

Roman Leppert

## POCZUCIE SENSU – BEZSENSU U KRESU MORATORIUM: MATURZYŚCI BYDGOSCY '97

### Wstęp

Wiele lat temu Z. Kwieciński, przy okazji dyskusji poświęconej edukacji i pedagogice radykalnie humanistycznej, pytał m.in.: „Jaki jest – w najlepszym przypadku – dzisiejszy maturzysta, młody człowiek świeżo naładowany wiedzą, wkraczający w dorosłość, stojący przed podstawowymi wyborami w życiu, wyborami niepowtarzalnymi i przed wejściem na szlaki już nieodwracalne? (...) Kim on jest w relacji do świata społecznego, czego świat ten oczekuje od niego? Kim być powinien, by mieć pewność, że żyje słusznie, że jego sposób przeżywania danego mu czasu jest wartościowy?”<sup>1</sup> Mimo lat, które upłynęły od momentu postawienia tych pytań oraz zmian, jakie dokonały się i dokonują w naszym kraju i na świecie, kwestie podjęte przez autora pozostają aktualne.

Przesłanki organizujące moje myślenie o tytułowym problemie wywodzę z:

- koncepcji rozwoju psychospołecznego E. H. Eriksona – przywołując z niej pojęcie moratorium;
- koncepcji poczucia alienacji H. Seemana – używając terminu „poczucie sensu – bezsensu”.

### Dwa ustalenia terminologiczne

#### Moratorium

Łacińskie słowo *moratorius* oznacza zwlekającego, opóźniającego, czyniącego zwłokę<sup>2</sup>. Zgodnie z tym znaczeniem moratorium to – według

<sup>1</sup> Z. Kwieciński, O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną, [w:] Alternatywna pedagogika humanistyczna, B. Suchodolski (red.), Wrocław 1990, s. 331.

<sup>2</sup> W. Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Warszawa 1989, s. 341.

E. Eriksona – okres zwłoki, opóźnienia, odroczenia i zahamowania przyznany temu, kto nie jest gotów stawić czoła obowiązkowi, kto potrzebuje czasu. Okres ten stanowi – według autora omawianej koncepcji – wbudowany w plan rozwoju ludzkiego etap zawieszenia pomiędzy dzieciństwem a wiekiem dorosłym, przystanek na drodze poszukiwania odpowiedzi na pytania „kim jestem” i „jakie jest moje miejsce w świecie”. Jak zauważa M. Opoczyńska, moratorium to „wprawdzie jedna z wielu faz biegu życia każdego człowieka, ale zarazem faza szczególna: szanse i zagrożenia, jakie się w niej kryją, nie mają bowiem sobie równych ani wcześniej, ani nigdy potem”. Faza ta stanowi czas oczekiwania na spotkanie z „nowym sobą”, z kimś, kto „pozostaje wierny pomimo nieuniknionych przeciwności losu”<sup>3</sup>.

Według L. Witkowskiego analizowana kategoria „nie tylko należy do jądra teoretycznego całego systemu, jaki konstruuje Erikson, lecz stanowi wręcz jeden z wyznaczników oryginalności tego systemu, jako teorii rozwoju psychospołecznego – i to bardziej może niż sama kategoria tożsamości”<sup>4</sup>. Wyjątkowości podejścia E. Eriksona upatruje Witkowski w uznaniu, że szanse rozwoju jednostki w istotny sposób zależą od tego, czy dana jej będzie w pewnym okresie życia możliwość odroczenia, wyhamowania, a nawet regresu, związana ze znalezieniem sytuacji oddalającej odpowiedzialną postawę wobec życia, pozwalającej na uniknięcie szybkiego określenia własnego miejsca w świecie.

Nie rozstrzygając w tym miejscu, czy kategoria „moratorium psychospołeczne” jest dla koncepcji E. Eriksona bardziej kluczowa niż pojęcie tożsamości, przyznać należy, że bez zrozumienia rozwojowego sensu moratorium, szans i zagrożeń, jakie ono ze sobą niesie, wszelkie próby zrozumienia człowieka oraz jego „drogi poszukiwania tożsamości” okazać się muszą niepełne i, co więcej, chybione.

Najważniejszym wyzwaniem okresu moratorium jest – według E. Eriksona<sup>5</sup> – zmierzenie się z poczuciem zewnętrznej izolacji i wewnętrznej pustki, które to stany pozostawia po sobie kryzys tożsamości. Zagrożenia, jakie pojawiają się w związku z tym wyzwaniem to, z jednej strony – niebezpieczeństwo nadmiernego przedłużenia czasu próby, z drugiej natomiast – groźba przedwczesnego zakończenia moratorium i podjęcia pochopnych

---

<sup>3</sup> M. Opoczyńska, *Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, A. Gałdowa (red.), Kraków 1995, s. 59.

<sup>4</sup> L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989, s. 78.

