

# Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie

Małgorzata Szcześniak, Gloria Rondón

*Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium, Rzym*

Drugi w historii, ogłoszony przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych, Międzynarodowy Rok Młodzieży trwał od sierpnia 2010 do sierpnia 2011. Sekretarz generalny ONZ, Ban Ki-moon, w przesłaniu inauguracyjnym zwrócił się z apelem, aby inwestować w młodych ludzi i dać im możliwość uczestniczenia w procesach decyzyjnych, upatrując w takim podejściu szansy na odnowę ludzkości. Z uwagi na to, że młodzież, niezależnie od kraju, zmaga się z negatywnymi skutkami kryzysu ekonomicznego, priorytetem jest skupienie się na dwóch problemach, których młodzi ludzie doświadczają: trudnościach z dostępem do edukacji i brakiem pracy. W artykule omówiono sytuację młodzieży, która ani się nie uczy, ani nie pracuje, ani nie uczestniczy w kursach dokształcających. W tym celu wyjaśniono pojęcie generacji NEET, przedstawiono sytuację tego zjawiska w świecie i podjęto próbę wyjaśnienia jego przyczyn.

*Słowa kluczowe:* pokolenie „ani-ani”, generation NEET, generación ‘ni-ni’, generazione ‘né-né’

Młodzi ludzie, jak żadna inna grupa wiekowa, od zawsze stanowią przedmiot zainteresowania i dyskusji starszych pokoleń. Tworzy się o nich wiele bardziej lub mniej sprawdzonych mitów, klasyfikując ich jako pełnych ideałów marzycieli, czasem hedonistów i pragmatyków, którzy stopniowo tracą w życiu to, co najważniejsze, goniących za nowinkami i niemających własnego zdania o sobie i otaczającym ich świecie. Jednym słowem, „dzisiejsza młodzież” nie spełnia oczekiwań „wczorajszej młodzieży”, która w pewnym sensie uznaje się za inną, a „inna” w podtekście oznacza „lepszą”.

Jak jest naprawdę? Interesującą odpowiedź na to pytanie daje Franz Falanga: „Tym wszystkim, którzy mówią, że dzisiejsza młodzież bardzo różni się od nas, odpowiadam, że wcale tak nie jest. Dzisiejsi młodzi są zasadniczo bardzo do nas podobni (...). Jeśli na pierwszy rzut

oka wydają się inni od nas, to dlatego, że są stworzeni na obraz i podobieństwo współczesnego społeczeństwa, ale w *głębi* wcale się nie zmienili. Wystarczy tylko wiedzieć, jak być z nimi, jak rozumieć ich lęki i słabości, ich przerażającą samotność i ich plany” (Falanga, 2009, s. 99). W kontekście tej wypowiedzi i w kontekście słów sekretarza generalnego ONZ Ban Ki-moona, który z okazji ogłoszenia roku między sierpniem 2010 a sierpniem 2011 Międzynarodowym Rokiem Młodzieży zwrócił się z apelem, aby inwestować w młodych, istotne wydaje się podjęcie tematyki młodzieży, która nie uczy się, nie pracuje i nie dba o samokształcenie (czyli tak zwanej generacji NEET: *Not in Education, Employment, or Training*).

Nakreślony w artykule obraz nie dotyczy wszystkich ludzi młodych, w większości przypadków aktywnych i rozwijających swoje umiejętności mimo różnorodnych przeszkód, ale tych, którym we współczesnym zglobalizowanym świecie trudniej odnaleźć swoje miejsce, zrealizować marzenia oraz wykorzystać własny potencjał dla dobra osobistego i społecznego. Ta właśnie młodzież stanowi „uprzywilejowany rynek inwestycyjny”, gdyż lokata w „zasoby ludzkie” prowadzi nie tylko do wzrostu ekonomicznego (Karagiannis i Madjd-Sadjadi, 2007), lecz – jak jest to podkreślone w memorandum Komisji Europejskiej w sprawie kształcenia ustawicznego pod-

---

Małgorzata Szcześniak, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione „Auxilium”, via Cremolino 141, 00166 Roma,  
e-mail: mm\_szczesniak@wp.pl

Gloria Rondón, Colegio Rudolf Steiner, Gra. 62 N° 83A Sur 277, Medellín, Colombia, e-mail: gloriarondon10@gmail.com

Korespondencję prosimy kierować na adres:

mm\_szczesniak@wp.pl

Autorki serdecznie dziękują zespołowi redakcyjnemu oraz recenzentom za cenne wskazówki pomocne w redakcji artykułu.

pisany w Lizbonie w 2000 roku – także do promocji najważniejszej wartości rozwoju, jaką jest człowiek (Biancardi, 2010; Pavan, 2003; Stuart i Greenwood, 2006).

### **NEET, czyli *Not in Education, Employment, or Training***

Jak wynika z badań socjologicznych Charlesa Murraya, zjawisko młodzieży nieuczącej się i niepracującej jest tematyką stosunkowo dobrze znaną, gdyż zajmowano się nią już w latach 60. ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych, poruszając problemy ludzi spoza nawiasu społeczeństwa (*underclass*) i dzieci porzucających szkołę (*dropouts*; Hoffman i Graham, 2006). Jeszcze wcześniej, w latach wielkiego kryzysu (*Great Depression*), posługiwano się wyrażeniem *idle youth*, oznaczającym tyle, co „bezczynna młodzież”, która nie podejmowała pracy ze względu na jej brak i nie zdobywała wykształcenia, gdyż nie posiadała odpowiednich zdolności intelektualnych (Beach, 2011).

Pojęcie NEET (*Not in Education, Employment, or Training*), popularne zwłaszcza w państwach angielskojęzycznych oraz we Wschodniej i Południowo-Wschodniej Azji (OECD, 2010), jest nowym akronimem, mającym swoje początki w Wielkiej Brytanii (Ito, 2008). Po raz pierwszy zostało ono użyte w 1999 roku w brytyjskim raporcie rządowym, zatytułowanym *Bridging the Gap*, w kontekście sytuacji młodzieży między 16. a 18. rokiem życia, która przez przynajmniej 6 miesięcy ani się nie uczyła, ani nie pracowała, ani nie uczestniczyła w jakimkolwiek kursie autoformacyjnym czy dokształcającym (Fahmy, 2006; Ito, 2008).

W krótkim czasie, bo już na początku nowego tysiąclecia, skrót zaczął być rozpowszechniany także w innych państwach świata (Brinton, 2010), obecnie jednak nie jest jeszcze dobrze znany. Na przełomie 2003 i 2004 roku zaczęto posługiwać się nim w Japonii, gdzie rząd zaadaptował go do tamtejszej rzeczywistości społeczno-kulturalnej, rozszerzając przedział wiekowy nieuczącej się i niepracującej młodzieży od 15. do 34. roku życia (Haghirian, 2010; Khondaker, 2006; Szczerbak, 2008). W Korei Południowej w 2004 roku utworzono specjalną komisję ds. bezrobocia młodzieżowego, wykorzystującą nazwę NEET dla zdefiniowania nic nierobiących młodych Koreańczyków (Chang, 2007).

