

MAGDALENA CUPRJAŁ

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

UCZEŃ GIMNAZJUM: WYKREOWANA TOŻSAMOŚĆ „POMIĘDZY”

ABSTRACT. Cuprjak Magdalena, *Uczeń gimnazjum: wykreowana tożsamość „pomiędzy”* [Middle School Students – a Created “In-Between” Identity]. *Studia Edukacyjne* nr 40, 2016, Poznań 2016, pp. 149-162. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.40.9

This article presents a part of a study conducted in the middle school in a small town in the Region of Kujawsko-Pomorskie, interviews and drawing projections of students in one class. Analyses concern two categories: perceptions of the middle school as reported by the students and the new quality of the so-called “in-between” identity. This is an identity created by the specific context that simulated adulthood – a school “suspended” between the two worlds of childhood and adulthood.

Key words: middle school, “in-between” identity, perceptions of middle school

Wprowadzenie

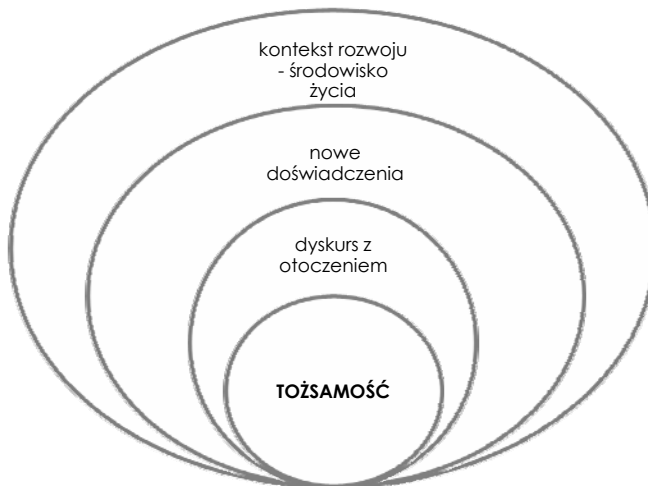
Rozwinięcie zaproponowanego w tytule terminu tożsamość „pomiędzy” wymaga przytoczenia na wstępie pytań, które zainicjowały zamysł nad tym zagadnieniem oraz uwrażliwiały cały proces badawczy na kategorię kreacji, a nie konstrukcji tożsamości w specyficznym kontekście, w gimnazjum. Wszystko zaczęło się od słyszanych od nauczycieli opinii, że dziecko kończące szkołę podstawową jako „dobry” uczeń, po krótkim czasie spędzonym w gimnazjum nagle staje się kimś zupełnie innym – innym, czyli gorszym¹. Badania psychologii rozwojowej potwierdzają fakt szczególnie silnych

¹ M. Cuprjak, *Gimnazjum jako przestrzeń konstruowania tożsamości upozorowanej*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe [re]interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2012, s. 231-239.

zmian w osobowości, a tym samym w zachowaniu dziecka wkraczającego w okres dorastania. Mówi się jednak o stopniowym dojrzewaniu, o zmianach w kategoriach procesów psychospołecznych – emocjonalnych, poznawczych, budowania stabilnej osobowości i tożsamości, wchodzenia w określone role osób dorosłych czy planowania przyszłości².

W obliczu dokonujących się zmian o charakterze procesualnym zastanawiają opinie odnośnie nagłych przeobrażeń o pewnych punktach zwrotnych w biografiach młodzieży rozpoczynającej naukę w szkole gimnazjalnej. W związku z tym można zadać pytanie, czy w ramach procesów trwających w szerszej perspektywie czasowej, np. w okresie adolescencji, można wyróżnić pewne krótkotrwałe, związane ze środowiskiem życia „podprocesy” czy raczej skontekstualizowane momenty rozwojowe, wskaźnikiem których są określone, specyficzne kreacje? Idąc krok dalej, można zadać kolejne pytanie, czy zatem ze względu na ten specyficzny kontekst uczeń gimnazjum może być postacią wykreowaną przez warunki w jakich funkcjonuje?

Biorąc pod uwagę interesujący mnie proces konstruowania tożsamości, można postawić kolejne pytanie, czy przestrzeń gimnazjum może być terenem, na którym jakieś specyficzne kreacje tożsamości mogą zaistnieć? Jeśli tak, to jakie i dlaczego?