<sup>5</sup> E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

„zobowiązań na życie”. Pierwsze ze wskazanych niebezpieczeństw grozi tzw. **zamętem tożsamościowym**, czyli stanem, „w którym młody człowiek, nie będąc zdolny do określenia własnej tożsamości, gubi się w różnych, nie będących nim samym wyobrażeniach siebie i w rezultacie popada w stagnację, uniemożliwiającą mu dalszy rozwój”<sup>6</sup>. Drugie z zagrożeń owocuje wyborem **tożsamości negatywnej**, będącej zdefiniowaniem samego siebie i swego miejsca w życiu na podstawie nieakceptowanych i odrzucanych wartości danej kultury. Uogólniając, można – nieco poetycko – stwierdzić, że moratorium psychospołeczne to rodzaj zadania, jakie napotykają na swej drodze zarówno dorastający – poszukujący swego „domu” i „imienia”, jak i świat, który ma stać się dla niego „mieszkaniami”. To czas walki, w której stawką jest indywidualna tożsamość. To okres poszukiwań, zmagania, wzlotów i upadków, to czas, w którym można siebie zbudować albo siebie stracić, czas, w którym można „przegrać” życie albo zacząć „żyć nim” po raz pierwszy dopiero tak naprawdę<sup>7</sup>.

Wątpliwości może wywoływać użyte w tytule opracowania określenie „kres moratorium”. Choć moratorium psychospołeczne – jak twierdzi Erikson – kończy się z chwilą podjęcia „zobowiązań na życie” i zbudowania własnej tożsamości, w rzeczywistości nie kończy się nigdy. Tożsamość, która ma wieńczyć moratoryjne poszukiwania, nigdy nie jest czymś, co można mieć na zawsze, co jest skończone w swej formie i treści. Tożsamość – jak zauważa rekonstruująca koncepcję moratorium M. Opoczyńska – jest naszym nigdy w pełni nieosiągalnym ideałem, jest czymś, co stale musimy zdobywać i stale musimy potwierdzać w naszym codziennym życiu. Nie jest prawdą, że z chwilą wkroczenia w dorosłość znikają egzystencjalne pytania: „kim jestem” i „jakie jest moje miejsce w świecie”. Choć w innej formie, towarzyszą one człowiekowi do końca jego chwil. Nigdy też nie uwolni się on od zadania poszukiwania na nie odpowiedzi. Zwrotu „kres moratorium” używam jedynie na określenie sytuacji, w jakiej znajdują się badani, tzn. końca zinstytucjonalizowanej edukacji na poziomie szkoły średniej.

### **Poczucie sensu – bezsensu**

Autorzy spotykanych w literaturze koncepcji alienacji posługują się różnorodną terminologią, proponują stosowanie różnych metod badawczych, odwołują się przy opisie tego zjawiska do różnych źródeł. Wszystko to sprawia, że używając terminu „alienacja” mają na myśli różne zjawiska. Uzyskiwanych przez badaczy rezultatów poczynań eksploracyjnych nie można ze

<sup>6</sup> M. Opoczyńska, *op. cit.*, s. 67.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 74.

sobą porównywać ze względu na różne przesłanki teoretyczne (założenia ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne) przyjmowane w punkcie wyjścia oraz – stanowiące ich konsekwencję – stosowane metody badawcze.

Znaczenie terminu „alienacja” jedni badacze wiążą z obiektywnymi cechami czy warunkami życia społecznego, inni natomiast z problematyką subiektywnych, jednostkowych nastawień (oczekiwań) wobec tego życia. Dla przykładu: H. Seeman<sup>8</sup> inaczej rozumiał pojęcie alienacji niż K. Marks. Według tego ostatniego alienacja jest obiektywną charakterystyką sytuacji człowieka, natomiast Seeman posługuje się kategoriami psychologicznymi, odnosząc rozważany termin do subiektywnych stanów osoby. Ponadto stara się on prezentować swoje pojęcia w kategoriach mierzalnych (w języku metodologii badań ilościowych można by użyć określenia: operacjonalizuje pojęcie alienacji). Punktem wyjścia do pomiarów empirycznych stało się dokonane przez niego rozróżnienie pięciu wymiarów poczucia alienacji: bezsilności, bezsensu, anomii, izolacji oraz wyobcowania.

O poczuciu bezsensu – według rozważanej propozycji – można mówić wtedy, gdy jednostka nie ma jasności, w co powinna wierzyć. H. Seeman proponuje operacjonalizować poczucie bezsensu jako „niski poziom oczekiwania, że można w satysfakcjonujący sposób przewidywać przyszłe efekty własnego zachowania”. Poczucie bezsensu odnosi się więc do przekonania jednostki o możliwości **przewidywania** efektów własnego zachowania, podczas gdy poczucie bezsilności odnosi się do przekonań na temat możliwości **kontrolowania** efektów własnego zachowania. W swojej koncepcji Seeman wskazuje dwa źródła poczucia bezsensu:

- pierwszym, jest dokonana przez T. W. Adorno analiza sytuacji Niemców po I wojnie światowej. Sytuacja ta doprowadziła do pojawienia się i rozprzestrzenienia faszyzmu. Całkowita dezorganizacja życia społecznego i politycznego oraz kryzys gospodarczy to, zdaniem Adorno, przyczyny odczuwanego przez Niemców braku sensu życia, trudności zrozumienia sytuacji, w której się znaleźli i chęci poszukiwania „kozła ofiarnego”, na którego można by zrzucić odpowiedzialność za taki stan rzeczy;
- drugim źródłem są rozważania K. Mannheim, wyróżniającego dwa rodzaje racjonalności: funkcjonalnej – rozumianej jako istnienie tzw. obiektywnych celów, które są najważniejsze w organizacji działalności członków społeczeństwa i substancjalnej – ujmowanej jako zdolność do niezależnej myśli, niezależnych ocen.

---

<sup>8</sup> H. Seeman, *On the Meaning of Alienation*, American Sociological Review, 1959 nr 24.

K. Kmieciak-Baran, nawiązując do koncepcji H. Seemana, definiuje poczucie alienacji jako „przekonanie jednostki, że pewne ważne obszary świata są obce, nie pozwalają na realizację jej potrzeb”<sup>9</sup>. Obce mogą być: normy społeczne, wartości, inni ludzie. Również jednostka może odczuwać obcość wobec tego, co robi oraz tego, co głosi, w momentach, kiedy czuje się zmuszona do takich zachowań. Przeciwnym krańcem tak rozumianego pojęcia alienacji jest poczucie zakorzenienia (integracji). Do obszarów ważnych dla jednostki, które mogą stać się dla niej obce, zaliczyć należy jej zdaniem: reguły gry społecznej (prawne, moralne, obyczajowe, zwyczajowe), wartości, własne poglądy, przekonania, własne zachowanie, innych ludzi.

Dla interesującej mnie problematyki istotny jest drugi z wyróżnionych obszarów – wartości. Brak jasnych i spójnych wartości sprawia, że trudno przewidzieć, jakie będą efekty zachowania. Na przykład: stosowanie środków antykoncepcyjnych może spotkać się w niektórych kręgach z ostrą krytyką, w innych zaś z aprobatą. Jeżeli sytuacja braku jasnych i spójnych wartości trwa zbyt długo, to może ona doprowadzić do pojawienia się poczucia bezsensu, braku wiary w jakiegokolwiek wartości. Z kolei jasne, spójne i akceptowane wartości (tworzące zwarty system) nadają podmiotowi sens życia. Poczucie sensu życia będzie więc – zgodnie z tą propozycją – przekonaniem, że istnieją wartości, dla których warto żyć i działać. W znaczeniu obiektywnym bezsens – sens to z jednej strony wartości narzucone, niejasne; z drugiej zaś jasne i akceptowane. Poczucie bezsensu – sensu będzie przeze mnie rozumiane jako „z jednej strony brak wiary w istnienie jasnych i spójnych wartości, z drugiej zaś przekonanie, iż istnieją wartości, dla których warto żyć i działać”<sup>10</sup>.

## Problem

M.-F. Côte-Jallade zauważa, że świat szkolny, jak każdy inny, również ma swoich „książąt” i „żebraków”. Kim są „książęta” szkolnego świata? Według niej „Bez wątplenia to licealiści, cokolwiek oni sami by o tym nie myśleli”<sup>11</sup>. Poszukując wspólnych dla badanej grupy cech należy wskazać – zgodnie z koncepcją E. Eriksona – na przypadający w okresie dorastania kryzys tożsamości. Według Côte-Jallade, „Mając 14 czy 18 lat człowiek poszukuje własnej tożsamości. Nie tylko tożsamości osobistej, indywidualnej, lecz również tożsamości zbiorowej. Świat, w którym żyjemy, nie ułatwia

<sup>9</sup> K. Kmieciak-Baran, Poczucie alienacji. Destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji, Gdańsk 1995, s. 28.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 86.

<sup>11</sup> M.-F. Côte-Jallade, Młodzieńczość – trud istnienia, Gdańsk 1995, s. 35.

tego zadania. W istocie rzeczy, osławiony «kryzys» wieku młodzieńczego jest raczej zjawiskiem społecznym niż psychologicznym<sup>12</sup>.

Posługując się tym kryterium można określić badanych jako przedstawicieli „postkomunistycznego pokolenia” – nawiązując do tytułu pracy pod redakcją B. Junga i K. Roberts<sup>13</sup>. Uzasadnieniem dla użycia takiego określenia może być fakt, że uczniowie, wśród których przeprowadzono badanie, rozpoczęli naukę w liceach ogólnokształcących we wrześniu 1993 r., czyli w momencie, gdy wybory do parlamentu wygrały w Polsce SLD i PSL, tworząc przez kolejne cztery lata koalicję rządową. Do matury uczniowie ci przystępowali w momencie, gdy rządy tej koalicji dobiegały końca.

