

ROMAN LEPPERT

Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego

Trzy szkolne światy – trzy rodzaje tożsamości

W jednej ze swoich książek, wydanej w latach trzydziestych dwudziestego wieku, Janusz Korczak zauważył: „nie znamy młodzieży, gorzej: znamy ją z przesądów”. Podobny pogląd wyraziła przed trzema laty Hanna Świda-Ziemba, socjolog, badaczka młodzieży, autorka wielu książek poświęconych tej grupie społecznej, między innymi książki zatytułowanej *Młdzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*. Autorka stwierdziła, że: *Nasze myślenie o młodzieży jest pełne stereotypów – fałszywych, prawdziwych, wielokrotnie sprzecznych. Co mówią te stereotypy? Ile w nich prawdy, a ile pomyłek?* (Świda-Ziemba 2000, s. 212).

Ze stereotypowym obrazem młodzieży próbuję się zmierzyć, prowadząc od drugiej połowy lat 90. badania, które dotychczas zaowocowały trzema raportami, a w grudniu 2002 roku krakowska Oficyna Wydawnicza IMPULS wydała książkę zatytułowaną *Młdzież – świat przeżywany i tożsamość*, będącą próbą opisu młodych Bydgoszczan, ich tożsamości, poprzez zastosowanie kilku, mniej lub bardziej wyrafinowanych narzędzi analitycznych.

Gdy zastanawiałem się nad formułą tego opracowania, przyszedł mi na myśl pomysł posłużenia się metaforą fotografii. Przyjmując, że wspomniana książka stanowi album, postanowiłem wybrać z niego kilka obrazów, które spróbuję tu przybliżyć, zatrzymując na nich uwagę Czytelnika przez chwilę. Nieprzypadkowo używam terminu fotografia. Dwie właściwości tej formy obrazu chciałbym podkreślić:

– pierwsza z nich to selektywność, na fotografii widać tylko to, co udało się objąć obiektywem aparatu wykonującemu zdjęcie. Podobnie mnie jako badaczowi udało się uchwycić tylko niektóre cechy nastolatków, inne pozostały poza zasięgiem mojego naukowego aparatu. Oznacza to, że młodzi Bydgoszczanie są tacy, jak ich tu za

chwilę przedstawię, ale jednocześnie są inni, posiadają właściwości, których ja nie zarejestrowałem;

– druga cecha fotografii to statyczność, unieruchamia ona rzeczywistość, zatrzymuje jej obraz. Rzeczywistość jednak nie tyle jest, co staje się, zmienia. Podobnie młodzi ludzie, tak jak całe społeczeństwo stanowią kategorię dynamiczną. Badaczowi udaje się uchwycić stan eksplorowanej rzeczywistości w pewnym czasie, czyli – mówiąc inaczej – unieruchamia ją, czyni statyczną. Takie też będą moje obrazy.

Tekst utworzą cztery fotografie, wybrane ze względu na tytułową kategorię, czyli tożsamość młodzieży. Badanie, w wyniku którego te fotografie powstały, przeprowadziłem wspólnie ze studentami Akademii Bydgoskiej w roku 2000. Wzięły w nim udział trzy równoliczne grupy osiemnastolatków, uczniów liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych. Łącznie było ich trzystu trzydziestu.

Zanim przejdę do właściwej części opracowania, chciałbym poczynić jedno zastrzeżenie. Przystępując do badania tożsamości młodych Bydgoszczan – uczniów różnych typów szkół ponadpodstawowych posłużyłem się koncepcją rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (1997). Zakłada ona, że młody człowiek w okresie dorastania staje przed koniecznością rozwiązania kryzysu tożsamościowego. Rozwiązanie tego kryzysu pozwala mu znaleźć odpowiedź na pytania: „kim jestem?” i „jakie jest moje miejsce w świecie?”. To, o czym będzie dalej, odnosi się do tej koncepcji.

Spśród wielu profili tożsamości, opisanych m.in. przez Zbigniewa Kwiecińskiego (2000), mój wybór padł na profil poziomy, zaproponowany w końcu lat 80. przez toruńskiego filozofa i pedagoga Lecha Witkowskiego (1988). Rozpocznę od jego przybliżenia. Profil ten można przedstawić następująco:

Schemat 1. Poziomy profil tożsamości

kompetencje → koncepcja → kondycja

Co oznaczają terminy opisujące elementy (albo inaczej: części składowe) tak rozumianej tożsamości? Kompetencje – zgodnie ze słownikowym znaczeniem – to zakres czyjejs wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności. W tym przypadku odnoszą się one do działania człowieka w świecie, obejmują nie tylko wiedzę, lecz także – jak zauważa Autor tego profilu – formalną strukturę możliwego kontaktu ze światem. Koncepcja odnosi się do świata działań człowieka i obejmuje swoim zakresem wygląd świata zewnętrznego, postrzeganie go przez jednostkę i lokowanie się w tym świecie. Kondycja, którą inaczej można określić jako poczucie tożsamości, dotyczy formy wnętrza człowieka, jest to najogólniejszy stan jego jaźni. Spróbuję teraz przedstawić sposób, w jaki kategorie te znalazły odzwierciedlenie w przeprowadzonym przeze mnie badaniu i rezultaty, jakie uzyskałem.

