

ROCZ NIK LA BIS KÍ

28

**MŁODZIEŻ GIMNAZJANA
MIASTA ŚREDNIEGO
WOBEC NOWEGO ŁADU**

ROCZNIK LUBUSKI

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

**ROCZNIK
LUBUSKI
TOM XXVIII, CZ. II**

**MŁODZIEŻ GIMNAZJALNA
MIASTA ŚREDNIEGO
WOBEC NOWEGO ŁADU**

Pod redakcją Bogdana Idzikowskiego
i Edyty Mianowskiej

Zielona Góra 2002

Copyright©by
Lubuskie Towarzystwo Naukowe
Zielona Góra 2002

RECENZENCI

Prof. dr hab Jan WŁODAREK
Prof. dr hab. Ryszard PARZĘCKI

REDAKTOR NACZELNY
Bogdan Idzikowski

KOLEGIUM REDAKCYJNE
Marian Eckert, Krystyna Ferenz,
Leszek Gołdyka, Edward Hajduk,
Zbigniew Izdebski, Tomasz Jaworski,
Barbara Kołodziejska, Jan Kurowicki,
Wojciech Sitek (Wrocław), Wojciech Strzyżewski,
Andrzej Toczewski, Zdzisław Wołk

Sekretarz: Ewa Narkiewicz-Niedbałec



PROJEKT OKŁADKI
Witold Michorzewski

P-1277/5

REDAKTOR
Ewa Raczyńska-Patalasowa

SKŁAD KOMPUTEROWY
Beata Laucz

ISSN 0485-3083

WYDANIE PUBLIKACJI DOFINANSOWANE PRZEZ
KOMITET BADAŃ NAUKOWYCH W WARSZAWIE,
URZĄD MIEJSKI W ZIELONEJ GÓRZE ORAZ UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI

Druk: Poligrafia Uniwersytetu Zielonogórskiego

6/05

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	9
I. STUDIA I ROZPRAWY – Z TEORETYCZNYCH WARSZTATÓW NAUKOWYCH	
EDYTA MIANOWSKA (Zielona Góra) Społeczne uczestnictwo młodzieży	15
EDWARD HAJDUK (Zielona Góra) Instytucjonalny układ Zielonej Góry generujący i kontrolujący proces socjalizacji	41
ZDZISŁAW WOLK (Zielona Góra) Możliwości wspierania działalności gimnazjum przez społeczność lokalną średniego miasta	49
II. ARTYKUŁY I KOMUNIKATY Z BADAŃ	
EDYTA MIANOWSKA (Zielona Góra) Integracja europejska w opiniach młodzieży gimnazjalnej i jej rodziców	63
BOGDAN IDZIKOWSKI (Zielona Góra) Wizja własnej przyszłości zielonogórskich gimnazjalistów	79
EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC (Zielona Góra) Stosunek gimnazjalistów do obowiązków szkolnych a dominujące formy ich aktywności w czasie wolnym	95
ARLETA KONIECZNA (Zielona Góra) Aktywność pozaszkolna uczniów zielonogórskich gimnazjów w opinii rodziców	105
ELŻBIETA KOŁODZIEJSKA (Zielona Góra) Uczniowie gimnazjum o demokracji w szkole	117
ELŻBIETA PAPIÓR (Zielona Góra) Grupa rówieśnicza w życiu uczniów	127
EMILIA PAPRZYCKA (Zielona Góra) Kulturowy wzór urody. Młodzież gimnazjalna wobec współczesnej estetyki ciała	139

III. OPINIE I DEBIUTY NAUKOWE

EDWARD HAJDUK, FABIAN HAJDUK (Zielona Góra)	
Widowisko w tworzeniu tożsamości młodzieży	157
AGNIESZKA WITKOWSKA (Sulechów)	
Gubin – miasto po swojej wielkiej szansie czy jeszcze przed?	165

IV. RECENZJE

Edward Hajduk, Kulturowe wyznaczniki biegu życia, Warszawa 2001 (Leszek Zamaria)	177
Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Kontynuacje i wyzwania, red. Jerzy Leszkowicz-Baczyński, Zielona Góra 2001 (Artur Kinal)	180
Korupcja w życiu społecznym, red. Jacek Kurczewski, Beata Łaciak, Warszawa 2000 (Mariusz Kwiatkowski)	184
Konflikty społeczne w Polsce w okresie zmian systemowych, red. Marian Malikowski, Zygmunt Seręga, Rzeszów 2000 (Izabela Kaźmierczak)	187
Wybrane problemy życia społecznego na pograniczach, red. Zbigniew Kurcz, Wrocław 2002 (Artur Kinal)	193
Stara i Nowa Europa. Własność – rynek – osobowość (Old and New Europe. Property – Market – Personality), red. Zbigniew Galor, Barbara Goryńska-Bittner, Poznań 2000 (Iwona Kaczmarek-Murzyniec)	196
Zielona Góra. Socjologiczne studium miasta i jego mieszkańców, red. Irena Machaj, Żywiec Leszkowicz-Baczyńska, Mirosław Zduński, Kraków 2001 (Artur Kinal)	199

GYMNASIALJUGEND EINER MITTELGROSSEN STADT ANGESICHTS NEUER ORDNUNG

INHALTSVERZEICHNIS

VON DER REDAKTION	9
--------------------------------	----------

I. STUDIEN UND ABHANDLUNGEN – AUS THEORETISCHEN WISSENSCHAFTLICHEN WERKSTÄTTEN

EDYTA MIANOWSKA (Zielona Góra) Beteiligung der Jugendlichen am gesellschaftlichen Leben	15
---	----

EDWARD HAJDUK (Zielona Góra) Zu einem den Sozialisierungsprozess generierenden und kontrollierenden, institutionellen System von Zielona Góra	41
--	----

ZDZISŁAW WOŁK (Zielona Góra) Unterstützungsmöglichkeiten der Tätigkeit eines Gymnasiums durch lokale Gemeinschaft einer mittelgrossen Stadt	49
--	----

II. BEITRÄGE UND FORSCHUNGSBERICHTE

EDYTA MIANOWSKA (Zielona Góra) Europäische Integration aus der Sicht der Gymnasialjugend und ihrer Eltern	63
--	----

BOGDAN IDZIKOWSKI (Zielona Góra) Zur Vision eigener Zukunft der Gymnasiasten von Zielona Góra	79
---	----

EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC (Zielona Góra) Verhältnis der Gymnasiasten zu den Schulpflichten und dominierende Formen ihrer Freizeitaktivität	95
--	----

ARLETA KONIECZNA Ausserschulische Aktivität der Gymnasialschüler in Zielona Góra in der Beurteilung ihrer Eltern	105
---	-----

ELŻBIETA KOŁODZIEJSKA (Zielona Góra) Gymnasialschüler über Demokratie in der Schule	117
---	-----

ELŻBIETA PAPIÓR (Zielona Góra) Zur Rolle einer Altersgenossengruppe im Leben der Schüler	127
--	-----

EMILIA PAPRZYCKA (Zielona Góra)	
Kulturelles Schönheitsmuster. Gymnasialjugendliche über gegewärtige Körperästhetik	139

III. WISSENSCHAFTLICHE MEINUNGEN UND DEBÜTS

EDWARD HAJDUK, FABIAN HAJDUK (Zielona Góra)	
Zur Einwirkung einer Schau auf die Jugendidentitätsbildung	157

AGNIESZKA WITKOWSKA (Sulechów)	
Gubin – eine Stadt vor oder nach ihrer grossen Chance?	165

IV. REZENSIONEN

E. Hajduk, Kulturdeterminanten des Lebensverlaufs. Warszawa 2001 (Leszek Zamaria)	177
---	-----

Grenzüberschreitung in der soziologischen Perspektive. Kontinuation und Herausforderungen, Red. Jerzy Leszkowicz-Baczyński, Zielona Góra 2001 (Artur Kinal)	180
---	-----

Korruption im Gesellschaftsleben, Red. Jacek Kurczewski, Beata Łaciak, Warszawa 2000 (Mariusz Kwiatkowski)	184
--	-----

Soziale Konflikte in Polen in der Zeit des Systemwandels, Red. Marian Malikowski, Zygmunt Seręga, Rzeszów 2000 (Izabela Kaźmierczak) .	187
--	-----

Ausgewählte Fragen des gesellschaftlichen Lebens in den Grenzgebieten, Red. Zbigniew Kurcz, Wrocław 2002 (Artur Kinal)	193
--	-----

Altes und Neues Europa. Eigentum – Markt - Persönlichkeit (Old and New Europe. Property - Market - Personality), Red. Zbigniew Galor, Barbara Goryńska-Bittner, Poznań 2000 (Iwona Kaczmarek-Murzyniec)	196
---	-----

Zielona Góra (Grünberg i Schl.) Soziologische Studie der Stadt und ihrer Bewohner, Red. Irena Machaj, Żywiec Leszkowicz-Baczyńska, Mirosław Zdulski, Kraków 2001 (Artur Kinal)	199
--	-----

OD REDAKCJI

Kolejny numer „Rocznika Lubuskiego” jest tomem poświęconym homogenicznej kategorii demograficznej – młodzieży gimnazjalnej i stanowi zbiór artykułów, które są omówieniem badań empirycznych. Większość autorów zamieszczonych tekstów tworzy zespół badawczy, który od wielu lat prowadzi badania procesu socjalizacji młodzieży szkolnej. Od 1992 roku pracownicy naukowcy Instytutu Pedagogiki Społecznej dawnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, a od roku 2001 Uniwersytetu Zielonogórskiego, realizują polsko-niemiecki projekt badawczy na pograniczu obu państw. Polscy badacze prowadzili pod kierunkiem prof. dra hab. Edwarda Hajduka badania młodzieży ślubickiej, niemieccy pod kierunkiem prof. dra hab. Hansa Merksena z Freie Universität w Berlinie – badali młodzież z Frankfurtu i Berlina. Badania miały charakter panelowy i składały się z czterech pomiarów prowadzonych w kolejnych latach. Zakończyły się w 1995 roku. Ich wyniki były publikowane w licznych pracach naukowych oraz referowane w trakcie konferencji i sympozjów.

Po sześcioletniej przerwie oba zespoły rozpoczęły drugą edycję badań panelowych. Ich specyfikę stanowiła zmiana lokalizacji terytorialnej badań i poszerzenie próby badawczej o rodziców oraz nauczycieli badanych uczniów. W odniesieniu do badań realizowanych przez zespół polski, novum stanowiła ich lokalizacja w średnim mieście i w jednym typie szkoły — gimnazjum.

Pierwszy etap tych badań polski zespół przeprowadził w 2001 roku w czterech zielonogórskich gimnazjach nr 1, 2, 6 i 8. Ogółem przebadano 538 uczniów i ich rodziców oraz zebrano opinie wychowawców o badanych uczniach. Jak sygnalizowano wcześniej, druga edycja badań polsko-niemieckich ma również charakter panelowy, dlatego zespół dokona ponownego przebadania tych samych uczniów w 2003 roku, kiedy to polscy respondenci będą kończyli gimnazjum. Pomysłodawcy badań oczekują znaczącego efektu poznawczego po dokonaniu analizy porównawczej z obu pomiarów. Da to wiedzę o wpływie szkoły (gimnazjum) oraz naturalnego środowiska wychowawczego (rodziny i rówieśników) na zmianę poglądów badanej młodzieży.

Zamieszczone w tym tomie opracowania są więc z konieczności pierwszym, szkicowym naświetleniem stanu świadomości społecznej pierwszoklasistów czterech zielonogórskich gimnazjów. Są swoistą diagnozą stanu tej świadomości w roku 2001, a równocześnie diagnozą fazy w procesie dojrzewania zielonogórskich nastolatków. Dlatego w części artykułów autorzy

operują danymi brzegowymi, zdają sprawozdanie z przeprowadzonych badań, powstrzymując się przed pogłębionymi analizami. Raczej nie poszukują różnicowań wewnątrzkategoriowych, a częściej odnoszą swoje analizy do wartości zagregowanych. Taki sposób prezentacji wyników może budzić niedosyt wśród tych czytelników, którzy oczekują pogłębionych, bardziej wnikliwych analiz. Jednak zarówno autorzy zamieszczonych tekstów, jak i redaktorzy tomu mają nadzieję, że po zakończeniu badań, uzyskany materiał z analizy panelowej zrekompensuje obecne niedostatki.

W roku 2002 pierwszy rocznik absolwentów gimnazjów opuścił ich mury. Dokonana została zewnętrzna ocena wiedzy i sprawności intelektualnych gimnazjalistów. To ważny moment w życiu tej kategorii demograficznej, ale także w funkcjonowaniu zreformowanej szkoły. Redaktorzy tomu uznali, że czasowa zbieżność tych faktów skłania do zaprezentowania wyników z pierwszego ich etapu, chociaż mają świadomość mankamentów tego opracowania.

W przedkładanym tomie w części dotyczącej badań empirycznych analizie poddano głównie wypowiedzi badanych uczniów. Tylko jeden artykuł (E. Mianowska, *Integracja europejska w opiniach młodzieży gimnazjalnej i jej rodziców*) omawia także poglądy rodziców. W zamieszczonych opracowaniach autorzy szukają odpowiedzi na pytania dotyczące różnorodnej problematyki. W przywoływanym artykule autorka rozpoznaje opinie uczniów i rodziców o szansach i zagrożeniach, które stwarza włączenie Polski do struktur Unii Europejskiej. Wizja własnej przyszłości gimnazjalistów interesuje B. Idzikowskiego, który dokonuje analizy typologicznej orientacji życiowych badanych uczniów. E. Narkiewicz-Niedbalec przybliży czytelnikowi nastawienie uczniów do obowiązków szkolnych oraz dominujące formy ich aktywności wolno-czasowej. Z kolei A. Konieczna wpisuje pozaszkolną aktywność uczniów gimnazjum w działalność różnych instytucji lokalnych w Zielonej Górze. Analizy dotyczącej pozycji ucznia w szkole dokonuje E. Kołodziejska, która przedmiotem badań uczyniła postrzeganie demokracji szkolnej przez gimnazjalistów. Nieco inną perspektywę analizy przyjmuje E. Papiór. Rozpoznaje pozycję badanych uczniów w grupie rówieśniczej oraz jej wpływ na życie codzienne gimnazjalistów. Ważnym problemem poruszonym w artykule było nastawienie do norm badanych uczniów. Część empiryczną zamyka artykuł E. Paprzyckiej, która omawia fragment badań dotyczący postrzegania cielesności przez młodzież gimnazjalną. Autorka podejmuje próbę rekonstrukcji kulturowego wzoru urody badanych i konfrontuje go z lansowanymi współ-cześnie, obowiązującymi w pewnych grupach społecznych estetycznymi kanonami ciała.

W tym tomie zamieszczono także trzy rozprawki teoretyczne wprowadzające w problematykę badawczą omawianą w części empirycznej. E. Mianowska osadza swoje rozważania nad przesłankami społecznego uczestnictwa młodzieży w pięciu obecnych w literaturze naukowej koncepcjach teoretycznych. Jedną z nich (autorstwa H. Merksa i D. Bergs-Winkels) stanowi teoretyczną podstawę przyjętych analiz materiału empirycznego w artykule tej

autorki pt. *Integracja europejska w opiniach młodzieży gimnazjalnej i jej rodziców*. W dwóch kolejnych rozprawkach autorzy dokonują omówienia i typologizacji tych instytucjonalnych układów Zielonej Góry, które generują i kontrolują proces socjalizacji (E. Hajduk) oraz wspierają w tym dziele instytucję gimnazjum (Z. Wołk).

W części zatytułowanej „Opinie i debiuty naukowe” zamieszczono teksty, które nie korespondują wprost z homogeniczną problematyką części stanowiącej omówienie badań. Wydaje się jednak, że zaprezentowanie szans i zagrożeń stojących przed miastem przygranicznym, jakim jest Gubin, może dać perspektywę podobnego oglądu miasta średniego. Współcześnie coraz wyraźniej widać, że lista miast, które utraciły szansę na dynamiczny rozwój, jest długa, a przejście od rozwoju do stagnacji może nastąpić bardzo szybko (pisze o tym na przykładzie Gubina A. Witkowska). Analizy czynione przez autorów artykułów zamieszczonych w dwóch pierwszych częściach tomu mają wyraźny kontekst terytorialny – osadzone są w mieście średniej wielkości.

Współcześni badacze podkreślają znaczenie mediów komunikacji masowej (głównie telewizji i Internetu) oraz wielkich imprez masowych (wzrost sportowych, festiwali, zlotów – np. Woodstock) w socjalizacji młodego pokolenia. Na owe zbiorowe zachowania, których wyrazem jest widowisko, zwracają uwagę E. Hajduk i F. Hajduk w tekście o znaczeniu widowiska w tworzeniu tożsamości młodego pokolenia, który to tekst sami autorzy nazywają szkicem problemów.

Realizacja badań, których wstępne wyniki prezentujemy w tym tomie, była możliwa dzięki życzliwej współpracy dyrekcji zielonogórskich gimnazjów i nauczycieli — wychowawców klas, w których przeprowadzono badania. Dzięki ich merytorycznemu i organizacyjnemu wsparciu badania przebiegały bardzo sprawnie. Realizatorzy dziękują za udzieloną pomoc, otwartość i gotowość współpracy dyrektorom gimnazjów: Panu mgr. Romanowi Łuczkiewiczowi, Pani mgr. Elżbiecie Karpińskiej (Gimnazjum nr 1); Pani mgr. Marii Musioł i Panu mgr. Jerzemu Gawłowi (Gimnazjum nr 2); Panu mgr. Jerzemu Daleckiemu i Pani mgr. Renacie Kołkowskiej (Gimnazjum nr 6); Panu mgr. Tomaszowi Maciejewskiemu i Pani mgr. Bogumile Stankiewicz (Gimnazjum nr 8).

Bogdan Idzikowski
Edyta Mianowska

**I. STUDIA I ROZPRAWY
— Z TEORETYCZNYCH
WARSZTATÓW NAUKOWYCH**

EDYTA MIANOWSKA
Uniwersytet Zielonogórski

SPÓŁECZNE UCZESTNICTWO MŁODZIEŻY

Od urodzenia po kres swojego życia człowiek żyje w społeczeństwie. Podejmuje codzienne czynności, uczestniczy w życiu społecznym. Włącza się w życie rodziny, grupy rówieśników, przyjaciół, wypełnia rozliczne obowiązki związane z nauką czy pracą zawodową. Działania jednostki zyskują wymiar społeczny, gdyż wchodzi ona w interakcje z innymi członkami społeczeństwa, a konsekwencje jej działań modyfikują życie innych ludzi lub funkcjonowanie struktur społecznych. Wszelkie działania jednostki (nie tylko intencjonalne) mogą być zatem ujmowane jako przejawy jej społecznego uczestnictwa czy społecznej partycypacji. Sposób funkcjonowania w strukturach społecznych zależy jest od indywidualnych cech jednostki, od jej osobowości, ale jest również wynikiem procesów socjalizacji i wychowania. Społeczeństwo poprzez te procesy zyskuje wpływ na kształtowanie istotnych elementów uczestnictwa jednostek w życiu społecznym. Uczestnictwo społeczne jest zatem związane z procesem socjalizacji.

Procesy globalizacji, przemiany gospodarcze i polityczne w Polsce zmieniły i nadal zmieniają struktury społeczne w makro- i mikroskali. Konsekwencje tych zmian nie są do końca możliwe do przewidzenia, wymagają ustawicznego badania i opisywania. Jedną z perspektyw analiz dokonujących się przeobrażeń może stanowić obserwacja zmian uczestnictwa jednostek w życiu społecznym. Prezentowane koncepcje teoretyczne mogą stanowić płaszczyznę odniesienia w badaniach, których przedmiotem są zagadnienia różnych przejawów uczestnictwa młodzieży w życiu współczesnego społeczeństwa polskiego.

W artykule przywołana zostanie koncepcja uczestnictwa społecznego Bronisława Misztala oraz oparta na niej koncepcja Jerzego Modrzewskiego. Omówiony zostanie również model społecznej partycypacji Hansa Merksena i Dagmar Bergs-Winkels i stworzona na jego gruncie typologia. Koncepcja zostanie odniesiona do typologii młodzieży zaproponowanej przez Barbarę Fatygę. W ujęciu porównawczym zostanie zaprezentowana również typologia biografii Mieczysława Małewskiego. Prezentację każdej koncepcji zakończy propozycja osadzenia w niej dyskusji na temat społecznego uczestnictwa młodzieży.

Koncepcja społecznego uczestnictwa i współdziałania Bronisława Misztala

Jedną z propozycji teoretycznego ujęcia społecznej partycypacji jednostki w życiu społecznym jest propozycja B. Misztala. Posługując się pojęciem społecznego uczestnictwa i współdziałania, buduje model teoretyczny pozwalający na wykorzystanie tych konstruktorów do opisu społeczeństwa i analizy procesów społecznych. Zaproponowany model został przedstawiony w skondensowanej formie w postaci schematu ujmującego typologie charakteru i form społecznego współdziałania.

Kluczowym pojęciem modelu jest społeczne uczestnictwo i współdziałanie, będące jednostkowym lub kolektywnym działaniem o charakterze wyłącznie integracyjnym w stosunku do analizowanej całości społecznej. Społeczne uczestnictwo i odpowiadające mu zjawiska mają charakter pierwotny w stosunku do współdziałania. Każdy element całości społecznej — nim stanie się aktywną jednostką — przynależy do pewnej całości. **Społeczne uczestnictwo** jest zatem rozumiane jako „plasowanie się jednostek i grup w ramach szerszych całości, które zakłada:

- jakościowo odrębną i analitycznie odróżnialną cechę przynależności tej jednostki czy grupy jednostek do tej całości czy konstelacji, mierzonej bądź za pomocą zespołu kryteriów obiektywnych (miejsce w sposobie produkcji i podziale pracy, spełniana funkcja, wykonywany zawód, miejsce zamieszkania, wiek itp.), bądź subiektywnych (podzielanie wspólnych poglądów, odznaczanie się pewnymi, rzeczywistymi bądź wyimaginowanymi postawami itp.);

- charakterystyczną i określaną przez normy społeczno-kulturowe pozycję i rolę w tej całości czy konstelacji;

- subiektywnie odczuwaną bądź obiektywnie istniejącą więź społeczną spajającą w pewien sposób uczestników;

- w niektórych przypadkach również formalnie potwierdzone lub zewnętrznie manifestujące się członkostwo” (Misztal 1977, s. 208).

Jak sam autor podkreśla, tak sformułowana definicja jest bardzo szeroka. Nie określa jednoznacznie charakteru czy formy całości lub konstelacji, uwzględnia więź społeczną, która może być zarówno subiektywna, jak i zobiektywizowana, obejmuje również przy tym wszelkie typy uczestnictwa: formalne i nieformalne. Dokładniej: zjawisko społecznego uczestnictwa jest skrzyżowaniem więzi społecznej z przynależnością społeczną, a za kryteria obiektywnego członkostwa przyjąć można zmienne o charakterze socjologicznym, ekonomicznym, demograficznym czy przestrzennym.

Pojęcie **społecznego współdziałania** rozumiane jest jako „zakres oddziaływań pomiędzy: jednostkami ludzkimi, grupami i konstelacjami takich jednostek, jednostką a grupą, jednostką bądź jednostkami a organizacjami i instytucjami społecznymi, który zakłada:

- określony poziom społecznego uczestnictwa mierzony poprzez stopień zaangażowania osobowości społecznej jednostek uwikłanych w te oddziaływania, w stosunki społeczne o charakterze pierwotnym i wtórnym;
- wzajemność i odpowiedniość podejmowanych działań;
- uporządkowanie tych działań według pewnego, właściwego dla ich charakteru, kulturowo ukształtowanego wzoru" (tamże, s. 214-215).

Społeczne współdziałanie realizowane jest w określonym środowisku i jest nakierowane na osiągnięcie pewnego celu, subiektywnego lub obiektywnego interesu społecznego lub realizację pewnej pozytywnie ocenianej wartości. Tak zdefiniowane współdziałanie lokalizuje się w szerokim kontekście oddziaływań pomiędzy poszczególnymi elementami rzeczywistości społecznej (jednostkami i układami jednostek), uwzględnia wielość możliwych współdziałających ze sobą obiektów i ich zróżnicowany charakter. Wystąpienie współdziałania jest warunkowane pewnym poziomem uczestnictwa społecznego i kulturowymi standardami normatywnymi.

W wyniku ujmowania społecznego współdziałania w różnych kontekstach B. Misztal zidentyfikował różne jego sposoby przejawiania się w społecznym środowisku. Ze względu na formę, jaką współdziałanie może przybierać w warunkach społecznych, zostały wyróżnione cztery jego typy: współdziałanie automatyczne, tradycyjne, kontraktowe i spontaniczne. Współdziałanie może być wynikiem warunków zewnętrznych – ekologicznych (biologicznych, przestrzennych, klimatycznych), mamy wtedy do czynienia ze współdziałaniem *a u t o m a t y c z n y m* wynikającym z przypadkowej, zewnętrznej i nieskoordynowanej konfiguracji współdziałających ze sobą grup czy jednostek. Współdziałanie automatyczne nie wymaga ustanowienia wspólnoty celów, interesów czy wartości. Ten rodzaj współdziałania przejawiają grupy terytorialne, które stykają się ze sobą przestrzennie, organizmy państwowe, poszczególne ogniwa systemów ekonomicznych czy gospodarczych. Ich współpraca wynika z warunków zewnętrznych, a nie z rzeczywistej wspólnoty interesów czy chęci współdziałania. Współdziałanie *t r a d y c y j n e* jest podejmowane na skutek przestrzegania tradycyjnych norm społecznych. Występuje tu wspólnota celów i interesów działania. Celem jest utrzymanie pewnego ustalonego przez tradycję i kulturę wzoru porządku społecznego. Jeżeli współpraca jest podejmowana pod wpływem umowy co do charakteru, formy i celu działania, to taki rodzaj współdziałania nazwany został kontraktowym. Współdziałanie *k o n t r a k t o w e* jest jednym z podstawowych wzorów współpracy panujących we współczesnych społeczeństwach. Taki kontraktowy charakter mają zachowania współpracownicze — umowy określają czas i podział pracy. Współdziałanie *s p o n t a n i c z n e* występuje pod wpływem więzi społecznej łączącej osoby i grupy społeczne. Współdziałanie to ma charakter sytuacyjny, niezwiązany z kontraktem, tradycją czy nakazem. Współdziałania spontaniczne pojawiają się wśród ludzi związanych ze sobą emocjonalnie przyjaźnią czy wzajemną życzliwością, może stanowić przyczynek do powstawania grup nieformalnych. Wzajemne nałożenie się współdziałania



kontraktowego i spontanicznego wzmacnia współdziałanie kontraktowe, nadal jednak pozostaje otwarte pytanie, jak wzmocnić skuteczność społecznych form współdziałania poprzez uzgodnienie kierunków współdziałania określonego przez kontrakt i przepisy z kierunkami współdziałania spontanicznego w sytuacji wspólnego ich występowania.

Również charakter współdziałania może być rozpatrywany ze względu na różne punkty widzenia. Współdziałanie może mieć charakter dobrowolny lub przymusowy, jeśli rozpatrujemy je z perspektywy motywacji, pośredni lub bezpośredni, jeśli bierzemy pod uwagę realizację celu. Z punktu widzenia formy, w jakiej przebiega, może mieć sformalizowany lub nieformalny charakter.

Typologia form i charakteru społecznego współdziałania jest bardzo silnie związana ze społecznym uczestnictwem i w zasadzie w zaproponowanym modelu społeczne uczestnictwo i współdziałanie występują łącznie. Proces społeczny, jakim jest współdziałanie, nie tylko wymaga uczestnictwa społecznego, ale jest od niego zależny. Autor poświęca wiele miejsca wykazaniu związku między uczestnictwem i współdziałaniem społecznym a sytuacją społeczną jednostki, czyli jej osobowością społeczną i jej obiektywną sytuacją społeczną.

Osobowość społeczna jest tu rozumiana jako „jakość, którą człowiek realizuje w toku procesów społecznego uczestnictwa poprzez przyswajanie pewnych wzorów osobowych” (tamże, s. 220). Biorąc za punkt wyjścia propozycję wzoru osobowego F. Znanieckiego, która łączy osobowość społeczną ze społeczną strukturą, podkreśla, że trzy z czterech składników wzoru osobowego kształtowane są bezpośrednio przez system społeczny. Prócz jaźni odzwierciedlonej, która jest jednostkową wizją własnej roli i funkcji w społeczeństwie, pozostałe elementy, czyli pozycja społeczna jednostki, jej rola społeczna i znaczenie życiowe jej roli zawierają dyrektywy lub motywacje do podejmowania społecznego współdziałania lub jego restryktywnego traktowania. Z kolei pozycja społeczna jednostki jest wypadkową stanowiska moralnego (prawa jednostki do traktowania zgodnie z pewnymi zasadami), pozycji ekonomicznej, sfery bezpieczeństwa i sfery prywatności. W każdym z tych obszarów istniejące warunki społeczne (np. możliwość manifestowania indywidualizmu w rodzinie lub w grupie rówieśniczej, możliwość konsumpcji dóbr, podejmowania różnych działań wymagających określonych zasobów materialnych, zapewnienia bezpieczeństwa czy określenia sfery prywatności) mogą stanowić czynnik sprzyjający lub utrudniający społeczne uczestnictwo i współdziałanie. Również rola społeczna — rozumiana tu jako zespół obowiązków wobec danego kręgu społecznego — może zawierać wskazówki co do podejmowania różnych działań. Sposób organizacji działalności, rozdziału i powiązania ról społecznych w znacznej mierze przesądza o społecznym uczestnictwie i współdziałaniu jednostki. Wzory społecznego uczestnictwa i współdziałania są zatem pochodną sposobu organizacji ról społecznych, przy czym odpowiedzialność przed innymi i za innych sprzyja rozszerzaniu granic społecznego uczest-

nictwa, dyspozycji do twórczego współdziałania. Brak odpowiedzialności, przyjmowanie takich ról społecznych, które wzmacniają i podkreślają potrzebę troszczenia się przede wszystkim o siebie, powoduje, iż wzory uczestnictwa i współdziałania nabierają indywidualistycznego, rywalizacyjnego i antykolektywnego charakteru.

Ograniczenia społecznego uczestnictwa wynikają zatem po części z wymuszanej przez zasady ekonomiczne organizacji pracy, które wyznaczają jednostce ściśle określone miejsce i stosunkowo niewielki zakres odpowiedzialności. Jednocześnie wszelkie znaczenia przypisane roli społecznej mogą przez jednostki lub kręgi społeczne być osłabiane lub wzmacniane. Sposób organizacji ról społecznych i obiektywne znaczenia przypisywane tym rolom pełnią raczej restryktywną funkcję w kształtowaniu procesów społecznego uczestnictwa i współdziałania.

Obiektywna sytuacja społeczna rozumiana jest jako „zespół elementów wyznaczających potencjalne możliwości działania jednostki oraz określających jej pozycję społeczną” (tamże, s. 227). W konglomeracie tych elementów pojawiają się te związane z pozycją społeczną (pozycja ekonomiczna czy rola społeczna), ale również wiek i płeć jako czynniki wpływające na charakter ról społecznych dostępnych jednostce. Z wiekiem i płcią związany jest kolejny element - wynikający z nich etap cyklu życiowego i rodzinnego.

Ze względu na role związane z prokreacją i wychowaniem potomstwa, współwyznaczające realizowane wzory społecznego uczestnictwa i współdziałania, B. Misztal przedstawił propozycję zróżnicowania etapów cyklu życiowego:

- wczesne dzieciństwo (okres od urodzenia do początku nauki, charakteryzuje się uczestnictwem głównie w kręgu rodzinnym);
- nauka w szkole (uczenie się funkcjonowania w kręgach społecznych innych niż rodzina, zajmowania w nich – niekoniecznie trwale – pozycji i pełnienia pewnych ról);
- adolescencja, wczesna młodość (rozszerzony zakres uczestnictwa w kręgach pozaszkolnych, homogenicznych ze względu na wiek i kształtowanie się wzorów współdziałania z rówieśnikami. Inne możliwości uczestniczącego współdziałania niż kręgi rówieśnicze są blokowane przez restrykcyjne standardy normatywne regulujące stosunki z dorosłymi);
- dorosła młodość (uznanie za dorosłego członka społeczeństwa, zlikwidowanie kontroli społecznej aktywności jednostki, uczynienie jej odpowiedzialną za swój los, brak własnej rodziny prokreacji, włączenie elementów seksualnych do treści przyjmowanych ról społecznych);
- wczesne rodzicielstwo (okres zakładania własnej rodziny, przychodzenia dzieci na świat, zajmowanie bardziej ustabilizowanych i wyższych pozycji społecznych, najwięcej uwagi skupia krąg rodzinny);
- późne rodzicielstwo (własne dzieci są w drugiej lub trzeciej fazie cyklu życiowego, następuje powrót do aktywności skierowanej poza kręgi rodzinne, podejmowanie funkcji w strukturach politycznych, organizacjach);
- starość (ta faza może być wyznaczana przez inne czynniki społeczne, takie jak wejście własnych dzieci w czwartą lub piątą fazę cyklu życiowego lub zaprzestanie pracy zawodowej) (tamże, s. 230-231).

Etap cyklu życiowego może być zatem pewną syndromatyczną zmienną wyjaśniającą zjawiska społecznego uczestnictwa i współdziałania, możliwe są

jednak jej odmienności w poszczególnych klasach społecznych. Poszczególne etapy życia — jako określane przez względy społeczne — mogą być przedłużane lub skracane przez stworzenie lub zablokowanie szans społecznego uczestnictwa i współdziałania, szczególnie przez system administracyjny i polityczny. Ograniczenia te występować mogą na różnych etapach i w różny sposób (mogą być na przykład związane z trudnościami dystrybucji czasu we wczesnym rodzicielstwie między organizacją opieki nad dzieckiem i pracą zawodową czy administracyjną koniecznością opuszczenia dotychczasowej pozycji po osiągnięciu wieku emerytalnego).

Kolejne komponenty sytuacji społecznej wskazywane przez B. Misztala to stan zdrowia, pochodzenie społeczne i dziedzictwo kulturowe oraz miejsce zamieszkania. Autor zwraca również uwagę na cechy rzadziej pojawiające się w analizach socjologicznych, ale mogące wpływać na zakres społecznego uczestnictwa i współdziałania. Wymienia tu: obciążenie pracą, możliwość sukcesu społecznego na społecznie uznanych skalach, możliwość twórczego działania oraz dostęp do przywilejów i ułatwień społecznych.

Swoje rozważania na temat społecznego uczestnictwa i współdziałania autor zbiera w postaci schematu prezentującego współzależności między nimi. Schemat przedstawia nie tylko typologię form i charakteru społecznego uczestnictwa, ale również dobraną do każdej formy najbardziej typową formę więzi lub inną podstawę uczestnictwa, rodzaj kręgu społecznego, w którego ramach to współdziałanie najczęściej się realizuje, oraz składnik sytuacji społecznej, który — teoretycznie — jest kluczowy dla danej formy współdziałania i danego kręgu społecznego. Na schemacie zaznaczono krzyżykami charakter społecznego uczestnictwa właściwy dla poszczególnych form współdziałania (Misztal 1977).

Schemat 1. Schemat typologiczny charakteru i form społecznego współdziałania i uczestnictwa spotykanych najczęściej w ramach społeczeństwa wielkomięjskiego (Misztal 1977, s. 246)

		Forma			
		automatyczne	tradycyjne	kontraktowe	spontaniczne
Charakter	Dobrowolny		x		x
	Narzucony	x		x	
	Formalny			x	
	Nieformalny	x	x		x
	Pośredni			x	
	Bezpośredni	x	x		x
Forma więzi, podstawa uczestnictwa		ekologia miejska	pokrewieństwo	biurokratyczna organizacja	przyjaźń interesy
Krag społeczny		sąsiedztwo	rodzina	organizacja	grupy wieku, kliki, kolektywy
Kluczowy składnik sytuacji społecznej		miejsce zamieszkania	etap cyklu życiowego	pozycja społeczna	całokształt sytuacji

Jak widać, współdziałanie społeczne może przybierać różne formy, ale jest ono zależne od społecznego uczestnictwa jednostki, które jest ściśle związane z jej pozycją społeczną, kręgiem społecznym i formą więzi społecznej.

Rozpatrując możliwości przejawiania społecznego uczestnictwa i współdziałania młodzieży, należałoby się zastanowić, czy może ona uczestniczyć we wszystkich jego typach i jaki jest możliwy zakres tego uczestnictwa. Już z samych założeń modelu wynika, że młodzieży dostępne są automatyczne i tradycyjne formy współdziałania. Młodzież z racji zamieszkiwania na określonym terytorium uczestniczy społecznie, a tym samym ma szanse społecznego współdziałania. Zaproponowany model wiąże etapy cyklu życia ze społecznym współdziałaniem, przez co jednocześnie czyni tradycyjną formę współdziałania dostępną również w okresie młodzieńczym. Także współdziałanie spontaniczne o różnym charakterze może być udziałem młodzieży. W okresie adolescencji jednostka uczestniczy najszerzej w grupach nieformalnych, przynależy do różnych kręgów rówieśniczych, spotyka się z rówieśnikami i wraz z nimi podejmuje różne działania, które można uznać za przejaw jej społecznego współdziałania (np. włączenie się młodzieży do akcji charytatywnej Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy Jerzego Owsiaka). Najmniej możliwości współdziałania społecznego dostępnych jest młodemu człowiekowi w formie kontraktu społecznego. Związane jest to z faktem, iż młody człowiek na ogół nie osiągnął jeszcze określonej pozycji społecznej, która jest najbardziej istotnym elementem sytuacji społecznej dla tego typu współdziałania. Jego umiejscowienie w strukturze jest pochodną pozycji rodziców, a krąg społeczny wyznaczany jest przeważnie przez instytucjonalne formy kształcenia. Nie oznacza to jednak, że młody człowiek nie współdziała społecznie w ramach pewnych kontraktów. Nałożony przez państwo obowiązek szkolny jest pewną formą kontraktu (zawartego co prawda między państwem a rodzicami), który dotyczy każdego młodego człowieka uczestniczącego w organizacji systemu kształcenia. Poza tym niektórzy młodzi ludzie, którzy dzięki swoim wybitnym osiągnięciom (np. w dziedzinach kultury lub sporcie) uzyskują mimo młodego wieku stosunkowo wysokie pozycje społeczne (mierzone prestiżem czy zasobami materialnymi), „zmuszani” są w pewnym sensie do podejmowania kontraktowych form współdziałania, gdyż ich sukces na ogół związany jest z uczestnictwem społecznym w organizacji, która ten sukces wypromowała. Poza tym przynależność młodych ludzi do różnego rodzaju organizacji młodzieżowych, klubów sportowych, sekcji i zespołów amatorskich może być ujmowana jako przejaw jej kontraktowego współdziałania.

Zatem również w przypadku poszukiwania teoretycznych wyjaśnień społecznej partycypacji młodzieży schemat zaproponowany przez B. Misztala nie traci swej mocy objaśniającej i może służyć do uporządkowanego opisu danych empirycznych.

Koncepcja społecznego uczestnictwa Jerzego Modrzewskiego

W przedstawionej przez J. Modrzewskiego typologii uczestnictwa społecznego osób społecznych wychodzi się z założenia, że proces socjalizacji dotyczy całego życia jednostki. Analiza tego procesu odnosi się raczej do tego, jak jednostka istnieje społecznie, niż do tego, jakie cechy indywidualne pozyskuje w toku socjalizacji. Modrzewski wiąże jednak uczestnictwo społeczne z nabywaniem przez jednostkę określonej puli cech osobowych, które umożliwiają jej podjęcie kolejnego etapu uczestnictwa społecznego. W interpretacji całościowo sytuowanego procesu socjalizacji autor odwołuje się do pojęcia społecznego uczestnictwa rozumianego jako funkcja podmiotowo i przedmiotowo aktualizującego się procesu socjalizacji. Sama socjalizacja jest zdefiniowana jako proces wyznaczający typ społecznego uczestnictwa, proces umożliwiający jednostce stawanie się i bycie istotą społeczną (Modrzewski 1994).

Uczestnictwo społeczne rozumiane jako współtworzenie rzeczywistości społecznej dostępne jest osobom zarówno istniejącym realnie, jak i ideacyjnie (w kulturze symbolicznej lub świadomości społecznej). Autor podkreśla, że osoby ideacyjne, mimo iż nie istnieją realnie lub są za takie uznawane, wywierają istotny wpływ na kształtowanie się struktury danego układu, jego funkcjonowanie oraz symboliczny wymiar jego kultury.

Z rodzajem przejawianego społecznego uczestnictwa związana jest grupa cech opisująca to zjawisko. Poniżej przedstawione zostaną wyróżnione rodzaje społecznego uczestnictwa i opisujące je cechy:

- strukturalne: sytuowanie się względnie kandydowanie osób do zajęcia miejsca w strukturze społecznej. Ten rodzaj uczestnictwa opisywany jest za pomocą takich pojęć, jak: usytuowanie jednostki w przestrzeni społeczno-ekologicznej, posiadanie lub nabywanie przez nią statusu społecznego, przynależenie do określonej, grupy, społeczności czy warstwy;
- funkcjonalne: działanie przejawiane społecznie, właściwe dla danego układu społecznego, ze względu na które rozpatrywane jest uczestnictwo. Opisuując ten rodzaj uczestnictwa wskazuje się na społeczne funkcjonowanie jednostki, pełnione przez nią role społeczne, przejawiane zachowania i kontakty społeczne, więzi i komunikacje;
- psychospołeczne (symboliczne): ujawnianie posiadania lub wykształcania się określonych cech psychospołecznych uznanych w danym układzie jako identyfikujące osoby go współtworzące, współokreślające kulturę (zwłaszcza symboliczną) danego układu. Ten rodzaj uczestnictwa określa się za pomocą takich pojęć, jak: świadomość społeczna, wiedza społeczna, dążenia, aspiracje, orientacje, oczekiwania, postawy, motywy, schematy poznawcze, zadania, tożsamość, osobowość społeczna (tamże, s.140).

Układ społeczny tworzą osoby społeczne istniejące w nim realnie i ideacyjnie przez kreowanie współtworzącej go rzeczywistości społecznej. Zdaniem autora „żyje społecznie ten, kto wchodzi w kontakty i stosunki społeczne, pełni określone role, utrzymuje więzi z innymi osobami społecznymi, podejmuje z nimi dialog, poddaje osądowi społecznemu swoje myśli, stany psychiczne, poglądy”. Jednostki istniejące realnie stają się osobami fizycznymi w efekcie wykształcania się u nich określonych cech fizycznych, funkcjonalnych i psychospołecznych (świadomościowych). Cechy te poddawane są spo-

łecznemu osądowi według funkcjonujących w nim kulturowych standardów. Mechanizm regulujący społeczne uczestnictwo w skali całego układu społecznego na charakter konformizujący. Socjalizacja odbywa się zgodnie z przyjętym w danym układzie systemem wartości, a osoby, których cechy nie są zgodne z ogólnie akceptowanymi, są izolowane i niedopuszczane do udziału w życiu społecznym.

Kombinacja cech charakteryzujących uczestnictwo społeczne pozwoliła na wyodrębnienie sześciu typów uczestnictwa społecznego osób społecznych: typ uczestnictwa identyfikującego, specjalizującego, adaptacyjnego, retro-gresywnego, projekcyjnego i ideacyjnego.

Uczestnictwo i d e n t y f i k a c y j n e przejawiane jest tylko przez osoby istniejące realnie, uczestniczące w życiu społecznym przedmiotowo i podmiotowo-przedmiotowo. Do cech charakterystycznych tego uczestnictwa zaliczyć należy sytuowanie się osoby społecznej w określonym miejscu struktury społecznej wyznaczonym jej statusem pochodzenia i/lub statusem osiągnięć. Zespół cech wyznaczających miejsce jednostki w strukturze społecznej określono strukturalnym aspektem uczestnictwa identyfikacyjnego. Opis cech dopełnia umiejscowienie się jednostki w przestrzeni terytorialnej (ekologicznej), założenie rodziny, podjęcie czynności niezbędnych do jej utrzymania. Ulokowanie społeczno-przestrzenne sprawia, że jednostka odtwarza swój status pochodzenia, utrwała go lub nawet wzmacnia statusem swoich własnych osiągnięć. Inną cechą uczestnictwa identyfikacyjnego jest zinternalizowanie i ujawnianie przez jednostkę orientacji aksjonormatywnej związanej z jej statusem i przynależnością do określonych grup. Ten typ uczestnictwa wymaga od jednostki uzyskania określonego rozwoju anatomicznego i fizjologicznego, rozwinięcia kompetencji interakcji i profesjonalizmu w funkcjonowaniu w organizacji społecznej, osiągnięcia dojrzałości do reprodukcji biologicznej i społecznej, a czasami określonego poziomu materialnego.

W charakterystyce uczestnictwa s p e c j a l i z a c y j n e g o autor przywołuje definicję Znanieckiego i na jej podstawie opisuje ten typ uczestnictwa jako dostępny dla osób istniejących realnie, uczestniczących w życiu społecznym przedmiotowo lub podmiotowo-przedmiotowo, przygotowujących się lub przygotowywanych do podjęcia określonych ról społecznych, stabilizujących je w przyszłości w określonych miejscach struktury społecznej. Stopień i zakres wiedzy czy umiejętności przyswajanych przez jednostkę, niezbędnych do pełnienia przyszłych ról społecznych, jest przy tym sukcesywnie poddawany społecznej ocenie. Jednostka tak uczestnicząca w życiu społecznym znajduje się w fazie zdobywania statusu społecznego, zajmowane przez nią miejsce ma zatem charakter przejściowy. Jednostkę sytuuje się w specjalnych strukturach czy organizacjach (instytucji edukacyjnych) przygotowujących ją do stabilizacji społecznej. Jednocześnie jednostka podejmuje czynności kształtujące jej dyspozycje do osiągnięcia w przyszłości określonej pozycji, pozyskuje wiedzę, kształtuje dyspozycje psychiczne i ich organizację. Typ uczestnictwa specjalizacyjnego najczęściej przejawiany jest przez osoby

w fazie dziecięcej i młodzieńczej. Można zauważyć, że czas ekspozycji tego typu uczestnictwa wydłuża się zarówno w przypadku indywidualnych biografii, jak i całego pokolenia.

Kolejny typ uczestnictwa — *a d a p t a c y j n y* — dostępny jest jednostkom istniejącym realnie. Uczestnictwo adaptacyjne ma charakter przede wszystkim przedmiotowy i odnosi się do osób uznanych za zdadne do ukształtowania w sobie cech umożliwiających w późniejszym okresie uczestnictwo przedmiotowo-podmiotowe. Osoby te są wspomagane w swoim rozwoju, a uzyskanie przez nie społecznie oczekiwanych kompetencji określa czas wyjścia z tego typu uczestnictwa. Jednostki tak uczestniczące w życiu społecznym nie zajmują bezpośrednio określonego miejsca w strukturze społecznej, najczęściej przypisany jest im status pochodzenia, a ich uczestnictwo społeczne odbywa się za pośrednictwem osób związanych z nimi więzami społecznymi. Uczestnictwo adaptacyjne jest charakterystyczne dla osób znajdujących się we wczesnej fazie życia lub takich, co do których istnieje przeświadczenie, że nie mogą w inny sposób uczestniczyć w życiu społecznym.

R e t r o g r e s y w n y typ uczestnictwa społecznego dostępny jest dla osób, które już wcześniej inaczej uczestniczyły społecznie (przedmiotowo i lub podmiotowo-przedmiotowo). Jego istotą jest społecznie dopuszczalne lub wymuszone wycofanie się osoby społecznej z pełnionych przez nią ról na rzecz podjęcia przez nią ról degradujących jej pozycję społeczną lub status. Doświadczają go osoby na skutek sukcesywnego lub nagłego ustania sił witalnych, decyzji instytucjonalnych czy innych względów zwalniających jednostkę od uczestnictwa identyfikującego, adaptacyjnego lub specjalizacyjnego. Jednostka wycofuje się z podmiotowego, aktywnego uczestnictwa w danym układzie społecznym, rezygnując tym samym z części przywilejów związanych z poprzednią rolą. Nowe role nie są już tak istotne dla integracji układu społecznego, w którym jednostka uczestniczy; choć dalej może ulegać pewnym normom czy wyznawać określone wartości, to jej zachowania nie mają już zasadniczego wpływu na życie społeczne. W odróżnieniu od uczestnictwa adaptacyjnego jednostka jest postrzegana raczej jako niezdadna do ponownego wykonywania porzuconej roli.

I d e a c y j n y typ uczestnictwa społecznego dotyczy osób nieistniejących realnie, a także osób, które już nie istnieją fizycznie lub istnieją, lecz funkcjonują w innym układzie społecznym. Uczestnictwo ideacyjne ma charakter podmiotowy, a osoby uczestniczące w ten sposób w życiu społecznym zajmują określone miejsce w strukturze społecznie uznawanych wartości. Osoby ideacyjne manifestują się społecznie poprzez osoby realne, których zachowania społeczne mają szczególne znaczenie właśnie ze względu na pozostawianie osoby realnej w związku z osobą ideacyjną — osobowo wyobrażonymi wartościami.