Pytanie o poczucie sensu – bezsensu cechujące „książąt szkolnego świata” – reprezentantów postkomunistycznego pokolenia może być rozpatrywane m.in. w kontekście efektów szeroko pojętego wychowania (edukacji)<sup>14</sup> lub kondycji młodego pokolenia poszukującego odpowiedzi na pytania: „kim jestem?” i „jaki jest moje miejsce w świecie?”. Szukając przyczyn poczucia alienacji, w tym poczucia sensu – bezsensu, badacze zwracają uwagę na: cechy charakterystyczne sytuacji: jednostki (np. warunki społeczno-ekonomiczne, pozycja społeczna jednostki), podmiotu (np. różne preferencje i poglądy, wiek) oraz sytuacje izolujące jednostkę od uczestnictwa w życiu społecznym, grupach nieformalnych, wspólnotach.

Przedmiotem swojego zainteresowania uczyniłem kategorie związane z cechami charakterystycznymi sytuacji jednostki (wykształcenie rodziców – ojca, matki; średnią ocen uzyskaną na koniec III klasy liceum; typ szkoły, do której uczęszczają badani; profil kształcenia) oraz płeć badanych uczniów.

## Kilka słów o metodzie i osobach badanych

Referowane tutaj badanie stanowi fragment większej całości, przedstawionej w odrębnym raporcie badawczym<sup>15</sup>. Pomiaru poczucia sensu – bezsensu

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 103.

<sup>13</sup> Postkomunistyczne pokolenie, B. Jung, K. Roberts (red.), Warszawa 1995.

<sup>14</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, Pomiar efektów wybranych dziedzin wychowania równoległego, [w:] Edukacja równoległa w polskim systemie oświatowym, t. II, E. Trempała (red.), Bydgoszcz 1985.

<sup>15</sup> R. Leppert, Maturzyści bydgoscy '97. Kryzys młodzieńczy, poczucie kontroli, poczucie alienacji, światopogląd, Bydgoszcz 1997 (niepublikowany raport badawczy). W opracowaniu rezultatów badania uczestniczyły, przygotowujące pod moim kierunkiem prace magisterskie, studentki pedagogiki: M. Bombola, U. Grzelak, J. Koczorowska, S. Michalska, I. Michałek, E. Pietrzak, A. Wojtas, M. Zdeb.

dokonałem za pomocą Skali Poczucia Alienacji, autorstwa K. Kmieciak-Baran<sup>16</sup>. Składa się ona ze 100 twierdzeń tworzących 5 podskal:

- poczucia anomii – ładu społecznego;
- poczucia sensu – bezsensu;
- poczucia bezradności – zaradności;
- poczucia samowyobcowania – autonomii;
- poczucia izolacji (osamotnienia) – integracji.

Wykorzystana tu podskala poczucia sensu – bezsensu składa się z 20 twierdzeń: 10 pozytywnych i 10 negatywnych (np.: „Wierzę, że przyszłość będzie lepsza”; „Wyznaczanie sobie celów nie ma sensu, gdyż i tak ulegną zmianom”). Badani ustosunkowywali się do każdego twierdzenia, wybierając jedną z czterech odpowiedzi, oznaczonych cyframi od 1 do 4: tak (zgadzam się), raczej tak (raczej zgadzam się), raczej nie (nie zgadzam się) oraz nie (nie zgadzam się).

Oznacza to, że każda osoba badana po zsumowaniu wartości reprezentujących poszczególne odpowiedzi mogła uzyskać od 20 do 80 punktów. Wynik minimalny – 20 punktów oznacza brak poczucia bezsensu (inaczej: poczucie sensu), zaś maksymalny – 80 punktów świadczy o dużym poziomie tego rodzaju poczucia alienacji (poczuciu bezsensu).

Badanie przeprowadzono jesienią 1996 r. w 15 LO, w tym 13 publicznych (oznaczonych numerami od I do XIII) oraz 1 społecznym (I SLO) i jednym katolickim (LO Towarzystwa Salezjańskiego). Uczestniczyło w nim 332 uczniów, w tym: 80 chłopców i 252 dziewczęta. 25 z nich mieszkało na wsi (głównie wsie podmiejskie), 10 w małych miastach, 297 w Bydgoszczy. Zdecydowana większość respondentów (294 osoby) uczęszczała do publicznych LO, 20 badanych było uczniami społecznego LO, 18 – katolickiego. Połowa uczniów (163 osoby) pobierała naukę w profilu ogólnym, 53 – w profilu ogólnym z rozszerzonym językiem angielskim, 13 – w profilu ogólnym z rozszerzonym językiem niemieckim, 56 to uczniowie klas o profilu humanistycznym, 21 – matematyczno-fizycznym, 26 – biologiczno-chemicznym. Prawie wszyscy badani uczniowie (308 osób) zamierzali studiować, 12 w momencie przeprowadzania pomiaru było niezdecydowanych, także 12 nie wybierało się na studia. Badani na koniec III klasy LO uzyskali średnie ocen pozwalające ich określić jako uczniów: miernych (2,0-2,50) – 9 osób, dostatecznych (2,51-3,50) – 126 osób, dobrych (3,51-4,50) – 173 osoby, bardzo dobrych (4,51-5,50) – 15 osób a 9 uczniów nie podało informacji o średniej ocen na koniec III klasy.