Fotografia pierwsza. Co potrafili, czyli kompetencje osiemnastolatków

Spośród wielu rodzajów kompetencji (można wymienić takie ich rodzaje, jak na przykład: mówienia, słuchania, czytania, pisania, odbioru tekstów kultury – ich sensów i znaczeń, matematyczne; zob.: Hejnicka-Bezwińska 2000) przedmiotem swojego zainteresowania uczyniłem kompetencje w zakresie czytania ze zrozumieniem. Kompetencje takie pozwalają nie tylko odbierać napływające do człowieka w formie pisemnej komunikaty, ale także odczytywać zawarte w nich sensory, znaczenia, symbole, niedostrzegalne na poziomie tekstu. Od tego, w jakim stopniu jednostka przyswoiła sobie umiejętność czytania ze zrozumieniem zależy jakość opisu i interpretacji zdarzeń oraz możliwość włączenia ich w zakres osobistych doświadczeń.

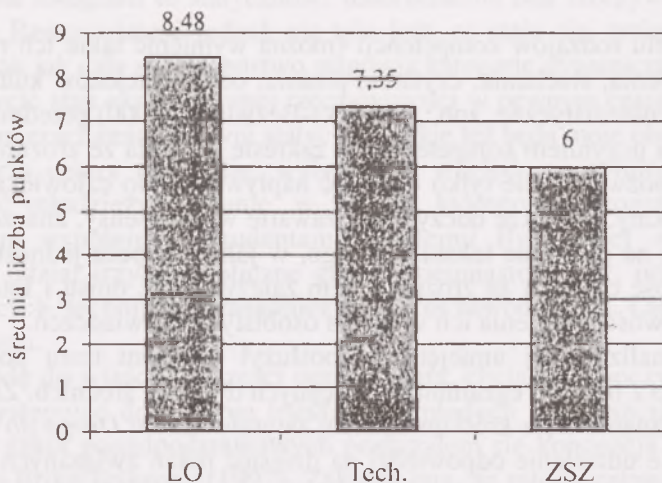
Poznaniu analizowanej umiejętności posłużył fragment testu polonistycznego, przygotowanego z myślą o egzaminach wstępnych do szkół średnich. Zadaniem badanych było zapoznanie się z krótkim tekstem zatytułowanym *Droga do Unii Europejskiej* a następnie udzielenie odpowiedzi na dziesięć pytań związanych z treścią tego tekstu. Jakie kompetencje w zakresie czytania ze zrozumieniem przejawiali młodzi Bydgoszczanie – osiemnastolatkowie? Uzyskane w badaniu rezultaty można przedstawić za pomocą następującego zestawienia:

Tabela 1. Kompetencje badanych w zakresie czytania ze zrozumieniem

Typ szkoły Poziom kompetencji	LO	Tech.	ZSZ	Razem
Niski (0–6)punktów	13	24	49	86
Średni (7–8 punktów)	32	29	40	101
Wysoki (9–10 punktów)	64	57	21	142
Razem	109	110	110	329

Można z niego wyczytać następujące informacje: Przeciętna liczba punktów, którą uzyskali badani (siedem i dwadzieścia dziewięć setnych na dziesięć możliwych) wskazuje na średni poziom kompetencji w zakresie czytania ze zrozumieniem. Najbardziej liczna (obejmująca sto czterdzieści dwie osoby) była grupa badanych przejawiających wysoki poziom badanej kompetencji. Wpłynął na to zapewne rodzaj zadania, jakie badani mieli do wykonania. Przypomnę, że test, który wypełniali osiemnastolatkowie, przeznaczony był dla piętnastolatków. Co czwarty badany osiemnastolatek (łącznie 86 osób) nie rozumiał przynajmniej połowy informacji zawartych w czytanim tekście, wśród nich blisko jedna trzecia (24 osoby) nie odpowiedziała poprawnie na żadne pytanie związane z przeczytanym tekstem.

Kompetencje badanych były związane z typem szkoły średniej, do której oni uczęszczali. Dobrze ilustruje to następujący wykres:



Wykres 1. Średnia liczba punktów uzyskana przez badanych w zależności od typu szkoły

Najwyższy poziom kompetencji dotyczącej rozumienia czytanego tekstu przejawiali uczniowie liceów ogólnokształcących (średnio osiem i czterdzieści osiem setnych punktu na dziesięć możliwych). Najniższy – uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (średnio sześć punktów na dziesięć możliwych).