P r o j e k c y j n y typ społecznego uczestnictwa, który manifestuje się przez uczestnictwo podmiotowe, dostępny jest dla osób, które mogą zaistnieć realnie. Fakt społecznego uczestnictwa tych osób powstaje jako efekt krystalizacji

zowania się i przechowywania w świadomości osób realnych obrazu osoby, która jeszcze nie istnieje realnie. Jednocześnie kreowanie w świadomości obrazu mającej się pojawić osoby (dziecka, przyszłego małżonka, Mesjasza czy Zbawiciela) nie powinno modyfikować zachowań jednostki niezgodnie z przyjętymi wzorami obowiązującymi społecznie, gdyż zostanie ona poddana retrogresji lub całkowicie wyizolowana (tamże, s. 144-150).

Zaprezentowaną koncepcję uczestnictwa społecznego traktowanego jako przejaw społecznego aspektu życia Modrzewski proponuje wykorzystać do ukazania związku między współtworzeniem rzeczywistości społecznej (uczestnictwem) a procesem (mechanizmem) socjalizacji. Proces socjalizacji (odnoszony do osób realnych) jest przy tym traktowany jako istotny warunek zaistnienia danego typu uczestnictwa społecznego, przy czym można wyróżnić w procesie socjalizacji fazy odpowiadające typom uczestnictwa społecznego w następujący sposób:

- uczestnictwo adaptacyjne — socjalizacja adaptująca (akulturacyjna),
- uczestnictwo specjalizujące — socjalizacja edukacyjna,
- uczestnictwo identyfikujące — socjalizacja alokacyjna,
- uczestnictwo retrogresywne — socjalizacja retroakcyjna,
- uczestnictwu ideacyjnemu i projekcyjnemu nie odpowiada żadna faza procesu socjalizacji (tamże, s. 150).

W społeczeństwach o zaawansowanym rozwoju cywilizacyjnym pożądana (bo integrująca układ społeczny) sekwencja typów uczestnictwa wygląda następująco: uczestnictwo adaptacyjne, uczestnictwo specjalizujące, uczestnictwo identyfikujące i uczestnictwo retrogresywne.

W koncepcji społecznego uczestnictwa osób społecznych, która ma wyjaśniać związki między społecznym uczestnictwem a trwającą całe życie socjalizacją, pojawia się sześć typów uczestnictwa, tylko cztery z nich dostępne są jednak bezpośrednio procesowi socjalizacji. Zatem to nie tylko socjalizacja decyduje o typie społecznego uczestnictwa jednostki. Proces socjalizacji jest, jak pisze Modrzewski, istotnym warunkiem zaistnienia danego typu uczestnictwa społecznego. Nie jest chyba jednak warunkiem koniecznym, gdyż socjalizacja nie przygotowuje do uczestnictwa idealizacyjnego i projekcyjnego. W analizach procesu socjalizacji odnosić można się tylko do procesów socjalizacji osób fizycznie istniejących i jej efektów w postaci jakości społecznego uczestnictwa, nawet jeśli dla osób realnie nieistniejących określone są ramy społecznego uczestnictwa.

W koncepcji społecznego uczestnictwa jeden z jego typów — uczestnictwo specjalizacyjne — został przede wszystkim przyporządkowany okresowi wieku młodzieńczego. Jest to okres nabywania przez jednostkę w wielu obszarach kompetencji niezbędnych do podejmowania w przyszłości ról społecznych. W tym okresie jednostka poddawana jest tzw. socjalizacji edukacyjnej. Przygotowywanie do przyszłych ról społecznych wydaje się głównym wyróżnikiem uczestnictwa specjalizacyjnego. Ta perspektywa we współczesnych czasach może się okazać niewystarczająca do pełnego opisu

społecznego uczestnictwa młodzieży, w okresie adolescencji bowiem ludzie nie tylko przyswajają normy społeczne, ale także budują swoje wzory działania, nierzadko wykraczające poza powszechnie przyjęte ramy. Również liniowy charakter typologii w pewnym stopniu może się okazać zawodny. Trudności interpretacyjnych następują sytuacje, gdy młody człowiek osiągnął dzięki swoim dokonaniom (np. artystycznym lub sportowym) pewną uznaną społecznie pozycję, dąży do jej umocnienia – w pewnym sensie przekroczył już więc próg uczestnictwa identyfikacyjnego, z innych jednak względów jego uczestnictwo społeczne ma dalej wiele cech uczestnictwa specjalizacyjnego. Zatem nadmiar kryteriów wyznaczających miejsce jednostki w typologii, które z jednej strony okazać się mogą mało precyzyjne, z drugiej zbyt restrykcyjne, nie zawsze pozwala na odpowiednie określenie typu społecznego uczestnictwa jednostki.

Koncepcja społecznej partycypacji młodzieży Hansa Merkensa i Dagmar Bergs-Winkels

Model społecznej partycypacji młodzieży H. Merkensa i D. Bergs-Winkels został oparty na idei połączenia koncepcji ujmowania okresu młodzieńczego jako fazy przejściowej między dzieciństwem a dorosłością z koncepcją ujęcia młodości jako moratorium (Merkens, Bergs-Winkels 1998). Autorzy wychodzą od stwierdzenia, że na przestrzeni ostatnich lat zaszła zmiana w ujmowaniu młodości jako fazy życia, nastąpiło jej „odstrukturalizowanie”. Z historycznego punktu widzenia proces wyodrębniania się młodości jako samodzielnej fazy nastąpił pod wpływem industrializacji i zmian struktury społecznej (Tillmann 1996). Wyodrębniona faza młodzieńcza jest interpretowana jako przejście między dzieciństwem a dorosłością. Okres ten jest równocześnie czasem nauki szkolnej, wydłużającym się w miarę postępowania procesu industrializacji. W tym okresie młody człowiek musi nabyć kompetencje niezbędne do samodzielnego funkcjonowania w przyszłości. Muszą zostać wypełnione specyficzne zadania, których realizacja pozwala na wejście w wiek dorosły. Młodość definiowana jest zatem przez pokonanie specyficznych zadań rozwojowych. Lista zadań, które muszą zostać wypełnione, obejmuje szeroką gamę wymagań formułowanych pod adresem młodzieży. Zachodzące zmiany struktury społecznej, zwiększająca się indywidualizacja i pluralizacja przebiegu życia doprowadziły do zmiany warunków dorastania młodych ludzi. Tym samym idea przejścia została uzupełniona. Myślenie o czysto przejściowym charakterze fazy młodzieńczej uległo modyfikacji. Młodość, początkowo pojmowana jako okres nakierowany głównie na przygotowanie do dorosłości, zmieniła się w samodzielny okres, którego charakterystyka nie leży już tylko w orientacji na przyszłość. Młodość traktowana jest jako psychospołeczne moratorium, w którym na znaczeniu zyskuje radzenie sobie z dniem powszednim, budowanie własnych dróg życiowych.

Można zatem wskazać na dwa krzyżujące się wymiary młodości — pionowy, nakierowany na wypełnianie zadań rozwojowych, i poziomy, nakierowanym na poszukiwanie zorientowanych na teraźniejszość możliwości rozwojowych. Takie dychotomiczne ujęcie młodości uwidocznia się w teoretycznych założeniach badań młodzieży. W badaniach odwołujących się do idei przejścia i wypełniania zadań rozwojowych stawia się pytanie, w jaki sposób młodzież pokonuje pojedyncze zadania rozwojowe w specyficznych warunkach teraźniejszości i szuka wyjaśnień dla wzorów biografii młodzieży i ich przejść w wiek dorosły. Natomiast w badaniach, w których młodość jest rozumiana jako moratorium — czas odroczenia i poszukiwania własnego sposobu na życie — uwaga badaczy skupia się na identyfikacji stylów życia młodzieży, identyfikacji społecznego środowiska młodzieży. Przy tym przyjmuje się, iż moratorium jest określone przez instytucje kształceniowe, rzadziej wskazując, iż ma ono również swoje przyczyny społeczne polegające na utrudnionym przejściu w wiek dorosły z powodów ekonomicznych.

H. Merkens i D. Bergs-Winkels (1998) wychodzą z propozycją, by problem ujmowania młodości jako fazy przejścia lub moratorium rozwiązać według tego, w jakim stosunku pozostają do siebie orientacja przyszłościowa i teraźniejsza. Szczególnie ważne jest wyjaśnienie, jakie zasoby socjalizacyjne wspierają lub ograniczają realizację pionowych zadań rozwojowych, a jakie wpływają na rozwijanie poziomych możliwości.

Przechodni aspekt adolescencji jest ujmowany jako połączenie młodzieńczego przebiegu życia i społecznych wymogów. To połączenie daje się odzwierciedlić w strukturze zadań rozwojowych, które mogą być osiągnięte przez młodzież. Społecznie nadane zadania wyznaczają młodzieży obszar problemów, z którymi musi się ona uporać w czasie dorastania, aktywnie kształtując swój rozwój. Zadania rozwojowe są zatem treściowo zdefiniowanymi elementami łączącymi społeczne wymogi z indywidualnymi umiejętnościami i zdolnościami jednostki. Szczególnie przygotowanie do roli zawodowej jest dla młodzieży kluczowym elementem do przejścia w życie dorosłe.

W odróżnieniu od pionowych zadań rozwoju mówi się o poziomych możliwościach rozwoju. Horyzontalne możliwości rozwoju młodzieży są mniej wyraźnie ustrukturalizowane, a tym samym oferują młodzieży więcej opcji działań. Społecznie popierana koncepcja moratorium, poszukiwania przez młodzież różnych możliwości rozwojowych w teraźniejszości, podlega — mimo wszystko — pewnym ograniczeniom, na które młodzież nie ma wpływu. Społeczeństwo pozostawia jednak dorastającym dość dużo alternatyw indywidualnego kształtowania poziomych możliwości rozwojowych.

H. Merkens i D. Bergs-Winkels (1998) proponują wyjaśnianie orientowania się młodzieży na pokonywanie zadań rozwojowych lub realizowanie możliwości rozwojowych w zależności od jakości i dostępności dla młodzieży jej zasobów socjalizacyjnych, czyli rodziny, szkoły i grup rówieśniczych, przy czym rodzina i szkoła są widziane jako zasoby wspierające lub obciążające realizację zadań rozwojowych, grupa rówieśnicza natomiast tworzy ramy dla

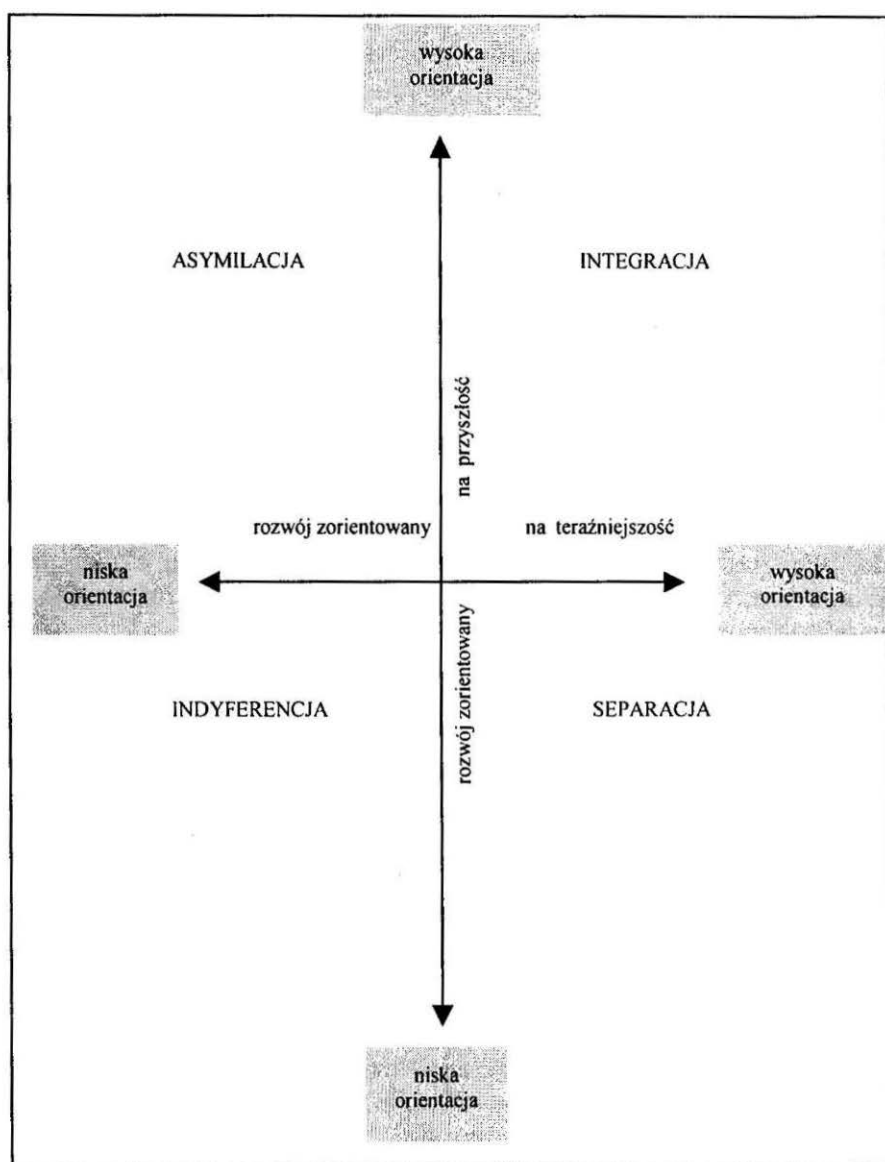
jakości i różnorodności możliwości rozwojowych. Sytuacja ekonomiczna rodziny wpływa ograniczająco na rozwój zadań rozwojowych, a kontrola społeczna jest postrzegana jako ograniczenie rozwoju nakierowanego na teraźniejszość. Intensywność wykorzystywania zasobów socjalizacyjnych odzwierciedla znaczenie, jakie im młodzież przypisuje i stopień zinterioryzowania wartości, wzorów czy norm cenionych w danym środowisku. Społeczna partycypacja młodzieży jest zatem wypadkową decyzji o względnie szybkim przejściu w wiek dorosły a możliwie długotrwałym przebywaniem w fazie młodzieńczej.

Wychodząc z założenia, że możliwości podejmowania „pionowych” i „poziomych” decyzji są rezultatem współgrania zasobów socjalizacyjnych, które pozostają do dyspozycji młodzieży, i pewnych obciążeń społecznych i ekonomicznych, H. Merckens i D. Bergs-Winkels przedstawiają typologiczne ujęcie prawdopodobnych strategii postępowania młodzieży we współczesnym społeczeństwie. Drogi rozwoju młodzieży mogą być opisywane jako decyzje pomiędzy względnie szybkim przejściem w wiek dorosły a możliwie długotrwałym przebywaniem w fazie młodzieńczej. Zaproponowana typologia zawiera cztery strategie wynikające z układu współzależności orientacji „przyszłościowej” i „teraźniejszej”: integracji, asymilacji, indyferencji i separacji.

Strategia *i n t e g r a c j i* jest strategią społecznej partycypacji młodzieży otwartej jednocześnie na obie opcje rozwoju, wertykalną i horyzontalną. Z jednej strony młodzież realizująca tę strategię poddaje się presji instytucji edukacji, dąży do zdobycia wykształcenia i orientuje się na uznane społeczne wzory przebiegu życia, z drugiej zaś strony poszukuje w okresie młodzieńczym alternatyw dla przyszłości, rozwijając własne style życia, własne formy partycypacji społecznej i kulturalnej. Młodzież ta bezproblemowo radzi sobie z realizacją zadań rozwojowych, a jednocześnie nie czuje się ograniczana przez wymogi i kontrolę społeczną w rozwoju własnych możliwości. Wysokie zasoby socjalno-przestrzenne (status społeczny i ekonomiczny, dostępność instytucji edukacji, kultury) i indywidualne (poczucie własnej wartości, wysoka samoocena, możliwości intelektualne, uzdolnienia, stan zdrowia) wspierają integracyjny typ społecznej partycypacji młodzieży.

Strategia *a s y m i l a c j i* dotyczy młodzieży, która dąży w ukierunkowanym rozwoju do określonego celu według nadanych wzorów życia. Młodzież ta z powodzeniem pokonuje zadania rozwojowe fazy młodzieńczej, jednocześnie nie dostrzega atrakcyjności innych możliwości w sensie poziomego rozwoju. Nie tworzy (lub robi to w niewielkim zakresie) własnych dróg rozwoju, interioryzując dostępne społecznie wzory życia. Asymilacja istniejących wzorów, szczególnie w sytuacji zmiany społecznej, może się okazać niewystarczająca, gdyż dostosowywanie się do tradycyjnych wzorów życia odbywa się bez wystarczających społeczno-przestrzennych i osobistych zasobów.

Schemat 2. Strategie społecznego uczestnictwa



Strategia i n d y f e r e n c j i odnosi się do tej części młodzieży, która wypełnianie zadań rozwojowych postrzega jako bardzo trudne, tym samym nie widzi szans ich realizacji i kształtowania własnej przyszłości. Ze względu na niewystarczające zasoby społeczno-przestrzenne i osobiste młodzież ta nie rozwija również nakierowanych na teraźniejszość różnych opcji, umożliwiających jej w przyszłości aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Bierność i zobojętnienie wobec kształtowania swojego życia w teraźniejszości i przyszłości

sprawia, że młodzież, która realizuje strategię indyferencji, również w życiu dorosłym pozostać może na marginesie życia społecznego.

Strategia *separacji* pojawia się, jeśli wypełnianie zadań rozwojowych przez młodzież nie jest zadowalające, gdyż nie chce lub nie może ona zaakceptować pionowych wymogów rozwoju. Jednocześnie młodzież ta potrafi tworzyć alternatywne drogi rozwoju horyzontalnego, wykorzystując swoje nie-małe zasoby społeczno-przestrzenne i osobiste. Problemom wymagań przyszłościowych, którym nie potrafi sprostać, przeciwstawia dobrze rozwiniętą mobilność horyzontalną. Opcje rozwijane przez młodzież w wymiarze poziomym mijają się jednak z uznawanymi wzorami przebiegu życia, znajdując swoje ujście w subkulturach i sprzeciwie wobec powszechnie uznawanych norm i wartości (Merkens, Bergs-Winkels 1998; Hajduk 2000).

W opisie poszczególnych strategii społecznej partycypacji dostępnych młodzieży istotną rolę odgrywa umiejscowienie jednostki w układzie orientacji przyszłościowej i teraźniejszej, strategia realizowana przez młodego człowieka zależna jest bowiem zarówno od stopnia radzenia sobie z wymogami zadań rozwojowych, jak i od umiejętności rozwijania własnych stylów życia. Bardzo ważne są przy tym jakość i rozmiar zasobów socjalizacyjnych, które pozostają do dyspozycji młodzieży. H. Merkens i D. Bergs-Winkels wskazują przede wszystkim na rodzinę, szkołę, grupy rówieśnicze i zasoby osobiste jako potencjał młodego człowieka, na którym może się wesprzeć w swoim społecznym rozwoju. Jakość tego potencjału (zasobów socjalizacyjnych) ma przy tym istotne znaczenie zarówno przy pokonywaniu zadań rozwojowych, jak i kształtowaniu moratorium socjokulturowego.

Rolę i znaczenie zasobów proponuje się tutaj ustalić poprzez wskazanie w każdym przypadku pewnych własności lub cech, których natężenie może stanowić podstawę oceny. Rodzina traktowana jako zasób oznacza przede wszystkim usytuowanie w strukturze społecznej, która daje ramy dla „warunków startu” młodzieży. Jakość tych warunków manifestuje się w przynależności rodziny do pewnego środowiska społecznego, wyznaczanego zarówno przez kryteria ekonomiczne, jak przez akceptowanie pewnych postaw, uznawanie określonych wartości i norm. Rodzinne interakcje mają również znaczenie dla pokonywania zadań rozwojowych. Rodzina ma za zadanie umożliwienie swym członkom realizacji zadań rozwojowych, a udane przejście dzieci w wiek dorosły jest dla rodziców miarą ich sukcesu wychowawczego. Jednocześnie pomyślna realizacja kolejnych zadań stawianych przed dziećmi prowadzi do emancypacji młodzieży i modyfikuje dynamiczne stosunki rodzice-dzieci. Zakres sprawowanej kontroli rodzicielskiej, klimat rodzinny, cele i style wychowania w rodzinie mogą być więc miernikiem obciążających lub wspierających wpływów środowiska rodzinnego na pokonywanie zadań rozwojowych. Rodzinna spójność, poczucie wspólnoty może również kompensować niepowodzenia wynikające ze zmian struktur społecznych i rosnącego nacisku ekonomicznego.

Kolejnym zasobem, który może wspierać lub osłabiać społeczną partycypację młodzieży, jest szkoła. Osiągnięcia szkolne i świadectwa ukończenia odpowiednich szkół otwierają przed młodzieżą możliwość dalszego kształcenia się i zwiększają szanse na podjęcie atrakcyjnej pracy. Zinstytucjonalizowane działania szkoły skupiają się więc na wspieraniu młodzieży w wypełnianiu pionowych zadań rozwojowych związanych ze zdobyciem wykształcenia. W mniejszym stopniu szkoła wspomaga poziome aspekty rozwoju. Ostatecznie jednak ocena znaczenia szkoły jako zasobu jest wynikiem połączenia szkolnych działań skierowanych na społeczną reprodukcję ze wspieraniem podmiotowości uczniów. Możliwe jest również traktowanie szkoły, a właściwie szkolnych interakcji (nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń) i ogólnych cech zajęć szkolnych jako środka do realizacji zadań rozwojowych.

Najistotniejszy zasób, jeśli chodzi o realizację orientacji teraźniejszej, tworzy grupa rówieśnicza. Rówieśnicy stanowią potencjał wspierający rozwijanie możliwości rozwojowych. Zasoby tkwiące w grupie rówieśniczej mogą zostać opisane poprzez proces zajmowania i wykorzystywania przez młodzież obszarów socjalizacyjnych. Jakość przestrzeni socjalizacyjnych definiowana jest przez ocenę zajmowanego przez grupę terenu, przy czym istotna jest zarówno liczba będących w dyspozycji przestrzeni, jak i ich materialne oraz symboliczne wyposażenie. Znaczenie przestrzeni dla indywidualnego rozwoju może być wyrażone tym, czy jednostka ma szanse tworzyć środowiska odpowiednie do zaspokajania specyficznych potrzeb wynikających z budowania własnych orientacji życiowych.

Realizatorem zadań rozwojowych i korzystającym z możliwości rozwojowych jest zawsze młody człowiek. Dlatego też indywidualne zasoby, które umożliwiają jednostce sprostanie nałożonym na nią wymaganiom, kierowanie własnym rozwojem i zaspokajanie własnych potrzeb, odgrywają szczególną rolę w zestawie zasobów, które ma do dyspozycji. H. Merkens i P. Butz wskazują — za K. Schneewind — na pierwszorzędne i drugorzędne zasoby osobowościowe. Do pierwszorzędnych zaliczają poczucie własnej wartości, indywidualną kontrolę, czyli poczucie, że ma się wpływ na zmianę warunków życia poprzez własne działanie oraz zdolność oszacowania własnych umiejętności. Drugorzędne to poziom wykształcenia, zdrowie. Uzupełnienie tej listy może stanowić system wartości jednostki i jej sposób zachowania (Merkens, Butz 2000).

Omówiony model w swoich założeniach dotyczy społecznej partycypacji młodzieży. Próba jego weryfikacji empirycznej została podjęta w badaniach prowadzonych przez Instytut Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego i Instytut Pedagogiki Ogólnej Freie Universität z Berlina. Polska część badania została zrealizowana na przełomie maja i czerwca 2001 roku wśród uczniów zielonogórskich gimnazjów. Artykuły drukowane w tym numerze „Rocznika Lubuskiego” w dużej części stanowią analizę wyników tych międzynarodowych badań.

Typologia młodzieży Barbary Fatygi

Już pod koniec lat osiemdziesiątych A. Tyszka, badając uczestnictwo w kulturze młodzieży, zwrócił uwagę, iż młodzież nie jest kategorią jednorodną (Tyszka 1987). Style życia młodzieży z liceum, młodzieży ze szkół zawodowych i młodzieży pracującej znacząco się różniły. Również H. Świda-Ziemba przystępując do badania młodzieży w latach dziewięćdziesiątych stwierdziła, że licealiści i studenci początku transformacji są wewnętrznie zróżnicowani, czego nie stwierdziła w badaniach wcześniejszych (Świda-Ziemba 1995). W ostatnich latach proces różnicowania się młodzieży jeszcze się pogłębił. Opinie na temat współczesnego młodego pokolenia zarówno wśród badaczy społecznych, jak i wśród samej młodzieży, nie są jednolite. Pokazała to również dyskusja na temat „Młodzi końca wieku” prowadzona na łamach „Gazety Wyborczej” w 1999 roku. Wzięli w niej udział przedstawiciele nauk społecznych, dziennikarze, wychowawcy i młodzi czytelnicy. (Najciekawsze, najważniejsze głosy w dyskusji, które tworzą portret pokolenia, ukazały się również jako publikacja książkowa pod redakcją Marcina Piaseckiego).

W próbach charakterystyki młodzieży końca wieku trudno znaleźć konkluzje odnoszące się do całej młodzieży. Wielokrotnie podkreśla się za to, że nie jest to kategoria jednolita, w opisie której łatwo byłoby o generalne wnioski. Młode pokolenie nie dystansuje się w sposób zdecydowany od pokolenia rodziców. Konflikt pokoleń i wspólne przeżycia tradycyjnie konstytuujące pokolenie zostały zastąpione podziałami i zróżnicowaniem wewnątrzgeneracyjnym. Jak pisze B. Fatyga, zbiorowa tożsamość pokolenia (legenda pokolenia) została zastąpiona wzajemnie konkurencyjnymi legendami: złotą, czarną, białą i szarą (Fatyga 1999B).

„Złotą legendę” reprezentują młodzi ludzie, którym udało się osiągnąć sukces. W rękę mają wszystkie atuty: są młodzi, zdolni, kreatywni, bogaci. Sukces oznacza dla nich karierę zawodową przekładającą się na wysoką pozycję materialną. W swoim życiu przedsięwzięli już kroki umożliwiające realizację tego celu. Pracują w renomowanych firmach jako specjaliści czy menedżerowie lub realizują swój sukces na estradzie lub stadionie (Hajduk 2001). Młodzi reprezentujący „złotą” tożsamość pokoleniową bardziej niż za egalitaryzmem społecznym skłonni są opowiadać się za kapitalizmem, uznając bogacenie się i sukces zawodowy za przejaw własnego talentu i umiejętności.

„Białą legendę” tworzy młodzież zbliżona najbardziej do tradycyjnych inteligentów. Ta część pokolenia to intelektualiści — młodzi nauczyciele, dziennikarze, studenci, artyści — których kapitałem jest hołdowanie wartościom humanistycznym. W świecie zdominowanym przez wartości materialne ich etos inteligenta nie jest już wystarczający do osiągnięcia sukcesu, częściej bywa utożsamiany z resentymentami wynikającymi z braku umiejętności przystosowania się do realiów ekonomicznych. Dysponując osobistymi talentami i względnie wysokim statusem wykształcenia, reprezentanci „białej legendy” mają jednak szanse na osiągnięcie powodzenia. Jest to możliwe, zda-

niem B. Idzikowskiego, gdy społeczeństwo doceni finansowo tę kategorię, a ona sama odrzuci niechęć do konkurencji i mit biednego acz wrażliwego inteligenta. W przeciwnym wypadku przedstawiciele białej legendy znajdą się po stronie spauperyzowanej, nastawionej roszczeniowo części społeczeństwa (Idzikowski 2000).

„Szara legenda” to legenda „normalsów” — młodych ludzi nieobdarzonych specjalnymi zdolnościami i talentami, którzy nie odziedziczyli po rodzicach wysokiego statusu ani społecznego, ani materialnego. Stanowią większość społeczeństwa. W ich raczej niezmiennym układzie wartości pierwsze miejsce zajmuje życie rodzinne. Cenią poczucie bezpieczeństwa i normalności. Wybierają strategie przystosowawcze, raczej nie należą do tych, którzy ryzykują (Fatyga 1999A). Słabo wykształceni, już na starcie mają ograniczone szanse zajęcia wysokich pozycji w strukturze społecznej. Najczęściej zasilają rzesze robotników, pracowników handlowych i drobnych usługodawców. Bez większych perspektyw na sukces, nie mając jednocześnie zbyt wiele do stracenia, część „szarej” młodzieży korzysta z oferty szarej strefy, podejmując działania nie zawsze zgodne z prawem (Idzikowski 2000).

„Czarna to legenda” blockersów, młodych ludzi, którym również z sukcesem udało się wykorzystać reguły gospodarki rynkowej, ale swoje życiowe powodzenie zawdzięczają działaniom nie zawsze zgodnym z prawem. W tej grupie lokują się młodzi cwaniacy, członkowie grup zorganizowanej przestępczości, dilerzy narkotyków, „dresiarze” „jumacze” etc.

Czy cztery legendy pokolenia współczesnej młodzieży wpisują się w model społecznej partycypacji młodzieży? Odnosząc wyłonione w dyskursie legendy do teoretycznych typów społecznej partycypacji, można wskazać odpowiedniość między nimi. Kongruencje między legendami a modelem można ująć następująco: „złota legenda” — integracja, „biała legenda” — asymilacja, „czarna legenda” — indyferencja, „szara legenda” — separacja. Przyporządkowanie to zostanie poniżej uzasadnione.

Młodzież reprezentująca „złotą legendę” doskonale wypełniła swoje zadania polegające na zdobyciu odpowiednich kompetencji do osiągnięcia sukcesu w dorosłym życiu. Podejmując już w czasie edukacji liczne formy aktywności pozaszkolnej, bardzo dobrze czuje się na rynku pracy, który promuje młodych, kreatywnych, rzutkich, z ambicjami. Staranne wykształcenie w połączeniu z osobistymi zdolnościami pozwala tej młodzieży na szybkie osiągnięcie wysokiej pozycji w strukturze społecznej. B. Fatyga, charakteryzując przedstawicieli „złotej legendy”, wskazuje również na „cichych współudziałowców” ich sukcesów — rodziców. Jej zdaniem „zaplecze rodzicielskie”, czyli wsparcie kapitałem zarówno finansowym, jak i kulturowym, stanowi istotny udział rodziców w sukcesie dzieci. Tym samym potwierdzenie znajduje zawarta w modelu teza o wpływie wysokich zasobów socjalno-przestrzennych na realizację przez młodzież strategii integracji. „Złota młodzież” łączy zatem doświadczenia moratorium z pomyślnym wypełnieniem zadań przynależnych

wiekowi dorastania, by (często przy wsparciu rodziny) osiągnąć powodzenie życiowe i sukces, na który została „skazana”.

Strategia asymilacji zarezerwowana została dla „białej” młodzieży. To ci młodzi ludzie, którzy znaleźli się w obszarze wyznaczonym przez wysoką orientację przyszłościową i niską terażniejszą. Przedstawiciele „białej legendy” wydają się dobrze przygotowani do funkcjonowania w życiu dorosłym, zdobyli przecież odpowiednie wykształcenie, które miało umożliwić im wykonywanie prestiżowych i dobrze płatnych zawodów, zrobienie kariery i dostatnie życie. Od dawna nastawieni raczej na realizację gotowych wzorców niż poszukiwanie własnych dróg życiowych, nie potrafią jednak sprostać wymaganiom stawianym przez rzeczywistość. Przystosowują się biernie do sytuacji i nie chcą lub nie potrafią wykorzystać potencjału, jakim dysponują. „Biała” młodzież asymiluje się w świecie dorosłych i w niewielkim zakresie podejmuje próby poszukiwania swojego sposobu na życie. Oczekuje raczej od społeczeństwa, by to ono dało jej szanse skorzystania z intelektualnego kapitału w przejściu do grona „złotej” młodzieży.

Młodzież utożsamiana z „szarą legendą” lokuje się w modelu społecznej partycypacji w strategii indyferencji. Tej młodzieży nie udało się w wystarczającym stopniu zrealizować zadań rozwojowych, szczególnie tych związanych ze zdobyciem wykształcenia. Młodzi „normalsi” mają zatem niewielkie szanse na podjęcie pracy w atrakcyjnych zawodach, wymagających na ogół legitymowania się wyższym lub co najmniej średnim wykształceniem. To dla nich zostały zarezerwowane niższe pozycje w hierarchii społecznej. Nie mają nic albo prawie nic, co mogłoby wspierać ich w dążeniach do zmiany własnej sytuacji. Nie ukończyli odpowiednich szkół, nie mają możliwości finansowych, w przeszłości nie nauczyli się podejmowania różnych ról. Nie widzą dla siebie prawie żadnych możliwości ani w chwili obecnej, ani w przyszłości. Bezpieczeństwo i normalność wydaje się synonimem stagnacji. Biernie pozostają w środowisku, które ich samych nie wyposażało w atuty pozwalające na osiągnięcie powodzenia. Czasem próbują wynagrodzić sobie życiowe porażki, upatrując szansy na szybki i łatwy sukces w działalności niezgodnej z prawem.

Niska orientacja przyszłościowa a jednocześnie wysoka orientacja terażniejsza to miejsce, w którym można umieścić przedstawicieli „czarnej legendy”. Strategia separacji najtrafniej zdaje się opisywać ich społeczne uczestnictwo. Żyjąc dniem dzisiejszym, bez zbytniej troski o przyszłość, „czarna” młodzież stosunkowo łatwo podejmuje się różnych ról społecznych. Już dawniej umiała świetnie wykorzystać czas moratorium — społecznego przyzwolenia na życie terażniejszością, nie wykonała jednak innych społecznie nadanych zadań. Rekompensując braki w wykształceniu zaradnością życiową, cały czas szuka swojego miejsca w życiu. Niejednokrotnie próby te prowadzą do związków z grupami subkulturowymi lub przestępczymi.

Osadzenie legend współczesnej młodzieży w teoretycznym modelu strategii uczestnictwa społecznego okazało się możliwe. Wydaje się, że charakterystyka polskiej młodzieży ujęta w cztery pokoleniowe legendy jest adekwatna.

watna do zaproponowanych strategii opisujących strategię społecznego uczestnictwa młodzieży. Podkreślić należy również, iż zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku autorzy wskazują na istotną rolę zaplecza socjalizacyjnego (przede wszystkim rodzinnego), którym dysponuje młody człowiek. To, co oferuje rodzina w sensie materialnym i kulturowym („rodzinne wyposażenie”, jak mówi B. Fatyga, czy „rodzinne zasoby” według H. Merkensa), może już na starcie albo dawać nieograniczone możliwości, albo odbierać życiowe szanse.

Typologia biografii M. Malewskiego

Przedstawiona powyżej typologia ma pomóc w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: splót jakich warunków powoduje, że jednostka realizuje dany typ społecznego uczestnictwa? Autorzy typologii nie analizują, jak droga życiowa jednostki, jej biografia, będąca konsekwencją realizacji określonego typu społecznego uczestnictwa, jest odbierana przez jednostkę. Odczucia i subiektywny świat jednostki nie są poddawane oglądowi. Spojrzenie na biografię przez pryzmat doświadczeń osobistych jednostki, jej indywidualnego rozumienia i przeżywania świata, własnego w nim uczestnictwa zaproponował M. Malewski. W tej typologii, wywiedzionej z symbolicznego interakcjonizmu i fenomenologii, biografia jest ujmowana jako byt indywidualny, subiektywny, choć przeżywany według społecznie obowiązujących wzorów.

M. Malewski proponuje cztery typy biografii nazwane: życiem jako pasmem sukcesów, życiem jako cierpieniem, życiem jako walką i życiem jako obowiązkiem. Wynikają one z różnych możliwych odbiorów świata przez jednostkę, której własne „ja” może się lokować w różnych punktach na kontinuum od przedmiotowości do podmiotowości i od przymusu do wolności. Poczucie własnej tożsamości tworzy jeden z wymiarów konstruowanej typologii; drugi wynika z odczuwania przez jednostkę możliwości i ograniczeń związanych z zajmowanym miejscem w strukturze społecznej. Konsekwencją osiągnięcia przez jednostkę określonej pozycji społecznej jest, zdaniem M. Malewskiego, subiektywne odbieranie konieczności i możliwości związanych z tą pozycją jako sytuacji przymusu i wolności. Przy budowaniu typologii autor odnosi indywidualne poczucie przymusu i wolności związane z byciem w świecie do tożsamości jednostki. Stosunek zgodności lub rozbieżności między tymi kategoriami tworzy właśnie cztery typy biografii (Malewski 2002).

Życie jako pasmo sukcesów — ten typ biografii autor nazywa „udaną integracją tego, co osobiste i społeczne”. Jednostka akceptuje swój świat, interioryzuje wartości w nim cenione i czyni je celami swojego działania, wybierając społecznie uznawane drogi do ich osiągnięcia. Osiąga spójność egzystencjalną.

Życie jako cierpienie — to biografia jednostek, w życiu których pojawiła się dysharmonia pomiędzy indywidualnym poczuciem tożsamości a spo-

lęcznym kontekstem ludzkiej egzystencji. Przed jednostką otwierają się nowe horyzonty możliwości, jednak z jakichś przyczyn nie może ona podejmować tych wyzwań lub próby zmierzenia się z nimi kończą się niepowodzeniem. Powtarzalność takich sytuacji sprzyja utracie wiary w możliwość panowania nad własnym życiem; jednostka odczuwa własną nieadekwatność, czuje się bezradna wobec przytłaczających ją sytuacji.

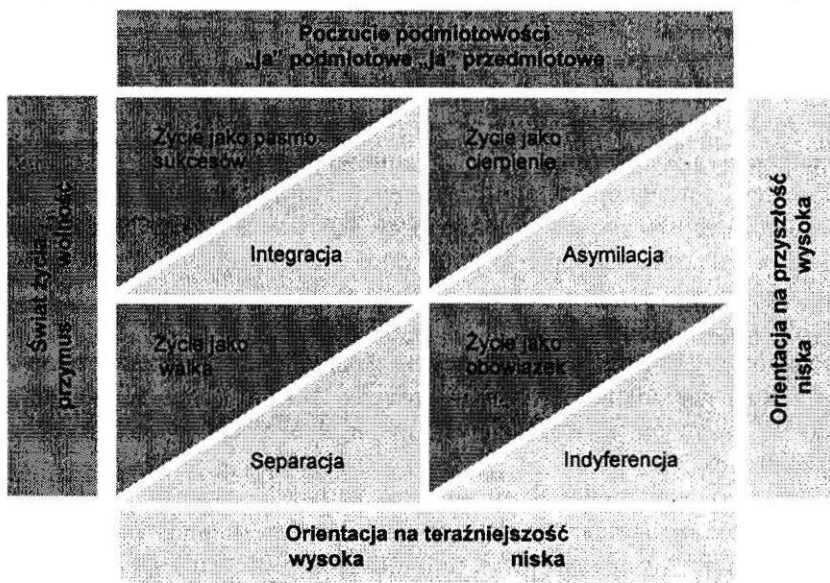
Życie jako obowiązek — to typ biografii „zarezerwowanej” dla jednostek dobrze zsocjalizowanych. Nabyte w procesie socjalizacji kompetencje do roli społecznej przekładają się adekwatnie do oczekiwań społecznych dotyczących wywiązywania się z ról narzuconych jednostce. Gotowość akceptacji z góry ustalonych społecznych wymagań i satysfakcja płynąca z wypełniania obowiązków sprzyjają budowania przedmiotowego „ja”. Jednostka nie poszukuje innych dróg życiowych, w których byłoby więcej miejsca na indywidualne, osobiste dążenia. Funkcjonowanie w rolach nadaje sens jej życiu w świecie, który jawi się miejscem bezpiecznym i uporządkowanym.

Życie jako walka — to biografia ludzi, „którzy postrzegają rzeczywistość jako sferę rozlicznych, nakładających się na siebie przymusów, ograniczających ich podmiotowe działania” (Malewski 2002, s. 47). Sytuacja, w której się znaleźli, jest odbierana jako niezawiniona i niesprawiedliwa. Jednostka czuje się społecznie zniewolona, jednakże w swoich działaniach wszelkimi możliwymi środkami podejmuje walkę z przeciwnościami losu. Dąży do wyeliminowania barier ograniczających jej życiowe wybory, swobodę działania lub realizację celów. Podmiotowość własnej osoby nie pozwala jej na bierne podporządkowanie się rzeczywistości.

Typologia biografii życiowych M. Malewskiego wydaje się celnie ujmować subiektywny odbiór społecznego świata nie tylko przez osoby dorosłe, ale również przez młodych ludzi, których życiowe biografie są stosunkowo krótkie. W okresie młodzieńczym, uważanym za czas kształtowania się tożsamości, budowania własnej indywidualności, postrzeganie przez jednostkę życia w kategoriach przymusu i wolności jest szczególnie wyraziste. Młody człowiek może intensywnie doświadczać własnej egzystencji, próbując odnaleźć właściwe sobie miejsce w świecie, w którym wolność wyborów przeplata się z koniecznością realizacji narzuconych społecznie obowiązków.

Spróbujmy dokonać złożenia zaproponowanej przez M. Malewskiego typologii biografii z typologią strategii uczestnictwa społecznego H. Merksena i D. Bergs-Winkels. Znalezienie wspólnych elementów w typach wyróżnionych w obu typologiach, które za punkt wyjścia obrały inne płaszczyzny badania ludzkiego życia, może wydawać się dość kontrowersyjne, zabieg ten jednak ma na celu wskazanie, że obie typologie — wyrosłe z odmiennego ujmowania biografii życia ludzkiego — nie są przeciwstawne, ale stanowią komplementarne propozycje w rozważaniach nad życiem jednostki w społeczeństwie. Próbę konkatenaacji można graficznie ująć na diagramie, w którym jedna strona jest opisywana z punktu widzenia psychologicznego (Malewski), druga z socjologicznego (Merksen, Bergs-Winkels).

Schemat 3. Połączenia typologii społecznego uczestnictwa H. Merksa i D. Berghs-Winkels i typologii biografii życiowych M. Malewskiego



Typ biografii nazwanej „życie jako pasmo sukcesów” wydaje się najbliższy tym, którzy lokują się w strategii integracji. Oni najpełniej zaakceptowali wymagania ideologii liberalnej i zasady wolnego rynku. Wykształcenie, dobra pozycja w strukturze społecznej, wysoki status ekonomiczny sprzyjają podejmowaniu przez jednostkę aktywności w różnych dziedzinach życia. Jednocześnie atuty, którymi dysponuje, predestynują do osiągania sukcesów. Wachlarz możliwości stojących przed jednostką znajdującą się na tak uprzywilejowanej pozycji jest bardzo duży. Wolność wyboru, legitymizowana ideologią konsumpcyjną, umacnia jednostkę w jej poczuciu podmiotowości. Zachodzi zjawisko wzajemnej stymulacji „ja” podmiotowego i subiektywnego poczucia wolności (Malewski 2002).

W spektrum aktywności i działań jednostki znajdują się zarówno te nakierowane na cieszenie się przyjemnościami życia, jak i podejmowane z myślą o umocnieniu swojego statusu i podtrzymywaniu go w przyszłości. Zachowania jednostek cechuje zatem wysoka orientacja teraźniejsza i przyszłościowa charakterystyczna dla strategii integracji.

Strategia asymilacji została przypisana biografii „życie jako cierpienie”. Przypomnijmy, że w strategii asymilacji ulokowane zostały osoby, których partycypacja społeczna wyznaczana jest przez wysoką orientację przyszłościową, a niską teraźniejszą. Jednostka ulokowana w tym typie społecznego uczestnictwa dąży w ukierunkowanym rozwoju celu według nadanych wzorów życia. Na te wyćwiczone scenariusze życia nakładają się sytuacje, którym nie potrafi sprostać. Pojawia się sytuacja dyskomfortu, na którą zwraca uwagę

M. Malewski w opisie życia jako cierpienia. Źródłem tego cierpienia może być nieadekwatność zajmowanej pozycji społecznej lub posiadanych zasobów materialnych do zdobytego przez jednostkę wykształcenia lub posiadanych kompetencji. Świadomość posiadanych atutów wobec niemożności czy nieumiejętności wykorzystania ich w nowych sytuacjach przy jednoczesnym niskim poczuciu podmiotowości wydaje się charakteryzować osoby, które dobrze wypełniły zadania stawiane przez społeczeństwo, nie potrafią jednak odnaleźć się w teraźniejszości, biernie oczekując poprawy losu.

Punktem wspólnym strategii indyferencji i życia jako obowiązku uczynić można charakterystyczne dla obu koncepcji lokowanie w nich jednostek biernych, które nie podejmują prób kształtowania swojej przyszłości wokół swoich osobistych dążeń i potrzeb, a przy tym nie widzą dla siebie zbyt wielu perspektyw. Tym chętniej podporządkowują się narzuconym rolom, starając się na przekonaniu o „dobrze wykonywanym zadaniu” zbudować poczucie bezpieczeństwa i porządku we własnym świecie. Ani nie podporządkowali swojego życia orientacji przyszłościowej, ani nie rozwijają swoich możliwości w teraźniejszości.

Życie jako walka charakteryzować może psychologiczną stronę strategii separacji. Dla tej strategii znamieną jest łatwość znajdowania alternatyw wobec zaistniałych sytuacji życiowych, niechęć do godzenia się na społecznie uznawane wzory przebiegu życia. Życie ujmowane w kategoriach walki podejmują ludzie, którzy nie chcą godzić się na przymus i bierne podporządkowanie. Ich działania skupione są na pokonywaniu wszelkimi dostępnymi środkami ograniczeń sytuacji, w których się znaleźli. Charakterystyczny dla obu typów jest zatem brak zgody na społeczne restrykcje i podejmowanie w imię własnych potrzeb działań służących ich wyeliminowaniu.

Zakończenie

Zaprezentowane koncepcje teoretyczne ujmują uczestnictwo młodzieży w życiu społecznym z różnych perspektyw, wywodzą się z różnych kierunków obecnych w naukach społecznych. Ich weryfikacja empiryczna wymaga analiz ilościowych i jakościowych. Proponowane koncepcje mogą stanowić punkt wyjścia dla badaczy podejmujących dyskusje w nurcie zarówno pozytywistycznym, jak i postmodernistycznym, każdy z nich bowiem wnosi wartościowe ustalenia pozwalające na lepsze poznanie i zrozumienie motywów kierujących zachowaniem jednostek, ich funkcjonowania w strukturach społecznych i wzajemnych zależności między indywiduum a społeczeństwem. Od badacza zależy, po który z nich sięgnie, próbując poznać i opisać specyfikę uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym.

Literatura

- FATYGA B. (1999A), Federacja subkultur – najliczniejsi są normalisi. Wywiad z B. Fatygą przeprowadziła M. Subotić, „Rzeczpospolita” nr 106.
- (1999B), Resentyment, marketing i legenda, [w:] Młodzi końca wieku, red. M. Piasecki, Warszawa.
- HAJDUK B. (2000), Socjalizacja studentów w małym ośrodku akademickim., Zielona Góra.
- HAJDUK E. (2001), Kulturowe wyznaczniki biegu życia, Warszawa.
- IDZIKOWSKI B. (2000), Die heutige polnische Jugend - eine homogene Kategorie oder Kulturmosaik? [w:] Die Jugend von Heute: Aussichten und Bedrohungen, red. E. Hajduk, B. Idzikowski, Zielona Góra.
- MALEWSKI M. (2002), Przymus i wolność w edukacji dorosłych, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” nr 1 (17), Wrocław.
- MERKENS H., BERGS-WINKELS D. (1998), Projekt zum Thema: Makrosozialen Partizipation Chancen Jugendlicher, Berlin.
- , BUTZ P. (2000), Typologische Entwicklungswege Jugendlicher in Zusammenspiel von zukunftsorientierten Entwicklungsaufgaben und gegenwartsorientierten Entfaltungsmöglichkeit, Berlin.
- MISZTAŁ B. (1977), Zagadnienia społecznego uczestnictwa i współdziałania. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- MŁODZI końca wieku (1999), red. M. Piasecki, Warszawa.
- MODRZEWSKI J. (1994), Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w jej cyklu życia, „Forum Oświatowe” nr 1.
- ŚWIDA-ZIEMBA H. (1995), Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych, Warszawa.
- TILLMANN H. J. (1996), Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie, Warszawa.
- TYSZKA A. (1987), Interesy i ideały kultury. Struktura społeczna i udział w kulturze, Warszawa.

