

ROCZ NIK LUBUS KI



IK LUBUSK
2 (1996)
w okresie z

7
22

MŁODZIEŻ W OKRESIE
ZMIAN ORGANIZACJI
SPOŁECZEŃSTWA

ROCZNIK LUBUSKI

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

ROCZNIK LUBUSKI

TOM XXII Cz. 2

MŁODZIEŻ W OKRESIE ZMIAN ORGANIZACJI SPOŁECZEŃSTWA

Pod redakcją

**EDWARDA HAJDUKA
i BOGDANA IDZIKOWSKIEGO**

ZIELONA GÓRA 1996

Copyright © by
Lubuskie Towarzystwo Naukowe
Zielona Góra 1996

REDAKTOR NACZELNY
Kazimierz Bartkiewicz

KOLEGIUM REDAKCYJNE
Jerzy Brzeziński, Marian Eckert,
Leszek Gołdyka, Edward Hajduk,
Barbara Kołodziejska, Regina Orzełek-Bujak,
Wojciech Sitek (Wrocław), Andrzej Toczewski,
Hans N. Weiler (Frankfurt/Oder, RFN)
Sekretarz: Bogdan Idzikowski

PROJEKT OKŁADKI
Witold Michorzewski



TLUMACZENIA STRESZCZEŃ
Anna Kubrak
Krystyna Trychoń-Cieślak

REDAKCJA
Ewa Raczyńska-Patalasowa

SKŁAD KOMPUTEROWY
Beata Laucz

ISSN 0485-3083

WYDANIE PUBLIKACJI DOFINANSOWANE PRZEZ
KOMITET BADAŃ NAUKOWYCH
ORAZ URZĄD MIASTA W ZIELONEJ GÓRZE

125/96

SPIS TREŚCI

I. STUDIA, ROZPRAWY, ARTYKUŁY

WPROWADZENIE

(Edward Hajduk) 7

HANS MERKENS

Die Konstituierung des Selbst in der Jugendzeit. — Am Beispiel der
Daten aus einer internationalen Jugendstudie 11

BOGDAN IDZIKOWSKI

Orientacje życiowe młodzieży miasta przygranicznego.
Próba typologii 39

WŁADIMIR T. LISOWSKI

Молодежь и образование на пороге XXI века 61

* * *

EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC

Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży miasta przygranicznego . . . 69

IRMGARD STEINER, GERHARD WENZKE

Schüler in ihrer Schule — Subjekt oder Objekt? Ein Vergleich
zwischen Frankfurt/Oder und Ślubice 81

ELŻBIETA PAPIÓR, MARIA ZIELIŃSKA

Udział młodzieży w życiu szkoły. Ciągłość i zmiana. 93

DAGMAR BERGS-WINKELS, GABRIELLE CLAßEN,

KLAUS BOEHNKE

Wer macht sich Sorgen um die Umwelt? Eine Beschreibung von Perso-
nenmerkmalen von ökologisch besorgten und sorgloseren Schülern
und Schülerinnen in Polen und Deutschland 107

KRZYSZTOF LISOWSKI

Uczniowie ślubiccy i ich rodziny (1992-1995) 117

LECH SZCZEGÓŁA

Przyczynek do problemu trwania i zmiany stereotypów narodowych . . . 127

MARIA FIC, DANIEL FIC

Podstawy współpracy transgranicznej w Polsce (na przykładzie
wydatków cudzoziemców) 135

JACEK KURZĘPA

Tolerancja pogranicza - pogranicze tolerancji 149

ZDZISŁAW WOŁK

Problemy przestępczości na pograniczu (na przykładzie województwa
gorzowskiego). 161

* * *

EDWARD HAJDUK

Oddziaływanie ideologii klasy średniej w Polsce.
Źródła ograniczeń. 169

BARBARA HAJDUK

Pomiar efektywności kształcenia pedagogicznego (badania 185
podłużne)

II. RECENZJE

Otwarta granica. Raport z badań na pograniczu polsko-niemieckim

1991-1993, red. Stanisław Lisiecki, Instytut Zachodni, Poznań,
1995, ss. 338 (Lech Szczegół) 199

Dorota Rybczyńska, Poziom życia rodzin a poczucie ubóstwa.

Badania socjologiczne w rejonie Polski zachodniej, Wydawnictwo
WSP, Zielona Góra 1995, ss. 190 (Zdzisław Wołk). 202

Janina Stankiewicz, Jerzy Walkowiak, Odmiany grupowego życia młodzieży

miejskiej. Socjologiczne studium nad stowarzyszeniowymi, zrzeszenio-
wymi i instytucyjnymi formami skupienia młodzieży w lokalnej zbioro-
wości, Poznań-Zielona Góra 1994, ss. 244 (Edward Hajduk) 203

WPROWADZENIE

W miejscowościach usytuowanych w pobliżu granicy polsko-niemieckiej zachodzą zmiany przyczyniające się do wzrostu ich atrakcyjności jako miejsca zamieszkania. Atrakcyjność tę wzmacniają różne inicjatywy służące współpracy władz samorządowych miast pogranicza, różnych fundacji, towarzystw i stowarzyszeń działających w miastach po obu stronach granicy. Współpraca ma sprzyjać rozwiązywaniu problemów ochrony środowiska, usprawnieniu komunikacji, kształceniu młodzieży, upowszechnianiu kultury symbolicznej, prowadzeniu badań naukowych itp. W miastach i wsiach polskich przy granicy polsko-niemieckiej zmiany dostrzegalne są w budownictwie mieszkaniowym i usługowym oraz w wyposażeniu sklepów i punktów usługowych. Innym aspektem zmian w sytuacji ekonomicznej społeczności przygranicznych jest handel bazarowy. Zjawiska nieco mniej widoczne to handel nielegalny, także kradzionymi i przemycanymi przez granicę towarami, przestępczość kryminalna i gospodarcza, prostytutka, narkomania i alkoholizm.

Ruch samochodowy i pieszy, turyści zaopatrujący się w sklepach lub na bazarze — to wszystko stwarza przekonanie o zupełnej płynności kontaktów społecznych, o ich sytuacyjnej a nie instytucjonalnej strukturyzacji. Podobnie sytuacyjne obramowania mają wzory zachowań werbalnych i obyczajowych. Nasycenie kontaktów społecznych zachowaniami dewiacyjnymi burzy porządek aksjologiczny, którego fundamentem jest wartość życia człowieka, jego zdrowia i bezpieczeństwa osobistego. Te wartości mogą tracić siłę motywacyjną, gdy respektowanie ich redukuje szansę realizacji aspiracji do dysponowania dobrami konsumpcyjnymi lub szansę opanowania rynku dystrybucji dóbr stanowiących źródła zasilania finansowego jednostek lub grup.

W tych społecznościach dostępne są codziennej obserwacji wskaźniki statusu materialnego mieszkańców Polski i przedstawicieli innych społeczeństw, łatwo też mieszkańcom tych terenów przyjąć pogląd, że akceptacja człowieka przez krąg osób, z którymi wchodzi w bezpośrednie styczności, stale zależy od rynkowej wartości posiadanych dóbr. Spełnienie tego kryterium wymagane jest od ludzi młodych, będących jeszcze w wieku szkolnym; łatwiejsze jest przy uchyleniu ograniczeń prawnych lub etycznych, które pewne sposoby pozyskiwania dóbr czynią karalnymi albo moralnie nagannymi.

Oslabienie motywacyjnej siły norm moralnych i norm prawnych, a wzmocnienie motywacyjnej siły posiadania dóbr materialnych rzutuje na zachowanie dzieci w rodzinie, uczniów w szkole, rówieśników w grupie młodzieżowej. Ta kategoria mieszkańców terenów przygranicznych może akceptować pogląd, że komfort życia wyznaczony stanem posiadania jest osiągalny bez konieczności

inwestowania we własny rozwój lub w przedsiębiorstwo produkcyjne, usługowe itp.

W takich warunkach społeczno-kulturalnych szkoła traci znaczenie socjalizacyjne, wzmacniają natomiast swoje oddziaływanie na młodego człowieka grupy rówieśnicze.

W czym objawia się osłabienie oddziaływania szkoły? Dostrzegalne jest rozluźnienie dyscypliny formalnej uczniów: nieobecność lub spóźnianie się na lekcje, rezygnacja z zajęć pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę, korzystanie z każdej okazji, która usprawiedliwia nieodrabianie zadań domowych. W ocenie uczniów przydatność uzyskiwanej w szkole wiedzy do rozwiązywania ich aktualnych problemów jest mała lub żadna. Trudno im oszacować związek między sukcesami szkolnymi a karierą zawodową w przyszłości.

Wprowadzenie przez uczniów do systemu społeczno-kulturalnego szkoły skali ocen konkurencyjnej w stosunku do dydaktycznej skali ocen osłabia autorytet szkoły. Uczniowska skala premiuje zaradność życiową, szkolna daje pierwszeństwo radzeniu sobie z wymaganiami dydaktycznymi. Uczniowska skala motywuje do współzawodnictwa o poziom konsumpcji dóbr, szkolna wzmacnia aspiracje do opanowania wiedzy i umiejętności przydatnych w wyrażnie oddalonej przyszłości. We współzawodnictwie o wyznaczającą komfort życia konsumpcję dóbr nauczyciele nie są postrzegani przez uczniów jako ludzie sukcesu. Taka ocena ogranicza ich możliwości wpływania na dążenia życiowe młodzieży.

Miejscowości przygraniczne usytuowane po wschodniej stronie Nysy i Odry mają rozbudowaną sieć sklepów i instytucji usługowych, nie mają natomiast nowoczesnych zakładów produkcyjnych. Przy redukcji świadczeń realizowanych dla turystów i osób podróżujących mogą ulec pogorszeniu warunki życia tutejszych mieszkańców. Czy oni sami dostrzegają taką perspektywę?

Niektóre z wymienionych wyżej sytuacji życiowych młodzieży były przedmiotem badań, których wyniki omówiono w kilku artykułach tego tomu. Badania były prowadzone w Słubicach przez zespół pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki Społecznej zielonogórskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, a we Frankfurcie nad Odrą przez pracowników naukowych berlińskiego Freie Universität. Takie same badania zrealizowano w Berlinie Wschodnim i Zachodnim oraz w Warszawie. Z niektórych wyników tych prac można odczytać wpływ zmian ekonomicznych i politycznych w Polsce na akceptowane wartości, dążenia życiowe i nastawienie młodzieży wobec szkoły i nauczycieli oraz wobec grup rówieśniczych.

Są jednak ważne pytania, na które nie sformułujemy odpowiedzi wykorzystując dostępne dane empiryczne. Trudno ustalić, jakie znaczenie ma formalne wykształcenie szkolne w planach życiowych młodzieży polskiej społeczności pogranicza. Nie wiemy, jak definiuje ona sukces życiowy i jaką

wartość ma dla niej komfort życia, a jaką osiągnięcia zawodowe. Czy młodzież akceptuje pogląd, że każdy człowiek sam kształtuje przebieg własnego życia, czy też pogląd, że może on oczekiwać wsparcia państwa lub innych instytucji, które przejmą za niego odpowiedzialność? Te pytania można stawiać młodzieży każdego społeczeństwa tworzącego gospodarkę rynkową i demokratyczną organizację polityczną.

Pytania, na które uzyskaliśmy odpowiedź, zostały przedstawione w tym tomie. Można było na nie odpowiedzieć korzystając z pomocy uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół ślubickich: **mgr Krystyny Baczyńskiej, mgra Bronisława Leszczyńskiego, mgra Jana Nowaka, mgr Urszuli Rydel, mgra Stanisława Skowery**, co odnotowujemy z wdzięcznością. Pomoc w przygotowaniu pracy do opublikowania uzyskaliśmy od Pań Krystyny Ciepieli i Krystyny Roszkowskiej oraz Pana Fabiana Hajduka.

Niektóre z przedstawionych tu artykułów były przedmiotem dyskusji na seminarium polsko-niemieckim zorganizowanym w czerwcu 1995 roku w Zielonej Górze przez Instytut Pedagogiki Społecznej WSP TK i Lubuskie Towarzystwo Naukowe. Seminarium to mogło się odbyć dzięki pomocy finansowej Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej w Warszawie.

Edward Hajduk

HANS MERKENS

DIE KONSTITUIERUNG DES SELBST IN DER JUGENDZEIT — AM BEISPIEL DER DATEN AUS EINER INTERNATIONALEN JUGENDSTUDIE

Nach dem Ende der sozialistischen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung in den Ländern Ost- und Zentraleuropas sind eine Reihe von Jugendstudien mit dem Ziel durchgeführt worden, die Entwicklung der Jugendlichen in diesen Ländern mit westeuropäischen Ländern, insbesondere Westdeutschland, zu vergleichen (vgl. z.B. Melzer, Heitmeyer, Liegle, Zinnecker 1991). Im Zentrum des Interesses haben dabei in der Regel Fragen gestanden, die man den Themenbereichen Wertewandel bzw. Differenzen in Einstellungen und Werten zu westeuropäischen Ländern als Folge der Erziehung und Sozialisation in unterschiedlichen Gesellschafts- und Wirtschaftssystemen bzw. Einflüsse des sozialen Wandels auf die Entwicklung von Werten und Einstellungen bei Jugendlichen zuordnen kann. Mit diesem Ziel wurde auch die Untersuchung geplant, der die Daten für diesen Aufsatz entnommen worden sind.

Fragen der genannten Art wurden auf der Basis von Konzeptionen untersucht, die sich zuvor in Untersuchungen westeuropäischer Jugendlicher bewährt haben, wie dem der Jugendzeit als eines Moratoriums (vgl. Zinnecker 1991a) oder der Modernisierungsthese (vgl. Melzer 1991), die für die westeuropäischen Gesellschaften als gesichert angenommen wurden. So konnten dann Rückstände der ost- und zentraleuropäischen Jugendlichen im Vergleich zu westeuropäischen Jugendlichen notiert werden. D.h. die Untersuchungen wurden im Kern mit dem Ziel des Vergleichs von Jugendlichen in verschiedenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umwelten durchgeführt. Der besondere Reiz wurde darin gesehen, daß die Jugendlichen in Ost- und Zentraleuropa als Folge des Systemumbruchs einem extremen sozialen Wandel ausgesetzt waren (vgl. Melzer 1991, 23).

Probleme von Untersuchungen dieser Art mit dem genannten Ziel resultieren daraus, daß erstens der Entwicklungsstand bestimmter Gesellschaften als modern angenommen wurde und in bezug auf die Modernitätsdefinition für diese Gesellschaften Defizite in anderen Gesellschaften gemessen wurden. Die Frage, ob in diesen anderen Gesellschaften nicht auch Modernisierungen stattgefunden hatten, nur daß sie in eine andere Richtung gingen (vgl. Hennig, Fridrich 1991), wurde ursprünglich kaum gestellt. Inzwischen wird allerdings

im Rahmen der Diskussionen zum sozialen Wandel die Frage Modernisierung und Modernisierungsrückstand (vgl. Zinnecker, Molnar 1988) nicht mehr so einseitig gesehen, sondern auch ehemals sozialistischen Gesellschaften in bestimmten Dimensionen ein Modernitätsvorsprung bescheinigt (vgl. z. B. Vester 1995a, 1995b). Zweitens wurden, um den Vergleich sinnvoll zu machen, Annahmen wie die eingeführt, daß es sich bei Gesellschaften, die miteinander verglichen wurden, jeweils um Industriegesellschaften handle, z.B. im Fall alte Bundesrepublik und Ungarn (vgl. Zinnecker 1991b), obwohl der Agrarsektor in Ungarn eine erheblich größere wirtschaftliche Bedeutung hat als das in der alten Bundesrepublik Deutschland der Fall war. Die sozialistische Organisationsform der landwirtschaftlichen Produktion wurde dabei notwendigerweise als eine industrielle Produktionsform begriffen, obwohl in jetzt vorliegenden, neueren Untersuchungen aus der DDR nachgewiesen worden ist, daß die dörflichen Netzwerke ihren traditionellen Stand, den sie vor der Ära des Sozialismus aufwiesen, erhalten zu haben scheinen (vgl. Hradil 1995). Dabei hat sich die landwirtschaftliche Produktionsform während der DDR, die an einem industriellen Vorbild ausgerichtet und nicht mehr traditionell bäuerlich gewesen ist, offensichtlich nicht als hinderlich, sondern sogar als unterstützend erwiesen. Demnach ist die Annahme der Ähnlichkeit der Gesellschaften nicht so selbstverständlich, wie sie auf den ersten Blick erscheinen konnte.

Die Auswahl bestimmter Länder wurde mit ihrer Avantgardefunktion im sozialistischen Lager begründet (vgl. Melzer 1991), wodurch im Sinne der Modernisierungsthese wiederum eine größere Nähe zu westeuropäischen Gesellschaften suggeriert und gleichzeitig implizit unterstellt wurde, daß die Wahl anderer Gesellschaften noch größere Differenzen in den Daten hervorgebracht hätte. Drittens wurde vorausgesetzt, daß die Stichproben, auf deren Basis die Vergleiche jeweils vorgenommen wurden, repräsentativ waren. Dabei wurde übersehen, daß schon innerhalb der einzelnen Gesellschaften umstritten war, welcher Altersrange jeweils als Jugend definiert werden sollte. So wurde in Untersuchungen innerhalb der Bundesrepublik Jugend in verschiedenen Untersuchungen über sehr unterschiedlichen Altersbereiche definiert. Viertens wurde auch noch angenommen, daß Jugend in den verschiedenen, in solche Untersuchungen einbezogenen Gesellschaften funktional äquivalent sei (vgl. Brislin 1986). Diese Aufzählung ungeprüfter Vorannahmen ließe sich fortsetzen. Es wird aber auch so schon deutlich, daß Vergleiche, die auf einer solchen Fülle von ungeprüften Annahmen basieren, kritisch hinterfragt werden müssen.

Demgegenüber ist in den bisherigen Untersuchungen die Chance weniger genutzt worden, allgemeine Annahmen über die Bedeutung der Jugend in der Biographie der Menschen einer Prüfung zu unterwerfen, wie sie z.B. Elder (1975) konstatiert hat und wie sie zur Überprüfung kulturunspezifischer Thesen über Jugend erforderlich ist (vgl. Trommsdorf 1993). Eher ist das Gegenteil der

Fall, indem in den Befunden eine zunehmende Zersplitterung der Jugendzeit deutlich wird. So sieht Melzer (1991, 15) Jugend gekennzeichnet durch:

- eine zunehmende Dauer dieser Phase, weil die Schulzeit sich verlängert,
- einen Trend zur Entinstitutionalisierung und Destrukturierung der Lebensläufe,
- zunehmende Freiheitsgrade im Jugendmoratorium vor allem bezüglich der Lebensstile, der Konsumorientierung und des Freizeitverhaltens und
- voranschreitende Individualisierungsprozesse.

Davon sind z. B. Konzeptualisierungen der Jugend in der Psychologie zu unterscheiden, die davon ausgehen, daß dieser Phase in den modernen Gesellschaften bestimmte Entwicklungsaufgaben zugerechnet werden können (Oerter 1987). In dieser Bestimmung wird die Einschränkung „moderne Gesellschaften“ gewählt, weil es sich bei der Jugend um ein historisches Phänomen handelt. Gesellschaften können auch überdauern, wenn sich eine eigene Jugendperiode nicht unterscheiden läßt. Für die modernen Gesellschaften ist aber die Ausdifferenzierung der Jugendphase als eigenständiger Abschnitt in der Entwicklung der Menschen offensichtlich selbstverständlich geworden. Als typische Entwicklungsaufgaben werden dabei

- die Vorbereitung der ökonomischen Reife durch Übertritt in eine Arbeitstätigkeit und
- der sozialen Reife durch Gründung eines selbständigen Hausstandes unabhängig von dem der Eltern betrachtet. Dabei lassen sich z. B. hinsichtlich des Alters des Übertritts in die nächste Phase Unterschiede zwischen ost- und westeuropäischen Ländern nachweisen (vgl. Schröder, Melzer 1991). Weitere Entwicklungsaufgaben können in der Verfeinerung der Wertvorstellungen gesehen werden. So könnte eine der Fragestellungen einer vergleichenden Jugendforschung neben der hinreichend repräsentierten Forschung zu Wertvorstellungen sein, wie die Ablöseproblematik von Familien in verschiedenen Kulturen geregelt ist (vgl. Silbereisen, Smolenska 1991).

Mit der oben angemahnten Klärung der Frage nach der funktionalen Äquivalenz von Jugend in verschiedenen Gesellschaften bevor Untersuchungen begonnen werden, ist das zentrale Anliegen dieser Arbeit indirekt eingeführt worden: Wenn z. B. die von Melzer (1991, 15) vermutete „Emergenz universalistischer Entwicklungstendenzen der Jugendphase“ zutreffen sollte, dann müßten sich auch universalistische Konstitutionsbedingungen für die Entwicklung Jugendlicher in zentralen Dimensionen nachweisen lassen. Mit dieser Zielsetzung hat Zinnecker (1991a) das von ihm selbst zuvor entwickelte Konzept des Übergangsmoratoriums in das des Bildungsmoratoriums abgewandelt. Das Jugendmoratorium belegte er mit Besonderheiten im Regime und dem System des Lebenslaufs, eigenständigen Gruppenbetreuungen sowie charakteristischen Lebensweisen und Habitus, das Bildungsmoratorium vor allem mit der sich verlängernden Schulzeit. Für eine Prüfung solcher

Annahmen reichen die Untersuchungen, denen die Daten dieser Darstellung entnommen sind, nicht aus. Deshalb soll das mögliche Zutreffen einer Universalitätsannahme im folgenden am Beispiel der Konstituierung des Selbst geprüft werden. Damit wird die Fragestellung auf die Bedeutung der Jugendzeit für die Biographie bzw. den Lebensverlauf gerichtet (vgl. Elder 1975).

1. Ein Modell zur Konstituierung des Selbst

Es mag überraschen, daß nicht der Begriff der Identität verwendet wird. Das hat seine Ursache darin, daß dieser Begriff in sehr unterschiedlichen theoretischen Kontexten verwendet wird und längere terminologische Vorklärungen erforderlich wären, um die eigene Konzeption gegen andere abzugrenzen. Ähnlich wie beim Konzept der Identität bei Mead (1975) wird aber angenommen, daß das Selbst sich in Interaktionen mit der Umwelt entwickelt und keine deterministischen Einflüsse der Umwelt vorhanden sind. Das Selbst wird als autopoietisch angesehen (vgl. Luhmann 1984). Autopoietische Systeme sind selbstreferentiell und verhalten sich nach Art geschlossener Systeme, d.h. sie bilden nur sparsame Beziehungen zur Umwelt aus. Offene Systeme wären in ihrer inneren Verfaßtheit demgegenüber vollständig von der Umwelt abhängig.

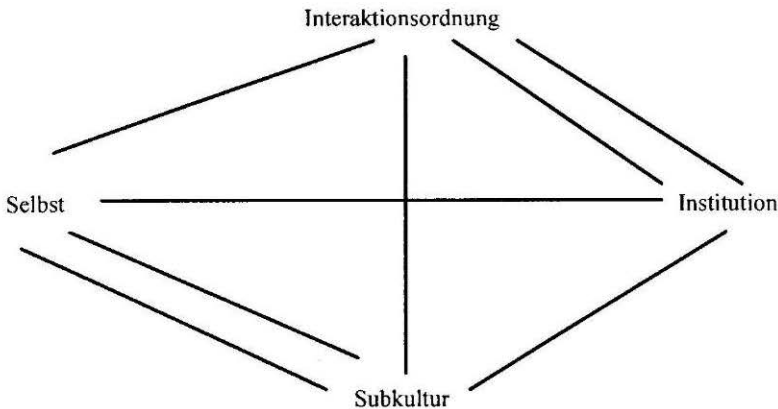
Die Grundthese bezüglich des Selbst läßt sich demnach dahingehend formulieren, daß es zwar Beziehungen zur Umwelt gibt, daß diese Beziehungen aber nicht einen allgemeinen prägenden Einfluß aufweisen, sondern daß die Konstituierung des Selbst sich in Interaktionen mit solchen Einflüssen vollzieht. Das Selbst ist seiner Umwelt nicht ausgeliefert, sondern gestaltet die Relationen aus sich heraus.

Bezüglich der Entwicklung des Selbst wird angenommen, daß diese sich zwar lebenslang vollzieht, daß sich aber dennoch in einzelnen Phasen des Lebensverlaufs besondere Akzente ermitteln lassen. Dieser Gedanke ist ebenfalls nicht neu, er bestimmte schon den Ansatz von Erikson (1988). Die Bedeutung der Jugendzeit wird dabei insbesondere in der Weiterentwicklung und Verfestigung des Wertesystems gesehen. Daraus folgt für das Selbst die Annahme eines Schichtmodells mit den Ebenen Selbstkonzept, psychoziale Befindlichkeit und Wertvorstellungen. Dieses Grundkonzept wird analog zur Überlegung von Durkheim (1984, 165ff), daß sich Typen nicht empirisch durch das Studium der Individuen und Klassifikationen von dabei beobachteten Verhaltensweisen gewinnen lassen, sondern theoretisch vorgegeben werden müssen, nicht aus den Daten gewonnen, sondern hypothetisch vorausgesetzt und liegt der folgenden empirischen Analyse zugrunde.

Um diese Zusammenhänge darzustellen, ist zunächst ein Schema hilfreich, welches Kreutz (1989) vorgestellt hat:

Abbildung 1

Einflußgrößen auf die Entwicklung des Selbst (nach Kreutz 1989)



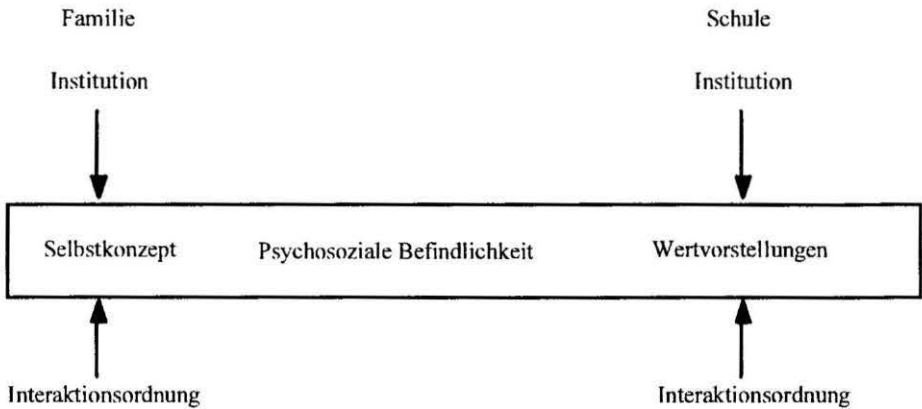
Dieses Schema wird bezüglich möglicher Einflüsse aus der Umwelt die folgenden Analysen leiten. Allerdings wird auf die Prüfung möglicher Einflüsse der Subkultur verzichtet, weil für diesen Bereich keine Daten zur Verfügung stehen. Zusätzlich wird eine Differenzierung des Selbst in drei verschiedene Ebenen vorgenommen. Dabei wird zwischen Selbstkonzept, psychosozialer Befindlichkeit und Wertvorstellungen unterschieden. Die Annahme ist, daß sich zwischen diesen drei Ebenen in der genannten Reihenfolge ein Einfluß nachweisen läßt, daß es also innerhalb des Selbst einen Einfluß des Selbstkonzeptes auf die psychosoziale Befindlichkeit und der psychosozialen Befindlichkeit auf die Wertvorstellungen gibt (vgl. Merckens 1995). Da die Entwicklungen von Selbstkonzept und psychosozialer Befindlichkeit wiederum am Beginn der Jugendzeit zu einem gewissen Abschluß gekommen sind, wird zusätzlich angenommen, daß schulische Variablen auf diese beiden Ebenen allenfalls einen geringen systematischen Einfluß ausüben können. Der Einfluß der familiären Sozialisation wird insbesondere beim Selbstkonzept vermutet.

Im Sinne der psychologisch orientierten Jugendforschung wird also das Sich-Verfestigen von Wertvorstellungen als eine wichtige Entwicklungsaufgabe während der Jugendzeit vermutet (vgl. Havighurst 1972; Oerter 1987). Dabei kommt zentrale Bedeutung der Entwicklung einer Einstellung zur Arbeit zu, weil am Ende der Jugendzeit der Eintritt in das Wirtschaftssystem geschieht und diese Phase auch der Vorbereitung dieses Übergangs dient.

Für Gesellschaften, welche im Lebensverlauf über eine eigenständige Jugendphase verfügen, wird dieser modellhaft skizzierte Zusammenhang als gegeben angenommen (vgl. Abbildung 2). Mit Hilfe der folgenden Analyse der Daten soll geprüft werden, ob er sich empirisch bestätigen läßt.

Abbildung 2

Modell des Aufbaus des Selbst mit äußeren Einflußfaktoren
auf seine Entwicklung



Das Modell von Abbildung 1 ist in Abbildung 2 insoweit integriert, als die Unterscheidung Institution und Interaktionsordnung sowohl für Familie als auch für Schule übernommen worden ist. Die Annahme lautet also, daß familiäre Interaktionsordnung und die Verfaßtheit der Institution Familie einen Einfluß auf das Selbstkonzept ausüben und die Schule mit ihrer Interaktionsordnung und ihrer Verfaßtheit wiederum die sich ausbildenden Wertvorstellungen beeinflusst. Da aber das Selbst als autopoietisch agierend angenommen wird, können solche Einflüsse nicht besonders groß sein. Sie sollen zwar in der Jugendzeit systematisch wirken, nicht aber die Entwicklung determinieren. Die Prüfung des Modells soll mit Korrelations- und Regressionsanalysen erfolgen. Als beeinflussend werden dabei alle diejenigen in die Analysen einbezogenen Zusammenhänge angesehen, die statistisch mindestens signifikant sind. Eine ausführliche Dokumentation von Vorgehensweise und Ergebnissen findet sich bei Merken (1995). An dieser Stelle werden die Ergebnisse nur in Ausschnitten dargestellt, weil sonst der Umfang der Arbeit gesprengt würde.

2. Untersuchungsplan und Erhebungsinstrumente

1992 wurde die sogenannte internationale Jugendstudie an sechs verschiedenen Standorten in Europa (Moskau, Warschau, Prag, Ost- und Westberlin sowie Ioannina) begonnen. Ziel der Untersuchung war es, die Reaktionen Jugendlicher auf die Prozesse sozialen Wandels an den verschiedenen Standorten zu analysieren. Dabei galt das besondere Interesse den Wertvorstellungen der Jugendlichen und möglichen Einflüssen auf deren vermutete Veränderungen. An den verschiedenen Standorten wurden schulbasierte Stichproben von ca. 600 Jugendlichen gezogen, die die Klassen 7 bis 10 des

allgemeinbildenden Schulsystem besuchten. Nur bei der griechischen Stichprobe in Ioannina wurden ausschließlich Schuljugendliche aus den Klassen 7 bis 9 befragt. Die Untersuchung war als Längsschnitterhebung geplant. Im Jahr 1993 kamen Stichproben aus Sofia, Bratislava, Budapest und Korfu hinzu. Für einige Fragestellungen liegen zusätzlich Daten aus Erhebungen in Frankfurt/Oder und Słubice (Polen) mit Stichproben gleichen Umfangs und gleicher Verteilung auf die Schulklassen vor. Im Jahr 1994 wurde die Erhebung an allen Standorten wiederholt. Die Daten zur Stichprobe der Jahre 1993 und 1994 sind in Tabelle 2.1 aufgeführt.

Wie ein Vergleich der Stichproben zeigt, konnten weder bei der Verteilung des Geschlechts noch beim Alter in allen Stichproben gleiche Verteilungen erreicht werden. Beim Alter ist die Diskrepanz zwischen den griechischen und den polnischen Stichproben besonders groß. Vom Typ her handelt es sich um gelegentliche Stichproben, so daß einfach Vergleiche auf der Basis von Parametern wie dem arithmetischen Mittel und der Standardabweichung nicht hilfreich sind.

Entgegen den ursprünglichen Planungen konnten Längsschnittstichproben nur in Warschau, Bratislava, Budapest, Prag, Ost- und Westberlin sowie in Frankfurt/Oder und Słubice realisiert werden, so daß längsschnittliche Auswertungen nur in einigen Fällen möglich wären. Auf sie wird in dieser Darstellung verzichtet. Eine zusätzliche Schwierigkeit resultiert daraus, daß die Übersetzungen der Erhebungsinstrumente nicht auf konzeptuelle Äquivalenz (Brislin 1986) geprüft werden konnten, so daß nicht auszuschließen ist, daß bei einigen Fragen in der Übersetzung ein anderer Sinn enthalten ist als bei der ursprünglichen deutschen Version. Diese Datenlage und die Qualität der Stichproben verbieten es, z. B. über einfache Vergleiche mögliche Unterschiede im Modernisierungsgrad zu dokumentieren. Da die Stichproben nicht repräsentativ sind, könnten Aussagen dieser Art nicht auf ihre Validität geprüft werden. Deshalb wird auf Vergleiche der Art, die das Suchen und Auffinden von möglichen Unterschieden zum Ziel haben, im folgenden verzichtet. Stichproben der genannten Art und Untersuchungsinstrumente, deren mögliche Mängel nicht bekannt sind, gestatten es nur, nach Ähnlichkeiten zu suchen, weil diese angesichts der beschriebenen Situation nicht zu erwarten sind. Deshalb wird auf der Basis von Ähnlichkeiten zwischen den unterschiedlichen Stichproben zu argumentieren versucht. Die Stichproben werden als Replikationsstudien unter Extrembedingungen aufgefaßt. Das muß im Sinne Poppers (1966) zur Folge haben, daß die Klasse der



Tabelle 2.1

Stichproben nach Umfang, Geschlecht und Alter

	Joan- nina	Korfu	Moskwa	W. Berlin	O. Berlin	Fran- kfurt	Slubice	Warschau	Praga	Bratislava	Budapest	Sofia
Anzahl	Erhebungszeitpunkt 1 (1993)											
	711	664	600	573	708	587	593	622	563	599	577	597
Geschlecht												
Männlich	343	287	278	294	333	340	257	376	310	309	271	327
Weiblich	359	362	322	276	371	247	336	246	253	290	298	270
Alter												
12	5	52	38	88	125	1	-	1	22	43	17	12
13	165	143	110	171	222	182	48	38	123	155	87	130
14	197	168	130	107	138	148	136	138	148	148	170	117
15	194	134	156	116	152	131	131	150	154	158	156	142
16	99	88	12	64	65	118	170	160	108	88	121	167
17	2	49	42	13	1	6	103	117	8	3	13	28
18	-	11	-	-	-	-	4	18	-	1	1	1
Anzahl	Erhebungszeitpunkt 2 (1994)											
	591	581	549	676	793	643	616	577	597	578	362	459
Geschlecht												
Männlich	278	249	253	343	391	355	250	350	369	294	166	202
Weiblich	309	309	296	333	402	288	366	227	227	284	196	255
Alter												
12	89	40	20	82	112	2	2	1	26	34	4	25
13	151	129	84	176	282	177	23	27	135	171	53	113
14	155	143	113	187	190	178	110	125	158	169	89	103
15	103	131	141	124	124	156	160	130	153	113	86	94
16	65	68	135	90	82	112	188	122	103	89	120	104
17	-	5	55	15	3	15	124	146	21	2	10	16
18	1	1	-	1	-	3	9	26	-	-	-	-
Mittel	13,8	14,1	14,8	14,0	13,7	14,4	15,5	15,5	14,4	14,1	14,8	14,4

Falsifikations-möglichkeiten vergrößert wird, weil die Replikation von Befunden unter den gegebenen Umständen nicht erwartet werden kann.

Von den eingesetzten Erhebungsinstrumenten werden die wichtigsten kurz charakterisiert.

Zunächst ist ein Index gebildet worden, mit dessen Hilfe sich das Familienklima (FAKLI) erfassen läßt: Er wurde über vier Items aufsummiert, mit denen die Jugendlichen danach gefragt wurden, ob

- sie sich in der Familie gerecht behandelt fühlten,
- wie sie das Verhältnis zur Mutter (und das zum Vater) beurteilten sowie
- ob sie sich zuhause wohlfühlen.

Dieser erste Index hat zum Ziel, die Verfaßtheit der Institution Familie zu erheben.

Für die Erhebung der Interaktionsordnung wurden verschiedene Indizes gebildet: Der Index soziale Kontrolle (SOKON) wurde aus vier Items aufsummiert, in denen die Schuljugendlichen gefragt wurden, ob sie bestimmte Entscheidungen schon allein treffen dürften:

- Nach 20.00 Uhr noch mit Freunden treffen.
- Bei einem Freund übernachten.
- Bei einer Freundin übernachten.
- Ohne Erwachsene mit anderen in den Sommerferien zelten.

Auf alle Fragen konnte die Schuljugendlichen nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten.

Die Erziehungsstile wurden getrennt für Vater und Mutter erhoben. Dabei wurde ein Instrument eingesetzt, das von Parker, Tupling, Brown (1979) entwickelt worden ist und sowohl für Mutter als auch für Vater 18 Items umfaßt. Die Erziehungsstile sind mit Hilfe einer exploratorischen Faktorenanalyse dimensioniert worden. Dabei hat sich nicht in allen Stichproben eine identische Lösung ergeben. Insoweit ist es zweifelhaft, ob die hier vorgenommene Unterteilung für alle Stichproben fair ist. Für die meisten Teilstichproben ergab sich eine Vier-Faktoren-Lösung, die es auch gestattete, vier verschiedene Erziehungsstile für Vater und Mutter zu unterscheiden, die mit permissiv, unterstützend, autoritär und regressiv bezeichnet wurden. Eine Prüfung der Reliabilitätskoeffizienten zeigte, daß nur die autoritären und permissiven Erziehungsstile in allen Stichproben hinreichend hohe Koeffizienten aufwiesen (vgl. Tabelle 2.2). In die folgenden Analysen ist nur der permissive Erziehungsstil von Vater bzw. Mutter mit den folgenden Items aufgenommen worden, für den sich auch die besten Verteilungsformen ergeben haben:

Permissiver Erziehungsstil (PERMM; PERMV)

- hat mich Dinge tun lassen,
- hat mit mir warm und freundlich gesprochen,
- hat Dinge mit mir durchgesprochen,

- hat mich selbst entscheiden lassen,
- hat mir Freiheiten gegeben.

Tabelle 2.2

Reliabilitätskoeffizienten für die Erziehungsstile in einer internationalen Vergleichsstudie
Schuljugendlicher zwischen 13 und 16 Jahren (1993)

	Ioanina	Korfu	Moskau	W.-Berlin	O. Berlin	Warschau	Praga	Bratislava	Budapest	Sofia
PERMM	.62	.59	.73	.79	.70	.71	.65	.46	.71	.55
PERMV	.58	.56	.70	.80	.73	.70	.71	.55	.66	.57

Zu ihrem Selbstkonzept ist den Jugendlichen eine umfangreiche Itembatterie vorgegeben worden. Sie sind aus einer Skala zum Selbstkonzept von MARCH (vgl. Schwarzer 1986) und des „state-trait-Persönlichkeitsinventar“ - STPI - von Spielberger 1979 (vgl. Schwarzer (1986) zusammengesetzt. Bei exploratorischen Faktorenanalysen haben sich in der Regel fünf Dimensionen statistisch als Lösung und empirisch als interpretierbar herausgestellt. Deshalb wurden fünf verschiedene Indizes gebildet, die mit UNSICHer, SICHer, AUFGERegt, AUFGEBRacht und AGGRESSiv bezeichnet werden.

UNSICHer enthält Items, in denen die Schuljugendlichen gefragt werden, ob sie sich

- unglücklich
- als Versager
- ohne Selbstvertrauen bzw.
- unfähig

fühlen.

In den mit SICHer zusammengefaßten Items wurden die Schuljugendlichen gefragt, ob sie sich

- zufrieden
- beständig bzw.
- sicher

fühlen.

Bei den unter AUFGERegt zusammengefaßten Items gingen die Fragen dahin, ob die Schuljugendlichen sich

- nervös und unruhig fühlen,
- schnell ärgerlich sind,
- sich aufregen bzw.
- die Beherrschung verlieren.

Unter AUFGEBRacht wurden folgende drei Items versammelt:

- wütend über schlechte Beurteilung,
- unruhig sein und
- sauer sein.

Der Index AGGRESSIV enthält nur zwei Items, für ihn konnte daher auch kein Reliabilitätskoeffizient ermittelt werden:

- wütend und
- bei vergeblichen Bemühungen andere schlagen.

Den Jugendlichen wurde eine vierstufige Antwortskala vorgegeben. Dabei zeigt ein niedriger Wert jeweils eine hohe Zustimmung zur gestellten Frage an.

Tabelle 2.3

Ausprägungen sowie Reliabilitätskoeffizienten
für die Dimensionen des Selbstkonzeptes

Werte	Ioan- nina	Korfu	Mos- kau	W. Berlin	O. Berlin	War- schau	Praga	Brati- slava	Buda- pest	Sofia
Meßzeitpunkt 1993										
SICH										
Arith. Mit.	6,1	6,4	6,9	7,2	7,2	7,1	8,0	7,3	8,1	6,2
Reliab.	.58	.61	.54	.51	.51	.60	.70	.38	.63	.62
UNSICH										
Arith. Mit.	12,8	12,7	12,1	13,4	13,3	11,8	12,7	12,6	12,6	12,2
Reliab.	.61	.65	.41	.66	.67	.53	.56	.60	.53	.49
AUFGER										
Arith. Mit.	9,9	10,0	12,6	11,5	11,1	11,3	12,2	12,4	12,0	11,4
Reliab.	.65	.72	.73	.64	.73	.83	.70	.75	.69	.78
AUFGEBR										
Arith. Mit.	6,5	6,5	8,5	8,1	7,6	7,5	7,5	7,9	7,3	6,6
Reliab.	.53	.54	.56	.63	.68	.59	.71	.56	.52	.63
AGRES										
Mittel	5,7	6,2	6,3	5,8	5,9	6,0	5,6	6,2	6,2	6,2
Meßzeitpunkt 1994										
SICH										
Arith. Mit.	6,1	6,3	6,8	7,2	7,2	7,0	7,8	7,3	8,4	6,8
Reliab.	.54	.52	.54	.61	.61	.59	.68	.68	.44	.60
UNSICH										
Arith. Mit.	12,9	12,3	11,8	13,3	13,0	11,8	12,7	12,3	10,5	12,1
Reliab.	.68	.66	.54	.79	.74	.61	.62	.63	.66	.63
AUFGER										
Arith. Mit.	10,2	9,6	12,2	11,2	11,2	11,4	12,0	12,0	11,6	11,1
Reliab.	.67	.72	.78	.79	.75	.81	.71	.71	.79	.78
AUFGEBR										
Arith. Mit.	6,7	6,6	8,4	7,8	7,8	7,6	7,4	7,6	7,2	6,8
Reliab.	.55	.50	.65	.63	.59	.67	.58	.58	.61	.56
AGRES										
Arith. Mit.	6,0	6,0	6,0	5,5	5,9	5,9	5,5	6,0	6,2	6,2

Bei der psychosozialen Befindlichkeit handelt es sich um ein Konstrukt, das theoretisch noch nicht gut abgesichert ist (vgl. Boehnke, Sohr 1993). Es wurden folgende Indizes verwendet:

Sozialer Vergleich (SOVGL; nach Jerusalem 1986) mit den Items:

- Am liebsten möchte ich in allen Lebensbereichen zu den Besten gehören
- Erfolg im Leben zu haben, bedeutet für mich, besser als andere zu sein.

- Ich habe immer den Ehrgeiz, besser als der Durchschnitt zu sein.
- Ich bin nur dann zufrieden, wenn meine Leistung überdurchschnittlich ist.

Selbstwirksamkeitserwartung (SWE; nach Schwarzer 1981) mit den Items:

- Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
- Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Intelligenz verlassen kann.
- Wenn es einmal Probleme gibt, dann werde ich sie schon irgendwie bewältigen.
- Für jedes Problem habe ich eine Lösung.

Egozentrismus (EGOZEN) mit den Items:

- Es ist nicht so wichtig, wie man gewinnt, sondern daß man gewinnt.
- Man sollte nur dann den wahren Grund seiner Absichten zeigen, wenn es einem nützt.
- Wer sich für Zwecke anderer ausnutzen läßt, ohne es zu merken, verdient kein Mitleid.
- Taten anderer muß man nach dem Erfolg beurteilen.

Die Qualität dieser Indizes ist in Vorgängeruntersuchungen bereits hinreichend hinreichend dokumentiert (vgl. Merkens, Schmidt 1994), deshalb wird hier wie auch bei den folgenden Indizes zu den Wertvorstellungen auf eine erneute Dokumentation verzichtet. Zu den Wertvorstellungen sind Indizes verschiedener Herkunft eingesetzt worden:

Leistungsorientierung wurde mit Hilfe dreier Items erfaßt, welcher einer Skala zum Materialismus/Postmaterialismus von Boehnke (1988) entnommen worden sind:

- Wer keine Leistung bringe, sei auch nicht glücklich
- Das Wichtigste im Leben sei Leistung
- Erfolg in Schule und Beruf sei das Wichtigste im Leben.

Für die Erfassung des Individualismus und Kollektivismus wurde eine Kurzfassung des Indexes von Hui (1988) drei Items, in denen nach der Ausprägung des Individualismus gefragt wurde, gebildet:

- Eine Reise mit Freunden zu machen, führt dazu, daß man weniger frei und mobil ist. Letztlich hat man weniger Spaß.
- Wir stünden alle besser da, wenn jeder sich nur um sich selbst kümmern würde.
- Um Spitze zu sein, muß der Mensch alleine bestehen können.

Eine Kurzfassung des Indexes Kollektivismus wurde ebenfalls aus drei Items gebildet:

- Im Rahmen meiner Möglichkeiten würde ich helfen, wenn ein Verwandter oder eine Verwandte mir erzählen würde, daß er oder sie in finanziellen Schwierigkeiten ist.
- Ich kann auf meine Verwandten zählen, wenn ich in Schwierigkeiten bin und Hilfe brauche.
- Ich finde es gut, in der Nähe von Freunden zu wohnen.

Die Aussagen über die Lehrer (LEHZUS), zu denen die Schülerinnen und Schüler Stellung nehmen sollten, lauteten:

- Sie haben für Klagen und Beschwerden der Schüler ein offenes Ohr.
- Sie verhalten sich im allgemeinen fair und rücksichtsvoll gegenüber den Schülern.

- Sie sprechen wirklich mit den Schülern.
- Man kann sie im allgemeinen auf Fehler aufmerksam machen.
- Sie diskutieren offen mit den Schülern über Probleme und Konflikte in der Schule.

Es ist zu erwarten, daß in Schulen, die eine partizipative Grundordnung haben, die Lehrer auch häufiger Ansprechpartner sind.

Außerdem haben wir die Schuljugendlichen danach gefragt, wie sie ihre Schulleistungen im Durchschnitt einschätzen. In Tabelle 2.1 werden die für diese Fragen relevanten Informationen mitgeteilt.

Tabelle 2.4

Reliabilitätskoeffizienten, Durchschnittswerte und Korrelation
für die Indizes Lehrerzusammenarbeit und Schulaktivitäten

	Ioan- nina	Korfu	Mos- kau	W. Ber- lin	O. Ber- lin	War- schau	Praga	Brati- slava	Buda- pest	Sofia
Meßzeitpunkt 1993										
LEHZUS										
Reliab.	.79	.80	.77	.81	.76	.82	.77	.78	.75	.68
Mittel	11,3	11,6	11,4	11,1	11,4	12,9	11,2	12,1	11,2	12,6
Meßzeitpunkt 1994										
LEHZUS										
Reliab.	.77	.78	.81	.81	.74	.84	.74	.81	.82	.65
Mittel	10,9	11,1	12,5	11,1	11,3	12,7	12,4	11,9	11,5	12,1

Die Reliabilitätskoeffizienten fallen für den Index Lehrerzusammenarbeit jeweils sehr zufriedenstellend aus, so daß mit diesem Index auch in weiteren Analysen gearbeitet werden kann.

3. Ergebnisse: Zur Konstituierung des Selbst

Die folgende Analyse dient der Überprüfung des Modells, welches aus einer Kombination des Modells von Kreutz (1989) und der Schilderung der inneren Verfaßtheit des Selbst erstellt worden ist. Deshalb wird zunächst für die Ebene des Selbstkonzeptes geprüft, ob sich hier ein systematischer Einfluß der familiären Variablen, getrennt nach Institution und Interaktionsordnung, sowie biographischer Variablen wie Alter und Geschlecht nachweisen läßt. Dazu werden jeweils die Ergebnisse zweier multipler Regressionsanalysen vorgestellt, von denen die erste nur die familiären Variablen, die zweite die fami-

liaren und die biographischen Variablen als unabhängige Variablen enthält. Das erlaubt eine doppelte Prüfung:

1. kann geprüft werden, ob die beiden Variablengruppen die jeweilige unabhängige Variable beeinflussen und

2. kann über einen Vergleich der R-Quadrate bei einem Einfluß beider Variablengruppen ermittelt werden, ob die Gruppe der biographischen Variablen systematisch zu einer besseren Aufklärung der Varianz beiträgt.

Da es darum geht, die allgemeinen Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst zu überprüfen, wird eine Bestätigung der zweiten Annahme nicht erwartet. Es sollte sich aber eine Bestätigung der ersten Annahme nachweisen lassen. Die Ergebnisse dieser Analyse sind in Tabelle 3.1 dargestellt.

Tabelle 3.1

Multiple Regressionsanalysen mit Dimensionen des Selbstwertes als abhängigen sowie Dimensionen der Interaktionsordnung und der Institution Familie als unabhängigen Variablen

Werte	Ioan-nina	Korfu	Mos-kau	War-schau	Prag	Brati-slava	Buda-pest	Sofia
Meßzeitpunkt 1993								
SICH								
FAKLI	.23	.33	.25	.34	.18	.25	.21	.21
SOKON			.24					.24
PERMV		.10					.21	.20
PERMM	.25				.19			.20
R.-Quadr	.15	.15	.12	.11	.07	.06	.12	.20
SICH								
FAKLI	.23	.31		.34		.23	.21	.21
SOKON								.25
PERMV		.13	.18		.17		.21	.20
PERMM	.25				.40	.24		
GESCHL			.33			.18		
ALTER		.10				.16		
R.-Quadr	.15	.19	.15	.11	.20	.12	.12	.20
UNSICH								
FAKLI	-.17	-.20		-.23		-.17		
SOKON	.13	.10						.23
PERMV					-.22			
PERMM								
R.-Quadr	.05	.05	-	.05	.05	.03	-	.05

UNSICH FAKLI SOKON PERMV PERMM GESCHL R.-Quadr	-.17 .13 .05	-.16 .02	 - -	-.23 .05	 -.22 .05	 -.27 .07	 .05
AUFGER SOKON PERMV PERMM R.-Quadr	-.18 .03	-.29 .08	- -	-.40 .16	-.32 .10	-.25 -.23 -.27 .07	.23 -.22 .05
AUFGER FAKLI SOKON PERMV PERMM GESCHL ALTER R.-Quadr	-.18 .03	-.25 -.10 .08	 -	-.40 .16	-.32 .10	-.24 -.23 -.27 .07	 -.22 .05
AUFGEBR FAKLI SOKON PERMV PERMM R.-Quadr	-.17 .10 .03	-.19 .04	 -	 -	-.34 .12	-.22 0.5 -	 -
AUFGEBR FAKLI SOKON PERMV PERMM GESCHL ALTER R.-Quadr	-.10 -.12 .03	-.14 -.12 .05	 -	 -	-.34 .12	-.23 .05 .05	 .21 -
AGRES SOKON PERMV PERMM R.-Quadr	-.14 .24 .08	-.12 .22 .06	.19 -.21 .07	-.35 .13	-.35 .12	-.35 .18 .13	.23 -.05
AGRES FAKLI SOKON PERMV PERMM GESCHL. ALTER R.-Quadr	-.15 .21 .12 .10	-.10 .16 .18 .07	.19 -.21 .07	-.35 .13	-.35 .12	-.36 .18 .13	.23 -.05

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Meßzeitpunkt 1994								
SICH FAKLI SOKON PERMV PERMM R.-Quadr	.26 .15 .10 .16	.34 .19 .21	.35 .12	.23 .20 .14	.22 .19 .10	.21 .04	-	.35 .12
SICH FAKLI SOKON PERMV PERMM GESCHL ALTER R.-Quadr	.26 .13 .10 .16	.34 .19 .11 .23	.35 .12	.30 .28 .18	.24 .30 .14	.19 .07	.36 .13	.35 .12
UNSICH FAKLI SOKON PERMV PERMM R.-Quadr	-.10 -.10 -.10 .05	-.23 .17 -.12 .11	-	-.26 .07	-	-.16 .03	-	-.26 .07
UNSICH FAKLI SOKON PERMV PERMM GESCHL ALTER R.-Quadr	-.12 -.14 .05	-.24 .17 -.12 .11	-	-.26 .07	-.19 .03	-.16 .03	-.28 .08	-.26 .07
AUFGER FAKLI SOKON PERMV R.-Quadr	-.11 .01	-.21 .10	-.21 .04	-.39 .15	-	-	-	-
AUFGER FAKLI SOKON PERMV PERMM GESCHL ALTER R.-Quadr	-.10 .01	-.19 .14 -.10 .10	-.21 .04	-.39 .15	-	-	-	-
AUFGEBR FAKLI SOKON PERMV PERMM R.-Quadr	-.15 .10 .02	-.27 .08	.22 .05	-.23 .05	-.22 .05	.17 .03	-.34 .12	.21 .04

1	2	3	4	5	6	7	8	9
AUFGEBR								
FAKLI	-.13	-.25		-.23	-.22			
SOKON			.22			.17		
PERMV								
PERMM							-.34	.21
GESCHL	.11							
ALTER		-.09						
R.-Quadr	.03	.08	.05	.05	.05	.03	.12	.04
AGRES								
FAKLI	-.16	-.28		-.20		-.22		-.18
SOKON	.24	.16	.22					
PERMV								
PERMM								
R.-Quadr	.08	.10	.05	.04	-	.05	-	.03
AGRES								
FAKLI	-.17	-.29		-.20		-.22		
SOKON	.22	.13	.22					
PERMV								
PERMM								
GESCHL	.12	.17						.25
ALTER							-.26	
R.-Quadr	.10	.13	.05	.04	-	.05	.07	.06

Die Ergebnisse zeigen zwar kein so eindeutiges Bild, wie das wünschenswert wäre, es lassen sich dennoch bei einigen der Dimensionen des Selbstkonzeptes Tendenzen ablesen, die in die Richtung der eingangs aufgestellten Annahmen verweisen. Zunächst ist bemerkenswert, daß die biographischen Variablen Geschlecht und Alter in der Tat keinen systematischen Einfluß auf die Ausprägungen der Dimensionen des Selbstkonzeptes ausüben. Zwar gibt es in einigen Stichproben Werte, die einen solchen Einfluß vermuten lassen, diese können aber stets nur in einer kleinen Zahl der Stichproben repliziert werden. Nimmt man die Resultate von 1994, dann wird auch klar ersichtlich, daß sich für die Dimensionen AUFGER, AUFGEBR und UNSICH nur in einer ungenügenden Zahl von Stichproben Lösungen ergeben. Insofern muß angenommen werden, daß es sich hierbei eher um Ausprägungen des Charakters handelt als um Variable, die systematisch von der familiären Umwelt, zumindest bei den hier verwendeten Indizes, beeinflusst werden.

Am weitestgehenden kann der vermutete Einfluß von Institution und Interaktionsordnung für die Dimension SICH bestätigt werden. Faßt man hier die verschiedenen Variablen für die Interaktionsordnung zusammen, dann ergibt sich in der überwiegenden Mehrzahl der Stichproben für die Dimension SICH jeweils eine ähnliche Lösung. Vor allem der Einfluß des Familienklimas ist systematisch. Zwar sind die Betawerte, die hier aufgeführt werden, in allen Stichproben nicht sehr hoch, und auch die Werte für R-Quadrat fallen moderat aus, aber angesichts der formulierten Erwartung, daß es keine deterministischen, sondern nur Interaktionsbeziehungen des Selbst zu Variablen der Umwelt gebe, sind die Ergebnisse beeindruckend, weil sie sich als replizierbar

erweisen. Abgeschwächt gilt das auch für die Dimension AGRES. Aggressivität ist demnach weniger eine ausschließliche Charaktereigenschaft als das bei den Dimensionen der Fall ist, für die keine hinreichende Anzahl übereinstimmender Lösungen gefunden werden konnte. Demnach konnten für die Dimensionen SICH und AGRES befriedigende Lösungen im Sinne der Eingangshypothese gefunden werden.

Gemäß den eingangs formulierten Modellannahmen zum Selbst ist innerhalb des Selbst ein Einfluß des Selbstkonzeptes auf die verschiedenen Dimensionen der psychosozialen Befindlichkeit zu erwarten. Das wird mit der gleichen Vorgehensweise wie beim Selbstkonzept geprüft.

Tabelle 3.2

Multiple Regressionsanalysen mit Dimensionen der psychosozialen Befindlichkeit als abhängigen sowie Dimensionen des Selbstkonzeptes, der Interaktionsordnung und der Institution Familie als unabhängigen Variablen

Werte	Ioan-nina	Korfu	Mos-kau	War-schau	Prag	Brati-slava	Buda-pest	Sofia
Meßzeitpunkt 1993								
EGOZEN								
AGRES	.21	.19	.32	.19	.18	.27	.29	.11
SICH	.11	.14	.08	.16	.11	.17	.10	.13
R.-Quadr	.06	.05	.10	.05	.04	.10	.10	.24
EGOZEN								
AGRES	.22	.14	.30	.16	.17	.24	.27	.09
SICH	.08	.09		.11	.11	.14		.11
GESCHL	.08	.17	.10	.21		.12	.23	.15
ALTER	.11	.09			.09			
R.-Quadr	.07	.09	.11	.09	.05	.12	.14	.05
SOVGL								
SICH	.11		.19	.25	.23	.25	.13	.20
AUFGEBR	.26	.12	.22	.25	.29	.29	.20	.20
AGRES		.12						
R.-Quadr	.08	.04	.07	.10	.12	.13	.06	.08
SOVGL								
SICH	.10		.17	.21	.20	.24	.11	.20
AUFGEBR	.27	.13	.22	.25	.27	.26	.19	.20
AGRES		.10				.09		
GESCHL	.08	.13	.13	.11	.15		.21	
ALTER			.11	.13		.11		
R.-Quadr	.09	.05	.10	.13	.14	.14	.10	.08
SWE								
FAKLI		.11						
SOKON	.09	.18						
PERMV			.28				.28	.19
SICH	.40	.24	.28	.43	.40	.49		.27
UNSICH						.20	.27	
R.-Quadr	.17	.13	.19	.26	.16	.34	.20	.15

1	2	3	4	5	6	7	8	9
SWE FAKLI SOKON PERMV PERMM SICH UNSICH GESCHL ALTER R.-Quadr		.14 .38 .17 .19	 .28 .21 .19 .22	 .19 .43 .26	 .40 .16	 49. -20 .34	 -27 .20	 .19 .27 .15
Meßzeitpunkt 1994								
EGOZEN AGRES SICH R.-Quadr	.15 .02	.19 .18 .06	.29 .13 .11	.17 .10 .04	.17 .12 .04	.26 .19 .10	.29 .12 .11	.19 .04
EGOZEN AGRES SICH GESCHL ALTER R.-Quadr	.14 .17 .13 .06	.23 .20 .08	.29 .13 .11	.15 .25 .09	.10 .13 .20 .08	.24 .15 .15 .12 .14	.28 .18 .12 .14	.19 .04
SOVGL SICH AUFGEBR AGRES R.-Quadr	.14 .11 .03	.13 .20 .05	.12 .18 .05	.21 .33 .13	.28 .29 .14	.19 .24 .12 .13	.13 .33 .14	.27 .18 .11
SOVGL SICH AUFGEBR AGRES GESCHL ALTER R.-Quadr	.12 .11 .03	.17 .20 -10 .07	.10 .18 .12 .06	.18 .33 .13 .14	.26 .29 .12 -13 .18	.16 .24 .10 .13 .14	.12 .33 .10 .15	.26 .18 .10
SWE FAKLI SOKON PERMV PERMM SICH UNSICH R.-Quadr	.11 .40 .18	.14 .11 .27 .13	.20 .04	.27 .37 .27	.19 .43 .22	.30 .44 .30	 -	.23 .44 .25
SWE FAKLI SOKON PERMV PERMM SICH UNSICH GESCHL ALTER R.-Quadr	 .39 .17 .19	 .13 .13 .23 -09 .15 .19	 .21 .04	 .27 .37 .27	 .19 .43 .22	 .30 .44 .30	 -	 .23 .44 .25

Für die Variablen der psychosozialen Befindlichkeit ergibt sich ein erstaunlich geschlossenes Bild, wenn man die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen betrachtet. Die einzige Variable, bei der die Korrelationskoeffizienten ein Einbeziehen von Variablen der Familie nahelegten, die Dimension Selbstwirksamkeit, zeigt, daß hier zwar vereinzelt Variablen der Familie in die Regressionsgleichung aufgenommen werden, aber hinreichend replizierbar ist dieser Zusammenhang nicht. Im Unterschied zu diesem negativen Befund läßt sich positiv vermerken, daß die einzelnen Variablen der psychosozialen Befindlichkeit durchgängig über unterschiedliche Variablen des Selbstkonzeptes bzw. Kombinationen von diesen beeinflusst werden: Der Egozentrismus von Aggressivität und Sicherheit, die Tendenz, sich sozial zu vergleichen, von Sicherheit und Aufgebracht und die Selbstwirksamkeitserwartung von Sicherheit. Ein durchgängiger Einfluß der Variablen Geschlecht und Alter ist wiederum nicht zu beobachten, obwohl beim Egozentrismus zahlreiche Stichproben mit einem Einfluß des Geschlechts zu verzeichnen sind. Diese Resultate demonstrieren, daß vor allem der Dimension Sicherheit des Selbstkonzeptes eine große Bedeutung im Prozeß der weiteren Konstituierung des Selbst zukommt. Sie zeigen zugleich, daß diese Dimension nicht nur positive Aspekte aufweist: Der Einfluß beim Egozentrismus läßt vielmehr erkennen, daß große Sicherheit auch Wirkungen hat, die weniger wünschenswert sind, weil der Egozentrismus in der Version, wie er hier gemessen wird, eine eher unerwünschte Eigenschaft darstellt, wenn sie stark ausgeprägt ist. Dominant ist allerdings beim Egozentrismus die Dimension Aggressivität. Dasowohl Sicherheit als auch Aggressivität vom familiären Umfeld her beeinflusst wurden, ist das ein Hinweis darauf, daß der Egozentrismus zumindest auch soziale Ursachen in der Institution Familie hat. Das läßt sich ebenso für die Dimension Selbstwirksamkeitserwartung erkennen, die ausschließlich von der Dimension Sicherheit beeinflusst wird.

Betrachtet man die Ergebnisse von Tabelle 3.2. zusammenfassend, so läßt sich konstatieren, daß das Selbst intern eine Struktur mit Beziehungen vom Selbstkonzept zur psychosozialen Befindlichkeit aufweist, und daß dieser Teil des Modells, welches geprüft werden soll, belegt werden konnte. Damit ist eine weitere Annahme, die eingangs formuliert worden ist, bestätigt worden. Wenn nun das Selbst ein psychisches System im Sinne Luhmanns (1984) sein soll, dann ist zusätzlich zu erwarten, daß die internen Beziehungen stärker ausgeprägt sind als die Beziehungen zum Außen. Auch diese Annahme kann einigermaßen als bestätigt angesehen werden, wenn man die R-Quadrate für die einzelnen Variablen in den Tabellen 3.1 und 3.2 miteinander vergleicht.

In einem nächsten Schritt soll geprüft werden, ob sich für die Wertvorstellungen ein Einfluß der psychosozialen Befindlichkeit herausfinden läßt. Zusätzlich ist zu überprüfen, ob sich Einflüsse des Selbstkonzeptes nachweisen lassen. Aus Raumgründen werden für die folgenden Analysen nur die Ergebnisse des Jahres 1994 mitgeteilt. (für eine vollständige Dokumentation

vgl. Merckens 1995.) Die vorangegangenen Analysen haben hinreichend demonstriert, daß die Ergebnisse in 1993 und 1994 jeweils vergleichbar waren.

Tabelle 3.3

Ergebnisse multipler Regressionsanalysen für die abhängige Variable Leistungsorientierung
und die unabhängigen Variablen aus den Bereichen psychosoziale Befindlichkeit
sowie Biographie (Beta-Werte)
Meßzeitpunkt 1994

	Ioan- nina	Korfu	Mos- kau	War- schau	Praga	Brati- slava	Buda- pest	Sofia
SOVGL	.22	.11	.25	.34	.28	.22	.40	.21
SWE		.19			.10	.10		.15
EGOZEN			.19	.30	.17	.28	.17	.15
R-Quadr	.05	.06	.12	.27	.17	.20	.22	.14
SOVGL	.21	.12	.24	.34	.29	.22	.40	.20
SWE		.23			.10	.10		.15
EGOZEN			.18	.30	.17	.24	.17	.17
GESCHL		-.12	.09			.09		
ALTER						.08	.13	
R-Quadr	.05	0.9	.13	.27	.18	.23	.22	.14

Für die Leistungsorientierung zeigt sich der ein deutlicher Zusammenhang mit der Tendenz, sich sozial vergleichen zu wollen. Darin äußert sich für die Ausprägung Wertvorstellung eine Verbindung zur Ausprägung des Konkurrenzverhaltens: Diejenigen Schuljugendlichen, welche eine eher konkurrenzorientierte psychosoziale Befindlichkeit haben, zeigen auch eine höhere Tendenz zur Leistungsorientierung. Dieses Resultat ist nicht überraschend, es weist darauf hin, daß die Konstituierung des Selbst inter konsistent verläuft, auch wenn verschiedene Ebenen des Selbst in die Analyse einbezogen werden.

Tabelle 3.4

Ergebnisse multipler Regressionsanalysen für die abhängige Variable Individualismus
und die unabhängigen Variablen aus den Bereichen psychosoziale Befindlichkeit
sowie Biographie (Beta-Werte)
Meßzeitpunkt 1994

	Ioan- nina	Korfu	Mos- kau	War- schau	Prag	Brati- slava	Buda- pest	Sofia
SOVGL	.10	.15	.21	.11	.23	.16	.18	.13
EGOZEN	.38	.38	.19	.34	.28	.31	.39	
R-Quadr	.16	.19	.10	.15	.16	.16	.22	.02
SOVGL	.11	.15	.20	.10	.22	.16	.18	.13
EGOZEN	.36	.39	.18	.32	.27	.31	.39	
GESCHL			.10	.09	.09			
ALTER								
R-Quadr	.15	.19	.11	.16	.17	.16	.22	.02

Für die Dimension Individualismus ergibt sich ebenfalls ein konsistentes Ergebnis: Sie wird intern sowohl von der Tendenz, sich sozial vergleichen zu wollen, als auch vom Egozentrismus beeinflusst. Der hier gemessene Individualismus zeichnet sich also durch ein hohes Maß an Konkurrenzdenken aus. Abermals zeigt sich kein systematischer Einfluß des Geschlechts derart, daß er in allen Stichproben replizierbar ist. Nur in Einzelstichproben gibt es Hinweise dafür, daß ein Geschlechtereffekt bei der Ausprägung der Wertvorstellung Individualismus wirksam ist. Die Kombination der Einflüsse von der Tendenz, sich sozial vergleichen zu wollen, mit dem Egozentrismus verdeutlicht zusätzlich, daß die hier gewählte Operationalisierung einen extremen Individualismus als Konstrukt aufbaut. Es ist dies eine Variante des Individualismus, die an die Grenzen der sozialen Verträglichkeit stößt. Um so erfreulicher ist es, daß diese Form des Individualismus in allen in die Untersuchung einbezogenen Stichproben keine große Anhängerschaft gewinnen konnte, sondern nur wenige der Jugendlichen, die befragt worden sind, zu dieser Form des Individualismus eine positive Stellung beziehen. Die Jugendlichen zeigen sich an allen Standorten reserviert.

