

ROMAN LEPPERT

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

TRZY SZKOLNE ŚWIATY – TRZY RODZAJE TOŻSAMOŚCI Jak spełniają się uczniowskie oczekiwania wobec szkoły, świata i samych siebie?

WSTĘP

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 kilkunastoma laty Hanna Świda-Ziemia, socjolog, badaczka młodzieży, autorka wielu książek poświęconych tej grupie społecznej, między innymi książki *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*. Napisała ona: „Nasze myślenie o młodzieży jest pełne stereotypów – fałszywych, prawdziwych, wielokroć sprzecznych. Co mówią te stereotypy? Ile w nich prawdy, a ile pomyłek?”¹.

Ze stereotypowym obrazem młodzieży próbuję się zmierzyć, prowadząc od drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych badania, które dotychczas zaowocowały trzema raportami, a w grudniu 2002 roku krakowska Oficyna Wydawnicza IMPULS wydała książkę zatytułowaną *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość* (wznowioną w roku 2010)², będącą próbą opisu młodych bydgoszczan, ich tożsamości, poprzez zastosowanie kilku mniej lub bardziej wyrafinowanych narzędzi analitycznych.

¹ H. Świda-Ziemia (2000), *Ta dzisiejsza młodzież. Stereotypy na temat młodzieży licealnej*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa: WSiP.

² R. Leppert (2002, 2010), *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

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 przez chwilę uwagę Czytelnika.

Nieprzypadkowo używam terminu fotografia. Chciałbym podkreślić dwie właściwości tej formy obrazu:

- 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 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 obrazy³.

Tekst utworzą cztery fotografie wybrane ze względu na tytułową kategorię, czyli tożsamość młodzieży.

Badanie, w wyniku którego te fotografie powstały, przeprowadziłem wspólnie ze studentami. 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 Eriksona⁴. 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.

Spośród wielu profili tożsamości opisanych m.in. przez Zbigniewa Kwiecińskiego⁵ mój wybór padł na profil poziomy, zaproponowany w końcu lat

³ Pomijam jednocześnie zyskujący w ostatnich latach na popularności nurt badań wizualnych, w których fotografię wykorzystuje się jako metodę badawczą, zob. np.: P. Sztompka (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa: WN PWN.

⁴ E.H. Erikson (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

⁵ Z. Kwieciński (2000), *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn, Wyd. EDYTOR.

osiemdziesiątych przez toruńskiego filozofa i pedagoga, Lecha Witkowskiego⁶. Rozpocznę od jego przybliżenia.

Profil ten można przedstawić następująco:

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 uważa 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 poniżej przedstawić sposób, w jaki kategorie te znalazły odzwierciedlenie w przeprowadzonym przeze mnie badaniu i rezultaty, jakie uzyskałem.

FOTOGRAFIA PIERWSZA

Co potrafili? Czyli kompetencje osiemnastolatków albo o oczekiwaniach wobec szkoły

Spośród wielu rodzajów kompetencji (można wymienić takie ich rodzaje, jak na przykład: mówienia, słuchania, czytania, pisania, odbioru tekstów kultury – ich sensów i znaczeń, matematyczne⁷) 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 sensy, 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

⁶ L. Witkowski (1988), *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń: Wyd. UMK.

⁷ Zob. np.: T. Hejnicka-Bezwińska (2000), *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej.

Unii Europejskiej” a następnie udzielenie odpowiedzi na dziesięć pytań związanych z jego treścią.

Jakie kompetencje w zakresie czytania ze zrozumieniem przejawiali młodzi bydgoszczanie-osiemnastolatki?

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 osiemnastolatki, przeznaczony był dla piętnastolatek.

Co czwarty badany osiemnastolatek (łącznie 86 osób) nie rozumiał przynajmniej połowy informacji zawartych w czytanej treści, 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. Najwyższy poziom kompetencji dotyczącej rozumienia czytanej treści przejawiali uczniowie liceów ogólnokształcących (średnio osiem i czterdzieści osiem setnych punktów 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 osiemnastolatek osoby te stanowiły dwadzieścia sześć i trzysta sześć 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 jest badanie Zbigniewa Kwiecińskiego⁸, w którym – za pomocą testu cichego czytania ze zrozumieniem – diagnozował on toruńskich piętnastolatek. 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”⁹.

⁸ Z. Kwieciński (2002), *Wykluczanie*, Wydanie drugie poszerzone, Toruń: Wyd. UMK.

⁹ Tamże, 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 albo o oczekiwaniach wobec świata

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?

Bez odpowiedzi 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) własnych wyobrażeń 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).

Jak badani osiemnastolatki 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. 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.

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.

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 Rifkina¹⁰ – 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 Becka¹¹ – 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 następujące prawidłowości.

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

¹⁰ J. Rifkin (2001), *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław: Wyd. Dolnośląskie.

¹¹ U. Beck (2002), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.

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 zastępy 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:

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.

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 Nowaka¹² w okresie PRL-u „próżni socjologicznej”. Czyżby był to przejaw rejestrowanej współcześnie „kultury cynizmu”, wyrażającej się zaniemaniem wspólnot innych niż grupy pierwotne, rozluźnieniem bliskich więzi, syndromem braku zaufania?

FOTOGRAFIA TRZECIA

Jak spostrzegali siebie? Czyli zadowolenie młodych albo o oczekiwaniach wobec siebie

Trzeci element poziomego profilu tożsamości to kondycja, bez której niemożliwe byłoby określenie własnej istoty ani też wyodrębnienie siebie ze środowiska.

¹² S. Nowak (red.) (1989), *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, Warszawa: PWN.