W krajach hiszpańskojęzycznych najczęstszym określeniem młodzieży, która się nie uczy i nie pracuje, jest *generación 'ni-ni'*: *ni estudia, ni trabaja, ni proyecta* (Recondo, 2010), czyli w tłumaczeniu polskim pokolenie „ani-ani”. Oprócz tego wyrażenia istnieje jeszcze kilka innych zwrotów określających tę młodzież,

charakterystycznych dla poszczególnych państw tej strefy językowej. Na przykład w Argentynie zwykle używa się terminu *los excluidos* (Cheresky, 2008), który zwraca uwagę bardziej na aspekt skutków bycia nieuczącym się i niepracującym aniżeli na sam fakt „nicnierobienia”. *Los excluidos* oznaczają w tym wypadku młodzież wyłączone z życia społecznego, wyobcowaną, wyalienowaną, znajdującą się na jego marginesie, z powodu jednoczesnego niepodejmowania nauki i braku pracy. W Meksyku popularną nazwą są *los ninis*, a w Hiszpanii z reguły używa się sformułowania *la generación 'ni-ni'*.

We Włoszech pojęcie NEET funkcjonuje jako *generazione né-né: né studio né lavoro*. W 2007 roku Tommaso Padoa-Schioppa, włoski minister ekonomii i finansów, nazwał młodych ludzi żyjących na koszt rodziców *bamboccioni*, czyli „wielkimi bobasami”, wywołując falę krytyki we włoskich mediach i wśród samych zainteresowanych. Ta krytyka przyczyniła się jednak do doprecyzowania pojęcia *bamboccioni* i obecnie stosuje się je tylko wobec tej młodzieży, która pozostaje z rodzicami nie ze względu na realne wymogi (np. opiekę, problemy zdrowotne), ale z uwagi na konsumpcyjny model życia, nastawiony na zaspokajanie własnych potrzeb przy jak najniższych wydatkach (Carelli, 2008).

W Polsce, chociaż pojawia się czasem nazwa „generacja NEET”, czego dowodem jest artykuł Aleksandry Szczerbak o japońskich „bezczynnych” (Szczerbak, 2008), najpopularniejszym terminem na określenie młodzieży nieuczącej się, niepracującej i niezdoływającej żadnego doświadczenia praktycznego jest pokolenie „ani-ani”, które nawiązuje do hiszpańskiej generacji ‘ni-ni’ i włoskiej ‘né-né’.

### **Generacja NEET w świecie**

Już sam przegląd terminologii związanej ze zjawiskiem młodzieży, która się nie uczy i nie pracuje, wskazuje na to, że fenomen generacji NEET jest obecny w różnych kontekstach społeczno-kulturowych. Ponadto, choć nie mamy możliwości zapoznania się w ramach tego artykułu z dokumentacją na temat sytuacji NEET w świecie (notabene przedstawioną w różnych sprawozdaniach wykonanych na potrzeby OECD w ciągu ostatnich kilku lat), spojrzenie na wybrane dane statystyczne potwierdza fakt, iż pokolenie „ani-ani” ciągle rośnie i staje się problemem w skali globalnej. Warto w tym miejscu podkreślić, że dla zapoznania się ze zjawiskiem, OECD rokrocznie powołuje kilkusobowe zespoły badawcze w krajach członkowskich, używających narzędzi opracowanych przez międzynarodowe grupy ekspertów. Za organizację i realizację badań odpowiada międzynarodowe konsorcjum, które również koordynuje całość procesu badawczego.

## Europa

Znajomość zjawiska NEET na kontynencie europejskim pogłębia się dzięki systematycznym badaniom prowadzonym przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*Organisation for Economic Cooperation and Development*, czyli OECD), która rokrocznie przygotowuje raporty na temat problemów związanych z młodzieżą nieuczącą się i niepracującą. Według najnowszych statystyk opublikowanych przez tę organizację, na podstawie danych dostarczonych przez kraje członkowskie, w pierwszej połowie 2010 roku 12,5% młodzieży w wieku 15–24 lat należało do kategorii NEET. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że w 2008 roku młodzieży NEET było 10,8%, to jesteśmy świadkami prawie 2-procentowego wzrostu tego zjawiska w ciągu dwóch lat. W praktyce oznacza to, że prawie 17 milionów młodych ludzi spędza czas ani się nie ucząc, ani nie pracując (OECD, 2010).

Na przytoczony powyżej średni współczynnik składają się liczby z poszczególnych państw, biorących udział w badaniach. Chociaż w mediach najczęściej słyszymy o dramatycznej sytuacji młodzieży we Włoszech, Hiszpanii i Portugalii, to jednak Turcja jest krajem, który wyróżnia się najwyższym i wyjątkowo niepokojącym wskaźnikiem nieuczących się i niepracujących. Jak wynika z danych, w 2008 roku ponad 42% wszystkich młodych Turków ani nie uczyło się, ani nie pracowało, umieszczając Turcję na pierwszym miejscu listy państw zrzeszonych w OECD i wyprzedzając *los ninis* z Meksyku (22%) i Hiszpanii (14%) oraz *generazione né-né* z Włoch (17%) (OECD, 2010).

Włochy są kolejnym państwem Starego Kontynentu o wysokim indeksie NEET, zajmując trzecie miejsce na liście krajów członkowskich OECD. Według raportu włoskiego głównego urzędu statystycznego (*Istituto Nazionale di Statistica*, ISTAT) za rok 2010, ponad 2 miliony młodych Włochów między 15. a 29. rokiem życia należało do generacji *né-né*. Oznacza to, że prawie 21% populacji młodzieży tego kraju nie studiuje, nie pracuje i nie dba o podjęcie szkoleń formacyjnych. Biorąc pod uwagę czynnik koncentracji terytorialnej, najwięcej włoskich NEET, bo ponad 30%, znajduje się na południu, nieco mniej w centralnej części (16%) i najmniej na północy (14,5%) Półwyspu Apenińskiego (ISTAT, 2010). Sytuacja jest trudna także ze względu na długość okresu bez nauki i bez pracy. Podczas gdy w Norwegii czas ten wynosi średnio tylko 2 miesiące, a w całej Europie 18,5 miesiąca, we Włoszech sięga on aż 42 miesiące, co stawia to państwo na drugim miejscu w rankingu (po Turcji; „La Stampa”, 2010).

W porównaniu z wyżej wymienionymi państwami, o polskich NEET nie jest tak głośno, jak o ich tureckich,

włoskich, hiszpańskich czy portugalskich rówieśnikach. Z badań opublikowanych w 2010 przez Anne Sonnet i Han Changa, analizujących kwestie bezrobocia wśród młodzieży, wynika, że w 1998 pokolenie „ani-ani” sięgało w Polsce prawie 15,5%, a w 2008 zmniejszyło się do około 12,7% (Sonnet i Chang, 2009). Warto zwrócić uwagę, że rozkład NEET pod względem wiekowym jest w Polsce nierówny. Na przykład według raportu OECD z 2009 roku, zatytułowanego *Doing Better for Children*, Polska, obok Finlandii, Norwegii i Holandii, ma minimalny – bo wynoszący 4 – procent młodzieży NEET między 15. a 19. rokiem życia. Jednak sytuacja ulega zmianie, gdy popatrzymy na dane odnoszące się do liczby NEET w przedziale 16–24 lata. Podczas gdy w 2009 roku było ich w Polsce 9,3% (dla porównania – EU: 9,8%; OECD: 11,3%; USA: 12,1%), to w 2010 roku polscy NEET osiągnęli już 10,5% (EU: 11,4%; OECD: 12,5%; USA: 15,5%), co stawia nas w rankingu bardzo blisko średniej europejskiej (OECD, 2010).