---

<sup>16</sup> K. Kmieciak-Baran, *op. cit.*

Podstawowe wykształcenie posiadało 2 ojców badanych oraz 4 matki. Wykształcenie zawodowe było udziałem 87 ojców i 59 matek, średnie – 116 ojców i 145 matek, wyższe – 107 ojców i 118 matek. W kwestionariuszach brak informacji o wykształceniu 20 ojców i 6 matek.

## Rezultaty

Na podstawie przedstawionych w pierwszej części tekstu przesłanek można przypuszczać, że badani – ze względu na swoje właściwości – będą przejawiać wysoki poziom poczucia bezsensu (niski poziom poczucia sensu). Stan taki może być rezultatem oddziaływania przynajmniej dwóch czynników: przeżywania przez maturzystów kryzysu młodzieńczego (w języku koncepcji E. Eriksona: kryzysu tożsamości) oraz chaosu panującego we współczesnym świecie, który znajduje odzwierciedlenie w istotnej dla poczucia sensu sferze wartości. O tym, czy przypuszczenie to jest uzasadnione, informują rezultaty badań przedstawione w tab. 1 i 2.

Tabela 1. Średnie wartości poczucia sensu – bezsensu uzyskane przez uczniów badanych szkół

Nr liceum	Profil kształcenia	Średnia	Rezultaty badanych	
			poniżej śred.	powyżej śred.
I LO	biol.-chem.	42,769	11	15
II LO	ogólny z rozsz. j. ang.	39,576	12	14
III LO	ogólny z rozsz. j. niem.	40,769	7	6
IV LO	ogólny z rozsz. j. ang.	36,615	21	5
V LO	humanistyczny	36,550	14	6
VI LO	humanistyczny	41,300	5	5
VII LO	ogólny	43,300	9	21
VIII LO	ogólny	41,692	11	15
IX LO	mat.-fiz.	39,666	11	10
X LO	ogólny	41,238	12	9
XI LO	humanistyczny	41,769	11	15
XII LO	ogólny	45,434	6	17
XIII LO	ogólny	39,750	15	9
I SLO	ogólny	43,650	7	13
LO T.S.	ogólny	35,611	14	4
Ogółem		40,645	166	164

Tabela 2. Oceny poszczególnych twierdzeń przez badanych

Nr tw.	Treść twierdzenia	Oceny badanych				Średnia
		1	2	3	4	
1	Istnieją wartości, dla których warto żyć i działać, np. dom, praca, sprawiedliwość	257	55	12	8	1,310
2	Wierzę, że przyszłość będzie lepsza	147	97	61	27	1,903
3	Sądzę, że osiągnę w życiu to, co chcę	110	176	39	77	1,828
4	Czuję się związany z kościołem	65	99	88	80	2,551
5	Czuję się potrzebny innym, np. rodzinie, kolegom	160	129	31	12	1,683
6	Na ogół wiadomo, co w życiu jest najważniejsze	112	160	45	15	1,888
7	Moja praca (nauka) ma dla mnie duże znaczenie	142	155	25	10	1,707
8	Mój dom jest dla mnie czymś bardzo ważnym	199	92	32	9	1,551
9	Mam wiele w życiu do zrobienia	227	92	10	3	1,364
10	Mam wiele zainteresowań	143	113	63	13	1,837
11	Czuję się znudzony tym, co się dzieje dookoła mnie	35	75	144	78	2,798
12	W życiu rzadko robi się to, na co ma się ochotę	44	148	107	33	2,388
13	Niewielu rzeczy można być całkowicie pewnym	109	191	25	7	1,789
14	Nigdy nie wiem, co przyniesie następny dzień	127	126	66	13	1,894
15	Dość często czuję się przygnębiony (smutny)	61	73	133	65	2,608
16	Wyznaczanie sobie celów nie ma sensu, gdyż i tak ulegną zmianie	17	51	146	118	3,099
17	Jest mi obojętne, co będzie się działo ze światem, w którym żyję	11	11	85	225	3,578
18	Szybko tracę zapał do wszystkiego	27	79	145	81	2,843
19	Moje życie jest nieciekawe	16	56	127	133	3,135
20	Dość często czuję się w życiu zagubiony (mam wątpliwości, w co należy wierzyć, jakie wartości są najważniejsze)	42	97	118	75	2,680