Tabelle 3.5

Ergebnisse multipler Regressionsanalysen für die abhängige Variable Kollektivismus und die unabhängigen Variablen aus den Bereichen psychosoziale Befindlichkeit sowie Biographie (Beta-Werte)
Meßzeitpunkt 1994

	Ioan- nina	Korfu	Mo- skau	War- schau	Praga	Brati- slava	Buda- pest	Sofia
LEHZUS	.26	.17	.17	.09	.16	.13		.11
R-Quadr	.07	.03	.03	.01	.03	.02		.01
LEHZUS	.23	.16	.17		.16	.12	.12	
SWE	.17	.11		.13				.17
R-Quadr	.09	.04	.03	.02	.03	.01	.01	.03
LEHZUS	.18		.14					
SWE	.15	.11		.12	.14			.12
FAKLI	.11	.22	.23	.15	.17	.22	.12	.17
R-Quadr	.10	.07	.08	.05	.06	.05	.01	.05
LEHZUS	.17		.13		.14			
SWE	.15	.15		.12				.10
FAKLI	.12	.20	.25	.15	.17	.22		.22
GESCHL					-.11			
ALTER			-.13				.14	
R-Quadr	.10	.07	.10	.05	.07	.05	.02	.10

Beim Kollektivismus zeigt sich im Unterschied zu den anderen Wertvorstellungen, Individualismus und Leistungsorientierung, die Tendenz, daß es einen Einfluß von Interaktionsordnung der Schule bzw. Institution Familie gibt. Während der Einfluß der Interaktionsordnung der Schule eher oberflächlich ist, er verschwindet in vielen Stichproben, wenn mehr Variablen für die

Aufnahme in die Regressionsgleichung angeboten werden, ist der Einfluß des Familienklimas deutlicher. Er setzt sich auch gegen andere Variablen durch. Das hängt wahrscheinlich mit der hier gewählten Operationalisierung des Konstruktes Kollektivismus zusammen. Beide Ergebnisse zusammengekommen lassen aber erkennen, daß es einen Einfluß der Familie und der Schule auf diese Wertvorstellung gibt. Zugleich wird eine gewisse Sonderstellung des Kollektivismus im Vergleich mit den übrigen Wertvorstellungen deutlich. Die unterschiedlichen Muster der Einflußfaktoren lassen auch erkennen, daß es sich bei Individualismus und Kollektivismus, wie sie hier gemessen werden, nicht um die beiden Extreme einer eindimensionalen Skala handelt, sondern daß die Konstrukte etwas Unterschiedliches messen.

Innerhalb der Werte kann eine zusätzliche Hierarchisierung der Art angenommen werden, daß insbesondere Werte, die mit der Einstellung zur Arbeit zusammenhängen, sich während der Jugendzeit ausbilden. Dieser Frage soll abschließend nachgegangen werden, indem zwei Indizes herangezogen werden, von denen einer eine eher instrumentelle Einstellung zur Arbeit mißt und der andere eine integrierte Einstellung zur Arbeit zum Gegenstand hat. Beim ersten Index ist die Arbeit vor allem ein Mittel, das man benötigt, um Geld zu verdienen, im zweiten Fall wird sie als ein wesentlicher Teil des eigenen menschlichen Lebens angesehen (vgl. Merkens 1994).

Tabelle 3.6

Ergebnisse multipler Regressionsanalysen für die abhängige Variable instrumenteller Wert der Arbeit und die unabhängigen Variablen Wertvorstellungen, schulbezogene Variablen, Dimensionen der psychosozialen Befindlichkeit und des Selbstkonzeptes (Beta-Werte)
Meßzeitpunkt 1994

	Ioan- nina	Korfu	Mo- skau	War- schau	Praga	Brati- slava	Buda- pest	Sofia
LEIS	.24	.15	.43	.45	.26	.38	.44	.27
INDIV	.23	.19	.09	.10	.32	.20	.12	.24
KOLLEK				.13		-.09		.11
R-Quadr	.11	.06	.20	.25	.20	.23	.23	.16
LEIS	.25	.16	.42	.46	.27	.36	.43	.31
INDIV	.23	.22	.09	.09	.31	.18	.13	.21
KOLLEK		.10		.09		-.09		
LEHZUS								.13
SCHULEI		-.17			-.08	-.13		
R-Quadr	.11	.11	.19	.25	.21	.26	.22	.18
LEIS	.26	.14	.42	.46	.28	.35	.45	.29
INDIV	.22	.21		.11	.29	.18	.11	.21
KOLLEK		.11		.08		-.09		
LEHZUS								.14
SCHULEI		-.17			-0.8	-.13		
FRAGRE			.17					.12
R-Quadr	.11	.10	.21	.25	.20	.25	.24	.19

1	2	3	4	5	6	7	8	9
LEIS	.18		.32	.31	.16	.22	.32	.27
INDIV	.09				.17			
KOLLEK								
LEHZUS								
SCHULEI		-.15		.08		-.11		-.17
FRAGRE			.09					
EGOZEN	.20	.25	.24	.15	.27	.34	.18	.14
SOVGL	.24	.24	.18	.17	.22	.16	.22	.36
SWE	.11	.13		.17		.07		
R-Quadr	.24	.22	.31	.34	.30	.38	.30	.36
LEIS	.17		.32	.31	.18	.22	.32	.25
INDIV					.15			.12
KOLLEK								
LEHZUS		.09						
SCHULEI		-.16						-.16
FRAGRE			.09			-.12		
EGOZEN	.22	.24	.24	.17	.26	.34	.17	.13
SOVGL	.26	.25	.19	.12	.20	.12	.22	.36
SWE	.18	.12		.17		.08		
AGRES					.13			
AUFGEB		.10		.12		.10		
R-Quadr	.24	.25	.31	.35	.31	.39	.29	.37

Der Einbezug weiterer familiärer bzw. biographischer Variablen führt zwar im Einzelfall zu einer Verbesserung der R-Quadrate, läßt sich aber bezüglich dieses Ergebnisses nicht hinreichend replizieren. Die Ergebnisse des Jahres 1993 weisen eine ähnliche Tendenz auf (vgl. Merkens 1995). Jedoch gibt es darüber hinaus wesentliche, inhaltlich interessante Ergebnisse: Wer der Arbeit einen hohen instrumentellen Wert zubilligt, ist offensichtlich auch individualistischer und leistungsorientierter als die übrigen befragten Schuljugendlichen. Das kann als Hinweis dafür genommen werden, daß mit diesem Arbeitsbegriff eine eher äußerliche Beziehung zur Arbeit hergestellt wird, die wenig durch Rücksicht auf andere gekennzeichnet ist, sondern vor allem den Eigennutz in den Vordergrund stellt. Eine solche Einstellung zur Arbeit findet ihre Anhänger in allen Stichproben: Die sozialistische Erziehung hat also im Einzelfall nicht davor bewahren können, der Arbeit einen eher äußerlichen Wert beizumessen und die innere Bejahung der Arbeit, z.B. als Mittel, zu sich selbst zu finden, geringer einzustufen. Nun gilt auch in diesem Fall, ähnlich wie bei Leistungsorientierung und Individualismus, daß die Zustimmung nicht groß ist, wenn man die Durchschnittszahlen der Schuljugendlichen in den verschiedenen Stichproben heranzieht. Im Einzelfall kommt es jedoch zu sehr deutlichen zustimmenden Reaktionen.

Der Einschluß weiterer Dimensionen des Selbst sowie von familiären und biographischen Daten in die Regressionsanalyse führt zwar im Einzelfall auch beim Index integrierte Einstellung zur Arbeit zu einer leichten Veränderung der R-Quadrate, hat aber keinen hinreichend replizierbaren Einfluß auf die

Regressionsgleichungen. Deshalb wird hier aus Raumgründen auf eine entsprechende Darstellung verzichtet (vgl. Merkens 1995).

Tabelle 3.7

Ergebnisse multipler Regressionsanalysen für die abhängige Variable integrierte Einstellung zur Arbeit und unabhängige Variablen aus den Bereichen Wertvorstellungen, psychosoziale Befindlichkeit sowie Biographie (Beta-Werte)
Meßzeitpunkt 1994

	Ioan- nina	Korfu	Mos- kau	War- schau	Praga	Brati- slava	Buda- pest	Sofia
LEIS	.34	.29	.34	.28	.41	.39	.27	.41
INDIV				.08				
KOLLEK	.21	.18	.32	.28	.21	.18	.17	.21
R-Quadr	.17	.13	.25	.18	.22	.19	.11	.25
LEIS	.33	.28	.32	.30	.41	.38	.27	.40
INDIV		.11						
KOLLEK	.19	.24	.29	.23	.21	.16	.13	.20
LEHZUS			.18	.14		.17	.13	.13
SCHULEI	.13		.08		.15		-.14	
R-Quadr	.19	.15	.29	.17	.24	.22	.14	.26
LEIS	.33	.27	.33	.29	.41	.38	.27	.40
INDIV		.11						
KOLLEK	.20	.23	.28	.24	.20	.15	.11	.20
LEHZUS			.18	.14		.18	.12	.13
SCHULEI	.14						-.11	
EGOZEN			-0.8				-.21	
SOVGL	.11	.11		.15	.18			
SWE	.20	.16				.09		.19
R-Quadr	.26	.18	.30	.19	.27	.22	.16	.30

Die Regressionsanalysen zeigen auch in diesem Fall ein überraschend eindeutiges Bild, verdeutlichen aber zugleich eine Differenz zur instrumentellen Einstellung zur Arbeit: Während die Dimension Leistungsorientierung in bei beiden Indizes in allen Fällen in der Regressionsgleichung erscheint, tritt bei dem letzteren Index an die Stelle des Individualismus der Kollektivismus. Integrierte Einstellung zur Arbeit hat demnach mehr etwas mit einer kollektivistischen Einstellung zu tun. Während der Individualismus bei der instrumentellen Einstellung zur Arbeit zusätzlich mit der Aufnahme von weiteren Dimensionen von anderen Ebenen des Selbst an Bedeutung verliert, bleibt die Bedeutung des Kollektivismus für den Wert zur integrierten Einstellung zur Arbeit konstant. Es scheint sich beim Kollektivismus, der hier in einer familiennahen Variante gemessen wurde, um das Konstrukt eines Wertes zu handeln, dessen Ausstrahlung auf eine Auffassung der Arbeit als eines Teils des Lebens und nicht als Mittel, um die Ressourcen zu erhalten, damit man leben kann, bedeutsam ist. Integrierte Einstellung zur Arbeit sieht nämlich Arbeit durch die Arrondierung anderer Items mit Werten aus dem Alltagsleben als einen Teil eben dieses Alltagslebens.

Wichtig ist nun, daß die befragten Schuljugendlichen aus allen Stichproben diese Sicht der Arbeit im Durchschnitt mehr teilen als die andere. Die andere, instrumentelle Sicht, bei der Arbeit und Leben deutlich getrennt sind, wird von den Schuljugendlichen weniger geteilt (vgl. Merkens 1994). Die eigentliche Herausforderung für die Gesellschaften, in denen die befragten Schuljugendlichen leben, besteht darin, erstens genügend Arbeit zu beschaffen und zweitens die Arbeit so zu organisieren bzw. in das Leben zu integrieren, daß die Schuljugendlichen nicht vom Alltag, an den sie bezüglich der Arbeit hohe Erwartungen hegen, enttäuscht werden.

Resümierend kann man dieses letztere Ergebnis dahin gehend auslegen, daß die befragten Schuljugendlichen nicht nur eine idealistische Sicht der Arbeit hegen, die dem Arbeitsalltag in vielen Fällen nicht zu entsprechen scheint, sondern für sich auch eine Arbeit zu suchen scheinen, die dem eigenen Anspruch korrespondieren könnte.

5. Literatur

- BOEHNKE, K. (1988), Prosoziale Motivation, Selbstkonzept und politische Orientierung. Entwicklungsbedingungen und Veränderungen im Jugendalter. Frankfurt.
- , SOHR, S. (1993), Psychosoziale Befindlichkeit im vereinten Berlin: Intraindividuelle Veränderungen und gesellschaftlicher Wandel. [In:] I. Steiner, K. Boehnke, D. Kirchhöfer, H. Merkens, (Hrsg.), *Schuljugendliche in Berlin 1993. Arbeitsbericht Nr. III*. Berlin. (Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, FU Berlin).
- BRISLIN, R. W. (1986), The Wording and Translation of Research Instruments. [In:] W. L. Lonner, J. W. Berry; (Hrsg.), *Field Methods in Cross-Cultural Research*. Beverly Hills (Sage), 137-164.
- DURKHEIM, E. (1984), Die Regeln der soziologischen Methode. Stw. Bd. 464, Frankfurt (Suhrkamp).
- ELDER, G. H. (1975), Adolescence in the Life Course: An Introduction. [In:] S. E. Dragastin, G. H. Elder, (Hrsg.), *Adolescence in the Life Cycle. Psychological Change and Social Context*. New York (Wiley), 1-22.
- ERIKSON, E. E. (1988), Jugend und Krise. Die Psychodynamik sozialen Wandels. dtv/Klett-Cotta, Bd. 15043, Stuttgart (DTV, Klett-Cotta).
- HAVIGHURST, R. J. (1972), *Developmental Tasks and Education*. New York (Mackay).
- HENNIG, W., FRIEDRICH, W. (1991), Jugend in der DDR. Daten und Ergebnisse der Jugendforschung vor der Wende. Weinheim (Juventa).
- HRADIL (1995), Die Modernisierung des Denkens. Zukunftspotentiale und „Altlasten“ in Ostdeutschland. [In:] *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*. B20/95, 3-15.
- HUI, C. H. (1988), Measurement of Individualism-Collectivism. [In:] *Journal of Research in Personality*. Vol. 22, 17-36.
- JERUSALEM, M. (1986), Soziale Vergleichstendenz. [In:] R. Schwarzer, (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit der Persönlichkeit*. Forschungsbericht. Berlin (Institut für Psychologie der FU Berlin), 229-234.

- KREUTZ, H. (1989), Neuere Theorien zum Jugendverhalten. [In:] M. Markeska, R. Nave-Herz, (Hrsg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd.II: Jugendforschung. Neuwied (Luchterhand), 169-195.
- LUHMANN, N. (1984), Soziale Systeme. Frankfurt (Suhrkamp).
- MEAD, G. H. (1975), Geist, Identität, Gesellschaft. Stw. 28, Frankfurt (Suhrkamp).
- MELZER, W. (1991), Jugend in Polen, West- und Ostdeutschland. [In:] W. Melzer, W. Lukowski, L. Schmidt, (Hrsg.), Deutsch-polnischer Jugendreport. Lebenswelten im Kulturvergleich. Weinheim (Juventa), 13-38.
- , HEITMEYER, W., LIEGLE, L., ZINNECKER, J. (Hrsg.) (1991), Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim (Juventa).
- MERKENS, H. (1994), Youth at Risk. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. [In:] Zeitschrift für Pädagogik. 32. Beiheft, 93-116.
- , (1995), Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse empirischer Studien. Baltmannsweiler (Schneider) im Druck.
- OERTER, R. (1987:), Jugendalter. [In:] R. Oerter, L. Montada, (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. München (Urban und Schwarzenberg).
- PARKER, G., TUPLING, H., BROWN, L. B. (1979), A Parental Bending Instrument. [In:] British Journal of Medical Psychology, Vol. 52.
- POPPER, K. R. (1966), Logik der Forschung. Tübingen (Mohr).
- SCHRÖDER, H., MELZER, W. (1991), Konvergenzen und Kulturspezifika im Lebenslauf der Jugendlichen. [In:] W. Melzer, W. Lukowski, L. Schmidt, (Hrsg.), Deutsch-polnischer Jugendreport. Lebenswelten im Kulturvergleich. Weinheim (Juventa), 135-169.
- SCHWARZER, R. (1986), Skalen zur Befindlichkeit der Persönlichkeit. Forschungsbericht. Institut für Psychologie der FU Berlin.
- SILBEREISEN, R.K., SMOLENSKA, Z. (1991), Überlegungen zu kulturellen Unterschieden der Jugendentwicklung in Warschau und Berlin (West). [In:] W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle, J. Zinnecker, (Hrsg.), Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim (Juventa). 86-100.
- TROMMSDORF, G. (1993), Einleitung zum Thema: Jugendliche im Kulturvergleich. [In:] Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4. Jg., 291-295.
- VESTER, M. (1995a), Deutschlands feine Unterschiede. Mentalitäten und Modernisierung in Ost- und Westdeutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B20/95, 16-30.
- , (1995b), Milieuwandel und regionaler Unterschied in Ostdeutschland. [In:] M. Vester, M. Hofmann, I. Zierke, (Hrsg.), Soziale Milieus in Ostdeutschland. Gesellschaftliche Strukturen zwischen Zerfall und Neuanfang. Köln (Bund), 7-50.
- ZINNECKER, J. (1991a), Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. [In:] W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle, J. Zinnecker, (Hrsg.), Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim (Juventa), 9-24.
- , (1991b), Untersuchungen zum Wandel von Jugend in Europa - Das Beispiel westdeutscher und ungarischer Jugendlicher. [In:] W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle, J. Zinnecker, (Hrsg.),

Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim (Juventa). 121-136.

—, MOLNAR, P. (1988), Lebensphase Jugend im historisch-interkulturellen Vergleich: Ungarn 1985 - Westdeutschland 1954 - Westdeutschland 1985. [In:] W. Ferchoff, T. Olk (Hrsg.), Jugend im internationalen Vergleich. Weinheim (Juventa), 181-206.

HANS MERKENS

**KONSTYTUOWANIE SIĘ WŁASNEGO „JA” (*DAS SELBST*)
W OKRESIE MŁODOŚCI. NA PRZYKŁADZIE DANYCH
Z MIĘDZYNARODOWEGO STUDIUM MŁODZIEŻY
(STRESZCZENIE EDWARD HAJDUK)**

1. Młodość charakteryzuje w społeczeństwach współczesnych wydłużenie czasu kształcenia szkolnego, odinstytucjonalizowanie i destrukuralizacja przebiegu życia, wzrost stopnia wolności (manifestujący się w stylu życia, orientacji na konsumpcję i w zachowaniach w czasie wolnym) oraz wzmocnienie procesu indywidualizacji życia.

2. Okres młodości to realizacja typowych etapów rozwojowych:

- przygotowanie się do samodzielności ekonomicznej przez podjęcie działalności zawodowej,

- osiąganie samodzielności społecznej, zakładanie własnego, niezależnego od rodziców gospodarstwa domowego.

3. Przyjęta w badaniach koncepcja „ja” obejmuje trzy poziomy: samą koncepcję własnego „ja” (*das Selbst*) przyjmowaną przez jednostkę, psychospołeczne warunki (położenie), system wartości. Na rozwój „ja” młodego człowieka wpływają instytucje, porządek (ład) społecznych interakcji w instytucjach albo poza nimi oraz subkultura. Szczególny udział mają w tym rodzina i szkoła.

4. Badania prowadzono w Joannie, Korfu, Moskwie, Berlinie Wschodnim i Zachodnim, we Frankfurcie nad Odrą, w Słubicach, Warszawie, Pradze, Bratysławie, Budapeszcie i w Sofii. Objęto nimi uczniów w wieku 12-18 lat. W tym artykule są analizowane wyniki badań przeprowadzonych w 1993 i 1994 roku.

5. Badano koncepcję „ja” przyjmowaną przez uczniów (poczucie podmiotowości), klimat rodziny, kontrolę społecznych kontaktów ucznia przez rodziców, style wychowawcze ojca i matki, poczucie niepewności i poczucie pewności uczniów, pobudliwość emocjonalną, nastrój emocjonalny i agresywność uczniów, psychospołeczne położenie (porównywanie się ucznia z innymi, oczekiwania wobec samego siebie, egocentryzm) oraz systemy wartości (orientacja na osiągnięcia, indywidualizm i kolektywizm, opinie o nastawieniu nauczycieli wobec uczniów).

6. Zastosowano dwa sposoby opracowania wyników badań: sprawdzano zróżnicowanie cech rodziny w poszczególnych miastach, następnie ustalano metodami statystycznymi możliwość dokładniejszego określenia owego zróżnicowania — do analizy wprowadza się zmienne biograficzne (wiek i płeć). Podobnie postąpiono w analizie wpływu cech położenia społecznego i systemu wartości na kształtowanie się koncepcji „ja”.

7. Przeprowadzona wieloaspektowa analiza przy zastosowaniu testów statystycznych pozwala stwierdzić, że rodzina ma większy udział w kształtowaniu się „ja” na początku okresu młodości, a szkoła w okresie następnym. Wszystkie komponenty „ja” są zdeterminowane przez te same czynniki. Potwierdza to zdecydowana większość analizowanych wyników badań uczniów wielu europejskich miast.

BOGDAN IDZIKOWSKI

ORIENTACJE ŻYCIOWE MŁODZIEŻY MIASTA PRZYGRANICZNEGO. PRÓBA TYPOLOGII

Janusz Reykowski (1993, s. 9) — cytując Janosa Kornai'a — wskazuje na siedem tendencji dominujących w procesie zmian zachodzących w krajach, które podjęły próbę przezwyciężenia pozostałości systemu komunistycznego. Są to: 1. Marketyzacja; 2. Ewolucja prywatnego sektora i rozwój klasy średniej; 3. Reprodukacja nierównowagi w sferze makroekonomicznej; 4. Rozwój państwa konstytucyjnego (państwa prawa); 5. Rozwój instytucji demokratycznych; 6. Zmiana definicji narodowej wspólnoty; 7. Wzrost nierówności w zakresie podziału bogactw. Obaj autorzy stawiają pytanie, czy zmiany zachodzące w sferze makroekonomicznej i politycznej są zgodne z wartościami, postawami i przekonaniami ludzi? Można to pytanie przekonstruować i sformułować następująco: jakie wartości, postawy i przekonania będą sprzyjać utrzymywaniu się owych siedmiu tendencji w transformacji instytucji ekonomicznych i instytucji politycznych krajów postkomunistycznych? Jeśli przy tym przyjąć, że o przebiegu podjętych w tych krajach reform decydują pokolenia znajdujące się u progu dojrzałości, to uczynienie z orientacji życiowych przedmiotu badań, a z doboru młodzieży szkolnej obiektu badań zdaje się trafną przesłanką metodologiczną.

Artykuł niniejszy koncentruje się na analizie badań dotyczących orientacji życiowych młodzieży szkolnej miasta przygranicznego.

Orientacje życiowe zalicza się do kategorii pojęć, które charakteryzują się wieloznacznością (T. Hejnicka-Bezwińska, 1991). Pojęcia te należą do języka nauk empirycznych skoncentrowanych na badaniu świadomości społecznej. Badania orientacji życiowych prowadzi się w różnych ośrodkach naukowych w Polsce. Można wymienić liczne grono badaczy, którzy analizują wartości różnych kategorii społecznych w kontekście ciągłości i zmiany (S. Nowak, 1989; E. Hajduk, 1995; T. Hejnicka-Bezwińska, 1991; J. Reykowski, 1993; H. Świda-Ziemba, 1993; A. Rychard, 1993; K. Krzysztofek, 1993; A. Gańczarczyk, 1994; B. Mach, 1994; K. Krzysztofek, M. S. Szczepański, A. Ziemiński 1993; i inni).

W polskiej tradycji badawczej wyodrębniły się różne teoretyczne podejścia do problematyki aksjologicznej. M. Misztal (1990, s. 7) wymienia perspektywę tradycji kulturowej, perspektywę stylów życia oraz perspektywę struktury społecznej. Znane są także różne konwencje językowe wykorzystywane do

opisu tego problemu. Autorzy tekstów osadzają swoje ujęcia albo wprost w systemach wartości, albo w ogólnych orientacjach aksjologicznych. Niekiedy opisują pojedyncze, autonomiczne wartości, abstrahując od podejścia systemowego, bądź też elementy składowe różnych wartości, jak choćby aspiracje, preferencje, dążenia (M. Misztal, 1990; H. Świda, 1979; A. Janowski, 1977; i inni).

Wydaje się, że w badaniach zorientowanych na wartości współczesnej młodzieży interesujące jest przyjęcie propozycji konceptualizacji tej problematyki autorstwa T. Hejnickiej-Bezwińskiej (1991). Autorka osadza badania w perspektywie orientacji życiowych młodzieży. Ta kategoria społeczna znajduje się w okresie rozwojowym, który szczególnie dynamicznie przewartościowuje dotychczasowe, ukształtowane przez rodzinę i szkołę orientacje, odkrywa nowe i zmusza do dokonywania wyboru. Trudno więc mówić o istnieniu stałych systemów wartości pokolenia wstępującego, raczej należałoby mówić o krystalizowaniu się różnych orientacji życiowych, u których podłoża znajdują się wartości uznawane lub odczuwane, ale filtrowane przez wybór przyszłych planów życiowych.

T. Hejnicka-Bezwińska (1991, s. 7 i n.) cytuje za leksykonem, że „orientacja życiowa to zdolność do prawidłowego i szybkiego ustalenia danych zewnętrznych oraz danych związanych z własną osobą i kierunkiem działania” i opowiada się za koncepcją przyjętą na gruncie psychologii kognitywnej, gdzie powstało pojęcie orientacji poznawczej. Wszelka orientacja człowieka w świecie społecznym zależy od tego, czy potrafi on rozpoznać różne sytuacje i czy potrafi je ujmować tak, by stały się podstawą kontycypowania celów życiowych i konkretyzowania działań. Dla cytowanej autorki orientacje życiowe stanowią centralną kategorię w schemacie opisującym sferę motywacyjną działalności człowieka.

1. Typologia orientacji życiowych młodzieży szkolnej

W niniejszym artykule podjęto próbę zbudowania typologii orientacji życiowych młodych mieszkańców Słubic na podstawie materiału empirycznego uzyskanego w badaniach socjologicznych. Badaniom poddano młodzież ostatnich dwóch klas szkoły podstawowej oraz pierwszych dwóch klas szkoły średniej. Wiek badanych zawierał się w przedziale od czternastu do siedemnastu lat. Według wielu badaczy okres ten jest szczególnie istotny w życiu człowieka. Młodzież w tym wieku określa się terminem „nastolatki” — jako specyficzną kategorię będącą w drodze od kategorii „dzieci” do kategorii „młodzież”. Podziały są tu nieostre i często stosuje się je zamiennie, mówiąc np. *dzieci w starszym wieku szkolnym* lub *młodzież szkolna*.

Istotne są ustalenia wielu autorów, którzy wskazują, że w tym okresie życia człowieka kształtują się jego wartości. Przechodzeniu procesu adolescencji

towarzyszy silny krytycyzm, chęć przeciwstawienia się obowiązującym normom i wzorom zachowań społeczeństwa ludzi dorosłych. Młodzież dokonuje pierwszych, często samodzielnych wyborów (szkoła średnia, zawód, przyjaciel, partner uczuciowy itp.). Zaczyna zatem intensywnie poszukiwać wartości mających ją orientować w złożonym, często niezrozumiałym i odrzucanym świecie stworzonym przez pokolenie rodziców (J. Mikułowski-Pomorski, 1968, s. 277-278; J. Garewicz, 1985, s. 138-154; P. Sałustowicz, 1978, s. 148; M. Mead, 1978 i inni).

W dalszej części artykułu przedstawiona zostanie typologia orientacji życiowych (uogólnionych i sytuacyjnych) oraz orientacji na pracę młodych słuźbican. Operowane typologią wydaje się w tym celu metodologicznie uzasadnione.

Przyjmując za T. Hejnicką-Bezwińską (1991, s. 37 i dalsze) podział orientacji na uogólnione, będące indeksem preferowanych stylów życia, dokonano opracowania materiału empirycznego uzyskanego w badaniach młodzieży szkolnej miasta przygranicznego — stosując przy tym analizę czynnikową.

1.1. Uogólnione orientacje życiowe młodzieży

W licznych pracach na gruncie nauk społecznych spotyka się typologie, które opisują badane zjawiska lub zachowania różnych kategorii społecznych. Przydatność typologii raczej nie budzi wątpliwości. Wielu zjawisk społecznych nie można by opisać bez pomocy pojęć typologicznych. Jak twierdzi T. Pawłowski (1977, s. 108 i dalsze), zwykłe pojęcia są sztywne i dlatego przedmioty (cechy) podpadają pod nie albo nie podpadają. Co robić jednak z obiektami społecznymi, które mają cechy stopniowalne? Zwykle są to cechy ciągłe, co uniemożliwia wyznaczenie granicy klas. Dzięki swojej elastyczności pojęcia typologiczne mogą orzekać o przedmiotach mających cechy definicyjne podobne do cech typu. Mogą też służyć porównaniu przedmiotów ze względu na natężenie posiadanych cech, tj. pozwalają „wprowadzić porządek w chaosie różnorodnych zjawisk, z jakimi badacz ma do czynienia, jakoś je usystematyzować”. T. Pawłowski akcentuje szczególną przydatność pojęć typologicznych, polegającą na możliwości przedstawienia szeregów ewolucyjnych. W ten sposób można opisać zmiany społeczne oraz wszelkie procesy przechodzenia z jednego stadium w drugie (transformacje).

Warto wskazać na przydatność pojęć typologicznych w badaniach społecznych także z innego względu. Jest nim możliwość dokonywania porównań, określania różnic i podobieństw oraz formułowania hipotez wyjaśniających te różnice.

W naukach historycznych i społecznych wyróżnia się kilka rodzajów typów. Są to: typ krańcowy, typ modalny, typ przeciętny i typ czysty lub

mieszany. W obrębie typu krańcowego wyróżnia się dwa podtypy: typ idealny i typ empiryczny (T. Pawłowski, 1977, s. 118-120).

W. Winclawski (1976, s. 40) podkreślając przydatność typologii w opisie środowisk wychowawczych wskazuje na konieczność celowej redukcji cech przypisanych określonej wycinkowi rzeczywistości, która to redukcja dokonywana jest w taki sposób, by „unikając przeładowania obrazu elementami mniej istotnymi, drugorzędnymi, ukazać tę rzeczywistość w jej względnej złożoności i wielowymiarowości [...] Jest to więc postępowanie zmierzające do uchwycenia »istoty rzeczy«, w którym często występuje celowa intensyfikacja pewnych cech, przy równoczesnej redukcji innych”.

Zdaniem wielu autorów typ określa przedmiot poprzez wskazanie na jego strukturę i wzajemne związki pomiędzy elementami. Konstruowanie typów pozwala odtwarzać złożone struktury.

Warto zwrócić uwagę na procedury służące tworzeniu typologii. Ich podstawę stanowi typ jako „uznana za bardziej istotną od innych wartości, specjalna wartość zmiennej jedno- czy wielowymiarowej” (S. Nowak, 1985, s. 161 i dalsze). Jeśli w obszarze objętym klasyfikacją mnoży się liczbę klas objętych klasyfikacją jako iloczynu liczby wartości wszystkich zmiennych, to — budując typologię — pewnym wartościom (lub ich konfiguracjom) przyznaje się znaczenie i na nich koncentruje uwagę. Redukcja liczby wartości (cech przedmiotów) może doprowadzić nawet do wyodrębnienia tylko jednego typu. Przy budowie takich typologii stosuje się różne kryteria. Najbardziej rozpowszechnione są kryteria statystyczne, przesądzające o powszechności lub częstotliwości występowania konfiguracji cech. Definiują one dany typ.

S. Nowak zwraca uwagę, że często w nauce tworzy się typy abstrahując od statystycznej częstotliwości ich występowania. Badacz kieruje się wtedy względami natury teoretycznej lub społeczno-praktycznej. Może on wyodrębnić typy skrajne, by wyraziściej uchwycić znaczenie zmiennej (cechy) ilościowej. Może też wyprowadzić pojęcie typu jako narzędzia porządkującego pod jakimś względem zróżnicowany materiał empiryczny. W tym znaczeniu nie przypisuje się typowi rangi „wartości skrajnej” lub „wartości przeciętnej”. Opisuje się wtedy poszczególne przedmioty poprzez schemat ich zbliżania się lub oddalania od analizowanego typu.

Dla przyjętych w tym opracowaniu analiz instruktynne wydaje się stwierdzenie S. Nowaka (1985, s. 164):

„Podejście typologiczne bywa stosowane czasem dla innych celów, a mianowicie wtedy, gdy analizowana rzeczywistość jest przedmiotem oceny, dokonywanej z punktu widzenia pewnych wartości ludzi i grup ludzkich, na przykład z punktu widzenia pewnych aksjologicznie określonych programów działania. Na podstawie takich założeń aksjologicznych buduje się wówczas pewne normatywne standardy, które mają służyć następnie do tego, aby porównawszy z nimi poszczególne przypadki, można było stwierdzić, w jakim stopniu spełniają one odpowiednio wartości, w jakim stopniu zbliżają się do postulowanego ideału”.

W niniejszym opracowaniu zastosowano zarówno kryteria statystycznej konceptualizacji typologii orientacji życiowych badanej młodzieży, jak i

kryteria normatywne, stanowiące postulatywny wzór prorynkowych orientacji aksjologicznych. Należy założyć, że zarówno zastosowane analizy statystyczne, jak zwerbalizowane konstrukcje teoretyczne pożądanych cech sprzyjających pomyślnemu funkcjonowaniu w warunkach gospodarki rynkowej mogą się okazać niespójne wewnętrznie.

Podstawę typologii stanowi analiza czynnikowa odpowiedzi badanych uczniów na pytanie dotyczące ich poglądów na temat tego, czym ludzie się zajmują. Badania przeprowadzono w latach 1992 i 1994 na zbliżonej próbie młodzieży tych samych klas ślubickich szkół podstawowych i średnich. W każdym badaniu analizie czynnikowej poddano wypowiedzi około 650 uczniów, którzy w pytaniu dotyczącym uogólnionej orientacji życiowej mogli dokonać wyboru spośród 25 pytań szczegółowych. Odpowiedzi zawierały się w czterostopniowej skali, od możliwości wyboru *całkowicie się zgadzam* do wyboru *wcale się nie zgadzam*.

W roku 1992 w wyniku zastosowania analizy czynnikowej uzyskano siedem czynników (faktorów) określających uogólnione orientacje badanej młodzieży na temat tego, czym zajmują się współcześnie inni ludzie.

W skład czynnika oznaczonego F1/92 weszły następujące wypowiedzi:

- sukces w szkole, a później w pracy jest najważniejszą sprawą w życiu (0,70099),
- najważniejszy w życiu jest sukces (0,69540),
- kto nie ma osiągnąć, nie będzie szczęśliwy (0,66632),
- co jest dobre dla naszego przemysłu, jest dobre dla nas (0,59646),
- osiągnąć sukces życiowy to być lepszym od innych (0,54696),
- najbardziej chciałbym być najlepszy we wszystkim (0,51783).

Czynnik ten nazwano typem orientacji na współzawodnictwo połączone z osiągnięciem sukcesu (konkurencyjność).

Czynnik drugi, oznaczony symbolem F2/92, wyznaczyły poniższe odpowiedzi:

- jeżeli mam problemy, to je na pewno rozwiążę (0,76330),
- mam rozwiązanie dla każdego problemu (0,74101),
- w sytuacjach konfliktowych potrafię sobie poradzić (0,65898),
- patrzę spokojnie na trudności, ponieważ mogę polegać na swojej inteligencji (0,65044),
- nie sprawia mi trudności urzeczywistnienie celów i zamiarów (0,52699).

Jest to typ orientacji nakierowanej na samodzielność, gotowość do działań autokreacyjnych.

Do czynnika oznaczonego symbolem F3/92 przypisano wypowiedzi:

- Bóg jest światem, on jest we wszystkich rzeczach, które nas otaczają (0,89496),
- Bóg jest nad wszystkim, on stworzył ten świat (0,87685),
- istnieje życie po śmierci (0,56460).

Ten typ orientacji życiowej ma charakter transcendentalny i dotyczy stosunku badanych do Boga. Może być także wskaźnikiem religijności młodego pokolenia.

Faktor czwarty o symbolu F4/92 tworzą odpowiedzi:

- na każdym egzaminie ważne jest, jak wypadłem w stosunku do innych (0,80604),
- jestem tylko wtedy zadowolony, gdy moje wyniki są ponadprzeciętne (0,64445).

Jest to typ orientacji nakierowanej na uznanie u innych. Może też ten typ zachowań dotyczyć osób o cechach perfekcjonistycznych, nieco zbliżonych do opisanych w typie F1/92, ale sukces w typie opisanym przez czynnik F4/92 jest doraźny i służy porównaniom z najbliższymi rówieśnikami.

Typ orientacji wyznaczony przez czynnik F5/92 charakteryzuje osoby o ambicjach intelektualnych. Tworzą go wypowiedzi:

- potrzebujemy elektrowni atomowych (0,64954),
- mam ambicję wybić się ponad przeciętność (0,57282).

Dwa rodzaje wypowiedzi utworzyły czynnik szósty, oznaczony symbolem F6/92. Są to:

- rozwój techniki tylko szkodzi (0,77498),
- są ważniejsze sprawy niż dobrobyt (0,59376).

Jest to typ orientacji idealistycznej (idealistyczno-konserwatywnej) o cechach tradycjonalistycznych.

Ostatni czynnik składający się na typologię uogólnionych orientacji badanej w Słubicach młodzieży stanowią wypowiedzi:

- każdy powinien mieć prawo zachowywania się tak, jak uważa za słuszne (0,76713),
- dla ochrony przyrody każdy musi coś zrobić (0,67703).

Jest to orientacja na wolność jednostki postrzeganej jako integralny komponent środowiska przyrodniczego.

Po dwóch latach ponownie skierowano te same pytania do uczniów klas badanych w roku 1992. Zastosowana analiza czynnikowa pozwoliła wyodrębnić również siedem czynników, które stanowią typologię nazywanych tu orientacjami uogólnionymi orientacji życiowych respondentów.

Czynnik pierwszy, oznaczony symbolem F1/94, powstał z następujących wypowiedzi:

- jeżeli mam problemy, to je na pewno rozwiążę (0,74460),
- mam rozwiązanie dla każdego problemu (0,72523),
- w sytuacjach konfliktowych potrafię sobie poradzić (0,67920),
- patrzę spokojnie na przyszłość i trudności, ponieważ mogę polegać na swojej inteligencji (0,63233),
- nie sprawia mi trudności urzeczywistnianie celów (0,58387).

Jest to typ zorientowany na samodzielność, opisujący jednostkę jako podmiot kreujący własną przyszłość.

Na drugiej pozycji znalazł się czynnik o symbolu F2/94, składający się z czterech wypowiedzi:

- mam ambicję wybić się ponad przeciętność (0,71558),
- najbardziej chciałbym być najlepszy we wszystkim (0,67454),
- osiągnąć sukces życiowy, to być lepszym od innych (0,64838),
- jestem tylko wtedy zadowolony, gdy moje wyniki są ponadprzeciętne (0,64214).

Jest to typ orientacji nakierowanej na sukces we współzawodnictwie z innymi.

Faktor trzeci, oznaczony F3/94, tworzą trzy wypowiedzi:

- Bóg jest światem, on jest we wszystkich rzeczach (0,88652),
- Bóg jest nad wszystkim, on stworzył ten świat (0,87634),
- istnieje życie po śmierci (0,59217).

Jest to orientacja transcendentálna.

Kolejny czynnik także tworzą trzy wypowiedzi:

- są ważniejsze sprawy niż dobrobyt (0,68941),
- sukces w szkole a później w pracy jest najważniejszy (0,68326),
- najważniejszy w życiu jest sukces (0,59039).

Ten czynnik, oznaczony symbolem F4/94, określa orientację idealistyczną. Sukces tutaj ma charakter autoteliczny.

Piąta grupa wypowiedzi utworzyła czynnik F5/94 charakteryzujący typ orientacji eklektycznej o cechach mieszanych, konformistyczno-konserwatywnych. Składa się on z odpowiedzi:

- rozwój techniki tylko szkodzi (0,64537),
- potrzebujemy elektrowni atomowych (0,58911),
- dla ochrony przyrody każdy musi coś zrobić (0,50465).

Jest to typ orientacji eklektycznej. Jeśli jednak przyjąć, że zastąpienie elektrowni węglowych, które są szkodliwe dla środowiska, elektrowniami atomowymi i wyeliminowanie techniki uchroni nasze środowisko, to wydaje się uzasadnione akcentowanie owych zachowawczo-przystosowawczych cech tej orientacji.

Czynnik szósty, oznaczony symbolem F6/94, tworzy jedna wypowiedź badanych:

- co jest dobre dla naszego przemysłu, jest dobre dla nas (0,70233).

Jest to typ o orientacji technokratycznej. Strategia rozwoju industrialnego według tej orientacji jest korzystna dla człowieka.

Ostatni, siódmy czynnik o symbolu F7/94, tworzy także pojedyncza wypowiedź badanych:

- każdy powinien mieć prawo zachowywać się tak, jak uważa za słuszne (0,64792).

Jest to typ orientacji nakierowanej na respektowanie prawa do skrajnej wolności jednostki tj. na jej indywidualizm.

Wyznaczone w obu badaniach czynniki pod pewnymi względami są do siebie podobne, pod innymi się różnią. Oznacza to, że opisane przez nie typy orientacji życiowych młodzieży ślubickiej o charakterze uogólnionym w części charakteryzują się względną stałością, w części natomiast są płynne i mogą jedynie informować o zachodzących zmianach lub sygnalizować pojawienie się trendów w tworzeniu nowej orientacji życiowej młodego pokolenia.

Typy orientacji uogólnionej badanej młodzieży utworzone w wyniku dwukrotnego pomiaru pokazują tab. 1.

Powstaje pytanie, jakie typy orientacji życiowych młodych mieszkańców miasta przygranicznego będą sprzyjać wzmacnianiu procesów transformacji systemowej, głównie w różnych segmentach gospodarki rynkowej? Wydaje się, że sprzyjać temu będą orientacje, u których podłoża jest obecna akceptacja wartości afirmujących zaradność i przedsiębiorczość indywidualną. Postawy oparte na takich wartościach, jak gotowość do współzawodnictwa i chęć odniesienia sukcesu, wzmacniają proreformatorskie orientacje młodzieży szkolnej.

Tabela 1

Typologia uogólnionej orientacji życiowej uczniów szkół ślubickich na podstawie analizy czynnikowej: pomiar dwukrotny.

Wyniki badań w roku 1992	Wyniki badań w roku 1994
Orientacja na współzawodnictwo (F1/92)	Orientacja na samodzielność (F1/94)
Orientacja na samodzielność (F2/92)	Orientacja na sukces i współzawodnictwo (F2/94)
Orientacja transcendentna (F3/92)	Orientacja transcendentna (F3/92)
Orientacja na uznanie u innych (F4/92)	Orientacja idealistyczna nakierowana na sukces pojmowany autotelicznie (F4/94)
Orientacja na realizację ambicji intelektualnych (F5/92)	Orientacja eklektyczna, konserwatywno-konformistyczna (F5/94)
Orientacja idealistyczna (F6/92)	Orientacja technokratyczna (F6/94)
Orientacja na wolność jednostki (F7/92)	Orientacja na wolność jednostki (F7/94)

Jak widać w tabeli 1, to właśnie orientacje życiowe ukierunkowane na współzawodnictwo, sukces, indywidualizm i autokreację utrzymują się w obu pomiarach na względnie stałych pozycjach. Niewielkie przesunięcia w górnej części typologii mogą być następstwem błędów pomiaru, ale też mogą sygnalizować ujawnienie się trendu. Badana w 1994 roku młodzież miała już zapewne własne doświadczenia związane z działaniem rynku, szczególnie w mieście przygranicznym, gdzie możliwy jest szybki sukces ekonomiczny. Widać jednak, że doświadczenia rynkowe w piątym roku oddziaływania na badanych uczniów uwarunkowań reformy systemowej powodują pewną polaryzację orientacji. Obok utrzymywania się na najwyższych pozycjach orientacji prorynkowych nastąpiło przesunięcie w górę tabeli typów orientacji i nastawień idealistycznych o cechach autotelicznych. Trudno orzec, czy jest to naturalna obrona przed negatywnymi skutkami oddziaływania gospodarki rynkowej, czy też wychowawczy wpływ instytucji socjalizacji, jak szkoła, Kościół, środki masowej informacji.

Z porównania obu typologii orientacji uogólnionych, powstałych na podstawie analizy czynnikowej odpowiedzi uzyskanych z dwukrotnego pomiaru, widać, że największą stałością — przy względnie wysokiej pozycji — charakteryzuje się orientacja transcendentálna młodych ślubiczán. U podłoża tej orientacji leży wiara w Boga, który jest sprawcą wszystkiego, także w świecie społecznym. Wynik ten potwierdza wiedzę o społeczeństwie polskim, wyróżniającym się religijnością i manifestującym swoje przywiązanie do tradycji katolickiej (K. Darczewska, 1994, s. 95-109; E. Narkiewicz-Niedbalec, 1994, s. 147-159).

Powstaje pytanie, czy tak ukształtowany ranking orientacji aksjologicznych będzie sprzyjać budowaniu trwałych podstaw gospodarki rynkowej? Wydaje się, że w nadchodzącej przyszłości społeczeństwo polskie będzie organizować swoje struktury opierając się na modelu państwa, w którym organizacje chadeckie o opcji prorynkowej zajmą znaczącą pozycję¹.

1.2. Sytuacyjne orientacje życiowe uczniów w Ślubicach

Do badanej młodzieży szkolnej miasta przygranicznego zwrócono się także z pytaniem dotyczącym jej stosunku do tego, czym zajmują się ludzie w życiu codziennym. W roku 1992 — po zastosowaniu analizy czynnikowej — uzyskano trzy czynniki koncentrujące wypowiedzi charakterystyczne dla różnych sytuacyjnych orientacji życiowych.

Czynnik pierwszy, oznaczony FI/92, tworzą następujące odpowiedzi:

- w życiu codziennym ważne jest dużo wiedzieć i potrafić. Wtedy jest się cenionym (0,651119);

¹ Por. R. Markowski, *Kwaśniewski nie jest pewniakiem*, „Gazeta Wyborcza” nr 231 (4.10.1995).

- w życiu codziennym ważne jest dokonać czegoś społecznie użytecznego, ponieważ osiągnięcie czegoś sprzyja spełnieniu aspiracji (0,63002);
- w życiu codziennym ważne jest harmonijne życie rodzinne. Szczęście domowe sprzyja powodzeniu (0,61150);
- w życiu codziennym ważne jest wykonywanie pracy, która daje zadowolenie (0,56358).

Ten czynnik nazwano orientacją prospołeczną nakierowaną na kompromis.

Kolejny typ orientacji sytuacyjnej (nakierowanej na życie codzienne) wyznaczył czynnik drugi o symbolu FII/92. Składa się on z czterech wypowiedzi:

- w życiu codziennym ważne są pieniądze, obojętnie, skąd pochodzą (0,67372);
- nie jest ważne, jak się zwycięża, ale żeby zwyciężyć (0,66548);
- o swoich zamiarach należy mówić tylko wtedy, gdy nam to służy (0,57980);
- w życiu trzeba stawiać na dobre znajomości. Wiele zależy od tego, kogo się zna (0,53381).

Taki zespół poglądów określa orientację na dominację i prestiż, przy czym prestiż możliwy do osiągnięcia wszelkimi metodami — bez względu na cenę. Widać tutaj wyraźny brak orientacji na dobro innych. Jest to postawa egocentryczna.

Faktor trzeci, o symbolu FIII/92, wyznaczyły trzy rodzaje poglądów:

- w życiu codziennym ważne jest podporządkować się, wtedy ma się mniej problemów i szybciej można sobie poradzić (0,68664);
- kto pozwala się wykorzystywać przez innych, nie zasługuje na współczucie (0,57714);
- działalność ludzi należy oceniać według ich osiągnięć (0,50965).

Ten typ orientacji nazwano orientacją na przystosowanie. Jest to orientacja konformistyczna: warto się podporządkować innym, gdyż wtedy ma się mniej problemów. Istotny jest jednak stosunek wartościujący do takiej postawy — mimo że jest ona korzystna dla podmiotu, to nie znajduje pełnej aprobaty; ktoś, kto ją przejawia, nie zasługuje na współczucie.

Po dwóch latach ponownie postawiono te same pytania uczniom badanych klas szkół słuwickich. Po zastosowaniu analizy czynnikowej uzyskano, podobnie jak w 1992, trzy grupy czynników.

Czynnik pierwszy, o symbolu FI/94, wyznaczyło pięć wypowiedzi:

- nie jest ważne, jak się zwycięża, ale żeby zwyciężyć (0,74413);
- w życiu codziennym ważne są pieniądze, obojętnie, skąd pochodzą (0,70017);
- w życiu trzeba stawiać na dobre znajomości (0,58584);
- kto pozwala się wykorzystywać przez innych, nie zasługuje na współczucie (0,51738);
- o swoich zamiarach należy mówić tylko wtedy, gdy nam się to opłaca (0,50280).

Czynnik ten jest wskaźnikiem empirycznym typu orientacji na dominację i prestiż. Orientacja ta została w roku 1994 wzmocniona dodatkowo wypowiedzią deprecjonującą spolegliwość w stosunku do innych.

Symbolem FII/94 oznaczono czynnik drugi składający się w roku 1994 tylko z dwóch rodzajów wypowiedzi:

- w życiu codziennym trzeba mieć przyjaciół, na których można liczyć (0,75927);
- w życiu codziennym ważne jest dużo wiedzieć i potrafić. Jest się wtedy cenionym (0,59075).

Powstał typ mieszany, ale o wyraźnych cechach orientacji afiliacyjno-perfekcjonistycznej. Wydaje się, że taka orientacja charakteryzuje ludzi o postawie oczekiwania u innych pomocy i zrozumienia. Istotne jest jednak, że oczekiwanie wsparcia przez przyjaciół nie jest związane z własną niezarażnością, ale z przymiotami własnego intelektu: „ważne jest dużo wiedzieć i potrafić, gdyż wtedy jest się cenionym”.

Trzeci typ orientacji sytuacyjnej badanych słubiczian wyznaczył czynnik FI/II/94, utworzony z trzech odpowiedzi:

- w życiu codziennym ważne jest dokonać czegoś społecznie użytecznego, ponieważ osiągnięcie czegoś sprzyja spełnieniu aspiracji (0,79816);
- w życiu codziennym ważne jest harmonijne życie rodzinne. Szczęście domowe sprzyja powodzeniu (0,68281);
- w życiu codziennym ważne jest podporządkowanie się, wtedy ma się mniej problemów i szybciej można sobie poradzić (0,58547).

Jest to czynnik składający się z wypowiedzi niespójnych wewnętrznie. Powstał typ eklektyczny, który łączy w sobie wypowiedzi tworzące w roku 1992 orientację nakierowaną na innych ludzi z orientacją na podporządkowanie. Można ten typ orientacji sytuacyjnej nazwać konformistyczno-prospołeczną.

W tabeli 2 zestawiono typologię sytuacyjnej orientacji życiowej badanej młodzieży na postawie dwukrotnego pomiaru. Zestawienie to obrazuje przesunięcia, jakie nastąpiły po dwóch latach w prezentowanej typologii.

Próba wnioskowania, które z wymienionych typów sytuacyjnej orientacji życiowej uczniów będą sprzyjać wzmocnieniu zmian systemowych w Polsce, a które mogą stanowić barierę w modernizacji naszego społeczeństwa, przedstawiona zostanie w dalszej części tego opracowania.

Tabela 2

Typologia sytuacyjnej orientacji życiowej uczniów szkół słubickich
— pomiar dwukrotny

Wyniki badań w roku 1992	Wyniki badań w roku 1994
Orientacja prospołeczna (F1/92)	Orientacja na dominację i prestiż (F1/94)
Orientacja na dominację i prestiż (FII/92)	Orientacja afiliacyjno-perfekcjonistyczna (FII/94)
Orientacja na przystosowanie i konformizm (FIII/92)	Orientacja konformistyczno-prospołeczna (FIII/94)

1.3. Orientacje życiowe młodzieży szkolnej określające znaczenie pracy w życiu człowieka

W literaturze opisującej problematykę transformacji państw o gospodarce sterowanej w kierunku gospodarki opartej na prawach rynku akcentuje się znaczenie pracy jako źródła aktywności społecznej, pomyślności indywidualnej i gwaranta sukcesu ekonomicznego (D. Duraj, 1993).

Jakie opinie na temat roli pracy w życiu człowieka wyrażają uczniowie, mieszkańcy miasta przygranicznego, w którym przyspieszenie procesów makro- i mikroekonomicznych jest dostępne bezpośrednio ich doświadczeniu? Dwukrotnie (w roku 1992 i 1994) zwrócono się do badanej młodzieży w wieku od 14 do 17 lat z pytaniem dotyczącym poglądów na temat pracy. Uzyskane odpowiedzi poddano analizie czynnikowej. W roku 1992 powstały trzy faktory, które stały się podstawą typologii orientacji na pracę.

Pierwszy czynnik, o symbolu FA/92, składa się z czterech rodzajów wypowiedzi:

- bez pracy życie nie miałoby sensu (0,76252);
- praca jest potrzebna, aby prowadzić uregulowany tryb życia (0,66827);
- bez pracy raczej nie dochodzi się do pieniędzy (nie można sobie na nic pozwolić) (0,57536);
- można próbować szczęśliwie żyć bez pracy (-0,56854).

Taki rodzaj orientacji na pracę, która jest źródłem satysfakcji i stabilizacji materialnej i życiowej, określono jako orientację idealistyczno-autokreacyjną. Jedna wypowiedź weszła do tego czynnika ze znakiem ujemnym, co wskazuje, że postrzeganie pracy jako źródła satysfakcji i pomyślności jest w tym typie orientacji silnie ugruntowane.

Drugi typ orientacji na pracę, o symbolu FB/92, nazwano materialistyczno-instrumentalnym. W roku 1992 utworzyły go dwa rodzaje wypowiedzi badanej młodzieży:

- ważne jest mieć pracę dobrze płatną (0,83090);
- ważne jest odniesienie w zawodzie sukcesu, który uznają inni (0,74714).

W tym typie orientacji praca postrzegana jest jako źródło dobrobytu i sukcesu. Nie chodzi tu o satysfakcję płynącą z dobrze wykonywanego zawodu, ale o uznanie u innych. Sukces w pracy daje prestiż.

Symbol FC/92 oznacza czynnik trzeci składający się także z dwóch rodzajów wypowiedzi:

- ważne jest, aby obok pracy mieć wystarczająco dużo czasu dla swojego hobby (0,80380);
- ważne jest wykonywanie czynności, które odpowiadają naszym upodobaniom (0,73394).

Czynnik ten odpowiada typowi orientacji, która w pracy upatruje źródła przyjemności. Jest to orientacja hedonistyczna.

Po dwóch latach badania w Słubicach młodzież nieco inaczej spogląda na rolę pracy w życiu człowieka. Analiza czynnikowa pozwoliła wyodrębnić tylko dwa czynniki. Pierwszy, o symbolu FA/94, utworzyły cztery rodzaje odpowiedzi:

- ważne jest wykonywanie czynności, które odpowiadają naszym upodobaniom (0,72660);
- ważne jest, aby obok pracy mieć wystarczająco dużo czasu dla swojego hobby (0,72242);
- ważne jest mieć pracę dobrze płatną (0,63418);
- ważne jest odniesienie w zawodzie sukcesu, który uznają inni (0,55506).

Temu typowi orientacji na pracę przypisano nazwę orientacji hedonistyczno-instrumentalnej. Czynnik ten w 1994 roku powstał z połączenia czynnika drugiego (FB/92) i trzeciego (FC/92) z roku 1992. Można zaobserwować generalizację stosunku młodych słubiczan do pracy. Po upływie dwóch lat chcą oni, by praca dawała przyjemność, pieniądze i uznanie (sukces) u innych.

Czynnik drugi, oznaczony symbolem FB/94, wyznaczyły trzy odpowiedzi, które także w roku 1992 stanowiły jego komponenty składowe. Różnica dotyczy alokacji. W roku 1992 czynnik ten, nazwany orientacją idealistyczno-autokreacyjną, zajmował pierwszą pozycję, a w roku 1994 przesunął się na miejsce drugie z równoczesnym wyłączeniem wypowiedzi, która w roku 1992 wchodziła w jego skład z ujemną wartością współczynnika. W roku 1994 czynnik ten również nazwano orientacją idealistyczno-autokreacyjną, utworzyły go wypowiedzi:

- bez pracy życie nie miałoby sensu (0,79494);
- bez pracy raczej nie dochodzi się do pieniędzy (0,69181);
- praca jest potrzebna, aby prowadzić uregulowany tryb życia (0,62738).

Tabela 3

Typologia orientacji na pracę uczniów szkół słubickich
— pomiar dwukrotny

Wyniki badań w roku 1992	Wyniki badań w roku 1994
Orientacja idealistyczno-autokreacyjna (FA/92)	Orientacja hedonistyczno-instrumentalna (FA/94))
Orientacja materialistyczno-instrumentalna (FB/92)	Orientacja idealistyczno-autokreacyjna (FB/94)
Orientacja hedonistyczna (FC/92)	

2. Orientacje życiowe uczniów jako szanse i bariery modernizacji społecznej

Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku to okres znaczących, czasem niezwykle burzliwych zmian w różnych sferach życia Polaków. Polska znalazła się w fazie rewolucyjnych zmian systemowych, które objęły różne segmenty systemu politycznego, ekonomicznego i społecznego. Intensywność i głębokość tych zmian jest różna. Także ich nieodwracalność jest cechą stopniowalną i w dużej mierze podatną na fluktuacje i zawirowania. Sprawia to kłopoty definicyjne.

Zachodzące zjawiska opisywane są przez socjologów, polityków i psychologów społecznych z użyciem bardzo różnorodnego instrumentarium pojęciowego. O trudnościach związanych z operacjonalizacją i konceptualizacją problematyki zmian dokonujących się w różnych sferach życia może świadczyć nie tylko różnorodność aparatury pojęciowej stosowanej przez różnych obserwatorów tych zmian. Bywa, że nawet w opracowaniu jednego autora występują pojęcia bardzo różnorodne zarówno co do zakresu, jak i co do stopnia szczegółowości. W. Wesołowski (1995, s. 3 i n.) posługuje się zamiennie sformułowaniami: *okres transformacji*, *transformacja prorynkowa i prokapitalistyczna*, *transformacja systemowa*, *zmiana systemowa*, *postkomunistyczna transformacja*. A. Miszalska (1995, s. 39) używa pojęcia *procesu transformacji ustrojowej*, podobnie M. Federowicz (1992, s. 156) oraz E. Wnuk-Lipiński (1994). O trudnościach związanych z adekwatnym opisem zmian zachodzących w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych mówi także artykuł B. Idzikowskiego w „Roczniku Lubuskim” t. XXI (1995, s. 39-41).

Używane w tym opracowaniu określenie *transformacja* odnosi się do przeobrażeń zachodzących w różnych systemach regulujących życie współczesnych Polaków. Chodzi głównie o system ekonomiczny (gospodarczy) oraz polityczny sprzyjający poszerzaniu zakresu podmiotowej wolności obywateli. Pośrednio wiąże się z tym tworzenie społeczeństwa obywatelskiego i wzrost roli instytucji samorządu lokalnego. Zmiany te, chociaż mniej widoczne, dotyczą zapewne także systemu oświatowego. Dlatego też stosowana nazwa *transformacja systemowa* odnosi się do różnych systemów bez próby określenia stopnia i głębokości przeobrażeń dokonujących się wewnątrz każdego z nich.

Wspomniano na wstępie tego opracowania, że proces transformacji systemowej Polski w kierunku gospodarki rynkowej i państwa demokratycznego zależeć będzie od wielu czynników. Jednym z ważniejszych jest zapewne gotowość różnych grup społecznych do akceptacji reguł obowiązujących w systemach demokratycznych o gospodarce rynkowej. W tym kontekście zwracano uwagę na rolę młodego pokolenia, które przesądzi o pomyślności reform w krótkiej perspektywie czasowej. Czy dynamika,

kompetencje, determinacja, odwaga i naturalna aktywność tego pokolenia mogą być rękojmnią, czy raczej barierą sukcesu w skali makrospołecznej?

Jakimi cechami powinien się charakteryzować człowiek, któremu przypisano rolę reformatora, twórcy i równocześnie konsumenta ładu gospodarczego i społecznego w modelu, do którego zmierza Polska pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku? K. Krzysztofek (1993) wymienia listę przymiotów, które będą kreować kulturę rynku i sprzyjać modernizacji społecznej: samodzielność, kompetencję, solidność, innowacyjność, psychiczną odporność na niepowodzenia, nonkonformizm, poczucie odpowiedzialności, orientację na przyszłość, rozwinięte potrzeby poznawcze, kooperatywizm akceptujący indywidualizm, indywidualizm otwarty na kooperatywizm. Jest to zespół cech, który tworzy osobowość mobilną, otwartą na zmiany. Można te cechy postrzegać jako sprzyjające adaptacji do nowych warunków ustrojowych. Adaptacja ta jest trudniejsza (a często, zdaniem wielu socjologów i psychologów, niemożliwa) dla pokolenia ludzi w pełni dojrzałych, ukształtowanych w innych, socjalistycznych warunkach. K. Krzysztofek zwraca uwagę, że możliwe są trzy strategie: adaptacja prosta (zerwanie z tradycją, zniszczenie tożsamości i przyjęcie nowych warunków), koadaptacja (kompromis starego porządku z nowym, tradycji z nowoczesnością) oraz adaptacja o cechach otwartości kultury (jedno pokolenie stanie się nośnikiem zmian modernizacyjnych, drugie konserwuje zakotwiczone w tradycji wartości dysfunkcjonalne).

Zdaniem wielu teoretyków modernizacja jest możliwa, gdy wspierają ją siły społeczne zorientowane na potrzebę osiągnięć, tj. zmianę statusu materialnego, społecznego, kulturowego (K. Krzysztofek, 1993; B. Mach, 1994). B. Mach przeciwstawia dwa typy wartości: zorientowane konformistycznie i opierające się na samosterowności (samokierowaniu) podmiotu. Te pierwsze są charakterystyczne dla społeczeństw zachowawczych i autorytarnych, o gospodarce sterowanej centralnie. Drugie cechują społeczeństwa otwarte, demokratyczne, o gospodarce sprzyjającej własnej inicjatywie, umożliwiającej odniesienie sukcesu. Wskazuje przy tym na wyniki ostatnich badań, które sygnalizują wzrost poziomu samosterowności w pokoleniu młodzieży i utrzymywanie się nastawień konformistycznych w pokoleniu rodziców (głównie lepiej wykształconych ojców). Być może to właśnie wykształcenie wyniesione ze szkół i uczelni, które zorientowane były na kształtowanie cech sprzyjających akceptowaniu państwa totalitarnego, stanowi kulturową barierę w transformacji wzorów zachowań w rodzinie w warunkach zmiany systemowej.

Pojawia się specyficzna tożsamość okresu transformacji (A. Rychard, 1993, s. 15). Jest to społeczeństwo bez reguł. Znikają dotychczasowe autorytety, zmieniają się indywidualni i grupowi liderzy. Sukcesy tych ostatnich budowane są często z naruszeniem prawa, co dla krytyków zmian jest istotnym argumentem na rzecz przywrócenia poprzedniego porządku społecznego.

Transformacja ustrojowa Polski wiązana jest z modernizacją. W pracy *Kultura a modernizacja społeczna* (K. Krzysztofek, M. S. Szczepański, A. Ziemiński, 1993, s. 15) przedstawiono teoretyczny model modernizacji Polski. Składa się on z trzech płaszczyzn: płaszczyzny techno-ekonomicznej (zbliżanie Polski do standardów państwa wysoko rozwiniętego), płaszczyzny socjopolitycznej (tworzenie funkcjonalnych struktur społecznych) oraz płaszczyzny psychospołecznej (wyzwalanie potrzeby osiągnięć).

Zważywszy na przedstawione wyżej bariery, głównie tkwiące w procesie tradycyjnej socjalizacji młodego pokolenia w rodzinie, można kwestionować zdolność adaptacji młodzieży do nowych warunków ustrojowych. Pogląd ten osłabia stanowisko cytowanego już B. Macha oraz B. Smolińskiej-Theiss (B. Smolińska-Theiss, 1993, s. 25; P. Sztompka, 1988, s. 19). Autorka opowiada się za koncepcją rozwoju dziecka, który jest funkcją jego własnej aktywności. Jest to zerwanie z paradygmatem o deterministycznym oddziaływaniu na biografię jednostki struktur społecznych i intencjonalnych oddziaływań wychowawców. Dziecko nie jest biernym, reaktywnym przedmiotem rozwoju, samo także potrafi kreować swój rozwój i zachowania, aktywnie organizuje swoje stosunki z otoczeniem i rozwija się poprzez zdobywanie, organizowanie i strukturyzowanie indywidualnego doświadczenia (M. Tyszkowa, 1988, s. 48; J. Trempała, 1990).

B. Smolińska-Theiss łączy doświadczenie indywidualne dziecka z przestrzenią miejską, która jest wypełniona działaniem. Przestrzeń ta nie jest dowolna, lecz zależy od sił społecznych i ekologicznych (lokalnych) uwarunkowań (B. Jałowicki, 1988, s. 8-30). Zmiany zachodzące w Polsce ujawniły istnienie wielu pasywnych dotąd sił, które stały się siłami narastającymi. Pod wpływem procesów transformacyjnych budzą się siły młodego pokolenia, grup i warstw społecznych szukających własnego oblicza, własnych wartości i obszarów działania. Siły te znajdują wyraz w autonomii i kreatywności. Jest to znana koncepcja indywidualizmu autorstwa J. Szczepańskiego (1988). To dzięki własnym siłom i indywidualności człowiek przekracza ciasne ramy kontroli i podporządkowania, stając się autonomicznym podmiotem działania.

Polem ekspresji sił tkwiących w jednostce jest przestrzeń miejska miasta przygranicznego. Otwarcie granicy, zderzenie z wysoko rozwiniętą kulturą i cywilizacją, przyspieszone awanse i sukcesy w różnych dziedzinach aktywności sprzyjają intensywnym oddziaływaniom socjalizacyjnym tych czynników na młodzież (Z. Wołk, 1995, s. 185). Niesie to także zagrożenia i niebezpieczeństwo utrwalenia zachowań niepożądanych i zaakceptowania (zinteryoryzowania) wartości negatywnych o znamionach patologii społecznej. Chodzi głównie o działalność młodocianych grup przestępczych, które trudnią się kradzieżami w sklepach i na bazarach niemieckich oraz sprzedają towarów pochodzących z przestępstwa w celach zarobkowych (J. Kurzępa, 1995, s. 197).

W jaki sposób zaprezentowana typologia orientacji życiowych młodych słuźbiczian wpisuje się w obraz warunków brzegowych niezbędnych — według

przytaczanych powyżej stanowisk — do pomyślnego przejścia okresu transformacji systemowej?

Zgodnie z tym, co podkreślono w podrozdziale 1.1, orientacje na sukces i współzawodnictwo, utrzymujące się w obu badaniach na czołowych pozycjach w przyjętej typologii, korespondują z wyobrażeniami wielu powyżej cytowanych autorów o konieczności zaistnienia niezbędnych psychologicznych warunków powodzenia procesu transformacji. Badane młode pokolenie, dorastające w specyficznych warunkach dynamicznie zmieniającego się miasta przygranicznego, silniej uwewnętrzniało wartości sprzyjające radzeniu sobie w gospodarce rynkowej niż wartości akcentujące równość społeczną, postawy egalitarystyczne i zachowania unifikujące. Badani częściej wskazują na znaczenie indywidualizmu, talentów i zaradności; nie boją się porównania z innymi, gdyż wierzą w sukces. Ta widoczna doza optymizmu i wiary we własne zdolności jest korzystnym prognostykiem dla rozwoju gospodarki opartej na współzawodnictwie i konkurencji. Możliwe (przynajmniej w odniesieniu do młodzieży miasta przygranicznego), że następuje przełamanie ukształtowanego przez instytucje państwa socjalistycznego stereotypu nieopłacalności bycia lepszym. Znane powszechnie hasło „nie wychylać się”, oznaczające równanie do średniej lub wręcz równanie w dół, wydaje się młodym słubiczantom obce.

