czy jakościowa. Danuta Urbaniak-Zając (2018, s. 129) zwraca uwagę, iż „stosowanie w jednym studium badawczym różnych metod nie jest w badaniach pedagogicznych (szerzej badaniach społecznych) niczym nowym. Tym, co jest nowe, w porównaniu z okresem dominacji jednej metody naukowej, jest deklarowana równoważność metod badawczych sytuujących się w odmiennych orientacjach metodologicznych". Pojawiają się nawet sugestie, że badania mieszane mają współcześnie w badaniach nad edukacją nie tylko równoważne znaczenie, lecz wręcz kluczowe i nadrzędne względem innych strategii (Yin, 2006, s. 41). Wskazuje się przy tym na ich ogromny potencjał do wykorzystania, celem systematycznego rozwoju i wsparcia nauk o edukacji (Gorard, Taylor, 2004, s. 7).

Rozwój metod mieszanych jako systematycznego podejścia do badań jest zjawiskiem stosunkowo nowym, sięgającym końca lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku[54]. Nie oznacza to, że wcześniej badacze nie łączyli różnych metod w jednym projekcie badawczym. Częstokroć przywoływany przykład stanowi opublikowana w 1933 roku książka *Bezrobotni Marienthalu* (Jahoda, Lazarsfeld, Zeisel, 2007), którą Antoni Sułek (2007, s. 261) w posłowiu do wydania polskiego określił jako „majstersztyk wczesnej socjologii empirycznej. Metodologia tych badań była zróżnicowana i dopasowana do wieloaspektowej natury bezrobocia (…). Badanie w Marienthalu było pod tym względem szczególnie cenne: zastosowano w nim wiele metod, często nowych i pomysłowych, więc efekt triangulacji był skumulowany". Również inni badacze w okresie przedwojennym decydowali się na stosowanie

[54] Zarys rozwoju metod mieszanych i konstytuowania się ich jako odrębnej metody zawierają m.in. publikacje: Teddlie, Tashakkori (2009); Hesse-Biber (2010); Johnson i in. (2007); Creswell, Plano Clark (2018).

więcej niż jednej metody w realizowanych przez siebie projektach badawczych (np. Warner, Lunt, 1941; Roethlisberger, Dickson, 1939).

Stosowanie obu metod w jednym badaniu budziło liczne kontrowersje, zwłaszcza do końca lat osiemdziesiątych XX wieku, aczkolwiek także współcześnie zdania w tej kwestii są podzielone. „Łączenie w jednym studium empirycznym metod sytuowanych w różnych orientacjach metodologicznych (czy paradygmatach) oceniane jest niejednoznacznie: od podważania zasadności takiego rozwiązania po pełną akceptację" (Urbaniak-Zając, 2018, s. 122).

Wyróżniono trzy różne stanowiska odnośnie do możliwości i potencjału mieszania metod (Rossman, Wilson, 1985, s. 629). Pierwsza grupa badaczy oraz teoretyków, nazwana purystami, sprzeciwia się łączeniu metod ilościowych i jakościowych. Utrzymuje ona, że różnice pomiędzy założeniami epistemologicznymi, ontologicznymi i metodologicznymi odnoszącymi się do natury badań i społeczeństwa wykluczają możliwości łączenia metod. Badacze ci wyrażają akceptację dla stosowania tylko jednej metody, w przekonaniu, że ich synteza jest z założenia już niemożliwa i bezsensowna. Kolejna grupa, nazwana „sytuacjonistami", głosi pogląd o równoprawnym statusie podejścia jakościowego i ilościowego. Mimo zrozumienia sensu stosowania ich obu w jednym badaniu, przedstawiciele tej orientacji uważają, że niektóre z metod, jako bardziej adekwatne w odniesieniu do konkretnych sytuacji i problemów badawczych, winny dyktować wybór właściwej strategii. Przedstawiciele tych dwóch perspektyw przyjmują zatem stanowisko, zgodnie z którym łączenie obu podejść jest wykluczone bądź akceptowalne jedynie w ograniczonym zakresie. Z kolei trzecia grupa badaczy, tzw. „pragmatycy", wyraża odmienną opinię, opowiadając się za integracją metod w pojedynczym badaniu (Rossman, Wilson, 1985, s. 629–632). Dostrzegają oni pozytywne strony zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych, przy jednoczesnym wskazaniu na niepełne i ograniczone możliwości obu strategii. W ich przeświadczeniu podejście mieszane „pozwala uzyskać rezultaty, które z jednej strony są wzmocnieniem silnych stron każdej z orientacji, z drugiej natomiast, ucieczką przed nakładaniem się ich słabości" (Kawecki, 2018, s. 26). Wątpliwości odnośnie do możliwości i zasadności łączenia metod nie zostały dotychczas rozwiane; w dalszym ciągu pojawiają się liczne pytania, m.in. o kwestie: czy „fizyczne zestawienie obok siebie odmiennych w formie, uzyskanych w różny sposób wyników, mających opisywać ten sam (czy rzeczywiście ten sam?) przedmiot, można uznać za wyraz połączenia metod?" (Urbaniak-Zając, 2018, s. 123); czy mieszane metody posiadają zestaw określonych założeń filozoficznych i metodologicznych, by mówić o nowej metodzie? (Johnson i in., 2007, s. 125); jakim językiem mieszane metody powinny się posługiwać (ilościowy *vs*. jakościowy) i czy wypracowały swoją własną terminologię? (Creswell, Plano Clark, 2018, s. 80); wreszcie, czy rzeczywiście metody mieszane umożliwiają zdobycie „trafniejszej" odpowiedzi na problemy badawcze niż stosowane osobno

metody ilościowe lub jakościowe? (Creswell, Plano Clark, 2018, s. 80). Niemniej wydaje się, że współcześnie przeważa akceptacja dla stosowania i wykorzystywania w badaniach społecznych metod mieszanych.

Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku można zaobserwować ekspansję prac badawczych i teoretycznych dotyczących problematyki metod mieszanych, czego instytucjonalnym wyrazem stało się m.in. powołanie czasopisma poświęconego wyłącznie temu (trzeciemu) paradygmatowi badań – „Journal of Mixed Methods Research", publikacja podręczników z zakresu metodologii metod mieszanych (m.in.: Hesse-Biber, 2010; Hesse-Biber, Johnson, 2015; Teddlie, Tashakkori, 2003; Creswell, Plano Clark, 2018) oraz założenie stowarzyszenia Mixed Methods International Research Association (MMIRA). Od początku XXI wieku projekty badawcze wykorzystujące metody mieszane pojawiają się w coraz większej liczbie dyscyplin naukowych (Hesse-Biber, 2010, s. 1). Metody mieszane, jak zauważają ich zwolennicy, ewoluowały do tego stopnia, że stały się autonomiczną orientacją metodologiczną, posiadającą własny światopogląd, terminologię i techniki (Creswell, Plano Clark, 2018, s. 36).

Filozoficzną podstawę badań mieszanych stanowią pragmatyzm, paradygmat transformatywny oraz krytyczny realizm[55] (Creswell, Plano Clark, 2018, s. 89–91). Dominującą pozycję, zasadniczo łączoną z badaniami mieszanymi i zdecydowanie najbardziej rozpowszechnioną wśród badaczy mieszanych, zajmuje pragmatyzm (Leavy, 2017, s. 168), czyli „światopogląd lub filozofia na gruncie działań, sytuacji i ich konsekwencji, a nie przyjętych założeń" (Creswell, 2013, s. 246). Zgodnie z tym podejściem wszystko, co jest efektywne i umożliwia uzyskanie odpowiedzi na pytanie badawcze, powinno zostać wykorzystane. Można zatem łączyć metody na podstawie ich praktycznej użyteczności i ignorować konflikty między paradygmatami, inaczej mówiąc, filozoficzne założenia nie determinują praktyki badawczej (Maxwell, Mitapalli, 2010, s. 147). Pragmatyzm akceptuje stosowanie jakościowych i ilościowych metod w jednym badaniu; najważniejsze pozostaje pytanie badawcze, które wyznacza wybór odpowiedniej metody; jest ono istotniejsze niż założenia filozoficzne i światopogląd. Narzucony wybór pomiędzy pozytywizmem a konstruktywizmem prowadzi donikąd. Drogowskaz określający kierunek naszych poszukiwań sprowadza się do pytania badawczego, wymagającego odpowiedzi. Pragmatyzm przedkłada działanie i rozwiązywanie problemów nad filozofowanie; wybiera praktyczność i skuteczność. Zorientowany jest na to, co „działa" i co sprawdza się jako efektywny mechanizm w rzeczywistym świecie (Johnson, Onwuegbuzie, 2004, s. 18; Creswell, Plano Clark, 2018, s. 89).

[55] Szczegółowe omówienie paradygmatów nie jest celem tego opracowania. Paradygmaty – z punktu widzenia metodologii metod mieszanych – zostały omówione i skomentowane m.in. w: Shannon-Baker (2016); Mertens (2007, s. 212–224); Venkatesh i in. (2013); Creswell, Plano Clark (2018, s. 85–89); Johnson, Onwuegbuzie (2004, s. 14–19.); Miles, Huberman (2000, s. 4–5); King (1999, s. 267–286).

Z kolei paradygmat transformatywny, nazywany w innym miejscu emancypacyjno-transformatywnym (Mertens, 2003, 2007), „centralną pozycję przypisuje życiu i doświadczeniu grup marginalizowanych, takich jak kobiety, mniejszości etniczne i rasowe, homoseksualiści, niepełnosprawni i osoby ubogie" (Mertens, 2003, s. 139). Krytycy zauważają, że już sama definicja wyklucza z badania liczne grupy i zjawiska społeczne. Ponadto, ich zdaniem, paradygmat ten w rzeczywistości w większym stopniu akcentuje cel badania i uzasadnia podjęcie problematyki, niż odpowiada założeniom filozoficznym stojącym u ich podstaw (Hall, 2013, s. 74). Badania realizowane w oparciu o paradygmat transformatywny mają prowadzić do osiągnięcia i realizacji fundamentalnych wartości, jak: równość, prawa człowieka i demokracja. Ich celem jest budowa społeczeństwa praworządnego, demokratycznego i egalitarnego, stąd też poruszający się w tym paradygmacie badacze koncentrują się przede wszystkim na analizie asymetrycznych relacji władzy. Ważna rola przypada tu wykorzystaniu procesu badawczego i/lub rezultatów badań do sprowokowania zmiany społecznej i urzeczywistnienia zasad równości oraz sprawiedliwości społecznej. Badacz może spośród metod ilościowych, jakościowych lub mieszanych wybrać najbardziej adekwatną strategię, niemniej niezwykle istotne znaczenie w definiowaniu problemu odgrywa proces, czyli interakcja między badaczem/badaczami a uczestnikiem/uczestnikami badania. Dobór metod powinien kierować się ich przydatnością do uchwycenia złożoności kulturowej, relacji władzy i rozpoznania mechanizmów dyskryminacji i opresji. Paradygmat ten ujawnia potencjał łączenia metod: wymiar jakościowy stwarza na każdym etapie procesu badawczego szansę poznania zróżnicowanych perspektyw grup wykluczonych. Wymiar ilościowy oznacza możliwość przedstawienia wiarygodnych wyników, dotyczących np. skali występowania danego zjawiska (Mertens, 2007, s. 216).

Badacze wskazują jeszcze na krytyczny realizm, okrzyknięty też „realizmem transcendentalnym" (Miles, Huberman, 2000 s. 4), który może uchodzić za trzecią drogę wiodącą pomiędzy pozytywizmem a relatywizmem (Sayer, 2000, s. 2). Krytyczny realizm stanowi „paradygmat dla badań wykorzystujących metody mieszane, ponieważ uznaje istnienie różnych typów przedmiotów wiedzy, czyli fizycznych, społecznych oraz konceptualnych – które mają różne ontologiczne i epistemologiczne charakterystyki i znaczenia" (Venkatesh i in., 2013, s. 37). Realizm transcendentalny, za którego prekursora uważany jest Roy Bhaskar, podkreśla wymóg zróżnicowanych podejść do przedmiotów badania, które mają odmienną charakterystykę oraz inne znaczenie. Jest to relatywnie nowa perspektywa stosowana w metodach mieszanych – jeszcze stosunkowo niewielu badaczy wyraźnie łączy założenia filozoficzne stojące u podstaw realizowanych badań z krytycznym realizmem (Creswell, Plano Clark, 2018, s. 89). Jednak jej zwolennicy przekonują, że ta właśnie perspektywa zapewnia wartościową podstawę filozoficzną dla badań

mieszanych oraz stwarza szansę zarówno na lepsze zrozumienie, jak i kompleksowe spojrzenie na zjawiska i problemy społeczne (Maxwell, Mitapalli, 2010, s. 153).

Jak już wspomniano, obecnie przekonanie o tym, że metody mieszane stanowią wartościową i użyteczną strategię badawczą, staje się coraz bardziej powszechne (Moran-Ellis i in., 2006, s. 47). Ich celem nie jest zastąpienie metod ilościowych i jakościowych, ale przede wszystkim wykorzystanie mocnych oraz minimalizowanie słabych stron obu strategii (Johnson, Onwuegbuzie, 2004, s. 15). Wśród walorów stosowania metod mieszanych wymienia się następujące ich właściwości:

1) Słowa, obrazy i narracje otrzymane w badaniach jakościowych mogą obrazować przekaz liczbowy, a liczby mogą wzmacniać i precyzować słowa, obrazy i narracje.
2) Metody mieszane pozwalają stosować w jednym projekcie różne metody i techniki, celem sformułowania pełniejszej i bardziej pogłębionej odpowiedzi na problemy badawcze; mogą pomóc w odkryciu oraz zrozumieniu procesów i zjawisk, które przy zastosowaniu jednej metody zostałyby niedostrzeżone.
3) Wytwarzają wiedzę w wymiarze niezbędnym do formowania i weryfikowania teorii (np. mogą generować i weryfikować teorię ugruntowaną).
4) Metody jakościowe i ilościowe działają komplementarnie i kompensacyjnie. Jedna metoda może być stosowana, by minimalizować wady drugiej, słabości jednej minimalizuje siła drugiej.
5) Zapewniają zwiększenie poziomu generalizacji, a więc stopnia, w jakim wyniki uzyskane w określonej sytuacji mogą być odniesione do innych.
6) Umożliwiają badaczom i naukowcom publikowanie większej liczby raportów i artykułów, na które może składać się cykl tekstów zawierających analizy jakościowe i ilościowe.
7) Sprzyjają doskonaleniu umiejętności praktycznych badaczy w projektowaniu i realizowaniu badań jakościowych oraz ilościowych (Johnson, Onwuegbuzie, 2004, s. 21; Johnson i in., 2007, s. 15; Creswell, Plano Clark, 2018, s. 36).

W realizacji badań mieszanych występują trudności natury organizacyjnej związane z ich konstruowaniem i analizowaniem, które mogą przerastać możliwości jednego badacza, dlatego też, w wielu przypadkach, wskazana jest praca w zespole badawczym. Badania te uchodzą za bardziej czasochłonne oraz wymagające większych nakładów finansowych. Badacz stoi przed innym jeszcze wyzwaniem: powinien opanować podstawy wymagane do projektowania i realizacji badań ilościowych oraz jakościowych, związane ze sposobami gromadzenia danych, doboru próby i przypadków do badania oraz strategiami analitycznymi (Johnson, Onwuegbuzie, 2004, s. 21). Do tego dochodzą skomplikowane strategie łączenia kolejnych etapów badań i podjęcie decyzji o tym, w jaki sposób to zrobić oraz na którym etapie realizowanego badania będzie to najbardziej pożądane (Creswell, Plano Clark, 2018, s. 36). Przykładowo, mieszanie danych oznaczać może „pełne

scalanie danych, pełne zachowanie ich odrębności lub jakieś rozwiązania pośrednie między tymi dwiema skrajnościami" (Creswell, 2013, s. 223). Przed badaczami pojawia się jeszcze szereg innych dylematów, jak np. określenie statusu badań ilościowych i jakościowych (czy są one równorzędne, czy jednej ze strategii przypada pozycja dominująca) albo opracowanie strategii czasowej (czy badania mają być realizowane sekwencyjnie czy równolegle) (Johnson, Onwuegbuzie, 2004, s. 20).

W literaturze przedmiotu wskazuje się na różne uzasadnienia wyboru metod mieszanych w projektach badawczych[56]. Podkreśla się, że badacze powinni świadomie decydować się na zastosowanie metodologii mieszanej i uzasadniać jej wybór (Given, 2008, s. 527). Gretchen B. Rossman i Bruce L. Wilson (1985, s. 635–640) wymienili trzy główne przyczyny mieszania metod; może ono służyć: potwierdzaniu (łączenie metod ma umożliwić potwierdzenie lub odrzucenie zakładanych wyników poprzez triangulację), opracowaniu (łączenie metod pozwoli rozwinąć i wzbogacić analizę oraz dostarczyć szczegółów) oraz inicjowaniu (łączenie metod jest stosowane w celu zainicjowania nowych kierunków myślenia, poprzez zwrócenie się ku sprzecznościom/paradoksom wynikającym z dwóch źródeł danych).

Na podstawie analizy kilkudziesięciu projektów badawczych z wykorzystaniem strategii ilościowej i jakościowej grupa badaczy zidentyfikowała pięć najczęstszych powodów wyboru metod mieszanych (Greene, Caracelli, Graham, 1989, s. 258–262):

1) triangulacja – sprawdzenie uzyskanych wyników poprzez wykorzystanie różnych metod;
2) uzupełnienie/komplementarność – celem stosowania więcej niż jednej metody może być uzupełnienie, opracowanie, ilustracja wyników otrzymanych jedną metodą;
3) rozwój – wykorzystanie wyników (lub doświadczeń) pochodzących z przeprowadzenia badania jedną metodą, aby lepiej zrealizować badania drugą metodą;
4) zapoczątkowanie – odkrywanie sprzeczności oraz nowych perspektyw, które mogą prowadzić do przeformułowania problemów badawczych;
5) rozszerzenie – dzięki łączeniu badań ilościowych i jakościowych można otrzymać bardziej rozległą perspektywę oraz rozszerzyć badany obszar.

Jednym z pierwszych i zarazem najbardziej powszechnym uzasadnieniem łączenia różnych metod była idea triangulacji (Urbaniak-Zając, 2018, s. 127), szeroko opisana w literaturze metodologicznej (m.in.: Frankfort-Nachmias, Nachmias,

[56] Jednym z pierwszych polskich autorów uzasadniających stosowanie ilościowo-jakościowych badań pedagogicznych jest Stanisław Palka (1989, s. 7), który wymienił podstawowe argumenty za ich realizowaniem. Konieczność „wiązania badań ilościowych z jakościowymi w pedagogice wynika" – jego zdaniem – z: 1) charakteru obiektu (przedmiotu) badania; 2) uwarunkowań metodologicznych (w badaniach jakościowych sięga się do metod zebranych w badaniach ilościowych); 3) potrzeby weryfikacji danych jakościowych; 4) potrzeby porównywania danych uzyskanych z badań ilościowych i jakościowych.

2001; Rubacha, 2011; Denzin, 1978). Współcześnie przez triangulację rozumie się na ogół strategię polegającą na zwiększaniu kompletności i trafności badań, dzięki uwzględnianiu różnych perspektyw (Hornowska i in., 2012, s. 73). Ma ona jednak więcej znaczeń; określana jest też jako strategia, koncepcja, technika, proces (Perlesz, Lindsay, 2003, s. 27), co czyni ten termin problematycznym (Fetters, Molina-Azorin, 2017, s. 7). Jego rozpowszechnienie przypisuje się Normanowi Denzinowi (1978), który wskazał na cztery rodzaje triangulacji: danych, metody, badacza i teorii. Według niektórych metodologów triangulacja stanowi strategię przypisaną do metodologii ilościowej i z taką też winna być utożsamiana (m.in.: Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 611; Guba, Lincoln, 2009, s. 300); inni wskazują na możliwości jej zastosowania w badaniach jakościowych (Silverman, 2009, s. 260) oraz mieszanych (Greene, McClintock, 1985, s. 528; Hove, 2012, s. 94).

Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku język triangulacji w badaniach z wykorzystaniem strategii jakościowej podlega coraz silniejszej krytyce, której towarzyszą intensywne starania o wypracowanie specyficznej dla badań mieszanych terminologii. Jedna z propozycji sugeruje zastąpienie pojęcia „triangulacja" terminem: „krystalizacja" (Teddlie, Tashakkori, 2009, s. 123; Denzin, 2010, s. 423; Fetters, Molina-Azorin, 2017, s. 7). Dziś poddaje się myśl, aby symbolem trafności uzyskanej w badaniach zaprzestał być trójkąt, czyli figura trwała, sztywna i dwuwymiarowa, jego miejsce zaś miałby zająć kryształ, łączący w sobie „symetrię i materię z nieskończoną różnorodnością kształtów, wielością wymiarów oraz punktów patrzenia. Kryształy rosną, zmieniają się, ale nie są amorficzne. Przez kryształ można patrzeć, jak przez pryzmat, odbija się w nim to, co znajduje się po drugiej stronie, powstają inne kolory, wzory. To co zobaczymy, zależy od kąta, pod którym patrzymy, od kąta odbijania się światła" (Richardson, St. Pierre, 2009, s. 462). Kryształ wydaje się znacznie adekwatniej symbolizować trafność w badaniach mieszanych niż trójkąt. Czołowy przedstawiciel badań jakościowych, Norman Denzin (2010, s. 423), ogłasza wręcz: „Odrodzenie triangulacji. Niech żyje krystalizacja!". Krystalizacja[57] ma stanowić alternatywę dla pozytywistycznego i utrwalonego w naukach społecznych wizerunku triangulacji jako rygorystycznej metody zapewniającej rzetelność i trafność pomiaru (Ellingson, 2017, s. 179).

Przytoczone tu uzasadnienia wyboru i stosowania metod mieszanych wskazują na ich różnorodność; obok najczęściej przywoływanej triangulacji istnieje wiele innych przyczyn wyboru tej strategii. W moich badaniach za szczególnie cenne uznaję uzupełnienie i wzbogacenie materiału empirycznego zdobytego jedną metodą przez drugą, inicjowanie nowych kierunków myślenia przez konfrontowanie danych pochodzących z różnych źródeł oraz możliwości, jakie stosowanie strategii

[57] O rosnącej popularności terminu może świadczyć choćby to, że wykorzystany został m.in. w tytule książki autorstwa Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (2019a), która we wstępie odwołuje się do potencjału tej strategii interpretacyjnej w badaniach społecznych. Autorka w kontekście badań własnych zaznacza, że próbuje „spojrzeć na ten kryształ, jakim jest kobieta z wielu perspektyw".

mieszanej otwiera przy ilustracji wyników. Wiele kwestii zaledwie przeze mnie zasygnalizowanych, a bardziej kompleksowo opisanych w podręcznikach i czasopismach naukowych z zakresu badań mieszanych, wskazuje na ich ogromne zróżnicowanie, wielość strategii badawczych i schematów realizacji badań. W przyszłości badania te najprawdopodobniej będą odgrywały jeszcze większą rolę niż obecnie. Metodologia badań mieszanych, jak sądzą entuzjaści tego podejścia, „otwiera ekscytujący i prawie nieograniczony potencjał dla badań empirycznych w przyszłości" (Johnson, Onwuegbuzie, 2004, s. 20).

4.2. Założenia badań własnych: cele i problemy badawcze

Na bardzo wstępnym etapie planowania koncepcji badawczej główne źródło inspiracji i motywacji stanowiła dla mnie chęć poznania świata, w którym młodzi ludzie chcieliby żyć, wizji preferowanego przez nich świata jutra. Moje wstępne zamierzenia prowokowały mnie do „wyruszenia" w świat przyszłości; w świat, który ma dopiero nadejść. Towarzyszyło temu przekonanie, że kształt przyszłego świata nie jest z góry narzucony, wszak ludzie to nie „pionki przestawiane na szachownicy" ani „marionetki na scenie życia".

Obserwacja codziennych zmagań z rzeczywistością, uczestnictwo w rozmowach, spotkaniach prywatnych i zawodowych, przysłuchiwanie się opowieściom współobywateli i współobywatelek utwierdziły mnie w przekonaniu, że szczególnym obiektem troski młodych ludzi są sprawy indywidualne. Perspektywa przyszłościowa pojawia się w ich narracjach jedynie marginalnie, jeśli w ogóle, odnosi się w pierwszym rzędzie do spraw osobistych, rodzinnych, ewentualnie związanych z najbliższym środowiskiem społecznym, jak np. marzenia dotyczące dzieci, życia rodzinnego, zawodowego (Pankowski, 1997, s. 25).

Podobne wnioski płyną z dotychczasowych ustaleń odnośnie do stanu badań. Rekonstrukcja badań empirycznych prowadzi do konstatacji, że zdecydowana większość badań wizji przyszłości dotyczy przyszłości osobistej, indywidualnej (Hicks, Holden, 1995, s. 35). Znacznie rzadziej badacze wykazują zainteresowanie przyszłością zbiorową (określaną jako wizje przyszłości lokalnej, krajowej, globalnej), choć jej problematyka zyskała na popularności w latach poprzedzających wejście w nowe milenium[58].

[58] Prawdopodobnie największym projektem był ten zrealizowany w dziesięciu państwach (w tym również w Polsce) na próbie dziewięciu tysięcy osób, przedstawiony w publikacji: Ornauer i in. (1976). *Images of the World in the Year 2000: A comparative Ten Nation Study*. Polska część badań została omówiona w: A. Siciński (1975). *Młodzi o roku 2000*. Inne badania dotyczące wizji przyszłości zostały opisane m.in. w: Livingstone (1976); Hicks, Holden (1995).

Rozpowszechnione współcześnie wizje i projekty przyszłościowe „mówią nie o lepiej urządzonej krainie, lecz o moim w tej oto, tu i teraz, krainie lepszym urządzeniu się. Nadzieje na lepsze życie lokujemy nie w mądrym ustawodawcy czy pospólnym wysiłku i zbiorowych dokonaniach, ale w osobistej przemyślności, sprycie i pomysłach na wyzyskanie 'leżących na ulicy' czy 'nawijających się pod rękę' okazji. A wiążemy te nadzieje nie ze zmianą świata…" (Bauman, 2010, s. 165). Podczas wsłuchiwania się w głosy naukowych autorytetów wzywających do eksplorowania naszych idei, pomysłów i oczekiwań odnośnie do przyszłego porządku społecznego, prawnego, gospodarczego narastała we mnie chęć poznania pożądanej, preferowanej przez młodych ludzi przyszłości Polski.

Podczas eksploracji wizji i projektów dotyczących przyszłości kraju, w którym przyszło mi żyć i który – mimo nierzadko ambiwalentnych uczuć wobec niego – jest mi bardzo bliski, zależało mi też na wysłuchaniu opinii młodych Polaków na temat nas samych. Myśląc o naszej zbiorowej przyszłości, nie mogłem pominąć pytań o wymiarze tożsamościowym: jacy jesteśmy w oczach nas samych? Jak siebie sami widzimy? Co sądzimy o współobywatelach i współobywatelkach? Co lubimy w Polakach, a co nas w nich drażni? Jakie mamy zalety, a jakie wady? Poszukiwałem uogólnionego wyobrażenia o naszej wspólnocie, czyli różnych autostereotypów Polaków (Leszczyński, 2017, s. 8). Nawiązując do pedagogicznych postulatów decentracji, czyli umiejętności oglądu świata oczyma Innego, chciałem poznać nasze cechy i zachowania, te, które przeszkadzają, które chcielibyśmy zmienić, oraz te, które zasługują na uznanie i aprobatę. Ludzkie nawyki, rytuały, poglądy, wartości stanowią nie tylko przedmiot oceny, lecz także źródło irytacji, pogardy lub – przeciwnie – szacunku i wdzięczności. Interesowało mnie zatem, co i dlaczego członkowie naszego społeczeństwa (a więc my sami) myślą o społeczeństwie polskim (a więc o nas samych).

Liczne publikacje naukowe i publicystyczne kreślą portrety młodych ludzi. Systematycznie ogłaszane są narodziny kolejnych nowych pokoleń, które mają w sposób istotny różnić się od poprzednich, m.in. systemem wartości, aspiracjami i dążeniami, światopoglądem, stylami życia. Przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych traktują wartości jako nadrzędny przedmiot badań (np. Nowak, 1965, 1979; Szymański, 1998; Świda-Ziemba, 1999, 2005; Nikitorowicz, 2000; Szafraniec, 2011; Dubis, 2013).

Kolejnym celem badań własnych było poznanie priorytetów ludzi młodych. Zamierzałem, podobnie jak wielu badaczy czyniło to przede mną i czyni nadal, „określić, co jest dla ludzi bardziej, a co mniej ważne – jakie przedmioty, sfery życia czy obszary rzeczywistości ich otaczającej koncentrują na sobie ich uwagę, wyzwalają emocje, oceny, wytwarzają poczucie identyfikacji czy zaangażowania" (Nowak, 1979, s. 155). Przede wszystkim zaś, na mapie rzeczy ważnych, interesowało mnie miejsce tzw. „wartości demokratycznych".

Niepewność i permanentne ryzyko, zdaniem znacznej części obserwatorów, wyznaczają główne oraz stałe właściwości świata współczesnego i nadchodzącego. Nie ma od nich ucieczki; one determinują nasze postrzeganie siebie i świata. Rosnące poczucie zagrożenia i lęku dotyka coraz większą rzeszę młodych Polaków (Galas, 2013). W pracy tej zamierzałem zidentyfikować zagrożenia, które zdaniem młodych ludzi wystąpią w niedalekiej przyszłości, oraz poznać ich opinie na temat potencjalnej siły wpływu tych zagrożeń na Polskę w perspektywie najbliższych lat. Przyszłość jest przecież uznawana za „przestrzeń życia człowieka, która wydaje się najczęściej generować poczucie niepewności" (Majerek, 2018, s. 191).

W ramach możliwych scenariuszy przyszłości Polski eksperci Polskiej Akademii Nauk przedstawili tzw. „scenariusz zagrożeń", najbardziej pesymistyczny wariant rozwoju Polski. Chciałem poznać projektowane, możliwe zachowania, działania, strategie studentek i studentów wobec realizacji scenariusza pesymistycznego i pogorszenia się sytuacji kraju.

Zarysowane tu przemyślenia, obserwacje i zainteresowania poznawcze, stojące u podstaw tego projektu, którego głównym przedmiotem badania uczyniono wizje pożądanej przyszłość kraju, prowadziły do sformułowania następujących celów badawczych:

1) Poznanie wizji preferowanych przyszłości Polski.

Do kluczowych celów badania zaliczyłem również (w kolejności logicznej):

2) Zidentyfikowanie wartości ważnych dla młodych dorosłych oraz określenie wśród nich miejsca wartości demokratycznych.
3) Poznanie wyobrażeń młodzieży akademickiej o Polsce i Polakach.
4) Identyfikację zagrożeń dla ładu społecznego (tzn. zdobycie wiedzy na temat oceny prawdopodobieństwa wystąpienia globalnych zagrożeń oraz siły ich potencjalnego wpływu na Polskę).
5) Rozpoznanie projektowanego zachowania wobec realizacji scenariusza zagrożeń stworzonego przez ekspertów PAN (*Raport. Polska 2050*).

Dążyłem do możliwie spójnego i logicznego skonstruowania celów, zgodnie z procedurami badań empirycznych. Równocześnie podkreślam ich znaczenie i aktualność. Naukowcy i badacze zauważają, że Polakom nie pozwala się przemówić, wyrazić swojego zdania na temat tego, jak właściwie powinno wyglądać tworzone przez nich społeczeństwo (Sokołowski, 2011). Co więcej, pojawiają się głosy, że po 1989 roku „młodych ludzi nie wysłuchiwano" (Boni, 2021, s. 21). Postulaty zawarte w tych twierdzeniach zachowują istotność, stąd też obowiązkiem badacza jest uważne wsłuchanie się w ten nie zawsze „słyszalny" głos Polaków.

Przedstawione cele badawcze prowadziły do sformułowania następujących problemów badawczych**:**

1. Jakie są wizje preferowanej przyszłości? W jakiej Polsce uczestnicy badania chcieliby żyć?

2. Co jest w życiu młodych ludzi uczestniczących w badaniu ważne? Jakie miejsce na mapie rzeczy ważnych zajmują wartości demokratyczne?
3. Co osoby uczestniczące w badaniu sądzą o Polsce i Polakach? Co im się podoba, a co im się nie podoba w Polsce i w Polakach? Co chcieliby w Polsce i Polakach zmienić?
4. Jak uczestnicy badania oceniają prawdopodobieństwo wystąpienia globalnych zagrożeń oraz siłę ich potencjalnego wpływu na kraj?
5. Jak zachowaliby się uczestnicy badania wobec realizacji pesymistycznego scenariusza rozwoju Polski (*Raport. Polska 2050*)?

Badanie miało charakter eksploracyjny i opisowy. Pierwszy problem badawczy ma charakter normatywny, dotyczy preferencji uczestników badania odnośnie do przyszłej Polski. W mniejszym stopniu interesował mnie ten przewidywalny i prognozowany, zdecydowanie bardziej – ten preferowany i pożądany „wygląd" oraz „kształt" przyszłości. Już samo jej projektowanie może przyczynić się do zwiększania indywidualnych motywacji do działania na rzecz zmiany. Ponadto stanowi ono istotny element budowania strategii przyszłościowych osób zaangażowanych w procesy edukacyjne i polityczne.

Druga grupa problemów dotyczy tego, co w życiu młodych ludzi jest istotne i przez nich samo uważane za ważne i kluczowe. W rzeczywistości jest to pytanie o hierarchię wartości młodych ludzi. Szczególnie interesuje mnie miejsce „wartości demokratycznych" na mapie „rzeczy" (nie)ważnych (Nowak, 1979, s. 166).

Trzeci blok problemów odnosi się do młodzieżowych spostrzeżeń, wyobrażeń na temat tego, jaka jest Polska i jacy są Polacy (jacy jesteśmy). Spostrzeżenia oraz wyobrażenia młodych ludzi składają się na zbiorowy (auto)portret Polaków i Polski, który wyłania się z ich osobistych doświadczeń i ma charakter subiektywny, uczuciowy, emocjonalny.

Czwarty problem badawczy dotyczy prawdopodobieństwa wystąpienia w Polsce zagrożeń o charakterze globalnym oraz ich ewentualnego wpływu na losy kraju. Konsekwencje rozwoju ekonomicznego, technologicznego, społecznego, poza wieloma szansami, wiążą się także z niebezpieczeństwami i zagrożeniami. Część z nich jest dobrze znana z historii, niektóre pojawiły się w ostatnich latach, inne jeszcze dopiero wyłaniają się zza horyzontu.

Piąta grupa pytań badawczych odnosi się do projektowanych działań w przyszłości na wypadek realizacji scenariusza zagrożeń. Wygenerowana wiedza pozwoli na określenie „mocy" przyciągania dzisiejszych studentów przez ideologie skrajne, funkcjonujące w przestrzeni publicznej jako możliwe i równocześnie największe zagrożenia dla stabilizacji oraz ładu społecznego.

4.3. Techniki i narzędzia badawcze

Wielość pytań badawczych oraz ich rozległy obszar tematyczny nakazywały zastosowanie więcej niż jednej strategii badawczej. Kryteria doboru metod i technik w badaniach mieszanych są precyzyjnie opisane w literaturze metodologicznej (m.in.: Rubacha, 2011; Miles, Huberman, 2000; Teddlie, Tashakkori, 2003, 2009; Creswell, 2013; Creswell, Plano Clark, 2018). Informacje, uwagi i sugestie w nich zawarte wykorzystano przy wyborze sposobów pozyskiwania materiału do badania własnego[59]. W realizowanym projekcie na planie pierwszym sytuują się badania jakościowe, które stanowiły dominującą strategię[60].

Podstawową techniką wykorzystaną w całym projekcie były indywidualne wywiady pogłębione (IDI), realizowane w oparciu o autorski scenariusz wywiadu (aneks 1).

Konstrukcja narzędzia badawczego wykorzystanego w strategii jakościowej, a także sam sposób prowadzenia wywiadu odpowiadają wymogom i kryteriom opisanym w literaturze metodologicznej, dotyczącej projektowania oraz realizacji indywidualnych wywiadów pogłębionych (Kvale, 2010; Silverman, 2009). Scenariusz do wywiadu został oparty na logicznej strukturze i podzielony na trzy ogólne, opisane poniżej bloki.

1) Przed rozpoczęciem wywiadu poprosiłem moich rozmówców o wypełnienie krótkiej metryczki. Wstęp do rozmowy służył pozyskaniu ogólnych informacji o uczestniczkach i uczestnikach badania. W początkowej fazie prowadzenia wywiadów zamierzałem, poza nawiązaniem dobrego, sprzyjającego szczerej rozmowie kontaktu, uzyskać choćby pobieżną wiedzę na temat biografii osób uczestniczących w badaniu, aczkolwiek projekt nie miał charakteru biograficznego i nie zakładał poznania historii życia jego uczestniczek i uczestników.

2) Kolejny etap wywiadów odnosił się już bezpośrednio do przyszłości i rozpoczynał się na ogół od snucia planów i kreślenia wizji dotyczących przyszłości, przy czym moi rozmówcy skupiali się w szczególności na wątkach przyszłości indywidualnej. Pytania miały na celu poznanie wartości, którymi kierują się w życiu, ich aspiracji, lęków, obaw oraz potencjalnych zagrożeń i przeszkód, które, ich zdaniem, mogą stanąć na drodze do realizacji planów życiowych. Następnie scenariusz zakładał przejście do kwestii ogólnospołecznych i wizji porządku społecznego. Zamierzałem poznać Polskę, w której młodzi ludzie chcieliby żyć w przyszłości. Zainspirowany m.in. technikami projekcyjnymi, prosiłem o postawienie się w roli

[59] W literaturze przedmiotu obecne są różne klasyfikacje metod i technik badawczych oraz różne ich wykładnie. W pracy tej, ze względu na jej charakter, nie podjęto problematyki relacji między metodami a technikami. Przy nazewnictwie sposobów gromadzenia materiału badawczego wykorzystano polskojęzyczną literaturę z zakresu metod badań społecznych.

[60] Uzasadnienie wyboru strategii jakościowej jako dominującej w badaniu zawiera podrozdział 4.5.

przywódcy lub przywódczyni naszego kraju i przedstawienie działań oraz rozwiązań, które chcieliby zainicjować.
3) Ostatni blok pytań dotyczył Polski: z jednej strony, oceny bieżącej sytuacji społeczno-ekonomicznej, z drugiej – Polaków, czyli wyobrażeń moich rozmówców o społeczeństwie polskim. Krótko mówiąc, zamierzałem poznać portret Polaków kreślony przez młodych Polaków. Blok ten w niektórych przypadkach, wbrew początkowym założeniom, pojawiał się zaraz po wstępie do wywiadu.

Opisane bloki pytań stanowiły w większym stopniu dyspozycje, przewodnik do wywiadu niż sztywny, ustrukturalizowany, „z góry" narzucany respondentom scenariusz. Wszystkie pytania miały charakter otwarty. W zależności od kierunku wypowiedzi rozmówców kolejność pojawiania się prezentowanych kwestii ulegała modyfikacji.

W badaniach wykorzystano również autorski test projekcyjny (aneks 2), narzędzie o charakterze jakościowym z elementem ilościowym, które służyło do poznania projektowanego zachowania i jego uzasadnienia wobec realizacji pesymistycznego scenariusza zagrożeń (*Raport. Polska 2050*). Młodym ludziom uczestniczącym w badaniu zostały przedstawione w formie pisemnej dwie historyjki. Różniły się one sytuacją bohaterów oraz typem działań podejmowanych przez ich bliskie otoczenie społeczne. Obie historie rozgrywały się w warunkach pogarszającej się sytuacji zewnętrznej. Respondenci zostali poproszeni o zapoznanie się z treścią obu historii, a następnie ustosunkowanie się do nich poprzez wybranie jednej z podanych do wyboru strategii działania (technika ilościowa) oraz opis i możliwie wyczerpujące wyjaśnienie decyzji odnośnie do własnej projektowanej aktywności lub jej braku w zaistniałej sytuacji (technika jakościowa)[61].

Bohaterem pierwszej przedstawionej sytuacji jest Marek, który wybrał popularny kierunek studiów, bo wydawał mu się łatwy. Najprawdopodobniej po jego ukończeniu będzie on zmuszony do wyjazdu w poszukiwaniu pracy lub zatrudnienia się w kraju na stanowisku poniżej swoich aspiracji i kwalifikacji. Bohaterem drugiej historii jest Tomek, studiujący na prestiżowym kierunku, który ma przed sobą atrakcyjną, wielce obiecującą przyszłość. Obaj studenci obserwują pogorszające się warunki zewnętrzne. Większość ich rówieśników pozbawiona jest satysfakcjonujących perspektyw na przyszłość.

Rówieśnicy Marka masowo stają po stronie skrajnie prawicowych środowisk, skupionych wokół hasła: „stać nas na więcej, tylko zarezerwujmy Polskę dla prawdziwych Polaków". Ruchy te zyskują coraz większe poparcie i najprawdopodobniej wkrótce przejmą władzę. Z kolei rówieśnicy Tomka za swoją pogarszającą się sytuację życiową obwiniają banki, które w powszechnej opinii ponoszą odpo-

[61] Inspiracją do wykorzystania w badaniach własnych testu projekcyjnego była publikacja Moniki Kwiecińskiej-Zdrenki (2004).

wiedzialność za kryzys. Mimo skrajnie różnych perspektyw życiowych zewnętrzna sytuacja jest zagrożeniem dla ładu społecznego. W przypadku historii z Markiem w roli głównej zmiany społeczne zmierzają w kierunku „neofaszyzmu", a w przypadku historii z Tomkiem w kierunku „terrorystycznego anarchizmu rewolucyjnego". Oba kierunki rozwoju sytuacji w naszym kraju („neofaszyzm" oraz „terrorystyczny anarchizm rewolucyjny") wykraczają poza przyjęte w systemie demokratycznym reguły. Zostały one uznane za największe zagrożenia w ramach pesymistycznego scenariusza rozwoju Polski stworzonego przez ekspertów Polskiej Akademii Nauk (*Raport. Polska 2050*, s. 72–73).

Respondenci mogli zadeklarować, że zachowają się: 1) biernie i zaniechają angażowania się w jakiekolwiek ruchy, 2) przyłączą się do nich lub 3) będą je aktywnie zwalczać jako sprzeczne z ich światopoglądem i zarazem szkodliwe dla Polski. Mogli też zareagować w inny jeszcze sposób, który nie został wymieniony w teście. Zostali poproszeni o uzasadnienie swojego wyboru odnośnie do ich potencjalnego zaangażowania w sprawy Polski.

W badaniach zastosowano ponadto autorski kwestionariusz ankiety, który obejmował dwie części (aneks 3). Pierwsza z nich dotyczyła zagrożeń, dalej nazywana jest kwestionariuszem zagrożeń. Na drugą część przypadła krótka ankieta dotycząca znaczenia poszczególnych wartości w życiu respondentów. Zawierała ona również metryczkę z pytaniami odnoszącymi się do ich cech społeczno-demograficznych.

Pomocnym narzędziem przy doborze konkretnych zagrożeń do autorskiego kwestionariusza była lista zagrożeń umieszczonych w *Global Risks Perception Survey* (*GRPS*). Wyniki *GRPS* publikowane są corocznie, począwszy od 2006 roku (w roku 2020 opublikowana została jego 15. edycja), w wydawanym przez Światowe Forum Ekonomiczne (*WEF*) raporcie zatytułowanym *The Global Risk Report*. Kwestionariusze *GRPS* różniły się na przestrzeni lat, m.in. liczbą umieszczanych zagrożeń, a także zastosowanymi skalami[62]. Zagrożenia umieszczone w autorskim kwestionariuszu pochodziły z raportu opublikowanego w styczniu 2018 roku (13 edycja). Z języka angielskiego na język polski zostały przełożone przez profesjonalnych tłumaczy. Następnie te z zagrożeń, co do których znaczenia miałem wątpliwości, omówiłem ze specjalistami z danych dziedzin nauki. Niektóre z nich ostatecznie wyłączyłem z narzędzia, ze względu na brak adekwatnego terminu

[62] W raporcie z 2018 roku wyszczególniono 30 zagrożeń, w raporcie z 2020 już 40. W raportach do 2017 roku prawdopodobieństwo wystąpienia danego zagrożenia oceniano na skali siedmiostopniowej (1–7), a wpływ na świat na skali pięciostopniowej (1–5). Od 2018 roku skala dla obu kryteriów została ujednolicona do pięciu stopni (1–5).

w języku polskim, znaczeniową niejasność lub też terminologiczną bliskoznaczność do innego wskazanego już w kwestionariuszu zagrożenia.

Po analizie tekstów naukowych oraz konsultacjach ze znawcami problematyki uznałem, że wymienione w kwestionariuszu zagrożenia nie wyczerpują problematyki. W związku z tym uzupełniłem kwestionariusz o kolejne zagrożenia, do których zainspirowała mnie lista zagrożeń zawartych w tzw. kwestionariuszu problemów globalnych (*WPQ – World Problem Questionnaire*) Zdzisława Chlewińskiego (1995)[63]. Dodatkowo w kwestionariuszu umieściłem dwa zagrożenia (łamanie praw człowieka i upadek państwa demokratycznego), które nie pojawiły się ani w badaniach *WEF*, ani w teście Chlewińskiego.

Oba kwestionariusze, które wykorzystałem przy projektowaniu narzędzia do badania własnego, pozwalały na poznanie ocen dotyczących prawdopodobieństwa wystąpienia globalnych zagrożeń. *GRPS* badał też opinię na temat siły ich potencjalnego wpływu na świat. W realizowanych przeze mnie badaniach interesowało mnie prawdopodobieństwo wystąpienia zagrożeń w Polsce i siła ich potencjalnego wpływu na nasz kraj w perspektywie najbliższych dziesięciu lat.

W kwestionariuszu uszeregowano zagrożenia z uwzględnieniem dwóch kryteriów:

(a) prawdopodobieństwa wystąpienia w Polsce;
(b) wpływu na Polskę.

Ostatecznie kwestionariusz zawierał 39 zagrożeń, umieszczonych w nim w sposób losowy.

Lista zagrożeń

1. Kryzysy finansowe
2. Nielegalny handel (np. handel ludźmi, unikanie płacenia podatków)
3. Bezrobocie/zatrudnienie poniżej kwalifikacji
4. Drastyczne wahania cen na rynku energetycznym
5. Zapaść systemu finansowego
6. Skażenie środowiska naturalnego
7. Ekstremalne zjawiska pogodowe (klęski żywiołowe, np. powodzie, huragany itp.)
8. Zmiany klimatu
9. Katastrofy środowiskowe spowodowane przez człowieka
10. Upadek ekosystemów i utrata bioróżnorodności
11. Eksploatacja zasobów naturalnych
12. Upadek zarządzania na szczeblu narodowym

[63] Wykorzystałem listę zagrożeń, która została przywołana w tekście Moniki Kwiecińskiej i Zbigniewa Kwiecińskiego (2002, s. 217–232). Oryginalna lista 32 zagrożeń zawarta jest w artykule Zdzisława Chlewińskiego (1995).

13. Wojna nuklearna (broń masowego rażenia/użycie broni biologicznej lub chemicznej)
14. Upadek państwa demokratycznego
15. Konflikty międzynarodowe/wojny między krajami
16. Terroryzm/ataki terrorystyczne
17. Konflikty/wojny religijne
18. Nacjonalizm i konflikty etniczne
19. Rozpowszechnienie się chorób zakaźnych
20. Klęski związane z niedoborem wody (kryzys wodny)
21. Klęski żywieniowe
22. Wymuszona migracja na masową skalę
23. Postępujący charakter nierówności ekonomicznych wywołujących konflikty społeczne, np. powstanie/bunt ludzi „nieposiadających" przeciwko „posiadającym"
24. Rozpowszechnienie się chorób cywilizacyjnych
25. Problemy demograficzne
26. Rozkład kontaktów międzyludzkich
27. Brak stabilności społecznej
28. Nowe nieznane choroby
29. Łamanie prawa i przestępczość
30. Bierność i konformizm ludzi
31. Rozkład moralny
32. Przesądy i uprzedzenia
33. Poczucie wyobcowania
34. Zanik tradycji narodowych
35. Łamanie praw człowieka
36. Brak wykształcenia i „ciemnota"
37. Przestępstwa cybernetyczne
38. Oszustwa i kradzieże danych
39. Niekorzystne konsekwencje postępu technologicznego

Uczestnicy badania zostali poproszeni o określenie w rubryce A prawdopodobieństwa wystąpienia danego zagrożenia w Polsce w perspektywie dziesięciu lat, na pięciostopniowej skali Likerta, z opisanymi krańcami, gdzie 1 oznaczało, że zdecydowanie nie wystąpi, a 5 – zdecydowanie wystąpi. W rubryce B znalazły się oceny siły potencjalnego wpływu danego zagrożenia na Polskę, przy założeniu, że wystąpi ono w perspektywie najbliższej dekady. Oceny należało dokonać na pięciostopniowej skali, gdzie 1 oznaczało żaden lub minimalny, a 5 – katastroficzny.

Druga część kwestionariusza zawierała blok pytań dotyczących tego, co jest dla studentów w życiu istotne. Mieli oni odnieść się do 32 wartości, poprzez określenie stopnia ich „ważności" we własnym życiu, na pięciostopniowej skali (zupełnie

nieważne, raczej nieważne, raczej ważne, zdecydowanie ważne i trudno powiedzieć). Zbliżona forma pytań dotyczących wartości wykorzystywana była w wielu badaniach społecznych (m.in.: Szafraniec, 2011, s. 39–42; CBOS, 2004, s. 2–5; Ryk, 2004, s. 149; Biernat, Sobierajski, 2007, s. 129). Na końcu kwestionariusza umieszczona została krótka metryczka.

W pracy wykorzystałem także inne źródła poznania i rozumienia świata, oparte na obserwacji życia codziennego czy analizie treści wytworów kultury. Badacz bowiem nie może uciec od ludzi i otoczenia, zamknąć się w czterech ścianach, odseparować od świata, skupiając się wyłącznie na materiałach uzyskanych w trakcie realizacji właściwej procedury badawczej. Uczestnictwo w życiu społecznym nie tylko umożliwia, lecz wręcz zobowiązuje do wyjścia poza opisane procedury badawcze i bycia nieustannie otwartym, aktywnym i ciekawym tego, co dzieje się wokół. W części tej sporadycznie posiłkowałem się też wynikami pochodzącymi z raportów z badań nad młodzieżą (np. CBOS, 2019; Bera, Kwiatkowski, 2019; Boni, 2021).

4.4. Dobór próby i przypadków do badania. Charakterystyka uczestników badania

Dobór przypadków do indywidualnego wywiadu pogłębionego miał charakter celowy. Podstawowe kryterium doboru respondentów stanowiło posiadanie przez nich, w trakcie realizacji wywiadu, statusu studenta uczelni publicznej w Warszawie, studiującego w trybie stacjonarnym. Głównym celem badawczym było pokazanie dominujących wzorów myślenia o przyszłości, dlatego też do badania zostały dobrane przypadki typowe (Patton, 2002, s. 236). Przy wyborze tej strategii doboru uczestników należało rozstrzygnąć, które przypadki i na podstawie jakiego kryterium można uznać za typowe. Dobór przypadków typowych może nastąpić m.in. na podstawie wskazówek uzyskanych od informatora, który zna konkretną grupę i może uczestniczyć w ich wyborze, bądź na podstawie badań opinii publicznej lub innych danych statystycznych, pomagających w ustaleniu charakterystyki przypadków typowych (Patton, 2002, s. 236). Doboru przypadków typowych dokonałem w oparciu o kryterium światopoglądowe. Rozmowa telefoniczna przed wyrażeniem zgody na udział w badaniu oraz metryczka, wypełniona przed rozpoczęciem właściwej rozmowy, pozwoliły na uznanie wszystkich uczestników wywiadu za „przypadki typowe". Moi rozmówcy w pytaniu otwartym o ich polityczne autoidentyfikacje wskazali na dominujące (CBOS, 2019) wśród społeczeństwa polskiego orientacje światopoglądowe (np. centrowe, prawicowe, liberalne bądź ich zestawienie, np. liberalno-konserwatywne, liberalno-lewicowe itp.) albo też deklarowali: „trudno powiedzieć/nie wiem".

Łącznie przeprowadziłem 19 IDI (z dziesięcioma studentkami i dziewięcioma studentami studiów stacjonarnych, z sześciu publicznych uczelni w Warszawie). Wszystkie uczestniczki i wszyscy uczestnicy wywiadów mieścili się w przedziale wiekowym 19–24 lata. Osoby te nie brały udziału w badaniu ankietowym ani w teście projekcyjnym. Przypadki do badania jakościowego zostały dobrane w sposób, który zapewnił zróżnicowanie ze względu na płeć oraz kierunek studiów.

Tabela 8. Charakterystyka uczestników i uczestniczek indywidualnego wywiadu pogłębionego

	Imię	Płeć	Kierunek studiów	Uczelnia	Oznaczenie w tekście
1	Adam	M	Pedagogika	APS	1 IDI
2	Anna	K	Pedagogika	SGGW	2 IDI
3	Diana	K	Dziennikarstwo	UW	3 IDI
4	Monika	K	Pedagogika	SGGW	4 IDI
5	Aneta	K	Pedagogika	SGGW	5 IDI
6	Karol	M	Leśnictwo	SGGW	6 IDI
7	Jakub	M	Leśnictwo	SGGW	7 IDI
8	Henryk	M	Leśnictwo	SGGW	8 IDI
9	Mateusz	M	Leśnictwo	SGGW	9 IDI
10	Marta	K	Lingwistyka stosowana	UW	10 IDI
11	Michał	M	Gospodarka przestrzenna	UW	11 IDI
12	Dominika	K	Architektura	PW	12 IDI
13	Mateusz	M	Informatyka	WAT	13 IDI
14	Franciszek	M	Zarządzanie	SGH	14 IDI
15	Beata	K	Prawo	UW	15 IDI
16	Michał	M	Mechanika pojazdów i maszyn roboczych	PW	16 IDI
17	Kamila	K	Stosunki międzynarodowe	UW	17 IDI
18	Kasia	K	Pielęgniarstwo	WUM	18 IDI
19	Marta	K	Lingwistyka stosowana	UW	19 IDI

Źródło: badanie własne.

Dobór próby do badania z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety oraz testu projekcyjnego miał charakter celowy. Zostali do niego dobrani studenci

warszawskich uczelni publicznych z sześciu kierunków. Ze względu na możliwości organizacyjne i finansowe badanie zostało przeprowadzone tylko na terenie Warszawy. Wybór kierunków nastąpił w oparciu o klasyfikację dziedzin nauki i dyscyplin naukowych z dn. 20 września 2018 roku[64]. Badania zrealizowano wśród studentów sześciu kierunków należących do sześciu różnych dyscyplin nauki. Całkowita liczebność próby w badaniu ankietowym oraz w teście projekcyjnym wyniosła 703 osoby (K = 439; M = 252; brak danych = 12). Próba nie była kontrolowana ze względu na płeć. Proporcja kobiet i mężczyzn w badaniu odzwierciedlała ogólne trendy demograficzne w grupach studentów objętych badaniem.

Tabela 9. Struktura próby studentów i studentek w badaniu kwestionariuszowym oraz w teście projekcyjnym z uwzględnieniem dziedziny, dyscypliny, kierunku i uczelni

Dziedzina	Nauki społeczne	Nauki społeczne	Nauki medyczne i nauki o zdrowiu	Nauki rolnicze	Nauki inżynieryjno-techniczne	Nauki ścisłe i przyrodnicze
Dyscyplina	Pedagogika	Ekonomia i finanse	Nauki o zdrowiu	Nauki leśne	Automatyka, elektronika i elektrotechnika	Nauki biologiczne
Kierunek	Pedagogika	Finanse i rachunkowość	Pielęgniarstwo	Leśnictwo	Automatyka i robotyka	Ochrona środowiska
Uczelnia	Akademia Pedagogiki Specjalnej (APS)	Szkoła Główna Handlowa (SGH)	Warszawski Uniwersytet Medyczny (WUM)	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego (SGGW)	Politechnika Warszawska (PW)	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego (SGGW)
N = 703	127	109	112	126	110	119

Źródło: badanie własne.

Celem zastosowanego kryterium doboru kierunków było zróżnicowanie próby pod względem realizowanego programu nauczania. Wyróżnione w kwestionariuszu

[64] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych.

zagrożenia, o zróżnicowanym charakterze, implikowały podział próby na studentów różnych dyscyplin naukowych, którzy – jak przypuszczałem – mają odmienną ciekawość świata i niejednakowe pasje naukowe, a w konsekwencji różny poziom świadomości oraz wiedzy na temat ewentualnych zagrożeń mieszczących się w obszarach ich zainteresowań. Zależało mi też na tym, aby młodzi ludzie uczestniczący w badaniu reprezentowali uznane uczelnie. Zamiar ten udało się zrealizować – wytypowane do badania kierunki studiów prowadzone są przez uczelnie o wysokim prestiżu w danej dyscyplinie nauki. Każdy z wybranych kierunków był reprezentowany przez studentki i studentów tylko jednej uczelni. Jednak ze względu na brak odpowiedniej liczby studiujących na jednym roku do badania włączone zostały, w niektórych przypadkach, osoby będące na różnych etapach studiów.

4.5. Schemat i organizacja badania

W literaturze z zakresu badań mieszanych prezentowane są różne klasyfikacje schematów badań (m.in.: Creswell, 2013; Creswell, Plano Clark, 2018). Formalnym kryterium ich wyodrębnienia jest hierarchia ważności, usytuowanie badań ilościowych i jakościowych w czasie oraz wpływ lub brak wpływu jednej fazy badania na kolejną.

Czynnikiem, który należy uwzględnić, jest hierarchia ważności, czyli priorytet badań jakościowych lub ilościowych w konkretnej pracy badawczej (Creswell, 2013, s. 223). W pracy tej uprzywilejowaną pozycję zajmuje strategia jakościowa, za której wyborem przemawiała większość z postawionych problemów badawczych. Wynika to m.in. z konstrukcji pytań badawczych (co? jak?). Przewaga badań jakościowych nad badaniami ilościowymi w całej pracy uwidacznia się przede wszystkim w wadze danych jakościowych przy udzielaniu odpowiedzi na główne problemy badawcze, ale również na poziomie samego tekstu – zdecydowanie więcej miejsca w części analitycznej przypada na analizę jakościową niż ilościową. Wreszcie zrealizowane badania miały przede wszystkim charakter indukcyjny, eksploracyjny, a nie dedukcyjny, weryfikacyjny.

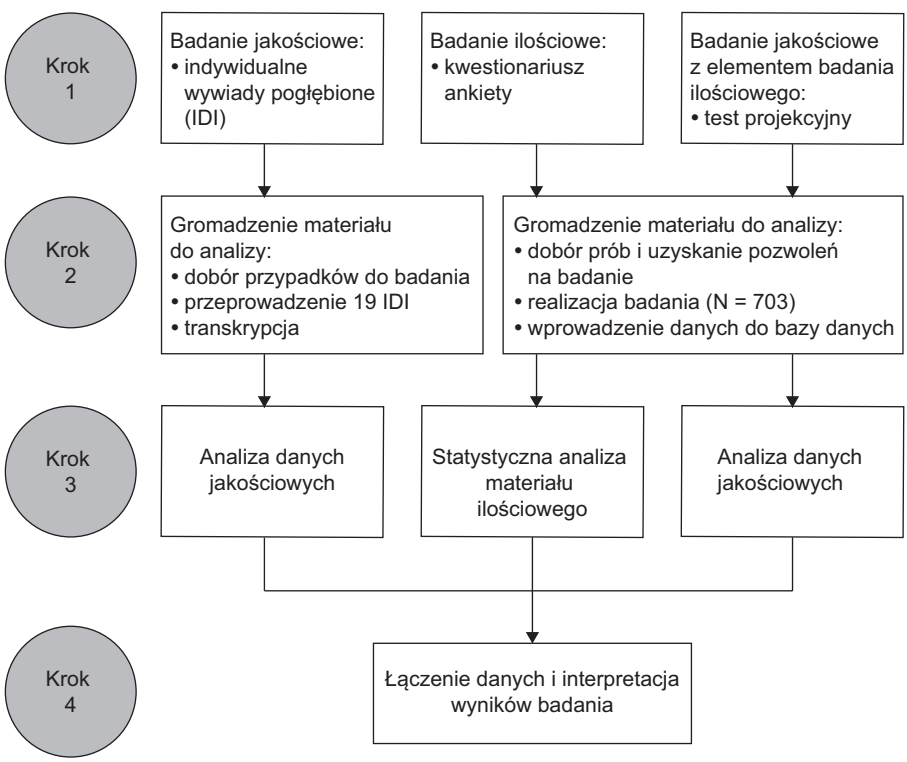
Zasadniczo, w oparciu o kryterium czasu, wyróżnia się dwa podstawowe schematy badań mieszanych: sekwencyjne oraz równoległe. Badania dwufazowe (sekwencyjne) realizowane są chronologicznie. Można wskazać na dwie strategie: sekwencyjną strategię eksploracyjną (Creswell, Plano Clark, 2018, s. 112), kiedy to badania jakościowe poprzedzają badania ilościowe (Rubacha, 2004b, s. 56), oraz sekwencyjną strategię eksplanacyjną (Creswell, Plano Clark, 2018, s. 112), w której badania jakościowe realizowane są po ilościowych (Rubacha, 2004b, s. 56).

Drugi (po sekwencyjnym) schemat badania to tzw. badania zbieżne (*covergent design*) (Creswell, Plano Clark, 2018), inaczej nazywane badaniami równoległymi

(*parallel study*) (Teddlie, Tashakkori, 2009, s. 136). Strategia ta oznacza niezależne gromadzenie danych ilościowych i jakościowych w tym samym czasie lub w niewielkim odstępie czasowym (Teddlie, Tashakkori, 2009, s. 136). W strategiach równoczesnych badacze równolegle lub w niewielkim odstępie czasu zbierają i analizują dane pochodzące z badań jakościowych oraz ilościowych, szukając odpowiedzi na pytania badawcze. Rezultat tych poszukiwań stanowią interpretacje i analizy oparte na materiale uzyskanym z obu strategii badawczych. Przyjęcie tego schematu oznacza, że narzędzia konstruowane są przed rozpoczęciem realizacji projektu i nie stanowią inspiracji ani materiału wykorzystywanego przy konstrukcji pozostałych narzędzi badawczych. Strategie równoległe uchodzą za tradycyjny i najczęściej realizowany model badań mieszanych.

Badania własne odbyły się kalendarzowo w dwóch etapach, sekwencyjnie w kilkumiesięcznych odstępach czasowych. Jednakże wyniki otrzymane na pierwszym etapie badania nie stanowiły przesłanki wykorzystanej na kolejnym etapie. Wszystkie narzędzia badawcze zostały bowiem skonstruowane przed rozpoczęciem

Rysunek 1. Schemat równoległego badania własnego



Źródło: opracowanie własne.

pierwszego etapu badań. Przyczyna realizacji badania w dwóch fazach tkwiła przede wszystkim w ograniczeniach organizacyjnych i finansowych. Dlatego też należy uznać, że projekt badawczy przeprowadzono w sposób tradycyjny, czyli poprzez równolegle realizowane badania ilościowe i jakościowe. Na pierwszy etap (chronologicznie) przypadły badania z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety i testu projekcyjnego; na drugi etap (zrealizowany kalendarzowo później) – przeprowadzenie indywidualnych wywiadów pogłębionych.

Badania z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety oraz testu projekcyjnego odbyły się w ostatnim kwartale 2018 i pierwszym kwartale 2019 roku. Zostały one zrealizowane metodą audytoryjną na uczelniach wyższych; podczas zdecydowanej większości sesji byłem obecny na sali w trakcie zbierania danych. Badanie zrealizowano za zgodą osób prowadzących przed przystąpieniem studentów do warsztatów, ćwiczeń lub wykładów przewidzianych w ich planie zajęć. Respondenci, po otrzymaniu informacji o anonimowym i poufnym charakterze badania oraz jego naukowym celu, zostali poproszeni o wypełnienie w pierwszej kolejności kwestionariusza ankiety, a następnie testu projekcyjnego. Badania ilościowe i testy projekcyjne przeprowadzono w jednej turze. Najpierw uczestnicy badania, zgodnie ze skierowaną do nich prośbą, przystąpili do wypełnienia kwestionariusza, a następnie do ustosunkowania się do obu historii przedstawionych w teście projekcyjnym. Na całość badania przeznaczono jedną jednostkę lekcyjną (45 minut). Wypełnienie ankiety oraz testu zajmowało studentkom i studentom średnio ok. 25–30 minut.

Na kolejnym etapie, zgodnie z chronologicznym układem czynności badawczych, zrealizowałem indywidualne wywiady pogłębione. Rozmowy udało się przeprowadzić dzięki życzliwości i pomocy ze strony nauczycieli akademickich z różnych środowisk, którzy umożliwili mi spotkania ze studentami i studentkami. Rozmówcy zostali wcześniej dokładnie powiadomieni o tematyce wywiadu. Wszystkie wywiady prowadziłem osobiście w okresie od maja 2019 do lutego 2020 roku. Były one, za zgodą rozmówców, nagrywane; trwały od 45 do 90 minut, następnie samodzielnie dokonałem ich transkrypcji.