## Afryka

Informacje na temat młodzieży afrykańskiej, która się nie uczy i nie pracuje, nie są systematyczne, dlatego trudno o jakiegokolwiek miarodajne porównania. Ponieważ żadne z państw afrykańskich nie należy do OECD, głównym źródłem wiedzy o tamtejszych NEET są statystyki rządowe lub przedstawiane przez Międzynarodową Organizację Pracy (*International Labour Organization*).

Jak wynika z danych przekazanych przez rząd Republiki Południowej Afryki, w 2007 roku prawie 3 miliony młodzieży tego kraju między 18. a 24. rokiem życia nie miały pracy i nie uczyły się. Oznacza to, że około 40% z prawie 7-milionowej grupy zdolnych do nauki i pracy młodych ludzi porzuciło szkołę i nie angażowało się w żadną działalność gospodarczą, co stanowi poważny problem nie tylko na poziomie społecznym, ale również ekonomicznym dla tego państwa (Sheppard i Cloete, 2009). Przyglądając się z bliska specyfice południowoafrykańskich NEET, można zaobserwować prawidłowość często spotykaną także w innych regionach świata. Otóż najliczniejsi są wśród nich ci, którzy zrezygnowali z nauki w trakcie szkoły średniej (990 746), a najmniej liczna grupa to osoby, które otrzymały dyplom szkoły średniej, ukończyły licencjat, studia magisterskie lub doktoranckie (36 846). Wynika z tego, że wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia zmniejsza się tendencja do znalezienia się w kategorii NEET (Cloete, 2009).

Również Afryka subsaharyjska jest dotknięta problemem młodzieży nicnierobiącej. Statystyki przedstawione przez Międzynarodową Organizację Pracy za rok 2006 mówiły o 27% młodzieży, która się nie uczyła i nie

pracowała, co mogło być rezultatem mocno zaniżonym. W ten sposób państwa tej części Afryki ustępowały miejsca tylko krajom Europy Centralnej i Wschodniej (34%), wyprzedzając pozostałe części świata objęte badaniami, czyli Amerykę Łacińską i Karaiby (21%), średnią światową (15%) i kraje wysoko rozwinięte, w tym Unię Europejską (13%) (Department of Economic and Social Affairs, 2007).

### Ameryka Północna i Południowa

Generacja NEET jest obecna także w najbardziej rozwiniętym kraju świata, czyli w Stanach Zjednoczonych (Longo, Mangano, Piazza i Saitta, 2009). Według badań przeprowadzonych przez Glendę Quintini (2010b), ekonomistkę OECD, w roku 2008 około 10,9% młodzieży amerykańskiej w wieku od 16 do 24 lat ani się nie uczyło, ani nie pracowało, dorównując tym samym wskaźnikom NEET dla Unii Europejskiej. Najliczniejszą grupą etniczną amerykańskich „ani-ani” byli w tym czasie Amerykanie pochodzenia afrykańskiego (25%), następnie Latynosi (17%), Amerykanie pochodzenia europejskiego (13%) oraz azjatyckiego (10%).

Patrząc na pozostałe państwa tego kontynentu, zwłaszcza z Ameryki Łacińskiej, na 104,2 miliony młodzieży między 15. a 24. rokiem życia 20% to *los ninis*. Zatem, jak wynika z raportu Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (PNUD: *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*), jeden na pięciu młodych Latynosów pozostaje bez nauki i bez pracy, a dwoje z trójki NEET to kobiety (Chacaltana, 2009).

Bardziej szczegółowe statystyki wykazują, że na przykład w Meksyku w roku 2008 ponad 22% młodych ludzi ani nie pracowało, ani się nie uczyło, co stawia Meksyk na drugim miejscu wśród krajów członkowskich OECD pod względem liczby NEET (Turcja ze wskaźnikiem 42% jest na pierwszym miejscu) (OECD, 2010). Na podobnym poziomie plasują się liczby NEET w państwach Mercosuru, czyli w krajach Wspólnego Rynku Południa. W 2007 roku w Argentynie 22% młodzieży należało do kategorii *los excluidos*, w Paragwaju 21%, a w Brazylii 19%. Według najnowszych danych zaprezentowanych przez Fernando Panizza, koordynatora krajowego programu *ProJoven*, w Urugwaju około 23% młodzieży między 18. a 24. rokiem życia ani nie uczy się, ani nie pracuje, co stanowi prawie 1/4 populacji młodych ludzi zdolnych do nauki i pracy w tym kraju (PNUD, 2009).

### Azja

Paradoksalnie wzrost młodzieży NEET obserwuje się także w azjatyckich państwach wyróżniających się konfucjańskim stylem wartości, promującym poszanowanie

dla pracy, skromność, lojalność grupową i samodyscyplinę (Koehn, 2001). Mamy tu na myśli zwłaszcza mieszkańców Korei Południowej, wiodących prym w światowych rankingach pracowitości, oraz Japończyków, których ojczyzna jest ceniona za rzetelność obywateli. Jak się okazuje, wskaźniki NEET, choć niższe w stosunku do tych pochodzących ze Stanów Zjednoczonych, Europy i państw OECD, pokazują, że Azjaci też zmagają się z problemem młodzieży żyjącej na koszt rodziców i niezmotywowanej do zdobycia wykształcenia oraz podjęcia pracy (OECD, 2010).

Na przykład w Japonii w 2001 r. odnotowano 490 tysięcy NEET, w 2006 r. było ich już 640 tysięcy, a w pierwszej połowie 2010 r. ich liczba osiągnęła 984 tysiące (Haghirian, 2010). W odróżnieniu od Wielkiej Brytanii, japoński rząd, dostosowując pojęcie generacji NEET do własnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, zaliczył do tej kategorii wszystkich nieuczących się i niepracujących w wieku 15–34 lata (Khondaker, 2006).

Jak odnotowuje Mary C. Brinton, amerykańska socjolog z Uniwersytetu Harvarda (Brinton, 2010), istnieje pewne zróżnicowanie, jeśli chodzi o liczbę japońskich NEET. Japończyków poniżej 25. roku życia, którzy ani się nie uczą, ani nie pracują, jest 12%, a tych, którzy przekroczyli 25 lat – około 20%.

Fenomen NEET dotknął również Koreę Południową, określaną jako jeden z czterech tygrysów azjatyckich (D'Alessandro, 2009). Podobnie jak w Japonii, mianem NEET określa się młodzież między 15. a 35. rokiem życia, która w Korei oznacza zniechęconych młodych ludzi, którzy opuścili szkołę przed jej formalnym zakończeniem, nie przygotowują się do podjęcia żadnej pracy, nie założyli rodziny, nie mają dzieci i nie poczuwają się do współodpowiedzialności za rodziców (OECD, 2010).

Przedstawiając dane z Azji, nie sposób nie wspomnieć o sytuacji młodzieży nieuczącej się i niepracującej w Chinach. Choć trudno o rzetelne dane, to jak zauważył Jiang Zhonglian, członek Ludowej Politycznej Konferencji Konsultatywnej Chin (*National Committee of Chinese People's Political Consultative Conference*), na początku nowego milenium liczba chińskich NEET przekraczała już 27 milionów.

Przy innej okazji Jonathan Manthorpe, dziennikarz kanadyjskiego *The Vancouver Sun*, wspominał, iż w 2006 roku ekonomiści i inni przedstawiciele nauk społecznych podkreślali niepokojący wzrost liczby młodzieży, również o wysokim poziomie wykształcenia, niezainteresowanej znalezieniem i podjęciem jakiegokolwiek pracy.