Badani uczniowie nie mogą być traktowani *en block*. Nie są monolitem uznającym wyłącznie wartości prorynkowe. Typologia orientacji życiowych, które nazwano orientacjami uogólnionymi (T. Hejnicka-Bezwińska, 1991, s. 37), zawiera także orientacje konformistyczne, idealistyczne, a nawet orientacje na wycofanie się — zajmują one jednak odleglejsze pozycje wśród czynników stanowiących podstawę przyjętej typologii.

W grupie orientacji sytuacyjnych, czyli tych nakierowanych na realizację wartości życia codziennego, a nie, jak w przypadku orientacji uogólnionych, na przyszłe plany życiowe, również widać dominację orientacji prorynkowych. Można tu dostrzec — po dwóch latach dzielących badania — istotne przesunięcia. W roku 1992 typologia orientacji sytuacyjnych układała się w następującą kolejność: orientacja prospołeczna, orientacja na dominację i prestiż oraz orientacja na przystosowanie i konformizm. Po dwóch latach kolejność była następująca: orientacja na dominację i prestiż, orientacja afiliacyjno-perfekcjonistyczna oraz orientacja konformistyczno-prospołeczna. Widać wyraźnie przesunięcie preferencji w życiu codziennym w kierunku wartości zorientowanych na dominację i prestiż. Orientacja prospołeczna, która w roku 1992 plasowała się na pierwszym miejscu, po dwóch latach zajęła ostatnią pozycję.

Czy można na tej podstawie sformułować domysł, że widoczne jeszcze w roku 1992 wartości prospołeczne, ukształtowane przez szkołę, rodzinę i środki masowego przekazu silnie osadzone w aksjologii socjalistycznej, zostały przez te instytucje przeorientowane? Może zmiana orientacji sytuacyjnej nastąpiła

pod wpływem własnych doświadczeń młodego pokolenia i oddziaływania rozwijających się niezwykle dynamicznie lokalnych instytucji rynkowych (B. Smolińska-Theiss, 1993; Z. Wołk, 1995)?

Jeśli zarysowana tendencja przybierze trwały charakter, to młode pokolenie będzie można zdefiniować jako siłę sprawczą zmian systemowych. Daje to także pewne przesłanki do wnioskowania, że polska gospodarka może podjąć skuteczną próbę konkurowania z otwartymi gospodarkami wysoko rozwiniętych państw Zachodu. Współcześni młodzi mieszkańcy Słubic zdają się nie ulegać kompleksom i gotowi są na wyzwania konkurencji.

Pozostaje zamknąć to omówienie uwagami dotyczącymi stosunku do pracy. Określenie nakierowanych na pracę orientacji młodego pokolenia słubiczan stanowi klamrę rozważań. Praca jest dla uczniów kategorią pojęciową rekonstruowaną głównie pod wpływem wychowania i obserwacji, a tylko częściowo pod wpływem własnych doświadczeń. Praca będzie jednak stanowiła istotną treść ich przyszłej aktywności życiowej. Czy będzie dla nich celem do realizacji aspiracji, środkiem, narzędziem do zdobycia pieniędzy, prestiżu, czy też przykrą koniecznością, unikaną w życiu dorosłym?

D. Duraj (1993, s. 22), badając kształtowanie się postaw i nastawień dotyczących pracy wśród młodzieży w wieku od 19 do 21 lat, wysunęła tezę, że w postawach młodzieży tkwią zarówno pierwiastki autoteliczne, jak i instrumentalne. Dla połowy badanych praca ma charakter instrumentalny — jest źródłem dochodu. 25% z nich postrzega w pracy różne funkcje — jest więc praca kategorią heteroteliczną. Jedna piąta badanych postrzega pracę w kategoriach autotelicznych — jako źródło satysfakcji i samorealizacji, a 10% traktuje ją jako przykrą konieczność (praca ma więc wymiar eskapistyczny). Autorka stworzyła typologię doznań związanych z przyszłą pracą w ujęciu perspektywnym. Wyodrębniła sześć typów:

- 1) doznania w kategoriach ekonomicznych (jako przymus i jako środek do dobrobytu);
- 2) doznania w kategoriach obowiązku;
- 3) doznania w kategoriach autokreacji (zarówno jako możliwość autokreacji, jak i jej instrument);
- 4) doznania w kategoriach czysto psychicznych (przyjemność, radość, udręka);
- 5) doznania w kategoriach eskapizmu życiowego;
- 6) doznania w kategoriach zdrowia lub intelektu (rozwija, ogłupia, wyniszcza).

W tabeli 3 przedstawiono typologię orientacji na pracę młodzieży słubickiej. Z wyodrębnionych w roku 1992 trzech czynników utworzono typologię orientacji na pracę. Wyróżniono orientacje: 1) idealistyczno-autokreacyjną, 2) materialistyczno-instrumentalną, 3) hedonistyczną.

W roku 1994 wydzielono tylko dwa czynniki, które podzieliły orientacje na pracę na dwa typy: 1) hedonistyczno-instrumentalną, 2) idealistyczno-autokreacyjną.

W ciągu tych dwóch lat obserwowano radykalizację poglądów młodych słubiczan. Upatrują oni w pracy głównie czynnik stanowiący źródło przyjem-

ności, ale także dający poczucie bezpieczeństwa materialnego. Cztery wypowiedzi, które w roku 1992 były podstawą utworzenia dwóch odrębnych typów (instrumentalnego i hedonistycznego), utworzyły po dwóch latach jeden typ orientacji. Można posłużyć się potocznym określeniem, że badani widzą w pracy źródło przyjemności i gratyfikacji utylitarnych. Takie nastawienie sprzyja rozwojowi przedsiębiorczości i innowacyjności.

Wzmacnia ten wniosek również obecność drugiego typu orientacji na pracę, tj. orientacji idealistyczno-autokreacyjnej. Praca jest w tej perspektywie źródłem samorealizacji, satysfakcji, poczucia szczęścia i stabilizacji. Dla sprawnego kształtowania kultury rynku takie nastawienie wydaje się optymalne. Nie wyodrębniono w badanej próbie zachowań eskapistycznych (ucieczkowych), odrzucających walory pracy bądź postrzegających pracę przez pryzmat zachowań dewiacyjnych.

3. Dane statystyczne a wiedza obserwacyjna

Badania zorientowane na rozpoznanie systemów wartości i opis orientacji życiowych wyróżnia obecność analiz jakościowych. Dotyczy to wyborów wartości spośród różnych uznawanych i odczuwanych, co przesądza o ich zakotwiczeniu w perspektywie oceniająco-wartościującej. Dla badacza oznacza to trudności związane z dokładnym pomiarem i doбором wskaźników.

Zastosowana w tym opracowaniu aparatura statystyczna (analiza czynnikowa) pozwoliła wyodrębnić spośród wielu różnorodnych odpowiedzi respondentów wiązki tworzące czynniki wyodrębnione na podstawie głównych, wiodących cech wypowiedzi. Wyeliminowano dzięki temu zabiegowi cechy marginalne, nieistotne statystycznie, a skoncentrowano się na tych wartościach, które w sposób istotny tworzyły każdy z czynników (faktorów). To stało się podstawą tworzenia omawianych typologii orientacji życiowych.

Napotkano jednak trudności w merytorycznym uzasadnieniu włączenia niektórych itemów (wypowiedzi) w poszczególne czynniki. Statystycznie wyodrębnione czynniki nie zawsze pokrywały się z wiedzą badacza. Wydaje się jednak, że nie neguje to trafności zastosowanej metody opisu badanych uczniów — może sygnalizować brak spójności w ich hierarchiach wartości. Oczekiwanie, iż rekonstruowane typy empiryczne będą odpowiadać założonym typom idealnym, nie znajduje potwierdzenia w literaturze.

Odrębne zagadnienie stanowi adekwatność stosowanego nazewnictwa. Statystycznie wyznaczone czynniki składają się z częstokroć z kilku różnych wypowiedzi. Między nimi może zachodzić duże podobieństwo merytoryczne. Wtedy badacz ma ułatwione zadanie przy formowaniu nazw opisujących poszczególne typy. Zdarza się jednak często, że podobieństwo merytoryczne i wewnętrzna spójność wyodrębnionych czynników nie poddają się jednoznaczemu opisowi. Wtedy badacz posługuje się nazwami eklektycznymi,

powstałymi z połączenia dwóch lub większej liczby pojęć. Ze wszystkimi trudnościami, o których mowa, spotkano się przy analizie materiału badawczego stanowiącego podstawę cytowanych typologii.

Odpowiadając na pytanie, które z utworzonych typów orientacji życiowych badanych uczniów sprzyjają transformacji systemowej, a które utrudniają ten proces, można odnieść się do jednej z wielu teorii aplikacji typologii do opisu zjawisk społecznych. Wydaje się, iż mało przydatna będzie typologia oparta na pojęciu *continuum*, płynnego przechodzenia (ewoluowania) od postawy zorientowanej na życie w socjalistycznym państwie opiekuńczym do postawy zorientowanej na samodzielność i współzawodnictwo konieczne w gospodarce rynkowej. Z powstałej typologii widać, że współwystępują cechy kreujące prorynkowe orientacje życiowe z orientacjami prospołecznymi, afiliacyjnymi i zachowawczymi. Bardziej przydatne będzie przyjęcie typologii i na jej podstawie analizowanie poszczególnych orientacji życiowych (typów) poprzez schemat zbliżania lub oddalania od typów krańcowych.

Fakt występowania znacznej liczby typów mieszanych (eklektycznych) orientacji życiowych młodych słubiczan może mieć różnorodne źródła. Trudno jest jednoznacznie ustalić, czy obecność po drugiej stronie granicy dużego ośrodka miejskiego wpływa na proces socjalizacji polskiej młodzieży poprzez różnorodne oddziaływania instytucji silnie osadzonych w strukturze gospodarki rynkowej. Nie wiemy, czy badani znają i oceniają funkcjonowanie tych instytucji w Republice Federalnej Niemiec, czy tylko identyfikują instytucje zajmujące się handlem.

Krystalizowanie się i stabilizowanie postaw i orientacji nakierunkowanych na osiągnięcie indywidualnego sukcesu można dostrzec w uzyskanym materiale empirycznym. Czy jednak zarysowana tendencja przybierze trwałą i pogłębiony charakter, czy też nastąpi rozmywanie orientacji prorynkowych, odejście od nich w kierunku zachowań roszczeniowych? Trudno dziś jednoznacznie odpowiedzieć. Wydaje się, że orientacje prorynkowe wzmacniają mogą sukcesy w skali mikroekonomicznej i indywidualnej.

Literatura

- CIĄGŁOŚĆ i zmiana tradycji kulturowej, red. S. Nowak (1989), Warszawa.
- DARCZEWSKA K. (1994), Religia i wychowanie w świadomości społecznej Polaków, „Przegląd Religioznawczy” 1.
- DURAJ D. (1993), Praca i jej społeczny kontekst w postawach młodzieży, Łódź.
- FEDEROWICZ M. (1992), Trwanie i transformacja, Warszawa.
- GAŃCZARCZYK A. (1994), Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju, Katowice.
- GAREWICZ J. (1985), Pokolenie jako kategoria socjofilozoficzna, [w:] J. Rudniański, K. Murawski, Na krawędzi epoki. Rozwój okresowy i działanie człowieka, Warszawa.
- HAJDUK E. (1995), Kulturowe uwarunkowania orientacji aksjologicznych uczniów, „Rocznik Lubuski”, t. XXI, red. E. Hajduk, Zielona Góra.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (1991), Orientacje życiowe młodzieży, Bydgoszcz.

- IDZIKOWSKI B. (1995), Uwarunkowania gotowości młodzieży do życia w gospodarce rynkowej, „Rocznik Lubuski” XXI, red. E. Hajduk, Zielona Góra.
- JAŁOWIECKI B. (1988), Społeczne wytwarzanie przestrzeni, Warszawa.
- JANOWSKI A. (1977), Aspiracje młodzieży szkół średnich, Warszawa.
- KRZYSZTOFEK K. (1993), Rynek, kultura, modernizacja. Problemy adaptacji Polaków. (Ekspertyza wykonana w Instytucie Kultury, na prawach maszynopisu).
- , SZCZEPAŃSKI M. S., ZIEMIŃSKI A. (1993), Kultura a modernizacja społeczna, Warszawa.
- KURZĘPA J. (1995), Skutki zmiany ustrojowej w świetle zachowań młodzieży w zachodnim pasie pogranicza, „Rocznik Lubuski” XXI, red. E. Hajduk, Zielona Góra.
- MACH B. (1994), Międzypokoleniowy przekaz wartości w warunkach zmiany systemowej. (Referat na IX Ogólnopolski Zjazd Polskiego Towarzystwa Socjologicznego), Lublin.
- MEAD M. (1978), Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego, Warszawa.
- MIKUŁOWSKI-POMORSKI J. (1978), Pokolenie jako pojęcie socjologiczne, „Studia Socjologiczne” 3.
- MISZAŁSKA A. (1995), Transformacja systemu a samopoczucie zbiorowe, „Kultura i Społeczeństwo” 2.
- MISZTAŁ M. (1990), Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego, Warszawa.
- MŁODZIEŻ a wartości, red. H. Świda (1979), Warszawa.
- NARKIEWICZ-NIEDBALEC E. (1994), Religijność kandydatów na nauczycieli, „Przegląd Religioznawczy” 1.
- NOWAK S. (1985), Metodologia badań społecznych, Warszawa.
- PAWŁOWSKI T. (1977), Pojęcia i metody współczesnej humanistyki, Wrocław-Gdańsk.
- REYKOWSKI J. (1993), Zmiany systemowe a mentalność polskiego społeczeństwa, [w:] Wartości i postawy społeczne a przemiany systemowe. Szkice z psychologii politycznej, red. J. Reykowski, Warszawa.
- RYCHARD A. (1993), Społeczeństwo w transformacji: koncepcja i próba syntezy analiz, [w:] Społeczeństwo w transformacji. Ekspertyzy i studia, red. A. Rychard, M. Federowicz, Warszawa.
- SALUSTOWICZ P. (1978), Postawy innowacyjne, następstwo pokoleń a społeczeństwo socjalistyczne, „Studia Socjologiczne” 3.
- SMOLIŃSKA-THEISS B. (1993), Dzieciństwo w małym mieście, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J. (1988), O indywidualności, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (1988), Socjologiczna teoria podmiotowości, [w:] Podmiotowość, rzeczywistość, konieczność, red. P. Buczkowski, R. Cichocki, Poznań.
- ŚWIDA-ZIEMBA H. (1993), Wartości młodzieży licealnej — ankieta jako metoda badawcza, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2.
- TREMPAŁA J. (1990), Rozwój psychiczny dziecka w warunkach edukacji równoległej, [w:] Edukacja równoległa. Funkcjonowanie i kierunki rozwoju edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania, red. J. Trempała, Bydgoszcz.
- TYSZKOWA M. (1988), Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia, [w:] Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne, Warszawa.
- WESOŁOWSKI W. (1995), Niszczenie i tworzenie interesów w procesie systemowej transformacji: próba teoretycznego ujęcia, „Kultura i Społeczeństwo” 2.
- WINCŁAWSKI W. (1976), Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski, Warszawa.
- WNUK-LIPIŃSKI E. (1994), Kształtowanie nowego ładu instytucjonalnego, [w:] Społeczne konsekwencje transformacji ustrojowej, red. M. Grabowska, K. Pankowski, E. Wnuk-Lipiński, Warszawa.
- WOLK Z. (1995), Ślubice — małe miasto przed dużą szansą, „Rocznik Lubuski” XXII, red. E. Hajduk, Zielona Góra.

BOGDAN IDZIKOWSKI

LEBENSORIENTIERUNG UNTER SCHULJUGENDLICHEN EINER GRENZSTADT — PROBE EINER TYPOLOGIE (ZUSAMMENFASSUNG)

Der Beitrag präsentiert die Lebensorientierungen der Schuljugend einer Grenzstadt. Der Autor sucht darin die Antwort auf die Frage, ob die Lebensorientierungen der jungen Generation der Slubice-Bewohner die Wandlungen in Richtung der Marktwirtschaft fördern können.

Die Untersuchungen wurden zweimal d.h. 1992 und 1994 in Slubice durchgeführt, wo sich positive und negative Ergebnisse des Reformierens des polnischen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systems konzentrieren. Die Öffnung der Grenze machte auch möglich zwei getrennte kulturelle und ökonomische Systeme zu vergleichen.

Auf Grund der zweimaligen Messungen der Werte der Schuljugend in Slubice wurden nach der Durchführung der Faktorenanalyse zwei Typologien von Lebensorientierung der Jugend geschaffen — die verallgemeinerte Orientierung und die Situationsorientierung. 1992 schuf man die Typologie der verallgemeinerten Orientierung, die aus sieben Orientierungstypen besteht: Orientierung auf Wettbewerb, auf Selbständigkeit, transzendente Orientierung, Orientierung auf die Anerkennung bei anderen, auf die intellektuellen Werte, idealistische Orientierung und Orientierung auf die Freiheit der Einzelperson. Nach 2 Jahren wurden folgende Orientierungstypen unterschieden: auf die Selbständigkeit, auf den Erfolg im Wettbewerb, die transzendente Orientierung, idealistische Orientierung, eklektische Orientierung (konformistisch-konservative); technokratische Orientierung; Orientierung auf die Freiheit.

Der Vergleich beider Typologien zeigt, daß ein Teil der verallgemeinerten Orientierung einen relativ stabilen Charakter hat. Das betrifft die Typen der Orientierung auf den Wettbewerb, auf den Erfolg, auf den Individualismus und die Autokreation. In der Tabelle der Typen von idealistischer Orientierung mit autotelischen Merkmalen folgte eine kleine Verschiebung nach oben. Stabile und hohe Position nimmt die transzendente Orientierung ein, was vom relativ hohen Niveau der Religiosität junger Slubice-Einwohner zeugt.

In der Gruppe der Situationsorientierung kamen im Jahre 1992 folgende Orientierungstypen zum Vorschein: progesellschaftliche Orientierung, Orientierung auf die Domination und das Prestige, sowie auf die Anpassung. Im Jahre 1994 traten dagegen folgende Orientierungen zutage: auf die Domination, die afilativ-perfektionistische Orientierung und die konformistische Orientierung.

In dieser Orientierungsgruppe sieht man größere Verschiebungen. Nach zwei Jahren schätzen die Jugendlichen höher die Domination und das Prestige, weniger dagegen progesellschaftliche Werte.

Man hat auch nach dem Verhältnis der Jugendlichen zur Arbeit gefragt. 1992 entstanden 3 Orientierungstypen auf die Arbeit: idealistisch-autokreative Orientierung, materialistisch-instrumentale Orientierung und hedonistische Orientierung. Die Faktorenanalyse der Schülerantworten aus dem Jahre 1994 ließ zwei Orientierungstypen auf Arbeit unterscheiden: hedonistisch-instrumentale Orientierung; idealistisch-autokreative Orientierung.

Aufgrund der gebildeten Typologien von Lebensorientierungen der Jugendlichen von Slubice kann man feststellen, daß sie keine Angst haben, mit anderen Menschen verglichen zu werden. Sie sind offen, wenn es um Wettbewerb geht und glauben an ihre Fähigkeiten. Sie sind optimistischer als die erwachsene Population der polnischen Gesellschaft. Sie können also zum Tatsubjekt der sich vollbringenden gesellschaftlichen Modernisierung werden.

WŁADIMIR T. LISOWSKI

МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ НА ПОРОГЕ XXI ВЕКА

Заканчивается XX век. Молодые люди, сидящие сейчас за школьными партами и в вузовских аудиториях станут во главе государства, будут определять судьбы страны. О молодежи сейчас много и жаростно спорят. Одни осуждают за чрезмерное увлечение потребительством, другие — за снижение интереса к образованию, третьи — за пьянство и наркоманию. Но ведь молодежь очень разная. И только строгий научный подход к анализу проблем вступающих в жизнь поколений позволяет делать обоснованные выводы, прогнозировать поведение в настоящем и в будущем.

Интересы молодежи определяются ее экономической, социальной и политической ролью в обществе, однако необходимо учитывать следующее:

1. Молодежь — одна из самых незащищенных в экономическом отношении часть населения. По совету Запада Россия подвергла себя безответственному эксперименту, бездумно внедрив так называемую „шоковую терапию“, что привело к разрушению экономики и массовому обнищанию населения.

2. В обществе крайне низок престиж образованности, профессионализма, духовности и нравственности. Талант и знания оказываются невостребованными, что формирует растерянность, неуверенность в настоящем и будущем, приводит к „утечке умов“.

3. Агрессивный национализм стал причиной многих бед, обрушившихся на жителей бывших советских республик и превративших их в „иноязычное население“, в униженных и ограбленных беженцев.

4. Широко распространившийся в обществе идейно-нравственный вакуум, падение культуры, своеобразная „дебилизация“ части населения убивают у молодежи веру в свои силы и возможности. Исправить сложившееся положение средствами идеологии и воспитания невозможно. Требуется радикальная перестройка общества.

5. У значительной части молодежи широко укоренились представления о неверности исторического выбора, о том, что

прошлое нашей страны — это лишь цепь трагических преступлений и обмана и в нем не было ничего хорошего.

6. Возрастают поиски „врага”, на которого можно было бы свалить причины всех бед. Молодых обманывают как левые радикалы, так и правые консерваторы, „жириновцы” и фашисты, руководители новоявленных партий и неформальных объединений. Идет постоянная борьба за голоса молодежи и за ее взрывоопасную энергию.

7. Утрата перспектив и нравственных идеалов, потерянности и растерянности, неверие в то, что можно изменить жизнь в нашей стране к лучшему, приводит к „уходу в себя”, к „богоискательству”, к „богостроительству”, к увлечению мистицизмом (см. Лисовский, 1994).

8. Трудности в экономике — фундамент всех трудностей и основание для политического кризиса. Мы долгое время находились в плену иллюзий, считая, что можно построить более совершенное общество на низкой материальной основе, лишь за счет усиления идейно-воспитательной работы.

9. Переход к рыночным отношениям ведет к большой дифференциации среди молодежи, появлению значительных групп обездоленных, к массовой безработице, в том числе и среди специалистов с высшим образованием. Отказ от распределения молодых специалистов (выпускников ряда вузов и техникумов), массовая безработица особенно отрицательно сказывается на трудоустройстве девушек.

10. Остро стоят проблемы социальных гарантий, обеспеченности трудом, защиты прав молодежи. Причины и сущность антиобщественных явлений носят социальный характер. Основа преобразования сознания людей — это изменение общественного бытия. Но при этом необходимо учитывать и усилия воспитателей (см. *Молодой человек ...*).

11. По оценкам зарубежных политологов, Россия превращается в некий Чикаго 20-х годов. По словам С. Говорухина, у нас произошла „великая криминальная революция”. Латентными, то есть невыявленными остаются две трети организованных преступлений. Резко возрастают детская и подростковая преступность, наркомания.

12. Численность молодежной популяции в начале XXI века резко сократится вследствие падения рождаемости. Все больше появляется на свет нездоровых детей. Это расплата и за неблагоприятную экологию, и за „достижения прогресса”, и за плохое питание и недоедание родителей. Но ведь большое поколение не только не сможет успешно осваивать азы воспитания и образования, но и получить профессию, необходимую для системы современных рыночных отношений (Слуцкий, 1994).

13. Завтрашний день России во многом определяется тем, какое образование получит сегодня молодое поколение. Правильная образовательная молодежная политика является залогом стабильности общества. Центральная задача образования состоит в создании условий для раскрытия способностей личности, удовлетворения ее потребностей в интеллектуальном, духовном, нравственном и физическом развитии (см. *Социология молодёжи ...*).

14. Особое значение приобретают проблемы социальной защиты молодого поколения. В бывшем СССР было принято считать, что нет необходимости создавать систему социальной защиты населения, так как социализм в отличие от капитализма якобы автоматически обеспечивает социальное равенство и благополучие. Но на практике было далеко не так. Особенно остро проблемы социальной защиты встали в последние годы.

15. Динамизм происходящих социально-экономических изменений в обществе требует постоянного внимания к проблемам уровня жизни молодежи. Многие вопросы материального положения молодежи начинают приобретать отчетливо выраженную политическую окраску. Это означает, что любое мероприятие в рамках радикальной экономической реформы следует оценивать с точки зрения его влияния на сферу социальных отношений и принимать с учетом не только экономических, но и социальных последствий. Пока же несогласованность и непроработанность отдельных решений, касающихся молодежи, принятых в последнее время, лишь усугубляют негативные социальные тенденции в ее среде.

Под государственной системой социальной защиты молодежи мы понимаем часть молодежной политики, направленной на обеспечение взаимоувязанных со всеми законодательными и исполнительными решениями разных уровней правовых и экономических гарантий, соблюдение важнейших социальных прав каждого молодого человека. Это прежде всего право на труд, нормальные условия работы, получение дохода от своей деятельности, обеспечивающего достойный уровень и качество жизни, отдыха и др. Для малоимущих групп населения — денежные дотации и натуральные выдачи; причем помощь от государства должны получать только те граждане, кто по объективным причинам не в состоянии самостоятельно зарабатывать и иметь достаточный доход для нормальной жизни и воспроизводства.

Ведущей целью государственной системы социальной защиты молодежи должно быть обретение каждым молодым человеком чувства личного достоинства, веры в свои силы и социальную справедливость, желание собственным трудом добиться лучшей жизни, а не пассивно ожидать ее. Ибо здоровый человек нуждается не только и не столько в социальной защите, сколько в предоставлении

ему возможностей для самоопределения и самоутверждения (см. *Социальная защита ...*).

От уровня развития молодежи — физического и умственного, от ее образованности, уровня сознания, ее ценностей, мотивов поведения, социальной активности и т. д. зависят возможности молодежи воздействовать на развитие общества, вносить вклад в социальный прогресс. Развивать молодежь — значит усиливать инновационный потенциал молодого поколения, закладывать основы будущего роста, накапливать силы для ускоренного выхода России из тяжелейшего положения. От того, насколько широко и глубоко молодежь включена (интегрирована) во все сферы жизни общества, настолько активно она участвует в ней, зависят темпы развития молодежи и общества в целом.

То, что происходит сегодня в России с молодежью, очень напоминает события двадцатых годов. В те годы многим казалось, что вскоре произойдет мировая революция и победит коммунизм. А вместо этого — НЭП, неопишное богатство одних и бедность других. В результате — разгул преступности, пьянство и разврат, растерянность перед настоящим и будущим.

11 мая 1995 г. в „Известиях” было опубликовано письмо врача психолога О. Заваденго *Настоящие „новые русские” — это надежда общества*. А 17 мая 1995 г. те же „Известия” сообщили, что „новые русские” задолжали свободной экономической зоне Находка более 4 миллиардов рублей и более 500 тысяч долларов, но не собираются рассчитываться с долгами, так как многие из тех, кто взял кредиты, сегодня живут далеко — в Новой Зеландии, США, Австралии — не собираются возвращаться домой.

„Надежды” не оправдались.

Имущественное и социальное расслоение всегда приводило к острейшим катаклизмам. Власти забывают о том, как страшен русский бунт. Похоже, что власти живут лишь сегодняшним днем, будущее страны их не волнует.

Сейчас много и часто говорят о возрождении... Причем идеализируется многое, связанное с царской Россией, и бездумно осуждается семидесятилетняя история советской власти, при которой якобы „все было плохо”. Так сотворяются новые мифы.

Молодежь делает исторический выбор. Этот выбор должен быть свободен, иначе это не выбор. Но даже если выбор свободен, надо помнить, что свобода неабсолютна. Выбор не должен быть случайным, тем более ошибочным. Должными являются лишь те цели, которые признаются обществом ценными. Система новых ценностей — вот камень преткновения российских реформ. Только те, во что действительно верят, что действительно ценят отдельный человек, народ, общество, только то они и превращают в

действительность, в свою культуру. Если люди не верят в реформу, не ценят ее — реформе конец.

Реформы должны произойти не над людьми, не вокруг них, а прежде всего в самих людях. Нельзя освободить человека извне более, чем он свободен изнутри. Там, где плохая личность, там и плохое общество.

Необходимо постоянно оказывать помощь молодежи в преодолении ее духовной слабости, растерянности и потерянности. Это требует разработки программы социализации вступающих в жизнь молодых поколений. А это немыслимо без формирования вдохновляющего образа будущего, основанного на серьезном анализе всего хода как современного, так и предшествующего исторического развития, отказа от грубой политической тенденциозности.

Преступно убеждать подрастающее поколение: жорош тот, у кого много денег и не важно, каким путем они добыты. Сегодня „лавочки“ правят бал. На них делают ставку и надеются „власть имущие“. Еще более преступно воспитывать „сексуально-озабоченных“ „рыночных“ ребятишек, которым все равно чем и где торговать, включая собственные тела.

Наступает момент, когда в отношениях между родителями и детьми исчезают чисто человеческие контакты. Ребенком просто манипулируют как вещью, требуют: „будь таким, как мы хотим“. Зачастую их действия направлены на то, чтобы в детях реализовалось все то, что не удалось им самим. Время детей расписано до минуты, никакой самостоятельности. И они нередко срываются, становятся „трудными“ или „заболевают“ психически. В городе насчитывается около трехсот тысяч наркоманов. Наркомания — это „зомбирование“ человека. Добыть деньги любой ценой на очередную дозу становится для него главным. Поэтому наркоман и преступник — синонимы. Происходит необратимое разрушение психики, потенции, здоровья. Наркоманы никогда не будут иметь здоровых детей.

Нормальное существование современного общества невозможно без полноценного функционирования системы образования.

Глобальный кризис, который охватил все сферы жизни общества, представляет реальную угрозу как для человека, так и для системы образования. Нарушены многие формы самоутверждения и выживания человека. Во многом самоутверждение человека раньше осуществлялось на базе образования. Однако, в настоящее время наблюдается падение престижа образования, утрата интереса к получению знаний вообще.

В последние годы проявились реальные новые возможности самоутверждения личности, где не требуется высокий уровень образования. Для многих молодых людей эти пути кажутся достаточно привлекательным, хотя, как правило, они не ведут к

настоящему успеху и негативно сказываются на раскрытии творческого потенциала личности. Самое опасное в нынешнем состоянии российского общества — не экономический и социальный кризисы, и даже не конфликты, а то усиливающееся ощущение духовной пустоты, бессмысленности, бесперспективности, временности всего происходящего, которое зримо охватывает все новые и новые слои населения.

Сложившиеся формы образования не гарантируют удовлетворения потребностей человека в новой социальной ситуации. Это привело к возникновению большого числа нетрадиционных форм образования как в сфере среднего, так и высшего образования. С одной стороны, это приблизило образовательный процесс к решению задачи самоутверждения и выживания человека в новых условиях, а с другой — породило ряд новых сложных проблем.

Среди этих проблем можно указать на резко возросшую необходимость для каждого человека более адекватного представления о себе и своем месте в обществе в кризисной ситуации. Новая ситуация такова, что она не просто заставляет людей переучиваться, но часто заставляет менять систему ценностей, установок, взглядов, привычек, испытать своеобразные метаморфозы и фактически становиться новой личностью. В последние годы произошел переход от стабильной социальной среды к быстро изменяющейся нестабильной, несбалансированной среде постперестроечного периода. Новая нестабильная среда зачастую превышает адаптационные возможности обычного человека. В этих условиях особую актуальность приобретают поиски точек отсчета для самоутверждения, ориентиров для адаптации и самосохранения. Речь идет о расширении горизонта сознания, рекомендациях по усилению устойчивости человека в ситуации нестабильной среды, повышении его общекультурного и интеллектуального уровня. Многие люди, к сожалению, не понимают, что с ними происходит, а поэтому не могут найти соответствующих форм самоутверждения и самореализации, уходя часто в такие состояния, как фрустрация, невроз, апатия, агрессия, мистицизм (Иудин, 1994).

Растущая безработица оказывает резко отрицательное воздействие на все стороны жизни, в том числе и на систему образования, социальное самочувствие выпускников учебных заведений, способствует росту пьянства, преступности и наркомании.

Образование должно стать не только средством получения знаний, но и фактором изменения отношения человека к изменяющейся социальной, культурной сфере, обеспечивать пригодность человека к деятельности в меняющихся условиях труда и производства (Неценко, 1994).

Система высшего образования в современных условиях играет неоднозначную роль. С одной стороны, давая молодежи высокую общеобразовательную подготовку, воспитывает установку на труд, на самостоятельность, инициативность и мобильность. С другой стороны, отсутствие распределения ставит перед выпускниками задачу поиска работы, формирует неуверенность в завтрашнем дне. В-третьих, в условиях современных проблем производства, роста безработицы вуз становится для молодежи „временным убежищем”. Мобильность молодежи зависит от факторов субъективного, личностного характера.

Сам по себе уровень образования (в отрыве от факторов объективного характера) не является гарантом трудоустройства и реализации жизненных планов. Однако система образования, являясь важнейшим каналом социальных перемещений, расширяет спектр возможностей профессионально-социальной мобильности.

Все сказанное выше свидетельствует о том, что возникла необходимость глубокого теоретического осмысления всего происходящего с человеком на современном этапе развития общества, и организации на этой основе целенаправленной помощи в поиске путей самоутверждения на базе образования. Эта помощь может проявляться в более адекватном осознании происходящего с человеком, в преодолении на этой основе мифов, в организации диалогового общения, в повышении собственной психологической устойчивости и т. п. Речь идет о том, что сознание человека должно быть поднято на более высокий уровень. Особое значение здесь приобретает развитие способностей человека к саморегуляции, самоорганизации, повышение гибкости мышления, формирование способности к преодолению различных шаблонов, стереотипов и др., что должно найти отражение в учебных программах (Днепров, 1994).

Вот почему перед системой образования встают принципиально новые задачи. Образование отнюдь не должно сводиться исключительно к передаче знаний и переучиванию людей. Оно должно выполнять и такие функции, как формирование ряда новых личностных качеств человека: критическое отношение к себе и к своим стереотипам и привычкам, осознание необходимости преодоления косных взглядов, формирование новых ценностных ориентаций, более гибкого мышления, установок на диалог и сотрудничество. Без этого нельзя войти в XXI век.

Литература

- ДНЕПРОВ Э. Д. (1994), Четвёртая школьная реформа в России. Пособие для преподавателей, Москва.
- ИУДИН А. А., СТРЕЛКОВ Д. Г. (1994), Актуальные проблемы социализации молодежи, Нижний Новгород.
- ЛИСОВСКИЙ А. В., ЛИСОВСКИЙ В. Т. (1994), В поисках идеала. Диалог поколений, Мурманск.
- МОЛОДОЙ человек в условиях кризиса. Материалы международной научно-практической конференции 29-30 июня 1994 г., ред. В. К. Криворученко (1994), Москва.
- НЕЦЕНКО Н. А., ТУЧКОВ А. И. (1994), Методические основы оценки состояния рынка рабочей силы в регионе, Санкт-Петербург.
- СЛУЦКИЙ Е. Г. (1994), Взрыв сильнее ядерного можем произойти, по мнению социолога, если мы сегодня не обратим должного внимания на положение молодежи, Санкт-Петербургские бедности, 14 декабря.
- СОЦИАЛЬНАЯ защита молодежи: вопросы теории и практики, ред. В. Т. Лисовский (1994), Москва.
- СОЦИОЛОГИЯ молодежи. Учебное пособие, кн. 1-3, ред. В. Т. Лисовский (1995), Москва.

WŁADIMIR LISOWSKI

MLODZIEŻ A EDUKACJA U PROGU XXI WIEKU

(Streszczenie Ryszard Kostecki)

1. Na sytuację życiową młodzieży w Rosji lat dziewięćdziesiątych wpływają m. in. następujące czynniki: kryzys ekonomiczny, powodujący ubożenie i silne rozwarstwienie społeczeństwa; niski prestiż edukacji w świadomości społecznej; agresywny nacjonalizm; próżnia ideowo-moralna; postrzeganie 70-letniej historii ZSRR jako ciągu błędów i tragicznych wydarzeń; poszukiwanie odpowiedzialnych za zmianę dotychczasowego ładu społecznego; ucieczka ludzi (głównie młodych) w indywidualizm (bogacenie się, religia, mistycyzm); rosnące bezrobocie, które szczególnie negatywnie rzutuje na perspektywę zawodowe młodych kobiet; rozwój przestępczości, który można nazwać „wielką kryminalną rewolucją”, upodabniającą Rosję do Chicago lat dwudziestych (organy ścigania nie wykrywają dwóch trzecich popełnionych przestępstw); niż demograficzny i rosnąca liczba dzieci rodzących się z różnymi defektami i schorzeniami.

2. Obecna kondycja społeczeństwa rosyjskiego przypomina sytuację społeczną w Rosji lat dwudziestych, szczególnie jeśli chodzi o próżnię aksjologiczną i rozwarstwienie ekonomiczne. Wtedy zjawiska te wywołała tzw. Nowa Polityka Ekonomiczna. Teraz ich podłożem jest próba radykalnej reformy ekonomicznej, która doprowadziła do zmiany starego ładu społecznego.

3. Tworząca się klasa średnia (tzw. nowi Rosjanie) nie może być wzorotwórcą dla młodzieży ze względu na nieprzestrzeganie prawa.

4. Popularyzowanie przez niektórych intelektualistów idei odrodzenia kraju z oparciem w tradycji carskiej Rosji jest tworzeniem nowego mitu.

5. W obecnej sytuacji społecznej w Rosji niezbędne jest opracowanie programu socjalizacji młodzieży. W programie tym kluczową rolę powinna odegrać nowoczesna edukacja.

6. System kształcenia musi pomóc w przezwyciężeniu najniebezpieczniejszego zjawiska społecznego w Rosji — próżni aksjologicznej oraz towarzyszącego jej poczucia tymczasowości i braku perspektyw.

7. Zmiany w edukacji należy wiązać z adekwatną do obecnego etapu transformacji systemowej polityką społeczną wobec młodzieży.

EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC

PRZEMIANY ASPIRACJI EDUKACYJNYCH MŁODZIEŻY MIASTA PRZYGRANICZNEGO

1. Orientacje życiowe młodzieży

Apiracje są cechą psychospołeczną ludzi powiązaną z innymi cechami osobowości. Mogą być cechami zarówno pojedynczych osób, jak i szerszych zbiorowości. Andrzej Janowski (1977, s. 32) zaproponował definicję aspiracji, zgodnie z którą są to „w miarę trwałe i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości i stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości, oraz obiektów, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać”.

Aspiracje są tym szczególnym rodzajem wartości w życiu człowieka, które motywują ludzkie działania. Jadwiga Szefer-Timoszenko (1981, s. 6) zwróciła uwagę, że obiekty aspiracji wywodzą się z wartości względnie trwałych i podstawowych; są one zwykle wartościami zinternalizowanymi. Inny badacz celów życiowych społeczeństwa polskiego, Antoni Sułek (1983, s. 293) zauważył, iż aby wartości stały się przedmiotem aspiracji, potrzebne jest przekonanie o możliwości osiągnięcia tychże wartości.

Ponieważ różne obiekty mogą stanowić dla człowieka wartość i przedmiot aspiracji, same aspiracje nie stanowią kategorii jednorodnej. Ze względu na dziedzinę, z których pochodzą obiekty aspiracji, w literaturze spotkać można aspiracje edukacyjne, zawodowe, rodzinne, społeczno-moralne, dotyczące czasu wolnego (A. Janowski, 1977 s. 85). W obrębie tych wskazanych, najistotniejszych płaszczyzn funkcjonowania człowieka podejmowane są działania, dokonywane wybory czyniące zadość jego aspiracjom życiowym. Są one jednym z istotniejszych czynników motywujących ludzką działalność. Podejmowanie działań zgodnych z indywidualnymi preferencjami daje jednostce poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za własne wybory. Realizacja aspiracji może być źródłem satysfakcji z dotychczasowych osiągnięć, zachętą do dalszych działań i starań o urzeczywistnianie zamierzeń. Niezaspokojenie aspiracji wynikające bądź to ze zbyt wysokiego ich poziomu wobec możliwości jednostki, bądź z braku możliwości ich realizacji w określonych, niezależnych od jednostki warunkach, może być źródłem niezadowolenia i frustracji. Działania nakierowane na realizację wartości dobranych adekwatnie do możliwości i ocenianych pozytywnie nadają sens ludzkiemu życiu. Brak

natomiast koncepcji sensu życia może wywołać nerwicę egzystencjalną i neurastenię (K. Obuchowski, 1967, s. 237).

Uświadomienie sobie własnych pragnień i dążeń ma szczególne znaczenie w wieku dojrzewania człowieka, gdy w sposób bardziej lub mniej precyzyjny określa się strategię postępowania mającą służyć realizacji przyjętych zamierzeń.

Badania nad orientacjami życiowymi młodzieży mają długą tradycję, w Polsce sięgającą okresu sprzed drugiej wojny światowej (M. Kozakiewicz, 1965, s.62), jednak studia empiryczne służące rozpoznaniu rodzaju i poziomu aspiracji życiowych prowadzone były z uwzględnieniem odmiennych założeń metodologicznych i różnych zestawień celów życiowych przedkładanych do wyboru osobom badanym. Dlatego ustalenia tych badań często są nieporównywalne. Okresem sprzyjającym nasileniu się badań nad orientacjami życiowymi i aspiracjami są czasy przemian społecznych, zwłaszcza w makrostrukturach.

Jeden z badaczy (A. Gańczarczyk, 1994, s. 60) wyróżnił dwie podstawowe grupy orientacji życiowych młodzieży (uczniów szkół średnich) - aktywne i bierne¹, a w ich obrębie: reformatorskie, perfekcjonistyczne i nonkonformistyczne - jako szczegółowe warianty orientacji aktywnych oraz konserwatywne, konformistyczne i inercyjne - jako sposoby realizacji orientacji biernej. Przyjął on następującą definicję operacyjną: „orientacja życiowa to charakterystyczne dla jednostki, grupy nastawienie do różnych dziedzin życia i do własnego »ja«, wyrażające się w różnym nasileniu, odmianach deklarowanej lub/i rzeczywistej aktywności” (A. Gańczarczyk, 1994, s. 16). Orientacje aktywne przejawiają ci, którzy dostrzegają możliwość wprowadzania zmian u siebie i w otoczeniu. Orientacja bierna charakteryzuje te osoby, które nie odczuwają potrzeby wprowadzania jakichkolwiek zmian, wolą zachować dotychczasowy stan i funkcjonować przystosowawszy się do niego. Na podstawie reakcji na sytuacje zadaniowe Andrzej Gańczarczyk stwierdził, iż 60% młodzieży w wieku od 15 do 17 lat przejawia orientację bierną, 31% - orientację aktywną w stopniu słabym, a 9% aktywną w stopniu średnim i wysokim (A. Gańczarczyk, 1994, s. 103).

Składnikiem głównym orientacji życiowych są wartości, które dana osoba uznaje, ceni oraz realizuje. Współcześni psychologowie starają się ujmować świat wartości jednostki jako jej indywidualny, niepowtarzalny, otwarty i dynamiczny system, który najlepiej odzwierciedlić w postaci „piramidy”, mającej za podstawę trzy - cztery fundamentalne dla jednostki wartości (K. Ostrowska, 1994, s. 9). Trudno jednak na podstawie tak zdiagnozowanych systemów wartości jednostek charakteryzować systemy wartości szerszych zbiorowości. Może tego rodzaju trudności metodologiczne wymuszać na badaczach zjawisk społecznych — zwykle skupionych na poszukiwaniu tego, co wspólne, podobne u wielu osób — zajęcie się bliżej tym, co u człowieka

¹ Autor w zasadzie wyróżnił trzy grupy orientacji: bierne, aktywne i twórcze, jednak tej trzeciej prawie w ogóle nie zidentyfikował prowadząc badania empiryczne.

jednostkowe, niepowtarzalne, indywidualne; postulował to znacznie wcześniej Jan Szczepański (1988, s. 64).

Orientacje życiowe kształtują się wraz z rozwojem jednostki, nabywaniem przez nią doświadczeń i wiedzy o sobie i otaczającym świecie, pod wpływem oddziaływania rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej oraz środków masowej komunikacji. Zgodnie z wcześniej przywołaną definicją orientacji życiowych, dotyczą one zarówno jednostek, jak i zbiorowości, w których można wskazać orientacje dominujące, najpowszechniej realizowane. Orientacje danego pokolenia odzwierciedlają panujący wzór sukcesu życiowego, który upowszechnia się i staje siłą motywującą działania wielu ludzi reprezentujących tę samą generację. W odniesieniu do kolejnych pokoleń Polaków (począwszy od XIX wieku) można mówić o pokoleniach nastawionych na walkę o niepodległość w czasach zaborów i wojen, odbudowę kraju po drugiej wojnie światowej, „małą stabilizację” w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, upomnienie się o godność człowieka w okresie powstania „Solidarności” oraz budowanie gospodarki wolnorynkowej obecnie. Czy dzisiejsze pokolenie trzydziesto-, czterdziestolatków zyska miano twórców podstaw gospodarki rynkowej, pokaże przyszłość, jednak to oni przede wszystkim tworzą kategorię prywatnych przedsiębiorców, osób pracujących na własny rachunek, stanowiących zaczątek klasy średniej i stanowią kategorię pracowników najemnych w prywatnych firmach i przedsiębiorstwach.

Czy w Polsce lat dziewięćdziesiątych można dostrzec lansowane przez środki masowego przekazu, szkołę, rodzinę, instytucje wyznaniowe wzory karier życiowych? Pewien ołdām prasy adresowanej do reprezentantów klasy średniej („Sukces”, „Twój Styl”, „Wprost”) lansuje wzorzec człowieka przedsiębiorczego, aktywnego, wykształconego, zorientowanego głównie na działalność zawodową, zbliżonego do zachodniego *yuppi* (*Young Urban Professional*)². *Yuppi* to jednostka, która po pierwsze — mieszka w jednym z wielkich miast lub w jego pobliżu, po drugie — przez całe życie nie ma mniej niż 25, nie więcej niż 45 lat, po trzecie — interesują ją pieniądze, sława, pozycja, styl, władza lub jakakolwiek kombinacja tych elementów. Jest „workoholikiem” zatrudnionym w dużej firmie, dla której pracuje sześć dni w tygodniu, po kilkanaście godzin dziennie. Jest profesjonalistą we własnej dziedzinie, ale często ignorantem poza nią. Nie ma czasu na założenie rodziny, więc najczęściej funkcjonuje w konkubinacie z drugim *yuppi*. Ludzie tego pokroju zainteresowani są utrzymaniem dobrej kondycji fizycznej (ćwiczenia w siłowniach lub salonach odnowy biologicznej, tenis, pływanie). Nie znam jednak badań, w których rozpoznano by znajomość modelu *yuppi* wśród młodzieży polskiej, stopień jego akceptacji i chęć kreowania własnego życia na jego wzór. Henryk Domański (1994, s. 128) za Ehrenreichem twierdzi, że po

² H. Domański (1994, s. 127) skrócił ten tłumaczy nieco inaczej: *young upper professionals*. Oxford *Advanced Learner's Dictionary* podaje natomiast: *yup-pie-young and ambitious professional person, esp one working in a city* (Oxford University Press 1989, s. 1489).

apogeum w latach osiemdziesiątych w Stanach Zjednoczonych moda na *yuppi* zaczyna słabnąć.

Z badań różnych zespołów pedagogów i socjologów wynika, że między początkiem lat osiemdziesiątych (1983) a rokiem 1991 znacznie spadł odsetek młodzieży deklarującej uznawanie jakiegokolwiek wzoru osobowego, reprezentowanego przez postać rzeczywistą lub fikcyjną, a wzrósł (z 50 do 80%) odsetek jawnie przyznających, że nie uznają żadnych wzorów osobowych (A. Gańczarczyk, 1994, s. 81; B. Fatyga, G. Fluderska, J. Wertenstein-Żułowski, 1993, s. 34-35).

2. Aspiracje edukacyjne i postrzeganie przyszłości

Brak sprecyzowanego wzoru osobowego nie wyklucza posiadania przez młodzież wyobrażenia o własnej przyszłości, o własnym zawodzie, wykształceniu, dziedzinie aktywności zawodowej. Im bliżej momentu podjęcia pracy, tym bardziej sprecyzowane wyobrażenia w tych sprawach. Wybór dłuższej drogi kształcenia decyduje dotyczące profesji przesuwają w czasie, a podjęcie nauki w dwu- lub trzyletniej szkole zawodowej, bez planów dalszego kształcenia się związane jest z koniecznością podjęcia takiej decyzji już przez czternasto- czy piętnastolatków.

Maria Tyszkowa (1985, s. 73) wskazuje na trzy grupy czynników wpływających na wyobrażenie o własnej przyszłości. Są to: czynniki społeczno-ekonomiczne, kulturowe i świadomościowe. Czynniki społeczno-ekonomiczne ściśle wiążą się z pozycją zawodową rodziców, usytuowaniem ich zawodów w hierarchii dochodu i prestiżu społecznego, posiadaniem dóbr trwałego użytku. Czynniki kulturowe i świadomościowe związane są przede wszystkim z poziomem wykształcenia rodziców, posiadaniem dóbr ułatwiających kontakt z kulturą symboliczną, uznawanymi wzorami sukcesu życiowego, aspiracjami rodziców wobec własnego życia i przyszłości potomstwa. W dotychczasowych badaniach ustalono szereg zależności pomiędzy czynnikami strukturalnymi, kulturowymi i osobowymi a poziomem aspiracji edukacyjnych, jak również poziomem aspiracji rodziców co do wykształcenia dzieci (*Oświata w społeczności...*, 1984; *Rodzice o przyszłości...*, 1994).

Z badań Wiesława Wiśniewskiego (1988, s. 96, 97) realizowanych na kilkutyśięcnych próbach Polaków w wieku od 15 do 44 lat (rok 1977, 1983 i 1986) wynika, iż aspiracje edukacyjne z pierwszego miejsca, jakie zajmowały w drugiej połowie lat siedemdziesiątych, w latach osiemdziesiątych przesunęły się na miejsce czwarte, ustępując pola celom związanym z życiem rodzinnym, sprawami mieszkaniowymi i aspiracjami materialnymi, co wystąpiło we wszystkich kategoriach wiekowych osób badanych. Ale wśród najmłodszych (15 do 24 lat) w roku 1986 aspiracje edukacyjne znów znalazły się na pierwszym miejscu. Wyraźnie niższy poziom aspiracji edukacyjnych utrzy-

mywał się w latach osiemdziesiątych u osób starszych, co tłumaczono dysproporcją płac, wyższych za prace proste, nie wymagające wyższego wykształcenia, niższych za pracę kadry wykwalifikowanej, np. inżynierów (W. Wiśniewski, 1988, s. 97).

Jaki jest dziś poziom aspiracji edukacyjnych polskiej młodzieży? Ostatnio opublikowane rezultaty rozpoznania aspiracji edukacyjnych (badania na ogólnopolskiej próbie uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych) pochodzą z lat 1985-1987. Wynika z nich, iż 60% młodzieży ze szkół podstawowych chciałoby się dalej uczyć w szkołach średnich, kończących się maturą, a niecałe 40% wskazywało na szkoły zawodowe. W tym czasie szkolnictwo ponadpodstawowe oferowało 60% młodzieży miejsca w szkołach zawodowych i 40% w pełnych szkołach średnich. Wśród badanych uczniów szkół ponadpodstawowych w tym samym czasie 52% deklarowało chęć pójścia na wyższą uczelnię, 23% do szkół pomaturalnych; 25% nie zamierzało się dalej kształcić. Najwyższy odsetek (rzędu 93-98%) aspirujących do studiów wyższych odnotowano wśród uczniów liceów ogólnokształcących (J. Półturzycki, 1994, s. 226).

W dalszej części artykułu zaprezentuję analizy aspiracji edukacyjnych młodzieży w wieku od 13 do 17 lat, mieszkającej na terenach przygranicznych, uczącej się w szkołach ślubickich. Prezentację tego materiału warto chyba poprzedzić choćby krótką charakterystyką struktury wykształcenia polskiego społeczeństwa, jak również strukturą kształcenia ponadpodstawowego w polskich szkołach.

Wśród Polaków najliczniej reprezentowani są ludzie z wykształceniem podstawowym, którzy stanowią 45% ogółu społeczeństwa. Prawie 1/4 legitymuje się wykształceniem zawodowym, 1/4 średnim, a niecałe 7% to osoby z wykształceniem wyższym. Nieco lepiej wygląda struktura wykształcenia osób młodych (do 44 roku życia), bo mniej jest wśród nich ludzi z najniższym poziomem wykształcenia (30%), nieco więcej z zawodowym (32%) i prawie tyle samo ze średnim (30%). Niski wskaźnik wykształcenia wyższego (6,9%) dotyczy niestety również tej kategorii wiekowej (dane szczegółowe w tab. 1).

Jak wygląda struktura kształcenia w polskich szkołach ponadpodstawowych? Na przestrzeni ostatnich piętnastu lat systematycznie spada liczba uczniów trafiających po szkole podstawowej do szkół zawodowych (z 54,4% do 39,5%), choć w dalszym ciągu są one typem szkoły, w której uczy się większość absolwentów szkół podstawowych. Odsetek uczniów liceów ogólnokształcących (18,1% w 1980/1981 r.) wzrósł o 10% (dokładne dane w tab. 2).

Jeśli chodzi o kształcenie na poziomie wyższym, to studenci w ostatnich piętnastu latach stanowili 1-1,5% ogółu ludności w naszym kraju. Potencjalni studenci (a więc osoby w wieku od 20 do 24 lat) stanowili 9-10% młodzieży w latach osiemdziesiątych i 13-15% w latach dziewięćdziesiątych; obserwować można pod tym względem lekką tendencję wzrostową (patrz tab. 3).

Jakie aspiracje przejawiają badani przez nas uczniowie ze Słubic? W 1992 r. najwięcej uczniów (32,6%) aspirowało do wykształcenia średniego, 28,5% do wyższego i 18,8% do pomaturalnego. W dwa lata później zdecydowana większość (45,5%) deklarowała chęć uzyskania wykształcenia wyższego, 19,7% pomaturalnego, 23,4% - średniego. Wzrost aspiracji edukacyjnych wśród badanej młodzieży jest bardzo wyraźny, co ilustrują dane z tab. 4. Nastąpił duży spadek zainteresowania wykształceniem zawodowym i średnim zawodowym.

Zróznicowane są aspiracje edukacyjne chłopców i dziewcząt. Dziewczęta już w pierwszym etapie badań deklarowały chęć kształcenia się przede wszystkim na poziomie wyższym, następnie pomaturalnym i średnim. Chłopcy w 1992 r. wybierali w większości wykształcenie średnie zawodowe, następnie zawodowe, a dopiero w trzeciej kolejności wyższe. Dziś na pierwszym miejscu aspirują — podobnie jak dziewczęta — do wykształcenia wyższego. Zróznicowanie aspiracji ze względu na płeć jest istotne statystycznie na poziomie 0.001, (dokładne dane - tab. 5).

Również wiek badanych jest cechą silnie różnicującą ich aspiracje edukacyjne. Uczniowie szkół ponadpodstawowych częściej niż ich koledzy ze szkół podstawowych deklarowali chęć kształcenia na poziomie wyższym i pomaturalnym. W 1994 r. 74-80% młodzieży z pierwszych i drugich klas szkół ponadpodstawowych chciałoby kontynuować naukę w szkołach pomaturalnych lub w wyższych uczelniach. Podobny zamiar deklarowało 40% uczniów z klas siódmych i ósmych (odnośne dane w tab. 6).

Ciekawe, że aspiracje do wykształcenia na poziomie wyższym przejawiają uczniowie otrzymujący zarówno dobre, jak i słabe oceny szkolne. Przed trzema laty aspiracje do wyższego wykształcenia zgłaszało 2,7% uczniów ze słabymi ocenami z języka polskiego, przed rokiem natomiast aż 20% takich uczniów. Przed trzema laty poprzestać na wykształceniu zawodowym chciała połowa uczniów ze słabymi notami z języka ojczystego, przed rokiem - 30%. Występują wyraźne regularności empiryczne dotyczące aspiracji edukacyjnych i ocen szkolnych. Im lepsze oceny uzyskują uczniowie, tym wyższy prezentują poziom aspiracji edukacyjnych, częściej aspirują do wykształcenia wyższego i pomaturalnego, znacznie rzadziej zainteresowani są niższymi poziomami wykształcenia (dane ilustrujące te tendencje zawiera tab. 7).

Czym można tłumaczyć tak znaczny wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży szkolnej? Powodów będzie kilka. Po pierwsze, sędzę, iż oferta odpłatnych szkół ponadpodstawowych i wyższych, w których nie trzeba zdawać egzaminów wstępnych, poszerzyła krąg zainteresowanych dalszym kształceniem. Wskazywałyby na to przede wszystkim wzrost aspiracji edukacyjnych uczniów ze słabszymi ocenami szkolnymi. Po drugie, być może w społecznej świadomości zaczyna funkcjonować wiedza o tym, iż najniższe wskaźniki bezrobocia występują wśród osób z wyższym poziomem wykształcenia (dla porównania dane o bezrobociu w tabeli 8). Po trzecie, od 1993 r. widać wyra-

zną proporcjonalną zależność między poziomem wykształcenia a wysokością dochodów, zwłaszcza w sektorze prywatnym (H. Domański, 1994, s. 155; M. Marody, 1993, s. 23; J. Czapiński, 1995, s. 23). Być może jest to również dostrzegane przez młodych ludzi, dla których wykształcenie będzie wartością przynoszącą wyraźne korzyści materialne.

W. Wiśniewski wyjaśniał wspomniane już wcześniej obniżenie się aspiracji edukacyjnych w 1981 r. spadkiem optymizmu społecznego (mierzonego odczuciem posiadania dużych szans na osiągnięcie najważniejszych dążeń). W 1977r. 43% Polaków w wieku 25-49 lat przejawiało optymistyczne nastawienie wobec przyszłości, w 1981 było ich 22%, a w 1986 36%. Młodzi Polacy mieli wyższy poziom aspiracji, gdy wyższy był również poziom optymizmu.

Jaki jest poziom optymizmu badanej przez nas młodzieży? Zostały zastosowane dwa pytania wskaźnikowe — dotyczące sposobu widzenia optymistycznie lub pesymistycznie własnej przyszłości oraz przyszłości społeczeństwa. Pod względem antycypowania własnej przyszłości nie ma różnic między 1992 i 1994 rokiem. Optymistycznie nastawione wobec tego, co ich indywidualnie czeka, było 80% badanej młodzieży (w tym 1/3 wyrażała zdecydowany optymizm). Spośród 117 uczniów, którzy brali udział w naszych badaniach dwukrotnie, trwałością przekonań w sprawie własnej przyszłości cechowało się 75%; niemalże wszyscy oni należeli do grona optymistów (tab. 9a).

Między pierwszym i drugim etapem badań wzrosła o około 10% grupa uczniów widzących pesymistycznie przyszłość naszego społeczeństwa. W pierwszym badaniu było ich 37%, a w dwa lata później 48%. Podobne odsetki odpowiedzi twierdzących wystąpiły przy zdaniu „przyszłość wygląda bardzo ponuro”: (1992 - 37,5%, 1994 - 42,1%). Optymistycznie widziało przyszłość naszego społeczeństwa początkowo 63%, następnie 52% respondentów. Również trwałość przekonań była mniejsza, gdyż dotyczyła 46% uczniów. 35% utraciło wcześniejszy optymizm co do szans na przyszłość naszego społeczeństwa, a 19% go uzyskało (tab. 9b).

Nie ma jednak znaczących różnic w aspiracjach edukacyjnych młodzieży przejawiającej optymistyczne lub pesymistyczne nastawienie wobec przyszłości własnej i przyszłości społeczeństwa. Jedynie w przypadku aspiracji do kształcenia na poziomie wyższym i tylko w pierwszym etapie badań (1992) częściej wskazywali na nie uczniowie z ufnością widzący własną przyszłość niż spoglądający na nią z obawą (31% : 15%).

Czy plany związane z wykształceniem zostaną przez dzisiejszych nastolatków zrealizowane, będzie zależało od wielu okoliczności; z pewnością przede wszystkim od tego, czy zwiększy się oferowana młodzieży liczba miejsc w szkołach ogólnokształcących oraz na wyższych uczelniach. W wymiarze jednostkowym ważne dla osiągnięcia planowanego wykształcenia będą: pracowitość, wytrwałość, sprzyjająca sytuacja materialna rodziny, jak również konsekwentne realizowanie poszczególnych etapów obranej drogi. O wyższe

wykształcenie warto będzie jednak zabiegać.

Janusz Czapinśki (1995, s. 23) pisząc o pożytkach wynikających z wyższego wykształcenia wskazuje przede wszystkim na wysokość dochodów, satysfakcję z wykonywanej pracy i pozafinansową do niej motywację. Ludzie z wyższym wykształceniem prowadzą przy tym bardziej higieniczny tryb życia, rzadziej palą, dłużej żyją i są bardziej usatysfakcjonowani; optymistycznie patrzą w przyszłość, wykazują większą aktywność. Mają większe możliwości adaptacyjne, co jest szczególnie ważne w okresach zmian gospodarczych i ustrojowych, jakich obecnie jesteśmy świadkami w krajach Europy Środkowej i Wschodniej.

Literatura

- CZAPIŃSKI J. (1995): Pożytki z głowy, „Polityka” nr 26.
- DOMAŃSKI H. (1994): Społeczeństwa klasy średniej, Warszawa.
- FATYGA B., FLUDERSKA, G., WERTENSTEIN-ŻUŁAWSKI J. (1993): „Wszystko byłoby z nami w porządku, gdyby nie rzeczywistość”. O Życiu codziennym młodzieży w Polsce, [w:] Młodym być... Młodzież szkolna '92, red. K. Kosela, Warszawa.
- GAŃCZARCZYK A. (1994), Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju, Katowice.
- JANOWSKI A. (1977), Aspiracje młodzieży szkół średnich, Warszawa.
- KOZAKIEWICZ M. (1965): Nowa młodzież. Mīt i rzeczywistość, Warszawa.
- MARODY M. (1993), W poszukiwaniu sensu zbiorowego, „Polityka” nr 42.
- OBUCHOWSKI K. (1967), Psychologia dążeń ludzkich, Warszawa.
- OSTROWSKA K. (1994), W poszukiwaniu wartości, Gdańsk.
- OŚWIATA w społecznej świadomości, red. W. Wiśniewski (1984), Warszawa.
- PÓŁTURZYCKI J. (1994), Osiągnięcia absolwentów szkół polskich w latach 1985-1989, Toruń.
- RODZICE o przyszłości edukacyjnej swoich dzieci, red. M. Szymański (1994), Warszawa.
- SULEK A. (1983), Wartości życiowe dwóch pokoleń, [w:] Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej, red. S. Nowak, Warszawa.
- SZEFER-TIMOSZENKO J. (1981), Aspiracje w życiu człowieka, Katowice.
- SZCZEPAŃSKI J. (1984), O indywidualności, Warszawa.
- TYSZKOWA M. (1985), Rola rodziny w kształtowaniu się wyobrażeń o własnej przyszłości i aspiracjach życiowych dzieci i młodzieży, [w:] Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną, red. M. Tyszkowa, Poznań.
- WIŚNIEWSKI W. (1988), Wykształcenie w systemie wartości społeczeństwa polskiego (przemiany w latach 1977-1986), „Studia Socjologiczne” nr 1.

Tabela 1

Poziom wykształcenia Polaków w wieku powyżej 15 lat
wg spisu powszechnego (wartości procentowe)

Poziom wykształcenia	Ogółem	W wieku od 15 do 44 lat
Podstawowe	45,0	30,5
Zawodowe	23,7	32,5
Średnie	24,8	30,1
Wyższe	6,5	6,9
(w tys.)	28 142	16 824

Źródło: *Rocznik Statystyczny 1994*, s. 54.

Tabela 2

Absolwenci szkół podstawowych przyjęci do szkół
ponadpodstawowych (wartości procentowe)

Szkoły ponadpodstawowe	1980/81	1985/86	1990/91	1993/94
Zasadnicze zawodowe	54,4	53,0	45,9	39,5
Średnie zawodowe (z maturą)	25,2	23,4	25,6	28,3
Średnie ogólnokształcące	18,1	20,1	22,8	28,0
Ogółem	97,7	96,5	94,3	95,8

Źródło: *Rocznik Statystyczny 1994*, s. 478.

Tabela 3

Odsetek studentów studiów dziennych

	1980/81	1985/86	1990/91	1992/93	1993/94
W stosunku do ogółu ludności	1,3	0,9	1,1	1,3	1,5
W stosunku do liczby młodzieży w wieku od 20 do 24 lat	9,1	9,8	12,6	13,8	14,7

Tabela 4

Aspiracje edukacyjne uczniów szkół ślubickich
(wartości procentowe)

Szkoły, do których młodzież pragnie uczęszczać	1992	1994
Podstawowe	4,8	4,4
Zawodowe	15,4	9,0
Średnie ogólnokształcące	9,2	7,0
Średnie zawodowe	23,4	14,4
Pomaturalne	18,8	19,7
Wyższe	28,5	45,5
N =	655	613

Tabela 5

Płeć a aspiracje edukacyjne młodzieży ślubickiej

Szkoły, do których młodzież pragnie uczęszczać	1992				1994			
	Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta	
	liczba	pro-cent	liczba	pro-cent	liczba	pro-cent	liczba	pro-cent
Podstawowe	15	5,2	16	4,3	18	7,3	9	2,5
Zawodowe	71	24,5	30	8,2	38	15,3	17	4,7
Średnie ogólnokształcące	25	8,6	35	9,6	18	7,3	25	6,8
Średnie zawodowe	91	31,4	62	17,0	47	19,0	41	11,2
Pomaturalne	43	14,8	80	21,9	28	11,3	93	25,5
Wyższe	45	15,5	142	38,9	99	39,9	180	49,3
N =	290		365		248		365	

Tabela 6

Wiek a aspiracje edukacyjne młodzieży szkół ślubickich
(wartości procentowe)

Szkoły, do których młodzież pragnie uczęszczać	1992				1994			
	kl. 7	kl. 8	kl. 9	kl. 10	kl. 7	kl. 8	kl. 9	kl. 10
Podstawowe	8,1	6,8	2,9	1,2	7,5	5,3	2,6	3,3
Zawodowe	17,4	24,1	10,2	10,3	13,4	15,9	4,7	3,9
Średnie ogólnokształcące	12,4	8,0	7,9	8,4	6,7	11,3	5,2	5,3
Średnie zawodowe	28,6	29,0	16,9	19,4	21,0	17,2	8,4	13,8
Pomaturalne	11,2	11,1	22,0	31,0	12,6	15,9	25,7	21,7
Wyższe	22,4	21,0	40,1	29,7	38,7	34,4	53,4	52,0
N =	161	162	177	155	119	151	191	152

Tabela 7

Oceny z języka ojczystego a aspiracje edukacyjne uczniów
szkół ślubickich (wartości procentowe)

Szkoły, do których młodzież pragnie uczęszczać	1992			1994		
	słabe	dost.	dobrze	słabe	dost.	dobrze
Podstawowe	10,9	7,0	0,8	15,9	3,5	1,7
Zawodowe	49,3	18,7	3,2	29,5	10,8	0,7
Średnie ogólnokształcące	5,5	12,0	6,8	10,2	10,0	3,8
Średnie zawodowe	30,1	30,0	14,6	12,5	21,2	9,7
Pomaturalne	1,4	18,3	23,8	11,4	20,8	21,7
Wyższe	2,7	14,0	50,9	20,5	33,8	62,4
N =	73	300	281	88	231	290

Tabela 8

Odesetek bezrobotnych według poziomu wykształcenia
(na 31 XII każdego roku)

Wykształcenie bezrobotnych	1991	1992	1993
Podstawowe	30,1	31,2	32,2
Zawodowe	37,4	38,4	39,1
Średnie ogólnokształcące	7,2	7,1	6,7
Policealne i średnie zawodowe	22,4	21,0	20,1
Wyższe	2,9	2,3	1,8
(w tys.)	2 155,6	2 509,3	2 889,6

Tabela 9a

Trwałość lub zmiana postrzegania własnej przyszłości

1992	1994				Ogółem
	Optymiści		Pesymiści		
	liczba	procent	liczba	procent	
Optymiści	85	72,6	19	16,2	104
Pesymiści	10	8,5	3	2,6	13
	95		22		117

Dane na podstawie Roczników Statystycznych:
1992, s. 108; 1993, s. 122; 1994, s. 129.