4.6. Analiza materiału badawczego

W badaniach wykorzystano metody ilościowe oraz jakościowe. Metody jakościowe stanowią podstawowy, dominujący materiał badawczy. Z uwagi na złożoność podejmowanej problematyki chciałbym w tym miejscu podjąć trzy fundamentalne kwestie. Po pierwsze, przedstawię własną perspektywę i stanowisko wyjaśniające wybór konkretnej struktury rozdziałów analitycznych. Po drugie, dla przejrzystości odbioru zaprezentuję oznaczenia i numerację pojawiających się w tekście cytatów z wypowiedzi studentów. Po trzecie, po krótce odniosę się do metod opracowania wyników.

Zaczynając od struktury części analitycznej (czyli od zadania logicznego i czytelnego pogrupowania problematyki analizowanej i interpretowanej w badaniach), zaznaczam, że powstawała ona w trakcie analizy zgromadzonego materiału badawczego. Materiał analityczny wespół z celami badawczymi pozwolił na logiczne i spójne ustrukturyzowanie podjętej problematyki. Wyszczególnione zostały trzy rozdziały o charakterze interpretacyjno-analitycznym. Rozdział piąty (tj. pierwszy rozdział analityczny) ma charakter prezentystyczny, szkicuje bowiem autoportret Polaków, podczas gdy dwa następne dotyczą już bezpośrednio przyszłości. W kolejnym rozdziale analitycznym (czyli szóstym) nadrzędną kategorią uczyniono „przyszłość prawdopodobną" i „przyszłość możliwą". W ostatnim rozdziale analitycznym (siódmym) głównym przedmiotem zainteresowania jest pożądana przyszłość, czyli wizje preferowanej przyszłości. Podejmowana problematyka ma charakter normatywny. Pojawiające się w rozdziałach analitycznych odniesienia (przypisy) do innych rozdziałów, poruszających, rozwijających czy uzupełniających omawiane zagadnienia, mają na celu uniknięcie zbędnych powtórzeń, które mogłyby wystąpić z uwagi na złożoność, zależność oraz krzyżowanie się wielu treści.

W tekście przywoływane są cytaty pochodzące z wywiadów pogłębionych oraz jakościowej części testu projekcyjnego. Wypowiedzi pochodzące z wywiadów (IDI) oznaczone są liczbą (numer wywiadu) oraz skrótem IDI. Przykładowo, 12 IDI – to dwunasty indywidualny wywiad pogłębiony.

Wypowiedzi uzyskane w teście projekcyjnym oznaczone są najpierw literą, potem liczbą. Litera oznacza kierunek studiów. Przykładowo, D78 to pojawiająca się w teście projekcyjnym wypowiedź studenta/studentki kierunku pielęgniarstwo oznaczonego/oznaczonej numerem 78.

Tabela 10. Skróty dla oznaczeń wypowiedzi uzyskanych w teście projekcyjnym

Kierunek studiów	Pedagogika	Finanse i rachunkowość	Pielęgniarstwo	Leśnictwo	Automatyka i robotyka	Ochrona środowiska
Skrót	A	S	D	L	P	O

Źródło: badania własne.

W tekście, przy opisie wyników badań ilościowych, zamiennie stosuję określenia odnoszące się do dyscypliny lub kierunku studiów. Przykładowo, przy analizie odpowiedzi wśród studentów kierunku „finanse i rachunkowość" pojawić się mogą zwroty „studenci finansów i rachunkowości" lub „studenci kierunku ekonomicznego". (W tabeli 9. opisana została dokładnie próba w badaniu ilościowym,

z uwzględnieniem podziału na dziedziny, dyscypliny i kierunki). W przypadku przytaczania wyników innych badań, zrealizowanych przez ośrodki lub zespoły badawcze, zawarta jest w przypisie informacja o ich źródle.

Analiza danych jakościowych została zrealizowana przy wykorzystaniu analizy tematycznej (Nowel i in., 2017; Braun, Clarke, 2006). Analiza tematyczna to sposób analizy danych jakościowych, polegający na identyfikowaniu, analizie i opisie wątków tematycznych. Proces analizy obejmuje sześć kroków. Stanowią one bardziej wskazówki dla badaczy niż sztywny, rygorystyczny zestaw procedur. Wymienia się: zapoznanie się z danymi, generowanie kodów początkowych, tworzenie wątków tematycznych, przegląd i opracowanie wątków tematycznych, definiowanie oraz nazywanie wątków tematycznych i pisanie raportu z badania (Nowel i in., 2017, s. 4). Można zatem wyodrębnić trzy ogólne etapy poprzedzające sporządzenie raportu: transkrypcję, kodowanie i analizowanie. Analizę jakościową wykonano przy pomocy programu MAXQDA 2020.

Wyniki uzyskane w części badania ilościowego poddane zostały analizie w programie SPSS wersja 26. Wykorzystano standardowe metody statystyki opisowej (rozkłady częstości i średnie) oraz badania zależności (jedno- i wieloczynnikowa metoda ANOVA, test post hoc).

Rozdział 5.

„A to Polska właśnie”. O aksjologicznych zróżnicowaniach

Znaczna część raportów i innych publikacji podejmujących problematykę młodzieży i młodości odnosi się do tego, co jest ważne dla młodych ludzi, co stanowi przedmiot ich aspiracji i dążeń (m.in.: Szafraniec, 2011; CBOS, 2019), czyli do ogólnej charakterystyki młodego pokolenia. Moja praca odzwierciedla ten popularny schemat. We wprowadzeniu do analizy badań przedstawiam bardzo ogólny rys aksjologiczny młodzieży akademickiej objętej badaniem, uwzględniając zwłaszcza wartości demokratyczne oraz Polskę jako element hierarchii wartości. Następnie prezentuję, w oparciu o materiał uzyskany w trakcie wywiadów, subiektywny portret Polski i autoportret Polaków nakreślony przez moich rozmówców.

5.1. Wartości w życiu młodzieży akademickiej: krótki rys aksjologiczny

Wartości stanowią cel działania (Sztompka, 2009, s. 259); traktowane są jako cele, do których ludzie dążą, które chcą osiągnąć. Występują one w postaci rzeczy, zjawisk, faktów, cech osobowościowych, ludzi; stanowią obiekt pożądania, dążenia, aspiracji. Wartości stanowią przedmiot badań wielu dyscyplin naukowych[65].

Badacze młodzieży, choć nie tylko, bo właściwie chyba większość ludzi, stawiają sobie pytania o różnice między młodzieżą współczesną a wcześniejszymi pokoleniami młodych. Wciąż słychać narzekania na dzisiejszą młodzież: młodzi kiedyś mieli być bardziej pracowici, ambitni, honorowi, lojalni. Wspominali o tym również moi respondenci, przywołując wypowiedzi starszych członków swoich rodzin:

Moja babcia cały czas myśli, że na studiach to tylko książka, zero Internetu, zero imprez, że studenci to się nie bawią, że student to się nie może upić, że żyje inaczej, tak jak kiedyś (4 IDI).

[65] Rozdział drugi zawiera krótki przegląd badań pedagogicznych nad wartościami.

Rzeczywiście, dawniej niektóre rozrywki były niedostępne (np. media społecznościowe), inne – trudniej dostępne (np. puby i dyskoteki), niemniej młodzi ludzie korzystali z młodości, bawili się, spędzali czas wolny na towarzyskich spotkaniach, imprezach czy randkach. Lektura biografii znanych ludzi (np. Miłosza czy Gombrowicza), studiujących w pierwszej połowie XX wieku, może nasuwać wątpliwości odnośnie do ich gorliwości w studiowaniu; powstaje raczej wrażenie, że nie spędzali czasu wyłącznie na pracy, nauce i na czytaniu książek.

Poznawanie obrazu młodzieży pozwala na sportretowanie różnych współczesnych typów/rodzajów młodzieży: miejskiej i wiejskiej, wywodzącej się z różnych kręgów kulturowych, uczęszczającej do różnych typów szkół czy też różniącej się innymi jeszcze czynnikami. Warto jednak, zważywszy na istotę badań ankietowych dominujących w tej dziedzinie, podchodzić do wyników z pewnym dystansem i dozą sceptycyzmu. Wypowiedzi respondentów mają charakter deklaratywny i – w pewnym sensie – życzeniowy. Szczególnie silnie widoczne jest to w badaniach nad wartościami, w których niektóre funkcjonują jako powszechnie akceptowane czy wręcz uniwersalne. Inny obraz wyłoniłby się, gdyby pytania nie odnosiły się do własnych wartości, ale do wartości dominujących wśród innych młodych ludzi. Dalej nawiążę jeszcze, przykładowo, do bogactwa jako wartości uznawanej przez osoby objęte badaniem za jedną z mniej dla nich ważnych, aczkolwiek konsumpcyjna i materialistyczna orientacja młodych ludzi zasadniczo wyłania się jako jedna z dominujących w wypowiedziach moich respondentów, jednak w odniesieniu nie tyle do nich samych, ile do ich rówieśników.

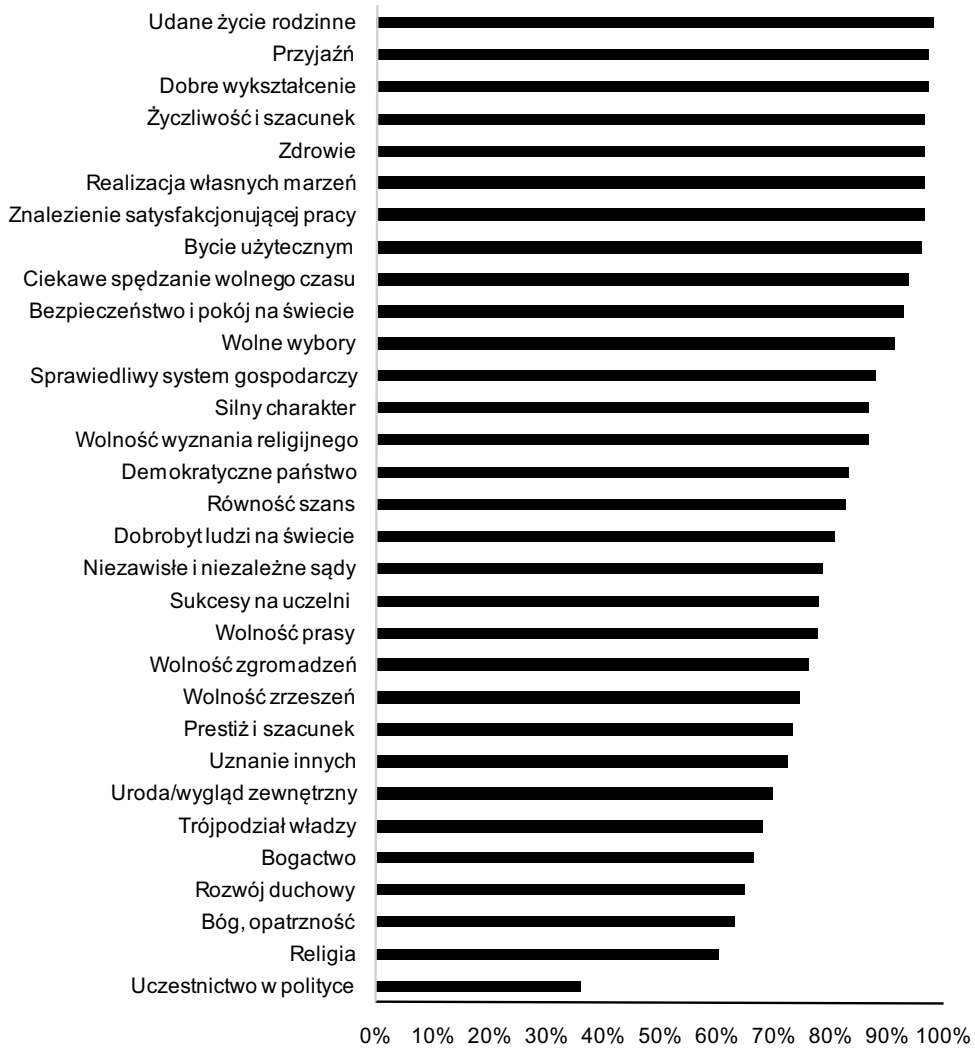
Wyniki licznych badań (np. Szafraniec, 2011; CBOS, 2004, 2019) wskazują, że niezmiennie od kilkudziesięciu lat najwyższą wartość w opiniach młodych ludzi stanowią rodzina, przyjaźń i zdrowie. Ta triada wartości dominuje także wśród młodzieży objętej przeze mnie badaniem. Niemal wszyscy deklarowali, że są one w ich życiu ważne.

Rodzina jako najważniejsza wartość przyjmuje formę aksjomatu. Właściwie jej waga jest niepodważalna i nie budzi kontrowersji. Respondenci deklarowali, że:

...oczywiście rodzina (IDI multi); *wiadomo rodzina* (IDI multi); *Pewnie jak większość odpowiem, na pewno rodzina* (1 IDI); *to brzmi banalnie, ale rodzina* (10 IDI).

Zdecydowanie dominują standardowe odpowiedzi odnoszące się do życia rodzinnego, towarzyskiego czy zdrowia. Na kolejnych miejscach w hierarchii wartości plasują się: znalezienie dobrej pracy, realizacja własnych marzeń, życzliwość i szacunek oraz dobre wykształcenie. Niemal wszyscy respondenci w badaniu ilościowym uznali te wartości za istotne w ich życiu. Ukończenie szkoły i zdobycie wykształcenia, a następnie dobrej pracy należy, zaraz po założeniu rodziny, do

Rysunek 2. Wartości ważne w życiu młodzieży (suma odpowiedzi „raczej ważne" i „zdecydowanie ważne")



Źródło: badanie własne.

podstawowych celów życiowych. Założenie rodziny zostaje częstokroć odroczone w czasie w oczekiwaniu na bardziej sprzyjające ku temu okoliczności, czyli sytuację życiową, w której respondenci uzyskają w miarę stabilną pozycję zawodową:

Na pewno chciałabym wyjść za mąż. Na pewno też dzieci, ale wcześniej chciałabym się też ustatkować (15 IDI).

Innym powodem „odraczania dorosłości" widzianej jako założenie rodziny, jest sam fakt bycia młodym, świadomość przynależności do młodzieży:

Rodzina w przyszłości też będzie ważna, ale teraz jestem młody, więc nie myślę w tych kategoriach jeszcze (7 IDI); *Wiadomo, że takie podstawowe wartości jak rodzina, ale to wszystko bardzo odkładam w czasie. Jestem osobą, która troszkę tak tkwi. Nie jestem na tym etapie. Teraz bardziej myślę o tym, co jest związane bezpośrednio ze mną. Na razie nie myślę o takich kwestiach jak założenie rodziny* (11 IDI).

Młodość jawi się jako stan zawieszenia, jako okres w życiu, w którym założenie własnej rodziny nie stanowi priorytetu. Wszyscy rozmówcy są za to świadomi konieczności zdobycia/utrzymania pracy. Planom zawodowym zdecydowana większość osób objętych badaniem przypisuje znaczenie pierwszoplanowe, podczas gdy o założenie rodziny mają zamiar zadbać „kiedyś". Perspektywa znalezienia pracy jest bliższa, pilniejsza i bardziej realna. W pierwszym rzędzie młodzież stawia na rozwój, edukację, skuteczne usytuowanie się w czołówce ubiegających się o pracę, aby zapewnić sobie pozycję zawodową na miarę własnych aspiracji.

Rozmówcy wskazywali na rozwój osobisty, samorealizację, rozwijanie pasji jako wyjątkowo istotne elementy w ich teraźniejszości:

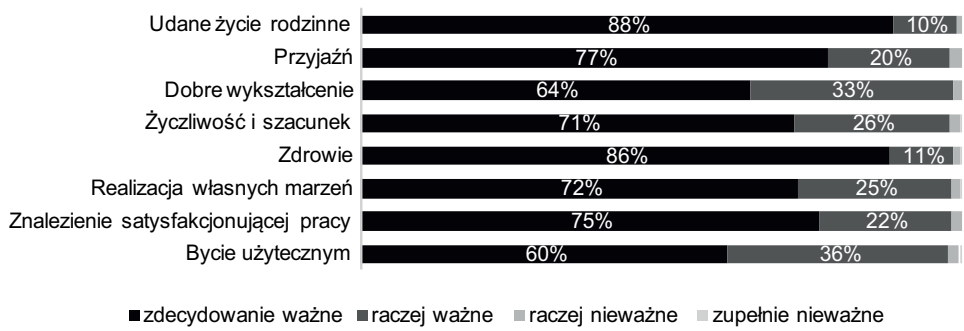
Ważny jest dla mnie rozwój osobisty. W momencie, w którym się nie rozwijam, to odczuwam taką pustkę i brak czegoś. Myślę o rozwoju zawodowym, ale nie tylko, też np. sportowym. Zawsze, kiedy coś zaczynam, chciałabym się doskonalić (15 IDI).

Młodość to faza życia, w której człowiek dysponuje sporą ilością wolnego czasu, ma poczucie wielu możliwości i szans – wówczas imperatyw poznawania siebie, realizowania i projektowania dalszej drogi życiowej posiada wyjątkową moc. To być może jedyny okres pozwalający na tak rozległy obszarowo zakres poszukiwań, dlatego też pojawiająca się kategoria samorealizacji, kształtowania siebie, projektowania życia i budowania własnej tożsamości nie może zaskakiwać, szczególnie w społeczeństwie pluralistycznym, oferującym różnorodne opcje rozwoju czy wręcz wymagającym od młodych nieustannego samorozwoju. Młodość jest też czasem przygotowania do wejścia w dorosłe życie, dlatego towarzyszy jej silna wiara w rozwój osobisty, w zdobycie wyższego wykształcenia, w znalezienie wymarzonej pracy. W porównaniu z tymi wartościami sukcesy na uczelni uznawane są za mniej istotne („tylko" dla $^{3}/_{4}$ osób objętych badaniem są one ważne, przy czym ważniejsze są dla kobiet).

Wśród najważniejszych wartości dominują te o charakterze afiliacyjnym (przyjaźnie, rodzina), biomedycznym (zdrowie) oraz indywidualnym (wykształcenie, praca, realizacja marzeń). W opinii respondentów prowadzą one do osiągnięcia

różnie rozumianego sukcesu, niekoniecznie finansowego. Filar tworzą, po pierwsze, rodzina i przyjaciele jako wartość silnie zakorzeniona w świadomości Polaków, utożsamiana z udanym życiem wspólnotowym (figura „rodzinnego Polaka"), po drugie, zdrowie jako wartość warunkująca osiągnięcie pozostałych, po trzecie, te wartości, które mają zapewnić wysoką jakość i satysfakcję z życia, a zatem zdobycie dobrego wykształcenia i atrakcyjnej pracy przy jednoczesnym poczuciu bycia użytecznym oraz funkcjonowaniu w przyjaznej atmosferze (szacunek i życzliwość).

Rysunek 3. Najważniejsze wartości (ważne dla ponad 95%)



Źródło: badanie własne.

Na przeciwległym biegunie „rzeczy ważnych" lokuje się uczestnictwo w polityce. Tę wartość ceni najmniejszy odsetek młodych ludzi objętych badaniem. Zaledwie $^1/_3$ spośród nich uważa ją za wartość ważną. Samo rozumienie tej kategorii najprawdopodobniej budzi wśród respondentów wątpliwości. Inne badania nad populacją młodzieży (CBOS, 2019) pokazują, że niechęć do polityki instytucjonalnej jest wśród niej zjawiskiem dość powszechnym.

Na krańcowych miejscach w klasyfikacji ważnych wartości plasują się „religia", „Bóg, opatrzność" oraz – kategoria, która może być rozumiana szerzej – „rozwój duchowy". Mimo dalekich miejsc w hierarchii wartości uczestniczącej w badaniu młodzieży akademickiej wszystkie one są jednak ważne dla co najmniej 60% respondentów, znacznie ważniejsze dla kobiet niż mężczyzn ($^2/_3$ kobiet deklaruje, że religia jest ważna w ich życiu, przy ½ mężczyzn; podobnie przedstawia się odsetek odpowiedzi w przypadku kategorii „Bóg, opatrzność"). Dla 40% kobiet i 20% mężczyzn religia pozostaje zdecydowanie ważną wartością. Podczas rozmów studenci często odwoływali się do znaczenia religii zarówno w ich życiu osobistym, jak i w życiu całego społeczeństwa. Dla części z nich ma ona zdecydowanie wymiar indywidualny. Religia, wiara, Kościół wskazywane są jako coś istotnego w życiu, bo po prostu „jestem wierzący/wierząca". Jedna ze studentek rozwinęła wypowiedź:

Ważna jest dla mnie wiara, bo jestem wierząca. Ważna jest dla mnie rodzina, ważne jest dla mnie to, żeby być otoczoną ludźmi, którzy mnie kochają. Ważna jest dla mnie religia, wychowywałam się w rodzinie katolickiej, potem chodziłam do szkoły katolickiej. I zawsze wiara była dla mnie ogromnym oparciem, uważam, że to coś bardzo ważnego, bo determinuje mój kręgosłup moralny. Nie muszę się domyślać, czy coś jest dobre czy złe, bo to wiem, wiem, czego ode mnie Bóg oczekuje. I zawsze staram się przestrzegać zasad swojej wiary (15 IDI).

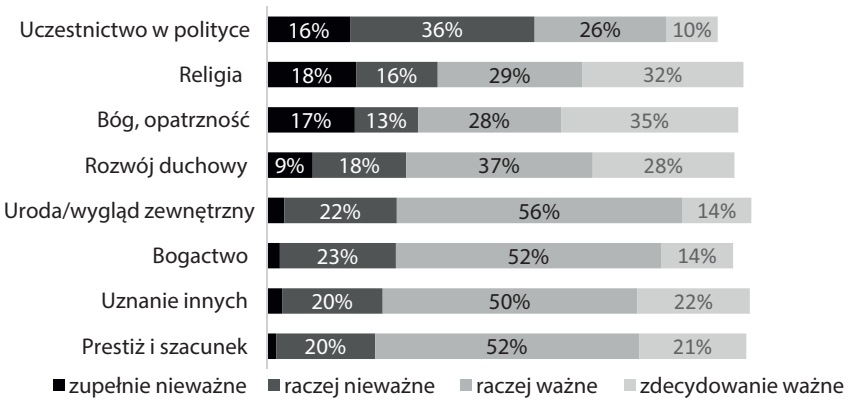
Wiara funkcjonuje tu nie tylko jako element tożsamości, lecz także jako drogowskaz życiowy, moralny i duchowy rozwój. Pojawiły się też wypowiedzi, identyfikujące religię jako ważną wartość uznawaną i aprobowaną, nawet przy własnym braku religijności. Utożsamianie religii, Kościoła z pożądanym obrazem społeczeństwa jest obecne w przestrzeni publicznej; w przekonaniu części uczestników wywiadów religia i Kościół katolicki jako istota i treść naszej kultury tworzą spoiwo łączące społeczeństwo, dlatego też winny stanowić wartość nadrzędną, bliską wszystkim, niezależnie od częstotliwości praktyk religijnych.

Końcowe pozycje w badaniu ilościowym, wśród kwestii ważnych, zajęły również „bogactwo" i „wygląd zewnętrzny". Te wartości, kojarzone ze społeczeństwem konsumpcyjnym, uważane są za cechy charakterystyczne dla naszej kultury. Młodzi ludzie, podobnie zresztą jak i starsze pokolenia, niechętnie rozmawiają o pieniądzach i nie przyznają się do tego, że są one w ich życiu istotne, lub też nie zdają sobie z tego sprawy. Materializm, konsumpcjonizm czy chęć zysku mają konotacje negatywne, dlatego prawdopodobnie większość uczestników wywiadów w swoich planach odnosi się niemal wyłącznie do kwestii znalezienia satysfakcjonującej pracy, zapewniającej dobrobyt. Unikają oni na ogół wypowiedzi na temat własnych marzeń o bogactwie. Mówią jednak o pogoni za sukcesem materialnym jako zjawisku powszechnym, charakterystycznym dla ich rówieśników czy w ogóle całego społeczeństwa polskiego, w którym prym mają wieść wartości materialistyczne i hedonistyczne:

Teraz ważne są pieniądze, to, żeby dobrze się ustawić, te wartości ważniejsze odchodzą na drugi plan. Mi się wydaje, że to widać. Widać tą taką zmianę, te wartości, które były dla każdego i były przekazywane z pokolenia na pokolenie, teraz jest ich coraz mniej (2 IDI).

Badani deklarują, że sami stawiają na rodzinę, przyjaźń, życzliwość. Zauważają jednak, że wśród ogółu te wyznawane przez nich wartości przestają odgrywać rolę nadrzędną; są wypierane przez wartości materialistyczne, wolnościowe czy w skrajnym ujęciu hedonistyczne i egoistyczne.

Rysunek 4. Wartości najmniej ważne – wartości nieważne („raczej nieważne" i „zupełnie nieważne") dla ponad 20%



Źródło: badanie własne.

5.1.1. Demokracja w hierarchii wartości studentów

Moją szczególną uwagę przykuły kwestie, które można łączyć bezpośrednio z systemem społeczno-politycznym. Znalazły się one na pozycjach centralnych (środkowych) w klasyfikacji ważności wartości (z wyjątkiem ostatniego – uczestnictwa politycznego). Pojawiające się w kwestionariuszu wartości można podzielić na cztery ogólne kategorie, odwołujące się do haseł znanych m.in. z rewolucji francuskiej:

1) demokracja instytucjonalna: demokratyczne państwo, niezawisłe i niezależne sądy, trójpodział władzy, wolne wybory, możliwość wywierania wpływu na życie społeczne i polityczne kraju, uczestnictwo polityczne;
2) braterstwo: bezpieczeństwo i pokój na świecie, dobrobyt ludzi na świecie;
3) równość: równość szans, sprawiedliwy system gospodarczy;
4) wolność: wolność prasy, wolność zgromadzeń, wolność zrzeszeń, wolne wybory, wolność wyznania religijnego.

Demokratyczne państwo, kategoria najbardziej ogólna, zajmuje wysoką pozycję w hierarchii wartości młodzieży akademickiej uczestniczącej w badaniu ankietowym. Dla ponad $^4/_5$ spośród niej demokracja stanowi „ważną" wartość, jedynie co dziesiąta osoba wskazuje, że demokracja jako system polityczny jest z jej perspektywy nieważna. Z kolei tylko jedna rozmówczyni podważyła istotę demokracji:

Ogólnie nie podoba mi się demokracja, bo to rządy większości, mówiąc delikatnie, to rządy ludzi nieoświeconych. Niestety. Ja jestem za monarchią elekcyjną. Tylko ludzie wykształceni mogliby wybierać króla, najchętniej ludzie po studiach drugiego stopnia.

Boję się, że przyszłość będzie demokratyczna. To nie jest popularne, zdaję sobie z tego sprawę. Wszędzie, gdzie była ta demokracja, gdzie jest, raczej nic dobrego się nie dzieje. Totalitaryzm wziął się z demokracji. Królowi będzie zależało na dobrobycie poddanych, bo gdyby nie oni, to by nie był królem (5 IDI).

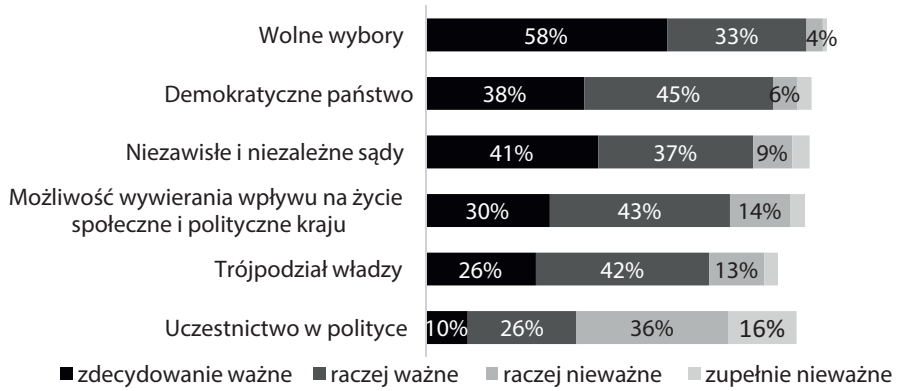
Żadna inna wypowiedź nie kontestowała demokracji otwarcie, nie uderzała w jej istotę i podstawowe założenia. Niektórzy rozmówcy wskazują wprawdzie na deficyty i bolączki demokracji liberalnej, jednak jej nie odrzucają[66].

Badania potwierdzają, że „demokratyczne państwo" cieszy się uznaniem wśród młodych respondentów (ponad 80% spośród nich deklaruje, że jest ono ważne). Większą wartość uzyskuje wśród kobiet (89%) niż mężczyzn (75%); dla 43% kobiet i 29% mężczyzn jest ono zdecydowanie ważne. Z drugiej strony, dla prawie 10% osób spośród ogółu demokratyczne państwo nie jest ważne (wśród mężczyzn odsetek ten wynosi 17%).

Z większym jeszcze uznaniem wypowiadają się studenci na temat wolnych wyborów, prawdopodobnie najpowszechniej uważanych za wyznacznik demokratycznego systemu. Zresztą to właśnie podejście dominuje w społeczeństwie polskim, również wśród polityków, głoszących, że cykliczne wybory stanowią o tym, że Polska pozostaje demokratycznym państwem. W porównaniu jednak ogólnej wartości „demokratycznego państwa" z innymi, bardziej szczegółowymi wartościami, odnoszącymi się do państwa o ustroju demokratycznym, uwidacznia się, że wartości z nim związane czy nawet stanowiące synonim demokratycznego systemu politycznego nie cieszą się już tak znacznym uznaniem. Najsilniej widać tę tendencję wśród studentów pedagogiki, choć zaznacza się ona również wśród studentów pozostałych kierunków studiów. Podczas gdy zdecydowana większość przyszłych pedagogów deklaruje ważność demokratycznego państwa (94%) i wolnych wyborów (89%), znacznie mniejsza część respondentów (różnica o ponad 30 punktów procentowych) uznaje wolne i niezawisłe sądy (64%) oraz trójpodział władzy (59%) za istotną wartość. Potwierdza się tu specyfika rozumienia demokracji, sytuująca wolne wybory jako jej nadrzędne kryterium, przesłaniające inne wartości systemu demokratycznego. Mimo że większość respondentów uznaje trójpodział władzy i niezawisłe sądy za ważne, to jednak aprobata dla nich kształtuje się na niższym poziomie niż aprobata dla ogólnej wartości, jaką jest demokratyczne państwo.

[66] Raport opublikowany przez CBOS (2019) pt. *Młodzież 2018* pokazuje, że tylko co trzeci młody uczestnik badania (33%) uważa, że demokracja ma przewagę nad wszelkimi innymi formami sprawowania władzy. Co piąty respondent (19%) wyraża opinię, że niekiedy rządy niedemokratyczne mogą być bardziej pożądane niż rządy demokratyczne. Co dziesiąta osoba (11%) uważa, że w gruncie rzeczy, forma sprawowania władzy nie ma żadnego znaczenia. Największy odsetek respondentów (36%) wybrał odpowiedź: trudno powiedzieć.

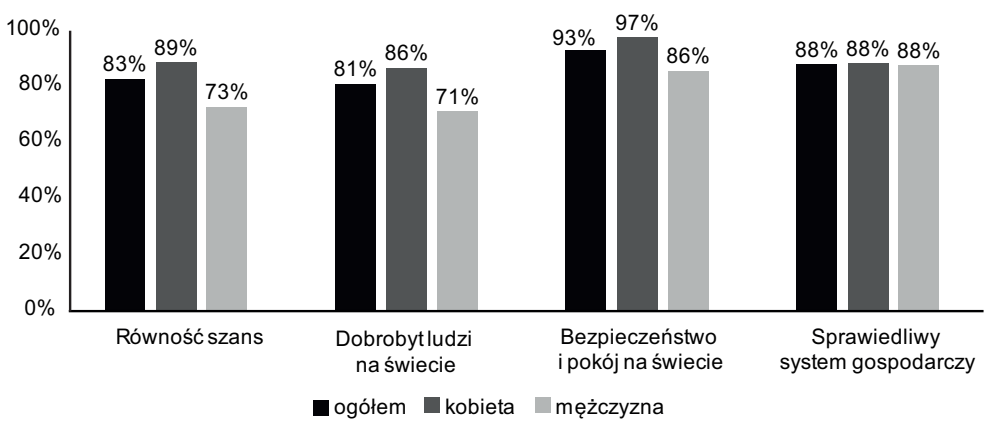
Rysunek 5. Ocena wybranych wartości demokratycznych



Źródło: badanie własne.

Wśród kwestii odnoszących się do braterstwa ludzi na świecie oraz równości, wszystkie z zaproponowanych wartości spotykają się z wysoką aprobatą. Ponad 90% deklaruje, że bezpieczeństwo i pokój na świecie są ważne (98% kobiet i 85% mężczyzn). Dla ponad 70% kobiet są to wartości zdecydowanie ważne, w przypadku mężczyzn – dla 45%. Podobnie, znacznie ważniejszą wartość dla kobiet niż mężczyzn stanowią „dobrobyt ludzi na świecie" oraz „równość szans" (ważne dla 88% kobiet i 72% mężczyzn). „Bezpieczeństwo i pokój na świecie", „równość szans" oraz „dobrobyt ludzi na świecie" należą do tych wartości, które najsilniej różnią kobiety od mężczyzn (na kolejnych miejscach znajduje się religia, rozwój duchowy oraz Bóg, opatrzność).

Rysunek 6. Wartości braterstwa i równości w ocenie badanych (suma odpowiedzi: „zdecydowanie ważne" i „raczej ważne")



Źródło: badanie własne.

Wartości wolnościowe (wolność wyznania, zrzeszeń, zgromadzeń, prasy) otrzymują porównywalne poparcie kobiet i mężczyzn. Są one uznawane za ważne przez co najmniej ¾ respondentów. Wszystkie kategorie wolnościowe są najistotniejsze dla studentów kierunku ekonomicznego (SGH). Przykładowo, w porównaniu ze studentami pedagogiki, różnice w tych wszystkich kategoriach (z wyjątkiem wolności religijnej) wynoszą ok. 20 punktów procentowych na korzyść ekonomistów.

Wolność jako wartość pojawia się wielokrotnie w wypowiedziach studentów. W kontekście rozmów o „rzeczach" ważnych zdecydowanie częściej przybiera formę „wolności pozytywnej", czyli „wolności do": wyboru, własnego zdania, decydowania o sobie i o swojej przyszłości. Na ten sposób definiowania wolności zwróciła też uwagę Violetta Kopińska (2008, s. 306), która w empirycznym studium nad rozumieniem wolności przez młodzież zaznaczyła, że jest ona przez nią „określana głównie za pomocą konstrukcji pozytywnej, 'wolność do', jawi się przede wszystkim jako dynamiczne pole i przestrzeń działania, spełniania, stawania się". Przykładowo, ważna jest dla studentów:

Wolność do wybierania też tego, czy się chce ktoś uczyć, czy nie (7 IDI); *niezależność, wolność. Wolność słowa, wolność wyboru. Wolność do wszystkiego, ale nie jestem anarchistką. Wolność jest dla mnie ważna, aktualnie narzucono różne ramy* (5 IDI); *wolność słowa. Skoro studiuję dziennikarstwo, to chyba oczywiste* (3 IDI).

Zdaniem części osób objętych badaniem wolność jest w Polsce zagrożona. Ich zarzuty odnoszą się w szczególności do kwestii gospodarczych; niektórzy rozmówcy postulują ograniczenie roli i wpływu państwa, wierząc w siłę wolnego rynku. Wolność w znaczeniu negatywnym, czyli „wolność od", pojawia się w kontekście spraw ekonomicznych jako wolność od kontroli czy wolność od regulacji gospodarczych:

Bardzo ważna jest dla mnie wolność osobista, nie lubię, jeśli coś się zabrania. Nie lubię regulacji państwowej (7 IDI).

W wypowiedziach uzyskanych w trakcie wywiadów studenci odnoszą się do wolności jako ważnej wartości znacznie częściej niż do równości.

Ten ogólny „ilościowo-jakościowy" aksjologiczny portret grupy uczestniczącej w badaniu objął zróżnicowane typy wartości, odnoszących się do wymiaru indywidualnego, rodzinnego, zawodowego czy wreszcie społecznego, do kwestii związanych z funkcjonowaniem instytucji publicznych, uznawanych za fundamenty demokratycznego państwa. Wśród uczestników badania dominują wartości powszechnie uważane za najważniejsze, jak: rodzina, przyjaciele, zdrowie. Właściwie wszystkie wartości (z wyjątkiem uczestnictwa politycznego) spotkały się z wysoką aprobatą.

Należy jednak podkreślić, że ok. 20% studentów objętych badaniem nie lokuje wartości, jak: demokracja, praworządność, wolność i równość w katalogu rzeczy dla nich ważnych. Uwidaczniają się również istotne różnice statystyczne między kobietami a mężczyznami. Kobiety są zdecydowanie bardziej religijne, bardziej prospołeczne i przede wszystkim prorównościowe. Większe znaczenie przypisują one obszarom związanym z bezpieczeństwem, pokojem i dobrobytem na świecie.

5.1.2. „Polska jest dla mnie ważna" – narracje studentów o kraju

Zdecydowana większość respondentów patrzy na Polskę jako miejsce do życia nie tyle przez pryzmat przeszłości czy teraźniejszości, ile w perspektywie przyszłościowej. Z Polską wiążą studenci swoje dalsze losy. Stanowi ona dla nich wspólnotę, którą różnie oceniają, niemniej ich krytyczne oceny, które zostaną zrekonstruowane w dalszej części, nie rzutują na emocjonalną bliskość i uczucia żywione do miejsca znanego i bliskiego. Główna linia „odczuwania" Polski dotyka istoty jednostkowego przeżywania, dojrzewania w „moim" kraju. Ten związek emocjonalny rysuje się w odwoływaniach do trwałego wrośnięcia, do abstrakcyjnej, trudnej do opisania relacji, do czegoś wyobrażanego, ale jednocześnie przeżywanego, do czegoś niewidocznego, niepoddającego się prostemu wyjaśnieniu, trudno definiowalnego:

To moja ojczyzna, kraj pochodzenia, w którym się wychowałem. Jest krajem, którego język znam. Krótko mówiąc, Polska to mój dom. Tu się urodziłem, tutaj moja żona się urodziła. Jestem zakorzeniony w Polsce (1 IDI).

Ta więź, zresztą nie w pełni zrozumiała dla studentów, stanowi rdzeń tożsamości narodowej. Polska jawi się im jako ich naturalne miejsce do życia, jako szeroko rozumiany „mój dom", ale także – co ważne w odniesieniu do celu badania – stanowi ona przedmiot refleksji i troski. Nikt z moich rozmówców nie pozostawał obojętny podczas swojej wypowiedzi o tym, jaka Polska jest, jaka powinna być, jacy są Polacy. Nikt nie wyraził braku zainteresowania tym, co się w Polsce dzieje. Mimo znacznego zróżnicowania opinii dla każdego studenta uczestniczącego w badaniu „ten kraj" jest ważny. Taki stosunek do Polski nie może zaskakiwać; po części przynajmniej wynika on też z pragmatyzmu, bo przecież z tym krajem zdecydowana większość z nich wiąże swoją przyszłość i w nim pokłada nadzieje na wysoki standard życia.

Uczestnicy badania nie pozostają zatem obojętni wobec Polski; ich emocjonalne oraz poznawcze zainteresowanie wyraża się w opowieściach odnoszących się do różnych obszarów funkcjonowania państwa (np. gospodarka, edukacja), różnych właściwości (np. krajobraz, kultura) czy zbiorowości społecznych (np. rodzina, grupy, subkultury, społeczeństwo). Emocje, uczucia oraz kierunek utożsamiania się z Polską oddaje wypowiedź jednej ze studentek:

Polska jest dla mnie ważna, ale w granicach rozsądku. Kiedyś właśnie bym powiedziała, że nigdy nie wyjadę z Polski, a teraz mówię, nie wiem, może wyjadę (3 IDI).

Rozmówcy podkreślali, że Polska jest ważna, mimo iż nie szczędzili uwag krytycznych, mimo wątpliwości co do kierunku, w którym zmierza, mimo częstokroć negatywnej oceny rodaków: ludzi z sąsiedztwa, kolegów i koleżanek, decydentów i polityków.

Wartość kraju w życiu tych młodych ludzi odzwierciedla się w projektowanej przez nich indywidualnej przyszłości. Własne uczucia i stosunek do kraju wyrażają poprzez budowanie konkretnej ścieżki życiowej. Siłę oraz typ relacji z Polską opisują przez odniesienia do wyboru miejsca, w którym widzą swoją przyszłość: zamierzają albo pozostać w kraju na stałe, albo żyć za jego granicami. Emigracja z Polski nie oznacza jednak ani zdrady, ani wyrzeczenia się ojczyzny, jak sugerują niektóre skrajne środowiska[67]. Wyjazd z kraju nie świadczy o braku patriotyzmu ani deficycie związku emocjonalnego z Polską. Tezę tę potwierdzają wypowiedzi studentów, którzy rozważają zamieszkanie gdzie indziej, w nadziei na lepszą przyszłość zawodową, widząc w tym rozwiązaniu sposób na skuteczne zapobieżenie ewentualnym problemom na krajowym rynku pracy.

Większość rozmówców twierdzi, że niezależnie od biegu wydarzeń swoją przyszłość wiąże z Polską. Z różnorakich przyczyn nie biorą wyjazdu pod uwagę. Znaczenie odgrywają tu rodzina i bliscy, silne zakorzenienie w tradycji i kulturze, bariery językowe, przekonanie o przewadze kraju pochodzenia czy też niechęć do inności. Ważny jest również bliski, zażyły fizyczny związek z krajem, jego krajobrazem i kulturą, który czyni, że wszystko w nim wydaje się swojskie, oswojone, godne zaufania:

Jak wyjeżdżam za granicę, to zawsze chcę wracać po dwóch tygodniach. Mój tata w Anglii mieszka 17 lat i jak do niego jeżdżę, to się czuje taką inność (4 IDI).

Polska jawi się wielokroć jako miejsce kulturowo bliskie, w którym „czujemy się jak u siebie", jako miejsce bardziej przyjazne do życia niż inne kraje. W kontekście kraju przyjaznego życiu pojawia się wskazanie na to, że tu nie ma tego złego „multi-kulti", znanego studentom z własnych doświadczeń i obserwacji czy przekazów medialnych. Nie tylko jednak pozytywna ocena własnego kraju i/lub negatywna ocena innych państw oraz narodów determinują wolę pozostania w Polsce, lecz także przede wszystkim poczucie nieodwołalnej, bezwarunkowej więzi z krajem,

[67] O stosunku do imigracji, emocjach, jakie budzi, i konsekwencjach społecznych piszę więcej w podrozdziale 6.3.

którą można postrzegać jako „skazanie na Polskę". Obrazują to wypowiedzi dwóch studentek:

Na pewno jestem przywiązana, no jestem patriotką. To jest moja ojczyzna. Zawsze chciałabym, żeby Polska byłą tą Polską, a nie sprzedawaną do wszystkich po kolei. Jest moją ojczyzną. Jest mi bliska, na pewno nie odważyłabym się wyjechać, bo za bardzo jestem związana z ludźmi, którzy tutaj są (2 IDI); *Ale nie chciałabym stąd wyjeżdżać, a dużo moich znajomych o tym mówi. To już jest zły znak. Ja jestem przywiązana, to mój kraj. Jestem przywiązana i do krajobrazów i do miejsca, jakoś mam wpojony ten patriotyzm, ale niestety do złego to zmierza* (5 IDI).

Ani negatywna ocena bieżącej sytuacji, ani brak kuszącej perspektywy nie są w stanie pokonać przywiązania do ludzi, do bliskich, znanych miejsc i krajobrazów, do tych elementów, które składają się na najbliższe otoczenie i codzienne życie. Niektórzy z moich rozmówców postrzegają opuszczenie kraju jako ostateczność. Pozostanie w nim jest wprawdzie ich priorytetem, mimo to rozważają możliwość życia gdzie indziej, jeśli nie znajdą satysfakcjonującej pracy:

Jeżeli nie powiedzie mi się w zawodzie leśnika lub czymś pokrewnym związanym ze studiami i będę uważał, że nie odniosłem sukcesu, to wyjadę z kraju. Nie będę pracował w kraju przy jakichś biedronkach. Nie ma opcji, w życiu, nie wyobrażam sobie tego (7 IDI).

Wyjazd z kraju młodzi ludzie biorą pod uwagę w sytuacji deficytu perspektyw życiowych. Praca i płaca niespełniające oczekiwań oraz zatrudnienie na stanowisku poniżej ich kwalifikacji stanowią czynniki skłaniające do podjęcia decyzji o ewentualnym zamieszkaniu za granicą. Niepewność zatrudnienia we współczesnym wysoko rozwiniętym świecie można uznać – w świetle obaw wyrażanych przez studentów – za doświadczenie pokoleniowe. Ponadto ich niepewność wzmaga klimat polityczny:

Ja kocham Polskę, dobrze się tu czuję i chciałabym tu zostać. Ale nie wiem, jak to się potoczy. Bo teraz rozczarowuję się tym, jaka jest sytuacja polityczna w Polsce. Cały czas rząd stara się, żeby było lepiej, ale nie wszyscy są zadowoleni. Ja nie jestem za bardzo zadowolona (10 IDI).

Mimo deklaracji ułożenia sobie przyszłości w Polsce, rozwój sytuacji może zmusić moją rozmówczynię do wyjazdu. Na szczęście dobrze zna języki obce i posiada wysokie kwalifikacje, które powinny otworzyć przed nią różnorodne opcje samorealizacji poza Polską. Ewentualnej decyzji o opuszczeniu kraju nie postrzega jako

sytuacji krytycznej; podejmie ją w pełni świadomie, mając na uwadze konsekwencje swojego wyboru.

Tylko troje rozmówców otwarcie i z przekonaniem zadeklarowało chęć wyjazdu z Polski, z zastrzeżeniem, że tylko na jakiś krótki czas, z pewnością „nie na zawsze". Motywację stanowi dla nich możliwość uzupełnienia kwalifikacji, nabycia doświadczenia zawodowego, powiększenia zasobów finansowych oraz poznania nowych ludzi i kultur:

…chciałabym wyjechać i uczyć się od najlepszych, by zobaczyć, jak rozwiązania wyglądają w krajach najlepiej rozwiniętych. Potem chciałabym wrócić i tu pomagać (15 IDI); *…mój plan jest na razie taki, żeby albo w jakiś sposób może wyjechać na dwa lata gdzieś za granicę, gdzie można zarobić, no i wyjechać i zarobić tam, tak aby nie brać tu tego kredytu* (13 IDI); *Chęć poznania nowych kultur, chęć zmiany, zmiany środowiska, otwarcia się na nowych to też ważne* (3 IDI).

Po kilku latach planują powrót, już jako osoby lepiej wykształcone, bogatsze w finanse i doświadczenia, inaczej postrzegające ludzi i świat. Wyjazd ma stanowić krótkotrwałą przerwę; ma zwiększyć ich kapitał ekonomiczny, społeczny i kulturowy. Młodość to przecież okres rozwoju, czas na przygotowanie się do tego, aby w przyszłości być „dobrym", czyli zaradnym, przedsiębiorczym, wykształconym obywatelem. Wyjazdowe plany studentów wpisują się w społeczne oczekiwania względem młodości.

Tylko jedna rozmówczyni powiedziała bez ogródek, że dzisiejsza Polska nie jest jej miejscem na ziemi i chętnie przeniosłaby się na stałe w inny zakątek świata:

Szczerze, nie chciałabym tutaj mieszkać, jak będę starsza. Moim marzeniem jest wyprowadzić się i pracować za granicą. Nie uważam siebie za patriotkę, to może nie brzmi dobrze, ale nie czuję się dobrze w tym kraju (18 IDI).

Nie jest ona jedyną osobą, która w Polsce „nie czuje się dobrze". Wielu moich rozmówców wskazuje na różne powody przygnębienia, irytacji i frustracji. Zacytowana studentka pielęgniarstwa, mimo aktywnego zaangażowania na rzecz ekologii i zrównoważonego rozwoju oraz oddania się sprawie pomocy słabszym, nie uważa siebie za patriotkę, co jej zdaniem, „nie brzmi dobrze", a nawet może przynosić wstyd.

Patriotyzm kojarzy się moim rozmówcom głównie z postawą raczej bierną (przywiązanie, szacunek, obchodzenie rocznic) niż aktywną (wolontariat, dbałość o otoczenie czy działanie na rzecz środowiska):

Patriotyzm to miłość do kraju, uczucie przywiązania (1 IDI); *Patriotyzm to jest poszanowanie kraju, języka, świąt, symboli narodowych. Obchodzenie różnych świąt, tak jak mamy 11 listopada czy inne różne święta* (2 IDI).

Nadal wyraźnie dominuje myślenie o patriotyzmie w kategoriach symbolicznych, związanych z kultywowaniem pamięci, tradycji, kultury. Kluczowa kwestia nie sprowadza się jednak do pytania o treść, sens i znaczenie patriotyzmu wśród młodych obywateli, lecz do pytania o kierunek ich rzeczywistego oraz potencjalnego zaangażowania w budowanie przyszłości kraju. Tak jak cechą charakterystyczną zachodniego świata jest pluralizm na wielu płaszczyznach życia wspólnotowego, tak też pluralizm odsłania się w myśleniu o patriotyzmie. Zróżnicowanie młodzieżowych postaw wobec ojczyzny wymaga zresztą znacznie pełniejszego i wnikliwszego potraktowania. Naukowcy i publicyści piszący o współczesnym patriotyzmie wysuwają jego liczne wypaczenia, jak: nacjonalizm, ksenofobia, megalomania narodowa.

Dla wszystkich moich rozmówców Polska jest ważna. Przede wszystkim istnieje jako „coś" bliskiego, naturalnego, jako pewien trudno zrozumiały, abstrakcyjny byt, który w nieuchwytny sposób łączy ich z ziemią ojczystą. Tylko jedna osoba otwarcie zadeklarowała chęć zamieszkania w innym państwie, co w jej przypadku wcale nie oznacza braku więzi z Polską. Uważa ona, że są inne, ciekawsze, bardziej przyjazne miejsca do życia. Pozostali uczestnicy badania, mimo zróżnicowanej całościowej oceny Polski i Polaków, planują tutaj spędzić resztę życia.

5.2. Obraz Polski – autoportret Polaków

Polska i jej obywatele, spotykają się z diametralnie różnymi ocenami uczestników wywiadu. Moi rozmówcy przez całe swoje dotychczasowe życie obserwowali i doświadczali tego, co się wokół nich dzieje. W prezentowanej dalej charakterystyce naszych (Polaków) cech zamiennie będę stosował formułę „my jesteśmy" oraz „Polacy są". Charakterystyka Polaków dotyczy bowiem nas wszystkich; stanowić może przyczynek do refleksji nad sobą, swoim życiem i całym społeczeństwem. Wypowiedzi studentów zawierają ich osobiste, indywidualne wyobrażenia; nie zostaną one zweryfikowane przy pomocy reprezentatywnych badań statystycznych. Część z ocen dotyczących tego „jacy jesteśmy" nie jest w gruncie rzeczy weryfikowalna, odnosi się bowiem do jednostkowych emocji, przeżyć i doświadczeń będących efektem funkcjonowania na tej ziemi, wśród tych ludzi przez wiele lat.

Niektóre z opinii o nas samych zakorzeniły się w naszej świadomości na tyle mocno, że funkcjonują jako obiegowe prawdy, stereotypy, rzadko podlegające (auto)refleksji; stanowią przy tym przedmiot skrajnych uczuć: wstydu lub dumy. Krążące w przestrzeni publicznej przekonania, przykładowo, że Polacy to złodzieje, pijacy czy ludzie nad wyraz waleczni, mogą budzić zastrzeżenia. Pisarze, naukowcy, felietoniści, ludzie kultury i nauki wielokrotnie diagnozowali Polskę: z jednej strony, społeczne wady i choroby, z drugiej strony, narodowe zalety i pozytywne

cechy, czyli ogólnie ujmując, „charakter narodowy". Może on być rozumiany jako zbiór specyficznych dla członków narodu cech psychicznych, część osobowości wspólna prawie wszystkim ludziom należącym do tej samej kultury, system postaw, przekonań i wartości podzielanych przez całe społeczeństwo lub jego większość (Lewandowski, 2008, s. 13). Należy zaznaczyć, że sformułowanie „charakter narodowy" budzi kontrowersje. Paweł Boski (2019, s. 19) zauważa wręcz, że od połowy XX wieku traci ono nieprzerwanie na znaczeniu, ze względu na trudności w jego empirycznym weryfikowaniu.

Wypowiedzi uczestników badania pokazują Polskę i Polaków – młodzież akademicka udzielała odpowiedzi na pytania: „Jaka jest ta Polska?" i „Jacy są ci Polacy?". Tytuły dwóch kolejnych podrozdziałów wskazują na dwie skrajnie odmienne oceny i sposoby myślenia o Polsce oraz Polakach. „Polskie piekło" to wizja Polski beznadziejnej, przegranej, żałosnej, wywołującej zbiorowy wstyd i upokorzenie. Piekło, jako hasło charakteryzujące Polskę, pojawia się często w przestrzeni publicznej, przykładowo, w kontekście Strajku Kobiet (Polska to „piekło kobiet"). „Polski raj" to z kolei miejsce całkowicie odmienne: kraina wolności, solidarności, suwerenności, sprawiedliwości, Polacy zaś to naród ludzi honorowych, uczciwych, szczerych i życzliwych. „Polski raj" może być widziany jako wyspa na oceanie niegodziwości, nihilizmu, szerzącej się nienawiści i wrogości. Te dwa skrajne „typy idealne" Polski, jak wiadomo, nie istnieją. Nie ma i nie może być bowiem kraju ani społeczeństwa doskonałego, ani pozbawionego jakichkolwiek cech wartych szacunku. Z drugiej strony, kiedy dla jednych Polska jawi się jako raj, staje się piekłem dla innych. Już zresztą w historii padały tego rodzaju konstatacje; świadczy o tym choćby sarkastyczne powiedzenie z czasów Rzeczpospolitej Obojga Narodów: „Polska niebem dla szlachty, czyśćcem dla mieszczan, piekłem dla chłopów, a rajem dla Żydów"[68].

Świadomość zróżnicowania cech Polaków i Polski jest – w wypowiedziach uczestników badania – powszechna. Opinia wyrażona przez jedną ze studentek trafnie odzwierciedla dominujące podejście:

W Polakach no to, powiem tak, są bardzo różni. Trudno mi ich ocenić, trudno jedno stwierdzenie tu podać. Spotkałam takich, co byli bardzo zawistni i nikomu nie chcą pomóc. Ale też spotykam takich, którzy są bardzo mili i na każdym kroku pomagają. Polacy naprawdę są przeróżni, więc trudno powiedzieć jedną rzecz o Polakach (12 IDI).

[68] Najwcześniejsza wersja tego powiedzenia na piśmie znalazła się w wierszu nieznanego autora, pt. *Paskwiliusze na królewskim weselu podrzucone* z 1606 roku. Stanisław Kot opublikował w 1937 roku studium źródłowe na temat tego powiedzenia.

Tego rodzaju stanowisko wydaje się zresztą najwłaściwsze, gdy chodzi o ocenę ludzi różnych narodowości. Polska jest różna, ludzie są różni – to truizm, którym wielokrotnie posługiwali się moi rozmówcy, dostrzegając różnorodność postaw, światopoglądów, zachowań czy opinii swoich rodaków. W wypowiedziach na temat innych kultur i narodów byli oni już w większym stopniu skłonni do generalizacji. Analiza materiału badawczego pozwala na stworzenie katalogu cech dominujących w społeczeństwie polskim. Zaznaczę, że sporadycznie tylko pojawiały się opinie skrajne, jak:

Ciężko mi mówić o swojej ojczyźnie. Tu mi się wszystko podoba (4 IDI); vs. *Jedyne, co w Polsce nie działa od początku do końca, to ludzie (...) To nie jest tak, że ja Polaków nie lubię, ale trudno jest mi wymienić cechy, które ja lubię w Polakach. Nie wiem, nie umiem powiedzieć* (16 IDI).

Jednak także autorzy dwóch zaprezentowanych tu opinii zdobyli się w trakcie wywiadów na rozwinięcie swoich myśli na temat ojczyzny i rodaków, unaoczniając, że w rzeczywistości nie wszystko się może w Polsce i Polakach podobać, tak samo jak nie wszystko zasługuje na negację i odrzucenie.

5.2.1. Polska piekłem na ziemi

Najczęstsze zarzuty młodych Polaków pod adresem współobywateli dotyczą deficytu tolerancji. Młodzież akademicka zwraca uwagę na atmosferę wrogości, niechęci i dyskryminację. Polska ma być miejscem – zdaniem wielu z nich – nieprzyjaznym dla obcokrajowców, mniejszości seksualnych czy nawet osób ubierających się w sposób nieskrępowany, oryginalny. Negowana odmienność przybiera różne figury: obcokrajowca, homoseksualisty, „metala":

Ta nienawiść jest nie tylko w telewizji, ale też widoczna na co dzień. Jak ja czasem spotykam się z niektórymi znajomymi i słyszę, co oni mówią, to jest straszne (3 IDI).

Rozmówcy w różnoraki sposób wyjaśniali źródła uprzedzeń Polaków wobec Innych: niewiedzą, ignorancją, zamknięciem w swojej grupie i brakiem kontaktów ze zróżnicowanym środowiskiem, potęgą stereotypów. Ze względu na kalendarzową bliskość okresu realizacji wywiadów z marszem równości w Białymstoku, podczas którego jego uczestnicy zostali zaatakowani przez skrajnie prawicowe bojówki, wydarzenie to szczególnie często przykuwało uwagę studentów. Zdaniem ich wszystkich ataki fizyczne na oponentów, przeciwników czy nawet wrogów politycznych stanowią bezwzględne przekroczenie dopuszczalnej granicy. Ten pamiętny, także ze względu na pojawiające się w mediach obrazy przemocy i wandalizmu, marsz równości

spotkał się ze zdecydowanym sprzeciwem i oburzeniem moich rozmówców, niezależnie od ich preferencji partyjnych:

Patrząc na to, np. ostatnio co się stało w Białymstoku. Rzucanie kamieniami w ludzi to chore, mimo że nie jestem za LGBT, nie zgadzam się z nimi, to jednak nigdy nie podszedłbym do drugiego człowieka i nie rzucił w niego kamieniem dlatego, że ma inne poglądy (6 IDI); *To, co się stało w Białymstoku, to mną chyba najbardziej wstrząsnęło, oczywiście to nie są wszyscy, ale nadal jesteśmy zamknięci na tę inność i nadal się używa tych określeń, że coś jest pedalskie. To uważam, że jest okropne* (18 IDI).

Wydarzenia w Białymstoku nie miały niestety charakteru incydentalnego, odosobnionego. Studenci, choć nie każdy z nich zgadza się z postulatami środowisk organizujących tzw. marsze równości, wyrażają zdecydowany sprzeciw wobec przemocy jako narzędzia wykorzystywanego w przestrzeni publicznej[69].

Wrogość i uprzedzenia nie dotyczą tylko przedstawicieli i zwolenników środowiska LGBT, choć właśnie ono jako aktualny, gorący temat dyskusji publicznych prowadzonych w trakcie realizacji wywiadów przykuło szczególną uwagę uczestników badania. Podobnie, emocje wzbudza kwestia przyjmowania uchodźców i polityka migracyjna. Okazuje się, że pewne grupy ludzi wywołują powszechną niechęć i wrogość. Jedna ze studentek o konserwatywnym światopoglądzie zwraca uwagę na nasz stosunek do obcokrajowców przyjeżdzających do Polski:

Nie podoba mi się to, że nadal jesteśmy nietolerancyjni w stosunku do obcokrajowców. Na przykład mam przyjaciół, którzy pochodzą z Chin. Na ulicach jak jestem z nimi, to słyszałam różne rzeczy, w kontekście ich osób, to mi się bardzo nie podoba. To zwykle od strony mężczyzn, ta niechęć w stronę obcokrajowców. W tym kontekście jesteśmy mało tolerancyjni, ale może być to spowodowane, tym, że tych osób w Polsce jest stosunkowo mało. No w Warszawie jest wielka różnica, bo tu jest więcej osób o innym odcieniu skóry czy narodowości (15 IDI).

Wypowiedź ta rzuca światło na dwa szeroko rozpowszechnione w przestrzeni publicznej przeświadczenia. Po pierwsze, mężczyźni są mniej tolerancyjni i bardziej antagonistycznie nastawieni do innych niż kobiety. Po drugie, postawy ksenofobiczne występują częściej w środowiskach mniejszych. Warszawa jako największe polskie miasto jest bardziej liberalna, w większym stopniu otwarta na różnorodność, aczkolwiek także jej mieszkańcy nie są wolni od różnych fobii (np. homofobia, islamofobia). Mniejsze ośrodki – w opiniach uczestników badania – charakteryzują

[69] Więcej o sprzeciwie wobec aktów przemocy i terroryzmu w podrozdziale 6.3.2.

się większą ostrożnością, dystansem czy niechęcią. Wyjaśniane jest to m.in. tym, że w mniejszych środowiskach „kontakt z Innym (fizyczny, dialogiczny, komunikacyjny) należy do rzadkości i trudno mówić tu o doświadczaniu jego człowieczeństwa" (Przybylska, Wajsprych, 2019, s. 205). Obok płci i miejsca zamieszkania kolejnym czynnikiem różnicującym nastawienie do „inności" jest – w opinii młodzieży akademickiej – wiek:

To może moje subiektywne odczucie, że się otaczam tymi starszymi ludźmi, którzy nie są otwarci, tolerancyjni. Młodzi są bardziej otwarci. Ja mam znajomych, którzy są homoseksualistami i mają takie problemy, że nie są akceptowani, jest im trudno (10 IDI).

Część rozmówców przypisujących tolerancji kluczowe znaczenie wyznaje, że przy wyborze znajomych kieruje się kryterium światopoglądowym, rezygnując z kontaktów z osobami o zapatrywaniach ksenofobicznych. Wśród ich rówieśników jest nadal nader wiele osób, które poruszają się w świecie stereotypów, uprzedzeń i nie wykazują gotowości do dialogu.

Niechęć i brak akceptacji odczuwają także członkowie grup większościowych, o ile znajdą się w środowisku, w którym należą do mniejszości. Na to zjawisko zwróciły uwagę studentki w różnym stopniu identyfikujące się z religią katolicką. Jedna z nich odniosła swoje spostrzeżenia do uczelni wyższej. Druga rozmówczyni nawiązała do miejsca, w którym pracuje, zarzucając swoim koleżankom i kolegom brak poszanowania dla wyznawanej przez nią wiary:

Na przykład w takim środowisku, w jakim ja jestem, pójście do kościoła to jest coś złego. Jeżeli ktoś wierzy i chodzi do kościoła, to dlaczego ma się nie przyznać do tego, że chodzi do tego kościoła. W takim środowisku studenckim ja to odczuwam (2 IDI); *Ja się identyfikuję z tymi katolikami, mimo że pracuję w redakcji, która uważana jest za typowo lewicową. I ja nieraz słyszę takie dyskusje. Ja Kościół też mocno krytykuję, ale w jakiś sposób opinie moich kolegów mnie uderzają* (3 IDI).

Nietolerancja, w świetle opinii uczestników badania, zdaje się ogólnokrajową chorobą dotykającą zarówno jednostki, jak i całe grupy społeczne. Na brak akceptacji narażeni są ludzie innej orientacji seksualnej, ludzie pochodzący z innego kraju, ludzie innego wyznania, ale także ci, którzy mają swoisty, oryginalny styl ubierania się bądź wyróżniają się w jakikolwiek inny sposób. Na chorobę nietolerancji cierpi gros Polaków, niezależnie od światopoglądu, miejsca zamieszkania czy płci.

Ta hermetyczność i niechęć do Inności wynika m.in. z siły stereotypów, kształtujących nasze myślenie i postrzeganie innych. Stereotypy stanowią życiowy drogowskaz,

ułatwiają zrozumienie różnorodnego oraz złożonego świata, zapewniając złudne poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Jeden ze studentów następująco opisuje charakter narodowy Polaków:

Uwielbiamy stereotypy narodowe. Bo można od razu coś komuś przypisać. Hiszpanie leniwi, Niemcy – wiemy, Ruscy no to Ruscy i każdy ma swoje stereotypy. To nam ułatwia. Jak widzimy Niemca, Hiszpana czy Anglika nie musimy nic wymyślać, to już wiemy wszystko. Mam wrażenie, że ludzie, póki się nie znają, to bardzo starają się zdystansować od innych. Jesteśmy chyba źle do siebie nastawieni. Jak ktoś ma inne poglądy, to od razu mamy go za głupiego czy gorszego. Jeśli ktoś ma inne poglądy, czyli jest inny, to w nim będziemy też szukać jeszcze innych rzeczy, którymi będziemy się różnić, żeby go znielubić (16 IDI).

Kształtowanie stosunku do innych w oparciu o uproszczone uogólnienie, bazujące na emocjach oraz głęboko zakorzenionych w świadomości ocenach, wzmacnia atmosferę wrogości, podejrzliwości i niechęci. Sami nie lubimy być myleni z innymi nacjami. Jednocześnie nie mamy wiedzy na temat innych narodowości i kultur ani ambicji ich głębszego poznania i zrozumienia. Zdaniem studentów uczestniczących w badaniu, nasza postawa wobec inności daje świadectwo ignorancji oraz luk w wykształceniu.

Brak akceptacji dla różnorodności uwidacznia się w niemal wszechobecnym w przestrzeni publicznej hejcie. Mowa nienawiści, nawet jeśli nie dotyka bezpośrednio nas, lecz czyni obiektem ataków, prześladowań czy szyderstwa inne osoby, wzbudza wyłącznie negatywne emocje. Problematyka mowy nienawiści i akceptacji dla niej w przestrzeni publicznej stanowi przedmiot dyskusji i analiz instytucji zajmujących się przestrzeganiem praw człowieka. Tymczasem fala nienawiści rozlewa się po Internecie i po kraju, na co wskazali niektórzy spośród moich rozmówców:

Jak czyta się np. komentarze w Internecie, to jest mniej tych pozytywnych niż negatywnych. Ten cały hejt mi się nie podoba (10 IDI).

