
Wprowadzenie

O współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej mówi się, że jest wieloznaczna, nieuporządkowana, chaotyczna, a jej rysem charakterystycznym jest ambiwalencja¹. Podążając za myślą Zbyszko Melosika, która była osią narracji w jego książce pt. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, można przyjąć, że ambiwalencja ta związana jest między innymi z napięciem wynikającym z faktu, iż od człowieka żyjącego w dobie globalizacji wymaga się jednoczesnego podejmowania dwóch – wydaje się przeciwstawnych – zobowiązań. Jednym z nich jest swoboda dryfowania w dostępnej rzeczywistości, drugim – przymus bycia racjonalnym, zdyscyplinowanym, wyregulowanym². Na skutek tych procesów człowiek żyje dziś jednocześnie w dwóch rzeczywistościach i jest podporządkowany ich logikom – z jednej strony jest to logika oparta na potężnych regulatorach tożsamości, z drugiej na mniej lub bardziej pozornej wolności kreowania własnej tożsamości³. Jak pisze Melosik:

wyduje się przy tym, że taka sytuacja nie wywołuje już u niego poczucia schizofrenii. Nauczył się bowiem „przesuwać zwrotnicę” z jednej do drugiej sfery swojej tożsamości. W konsekwencji modernistyczna tendencja do uniwersalnej, biurokratycznej i instytucjonalnej uniformizacji splata się w jego tożsamości i w jego życiu z postmodernistycznym rozproszeniem (pop)kulturowym⁴.

Takie myślenie o człowieku przenika aktualne definicje tożsamości i rozwoju formułowane na przecięciu tego, co społeczne, z tym, co indywidualne, uporządkowane i chaotyczne, zamknięte oraz otwarte, zdefiniowane i wymykające się definicjom. W konsekwencji nie można już przemian tożsamości w toku ludzkiego życia postrzegać przez pryzmat odgórnie przyjętych założeń i sztywno nakreślonych ram.

1. A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 7.
2. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 10.
3. Tenże, *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, red. K. Segiet, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 13.
4. Tenże, *Kultura popularna...*, dz. cyt., s. 10.

Etapy życia czy zadania rozwojowe, choć nie przestały być zagadnieniem ważkim w psychologii rozwojowej, traktowane są dziś raczej jako wskazówki do poszukiwań odpowiedzi na pytanie, kim staje się współczesny człowiek w swoich aktywnych zmaganiach tożsamościowych i jaki jest rytm tych zmagania wypracowany na przecięciu wymagań społecznych i indywidualnych odniesień.

Tak rozumiana tożsamość jest kategorią pozwalającą opisywać współczesność, co pokazuje bogactwo opracowań z jej użyciem w psychologii, socjologii i pedagogice. Interdyscyplinarność tego pojęcia i jego nierozłączny związek z rozwojem człowieka sprawiły, że to tożsamość i jej współczesne uwikłania stały się punktem wyjścia także moich rozważań, których bohaterem ma być dorastająca młodzież w momencie przejścia ze szkół gimnazjalnych do szkół średnich. Celem, który sobie stawiam, jest opisanie tego przejścia z uwzględnieniem jednostkowych doświadczeń uczniów i przemian ich tożsamości w kontekście szkoły jako instytucji. Interesujący mnie problem osadzam w ramach antropologicznej koncepcji rytuałów przejścia.

Książka składa się z pięciu rozdziałów teoretycznych, z części metodologicznej i dwóch rozdziałów, w których prezentuję wyniki uzyskane w toku longitudinalnych badań ilościowo-jakościowych.

W trzech pierwszych rozdziałach definiuję kluczowe pojęcia: rytuał, rytuał przejścia i tożsamość oraz określam relacje, w jakich je postrzegam. Rytuał rozumiem szeroko, konsekwentnie dostrzegając sygnalizowane wyżej przesunięcie w ujmowaniu tożsamości człowieka i przekładając je na przemiany w postrzeganiu roli i natury rytuałów. Choć nie ma co do takiego postrzegania zgody, z czym mierzę się w pierwszym rozdziale, rytuały kiedyś traktowane jako zewnętrzne wobec człowieka i regulujące życie społeczności poprzez realizację swoich transmisyjnych funkcji dziś rozumiane są bardziej indywidualnie i – podobnie jak w przypadku tożsamości – mówić można o pewnym przeakcentowaniu z ujęcia socjologicznego na psychologiczne, a przynajmniej o współistnieniu obu tych spojrzeń i dopuszczeniu do głosu poza społecznym także rysu indywidualnego, poza regulacyjną także transgresyjnej roli rytuału. Szczególną rolę w aktualnych, wielowymiarowych ujęciach rozwoju człowieka zajmuje rytuał przejścia, od początku swojej kariery w antropologii łączony z przemianami grup oraz jednostek.