Tabela 9b

Trwałość lub zmiana postrzegania przyszłości społeczeństwa

1992	1994				Ogółem
	Optymiści		Pesymiści		
	liczba	procent	liczba	procent	
Optymiści	30	25,6	41	35,0	71
Pesymiści	22	18,8	24	20,5	46
	52		65		117

EWA NARKIEWICZ - NIEDBALEC

ZUR WANDLUNG DER AUSBILDUNGSASPIRATIONEN BEI DEN JUGENDLICHEN EINER GRENZSTADT ZUSAMMENFASSUNG

In dem Artikel wurden die Ergebnisse der viermal gemessenen Paneluntersuchungen zur Ausbildungsaspirationen der in Slubice lernenden Jugendlichen im Alter von 13 - 17 Jahren dargestellt. Vor der eigentlichen Analyse präsentiert man eine Liste von Ausbildungsaspirationen der Jugendlichen in Polen in den letzten zwanzig Jahren und gleichzeitig versucht man die in diesem Zeitabschnitt dominierende Lebensorientierung der polnischen Bürger zu charakterisieren. Im Vergleich zu den siebziger und achtziger Jahren ist bei den Jugendlichen ein Anstieg der Ausbildungsaspirationen zu beobachten. Dies wird ausdrücklich, indem sie sich erklären, eine Mittelausbildung (über 20%), ergänzende Fachausbildung nach dem Abitur (knapp 20%) und höhere Ausbildung (fast 30%) erreichen zu wollen. Die Autorin weist auf die vermutlichen Ursachen des Anstiegs von Aspirationen in diesem Bereich hin. Den Kontrast für das hohe Niveau der Ausbildungsaspirationen bildet die Ausbildungsstruktur der polnischen Bürger, von denen die meisten nur eine Grundschulausbildung und nur wenige eine höhere Ausbildung besitzen.

Die Autorin macht darauf aufmerksam, daß das Angebot der nach der Grundschule weiterführenden Schulen den Aspirationen nicht entgegenkommt, denn in diesem Angebot überwiegen immer noch die berufsbildenden Schulen. In dem Bereich der Ausbildung gibt es jedoch auch positive Wandlungen. Seit dem Anfang der neunziger Jahre wird die Zahl der Schüler, die nach der Grundschule in allgemeinbildende Lyzeen kommen, immer größer. Es wächst auch die Zahl der Studierenden.

IRMGARD STEINER
GERHARD WENZKE

SCHÜLER IN IHRER SCHULE — SUBJEKT ODER OBJEKT? EIN VERGLEICH ZWISCHEN FRANKFURT/ODER UND ŚLUBICE

Schule als soziale Organisation folgt Zielen und geschriebenen sowie ungeschriebenen Normen und Regeln der Gesellschaft unter Berücksichtigung sehr alter Traditionen. Sie verfügt über fest umrissene Strukturen, die nicht nur dem Lern- und Erziehungs-prozeß der Schüler entsprechen sollen, sondern gleichermaßen die Arbeitsbedingungen der Lehrer fixieren. Schule als soziale Organisation ist einerseits Leistungsorganisation, sowohl für die Lehrer als auch für die Heranwachsenden, und will andererseits Lebensstätte sein. Schule nimmt also unbestreitbar einen wichtigen Platz im Lebens- und Erfahrungsraum der Mädchen und Jungen ein (vgl. u.a. Elbing 1993). Sie ist dabei durch relativ starke organisatorische und normative Gegebenheiten bestimmt, die ihrerseits durch allgemeine gesellschaftliche und schulpolitische Leitvorstellungen sowie administrative Vorgaben determiniert sind. Schule ist ein vorgeprägter Lebensraum, der vom Schüler in nicht unbeträchtlichem Maße Anpassungsleistungen verlangt.

Indem die Schule Leistungen mit Zensuren bewertet und für den Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen ein bestimmtes Niveau vorgibt, verteilt sie Gratifikationen, die die Weichen für Bildungs- und Berufswege - angestrebte soziale Positionen - der Schüler nachhaltig beeinflussen (vgl. dazu u.a. Blossfeld/ Shavit 1993). Der Zugang zu verschiedenen sozialen Positionen mit ihren Privilegien und Benachteiligungen, der Zugang zu verschiedenen sozialen Schichten ist eng an das Bildungsniveau gekoppelt (Geißler 1992). Die Schule als Leistungsorganisation gerät zunehmend in Konflikt „zu solchen Entwicklungstendenzen der Moderne wie Personalität, Autonomie und Selbstentfaltungsrechte jedes Individuums“ (Fend 1988, 152).

Hurrelmann (1994) spricht in diesem Zusammenhang von einem Spannungsverhältnis zwischen Integration als Prozeß der Übernahme verantwortlicher sozialer Rollen und der Individuation als Entwicklung zur unverwechselbaren Persönlichkeit. Schule als Leistungsorganisation zielt auf die Zukunftsperspektive der Heranwachsenden. Gleichzeitig nimmt sie aber auch

für sich in Anspruch, Lebensstätte der Kinder und Jugendlichen zu sein. Der zeitliche Umfang, den ein Schüler in seinem Leben in der Schule verbringt, sowie ihre Bedeutung als Kommunikationszentrum unter Gleichaltrigen bedingt diese Tatsache. Als Lebensstätte tritt die Gegenwart gegenüber der Zukunftsperspektive für die Schüler/innen in den Vordergrund. Über mannigfache Einflüsse bringen sie das soziale Umfeld mit all seinen Problemen mit in die Schulklasse und stehen damit nicht selten in einem permanenten Widerspruch zur Zukunftsperspektive, die die Schule als Motivation setzt. Die Schule ist in den seltensten Fällen in der Lage, auf diese vielfältigen Probleme einzugehen, noch sie zu lösen. Den Mädchen und Jungen liegen aber die Probleme der Gegenwart nicht zuletzt auch die tagtäglich geforderten Leistungen der Schule, mit denen sie fertig werden müssen, häufig näher als ihre Perspektive. Hier liegt eine Ursache für entsprechend widersprüchliches Handeln der Schüler. Hinzu kommt, daß Schule von Erwachsenen bestimmt und installiert wird. Dabei wird für die Schüler gedacht aber selten mit ihnen. Der Schüler wird mit der ersten Klasse in eine festgefügte Organisation aufgenommen, ohne selber über ihre Struktur, ihre Normen und Regeln bestimmen zu können, das gleiche gilt für den Übergang in die Sekundarstufen. Für die Schüler bedeutet dies einen jahrelangen Anpassungsprozeß, den mancher nicht bewältigt, viele nur teilweise meistern. Insofern sind Schüler in dieser sozialen Organisation vor allem Objekte des sozialen Handelns. Daraus kann abweichendes Verhalten verschiedenen Grades resultieren; kann Schulfrust entstehen, es kann zu aggressivem Verhalten der Schüler untereinander und auch gegen Lehrer, wenn auch in ganz seltenen Fällen, kommen. Aggression kann sich gegen Sachen und Einrichtungen der Schule, der Öffentlichkeit oder der Mitschüler richten. Es werden Normen des Zusammenlebens und der Schulorganisation verletzt. Das kann letztlich ein Ausdruck von Subjekt-Sein-Wollen der Schüler sein.

Damit ist ein Konflikt zwischen den starren Strukturen und den gesetzten Hierarchien der Organisation und dem Ziel, die Schüler zu aktiv handelnden Persönlichkeiten zu erziehen, vorprogrammiert. Es stehen sich immer Erwachsene und Jugendliche gegenüber, die per se ein Verhältnis eingehen, in dem sich die Schüler/innen unterzuordnen und die bestehenden Normen, Regeln und Werte zu akzeptieren haben. Lehrer werden versuchen, keine Abweichungen zuzulassen, die als deviantes, anomisches oder gar kriminelles Handeln charakterisiert werden könnten. Das heißt, es werden Normen und Werte vermittelt, über die ein breiter Konsens unter Erwachsenen und in der Öffentlichkeit besteht, die aber durchaus nicht immer von allen Schülern geteilt werden, u. a. weil sie die Subjektposition der Schüler einschränken.

Subjektpositionen der Heranwachsenden sollten aber auch - und das scheint das Wichtigere zu sein - in ihrer möglichen Mitgestaltung des Schulklimas und der Wahrnehmung ihrer Interessen zum Ausdruck kommen. Ein vornehmliches Ziel der Schule besteht gerade darin, Schüler zum aktiven Mitgestalten

ihrer Lebensstätte „Schule“ zu erziehen, ihnen nicht nur theoretisch Kenntnisse über Demokratie zu vermitteln, sondern sie durch die Jungen und Mädchen selbständig praktizieren zu lassen. In welchem Rahmen das in der Schule geschehen kann, dafür gibt es eindeutige gesetzliche Festlegungen. Beispielsweise bieten die Schulverfassungen in der Bundesrepublik Deutschland Schüler/innen in der Regel sowohl Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schulklasse (Klassensprecher, Sitzordnung u.ä.) als auch im Kollektiv der Schule (Schulkonferenz, Schülervertretungen u.ä.) an. Wie diese Möglichkeiten genutzt werden, hängt auch vom jeweiligen Lehrerkollegium und dem einzelnen Lehrer sowie seinem Verhältnis zu den Schülern ab. Damit erhalten Schulkinder die Chance, im festgelegten Rahmen auch Subjekt in der Organisation Schule zu sein (vgl. Niederberger 1984).

Ir vertreten die These, daß die Möglichkeiten der Mitgestaltung des Schullebens durch die Heranwachsenden als sozialer Lern- und Erfahrungsprozeß für das künftige Leben in den verschiedensten Bereichen der Gesellschaft unterentwickelt ist.

An Hand von Untersuchungsergebnissen soll geprüft werden, inwieweit Schüler die Möglichkeit haben, in der Schule und in der Klasse etwas mitzugestalten, also aktiv den Prozeß ihrer eigenen Bildung und Erziehung zu beeinflussen und die Schule als ihre Lebensstätte mitzugestalten und in welchen Eigenschaften, Denk- und Verhaltensweisen sich aktive Schüler von den anderen unterscheiden. Gleichmaßen ist zu prüfen, in welchem Maße Schüler bestimmte Normen der Schule akzeptieren bzw. dagegen verstoßen.

Dazu werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Schüler in den Untersuchungsorten Frankfurt/Oder und Slubice herangezogen sowie zum Vergleich Ost- und Westberlin sowie Warschau. Die Stichprobe beträgt je Untersuchungsort und Meßzeitpunkt in etwa 600 Schüler und Schülerinnen. In Frankfurt/O., Slubice und Warschau verfügen wir jeweils über drei, in Ost- und Westberlin über vier Meßzeitpunkte.

Unter anderem wurden den Mädchen und Jungen die folgenden Fragen vorgelegt:

Welche Möglichkeiten habt Ihr als Schüler/innen, das Leben an der Schule mitzugestalten?

1 = vorhanden, ich beteilige mich.

2 = vorhanden, ich beteilige mich nicht.

3 = nicht vorhanden

- über die Schülervertretungen (Schülerrat, Klassensprecher, Schülersprecher, Schülerekonferenz u.ä.)

- über die Schulkonferenz

- durch Gespräche mit Lehrern/Lehrerinnen, dem Direktor/der Direktorin

- über die Schülerzeitung

Bei welchen der folgenden Dinge habt Ihr als Schüler/innen Möglichkeiten, etwas mitzugestalten?

1 = ja

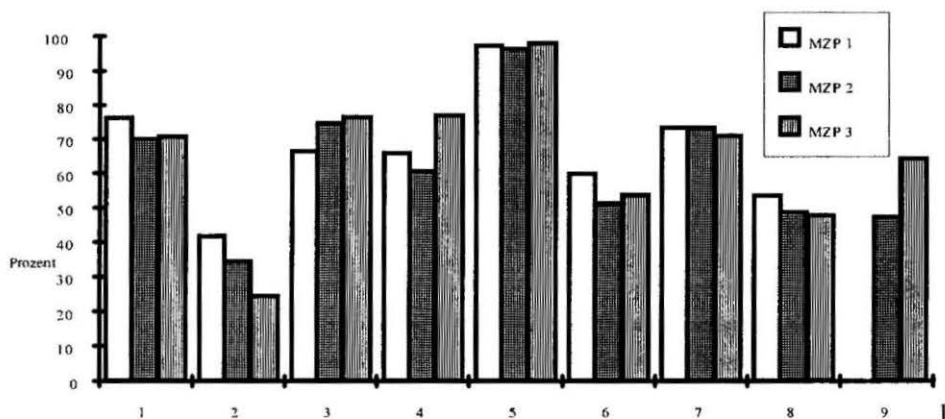
2 = nein

- Unterricht (z.B. Gestaltung von Themen, Zeitpunkte von Arbeiten)
- Hausordnung, einschließlich Pausenordnung
- Verschönerung der Schule, des Schulhofes
- Schulclub, Schuldisco
- Klassenfahrten, Wandertage
- Beurteilung der Mitschüler/innen, Selbstbeurteilung
- Sitzordnung
- Ausstellungen
- Schulsportveranstaltungen

Die nachfolgenden Abbildungen geben das Antwortverhalten der Schüler auf die Frage nach ihren Möglichkeiten der Mitgestaltung wider. Wie die Abbildungen zeigen, ist die Struktur der Mitwirkung in beiden Untersuchungsorten gleich. Am stärksten ist noch der Einfluß der Schuljugendlichen auf die Verschönerung der unmittelbaren Schulumgebung, auf die Organisation von Klassenfahrten und die Gestaltung der Schulclubs. Aktivitäten also, die nicht streng reglementiert sind und außerhalb des Unterrichts liegen.

Abbildung 1

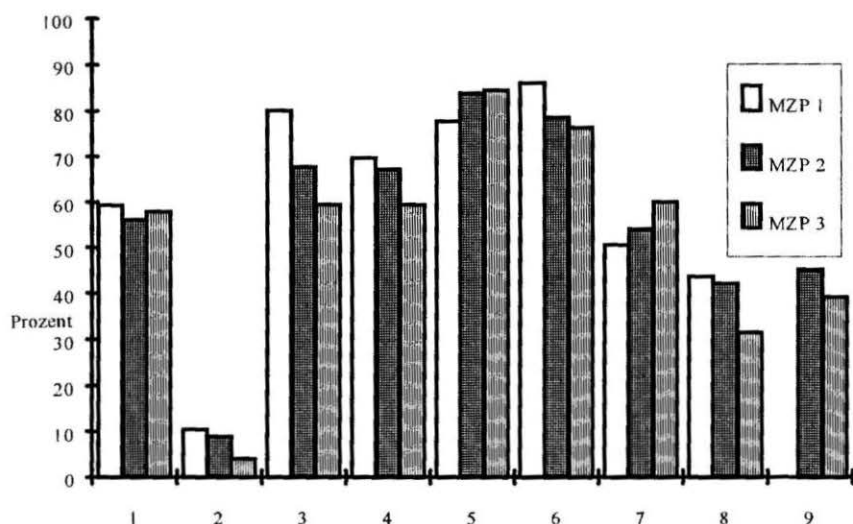
Möglichkeiten der Mitgestaltung des schulischen Lebens aus der Sicht der Schuljugendlichen in Frankfurt/O. 1992, 1993 und 1994



= Unterricht; 2 = Hausordnung; 3 = Verschönerung in der Klasse und in der Schule; 4 = Schulclub; 5 = Klassenfahrt; 6 = Beurteilung; 7 = Sitzordnung; 8 = Ausstellungen; 9 = Schulsport

Abbildung 2

Möglichkeiten der Mitgestaltung des schulischen Lebens aus der Sicht
der Schuljugendlichen in Stübice 1992, 1993 und 1994



1 = Unterricht; 2 = Hausordnung; 3 = Verschönerung in der Klasse und in der Schule; 4 = Schulclub; 5 = Klassenfahrt; 6 = Beurteilung; 7 = Sitzordnung; 8 = Ausstellungen; 9 = Schulsport

Am niedrigsten ist die Mitwirkung im Hinblick auf die Hausordnungen der Schulen. Hier aber wird ein Rahmen gesteckt, der zu äußerer Disziplin verpflichtet, die in Jahrzehnten herausgebildet wurde und wenig geeignet scheint, selbstverantwortlich ein bestimmtes Arbeitsregime zu entwickeln, zu akzeptieren und die eigenen Handlungen entsprechend zu regulieren. Ein Vergleich der Antworten mit denen von Ost- und Westberliner sowie Warschauer Jugendlichen erbrachte das gleiche Ergebnis.

Welche Erwartungen Schüler hinsichtlich der eigenen Mitgestaltung mit der Wende in der DDR verbanden, geht aus den Daten in Frankfurt/O. und Ostberlin hervor, wo 1991 eine signifikant höhere Einflußnahme auf die Hausordnung als in den anderen Stichproben zu verzeichnen ist, die jedoch von Meßzeitpunkt zu Meßzeitpunkt kontinuierlich abnimmt, d.h., mit der Konsolidierung des im Prinzip aus Westdeutschland übernommenen Schulsystems wurde auch hier das Engagement der Schüler für die Hausordnung immer geringer (vgl. Abb. 1). Auffallend ist in Stübice die Mitwirkung bei der Beurteilung der Schüler, die über alle drei Meßzeitpunkte signifikant höher liegt als in den anderen Stichproben. Insgesamt hat sich die Einflußnahme auf die verschiedenen angeführten Bereiche - mit Ausnahme der Ostberliner und Frankfurter Schüler in Bezug auf die Hausordnung - kaum verändert.

Jungen und Mädchen bewerten ihre Mitwirkungsmöglichkeiten unterschiedlich. Mädchen scheinen insgesamt betrachtet in allen Untersuchungsfeldern die aktiveren zu sein (beispielsweise geben in Frankfurt/O. zum dritten Meßzeitpunkt 76 Prozent der Mädchen, aber nur 66 Prozent der Jungen an, den Unterricht mitgestalten zu können). Nach den bisher erreichten Schulleistungen sind es vor allem die Leistungsstarken, die eine Mitgestaltung für sich in Anspruch nehmen.

Eine andere Form der Mitgestaltung ist die Teilnahme an gewählten Gremien der Schulen, an Gesprächen mit Lehrern und die Mitwirkung an Schülerzeitungen. Wie die Abbildungen 3 und 4 zeigen, ist aus der Sicht der Heranwachsenden auch hier die Mitwirkung insgesamt gering. Am häufigsten werden Gespräche mit Lehrern angeführt, gefolgt von der Mitarbeit in Schülervertretungen. Weit niedriger ist selbstverständlich die Zahl derer, die in Schulkonferenzen aktiv werden, da aus jeder Klasse nur ein bis zwei Jugendliche mitarbeiten können. Ihre Struktur ist in allen Untersuchungsorten gleich. In Frankfurt/O. und Ostberlin sind Gespräche mit Lehrern verglichen mit den anderen Stichproben am häufigsten.

Abbildung 3

Mitgestaltung über gewählte Gremien, Gespräche mit Lehrern sowie Mitarbeit an Schülerzeitungen in Frankfurt/O. 1992, 1993 und 1994
(Angaben in Prozent der positiven Antworten)

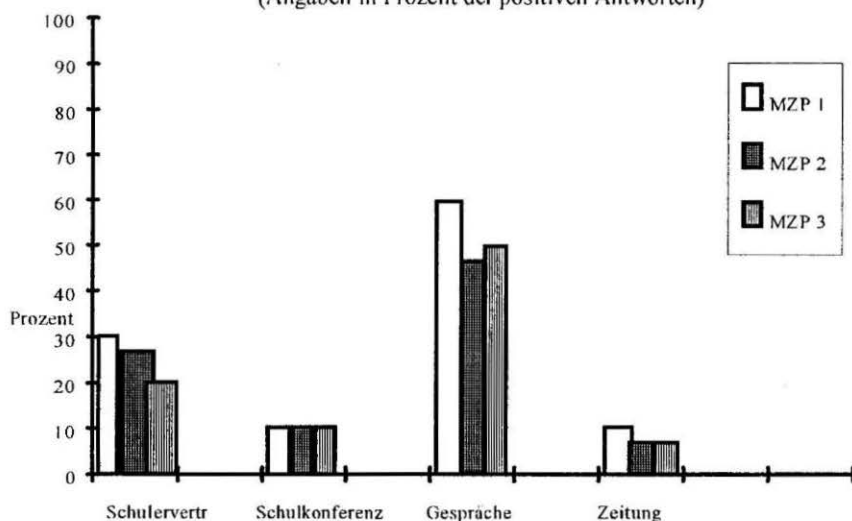
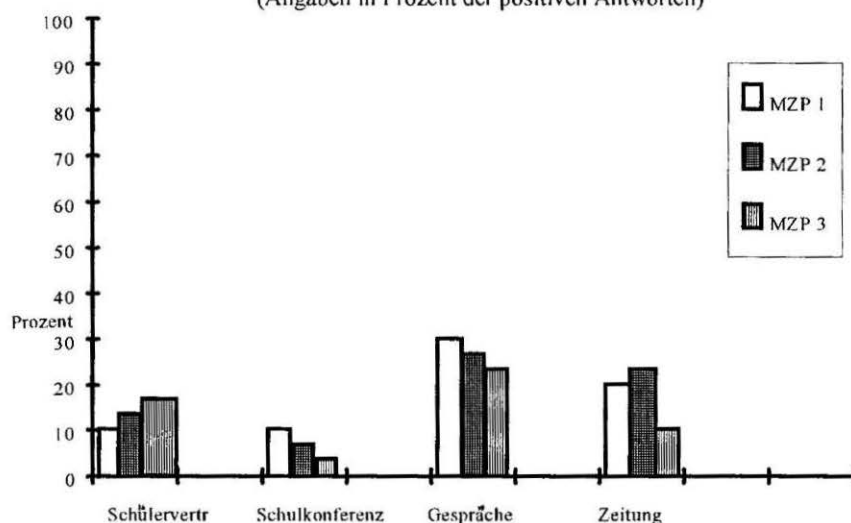


Abbildung 4

Mitgestaltung über gewählte Gremien, Gespräche mit Lehrern sowie Mitarbeit
an Schülerzeitungen in Stübice 1992, 1993 und 1994
(Angaben in Prozent der positiven Antworten)



Wiederum auffallend ist der Rückgang der Gespräche mit Lehrern und Lehrerinnen in Frankfurt/O. und auch in Ostberlin, der auf zwei Dinge aufmerksam macht. Einerseits bestand zu DDR Zeiten ein relativ gutes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern und eine entsprechend große Bereitschaft, miteinander zu reden, andererseits scheint sich ein Teil der Lehrer gegenwärtig nur noch auf das unmittelbare Unterrichtsgeschehen zu konzentrieren. Es läßt sich aber auch nicht ausschließen, daß das Verlangen der Schüler nach Gesprächen zurückgegangen ist. Die Ergebnisse für die Untersuchungsorte differieren nach Schulen. Unabhängig von den Schulformen heben sich in Frankfurt/O. als auch in Ost- und Westberlin jeweils zwei Schulen von den anderen in fast allen Aktivitäten positiv ab. Für Stübice kann das hier nicht eingeschätzt werden, da die Schulformen nach einem völlig anderen System - u.a. dem Alter der Schüler nach - gegliedert sind.

Für alle Untersuchungsorte gilt, daß hinsichtlich der Unterschiede nach dem Geschlecht wiederum die Mädchen die aktiveren sind. Besonders häufig beteiligen sie sich an den Gesprächen mit Lehrern und Lehrerinnen. Leistungsstarke Schüler/innen scheinen sich in das schulische Leben stärker einzubringen als leistungsschwache. Damit sind offensichtlich für die erstgenannten zusätzliche Forderungen verbunden, die wahrscheinlich wieder ihre schulischen Leistungen verstärken.

Von Interesse ist, ob es sich bei den Schülern, die in der Klasse oder in der Schule sich an der Mitgestaltung beteiligen, immer um die gleichen Jungen und Mädchen handelt. Sowohl in Frankfurt/O. als auch in Słubice gibt es bei den Mitwirkungsmöglichkeiten, die eine Wahl durch die Klasse erfordern, einen permanenten Wechsel. Lediglich ca. ein Viertel übt diese Tätigkeit noch in der nächsten Klassenstufe aus. Diese Tatsache hat jedoch zur Folge, daß eigentlich mehr Jugendliche - wenn auch nur für ein Jahr - Erfahrungen in demokratischen Gremien machen. Bei solchen Aktivitäten wie Gespräche mit den Lehrern, den Unterricht mitgestalten oder Einfluß auf Klassenfahrten oder die Verschönerung der Schule nehmen, wechseln ebenfalls die Akteure von Klassenstufe zu Klassenstufe, aber deutlich noch über 50 Prozent bleiben auch in der nächsten Klassenstufe aktiv.

Die vorgestellten Ergebnisse bestätigen die Annahme, daß die Mitgestaltung des schulischen Lebens durch die Jungen und Mädchen sowohl in der Klasse als auch an der Schule nur gering ist. Während in den meisten anderen Lebensbereichen der Schuljugendlichen im Prozeß der Moderne ihre Individuation wächst, stagniert diese an den Schulen. Es existieren u.a. solche Widersprüche wie:

- zwischen der sog. „Verhandlungs-Erziehung“ in der Familie und der traditionellen „Befehls-Erziehung“ in der Schule,
- zwischen außerschulischer Selbständigkeit und schulischer Abhängigkeit,
- zwischen der Notwendigkeit und der Chance für Selbstkontrolle im privaten Leben und der Fremdkontrolle der Leistungen und des Sozialverhaltens durch die Lehrer (Preuss-Lausitz 1995).

Trotz dieser Widersprüche ist die Akzeptanz der von der Schule vorgeschriebenen Normen durch die Heranwachsenden in allen Untersuchungsorten relativ hoch. Auf die Frage nach Normverstößen (z.B. zur ersten Stunde zu spät kommen, bei Klassenarbeiten abschreiben, Zensuren fälschen, Schuleinrichtungen kaputt machen) antwortete in allen Untersuchungsorten die überwiegende Mehrheit ablehnend (vgl. Tab. 1). Offensichtlich gibt es aber einige Verhaltensweisen - wie Abschreiben, im Unterricht dazwischen reden, keine Hausaufgaben anfertigen - die für viele Schüler/innen zu ihrem Alltag gehören. Solche Normverletzungen wie Unterschriften bzw. Zensuren fälschen oder Schuleinrichtungen beschädigen treten dagegen äußerst selten auf.

Ein Vergleich nach dem Geschlecht zeigt, daß in allen Untersuchungsorten mehr Jungen als Mädchen gegen Normen der Schule verstoßen. Eine Ausnahme bildet für Słubice „im Unterricht dazwischen reden“. Einen Unterschied zwischen den Schüler/innen in Frankfurt/O. und denen in Słubice gibt es hinsichtlich der Schulleistung. Während bei den ersteren der Schulerfolg kaum einen Einfluß auf Normverstöße hat, sind es in Słubice überwiegend die leistungsschwächeren Schüler, die die Normen nicht einhalten.

Tabelle 1

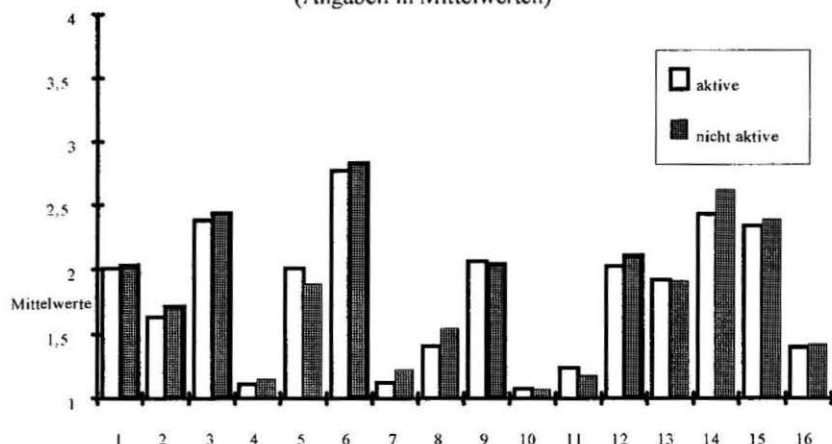
Normverstöße Schuljugendlicher
(zustimmende Antworten in Prozent)

	Frankfurt/O			Stübice		
	ges.	m.	w.	ges.	m.	w.
Zu spät kommen	26,3	33,5	19,1	31,5	35,2	28,9
Sachen wegnehmen	16,3	21,8	9,5	4,9	8,0	2,8
Abschreiben	47,4	46,8	48,1	65,0	60,2	68,3
Unterschrift fälschen	2,8	3,4	2,0	12,5	8,8	15,0
Anmachen	25,2	31,7	17,3	15,3	18,4	13,1
Unterricht dazwischen reden	64,4	69,0	59,0	80,2	71,6	86,1
Einrichtungen kaputtmachen	3,7	5,8	1,0	6,2	10,8	3,0
Schwächere schikanieren	10,5	14,9	5,1	6,7	11,6	3,3
Pausen überziehen	29,1	30,9	26,9	18,0	22,8	14,8
Zensuren fälschen	1,4	1,7	1,0	4,7	6,0	3,8
Im Schulgebäude rauchen	5,1	5,6	4,4	9,9	11,6	8,7
Unterricht nicht folgen	26,4	27,1	25,4	21,8	20,8	22,4
Lehrer/innen provozieren	24,2	28,0	19,7	7,5	12,0	4,4
Keine Hausaufgaben machen	48,6	51,0	45,8	44,8	47,2	43,2
Schule o. Erlaubnis verlassen	45,6	48,5	42,0	65,9	71,6	62,0
Schwänzen	9,8	10,9	8,5	28,2	27,6	28,7

Insgesamt unterscheiden sich diejenigen, die aktiv das Leben an der Schule im Rahmen vorgegebenen Möglichkeiten mitgestalten, in bezug auf Normverletzungen kaum von den anderen (vgl. Abb. 5 und 6). Auch sie scheinen bestimmte Konflikte mit der sozialen Organisation Schule über diesen Weg zu lösen. Allerdings schätzen Mädchen und Jungen, die in gewählten Gremien mitwirken, die Atmosphäre in ihren Klassen signifikant positiver ein als die anderen. Sie heben vor allem das Bestehen von kameradschaftlich-kritischen Beziehungen hervor.

Abbildung 5

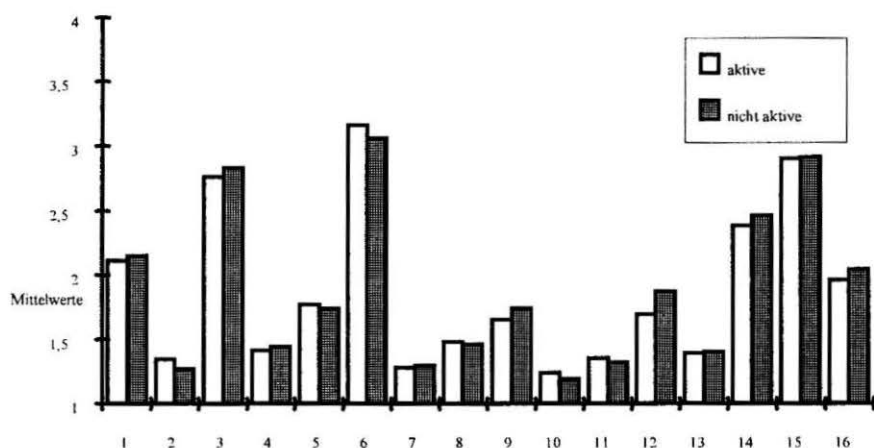
Normverstöße Frankfurter Schüler/innen 1994 (Angaben in Mittelwerten)



1 = zu spät kommen; 2 = Sachen wegnehmen, 3 = Abschreiben; 4 = Unter-schrift der Eltern fälschen, 5 = Mitschüler/innen anmachen; 6 = Unter-richt dazwischen reden, 7 = Einrichtung kaputtmachen; 8 = Schwächere schikanieren, 9 = Pausen überziehen; 10 = Zensuren fälschen, 11 = im Schulgebäude rauchen; 12 = Unterricht nicht folgen, 13 = Lehrer/innen provozieren; 14 = keine Hausaufgaben, 15 = Schule ohne Erlaubnis ver-lassen; 16 = Schwänzen

Abbildung 6

Normverstöße Slubicer Schüler/innen 1994 (Angaben in Mittelwerten)



1 = zu spät kommen; 2 = Sachen wegnehmen, 3 = Abschreiben; 4 = Unter-schrift der Eltern fälschen, 5 = Mitschüler/innen anmachen; 6 = Unter-richt dazwischen reden, 7 = Einrichtung kaputtmachen; 8 = Schwächere schikanieren, 9 = Pausen überziehen; 10 = Zensuren fälschen, 11 = im Schulgebäude rauchen; 12 = Unterricht nicht folgen, 13 = Lehrer/innen provozieren; 14 = keine Hausaufgaben, 15 = Schule ohne Erlaubnis verlassen; 16 = Schwänzen

Die vorgestellten Ergebnisse verweisen darauf, daß unabhängig von kulturellen Unterschieden und der Größe der Kommune, in der die Schulen liegen, die Mitwirkungsmöglichkeiten und ihre Nutzung durch die Heranwachsenden eine gleiche Struktur aufweisen. Offensichtlich hat die soziale Organisation Schule eine Eigendynamik, die aus ihrem Verständnis, die junge Generation zu den Werten und Handlungsstrategien zu erziehen, über die ein gewisser Konsens in der Gesellschaft existiert, erwächst. Grundlegende Probleme der Jugendlichen mit dieser sozialen Organisation wie Arbeitsregime, Leistungsanforderungen, individuelle Interessen und Konfliktsituationen in der sozialen Umwelt werden nur ungenügend mit ihnen gelöst. Die Subjektposition der Schüler reduziert sich weitgehend auf die individuelle Erfüllung der von der Schule gestellten Anforderungen. In bezug auf die Grundfragen des Modernisierungsprozesses, der Individuation und dem damit verbundenen Risikos im Lebenslauf, bleiben die Heranwachsenden vor allem Objekt im schulischen Alltag. Den Leistungsanforderungen der Schule, das zeigen die Häufigkeiten der Normverstöße, begegnen Schüler/innen - wie schon seit Einführung der Pflichtschule - in nicht geringer Zahl mit Abschreiben, Stören, keine Hausarbeiten anfertigen, im Unterricht dazwischen reden und nicht zuletzt, wenn auch in geringer Zahl, mit Schwänzen. Andere Normverstöße sind relativ selten und bilden die Ausnahme. Der Anpassungsprozeß an die schulischen Gegebenheiten, die die überwiegende Mehrheit der Schüler und Schülerinnen vollzieht, hat sicherlich als Folge ein ähnliches Tun im erwachsenen Alter, d.h., sie werden sich den Verhältnissen eher anpassen als sie zu verändern.

Literatur

- BLOSSFELD, H.-T., SHAVIT, Y. (1993), Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industriellen Ländern. [In:] Z. f. Päd., 39. Jg., Nr. 1, 25 - 51
- ELBING, E. unter Mitarbeit von U. Haupt (1993), Lebensraum Schule im Urteil der Schüler. S. Roderer Verlag, Regensburg.
- FEND, H. (1988), Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a. M.
- GEIBLER, R. (1992), Die Sozialstruktur Deutschlands. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen.
- HURRELMANN, K. (1994), Lebensphase Jugend. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- NIEDERBERGER, J. M. (1994), Organisationssoziologie der Schule. Motivation, Verwaltung, Differenzierung. Enke Verlag Stuttgart.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1995), Contradictions of Modern Childhood and Outside School. [In:] L. Chisholm, P. Büchner, H. -H. Krüger; M. Du Bois-Reymond, (Hrsg), Growing Up in Europe. Walter de Gruyter, Berlin/New York.

IRMGARD STEINER
GERHARD WENZKE

**UCZNIOWIE W SWOJEJ SZKOLE — PODMIOT CZY PRZEDMIOT?
PORÓWNANIE WYNIKÓW BADAŃ FRANKFURCKICH I ŚLUBICKICH.
(STRESZCZENIE EDWARD HAJDUK)**

Szkola jest instytucją, w której występują rozmaite sprzeczności, np.:

- presja na osiągnięcia uczniów i jednocześnie współczesne tendencje do akceptowania autonomii jednostki, jej prawa do decydowania o sobie;
- postulat rozwoju, samodzielnego rozwiązywania problemów przez uczniów, choć nauczyciele myślą za uczniów zamiast myśleć razem z nimi;
- dorośli ustanawiają normy, które mają uczniowie respektować niezależnie od indywidualnych możliwości.

2. Badania mają pomóc w ustalaniu możliwości oddziaływania uczniów na ich sytuację w szkole (przez przedstawicieli, konferencje uczniowskie, rozmowy z nauczycielami, gazetkę szkolną). Uczniowie mogą wpływać na prowadzenie zajęć dydaktycznych, organizację przerw, upiększanie szkoły, zajęcia w klubie szkolnym, wycieczki klasowe, oceny, programy zebrań uczniowskich, organizowanie wystaw i zawodów sportowych.

3. Opisu społecznego położenia uczniów w klasie dokonano wykorzystując wyniki badań z lat 1992, 1993 i 1994.

4. W obu badanych zespołach uczniów występuje podobieństwo możliwości ich oddziaływania na własne położenie w szkole: upiększanie klasy, wycieczki klasowe, porządek zebrań uczniowskich. W kolejnych badaniach maleje wpływ uczniów na organizowanie przerw i wystaw szkolnych. Uczniowie frankfurccy mają większy wpływ niż ślubiccy na organizowanie wycieczek szkolnych i zebrań uczniowskich. Ci drudzy mają większy wpływ na ocenę rówieśników przez nauczycieli. Podmiotowość uczniów jest potwierdzona poza podstawową ich rolę - uczestnika procesu dydaktycznego. Jest ona realizowana za pośrednictwem gazetki szkolnej, przedstawicieli uczniów, rozmów z nauczycielami o własnych problemach.

5. Uczniowie naruszają normy obowiązujące w szkole: rzadziej dziewczęta niż chłopcy, częściej uczniowie o skromniejszych osiągnięciach szkolnych, rzadziej - osiągający dobre wyniki. Można zauważyć, że uczniowie z Frankfurtu i Ślubic często popełniają podobne wykroczenia: odpisywanie zadań, rozmawianie w czasie lekcji, nieodrabianie zadań domowych, opuszczanie lekcji bez usprawiedliwienia; rzadko niszczą urządzenia będące wyposażeniem szkoły i fałszują oceny szkolne. Naruszanie norm życia szkolnego nie jest zróżnicowane przez odmienne kultury i wielkość społeczności, w których są osadzone szkoły będące terenem badań. Uczniowie wykazują gotowość dostosowania się do systemu społeczno-kulturowego szkoły, podobnie jak ich rodzice dostosowują się do systemu społeczno-kulturowego społeczeństwa.

ELŻBIETA PAPIÓR
MARIA ZIELIŃSKA

UDZIAŁ MŁODZIEŻY W ŻYCIU SZKOŁY CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA

Analiza i próba wyjaśnienia wszelkich zjawisk mających miejsce w szkole przez poszukiwanie jednej, spójnej teorii napotykać będzie na znaczne trudności. Biorąc pod uwagę dynamikę codziennego życia w szkole, spełnienie takiego metodologicznego wymogu jest mało prawdopodobne.

Należy zgodzić się z poglądem o konieczności stosowania „metody triangulacji”, mającej polegać na tym, że każde istotne zjawisko powinno być badane kilku różnymi metodami, przy czym najlepsze jest porównywanie różnych grup, na które można patrzeć z różnej perspektywy i powtarzanie różnych procedur w dwóch lub więcej momentach czasowych.

Podjmując problem podmiotowej roli ucznia w środowisku szkolnym należy mieć świadomość pewnych ograniczeń, które wynikają z braku metodologicznych i teoretycznych wskazówek do tego rodzaju badań. Punktem wyjścia winna być tutaj teoria podmiotowości, następnie korespondująca z nią teoria roli społecznej. Nie można też pominąć teorii struktur społecznych i teorii socjalizacji.

Podmiotowość jest pojęciem od niedawna stosowanym przez socjologów czy pedagogów. Wprowadzono je do języka naukowego tych dziedzin eksplikując z antropologii filozoficznej (gdzie oznaczało przeciwieństwo reifikacji, uprzedmiotowienia jednostki) i psychologii (gdzie było przeciwieństwem behawioryzmu). Stało się centralną kategorią teorii podkreślających aktywność jednostki, teorii uwalniających człowieka z zewnętrznych determinant.

Piotr Sztompka (1988) zwraca uwagę na trudności w uporządkowaniu istniejących teorii podmiotowości, choć wskazuje pewne wspólne różnym nurtom założenia:

- odrzucenie statystycznego punktu widzenia,
- odrzucenie reifikacji systemu jako bytu ponadludzkiego,
- odrzucenie idei predestynacji, finalizmu,
- odrzucenie samoregulacji, homeostazy systemu społecznego.

„Być podmiotem, to być aktorem posiadającym pewien wpływ na treść, formę i przebieg stosunków społecznych, w których uczestniczymy. Aktorem, a więc osobą, która wypełnia pewną rolę społeczną, tzn. działa w sposób zgodny z własną wolą, ale też funkcjonalnie w stosunku do całości społecznej” (K. Wielecki, 1988, s. 47).

Wielecki (1988) określa podmiotowość raczej jako wartość, postulat, do którego rzeczywistość może lepiej lub gorzej przystawać. Nadaje więc temu pojęciu aksjologiczny sens, o którym nie wolno zapominać przy ukazywaniu „realnych strategii zdolnych uruchomić konkretne procesy prowadzące do poszerzania się zakresu podmiotowości społecznej”.

Warto zapoznać się z uwagami K. Korzeniowskiego (1983, s. 18) dotyczącymi relacji między kategoriami przedmiotu i podmiotu:

„W dotychczasowych rozważaniach zaznaczają się trzy momenty istotne dla poszerzenia się ludzkiej podmiotowości. Pierwszym jest działalność podmiotowa - realne oddziaływanie, dokonywanie zmian w świecie [...], działalność ta musi być świadoma. To moment drugi. Podmiotowość to nie tylko przekształcanie świata, wywieranie nań wpływu, lecz działalność świadoma [...]. Po trzecie wreszcie, podmiotowość to także psychologiczna odrębność i autonomia. Aby ktoś mógł być uznany za podmiot, nie wystarczy, że działa w sposób świadomy. Istotne jest tu jeszcze to, że on sam musi być źródłem owego działania, opierając się na swoim systemie znaczeń określać jego cel czy kierunek”.

Korzeniowski zwraca uwagę na fakt, iż podmiotowość realizuje się w działaniu, w praktyce. Chcąc posiadać wiedzę o podmiotowości jednostek czy całych zbiorowości należy badać działania, motywacje działań i aspiracje tych jednostek. Nie można przy tym zapominać o społecznym kontekście, tzn. społecznych uwarunkowaniach owych działań, a także o roli i pozycji jednostek w danej grupie.

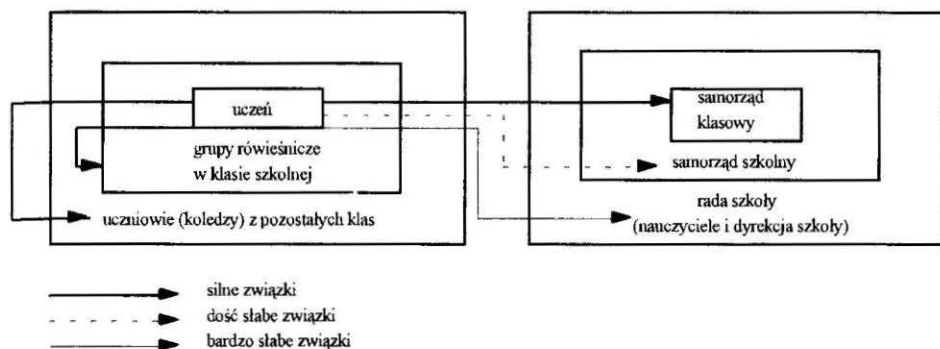
„Badanie zagadnień podmiotowości ma [...] sens w odniesieniu do konkretnych zbiorowości społecznych umiejscowionych w konkretnych historycznych warunkach, próbujących owe kierunki zmienić i przystosować zgodnie ze swymi aspiracjami, potrzebami czy interesami” (K. Gorlach, Z. Seręga, 1988, s. 68)..

Zgodnie z powyższym nie można stworzyć uniwersalnej teorii podmiotowości, każda bowiem teoria odnosić się będzie do konkretnych jednostek, w konkretnych społeczeństwach.

Urie Bronfenbrenner (1977, s. 32) wskazywał na istnienie konkretnych struktur, wśród których mikrosystem stanowi najbliższy jednostce kompleks jej relacji ze środowiskiem. Czynniki takie jak miejsce, czas, rola, pozycja, działania społeczne tworzą ów mikrosystem jednostki, powiązany z innymi, szerszymi strukturami.

Nas interesuje problem podmiotowości ucznia w szkole, co oznacza koncentrację na najniższym obszarze ogólności. Wyodrębniony przez Bronfenbrennera mikrosystem nie jest jednolity. Szkoła jako teren prowadzonych przez nas badań stanowi obszar, w którym uczeń nie występuje tylko w jednej roli. Jego udział w życiu szkoły realizuje się poprzez uczestnictwo zarówno w działaniach formalnych (zinstytucjonalizowanych), jak i nieformalnych (towarzyskich). Dlatego nie można problemu podmiotowości sprowadzić do jednego poziomu. Uczeń może mieć poczucie wpływu na własne sprawy w swojej klasie szkolnej (i przy tym wysoki poziom podmiotowości) przy jednoczesnym braku zainteresowania działaniami na szczeblu szkoły i wynikającym stąd poczuciu braku wpływu na sprawy tej instytucji (niski poziom podmio-

towości). Między tymi poziomami wcale nie muszą występować sprzężenia zwrotne. Uczeń może być mocno osadzony w strukturach grup rówieśniczych występujących w jego klasie (a nawet w całej szkole) przy zupełnym braku osadzenia w strukturach formalnych szkoły (bez przejawiania chęci w tym zakresie).



Rys. 1. Związki ucznia z różnymi strukturami szkolnymi

Sprawy dla ucznia najważniejsze mogą się dokonywać na terenie klasy szkolnej (w grupach rówieśniczych - towarzyskich). Pozostałe struktury stanowią mniej lub bardziej mroczną galaktykę spraw czy problemów mało istotnych.

Uproszczeniem byłoby ograniczać zjawiska mające miejsce w klasie szkolnej do terenu szkoły. Cały ich szereg można zrozumieć dopiero wtedy, gdy osadzone zostaną w szerszej perspektywie zjawisk społecznych. Nauczyciele mają określone światopoglądy, a uczniowie pochodzą z różnych środowisk i ich postępowanie w szkole jest wypadkową kultury tych środowisk, wymagań nauczycieli i oczekiwań rówieśników. Taka perspektywa (choć bardzo istotna) zostanie pominięta w niniejszym opracowaniu, wymagałoby to bowiem dodatkowych badań empirycznych, bez których wszelkie rozważania pozostawałyby tylko teoretyczną dyskusją.

Działania wszystkich struktur szkolnych wynikają z założonych programów. Od dawna badaczy nurtowało pytanie, dlaczego tak wielu uczniów (absolwentów) nie spełnia wymogów nakładanych przez programy (składają bardzo precyzyjnie sformułowanych). Zauważano, iż cały układ czynników nazywanych szkołą wywołuje coś zupełnie sprzecznego z oczekiwaniami. W ten sposób doszło do stworzenia pojęcia *hidden curriculum* (ukryty program), pod którym kryją się „pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne konsekwencje uczęszczania do szkoły, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów i uzasadnieniu działań oświatowych” (E. Vallance, 1983, [za:] A. Janowski, 1995, s. 51). W pracy R. Meighana *Socjologia edukacji* znajdujemy bardzo szczegółowe przedstawienie różnych

aspektów ukrytego programu wraz ze szczegółową bibliografią odnośnie do tego zagadnienia. Nie jest naszym zadaniem analiza tego problemu, lecz należało o nim wspomnieć, gdyż „ukryty program” może stanowić nie odkrytą płaszczyznę, pomocną w wyjaśnianiu zjawisk związanych z podmiotowością.

Jeszcze jeden problem teoretyczny wymaga uwagi. Związana ściśle z teorią podmiotowości teoria roli społecznej jest niestety rzadko wykorzystywana, co jednak nie umniejsza jej przydatności eksplanacyjnej.

Teoria roli łączy w sobie trzy ściśle związane koncepcje: koncepcję utrwalanych, charakterystycznych wzorów zachowań, koncepcję repertuaru spektakli bądź znaczeń, które zostały przyswojone przez uczestników życia społecznego oraz koncepcję scenariuszy bądź oczekiwań zachowań, powszechnie zrozumiałych i nadających się do odegrania. Pomijając spory definicyjne i różne konsekwencje teoretyczne wynikające ze stosowania teorii roli przez przedstawicieli różnych dziedzin naukowych i różnych orientacji, zwrócić należy uwagę na przydatność tej teorii w analizie podmiotowości. Przede wszystkim mamy tu na uwadze problem podejmowania ról, konfliktu ról i konformizmu (B. J. Biddle, 1992).

Narzucają się tutaj pytania o przyczyny (motywy) podejmowania czy niepodjęwania ról i o warunki powodzenia w podjętej roli.

Konflikty ról wynikające z niejasności ról, ich niedostosowania, braku ciągłości i przeciążenia ról wywołują stres. Jednostki pozostające w sytuacji konfliktu ról podejmują strategie minimalizujące poczucie dyskomfortu.

Uczeń adaptując się do warunków szkolnych podejmuje różne strategie, które sprowadzić można do trzech podstawowych:

1) poszukiwanie specjalnych względów, przybliżanie do ośrodków władzy i pozyskiwanie ich przychylności poprzez działania,

2) „starać się nie podpaść” — umiarkowane wycofywanie się i umiarkowany oportunizm,

3) wycofanie — bierność, przystosowanie do reguł, regulaminów i rutyny.

Całościowe podejście do strategii adaptacji ucznia wobec szkoły oparte jest na modelu teoretycznym R. Mertona, w którym to modelu — w zależności od traktowania celów i środków — jednostka przyjmuje różne warianty adaptacji. Strategie przyjmowane są jako wyraz adaptacji lub jej braku.

Szkoły w tradycyjnej formie „uczą przede wszystkim konformizmu” (formatywnego czy instrumentalnego). Podmiotowość wiązałaby się raczej z nonkonformizmem, choć nie można wykluczyć innych powiązań. Uczeń w szkole musi przetrwać bez względu na stopień integracji ze środowiskiem szkolnym. Ma tutaj miejsce wtórna socjalizacja, jakościowo inna niż pierwotna.

„Pobyt w szkole uczy przechodzenia od warunków związanych z pierwotną socjalizacją, to jest nieograniczonego zaufania i pewności, do warunków związanych z realnym funkcjonowaniem świata dorosłych, gdzie panują inne reguły gry — większy dystans, ograniczone zaufanie, więcej utylitarного podejścia, więcej manipulacji. Dziecko musi nauczyć się odróż-

niać zachowanie przydatne w drugiej socjalizacji typu szkolnego od tych, które miały sens w pierwszej, rodzinnej”.

Analiza materiału empirycznego miała potwierdzić założenia o konieczności zróżnicowanego podejścia do problemu podmiotowości. Zadaniem naszym była też weryfikacja założenia, iż stosunki interpersonalne w klasie szkolnej stanowią najważniejszą dla ucznia sferę szkolnego środowiska, z którym identyfikuje się najmocniej. Inne obszary (płaszczyzny) życia szkolnego mają mniejsze znaczenie (uczeń ani chce, ani też szczególnie może na nie wpływać) co jednak nie rzutuje w stopniu znaczącym na obraz szkoły.

Badaniom poddano młodzież z dwóch ostatnich klas szkół podstawowych i dwóch pierwszych klas szkół średnich w Słubicach. Badania miały charakter panelowy, dzięki czemu wzrasta ich moc eksplanacyjna. Prowadzone są rokrocznie od 1992 r., a do niniejszego opracowania wykorzystano wyniki badań z lat 1992 i 1994. Uznano, iż dwuletni przedział czasu jest wystarczający, by ustalić zmiany zachodzące w opiniach i postawach młodzieży lub stwierdzić trwałość tych opinii i postaw. Należy podkreślić fakt, iż badaniom podlegała młodzież w wieku 14-17 lat, a ten okres życia znamionują dość szybko następujące zmiany postaw czy poglądów. Dlatego zbyt duży przedział czasu między poszczególnymi pomiarami być może nie pozwoliłby uchwycić momentu zmiany (albo podwójną zmianę uznano by za brak zmiany).

Należy też od razu dodać, iż nie spodziewano się występowania jakichś radykalnych zmian w poglądach młodzieży. Chodziło nam raczej o odnotowanie pewnych „wahnięć” w tych poglądach, co przy dysponowaniu wynikami z kolejnych badań złoży się na obraz pewnych trendów czy mniej lub bardziej trwałych wzorów zachowań.

Podjęty przez nas problem to udział młodzieży w życiu szkoły. Oznacza to pytanie o podmiotową rolę ucznia. Współzarządzanie szkołą, odpowiedzialność za jej estetykę i wygląd, możliwość kształtowania stosunków interpersonalnych są niewątpliwie elementami socjalizacji. Poczucie więzi z własną szkołą może w dalszym czasie być przeniesione na zakład pracy. Identyfikacja z instytucją pochłaniającą znaczną część czasu może wpływać na poczucie sensu wykonywanych czynności. Ocena tych możliwości może mieć znaczenie dla sprecyzowania pewnych postulatów i dyrektyw odnośnie do modelu przyszłej szkoły.

Nauka zasad współżycia społecznego zaczyna się właśnie w szkole i przyczyni się do wychowania pokolenia rozumiejącego znaczenie pojęcia „demokracja” i przenoszącego je w obszar działania. Umiejętności nabyte w szkole wykorzystywane są wszak w życiu dorosłym. Warto w tym miejscu przytoczyć opinię K. Hurrelmann (1994, s. 117): „Młodzież wskazuje na wysoki status szkoły w formalnym warunkowaniu kształtu własnej przyszłości, lecz jednocześnie nie przyznaje jej znaczenia ani w zakresie pozostawiania przez nią punktem odniesienia w konkretnych sytuacjach życiowych, ani też w zakresie dostarczania pomocnych dla ich opanowania zasad”.

Szkoły (tzn. nauczyciele w nich uczący) zapominają często o odniesieniu ich działania do rzeczywistości pozaszkolnej. Często model szkoły środowiskowej pozostaje deklaratywną fikcją. „Szkoły [...] przystosowując się do wymogów zmian historycznych, powinny brać pod uwagę subiektywne odczucia i wartościowanie przez młodzież lat spędzonych w szkole” (K. Hurlmann, 1994).

Badania młodzieży ślubickiej mogą pomóc w poszukiwaniach odpowiedzi na ciągle powracające pytania o możliwości udziału uczniów w życiu szkoły i o ich podmiotową rolę. Prezentowane w niniejszym opracowaniu wyniki dotyczą zagadnień, które dla rozwiązania tego problemu wydają się kluczowe. Są to:

1) możliwości kształtowania życia szkoły (formalne, tj. reprezentacje uczniowskie, zebrania organizowane przez samorząd uczniowski, bezpośrednie rozmowy z nauczycielami lub dyrektorem szkoły, oraz nieformalne, np. gazetka szkolna, radiowęzeł itp.);

2) współdecydowanie w zakresie różnych spraw dotyczących życia w szkole;

3) samopoczucie ucznia w szkole;

4) zachowania uczniów w szkole. Samoocena dotycząca własnych zachowań;

5) zachowania nauczycieli uczących w danej klasie i ocena tych zachowań przez uczniów.

Prezentacja wyników badań przeprowadzonych w 1992 r. i wnioski z tych badań można odnaleźć w raporcie *Postawy młodzieży szkolnej terenów przygranicznych w okresie transformacji ustrojowej* (E. Papiór, M. Ziełńska, 1993, s. 46). Obecnie prezentowany artykuł skoncentruje się na odnotowaniu zmian i ciągłości w poglądach i postawach młodzieży; uczyniona zostanie próba interpretacji uzyskanych wyników.

Porównanie wyników badań z lat 1992 i 1994 r. daje obraz pewnych przemian udziału młodzieży w życiu szkoły. Pytania poddano analizie czynnikowej i analizie wariancyjnej w kontekście analizy panelowej. Analiza czynnikowa wskazuje zmiany czynników w dwóch momentach czasu.

Odnosnie do pierwszego analizowanego zagadnienia (możliwości kształtowania życia szkoły) czynniki w dwóch momentach czasu pozostały nie zmienione. Czynniki pierwsze stanowiły sformalizowane możliwości w zakresie kształtowania życia szkoły, czynnik drugi — gazetka uczniowska. Obserwuje się jedynie pewne zmiany wag przypisywanych elementom wchodzącym w skład pierwszego czynnika: wzrosła ranga rozmów z nauczycielami i z dyrekcją szkoły. W 1992 r. jako elementy tego czynnika decydujące były reprezentacje uczniowskie, starosta klasy, przedstawiciel uczniów, konferencja uczniowska i zebrania organizowane przez samorząd uczniowski.

W zakresie drugiego zagadnienia (współdecydowanie w różnych sprawach dotyczących życia szkoły) odnotowano dość istotne zmiany czynników.

W 1992 r. wyodrębniono trzy czynniki:

- 1) organizacja zajęć pozalekcyjnych (dyskoteki, wycieczki klasowe, wędrówki),
- 2) estetyka szkoły (dbałość o wygląd, upiększanie szkoły, wystawy),
- 3) organizacja zajęć lekcyjnych (tematy lekcji, terminy prac klasowych, regulamin szkoły, rozmieszczenie uczniów w czasie lekcji).

W drugim okresie (1994 r.) w wyniku analizy czynnikowej wyodrębniono również trzy czynniki. Odnotowano jednak pewne zmiany (przemieszczenia) elementów konstytuujących te czynniki, redukcję pierwszego czynnika i powstanie w to miejsce innego. Drugi i trzeci czynnik w zasadzie pozostały bez zmian. Czynnik trzeci uległ „wyostrzeniu”: nastąpiła wyraźna koncentracja na elementach związanych bezpośrednio z procesem nauki. Redukcji uległ czynnik „organizacja zajęć pozalekcyjnych”. Na jego miejscu pojawił się czynnik, który konstytuują samoocena i rozmieszczenie uczniów w klasie. W poprzednim okresie (1992 r) elementy te wchodziły w skład innych czynników (były rozproszone); teraz wyodrębniły się w czynnik samoistny. Wydaje się jednak, iż ma on niewielkie znaczenie w polskiej szkole. Samooceny dokonują uczniowie obowiązkowo tylko odnośnie do swego zachowania; miejsca w klasie zajmują dowolnie i prawdopodobnie nie traktują tego jako przywileju.

Zwraca uwagę całkowita redukcja czynnika, na który składały się prace klubu szkolnego, szkolnej dyskoteki, wycieczki klasowe, wędrówki (a który został nazwany „organizacja zajęć pozalekcyjnych”). Trudno powiedzieć, czy przyczyną tego faktu jest zanik tych form w szkole i przeniesienie aktywności uczniów poza szkołę, czy też przypisywanie mniejszej wagi do takich form zajęć pozalekcyjnych.

Problem zachowań uczniów w szkole również został poddany analizie czynnikowej. Odnotowano w tym zakresie zmiany czynników w dwóch momentach czasu. W pierwszym okresie wyodrębniony został jeden czynnik, na który składają się wszystkie odpowiedzi z postawionego uczniom pytania. Wagi, z jakimi poszczególne odpowiedzi wchodziły w skład tego czynnika, są mało zróżnicowane.

W drugim okresie wyodrębniono dwa czynniki:

- 1) werbalnie wyrażana niechęć do innych (obmawianie kogoś poza plecami, kpienie z kogoś),
- 2) czynnik dwuskładnikowy:
 - arogancja w stosunku do nauczycieli (uzyskał najwyższe wagi),
 - agresja w stosunku do innych uczniów.

Ostatnie rozpatrywane zagadnienie dotyczyło oceny zachowań nauczycieli uczących w danej klasie. Analiza czynnikowa pozwoliła wyodrębnić w pierwszym momencie dwa czynniki (dwa typy postaw nauczycieli):

- 1) typ pozytywnie zorientowany: otwarty na wysłuchiwanie narzekań uczniów, rozumiejący ich problemy, szczerze z nimi rozmawiający dopuszczający dyskusję o błędach w swej pracy,

2) typ selektywnie zorientowany: interesujący się specjalnie dobrymi uczniami i zaniedbujący słabszych uczniów.

W drugim analizowanym okresie redukcji uległ drugi czynnik. W skład pierwszego weszły z równymi wagami wszystkie elementy składające się na typ pozytywnie zorientowany.

Kończąc ten fragment artykułu, można powiedzieć, iż dwuletni przedział czasu w badaniach spowodował pewne zmiany czynników. Nastąpiła nieznaczna dekompozycja cech konstytuujących poszczególne czynniki, czasami występowała redukcja bądź niektórych elementów, bądź całych czynników. Trudno orzec, czy te zmiany mają charakter tendencji, znamionują pojawianie się nowych zjawisk w polskiej szkole, czy też są mało znaczące. Kolejne badania mogą pomóc w odpowiedzi na to pytanie.

Analiza wariancyjna miała pozwolić określić wpływ i istotność wpływu par zmiennych na badane zmienne zależne. Zmienne niezależne to płeć, wiek i możliwości intelektualne (mierzone ocenami z języka polskiego). I tu także dokonano porównań wyników badań z dwóch momentów czasu. Szczególną uwagę chcielibyśmy zwrócić na zmiany, które zaszły w tym okresie. Niewiele się zmieniło w postrzeganiu przez uczniów ich możliwości kształtowania życia szkoły. Można mówić o trwałości poglądów w tym zakresie. Warto odnotować, iż 22 -30 % badanych zmieniło swoje poglądy odnośnie do tego zagadnienia z „istnieją, ale nie uczestniczę” na „nie istnieją”. Dostrzega się więc niewielki spadek w postrzeganiu przez młodzież możliwości kształtowania życia szkoły. Odnotować jednocześnie można wzrost znaczenia rozmów z nauczycielami i dyrektorem; korzysta z tego około 30 % uczniów (w porównaniu z dwiema pozostałymi formami ich udział wynosi odpowiednio 12 i 2 %).

Wyniki badań wskazują, iż zmniejsza się rola gazetki szkolnej. Sądzić można, że młodzieży coraz mniej zależy na tym, by kształtować życie szkoły. Gazetka szkolna i radiowęzeł należą do spontanicznych, mniej formalnych, ale jednocześnie wymagających większego zaangażowania ze strony uczniów form udziału w życiu szkoły. Analiza wariancyjna wskazuje, iż o ile w pierwszym okresie widoczny był wpływ wieku i płci na korzystanie z gazetki, to w drugim okresie trudno dostrzec wyraźne związki między badanymi zmiennymi.

Analiza wariancyjna i panelowa wskazuje na pojawienie się pewnych zmian w postrzeganiu przez młodzież możliwości współdecydowania w wymienionych obszarach życia szkoły.

Mogłoby się wydawać, iż organizacja zajęć pozalekcyjnych stanowi znaczący dla uczniów obszar działania. W pierwszym okresie rzeczywiście zdecydowana większość (81 %, 70 %) uznała, iż może decydować w sprawach klubu szkolnego, dyskoteki i wycieczek szkolnych. Analiza wariancyjna wskazywała, iż starsi uczniowie z większymi możliwościami intelektualnymi częściej dostrzegali swój bezpośredni udział w podejmowaniu decyzji dotyczących tych

spraw. Dwa lata później wyniki nie potwierdziły tego obrazu. Odnotować można spadek ilości młodzieży uznającej, że może decydować o sprawach szkolnej dyskoteki czy klubu szkolnego. Prawdopodobnie stało się to też przyczyną redukcji tego czynnika w drugim omawianym okresie.

Tabela 1

Zmiany przeświadczenia uczniów o możliwości
wpływu na życie szkoły

Rodzaj wpływu	Przekonania uczniów					
	trwałe		zmiany in plus		zmiany in minus	
	N	%	N	%	N	%
Przez reprezentantów	109	64,2	24	14,1	37	21,8
Przez zebrania	93	55,0	14	8,3	62	36,6
Przez rozmowy	75	44,3	37	21,8	57	33,7
Przez gazetkę	80	47,3	22	13,0	67	39,7

W drugim wyodrębnionym obszarze działania, dotyczącym estetyki szkoły i jej wyglądu, dostrzega się także pewne zmiany. Można tu mówić o coraz mniejszym udziale uczniów. Trudno wskazać przyczynę tego stanu rzeczy. Nie wiadomo, czy jest nią brak zachęty (pozytywnego wzmocnienia) ze strony nauczycieli, czy zdecydowana niechęć ze strony uczniów. Może ulegają (skądinąd słusznym) poglądom o niedoinwestowaniu szkół i nie widzą większego sensu działań pozornych (np. powieszenie gazetki na nie malowanej ścianie). Zauważa się, że w obydwu analizowanych okresach uczniowie starsi i dziewczęta osiągający wyższe oceny z języka polskiego częściej niż pozostali postrzegają w działaniach na rzecz wyglądu szkoły swój udział.

Trzeci wyodrębniony obszar aktywności młodzieży to organizacja zajęć lekcyjnych. Analiza wariancyjna wskazuje, iż w tych działaniach (układanie tematów, terminy prac klasowych, regulamin szkoły łącznie z długością przerw itp.) dostrzegają swój udział głównie dziewczęta oraz uczniowie z dobrymi ocenami i z wyższych klas; bardziej może prawidłowo należałoby powiedzieć, iż chłopcy z gorszymi ocenami z niższych klas nie dostrzegają wcale możliwości współdecydowania w tych sprawach.

Podkreślić należy fakt, iż trwałość poglądów w zakresie postrzegania swojego wpływu (a właściwie jego braku) na kształtowanie regulaminu szkoły jest znaczna (aż 91 % uczniów nie dostrzegało i nadal nie dostrzega żadnych możliwości w tej dziedzinie). Prawidłowość ta potwierdza się w kolejnych badaniach. Zauważa się natomiast wzrost o 25 % (przy znacznej trwałości - 58,5 %) liczby uczniów dostrzegających swoje możliwości wpływu na określanie terminów prac klasowych itp. spraw dotyczących lekcji. Może jest to symptom nadchodzących zmian także w innych dziedzinach. W końcu prace

klasowe czy tematy lekcji najbardziej młodzież interesują. Dostrzeżenie możliwości w tym zakresie może sprzyjać rozszerzeniu tych możliwości także na inne obszary życia szkoły.

Tabela 2

Zmiany przeświadczenia uczniów o możliwości
współdecydowania

Możliwości współdecydowania	Przekonania uczniów					
	trwale		zmiany in plus		zmiany in minus	
	N	%	N	%	N	%
Lekcje	100	58,5	43	25,1	28	16,4
Regulamin szkoły	156	91,2	2	1,2	13	7,6
Upiększanie szkoły	104	60,8	21	12,3	46	26,9
Praca klubu	84	49,4	20	11,8	66	38,8
Wycieczki	117	68,4	33	19,3	21	12,3
Ocenianie	134	78,4	15	8,8	22	12,9
Rozmieszczenie uczniów	100	58,5	58	33,9	13	7,6
Organizowanie wystaw	101	60,0	30	17,5	40	23,5

Mimo pogarszającej się (ogólnie biorąc) sytuacji w zakresie wpływu młodzieży na życie szkoły, nie zauważa się w analizowanym okresie znaczących zmian w postrzeganiu kontaktów koleżeńskich, będących wszak wskaźnikiem samopoczucia uczniów w szkole. Ponad 80 % uczniów w (I i II okresie) uznało panujące w klasie stosunki interpersonalne za bardzo dobre.