Z nietolerancją Polaków wiążą studenci cechę, którą nazywają „brakiem otwartości", „ograniczeniem" lub „zamknięciem". Przejawia się ona przede wszystkim w sferze światopoglądowej, ale również niechęcią wobec osób odbiegających od „normy", rozumianej jako statystyczna większość:

Nie podoba mi się takie zamknięcie z wieloma rzeczami. Ktoś założy jakieś żółte skarpetki i od razu, że to pedał. Ludzie patrzą bardzo przez pryzmat czegoś (7 IDI).

Ponadto „brak otwartości" oddziałuje na sfery związane z działalnością publiczną czy ekonomiczną. Studentka opisała wpływ zachowawczości na rozwiązania (a raczej brak rozwiązań) aktualnych problemów środowiskowych:

Brak otwartości na zmianę to jest problem. To jak z tą sprawą z wiatrakami, czy to dobre rozwiązanie, nie? Wiesz, ptaki dookoła umierają. Czy mówienie o węglu czy energii atomowej. To w ogóle jest brak kompetencji (17 IDI); *Ludzie w Polsce generalnie boją się nowych rzeczy, nie próbują niczego nowego* (7 IDI).

Deficyt innowacyjności stanowi barierę wzrostu dobrobytu. Bojaźliwość wobec nowinek – zdaniem uczestników badania – uwidacznia się w prywatnym biznesie i niewykorzystanych możliwościach zarobkowych społeczeństwa polskiego. Ludzie boją się zaryzykować. Młodzież akademicka krytycznie odnosi się do niskiej przebojowości, do konwencjonalności i zachowawczości rodaków, upatrując w tych cechach przyczyny miernych osiągnięć w wielu dziedzinach. „Ludzie są sami sobie winni" albo „każdy jest panem własnego losu" – wybrzmiewa w ich wypowiedziach.

Studenci wielokroć wskazywali również na to, że należymy do narodu krytykantów, z góry nastawionych na „nie", w szczególności dystansujemy się wobec rozwiązań innowacyjnych, jeszcze niesprawdzonych:

Nie mamy ochoty wiele zrobić. Ta granica właśnie, że się odcinamy od grup społecznych, od czegoś nowego, jak coś się pojawia na początku, co nie jest znane, ogólnokrajowe, to ludzie na początku mówią 'nie'. Jak były jakieś ekonomiczne zmiany, to był najpierw zły pomysł, mimo że później okazał się dobry. Jak cokolwiek jest nowego, to mówimy na początku 'nie'. Bo jak było dobrze, to po co to zmieniać. Nie biorąc pod uwagę, że może być jeszcze lepiej (16 IDI).

Moi rozmówcy wytykają nam zastój, zamknięcie, niechęć do wykraczania poza schematy, cechy, które wyrażają się m.in. konformizmem oraz skłonnościami do podporządkowania się innym:

W Polsce ludzie nie mają swojego zdania i idą za tłumem (2 IDI); *Polacy to naród, który potrzebuje silnego lidera. W każdym zakresie. Ja to np. widzę, współpracując z kolegami ze studiów przy różnych projektach. To jest tak, że w pewnym momencie musi się znaleźć osoba, która potrafi wypracować wspólną ścieżkę. To jest takie widoczne. Wydaje mi się, że Polacy to nie jest naród w ogóle stworzony do demokracji. To ludzie, którzy potrzebują mieć osobę, która wskazuje im odpowiednie ścieżki. Sami nigdy do celu nie dojdą. Polacy nie mają żadnej samoorganizacji* (11 IDI).

Polacy, zdaniem autorów tych słów, nie cenią deliberacji, współpracy, współdziałania; demokracja nie jest bliska ich naturze. Często podobne opinie padają odnośnie do obywateli Rosji czy państw afrykańskich. Zresztą problemem w Polsce (nadal) pozostaje nepotyzm, brak transparentności i niskie kompetencje osób zajmujących wysokie stanowiska.

Wcześniej wspomniałem już o tym, że jesteśmy społeczeństwem o silnej potrzebie rywalizacji i współzawodnictwa. Z jednej strony, może to być cecha pozytywna, bo sprzyjająca rozwojowi, poprawie własnej sytuacji, awansowi społecznemu, z drugiej strony, może ona prowadzić do konfliktów i zawiści. Na ambiwalencję postawy współzawodnictwa zwrócił uwagę student kierunku ekonomicznego:

Myślę, że bardziej konkurujemy, niż współdziałamy. To może jest problem. Nie mówię tu o życiu zawodowym, ale pozazawodowym. Sam jestem z SGH, gdzie ta konkurencja jest duża. I ludzie od nas nastawieni są bardzo na karierę. I myślę, że akurat to nam wychodzi, że moi znajomi z uczelni mają dobre możliwości (...). Myślę o takiej codzienności, że po prostu nie współdziałamy, rzadko pomagamy bezinteresownie innym ludziom, że np. nam to niewiele zmieni, więc po cichu kibicujemy, żeby innym się nie udało (14 IDI).

Rywalizacja, chęć bycia lepszym, osiągnięcia sukcesu, czasem za wszelką cenę, rodzi zawiść i zazdrość – kolejne cechy uznawane przez niektórych rozmówców za szczególnie wyróżniające Polaków. Kilkakrotnie podczas wywiadów padła metafora „psa ogrodnika":

I takie zachowanie psa ogrodnika, jeśli my nie będziemy mieć lepiej, to też nie chcemy, żeby sąsiad miał lepiej. To mi się nie podoba. Zamiast patrzeć, żeby nam było lepiej i żeby wszystkim było lepiej, to my patrzymy na to, żeby nam było lepiej, a wszystkim było gorzej. Nam szczególnie zależy na tym, abyśmy my się wybijali, niż żeby wszystkim było lepiej (14 IDI).

Inni jeszcze rozmówcy zauważyli:

Na pewno ludzie są bardzo zazdrośni, zawistni i tacy chciwi. Polacy po prostu zazdroszczą ludziom sukcesów (10 IDI); *Jeszcze myślę, że chciałbym, żeby Polacy byli mniej zawistni wobec siebie, żeby bardziej było kibicowanie sobie* (13 IDI).

Polaków – w świetle tych wypowiedzi – drażnią osiągnięcia innych, awanse w pracy czy sukcesy w sferze materialnej. Nie lubią obserwować ani wielkich triumfów i wygranych, ani nawet drobnych sukcesów innych ludzi w swoim otoczeniu społecznym. Trudniej jest zaakceptować powodzenie innych niż własne

porażki. Charakteryzuje nas ponadto skłonność do nieustannego porównywania się z innymi:

No to mnie denerwuje w Polakach, że niektórzy tak się porównują do innych, sam pamiętam ze szkoły, że rodzice pytali się, co dostałeś, no czwórkę, a kolega, no piątkę, to czemu nie dostałeś też piątki. Takie porównywanie się jest ciągłe. To tak działa, że ciągle się porównujemy (9 IDI).

Porównywanie się do innych i rywalizacja stanowią – w opinii rozmówców – naszą codzienność, powszechną praktykę, prowadzącą do frustracji i braku wzajemnej życzliwości. Chcemy być lepsi, posiadać więcej, wyglądać na szczęśliwszych; inni stanowią potencjalne zagrożenie dla naszych interesów, osiągnięć, zdobyczy i dlatego nie warto nikomu ufać. Ostatecznie nie wiadomo, do jakich forteli ludzie są zdolni się posunąć, by stanąć nam na przeszkodzie. To niepowściągliwe porównywanie się, niepohamowany nawyk oceniania, zazdrość i zawiść wywołują kompleksy i rozgoryczenie, przecież zawsze znajdzie się ktoś, kto ma więcej, komu powodzi się lepiej, kto atrakcyjniej wygląda czy szybciej awansuje. Zresztą mierzenie się z innymi nie ogranicza się wyłącznie do sfery prywatnej, indywidualnej, cechuje nas również skłonność do porównywania się z innymi narodami. Jako społeczeństwo czujemy się niedowartościowani, stąd nieprzeparta potrzeba poszukiwania dowodów naszej „wielkości", naszych cnót i talentów. Jeden ze studentów podał przykład:

W Internecie są np. takie filmy z piosenką z gry Wiedźmin, i jakiś Anglik chyba ją stworzył, a pod informacją od groma komentarzy, że to polska gra. To wydaje mi się takie dziwne. Może niektórzy uważają, że Polska jest niedowartościowana, uważają, że Polska jest mała i muszą ciągle o niej wspominać (1 IDI).

Młodzież uczestnicząca w badaniu zauważa ponadto takie polskie cechy, jak: pamiętliwość i mściwość. Lepiej Polakowi nie podpadać, nigdy nie wiadomo, jaki będzie odwet. Zasadniczo moi rozmówcy ubolewają z powodu braku życzliwości i empatii współobywateli:

Natomiast wydaje mi się, że Polacy przede wszystkim źle się odnoszą do siebie nawzajem. Są osobami zawziętymi, jak raz coś złego Polakowi zrobisz, to będzie on całe życie to pamiętał. I będzie szukał ścieżki, żeby się zemścić. Takie mam wrażenie (11 IDI).

Życie innych interesuje nas jako punkt odniesienia do własnej pozycji w społeczeństwie. Jeśli innym wiedzie się lepiej, stajemy się zawistni, zazdrośni, bywa nawet,

że mściwi. Z drugiej jednak strony, nie zajmuje nas krzywda innych, niesprawiedliwość, jaka ich spotyka, gdyż zbyt silnie jesteśmy skupieni na sobie:

To jest polskie podejście, że oglądałem dobry odcinek wczoraj. Ale co mnie obchodzi, że coś się gdzieś dzieje, że dyskryminowanie jakiegoś geja. Polaków nie interesuje coś, co ich nie dotyczy. A że większości ludzi nie dotyczą mniejszości, niepełnosprawni czy sądy, póki to nie dotknie kogoś, to mamy to gdzieś. Nie myślimy perspektywicznie, nie myślimy ogólnie (16 IDI).

Być może jest tak, że interesują nas tylko ci, którym wiedzie się podobnie lub lepiej niż nam. Ci pierwsi stanowią ewentualne zagrożenie, drudzy obiekt zazdrości i zawiści. Słabsi, wykluczeni, zmarginalizowani, dopóki nie pojawiają się obok, dopóki ich nie widać, pozostają nam obojętni. W swojej krótkowzroczności nie dostrzegamy w podziałach społecznych zagrożenia i brakuje nam empatii, by się w „sprawy" słabszych i poszkodowanych angażować.

Polacy to naród „smutnych ludzi" – twierdzą zgodnie moi rozmówcy. Nie widać na ulicach uśmiechniętych, radosnych, pogodnych twarzy. Niektórzy ze studentów nie potrafią zrozumieć przyczyn tej posępności, bo Polska dobrze się rozwija, ludzie mają pracę, jest stosunkowo bezpiecznie. Niekorzystnie wypadamy na tle mieszkańców innych państw czy w ogóle przedstawicieli innych kultur; gdzie indziej ludzie potrafią cieszyć się życiem:

W Polsce to wszyscy są bardziej z miną „zmęczonego Mariusza" i wszyscy mają taką minę, że są nieszczęśliwi. Jest fajnie, wychodzi się z domu i nagle na chodniku widzi się wszystkich nieszczęśliwych, bo korpo, bo trudne życie. I takie „co się patrzysz". To jest takie polskie. Ja tego nie rozumiem. Przecież tak źle nie jest, tak źle nie może być, przynajmniej nie u wszystkich. To mi się w Polsce nie podoba (16 IDI).

Studenci, którzy mieszkali za granicą czy podróżowali po świecie eksponują w swoich wypowiedziach ponury wyraz twarzy rodaków i brak bezinteresownej życzliwości dla nieznajomych. Mówią, że ich pierwsze wrażenie po powrocie do Polski to właśnie to, że jesteśmy wiecznie niezadowoleni, zasmuceni, zgorzkniali. Przykładowo, stwierdzali:

Za mało się uśmiechamy, za mało jesteśmy życzliwi. Za mało jest w nas takiego życia. Takiej energii (12 IDI); *W Polsce po twarzy, po rozmowach nie widać jakiejkolwiek satysfakcji z życia. Zawsze jest narzekanie, że coś nie tak, nie czuć tej takiej szczęśliwości* (11 IDI); *To brakuje mi tu radości. Jak wyjeżdżam, to widzę, że ludzie są barwni, że się uśmiechają, że nie ma problemu, jak usiądą*

obok siebie nieznajomi i zaczną rozmawiać (17 IDI); *Jak patrzę na ludzi, to oni są wymęczeni życiem. Inni nas postrzegają jak takich smutasów. Jak pojedziesz do Włoch, to wszyscy się relaksują i zawsze jest 'no problemo', a Polak zawsze znajdzie dużo problemów* (4 IDI); *Ludzie się w ogóle nie uśmiechają do siebie. W sensie takim, że jeśli się wszyscy znają, to jeszcze tak, ale w dużym mieście to jakoś widać to* (7 IDI).

Nie potrafimy okazywać radości, nie emanujemy ciepłem, dobrą energią, entuzjazmem, za to we wszystkim i wszędzie doszukujemy się problemów i ciągle narzekamy. W narracjach studentów i studentek jawimy się jako naród w depresji, jako społeczeństwo pesymistów, ludzi nieżyczliwych i zamkniętych na drugiego człowieka. W relacjach międzyludzkich jesteśmy oziębli i zdystansowani, w szczególności wobec nieznajomych, a jednocześnie lubimy się kłócić. Skłonność czy nawet zamiłowanie do kłótni i jałowych sporów, a często po prostu zwykłe awanturnictwo to także, według studentów, narodowe cechy Polaków. W swoim DNA mamy mieć zakodowany gen awanturnictwa:

Nie podoba mi się to, że oni tak się cały czas o wszystko kłócą. To największa wada Polaków, że oni się cały czas kłócą, potrafią się kłócić o jakieś pierdoły. Robić z tego większe konflikty (9 IDI); *Polacy to też naród bardzo awanturniczy, bardzo ciężko wypracowuje się wspólne stanowisko* (11 IDI).

Zgodnie z popularnym przysłowiem „Gdzie dwóch Polaków, tam trzy zdania", trudno w Polsce o zgodę i kompromis. Ta nieumiejętność poszukiwania konsensu uwidacznia się przede wszystkim na silnie spolaryzowanej scenie politycznej, stanowiącej arenę bijatyki zwalczających się obozów. Nieumiejętność dyskutowania, prowadzenia sporów, wspólnego wypracowania rozwiązania przekłada się na jakość życia politycznego. Awanturniczość przejawia się również w codzienności, w zwykłych, rutynowych sprawach. Uczestnicy badania wskazywali na konflikty międzypokoleniowe, trudne relacje z rodzicami, bezsensowność prowadzenia rodzinnych sporów przy stole czy pieniactwo na polskich drogach. Brakuje w sporach twórczego potencjału: nie prowadzą one ani do wypracowania skutecznych rozwiązań, ani nawet do zbliżenia stanowisk zwaśnionych stron. Polskie kłótnie są po prostu jałowe, twierdzą moi rozmówcy.

Te niepochlebne opinie młodzieży akademickiej na nasz temat składają się na obraz ludzi zawistnych, awanturniczych, smutnych, zorientowanych na indywidualny sukces, zamkniętych na inność i skłonnych do postrzegania wokół siebie wrogów. Tak widzi Polaków część osób uczestniczących w badaniu. Taki jest ich subiektywny odbiór rodaków. W innych fragmentach ich wypowiedzi pojawia się wizerunek Polaków, którzy nie tylko, że nie są zawistni, kłótliwi, smutni, wrogo nastawieni do innych i obcych, ale…

5.2.2. Polska rajem na ziemi

Wszyscy moi rozmówcy zgodnie uznają Polskę za kraj niezwykle atrakcyjny pod względem krajobrazowym i turystycznym:

Polska sama w sobie jest pięknym krajem. Wszyscy doceniają Polskę, ostatnio zrobiła się turystycznie bardzo popularna (10 IDI); *W Polsce mamy praktycznie wszystko: morze, wyżyny, jeziora, niziny, góry* (1 IDI).

Niektórzy trochę narzekają, że morze brudne, że pogoda różna, ale zasadniczo doceniają walory geograficzne kraju, tym bardziej że są w nim nadal miejsca dzikie, nieskażone masową turystyką, dające odpoczynek od życia wielkomiejskiego i szanse na bliski kontakt z przyrodą. Zresztą także w dużych aglomeracjach miejskich nie brakuje parków i zieleni. Różnorodność krajobrazu, w tym jeziora, góry i morze, sprawia, że moi rozmówcy, jeśli nie z dumą, to przynajmniej z dużym zadowoleniem odnoszą się do warunków geograficznych swojej ojczyzny:

Podoba mi się ta dzikość, ja mieszkam blisko Bieszczad, lubię góry. Fajnie jest tak, że Polska nie jest cała zabudowana, nawet w Warszawie można trafić takie miejsca, gdzie jest coś takiego zarośniętego (7 IDI).

W sposób na wskroś pozytywny wypowiadali się również na temat polskiej historii, tradycji i kultury. Akcentowali bohaterską postawę naszych przodków oraz dramatyczne losy kraju. Polska historia jest, ich zdaniem, powodem do dumy. Wyrażali opinię, że walka o niepodległość i suwerenność wpłynęły na to, jacy i kim jesteśmy; ukształtowała nas jako ludzi przywiązanych do ojczyzny:

Podoba mi się przede wszystkim historia. Przeżyliśmy tyle różnych sytuacji, tyle wojen, zawsze jednak potrafiliśmy z tego wyjść, sobie poradzić w najcięższych sytuacjach. Zawsze potrafiliśmy się wziąć w garść i poprawić się. Nasza historia pełna niestety cierpienia i bólu według mnie sprawia to, że jesteśmy – że tak powiem żartobliwie – nie do ruszenia (1 IDI).

Wydarzenia znane studentom głównie z książek historycznych i lekcji szkolnych budzą szacunek, niekiedy też animują do wyniosłości i megalomanii. Rozmówcy podkreślają ich symboliczne, godnościowe znaczenie:

Byliśmy rozbierani wiele razy i atakowani. Ale np. w Szwajcarii, jakby tak porównać, to tam nie ma poczucia jedności, które jest wpajane od małego. U nas jednak jest ten patriotyzm, to poczucie przynależności. To przywiązanie do korzeni

i tradycji i myślę, że ludzie to jednak pamiętają, że nie zawsze byliśmy niepodlegli (5 IDI).

Częstokroć, w nawiązaniu do historii, studenci dzielili się refleksją, że ona nas dowartościowuje; pokazuje, że byliśmy po dobrej stronie, że walczyliśmy ze złem, że nie ulegliśmy najeźdźcom i zbrodniarzom jak inni. Jesteśmy patriotami, patriotyzm jest w nas silnie zakorzeniony, jest przekazywany z pokolenia na pokolenie. Porównując się z innymi narodami, budujemy przekonanie o naszej historycznej wyjątkowości. Historia to składnik naszej narodowej dumy:

Szanujemy ten kraj. Tak jak nasi dziadowie (6 IDI).

Jedna z rozmówczyń zwróciła uwagę na to, że historia, oprócz tego, że napawa nas dumą, wiąże się także nierozerwalnie z bólem:

Wydaje mi się, że w Polsce ten ból jest duży, to przywiązanie do historii, do losów kraju jest głęboko zakorzenione. Tak to czuję (17 IDI).

Historia przypomina o cierpieniu, poczuciu straty, osamotnieniu, niedowartościowaniu, niesprawiedliwości. Rzadziej przywołuje namysł nad naszymi słabościami, które przyczyniły się do porażek. Przywiązanie do historii, o którym chętnie mówili uczestnicy badania, świadczy o silnej tożsamości narodowej i mocnej więzi Polaków z ojczyzną. To poczucie przynależności do Polski, do polskości pokazuje, kim i jacy jesteśmy:

Cenię w Polakach też podtrzymywanie tradycji, różnych obyczajów, że można właśnie zauważyć, że te obyczaje są przejmowane przez młodych, to bardzo ważne i że mamy tą naszą tożsamość narodową. To najważniejsze, że wiemy, kim jesteśmy, że znamy naszą historię (7 IDI).

Tożsamość narodowa obejmuje poczucie odrębności i wspólnotowości opartej na kulturze, tradycji, historii, języku, religii. Rozmówcy, niezależnie od identyfikacji światopoglądowych, odnoszą się z pełnym szacunkiem do naszych narodowych tradycji, kultury, historii czy języka. Jedna ze studentek o lewicowym światopoglądzie zauważyła:

Tradycje mi się bardzo podobają, uważam, że mamy supertradycje. Mówię np. o tradycjach świątecznych, to że ubieramy tę choinkę, to że jest pasterka. Dzielimy się opłatkiem, sianko pod stołem, talerzyk dla gościa. To może głupie, ale bardzo fajne i to lubię. Czy konkretne potrawy. Nie jestem za bardzo wierząca, ale te kilka razy w roku, na święta lubię pójść do kościoła. Ja uwielbiam też język polski (18 IDI).

Elementy tożsamości narodowej: kulturę, tradycję, język, historię, oceniają młodzi ludzie w zdecydowanej mierze bardzo pozytywnie. Kontrowersje budzi natomiast rola religii i Kościoła katolickiego. Niektórzy uczestnicy badania z uznaniem wypowiadali się o znaczeniu Kościoła, zarówno w całej historii, jak i współcześnie. W mitycznej jedności narodowej i religijnej dopatrują się pozytywnej cechy, wyróżniającej Polskę spośród większości narodów, coraz bardziej oddalających się od swoich korzeni. Inni rozmówcy nie godzą się na to, by w odniesieniu do ich kraju stosować popularną frazę „Polska to katolicki kraj".

Kilkoro moich rozmówców podjęło kwestię jedności, którą w zasadzie uznają za cechę charakterystyczną Polaków, jednak z zastrzeżeniem, że dochodzi ona do głosu tylko w pewnych warunkach i sytuacjach. Ich zdaniem Polacy, mimo zagorzałych kłótni i podziałów politycznych czy religijnych, potrafią się zjednoczyć w momencie ostatecznej próby, w sytuacjach trudnych i krytycznych. Zwaśnieni na co dzień, zdezintegrowani w czasach pokoju i stabilizacji, wobec realnej groźby katastrofy stają na wysokości zadania, manifestując jedność narodową:

Polacy są takim narodem, gdzie każdy coś potrafi, że Polacy są takim małym MacGyverem. Polacy zawsze, choć na co dzień się kłócą, wyzywają w rodzinie czy gdziekolwiek, to jak jest jakaś wojna czy jakieś niebezpieczeństwo, to ten naród potrafi się zjednoczyć i odbudować z niczego (9 IDI); *Mimo wielu różnic, to w ostatecznych kwestiach potrafimy się zjednoczyć* (7 IDI); *W Polakach podoba mi się, że potrafimy się pod pewnymi względami zjednoczyć. W pewnych sytuacjach. Bo bardzo wiele nas dzieli, to też trzeba podkreślić. Ale są takie akcje, które pokazują, że jak przychodzi co do czego, to naprawdę potrafimy się zjednoczyć. I jakoś tak razem dążyć do jakiegoś celu* (12 IDI).

Uczestnicy badania przywołują katastrofę smoleńską czy Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy. Adekwatność obu przykładów do tezy o jedności, o zjednoczeniu ponad narodowymi podziałami, może budzić wątpliwości, niemniej wśród młodych ludzi panuje głębokie przekonanie o tym, że w sytuacjach skrajnie trudnych zdolni jesteśmy do wspólnego działania w obronie wyższych wartości.

Polacy są sprytni i zaradni. Potrafią stawić czoło wszelkim przeciwnościom i znaleźć wyjście z potrzasku. Są przy tym waleczni i zdeterminowani, by osiągnąć sukces:

Z każdej opresji potrafią się wyślizgnąć, sobie poradzić lepiej lub gorzej, ale zawsze jakoś sobie poradzić potrafią (5 IDI); *Jesteśmy w stanie się bardzo w coś zaangażować, sporo poświęcić, aby cel osiągnąć* (14 IDI).

Determinacja Polaków staje się widoczna m.in. w pracy, zwłaszcza za granicą. Dwóch rozmówców uznaje nas za ludzi niezwykle kreatywnych, w każdej sytuacji szukających rozwiązania. Kreatywność, o której mówili moi respondenci, wiąże się ze sprytem:

W Polakach mi się podoba zawziętość w realizowaniu swoich marzeń, bo widzę po znajomych, że ci, co chcą coś robić, co mają jakieś plany, to szukają różnych, kreatywnych dróg, żeby do tego dojść. To mi się podoba, to nie jest takie oczekiwanie, to nie jest pogodzenie się ze swoim losem (14 IDI); *Jesteśmy narodem kreatywnym, który gdzieś szuka swoich dróg i rozwoju* (11 IDI).

Ponadto Polacy są naturalni i prawdziwi, bardziej szczerzy niż przedstawiciele innych narodów:

Polacy tak naprawdę nie oszukują, tacy jacy jesteśmy w życiu, prywatnie, to jesteśmy też społecznie. Patrząc właśnie po przykładach, teraz byłem na zjeździe we Francji, i patrząc po innych narodowościach, to o Niemcach się mówi, że są pracowici i porządni, no tak są, ale potem jak mają czas wolny, to trochę z tym gorzej. Na pewno są ludzie, którzy pokazują coś innego, ale wydaje mi się, że nie mamy tej maski takiej (6 IDI).

Cechuje Polaków również uczciwość i „wysoka moralność":

U nas jest dosyć wysoka moralność, więc dążenie po trupach do celu, nie jest dość rozpowszechnione. My jesteśmy konserwatywnym krajem. Wydaje mi się, że nie wiem, np. w Holandii prędzej byłoby takie podejście, że po trupach do celu (14 IDI).

Górujemy nad innymi nie tylko w obszarach etyki i moralności. Więcej w nas też odwagi, patriotyzmu, szczerości, autentyczności. Poza tym jesteśmy bardzo pracowici:

Wydaje mi się, że jesteśmy bardzo pracowici. Ja to zauważam po swoich znajomych. Tak mogę oceniać (19 IDI).

Jedna z uczestniczek badania, która w innym kontekście wytykała rodakom brak otwartości i życzliwości wobec innych, wskazała na przysłowiową polską gościnność:

Uważam, że w Polakach ta gościnność i otwartość jest. Sama jej doświadczyłam. Kiedyś chodziłam na pielgrzymki i tam była okazja, żeby poznać takich prawdziwych, zwykłych Polaków. I tyle, ile ja tam otrzymałam ciepła, wsparcia i pomocy. To było niesamowite. Tam zobaczyłam, jak ludzie są dobrzy. Ja im nie płaciłam nic, oni nie dostawali nic, a nas przyjmowali, dawali nam jeść, przyjmowali nas, to było takie uczynne i kochane. Nie chcę powiedzieć, że inni, Włosi czy Francuzi,

zachowaliby się inaczej w takich sytuacjach, ale chcę powiedzieć, że akurat ja tego doświadczyłam tutaj i to było miłe, że jednak dużo dobrych ludzi żyje w tym kraju (3 IDI).

Polska gościnność przewija się przez wypowiedzi kilku osób, zawsze jako aksjomat. Najwyraźniej napawa nas ona dumą:

Podoba mi się, że to kraj raczej przyjazny. Raczej jest otwarty, jak jesteś gdzieś, to zawsze dostaniesz kawę, herbatę. Po prostu dość otwarty naród i też taki czasem, że nie lubi obcych ludzi, jakiejś innej wiary czy coś w ten deseń (12 IDI); *Jesteśmy gościnni, nawet chodzą takie memy, że Polacy są gościnni, że zawsze czymś poczęstują* (19 IDI).

Gościnność jest piękną cechą, która wiele mówi o stosunku człowieka do człowieka. Studenci wyrażali się na jej temat dość nieprecyzyjnie, nie wnikając, czy dotyczy członków rodziny, bliskich, przyjaciół czy – szerzej – także nieznajomych, obcych.

Studencką opowieść o jasnej stronie Polski zdominował wątek o skoku cywilizacyjnym i rosnących możliwościach samorealizacji. Rozmówcy wyrażali swoje oceny i spostrzeżenia, porównując teraźniejszość z latami swojego dzieciństwa, czy też w nawiązaniu do obserwacji poczynionych poza naszymi granicami. Polskę widzą jako kraj dynamicznie rozwijający się gospodarczo, technologicznie, infrastrukturalnie. Bez względu na sympatie partyjne dostrzegają zmiany zachodzące na przestrzeni ostatnich kilku, kilkunastu lat:

Ja widzę zmiany w Polsce i tak ogólnie patrzę, że się rozwija wszystko i idzie do przodu. Myślę, że ta Unia nam bardzo pomogła, ja to widzę po swojej gminie, że mają pieniądze, że są większe dofinansowania. Na pewno polska wieś się zmienia, zmieniła się bardzo, te maszyny, to wszystko poszło do przodu, ludzie mają większą możliwość rozwoju. Ludzie budują większe domy, stać ich na zajęcia dodatkowe dla dzieci, jak ja byłem mały, nie było żadnych zajęć dodatkowych. Teraz wszystko, baseny, nie baseny. Oczywiście nie wszyscy są bogaci, ale większość. Pobudowali lepsze domy, mają więcej domów (8 IDI).

Nie zagłębiając się w kwestie ekonomiczne ani analizę źródeł rosnącego dobrobytu, młodzi ludzie twierdzą, że w Polsce po 1989 roku żyje się lepiej. Nie przeczą temu nawet uczestnicy badania negatywnie ustosunkowani do porozumienia okrągłostołowego. Oczywiście dostrzegają też problemy (np. dostępność do szkół, jakość edukacji, niskie płace w niektórych zawodach), niemniej Polskę „potransformacyjną" odbierają jako kraj sukcesu, miejsce dużych inwestycji, wyższych zarobków i co

najważniejsze, coraz większych możliwości. Wielu rozmówców wyrażało przekonanie, że życie w Polsce nie musi być gorsze niż na Zachodzie:

Ładnie się po prostu zaczyna robić. To wszystko pomału zaczyna się kręcić (...). Wydaje mi się, że ludziom żyje się coraz lepiej i że mają szersze możliwości i zawodowe, może nie jest tak ciężko o pracę jak kiedyś, że nie było miejsc pracy (9 IDI).

Naszkicowany przez młodzież akademicką ogólny obraz Polski jako miejsca do życia i rozwoju nie jest pozbawiony nadziei ani optymizmu. Część studentów chwali projekty społeczne, umożliwiające ludziom godne życie[70]. Również porównanie naszych rozwiązań socjalnych z sytuacją w innych, nawet zamożniejszych państwach, wypada na naszą korzyść:

Myślę, że tych dodatków socjalnych w Polsce jest sporo, czy to stypendia czy jakieś dofinansowania, w miarę starają się ułatwiać. Czy w zakresie edukacji, to też bardzo dużo dofinansowań do przedszkoli czy żłobków. Po prostu bardzo mi się podoba, że inwestują w takie rzeczy (2 IDI); *W Polsce robi się np. badanie, i jest ono za darmo, to jest jakiś plus, mimo że się długo na nie czeka. Nie trzeba zaciągać kredytu, tak jak w Stanach Zjednoczonych, żeby spłacać tę edukację. Edukacja jest dostępna dla każdego, kto tylko skupi się na nauce i dostanie się na uczelnię. To są te kwestie, które mi się w Polsce podobają i fakt, że widać zmiany, że kraj ruszył do przodu. Za mojego dzieciństwa było znacznie gorzej. Też patrząc pod kątem przeprowadzki do Warszawy, to widać, że kraj się rozwija i to zmienia mój pogląd, że można być zadowolonym z życia w Polsce* (11 IDI).

Wypowiedź ta obrazuje charakterystyczny dla moich rozmówców sposób myślenia o zmianach zachodzących w kraju w biegu ich życia. Polska przekształca się w państwo możliwości i szans. Gwarantuje szereg świadczeń publicznych, wprawdzie różnej jakości, jednak obywatele czują się bezpiecznie. Bezpieczeństwo socjalne stanowi ważny element w opisie naszego kraju i stosunku do niego współczesnej młodzieży.

Jeszcze ważniejsze znaczenie przypada bezpieczeństwu publicznemu, które w narracjach studentów urasta do rangi poważnego argumentu: Polska, w przeciwieństwie do wielu innych państw UE, w tym sąsiadujących z nami, jest krajem stosunkowo bezpiecznym, zarówno w wymiarze geopolitycznym, jak i osobistym, indywidualnym. Winę za zagrożenie bezpieczeństwa wewnętrznego i porządku publicznego za naszymi granicami ponoszą – w opiniach studentów – rządy

[70] Więcej o kwestiach związanych z polityką społeczną, państwem opiekuńczym i rolą państwa w rozdziale siódmym.

przyjmujące imigrantów i realizujące politykę „multi-kulti". Wyraziciele tych opinii utożsamiają uchodźców z realnym i prawdziwym niebezpieczeństwem[71]. Wizję Polski bezpiecznej burzą wypowiedzi dwóch studentek, opowiadających o męskiej przemocy i molestowaniu seksualnym. Przytaczam refleksje jednej z nich:

Wystarczy pójść do klubu w krótkiej spódniczce. To jest tylko ubranie, ono nie jest zaproszeniem, ono nie świadczy, jaką jestem osobą, tylko o tym, jak chciałam się ubrać. I od razu słyszy się różne nieprzyjemne rzeczy, często bardzo okrutne słowa. Jest się zaczepianym, mimo że tego się nie chce. Ja nawet nie patrzę na tę osobę, nie jestem nim zainteresowana, ale takie komentarze są bardzo niemiłe i często się zdarzają. Albo nawet to, że czasem boję się wrócić po ciemku do domu, bo nie wiadomo, czy ktoś nie wyskoczy. I czegoś mi nie zrobi, bo często są takie sytuacje. To kilka przykładów, ale bycie kobietą wiąże się z takimi problemami (18 IDI).

Zasadniczo jednak większość moich rozmówczyń i rozmówców wysoko ocenia poziom bezpieczeństwa publicznego w kraju, wyrażając jednocześnie opinię, że kwestia bezpieczeństwa jest dla nich kluczowa w ogólnej ocenie Polski jako miejsca życia.

Jesteśmy zatem krajem rozwijającym się, krajem o coraz większych perspektywach w różnych dziedzinach, stosunkowo bezpiecznym ekonomicznie, geopolitycznie i w miejscach publicznych. Warto dodać, że życie w Polsce jest stosunkowo tanie:

Podoba mi się to, że w Polsce jest tanio. Nawet jak wyjeżdżam na wakacje do tych krajów teoretycznie słabiej rozwiniętych niż Polska, to w nich potrafi być drożej niż w Polsce. Mówię o cenach żywności i innych. Np. taka Litwa: tam jest drożej, żywność jest droższa. W Polsce rzeczywiście tanio się żyje. To jest duży plus. To samo mówią ludzie z zagranicy, jak z nimi rozmawiałem, że tu jest taniej (13 IDI).

W Polsce jest bezpiecznie, spokojnie, tanio, ludzie mogą się realizować, spełniać marzenia, osiągać wyznaczone cele. Poza tym widać, że kraj się rozwija: ludzie podróżują, posiadają domy i samochody, zarabiają stosunkowo dobrze, znacznie lepiej niż kiedyś. Bezrobocie jest niskie, wolne miejsca pracy czekają na chętnych, kto rzeczywiście pracy szuka, znajdzie zatrudnienie, co najwyżej nie w wyuczonym zawodzie. Ludzie mogą bezpiecznie poruszać się nocą po ulicach, nie czując zagrożenia ze strony przybyszy z zagranicy. Polska to kraj o wielkiej historii napawającej dumą, o bogatej kulturze, wspaniałych tradycjach i naturalnym pięknie. Również

[71] Kwestie związane z przyjmowaniem imigrantów i stosunkiem do nich opisane zostały szerzej w podrozdziale 6.3.

życie codzienne w tym kraju posiada, przynajmniej na tle innych państw europejskich, spore zalety.

Podsumowanie. O polskich wadach i zaletach w kontekście tzw. „pedagogiki wstydu”

Powyższy autoportret Polaków można uznać za replikę na metaforyczne określenie „pedagogika wstydu”, rozpropagowane w dobie sprawowania władzy przez rząd Zjednoczonej Prawicy. Ma ono wskazywać na szerzący się obecnie model socjalizacji i edukacji młodych pokoleń. Zaprezentowane wyobrażenia młodzieży akademickiej o Polsce i Polakach zachęcają do konfrontacji z „pedagogiką wstydu”. Jak zauważa Tomasz Szkudlarek (2018), pojęcie to odnosi się nie tyle do sfery nauki, chociaż skojarzenia z nią są oczywiste, ile do społecznej praktyki konstruowania tożsamości. Na pedagogikę wstydu mają składać się treści książek, filmów, publicystyki, które usiłują dokonać – jak powiedział dziennikarz Michał Karnowski (2014) – „drastycznego zaniżenia samooceny Polaków poprzez odebranie nam dumy z przeszłości”. Minister Edukacji i Nauki Przemysław Czarnek, na początku piastowania swojej funkcji (w 2021 roku), entuzjastycznie zapowiedział koniec „pedagogiki wstydu”, która – jego zdaniem – gości w systemie polskiej edukacji od co najmniej kilkudziesięciu lat. Z kolei Jarosław Kaczyński do języka publicznego wprowadził, przy okazji oceny środowiska sędziowskiego, określenie – „ojkofobia”, oznaczające odrzucenie własnego domu, niechęć do kultury własnej, prymat kultury obcej nad kulturą rodzimą. Te dwa wyrażenia, „ojkofobia” i „pedagogika wstydu”, mają trafnie opisywać stosunek części Polaków do ich kraju oraz narodu. Pierwsze z nich stanowi przeciwieństwo szowinizmu, drugie – pedagogiki dumy, która może przybrać postać bezrefleksyjnego wpajania aprobaty i uznania dla historii i dokonań Polaków, z pominięciem kwestii kontrowersyjnych, wstydliwych.

Polskie wady i zalety, w świetle analizy wypowiedzi uczestniczek i uczestników badania, skłaniają do kilku wniosków. Jesteśmy dumni z naszej przeszłości. Nasza duma ma charakter świąteczny i uroczysty: jesteśmy dumni z historii, z tradycji, z niektórych zwyczajów i elementów kultury (np. obchodzenie uroczystości, świąt, tradycyjna kuchnia polska). Znacznie chętniej odwołujemy się do heroicznych wydarzeń w historii (np. Powstanie Warszawskie) niż do momentów niechlubnych. Młodzi Polacy pielęgnują poczucie dumy; w ich stosunku do tego, co minione, nie ma wstydu. Dumni są przede wszystkim z martyrologii narodu, wspominają utraconą niepodległość i waleczność Polaków. Młodzi uczestniczący w badaniu oceniają naszą historię, kulturę i tradycję jednoznacznie pozytywnie. W swoich narracjach o ojczyźnie dużo miejsca poświęcają również walorom

kraju od nas niezależnym, jak: położenie geograficzne (dostęp do morza, gór, jezior), uroki krajobrazowe i turystyczne. Wysoko oceniają zmiany, które dokonały się w Polsce w ciągu ostatnich 30 lat, zwłaszcza rosnący poziom rozwoju ekonomicznego, przekładający się na coraz większe możliwości i szanse. W kontekście ich wypowiedzi hasło „pedagogika wstydu", powielane w przestrzeni publicznej jako zarzut wobec treści i kierunku edukacji obywatelskiej Polaków, jest nieuzasadnione.

Z mniejszym entuzjazmem odnoszą się moi rozmówcy do codzienności w Polsce i do rodaków, do tego, jakimi ludźmi są na co dzień. O ile właściwie nie padły uwagi krytyczne pod adresem historii czy polskiej tradycji i kultury, o tyle postawy współobywateli oraz ich cechy osobowościowe spotkały się z surową oceną. W największym stopniu młodzież akademicką razi brak tolerancji, wrogość wobec Innych, inności i odmienności, brak uśmiechu, awanturnictwo i nieustanne spory. Być może krytycyzm wobec rodaków wynika z naszej narodowej skłonności do malkontenctwa i narzekania; być może zarzuty moich rozmówców są zasadne. Odważną tezę stawia Krystyna Skarżyńska (2019, s. 263), która o nasilenie uprzedzeń i agresję obwinia elity polityczne: „podobno 'ryba psuje się od głowy' – sądzę, że jednym ze źródeł obserwowanych zmian w postawach i zachowaniach Polaków jest sposób sprawowania władzy: poprzez dzielenie społeczeństwa, wzbudzanie strachu i/lub wrogości wobec różnych grup społecznych, nieprzestrzeganie procedur i praworządności. I w tym sensie polityka nie jest tylko tłem, lecz także źródłem wielu naszych postaw".

Należy zauważyć, że w wypowiedziach uczestników badania przeważają negatywne wyobrażenia o Polakach. Sporządzony przez nich katalog polskich przywar jest bogatszy niż zbiór cnót. Niemniej dysproporcja między wadami i zaletami nie jest aż tak duża, by postawić pytanie: „Dlaczego Polacy tak bardzo nie lubią swojego kraju i innych Polaków?" (Leszczyński, 2017). Młodzi Polacy, mimo przeważająco negatywnej opinii o swoich rodakach, dostrzegają też nasze atuty, które potrafimy zresztą skutecznie wykorzystać. Poza tym, abstrahując od cech, które – w ich opinii – dominują wśród społeczeństwa polskiego, moi rozmówcy zasadniczo lubią swój kraj. Otwartość ich wypowiedzi na temat polskich słabości, schorzeń i mankamentów nie jest w żadnym razie oznaką lekceważenia czy szkalowania Polski i Polaków. Wręcz przeciwnie, swoją krytykę rozumieją jako wyraz troski i odpowiedzialności za Polskę i jej przyszłość.

Polacy lubią się porównywać do innych – taki osąd wyrażają studenci. Gdy porównanie dotyczy dawnych dziejów lub „wyższych zalet moralnych", wypadamy na tle innych pozytywnie. Do głosu dochodzi tu częstokroć deprecjacja innych kultur i wywyższanie się nad innymi narodami. Z kolei współczesne życie codzienne za naszymi granicami spotyka się ze znacznie bardziej przychylną oceną studentów, tam mieszkańcy są od nas bardziej przyjaźni, życzliwi i tolerancyjni. Co ważne, inne kraje mają otwierać większe możliwości ekspresji własnej osoby.

Odnośnie do naszego charakteru narodowego pojawiają się w narracjach studentów oceny, które uznać można za wewnętrznie sprzeczne: jesteśmy gościnni, aczkolwiek niechętni wobec przybyszy, otwarci, ale też zamknięci, kreatywni, choć zachowawczy; cenimy zróżnicowanie geograficzne, ale już mniej społeczne. Cóż, są to tylko wyobrażenia, subiektywne oceny moich rozmówców. Z kolei gdy mowa o gościnności, kreatywności czy sprycie, mogą kryć się za tymi ocenami różne sytuacje, zachowania, konteksty. Spryt chociażby – może dla jednych oznaczać zaradność, bystrość umysłu, operatywność, dla innych przebiegłość, cwaniactwo, wyrachowanie.

Wypowiedzi studentów na temat Polaków pokazują również, że naszemu charakterowi narodowemu nadają oni, w przypadku przynajmniej niektórych cech, wymiar pokoleniowy, szkicując dystynktywny obraz młodszego i starszego pokolenia. Ludzie młodzi mają być bardziej otwarci, tolerancyjni, mniej przywiązani do tradycyjnych praktyk kulturowych. Co istotne, moi respondenci wskazują na nowe cechy narodowe, podczas gdy nie wspominają o przywarach przypisywanych nam niegdyś. W żadnej z narracji nie pojawił się wątek dotyczący pijaństwa, braku higieny, skłonności do łamania prawa, słabej woli czy prymatu zabawy nad pracą. Padały za to zarzuty o nietolerancję i nieżyczliwość (dawniej odwrotnie, tolerancja i życzliwość miały być naszymi cechami narodowymi) (Leszczyński, 2017; Lewandowski, 2008). Charakter narodowy Polaków oraz autostereotypy ulegają modyfikacjom.

Jeszcze inna kwestia, którą warto choćby zasygnalizować, zawiera się w pytaniu o specyfikę naszych cech narodowych. Czy rzeczywiście są one znamienne, reprezentatywne dla Polaków? Czy odróżniają nas od innych, czy raczej w ogóle charakteryzują współczesne społeczeństwa? Przykładowo, zazdrość, chciwość, brutalne współzawodnictwo to zasadniczo cechy przypisywane ludziom żyjącym w kapitalistycznym, globalnym świecie. Nie są one symptomatyczne dla jednego kraju czy regionu.

Kwestię kluczową stanowi identyfikacja źródeł deficytów i bolączek Polski i Polaków. Mówiąc w największym skrócie, chodzi zatem o odpowiedź na pytanie o przyczyny braku uśmiechu na twarzach Polaków, naszej niechęci do obcych i innych czy skłonności do awanturowania się. Postawienie diagnozy to tylko pierwszy krok, następnym jest wystawienie recept: wskazanie mechanizmów i narzędzi, które mogą spowodować, że staniemy się ludźmi bardziej pogodnymi, życzliwymi, przyjaznymi. Rzecz jasna, Polska i Polacy nie zmienią się jak za dotknięciem magicznej różdżki, niemniej deficyty i wady można w dłuższej perspektywie wyeliminować lub przynajmniej częściowo złagodzić.

Rozdział 6.

Prawdopodobna przyszłość: przewidywania i zagrożenia

Rozdział ten prezentuje przewidywania studentek i studentów uczestniczących w badaniu odnośnie do prawdopodobnej przyszłości Polski. W pierwszej części przedstawiam przewidywane przez nich kierunki rozwoju Polski, czyli najbardziej prawdopodobną przyszłość kraju. Do indywidualnej przyszłości moich respondentów odnoszę się jedynie marginalnie; zagadnieniem kluczowym, zarówno w tym fragmencie, jak i w całej pracy, pozostaje przyszłość Polski. W tej części publikacji pojawiają się także mniej optymistyczne warianty przyszłości. Przedstawię ocenę dotyczącą prawdopodobieństwa wystąpienia i siły potencjalnego wpływu globalnych zagrożeń na ład społeczny w naszym kraju. W ostatnim fragmencie pokazuję, w oparciu o wyniki testu projekcyjnego, projektowane reakcje młodych ludzi w sytuacji urzeczywistnienia się pesymistycznego scenariusza rozwoju ładu społecznego, gospodarczego i politycznego w Polsce, jaki nakreślili eksperci Polskiej Akademii Nauk (*Raport. Polska 2050*).

6.1. Przewidywane przyszłości Polski: od umiarkowanego optymizmu do katastrofizacji

Poznanie prognoz, przewidywań, proroctw dotyczących najbardziej prawdopodobnej przyszłości nie stanowiło głównego celu mojego projektu badawczego, niemniej wielowątkowe wypowiedzi studentów uczestniczących w badaniu pozwalają na zarysowanie przewidywanych przyszłości, obejmujących zarówno wymiar indywidualny, jak i zbiorowy. Ich predykcyjne refleksje uwidaczniają wyobrażenia młodych ludzi odnośnie do ogólnej sytuacji Polski w perspektywie najbliższych kilku, kilkunastu lat. Składają się one na najbardziej prawdopodobny obraz Polski w następnej dekadzie.

W tytule podrozdziału pojawia się termin „przewidywanie", który wydaje się bardziej adekwatny oraz trafny w kontekście wypowiedzi moich rozmówców niż pokrewny i częściej stosowany w pracach naukowych termin „prognozowanie",

który oznacza czynność opartą na wnioskowaniu naukowym, zakładającym podejście wykorzystujące modele matematyczne w celu określenia tego, co nastąpi w przyszłości. Przewidywanie zaś może przybierać formę naukową lub nienaukową, inaczej zdroworozsądkową, zwykłą (Mesjasz, 2008, s. 11). Młodzieżowe antycypowanie przyszłości ma charakter bardziej zdroworozsądkowy, intuicyjny.

W trakcie realizowanych wywiadów wybrzmiały również kwestie indywidualne. Okazało się, że studenci są pozytywnie nastawieni do swojej przyszłości; wierzą w swój sukces. Ich obawy budzi co najwyżej zbliżająca się perspektywa poszukiwania pracy czy – szerzej – makroekonomiczna sytuacja na rynku pracy. Jednak już aktualnie znaczna część spośród studiujących pracuje zawodowo, co wzmacnia ich przekonanie o tym, że sprostają także przyszłym wyzwaniom. Krótko mówiąc, indywidualna przyszłość jawi im się optymistycznie. Niektórzy otwarcie przyznali, że na obecnym etapie życia nie dostrzegają jakichkolwiek przeszkód, które mogłyby pokrzyżować ich plany:

Raczej się nie obawiam przyszłości. Jeśli chodzi o zawodowe sprawy, to jestem przekonany, że sobie poradzę na rynku pracy (14 IDI); *Swojej przyszłości się nie boję. Myślę, że mam przeświadczenie, że sobie poradzę. Już w tylu sytuacjach dawałam sobie radę, więc myślę, że dam sobie radę* (3 IDI); *Nie wiem, co mogłoby mi przeszkodzić, jeśli będę dalej ciężko pracował, żeby robić to, co chcę robić, to myślę, że się uda* (16 IDI).

Jednak całkowicie entuzjastyczne projekcje przyszłej sytuacji zawodowej należą raczej do rzadkości. Większość studentów, mimo pozytywnego podejścia i wiary w realizację planów życiowych, odczuwa pewien niepokój, który jest konsekwencją rozeznania się co do sytuacji na rynku pracy. Ich wypowiedzi świadczą o tym, że posiadają sporą wiedzę i świadomość odnośnie do mechanizmów rządzących rynkiem pracy i zachodzących na nim przeobrażeń. Jednocześnie deklarowali dużą operatywność w uzyskiwaniu dodatkowych kwalifikacji, zwiększających ich szanse na satysfakcjonujące zatrudnienie. Można stwierdzić, że własną przyszłość zawodową projektują w sposób aktywny, kreatywny i podmiotowy. W większości są świadomi ryzyka, wiążącego się z wejściem w dorosłość, dlatego też nie stronią od projektowania opcjonalnych ścieżek rozwoju. Mają gotowe rozwiązania na wypadek trudności ze znalezieniem pracy:

Rozpocząłbym kursy, szkolenia, studia podyplomowe. Podniósł kwalifikacje. Ewentualnie zostaje wyjazd za granicę. To, co osiągam, zależy od moich wyborów i działań (P88).

Ich wypowiedzi dają jednak także świadectwo obaw przed tym, czy sytuacja gospodarcza nie pokrzyżuje ich planów.

Boję się porażki, chyba jak każdy. Ryzykuję swój czas na naukę, na dążenie do jakiejś dziedziny, to boję się, że mi się nie uda (7 IDI).

Studenckie plany oraz wizje indywidualnej przyszłości przybierają dość konkretną, szczegółową postać. Młodzi ludzie przekonani są, że znają właściwą drogę prowadzącą do osiągnięcia wyznaczonego celu. Dlatego też, mimo niepewności, zagrożeń i nieprzewidywalności przyszłości, widzą swój osobisty los pozytywnie. Słowa jednej ze studentek, która zmaga się z poważnymi problemami zdrowotnymi, wyrażają dominującą wśród moich rozmówców orientację życiową:

Mimo że czasem idzie coś w złym kierunku, to nie można się załamywać, bo zawsze może wyjść na dobrą drogę. Staram się być optymistką, mimo że kilka przeszkód w tym życiu muszę pokonać, to tak patrzę optymistycznie (10 IDI).

A jak widzą moi rozmówcy przyszłość kraju? Jaką przyszłość Polski uważają za najbardziej prawdopodobną? Predykcyjny wymiar ich wypowiedzi pozwala na wyróżnienie prawdopodobnych przyszłości Polski w perspektywie kilku, co najwyżej kilkunastu lat. Nie odnosili się oni do dłuższych perspektyw czasowych, zawężając swoje narracje do okresu pięciu, dziesięciu, w najlepszym razie do piętnastu lat. Należy zauważyć, że przewidywanie, prognozowanie przyszłości uznają studenci za zadanie trudne, obarczone dużym ryzykiem:

Ciężko mi w ogóle przewidywać, co będzie za 10, 15 lat (14 IDI).

Są w tym względzie zgodni z ekspertami podkreślającymi ryzyko prognozowania czegokolwiek we współczesnym świecie. Tyle że w przypadku moich rozmówców do głosu dochodzi ponadto przeświadczenie o braku gruntownej wiedzy na temat ogólnoświatowych tendencji, który może niweczyć skuteczne przewidywanie przyszłości:

Nie jestem osobą, która się jakoś na tym zna. Żeby to perfekcyjnie przewidzieć (13 IDI).

Przewidywane przez uczestników badania najbardziej prawdopodobne kierunki rozwoju Polski nie uwzględniają subiektywnych ocen narratorów odnośnie do zakładanych scenariuszy. Mimo że wielokroć ich przewidywania były zbieżne, stosunek poszczególnych osób do nich bardzo się różnił; perspektywy przez jednych pożądane i oczekiwane, jawią się innym jako niebezpieczeństwo i zagrożenie dla Polski. Prognozy odnoszą się do różnych aspektów funkcjonowania państwa. Najogólniej można je przyporządkować dwóm obszarom: ekonomicznemu

i społeczno-kulturowemu. Prezentowana w dalszej części typologia scenariuszy przyszłości zapewne nie wyczerpuje wszelkich możliwych jej wariantów, ukazuje jedynie te najbardziej prawdopodobne w ocenie młodzieży akademickiej. Są one uszeregowane od propozycji najbardziej optymistycznych do najbardziej pesymistycznych. Dwa pierwsze kierunki rozwoju można określić jako umiarkowanie optymistyczne, dwa ostatnie zaś jako katastroficzne.

1) „Będziemy jak Zachód" – społeczny progresywizm

Polska będzie upodabniać się w wymiarze społecznym i kulturowym do Zachodu. Stanie się bardziej otwarta, tolerancyjna, różnorodna, liberalna. Uczestnicy badania, którzy uważają tę perspektywę za najbardziej prawdopodobną, oceniają ją skrajnie różnie, jednak jest ona, ich zdaniem, nieunikniona. Według apologetów tej formy przyszłości będziemy mogli w większym stopniu decydować o sobie, wybierać dowolny styl życia, wykazywać się większą kreatywnością i ekspresją. Dyskryminacja i uprzedzenia ustąpią miejsca oczekiwanej tolerancji, poszanowaniu dla wszystkich. Kontestatorzy „nadejścia Zachodu" wskazują na zagrożenia związane z utratą narodowej tożsamości, spadkiem poziomu bezpieczeństwa narodowego, odejściem od zasad moralnych i etycznych, co dziś już stało się znakiem świata Zachodu (np. wielokulturowość czy przemoc wobec kobiet na ulicach miast zamieszkałych przez liczebnie dużą społeczność imigrantów z pozaeuropejskich kręgów kulturowych).

2) „Doganiamy Zachód" – (dalszy) ekonomiczny rozwój

Optymistyczne spojrzenie na przyszłość Polski dotyczy w głównej mierze warunków ekonomicznych. Młodzież akademicka przewiduje, że Polska będzie się rozwijać gospodarczo i skracać dystans do europejskiej czołówki, czyli państw Europy Zachodniej stanowiących punkt odniesienia: poziom życia w Polsce będzie rósł i systematycznie zbliżał się do standardu życia obywateli Zachodu. Przyszłość Polski w wymiarze ekonomicznym rysuje się zatem stabilnie, bezpiecznie i obiecująco. Nikt wprawdzie nie prorokuje, że staniemy się światową potęgą gospodarczą, jednak będziemy coraz zamożniejsi, będziemy jeździć bardziej komfortowymi samochodami po nowoczesnych drogach lub podróżować szybkim, wygodnym, ekologicznym transportem zbiorowym. Szkoły będą lepiej wyposażone, wszyscy obywatele uzyskają dostęp do nowoczesnych technologii. Po prostu, będziemy mogli sobie na więcej pozwolić.

3) „Będzie tak samo" – stagnacja

W następnych latach w Polsce niewiele się zmieni. W dalszym ciągu będą nam towarzyszyć nieustające konflikty partyjne. Klimatu politycznego nie poprawią kolejne rządy, w mniejszym czy większym stopniu kontynuujące starą politykę. Obecne dziś problemy pozostaną nierozwiązane. Kontynuacja oznacza stagnację, która w opinii rozmówców nie ma nic wspólnego ze stabilizacją, jest natomiast przede wszystkim trwaniem w marazmie, pogrążeniem się w sporach i bezsilności

wobec palących kwestii społecznych, politycznych, gospodarczych, „stanem trwałym", utrzymującym się na poziomie daleko poniżej oczekiwań obywatelek i obywateli. Innymi słowy, narracje moich rozmówców niosą przekaz, że przyszłość nie będzie się różnić od teraźniejszości. Polska pozostanie krajem co najwyżej aspirującym, plasującym się jednak w tyle za europejską czołówką, bezowocnie zmagającym się z szeregiem konfliktów społecznych o różnym natężeniu.

4) „Niestabilny twór" – katastrofa społeczna

Antagonizmy w Polsce przybiorą w przyszłości na sile. W skrajnie niekorzystnej sytuacji może dojść do wojny domowej. Rosnące w siłę środowiska ekstremistyczne zagrożą stabilizacji i porządkowi społecznemu. Respondenci wskazują m.in. na szerzący się nacjonalizm i zagrożenia ekologiczne; przewidują nasilenie się konfliktów społecznych i postaw nacjonalistycznych, ksenofobicznych i rasistowskich, zwłaszcza w związku z napływem do kraju imigrantów. Zdaniem autorów tej perspektywy lekceważenie zasad demokratycznego państwa prawa oraz systemowa dyskryminacja przedstawicieli grup mniejszościowych spowodują izolację kraju na arenie międzynarodowej. Niektórzy z rozmówców nie wykluczają perspektywy przesunięcia się Polski w stronę państwa autorytarnego, przypominającego bardziej Białoruś i Rosję niż kraje zachodnie.

5) „Bankructwo" – katastrofa ekonomiczna

Przeciwnicy aktualnej polityki ekonomicznej przewidują, że czeka nas niechybnie katastrofa gospodarcza, finansowa i społeczna, zwłaszcza za sprawą „rozdawnictwa" pieniędzy przez rządzących. W najgorszym wariancie doprowadzi ta rozrzutność do sytuacji, w jakiej kilka lat temu znaleźli się Grecy, czyli do ogólnokrajowego bankructwa. Zmierzamy w fatalnym kierunku i tylko radykalna zmiana strategii może przywrócić kraj na drogę stabilnego wzrostu. Bieżące wydatki publiczne, zadłużenie kraju oraz niewielkie inwestycje mają przynieść skutki odczuwalne przez wszystkich obywateli. Studenci wyrażający przekonanie o urzeczywistnieniu się tego właśnie kierunku rozwoju Polski piętnują w największym stopniu nieodpowiedzialną politykę rządu. Jedyną drogę ucieczki od perspektywy narodowego bankructwa widzą w wyborze ekipy rządzącej realizującej inną, ich zdaniem, rozważną politykę ekonomiczną.

Tabela 11. Przewidywane kierunki rozwoju Polski na podstawie wypowiedzi studentów

Przewidywana przyszłość	Przykładowe wypowiedzi uczestników badania
„Będziemy jak Zachód" – społeczny progresywizm	1) *…ale jeśli chodzi o rozwój społeczny, to idzie to w złym kierunku. Chodzi mi o tolerowanie tych wszystkich LGBT, przyjmowanie tych wszystkich emigrantów, to nie jest dobre, bo możemy w przyszłości zatracić tożsamość narodową. I będziemy tacy strasznie multikulturowi i to nie będzie dobre* (8 IDI). 2) *Myślę, że będziemy coraz bardziej otwarci na jakieś inności. Już to widzę, że kiedyś jak ktoś robił coming out, jeśli chodzi o bycie gejem, lesbijką czy bi, kiedyś to był wykluczany całkowicie, a teraz jest to promowane bardzo na plus. Tak samo, jeśli chodzi o inne sprawy: aborcję czy eutanazję* (4 IDI).
„Doganiamy Zachód" – rozwój ekonomiczny	1) *…wydaje mi się, że nadal będziemy rozwijać się prężnie, jeśli chodzi o gospodarkę* (11 IDI); 2) *…jeżeli chodzi o rozwój ekonomiczny, to zmierza w dobrym kierunku. Według mnie było źle, ale nie jest źle i będzie dobrze, lepiej. Według mnie rozwija się to wszystko i idzie do przodu* (8 IDI). 3) *…moim zdaniem Polska dąży do lepszego poziomu. Te działania prowadzone przez rządzących mają na celu poprawę statusu kraju. (…) Myślę, że Polska dąży cały czas do poprawy życia, że stara się dorównać Zachodowi. Nie można od razu przeskoczyć, bo wiadomo 50 lat pod komunizmem, to nie można od razu, ale Polska stara się pomału dojść do poziomu Francji, Belgii. Stara się drobnymi kroczkami dążyć do poprawy standardu życia ludzi* (9 IDI).
„Będzie tak samo" – stagnacja	1) *…myślę, że będzie podobnie jak teraz, pewnie, podejrzewam, że w następnych wyborach wygra PO, może utrzyma się kolejną kadencję. Jeśli nie, to wygra PiS, potem znowu PO i tak dalej, i tak w kółko. Jedni będą się kłócić, drudzy z pierwszymi i będzie taki rozgardiasz* (1 IDI). 2) *…ja myślę, że będzie tak samo jak teraz. Myślę, że będzie wyglądała jak teraz, że jedni ludzie będą drugich nakręcać i że to będzie wyglądało tak jak teraz. Ciągła walka o to, kto jest lepszy, co jest dobre* (2 IDI).
„Niestabilny twór" – katastrofa społeczna	1) *Jeśli nie zmienimy się i nie przestaniemy szczuć jednych na drugich, to naprawdę, chyba pozabijamy się. Wszyscy. (…) Zmierzamy w przerażającym kierunku. To, co mówiłam o tych ruchach nacjonalistycznych, o skupieniu się na kwestiach socjalnych. Trochę boję się tej przyszłości. Obawiam się jej, tej Polski za cztery lata* (3 IDI). 2) *Myślę, że jeśli nie zmieni się, to za kilka lat możemy iść, może to za ekstremalne stwierdzenie, iść w kierunku takich krajów jak Rosja, może nie Korea, bo tak to myślę, że nigdy nie będzie. Bardziej tak jak Rosja, że prezydent zawsze będzie prezydentem* (18 IDI). 3) *Wydaje mi się, że brak tego zrozumienia może doprowadzić do pewnego załamania społeczeństwa w przyszłości. Musimy ten trend zmienić na bazie liberalnej, bo boję się, że za dziesięć lat Polska będzie jednym wielkim niestabilnym tworem społecznym* (11 IDI).
„Bankructwo" – katastrofa ekonomiczna	1) *Polska zmierza w drastycznym kierunku (…). Zamiast zrobić ludziom ulgi podatkowe, to oni rozdają pieniądze. Jak młodzi ludzie tu mają zostać. Ile te mieszkania kosztują? Kogo stać, żeby sobie pozwolił na kupno mieszkania. Jak sobie człowiek młody może myśleć o dzieciach, jak on ma zrobioną hipotekę. Dopóki ludzie będą głosować na socjalistyczne partie i nie będzie żadnych wolnościowych przesłanek, to się skończy dla nas źle i uważam, że bankructwo naszego kraju jest nieuniknione* (7 IDI). 2) *Ja za bardzo nie chcę zagłębiać się w te kwestie ekonomiczne, jak niektórzy mówią, że kraj zbankrutuje, że skończymy jak Grecja* (9 IDI). 3) *Ale my już przestajemy się rozwijać, bo za rządów PiS inwestycji nie ma prawie żadnych. Będzie coraz gorzej* (16 IDI).

Źródło: badanie własne.

Tych pięć przewidywanych przez młodych ludzi kierunków rozwoju Polski (czyli prawdopodobnych obliczy kraju) stanowić może równocześnie niepełną ilustrację scenariuszy rozwoju (czyli możliwych przyszłości). Wśród studentów objętych badaniem dominuje przekonanie, że kraj nadal będzie się rozwijał pod względem ekonomicznym i skracał dystans do świata zachodniego. Tempo nadrabiania zaległości pozostaje jednak nieokreślone. Nikt spośród moich rozmówców nie przewiduje, że w najbliższych latach nastąpi zrównanie się z państwami najwyżej rozwiniętymi gospodarczo. Realistyczna prognoza wskazuje raczej na rozłożony w czasie proces niwelowania dystansu i sukcesywnego zbliżania się do poziomu życia obywateli państw zachodnich. Wypowiedzi ewidentnie odmienne, przewidujące zapaść systemu finansów publicznych i bankructwo państwa zdarzały się wśród moich rozmówców znacznie rzadziej. Artykułowali je zagorzali przeciwnicy rządu, zwolennicy rozwiązań neoliberalnych w gospodarce, przeświadczeni o szkodliwości aktualnej polskiej polityki makroekonomicznej.

Zróżnicowanie przewidywanych kierunków rozwoju rysuje się również w odniesieniu do obszaru społeczno-kulturowego. Jedni uważają, że Polska pójdzie w ślady Zachodu, powszechnie uosabiającego większą otwartość, tolerancję, różnorodność. Drudzy zaś przewidują upadek standardów demokratycznych, narastające konflikty społeczne, szerzenie się nietolerancji i wrogości względem mniejszości. Co charakterystyczne, osoby deklarujące się jako otwarte i progresywne częściej od pozostałych uczestników badania wyrażają obawy, że Polska zmierza w odwrotnym kierunku, niż by sobie tego życzyli. Analogicznie, osoby o bardziej konserwatywnej, zachowawczej orientacji chętniej zakładają, że Polska, wbrew ich nadziejom i oczekiwaniom, podąży drogą Zachodu. Hipoteza ta stanowić może przyczynek do dalszych pogłębionych studiów – jej weryfikacja w świetle zrealizowanych badań nie jest jednak uzasadniona.