Uwagę Czytelnika chciałbym zatrzymać na osobach, które przejawiały niski poziom kompetencji w zakresie czytania ze zrozumieniem. Przypomnę, że wśród ogółu badanych osiemnastolatków osoby te stanowiły dwadzieścia sześć i trzysta siedem setnych procent. Przywołując w tym miejscu kategorię analfabetyzmu funkcjonalnego, który wyraża się poprzez brak umiejętności czytania ze zrozumieniem, można stwierdzić, że nastolatki z tej grupy to analfabeci lub półanalfabeci.

Czy stwierdzony w tym badaniu procent funkcjonalnego analfabetyzmu jest wysoki? Żeby na to pytanie odpowiedzieć, trzeba znaleźć jakiś punkt odniesienia, w tym przypadku inne badanie, w którym ten rodzaj kompetencji był diagnozowany. Dla mnie takim punktem odniesienia będzie badanie Zbigniewa Kwiecińskiego (2002), w którym – za pomocą testu cichego czytania ze zrozumieniem – diagnozował on toruńskich piętnastolatków. W roku 1998 analfabetów i półanalfabetów było wśród nich dwadzieścia dwa i trzy dziesiąte procent. Zbigniew Kwieciński, komentując ten rezultat, zauważył:

szkoła podstawowa trwale nie spełnia swych elementarnych zadań wobec niemal czwartej części dzieci, a tylko mniej niż połowie dzieci i młodzieży zapewnia ona

opanowanie kompetencji podstawowej, kluczowej dla uczestnictwa w kulturze, w działaniach pracowniczych i obywatelskich. Bowiem rozumienie tekstów czytanych jest właśnie taką kompetencją (Kwieciński 2002, s. 21).

Ze swej strony mogę dodać, że szkoła średnia nie zmienia tego stanu, a wręcz go utrwała. Wynika z tego, że jedna czwarta nastolatków nie ma szans ani możliwości ukształtowania własnej tożsamości.

Fotografia druga. Kim chcieli być, czyli koncepcja własnej przyszłości młodych u progu dorosłości

Koncepcja siebie (traktowana jako podstawa tożsamości) obejmuje – zgodnie z profilem poziomym – wygląd świata zewnętrznego. Mówi ona, jak jednostka postrzega świat i lokuje się w nim, jakiego typu identyfikacje i umiejscowienia określają jej sposób bycia. Dzięki jej badaniu uzyskuje się wiedzę pozwalającą na wnioskowanie o działaniu człowieka w świecie, o obecności norm moralnych w sensie kierowania się nimi w działaniu, o odnoszeniu zachowań do wartości.

Moje zainteresowanie koncepcją siebie posiadaną przez badanych nastolatków u progu dorosłego życia dotyczyło ich wyobrażeń o swojej przyszłości. Interesowało mnie, jakimi ludźmi chcą być młodzi Bydgoszczanie – uczniowie liceów, techników i zasadniczych szkół zawodowych jako osoby dorosłe, jakie rodzaje aktywności chcą podejmować, jakie role społeczne pełnić. Poznaniu tego elementu tożsamości posłużyło proste, otwarte pytanie, które brzmiało: „kim chcesz być jako człowiek dorosły?”. Jak osiemnastolatki poradziły sobie z tym pytaniem? Odpowiedź przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Liczby kategorii wymienionych w odpowiedzi na pytanie:
„kim chcesz być jako człowiek dorosły?”

Typ szkoły \ Wartości	Liczba osób które udzieliły odpowiedzi	Liczba wymienionych kategorii	Średnia liczba kategorii na jedną osobę
LO	106	258	2,43
Tech.	91	207	2,27
ZSZ	85	150	1,76
Razem	282	615	2,18

Bez odpowiedzi na pytanie o własną przyszłość pozostawiło 47 respondentów, czyli niecałe piętnaście procent. Najczęściej byli to uczniowie zasadniczych szkół

zawodowych – 25 osób z tej grupy nie wskazało żadnej kategorii dotyczącej wyobrażeń związanych z byciem dorosłym. Wśród licealistów to pytanie bez odpowiedzi pozostawiły zaledwie trzy osoby.

Na podstawie samego badania trudno wnioskować o przyczynach braku odpowiedzi na to nieskomplikowane pytanie. Można jedynie stwierdzić, że co szósty nastolatek nie posiadał żadnego wyobrażenia odnoszącego się do okresu, gdy będzie dorosły lub nie potrafił (albo nie chciał) własnymi wyobrażeniami zwerbalizować.