Wynik ten potwierdzają inne badania nad klasami szkolnymi. Można powiedzieć, iż potwierdza on założenie o znaczeniu stosunków koleżeńskich w klasie na kształtowanie obrazu szkoły. Bez względu bowiem na to, jakie jest nastawienie do szkoły jako miejsca przekazywania wiedzy, przyjacielskie stosunki w klasie w stopniu znaczącym poprawiają ogólny obraz szkoły i stanowią niezwykle istotny czynnik określający stosunek do niej (który z czasem staje się właśnie bardziej stosunkiem do kolegów, niż do przedmiotów czy nauczyciela). Oznacza to, iż im wyższa ocena stosunków koleżeńskich w klasie, tym bardziej pozytywny obraz szkoły.

Innym wskaźnikiem samopoczucia ucznia w szkole może być odpowiedź na pytanie: „Czy twoim zdaniem jesteś sprawiedliwie oceniany (traktowany)?” Wyniki badań wskazują, iż zarówno w pierwszym, jak i w drugim okresie uczniowie uważają się za sprawiedliwie ocenianych i traktowanych (88% i 91%). Można przypuszczać, iż w szkole czują się dobrze, a na taką ocenę mają głównie wpływ dobre stosunki koleżeńskie i możliwość kontaktów z rówieśnikami.

Przyjrzeć się jeszcze na koniec należy obrazowi ucznia i nauczyciela w oczach badanej młodzieży.

Zwraca uwagę fakt, że w pierwszym okresie uczniowie czasami przejawiali negatywne zachowania w stosunku do nauczycieli lub kolegów, co w drugim okresie zdarzało się rzadko lub wcale. Szczegółowa analiza danych wskazuje, że nieco zwiększył się udział werbalnych form negatywnych zachowań, zmniejszył się natomiast udział form czynnych. Uczniowie częściej kpią ze swoich kolegów i ich obmawiają, rzadziej ich biją. Trudno powiedzieć, czy obraz taki będzie trwały, co oznaczałoby mniejszą agresję i być może wzrost tolerancji.

Tabela 3

Zmiany w samoocenie zachowania uczniów

Rodzaj negatywnych zachowań	Przekonania uczniów dot. własnego zachowania					
	trwałe		zmiany in plus		zmiany in minus	
	N	%	N	%	N	%
Denerwowanie nauczycieli	55	32,1	27	26,1	72	42,3
Psucie przedmiotów	66	38,6	39	22,9	66	28,7
Bicie słabszych	79	42,2	43	25,1	49	28,7
Obmawianie innych	73	28,5	53	38,0	46	26,7
Bicie się z innymi	76	43,6	47	27,3	50	29,1
Głośne kpiny z innych	68	39,5	55	32,1	49	28,7
Niegrzeczne odpowiadanie nauczycielom	58	33,8	58	33,8	54	31,5

Obraz nauczycieli w oczach uczniów pozostaje negatywny. Dziewczeta nadal są bardziej krytyczne. Stwierdzić też można, iż nieco bardziej pozytywnie oceniana jest otwartość nauczycieli w stosunku do uczniów, pozostałe wymienione w kafeterii zachowania nauczycieli (szczerowość, otwartość na krytykę itp.) w poprzednim okresie oceniane dość negatywnie, w drugim oceniane są jeszcze bardziej negatywnie. Generalnie nauczyciele postrzegani są jako strona przeciwna w stosunku do uczniów. Sądzić należy, że na taki obraz składa się wiele przyczyn, ale najważniejszą wydaje się spadek autorytetu nauczyciela. Zarówno dyskusje w rodzinie, jak w środkach masowej komunikacji nie sprzyjają jego podniesieniu.

Należy jednak zachować pewną wstrzemięźliwość w interpretacji wyników badań. Niejednokrotnie zauważano, iż badania, w których uczniowie wypowiadają się o nauczycielach, przynoszą informacje o ograniczonej wartości. Uczeń poproszony o opisanie dobrego nauczyciela daje mieszankę banałów z uwagami potocznymi, które nie wykraczają ponad to, co powszechnie jest znane.

Występuje rozbieżność w poglądach młodzieży i nauczycieli co do zachowań uczniów. Nauczyciele coraz częściej mówią o wzrastającej arogancji, agresji, niechęci skierowanej przeciwko nim, a przy tym wydaje się, iż poprawy tej sytuacji oczekują bez udziału własnego, z zewnątrz.

Dyskusja i ustalenia

W wyniku przeprowadzonej analizy czynnikowej i wariancyjnej w kontekście badań panelowych można się pokusić o pewne uogólnienia. Wydaje się, iż udział młodzieży w życiu szkoły jest mierny. Dotyczy to młodzieży zarówno ze szkół podstawowych, jak i średnich. Przeprowadzone badania nie pozwalają dostrzec bezpośrednich przyczyn tego stanu rzeczy. Można tylko przypuszczać, iż problem jest złożony.

Odgórnie sterowany system szkolnictwa nie pozwalał dotychczas na autentyczne działania zmierzające do traktowania młodzieży jako partnera we współzarządzaniu szkołą i współdecydowaniu o sprawach szkoły. Na razie nic nie wskazuje, by sytuacja ulegała pozytywnym zmianom. Nie można oczekiwać, by nauka demokracji w tak krótkim czasie zebrała plony. Uczniowie nie czują się współgospodarzem szkoły i nie odczuwają prawdopodobnie takiej potrzeby. Dotychczas na ogół obowiązywał model: nauczyciel - naucza, uczeń - powinien się uczyć. Brak było wyraźnych stymulacji w kierunku zwiększenia udziału we współdecydowaniu o tym, czego uczeń chce się uczyć. Przedmiotowe traktowanie ucznia nie sprzyjało rozbudzeniu potrzeby identyfikacji ze szkołą przez możliwości decydowania o jej kształcie. Być może odnotowane w badaniach zmiany pozytywne wyznaczają kierunek przemian, ale o tym przekonają nas kolejne badania.

Literatura

- BIDDLE B. I. (1992), Współczesne tendencje w teorii roli [w:] *Elementy mikrosocjologii*, cz. 2, red. J. Szmataka, Kraków.
- BRONFENBRENNER U. (1977), Toward an Experimental Ecology of Human Development, „*American Psychologist*”.
- GORLACH K., SERĘGA Z., Socjologiczna koncepcja podmiotowości - zarys problemów badawczych. [w:] K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Danecki (1983).
- HURRELMANN K. (1994), Struktura społeczna a rozwój osobowości, Poznań.
- JANOWSKI A. (1995), Uczeń w teatrze życia szkolnego, Warszawa.
- KORZENIOWSKI K., ZIELIŃSKI R., DANECKI W. (1983), Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych, Wrocław.
- PAPIÓR E., ZIELIŃSKA M. (1993), Społeczne stosunki uczniów w środowisku szkolnym, [w:] *Postawy młodzieży szkolnej terenów przygranicznych w okresie transformacji ustrojowej*, red. E. Hajduk, E. Narkiewicz-Niedbałec, R. Orzelek-Bujak, Zielona Góra.
- SZTOMPKA P. (1988), Socjologiczna teoria podmiotowości [w:] *Podmiotowość: możliwości, rzeczywistość, konieczność. Studia „Młodzież i Wieś 1989”*, Poznań.
- VALLANCE E. (1983), Hiding the Hidden Curriculum [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education*, red. A. Giroux, D. Purpel, Berkeley.
- WIELECKI K. (1988), Podmiotowość społeczna i jej makrostrukturalne uwarunkowania [w:] *Podmiotowość: możliwości ...*

ELŻBIETA PAPIÓR
MARIA ZIELIŃSKA

DIE TEILNAHME DER JUGENDLICHEN AM SCHULLEBEN FORTDAUER UND VERÄNDERUNG (ZUSAMMENFASSUNG)

Das von uns aufgenommene Problem betrifft die Teilnahme der Jugendlichen am schulischen Leben. Das bedeutet also die Frage nach der Subjektrolle eines Schülers. Die gemeinsame Verwaltung der Schule, die Verantwortung für die Ästhetik und das Aussehen der Schule, die Möglichkeit der Gestaltung der interpersonalen Verhältnisse sind zweifellos Elemente der Sozialisation.

Unsere Aufgabe war auch die Verifizierung der Voraussetzung, daß die interpersonalen Verhältnisse in der Schulklasse für den Schüler die wichtigste Sphäre des schulischen Milieus bilden, mit dem er sich am meisten identifiziert. Andere Bereiche des schulischen Lebens haben für ihn kleinere Bedeutung. Entweder will der Schüler nicht, oder hat keine besonderen Möglichkeiten, das schulische Leben mitgestalten zu können.

Den Untersuchungen wurden auch die Jugendlichen aus 2 letzten Klassen der Mittelschulen in Slubice unterzogen. Diese Untersuchungen hatten einen Panelcharakter. Für die vorliegende Bearbeitung benutzte man die Forschungsergebnisse aus den Jahren 1992 und 1994. Man hat angenommen, daß der zweijährige Zeitabstand ausreichend sei, um die in den Meinungen und Haltungen der Jugendlichen auftauchende Veränderungen, oder auch das Vorhandensein der Fortdauer von den Meinungen und Handlungen feststellen zu können.

Der Vergleich der Untersuchungsergebnisse aus den Jahren 1992 und 1994 widerspiegelt einige Veränderungen im Bereich der Teilnahme der Jugendlichen am schulischen Leben. Die Fragen hat man der Faktoren- und Variantenanalyse im Kontext der Panelanalyse unterzogen.

Die Faktorenanalyse weist auf die Änderungen der Faktoren in 2 Zeitpunkten hin. Die den Elementen, welche den Faktoren angehören, zugeschriebene Wichtigkeit, hat sich geändert, oder die Elemente sind geändert worden, die den angegebenen Faktor gestaltet haben. Einer der Faktoren (Organisierung des außerschulischen Unterrichts) unterlag im 2. Zeitabschnitt einer Reduktion.

Die durchgeführte Variantenanalyse ermöglichte das Wesen des Einflusses der unabhängigen Variablenpaare (Geschlecht, Alter, intellektuelle Möglichkeiten) auf die untersuchten abhängigen Variablen zu bestimmen. Hier hat man auch die Forschungsergebnisse aus 2 Zeitpunkten verglichen.

Obwohl sich die Situation in bezug auf die Möglichkeiten des Einflusses auf das Schulleben allgemein gesehen verschlechtert, wurden in dem analysierten Zeitabschnitt keine wesentlichen Veränderungen im Wahrnehmen der kameradschaftlichen Kontakte bemerkt.

DAGMAR BERGS-WINKELS
GABRIELLE CLAßEN
KLAUS BOEHNKE

**WER MACHT SICH SORGEN UM DIE UMWELT?
EINE BESCHREIBUNG VON PERSONENMERKMALEN
VON ÖKOLOGISCH BESORGTEN UND SORGLOSEREN
SCHÜLERN UND SCHÜLERINNEN
IN POLEN UND DEUTSCHLAND**

„Besorgt“ zu sein, ist eine Notwendigkeit, um politisch aktiv zu werden und persönliches Verhalten zu verändern. (vgl. Richter 1992). Wer sich keine Sorgen um einen bestimmten Lebensbereich, einen bestimmten Typ von potentiell Stressor macht, wird sich auch nicht bemühen, den möglicherweise erlebten Streß zu reduzieren. Es gibt Belege dafür, daß individuelle Wertvorstellungen bessere Prädiktoren für Besorgnis sind als die an objektiven Indikatoren ablesbare Lebenssituation einer Person (vgl. Boehnke, Frindte, Reddy & Singhal 1993). Ökologische Besorgnis hat in Anbetracht des Zustands der Welt in den letzten Jahren eine besonders große Bedeutung für viele Menschen gewonnen. So stellt Mikelskis (1984) eine Bestandsaufnahme des „Dilemmas der Menschenwelt“ vor, in dem eine von vier zentralen Bedrohungen in der bedenkenlosen Ausbeutung natürlicher Ressourcen liegt, so daß seines Erachtens mit einem bioökologischen Kollaps aller Kreislautsysteme und mit der Vernichtung des Lebens gerechnet werden muß. Im Sinne dieser Überlegung bezieht sich „Besorgnis“ im weiteren auf ökologische Besorgnis.

Im hier vorgelegten Beitrag geht uns um die Beschreibung von Lebensumständen und Eigenschaften von Personen, die sich - in zwei verschiedenen Kulturen, nämlich Polen und Deutschland - im Vergleich zu anderen Menschen besondere Sorgen um die Umwelt machen. Unsere Strategie bei der Suche nach Prädiktoren für Besorgnis ist einer anthropologischen Herangehensweise vergleichbar. Die interesseleitende Fragestellung ist: Was ist das Spezifische im Bezug auf ökologische Besorgnis in diesen beiden Kulturen? In der interkulturellen Vergleichsforschung wird ein solcher Blickwinkel auf kulturspezifische Aspekte als Emic-Ansatz bezeichnet. Wenn ein Emic-Ansatz für die Forschung zugrunde gelegt wird, geht das Bemühen dahin, so viele Phänomene wie möglich innerhalb einer Kultur zu sammeln (vgl. Bergs-Winkels 1989), die mit einem interessierenden Lebensbereich verbunden sind. Der Ansatz nimmt eine dezidiert beschreibende Perspektive ein. Überlegungen

zum Vergleich von Befunden zwischen Kulturen stehen nicht am Anfang des Forschungsprozesses, sondern an dessen Ende.

Ausgewählt wurden für unsere Studie die Städte Berlin und Warschau. Auf eine Unterscheidung der Ost- und Westberliner Teilstichproben wurde verzichtet. Letzteres war naheliegend, da bisherige Untersuchungen gezeigt haben, daß sich Jugendliche aus Ost- und Westberlin hinsichtlich ihrer Werthaltungen (Boehnke, Dettenborn, Horstmann & Schwartz 1994) und ihrer mikrosozialen Bedingungen (Classen 1995) nicht signifikant unterscheiden. Warschau erschien uns deshalb interessant, weil durch seine Auswahl zwei Hauptstädte in die Untersuchung einbezogen werden. Die Tatsache, daß unsere Studie deutsche Jugendliche aus westlichen und östlichen Sozialisationszusammenhängen polnischen Jugendlichen gegenüberstellt, ist zudem dadurch legitimiert, sich kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und Polen als stärker erwiesen haben als der Einfluß unterschiedlicher politischer Systeme (Merkens & Classen 1995).

In empirischen Untersuchungen konnten eine ganze Reihe von Prädiktoren für Besorgnis identifiziert werden:

- Ein Geschlechtsunterschied im Bereich psychischer Befindlichkeit im Sinne von „besorgt“ sein, ließ sich in deutschen Untersuchungen bestätigen (vgl. Becker & Minsel 1986, Sohr 1994). Demnach zählen Mädchen und Frauen eher zu den „besorgten“ Menschen. „Besorgt sein“ im Hinblick auf Umweltbewußtsein, nach Inglehart (1979) ein Aspekt von Postmaterialismus, findet sich auch eher bei Frauen als bei Männern (vgl. Fietkau & Kessel 1984).

- Bei der Untersuchung von Postmaterialisten zeigte sich, daß diese „um Umweltprobleme besorgter (sind), sie sind sich der Wachstumsgrenzen von Industrienationen bewußter und in ihren Zukunftserwartungen pessimistischer. Sie sehen die Lösung des Ökologieproblems weniger im Fortschritt von Wissenschaft und Technik ...“ (Fietkau & Kessel 1984, S.37). Es stellt sich die Frage, welche Aspekte darüber hinaus Umweltbesorgnis beeinflussen?

- Ein Aspekt ist, daß insbesondere jüngere und besser ausgebildete Menschen für sich ökologische Werte in Anspruch nehmen und eher bereit sind sich selbst zu engagieren (vgl. Fietkau & Kessel 1984). Untersuchungen zu Jugendlichen diesbezüglich fehlen bisher.

Wenig bekannt sind die Einflüsse von Lebensumständen und Persönlichkeitsmerkmalen auf die Stärke der Umweltbesorgnis. Wir werden uns daher in unserer Datenanalyse diesem Aspekt widmen. Dazu wurde ein personenbezogener Ansatz, nämlich der der Clusteranalyse verwendet, der schon in der Lebensstilforschung erfolgreich Anwendung gefunden hat (vgl. Lüdtke 1994). Diese Analyse ermöglicht es, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung aufgrund ihrer Angaben zu interessierenden Variablen in disjunkte Klassen einzuteilen, so daß diese möglichst homogen sind und sich voneinander möglichst deutlich unterscheiden. Anders als bei regressionsanalytischen Verfahren werden die einzelnen Effekte nicht gegeneinander auspartialisiert, sondern kumuliert.

Methoden

Die Daten wurden der Internationalen Jugendstudie entnommen, einer Längsschnittstudie, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, den gesellschaftlichen Transformationsprozeß in den osteuropäischen Ländern wissenschaftlich zu begleiten. In der hier ausgewählten Stichprobe liegen uns Daten von 516 deutschen Schuljugendlichen und 317 polnischen Schuljugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren vor. Wir beziehen uns nur auf die Erhebungswelle des Jahres 1993.

Den Schülerinnen und Schülern wurde ein umfangreicher Fragebogen vorgelegt, der die Themenbereiche Familie, Wertorientierungen, Freizeit, Peergruppen, Schule, Zukunftsorientierungen usw. umfaßte.

Aufgrund einer selbstkonstruierten Skala zu Zukunftsängsten wurden die Jugendlichen nach der Frage zu Umweltängsten („Wenn Du an die nähere Zukunft in Deutschland/Polen denkst, wie beunruhigt Dich dann die Umweltzerstörung?“ Antwortmöglichkeiten von 1 = sehr stark; 2 = stark; 3 = weniger stark; 4 = überhaupt nicht) in weniger Besorgte (2-4) und stark Besorgte (1) eingeteilt. Diese Einteilung ergab eine Anzahl von 290 ökologisch sehr stark Besorgten und 226 ökologisch weniger Besorgten in Deutschland und 207 sehr stark Besorgten und 110 weniger Besorgten in Polen.

Ziel der Untersuchung ist es nun, die Gruppe der umweltbesorgten Schüler und Schülerinnen anhand ihrer Antworten auf andere Fragen zu beschreiben. Dazu benutzen wir, wie oben erwähnt, ein heuristisches Verfahren, die Clusteranalyse.

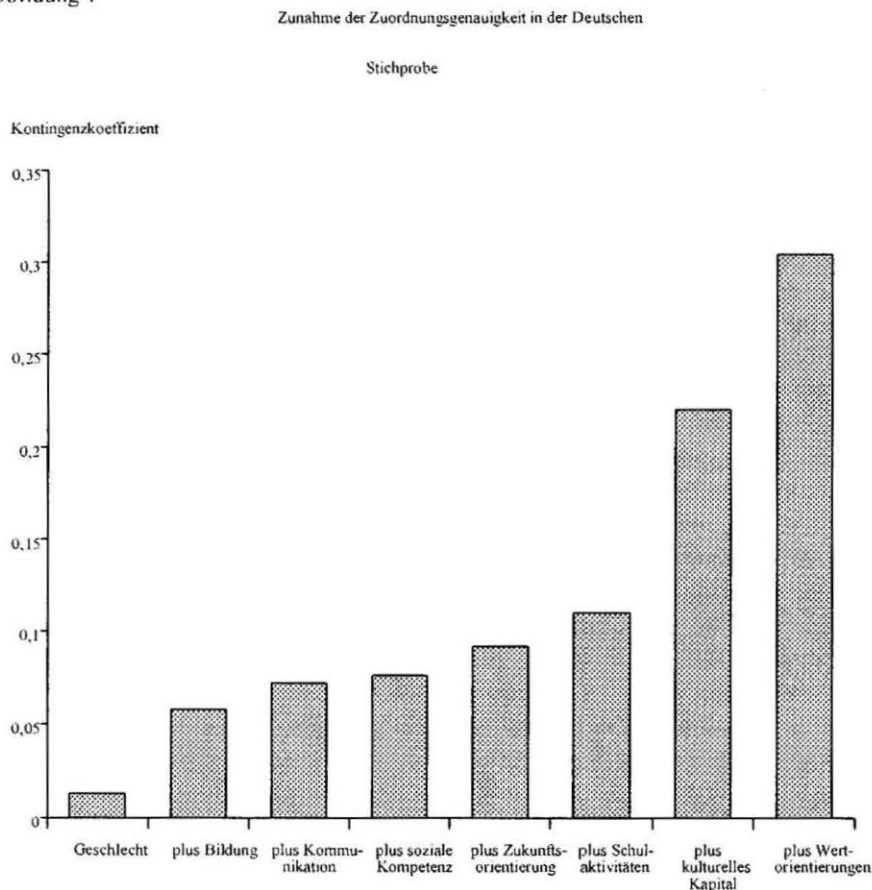
Ergebnisse

Begonnen wurden die Analysen mit zwei natürlichen „Clustern“, männlich und weiblich. Grundlegend für unsere Auswertung ist folgende Überlegung. Würde das Personenmerkmal Geschlecht die ökologische Besorgtheit vollständig determinieren, etwa in dem Sinne, daß alle Mädchen sehr besorgt, alle Jungen weniger besorgt wären, so würde das Merkmal Geschlecht eine 100%ige Zuordnungsgenauigkeit von Personen hinsichtlich des Merkmals Umweltbesorgtheit zulassen. Eine solche Determination besteht selbstverständlich nicht, da es kein Personenmerkmal gibt, das in einem deterministischen Zusammenhang mit ökologischer Besorgtheit steht. Die prozentuale Zuordnungsgenauigkeit ist demnach ein Maß, das die Bedeutung eines Satzes von Personenmerkmalen quantifiziert. Ein weiterer Index der Bedeutung eines Personenmerkmals ist der ϕ -Koeffizient, ein nominales Zusammenhangsmaß, das Auskunft gibt über die Größe der Kovariation zweier dichotomer Variablen. Dieser Wert kann über die χ^2 -Verteilung auf Signifikanz geprüft werden. Die eine Variable ist dabei in unserer Analyse immer das Ausmaß der Besorgtheit (sehr besorgt vs. weniger besorgt), die andere die Zugehörigkeit zu dem einen oder dem anderen Cluster in den sukzessive durchgeführten Clusteranalysen.

Da es unser Bestreben war, eine möglichst hohe Zuordnungsgenauigkeit bzw. einen möglichst hohen ϕ -Koeffizienten zu erreichen, wurden sukzessive Variablen, die sich in der Literatur oder empirisch als relevant für Umweltbesorgtheit erwiesen haben, in die iterative Clusteranalyse eingegeben, bis wir am Ende zu einer zufriedenstellenden, nicht durch Aufnahme weiterer Variablen zu erhöhenden Zuordnungsgenauigkeit gelangten. Als zweites Kriterium wurde beispielsweise Schulbildung mit den Variablen Gymnasium (ja/nein) und Schulnoten eingegeben. Kriterien, die die Zuordnungsgenauigkeit reduzierten oder deren Mittelwerte sich nicht signifikant zwischen den zwei in der Clusteranalyse gebildeten Clustern unterschieden, wurden aus der Analyse herausgenommen.

Die jeweilige Zunahme der Zuordnungsgenauigkeit mit den einzelnen Schritten in den Stichproben sind den Abbildungen 1 (Berlin) und 2 (Warschau) zu entnehmen. Zunächst zur Berliner Stichprobe:

Abbildung 1

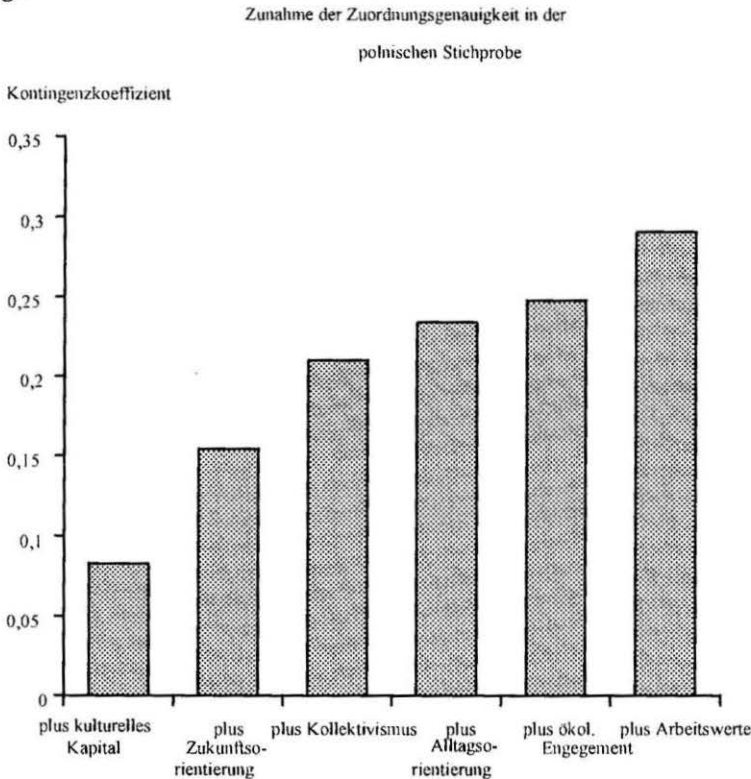


Bei dem ersten Schritt, der Klassifikation nur nach Geschlecht, lag der ϕ -Koeffizient bei 0,01 und wir erreichten eine Zuordnungsgenauigkeit, also ein

Ausmaß für die Vorhersagbarkeit von ökologischer Besorgtheit aufgrund des Geschlechts von ca. 50%. Bis zum siebten Schritt erhöhte sich der ϕ -Koeffizient für den Variablenzusammenhang über 0,11 auf 0,22. Am Ende, nach dem 8. Schritt, gelangten wir bei einem ϕ -Koeffizienten von 0,30 auf eine Zuordnungsgenauigkeit von ca. 65%.

Die Analysen für die polnische Stichprobe ergab folgendes Bild:

Abbildung 2



Die beiden natürlichen „Cluster“, männlich und weiblich, erbrachten hier keine signifikanten Mittelwertsunterschiede, so daß für den ersten Schritt das Kriterium des kulturellen Kapitals (u.a. Bücherbesitz, s.u.) gewählt wurde. Der ϕ -Koeffizient lag dabei zunächst bei .08 mit einer Zuordnungsgenauigkeit von 50%. Hier konnte schon durch die Hinzunahme des Kriteriums Allgemeiner Zukunftspessimismus eine Steigerung auf $\phi = 0,15$ erreicht werden. Beim dritten Schritt mit dem Kriterium Kollektivismus ergab sich eine Steigerung auf $\phi = .21$. Am Ende ließ sich ein ϕ -Koeffizient von 0,29 und eine Zuordnungsgenauigkeit von 70% erreichen.

Die Mittelwerte der einzelnen Variablen im Cluster, dem die ökologisch eher wenig Besorgten angehören, werden denen des Clusters, dem die sehr Besorgten angehören in den Abbildungen 3 (Berlin) bzw. 4 (Warschau) gegenübergestellt.

Abbildung 3

Mittelwerte der Cluster in der Deutschen Stichprobe

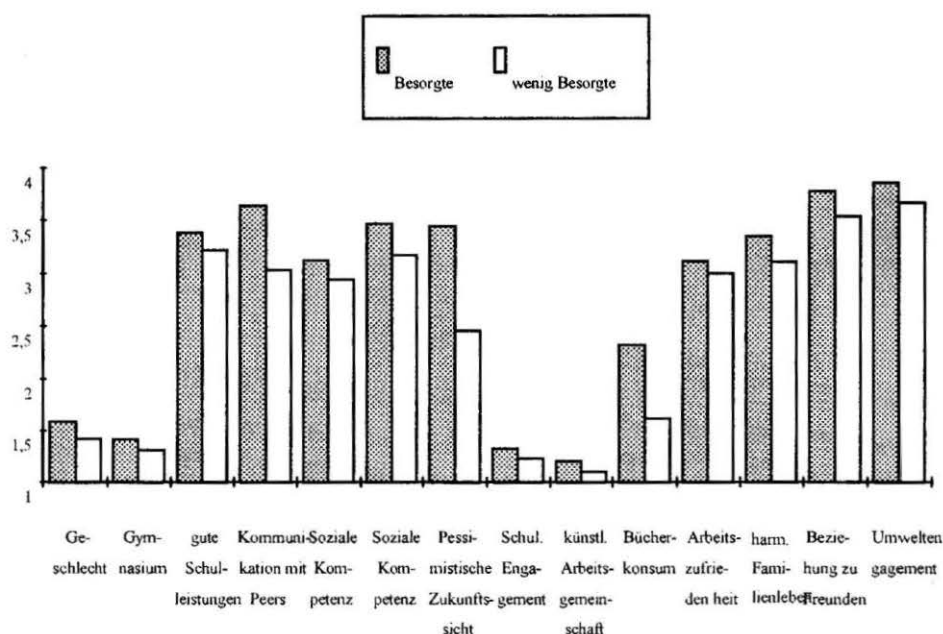
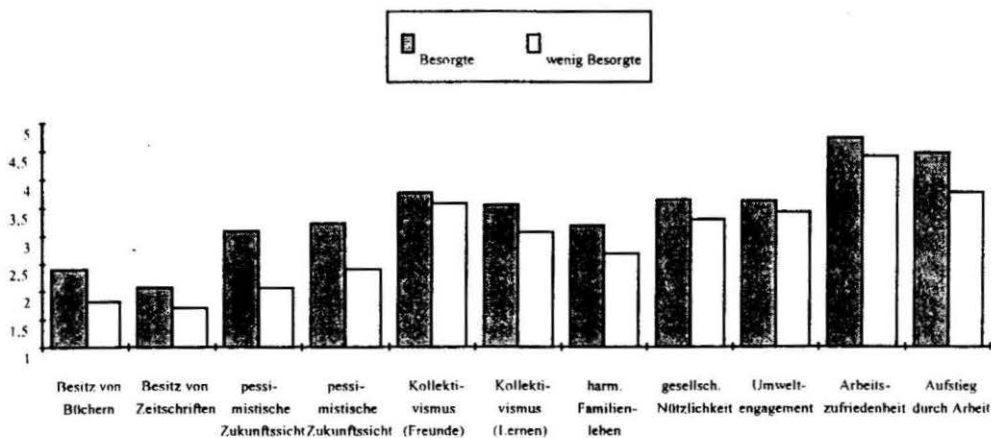


Abbildung 4

Mittelwerte der Cluster in der polnischen Stichprobe



Im Sinne des hier gewählten Emic-Ansatzes ergaben sich in den beiden Stichproben unterschiedliche Klassifizierungen. In der deutschen Stichprobe waren im Cluster der sehr stark Besorgten

- mehr Mädchen,
- mehr Schüler, die ein Gymnasium besuchten und bessere Schulleistungen hatten,
- Schüler, die kommunikativer im Umgang mit Peergroups sind („Wie oft, unterhältst Du Dich in Deiner Freizeit mit Freunden?“),
- Schüler, die eine höhere soziale Kompetenz haben („Bei Konflikten mit meinen Altersgefährten kann ich mich durchsetzen“; „Meine Meinung vertrete ich auch gegenüber Erwachsenen!“),
- Schüler, die die Zukunft allgemein eher pessimistisch einschätzen,
- Schüler, die sich häufiger an Schulaktivitäten beteiligen,
- Schüler mit höherem kulturellem Kapital i. S. der Theorie von Bourdieu (1983) („In welchem Maße gibst Du für Bücher Geld aus?“),
- Schüler mit Wertorientierungen, in denen eine hohe Bewertung eines harmonischen Familienlebens, enger Freundschaftsbeziehungen, hoher Arbeitszufriedenheit und großer Eigenverantwortlichkeit für die Umwelt zum Ausdruck kommen.

In der polnischen Stichprobe waren im Cluster der sehr stark Besorgten

- Schüler mit höherem kulturellem Kapital,
- Schüler, die die Zukunft allgemein eher pessimistisch einschätzen,
- Schüler mit einer besonders positiven Bewertung von Kooperation mit Freunden und von Lernen in Gruppen (kollektivistische Werthaltungen),
- Schüler mit Wertorientierungen, in denen eine hohe Bewertung eines harmonischen Familienlebens und der gesellschaftlichen Nützlichkeit menschlichen Handelns sowie der Eigenverantwortlichkeit für die Umwelt zum Ausdruck kommt („Für den Schutz der Natur muß jeder einzelne etwas tun!“),
- Schüler mit Einstellungen zur Arbeit, die den immateriellen Wert von Arbeit betonen („Hauptsache ist, daß man die interessante Tätigkeit ausüben kann, die den eigenen Neigungen am meisten entspricht“; „Hauptsache ist, daß man es in seinem Beruf zu etwas bringt, daß auch die Achtung anderer findet und einen weiterkommen läßt!“)

Diskussion

Versuchen wir nun abschließend einen Vergleich der polnischen und der deutschen Befunde, so ergibt sich zunächst ein wesentlicher Unterschied in Bezug auf das Geschlecht. Dabei „determiniert“ das Geschlecht in Polen nicht in gleichem Ausmaß die Stärke ökologischer Besorgnisse wie in Deutschland. Für Deutschland bestätigt sich das Ergebnis der Untersuchung von Sohr (1994), die in Abgrenzung zu traditionellen „biologischen“ Theorien (Maccoby & Jacklin 1974) nahe legt, daß „die Sorge um die Lebensqualität kommender Generationen insbesondere junge Frauen u.a. auch deshalb stärker tangiert, weil sie es mit großer Wahrscheinlichkeit sind, die diese Kinder nicht

nur gebären, sondern in der Regel auch aufziehen werden und von daher vielleicht schon heute ein größeres Verantwortungsgefühl entwickeln" (Sohr, 1994 S. 206). In Polen hingegen treten Geschlechtsunterschiede nicht so deutlich zu Tage. Ein Grund hierfür könnte evtl. die alltägliche Sichtbarkeit von Umweltzerstörung sein, die sich dort Mädchen und Jungen gleichermaßen erschließt.

In Deutschland bedeutsam, aber in Polen nicht nachzuvollziehen, weil nicht erhoben, erwies sich die soziale Kompetenz der Jugendlichen, die sowohl den Umgang mit Gleichaltrigen als auch mit Erwachsenen umfaßt. Erhoben, aber nur in Deutschland bedeutsam sind der Besuch des Gymnasiums, gute Schulleistungen, eine stärkere Beteiligung an Schulaktivitäten und eine starke Peergruppenorientierung in Richtung auf enge Freundschaftsbeziehungen.

Im Unterschied dazu werden in Polen von den um die Umwelt Besorgten kollektivistische Werthaltungen, im Sinne gesellschaftlicher Nützlichkeit des menschlichen Handelns präferiert. Es läßt sich vermuten, daß hier noch die ehemalige gesamtgesellschaftliche Orientierung des sozialistischen Erziehungssystem nachwirkt.

Die Ergebnisse der beiden Stichproben weisen trotz der Unterschiedlichkeiten darauf hin, daß Umweltbesorgnis Teil eines bestimmten „Lebensstils“, im Sinne eines deskriptiven Begriffs ist (Lüdtke 1994, Bordieu 1983), der durch Personenmerkmale, wie kulturelles Kapital, pessimistische Zukunftsperspektive, Wertorientierungen, in denen eine hohe Bewertung des harmonischen Familienlebens, einer nicht-instrumentellen Arbeitseinstellung, sowie der Eigenverantwortlichkeit für die Umwelt charakterisiert ist.

Literatur

- BECKER P. & MINSEL B. (1986), Psychologie der seelischen Gesundheit. Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalyse und Förderungsmöglichkeiten (Bd. 2). Göttingen: Hofgefe.
- BERGS-WINKELS D. (1989). Zum Zusammenhang von elterlichem Erziehungsstil und schulischer Leistung im interkulturellen Vergleich. Erörterung am Beispiel einer Sieben-Länderstudie. Berlin: unveröffentlichte Diplomarbeit, Freie Universität.
- BOEHNKE K., DETTENBORN H., HORSTMANN K. & SCHWARTZ S. H. (1994), Value Priorities in the United Germany: Teachers and Students from East and West Compared. [In:] European Journal of Psychology of Education, Vol. IX, 191-202.
- BOEHNKE K., FRINDTE W., REDDY N. Y. & SINGHAL S. (1993), Worries, Stereotypes, and Values of Young Adults: Germany and India Compared. [In:] Psychologia - Vol. XXXVI, No. 2, 61 - 72.
- BOURDIEU P. (1983), Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. [In:] Kreckel, R. (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183 - 198.
- CLASSEN G. (1995), Jugend und Anomie. Vortrag anlässlich der 51. AEPF-Tagung in Bielefeld vom 20.-22. März 1995. Eingereicht zur Veröffentlichung im Tagungsband.
- FIETKAU H. -J. & KESSEL H. (1984), Umweltbewußtsein: Nur ein Schlagwort?. [In:] Beer, W. & de Haan, G. (Hrsg.), Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim; Basel: Beltz, S. 34 - 42.

- INGLEHART (1979), Wertwandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. [In:] Klages, H. & Kmiecik, P. (Hrsg.), Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/M., New York: Campus-Verlag, S.279 - 316.
- LÜDTKE H. (1994), Vier Dimensionen von Lebensstilen. Zur Anwendung der Cluster- und Korrespondenzanalyse. [In:] Angewandte Sozialforschung. Jg. 19, Heft 1, S. 77 -92.
- MACCOBY E. & JACKLIN, C. N. (1974), The psychology of sex differences. Stanford: University Press.
- MERKENS H. & CLASSEN G. (1995), Interessen und Zukunftserwartungen Jugendlicher im internationalen Vergleich. [In:] Merkens, H. Schmidt, F. (Hrsg), Lebenslagen Schuljugendlicher und sozialer Wandel. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 9 - 28.
- MIKELSKIS H. (1984), Ökologisches Lernen in der Schule. [In:] Beer, W. & de Haan, G. (Hrsg.), Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim; Basel: Beltz, S. 134 - 144.
- RICHTER H. -E. (1992), Umgang mit Angst. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- SOHR S. (1994), Ist es schon „fünf nach zwölf“? - Entwicklung einer Skala zu „Ökologischer Hoffnungslosigkeit“. [In:] Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 43, Nr. 6, S. 203 - 208.

DAGMAR BERGS-WINKELS
GABRIELLE CLAßEN
KLAUS BOEHNKE

**KTO TROSZCZY SIĘ O ŚRODOWISKO?
OPIS CECH OSOBOWYCH I POSTAW PROEKOLOGICZNYCH
UCZNIÓW POLSKICH I NIEMIECKICH
(STRESZCZENIE EDWARD HAJDUK)**

1. Założenie o wpływie kultury społeczeństwa na postawy ekologiczne młodzieży przyjmują autorzy artykułu z literatury socjologicznej. Zgodnie z tym założeniem można sprawdzać, czy młodzież polska ma inne postawy ekologiczne niż młodzież niemiecka.

2. Dobór próby do badań z Warszawy oraz Berlina Wschodniego i Zachodniego (łącznie) dokonany został zgodnie z założeniem, że różnice kulturowe (a nie różnice w politycznej organizacji społeczeństwa) wyznaczają ekologiczne orientacje młodzieży.

3. W analizie wyników badań uwzględniono dane uzyskane od 516 uczniów niemieckich i od 317 uczniów polskich w wieku 14-16 lat, którzy byli badani w 1993 r.

4. Stosując skalę 4-punktową autorzy podzielili badanych na wykazujących postawę proekologiczną lub nie. Do pierwszej kategorii zaliczono 290 uczniów niemieckich i 207 polskich, a do drugiej 226 niemieckich i 110 polskich.

5. Zastosowanie Cluster - analizy sprzyjało ustaleniu, jak wzrastają możliwości wyjaśniania różnic w proekologicznych postawach badanej młodzieży, gdy do analizy wyników badań wprowadza się kolejne zmienne (cechy osobowe uczniów), np. kompetencje społeczne, kapitał kulturowy, akceptowane wartości itp. Osiem cech wprowadzonych do analizy wyników badań uczniów niemieckich wyjaśnia 65% zmienności postawy proekologicznej, a sześć cech uczniów polskich wyjaśnia 70% zmienności owej postawy.

6. Dokonana analiza wyników prowadzi do ustalenia, że w wypadku młodzieży niemieckiej proekologiczne postawy cechują dziewczęta, uczniów uczęszczających do gimnazjum, mających dobre kontakty z grupą rówieśników, uczniów o wysokich kompetencjach społecznych, nastawionych pesymistycznie do przyszłości, w szkole aktywnych, o wysokich kompetencjach kulturalnych, zorientowanych na harmonijne życie rodzinne. Polskich uczniów o postawach proekologicznych charakteryzują wysokie kompetencje kulturalne, pozytywna ocena współpracy z rówieśnikami, pesymistyczna ocena przyszłości, orientacja na zgodne współżycie w rodzinie; w pracy cenią inne wartości poza materialnymi.

Autorzy sądzą, że silniejsza orientacja uczniów polskich na społeczny rezonans ich zachowań jest przejawem wpływu dawnego systemu wychowania, a proekologiczna postawa badanej młodzieży stanowi część określonego stylu życia.

KRZYSZTOF LISOWSKI

UCZNIOWIE SŁUBICCY I ICH RODZINY (1992-1995)

Od 1992 roku socjologowie i pedagodzy Freie Universität w Berlinie i Instytut Pedagogiki Społecznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze prowadzą badania młodzieży szkolnej. Respondentami są uczniowie siódmych i ósmych klas szkół podstawowych oraz pierwszych i drugich klas szkół ponadpodstawowych w Słubicach, a także ich odpowiednicy we Frankfurcie nad Odrą. Badania młodzieży słubickiej przeprowadzono czterokrotnie: w 1992, 1993, 1994 i 1995 roku.

Tego typu badania socjologiczne prowadzone na określonej grupie, w tym przypadku „kohorty” (kohortę stanowią uczniowie wyżej wymienionych klas), pozwalają na uchwycenie zmian postaw społecznych, a także pokazanie ich dynamiki w niezwykle ważnym okresie zmian organizacji społeczeństwa.

Każdy z pomiarów dokonany był na podobnej grupie osób. Największa różnica wystąpiła między badaniem w roku 1992 (658 osób) i 1993 (593 osoby). W pozostałych latach liczby były podobne (1994 - 616 i 1995 - 619 respondentów). Różnice wynikały ze zmieniającej się liczebności uczniów w poszczególnych klasach. W wielu przypadkach mamy do czynienia z badaniami panelowymi uczniów: którzy po raz pierwszy odpowiadali na nasze pytania w roku 1992 w klasie siódmej, po raz czwarty zbadaliśmy w roku 1995, w drugiej klasie szkoły średniej. Działo się tak wówczas, gdy uczniowie kończąc szkołę podstawową kontynuowali naukę w szkole średniej, w której również prowadziliśmy badanie. We wszystkich badaniach od 1992 do 1995 roku wzięło udział 48 osób, trzy razy na pytania naszej ankiety odpowiadały 172 osoby, a 344 respondentów zostało zbadanych dwukrotnie.

Z prośbą o udział w badaniu zwróciliśmy się do uczniów klas siódmych i ósmych szkół podstawowych oraz pierwszych i drugich szkół ponadpodstawowych. Liczba badanych w poszczególnych klasach w roku 1992 i 1993 nie różni się znacznie; w latach 1994 i 1995 różnica jest wyraźniejsza i wynosi około 12%. Najwięcej badanych chodziło do klasy pierwszej ponadpodstawowej, najmniej (1992 i 1993) do drugiej klasy liceum, do siódmej klasy szkoły podstawowej (1994) i (1995) do klasy ósmej szkoły podstawowej.

We wszystkich badaniach dziewczęta stanowiły większą grupę respondentów. Największa różnica wystąpiła w roku 1994 (40,6%) chłopcy, 59,4% dziewczęta). Chłopcy najliczniej reprezentowani byli w roku 1992 (44,4%).

Uczniowie klas od siódmej szkoły podstawowej do drugiej klasy szkoły ponadpodstawowej to głównie czternasto-, piętnasto-, szesnasto- i siedemnastolatkowie i oni (jeżeli przyjmiemy kryterium wieku) tworzą poszczególne grupy badanych. W badaniu brali udział także trzynastolatkowie (naszym zdaniem ci, którzy poszli do szkoły wcześniej, w wieku sześciu lat). Najwięcej takich respondentów odnotowaliśmy w 1993 roku (8,1%), najmniej w 1994 roku (4,0%). Uczniowie osiemnastoletni stanowią najmniejszą grupę badanych w roku 1992 i 1994 (1,5%) oraz w roku 1993 (0,7%); naszym zdaniem są to przede wszystkim ci, którzy powtarzali klasę. Najliczniejsi we wszystkich czterech pomiarach byli 16-latkowie od roku 1992 (25,4%) do roku 1994 (30,5%).

Oceny z języka polskiego i matematyki są dla nas wskaźnikiem poziomu intelektualnego respondentów. We wszystkich pomiarach uzyskaliśmy podobne wyniki. Zdecydowanie najczęściej otrzymywaną notą z tych przedmiotów jest ocena dostateczna. W pierwszym badaniu uzyskało ją 46,0% uczniów z języka polskiego i 45,5% z matematyki. W pozostałych latach odsetek osób z ocenami dostatecznymi nieznacznie malał; najniższy poziom osiągnął w roku 1994 (z języka polskiego 37,7%, z matematyki 36,9%).

Uczniowie otrzymujący oceny dobre stanowią drugą co do wielkości grupę badanych; około 30,0% miało taką ocenę na ostatnim świadectwie z obu przedmiotów. Odsetek uczniów dobrych zmalał nieco w ostatnim badaniu w 1995 roku (język polski 27,6%; matematyka 25,7%).

Uzyskujący noty bardzo dobre i mierne stanowią podobne ilościowo grupy respondentów i w różnych latach ich odsetek mieścił się w przedziale od 10% do 14%. Wyjątkiem są uczniowie mierni z matematyki; ta kategoria respondentów zwiększa się w kolejnych badaniach. W 1992 oceny mierne uzyskało 11,7% badanych, a w roku 1995 już 21%.

Najlepsze (celujące) i najgorsze (nieopowiednie) oceny mają najmniejsze grupy respondentów — w poszczególnych badaniach nie przekraczają 2,0%.

Wydaje się, że aktualne oceny, które są miarą osiągnięć edukacyjnych badanej młodzieży, wpływają na jej aspiracje dotyczące dalszego kształcenia. Z analizy wielu badań wnioskujemy, że dobre wykształcenie jest coraz bardziej pożądane. W roku 1995 wśród badanych nie było osoby, która swoją edukację chciałaby zakończyć na poziomie podstawowym, a prawie 90% chciałoby osiągnąć wykształcenie co najmniej średnie. W ciągu czterech lat badań zauważyliśmy, że zdecydowanie traci na atrakcyjności wykształcenie zawodowe lub podstawowe z zawodem. Różnica między badaniem pierwszym a ostatnim wyniosła prawie 10%. W jeszcze większym tempie wzrasta zainteresowanie wykształceniem wyższym. Podczas pierwszego pomiaru uczniów, którzy aspirują do takiego wykształcenia, było 28,5%, w roku 1993 - 27,5%, w 1994 - 45,3%, w 1995 - 43,5%.

Rodzice badanych uczniów najczęściej mają wykształcenie zawodowe lub średnie zawodowe, czyli takie, które jest coraz mniej atrakcyjne dla dzieci. Ta

grupa to około 50% matek i ojców. Wyższy poziom edukacji częściej osiągają ojcowie badanych. Jedynie w roku 1992 było ich 10%, w pozostałych latach - około 15%. Matki z wykształceniem wyższym to w ostatnich dwóch badaniach grupa 10%. Ogólnie można stwierdzić coraz wyższe wykształcenie. Odsetek matek i ojców z wykształceniem podstawowym i zawodowym spada z wykształceniem wyższym, policealnym i średnim - rośnie.

Uczniowie mają wyższe aspiracje, mniej interesuje ich podstawowy lub zawodowy poziom wykształcenia, a chcą osiągnąć wykształcenie co najmniej średnie. Tak wykształceni rodzice najczęściej mają status zawodowy robotnika, chociaż odsetek takich osób maleje w naszych badaniach (w przypadku ojców w 1992 roku - 35,9%, w 1993 - 33,6%, w 1994 - 28,9%, w 1995 - 27,9%; w przypadku matek w 1992 roku - 35,9%, w 1993 - 33,6%, w 1994 - 20,3%, w 1995 - 21,0%). Byli robotnicy mogą się stawać właścicielami zakładów lub prowadzić indywidualną działalność gospodarczą; odsetek ojców o takim statusie wzrósł w badanej próbie od roku 1992 do 1995 o 6,0%. Matki badanych coraz częściej podejmują pracę urzędniczek. Zaobserwowaliśmy wzrost z poziomu 14,1% w 1992 roku do 30,9% w 1995 roku.

Powyższe zmiany są naszym zdaniem wynikiem zmian gospodarczych i można się spodziewać, że będą następowały również w najbliższych latach, zwłaszcza gdy chodzi o indywidualną działalność gospodarczą. Pozostałe wymienione w ankiecie grupy, takie jak inteligenci, technicy i renciści, wykazują dużą stabilność i w ciągu czterech lat badań nie zauważyliśmy istotnych zmian ilościowych.

Do scharakteryzowania badanej młodzieży posłuży nam także jej sytuacja rodzinna i warunki materialne. Odpowiedzi na pytanie „z kim obecnie mieszkasz?” nie zmieniały się przez cały czas prowadzenia badań. Zdecydowana większość respondentów ma pełną rodzinę i mieszka z matką i ojcem (ok. 80%). Mieszkających tylko z matką w naszych badaniach było 10%. Z matką i ojczymem mieszka 5% badanych. Inne sytuacje rodzinne (zamieszkiwanie tylko z ojcem, z ojcem i macochą lub z innymi opiekunami) występowały sporadycznie (maksymalnie 2,8%).

Najczęściej spotykanymi rodzinami są rodziny z dwójką (ok. 48%) i trójką dzieci (30%). Odsetek rodzin wielodzietnych jest mały i w wielu przypadkach nie przekracza 1,0%. Około 8,0% badanych uczniów nie ma brata ani siostry, a od 7,8% respondentów w 1994 roku do 10,5% w 1992 r. miało trójkę rodzeństwa.

Warunki mieszkaniowe badanych uczniów w ciągu czterech lat były podobne. Cztery i więcej pokoi miało 24,5% rodzin badanych uczniów. Pozostali takich warunków nie mają. Około 2,0% mieszka tylko w jednym pomieszczeniu, a najbardziej typowe w 1995 roku jest mieszkanie trzypokojowe (50%) i dwupokojowe (23,1%). Wynika z tego, że tylko jedna czwarta badanych może mieć własny pokój, ale w 1995 roku 56% respondentów

stwierdziło, że posiada pokój wyłącznie dla siebie. Około 36% musi go dzielić z innym rodzeństwem, a 8,0% nie ma go wcale.

Bardziej optymistycznie wygląda obraz posiadania wybranych dóbr materialnych. Prawie wszystkie wymienione przez nas dobra były w domach respondentów częściej, niż podczas pierwszego badania w roku 1992. Najbardziej wyrazistym tego przykładem jest posiadanie telefonu w 1992 roku (34,2%) i w 1995 roku (54,4%) oraz wideo w 1992 roku (72,9%) i w 1995 roku (88,4%). Dotyczy to również komputerów, które obecnie znajdują się w domach 55,7% badanych przez nas uczniów (w roku 1992 - 29,4%), Zauważamy, że im więcej osób posiada komputery, tym mniejszy jest roczny przyrost liczby tych urządzeń. Między rokiem 1992 a 1993 różnica wynosiła 14,3%, a między 1994 i 1995 - 5,4%. Rodziny badanych wyposażone są także w więcej samochodów, ale różnica nie jest bardzo wyraźna.

Jedynymi urządzeniami, których badani mają mniej, niż przed czterema laty, są aparatura stereo i adaptory, ale różnica także nie jest duża.

Stwierdzamy, że w ciągu czterech lat badań wskaźniki, którymi staraliśmy się scharakteryzować respondentów, nie uległy drastycznym zmianom, a w wielu przypadkach są prawie identyczne. Największe zmiany, takie jak aspiracje edukacyjne uczniów, wykształcenie, status zawodowy rodziców, a także wyposażenie w dobra materialne, postrzegamy jako zmiany pozytywne.

Tabela 1

Płeć badanych

Płeć	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Dziewczęta	366	55,6	336	56,7	366	59,4	364	58,8
Chłopcy	292	44,4	257	43,3	250	40,6	255	41,2
N	658	100	593	100	616	100	619	100

Tabela 2

Wiek respondentów

Wiek	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
13	50	7,6	48	8,1	25	4,0	34	5,5
14	132	20,1	136	23,0	110	17,9	129	20,8
15	161	24,5	132	22,1	160	26,0	134	21,6
16	167	25,4	170	28,7	188	30,5	184	29,7
17	138	21,0	103	17,4	124	20,1	130	21,0
18	10	1,5	4	0,7	9	1,5	8	1,3
N	658	100	593	100	616	100	619	100

Tabela 3

Oceny z języka polskiego

Ocena	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Celująca	7	1,1	5	0,8	6	1,0	7	1,1
Bardzo dobra	67	10,2	72	12,2	91	14,8	76	12,3
Dobra	207	31,5	182	30,7	194	31,5	171	27,6
Dostateczna	302	46,0	246	41,4	232	37,7	269	43,5
Mierna	65	9,9	83	14,1	78	12,7	88	14,2
Nieodpowiednia	9	1,4	5	0,8	11	1,8	8	1,3
N	658	100	593	100	616	100	619	100

Tabela 4

Oceny z matematyki

Ocena	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Celująca	3	0,5	1	0,2	8	1,3	5	0,8
Bardzo dobra	83	12,6	81	13,7	71	11,5	72	11,6
Dobra	185	28,2	174	29,3	187	30,4	159	25,7
Dostateczna	300	45,5	230	38,7	227	36,9	238	38,4
Mierna	77	11,7	99	16,8	111	18,0	130	21,0
Nieodpowiednia	10	1,5	8	1,4	9	1,5	14	2,3
N	658	100	593	100	616	100	619	100

Tabela 5

Aspiracje edukacyjne uczniów

Pożądany poziom	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Podst. bez zawodu	7	1,1	1	0,2	2	0,3		
Podst. z zawodem	24	3,7	41	6,9	25	4,1	17	2,7
Zawodowe	101	15,4	69	11,7	55	8,9	44	7,1
Średnie bez zawodu	60	9,2	48	8,1	43	7,0	66	10,7
Średnie z zawodem	154	23,4	90	15,2	88	14,3	85	13,7
Pomaturalne	124	18,8	121	20,4	121	19,6	134	21,6
Wyższe	184	28,5	223	37,5	279	45,3	269	43,5
N	658	100	593	100	616	100	616	100

Tabela 6

Wykształcenie ojca

Wykształcenie ojca	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Podst. bez zawodu	25	3,8	24	4,0	19	3,1	12	1,9
Podst. z zawodem	64	9,7	59	9,9	44	7,1	49	7,9
Zawodowe	188	28,6	157	26,5	160	26,0	159	25,7
Średnie bez zawodu	44	6,7	37	6,2	43	7,0	36	5,8
Średnie z zawodem	157	23,9	133	22,4	141	22,9	147	23,7
Pomaturalne	57	8,7	55	9,3	61	9,9	72	11,6
Wyższe	68	10,3	88	14,8	93	15,1	94	15,2
Brak odpowiedzi	55	8,4	40	6,7	55	8,9	50	8,1
N	658	100	593	100	616	100	619	100

Tabela 7

Wykształcenie matki

Wykształcenie matki	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Podst. bez zawodu	59	9,0	45	7,6	40	6,5	26	4,2
Podst. z zawodem	71	10,8	59	9,9	43	7,0	36	5,8
Zawodowe	141	21,4	120	20,2	123	20,0	116	18,7
Średnie bez zawodu	99	15,0	71	12,0	94	15,3	79	12,8
Średnie z zawodem	133	20,2	116	19,6	129	20,9	139	22,5
Pomaturalne	95	14,4	103	17,4	102	16,6	137	22,1
Wyższe	34	5,2	55	9,3	65	10,6	64	10,3
Brak odpowiedzi	26	4,0	24	4,0	20	3,2	22	3,6
N	658	100	593	100	616	100	616	100

Tabela 8

Status zawodowy ojca

Status ojca	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Inteligent	55	8,4	45	7,6	48	7,8	47	7,6
Technik	70	10,6	57	9,6	65	10,6	70	11,3
Urzędnik	93	14,1	80	13,5	82	13,3	99	16,0
Właściciel zakładu	47	7,1	61	10,3	74	12,0	81	13,1
Robotnik	236	35,9	199	33,6	178	28,9	173	27,9
Rołnik	27	4,1	25	4,2	20	3,2	10	1,6
Rencista	57	8,7	47	7,9	52	8,4	46	7,4
Brak odpowiedzi	73	11,1	79	13,3	58	9,4	93	15,0
N	658	100	593	100	616	100	619	100

Tabela 9

Status zawodowy matki

Status matki	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Inteligent	51	7,8	63	10,6	63	10,2	67	10,8
Technik	39	5,9	29	4,9	45	7,3	40	6,5
Urzędnik	179	27,2	161	27,2	65	26,1	191	30,9
Właściciel zakładu	29	4,4	40	6,7	161	10,6	53	8,6
Robotnik	205	31,2	159	26,8	125	20,3	130	21,0
Rolnik	22	3,3	18	3,0	16	2,6	13	2,1
Rencista	58	8,8	48	8,1	45	7,3	42	6,8
Brak odpowiedzi	75	11,4	75	12,7	75	12,2	83	13,5
N	658	100	593	100	616	100	619	100

Tabela 10

Sytuacja rodzinna respondenta

Z kim respondent mieszka	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Z ojcem i matką	532	80,8	437	79,8	515	83,6	494	79,8
Tylko z matką	59	9,0	62	10,5	53	8,6	65	10,5
Tylko z ojcem	13	2,0	9	1,5	9	1,5	11	1,8
Z matką i ojczymem	40	6,1	35	5,9	26	4,2	27	4,4
Z ojcem i macochą	5	0,8	5	0,8	3	0,5	5	0,8
Z innymi opiekunami	9	1,4	9	1,4	10	1,6	17	2,8
N	658	100	593	100	616	100	619	100

Tabela 11

Posiadane rodzeństwo

Liczba rodzeństwa	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0	51	7,8	38	6,4	58	9,4	51	8,2
1	305	46,4	286	48,2	282	45,8	303	48,9
2	195	29,6	193	27,5	192	31,2	176	28,4
3	69	10,5	59	9,9	43	7,0	54	8,7
4	18	2,7	12	2,0	23	3,7	19	3,1
5	10	1,5	4	0,7	8	1,3	8	1,3
6	5	0,8	12	2,0	5	0,8	3	0,5
7	4	0,6	2	0,3	4	0,6	0	0
8	1	0,2	2	0,3	1	0,2	5	0,8
Brak danych	0	0	15	2,5	0	0	0	0
N	658	100	593	100	616	100	619	100

Tabela 12

Wielkość mieszkania

Liczba pokoi	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	13	2,0	8	1,4	13	2,1	11	1,8
2	131	20,0	128	21,6	113	18,3	143	23,1
3	337	51,4	308	51,9	324	52,6	313	50,6
4	122	18,4	98	16,6	94	15,3	85	13,7
5	29	4,4	31	5,2	44	7,1	43	6,9
6	19	2,9	9	1,5	19	3,1	15	2,4
7	3	0,5	9	1,5	4	0,6	6	1,0
8	3	0,5	2	0,3	4	0,6	3	0,5
N	658	100	593	100	616	100	619	100

Tabela 13

Warunki mieszkaniowe respondentów

Posiadanie pokoju	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wylącznie dla siebie	369	56,0	247	58,6	383	62,2	348	56,2
Dzielony z rodzeństwem	240	36,5	218	36,8	194	31,5	222	35,9
Brak własnego pokoju	49	7,5	27	4,6	38	6,2	49	8,0
N	658	100	593	100	616	100	619	100

Tabela 14

Posiadanie wybranych dóbr materialnych

Wybrane dobra	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Telefon	225	34,2	225	37,9	275	44,6	337	54,4
Samochód	412	62,6	388	65,4	410	66,6	418	67,5
Instrumenty muzyczne	340	51,7	334	56,3	357	58,0	348	56,2
Video	480	72,9	463	78,1	527	85,6	547	88,4
Aparatura stereo	588	89,4	486	82,0	499	81,0	515	83,2
Adapter	291	59,4	355	59,8	340	55,2	344	55,6
Biblioteka	461	70,1	433	73,0	446	72,4	463	74,8
Komputer	193	29,4	259	43,7	310	50,3	345	55,7

Tabela 15

Klasa

Klasa	T ₁		T ₂		T ₃		T ₄	
	N	%	N	%	N	%	N	%
7	162	24,6	155	26,1	121	19,6	164	26,5
8	162	24,6	150	25,3	151	24,5	114	18,4
I	179	27,2	158	26,6	192	31,2	188	30,4
II	155	23,6	130	22,0	152	24,7	153	24,7
N	658	100	593	100	616	100	619	100

KRZYSZTOF LISOWSKI

SCHÜLER VON SLUBICE UND IHRE FAMILIEN (1992 - 1995) (ZUSAMMENFASSUNG)

Seit 1992 führen die Soziologen und Pädagogen von der Freien Universität Berlin und des Instituts für Sozialpädagogik von der Pädagogischen Hochschule namens T. Kotarbiński in Zielona Gora die Untersuchungen der Schuljugend. Die Respondenten sind die Schüler der siebenten und achten Klasse der Grundschulen und der ersten und zweiten Klasse der mittleren Schulen in Slubice und entsprechend die Schüler in Frankfurt/O. Die Untersuchungen der Jugendlichen von Slubice wurden viermals (1992, 1993, 1994, 1995) durchgeführt. Jede Messung wurde mit der ähnlichen Gruppe, die ca. 600 Schüler zählte, durchgeführt. In allen Untersuchungen bildeten die Mädchen die Mehrheit von Respondenten. Im Laufe von 4 Jahren haben sich die Anzeichen, mit welchen wir die Respondenten charakterisieren wollten, nicht so drastisch verändert. In vielen Fällen (wenn es um Geschlecht, Alter, Noten in Polnisch und Mathematik geht) waren sie sehr ähnlich. Die größten Unterschiede betrafen die Ausstattung mit solchen materiellen Gütern wie Telefon, Videorekorder, Computer. Sie waren diesmal im Besitz der Respondenten häufiger als bei der ersten Untersuchung im Jahre 1992. Die ähnliche Tendenz bemerken wir im Falle der Edukationsaspirationen der Schüler, der Ausbildung und des beruflichen Status der Eltern.

LECH SZCZEGÓŁA

PRZYCZYNEK DO PROBLEMU TRWANIA I ZMIANY STEREOTYPÓW NARODOWYCH

Stereotypy narodowe (etniczne) stanowią przedmiot studiów wielu dyscyplin naukowych. Obrazy narodów w świadomości innych, ich treść, zasięg, ładunek emocjonalny, rozpatrywane są z różnych punktów widzenia i w różnych celach badawczych (zob. J. Hoffmann, 1986). Psychologów i socjologów interesuje problematyka struktury stereotypowych wyobrażeń. Uwaga badaczy koncentruje się tu na mechanizmie funkcjonowania sądów przekonaniowych w ich aspekcie poznawczym i afektywnym (Z. Chlewiński, 1992). Historycy dostarczają wiedzy o tym, jak na treść i dynamikę stereotypów oddziałują wydarzenia dziejowe (M. Koch-Hillebrecht, 1977). Stereotyp „obcego” jawi się tu jako — mniej lub bardziej zmitologizowany — produkt zbiorowych doświadczeń będących ważną komponentą „własnej” tożsamości narodowej (W. Wrzesiński, 1992). W badaniach politologicznych eksponowane są pragmatyczne funkcje stereotypów, ich konsenkwencje dla działań politycznych na arenie międzynarodowej i wewnętrznej. Stereotypy stanowią wszak nie tylko mentalny wyraz stanu stosunków między określonymi narodami i państwami. Jako istotny składnik opinii publicznej wpływają na postawy oraz motywacje jednostkowych i zbiorowych zachowań.

Właśnie ta „ideologiczno-kreatywna” (J. Berting, Ch. Willain-Gandossi, 1975, s. 15) funkcja stereotypów decyduje — jak można sądzić — o ciągłym zainteresowaniu problematyką obrazu Niemców w świadomości społeczeństwa polskiego (i *vice versa*). Refleksji nad tą problematyką sprzyja niewątpliwie bogactwo treści obustronnych stereotypów, które wyrażają złożoną i dramatyczną historię polsko-niemieckiego sąsiedztwa. Ale ważniejsza wydaje się świadomość znaczenia, jakie te zgeneralizowane sądy jednego narodu o drugim odgrywały i odgrywają we wzajemnych stosunkach. Truizmem jest dziś stwierdzenie, że perspektywy rozwoju polsko-niemieckiej współpracy w wymiarze zarówno państwowym, jak i regionalnym, uzależnione są od tempa przewycięzania wzajemnych uprzedzeń.

„Przyszłe stosunki polsko-niemieckie, jeżeli układać się będą między wolnymi narodami — pisze Andrzej Kijowski — nie będą zależały od wytyczenia granic, lecz od ich interpretacji. Gdziekolwiek będą przebiegały, jeśli otoczy je narodowa czy inna mitologia, staną się złe”. Nośnikami takich

mitologii są właśnie narodowe auto- i heterostereotypy (zob. A. Biernat, 1989). Uwikłany w nie stosunek do sąsiada w obu państwach stanowił w XX wieku swoisty konstans wewnętrznych dyskusji nad racją stanu, zarówno w ich wersji elitarniej, jak i na poziomie świadomości potocznej. O ciągłym funkcjonowaniu stereotypów w mentalności obu społeczeństw świadczą nie tylko sondaże i badania empiryczne, ale również lektura publikacji prasowych.

Nawet jeżeli przyjąć, że stereotypowych wyobrażeń nie podzielają współczesne elity polityczne i kulturalne („elity dyskursu”), to samo ich istnienie w istotny sposób ogranicza pole aktywności praktycznej. Roman Wapiński (1994, s. 153) stwierdza:

„Polityk, który podejmuje działania kolidujące z panującymi w swoim społeczeństwie stereotypami, musi je brać pod uwagę, gdyż inaczej nie uzyska dla swych poczynań akceptacji społecznej. [...] Musi je uwzględnić, także w toku werbalizacji wysuwanych przez siebie celów, pamiętając przy tym, że zmiany w świadomości społecznej zachodzą powoli, nie nadążają za tempem wydarzeń”.

Prawdziwość tej konstatacji widoczna jest — by podać przykłady mające walor empirii — w polskiej debacie wokół statusu regionów transgranicznych, stanowisku ośrodków decyzyjnych wobec niemieckich inwestycji kapitałowych czy w kwestii sprzedaży ziemi i nieruchomości.

Wymienione okoliczności powodują, że ranga badań nad stereotypami narodowymi postrzegana jest nie tylko przez pryzmat roli poznawczej. Oczekuje się od tych badań przesłanek dla działań profilaktycznych i edukacyjnych, które mogłyby neutralizować wpływ stereotypów na postawy i przekonania. Jest to szczególnie istotne w przypadku obustronnych stereotypów polsko-niemieckich. Są one przykładem stereotypów „złośliwych” (H. Putnam, 1975) — uprzedzeń, które antagonizują wzajemne odniesienia grup społecznych.

Stosunkowo najlepiej rozpoznane wydają się dzisiaj procesy kształtowania się stereotypów narodowych. Jest to zasługą mających bogatą tradycję studiów opisowych prowadzonych przez zainteresowane tą problematyką środowiska historyków i literaturoznawców (Z. Mitosek, 1974; T. Szarota 1988; W. Wrzesiński 1991). Badanie antecendencji stanu obecnego z natury rzeczy pozwala dostrzec złożoność uwarunkowań tych formuł, ocen i symboliki, które w sposób automatyczny uruchamia w naszym myśleniu stereotyp. Historyczne opisy ewolucji syntetycznych, społecznie rozpowszechnionych definicji określających fenomen danego narodu w oczach innego, ujawniają zarazem problematyczność szeregu dość powszechnie przyjmowanych twierdzeń o stereotypach. Na gruncie ustaleń historycznych kwestionowane mogą być tezy mówiące zarówno o ich niezależności od empirycznego doświadczenia, odporności na zmiany i niezgodności z rzeczywistością, uniwersalnym (w sensie zasięgu społecznego) funkcjonowaniu (W. Wrzesiński, 1992, s. 9; R. Wapiński, 1994, s. 153). Stąd też skłonność do posługiwania się bardziej znaczeniowo pojemnym i plastycznym określeniem „obraz”, często w liczbie mnogiej. Umożliwia ono ekspozycję różnorodności etnicznych wyobrażeń w

wymiarze ich diachronicznej dynamiki oraz zróżnicowania społecznego (środowiskowego) czy przestrzennego (np. regionalnego).