Ryc. 1. Czynniki biorące udział w formowaniu tożsamości

(źródło: opracowanie na podstawie: M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 347)

² I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, s. 164.

Sam termin kreowanie oznacza: tworzenie, ustanawianie lub odtwarzanie roli (np. scenicznej)³. Traktując tożsamość w kategoriach kreacji, mam na myśli tworzenie uzależnione od czynników zewnętrznych, podkreślając jej sztuczność, ulotność, a może pozornosc. Uważam bowiem, że gimnazjum, jako pewna przestrzeń skupiająca młodzież dorastającą o specyficznych potrzebach wynikających z fazy rozwojowej, może być terenem dla tworzenia się nowych typów tożsamości o różnym nasileniu i na różnych poziomach. Nie mam tu na myśli względnie trwałej konstrukcji, ale mówiąc metaforycznie – „pewnej uszytej na jedno specjalne przyjęcie kreacji”.

Źródła kreacji są tymi samymi czynnikami, jakie w teoriach społecznych zaliczane są do kluczowych w procesie formowania tożsamości (ryc. 1).

W całym rozwoju psychospołecznym człowieka okres dorastania jest najbardziej wrażliwym etapem dla procesów konstruowania tożsamości, a tym samym również rozwoju moralnego i seksualnego. Okres pomiędzy około 10/12. a 16/17. rokiem życia nazywany jest wczesnym dorastaniem i bywa traktowany jako przejściowy, kiedy „dziecko pod względem fizycznym, umysłowym i emocjonalnym ma stać się dorosłym człowiekiem”⁴. Jest to czas, kiedy dotychczasowe konstrukcje ulegają weryfikacji, ponieważ jednostka zaczyna odkrywać siebie na nowo. Podejmuje próby definiowania siebie, a dzieją się te próby w określonym kontekście – środowisku życia, w którym istnieją już pewne wzorce dotyczące obrazu dorosłej osoby. Można postawić pytanie, czy nowa konstrukcja osobowości bądź tożsamości jest tworem wypracowanym rzeczywistą refleksją nad sobą czy podyktowanym przez otoczenie. Prawdopodobnie wpływ te mieszają się, a ich nasilenie zależy od doświadczeń zdobywanych w środowisku życia, a także od relacji z otoczeniem – dyskursu pomiędzy tym kim jestem a tym kim powinnam/powiniennem być. Środowisko życia można rozpatrywać w kategoriach globalnych, do których należą przede wszystkim mass media, w szczególności Internet, oraz w kategoriach lokalnych, jak miejsce zamieszkania, rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza.

W okresie dorastania bardzo istotna jest opinia społeczna. Młody człowiek odczuwa potrzebę „przeglądania się w oczach innych”, w celu umacniania zbudowanych konstrukcji osobowości. Tożsamość ma charakter interakcyjny, ponieważ jak pisze J. Szymański:

³ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2000, s. 280.

⁴ M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 345.

w kontaktach z innymi, w toku nieustannych interakcji każdy człowiek otrzymuje wiele informacji o sobie płynących z zewnątrz. Są one sygnałami tego, jak postrzegają i widzą go inni, jak oceniają jego wygląd i postępowanie⁵.

Informacje te, odbierane podczas bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi w szkole i poza szkołą oraz za pośrednictwem mediów, mają bardzo ważne znaczenie dla kształtowania się obrazu siebie. Dlatego, od rodzaju dyskursu z otoczeniem może w dużej mierze zależeć kształt tożsamości i zachowanie jednostki.

Nauka w gimnazjum przypada na okres najbardziej wrażliwy dla konstruowania tożsamości człowieka. Oczywiście, przebieg tego procesu, jak wspomniałam na początku, zależy od warunków społecznych czy historycznych. Zmiana warunków życia wymaga zmiany tożsamości. Na przykład, na przełomie lat 60. i 70. XX wieku w USA poza tożsamościami klasycznymi, które zidentyfikował J. Marcia, jak np.: tożsamość osiągnięta (dojrzała), odroczone, nadana, czy dyfuzyjna (rozproszona), zaobserwowano tożsamość osiągniętą z cechami tożsamości dyfuzyjnej⁶. Grupę nazwano „osiągnięta alienacja” – ze względu na zaangażowanie w ideologię, bez zaangażowania w pracę zawodową. Zaangażowanie było słabe i nieugruntowane. Do tego typu tożsamości zaliczano studentów, „którzy zbyt wiele myślą lub filozofują na jakiś temat, a w związku z tym wykształcają w sobie cyniczną, niezaangażowaną postawę względem zjawisk”⁷. To jednak przeszłość związana z przemianami społeczno-kulturowymi w Stanach Zjednoczonych, przejawem których był styl życia tzw. dzieci kwiatów.