Jest to kategoria bogata w motywy pozwalające interpretować tak życie społeczności plemiennych, jak i współczesnego człowieka oraz splatająca się z definicjami tożsamości. W rozdziale drugim poświęconym właśnie tej kategorii staram się pokazać, ile do analizy mechanizmów społecznych i losów jednostkowych wnieść może postrzeganie życia ludzkiego jako serii przejść, które mają naturę trójfazowych procesów rozpoczynających się od separacji, poprzez fazę pośrednią (liminalną) do ponownego włączenia.

Płaszczyzną, na której najpełniej spotyka się problem tożsamości i rytuałów przejścia (podejmuję ten temat w trzecim rozdziale) w świecie niejednoznaczności i nieustających fluktuacji, jest podejmowana ochoczo przez kontynuatorów myśli

twórcy teorii rytuałów przejścia Arnolda van Gennepa i nadal hołubiona w naukach społecznych problematyka fazy przejściowej, liminalnej rytuału przejścia. Zawieszenie statusu czy nawet tożsamości jest konieczne, aby rytuał się dokonał. Chaos i niedookreśloność, które stają się udziałem adepta rytuału, rozumiane są jako potencjał, podobnie jak kryzys w psychologii rozwojowej. Liminalność jest szczególnie przydatna do oglądu adolescencji, która nie dość, że ma swoje kryzysy, to jeszcze przez wielu postrzegana jest całościowo, czyli jako kryzys dziejący się między dzieciństwem a dorosłością, ale nie tylko. Pojęcie to wpisuje się w szersze rozważania nad tożsamością współczesnego człowieka, jej ambiwalencją stojącą u początku prezentowanego w tej książce namysłu. Stąd, co czynię tematem czwartego rozdziału, podmiot moich badań, młodzi ludzie między szkołą podstawową a gimnazjum, jest wielokrotnie liminalny. I próg edukacyjny jest przestrzenią liminalną, i uczniowie są w wieku przejściowym. Przejście jest sytuacją trudną, której muszą podołać. Zachodzi ono w tym tożsamościowym pacie między wolnością a zniewoleniem i – co wiąże się z przyjętym ujęciem tożsamości współczesnego człowieka – między własnymi poszukiwaniami siebie a instytucjonalnym wzorem dorastania („przygotowaniem” – mówiąc językiem Anselma Straussa⁵).

Wszystkie te problemy, które formułowane są w odniesieniu do teorii rytuałów przejścia, a które tu przywołuję, przeniknęły do warsztatów badawczych pedagogów. W piątym rozdziale zbieram przykłady sięgania po tę kategorię w pedagogice – od analiz ścieżek edukacyjnych, w tym progów szkolnych, dorastania, szkolnej codzienności, po szkolną obrzędowość. Choć wszystkie pozostałe odczytania rytuałów przejścia dla pedagogiki są wplecione w moje myślenie o szkole i mocno obecne tak w części teoretycznej, jak i w analizie oraz interpretacji wyników badań, to najbardziej interesuje mnie problem progów edukacyjnych, co wybrzmiewa także w piątym rozdziale.

Progi szkolne to temat, który często powraca w dyskursie o szkole. Jak pisze Małgorzata Żytka, wysoka jakość kształcenia szkolnego rozumiana bywa jako wyposażenie dzieci i młodzieży w kompetencje konieczne do przekraczania z powodzeniem kolejnych progów edukacyjnych⁶. I rzeczywiście można odnieść wrażenie, że od pierwszej do ostatniej klasy danego etapu szkolnego uczniowie przygotowywani są do czekającego ich przejścia. Doświadczali tego gimnazjaliści rozwiązujący testy i licealiści przygotowujący się do matury. Wspierana przez oczekiwania rodziców logika progów szkolnych dominuje myślenie o zadaniach, które szkoła powinna realizować⁷. Logika progów szkolnych jest też obecna w dyskursie społeczno-politycz-

5. A.L. Strauss, *Zwierciadła i maski. W poszukiwaniu tożsamości*, przeł. A. Hałas, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2013.

6. M. Żytka, *Most zwodzony czy głęboka fosa – edukacyjne progi w szkole podstawowej*, w: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 358.