EDYTA MIANOWSKA
Universität zu Zielona Góra

BETEILIGUNG DER JUGENDLICHEN AM GESELLSCHAFTLICHEN LEBEN

Zusammenfassung

Prozesse der Globalisierung, wirtschaftliche und politische Wandlungen in Polen änderten und ändern immer noch gesellschaftliche Strukturen in Mikro- und Makroskala. Die Folgen dieser Wandlungen sind nicht vorzusehen deshalb muss man sie ununterbrochen untersuchen und beschreiben. Eine der Ebenen der Analysen der vollziehenden Wandlungen kann eine Beobachtung der Wandlungen eines einzelnen Menschen im gesellschaftlichen Leben sein. Die Handlungen eines Einzelmenschen haben gesellschaftliches Ausmaß, weil er in einer Beziehung zu Gesellschaftsmitgliedern steht und weil die Folgen seiner Handlungen das Leben anderer Menschen oder das Funktionieren der gesellschaftlichen Strukturen modifizieren. Sämtliche (nicht nur intentionelle) Handlungen des Menschen können als eine Erscheinung seiner gesellschaftlichen Beteiligung begriffen werden. In diesem Beitrag wurden gewählte Auffassungen der Beschreibung der gesellschaftlichen Beteiligung der Menschen präsentiert. Die angebrachten theoretischen Auffassungen können eine Beziehungsebene bei Untersuchungen

sein, deren Gegenstand Probleme verschiedener Erscheinungen der Teilnahme der Jugendlichen am gegenwärtigen Leben der polnischen Gesellschaft sind.

In dem Beitrag wurden die Auffassung der gesellschaftlichen Beteiligung von Bronisław Misztal und sich daran stützende Auffassung von Jerzy Modrzewski erörtert. Es wurde auch das Modell der gesellschaftlichen Beteiligung von Hans Merrens und Dagmar Bergs-Winkels und eine auf dieser Grundlage gebildete Typologie präsentiert. Die in der Auffassung von Barbara Fatyga angebotenen Vorschläge wurden auf die Typologie der Jugendlichen bezogen. In der vergleichenden Fassung wurde auch die Typologie der Biographie von Mieczysław Malewski präsentiert. Jede der dargestellten Auffassungen lässt am Ende einen Spielraum für die Diskussion über die gesellschaftliche Beteiligung der Jugendlichen.

EDWARD HAJDUK

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP
w Szczecinie

INSTYTUCJONALNY UKŁAD ZIELONEJ GÓRY GENERUJĄCY I KONTROLUJĄCY PROCES SOCJALIZACJI

Badający procesy społeczne: socjalizacji, wychowania, migracji, bezrobocia, rozpowszechniania się ideologii czy religii, zakłada lub świadomie przyjmuje układ (system) społeczny, w którym badany proces przebiega. Można mówić o przestrzeni społecznej, obszarze społecznym czy podłożu historycznym badanego procesu społecznego. Proces społeczny ma określoną lokalizację i czas trwania.

Teoretycy socjalizacji i badający proces socjalizacji określają mniej lub bardziej dokładnie obszar społeczny stanowiący obramowanie społecznego procesu, który jest przedmiotem badań. Niektórzy socjologowie uznają społeczeństwo za system społeczny i wyodrębniają w nim subsystemy (lub podsystemy) o dokładnie określonych funkcjach realizowanych w stosunku do systemu i w stosunku do innych subsystemów. Jeden z subsystemów realizuje funkcje socjalizacyjne sprzyjające stabilizacji systemu społecznego albo planowanej jego zmianie.

Bardzo ambitne ujęcie teoretyczne realizują też socjologowie, którzy sam proces socjalizacji uznają za przedmiot badań. Wyznaczają oni obszar aktywności jednostki i wskazują grupy, instytucje, społeczności terytorialne, które generują proces socjalizacji i kontrolują jego przebieg. Bardzo rozpowszechniony jest pogląd uznający kręgi społeczne za podstawowy obszar aktywności jednostki urabiający jej społeczną osobowość. Różnorodność osobowości społecznych wykreowały zgoła odmienne kręgi społeczne urealniające osobliwe dla nich wzory aktywności i rodzaje aspiracji kształtowane przez krąg społeczny. Obszary aktywności społecznej jednostek, zwane kręgami, są izolowane, autonomiczne, co przesądza o tym, że typy osobowości społecznej przez nie kształtowane bardzo się różnią, a różnic owych nie można anulować, ale też nie ma racji społecznych, aby podejmować działania redukujące różnice spowodowane oddziaływaniem różnych kręgów.

Pod wielu względami odmienną od pokrótce tu przedstawionej organizację społeczeństwa wychowującego odczytujemy z prac innych socjologów. Społeczeństwo jest układem: mikrosystemów, mezosystemów, egzosystemów – systemów niższego poziomu tworzących jego makrosystem. Jednostka pod-

dawana jest bezpośrednio oddziaływaniu mikrosystemu, ale mikrosystem osadzony jest w systemach wyższego poziomu, ma ograniczoną autonomię w tworzeniu wartości i wzorów kultury oraz kreowania wzorów osobowych lub wzorów biografii. Wprzęgnięte w proces socjalizacji przez mikrosystem normatywne składniki kultury — wartości, wzory osobowe i wzory biografii — są tworzone poza nim. Tak samo dzieła kultury symbolicznej i włączone w ten proces ideologie lub religie powstały znacznie wcześniej i poza mikrosystemem, w którym są uznawane za tworzywo przydatne do kształtowania osobników danego mikrosystemu: rodziny, grupy rówieśniczej, klasy szkolnej.

Makrosystem osiąga spójność i wystarczający stopień integracji, gdy zachowuje zdolność — jego instytucje przede wszystkim — kontrolowania wartości, wzorów kultury, wzorów biografii motywujących do aktywności członków mikrosystemów. Gdy zakres i siła tej kontroli słabnie, makrosystem nie stwarza gwarancji zachowania ładu społecznego. Hierarchiczny układ systemów dokładniej odtwarza rzeczywiste środowisko społeczne jednostki w jej doświadczeniu, niż autonomiczne kręgi społeczne stanowiące historycznie wcześniejszą propozycję teoretyczną socjologa. O kręgach społecznych i o systemach społecznych czytamy, pytając o społecznych sprawców procesu socjalizacji uznawanego za podstawowy proces społeczny, uniwersalny, zapewniający ciągłość organizacji wielkich grup, ciągłość ich kultury. Ma on wymiar indywidualny, gdy badamy rozwój jednostki, i wymiar społeczny, gdy badamy uwarunkowania ładu społecznego wielkich grup społecznych — ładu umożliwiającego jednostce przewidywanie biegu zdarzeń. Uznanie grupy społecznej za społeczny obszar aktywności jednostki, której kultura i struktura stanowi istotny składnik środowiska socjalizacji, powszechne w socjologii, nie usuwa źródła sporu o to, które grupy społeczne mają większy udział w realizacji swoich scenariuszy sprzyjających powiększaniu liczby nosicieli ich kultury. Często wypowiedzana jest opinia o osłabieniu socjalizacyjnej roli rodziny, szkoły, zwiększa się natomiast socjalizacyjna funkcja grup rówieśniczych, grup subkultur młodzieży, a także mediów. Chociaż brak danych empirycznych wspomagających bezdyskusyjnie takie przekonanie, to liczne obserwacje skłaniają do jego akceptacji. Wzrost socjalizacyjnego znaczenia grup nieformalnych, rówieśniczych, grup subkultur młodzieży ma swoje odzwierciedlenie w tworzeniu teorii społecznej partycypacji młodzieży i strategii społecznego uczestnictwa młodzieży we współczesnym społeczeństwie.

Znacznie rzadziej analiza procesu socjalizacji dokonywana jest przy założeniu, że obszar aktywności jednostki wyznacza typ społeczności terytorialnej: wieś, małe miasto, średnie miasto, wielkie miasto i metropolia czy dzielnica wielkiego miasta. Znane nam teorie socjalizacji tego zróżnicowania społeczności terytorialnych nie uwzględniają. Wiedza socjologiczna o instytucjonalnym wyposażeniu społeczności terytorialnych wymaga uzupełnienia, podobnie wiedza o zróżnicowaniu kultury symbolicznej społeczności terytorialnej. To są elementarne warunki, od spełnienia których zależy tworzenie typologii środowisk wychowawczych czy socjalizacyjnych. Brak badań empi-

rycznych środowisk socjalizacji dzieci i młodzieży (poza społecznościami pogranicza lub społecznościami wielokulturowymi) sprawia, że nie ma przesłanek potrzebnych do tworzenia ich typologii i wyjaśniania odmiennych przebiegów procesu socjalizacji w odmiennych typach środowisk. Akcent przeniesiony został na badania mediów i badania grup subkultur młodzieży.

Aktywność człowieka zachodzi w określonej przestrzeni społecznej, chociaż skutki jej mogą wykraczać poza nią. Autorzy prac o socjalizacji skupiają się na rozpoznaniu grup, instytucji, organizacji tworzących społeczny obszar aktywności jednostki, na którym zachodzi oddziaływanie na nią wartości i wzorów kultury, czyli „tworzenie” jej osobowości przez społeczeństwo. Autorzy prac traktujących o tym problemie różnią się założeniem odnośnie do tego, czy obszary aktywności jednostki (kręgi, systemy, grupy, społeczności) oddziałujące na nią przez wartości i wzory kultury są powiązane ze sobą asymetrycznie, czy też są autonomiczne i autarkiczne. Sugestia zawarta w ostatnim zdaniu wydaje się zgoła nieprawdopodobna, silne bowiem są obecnie procesy globalizacji unifikujące wartości i wzory kultury włączone w proces socjalizacji kolejnych pokoleń współczesnych społeczeństw. Psychologiczne teorie rozwoju umysłowego, moralnego, społecznego są bardziej zbieżne z teoriami globalizacji niż socjologiczne koncepcje socjalizacji, chociaż niektóre nie są objęte przez nas tym zastrzeżeniem. Sympatyzujemy z poglądami socjologów, którzy uznają asymetryczność relacji społeczeństwo — jednostka, relacji ulegających zmianom, gdy jednostka opanowując systemy kultury usamodzielnia się, a w skrajnych przypadkach uzyskuje możliwości kształtowania organizacji instytucji społeczeństwa.

Stosownie do takiego przekonania dokonujemy rozpoznania społecznych obszarów aktywności jednostki o szczególnym znaczeniu w selekcionowaniu wzorów przebiegu życia, tworzeniu standardów jej rozwoju, ale także o dobrze zdefiniowanej funkcji w zachowaniu ładu społeczeństwa. Propozycje nasze uwzględniają wielość wzorów przebiegu życia stanowiących składnik normatywny kultury współczesnych społeczeństw. Obszary społeczne aktywności jednostki tworzą układy społeczne złożone z instytucji. Wyróżniamy kilka układów: a) promocyjny, b) alternatywny, c) wspomagający, d) opozycyjny, e) represyjny. Dokonamy opisu owych układów, eksponując różnice między nimi, a następnie poczynimy próbę określeniu ich funkcji w procesie socjalizacji młodzieży.

* * *

Układ promocyjny tworzą instytucje edukacji — od przedszkola do uczelni. Do nich dołączamy instytucje kursów kwalifikacyjnych, językowych, studiów podyplomowych itp. Niektóre z nich istotnie mają system promocji i selekcionują kandydatów do posiadania świadectwa potwierdzającego osiągnięcie pożądanego poziomu kompetencji, odpowiadającego wiekowi kalendarzowemu. Inne instytucje tego układu jedynie potwierdzają posiadane lub nabyte

przy ich udziale kompetencje, a rozróżniają jedynie stopień opanowania wiedzy lub umiejętności. O odrębności tego układu przesądzają instytucje, które promują i selekcjonują kandydatów do posiadania świadectwa ukończenia roku nauki szkolnej lub roku studiów. Decydują one o poziomie wykształcenia społeczeństwa i o przebiegu kariery zawodowej wszystkich, którzy korzystają z ich pomocy. Ponieważ we współczesnych społeczeństwach zachodniej cywilizacji istnieje obowiązek nauki szkolnej, można powiedzieć, że instytucje układu promocyjnego współokreślają przebieg życia każdej jednostki, one też — wprowadzając ją w systemy kultury i świat wartości — tworzą przesłanki niezbędne do utrzymania ładu w społeczeństwie. Ocenie poddawane są te aspekty działalności instytucji układu promocyjnego.

Układ alternatywny tworzą instytucje sportu i kultury symbolicznej, które wspomagają realizujących wzory biografii inne niż upowszechniany przez instytucje układu promocyjnego. Do instytucji układu alternatywnego należą kluby sportowe, a także instytucje estrady. Klub sportowy tworzy warunki do opanowania umiejętności, których poziom sprawdzają zawodnicy na zawodach sportowych. Potwierdzenie tego poziomu na jednych zawodach nie zwalnia ze startu w innych i podejmowania dalszych prób potwierdzania poziomu opanowanych umiejętności. To potwierdzenie odbywa się stale w sytuacjach społecznych, których wyróżnikiem jest współzawodnictwo o sukces, o pokonanie kontrpartniera, o uzyskanie jak najlepszej pozycji. Klub sportowy także promuje zawodników; są różne ich kategorie i nie wszyscy spośród ubiegających się uzyskują najwyższe kategorie. Instytucje estrady stwarzają warunki do potwierdzania umiejętności, do realizacji aspiracji uzyskania sukcesu we współzawodnictwie z innymi o takich samych aspiracjach. Te instytucje nie prowadzą działalności edukacyjnej. Ich ranga w układzie instytucji przesądza o walorach, o znaczeniu sukcesu uzyskanego przez solistę lub zespół wokalny, muzyczny, kabaretowy. Organizatorzy przeglądów, konkursów, festiwali określają wymagania stawiane uczestnikom dopuszczanym do udziału i to jest sposób selekcji potencjalnych zwycięzców. Główna rola klubu, niezależnie od statutowego zapisu, nie jest edukacyjna, podobnie instytucji estrady nie oceniamy za działalność edukacyjną, ale i klub, i estrada tworzą warunki do realizacji aspiracji tym, którzy dostrzegają dla siebie niewiele szans w wykonywaniu zawodów tradycyjnie wykonywanych po nabyciu kompetencji w instytucjach układu promocyjnego — szkoły, uczelni.

Układ wspomagający tworzą media, związki wyznaniowe, rodziny, biblioteki. Te instytucje mogą prowadzić działalność edukacyjną i z tego powodu przynależą także do układu promocyjnego, ale główna ich funkcja realizowana jest przez wspomaganie instytucji układu promocyjnego w realizacji zadań statutowych i wspomaganie instytucji układu alternatywnego. Sposoby wspomagania są dostosowane do możliwości danej instytucji; każda korzysta z innych. Media mają większy zakres oddziaływania niż rodzina i związki wyznaniowe, rodzina jednak może skuteczniej wspierać dziecko w dążeniach do sukcesu w szkole, na stadionie lub estradzie niż pozostałe instytucje układu

wspomagającego. Środki masowego komunikowania wspomagają instytucje układu promocyjnego lub alternatywnego na różne sposoby, a przede wszystkim przez kształtowanie o nich opinii, przekazywanie informacji o ich osiągnięciach i o osiągnięciach ludzi wspomaganych przez te instytucje.

Układ opozycyjny tworzą grupy przestępcze i grupy subkultur młodzieży. One generują wzory aktywności i style życia, ale nie generują wzorów biografii, wzorów przebiegu życia. Opinia dość powszechna o wzrastającym oddziaływaniu grup nieformalnych, grup subkultur młodzieży, nie uwzględnia ważkiego faktu, że grupy te nie są władne wygenerować odrębnego wzoru przebiegu życia i wprowadzić go do panującej kultury, do normatywnych składników kultury społeczeństwa globalnego. Nie są władne zapoczątkować nowych przebiegów życia i zaproponować nowej strategii społecznego uczestnictwa kolejnym pokoleniom młodzieży. Grupy te sprzyjają realizacji społecznego uczestnictwa „tu” i „teraz” bez wyraźnych odniesień pozytywnych do wymagań zawartych w zadaniach rozwojowych. Ich wzory aktywności społecznej i wzory aktywności kulturalnej są ofertą opozycyjną w stosunku do upowszechnianych przez instytucje układu promocyjnego, układu alternatywnego i wspomagającego.

Możliwe, że grupy te przez swoją działalność wyłączają niewielki odsetek kolejnych pokoleń młodzieży z grona realizatorów zadań rozwojowych. To także stanowi rację uznawania grup subkultur młodzieży za układ opozycyjny.

Odrębnego omówienia wymaga funkcja grup przestępczych. W odróżnieniu od grup subkultur młodzieży naruszają one porządek prawny i wyłączają z grona realizatorów zadań rozwojowych pewną część młodzieży, niekiedy bezpowrotnie. Stopień opozycyjności grup przestępczych w stosunku do układu promocyjnego i alternatywnego jest zdecydowanie większy niż w wypadku grup subkultur młodzieży. Grupy przestępcze realizują wzór aktywności i wzór sukcesu, które nie wchodzą do programu edukacji powszechnej i właściwie żadna instytucja w upowszechnianiu owych wzorów nie uczestniczy, podobnie jak w rekrutacji ich realizatorów.

Układ represyjny tworzą instytucje wymiaru sprawiedliwości, policja, więzienia, areszty śledcze, służby specjalne, urząd skarbowy. Niektóre z wymienionych instytucji prowadzą działalność resocjalizacyjną i realizują funkcje zbliżone do instytucji układu promocyjnego, głównym jednak zadaniem instytucji układu represyjnego jest utrzymanie ładu prawnego, a ich funkcję socjalizacyjną wyznacza skuteczność działania, utrwalona przez media, a doszczególniana przez ogół obywateli. Efektywność działania instytucji układu promocyjnego może być wznowiana, gdy skutecznie działają instytucje układu represyjnego, a wyraźnie osłabiona, gdy utrwała się opinia o ich niedowładzie lub o naruszaniu przez nie zasady sprawiedliwości wymagającej jednakowego traktowania wszystkich obywateli naruszających normy prawne. Łatwo zakwestionować pogląd, że obie zasady są przestrzegane w działalności instytucji układu represyjnego.

* * *

Krótki opis układów społecznych generujących i kontrolujących proces socjalizacji kolejnych pokoleń współczesnego społeczeństwa jest potrzebny do rozpoznania cech swoistych określonego typu społeczności terytorialnej. Dokonamy rozpoznania, jakie układy społeczne Zielonej Góry mają znaczący udział w socjalizacji młodzieży tego miasta, a także młodzieży mniejszych społeczności rozmieszczonych wokół Zielonej Góry. Miasto to ma rozbudowany układ promocyjny. Są wszelkie rodzaje instytucji edukacji od szkoły podstawowej do uniwersytetu. Niektóre z miasta o podobnej liczbie mieszkańców i podobnej funkcji w swoim regionie nie posiada tak rozbudowanych instytucji układu promocyjnego, nie ma nawet wyższych szkół zawodowych. Można uznać, że Zielona Góra jest miastem młodzieży akademickiej, która wraz z młodzieżą szkolną stanowi grupę około 25 tys. osób. Ta grupa to małe miasto; jest ona kategorią demograficznie jednorodną, słabo osadzoną w kulturze Zielonej Góry. Utworzenie uniwersytetu spowodowało wzmocnienie procesu migracji młodzieży z małych miast obszaru lubuskiego do Zielonej Góry na studia, a po ich ukończeniu — poszukiwania szansy osadzenia się tu na stałe. Przez pewien okres miasto będzie zasiedlone przez młodych mieszkańców, absolwentów uniwersytetu. Ale czy w społeczności miasta zajądą procesy asymilacji, czy też dezintegracji, tego nie możemy stanowczo prognozować. Czy stanie się społecznością dynamiczną, innowacyjną, czy pasywną, konformistyczną ponadprzeciętnie wykształconych mieszkańców?

Układ alternatywny jest znacznie mniej rozbudowany od promocyjnego. Kluby sportowe są mało widoczne (poza tym, który prowadzi drużynę żużlową lub tenisa stołowego). Wprawdzie jest szkoła średnia o rozbudowanym profilu kształcenia młodzieży uzdolnionej motorycznie, przygotowującej się do zawodowego uprawiania sportu, ale wzór biografii realizowany przez młodzież przy wsparciu instytucji sportu nadal mało znaczy w socjalizacji tej kategorii demograficznej. Sukcesy sportowe zielonogórskich sportowców słabo motywują do wyboru wzoru biografii, który oni realizują, wyboru przez poszukujących dla siebie szansy realizacji aspiracji do mistrzostwa sportowego. Mało też znaczą one w tworzeniu prestiżu miasta, a z pewnością mniej niż utworzenie uniwersytetu.

Zbliżoną opinię można wypowiadać o znaczeniu instytucji estrady w selekcjonowaniu losów życiowych młodzieży zielonogórskiej. W mieście jest szkoła muzyczna, szkoła plastyczna, wydział artystyczny w uniwersytecie, filharmonia, odbywają się festiwale folkloru, piosenki zjednoczonej Europy, liczne festiwale muzyki poważnej i inne, nie promują one jednak młodzieży uzdolnionej muzycznie tak, by uzyskała sukces o zasięgu krajowym lub międzynarodowym. Zespół „Raz-dwa-trzy” nie eksponuje swojego związku z Zieloną Górą i jedynie kabarety zielonogórskie mogą tworzyć silną motywację u młodszych do wyboru tego wzoru biografii, który realizowali lub realizują członkowie kabaretów. Ich sukcesy z pewnością wzmacniają prestiż

miasta a ponadto powiększają liczbę ofert zagospodarowania wolnego czasu przez młodzież, nadają dążeniom jej części wymiar realny. Obecność kabaretów w mediach może u młodych mieszkańców Zielonej Góry poszukujących dla siebie szansy na estradzie wzmacniać motywację do realizacji wzoru biografii generowanego przez instytucje kultury symbolicznej. Podobne funkcje można przypisać grupie filmowej „Sky-Piastowskie”.

Opisane aspekty działalności instytucji estrady, sukcesy realizatorów wzoru biografii przez nie generowanego wyróżniają miasto bardziej niż działające w nim instytucje układu promocyjnego. Zasięg wpływów socjalizacyjnych grup twórczych wspomaganych przez instytucje estrady działające w Zielonej Górze będzie większy, niż zasięg takich instytucji w podobnych do niej miastach, ale ustalenie owego zasięgu daje wynik szacunkowy, domyślny, chociaż prawdopodobny, gdy dokonujemy porównań.

Układ promocyjny ma zasięg oddziaływania na młodzież Zielonej Góry większy od układu alternatywnego, gdy za wskaźnik przyjmiemy wybór wzoru biografii generowanego przez instytucje każdego z tych układów dokonywany przez potencjalnych adresatów owych wzorów.

Układ wspomagający jest rozbudowany. Zielona Góra ma dużo kościołów, bibliotek, księgarni (także wyspecjalizowanych), kilka rozgłośni radiowych, dziennik o dużej poczytności, telewizję przewodową, oddział telewizji regionalnej, studia producenckie telewizji, muzea, galerie. Wymienione instytucje są opiniotwórcze. Zakresy ich oddziaływania się krzyżują, kręgi społeczne realizatorów programów tych instytucji są otwarte, chociaż współzawodniczą ze sobą o wpływ na te same kategorie mieszkańców i wspomagają mogą realizatorów różnych wzorów biografii. To, które instytucje wspomagają realizatorów wzorów generowanych przez różne instytucje układu promocyjnego lub alternatywnego, rozpoznać trzeba w badaniach monograficznych.

Układ opozycyjny trudno rozpoznać. W mieście jest niewiele grup subkultur młodzieży; obecni są sympatycy poszczególnych typów subkultur, ale ich oddziaływanie na młodzież trudno uchwycić poprzez obserwacje codziennych zachowań uczniów lub studentów. Grupy tego układu — prawdopodobnie złożone z uczniów lub studentów — realizują wzory aktywności, które odpowiadają strategii społecznego uczestnictwa zorientowanego na realizację potrzeb „tu i teraz”. Brak nam wiedzy o działalności zorganizowanych grup przestępczych w Zielonej Górze, grup trudniących się kradzieżą, rozbojem, przemytem, a także o obszarach ich aktywności. Kroniki policyjne zapewne zawierają takie informacje; niewielka ilość takich informacji w mediach lokalnych uznać trzeba za wskaźnik bezpiecznego miasta lub miasta niezagrażonego zorganizowaną działalnością przestępczą. Skoro tak jest, jak przypuszczamy, układ opozycyjny ma skąpy udział w generowaniu i kontrolowaniu procesu socjalizacji młodzieży zielonogórskiej.

Układ represyjny ma liczną reprezentację instytucjonalną w Zielonej Górze. Wszystkie instytucje tego układu są w tym mieście obecne: policja, prokuratura, sąd, areszt śledczy, urząd skarbowy, policyjna izba dziecka, izba

wytrzeźwień. Instytucje te strzegą porządku prawnego, a skuteczność ich działania stwarza warunki ułatwiające przewidywanie zachowań mieszkańców Zielonej Góry w rolach publicznych, a jeśli tak jest, mieszkańcy tego miasta, pełniąc funkcje zawodowe, mają zagwarantowane bezpieczeństwo prawne. Udział instytucji układu represyjnego działających w mieście w kontrolowaniu zachowań mieszkańców wzmacnia socjalizacyjne funkcje instytucji układu promocyjnego i układu alternatywnego. Wzmacnia te funkcje, gdy jego instytucje działają skutecznie. Działalność instytucji układu represyjnego ma różne miary skuteczności, a stosowanie każdej z nich wymaga wzmocnienia finansowego z budżetu państwa i budżetu samorządu terytorialnego, wzmocnienie takie jednak ograniczy możliwości wzmocnienia finansowego działalności instytucji układu promocyjnego i układu alternatywnego.

EDWARD HAJDUK
(Zielona Góra)

ZUM EINEM DEN SOZIALISIERUNGSPROZESS GENERIERENDEN UND KONTROLLIERENDEN, INSTITUTIONELLEN SYSTEM VON ZIELONA GÓRA

Zusammenfassung

Um den Sozialisierungsprozeß der Jugend untersuchen zu können, sollen gesellschaftliche Systeme ausgesondert werden, die diesen Prozeß generieren und überwachen. Zu unterscheiden sind einige Systeme wie: a) Promotionssystem, b) alternatives System, c) unterstützendes System, d) oppositionelles System und e) repressives System.

Die ersten zwei unterstützen die Realisierung von drei Musterarten des Lebensverlaufs. Die zwei letzten schaffen solche Muster zwar nicht, aber ihre Tätigkeit verbleibt in den bewirkenden Relationen im Verhältnis zu den Tätigkeitsprogrammen der Institutionen des Promotions- und alternativen Systems. Zielona Góra ist mit den Institutionen aller hier genannten gesellschaftlichen Systeme „ausgestattet“. Als besonders ausgebaut gelten das Promotionssystem, das unterstützende und das repressive System.

ZDZISŁAW WOLK
Uniwersytet Zielonogórski

MOŻLIWOŚCI WSPIERANIA DZIAŁALNOŚCI GIMNAZJUM PRZEZ SPOŁECZNOŚĆ LOKALNĄ ŚREDNIEGO MIASTA

Uwagi wstępne

Zapoczątkowana w 1998 roku reforma szkolnictwa w Polsce wiąże się z utworzeniem gimnazjum — typu szkoły pośredniego pomiędzy szkołą podstawową i szkołą średnią. Gimnazjum jest ogólnokształcącą, nieprofilowaną szkołą obowiązującą wszystkich uczniów, którzy mają za sobą ukończoną (również obowiązkową) sześcioklasową szkołę podstawową. Jednym z zadań tego cyklu jest rozpoznanie zdolności i zainteresowań uczniów, tak aby po jej ukończeniu mogli dokonać racjonalnego wyboru dalszej drogi edukacyjnej (Bugaj 1998, s. 63). Uzasadnieniem takiej modyfikacji struktury systemu oświaty, zmieniającej tak znacznie po raz pierwszy w okresie powojennym, jest specyfika wieku rozwojowego dzieci znajdujących się w przedziale wiekowym 13-16 lat (*Psychologia* 2000). Sposób funkcjonowania tej grupy wiekowej zasadniczo różni się od innych, w związku z tym inne też powinny być sposoby oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych kierowanych pod adresem dzieci w wieku gimnazjalnym. Założono, że rozłączenie pracy z uczniami starszymi od sześcioletniej szkoły podstawowej przyspieszy dojrzewanie, umożliwi młodzieży gimnazjalnej zwiększoną aktywność, przyczyni się do uzyskania przez nią wyraźnej odrębności.

W wieku 13-16 lat dzieci intensywnie dojrzewają we wszystkich sferach. Są podatne na pogłębioną refleksję i gotowe do zwiększonej aktywności. Mają znacznie rozwinięte zainteresowania oraz wzmożoną ciekawość poznawczą. Są to naturalne zasoby, które w zależności od zaktywizowania mogą doprowadzić do akceleracji rozwoju, wzrostu aktywności lub do ich osłabienia, a nawet wyłączenia. Im więcej się w tym czasie pojawia propozycji działania, w im większej liczbie form i grup dziecko uczestniczy i im więcej doświadcza różnych sytuacji, tym jest to korzystniejsze dla jego rozwoju. Doświadczenie poprzez uczestniczenie w sytuacjach rzeczywistych prowadzi do wzrostu kompetencji życiowych, hartuje w zakresie podejmowania decyzji i wyborów, często bardzo trudnych. Sytuacje stwarzane w środowisku pozaszkolnym odróżniają się od inspirowanych w szkole tym, że są autentyczne, „pisane przez życie”, a uczestnictwo w nich jest spontaniczne. Szkoła stara się je selekcjonować i odrzucać oraz eliminować elementy negatywne, nieakceptowane.

Inspiracja do podejmowania działań przez młodzież gimnazjalną może pochodzić zarówno z domu rodzinnego czy ze szkoły, jak i ze strony środowiska pozaszkolnego, przy czym najkorzystniejszym źródłem inspiracji są własne dążenia uczniów (Dzieńdziura 1994). W wieku gimnazjalnym często należy pokierować postępowaniem dziecka, przejąć odpowiedzialność za jego włączanie się lub wyłączanie z różnych form aktywności, nie pozostawiając go samemu sobie, w tym bowiem okresie drobne incydenty, przypadek, chwilowy subiektywny stosunek do nierozpoznanej sytuacji, brak wiary w siebie lub obawa przed nieznanym mogą się przyczynić do rezygnacji z wartościowej propozycji. Kiedy indziej zachęczone umiejętnie przez rówieśników, wiedzione ciekawością lub przekorą, nieostrzeżone w porę dziecko może podjąć działania nieodpowiedzialne, szkodliwe.

Uczniowie gimnazjum — coraz ostrzej obserwując rozmaite sytuacje, doświadczając nieznanego dotychczas zjawisk w domu rodzinnym, w szkole i wśród rówieśników — zaczynają poszukiwać swojej własnej koncepcji na życie. Są wrażliwi na krzywdę doświadczaną przez innych, gotowi do niesienia pomocy. Potrafią się mocno zaangażować w podjętą działalność lub zdobyć rozległe kompetencje w określonej dziedzinie, zwłaszcza jeśli dotyczy to często już wyraźnie ukierunkowanych zainteresowań. Towarzyszy temu próbowanie swoich możliwości, często wiążące się z sięganiem po „owoc zakazany” wiszący na gałęzi coraz bardziej dostępnej, kuszący, bo zarezerwowany dla dorosłych (a w tym wieku dorosłym bardzo chce się być). Często w tym właśnie okresie ma miejsce inicjacja w obszarze nieprzystosowania społecznego (*Sytuacja...* 1993).

Edukacja równoległa w warunkach średniego miasta

Cechy osobowe gimnazjalisty są rezultatem przede wszystkim oddziaływania środowisk wychowawczych naturalnych, czyli rodziny, grup rówieśniczych i środowiska zamieszkania oraz ukończonej wcześniej szkoły podstawowej. Znacząco są zdeterminowane poziomem aktywności sił społecznych tkwiących w społecznościach lokalnych (Radziewicz-Winnicki 2001). Gimnazjum włącza się w te oddziaływania, nie zastępuje ich jednak, lecz dopełnia i rozszerza. Na ucznia w tym samym czasie wpływają inne ogniwa edukacji równoległej. Funkcjonuje ona równolegle ze szkołą — instytucją edukacyjną. Oddziałuje na wszystkich bez wyjątku poprzez liczne i często spontaniczne formy. Wielokrotnie te oddziaływania są silniejsze i bardziej atrakcyjne dla uczniów, przebiegają bowiem w naturalnych warunkach, są autentyczne i pozbawione szkolnego przymusu. Szkoła równoległa, bardziej otwarta na nowości, bardziej dynamiczna, z uwagi na swoją naturalność wynikającą z nieformalnego zorganizowania jest łatwiej przez młodzież akceptowana. Ryszard Wroczyński (1985) określa szkołę równoległą „jako szeroki strumień wpływów wychowawczych oddziałujących poza szkołą”.

Nie tylko szkoła kształtuje osobowość człowieka, w coraz większym bowiem stopniu on sam jest kreatorem swojego życia. Aktywność własna ucznia oraz zaangażowanie jego rodziców czynią ich aktywną stroną procesu edukacji. Szkoła stanowi w nim ogniwo podstawowe, ale nie jedyne, bo wspomagane przez szereg często starannie dobranych form występujących poza nią. Uzupełniają je wpływy środowiska, często zachodzące niezależnie od aktywności ucznia. Druga szkoła spełnia szereg znaczących zadań w procesie wychowania i przygotowania gimnazjalisty do samodzielności życiowej, spośród których do najbardziej znaczących zalicza się m.in.:

- kształtowanie społecznego uczestnictwa poprzez umożliwianie aktywności w organizacji społecznej, młodzieżowej, towarzyskiej;
- wychowanie do zdrowia;
- oswajanie uczniów z najnowszymi problemami i dokonaniem;
- wychowanie do samorządności;
- wdrażanie do kontaktów z kulturą;
- umożliwianie rozwijania własnych pasji i zainteresowań;
- sprzyjanie wzmocnieniu więzi z miejscem zamieszkania i społecznością lokalną;
- kształtowanie umiejętności realizacji kontaktów społecznych;
- kształtowanie wrażliwości i nieobojętności na zjawiska zachodzące w życiu codziennym;
- umożliwianie zastosowania w praktycznych sytuacjach życiowych treści poznawanych w szkole (Wołk 1999, s.184).

Średnie miasto jest uważane za najdogodniejsze środowisko życia, czego potwierdzenie znajdujemy w opiniach mieszkańców Zielonej Góry (Zielona... 2001). Średnie miasto sprzyja realizacji wszystkich wymienionych powyżej zadań. W odniesieniu do młodzieży gimnazjalnej jest środowiskiem optymalnym, najdogodniejszym, umożliwia bowiem wystąpienie wszystkich z nich i ich pełną realizację w odniesieniu do wszystkich uczniów.

Wiele z tych zadań jest dobrze dostrzeganych przez nauczyciela, inne są pomijane i tym samym realizowane głównie poza szkołą (Radziewicz-Winnicki 1995). Oprócz pozytywnych wpływów na jednostkę „druga szkoła” stwarza szereg zagrożeń związanych z negatywnymi wpływami ze strony środowiska, których nie sposób nie dostrzegać.

Szkoła równoległa wymaga odpowiedniej reakcji ze strony szkoły właściwej, na co zwraca uwagę Edmund Trempała (1993). Nauczyciel nie może nie dostrzegać istnienia i wpływu oddziaływań pozaszkolnych, zarówno tych sformalizowanych, jak i nieformalnych i spontanicznych. Konsekwencje dla szkoły i nauczyciela wynikające z faktu istnienia drugiej szkoły można pogrupować jak poniżej:

- dostrzeganie związków treści kształcenia szkolnego z tym, co dzieje się poza szkołą;
- przygotowanie uczniów do krytycznego odbioru informacji spoza szkoły i do czynnego uczestnictwa w procesie komunikowania;

- ochrona uczniów przed zagrożeniami ze strony środowiska pozaszkolnego;
- wyposażenie uczniów w umiejętność porządkowania informacji, do weryfikowania aktualnego stanu wiedzy, również posiłkując się źródłami spoza szkoły;
- wdrażanie do permanentnego samokształcenia;
- aktywizowanie do życia w środowisku (wychowanie do demokracji, samorządności i regionu).

Nauczyciele gimnazjów w większości przypadków ograniczają się w pracy dydaktycznej do sytuacji szkolnych i nie uwzględniają oddziaływania instytucji i czynników pozaszkolnych. Uważają, że przestrzeń wychowawcza, a szczególnie edukacyjna tradycyjnie jest wyznaczona przez izbę lekcyjną, niekiedy obiekt szkoły, natomiast zakres treściowy — przez program kształcenia i podręcznik. W praktyce nauczycielskiej niezbędne jest odwoływanie się do działalności drugiej szkoły i przygotowanie uczniów do racjonalnego z niej korzystania, tym bardziej że okres nauki w szkole-instytucji jest ograniczony, wychowanie równoległe natomiast rozciąga się na całe życie człowieka. Dzierżymir Jankowski, przywołując wcześniejsze doświadczenia oświaty, pisze o konieczności otwarcia się szkoły na środowisko, o potrzebie wzajemnych, ścisłych związków pomiędzy działaniem szkoły i wpływami generowanymi poza nią (Jankowski 2001b, s. 14).

Współczesna cywilizacja jest cywilizacją informacyjną. Informacja oznacza postęp, decyduje o sukcesie lub porażce, na rynku jest cenionym towarem. Jest jak nigdy dotąd powszechnie dostępna, ale przy tym bardzo zróżnicowana. Jej wielość i różnorodność wywołuje zgiełk informacyjny. Przygotowanie do samodzielnego życia wymaga umiejętności korzystania z informacji. Ukształtowanie tej umiejętności jest zadaniem szkoły, do której należy zachęcanie uczniów do poszukiwania i poszerzania posiadanych informacji, następnie ich permanentnej aktualizacji. Również ważnym zadaniem jest wskazywanie uczniom odpowiednich źródeł informacji, adekwatnych do ich aktualnych potrzeb i możliwości wykorzystania. Kolejnym zadaniem jest wskazanie sposobów odróżniania informacji bardziej znaczących od podrzędnych oraz prawdziwych od fałszywych. Wiąże się z tym również kształtowanie u uczniów postawy odpowiedzialności za upowszechniane przez nich informacje. Zagadnienie to jest szczególnie ważne w odniesieniu do gimnazjalistów, uczniowie bowiem ci w większości dobrze posługują się komputerem jako narzędziem pozyskiwania informacji, nie są natomiast jeszcze wystarczająco dobrze przygotowani do krytycznej interpretacji uzyskiwanych danych.

Szkoła równoległa z uwagi na swoją bezpośredniość jest źródłem nowej wiedzy, często nowszej i bardziej aktualnej od zdobywanej w instytucji szkolnej. To sprawia, że nauczyciel bacznie obserwujący środowisko pozaszkolne może tworzyć systemy wiedzy, w które włącza treści uzyskiwane przez uczniów w rezultacie oddziaływań środowiskowych. Treści nauczania zawarte w programach szkolnych mogą w związku z tym być aktualizowane, mody-

fikowane czy wreszcie redukowane w zależności od sytuacji. Środowisko pozaszkolne może też w znaczącym stopniu potwierdzać i ukazywać w realnym praktycznym kontekście wiadomości uzyskiwane w szkole. Tak realizowane nauczanie jest dla uczniów bardziej atrakcyjne, a przy tym znacznie bardziej efektywne.

Szkoła najczęściej stwarza uczniom sytuacje symulowane, pararealitywne. Nauczyciel świadomie eliminuje z sytuacji szkolnych szereg nieodłącznych składników codziennego życia, np. elementy nieetyczne, niezgodne z ogólnie obowiązującymi w społeczeństwie normami, niebezpieczne. Uczeń nie doświadczający ich wcześniej może stać się bezradny wobec rzeczywistych zagrożeń, na które może natrafić w przyszłości w życiu, gdyż będą one dla niego stanowić zupełnie nowe sytuacje.

Środowisko pozaszkolne takich selekcji nie dokonuje. Wszystkie występujące w nim sytuacje są autentyczne; niekiedy zawierają elementy nieakceptowane społecznie, a nawet niebezpieczne. Nauczyciel powinien znaleźć i na to rozwiązanie, tym bardziej że z wielu zagrożeń rodzice nie zdają sobie zupełnie sprawy i całkowicie je lekceważą. Dotyczy to na przykład zagrożenia narkotykami. Zjawisko coraz niebezpieczniej się nasila, a w największym stopniu obejmuje uczniów gimnazjów. Tymczasem wiedza rodziców na ten temat jest w dalszym ciągu nikła, podobnie jak i wiedza nauczycieli. To stanowi jedną z przyczyn słabo prowadzonej w szkołach działalności profilaktycznej i w rezultacie niewystarczającego przeciwdziałania rozszerzaniu się zjawiska.

Wzajemność relacji: gimnazjum – środowisko średniego miasta

Nauczyciele gimnazjów są w założeniu najlepszymi z nauczycieli pracujących dotychczas w szkołach podstawowych, w praktyce jednak większość szkół miejskich to zintegrowane zespoły szkół podstawowych i gimnazjów. Nauczają w nich ci sami nauczyciele. Często uczniowie wyrażają opinie, że w ich życiu szkolnym nic się nie zmieniło, pomimo że są uczniami gimnazjum. Budynek szkoły jest ten sam, ci sami są nauczyciele, są te same grupy wiekowe (klasy od pierwszej do szóstej szkoły podstawowej oraz klasy gimnazjalne). O zapowiadanej więc odrębności pracy z młodzieżą gimnazjalną trudno mówić.

Współczesny człowiek w każdej fazie swojego życia, a szczególnie w okresie szkolnym jest objęty szeregiem różnych oddziaływań, zarówno spontanicznych, jak i zamierzonych. Szkoła włącza się w te oddziaływania w określonym okresie życia człowieka i również w pewnym jego momencie wyłącza się z nich. Współcześnie już nie przygotowuje ona ucznia do realizacji zadań na całe życie, lecz jedynie do samodzielności kreatywnej przez cały dalszy okres życia. Do jej zadań należy uporządkowanie oddziaływań edukacji pozaszkolnej i sprawienie, że uczeń będzie w niej uczestniczył w sposób świadomy i w powiązaniu z własnymi dyspozycjami i wartościami.

Wpływy pozaszkolne są nieuporządkowane, często doraźne, okoliczności jednak, w których zachodzą, są autentyczne, rzeczywiste, pisane przez samo życie. Są więc wiarygodne dla ucznia i pociągające go z uwagi na to, że włączają go, angażują i wklajają w najróżniejsze sytuacje. Atrakcyjność szkoły jawi się dużo gorzej. Nadmiar obowiązków, obszerny i trudny materiał do opanowania, operowanie głównie na błędzie ucznia, przedmiotowe jego traktowanie przez nauczycieli, gigantyzm szkolnych kombinatów i inne trudne sytuacje zniechęcają do szkoły. Miejska szkoła — będąca najczęściej dużą, sformalizowaną instytucją — jest tradycyjnie nieprzyjazna uczniowi, który poddawany jest w niej uprzedmiotowiającej „obróbce”.

Zajęcia pozalekcyjne organizowane przez gimnazja (podobnie jak i przez inne typy szkół) to głównie koła przedmiotowe, wśród których szczególną atrakcyjnością cieszą się koła informatyczne (Aleksander 2000, s. 157). Wspierają one proces nauczania realizowany na lekcjach. Najczęściej są prowadzone przez tych samych nauczycieli, co związane z nimi przedmioty obowiązkowe, można więc uznać je za swoiste zajęcia fakultatywne. Mają zwykle sformalizowany charakter i swoją formą niewiele odbiegają od tradycyjnych lekcji. Inne zajęcia (poza działalnością sportową) są w gimnazjach organizowane rzadziej. Organizacje młodzieżowe są nieporadne, słabo zorganizowane, wymagają przy tym znacznej aktywności uczniów i często (jak np. harcerstwo) sporych wyrzeczeń. Stanowią one alternatywę dla nielicznych, większość bowiem wybiera wygodne życie, kontakt z komputerem, przesiadywanie przed telewizorem lub przebywanie w towarzystwie rówieśników.

Gimnazjalistom pozostaje coraz mniej czasu wolnego, wzrastają bowiem wymagania szkoły, oczekiwania rodziców, wyraźnie większa jest też własna dążność uczniów do osiągania sukcesów szkolnych (na koniec roku szkolnego 2001/2002 jedna z klas pierwszych w zielonogórskim gimnazjum osiągnęła średnią ocen 5,0). Zmęczony nauką i poddany nieustannemu stresowi gimnazjalista szuka sposobu na uzyskanie azylu i ucieczkę przed ciągłą rywalizacją, przed koniecznością spełniania oczekiwań rodziców i nauczycieli, a także przed rzeczywistymi zagrożeniami niesionymi przez środowisko rówieśnicze.

W tych okolicznościach szczególnie kusi Internet. Obecnie z potencjalnego ogólnie dostępnego źródła wiedzy stał się on podstawowym środkiem komunikowania. Uczniowie gimnazjum po lekcjach powszechnie kontaktują się za pomocą funkcji typu „gaduj — gaduj”. Podobnie przedstawia się sprawa z telefonami komórkowymi, za pomocą których przekazują sobie tanie krótkie wiadomości tekstowe (SMS-y). Umożliwiają one utrzymywanie stałej łączności bez konieczności kontaktów bezpośrednich. Stosowany przy tym kod (swoisty slang), który przenosi się też do codzienności, godzi nie tylko w bezpośredniość relacji, lecz również w język ojczysty (Raś 2000). W przypadku młodzieży gimnazjalnej korzystaniu z różnych funkcji coraz powszechniejszego (szczególnie w miastach) Internetu zaczyna ustępować oglądanie telewizji. Jeśli jednak odbiornik telewizyjny w większości domów zaj-

muje miejsce w centralnym pomieszczeniu i dorośli mogą mieć wpływ na rodzaj oglądanej audycji, to do komputera ma dostęp najczęściej tylko nastolatek, tym samym więc wpływ dorosłych na percypowane przez niego treści jest znikomy, a często wręcz niemożliwy.

Biorąc pod uwagę procesy rozwojowe w biegu życia człowieka, można dokonać odwrócenia relacji zachodzącej pomiędzy szkołą i edukacją równoległą i uznać, że to właśnie edukacja równoległa jest pierwotna, szkoła natomiast pojawia się w życiu człowieka stosunkowo późno, gdy jest on już pod wpływem wielu czynników środowiska pozaszkolnego. Środowisko to ma i tę przewagę, że reaguje na zmiany znacznie szybciej niż wciąż bezwładna szkoła. Przy takim podejściu szkoła staje w obliczu konieczności wkomponowania się w układ edukacyjny już przez nią zastany. Dotyczy to nie tylko związków ze środowiskiem, lecz przede wszystkim zweryfikowania pracy szkoły w każdym obszarze, a szczególnie w zakresie przekazywanych treści.

Obecne związki gimnazjów zielonogórskich ze środowiskiem pozaszkolnym są bardzo ubogie, najuboższe ze wszystkich typów szkół. Można przypuszczać, że jedną z przyczyn takiego stanu jest brak doświadczeń, w 2002 roku bowiem gimnazja opuszczają pierwsi absolwenci, pełny cykl kształcenia w nich dopiero więc się zamknął.

Wielopłaszczyznowe związki szkoły ze środowiskiem zewnętrznym są niezbędne, tymczasem gimnazjum nie dostrzega swojego otoczenia, zasklepiając się wyłącznie we własnej pracy. Środowisko średniego miasta jest tymczasem dla gimnazjalisty środowiskiem optymalnym z wielu względów. Po pierwsze, średnie miasto jest zwarte przestrzennie, co umożliwia objęcie uczniów w wieku gimnazjalnym wszystkimi występującymi oddziaływaniami. W odróżnieniu od średniego, wielkie miasto — pomimo że posiada więcej możliwości, przede wszystkim z uwagi na większą ofertę aktywizującą — najczęściej tylko segmentowo wpływa na ucznia, a część zasobów pozostaje niewykorzystana. Po drugie, nasycenie instytucjami wspierania rozwoju w różnych jego obszarach jest znaczne. W Zielonej Górze jest np. czterdzieści pięć grup artystycznych oraz sześć amatorskich teatrów młodzieżowych (*Województwo...* 2001). Po trzecie, znaczna jest populacja młodzieży w poszczególnych grupach wiekowych, co sprzyja różnorodności zainteresowań i form aktywności, a jednocześnie umożliwia dobór uczniów do poszczególnych form. Po czwarte, w średnim mieście są optymalne możliwości artykułowania oczekiwań i potrzeb przez samą młodzież. W Zielonej Górze jest to realizowane za pośrednictwem Młodzieżowej Rady Miasta, a także w stałych rubrykach „Gazety Lubuskiej” pt. „Lubuska Młodych”.

Niezależnie od okoliczności wynikających z charakteru struktury średniego miasta młodzież gimnazjalna jest w korzystnej sytuacji z uwagi na możliwości jej rodziców. Znajdują się oni bowiem w najkorzystniejszym dla siebie okresie życia. Z uwagi na wiek są jeszcze sprawni i mobilni. W pracy zawodowej są w okresie osiągania najkorzystniejszych pozycji w hierarchii. Mają już za sobą rozwiązanie najważniejszych problemów egzystencjalnych związanych z za-

daniami rozwojowymi wczesnej dorosłości, toteż często inwestują w rozwijanie swoich zainteresowań i w czas wolny, a także w edukację własną i dzieci (Sufin 1999). Możliwości włączania rodziców dzieci w wieku gimnazjalnym do czynnego udziału w edukacji i w zakresie stwarzania korzystnych jej warunków są znaczne i stanowią często niewykorzystany przez szkołę potencjał.