### Przyczyny zjawiska NEET

Przegląd dotychczas opracowanej literatury na temat zjawiska NEET pozwala wyodrębnić sytuacje, które powodują, że młodzież może mieć trudności z procesami decyzyjnymi dotyczącymi nauki i zatrudnienia. Z uwagi na złożoność problemu oraz na jego fragmentaryczne traktowanie zarówno przez dziennikarzy, socjologów, ekonomistów, jak i psychologów, proponujemy – na wzór Rahmana Mizanura Khondakera (2006), japońskiego naukowca studiującego problematykę NEET w państwach azjatyckich – zastosowanie trzech poziomów analizy (mikro, meso i makro), wykorzystywanych często w naukach społecznych. Podobny układ pozwoli na wstępne uporządkowanie przyczyn fenomenu NEET.

Należy podkreślić, że każdy z wymienionych poziomów ma swoją specyfikę. Na przykład poziom mikro w niniejszej analizie charakteryzuje się większym akcentem na czynniki psychologiczne, które mogą wpływać na motywacje i dążenia młodzieży. Tej części poświęcimy najwięcej miejsca z uwagi na specyfikę artykułu psychologicznego. Poziom meso odnosi się do czynników środowiskowych, zwłaszcza lokalnych, związanych ze szkołą lub ośrodkami akademickimi. Natomiast poziom makro bardziej podkreśla czynniki związane z sytuacją ekonomiczną panującą w zglobalizowanym świecie i z jej konsekwencjami. Takie rozwiązanie umożliwia zrozumienie kompleksowości zagadnienia pokolenia „ani-ani” i popatrzenie na nie z punktu widzenia psychologicznego, społecznego i ekonomicznego.

#### Poziom mikro

Na poziomie mikro możemy wyróżnić zarówno cechy osobiste młodzieży NEET, czyli to wszystko, co odnosi się do umiejętności intrapsychicznych, jak i czynniki związane z otoczeniem rodzinnym, a zatem czynniki dotyczące relacji interpersonalnych (Khondaker, 2006).

Jak podkreśla David Raffé (2010), zajmujący się problematyką wychowania i prowadzący badania empiryczne wśród młodych ludzi nieuczących się i nieposzukujących zatrudnienia, odróżniają się oni od swoich rówieśników nie-NEET niższym poczuciem własnej wartości i niższą skutecznością działania. Z jednej strony wynika to z nieufności wobec samych siebie, a z drugiej strony przekłada się to na brak wytrwałości w momentach trudnych i wymagających ryzyka, tak charakterystycznych dla procesu przejścia z bezpiecznej szkoły na niepewny rynek pracy.

Młodzi ludzie z zaniżoną samooceną nie dostrzegają własnych zalet i umiejętności, co wstrzymuje ich przed podejmowaniem wielu działań z obawy przed porażką. Ponadto, nie spodziewają się pozytywnych rezultatów swojej aktywności, myśląc w kategoriach „czarnego

scenariusza”, który niejednokrotnie rzeczywiście prowadzi do samospełniającej się przepowiedni, czyli do ciągu niepowodzeń. W przypadku przegranej reagują poczuciem winy i przejawiają niską odporność na sytuacje stresowe. Jeśli uzależniają własną samoocenę od oceny innych i porównują się z tymi, którzy odnieśli sukcesy w dziedzinie nauki lub pracy, mają tendencję do zamykania się w sobie i do ograniczania kontaktów społecznych. Podejście do życia bez wiary we własne siły powoduje w nich bierność społeczną i w konsekwencji brak osiągnięć.

Potwierdzeniem empirycznym tych przesłanek teoretycznych są liczne badania weryfikujące związek samooceny z radzeniem sobie w szkole lub w pracy. Jak z nich wynika, niska samoocena wśród uczniów ze szkół średnich jest często predyktorem problemów z nauką i w przyszłości trudności z pracą (Dooley i Prause, 1997) oraz powodem, dla którego młodzi ludzie szukają zastępczych rozwiązań, aby nie narażać się na utratę tego „niewiele” dobrego, co w sobie dostrzegają. Ponieważ ryzyko wzmaga ich niepewność, a podjęcie pracy z wielu przyczyn może być ryzykowne, wolą zostać w domu rodziców i zajmować się tym, w czym czują się pewnie. Mamy tu do czynienia z błędnym kołem, gdyż porażka prowadzi do niższej samooceny (Clanton, 2007).

Jak podkreślają autorzy, trudności pokolenia „ani-ani” mogą być związane także ze zjawiskiem „wyłaniającej się dorosłości” (*emerging adulthood*), opisanym w literaturze psychologicznej przez Jeffrey’ego Arnetta (2000). Okres ten, obejmujący ludzi młodych między 18. a 25. rokiem życia, charakteryzuje się zwiększoną intensywnością dezorientacji i niepewności oraz większym skupieniem na sobie i własnych potrzebach (*self-focus*). Z jednej strony młodzi czują się bardziej wolni i wykazują pewną niezależność w stosunku do ról i oczekiwań społecznych, które obowiązywały ich w dzieciństwie i młodości, z drugiej natomiast nie podejmują jeszcze wyzwań związanych z przejściem obowiązków właściwych dla okresu dorosłości. Jest to zatem faza życia, w której stoją przed wieloma możliwościami, mają liczne okazje do zmian i do podejmowania wielokierunkowych eksploracji, ale jednocześnie ciąży im stały stan zawieszenia (*sustained sense of being in limbo*; Arnett, 2004). Ten stan ambiwalencji (Arnett, 2007) przejawia się w braku wykrystalizowanej tożsamości, która jest zadaniem rozwojowym typowym dla wcześniejszego okresu adolescencji. Prowadzi to do odraczania wejścia w dorosłe życie, które w ostatnich latach jest dość częstym zjawiskiem w wielu krajach Starego Kontynentu (Czerka, 2008). Osoby co prawda zapobiegają w ten sposób własnemu wykluczeniu, ale tym samym odraczają uzyskanie autonomii emocjonalnej, nie rozwijając niezależnych, lub lepiej, współzależnych osobowości

(Çelik, 2010). Rzeczywistość odpowiedzialności, która kilkadziesiąt lat temu należała do dwudziestolatek, często staje się faktem dopiero osób, które zbliżają się lub ukończyły 30. rok życia (Arnett, 2004). Trudno w takich warunkach nie widzieć w tych tendencjach rozwojowych jednej z przyczyn wzrostu syndromu pokolenia „ani-ani”.

Interesującą interpretację zjawiska późnego wkraczania młodzieży w dorosłe życie i jej trudności z usamodzielnieniem się w realnym świecie przedstawia Alexandra Robbins (2004). Autorka podejmuje tematykę tak zwanego kryzysu jednej czwartej życia (*quarterlife crisis*), który rozpoczyna się tuż po ukończeniu szkoły średniej lub studiów i dotyka aż trzydziestolatek. Jest to okres przejścia (tranzyjacji) z edukacji do rynku pracy, charakteryzujący się przytłaczającym kryzysem tożsamości, związanym z przeświadczeniem, iż dotychczasowe życie nie przynosi oczekiwanej satysfakcji. W odróżnieniu od „kryzysu połowy życia”, lub jak sugerują niektórzy autorzy „przemiany połowy życia” (Strenger i Ruttenberg, 2008), która kojarzy się ze zbyt dużą przewidywalnością, statecznością i pewnością, „kryzys jednej czwartej życia” dotyczy nieprzewidywalności, niestateczności i niepewności. Młodzi ludzie nie wiedzą, czego chcą, i nie szukają dróg, aby tę niewiedzę zmienić. Zauważają, że rzeczywistość, którą przeżywają, nie jest taka, jaką sobie wymarzyli. Boją się ciągu porażek życiowych. Czują się zawieszeni między dzieciństwem i dorosłością. Obawiają się, że podjęte kroki doprowadzą ich do błędnych decyzji, które wpłyną negatywnie na jakość ich życia. Porównują się z innymi i mają często poczucie nieadekwatności wobec samych siebie i oczekiwań innych. Często są przypadki depresji lub zaburzeń lękowych, które mają konsekwencje także w życiu relacyjnym (Robbins, 2004).