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 Czapińskiego¹³. Teoria ta postuluje traktowanie szczęścia jako konstruktu 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.

Blisko połowa badanych (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.

Średnia liczba punktów przypisana sobie przez uczniów szkół zasadniczych była o dziewięćdziesiąt dwie setne (0,92) wyższa niż w przypadku licealistów.

W jaki sposób uzasadniali swoje zadowolenie bądź niezadowolenie osiemnastolatkowie? Do jakich argumentów się odwoływali? Podane przez nich uzasadnienia poddałem – podobnie jak w przypadku koncepcji – analizie, wyłaniając na jej podstawie najczęściej powtarzające się kategorie. Wynika z niej, że najważniejsze powody uzasadniające zadowolenie lub niezadowolenie z siebie to:

¹³ J. Czapiński (1994), *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Warszawa: PTP.

szkoła i pełniona w niej rola ucznia, aktywność własna oraz aspiracje, marzenia i oczekiwania.

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 w 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 językowego¹⁴. Analiza podanych przez młodych bydgoszczan uzasadnień pozwala na stwierdzenie, że licealiści najczęściej posługiwali się kodem rozwiniętym, pozostali kodem ograniczonym.

RESUME

Czyli fotografia czwarta – czy oczekiwania mogą się spełnić?

Najpierw chciałbym zestawić ze sobą obrazy przedstawione na fotografii pierwszej, pokazującej kompetencje badanych i na fotografii trzeciej, odnoszącej się do zadowolenia z siebie.

¹⁴ Zob.: B. Bernstein (1990), *Odtwarzanie kultury*, Warszawa: PIW.

Efekt tego zestawienia stanowi fotografia czwarta, łącząca oba elementy tożsamości badanych osiemnastolatków. Upoważnia ona 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 rozumie li 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 samopoczucie¹⁵.

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 spotykanej w literaturze prowokacyjnej tezy głoszącej, że to my, dorośli jesteśmy źródłem tożsamościowych problemów młodych¹⁶.

Można spytać: czy i w jakim zakresie dorośli mogą być pomocni młodym w rozwiązywaniu przypadającego na -naste lata 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? Nietrudno 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 zdezorientowane. 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 Mead¹⁷ w jej głośnej książce zatytułowanej *Kultura i tożsamość*. Wyjątkowość obecnej sytuacji polega – według 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?

¹⁵ Zob.: Z. Kwieciński (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: MWN.

¹⁶ Zob.: J. Jastrzębski (2000), *Teraźniejszość starszego pokolenia jako problem młodzieży*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, numer specjalny: Teraźniejszość młodego pokolenia.

¹⁷ M. Mead (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa: PWN.

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 „książęta szkolnego świata”¹⁸ 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. Kwiecińskim¹⁹ – 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 pożądananej i lansowanej konsumpcji”²⁰. Gdzieś pomiędzy „księżętami szkolnego świata” a „wykluczonymi (wykluczonymi?)” lokują się uczniowie techników.

Warto jednak zauważyć i to, że w ostatniej dekadzie świat „zamieszkiwany” przez licealistów rozrósł się ponad miarę (w 2002 roku 45% absolwentów gimnazjów znalazło się w liceach ogólnokształcących), świat „wykluczanych” natomiast pustoszał (w tym samym roku trafiło do niego zaledwie 15% absolwentów gimnazjów). Otwarte pozostaje pytanie o konsekwencje różnicowania się pierwszego z tych światów.

BIBLIOGRAFIA

- Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, Warszawa: PIW.
- Côte-Jallade M.-F. (1995), *Młodzieńczość – trud istnienia*, Gdańsk: GWP.
- Czapiński J. (1994), *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Warszawa: PTP.
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2000), *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- Jastrzębski J. (2000), *Teraźniejszość starszego pokolenia jako problem młodzieży*. „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, numer specjalny: Teraźniejszość młodego pokolenia.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: MWN.
- Kwieciński Z. (2000), *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn: Wyd. EDYTOR.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*. Wydanie drugie poszerzone, Toruń: Wyd. UMK.

¹⁸ Określenie to przywołuję za: M.F. Côte-Jallade (1995), *Młodzieńczość – trud istnienia*, Gdańsk: GWP.

¹⁹ Z. Kwieciński (2002), *Wykluczanie*, Wydanie drugie poszerzone, Toruń: Wyd. UMK.

²⁰ Tamże, s. 12.

- Leppert R. (2002, 2010), *Młdzież – świat przeżywany i tożsamość*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Mead M. (1978), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa: PWN.
- Nowak S. (red.) (1989), *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, Warszawa: PWN.
- Rifkin J. (2001), *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław: Wyd. Dolnośląskie.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa: WN PWN.
- Świda-Ziemia H. (2000), *Młdzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa: ISNS UW.
- Świda-Ziemia H. (2000), *Ta dzisiejsza młodzież. Stereotypy na temat młodzieży licealnej*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa: WSiP.
- Witkowski L. (1988), *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń: Wyd. UMK.

Roman Leppert: Trzy szkoły światy – trzy rodzaje tożsamości. Jak spełniają się uczniowskie oczekiwania wobec szkoły, świata i samych siebie?

Title: Three schools' worlds – three kinds of identity. How are the students' expectations fulfilled towards school, the world and themselves

Key words: the horizontal identity profile, competences, concept, conditio

Abstract: The article presents youth expectations towards:

- school, presented by the competences of the eighteen-year-old,
- the world, reflecting the concept of one's own identity,
- oneself expressing the condition measured by satisfaction with oneself.

The summary tries to answer the question: can the expectations be fulfilled?