7. Tamże.

nym. Wiek rozpoczynania kolejnych etapów edukacji, ich liczba i długość każdego z nich są od wielu lat ważnym elementem kampanii wyborczych partii liczących się na polskiej scenie politycznej. Gdy pisałam tę książkę, do pierwszych klas szkoły podstawowej szły raz siedmiolatki, raz sześciolatki, a w ostatnich miesiącach mojej pracy zlikwidowano gimnazja. Tym samym moje badania dotyczące gimnazjalistów nabrały charakteru historycznego. Nie przekreśla to jednak aktualności analiz. Po pierwsze, mechanizmy przejścia dotyczą każdego szczebla kształcenia, młodzież będzie przechodziła z wydłużonej podstawówki do szkoły średniej. Po drugie, udało mi się uchwycić w badaniu ilościowym i jakościowym losy edukacyjne osób, które jako jeden z ostatnich roczników uczyły się w gimnazjach. Po trzecie, jakoby przez przypadek, książka ta może stać się jednym z głosów w debacie nad zasadnością obecności/nieobecności gimnazjum jako szczebla edukacji. Jest to głos z konkretnej perspektywy – teorii rytuałów przejścia. Wzmocniłyby go badania z innych perspektyw oraz przeprowadzenie badań porównawczych na grupach uczniów, którzy będą przechodzili do szkoły średniej po ośmioletniej szkole podstawowej. Otwierają się nowe pola badawcze i płaszczyzny interpretacji, co traktuję jako dodatkowy walor badań, które w tej książce prezentuję.

Wartości mojej pracy upatruję także w tym, że proponuję spojrzenie na problem przejść edukacyjnych z punktu widzenia ich głównych bohaterów, czyli uczniów. Sytuację przejścia rozumiem bowiem nie tylko poprzez jej instytucjonalny kontekst, ale również poprzez poszukiwanie znaczeń interakcyjnie rozumianych doświadczeń sytuacji przejścia, które stają się udziałem każdego ucznia, materią przemian tożsamości. Podejście to jest dalekie od logiki osiągnięć szkolnych i sukcesu czy porażki edukacyjnej, choć ten wymiar przejścia nie będzie przeze mnie pomijany. Analiza progów szkolnych z perspektywy teorii rytuałów przejścia pozwala podzielić umownie ten czas na trzy fazy: wyłączenia, przejściową i włączenia. Zakładam, że będą to odpowiednio: koniec nauki w szkole gimnazjalnej, wakacje i początek nauki w szkole średniej, koniec pierwszej klasy szkoły średniej. Takie rozumienie rytuału przejścia, który dzieje się w dłuższej perspektywie czasowej, jest obecne w pedagogice szkolnej. Omówię je w rozdziale szóstym poświęconym szkicowemu opisowi postępowania metodologicznego i badawczego, które zaplanowałam, by znaleźć odpowiedzi na nurtujące mnie pytania. Wyjaśniam w nim wybór ilościowo-jakościowej procedury badawczej, przyjętych metod i technik badawczych. Formułuję cele i problemy badań skoncentrowane wokół poznania przebiegu i profili przejścia ze szkół podstawowych do gimnazjów z uwzględnieniem subiektywnych aspektów poczucia tożsamości badanych, ich orientacji temporalnych i edukacyjnych planów na przyszłość oraz obrazu siebie jako ucznia, obrazu szkoły i stosunku do zmian z wykorzystaniem trójfazowej koncepcji rytuałów przejścia, a także wykrycia zmiennych, które różnicują badane zjawiska oraz wyjaśnienie owego zróżnicowania. Wyniki badań z próbą ich analizy i interpretacji znajdują się w rozdziałach siódmym i ósmym. Ponieważ badania były longitudinalne, a ich drugi i trzeci etap prowadzi-

ny był za pomocą kwestionariusza internetowego, aby uzyskać zamierzoną próbę około stu osób, które będą uczestniczyć w całym badaniu, do pierwszego etapu zaprosiłam ponad 800 gimnazjalistów (zakodowałam 765 kompletnych ankiet). Analizy (rozdział siódmy i ósmy) dotyczą próby ostatecznej – 124 osób, które zostały w badaniu do końca. W zakończeniu kieruję analizy i interpretacje wyników w stronę rekomendacji dla praktyki pedagogicznej.