W tym sensie objawy kryzysu jednej czwartej życia przekładają się na konkretne wybory młodych, szczególnie w relacjach międzyosobowych. Okazuje się, że większość młodzieży NEET dysponuje stosunkowo niskimi kompetencjami społecznymi (Raffe, 2010), które niekoniecznie odzwierciedlają realny stan rzeczy, ale są wynikiem wspomnianych wcześniej lęków. Braki te utrudniają nawiązywanie kontaktów, a wiemy, iż brak predyspozycji relacyjnych nie tylko utrudnia znalezienie satysfakcjonującego zajęcia, lecz także często prowadzi do wyłączenia społecznego i do poczucia dyskryminacji. Jak podkreślają specjaliści od komunikacji społecznej i zasobów ludzkich, podstawową przyczyną nieudanej kariery (*career failure*) jest właśnie brak umiejętności interpersonalnych, wyrażających się we wrażliwości na uczucia innych, zdolności słuchania, równowadze emocjonalnej, zdolności opinowania i przyjmowania uwag krytycznych (Chang, 2010). Niektórzy autorzy dodają, że w większości przypadków

łatwiej znaleźć zatrudnienie, nie mając odpowiednich kompetencji profesjonalnych, niż wykazując się brakiem kompetencji relacyjnych (Kaser i Halbert, 2009), gdyż przedsiębiorcy wolą zainwestować w umiejętności charakterystyczne dla zajmowanego stanowiska jako pewniejsze do wyuczenia, niż podejmować ryzyko zatrudnienia osoby nieatrakcyjnej lub mającej trudności międzyosobowe.

Wśród przyczyn osobistych nie można zapomnieć o roli determinacji w podejmowaniu wyzwań towarzyszących nauce czy poszukiwaniu pracy. Według danych przedstawionych przez Khondakera (2006), czynnikami decydującymi o wyborze „nicnierobienia” są między innymi: brak motywacji, niechęć do wysiłku i pracy, awersja do wymagań i do wyrzeczeń, nieumiejętność dostosowania się do zasad panujących w szkole lub w firmie pracowniczej, stres i rozdrażnienie. Wśród wymienionych przyczyn brak motywacji wydaje się powodem kluczowym dla niepodjęcia wysiłku związanego z pozostaniem w szkole lub ze znalezieniem pracy. Biorąc pod uwagę, że motywacja jest silnie związana z poczuciem satysfakcji z tego, co się robi, i z kim się przebywa (Madura, 2007), a osoby młode są zmuszone do wyboru jakiegokolwiek pracy, niejednokrotnie niedającej im zadowolenia, dlatego wolą nie pracować wcale.

Ten sam autor (Khondaker, 2006), oprócz aspektów osobistych, wymienia czynniki dotyczące relacji NEET z rodziną. Niejednokrotnie młodzi ludzie spotykają się z niską wrażliwością wychowawczą i kulturą rodziców oraz nie mają okazji, aby poznać i rozwinąć swój potencjał. Wyniki badań potwierdzają, że zainteresowanie rodziców postępami i trudnościami szkolnymi dzieci jest jednym z decydujących elementów w życiowych sukcesach młodego pokolenia, zarówno szkolnych, jak i profesjonalnych (Maccoby, 2002). Gdy rodzice współpracują z nauczycielami i wspierają dzieci w nauce, wtedy zaangażowanie to przekłada się na pozytywne osiągnięcia tych ostatnich (Walberg, 2011).

Nie zawsze o tym, czy młody człowiek stanie się NEET, przesądza rodzicielska obojętność wychowawcza. W wielu przypadkach rodzice są uważni na to, co jest potrzebne dzieciom i właśnie w trosce o zapewnienie jak najlepszych warunków ekonomicznych pozbawiają je tego, co jest, z psychologicznego punktu widzenia, najbardziej potrzebne w procesie rozwoju, a mianowicie miłości, obecności i czasu. W konsekwencji, chcąc nadrobić zaległości i uspokoić wyrzuty sumienia, kompensują później dostrzegane braki relacyjne kupnem rzeczy materialnych. W konsekwencji rosną pokolenia „Piotrusiów Panów” i „wiecznych dziewczynek”, skupionych wyłącznie na własnych potrzebach, niezdolnych do budowania trwałych więzi oraz do podjęcia odpowiedzialności za życie

własne i innych, uciekających od dorosłości, unikających zobowiązań, wybierających to, co przyjemne i wygodne, zapominających o podstawowych wartościach ludzkich.

Niektórzy znawcy problematyki młodzieżowej (Meyer, 2000) podkreślają, że w niektórych kręgach kulturowych młodzi ludzie nie doceniają, a nawet lekceważą możliwości własnej generacji, okazując pasywność wobec problemów, które ich nurtują lub dotyczą ich bliskich. W konsekwencji zachowują się jakby trudności nie istniały, przyjmując postawę bierności i bezsilności. Prowadzi to do przedłużenia mentalności adolescencjalnej, znanej również jako *Peter Pan-ism*, która wyraża się w deklarowaniu wzniosłych ideałów i szukaniu wyidealizowanego świata, ale nie znajduje to wydzwignięcia w realiach codziennego życia. Stąd mamy do czynienia z rosnącą „kulturą NEET” (Munice, 2009), charakteryzującą ludzi młodych, którzy choć dysponują możliwościami intelektualnymi, jednak nie mają pomysłów, jak wykorzystać je dla dobra własnego i społecznego.

#### Poziom meso

Na poziomie meso przyczyny zjawiska NEET można rozszerzyć na problematykę związaną z instytucjami szkolnymi (Khondaker, 2006). Jak wynika z raportu opublikowanego przez brytyjski *Department for Children, Schools and Families* (2009), istnieje silna korelacja między zaangażowaniem młodzieży w zdobywanie wiedzy, zarówno w aspekcie uczestnictwa w zajęciach szkolnych, jak i zachowania, oraz wcześniejszą rezygnacją z nauki i niepodejmowaniem pracy. Uczniowie, którzy gorzej się uczą i nie kończą szkoły średniej, mają większe trudności z ponownym podjęciem kształcenia i wejściem w świat pracy. Ponadto, zniechęcenie i niezadowolenie klimatem szkoły, znudzenie treścią lekcji prowadzą do nagminnego wagarowania i, w konsekwencji, do społecznego wykluczenia, co przyczynia się do szybkiego zapracowania na status nieuczących się, niepracujących i niedbających o własną formację, czyli NEET (Webster, 2006).