6.2. Globalne zagrożenia. Ocena prawdopodobieństwa wystąpienia i siły potencjalnego wpływu

Odwiecznie nad światem i ludzkością ciąży widmo niebezpieczeństw i niepewności co do przyszłych losów. Cechą charakterystyczną współczesności jest występowanie „globalnych zagrożeń", które nie omijają żadnego społeczeństwa. Poziom natężenia i ryzyko wystąpienia konkretnego zagrożenia kształtują się różnie, w zależności od wielu czynników, m.in. stopnia rozwoju cywilizacyjnego, typu gospodarki, położenia geograficznego itp. Globalne zagrożenia różnią się od zagrożeń znanych z dawnych czasów. Przede wszystkim charakteryzują się powszechnością; co oznacza, że dotyczą przeważającej większości państw współczesnego świata. Powszechność zagrożeń to efekt procesów globalizacyjnych oraz skutków rewolucji informacyjnej, które w nieznanej wcześniej skali zacieśniły relacje między państwami, kulturami, gospodarkami

i społeczeństwami. Zagrożenia te charakteryzują się coraz większą siłą i intensywnością, co jest konsekwencją m.in. rozwoju ekonomicznego, przyrostu ogólnej liczby ludności oraz zmian środowiskowych, technologicznych, kulturowych. Mają również większą skłonność do kumulacji, czyli współwystępowania, co z kolei skutkuje negatywnymi konsekwencjami o sile i zasięgu wcześniej nieznanym. Występowanie konkretnego typu zagrożeń w jednym obszarze wpływa na pozostałe zagrożenia, już po części obecne albo te, których nadejścia można się spodziewać. Nową, specyficzną cechą zagrożeń jest ich wizualność, a wraz z nią powszechność przeżywania. Unaocznienie, obraz sprawia, że ludzie na całym świecie dowiadują się o każdym zagrożeniu i jego efektach. Wreszcie kluczową właściwością globalnych zagrożeń jest element strachu – czynnik, który okazuje się bardzo skuteczny w spajaniu globalnej społeczności (Kleer, 2012, s. 16).

6.2.1. Analiza typów zagrożeń

Kwestionariusz zagrożeń zastosowano w celu poznania opinii młodzieży akademickiej na temat globalnych zagrożeń: prawdopodobieństwa ich wystąpienia i siły potencjalnego wpływu na Polskę w perspektywie dziesięciu lat. Osoby uczestniczące w badaniu oceniały 39 szczegółowych zagrożeń na skali prawdopodobieństwa oraz siły potencjalnego wpływu. Następnie na etapie analiz wyniki zostały przekształcone w zbiorcze skale, w skład których weszły zagrożenia pochodzące tylko z kwestionariusza *Global Risks Perception Survey* (*GRPS*). Zostały one przypisane – tak jak uczyniono to w *The Global Risk Report* – do pięciu skal odpowiadających pięciu typom zagrożeń: zagrożeniom ekonomicznym, środowiskowym, geopolitycznym, społecznym i technologicznym. Zagrożenia przyporządkowano do odpowiednich kategorii na podstawie klasyfikacji ekspertów Światowego Forum Ekonomicznego. Wyniki przedstawiono za pomocą następujących skal: zagrożenia ekonomicznego, geopolitycznego, technologicznego, społecznego oraz środowiskowego. W przypadku każdego respondenta wyniki na skali dla poszczególnego typu zagrożeń obliczono jako sumę jego wyników w danej grupie pytań. Wyniki dla analizowanych grup respondentów przedstawiono jako średnie na znormalizowanej skali, w której minimalna wartość wynosiła 0, a maksymalna wartość – 1. Zabieg normalizacji skal umożliwił porównanie wartości na skalach składających się z różnej liczby twierdzeń składowych. Przed przystąpieniem do analiz przedstawiam strukturę oraz właściwości skal[72].

[72] Skale zastosowano w celu porównania poszczególnych typów zagrożeń na poziomie ogólnym. Celem zastosowania skal było zmierzenie opinii uczestniczącej w badaniu młodzieży na temat różnych typów zagrożeń, np. ocena, czy studenci różnych kierunków różnią się postrzeganiem tych zagrożeń. Tak pojmowane ujęcie skal zagrożeń zostało wykorzystane w celach czysto eksploracyjnych. W związku z tym podczas oceny właściwości pomiarowych skal ograniczyłem się do podania ich rzetelności, nie mierzyłem natomiast

Tabela 12. Twierdzenia wchodzące w skład poszczególnych skal oraz ich rzetelność mierzona za pomocą współczynnika Alfa Cronbacha dla oceny prawdopodobieństwa (P) i siły potencjalnego wpływu (W)

Skala/typ zagrożeń	Zagrożenia	Liczba twierdzeń	Alfa Cronbacha (P)	Alfa Cronbacha (W)
ekonomiczne	Kryzysy finansowe; nielegalny handel (handel ludźmi, unikanie płacenia podatków); bezrobocie/zatrudnienie poniżej kwalifikacji; drastyczne wahania cen na rynku energetycznym; zapaść systemu finansowego	5	0,624	0,724
środowiskowe	Ekstremalne zjawiska pogodowe (klęski żywiołowe, np. powodzie, huragany itp.); zmiany klimatu; katastrofy środowiskowe spowodowane przez człowieka; upadek ekosystemów i utrata bioróżnorodności	4	0,690	0,654
geopolityczne	Upadek zarządzania na szczeblu narodowym; wojna nuklearna (broń masowego rażenia/użycie broni biologicznej lub chemicznej); konflikty międzynarodowe/wojny między krajami; terroryzm/ataki terrorystyczne	4	0,621	0,724
społeczne	Rozpowszechnienie się chorób zakaźnych; klęski związane z niedoborem wody (kryzys wodny); klęski żywieniowe; wymuszona migracja na masową skalę; postępujący charakter nierówności ekonomicznych wywołujących konflikty społeczne, np. powstanie/bunt ludzi „nieposiadających" przeciwko „posiadającym"; brak stabilności społecznej	6	0,674	0,701
technologiczne	Przestępstwa cybernetyczne; oszustwa i kradzieże danych; niekorzystne konsekwencje postępu technologicznego	3	0,630	0,595

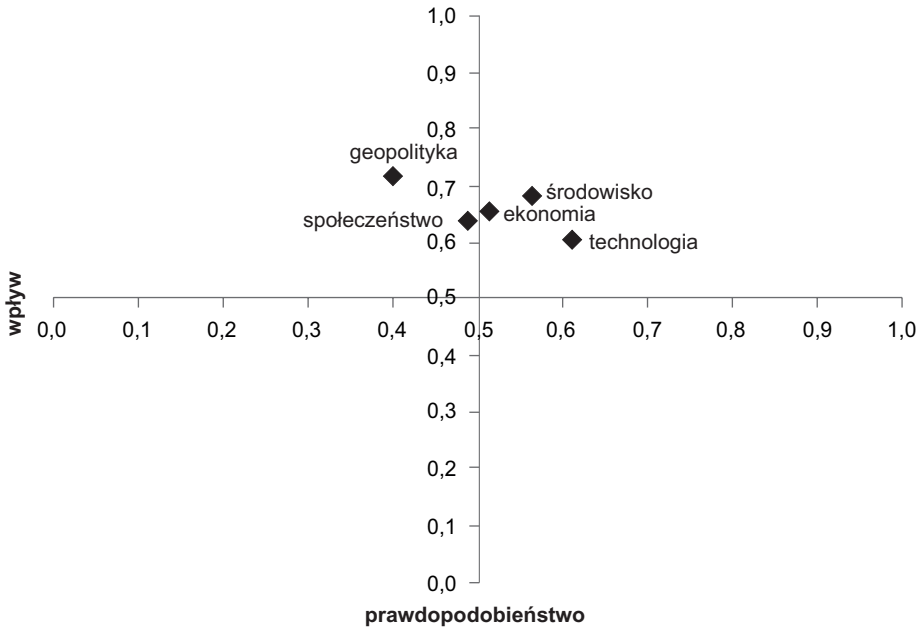
Źródło: badanie własne.

Analizy wykazały, że w opiniach młodych ludzi objętych badaniem najwyższe spośród wyróżnionych typów zagrożeń prawdopodobieństwo wystąpienia dotyczy zagrożeń technologicznych (0,61), następnie środowiskowych (0,57), najmniejsze zaś – zagrożeń geopolitycznych (0,40). Jednocześnie ocena potencjalnego wpływu zagrożeń technologicznych (0,60) jest najniższa spośród wszystkich pięciu typów zagrożeń. Na podstawie wyników badania można stwierdzić, że najsilniejszy wpływ na Polskę miałyby zagrożenia geopolityczne (0,72), których wystąpienie zostało ocenione jako

ich właściwości psychometrycznych i diagnostycznych. W skład skal wchodzą twierdzenia uwzględnione przez ekspertów Światowego Forum Ekonomicznego, autorów *The Global Risk Report*; po przetłumaczeniu twierdzeń dokonano także eksperckiej oceny ich teoretycznej trafności.

najmniej prawdopodobne (0,40). Zagrożenia, które – zdaniem studentów – są najbardziej prawdopodobne (czyli zagrożenia technologiczne), są w ich opinii równocześnie zagrożeniami o najmniejszej sile potencjalnego wpływu.

Rysunek 7. Ocena prawdopodobieństwa wystąpienia i siły potencjalnego wpływu pięciu typów zagrożeń na ład społeczny w Polsce w perspektywie dziesięciu lat



Źródło: badanie własne.

Dla każdej ze zbiorczych skal prawdopodobieństwa i siły potencjalnego wpływu przeprowadzono wieloczynnikową analizę wariancji z uwzględnieniem trzech zmiennych niezależnych: płeć (kobiety i mężczyźni), kierunek studiów (pedagogika, finanse i rachunkowość, ochrona środowiska, pielęgniarstwo, automatyka i robotyka, leśnictwo) oraz wielkość miejscowości pochodzenia (wieś, miasto do 50 tysięcy mieszkańców, miasto 50–200 tysięcy mieszkańców, miasto powyżej 200 tysięcy mieszkańców). Analiza miała na celu wykazanie, które czynniki różnicują ocenę prawdopodobieństwa i siły potencjalnego wpływu wyróżnionych typów zagrożeń. Przed przystąpieniem do tej analizy sprawdzono założenie o normalności rozkładu oraz homogeniczności wariancji – dla wszystkich zagrożeń zostały spełnione założenia do zastosowania ANOVA.

Najważniejsze ustalenia to:

- Kobiety wyżej oceniają prawdopodobieństwo wystąpienia każdego typu zagrożeń oraz potencjalną siłę wpływu każdego typu zagrożeń (z wyjątkiem zagrożenia

geopolitycznego). Analizy pokazały, że nie ma jednak istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami a mężczyznami w ocenie prawdopodobieństwa wystąpienia globalnych zagrożeń oraz siły ich potencjalnego wpływu.

- Studenci poszczególnych kierunków różnią się w sposób istotny statystycznie w ocenie prawdopodobieństwa wystąpienia zagrożeń środowiskowych oraz społecznych. W przypadku wystąpienia pozostałych typów zagrożeń (tj. technologicznych, ekonomicznych i geopolitycznych) nie wykazano istotnych statystycznie różnic pomiędzy nimi.
- Stwierdzono istotne statystycznie różnice pomiędzy studentami różnych kierunków w ocenie siły potencjalnego wpływu zagrożeń środowiskowych na ład społeczny w Polsce. W przypadku pozostałych typów zagrożeń nie ma między studentami istotnych statystycznie różnic.
- Nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy studentami pochodzącymi z miejscowości o różnej wielkości w ocenie prawdopodobieństwa wystąpienia oraz siły potencjalnego wpływu któregokolwiek typu zagrożeń.

Tabela 13. Ocena prawdopodobieństwa wystąpienia i potencjalnej siły wpływu pięciu typów zagrożeń w zależności od płci i kierunku studiów

ZAGROŻENIA (skale)	Prawdopodobieństwo Wpływ	Ogółem	Płeć		Kierunek					
			Kobiety	Mężczyźni	Pedagogika	Pielęgniarstwo	Leśnictwo	Ochrona środowiska	Automatyka i robotyka	Finanse i rachunkowość
ekonomiczne	P	0,51	0,53	0,49	0,53	0,52	0,51	0,55	0,52	0,45
	W	0,66	0,66	0,65	0,67	0,65	0,65	0,69	0,65	0,63
środowiskowe	P	0,57	0,59	0,54	0,55	0,63	0,57	0,65	0,51	0,48
	W	0,68	0,70	0,66	0,68	0,73	0,69	0,75	0,63	0,59
geopolityczne	P	0,40	0,43	0,35	0,41	0,43	0,39	0,45	0,36	0,34
	W	0,72	0,72	0,72	0,72	0,69	0,71	0,72	0,75	0,70
społeczne	P	0,49	0,51	0,46	0,48	0,54	0,50	0,55	0,45	0,43
	W	0,64	0,64	0,63	0,64	0,65	0,62	0,67	0,64	0,61
technologiczne	P	0,61	0,63	0,59	0,61	0,63	0,62	0,62	0,57	0,61
	W	0,60	0,63	0,57	0,63	0,63	0,61	0,64	0,55	0,56

Źródło: badanie własne.

Tabela 14. Wynik modelu wieloczynnikowej analizy wariancji dla prawdopodobieństwa (P) i wpływu (W) każdego typu zagrożeń (poziom istotności $p < 0,05$)

Efekty	Zagrożenia									
	ekonomiczne		środowiskowe		geopolityczne		społeczne		technologiczne	
	P	W	P	W	P	W	P	W	P	W
płeć	0,443	0,633	0,473	0,722	0,059	0,171	0,152	0,267	0,356	0,148
kierunek	0,160	0,182	**0,000**	**0,000**	0,098	0,530	**0,002**	0,192	0,433	0,151
wielkość miejscowości	0,181	0,794	0,100	0,210	0,147	0,757	0,171	0,783	0,189	0,129
płeć * kierunek	0,398	0,207	0,996	0,933	0,749	0,237	0,593	0,423	0,676	0,779
płeć * wielkość	0,247	0,292	0,225	0,558	0,065	0,291	0,385	0,809	0,304	0,868
kierunek * wielkość	0,345	0,468	0,008	0,175	0,133	0,424	0,401	0,589	0,439	0,695
płeć * kierunek * wielkość	0,807	0,622	0,440	0,822	0,183	0,926	0,488	0,702	0,708	0,451

Źródło: badanie własne.

Kolejnym krokiem było sprawdzenie, które konkretne grupy różnią się od siebie w ocenie prawdopodobieństwa i siły potencjalnego wpływu pięciu wyróżnionych zagrożeń. Wykorzystano w tym celu test post hoc Bonferroniego.

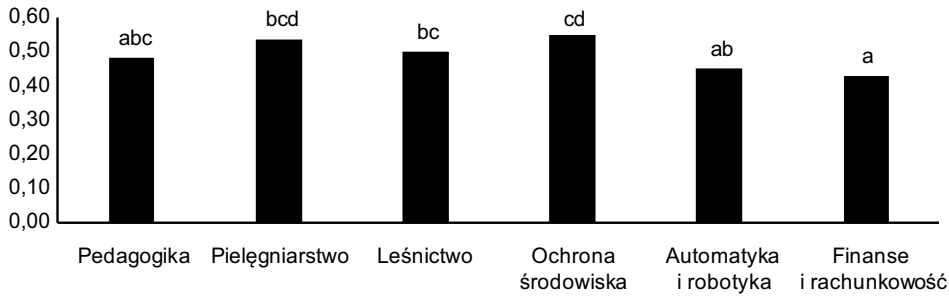
Zagrożenia technologiczne. Spośród wszystkich typów zagrożeń studenci najwyżej oceniają prawdopodobieństwo wystąpienia zagrożeń technologicznych (0,61). Równocześnie siła potencjalnego wpływu zagrożeń technologicznych (0,60) oceniona została najniżej spośród wszystkich typów zagrożeń. Wykazano, że płeć oraz kierunek studiów nie różnicują oceny prawdopodobieństwa wystąpienia oraz siły potencjalnego wpływu zagrożeń technologicznych.

Zagrożenia geopolityczne. Zagrożenia geopolityczne są oceniane przez ogół uczestniczek i uczestników badania jako najmniej prawdopodobne ($P = 0,40$) i jednocześnie jako zagrożenia o największej sile potencjalnego wpływu na Polskę ($P = 0,72$). Studenci poszczególnych kierunków nie różnią się w sposób istotny statystycznie pod względem oceny prawdopodobieństwa wystąpienia oraz siły wpływu zagrożeń geopolitycznych. Nie zaobserwowano też istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami ani w ocenie prawdopodobieństwa wystąpienia zagrożeń geopolitycznych ($K = 0,43$; $M = 0,35$), ani siły ich potencjalnego wpływu ($K = 0,72$; $M = 0,72$).

Zagrożenia ekonomiczne. Odnotowano, że kobiety wyżej oceniają prawdopodobieństwo ($K = 0,53$; $M = 0,49$) i siłę potencjalnego wpływu zagrożeń ekonomicznych ($K = 0,66$; $M = 0,65$) niż mężczyźni oraz że oceny te najniższe są wśród studentów kierunku ekonomicznego (finanse i rachunkowość). Nie stwierdzono jednak istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami a mężczyznami oraz studentami różnych kierunków w ocenie prawdopodobieństwa i wpływu zagrożeń ekonomicznych.

Zagrożenia społeczne. Istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy studentami różnych kierunków w przypadku oceny prawdopodobieństwa wystąpienia zagrożeń społecznych. Najmniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia zagrożeń społecznych wskazali studenci kierunku ekonomicznego (0,43) i technicznego (0,45), najwyższe zaś – studenci ochrony środowiska (0,55) i pielęgniarstwa (0,54).

Rysunek 8. Różnice w ocenie prawdopodobieństwa wystąpienia zagrożeń społecznych pomiędzy studentami badanych kierunków studiów



* Oznaczenia literowe pokazują istotne różnice między kierunkami studiów, zgodnie z wynikami testu Bonferroniego. Wystąpienie konkretnej litery oznacza, że kierunki różnią się w sposób istotny statystycznie.

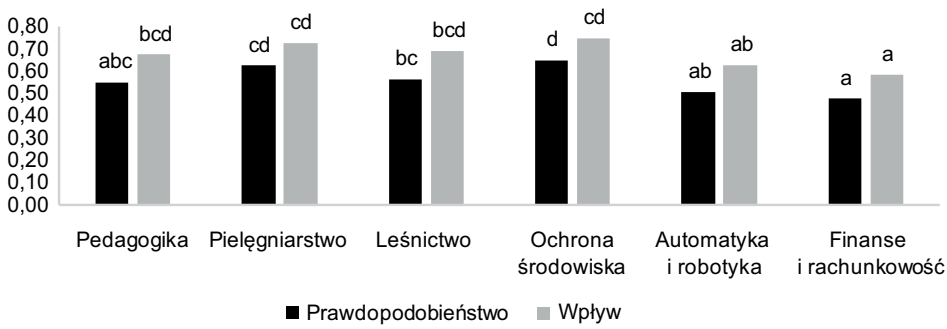
Źródło: badanie własne.

Nie zauważono istotnych statystycznie różnic przy ocenie wpływu zagrożeń społecznych pomiędzy studentami poszczególnych kierunków. Nie ma też istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami w ocenie prawdopodobieństwa (K = 0,51; M = 0,46) oraz w ocenie potencjalnej siły wpływu zagrożeń społecznych (K = 0,70; M = 0,66).

Zagrożenia środowiskowe. Zagrożenia środowiskowe znajdują się na drugim miejscu wśród wyróżnionych typów zagrożeń, zarówno w przypadku oceny prawdopodobieństwa ich wystąpienia (P = 0,57), jak i siły potencjalnego wpływu na Polskę (W = 0,68). Warto podkreślić, że jest to jedyny typ zagrożeń, przy którym występują istotne statystycznie różnice pomiędzy studentami poszczególnych kierunków w ocenie prawdopodobieństwa oraz siły potencjalnego wpływu zagrożeń środowiskowych na ład społeczny w Polsce. Prawdopodobieństwo i siła potencjalnego wpływu zagrożeń środowiskowych są najwyżej oceniane przez studentów kierunku przyrodniczego (ochrona środowiska) (P = 0,65; W = 0,75) oraz medycznego (pielęgniarstwo) (P = 0,63; W = 0,73); najniżej przez studentów kierunku ekonomicznego (P = 0,48; W = 0,59) i technicznego (P = 0,51; W = 63). Test post hoc wskazał na występowanie istotnych statystycznie różnic w ocenie prawdopodobieństwa wystąpienia zagrożeń środowiskowych między studentami ochrony środowiska a studentami pedagogiki, leśnictwa, automatyki i robotyki oraz finansów

i rachunkowości. Pomiędzy studentami kierunku przyrodniczego a studentami: finansów i rachunkowości, pedagogiki oraz automatyki i robotyki istnieją też istotne różnice w ocenie potencjalnego wpływu zagrożeń środowiskowych.

Rysunek 9. Różnice w ocenie prawdopodobieństwa wystąpienia i siły potencjalnego wpływu zagrożeń środowiskowych pomiędzy studentami badanych kierunków studiów



* Oznaczenia literowe pokazują istotne różnice między kierunkami studiów, zgodnie z wynikami testu Bonferroniego. Wystąpienie konkretnej litery oznacza, że kierunki różnią się w sposób istotny statystycznie.

Źródło: badanie własne.

Kobiety nie różnią się od mężczyzn w sposób istotny statystycznie ani w ocenie prawdopodobieństwa wystąpienia zagrożeń środowiskowych (K = 0,59; M = 0,54), ani w ocenie ich potencjalnego wpływu na ład społeczny (K = 0,70; M = 0,66).

6.2.2. Wybrane zagrożenia globalne w opiniach studentów

Wyniki w badaniu ilościowym przedstawiono jako średnie dla poszczególnych stwierdzeń szczegółowych (są one przedstawione na skali 1–5, gdzie w przypadku oceny prawdopodobieństwa – 1 oznacza najmniejsze prawdopodobieństwo, a 5 największe; w przypadku siły – 1 oznacza najmniejszy wpływ, a 5 wpływ największy). Analiza ocen dla 39 wyróżnionych zagrożeń pozwoliła na stworzenie rankingu zagrożeń według średnich ocen prawdopodobieństwa wystąpienia i siły potencjalnego wpływu (tabela 15).

W ocenie ogółu studentów objętych badaniem, spośród wymienionych w kwestionariuszu 39 zagrożeń, najbardziej prawdopodobne jest wystąpienie oszustw i kradzieży danych (3,83), najmniej prawdopodobne jest zaś wystąpienie wojny nuklearnej (użycie broni masowego rażenia, broni biologicznej lub chemicznej) (2,09). Najsilniejszy, w ocenie studentów, potencjalny wpływ mogą wywierać konflikty międzynarodowe i wojny między krajami (3,88), z kolei najsłabszy – przesądy i uprzedzenia (2,68).

Tabela 15. Średnie ocen prawdopodobieństwa wystąpienia (P) i potencjalnej siły wpływu (W) poszczególnych zagrożeń na ład społeczny w Polsce w perspektywie 10 lat

Miejsce	Prawdopodobieństwo		Wpływ	
	Zagrożenie	średnia	Zagrożenie	średnia
1	Oszustwa i kradzieże danych	3,83	Konflikty międzynarodowe/wojny między krajami	3,88
2	Rozpowszechnienie się chorób cywilizacyjnych	3,66	Skażenie środowiska naturalnego	3,86
3	Zmiany klimatu	3,58	Wojna nuklearna(broń masowego rażenia/użycie broni biologicznej lub chemicznej)	3,81
4	Kryzysy finansowe	3,57	Katastrofy środowiskowe spowodowane przez człowieka	3,80
5	Przestępstwa cybernetyczne	3,57	Kryzysy finansowe	3,78
6	Skażenie środowiska naturalnego	3,50	Drastyczne wahania cen na rynku energetycznym	3,74
7	Drastyczne wahania cen na rynku energetycznym	3,49	Zapaść systemu finansowego	3,71
8	Bierność i konformizm ludzi	3,49	Ekstremalne zjawiska pogodowe (klęski żywiołowe, np. powodzie, huragany itp.)	3,66
9	Łamanie prawa i przestępczość	3,48	Rozpowszechnienie się chorób cywilizacyjnych	3,61
10	Eksploatacja zasobów naturalnych	3,46	Terroryzm/ataki terrorystyczne	3,61
11	Bezrobocie/zatrudnienie poniżej kwalifikacji	3,45	Klęski związane z niedoborem wody (kryzys wodny)	3,56
12	Katastrofy środowiskowe spowodowane przez człowieka	3,44	Oszustwa i kradzieże danych	3,56
13	Problemy demograficzne	3,28	Upadek zarządzania na szczeblu narodowym	3,56
14	Rozkład kontaktów międzyludzkich	3,15	Zmiany klimatu	3,53
15	Nacjonalizm i konflikty etniczne	3,15	Rozpowszechnienie się chorób zakaźnych	3,51
16	Ekstremalne zjawiska pogodowe (klęski żywiołowe, np. powodzie, huragany itp.)	3,14	Eksploatacja zasobów naturalnych	3,51
17	Przesądy i uprzedzenia	3,10	Bezrobocie/zatrudnienie poniżej kwalifikacji	3,50
18	Zapaść systemu finansowego	3,06	Łamanie praw człowieka	3,47

Miejsce	Prawdopodobieństwo		Wpływ	
	Zagrożenie	średnia	Zagrożenie	średnia
19	Niekorzystne konsekwencje postępu technologicznego	3,05	Brak wykształcenia i „ciemnota”	3,44
20	Łamanie praw człowieka	3,03	Upadek państwa demokratycznego	3,43
21	Nowe nieznane choroby	2,99	Upadek ekosystemów i utrata bioróżnorodności	3,43
22	Rozkład moralny	2,98	Przestępstwa cybernetyczne	3,41
23	Postępujący charakter nierówności ekonomicznych wywołujących konflikty społeczne (np. powstanie/bunt ludzi „nieposiadających” przeciwko „posiadającym”)	2,96	Postępujący charakter nierówności ekonomicznych wywołujących konflikty społeczne (np. powstanie/bunt ludzi „nieposiadających” przeciwko „posiadającym”)	3,41
24	Upadek ekosystemów i utrata bioróżnorodności	2,96	Nowe nieznane choroby	3,40
25	Brak stabilności społecznej	2,94	Wymuszona migracja na masową skalę	3,37
26	Rozpowszechnienie się chorób zakaźnych	2,92	Bierność i konformizm ludzi	3,37
27	Upadek zarządzania na szczeblu narodowym	2,91	Łamanie prawa i przestępczość	3,35
28	Zanik tradycji narodowych	2,85	Konflikty/wojny religijne	3,35
29	Nielegalny handel (np. handel ludźmi, unikanie płacenia podatków)	2,83	Problemy demograficzne	3,27
30	Poczucie wyobcowania	2,80	Nacjonalizm i konflikty etniczne	3,18
31	Wymuszona migracja na masową skalę	2,77	Rozkład moralny	3,12
32	Konflikty międzynarodowe/wojny między krajami	2,71	Brak stabilności społecznej	3,11
33	Terroryzm/ataki terrorystyczne	2,70	Rozkład kontaktów międzyludzkich	3,10
34	Brak wykształcenia i „ciemnota”	2,67	Nielegalny handel (np. handel ludźmi, unikanie płacenia podatków)	3,06
35	Konflikty/wojny religijne	2,64	Klęski żywieniowe	3,05
36	Klęski związane z niedoborem wody (kryzys wodny)	2,57	Niekorzystne konsekwencje postępu technologicznego	3,04
37	Upadek państwa demokratycznego	2,41	Zanik tradycji narodowych	2,91
38	Klęski żywieniowe	2,22	Poczucie wyobcowania	2,70
39	Wojna nuklearna (broń masowego rażenia/użycie broni biologicznej lub chemicznej)	2,09	Przesądy i uprzedzenia	2,68

Więcej o obawach i ewentualnym wpływie zagrożeń można dowiedzieć się z analizy indywidualnych wywiadów pogłębionych. Kwestie bezpieczeństwa technologicznego pojawiają się w nich jedynie marginalnie. Jeśli w ogóle jest o nich wzmianka, to raczej w kontekście szans na dalszy rozwój infrastrukturalny i gospodarczy Polski. Moi rozmówcy przyjmują, że zmiany w obszarze technologicznym są nieuniknione:

Chciałbym, aby jak najwięcej robiło się przez Internet, czy właśnie przez automaty czy robotów (...). To się już zaczyna, myślę, że dopiero jesteśmy na początku takiej rewolucji (14 IDI).

Żadna z osób uczestniczących w badaniu nie nawiązała w rozmowie bezpośrednio do zagrożeń technologicznych, żadna nie odniosła się też do zagrożeń wymienionych w kwestionariuszu, związanych z kradzieżą danych (pierwsze miejsce w kwestionariuszu wśród najbardziej prawdopodobnych zagrożeń; 12. wśród tych o największej sile wpływu), przestępstw cybernetycznych (5-P; 22-W) oraz niekorzystnych konsekwencji rozwoju technologicznego (19-P; 36-W).

W trakcie wywiadów pogłębionych moi rozmówcy najwięcej uwagi poświęcili zmianom klimatycznym. Ich zainteresowanie tą kwestią można wytłumaczyć nagłaśnianiem problematyki ekologii i zrównoważonego rozwoju przez media, jej doniosłością w świecie nauki czy obecnymi trendami społecznymi, uwidaczniającymi się w szczególności w stylach życia, zachowaniach, wyborach konsumenckich młodych ludzi, świadczących o ich przywiązaniu do zdrowego trybu życia (np. bycie *fit*, diety), sprawiedliwego handlu (np. wybór produktów oznaczonych marką „fair trade") czy tzw. produktów ekologicznych (sklepy ze zdrową żywnością).

Zagrożenia o charakterze środowiskowym zajmują również wysokie pozycje w klasyfikacji zagrożeń oszacowanych, w badaniu ankietowym, jako najbardziej prawdopodobne oraz tych o największej potencjalnej sile wpływu. Jeden z rozmówców podzielił się następującą refleksją odnośnie do kwestii bezpieczeństwa Polski:

Fajne jest to, że w Polsce nic się człowiekowi nie może stać. Nie mamy niebezpiecznych zwierząt, nie mamy jakiejś napiętej sytuacji jak w Syrii, że wojna się dzieje. (...) Jak klimatu nie ogarniemy, no to tego się boję. A tak to nie wiem, co by się mogło stać. No słońce nas zje za kilka miliardów lat, ale mnie to nie obchodzi na razie. Jeżeli klimat ogarniemy i ludzie nie zrobią jakiejś wielkiej wojny, to co się może stać? (16 IDI).

Tę wypowiedź można potraktować jako charakterystyczną dla znacznej części uczestniczek i uczestników badania. Perspektywę wojny uznają oni za bardzo mało

realną, podczas gdy zmiany środowiskowe, niosące tragiczne dla ludzkości skutki, oceniają jako wielce prawdopodobne globalne zagrożenie dla ładu społecznego.

Większość rozmówców wyraziła przekonanie, że perspektywa zmian klimatycznych niesie ze sobą oczywiste wyzwanie. Opinie były podzielone jedynie w kwestii horyzontu czasowego czekającej nas katastrofy. Niemniej mimo różnych przewidywań odnośnie do momentu jej nadejścia, dominuje świadomość konieczności przeobrażeń gospodarki oraz modyfikacji indywidualnych zachowań. Zagrożenie to utożsamiane jest z ostateczną katastrofą. Niektórzy z rozmówców wskazali na konsekwencje zmian klimatycznych, które możemy odczuć już w najbliższej przyszłości:

Weźmy te sprawy klimatyczne, myślę, że z tym też będzie ciężko. Jeśli my sobie z tym teraz nie poradzimy, to za dziesięć lat Polska może być zupełnie innym krajem. Nie wiem, czy będzie woda w kranie, to są obawy, których ja się boję (3 IDI).

Inni odwołali się do odpowiedzialności za świat, do ludzkiej moralności, przyzwoitości i solidarności międzypokoleniowej. Upominają się o prawa przyszłych pokoleń:

Mnie też przeraziło, jak spaliła się jedna trzecia Amazonki. Ja żyję z tą świadomością, że ja jeszcze dam radę, mnie to jeszcze nie dotknie. Ale jakbym miała dzieci, to je na pewno, więc żyję ze świadomością, że moje dzieci miałyby bardzo małą szansę, żeby oddychać czystszym powietrzem czy w ogóle powietrzem (18 IDI).

Troska o środowisko stanowi kwestię wykraczającą poza polityczne barwy i preferencje. Zarówno rozmówcy utożsamiający się z prawą i lewą stroną sceny politycznej, jak i osoby niedeklarujące autoidentyfikacji światopoglądowej odnosiły się w swoich wypowiedziach do zagrożeń środowiskowych. Obojętność, brak zainteresowania kwestiami środowiskowymi w szerszym otoczeniu społecznym tłumaczyły ludzką niewiedzą lub/i egoizmem:

No też ja sama świata nie zmienię, ale jest to coś, co mnie bardzo martwi, i to jest smutne, że ludzie o tym nie wiedzą, ale co się dziwić takim sześćdziesięcioletnim ludziom, którzy tego nie dożyją, więc się tym nie przejmują (12 IDI).

Wypowiedź ta zawiera też negatywną ocenę starszego pokolenia, które przez lata lekceważyło kwestie klimatyczne, nie podejmowało jakichkolwiek działań, nie wywierało presji na rządzących, a dziś często pozostaje obojętne wobec zbliżającego się zagrożenia. Inne badania potwierdzają, że „im większa i głębsza świadomość problemów

klimatycznych, tym bardziej negatywna jest również ocena starszych generacji. Zdaniem wielu młodych – starsi zaniedbali wiele spraw" (Boni, 2021, s. 84).

Nie wszyscy spośród moich respondentów są jednak w pełni przekonani o niebezpieczeństwie wynikającym ze zmian klimatycznych i niekorzystnych przeobrażeń środowiskowych. Co poniektórzy sugerowali, że chodzi o interes globalnych grup kapitałowych i mediów, które w zarządzaniu strachem widzą efektywną strategię manipulacji politycznej. Skutkami ubocznymi tzw. „lepszego powietrza" ma być zahamowanie wzrostu gospodarczego i pogrążenie świata w kryzysie ekonomicznym – spekulowali studenci sceptycznie nastawieni do kwestii ekologicznej, akcentując jednocześnie, że w zasadzie zmiany klimatyczne są niedostrzegalne. Zjawiska niewidoczne gołym okiem nie przemawiają do wyobraźni niektórych spośród nich. To, czego nie widać, nie stanowi realnego zagrożenia:

Głośno jest o zmianach klimatycznych, ale ja się nie obawiam ich, nie widzę ich. Wyobrażam sobie, że będzie tak samo, że wiele się nie zmieni (2 IDI).

Na marginesie zaznaczę, że inne badania nad świadomością zdrowotną i ekologiczną młodzieży licealnej i akademickiej pokazują, że „pomimo przekonania, o ważności realizacji takich przedsięwzięć, można wnioskować, że wiele osób nie wykazuje się zbytnią aktywnością w tym obszarze" (Kuśpit i in., 2019, s. 541).

Odnośnie do zagrożeń o charakterze geopolitycznym wskazanych w badaniu ilościowym zostały one, na podstawie analizy dla poszczególnych skal, ocenione jako najmniej prawdopodobne, przypisano im za to potencjalnie największą siłę wpływu. Tendencja ta widoczna jest przy analizie konkretnych zagrożeń. Przykładowo, wojnę nuklearną uznano za zagrożenie o najmniejszym prawdopodobieństwie wystąpienia i jednocześnie trzecie pod względem siły potencjalnego wpływu. Ponad połowa uczestników badania wyraża przekonanie, że ewentualna wojna nuklearna wywarłaby wpływ katastroficzny.

Rysunek 10. Zagrożenia o największym odsetku osób oceniających ich potencjalny wpływ jako katastroficzny (ocena 5 na pięciostopniowej skali)

Źródło: badanie własne.

W rozmowach sporadycznie tylko pojawiały się odniesienia do możliwych konfliktów zbrojnych. Młodzieży akademickiej wydają się one mało prawdopodobne, co najwyżej stanowią synonim lub symbol zagłady, zapowiedzianej w najbardziej pesymistycznym scenariuszu przyszłości:

To byłby akt tragiczny, bo wtedy cały świat by runął. Kraje mają dostęp do różnych śmiercionośnych środków, do broni masowego rażenia (10 IDI).

Większość młodych ludzi sądzi, że sytuacja międzynarodowa sprzyja Polsce. Dwóch uczestników badania wskazało na Rosję jako potencjalnego agresora, podczas gdy pozostali ze sceptycyzmem podchodzą do perspektywy wybuchu wojny w przyszłości.

Również prawdopodobieństwo pojawienia się w Polsce zamachów terrorystycznych studenci uznali jako niskie w kwestionariuszu zagrożeń (2,70; 33. miejsce), mimo iż kwestia ta znajduje w mediach dość szerokie nagłośnienie. Zbieżne wnioski płyną z analizy jakościowej wypowiedzi moich rozmówców. Niemal jednomyślnie wyrażali oni przekonanie, że współczesna Polska jest bezpieczna:

Jest tu raczej spokojnie. Takie zagrożenia, jak to, że będzie atak terrorystyczny czy bomba, w Polsce raczej się nie zdarzają i to jest bardzo duży plus (15 IDI).

Ryzyko konfliktów zbrojnych na obszarze naszego kraju wydaje się studentom mało prawdopodobne. W kontekście refleksji nad ewentualnym pojawieniem się u nas terroryzmu z reguły przywoływali politykę wobec przyjmowania uchodźców i kwestię imigrantów, co szczególnie dosadnie wybrzmiewa w wypowiedziach zawartych w teście projekcyjnym[73]:

Zamachy terrorystyczne w UE są w krajach przyjmujących masowo imigrantów z obcych kultur (O96).

Polska jako kraj, w którym żyje stosunkowo niewielu obcokrajowców przybyłych z pozaeuropejskich kręgów kulturowych, zapewnia swoim obywatelom bezpieczeństwo, w przeciwieństwie do państw Europy Zachodniej, twierdzi znaczna część moich rozmówców.

O ile wątek zagrożeń środowiskowych i geopolitycznych oraz ich potencjalnego wpływu na sytuację w Polsce ma charakter nieco abstrakcyjny, ogólny, niedookreślony, o tyle wszelkie odniesienia do ekonomii traktują studenci z pełnym przekonaniem o rzeczywistym, bezpośrednim, uchwytnym wpływie społecznego

[73] Więcej o stosunku do imigrantów w podrozdziale 6.3.1.

procesu gospodarowania na ich indywidualną sytuację życiową i ogólną kondycję kraju. Część uczestników badania uznaje gospodarkę za kwestię zdecydowanie priorytetową, wobec której inne odgrywają rolę drugorzędną. Najwyżej spośród zagrożeń ekonomicznych oceniają oni prawdopodobieństwo wystąpienia i siłę potencjalnego wpływu kryzysów finansowych (zagrożenie to w obu klasyfikacjach znajduje się w pierwszej piątce wskazań – tabela 15). Student, który zamierza realizować się w działalności biznesowej, powiedział:

I mogą pojawić się kryzysy. A ja swoją przyszłość wiążę z prywatnym biznesem, takim bardzo wrażliwym na kryzysy. Wiesz, jak jest kryzys, to się nie buduje i się nie sprzedaje. Teraz gospodarka się rozkręciła, jeśli chodzi o nieruchomości, na nowo, ale nie wiadomo, jak to będzie w przyszłości (11 IDI).

Uczestniczki i uczestnicy badania są świadomi zależności między sytuacją ekonomiczną i finansową kraju a położeniem jednostek oraz ewentualnych konsekwencji zapaści gospodarczej dla ich życia prywatnego i zawodowego. Niektórzy być może będą zmuszeni do opuszczenia kraju, inni – do pracy w zawodzie poniżej własnych kwalifikacji. Z drugiej strony, część studentów głosi, że „każdy jest panem własnego losu", zakładając, że kryzysy nie dotykają jednostek przedsiębiorczych. Przecież opcji jest bez liku: można zmieniać kierunki studiów, dokształcać się, wyjechać za granicę…

Warto jeszcze wspomnieć o dwóch medialnie głośnych kwestiach (choć komunikowanych nie we wszystkich środkach masowego przekazu), do których studenci chętnie odnosili się w trakcie wywiadów pogłębionych, a które znalazły się na stosunkowo odległych miejscach w badaniu ilościowym. Chodzi, po pierwsze, o upadek państwa demokratycznego (37. miejsce pod względem prawdopodobieństwa wystąpienia/20. miejsce pod względem oceny wpływu) oraz, po drugie, o wymuszone migracje na masową skalę (31. miejsce pod względem prawdopodobieństwa/25. miejsce pod względem oceny wpływu). Moi rozmówcy, sytuujący siebie w opozycji do obozu władzy, wskazywali na stopniowe zbliżanie się Polski w kierunku państw niedemokratycznych. Z kolei masową migrację łączą w swoich wypowiedziach z napływem imigrantów i uchodźców, utożsamiając to zjawisko z nadchodzącą katastrofą. Sformułowanie „masowa migracja" wzbudza zapewne niższy poziom emocji niż frazy, które – wielokroć powtarzane w przestrzeni publicznej wywołują negatywne konotacje, jak: „nielegalna migracja" czy „uchodźcy". Przywołane przykłady uwidaczniają rozbieżności między ustaleniami płynącymi z badań jakościowych oraz ilościowych.

6.2.3. Wnioski

Wyniki badań nad globalnymi zagrożeniami upoważniają do sformułowania najważniejszych konkluzji:
1) Najczęściej w kontekście zagrożeń dla ładu społecznego w Polsce, w trakcie realizacji wywiadów pogłębionych, pojawiał się wątek środowiskowy, utożsamiany w wypowiedziach osób uczestniczących w badaniu ze „zmianami klimatycznymi". Badanie ilościowe potwierdza, że niektóre z zagrożeń o charakterze środowiskowym (np. skażenie środowiska naturalnego, katastrofy spowodowane przez działalność człowieka) należą do tych ocenianych najwyżej, zarówno w kontekście prawdopodobieństwa wystąpienia, jak i siły potencjalnego wpływu. Ogólnie rzecz biorąc, zakłada się, że postrzeganie ryzyka jest silnie związane z sytuacją zewnętrzną, położeniem geograficznym oraz czasem, w którym badanie jest realizowane (Carducci i in., 2019). Nie bez znaczenia pozostaje również rola mediów: badania przeprowadzone w Polsce (Bilgin i in., 2016) wskazywały na duży wpływ informacji, zwłaszcza tych pojawiających się w Internecie, na postrzeganie konsekwencji ewentualnych zagrożeń. Kwestie środowiskowe należą aktualnie do jednych z medialnie najbardziej spektakularnych, najgłośniejszych spraw w naszym kraju. Nie zaskakuje zatem ich wysokie miejsce w obu klasyfikacjach. Zmiany klimatyczne przebiły się do powszechnej świadomości ludzi na całym świecie i są identyfikowane jako najpoważniejszy problem (Lorenzoni, Pidgeon, 2006).
2) W badaniu ilościowym najwyżej oceniono siłę potencjalnego wpływu wojen i konfliktów międzynarodowych na ład społeczny w naszym kraju; wysoko także wpływ wojny nuklearnej (3. miejsce). Ogólnie jednak poziom bezpieczeństwa militarnego we współczesnej Polsce jest, zdaniem uczestników wywiadów, w pełni satysfakcjonujący i nie budzi większych obaw. Mimo że zagrożeniom wojennym czy nuklearnym przypisano w badaniu kwestionariuszowym potencjalnie największy wpływ, prawdopodobieństwo ich wystąpienia uznano za stosunkowo niskie (prawdopodobieństwo wojny nuklearnej oceniono najniżej ze wszystkich zawartych w kwestionariuszu zagrożeń).

Wnioski z innych badań opinii młodzieży w Polsce są zbieżne z wnioskami z badania własnego; dominuje „dość powszechne przekonanie, że jesteśmy państwem, w którym żyje się bezpiecznie"; „jest mało prawdopodobne, aby doszło do agresji zbrojnej na Polskę" (Pacek i in., 2019, s. 123–124). Jeśli jednak miałoby dojść do konfliktu zbrojnego, będzie miał skutki katastroficzne – co do tego młodzi ludzie nie mają wątpliwości.
3) Ani płeć, ani wielkość miejscowości pochodzenia nie stanowią czynnika różnicującego którykolwiek z wyróżnionych typów zagrożeń. Stwierdzono jednak

tendencję, że kobiety wyżej oceniają prawdopodobieństwo oraz wpływ wszystkich zagrożeń (z wyjątkiem geopolitycznych) na ład społeczny w Polsce.

Przegląd międzynarodowych badań dotyczących relacji między płcią a oceną zagrożeń pozwala na wyróżnienie trzech odmiennych ustaleń płynących z analizy wyników dotychczasowych badań. Po pierwsze, np. Per E. Gustafsod (1998), na podstawie przeglądu badań nad postrzeganiem ryzyka, twierdzi, że zdecydowana większość badań ilościowych pokazuje, że nie ma istotnych statystycznie różnic między kobietami a mężczyznami w ocenie zagrożeń. Susan L. Cutter, John Tiefenbacher i William Solecki (1992) dowodzą, że nie występują istotne różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w postrzeganiu zagrożeń technologicznych. Podobnie Michael W. Slimak i Thomas Dietz (2006) ustalają, że płeć nie stanowi czynnika różnicującego postrzeganie zagrożeń ekologicznych; jeśli w ogóle taki czynnik występuje, to jest nim wiek respondentów. Udowodniono też, że płeć odpowiada za niewiele ponad 1% wariancji w ocenie stopnia ryzyka (Sjöberg, 2000).

Po drugie, część badań wskazuje na to, że kobiety są silniej przekonane o wystąpieniu i konsekwencjach zagrożeń niż mężczyźni. Richard P. Barke, Hans Jenkins-Smith i Paul Slovic (1997) uważają, że jednym z najbardziej spójnych wniosków płynących z badań nad postrzeganiem ryzyka jest ten, że kobiety wyrażają o wiele większe obawy niż mężczyźni w odniesieniu do wielu zagrożeń dla zdrowia i środowiska. Tradycyjnie różnice te wyjaśniane są przez odwołanie się do odmiennych mechanizmów socjalizacji, pojawia się np. teza, że kobiety z uwagi na przypisane im funkcje rodzicielskie i opiekuńcze, wykazują większą troskę o środowisko i głębsze zaniepokojenie zachodzącymi w nim zmianami (Davidson, Freudenburg, 1996).

Po trzecie wreszcie, niektóre z badań, choć nieliczne, wskazują na mężczyzn jako tych, którzy wyżej kalkulują ryzyko wystąpienia zagrożeń. Stwierdzono, przykładowo, że są oni bardziej zainteresowani ryzykiem ekologicznym niż kobiety (Lazo, Kinnell, Fisher, 2000). Również badania Paula Mohai (1992) dowodzą, że tendencja do wyższej oceny niebezpieczeństw związanych ze środowiskiem ujawnia się wśród afroamerykańskich mężczyzn znacznie silniej niż wśród afroamerykańskich kobiet.

4) Zagrożenia środowiskowe stanowią jedyny typ zagrożeń, w których różnice, pomiędzy opiniami studentów poszczególnych kierunków, zarówno w ocenie prawdopodobieństwa, jak i wpływu, są istotne statystycznie. (Kierunek studiów jest też istotną zmienną różnicującą ocenę prawdopodobieństwa pojawienia się zagrożeń społecznych). Studenci kierunku przyrodniczego najwyżej oceniają prawdopodobieństwo wystąpienia zagrożeń środowiskowych oraz siłę ich potencjalnego wpływu. Zresztą dotychczasowe badania nad zagrożeniami środowiskowymi rozpowszechniły tezę, że wykształcenie nie pozostaje bez znaczenia na postrzeganie zagrożeń środowiskowych

(Guber, 2003). Lennart Sjöberg (2000) stwierdził odnośnie do szwedzkich respondentów, że wykształcenie wywiera słaby, niemniej pozytywny wpływ na ich indywidualne oceny ryzyka. Przeprowadzone w Niemczech reprezentatywne badanie nad młodzieżą (BMU, 2020) pokazuje, że szczególnie wrażliwi na kwestie ekologiczne i aktywnie zaangażowani w działania na rzecz ochrony środowiska i klimatu są młodzi ludzie uczący się w liceach, posiadający już świadectwo dojrzałości lub wykształcenie wyższe. Są oni w większym stopniu niż młodzież o niższym wykształceniu zainteresowani polityką i wyżej cenią wartości demokratyczne. Z większym krytycyzmem odnoszą się do wzrostu gospodarczego i konsumpcji. W życiu codziennym respektują postulaty wynikające z koncepcji zrównoważonego rozwoju, przykładowo: kupują produkty BIO, rezygnują z plastiku, przestrzegają diety wegetariańskiej lub wegańskiej. Częściej niż osoby legitymujące się niższym wykształceniem uczestniczą w demonstracjach (np. *Fridays for Future*) i innych inicjatywach na rzecz ochrony środowiska. Zrealizowane przeze mnie badanie nie pozwala na poznanie opinii osób legitymujących się różnymi poziomami wykształcenia, pokazuje jedynie, że młodzi ludzie studiujący na kierunku przyrodniczym oraz medycznym oceniają prawdopodobieństwo i potencjalny wpływ zagrożeń środowiskowych wyżej niż reprezentanci pozostałych kierunków.

Zwracam jeszcze uwagę na stosunkowo niską ogólną ocenę prawdopodobieństwa wystąpienia zagrożeń związanych z rozpowszechnianiem się chorób zakaźnych (2,92; 26. miejsce w rankingu prawdopodobieństwa) czy pojawieniem się nowych nieznanych chorób (2,99; 21. miejsce w rankingu prawdopodobieństwa). Ocena tych zagrożeń jest znacznie niższa niż ocena prawdopodobieństwa rozpowszechniania się chorób cywilizacyjnych (3,66), które w opinii ogółu respondentów znajdują się na 2. miejscu w rankingu zagrożeń o największym prawdopodobieństwie wystąpienia (studenci kierunku medycznego uznali je za najbardziej prawdopodobne spośród wszystkich zagrożeń). Tak niska ocena prawdopodobieństwa wystąpienia i siły potencjalnego wpływu nieznanych chorób i chorób zakaźnych wynikała zapewne z okresu realizacji badania, który przypadł na czas „przedpandemicznej normalności".

6.3. Studenci wobec scenariusza zagrożeń

W teście projekcyjnym (aneks 2) uczestnicy badania zostali poproszeni o przedstawienie projektowanego zachowania w sytuacji, w której doszłoby do realizacji dwóch pesymistycznych scenariuszy („neototalitaryzm" i „terrorystyczny anarchizm rewolucyjny"), nakreślonych przez ekspertów PAN (*Raport. Polska 2050*). Mieli do wyboru następujące opcje: 1) przyłączenie się do ruchów skrajnych, 2) przyjęcie postawy biernych obserwatorów lub 3) aktywne zwalczanie środowisk, uznanych

za szkodliwe i groźne dla Polski. Analizę i interpretację uzasadnień wyboru konkretnej strategii przyjętej w obu historyjkach przeprowadzono oddzielnie.

Należy podkreślić, po pierwsze, że sytuacja studentów w obu scenariuszach nie jest jednakowa. Różnica polega na perspektywach życiowych, które przedstawiają się skrajnie różnie. W pierwszej historii studenci mają ograniczone szanse na znalezienie pracy po studiach, widmo emigracji zarobkowej wzmaga ich poczucie niepewności. W drugiej historyjce przyszłość osobista bohatera rysuje się obiecująco; zakończenie prestiżowych studiów ma gwarantować mu znalezienie satysfakcjonującej pracy. Perspektywy znacznej części rówieśników nie są jednak optymistyczne.

Po drugie, w obu scenariuszach diagnoza oraz propozycje „rozwiązania", czyli wyjścia z kryzysu, opierają się na innych założeniach. Ujmując najkrócej, w opinii zwolenników ruchu neofaszystowskiego winę za zaistniałą sytuację krytyczną ponoszą imigranci, przybysze, uchodźcy. Z kolei propagatorzy anarchizmu rewolucyjnego szukają winnych wśród przedstawicieli świata banków i globalnych organizacji finansowych.

Po trzecie, scenariusze zaproponowane przez PAN (*Raport. Polska 2050*), zakładają stosowanie różnej taktyki przez oba skrajne ruchy. W przypadku realizacji scenariusza „neototalitaryzmu" nie ma jasności co do tego, czy jego zwolennicy dopuszczą się przemocy fizycznej. Drugi scenariusz, „terrorystyczny anarchizm rewolucyjny", implikuje akty terrorystyczne, co może sprawiać, że z racji domniemanej przemocy studenci z większą powściągliwością i dystansem odnoszą się do takich ruchów.

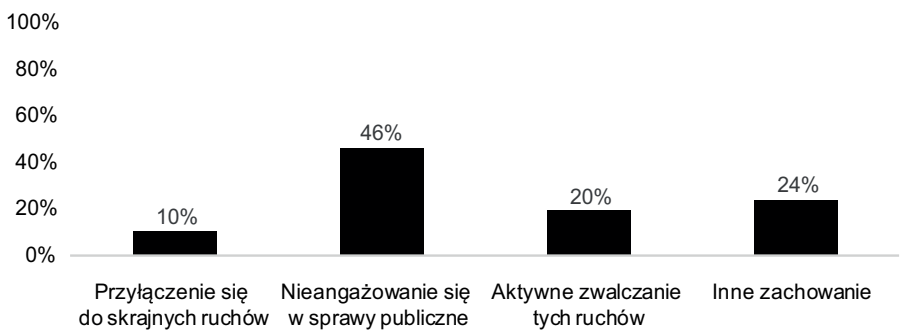
6.3.1. Scenariusz 1: „Neototalitaryzm"

Największy odsetek uczestników badania (46%) zadeklarował brak zaangażowania. Ci studenci, projektując swoje działania w naszkicowanym kontekście społecznym, nie zamierzają aktywnie wesprzeć żadnej ze stron. Odsetek „biernych" kształtuje się na najwyższym poziomie wśród studentów pedagogiki (prawie 60% z nich wybrałoby strategię nieangażowania się); na najniższym poziomie – na kierunku ekonomicznym (strategię nieangażowania się wybrałoby 34%). Nie ma istotnych statystycznie różnic przy wyborze strategii nieangażowania się ani między kobietami a mężczyznami (K = 47%; M = 44%), ani osobami pochodzącymi z miejscowości o różnych wielkościach.

Co piąty student (20%) zadeklarował aktywne zwalczanie środowisk skupionych wokół hasła „Polska dla Polaków". Częściej aktywny opór wobec takich ruchów zgłaszały osoby pochodzące z miast powyżej 200 tysięcy (25%) niż ze wsi (13%). Największy odsetek osób aktywnie zwalczających ruchy nacjonalistyczne przypadł na studentów kierunku ekonomicznego (33%), najmniejszy zaś na studentów leśnictwa (12%) i pedagogiki (14%).

Co dziesiąty student wyrażał gotowość przyłączenia się do ruchu nacjonalistycznego skupionego wokół hasła „Polska dla Polaków". Najmniejszy odsetek osób deklarujących przystąpienie do skrajnego ruchu odnotowano wśród studentów kierunku ekonomicznego (5%); największy zaś wśród studentów kierunków: ochrona środowiska (15%) oraz pedagogika (13%). Prawie co czwarty badany (24%) wybrał odpowiedź „zachował(a)bym się inaczej", na ogół wyjaśniając, że: „zmienił(a)bym kierunek studiów", „wyjechał(a)bym za granicę", „poszukał(a)bym innej pracy". Można te wypowiedzi uczestników badania przyporządkować do szerszej kategorii – braku aktywnego zaangażowania politycznego. Na podstawie projekcji studentów można zatem przypuszczać, że ok. 30% osób przystąpiłoby do aktywnego działania. Większość ($^2/_3$) spośród nich (czyli 20% ogółu) włączyłaby się aktywnie w zwalczanie ruchów nacjonalistycznych.

Rysunek 11. Projektowane zachowanie wobec realizacji pesymistycznego scenariusza: „neototalitaryzm"



Źródło: badanie własne.

Warto przyjrzeć się przyczynom, które powodują/mogą powodować, że studenci (z mało optymistycznymi perspektywami życiowymi) mogą/mogliby opowiadać się za nacjonalistyczną wizją przyszłości Polski i związać się ze środowiskami radykalnie prawicowymi, godzącymi w ład społeczny. Wyjaśnieniu projektowanych działań przypada kluczowe znaczenie dla zrozumienia podstawowych mechanizmów stojących za popularnością tych ruchów.

Hasło „Polska dla Polaków" mówi nie tyle o tym, dla kogo Polska jest, ile o tym, dla kogo nie ma w niej miejsca. Ze wspólnoty mają być wykluczeni nie-Polacy, czyli, po pierwsze, ludzie, którzy nie pasują do obrazu Polaka (np. wyznający inne niż „polskie wartości" – zresztą można tylko się domyślać, kto do wspólnoty przynależeć nie powinien), oraz, po drugie, ludzie, którzy mogą obniżyć poziom życia Polaków (np. imigranci zarobkowi). W tym przypadku „nie-Polakiem" jest imigrant, stanowiący główny punkt odniesienia uczestników badania. Imigrant

w prosty sposób tłumaczy skomplikowaną i niepewną sytuację makroekonomiczną, bo utożsamia człowieka zabierającego Polakom pracę:

Przez obcokrajowców dzieje się tak, że Polacy, chcąc pracować, nie mają pracy (A83).

Gdyby nie imigranci, zarobki byłyby wyższe i ogólna sytuacja Polaków przedstawiałaby się bardziej korzystnie**.** Imigranci są źródłem teraźniejszych problemów społecznych. Wykluczenie ich ze wspólnoty sprawiłoby, że w Polsce żyłoby się łatwiej. Polacy nie byliby zmuszeni do wyjazdów za granicę:

Popieram te ruchy, bo masowy napływ imigrantów zmusza nas do emigracji za pracą (L43).

Obcokrajowcy przyjeżdzający do Polski w poszukiwaniu pracy są obwiniani za nasze kłopoty, jednocześnie usprawiedliwiają nasze porażki. Pozbycie się ich wydaje się łatwą i skuteczną receptą na poprawę sytuacji w kraju. Polska bez napływu siły roboczej zabierającej Polakom pracę byłaby krajem bardziej sprawiedliwym. To „plemienne" rozumienie sprawiedliwości uwidacznia się ze szczególną jaskrawością w wypowiedziach podkreślających, że dyskryminacja cudzoziemców to nic innego jak moralna „powinność":

Pierwszeństwo pracy powinno być dla polskich obywateli (L85); *Dlaczego mają u nas pracować cudzoziemcy, kiedy dla nas nie ma pracy* (O44); *Na pierwszym miejscu do przyjęcia do jakiejkolwiek pracy powinni być polscy obywatele, dopiero potem cudzoziemcy* (A121).

Imigranci zwiastują burzliwą, niespokojną, jeszcze bardziej ryzykowną przyszłość; uosabiają zagrożenie, nie tylko ekonomiczne. Uczestnicy badania w antycypacji przyszłej Polski, w której pracują i żyją imigranci, najwięcej uwagi poświęcają, zapewne ze względu na kontekst zarysowany w teście projekcyjnym, wątkowi ekonomicznemu:

Chciałabym znaleźć pracę w kraju. Przyjmowanie imigrantów temu przeszkadza (P93).

Napływ imigrantów zarobkowych wiąże się również z pojawieniem się zagrożeń innego typu: terroryzmu, konfliktów, a w skrajnych wizjach doprowadzić może nawet do upadku Polski:

Napływ dużej liczby imigrantów zawsze częściowo destabilizuje sytuację w kraju, nasila wrogie nastawienie wśród ludzi. Im większe zróżnicowanie kulturowe, tym

więcej problemów. Oni niszczą kulturę kraju, gospodarkę i poczucie bezpieczeństwa rodzimych obywateli (O96); *Masowy napływ ludności z zewnątrz w celach zarobkowych ograniczy rozwój narodu polskiego* (O28).

Obecność ludności „obcej" stanowi rdzeń pesymistycznej wizji Polski, fatalnej przepowiedni, realizacji najczarniejszego scenariusza. Jedna z rozmówczyń skonstatowała:

Ta polskość może faktycznie się zatracać, dlatego, że coraz więcej jest ludzi z Ukrainy (2 IDI).

W tych wypowiedziach młodych ludzi dochodzi do głosu cały zestaw różnego rodzaju lęków i fobii: lęk przed bezrobociem (lęk ekonomiczny), przed wielokulturowością (kulturowy), przed destabilizacją (społeczny), przed zamachami terrorystycznymi (geopolityczny), przed utratą polskości (tożsamościowy). Imigranci to „posłańcy złej nowiny" (Bauman, 2016).

Imigracja i imigranci usprawiedliwiają nasze obecne trudności, a także zwiastują zagrożenia i niebezpieczeństwa, które przyniesie przyszłość. Obawy studentów dotyczą zarówno kwestii socjalnych, ekonomicznych, jak i tożsamościowych, strategicznych czy geopolitycznych. Ich pisemne wypowiedzi ujawniają ponadto pragmatyzm, może nawet egoizm i konformizm w podejściu do rzeczywistości społecznej. Są gotowi do zaangażowania się, jeśli się ono opłaci:

Jeśli przyłączenie się miałoby pomóc mnie, moim znajomym i rodzinie, to warto spróbować (P48).

Zatrzymanie napływu imigrantów ma wymiar racjonalistyczny, zdroworozsądkowy. Skoro oznacza to większe szanse na znalezienie zatrudnienia, na bezpieczeństwo czy spokój społeczny, to – z perspektywy indywidualnej biografii – scenariusz „przyszłości bez obcych" może być wart pożądania. Uczyni nieprzewidywalną przyszłość choć trochę bardziej przewidywalną, swojską, mniej burzliwą i ryzykowną.

Dwukrotnie więcej uczestników badania (20%) zadeklarowało przyłączenie się do ruchów zwalczających środowiska neofaszystowskie. Uzasadniali oni projektowane przez siebie aktywne zaangażowanie na cztery różne sposoby. Pierwsza, dominująca grupa uzasadnień ma charakter etyczny, wyrażający się przekonaniem, że „nacjonalizm to zło" (O61). Przeciw nacjonalizmowi najczęściej protestują osoby wyznające światopoglądy i system wartości jemu przeciwne. Osobiste przekonania, emocje, uczucia każą stanąć im w opozycji do skrajnych ruchów:

Tego typu poglądy są całkowicie sprzeczne z moim światopoglądem. Niezależnie od mojej sytuacji materialnej nigdy bym tego nie zaakceptowała (S87); *Nie znoszę nacjonalizmu i jestem gotowa aktywnie się mu sprzeciwiać* (O72).

Studenci wypowiadający się przeciw nacjonalizmowi akcentowali prawo każdego człowieka do samorealizacji, do poszukiwania własnego miejsca na ziemi i szczęścia. Wartości nadrzędne, jak: równość, wolność, sprawiedliwość dotyczą, ich zdaniem, wszystkich ludzi, niezależnie od posiadanego obywatelstwa czy innych różnicujących jednostki cech:

Każdy bez względu na pochodzenie, płeć, kolor skóry czy religię powinien mieć równe szanse na pracę i rozwój, i sprawiedliwe życie w Polsce. Obwinianie innych za zabieranie pracy jest tylko wygodną wymówką (S100).

Skoro nasz kraj jest wolny i demokratyczny, powinien być tolerancyjny, otwarty dla innych i przeciwny wszelkim praktykom dyskryminacyjnym. Studenci wskazywali tu na wymiar normatywny, na „wewnętrzną powinność" i etykę, która nakazuje szacunek dla innych oraz akceptację ludzi przybywających do nas w poszukiwaniu pracy i lepszego życia. Przytaczając słowa Władysława Bartoszewskiego, „warto być przyzwoitym":

Nie rób bliźniemu co tobie niemiłe. Każdy zasługuje na szacunek (P76); *Uważam, że powinniśmy być otwarci dla wszystkich. Miejsca w kraju wystarczy dla wszystkich. Z przyzwoitości należy pomagać innym, którzy nie mieli tyle szczęścia co my i muszą opuścić swój kraj* (D 84); *Warto nie być biernym wobec dyskryminacji innych* (A68).

Po drugie, sprzeciw wobec nacjonalizmu ma charakter intelektualny, racjonalistyczny. Zawiera odniesienia do bezpieczeństwa społecznego i stabilności porządku politycznego. Perspektywa przejęcia władzy przez nacjonalistów oznacza konflikty i rosnącą nienawiść. Jak sugerują wypowiedzi uczestniczek i uczestników badania, młode pokolenia nie przyswoiły sobie lekcji historii XX wieku:

Nacjonalizm poszerza podziały między ludźmi i wywołuje w nas najgorsze instynkty. Pokazała nam historia XX wieku, jakie są tego efekty. Nie chciałbym takiej przyszłości dla Polski. Trzeba uczyć się na błędach minionych pokoleń (S62); *Rozwój w tym kierunku przypomina faszyzm. Jest błędny dla kraju. Trzeba to zatrzymać* (S108).