Są oczywiście również ograniczenia. Zaliczyć do nich można problemy rodzinne, najczęściej związane z koncentrowaniem się rodziców na pracy zawodowej i niemożnością poświęcenia dorastającemu dziecku wystarczającej uwagi. Zagrozić może środowisko rówieśnicze, które w wieku gimnazjalnym jest bardzo złożone i niestabilne. Dzieci, walcząc o swoje pozycje i o uznanie w grupie, często nie przebiegają w środkach. Znaczne niepokoje wiążą się z negatywnymi wpływami środków komunikowania. Główne zagrożenie występuje w szkole. Często wynika ono z nieodpowiedzialnych działań nauczycieli. Nauczyciel gimnazjum nie zawsze jest sojusznikiem ucznia, często wręcz tego ucznia nie dostrzega, a szkołę traktuje wyłącznie jako miejsce swojego wysiłku skierowanego do niewdzięcznego odbiorcy, ucznia.

Refleksje końcowe

Gimnazjum w średnim mieście funkcjonuje w sprzyjających do realizacji jego funkcji warunkach. Angażuje uczniów i ukierunkowuje ich pozytywną aktywność. Spełnia przy tym szereg funkcji pozaedukacyjnych, szczególnie funkcję opiekuńczą, zapewniając dzieciom opiekę w czasie, gdy ich rodzice realizują obowiązki zawodowe oraz pomagając dzieciom wymagającym wsparcia socjalnego. Realizacja funkcji opiekuńczej wymaga współdziałania ze środowiskiem, szczególnie w zakresie diagnozowania sytuacji bytowej dziecka i jego rodziny. Często dopiero wrażliwość sąsiadów lub znajomych stanowi inspirację do zwrócenia uwagi na ucznia i podjęcia działania przez szkołę.

Pomoc dziecku wymaga często odwołania się do innych instytucji i organizacji, które są liczne i często gotowe do udzielenia wsparcia, zarówno w zakresie profilaktyki, jak i w rozwiązywaniu zaistniałego problemu (Bocian 2000). Systematyczne kontakty są bardzo ważne i niezbędne, szkoła bowiem nie jest w stanie we własnym zakresie skutecznie rozwiązać wszystkich uczniowskich problemów. Szczególnej uwagi wymaga rozszerzanie oddziaływania gimnazjum w pobudzaniu uczniów do rozwijania własnych zainteresowań, kontaktów z kulturą i promocji zdrowia. Wszędzie tam, gdzie gimnazjaliści mają możliwość działania wymagającego ich osobistego zaangażowania, chętnie uczestniczą, nie są natomiast zainteresowani i unikają działań inspirowanych przez dorosłych, działań, w których czują się traktowani instrumentalnie. Dotyczy to zarówno form wymagających systematycznej aktywności, jak i jednorazowych (np. uczestnictwo w imprezie kulturalnej, w kursie). Bardziej i z przekonaniem angażują się w przedsięwzięcia, do których

zachęca ich rówieśnicy lub wiążące się z ich własnymi zainteresowaniami. Wymaga to jednak dobrej znajomości oferty ze strony instytucji miejskich.

Ta oferta, jak ukazuje informator *Województwo lubuskie. Kultura - sport - turystyka* wydany przez Regionalne Centrum Animacji Kultury w Zielonej Górze, jest bogata, zarówno pod względem liczebności propozycji, jak i ich spektrum. Wiedza młodzieży w tym zakresie jest jednak niewielka, niedostateczna. W szkołach nie ma wiadomości o tym, gdzie można w mieście pożytecznie spędzić czas, nikt nie zachęca do udziału w konkretnych imprezach i działaniach. Uczniowska aktywność poza gimnazjum często jest nieznana nawet wychowawcom klas, nie mówiąc o innych nauczycielach. To wszystko nie zachęca młodzieży do aktywności wykraczającej poza obowiązki szkolne, często ogranicza rozwijanie zainteresowań i pasji.

W dalszym ciągu „wygodniejszy” jest dobry uczeń (dobrze uczący się), który nie stwarza problemów w szkole, niż dociekliwy pasjonat, o skonkretyzowanych zainteresowaniach, aktywny. Ten drugi typ jest trudniejszy do prowadzenia, niekiedy stawia nauczycielowi dodatkowe wymagania. Reforma edukacji zorientowana jest na sprzyjanie rozwojowi osobowości ucznia. To wymaga otwarcia się szkoły na środowisko. Nie jest to koncepcja nowa, jednak aktualna i wciąż niespełniona. Chodzi nie o system organizacyjny, jak w przypadku realizacji koncepcji szkoły środowiskowej, lecz o nasycenie i wspieranie się wzajemne przez różne elementy środowiska lokalnego. Gimnazjalista wkraczając coraz pełniej i coraz samodzielniej w otaczający go świat, w środowiskowych ofertach powinien znajdować inspirację do własnego rozwoju. W średnim mieście znajdują się olbrzymie możliwości wsparcia go w tym rozwoju, gimnazjum jednak musi je rozpoznać i przybliżyć, a przede wszystkim zaakceptować. Niekwestionowanie sojusznikiem są tu rodzice, coraz częściej, wielokrotnie kosztem swoich wyrzeczeń gotowi do inwestowania w edukację swojego dziecka, edukację niezamykającą się w murach szkoły, lecz realizowaną w różnych formach i w różnych instytucjach. Taką edukację postulowano w kolejnych raportach oświatowych (*Edukacja...* 1997, *Raport...* 1973).

Nie sposób dziś przywrócić klasycznej postaci szkoły środowiskowej, pomimo że w przeszłości — nawet niezbyt odległej — dobrze służyła edukacji i wychowaniu (Jakowicka 1979; Jankowski 2001a). Współcześnie relacje pomiędzy szkołą i jej otoczeniem zewnętrznym trudne są do uporządkowania; raczej należy oczekiwać występowania w środowisku licznych, niezależnych od siebie różnego typu podmiotów edukacyjnych prowadzących działalność oświatową. Realizujący swoje zadania rozwojowe człowiek, natrafiając na nie, będzie w zależności od własnej woli, zainteresowań i potrzeb korzystał z nich lub świadomie z nich rezygnował. Od oferowanych propozycji i wiedzy o nich zależeć będzie aktywność uczniów gimnazjum, a tym samym kształtowanie się ich sylwetek osobowościowych. Nie jest to wyłącznie sprawa ucznia i jego rodziców, ale też szkoły, której celem nie jest działalność edukacyjna „sama

w sobie”, lecz stwarzanie sprzyjających okoliczności do pełnego rozwoju ucznia.

Literatura

- ALEKSANDER T. (2000), Integracja sił społecznych środowiska na rzecz edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Nariewicz-Niedbalec, Zielona Góra.
- BOCIAN F. (2000), Udział stowarzyszeń społecznych w przeciwdziałaniu zjawiskom patologii społecznej, [w:] *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne*, red. A. Nowak, Kraków.
- BUGAJ A., KWIATKOWSKI S. M., SZYMAŃSKI M. J. (1998), *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa.
- DZIENDZIURA K., KOSTECKI R., RYBCZYŃSKA D. (1994), *Społeczne i środowiskowe uwarunkowania działalności szkół podstawowych*, Zielona Góra.
- EDUKACJA narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (1997), Warszawa.
- JAKOWICKA M. (1979), *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra.
- JANKOWSKI D. (2001a), *Szkoła, środowisko, współdziałanie*, Toruń.
- (2001b), *Edukacja wobec zmiany*, Toruń.
- PSYCHOLOGIA rozwoju człowieka (2000), tom II, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A. (1995), *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Katowice.
- (2001), *Oblicza zmieniającej się rzeczywistości*, Kraków.
- RAPORT o stanie oświaty w PRL (1973), Warszawa.
- RAŚ D. (2000), Współczesne środki wizualne (komputer i telewizja) jako zagrożenie dla realnych kontaktów z ludźmi, [w:] *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne*, red. A. Nowak, Kraków.
- SUFIN Z. (1999), *Ewolucja wartości materialnych i pozamaterialnych*, [w:] *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, red. L. Beskid, Warszawa.
- SYTUACJA dzieci i młodzieży w Polsce (5-20 lat). Raport (1993), Warszawa.
- TREMPAŁA E. (1993), *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna)*, Bydgoszcz.
- WINIARSKI M. (2000), *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa.
- (2001), *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń.
- WOJEWÓDZTWO lubuskie 2001. Kultura, sport, turystyka (2001), Zielona Góra.
- WOŁK Z. (1999), *Pedagogika społeczna w pedagogicznym przygotowaniu nauczycieli*, [w:] *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, red. R. Parzęcki, Bydgoszcz-Kraków.
- WROCZYŃSKI R. (1985), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- ZIELONA GÓRA. Socjologiczne studium miasta i jego mieszkańców (2001), red. I. Machaj, Kraków.

ZDZISŁAW WOLK

Universität zu Zielona Góra

**UNTERSTÜTZUNGSMÖGLICHKEITEN DER TÄTIGKEIT EINES GYMNASIUMS
DURCH LOKALE GEMEINSCHAFT EINER MITTELGROSSEN STADT***Zusammenfassung*

Lokale Gemeinschaft hat die größten Möglichkeiten ihr Leben hinsichtlich der wirklich bestehenden Bedürfnisse ihrer Mitglieder richtig zu organisieren. Es bezieht sich auch auf Gymnasialschüler d.h. Jugendliche, die zeitweilig zwischen Kindheit und Erwachsensein stecken. Eben diese Zeit in ihrem Leben wird durch eine ganze Reihe komplizierter Prozesse begleitet. Diese sind mit der Suche nach eigener Identität, mit ausgeprägter Sensibilität gegenüber der Welt und anderen Menschen verbunden. Die in dieser Zeit entwickelte Aktivität kann ein wertvolles Kapital für das künftige Leben sein.

Das Gymnasium ist nicht imstande, seine Schüler nur im eigenen Rahmen völlig auf die Zukunft vorzubereiten, deswegen sind die Beziehungen mit einem außerschulischen Milieu unentbehrlich. Man kann annehmen, dass eine mittelgroße Stadt wegen ihrer räumlichen Geschlossenheit und der befriedigenden Anzahl der außerschulischen Einrichtungen optimal ist, um die Bedingungen für eigene Entwicklung besonders bei älteren Jugendlichen zu schaffen. Die Initiative in diesem Bereich seitens der Schule und der Eltern kann den Umfang der erzieherischen Wirkung des Milieus und seine Rolle in der individuellen Persönlichkeitsbildung eines Gymnasiasten beträchtlich beeinflussen.

II. ARTYKUŁY I KOMUNIKATY Z BADAŃ

EDYTA MIANOWSKA
Uniwersytet Zielonogórski

INTEGRACJA EUROPEJSKA W OPINIACH MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ I JEJ RODZICÓW

Zapoczątkowany po 1989 roku proces prowadzący Polskę do członkostwa w Unii Europejskiej w wielu rozdziałach osiągnął już etap zamknięcia rozmów negocjacyjnych, w kolejnych kwestiach toczą się pertraktacje i konkretyzowane są warunki przystąpienia naszego kraju do struktur UE. Na różnych szczeblach negocjacje stowarzyszeniowe wchodzi w decydującą fazę. Na progu XXI Polacy stają przed decyzją, której konsekwencje rzutować będą na przyszłość gospodarczą, polityczną i kulturową kraju. W takiej sytuacji diagnoza społecznych nastrojów, oczekiwań i obaw związanych z procesem integracji stanowi ważny miernik społecznego przyzwolenia na działania polityków, a informacje o antycypowaniu pozytywnych zmian i proeuropejskie nastawienia Polaków przyjmowane są za dobrą prognozę wyników referendum zjednoczeniowego.

Monitorowaniem społecznych odczuć związanych z przystąpieniem Polski do Unii zajmują się wyspecjalizowane agencje badawcze¹, a wyniki przeprowadzanych przez nie sondaży pozwalają uzyskać wiedzę, w jakim stopniu zmieniają się sympatie wobec integracji, w jakim zakresie Polacy czują się poinformowani o jej warunkach, w jakich dziedzinach życia gospodarczego czy politycznego spodziewają się istotnych zmian. W szerszym ujęciu problematyka integracji podejmowana jest również w szeregu opracowań naukowych (Mach i in. 1998; Suchocka 1998; Mucha 1999; *Polacy wobec...* 2001, *Polska lokalna...* 2001). Socjologowie podejmują rozważania oparte na badaniach ilościowych i jakościowych. Analizy naukowe prócz diagnozy społecznych nastawień zawierają studia nad czynnikami, które mają modyfikujący wpływ na opinie i sady badanych w kwestiach związanych z integracją europejską, przy czym podnoszony jest nie tylko globalny wymiar procesów integracyjnych (czyli stawiane są pytania o to, jakich zmian w gospodarce, polityce i kulturze spodziewają się badani w skali kraju), ale również wymiar indy-

¹ Agencje prowadzące badania: Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS), Ośrodek Badania Opinii Publicznej (OBOP), Agencja Badań Rynkowych i Społecznych „Demoskop”, Agencja Badania Rynku „Pentor”. Istotnych danych dostarczają również badania opinii publicznej „Eurobarometr” przeprowadzane na zlecenie Komisji Europejskiej we wszystkich krajach Unii Europejskiej, a od lat dziewięćdziesiątych badania obejmujące też kraje Europy Środkowo-Wschodniej.

widualny (czyli w jakim stopniu badani prognozują wpływ integracji na swoje osobiste życie).

Problematyka prezentowanych w artykule badań dotyczy przede wszystkim postrzegania procesów integracyjnych w kontekście indywidualnych biografii badanych. Przedmiot zainteresowań badawczych stanowiły zagadnienia projekcji przez badanych ich zawodowych szans na europejskim rynku pracy, znaczenia integracji dla przeciętnego obywatela, spodziewanych beneficjentów zjednoczenia i osobistego zainteresowania sprawami Europy. W badaniach udział wzięły dwa pokolenia Polaków średniego miasta – gimnazjaliści i ich rodzice.

Prezentacja wyników ma charakter komunikatu z badań, których teoretyczne ramy stanowi koncepcja strategii społecznego uczestnictwa młodzieży. Opinie uczniów gimnazjum na temat ich miejsca w jednoczącej się Europie zostaną odniesione do teoretycznych założeń modelu.

Koncepcja społecznego uczestnictwa młodzieży

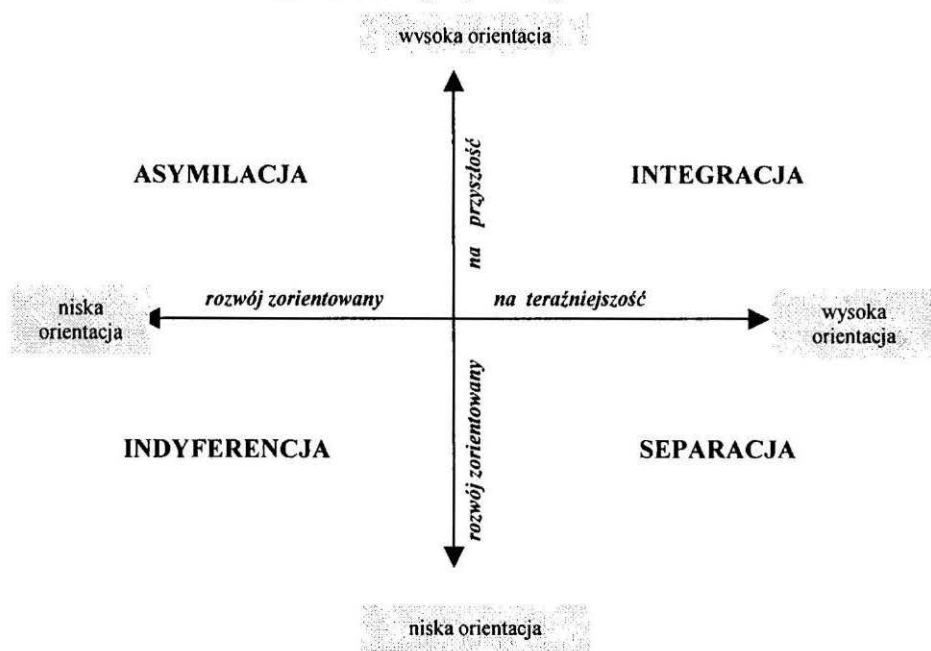
Podstawowe założenie modelu społecznego uczestnictwa młodzieży autorstwa H. Merkensa i D. Bergs-Winkels² (1998) brzmi: drogi życiowe młodzieży kształtowane są przez dwa krzyżujące się wymiary rozwoju: pionowy — nakierowany na wypełnianie zadań rozwojowych i poziomy — nakierowany na poszukiwanie zorientowanych na teraźniejszość możliwości rozwojowych. Rezultatem splotu tych wymiarów są strategie społecznego uczestnictwa. Autorzy wyróżnili cztery typy strategii postępowania młodzieży we współczesnym społeczeństwie: strategię integracji, asymilacji, indyferencji i separacji.

Młodzież lokująca się w strategii integracji otwarta jest na obie opcje rozwoju. Z powodzeniem łączy realizację zadań, które stawia jej społeczeństwo, z poszukiwaniem własnych opcji rozwoju, własnego stylu życia. Strategia asymilacji jest charakterystyczna dla młodych ludzi, którzy dążą do określonego celu według społecznie nadanych wzorów życia, z powodzeniem wypełniając zadania fazy młodzieńczej. Jednocześnie w niewielkim stopniu dostrzegają atrakcyjność poszukiwania różnych opcji rozwijania swoich możliwości w teraźniejszości. Strategia indyferencji skupia młodych ludzi, którym wypełnianie zadań rozwojowych przychodzi z trudnością. Młodzież ta nie widzi szans na kształtowanie własnej przyszłości, nie podejmuje również działań nakierowanych na rozwój swoich potencjałów. W efekcie znajduje się na marginesie życia społecznego. Strategia separacji właściwa jest młodym ludziom, których aktywność skupia się wokół poszukiwania opcji rozwoju w teraźniejszości. Problemom wymagań przyszłościowych, którym nie może

² Szczegółową prezentację koncepcji można znaleźć w artykule *Spoleczne uczestnictwo młodzieży* zamieszczonym również w tym tomie.

(lub nie chce) sprostac, przeciwstawia dobrze rozwinięta mobilność horyzontalną.

Schemat 1. Strategie społecznego uczestnictwa



Aby zastosować proponowaną typologię w analizie wyników badań, zostały utworzone dwie skale: skala nastawienia na teraźniejszość i skala nastawienia na przyszłość. Skala orientacji teraźniejszej została zbudowana na podstawie odpowiedzi uczniów na następujące stwierdzenia:

- Nie trzeba za dużo myśleć o rzeczach, które się jutro wydarzą.
- Ważne jest tylko to, jak żyje się „tu i teraz”.
- Dopiero kiedy podjęcie decyzji jest konieczne, zastanawiam się, co zrobić.
- O tym, co będę robić w przyszłym tygodniu, myślę dopiero, kiedy on nadejdzie.
- Przyszłość jest tak niepewna, że niemożliwe jest jej wcześniejsze planowanie.
- Jest mi wszystko jedno, co będzie jutro.

Im więcej pozytywnych odpowiedzi ucznia znalazło się w tym zestawie, tym wyższa była jego pozycja na skali teraźniejszości. Nastawienie na przyszłość wyznaczyły odpowiedzi na cztery stwierdzenia:

- Jest ważne, by myśleć o przyszłości.
- Lepiej jest dokładnie wiedzieć, co jest do zrobienia w najbliższym czasie.
- Podejmując decyzję, należy się zastanowić, jakie konsekwencje mogą one mieć w przyszłości.
- Jeśli nie myśli się o przyszłości, w zasadzie nie należy się dziwić, że w końcu zostaje się z niczym („z pustymi rękoma”).

W tym przypadku im częściej uczeń zgadzał się z powyższymi stwierdzeniami, tym wyższa była jego pozycja na skali orientacji przyszłościowej.

Pozycje ucznia na skali nastawień wobec teraźniejszości i przyszłości pozwoliły oznaczyć typ strategii społecznego uczestnictwa, który realizuje młody człowiek. Przyjęty sposób postępowania umożliwił wyłonienie grup młodzieży lokujących się w czterech typach strategii. Wśród 402 badanych³ najwięcej uczniów – 147 (36%) realizuje strategię integracji, 125 (31%) asymilacji, 75 (19%) uczniom została przyporządkowana strategia indyferencji, a 55 (14%) strategia separacji.

Omówienie wyników

Zarówno młodzież, jak i rodziców poproszono o przedstawienie stanowisk w kwestiach związanych z procesem jednoczenia się Europy. Pytania postawione badanym miały na celu poznanie, jak wyobrażają sobie swoją przyszłość w zjednoczonej Europie, jakie obawy i nadzieje wiążą z procesem integracji. Omówienie wyników badań zostanie poprzedzone krótką prezentacją wyników sondaży prowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej. Dane te stanowią perspektywę oglądu wyników uzyskanych w badaniach zielonogórskich gimnazjalistów i ich rodziców.

Perspektywy zawodowe

Z sondaży prowadzonych przez ośrodki badania opinii społecznej na próbach dorosłych osób wynika, że wśród problemów dominujących w ocenie korzyści i strat związanych z przystąpieniem Polski do Unii wysokie pozycje zajmują kwestie gospodarcze. Wśród nich pojawiają się zagadnienia dotyczące sytuacji na rynku pracy. W integracji z Unią szanse na poprawę sytuacji na rynku pracy upatrywało w 2001 roku 19% respondentów, w 2002 roku 26%. Opinię przeciwną wyrażało w 2001 roku 3% badanych Polaków, a w 2002 roku ten odsetek wzrósł i wynosi 6% (CBOS 2001, 2002A). Z przytoczonych danych wynika, że Polacy częściej skłonni są wierzyć, że proces integracji przyczyni się do polepszenia sytuacji na rynku zatrudnienia. Wzajemne otwarcie rynków pracy Polski i Unii Europejskiej oznaczać może nie tylko zmniejszenie bezrobocia, ale również wzrost wymagań stawianych zatrudnianym pracownikom. Często już dziś, aby otrzymać pracę, trzeba legitymować się szerokim zakresem kompetencji, a realizacja planów zawodowych okazuje się coraz trudniejsza.

Obecni gimnazjaliści swoje kariery zawodowe rozpoczną dopiero za kilka lat, ale przygotowanie się do przyszłego zawodu jest jednym z ważniejszych zadań młodości. Jak patrząc w przód oceniają możliwości realizacji zawo-

³ Badania zostały przeprowadzone na przełomie maja i czerwca 2001 roku. Badaniami objęto uczniów klas pierwszych zielonogórskich gimnazjów. O wyrażenie sądów i opinii poproszono również jedno z rodziców każdego dziecka. Uzyskano 402 zestawy kwestionariuszy wypełnionych przez gimnazjalistów rodziców.

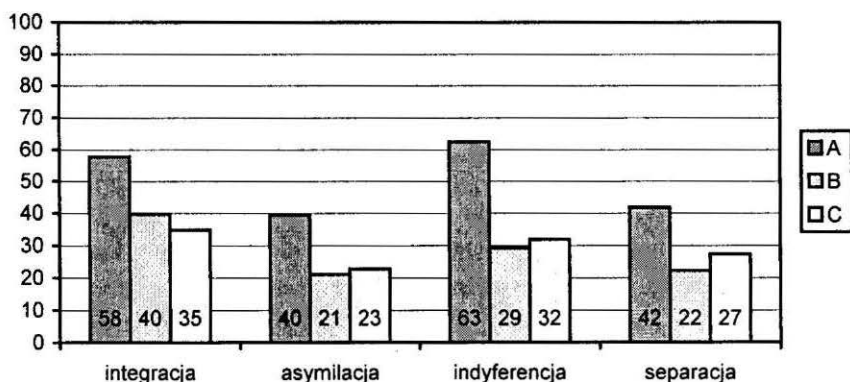
dowych zamierzeń obecni gimnazjaliści? Aby rozpoznać opinie młodzieży w tej kwestii, przeanalizujemy jej odpowiedzi na poniższy zestaw stwierdzeń:

A. W zjednoczonej Europie trudno będzie mi znaleźć odpowiednie miejsce pracy, ponieważ wzrośnie konkurencja.

B. Im większy będzie obszar wspólnoty gospodarczej, tym mniejsze będą możliwości realizacji moich własnych aspiracji i dążeń życiowych.

C. Wiele moich zawodowych umiejętności, które zdobędę, prawdopodobnie nie będzie miało większego znaczenia w zjednoczonej Europie.

Wykres 1. Perspektywy zawodowe gimnazjalistów w zjednoczonej Europie a strategia społecznego uczestnictwa



Odpowiedzi TAK na stwierdzenia A, B, C (w procentach).

Połowa (50,8%) uczniów pytana o postrzeganie szans na rynku pracy przewiduje, że jej droga zawodowa nie będzie łatwa. Najmniejsze obawy związane z pokonaniem konkurentów w rywalizacji o odpowiednie miejsca pracy w przyszłości ma młodzież lokująca się w strategii asymilacji i separacji. Tylko 40% uczniów wybierających te strategię widzi trudności w znalezieniu odpowiedniej pracy. W pozostałych grupach odsetek ten kształtuje się na poziomie 60%. Wysoki odsetek obawiających się w przyszłości konkurencji wśród młodzieży lokującej się w strategii indyferencji można objaśnić przekonaniem tej młodzieży, iż najprawdopodobniej nie zdobędzie ona wystarczających kwalifikacji do podjęcia wyrównanej walki o miejsce pracy. Być może już sama świadomość konieczności podejmowania różnorodnych starań w tym kierunku zniechęca lub przeraża tę młodzież. Wszak nawet w chwili obecnej nie podejmuje ona żadnych lub prawie żadnych kroków, by rozwijać swoje możliwości. Równie wysoki wynik wśród młodzieży lokującej się w strategii integracji, czyli tej, która prawdopodobnie zostanie dobrze przygotowana do zawodowych ról, a już obecnie potrafi tak kierować swoim losem, by najlepiej rozwijać swoje możliwości, wynikać może ze świadomości, że zdobycie odpowiedniej pracy rzeczywiście będzie wymagać pokonania równie dobrze przygotowanych konkurentów, a znalezienie się w sytuacji rywalizacji

pozwała zwyciężyć tylko najlepszym. W strategii asymilacji i indyferencji zaniepokojony trudnościami w znalezieniu przyszłej pracy jest co czwarty uczeń. Wydaje się, że w tym przypadku uczniowie z jednej strony przeceniają znaczenie formalnego przygotowania, niewspieranego życiową aktywnością (asymilacja), z drugiej wiarę we własną operatywność niewzmocnioną odpowiednimi kompetencjami zawodowymi.

Coraz większy obszar wspólnoty gospodarczej nie jest odbierany jako przeszkoda w realizacji aspiracji i dążeń życiowych — tylko co trzeci uczeń widzi w rozszerzaniu się Europy zmniejszające się szanse realizacji własnych zamierzeń. Najbardziej różnią się w tej ocenie od uczniów strategii integracji uczniowie realizujący strategię asymilacji oraz separacji. Uczniowie dość wysoko oceniają również przydatność wykształcenia, które zamierzają zdobyć (warto w tym miejscu podać, iż prawie 85% badanych deklaruje chęć ukończenia studiów wyższych). 70% uczniów uważa, że kompetencje i umiejętności, które zdobędą, okażą się przydatne w przyszłości. Biorąc pod uwagę, że głównym miejscem ich przyswajania jest szkoła, można stwierdzić, że nie widzą oni zbyt dużych rozbieżności między tym, co oferuje edukacja szkolna, a tym, co będzie im potrzebne w przyszłości. Największą dysproporcję między tym, w co zostaną wyposażeni w przyszłości, a tym, co rzeczywiście będzie im potrzebne, dostrzegają uczniowie lokujący się w strategii integracji i indyferencji. Tu co trzeci uczeń dostrzega niebezpieczeństwo nieadekwatności uzyskanych w przyszłości umiejętności do przyszłych wymagań. Strategię integracji wybrali uczniowie, którzy w swoich działaniach orientują się na przyszłość i jednocześnie rozwijają swoje możliwości w teraźniejszości. Być może bardziej pesymistyczne nastawienie do tej kwestii jest powodowane faktem, iż już w chwili obecnej często spotykają się z sytuacjami, gdy szkolne przygotowanie okazuje się niewystarczające. Umiejętności zdobytych w szkole brakuje również uczniom strategii indyferencji, ale raczej z powodów niewystarczającego ich przyswojenia.

Znaczenie procesu integracji

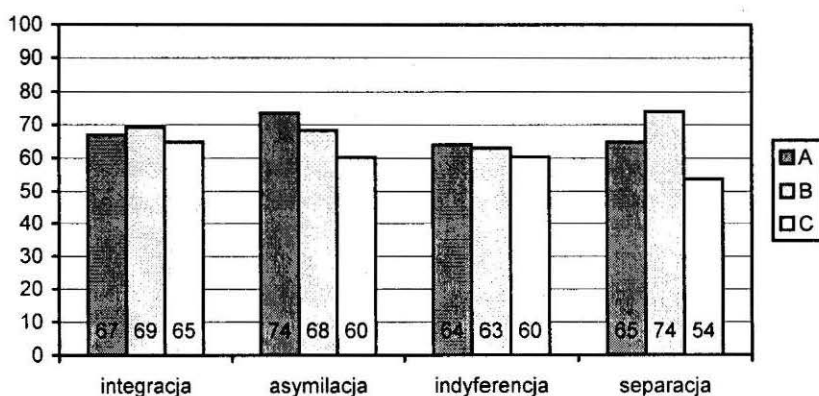
Przemiany społeczne i procesy dokonujące się w skali globalnej nie pozostają bez wpływu na życie przeciętnego człowieka. Subiektywna ocena zmian dokonujących się w makroskali zależy od przeobrażeń, które zachodzą w najbliższym środowisku człowieka. Wartościowaniu poddawane są również przewidywane konsekwencje procesu integracji. 61% ankietowanych przez CBOS w 2001 roku stwierdziło, że po wstąpieniu do Unii nastąpi wiele zmian odczuwalnych dla każdego człowieka. Ocena kierunku zmiany sytuacji ekonomicznej może być jednym z elementów orzekania o wpływie procesów globalizacji na osobistą sytuację jednostki. W spektrum korzyści płynących ze zjednoczenia Polski z UE 18% dorosłych Polaków umieszcza podniesienie jakości życia (CBOS 2002A). Zapytani wprost o kierunek zmian sytuacji

materialnej Polacy w 42% mają nadzieję na poprawę warunków życia. Raczej niekorzystnego wpływu spodziewa się 12% Polaków (CBOS 2002B).

Czy badani gimnazjaliści również spodziewają się istotnych zmian w swoim codziennym życiu na skutek procesów zjednoczeniowych? Aby sformułować odpowiedź, rozważmy wypowiedzi uczniów na następujące stwierdzenia:

- A. Zjednoczenie Europy będzie miało na pewno duży wpływ na moje życie.
- B. Jednoczenie się Europy w dłuższej perspektywie poprawi warunki życia wszystkich ludzi.
- C. Poprzez zjednoczenie Europy niewiele zmieni się dzień powszedni przeciętnych ludzi.

Wykres 2. Znaczenie procesu integracji a strategia społecznego uczestnictwa



Odpowiedzi TAK na stwierdzenia A, B, C (w procentach).

Młodzi ludzie w zasadzie nie doświadczyli w swoim życiu sytuacji globalnej zmiany. Gdy dokonywała się w Polsce zmiana ustroju politycznego i reguł rządzących rynkiem, badani przez nas gimnazjaliści byli w wieku 2-3 lat, dla nich więc dzisiejsza rzeczywistość społeczno-gospodarcza nie jest ani „nową”, ani „inną” niż dla pokolenia ich rodziców czy starszych obywateli. Konsekwencje obowiązywania zasad gospodarki rynkowej (funkcjonującej również w krajach Piętnastki) traktują jako normalny element życia. Wolny rynek, konkurencja, rozwarstwienie społeczeństwa, bezrobocie, bankructwa czy trudna sytuacja ekonomiczna firm — to składniki rzeczywistości społeczno-gospodarczej, w której przebiegało i przebiega ich życie. Jako uczniowie nie biorą jednak bezpośredniego udziału w życiu gospodarczym; doświadczają go poprzez sytuację ekonomiczną swoich rodzin. Procesy makrospołeczne są więc przez nich dostrzegane, jeśli przekładają się na jakość życia rodziny.

Generalnie badana młodzież sądzi, że tak istotny proces, jak włączenie Polski do struktur europejskich, będzie modyfikował jej życie. Procesom zjednoczeniowym przypisuje wpływ na swoją biografię około dwóch trzecich

badanych. Odnotować należy, że przeświadczenie, iż wpływ ten będzie miał miejsce, jest nieco większe wśród uczniów strategii asymilacji, a więc strategii obieranej przez młodzież, która chętniej adaptuje się w zastanych strukturach niż dąży do ich modyfikacji. Jednak młodzież ta nie realizuje się w sytuacjach terażniejszych.

Mimo iż młodzież przewiduje, że zjednoczenie Europy będzie miało wpływ na jej życie, to w ujęciu globalnym, odnoszącym się do szerszej perspektywy społecznej, takiego związku raczej nie dostrzega. Niewiele ponad 60% badanych sądzi, iż poprzez zjednoczenie Europy niewiele zmieni się dzień powszedni przeciętnych ludzi. Nieco niższe od przeciętnych są wskazania w grupie osób lokujących się w strategii separacji. Wydłużenie się perspektywy, w której ma się dokonać poprawa życia zwykłych ludzi, skłania jednak do optymizmu prawie 70% badanych. Wokół tego wskaźnika oscylują wartości uzyskane we wszystkich typach strategii.

Ogólnie biorąc młodzież jest skłonna zgodzić się ze stwierdzeniem, że zjednoczenie Europy będzie miało dla niej duże znaczenie. W procesie tym nie dostrzega jednak „sprawcy” jakiś radykalnych zmian w życiu przeciętnego człowieka, dopiero dłuższa perspektywa w opinii młodzieży zaprocentuje poprawą sytuacji. Kto zatem, jej zdaniem, zyska, a kto straci na zachodzących przemianach?

Beneficjenci integracji

W opiniach dorosłych Polaków jednym z argumentów za członkostwem Polski w UE jest przekonanie o lepszych perspektywach, które stwarza ona młodym ludziom. 7% ankietowanych przez CBOS wskazuje na ten fakt jako jeden z argumentów popierających konieczność integracji. To młodzież, zdaniem dorosłych, w większym stopniu niż oni może skorzystać na jednoczeniu się Europy (CBOS 2002A). Ankietowani częściej niż na własny kraj (5%) skłonni są wskazywać na kraje unijne (12%) jako zyskujące na połączeniu. W wymiarze krajowym, zdaniem ankietowanych, najwięcej mają szansę zyskać prywatni przedsiębiorcy (42%). Po której stronie lokują się ci, którzy nie zawsze postępują zgodnie z prawem — trudno z sondaży odczytać. Można jedynie wskazać, że prawie połowa Polaków liczy na korzystny wpływ integracji na przestrzeganie prawa, ankietowani jednak bardziej obawiają się wzrostu (40%), niż liczą na spadek przestępczości (19%) (CBOS 2002A).

Również w kwestii oceny, dla kogo najkorzystniejsze może się okazać zjednoczenie Polski ze strukturami europejskimi, postanowiliśmy poznać opinie młodzieży. Następną grupą prezentowanych stwierdzeń porusza te właśnie problemy:

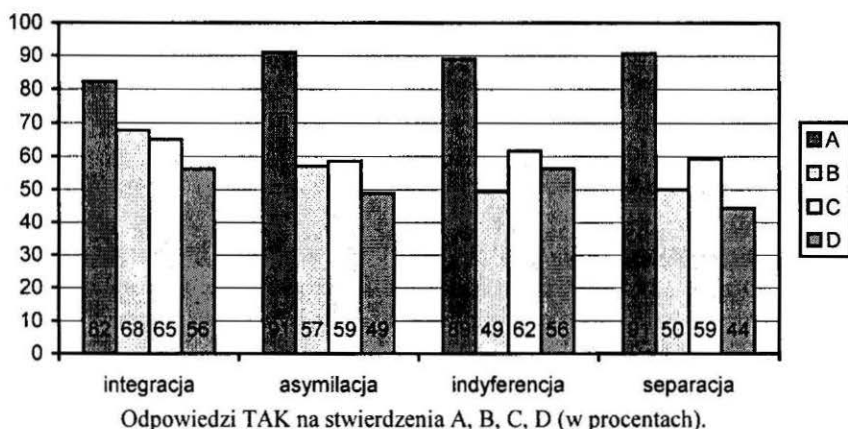
A. Łączenie się Europy stworzy duże szanse głównie młodym ludziom.

B. Z jednoczenia się gospodarki światowej zyski czerpać będą tylko ci, którzy już dziś mają silną pozycję.

C. Zjednoczenie Europy będzie dla wielu ludzi tylko pretekstem do forsowania swoich interesów.

D. W zjednoczonej Europie przestępcy będą mogli z łatwością robić swoje brudne interesy ponad granicami krajów.

Wykres 3. Beneficjenci integracji a strategia społecznego uczestnictwa



Już pierwszy ogląd danych pozwala stwierdzić, że hasło „Europa dla młodych” odzwierciedla opinie młodzieży o ich szansach w zjednoczonej Europie. Młodzież zdecydowanie jest przekonana, iż to właśnie młodzi ludzie mogą najwięcej zyskać na zjednoczeniu Europy. Tylko co dziesiąty badany nie widzi młodzieży w pierwszym szeregu tych, którym zjednoczenie Europy stwarza największe szanse. Opinie młodzieży są zbieżne bez względu na typ strategii społecznego uczestnictwa, a występujące różnice są niewielkie. Jak pokazują wyniki, młodzież przekonana jest o szansach swojego pokolenia w zjednoczonej Europie. Nie zawsze jednak to przeświadczenie przekłada się na optymistyczne postrzeganie indywidualnych możliwości. Świadczy o tym analiza uzyskanych danych. Wśród tych, którzy dla młodzieży *en bloc* widzą szanse w przyszłym zjednoczeniu, aż 50% uważa, że osobiście trudno im będzie znaleźć dobrą pracę. Co trzeci młody człowiek z tej grupy sądzi, że w przyszłości zmniejszą się szanse realizacji jego osobistych dążeń, zdobyte umiejętności okażą się nieprzydatne, a zjednoczenie Europy nie będzie miało dla niego dużego znaczenia. Utożsamianie szans stojących przed całą młodzieżą z dostrzeganiem perspektyw dla siebie dotyczy około 30% badanej młodzieży.

Analizując odpowiedzi na pytanie o tych, którzy będą czerpać zyski z zjednoczenia się gospodarki, należy odnotować, że około 60% młodzieży sądzi, że gospodarcze zjednoczenie wzmocni głównie mających już dziś dobrą pozycję ekonomiczną. Pozostali respondenci skłonni są raczej widzieć w globalnej gospodarce szansę rozwoju również dla tych, którzy nie zdobyli jeszcze silnej pozycji. Jeśli analizować wyniki poprzez pryzmat strategii, to reprezentanci trzech strategii, integracji, asymilacji i indyferencji, z największymi obawami

spoglądają na rolę wielkich koncernów czy bogatych państw europejskich. Co drugi respondent lokujący się w tych strategiach skłonny jest przyznać, że profity ze zjednoczenia gospodarki uzyskiwać będą tylko najsilniejsi. Największy odsetek (65%) podzielających tę opinię stanowią osoby lokujące się w strategii integracji. Wydaje się, że tej grupie najbliższy jest pogląd, że kapitalistyczne reguły gospodarki promują silnych i bogatych. Z tej grupy 65% postrzega również proces jednoczenia się Europy jako pretekst wykorzystywany przez wielu ludzi do forsowania swoich interesów. Nie jest to jednak charakterystyczne tylko dla strategii integracji. Również wyniki uzyskane dla pozostałych strategii sytuują się na podobnym poziomie. Około 60% młodzieży dostrzega zatem fakt, że procesy globalizacji mają również swoje przyczyny w partykularnych interesach ludzi, umiejących je przeforsować w ogólnym nurcie przemian.

Otwarcie granic postrzegane jest przez co drugiego gimnazjalistę jako element sprzyjający przestępczości. 52% badanych zgodziło się z opinią, że w zjednoczonej Europie przestępcy będą mogli robić swoje brudne interesy ponad granicami krajów.

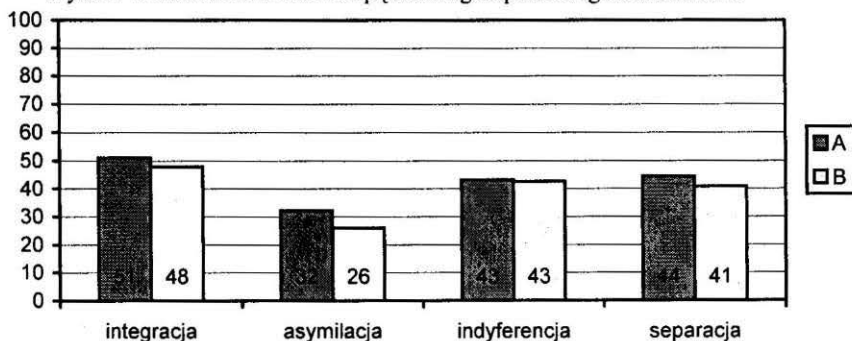
Zainteresowanie Europą

Zainteresowanie kwestiami związanymi z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej wśród dorosłych obywateli rośnie w miarę rozwoju negocjacji w sprawie warunków integracji. Zainteresowanie planowanym wstąpieniem naszego kraju w struktury Unii deklaruje 64% dorosłych Polaków (CBOS 2002B). Deklarowaną postawę młodzieży gimnazjalnej wobec proeuropejskich procesów przybliżyć można analizując odpowiedzi w kolejnym zestawie stwierdzeń:

A. Tylko w niewielkim stopniu interesuje mnie dalszy rozwój Europy;

B. Całe to gadanie o Europie niewiele mnie interesuje.

Wykres 4. Zainteresowanie Europą a strategia społecznego uczestnictwa



Odpowiedzi TAK na stwierdzenia A, B (w procentach)

Deklarowane zainteresowanie dalszym rozwojem Europy wśród badanej młodzieży kształtuje się na podobnym poziomie jak u dorosłych Polaków w skali całego kraju. Niewiele ponad 40% gimnazjalistów przyznało się, że w małym tylko stopniu interesuje ich rozwój Europy. W obrębie poszczególnych strategii można dostrzec jednak pewne różnice. Największe zainteresowanie tym, co stanie się w przyszłości w Europie, deklaruje młodzież strategii asymilacji (68%). Przypomnijmy, że ta młodzież najczęściej sądzi, że zjednoczenie będzie miało dla niej duże znaczenie. Przekonanie o wpływie wydarzeń europejskich na indywidualną biografię pokrywa się zatem w tej grupie z opinią, że warto wiedzieć, co się dzieje poza „własnym podwórkiem”.

Pod stwierdzeniem, że „całe to gadanie o Europie niewiele mnie interesuje”, podpisało się 40% ankietowanych. Największe odsetki osób niezainteresowanych informacjami z „europejskiego frontu” znajdują się wśród młodzieży strategii integracji. Szukając wyjaśnienia tego faktu, należy zwrócić uwagę, że gimnazjaliści lokujący się w tej strategii w dużym stopniu rozwijają aktywność nastawioną na doraźne cele. Młodzież ta częściej niż inni podejmuje działania sprzyjające rozwojowi własnych możliwości. Być może właśnie z tego powodu przypisuje mniejsze znaczenie w kształtowaniu swojego życia sytuacji społeczno-gospodarczej, przedkładając nad nią rolę indywidualnych cech w budowaniu własnej biografii.

Przedstawione opinie młodzieży w kwestiach związanych z integracją europejską przybliżają poglądy młodego pokolenia w tej istotnej dla przyszłości Polski sprawie. Być może są one jeszcze niepewne, nieosadzone w określonym światopoglądzie, być może młodzież nie do końca rozumie wagę i istotę zachodzących przemian, ale z pewnością je dostrzega, nawet jeśli zainteresowanie tak poważnymi problemami dorosłych nie leży w naturze nastolatków.

Rodzice a dzieci

Badanie, jak dalece opinie i sądy dzieci są zbieżne z rodzicielskimi, może być podstawą oceny, w jakim zakresie dzieci zinterioryzowały wartości przekazywane przez rodziców w procesie socjalizacji. W przypadku omawianych zagadnień zestawienie opinii uzyskanych od dzieci i ich rodziców nie poddaje się łatwej interpretacji. W wielu przypadkach odpowiedzi rodziców i dzieci się pokrywają, ale często też bywają rozbieżne. Nasuwa się wniosek, że źródłem kształtowania się opinii na temat przyszłości zjednoczonej Europy jest nie tylko dom rodzinny. Uczniowie budują swoje przekonania również na podstawie sądów rówieśników, informacji przekazywanych w szkole czy dostarczanych przez media. Poniższe analizy dotyczą kohort, a nie par respondentów rodzice-dziecko. Podobny odsetek pozytywnych odpowiedzi w obu kategoriach pokoleń nie oznacza zbieżności poglądów w rodzinie. Opinie uczniów i dorosłych respondentów zostały ukazane w poniższym zestawieniu.

Zestawienie odpowiedzi „tak” gimnazjalistów i ich rodziców

	Pozytywne odpowiedzi w %	
	Młodzież	Dorośli
Perspektywy zawodowe		
A. W zjednoczonej Europie trudno będzie mi znaleźć odpowiednie miejsce pracy, ponieważ wzrośnie konkurencja	50,8	53,3
B. Im większy będzie obszar wspólnoty gospodarczej, tym mniejsze będą możliwości realizacji moich własnych aspiracji i dążeń życiowych	29,6	41,5
C. Wiele moich zawodowych umiejętności, które zdobędę, prawdopodobnie nie będzie miało większego znaczenia w zjednoczonej Europie	29,5	54,4
Znaczenie integracji dla przeciętnego obywatela		
A. Zjednoczenie Europy będzie miało na pewno duży wpływ na moje życie	68,1	49,5
B. Jednoczenie się Europy w dłuższej perspektywie poprawi warunki życia wszystkich ludzi	68,4	70,8
C. Poprzez zjednoczenie Europy niewiele zmieni się dzień powszedni przeciętnych ludzi	61,0	74,8
Beneficjenci zjednoczenia		
A. Łączenie się Europy stworzy duże szanse głównie młodym ludziom	87,6	88,7
B. Z zjednoczenia się gospodarki światowej zyski czerpać będą tylko ci, którzy już dziś mają silną pozycję	58,6	75,6
C. Zjednoczenie Europy będzie dla wielu ludzi tylko pretekstem do forsowania swoich interesów	61,6	72,0
D. W zjednoczonej Europie przestępcy będą mogli z łatwością robić swoje brudne interesy ponad granicami krajów	52,3	56,6
Zainteresowanie Europą		
A. Tylko w niewielkim stopniu interesuje mnie dalszy rozwój Europy	42,9	41,7
B. Całe to gadanie o Europie niewiele mnie interesuje	39,1	30,0

Połowa rodziców (jak i dzieci) sądzi, że w zjednoczonej Europie trudno będzie im znaleźć odpowiednie miejsce pracy. Dorośli jednak częściej się obawiają, że rozszerzanie się obszaru wspólnoty europejskiej zmniejszy ich możliwości realizacji osobistych aspiracji i dążeń. Jeszcze większe dysproporcje między pokoleniami występują, gdy chodzi o przydatność w przyszłości posiadanych (w przypadku dorosłych) lub nabywanych (w przypadku dzieci) umiejętności. Jeśli dzieci awansem stosunkowo wysoko oceniają przydatność tego, czego się uczą, to ocena posiadanych zawodowych umiejętności przez rodziców skłania do opinii, że dotychczasowe kształcenie nie sprostało w zadowalającym stopniu wymaganiom gospodarki rynkowej. Ponad połowa rodziców uznała, że ich dotychczasowe umiejętności zawodowe okażą się bez znaczenia w zjednoczonej Europie. W grupie osób z wyższym wykształceniem odsetek ten wynosi 40%, podczas gdy w pozostałych poziomach wykształcenia jest o połowę wyższy (około 60%). Taki rozkład odpowiedzi interpretować

można jako dość wysokie przekonanie respondentów z wyższym wykształceniem, że ukończenie studiów stanowi duży atut w rozwoju zawodowej kariery. Być może nawet większe znaczenie mają w tym przypadku nieakademickie efekty edukacji wyższej (Dougherty, Hammack 1997) niż uzyskane kwalifikacje w określonej dziedzinie.