Współcześnie mamy do czynienia z tak niejednorodną i wieloznaczną rzeczywistością, że definiowanie stylów czy modeli tożsamości jest trudne. Klasyczne teorie, jak wspomniana wyżej teoria statusów tożsamości J. Marcii, oparte na dążeniu do standardu – dojrzałej tożsamości, tracą moc deskryptywną. W odniesieniu do warunków społecznych nacechowanych zmianą, płynnością⁸ i migotaniem znaczeń⁹ pojawiają się nowe koncepcje definiowania tożsamości. Z. Melosik i T. Szkudlarek opisując współczesność w kategoriach ponowoczesności, proponują całe spektrum nowych tożsamości, jak np.:

– tożsamość globalna przezroczysta,

⁵ J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014, s. 89.

⁶ J. Marcia, *Ego Identity and Object Relations*, [w:] *Empirical Perspectives on Object Relations Theory*, red. J.M. Masling, R.F. Bornstein, Washington 1994, s. 68.

⁷ Patrz: J.L. Orlofsky, J.E. Marcia, I.M. Lesser, *Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 27, s. 212.

⁸ Z. Bauman, *Phyenne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007, s. 13.

⁹ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura i tożsamość. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.

- tożsamość globalna każda,
- tożsamość upozorowana,
- tożsamość typu supermarket¹⁰.

Szczególnie użyteczna, z punktu widzenia niniejszych rozważań, jest tożsamość upozorowana, będąca efektem życia w atmosferze „sfragmentaryzowanych przekazów medialnych oraz ideologii konsumpcji”¹¹. Można powiedzieć, że tożsamość dryfuje po powierzchni wszystkiego co ją otacza, bez możliwości zatrzymania. Jest wszystkim po trochu, ale bez pełnego zaangażowania. Liczy się forma i styl – raczej stylizowanie się na kogoś, niż bycie nim naprawdę. Rzeczywistość, która nieustannie się tworzy, wymaga tego również od człowieka.

Swego rodzaju odpowiedzią formalną na zmiany społeczne było powołanie nowego typu szkoły. Gimnazja powstały na skutek reformy szkolnictwa z 1999 roku¹². Istnieją zatem już 15 lat, a mimo to dla wielu ludzi są nadal tworem zupełnie niezrozumiałym i niezbadanym. Według ustawodawcy, jedną z kilku głównych funkcji, jakie miały pełnić, jest funkcja wychowawcza, polegająca na dostosowaniu metod nauczania i wychowania do wieku uczniów. Ponadto, gimnazja miały być terenem wyrównywania szans edukacyjnych, głównie dla uczniów ze środowisk wiejskich. Efekty związane z realizacją założeń reformy są przedmiotem licznych badań¹³.

Gimnazjum jest etapem edukacji pomiędzy szkołą podstawową a średnią. Słowo pomiędzy nabiera tu szczególnego, pejoratywnego znaczenia, co wyraźnie widać w badanej przeze mnie szkolnej codzienności. Analiza zgromadzonego materiału badawczego jednej klasy gimnazjum pozwala postawić tezę, że gimnazjum ze względu na to „pomiędzy” może być terenem kreującym nową tożsamość.

Teren badań

Badania prowadzone były w kilkunastotysięcznym mieście w województwie kujawsko-pomorskim, w jednym gimnazjum w mieście (poza

¹⁰ Tamże, s. 59-68.

¹¹ Tamże, s. 62.

¹² Rozporządzenie z 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjum (DzU z 23 lutego 1999 r., nr 14, poz. 24).