Dwustu osiemdziesięciu dwóch badanych, którzy odpowiedzieli na pytanie, wskazało sześćset piętnaście kategorii ulokowanych w okresie, gdy będą oni dorośli. Oznacza to, że każdy z osiemnastolatków wskazał średnio nieco ponad dwa wyobrażenia. Największą ich liczbę – dwieście pięćdziesiąt osiem – wymienili licealiści, nieco mniejszą – dwieście siedem – uczniowie techników, najmniejszą – sto pięćdziesiąt – uczniowie zasadniczych szkół zawodowych. Jeżeli porównać średnią liczbę odpowiedzi udzielonych przez licealistów i uczniów szkół zasadniczych to okazuje się, że różnica pomiędzy nimi była znacząca – wynosiła sześćdziesiąt siedem setnych (0,67).

Tabela 3. Oczekiwania badanych związane z dorosłością

Częstotliwość Kategorie	LO	Tech.	ZSZ	Razem
Zawód i praca	84	70	52	206
Rodzina	37	43	35	115
Cechy osobowości	44	40	24	108
Wykształcenie	29	20	17	66
Inni ludzie	14	12	4	30
Dobra sytuacja materialna	11	7	5	23
Stosunek do życia	13	3	2	18
Eksponowane role	3	2	5	10
Świat, kraj	4	1	2	7
Zainteresowania	8	1	1	10
Inne	11	8	3	22
Razem	258	207	150	615

Jak badani osiemnastolatkowie wyobrażali sobie swoją przyszłość, kim chcieli być? Analizując ich odpowiedzi na otwarte pytanie wyłoniłem dziesięć kategorii, które posłużyły mi następnie jako kryterium typologii wyobrażeń dotyczących dorosłości.

Kategorie te oraz częstość ich występowania przedstawia tabela 3.

Swoje zainteresowanie ograniczę tutaj do pierwszej kategorii – zawodu i pracy zawodowej. Ona pojawiała się najczęściej w wypowiedziach młodych Bydgoszczan. Pozostałe kategorie uczynię jedynie przedmiotem krótkiego komentarza.

Zestawienie 1. Zawody, jakie zamierzali wykonywać badani

LO	Tech.	ZSZ
Aktor (2)	Cukiernik	Architekt
Archeolog	Dyrektor	Biznesmen
Architekt	Fryzjer	Ciastkarz
Biolog (3)	Grafik komputerowy	Cukiernik
Chemik	Hotelarz (3)	Dekorator wnętrz
Dowódca wojskowy	Informatyk	Kierowca (3)
Dziennikarz (3)	Kolejarz (2)	Księgowa (2)
Ekonomista	Krawcowa (3)	Kucharz (2)
Geodeta	Piekarz-ciastkarz	Lekarz
Historyk	Pielęgniarka	Motorniczy tramwaju
Informatyk (2)	Pilot wycieczek	Pilot wycieczek
Kierowca	Policjant	Projektant
Księgowy (5)	Polityk	Przedszkolanka
Lekarz	Pracownik administracji (2)	Rolnik
Leśnik	Prawnik (4)	Technik (różne branże) (3)
Lingwista	Projektant mody	Szef kuchni
Makler giełdowy	Przedszkolanka	
Menadżer	Psycholog	
Muzyk (2)	Sekretarka	
Nauczyciel (5)	Stewardesa	
Naukowiec	Szkoleniowiec	
Pedagog szkolny	Technolog żywienia	
Pilot wycieczek	Weterynarz	
Prawnik (4)		
Programista		
Psychiatra		
Psycholog (3)		
Policjant (2)		
Scenarzysta		
Sekretarka (2)		
Sportowiec		
Stewardesa		
Rehabilitant		
Tłumacz		
Trener koszykówki		
Wokalista		
Żołnierz		

Najczęściej dorosłość kojarzyła się badanym z zawodem i pracą zawodową. Tę kategorię wymieniło w swoich wypowiedziach trzy czwarte osiemnastolatków. Wielu z nich wskazywało konkretne zawody, które chcieliby wykonywać w przyszłości. Listę zawodów przedstawiono w zestawieniu 1.

Jaki obraz przyszłej pracy zawodowej wyłania się z wypowiedzi badanych? Zawody wymieniane przez licealistów wymagają w większości wyższego wykształcenia, często także długotrwałego wysiłku, umożliwiającego uzyskanie pozycji zawodowej, na przykład w przypadku architekta, lekarza, naukowca. Pula zawodów wymienianych przez uczniów techników była o połowę mniejsza, niż w przypadku licealistów, często były to zawody do wykonywania których uczniowie byli przygotowywani w trakcie nauki w technikum, na przykład cukiernik, krawcowa, hotelarz. Zawody, które wymieniali uczniowie szkół zasadniczych wymagają zróżnicowanego wykształcenia, poczynając od zasadniczego zawodowego, na przykład kucharz, kierowca aż po wyższe – architekt, lekarz. Stąd poziom wykształcenia, jaki zamierzali uzyskać badani z tej grupy był najbardziej zróżnicowany.