Jak podkreślają Simone Delorenzi i Peter Robinson (2005), autorzy książki *Choosing to learn*, powodem zagubienia młodzieży może być również tradycja instrumentalnego podejścia do nauki i traktowanie jej jedynie jako środka do uzyskania osobistych korzyści prestiżowych i materialnych. Trudno ocenić, na ile powszechne jest to zjawisko, ale z badań wynika, iż istnieje tendencja nie tylko wśród uczniów, ale także pośród nauczycieli, aby postrzegać naukę raczej jako narzędzie, a nie jako możliwość osobistego rozwoju, niezwiązanego z aspektem finansowym czy kwestią awansu (Gregory, 2008). Takie utylitarystyczne nastawienie wyraża się w chęci jak najszybszego osiągnięcia tego, co jest użyteczne, bez

troski o rozwój osobisty. Liczą się tylko dobre przygotowanie profesjonalne, zdobycie kompetencji, jak najlepszy zawód i dobre zarobki. W razie trudności w zdobyciu wymarzonej pracy niektórzy młodzi łatwo się poddają, stają się pasywni i nie szukają twórczych alternatyw.

Brak motywacji do walki o jakość własnego życia bywa czasem wzmocniony przez instytucje szkolne, które nie różnicują oferty edukacyjnej i nie starają się o indywidualizację kształcenia, umożliwiającą rozwój potencjału, którym dysponuje młodzież (Department for Children, Schools and Families, 2009). Wyniki badań przeprowadzonych przez Khondakera (2006) wskazują, że wielu młodych ludzi jest po prostu niezainteresowanych nauką, a nauczyciele, według ich opinii, niewiele się starają, aby to zainteresowanie wzbudzić.

Nie bez znaczenia jest także bezradność nauczycieli i wychowawców wobec zjawisk patologicznych wewnątrz i na zewnątrz szkoły. Nierzadko przyczyną rezygnacji uczniów z nauki jest osobiste doświadczenie psychologicznych lub fizycznych skutków różnych form przemocy i znęcania się (osławiony *bullying*), które sprawiają, że środowiska szkolne i pozaszkolne są mało bezpieczne, a młodzież po takich doświadczeniach izoluje się, szukając pewności i spokoju (Webster, 2007). Tego typu sytuacje dotyczą zwłaszcza młodzieży gimnazjalnej i ze szkół średnich (Khondaker, 2006).

#### Poziom makro

Na poziomie makro sytuacja pokolenia „ani-ani” staje się jeszcze bardziej skomplikowana, gdyż o sukcesie lub porażce młodych osób niejednokrotnie współdecydują procesy ekonomiczno-społeczne, na które zwykły obywatel nie ma większego wpływu. Jak zauważa wspomniana wcześniej Anne Sonnet (2010), w wielu kontekstach kulturowych za wzrost liczby młodzieży nieuczącej się i niepracującej odpowiada kryzys ekonomiczny. Tak było w końcówce lat 90. ubiegłego stulecia, kiedy to *Japanese Economic Crisis* rozpoczął dekadę „straconych lat” i doprowadził do ogromnych zmian na rynku pracy, pozbawiając zatrudnienia tysiące młodych Japończyków. Tak jest i teraz. Od 2008 roku, kiedy światową gospodarką wstrząsnął globalny kryzys ekonomiczny, prawie we wszystkich krajach OECD (z wyjątkiem Niemiec) nastąpił wzrost liczebności młodych NEET, potwierdzając przekonanie, że załamanie gospodarcze szczególnie dotkliwie dotyka tych, którzy dopiero wchodzą w dorosłe życie (OECD, 2010; Quintini, 2010a). Niektórzy młodzi ludzie, wobec trudności ze znalezieniem satysfakcjonującej pracy, czuli się mało zmotywowani, aby kontynuować jej poszukiwania. Jeszcze inni, którzy znaleźli pracę, ale z różnych powodów ją porzucili, rezygnowali

z poszukiwania innego zajęcia (efekt zniechęconego pracownika – *discouraged worker effect*; McQuaid, 2007).

Interesujące wytłumaczenie dla powstania pokolenia „ani-ani” na poziomie makro daje Yuji Genda, ekonomista japoński wykładowca na Uniwersytecie Tokijskim (Miyazaki, 2010). Nawiązując do teorii Ghassana Hage’a (2003), libańsko-australijskiego antropologa mówiącego o nierównej dystrybucji nadziei (*unequal distribution of hope*) w świecie opartym na zasadach kapitalizmu neoliberalnego, Genda podkreśla, iż nasilenie fenomenu NEET może być związane z utratą nadziei (*loss of hope*) przez ludzi młodych. Skoro tylu innym się nie udało znaleźć pracy, to jaka pewność, że mnie się uda? – oto typowy sposób myślenia osoby, której brakuje nadziei i dlatego nie podejmuje żadnych wyzwań w obliczu trudności. Teoria utraty nadziei tłumaczyłaby, skąd wśród młodzieży nieuczającej się, niepracującej i nieuczestniczącej w kształceniu formacyjnym jest tyle osób pochodzących ze środowisk o średnim czy wysokim uposażeniu, mających zdolności intelektualne i możliwości ekonomiczne, a zatem, które mają w sobie i wokół siebie potencjał sprzyjający rozwojowi.

Inną przyczyną ułatwiającą rozszerzanie się zjawiska nic nierobiących jest swoisty dla niektórych społeczeństw światopogląd promujący długie przebywanie w domu rodziców. Na przykład we Włoszech, a więc w państwie o bardzo wysokim wskaźniku NEET, panuje fenomen przedłużonego życia w domu rodzinnym (*famiglia lunga del giovane adulto*, czyli dosłownie „długa rodzina młodego dorosłego”), w którym dorosłe już dzieci mogą bez sprzeciwu rodziców, co więcej przy ich aprobachie, mieszkać z nimi pod jednym dachem przez długie lata (Gambini, 2007; Gobbi, 2002; Scabini i Donati, 1988). Taki model „przedłużonej zależności” w rodzinie nie ułatwia samodzielności młodemu pokoleniu, co więcej stwarza typ relacji, które włoska psycholog Eugenia Scabini (za: Ginsborg, 2003, s. 80) nazywa swego rodzaju klejem międzypokoleniowym (*a sort of inter-generational glue; una specie di collante fra le generazioni*), utrudniającym nowej generacji autonomiczne podejście do życia.

Wynika z tego, że niepodjęcie nauki, nieposzukiwanie pracy i niedbanie o własne kształcenie są silnie powiązane z decyzją młodych ludzi do pozostania przy rodzicach przez dłuższy czas. Rezygnacja z usamodzielnienia się, dobrowolna czy wymuszona przez warunki osobiste lub realia panujące na rynku ekonomicznym, prowadzą do tego, że młodzież wybiera opcję mieszkania w domu, w którym się wychowała i w którym została przyzwyczajona do względnego standardu, nieosiągalnego na początku dorosłego życia, zwłaszcza gdy nie ma się żadnych widoków na pracę, a jeśli się je ma, to tylko na taką, której nie opłaca się podejmować.