Analiza danych zawartych w tab. 1 i 2 nie potwierdza wstępnego przypuszczenia o wysokim natężeniu poczucia bezsensu wśród badanych. Średnia liczba punktów, wynosząca 40,645 (przy rozpiętości od 20 do 80) wskazuje, że maturzyści bydgoscy '97 posiadają poczucie sensu swojego istnienia. Potwierdza to rozkład „surowych” danych, z którego wynika, że 30 badanych uzyskało rezultaty w przedziale 21-30 pkt., 137 w przedziale 31-40 pkt., 121 w przedziale 41-50 pkt., 41 uczniów uzyskało wyniki mieszczące się w przedziale 51-60 pkt. i tylko 3 w przedziale 61-70 pkt. Żaden z badanych nie uzyskał rezultatu mieszczącego się w przedziale 71-80 pkt. (wysokie natężenie poczucia bezsensu). Jeżeli punktem odniesienia uczynić kontinuum możliwych do uzyskania w podskali poczucia sensu – bezsensu punktów, które obejmuje liczby od 20 do 80, to okazuje się, że zdecydowana większość badanych (288 osób) mieści się w pierwszej połowie tego kontinuum (przedział 20-50 pkt.), tylko 44 osoby uzyskały natomiast rezultat powyżej 50 pkt.

Podskala poczucia sensu – bezsensu składa się z 10 twierdzeń pozytywnych (twierdzenia oznaczone numerami 1-10 w tab. 2) i 10 twierdzeń negatywnych (twierdzenia oznaczone numerami 11-20 w tab. 2). Ich ocena w większości pozostaje zgodna z założeniami autorki Skali. Wśród twierdzeń pozytywnych najwyższy stopień akceptacji (średnia 1,310) uzyskał sąd głoszący, że „Istnieją wartości, dla których warto żyć i działać, np. dom, praca, sprawiedliwość”. Wśród twierdzeń negatywnych najwyższy stopień odrzucenia (średnia 3,578) badani wyrazili wobec poglądu „Jest mi obojętne, co będzie się działo ze światem, w którym żyję”. Twierdzenia te można uznać za przeciwstawne, co czyni zrozumiałym stosunek badanych maturzystów do ich treści.

Spośród twierdzeń pozytywnych badani odrzucili (średnia 2,551) sąd głoszący „Czuję się związany z kościołem”. Odpowiedzi „tak” i „raczej tak” wybrało w tym przypadku 164 maturzystów, podczas gdy odpowiedzi „nie” i „raczej nie” – 168 spośród 332 badanych. Wynik ten można odczytać jako przejaw kryzysu zinstytucjonalizowanej religijności przeżywanego w okresie młodzieńczym. Wśród twierdzeń negatywnych akceptację uczniów klas IV LO uzyskały zdania głoszące: „Niewielu rzeczy można być całkowicie pewnym” (średnia – 1,789) – zaakceptowało je 300 maturzystów, odrzuciło tylko 32; „Nigdy nie wiem, co przyniesie następny dzień” (średnia – 1,894) – „tak” i „raczej tak” odpowiedziało w tym przypadku 253 badanych, odrzuciło natomiast ten pogląd 79 osób. Oznacza to, że wielu badanych wyraża przekonania świadczące o występowaniu poczucia bezsensu, zgodnie z koncepcją H. Seemana. Przypomnijmy, że zgodnie z tą koncepcją omawiany stan występuje w przypadku występowania u jednostki przekonania o braku możliwości

przewidywania efektów własnego zachowania. Należy jednak zauważyć, że zaakceptowane przez maturzystów twierdzenia odnoszą się do świata, w którym przyszło im żyć, dokładniej do kondycji społeczeństwa określanego np. jako „społeczeństwo ryzyka”<sup>17</sup>. Ci sami uczniowie zdecydowanie zaakceptowali – dla przykładu – twierdzenie głoszące „Mam wiele w życiu do zrobienia” (średnia – 1,364), negatywnie ustosunkowało się do niego tylko 13 osób.

Najniższą średnią liczbę punktów zarejestrowano u uczniów LO Towarzystwa Salezjańskiego (35,611), co może wskazywać na rolę szkoły o wyrażnie określonym obliczu światopoglądowym w stwarzaniu warunków umożliwiających nabywanie/posiadanie poczucia sensu. Najwyższą średnią liczbę punktów stwierdzono wśród badanych w XII LO (45,434), nie jest to jednak wartość wskazująca na poczucie bezsensu.

Pośród czynników różnicujących natężenie poczucia sensu – bezsensu uwzględniono płeć, wykształcenie rodziców, średnią ocen uzyskaną na koniec III klasy LO, typ szkoły oraz profil kształcenia. Rozkład uzyskanych przez badanych rezultatów ze względu na płeć przedstawia tab. 3.