Inna jeszcze argumentacja studentów nawiązuje do istoty demokratycznego państwa kapitalistycznego i powinności postępowania w zgodzie z jego wartościami:

Jeśli imigranci chcą pracować, to niech to robią. To kapitalizm. Na tym to polega (P62).

Zamykanie granic przed obywatelami krajów słabiej rozwiniętych jest rozwiązaniem zarówno moralnie wątpliwym, jak i sprzecznym z systemem politycznym i gospodarczym; co więcej, w dalszej perspektywie negatywnie zaważy na pozycji Polski na arenie międzynarodowej – zauważają przeciwnicy ruchów nacjonalistycznych.

Trzeci typ uzasadnień odnosi się do racjonalności ekonomicznej – „imigranci są potrzebni" (S43). Imigranci potrzebują Polski i przyjeżdżają tu za pracą, ale także Polska potrzebuje imigrantów oraz ich pracy. Z punktu widzenia rozwoju naszej sytuacji społeczno-ekonomicznej ich obecność jest na wskroś korzystna i pożądana:

Dla rozwoju ekonomicznego konieczne jest przyjmowanie imigrantów do Polski (S43); *Imigracja w niektórych przypadkach jest dobrym rozwiązaniem dla Polski, np. problemów demograficznych* (S85); *W takiej sytuacji gospodarczej potrzebna nam siła robocza z zewnątrz. Ludzie bez perspektyw zwalają swoje lenistwo na władze państwa, nie rozumieją prawdy, na czym polega wolność i demokracja* (S20).

Kilkoro studentów zasugerowało, aby skoncentrować się nie na tym, co my oferujemy przybywającym do Polski, ale na korzyściach, które osiągamy, dzięki ich pracowitości i aktywności zawodowej. Wskazanie na walory i korzyści ogólnospołeczne związane z obecnością imigrantów na naszym rynku pracy stanowi ważny argument natury ekonomicznej. Kilkanaścioro studentów, reprezentujących głównie kierunek ekonomiczny, poruszyło kwestię ignorancji ekonomicznej osób obwiniających imigrantów za brak perspektyw w kraju urodzenia: nie dość, że myślą błędnie, to jeszcze fałszywie interpretują przyczyny własnych niepowodzeń:

Marek jest sam sobie winny. Hasła typu Polska dla Polaków nie rozwiążą jego problemów, ograniczą tylko jego wolność. Zawsze są one szkodliwe. Marek powinien dobrze zastanowić się, czy wina nie leży po jego stronie (P86).

Ostatni typ uzasadnień odnosi się do praktycznej zasady wzajemności. Skoro Polacy mają możliwość pracy poza granicami kraju, należy upominać się o to samo prawo dla obcokrajowców w Polsce. Zasada uczciwości, równości i wzajemności nakazuje jednakowe traktowanie przybyszów:

Skoro Polacy wyjeżdżają za granicę, udaje im się tam zdobyć pracę, są akceptowani tam przez społeczeństwo, to wydaje się, że naturalne, że tu ma być tak samo (D43); *Powinniśmy przyjmować imigrantów, bo mamy taką samą sytuację, że sami emigrujemy do Anglii* (D96); *Jeżeli Polak ruszy za granicę i zarabia, to wszystko jest OK, a jak bierze zasiłek, to jeszcze lepiej. A jak w Polsce nie ma pracy dla ludzi z ich wykształceniem, to wtedy ci obcokrajowcy są winni* (D45).

Równość nie może dotyczyć tylko uprzywilejowanych, tylko wybrańców. Za hipokryzję i brak konsekwencji uznają studenci różne traktowanie członków własnej grupy oraz grupy obcej. Sami wyjeżdżamy za pracą, podczas gdy innym nie pozwalamy pracować u nas. Walka o prawo do migracji zarobkowej jest zasadniczo walką o równe prawa i globalną sprawiedliwość. Jeśli uzurpujemy sobie prawo do godnego i bezpiecznego życia oraz pracy na obczyźnie, powinniśmy dążyć do zapewnienia analogicznych praw obcokrajowcom żyjącym w Polsce, konstatują moi rozmówcy.

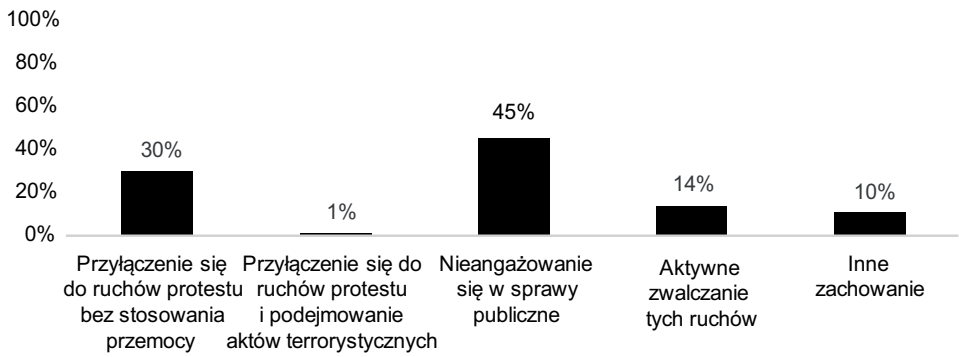
Takie uzasadnienia wyboru strategii działania rzucają światło na istniejące we współczesnej Polsce różnice i konflikty. Zaprezentowana w teście historia ma wprawdzie wymiar hipotetyczny, niemniej pokazuje zarówno nastawienie do migracji jako nieuniknionego elementu polskiej rzeczywistości, jak i nasz stosunek do „innych" jako nieuchronnych sąsiadów, współpracowników czy współobywateli. Te dwa obozy: aktywnych przeciwników i aktywnych zwolenników koncepcji „Polski dla Polaków" pokazują, z jednej strony, nasze fobie i lęki, w tym przypadku w pierwszym rzędzie strach przed imigrantami czy – szerzej – przed wielokulturowością. Bauman (2016, s. 16) nazywa to zjawisko „miksofobią". Strach przybiera twarz imigranta, w rzeczywistości dotyczy tego, co nieznane, niemożliwe do zatrzymania, niekontrolowane. Wypowiedzi uczestników badania wskazują na różne przyczyny niechęci wobec imigrantów: ekonomiczne, tożsamościowe, geopolityczne, społeczne. Nacjonalizm stanowi „tratwę ratunkową", która może dać złudne poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie. Uzasadnienia niechęci wobec imigrantów demaskują również nasze specyficzne pojmowanie równości, sprawiedliwości, wolności. Dla większości wprawdzie są to wartości fundamentalne, jednak część moich respondentów zawłaszcza je na użytek swoich rodaków, wykluczając tym samym innych, obcych. Prawo do pracy i godnego życia ma w pierwszej kolejności przysługiwać rdzennym obywatelkom i obywatelom Polski. Z drugiej strony, grupa dwukrotnie większa aktywnie walczyłaby przeciwko rosnącym w siłę ruchom ksenofobicznym i nacjonalistycznym. Także motywacje tych młodych ludzi różnią się od siebie: mają charakter etyczny, intelektualny, pragmatyczny, racjonalistyczny. Sprzeciw wobec skrajnych ruchów wynika również z troski o fundamentalne wartości demokratycznego państwa prawa (np. równość, sprawiedliwość, godność wszystkich ludzi) i kapitalistycznego ustroju gospodarczego (wolny rynek).

6.3.2. Scenariusz 2: „Terrorystyczny anarchizm rewolucyjny"

Podobnie jak w przypadku pierwszego scenariusza, największy odsetek (45%) uczestniczek i uczestników badania zadeklarował zaniechanie aktywnego zaangażowania. Bierna postawa częściej deklarowana była przez mężczyzn (50%) niż przez kobiety (42%). Więcej niż co dziesiąta osoba (13%), znalazłszy się w przedstawionej sytuacji, aktywnie zwalczałaby ruchy protestujące przeciwko bankom.

Z kolei do ruchów protestu przeciwko bankom przystąpiłby niemal co trzeci uczestnik badania (31%), w tym 1% wyraził gotowość do przeprowadzenia aktów terrorystycznych. Największy odsetek osób deklarujących przyłączenie się do pokojowego ruchu protestu przeciwko bankom odnotowano wśród studentów ochrony środowiska (prawie 40%), zdecydowanie najmniejszy zaś wśród studentów kierunku ekonomicznego (20%). Co dziesiąty uczestnik badania wybrał odpowiedź: „zachował(a)bym się inaczej".

Rysunek 12. Projektowane zachowanie wobec realizacji pesymistycznego scenariusza: „terrorystyczny anarchizm rewolucyjny"



Źródło: badanie własne.

Jedynie marginalny odsetek uczestników badania zdecydowałby się na podjęcie działalności terrorystycznej. Tylko trzy osoby uzasadniły wybór tej strategii:

Nie uznaję banków (O13); *Banki i obracane przez nie pieniądze w największym stopniu odpowiedzialne są za nieszczęścia tego świata* (P4); *Czasem trzeba użyć środków drastycznych* (O97).

O ile dwie pierwsze spośród powyższych wypowiedzi pojawiają się też w uzasadnieniach przyłączenia się do pokojowego protestu, o tyle wypowiedź trzecia jawnie usprawiedliwia stosowanie przemocy. Powszechnie panuje jednak wśród studentów objętych badaniem przekonanie, że:

...akty terrorystyczne są niemoralne (D37).

Zdecydowana większość osób zakładających udział w protestach przeciwko bankom podkreśliła, że podejmowanie działań terrorystycznych nie wchodzi w ich przypadku w rachubę. Mimo poparcia dla głoszonych postulatów, swoją aktywność

ograniczają do legalnych, konwencjonalnych form protestu. Terroryzm uznają za niedopuszczalne przekroczenie granic.

Niemal co trzecia osoba uczestnicząca w badaniu, mimo pomyślnych rokowań co do przyszłości indywidualnej, zaprojektowała przystąpienie do ruchów protestu przeciwko bankom. Swoją potencjalną aktywność studenci motywowali w różny sposób. Po pierwsze, koniecznością obrony fundamentalnych wartości, jak sprawiedliwość i godność osoby ludzkiej. Skoro banki są winne trudnej sytuacji obywateli, należy się im przeciwstawić. Każdy człowiek zasługuje na godne życie:

Skoro banki są winne, muszą ponieść karę, ale egzekwowanie jej powinno odbywać się na drodze pokojowej (D83); *Należy wspierać słabszych* (L101).

Walka z bankami jawi się zatem jako działanie na rzecz urzeczywistnienia sprawiedliwości społecznej. Wszak one są przyczyną niepowodzeń ludzi, którzy niczemu i nikomu nie zawinili: zdobyli dobre wykształcenie, a pozostają bez pracy.

Po drugie, stawienie czoła bankom ma być wyrazem solidarności grupowej, pokoleniowej, rówieśniczej. Najbardziej liczna grupa uczestników badania oznajmiła, że chciałaby dołączyć do takich ruchów, aby pomóc znajomym. Ta bezinteresowna pomoc, przybierająca czasem formy jedynie symboliczne, ma służyć okazaniu wsparcia. Uzasadnienia odnoszą się w zdecydowanej większości do potrzeby i konieczności pomocy innym ludziom, działania w imię sprawiedliwości społecznej oraz ludzkiej godności:

Tomek może korzystać z dobrego życia, jednak powinien zaangażować się w celu pomocy osobom, na których miejscu mógłby być, i dążyć do poprawy sytuacji (D98); *Powinno się zawsze pomagać rówieśnikom* (O28); *Chciałbym dobrobytu dla rówieśników* (S98).

Po trzecie, sprzeciw wobec banków przyjmuje charakter imperatywu moralnego. Wobec instytucji obarczonych winą za ludzką niedolę nie ma litości. Jedynym słusznym postępowaniem jest podjęcie z nimi walki. Oszukują, więc muszą zostać ukarane. Powodują kryzys, należy je dokładnie rozliczyć! Ocena systemu bankowości i funkcjonowania jego instytucji skłania studentów do podjęcia decyzji o przyłączeniu się do ruchów protestu, z zastrzeżeniem, że bez zastosowania przemocy:

Żydowska bangsterka to największe zagrożenie dla Polski i zwalczanie ich wpływów leży w polskim interesie (L24); *Banki i ich pazerność to zakała tego świata, ale wystarczy ograniczyć korzystanie z ich usług* (L115).

Wreszcie niektóre uzasadnienia gotowości do sprzeciwu wobec banków wynikają z przesłanek racjonalistycznych. Istnieje związek przyczynowo-skutkowy między funkcjonowaniem systemu bankowego a problemami społecznymi. Wypowiedzi zawierają liczne uwagi krytyczne pod adresem banków. Oceny skrajne należą do rzadkości, sporadycznie pojawiają się hasła antysemickie; w przeważającej większości głosy są umiarkowane. Respondenci wskazali na konkretne procedury i ich nieprzejrzystość, na techniki manipulacyjne oraz dysproporcje w sile i pozycji między bankierami a klientami, dochodząc do konkluzji, że system bankowy stanowczo wymaga reformy:

Banki prowadzą rabunkową działalność. Powinno to być prawnie uregulowane (L56); *To banki wykorzystują konsumentów. Są nieuczciwe. Wykorzystują chwyty marketingowe, żeby zmanipulować potencjalnego klienta* (O1).

Niższy odsetek osób (13%) zadeklarował gotowość do zwalczania skrajnych ruchów o profilu anarchistyczno-rewolucyjnym. Respondenci różnie uzasadniali swój wybór. Po pierwsze, nie ma ich przyzwolenia na stosowanie przemocy w przestrzeni publicznej. Po drugie, zakładają, że zależność przyczynowo-skutkowa jest tylko pozorna: to nie banki są przyczyną złej sytuacji rówieśników bohatera. Po trzecie, sądzą, że skutki protestu przeciwko bankom zaważyłyby w tragiczny sposób na ładzie społecznym.

Pierwsza motywacja jest z etycznego punktu widzenia jak najbardziej zrozumiała. Nie można dopuścić do realizacji czarnego scenariusza aktów terrorystycznych, dlatego należy im bezwzględnie przeciwdziałać. Podobnie, jak w kontekście protestu pokojowego, pojawiały się liczne wypowiedzi w stylu:

Akty terrorystyczne pozbawiają nas człowieczeństwa (P42); *Nie można pozostać biernym wobec terroryzmu* (A68).

Zdaniem części uczestniczek i uczestników badania, analogicznie do mechanizmu czynienia „kozła ofiarnego" z imigrantów, banki stają się ofiarami nagonki, choć w założeniu o ich winie nie ma ani krzty prawdy i to nie w ich działalności należy doszukiwać się przyczyn niezadowalającej sytuacji. Przekaz studentów jest jasny i czytelny: winę ponoszą sami poszkodowani:

To nie wina banków. Jeżeli dałeś się namówić na niekorzystne warunki, to twoja wina (P68); *Są sobie sami winni. Niech płacą za swoją chciwość* (P28); *To zawsze wina tych, co biorą kredyty, a nie tych, co je dają* (P52); *To nie wina banków i bankierów, że klient jest naiwny, chciwy i nie potrafi przewidzieć negatywnych skutków* (S95); *To nie wina banków, a ludzi, którzy nie radzą sobie z życiem* (D42); *Banki zarabiają na głupocie ludzi. Nie są winne* (S18).

Ludzka chciwość, żądza pieniądza, chęć przechytrzenia innych czy niski poziom wiedzy o finansach wpędzają ludzi w trudne położenie. Są sobie sami winni, bo podejmują złe decyzje i dokonują nietrafnych wyborów ekonomicznych. Wiele wypowiedzi utrzymuje się w tonie krytycznym wobec bankowej klienteli. Znacznie rzadziej studenci artykułowali opinie wskazujące na złożoność problematyki i niemożliwość jednoznacznej oceny roli banków w kryzysie finansowym.

Banki są bardzo istotne dla funkcjonowania państwa. Należy wywierać presję na władzę, w celu stworzenia nowych regulacji dla instytucji finansowych (S86).

Trzeci typ uzasadnienia bazuje na antycypacji skutków ewentualnych protestów, ich negatywnego znaczenia dla życia obywateli i funkcjonowania państwa. Respondenci wyrażają przekonanie, że wzmacnianie sił anarchizujących doprowadzi do pogłębienia kryzysów i napięć społecznych oraz degradacji Polski na arenie międzynarodowej. Z tych powodów ruchy te należy zwalczać w zarodku, zanim nie będzie za późno:

Zwalczałabym, bo może wprowadzić zamęt, doprowadzić do konfliktu, skrzywdzić ludzi, którzy nie są niczemu winni (A35); *Mimo że nie interesuję się polityką, to takie ruchy mogłyby mieć wpływ na moje życie. Bo zaburzają sytuację na rynku pracy* (S81); *Takie zachowania szkodzą Polsce i wizerunkowi Polski na świecie* (D43).

Ilościowo-jakościowa analiza pokazuje, że sama idea budowania ruchów opartych na sprzeciwie wobec elit ekonomicznych (banków i bankierów) zawiera istotny potencjał. Niemal co trzeci uczestnik badania, nawet przy optymistycznym scenariuszu indywidualnej przyszłości, gotów jest poprzeć takie ugrupowania i środowiska. Zresztą nie inaczej funkcjonuje od lat polska scena polityczna, na której partie antysystemowe, partie protestu, ugrupowania populistyczne mogą liczyć na znaczące poparcie społeczne. Jednocześnie scenariusz „terroryzmu anarchistyczno-rewolucyjnego", zakładający użycie przemocy jako narzędzia walki politycznej, spotyka się ze stanowczą dezaprobatą zdecydowanej większości studentów uczestniczących w badaniu. Ruchy terrorystyczne mają marginalną siłę przyciągania. Młodzież akademicka odbiera je negatywnie, odrzucając przemoc jako metodę walki politycznej, głównie z pobudek moralnych. Mogłyby one liczyć na poparcie ok. 1% uczestników badania. Jednak wybory dokonywane przez znikomy, niezauważalny odsetek osób mogą znacząco zaważyć na przyszłości całego kraju. Decyzje i strategie zainicjowane w przyszłości przez ten „1%" mogą przesądzić o naszej egzystencji biologicznej, kulturowej, społecznej. Młodzi ludzie popierający terroryzm to tzw. negatywne „Czarne Łabędzie", czyli

zjawisko, którego „istnienie budzi niepokoje wychowawcze, gdyż niesie w sobie zagrożenia, nierzadko nieodwracalne. Ich niedostrzeganie można porównać z przysłowiowym chowaniem przez strusia głowy w piasek (…). Podjęcie zagadnienia 'Czarnych Łabędzi' w świecie młodzieży jest jedynie zasygnalizowaniem problematyki" (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 61–63).

6.3.3. Bierność jako dominująca strategia. Próba zrozumienia

Bierność oznacza nieingerowanie, poddawanie się, podporządkowanie się zdarzeniom lub sytuacjom, brak aktywności i dążenia do oddziaływania na otoczenie (Kwiecińska-Zdrenka, 2004, s. 43). Fenomen bierności można interpretować na wiele sposobów, m.in. poprzez odwołania do czynników psychologicznych (np. motywacje, ambicje, dążenia), politycznych (np. mechanizmy demokracji, funkcjonowanie instytucji, społeczeństwo obywatelskie, ruchy społeczne), historycznych (np. doświadczenia i tradycje polityczne), kulturowych (np. wzory obywatelskiego zaangażowania, kapitał kulturowy), socjologicznych (np. kapitał społeczny, pozycja jednostek w strukturze społecznej), pedagogicznych (np. edukacja obywatelska), ekonomicznych (np. wykluczenie ekonomiczne) (m.in.: Putnam, 2008; Skarżyńska, 2002; Raciborski, 2002; Śliwerski, 2015). W dalszej analizie bierność odnosi się do sfery politycznej, do bezczynności w sytuacji, gdy światu zagraża niebezpieczeństwo, opisane w scenariuszu PAN (*Raport. Polska 2050*).

W obu historyjkach uczestnicy badania mogli wybrać odpowiedzi projektujące przyjęcie strategii nieangażowania się. Do osób nieangażujących się, czyli tych, które zaznaczyły tę odpowiedź (w scenariuszu nr 1 – 46%; w scenariuszu nr 2 – 45%), należy zaliczyć także większość spośród osób, które udzieliły odpowiedzi „zachował(a)bym się inaczej" (w scenariuszu nr 1 – 24%, w scenariuszu nr 2 – 10%). Decydując się na wybór odpowiedzi „zachował(a)bym się inaczej" studenci na ogół wskazywali na działania o charakterze bardziej indywidualnym, osobistym. Jednak choć większość przedstawionych przez nich uzasadnień wyborów skłania do zaliczenia ich do grona osób biernych w sensie politycznym, nie oznacza to, że są bezradni czy bezczynni w innych obszarach społecznego funkcjonowania. Także oni projektują przyszłość w sposób świadomy, podmiotowy, tyle że lokują swoją aktywność w sferze prywatnej, edukacyjnej, zawodowej. Projektowana bierność polityczna nie jest tożsama z niezaangażowaniem w sensie poznawczym czy emocjonalnym. Niektórzy respondenci twierdzą:

Popierałbym, ale nie robiłbym nic (S22); *Nie angażowałbym się, ale byłbym przeciwny* (P30).

Prawie co czwarty uczestnik badania (23%) w obu scenariuszach wybrał odpowiedź „nie angażował(a)bym się". W grupie osób „konsekwentnie" nieangażujących się dominują kobiety ($^2/_3$). Analiza wypowiedzi studentek i studentów pozwala na wyjaśnianie projektowanego przez nich braku aktywności politycznej. Ich argumentacja jest obszerna i różnorodna:

1) „Brzydzę się polityką"

Awersja do polityki i w ogóle do sfery publicznej niektórych osób jest tak silna, że negują i odrzucają wszystko, co się z nimi wiąże. Kwestie, takie jak: prawa człowieka, sprawiedliwość, równość, praworządność (słusznie) funkcjonujące w przestrzeni jako kwestie polityczne, pozostają poza obszarem ich zainteresowania, bo kojarzą się z bezwzględną walką partyjną, korupcją, nepotyzmem, bezideowością. Z polityką nie chcą mieć nic wspólnego:

Nie interesuję się: Kompletnie nie angażuję się w życie polityczne oraz nie interesuję się polityką. Skupiam się na sobie, swoim życiu, swoich sprawach (S81); *Wszystkie zorganizowane ruchy i polityka cała nie robią nic, aby pomóc ludziom, tylko martwią się o to, żeby ich przesłania dobrze brzmiały* (L80); *Brzydzę się polityką* (P4).

2) „Nie mam wykształcenia"

Część osób łączy aktywność z wymogiem posiadania odpowiednich kwalifikacji i predyspozycji. Poczucie deficytu kompetencji obywatelskich implikuje ich bierność. Aktywni mogą być ci, którzy się na tym znają i posiadają odpowiednie przygotowanie. Do działalności w ruchach społecznych i organizacjach politycznych predysponowane są osoby o wysokich kwalifikacjach:

Nie mam wystarczającego wykształcenia w tym sporze, więc wolałbym pozostać bezstronny (A55); *Nie jestem typem osoby angażującej się w życie publiczne, zostawiam to osobom bardziej kompetentnym i znającym się na tych kwestiach* (O87).

3) „Nie lubię się wychylać"

Niektórzy uczestnicy badania wskazują na cechy charakteru i osobowości oraz indywidualne motywacje, które nie sprzyjają aktywności politycznej. Ich zdaniem to właśnie cechy charakteru i osobowości przesądzają o tym, jaką człowiek przyjmie strategię. Nie posiadając takich ambicji, chęci, potrzeb, motywacji ani cech predysponujących do zaangażowania, deklarują bierność także w przyszłości:

Nie lubię się wychylać, jak sytuacja w kraju będzie mi przeszkadzała, to bym wyjechała (A39); *Jestem konformistą i się nie wychylam* (P8); *Nie czuję takiej potrzeby* (P17); *Cenię spokój i bezpieczeństwo* (L40).

4) „Nie mam czasu”
Część młodych ludzi twierdzi, że w ich życiu aktywność polityczna nie stanowi priorytetu, dlatego przewidują, że także w przyszłości będą się realizować w innych obszarach życia. Wśród ich zainteresowań i pasji nie ma miejsca na politykę, która przegrywa w konfrontacji z innymi celami oraz aspiracjami życiowymi:

Nie angażuję się w głupoty, tylko zapewniam byt mojej rodzinie (S58); *Czas poświęcony na protesty można by przeznaczyć na podnoszenie kwalifikacji i szukanie rozwiązania swoich problemów* (S73); *Potępiam hasła typu „Polska dla Polaków”, ale nie mam czasu na aktywne uczestnictwo w ruchach protestu przeciwko nim* (D21).

5) „Protesty nic nie dają”
Część młodzieży akademickiej nie angażuje się w ruchy po jakiejkolwiek stronie, w przeświadczeniu o daremności, bezcelowości i bezsensowności działania. Brak wiary w sukces, w osiągnięcie zamierzonych celów, w dokonanie zmiany powoduje wycofanie się i bierność:

Protesty są bez sensu, nie ma potrzeby z nimi walczyć, a tym bardziej się przyłączać (S75); *Nie opłaca się naprawiać świata. Trzeba samemu się dokształcać* (S9); *Udział w sprawach publicznych nie poprawi sytuacji* (A52); *Zdanie jednego człowieka nic nie zmieni. Będzie co ma być i zawsze komuś nie będzie coś odpowiadało* (A102).

6) „Nie chcę ryzykować”
Aktywność może mieć negatywne konsekwencje. Ich perspektywa odstrasza niektórych studentów, stąd wybierają strategię nieangażowania się. W końcu nie każdy musi być „bohaterem”. Bilans zysków i strat nie zachęca do aktywnego działania. Opowiedzenie się po jednej ze stron konfliktu może grozić utratą pracy, problemami ze znalezieniem zatrudnienia czy niesnaskami w relacjach międzyludzkich:

Nie chcę ryzykować swojej przyszłości. Osoby, które to dotyczy, powinny rozwiązywać to same (A54); *Dopóki nie odczuwam straty pieniędzy, nie będę, się angażować w coś, co może moją sytuację pogorszyć* (A71); *Wolę się nie mieszać. Nie lubię polityki. Może popierałabym ruch, ale nie zawsze, gdy chcemy innym pomóc, dobrze na tym wychodzimy, lepiej nie ryzykować* (A58); *Udział Tomka mógłby źle wpłynąć na jego sytuację i mu zaszkodzić, więc powinien pomagać przyjaciołom, ale w inny sposób* (D90).

7) „Mnie to nie dotyczy”
Koncentracja na własnym życiu, zwłaszcza dążenie do realizacji osobistych celów, przesłania niektórym młodym ludziom dobro wspólne. W ogóle nie myślą

w kategoriach wspólnotowych; nie planują działalności ani na rzecz innych ludzi, ani kraju. Interesuje ich wyłącznie najbliższa rodzina i krąg przyjaciół, bo jak zauważają, liczy się przede wszystkim jednostka, a nie społeczeństwo. Jeden z rozmówców żywi przekonanie, że:

Polaków nie interesują takie sprawy, póki go personalnie nie dotyczy, to ma to gdzieś (...). Polaków nie interesuje coś, co ich nie dotyczy (16 IDI).

Zresztą niektórzy spośród uczestników badania otwarcie przyznali, że dopóki sprawy nie dotyczą ich bezpośrednio, pozostają na nie obojętni:

Jeśli sytuacja nie dotyczy mnie, to nie będę protestowała. Nie będę protestowała przeciwko czemuś, co mnie nie dotyczy (S76); *Źle to brzmi, ale miałbym intratną posadę, więc co by mnie to obchodziło?* (P57); *Trzeba patrzeć na sytuację w sposób egoistyczny i zająć się sobą* (P86); *Sprawy, przeciwko którym protestują, bezpośrednio mnie nie dotyczą, więc nie mieszałabym się w to* (D74).

8) „Nie szukaj winy u innych"

Angażowanie się po którejkolwiek ze stron konfliktu światopoglądowego nie ma sensu ani znaczenia. Problemy stanowią konsekwencję błędnych wyborów i decyzji osób poszkodowanych, nie zaś systemowych rozwiązań czy sprzeczności. Zamiast szukać „kozłów ofiarnych" i tłumaczyć swoje porażki niesprawiedliwością społeczną, niedoskonałością instytucji państwowych, banków czy jakimikolwiek innymi zjawiskami, człowiek powinien skoncentrować się na sobie, na własnym życiu. Rozwiązania znajdują się na poziomie biografii, a nie działań społecznych:

Los Marka zależy tylko i wyłącznie od Marka, nie od osób trzecich (S21); *Angażowanie się by nie pomogło, raczej trzeba coś w sobie zmieniać* (A98); *Jesteś kowalem własnego losu i nie obwiniaj innych za swoje błędy* (P95); *Skupiłabym się na własnym rozwoju i nie obwiniałabym innych o własne niepowodzenie* (D9).

9) „Każdy ma prawo do głoszenia poglądów"

Część studentów reprezentuje pogląd, że każdy ma prawo do publicznego wyrażania własnych poglądów, nawet jeśli są one skrajne i sprzeczne z wartościami demokratycznymi. To przeświadczenie prowadzi ich do konkluzji, że zwalczanie działań, w tym anarchistycznych i dyskryminujących, jest nie do zaakceptowania. Wolność słowa, zrzeszeń i zgromadzeń uznano za wartość nadrzędną. Wolność jako wartość absolutna nie może być niczym ograniczana:

Nie poparłbym tych ruchów, ale nie podjąłbym działań. Wierzę w wolność wypowiedzi i staram się mieć umysł otwarty na wszystkich (P49); *Nie przyłączyłbym się do żadnego ruchu, ale każdy ma prawo wyrażać własne opinie i manifestować je w takich ruchach* (O57); *Nie jest to zgodne z moimi poglądami, ale uważam, że inni mają prawo wyrażać swoje, nawet skrajne poglądy, jeśli nie szkodzą innym* (O18).

10) „Głosował(a)bym"
Niektórzy studenci wyrażają opinię, że uczestnictwo w niekonwencjonalnych formach aktywności nie stanowi właściwej, dopuszczalnej w demokracji metody rozwiązywania sporów politycznych. Ich zdaniem służą temu wybory, w których każdy obywatel wrzucający swój głos do urny wyborczej ma szansę wpłynąć na losy kraju. Aktywność polityczną zawężają oni do uczestnictwa w wyborach, dyskredytując inne formy zaangażowania, np. ruchy protestu, jako działalność „niedemokratyczną":

Takie sytuacje powinny być rozwiązywane demokratycznie, a nie przez ruchy protestu (O110); *Nie zwalczałabym tych ruchów, ale głosowała przeciwko nim* (D96); *Jeśli mają takie poglądy, to mają je prawo mieć, i mogą je wygłaszać. Mogą również kandydować i jeśli ludzie ich wybiorą oznacza to, że podobny pogląd ma większość Polaków* (O76).

Zarysowane uzasadnienia wyboru strategii politycznego nieangażowania się korelują w znacznej mierze z ustaleniami badaczy fenomenu bierności. Badania własne miały jedynie ograniczony zasięg, nie uwzględniały szerszej perspektywy historycznej, kulturowej czy makroekonomicznej. Wypowiedzi uczestników badania pozwoliły jednak na zidentyfikowanie barier stojących na przeszkodzie (większej) aktywności politycznej młodych ludzi. Niektóre z nich zostały obszernie opisane w literaturze naukowej, przykładowo, czynniki psychologiczne, jak: brak motywacji, potrzeby zaangażowania, poczucia wpływu (np. Skarżyńska, 2002). Współczesna myśl społeczna wiele miejsca poświęca również fenomenowi zaniku myślenia wspólnotowego, konsekwencjom indywidualizacji czy poszukiwaniom rozwiązań systemowych na poziomie biografii (Beck, 2004, s. 204). Zwrócono uwagę na to, że „demokratyczni politycy i eksperci nie potrafili przez prawie 30 lat jasno pokazać związku między polityką a codziennym życiem obywateli (…). Dopóki ci ludzie nie zobaczą, że brak procedur, dążenie do kontroli wszelkich sfer życia społecznego, polityczna korupcja dotykają ich osobistego życia, dopóki nic w tej kwestii się nie zmieni" (Skarżyńska, 2019, s. 238). Ponadto wśród przytłaczającej większości Polaków dominuje przekonanie o tym, że polityka jest „siedliskiem zła" (Sadura, Sierakowski, 2019, s. 11) i w ogóle „polityka i polityczność są odbierane jako coś negatywnego, podejrzanego" (Gdula, 2017, s. 30).

Podsumowanie. Co przyniesie przyszłość?

Uczestnicy badania podchodzą ze znacznie większą ufnością i optymizmem do przyszłości własnej niż do przyszłych losów Polski. Przyszłość indywidualna jawi się im na ogół pozytywnie, w żadnej wypowiedzi nie przybiera postaci katastroficznej. Studenci są przekonani o szansach i możliwościach, które otwierają się przed nimi, czekają na sposobność ich wykorzystania. Prawdopodobna przyszłość kraju nie rysuje się już tak budująco i obiecująco. W najlepszym razie Polska będzie upodabniać się do Zachodu (obszar społeczno-kulturowy) lub za nim gonić (obszar ekonomiczny). Przy założeniu, że Zachód stanowi punkt docelowy, ciągle będziemy nadrabiać ekonomicznie, społecznie, kulturowo. Będziemy wprawdzie upodabniać się, będziemy skracać dystans, lecz nadal będziemy „w ogonie", nieustannie w pogoni. W najbardziej ponurych przewidywaniach czeka nas katastrofa ekonomiczna i/lub społeczna. Niemniej przygnębiające głosy należą do rzadkości. Rokowania dotyczące przyszłości kraju można uznać za umiarkowanie optymistyczne – aczkolwiek oparte są one głównie na intuicyjnym postrzeganiu procesów i zmian społecznych.

Do rangi najpoważniejszego zagrożenia urastają kwestie środowiskowe. Wizja zniszczenia Ziemi staje się prawdopodobna, nabiera realności. Ekologia i niepokój o zrównoważony rozwój stanowią jeden z elementów łączących ludzi o różnych preferencjach politycznych. Wskazują na te zagrożenia zarówno konserwatyści, liberałowie, jak i osoby o poglądach lewicowych. W dalszym ciągu jednak część młodzieży akademickiej uczestniczącej w badaniu wyraża przekonanie, że dewastacja środowiska naturalnego to tylko „medialna bańka".

Artykułowanie kwestii związanych z ekologią, zagrożeniami środowiskowymi oraz zainteresowanie nimi opinii publicznej może przyczynić się do swoistego przełomu w uczestnictwie młodych w życiu społecznym. W każdym razie kwestie te posiadają ogromny potencjał mobilizujący, szczególnie wśród młodszych obywateli. Szerzej odnosi się do tej tezy Michał Boni (2021, s. 89), sądząc, że problematyka ta powinna „równocześnie zmieniać treść sporu między tym, co liberalne, a tym, co lewicowe, w tradycyjnej, dawnej wersji tego sporu, na zupełnie inną, nową jego wersję, o wiele bardziej nacechowaną etycznie: przetrwanie świata lub nie. To kluczowe dla udziału młodych w dyskursie publicznym o przyszłości i rozwoju. Na ile postawy młodych dotyczące spraw środowiskowych i – szerzej – nowego spojrzenia na możliwy paradygmat rozwoju świata (spotęgowanego doświadczeniem pandemii) mogą stać się przeważającym i decydującym czynnikiem, swoistą masą krytyczną zmiany w powszechnym podejściu do wzorców rozwojowych? Byłby to specjalny wkład młodych w realną zmianę świata".

Pomimo perspektywy zagrożeń środowiskowych, Polska – w opiniach moich rozmówców – jawi się jako kraj stosunkowo bezpieczny. Na tle innych państw

europejskich wypada korzystnie; bezpieczeństwo publiczne stanowi wręcz jeden z jej głównych atutów. Z wyjątkiem zagrożeń o charakterze środowiskowym, inne, których nadejścia studenci spodziewają się w największym stopniu (np. kradzieże danych, przestępstwa cybernetyczne), nie będą miały potencjalnie, w ich ocenie, dużej siły wpływu na Polskę. Z kolei pojawienie się tych ocenianych najbardziej katastroficznie (np. wojny) uważają za mniej prawdopodobne. Konkluzja ta, choć brzmi optymistycznie, nie może być jednak traktowana jako wyrocznia przyszłości. Jak pokazują choćby doświadczenia związane z rozwojem pandemii COVID-19, ani nie jesteśmy w stanie zaradzić fali zagrożeń, ani nawet przewidzieć tego, co może się wydarzyć w perspektywie kilku tygodni czy miesięcy. Prawdopodobnie badanie opinii na temat globalnych zagrożeń przeprowadzone podczas pandemii dostarczyłoby innych wyników niż uzyskane w 2019 roku, czyli tuż przed jej wybuchem.

Panel ekspercki (*Raport. Polska 2050*) wskazał na dwa główne zagrożenia społeczne związane z rosnącą popularnością skrajnych ruchów skupionych wokół hasła „Polska dla Polaków" oraz pojawieniem się środowisk anarchistycznych, dopuszczających się aktów terrorystycznych. Analiza ilościowo-jakościowa zebranego materiału pozwala na stwierdzenie, że w przypadku pogarszającej się sytuacji kraju tego rodzaju ruchy cieszyłyby się poparciem przynajmniej kilkunastu procent obecnych studentów (z zastrzeżeniem, że nie ma zgody na terroryzm). Z uwagi na projektowy charakter badania, rzeczywistą skalę poparcia w przyszłości dla obu skrajnych ruchów trudno jednak oszacować.

Co najmniej 10% respondentów w badaniu ilościowym zadeklarowało, że w przypadku niekorzystnej sytuacji osobistej przyłączy się do ruchu „Polska dla Polaków", opartego na niechęci i sprzeciwie wobec imigrantów. Uprzedzenia wobec nich wynikają zarówno z przesłanek ekonomicznych, jak i kulturowych oraz społecznych, w dużej mierze z obaw o bezpieczeństwo publiczne. Imigrant jest zapowiedzią niespokojnej, burzliwej przyszłości. Trudno jednak dokładnie przewidzieć, jak zachowaliby się uczestnicy badania w sytuacji spełnienia się scenariusza zagrożeń; czy ich aktywność ograniczyłaby się do poparcia tych ruchów w granicach obowiązującego prawa (głosowanie, petycje, demonstracje), czy byliby gotowi do stosowania przemocy fizycznej wobec imigrantów.

Jeszcze większy odsetek studentów wyraża aprobatę dla ruchów przeciwko bankom. Jednak ich poparcie dla środowisk walczących z dyktatem instytucji finansowych nie idzie w parze z decyzją o przystąpieniu do grup stosujących przemoc. Studenci stanowczo odrzucają terroryzm jako metodę walki o godność i podstawowe prawa człowieka. Co ciekawe, gotowi są poprzeć działania przeciwko wyzyskowi przez banki, nawet wówczas, gdyby ich osobista sytuacja zawodowa kształtowała się korzystnie. W grę wchodzi tu solidarność pokoleniowa, którą warto zaakcentować, tym bardziej że wiele wypowiedzi studentów (np. każdy jest kowalem

własnego losu) świadczy o tym, że idee solidaryzmu społecznego nie zawsze są obecne w świadomości młodzieży akademickiej.

Dominującą grupę, w przypadku spełnienia się obu pesymistycznych scenariuszy, stanowią osoby, które nie podjęłyby jakichkolwiek działań. Uzasadnienia i wyjaśnienia uczestników badania odnośnie do ich bierności kierują uwagę m.in. na system edukacyjny, przykładowo, gdy mowa o braku kompetencji do zaangażowania się po jednej ze stron konfliktu. Tego rodzaju wypowiedzi nie przekonują, ponieważ uczestnictwo w ruchach protestu czy demonstracja przekonań nie wymagają ani dogłębnej znajomości prawa, ani wiedzy z zakresu nauk społecznych. Mają głównie wymiar etyczny i aksjologiczny.

W swoich uzasadnieniach własnej bierności studenci wielokroć nawiązywali do braku poczucia sprawczości i bezsensowności działalności publicznej, która tak czy inaczej nie jest w stanie niczego zmienić. Można przypuszczać, że w przeświadczeniu o niemożliwości wprowadzenia zmian w porządku społecznym utwierdziły młodych ludzi wieloletnie doświadczenia szkolne. Prawdopodobnie wzmocniły również ich przekonanie o słuszności wyboru strategii nieangażowania się w obawie przed negatywnymi konsekwencjami. Pod adresem szkoły nie bez powodu padają zarzuty o szerzenie kultury konformizmu, podporządkowania, milczenia (Stańczyk, 2010). Moi rozmówcy stawiają na „bezstronność", która w efekcie oznacza obojętność, ale jest bezpieczna, pewna, mniej ryzykowna i zapewnia bezbolesne przetrwanie.

Jeszcze krótka tylko uwaga odnośnie do edukacji obywatelskiej w szkołach, która jest tematem wymagającym wszechstronnych analiz. Wypowiedzi moich rozmówców wskazują na niski poziom wiedzy o demokracji i demokratycznym państwie. Częstokroć redukują oni aktywność polityczną do uczestnictwa w wyborach, demonstracje i ruchy protestu zaś uznają za działalność naruszającą porządek demokratycznego państwa prawa. Dobrze są rozpoznane mechanizmy i narzędzia, które mogą zredukować zbiorowość „biernych obserwatorów". Między innymi, co jest oczywiste, to w gestii szkoły leży zwiększenie zainteresowania dzieci i młodzieży sprawami publicznymi, wsparcie rozwoju ich kompetencji społecznych czy wzmacnianie poczucia sprawczości.

Rozdział 7.

W poszukiwaniu formuły przyszłości. Polska, w której chcielibyśmy żyć

Problematyka podjęta w tym rozdziale obejmuje zagadnienia o wymiarze normatywnym i przybliża do odpowiedzi na pytania o to, jak preferowana Polska miałaby wyglądać, w jakiej Polsce współczesna młodzież akademicka chciałaby żyć w przyszłości. Na treść tego rozdziału przypada głównie analiza wypowiedzi uczestniczek i uczestników wywiadów pogłębionych. W pierwszej części zaprezentuję dziesięć przyszłościowych drogowskazów; są to pożądane kierunki rozwoju Polski, które pokazują, w sposób węższy i bardziej szczegółowy, przyszłościowe cele odniesione do Polski. Drogowskazy te występują w postaci haseł; pod częścią z nich wiele osób byłoby zapewne skłonnych podpisać się, uznając je za atrakcyjne i godne urzeczywistnienia. Wskazują one jednocześnie na te obszary życia zbiorowego, które stanowią przedmiot szczególnej troski i namysłu studentów. W kolejnej części dokonam usystematyzowania treści opisanych w ramach przyszłościowych drogowskazów i na ich podstawie między innymi wyróżnię trzy dominujące wizje pożądanej przyszłości Polski. Wizje te mają charakter bardziej spójny, całościowy, wyrażają żądanie czy oczekiwanie odnośnie do przyszłości.

7.1. Młodzież akademicka o pożądanej przyszłości Polski – dziesięć drogowskazów

Preferencje młodzieży akademickiej co do modelu przyszłej Polski to zagadnienie złożone, obejmujące różne wymiary. Po pierwsze, młodzieżowe postulaty dotyczące przyszłości nie tylko mówią o pożądanym Jej kształcie, lecz także dają obraz dzisiejszej Polski, przyszłość budowana jest bowiem w kontraście do teraźniejszości; w przyszłości ma być lepiej, ma być inaczej. Obrazy te zatem uwidaczniają obecne deficyty; opowieści uczestników badania dotyczące lepiej urządzonej Polski w przyszłości stanowią siłą rzeczy reakcję na to, co w dzisiejszej Polsce wymaga udoskonalenia lub naprawy, czyli odsłaniają wyzwania. Po drugie, wypowiedzi studentów

odnoszą się do wielu różnych obszarów życia wspólnotowego. Moi rozmówcy wskazali na całkowicie różne kwestie, które ich zdaniem w myśleniu o przyszłości kraju odgrywają fundamentalne znaczenie. Te ważne, kluczowe dla niektórych sprawy dla innych mają znaczenie zaledwie marginalne lub w ogóle się nie liczą. Po trzecie, nawet jeśli dotykają tych samych obszarów funkcjonowania państwa, to za preferencjami respondentów mogą stać inne wartości, inne drogi dojścia do pożądanej przyszłości. Zdarza się, co zrozumiałe, że preferowana przyszłość, choć odnosi się do tego samego wymiaru, do konkretnego obszaru funkcjonowania państwa, jest zupełnie odmienna, oparta na diametralnie innych światopoglądach. Po czwarte, obecne są też odniesienia do Polski przyszłości urzeczywistniającej wartości i cele powszechnie akceptowane oraz uznawane, co do których przytłaczająca większość społeczeństwa jest zgodna (np. takim elementem jest bezpieczeństwo, które dobrze obrazuje zarysowane tu zastrzeżenia; potencjalnie każdemu zależy na bezpieczeństwie Polski, ale już nie każdy tak samo je rozumie i posiada identyczną czy choćby podobną wizję sposobów jego zapewnienia; to samo dotyczy też służby zdrowia[74]).

Przedstawione uwagi nakazują, by do prób ujednolicania studenckich propozycji podchodzić z dystansem i dużą dozą krytycyzmu. Utwierdzają one również w przekonaniu, że Polska stanowi ważny punkt na mapie zainteresowań młodych ludzi, że mają oni konkretne oczekiwania co do przyszłości. Preferencje studentów pozwalają na stworzenie katalogu dziesięciu modeli pożądanej Polski przyszłości. Zostaną one zaprezentowane w postaci drogowskazów, jako że drogowskazy mogą też oznaczać wzorce postępowania i dają nadzieję na spełnienie idei, projektu, wzoru, który jest przedmiotem dążeń, pragnień, marzeń.

Drogowskaz 1: Polska ładu społecznego

Preferowana Polska przyszłości to kraj bez kłótni, konfliktów, zgrzytów i nieporozumień. Uczestniczki i uczestnicy badania w swoich wypowiedziach o Polsce wskazywali na niepotrzebne oraz nic niewnoszące jałowe spory polityczne, przenikające niekiedy do życia rodzinnego i, co więcej, w skrajnych przypadkach prowadzące nawet do zerwania relacji rodzinnych. Stan pożądany ma charakteryzować się większą jednomyślnością, porozumieniem, stabilizacją:

Chciałabym też, żeby ludzie się kochali, żeby nie było kłótni. Żeby ta sfera polityczna jakoś cudem się ujednoliciła, żeby nie było tych parlamentarnych sprzeczek, bo jak włączam tv i słyszę informację, jak słyszę ich, to mam depresję. Przeszkadzają mi

[74] Badania nad politycznymi wyborami Polaków pokazują, że „temat służby zdrowia, najbardziej emocjonujący wszystkich wyborców i regularnie zajmujący pierwsze miejsce we wszystkich sondażach dotyczących problemów Polaków, nie okazuje się nośny wyborczo, ponieważ żadnej partii nie udaje się przekonać wyborców, że ma sposób na jego rozwiązanie" (Sadura, Sierakowski, 2019, s. 29).

te kłótnie (...). Moim zdaniem polityka to nie powód do jakichś niesnasek czy kłótni (4 IDI).

Większość tych wyniszczających konfliktów ma podłoże światopoglądowe i/lub partyjne. Podział na dwa obozy, na dwa zwalczające się plemiona, jest zresztą szeroko opisywany w polskiej literaturze naukowej i publicystyce. Wprawdzie spory w państwie demokratycznym można uznać za nieodłączny, nieusuwalny, ale też wskazany element życia społecznego i prowadzenia polityki, jednak zatrważa przekraczanie granic dopuszczalnych w demokratycznej polityce oraz demokratycznym społeczeństwie. Na porządku dziennym jest brak szacunku dla stanowisk innych, stygmatyzowanie i etykietowanie za poglądy, orientacje, przekonania. Polacy powinni jak najszybciej zakopać „topór wojenny":

Takie moje marzenie, to żeby nie było zgrzytów między Polakami (6 IDI); *Polska moich marzeń to Polska bez konfliktów. Wiadomo, że każdy ma swoje zdanie i ważny jest większy szacunek dla zdania kogoś innego* (2 IDI).

Studenci sceptycznie podchodzą jednak do szans urzeczywistnienia tych postulatów – „Polska bez kłótni" pozostaje raczej w sferze marzeń, przybierając charakter utopijny. Jak słusznie zauważył Christopher Hitchens (2017, s. 36): „ludzie wcale nie pragną żyć w jakimś umysłowym Disneylandzie, gdzie wszelkie spory zostały zastąpione przez powszechne zadowolenie i błogość. (…) Nawet gdybyśmy żywili takie pragnienie, nie dałoby się na szczęście go spełnić. Jako gatunek na pewno mamy prawo uważać zniszczenia i koszmary wojen oraz innych form rywalizacji za potworne. Nie zmienia to jednak faktu, że postęp zachodzi dzięki konfliktom w życiu umysłowym, które wyrażają się ścieraniem argumentów i dyskusją". Uczestnikom badania chodzi raczej o nienaruszanie norm i standardów w dyskusjach publicznych, a także w codziennych formalnych oraz nieformalnych kontaktach międzyludzkich. To życzenie zapewne nie ziści się prędko, biorąc pod uwagę wcześniej postawioną przez moich rozmówców diagnozę: jesteśmy społeczeństwem awanturników.

Drogowskaz 2: Polska partycypacyjna

Polska powinna w większym niż dotychczas stopniu uwzględniać opinie obywateli. Bierność, wycofanie, znudzenie polityką to deficyty i bolączki demokracji liberalnej. Dodatkowo obywatelom brakuje poczucia sprawczości. Studenci proponują, aby system i instytucje polityczne zostały zmodernizowane w taki sposób, aby obywatele mogli – nie tylko raz na kilka lat w akcie głosowania – decydować o sprawach wspólnoty, rozwiązaniach i działaniach inicjowanych przez polityków. Władze

powinny być zobligowane do uwzględniania głosu obywateli; Polska demokracja powinna być partycypacyjna i uczestnicząca.

Pożądanym rozwiązaniem może być przejście w kierunku demokracji bezpośredniej, która rozszerzałaby udział polityczny obywateli. Gdy chodzi o model demokracji, częstokroć, także w debatach publicznych, jest przywoływana Szwajcaria jako wzór godny naśladowania. System referendalny ma być tym, który w największym stopniu uwzględnia opinie społeczne i przyczynia się do wzrostu zainteresowania oraz zaangażowania obywateli:

To byłoby cudowne, jakbyśmy spełniali wszystkie potrzeby, każdy miałby głos. W Szwajcarii mają świetny system, referenda do wielu spraw. Czemu tego w Polsce nie ma? To byłoby świetne rozwiązanie, bardzo demokratyczne. To by było najlepsze politycznie (16 IDI).

W wypowiedziach młodzieży akademickiej pojawiają się ponadto propozycje związane z samym głosowaniem, z rozwiązaniami ułatwiającymi uczestnictwo wyborcze. Kolejną kwestię stanowi dość powszechnie wyrażana przez studentów negatywna ocena funkcjonowania władzy wykonawczej i ustawodawczej, co zresztą znajduje również swoje potwierdzenie w ogólnopolskich badaniach (CBOS, 2019):

W ogóle mi się to funkcjonowanie partii politycznych nie podoba, jest jeden lider i wszyscy muszą głosować tak, jak on chce (9 IDI).

Polska partycypacyjna to kraj ludzi decyzyjnych, aktywnych, wywierających wpływ na najbliższe środowisko, region, kraj, to Polska samorządna i zdecentralizowana – taką chcą ją widzieć studenci. Postulaty moich rozmówców odnoszą się bezpośrednio do jądra (teorii) demokracji, której centralny punkt tworzy uczestnictwo wszystkich obywateli w rządzeniu. Preferowana przyszłość to Polska respektująca głos obywateli nie tylko od święta, lecz także na co dzień. To Polska, w której ludzie mają możliwość powszedniego wywierania wpływu na politykę lokalną i ogólnokrajową. Wysuwano różne sugestie, m.in.: wprowadzenie obligatoryjnej instytucji referendum, zmiany w funkcjonowaniu partii politycznych czy też wdrożenie rozwiązań technologicznych ułatwiających uczestnictwo w życiu wspólnoty.

Drogowskaz 3: Polska bezpieczna

Bezpieczeństwo uchodzi za podstawową, nad wyraz pożądaną wartość w życiu obywateli. Współcześnie ma ono szeroki zakres semantyczny, m.in.: polityczny, militarny, społeczny, socjalny, kulturowy, geopolityczny. Uczestnicy badania, wypowiadając się o Polsce, mówili, że jedną z Jej największych zalet, jeśli w ogóle

nie największą, jest stosunkowo wysoki poziom bezpieczeństwa, zarówno w kontekście prawdopodobieństwa wystąpienia zagrożeń geopolitycznych, jak i względnego poczucia poczucia bezpieczeństwa społecznego, ekonomicznego i socjalnego. Dzisiejsza Polska funkcjonuje w wyobrażeniach studentów jako kraj bezpieczny i taką Polskę chcą też widzieć w przyszłości:

Polska powinna być taka, że ludzie czują się swobodnie i bezpiecznie (18 IDI); *Ważne, żeby nie było przestępstw, korupcji. Chciałabym żyć w Polsce bezpiecznej, że idę ulicą i czuję się bezpiecznie. A nie że mam poczucie, że idę ulicą i się boję, że ktoś mnie napadnie, zgwałci* (10 IDI).

Bezpieczeństwo jest dla rozmówców ważnym hasłem, wartością, ideałem. W większości wypowiedzi przymiotnik „bezpieczny" odnosi się do wymiaru publicznego: wątek bezpieczeństwa wielokrotnie pojawia się w wypowiedziach studentów na temat preferowanej przyszłości. Bezpieczeństwo stanowi, w ich opiniach, niezbędny rudyment umożliwiający myślenie o innych, wyższych celach. Jego brak może tylko spowodować stagnację lub upadek, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. Bezpieczeństwo zatem ma charakter dychotomiczny, z jednej strony stanowi fundament do budowania lepszej przyszłości, z drugiej zaś – efekt rozlicznych działań i stan świadczący o tym, że Polska gwarantuje prawa człowieka do godnego życia.

Drogowskaz 4: Polska (jeszcze) większych możliwości

Uczestnicy badania artykułują przekonanie, że współczesna Polska jest krajem coraz większych możliwości, jednak konstruując jej przyszłość, wyrażają życzenie, by szanse i perspektywy w kraju uległy zwielokrotnieniu. Z jednej strony, młodzi ludzie doceniają rozwój ekonomiczny, który nastąpił w ciągu ostatnich 30 lat suwerennej Polski. Z drugiej, są przeświadczeni o tym, że zwłaszcza przed młodymi pokoleniami należy w przyszłości otworzyć lepsze widoki na rozwój zawodowy i prywatny. Jedna z uczestniczek badania zwróciła uwagę na niedoskonałość przepisów prawa dotyczących prowadzenia działalności gospodarczej:

Żeby było więcej szans, żeby móc się rozwijać i nie być blokowanym (15 IDI).

Inna osoba wskazała na trudną sytuację młodych małżeństw:

Ja np. zarabiam powyżej średniej krajowej, a ciężko jest mi się utrzymać w Warszawie. A czym jest dwójka czy trójka dzieci bez żadnych dodatków, trudno mi sobie wyobrazić takie utrzymanie. Chciałabym, żeby te możliwości były jeszcze większe (4 IDI).

Studenci chcą Polski większych możliwości w sferze edukacji, zdrowia, zatrudnienia. W swoich narracjach częstokroć skarżyli się na bariery, które aktualnie utrudniają dostęp do edukacji, do opieki zdrowotnej, do rynku pracy. Dla młodych ludzi, w szczególności w społeczeństwach zachodnich, szanse i możliwości stanowią istotne kryterium oceny jakości własnego życia oraz poziomu rozwoju państwa. Dopominają się o sposobność wyboru indywidualnych ścieżek życia i bogatą paletę dostępnych opcji dla każdej sfery prywatnego i społecznego funkcjonowania jednostki:

Fajnie byłoby, żeby te wioski były bardziej rozwinięte, żeby było pracy dla ludzi więcej, generalnie, żeby było więcej możliwości (17 IDI).

Drogowskaz 5: Polska równych szans

Pożądana Polska to kraj większych możliwości, ale też kraj równych szans. Studenci wymieniają przykłady obrazujące, że równość jest aktualnie tylko pustym sloganem. Młodzież akademicka studiująca na uczelniach warszawskich, często sięgając do własnych doświadczeń, opowiadała o dorastaniu w środowiskach wiejskich i mniejszych miejscowościach, które ograniczają szanse na osiągnięcie edukacyjnego sukcesu. Uczestnicy badania wymieniali różne bariery edukacyjne (m.in. ekonomiczne, kulturowe, transportowe):

Żeby ludzie, którzy nie mają możliwości, żeby się dokształcać, bo nie mają np. środków finansowych, nie mają możliwości, żeby np. dojechać z tej wsi, to żeby im to zapewnić (...). Można byłoby ułatwić dostęp do wszystkich takich rzeczy, jak: kino, teatr. Dla wszystkich, żeby ludzie bardziej wchodzili w tę kulturę. Wprowadzić jakieś zachęty dla ludzi pod kątem czytania książek, żeby to społeczeństwo trochę ukulturalnić (2 IDI); *Dlaczego nie ma jednego autobusu, który by te dzieci zabrał do szkoły, dlaczego one muszą łapać stopa* (17 IDI).

Te dwie wypowiedzi rzucają światło na kilka przeszkód stojących na drodze ludzi pochodzących ze środowisk defaworyzowanych. W pożądanej Polsce przyszłości nie ma miejsca na tego rodzaju nierówności: każdy człowiek, niezależnie od pochodzenia, statusu ekonomicznego rodziny czy innych czynników kulturowych, powinien mieć zapewniony dostęp do dobrych szkół i bogatej oferty edukacyjnej. Pożądana Polska ma gwarantować równość i sprawiedliwość społeczną, nie tylko w wymiarze formalnoprawnym, lecz także rzeczywistym. Na ten postulat równościowy można patrzeć zarówno z perspektywy etycznej, godnościowej, jak i ekonomicznej – zapewnienie równości szans stanowi inwestycję w lepszą przyszłość całego społeczeństwa. Wyrównywaniu szans ma sprzyjać nowoczesna polityka społeczna.

Pożądanej równości i sprawiedliwości społecznej uczestnicy badania nie wiążą wyłącznie z okresem dzieciństwa oraz edukacją. W kontekście bliskiej perspektywy wejścia na rynek pracy oczekują, że nie znajomości i układy, a kompetencje zadecydują o ich losie. Rywalizacja o miejsca pracy ma być sprawiedliwa i równa, oparta na czytelnych, merytokratycznych kryteriach. W Polsce nie powinno być przyzwolenia na nepotyzm ani inne działania sprzeczne z prawem:

Taka moja idealna Polska, to bez kolesiostwa. Wiesz, o co chodzi, że wujek w jednym urzędzie, ciotka w drugim, żeby na tych kierowniczych stanowiskach byli ludzie kompetentni, którzy się na tym znają, a nie są przypadkiem tam. Tu właśnie mam na myśli, to kolesiostwo i łapówkarstwo. Czasem ktoś siedzi na stanowisku i myśli, jak najwięcej zgarnąć dla siebie. Bycie takim człowiekiem, który rządzi, to trochę jak bycie księdzem, to takie powołanie (9 IDI).

Drogowskaz 6: Polska cyfrowa

Rozwój nowoczesnych technologii naznacza współczesność. Młodzież akademicka jest w pełni świadoma możliwości, jakie niosą one ze sobą. Niektórzy rozmówcy zauważyli, że Polska zwleka niekiedy z wdrażaniem najnowszych rozwiązań technologicznych. Preferowana przez nich Polska przyszłości ma nadążać za postępem; ma być w pełni zautomatyzowana, cyfrowa, usieciowiona, mniej biurokratyczna:

Chciałbym, żeby w Polsce były proste przepisy, biurokratyzacja byłaby zminimalizowana. Jak najwięcej robiłoby się przez Internet, czy właśnie przez automaty czy robotów. Ja bym chciał, żeby różne zasoby, w tym ludzkie, były po prostu jak najlepiej wykorzystane. Żeby ludzie zajmowali się tym, co lubią, i tworzyli dużą wartość. A takie podstawowe rzeczy, które mogą być zautomatyzowane, żeby były robione przez maszyny. Można zastąpić panią w okienku jakimś automatem. Tak naprawdę nie musi być trzech osób, które przybijają kolejną pieczątkę. Chciałbym, aby było dużo bardziej efektywne wykorzystanie zasobów. To się już zaczyna, myślę, że dopiero jesteśmy na początku takiej rewolucji (14 IDI).

Biurokracja, konkretnie zaś konieczność jej ograniczenia, przyciąga uwagę wielu rozmówczyń i rozmówców, którzy skwapliwie podawali przykłady frustrujących wizyt w urzędach. Zauważają, że wprowadzenie nowoczesnych rozwiązań technologicznych znanych z państw wysoko rozwiniętych ułatwiłoby obywatelom codzienne życie. Poza tym ich zastosowanie nie wiąże się z wielkim wysiłkiem, a przynosi liczne korzyści: jednostkowe, społeczne, kulturowe:

Trzeba byłoby np. zmienić ustawowo przepis, że np. akta można podpisywać przez ePUAP i że mogą być elektroniczne. To byłoby lepsze i dla środowiska, ale też akta by się nie niszczyły, nie gubiły (15 IDI); *No i ta potężna biurokracja, że gdzie nie idziesz to podania, podania, podania. Tak cały czas musisz to robić, to jest takie denerwujące. Nawet załatwić byle jaką rzecz, ja rozumiem, że wszystko musi być w papierach, ale to przesada. Ja mam przykład, że rejestrowałem samochód i wiem, ile to trwało i ile trzeba było rzeczy, żeby załatwić zwykłą rejestrację. To powinno być robione sprawniej, np. przez Internet* (9 IDI).

Polska cyfrowa to Polska sprawniejsza i efektywniejsza – podkreślają studentki i studenci. Rewolucja cyfrowa stanowi pożądany kierunek rozwoju Polski i gwarancję dobrobytu Jej obywateli. Bez postępu technologicznego nie ma szans na to, by zapewnić gospodarce konkurencyjność, efektywność i wydajność:

Powinniśmy być bardziej innowacyjni. Powinniśmy stawiać na innowacyjność. Musimy wprowadzać tą innowacyjność. Jak na kraj UE to, z moich obserwacji, wolno to się rozwija. Chciałabym, żeby to było szybciej. I w edukacji, więcej nowych technologii i np. elektryczne samochody. Powinniśmy wprowadzać nowe rozwiązania (19 IDI).

Uczestnicy badania są zgodni co do tego, że nowe technologie, świat cyfrowy, innowacyjność to nie tyle kierunek normatywny, ile imperatyw, od którego nie istnieje ucieczka, jeśli chce się osiągnąć status kraju wysoko rozwiniętego.

Drogowskaz 7: Polska homogeniczna

Polska ma korzenie chrześcijańskie, nie wolno o nich zapominać, trzeba je kultywować, akcentują niektórzy rozmówcy. Skoro Polskę zamieszkują głównie ludzie narodowości polskiej, w zdecydowanej większości katolicy, nie wolno nas odcinać od chrześcijańskich korzeni. Pożądana Polska przyszłości to Polska katolicka i narodowa. Mniejszość powinna dopasować się do większości i respektować jej wolę. Jako najskuteczniejsze rozwiązanie jawi się asymilacja mniejszości, jej nieuchronne upodobnienie do większości. Jedna z uczestniczek badania powiedziała, że jej wymarzona Polska przyszłości to państwo homogeniczne etnicznie. Studentka ta zauważyła równocześnie, że procesy przenikania się kultur są nie do powstrzymania:

To chyba nie jest do zrobienia, ale dobrze by było, gdyby nie było tak dużo narodów u nas. Ogólnie nie jestem osobą wierzącą, chociaż bardzo szanuję ludzi wierzących, tzn. katolików. Ale uważam, że fajnie, gdyby waga religii wróciła, bo to jest po prostu ogniwo spajające naród (5 IDI).

Źródła tych preferencji mogą być różne, od afirmacji dla kultury polskiej aż po niechęć do obcych czy strach przed tym, co nieznane. Jedna z rozmówczyń wyjaśniła:

Taka jest natura człowieka, że dobrze, bezpiecznie się czujemy tam, gdzie są podobni do ciebie (4 IDI).

Studenci postulują, by struktura narodowościowa i etniczna w Polsce nie ulegała w przyszłości odczuwalnej zmianie. Przywołując wydarzenia spoza naszych granic wskazujące na problemy i konflikty generowane przez wielokulturowość, nie życzą jej sobie w naszym kraju. Polska ma pozostać państwem narodowym, katolickim. Młodzież akademicka nie wypowiada się o tym, jak konkretnie ma taka Polska wyglądać, czy miałaby stać się państwem wyznaniowym, jawnie dyskryminującym innowierców, czy miałaby przy pomocy polityki edukacyjnej doprowadzić do skutecznej polonizacji i chrystianizacji wszystkich mieszkańców, czy może w inny jeszcze sposób przeciwstawić się etnicznej różnorodności. Studenci zdają sobie jednak sprawę, że – zważywszy na tendencje i procesy ogólnoświatowe – homogeniczna Polska przyszłości stanowi projekt trudny do zrealizowania.

Drogowskaz 8: Polska otwarta

Inni uczestnicy badania wyrażają życzenie, aby Polska była otwarta i tolerancyjna, aby dawała swoim obywatelom poczucie godności i równości. Pożądają Polski szanującej i rozumiejącej różnorodność, Polski respektującej wszystkich, niezależnie od poglądów, cech społeczno-demograficznych, orientacji seksualnej czy wyznania, Polski, w której każdy może być sobą i dbać o swój rozwój, Polski wolnej od uprzedzeń, stereotypów i nienawiści:

Chciałabym, żeby była tolerancyjna i żeby wszyscy mogli się czuć swobodnie (18 IDI).