¹³ Np. seria publikacji K. Konarzewskiego: *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: Fakty i mity*, Warszawa 2001; *Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002; *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa 2004; J. Domalewski, P. Mikiewicz, *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Toruń-Warszawa 2004.

szkołą specjalną). Zatem, na jego terenie spotyka się prawie cała miejska młodzież w wieku dorastania. Można powiedzieć, że jest to prawdziwy tygiel różnych stylów wychowania, sposobów przystosowania społecznego, kultury osobistej i tym podobnych. W szkole istnieje podział na klasy ogólne i profilowane. Tym samym, uczniowie dzielą się na tych słabszych – klasy ogólne i tych lepszych – klasy profilowane. W sumie funkcjonuje po pięć klas równoległych na każdym poziomie. Podział ten jest aprobowany, ale i krytykowany zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli.

Prezentowane w niniejszym tekście wyniki oparto na części badań, prowadzonych w latach 2011-2014, w tym konkretnym gimnazjum. Zawierają analizy otrzymane na podstawie wywiadów oraz rysunków nt.: „Uczeń szkoły podstawowej i uczeń gimnazjum”, prowadzonych w jednej z klas ogólnych. Z klasą tą miałam kontakt przez cały okres ich nauki w gimnazjum, prowadząc dodatkowo obserwację uczestniczącą, zabawy integracyjne oraz zajęcia warsztatowe dotyczące wyboru drogi zawodowej¹⁴. Staralam się przebywać zawsze z uczniami – tak na lekcjach, jak i na przerwach, nigdy w pokoju nauczycielskim. Zastosowany schemat badawczy stanowiła etnografia, która stała się etnografią zaangażowaną, dzięki umieszczeniu jej w nowym paradygmacie działaniowym/zaangażowanym¹⁵.

Wyniki badań

Wstępna analiza wywiadów pozwala od razu dostrzec, że obraz gimnazjalistki i gimnazjalisty, jaki powstał w wyniku odpowiedzi na pytanie: „kim jest uczeń gimnazjum”, różni się w opiniach dziewcząt i chłopców. Dziewczeta są bardzo krytyczne w ocenie swoich rówieśników. Ich wypowiedzi są kategoriyczne i nacechowane niechęcią wobec kolegów. Używają zatem określeń typu: *poziom masakryczny, niedorozwinięci, bez pohamowania, głupi, dziecinni*. O sobie mówią, że są dojrzalsze, są kobietami, natomiast koledzy: *jedną nogą są w dzieciństwie*. Chłopcy w zasadzie w ogóle nie wypowiadają się na temat dziewcząt. Ich opinie są ogólne, bez podziału na płcie.

W niniejszym raporcie chciałabym skupić się na dwóch kategoriach wygenerowanych między innymi na podstawie materiału badawczego (bez podziału na płcie, w celu próby uchwycenia wspólnej płaszczyzny dziewcz-

¹⁴ Zajęcia warsztatowe zostały przeprowadzone przez studentki Sekcji Doradztwa Personalnego Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

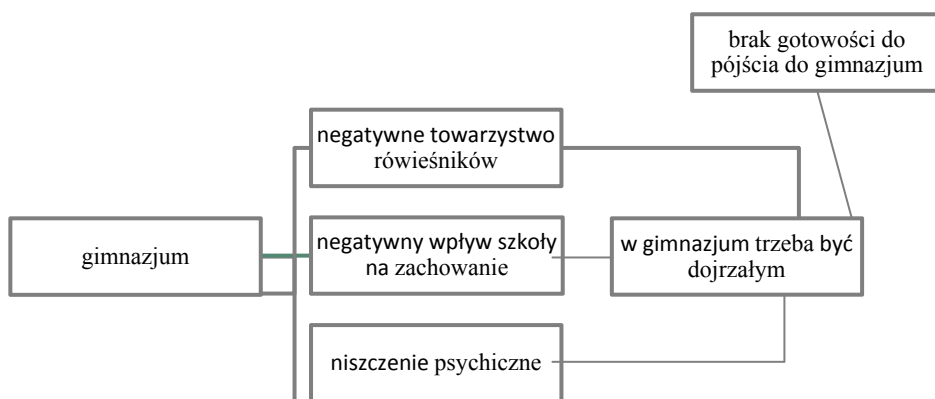
¹⁵ M. Cuprjak, *Doświadczenie codzienności ucznia. Etnografia zaangażowana*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2014, 18.

czą i chłopców). Jednej, związanej z nową jakością tożsamości, którą nazwałam „pomiędzy”, zaś drugiej – związanej z oczekiwaniami czy wyobrażeniami, jakie uczniowie mieli względem samej instytucji gimnazjum zarówno przed rozpoczęciem tu nauki, jak i w trakcie jej trwania. Można powiedzieć, że obydwie kategorie wzajemnie przenikają się, a może nawet warunkują.