Rodzice częściej niż gimnazjaliści są skłonni twierdzić, że zjednoczenie Europy będzie miało dla nich duże znaczenie. Młodzi ludzie zdają się nie w pełni dostrzegać fakt, że życie jednostki przebiega w określonych warunkach społeczno-gospodarczych, które mogą stwarzać nieograniczone możliwości lub limitować życiowe szanse. Perspektywa czasowa kilku ostatnich lat dość wyraźnie pokazuje, że efekty globalnych przemian społeczno-gospodarczych odczuwane są przez całe społeczeństwo. W wyniku przełomu systemowego i reform gospodarczych nastąpiły zmiany, których pozytywne lub negatywne konsekwencje odczuła większość obywateli. Z naszych badań wynika, że dorośli respondenci oceniają swoje obecne życie jako trudniejsze niż przed 1989 rokiem: rzadziej są zadowoleni ze swoich dochodów (przed 1989 — 68%: obecnie — 37%), rzadziej mogą oszczędzać (55% : 25%), częściej pewne zakupy muszą odkładać na później (52% : 80%), częściej zaciągają pożyczki (26% : 50%) i zalegają ze spłatą różnych należności (5% : 17%). Również częściej czują się zagrożeni możliwością utraty pracy (8% : 56%), wzrostem kosztów utrzymania (48% : 87%), znalezieniem się w krytycznej sytuacji (16% : 54%), spadkiem poziomu usług socjalnych (20% : 83%). Ogólna sytuacja gospodarcza również dziś niepokoi częściej niż przed 1989 rokiem (50% : 88%) (por. Czapiński, Panek 2001).

Trudno w takiej sytuacji oczekiwać u badanych przekonania, że kolejne przeobrażenia nie będą miały wpływu na ich życie. Wpływu zjednoczenia na swoje życie spodziewa się co drugi z badanych rodziców. W świetle powyższych danych oraz faktu, iż połowa badanych rodziców stosunkowo nisko oceniła swoje zawodowe perspektywy, można przypuszczać, że badani w wymiarze indywidualnym nie spodziewają się znacznej poprawy swojej sytuacji. Trzy czwarte pytanych przez nas dorosłych sądzi wręcz, że zjednoczenie niewiele zmieni dzień powszedni przeciętnych ludzi. Z ogólnopolskich sondaży wynika jednak, że rośnie poparcie dla procesu integracji, w którym Polacy widzą przede wszystkim szansę na ożywienie gospodarcze, tym samym zmniejszenie bezrobocia i poprawę jakości życia. Porównując z tymi danymi wyniki uzyskane w naszym badaniu, można wnosić, że w przekonaniu dorosłych pozytywne skutki procesu integracji będą odczuwane dopiero w dłuższej perspektywie czasowej, a wymiernych korzyści integracji doświadczą głównie pokolenie współczesnej młodzieży. W obu tych kwestiach pozytywne opinie młodzieży i rodziców lokują się na zbliżonym poziomie. W perspektywie długofalowej zarówno trzy czwarte dorosłych, jak i młodzieży, dostrzega w jednoczeniu się Europy czynnik powodujący poprawę warunków życia. Prawie 90% badanych (obu kategorii) sądzi, żełączenie się Europy stworzy szanse głównie młodym ludziom. Wyrażanie z jednej strony opinii, iż

proces akcesyjny z bogatymi krajami Unii w rezultacie przyniesie poprawę sytuacji gospodarczej Polski, z drugiej niedostrzeganie możliwości zmian w jednostkowym wymiarze, świadczyć może o ambiwalentnym wartościowaniu procesu integracji.

Dorośli bardziej sceptycznie niż młodzi Polacy postrzegają rolę gospodarczych potentatów. Trzech na czterech rodziców gimnazjalistów uważa, że najwięcej zyskają ci, którzy już obecnie mają silną pozycję (takiego zdania jest prawie 60% dzieci), również częściej niż ich dzieci dostrzegają przy okazji procesów zjednoczeniowych forsowanie partykularnych interesów.

Niewielki stopień zainteresowania rozwojem Europy deklaruje około 40% rodziców i dzieci. Dwie trzecie rodziców lokujących się w tej grupie to osoby, które uznały jednocześnie, że zjednoczenie Europy nie będzie miało większego wpływu na ich życie. Również osoby reprezentujące taki pogląd są większością (70%) w grupie (stanowiącej prawie jedną trzecią badanych rodziców), która deklaruje, że dyskusje na tematy związane z Europą nie budzą ich zainteresowania. Brak przekonania o wpływie integracji na indywidualny los jednostki znacząco obniża jej zainteresowanie zachodzącymi przemianami.

Literatura

- CBOS (2001), Komunikat „Poglądy na temat integracji z Unią Europejską”, 101/2001.
— (2002A), Komunikat „Argumenty zwolenników i przeciwników integracji Polski z Unią Europejską”, 23/2002.
— (2002B), Komunikat „Opinie o integracji z Unią Europejską”, 101/2001.
CZAPIŃSKI J., PANEK T. (2001), *Diagnoza społeczna 2000: warunki i jakość życia Polaków oraz ich doświadczenia z reformami systemowymi po 10 latach transformacji*, Warszawa.
DOUGHERTY K., HAMMACK F. (1997), *Druuga strona uczelni: nieakademickie efekty edukacji wyższej* [w:] AUNC, *Socjologia wychowania XII*, Nauki humanistyczno-społeczne z. 317.
GRZELAK J., MAISON D., WĄSOWICZ-KIRYŁO G. (2000), *Kultura negocjacyjna Polaków w kontekście integracji z Unią Europejską*, Warszawa.
POLACY wobec wielkiej zmiany. Integracja z Unią Europejską (2001), red. L. Kotlarska-Bobińska, Warszawa.
POLSKA lokalna wobec integracji europejskiej (2001), red. B. Mach, D. Niedźwiedzki, Kraków.
MACH B., SKOTNICKA-ILLASIEWICZ E., ZABOROWSKI W., SŁOMCZYŃSKI K., PALSKA H. (1998), *Polacy wobec integracji Polski z Unią Europejską*, Warszawa.
MERKENS H., BERGS-WINKELS D. (1998), *Projekt zum Thema: Makrosozialen Partizipation Chancen Jugendlicher*, Berlin.
MUCHA J. (1999), *Spółczesność polskie w perspektywie członkostwa w Unii Europejskiej*, Warszawa.
SUCHOCKA R. (1998), *Integracja europejska w polskiej perspektywie*, Poznań.

EDYTA MIANOWSKA
Universtät zu Zielona Góra

EUROPÄISCHE INTEGRATION AUS DER SICHT DER GYMNASIALJUGEND UND IHRER ELTERN

Zusammenfassung

Der Beitritt Polens an die EU- Strukturen erweckt viele Emotionen nicht nur unter den Ökonomen und Politikern. Es wurde auch zum Gegenstand des Interesses eines großen Teils der polnischen Gesellschaft. Die Folgen der europäischen Vereinigung werden im Kontext der globalen Situation in Polen und des Lebens eines durchschnittlichen Polen bewertet. Die Beurteilung der Integrationsprozesse begleitet einerseits Hoffnung auf Modernisierung der polnischen Wirtschaft, andererseits Angst, ob sie imstande ist, den Forderungen der Europäischen Union zu erfüllen. Zum Gegenstand der Untersuchungen, deren Ergebnisse in diesem Beitrag dargestellt worden sind, wurden Gedanken über die Vereinigung Europas als Antrieb der wirtschaftlichen und kulturellen Wandlungen und voraussehender Einfluss des Integrationsprozesses auf persönliches Leben der Gymnasiasten. Die Meinungspräsentation der Gymnasialschüler stützt sich auf die Auffassung der gesellschaftlichen Beteiligung von H. Merkens und D. Bergs-Winkels. Aus der Perspektive der in dieser Auffassung angebotenen Strategien der gesellschaftlichen Beteiligung — Integration, Assimilation, Indifferenz und Separation — wurden Meinungen und Urteile der Jugendlichen über die Probleme sich vereinigenden Europas dargestellt. Den Hintergrund für die dargestellten Ergebnisse bildeten die Angaben aus den durch Forschungszentren für öffentliche Meinung in ganz Polen durchgeführten Interviews in der Angelegenheit der Europäischen Union. In dem Beitrag wurden auch die Aussagen der Schüler und ihrer Eltern konfrontiert.

BOGDAN IDZIKOWSKI
Uniwersytet Zielonogórski

WIZJA WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI ZIELONOGÓRSKICH GIMNAZJALISTÓW

Młodzież jako kategoria zorientowana na przyszłość

Badania młodzieży skupiają uwagę licznych środowisk naukowych, polityków, dziennikarzy, młodzież bowiem jest kategorią, której rozwojem (w różnych sferach — biologicznej, społecznej, kulturowej itp.) zajmują się wyspecjalizowane instytucje tworzące najczęściej rozbudowane systemy wpływu na planowy i celowościowo zorientowany (normatywnie intencjonalny) przebieg procesu socjalizacji. (O różnych instytucjonalnych układach generujących i kontrolujących proces socjalizacji młodzieży pisze Edward Hajduk w artykule zamieszczonym w tym tomie „Rocznika Lubuskiego”). Owa troska o młode pokolenie jest uzasadniona koniecznością inwestycji w przyszłość tego demograficznego segmentu struktury społecznej. To dla pomyślnej realizacji zadań rozwojowych pokolenia nastolatków dorosłe społeczeństwo podejmuje zabiegi edukacyjne i wychowawcze, biorąc pod uwagę, że młodzi są kategorią reaktywną, słabo troszczącą się o przyszłość, koncentrującą się na przeżywaniu codzienności, doświadczaniu wrażeń sytuacyjnych, czerpaniu przyjemności z doświadczenia „tu i teraz”. To, co przyszłe, wydaje się im zbyt odległe, stąd nierealne, obarczone raczej obowiązkami definiującymi życie człowieka dorosłego jako konieczność wypreparowaną ze spontaniczności i wolności wyboru. Jeśli taki obraz młodzieży staje się znaczącym wzorem jej opisu dokonywanego przez pokolenie rodziców, nauczycieli i innych podmiotów socjalizacji, to oczywiste staje się ignorowanie przez nich strategii uzgadniania owej wizji przyszłości z pokoleniem wstępującym. Jest ono albo zupełnie nieobecne w dyskursie o własnej przyszłości, albo dopuszczane fasadowo i raczej częściej przez te instytucje (np. media), dla których edukacja nie stanowi funkcji naczelnej.

W świetle powyższych refleksji na podkreślenie zasługują te ośrodki naukowe i ci badacze, którzy rozpoznają orientacje i plany życiowe właśnie pokolenia wstępującego. Szczególne walory poznawcze mają badania longitudinalne (panelowe i podłużne), które pokazują u badanych przechodzących przez kolejne fazy (progi) życia społecznego i indywidualnego ewolucję nastawień normatywnych i obrazu przebiegu własnej biografii. W Polsce

liderem takich badań jest ośrodek toruński. O założeniach metodologicznych i teoretycznych prac prowadzonych przez zespół toruński od lat siedemdziesiątych pisze m.in. Ryszard Borowicz (2000).

Badania podłużne (a w odniesieniu do znaczącej części próby także panelowe) prowadzi ośrodek zielonogórski kierowany przez Edwarda Hajduka. Koncentrują się one na procesach socjalizacji uczącej się młodzieży. Jednym z obszarów problemowych tych badań jest ustalenie orientacji wartościujących młodzież oraz jej wizji własnej przyszłości. Badania te są wspólnym, polsko-niemieckim projektem badawczym, realizowanym we współpracy z zespołem kierowanym przez Hansa Merkensa z Freie Universität w Berlinie. Ich pierwszy etap, obejmujący lata 1992-1995, został zakończony. Drugi rozpoczął się w 2001 roku i zamierzony jest na trzy lata.

Pierwszy etap realizowano w Słubicach (zespół polski) oraz we Frankfurcie i Berlinie (zespół niemiecki). Dokonano czterokrotnych badań uczniów szkół słubickich w kolejnych latach, zaczynając w roku 1992, czyli w pierwszej, „szokowej” fazie transformacji systemowej i wdrażania planu Balcerowicza w Polsce (w Niemczech był to pierwszy etap scalania dwóch państw niemieckich po zjednoczeniu w 1989 roku).

Wyniki badań polskiego zespołu były prezentowane na licznych seminariach i konferencjach oraz w postaci publikacji zwartych (Idzikowski 1998; zob. także *Społeczne postawy...* 1995 i *Orientacje młodzieży...* 1999). Były również podstawą analiz naukowych w rozprawach doktorskich (E. Papiór i K. Lisowski — prace przygotowane do druku).

Drugi etap badań przebiega w zgoła różnych uwarunkowaniach zewnętrznych (makrostrukturalnych) i środowiskowych. Ich początek (rok 2001) przypada na czas ożywionej dyskusji o integracji europejskiej, walki z terroryzmem, ekspansji ruchów antyglobalizacyjnych. Jest to wejście społeczeństwa polskiego w dwunasty rok doświadczania skutków procesu transformacji systemowej, radykalizacji nastrojów społecznych i znaczącej przebudowy sceny politycznej, pogarszania się kondycji gospodarki i stanu budżetu państwa — a głównie pogorszenia sytuacji materialnej znacznych grup społeczeństwa. Badania te zlokalizowano w odmiennym środowisku terytorialnym (w średnim mieście wojewódzkim — Zielonej Górze) oraz w nowym typie instytucji edukacyjnej (gimnazja).

Jednym z wielu obszarów problemowych podlegających rozpoznaniu badawczemu na próbie zielonogórskich gimnazjalistów było zdiagnozowanie wizji własnej przyszłości tej kategorii młodzieży. Kolejne fragmenty tego opracowania są pierwszym sprawozdaniem z pomiaru dokonanego w 2001 roku.

Konceptualizacja zmiennych i tworzenie indeksów orientacji badanych gimnazjalistów

Badaniami objęto 538 uczniów pierwszych klas zielonogórskich gimnazjów¹. Zmienną zależną (poszukiwaną) czynimy w tym opracowaniu dwa rodzaje orientacji prospektywnej. Każda z nich składa się także z dwóch indeksów typologicznych. Pierwszy rodzaj orientacji projektującej zawiera treściowe składniki odnoszone do perspektywy czasowej. Pytaliśmy badanych uczniów, czy w ich strategiach życiowych i myśleniu dominuje czas teraźniejszy, czy przyszły. Jeśli badani wyżej cenią życie bieżące, sytuacje doświadczane codziennie, unikają myślenia o przyszłości, to orientację taką nazywamy *s y – t u a c y j n ą*, nakierowaną na teraźniejszość. Jeśli badani wyżej cenią planowanie swojej przyszłości i myślą o niej jako o celu własnych wyborów i wysiłku edukacyjnego, to orientację taką nazywamy *a n t y c y p a c y j n ą*. Drugi rodzaj orientacji prospektywnej zawiera ocenne składniki własnej przyszłości o dwóch wektorach walencji: dodatniej — tworzące orientację *o p t y m i s t y c z n ą* oraz ujemnej — konstytuującej orientację *p e s y m i s t y c z n ą*.

W obu rodzajach rozpoznawanych orientacji prospektywnych (temporalnej i ewaluacyjnej) utworzyliśmy indeksy aprobaty składające się z trzystopniowej skali: wysokiej aprobaty, przeciętnej aprobaty oraz aprobaty niskiej dla danej orientacji (dezaprobaty). Indeksy te zostały wyodrębnione statystycznie na podstawie średnich wartości uzyskanych dla poszczególnych składowych (itemów) w pytaniach objętych analizą. Im wartości te były bliższe 1, tym wyższy był poziom akceptacji dla danego typu orientacji.

Wypowiedzi uczniów dotyczące planowania własnej przyszłości² oraz oceny możliwości poprawy bądź pogorszenia ich sytuacji w przyszłości³

¹ Liczba badanych uczniów ulega niewielkim zmianom, gdyż za podstawę wyliczeń wielkości N przyjęto tylko te odpowiedzi badanych, które nie zawierały pominięć.

² Orientację prospektywną zawierającą czasowy (temporalny) składnik treściowy rekonstruowaliśmy na podstawie analizy odpowiedzi na pytanie: Są ludzie, którzy żyją z dnia na dzień i tacy, którzy planują swoją przyszłość. W jaki sposób Ty myślisz o przyszłości?: a) nie trzeba za dużo myśleć o rzeczach, które się jutro wydarzą, b) jest ważne, by myśleć o przyszłości, c) ważne jest tylko to, jak żyje się „tu i teraz”, d) lepiej jest dokładnie wiedzieć, co jest do zrobienia w najbliższym czasie, e) dopiero, kiedy podjęcie decyzji jest konieczne, zastanawiam się, co zrobić, f) przyszłość wygląda bardzo niepewnie, g) podejmując decyzje, należy się zastanowić, jakie konsekwencje mogą one mieć w przyszłości, h) o tym, co będę robić w przyszłym tygodniu, myślę dopiero, kiedy on nadejdzie, i) przyszłość jest tak niepewna, że niemożliwe jest jej wcześniejsze planowanie, j) jeśli nie myślisz o przyszłości, w zasadzie nie należy się dziwić, że w końcu zostaje się z niczym, k) życie przeciętnego człowieka zawsze zmienia się na gorsze, nigdy na lepsze, l) jest mi wszystko jedno, co będzie jutro.

³ Orientację prospektywną zawierającą składnik ewaluacyjny zrekonstruowaliśmy na podstawie pytania sondującego, jak oceniają badani swoją przyszłość: Jak myślisz, z czym u Ciebie w najbliższym czasie będzie lepiej, a z czym gorzej? a) z zaspokojeniem potrzeb materialnych, b) z szansami realizacji własnych celów, c) z posiadaniem pewności, że znajdę lepszą pracę, d) z posiadaniem przyjaciół, e) z życiem codziennym, f) z moimi osiągnięciami w szkole, g)

poddano analizie czynnikowej oraz analizie frekwencyjnej rozkładu średnich dla każdej składowej w obu pytaniach głównych. Na tej podstawie utworzono dwie typologie orientacji prospektywnej uczniów:

1) pierwszą, wyodrębnioną na podstawie kryterium temporalnego z dwoma typami orientacji: orientacją *s y t u a c y j n ą* (nastawioną na teraźniejszość) i *a n t y c y p a c y j n ą* (nastawioną na przyszłość);

2) drugą, wyodrębnioną na podstawie samooceny szans badanych na polepszenie własnego życia, także z dwoma typami orientacji: orientacją *o p t y m i s t y c z n ą* i orientacją *p e s y m i s t y c z n ą*.

Zmienną niezależną w naszej analizie stanowiła orientacja wartościująca wyodrębniona statystycznie na podstawie analizy czynnikowej i analizy frekwencyjnej rozkładu średnich odpowiedzi dla każdej składowej w pytaniu sondującym: Co obecnie w życiu badanych gimnazjalistów przedstawia szczególną wartość? Chcieliśmy ustalić, co aktualnie konstituuje postawę życiową badanych. Pytanie to zawierało następujące składowe:

- a) odniesienie sukcesu w zawodzie,
- b) posiadanie przyjaciół,
- c) nieuleganie potrzebie osiągnięć,
- d) posiadanie dużo wolnego czasu,
- e) branie z życia ile się da,
- f) rozwijanie własnych umiejętności,
- g) stałe spełnianie wymagań w szkole,
- h) możliwość spontanicznego robienia tego, co się chce,
- i) kroczenie naprzód i osiąganie czegoś w życiu.

Badani wypowiadali się w czterostopniowej skali: (1) przedstawia bardzo dużą wartość, (2) dużą wartość, (3) małą wartość, (4) nie przedstawia żadnej wartości.

Na podstawie analizy czynnikowej wyodrębnione zostały dwa czynniki, które utworzyły dwa typy aktualistycznej orientacji wartościującej badanych gimnazjalistów:

A) czynnik 1, który nazwaliśmy orientacją *h e d o n i s t y c z n ą*, utworzony z następujących składowych: szczególna wartość – czas wolny (0,799); szczególna wartość – spontaniczność (0,607); szczególna wartość – branie z życia ile się da (0,582);

B) czynnik 2, który nazwaliśmy orientacją *p e r f e k c j o n i s t y c z n ą*, nakierowaną na sukces, utworzony ze składowych: szczególna wartość – kroczenie naprzód i osiąganie czegoś w życiu (0,583); szczególna wartość – rozwijanie własnych umiejętności (0,579); szczególna wartość – spełnianie

z możliwościami organizacji wolnego czasu. Na pierwsze pytanie badani odpowiadali w czterostopniowej skali: (1) zdecydowanie się zgadzam, (2) raczej się zgadzam, (3) raczej się nie zgadzam, (4) nie zgadzam się. W pytaniu drugim skala także była czterostopniowa, ale zawierała ocenę szans badanych na poprawę lub pogorszenie ich sytuacji: (1) na pewno będzie lepiej, (2) raczej będzie lepiej, (3) raczej będzie gorzej, (4) na pewno będzie gorzej.

wymagań w szkole (0,515); szczególna wartość – odniesienie sukcesu w zawodzie (0,509).

Dla ustalenia frekwencji badanych w obu typach (czynniki) orientacji wartościującej dokonaliśmy analizy średnich odpowiedzi w obrębie składowych głównych. Utworzyliśmy dla obu typów orientacji wartościującej dwa indeksy aprobaty składające się z trzech poziomów aprobaty: wysokiego, przeciętnego i niskiego. W tabeli 1 prezentujemy rozkład indeksów poziomu aprobaty w obu typach orientacji wartościującej.

Tabela 1

Typ orientacji wartościującej badanych a poziom ich aprobaty dla wartości składowych

Typ orientacji	Indeks aprobaty					
	wysoka aprobata		przeciętna aprobata		niska aprobata	
	N	%	N	%	N	%
Hedonistyczna (N = 525)	225	42,9	281	53,5	19	3,6
Perfekcjonistyczna (N = 524)	285	54,4	229	43,7	10	1,9

W typie orientacji hedonistycznej dominują wartości przyjemnościowe, życie „na gorąco”, przeżywane raczej w kręgu przyjaciół. Najważniejsze jest posiadanie czasu wolnego oraz spontaniczność zachowań. To cechy stanowiące wyróżnik młodości, stąd wykrystalizowanie się takiej orientacji wśród gimnazjalistów nie dziwi. Potwierdza potoczne postrzeganie młodości jako czasu beztroski, zabawy w kręgu rówieśniczym. W porównaniu z rozkładem frekwencji w orientacji perfekcjonistycznej widać, że wartości hedonistyczne — jakkolwiek ważne dla badanych — znajdują najwyższą aprobatę u mniejszego odsetka badanych niż wartości perfekcjonistyczne. Różnica netto w tym poziomie aprobaty wynosi 11,5% na korzyść wartości perfekcjonistycznych. Także niższy odsetek badanych wyraża się z dezaprobatą tych wartości.

Wynik ten zdaje się falsyfikować hipotezę o braku chęci młodych ludzi do doskonalenia swoich umiejętności, do bycia najlepszym w szkole i w przyszłym zawodzie i do kroczenia naprzód, by coś osiągnąć w życiu.

Młode pokolenie jest coraz częściej opisywane jako kategoria nastawiona konsumpcyjnie, unikająca angażowania się w społeczne uczestnictwo, socjalizowana przez media elektroniczne — głównie telewizję i komputer (zob. Melosik 2000; Świda-Ziemia 1995; Bauman 2001). Taki wzór socjalizacji kształtuje orientacje hedonistyczne (z dominacją wartości konsumpcyjnych), a obniża orientację na sukces i rozwój. Nasze ustalenia zdają się osłabiać radykalizm takich sądów. Być może dotyczy to tylko tej kategorii nastolatków (tj. gimnazjalistów żyjących w średnim mieście), ale to właśnie o nastolatkach w tym wieku rozwojowym pisze Z. Melosik jako o kategorii demograficznej najbardziej podatnej na reklamę, ulegającej presji rynkowego konsumeryzmu, unikającej angażowania się w problemy „świata dorosłych” (Melosik 2000).

Wpływ orientacji wartościującej badanych na postrzeganie własnej przyszłości

Wspomnieliśmy wcześniej, że zmienną poszukiwaną w naszych analizach jest wizja przyszłości zielonogórskich gimnazjalistów. Interesowały nas dwa rodzaje orientacji prospektywnej: temporalna i ocenna (ewaluacyjna). Tworzenie obu orientacji, ich typologiczną strukturę oraz statystyczne miary ich wyodrębniania już omówiliśmy. W tym miejscu dokonamy typologicznej analizy badanych uczniów (tworzących owe typy) oraz odpowiemy na pytanie, czy typ orientacji wartościującej (czyli co w aktualnej fazie życia dla badanej młodzieży jest najważniejsze) rzutuje na postrzeganie przez nią własnej przyszłości.

Orientacja prospektywna — sytuacyjna i antycypacyjna a typ orientacji wartościującej badanych

Na podstawie analizy czynnikowej odpowiedzi na pytanie sondujące, czy młodzi zielonogórzanie myślą o swojej przyszłości i czy planują jej strategię, utworzone zostały dwa czynniki konstytuujące dwa typy tej orientacji:

A) czynnik 1, nazwany przez nas orientacją *s y t u a c y j n ą* (nakierowaną na teraźniejszość), utworzony przez składowe:

- dopiero, kiedy decyzja jest konieczna, zastanawiam się, co zrobić (0,718),
- ważne jest tylko „tu i teraz” (0,659),
- o tym, co będę robił w przyszłym tygodniu, myślę, gdy on nadejdzie (0,612),
- nie trzeba za dużo myśleć o przyszłości (0,581),
- jest mi wszystko jedno, co będzie jutro (0,500).

Jest to wyrażnie werbalizowana niechęć do wybiegania myślami w przyszłość i planowania jej kształtu. Ważne dla tego typu orientacji jest życie chwilą i rozwiązywanie tylko bieżących (sytuacyjnych) problemów. Na podstawie tego czynnika utworzono indeks aprobaty dla orientacji sytuacyjnej z podziałem na trzy stopnie aprobaty dla niej: wysoką aprobatę, przeciętną i niską aprobatę dla orientacji na teraźniejszość;

B) czynnik 2, nazwany przez nas orientacją *a n t y c y p a c y j n ą* (na przyszłość), utworzony przez składowe:

- jest ważne myśleć o przyszłości (0,646),
- ważne jest wiedzieć, co jest do zrobienia (0,614),
- podejmując decyzję, należy myśleć o konsekwencjach (0,596),
- jeśli nie myśli się o przyszłości, można zostać z niczym (0,518).

Jest to orientacja cechująca młodych, dla których zarówno przyszłość, jak i świadomość odpowiedzialności za konsekwencje swoich działań to ważne

przesłanki konstruowania strategii życiowych. Ta młodzież traktuje przyszłość odpowiedzialnie z poczuciem sprawstwa. Również w tym typie orientacji utworzyliśmy — na podstawie frekwencji rozkładu średnich dla poszczególnych składowych — indeks aprobaty dla orientacji antycypacyjnej złożony z trzech stopni: wysokiej, przeciętnej i niskiej aprobaty dla myślenia o przyszłości.

Tabela 2

Typ orientacji prospektywnej a poziom aprobaty badanych

Typ orientacji	Indeks aprobaty					
	wysoka aprobata		przeciętna aprobata		niska aprobata	
	N	%	N	%	N	%
Sytuacyjna (na teraźniejszość) (N = 528)	54	10,2	279	52,8	195	36,9
Antycypacyjna (N = 526)	147	27,9	340	64,7	39	7,4

Jak widać w tabeli 2, życie chwilą obecną i unikanie myślenia o przyszłości znajduje mniejszą aprobatę wśród badanych niż orientacja antycypacyjna. Różnica netto wynosi 17,7% na korzyść orientacji antycypacyjnej. Jeszcze większą różnicę widać we wskaźnikach wyrażających dezaprobatę dla obu typów orientacji. Orientację sytuacyjną odrzuca lub wyraża dla niej bardzo niską aprobatę aż 36,9% badanej młodzieży, gdy dla orientacji antycypacyjnej odsetek ten wynosi tylko 7,4% odrzuceń.

Młodzi zielonogórzanie częściej myślą o swojej przyszłości, chociaż dla co dziesiątego badanego ważniejsze jest życie „tu i teraz” (wysoka aprobata dla orientacji sytuacyjnej). Dodać trzeba, że nie oznacza to, iż także dla co dziesiątego badanego orientacja na przyszłość jest obiektem dezaprobaty. Takie nastawienie deklaruje mniejszy odsetek gimnazjalistów (7,4%). Większość z nich wyraża przeciętny poziom aprobaty dla orientacji na przyszłość (64,7%). Jest to najwyższy wskaźnik procentowy w indeksie aprobaty, co oznacza ujawnienie się silnej tendencji wśród młodzieży gimnazjalnej do utrzymywania zainteresowania zarówno życiem codziennym (to ono jest pełne wrażeń, radości, intensywnych przeżyć w grupie rówieśniczej), jak i myśleniem o przyszłości, która jest dla nich ważnym etapem w życiu, wymagającym nie tylko planowania, ale także odpowiedzialnego dokonywania wyborów i zaangażowania.

Zobaczmy, czy wyodrębniony statystycznie czynnik różnicujący — aktualistyczna orientacja wartościująca — wpływa na oba typy orientacji prospektywnej badanych.

Tabela 3

Wpływ orientacji wartościującej badanych na ich orientację sytuacyjną (na terazniejszość)

Orientacja sytuacyjna (na terazniejszość)	Typ orientacji wartościującej											
	orientacja hedonistyczna						orientacja perfekcjonistyczna					
	wysoka aprobatą		przeciętna		niska aprobatą		wysoka aprobatą		przeciętna		niska aprobatą	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Wysoka aprobatą	40	17,8	13	4,6			34	11,9	17	7,4	2	20,0
Przeciętna aprobatą	130	57,8	139	49,5	9	47,4	145	50,9	127	55,5	5	50,0
Niska aprobatą (lub dezaprobatą)	55	24,4	129	45,9	10	52,6	106	37,2	85	37,1	3	30,0
Razem	225		281		19		285		229		10	

Test Chi-kwadrat w korelacji orientacji sytuacyjnej z orientacją hedonistyczną = 0,000; z orientacją perfekcjonistyczną = 0,381.

Przedstawiony rozkład danych procentowych w tabeli krzyżowej pokazuje, że przejawianie przez badanych aktualistycznej orientacji hedonistycznej wpływa różnicująco na ich orientację sytuacyjną. Zależność ta jest istotna statystycznie. Młodzi zielonogórzanie wyrażający wysoką aprobatę dla orientacji hedonistycznej częściej darzą także wysoką aprobatą orientację na terazniejszość. Zależność ta przebiega wg regularności empirycznej: im wyższa aprobatą dla wartości hedonistycznych badanych gimnazjalistów, tym wyższe ich uznanie dla orientacji sytuacyjnej (17,8 : 4,6 : 0). Ten kierunek zależności wg regularności empirycznych uwidocznia się także we wpływie orientacji hedonistycznej na przeciętny poziom aprobaty dla orientacji sytuacyjnej, różnice procentowe jednak są tu mniejsze. Odwrotny kierunek zależności (także regularnej empirycznie) widać we wpływie na niski stopień aprobaty dla orientacji sytuacyjnej: im niższa aprobatą dla wartości hedonistycznych, tym wyższy odsetek dezaprobaty dla orientacji na terazniejszość (sytuacyjną). Różnice procentowe są tu znaczne i istotne statystycznie.

Drugi typ orientacji wartościującej — orientacja perfekcjonistyczna (zob. tab. 3) nie różnicuje orientacji na terazniejszość na poziomie istotnym statystycznie. Brak jest regularności empirycznych we wpływie tego czynnika na orientację sytuacyjną badanych gimnazjalistów, także dystans procentowy w obu indeksach aprobaty jest niewielki.

Przyjrzyjmy się, czy aktualistyczna orientacja wartościująca wpływa różnicująco na orientację antycypacyjną uczniów gimnazjów. Ta orientacja interesuje nas szczególnie, gdyż przedmiotem analizy czynimy postrzeganie swojej przyszłości przez zielonogórskich nastolatków. Nadto po wyznaczeniu metodą analizy czynnikowej typu orientacji antycypacyjnej wskazaliśmy, że

uczniowie częściej podzielają pogląd, iż o przyszłości należy myśleć, niż uznają, że życie liczy się tylko „tu i teraz” (zob. tab. 2).

Tabela 4

Wpływ orientacji wartościującej badanych na ich orientację antycypacyjną

Orientacja antycypacyjna	Typ orientacji wartościującej											
	orientacja hedonistyczna						orientacja perfekcjonistyczna					
	wysoka aprobatą		przeciętna		niska aprobatą		wysoka aprobatą		przeciętna		niska aprobatą	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Wysoka aprobatą	86	38,4	55	19,6	5	26,3	102	35,9	43	18,9	1	10,0
Przeciętna aprobatą	118	52,7	211	75,4	10	52,6	172	60,6	162	71,1	5	50,0
Niska aprobatą (lub deza-aprobatą)	20	8,9	14	5,0	4	1,1	10	3,5	23	10,1	4	40,0
Razem	224		280		19		284		228		10	

Test Chi-kwadrat w obu korelowanych typach orientacji wartościującej z orientacją antycypacyjną wyniósł = 0,000, co oznacza zależność istotną statystycznie.

Indeks aprobaty dla orientacji antycypacyjnej zależy istotnie statystycznie od indeksów orientacji hedonistycznej uczniów, przy czym wpływ ten jest nieregularny empirycznie. Badani deklarujący wysoką aprobatę dla wartości hedonistycznych równocześnie deklarują wysoką aprobatę dla orientacji antycypacyjnej (38,4%). Jeśli ten wskaźnik porównamy ze wskaźnikiem, który uzyskała wysoka aprobatą dla orientacji na przyszłość uczniów deklarujących wysoką orientację perfekcjonistyczną (35,9%), to widać niewielką przewagę pierwszego odsetka. Takie ustalenie odbiega od naszych domysłów, że młodzi ludzie wyznający obecnie wartości hedonistyczne są bardziej zorientowani na teraźniejszość, a ceniący perfekcjonizm myślą o przyszłości. Ani uzyskany wskaźnik dla wysokiej aprobaty orientacji na teraźniejszość wśród hedonistów (17,8%), ani też odsetek perfekcjonistów częściej myślących o przyszłości (35,9%) nie dają podstaw do takiego wnioskowania, ponieważ aż 38,4% hedonistów wyraża wysoką aprobatę dla orientacji antycypacyjnej.

Widać, że radość życia chwilą, wysokie wartościowanie spontaniczności i chęć dysponowania czasem wolnym nie wykluczają troski o przyszłość. Można stwierdzić, że badani uczniowie łączą cechy młodości z pewną dozą dorosłości. Na potwierdzenie tego domysłu przytoczymy jeszcze jeden wskaźnik procentowy. 26,3% gimnazjalistów wyrażających dezaprobatę dla wartości hedonistycznych wyraża wysoką aprobatę dla orientacji na przyszłość — jest to jednak odsetek mniejszy od uzyskanego przez uczniów z najwyższego poziomu aprobaty dla obu typów orientacji — hedonistycznej i antycypacyjnej (38,4%).

Sądzymy, że nastawienia badanych, będące agregacją pozornie sprzecznych orientacji, są racjonalne. W myśl strategii lansowanych przez media orientacje to się nie wykluczają. Odpowiedzialne planowanie przyszłości, inwestycja we własny rozwój nie musi oznaczać ascetycznej rezygnacji z sytuacyjnych przyjemności. Media pokazują młodych ludzi sukcesu, olimpijczyków, stypendystów ubiegających się o miejsce w renomowanych uczelniach, którzy równocześnie korzystają z dobrodziejstw „życia na gorąco”, wspólnotowego doświadczania przyjemności bycia nastolatkiem.

Bardziej wyraziste zależności widać we wpływie orientacji perfekcjonistycznej na myślenie uczniów o przyszłości. Badania ujawniły regularności empiryczne: im wyższą aprobatę dla orientacji perfekcjonistycznej mają gimnazjaliści, tym wyższy ich odsetek wysoko ceni orientację antycypacyjną (35,9 : 18,9 : 10,0). Widzimy też zależność odwrotną: im niższa jest aprobata badanych dla wartości perfekcjonistycznych, tym wyższy odsetek dezaprobaty dla orientacji antycypacyjnej (3,5 : 10,1 : 40,0).

Orientacja oceniająca własną przyszłość a aktualistyczna orientacja wartościująca badanych

Zapytaliśmy badanych, w jaki sposób myślą o przyszłości? Czy sądzą, że w ich życiu nastąpi poprawa („będzie lepiej”), czy pogorszenie („będzie gorzej”). Analiza czynnikowa wyodrębniła tylko jeden czynnik, co oznacza, że młodzież pod tym względem jest słabo zróżnicowana. Znaczna większość badanych sądzi podobnie.

Dla odpowiedzi na pytanie, czy podobnie optymistycznie, czy też podobnie pesymistycznie myśli większość badanych, dokonaliśmy indeksacji odpowiedzi z podziałem na dwustopniową skalę: „będzie lepiej” i „będzie gorzej”. Respondentów uważających, że w przyszłości im się polepszy, zakwalifikowaliśmy do typu orientacji optymistycznej, natomiast pozostałych do orientacji pesymistycznej. Zdecydowana większość badanych (71,9%) znalazła się w typie orientacji optymistycznej (28,1% gimnazjalistów tworzy typ orientacji pesymistycznej).

Widać, że badana młodzież jest ufna w swoją przyszłość. Prawie trzy czwarte badanych sądzi, że zarówno w ich życiu, jak też w życiu przeciętnego człowieka przyszłość przyniesie zmiany na lepsze. 28% badanych przyszłość widzi pesymistycznie. Być może to właśnie dla nich będzie — nazwana tak przez socjologów — owa „niegościnna przyszłość”. Nie wiemy, kim są ci badani. Czy są to uczniowie z rodzin zagrożonych ubóstwem, czy też z rodzin, które odczuwają tendencję pogarszania się ich sytuacji (utrata pracy lub zagrożenie jej utratą, pogorszenie rentowności placówek handlowych, choroba w rodzinie itp.). Może jest to ta część młodzieży, która nie odczuwa obecnie braków, ale podlega wpływowi mediów i środowiska socjalizacyjnego, które

wydają się zdominowane pesymistycznymi wizjami perspektyw makro- i mikrostruktur społecznych.

Nawet jeśli nasz domysł w tej ostatniej sprawie jest trafny, to i tak zastanawiająco wysoki odsetek uczniów nie ulega powszechnie podzielanym pesymistycznym wizjom szans rozwojowych Polaków. Te ustalenia są zbieżne z wynikami naszych badań nad młodzieżą słubicką (Idzikowski 1998, s. 131-139). Badani młodzi słubiczanie także z ufnością patrzyli w swoją przyszłość (w roku 1992 - 87,8% optymistów, w 1993 - 82,2%). Nieco mniej optymistycznie postrzegali badani przyszłość całego społeczeństwa (odpowiednio w obu pomiarach 63,6% i 45,1%). Widać, że wierzyli oni bardziej we własne możliwości, mieli wyższy poziom samooceny.

Po niemal dziesięciu latach badani zielonogórcy gimnazjaliści deklarują także wysoki wskaźnik ufności we własną przyszłość — chociaż warto zwrócić uwagę, że odsetek optymistów wśród uczniów zielonogórskich jest o 10% niższy od tego samego wskaźnika dla słubiczan. Czyżby więc doświadczenia dekady transformowania systemowego nieco zweryfikowały optymizm młodych ludzi? A może to politycy, np. agresywna stylistyka „Samoobrony”, wywierają regulatywny wpływ na nastroje społeczne, w tym na wskaźniki poziomu optymizmu?

Czy typ orientacji wartościującej oraz płeć badanych różnicują orientację optymistyczną i pesymistyczną badanych?

Tabela 5

Wpływ orientacji wartościującej na optymistyczne i pesymistyczne
wizje własnej przyszłości badanych

Orientacja ocenna własnej przyszłości	Orientacja wartościująca											
	hedonistyczna						perfekcjonistyczna					
	wysoka aprobata		przeciętna		niska aprobata		wysoka aprobata		przeciętna		niska aprobata	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Optymistyczna (będzie lepiej)	192	82,8	181	64,2	9	47,4	323	79,7	145	62,8	4	40,0
Pesymistyczna (będzie gorzej)	40	17,2	101	35,8	10	52,6	59	20,3	86	37,2	6	60,0

Oba typy orientacji wartościującej różnicują wskaźnik ufności we własną przyszłość gimnazjalistów na poziomie istotności statystycznej (test Chi-kwadrat = 0,000). Zobaczmy, w jakim kierunku przebiega owa zależność. Zarówno indeks aprobaty dla orientacji hedonistycznej, jak i indeks aprobaty dla orientacji perfekcjonistycznej różnicują orientację optymistyczną badanych według regularności empirycznej: im wyższa aprobata wartości hedonistycznych i perfekcjonistycznych, tym wyższy odsetek optymistycznie spoglądających w swoją przyszłość. Obrazuje to stosunek rozkładu procentowego

wpływu obu typów orientacji wartościującej: hedoniści – 82,8 : 64,2 : 47,4; perfekcjonisci – 79,9 : 62,8 : 40,0.

Widać, że nieco większy odsetek optymistów jest wśród wyznających obecnie wartości hedonistyczne. Zapewne ta kategoria badanych jest z natury bardziej optymistycznie nastawiona do świata, stąd także z ufnością spogląda w przyszłość. Odwrotną regularność empiryczną wpływu tej zmiennej niezależnej widać w rozkładzie odsetka badanych pesymistycznie postrzegających swoją przyszłość.

Niewielkie różnice procentowe wskaźników dla obu typów orientacji wartościującej nie upoważniają do formułowania wniosków, że bycie hedonistą lub perfekcjonistą inaczej usposabia badanych do oceny przyszłości w dychotomicznej skali — będzie lepiej, będzie gorzej.

Płeć a typ orientacji prospektywnej

Na zakończenie tych rozważań odniesiemy się do wpływu płci na orientację prospektywną badanych. Ten kierunek zależności nie stanowił osi naszych poszukiwań, gdyż bardziej interesowały nas zależności orientacji na teraźniejszość i na przyszłość (orientacja sytuacyjna i antycypacyjna) od wartości uznawanych przez badaną młodzież, ale pod wpływem czynników socjalizacyjnych determinowanych kulturowo istnieje w polskim społeczeństwie wzór biografii tradycyjnie żeński i męski. Zobaczmy, czy obecność tego wzoru kulturowego rzutuje na postrzeganie przyszłości przez badane dziewczęta i chłopców.

Tabela 6

Płeć badanych a orientacja prospektywna

Orientacja prospektywna		Płeć			
		chłopcy		dziewczęta	
		N	%	N	%
Sytuacyjna	wysoka aprobata	31	18,8	23	8,0
	przeciętna aprobata	127	52,5	152	53,1
	niska aprobata (dezaprobata)	84	34,7	111	38,8
Antycypacyjna	wysoka aprobata	82	34,2	65	22,7
	przeciętna aprobata	139	57,9	201	70,3
	niska aprobata (dezaprobata)	19	7,9	20	7,0

Płeć nie różnicuje orientacji na teraźniejszość badanych uczniów. Test Chi-kwadrat pokazał brak zależności. Na podstawie rozkładu odsetka aprobaty widać, że chłopcy są nieco bardziej zdecydowani w wyrażaniu wysokiej aprobaty dla orientacji na teraźniejszość, dziewczęta minimalnie częściej odnoszą się do takiego nastawienia z dezaprobata. Wskazujemy na te różnice, mimo iż

test nie wykazał zależności statystycznej, gdyż podobne prawidłowości widać w drugim typie orientacji. W nastawieniu antycypacyjnym także chłopcy częściej wyrażają wysoką aprobatę (34,2 : 22,7), a dziewczęta są zdecydowanie bardziej ostrożne. Większy ich odsetek deklaruje przeciętny poziom aprobaty dla orientacji na przyszłość (70,3 : 57,9).

Widać, że w obu typach orientacji (sytuacyjnej i antycypacyjnej) większa grupa chłopców częściej udziela wysokiej aprobaty dla tych orientacji. Chłopcy są kategorią bardziej zróżnicowaną wewnętrzną, o nieco wyraźniej sprecyzowanych poglądach, zarówno na teraźniejszość, jak i na przyszłość. Test Chi-kwadrat wykazał przy tym, że płeć wpływa różnicująco na aprobatę dla orientacji antycypacyjnej na poziomie istotnym statystycznie (0,009).

Badania nie ujawniły zależności ocennej orientacji prospektywnej badanych od ich płci. Różnica wynosząca 5% między optymistami płci męskiej (74,4) a dziewczętami (69,8) nie jest istotna statystycznie.

Młodzież o przyszłości – próba syntezy

Badania nie dały jednoznacznej odpowiedzi, jak uczniowie zielonogórskich gimnazjów postrzegają swoją przyszłość. Na podstawie analizy czynnikowej stworzyliśmy dwie typologie orientacji prospektywnych:

1) pierwszą, wyodrębnioną wg kryterium temporalnego, tworzą dwa typy orientacji — sytuacyjna (na teraźniejszość) i antycypacyjna (na przyszłość);

2) drugą, złożoną z sądów ocennych o szansach badanej młodzieży w przyszłości, tworzą także dwa typy orientacji — optymistyczna i pesymistyczna.

Obie te typologie uczyniliśmy zmienną zależną.

Na podstawie analizy czynnikowej ustaliliśmy także, co dla badanych stanowi obecnie największą wartość. Wyodrębnione dwa czynniki utworzyły typologię aktualistycznej orientacji wartościującej badanych, złożoną z dwóch typów: orientacji hedonistycznej i orientacji perfekcjonistycznej.

Tę typologię wykorzystaliśmy jako zmienną wyjaśniającą w naszych analizach. Dodatkowo skorelowaliśmy typy orientacji prospektywnej (temporalnej i ocennej) z płcią badanych.

Ustaliliśmy, że badana młodzież nieco wyżej ceni wartości perfekcjonistyczne niż hedonistyczne, chociaż te drugie są także wysoko aprobowane. Nie daje to podstaw do formułowania wniosków radykalnych o ludycznym nastawieniu współczesnej młodzieży, nazywanej często „pokoleniem dyskotekowym” lub unikającym angażowania się w wyzwania współczesności (Melošik 2000).

W grupie orientacji prospektywnych wyodrębniono orientację sytuacyjną i antycypacyjną. Pierwsza jest sposobem na życie chwilą, „tu i teraz”, unikania obowiązków czy myślenia o przyszłości. Taka orientacja zdaje się dominować w opisie młodzieży współczesnej jako kategorii zorientowanej na „mieć”,

czerpanie przyjemności z życia chwilą, unikanie odpowiedzialności za przeszłość. Nasze badania falsyfikują (przynajmniej w odniesieniu do zielonogórskich gimnazjalistów) tego typu hipotetyczne założenia. Badani uczniowie wyżej aprobują orientację antycypacyjną i także wyższy ich odsetek wyraża się z dezaprobatą o orientacji sytuacyjnej.

Jest to ustalenie ważne dla nauczycieli. Edukacja jest inwestycją w przyszłość. Nierzadko formułowane przez pedagogów oceny, że młodzi unikają wysiłku, którego efektów nie mogą doświadczyć w krótkiej perspektywie czasowej, wydają się tylko częściowo trafne. Młodzież myśli prospektywnie, antycypuje swoją przyszłość i nie koncentruje się wyłącznie na teraźniejszości.

Po skorelowaniu orientacji wartościującej z orientacją prospektywną badanych ustaliliśmy, że typ orientacji wartościującej różnicuje myślenie o przyszłości. Badani wyżej aprobujący wartości hedonistyczne wyrażali także wyższą aprobatę dla orientacji na teraźniejszość. Była to zależność istotna statystycznie. Natomiast nie ujawniono zależności statystycznej między orientacją perfekcjonistyczną a orientacją sytuacyjną badanych.

Bardziej zaskakujący rezultat pomiaru uzyskaliśmy po skorelowaniu orientacji wartościującej uczniów z ich orientacją antycypacyjną. Okazało się, że badani wyżej ceniący wartości hedonistyczne równocześnie wyrażają wyższą aprobatę dla orientacji na przyszłość. Trzeba podkreślić, że gimnazjaliści ceniący wartości perfekcjonistyczne także wysoko cenią (choć nieco mniej od hedonistów) orientację antycypacyjną. Wpływ obu typów orientacji wartościującej na myślenie o przyszłości jest istotny statystycznie.

Młodzież nie ma chyba dylematu wyboru między teraźniejszością a przyszłością. Wysoko ceniąc myślenie antycypacyjne, równocześnie ceni wartości hedonistyczne i perfekcjonistyczne, w tym — co uznaliśmy za interesujące ustalenie — większy odsetek hedonistów częściej myśli o przyszłości.