Uczestnicy badania w swoich rozważaniach o Polsce piętnowali atmosferę nietolerancji, niechęci wobec odmienności i panujące uprzedzenia. Dużo miejsca poświęcili ocenie bieżącej sytuacji politycznej, w tym ksenofobicznym i homofobicznym wypowiedziom uczestników życia publicznego (głównie polityków) oraz praktykom skierowanym przeciwko rozmaitym mniejszościom. Szacunek dla wszystkich to deklarowana ogólnoludzka, uniwersalna wartość, podstawowa zasada naszej cywilizacji, tłumaczyli moi rozmówcy, ubolewając nad deficytem tolerancji i otwartości, który powoduje, że Polacy częstokroć czują się obiektem niechęci społecznej, nawet ze względu na sprawy tak prozaiczne jak styl ubierania się. Wiele tracimy z powodu naszego zamknięcia na inność:

Jakbyśmy lubili siebie poznawać, rozmawiać z innymi, to byśmy mogli wiele się nauczyć. Jakby ci inni zrozumieli, że można się od innych wiele nauczyć, to naprawdę byłoby fajnie (16 IDI).

Czerpanie z całego bogactwa życia w społeczeństwie pluralistycznym i wielokulturowym jest przywilejem, nie zaś zagrożeniem czy niebezpieczeństwem, konstatują zwolennicy „Polski otwartej".

Drogowskaz 9: Polska nieograniczonej wolności

Polska przyszłości, zdaniem niektórych uczestniczek i uczestników badania, powinna w większym stopniu gwarantować swobody oraz wolności obywatelskie, być na wskroś liberalna i dawać ludziom całkowitą wolność wyboru, zwłaszcza decydowania o swoim życiu. Wolność w tym ujęciu rozumiana jest w sposób absolutny jako „niczym nieograniczona swoboda działania, pozbawiona wszelkich barier" (Skarżyńska, 2019, s. 252). Następujące dłuższe wypowiedzi dwojga studentów ilustrują wizję „Polski nieograniczonej wolności":

Chciałbym żyć w Polsce, gdzie nie mam takich regulacji, że mi zabraniają drzewo wyciąć na moim ogródku. Gdzie nie muszę się prosić o pozwolenie, czy mogę sobie drzewo wyciąć w ogródku. Polska marzeń to Polska, gdzie mogę wybrać program nauczania swojego dziecka. To kraj, że mogę sobie wybrać, czy chcę płacić składki zdrowotne czy nie, teraz są obowiązkowe. Chcę mieć wolną rękę, co robię z moimi pieniędzmi. Polska moich marzeń, to gdzie mogę sobie jointa zapalić, gdzie mogę normalnie iść i nikt mi nic nie mówi. Zawsze dużo ludzi paliło, pali i będzie palić marihuanę, dlaczego mamy tym więzienia zapychać. Gdzie mogę sobie iść i piwko otworzyć, żeby normalnie wypić i żeby nikt mi nie mówił, że jakiś alkoholik jestem. W normalnym kraju ludzie piją piwo na ulicy i nie ma z tym problemu (7 IDI); *Chyba najbardziej brakuje mi wolności. Drażni mnie to, że nie mogę pójść do apteki i sobie kupić leku, bo musi mi go lekarz przepisać. Bo ja jestem idiotką i mogę się od razu zabić? Drażni mnie, że nie mogę mieć broni w domu. Nie chodzi, że wejdę do spożywczaka i kupię broń jak jakieś jajka. Jakiś psychotest powinien być, ale bez przesady* (5 IDI).

Rozmówcy krytykują politykę państwa za jej represyjność. Chcieliby państwa nieingerującego w ich codzienne wybory (produktów, które kupują, miejsc i sposobów spożywania napojów alkoholowych czy użycia środków psychoaktywnych). Podają przykłady godne naśladowania: USA (kupno broni) czy Holandia (dostęp do marihuany). Nie dość, że obowiązujące w Polsce prawo jest zbyt surowe, to jeszcze instytucje publiczne podchodzą rygorystycznie do jego egzekwowania:

U nas można dostać mandat za nawet najmniejsze wykroczenie. Ja bym jednak chciał, żeby polityka policji była taka bardziej luźna w tym temacie. Jesteśmy takim państwem, które bardzo poważnie podchodzi do przestrzegania przepisów i prawa (13 IDI).

Polska przyszłości ma być mniej restrykcyjna, w szczególności w zakresie wolności konsumenckiej. Zresztą jednostce winna przysługiwać pełna swoboda we wszystkich obszarach jej działania. Państwo nie musi za nią decydować, rozstrzygać, regulować. Zwolennicy Polski nieograniczonej wolności chcą być traktowani jako świadomi, odpowiedzialni obywatele, którzy sami najlepiej wiedzą, czego im w życiu trzeba, co jest dla nich dobre.

Drogowskaz 10: Polska ekologiczna

Polska powinna objąć szczególną troską ekologię i ochronę środowiska. Młodzież akademicka, przekonana o negatywnym wpływie zmian środowiskowych, chce, aby zarówno polski rząd, jak i pojedynczy obywatele poważnie oraz odpowiedzialnie zajęli się środowiskiem naturalnym. Pożądana przyszła Polska jest w ich oczekiwaniach silnie zaangażowana w przeciwdziałanie katastrofie klimatycznej, jest zielona, dba o przyrodę i zwierzęta, którym zapewnia ochronę. Część uczestników badania uznaje kwestie środowiskowe za bezwzględny priorytet nadchodzących dekad; dbałość o środowisko to kwestia zasadnicza, bo dotycząca naszej biologicznej egzystencji, przetrwania rodzaju ludzkiego. Postulaty, coraz dobitniej głoszone w przestrzeni publicznej, znajdują poparcie wśród młodych ludzi, zorientowanych proekologicznie, którzy otwarcie mówią o pilnej konieczności zmiany priorytetów rządu i całej polityki gospodarczej:

Powinniśmy odchodzić od węgla i wprowadzać te rozwiązania, nowe elektrownie. Ekologia to ważna sprawa dla mnie. Chciałabym, żeby było więcej parków, żeby były one zadbane, żeby było czyściej, przyjaźniej. Czasami tak mi się wydaje, że mogłoby być czyściej. Kiedyś biegałam przez las i tam leżały worki na śmieci. Wkoło jest tyle śmietników, a ludzie jadą do lasu, żeby je wyrzucać (19 IDI).

Zresztą wyzwania dotyczą nie tylko polityki czy gospodarki, lecz także zwykłych, pojedynczych obywateli, od których świadomości i postaw zależy, czy będzie żyło się lepiej, czy można będzie korzystać z dobrodziejstw lasów, gór i jezior. Jeden z respondentów, entuzjasta wolnorynkowej gospodarki, skonstatował:

Gdybyś mnie teraz zapytał, czy ważniejsza jest gospodarka czy środowisko, to chyba bym powiedział, że środowisko. *Musimy dbać o środowisko* (11 IDI).

Inna studentka mówi:

Chciałabym jednak, żeby Polska była bardziej proekologicznie nastawiona (10 IDI).

Młodzież akademicka życzy sobie Polski zielonej, ekologicznej, chroniącej naturalne ekosystemy. Mimo braku szczegółowej, specjalistycznej wiedzy o zmianach klimatycznych, młodzi ludzie wierzą, że tylko radykalne przeobrażenia polityczne, gospodarcze, ekonomiczne i kulturowe zapewnią ludzkości szansę na oddychanie w przyszłości czystym powietrzem. Poszanowanie odwiecznych praw przyrody uznają za normę moralną i obowiązek każdego człowieka.

7.2. Wokół trzech wizji preferowanej przyszłości – szkic o przyszłej Polsce

Prezentowane kierunki wytyczone przez uczestniczki i uczestników badania, pozwalają na przedstawienie trzech głównych wizji przyszłej Polski, które można uznać za wizje „dobrego społeczeństwa przyszłości". Określają one cel i wyznaczają kierunek dążenia. Przyszła Polska to, wedle przyjętej konwencji, Polska preferowana, Polska, w której chcielibyśmy żyć. Te trzy wizje przyszłości nie są ani niemożliwe do realizacji, ani całkiem abstrakcyjne czy imaginatywne. W rzeczywistości są dość realne i osiągalne raczej w bliższej niż dalszej perspektywie czasowej.

Dominuje wizja modernizacji ekonomicznej, obejmująca i koncentrująca się na kwestiach gospodarczych i technologicznych. Dwie pozostałe wizje nie są wolne od tych aspektów, niemniej dotykają szerszego zakresu zagadnień; w sposób odmienny interpretują one współczesność i proponują dwie zupełnie różne koncepcje rozwiązania problemów uznawanych za kluczowe, stąd ich konkurencyjny charakter. Druga wizja preferowanej przyszłości opowiada się za zwrotem ku przeszłości. Ma wymiar retrospektywny, nostalgiczny; pożądany świat przyszłości odnajduje się w przeszłości. Trzecia to wizja emancypacyjna, progresywna, wizja nowoczesnego, otwartego, wielokulturowego państwa.

O ile wokół pierwszej wizji nie toczą się większe spory, bo mało kto podważa konieczność rozwoju ekonomicznego, o tyle dwie następne są zarówno konkurencyjne względem siebie, jak i kontrowersyjne; budzą podziały i silne emocje społeczne.

7.2.1. Wizja pierwsza: modernizacja ekonomiczna

Wizję modernizacji ekonomicznej można inaczej nazwać wizją wzrostu gospodarczego, rozwoju ekonomiczno-technologicznego, dobrobytu, obfitości, przyśpie-

szania, ulepszania. Zdaniem Piotra Sztompki (2009, s. 508) modernizacja[75] oznacza „zbliżanie się społeczeństwa w sposób zamierzony, celowy, planowany, do uznawanego modelu nowoczesności, najczęściej do wzorca jakiegoś istniejącego społeczeństwa uznanego za najbardziej nowoczesne. Jest to powolne dościganie takiego wzorca, pokonywanie przepaści, przezwyciężenie zapóźnienia w stosunku do niego. Niektórzy autorzy skupili uwagę na ekonomicznym wymiarze modernizacji". Dominuje jednak perspektywa postrzegania modernizacji w kontekście zmian na wielu płaszczyznach; można wskazać na procesy nie tylko o charakterze ekonomicznym i technologicznym, lecz także społecznym, politycznym, kulturowym (Martinelli, 2005, s. 10). Są również koncepcje, według których na projekt nowoczesności składają się modernizacja oraz modernizm (Jameson, 2002, za: Sowa, 2007, s. 27–28). Pierwsze określenie ma odnosić się do obszaru infrastruktury materialno-gospodarczej, drugie – do zestawu wartości społeczno-kulturowych przypisanych do nowoczesności. W tym sensie modernizacja jest tożsama z modernizacją ekonomiczną, technologiczną.

Preferencje młodzieży akademickiej co do przyszłej Polski w zasadniczej części obejmują sferę ekonomiczną oraz technologiczną. Mimo różnic w podejściu do obu dziedzin, akcentów na inne wyzwania i zadania stojące przed państwem, istnieje powszechny konsens odnośnie do tego, że Polska powinna być bogatsza, lepiej rozwinięta i bardziej zaawansowana technologicznie:

Na pewno chciałabym, jak każdy, żeby Polska była dobrze rozwinięta gospodarczo, to oczywiste, bo jak nie, to będzie ciężko (3 IDI).

Istotę tej modernizacyjnej wizji, dominującej w myśleniu o pożądanej przyszłości, ujęła w swojej wypowiedzi jedna z rozmówczyń:

Chciałabym, żeby jeszcze więcej rzeczy zostało zmodernizowanych. To już wszystko działa na dobrym poziomie, ale można by jeszcze zrobić więcej. Powinny być też większe możliwości dla ludzi, którzy zaczynają swój biznes. Żeby było więcej szans, żeby móc się rozwijać i nie być blokowanym, bo teraz mamy kilka takich dużych firm i one zajmują cały rynek. Za granicą jest normalne, że mogą małe firmy powstawać, że są dla nich takie fundusze na starcie (15 IDI).

[75] Termin „modernizacja" ma wiele znaczeń: m.in. bywa utożsamiany z całościowym rozwojem, postępem lub tylko z fragmentarycznym postępem odnoszącym się do specyficznych procesów (np. w obszarze ekonomii); bywa też stosowany jako synonim nowoczesności, co nie jest słuszne, gdyż oznacza on drogę dochodzenia do nowoczesności, nowoczesność to konsekwencja modernizacji (Musiał, 2013, s. 41).

Wypowiedzi utrzymanych w tym tonie pojawia się znacznie więcej (część z nich została przytoczona w poprzednich fragmentach publikacji). Nowoczesność to synonim rozwoju gospodarczego, wzrostu dobrobytu, zamożności, nieograniczonych możliwości i szans powiększania kapitału. W świetle wypowiedzi uczestników badania to oczekiwania odnośnie do, z jednej strony, jakości usług publicznych (np. nowocześniejsza, czyli efektywna i łatwo dostępna służba zdrowia czy edukacja), z drugiej – niższych obowiązkowych świadczeń na rzecz państwa. Postulat obniżenia podatków artykułuje wielu młodych ludzi projektujących pożądany kształt przyszłej Polski. Niskie podatki stanowią dla nich priorytet. Jego realizacja ma doprowadzić do podniesienia jakości życia obywateli:

Najbardziej chciałbym, żeby podatki były niższe i żeby była większa konkurencja (14 IDI).

Uczestnicy badania redukują na ogół nowoczesność do wymiaru materialnego, do infrastruktury fizycznej. Modernizacja Polski ma sprawić, że będziemy jeździć luksusowymi samochodami po szybkich i bezpiecznych drogach oraz mieszkać w dużych, eleganckich domach. Mówiąc najkrócej, modernizacja uczyni z Polski krainę dobrobytu i obfitości. Jeśli będzie więcej, szybciej, efektywniej, to będzie też lepiej:

Polska moich marzeń, ta co jest, nie jest zła, tylko trochę poprawić system ekonomiczny, niektóre aspekty gospodarki (8 IDI); *Polska wymarzona to Polska, która w kwestiach gospodarczych liberalizuje bardzo mocno gospodarkę, tzn. zmniejsza wydatki na mało efektywne usługi społeczne czy jakieś programy społeczne* (11 IDI).

Do zagadnień ekonomicznych przypisują studenci wielką wagę. Spełnienie preferencji co do przyszłej Polski wydaje się im całkiem realne, jeśli tylko zdołamy udoskonalić system ekonomiczny. Konieczność modernizacji innych obszarów państwowych umyka częstokroć ich uwadze, tak czy inaczej, wzrost gospodarczy stanowi przecież remedium na wszelkie problemy społeczne. W narracjach niektórych studentów do głosu dochodzi determinizm ekonomiczny:

Ludzie nie patrzą w ogóle przez pryzmat tego, co jest najważniejsze. Najważniejsze powinny być kwestie gospodarcze. Dla mnie najważniejsze są kwestie gospodarcze, inne są mniej, czy religia czy inne. Gospodarka jest zdecydowanie najważniejsza, bo co z tego, że będą np. związki homoseksualne jak gospodarka będzie leżeć i bułka przykładowo będzie kosztować 500 zł. To co to byłby za kraj? (7 IDI).

Gospodarce przypada bezwzględny prymat nad innymi sferami życia. Kapitalizm i wolny rynek stanowią ideał, wciąż nieosiągnięty, ale osiągalny. Liczy się przede wszystkim zysk. Wypowiedzi innej grupy studentów są raczej bardziej wyważone i odnoszą się również do kwestii społecznych i kulturowych.

O ideologicznych inspiracjach wielu moich rozmówców świadczą słowa klucze, którymi posiłkowali się w swoich opowieściach. Częstokroć mowa była o konkurencyjności, efektywności, niższych podatkach, deregulacji, ograniczeniu funkcji państwa, innowacyjności, rewolucji cyfrowej. Padały odniesienia do nauk ekonomicznych, w tym do współczynników rzekomo mierzących dobrobyt społeczny[76]:

To ważne, żeby nowe firmy powstawały, żeby PKB rosło. To banalne, ale dzięki temu ludziom się będzie lepiej żyło, bo będą mieli więcej możliwości (15 IDI).

Polska, zdaniem zwolenników wizji modernizacyjnej, powinna w większym stopniu promować innowacyjność, w szczególności nowoczesne technologie, które zagwarantują wyższy standard życia:

Fajnie by było, gdyby to wszystko było jakoś ze sobą dobrze skomunikowane. Bo wiadomo, że żeby dojechać z gór nad morze, to trzeba mieć, no mniej niż dobę, ale kilkanaście godzin. Fajnie, gdyby w Polsce rozwijał się np. tunel średnicowy (12 IDI).

Wizja modernizacji ekonomicznej przyjmuje postać elektronicznej, cyfrowej „e-Polski", po której sprawnie potrafi poruszać się współczesne e-pokolenie „cyfrowych tubylców". Polska zmodernizowana niekoniecznie musi oznaczać Polskę bardziej liberalną. Rozmówcy zasadniczo nie kwestionują idei wolnego rynku, jednak nie wszyscy spośród nich odnoszą się z aprobatą do postulatów prywatyzacji i odejścia od państwa opiekuńczego. Modernizacja kategorycznie odnosi się do wymiaru ekonomicznego i związanego z nim dalszego wzrostu, niemniej konkretne propozycje rozwiązań różnią się już od siebie. Pomysły są skrajne, od prywatyzacji edukacji aż po bardziej rozwiniętą politykę społeczną państwa. Cel pozostaje wspólny: większy dobrobyt.

Osiągnięciu sukcesu ekonomicznego służą przedsiębiorczość, kreatywność oraz innowacyjność. Studenci wyrażają opinię, że państwo powinno promować rozwój tych umiejętności w szkołach. Modernizację rozumieją jako zbliżanie się do wzorca najbardziej pożądanego, czyli przede wszystkim wysoko rozwiniętych krajów UE,

[76] Idei przyświecającej apologetom liberalizmu gospodarczego wiele uwagi poświęcił Andrzej Szahaj (2015), zastanawiając się nad „fetyszyzowaniem wzrostu PKB", bez oglądania się na społeczne skutki uboczne, jak m.in.: rozwój prekariatu, zanieczyszczenie środowiska czy pogłębiające się nierówności.

które bezsprzecznie są liderami rozwoju. Polska ma je dogonić, sukcesywnie redukując dzielący nas od nich dystans. Ma uczestniczyć w wyścigu, w którym chodzi nie tyle o bycie najlepszym, ile o przynależność do czołówki lub przynajmniej uplasowanie się blisko niej. Powinniśmy dążyć do osiągnięcia standardów wyznaczanych przez bogatsze państwa europejskie albo chociaż zbliżyć się do nich:

Moim zdaniem Polska trochę odbiega od standardów zagranicznych i do tego powinniśmy dążyć (4 IDI).

Bogatsi od nas są godni naśladowania. Badacze zwracają uwagę na imitacyjny, zapożyczony charakter zmian modernizacyjnych (np. Leszczyński, 2013). Także Polska modernizacja ma polegać na „dążeniu do skopiowania praktyk i rozwiązań z krajów wysoko rozwiniętych" (Sowa, 2007, s. 19). Powszechnie dokonuje się porównań do państw o wyższym poziomie rozwoju i mnoży się przykłady zapóźnienia względem innych. Dyktat naśladownictwa obowiązuje w stosunku do rozwiązań technicznych, prawnych, instytucjonalnych, infrastrukturalnych. Skoro ci lepsi wprowadzili już konkretne rozwiązania, kolej teraz na nas:

Uważam też, że rynek powinien się bardziej rozwijać. Powinny być wprowadzane nowe rozwiązania, jest np. kwestia kryptowalut. W innych krajach są już one akceptowane, a w Polsce nadal nie są dopuszczane. To powinno być szybciej regulowane (15 IDI).

Wykorzystywanie doświadczeń, czerpanie z wiedzy i dorobku, „uczenie się od innych" stanowi niewątpliwie przekonującą, godną uznania strategię. Z drugiej strony, historia pokazuje, że wprowadzane na grunt Polski zmiany są czasem nieprzemyślane i nieuzasadnione jakimikolwiek argumentami społecznymi czy ekonomicznymi. Cytowany wcześniej Jan Sowa (2007, s. 19–21) podaje liczne przykłady nieracjonalnych, lekkomyślnych, wręcz kuriozalnych decyzji z minionych lat: „Aby podnieść swój poziom rozwoju cywilizacyjnego, musimy więc po prostu małpować co robią bogaci. Oni na Zachodzie mają spektakularne imprezy sportowe – mistrzostwa piłkarskie i olimpiady – to my również musimy. Nie ważne, czy nas na to stać (…). Oni na Zachodzie mają superszybkie pociągi, więc my też kupujemy Pendolino. Nie ważne, że w Polsce brak dobrej infrastruktury kolejowej, żeby możliwości tych pociągów wykorzystać (…). To wszystko nie jest istotne. Ważne, że oni mają to my też będziemy mieli (…). Jakby tego było mało, kopiujemy wzorce i rozwiązania, które na Zachodzie uznawane są już za przestarzałe, a nawet szkodliwe". Autor krytykuje ślepe, bezrefleksyjne podążanie za tymi, którzy stanowią w powszechnej opinii wzorzec, ideał. Tymczasem modernizacja ekonomiczna funkcjonuje w świadomości studentów jako preferowana przyszłość kraju i niepodważalna maksyma. Rozwój gospodarczy i sukces ekonomiczny stanowią

bezwzględny priorytet, niezależnie od skutków ubocznych, które albo są akceptowane, albo w ogóle nie są brane pod uwagę. Nie padają pytania o granice wzrostu. Mamy kopiować innych, zatem tak naprawdę od innych też zależy, kiedy pogoń za zyskiem i sukcesem ekonomicznym przestanie stanowić przewodni motyw myślenia o naszej wspólnej przyszłości.

7.2.2. Wizja druga: zwrot ku przeszłości

O wizji tej stało się głośno w dużej mierze za sprawą Zygmunta Baumana (2018, s. 13) i jego książki traktującej o „retrotopii", która oznacza „wizje osadzone w utraconej/skradzionej/porzuconej ale nieumarłej przeszłości". Zresztą fenomen powrotów do przeszłości, poszukiwania w niej przyszłości, został już wcześniej zdiagnozowany jako „zwrot nostalgiczny" czy „epidemia nostalgii" (Boym, 2001).

Bauman (2018, s. 15–16) wnikliwie analizuje tę tendencję: „przyszłość z naturalnej ostoi nadziei i prawowitych oczekiwań zmienia się w przestrzeń koszmaru (…). Droga w przyszłość niepokojąco jawi się jako szlak naznaczony upadkiem i degeneracją. Być może zatem droga powrotna, droga wiodąca ku przeszłości, nie omieszka przekształcić się w szlak oczyszczenia, usuwając szkody, które wyrządza przyszłość, kiedy tylko zmienia się w teraźniejszość". Ten krótki fragment narracji Baumana zwraca uwagę na kluczowe zagadnienia naświetlające współczesny zwrot ku przeszłości.

Źródła tęsknoty za przeszłością, a w rzeczywistości dążenie do odnalezienia miejsca spokojnego i bezpiecznego, są zróżnicowane. Tęsknoty za przeszłością wśród ludzi młodych zasadniczo nie wyjaśnia odwołanie się do mitologizowanych, idealizowanych minionych lat; ich stosunek do przeszłości wcale nie musi być entuzjastyczny. Nie oceniają jej bynajmniej jednoznacznie bardziej pozytywnie niż teraźniejszość; nie gloryfikują jej ani nawet w pełni nie aprobują, niemniej widzą w niej opcję akceptowalną, co w większym stopniu wynika z braku kuszącej alternatywy niż atrakcyjności samej przeszłości.

Przeszłość funkcjonuje na zasadzie przeciwieństwa, odwrócenia przyszłości, która jest niebezpieczna, niepewna, nierozpoznana, podczas gdy to, co było, wydaje się bezpieczne, pewne, rozpoznane. Nie ma w tym zwrocie ku przeszłości tęsknoty za tym, co minione, za rozwiązaniami systemowymi czy instytucjonalnymi, za polityką tożsamości czy poziomem zamożności. Jeśli już, to wspomnienia przeszłości mają charakter bardziej osobisty, wiążą się z konkretnym modelem socjalizacji, dzieciństwem, zakorzenieniem w bliskim środowisku:

Jak ja byłem kiedyś mały, to znałem tylko polskie bajki, tzn. może niepolskie, bo krecik był czeski, ale takie tradycyjne bajki, a teraz, oglądając bajki, to jest co innego. Nie wiem, no mi się to nie podoba. To się wszystko tak rozjeżdża (8 IDI).

Tęsknota wyraża częstokroć nostalgię za dzieciństwem, nie zaś za całościowym systemem. Człowiek chętnie wraca do okresu dzieciństwa, młodości, gdyż to, co jest mu znane, czego doświadczył, jest mu bliższe od tego, co nieznane, co wymusza wysiłek intelektualny, poznawczy, bo inaczej, jak twierdzi mój rozmówca, „to się wszystko tak rozjeżdża", jest potencjalnie niebezpieczne, niesterowalne. Co warte podkreślenia, wypowiedzi młodzieży akademickiej nie świadczą o jej rzeczywistej tęsknocie za przeszłością, raczej jest to „tęsknota" za tym, co dobrze znane, sprawdzone, bezpieczne, a tak naprawdę – ucieczka przed nieznanym. Jedna ze studentek mówi:

Może i chciałabym Polskę zmienić, nie wiem, ale nie chcę jej za bardzo unowocześniać, jak niektórzy chcą i ulepszać, bo może te zmiany nie są do końca potrzebne i nie są zmianami na lepsze (2 IDI).

Zwrot ku przeszłości zdaje się wynikać nie tyle z lęku przed przyszłością, ile ze strachu przed urzeczywistnieniem się jej pesymistycznych, katastroficznych projekcji. Uczestniczki i uczestnicy badania nie czują obaw przed przyszłością jako taką; to nie indywidualna przyszłość napawa ich lękiem (podjęcie pracy, kariera zawodowa, opuszczenie domu rodzinnego). Ich obawy dotyczą głównie przyszłości kraju, przyszłości, która nadejdzie i którą sami we własnych wyobrażeniach projektują. Przyszłość jest nieznana, niepewna, nieprzewidywalna, ale najprawdopodobniej okaże się przedłużeniem teraźniejszości – domyślają się zwolennicy wizji retropijnej. Na domiar złego, nie będzie to kontynuacja naszej „polskiej" rzeczywistości, lecz tej, którą za sprawą przekazów medialnych obserwują u naszych zachodnich sąsiadów i oceniają jednoznacznie negatywnie. W obliczu życia w społeczeństwie wielokulturowym, zsekularyzowanym, zróżnicowanym etnicznie i tożsamościowo, przeszłość jawi się im jako miejsce względnie stabilne, homogeniczne, bezpieczne. Poruszanie się po przyszłości, przypominającej przeszłość, byłoby też dużo łatwiejsze, dzięki dostępności starych map, które pokazują, jak dotrzeć do celu.

Dlaczego studenci zwracają się ku znanej im przeszłości, dlaczego projektowana przez nich prawdopodobna przyszłość odpycha i przeraża? Nieunikniona globalizacja wraz z jej konsekwencjami w obszarze społecznym wzmacnia niepewność i lęk. Zachód jako punkt odniesienia służy za podstawę prognoz oraz wniosków odnośnie do prawdopodobnej przyszłości, niemniej jego dobrobyt i wartości, jak prawa człowieka czy wolność, tracą na sile w konfrontacji ze zjawiskami wywołującymi strach i poczucie zagrożenia. W wypowiedziach studentów wyraźnie dominują jednoznacznie pejoratywne odniesienia do zjawiska wielokulturowości, wielokulturowość symbolizuje zmierzch Zachodu i drogę, której należy zapobiec:

Podoba mi się to, że my nie mamy… ja jestem tolerancyjna bardzo, ale jednak ta multikulturowość innych krajów niekoniecznie do mnie przemawia. Bo myślę, że gdzieś tam bym się gubiła. Tu jest tak bezpiecznie (4 IDI).

Wielokulturowość jest postrzegana jako zagrożenie, które trzeba zatrzymać, zanim przekroczy nasze granice, pogrążając kraj w destabilizacji i chaosie:

Chodzi mi o tolerowanie tych wszystkich LGBT, przyjmowanie tych wszystkich emigrantów, to nie jest dobre, bo możemy w przyszłości zatracić tożsamość narodową. I będziemy tacy strasznie multikulturowi i to nie będzie dobre (8 IDI).

Wielokulturowość zwiastuje nadchodzącą katastrofę. Przyszłość ma należeć do nieznajomych przybyszów, zaprowadzających swoje porządki, do grup mniejszościowych przywłaszczających sobie przywileje większości, imigrantów degradujących polską kulturę narodową, innowierców walczących z chrześcijaństwem czy uchodźców podkładających bomby i stosujących przemoc wobec polskich kobiet. Projektowana przyszłość ma odpowiadać dzisiejszej zachodniej teraźniejszości, tyle że ulegnie ona dalszej radykalizacji: tendencje do samounicestwienia i zagłady przybiorą na sile, granice otworzą się szerzej, konsekwencje liberalnej polityki staną się bardziej dokuczliwe, pluralizacja stylów życia doprowadzi do upadku moralności. Prognozowana perspektywa niesie ze sobą utratę polskości:

Chciałbym pozostać przy takich polskich wartościach, ale przy okazji nie atakować innych państw (13 IDI); *Polska jest krajem chrześcijańskim, więc te wartości powinny być propagowane. Wiadomo, że każdy ma swoją wolę, swój wybór, ale żeby tego nie zagubić, o tym każdy powinien wiedzieć, i to powinien szanować przede wszystkim. Wyznajemy jedną religię, znaczy większość. Ze względu na to, te mniejszości powinny szanować większość* (2 IDI).

Zamknięcie się, odgrodzenie, zatrzymanie globalnych procesów niesie szansę na zachowanie tożsamości, suwerenności, własnej kultury. Można ją jeszcze obronić, wracając do tego, co było niegdyś, do korzeni, do bezpieczeństwa, do tego co, swojskie i bliskie. Historia pokazuje, że przetrwaliśmy, bo kultywowaliśmy tradycyjne wartości, oraz naucza, że wierność im zapewni Polsce i Polakom stabilizację.

Negatywne projekcje przyszłości każą moim respondentom zwrócić się ku przeszłości, czerpać z niej wzorce i podpowiedzi odnośnie do przyszłego świata. Rozczarowani i zniechęceni wizją wielokulturowej Polski następnych dekad, nie snują odważnych marzeń, nie urządzają kraju przyszłości w sposób ekspansywny, rzutki, twórczy, lecz zanurzają się w tym, co przebrzmiało, co przemija. Mając do wyboru jedną spośród alternatyw: Polskę względnie bezpieczną, znajomą, bliską

lub Polskę narażoną na utratę tożsamości narodowej i rewolucję kulturalną, w tym prorokowany rozkład rodziny, opowiadają się za ocaleniem, utrwalaniem, wzmacnianiem przeszłości, za jej kontynuacją.

7.2.3. Wizja trzecia: projekt emancypacyjny

Fundament trzeciej wizji przyszłości tworzy prawo jednostki do kształtowania tożsamości indywidualnej, podejmowania wyborów życiowych w sposób wolny, niczym nieskrępowany, nieograniczony przez represyjne społeczeństwo ani determinanty społeczno-ekonomiczne. Do rangi celu nadrzędnego urasta ekspresja własnego „ja", niezależnie od czynników biologicznych, społecznych, kulturowych. Zadaniem społeczeństwa jest zniesienie wszelkich barier na drodze jednostki do samorealizacji i ekspresji siebie. „Polskie społeczeństwo z pewnym opóźnieniem uczestniczy w procesach emancypacyjnych dotyczących kwestii gender, domaga się uznania równości wszystkich bez względu na wybór tożsamości płci czy wreszcie pełnej aprobaty dla praw obywatelskich jako nadrzędnych wobec różnego rodzaju ideologii czy orientacji politycznych" (Boni, 2021, s. 47).

Przyszła Polska powinna być miejscem, w którym każdy obywatel może czuć się bezpiecznie i realizować własny plan na życie, w którym każdy ma prawo być, takim jakim chce być, w myśl zasady „żyj i pozwól żyć innym":

Pożądana przyszła Polska to taka, która by dała całkowitą swobodę. Swobodę, jednocześnie myśli i wypowiedzi, ale też swobodę wyrażania tego, kim się jest. I niespotykanie się z krytyką ludzi, którzy generalnie powinni być otwarci na każdego. Światopoglądowo Polska powinna być wolna i niezależna w szczególności od Kościoła, która pozwoli mi myśleć i być tym, kim chcę być (11 IDI).

Wizja ta nawiązuje do dwóch nadrzędnych wartości: tolerancji i równości. Po pierwsze, Polska przyszłości to przede wszystkim kraj otwarty, tolerancyjny, respektujący prawa człowieka, w tym prawo do samorealizacji i wolności wyboru własnej tożsamości. Po drugie, Polska przyszłości to kraj zapewniający wszystkim obywatelom równe możliwości startu i jednakowe szanse na osiągnięcie sukcesu. To Polska troszcząca się o jednostki słabsze, wykluczone, zmarginalizowane.

Ta projekcja przyszłości nie odwołuje się do zagrożeń i niebezpieczeństw, lecz do szans i wyzwań, na które należy się przygotować. Niemniej moi rozmówcy nie bagatelizują problemów, mogących wystąpić na drodze jej realizacji. Największego oporu spodziewają się ze strony zniewalających, represywnych instytucji państwowych oraz środowisk społecznych reprezentujących odmienne światopoglądy, w tym nacjonalistów, szowinistów, narodowych megalomanów, prawicowych radykałów i innych.

W przypadku projektu emancypacyjnego, przyszłość, choć niepewna i nieznana, nie wywołuje negatywnych uczuć. Szczęśliwe i bezpieczne dotarcie do niej wymaga jednak promowania wartości przynależnych „dobremu społeczeństwu". Perspektywa wielokulturowości, ostro krytykowana przez apologetów zwrotu ku przeszłości, otwiera w tym przypadku szansę na rozwój, na poznanie innych, na uczenie się od innych. Stanowi ona jednocześnie wyzwanie wobec wszystkich obywateli, którzy winni nauczyć się żyć wspólnie, szanować odmienność i różnorodność. Zresztą muszą oni rozwinąć jeszcze szereg innych umiejętności, jak chociażby te, które zostają wymuszone przez zmiany środowiskowe, a wiążą się z koniecznością przekonstruowania stylu życia i przeformułowania priorytetów, w tym zwłaszcza zarzucenia starych nawyków konsumenckich. Kwestie ekologiczne stanowią bardzo istotny element tej wizji. Radykalnej zmiany wymagają codzienne ludzkie praktyki i zachowania, tak by indywidualne wybory nie przyczyniały się do dewastacji środowiska naturalnego. Poza tym należy też myśleć w kontekście globalnym i międzygeneracyjnym, co jest szczególnie istotne w procesie modernizacji sfery gospodarczej:

Jako kraj musimy się rozwijać, to normalne, ale też musimy dużo bardziej niż obecnie zadbać o to, aby w naszym kraju większą wagę przywiązywać do przyrody, do praw zwierząt (11 IDI).

Hołubienie wartościom materialnym ma w tej wizji ustąpić miejsca trosce o wartości postmaterialistyczne. Polska powinna być krajem urzeczywistniającym zasady demokratyczne, przestrzegającym praw człowieka, odrzucającym jakiekolwiek przejawy uprzedzeń i dyskryminacji. Demokracja oraz wolność są, zdaniem wielu moich rozmówczyń i rozmówców, wartościami nadrzędnymi, stąd bezwzględny obowiązek ich obrony:

Chciałabym bardzo, aby to społeczeństwo było bardziej otwarte na np. mniejszości czy tzw. obcych. Chciałabym, żebym nie musiała się martwić o takie podstawowe wartości, jak wolność czy demokracja. Żebym nie musiała wychodzić na ulicę i walczyć o to, że to jest ważne. To trochę utopijna wizja, ale żeby te wszystkie podstawy były zapewnione (3 IDI).

Polska ma być zatem otwarta, tolerancyjna, różnorodna i demokratyczna, ale także nowoczesna i silna gospodarczo. Zwolennicy tej wizji naszego kraju nie kwestionują kursu modernizacyjnego obranego w 1989 roku, choć wytykają mu liczne „niedociągnięcia" i „przeoczenia". Chcą sukcesu ekonomicznego i powszechnego dostępu do wysokojakościowych usług publicznych. Jedna z uczestniczek badania wyraziła swoje oczekiwania, łącząc aspekt kulturowy z ekonomicznym:

Oprócz tego, żeby była tolerancyjna i żeby wszyscy mogli się czuć swobodnie, to też Polska, w której łatwiej dostać się do lekarza, gdzie nie trzeba czekać na wizytę u specjalisty. To bardzo ciężkie, bo ludzie potrafią miesiącami czekać. Wiadomo, żeby ten czas oczekiwania był krótszy. Żeby samotne matki też miały dobrą możliwość, dobre możliwości na życie. Żeby nie musiały się udawać do domu samotnych matek. Żeby właśnie ludzie nie musieli bać się mówić to, co myślą. Żeby było po prostu jestem za tym, ok, jesteś za tym, też ok. Żeby nie było tej takiej nienawiści do ludzi z innych krajów czy innej orientacji (18 IDI).

Na emancypacyjny wymiar niwelowania nierówności zwrócili uwagę także inni rozmówcy, podając przykłady, które napotykają na ich wątpliwości czy wręcz opór moralny. Podkreślali, że troska o poszkodowanych, słabszych, wykluczonych to nie tylko obowiązek moralny, lecz także ekonomiczna konieczność, to najlepsza inwestycja w kapitał ludzki. Nowoczesną Polskę widzą jako kraj imponujących stadionów, autostrad, szybkich i nowoczesnych pociągów, ale także państwo gwarantujące wysokojakościową opiekę medyczną i szereg świadczeń publicznych, państwo prowadzące aktywną politykę społeczną skutecznie przeciwdziałającą wykluczeniu i nierównościom. Kolejna wypowiedź obrazuje ten kierunek myślenia o Polsce:

Ostatnio rozmawiałam z moją znajomą, która była u rodziców znajomych w jakiejś wiosce, i okazuje się, że dzieci, które muszą dojechać do szkoły z tej wioski, muszą łapać stopa. Z czego to się bierze? Dlaczego nie ma jednego autobusu, który by te dzieci zabrał do szkoły, dlaczego one muszą łapać stopa. To są takie małe rzeczy, one oczywiście powinny być zrobione na początku. A jeśli mówimy o tych wielkich rzeczach, bo ja mieszkam w Warszawie i nie widzę dzieci, które muszą łapać stopa do szkoły, to myślę, że ta otwartość. Tu nie chodzi o to, żeby przymusowo budować meczet, ale żeby ludzie widzieli, że trzeba różnym grupom pomagać i ułatwiać życie. Wydaje mi się od jakiegoś czasu, że Polska powinna być bardziej otwarta, żebyśmy nie bali się, że stracimy kulturę (17 IDI).

Przytoczone tu wypowiedzi osób uczestniczących w badaniu splatają różne wymiary wizji emancypacyjnej: kulturowy, społeczny i ekonomiczny. Polska, według tej wizji, powinna dążyć w stronę nowoczesności, rozumianej jako spojenie rozwoju ekonomicznego, wzrostu gospodarczego z kwestiami politycznymi i kulturowymi, czyli demokracją partycypacyjną, troską o najsłabszych, wykluczonych oraz przestrzeganiem praw człowieka. Wizja ta kładzie nacisk na aktywne przeciwdziałanie nierównościom społecznym, wykluczeniu społecznemu czy degradacji środowiska naturalnego w wyniku niekontrolowanego rozwoju technologicznego. Jest to wizja wykraczająca daleko poza kwestie ekonomiczne. Uczestniczki i uczestnicy badania odnosili się w swoich wypowiedziach do spraw fundamentalnych

i aktualnych, do przestrzegania konstytucji i zasad demokracji, do walki o równouprawnienie kobiet oraz mężczyzn, do poszanowania praw mniejszości, a także respektowania różnorodności i odmienności.

Podsumowanie.
Jaka przyszłość? Na marginesie tez o dwóch Polskach

Na przestrzeni ostatnich lat częstokroć mogliśmy słyszeć o tym, że istnieją dwie Polski, tzw. „Polska A" i „Polska B"[77], czy w bardziej dosadnym brzmieniu – o konfrontacji, w której uczestniczą „cywilizowani versus barbarzyńcy" (Sadura, Sierakowski, 2019, s. 28). W każdym razie nasz kraj podzielił się (lub został medialnie podzielony) na dwa przeciwstawne, zwalczające się obozy, do których przynależą, obok polityków z pierwszych stron gazet, zwykli obywatele, tyle że reprezentujący odmienne światopoglądy i – jak słychać w przestrzeni publicznej – różną kulturę i mentalność. „Polska A", według tej narracji, jest nowoczesna, wykształcona, liberalna, europejska, otwarta, z kolei „Polska B" cechuje się zamkniętością, zachowawczością, przywiązaniem do tradycji, religijnością i konserwatyzmem. Preferencje przyszłościowe wiążą się z orientacją ideologiczną, stanowiąc jeden z wielu jej elementów. Nawet gdyby przyjąć stanowisko, że w myśleniu o przyszłości centralne pozycje przypadają dwóm skonfliktowanym wizjom: konserwatywnemu zwrotowi ku przeszłości oraz nowoczesnej wizji emancypacyjnej, analiza wypowiedzi studentek i studentów wykazuje, że nakładają się one na siebie, krzyżują się i uzupełniają wzajemnie. Typy idealne nie występują w rzeczywistości społecznej.

Spojrzenie na wyróżnione wizje i preferencje młodzieży akademickiej odnośnie do świata przyszłości pozwala nakreślić osie najważniejszych, najsilniej dzielących młodych ludzi konfliktów światopoglądowych. Są to:

- stosunek do wolności: koncentracja na wolności negatywnej (czyli wolności od regulacji, interwencji państwa) vs. koncentracja na wolności pozytywnej (wolności do samostanowienia, ekspresji, kształtowania tożsamości)[78];

[77] Potoczne określenie „Polska A" i „Polska B" odnosiło się już we wcześniejszych epokach do regionów kraju o dużych dysproporcjach gospodarczych, społecznych, kulturowych. Geneza tego podziału sięga okresu zaborów. „Polska A" symbolizowała wyższy poziom rozwoju niż „Polska B". Trzeba również dodać, że „przekonanie o istnieniu w społeczeństwie fundamentalnego podziału ideologicznego nie jest jednak zjawiskiem specyficznie polskim" (Reykowski, 2019, s. 102).

[78] Rozróżnienie to jest zbieżne z dwoma innymi koncepcjami wolności: wolności absolutnej (zewnętrznej) rozumianej jako nieograniczona niczym swoboda działania oraz wolności refleksyjnej (wewnętrznej) rozumianej jako możliwości działania zgodnie z własnymi potrzebami, ale przy respektowaniu prawa i wartości innych. Wolność zewnętrzna odpowiada wolności negatywnej, wolność wewnętrzna – pozytywnej (Skarżyńska, 2019, s. 252).

- stosunek do obcych i innych (do osób o odmiennych wyznaniach i stylach życia, pochodzeniu etnicznym, orientacji i tożsamości seksualnej): niechęć, sceptycyzm, lęk przed innością vs. akceptacja, entuzjazm wobec różnorodności;
- stosunek do wspólnoty narodowej: państwo homogeniczne, jednokulturowe vs. państwo wielokulturowe;
- stosunek do instytucji Kościoła: akceptacja dominującej pozycji Kościoła w życiu publicznym, Kościół jako instytucja stojąca na straży moralności, tradycyjnego porządku vs. państwo świeckie, Kościół jako instytucja opresyjna;
- stosunek do zmian społecznych: zachowawczość, sceptycyzm, opór vs. otwartość na zmiany i aprobata dla przeobrażeń;
- stosunek do roli państwa: ograniczenie funkcji państwa (państwo minimalne, „każdy kowalem własnego losu") vs. państwo socjalne, opiekuńcze;
- stosunek do nierówności społecznych: akceptacja (nierówności jako „naturalny" stan społeczeństwa) vs. sprzeciw (nierówności jako dysfunkcja społeczna);
- stosunek do demokracji: demokracja proceduralna (podejście minimalistyczne, demokracja jako system instytucji, wolne wybory) vs. demokracja substancjonalna (podejście aksjologiczne, troska o słabszych, wykluczonych, przestrzeganie praw mniejszości).

Opinie i preferencje światopoglądowe wyrażające się w zarysowanych osiach konfliktów pokazują, co jest dla uczestników badania ważne, w jakiej Polsce chcieliby żyć. Zasadniczo młodzi ludzie nie dzielą się w sposób przejrzysty, klarowny na dwa przeciwstawne, skonfliktowane obozy. Podział jest bardziej złożony i wielowarstwowy. Po pierwsze, studenckie wizje przyszłości przenikają i przecinają się nawzajem. Dla przykładu, jedna osoba może mieć poglądy bliskie trzem wizjom: być apologetą rozwoju ekonomicznego, negatywnie oceniać zmiany społeczne i postulować odgrodzenie się od innych, oraz popierać politykę równościową, socjalną w wymiarze ekonomicznym. Albo też na odwrót, ktoś może popierać skrajnie liberalne postulaty ekonomiczne, sprzeciwiać się jakiejkolwiek pomocy ze strony państwa, a jednocześnie wyrażać aprobatę dla wolności indywidualnej, wolności do wyrażania siebie, do samostanowienia. Na wizje przyszłości można patrzeć jak na hybrydy, są one kolażem stanowisk, poglądów, przekonań, wartości i celów przynależnych do różnych porządków aksjologicznych.

Wątpliwości budzi założenie, że w sporze wokół jednej osi konfliktu wyróżnić można tylko dwie skonfliktowane strony. W rzeczywistości jest znacznie więcej stanowisk czy grup o odmiennych poglądach, co uniemożliwia wyznaczenie linii demarkacyjnej dzielącej ludzi na dwa obozy. Zresztą, jak pisał Janusz Reykowski (2013, s. 39), samo dychotomiczne postrzeganie podziałów utrwala i wzmacnia konflikt. Postrzeganie konfliktów przez pryzmat rywalizacji dwóch plemion stanowi zatem pułapkę, gdyż wzmacnia poczucie walki i zagrożenia ze strony światopoglądowych adwersarzy.

Wyróżnione przeze mnie wizje wpisują się dość klarownie w światopoglądy, orientacje, ideologie polityczne. Nie zagłębiając się w niuanse pojęciowe, pierwsza wizja najpełniej odpowiada liberalizmowi ekonomicznemu, dla którego nadrzędnym celem są wolny rynek i wzrost gospodarczy. Wolność jako wartość nadrzędna, rozumiana w kontekście ekonomicznym, to przede wszystkim wolność gospodarcza. Druga wizja lokuje się w nurcie konserwatywnym, który kieruje się ku czerpaniu z przeszłości, kultywowaniu tradycji i postawie większego dystansu, zachowawczości wobec globalnych procesów. Trzecia wizja plasuje się w tradycji socjaldemokracji, kulturowej lewicy, podkreślającej m.in. wolność jednostki przy wyborze indywidualnej tożsamości, szacunek dla zasad demokratycznych i praw człowieka, przeciwdziałanie wykluczeniu i globalnym zagrożeniom środowiskowym.

Wizje te równocześnie odpowiadają trzem konkurencyjnym porządkom społecznym, skupionym wokół trzech nadrzędnych wartości. Mirosława Marody (2015, s. 307–308) definiuje je jako: sukces ekonomiczny, wspólnotę i bycie sobą. Pierwsza wizja, modernizacja ekonomiczna, bazuje na przeświadczeniu, że nadrzędnym celem jest sukces identyfikowany jako zwycięstwo, przewaga, wysoka pozycja w grze ekonomicznej. W ten sposób myślenia wpisują się konkurencyjność, rywalizacja o dobra materialne pomiędzy jednostkami, grupami, społeczeństwami. Sukces mierzony jest w kategoriach efektywności, wydajności, zamożności, skuteczności. Druga wizja, „zwrot ku przeszłości", w centrum stawia wspólnotę, wyznaczaną przez podstawowe tożsamości społeczne. Nadrzędne wartości tworzą grupa własna, naród, religia, rodzina. Obrona tych wartości przed zagrożeniem zewnętrznym, definiowanym zresztą różnie, bo w zależności od praktyk społecznych, stanowi przewodni cel. Wreszcie trzeci rodzaj aksjologicznego porządku, organizowany wokół wartości ekspresyjnej, jaką jest bycie sobą, odpowiada wizji emancypacyjnej, nowoczesnej. „Bycie sobą" oznacza możliwość życia w zgodzie z własnymi wyborami, preferencjami. Podstawowa idea opiera się na pluralizmie, na przekonaniu, że każdy może żyć tak, jak chce, na szacunku dla różnorodności i akceptacji odmienności.

Podobnej klasyfikacji dokonał Janusz Reykowski (2019, s. 231), który wyróżnił trzy rodzaje celów społecznych: moralno-polityczne (czyli troska o prawa człowieka), społeczno-ekonomiczne (troska o dobrobyt, rozwój ekonomiczny) i cele o charakterze patriotycznym (troska o wartości narodowo-religijne). Obywatele, oceniając stan demokracji, posługują się różnymi kryteriami i odnoszą je do tych trzech nadrzędnych wymiarów. Dlatego też, zdaniem Reykowskiego, rozczarowanie demokracją ma różne źródła. Dla części liczy się kwestia aksjologiczna, związana z funkcjonowaniem instytucji publicznych, z praworządnością, z trójpodziałem władzy; dla innych nadrzędna jest kwestia socjalna związana z bezpieczeństwem ekonomicznym, zapewnieniem dobrobytu; a dla pozostałych kluczowe znaczenie ma charakter narodowo-religijny (doniosła rola Kościoła w życiu społecznym,

suwerenność i niezależność narodowa oraz „dowartościowanie" narodu polskiego względem innych).

Jeszcze innej, interesującej próby opisu różnego rodzaju „misji", wyznaczających kierunek aktywności młodzieży, dokonał Michał Boni (2021, s. 123), wskazując na trójwymiarowy model identyfikacji wspólnotowych charakterystyczny dla młodej generacji. Pierwszy wymiar to misja ocalenia świata przed zbliżającą się katastrofą klimatyczną. Drugi wymiar tworzy misja ustanowienia republiki wolności i równości. Trzeci wymiar odnosi się do identyfikacji tradycyjnej; to potrzeba zakorzenienia we wspólnocie, szukanie rozwiązań obecnych problemów w dziedzictwie narodowym, czerpanie z tego, co tradycyjne i „naturalne".

Powracając do wyróżnionych przeze mnie wizji: pierwsza z nich, wizja modernizacji ekonomicznej, zajmuje pozycję hegemoniczną. Dogmat o konieczności dalszego rozwoju gospodarczego, promowania konkurencyjności i innowacyjności stanowi wspólną cechę wszystkich projektów. Także wizja zwana „zwrotem ku przeszłości" oraz wizja emancypacyjna traktują rozkwit gospodarczy jako nieodłączny wymóg współczesności. Wizja konserwatywna odpowiada na wyzwania stojące przed współczesnymi pokoleniami poprzez postulat powrotu do tego, co znane, lub powstrzymania dalszych zmian, nawet jeśli wydają się one nieuniknione. Upatruje ona we wspólnocie opartej na wartościach, kulturze i religii siłę mogącą przeciwstawić się niechcianemu wariantowi przyszłości. Jako alternatywę dla katastrofy proponuje „reanimację" znanej przeszłości. Z kolei wizja emancypacyjna, która odrzuca przeszłość i teraźniejszość, nawołuje do ustanowienia społeczeństwa nowoczesnego, w pełni demokratycznego, zapewniającego wolność i równość. Przyszłość jawi się w niej jako przestrzeń do realizacji zaniedbanych wartości, takich jak: demokracja, równouprawnienie, sprawiedliwość społeczna.

Każda z wizji poszukuje punktów odniesienia w świecie Zachodu. Wizja modernizacji ekonomicznej zadowala się naśladowaniem, kopiowaniem jego rozwoju ekonomiczno-technologicznego. W przypadku wizji „zwrotu do przeszłości" Zachód odstręcza od zmian kulturowych ogarniających Europę w toku globalizacji, nakłania do zatrzymania inwazji obcych, którzy nieuchronnie mają doprowadzić do zaniku „polskości" i „narodowej tożsamości". Wizja emancypacyjna widzi w zachodnich społeczeństwach całościowy wzorzec państwa o wysokim poziomie rozwoju ekonomicznego, rozbudowanym systemie opieki społecznej, realizującego politykę równości i wielokulturowości, gwarantującego prawa i wolności obywatelskie. Podążanie ich tropem stanowi, wedle tej wizji, jedyną szansę, aby stać się krajem przyjaznym i otwartym dla wszystkich.

Analiza preferencji odnośnie do przyszłości Polski pozwala na wyróżnienie szerszych obszarów, składających się na preferowany kształt naszego kraju w nadchodzących dekadach. Wypowiedzi studentów i studentek dotyczą przede wszystkim pięciu kategorii, są nimi:

1) relacje międzyludzkie (np. szacunek, tolerancja, życzliwość względem innych ludzi);
2) system polityczny (np. kształt i „jakość" demokracji, prawa człowieka, równość szans);
3) technologia (np. rozwój technologiczny, nowoczesne państwo);
4) ekonomia (np. wolny rynek, niższe podatki, większa pomoc socjalna, rozwój gospodarczy);
5) bezpieczeństwo (np. bezpieczeństwo publiczne, pokój na świecie, ochrona środowiska).

Kategorie te wskazują na obszary życia wspólnotowego znajdujące centralne miejsce wśród zainteresowań młodzieży akademickiej. Mieszczą się w nich jednak odmienne pomysły, wartości, projekty przyszłościowe. Poszczególne obszary wymagają społecznego zaangażowania, aby przyszła rzeczywistość spełniała oczekiwania i marzenia współczesnych studentów.

Wymienione wizje preferowanej przyszłości pokazują złożone, a jednak wewnętrznie spójne kierunki możliwego rozwoju. Są to trzy różne typy preferowanego świata przyszłości, za którymi stoją inne oceny przeszłości, teraźniejszości i projekty przyszłości, oraz – rzecz jasna – odmienne systemy aksjologiczne. Wizje przyszłej Polski to projekty pożądanego rozwoju kraju; spójne pomysły na to, jak ma nasza przyszłość wyglądać i w którym kierunku, jako społeczeństwo, powinniśmy zmierzać. Na poziomie jednostkowych wyborów i decyzji co do preferowanego kształtu przyszłości są one fragmentaryczne i hybrydalne. Wyszczególnione typy wizji pokazują zróżnicowanie preferencji młodzieży odnośnie do świata przyszłości, ale świadczą również o pluralizmie idei i modeli preferowanej przyszłej Polski.

8. Nota kończąca. O edukacji. Wypowiedzi młodzieży akademickiej i głos autora

Ani poznanie opinii studentów na temat szkoły, ani ich doświadczeń w systemie edukacji nie stanowiło głównego celu przeprowadzonego przeze mnie badania. Jednak w wielowątkowych narracjach młodych ludzi o Polsce, o tym, co wymaga zmiany, reformy, modernizacji, aby Polska przyszłości spełniała ich marzenia, wielokrotnie pojawiały się odniesienia do edukacji. Oddam zatem głos moim respondentom, którzy o edukacji formalnej mówili po wielokroć z własnej inicjatywy, z pasją i dużym zaangażowaniem. W ich wypowiedziach dominował krytyczny ogląd instytucji szkolnej: moi rozmówcy niejednokrotnie wysuwali roszczenia odnośnie do jej przebudowy, bo szkoła nie spełnia ich oczekiwań i wyobrażeń o dobrej edukacji.

W drugiej części przejdę do refleksji końcowych, odnoszących się w szczególności do wyzwań i zadań dla edukacji, rozumianej już szerzej, nie tylko jako obszar oddziaływań instytucjonalnych. Jednym z celów pracy było wskazanie na pola wymagające pilnej interwencji, czyli tak naprawdę na obszary newralgiczne dla praktyki społecznej i edukacyjnej. Problematyka podjęta zarówno w części teoretycznej, jak i w większym jeszcze stopniu w części empirycznej, skłania do refleksji nad wyzwaniami stojącymi przed społeczeństwem i edukacją. Rozważania te stanowią skromną próbę uzupełnienia dotychczasowego stanu wiedzy i dołożenia autorskiej cegiełki do krytycznego namysłu nad współczesnym młodym pokoleniem i edukacją.

8.1. Szkoła w opiniach uczestników badania

Moi rozmówcy nad wyraz chętnie sięgali pamięcią do swoich doświadczeń związanych z edukacją formalną. Z zaangażowaniem i troską identyfikują różne pola problemowe związane z funkcjonowaniem szkoły oraz systemu edukacji, które ich zdaniem pilnie wymagają naprawy. Ich krytyczne uwagi na temat edukacji dotyczą przede wszystkim trzech ogólnych zagadnień:

1. nauczycieli;
2. treści programowych;
3. celów edukacji.

W swoich wypowiedziach uczestniczki i uczestnicy badania nawiązywali najczęściej do nauczycieli, których spotkali na swojej drodze w ostatnich latach.

Większość z nich dokonała negatywnej oceny ich pracy. Jedna ze studentek powiedziała:

Uważam też, że nauczycielom brakuje powołania. Bardzo wiele osób, które zostało nauczycielami, że tak powiem, nie udało im się osiągnąć tego, co chcieli. I dlatego poszli uczyć. Dlatego też ani nie mają miłości do tego zawodu, ani do dzieci i to bardzo widać (15 IDI).

Podobnymi spostrzeżeniami dzieliło się wielu rozmówców: nauczyciele są wypaleni zawodowo, brakuje im pasji i zdolności zainteresowania uczniów/studentów nauczanym przez nich przedmiotem, są „nieodpowiednimi ludźmi na nieodpowiednich stanowiskach". Co więcej, dają uczniom/studentom poznać, że źle się czują w swojej pracy, że jej nie lubią, że wykonują ją niejako za karę.

Najwięcej słów krytycznych, zapewne w związku z aktualną aktywnością edukacyjną moich rozmówców, padło pod adresem nauczycieli akademickich, którym zarzucają szereg deficytów:

- dydaktycznych

Chciałabym, żeby wykładowcy nie czytali z prezentacji, a tak się dzieje. Często jest tak, że przychodzę na wykład, a Pani mi czyta ten wykład (18 IDI); *Wykłady są po prostu przeprowadzane w taki sposób sztywny. I nie chodzi mi o to, żeby wykładowca zaczął pajacować, bo nie o to chodzi. Chodzi, o to, żeby informację podać w sposób ciekawy i przystępny* (13 IDI);

- intelektualnych

Często jest tak, że nauczycielami nie są najlepsze osoby w danych dziedzinach, tylko są to osoby, które musiały znaleźć sobie jakieś zajęcie, więc zostały nauczycielami (14 IDI); *Oni też nie chcą, boją się, że uczeń zdobędzie większą wiedzę niż oni i zacznie zadawać niewygodne pytania. Wielu nauczycieli ceni sobie taką wygodę, gdzie dzieciom przekazuje tylko tyle wiedzy, ile jest potrzebne na zdanie schematu maturalnego* (15 IDI);

- zaangażowania

Dużo wykładowców nie angażuje się. Mam wrażenie, że im się bardziej nie chce niż nam. Oni udają, że coś robią, my udajemy, że coś robimy, i wszyscy mają być zadowoleni (3 IDI).

Studenci wiążą na ogół słabe przygotowanie merytoryczne nauczycieli z ich niskim wynagrodzeniem, uznając je za czynnik demotywujący obecnych i zniechęcający kandydatów na przyszłych nauczycieli. Chyba wszyscy z moich rozmówców mogliby się podpisać pod postulatem podwyższenia nauczycielskich pensji

w przekonaniu, że wyższa gratyfikacja finansowa pozwoli im na większe zaangażowanie i pełniejszą samorealizację w zawodzie:

Mam znajomą nauczycielkę, która kocha ten zawód, kocha pracę z dziećmi, a nie może się rozwijać, bo po prostu no jest to kiepsko płatna praca (10 IDI).

Odnośnie do przyszłości zawodu nauczycielskiego młodzież akademicka wyraża spore obawy. Wynikają one nie tylko ze skromnych zarobków tej grupy zawodowej, lecz także ogólnie niskiego poziomu studiów pedagogicznych oraz niewielkiej motywacji obecnych studentów pedagogiki. Jedna ze studentek pedagogiki zauważyła:

Na te studia idą przypadkowe osoby. Ja byłam tak naprawdę przypadkową osobą. Gdyby nie jakiś łut szczęścia, gdyby coś mnie nie podkusiło, to ja bym tutaj nie trafiła. To nie była jakaś moja pasja, ja nie pochodzę z nauczycielskiej rodziny. Ale jestem tu. I tak jak rozmawiałam z moimi koleżankami tu, to albo na inny kierunek się nie dostała, albo żeby mieć tylko papierek, albo mieć legitymację studencką dla zniżek. Te studia nie są raczej postrzegane jako coś prestiżowego. W różnych środowiskach jak mówię, że studiuję pedagogikę, to są słabe reakcje: o pedagogika, słaby zawód, marne pieniądze. Szybko pojawia się też wypalenie zawodowe (4 IDI).

Wypowiedź ta nie jest odosobniona. Wielu studentów zwraca uwagę na niski prestiż kierunków nauczycielskich i zawodu nauczyciela, mało atrakcyjne wynagrodzenie za pracę oraz obecność na studiach osób, które znalazły się na nich przypadkowo, bo nie dostały się na inny kierunek, lub wybrały pedagogikę, bo uchodzi za łatwy kierunek studiów. Moi respondenci twierdzą, że brakuje mechanizmów kontroli/weryfikacji pracy nauczycieli, które pozwoliłyby na selekcję osób wykonujących ten zawód i tym samym podniesienie jakości nauczania. Konkretne rozwiązania (kto, jak, w jaki sposób miałby oceniać) nie zostały jednak zaprezentowane:

Jeszcze ja bym większą kontrolę wprowadził, bo ja miałem takiego nauczyciela od informatyki, od którego ja częściej na zajęciach byłem. No to tak nie działa. Wiadomo, że prestiż nauczyciela spada. I osoby coraz słabsze do zawodu idą, więc ta kontrola powinna być (16 IDI); *Nauczyciele powinni też zostać sprawdzeni, czy dobrze wykonują swoją pracę (...). Trzeba byłoby to zobaczyć, jak pracują. Tych z powołania zostawić, tych którzy w ogóle nie chcą tego robić i robią to byle jak, to może zaproponować im zmianę pracy. Wtedy dużo nauczycieli musiałoby zmienić pracę* (1 IDI).

Kolejna grupa uwag krytycznych dotyczy treści programowych, przede wszystkim zaś braku adekwatności i użyteczności w późniejszym życiu wiedzy pozyskiwanej w edukacji formalnej. Moi respondenci wyrazili zgodnie pogląd, że edukacja ma przygotowywać do życia i do rynku pracy, tymczasem jej wartość praktyczna jest niewielka.

Po pierwsze, programy szkolne zaniedbują zajęcia o profilu technicznym, w tym przygotowujące do codziennych obowiązków:

Bo ja np. jestem na studiach, będę miał niedługo wyższe wykształcenie i np. nie umiem wypełnić PIT-u i to dla mnie niepojęte, bo jak człowiek ma wykształcenie wyższe, to powinien jednak te podstawowe rzeczy wszystkie umieć (8 IDI).

Pojawia się propozycja, by szkoły zaczęły nauczać, jak używać pospolitych narzędzi, ponieważ młodzi ludzie nie potrafią posługiwać się już nawet młotkiem. Szkoła powinna umożliwiać uzyskanie przynajmniej najprostszych, najbardziej praktycznych umiejętności, skonstatował jeden ze studentów.

Po drugie, z negatywną oceną spotykają się praktyki studenckie. Zdaniem uczestników badania są przede wszystkim źle zorganizowane. Ponadto programy studiów nie przewidują wystarczającej liczby zajęć przygotowujących do praktyki. Co więcej, praktyki z reguły dowodzą niskiej użyteczności wiedzy zdobytej na studiach:

To, czego mi brakuje na uczelni, to praktyki, ale też mam spory rozdźwięk (...) bez praktyk to nie przejdzie, wychodząc po studiach bez praktyk to bardzo słabo jesteśmy przygotowani do zawodu (15 IDI).

Wypowiedzi studentów odzwierciedlają społeczne kontrowersje odnośnie do programów nauczania w szkole. Zasadniczo młodzież akademicka uznaje je za dalekie od doskonałości, aczkolwiek jej stanowiska i propozycje zmian są bardzo zróżnicowane, niekiedy nie do pogodzenia:

Myślę też, że dużo wiedzy jest niepotrzebnej, mamy w pierwszej klasie przedmioty, których potem nie wykorzystujemy. Od początku powinniśmy skupić się na rozszerzeniach. Na przykład na angielskim, a niepotrzebne są np. podstawy przedsiębiorczości czy chemia na przykład. Ja rozumiem, że to też ważne, ale tracimy trochę czasu i moglibyśmy w tym czasie nauczyć się więcej języków (10 IDI); *Uważam, że dzieci w liceum powinny uczyć się ekonomii, że powinna być matura z ekonomii, tak jak to jest w krajach zachodnich, w Ameryce. To bardzo rozwija i pozwala wcześniej podjąć decyzję, jak i gdzie inwestować, jak pomnażać kapitał* (15 IDI).