Z perspektywy historycznej staje się szczególnie widoczny redukcjonizm cechujący sposób analizy stereotypów, który dominuje w praktyce badań empirycznych. Jego efektem jest hiatus istniejący między wagą i znaczeniem, jakie dość jednogłośnie wiązane są z rozpoznawaniem problematyki stereotypów narodowych (zwłaszcza polsko-niemieckich) a praktyczną wartością dotychczasowych ustaleń. Trafna wydaje się — jak sądzę — diagnoza: „Badania nad stereotypami popadły w stereotypowość: zdradzają objawy pośpiesznego, nie uprawnionego uogólniania i emocjonalnego wartościowania, pokazują zjawisko wybiórczo, jednostronnie, łatwo ulegają apriorycznym tezom powtarzanym za autorytetami itd.” (J. Bartmiński, 1995, s. 258). Ten krytyczny osąd należy uzasadnić.

Najszerzej reprezentowany w literaturze przedmiotu wzorzec refleksji nad stereotypami narodowymi ogniskuje się wokół ich aspektu treściowo-strukturalnego. Mimo wyraźnego postępu w zakresie metod pomiaru ujęcie to nie wychodzi poza ramy teoretyczne i pojęciowe, które nakreślił niegdyś prekursor problemu Walter Lippmann (por. A. Schaff, 1981, s. 67). Jego autorska idea mówiąca, że stereotypy to „obrazy w naszej głowie”, przybrała współcześnie postać pytań o to, jakie cechy mocą stereotypowego myślenia przypisywane są przez świadomość zbiorową poszczególnym nacjiom oraz jakie nastawienia emocjonalne są z tymi cechami skorelowane. W swoim zasadniczym wątku schemat postępowania badawczego polega tu na rejestrowaniu a następnie klasyfikowaniu konotacji semantycznych i afektywnych, które wywołują terminy będące nazwami określonych narodowości czy grup etnicznych (por. K. Pisarkowa, 1975; J. Maciątek i I. Kurcz, 1992).

Swoista „stereotypowość” tego rodzaju procedur wynika z — mniej lub bardziej świadomego — sprowadzenia problematyki stereotypów do kwestii wyobrażeń społecznych dotyczących tzw. charakteru narodowego (zob. S. Bednarek, 1980). Dzieje się tak niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z badaniami empirycznymi, czy z analizami źródeł pisanych, np. przekazów literackich. Pojęcie stereotypu bowiem staje się tutaj odpowiednikiem syndromu cech, które statystycznie górują w wypowiedziach badanej zbiorowości na temat danej nacji, cech mających charakteryzować ją pod różnymi względami, np. społecznym (stosunek do innych), psychicznym (cechy umysłowe i charakterologiczne), fizycznym (wygląd), bytowym (zachowania), kulturowym (język) czy ideologiczno-politycznym (przekonania).

Podjęcie badawcze koncentrujące się na językowej stronie stereotypów, w płaszczyźnie teoretyczno-metodologicznej skodyfikowane przez Ute Quasthoff (1973), umożliwia precyzyjne mierzenie, a przede wszystkim porównywanie ze sobą charakterystyk odnośnych narodowości (zob. J. Bartmiński, 1988), stosowane jednak w sposób mechaniczny cechuje się ułomnością widoczną zwłaszcza z punktu widzenia wzmiankowanych uprzednio potrzeb prakty-

cznych. Autorzy z kręgu Wiedeńskiego Ośrodka Koordynacji Badań i Dokumentacji Nauk Społecznych zauważają:

„Nie ma zbyt wielkiego sensu strategia powtarzania co jakiś czas badań, w których reprezentatywne próby ludności pyta się o opinie na temat innych narodów. Wiemy, że opinie te odzwierciedlają jedynie wartości i przesady respondentów. [...] Pytając ludzi o opinie na temat innych narodów czy krajów ujawnia się tylko stereotypowe wyobrażenia, które ich zdaniem powinni zaprezentować w takich sytuacjach, a które mogą być bez znaczenia w odniesieniu do ich normalnych zachowań czy prawdziwych wyobrażeń o tych narodach” (J. Berting, Ch. Villain-Gandossi, 1995, s. 24).

Konwencjonalność dominującego (lingwistycznego) nurtu empirycznego badań nad stereotypami spowodowała wytworzenie się swoistych reguł gry; badani nie tyle odsłaniają swoje rzeczywiste poglądy i postawy, co odwołują się do stereotypowego zasobu informacyjnego: „respondent wie, co ma powiedzieć o obcych w danej sytuacji” (*tamże*).

Wzmiankowane tutaj ujęcie problematyki stereotypów narodowych wyczerpało, jak można sądzić, swoje walory heurystyczne. Potwierdza ono jedynie — banalny już dzisiaj poznawczo — fakt, że istnieją będące elementem wspólnego kodu kulturowego, względnie trwałe i niezależne od jednostkowych doświadczeń skonwencjonalizowane sądy, które definiują hipotetyczną „istotę” czy „charakter” poszczególnych narodów.

Są to sądy, które stanowią najbardziej wyrazisty i ugruntowany (sztywny) składnik stereotypu, ponieważ — jak każdy fenomen kulturowy — kształtują się w dłuższych przedziałach czasowych. Relatywnie proste w badaniu, zapewne dlatego też są najchętniej badane i eksponowane. Wzmocnia to wrażenie bezwładności (*rigidity*) stereotypu, jego odporności na zmiany (por. A. Schaff, 1981, s. 76). Jest to skutkiem przyjęcia założeń badawczych, które zjawisko stereotypizacji redukują do jego aspektu semantycznego, czyli treści wyobrażeń na temat cech, jakie są specyficzne dla „obcych”. Interpretacje takie z natury rzeczy pomijają realne i aktualne determinanty rzutujące na praktyczny sens — społeczne funkcje stereotypów.

Dla lepszego zrozumienia roli, jaką stereotypy odgrywają w stosunkach międzynarodowych, bardziej interesujące poznawczo wydaje się rozpatrywanie stereotypów jako elementu dynamicznego kontekstu, który stanowi poczucie własnej tożsamości narodowej. „Stereotypy narodowe jako wyobrażenia o obcych zakładają zawsze pewne wyobrażenia o sobie oraz ocenę własnej zbiorowości narodowej. Odzwierciedlają również aktualną pozycję danej zbiorowości narodowej wobec innych krajów, z którymi stosunki ulegają ciągłej zmianie” (J. Berting, Ch. Villain-Gandossi, 1995, s. 23). Niewątpliwie wydaje się fakt, że stereotypy mogą być w jednym czasie „aktywne” a w innym „przytłumione”. Zmieniać się może subiektywna interpretacja zawartości stereotypu przez jego nosiciela. Przy stabilnym zestawie cech składających się na obraz innej nacji zmianie podlegać może ocena tych cech. Emocjonalny

komponent stereotypu może się przesuwac na skali umownego kontinuum, którego bieguny tworzą wrogość i sympatia.

Tego rodzaju modyfikacje — potwierdzone w ustaleniach historyków — przesadzają o tym, jaki jest w danym czasie rzeczywisty stosunek jednej nacji do drugiej. Dynamika tego stosunku wskazuje, że stereotypy i ich sens (choć niekoniecznie ich treść) ewoluują wraz ze zmianami w układzie stosunków międzynarodowych i wewnętrznych. Te obiektywne zmiany oddziałują na stereotypy w sposób pośredni, poprzez rewizje i reinterpretacje poczucia własnej tożsamości narodowej oraz związanych z nią interesów. W takim właśnie znaczeniu stereotypowe sądy o innych mogą być rozumiane — a przede wszystkim wyjaśniane — jako funkcja sądów o nas samych. Wyrażają kondycję psychiczną społeczeństwa: poczucie siły bądź słabości, bezpieczeństwa bądź zagrożenia, materialnego dobrobytu bądź upośledzenia.

Uwagi powyższe sformułowane zostały z myślą o problemach w badaniu stereotypów polsko-niemieckich, na ich bowiem przykładzie widać integralność związku stereotypu z procesami zachodzącymi w dziedzinie stosunków międzynarodowych i w sytuacji wewnętrznej. Zderzają się tu dzisiaj dwie przeciwstawne tendencje. Z jednej strony wieloletnie procesy unarodowienia kultury, nasycenia edukacji i propagandy treściami zgodnymi z doraźnymi racjami politycznymi ułatwiają wpływ stereotypów na życie publiczne i świadomość społeczną. Z drugiej — zachodzące współcześnie w Europie przekształcenia, które wiążą się ze znoszeniem granic geopolitycznych, ekonomicznych i kulturowych, stymulują przemiany tradycyjnego wzoru tożsamości narodowej Niemców i Polaków. Zgodnie z tym, co powiedziano, stwarza to nowe warunki rzutujące na sposób wzajemnego widzenia. Niebagatelną rolę odgrywa tutaj nasilenie bezpośrednich kontaktów, co umożliwia osobistą konfrontację stereotypów z rzeczywistością. Zwiększona funkcja doświadczeń empirycznych stanowi — jak wiadomo — czynnik powodujący zmiany w strukturze stereotypu (por. M. Ziółkowski, 1989, s. 156).

Zmiany, jakie we wzajemnym postrzeganiu następują w ślad za radykalną przemianą obiektywnego kontekstu polsko-niemieckich odniesień, rejestrują najnowsze badania i sondaże. Po stronie polskiej charakterystyczna staje się rosnąca ambiwalencja stosunku wobec Niemców. Obok silnych — zwłaszcza w starszym pokoleniu — postaw nieufności (np. niechęci wobec Niemców jako potencjalnych pracodawców) nasilają się zorientowane na współpracę postawy pragmatyczne. Wyrażają je wypowiedzi wskazujące na pozytywną rolę zachodnich sąsiadów („uczą gospodarności”, „ułatwiają kontakt z Zachodem”, „ściągają kapitał”). Tradycyjne cechy niemieckie pojawiają się w funkcji swoistego wzoru do naśladowania (J. Bartmiński, 1995, s. 265).

Jakkolwiek kierunek i trwałość sygnalizowanych tu zmian pozostają wciąż jeszcze kwestiami otwartymi, to można się zgodzić, że populacją, w której świadomości występują one w najbardziej znaczącej skali, jest młodzież. W tej zbiorowości, której psychospołeczny system odniesień kształtuje się pod

wpływem nowych doświadczeń, oczekiwać należy przesłanek umożliwiających weryfikację hipotez mówiących o fluktuacji dotychczasowych stereotypów.

Uwagi, jakie chciałbym sformułować na zakończenie tych — z konieczności skrótowych — rozważań, mają charakter postulatyczny. Badania stereotypów polsko-niemieckich — skoncentrowane wokół pytania „jak narody widzą się nawzajem” — obciąża skłonność do zbyt statycznych w swoich konkluzjach generalizacji. W zbyt małym stopniu uwzględniają one demograficzne (a także regionalne) zróżnicowanie stereotypów. Zbyt mało prób rozpoznania tego, w jaki sposób odpowiedzi na pytanie o wizerunek Niemca (Polaka) przekładają się na sferę postaw. Choć spór teoretyczny o to, czy stereotypy dotyczą wyłącznie przekonań, czy stanowią również korelat postaw, pozostaje nie rozstrzygnięty, to właśnie badanie tej drugiej ewentualności wydaje się najbardziej ważne poznawczo z perspektywy pytań o przyszłość polsko-niemieckich stosunków.

Literatura

- BARTMIŃSKI J. (1988), Kryteria ilościowe w badaniu stereotypów językowych, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” XLI.
- , (1995), Nasi sąsiedzi w oczach studentów, [w:] *Narody i stereotypy*, red. T. Wałas, Kraków.
- BEDNAREK S. (1980), Charakter narodowy w koncepcjach i badaniach współczesnej humanistyki, Wrocław.
- BERTING J., VILLAIN-GANDOSSI Ch. (1995), Rola i znaczenie stereotypów narodowych w stosunkach międzynarodowych: podejście interdyscyplinarne, [w:] *Narody i stereotypy*, red. T. Wałas, Kraków.
- BIERNAT T. (1989), *Mit polityczny*, Warszawa.
- CHLEWIŃSKI Z. (1992), Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna, „Kolokwia Psychologiczne” t. 1.
- HOFFMANN J. (1986), Stereotypen. Vorurteile. Völkbilder in Ost und West in Wissenschaft und Unterricht. Eine Bibliographie, Wiesbaden.
- KOCH-HILBRECHT M. (1977), *Das Deutschenbild. Gegenwart-Geschichte-Psychologie*, München.
- MACIĄTEK J., KURCZ I. (1992), Stereotypy różnych narodowości występujące u dorosłych Polaków, „Kolokwia Psychologiczne” t. 1.
- MITOSEK Z. (1974), *Literatura i stereotypy*, Wrocław.
- PISARKOWA K. (1995), Konotacja semantyczna nazw narodowości, „Zeszyty Prasoznawcze” XVII, nr 1.
- PUTNAM H. (1975), *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers*, t. 2, Cambridge.
- QUASTHOFF U. (1973), *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*, Frankfurt am Main.
- SCHAFF A. (1981), *Stereotypy a działania ludzkie*, Warszawa.
- SZAROTA T. (1988), *Niemiecki Michael: Dzieje narodowego symbolu i autostereotypu*, Warszawa.
- WAPIŃSKI R. (1994), O pożytkach i trudnościach badań stereotypów narodowych, „Przegląd Polityczny” nr 24.
- WRZESIŃSKI W. (1991), *Wokół stereotypów Polaków i Niemców*, praca zbior., Wrocław.
- , (1992), *Sąsiad czy wróg? Ze studiów nad kształtowaniem obrazu Niemca w Polsce w latach 1795-1939*, Wrocław.

ZIÓLKOWSKI M. (1989), Wiedza. Jednostka. Społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy. Warszawa.

LECH SZCZEGÓŁA

BEITRAG ZUM PROBLEM DER DAUER UND ÄNDERUNG VON NATIONALEN STEREOTYPEN

Der Artikel bildet die Probe einer kritischen Diagnose, welche den Forschungsstand im Bereich der nationalen Stereotypen betreffen soll. Die nationalen Stereotypen (ethnische Stereotypen) sind seit Jahren zum Forschungsobjekt vieler wissenschaftlicher Disziplinen (soziale Psychologie, Soziologie, Polylogie) geworden. Außer der traditionellen Erkenntnisfunktion erfüllen diese Forschungen die wichtige praktische Rolle. Davon werden die Voraussetzungen für die profilaktischen und Edukationshandlungen erwartet, welche die Aktivität der sog. „bösen Stereotypen“ (H. Putnam) neutralisieren könnten. Das ist ein Effekt der ideologisch - kreativen Funktion des Stereotyps.

Die Hauptthese des Autors bildet die Behauptung, daß in der Praxis der empirischen Forschungen im Bereich der Stereotypen die Stellungnahme überwiegt, die nur den linguistisch - semantischen (beschreibenden) Aspekt dieser Frage herausstellt. Untersucht werden der Inhalt und die Struktur der Vorstellungen, die sich auf die hypothetische „Natur“ oder auf den „Charakter“ anderer Nation beziehen.

Obwohl im Methodenbereich ein großer Fortschritt zu beobachten ist, überschreitet diese populäre Forschungskonvention die theoretischen Rahmen, die einst von W. Lippman gezeichnet worden sind, nicht. Der Begriff des Stereotyps wird hier auf seine Erkenntnisfunktion und affektive Funktion reduziert.

Der Autor entwickelt hier die Anschauung, daß heute diese Stellungnahme selbst durch die eigenartigen Stereotypen gekennzeichnet wird.

Der zweite Teil des Beitrags enthält zwei methodologische Postulate. Sie drücken die genetisch - funktionale Richtung in der Stereotypenforschung aus. Das erste setzt die Erklärung der Bilder des „Fremden“ als eines dynamischen Elements des psychosozialen Kontextes voraus. Der Kontext betrifft das Gefühl der eigenen nationalen Identität (variabel in Zeit und Generationssystem). Das zweite Postulat knüpft an die Bedürfnisse der Edukationspraxis an. Es begründet die Notwendigkeit, die Rolle der stereotypen Überzeugungen als Haltungs- und Verhaltenskorrelat (den behavioralen Aspekt vom Stereotyp) systematischer zu studieren.

MARIA FIC
DANIEL FIC

PODSTAWY WSPÓŁPRACY TRANSGRANICZNEJ W POLSCE (NA PRZYKŁADZIE WYDATKÓW CUDZOZIEMCÓW)

Pojęcie obszaru przygranicznego

Od końca lat osiemdziesiątych dokonują się w Europie procesy gospodarcze, w wyniku których mają miejsce procesy znoszenia granic wewnątrz obszaru państw Unii Europejskiej oraz dążenia do rozwoju kontaktów kulturalnych, politycznych i gospodarczych z państwami trzecimi, leżącymi poza nowymi, zewnętrznymi granicami Unii. Procesy te dotyczą bezpośrednio prawie wszystkich europejskich regionów granicznych, w których granice utraciły swą rolę odgradzającą. Regionom przy- i transgranicznym przypada więc rola pomostów i zarazem kamieni probierczych europejskiego procesu zjednoczeniowego.

W języku polskim *granica* łączy się etymologicznie z *pograniczem*, nie oznacza to jednak wcale, iż pojęcia te są również znaczeniowo synonimiczne. Granica oznacza bowiem linię podziału, natomiast pogranicze określa obszar (strefę) w pobliżu granicy. Pojęcie granicy wynika z istnienia sąsiadujących ze sobą obszarów zróżnicowanych pod określonym względem. Pojęcie linii granicznej występuje w sytuacji, w której różne graniczące ze sobą obszary stykają się bezpośrednio, a granica między nimi jest zdefiniowana jednoznacznie i ostro. Granica państwowa — nawet jeśli nie pokrywa się z linią podziału etnicznego — może z biegiem lat stać się granicą narodową (np. granice pomiędzy krajami arabskimi, których zarówno władza, jak i obywatele głoszą, że stanowią jeden naród — zob. M. Abdalla 1994, s. 131).

Badania wpływu granicy muszą się opierać na badaniu rozgraniczonych obszarów, gdyż linia graniczna to linia rozdzielająca obszary zróżnicowane pod określonym względem. Problem granic i ich wpływu na kształtowanie się życia gospodarczego nie został jeszcze dobrze rozpoznany. Granice polityczne (miedzypaństwowe) i administracyjne (w podziale wewnętrznym) powstały historycznie w wyniku sąsiedowania ze sobą obszarów zróżnicowanych pod względem organizacyjnym w sensie władzy centralnej i władz lokalnych. Stopień określoności obszarów wynika z praktycznych potrzeb istniejących na danym etapie historycznym. Wykazanie, że nieodpowiedni układ admi-

nistracyjny utrwała niekorzystne zaszłości społeczno-ekonomiczne, pozwala na podjęcie decyzji, co należy uczynić, aby stan ten zmienić. Zmiany w układzie administracyjnym należy poprzedzać badaniami przestrzennymi a w szczególności rozeznaniem funkcjonalnego układu ciężarów sieci osiedleńczej. Problematyka granicy jako przymusowej linii rozdzielającej — stając się podstawą planowania przestrzennego — powinna tę linię postulować i uzasadniać.

Granice i strefy przygraniczne są już od dawna przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych: geografii, historii, prawa, etnografii, ekonomii, praktyki planowania przestrzennego, polityki, obronności; są charakteryzowane w aspekcie kulturowym, politycznym, ekonomicznym, podejmuje się próby ich klasyfikacji na podstawie utworzonych kryteriów i mierników. Podstawą wnioskowania stają się wyniki badań statystycznych.

Pogranicze jako kategoria badawcza dość powszechnie jest pojmowane jako obszar zróżnicowany etnicznie i kulturowo, położony na obrzeżach państwowych, bądź regionalnych (J. Bukowska-Floreńska 1994, s. 165). Tak pojmowane pogranicze uwidocznia się w życiu społeczno-ekonomicznym i kulturze jako styk wskazujący z jednej strony na odrębność dwóch obszarów, a z drugiej na wzajemne wpływy w wyniku wspomnianych kontaktów. Przenikanie i mieszanie się czyni z pogranicza obszar przejściowy, rodzaj pomostu.

Nie jest łatwe zdefiniowanie pojęcia obszarów przygranicznych oraz określenie ich zasięgu geograficznego (przestrzennego) w głąb państwa. Zazwyczaj zalicza się do nich obszary rozciągające się wzdłuż granic państwowych. Funkcjonalne spojrzenie na obszary zróżnicowane etnicznie, kulturowo i ekonomicznie pozwala na wyróżnienie następujących pojęć:

1) obszar peryferyjny — położony w ramach jednego państwa, ale poza sferą najwyższej aktywności systemu. Obszar położony w strefie marginalnej, „na zewnątrz” określonych struktur terytorialnych, obszar ku granicom którego spada wartość potencjału gospodarczego. Niskie wskaźniki rozwoju. Obszary te wymagają specjalnego planowania regionalnego, gdyż opracowanie ich rozwoju jako kompilacja kilku opracowań różnych jednostek administracyjnych państwa nie zawsze daje skoordynowaną koncepcję. Tego typu ujęcie nie jest nowe, znaleźć je można w wielu teoriach, w których region peryferyjny jest niejako ich częścią (W. Christaller, A. Losch, J. M. Thunen, A. Weber). W literaturze spotkać można ujęcie prawne obszaru peryferyjnego, za który uważa się regiony graniczne, to jest terytoria wzdłuż granic narodowych, charakteryzujące się spadkiem politycznej władzy państwa (W. Leimgruber);

2) obszar stykowy - obszar leżący na styku kilku regionów, sąsiedztwo obszarów peryferyjnych stykających się regionów (państw);

3) obszar pograniczny - położony w sąsiedztwie granicy po obu jej stronach. Jest to obszar peryferyjny dla obu państw, w których jest położony;

4) obszar przygraniczny - granica staje się źródłem korzyści dla terenów przy niej położonych. Trudno jest wyraźnie określić granice obszaru — wymaga to podjęcia specjalnych badań;

5) region przygraniczny - jest to obszar domknięty z wyraźnie określonymi granicami. Pojawiają się procesy integracyjne. Układ peryferyjny przekształca się w układ rdzeniowy. Zaznacza się wyraźnie oś regionu (np rzeka) oraz bieguny wzrostu, których strefa wpływu rozciąga się po obu stronach granicy. Rzeki są tradycyjnie potencjalnymi osiami regionów. Następuje integracja regionów rozdzielonych sformalizowaną barierą przestrzenną - granicą. Stworzona zostaje pewna funkcjonalna całość pomimo istniejącej granicy państwowej. Region przygraniczny charakteryzuje się współwystępowaniem tendencji dośrodkowych i odśrodkowych. W przypadku obszarów zróżnicowanych etnograficznie, granica jest jednoznaczna, ale nieostra, gdyż w obszarze przenikania się nacji bądź kultur świadomość przynależności narodowej nie zawsze jest jasno określona;

6) region stykowy - granica państwowa zostaje zniesiona; występuje jednak tzw. efekt granicy, wiele układów funkcjonuje tak, jakby granica istniała nadal. Fakt zróżnicowania, pomimo ustania dotychczasowej roli bariery politycznej, utrzymuje się wiele lat po zniesieniu granicy. Zależy to od jej stabilności w przeszłości i intensywności przemian społeczno-gospodarczych na danym obszarze. Granica państwowa nawet po zniesieniu jest barierą kulturową, społeczną, ekonomiczną i komunikacyjną. Następuje jednak pełna integracja gospodarcza pomimo braku integracji świadomościowej. Najpóźniej objęte procesami integracyjnymi są układy świadomości regionalnej;

7) region zintegrowany - dawne bariery nie istnieją, powstaje jeden region z wielojęzyczną ludnością.

Każda granica polityczna w większym czy mniejszym stopniu jest barierą ograniczającą przepływ ludzi, towarów i pieniądza. Według R. S. Yuilla granice polityczne stanowią „bufory wysokiego oporu”, których nie można przekraczać w dowolnym miejscu na całej jej długości, a stopień, w jakim granice pełnią funkcje bariery, zależy przede wszystkim od czynników politycznych, ekonomicznych i geograficznych. Strefa przygraniczna w sensie geograficznym to zawsze strefa peryferyjna, w sensie ekonomicznym natomiast terytoria rozciągające się wzdłuż granic państwowych mogą być regionami przemysłowymi o wysokim poziomie i dynamice wzrostu. Granica może być bardziej lub mniej elastyczna. Ograniczający wpływ granic państwowych na rozwój gospodarczy można niwelować przez redukcję barier handlowych, wzrost powiązań gospodarczych, społecznych, politycznych i kulturalnych.

O ile granica państwowa stanowi konkretną rzeczywistość, istnieje obiektywnie, o tyle obszar przygraniczny jest konstrukcją umowną i ważna jest jego delimitacja. Jest to jedno z ważniejszych zagadnień, ale jak dotąd brak jednoznacznych metod i kryteriów delimitacji, które zyskałyby szeroką akceptację badaczy i praktyków. Różnice dotyczą przede wszystkim metod, stopnia dezagregacji przestrzennej, doboru mierników i ich ilości. Rozwój badań statystycznych na szeroką skalę może stworzyć podstawy uzasadnienia delimitacji.

Z punktu widzenia planowania delimitacja ma na celu ustalenie obszaru makroregionu. Bierze się pod uwagę występowanie linii i węzłów komunikacyjnych, przejść granicznych, ośrodków obsługi ruchu turystycznego, występowanie obiektów produkcyjnych i zasobów naturalnych mogących zaktywizować gospodarkę terenów przygranicznych. Przy definiowaniu zasięgu regionu granicznego należy brać pod uwagę jednostki będące podmiotem współpracy przygranicznej (w Polsce województwa oraz gminy wchodzące w ich skład), która dotyczy następujących głównych problemów: przejść granicznych, współpracy gospodarczej (przemysłu, rolnictwa, handlu i turystyki), gospodarki komunalnej w skali poszczególnych miast bliźniaczych, ochrony środowiska — wspólnych parków narodowych i obszarów stref ochronnych, ograniczenia emisji zanieczyszczeń, ruchu turystycznego i małego ruchu granicznego.

Można więc przyjąć, że region transgraniczny to terytorium po obu stronach granicy państw, z geograficznego punktu widzenia stanowiące wyraźną całość bądź jednolity kompleks terenów wykazujących wspólne cechy, o ludności mającej wspólne tradycje kulturowe i chcącej współpracować, by pobudzać postęp kulturalny, społeczny i gospodarczy. Współpraca transgraniczna powinna mieć solidną podstawę w prawie krajowym.

Uwzględnienie tych problemów powoduje, że możemy wyróżnić obszary o zróżnicowanym zasięgu, na które oddziałuje granica:

1) obszary o najmniejszym zasięgu terytorialnym — w Polsce obszar gmin bezpośrednio przylegających do granicy, a w ramach tych obszarów granice miast bliźniaczych,

2) obszary, których lokalne władze samorządowe podpisały umowy o bliskiej współpracy,

3) obszary wyznaczone przez jednostki podziału administracyjnego kraju (w Polsce obszary województw położonych przy granicach). Zróżnicowanie terytorialne jednostek podziału administracyjnego w państwach przylegających do granicy wymusza zastosowanie kryterium dodatkowego (np. ruch graniczny ludności, przepływ kapitału),

4) obszary, na których możemy zaobserwować oddziaływanie granicy — ruch graniczny ludności (łącznie z konsumpcją towarów i usług i rynkiem pracy) i przepływ kapitału,

5) obszary euroregionów. Euroregion to porozumienie regionów (zwykle przygranicznych) o współpracy transgranicznej. Ramowa Konwencja Europejska o współpracy transgranicznej samorządów lub władz terytorialnych, uchwalona przez Radę Europy w 1980 roku (ratyfikowana przez Polskę w 1993 roku), ustala, że współpraca będzie się odbywać w ramach kompetencji samorządów i władz terytorialnych ustalanych przez prawo wewnętrzne. Współpraca może zatem dotyczyć takich dziedzin i odbywać się w takich formach, jak to dopuszcza prawo każdego z zainteresowanych państw.

Rozwój pogranicza staje się samodzielnym podmiotowo narzędziem kształtowania polityki przestrzeni w otwartym systemie europejskim. Regiony graniczne i transgraniczne pełnią wzdłuż granic funkcję pomostów, stwarzając szansę rozwoju gospodarczego tych regionów oraz wykorzystania rezerw wewnętrznych. Struktura przestrzenna powinna być tu kształtowana zgodnie z warunkami naturalnymi, potrzebami ochrony środowiska oraz stosownie do wymogów infrastrukturalnych, gospodarczych, socjalnych i kulturalnych.

Podstawy współpracy transgranicznej

Współpraca transgraniczna powinna się opierać na istniejących systemach komunikacji tranzytowej, uwzględniać komplementarność gospodarczą terenów w celu kooperacji i przewyższenia kolizyjności interesów.

Z istoty mechanizmu generującego rozwój społeczno-gospodarczy kraju wynika, że najważniejsze znaczenie dla współpracy transgranicznej w integrującej się Europie (dotyczy to w pełni również Polski), będą miały:

1) struktury tranzytowe — ich konstrukcję tworzy europejski układ komunikacyjny przebiegający przez Polskę oraz związane z nim funkcjonalne przejścia graniczne, specjalne strefy ekonomiczne (np. wolnocłowe) oraz ośrodki osadnicze (miasta różnej wielkości) położone w jego węzłach;

2) struktury komplementarne — stanowią one podstawę kooperacji i współpracy transgranicznej. Są słabo rozpoznane. Perspektywy ich kształtowania w skali krajowej i regionalnej są niejasne. W skali lokalnej są ograniczone do przepływu zasobów pracy, handlu i rekreacji świątecznej. Centra gospodarcze znajdujące się na terenach przygranicznych bardzo często odgródzone są od części swego naturalnego zaplecza po drugiej stronie granicy, z czego wynikają deformacje odbijające się niekorzystnie na możliwościach handlowych i usługowych. Regiony graniczne muszą często zmagać się z problemem braku alternatywnych i równorzędnych jakościowo miejsc pracy, upośledzeniem w przypadku podejmowania pracy w zaprzyjaźnionym kraju sąsiedzkim, brakiem wykształcenia niezbędnego do transgranicznego współdziałania oraz z nieprzejrzystością zagranicznego rynku pracy;

3) struktury konkurencji — mechanizmy ich funkcjonowania nie zostały jeszcze rozpoznane. Pierwsze ich objawy już się uwidoczniają. Do tej pory przedsiębiorstwa działające w regionach granicznych nie miały często dostatecznego rozeznania możliwości rynkowych i eksportowych, nie korzystały z wyników badań naukowych, nie wdrażały innowacji produkcyjnych. Rozwój badań marketingowych przyczynia się w coraz większym stopniu do przewyższenia izolacji, a upodmiotowienie regionów tworzy warunki rozwoju konkurencji rynkowej;

4) struktury kolizji i sytuacji konfliktowych — obiektywnie uwarunkowane ich przesłanki to naturalne mechanizmy rozwoju stref przygranicznych, kon-

flikty interesów lokalnych i regionalnych zróżnicowanych narodowo społeczności i władz samorządowych. Nigdzie bardziej niż na terenach przygranicznych sąsiadujących ze sobą państw nie uwidoczni się konieczność przełamania izolacjonistycznych i nacjonalistycznych uregulowań.

Identyfikacja tych struktur powinna doprowadzić do odwzorowania ich obecnego kształtu, obiektywnych uwarunkowań ich funkcjonowania w przyszłości, a na tym tle do sformułowania strategii współpracy transgranicznej w skali lokalnej i regionalnej.

Dysproporcje społeczno-gospodarcze w regionach przygranicznych

Regiony graniczne cechuje występowanie różnorodnych dysproporcji i przeszkód gospodarczych. Dysproporcje rozwoju gospodarczego poszczególnych państw obejmujące obszary na zachodzie, południu i wschodzie zderzają się bezpośrednio w regionach granicznych. Mnogość podmiotów i problemów wywołuje wysoki stopień skomplikowania współpracy przygranicznej.

Zarówno zachodnie, jak i wschodnie granice Polski oddzielają systemy terytorialne o znacząco różnym stopniu rozwoju i poziomie cywilizacyjnym. Już dzisiaj wschodnie części Niemiec są rozwinięte znacznie bardziej niż sąsiadujące z nimi zachodnie obszary Polski, a nawet Czech. Obecnie najwyższy poziom organizacyjny współpracy przygranicznej ma miejsce z Niemcami na granicy zachodniej. Reaktywowana została współpraca z Czechami i Słowacją na granicy południowej; jej możliwości rozwoju ograniczają naturalne przeszkody geograficzne (góry). Podejmowane są inicjatywy współpracy przygranicznej na granicy wschodniej. Wschodnie regiony przygraniczne w Polsce są nie tylko słabiej rozwinięte, ale również graniczą z terenami słabiej rozwiniętymi gospodarczo po drugiej stronie granicy.

W opracowaniu *Polska 2000 plus* planuje się, że aktywizacja stref przygranicznych obok aktywizacji stref rekreacyjnych i aktywizacji pasm i ośrodków dynamizujących rozwój, przyczynić się będzie w sposób istotny do rozwoju polityki stopniowej modernizacji kraju.

Na podstawie istniejącego materiału statystycznego można pogrupować województwa przygraniczne według ich udziału w wytwarzaniu produktu krajowego brutto Polski ogółem oraz na podstawie odchyień produktu krajowego brutto na jednego mieszkańca w województwach przygranicznych od wielkości średniej dla Polski. Województwa leżące na granicy zachodniej (szczecińskie, gorzowskie, zielonogórskie i jeleniogórskie) zajmują 10,1% powierzchni kraju, zamieszkuje je 7% ludności, wytwarzają 7,1% produktu krajowego brutto. Pracujący tu stanowią 7% pracujących w Polsce. Województwa położone na granicy wschodniej (olsztyńskie, suwalskie, białostockie, białkopodlaskie, chełmskie zamojskie i przemyskie) zajmują 17% powierzchni, zamieszkuje je 8,7% ludności, wytwarzają 6,5% produktu krajo-

wego brutto; pracujący w nich stanowią 9,3% zatrudnionych ogółem w Polsce. Województwa położone na granicy południowej (krośnieńskie, nowosądeckie, bielsko-bialskie, opolskie, wałbrzyskie i katowickie) zajmują 10,9% powierzchni, zamieszkuje je 20,7 % ludności (w tym katowickie 10.5% ludności) wytwarzają 18,2% produktu krajowego brutto (w tym województwo katowickie 11%). Pracujący stanowią 20% zatrudnionych ogółem w Polsce (z tego 10,4% w województwie katowickim).

Produkt krajowy brutto na jednego mieszkańca w województwach zachodnich wynosi średnio 99, w województwach wschodnich 73,4, a w województwach południowych 77,2 (z uwzględnieniem województwa katowickiego 83,1), przy średniej krajowej 100. W grupie wszystkich województw przygranicznych jedynie województwa szczecińskie i katowickie przekraczają średnią krajową, co potwierdzałoby trudności rozwoju ekonomicznego regionów przygranicznych.

Dochody do dyspozycji gospodarstw domowych przypadające na jednego mieszkańca w województwach zachodniego pogranicza Polski wynoszą średnio 101; w województwach przygranicza wschodniego 88,9, na pograniczu południowym 94,3 (z uwzględnieniem województwa katowickiego) i 90,3 (bez województwa katowickiego) przy średniej krajowej 100. Potwierdza to korzystny wpływ zachodniej granicy na rozwój ekonomiczny tego regionu.

Prowadzenie polityki gospodarczej zróżnicowanej regionalnie wymaga posiadania odpowiednio zagregowanych danych dotyczących sytuacji w poszczególnych regionach. Instrumentami tej polityki są: warunki kredytowania, system podatkowy, normy i wymagania techniczne, inwestycje państwa w zakresie infrastruktury, tworzenie zaplecza naukowo badawczego sprzyjającego innowacyjności, tworzenie korzystnych warunków przyciągających kadrę i siłę roboczą.

Transformacja przyniosła istotne ożywienie gospodarcze kilku regionom w Polsce, które dotychczas znajdowały się na peryferiach życia gospodarczego, a ich majątek ulegał szybkiej dekapitalizacji. Zachodnie pogranicze korzysta z bliskości Niemiec dzięki napływowi niemieckich kupujących i kapitału inwestycyjnego. Pas zachodni uzyskał nowy potencjał rozwoju lub wzmocnił dotychczasowy. Istotną rolę odgrywa dostępność komunikacyjna i transportowa.

W pierwszym półroczu 1995 r. z obszaru oddalonego do 20 km przyjechało do Polski 22,7% osób przekraczających granicę północnowschodnią, 43,4% przekraczających granicę południową i 28,7% przekraczających granicę zachodnią. Z odległości powyżej 100 km przyjechało 38,9% osób na granicy północno-wschodniej, 22,8% na granicy południowej i 25% na granicy zachodniej. 46,5% przyjeżdżających do Polski przez granicę północnowschodnią i 40,5% przyjeżdżających przez granicę południową dokonuje zakupów w odległości od 21 do 100 km. Osoby przekraczające granicę

zachodnią w 78,1% dokonują zakupów w odległości do 20 km. Jest to związane z infrastrukturą obszarów przygranicznych.

Na podstawie wyników badania ankietowego szacuje się, że wartość poniesionych przez cudzoziemców (pieszych i zmotoryzowanych) wydatków na zakupy w Polsce towarów i usług (głównie gastronomiczno-hotelarskich), wyniosła w 1994 roku 4 808,4 mln zł, a w przeliczeniu na dolary według średniorocznego kursu NBP - 2 116,3 mln USD, z czego na zakup towarów wydano 4 003,4 mln zł (1763 mln USD), co stanowiło ponad 10% wartości polskiego eksportu i około 3% sprzedaży detalicznej. Na granicę północno-wschodnią przypada kwota 672,7 mln zł, na granicę południową 542,3 mln zł, na granicę zachodnią 3 593,4 mln zł.

Z analizy struktury zakupów wynika, że wydatki przeznaczane były w znacznej mierze na zakup artykułów nieżywnościowych (59,1% ogółu wydatków). Na zakup artykułów żywnościowych przeznaczono 24,2% wydanych w Polsce kwot, a inne wydatki związane z przyjazdem, dotyczące głównie hoteli i gastronomii, stanowiły 16,7% ogółu wydatków. Struktura wydatków była różna, co dotyczy nie tylko poszczególnych granic, ale również cudzoziemców zmotoryzowanych i pieszych. Na artykuły nieżywnościowe obcokrajowcy przekraczający granicę północno-wschodnią przeznaczali 70,2% swoich wydatków, a przekraczający granicę południową 89,6%. Cudzoziemcy ze wschodu najwięcej zakupili odzieży (26,9%) i obuwia (8,9%). Dużym zainteresowaniem cieszyły się również wyroby kosmetyczne i perfumeryjne (2,8%) oraz sprzęt elektroniczny (2,3%). Na południowej granicy Polski kupowano odzież (36,7%), obuwie (8,4%), meble (10,5%), wyroby z drewna i wikliny (4,9%) pościelowe (3,2%). W pozostałej części wydatków, które stanowiły łącznie 22,8%, wysoki był udział paliwa zakupionego przez obywateli Czech (9,0%). Obywatele Niemiec najwięcej zakupili wyrobów włókienniczych (9,7%), odzieży (8,6%) oraz pozostałych wyrobów nieżywnościowych (26,9%, z czego 18,7% to paliwo). Należy podkreślić, że znaczne kwoty wydatkowali oni na inne cele związane z pobytem w Polsce — wszelkiego rodzaju usługi oraz hotele i gastronomię.

W strukturze zakupów towarów żywnościowych na poszczególnych granicach wystąpiły dość istotne różnice. Na granicy północno-wschodniej przeważały zakupy wyrobów cukierniczych, owoców południowych, ryb i przetworów rybnych oraz kawy, herbaty i kakao. Na granicy południowej kupowano głównie wyroby tytoniowe i cukiernicze oraz tłuszcze jadalne. Niemcy najwięcej zakupili wyrobów tytoniowych, mięsa i przetworów mięsnych, mleka, serów i jaj oraz napojów alkoholowych. Na artykuły żywnościowe przeznaczili 23,6% swoich wydatków.

Tabela I

Odległość miejsca zamieszkania i odległość miejsca dokonywania zakupów przez cudzoziemców zmotoryzowanych przybyłych do Polski w I półroczu 1995 r.

Granica	Cudzoziemcy ogółem	W tym przyjeżdżający z odległości od granicy:			Cudzoziemcy ogółem	W tym dokonujący zakupu w odległości od granicy:		
		do 20 km	21 km do 100 km	powyżej 100 km		20 km	21 km do 100 km	powyżej 100 km
		Udział procentowy w ogóle badanych osób				Udział procentowy w ogóle badanych osób		
Północno-wschodnia	100,0	22,7	38,4	38,9	100,0	23,3	46,5	30,2
W tym z krajów graniczących:								
- razem	100,0	23,3	39,1	37,6	100,0	23,4	47,8	28,8
- Białorusini	100,0	37,0	26,1	36,9	100,0	19,2	54,2	26,6
- Litwini	100,0	6,8	42,9	50,3	100,0	4,9	33,5	61,6
- Rosjanie	100,0	32,1	58,2	9,7	100,0	32,0	41,4	26,6
- Ukraińcy	100,0	8,8	50,0	41,2	100,0	32,7	45,7	21,6
Południowa	100,0	43,4	33,8	22,8	100,0	55,8	40,5	3,7
W tym z krajów graniczących:								
- razem	100,0	51,3	37,2	11,5	100,0	63,6	35,4	1,0
- Czesi	100,0	59,1	32,7	8,2	100,0	71,1	27,9	1,0
- Słowacy	100,0	16,6	57,2	26,2	100,0	31,0	68,2	0,8
Zachodnia	100,0	28,7	46,3	25,0	100,0	78,1	12,1	9,8
W tym z krajów graniczących:								
- razem	100,0	29,1	47,4	23,5	100,0	78,9	12,1	9,0
- Niemcy	100,0	29,1	47,4	23,5	100,0	78,9	12,1	9,00

Źródło: *Ruch graniczny i wydatki cudzoziemców w Polsce w pierwszym półroczu 1995 r.*, Zielona Góra 1995.

W pierwszym półroczu 1995 r. wartość zakupionych przez cudzoziemców towarów i usług wyniosła 4106,4 mln zł; z tego 1258,6 mln wydali cudzoziemcy na granicy północno-wschodniej, 456,3 mln zł na granicy południowej, 2391,5 mln zł na granicy zachodniej (województwo zielonogórskie 377,4 mln zł). Z ogólnej wartości zakupów na żywność przypada 912,8 mln zł (tj. 22,2% wartości ogółem), towary nieżywnościowe — 2497,6 mln zł, (60,8%) i pozostałe wydatki 696,1 mln zł (17,0%).

W 1994 r. przeliczeniu na jednego cudzoziemca średnia wartość wydatków podczas pobytu w Polsce wyniosła 89,88 zł (około 40 USD) i była dość zróżnicowana na poszczególnych granicach. Na granicy północno-wschodniej wyniosła 238,92 zł (około 105 USD), na granicy południowej 56,44 zł (około 25 USD), na granicy zachodniej 87,49 zł (około 39 USD).

Tabela 2

Cudzoziemcy i dokonywane przez nich w Polsce zakupy w 1994 r.

Cudzoziemcy i granica	Liczba przybytych	Wydatki cudzoziemców w tys. zł							
		Ogółem		na zakup towarów				inne związane z pobytem w Polsce	
				żywnościowych		nieżywnościowych			
		liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Ogółem	53 495 749	4 808 440,6	100,00	1 161 918,9	24,2	2 841 506,9	59,1	805 014,8	16,7
Północno- wschodnia	2 815 684	672 715,6	100,00	153 519,4	22,8	472 267,2	70,2	46 929,0	7,0
Południowa	9 608 947	542 361,2	100,00	52 546,7	9,7	486 083,0	89,6	3 731,5	0,7
Zachodnia	41 071 118	3 593 363,8	100,00	955 852,8	26,6	1 883 156,7	52,4	754 354,3	21,0
Zmotoryzo- wani - razem	39 223 302	3 768 113,7	100,00	822 613,9	21,8	2 178 097,7	57,8	767 402,1	20,4
Północno- wschodnia	2 815 684	672 715,6	100,00	153 519,4	22,8	472 267,2	70,2	46 929,0	7,0
Południowa	6 761 972	394 827,2	100,00	30 837,1	7,8	361 774,4	91,6	2 215,7	0,6
Zachodnia	29 645 646	2 700 570,9	100,00	638 257,4	23,6	1 344 056,1	49,8	718 257,4	26,6
Piesi - razem	14 272 447	1 040 326,9	100,00	339 305,0	32,6	663 409,2	63,8	37 612,7	3,6
Północno- wschodnia	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Południowa	2 846 975	147 534,0	100,00	21 709,6	14,7	124 308,6	84,3	1 515,8	1,0
Zachodnia	11 425 472	892 792,9	100,00	317 595,4	35,6	539 100,6	60,4	36 096,9	4,0

Źródło: *Ruch graniczny i wydatki cudzoziemców w Polsce w 1994 r.*, GUS, Warszawa 1995.

W pierwszym półroczu 1995 r. cudzoziemcy wydali przeciętnie na jedną osobę 133,20 zł Cudzoziemcy zmotoryzowani i przybywający koleją wydali odpowiednio 132,90 zł i 465,90 zł, a piesi 82,50 zł.

Zróźnicowanie w poziomie wydatków poniesionych przez jedną osobę wynika z celu przyjazdu (turystyczny lub handlowy) oraz z częstotliwości przyjazdów (co związane jest z odległością miejsca zamieszkania od granicy) i z różnic w cenach podstawowych artykułów konsumpcyjnych pomiędzy Polską i krajami ościennymi.

Ogółem wartość towarów wywiezionych przez turystów w ramach ruchu przygranicznego w stosunku do wartości eksportu w 1994 roku (zarejestrowanego na podstawie dokumentu odprawy celnej SAD) stanowiła 10,2%. Relacje według krajów przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Wartość towarów wywiezionych przez cudzoziemców
i udział tego wywozu w eksporcie ogółem

Kraje	Wartość towarów wywiezionych przez cudzoziemców (w mln zł.)	Wartość eksportu (w mln zł.)	Udział wywiezionych towarów w eksporcie w %
Białoruś	302,7	312,3	96,9
Litwa	71,1	257,6	27,6
Rosja	67,2	2 123,6	3,2
Ukraina	184,7	643,2	28,7
Czechy	409,2	1 040,8	39,3
Słowacja	129,4	418,4	30,9
Niemcy	2 839,0	14 005,2	20,3

Źródło: *Ruch graniczny i wydatki cudzoziemców w Polsce w 1994 r.*, GUS, Warszawa 1995.

Relacja wartości towarów wywiezionych przez cudzoziemców do wartości eksportu realizowanego w ramach działalności gospodarczej w układzie krajowym przedstawia się następująco: Białoruś - 96,95%, Czechy - 39,3%, Słowacja - 30,9%, Ukraina - 28,7%, Litwa - 27,6%, Niemcy - 20,3%, Rosja - 3,2%. Wysoki wskaźnik w przypadku Białorusi tłumaczyć można znacznym natężeniem ruchu na tej granicy, na co wpływ ma bliskie położenie Brześcia i Grodna. Potwierdza to stosunkowo wysoki udział przyjezdnych zamieszkałych w odległości 20 km od polskiej granicy (co nie jest typowe dla granicy wschodniej). Odległość od granicy stanowi też uzasadnienie niskiego wskaźnika w przypadku Rosji.

Handel przygraniczny jest normalnym zjawiskiem w warunkach swobodnego przekraczania granicy w obie strony, świadczy o komplementarności regionów. Struktura wydatków w Polsce jest wynikiem korzystnej oferty sieci handlowej po stronie polskiej (przede wszystkim oferty cenowej). Dla okre-

ślenia, dla którego z państw graniczących ze sobą bardziej korzystny jest bilans przepływów finansowych i towarowych w strefie przygranicznej, niezbędne jest również badanie wielkości i struktury zagranicznych wydatków Polaków. Dla oszacowania rzeczywistych korzyści uzyskiwanych z wymiany przygranicznej niezbędne są dalsze badania mające na celu określenie kierunków i sposobów inwestowania pozostawionych w gminach przygranicznych środków.

Literatura

- ABDALLA M. (1994), Problemy kultury ludności asyryjskiej na pograniczu syryjsko-turecko-irackim, [w:] *Pogranicze jako problem kultury*, Opole.
- BUKOWSKA-FLOREŃSKA I. (1994), *Pogranicze jako kategoria wewnątrzspołeczna i wewnątrz kulturowa*, [w:] *Pogranicze jako problem kultury*, Opole.
- CIOK S. (1993), *Problematyka obszarów przygranicznych Polski Południowo-Zachodniej*, Warszawa - Wrocław.
- DILEMMAS of regionalism and the Region of Dilemmas (1993), Katowice.
- LEIMGRUBER W., Granice polityczne jako czynnik integracji regionalnej. Przykład Bazylei i Ticino, [w:] *Geografia polityczna*, PZLG, z. 4.
- PROBLEMY rozwoju społeczno-gospodarczego obszarów przygranicznych (1983), Wrocław.
- RUCH graniczny i wydatki cudzoziemców w Polsce w 1994 r. (1995), GUS, Warszawa.
- RUCH graniczny i wydatki cudzoziemców w Polsce w pierwszym półroczu 1995 r., Zielona Góra.
- RYKIEL Z. (1985), Zagadnienia regionalnych systemów osadniczych, *Studia KPZK PAN*, t. 88.

MARIA FIC
DANIEL FIC

GRUNDLAGEN DER ZUSAMMENARBEIT IN DEN GRENZREGIONEN IN POLEN — AM BEISPIEL DER AUSGABEN VON AUSLÄNDERN

Die Prozesse der Behebung von Grenzen innerlich des Gebietes der EU-Staaten sowie die Strebung nach Entwicklung der Kontakte mit den Ländern, welche außer neuen äußerlichen Unionsgrenzen liegen, verursachen, daß gerade den Grenzregionen die Rolle der Brücken in dem europäischen Vereinigungsprozeß zufällt. Das Problem der Grenzen und ihr Einfluß auf die Gestaltung des wirtschaftlichen Lebens wurden noch nicht genau erkannt. Als Untersuchungskategorie wird das Grenzgebiet oft als ein differenziertes Gebiet verstanden, welches am Rande des Staates oder der Region gelegen ist. Die funktionale Sicht auf die ethnisch, kulturell und ökonomisch differenzierten Gebiete läßt folgende Begriffe unterscheiden: das Randgebiet, das Berührungsgebiet, die Grenzregion, die Berührungsregion und die integrierte Region.

Die Entwicklung des Grenzgebietes wird zum subjektiv selbständigen Instrument der Gestaltung der Raumpolitik im offenen europäischen System.

In dem sich integrierenden Europa werden für die Zusammenarbeit in den Grenzgebieten Transitstrukturen, komplementäre Strukturen, Konkurrenzstrukturen sowie Kollisionsstrukturen und Strukturen der Konfliktsituationen die größte Bedeutung haben. Die Identifizierung dieser Strukturen soll zur Abbildung ihrer aktuellen Gestalt, zu den objektiven Bedingungen ihres

Funktionierens in Zukunft und dadurch zur Formulierung der Strategie der Grenzzusammenarbeit in lokaler und regionaler Skala führen.

Eines der Ziele der Grenzzusammenarbeit ist das Ausnutzen der Entwicklungschancen, die aus der Nähe des Nachbarlandes herauskommen. Das drückt sich vor allem aus: in der Entwicklung des Handelsaustausches, der wachsenden Ausländerzahl, die Polen besuchen, und der Zahl der Polen, die ins Ausland fahren. In den Jahren 1990-1994 ist die Zahl der Personen fast dreifach (auf 271,3%) gestiegen, welche die polnische Grenze überschritten haben. Darin sind die Auslandsreisen der polnischen Bürger um 55% und die Ankünfte der Ausländer nach Polen fast vierfach (auf 407,7%) gestiegen. 1994 haben die westliche Grenze 134 Mio. Personen, die südliche Grenze 56,6 Mio. Personen, die nördlich - östliche Grenze 21,1 Mio. Personen passiert. Von dem Standpunkt der Wohnentfernung von der Grenze Polens sind 1994 aus dem bis 20 km von der Grenze entfernten Gebiet 28,8% Ausländer gekommen, von 21 km bis 100 km - 46,5% und aus Entfernung über 100 km - 24,7%. Die deutschen Bürger kamen am häufigsten nach Polen aus den Gebieten von 21 bis 100 km - 47,3% und bis 20 km - 28,6%. Der größte Anteil der Ausländer, die aus den entfernten Gebieten ankamen, wurde an der Nord-Ost-Grenze notiert - (38,9% aller Besucher, die über diese Grenze nach Polen kamen). Aufgrund der erreichten Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung schätzt man, daß die Ausgaben von Ausländern (zu Fuß und motorisiert) für den Waren- und Leistungeneinkauf in Polen 4.808,4 Mio. Zł, d.h. 2.116,3 Mio. USD betrugen. Davon wurden für den Einkauf der Waren 4.003,4 Mio. Zł (1.763 Mio. USD) ausgegeben, was über 10% polnischen Exports und ca. 3% Einzelhandels bildete.

Der nördlich-östlichen Grenze fiel der Betrag von 672 Mio. Zł, der südlichen Grenze - 542,3 Mio. Zł und der westlichen Grenze - 3.593,4 Mio. Zł zu. 1994 lagen die Durchschnittswerte, die während des Aufenthaltes in Polen getragen wurden, gegen 89,88 Zł pro Ausländer, d.h. ca. 40 USD und waren an den einzelnen Grenzen differenziert: an der nördlich-östlichen Grenze betrugen sie 238,92 Zł (105 USD), an der südlichen Grenze 56,44 Zł (25 USD) und an der westlichen Grenze - 87,49 Zł (39,0 USD).

JACEK KURZĘPA

TOLERANCJA POGRANICZA - POGRANICZE TOLERANCJI

Możliwe, że tolerancja jest zjawiskiem dotyczącym indywiduum, życia osobniczego; można jednak (a może należy) mówić o niej w kategoriach społecznych, tj. odnoszących się do zachowań grupowych. Zespół ma przełożony wpływ na to, czy jednostka w swoich zachowaniach jest tolerancyjna. Przykładów można podać wiele. W moich rozważaniach wychodzę od kilku przesłanek teoretycznych opartych na przekonaniu, że czas przemian (transformacji), przejścia z jednej formacji ustrojowej w drugą sprzyja występowaniu zachowań ekstremalnych.

Sądzę, że wyraziście ujawniające się w życiu społecznym stany anomii, chaosu moralnego, sprzyjają wahaniam się amplitudy społecznych postaw od nietolerancji ku pełnej tolerancji i akceptacji wszelkiej odmienności. Zmieniająca się rzeczywistość społeczno-kulturowo-obyczajowa powoduje zmianę punktów odniesienia. To, co było dobre kilkanaście lat temu, dziś nie tylko traci myślką, ale także staje się przyczyną bezwładu i wsteczności. Dzisiejsze odczytywanie „ponowoczesności” zawiera w sobie kulturowo wpisane sprzeczności. Poszukiwania podmiotowości człowieka uwzględniają jego „rozproszenie”, możliwość i dozwoleństwo dla poszukiwań i nieświadomości. Czas postmodernizmu jest też czasem wyraźnie wyznaczającym granice, które zatacza człowiek w poznaniu, doświadczaniu, tworzeniu, granice, które buduje potrzeba pewności, ucieczki od dominującego nadmiaru wtórności, nieokreśloności.

Współczesny człowiek — otoczony zewsząd techniką, wessany w ekran telewizji interaktywnej, zdominowany nachalną reklamą — pozbawiany jest swojej podmiotowości nieustannie! To już nie on decyduje. Ma złudzenie podejmowania decyzji, ale już nie kreuje, lecz wchodzi w zastanę rzeczywistość — przyjmując przygotowaną rolę i pozorując własną aktywność — konsumenta.

H. Marcuse opisując „człowieka jednowymiarowego” przestrzega przed bezkrytycznym, biernym poddaniem się dominacji sił „czwartej władzy”. Zunifikowani konsumenci, pokolenie „MacDonalda” i nowego „Cocacolonializmu” — wszyscy żyją tak samo, jedzą to samo, kochają się tak samo — szybko i beznamietnie! Czy w tych kategoriach i na tym tle można jeszcze rozróżnić tolerancję bądź jej brak? Czy przed sfederowaną Europą i jej

społeczeństwami stoi pytanie o granice tolerancji? Z pewnością tak! — świadczą o tym wydarzenia w byłej Jugosławii, strajki we Francji czy wydarzenia w niemieckich obozach dla azylantów.

Przejścia między różnymi stanami tolerancji — od jej wychylenia maksymalistycznego ku minimalistycznemu — bywają często zaskakujące. Dla mnie interesujące stały się wnioski wynikające z badań, które przeprowadziłem w latach 1990-1996, dotyczących młodzieży zachodniego pogranicza Polski.

Teren badań to specyficzny obszar, który jest naszą rzeczywistością: świat zapóźnionej Europy, dążącej gorączkowo do Brukseli, rzeczywistość państw pokomunistycznych, posttotalitarnych. Właśnie tu pojawiło się miejsce dla wielości, odmienności, „tęczowego szaleństwa”. Po czasach szarżyzny i „urawniłowki” nastąpił okres pełnej otwartości na inność i być może przesytu tą innością.

Spługawione imponderabilia (Ojczyzna, Bóg, Rodzina) bledną w obliczu szaleńczej gonitwy ku pełnej wolności - bezstresowej, bez nakazów, obowiązków i zakazów.

Wyniki badań wskazują, że uzasadnione jest rozróżnienie tolerancji pogranicza i pogranicza tolerancji.

Badania, które w ostatnich latach prowadziłem, odnoszą się do nowych form zaradności młodzieży na pograniczu polsko-niemieckim. Szeroko opisuję je w wielu doniesieniach i pracach dotyczących „jumi”. Tutaj chciałbym skoncentrować się na społecznym odbiorze owych zachowań w kontekście zachowań mieszczących się w pojęciu „tolerancja” bądź wykraczających poza to pojęcie. Rozważania podzielę na dwie części wsparte wiedzą empiryczną, odnoszące się do wymienionych tu: tolerancji pogranicza i pogranicza tolerancji.

Tolerancja pogranicza

Wśród zachowań, które umieszczam w tej kategorii — jeszcze tolerowanych (z różnych przyczyn) — znajdują się następujące formy aktywności:

- a) działalność handlowa na targowiskach i bazarach;
- b) „juma” oraz działania ją wspierające: „wielbłądy i mrówki”;
- c) kazuś „bardzo zajętego bezrobotnego”.

W trakcie badań zająłem się bardzo dynamicznie rozwijającą się działalnością handlową na targowiskach i bazarach. Przeprowadziłem badania ankietowe oraz wywiady z dwustu handlowcami z targowisk w Zgorzelcu, Słubicach i Gubinie.

Można szacować, że 65% handlujących to osoby ze średnim wykształceniem, 21% posiada wykształcenie zawodowe, 9% podstawowe, 5% to absolwenci uczelni wyższych. Na bazarze znajdują zatrudnienie zarówno osoby

młodsze, jak i starsze: 7% to osoby pomiędzy 16 a 20 rokiem życia; 23% ma 20 do 30 lat; 60% - 30 do 50, a 10% - ponad 50 lat.

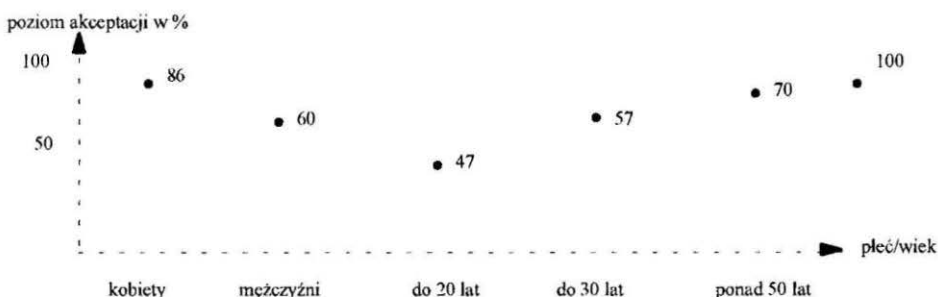
Udział kobiet oscyluje w granicach 63%, mężczyzn — sięga 37%. Dotyczy to osób powyżej trzydziestego roku życia, gdyż do tej granicy wieku udział kobiet jest znacznie wyższy (około 70%).

Istotne dla mnie są dwa wątki badawcze:

- poziom samoakceptacji wyrażany przez samych badanych;
- poziom akceptacji immanentnie wpisanych w działalność bazarową zachowań leżących na pograniczu prawa.

Pierwszy element nabral znaczenia z uwagi na konieczność dokonania wielorakich, istotnych przewartościowań w samych badanych by mogli dojść do akceptacji własnej aktywności. Wszak wśród dwustu badanych tylko niewielka (9%) grupa to osoby, które nigdzie uprzednio nie pracowały i praca na targowisku jest dotychczas jedyną im znaną. Pozostałe 181 osób pracowało wcześniej w różnych branżach; ze względów ekonomiczno-życiowych odstąpiły od dotychczasowej pracy na etacie, wybierając względną samodzielność na targowisku.

Wykres 1. Poziom samoakceptacji uprawianej aktywności
ze względu na płeć i wiek respondentów



Otrzymane wyniki wskazują, że dużo łatwiej jest zaakceptować swoje nowe miejsce pracy kobietom niż mężczyznom. Wynika to między innymi z faktu, że oficjalna oferta pracy jest dla kobiet uboższa nie tylko co do różnorodności miejsc pracy, ale i pod względem satysfakcjonującej gratyfikacji za nią. Poza tym okazuje się, że im respondent starszy, tym łatwiej akceptuje swoje miejsce pracy. W rozmowach podkreślano: „trudno mieć jakieś złudzenia [...] w moim wieku, toż to teraz tylko młody, po szkole ma szansę”.

Nic przeto dziwnego, że młodzi do dwudziestego roku życia z niekłamym trudem godzą się na pracę na bazarze czy targowisku. Rozbudzone oczekiwania co do przyszłej pracy, nadzieje na start w dorosłe życie i niemożność ich realizacji powodują poczucie niedosytu i frustracji. Występuje tu swoiste sprzężenie zwrotne między sądami osób starszych co do szans we współczesności i praw młodych do zawłaszczania ich przestrzeni aktywności

życiowej z tym, czego oczekują młodzi, o czym sądzą, że im się „należy”. Zrozumiały staje się bunt i niezgoda młodzieży na zaistniałą sytuację.

Inaczej podchodzą do oceny zajmowanego miejsca osoby, które wcześniej pracowały gdzie indziej, niż te, dla których targowisko jest pierwszym i jak dotąd jedynym miejscem pracy. Ci pierwsi — mając możliwość konfrontacji — zdecydowanie częściej akceptują pracę „na swoim”. Różnice w wynikach są skutkiem braku dystansu do tego, co i jak badani robią, oraz braku możliwości konfrontacji z tym, co robili dawniej lub co mogliby robić w przyszłości.

Wśród respondentów wyraźnie zaznaczyła się potrzeba samoakceptacji obecnie zajmowanego miejsca w strukturze zawodów; budowana jest przez rozmaite tłumaczenia swego stanu i aktualnej kondycji. Zgoda na samego siebie „tu i teraz” ma daleko idące konsekwencje, tak w kontaktach personalnych, jak i w wynikach ekonomicznych podejmowanej pracy.

Być może mamy tu do czynienia z tolerancją wobec samego siebie, która z pewnością nie jest pogodzeniem się z porażką życiową, lecz wręcz przeciwnie: próbą walki o siebie samego i własną rodzinę. Nieco odmiennie ujęcie akceptacji postrzegamy w kontekście zachowań leżących na pograniczu prawa (immanentnie wpisanych w działalność handlową na targowisku).

Wyniki badań wskazują, że na targowiskach pogranicza (województwo zielonogórskie, gorzowskie, jeleniogórskie) pracuje szacunkowo ok. 17 tysięcy osób, przy czym za handlowcem stojącym na targowisku z reguły kryją się co najmniej dwie osoby. Są to jego współpracownicy - dostawca towaru (często mąż), który wykonuje jednocześnie inne, zwłaszcza cięższe prace (ważenie, przenoszenie towaru), syn lub córka (najczęściej absolwenci szkół średnich) pobierający zasiłek dla bezrobotnych. Osoby te nie są ujmowane w żadnych statystykach, nie są objęte ani świadczeniami z tytułu ubezpieczeń o pracę, ani obowiązkiem podatkowym. Proceder jest powszechny i mimo świadomości jego naganności — uprawiany przez wszystkich.

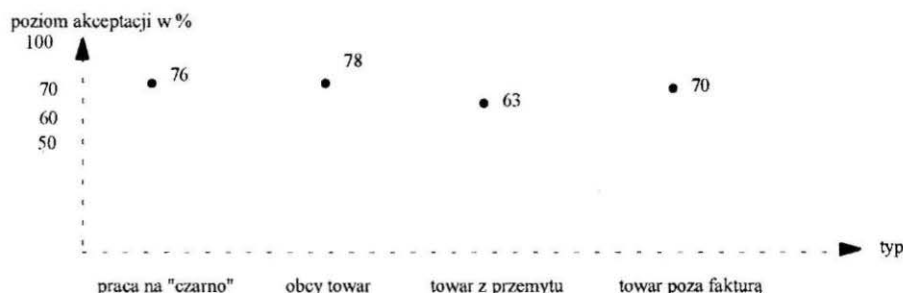
Poza tym z działalnością handlową na bazarach i targowiskach związane są inne pozaprawne działania, których nagminność tłumaczona jest restrykcyjnymi przepisami podatkowymi bądź usprawiedliwiana się ją względami racjonalizującymi. Mówimy tu na przykład o odsprzedaży towaru niewiadomego pochodzenia (z przemytu, „jummy”), nielegalnej sprzedaży „na podkładkę” (ilość zafakturowana zgodnie ze stanem magazynowym, a towar jest sprzedawany, ale z innego, oficjalnie nie wykazywanego źródła).

Zwróciliśmy się do respondentów z pytaniem o akceptację takich zachowań. Odpowiedzi wskazują na daleko idący relatywizm moralny. Respondenci akceptują zachowania pozaprawne, gdyż są one i ich udziałem. Typ przyjmowanej argumentacji jest rozmaity, nie zmienia to jednak faktu tolerowania tego, co nie jest zgodne z prawem.

Pogranicze polsko-niemieckie stało się w latach 1990-1995 swoistym eldorado dla działań leżących na 'pograniczu i poza granicami legalności.

Zaliczamy do nich między innymi „jumę” oraz usługi realizowane przez „mrówki” czy „wielbłądy”.

Wykres 2 Samoakceptacja podejmowanych działań



„Juma” polega na dokonywaniu zuchwałych kradzieży rozmaitego sprzętu i towarów w sklepach na terenie Niemiec i późniejszej ich sprzedaży (po znacznie zaniżonych cenach) w Polsce. Z poświęconych temu zjawisku kilkuletnich badań wynika, że „jumacze” wywodzą się ze środowiska młodzieżowego. Wśród uczestników omawianego proceduru znajduje się młodzież w wieku 13-25 lat, ze szkół wszystkich typów, młodzież bezrobotna, absolwenci szkół średnich i uczelni.