Wyobrażenia wobec szkoły

Rozpocznę od kategorii drugiej, wprowadzającej w klimat badań – kategorii analitycznej. Pozwala ona na przyjęcie pozycji badanych osób i próbę odczytania wpływów, jakim podlegają w swoim środowisku życia.

Analizy wywiadów ujawniły, że większość badanych uczniów miała negatywne wyobrażenia odnośnie gimnazjum. Na pytanie dotyczące opinii społecznej panującej w ich mieście na temat wizerunku gimnazjalistów udzielano informacji o konotacjach jednoznacznie negatywnych (cytując dosłownie): *popaprańcy, gorsze dziecko, niewyparzone gęby, bachory, dupodajki*. Dyskurs społeczny, obserwowany przeze mnie na co dzień podczas nieformalnych spotkań z napotkanymi ludźmi (często na specjalnie zadane pytanie: „co sądzisz o gimnazjalistach”) czy obecny w mediach, nie pozostawia wątpliwości – atrybutem gimnazjalisty jest agresja i używki (alkohol, narkotyki, papierosy). Uczniowie dokładnie wyczuwają negatywną aurę roztańczaną nad nimi przez społeczeństwo, dlatego pójście do gimnazjum wiąże automatycznie z wejściem w złe towarzystwo i pogorszeniem się zachowania, a nawet, jak to nazywają dosłownie: *niszczeniem psychicznym* (ryc. 2).



Ryc. 2. Negatywne elementy środowiska gimnazjum
(źródło: na podstawie badań własnych)

Do negatywnych elementów środowiska szkolnego zaliczono głównie złe towarzystwo rówieśników, przede wszystkim ze starszych klas: *bo tak się przeważnie dzieje, moim zdaniem to gimnazjum (pauza) jakby niszczy tych ludzi (...) bo te otoczenie, ci starsi ludzie (uczennica I klasy).*

Ucniowie wyrażali swoje obawy, że w gimnazjum zmienia się na gorsze, ponieważ słyszą od dorosłych, iż gimnazjalista: *jest w okresie dorastania i każdy tak ma.* To trochę jak samospelniająca się przepowiednia – skoro każdy musi zmienić się na gorsze, to dlaczego nie ja? Ponadto, zwracano również uwagę na konieczność dojrzewania do gimnazjum. To nie w gimnazjum odbywa się proces dojrzewania, ale rozpoczynając naukę na tym poziomie, trzeba być już dojrzałym. Reakcje na taką „konieczność” mają charakter dychotomiczny:

- czuję się dojrzała/y: *już jak pisaliśmy test w szóstej klasie, to już się czułem, jakbym pisał test trzeciej gimnazjum (...) a po wakacjach szok, nic nie wiedziałem (uczeń I klasy);*

- nie czuję się dojrzała/y: *trochę jestem starsza i wolalabym cały czas chodzić do podstawówki. Jak z mamą i babcią rozmawiałam, to powiedziałam, że nie jestem jeszcze gotowa, żeby pójść tu do gimnazjum (pauza) psychicznie. A jak przyszłam, to na początku pierwszy dzień się cieszyłam, ale potem co się działo... (uczennica I klasy).*



Ryc. 3. „Uczennica/uczeń gimnazjum”. Praca grupowa, I klasa gimnazjum
(źródło: na podstawie badań własnych)

W gimnazjum trzeba zatem być już dorosłym. Nie można pozwolić sobie na infantylnizm, ponieważ na to był czas w szkole podstawowej. Teraz należy już wiedzieć kim chce się być w przyszłości i dążyć do wyznaczonego celu. Można powiedzieć, że uczniowie oczekują, że w gimnazjum nastąpi „ostre cięcie” – precyzyjne i nagłe odcięcie od dzieciństwa. Rozpoczynają naukę z takim przekonaniem i na początku trwają w nim, definiując gimnazjalistę przez pryzmat (negatywnych) atrybutów dorosłych, zaś ucznia szkoły podstawowej – przez pryzmat atrybutów dziecięcych. Bardzo wyraźnie jest to przedstawione na rycinach 3 - 5.