Zaprezentowane wypowiedzi dotyczą przedmiotu, którego celem jest promowanie przedsiębiorczości wśród dzieci i młodzieży. Podczas gdy jedni studenci postulują prymat nauczania języków obcych nad innymi przedmiotami, inni narzekają na marginalne traktowanie wiedzy potrzebnej w codzienności czy działalności gospodarczej. Zresztą jeszcze większe społeczne kontrowersje wywołują inne przedmioty, jedynie lakonicznie wymienione przez studentów, jak np. religia czy edukacja seksualna.

Zasadniczo zarzut dotyczący nieprzydatności wiedzy zdobytej w szkole, często także na uczelni, powtarza się w narracjach znacznej części studentów. Wskazują oni, z jednej strony, na nieadekwatność programów nauczania/kształcenia, z drugiej, na specyfikę teraźniejszości, wyrażającą się nieustannie zachodzącymi zmianami, generującymi nowe wyzwania. Student kierunku ekonomicznego podkreśla ten aspekt:

Generalnie też myślę, że to, co mi przede wszystkim szkoła dała, to takie ogólne rozeznanie w dziedzinach i taki aparat matematyczny, żeby gdzieś dalej móc się rozwijać. Teraz jednak, do jakiej pracy się nie pójdzie, to i tak trzeba się doszkolić i nauczyć od początku. Bazując na tych umiejętnościach nabytych na uczelni. Natomiast samo to, co się nauczyliśmy na studiach, to jest mało przydatne (14 IDI).

Ta wypowiedź świadczy o tym, że jej autor zinternalizował postulaty zawarte w koncepcji uczenia się przez całe życie. Zresztą wielu moich rozmówców zwróciło uwagę na konieczność permanentnego uczenia się we wszystkich fazach życia.

Obok surowej oceny części pracowników oświaty oraz zarzutu wobec niepraktycznego wymiaru zdobywanej wiedzy, studenci odnoszą się z dużą dozą krytycyzmu do celów i wizji edukacji. Zarzucają jej przede wszystkim, że w pierwszym rzędzie pełni funkcje gratyfikacyjne i selekcyjne. Do rangi nadrzędnego celu urasta zdanie egzaminu, przejście do kolejnego etapu edukacji, uzyskanie miejsca w upragnionym liceum, potem na studiach, wreszcie zdobycie dyplomu. Szkoła w ich narracjach niewiele różni się od kilkuletniego kursu przygotowawczego do egzaminu:

Przede wszystkim, z tego, co pamiętam, to najważniejsze jest skupienie się na egzaminach. Ze swojej edukacji pamiętam, to najważniejszy był egzamin gimnazjalny a potem matura. Rozumiem, że to ważny element otwierający drzwi do kolejnych etapów, ale to szerzenie wiedzy, chęć zdobycia wiedzy, poszerzania horyzontów gdzieś zanikła na rzecz pisania testów i zdawania egzaminów i to jest smutne (3 IDI); *Liceum to nie liceum, tylko kurs przygotowawczy do matury. To było liceum ogólnokształcące, czyli miało ogólnie kształcić. Jak człowiek szedł do*

takiego liceum, to miał mieć ogólną wiedzę ze wszystkiego, a nie tylko uczyć się do egzaminów (8 IDI).

Warto zauważyć, że współczesnej młodzieży wytyka się częstokroć czysto pragmatyczny stosunek do szkoły, w tym traktowanie edukacji jako wyścigu po certyfikaty potwierdzające posiadanie odpowiednich kompetencji. Wykładowcy akademiccy narzekają, że studenci nie są zainteresowani pogłębianiem wiedzy i poszerzaniem horyzontów intelektualnych, a wyłącznie zdaniem egzaminu czy zaliczeniem kolokwium, bo uczą się tylko dla tzw. papierka. Wypowiedzi moich respondentów pokazują drugą stronę medalu: to młodzi ludzie od najmłodszych lat uczestnictwa w edukacji zostają systematycznie wtłaczani do systemu, w którym nauczyciele oczekują od nich nade wszystko zaliczenia testów, sprawdzianów i egzaminów. Paradoksalnie ci właśnie nauczyciele, popierający rywalizację, myślenie odtwórcze, szablonowe i schematyczność uczenia się wymuszoną przez testy, krytykują postawy uczniów, którym sami narzucili przyjęcie strategii „wpasowywania się w schemat". Nauka „pod testy" sprzyja co najwyżej podporządkowaniu się schematom i opanowaniu algorytmów:

Ludzie nie uczą się wiedzy dla wiedzy, tylko żeby wpasować się w schemat. Schemat jest najważniejszy, konkretne słowa kluczowe. Ludzie uczeni są jak się definicje pisze, jakie jest rozwiązanie zadania, a jak coś nowego pojawia się, to nie wiedzą, bo nie mieści to się w schemacie. (...) Ważne, żeby się na pamięć nauczyć i ta wiedza ucieka im z głowy i nie zostaje nic więcej. Tego mi brakuje właśnie, takiej wiedzy (7 IDI).

Wielu innych rozmówców wyraża zarzut i żal, że inwazja testów nie zachęca do krytycznego myślenia, kreatywności ani nie animuje do poznawania świata, a raczej ogranicza samodzielność myślenia, nakłania do bierności i tłumi pasje.

Tym trzem deficytom edukacji formalnej (niska jakość pracy nauczycieli, nieużyteczność wiedzy uzyskanej w instytucji edukacyjnej oraz uczenie się „pod testy") uczestnicy badania poświęcili najwięcej miejsca w swoich wypowiedziach na temat edukacji. Sporadycznie wskazywali również na inne kwestie, jak np.: upolitycznienie edukacji (silna zależność praktyki edukacyjnej i w ogóle systemu edukacji od polityki), nieprzemyślane zmiany w samym systemie edukacyjnym (np. likwidacja gimnazjów, pomniejszanie znaczenia środowiska lokalnego), brak doradztwa zawodowego i pomysłu na finansowanie edukacji (propozycja bonów edukacyjnych) czy zbyt opieszałe wprowadzanie nowych technologii (np. propozycja zastąpienia tornistrów przez laptopy).

Wymienione przez moich rozmówców słabości edukacji formalnej zostały już dobrze rozpoznane i obszernie opisane przez teoretyków edukacji. Nie wnoszą

one nowych wątków do dyskusji, a co najwyżej potwierdzają krytyczne diagnozy odnośnie do stanu polskiej edukacji. Jak widać, mankamenty polskiej szkoły przykuwają uwagę nie tylko teoretyków edukacji czy nauczycieli i rodziców, lecz także samych uczestników edukacji formalnej. Moi respondenci mówili o szkole i edukacji w sposób bardzo emocjonalny, pełen zaangażowania. Z pewnością sprawy edukacji nie są im ani obojętne, ani dalekie. Wielu z nich podkreślało, że sami wprawdzie zakończą niedługo edukację formalną, niemniej życzyliby sobie, aby działania modernizacyjne w obrębie systemu edukacji w większym stopniu były skierowane ku autentycznym wyzwaniom współczesności i potrzebom uczących się osób.

Podsumowując, zdecydowana większość studentów uczestniczących w badaniu jest zgodna co do tego, że polscy nauczyciele powinni zarabiać więcej, bo zyska na tym edukacja: zwiększy się zainteresowanie zawodem nauczyciela, dołączą do ich grona ludzie z pasją i wyższymi kompetencjami, wzrośnie jakość procesów nauczania–uczenia się. Moi rozmówcy jednomyślnie krytykują również brak kompatybilności między programami nauczania a wyzwaniami rynku pracy i codziennego życia oraz kulturę testów, która zdominowała szkołę, kosztem pobudzania zainteresowań, rozwijania pasji, kreatywności i autonomii ucznia.

Zebrane podczas wywiadów uwagi i postulaty młodzieży akademickiej odnośnie do edukacji nie napawają zbytnim optymizmem, w sytuacji, gdy pozostaje ona konsekwentnie obszarem niedofinansowanym i – co nie mniej istotne – projektowanym przez polityków, niedoceniających wiedzy eksperckiej. Sytuacja w Polsce, jak pisze Bogusław Śliwerski (2017, s. 331), „dobitnie wskazuje na to, jak nieodpowiedzialni są politycy, jak lekceważą obywateli, jak usiłują ich zmanipulować, przekupić, kolonizować, by zrealizować swoje partykularne interesy". Tymczasem młodzi ludzie, którzy uczestniczyli w moim badaniu, opuszczą niebawem system edukacji formalnej z poczuciem niedostatecznie wykorzystanego czasu i zaprzepaszczonych możliwości.

8.2. Edukacja w świetle wyników badania własnego – autorskie refleksje na temat wybranych kwestii

We wstępie do książki zaznaczyłem, że obca jest mi postawa megapedagogizmu, który w pedagogice i edukacji widzi przyczynę wszelkich kryzysów, katastrof i deficytów współczesnego świata. To nierzetelna, niekompetentna, nieskuteczna praktyka pedagogiczna ma być winna całemu złu, które dzieje się na świecie i na ulicach polskich miast. Nie jestem zwolennikiem tego typu podejścia do relacji: edukacja – świat. Jestem jednak daleko od przyjęcia postawy przeciwnej – redukcjonizmu pedagogicznego (określenie za: Kwieciński, 2000, s. 235), który z kolei

zakłada, że pedagogika powinna koncentrować się tylko na indywidualnym bycie jednostek, tak aby umożliwić im życie wygodne i szczęśliwe, „tu i teraz". Silny wpływ zachodzących w świecie zjawisk i procesów ma bowiem minimalizować możliwości oddziaływań pedagogicznych. Pomiędzy tymi skrajnymi stanowiskami istnieje jednak przestrzeń do zagospodarowania przez edukację, tyle że wymaga ona dookreślenia, doprecyzowania jej roli i celów we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie. Jestem przekonany, że edukacja nie tylko odgrywa istotne znaczenie w kształtowaniu świata i społeczeństwa, lecz także posiada potencjał do jego zmiany. Dlatego opowiadam się za edukacją zaangażowaną, krytyczną i prospektywną, która aktywnie włącza się w budowę demokratycznego, otwartego społeczeństwa. Z tej też perspektywy odniosę się do kilku kwestii poruszonych we wcześniejszych fragmentach pracy.

Przeświadczenie o potencjale edukacji prowadzi do konstatacji, że wyniki badania nie tylko stanowią diagnozę obecnego stanu, lecz także powinny zostać skonfrontowane z rzeczywistością oraz praktyką społeczną, dostarczać bodźców do pełniejszego zrozumienia zadań oraz wyzwań stojących przed edukacją i przed całym społeczeństwem, jak również do dalszych poszukiwań pożądanych światów przyszłości. Teza głosząca, że praktyka edukacyjna jest współodpowiedzialna, czyli też współwinna temu, co jest, nie pozwala na obojętność wobec ustaleń płynących z odczytania wyników badania.

Poznanie wyobrażeń młodzieży akademickiej o Polsce i jej obywatelach umożliwiło sporządzenie listy cech, zachowań, praktyk dominujących wśród Polaków, która prowadzi do wielu smutnych konstatacji. W nakreślonym przez młodych obywateli autoportrecie Polacy jawią się jako osoby wrogo nastawione do Innych, niezdolne do rozwiązywania konfliktów, nieustannie rywalizujące, zawistne wobec osiągnięć i sukcesów odnoszonych przez innych ludzi. Kwestia nietolerancji wysuwa się na plan pierwszy, stanowiąc w świetle wypowiedzi uczestniczek i uczestników wywiadów główny problem społeczny. Akcentowali go młodzi ludzie różniący się światopoglądami i oceną bieżącej sytuacji społecznej w Polsce. Zarzut o brak tolerancji pada pod adresem środowisk powszechnie etykietowanych jako skrajnie prawicowe, jak i uznawanych za liberalno-progresywne. Można zatem stwierdzić, że młodych ludzi, niezależnie od ich poglądów, łączy przeświadczenie o tym, że jako społeczeństwo nie potrafimy i nie próbujemy się nawzajem zrozumieć, że definiujemy ludzi poprzez schematy myślowe, które pozwalają upraszczać rzeczywistość i bronić się przed tymi, którzy budzą nasze obawy.

Studia empiryczne i teoretyczne najwięcej miejsca poświęcają problematyce nietolerancji etnicznej (Bera, Kwiatkowski, 2019). Młodzież akademicka postrzega jednak niechęć do współobywateli w znacznie szerszym i głębszym wymiarze, wiążąc dezaprobatę i wrogość nie tylko z naszym stosunkiem do przedstawicieli innych kultur, cywilizacji, religii, lecz także z naszym podejściem do wszelkiej

odmienności: do ludzi słuchających różnorakich gatunków muzycznych, kibicujących różnym drużynom sportowym, ubierających się w odmienny sposób czy pochodzących z innych środowisk. Problem nietolerancji wobec wszelkiej różnicy jest aktualny i palący. Badacze alarmują, że w ostatnich latach „nasiliły się też uprzedzenia, agresja słowna w internecie, wzrosła liczba notowanych przestępstw z nienawiści, przypadków jawnej agresji słownej i fizycznej" (Skarżyńska, 2019, s. 263). Uczestniczki i uczestnicy badania nie tylko padają ofiarą nietolerancji, lecz także bywa, że ją podsycają. Część spośród nich – świadczą o tym ich pisemne i ustne wypowiedzi – jawnie dyskryminuje i wyklucza Innych.

W naukach o edukacji postulat wychowania ku tolerancji, ku poszanowaniu różnorodności, ku integracji różnych środowisk znajduje głośny wydźwięk. A jednak trzeba zgodzić się z opinią Tomasza Szkudlarka (2019, s. 617), że „edukacja międzykulturowa jako element polityki wielokulturowej, przeżywa w Polsce poważny kryzys (…). Tymczasem społeczne doświadczenia po przełomie 1989 roku wskazują wyraźnie na jej konieczność i na ogromną rolę, jaką musi ona odegrać w tworzeniu współczesnej państwowości i tożsamości". Nowe czasy wymagają nowego spojrzenia, nowych rozwiązań, nowego zaangażowania.

Podobnie jest z innymi deficytami i wadami społeczeństwa polskiego. Zostały one już zresztą wcześniej rozpoznane; przeciwdziałanie im stanowi cel wielu programów i treści edukacyjnych. Przykładowo, w języku efektów kształcenia mowa jest m.in. o nabywaniu w trakcie studiów wyższych umiejętności rozwiązywania problemów, współpracy, utrzymywania i wzmacniania demokratycznych relacji czy wrażliwości na problemy społeczne. A jednak właśnie deficyt tych kompetencji stanowi, zdaniem młodzieży akademickiej, barierę rozwojową. Jak widać, zakładane efekty nie są osiągane. Edukację, w tych obszarach, trzeba uznać za nieskuteczną.

W tym miejscu pojawiają się pytania i wątpliwości odnośnie do istoty edukacji: Czy szkoła przyczynia się do pogłębienia problemu dyskryminacji, nietolerancji, rywalizacji, hierarchiczności, autorytaryzmu? Jeśli tak, to w jakim stopniu? Czy naucza o prawach człowieka, a co ważniejsze, sprawia, że są one przestrzegane? Co mogą uczynić instytucje edukacyjne w odpowiedzi na oczekiwania młodych ludzi, chcących żyć w społeczeństwie, w którym normą jest dialog, wzajemny szacunek, akceptacja dla inności? Gdzie tkwi potencjał, który może sprawić, że ludzie staną się sobie bliżsi, bardziej życzliwi, otwarci na współpracę i partnerstwo? Wreszcie, czy edukacja może przywrócić uśmiech na twarzach Polaków? Uśmiech na twarzach jako potencjalny cel oddziaływań pedagogicznych może brzmieć niedorzecznie, a jednak moi rozmówcy wielokroć ubolewali nad naszą nieumiejętnością cieszenia się życiem, odczuwania zwykłej, codziennej satysfakcji i radości z codzienności, z drobnych nawet dokonań. Smutek i apatia na twarzach rodaków nie koresponduje z przeświadczeniem moich respondentów o tym,

że Polska ostatnich dekad to kraj sukcesu, awansu społecznego i coraz większych możliwości. W konsekwencji pandemii, która nastała po zrealizowaniu badań własnych, nasz ogólny nastrój i poczucie dobrostanu najprawdopodobniej uległy i ulegną jeszcze dalszemu pogorszeniu (Długosz, 2021; Hamer, Baran, 2021).

Opinie na temat Polaków i Polski, wyrażone przez młodzież akademicką, odsłaniają przywary i bariery rozwojowe. Nad ich eliminacją czy choćby złagodzeniem winniśmy wspólnie pracować, w przeciwnym razie mogą one zaważyć na naszej przyszłości. Zmiana jest możliwa, przecież cechy tradycyjnie przypisywane niegdyś Polakom dziś już, w świetle wypowiedzi respondentów, straciły na aktualności. Na marginesie podkreślę, że rozmowa ze studentami o naszych cechach, w tym ich poniekąd surowa ocena rodaków, nie miała nic wspólnego z atakiem na Polskę ani brakiem patriotyzmu, jak to niekiedy słychać w przestrzeni publicznej pod adresem ludzi, którzy krytycznie wypowiadają się o nas i naszym kraju. Przeciwnie, otwarta, szczera refleksja o Polsce i Polakach jest wyrazem szacunku do ojczyzny, troski o jej los i przyszłość.

Przyszłość stanowi główny punkt odniesienia w zrealizowanym przeze mnie projekcie badawczym. Podczas gdy w społecznych narracjach jawi się ona wielokroć jako miejsce nieznane, pełne niebezpieczeństw i ryzyka, w wypowiedziach młodzieży akademickiej supremacja zagrożeń nad szansami nie znajduje odbicia. Do swojej przyszłości osobistej studentki i studenci podchodzą jednoznacznie optymistycznie, wskazując przede wszystkim na liczne możliwości oraz dostępne opcje dróg życiowych i rozwoju. Z mniejszą ufnością odnoszą się do przyszłości kraju, która stanowiła wiodącą problematykę całego projektu. Prawdopodobna przyszłość Polski, w świetle ich wypowiedzi, w najlepszym przypadku będzie oznaczała kontynuację dążeń do dorównania standardom państw Zachodu, niwelowania dzielącego nas dystansu, upodabniania się do nich; w najgorszym przypadku zaś czeka nas społeczna i/lub ekonomiczna katastrofa.

Zrealizowane badanie umożliwiło identyfikację globalnych zagrożeń oraz poznanie opinii studentów na temat prawdopodobieństwa ich wystąpienia i potencjalnej siły wpływu (w podrozdziale 6.2.3 zaprezentowano najważniejsze wnioski z tej części badania). Szczególnie wyraźnie zaznaczają się dwie ogólne tendencje. Po pierwsze, Polska jest, w powszechnej opinii studentów, miejscem bezpiecznym; bezpieczeństwo publiczne to główny walor kraju. Tylko w niewielkim stopniu, zdaniem badanej populacji, grożą nam konflikty zbrojne, wojny czy terroryzm. Po drugie, wysoka jest świadomość zagrożeń ekologicznych, za którą idzie codzienna praktyka wyrażająca się zmianą stylów życia i działaniem proekologicznym. Wypowiedzi świadczące o trosce o przyszłość środowiska zdominowały indywidualne wywiady pogłębione, w części poświęconej potencjalnym globalnym zagrożeniom dla przyszłego ładu społecznego. Wyniki te są zresztą zbieżne z wynikami uzyskanymi w ilościowej części projektu, w której różne zagrożenia o charakterze

środowiskowym oceniono jako jedne z najbardziej prawdopodobnych i o potencjalnie największym wpływie. Autorzy raportu „Młodzi 2020" (Boni, 2021, s. 83) zwracają uwagę, że „nie tylko dostrzeganie, lecz także przeżywanie spraw środowiskowych i zagrożeń klimatycznych (emocje, gorąca tematyka codziennych rozmów, poczucie depresji klimatycznej) stają się wyróżnikami wzorca tożsamościowego młodych. To zjawisko pojawiło się na szerszą skalę w ostatnich latach". Nie ma jednak wśród uczestników badania pełnej jednomyślności odnośnie do perspektywy wystąpienia zmian środowiskowych i ich ewentualnych konsekwencji. Nieliczni spośród moich rozmówczyń i rozmówców nadal sceptycznie odnoszą się do zmiany klimatycznej. Być może dostrzegą je – jak ujęła to jedna ze studentek – dopiero wówczas, gdy staną się w pełni widoczne.

W kontekście wyników badania edukacja ekologiczna, szerzej, edukacja dla zrównoważonego rozwoju, jawi się jako warunek *sine qua non* urzeczywistnienia procesu mającego na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia, w sposób umożliwiający realizację dążeń następnym pokoleniom. UNESCO (2020), wyznaczając cele edukacji dla zrównoważonego rozwoju do 2030 roku, kładzie nacisk na działania transformacyjne, wychodzi bowiem z założenia, że transformacja społeczna jest możliwa tylko wówczas, gdy zmienią się jednostki w społeczeństwach. Stąd też postulaty, by po pierwsze, w rozpoczętej dekadzie w większym aniżeli dotychczas stopniu uwzględniać w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju wiedzę psychologiczną i wszelkie inicjatywy edukacyjne w obszarze edukacji formalnej, pozaformalnej oraz nieformalnej, po drugie, dokonać zmian strukturalnych, wskazując alternatywę dla społeczeństwa konsumpcyjnego, a także po trzecie, by wykorzystać rozwój technologii do działania w zgodzie z założeniami koncepcji zrównoważonego rozwoju i przyspieszenia „zielonej zmiany".

Kolejny ważny wątek w badaniu stanowiło poznanie projektowanych przez młodzież akademicką działań/zachowań i sposobów ich uzasadnienia w przypadku urzeczywistnienia się scenariusza zagrożeń nakreślonego przez PAN (*Raport. Polska 2050*). Analiza odpowiedzi młodych ludzi potwierdza społeczne obawy odnośnie do rosnącego potencjału ruchów odwołujących się do retoryki nacjonalistycznej i ksenofobicznej. Co dziesiąty student przyłączyłby się z różnych powodów (szczegółowo opisanych w podrozdziale 6.2.1) do ruchów skupionych wokół hasła „Polska dla Polaków", które zdaniem ekspertów PAN stanowią, obok terroryzmu anarchistycznego, główne zagrożenie dla stabilizacji i porządku społecznego w Polsce.

Imigranci, na których skupia się wrogość młodzieży deklarującej przyłączenie się do ruchów nacjonalistycznych, postrzegani są jako źródło obecnych i zapowiedź przyszłych problemów. Gdyby nie oni, to zdaniem wielu moich rozmówców Polacy zarabialiby lepiej, sami nie musieliby emigrować, a przyszłość nie jawiłaby się ani burzliwie, ani niepewnie. Zresztą imigranci niosą zagrożenie nie tylko ekonomiczne, lecz także kulturowe, społeczne, zwłaszcza zaś dla bezpieczeństwa

publicznego. Dwukrotnie jednak większy odsetek studentów (20%) uznaje ruchy nacjonalistyczne za destruktywne dla Polski i deklaruje ich zwalczanie w razie potrzeby. Jednocześnie, w przypadku realizacji obu scenariuszy zagrożeń, największy odsetek osób nie angażowałby się w ogóle po żadnej ze stron konfliktu. Uzasadnienia projektowanych decyzji osób uczestniczących w badaniu są rozmaite. Wskazują one m.in. na: lęki, niechęć i uprzedzenia wobec obcych, czasem ignorancję, a także na wielorakie przyczyny bierności społecznej.

Zwolennikom koncepcji „Polski dla Polaków" wytykana jest przez liczne grono moich rozmówców ignorancja i brak zrozumienia dla procesów makroekonomicznych oraz geopolitycznych. Wiarę w to, że zamknięcie się kraju na przybyszy zwiększy nasz dobrobyt, traktują oni jako przejaw niewiedzy, naiwności czy złej woli. Bauman (2010, s. 195) w podobnych zamysłach widział drogę na skróty, która w rzeczywistości prowadzi donikąd. Jak widać, obietnica rozwiązania bieżących problemów „za jednym zamachem" przyciąga sporą część młodych obywateli, co może świadczyć o niskim poziomie ich wiedzy, niezrozumieniu złożoności oraz związków przyczynowo-skutkowych zjawisk i problemów społecznych. Wyniki mojego badania potwierdzają, że jako kraj nie jesteśmy przygotowani do życia w społeczeństwie wielokulturowym, zróżnicowanym, pluralistycznym. Wiedza o społecznych lękach i fobiach daje pewne wyobrażenie o przyszłości, w szczególności jednak odsłania to, na co nie jesteśmy jeszcze gotowi.

Analiza pisemnych wypowiedzi uzyskanych w teście projekcyjnym wskazuje na wielorakie przyczyny bierności społecznej (podrozdział 6.3.3). Uzasadnienia zaniechania aktywności przez studentki i studentów niosą liczne implikacje dla praktyki społecznej. Wskazano w tym kontekście na społeczne deficyty, jak: brak zainteresowania sprawami publicznymi, kompetencji obywatelskich i poczucia wpływu (podejmowanie jakichkolwiek działań nie ma sensu, bo przecież niczego nie zmieni), przekonanie o niedysponowaniu odpowiednimi cechami osobowościowymi czy niedostrzeganie związków między sytuacją zewnętrzną, decyzjami politycznymi a własną biografią. Równocześnie wypowiedzi moich respondentów potwierdzają zasadność stawianych częstokroć pod adresem młodzieży zarzutów o myślenie wyłącznie w kategoriach indywidualnych. W swoich komentarzach moi rozmówcy nader często podkreślali, że niczego nie zamierzają robić, jeśli decyzje polityczne nie będą dotyczyć ich bezpośrednio. Postawa ta przywodzi na myśl słowa znanego wiersza:

„Kiedy przyszli po Żydów, nie protestowałem. Nie byłem przecież Żydem.
Kiedy przyszli po komunistów, nie protestowałem. Nie byłem przecież komunistą. Kiedy przyszli po socjaldemokratów, nie protestowałem. Nie byłem przecież socjaldemokratą. Kiedy przyszli po związkowców, nie protestowałem. Nie byłem przecież związkowcem. Kiedy przyszli po mnie, nikt nie protestował. Nikogo już nie było" (Niemöller, 1942).

Każe też wziąć sobie do serca przestrogę byłego więźnia nazistowskiego obozu koncentracyjnego Mariana Turskiego (2020): „nie bądź obojętny, bo jeżeli będziesz, to się nawet nie obejrzycie jak na was, na naszych potomków 'jakieś Auschwitz' nagle spadnie z nieba". Każe również z powagą pochylić się nad pytaniem: „Czy skalkulowaliśmy cenę bierności? Bierności wobec otoczenia i środowiska naturalnego, bierności społecznej, bierności kulturowej, bierności politycznej w obliczu masakr i ludobójstwa?" (Mayor, 2001, s. 499).

Pisemne uzasadnienia bierności oraz wyniki badania ilościowego nad wartościami narzucają pytanie o istotę i sens demokracji. Studenci utożsamiają ją przede wszystkim z wolnymi cyklicznymi wyborami, pomijając jej substancjonalną, aksjologiczną treść. Kwestie, jak: trójpodział władzy, niezawisłość sądownictwa, wolność słowa i zgromadzeń, troska o wykluczonych i poniewieranych, plasują się poza głównym obszarem zainteresowań znacznej części młodzieży. Niektórzy spośród niej wręcz krytykują legalne, pokojowe demonstracje czy ruchy społeczne jako nieakceptowalne formy aktywności w państwach demokratycznych. Warto zatem wsłuchać się w głosy alarmujące o zagrożeniu, jakie niesie przejście od demokracji liberalnej ku tyranii większości przy milczącej aprobacie znacznej części społeczeństwa. W rzeczywistości tyrania większości, która bywa utożsamiana z demokracją, stanowi dla niej śmiertelne zagrożenie. Warto też pamiętać, że „władza wcale nie musi być demokratyczna tylko dlatego, że uzyskała swój status dzięki demokratycznym wyborom" (Śliwerski, 2015, s. 380).

W kontekście zrealizowanych badań nieuniknione jest również pytanie o praktykę edukacji obywatelskiej, edukacji do demokracji. Przecież to szkoła według dominujących narracji ma być „kliniką demokracji", jej bastionem. Pedagodzy od lat alarmują, że sytuacja przedstawia się zgoła inaczej, że szkoła uczy konformizmu, bierności, podporządkowania się, że stawia na przekaz wiedzy zamiast wspierać rozwój kompetencji. Jeśli w ogóle, to bardziej naucza o demokracji niż do i dla demokracji. Wyniki przeprowadzonego badania wskazują na bierność przeważającej części młodych ludzi, ich akceptację dla ruchów antydemokratycznych i niewielkie zrozumienie istoty demokracji. Tymczasem literatura pedagogiczna „zawiera szereg pozycji, raportów z badań, informatorów i przewodników po prawie oświatowym wprost poruszających fenomen demokracji w edukacji, dialogu, działania na rzecz zmiany świata. (…) Literatura polska podobnie zresztą jak zagraniczna, aż ugina się pod ciężarem publikacji na temat demokracji w edukacji i edukacji dla demokracji" (Śliwerski, 2017, s. 16). W rzeczywistości, po upływie trzech dekad od rozpoczęcia transformacji ustrojowej, „wielu obywateli nie rozróżnia demokracji od autorytaryzmu. Co więcej nasze dzisiejsze elity polityczne także rozmaicie definiują system demokratyczny" (Skarżyńska, 2019, s. 238) lub inaczej formułując, „mamy raczej do czynienia z konfliktem o sposób rozumienia demokracji" (Gdula, 2017, s. 18). Rozdźwięk między teoriami demokracji a praktyką społeczną zdaje się pogłębiać.

Zrealizowane wywiady prowadzą ponadto do konkluzji, że perspektywa prospektywna zajmuje w praktyce społecznej i edukacyjnej jedynie marginalne miejsce. W narracjach studentów dochodzi do głosu przekonanie, że edukacja ma służyć przede wszystkim zdobyciu kwalifikacji zawodowych i dobrej pozycji na rynku pracy, uniknięciu bezrobocia czy zatrudnienia poniżej własnych kwalifikacji i aspiracji. Według nie tylko obiegowych opinii, co zostało pokazane w części teoretycznej pracy, centralnym celem edukacji jest przygotowanie do przyszłości; przyszłości na ogół łączonej z wejściem na rynek pracy, z obszarem życia zawodowego[79].

Natomiast kwestią całkowicie zaniedbaną pozostaje włączanie młodych obywateli w proces projektowania, wymyślania przyszłości. W rzeczywistości nikt ich nie pyta ani nie zachęca do zastanowienia się nad tym, jakiej przyszłości chcieliby, jaką przyszłość preferują. Dotychczasowe próby poznawania i wsłuchiwania się w głos obywateli na temat pożądanej przez nich przyszłości, podejmowane także w obszarze nauki, odnoszą się na ogół do przyszłości indywidualnej, a przecież wybór przyszłości nie może ograniczać się do sfery prywatnej, do własnego, indywidualnego życia. Moi respondenci w swojej edukacji szkolnej i akademickiej nie zostali dotychczas skonfrontowani z pytaniem o preferowaną przez siebie przyszłość. Gdy przed spotkaniami informowałem ich o problematyce wywiadu, uznawali, że jest ona „łatwa i przyjemna". W trakcie rozmów przyznawali, że w rzeczywistości kwestie dotyczące pożądanej przez nich przyszłości pozaosobistej są znacznie bardziej skomplikowane, niż sądzili. Poza tym nie mieli żadnego doświadczenia w wymyślaniu przyszłości, deliberowaniu nad jej kształtem, zastanawianiu się nad pożądaną przez siebie przyszłością. W dzieciństwie słyszeli pytania o to, kim chcą zostać w przyszłości; jako studenci mówią czasem o tym, gdzie chcieliby pracować i czy planują założyć rodzinę. Nie mieli natomiast dotychczas okazji wypowiadać się na temat świata, w którym chcieliby żyć, świata ich marzeń. Edukacja przygotowuje ich do przyszłości, ma dostarczać niezbędną wiedzę i umiejętności poruszania się po prognozowanym, prawdopodobnym przyszłym świecie, nie podejmuje niestety starań, aby w sposób wspólnotowy, włączający różnych partnerów społecznych, przyszłość nas wszystkich projektować, wymyślać, poszukiwać możliwych, opcjonalnych kierunków rozwoju.

Na stronach tej publikacji wielokrotnie przytaczałem postulat mówiący o konieczności prowadzenia badań nad przyszłością świata. Głównym celem zrealizowanego przeze mnie badania było wydobycie wiedzy na temat tego, w jakiej Polsce osoby obecnie studiujące chciałyby w przyszłości żyć, czyli poznanie preferencji młodzieży akademickiej odnośnie do przyszłej Polski. Wyniki badań potwierdzają popularne tezy o deficycie utopii, o niedostatku myślenia utopijnego

[79] Kwestią potraktowaną marginalnie w badaniu jest to, czy i jak edukacja szkolna przygotowuje pokolenia wchodzące na rynek pracy, czy zdobyte wykształcenie spełnia oczekiwania młodych dorosłych, a także potencjalnych pracodawców. Wątki te pojawiły się w wypowiedziach studentów odnoszących się do edukacji formalnej.

we współczesnym świecie, w którym brakuje długofalowych programów, całościowych projektów przyszłościowych, utopijnych wizji, w którym upadają wielkie narracje. Zawodzą nawet partie polityczne, bo „choć wciąż mamy prawicę i lewicę, żadna ze stron nie wydaje się mieć jasno sprecyzowanego planu na przyszłość" (Bregman, 2018, s. 247–248). Także w studenckich narracjach o preferowanej przyszłości zabrakło wielkich marzeń, zabrakło wizji niemożliwych, nieprawdopodobnych, nierealnych. Wypowiedzi młodych ludzi na temat przyszłej Polski nawiązywały do już dostępnych, realnych, stosunkowo bliskich i osiągalnych możliwości, znanych z historii lub obserwowanych u naszych zachodnich sąsiadów, niezmiennie stanowiących punkt odniesienia. Moi rozmówcy nie wytyczyli nowych kierunków ani nie zaproponowali oryginalnych rozwiązań, nie wykazali się kreatywnością ani fantazją, które wpisywałyby się w istotę myślenia utopijnego.

Jednak w świetle wyników badania tylko po części sprawdza się diagnoza Rutgera Bregmana (2018, s. 16), wedle której „nie mamy żadnych nowych marzeń, ponieważ nie jesteśmy w stanie wyobrazić sobie lepszego świata, od tego w którym żyjemy (…). Problemem jest to, że nie potrafimy wymyśleć niczego lepszego". Moi rozmówcy nie snują wprawdzie zaskakujących, zdumiewających marzeń o przyszłym świecie, noszących znamiona literatury science fiction, a jednak wyraźnie pożądają innego kraju. Preferowana przez nich przyszłość nie ma charakteru utopii, a przyjmuje bardziej postać praktopii, która znajduje się w zasięgu naszych możliwości i ma realne szanse na urzeczywistnienie (Toffler, 1997, s. 537). Studenci chcą żyć w „lepszej" Polsce i wskazują, jak powinna ona wyglądać. Ich zdania różnią się od siebie, niemniej w jednej kwestii panuje zgoda: preferowana przyszła Polska ma być inna od tej, której obecnie doświadczają, w której żyją, którą obserwują.

Akceptacja dla teraźniejszości i dla wyznaczonego przez nią kierunku z największą ostrością uwidacznia się w przypadku wizji modernizacji ekonomicznej. Jednak także jej zwolennicy zgłaszają liczne postulaty modyfikacji, usprawnienia, unowocześnienia kraju. Chcą, by Polska w przyszłości stanowiła ulepszoną wersję teraźniejszości, by było szybciej, więcej, sprawniej.

Entuzjaści „zwrotu ku przeszłości" pożądają świata przewidywalnego i bezpiecznego. Dzielą się oni na co najmniej dwie grupy. Do pierwszej należą osoby, które najprawdopodobniej poddały się, rezygnując z poszukiwań świata lepszego. Jako że nie widzą atrakcyjnej alternatywy, przyjmują, że ucieczką od pesymistycznej projekcji przyszłości może być powrót do znanej przeszłości. Do drugiej grupy zaliczają się osoby przeświadczone o tym, że to, co dawne i minione, było dobre, właściwe, słuszne, stąd pragną powrotu do tamtych czasów. Grupę liczniejszą tworzą ci pierwsi, zawiedzeni i rozczarowani. Opowiadają się za zwrotem ku przeszłości, mimo że jej nie idealizują, a jedynie uważają ją za lepszą opcję niż to, co prawdopodobnie nadejdzie. Nie chcą wymyślać czegoś nowego, bo brakuje im wiary w nową lepszą przyszłość. Wystarczy, że przyszłość będzie lepsza od teraźniejszości, jak

lepsza była od niej przeszłość. Uznaję zatem, że „nostalgicy" mają swoje preferencje co do przyszłości innej i lepszej od teraźniejszości.

Wreszcie dla trzeciej wizji przyszłości Polski, umownie nazwanej emancypacyjną, kierunkowskaz stanowią współczesne kraje Zachodu, których śladem ma podążać Polska. Jej zwolennicy chcą, by nasz kraj stał się bardziej otwarty, tolerancyjny, liberalny światopoglądowo, a zatem, aby znacząco różnił się od teraźniejszej Polski. Trudno jednak uznać także projekt ich marzeń za coś zupełnie nowego, innego, nieznanego, nawet jeśli przyszłość Polski ma rzeczywiście wyglądać inaczej. W tym sensie wizja ta ma również charakter ulepszania rzeczywistości, podobnie jak wizja modernizacji ekonomicznej. Obie imitują model Zachodu.

W myśleniu o naszej zbiorowej przyszłości głównym punktem odniesienia są wysoko rozwinięte społeczeństwa Zachodu. Daje się zauważyć, że „grupą odniesienia dla Polaków przestały być inne państwa postkomunistyczne, a stały się zamożne kraje Europy Zachodniej" (Sadura, Sierakowski, 2019, s. 28). Dla jednych Zachód istnieje jako pozytywny punkt odniesienia, do którego winniśmy dążyć, zbliżać się, upodabniać; inni mają do niego stosunek negatywny, bo niesie zagrożenia i stanowi model z określonymi ograniczeniami. Przez znaczną część jego kontestatorów „społeczeństwa zachodnie postrzegane są jako naiwne i słabe, ponieważ dopuściły, aby na ich terenie wyrosły wspólnoty muzułmańskie, będące zagrożeniem dla nich i dla całej Europy" (Gdula, 2017, s. 25).

Te trzy wizje nakreślające pożądany kierunek rozwoju – choć nie są ani nowatorskie, ani oryginalne – uwidaczniają zróżnicowane preferencje odnośnie do przyszłej Polski. Zwolennicy rewolucji społecznych uznaliby zapewne, że różnice między tym, co obecne, a tym, co pożądane, są w nich znikome, co najwyżej mają charakter reformatorski; jedna z nich dąży wręcz do powrotu do tego, co już było. Młodzi uczestnicy badania wyraźnie jednak zaznaczają, że przyszła Polska ma być inna, ma się różnić od tej dzisiejszej, która nie spełnia ich marzeń. Nawet jeśli są usatysfakcjonowani rozwojem kraju i pozytywnie oceniają zachodzące na przestrzeni lat zmiany, wyrażają przekonanie, że jako społeczeństwo powinniśmy i możemy żyć w Polsce, która będzie w większym stopniu urzeczywistniała ich preferencje.

Propozycje młodzieży odnośnie do przyszłej Polski (szerzej opisane w rozdziale siódmym) odnoszą się do różnych obszarów i sugerują różnorodne rozwiązania, co jest w pełni zrozumiałe, akceptowalne czy wręcz pożądane w społeczeństwach demokratycznych i pluralistycznych. Zwolennicy głównych orientacji ideologicznych wśród wyróżnionych projektów przyszłościowych mogą odnaleźć bliskie im idee. Nie inaczej przedstawiciele poszczególnych nurtów wychowawczych i orientacji edukacyjnych, także oni mogą utożsamiać się z projektami oraz programami zaproponowanymi przez uczestniczki i uczestników badania. Osoby o poglądach konserwatywnych z sympatią spojrzą na zachowawczy i sceptyczny stosunek części respondentów do zmian, na postulaty wzywające do czerpania z tradycji, rodzimej

kultury, postępowania zgodnie z nauką Kościoła czy na idee Polski homogenicznej, narodowej, chrześcijańskiej. Zwolennicy liberalizmu z satysfakcją odniosą się do dominującego wśród młodzieży poglądu o konieczności dalszej, ciągłej modernizacji ekonomicznej, dążenia do wzrostu gospodarczego, unowocześniania państwa, innowacyjności i efektywności. Z kolei poplecznicy idei socjaldemokratycznych, czy szerzej, lewicowych, z uznaniem przyjmą wizję emancypacyjną i jej wartości, jak: wolność do wyrażania siebie, szacunek dla różnorodności i otwartość na zmiany.

Należy zauważyć, że dokonane rozpoznanie i rekonstrukcja dominujących wizji preferowanej przyszłości kraju nie udzielają odpowiedzi na kolejne fundamentalne dla pedagogiki pytanie o to, jaka będzie przyszła wspólnota, przyszła Polska, a pokazują jedynie preferencje młodzieży akademickiej odnośnie do ogólnego charakteru kraju w przyszłości. Wiedza na ich temat może jednak okazać się przydatna w przygotowaniu się na przyszłe realia; może sprzyjać pedagogice w jej wysiłkach na rzecz wspomagania społeczeństwa „w negocjowaniu z młodym pokoleniem dalszych warunków jego uczestniczenia w ponowoczesnym świecie, świecie migających znaczeń i rozproszonych systemów wartości, ale także w świecie wciąż obecnych wielkich ideałów, wartości ponadczasowych, absolutnych" (Śliwerski, 2006b, s. VIII). Możliwe przyszłości są przecież bardzo różne. Przewidywania studentek i studentów odnośnie do prawdopodobnej Polski (rozdział szósty) wyznaczają przynajmniej pięć możliwych przyszłości naszego kraju. Oby tylko nie ziściło się proroctwo głoszące, że „by dotrzeć do najlepszej możliwej przyszłości, będziemy musieli przebiec ścieżkę zdrowia złożoną z tego, co najgorsze" (Runciman, 2019, s. 220).

Trzy zarysowane modele przyszłej Polski nie wyczerpują, rzecz jasna, dostępnych opcji. Nie jest wykluczone, że pojawią się inne wizje, bardziej atrakcyjne, posiadające większą moc przyciągania i mobilizowania. Warto przy tym wskazać na dwie ogólne tendencje wyznaczające sposoby myślenia o wspólnocie demokratycznej (Koczanowicz, 2015, s. 21), które można bezpośrednio odnieść do przyszłości Polski. Po pierwsze, niektóre koncepcje zawierają przekonanie o możliwości wypracowania kompromisu i osiągnięcia porozumienia pomiędzy istniejącymi stanowiskami, poglądami, wizjami. To przeświadczenie prowadzi do konkluzji, że możliwa jest Polska konsensualnej przyszłości, która zadowoli zwolenników każdej z wyróżnionych wizji, nawet jeśli w różnym stopniu będzie uwzględniała wyobrażenia i oczekiwania poszczególnych stron. Polska konsensu będzie w takim ujęciu urzeczywistnieniem nowej wizji, wizji hybrydalnej, bazującej na kompromisie pomiędzy dominującymi formułami przyszłości kraju. Po drugie, koncepcje zgoła odmienne głoszą, że porozumienie między zwolennikami różnych wizji jest w rzeczywistości nieosiągalne, ponieważ konflikt stanowi immanentny element czy wręcz istotę demokracji. Tylko jedna ze stron konfliktu wyjdzie z niego zwycięsko, urzeczywistniając ostatecznie swoją wizję.

Niezależnie od tego, czy w ogóle istnieje w społeczeństwach demokratycznych możliwość osiągnięcia porozumienia, nie ma wątpliwości odnośnie do konieczności

prowadzenia nieustannego dialogu, zrozumienia, poszanowania i wsłuchiwania się w głos innych. W kontekście wyróżnionych wizji za tych „innych" można uznać zwolenników opowiadających się za różnymi przyszłymi światami. Dialog pomiędzy nimi jest nie do przecenienia, ponieważ „dialog, etos wzajemnego uznania (…) stanowią warunek trwania i rozwoju osób i społeczeństw" (Milerski, 2008, s. 42); sam dialog wskazuje na „źródło bycia człowiekiem i na istotę bycia człowiekiem" (Wajsprych, 2011, s. 267). Dziś jednak można mówić co najwyżej o „dialogu głuchych, którzy wzajemnie się zakrzykują" (Runciman, 2019, s. 13). Postulaty wzywające do dialogu, do deliberacji stanowią od dawna centralny punkt pedagogiki społecznej, pedagogiki międzykulturowej, pedagogiki dialogu. Jednocześnie nasza rzeczywistość jednoznacznie, po raz kolejny wskazuje na znaczący rozdźwięk między teorią i postulatami a praktyką i codziennością.

Nakreślone kwestie rzucają światło na złożoność problematyki poruszanej w publikacji i prowadzą do ponownego wyartykułowania fundamentalnych pytań pod adresem nauk o edukacji, m.in. o charakter przyszłej wspólnoty, o cele edukacji, o istotę i sens demokracji. Wyniki badania i płynące z nich wnioski, poza walorem poznawczym, prowadzą do refleksji o wymiarze bardziej ogólnym i praktycznym. Powinny być konfrontowane z celami, zadaniami, wyzwaniami stawianymi przed edukacją dla zrównoważonego rozwoju, edukacją dla demokracji, edukacją globalną, edukacją międzykulturową, edukacją obywatelską czy jeszcze szerzej, edukacją dla przyszłości.

Celowo w tym miejscu użyłem przyimka „dla"; inne określenia, jak np. „edukacja do przyszłości" czy „edukacja o przyszłości" sugerują, że przyszłość jest znana, ustalona, określona. Edukacja dla przyszłości w większym stopniu akcentuje jej niedookreśloność i otwartość na różne opcje, kształty i modele. W rzeczywistości bowiem każda edukacja to edukacja do przyszłości, ponieważ jej celem jest przygotowywanie jednostki na wyzwania jutra. Edukacja dla przyszłości nie powinna ograniczać się do wymiaru adaptacyjnego, czyli do działań służących dostosowywaniu się do prawdopodobnej przyszłości, identyfikowanej na ogół jako przedłużenie teraźniejszości. Edukacja powinna uwzględniać też wymiar mobilizujący i aktywizujący. Zadaniem dla instytucji i organizacji edukujących ludzi w różnym wieku jest zachęcanie i mobilizowanie do uczestnictwa w procesach wymyślania, projektowania, konstruowania różnych możliwych przyszłości świata, kraju, regionu. Promowanie przyszłościowej orientacji ku światu winno stanowić fundamentalny cel działań edukacyjnych[80]. Rozwijanie prospektywnej orientacji odnosi się naj-

[80] Przykładem takich działań jest inicjatywa Parlamentu Europejskiego „Konferencja w sprawie przyszłości Europy", która ma pomóc w kształtowaniu, wymyślaniu naszej wspólnej zbiorowej przyszłości. Młodzi ludzie ze wszystkich państw członkowskich zostali zaproszeni do wzięcia udziału w dyskusji na temat przyszłości Europy. W tym celu powstała m.in. platforma internetowa, miejsce do prezentacji pomysłów i projektów na rzecz Europy. Zwieńczeniem projektu było Europejskie Spotkanie Młodzieży

częściej do kształtowania podmiotowości, niezależności, świadomości, nabywania kluczowych umiejętności, krytycznego myślenia, współpracy, budowania zaufania, zdobywania kompetencji kulturowych, językowych, technologicznych czy rozumienia złożoności świata. Ma ono za zadanie motywowanie do aktywności, postawy zaangażowania i odpowiedzialności. W moim przekonaniu chodzi o coś więcej jeszcze, o kreowanie ludzkiej zdolności do wymyślania świata, tworzenia różnych opcjonalnych, pożądanych przyszłości, w których będzie on lepszy. Włączenie dzieci, młodzieży i osób dorosłych w procesy projektowania pożądanego przyszłego świata może zwiększyć zaangażowanie i zintensyfikować działania na rzecz atrakcyjnej przyszłości, może w znacznym stopniu przyczynić się do zdobywania nowych kompetencji, poszerzania wiedzy, do rozwoju.

Jedną z cech współczesnego świata jest jego zmienność; mówi się wiele m.in. o zmianach zachodzących w obszarze tożsamości (przejście od tożsamości danej do tożsamości zadanej) czy biografii (od biografii normalnej ku biografii z wyboru). Człowiek posiada, jak nigdy dotychczas, możliwości samodzielnego kształtowania swojej tożsamości, czyli mówiąc najkrócej, tego, kim jest. Ma również możliwość projektowania własnej biografii, czyli też tego, kim chce być i co chce robić w przyszłości. Wybór tożsamości i biografii leży dziś w gestii jednostki. Czas, aby do tych współczesnych aksjomatów dołączyć założenie, że „przyszłość świata" nie jest nam dana, a jest zadana, nie jest narzucona, a może być wyborem. Wspólnotowe uczenie się, wymyślanie, projektowanie i dokonywanie wyboru przyszłości, której naprawdę chcemy, a w następnej dopiero kolejności działanie na rzecz jej urzeczywistnienia, to wyzwania i cele stojące przed edukacją.

(EYE2021), na którym – zgodnie z założeniem organizatorów – młodzi ludzie wymieniali się ideami i proponowanymi rozwiązaniami obecnych problemów, spotkali się z decydentami i aktywistami, wzajemnie inspirowali, a także zagłosowali na najlepsze pomysły, które zostaną przedstawione w formie raportu członkom i członkiniom Parlamentu Europejskiego. Nadrzędnym celem inicjatywy jest zwiększenie aktywnego udziału młodych obywatelek i obywateli w życiu społecznym oraz promowanie postaw demokratycznych (źródło: www.youthideas.eu).

Bibliografia

Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

Augustynek, A. (2010). *Uzależnienia komputerowe: diagnoza, rozpowszechnienie, terapia*. Warszawa: Difin.

Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Przekład W. Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Barke, R.P., Jenkins-Smith, H., Slovic, P. (1997). Risk perceptions of men and women scientists. *Social Science Quarterly*, *78*(1), 167–176.

Bauman, Z. (1965). *Wizje ludzkiego świata. Studia nad społeczną genezą i funkcją socjologii.* Warszawa: Książka i Wiedza.

Bauman, Z. (2006). *Społeczeństwo w stanie oblężenia*. Przekład J. Margański. Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Bauman, Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Przekład P. Poniatowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Bauman, Z. (2016). *Obcy u naszych drzwi*. Przekład W. Mincer. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bauman, Z. (2018). *Retropia. Jak rządzi nami przeszłość*. Przekład K. Lebek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bąbka, J. (2012). Orientacja na wartości indywidualistyczne vs. kolektywistyczne jako podstawa wyjaśniania zachowań kooperacyjnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *2*(58), 121–138.

Beck, U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka*. Przekład S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Bell, W. (2009). *Foundations of Future Studies*. New Brunswick – London: Transaction Publishers.

Bera, R., Kwiatkowski, S.M. (red.). (2019). *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń w życiu społecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Bereźnicki, F. (2007). *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Bereźnicki, F. (2011). *Podstawy kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Berg, P., Olszak, T. (2018). Świat młodych. *Polityka*, *7*(3148) (14.02.2018), 70–72.

Bertman, S. (1998). *Hyperculture: The Human Cost of Speed*. New York: Preager.

Biernat, E. (2001). Prozdrowotny styl życia studentów Szkoły Głównej Handlowej. *Kultura Fizyczna*, *1–2*, 7–11.

Biernat, T. (2006). *Społeczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Biernat, T., Sobierajski, P. (2007). *Młodzież wobec wartości i rodziny*. *Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 33–46.

Bigger, S. (2008). Secular spiritual education? *Educational Futures*, *1*(1), 60–70.

Bilewicz, M. (2007). O pożytkach z teorii średniego zasięgu. *Psychologia Społeczna*, t. 2, nr *3–4*(5), 262–265.

Bilgin, A., Radziemska, M., Fronczyk, J. (2016). Determination of Risk Perceptions of University Students and Evaluating Their Environmental Awareness in Poland. *Cumhuriyet Science Journal*, *37*(4), s. 418–425.

Blunden, J. (2010). *Mongolia*. Przekład M. Kamiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) (2020). *Zukunft? Jugend fragen! Umwelt, Klima, Politik, Engagement – Was junge Menschen bewegt*. Berlin: BMU. Pobrano z: www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pools/Broschueren/zukunft_jugend_fragen_studie_bf.pdf (dostęp: 02.02.2021).

Bojanowicz, J. (2014). *Czas wolny a nasilenie i formy zachowań agresywnych młodzieży gimnazjalnej*. Radom: Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny.

Boni, M. (2021). *Młodzi 2020 – w poszukiwaniu tożsamości*. *Raport*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.

Borodako, K. (2009). *Foresight w zarządzaniu strategicznym*. Warszawa: C.H. Beck.

Borowicz, R. (1980). *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*. Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.

Borowicz, R. (2000). *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*. Olecko: Wszechnica Mazurska.

Borowicz, R. (2005). Zjawiska żywiołowe w rozwoju polskiej edukacji. W: M. Dziemianowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania* (s. 75–85). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Borowicz, R. (2008). *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy systemu teorii nauczania*. Przekład E. Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Boym, S. (2001). *The future of nostalgia*. New York: Basic Books.

Brameld, T. (2014). *Edukacja jako siła*. Przekład H. i P. Kostyło. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Brown, J. (1992). Theory or practice: what exactly is feminist pedagogy? *The Journal of General Education*, *41*, 51–63.

Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Brzezińska, A.I. (2016). Dorastanie do dorosłości: odraczane czy opóźniane. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 23–47). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Burszta, W.J. (1998). *Antropologia kultury*. Poznań: Zysk i S-ka.

Callo, Ch. (2006). Modele wychowania. Przekład K. Natoniewska. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu* (t. 1, s. 277–390). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

Camdessus, M. (2018). *Rok 2050. Wyzwania i prognozy*. Przekład A. Kowalska. Siedliska: Wydawnictwo Nieoczywiste – GAB Media.

Campbell, D.T., Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, *56*(2), 81–105.

Carducci, A., Fiore, M., Azara, A. i in. (2019). Environment and health: Risk perception and its determinants among Italian university students. *Science of the Total Environment*, *691*, 1162–1172.

Carr, D. (1996). Rival Conceptions of Spiritual Education. *Journal of Philosophy of Education*, *30*(2), 159–178.

CBOS (2004). *Wartości życiowe. Komunikat z badań*. Opracowanie M. Wenzel. Warszawa: CBOS.

CBOS (2019). *Młodzież 2018*. *Opinie i diagnozy*, nr 43. Red. M. Grabowska, M. Gwiazda. Warszawa: CBOS.

Chałasiński, J. (1938). *Młode pokolenie chłopów polskich*. Warszawa: Państwowy Instytut Kultury Wsi.

Chałasiński, J. (1958). *Społeczeństwo i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Chlewiński, Z. (1995). What do the young people think about the possibility to solve the problems of the contemporary world in the future? An introductory report. *Journal for Mental Changes*. *Perspective of Economic, Political and Social Integration*, *1*(2), 123–128.

Chmaj, L. (1963). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.

Chomczyńska-Miliszkiewicz, M. (2002). *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Chutorański, M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Cisek, S. (2010). „Metodologia mieszana" w badaniach nauki o informacji i bibliotekoznawstwa. W: Maria Kocójowa (red.), *Biblioteki, informacja, książka: interdyscyplinarne badania i praktyka w XXI wieku*, *7*, 88–94.

Cook, J. (2016). Young adults' hopes for the long-term future: from re-enchantment with technology to faith in humanity. *Journal of Youth Studies*, *19*(4), 517–532.

Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Przekład. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Cudowska, A. (1997). *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok: Trans Humana.

Cudowska, A. (2017). *Twórcze orientacje życiowe: zdrowie i dobrostan*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Cuhls, K., Bunkowski, A., Behlau, L. (2012). Fraunhofer future markets: From global challenges to dedicated, technological, collaborative research projects. *Science and Public Policy*, *39*, 232–244.

Cutter, S.L., Tiefenbacher, J., Solecki, W.W. (1992). En-gendered fears: feminity and technological risk perception, *Industrial Crisis Quarterly*, *6*(1), 5–22.

Cybal-Michalska, A. (2001). *Orientacje proeuropejskie młodzieży: stan i potrzeby edukacyjne*. Poznań: Wolumin.

Cybal-Michalska, A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Cybal-Michalska, A. (2016). Rozwój kariery i kształtowanie tożsamości zawodowej podmiotu. W: Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej* (s. 75–89). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Cybal-Michalska, A. (2019). Pedagogika młodzieży. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 381–389). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cybal-Michalska, A., Peret-Drążewska, P., Kanclerz, B., Myszka-Strychalska, L. (red.). (2018). *Młodzież w sferze doświadczeń edukacyjno-zawodowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Czerepaniak-Walczak, M. (1997a). *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Czerepaniak-Walczak, M. (1997b). *Gdy po nauce mamy wolny czas…: Szczecińskie szkoły podstawowe wobec prawa dziecka do wypoczynku i zabawy*. Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.

Czerepaniak-Walczak, M. (1999). *Daleko od… szansy (decyzje edukacyjne młodzieży wiejskiej)*. Szczecin: Wydawnictwo PoNaD.

Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Zaskakujące, intrygujące, niezwyczajne obrazy młodzieży. Próba zastosowania koncepcji „Czarnych Łabędzi" w pedagogice młodzieży. *Przegląd Pedagogiczny*, *1*, 52–64.

David-Chavez, D.M., Gavin, M.C. (2018). A global assessment of Indigenous community engagement in climate research. *Environmental Research Letters*, *13*, 1–17.

Davidson, D.J., Freudenburg, W.R. (1996). Gender and environmental risk concerns: a review and analysis of available research. *Environment and Behavior*, *28*(3), 302–339.

Day, C. (2015). Young adult carers: a literature review informing the re-conceptualisation of young adult caregiving in Australia. *Journal of Youth Studies*, *18*(7), 855–866.

Delors, J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Przekład W. Rabczuk. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO.

Denek, K. (1988). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Denek, K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Denzin, N.K, Lincoln, Y.S. (2009). *Metody badań jakościowych* (t. 1–2). Przekład K. Podemski i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Denzin, N.K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Denzin, N.K. (2010). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry, 16*(6), 419–427.

Długosz, P. (2021). *Trauma pandemii COVID-19 w polskim społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.

Dobrzyniak, M. (2019). *Kompetencje edukatorów osób dorosłych. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.

Dobrzyniak, M. (2021). *Odnaleźć się w tranzycji*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.

Dolata, R. (2014). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Domalewski, J., Mikiewicz, P. (2004). *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. Toruń–Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.

Domański, H. (2004). Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia. *Studia Socjologiczne*, *2*(173), 65–93.

Du Bois-Reymond, M. (1998). "I Don't Want to Commit Myself Yet": Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies*, *1*, 63–79.

Du Bois-Reymond, M., Giut, H., Peters, E., Ravesloot, J., Roojjen v., E. (2015). Life-course transition of Dutch youth. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, *2*, 3–20.

Dubis, M. (2013). *Świat wartości i plany życiowe licealistów*. Lublin: Innovatio Press.

Dubis, M. (2016). *Pedagogiczne uwarunkowania agresji dzieci i młodzieży. Rodzina – Szkoła – Cyberprzestrzeń – Uzależnienia*. Lublin: Innovatio Press.

Dubis, M. (red.). (2017). *Pedagogiczno-psychologiczne uwarunkowania wybranych zachowań ryzykownych*. Lublin: Innovatio Press.

Duraj-Nowakowa, K. (1999). Metodologiczne podstawy celów edukacji szkolnej. W: Wł. Puślecki (red.), *Cele kształcenia w edukacji szkolnej* (s. 37–44). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

EGRIS (European Group for Integrated Social Research). (2001). Misleading Trajectories: transition Dilemmas of Young Adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, *4*(1), 101–119.

Ellingson, L.L. (2017). *Embodiment in Qualitative Research*. New York: Routledge.

Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Przekład M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka.

Ernst & Young (2015). *Megatrends. Making sense of a world in motion*. Pobrano z: https://trends.ifla.org/node/459 (dostęp: 26.06.2018).

Europejski Ośrodek Strategii Politycznej (2017). *10 trends transforming education as we know it*. Pobrano z: https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-11ea-8c1f-01aa75ed71a1 (dostęp: 12.12,2020).

Eurostat (2017). *Being Young in Europe Today*. Edition 2017. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pobrano z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title = Being_young_in_Europe_today (dostęp: 14.06.2020).

Falski, M. (1937). *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Fatyga, B. (1997). Analiza stanu badań nad kulturą młodzieżową i grupami subkulturowymi. *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. 6, nr specjalny, 120–138.

Fatyga, B. (1999). Resentyment, marketing i legenda. W: *Młodzi końca wieku* (s. 112–117). Warszawa: Agora S.A., Arthur Andersen, Wydawnictwo W.A.B.

Fatyga, B. (2004). Definicja młodzieży. W: B. Fatyga (red.), *„Biała Księga" młodzieży polskiej* (s. 12–13). Warszawa: MENiS.

Fatyga, B. (2005). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski.

Fatyga, B., Rogala-Obłękowska, J. (2002). *Style życia młodzieży a narkotyki. Wyniki badań empirycznych.* Warszawa: Wydawnictwo ISP.

Fatyga, B., Sierosławski, J. (1999). *Uczniowie i nauczyciele o stylach życia młodzieży i narkotykach. Raport z badań jakościowych.* Warszawa: Wydawnictwo ISP.

Fetters, M.D., Molina-Azorin, J.F. (2017). The Journal of Mixed Methods Research Starts a New Decade: Principles for Bringing in the New and Divesting of the Old Language of the Field. *Journal of Mixed Methods Research*, *11*(1), 3–10.

Fidelus, A. (2008). *Przestępczość nieletnich w ujęciu prawnym i społecznym*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.

Fielding, N.G. (2012). Triangulation and Mixed Methods Designs: Data Integration with New Research Technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, *6*(2), 124–136.

Filiciak, M., Danielewicz, M., Halawa, M., Mazurek, P., Nowotny, A. (2010). *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS. Warszawa. Pobrano z: http://katalog.edukacjamedialna.edu.pl/bazawiedzy/raport_mlodziimedia/ (dostęp: 20.08.2020).

Frankfort-Nachmias, Ch., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przekład E. Hornowska. Poznań: Zysk i S-ka.

Fuchs, S. (1899). *Młodzież polska o sobie*. Kraków: Towarzystwa Ogólno-akademickie „Jagellonia".

Furlong, A., Woodman, D., Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling 'transition' and 'cultural' perspectives on youth and young adulthood. *Journal of Sociology*, *47*(4), 355–370.

Furmanek, W. (2003). Cele pedagogiczne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 459–467). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Gajda, J. (1987). *Telewizja, młodzież, kultura*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Galas, B. (2004). Młodzież. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, (t. 3, s. 327–336). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Galas, B. (2013). *Anomia, lęk, pragmatyzm vs patriotyzm. Młoda generacja wobec zmian*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

Galwas, B. (2011). System edukacji najwyższym priorytetem. W: J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki (red.), *Wizja przyszłości Polski – Studia i analizy. Społeczeństwo i Państwo* (t. 1, s. 108–135). Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus". Warszawa: PAN.

Gańcarczyk, A. (1994). *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Gdula, M. (2017). *Dobra zmiana w Miastku. Neoautorytaryzm w polskiej polityce z perspektywy małego miasta*. Przy współpracy K. Dębskiej i K. Trepki. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Fundacja im. Friedricha Eberta.

Gerstmann, S. (1987). *Podstawy psychologii konkretnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Gęsicki, J. (1983). *Patriotyczne i internacjonalistyczne postawy młodzieży*. Warszawa: ZG ZSMP, Centrum Badań Problemów Młodzieży.

Gęsicki, J. (1988). Młodość, młodzież – próba systematyzacji podejść. W: J. Głuszyński (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą* (s. 335–356). Poznań: Nakom.

Giddens, A. (2012). *Socjologia*. Przekład A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gierak-Onoszko, J. (2019). *27 śmierci Toby'ego Obeda*. Warszawa: Wydawnictwo Dowody na Istnienie.

Given, L.M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London: SAGE Publications.

Gofron, B. (2010). *Nierówności edukacyjne w warunkach radykalnej zmiany społecznej*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza.

Gombrowicz, W. (2012). Iwona, księżniczka Burgunda. W: W. Gombrowicz, *Dramaty* (s. 5–102). Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Gorard, S., Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. New York: Open University Press.

Gough, N. (1990). Futures in Australia Education – Tacit, Token and Taken for Granted. *Futures*, *22*, 298–310.

Górniewicz, J. (2008). *Teoria wychowania (wybrane problemy)*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.

Greene, J., McClintock, C. (1985). Triangulation in Evaluation. *Evaluation Review*, *9*(5), 523–545.

Greene, J.C., Caracelli, V.J., Graham, W.F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255–274.

Gromkowska, A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.

Gromkowska-Melosik, A. (2015). *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Gromkowska-Melosik, A. (2018). Uniwersalizm testów PISA i dyskursy neokolonializacji. W: R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej* (s. 71–87). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gromkowska-Melosik, A. (2019a). *Kobiecość jako źródło społeczno-kulturowych niepokojów. Krystalizacje i rozproszenia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Gromkowska-Melosik, A. (2019b). Redukcjonizm testów w edukacji współczesnej i pedagogiczna nieodpowiedzialność. W: R. Nowakowska-Siuta, T.J. Zieliński (red.), *Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji* pedagogicznej (s. 109–120). Warszawa: ChAT Wydawnictwo Naukowe.

Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (2009). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 281–314). Przekład K. Podemski i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Guber, D.L. (2003). *The grassroots of green revolution: polling America on the environment*. Cambridge (Massachusetts)-London: The MIT Press.

Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Gurycka, A. (1991). *Światopogląd młodzieży*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

GUS, Eurostat (2018). *Życie kobiet i mężczyzn w Europie. Portret statystyczny*. Pobrano z: https://stat.gov.pl/kobiety-i-mezczyzni-w-europie/index.html?lang = pl (dostęp: 15.04.2020).

Gustafsod, P.E. (1998). Gender Differences in Risk Perception: Theoretical and Methodological perspectives. *Risk Analysis*, *18*(6), 805–811.

Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przekład A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Guziuk, M. (2005). *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych (nauki społeczno-pedagogiczne)*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.

Hall, R. (2013). Mixed Methods: in search of a paradigm. W: T. Le, Q. Le (red.), *Conducting Research in a Changing and Challenging World* (s. 66–78). New York: Nova Science Publishers Inc.

Hamer, K., Baran, M. (2021). *Wpływ pandemii COVID-19 na zachowania, postawy i dobrostan Polaków – podsumowanie 10 miesięcy pandemii*. Pobrano z: https://covid19psychologia-com.files.wordpress.com/2021/02/raport-6.pdf (dostęp: 17.11.2021).

Harari, Y.N. (2019). *21 lekcji na XXI wiek*. Przekład M. Romanek. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2000). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hegel, W.F. (1969). *Zasady filozofii prawa*. Przekład A. Landman, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Hejnicka-Bezwińska, T. (1991). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Hesse-Biber, S.N. (2010). *Mixed Methods Research: Merging Theory with Practice*. New York––London: The Guilford Press.

Hesse-Biber, S.N., Johnson, R.B. (red.). (2015). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry.* New York: Oxford University Press.

Hessel, S. (2011). *Czas oburzenia!* Przekład P. Witt. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Hickman, C.R., Silva, M. (1984). *Creating excellence: Managing corporate culture, strategy, and change in the new age.* New York: New American Library.

Hicks, D. (1993). Mapping the Future: A Geographical Contribution. *Teaching Geography, 18*(4), 146–149.

Hicks, D. (2003). *Lessons for the Future. The missing dimension in Education*. London–New York: RoutlegdeFalmer.

Hicks, D., Holden, C. (1995). *Visions of the future. Why we need to teach for tomorrow*. London: Trentham Books Limited.

Hildebrandt-Wypych, D. (2009). Pokolenia młodzieży – próba konceptualizacji. *Przegląd Pedagogiczny*, *2*, 105–124.

Hitchens, Ch. (2017). *Listy do młodego kontestatora*. Przekład D. Żukowski. Kraków: Karakter.

Hobsbawm, E. (2018). *Wiek skrajności*. Przekład J. Kalinowska-Król, M. Król. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Hornowska, E., Brzezińska, A.I., Kaliszewska-Czeremska, K., Appelt, K., Rawecka, J., Bujacz, A. (2012). Paradoksalny efekt triangulacji? *Edukacja*, *4*(120), 72–83.

Horx, M. (2007). *Macht der Megatrends*. Pobrano z: p://www.horx.com/Reden/Macht-der--Megatrends.aspx (dostęp: 12.06.2018).

Houellebecq, M. (2004). *Cząstki elementarne*. Przekład A. Daniłowicz-Grudzińska. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

Hove, K.R. (2012). Mixed Methods, Triangulation, and Causal Explanation. *Journal of Mixed Methods Research*, *6*(2), 89–96.

Hrehorowicz, A. (2021). *Postawy pokolenia Z wobec obywatelskości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Idzikowski, B. (1998). *Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego.* Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.

Inayatullah, S. (1993). From ‘who am I?’ to ‘where am I?’: Framing the shape and time of the future. *Futures*, *25*, 235–253.

Inayatullah, S. (2009). Futures Studies: Theories and Methods. W: BBVA, *There’s a Future Visions for a Better World* (s. 37–66). Madrid: Ivorypress.

Jahoda, M., Lazarsfeld, P.F., Zeisl, H. (2007). *Bezrobotni Marienthalu*. Przekład R. Marszałek. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Jakubaszek, W. (2010). *Orientacje życiowe młodzieży na przykładzie badań w Ośrodku Szkolenia i Wychowania Ochotniczych Hufców Pracy w Krakowie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Jakubowski, W., Marciniak, E.M., Załęski, P. (2008). *Socjalizacja polityczna młodego pokolenia Polaków. Raport z badań kompetencji politycznych, mentalności i postaw politycznych warszawskich licealistów*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza APSRA-JR.

Jałowiecki, B. (2006). Brukselskie scenariusze dla Europy. W: A. Kukliński, K. Pawłowski (red.), *Przyszłość Europy – wyzwania globalne – wyzwania strategiczne* (s. 286–294). Nowy Sącz: Wyższa Szkoła Biznesu, National-Louis University.

Janczur, A. (1988). *Wybrane czynniki kształtujące styl życia młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Janowski, A. (1977). *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Jasiński, Z., Kozłowska, A. (red.). (1997). *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. Opole: Opolska Oficyna Wydawnicza.

Jaszczuk, A. (2010). E-learning – co jeszcze przed nami? W: Instytut Obywatelski, *Edukacja przyszłości. Uczeń – nauczyciel – szkoła* (s. 13–16). Warszawa: Instytut Obywatelski.

Jestal, J. (2001). *Tożsamość narodowa Polaków. Na przykładzie młodzieży południowo-wschodniej Polski*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Jędrzejewski, M. (1999). *Młodzież a subkultury. Problematyka edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Jędrzejewski, M. (2013). *Subkultury a samorealizacja w perspektywie edukacji i socjalizacji młodzieży.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Jędrzejko, M. (red.). (2010). *Człowiek i uzależnienia: współczesne zaburzenia wychowawcze i patologie społeczne: (narkotyki i dopalacze)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.

Johansson, T. (2016). Youth studies in transition: theoretical explorations. *International Review of Sociology*, *27*(3), 510–524.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14–26.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., Turner, L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 112–133.

Kaleta, A., Wincławski, W. (1988). *Młodzi torunianie. Mobilność – wartości życiowe – aktywność kulturalna*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Kamiński, A. (1959). *Prehistoria polskich związków młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kanclerz, B. (2015). *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kanclerz, B. (2016). Orientacje zawodowe młodzieży akademickiej będącej w okresie tranzycji z edukacji na rynek pracy. *Studia Edukacyjne*, *38*, 109–124.

Kapuściński, R. (1981). *Wojna futbolowa*. Warszawa: Czytelnik.

Karkowska, M. (2006). Tożsamość kulturowa młodzieży polskiej u progu XXI wieku: dylematy i wyzwania międzykulturowości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, *1*, 75–84.

Karkowska, M. (2013). *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Karnowski, J. (2014). *Pedagogika wstydu nie działa? Wielkie badania „w Sieci" pokazują, jak kruche są podstawy prób przerobienia Polaków*. Pobrano z: https://wpolityce.pl/historia/227719-pedagogika-wstydu-nie-dziala-wielkie-badania-w-sieci-pokazuja-jak-kruche-sa-podstawy-prob-przerobienia-polakow?wersja = mobilna (dostęp: 20.12.2020).

Karpiński, A. (2007). Problemy i poglądy. Czy przewidywanie przyszłości może być niebezpieczne? *Przyszłość. Świat – Europa – Polska*, *2*, 9–14.

Kasperek-Golimowska, E. (2004). Orientacje zdrowotne młodzieży w okresie dorastania. W: M. Piorunek (red.), *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji* (s. 141–167). Poznań: Wydawnictwo RYS.

Kawalec, P. (2014). Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, *1*(199), 3–22.

Kawecki, I. (2018). *Szkice z metodologii jakościowych badań edukacyjnych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Kazantzakis, N. (2009). *Grek Zorba*. Przekład N. Chadzinikolau. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.

Kazin, M. (2012). *Amerykańscy marzyciele. Jak lewica zmieniła Amerykę*. Przekład M. Sutowski. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Kiciński, K. (1993). *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym.* Warszawa: Open.

Kiciński, K. (1998). *Orientacje moralne*. Warszawa: Katedra Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski.

Kiciński, K. (2001). *Młodzież wobec problemów polskiej demokracji*. Warszawa: Wydawnictwo LTW.

Kielar, M.B. (2012). *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

King, A. (1999). The Impossibility of Naturalism: The Antinomies of Bhaskar's Realism. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *29*(3), 267–288.

Kleer, J. (2012). Zagrożenia globalne: próba identyfikacji. *Przyszłość. Świat – Europa – Polska*, *2*, 14–29.

Kleer, J. (2017). Prawdopodobne scenariusze dla Europy. *Studia Ekonomiczne*, *1*(XCII), 113–134.

Kleiber, M. (2011). Jaka Polska w połowie stulecia? W: J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki (red.), *Wizja przyszłości Polski – Studia i analizy. Społeczeństwo i Państwo* (t. 1, s. 10–22). Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus". Warszawa: PAN.

Klichowski, M. (2014). *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Klimkowska, K. (2013). *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Klus-Stańska, D. (2016). Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice. *Studia z Teorii Wychowania*, t. 7, *2*(15), 45–60.

Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kłoskowska, A. (1987). Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji. *Kultura i Społeczeństwo*, *2*, 19–37.

Kobiety na politechnikach (2020). Opracowanie A. Knapińska. Warszawa: Fundacja Edukacyjna Perspektywy, Ośrodek Przetwarzania Informacji, Państwowy Instytut Badawczy.

Koczanowicz, L. (2011). Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem. W: R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny* (s. 35–42). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Koczanowicz, L. (2015). *Polityka dialogu*. Przekład K. Liszka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kołakowski, L. (2004). Co jest w życiu ważne. Rozmowa Jacka Żakowskiego z Leszkiem Kołakowskim. *Niezbędnik Inteligenta. Polityka*, *38*(2470), 3–8.

Komisja Europejska (2012a). *Global Europe 2050*. Pobrano z: https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/global-europe-2050-report_en.pdf (dostęp: 1.07.2018).

Komisja Europejska (2012b). *Key Data on Education in Europe 2012*. Bruksela.

Komisja Europejska (2018). *Situation of young people in the European Union*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.

Konarzewski, K. (1987). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Konarzewski, K. (2004). O wychowaniu w szkole. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki* (s. 271–330). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Konarzewski, K. (2011). *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Konecki, K. (2010). W stronę socjologii jakościowej: badanie kultur, subkultur i światów społecznych. W: J. Leoński, M. Fiternicka-Gorzko (red.), *Kultury, subkultury i światy społeczne w badaniach jakościowych* (s. 17–37). Szczecin: Volumina.pl.

Kononiuk, A. (2012). Metoda scenariuszowa w antycypowaniu przyszłości. *Organizacja i Kierowanie*, *2*(151), 33–47.

Kononiuk, A., Nazarko, J. (2014). *Scenariusze w antycypowaniu i kształtowaniu przyszłości*. Warszawa: Wolters Kluwer.

Konwicki, T. (1974). *Kronika wypadków miłosnych*. Warszawa: Czytelnik.

Kopciewicz, L. (2003). *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kopińska, V. (2008). *Współczesna młodzież wobec problemu wolności. Studium socjologiczno-pedagogiczne*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Koseła, K. (1999). Młodzież. W: *Encyklopedia Socjologii* (t. 2, s. 252–259). Warszawa: Oficyna Naukowa.

Kostyło, H. (2005). *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej przez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodere'a Bramelda*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Kostyło, H. (2019). Pedagogika rekonstrukcjonizmu społecznego. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika podręcznik akademicki* (s. 647–659). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kostyło, H., Kostyło, P. (2014). Edukacja ogólna według Theodore'a Bramelda. Od przeszłości do przyszłości. *Paedagogia Christiana*, *1*(33), 131–148.

Kot, St. (1937). *Polska rajem dla Żydów, piekłem dla chłopów, niebem dla szlachty*. Warszawa: s.n.

Kotłowski, K. (1976). *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Kowalik, T. (2008). W kierunku „realnych utopii". W: P. Żuk (red.), *Spotkania z utopią w XXI wieku* (s. 19–48). Warszawa: Oficyna Naukowa.

Kowalski, S. (1969). *Szkoła w środowisku*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Kozakiewicz, M. (1965). *Nowa młodzież*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Kozakiewicz, M. (1973). *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa: CRZZ.

Kozakiewicz, M. (1976). *Skolaryzacja młodzieży polskiej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Krause, E. (2012). *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów. Między wyobrażeniami a strategiami*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Krawczyk, Z. (1990). *Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Krishnamurti, J. (2008). *Całkowicie inny sposób życia*. Przekład R. Kubik. Katowice: Wydawnictwo Kos.

Król, M. (2019). *Krótka historia myśli politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Królikowski, K. (1980). *Wizje społecznego świata*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Kruszewski, K. (2004). Przedmowa. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki* (s. 10–15). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krzychała, S. (2007). *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Kundera, M. (2015). *Tożsamość*. Przekład M. Bieńczyk. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

Kunicka, M. (2005). *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kunowski, S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.

Kupisiewicz, Cz. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kurzępa, J. (2000). *Młodzież pogranicza – „świnki", czyli o prostytucji nieletnich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kurzępa, J. (2012). *Młodzi, piękne i niedrodzy… Młodość w objęciach seksbiznesu*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.

Kuśpit, M. (2019). Współczesne zagrożenia zdrowotne i ekologiczne w ocenie młodzieży. W: R. Bera, S.M. Kwiatkowski (red.), *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń w życiu społecznym* (s. 468–541). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Przekład A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kwiatkowski, M. (2019). *Pokolenie Y na współczesnym rynku pracy: psychospołeczne uwarunkowania startu zawodowego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Kwiatkowski, S.M. (2003). Cele kształcenia zawodowego. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 454–458). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Kwiatkowski, S.M. (2013). Kształcenie zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych a oczekiwania pracodawców wobec absolwentów. *Przyszłość. Świat – Europa – Polska*, *1*, 20–31.

Kwiecińska, M., Kwieciński, Z. (2000). Lęk i edukacja wobec przyszłości świata. W: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza* (s. 217–232). Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.

Kwiecińska-Zdrenka, M. (2004). *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?* Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Kwieciński, Z. (1980). *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kwieciński, Z. (1987). *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.

Kwieciński, Z. (2005). Przyszłość edukacji i pedagogiki w świecie bez przyszłości. Ratujmy naszą młodzież. W: M. Dziemianowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania* (s. 15–18). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Kwieciński, Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Kwieciński, Z. (2008). Edukacja – moralność – sfera publiczna. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 91–100). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kwieciński, Z. (2019). Edukacja w galaktyce znaczeń. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 42–53). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Labaree, D.F. (2010). *Someone Has to Fail: The Zero-Sum Game of Public Schooling*. Cambridge–London: Harvard University Press.

Lamm, Z. (1986). Ideologies and Educational Thought. W: D. Bar-Tal (red.), *Psychology and Counseling in Education* (s. 19–49). Jerusalem: Ministry of Education.

Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku*. Przekład A. Zręda. Warszawa: Wolters Kluwer.

Lasch, Ch. (2015). *Kultura narcyzmu. Amerykańskie życie w czasach malejących oczekiwań*. Przekład G. Ptaszek, A. Skrzypek. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

Lauwerys, J.A., Cowen, R. (1987). Teoretyczne aspekty problemu. W: I. Wojnar (przekład i oprac.), *Bliskie i dalekie cele wychowania* (s. 33–91). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Lazo, J.K., Kinnell, J.C., Fisher, A. (2000). Expert and Layperson Perceptions of Ecosystem Risk. *Risk Analysis*, *20*(2), 179–193.

Leavy, P. (2017). *Research Design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York–London: The Guilford Press.

Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty: temporality and biographies in the new century. *Young*, *13*, 123–146.

Leccardi, C. (2006). Redefining the Future: Youthful Biographical Constructions in the 21st Century. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *1*, 37–48.

Leppert, R. (2002). *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia nad bydgoskimi licealistami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Leppert, R. (2002). *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego.

Leppert, R. (2011). O potrzebie i niemożności kształtowania tożsamości młodzieży w epoce proteuszowej. *Przegląd Pedagogiczny*, *1*, 174–179.

Leppert, R., Melosik, Z., Wojtasik, B. (red.). (2005). *Młodzież wobec (nie)gościnności przyszłości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

Leszczyński, A. (2013). *Skok w nowoczesność. Polityka wzrostu w krajach peryferyjnych 1943–1980*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Leszczyński, A. (2017). *No dno po prostu jest Polska*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

Levinson, D.J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, *41*(10), 3–13.

Lewandowski, E. (2008). *Charakter narodowy Polaków i innych*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Muza SA.

Lewowicki, T. (1977). *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Lewowicki, T. (1997). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. (red.). (1998). *Problemy pogranicza i edukacja: praca zbiorowa.* Cieszyn: Uniwersytet Śląski, Filia.

Liberska, H. (2004). *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Libiszowska-Żółtkowska, M. (red.). (2009). *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Socjologiczne studium przypadków*. Warszawa: Difin.

Lindgren, M., Bandhold, H. (2009). *Scenario Planning. The link between future and strategy*. London: Palgrave Macmillan.

Livingstone, D.W. (1976). Images of the educational future in advanced industrial society: an Ontario enquiry. *Canadian Journal of Education*, *1*(2), 13–29.

Łobocki, M. (2004). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Łoś, M. (1972). *Aspiracje a środowisko*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Łukaszewski, W. (1983). Orientacje temporalne jako jeden z aspektów osobowości. W: W. Łukaszewski (red.), *Osobowość – orientacje temporalne – ustosunkowanie się do zmian* (s. 5–39). Wrocław: Wrocław University Press.

Maharishi, R. (2020). *Bądź tym kim jesteś*. Przekład D. Godman. Łódź: Galaktyka.

Majerek, B. (2005). *Młodzież wobec innych. Studium empiryczne na temat nietolerancji społecznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Majerek, B. (2018). *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Malewski, M. (2013). „Dorosłość" – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *3*(63), 23–40.

Malinowski, J.A. (red.). (2016). *Diagnoza i profilaktyka wśród młodzieży wyzwaniem dla społeczności lokalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Mandle, J. (2009). *Globalna sprawiedliwość*. Przekład M. Dera. Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Manicka, T. (2010). *Matka ryżu*. Przekład A. Grabowski. Warszawa: Wydawnictwo Albatros.

Márai, S. (2005). *Wyznania patrycjusza*. Przekład T. Worowska. Warszawa: Czytelnik.

Marciniak, M. (2011). *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa Baumanowska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Marczuk, S. (1983). *Wartości i ideały młodego pokolenia. Z badań nad studentami i młodymi robotnikami Rzeszowa*. Rzeszów: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie.

Mariański, J. (1995). *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością: wartości moralne w świadomości maturzystów*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Mariański, J. (2013). *Sekularyzacja. Desekularyzacja. Nowa duchowość*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Mariański, J. (2016). *Megatrendy religijne w społeczeństwach ponowoczesnych. Studium Socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Mariański, J., Zdaniewicz, W. (1991). *Wartości religijne i moralne młodych Polaków. (Raport z badań ogólnopolskich)*. Warszawa: Pallottinum.

Marien, M. (2002). Futures studies in the 21st Century: a reality-based view. *Futures*, *34*, 261–281.

Marien, M. (2010). Futures-thinking and identity: Why ‘‘Futures Studies’’ is not a field, discipline, or discourse: a response to Ziauddin Sardar’s ‘the namesake’. *Futures*, *42*, 190–194.

Markowska-Manista, U. (2020). O potrzebie dekolonizacji współczesnych badań nad dzieciństwem i prawami dziecka w krajach Globalnego Południa i Globalnej Północy. Rozważania wstępne. *Przegląd Krytyczny*, *2*(1), 9–20.

Marody, M. (2015). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Marody, M., Kolbowski, J., Łubanowska, C. i in. (2004). *Polacy’80. Wizje rzeczywistości dnia (nie)codziennego*. Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii UW.

Martinelli, A. (2005). *Global Modernization: Rethinking the Project of Modernity*. London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage Publications.

Masini, E. (1982). Reconceptualizing Futures: A Need and a Hope. *World Future Society Bulletin*, November–December, 1–8.

Masini, E.B., Vasquez, J.M. (2000). Scenarios as Seen from a Human and Social Perspective. *Technological Forecasting and Social Change*, *65*, 49–66.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage Publications.

Maurial, M. (1999). Indigenous Knowledge and Schooling: A Continuum Between Conflict and Dialogue. W: L.M. Semali, J.L. Kincheloe (red.), *What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy* (s. 59–87). New York: Falmer Press.

Maxwell, J.A., Mittapalli, K. (2010). Realism as a Stance for Mixed Methods Research. W: A. Tashakkori, C. Teddlie (red.), *Sage Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (s. 145–167). Thousand Oaks: Sage Publications.

Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata*. Przekład J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.

Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przekład J. Hołówka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Melosik, Z. (1995). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Melosik, Z. (1999). *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Mertens, D.M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: The transformative emancipatory perspective. W: A. Tashakkori, C. Teddlie (red.), *Handbook of Mixed Method Social and Behavioral Research* (s. 135–164). Thousand Oaks: Sage Publications.

Mertens, D.M. (2007). Transformative Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(3), 212–225.

Mesjasz, Cz. (2008). Przewidywanie we współczesnym zarządzaniu strategicznym, *Organizacja i Kierowanie*, *3*(133), 7–21.

Mikiewicz, P. (2014). *Kapitał społeczny i edukacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Milerski, B. (2008). Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy. *Paedagogia Christiana*, *1*(21), 29–42.

Milerski, B. (2010). Aksjologia kształcenia w perspektywie pedagogiki dialogu. *Paedagogia Christiana*, *1*(25), 149–159.

Milerski, B. (2019). Pedagogika kultury. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 347–362). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Milerski, B., Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Miles, M.B, Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Przekład S. Zabielski. Białystok: Trans Humana.

Milojević, I. (2005). *Educational Futures*. London–New York: Routledge.

Mizen, P. (2002). Putting the Politics Back into Youth Studies: Keynesianism, Monetarism and the Changing State of Youth. *Journal of Youth Studies*, *5*(1), 5–20.

Modrzewski, J. (1984). Młodzież jako kategoria badań pedagogicznych. W: J. Kurowski (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą* (s. 120–140). Warszawa: ZSMP, Centrum Badań Problemów Młodzieży.

Mohai, P. (1992). Men, women, and the environment: An examination of the gender gap in environmental concern and activism. *Society & Natural Resources*, *5*(1), 1–19.

Moran-Ellis, J., Alexander, V.D., Cronin, A. i in. (2006). Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research*, *6*(1), 45–59.

Morgan, D. (2002). Images of the future: a historical perspective, *Futures*, *34*, 883–893.

Mouffe, Ch. (2020). *W obronie lewicowego populizmu*. Przekład. B. Szelawa. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Müller, J.-W. (2016). *Przeciw demokracji. Idee polityczne XX wieku w Europie*. Przekład J. Majmurek. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Musiał, W. (2013). *Modernizacja Polski. Polityki rządowe w latach 1918–2004*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Muszyński, H. (1972). *Ideał i cele wychowania*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Muszyński, J. (2001). *Megatrendy a polityka*. Wrocław: Atla2.

Muzyka, W. (1996). *Przemiany uczestnictwa młodzieży w kulturze w latach 1978–1993*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP.

Mysior, R. (2012). *Subkultura emo: w kręgu fascynacji, doświadczeń i przekonań*. Warszawa: Bel Studio.

Myszka-Strychalska, L. (2016). *Orientacje zawodowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Naisbitt, J. (1997). *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Przekład P. Kwiatkowski. Poznań: Zysk i S-ka.

Nalaskowski, A. (2017). *Edukacja. Korzenie – źródła – narracje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nalaskowski, S. (1993). *O ideale wychowania i celach kształcenia*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Napiórkowski, M. (2016). *Powstanie umarłych. Historia pamięci 1944–2014*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Narkiewicz-Niedbalec, E. (1997). *Uczestnictwo w kulturze i aspiracje życiowe młodzieży szkolnej*. Zielona Góra: WSP.

Narkiewicz-Niedbalec, E., Zielińska, M. (red.). (2011). *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkami. Z prac Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji Polskiego Towarzystwa Socjologicznego*. Toruń: Wydawnictwo: Adam Marszałek.

Nawroczyński, B. (1947). *Współczesne prądy pedagogiczne*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Neal, J.A. (1997). Spirituality in management education: A guide to resources. *Journal of Management Education*, *21*(1), 121–139.

NIC (National Intelligence Council). (2012). *Global Trends 2030: Alternative Worlds*. Pobrano z: www.dni.gov/nic/globaltrends (dostęp: 11.04.2020).

Niemierko, B. (2004). Cele kształcenia. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki* (s. 17–53). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Niemöller, M. (1942). *Kiedy przyszli*. Pobrano z: http://wiersze.doktorzy.pl/kiedyprzyszli.html (dostęp: 21.04.2020).

Nikitorowicz, J. (2000). *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok: Trans Humana.

Nizińska, A., Kurantowicz, E. (2010). Młodzi dorośli między światem szkoły a światem pracy. Polityka – badania – rekomendacje. *Forum Oświatowe*, *2*(43), 19–35.

Notten, v. Ph. (2006). Scenario development: a typology of approaches W: OECD (red.), *Think Scenarios, Rethink Education* (s. 69–92). Paryż: OECD.

Nowak, M. (2001). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Nowak, M. (2012a). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Nowak, M. (2012b). Czy wychowanie bez celu? *Paedagogia Christiana*, *1*(29), 49–67.

Nowak, S. (1965). *Przemiany społecznej struktury w świadomości społecznej*. Warszawa: Ośrodek Badania Opinii Publicznej i Studiów Programowych.

Nowak, S. (1979). System wartości społeczeństwa polskiego. *Studia Socjologiczne*, *4*(75), 155–173.

Nowak, S. (red.). (1984). *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Nowak, S. (red.). (1991). *Studenci Warszawy. Studium długofalowych przemian postaw i wartości*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nowakowska-Siuta, R., Śliwerski, B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nowel, L.S., Norris, J.M., White, D.E., Moules, N.J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*, 1–13.

O'Neill, W.F. (1981). *Educational Ideologies. Contemporary Expressions of Educational Philosophy*. Santa Monica: Goodyear Publishing Company.

OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Ogilvy, J. (2006). Education in the information age: scenarios, equity and equality. W: OECD (red.), *Think Scenarios, Rethink Education* (s. 21–37). Paris: OECD.

Okoń, W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Olcoń-Kubicka, M. (2009). *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Olechnicki, K., Załęcki, P. (1998). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.

Olszak-Krzyżanowska, B. (1992). *Młodzież wobec nowych wyzwań. Wartości, orientacje i cele życiowe zielonogórskich maturzystów*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego.

Ornauer, H., Wiberg, H., Siciński, A., Galtung, J. (1976*). Images of the world in the year 2000. A comparative ten nation study*. The Hague–Paris: Humanities Press.

Orwell, G. (2014). *Birmańskie dni.* Przekład L. Urlich. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.

Ossowska, M. (1973*). Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Ostrowicka, H. (2015a). *Przemyśleć z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Ostrowicka, H. (2015b). *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Ostrowicka-Miszewska, H. (2004). Młode oblicze zmiany – rzecz o orientacjach społeczno-politycznych działaczy młodzieżowych organizacji afiliowanych przez partie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *2*(26), 107–116.

Ostrowicka-Miszewska, H. (2006). *Jak porcelana rzucona o beton. Dyskursy o młodzieży, polityce i polityce młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Ostrowska, K., Surzykiewicz, J. (2005). *Zachowania agresywne w szkole: badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Pacek, B. (2019). Zagrożenia dla pokoju i bezpieczeństwa publicznego w ocenie badanej młodzieży. W: R. Bera, S.M. Kwiatkowski (red.), *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń w życiu społecznym* (s. 45–127). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Page, G.T., Thomas, J.B. (red.). (1977). *International Dictionary of Education*. London–New York: Kogan Page, Nichols Publishing Company.

Pajestka, J. (1994). O *orientację na przyszłość w reformach polskich. Megatrendy cywilizacyjne a procesy transformacji systemowej*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Palka, S. (1989). Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne. *Ruch Pedagogiczny*, *1*, 3–11.

Palska, H. (2002). *Bieda i niedostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

Paluchowski, W.J. (2012). Model mieszanych metod, czyli o przyczynach i skutkach pewnej metodologicznej rewolucji. *Przegląd Psychologiczny*, *55*(2), 113–128.

Pankowski, K. (1997). O sensie życia, wartościach życiowych, cnotach i występkach. W: M. Falkowska (red.), *O stylach życia Polaków* (s. 17–49). Warszawa: CBOS.

Parzęcki, R. (2004). *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia – wybory – realia*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage Publications.

Penn, M., Zalesne, E.K. (2007). *Microtrends: the small forces behind tomorrow's big changes*. New Jork: Hachette Book Group.

Peret-Drążewska, P. (2014). *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Perlesz, A., Lindsay, J. (2003). Methodological triangulation in researching families: Making sense of dissonant data. *International Journal of Social Research Methodology*, *6*(1), 25–40.

Phoenix, A. (1996). Adolescence. W: A. Kuper, J. Kuper (red.), *The Social Science Encyclopedia* (s. 7–9). London–New York: Routledge.

Pielasińska, W. (1991). *Uczestnictwo młodzieży w kulturze jako element stylu życia: raport z badań*. Warszawa: Instytut Kultury.

Pieriegud, J. (2015). Wykorzystanie megatrendów do analizy przyszłościowego rozwoju sektorów gospodarki. W: J. Gajewski, W. Paprocki, J. Pieriegud (red.), *Megatrendy i ich wpływ na rozwój sektorów infrastrukturalnych* (s. 8–25). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową – Gdańska Akademia Bankowa.

Pilarska, J. (2018). Metodologie indygeniczne w kontekście badań wrażliwych kulturowo. *Multicultural Studies*, *1*, 143–158.

Piorunek, M. (2004a). Orientacje edukacyjne i zawodowe młodzieży współczesnej. W: M. Piorunek (red.), *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji* (s. 33–80). Poznań: Wydawnictwo Rys.

Piorunek, M. (2004b). *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Piotrowski, P. (2012). *Chuligani a kultura futbolu w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Piwowarski, R. (2000). *Szkoły na wsi – edukacyjne wyzwanie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Pogorzelska, M., Rudnicki, P. (2020). *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Polak, F. (1973). *The Image of the Future*. Amsterdam–London–New York: Elsevier Scientific Publishing Company.

Prandecki, K. (2012). Rola megatrendów w przewidywaniu przyszłości. *Przyszłość. Świat – Europa – Polska*, *2*, 75–94.

Przecławska, A. (1976). *Zróżnicowania kulturalne młodzieży a problemy wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Przecławska, A., Rowicki, L. (1997). *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Przybylska, E., Wajsprych, D. (2019). *Współczesne dyskursy o edukacji kulturowej w Polsce i w Niemczech.* Warszawa: CeDeWu.

Przybylski, B. (2013). *Zaangażowania polityczne młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Przybylski, B. (2016). Wokół lewicowej i prawicowej tożsamości politycznej młodzieży. W: Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej* (s. 163–175). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Przyszczypkowski, K. (1999). *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.

Przyszczypkowski, K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Pufal-Struzik, I. (red.). (2007). *Agresja dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Puślecki, W. (1999). *Cele kształcenia w edukacji szkolnej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Putnam Tong, R. (2002). *Myśl feministyczna. Wprowadzenie*. Przekład J. Mikos, B. Umińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Putnam, R.D. (2008). *Samotna gra w kręgle*. Przekład P. Sadura, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

PWN (2005). *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Red. A. Markowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pyżalski, J. (2011). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pyżalski, J. (red.). (2012). *Cyberbullying: zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Raciborski, J. (2004). Zachowania wyborcze Polaków. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku* (s. 225–250). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Radlińska, H. (red.). (1937). *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Raport. Polska 2050 (2011). Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN.

Rejmer, M. (2018). *Błoto słodsze niż miód*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Renzetti, C.M., Curran, D.J. (2005). *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Przekład A. Gromkowska-Melosik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Reykowski, J. (2013). Różnice mentalności jako źródła ideologicznych konfliktów. *Nauka*, *3*, 17–43.

Reykowski, J. (2019). *Rozczarowanie demokracją. Perspektywa psychologiczna*. Sopot: smak słowa.

Reykowski, J., Skarżyńska, K., Ziółkowski, M. (red.). (1990). *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.

Richardson, L., St. Pierre, E.A. (2009). Pisanie jako metoda badawcza. Przekład M. Sałkowska. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 2, s. 457–482). Przekład K. Podemski i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Riele, te, K. (2004). Youth Transition in Australia: Challenging Assumptions of Linearity and Choice. *Journal of Youth Studies*, *7*(3), 243–257.

Roethlisberger, F.J., Dickson, W.J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge: Harvard University Press.

Rossman, G.B., Wilson, B.L. (1985). Numbers and Words. *Evaluation Review*, *9*(5), 627–643.

Roth, G. (2019). *The Educated Underclass: Students and the Promise of Social Mobility.* London: Pluto Press.

Różański, T. (2012). *Style życia młodzieży studenckiej a środowisko rodzinne: studium socjopedagogiczne*. Toruń: nieopublikowana praca doktorska.

Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Rubacha, K. (2004a). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 21–33). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rubacha, K. (2004b). Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 34–58). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rubacha, K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Ruciński, S. (1988). *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Runciman, D. (2019). *Jak kończy się demokracja*. Przekład Sz. Żuchowski. Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej.

Rychard, A. (1989). Wizje przyszłości a szanse reform systemowych w opinii społecznej. W: W. Adamski, K. Jasiewicz, L. Kolarska-Bobińska, A. Rychard, E. Wnuk-Lipiński (red.), *Polacy 88: dynamika konfliktu a szansa reform: raport z badania „Sprawy Polaków '87"* (s. 417–448). Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

Ryk, A. (2004). *Pokolenie zmiany. Studium porównawcze wartości i perspektyw życiowych młodzieży włoskiej i polskiej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Sadowski, Z. (2007). Kłopoty z perspektywą 2050. W: PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus", *Europa w perspektywie roku 2050* (s. 23–28). Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN.

Sadura, P., Sierakowski, S. (2019). *Polityczny cynizm Polaków. Raport z badań socjologicznych*. Warszawa: Fundacja Pole Dialogu, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Sai Baba (2008). *Sai Baba mówi do zachodu*. Spisał S. v. Stepski-Doliwa. Przekład P. Ruszkowski. Bydgoszcz: Dom Wydawniczy Limbus.

Salecl, R. (2010). *Tyrania wyboru*. Przekład B. Szelewa. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Saramonowicz, A. (2010). Facet lubi patrzeć na gładkie. Z Andrzejem Saramonowiczem rozmawia Robert Taborski. *Wysokie Obcasy*, *36*, 46–48.

Sardar, Z. (1993). Colonizing the future: the 'other' dimension of futures studies. *Futures*, *25*, 179–187.

Sayer, A. (2000). *Realism and Social Science*. London: Sage Publications.

Schulz, R. (2003). *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu* (t. 1). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Semali, L.M, Kincheloe, J.L. (1999). Introduction: What is Indigenous Knowledge and why should we study It? W: L.M. Semali, J.L. Kincheloe (red.), *What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy* (s. 3–58). New York: Falmer Press.

Senge, P.M. (2012). *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa: Wolters Kluwer.

Sepkowski, A. (2001). *Wizje światowego ładu*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.

Sęk, H. (1980). *Orientacja w sytuacjach społecznych. Studium teoretyczno-kliniczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Shannon-Baker, P. (2016). Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *10*(4), 319–334.

Shapiro, S. (1993). O publicznym dyskursie edukacyjnym w USA (1970–1990). W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne Dyskursy* (cz. 3, s. 5–43). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Siciński, A. (1975). *Młodzi o roku 2000. Opinie, wyobrażenia, postawy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

Siciński, A. (red.). (1978). *Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Siegień, W. (2013). *Topografie dyskursów płci. Krytyczne studium nad tożsamością rodzajową polskiej młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Siemieniecka, D., Siemieniecki, B. (2019). *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Silverman, D. (2009). *Prowadzenie badań jakościowych*. Przekład J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sjöberg, L. (2000). Factors in risk perception. *Risk Analysis*, *20*(1), 1–11.

Skarżyńska, K. (1990). Orientacja egalitarna i nieegalitarna. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności* (s. 139–157). Poznań: Wydawnictwo Nakom.

Skarżyńska, K. (2019). *My. Portret psychologiczno-społeczny Polaków z polityką w tle*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Skarżyńska, K. (red.). (2002). *Podstawy psychologii politycznej*. Poznań: Zysk i S-ka.

Skorny, Z. (1980). *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości.* Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Slimak, M.W., Dietz, T. (2006). Personal values, beliefs and ecological risk perception. *Risk Analysis*, *26*(6), 1689–1705.

Smolińska-Theiss, B. (2014). Z tradycji badań nad nierównościami edukacyjnymi – od społecznych przyczyn powodzeń i niepowodzeń szkolnych do współczesnych badań nad zróżnicowaniami w oświacie. W: A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówności. Trajektorie sukcesu i marginalizacji* (s. 83–102). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2019). Pedagogika społeczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 331–345). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Smyła, J. (2021). *Wzory przyszłości osobistej i zawodowej młodzieży licealnej. Między tradycją a ponowoczesnością*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls (w przygotowaniu do druku).

Sobczak, S. (2000). *Celowość wychowania. Propozycja tomistyczna*. Warszawa: Navo.

Sobecki, M. (2021). *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Sobol, M., Oleś, P. (2002). Orientacja temporalna „carpe diem" a poczucie satysfakcji z życia. *Przegląd Psychologiczny*, *3*, 331–346.

Socha, P. (red.). (2002). *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowość – wiara – religijność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Sokołowski, Ł. (2011). Serial jako element praktyk społecznych. *Kultura i Społeczeństwo*, *55*(2–3), 187–208.

Sośnicki, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Sowa, J. (2015). *Inna Rzeczypospolita jest możliwa! Widma przeszłości, wizje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B. – Grupa Wydawnicza Foksal.

Sowa-Behtane, E. (2015). *Wartości członków subkultur młodzieżowych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Standing, G. (2014). *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Przekład K. Czarnecki, P. Kaczmarski, M. Karolak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Stańczyk, P. (2010). Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *3*(51), 25–38.

Such, J. (1992). *Dialektyczne wizje świata*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Suchodolski, B. (1959). *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Suchodolski, B. (1982a). *Kształt życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Suchodolski, B. (red.). (1982b). *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Sulewska, M. (2012). *Zjawisko uzależnienia od narkotyków a przestępczość wśród młodzieży na terenie aglomeracji wielkomiejskich*. Warszawa: Promotor.

Sułek, A. (2007). Posłowie. Badania w Marienthalu i badania nad bezrobociem w Polsce. W: M. Jahoda, P.F. Lazarsfeld, H. Zeisl, *Bezrobotni Marienthalu* (s. 241–279). Przekład R. Marszałek. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole: uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Suszek, K. (1971). *Społeczne podłoże aspiracji szkolnych i młodzieży*. Poznań–Szczecin: Wyższa Szkoła Nauczycielska w Szczecinie.

Szacki, J. (1975). Świadomość historyczna a wizja przyszłości. *Studia Filozoficzne*, *8*(117), 41–52.

Szacki, J. (1980). *Spotkania z utopią*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Iskry.

Szafraniec, K. (1990). *Człowiek wobec zmian społecznych: studium empiryczne z lat 1981–1982*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Szafraniec, K. (1991). Syndrom nienasycenia – antropologiczne aspekty socjalizacji. W: R. Borowicz, G. Krzyminiewska, K. Szafraniec, *Młodzi dorośli. Paradoksy socjalizacji i rozwoju* (s. 49–66). Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.

Szafraniec, K. (2010). *Młode pokolenie a nowy ustrój*. Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.

Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Szafraniec, K. (2012a). *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*. Warszawa: Instytut Obywatelski.

Szafraniec, K. (2012b). Młodość jako wyłaniający się problem i nowa polityczna siła. *Nauka*, *1*, 101–122.

Szafraniec, K., Domalewski, J., Wasielewski, K., Szymborski, P., Wernerowicz, M. (2017). *Zmiana warty. Młode pokolenia a transformacje we wschodniej Europie i Azji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Szafrańska, K. (2018). *Kształtowanie się celów życiowych nastolatków w pieczy instytucjonalnej. Model ontologiczno-gnozeologiczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szafrańska, K. (2019). Wizja przyszłości a orientacja pozytywna wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych. *Roczniki Pedagogiczne*, *11*(47), 461–475.

Szahaj, A. (2015). *Inny kapitalizm jest możliwy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.

Szczepański, J. (1995). *Wizje naszego życia*. Warszawa: Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji.

Szczepkowski, J. (2016). *Resocjalizacja młodzieży uzależnionej oparta na potencjałach: w poszukiwaniu rozwiązań instytucjonalnych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Szczurek-Boruta, A. (2007). *Zadania rozwojowe i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo: studium pedagogiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Szewczuk, W. (1990). *Osiem szkiców do teorii osobowości*. Warszawa–Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Szkudlarek, T. (2004). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 363–376). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szkudlarek, T. (2010). Tendencje, fantazje i scenariusze. W: Instytut Obywatelski, *Edukacja przyszłości. Uczeń – nauczyciel – szkoła* (s. 19–21). Warszawa: Instytut Obywatelski.

Szkudlarek, T. (2018). Pedagogika wstydu i bezwstydna polityka. *Forum Oświatowe*, t. 30, *1*(59), 37–52.

Szkudlarek, T. (2019). Pedagogika międzykulturowa. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 605–623). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szkudlarek, T., Śliwerski, B. (2000). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szlendak, T., Olechnicki, K. (2017). *Nowe praktyki kulturowe Polaków. Megaceremoniały i subświaty*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sztompka, P. (2009). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Sztompka, P. (2021). *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*: Kraków: Znak Horyzont.

Sztumski, J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.

Szukalski, S.M. (2009). Rola nauki w myśleniu o przyszłości. Kilka pytań. W: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy prezydium PAN, *Rola nauki w myśleniu o przyszłości* (s. 82–95). Warszawa: PAN.

Szymański, M.J. (1973). *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej: z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Szymański, M.J. (1998). *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa: IBE.

Szymański, M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szymański, M.J. (2015). *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Szymański, M.J. (2016). Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej. W: Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej* (s. 11–26). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Szymański, M.J. (2021). *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Warszawa: Difin.

Śliwerski, B. (1999). *Bariery i możliwości wyrównania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży w zreformowanej szkole*. Łódź: Towarzystwo Pomocy Dzieciom i Młodzieży.

Śliwerski, B. (2006a). Wprowadzenie do pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu* (t. 1, s. 79–114). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

Śliwerski, B. (2006b). Wprowadzenie. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu* (t. 1, s. VII-XII). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne

Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwerski, B. (2010). Teorie wychowania. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (s. 209–237). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwerski, B. (2013). Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych. *Pedagogika Społeczna*, *4*(50), 7–27.

Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka w edukacji. Inspiracje dla badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer.

Śliwerski, B. (2020). *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Świda, H. (red.). (1979). *Młodzież a wartości*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Świda-Ziemba, H. (1999). *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.

Świda-Ziemba, H. (2005). *Młodzi w nowym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Tanner, J.M. (1962). *Growth at adolescence*. Oxford: Blackwell.

Tarkowska, E. (1987). *Czas w społeczeństwie: problemy, tradycje, kierunki badań*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Tarkowska, E. (1992). *Czas w życiu Polaków: wyniki badań, hipotezy, impresje*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

Tazbir, J. (1982). Wizje przyszłości w kulturze staropolskiej. *Odrodzenie i reformacja w Polsce*, *27*, 107–142.

Teddlie, Ch., Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. London: Sage Publications.

Teddlie, Ch., Tashakkori, A. (red.). (2003). *Handbook of Mixed Method Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Terzani, T. (2017). *Koniec jest moim początkiem*. Przekład I. Banach. Poznań: Zysk i S-ka.

Tillmann, K.J. (2005). *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Przekład G. Bluszcz, B. Miracki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tłuściak-Deliowska, A. (2014). Dystans społeczny wobec Innych: Analiza postaw młodzieży wobec wybranych grup narodowo-etnicznych. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, *26*(4), 85–104.

Tłuściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Toffler, A. (1997). *Trzecia fala*. Przekład E. Woydyłło. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Tołstoj, L. (1963). *Pisma pedagogiczne*. Przekład L. i S. Wołoszynowie. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.

Tracy, B. (2015a). *Sukces tu i teraz. Osiągniesz wszystko, czego chcesz, szybciej, niż się spodziewasz*. Przekład M. Witkowska. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Tracy, B. (2015b). *Zarabiaj tyle, ile jesteś wart. Zmaksymalizuj swoje przychody już teraz*. Przekład M. Gutowski. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Turski, M. (2020). *Auschwitz nie spadło z nieba*. Przemowa z okazji rocznicy wyzwolenia obozu koncentracyjnego. Pobrano z: www.youtube.com/watch?v = BwveeOmDN4o (dostęp: 2.02.2021).

Tyszka, A. (1971). *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

UNESCO (2016). *Global Monitoring Education Report 2016. Education for people and planet: creating sustainable futures for all*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development. A Roadmap*. Paris. Pobrano z: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale = en (dostęp: 19.02.2021).

Urban, B. (1999). *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Urban, M. (2008). *Indywidualizm i kolektywizm w świadomości młodzieży. Studium psychologiczno-politologiczne*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Urbanek, J. (2002). *Uczestnictwo młodzieży akademickiej w kulturze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Urbaniak-Zając, D. (2018). O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, *26*(1), 121–138.

Urry, J. (2016). *What is the Future?* Cambridge: Polity Press.

Van der Helm, R. (2009). The vision phenomenon: Towards a theoretical underpinning of visions of the future and the process of envisioning. *Futures*, *41*, 96–104.

Venkatesh, V., Brown, S.A., Bala, H. (2013). Bridging the Qualitative-Quantitative Divide: Guidelines for Conducting Mixed Methods Research in Information Systems. *MIS Quarterly*, *37*, 21–54.

W perspektywie roku 2010. (1995). Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku" przy Prezydium PAN. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Wajsprych, D. (2011). *Pedagogika agatologiczna. Studium hermeneutyczne projektu etycznego Józefa Tischnera*. Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Walker, D.F., Soltis, J.F. (2000). *Program i cele kształcenia*. Przekład K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Warner, W., Lunt, P.S. (1941). *The social life of a modern community. Yankee city series: Volume 1*. New Haven, CT: Yale University Press.

WEF (World Economic Forum). (2018). *The Global Risks Report 2018*, 13th Edition, Geneva. Pobrano z: www3.weforum.org/docs/WEF_GRR18_Report.pdf (dostęp: 12.05.2020).

Wertenstein-Żuławski, J., Pęczak, M. (red.). (1991). *Spontaniczna kultura młodzieżowa*. Wrocław: Wiedza o Kulturze.

Wiatrowski, Z. (2003). Orientacja szkolna i zawodowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 920–923). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Wiatrowski, Z. (2009). *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.

Wieradzka-Pilarczyk, A. (2015). *Tożsamość religijna młodych Polaków*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wierzbicki, A.P. (2011). Wizja i mechanizmy postępu w Polsce do 2050 roku. W: J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki (red.), *Wizja przyszłości Polski – Studia i analizy. Społeczeństwo i Państwo* (t. 1, s. 146–163). Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus". Warszawa: PAN.

Wilkin, J. (2009). Rola nauk społecznych w myśleniu o przyszłości i jej kształtowaniu. W: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy prezydium PAN, *Rola nauki w myśleniu o przyszłości* (s. 49–61). Warszawa: PAN.

Wiłkomirska, A. (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Winch, Ch., Gingell, J. (2008). *Philosophy of Education. The Key Concepts*. London–New York: Routledge.

Wiśniewski, Cz. (2009). *Wychowanie – studia teoriopoznawcze i aksjologiczne*. Łódź: Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna.

Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo Wit-Graf.

Witkowski, L. (2007). *Edukacja i humanistyka* (t. 2). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wnuk-Lipińska, E. (1981). *Uczestnictwo w kulturze studentów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wojnar, I. (red.). (1987). *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wroczyński, R. (1966). *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wrzesień, W. (2010). Czy ulegając nastolatyzacji zachowamy młodość? *Roczniki Socjologii Rodziny*, *XX*, 37–53.

Wyn, J., White, R. (1997). *Rethinking Youth*. St Leonards: Allen & Unwin.

Wyn, J., Woodman, D. (2006). Generation, Youth and Social Change in Australia. *Journal of Youth Studies*, *9*(5), 495–514.

Yin, R.K. (2006). Mixed Methods Research: Are the Methods Genuinely Integrated or Merely Parallel? *Research in the Schools*, *13*(1), 41–47.

Zacher, L. (1989). *Wizje przyszłości świata*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.

Zaczyński, W. (1977). Dydaktyka. W: M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 353–464). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Zamojska, E. (1998). *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne. Z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Zamojski, P. (2010). *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Zarzecki, L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa.

Zawistowska, A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Ziółkowski, M. (1990). Orientacje indywidualne a system społeczny. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności* (s. 53–75). Poznań: Wydawnictwo Nakom.

Ziółkowski, M. (2000). *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Znaniecka, M. (2016). *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Znaniecki, F (1974; 1934 – I wyd.). *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Znaniecki, F. (1997; 1940 – I wyd.). *Społeczna rola studenta uniwersytetu.* Przekład. M. Żyromski. Poznań: Wydawnictwo Nakom.

Znaniecki, F. (2010). *Socjologia wychowania* (t. 1, 2). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.

Żemojtel-Piotrowska, M., Piotrowski, J.P. (2010). Wizja świata społecznego a aktywność polityczna młodzieży: raport z badań. W: A. Łukasik, B. Danieluk (red.), *Spotkania z psychologią społeczną* (t. 2, s. 115–132). Lublin: Wydawnictwo Olech.

Spis tabel i rysunków

Tabela 1. Cele edukacji w ideologiach edukacyjnych 28
Tabela 2. Ogólne cele edukacji/wychowania w wybranych kierunkach pedagogicznych 30
Tabela 3. Dwie dominujące wizje przyszłości (propozycja Ivany Milojević) 36
Tabela 4. Alternatywne wizje edukacji (propozycja Ivany Milojević) 45
Tabela 5. Najważniejsze współczesne megatrendy 81
Tabela 6. Różnice między scenariuszami, prognozami i wizjami 90
Tabela 7. Obecność orientacji przyszłościowej w różnych orientacjach temporalnych 113
Tabela 8. Charakterystyka uczestników i uczestniczek indywidualnego wywiadu pogłębionego 134
Tabela 9. Struktura próby studentów i studentek w badaniu kwestionariuszowym oraz w teście projekcyjnym z uwzględnieniem dziedziny, dyscypliny, kierunku i uczelni 135
Tabela 10. Skróty dla oznaczeń wypowiedzi uzyskanych w teście projekcyjnym 139
Tabela 11. Przewidywane kierunki rozwoju Polski na podstawie wypowiedzi studentów 181
Tabela 12. Twierdzenia wchodzące w skład poszczególnych skal oraz ich rzetelność mierzona za pomocą współczynnika Alfa Cronbacha dla oceny prawdopodobieństwa (P) i siły potencjalnego wpływu (W) 184
Tabela 13. Ocena prawdopodobieństwa wystąpienia i potencjalnej siły wpływu pięciu typów zagrożeń w zależności od płci i kierunku studiów 186
Tabela 14. Wynik modelu wieloczynnikowej analizy wariancji dla prawdopodobieństwa (P) i wpływu (W) każdego typu zagrożeń (poziom istotności $p < 0,05$) 187
Tabela 15. Średnie ocen prawdopodobieństwa wystąpienia (P) i potencjalnej siły wpływu (W) poszczególnych zagrożeń na ład społeczny w Polsce w perspektywie 10 lat 190

Rysunek 1. Schemat równoległego badania własnego 137
Rysunek 2. Wartości ważne w życiu młodzieży (suma odpowiedzi „raczej ważne" i „zdecydowanie ważne") 143
Rysunek 3. Najważniejsze wartości (ważne dla ponad 95%) 145
Rysunek 4. Wartości najmniej ważne – wartości nieważne („raczej nieważne" i „zupełnie nieważne") dla ponad 20% 147
Rysunek 5. Ocena wybranych wartości demokratycznych 149
Rysunek 6. Wartości braterstwa i równości w ocenie badanych (suma odpowiedzi: „zdecydowanie ważne" i „raczej ważne") 149
Rysunek 7. Ocena prawdopodobieństwa wystąpienia i siły potencjalnego wpływu pięciu typów zagrożeń na ład społeczny w Polsce w perspektywie dziesięciu lat 185
Rysunek 8. Różnice w ocenie prawdopodobieństwa wystąpienia zagrożeń społecznych pomiędzy studentami badanych kierunków studiów 188

Rysunek 9. Różnice w ocenie prawdopodobieństwa wystąpienia i siły potencjalnego wpływu zagrożeń środowiskowych pomiędzy studentami badanych kierunków studiów 189
Rysunek 10. Zagrożenia o największym odsetku osób oceniających ich potencjalny wpływ jako katastroficzny (ocena 5 na pięciostopniowej skali) 194
Rysunek 11. Projektowane zachowanie wobec realizacji pesymistycznego scenariusza: „neototalitaryzm” 201
Rysunek 12. Projektowane zachowanie wobec realizacji pesymistycznego scenariusza: „terrorystyczny anarchizm rewolucyjny” 207

Aneksy

Aneks 1. Scenariusz do indywidualnego wywiadu pogłębionego

I Wprowadzenie do rozmowy

- Czy mógłbyś/mogłabyś przedstawić się i opowiedzieć w kilku zdaniach o sobie?
- Co jest dla Ciebie w życiu ważne? Jakie masz główne cele w życiu?
- Czego się obawiasz? Czego się boisz?

II Rozmowa o przyszłości

- Jak widzisz swoją przyszłość? Co byś chciał/a w życiu robić, osiągnąć?
- W jakiej Polsce chciał(a)byś żyć?
- Jak chciał(a)byś, żeby Polska wyglądała za kilka, kilkanaście lat?
- W jakim kierunku Polska zmierza? Jak Ci się wydaje, jak będzie wyglądała za kilka, kilkanaście lat?
- Wyobraź sobie, że możesz zbudować Polskę swoich marzeń? Jaka to byłaby Polska?

III Rozmowa o Polsce współczesnej

- Czym w ogóle jest, co znaczy dla Ciebie Polska?
- Jak oceniasz bieżącą sytuację w Polsce?
- Co ci się w Polsce i Polakach podoba?
- Co ci się w Polsce i Polakach nie podoba?
- Co byś chciał/a w Polsce i Polakach zmienić?
- W jaki sposób chciał(a)byś Ją zmieniać? W jaki sposób Ją zmieniasz?
- Co robisz, aby Polska spełniała Twoje oczekiwania?
- Wyobraź sobie, że jesteś przywódcą Polski, co byś zrobił/a?

IV Zakończenie rozmowy

Aneks 2. Kwestionariusz do testu projekcyjnego

Bardzo proszę o dokładne przeczytanie dwóch poniższych historii i ustosunkowanie się do nich.

1. Marek wybrał popularny kierunek studiów, który wydawał mu się łatwy. Po studiach najprawdopodobniej nie zdobędzie pracy w zawodzie i będzie zmuszony podjąć pracę poniżej swoich aspiracji lub wyjechać z Polski. Nie może liczyć na niczyją pomoc materialną. Widzi też, że większość jego rówieśników nie ma perspektyw na realizację planów życiowych. Rówieśnicy Marka masowo przyłączają się do ruchów, które tłumaczą pogarszającą się sytuację napływem taniej siły roboczej z zewnątrz. Ruchy te zyskują coraz większe poparcie; prawdopodobnie w przyszłych wyborach zdobędą władzę. Skupiają się one wokół hasła „stać nas na więcej, tylko zarezerwujmy Polskę dla prawdziwych Polaków"

Co Ty byś zrobił/zrobiła na miejscu Marka? Proszę, uzasadnij odpowiedź.

a) Przyłączyłbym/przyłączyłabym się do ruchów skupionych wokół hasła „Polska dla Polaków".
b) Nie angażowałbym/angażowałabym się w sprawy publiczne.
c) Aktywnie zwalczałbym/zwalczałabym ruchy skupione wokół hasła „Polska dla Polaków" jako szkodliwe dla Polski.
d) Zachowałbym/zachowałabym się inaczej, jak? .....

Uzasadnij odpowiedź:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Tomek studiuje na prestiżowym kierunku. Wszystko wskazuje na to, że w przyszłości zdobędzie intratną posadę i zapewni sobie oraz swojej rodzinie dostatnie życie. Tymczasem jego rówieśnicy znajdują się na straconej pozycji. Mimo iż są dobrze wykształceni, pozostaną najprawdopodobniej bezrobotni – już odczuwają skutki zbliżającego się kryzysu finansowego. Sytuacja życiowa znajomych i przyjaciół Tomka staje się coraz gorsza; czują się oszukani przez banki. Za ich sytuację to właśnie banki mają ponosić największą odpowiedzialność. Nasila się bunt przeciw bankierom, a w skrajnych przypadkach podejmowane są wobec nich nawet akty terrorystyczne.

Co Ty byś zrobił/zrobiła na miejscu Tomka? Proszę, uzasadnij odpowiedź.

a) Przyłączyłbym/przyłączyłabym się do ruchów protestu przeciwko bankom, ale nie podejmowałbym/podejmowałabym aktów terrorystycznych.
b) Przyłączyłbym/przyłączyłabym się do ruchów protestu przeciwko bankom i podejmowałbym/podejmowałabym akty terrorystyczne.
c) Nie angażowałbym/angażowałabym się w życie publiczne i nie przyłączyłbym/przyłączyłabym się do ruchów protestu.
d) Zwalczałbym/zwalczałabym te ruchy jako szkodliwe dla Polski.
e) Zachowałbym/zachowałabym się inaczej, jak? .....

Uzasadnij odpowiedź:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Aneks 3. Kwestionariusz ankiety

ANKIETA

Szanowna Studentko/Szanowny Studencie!
Serdecznie proszę o wypełnienie poniższej ankiety dotyczącej Twojej opinii na temat różnych zagadnień. Ankieta składa się z dwóch części.

Badania mają charakter anonimowy i poufny. Uzyskane informacje zostaną wykorzystane wyłącznie w celach naukowych.

Bardzo dziękuję za czas poświęcony na wypełnienie ankiety!

Część I
Co Twoim zdaniem zagraża Polsce?
Ustosunkuj się do poniższych zagrożeń, wpisując w odpowiednią rubrykę ocenę zagrożenia **w perspektywie dziesięciu lat!**

W rubryce A oceń, proszę, prawdopodobieństwo wystąpienia w Polsce poniższych zagrożeń na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza, że zdecydowanie nie wystąpi, a 5, że zdecydowanie wystąpi.

W rubryce B, zakładając, że dane zagrożenie wystąpi, oceń jego potencjalny wpływ na Polskę. Proszę o zaznaczenie wpływu na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza żaden lub minimalny, a 5 oznacza katastroficzny.

Proszę o zaznaczanie krzyżykiem (X) właściwej odpowiedzi.

	(A) Prawdopodobieństwo wystąpienia w Polsce						(B) Wpływ na Polskę				
	ZDECYDOWANIE NIE WYSTĄPI				ZDECYDOWANIE WYSTĄPI		ŻADEN LUB MINIMALNY				KATASTROFICZNY
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1. Problemy demograficzne	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
2. Rozkład kontaktów międzyludzkich	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
3. Kryzysy finansowe	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
4. Nielegalny handel (np. handel ludźmi, unikanie płacenia podatków)	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
5. Bezrobocie/zatrudnienie poniżej kwalifikacji	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
6. Upadek zarządzania na szczeblu narodowym	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
7. Drastyczne wahania cen na rynku energetycznym	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
8. Skażenie środowiska naturalnego	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
9. Przestępstwa cybernetyczne	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
10. Rozpowszechnienie się chorób zakaźnych	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
11. Łamanie prawa i przestępczość	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
12. Klęski żywieniowe	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
13. Wymuszona migracja na masową skalę	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
14. Bierność i konformizm ludzi	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
15. Upadek ekosystemów i utrata bioróżnorodności	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
16. Wojna nuklearna (broń masowego rażenia/użycie broni biologicznej lub chemicznej)	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

	(A) Prawdopodobieństwo wystąpienia w Polsce						(B) Wpływ na Polskę				
	ZDECYDOWANIE NIE WYSTĄPI				ZDECYDOWANIE WYSTĄPI		ŻADEN LUB MINIMALNY				KATASTROFICZNY
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
17. Postępujący charakter nierówności ekonomicznych wywołujących konflikty społeczne, np. powstanie/bunt ludzi „nieposiadających" przeciwko „posiadającym"	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
18. Upadek państwa demokratycznego	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
19. Konflikty międzynarodowe/wojny między krajami	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
20. Terroryzm/ataki terrorystyczne	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
21. Rozkład moralny	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
22. Rozpowszechnienie się chorób cywilizacyjnych	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
23. Przesądy i uprzedzenia	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
24. Nacjonalizm i konflikty etniczne	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
25. Nowe nieznane choroby	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
26. Brak stabilności społecznej	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
27. Klęski związane z niedoborem wody (kryzys wodny)	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
28. Poczucie wyobcowania	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
29. Ekstremalne zjawiska pogodowe (klęski żywiołowe, np. powodzie, huragany itp.)	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
30. Zmiany klimatu	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
31. Oszustwa i kradzieże danych	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
32. Zapaść systemu finansowego	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

	(A) Prawdopodobieństwo wystąpienia w Polsce						(B) Wpływ na Polskę				
	ZDECYDOWANIE NIE WYSTĄPI				ZDECYDOWANIE WYSTĄPI		ŻADEN LUB MINIMALNY				KATASTROFICZNY
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
33. Katastrofy środowiskowe spowodowane przez człowieka	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
34. Zanik tradycji narodowych	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
35. Niekorzystne konsekwencje postępu technologicznego	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
36. Łamanie praw człowieka	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
37. Konflikty/wojny religijne	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
38. Eksploatacja zasobów naturalnych	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
39. Brak wykształcenia i „ciemnota”	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

Część II

Prosimy o zaznaczenie krzyżykiem właściwej odpowiedzi.

1. Co jest dla Ciebie w życiu ważne?

	Zupełnie nieważne	Raczej nieważne	Raczej ważne	Zdecydowanie ważne	Trudno powiedzieć
1. Udane życie rodzinne					
2. Przyjaźń					
3. Bycie użytecznym					
4. Demokratyczne państwo					
5. Bogactwo					
6. Prestiż i szacunek					
7. Uznanie innych					
8. Zdrowie					
9. Uroda/wygląd zewnętrzny					
10. Sukcesy na uczelni					
11. Religia					
12. Niezawisłe i niezależne sądy					
13. Rozwój duchowy					
14. Bóg, opatrzność					
15. Dobre wykształcenie					
16. Ciekawe spędzanie wolnego czasu					
17. Realizacja własnych marzeń					
18. Znalezienie satysfakcjonującej pracy					
19. Bezpieczeństwo i pokój na świecie					
20. Dobrobyt ludzi na świecie					
21. Równość szans					
22. Wolność prasy					
23. Wolność zgromadzeń					
24. Wolność zrzeszeń					
25. Wolne wybory					

	Zupełnie nieważne	Raczej nieważne	Raczej ważne	Zdecydowanie ważne	Trudno powiedzieć
26. Możliwość wywierania wpływu na życie społeczne i polityczne kraju					
27. Trójpodział władzy					
28. Uczestnictwo w polityce					
29. Sprawiedliwy system gospodarczy					
30. Wolność wyznania religijnego					
31. Życzliwość i szacunek					
32. Silny charakter					

Kilka informacji o Tobie:

1. Płeć

a) Kobieta b) Mężczyzna

2. Rok urodzenia: __ __ __ __

3. Rok studiów: ..... **4. Kierunek:** .....

5. Skąd pochodzisz?

a) Wieś.
b) Miasto do 50 tysięcy mieszkańców.
c) Miasto 50–100 tysięcy mieszkańców.
d) Miasto 100–200 tysięcy mieszkańców.
e) Miasto 200–500 tysięcy mieszkańców.
f) Miasto powyżej 500 tysięcy mieszkańców.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 19,25
Skład i łamanie: AnnGraf Anna Szeląg
Druk ukończono w grudniu 2021
Druk i oprawa: Fabryka Druku

Podjęta przez Błażeja Przybylskiego problematyka ma wielkie znaczenie w okresie dominacji orientacji indywidualistycznych i konsumpcyjnych, a zarazem wielkich zmian politycznych, ekonomicznych i kulturowych, w wirze których znalazła się Polska, bardzo dzielących Polaków, a przy tym marginalizujących i uprzedmiotawiających własną młodzież. Niezwykłej wagi poznawczej są typologie Autora i takie jego ujęcia problemów, że zachęcają czytelników do samodzielnego ich rozważania i do dyskusji nad nimi. Napisał on doprawdy fascynujący, wieloaspektowy obraz postrzegania przez młodzież siebie, Polski i świata współczesnego. Monografia ta jest pracą o wielkiej wadze problemowej, nowatorską, bardzo dobrze zrealizowaną badawczo oraz przejrzyście ustrukturyzowaną i świetnie napisaną.

Z recenzji prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego, członka rzeczywistego PAN

Mamy do czynienia z pracą dotyczącą bardzo ważnego i w tym ujęciu rzadko podejmowanego tematu, pracą która ma wartościowe podstawy teoretyczne i dobre, a zarazem w dużej mierze oryginalne założenia badań własnych, bardzo dobrą prezentację wyników badań przeprowadzonych wśród studentów uczelni warszawskich, wnikliwe i celne uwagi, komentarze i refleksje autorskie.

Z recenzji prof. dr. hab. Mirosława J. Szymańskiego

ISBN 978-83-66879-45-4

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
1922–2022