W procesie od pomysłu na temat i badania do ostatniej postawionej kropki w tekście tej książki pojawiało się wiele wątpliwości i nieraz stawałam przed koniecznością podejmowania niełatwych wyborów. Wszystkie te wątpliwości znajdują swój wyraz w tekście i są za każdym razem opatrzone próbą ich wyjaśnienia. Kontrowersje, z którymi musiałam sobie poradzić, są wręcz osią narracji wielu części tej książki: od definicji rytuału i rytuału przejścia, poprzez godzenie tej definicji z przyjętą wizją tożsamości współczesnego człowieka, po pedagogiczno-antropologiczne ujęcie problemu i jego konsekwencji oraz, a może najbardziej, wybrany sposób badania zjawiska definiowanego jako rytualne w ujęciu ilościowo-jakościowym w badaniach longitudinalnych. Cały czas przyświecała mi myśl, że w projekcie badawczym, w którym jednym z kluczowych odniesień jest „bycie pomiędzy” – rys czasów, liminalność tożsamości, dorastanie, próg szkolny – sama jestem ciągle w jakimś „pomiędzy”.

W myśleniu o temacie i sposobie, w jaki chcę go realizować, towarzyszyła mi, konstruktywnie mącąc spokój, myśl Heleny Ostrowickiej z książki pt. *Urządzenie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*. Autorka pisała, że czynienie „przejścia” kategorią analizy dorastania wiąże się z ryzykiem postawienia młodzieży w pozycji „nie w pełni dorosłych”⁸. Oznacza to, że sama młodość jest o tyle wartościowa, o ile prowadzi do pełni, czyli dorosłości, społecznej odpowiedzialności, a nawet skryzalizowanej tożsamości. Moratorium nie musi być jednak rozumiane jako czas traumatyczny, a koncentracja na przejściu nie musi oznaczać marginalizacji czasu teraźniejszego. Jak powtarza za Samuelem Einstem Helena Ostrowicka, „istnieje (...) jeden kluczowy moment w cyklu życiowym każdej jednostki, spotykany – z nielicznymi wyjątkami – we wszystkich znanych społeczeństwach, jest nim osiągnięcie statusu dorosłego lub – inaczej – pełnego członkostwa w systemie społecznym”⁹. Stąd koncentracja badaczy społecznych na tym wchodzeniu w dorosłość i zarazem ryzyko marginalnego traktowania dorastania jako przedsiönka dorosłości, nie dość, że obciążonego biologiczną skazą przejściowości, rysem psychologicznych kryzysów, to jeszcze nie w pełni określonego w wymiarze społecznym, usytuowanego gdzieś między dzieciństwem a dorosłością. Koncepcja rytuału przejścia zdaje się ratować z tej pułapki. Czyni ona z przejścia wartość samą w sobie, „pomiędzy” nie traci cech przejściowości, przejściowość ta staje się czymś doświadczeniem „tu i teraz”, czymś godnym uwagi, materiały rozwoju. Moratorium nie jest przecież nic niewartym

8. H. Ostrowicka, *Urządzenie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 131.

9. Tamże, s. 129.

czasem przeczekania, ale potencjałem i wartością. Nie znaczy to oczywiście, że takie postrzeganie przejścia – i tego do dorosłości, i każdego innego w życiu człowieka – uwalnia od niebezpieczeństwa przeceniania wymiaru biologicznego dorastania (czy innych etapów przejściowych) lub jego związku z kolejną fazą, do której prowadzi. „Przedsionki”, „progi” są w takie myślenie uwikłane, ale można świadomie traktować je jako samodzielne fenomeny warte analizy nie tylko ze względu na to, do czego prowadzą, ale też na to, czym są. Przyjęcie założeń, które każą zakładać, że ludzie niekoniecznie dążą do tożsamości „osiągniętej”, „ustalonej”, a każda inna jest zła, że tożsamość jest dynamicznym konstruktem, w którym okresy eksploracji i przyjmowania zobowiązań przeplatają się¹⁰ i mają podobną wartość, przybliża do traktowania przejścia nie jako jakiejś ostatniej fazy rozwoju, ale fazy równie ważnej jak każda inna. Wizja młodego człowieka w drodze, której ukończenie z sukcesem równa się podjęciu prestiżowego kierunku studiów, założeniu rodziny, osiągnięciu względnego dobrobytu materialnego i wystarczającej użyteczności społecznej, to przejaw hegemonii kulturowej, który z pewnością warunkuje odruch wartościowania przejścia jako momentu kryzysowego i „nie w pełni” po to także, by nim zarządzać dla dobra „zdrowego” społeczeństwa. Inspirujące są dla mnie te opracowania, w których rozmaite przejścia stają się punktem wyjścia rozwoju. Pokazują to w aktualnych ujęciach progów szkolnych pedagogzy. Robi tak na przykład Hanna Krauze-Sikorska, pisząc o przejściu dzieci, ze środowisk defaworyzowanych, ze szkoły podstawowej do gimnazjum. Autorka podkreśla, że moment ten postrzegany jako kryzys, bariera, próg może być pedagogicznym darem, momentem skłaniającym do aktywności edukacyjnej¹¹. Przejścia na poszczególne szczeble edukacji stają się kamieniami milowymi wielu biografii edukacyjnych¹².