Ryc. 4. „Uczennica/uczeń gimnazjum”. Praca grupowa, I klasa gimnazjum
(źródło: na podstawie badań własnych)

Zatem, jak obrazują to przykładowe rysunki, uczeń gimnazjum to osoba pijąca alkohol, zażywająca narkotyki i paląca papierosy. Żadna powstała praca nie przedstawia ich w świetle pozytywnym. Każdy uczeń gimnazjum nacechowany jest negatywnie, nasycony agresją i przemocą. Denaturat i róż w rękach człowieka kojarzy się raczej z przynależnością do grupy przestępczej niż klasy szkolnej, zwłaszcza że na żadnym obrazie nie ma przedmiotów związanych ze szkołą.

Uczniowie szkoły podstawowej są natomiast przedstawiani jako osoby schludnie ubrane, delikatnie ozdobione (np. wisiorkiem w kształcie serduszka) i zaopatrzone w plecak szkolny. Uczennica przedstawiona na rycinie 5. jest uśmiechnięta, wesoła, a klimat rysunku prezentuje się spokojnie, pozbawiony jest jakichkolwiek przejawów agresji czy lęku.



Ryc. 5. „Uczennica/uczeń szkoły podstawowej”. Praca grupowa, I klasa gimnazjum
(źródło: na podstawie badań własnych)

Na przestrzeni kilku miesięcy nastąpiła radykalna zmiana w wyobrażeniu ucznia szkoły podstawowej a ucznia gimnazjum. Oczywiście, należy uwzględnić sytuację badawczą, w jakiej znaleźli się uczniowie. Co istotne – pracowali w grupach. Umożliwiło to obserwację ich współpracy, podziału prac oraz zaangażowania w wykonywanie zadania, jakkolwiek mogło też, niestety, spotęgować demonstrację własnych „nietypowych” pomysłów w celu zaistnienia w grupie lub po prostu dla zabawy. Dlatego, powstałe rysunki mogą być przesadzone lub wręcz karykaturalne (np. ryc. 3). Ponadto, trudno jednoznacznie określić co uczniowie narysowali: obraz rzeczywisty – „tacy jesteśmy” czy wizerunkowy – „tak nas widzą inni”. Łączy się to zatem z trudnościami związanymi z interpretacją rysunków wprost, z pozycji badacza. Jeżeli jednak spojrzymy na nie z perspektywy uczniów, możemy zobaczyć co ich bawi, w jaki sposób uczestnicy grupy wpływają na siebie lub jaką informację zwrotną od społeczeństwa otrzymują na swój temat. Perspektywa ta pozwala odczytywać kolejne kategorie związane z kreowaniem własnej tożsamości.

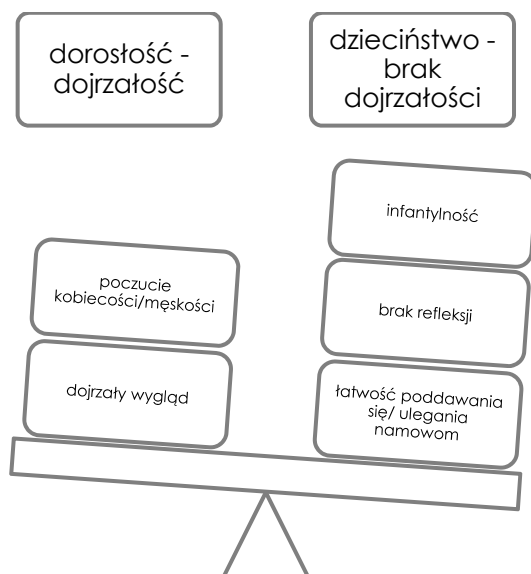
Tożsamość „pomiędzy”

Próby określenia kim jest gimnazjalista/gimnazjalistka kierowały się zazwyczaj w stronę zakwalifikowania ich do grupy dorosłych – o dojrzałej tożsamości albo do grupy dzieci – o niedojrzałej tożsamości. Umieszczając te dwie natury po dwóch stronach wagi, szala przechyla się w stronę niedojrzałości (ryc. 6). Jest to jednak efekt nakładania konstruktów teoretycznych, opartego na realizacji zadań rozwojowych, co w tym przypadku daje obraz pozorny, zniekształcony.