Tabela 3. Rezultaty badanych w podskali poczucia sensu – bezsensu ze względu na płeć

Liczba punktów Płeć	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
Dziewczęta	18	107	90	35	2
Chłopcy	12	30	31	6	1

$$\text{Chi}^2_{\text{obl.}} = 19,83 > \text{Chi}^2_{\alpha=0,01; \text{df}=1} = 6,635^{18}$$

Dane zawarte w tab. 3 wskazują na istnienie związku pomiędzy płcią badanych a uzyskanymi przez nich rezultatami w rozważanej podskali. Można tu wskazać na prawidłowość, zgodnie z którą chłopcy przejawiają wyższy poziom poczucia sensu niż dziewczęta. Taki wynik może mieć związek z przebiegiem kryzysu młodzieńczego, który szybciej rozwiązują chłopcy<sup>19</sup>, i w ten sposób wcześniej określają swoje miejsce w świecie.

<sup>17</sup> Zob.: K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996.

<sup>18</sup> Wartość  $\text{Chi}^2$  obliczono dychotomizując zmienną „poczucie sensu – bezsensu”. Zastosowano podział na rezultaty poniżej średniej obliczonej dla całej grupy i powyżej takiej średniej. Podobnie postąpiono w przypadku pozostałych kategorii (wykształcenie rodziców, średnia ocen na koniec III klasy, typ szkoły, profil kształcenia).

<sup>19</sup> Zob.: A. Oleszkowicz, *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*, Wrocław 1995.

U podstaw kolejnego problemu znalazło się przypuszczenie, że rodzice różniący się poziomem wykształcenia stwarzają swoim dzieciom odmienne warunki rozwoju, a tym samym różnicują możliwości nabycia lub określenia poczucia sensu własnego istnienia. Dane dotyczące tej kwestii zawierają tab. 4 i 5.

Tabela 4. Rezultaty badanych w podskali poczucia sensu – bezsensu ze względu na wykształcenie ojca

Liczba punktów Wykształcenie ojca	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
podstawowe	1	0	0	1	0
zawodowe	9	37	24	16	1
średnie	12	45	49	10	0
wyższe	6	49	39	12	1

$$\text{Chi}^2_{\text{obl.}} = 14,88 > \text{Chi}^2_{\alpha=0,05; \text{df}=2} = 5,998$$

Tabela 5. Rezultaty badanych w podskali poczucia sensu – bezsensu ze względu na wykształcenie matki

Liczba punktów Wykształcenie matki	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
podstawowe	0	1	3	0	0
zawodowe	5	24	13	16	1
średnie	16	58	58	13	0
wyższe	9	53	44	10	2

$$\text{Chi}^2_{\text{obl.}} = 32,1 > \text{Chi}^2_{\alpha=0,05; \text{df}=2} = 5,998$$

Rezultaty badanych pogrupowane ze względu na poziom wykształcenia rodziców (ojca, matki) oraz obliczone na tej podstawie wartości testu  $\chi^2$  wskazują na istnienie związku pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Związek ten można wyrazić przy pomocy stwierdzenia: im wyższy poziom wykształcenia rodziców, tym wyższy poziom poczucia sensu przejawiają uczniowie.

Podobne przypuszczenie wiązano z kolejną zmienną: średnią ocen uzyskaną przez badanych maturzystów na koniec III klasy. O tym, czy jest ono zasadne, można rozstrzygnąć na podstawie danych zawartych w tab. 6.

Tabela 6. Rezultaty badanych w podskali poczucia sensu – bezsensu ze względu na średnią ocen

Liczba punktów Średnia ocen	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
2,0-2,50	0	3	2	2	2
2,51-3,50	11	41	49	25	0
3,51-4,50	19	79	63	11	1
4,51-5,50	0	11	2	2	0

$$\text{Chi}^2_{\text{obl.}} = 1,10 < \text{Chi}^2_{\alpha=0,05; \text{df}=1} = 3,841^{20}$$

Sformułowane przypuszczenie nie uzyskało potwierdzenia w wynikach przeprowadzonego pomiaru. Nie można zatem twierdzić, że uczniowie osiągający lepsze wyniki nauczania przejawiają wyższy poziom poczucia sensu i odwrotnie.

Wcześniej już wskazałem na LO Towarzystwa Salezjańskiego jako szkołę, której uczniowie uzyskali najniższą średnią liczbę punktów. Interesowało mnie także, czy istnieje zależność pomiędzy typem szkoły, do której uczęszczają badani (publiczna, społeczna, katolicka) a poczuciem sensu – bezsensu. Informują o tym dane zawarte w tab. 7.

Tabela 7. Rezultaty badanych w podskali poczucia sensu – bezsensu ze względu na typ szkoły

Liczba punktów Typ szkoły	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
publiczna	24	122	110	35	3
społeczna	0	7	9	4	0
katolicka	6	8	2	2	0

$$\text{Chi}^2_{\text{obl.}} = 7,061 > \text{Chi}^2_{\alpha=0,05; \text{df}=2} = 5,991^{21}$$

Zaobserwowana wcześniej prawidłowość znalazła tutaj swoje potwierdzenie. Najwyższy poziom poczucia sensu przejawiają uczniowie liceum prowadzonego przez Towarzystwo Salezjańskie, najniższy natomiast maturzyści

<sup>20</sup> Obliczając wartość  $\text{Chi}^2$  dokonano zabiegu dychotomizacji zmiennej „średnia ocen”, wyróżniając dwie kategorie: 2,0-3,50 i 3,51-6,0; stąd  $\text{df} = 1$ .