Zapytaliśmy badanych, w jaki sposób myślą o przyszłości: czy częściej widzą możliwość poprawy, czy pogorszenia własnej sytuacji. Na podstawie indeksu oceny poprawy lub pogorszenia sytuacji w przyszłości wyodrębniliśmy dwa typy ocennej (ewaluacyjnej) orientacji prospektywnej badanych, optymistyczną i pesymistyczną. W badanej próbie zdecydowanie przeważają gimnazjaliści o orientacji optymistycznej (71,8%). Wierzą oni w szczęśliwą przyszłość, która ma przynieść im poprawę sytuacji. Płeć nie różnicuje wskaźnika optymizmu badanych, natomiast orientacja wartościująca tak. Badani, którzy wyrażają większą aprobatę zarówno dla wartości hedonistycznych, jak i perfekcjonistycznych, zdecydowanie częściej postrzegają swoją przyszłość optymistycznie.

To ostatnie określenie jest dobrym akcentem na zakończenie tych rozważań. Niezależnie od potocznej opinii o młodzieży jako o pokoleniu straconej szansy, sami badani młodzi ufnie i bez kompleksów patrzą w przyszłość, planując jej ambitne wizje, a jednocześnie hedonistycznie doświadczają teraźniejszości.

Literatura

- BAUMAN Z. (2001), Wieczność w opałach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” numer specjalny.
- BOROWICZ R. (2000), Plany życiowe młodzieży, ich realizacja — świat wartości. Badania longitudinalne, „Socjologia Wychowania” XIV, Nauki Humanistyczno-Społeczne, Zeszyt 339, Acta Universitatis Nicolai Copernici. Toruń.
- IDZIKOWSKI B. (1998), Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego. Badania panelowe, Zielona Góra.
- MELOSIK Z. (2000), Młode pokolenie a przemiany kultury współczesnej, [w:] Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra.
- ORIENTACJE młodzieży w warunkach gospodarki rynkowej (1995), red. Z. Wołk, Zielona Góra.
- SPOŁECZNE postawy młodzieży miast przygranicznych (1995), red. E. Hajduk, „Rocznik Lubuski” t. XXI, Zielona Góra.
- ŚWIDA-ZIEMBA H. (1995), Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych, Warszawa.

BOGDAN IDZIKOWSKI
Universität zu Zielona Góra

VISION ZUR EIGENER ZUKUNFT DER GYMNASIASTEN VON ZIELONA GÓRA

Zusammenfassung

538 Gymnasiasten aus Zielona Góra wurden gefragt, ob sie ihre Zukunft planen, oder ob sie sich nur für das Momentane im Leben interessieren, und was sie glauben, wenn sie an ihre eigene Zukunft denken, ob ihr Leben besser oder schlechter sein wird.

Die Antworten auf diese Fragen wurden einer Faktorenanalyse unterzogen, aufgrund deren zwei Typologien der prospektiven Orientierungen von den befragten Gymnasiasten mit einem dreistufigen Index der Billigung geschaffen wurden. In der ersten Typologie bildete der temporale Faktor das Kriterium der Aussonderung. Es entstanden zwei Typen der prospektiven Orientierung: situative (in bezug auf die Gegenwart) und antizipative (auf die Zukunft). In der anderen Typologie bildete das Kriterium des Schaffens die beurteilende (evaluative) Einstellung der Schüler zu ihrer Zukunft als Vision der Verbesserung oder Verschlechterung des individuellen Lebensverlaufs. Es entstanden wieder zwei Typen von der evaluativ prospektiven Orientierung: eine optimistische und eine pessimistische. Das Niveau der Billigung für diese ausgesonderten Typen der Orientierungen verband man mit der wertenden Orientierung der Untersuchten, die auch aufgrund der Faktorenanalyse geschaffen wurde. Dadurch entstanden also zwei Typen der aktualistischen Einstellung zu den Werten: hedonistische und perfektionistische Orientierung – beide bestehen aus dem dreistufigen Billigungsindex.

In den Untersuchungen stellte man fest, dass die Gymnasiasten eine Vereinigung der hedonistischen und der perfektionistischen Orientierung mit geringer Dominanz der Einstellung auf die perfektionistischen Werte sind (54% : 43%). Die Jugendlichen schöpfen ihre Freude aus der Jugendzeit, aber sie nicht nur „heißes“ Leben, Freizeit und netten Freundeskreis, bevorzugen, sondern auch es für wichtig halten, am besten zu sein, Erfolge zu erzielen und eigene Fertigkeiten zu entwickeln. In der Gruppe der prospektiven Orientierungen drückt die Mehrheit der Untersuchten eine hohe Billigung für die antizipative und nicht für die situative Orientierung aus (28% : 10%). Es ist deutlich zu sehen, dass die Jugendlichen aus Zielona Góra mehr auf die

Zukunft als auf die Gegenwart orientiert sind. Rund 73% der Befragten äußern sich zu der situativen Orientierung mit Mißbilligung.

Die Korrelation der wertenden Orientierung mit der prospektiven Orientierung zeigte, dass Hedonisten die höhere Billigung für die Orientierung auf die Gegenwart ausdrücken. Jedoch sowohl die Hedonisten als auch die Perfektionisten wissen die antizipative Orientierung hoch zu schätzen. Wie die Statistiken zeigen, ist der Einfluß des besprochenen Faktors auf die Billigung der situativen und antizipativen Billigung statistisch wichtig. Überraschend war für die Forscher eine höhere Kennziffer der Billigung für die antizipative Orientierung unter den Hedonisten. Das Schöpfen der Freude aus dem sorglosen Leben schließt jedoch nicht die Sorge für die eigene Zukunft aus.

Unter den evaluativen Orientierungen präsentieren 72% der Untersuchten den Typ der optimistischen Orientierung. Sie glauben, dass ihre Situation in Zukunft besser wird. Beide Indexe der wertenden Orientierung (der hedonistischen und der perfektionistischen) differenzieren in der Statistik wesentlich die Kennziffer des Optimismus. Je höher die Billigung für die hedonistischen und die perfektionistischen Werte ist, um so größere Prozentzahl der Untersuchten sieht ihre Zukunft optimistisch. Das Geschlecht der Untersuchten differenziert die Billigung für keinen Typ der prospektiven Orientierungen.

EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC
Uniwersytet Zielonogórski

STOSUNEK GIMNAZJALISTÓW DO OBOWIĄZKÓW SZKOLNYCH A DOMINUJĄCE FORMY ICH AKTYWNOŚCI W CZASIE WOLNYM

Spółeczeństwo wiedzy – kierunek rozwoju społeczeństw pokapitalistycznych

Podstawową formą aktywności młodzieży szkolnej jest nauka, a przynajmniej realizacja obowiązku uczęszczania do szkoły. Szkoła jest miejscem przyswajania wiedzy, funkcjonowania w grupie rówieśniczej, odczytywania oczekiwań ze strony rówieśników i nauczycieli w zakresie różnych zachowań, w tym wypełniania podstawowych obowiązków ucznia.

W ostatnim dziesięcioleciu podjęto kolejną próbę zreformowania polskiej szkoły, aby lepiej odpowiadała wymaganiom współczesności. Autorzy założeń programowych obecnie realizowanej reformy przyjęli, iż zmiany w kształceniu mają polegać między innymi na usunięciu ze szkolnych programów nadmiaru wiadomości encyklopedycznych i skoncentrowaniu uwagi szkoły na rozwijaniu umiejętności samodzielnego myślenia uczniów oraz umiejętności pozyskiwania, selekcjonowania i przetwarzania potrzebnych informacji. Wprowadzone zostały ogólnopolskie testy kompetencyjne pisane pod koniec nauki w szkole podstawowej i gimnazjum. Wyniki testu próbnego dla gimnazjum w trzech województwach (lubuskim, wielkopolskim, zachodniopomorskim) pokazały, iż średni wynik, zarówno z przedmiotów humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych, wyniósł około 24 punktów (na 50 możliwych). Na razie częściej można się spotkać z głosami krytycznymi niż chwalącymi realizowaną reformę oświaty, choć powszechne jest przekonanie, iż zmiany były konieczne. Przekształcenia, jakich wymagają współczesne szkoły (nie tylko w Polsce), są problemem wymagającym gruntownego przemyślenia nie tylko przez pedagogów i władze oświatowe, ale przez całe społeczeństwo. Ustalanie celów nauczania i wychowania wymaga uwzględnienia kierunku zmian, jakim podlegać będzie świat w jego aspektach ekonomicznych, społecznych i politycznych. Jedną z propozycji do przemyślenia przedstawiam poniżej.

Amerykański ekonomista Peter F. Drucker głosi, iż społeczeństwa pokapitalistyczne będą społeczeństwami wiedzy, ale „jak dotąd żaden kraj nie ma odpowiedniego systemu edukacyjnego dla społeczeństwa wiedzy. Jak dotąd żaden kraj nie uporał się z głównymi wymogami kształcenia w społeczeństwie wiedzy. [...] Możemy określić, chociaż tylko w przybliżeniu, właściwości

jakimi powinno charakteryzować się szkolnictwo i szkoły, jeśli mają odpowiadać rzeczywistości pokapitalistycznego społeczeństwa – społeczeństwa wiedzy” (Drucker 1999, s. 160). Ta nowa szkoła powinna:

- zapewnić powszechną umiejętność pisania i czytania wyższej jakości,
- wpoić motywację i nawyk nieustannego uczenia się, przygotowując do uczenia się na wszystkich poziomach i w każdym wieku;
- mieć ofertę zarówno dla ludzi już wykształconych, jak i dla tych, którzy przerwali naukę na jednym z wcześniejszych poziomów kształcenia;
- wyposażać zarówno w wiedzę rozumianą jako substancja (niem. *Wissen*), wiedzieć *co*, jak i w wiedzę rozumianą jako proces (niem. *Können*), w wiedzę *jak*. Odpowiada to rozróżnieniu na wiedzę deklaratywną i proceduralną (Mudyń 1997, s. 271-272; Stemplewska-Żakowicz 1996, s. 63 i n.)

Głównym zadaniem szkoły — zwłaszcza początkowej — będzie wpojenie uczniom wiary w siebie, co będzie umożliwiało odnoszenie sukcesów w pokapitalistycznym społeczeństwie. F. Drucker pisze, iż w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych priorytetem amerykańskiej szkoły stała się reforma społeczna i zatracony został cel główny, gdyż — jego zdaniem — każda organizacja może dobrze wypełniać swój cel główny.

Tymczasem postawienie celów społecznych ponad celem uczenia stało się głównym czynnikiem pogorszenia w USA jakości podstawowej edukacji amerykańskiej, to jest kryzysu tradycyjnej umiejętności pisania i czytania. Dzieci z klasy wyższej i średniej nadal zdobywają tę umiejętność. Natomiast ci, którzy jej najbardziej potrzebują — dzieci ludzi biednych i dzieci emigrantów — są jej pozbawione. Obecnie potrzebne jest przywrócenie szkole jej prawdziwego celu. Tym celem nie jest reforma społeczna czy społeczna poprawa. Musi nim być indywidualne nauczanie (Drucker 1999, s. 162).

W książce Druckera nie znajdujemy jednak odpowiedzi na pytania: Czy młodzież z klasy średniej i wyższej uczy się w innych szkołach? Czy posiadanie umiejętności operowania na symbolach zawdzięcza kapitałowi kulturowemu rodziny (Bourdieu, Passeron 1990, s. 128 i n.), czy lepszej szkole, do której uczęszcza? Czy może ci młodzi ludzie są silniej motywowani przez rodzinę?

Tymczasem najbardziej elitarna szkoła, szkoła japońska, stworzyła najbardziej egalitarne społeczeństwo. Nawet ci, którzy tam nie blysczą w silnej rywalizacji edukacyjnej, nadal zdobywają to, co wedle tradycyjnego standardu jest bardzo wysoką sprawnością pisania i czytania i bardzo wysoką sprawnością osiągania celów i działania w nowoczesnym społeczeństwie. Ale w japońskiej szkole umiejętność pisania i czytania jest stawiana na pierwszym miejscu, a wszystko inne jest temu podporządkowane. Już obecnie istnieją amerykańskie szkoły, w których najbardziej zaniedbane dziecko murzyńskie uczy się, ponieważ tego się od niego oczekuje i wymaga (Drucker 1999, s. 162-163).

W pokapitalistycznym społeczeństwie szkoła nie będzie miała monopolu na kształcenie. Edukacja musi przenikać całe społeczeństwo. Wszystkie organizacje zatrudniające ludzi — należące do sfery biznesu, agencje rządowe, organizacje *non profit* — będą się stawały instytucjami uczenia się i nauczania,

a szkoły nawiąza z nimi współpracę. Już dziś w USA pracodawcy — biznes, rządy, wojskowość — wydają na szkolenie dorosłych pracowników tyle samo, co kraj na kształcenie dzieci i młodzieży (Drucker 1999, s. 168).

Ten sam autor pisze, iż wielu umiejętności, w które wyposażała nas dotychczasowa szkoła, można nauczyć się samemu, korzystając z programów komputerowych:

W szkole jutra osoby uczące się będą swoimi własnymi instruktorami, a program komputerowy będzie ich własnym narzędziem. W istocie im młodsza osoba ucząca się, tym chętniej i łatwiej posługuje się komputerem, tym lepszym jest ona przewodnikiem i instruktorem. Patrząc z perspektywy historii, szkoła podstawowa wymagała ogromnego nakładu pracy. Szkoła jutra będzie wymagała dużego kapitału (Drucker 1999, s. 161).

Cytowany autor nie dopowiada, o jaki kapitał chodzi, czy używa tego pojęcia tylko w znaczeniu ekonomicznym — komputery i programy do nich kosztują, czy zatem będą powszechnie dostępne? Czy dostęp do komputerów będzie zapewniała rodzina, czy też szkoła i jej organ założycielski? Czy chodzi też o kapitał społeczny i kulturowy — nie tylko zapewnienie dziecku dostępu do nowoczesnego medium, ale takie ukształtowanie preferencji, aby zdobywanie wiedzy było czynnością podejmowaną systematycznie i realizowaną w wystarczającym wymiarze czasu.

W społeczeństwie wysokiej technologii strukturyzowanym wedle reguł „płynnej ponowoczesności” konieczna będzie znajomość języków obcych oraz wysoka wydajność jednostki jako członka organizacji i jako pracownika. Ważniejsza niż wiedza przedmiotowa będzie zdolność do ciągłego uczenia się i posiadanie motywacji w tym kierunku. Ale uczenie się przez całe życie wymaga, by było ono dla uczącego się podmiotu atrakcyjne, by stawalo się satysfakcją samą w sobie. Według Druckera jedynie system japoński wyposaża obecnie uczniów i studentów w wiedzę, jak studiować.

Japoński rygor uczenia się — rygor „egzaminacyjnego piekła” wstępnego egzaminu na uniwersytet — nie motywuje. Opierając się na lęku i presji, hartuje jednak gotowość do ciągłego uczenia się. I to właśnie jest gotowość, której potrzebujemy.

W amerykańskich humanistycznych *college'ach* jest odwrotnie — uczenie się dla wielu studentów stanowi przyjemność. Ale jest to przyjemność, która oddzielona jest od karności. Nie udaje się tutaj zaszczerpieć zadowolenia związanego z osiągnięciami ani nawyku systematyczności (Drucker 1999, s. 163).

Takie jest spojrzenie Druckera. Być może i wśród Japończyków są tacy, którzy znajdują przyjemność w uczeniu się i są nie tylko instrumentalnie motywowani, aby zdać egzamin do szkoły wyższego szczebla. Presja osiągnięć jest jednak bardzo silna i nie wszyscy ją wytrzymują, gdyż wskaźniki samobójstw są w Japonii nawet wśród nastolatków wysokie.

Drucker pisze, iż w historii znane są przypadki wyuczenia się zarówno motywacji do ciągłego uczenia się, jak i karności. Potrafili do tego doprowadzić nauczyciele artystów, trenerzy, dobrzy „mentorzy” w organizacjach, gdzie było dobre zarządzanie. Jednostka ma szansę osiągnąć sukces w tych

dyscyplinach, w których jest już dość dobra, w których zgromadziła dużo wiedzy i umiejętności, przy czym występuje u niej wystarczająco silna motywacja do dalszych starań i własnej aktywności. Augustyn z Hippo (353-420) w *Dialogu na temat nauczyciela* napisał, iż dobry nauczyciel to ten, który potrafi znaleźć mocne strony osoby uczącej się i zogniskować jej starania na uzyskiwaniu osiągnięć (podaję za Drucker 1999, s. 164).

Szkoły i nauczyciele oczywiście także mają tego świadomość. Ale rzadko pozwala się im, by zajęli się silnymi stronami osoby uczącej się i stworzyli dla nich wyzwanie. Zamiast tego z konieczności muszą koncentrować się na słabościach. Praktycznie cały czas – przynajmniej przed zrobieniem doktoratu na wyższej uczelni – przeznaczają się na przeciwdziałanie słabościom. Czas ten przeznaczają się na tworzenie przyzwoitej przeciętności. [...] Największą dumę tradycyjnej szkoły stanowią uczniowie czy studenci „uzyskujący same 5 i 6”, to jest spełniający standardy przeciętności we wszystkich przedmiotach. Nie są to osoby, które mają osiągnięcia, są tylko osobami, które się podporządkowały. Ale powtórzmy ponownie – tradycyjna szkoła nie ma innego wyboru. Jej podstawowym zadaniem jest przekazywanie każdemu uczniowi podstawowych umiejętności (Drucker 1999, s. 164).

Szansę zmiany tego stanu widzi Drucker w nowych technologiach, które zostaną wykorzystane do rutynowego uczenia się, a nauczyciel będzie kierował tym procesem. Nauczyciel będzie miał więcej czasu na rozpoznawanie mocnych stron ucznia i ukierunkowanie go na odpowiednią dla niego dyscyplinę.

Ocena i samoocena możliwości intelektualnych uczniów — wyniki badań

W badaniach zrealizowanych w maju 2001 roku na próbie 538 uczniów z zielonogórskich gimnazjów interesowano się między innymi tym, jak uczniowie widzą swoje szanse w wypełnianiu obowiązków ucznia, jak odczytują oczekiwania swoich rodziców względem własnej aktywności związanej z nauką, jak oceniają uczniowską postawę wobec nauki nauczyciele. Postawiono sobie też pytanie, czy uczniowie, którzy nie mają żadnych trudności z wywiązywaniem się ze szkolnych obowiązków, w taki sam sposób spędzają czas po szkole, jak ich rówieśnicy, którzy z wypełnianiem szkolnych powinności mają pewne kłopoty.

Do oceny własnych możliwości w wypełnianiu obowiązków szkolnych utworzono skalę składającą się z czterech stwierdzeń o brzmieniu: 1) potrafię rozwiązać najtrudniejsze zadanie na lekcji, jeśli się postaram; 2) zrozumienie nowego materiału w szkole nie sprawia mi trudności; 3) jeśli się postaram, osiągam dobre wyniki w szkole; 4) jeśli wystarczająco dużo ćwiczę, udaje mi się zawsze napisać dobrą pracę. 10% badanych gimnazjalistów odpowiedziało zdecydowanie twierdząco na wszystkie z tych pytań, a tylko jeden uczeń przy każdym z nich zaznaczył odpowiedź „zdecydowanie nie”. Tych, którzy użyli przynajmniej dwukrotnie odpowiedzi, iż raczej sobie nie radzą z obowiązkami szkolnymi, było zaledwie 11%. Zatem młodzież pierwszych klas gimnazjalnych wysoko oceniła swoje możliwości realizacji zadań szkolnych, uznając, iż zadania te nie są trudne albo że mają możliwości przynajmniej na miarę tych

zadań. (W gazetach i Internecie można było przeczytać wypowiedzi gimnazjalistów po próbnym i właściwym testach kompetencyjnych, iż były one w większości proste. Być może ci, którzy wypowiadali takie opinie, porównywali testy bezbłędnie, jednak wynik średni, który został przywołany na początku tego tekstu, wskazywał, iż oscylował on wokół połowy punktów możliwych do zdobycia.). Dla co piątego badanego wypełnianie obowiązków szkolnych stanowi bardzo dużą wartość, a dla przeszło połowy dużą, dla ok. 25% raczej małą wartość. Do dalszych analiz przyjął podział młodzieży na trzy grupy: tych, którzy swoje możliwości w wypełnianiu obowiązków szkolnych oceniają bardzo wysoko (43,3%), wysoko (36,6%) i umiarkowanie (19,8%).

Blisko 30% badanych oceniło, iż w ich klasie uczniom zależy na osiągnięciu lepszych wyników, a tylko 11% nie dostrzega takich postaw u rówieśników. 75% badanych oceniło, iż jest sprawiedliwie traktowana w szkole, a pozostali uznali, że tak nie jest.

Do określenia oczekiwań rodziców dotyczących wypełniania obowiązków szkolnych również skonstruowana została skala składająca się z pięciu wypowiedzi: rodzice 1) każą mi się uczyć tak długo, aż odrobię wszystkie zadania domowe; 2) zarzucają mi, że zaprząam sobie głowę innymi sprawami, a nie martwię się szkołą; 3) nie interesuje ich moje zdanie, lecz wymagają ode mnie, żebym się więcej uczył; 4) grożą mi konsekwencjami, jeśli nie poprawię ocen; wyjaśniają mi, że muszę uczyć się systematycznie, żeby nadążyć za innymi w szkole. Około 15% uczniów za każdym razem wybrało odpowiedź twierdzącą (z przewagą „raczej tak” niż „zdecydowanie tak”), a 20% — odpowiedzi przeczące (też z przewagą „raczej nie”). Za pierwszą z tych wielkości procentowych kryć się może rodzicielska postawa ciągłego sprawdzania wypełniania zadań szkolnych przez dziecko, za drugą — brak szczególnego zainteresowania lub pozostawienie spraw nauki szkolnej do samodzielnej realizacji przez dziecko.

O tym, iż młodzież chce się uczyć, może świadczyć deklarowana przez 76% badanych chęć zdobycia wyższego wykształcenia; niecałe 2% chciałoby poprzestać na wykształceniu co najwyżej zawodowym. Od początku lat dziewięćdziesiątych z roku na rok wzrastała liczba młodzieży podejmującej po szkole średniej studia wyższe, co w początkowym okresie transformacji wiązało się niemalże z gwarantowaną pracą po ich ukończeniu. Dziś bez pracy pozostaje około 12% absolwentów wyższych uczelni. Kształcenie dla „społeczeństwa wiedzy” będzie wymagało wiedzy użytecznej, która da się wykorzystać dla powstawania nowych produktów, technologii (np. w genetyce, farmakologii, informatyce, telekomunikacji), wiedzy, która będzie przydatna w szeroko rozumianej sferze usług. Jak pisze Drucker, członkowie społeczeństwa przyszłości powinni być zdolni do ciągłego uczenia się.

Badana przez nas młodzież gimnazjalna deklaruje zarówno chęć kształcenia się na poziomie wyższym, jak również wiarę we własne możliwości sprostania wymaganiom związanym z uczeniem się. Cecha ta bardzo wyraźnie

zależy od usytuowania w strukturze społecznej rodziców badanych uczniów. Występuje wyraźna regularność empiryczna: im wyższy poziom wykształcenia zarówno matki, jak i ojca, tym wyższy poziom zaufania do własnych możliwości intelektualnych dzieci (od poziomu 32% w przypadku dzieci osób z co najwyżej zawodowym wykształceniem do 57% dzieci osób z wykształceniem wyższym). Podobna zależność dotyczy kategorii społeczno-zawodowych. Bardzo dużą wiarę we własne możliwości intelektualne deklaruje 1/3 dzieci matek i ojców wykonujących prace fizyczne i 55% dzieci rodziców wykonujących zawody inteligenckie. Niską wiarę w swoje możliwości deklaruje 27% dzieci pracowników fizycznych i 11% dzieci inteligencji. Różnice te są istotne statystycznie.

Bardzo wyraźna zależność występuje również w przypadku wiary we własne możliwości intelektualne uczniów i wypowiedzianej o uczniu przez nauczyciela opinii dotyczącej sprawności intelektualnej i radzenia sobie z obowiązkami szkolnymi. Ogólną opinię nauczyciela o uczniu tworzy skala zbudowana z sześciu następujących stwierdzeń: cechuje go: 1) duża sprawność myślenia, 2) silna motywacja do nauki, 3) jest ambitny w szkole, 4) z łatwością się uczy i potrzebuje niewiele pomocy, 5) jest skoncentrowany i wytrwały w pracy, 6) rozwiązuje szkolne zadania solidnie i dokładnie. O 15% uczniów nauczyciele wypowiedzieli się twierdząco, w tym przynajmniej cztery razy z określeniem, iż uczeń zdecydowanie posiada wymienione cechy. Przeszło 45% uczniów w opinii nauczycieli jest taka, jak opisują powyższe stwierdzenia (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). W 23% przypadków nauczyciele uznali, iż uczniowie nie mają dużej sprawności myślenia ani nie radzą sobie dobrze z obowiązkami szkolnymi, z tym iż opinie te wypowiedziano częściej z określeniem, iż cechy te „raczej” u uczniów nie występują. Blisko 60% dzieci, których nauczyciele oceniają jako uczniów ambitnych i odznaczających się dużą sprawnością myślenia, ma również wysoką samoocenę swoich możliwości intelektualnych: blisko 30% ocenia swoje możliwości jako przeciętne, a 13% jako niskie. Spośród tych, u których nauczyciele dostrzegają trudności w wypełnianiu obowiązków szkolnych, 46% ocenia swoje możliwości jako przeciętne, 34% jako niskie, ale 20% jako wysokie. Zatem jedna piąta badanej młodzieży jest przekonana o swoich wysokich możliwościach, gdy tymczasem ci, którzy formułują oceny o ich postępach — nauczyciele — są przeciwnego zdania.

Czas wolny młodzieży

Realizatorów badań interesowało również, jak i gdzie spędzają uczniowie czas wolny. Najczęściej młodzież wskazywała podwórka, place, boiska znajdujące się blisko miejsca zamieszkania (64%), następnie wzajemne odwiedziny u kolegów i koleżanek (59%) oraz „chodzenie” po mieście (50%). O częstym chodzeniu po mieście, sklepach dwa razy częściej informowały dziewczęta

(66%) niż chłopcy (31%), one też nieco częściej odwiedzają koleżanki i kolegów w ich domach (62%) niż chłopcy (56%). Dziewczeta też nieco częściej uczęszczają do domów kultury, klubów (15%) niż chłopcy (10%) i częściej chodzą do kawiarni i pubów (23% dziewcząt i 17% chłopców).

Jedną z cech kultury współczesnej jest nieograniczona konsumpcja, która przez swoją ideologię dokonuje wręcz — jak pisze Melosik (2000, s. 132) — kolonizacji dzieciństwa. Jeśli za wskaźnik konsumpcji uznać częstotliwość chodzenia po sklepach, oglądania, kupowania, to wyniki naszych badań pokazują, iż tak rozumianą konsumpcję częściej realizują dziewczeta niż chłopcy.

Na podwórkach i placach koło domów częściej spotykają się dzieci matek pracujących fizycznie (74%) i pracowników umysłowych niższych szczebli (68%) niż matek reprezentujących inne kategorie społeczno-zawodowe — inteligencji i osób prowadzących własną firmę (po około 60%). Dzieci tych matek, a zwłaszcza inteligencji, częściej spotykają się w domach kolegów i koleżanek (71%) niż dzieci matek pozostałych kategorii zawodowych, a zwłaszcza wykonujących prace fizyczne (52%). Do domów i klubów kultury uczęszczają przede wszystkim dzieci matek prowadzących własną firmę (29%) i wykonujących zawody inteligenckie (17%). Z badań Barbary Smolińskiej-Theiss prowadzonych w drugiej połowie lat osiemdziesiątych w trzynastotysięcznym Węgrowie (dawne województwo siedleckie) wynikało, iż podwórka są przestrzenią zwłaszcza dzieci z rodzin robotniczych i inteligenckich (Smolińska-Theiss 1993, s. 179). Ustalenia te częściowo korespondują z wynikami relacjonowanych badań. Na placach i podwórkach spotykają się dzieci wszystkich kategorii społeczno-zawodowych, z tym że więcej jest tam dzieci pracowników fizycznych i pracowników umysłowych zajmujących niższe szczeble w hierarchii prestiżu.

Nie ma dużych różnic we wskazywaniu sposobów spędzania czasu wolnego przez uczniów w zależności od wiary we własne możliwości intelektualne. Dzieci w większym stopniu przekonane o własnych możliwościach częściej informują o wychodzeniu do miasta (52% przy 42% dla dzieci z niską oceną) oraz spotkaniach w domach koleżanek i kolegów (65% przy 51% u dzieci z niską samooceną), natomiast uczniowie z niską oceną swoich możliwości nieco częściej wskazują podwórka jako miejsca spotkań (67% przy 62% dzieci z wysoką samooceną).

Podobne prawidłowości występują, gdy kryterium zróżnicowania uczniów jest ocena ich możliwości intelektualnych i wypełniania obowiązków szkolnych wyrażona przez nauczyciela. Uczniowie oceniani pozytywnie pod tym względem częściej spotykają się w domach kolegów (65% przy 48% uczniów z niską oceną nauczyciela), wychodzą do miasta (56% przy 43% dla uczniów ocenionych nisko). Uczniowie uzyskujący niską i przeciętną ocenę możliwości intelektualnych nieco częściej spędzają czas na podwórkach i placach (68-66%) niż uczniowie ocenieni wysoko (62%). Różnice procentowe nie są jednak na tyle duże, aby móc mówić o odmiennych sposobach spędzania czasu wolnego przez uczniów o różnych możliwościach intelektualnych. Zwraca jednak

uwagę fakt, iż w domach kolegów i koleżanek, a więc przynajmniej teoretycznie przy większej kontroli dorosłych, częściej spotyka się młodzież o większych możliwościach intelektualnych.

Co młodzież robi w swoim czasie wolnym? Spotykając się na podwórkach i placach, badani przede wszystkim rozmawiają (94%), nie robią nic szczególnego (84%), jeżdżą na rowerze (63%), grają w piłkę (60%), jeżdżą na deskorolkach (36%). Cenią sobie spokój takich podwórkowych spotkań (84%). 9% młodzieży informowało, iż czasami pije alkohol. Chodząc po mieście oglądają „ciuchy” (61%), siedzą przy skwerach (51%), nie robią nic szczególnego (60%). Czternaścioro uczniów (3% spośród badanych) przyznało się do tego, iż od czasu do czasu coś ukradną, a dziewiętnascioro (3,6%), iż wyłudzą coś od innych.

Spotykając się w domach koleżanek i kolegów, młodzież nie robi nic szczególnego (77%), rozmawia o tym, co by tu zrobić (wyjść na dwór, pójść do kina itp.) (75%), ogląda telewizję (62%), gra w gry komputerowe (58%). Z badań „Pritt i Rodzina 2002” wynika, iż jednej trzeciej nastolatków brakuje rozmów z rodzicami (Winnicka, Gryń 2002), ale kontakty z rówieśnikami są wystarczające i satysfakcjonujące.

Przejawiana przez młodych aktywność jest zgodna z deklarowanymi przez nich wartościami, które cenią. Na pytanie: Co przedstawia w Twoim życiu szczególną wartość? — przy dziewięciu zaproponowanych do rozważenia sytuacjach młodzież miała przy każdej zaznaczyć, czy stanowi ona wartość bardzo dużą, dużą, małą, czy też nie ma żadnej wartości. Uzyskane odpowiedzi przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Wartości cenione przez młodzież gimnazjalną (w procentach)

Proponowane wartości	1) bardzo duża wartość	2) duża wartość	3) mała wartość	4) żadnej wartości	Suma odpowiedzi 1 i 2
Odnosić sukcesy, posiadać zawód	52,4	38,8	6,9	0,7	91,2
Posiadać przyjaciół	67,1	28,4	3,5	0,4	95,5
Nie podlegać potrzebie osiągnięć	26,0	43,9	23,8	4,5	69,9
Posiadać dużo wolnego czasu	39,6	43,3	13,2	2,2	82,9
Brać z życia, ile się da	45,2	37,0	14,3	2,2	82,2
Rozwijać własne umiejętności	56,9	37,7	3,9	-	94,6
Ciągle spełniać wymagania w szkole	21,2	52,6	21,7	3,2	73,8
Móc spontanicznie robić to, co się chce	34,0	38,5	21,9	3,7	72,5
Iść naprzód i osiągać sukcesy	68,8	26,0	3,0	0,9	94,8

Wartością dla młodzieży jest zarówno posiadanie przyjaciół, osiągnięcie czegoś w życiu, rozwijanie umiejętności, odnoszenie sukcesu i zdobycie zawodu (przeszło 90% odpowiedzi o ich dużej i bardzo dużej wartości). Młodzież ceni też, ale w drugiej kolejności, posiadanie czasu wolnego i możliwość korzystania z życia (około 80% wskazań). Dopiero w dalszej kolejności

pojawia się spełnianie wymagań szkolnych, które stanowi dużą wartość dla przeszło połowy badanych i bardzo dużą dla ok. jednej piątej.

Badana młodzież gimnazjalna miasta średniej wielkości jest w większości pozytywnie ustosunkowana do siebie i swojej przyszłości, posiada wysoką samoocenę, wysokie aspiracje edukacyjne, jest też w większości pod względem wypełniania obowiązków szkolnych dobrze oceniana przez nauczycieli. W myśleniu o przyszłości zdecydowanie przejawia myślenie optymistyczne, co dotyczy zarówno zaspokojenia potrzeb materialnych, jak i osiągnięć szkolnych, życia rodzinnego czy posiadania przyjaciół. Wprawdzie ok. 25% badanych ma świadomość iż mogą być trudności ze znalezieniem w przyszłości odpowiedniej pracy i 15%, iż mogą być pewne trudności z realizacją celów, ale w pozostałych sprawach przeważająca większość przejawia optymizm. 80% deklaruje umiejętność radzenia sobie z problemami.

Najsilniejszym oparciem psychicznym nastolatków jest rodzina, którą 96% badanych uznaje za ważną i bardzo ważną (ze zdecydowaną przewagą tej drugiej oceny) oraz przyjaciele, którzy też są ważni lub bardzo ważni dla 96% badanych (z tym iż dla 60% są oni bardzo ważni, a dla 36% ważni). 96% badanych deklaruje, iż zawsze (74%) lub przeważnie (22%) może polegać na swojej mamie, 98% — na przyjaciółkach (50% zawsze i 48% przeważnie) i 85% na ojcach¹ (49% zawsze i 48% przeważnie). Połowa gimnazjalistów deklaruje, iż polegać może na wychowawcy i kolegach z klasy.

Udziałem młodzieży są też trudności i problemy, z którymi styka się w domu rodzinnym: 25% gimnazjalistów zetknęło się z problemem bezrobocia rodziców, 39% z trudnościami finansowymi swojej rodziny, ale najwięcej, bo 47% z kłótniami w rodzinie. Nie wiemy, czy młodzież mocno przeżyła incydentalną awanturę w domu rodzinnym i kto był w niej stronami (ojciec — matka, rodzice — jedno z dzieci), czy też przeżywa częste awantury i kłótnie. To nie przeszkadza jednak, aby 80% badanej młodzieży deklarowało wiarę we własne możliwości (którą Drucker uznaje za jedną z podstawowych cech potrzebną członkom społeczeństw pokapitalistycznych) i optymizm w radzeniu sobie z trudnościami. To, czy zaistnieją szanse urzeczywistniania przez obecnych gimnazjalistów tego, co dziś zamierzają, będzie zależało w dużej mierze od tego, jakie rozwiązania spraw gospodarczych i społecznych zostaną wybrane przez pokolenie ich rodziców oraz w jakim kierunku rozwijać się będzie polska szkoła.

¹ 83% naszych badanych mieszka z obojgiem rodziców, 12% tylko z matką, 2,6% z matką i jej partnerem, zatem 97% mieszka z matkami, a 83% z ojcami, co częściowo może wyjaśniać różnicę w pozycji matki i ojca jako osób, na których można polegać.

Literatura

- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1990), Reprodukcyj. Elementy teorii systemu nauczania, przekł. E. Neyman, Warszawa.
- DRUCKER P. F. (1999), Społeczeństwo pokapitalistyczne, przekł. G. Kranas, Warszawa.
- MELOSIK Z. (2000), Młode pokolenie a przemiany kultury współczesnej, [w:] Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbaiec, Zielona Góra.
- MUDYŃ K. (1997), Zdarza się, że myślimy..., Kraków.
- SMOLIŃSKA-THEISS B. (1993), Dzieciństwo w małym mieście, Warszawa.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K. (1996), Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego, Wrocław.
- WINNICKA E., GRZYŃ M. (2002), Jak szakał z żyrafą. Dlaczego nie umiemy już ze sobą rozmawiać?, „Polityka” nr 19.

EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC
Universität zu Zielona Góra

**VERHÄLTNIS DER GYMNASIASTEN ZU DEN SCHULPFLICHTEN
UND DOMINIERENDE FORMEN IHRER FREIZEITAKTIVITÄTEN**

Zusammenfassung

Die Autorin stellt zwei Fäden dar, die aufgrund der im Mai 2001 in den Gymnasien in Zielona Góra durchgeführten Untersuchungen zum Vorschein kommen. Das sind: die Beurteilung, wie die Schulpflichten von den Schülern selbst realisiert werden, sowie die Art und Weise der Freizeitgestaltung von Schülern mit größeren und kleineren intellektuellen Möglichkeiten.

Bei der Auswahl dieser Fragen weist die Autorin auf die von amerikanischem Wirtschaftswissenschaftler P. F. Drucker prognostizierte Wissensgesellschaft hin, die als postkapitalistische Gesellschaft entstehen solle. Die Mehrheit der Untersuchten (43%) schätzt ihre Möglichkeiten der Erfüllung der Schulaufgaben sehr hoch ein, viele (37%) beurteilen sie hoch und 20% mäßig. Diese Selbstbeurteilung ist mit dem Ausbildungsniveau der Eltern von den befragten Schülern verbunden: mit dem höheren Niveau der Ausbildung hängt die höhere Selbstbeurteilung zusammen. Die Selbstbeurteilung der Schüler ist auch proportional zu der Beurteilung intellektueller Möglichkeiten der Schüler von dem Klassenlehrer bzw. Erzieher d.h. die Schüler, die vom Lehrer hoch beurteilt werden, haben öfter höhere Selbstbeurteilung.

Die Gymnasiasten verbringen ihre Freizeit, indem sie mit ihren Altersgenossen zusammen – an den Orten bzw. auf den Plätzen, Haushöfen unweit von ihren Wohnhäusern, bei ihren Freunden und Freundinnen verbleiben oder durch die Stadt bummeln. Der einzige Unterschied bei der Freizeitgestaltung der Schüler mit differenzierten intellektuellen Möglichkeiten besteht darin, dass sich öfter diejenigen bei ihren Freunden und Freundinnen zu Hause treffen, denen es leichter fällt, ihre Schulpflichten zu erfüllen.

ARLETA KONIECZNA

Zielona Góra

AKTYWNOŚĆ POZASZKOLNA UCZNIÓW ZIELONOGÓRSKICH GIMNAZJÓW W OPINII RODZICÓW

Żyjemy obecnie w okresie radykalnych przemian ustrojowych, politycznych i społeczno-gospodarczych. Niosą one ze sobą zmiany w otaczającym nas świecie w zakresie globalizacji gospodarki, integracji ekonomicznej, postępu naukowo-technicznego i rozwoju nowych technologii. Cywilizacja staje się tworem coraz bardziej złożonym, a przygotowywanie ludzi do życia coraz trudniejszym zadaniem, wymaga dłuższego czasu i sprawniejszej organizacji. Sformułowany 35 lat temu przez profesora Bogdana Suchodolskiego postulat, aby „w naszych czasach, wielkich i trudnych, wymagających ludzi zaangażowanych i odpowiedzialnych, przygotować ich tak, aby przechodzili przez życie w wielorakich i nieustających zaangażowaniach, w intensywności przeżywania, w nieustającym wysiłku myślenia, niespokojnej twórczej refleksji” (Suchodolski 1967, s. 260), do chwili obecnej nie stracił na aktualności. Wzrasta społeczna potrzeba istnienia ludzi kreatywnych, o bogatej, wszechstronnie rozwiniętej osobowości, ludzi umiających skutecznie działać w ustawicznie zmieniających się warunkach, przekształcać otaczającą ich rzeczywistość.

Przemiany społeczne, gospodarcze, naukowe i kulturalne wymagają od młodych ludzi większego wysiłku edukacyjnego, zdobywania nowych kwalifikacji oraz ciągłego uzupełniania i modyfikowania osiąganych kompetencji. Są również motorem wzrostu ich aspiracji edukacyjnych. Wobec nowych wyzwań szkoła — będąca podstawowym ogniwem systemu edukacyjnego — przestaje być jedyną instytucją kształcącą i wychowującą dzieci i młodzież. W coraz szerszym zakresie młodzi ludzie uczą się i wychowują pod wpływem oddziaływań środowiska pozaszkolnego. Zdaniem wielu wybitnych socjologów i pedagogów (Szczepański 1983, 1985; Suchodolski 1983; Wroczyński 1983), w tej pozaszkolnej przestrzeni życia tkwi wielki potencjał edukacyjny, który w znacznym stopniu kształtuje postawy, poglądy, doświadczenia i świadomość młodych ludzi, wpływa na ich orientację życiową i wybór wartości. Te oddziaływania pozaszkolne pojmowane są w literaturze pedagogicznej wieloznacznie. Sam termin *edukacja pozaszkolna* jest stosowany zamiennie, np. *edukacja równoległa*, *oświata równoległa*, *edukacja paralelna*, *oświata pozaszkolna*, *wychowanie pozaszkolne*, *system wychowania równoległego*.

Pojęcie edukacji pozaszkolnej funkcjonuje w dwóch znaczeniach: węższym i szerszym. W znaczeniu węższym E. Trempała definiuje edukację

pozaszkolną jako „układ placówek wychowania poza szkołą, obejmujący swym oddziaływaniem część dzieci i młodzieży” (Trempała 1992, s. 354). W znaczeniu szerszym edukacja pozaszkolna według tego autora to całokształt wpływów i oddziaływań, zarówno planowych, jak i samorządnych, na dzieci, młodzież i dorosłych w różnych dziedzinach życia i działalności w warunkach pozaszkolnych (Trempała 1992, s. 354).

Obecnie edukacji pozaszkolnej przyznaje się coraz większe znaczenie w rozwoju dzieci i młodzieży. Z badań przeprowadzonych przez E. Trempałę i jego zespół badawczy wynika, że kształceniu pozaszkolnemu trzeba przyznać szczególne znaczenie ze względu na:

- powszechność i trwałość oddziaływań,
- wzmacnianie możliwości oddziaływań poprzez rozwój technicznych środków przekazu,
- wzrost atrakcyjności przekazywanych treści kształcących, informacji, postaw, stylów życia, zachowań,
- prezentowanie bogatej oferty edukacyjnej, umożliwiającej jednostkom i grupom wybór programów stosownie do odczuwanych potrzeb,
- wnoszenie wartości obiektywnych, rozszerzających środowisko życia człowieka.

Edukacja pozaszkolna tworzy korzystne warunki dla rozwoju młodego pokolenia. Sprzyja rozwojowi jego umiejętności, zdolności i zainteresowań. Zachęca również do samodzielnego zdobywania wiedzy oraz ukierunkowuje drogi dalszego kształcenia i wybór zawodu.

Od uchwalenia przez Sejm w lipcu 1961 roku ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania edukacja pozaszkolna stała się integralnym członem systemu oświatowego w Polsce¹. Ten akt prawny określił treści i główne kierunki działalności wychowawczej prowadzonej przez instytucje i placówki pozaszkolne oraz kierunki zajęć pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę.

Rosnąca rola edukacji pozaszkolnej stała się dla mnie inspiracją przeprowadzenia badań, których celem było rozpoznanie aktywności pozaszkolnej uczniów oraz oczekiwań ich rodziców w tym zakresie. Analizę przeprowadzono z uwzględnieniem oferty edukacyjnej placówek i instytucji pozaszkolnych działających w Zielonej Górze oraz propozycji szkół gimnazjalnych w zakresie organizacji zajęć pozalekcyjnych.

Zielona Góra jest miastem średniej wielkości (120 tys. mieszkańców). W wyniku zmian społeczno-gospodarczych utraciła funkcję miasta uprzemysłowionego i stała się ośrodkiem instytucji usługowych i kulturalno-oświatowych. Rozwojowi tych ostatnich sprzyja duża liczba szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich oraz prężnie rozwijająca się uczelnia wyższa. To właśnie uczniowie i studenci są podmiotami funkcjonowania placówek pozaszkolnych.

¹ Ustawa z 15 VII 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, DzU nr 32 poz.160. Zmiana: 7 IX 1991 r.

Działające do 1989 roku placówki i instytucje pozaszkolne uległy w okresie transformacji ustrojowo-gospodarczej radykalnej reorganizacji i modyfikacji. Zmieniła się ich struktura organizacyjna i programowa. W wielu z nich nastąpił kryzys finansowy. Dotychczasowi organizatorzy działalności pozaszkolnej (państwo, spółdzielczość mieszkaniowa, zakłady pracy) zrezygnowali z ich finansowania. Jednocześnie zaczęło powstawać wiele nowych placówek, najczęściej o charakterze prywatnym.

Ze względu na profil działalności wśród placówek pozaszkolnych działających na terenie Zielonej Góry można wyróżnić instytucje kulturalno-artystyczne, językowe, sportowe i techniczne.

Obecnie trudno jest ustalić dokładną ich liczbę ze względu na brak jednolitej ewidencji, toteż ograniczę się do przedstawienia tych najbardziej znanych, posiadających długoletnią tradycję i bogatą ofertę edukacyjną.

Placówki pozaszkolne o profilu kulturalno-artystycznym w Zielonej Górze

Domy, kluby i inne instytucje kultury

Na terenie miasta istnieje kilka tego rodzaju placówek. Są to:

- Wojewódzki i Młodzieżowy Dom Kultury „Dom Harcerza” — największa, wielofunkcyjna placówka służąca każdego roku licznej grupie dzieci i młodzieży (600-700 osób). Działa w nim jedenaście pracowni skupionych w czterech zasadniczych działach: artystycznym, politechnicznym, harcerskim, upowszechniania kultury i sztuki;

- Dom Kultury „Chynów” — posiada sekcje wokalną, taneczną, internetową, *snooker*;

- Osiedlowy Klub „Grymas” — posiada sekcje informatyczną, plastyczną, bilard, uni-hokej i kółka sportowe;

- Zakładowo-Osiedlowy Dom Kultury „Nowita” — placówka prywatna, specjalizująca się w działalności plenerowej, m.in. w organizacji festynów;

- Zielonogórski Ośrodek Kultury „Amfiteatr” — instytucja kultury, która od 1996 roku realizuje program pod nazwą „Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży”; uczestniczą w nim niemal wszystkie zielonogórskie szkoły podstawowe i gimnazja. Program ten placówka realizuje poprzez tworzenie na terenie szkół różnych sekcji: teatralnych, wokально-muzycznych, plastycznych, dziennikarskich i literackich. Ponadto na terenie ZOK działają warsztaty plastyczne, zespół muzyczny „Mali Muzykanci”, studio piosenki „Erato”, grupa literacka „Bez kontekstu”, teatry „Pierrot” i „Pierroci” oraz „Teatr Gimnazjalny”.

Szkoły i zespoły tańca towarzyskiego i ludowego

- Szkoły tańca: „Gracja”, „Fart”, „Dance Club”, „Trans”, „Młodzi tancerze”, „Liga Rock and Rolla”;

- Zespoły tańca towarzyskiego: „Frajda”, „Tagim”, „Spoko”, „Pamp”;
- Harcerski Zespół Artystyczny „Chichoty”;
- Zespoły tańca ludowego: Zespół Pieśni i Tańca „Maki”, Lubuski Zespół Pieśni i Tańca.

Szkoły i ogniska muzyczne

- Społeczne Ognisko Artystyczne — prowadzi indywidualną naukę gry w klasach fortepianu, akordeonu, gitary klasycznej, elektrycznej i basowej, skrzypiec, perkusji i instrumentów elektronicznych,
- Szkoła Muzyczna I i II Stopnia — prowadzi naukę w zakresie siedemnastu instrumentów (m.in. fortepianu, skrzypiec, wiolonczeli, kontrbasu, fletu) oraz śpiewu solowego i rytmiki.

Szkoły języków obcych

Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, w Zielonej Górze powstało wiele placówek językowych. Największe z nich, dysponujące odpowiednim potencjałem intelektualnym (wysoko wykwalifikowana kadra dydaktyczna) oraz materialnym (baza lokalowa, wyposażenie w środki dydaktyczne), funkcjonują do dnia dzisiejszego. Należy do nich zaliczyć:

- Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, które stanowi wyjątek, albowiem działa już od 1957 roku i jest najstarszą instytucją w Zielonej Górze prowadzącą tego typu działalność,
- szkoły języków obcych: „Glotex”, „Tese”, „Perfekt”, „JDJ”, „Horti”, „Empik”, Szkoła Języka Angielskiego „ELS”, Ośrodek Nauczania Języków Obcych „Jago”, Centrum Języków Obcych „Okay”, Prywatna Szkoła „Dr Rahn i partner”, DK „Novita” – Księgarnia Językowa.