Definiując gimnazjalistkę i gimnazjalistę w kategoriach osoby dorosłej, można brać pod uwagę wszelkie oznaki dojrzałości. Uczniowie mówią o sobie, że przede wszystkim mają większą mądrość, związaną zarówno z większą wiedzą, ale również z refleksyjnym działaniem. Ponadto, są bardziej śmiali i poważni, ponieważ nie bawią się np. podczas przerw, ale stoją i rozmawiają. Śmiałość jest natomiast wiązana raczej z poczuciem, że: *teraz można wszystko*. Nie boją się wyrażać swoich opinii i emocji, jak też nie boją się kary za swoje czyny, np.: *inni by się bali, a gimnazjalista nie, są dojrzałsi, dlatego mniej broją, ale też nie boją się broić*.

Dojrzałość psychiczna to również poczucie kobiecości/męskości. Głównie dziewczęta mówią o zainteresowaniu płcią przeciwną i wyrażają swoje zażenowanie zachowaniem kolegów – rówieśników, stąd prawdopodobnie częste zainteresowanie starszymi chłopakami/mężczyznami, np.: *nie jak prawdziwa gimnazjalistka, ale kobieta, jest się już w tym wieku, w którym interesuje się chłopakami*.

Uczniowie gimnazjum są również dojrzałi fizycznie. Chłopcy mówią, że są wyżsi i silniejsi, natomiast dziewczęta uważają, że wyglądają jak kobiety – malują włosy i paznokcie oraz ubierają się „inaczej”, czyli doroślej. Z jednej strony można zatem powiedzieć, że gimnazjalistki i gimnazjaliści są dojrzałi fizycznie i psychicznie, z drugiej natomiast można przypisać badanym uczniom cechy dziecięce związane z brakiem dojrzałości (ryc. 6). Uczniowie wyrażają się wprost, że są dziecinni i „nierozumni”. Nie zastanawiają się nad konsekwencją swoich zachowań, ani nie podejmują refleksji, aby tych konsekwencji uniknąć. Mówią o niszczeniu mienia, że tylko gimnazjalista może wpaść na pomysł, aby zniszczyć krzesło lub zbić lampę. Ponadto, łatwo ulegają namowom, np. pójścia na wagary czy spaceru zamiast nauki na klasówkę, a w sytuacji wyboru decydują się na łatwiejsze rozwiązania. Przykładem może tu być sytuacja uczennicy, która wolała zostać drugi rok w tej samej klasie, niż próbować poprawiać ocenę. Powodem był fakt, że jeśli zostanie, będzie miała ten przedmiot z inną, mniej wymagającą nauczycielką.



Ryc. 6. Uczeń gimnazjum – dorosłość *versus* dzieciństwo
(źródło: na podstawie badań własnych)

Najlepszym słowem opisującym identyfikację gimnazjalistów jest „niby”. Są dojrzały, ale w kategoriach braku obawy przed karą, dlatego mogą „pозwolic” sobie na wagary. Są odważni, ale w demonstracji swojego zachowania, np. *pyskowania nauczycielom*. Wyglądają jak dorośli, ale dlatego, że są silniejsi albo mogą malować paznokcie. Dziewczęta czują się kobietami, ale dlatego, że zaczynają „interesować się” chłopakami. Dobrze ten stan opisuje stwierdzenie: *są jeszcze jedną nogą w dzieciństwie* (uczennica I klasa). Można by dodać – „a drugą w dorosłości”.

Gimnazjum jest światem pomiędzy – pomiędzy dzieciństwem utożsamianym ze szkołą podstawową i dorosłością identyfikowaną ze szkołą średnią. Z jednej strony uczniowie uważają, że powinni być dorośli, a z drugiej mówią, że większość to jeszcze dzieci. Okres dorastania to przede wszystkim moratorium, które z jednej strony „pozwała” na odraczanie dorosłości, a z drugiej, poprzez próbowanie różnych ról społecznych, jest przygotowaniem do wejścia w jej „granice”. Niemożliwe jest zatem ulokowanie adolescenta po jednej ze stron. Tożsamość jest w fazie tworzenia i rozdarcia pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, jest rozwojowo uzasadnione. Ponadto, jak pisze E. Czerka, wejście w dorosłość

nie jest (...) tak łatwe, jak jeszcze kilkadziesiąt lat temu, kiedy obowiązywały mniej lub bardziej zunifikowane formy inicjacji. Współcześnie trudno mówić o jednym modelu wkraczania w dorosłość, a tym samym o wyraźnej granicy kończącej etap dorastania¹⁶.