Czy udało mi się uniknąć negatywnego wartościowania czasu progowego, czyli jednej z wielu pułapek, blisko której stoję, pisząc o dorastającej młodzieży i jej edukacyjnych przejściach w warunkach instytucji? Starłam się łączyć biologiczną i psychologiczną charakterystykę okresu dorastania i kryzysowego charakteru zmian biograficznych momentów progowych, od których nie można uciec, poruszając się po wybranym przeze mnie polu problemowym przy jednoczesnym dostrzeganiu potencjału przejścia oraz jego wyjątkowości, a nawet podkreślając tę właśnie stronę stanu przejściowego.

Książka ta nie powstałaby bez wsparcia wielu osób. Najważniejszą z nich jest Pani Prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, która otoczyła mnie opieką na-

10. A. Brzezińska, K. Piotrowski, *Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wylaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*, „Studia Psychologiczne” 2009, nr 47, s. 7.
11. H. Krauze-Sikorska, *Niepowodzenia szkolne młodzieży ze środowisk defaworyzowanych społecznie*, w: *Młodzież w dobie przemian...*, dz. cyt., s. 147–148.
12. A. Sadownik, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogicznych kontekstowych karier szkolnych młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011, s. 210.

ukową i wspierała merytorycznie od początku do końca pracy. To Pani Profesor podpowiedziała mi temat rytuałów przejścia na edukacyjnych drogach młodzieży. Wątek ten sygnalizowała w swoich pracach dotyczących przemian tożsamości młodzieży oraz karier zawodowych i dostrzegła jego potencjał, a w zwyczajnym dzieleniu się polem badawczym ze swoimi uczniami. Moja wdzięczność za przyjęcie mnie do tego grona i konsekwentne, życzliwe zainteresowanie każdym krokiem w pracy nad książką, godziny konsultacji, podpowiadanie literatury – szczególnie tej mniej znanej w Polsce i wartych uwagi narzędzi badawczych – nie może zostać w pełni wyrażona w tych kilku słowach, które mam tu do dyspozycji. Dziękuję Pani Profesor także jako Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Wsparcie władz dziekańskich odczuwałam również wtedy, gdy zaczynałam pracę nad książką, za co serdecznie dziękuję Panu Prof. zw. dr. hab. Zbyszko Melosikowi, ówczesnemu Dziekanowi.

Pragnę podziękować także recenzentowi tej książki, Panu Prof. zw. dr. hab. Mirosławowi J. Szymańskiemu. Jego życzliwe, wnikliwe uwagi pomogły mi uporządkować wiele wątków, a nawet uniknąć błędów. To prawdziwe szczęście, gdy recenzent poświęca czyjejś pracy tyle czasu i serca. Serdecznie dziękuję.

Słowa ogromnej wdzięczności kieruję również w stronę Pani Prof. zw. dr. hab. Marii Dudzikowej, promotor mojej pracy doktorskiej, osoby, od której wszystko się zaczęło i trwało w wielu projektach, do których mnie Pani Profesor zapraszała, podczas kierowanych przez nią Letnich Szkół Młodych Pedagogów przy KNP PAN i rozmaitych seminariów.

Serdecznie dziękuję także za rozmowy, książki, przyjaźń moim kolegom i koleżankom, szczególnie dr. Jaremie Drozdowiczowi, dr Annie Babickiej-Wirkus, dr Dobrochnie Hildebrandt-Wypych, dr Renacie Wawrzyniak-Beszterdzie, dr. Mateuszowi Marciniakowi oraz mojemu bratu i bratniej duszy, dr. Michałowi Klichowskiemu.

Dziękuję także mojej rodzinie: Mężowi, Synom Szymonowi i Bartoszewi, Rodzicom, Teściom i Rodzeństwu. Bez nich podejmowanie jakiegokolwiek trudu nie miałyby sensu.