Istotne wydaje mi się niedostrzeżenie przez badanych faktu, że przyszło im żyć i wchodzić w dorosłe życie w okresie, gdy – używając określenia Jeremy'ego Rifkina (2001) – ma miejsce koniec pracy, następuje na *świecie schyłek siły roboczej i początek ery postrykowej*. Przyszło im rozpoczynać pracę zawodową w *społeczeństwie ryzyka* – mówiąc słowami Ulricha Becka (2002) – w którym nie da się zaplanować własnej kariery zawodowej, a młody człowiek wchodzący na rynek pracy stanie przed koniecznością przynajmniej kilkakrotnego przekwalifikowania się.

Powracając do wyobrażeń badanych, dotyczących przyszłej pracy zawodowej, można stwierdzić, że:

Badani licealiści dzielili się na dwie grupy. Jedna z tych grup wiązała z przyszłą pracą zawodową oczekiwania materialne, prestiżowe i możliwość samorealizacji, druga ograniczała swoje oczekiwania do tego, aby przyszła praca zawodowa dawała im satysfakcję i możliwość robienia tego, co się lubi. Formułując to spostrzeżenie inaczej można stwierdzić, że wśród licealistów wyłaniają się dwie, niemal równoliczne grupy, jedna – która myśląc o przyszłej pracy zawodowej jest skoncentrowana na sobie, druga – która poprzez wykonywaną pracę chce służyć i pomagać innym. Być może to właśnie z tej grupy wywodzą się tak liczne dzisiaj wśród młodych ludzi zastrępy wolontariuszy?

Oczekiwania dotyczące pracy polegającej na pomaganiu innym ludziom nie wystąpiły w wypowiedziach uczniów techników i zasadniczych szkół zawodowych. Pojawiły się natomiast stwierdzenia typu: *chcę być szefową mafii, właścicielką hoteli, chcę zostać mafią przy kasie, kilerem*. Młodzi ludzie, obserwując naszą rzeczywistość doszli prawdopodobnie do wniosku, że osiągnięcie dobrej sytuacji materialnej niekoniecznie musi się wiązać z wykonywaniem zajęć akceptowanych społecznie.

W wypowiedziach uczniów szkół zasadniczych wystąpiły sprzeczności, które nie ujawniły się w przypadku dwóch pozostałych grup. Z jednej strony uczniowie ci aspirowali do wyższego wykształcenia, z drugiej planowali wykonywać zawód, do którego przygotowywała ich szkoła zasadnicza. Tę sprzeczność dobrze ilustruje następująca wypowiedź jednej z uczennic: *Po zawodowej szkole idę do technikum, potem chcę*

zdać maturę i jeśli mi się uda, to iść na studia. Bym chciała być z zawodu ciastkarzem, robić piękne torty, ciastka piec.

Gdy chodzi o pozostałe wyłonione kategorie, to chciałbym sformułować dwie uwagi. Po pierwsze, moje badanie po raz kolejny potwierdza, że młodzi ludzie w sferze deklaracji niskie znaczenie przypisują wartościom materialnym, dobra sytuacja materialna pojawiła się zaledwie 23 razy w wypowiedziach badanych, mówiąc inaczej wskazało ją mniej niż dziesięć procent osiemnastolatków. Po drugie, nieobecna w wyobrażeniach młodych Bydgoszczan była kategoria świat, kraj. Przywołało ją zaledwie 7 nastolatków. Na tej podstawie można sformułować przypuszczenie, że mamy tu do czynienia z kontynuacją zarejestrowanej przez Stefana Nowaka (1989) w okresie PRL-u „próżni socjologicznej”. Czyżby był to przejaw rejestrowanej współcześnie „kultury cynizmu”, wyrażającej się zanikiem wspólnot innych niż grupy pierwotne, rozluźnieniem bliskich więzi, syndromem braku zaufania?

Fotografia trzecia.

Jak spostrzegali siebie, czyli zadowolenie młodych

Trzeci element poziomego profilu tożsamości to kondycja, bez której niemożliwe byłoby określenie własnej istoty ani też wyodrębnienie siebie ze środowiska. Swoje zainteresowanie kondycją osiemnastolatków ograniczyłem do odczuwanego przez nich zadowolenia lub niezadowolenia z siebie oraz powodów, dla których odczuwali oni taki stan. Zainteresowanie odczuwanym przez nastolatków zadowoleniem z siebie można kojarzyć z cebulową teorią szczęścia, autorstwa Janusza Czapińskiego (1994). Teoria ta postuluje traktowanie szczęścia jako konstruktów złożonego z trzech warstw czy poziomów o zróżnicowanym stopniu wrażliwości na czynniki zewnętrzne i na zmienne koleje losu człowieka.