Można by jednak zadać tu pytanie, czy gimnazjum nie stało się formalną, instytucjonalną formą inicjacji dorosłości? Uczniowie odczuwają wyraźną granicę – tam są dzieci, tu są dorośli. Jest to jednak granica powodująca niezgodność poznawczą, a nawet budząca poczucie winy – powinnam/ powinienem być dojrzały, a nie jestem. Jak gdyby nie potrafili sprostać stawianym im oczekiwaniom. Myślę, że sytuacja ta powoduje stan pewnego zawieszenia, czekania – aż ten stan minie. Gimnazjum wykreowało tożsamość „pomiędzy”, polegającą na czekaniu.

Okres wczesnego dorastania traktowany jest przez psychologię jako okres przejściowy. Trwa mniej więcej trzy lata – od około 12. do 16. roku życia. Na ten czas przypada nauka w gimnazjum. Można powiedzieć, że szkoła ta jest „skrojona” na miarę młodych adolescentów.

Konkluzja

Gimnazjum trwa trzy lata. Jak mówią nauczyciele – tylko trzy lata. W okresie tym niewiele da się zrobić, ponieważ kiedy zaczyna się poznawać uczniów, kiedy uczniowie zaczynają współpracować, to czas się kończy. Gimnazjum daje więc poczucie tymczasowości. Nawet niekoniecznie trzeba dbać o mienie szkoły, ponieważ „jesteśmy tu tylko na chwilę”. Zarówno uczniowie, jak i ich rodzice głoszą, że ten trudny czas trzeba po prostu przeczekać. Tworzy się zatem tożsamość „pomiędzy” i „na przeczekanie”. Trochę upozorowana, a trochę żadna. W ramach moratorium tworzy się nowa przestrzeń, w której gimnazjalistki i gimnazjaliści czekają, aż ten czas minie.

Przed piętnastoma laty, kiedy panował w Polsce system ośmioklasowej szkoły podstawowej, dorastanie było procesem, podczas którego uczniowie płynnie (i poniekąd nieświadomie) mogli przechodzić od fazy dzieciństwa do dorastania. Idąc do szkoły średniej, która była już rzeczywistym „przed-sionkiem” dorosłości, wkraczali w drugą fazę adolescencji. Obecnie granica przesunęła się o dwa lata, ponieważ dylematy związane z byciem dorosłą/dorosłym dotyczą już 12/13-latków, a nie jak wcześniej – 14/15-latków. Tworzy to nową przestrzeń dla nowych zjawisk.

¹⁶ E. Czerka, *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*, Kraków 2007, s. 51.

Wyniki niniejszych badań stanowią hipotezę, którą poddaję testowaniu w kolejnych badaniach.

BIBLIOGRAFIA

- Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.
- Cuprjak M., *Gimnazjum jako przestrzeń konstruowania tożsamości upozorowanej*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe [re]interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Cuprjak M., *Doświadczenie codzienności ucznia. Etnografia zaangażowana*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2014, 18.
- Czerka E., *Rodzinne uwarunkowania odrzucania dorosłości u młodych mężczyzn*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Domalewski J., Mikiewicz P., *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, IRWiR PAN, Toruń-Warszawa 2004.
- Konarzewski K., *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: Fakty i mity*, Raport ISP, Warszawa 2001.
- Konarzewski K., *Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, ISP, Warszawa 2002.
- Konarzewski K., *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, ISP, Warszawa 2004.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2000.
- Marcia J., *Ego Identity and Object Relations*, [w:] *Empirical Perspectives on Object Relations Theory*, red. J.M. Masling, R.F. Bornstein, American Psychological Association, Washington 1994.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura i tożsamość. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Orlofsky J.L., Marcia J.E., Lesser I.M., *Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 27.
- Szymański J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.