W ostatnich pięciu latach powstały ponadto nowe placówki, takie jak: Centrum Edukacji Językowej „Viva”, Centrum Edukacyjne „Prymus”, Centrum Nauki „Sita”, „English Language Activites”, „Pol Afro-International Export-Import” i inne.

Wszystkie wymienione szkoły językowe oferują dzieciom, młodzieży i dorosłym nauczanie języka angielskiego i niemieckiego, a niektóre z nich także języka włoskiego, hiszpańskiego i portugalskiego. Zajęcia prowadzą na różnych poziomach zaawansowania i przy wykorzystaniu różnych metod nauczania. Warto odnotować fakt, iż niektóre z tych placówek (np. TWP) rozszerzają swoją działalność o kursy szybkiego czytania i zapamiętywania oraz przyspieszonego uczenia się.

Placówki sportowe

Uprawianie sportu sprzyja podnoszeniu sprawności fizycznej i zdrowia, wzbogaca umiejętności ruchowe, uczy dyscypliny i wytrwałości oraz daje okazję do czynnego wypoczynku. Mając na względzie dbałość o kondycję fizyczną młodego człowieka oraz podnoszenie jego sprawności, organizuje się liczne kluby i stowarzyszenia o charakterze sportowym. W Zielonej Górze istnieje znaczna liczba placówek stwarzających dzieciom i młodzieży możliwość uprawiania różnorodnych dyscyplin sportowych. Do najprężniej działających należą: Klub Sportowy „Novita-10”, Zielonogórski Policyjny Klub Sportowy „Gwardia”, Międzyszkolny Komunalny Klub Lekkoatletyczny „Lubtour”, Zielonogórski Klub Sportowy „Karate”, Górniczy Klub Tenisowy „Nafta”, Międzyszkolny Klub Sportowy „Zryw”, Stowarzyszenie Akrobatyki Sportowej, Zielonogórskie Stowarzyszenie Tenisa „Tennis Wheelchairs”, Zielonogórski Klub Speedrowerowy, Lubuska Szkoła Piłkarstwa Młodzieżowego, Stowarzyszenie Koszykówki Młodzieżowej „Zaśtał”, Klub Tańca Sportowego, Klub Sportowy „Lech-Zryw”, Ludowy Klub Sportowy „Trasa”, Zielonogórski Klub Żużlowy, Zielonogórskie Towarzystwo Piłki Nożnej Pięcioosobowej. Placówki te prowadzą systematyczną działalność w ściśle określonych dziedzinach sportowych na różnych poziomach zaawansowania i w odpowiednich kategoriach wiekowych.

Placówki o charakterze technicznym

Placówki tego typu mają w swojej ofercie przede wszystkim zajęcia kształcące kompetencje i umiejętności techniczne. Wśród ich oferty wyróżnić można zajęcia: komputerowe, modelarskie, elektroniczne, fotograficzne i inne.

Dużą popularnością cieszą się zajęcia w pracowniach komputerowych. Młodzi ludzie nabywają tam umiejętności z zakresu edycji tekstu, gromadzenia informacji oraz wykorzystywania technologii informacyjnej do rozwijania zainteresowań. Pracownie komputerowe mieszczą się najczęściej w szkołach oraz w placówkach kulturalno-oświatowych (np. w „Domu Harcerza”). W ostatnim czasie obserwuje się znaczny wzrost liczby kawiarenek internetowych zlokalizowanych wzdłuż niemalże wszystkich większych ulic miasta.

Zajęcia z zakresu modelarstwa, elektroniki i fotografii prowadzi WDK „Dom Harcerza” (modelarstwo i fotografika) oraz Wojewódzki Ośrodek Politechniczny (modelarstwo i elektronika). Ten ostatni prowadzi ponadto sezonowe kursy nauki jazdy na rowerze i motorowerze, umożliwiając uczestnikom uzyskanie uprawnień do prowadzenia tych pojazdów. Wojewódzki Ośrodek Politechniczny prowadzi także zajęcia artystyczne z zakresu plastyki i teatru.

Oferta zielonogórskich gimnazjów w zakresie organizacji zajęć pozalekcyjnych

Szkoły gimnazjalne oferują szeroką gamę zajęć pozalekcyjnych organizowanych na swoim terenie. Profil działalności we wszystkich badanych szkołach jest bardzo podobny (różnice występują jedynie w nazewnictwie zajęć). W przeważającej części szkół działają koła przedmiotowe przeznaczone dla uczniów pragnących pogłębić lub uzupełnić wiadomości z danego przedmiotu nauczania. Należą do nich koła języka polskiego, języka angielskiego, języka niemieckiego, historyczne, literacko-dziennikarskie, biologiczne, geograficzne, fizyczne, matematyczne „Pitagoras”, astronomiczne, chemiczne, elektroniczne.

W gimnazjach działają też koła zainteresowań, głównie o profilu artystycznym, np. teatralne, muzyczne, wokalne, taneczne, plastyczne, ukierunkowane na rozwijanie zdolności artystycznych uczniów. W niemal każdym gimnazjum funkcjonują pracownie informatyczno-internetowe.

Bogatą ofertę przedstawiają szkoły w zakresie zajęć sportowych. Są to przede wszystkim zajęcia z piłki siatkowej, koszykowej, ręcznej, nożnej, tenisa stołowego, lekkoatletyki, wschodnich sztuk walki. Zajęcia te są prowadzone oddzielnie dla dziewcząt i chłopców, na różnych stopniach zaawansowania. Ponadto w niektórych gimnazjach istnieją tzw. uczniowskie kluby sportowe propagujące uprawianie jednej lub kilku dyscyplin sportowych, np.: UKS „Trzynastka” (Gimnazjum nr 6), UKS „Pomorskie” (Gimnazjum nr 8), UKS „Spartakus” (Gimnazjum nr 2), UKS „Europejczyk” (Gimnazjum nr 9).

Założenia badań własnych

Celem podjętych przez mnie badań było poznanie opinii rodziców na temat aktywności pozalekcyjnej i pozaszkolnej dzieci – uczniów gimnazjów. W tym celu starałam się ustalić:

- w jakich zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych uczestniczą uczniowie klas drugich zielonogórskich gimnazjów,
- w przypadku nieuczęszczania dzieci na takie zajęcia — co jest tego powodem,
- w jakim stopniu rodzice są zadowoleni z oferty szkoły w zakresie organizacji zajęć pozalekcyjnych,
- o jakie inne zajęcia pozalekcyjne, zdaniem rodziców, należałoby poszerzyć ofertę szkoły.

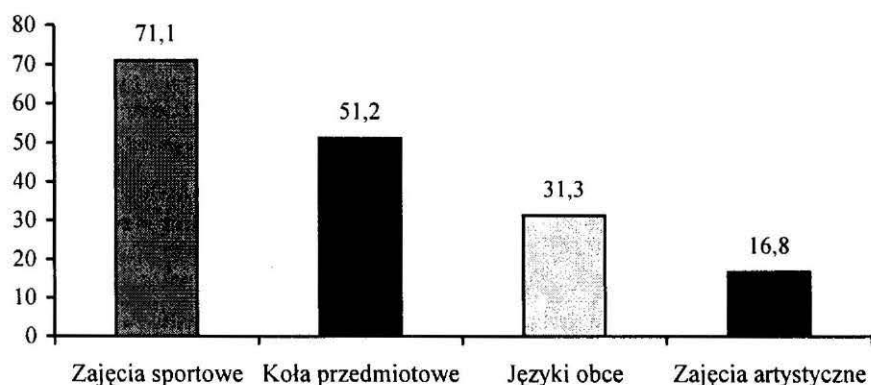
Badania przeprowadzono w ośmiu zielonogórskich gimnazjach². Wzięli w nich udział rodzice uczniów wybranych klas drugich (po dwie klasy w każdej szkole). Ogółem przebadano 266 rodziców tj. 69% rodziców uczniów badanych klas drugich. W badaniach zastosowałam technikę ankiety.

² Badania zostały przeprowadzone w gimnazjach nr 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 i 9.

Uczestnictwo uczniów w zajęciach pozalekcyjnych w opinii rodziców

Spośród ankietowanych rodziców 62,4% (166 osób) odpowiedziało, że ich dziecko uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych odbywających się na terenie szkoły; pozostali stwierdzili, że ich dziecko nie bierze udziału w takich zajęciach. Uczestnictwo gimnazjalistów w poszczególnych grupach zajęć obrazuje wykres 1.

Wykres 1. Uczestnictwo uczniów w zajęciach pozalekcyjnych w relacjach rodziców (w %)



Uczniowie najliczniej uczestniczą w zajęciach sportowych. Największym zainteresowaniem cieszą się zajęcia z piłki siatkowej. Bierze w nich udział ponad jedna czwarta dzieci (26,5%) korzystających z zajęć pozalekcyjnych. Wśród uprawianych dyscyplin sportowych popularne są również: piłka koszykowa (13,3%), piłka nożna (11,5%), pływanie (7,8%), tenis stołowy (4,8%), lekkoatletyka (3%), piłka ręczna (2,4%), szachy (1,8%). W dalszej kolejności dość dużym zainteresowaniem uczniów cieszą się koła przedmiotowe: matematyczne (14,5%), informatyczne (13,9%), chemiczne (9%), polonistyczne (4,8%), fizyczne (4,2%), biologiczne i Klub Europejski (po 2,4%).

Zdaniem badanych rodziców, znaczące zainteresowanie uczniowie wykazują także nauką języków obcych. Na zajęcia z języka angielskiego uczęszcza 16,2% uczniów, a na zajęcia z języka niemieckiego 14,5%. Jedno uczy się języka francuskiego (0,6%).

Najmniejsza grupa gimnazjalistów uczestniczy w zajęciach artystycznych. W zajęciach teatralnych i plastycznych bierze udział po 4,8% uczniów, w muzycznych 3,6%, w zajęciach chóru szkolnego uczestniczy 2,4% uczniów, a w zajęciach tanecznych 1,2%.

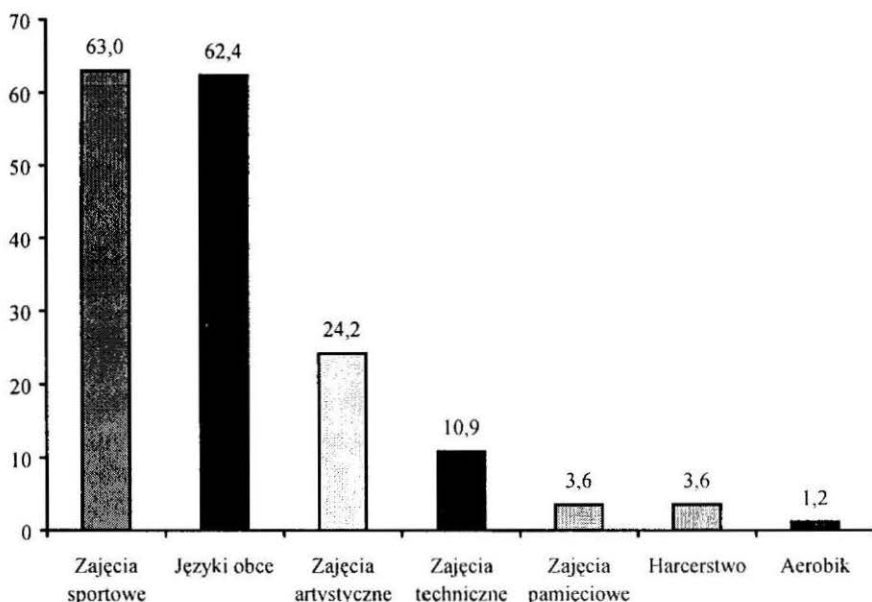
Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzice znają ofertę zajęć pozalekcyjnych szkół, jak też orientują się, w jakich zajęciach uczestniczą ich dzieci. W żadnej z ankiet nie padła odpowiedź „nie wiem” czy też „nie orien-

tując się”. Należy zatem uznać, iż stopień orientacji rodziców w zakresie spędzania czasu wolnego przez ich dzieci (bezpośrednio po lekcjach) jest wysoki.

Uczestnictwo uczniów w zajęciach pozaszkolnych w świetle opinii rodziców

Bardzo podobnie przedstawia się udział uczniów w zajęciach pozaszkolnych. Według ankietowanych rodziców, 62% uczniów (165 osób) uczestniczy w zajęciach pozaszkolnych. Pozostali nie biorą w nich udziału. Uczestnictwo w zajęciach pozaszkolnych przedstawia wykres 2.

Wykres 2. Uczestnictwo uczniów w zajęciach pozaszkolnych w świetle opinii rodziców (w %)



Najwięcej uczniów (63%) korzysta z zajęć sportowych, a w szczególności z piłki nożnej (18,2%) oraz pływania (9,7%). Należy zaznaczyć, że w tych zajęciach biorą udział głównie uczniowie z gimnazjum nr 4 o profilu sportowym. W dalszej kolejności dużą popularnością cieszą się: koszykówka (7,9%), wschodnie sztuki walki (6,7%), tenis ziemny, lekkoatletyka, strzelectwo (po 3,6%), akrobatyka (1,8%) i aerobik (1,2%). Pozostali uczniowie uczestniczący w sportowych zajęciach pozaszkolnych wybrali piłkę ręczną, zajęcia na siłowni, kolarstwo, turystykę, szermierkę i jazdę konną.

Bardzo duży odsetek uczniów (62,4%) uczęszcza na zajęcia z języków obcych. Podobnie jak w przypadku zajęć pozalekcyjnych, tak i tu zdecydowanie dominuje język angielski (40%). Ponad połowa mniej gimnazjalistów uczy się języka niemieckiego (18,8%). Niewielkie zainteresowanie jest języ-

kiem francuskim (2,4%). Pojedyncze osoby uczą się języka chińskiego i japońskiego.

W następnej kolejności rodzice drugoklasistów wskazują na uczestnictwo dzieci w zajęciach artystycznych (24,2%). Tutaj dominuje gra na instrumentach — najczęściej w szkole muzycznej (10,3%), taniec (5,5%), ceramika (3%), chór (2,4%), teatr (1,2%), zajęcia plastyczne (0,6%), rzeźba (0,6%) i fotografia (0,6%).

Zdaniem ankietowanych rodziców niewielkie zainteresowanie uczniowie wykazują zajęciami matematyczno-technicznymi, np. modelarstwem, chemią, matematyką (10,9%), harcerstwem i zajęciami pamięciowymi (po 3,6%) oraz aerobikiem (1,2%).

Należy odnotować fakt, iż 16,5% (44 osoby) ankietowanych rodziców podało, że ich dziecko nie uczestniczy ani w zajęciach pozaszkolnych, ani w zajęciach pozalekcyjnych.

Przyczyny nieuczestniczenia uczniów w zajęciach pozaszkolnych w opinii rodziców

Spośród ankietowanych rodziców 38% stwierdziło, że ich dziecko nie uczęszcza na zajęcia pozaszkolne. Aby ustalić, jakie są powody, dla których gimnazjaliści nie są uczestnikami tych zajęć, zadałam rodzicom pytanie półotwarte, w którym zostały zamieszczone propozycje odpowiedzi oraz wolne miejsca dające możliwość wypowiedzenia się na dany temat. Badani mieli za zadanie wskazać dowolną liczbę takich przyczyn. Wyniki badań ilustruje poniższe zestawienie.

Przyczyny nieuczestniczenia uczniów w zajęciach pozaszkolnych (w procentach)

- dziecko nie wyraża chęci uczestnictwa	-	32,7
- dziecko ma zbyt wiele zajęć domowych	-	8,9
- rodzic nie wyraża zgody, ponieważ dziecko nie będzie wywiązywało się z obowiązków szkolnych	-	5,0
- brak oferty, która zainteresowałaby ucznia	-	49,5
- brak możliwości dojazdu na zajęcia	-	3,0
- brak środków finansowych na opłacenie zajęć pozaszkolnych	-	36,6
- inne	-	9,9

Jak wynika z uzyskanych danych, głównym powodem, dla którego dzieci nie uczęszczają na zajęcia pozaszkolne, jest brak oferty, która by je zainteresowała. Wskazało na to aż 49,5% respondentów. W świetle przeprowadzonych przeze mnie badań i stwierdzenia, iż oferta zajęć pozaszkolnych jest w Zielonej Górze szeroka i różnorodna, wynik ten należy uznać za zaskakujący.

Drugim powodem, na który wskazywali badani rodzice, jest brak środków finansowych na opłacenie zajęć pozaszkolnych (36,6%). W obecnej sytuacji społecznej, a w szczególności przy postępującej pauperyzacji społeczeństwa i rosnącej stopie bezrobocia (ok. 17%), powód ten ma racjonalne uzasadnienie, zwłaszcza że koszty zajęć pozaszkolnych są dosyć wysokie i niekiedy stanowią znaczne obciążenie domowego budżetu.

Zdumiewa natomiast fakt, że dosyć spora część ankietowanych (32,7%) wskazała na to, że dziecko nie jest zainteresowane uczestnictwem w zajęciach pozaszkolnych. Wskazywanie na taką przyczynę świadczy o niskim stopniu motywacji dziecka przez rodziców.

Wśród innych powodów rodzice wymieniali najczęściej nadmiar obowiązków szkolnych, kolidowanie zajęć pozaszkolnych z lekcjami, problemy zdrowotne dzieci (częste choroby).

Stopień zadowolenia rodziców z oferty szkół w zakresie organizacji zajęć pozalekcyjnych

Spośród wszystkich przebadanych rodziców blisko połowa (48,9%) jest zadowolona z oferty zajęć pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę. Nieco ponad 44% ankietowanych jest zdania, że ta oferta jest niewystarczająca, 7% respondentów nie wyraziło swojej opinii na ten temat. Zastanawia fakt, że wśród niezadowolonych rodziców ponad połowa nie potrafiła wskazać, o jakie zajęcia pozalekcyjne należałoby wzbogacić ofertę szkoły. Pozostali proponowali, aby zajęcia pozalekcyjne rozszerzyć o kategorie wymienione w poniższym zestawieniu.

Proponowane rodziców dotyczące rozszerzenia zajęć pozalekcyjnych (w procentach)

- zajęcia artystyczne	43,9
- koła przedmiotowe	40,4
- zajęcia informatyczne	40,4
- języki obce (jęz. angielski, jęz. niemiecki)	36,8
- zajęcia sportowe	32,1
- zajęcia wyrównawcze z poszczególnych przedmiotów	7,0

Wśród zajęć artystycznych respondenci wskazywali najczęściej na zajęcia muzyczne, plastyczne, teatralne, chór i taniec. W zakresie kół przedmiotowych proponowali koło matematyczne, fizyczne, biologiczne, chemiczne i humanistyczne.

W kategorii zajęć sportowych ankietowani postulowali, aby zwiększyć ilość zajęć z piłki koszykowej, nożnej i pływania oraz wprowadzić zajęcia ze wschodnich sztuk walki. Pojedyncze osoby uznały, iż ofertę szkół należy poszerzyć o zajęcia internetowe, turystyczno-krajoznawcze, fotograficzne, motoryzacyjne i tzw. kluby dyskusyjne.

Prezentowana analiza prowadzi do następujących wniosków:

1. Oferta edukacyjna placówek i instytucji pozaszkolnych działających w Zielonej Górze jest bogata i różnorodna. Szkoły gimnazjalne funkcjonujące w mieście oferują uczniom szeroki wachlarz zajęć pozalekcyjnych organizowanych na ich terenie.

2. Blisko 2/3 ankietowanych rodziców podało, że ich dziecko uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych odbywających się na terenie szkoły. Niemal taka sama część badanych wskazała na udział dzieci w zajęciach pozaszkolnych. Z opinii rodziców wynika, iż największym zainteresowaniem wśród gimnazjalistów — zarówno w zakresie zajęć pozalekcyjnych, jak i pozaszkolnych — cieszą się zajęcia sportowe, stwarzające możliwość uprawiania konkretnej dyscypliny sportowej (np. koszykówki, siatkówki, piłki nożnej itp.). Wśród zajęć pozalekcyjnych dużą popularnością cieszą się zarówno koła przedmiotowe, jak i nauka języków obcych. Jeśli chodzi o zajęcia pozaszkolne, taki sam odsetek badanych uczęszcza na zajęcia sportowe, jak i kursy językowe. Popularność tych ostatnich podyktowana jest ogólną tendencją do nauki języków obcych. Z relacji rodziców wynika, że 16,5% gimnazjalistów nie uczestniczy ani w zajęciach pozaszkolnych, ani w pozalekcyjnych. 43,6% dzieci korzysta równocześnie z oferty zajęć pozaszkolnych i pozalekcyjnych, pozostałe wybrały albo zajęcia pozaszkolne, albo pozalekcyjne.

3. Do najczęstszych powodów, dla których uczniowie nie są uczestnikami zajęć pozaszkolnych, badani rodzice zaliczają: mało atrakcyjną ofertę zajęć, wysokie ceny i brak środków finansowych na opłacanie zajęć pozaszkolnych oraz niechęć uczniów do uczestnictwa w takich zajęciach.

4. Niemalże połowa badanych rodziców jest zadowolona z proponowanych przez szkołę zajęć pozalekcyjnych. Nieco mniej rodziców nie podziela tego zdania, wskazując jednocześnie, o jakie zajęcia należałoby wzbogacić ofertę szkoły. Najwięcej osób postuluje, aby zwiększyć ilość zajęć artystycznych. Ma to uzasadnienie, gdyż tylko co szósty uczeń bierze udział w takich zajęciach. Zaskakujący jest natomiast fakt, że dość znaczna część postulatów dotyczyła kół przedmiotowych (matematycznych, fizycznych, chemicznych, biologicznych) i zajęć informatycznych, z przeprowadzonych bowiem badań wynika, że co drugi uczeń uczestniczy w tego typu zajęciach. Biorąc pod uwagę profil proponowanych kół przedmiotowych, należy sądzić, iż powodem wskazywania na te właśnie zajęcia jest raczej chęć uzupełniania wiedzy z zakresu programu nauczania tych przedmiotów, aniżeli jej rozszerzenia.

Należy dodać, iż nie sposób wnioskować o aktywności pozalekcyjnej i pozaszkolnej uczniów jedynie poprzez badania rodziców. Przedstawione wyniki pozwalają jednak określić czy – i jak – problem aktywności pozaszkolnej uczniów dostrzegają sami rodzice, najbardziej zainteresowani edukacją swoich dzieci. Zaprezentowany obraz jest jednym z etapów rozpoczętych badań. Jest on jednak niepełny. Wymaga uzupełnienia badaniami uczniów i nauczycieli. Dopiero wówczas można będzie dokonywać uogólnień, których dziś jeszcze dokonać nie sposób.

Literatura

- EDUKACJA nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce (1994), red. E. Trempała, Bydgoszcz.
- PEDAGOGIKA społeczna u schyłku XX wieku (1992), red. A. Radziejewicz-Winnicki, Katowice.
- ROCZNIK Lubuski (1998), t. XXIV, cz. 2, Zielona Góra – instytucje kultury i ich społeczne kręgi, red. E. Hajduk i E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra.
- SUCHODOLSKI B. (1967), Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa.
- , Wychowanie i strategia życia (1983), Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J. (1983), Refleksje nad oświatą, Warszawa.
- , Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty (1985), Warszawa.
- TREMPAŁA E. (1992), Szkoła a edukacja równoległa, [w:] Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku, red. A. Radziejewicz-Winnicki, Katowice.
- WROCZYŃSKI E. (1983), Edukacja permanentna, Warszawa 1983.

ARLETTA KONIECZNA

Zielona Góra

**AUSSERSCHULISCHE AKTIVITÄT DER GYMNASIALSCHÜLER
IN ZIELONA GÓRA IN DER BEURTEILUNG IHRER ELTERN**

Zusammenfassung

Zielona Góra ist eine mittelgroße Stadt mit einem gut ausgebauten Netz der außerschulischen Unterrichtseinrichtungen. Hier gibt es eine ganze Reihe von Einrichtungen mit einem kulturell – künstlerischen, fremdsprachlichen, sportlichen und technischen Charakter. Da die Stadt eher geschlossen ist, ist das Angebot der außerschulischen Einrichtungen eigentlich allen Schülern zugänglich. Der Beitrag stützt sich auf die Ergebnisse einer Umfrage, in der Eltern der Gymnasialschüler nach der Teilnahme ihrer Kinder an den Aktivitäten und nach deren Bedingungen befragt wurden. Die Eltern äußerten die Meinung, dass von allen Aktivitäten Sport und Fremdsprachenunterricht dominant seien. Jeder fünfte Schüler betätigt sich künstlerisch. Dagegen ganz wenige Schüler interessieren sich für die Tätigkeit der Pfadfinderorganisation – der einzigen tätigen Organisation unter Gymnasialschülern. Die Eltern sind meistens mit den außerschulischen Aktivitäten ihrer Kinder zufrieden. Die Ursache mangelnder bzw. keiner Teilnahme an den außerschulischen Aktivitäten liege an finanziellen Gründen sowie auch am für Schüler zu wenig attraktiven und interessanten Angebot. Andere Gründe werden viel seltener erwähnt.

ELŻBIETA KOŁODZIEJSKA
Uniwersytet Zielonogórski

UCZNIOWIE GIMNAZJUM O DEMOKRACJI W SZKOLE

Demokracja jest owym łaodem politycznym,
który wyrasta z odpowiedzialności każdego.
M. Nowak

Demokracja w szkole — zagadnienia terminologiczne

Przemiany ustrojowe lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w Polsce spowodowały kształtowanie się demokratycznego państwa, którego obywatele — posiadając określone prawa i obowiązki — mogą aktywnie wpływać na przebieg życia społecznego i politycznego. Transformacja ustrojowa to dla wielu czas niepewności, niedookreślenia, poszerzenia zakresu wolności, ale także wzrostu patologii (Żebrowski 1995). Określenie pojęcia demokracji, mimo iż jest ona systemem względnie powszechnie uznawanym za pożądany, budzi różne kontrowersje i przekracza ramy niniejszego opracowania, jako że „*demokracja* oznacza różne rzeczy dla różnych ludzi w różnych czasach i miejscach” (Dahl 2000). Przez cały czas toczy się spór o formułę demokracji, gdyż samo słowo niewiele wyjaśnia, jeśli nie skojarzymy go z ideami i zasadami, na jakich różne formy demokracji chcą być osadzone. „Mamy więc zdrową demokrację świadomych siebie i swych dążeń narodów i demokrację »masową« — kierowaną odgórnie za pomocą manipulatorskich zabiegów i pozornych działań” (Adamski 1999, s. 39). Analizując potoczne rozumienie demokracji, Reykowski wykazuje, jak bardzo ludzie różnią się pod względem subiektywnego znaczenia, które jej przypisują. Wyróżnia on cztery kategorie osób odmiennie pojmujących demokrację. Wskazuje na instytucjonalną, aksjologiczną i socjalną interpretację demokracji (Reykowski 1995, s.30-31) oraz grupę osób, które nie mają wykrystalizowanego pojęcia o demokracji. U podstaw różnej interpretacji tego pojęcia, jak wskazuje autor, znajdują się między innymi uwarunkowania psychologiczne, ujmowanie swojej sytuacji w świecie i spostrzeganie otaczającej człowieka sytuacji. Choć badania dotyczyły dorosłych członków społeczeństwa, to poczynione ustalenia mogą być odniesione także do postrzegania demokracji przez pokolenie nastolatków, które jest socjalizowane w określonym środowisku rodzinnym czy szerzej — wychowawczym.

Okres transformacji ustrojowej jest szczególnie ważny dla pokolenia wstępującego. Rodzący się w Polsce ustrój demokratyczny, czas zasadniczej zmiany ładu społecznego poddał oświatę i pedagogikę trudnej próbie. „Demokracja ujawniła słabości pedagogiki zdominowanej przez jedną doktrynę ideologiczną i mocno kontrolowanej przez państwo” (Lewowicki 1996, s. 32). Z drugiej strony ta sama demokracja przynosi wolność propagowania różnych teorii, koncepcji i idei edukacyjnych, dając szanse kształtowania nowej wizji pedagogiki. Szczególna uwaga jest kierowana na organizowanie procesów edukacyjnych stwarzających warunki do poszanowania praw człowieka i praw dziecka. Debata środowiska polskich pedagogów na II Zjeździe w Toruniu (*Demokracja a oświata...*, 1996) poświęcona różnym aspektom wyzwań, które demokracja stawia edukacji, jest tego trafnym dowodem. Lektura wystąpień stanowi przegląd problemów stojących na drodze zmian w systemie naszej edukacji, jej przyszłych wizji oraz zagrożeń.

Nauczyciel wchodząc w stałe interakcje z uczniami, przekazuje im wiedzę o świecie, a także określony system wartości. „W świadomości obecnych i następnych pokoleń winniśmy zakodować prawdę, że demokracja to pełnia wolności, samodzielności i odpowiedzialności” (Żebrowski 1995, s. 54). Edukacja dla demokracji wymaga nabycia przez ucznia zestawu kompetencji (cech) i systemu wartości, który pozwoli mu poprawnie funkcjonować w warunkach nowego ładu społecznego. Wśród takich cech wymienia Żebrowski: otwartość umysłu, dyscyplinę wewnętrzną i zewnętrzną, tolerancję jako umiejętność szanowania cudzych potrzeb i opinii, których nie podzielamy, aktywność, odpowiedzialność za słowo, dotrzymywanie umów i obietnic, punktualność, solidność, umiejętność współdziałania, odpowiedzialność za życie zbiorowe. Choć wymieniony zestaw pożądanых cech dotyczy każdego dorosłego obywatela demokratycznego państwa, to ich nabywanie powinno rozpocząć się w szkole. Życie społeczne szkoły, a w mniejszej skali klasy szkolnej, to właśnie dla nastolatka arena, na której może i powinien nabywać kompetencje społeczne ważne dla przyszłej jego roli obywatela demokratycznego państwa. Szerszy zakres wiedzy i sprawności, które człowiek musi nabyć w szkole, można odczytać z pracy T. Pilcha (1996). Składają się na nie: wiedza o środowisku przyrodniczym, kształtowanie symbiotycznych postaw u człowieka, sztuka życia w rodzinie, umiejętności obywatelskie, postawy prospołeczne, tolerancja: „Demokracja współczesna to powszechne i wysokie kompetencje” (Pilch 1996, s. 77).

Procesy demokratyzacji szkoły można zauważać w skali ogólniejszej poprzez badanie istnienia i funkcjonowania takich organów, jak rada rodziców czy samorząd uczniowski. Jak stwierdza B. Śliwerski (1996), to nie formalne, usankcjonowane prawnie przesłanki czynią szkołę demokratyczną. Rzeczywiste działanie szkoły według demokratycznych zasad wymaga czegoś znacznie trudniejszego: „Demokracja w szkole wymaga zmiany mentalności, a więc odstąpienia od socjoprioryzmu na rzecz personalizmu oraz sztuki kompromisu w postaci umiejętności pogodzenia doraźnych, a przy tym często

sprzecznych interesów różnych podmiotów edukacji” (Śliwerski 1996, s. 33). Demokracja w szkole, jak konkluduje autor, jest potrzebna ludziom tworzącym szkołę i wchodzącym w niej na co dzień we wzajemne relacje. Podstawowa zasada demokracji, głosząca poszanowanie godności osoby, dotyczy w równym stopniu uczniów, nauczycieli czy rodziców. W cytowanej pracy przedstawiona jest także rzeczowa argumentacja przeciw i w obronie demokracji w szkole ujmowana w skali szerszej. Lektura tego tekstu może stanowić przyczynek do refleksji obecnym i przyszłym nauczycielom, a także tym, którzy zajmują się kształceniem kadr pedagogicznych.

Te same założenia dotyczące rodzenia się demokracji od wewnątrz szkoły poprzez przyswajanie w praktyce zasad, którymi demokracja się rządzi, przywołuje M. Magda (1995 s. 157), mówiąc: „Szkoła może stać się demokratyczna, gdy dzieci będą wzrastały w atmosferze poszanowania praw człowieka i praktykowania zasad demokracji”. Zdaniem autorki omówiony przez nią liberalno-dynamiczny system wychowania ma szansę zdemokratyzować szkołę. Wśród cech pożądanego w szkole systemu wymienia: poszanowanie godności wychowanka, podmiotowość jego działania, samodzielność, postawę twórczego poszukiwania, zamiast bierności dialog między wychowawcą a wychowankiem, twórczość nauczyciela rozwijającą jego samego i uczniów, współpodmiotowość rodziców, optymistyczne założenia pedagogiczne, realizację postaw idei humanizmu – tolerancji, sprzeciw wobec ideologiczności i koncentracji treści wychowawczych, otwarcie na dynamiczne pojmowanie nauki i programów nauczania (Magda 1995, s.157-164.)

Z drugiej strony przejawy szkolnej demokracji oraz przygotowania ucznia do roli obywatela w dojrzałym społeczeństwie można obserwować, przyglądając się uczniowi i jego odczuciu zmiany sytuacji w szkole czy klasie. Jak pokazują ogólnopolskie badania młodzieży kończącej szkołę ponadpodstawową (CBOS 1999), można zauważyć postępujący proces przystosowania do funkcjonowania w demokratycznym ustroju, coraz bardziej wykrystalizowane opinie i wzrastające przekonanie o zaletach demokracji. Jeśli młodzież kończąca szkołę coraz bardziej świadomie wypowiada się o demokracji, to interesujące mogą się wydawać pytania skierowane do gimnazjalistów dotyczące ich osobistego odczuwania symptomów demokracji w środowisku szkolnym. Czy uczeń młodszy, rozpoczynający naukę w gimnazjum, dostrzega własną możliwość uczestnictwa w życiu klasy, grupy rówieśniczej, szkoły? Czy widzi potrzebę samodzielności, odpowiedzialności, kreatywności, tolerancji, poszanowania prawa? Dla praktyki pedagogicznej ważne jest, by uczeń czuł się podmiotem nie tylko w założeniach, ale także w codziennych realiach życia szkoły. Zajęcia szkolne powinny stwarzać możliwość samodzielnego myślenia, podejmowania decyzji, rozwijania twórczości. Zmiana polegająca na przeciężaniu dystansu musi obejmować stosunki między nauczycielem, uczniem i jego rodzicami, istotą bowiem demokracji w szkole jest współdziałanie wszystkich tych podmiotów (Nowocień 1996).

Opinie uczniów i nauczycieli dotyczące demokracji w badanych szkołach

Przedmiotem analizowanych w tym opracowaniu badań było postrzeganie przez uczniów przejawów demokracji w ich szkołach. W badaniach wzięło udział 538 uczniów pierwszych klas i 31 ich wychowawców z czterech losowo wybranych zielonogórskich gimnazjów. Chcieliśmy się dowiedzieć, czy uczniowie gimnazjum mogą i chcą uczestniczyć w kreowaniu szkolnych wydarzeń, czy potrafią i mogą wyrażać własne opinie na różne tematy związane z życiem klasy, szkoły. Ponadto interesowały nas wzajemne stosunki między uczniami pod kątem przygotowania do współpracy i współzawodnictwa. Możliwość aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły, wpływania na przebieg wydarzeń, współzawodnictwa i współpracy to właśnie symptomy kształtowania się demokratycznych postaw u uczniów. Wyznacznikiem demokracji w szkole jest również jakość relacji między uczniami i nauczycielami (reprezentantami władzy). Zakładamy, że relacje wzmacniające, polegające na otwartości, partnerstwie, zaufaniu, mogą w przyszłości ułatwić uczniom znalezienie właściwego miejsca w dorosłym społeczeństwie, w którym ważne są relacje z partnerami gospodarczymi czy politycznymi. W ankiecie zapytaliśmy uczniów gimnazjum o ich postrzeganie najprostszych zjawisk, np. współudział w organizowaniu imprez, dekorowanie szkolnych sal, kontakty z nauczycielami, możliwości negocjacji ocen, samopoczucie w szkole, zaangażowanie w zdobywanie wiedzy, stosunek do kolegów.

Postrzeganie demokracji przez ucznia może zależeć od tego, jak widzi on swoją sytuację w szkole i klasie. W badanych gimnazjach zdecydowana większość uczniów (76%) przyznała, że czuje się w szkole traktowana sprawiedliwie. Z drugiej strony 20% uczniów, którzy przeważnie czują się traktowani niesprawiedliwie, świadczy o tym, że na tym polu praktyki szkolnej wiele można zmienić, głównie w mentalności podmiotów procesu edukacji (zarówno nauczycieli, jak i zapewne uczniów), aby wszyscy mieli odczucie, że są traktowani zgodnie z ustalonymi zasadami.

Jak wcześniej wskazano, ważnymi przesłankami demokratycznego ładu w szkole jest poczucie współdecydowania przez uczniów o życiu szkoły, poczucie współgospodarzenia. W tym zakresie odpowiedzi respondentów wydają się optymistyczne. W przypadku zawartego w ankiecie stwierdzenia: „W naszej szkole uczniowie współuczestniczą w organizowaniu imprez” - 37% respondentów wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak”, a 45% odpowiedzi „raczej tak”, zatem aż 82% uczniów dostrzega współudział kolegów w życiu szkolnej społeczności. Podobnie jak poprzednio, płeć badanych wpływała na rozkład odpowiedzi, a różnice były widoczne szczególnie w wypowiedziach negatywnych. 8,1% chłopców i tylko 1,7% dziewcząt wskazało opcję „zdecydowanie nie”. Warto tu zwrócić uwagę, że optymizm w tym zakresie jest większy wśród nauczycieli, ponieważ wychowawcy badanych klas na tak samo sformułowane stwierdzenie ankiety w 67,7% wybrali odpowiedź „zdecydowanie tak” oraz w 25,8% „raczej tak”. Łącznie aż 93% nauczycieli uważa,

że ich uczniowie współuczestniczą w organizowaniu szkolnych imprez. Można się zastanawiać, czy różnice między nauczycielami i uczniami w postrzeganiu możliwości współdziału uczniów wynikają z faktu, że wielu nauczycieli chce widzieć swoje klasy lepszymi niż one są w rzeczywistości, natomiast część uczniów, nieangażujących się w życie klasy lub szkoły, nie spostrzega społecznych postaw u innych.

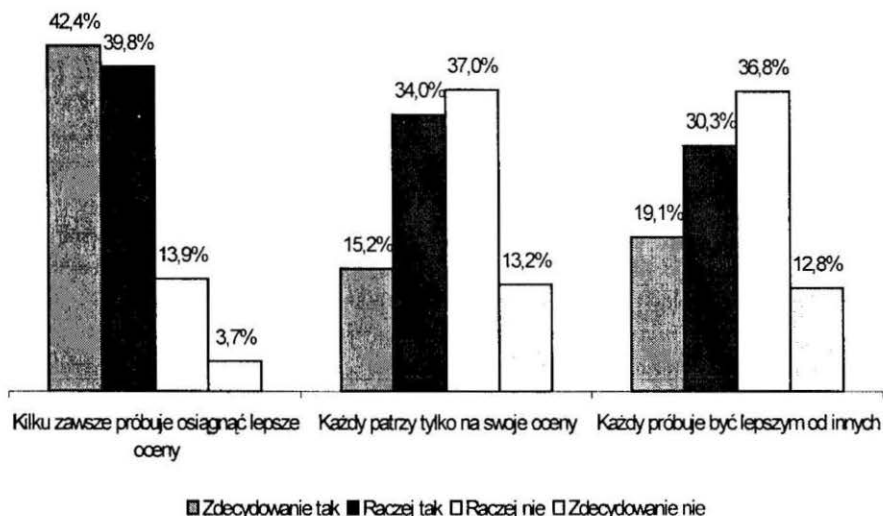
Wyznacznikiem współgospodarzenia może być udział w dekorowaniu klasy lekcyjnej. Ankietowani gimnazjaliści w zdecydowanej większości (78% - 41,4% „zdecydowanie tak”, 37,5% „raczej tak”) przyznali, iż w ich szkole uczniowie dekorują swoje klasy lekcyjne, przy czym u dziewcząt częściej (46,7) niż u chłopców (36%) występowały odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Takie samo stanowisko zajęli ich wychowawcy (45% „zdecydowanie tak”, 38% „raczej tak”). Należy zauważyć, że dekorowanie klas szkolnych jest utrwalonym zwyczajem bezpośrednio widocznym i ocenianym na forum klasy, jest także w większym stopniu domeną dziewcząt.

Prawo do współdecydowania i współodpowiedzialności uczniów kształtowane jest również w wyniku kontaktów z nauczycielami. W badanej grupie młodzieży 42% wskazało, że ich nauczyciele otwarcie rozmawiają z uczniami o problemach i konfliktach szkolnych oraz sposobach ich rozwiązania. Z drugiej strony prawie tyle samo (40%) uczniów nie zgodziło się z prezentowaną wypowiedzią. Taki rozkład osądów może wskazywać na poczucie u wielu uczniów zbyt małego rzeczywistego współdecydowania i współdziału w życiu szkoły. Może także odzwierciedlać „tradycyjny” podział ról i kompetencji między podmiotami życia szkoły.

Poproszono dodatkowo uczniów o ustosunkowanie się do stwierdzenia świadczącego o potrzebie poszerzenia możliwości współsprawstwa uczniów: „Uważam, że powinno być więcej możliwości i sytuacji, kiedy dorośli nie dyktują wszystkiego i można zrealizować własne pomysły”. Zdecydowana większość (82%) badanej młodzieży wyraziła aprobatę dla tego stanowiska, choć w tym zagregowanym wskaźniku przeważały odpowiedzi niezdecydowane (48,9% „raczej tak”). Wcale nie miały (16%) być odsetek młodzieży, dla której dyktat dorosłych nie ma znaczenia. Podobnie jak poprzednio płeć badanych gimnazjalistów nie wpływała na postrzeganie dominacji dorosłych.

Istotną cechą obywatela demokratycznego społeczeństwa, możliwą do ukształtowania w procesie edukacji, jest współzawodnictwo. Na gruncie szkoły można je obserwować między innymi analizując wypowiedzi uczniów związane osiągnięciami szkolnymi z ich kolegów. Na wykresie przedstawiono rozkład wypowiedzi badanej młodzieży w kwestiach współzawodniczenia o wyniki. W badanych szkołach znaczna część uczniów (42% „zdecydowanie tak” i 39,8% „raczej tak”) zauważa jednostki „walczące” o lepsze oceny. Można także zaobserwować, że wielu uczniów interesuje się ocenami osiąganymi przez ich kolegów. Dotyczy to szczególnie dziewcząt, które na stwierdzenie, że „każdy patrzy tylko na swoje oceny” odpowiedziały w 42,2% „raczej nie”, podczas gdy u chłopców było to 31,5% odpowiedzi. Duża liczba badanej

młodzieży spostrzega, iż w ich środowisku szkolnym „każdy próbuje być lepszym od innych”. Takie spostrzeżenia są jednakowe zarówno wśród badanych dziewcząt, jak i chłopców. Można przypuszczać, że badani przedstawiciele młodego pokolenia odczuwają potrzebę wyróżnienia się jako przesłanki do zapewnienia sobie lepszej pozycji w klasie, szkole czy wśród rówieśników.



W wypowiedziach uczniów odnajdujemy również zjawiska niepożądane, stanowiące niejako echo „starego” systemu wychowania. 62,5% badanej młodzieży przyznało, że „wielu uczniów zazdrości innym lepszych ocen”, a tylko 6,3% zdecydowanie zaprzeczyło temu stwierdzeniu. Podobnie przedstawiały się wypowiedzi respondentów na stwierdzenie: „czasem ma się wrażenie, że uczniowie nie życzą innym dobrych ocen”. Ponad połowa (57%) nastolatków wybrała odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „tak”. Te wypowiedzi uzupełniające obraz współzawodnictwa o wyniki szkolne pokazują, jak dużo jeszcze potrzeba zmian w mentalności uczniów, aby ich dążenie do poprawy własnych osiągnięć nie wspierało się na „bezinteresownej” zazdrości o wyniki uzyskane przez ich kolegów.

Kolejny, najbardziej kontrowersyjny wymiar szkolnej demokracji to stosunki nauczycieli i uczniów oparte na zasadzie poszanowania godności i praw dziecka, partnerstwa, kompromisu, otwartości na ucznia jako autonomiczną jednostkę. Dla zdiagnozowania opinii o tych relacjach poproszono uczniów o ustosunkowanie się do wypowiedzi opisujących różne postawy nauczycieli. Rozkład odpowiedzi przedstawia poniższa tabela.

Cechy nauczycieli	Rozkład odpowiedzi w %			
	zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	zdecydowanie nie
Są otwarci na żale i skargi uczniów	12,6	43,9	31,2	11,9
Na ogół zachowują się fair i taktownie wobec uczniów	8,0	51,3	30,9	9,1
Rozmawiając z uczniami traktują ich serio	18,6	56,3	17,8	6,3
Otwarcie rozmawiają z uczniami o problemach i konfliktach szkolnych oraz sposobach ich rozwiązania	16,7	42,2	30,7	10,0
Pomagają uczniom, którzy mają problemy	27,3	47,6	18,3	6,4
Lubią rozmawiać z uczniami na przerwie	15,2	33,3	35,1	15,8

Z przytoczonych danych na uwagę zasługuje wysokie (prawie 75% odpowiedzi „tak”) poczucie uczniów, że są w rozmowach z nauczycielami traktowani serio, jak również dostrzeganie przez większość respondentów faktu, że nauczyciele pomagają „słabszym”. Wyrabianie poczucia odpowiedzialności za „słabszego” to także element edukacji do demokracji. Taktowne zachowania wobec uczniów, otwarcie na ich skargi i żale to niewątpliwie świadectwo kształtowania demokratycznych stosunków w szkole. Wypowiedzi uczniów są tu zróżnicowane, przeważają odpowiedzi niezdecydowane. Wprawdzie połowa uczniów przyznaje, że nauczyciele są *fair* i taktowni, ale aż około 40% z nich ma przeciwne zdanie. Podobnie przedstawiają się wypowiedzi uczniów oceniające otwartość nauczycieli. Wprawdzie około 44% niezdecydowanie przyznaje, że nauczyciele są otwarci na skargi i żale, jednak około 30% wypowiada się negatywnie o postawie nauczycieli w tym względzie. Różnice między wypowiedziami dziewcząt i chłopców, choć były na istotnym statystycznie poziomie, we wszystkich pytaniach dotyczących relacji z nauczycielami polegały niemal wyłącznie na tym, że chłopcy wybierali odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Opinie dziewcząt były w większości przypadków mniej kategoryczne, na co wskazuje przewaga ich odpowiedzi „raczej tak”. Zróżnicowany charakter mają też wypowiedzi uczniów o możliwości rozmawiania z nauczycielami na przerwie. Pokój nauczycielski wyposażony w zamki i szyfry jest nadal azylem, w którym nauczyciele odpoczywają od obecności uczniów.

Jedną z cech nauczycieli pożądaną w demokratycznej szkole jest umiejętność przyznania się do błędu. Zapytano uczniów, czy w ich szkole mogą zwrócić nauczycielowi uwagę na popełniony błąd, nie obawiając się zemsty. Wprawdzie większość (59%) stwierdziła, że jest to możliwe, ale duża grupa (24,5%) uczniów raczej nie podjęłaby takiego ryzyka, a 16% uczniów zdecydowanie nie widzi takiej możliwości. Zróżnicowanie odpowiedzi ze względu na płeć badanych jest wprawdzie na istotnym statystycznie poziomie, ale wido-

czne jedynie w obrębie odpowiedzi „zdecydowanie nie”, gdzie przeważają chłopcy, oraz „raczej nie”, gdzie dominują dziewczęta. Po raz kolejny w badaniach zauważono, że chłopcy zajmują bardziej zdecydowane stanowisko.

Demokratyczny ład w szkole to jasność norm i zasad oraz konsekwentne ich przestrzeganie, budujące w uczniu świadomość praworządności i poczucie odpowiedzialności. O przestrzeganiu zasad w badanych szkołach może świadczyć wysoki odsetek tych (80%), którzy przyznali, że w ich szkole wyciąga się konsekwencje, gdy ktoś nie przestrzega obowiązujących norm. Nieco bardziej zdecydowanie przekonani są o wyciąganiu konsekwencji za nieprzestrzeganie zasad wychowawcy badanych klas (ponad 96% — w tym 41,9% „zdecydowanie tak”). Bardzo wielu uczniów (73% — w tym 35,7% odpowiedzi „zdecydowanie tak”) stwierdziło brak konsekwencji w egzekwowaniu szkolnych norm („W naszej szkole nauczyciele raz »przymykają na coś oko«, innym razem za to samo karzą”). Takie niestale, rozbieżne zachowania nauczycieli są nadal obecne w szkole, choć wysoce niepożądane, zaprzeczające założeniom demokracji. Co więcej, na to samo pytanie aż 61,3% wychowawców badanych klas odpowiedziało przecząco, a dodatkowe 16% zdecydowanie temu zaprzeczyło. Zaledwie jeden nauczyciel przyznał się do swojej niekonsekwencji w egzekwowaniu szkolnego prawa.