Poziom najgłębszy, najbardziej stabilny i najmniej podatny na oddziaływanie czynników zewnętrznych stanowi wola życia. Warstwa pośrednia to różne aspekty zadowolenia z własnego życia jako całości. Poziom najściślej przylegający do obiektywnych warunków życia tworzą sądy i odczucia odnoszące się do poszczególnych dziedzin życia człowieka: jego rodziny, zarobków, przyjaciół, zdrowia, kraju czy miasta, w którym mieszka i tak dalej – jest to warstwa satysfakcji cząstkowych.

Badane przeze mnie zadowolenie z siebie odnosi się do pośredniej warstwy szczęścia, dotyczącej różnych aspektów zadowolenia z własnego życia jako całości. Poszukując odpowiedzi na pytanie: czy badani osiemnastolatkowie byli z siebie zadowoleni oraz jak uzasadniali wyrażone samooceny? posłużyłem się prostym pytaniem: czy jesteś z siebie zadowolony?

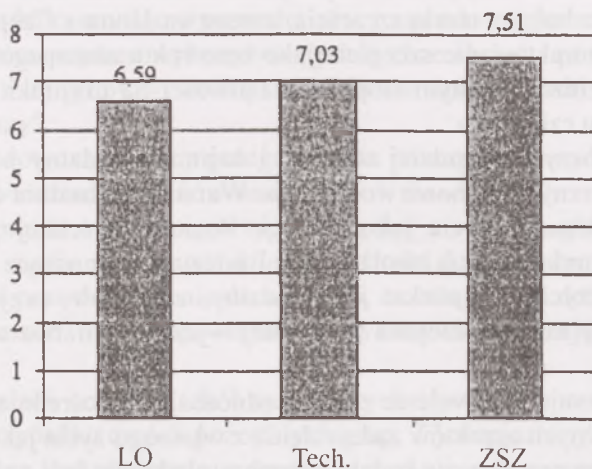
Pytaniu temu towarzyszyła dziesięciopunktowa skala, której bieguny oznaczały kolejno:

- 1 – nie, nie jestem z siebie zadowolony, czyli całkowite niezadowolenie;
- 10 – tak, jestem z siebie zadowolony, czyli całkowite zadowolenie.

Badani po zakreśleniu odpowiedniej liczby na skali byli następnie proszeni o uzasadnienie swojej odpowiedzi. Poziom zadowolenia z siebie młodych Bydgoszczan przedstawiono w tabeli 4. Wynika z niej, że blisko połowa badanych (dokładnie 146 osób) była z siebie wyraźnie zadowolona, czyli przypisała sobie na dziesięciopunktowej skali 8 punktów i więcej. Dominowali wśród nich uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, było ich w tej grupie 61, najmniej było tu licealistów, ci dominowali w grupie umiarkowanie zadowolonych z siebie. Różnice pomiędzy uczniami poszczególnych szkół dobrze ilustruje wykres 2. Średnia liczba punktów przypisana sobie przez uczniów szkół zasadniczych była o dziewięćdziesiąt dwie setne (0,92) wyższa niż w przypadku licealistów.

Tabela 4. Poziom zadowolenia z siebie badanych osiemnastolatków

Poziom Typ szkoły	Wyraźne niezadowolenie	Umiarkowane niezadowolenie	Umiarkowane zadowolenie	Wyraźne zadowolenie	Razem
Zawód i praca	6	13	27	61	107
Rodzina	7	22	28	49	106
Cechy osobowości	7	22	42	36	107
Razem	20	57	97	146	320



Wykres 2. Średnie liczby punktów przypisane sobie przez badanych w poszczególnych typach szkół

W jaki sposób uzasadniali swoje zadowolenie bądź niezadowolenie osiemnastolatkiem? Do jakich argumentów się odwoływali? Podane przez nich uzasadnienia poddałem – podobnie jak w przypadku koncepcji – analizie, wyłaniając na jej podstawie najczęściej powtarzające się kategorie. Ich pełną listę przedstawia tabela 5. Wynika z niej, że najważniejsze powody uzasadniające zadowolenie lub niezadowolenie z siebie to: szkoła i pełniona w niej rola ucznia, aktywność własna oraz aspiracje, marzenia i oczekiwania.

Tabela 5. Uzasadnienia powodów zadowolenia – niezadowolenia z siebie podane przez osiemnastolatków

Kierunek uzasadnień Typ szkoły	Pozytywne				Negatywne				Razem
	LO	Tech.	ZSZ	Razem	LO	Tech.	ZSZ	Razem	
Treść uzasadnień									
Szkoła, uczenie się	15	12	9	36	20	8	9	37	73
Aktywność własna	18	13	15	46	13	6	0	19	65
Aspiracje, marzenia oczekiwania	8	5	2	15	26	5	5	36	51
Cechy charakteru	8	6	6	20	14	5	4	23	43
Stosunek do siebie	18	8	4	30	5	2	0	7	37
Inne osoby (przyjaciele)	13	8	2	23	8	3	0	11	34
Atrakcyjność fizyczna	3	5	6	14	6	6	0	12	26
Cechy negatywne (ich brak)	4	7	4	15	9	0	0	9	24
Określenie siebie (kim jestem)	6	6	0	12	2	3	3	8	20
Rodzina	8	2	2	12	4	0	0	4	20
Przeszłość – jej konsekwencje	3	5	3	11	1	2	2	5	16
Razem	104	77	53	234	108	40	23	171	405