Z analiz prowadzonych w latach 1992-1995 wynika, że 30% populacji młodzieży pogranicza uprawia „jumę” bądź uczestniczyło w niej epizodycznie, 60% ma kontakty z „jumą” poprzez nabywanie różnych towarów u „jumaczy”, 75% ma wiedzę na temat „jumy” i orientację, kto z kręgu rówieśniczego ją uprawia. Badani ujawniają, że 65% „jumaczy” to młodzież w wieku do 17 lat, 18% w wieku 18 lat, a 17% to młodzież powyżej osiemnastego roku życia. Do bezpośrednich przyczyn rozpoczęcia tego proceduru zaliczyli:

- przyczyny ekonomiczne: 63% badanych (odnosi się to do poczucia deprivacji w zakresie potrzeb egzystencjalno-bytowych);
- przyczyny racjonalizujące: szuka się uzasadnienia w niskim poczuciu zagrożenia i mało odczuwalnych ewentualnych sankcjach, a jednocześnie wytłumaczenia w kategoriach moralnych; dotyczy to 53% przypadków;
- przyczyny emocjonalne (chęć przeżycia przygody, uzyskania statusu osoby zaradnej, sprawdzenia się itp.); dotyczy to 47% badanych;
- przyczyny losowe - 23% badanych;
- przymus ze strony osób trzecich - 9% badanych (są tu ujęte przypadki nakłaniania do uprawiania „jumy” przez rodziców czy krąg kolegów — zdarza się, że jest to przymus fizyczny).

Dokonana została także diagnoza poziomu deprivacji (poczucia ubóstwa) w zakresie potrzeb 1, 2 i 3 rzędu (wg A. Masłowa). Okazało się, że deprivacja w stosunku do potrzeb 1 rzędu sięga ona 71%, 2 rzędu 19%, zaś 3 rzędu 10% badanych. Poczucie ubóstwa i braków w stosunku do odczuwanych potrzeb,

powiązane z rozchwianiem systemu wartości etycznych, a także z brakiem umiejętności wyboru tzw. strategii życiowych powoduje, że młodzież pogranicza chętnie i licznie udaje się na „jumę”.

Zagadnieniem o istotnym znaczeniu poznawczym jest ocena „jummy” i aktywnej w niej młodzieży przez grupę odniesienia. Stanowiła ją populacja pięciuset dziewcząt i chłopców ze szkół różnego szczebla na terenie pogranicza. W otrzymanych wynikach wyraźna jest ambiwalencja postaw w stosunku zarówno do samego zjawiska, jak i do osób biorących w nim udział. Na pytanie o ocenę „jummy” jako zjawiska 43% odpowiedziało, że je gani; 47% że im to nie przeszkadza; 10% stwierdziło, że nie ma zdania. Na pytanie o ocenę osób uprawiających „jumę” tylko 23% stwierdziło, że nie chce i nie ma „jumaczy” w kręgu swoich bliskich.

Pozostali respondenci wyrażali opinie od ostrożnych („robi to, to jego sprawa”) poprzez sympatyzujące („fajni ludzie”) do zupełnie akceptujących („chciałbym być z nimi”).

Zwróciliśmy się do respondentów także z pytaniem, co zrobiliby, gdyby wśród bliskich znajomych ujawnił się „jumacz”. 76% osób stwierdza, że tolerowałoby to, zaakceptowali, pogodziliby się z tym; tylko 24% odpowiedziało: „nie zaakceptowałbym tego, starałbym się to zmienić”.

Podobnie rzecz się ma ze stosunkiem do „jummy” osób dorosłych (powyżej 25 roku życia). Powtórzono zestaw pytań, adresując je do 270 osób powyżej 25 roku życia — rodziców uczniów szkół podstawowych i średnich na pograniczu lub osób przygodnie spotkanych (sondaż uliczny). Poniżej przedstawiamy zestawienia otrzymanych odpowiedzi.

Pytanie 1: Jak ocenia Pan/i „jumę” jako zjawisko społeczne?

Odpowiedzi: akceptacja - 37% głosów; negacja - 63% głosów.

Pytanie 2: Jak ocenia Pan/i osoby uprawiające „jumę”?

Odpowiedzi: akceptuję je - 51% głosów; neguję ich postępowanie - 49 % głosów.

Pytanie 3: Co zrobiłby Pan/i, gdyby wśród bliskich osób był „jumacz”?

Odpowiedzi: akceptacja - 73% głosów, odrzucenie - 27% głosów.

Pytanie 4: Czy kupuje Pan/i towar u „jumaczy”?

Odpowiedzi: tak - 73% odpowiedzi, nie - 27% odpowiedzi.

Z zestawienia wynika, że w społeczności lokalnej na pograniczu ocena moralna zjawiska „jummy” i „jumaczy” relatywizowana jest z punktu widzenia bliskości (powinnowactwa rodzinnego) osób uprawiających ten proceder i korzyści z niego płynących. Respondenci chętnie określają swój stosunek do tego zjawiska słowem „tolerancja”. Z jakim poziomem rozumienia tego pojęcia mamy do czynienia, zależne jest od podstaw aksjonormatywnych badanych.

Badania ujawniają, że większość respondentów ogranicza się do konkluzji: co dobre dla mnie, to dozwolone! Staje się to dla nich punktem odniesienia dla wyrażanych ocen i sądów w stosunku do zachowań osób trzecich.

„Juma” stała się na pograniczu problemem natury socjopedagogicznej. Konsekwencje tego proceduru, nie zawsze dostrzegane wprost i bezpośrednio przez społeczności lokalne, zdają się docierać do nas jakby z opóźnieniem w czasie. Zachowania dorosłych (wszak oni w większości byli nabywcami kradzionych towarów) i brak z ich strony jednoznacznego, nagannego sądu to dla „jumaczy” specyficzne, nigdy nie wyartykułowane przyzwolenie dla następnych adeptów tego proceduru.

Postawa związana z nieostrością ocen moralnych odnoszących się do zachowań noszących znamiona lawirowania na pograniczu prawa dotyczy także zjawiska nazwanego przez nas syndromem „bardzo zajętego bezrobotnego” (syndrom „bzb”). Większość z badanych przez nas osób ($E = 350$) bezrobotnych z rejonów: Gubin, Krosno Odrz., Cybinka, Lubsko, Zielona Góra pobiera zasiłek dla bezrobotnych przy jednoczesnym wykonywaniu pracy „na czarno” (67%, czyli 234 osoby). Wśród tej grupy 94 osoby (27%) wykonywały pracę „na czarno” w Niemczech. Żadna z indagowanych osób nie uznawała swego postępowania za naganne; wprost przeciwnie, oceniano je jako zrozumiałe i zgodne z wcześniejszą dewizą: co dobre dla mnie, to dozwolone!

„Bardzo zajęty bezrobotny” cechuje się tym, że nie podejmuje „byle jakiej” pracy, czyli tej opłacanej poniżej określonego poziomu (poziom ten w poszczególnych rejonach kraju rozmaicie się kształtuje, np. w województwie zielonogórskim jest to 400 zł., w jeleniogórskim 300 - 350 zł., w warszawskim ok. 600 zł.). Stwierdza: „najlepiej, by praca była w miejscu zamieszkania, w godzinach porannych i nie na zmiany [...] inaczej się nie kalkuluje, wtedy wystarczy zasiłek i od czasu do czasu handelek”. Postawa taka jest akceptowana przez środowisko sąsiedzkie i pracownicze z wcześniejszych miejsc pracy badanych. Fakt znalezienia się bez stałej pracy w ocenach badanych tylko w pierwszej fazie jest doskwierający i poniżający. Wkrótce bezrobotny spotykając się z podobnymi sobie w biurach pracy w dniu wypłaty zasiłku — zdobywa wszelką wiedzę potrzebną mu dla polepszenia egzystencji. Dowiaduje się więc wszystkiego na temat zasiłków dla bezrobotnych, ulg i preferencji przy tworzeniu nowych miejsc pracy, na temat kredytów i ewentualnych sankcji przy ich niespłacaniu lub przedłużaniu czasu korzystania z zasiłku, a także na temat miejsc pracy „na czarno”. Personel biur pracy — mimo posiadanej wiedzy o tym procedurze — jest bezsilny; „bardzo zajęty bezrobotny” z czasem podjeżdża po wypłatę zasiłku coraz lepszym samochodem.

Problemem staje się to, że wykorzystywanie państwa i funkcjonowanie na pograniczu prawa stało się tu, na zachodnim pograniczu, powszechnie akceptowane i często ujawniane przez bezrobotnych. W społecznym odbiorze nie znajdujemy jednoznacznych ocen negatywnych. Dokonuje się masowego racjonalizowania tych zachowań oraz tłumaczenia ich przyczynami natury ekonomicznej i jurydycznej, przywołując niedoskonałości prawa jako precedensy, które powinno się wykorzystywać.

Zblokowaliśmy wyżej omówione zachowania w grupę zachowań leżących w granicach tolerancji mieszkańców pogranicza. Nie odnosimy się do oceny moralnej tych procederów oraz stosunku społeczności lokalnej do nich, stwierdzamy tylko fakt. Takie zjawiska jak działalność bazarowo-targowa, „juma” czy postawy określane mianem „bzb” są tolerowane, te natomiast, które omówimy poniżej, znajdują się w grupie, którą lokujemy na pograniczu tolerancji. Ich odbiór społeczny jest zdecydowanie negatywny i społeczności lokalne je odrzucają, a czasami piętnują.

Pogranicze tolerancji

Wśród zjawisk, które lokujemy na pograniczu tolerancji, umieściliśmy działalność agencji towarzyskich oraz prostytutkę dziewcząt i chłopców.

Agencje towarzyskie — mimo że nie są specyficzne tylko dla terenu pogranicza — stały się tu tematem badań z uwagi na niechęć i brak akceptacji dla ich działań ze strony środowisk, w których mają swoje siedziby. Agencje towarzyskie zgodnie z zapisami regulaminowymi dbają o dobre samopoczucie klientów, wykonują swoje powinności zgodnie z prawem. Zadaniem osoby pracującej w agencji jest oficjalnie „uprzyjemnienie pobytu w [...] poprzez miłą konwersację, wspólną zabawę bądź spacer czy zwiedzanie okolicy”. W zakres obowiązków wchodzi także: „oddziaływania relaksacyjne na klienta”. Z punktu widzenia prawa, wszystko z czym mamy do czynienia oficjalnie w agencjach, jest legalne. Dopiero w chwili, gdy pojawi się skarga czy wniosek o wszczęcie postępowania z tytułu zagrożenia zdrowia czy życia klienta, następuje interwencja prokuratorsko-policyjna, z reguły ujawniająca prawdziwy zakres świadczonych „usług”.

Oficjalnie od lutego do czerwca 1995 roku w pasie zachodniego pogranicza (województwo zielonogórskie) było szesnaście agencji towarzyskich legalnych oraz trzy nielegalne. Nasze szacunki są zdecydowanie wyższe i wskazują, że liczebność agencji jest trzykrotnie większa. Zatrudnionych w nich było 160 kobiet i dziewcząt oraz siedmiu mężczyzn (zarejestrowano jedną agencję, w której usługi świadczą mężczyźni); odnotowano obecność 47 dziewcząt rosyjskojęzycznych.

Pracownice tych agencji wywodzą się w 69% ze środowiska miejskiego i w 31% z wiejskiego. Są wśród nich — oficjalnie — tylko osoby powyżej osiemnastego roku życia. Według naszych ustaleń procentowy udział pań w poszczególnych grupach wiekowych przedstawia się następująco: poniżej 18 lat - 11%; 18-20 lat 12%, 20-30 lat - 61%, powyżej trzydziestego roku życia 16 %. Część dziewcząt posiada wykształcenie wyższe (19%), niektóre mają matury (27%), inne zaś są tylko po szkołach podstawowych (20%) czy zawodowych (24%); kilka jest w trakcie pobierania nauki (10%). Ich pocho-

dzenie społeczne przedstawia się następująco: inteligenckie 41% robotnicze 47%, chłopskie 12%.

Przedstawione dane pochodzą z badań, którymi objęto próbę 56 pań i dziewcząt zatrudnionych w oficjalnych i nieoficjalnych agencjach towarzyskich.

Obecność agencji towarzyskich na określonym terenie wzbudza wielorakie kontrowersje i emocje. Odnotowaliśmy w naszych badaniach sytuacje całkowitej niechęci i wrogości w stosunku do powstałych agencji (np. Gubin, Lubsko, Krosno Odrz.), ale także stany wyczekiwania na rozwój sytuacji i wykorzystania pojawiających się sposobności do interwencji. Wrogość lokalnych społeczności objawia się między innymi w ostracyzmie w stosunku do właścicieli i personelu agencji, złośliwości czy też nieuzasadnionych interwencjach administracyjno-porządkowych. Często są przypadki publicznego napiętowania zarówno personelu agencji, jak i tych, którzy z nią kooperują, ze strony lokalnych autorytetów (sołtysa, wójta bądź proboszcza). I nie ma tutaj istotnego znaczenia, czy dowiedziono, że w agencji uprawia się nierząd. Zakłada się to niejako *a priori*, co staje się motywem do ich wyrzucenia poza nawias społeczności lokalnej.

Pogranicze tolerancji wyostrza się jeszcze wyraziściej w odniesieniu do prostytuujących się dziewcząt i chłopców. Opierając się na badaniach własnych oraz Bojanowskiego, prowadzonych na grupie 64 osób, staraliśmy się dociec, jakie sfery życia w ich osobowości zostały przez tę aktywność zrujnowane i jakie badania wykazują korzyści z niej płynące. Zwróciliśmy się do badanych z pytaniem o jawność ich aktywności i świadomość środowiska rodzinno-towarzyskiego co do uprawianego przez nich procederu. 96% badanych odpowiedziało, że czyni to poza świadomością najbliższego otoczenia. Przyczyn tego należy upatrywać w całkowitym braku tolerancji tego typu zachowań ze strony rodziny i otoczenia badanych. Stwierdzali w rozmowach: „Matka to by chyba umarła gdyby się dowiedziała [...] wywaliliby nas z budy i trudno by było złapać panienkę [...] trzeba by wynieść się za Odrę”.

Świadomość zagrożeń związanych z ewentualnym ujawnieniem uprawianego przez badanych procederu nie opuszcza ich. Prowadzi to do różnych sposobów i metod kamuflażu oraz tworzenia „legendy”, która z czasem staje się drugą twarzą badanych. Jest ona jednocześnie korzystnym wytłumaczeniem i usprawiedliwieniem wobec rodziców czy najbliższych, co pozwala z kolei również i im czerpać korzyści z przynoszonych przez młodociane prostytutki płci obojga pieniędzy. Rodzice, którzy na początku — zaintrygowani pojawieniem się pieniędzy u swoich dzieci — starali się dociec ich źródła, z czasem poprzestają na zdawkowej „legendzie” i akceptują nową sytuację, podkreślając aktywność swych dzieci zwrotem: „zaradny - zaradna”.

Młodzież szkół pogranicza na pytanie o stosunek do prostytutki stwierdza w 54%, że „nic na to się nie poradzi, po prostu musi być”, a na pytanie o stosunek do koleżanki czy kolegi, którzy się prostytuują 66% odpowiada:

„zdecydowanie nie akceptuję, odrzucam”; w 18% „starabym się coś zmienić (odwieść ich). Tylko 16% odpowiedziało: „nic by to nie zmieniło w naszych stosunkach”.

Próba dociekania przyczyn tak ostrej niechęci uzmysłowiła badaczowi, że znajdują się one w podstawach systemu norm i wartości. Wartości wyniesione z chrześcijańskiej czystości i wstrzeźliwości są wyraźne, choć bardzo selektywnie przywoływane we własnym życiu. Trop ten został podjęty w pytaniu: „dlaczego nie robiłbyś tego, co twoi koledzy i koleżanki”. Wartości chrześcijańskie zostały podkreślone przez 63% badanych, 21% zwraca uwagę na niebezpieczeństwa wynikające z takiej formy uprawiania seksu dla zdrowia i higieny psychicznej w ogóle (np. zwrot: „jest to niehigieniczne; jest to brudne i chyba nie potrafiłbym tego z siebie zmyć”). 10% uważa, że wynika to z wpływu wychowania rodzinnego i wpływów środowiskowych, a 6% wskazuje, że wynika to z ich charakteru i poczucia własnej godności.

Interesującym wątkiem stało się także oszacowanie skali niechęci w stosunku do prostytuujących się reprezentantów różnych płci. Oceniając uprawiających prostytucję chłopców 94% odpowiedziało: „nie akceptuję, odrzucam”, 6%: „nic by to nie zmieniło między nami” (w odniesieniu do chłopców prostytuujących się homoseksualnie — odpowiednio 97% i 3%). Oceniając zjawisko prostytuujących się dziewcząt 53% odpowiedziało „nie akceptuję, odrzucam”, 30% „nic by to nie zmieniło między nami”; a 13%: „starabym się coś zmienić (odwieść ją od tego)”. W przypadku dziewcząt prostytuujących się homoseksualnie 56% odpowiedziało: „nie akceptuję, odrzucam”, 30%: „nic by to nie zmieniło między nami”, a 14%, że jest to marginalne zjawisko i nie stwarza żadnych zagrożeń.

W trakcie badań, które prowadziliśmy przez kilka miesięcy roku 1995, uzyskaliśmy dane, które pozwalają potwierdzić dwoistość postaw środowiska lokalnego w stosunku do zjawisk leżących na pograniczu prawa i legalności. Część działań badanej przez nas młodzieży znajduje się w strumieniu tolerancji, określonej przez nas jako tolerancja pogranicza z całym balastem wynikających z niego uwarunkowań. Jest to także miejsce swoistego pogranicza tolerancji, czyli zachowań nie akceptujących określonych odmienności i postaw wychodzących poza kanon społecznych wzorców.

Pogranicze jako miejsce styku wielu odmienności nasycone jest różnymi nakładającymi się na siebie zależnościami natury kulturowej, społecznej, politycznej i gospodarczej. W związku z tą tęczą uwarunkowań jednostka znajduje się w sytuacji rozmycia dotychczasowych wzorców zachowań i punktów odniesienia dokonywanych wyborów i ocen. Pojawiają się nowe możliwości, na które najszybciej reaguje młodzież.

Pogranicze w wyniku wzmożonego ruchu turystycznego stało się terenem różnych działań i aktywności leżących zarówno w granicy prawa, jak i poza nią. Niezależnie od ocen prawnych — wiele z opisywanych zjawisk podlega

ocenie moralnej. Ich istnienie jest możliwe między innymi na skutek braku jednoznacznej, negatywnej reakcji w środowisku lokalnym.

W ogromnej liczbie przypadków działalności zgodnej z prawem towarzyszy działalność pozaprawna. Nie stanowi ona sfery działań izolowanych, lecz przeplata się z postępowaniem legalnym. Ocena moralna zjawisk oparta jest na rachunku uciążliwości kosztów, jakie ponosiłby oceniający przy ich akceptacji.

Relatywizm moralny tu na pograniczu w sposób szczególny zdominował życie i oceny dokonywane zarówno przez dorosłych, jak przez młodzież. Wyrasta on także na podłożu odczytywania dysparytetu między warunkami życia w Polsce a tym, co dane jest młodym ludziom w Niemczech.

Społeczności pogranicza — jak się wydaje — prezentują dwa poziomy tolerancji, a mianowicie tolerancję pogranicza, czyli swojej własnej rzeczywistości i uwikłań, w które popada jednostka oraz pogranicze tolerancji, które stanowi ostatnie ogniwo konstytuujące kręgosłup moralny jednostki. Poza to ogniwo jednostka w swej akceptacji odmienności nie wyjdzie: jest to maksymalne wychylenie wahadła przyzwolenia na inność.

JACEK KURZĘPA

TOLERANZ DES GRENZGEBIETES — GRENZGEBIET DER TOLERANZ ZUSAMMENFASSUNG

Die Wirklichkeit des polnisch-deutschen Grenzgebietes ist mehrfarbig nicht nur hinsichtlich des Treffpunktes von verschiedenen Kulturen (slawischer und germanischer) sondern auch wegen der auftretenden Disproportionen, welche in der gesellschaftlich — wirtschaftlichen Entwicklung Polens und Deutschlands feststellbar sind. Dies löst verschiedenartige Probleme soziopädagogischer Natur aus.

Das Ganze der Erwägungen wird in das gegenwärtige Ablesen der Postmoderität eingeschrieben, wobei gleichzeitig neue Bedrohungen hergerufen werden, welche aus neuen Totalismen herauskommen. Sie werden kontrastiv von H. Marcuse präsentiert.

Der Autor bemerkt die Domination der illusorischen Wirklichkeit, indem er sich kritisch ihrem Überdruß mit dem „Anderssein sowie“ voller Akzeptierung jeder Andersartigkeit gegenüber verhält. Er bemüht sich also, der Amplitude der Ausschläge des Toleranzanzeichens auf die verschiedenartigen Verhaltensweisen im Grenzgebiet die näher zu betrachten.

Im Ergebnis der langjährigen Forschungen des Grenzgebietes präsentiere ich verschiedene Typen von Erscheinungen und Verhaltensweisen, die ich versuche, in zwei Gruppen einzuordnen, d.h.: a) Verhaltensweisen, die sich in Grenzen der Toleranz des Grenzgebietes enthalten, also diese, die noch toleriert werden; b) Verhaltensweisen, die im Grenzbereich der Toleranz liegen, also diese, die abgelehnt oder gesellschaftlich angeprangert werden.

Unter Verhaltensweisen, die zu den tolerierten Kategorien gezählt werden, befinden sich folgende empirisch dokumentierte Formen der Aktivität:

- Handelstätigkeit auf den Märkten und Basaren;
- sog. „Juma“-Diebstahl sowie die ihn unterstützende Tätigkeit;
- Casus „eines sehr beschäftigten Arbeitslosen“.

Zu den Verhaltensweisen, die abgelehnt oder angeprangert werden, d.h. die im Grenzbereich der Toleranz liegen, zählte ich:

- Tätigkeit der gesellschaftlichen Agenturen;
- Prostitution der Mädchen und Jungen.

Die Untersuchungen wurden in den Jahren 1990 - 1996 geführt. Bei deren Realisierung wurden viele Techniken benutzt, u.a.: Fragebögen (unter 200 Markthändlern), Interviews (mit fast 200 Händlern und 56 Frauen und Mädchen, sowie mit 197 „Juma“ — Dieben, mit denen ich lange Gespräche geführt und die beobachtet habe.

ZDZISŁAW WOŁK

PROBLEMY PRZESTĘPCZOŚCI NA POGRANICZU (NA PRZYKŁADZIE WOJEWÓDZTWA GORZOWSKIEGO)

Otwarcie Polski na zachód znacznie ożywiło regiony przygraniczne. Aktywizują się tam społeczności lokalne, pojawiają się próby wspólnych z sąsiadami zza Odry i Nysy przedsięwzięć opartych na regułach gospodarki rynkowej. Szczególnie widocznym symptomem budzącej się gospodarki rynkowej są targowiska, a handel — będący nierzadko początkowym zajęciem ludzi biznesu — postrzegany jest jako szansa *in statu nascendi* dla ludzi przedsiębiorczych, odważnych, zdeterminowanych chęcią odniesienia sukcesu. Tworzeniu działalności gospodarczej opartej na regułach rynku w kraju bez wyraźnych doświadczeń w tym zakresie towarzyszą zjawiska negatywne, w tym wzrost działalności przestępczej. Sprzyja temu sama transformacja, charakteryzująca się niestabilnością prawa, zmiennością kadr, znacznych rozmiarów bezrobociem, brakiem środków na sfery nie związane z gospodarką (m. in. na zdrowie, pomoc socjalną i lecnictwo).

Otwarcie granic stworzyło społecznościom przygranicznym nowe, szersze możliwości różnorodnej aktywności. Wiele z nich z miast, miasteczek i wsi typowo prowincjonalnych, leżących na krańcach państwa, niemal automatycznie przerodziło się w obszary o największej dynamice przemian. Obserwujemy w tych regionach, szczególnie przy zachodniej granicy Polski, znaczne ożywienie społeczne i gospodarcze; pojawiają się tam wciąż nowe podmioty gospodarcze. Obszary te są miejscami, do których ciągną ludzie z całej Polski i często z innych krajów, głównie wschodnich. Poszukują tam oni szansy na lepsze, dostatnie życie, samodzielny start w dorosłe życie w okresie rodzącej się gospodarki rynkowej.

Rozwojowi ekonomicznemu towarzyszą zjawiska patologii społecznej, a szczególnie wzrost przestępczości (A. Radziewicz-Winnicki, A. Stankowski 1992, s.110-112).

Współcześnie, w dobie transformacji, powtarza się sytuacja znana już z historii, że w okresach gwałtownie zachodzących przemian ma miejsce duża migracja ludności, której towarzyszy szereg zjawisk negatywnych społecznie, takich jak wzrost przestępczości i demoralizacja społeczna. Tak było w okresie rodzenia się wielkiego przemysłu na całym świecie, tak działo się po wojnie przy odbudowie Polski, zasiedlaniu Ziemi Zachodnich i przy tworzeniu nowych

wielkich ośrodków przemysłowych. Z podobnymi zjawiskami spotykamy się i dzisiaj. Tym razem ich przyczyną jest podejmowanie działalności handlowej, która ma szczególnie korzystne warunki na obszarach przygranicznych.

R. Dyoniziak (1994, s. 259) zwraca uwagę również na inne mechanizmy, mianowicie na to, że dysproporcje pomiędzy rozbudzonymi potrzebami konsumpcyjnymi a możliwościami ich zaspokojenia w danym czasie rodzą frustrację u osób mniej odpornych psychicznie. Proces przyspieszonej industrializacji sprzyjał rozwojowi ekonomicznemu kraju, ale rodził u osób, które zmieniły środowisko, podatność na nieprzestrzeganie uznawanych dotąd wartości, wzorów i norm. Przyczyną zachowań patologicznych może też być konflikt pomiędzy wpojonymi przez wychowanie wartościami i ideami a różnymi postaciami „zła społecznego” napotkanymi w życiu.

Innym spotykanym w literaturze wyjaśnieniem różnych postaci patologii jest wskazywanie na sytuacje pokusy, czyli „takie, w których motywacje pochodne ze standardu wartości wchodzą w konflikt z motywacjami pochodnymi ze standardu korzyści” (T. Zacharuk 1989). Wychodząc z takiej interpretacji sytuacji pokusy L. Pytka i T. Zacharuk (1995, s. 367-368) wskazują, że „człowiek może ulegać pokusie wskutek legitymowania się słabo zinternalizowanymi normami lub wartościami, dużej siły bodźcowej samej sytuacji, tak że jednostka nie może powstrzymać się mimo zewnętrznych zakazów oraz gdy człowiek znajduje wiarygodne usprawiedliwienie dla swojego postępowania”.

Szczególnie podatna na różnego rodzaju wpływy jest młodzież w wieku dorastania. Sytuacja milczącej akceptacji zjawisk wychowawczo negatywnych, osłabienie kontroli społecznej, wzrost przestępczości dorosłych i wreszcie bezpośredni kontakt ze środowiskiem przestępczym sprzyjają popełnianiu wykroczeń przez ludzi młodych. Wyraźnie zagrożona jest młodzież, która się nie uczy i która dysponuje nadmiarem nie zagospodarowanego czasu wolnego. Badania F. Kozaczuka (1994, s. 54) wskazują, że wymiar czasu wolnego w dni powszednie jest trzykrotnie wyższy w przypadku uczniów niż ich rówieśników nie uczęszczających do szkół. Uczniowie są bardziej obciążeni obowiązkami domowymi, również egzekwowanie czynności zalecanych przez rodziców jest bardziej konsekwentne w przypadku młodzieży z niezaburzoną karierą szkolną.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ma miejsce ograniczenie zakresu i form działalności przez instytucje czasu wolnego oraz ich komercjalizacja. Sprawia to, że młodzież ma ograniczone możliwości korzystania z ich ofert, co sprzyja powstawaniu młodocianych grup przestępczych, wielorako stymulowanych przez dorosłych (R. Toporkiewicz 1986, s. 181).

W naszym artykule koncentrujemy się na problematyce przestępczości młodzieży w województwie przygranicznym. Przytaczane dane liczbowe w większości zostały zaczerpnięte ze statystyk policyjnych.

Sytuacja znajdującego się przy zachodniej granicy Polski województwa gorzowskiego potwierdza wyżej wymienioną tezę. W 1994 roku zaobserwo-

wano tam wysoki wzrost dynamiki przestępczości (121,6% przy średniej krajowej wynoszącej 106,1%), jeden z najwyższych w kraju. W 1995 roku tendencja ta utrzymała się. W pierwszym kwartale nastąpił dalszy przyrost przestępczości (132,9% w stosunku do analogicznego okresu roku ubiegłego). Szczególnie duży jej wzrost zaobserwowano w rejonie słubickim, gdzie w pierwszym kwartale wszczęto 904 postępowania (o 469 więcej niż przed rokiem — wzrost blisko dwukrotny).

Ogólny wzrost wskaźników przestępczości wynika głównie ze zwiększenia się liczby przestępstw kryminalnych, stanowiących ok. 85% wszystkich naruszeń prawa. W 1994 roku dynamika wszczętych w Gorzowskim postępowań o przestępstwa kryminalne wynosiła 123,4% (wzrost z 9467 do 11 684). W rejonie słubickim była jeszcze wyższa (133,5% - z 1500 do 2003). W pierwszych trzech miesiącach 1995 roku w województwie gorzowskim odnotowano 30% wzrost wszczętych postępowań o przestępstwa kryminalne, przy czym w rejonie słubickim wzrost ten wyniósł ponad 100% (z 383 do 788).

Z uzyskanych danych wynika, że najczęściej popełnianymi przestępstwami były kradzieże z włamaniem i kradzieże mienia (58%). Wśród stwierdzonych kradzieży najczęstsze są kradzieże samochodów. W 1994 roku w województwie gorzowskim zgłoszono 1219 przypadków kradzieży pojazdów (około 500 więcej niż w roku ubiegłym). Zgłoszono również 1164 przypadki włamań do pojazdów. W pierwszym kwartale 1995 roku sytuacja przedstawiała się podobnie. Zgłoszono w województwie gorzowskim 476 przypadków kradzieży pojazdów samochodowych. Zdecydowanie najczęściej są kradzione samochody w Słubicach. W rejonie słubickim w 1994 roku miało miejsce 578 kradzieży samochodów (47% kradzieży pojazdów w całym województwie gorzowskim). W roku 1995 wskaźnik wzrósł do 51% (243 na ogólną liczbę 476).

W województwie gorzowskim policja notuje częste fałszowanie dokumentów, szczególnie takich, które umożliwiają wprowadzenie na celny obszar Polski pojazdów samochodowych bez uiszczania należnych opłat celnych i skarbowych. W ubiegłym roku zanotowano 680 przestępstw z tej grupy, z tego w rejonie słubickim 247 (36%). W pierwszym kwartale 1995 roku było ich już 280 (w rejonie słubickim 190 - 68%). Jest to znaczny przyrost w całym województwie, a szczególnie w nadgranicznych Słubicach.

Z przedstawionych danych wynika, że zakres i charakter występującej przestępczości wiążą się z przygranicznym położeniem województwa, o czym świadczy nasilanie się ich głównie w strefie przygranicznej, zwłaszcza w Słubicach.

Innym rodzajem przestępczości ściśle związanym z pograniczem i z napływem cudzoziemców są napady i wymuszenia rozbójnicze, wielokrotnie dokonywane przez i na cudzoziemcach. Przestępczość ta, choć nie tak wielka w liczbach, stanowi poważny problem z uwagi na skutki prowadzące często do narażenia zdrowia i życia. W 1994 roku wszczęto 261 postępowań o tego

rodzaju przestępstwa, w tym 22 o rabunki z bronią w rękę. Z tej liczby 54 wszczęte w rejonie słubickim postępowania dotyczyły rozbojów i wymuszeń rozbójniczych (dziesięć z użyciem broni). W pierwszym kwartale 1995 roku zanotowano 74 rozboje i wymuszenia (dziewięć z bronią w rękę), z czego w rejonie słubickim szesnaście (pięć z bronią).

W przestępstwach kryminalnych w 1994 roku brało udział 68 cudzoziemców. W przeważającej mierze byli to obywatele Wspólnoty Niepodległych Państw (w pierwszym kwartale 26 osób). Cudzoziemcy byli sprawcami między innymi 28 rozbojów i wymuszeń rozbójniczych, szesnastu kradzieży mienia, dziesięciu rozbojów z bronią w rękę, ponadto fałszerstw, bójek, pobić i włamań. Cudzoziemcy z krajów byłego Związku Radzieckiego w rejonie Słubic dokonali jedenastu napadów. Popelniane przez cudzoziemców przestępstwa należą do najpoważniejszych i często są popełniane w sposób szczególnie brutalny. Należy przy tym podkreślić, że nie wszystkie z nich są zgłaszane, co utrudnia ich wykrywalność i podejmowanie działań zapobiegawczych.

Rok 1994 w województwie gorzowskim, podobnie jak w całym kraju — charakteryzował się dalszym wzrostem liczby przestępstw związanych z kradzieżami i włamaniami do samochodów. Liczba zgłoszonych kradzieży pojazdów wyniosła w tym roku w Polsce 49 050. W porównaniu do roku 1993 stwierdzono wzrost o około 500 przypadków (w skali województwa gorzowskiego stanowi to 57,4%). Znaczny wzrost nastąpił również w kategorii włamań do pojazdów. W województwie gorzowskim w 1994 roku zgłoszono 1164 przypadki włamań do pojazdów (o 662 więcej niż w roku poprzednim — przyrost o 43%). Największe nasilenie przestępstw tej grupy ma miejsce na terenach przygranicznych. W rejonie Słubic w 1994 roku stwierdzono ogółem 578 przypadków kradzieży pojazdów, z których odzyskano 117 (20,2%). W stosunku do ogólnej liczby 1219 przypadków w województwie gorzowskim liczba 578 stanowi 47,4%. W tym samym okresie w rejonie słubickim stwierdzono 125 przypadków włamań do pojazdów. Zidentyfikowano zaledwie jedenastu sprawców włamań (8,8%).

Rejon słubicki jest w województwie gorzowskim najbardziej narażony na kradzieże samochodów — popełnia się tu blisko połowę (47,4%) tego typu przestępstw w Gorzowskiem.

Sytuację w omawianym okresie w rejonie słubickim ilustrują poniższe dane:

wszczęte dochodzenia	- 378,
przestępstwa stwierdzone	- 359,
przestępstwa popełnione przez nieletnich	- 10 (2,8%),
wykryto sprawców	- 39 (10,8%),
podejrzanych	- 50,
w tym:	
dorosłych	- 36,
nieletnich	- 14,
cudzoziemców	- 2.

Podjęte przez policję działania przeciw złodziejom i włamywaczom do samochodów doprowadziły w Słubicach do zlikwidowania wytwórni fałszywych dokumentów.

Dokonywane w Słubicach kradzieże mają miejsce równomiernie we wszystkie dni tygodnia z nieznacznym wzrostem w soboty i niedziele. Około 80% przestępstw jest popełnianych w okresie dnia. Około 70% kradzionych pojazdów to samochody marek zachodnich, a 75% z nich to pojazdy cudzoziemców.

Ostatnie lata cechują się wzrostem przestępczości nieletnich. Świadczą o tym dotyczące całej Polski dane, z których wynika, że w roku 1991 liczba dzieci i młodzieży, wobec których orzeczono kary sądowe, wzrosła o 34,3% w stosunku do roku 1989. Największy przyrost ma miejsce wśród młodzieży w wieku 18-20 lat (J. Werbanowska 1993, s. 205).

W 1994 roku na terenie województwa gorzowskiego ujawniono 1064 nieletnich sprawców, którzy popełnili 1732 czyny karalne. W stosunku do 1993 roku oznacza to wzrost przestępczości nieletnich — sprawców o 372 (34,9%), popełnionych przez nich czynów o 420 (przyrost o 24,2% w stosunku do roku poprzedniego).

Tabela I

Przestępczość nieletnich
w województwie gorzowskim

Rok	Czyny karalne nieletnich	Nieletni sprawcy	Procentowy udział w ogólnej liczbie przestępstw
1990	1298	824	12,1
1991	1285	581	12,0
1992	1314	531	9,8
1993	1312	692	9,6
1994	1732	1064	11,0

W roku 1994 przestępczość nieletnich znacznie wzrosła w porównaniu z poprzednim okresem. Wzrost ten wyniósł 53,7% (o 372 osoby) i był najwyższy w okresie ostatnich czterech lat. Znacznie przekroczył najwyższy dotychczas wskaźnik z 1990 roku, w którym to odnotowano 824 nieletnich sprawców. W 1994 roku wystąpił również najwyższy w porównywanym okresie wzrost liczby popełnionych przestępstw (32%). Udział czynów karalnych popełnionych przez nieletnich na terenie województwa gorzowskiego w 1994 roku w ogólnej liczbie przestępstw wyniósł 11,0% (w 1993 roku 9,6%).

W 1994 roku nieletni dokonali dwóch zabójstw (11,8% przestępstw tej kategorii), 38 uszkodzeń ciała (15%), czterech zgwałceń (10,5%), 515 kradzieży mienia (14,5%), 53 kradzieży z włamaniem mienia społecznego (6,7%),

753 kradzieży z włamaniem mienia prywatnego (15,9%) oraz 35 rozbojów i wymuszeń rozbójniczych (12,6%).

Ogółem popełnili w województwie gorzowskim 1700 przestępstw o charakterze kryminalnym, co stanowi 12,3% ogółu przestępstw tej kategorii.

Zagrożenie przestępczością na różnych obszarach województwa jest zróżnicowane. Najwięcej przestępstw popełniają nieletni w rejonie Gorzowa i Strzelce Krajeńskich, gdzie ich udział w ogólnej przestępczości wynosi ponad 13% (odpowiednio 13,2% i 13,9%).

W ostatnim roku obserwowany jest wzrost przestępczości nieletnich w Gorzowskiem z 818 czynów popełnionych przez 296 sprawców tej kategorii do 1064 popełnionych przez 422 sprawców.

Tabela 2

Zagrożenie przestępczością nieletnich w województwie gorzowskim

Rejon województwa	1993			1994		
	liczba czynów przestępczych	liczba nieletnich sprawców	procentowy udział w ogólnej liczbie przestępstw	liczba czynów przestępczych	liczba nieletnich sprawców	procentowy udział w ogólnej liczbie przestępstw
Gorzów	818	296	10,6	1064	422	13,2
Strzelce	75	64	10,3	135	97	13,9
Choszczno	133	68	13,7	125	99	10,6
Międzyrzecz	117	75	6,9	192	175	8,7
Myslibórz	51	58	6,0	86	119	7,4
Słubice	118	131	6,7	130	148	5,7
Łącznie	1312	692	9,6	1732	1064	11,0

Porównując przestępczość nieletnich i dorosłych obserwujemy, że najniższy wskaźnik ma ona w przygranicznych Słubicach. Można przypuszczać, że w tym mieście częściej w kolizję z prawem wchodzi osoby dorosłe, młodzi bowiem nie radzą sobie z konkurencją profesjonalistów.

Zdecydowaną większość przestępstw nieletni popełnili na terenie miast (84%), co może wiązać się z większą anonimowością i mniejszą niż w środowisku wiejskim kontrolą społeczną.

Wśród ogółu nieletnich sprawców przestępstw dominują chłopcy. W województwie gorzowskim stanowili oni 95,8% sprawców czynów karalnych. Jest to zgodne z sytuacją charakterystyczną dla całego kraju, gdzie wspomniany odsetek w 1991 roku wynosił 88,7% (J. Werbanowska 1993, s. 208).

Z ogólnej liczby 1732 czynów karalnych w 1994 roku 999, czyli 57,6% popełniono indywidualnie, w 498 przypadkach sprawcy działali dwójkami, natomiast 235, czyli 13,5% było wynikiem działań grupowych.

Szczegółowej uwagi wymaga fakt popełnienia 370 przestępstw nieletnich wspólnie z osobami dorosłymi (21,3% przestępstw - co piąte). Włączanie

nieletnich do działalności przestępczej nasila się; jest to często występujące w ostatnim okresie zjawisko demoralizacji młodzieży przez dorosłych. Niepokojący jest także udział w przestępczości nieletnich, którzy nie ukończyli trzynastego roku życia. W 1994 roku wynosił on 3,2% ogółu, co w sposób wyraźny świadczy o braku właściwej opieki nad tą grupą nieletnich. W 1994 roku ponownie weszło w konflikt z prawem 96 nieletnich (9,6%). Osiemnaścioro spośród nich karanych było za podobne czyny, natomiast 78 za inne niż popełnione uprzednio. W roku ubiegłym 183 nieletnich (17,2%), którzy weszli w konflikt z prawem, nie uczyło się, a 71 (6,6%) dokonało czynu karnego pod wpływem alkoholu.

Nowym zjawiskiem, zaobserwowanym na szerszą skalę w 1994 roku, były przypadki kradzieży rozbójniczych, wymuszeń i robojów, których sprawcami byli nieletni. Ofiarami tych czynów byli uczniowie, którym w pobliżu szkół bądź w salonach gier odbierano pieniądze i przedmioty wartościowe. Sprawcami byli w większości przypadków działający w grupie uczniowie starszych klas szkół podstawowych.

Znaczny jest odsetek młodzieży nadużywającej alkoholu i zagrożonej narkomanią. W ewidencji policji znajduje się w Gorzowskim 165 nieletnich nadużywających alkoholu (35 w wieku 13-15 lat oraz 130 powyżej 15 lat).

W 1994 roku było w ewidencji blisko stu nieletnich odurzających się, głównie „wąchaczy”, liczba ta jednak nie odzwierciedla w pełni skali tego zjawiska.

Literatura

- DYONIZIAK R., IWANICKA K., KARWIŃSKA A., PUCEK Z. (1994), Społeczeństwo w okresie zmian. Zarys socjologii ogólnej, Kraków.
- JAROSZ M. (1986), Bariery życiowe młodzieży, Warszawa.
- KOZACZUK F. (1994), Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego, Rzeszów.
- MALEWSKA H., PEYRE V. (1968), Rozwój ekonomiczny, ruchliwość ludności a proces wykołowania się, „Studia Socjologiczne”.
- MĄDRY E. (1987), Normy moralne a przestrzeganie prawa wśród młodzieży, [w:] Pedagogika społeczna w perspektywie przemian gospodarczych, red. A. Radzewicz-Winnicki, Katowice.
- PYTKA L., ZACHARUK T. (1995), Wielowymiarowa geneza zaburzeń przystosowania społecznego, [w:] Pedagogika społeczna, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., STANKOWSKI A. (1992), Patologia społeczna w Polsce (założenia metodologiczne, zagadnienia ogólne, wybrane wskaźniki), [w:] Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (zagadnienia wybrane), red. A. Radzewicz-Winnicki, Katowice.
- TOPORKIEWICZ R. (1986), Socjologia wychowania, Warszawa.
- WERBANOWSKA J. (1993), Przestępczość i zachowania dewiacyjne, [w:] Sytuacja dzieci i młodzieży w Polsce, Warszawa.
- ZACHARUK T. (1989), Podatność na sytuację pokusy a poziom przystosowania społecznego młodzieży, „Opieka-Wychowanie-Terapia” nr 2.

ZDZISŁAW WOŁK

**PROBLEME DER KRIMINALITÄT IM GRENZGEBIET
AM BEISPIEL DER WOJEWODSCHAFT GORZÓW
(ZUSAMMENFASSUNG)**

Die Öffnung Polens auf den Westen hat die Grenzregionen belebt, wo eine verstärkte vor allem wirtschaftliche Aktivierung der lokalen Gesellschaften zu beobachten ist. Besonders sichtbares Merkmal der aufwachenden Marktwirtschaft sind die Märkte, die nicht selten den Geschäftsleuten eine Anfangsbeschäftigung anbieten. Ökonomische Entwicklung wird durch Erscheinungen der gesellschaftlichen Pathologie und vor allem durch den Wachstum der Kriminalität begleitet.

Im Beitrag wurden die Probleme der Jugendkriminalität in der Wojewodschaft Gorzów dargestellt. Daraus folgt, daß der Umfang und Charakter der auftretenden Kriminalität mit der Grenzlage dieser Wojewodschaft verbunden sind, was durch ihre Verstärkung hauptsächlich in der Grenzzone, besonders in Słubice, bewiesen wird.

Im Vergleich zu den Gebieten aus der Mitte der Wojewodschaft dominieren in den Grenzgebieten die Erwachsenenkriminalität sowie die Vergehen, die von Erwachsenen gemeinsam mit Jugendlichen begangen werden.

EDWARD HAJDUK

ODDZIAŁYWANIE IDEOLOGII KLASY ŚREDNIEJ W POLSCE ŹRÓDŁA OGRANICZEŃ

1. Społeczne uwarunkowania ograniczeń

Zachodzą zmiany w organizacji polskiego społeczeństwa, w układzie i funkcjach jego instytucji; następuje wzmocnienie roli rynku w regulowaniu ekonomicznych decyzji jednostek i grup i wzmocnienie demokratycznych reguł rozwiązywania problemów politycznych; wzmacnia się udział samorządu w rozwiązywaniu problemów społeczności terytorialnych, lokalnych. Wszystko to powoduje zmiany w zawodowej strukturze polskiego społeczeństwa (zob. *Polski Generalny...*; W. Wesołowski, 1994). Niektóre zawody tracą znaczenie ekonomiczne, inne je zyskują. Wyodrębniają się nowe elity władzy ekonomicznej, politycznej i ideologicznej (K. Dzieńdziura, 1994). Dokonuje się dekoncentracja przestrzennego rozmieszczenia elit, które przesądzą o kierunku ekonomicznych zmian polskiego społeczeństwa. Można przypuszczać, że ekonomiczne i wzorotwórcze znaczenie niektórych zawodów wykroczy poza zawodową działalność wykonujących je grup.

Grupy zawodowe włączone w proces produkcji i dystrybucji dóbr materialnych, dyslokację środków finansowych i kapitału intelektualnego tworzą kryteria oceny zawodowej działalności swych członków i członków innych grup zawodowych oraz wartości tworzonych przez nich dóbr (H. Domański, 1994, s. 244). Tymi kryteriami są: racjonalność, ekonomiczność, efektywność działania, użyteczność produktu, jego konkurencyjność, niezawodność działania, a także — skuteczność działania człowieka. Czy te kryteria są stosowane w ocenie działalności instytucji oświaty, kultury, środków masowego komunikowania działających w Polsce? Wspólną miarą rynkową produktu (dobra) jest pieniądz. Jest on też miarą wartości wytwórców dóbr posiadających cechy odpowiadające wymienionym tu kryteriom. Przenoszenie kryteriów wartościowania produktów (wytworów ludzkiej działalności) na ludzi budzi opory moralistów, jednak ich stosowanie w ocenie pracowników zakładów produkcyjnych czy instytucji państw kapitalistycznych przyczyniło się do stwarzania komfortu cywilizacyjnego obywatelom tych państw.

Jakie kategorie zawodowe w Polsce mogą być propagatorami i realizatorami wartości ekonomicznych, prakseologicznych, utylitarnych i kulturo-

wych, których promotorem jest klasa średnia społeczeństw kapitalistycznych? Jakie wzory przebiegu życia wybierają i realizują promotorzy tych wartości w Polsce? Mogą taką funkcję pełnić właściciele zakładów produkcyjnych, właściciele banków, firm konsultingowych, właściciele spółek handlowych, warsztatów naprawczych, wydawcy książek i gazet, członkowie rad nadzorczych, dealerzy, właściciele biur marketingu i reklamy, firm przewozowych, turystycznych, ludzie estrady i stadionu (zob. Z. Zagórski, 1993, s. 175 i n.; G. Matuszak, 1992, s. 33). Gospodarka rynkowa ułatwia tym kategoriom zawodowym ekspansję ekonomiczną, kulturową i ideologiczną. Własnym działaniem zawodowym potwierdzają one atrakcyjność wartości stanowiących istotny składnik ideologii klasy średniej oraz odpowiadającą tym wartościom skalę oceny ludzi (M. Ziółkowski, 1994, s. 15 i 20).

Biografie społeczne przedstawicieli zawodów uznawanych za grupowych realizatorów wartości klasy średniej są atrakcyjne dla tych, którzy wybierają wzór biografii powielany w wielu życiorysach (z dopuszczalną kulturowo indywidualną interpretacją) albo wzór biografii *szkoła - biznes*. Ekspozowanie w przebiegu życia działań moralnie nagannych, co czynią środki masowego komunikowania, deprecjonuje osobę i klasę społeczną w świadomości tych, którzy posługują się dychotomicznym schematem kategoryzowania zachowań ludzi i dychotomiczną skalą wartościowania ich motywów lub zachowań. Takie schematy stosują członkowie naszego społeczeństwa i takie miary przykładają do opisu i oceny ludzi biznesu. Stanowi to — naszym zdaniem — wskaźnik ograniczonego wpływu ludzi biznesu na ich obraz w środkach masowego komunikowania.

Wyodrębniająca się klasa średnia upowszechnia wartości realizowane w Polsce przez grupy zawodowe włączone w proces tworzenia wartości materialnych, dystrybucję tych wartości, ich konserwowanie i reklamowanie. Są też w tym gronie grupy zawodowe zajmujące się tworzeniem, magazynowaniem i dystrybucją informacji potrzebnych producentom dóbr materialnych.

Klasa średnia w Polsce zwiększy szanse włączania akceptowanych przez siebie wartości w układy motywacyjne ludzi, którzy nie spełniają obiektywnych standardów (wskaźników) przynależności do klasy średniej (sami też nie dokonują takiej samoidentyfikacji społecznej), gdy uzyska decydujący wpływ na działalność różnych instytucji. Warunkiem pierwszym jest panowanie nad działalnością instytucji kształcenia: od szkoły podstawowej do szkoły wyższej. Twórcy programów kształcenia i podręczników szkolnych, a także realizatorzy tych programów przez jednorazowe decyzje lub powtarzane działania mogą wspomagać klasę średnią w dystrybucji wartości przez nią generowanych, realizowane przez nią wzory biografii czynić atrakcyjnymi dla kolejnych pokoleń społeczeństwa polskiego i wpajać im kryteria (skale) wartościowania ludzi.

W szkolnym programie kształcenia podmiotami historii polskiego narodu są kaznodzieje, brak natomiast pucybutów. Społeczny obraz podmiotów dziejów

uzależniony jest od twórców programów i podręczników nauczania. Tak samo dobór naukowych i społecznych problemów przedstawianych uczniom do rozwiązywania wyznaczają twórcy programów kształcenia i autorzy podręczników. Rozwój szkolnictwa prywatnego w Polsce sprzyja wzmocnieniu oddziaływania ideologii klasy średniej na koncepcje programowe, sprzyja także powiększaniu udziału różnych grup zawodowych nie uczestniczących w produkcji dóbr materialnych w realizacji wartości klasy średniej, ich konserwacji, dystrybucji dóbr albo tworzeniu systemu informacyjnego potrzebnego do efektywnego działania zakładu produkcyjnego.

Klasa średnia w Polsce zwiększy swoje możliwości oddziaływania na poglądy i postępowanie społeczeństwa, wprowadzania w układ motywacji aktywności zawodowej kolejnych pokoleń Polaków realizowanych przez nią wzorów życia. Warunkiem urealnienia takich postulatów jest wpływ na decyzje instytucji naukowych i programy badań, programowanie prac naukowych, wspomaganie karier ludzi nauki i praktyczne wykorzystanie wyników badań naukowych.

Udział instytucji nauki w radzeniu sobie przez polskie społeczeństwo z problemami wyżywienia, lecznictwa, nauczania i gromadzenia wiedzy ulega ograniczeniu, co spowodowane jest barierami finansowymi i ideologicznymi. Słabo zasilane z budżetu państwa instytucje nauki mają trudności z dostosowaniem się do reguł gospodarki rynkowej. Obniżył się ich prestiż; wzrósł natomiast prestiż instytucji politycznej władzy i instytucji wyznaniowych. Obniżenie się prestiżu nauki spowodowane zostało też postępowaniem części ludzi nauki, którzy do oceny prac naukowych wprowadzali (lub wprowadzają) kryteria ideologiczne. W konsekwencji dokonywało się zacieranie odrębności nauki i redukcja zakresu realizowanych przez nią funkcji społecznych.

Klasa średnia bez wydatnego wsparcia instytucji nauki ma małe szanse podjęcia ekspansji ideologicznej.

Doświadczenie historyczne dotychczas przez nią uzyskane stanowi skromny kapitał potrzebny do budowania autorytetu w społeczeństwie polskim. Udział ludzi nauki w ruchu społecznym „Solidarność”, gloryfikującym ideologię dzielenia dóbr a nie gospodarki rynkowej, oraz ich powiązania z instytucjami wyznaniowymi utrudniają reprezentantom zawodów zajmujących się tworzeniem wiedzy naukowej kolportowanie ideologii klasy średniej wśród elit intelektualnych i pozyskiwanie ich do grona tych, którzy przyjmują skalę wartościowania wzmacniającą racjonalność myślenia i efektywność działania praktycznego (J. Kubik, 1994).

O znaczeniu wielkiej grupy w społeczeństwie współczesnym decyduje stopień jej zorganizowania (posiadanie własnej partii) i stopień skupienia w instytucjach lub społeczeństwach lokalnych. We współczesnej Polsce żaden z wymienionych warunków nie jest spełniony. Reprezentanci klasy średniej (spełniający obiektywne kryteria przynależności do niej) są rozproszeni w różnych partiach politycznych, o różnych rodowodach historycznych, zali-

czanych do lewicowych albo prawicowych. Utrudnia to samoidentyfikację w działaniach politycznych i wzajemne wpomaganie członków tej klasy w podejmowaniu decyzji politycznych, które wyznaczają kierunki zmian ekonomicznych i społecznych (lub jednych i drugich jednocześnie) (T. Szawiel, 1994). Przedstawiciele klasy średniej nie są skupieni w instytucjach oddziaływających na całe społeczeństwo (ekonomicznych, politycznych, finansowych, naukowych lub zawodowych).

Klasa średnia w Polsce ma mało wyrazistą identyfikację instytucjonalną. Zawodową działalność niektórych kategorii zaliczonych do tej klasy regulują organizacje profesjonalne. Polityczna orientacja klasy średniej znajduje artykulację w programie różnych partii politycznych. Obserwator zmian zachodzących w Polsce ma skąpe przesłanki do stwierdzenia, jaka instytucja ekonomiczna poświadcza urealnianie sukcesu ekonomicznego Polaka: bank, warsztat naprawy samochodów, stacja benzynowa, hurtownia, kantor. Trudno wskazać instytucję kultury, która gromadzi elitę tej klasy na promocji dzieł kultury. Tożsamość klasy średniej wyznaczają programy działania oparte na ideologii narodu, grupy etnicznej lub religijnej, szczególnie gdy jej elity poszukują legitymizacji swojego dążenia do przywództwa w społeczeństwie dokonującym przebudowy własnej organizacji. Tak jest we współczesnej Polsce. Dwa rodzaje utrudnienia można identyfikować wyjaśniając opisane położenie społeczne klasy średniej.

Polityka kolejnych rządów sprzyja rozmieszczaniu na pozycjach strategicznych — w instytucjach politycznych lub administracyjnych — pobratymców ideologicznych, co skutecznie przeciwdziała tworzeniu się elity fachowców od administrowania państwem. Polityka taka przeciwdziała też tworzeniu się wzorów przebiegu życia, które mogłyby stanowić kulturowy wyróżnik klasy średniej i wzmacniać jej pozycję społeczną jako układu odniesienia pozytywnego dla innych wielkich grup społecznych.

Drugie uwarunkowanie opisanego położenia to decentralizacja zarządzania instytucjami oświaty wyższego poziomu, szkół pomaturalnych i wyższych. Instytucje te — cenzurowane dawniej przez tradycyjne środowisko akademickie — skupiają obecnie zwolenników innych ideologii, lewicowych albo klerykalnych, co ogranicza zasięg i siłę oddziaływania zwolenników ideologii klasy średniej i realizatorów wzoru przebiegu życia typowego dla tej klasy.

Instytucje oświatowe osadzone w małych społecznościach są izolowane od innych instytucji, które mogą propagować ideologię klasy średniej, takich jak agencje rozwoju regionalnego, banki, firmy konsultingowe, reklamowe itp. Ta izolacja ogranicza zasięg oddziaływania instytucji oświaty, a szczególnie ich udział w propagowaniu wzorów życia odróżniających klasę średnią od innych klas polskiego społeczeństwa. Polska szkoła publiczna zorientowana jest na historię i ideologię wiktoryjną lub martyrologiczną. Zmiany dokonujące się w szkole mają przesłanki ideologiczne a nie pragmatyczne, ekonomiczne,

społeczne lub poznawcze (tzn. gromadzenie nowej wiedzy w różnych dziedzinach nauki).

Urealnianie ideologii klasy średniej uzależnione jest nie tylko od liczby osób wykonujących zawody związane z tą ideologią. Będzie ono stale limitowane przez poziom zorganizowania i instytucjonalizowania działalności pozazawodowej przedstawicieli tej klasy. Wskaźnikiem zorganizowania może być utworzenie partii politycznej, która opracuje program zmiany organizacji polskiego społeczeństwa i nada mu status normy prawnej wzmocnionej autorytetem państwa. Wskaźnikiem zorganizowania może być też utworzenie własnej organizacji zawodowej skutecznie przeciwdziałającej presji ideologii populistycznej doświadczanej w instytucjonalizowanym dialogu związków zawodowych, pracodawców i rządu. Organizacja taka może gwarantować wysoki profesjonalizm jej członków i kształtować odpowiedzialność za odbiorcę ich świadczeń, a nie za naród albo dziedzinę kultury (H. Domański, 1994).

Nasze społeczeństwo wyróżnia się dobrze zorganizowanymi związkami zawodowymi o zasięgu ogólnopolskim, zdecydowanie roszczeniowymi działaniami zespołowymi i znacznymi wpływami promotorów ideologii egalitaryzmu ekonomicznego. Myślenie Polaków o komforcie życia społeczeństw dobrze zorganizowanych kształtują organizacje zawodowe i organizacje wyznaniowe, mniej organizacje ekonomiczne. Dominują w tym obrazie zachowania konsumpcyjne i niedobór działań produkcyjnych, tworzenia dóbr. Sprawiedliwość społeczna — zdaniem twórców tego obrazu — jest następstwem respektowania reguł dzielenia, a nie reguł tworzenia dóbr materialnych lub wartości kultury symbolicznej. Ideologia populizmu emitowana przez „Solidarność” ma wsparcie w agraryzmie partii chłopskich.

Innym warunkiem urealniania ideologii klasy średniej jest posiadanie instytucji tworzących i upowszechniających informacje: telewizji, radia, prasy. Mogą one propagować ideologię klasy średniej, podstawowe jej wartości i skalę wartościowania ludzi. Mogą tworzyć obraz twórców tej ideologii, jej „misjonarzy”, a także przedstawicieli tych zawodów, które są realizatorami jej wartości. Realizatorzy wzoru przebiegu życia „od pucybuta do milionera” mają pozytywny *image* w USA; w Polsce nierzadko są obiektem krytyki (H. Domański, 1994, s. 237).

Przedstawiciele klasy średniej w Polsce realizują wzór przebiegu życia *szkoła - zawód - emerytura* albo wzór *szkoła - biznes*. Tygodnik „Wprost” (25 czerwca 1995) zamieścił listę stu najbogatszych Polaków z 1994 r. Zdecydowana większość ma wyższe wykształcenie i nie przekroczyła czterdziestego roku życia. Ich zawodowa działalność poprzedzona jest profesjonalnym, formalnym przygotowaniem, kształceniem teoretycznym. Nieliczne odstępstwa od tego wzoru zachodzą w pierwszej fazie życia. Ludźmi biznesu stali się w Polsce nierzadko młodzi ludzie, wcześniej wykonujący różne zawody i bez wyższego wykształcenia, posiadający doświadczenie w prowadzeniu działal-

ności gospodarczej uzyskane w zachodniej Europie, USA lub Kanadzie, gdzie gromadzili kapitał niezbędny do tej działalności. Publikowane w prasie, radiu lub telewizji rankingi liderów biznesu prezentują ludzi o takim rodowodzie społecznym i zawodowym. Wiele publikacji prasowych ukazuje ich w jednym tylko wymiarze — naruszają normy prawne i moralne, stają się bankrutami i małwersantami, mają podejrzaną powiązania z ludźmi polityki. Taki wizerunek twórców polskiego biznesu osłabia ich atrakcyjność.

Ograniczenie zasięgu ideologicznego oddziaływania klasy średniej na różne wielkie grupy polskiego społeczeństwa powoduje rozproszenie realizatorów wzoru życia będącego kulturowym składnikiem ideologii tej klasy. Skutecznymi jego realizatorami mogą być w Polsce ludzie stadionu i estrady, którzy nie są włączeni przez socjologów do klasy średniej. Są to ludzie sukcesu; jest on głównym motywem ich aktywności.

Wzrastająca liczba osób, które odnoszą sukces na stadionie lub na estradzie (potwierdzone gratyfikacjami finansowymi), osłabia atrakcyjność wzoru biografii realizowanego przez reprezentantów klasy średniej. Sukces na stadionie lub estradzie dokonuje się w dziedzinie działalności nieprodukcyjnej, nie w usprawnieniach technicznych czy w usprawnieniach organizacji działań zespołowych lub badaniach naukowych. Możliwości realizacji podstawowych wartości ideologii klasy średniej — podmiotowości jednostki, bogactwa i sławy przez ludzi stadionu lub estrady potwierdza atrakcyjność i motywacyjną siłę tych wartości, nie potwierdza natomiast skuteczności sposobów ich realizacji obieranych przez ludzi biznesu, pracowników nauki, instytucji wymiaru sprawiedliwości, finansów itp.

Takie ograniczenia oddziaływania klasy średniej na całe społeczeństwo nie występowały, gdy wyodrębniła się ona w społeczeństwach zachodnich — wówczas mogła zmagać się z oporami szlachty i wzrastającym liczebnie proletariatem miejskim, który inne wartości uznawał za naczelne. We współczesnej Polsce ekspansja ideologiczna klasy średniej i umacnianie się wpływów tworzonych przez nią instytucji podlega wielorakim uwarunkowaniom, bowiem podmioty realizujące jej wartości nie realizują typowego wzoru biografii. Ludzie stadionu i estrady rozproszeni są w społecznościach terytorialnych. W dążeniach do celu, do sukcesu mają wsparcie finansowe władz samorządowych, sponsorów czy kibiców. Mogą własnymi sukcesami pomagać ludziom biznesu, uczestnicząc w reklamowaniu lub promowaniu dóbr przez nich tworzonych, przedstawiając siebie jako konsumentów owych dóbr. W tym urealnia się symbioza realizatorów wartości klasy średniej z członkami tej klasy.

Specyficzny rodzaj utrudnienia, o czym już pisaliśmy, stwarza przebieg życia ludzi stadionu i ludzi estrady. Jedni i drudzy akceptują ideologię klasy średniej, skalę wartościowania ludzi, wzór udanego życia, ale wybierają inny wzór biografii i mają inny przebieg życia niż ludzie klasy średniej. Ułatwia on

spełnianie stanowiących składnik ideologii owej klasy kryteriów wartościowania ludzi.

Ludzie stadionu i estrady mogą stać się przedstawicielami klasy średniej po zakończeniu realizacji typowych dla nich wzorów biografii; odwrotnie być nie może. Odnotować można wiele potwierdzeń takiego przebiegu życia. Ograniczenie ekspansji ideologii klasy średniej pochodzące z powiększania się liczby ludzi stadionu i estrady jest mniej czytelne w porównaniu z ograniczeniami stwarzanymi przez populizm, agraryzm lub wzory przebiegu życia upowszechniane przez instytucje wyznaniowe (J. Szacki, 1994, s. 216 i n.).

Demokratyczna organizacja społeczeństwa polskiego wprowadza do jego kultury wzór przebiegu życia *szkoła - parlament*. Dawniej pomijany — stanie się atrakcyjny dla wielu młodych ludzi. Czy wzrost atrakcyjności tego wzoru może osłabić ekspansję ideologiczną klasy średniej, czy raczej ją wzmacniać przez realizację jej ideologii i stosowanie jej skali wartościowania ludzi? Niedobór wiedzy prowadzonej empirycznie dopuszcza budowanie jedynie przypuszczeń pozwalających na myślowe uporządkowanie zaobserwowanych zachowań wielu młodych Polaków.

Atrakcyjność ideologii klasy średniej w Polsce osłabiają różne instytucje uznawane za dystrybutorów idei, stylów myślenia, wzorów udanego życia, propagatorów skali wartościowania ludzi, wzorów aktywności jednostek lub grup. Środki masowego komunikowania — bo o nich piszemy — eksponują problemy i spory polityczne, ideologiczne, światopoglądowe, spory o przeszłość, o genealogie ideologiczne i o wartości fundamentalne. Znacznie mniej w środkach masowego komunikowania dyskusji o gospodarczej roli Polski w Europie, o źródłach komfortu życia społeczeństw Europy Zachodniej, o zmianie zasad gospodarczej działalności tych społeczeństw, o wzmacnianiu wartości polskiego pieniądza. Działalność gospodarcza, produkcyjna, dystrybucja, handel dobrami materialnymi oparte są na kruchym fundamencie moralnym. Kto osiąga sukces gospodarczy — działa z naruszeniem norm moralnych; kto ponosi porażkę, bankrutuje — ten naruszył normy prawne. Komfortową sytuację ma ten, kto nie podejmuje takiej działalności: nie podlega osądowi publicznemu, sam nierzadko wydaje sąd o prowadzących działalność gospodarczą. Podobnie „nieczysta moralnie” jest działalność polityczna. Obraz ludzi biznesu tworzony na użytek widza, słuchacza prasy eksponuje stan posiadania i konsumpcję dóbr użytkowych; mniej widoczne są działania twórcze i ich rezultaty, co wzmacnia poczucie niesprawiedliwości społecznej u znacznej części polskiego społeczeństwa. Pośrednio wspomaga to ekspansję ideologii populizmu związków zawodowych.

W środkach masowego komunikowania obraz przedstawicieli klasy średniej ma różnorodne wymiary, gdy myślimy o rodzajach działalności publicznej czy zawodowej. W tym obrazie jest niedobór działalności produkcyjnej, wytwórczej, wyznaczającej podobieństwo albo odrębność ekonomiczną Polski wśród innych społeczeństw europejskich. Ludzie, którzy tworzyli ekonomiczny ład

społeczeństw kapitalistycznych w wieku XIX i XX, tworzyli go w przedsiębiorstwie przemysłowym, biurze konstrukcyjnym, banku, laboratorium naukowym. Te typy instytucji mają wyznaczać ład ekonomiczny polskiego społeczeństwa w okresie zmiany reguł gospodarki z planowanej na rynkową i zmiany prawa własności, tworzenia prawnych gwarancji nienaruszalności własności prywatnej legalnie nabytej przez osobę lub instytucję. Taka działalność gospodarcza powinna wyróżniać klasę średnią w społeczeństwie i być eksponowana w obrazie tej klasy tworzoną przez mass media.

Trudny do jednoznacznego zdefiniowania jest udział inteligencji w zmianach zachodzących w polskim społeczeństwie (W. Kwaśniewicz, 1994). Pracownicy nauki, nauczyciele, politycy, dziennikarze, urzędnicy państwowi, pracownicy instytucji lokalnej władzy politycznej, lekarze, prawnicy ponoszą negatywne konsekwencje ekonomiczne i prestiżowe rozwoju gospodarki rynkowej (M. Ziółkowski, 1994, s. 27). Kondycja ekonomiczna polskiej inteligencji sprawia, że jej położenie nie potwierdza atrakcyjności ideologii klasy średniej. Ogranicza to jej podmiotowość w procesie zmian instytucji ekonomicznych, finansowych, politycznych, naukowych, oświatowych i kulturalnych. Polska inteligencja wykazuje mało determinacji w generowaniu lub stymulowaniu procesów społecznych, które osłabiają pozycję ekonomiczną grup zachowawczych, a wzmacniają pozycję grup urealnających ekonomiczne reguły gospodarki rynkowej. Można też sądzić, że inteligencja nie będzie spełniała funkcji misyjnej w polskim społeczeństwie (M. Ziółkowski, 1994, s. 28). Biografie jej przedstawicieli są mało konkurencyjne w porównaniu z biografiami ludzi biznesu, stadionu i estrady.