<sup>21</sup> Ze względu na fakt, że wśród badanych dominowali uczniowie szkół publicznych, do obliczenia wartości  $\text{Chi}^2$  posłużono się wynikami uzyskanymi w IX LO.

ze społecznego LO. Rezultaty uczniów szkół publicznych mieszczą się pomiędzy wynikami uzyskanymi w wymienionych szkołach.

Ostatnią z weryfikowanych zależności był związek pomiędzy profilem kształcenia realizowanym w klasach, do których uczęszczają badani uczniowie a poziomem poczucia sensu – bezsensu. Dane na ten temat przedstawia tab. 8.

Tabela 8. Rezultaty badanych w podskali poczucia sensu – bezsensu ze względu na profil kształcenia

Liczba punktów Profil kształcenia	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
ogólny	16	59	57	29	2
ogólny z jęz. niemieckim	3	4	2	4	0
ogólny z jęz. angielskim	4	29	18	2	0
humanistyczny	5	25	22	3	1
mat.-fiz.	2	9	9	1	0
biol.-chem.	0	11	13	2	0

$$\text{Chi}^2_{\text{obl.}} = 2,91 < \text{Chi}^2_{\alpha=0,05;df=5} = 11,070^{22}$$

W przeciwieństwie do typu szkoły profil kształcenia nie jest czynnikiem różnicującym natężenie poczucia sensu – bezsensu. Nie sposób przyjąć, że np. uczniowie klas o profilu humanistycznym cechują się wyższym poziomem poczucia sensu niż ich koledzy z klas o profilu matematyczno-fizycznym. Dominacja odpowiadających poszczególnym profilom treści nauczania nie powoduje różnic w przekonaniu o istnieniu wartości, dla których warto żyć i działać.

## Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym tekście rezultaty badania dotyczącego poczucia sensu – bezsensu, które cechuje osoby u progu dorosłości, nie uprawniają do formułowania tzw. Wielkiej Narracji. Generalizacja stwierdzonych prawidłowości jest nieuprawniona chociażby dlatego, że pomiaru dokonano w oparciu o przyjęte wcześniej przesłanki teoretyczne,

<sup>22</sup> Obliczając wartość  $\text{Chi}^2$  uwzględniono w każdym profilu kształcenia tylko jedną klasę.

i tylko w ich kontekście można interpretować uzyskane wyniki. Najważniejsze, poczynione ustalenia są następujące:

- „książąt szkolnego świata”, będących zarazem reprezentantami postkomunistycznego pokolenia, cechuje poczucie sensu, czyli przekonanie, że istnieją wartości, dla których warto żyć i działać;
- przekonanie takie częściej towarzyszy chłopcom, dzieciom rodziców wyżej wykształconych, uczniom katolickiego liceum ogólnokształcącego.

Interesujące byłoby poszukiwanie zależności pomiędzy poczuciem sensu – bezsensu żywionym przez badanych a innymi rodzajami poczucia alienacji (w tym zwłaszcza anomii) oraz przebiegiem kryzysu młodzieńczego i cechującym maturzystów umiejscowieniem poczucia kontroli (zewnątrzsterowność *versus* wewnątrzsterowność). Ważnym czynnikiem różnicującym poczucie sensu może być także światopogląd badanych, w tym zwłaszcza cele, które pragną oni realizować. Te ostatnie to najczęściej: zdobycie wykształcenia, zdobycie zawodu i dobrze płatnej pracy, założenie rodziny<sup>23</sup>. Świadczą one o tym, iż „kondycja badanej młodzieży wyczerpuje się na określeniu swej tożsamości w rolach, a zatem jej relacje ze światem w aspekcie działaniowym dokonywać się mogą na poziomie konwencjonalnym. Na tym poziomie możliwych kontaktów ze światem jest on dany i akceptowany, jego organizacja i funkcjonowanie nie wymaga ani uzasadnień, ani zmiany”<sup>24</sup>. Zauważyć należy, że konkluzję taką sformułowała autorka przywołanego cytatu w odniesieniu do osób badanych w 1987 r., a więc 10 lat wcześniej.

Aktualne zdaje się zatem być postulowane na początku lat 80. przez Z. Kwiecińskiego istnienie dwóch nurtów w edukacji: rekonstrukcyjnego i emancypacyjnego, wzajemnie się dopełniających. Chodzi o to, „aby ta pierwsza funkcja edukacji nie eliminowała drugiej, aby człowiek wraz z przekraczaniem kolejnych klas i progów szkolnych nie tracił tożsamości i zdolności do samorealizacji towarzyszącej jego aktywnemu udziałowi w przekształceniu świata”<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> R Leppert, *op. cit.*

<sup>24</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 147.

<sup>25</sup> Z. Kwieciński, *op. cit.*, s. 335.