Najczęściej swoje wybory uzasadniali licealiści – uczyniło tak 98 badanych, najrzadziej uczniowie zasadniczych szkół zawodowych – tylko 64 osoby. Licealiści podali także największą liczbę uzasadnień – dwieście dwanaście, zarówno pozytywnych (104) jak i negatywnych (108). Szczególnie istotną różnicę zauważyć można w przypadku uzasadnień o negatywnym zabarwieniu. O ile przeciętny licealista podał jedno i jedną dziesiątą (1,10) takiego uzasadnienia, to uczeń technikum już zaledwie połowę tej wielkości (0,55), a uczeń szkoły zasadniczej jedną trzecią (0,36).

Zróznicowanie sposobu uzasadniania przypisanych sobie ocen najlepiej zilustrują następujące cytaty.

Typowe uzasadnienia licealistów były formułowane następująco:

Pozytywne: *Jestem zadowolony z siebie, ponieważ dostałem się do dobrej szkoły średniej, specjalnie nie mam problemów z nauką, mam nadzieję, że dostanę się na dobre studia. Mam obu rodziców wykształconych w stopniu wyższym, radzę sobie w szkole, nie potrzebuję ich pomocy.*

Negatywne: *nie jestem pełni z siebie zadowolona, wiem, że dużo potrafię i dużo mogę, ale czasami jestem bardzo leniwa. Wiem, że mogę sporo osiągnąć w życiu, tylko muszę się postarać, zakumulować wszystkie siły.*

Co ciekawe, oboje licealiści przypisali sobie na dziesięciopunktowej skali taką samą wartość (siedem).

Wśród uczniów techników najczęściej występowały uzasadnienia typu:

Pozytywne: *Wykorzystałem swój czas. Nie mam poważnych problemów.*

Negatywne: *Nie jestem pewien, co chcę w życiu osiągnąć.*

W przypadku uczniów zasadniczych szkół zawodowych dominowały lakoniczne stwierdzenia typu:

Pozytywne: *bo jestem z siebie zadowolony.*

Negatywne: *bo nie idzie mi z matematyki.*

Różnicę, którą sygnalizują te uzasadnienia można opisać posługując się koncepcją kodu językowego (Bernstein 1990). Analiza podanych przez młodych Bydgoszczan uzasadnień pozwala na stwierdzenie, że licealiści najczęściej posługiwali się kodem rozwiniętym, pozostali kodem ograniczonym.

Resume, czyli fotografia czwarta

Najpierw chciałbym zestawić ze sobą obrazy przedstawione na fotografii pierwszej, pokazującej kompetencje badanych i na fotografii trzeciej, odnoszącej się do zadowolenia z siebie. Efekt tego zestawienia stanowi fotografia czwarta, łącząca oba elementy tożsamości badanych osiemnastolatków. Oto ona.

Dane zawarte w tabeli 6 upoważniają do stwierdzenia, że im niższy poziom kompetencji przejawiali nastolatki, tym wyższy był ich poziom zadowolenia z siebie. Szczególnie rozbieżność tę ujawnili uczniowie zasadniczych szkół zawodowych. Z czterdziestu pięciu badanych, którzy nie rozumieli czytanego tekstu dwudziestu sześciu wyraziło wysoki poziom zadowolenia z siebie. Znalazła w ten sposób potwierdzenie znana od wielu lat prawidłowość, zgodnie z którą młodzież reprezentująca najniższy poziom wykształcenia jednocześnie bywa najmniej krytyczna wobec własnych kompetencji, a nawet miewa wręcz dobre samopoczucie (zob.: Kwieciński 1995).

Tabela 6. Zależność między poziomem kompetencji
w zakresie czytania ze zrozumieniem a poziomem zadowolenia z siebie

Poziom zadowolenia		Wyraźne niezadowolenie	Umiarkowane niezadowolenie	Umierkowane zadowolenie	Wyraźne zadowolenie	Razem
Typ kompetencji						
Niski	LO	2	6	3	2	13
	Tech.	2	4	1	15	22
	ZSZ	6	4	9	26	45
Średni	LO	2	5	14	11	32
	Tech.	2	7	8	11	28
	ZSZ	0	8	10	20	38
Wysoki	LO	4	11	26	23	64
	Tech.	3	10	19	23	55
	ZSZ	0	0	7	14	21
Razem		21	55	97	145	318

Z rezultatów zaprezentowanego badania wynika, że im gorsze kompetencje nastolatków, tym lepsze mają oni samopoczucie, tym bardziej są z siebie zadowoleni, tym większe jest ich poczucie szczęścia. Ta konkluzja skłania mnie do przywołania spytanej w literaturze prowokacyjnej tezy głoszącej, że to my, dorośli jesteśmy źródłem tożsamościowych problemów młodych (zob.: Jastrzębski 2000).