Polska inteligencja współczesna tylko własnym działaniem może potwierdzić wiarygodność głoszonych poglądów, podmiotowość i autonomię. Jednakże skuteczność tego potwierdzania ma dwa rodzaje utrudnienia. Niektóre kategorie inteligencji (np. nauczyciele) nie realizują w pełni propagowanych wartości, co wywołuje dysonans psychiczny.

Drugie utrudnienie ma przesłanki ideologiczne. Stanowi je koncesja inteligencji udzielona instytucjom, które wymienione wartości uznają za konkurencyjne w stosunku do wartości trwałych, tradycyjnych, autentycznych, narodowych, niemierzalnych i niewymienialnych na inne dobra. Koncesja ta jest pochodną genealogii społeczno-kulturowej inteligencji, ograniczonej podmiotowości, w przeszłości redukowanej do wyboru metod realizacji programu ekonomicznego bez konieczności jego akceptowania. Ograniczona podmiotowość przeniesiona w inny układ instytucjonalny nie zmienia się na lepsze. Nadal podmiotowa rola inteligencji podlega wyraźnym ograniczeniom i manifestuje się w tworzeniu raczej idei niż programów przebudowy organizacji społeczeństwa polskiego lub zasad działania instytucji o wyraźnie wyspecjalizowanych funkcjach (np. instytucji ubezpieczeń społecznych, oświaty lub nauki). Szanse wzmocnienia podmiotowości inteligencji są ograniczone przez eksponowanie różnic w jej biografii politycznych i sympatycznych.

tiach ideologicznych. Dostrzec można uleganie presji historii w dokonywaniu podziałów wewnątrz tej kategorii, eksponowanie odmiennych rodowodów ideologicznych zamiast poszukiwania podobieństw w myśleniu o przyszłości Polski (H. Palska, 1994). Różnice podkreślają politycy, a także przedstawiciele kategorii społecznych, które nie kreują elit politycznych.

2. Uwarunkowania kulturowe — symbolizacja i wyjaśnienia wydarzeń historycznych

Upowszechnianiu ideologii klasy średniej w Polsce nie sprzyja publiczne roztrząsanie rodowodów ideologicznych różnych partii politycznych i różnych osób wpływowych, deprecjonowanie jednych, gloryfikowanie drugih. Podejmowane są próby rehabilitacji politycznej i moralnej niektórych polityków czy wojskowych, dokonuje się też rozliczenia osób pełniących wysokie funkcje polityczne w Polsce przed rokiem 1989. Trwają publiczne dociekania odnoszące się do wydarzeń września 1939, dramatów, które rozgrywały się po tej dacie na wschodnich kresach Polski. Ponawiane są starania polskiej dyplomacji o potwierdzenie przez współczesne mocarstwa naszego udziału w tworzeniu militarnych przesłanek decyzji politycznych, które wyznaczają ład na kontynencie europejskim. Utrwalony jest proces symbolizacji wydarzeń historycznych (raczej klęsk a nie zwycięstw Polaków), generowany przez polityków, nie przez historyków. Z tym łączy się gromadzenie argumentów potrzebnych do walki z przeciwnikami politycznymi; mniej widoczne są racje poznawcze, naukowe. Jednocześnie politycy mają tylko skromny udział w tworzeniu programów przebudowy instytucji ekonomicznych, finansowych, naukowych, oświatowych, służby zdrowia, ubezpieczeń społecznych, wymiaru sprawiedliwości. Historia, którą czynią instrumentem osiągania własnych celów, nie dostarcza wzorów lub precedensów przydatnych do rozwiązywania realnych problemów całego narodu. Ekonomiczne problemy klasy średniej rzadko są problemami elit politycznych, które biorą udział w ich rozwiązywaniu i umacnianiu wpływów tej klasy. Widoczną tego konsekwencją jest hamowanie procesu unowocześniania organizacji polskiego społeczeństwa i ograniczanie roli instytucji wyrażających interesy klasy średniej.

Klasa średnia wyodrębniła się w społeczeństwach zachodnich w następstwie tworzenia nowej cywilizacji — cywilizacji naukowo-technicznej. Jej tworzenie dokonywało się przy wydatnym udziale ludzi nauki i twórców systemów techniki. Ludzie nauki mają w tych społeczeństwach wysoką pozycję społeczną. Ich pozycja potwierdza realność postulatów osiągania w przebiegu życia bogactwa, prestiżu, podmiotowości. Czy ludzie nauki potwierdzają realność postulatów ideologii klasy średniej w Polsce? Czy przez rezultaty własnej działalności wspomagają realizację aspiracji innych grup zawodowych włączonych do klasy średniej?

Ludzie nauki mogą uczestniczyć w umacnianiu pozycji klasy średniej przez sam fakt bycia jej częścią lub przez rezultat swej działalności, jeśli sami osiągną wysoką pozycję społeczną i jeśli rezultaty ich działalności uzyskają większe znaczenie społeczne w porównaniu z rezultatami działalności innych grup. Czy tak właśnie jest? Obserwowana redukcja społecznej funkcji ludzi nauki wyznacza pośrednio proces kształtowania się klasy średniej w Polsce. Proces ten zakończy się sukcesem, jeśli ideologia tej klasy uznana zostanie przez różne grupy, które będą dobrowolnymi jej realizatorami.

Ludzie nauki profesjonalnie wyjaśniają procesy przyrodnicze lub społeczne, przewidują bieg wydarzeń i tworzą teoretyczne przesłanki niezbędne do konstruowania programów działania praktycznego. „Jeśli kształcić będziemy ludzi, których funkcja społeczna polegać będzie przede wszystkim na legitymizacji różnych ruchów, instytucji światopoglądowych oraz ideologiczno-politycznych, to ktoś inny zajmie się formułowaniem prognoz, których praktyczna użyteczność nie polega na takiej legitymizacji” (W. Sitek, 1993). Zadania te są realizowane pełniej przez nauki przyrodnicze, skromniej przez nauki społeczne i humanistyczne. Wyjaśnianie w naukach społecznych ma silną konkurencję w procesie symbolizacji wydarzeń historycznych. Obecność w mass mediach symbolizacji nadaje jej większe znaczenie społeczne. Konsekwencje są trudne do oszacowania. Niektóre zostaną tu zarysowane z myślą o stworzeniu zachęty do odrębnej analizy samego procesu symbolizacji wydarzeń historycznych.

W procesie tym biorą udział różne instytucje: Kościół, rodzina, partie polityczne, wojsko, związek zawodowy „Solidarność”, środki masowego komunikowania, instytucje kultury i nauki, szkoła oraz organizacje społeczne (np. Rodziny Sybiraków, Rodziny Ofiar Katynia). Z tym wiąże się podział polityczny na tych, którzy biorą udział w wydarzeniach grupowych nadających znaczenie symbolu faktom historycznym i na tych, którzy nie biorą w nich udziału; na tych, którzy mają moralne prawo dokonywać aktu symbolizacji i na tych, którzy takiego prawa są pozbawieni. Oba podziały są dokonywane przy wykorzystywaniu kryteriów zgoła innych od kryteriów podziałów społeczeństwa polskiego postulowanych przez reprezentantów klasy średniej. Ludzie nauki są świadkami procesu symbolizacji, rzadziej jego podmiotami.

Szczególnie znaczącymi podmiotami tego procesu są politycy i duchowni. Oni przesądzą, które wydarzenie historyczne należy nobilitować, sakralizować przez nadanie mu (prócz realnego znaczenia w ciągu wydarzeń dziejowych, jeśli takie zostało odczytane w naukowych badaniach) znaczenia symbolicznego i wpisanie w tym wydaniu w pamięć społeczną różnych grup.

Rezultat procesu symbolizacji wchodzi w obieg społeczny, gdy mass media relacjonują przebieg związanych z nim czynności, a następnie przekazywany jest kolejnym pokoleniom w dokumentach uznanych za źródła wiedzy udostępnianej przez szkołę.

Proces symbolizacji ma wymiar pozytywny, konstruktywny i ma wymiar destruktywny. Podmioty procesu symbolizacji danego wydarzenia realizują też potrzebę zanegowania wartości będących owocem procesu symbolizacji innych wydarzeń historycznych i dokonania moralnej degradacji ich podmiotów. Symbolizacja zakłada dychotomizację ocen. Są wydarzenia historyczne, które należy zastąpić symbolem jednakowo odczytywanym przez adresatów procesu symbolizacji, i są wydarzenia, które takiej wartości nie mają. Symbolizacja wyznacza unifikację myślenia o przeszłym wydarzeniu przez nadanie mu znaczenia, które nie może być modyfikowane (może być jedynie radykalnie zanegowane).

Będący świadkami procesu symbolizacji ludzie nauki zachowują znaczną wstrzeźliwość w komunikowaniu bardziej złożonego obrazu wydarzenia historycznego i ukazywaniu wielowymiarowości jego oddziaływania na dzieje. W zbiorowej pamięci członków polskiego społeczeństwa naukowy opis wydarzenia mocno się nie osadza, wszak zastępuje go symbol.

Postulat części polityków i ludzi nauki, aby profesjonalistom pozostawić prawo do orzekania o skutkach wydarzeń historycznych dla polskiego społeczeństwa, nie ma posłuchu w gronie osób odgrywających rolę zbiorowego podmiotu procesu symbolizacji. Nie ma też wystarczającego rezonansu postulat, aby wyłącznie sędziowie orzekali o winie postaci historycznych, a nie mass media lub opinia publiczna.

O winie albo zasługach postaci historycznych przesądzać może opinia podmiotów procesu symbolizacji. Wyłączenie ludzi nauki z tego grona jest wyrazem braku zaufania podmiotów politycznych, reprezentantów instytucji ideologicznych w stosunku do ludzi nauki, do ich moralnych kwalifikacji. Zauważyć można, że ludzie nauki akceptują wyznaczone im role obserwatorów. Ułatwia to zastępowanie wyjaśniania wydarzeń historycznych przez proces ich symbolizacji. Rezultat owego procesu uznawany jest za bardziej cenny niż rezultat naukowych dociekań. Z tym łączy się utrata przez ludzi nauki statusu twórców wartości poszukiwanych, wszak wiedza naukowa nie jest taką wartością w przekonaniu wielu Polaków.

Mass media komunikują społeczeństwu o akcie symbolizacji wydarzenia historycznego, a nie informują o wyjaśnianiu naukowym tego wydarzenia. One nadają lub utrwalają gradację ważności społecznej czynnościom symbolizacji i wyjaśniania, a w konsekwencji tego wyznaczają prestiż grupom wykonującym te czynności. Przedstawiciele nauk humanistycznych i nauk społecznych — myślenia racjonalnego, ekonomicznego, utylitarnego. Część z nich przejawia gotowość zaakceptowania takiej gradacji społecznej ważności czynności, jaką tworzą podmioty procesu symbolizacji wydarzeń historycznych, co pozostaje w opozycji do myślenia scharakteryzowanego wyżej: racjonalnego, pragmatycznego, krytycznego.

Wyjaśnianie jest ustalaniem znaczenia wydarzenia historycznego dla jego sprawców, dla grup społecznych, których dziejów są podmiotami i dla kolejnych ich pokoleń. Proces symbolizacji jest nadawaniem znaczenia temu wydarzeniu, informowaniem przez podmiot owego procesu o tym, jakie znaczenie powinno nadawać mu kolejne pokolenie grupy społecznej, która jest jego depozytariuszem. Nadawanie znaczenia wydarzeniu łączy się z negacją dotychczasowego jego wartościowania albo z wyraźnym wzmocnieniem społecznego znaczenia, które nadano wydarzeniu we wcześniejszym akcie symbolizacji (lub wyjaśnienia, które przyjęto już w nauce). Od aktu symbolizacji rzeczywiste znaczenie wydarzenia zastępuje jego obraz wytworzony w tym akcie. Obraz ten staje się faktem kulturowym spełniającym funkcje integracyjne, polityczne i motywacyjne.

„Symbole umożliwiają stworzenie języka, którego zaletą jest skrótość idąca w parze z obrazowością. Trafnie dobrane symbole zastępują trafnie dobrane argumenty [...]. Racje teoretyczne nim staną się polityczną monetą obiegową wymagają zobrazowania” (S. Filipowicz, 1988, s. 177).

Wydarzenie historyczne traci takie funkcje; pozostaje symbol i jego twórcy mogą go włączyć w proces socjalizacji kolejnych pokoleń. Wszak symbol ma wiele identycznych wydań, gdy wydarzenie historyczne, które zastępuje, ma tylko jedno wydanie, usytuowane przestrzennie i czasowo.

Proces symbolizacji wydarzeń historycznych włącza w pamięć zbiorowych doświadczeń społeczeństwa wydarzenia, które nie są składnikiem ciągu działań indywidualnych lub grupowych wzmacniających prestiż klasy średniej. Stał się sam faktem kulturowym i społecznym, który może przeciwdziałać wzmocnieniu roli klasy średniej w kształtowaniu współczesnych dziejów polskiego społeczeństwa. Tworzenie dóbr materialnych, konserwowanie ich i dystrybucja ustępuje w mass mediach pierwszeństwa przekazom o procesie symbolizacji, konserwowaniu jego efektów i wprowadzeniu do programów kształcenia szkolnego. Przedstawiciele klasy średniej nie mają wpływu na wybór wydarzenia historycznego poddanego symbolizacji (np. wojny polsko-radzieckiej w 1920 r. albo zbudowania portu w Gdyni). Nie mają wpływu na dobór kreatorów procesu symbolizacji, na wprowadzenie jego wyników do programów kształcenia albo wyeliminowanie z tego programu.

Można zauważyć, że antenaci współczesnej klasy średniej w Polsce, twórcy doniosłych wydarzeń historycznych, nie są znaczącymi postaciami procesu symbolizacji, a dzieło, które tworzyli, nie jest tworzywem tego procesu. Kto zajmuje się w Polsce tworzeniem symboli wydarzeń historycznych i ich dystrybucją, ten przesądza o obecności symboli w kształceniu zinstytucjonalizowanym. Mniejszy udział ma w tym dysponent naukowej wiedzy o dziejach ojczystych — instytucja naukowa.

Przewaga znaczenia symbolizacji nad znaczeniem wyjaśniania ma odzwierciedlenie w relacjach między instytucjami. Te, które przeprowadzają symbolizację, mają większy prestiż niż te, które prowadzą badania naukowe, wyjaśniają przebieg wydarzeń, ich uwarunkowania i skutki. Brak wyraźnej

separacji funkcji instytucji nauki od instytucji politycznych i instytucji wyznaniowych raczej obniża prestiż pierwszych, a wzmacnia pozostałych, niż odwrotnie.

Socjologia edukacji a także socjologia wiedzy mogą pomóc zrozumieć, jak różne typy instytucji zapewniają obecność owoców swojej działalności w procesie socjalizacji kolejnych pokoleń polskiego społeczeństwa, w mass mediach i publikacjach książkowych (J. Szczepański, 1994). O wydarzeniu historycznym gromadzą wiedzę historycy. Czy jest ona wykorzystywana do symbolizacji tego wydarzenia, czy też sam proces symbolizacji jest od początku — ze względu na przyjęte przesłanki i funkcje — konkurencyjny w stosunku do wyjaśniania? W obu przypadkach poznawczą wartość ma pytanie o to, czy symbolizacja jest fałszowaniem obrazu wydarzeń historycznych, czy też tworzeniem nowego faktu kulturowego, który podlega ocenom epistemologicznym oraz logicznym i zbędne wydaje się ustalanie stopnia zgodności dzieła — efektu procesu symbolizacji z wynikiem wyjaśniania. Uznanie jednego obrazu dziejów za bardziej adekwatny od innych, będących również rezultatem czynności wyjaśniania, sprawia, że symbolizacja wydarzenia historycznego może być fałszowaniem tego obrazu albo tworzeniem faktu kulturowego, który ma genezę czy inspirację w wydarzeniu historycznym, zastępuje je, nobilituje grupę w opinii jej członków, nadaje dziejom grupy znacznie wyjątkowych, niepowtarzalnych, a niekiedy niemożliwych do racjonalnego wyjaśnienia („obrona Częstochowy”, „cud nad Wisłą”).

Wyjaśnienie naukowe wydarzenia historycznego ma charakter czynności powtarzalnej, uniwersalnej, respektującej reguły metodologii i logiki. Proces symbolizacji nadaje wydarzeniu historycznemu wymiar indywidualny, do którego opisu nie mają zastosowania kryteria logiki formalnej i reguły sprawdzania wiedzy przyjmowane w naukach empirycznych.

Skoro w świadomości historycznej polskiej młodzieży dominuje wątek wiktoryjny i martyrologiczny, a nie kulturowy, można się domyślać, że sprzyja to bardziej akceptacji wyników symbolizacji, mniej — akceptacji wyników wyjaśniania. Szkolne nauczanie historii stwarza intelektualne i emocjonalne przesłanki do przyjmowania przez młodzież obrazu dziejów społeczeństwa polskiego stanowiącego rezultat symbolizacji wydarzeń historycznych.

Skromna jest wiedza socjologiczna o orientacjach życiowych współczesnej młodzieży polskiej. Podlega ona oddziaływaniu reguł gospodarki rynkowej; część z niej podlega też oddziaływaniu szkoły. W zdecydowanej większości szkoła polska jest instytucją państwową zorientowaną na upowszechnianie wzorów życia adekwatnych do reguł gospodarki rynkowej. Upowszechnia też wiedzę o procesie symbolizacji. Środki masowego komunikowania urabiają orientacje bardzo różnorodne; przeważa krytyka społecznych następstw rozwoju gospodarki rynkowej. Nie są znane wpływy grup rówieśniczych na dążenia życiowe młodzieży. Czy wspomagają one dążenia młodych ludzi do podmiotowości, zamożności i sławy, czy też wzmacniają postawę pasywną,

godzenie się z presją wydarzeń od nich niezależnych. Nastawienie młodzieży do gospodarki rynkowej przesądzi także o skuteczności oddziaływania ideologii klasy średniej.

Literatura

- DOMAŃSKI H. (1994), Społeczeństwa klasy średniej, Warszawa.
- DZIENDZIURA K. (1994), Liderzy w społecznościach lokalnych, Zielona Góra.
- FILIPOWICZ S. (1988), Mit i spektakl władzy, Warszawa.
- KUBIK J. (1994), Czyje to dzieło: robotników, intelektualistów czy kogoś innego? Kontrowersje wokół pochodzenia i składu społecznego „Solidarności”, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1.
- KWAŚNIEWICZ W. (1994), Inteligencja: uwagi o jej teoretycznym statusie, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1.
- MATUSZAK G. (1992), Kształtowanie się nowej klasy średniej w Polsce, Łódź.
- PALSKA H. (1994), Nowa inteligencja w Polsce Ludowej, Warszawa.
- POLSKI Generalny Sondaż Społeczny (1993), Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- SITEK W. (1993), Socjologiczne prognozy a rynek. Kilka refleksji metodologicznych, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3.
- SZACKI J. (1994), Liberalizm po komunizmie, Kraków.
- SZAWIEL T. (1994), Kształtowanie się systemu partyjnego w Polsce, [w:] M. Grabowska, K. Pankowski, E. Wnuk-Lipiński, Społeczne konsekwencje transformacji ustrojowej, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J. (1994), Ludzie i instytucje. Zagadnienia powstania ustroju Polski Ludowej i równoległych przekształceń społeczeństwa polskiego, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4.
- WESOŁOWSKI, W. (1994), Inteligencję w mieszczaństwo przemienić, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1.
- ZAGÓRSKI Z. (1993), Społeczeństwo Polski współczesnej. Strukturalne konsekwencje reglamentacji, Wrocław.
- ZIÓŁKOWSKI M. (1994), Pragmatyzacja świadomości społeczeństwa polskiego, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4.

EDWARD HAJDUK

ZUM EINWIRKEN VON IDEOLOGIE DER MITTELKLASSE QUELLEN DER BESCHRÄNKUNGEN

1. Elemente der Ideologie der Mittelklasse bilden Postulate, welche die Prinzipien der Organisation der Gesellschaft betreffen, also Marktwirtschaft, parlamentarische Demokratie und Kulturpluralismus. Die Gesellschaft, die nach diesen Prinzipien organisiert ist, ermöglicht der einzelnen Person, einige Werte zu erreichen: Subjektivität (Möglichkeit des Einflusses auf den Verlauf eigenen Lebens), Wohlstand, Anerkennung bei anderen (Ruhm), soziale Sicherheit.

2. Diese Elemente der Ideologie der Mittelklasse haben die Wirkungskraft, wenn sie zu Handlungsmotiven von Einzelmenschen werden.

3. Wir besprechen einige Arten von Hindernissen, welche die Wirkungskraft der Ideologie der Mittelklasse beschränken. Die relativ kleine Zahl der Vertreter dieser Klasse und das Fehlen

einer kräftigen Repräsentation von ihren politischen und ökonomischen Interessen beschränken die Möglichkeiten der organisierten Handlungen, die dem Propagieren ihrer Ideologie dienen.

Die allgemein akzeptierte Ideologie des ökonomischen Egalitarismus, die von Gewerkschaften verstärkt wird, reduziert bei den Vertretern der älteren Polengeneration die Bereitschaft, die Ideologie der Mittelklasse anzunehmen. Die Geschäftsleute, welche das ökonomische Erfolg erreichten, werden oft beschuldigt, die moralischen Normen verletzt zu haben, und denjenigen, die Niederlagen davontragen, wird die Verletzung der gesetzlichen Normen zur Last gelegt. Solches Bildnis der Geschäftsleute wird durch Massenmedien verbreitet.

Dagegen in den Schulen und andere Institutionen des Bildungswesens versucht man die positiven Persönlichkeitsmuster von Politikern, Geistlichen, Militären, Schriftstellern zu verbreiten. Sie werden zu Schöpfern der Geschichte des polnischen Volkes.

In diesem Kreis fehlen Bankiers, Ingenieure, Architekten und Gelehrte.

4. Die Verbreitung der Ideologie der Mittelklasse wird durch die wirtschaftliche Entwicklung Polens, das Bildungsniveau der mittlern Generation der Polen sowie durch die Kontakte der Polen mit westlichen Gesellschaften gefördert. Günstig ist für diesen Prozeß auch die politische Stabilisierung der polnischen Gesellschaft.

BARBARA HAJDUK

POMIAR EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO (BADANIA PODŁUŻNE)

1. Wprowadzenie

Celem edukacji człowieka jest jego rozwój rozumiany jako szereg zmian progresywnych ukierunkowanych na twórczą adaptację i coraz bardziej satysfakcjonujące relacje z innymi ludźmi. Na kształcenie psychopedagogiczne nauczyciela składa się wiedza: 1) o człowieku (o sobie samym, o rozwijającym się uczniu i jego rodzicach); 2) o działaniu człowieka, ucznia i nauczyciela, o uczeniu się i nauczaniu, zabawie i pracy; 3) o grupach społecznych i instytucjach, o szkole, klasie szkolnej, grupach rówieśniczych, rodzinie, społeczności lokalnej.

Oprócz wiedzy potrzebne są nauczycielowi umiejętności związane z oddziaływaniem na ludzi. Można je podzielić na trzy grupy: 1) umiejętności interpersonalne i wychowawcze: aktywnego słuchania, komunikowania, rozwiązywania konfliktów, umiejętności empatyczne; 2) umiejętności diagnostyczne dotyczące indywidualnych cech ucznia, cech klasy szkolnej, cech środowiska społecznego; 3) umiejętności metodyczne związane z planowaniem pracy dydaktycznej, stosowaniem różnorodnych metod nauczania, kontrolą jego wyników. Na tym tle pojawia się problem sposobów kształtowania umiejętności nauczyciela oraz pomiaru efektywności stosowanych w tej dziedzinie metod.

2. Problem badawczy

Podstawowy problem badawczy zawiera się w pytaniu: jaka jest efektywność stosowania aktywnych metod uczenia się umiejętności interpersonalnych i wychowawczych w kształceniu nauczycieli? Efektywność kształcenia psychopedagogicznego można badać testując zmiany w osobowości studentów. A. Węgliński skonstruował Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego (KRE)

z myślą o zastosowaniu go przy ocenie pracy wychowawczej, terapeutycznej lub resocjalizacyjnej. Wykorzystując KRE postawiliśmy sobie następujące pytanie: czy zmienia się i w jakim kierunku poziom rozumienia empatycznego słuchaczy studium pedagogicznego?

Analizę przebiegu i wyników badań poprzedzamy wyjaśnieniem pojęcia *empatia*. We współczesnej psychologii empatia występuje najczęściej w trzech znaczeniach: 1) odwołującym się do uczuć i emocji; 2) odwołującym się do procesów poznawczych; 3) odwołującym się do aspektów wykonawczych tj. komunikacji (J. Reykowski, 1987; J. Mellibruda, 1980; A. Węgliński, 1987; J. Rembowski, 1989). Empatia w aspekcie emocjonalnym jest zdolnością do „współdziewięczenia” emocjonalnego, do swoistego „zarażania się” emocją innej osoby. Osoba A spostrzega przeżycia emocjonalne osoby B (np. radość, smutek) i odpowiada tą samą emocją (cieszy się, smuci). Kognitywny aspekt empatii sprowadza ją do umiejętności wglądu w cudze położenie. Osoba A trafnie rozumie osobę B, wstawia się w jej położenie, jej sytuację, nie tracąc przy tym własnej tożsamości. W trzecim znaczeniu osoba A jest empatyczna, gdy przejawia zdolność do komunikowania tego, że rozumie uczucia i stany osoby B.

A. Węgliński (1987, s. 63-75) wyodrębnił bardziej szczegółowe składniki zachowania empatycznego: a) „współdziewięczenie” emocjonalne z innymi ludźmi, b) sympatyzowanie z innymi, dzielenie z nimi przeżyć przyjemnych i przykrych, c) wrażliwość na przeżycia innych ludzi, d) wczuwanie się w przeżycia innych, e) gotowość poświęcania się dla innych.

O empatii polskich nauczycieli wiemy niewiele. Z badań amerykańskich wynika, że nauczyciele mają zarówno wysoki, jak i niski poziom empatii. Osobowość nauczycieli bardzo empatycznych jest inna niż nauczycieli mało empatycznych. Ci pierwsi są bardziej spontaniczni w zachowaniu, mają adekwatne poczucie własnej wartości i szacunek dla własnej osoby, akceptują uczucia gniewu i agresji, chociaż niełatwo jest u nich te uczucia wywołać. Nauczyciele bardziej empatyczni są w większym stopniu zdolni do bliskiego kontaktu z ludźmi i bardziej asertywni, a wrażliwość na potrzeby uczniów nie pochłania ich w stopniu uniemożliwiającym normalne funkcjonowanie w klasie (por. J. Rembowski, 1989, s. 96-98).

Zdolność do empatii wyznacza różne aspekty zachowania człowieka. Badania wykazały, że jednostki empatyczne są mniej agresywne, osiągają sukcesy w marketingu i w edukacji, lepiej rozwiązują konflikty, są w większym stopniu gotowe do udzielania pomocy innym (E. Aronson, 1995; J. Dovidio, 1984; J. Rembowski, 1989; A. Faber, E. Mazlish, 1993; D. Dana, 1993).

3. Organizacja i przebieg badań

W poszukiwaniu sposobów stymulowania zdolności do empatii w programie kształcenia nauczycieli przeprowadzono eksperyment naturalny z zamiarem sprawdzenia efektywności aktywnych metod edukacji psychopedagogicznej. W badaniach brali udział nauczyciele i studenci. Nauczyciele zawodu zatrudnieni w szkołach ponadpodstawowych (wykształcenie średnie techniczne, wiek 20-48 lat) odbywali szkolenie na kursie pedagogicznym organizowanym przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. W kursie uczestniczyło 58 nauczycieli, których arbitralnie podzielono na dwie grupy: eksperymentalną i kontrolną. Grupa E brała udział w warsztatach psychologicznych (dwa zespoły) zrealizowanych w formie jednego dwudziestogodzinnego bloku zajęć. Ilustracją eksperymentu jest schemat 1.

Uczestnicy warsztatów ćwiczyli umiejętności interpersonalne: aktywne słuchanie partnera, efektywne komunikowanie, umiejętności współpracy, poznawali swoje mocne strony, budowali obraz dobrego nauczyciela wyniesiony z własnych doświadczeń edukacyjnych. Grupa K kontynuowała realizację programu szkolenia pedagogicznego w formie tradycyjnej (wykłady, ćwiczenia, konwersatoria). W obu grupach dokonano dwukrotnie pomiaru poziomu empatii w czasie t_1 (przed wprowadzeniem czynnika eksperymentalnego — warsztatów) i w czasie t_2 (po zakończeniu warsztatów w grupie E i po zajęciach w grupie K).

Drugą kategorię osób badanych stanowili studenci uczelni technicznej z różnych wydziałów (mechanicznego, elektrycznego, budownictwa i inżynierii środowiska, matematyki, zarządzania), którzy jednocześnie byli słuchaczami Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego. Udział w zajęciach studium jest dobrowolny, a dominującym motywem dla większości słuchaczy było zdobycie uprawnień do wykonywania drugiego zawodu, zawodu nauczyciela. Nauka rozpoczyna się na trzecim roku (szósty semestr) i trwa przez cztery semestry, kończąc się odbyciem praktyk pedagogicznych w odpowiedniego typu szkole średniej. Badania przeprowadzono na dwóch rocznikach studium: a) rocznik 1993-1995, w którym dwukrotnie badano 28 osób; oznaczam go symbolem SP-93, b) rocznik 1994-1996 (SP-94); w obu pomiarach brało udział 37 osób. W drugim pomiarze uczestniczyło ok. 25% studentów mniej niż w pierwszym, co spowodowało uszczuplenie grupy osób badanych dwukrotnie do 65.

Schemat procedury badawczej był podobny. W pierwszej kolejności dokonano pomiaru zdolności empatycznych (pomiar t_1), następnie odbywały się

zajęcia z psychologii i pedagogiki, po których zakończeniu dokonano drugiego pomiaru empatii (pomiar t_2).

Zajęcia z psychologii i pedagogiki prowadzono w podziale na grupy wykładową i ćwiczeniowe. Na ćwiczeniach studenci mieli okazję poznać niektóre własne cechy osobowości, np. poziom rozumienia empatycznego, poczucie podmiotowości, asertywność, samoocenę, poziom równowagi emocjonalnej, poziom sprawności intelektualnej, poziom egocentryzmu, cechy temperamentu, zainteresowania. Własny wynik student porównywał z wynikami innych uczestników zajęć. Zachowana została anonimowość danych personalnych, każdy jednak miał możliwość uzyskania dodatkowych informacji w rozmowie z prowadzącym zajęcia. Wymienione tematy realizowano metodą pomiaru (kwestionariusze osobowości). Innym sposobem zdobywania wiedzy o sobie samym było uczestnictwo w ćwiczeniach kształtujących umiejętności interpersonalne. Czas trwania tych zajęć był krótszy (90 minut w tygodniu) niż w grupie E, ale dobór ćwiczeń podobny do zadań realizowanych w opisanych wyżej warsztatach psychologicznych. Scenariusze gier i ćwiczeń psychologicznych są rozpowszechnione w literaturze (J. Mellibruda, 1980; H. Hamer, 1994 i wiele innych). Warto dodać, że studenci aktywnie uczestniczyli w zajęciach i (jak sami twierdzili) wiele się nauczyli. Stosowane metody nauczania: praca w kręgu, w małych zespołach, w parach, inscenizacje, „burza mózgów”, psychodrama, dyskusja.

4. Analiza wyników

Obliczono średnie arytmetyczne poziomu rozumienia empatycznego dla obu płci w grupie E i K w t_1 i t_2 . Różnice między średnimi testowane testem t-Studenta nie są istotne statystycznie ani w grupie E, ani w grupie K.

Przedstawiony sposób analizy wyników badań jest spojrzeniem na nie z perspektywy grupy. Inny możliwy sposób analizy danych empirycznych stanowi perspektywa jednostki. Chcemy wiedzieć, czy i w jakim stopniu zmieniła się osoba badana. W tym celu obliczyliśmy odchylenie standardowe dla kobiet (6,7 pkt.) i mężczyzn (8 pkt.). Wskaźnikiem istotnej zmiany poziomu empatii u osoby badanej jest uzyskanie przez nią w drugim pomiarze (t_2) wyniku surowego przekraczającego *in plus* lub *in minus* wartość odchylenia standardowego.

Tabele panelowe 1 i 2 pokazują rozkład i dynamikę zmian empatii w grupie E i K. Wyniki surowe zostały przekształcone w steny. Normy stenowe dla kobiet i mężczyzn obliczono na innej próbie badawczej (kobiety $N = 99$, mężczyźni $N = 82$)

Wyniki tabeli 1 czytamy następująco: w grupie E sumy brzegowe w ostatniej kolumnie są wskaźnikiem rozkładu wyników w t_1 . A zatem trzy osoby charakteryzuje niski poziom empatii, dziewięć osób poziom średni, a piętnaście poziom wysoki. Sumy brzegowe ostatniego rzędu są wskaźnikiem rozkładu wyników otrzymanych w drugim pomiarze (t_2): trzy osoby mają niski, osiem średni, a szesnaście wysoki poziom empatii.

Wnętrze tab. 1 informuje o zmianach poziomu empatii badanych nauczycieli. Na przekątnej biegnącej od górnego lewego rogu do dolnego prawego usytuowano badanych, którzy nie zmienili się w okresie między pomiarami t_1 i t_2 . W grupie E jest siedem takich osób (ok. 25%); pozostałe osoby podwyższyły swój poziom wrażliwości ($N = 12$) lub go obniżyły ($N = 8$). Większość zmian ma charakter łagodny — zwykle o 1 sten. Tylko u siedmiu osób badanych zmiany są znaczące (istotne statystycznie). Obserwujemy je w obu kierunkach. Znacząco wzrósł poziom empatii u czterech kobiet, znacząco zmalał u trzech mężczyzn. Osoby, które zmieniły się w sposób znaczący, umieszczono w nawiasie.

W tabeli 2 prezentujemy wyniki odnoszące się do zmian poziomu empatii w grupie K. W t_1 trzy osoby uzyskały niskie, dziewięć średnie, a dwanaście osób wysokie wyniki w kwestionariuszu rozumienia empatycznego. W drugim pomiarze siedem osób ma niski, siedem średni i dziesięć wysoki poziom empatii. Osób, które się nie zmieniły, jest sześć (patrz przekątna tab. 2). Zmiany łagodne zaszły u siedmiu osób, a zmiany istotne aż u jedenastu osób. Znaczący wzrost poziomu empatii nastąpił u dwóch kobiet i dwóch mężczyzn, a znaczący spadek u siedmiu osób, w tym u pięciu mężczyzn i dwóch kobiet.

Analiza wyników stanowi empiryczną przesłankę formułowania następujących ustaleń:

1. Poziom empatii nauczycieli zawodu jest zróżnicowany. Najwięcej osób uzyskało w t_1 wysokie wyniki (ok. 53%), a najmniej (11,8%) wyniki niskie.
2. Poziom empatii jest wyższy u kobiet niż u mężczyzn.
3. Poziom rozumienia empatycznego jest cechą mało stabilną. Świadczy o tym duży przepływ wyników w obu grupach badanych.
4. Zmiany poziomu empatii występują w różnym zakresie (łagodne, znaczące) i w różnym kierunku (wzrost, spadek).

5. W grupie E, w której kształtowano umiejętności interpersonalne, u czterech kobiet nastąpił istotny wzrost poziomu empatii. Ale w grupie tej obserwujemy także spadek empatii u trzech osób, samych mężczyzn, z tym jednak, że tylko jeden nauczyciel obniżył swoją wrażliwość do najniższego poziomu.

Wyniki eksperymentu dydaktycznego są podstawą umiarkowanego optymizmu. Dokumentują skuteczność aktywnych form edukacji psycho-pedagogicznej. Obecnie przedstawiamy wyniki badań przeprowadzonych w dwóch kohortach studentów.

W tabeli 3 prezentujemy zmiany poziomu empatii studentów SP-93. Połowa badanych uzyskała w t_1 niski poziom empatii (steny 1-4), 25% średni (5-6 sten) i 25% wysoki (7-10 sten). Pod koniec kursu pedagogicznego 50% badanych ma niskie wyniki, 32% średnie i 18% wysokie. Stabilny poziom empatii ma ośmioro studentów (28,6%, patrz dane z przekątnej tab. 3), ośmioro podwyższa swój pierwotny wynik i aż dwanaścioro (43%) obniża, większość zmian jednak nie jest istotna statystycznie. Zmiany istotne zaobserwowano u siedmiu słuchaczy SP-93; troje z nich stało się bardziej wrażliwych na potrzeby drugiego człowieka, a u czworga studentów nastąpiło obniżenie poziomu rozumienia empatycznego. Wśród nich znalazł się student, który w t_1 zdobył wynik wysoki (8 sten), by po dwóch semestrach (t_2) uplasować się w grupie osób niskoempatycznych. Materiał empiryczny zebrany podczas zajęć przeznaczonych na poznawanie własnej osobowości pozwolił nam przyjrzeć się bliżej owemu studentowi. Jest nim 23-letni mężczyzna o wysokim poczuciu podmiotowości, wysokim poziomie zachowań asertywnych, równoważony emocjonalnie, w umiarkowanym stopniu skoncentrowany na sobie, o niskiej reaktywności emocjonalnej i wysokim poziomie aktywności (dwie ostatnie cechy charakteryzują temperament badanego). Duży spadek poziomu empatii można wyjaśnić następująco: student nie akceptował u siebie wysokiej wrażliwości empatycznej, uznając ją za cechę niemęską w grupie zdominowanej przez osoby mało wrażliwe.

Trzeba przyjrzeć się zmianom zaobserwowanym w drugiej kohorcie studentów SP-94. Czas między obu pomiarami wypełniały trzy semestry zajęć kursu pedagogicznego.

Marginesy tabeli 4 informują o grupie jako całości. 35% badanych uzyskało niskie, 32,5% średnie i tyle samo wysokie wyniki w KRE. Taki obraz zarysowany został na początku zajęć kursu. Pomiar t_1 odbył się w marcu 1994 roku. Po trzech semestrach ponownie zmierzono empatię (czerwiec 1995) i uzyskano następujące wyniki: 29,7% osób badanych tworzy grupę niskoempatyczną, ponad połowa (54%) zaliczona została do osób średnioempatycznych, a tylko 16,2% do wysokoempatycznych. U dziewięciu osób

badanych (24%) nastąpiły istotne zmiany w obu kierunkach: progresywnym u trzech osób, regresu u sześciu osób. Spadek poziomu empatii nie wzbudza niepokoju; poza jednym wyjątkiem osoby badane przechodzą z kategorii wysokich wyników do kategorii wyników średnich. Jedna osoba zmieniła się w niskoempatyczną ($t_1 = \text{sten } 5$, $t_2 = \text{sten } 3$). Jest nią 22-letnia studentka o niskim poczuciu podmiotowości, średnim poziomie egocentryzmu, mało asertywna, wysoko reaktywna emocjonalnie przy niskiej aktywności w skalach temperamentu.

Zmiany poziomu empatii w obu rocznikach studentów ilustruje tabela 5.

Na początku zajęć w studium pedagogicznym najwięcej studentów ma niski poziom empatii (21, tj. 41,5%). Wśród nich liczebnie dominują kobiety (46,1% : 38,5%). Kategoria średniego i wysokiego poziomu jest jednakowo licznie reprezentowana (29,2%). W kategorii wysokiego poziomu empatii jest więcej mężczyzn niż kobiet (33,3% : 23,1%). W t_2 nieco zmniejsza się liczebność osób niskoempatycznych (do 38,4%), znacznie wzrasta liczba osób o średnim poziomie empatii (do ok. 45%) i maleje grupa studentów wysokoempatycznych (do 17%).

W całej populacji badanych studentów tylko u sześciu osób (9,2%) znacząco wzrasta zdolność rozumienia empatycznego innego człowieka. Zmiany zdecydowanie niekorzystne zaobserwowano u dwóch badanych osób.

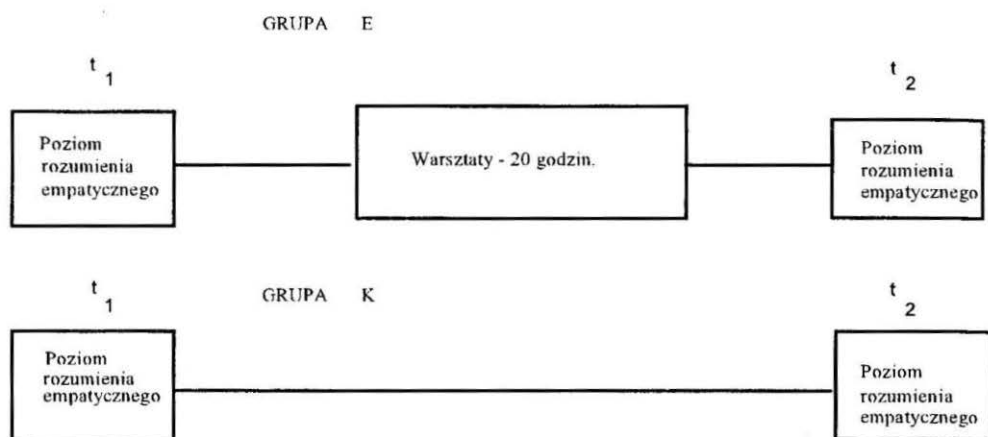
Poczynione analizy ilościowe prowadzą do wyeksponowania ważniejszych ustaleń:

1. Studenci uczelni technicznej są raczej mało wrażliwi na potrzeby innego człowieka i dość trudno rozbudzić w nich zdolność rozumienia innych potrzebą w pracy nauczyciela. W procesie kształcenia inżyniera profesjonalisty dominująca jest orientacja na przedmioty, rzeczy, urządzenia, wysoką kulturę techniczną, materialną, a nie orientacja humanistyczna. Uczelnia techniczna w większym stopniu przyciąga mężczyzn niż kobiety (na niektórych kierunkach kobiety są nieobecne). W naszych badaniach dało się zaobserwować psychologiczne skutki dominacji męskiego wzoru zachowania w zachowaniach kobiet. Dziewczęta zdobywające zawód inżyniera są częściej małoempatyczne niż studentki kierunków humanistycznych (por. J. Rembowski, 1989).

2. Studia przygotowania pedagogicznego odbywające się równolegle ze studiami inżynierskimi prowadzą do zmian progresywnych w zdolnościach empatycznych skromnego odsetka badanej młodzieży.

3. Liczebność grup ćwiczeniowych przekraczająca trzydzieści osób i stanowi poważne utrudnienie w osiąganiu efektywności kształcenia pedagogicznego w uczelni technicznej, gdy jej miarą uczynimy rozwój osobowości studenta.

Schemat 1. Eksperyment naturalny. Technika grup równoległych



Literatura

- ARONSON E. (1995), Człowiek istota społeczna, Warszawa.
 DANA D. (1993), Rozwiązywanie konfliktów, Warszawa.
 DOVIDIO J. F. (1984), Helping behavior and altruism; an empirical and conceptual overview, [w:] Advances in Experimental Social Psychology, red. L. Berkowitz, New York.
 FABER A., MAZLISH E. (1993), Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, Poznań.
 HAMER H. (1994), Klucz do efektywności nauczania, Warszawa.
 MELLIBRUDA J. (1980), Ja, ty, my, Warszawa.
 REMBOWSKI J. (1989), Empatia. Studium psychologiczne, Warszawa.
 REYKOWSKI J. (1986), Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość, Warszawa.
 WĘGLIŃSKI A. (1987), Trafność kwestionariusza rozumienia empatycznego innych ludzi, [w:] Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej, red. R. Ł. Drwał, Lublin.

Grupa E

Tabela 1

Sten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	t ₁
1											
2											
3											
4				1		(2)					3
5				1		1					2
6				(1)		1	3 (1)	(1)			7
7						3	3	2			8
8							1		1		2
9						(1)	(1)		2	1	5
10											
t ₂				3		8	9	3	3	1	27

Grupa K

Tabela 2

Sten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	t ₁
1											
2											
3											
4					(1)	(2)					3
5		(1)		2		1	(2)				6
6	(2)				1						3
7				(2)			2				4
8								1		1	2
9						(2)		1	1		4
10										2	2
t ₂	2	1		4	2	5	4	2	1	3	24

Tabela 3

Sten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	t ₁
1	2	1									3
2											
3					(1)	(1)					2
4		(1)	2	4	1	1					9
5				2		1		(1)			4
6				1		1	1				3
7					(1)	1					2
8				(1)			1	1			3
9						1	(1)				2
10											
t ₂	2	2	2	8	3	6	3	2			28

Tabela 4

Sten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	t ₁
1		1									1
2											
3	1		2		(1)	(1)					5
4			2	3	1	(1)					7
5			(1)		1		1				3
6				1	3	3	2				9
7					(1)	3		1			5
8					(1)	1		2			4
9					(1)	(1)					2
10					(1)						1
t ₂	1	1	5	4	10	10	3	3			37

Tabela 5

Poziom empatii	niski 1-4	średni 5-6	wysoki 7-10	t ₁	t ₁ K	t ₁ M
niski 1-4	18 (-1)	3 (+5)		27 41,6	12 46,1	15 38,5
średni 5-6	4 (-1)	9	4 (+1)	19 29,2	8 30,8	11 28,2
wysoki 7-10	(-1)	6 (6)	5 (1)	19 29,2	6 23,1	13 33,3
t ₂	25 38,4	29 44,6	11 17,0	65 100%	26	39
t ₂ K	14 53,8	7 26,9	5 19,2	26		
t ₂ M	11 28,2	22 56,4	6 15,4	39		

BARBARA HAJDUK

MESSUNG DER EFFEKTIVITÄT DER PÄDAGOGISCHEN AUSBILDUNG

Bei der pädagogischen Lehrerbildung dürfen neben den Kenntnissen über den Menschen, seine Handlungen und seine Gesellschaftsgruppe keineswegs professionelle didaktische und ezieherische Kenntnisse fehlen, deren Bestandteil die interpersonalen Fähigkeiten sind. Die Ergebnisse der an einer pädagogischen Hochschule durchgeführten Längsuntersuchungen zeigen u.a. auf die Umwandlung der prosozialen Orientierung der künftigen Lehrer.

Bei vielen sinkt vor dem Studienabschluß die Bereitschaft den anderen zu helfen. Bei der Suche nach den Methoden, die empathischen Fähigkeiten bei der Lehrerausbildung zu stimulieren, wurden die Untersuchungen durchgeführt, die zu Ziel hatten, die Effektivität der aktiven Lernmethoden zu prüfen.

Die Hörer des pädagogischen Kurses übten interpersonale Fähigkeiten, lernten ihre starken Seiten kennen, hatten die Gelegenheit sich gegenseitig kennenzulernen und zu erfahren, wie sie von den anderen Kursteilnehmern wahrgenommen wurden. Der Unterricht dauerte zwei Semester, und im Falle eines Werkstattunterrichts einige Tage. Vor dem Unterricht (t1) und nach dessen Abschluß (t2) wurde das Empathieniveau mittels eines Fragebogens des empathischen Verstehens (Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego - KRE) bearbeitet von Andrzej Węgliński gemessen.

Der Effektivitätsanzeiger aktiver Ausbildungsmethoden ließ das Empathieniveau ändern. Der gesammelte und statistisch bearbeitete Stoff führt zu wesentlichen Feststellungen:

1. Das mittels des KRE- Fragebogens gemessene Empathieniveau ist unterschiedlich.
2. Frauen sind empathischer als Männer.
3. Die Fähigkeit des empathischen Benehmens ist eine wenig stabile Eigenschaft; der Umfang und die Richtung der Umwandlungen sind unterschiedlich.

Bei einem Teil der Untersuchten steigt die Tendenz zur empathischen Verhaltensweise. Bei manchen (vor allem bei Männern) geht das Empathieniveau in t1 auf das mittlere Niveau in t2 zurück.

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchungen begründen die Meinung, daß die aktiven Werkstattmethoden bei der pädagogischen Bildung wirksam sind.

II. RECENZJE

**Otwarta granica. Raport z badań na pograniczu
polsko-niemieckim 1991-1993, red. Stanisław Lisiecki,
Poznań 1995, Instytut Zachodni, ss. 338.**

Rozległe przemiany zachodzące w latach dziewięćdziesiątych na polsko-niemieckim pograniczu stały się przedmiotem ożywionego zainteresowania środowisk nie tylko naukowych. Swoista i jak najbardziej uzasadniona koniunktura na tę problematykę wyraża świadomość, że występujące w strefie pogranicza zjawiska — fascynujące z czysto poznawczego punktu widzenia — stanowią zarazem praktyczny sprawdzian deklaracji traktatowych. Badania procesów zachodzących w obszarze najbardziej intensywnych kontaktów pomiędzy sąsiadującymi narodami pozwalają określić perspektywy polsko-niemieckich stosunków, zdefiniować szanse i bariery istniejące na drodze ich ewolucji w kierunku wyznaczonym przez horyzonty europejskiej integracji.

Wśród szeregu opracowań podejmujących te wyzwania badawcze ważne miejsce zajmuje niewątpliwie wydana przez Instytut Zachodni w Poznaniu praca zbiorowa pod redakcją Stanisława Lisieckiego pt. *Otwarta granica*. Książka jest efektem badań terenowych, w których udział wzięli geografowie, demografowie, ekonomiści, historycy i socjologowie z Instytutu Zachodniego, Akademii Ekonomicznej i Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zasadniczym celem tego interdyscyplinarnego zespołu badawczego było udzielenie odpowiedzi na pytanie: jakie procesy towarzyszą otwarciu granicy i kontaktom ludności polskiej i niemieckiej na pograniczu? Jako rezultat otrzymujemy gruntowny, szczegółowy opis środowiska geograficznego, stosunków ludnościowych, sytuacji gospodarczej oraz zmian zachodzących w życiu społecznym, kulturze i świadomości mieszkańców pogranicza.

Nasuwa się w tym miejscu uwaga odnośnie do tytułu książki. Jest on w tym sensie nieprecyzyjny, że czytelnik może odnieść wrażenie, jakoby zawierał ustalenia dotyczące całego pogranicza. Dopiero ze wstępu (s. 11) dowiadujemy się, że badania zogniskowane były wyłącznie na pograniczu środkowym, obejmującym po polskiej stronie województwa gorzowskie i zielonogórskie, po niemieckiej — kraj Brandenburgię. Wybór tego obszaru na przedmiot studiów podyktowany został założeniem, że w obecnej sytuacji geopolitycznej odgrywa on „strategicznie ważną rolę w tworzeniu pomostu łączącego sąsiadujące ze sobą państwa i narody”. Ten podnoszący komunikacyjne znaczenie obu województw argument nie odsuwa jednak pytań o to, w jakim stopniu charakterystyczne dla nich zjawiska są reprezentatywne dla całości pogranicza. Pominięcie tej kwestii nie obniża wartości opracowania, choć jej znaczenie uwypuklają ujawnione w nim jako specyficzne dla badanego regionu uwarunkowania demograficzne i gospodarcze.

Pewna dwuznaczność cechuje również tytułowe sformułowanie „otwarta granica”. Z jednej strony, w literaturze przedmiotu — jak wskazuje sam

redaktor tomu (s. 8) — przyjęto je odnosić do okresu 1972-1980, gdy obowiązywały zapisy o bezpaszportowym i bezwizowym ruchu osobowym między PRL i NRD. Tymczasem współautorzy książki formułę tę zgodnie (choć głównie *implicite*) przyjmują jako metaforyczne określenie głębokiej zmiany we wzajemnych stosunkach spowodowanej przez proces zjednoczenia Niemiec i porozumienia traktatowe z lat 1990-1991 (s. 264).

Prezentowana praca składa się z dwu względnie odrębnych części. Pierwsza obejmuje problematykę demograficznych i przyrodniczych uwarunkowań rozwoju środkowego pogranicza. Składają się na nią trzy rozdziały dotyczące:

- przeobrażeń demograficznych ludności zamieszkującej polskie pogranicze,
- potencjału i przesłanek rozwoju społeczno-gospodarczego województw gorzowskiego i zielonogórskiego,
- geograficznych, historycznych i demograficznych uwarunkowań rozwoju nowego partnera - Brandenburgii.

W tej części książki uwagę zwraca wszechstronne i bogato udokumentowane studium dotyczące kształtowania się stosunków ludnościowych w województwie gorzowskim i zielonogórskim na przestrzeni całego okresu powojennego. Odsłania ono mało znane, a niepokojące zjawiska, np. problem erozji demograficznej na obszarach wiejskich obu województw czy ustalanie się związanego z procesem starzenia ludności stacjonarnego typu struktury demograficznej.

Pewien niedosyt pozostawia natomiast bardzo potrzebne opracowanie dotyczące niemieckiego partnera - Brandenburgii. Autor pominął ważną ze względu na kontekst społeczny pracę poruszającą temat zamieszkujących ten region tzw. wypędzonych: *Sie hatten alles verloren. Flüchtlinge und Vertriebene in den Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands* (red. M. Wille, Wiesbaden 1993).

Niezwykłe cenny materiał badawczy przynosi aneks do części pierwszej, zawierający 49 tabel i 47 kartogramów, które wszechstronnie ilustrują procesy kształtowania się demograficznego i społeczno-ekonomicznego potencjału badanego regionu. Autorzy wykorzystali w nich często trudno dostępne dane statystyczne, bardzo istotne dla badaczy podejmujących problematykę historii i rozwoju obu zachodnich województw.

Część druga książki dotyczy problemu społecznych skutków otwarcia granicy. Jej współautorzy omawiają „oddziaływanie otwartej granicy na kontakty między Polakami i Niemcami (płaszczyzny i rodzaje tych kontaktów) oraz towarzyszące im obustronne oceny, istniejące i zmieniające się stereotypy”. Zawiera ona trzy rozdziały obejmujące zagadnienia:

- rozwoju współpracy lokalnej na pograniczu w latach 1949-1994 (na przykładzie miast Gubin i Guben, Słubice i Frankfurt nad Odrą),
- przemian w świadomości mieszkańców pogranicza (ze szczególnym uwzględnieniem postaw etnicznych),

- zmian kulturowych w środowiskach wiejskich pogranicza.

Niewątpliwą wartość przedstawionych w tej części pracy ustaleń stanowi bogaty materiał empiryczny. Bazę opracowania na temat zmian w świadomości stanowiła losowa próba 1008 osób — mieszkańców Słubic, Frankfurtu nad Odrą, Gubina i Guben. Uzupełniający to studium aneks zawiera kilkadziesiąt tabel, które wyczerpująco przedstawiają korelacje pomiędzy częstotliwością przekraczania granicy a rozkładem opinii polskich i niemieckich respondentów. Należy podkreślić, że wszystkie zawarte w obu aneksach materiały tabelaryczne i statystyczne są dwujęzyczne. Rozwiązanie takie powinno stanowić normę w pracach dotyczących problematyki stosunków polsko-niemieckich.

Ciekawą próbę zastosowania etnograficznych pojęć i technik badawczych stanowi studium na temat zmian kulturowych w środowiskach wiejskich. Autor trafnie zauważa konieczność odwołania się w badaniach pogranicza do mniej tradycyjnych ujęć teoretycznych i metod opisu.

Dobrym prawem autora recenzji jest formułowanie oczekiwań, które nie w pełni zostały zaspokojone. Korzystając z tego prawa można zauważyć, że dość marginalnie została potraktowana problematyka funkcjonowania euroregionów Nysa-Bóbr-Sprewa i Pro-Europa-Viadrina. Współautorzy drugiej części swoje badania zogniskowali prawie wyłącznie na miastach przygranicznych, co sprawia, że ustalenia dotyczące społecznych skutków otwarcia granicy obejmują istotny, ale jednak dość wąski (nie tylko geograficznie) wycinek pogranicza.

Zbyt mało uwagi poświęcono zagadnieniu nauki Polaków na Uniwersytecie Viadrina czy w liceach w Guben i Neuzelle. To samo odnosi się także do — pomijanych zresztą w większości dotychczasowych opracowań — problemów z zakresu patologii społecznych, jakie pojawiły się po obu stronach granicy w ostatnich latach. Skala i zakres tych zjawisk nadal pozostają praktycznie nieznane, a stanowią one nieodłączny i dynamiczny element kształtującego się dziś na pograniczu krajobrazu społecznego.

Nasuwa się również pewna uwaga natury metodologicznej. Autorzy *Raportu* rzadko odwołują się do opracowań i badań pogranicza powstałych w innych ośrodkach naukowych, np. polsko-niemieckich badań koordynowanych przez zespół prof. E. Hajduka z zielonogórskiej WSP, a prowadzonych m. in. właśnie w Słubicach. Odnieść można wrażenie, że nie są znane również niektóre prace wrocławskie, np. W. Misiaka, L. Koćwina i inne. Pełniejszy przegląd literatury przedmiotu zawiera jedynie wieńczący książkę artykuł A. Kwileckiego.

Prezentowana praca, zaprojektowana i przedstawiona jako rodzaj raportu z badań, zawiera bogate i ważne ustalenia o charakterze socjograficznym. W tym sensie jej autorzy otwierają możliwość formułowania uogólnień, które chwyciłaby tendencje zachodzących na pograniczu zmian. Ich wypracowanie wymaga niewątpliwie pewnej perspektywy czasowej, jednak — jak można

sądzić — będzie ono zależało również od lepszej komunikacji pomiędzy szczególnie zainteresowanymi problematyką pogranicza ośrodkami naukowymi zachodniej Polski.

Lech Szczegóła

**Dorota Rybczyńska, Poziom życia rodzin a poczucie ubóstwa.
Badania socjologiczne w rejonie Polski zachodniej,
Zielona Góra 1995. Wydawnictwo WSP, ss. 190.**

Nakładem Wydawnictwa Uczelnianego WSP w Zielonej Górze ukazała się książka Doroty Rybczyńskiej poświęcona ważnej społecznie, bardzo aktualnej problematyce poziomu życia rodzin. Zagadnienie to jest przedmiotem badań i analiz głównie na gruncie socjologii, ekonomii i polityki społecznej. Autorka podjęła próbę interdyscyplinarnej analizy problemu, przy czym koncentruje się szczególnie na jego aspektach psychospołecznych i metodologicznych. Prezentowane w książce rozważania wiąże głównie ze zjawiskiem ubóstwa. Interesuje się dwiema stronami zagadnienia niedostatku — obiektywną, wyrażoną przez poziom życia i subiektywną — wiążącą się z poczuciem ubóstwa i jego wyrażaniem przez badane rodziny. To interdyscyplinarne podejście stanowi znaczący walor pracy, dotychczas bowiem w literaturze takich rozważań nie prowadzono.

Założenia teoretyczne i metodologiczne Autorka wyprowadza z teorii potrzeb. Opierając się na różnych stosowanych sposobach pomiaru ubóstwa, przedstawia własną koncepcję ujmowania i mierzenia poziomu życia i poczucia niedostatku.

Odrębny nurt rozważań w pracy stanowi analiza specyfiki ubóstwa w Polsce w okresie transformacji ustrojowej i prezentacja grup ryzyka socjalnego. Rozważania te są ilustrowane licznymi aktualnymi danymi liczbowymi i innymi wskaźnikami. Autorka zalicza do grup ryzyka osoby mające cechy o zasadniczym znaczeniu w odniesieniu do zagadnienia ubóstwa (podeszły wiek, bezrobocie, przejawy patologii społecznej i indywidualnej, wielodzietność, samotne wychowywanie dzieci, schorzenia psychosomatyczne, socjalizacja w obrębie sfery ubóstwa). Zauważa, że cechy te prawie zawsze występują w syndromach, co wzmacnia ich negatywne oddziaływania.

Znaczącą część pracy stanowi omówienie wyników własnych badań socjologicznych. Objęto nimi 270 rodzin zamieszkałych na terenie sześciu województw zachodniej Polski (zielonogórskiego, wrocławskiego, jeleniogórskiego, wałbrzyskiego, gorzowskiego i leszczyńskiego). Autorka starannie i prawidłowo opracowała założenia metodologiczne badań, co pozwoliło jej na zebranie obszernego materiału empirycznego. Zastosowała metodę badań terenowych, w której ramach główną techniką zbierania danych był wywiad

kwestionariuszowy. Uzyskane wyniki umożliwiły zilustrowanie i analizę sytuacji życiowej rodzin żyjących na zachodzie Polski.

Praca Doroty Rybczyńskiej ma charakter głównie diagnostyczny, odnoszący się do pewnej specyficznej części społeczeństwa, stanowi jednak również znaczący przyczynek do dyskusji nad optymalizacją metod badania poziomu życia, wnosi więc wkład nie tylko do praktyki, ale też do teorii.

Z przeprowadzonych badań Autorka wyciąga wnioski raczej pesymistyczne. Przewiduje poszerzanie się sfery ubóstwa i w następstwie tego „utrwalanie się subkultury biedy, procesy marginalizacji ubogich i dalsze pogłębianie się nierówności społecznych, wynikających z dziedziczenia pozycji społecznej oraz zablokowania kanałów ruchliwości”.

Pracę kończą wnioski praktyczne i postulaty adresowane do polityków społecznych i opieki społecznej. Zarysowane też zostały kierunki i obszary dalszych badań i analiz dotyczących kwestii ubóstwa.

Godna podkreślenia jest starannie opracowana bibliografia, ograniczona niestety głównie do piśmiennictwa polskojęzycznego.

Książka Doroty Rybczyńskiej, będąca jednym z pierwszych zwartych opracowań dotyczących warunków życia współczesnych Polaków, z uwagi na swoją oryginalność i aktualność problematyki zasługuje na popularyzację. Można ją polecić szczególnie pracownikom socjalnym, politykom społecznym, socjologom, pedagogom społecznym i wszystkim, którzy interesują się przemianami społeczno-gospodarczymi w Polsce i ich społecznymi konsekwencjami.

Zdzisław Wołk

Janina Stankiewicz, Jerzy Walkowiak, **Odmiany grupowego życia młodzieży miejskiej. Socjologiczne studium nad stowarzyszeniowymi, zrzeszeniowymi i instytucyjnymi formami skupienia młodzieży w lokalnej zbiorowości**, Poznań-Zielona Góra 1994, ss. 244.

Recenzowana praca dotyczy poznawczo ważkiego i znaczącego praktycznie problemu form życia społecznego, w których obrębie przebiega socjalizacja, a przede wszystkim dorastanie młodzieży. Z perspektywy socjologicznej charakteryzuje modelowe warunki, w których dorastanie do świata dorosłych przebiega w miarę harmonijnie, to, co cenne dla okresu młodości, zachowując i łącząc z tym, co istotne dla czasów dorosłości. Sam proces adolescencji nie podlega tu naukowej charakterystyce, gdyż oglądem objęto formy, warunki i sytuacje, w których dokonuje się dorastanie współczesnej młodzieży.

Autorzy za najistotniejszą dla procesu przystosowania do życia dorosłego uznali jedną z form życia społecznego młodzieży. Jest nią forma grupy klubowej z wieloma wydzielonymi odmianami. Wychodząc od roboczej regu-

lacji klubowości, wysoce indukcyjnej i w części hipotetycznej, autorzy przedstawiają uzasadnienie dla wyjściowego opisu naukowego. Empirycznie skontrolowana robocza definicja zostaje rozbudowana w kolejnych rozdziałach. Dostarcza całego spektrum charakterystyk grup młodzieżowych — od w pełni klubowych przez grupy o osłabionej klubowości po nieklubowe, wolne grupy młodzieży. Każda z części reprezentowanego spektrum jest rozpoznawana z uwagi na genezę, ewolucję i funkcje społeczne w ramach społeczności lokalnej. Pod tym względem praca stanowi zuniwersalizowany zespół studiów przypadków poszczególnych odmian i odcieni klubowości wraz z charakterystyką ich znaczenia dla dorastania oraz życia zbiorowości.

Żadne polskie dzieło socjologiczne nie odnosiło się do charakteryzowanego przedmiotu. Niektóre — w kontekście placówek kulturalnych czy domów kultury, funkcjonowania szkoły, harcerstwa, wspólnot wyznaniowych — sygnalizowały istnienie grup społecznych o zróżnicowanych poziomach autonomii oraz podmiotowości ich członków. W tym aspekcie dotyczyło klubowości, którą w recenzowanym opracowaniu traktuje się zdecydowanie szerzej, bardziej wyczerpująco.

Recenzowana książka zawiera coś więcej niż tylko socjologiczną charakterystykę młodzieżowych grup klubowych. Jest studium nad więzią i integracją lokalnych zbiorowości miejskich. Kierując się teoretycznymi refleksjami T. Szczurkiewicza oraz P. Rybickiego przedstawiono w pracy analitycznie wydzielone dwa obrazy więzi: tę, która spontanicznie, samorzutnie i żywiołowo formuje się w następstwie współżycia społecznego w siedlisku ludzkim, a która w miarę upływu czasu w części się samorealizuje, oraz tę, która jest refleksyjnie stanowiona, zaplanowana i celowo wprowadzona w obręb lokalnej zbiorowości z myślą o efektywnym jej funkcjonowaniu. Pierwszy rodzaj więzi, zdaniem autorów, nie podlega stygmatyzacji, gdy dotyczy życia młodzieży, drugi — charakterystyczny dla świata dorosłych i „wniesiony przez ten świat” w obręb lokalnej zbiorowości — próbuje pierwszą zawładnąć i zawłaszczyć, zyskując przez to elementy spontaniczności i towarzyskości.

Autorzy przeprowadzili subtelne rozważania nad wzajemnymi uwarunkowaniami obu warstw więzi. Główny przedmiot rozważań — klubowość — usytuowali w obszarze przenikania tego, co epigenetyczne i tego, co refleksyjnie stanowione. Ukazali tym samym rangę różnych odmian młodzieżowych grup klubowych w scalaniu więzi zbiorowości terytorialnej. Zaprezentowali niezmiernie cenne uwagi dotyczące relacji grupy wolne - grupy klubowe (w ujęciu T. Szczurkiewicza: czysta więź spontaniczna a więź epigenetyczna wbudowana w refleksyjnie stanowioną). Wydobyli pomostową funkcję grup klubowych.

Recenzowana praca została oparta na bardzo bogatym materiale empirycznym gromadzonym i wytwarzanym w latach 1974-1993. Znaczna jego część, zwłaszcza powstała na drodze lustracji i pogłębionych wywiadów, dostarcza tworzywa jakościowo zbliżonego do dokumentów osobistych. W materiale, na

którym bazują autorzy, zamiast biografii ludzkich losów znalazły się biografie i historie młodzieżowych grup klubowych różnych odmian. Ich różnorodność i bogactwo pozwoliły J. Stankiewicz i J. Walkowiakowi przeprowadzić wnikliwe wyjaśnienia mechanizmów powstawania, trwania i rozwoju form zbiorowego życia młodzieży. Materiał o takich cechach zapewnił wysoce wiarygodne informacje i pozwolił uniknąć tak typowego w socjologii deklaratywizmu. Czasami nawet razi nadmiar konfrontowanych ze sobą stanowisk, perspektyw, punktów zainteresowania różnych kategorii mieszkańców osiedli.

Do niewielu słabych stron recenzowanej pracy zaliczyłbym: 1) nadmiar zgromadzonego materiału, jego wieloaspektowość, prowadzącą miejscami do destandaryzacji prezentowanych wyników, 2) nadmierną opisowość i zbyt wąskie statystyczne ujęcie prezentowanych danych, prawdopodobnie wynikające z rzadko używanego agregowania i indeksowania wielkości, 3) występujące powtórzenia, wskazujące na to, że operowano pewnym schematem wyprowadzania wyników, 4) brak dyrektyw socjotechnicznych ukazujących sterowanie procesami klubowości w osiedlach wielkomiejskich, a ponadto brak prób zastosowania w praktyce eksperymentów, chociażby dotyczących powołania społecznych klubów typu „przylisko-poczekalnia”.

Pracę oceniam pozytywnie i z zadowoleniem odnotowuję jej opublikowanie. Znajdzie ona wielorakich adresatów tak wśród studentów, jak i uczonych czy funkcjonariuszy państwowych i społeczników.

Edward Hajduk