W konsekwencji mamy do czynienia z młodym pokoleniem mieszkającym przez lata z rodzicami pod jednym dachem i korzystającym z wszelkich dobrodziejstw, które daje ta forma utrzymania. W Japonii opisany wyżej styl bycia został nazwany przez Yamadę Masahiro (za: Kingston, 2004), japońskiego socjologa, jako *parasaito shinguru*. W dosłownym tłumaczeniu wyrażenie to oznacza „pokolenie pasożytów”, jako że odzwierciedla tendencję młodych „ani-ani” do życia kosztem najbliższych im osób, nawet wtedy, gdy mają możliwości podjęcia pracy. Przykładem tego są wspomniane wcześniej włoskie „rodziny wydłużone”, które nawet gdy dzieci mają już zawód i wytyczoną ścieżkę kariery, wciąż gwarantują im zaspokojenie podstawowych potrzeb i wyřęczają w najprostszyc pracach domowych. Mamy więc dwudziesto-, trzydziesto-, a nawet czterdziestolatków, którzy zamknięci w swoich pokojach, grają godzinami w gry komputerowe, oglądają telewizję, nawigują w sieci i stronią od relacji interpersonalnych, kompensując ich brak surfowaniem po portalach społecznościowych.

Trzeba zaznaczyć, że problem pokolenia „ani-ani” dotyczy nie tylko młodych, ale także ich rodziców. Dotknięci jego działaniem, ci drudzy, uczestniczą, świadomie lub mniej, w przedłużeniu ról, w którym nie ma miejsca na wzajemność i w którym młodzi nie mają szansy wykazać się jako zdolni do samodzielnego życia i zdadni do przejęcia odpowiedzialności za siebie i za innych. W ten sposób jesteśmy świadkami zaniedbania normalnego biegu spraw, który polega na stopniowym przekazywaniu zadań młodszemu pokoleniu przez starszą generację i na sukcesywnym, powolnym ich przejmowaniu przez tę młodszą. Można zaryzykować twierdzenie, że tego typu przejście jest o wiele trudniejsze niż wyjście ze szkoły na rynek pracy, gdyż stoi u podstaw rozumienia własnego życia nie tylko jako okazji do brania, ale także (lub przede wszystkim) jako umiejętność dzielenia się z innymi, by nie powiedzieć: dawania. W pewnym sensie przypomina to hierarchię potrzeb Masłowa, w której na jednym ze szczebli znajduje się potrzeba otrzymywania i dawania miłości. Jest ona nie tylko możliwością, ale też pragnieniem, a to na pewno nadaje działaniu inny wydźwięk.

### Podsumowanie

Niniejszy artykuł stanowi wyłącznie próbę zarysowania problematyki pokolenia „ani-ani”. Wyjaśnienie terminologii NEET i opisanie nieuczących się, niepracujących i nie dbających o własne wykształcenie młodych ludzi pozwala dostrzec, że zmagamy się z fenomenem na skalę światową, który w warunkach rosnącej niepewności gospodarczej i zawirowań ekonomicznych może objąć wpływem jeszcze szersze kręgi młodzieży, niekoniecznie najuboższej



pod względem materialnym, ale także tej, która nie odnajduje w sobie potrzebnych zasobów, aby podjąć walkę o jakość życia w wymiarze osobistym i społecznym.

Analiza przyczyn zjawiska pokolenia „ani-ani”, nawet jeśli pobieżna na obecnym etapie rozważań, z jednej strony ukazuje powody, dla których młodzi wybierają styl „nicnierobienia”, a z drugiej strony wskazuje, że czynniki sprawcze dotyczą również pewnej kultury bycia, stworzonej przez starszą generację. Kultura ta, ukierunkowana na problem „jak sobie w życiu radzić” i „co robić”, aby urządzić się jak najlepiej, zapomina o tym, że warto zastanowić się nad aspektem „jak być, aby działać”. Jest to zmiana perspektywy od wymiaru „mieć” do wymiaru „być”, zaproponowana przez Erika Fromma wiele lat temu, ale wciąż nie mniej aktualna. Coraz częściej bowiem zwraca się uwagę na to, że każdy kryzys ekonomiczny jest efektem przede wszystkim kryzysu wartości (Williams, 2002), a ostatnia destabilizacja, która dotknęła świat w 2008 roku, jest najlepszym tego przykładem.

W tym kontekście nowego znaczenia nabiera ogłoszony przez Organizację Narodów Zjednoczonych Międzynarodowy Rok Młodzieży 2010–2011, którego jednym z celów było zachęcenie młodych ludzi do stawiania się coraz bardziej aktywnymi uczestnikami wszystkich aspektów życia społecznego. Czy zainwestujemy w młodych, aby im w tym pomóc? Czy okażemy wsparcie najbardziej zagrożonym, aby poradzili sobie z przewyciężeniem nękających ich trudności? Czy będzie nas stać na podjęcie wysiłku, aby syndrom pokolenia „ani-ani” stał się przeszłością i aby na horyzoncie młodzieży pojawiła się nadzieja, umożliwiająca im odważną inwestycję we własne życie?

#### LITERATURA CYTOWANA

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 23–29.
- Beach, J. M. (2011). *Gateway to opportunity? A history of the community college in the United States*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Biancardi, F. (2010). *Sarò dirigente scolastico: Come superare il test preselettivo del concorso a Dirigente scolastico*. Roma: Armando.
- Brinton, M. C. (2010). *Lost in transition: Youth, work, and instability in postindustrial Japan*. New York: Cambridge University Press.
- Carelli, G. (2008). *Le api e le regine. Vizi e virtù del lavoro degli italiani*. Milano: FrancoAngeli.
- Chacaltana, J. (2009). *Magnitud y heterogeneidad: políticas de fomento del empleo juvenil y las micro y pequeñas empresas*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Chang, C. M. (2010). *Service systems and management engineering: Creating strategic differentiation and operational excellence*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Chang, H. (2007). *Jobs for youth, Korea*. OECD Publishing.
- Cherkesy, I. (2008). *Poder presidencial, opinion pública y exclusión social*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Clanton, G. (2007). Jealousy and envy. W: J. E. Stets, J. H. Turner (red.), *Handbook of the sociology of emotions* (s. 410–442). New York: Springer Science.
- Cloete, N. (2009). Synthesis. W: N. Cloete (red.), *Responding to the educational needs of post-school youth: Determining the scope of the problem and developing a Capacity-Building Model* (s. 1–18). Wynberg: Center for Higher Education Transformation.
- Czerka, E. (2008). Polityka społeczna krajów Unii Europejskiej wobec kwestii wkraczania młodych ludzi w dorosłość. *Studia Gdańskie*, 36, 109–122.
- Çelik, K. (2010). The experience of youth unemployment in Turkey. W: J. Evans, W. Shen (red.), *Youth employment and the future of work* (s. 111–126). Strasburg: Council of Europe Publishing.
- D’Alessandro, D. (2009). *Morfologie del contemporaneo. Identità e globalizzazione*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Delorenzi, S., Robinson, P. (2005). *Choosing to learn: Improving participation after compulsory education*. London: Institute for Public Policy Research.
- Department for Children, Schools and Families. (2009). *Your child, your schools, our future: Building a 21<sup>st</sup> century schools system*. Norwich: The Stationery Office.
- Department of Economic and Social Affairs (2007). *The Employment Imperative. Report on the World Social Situation 2007*. New York: United Nations.
- Dooley, D., Prause, J. (1997). School-leavers’ self-esteem and unemployment: Turning point or a situation on a trajectory? W: I. H. Gotlib, B. Wheaton (red.), *Stress and adversity over the life course: Trajectories and turning points* (s. 91–113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fahmy, E. (2006). Youth, poverty and social exclusion. W: C. Pantazis, D. Gordon, R. Levitas (red.), *Poverty and social exclusion in Britain: The millennium survey* (s. 347–373). Bristol: Policy Press.
- Falanga, F. (2009). *A proposito della comunicazione. Come perdere con assoluta certezza le elezioni*. Roma: Armando.
- France, A. (2007). *Understanding youth in late modernity*. Maidenhead: Open University Press.
- Gambini, P. (2007). *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ginsborg, P. (2003). *Italy and its discontents. Family, civil society, state: 1980–2001*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gobbi, G. (2002). *Coppia e famiglia. Crescere insieme*. Verona: Edizioni Vita-Nuova.