Można spytać: czy i w jakim zakresie dorośli mogą być pomocni młodym w rozwiązywaniu przypadającego na następną generację kryzysu tożsamościowego? Czy w dalszym ciągu mogą pełnić rolę przewodników po kulturze, skoro – niekoniernie z własnej winy – utracili niezbędny w takiej sytuacji kredyt wiarygodności i kompetencji? Nietrudni zauważyć, że w związku ze zwiększającą się szybkością zmian starsze pokolenie przeżywa coraz większy stres, ma coraz większe trudności z adaptacją, czuje się coraz bardziej wyalienowane, nieprzystosowane, narażone na skutki długotrwałej anomii, zastraszone i zdeorientowane. Krótko mówiąc – samo potrzebuje pomocy. Od kogo jednak i skąd ma się jej spodziewać? Czyżby od młodych?

Pytania te przywołują na myśl typologię kultur zaproponowaną kilkadziesiąt lat temu przez Margaret Mead (1978) w jej głośnej książce zatytułowanej *Kultura i tożsamość*. Wyjątkowość obecnej sytuacji polega – według M. Mead – na tym, że

dzieci żyją w świecie, o którym starsi nie mają pojęcia, nie ma dziś nigdzie na świecie takiego pokolenia starszych, które wie to, co wiedzą ich dzieci. A więc to nie tylko rodzice nie są dziś dobrymi przewodnikami. Nie ma już w ogóle przewodników ani we własnej kulturze, ani poza nią.

Pytając zatem o tożsamość młodych, spójrzmy my – dorośli – w lustro. Co w nim widać?

Wynikające z przedstawionych wyżej szczegółowych analiz zróżnicowanie prowadzi jednocześnie do konkluzji, iż mamy do czynienia z „trzema szkolnymi światami”. Jeden z nich, świat licealistów, określanych mianem „książąt szkolnego świata” (Côte-Jallade 1995) przygotowuje młodych ludzi do radzenia sobie z zadaniami, stawiania czoła wyzwaniom, przeciwnościom, określania siebie poprzez odwołanie się do bogatej palety ról, cech, identyfikacji. Drugi z tych światów, „zamieszkiwany” przez uczniów zasadniczych szkół zawodowych, można – za Z. Kwiecińskim (2002) – określić mianem „świata wykluczonych”. Autor *Wykluczania*, opisując dynamikę struktury szkolnictwa ponadpodstawowego w ostatnich dziesięcioleciach, zauważył:

Przy końcu lat dziewięćdziesiątych stało się potoczną prawdą, że „zawodówki” nie tylko wyprowadzają młodzież na ulice i czynią klientami biur pośrednictwa pracy, ale i że wyprowadzają ją z kultury, także kultury pożądaney i lansowanej konsumpcji (Kwieciński 2002, s. 12).

Gdzieś pomiędzy „książętami szkolnego świata” a „wykluczonymi (wykluczany mi?)” lokują się uczniowie techników. Warto jednak zauważyć i to, że w ostatnich latach świat „zamieszkiwany” przez licealistów rozrasta się ponad miarę (w 2002 roku 45% absolwentów gimnazjów znalazło się w liceach ogólnokształcących), świat „wykluczanych” natomiast pustoszeje (w tym samym roku trafiło do niego zaledwie 15% absolwentów gimnazjów). Interesujące wydaje mi się śledzenie konsekwencji owego przemieszczenia, a zwłaszcza różnicowanie pierwszego ze światów.

Bibliografia

- BECK U., 2002, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- BERNSTEIN B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa.
- CÔTE-JALLADE M.-F., 1995, *Młodzieńczość – trud istnienia*, GWP, Gdańsk.
- CZAPIŃSKI J., 1994, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, PTP, Warszawa.
- ERIKSON E.H., 1997, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 2000, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wyd. AB, Bydgoszcz.
- JASTRZĘBSKI J., 2000, *Teraźniejszość starszego pokolenia jako problem młodzieży, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny: *Teraźniejszość młodego pokolenia*.
- KWIECIŃSKI Z., 1995, *Socjopatologia edukacji*, MWN, Olecko.
- KWIECIŃSKI Z., 2000, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wyd. Edytor, Poznań–Olsztyn.
- KWIECIŃSKI Z., 2002, *Wykluczanie*, wydanie drugie poszerzone, Wyd. UMK., Toruń.