- Gregory, M. (2008). How to become the teacher who makes the difference: An Anti-Romantic Theory of Pedagogy – principles, not personalities. W: F. Pajares, T. Urdan (red.), *The ones we remember: Scholars reflect on teachers who made a difference* (s. 205–226). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hage, G. (2003). *Against paranoid nationalism: Searching for hope in a shrinking society*. London: The Merlin Press.
- Haghirian P. (2010). *Understanding Japanese management practices*. New York: Business Expert Press.
- Hoffman, J., Graham, P. (2006). *Introduction to political concepts*. Harlow: Pearson Education Limited.
- ISTAT (2010). [http://www.istat.it/dati/dataset/20101220\\_00/](http://www.istat.it/dati/dataset/20101220_00/), tabella II.1.1.20.
- Ito, T. (2008). Simplifying the transition from school to employment: Career education in Japan. W: P. Gonon, K. Kraus, J. Oelkers, S. Stolz (red.), *Work, education and employability* (s. 183–203). Bern: Peter Lang.
- Karagiannis, N., Madjd-Sadjadi, Z. (2007). *Modern state intervention in the era of globalisation*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Kaser, L., Halbert, J. (2009). *Leadership mindsets: Innovation and learning in the transformation of schools*. New York: Routledge.
- Khondaker, M. R. (2006). NEET's challenge to Japan: Causes and remedies. W: R. Haak (red.), *Arbeitseliten in Japan* (s. 221–244). München: Deutsches Institute für Japanstudien.
- Kingston, J. (2004). *Japan's quiet transformation. Social change and civil society in the twenty-first century*. Abingdon: Routledge.
- Koehn, D. (2001). *Local insights, global ethics for business*. New York: Editions Rodopi.
- La Stampa. (2010). „La crisi più dura della storia recente”. L'Istat: tegola su industrie e famiglie, <http://www.lastampa.it/redazione/cmsSezoni/economia/201005articoli/55380girata.asp>.
- Longo, F., Mangano, A., Piazza, G., Saitta, P. (2009). *Come i problemi globali diventano locali. Proteste, guerre, migrazioni e deriva securitaria*. Messina-Catania: Edizioni terre libere.org.
- Maccoby, E. E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. W: J. Borkowski, S. Ramey, M. Bristol-Power (red.), *Parenting and the child's world* (s. 35–45). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Madura, J. (2007). *Introduction to business*. Mason, OH: Thompson Higher Education.
- Manthorpe, J. (2006). *The Vancouver Sun*, [http://www.douglas.bc.ca/\\_shared/assets/Stc\\_Plan\\_2006\\_App\\_C138463.pdf](http://www.douglas.bc.ca/_shared/assets/Stc_Plan_2006_App_C138463.pdf)
- McQuaid, R. W. (2007). The aging of the labor force and globalization. W: R. Cooper, K. Donaghy, G. Hewings (red.), *Globalization and regional economic modeling* (s. 69–85). Berlin: Springer-Verlag.
- Meyer, F. (2000). *Youth policy in Spain*. Strasburg: Council of Europe Publishing.
- Miyazaki, H. (2010). The temporality of no hope. W: C. J. Greenhouse (red.), *Ethnographies of neoliberalism* (s. 238–250). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Munice, J. (2009). *Youth and crime*. London: Sage Publishing.
- OECD (2010). *Off to a good start? Jobs for youth*. OECD Publishing, <http://dx.dci.org/10.1787/9789264096127-en>
- Pavan, A. (2003). *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*. Roma: Armando.
- PNUD (2009). *Informe sobre desarrollo humano para Mercosur 2009-2010. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano*. Argentina: Buenos Aires.
- Quintini, G. (2010a). *Jobs for youth. Greece*. OECD Publishing.
- Quintini, G. (2010b). *Jobs for youth. United States*. OECD Publishing.
- Raffe, D. (2010). Participation in post-compulsory learning in Scotland. W: S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, J. Polesel (red.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (s. 117–135). Dordrecht: Springer.
- Recondo, J. M. (2010). *La esperanza es un camino*. Madrid: Narcea.
- Robbins, A. (2004). *Conquering your quarterlife crisis: Advice from twentysomethings who have been there and survived*. New York: The Berkeley Publishing Group.
- Scabini, E., Donati, P. (1988). *La famiglia "lunga" del giovane adulto* (seria: Studi Interdisciplinari sulla Famiglia, t. 7). Milano: Vita e Pensiero.
- Sonnet, A. (2010). *Jobs for youth. France*. OECD Publishing.
- Sonnet, A., Chang, H. (2009). *Jobs for youth. Poland*. OECD Publishing.
- Sheppard, C., Cloete, N. (2009). Scoping the need for post-school education. W: N. Cloete (red.), *Responding to the educational needs of post-school youth: Determining the scope of the problem and developing a Capacity-Building Model* (s. 19–44). Wynberg: Center for Higher Education Transformation.
- Strenger, C., Ruttenberg, A. (2008). The existential necessity of midlife change. *Harvard Business Review*, 86, 82–90.
- Stuart, M., Greenwood, I. (2006). National and European policies for lifelong learning: An assessment of development within the context of the European Employment Strategy. W: M. Kuhn, R. G. Sultana (red.), *Homo sapiens europaeus? Creating the European Learning Citizen* (s. 131–148). New York: Peter Lang Publishing.
- Szczerbak, A. (2008). Changes and trends in Japanese HRM. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi (Human Resource Management)*, 60, 89–104.
- Walberg, H. J. (2011). *Improving schools to promote learning: Action principles for families, classrooms, schools, districts, and states*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Webster, C. (2006). 'Race', youth crime and justice. W: B. Goldson, J. Muncie (red.), *Youth crime and justice* (s. 30–46). London: Sage Publications.
- Webster, C. (2007). *Understanding race and crime*. New York: Open University Press.
- Williams, G. (2002). *The other side of the popular: Neoliberalism and subalternity in Latin America*. Durham: Duke University Press.

# ‘Neither-nor’ generation: About young who are not in education, employment, or training

Małgorzata Szcześniak, Gloria Rondón

*Pontificia Facoltà di Scienze dell’Educazione Auxilium, Rome*

## **Abstract**

On 12 August 2010, the United Nations General Assembly proclaimed the year 2010–2011 as the “International Year of Youth”. On this occasion, during his opening address, United Nations Secretary, Ban Ki-moon, urged people of every nation to invest in young people and to give them the possibility of taking an active part in decision making. In such an approach he saw an opportunity for the renewal of mankind. Because young people, regardless of their country of origin, struggle with the negative consequences of our current economic crisis, it is an urgent priority to focus on two main problems, which they experience: difficulties with access to education and lack of work. It is the aim of this article to introduce the situation of young people, who are not receiving formal education, employment or training. In order to do this, the notion of generation NEET is explained, the presence of this world-wide phenomenon is portrayed and its causes are presented.

*Key words:* generation ‘neither-nor’, generation NEET, generación ‘ni-ni’, generazione ‘né-né’

Złożono: 6.02.2011

Złożono poprawiony tekst: 23.06.2011

Zaakceptowano do druku: 8.10.2011