Wiedza ucznia o jego uprawnieniach to kolejny element budowania szkolnej demokracji. Jednym z jej wyznaczników może być świadomość tego, kto jest rzecznikiem ucznia w jego szkolnych konfliktach z nauczycielem. W badanych szkołach duża grupa uczniów (ok. 64%) uważa, że w szkole każdy wie, do kogo może się zwrócić, kiedy czuje się niesprawiedliwie potraktowany. Nie sposób jednak pominąć ponad 30% (w tym 12% odpowiedzi „zdecydowanie nie”) grupy uczniów, którzy takiej pewności nie wyrazili. W badanej próbie zwłaszcza chłopcy nie wiedzieli, kto może ich reprezentować w sytuacji konfliktowej: aż 41% z nich wybrało odpowiedź negatywną, w tym 17,7 „zdecydowanie nie”. Dziewczęta tylko w niewielkiej liczbie (7,7%) oceniły, że zdecydowanie nie wiedzą, do kogo się zwrócić, gdy czują się potraktowane niezgodnie z ustalonymi zasadami. Można odnieść wrażenie, że poziom wiedzy uczniów o ich uprawnieniach — w podstawowym dla nich zakresie — nie jest jednakowy, ani — naszym zdaniem — wystarczający. Zastanawiający może być fakt odmiennej struktury odpowiedzi wychowawców badanych klas w tej samej kwestii. Wszyscy nauczyciele wyrazili pozytywną ocenę, a ponad 54% stanowiły wypowiedzi z kategorii „zdecydowanie tak”. Zestawienie odpowiedzi wychowawców i wychowanków wskazuje jednoznacznie, że niektórzy nauczyciele nawet nie wiedzą, że ich wychowankowie nie znają swoich podstawowych uprawnień (prawa do obrony).

Zakończenie

Demokratyzacja szkoły jest długotrwałym procesem. Przeprowadzone badania pozwalają jedynie opisać jego stan w danym miejscu i czasie widziany przez

badane osoby. Zaprezentowane wypowiedzi uczniów pierwszych klas zielonogórskich gimnazjów mogą wskazywać, że dostrzegają oni pewne zjawiska w swoich szkołach czy klasach. Ich opinie o tych zjawiskach nie upoważniają jednak do udzielania rozstrzygających odpowiedzi, czy badane gimnazja funkcjonują według zasad demokratycznych.

Przedstawione wypowiedzi uczniów prezentują bardzo zróżnicowane odczucie zmian w kierunku demokratyzacji w badanych szkołach. Można odnieść wrażenie, że uczniowie zauważają większy zakres praw, współodpowiedzialności w sprawach tradycyjnie przypisanych roli ucznia (np. dekorowanie klas, organizowanie imprez). W większości przypadków wiedzą, do kogo zwrócić się z problemami i potrafią przyznać, że w szkole egzekwuje się ustalone zasady. Generalnie mają poczucie, że są traktowani sprawiedliwie.

Przemiany w zakresie stosunków między podmiotami procesu edukacji zachodzą znacznie trudniej. Partnerstwo, kompromis, dialog to często tylko hasła w szkolnych statutach. Odczucia uczniów w praktyce nadal wykazują hierarchiczny układ ról w szkole. Obszary zarezerwowane „tradycyjnie” dla nauczycieli to na przykład nieomyślność w ocenie, autorytarne rozwiązywanie konfliktów, izolacja od uczniów w czasie przerw. Potwierdzeniem tego wniosku są częste rozbieżności w wypowiedziach nauczycieli i uczniów na te same pytania.

We wszystkich obszarach postrzegania przez badanych uczniów demokracji w szkole nie zaobserwowano dużych rozbieżności w wypowiedziach dziewcząt i chłopców. Analiza pokazała istotne statystycznie różnice w postrzeganiu takich kwestii, jak: poczucie sprawiedliwego traktowania, współgospodarzenie szkołą, stosunki z nauczycielami, przestrzeganie norm szkolnych, różnice te jednak dotyczyły rozkładu wypowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”. Nie zaobserwowano w badanej próbie istotnego statystycznie wpływu płci na wypowiedzi gimnazjalistów dotyczące współzawodnictwa. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta jednakowo odnosili się do osiągnięć szkolnych własnych i kolegów.

Nadal można za B. Śliwerskim (1996, s. 8) przywołać pytanie, czy w polskiej oświacie dochodzi do paradoksu, że oto szkoła, która ma być społecznością demokratyczną i uczącą demokracji, sama nie jest zorganizowana demokratycznie?

Bibliografia

- ADAMSKI F. (1999), *Edukacja, rodzina, kultura: studia z pedagogiki społecznej*, Kraków.
CBOS (1999), *Młodzież o demokracji*, Komunikat 169, oprac. M. Strzeszewski, Warszawa.
DAHL R. A. (2000), *O demokracji*, (tłumaczenie M. Król), Warszawa.
DEMOKRACJA a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogów (1996), red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.
KWIECIŃSKI Z. (1996), *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.

- LEWOWICKI T. (1996), *Pedagogika a demokracja – refleksje nad koncepcją pedagogiki*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.
- MAGDA M. (1995), *Demokratyzacja szkoły poprzez urzeczywistnianie liberalno-dynamicznej idei wychowania*, [w:] *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie. Z teorii i praktyki demokratyzacji polskiej szkoły*, red. J. Żebrowski, Gdańsk.
- NOWOCIEŃ J. (1996), *Uspołecznienie szkoły warunkiem demokratyzacji oświaty*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.
- PILCH T. (1996), *Programowy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.
- REYKOWSKI J. (1995), *Subiektywne znaczenia pojęcia „demokracja” a ujmowanie rzeczywistości politycznej*, [w:] *Potoczne wyobrażenia o demokracji*, red. J. Reykowski, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B. (1996), *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków.
- ŻEBROWSKI J. (1995), *Wybrane problemy edukacji obywatelskiej i demokratyzacji polskiej szkoły*, [w:] *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie. Z teorii i praktyki demokratyzacji polskiej szkoły*, red. J. Żebrowski, Gdańsk.

ELŻBIETA KOŁODZIEJSKA

Universität zu Zielona Góra

GYMNASIALSCHÜLER ÜBER DEMOKRATIE IN DER SCHULE

Zusammenfassung

Das gesellschaftliche Leben einer Schule ist für einen Teenager ein Wirkungsfeld, auf dem er die in Zukunft für einen Bürger des demokratischen Staates künftig wichtigen, gesellschaftlichen Kompetenzen gewinnen kann und soll. In den durchgeführten Untersuchungen wurden von Gymnasiasten die Schulsituationen beurteilt, die eine Determinante der demokratischen Wandlungen in der Schule selbst waren. Den Schülern wurde eine Reihe von Fragen gestellt, die das Gefühl der Mitverwaltung der Schule, Mitgestaltung der Schulleistungen, Konkurrenz unter den Schülern, Befolgung der schulischen Normen und das Verhältniss zu ihren Lehrern auf dem Feld der Achtung der Rechte und der Würde der Schüler betroffen haben. Die Aussagen der Schüler beschreiben den Stand eines langwierigen Prozesses der gesellschaftlichen Aktivierung einer bestimmten Schule in einem bestimmten Ort, so wie er von den Schülern gesehen wird.

Die dargestellten Aussagen der Schüler präsentieren differenziertes Wahrnehmen der Wandlungen in den untersuchten Schulen, die einen Weg der Demokratisierung beschreiten. Generell haben die Schüler das Gefühl, dass sie gerecht betrachtet werden. Sie merken einen weiteren Bereich der Rechte, der Mitverantwortlichkeit bei den Gelegenheiten, die traditionell den Schülern zugeschrieben waren, z.B.: die Ausstattung der Klassenräume oder auch die Organisation der Veranstaltungen. Meistens wissen sie, an wen sie sich mit ihren Problemen wenden sollen und können zugeben, dass man in ihrer Schule bestimmte Gesetze ausführt. Die Wandlungen im Rahmen der Beziehungen unter den Subjekten des Unterrichtsprozesses kommen am langsamsten vor. Partnerschaft, Kompromiss und Dialog bleiben am häufigsten nur Lösungen in schulischen Statuten. Die Gefühle der Schüler weisen immer noch auf eine hierarchische Rollenteilung in der Schule hin. In allen Bereichen des Wahrnehmens der Demokratie in der Schule wurden keine großen Differenzen in den Aussagen der Mädchen und Jungen beobachtet.

Wie die Untersuchungen zeigen, muss sich noch vieles in der Mentalität aller Subjekte des Schulwesens ändern, damit die Schule, welche die Demokratie beibringen soll, selbst nach ihren Regeln funktioniert.

ELŻBIETA PAPIÓR

Uniwersytet Zielonogórski

GRUPA RÓWIEŚNICZA W ŻYCIU UCZNIÓW

Naturalną drogą uspołecznienia dzieci i młodzieży są grupy rówieśnicze. Są one swoistymi zbiorowościami społecznymi, które obejmują osoby należące do tej samej kategorii wiekowej, połączone określonymi więziami społecznymi. „Grupa dziecięca lub młodzieżowa to zbiór co najmniej trzech osób nawiązujących bezpośrednie kontakty, mających poczucie własnej odrębności jako grupy, których zachowanie się jest regulowane przez określone normy postępowania” (Skorny 1976, s. 69). Występują jako grupy formalne lub nieformalne. Grupy formalne są złożone z członków instytucji społecznych tworzonych przez strukturę organizacyjną danej społeczności, takie jak szkoły, klasy szkolne, samorząd uczniowski, koła zainteresowań, organizacje harcerskie, oazy, kluby sportowe i inne. Instytucje te mają określone zadania oraz rozwinięty system kontroli społecznej (tamże). Grupy nieformalne powstają spontanicznie w wyniku wzajemnego poznania i porozumienia się, a ich struktura organizacyjna nie jest usankcjonowana instytucjonalnie. Można do nich zaliczyć grupy zabawowe, sąsiedzkie, podwórkowe, osiedlowe, koleżeńskie powstające na terenie klasy szkolnej, paczki, bandy i inne. Najczęściej powstają dzięki więziom koleżeńskim łączącym uczniów w szkole, nie każdy jednakże uczeń może być członkiem dowolnej grupy rówieśniczej. Przynależność do niej wyznaczają pewne wspólne cechy, zainteresowania, upodobania, wcześniejsza znajomość (Budrewicz 1997; Kumik 1997).

Na podstawie właściwości rozwojowych dzieci i młodzieży wyróżnia się trzy kategorie nieformalnych grup rówieśniczych (Kumik 1997, s. 121): dziecięce grupy zabawowe, bandy; młodzieżowe grupy dewiacyjne (gangi); młodzieżowe paczki, kliki.

Dziecięce grupy zabawowe tworzone są doraźnie dla zaspokajania potrzeby wspólnej zabawy. W trakcie zabawy dzieci odgrywają różne role w odtwarzanych przez siebie, zaobserwowanych wcześniej sytuacjach społecznych. Podział ról następuje w zależności od uzdolnień, zainteresowań i kompetencji, z uwzględnieniem ról specyficznych dla dziewcząt i chłopców (Kumik 1997).

Paczki młodzieżowe tworzą osoby bardziej z sobą zaprzyjaźnione. W pierwszych fazach okresu adolescencji składają się na ogół z osób tej samej płci. Później młodzież chętnie uczestniczy w paczkach mieszanych. Grupy te zaspokajają bardziej zróżnicowane potrzeby w porównaniu z grupami dziecięcymi. Poszczególne paczki rozwijają właściwą dla siebie działalność

uzależnioną przede wszystkim od zainteresowań jej członków. Młodzież chętnie spędza z sobą wspólnie czas, organizuje spotkania, wspólnie uczestniczy w różnych imprezach, czasem wspólnie uczy się, pomaga sobie w rozwiązywaniu problemów osobistych, dyskutuje. Niekiedy członków paczki łączy przynależność do tych samych zespołów artystycznych, sportowych, kół zainteresowań. „W porównaniu z dziecięcymi grupami zabawowymi paczki charakteryzuje względna trwałość i silna więź grupowa, łącznie z poczuciem solidarności. [...] Więź między członkami paczki jest tak ścisła, że lojalność w stosunku do paczki dominuje nad lojalnością względem jakiejkolwiek innej grupy, nawet względem rodziny” (tamże, s. 122).

Niekiedy paczki młodzieżowe przekształcają się w grupy dewiacyjne. Skupiają one osoby zaniedbane, nieakceptowane, źle przystosowane społecznie, wykolejone. Więź między członkami w grupach dewiacyjnych jest silniejsza niż w paczkach młodzieżowych, wymagana jest również większa solidarność i podporządkowanie się interesom grupy, podział ról jest wyraźniej zaznaczony, znaczenie przywódcy jest dominujące. Gang jest na ogół wrogo nastawiony do innych grup rówieśniczych, wykazuje również niechętny stosunek wobec dorosłych (tamże).

Grupy rówieśnicze zaspokajają różnorodne potrzeby ich członków, takie jak potrzeba uznania, bezpieczeństwa, akceptacji, przynależności do zespołu, nawiązywania kontaktów towarzyskich, wymiany poglądów i opinii; umożliwiają zdobywanie nowych doświadczeń społecznych, uczą współdziałania, podejmowania wspólnych decyzji w sprawach dotyczących grupy, ograniczają nastawienie egocentryczne. Zdaniem Hurlock wzajemne interakcje w grupie rówieśniczej rozwijają szereg pozytywnych cech, takich jak: samokontrola, odwaga, poczucie sprawiedliwości, wierność, lojalność, wrażliwość (Hurlock 1985). Uczestnictwo w grupach rówieśniczych do przyszłego aktywnego życia w dorosłym społeczeństwie poprzez wspólną realizację rozlicznych zadań uczy zasad demokracji, kształtuje pozytywne postawy współżycia społecznego. Grupy rówieśnicze mogą mieć także ujemny wpływ na dziecko. „Z ujemnych oddziaływań grupy rówieśniczej na zachowanie jej członków wymienia się ich niechętny i oporny niekiedy stosunek do otoczenia, spowodowany m. in. wzrostem pewności siebie i związanym z tym poczuciem niezależności, a także zbyt silnym przywiązaniem do grupy i zawierzeniem jej bez reszty” (Kumik 1997, s. 124).

Reasumując można powiedzieć, że przynależność do grupy rówieśniczej przynosi zdecydowanie więcej korzyści niż strat zarówno rozwijającej się jednostce, jak i społeczeństwu. Brak uczestnictwa w grupie w okresie dorastania stwarza niekorzystną sytuację rozwojową, powoduje poczucie niższej wartości, które zakłóca nawiązywanie kontaktów społecznych.

Zespoły rówieśnicze w swym działaniu kierują się normami grupowymi, które powstają pod wpływem aprobowanego w nich systemu wartości. Określają one wzorce zachowania członków grupy, stawiane im wymagania oraz zakres czynności pożądaných i niepożądanych. Zapewniają ład i porządek

niezbędny do sprawnego funkcjonowania grupy. Zdaniem Pilikiewicza, na normy grupowe składa się: ocena znaczenia różnych rodzajów zachowań z punktu widzenia interesów grupy, oczekiwania dotyczące pożądanych sposobów zachowania się, reakcje grupy na zachowania jej członków w postaci nagród lub kar. Normy, którymi kierują się grupy formalne, są często zapisane w postaci regulaminów, mogą być zawarte w statutach organizacji młodzieżowych lub innych przepisach określających zasady działania danej grupy. Normy grup nieformalnych istnieją jedynie w świadomości jej członków (Skorny 1976; Pilikiewicz 1974).

Przedmiotem naszych zainteresowań czynimy młodzieżowe grupy rówieśnicze. Wśród uczniów pierwszych klas gimnazjów przeprowadziliśmy badania, które między innymi miały na celu rozpoznanie znaczenia roli grupy rówieśniczej w życiu uczniów oraz sposobu, w jaki wpływa na kształtowanie nastawień do norm społecznych. Badania mają charakter panelowy. Obecnie zaprezentujemy wyniki pierwszego pomiaru — drugi zostanie przeprowadzony, gdy badani przez nas gimnazjaliści będą uczniami klasy trzeciej.

Wskazemy na różnice między dziewczynkami i chłopcami w określaniu przez nich znaczenia kręgu koleżeńkiego, stosunków i relacji panujących między jego członkami, nastawienia do norm społecznych najbliższego kręgu koleżeńkiego i jego wpływu na zachowania respondentów obydwu płci. Literatura przedmiotu wskazuje, że relacje społeczne w grupach dziewcząt i chłopców opierają się na innych zasadach, rządzą nimi odmienne prawidłowości (por. Harris 1998; Łaciak 1995; Fuszara 1994).

Przyjaźń w życiu badanych przez nas nastolatków odgrywa znaczącą rolę. Ponad 70% dziewcząt i 63% chłopców twierdzi, iż ma ona bardzo dużą wartość. Większość pozostałych także podkreśla jej dużą wartość, dlatego bardzo ważni (60% wskazań) lub ważni (37% wskazań) są dla respondentów przyjaciele. Koledzy odgrywają w ich życiu nieco mniejszą rolę: tylko dla 16% są bardzo ważni, dla 65% ważni. W postrzeganiu roli przyjaciół i kolegów występują znaczące różnice w opiniach dziewcząt i chłopców. Dziewczęta częściej wskazują, iż bardzo ważni są dla nich przyjaciele, chłopcy natomiast częściej twierdzą, iż bardzo ważni są koledzy, którzy dla dziewcząt częściej są ważni. Dzieje się tak dlatego, iż relacje społeczne w grupie chłopców i dziewcząt opierają się na nieco innych zasadach. Krąg rówieśniczy chłopców jest dość liczny: od kilku do kilkunastu osób tworzących układy koleżeńskie, dziewczynki natomiast częściej wchodzą w bardziej kameralne relacje społeczne, tworząc często zmieniające się pary (por. Łaciak 1995).

Badacze procesu socjalizacji wskazują, iż wpływ grupy rówieśniczej na dziecko jest bardzo wyraźny i rośnie wraz z wiekiem — od około trzynastego roku życia siła jego jest silniejsza od wpływu domu rodzinnego. Jeśli wartości i normy grupy rówieśniczej są inne niż wartości i normy rodziny, to grupa rówieśnicza staje się dla niej konkurencyjna (por. Szczepański 1970; Przetacznik-Gierowska, Włodarski 1994; Bronfenbrenner 1970 cz. II). Biorąc pod uwagę wiek badanych przez nas gimnazjalistów (13-14 lat) oraz ich stosunek

do przyjaciół i kolegów, interesujące wydaje się rozpoznanie, jak ważna jest dla nich rodzina. Większość uczniów (88,5%) wskazuje, iż rodzina jest bardzo ważna, a 9,2% że ważna. W określeniu roli rodziny występują również wyraźne różnice między opiniami dziewcząt i chłopców. Dziewczęta częściej niż chłopcy wskazują, iż rodzina jest bardzo ważna (83,0% : 93,3%). Ta obserwacja nie upoważnia nas do wyciągnięcia wniosku, że grupa rówieśnicza stała się bardziej znacząca od rodziny. W życiu badanych nastolatków rodzina odgrywa wciąż dominującą rolę. Czy znaczenie jej zmniejszy się na korzyść grupy rówieśniczej? O tym będziemy mogli przekonać się po upływie dwóch lat, gdy ponownie przeprowadzimy badania tych samych uczniów.

Do kogo zwracają się badani w różnych sytuacjach? Poprosiliśmy uczniów o udzielenie odpowiedzi na pytanie: „jak często zwracasz się do rodziców i przyjaciół, gdy masz ważne sprawy osobiste, gdy masz kłopoty w szkole, gdy zastanawiasz się nad tym, co robić w czasie wolnym?” Uczniowie udzielali odpowiedzi na skali: bardzo często, często, rzadko, nigdy. Rozkład udzielonych odpowiedzi przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Do kogo zwracasz się w ważnych dla siebie sprawach?

Sprawy wymagające porady	Odpowiedzi w %				
	Wskazane osoby	b. często	często	rzadko	nigdy
Ważne sprawy osobiste	rodzice	42,0	30,9	21,6	5,6
	przyjaciele	40,8	32,1	18,8	8,3
Kłopoty w szkole	rodzice	50,9	31,4	13,8	3,8
	przyjaciele	32,8	39,0	20,0	8,2
Zajęcia w czasie wolnym	rodzice	21,7	32,7	38,3	7,2
	przyjaciele	53,0	36,4	8,4	2,2

Problemy dotyczące ważnych spraw osobistych młodzi ludzie rozwiązują korzystając z rad zarówno rodziców, jak i przyjaciół. Gdy mają kłopoty w szkole, zwracają się przede wszystkim do rodziców, rzadziej do przyjaciół. Decyzje dotyczące sposobu spędzania czasu wolnego podejmują po konsultacjach z przyjaciółmi. I w tym przypadku płeć jest zmienną wpływającą na omawiane zachowania nastolatków. Chłopcy mający ważne sprawy osobiste bardzo często szukają ich rozwiązania przy współudziale rodziców (50,5%), a rzadziej zwracają się z nimi do przyjaciół (27,6%), natomiast ponad połowa dziewcząt pragnie poradzić się przyjaciół, a tylko jedna trzecia szuka pomocy u rodziców. O kłopotach w szkole chętniej rozmawiają z rodzicami chłopcy (58,3% wskazań „bardzo często”) niż dziewczęta (45,3% takich wskazań), które częściej dyskutują o swoich szkolnych problemach z przyjaciółmi (39,3% : 24,2% odpowiedzi „bardzo często”).

Z omówionym pytaniem koresponduje kolejne zadane badanym uczniom: „Na których osobach możesz polegać: na mamie, ojcu, przyjacielu, kolegach z klasy?” Badani mieli do wyboru następujące odpowiedzi: *zawsze mogę po-*

legać, przeważnie mogą polegać, przeważnie nie mogą polegać, nigdy nie mogą polegać. Udzielone odpowiedzi wskazują, że osobą, na której zawsze można polegać, jest matka (prawie trzy czwarte badanych); prawie połowa respondentów może zawsze polegać na ojcu bądź przyjacielu i tylko niespełna 10% na kolegach z klasy. Podczas gdy relacje młodzieży z matkami mają zbliżony wymiar, to relacje z ojcami są lepsze u chłopców niż u dziewcząt: prawie 60% chłopców i tylko 40% dziewcząt informuje, że zawsze mogą polegać na ojcu. Dziewczeta częściej wskazują, że zawsze mogą polegać na przyjacielu (58% dziewcząt i 40% chłopców), ale rzadziej niż chłopcy, iż mogą zawsze polegać na kolegach z klasy (5,6% dziewcząt i 14,6% chłopców). Jest to zgodne z naszymi wcześniejszymi ustaleniami, że dla chłopców ważniejsi są koledzy, a dla dziewcząt – przyjaciele.

Na tym tle wydaje się istotne przedstawienie relacji panujących w grupie rówieśniczej. W celu ich rozpoznania zadaliśmy kilka pytań. Interesowało nas, kto podejmuje decyzje o wspólnych zajęciach. Prawie 40% badanych informuje, że każdy może proponować, czym należy się zająć, niespełna 9% mówi o kilku osobach i nieco ponad 9% wskazuje na jedną osobę decydującą o rodzajach przedsiębiorczości grupy (odpowiedzi „zdecydowanie tak”). Takie opinie wyrażała młodzież niezależnie od płci. Spory dotyczące sposobu spędzania wspólnego czasu zdarzają się raczej rzadko i częściej wśród chłopców niż dziewcząt: ponad 8% chłopców i 3,5% dziewcząt przyznaje, że kłócą się często o to, co mają robić (odpowiedzi „zdecydowanie tak”). Nie dziwi więc odpowiedź na kolejne pytanie — o to, czy w kręgu znajomych jest się sprawiedliwie traktowanym. 48% odpowiada „tak, zawsze”, a 47% „przeważnie tak” i tylko 1% „nigdy”. Dziewczeta częściej wybierały odpowiedź „tak, zawsze”, a chłopcy „przeważnie tak” (53,0% : 51,2%).

Te wyniki stoją w opozycji do wyników uzyskanych przez B. Łaciak (1995), która zaobserwowała znaczne zróżnicowanie stosunków panujących w grupach dziewcząt i chłopców. Ustaliła ona, iż wszystkie uczestniczki interakcji mają równe prawa, a decyzje istotne dla grupy podejmowane są w drodze negocjacji. Zajęcia dziewcząt rzadko wiążą się z koniecznością istnienia kierującego wspólnym działaniem przywódcy. Jeśli taka konieczność wystąpi, to osoba pełniąca rolę przywódcy jest wybierana przez głosowanie lub losowo, a funkcję sprawuje tylko doraźnie, dla potrzeb danego zadania. Próby dominacji traktowane są jako naruszenie podstawowych zasad równości praw wszystkich członków grupy. Chłopcy natomiast, według autorki wspomnianego tekstu, często wybierają zajęcia wymagające przywództwa, a osoba pełniąca funkcję przywódcy nie jest wybierana, lecz pełni tę funkcję, bo potrafi narzucić swoją wolę innym, jest silniejsza bądź cechują ją cenione w grupie przymioty i zdolności.

Każda grupa rówieśnicza kieruje się tylko sobie właściwymi regułami i zasadami postępowania. W jakim stopniu członkowie grupy są zobligowani do ich przestrzegania? Jakie są konsekwencje nieprzestrzegania swego regulaminu grupy? Czy inni muszą się dostosować do obowiązujących

w grupie praw? Zapytaliśmy o to badanych uczniów. Oto jak przedstawiają się udzielone odpowiedzi. Na pytanie: „czy trzeba przestrzegać ustalonych reguł?” prawie połowa ogółu badanych odpowiada „raczej nie”, a 23% „zdecydowanie nie”. Przeciwnego zdania jest 29% uczniów, w tym niespełna 6% stanowią odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Płeć różnicuje znacząco udzielane odpowiedzi. Chłopcy są bardziej skłonni do podporządkowywania się obowiązującym w grupie regułom. Chociaż członkowie grup niekoniecznie muszą przestrzegać obowiązujących reguł, to osoby spoza grupy, jeśli chcą z nią współdziałać, raczej powinny się do norm grupowych dostosować. Wypowiedź: „jeśli ktoś chce coś z nami robić, musi się do nas dostosować” — wybiera prawie 54% ogółu respondentów (12% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 42% „raczej tak”). Częściej twierdząco odpowiadali chłopcy (64% : 49%). Nieprzestrzeganie obowiązujących w grupie reguł nie musi oznaczać odrzucenia przez grupę — informuje 79% badanych (na pytanie: „kto nie przestrzega ustaleń, ryzykuje usunięciem z grupy?” 44% odpowiada „raczej nie”, 35% „zdecydowanie nie”). I w tym wypadku występują różnice w odpowiedziach udzielonych przez chłopców i dziewczęta. Chłopcy są nieco bardziej skłonni usuwać ze swego grona tych, którzy nie przestrzegają reguł grupowych. Odpowiedzi „zdecydowanie tak” udzieliło ponad 9% chłopców i niespełna 4% dziewcząt, „raczej tak” ponad 18% chłopców i 11% dziewcząt.

Mając na uwadze, iż grupa rówieśnicza może wywierać silny wpływ na stosunek swoich członków do norm społecznych, postanowiliśmy sprawdzić, jaki jest w opinii badanych stosunek ich najbliższych kolegów do niektórych norm społecznych. Badanym uczniom zadaliśmy pytanie: „co Twoi koledzy myślą o: chodzeniu na wagary, bójkach z innymi, niszczeniu cudzego mienia (np. w szkole lub w drodze do domu), kradzieżach, piciu alkoholu, paleniu papierosów, używaniu narkotyków?”

Pytanie o wagary jest w istocie pytaniem o stosunek do obowiązków szkolnych. Połowa respondentów sądzi, iż ich koledzy są zdecydowanie przeciwni (13,5%) lub przeciwni (36,6%) chodzeniu na wagary; oznacza to równocześnie, że połowa uczniów sądzi, że ich koledzy są zwolennikami wagarowania.

W ostatnich latach jesteśmy świadkami narastającej przemocy w szkole i poza nią. W wielu szkołach, w drodze do szkoły i ze szkoły uczeń nie może czuć się bezpiecznie. Narastająca fala agresji obejmuje swoim zasięgiem coraz większą liczbę szkół i młodzieży. Uczniowie coraz częściej stają się obserwatorami lub ofiarami rozlewającej się fali przemocy. Dlatego zapytaliśmy młodych zielonogórczan o to, co sądzą ich koledzy o bójkach z innymi. W opiniach młodzieży 27% ich kolegów jest przeciwnych bójkom, a 38% raczej przeciwnych. Oznacza to, że 35% nie dostrzega zła w takim sposobie rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Jest to kolejny przyczynek do stwierdzenia, iż szkoła nie jest wolna od przemocy.

Agresja może być skierowana nie tylko na inne osoby, ale również na różne przedmioty. Dlatego zapytaliśmy uczniów o to, co myślą ich koledzy

o niszczeniu cudzego mienia w szkole lub poza nią. Co prawda ponad 77% uczniów informuje, że ich koledzy są zdecydowanie przeciwni lub raczej przeciwni takim zachowaniom, ale oznacza to, że prawie 23% ma odmienne opinie w tej sprawie.

A co sądzą koledzy badanych uczniów o kradzieżach? Respondenci sądzą, że większość ich kolegów nie popiera takich zachowań: 66,6% jest „zdecydowanie przeciwnych”, 19,7% „raczej przeciwnych”. W opinii badanych zdecydowanych zwolenników kradzieży jest wśród ich kolegów prawie 9% i prawie 5% takich, którzy nie są przeciwni takiej formie zdobywania dóbr.

Wokół szkół prowadzą swą działalność dilerzy narkotyków. Zagrożenie narkotykami w badanej przez nas grupie wiekowej jest znaczne, stąd nasiloną aktywność dilerów poszukujących nowych klientów wśród nastolatków. Jak wynika z badań prowadzonych w Zielonej Górze, zagrożenie narkotykami i innymi używkami ma tendencję nasilającą się (por. Rybczyńska 2001). Co sądzi się na temat używania narkotyków, palenia papierosów czy też picia alkoholu w gronie rówieśniczym zielonogórskich gimnazjalistów? Większość kolegów badanych uczniów jest „zdecydowanie przeciw” (77,9%) lub „raczej przeciw” (10,9%) używaniu narkotyków. Oznacza to, że ponad 11% ma odmienne opinie (w tym 4,7% „raczej nie sprzeciwia się” i 6,6% „nie sprzeciwia się”). Opinie na temat picia alkoholu oraz palenia papierosów są zbliżone. Ponad 70% jest z „zdecydowanie” lub „raczej” przeciwnych picciu alkoholu i paleniu papierosów, pozostali „raczej nie są przeciwni” lub „nie są przeciwni”. Nieco większa tolerancja dotyczy picia alkoholu niż palenia papierosów.

Interesowało nas również, czy płeć różnicuje opinie na temat omówionych zachowań? Czy opinie dziewcząt są bardziej tolerancyjne, czy przeciwnie — bardziej rygorystyczne? Dziewczeta i chłopcy mają takie same opinie na temat chodzenia na wagary i palenia papierosów. Dziewczeta są nieco większymi przeciwniczkami picia alkoholu niż chłopcy, wśród nich jest także dwa razy mniej takich, które nie są przeciwnie picciu, ale różnica nie jest istotna statystycznie. Pozostałe opinie dziewcząt i chłopców na temat wyszczególnionych zachowań różnią się istotnie statystycznie. Dziewczeta są częściej przeciwnie i rzadziej niż chłopcy nie są przeciwnie używaniu narkotyków. Jest to zachowanie, dla którego średnia zarówno w grupie dziewcząt (1,32) jak i chłopców (1,49) jest najniższa¹, co oznacza, że zachowanie to ma najwięcej przeciwników. Dziewczeta znacznie częściej są przeciwnie agresji skierowanej na inne osoby; wśród nich jest trzykrotnie mniej takich, które nie są przeciwnie siłowemu rozwiązywaniu problemów. W zbiorowości dziewcząt jest również więcej takich, które są przeciwnie niszczeniu cudzego mienia i mniej takich, które przeciwnie nie są. Prawie trzy czwarte dziewcząt i nieco powyżej 57%

¹ Im średnia bliższa 1, tym bliżej opinii „są zdecydowanie przeciwni”; im bliższa 4, tym bliżej opinii „nie są przeciwni”.

chłopców jest zdecydowanie przeciwnych kradzieżom; nie sprzeciwia się im 4,5% dziewcząt i 13,8% chłopców.

Na podstawie analizy czynnikowej ustaliliśmy, że opinie o różnych zachowaniach tworzą jeden czynnik, dlatego utworzyliśmy indeks nastawienia do norm kręgu koleżeńskiego badanych nastolatków. Aby ustalić, czy nastawienie rówieśników do norm sprzyja akceptacji norm przez badanych, zadaliśmy im kilka pytań, które będą pomocne przy próbie ustalenia interesującej nas zależności. Zapytaliśmy nastolatków, czy spędzając wolny czas w mieście lub centrach handlowych, wyludniają od przechodniów różne rzeczy lub kradną coś od czasu do czasu, oraz o to, czy spędzając wolny czas na placach, na ulicy (podwórku) lub w parku postępują w ten sposób, że wyludniają od przechodniów różne rzeczy, czekają na okazję, by zrobić coś zakazanego, piją alkohol i palą papierosy, śmieją się z przechodzących ludzi?

Tabela 2

Opinie o wybranych zachowaniach grup rówieśniczych

Miejsce spędzania czasu wolnego	Rodzaje zachowań	Badani	Odpowiedzi w %			
			zdecyd. tak	raczej tak	raczej nie	zdecyd. nie
W mieście, centrach handlowych	wyludzanie różnych rzeczy od przechodniów	chłopcy	3,3	3,8	8,2	84,6
		dziewczeta	1,5	0,7	4,5	93,3
	kradzieże	chłopcy	3,3	3,3	7,7	85,7
		dziewczeta	0,0	0,7	2,2	97,0
Na placach, ulicy lub w parku	wyludzanie różnych rzeczy od przechodniów	chłopcy	4,6	4,1	11,7	79,6
		dziewczeta	0,0	0,8	4,5	94,7
	oczekiwanie okazji, by zrobić coś zakazanego	chłopcy	6,7	13,8	20,5	59,0
		dziewczeta	0,0	5,3	16,9	77,8
	picie alkoholu, palenie papierosów	chłopcy	6,1	8,7	11,7	73,5
		dziewczeta	0,8	3,8	15,6	79,8
	wyśmiewanie przechodzących ludzi	chłopcy	10,3	16,4	28,7	44,6
		dziewczeta	6,5	19,0	36,9	37,6

Odpowiedzi respondentów mogą świadczyć o ich stosunku do takich norm, jak norma zalecająca uczciwość (wyludzamy różne rzeczy, od czasu do czasu coś kradniemy), norma nakazująca posłuszeństwo wobec rodziców (czekamy na okazję, by zrobić coś zakazanego), norma wskazująca na konieczność okazywania szacunku innym ludziom (śmiejemy się z przechodzących ludzi), norma nakazująca dbanie o własne zdrowie (pijemy alkohol, palimy papierosy). Większość respondentów akceptuje wymienione normy społeczne, pewna część ich nie akceptuje. Najliczniejsi są ci, którzy informują o tym, że śmieją się z innych ludzi – 34%. Ponad 14% badanych twierdzi, że czeka na okazję, aby zrobić coś zakazanego, 12%, że pije alkohol i pali papierosy, ok. 6%, że wyludza różne rzeczy od przechodniów, a ponad 4%, że będąc w mieście kradnie coś od czasu do czasu. Tylko norma nakazująca szacunek dla innych ludzi jest akceptowana w jednakowym stopniu przez dziewczeta

i chłopców, pozostałe normy są w większym stopniu akceptowane przez dziewczęta. Chłopcy częściej informują o tym, że je naruszają.

Tabela 3

Korelacja między nastawieniem do norm kręgu koleżeńskiego a opinią na temat własnych zachowań

Miejsce spędzania czasu wolnego	Informacje o zachowaniach	Współczynnik korelacji ro Spearmana*		
		wszyscy	chłopcy	dziewczęta
W mieście, centrach handlowych	wyłudzamy różne rzeczy	0,204	0,213	0,176
	od czasu do czasu coś kradniemy	0,249	0,226	0,225
Na placach, ulicy lub w parku	wyłudzamy różne rzeczy	0,330	0,408	0,225
	czekamy na okazję, by zrobić coś zakazanego	0,389	0,418	0,337
	pijemy alkohol, palimy papierosy	0,467	0,410	0,510
	śmiejemy się z przechodzących ludzi	0,368	0,356	0,392

* korelacja jest istotna na poziomie 0,01

Wymienione opinie o zachowaniach są skorelowane w stopniu słabym lub umiarkowanym z nastawieniem do norm kręgu koleżeńskiego (tabela 3). Im bardziej koledzy badanych uczniów przeciwstawiają się naruszaniu norm, tym rzadziej uczniowie informują o ich łamaniu. Można zaobserwować, iż niektóre korelacje są silniejsze w zbiorowości chłopców (np. między nastawieniem do norm kręgu koleżeńskiego a czekaniem na okazję, by zrobić coś zakazanego, wyłudzeniem różnych rzeczy od przechodniów), a inne w zbiorowości dziewcząt (np. między nastawieniem do norm kręgu koleżeńskiego a informacjami o takich zachowaniach, jak wyśmiewanie się z przechodzących ludzi, picie alkoholu lub palenie papierosów).

Wnioski

Przyjaciele i koledzy badanych nastolatków odgrywają znaczącą rolę w ich życiu, ale nie można stwierdzić, iż rola rodziny jest mało znacząca. Ze swoimi problemami młodzież zwraca się zarówno do przyjaciół, jak i do rodziców, częściej do jednych bądź drugich w zależności od nurtujących ją problemów. Matka jest dla większości respondentów obojga płci osobą, na której zawsze mogą polegać. Połowa respondentów wskazała, iż taką osobą jest ojciec lub przyjaciel (chłopcy częściej wskazywali ojca, dziewczęta przyjaciela jako osobę, na której można polegać).

Normy grupowe w większym stopniu obligują chłopców niż dziewczęta i oni też są bardziej skłonni do relegowania z grupy osób tych norm nieprzestrzegających. Mimo opinii młodzieży, iż nieprzestrzeganie norm na ogół nie grozi sankcją pozbawienia członkostwa w grupie, można zaobserwować

zależność między nastawieniem do norm kręgu koleżeńskigo oraz akceptacją norm przez badanych gimnazjalistów. Jeśli krąg koleżeński badanych gimnazjalistów akceptuje normy, to nastawienie respondentów do norm jest pozytywne.

Literatura

- BRONFENBRENNER U. (1970), Czynniki społeczne w rozwoju osobowości, cz. II, „Psychologia wychowawcza” t. XIII, nr 2.
- BUDREWICZ I. (1997), Środowiskowe uwarunkowania zachowań przestępczych nieletnich dziewcząt, Bydgoszcz.
- FUSZARA M. (1994), Rodzina w sądzie, Warszawa.
- HARRIS J. R. (1998), Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego, Łódź.
- HURLOCK E. B. (1985), Rozwój dziecka, Warszawa.
- KUMIK E. (1997), Grupa rówieśnicza środowiskiem wychowawczym, [w:] Środowisko wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych. Studia z pedagogiki społecznej, red. J. A. Pielkova, Słupsk.
- ŁACIAK B. (1995), Dziewczynki i chłopcy w relacjach społecznych, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1-2.
- PILIKIEWICZ M. (1974), Normy i sankcje grupowe. Mechanizm kontroli zachowań jednostki przez grupę, NURT „Oświata i Wychowanie” nr 11/16.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., WŁODARSKI Z. (1994), Psychologia wychowawcza, Warszawa.
- RYBCZYŃSKA D. (2001), Dynamika zjawiska narkomanii w rejonie pogranicza zachodniego [w:] Wychowawca i środowisko lokalne w paradygmacie wychowania XXI wieku. Konferencja Naukowo-Metodyczna. Materiały pokonferencyjne, Zielona Góra.
- SKORNY Z. (1976), Proces socjalizacji dzieci i młodzieży, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J. (1970), Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa.

ELŻBIETA PAPIÓR

Universität zu Zielona Góra

ZUR ROLLE EINER ALTERSGENOSSENGRUPPE IM LEBEN DER SCHÜLER*Zusammenfassung*

Der natürliche Weg der gesellschaftlichen Aktivierung der Kinder und Jugendlichen sind Gruppen der Altersgenossen – besondere Gemeinschaften, denen mit bestimmten Gesellschaftskreisen verbundene Personen der gleichen Alterskategorie angehören. Die Gruppen der Altersgenossen befriedigen verschiedene Bedürfnisse ihrer Mitglieder, wie das Bedürfnis der Anerkennung, Sicherheit, Akzeptanz, Angehörigkeit einer Gruppe, und das Bedürfnis des Anknüpfens der Gesellschaftskontakte, Meinungs- und Anschauungsaustausches; sie ermöglichen neue gesellschaftliche Erfahrungen zu gewinnen, lassen zusammenwirken, gemeinsam Beschlüsse bei den Sachen fassen, welche die Gruppe betreffen. Sie begrenzen auch egozentrische Einstellung. Keine Teilnahme an der Gruppe im Jugendalter hat ungünstige Folgen für die Entwicklung, verursacht das Gefühl der Minderwertigkeit, was das Anknüpfen der gesellschaftlichen Kontakte stört.

Zum Gegenstand der Forschung wurden Jugendgruppen im gleichen Alter. Die Untersuchungen wurden unter Schülern der ersten Gymnasialklassen durchgeführt. Sie hatten u. a. zum Ziel, gesellschaftliche Kontakte in Altersgenossengruppen zu erkennen, sowie auch die Rolle, die sie im Leben der Schüler erfüllen und Art und Weise, auf die sie die Einstellung zu den gesellschaftlichen Normen gestalten. Diese Untersuchungen haben einen Panelcharakter. Es wurden hier die Ergebnisse der ersten Etappe präsentiert. Die nächste wird durchgeführt, wenn die von uns befragten Gymnasiasten die Schüler der dritten Klasse geworden sind.

Freunde und Kollegen der befragten Teenager spielen eine bedeutende Rolle in ihrem Leben. Mit ihren Problemen wenden sie sich sowohl an ihre Freunde als auch Eltern, je nach der Art der Probleme. Für die meisten der Befragten ist die Mutter diejenige Person, auf die sie sich verlassen können. Die Hälfte der Untersuchten zeigte, dass auch Vater oder Freund solch eine Person sein kann.

Man kann auch eine Relation zwischen den Normen des Freundeskreises und der Akzeptanz der Normen von den untersuchten Gymnasiasten beobachten. Werden die Normen im Freundeskreis akzeptiert, so ist die Einstellung der Untersuchten zu den Normen positiv. Und umgekehrt: das Fehlen an Akzeptanz mancher Normen unter Altersgenossen der befragten Schüler verursacht ihre negative Einstellung zu diesen Normen.

EMILIA PAPRZYCKA
Uniwersytet Zielonogórski

KULTUROWY WZÓR URODY MŁODZIEŻ GIMNAZJALNA WOBEC WSPÓŁCZESNEJ ESTETYKI CIAŁA

Obowiązująca współcześnie moda lansująca smukłą sylwetkę wpłynęła na zmianę spojrzenia na człowieka. To, co kiedyś było świadectwem piękna i dostatku, czyli obfite kształty, przestało zachwycać. Idea „szczupłe jest lepsze” zyskała w dzisiejszej kulturze taką moc, że osobom szczupłym przypisywane są takie cechy, jak perfekcja, ambicja, zdolność do samokontroli i dyscypliny. Trudno określić, jak dalece ideał ten jest przejściową modą, a jak dalece trwałym wzorem kulturowym, który — póki istnieje — ma duże znaczenie dla kształtowania się tożsamości młodych ludzi.

Opracowanie to odwołuje się do zachowań inspirowanych modą. Składa się z dwóch części. Pierwsza to rozważania o kulturowym wzorze urody i jego zmianach na przestrzeni epok. Druga część to próba uchwycenia wpływu tego wzoru na stosunek do własnego wyglądu młodzieży gimnazjalnej. Badanie wpływu kulturowego wzoru urody na stosunek do własnego ciała młodzieży gimnazjalnej wydaje się uzasadnione, ponieważ koncentracja na własnym ciele oraz potrzeba wzorców to zjawiska charakterystyczne zarówno dla dziewcząt, jak i dla chłopców w okresie adolescencji.

Kulturowy wzór urody

Historia życia każdej jednostki jest przede wszystkim historią przystosowywania się do wzorów i zasad przekazywanych przez tradycje społeczności, w której żyje (Benedict 1966, s. 64). Każda kultura rządzi się określonymi zasadami. Zachowania, które służą rozwojowi jednostki i rozwojowi społeczeństwa jako całości oraz zachowania, które umożliwiają przetrwanie i nadają sens istnieniu, są wzmacniane i rozwijane z pokolenia na pokolenie. Z biegiem czasu coraz bardziej precyzyjnie określone są przepisy pożądanych dla danej kultury zachowań człowieka. Funkcjonują one jako uwarunkowane kulturowo wzory zachowań, a ich realizowanie umożliwia przystosowanie się do życia w określonej grupie społecznej.

Wzory kultury są składnikami świata obiektywnego, który jednostka poznaje, wartościuje, opanowuje oraz praktycznie realizuje, respektując jego postulaty. Odrębność grupy wyznacza wzór kultury realizowany w co-

dziennych zachowaniach. W literaturze rodzimej odnotowujemy utożsamianie wzoru kultury z kulturowym wzorem. Żygulski wyjaśnia wzór kulturowy jako „każdą prawidłowość, normę, określoną powtarzającą się formę, w jakiej przejawiają się i funkcjonują rzeczy, znaki, zachowania oraz ich kompleksy, dobra kompleksowe” (Żygulski 1975, s. 123). Wzór kulturowy to pewien standard osobowy, obyczajowy, etyczny, estetyczny itp. uznany za godny naśladowania w danej społeczności. Jest on zmienny w czasie i przestrzeni. Odgrywa istotną rolę m.in. w kształtowaniu się tradycji danej grupy społecznej i w procesach wychowawczych. Wzór kulturowy złożony z elementów maksymalnie pozytywnych nazywa się ideałem kulturowym (*Wielka internetowa...* 2001). Wzór kulturowy urody to pewien — zmienny w czasie i przestrzeni — standard estetyczny cielesnej sylwetki człowieka dorosłego uznany za godny do naśladowania w danej społeczności.

Kulturowy wzór urody wpływa na rodzaj stosowanych ćwiczeń fizycznych, które mają sprzyjać jego urealnianiu, oraz zabiegów kosmetycznych podporządkowanych zachowaniu urody (Hajduk 2001, s. 143). Wzory są upowszechniane za pomocą form publicystycznych, artystycznych, środków masowego przekazu. Rezultatem upowszechniania kulturowego wzoru urody jest moda.

Moda pozostaje we wzajemnych relacjach z normami estetycznymi, etycznymi, politycznymi. Związana jest nierozzerwalnie z ciałem, które stanowi nie tylko przedmiot, lecz również podmiot bezpośredniego postrzegania (Kuczyńska 1983, s. 170-171). Ingeruje ona we wszystkie dziedziny życia dotyczące sposobu postępowania, myśli i zainteresowań człowieka, kształtowania ludzkiego ciała, sposobu poruszania się (König 1979, s. 41).

Wzór modny powinien się reklamować łatwością naśladowania. Łatwość przyswojenia jest jedną z podstawowych cech stanowiących o jego istocie. Istnieją oczywiście różne stopnie łatwości, zależnie od adresata, do którego wzór jest kierowany. Z drugiej strony, aby wzór był autentycznie akceptowany, musi być niezwykle, trudny do opanowania i przyswojenia, musi być wzorem do „zdobycia” (Kuczyńska 1983, s. 170). Współcześnie modny ideał szczupłej i zadbanej sylwetki zdaje się łączyć te dwa wymogi. Dzięki popularyzowanym dietom i zabiegom odchudzającym zdaje się łatwy w naśladowaniu, jest jednak dla wielu kobiet trudny „do zdobycia”.

Rozważania o modnym wyglądzie w ujęciu historycznym

W każdym kręgu kulturowym, w każdej epoce różne są wyobrażenia o ideale piękna. Kryteria piękności zmieniają się z biegiem historii; nie zmienia się chęć spełniania tych kryteriów.

Ciało to medium kultury, przekonuje Susan Bordo. To, co jemy, w co się ubieramy, codzienne rytuały związane z pielęgnacją naszego ciała, zmieniając się w zależności od warunków społecznych, określonej kultury, zmieniają

i kształtują samo ciało. Ciało (zarówno jego znaczenia, jak i wygląd) zmienia się w zależności od aktualnej mody, dostępu do określonego rodzaju pożywienia, diety, higieny, praktyk medycznych, wiedzy na temat seksualności, dostępu do antykoncepcji (Kowalczyk 2002).

Prezentowany opis zmian wymogów dotyczących wzoru urody na przestrzeni wieków jest ujęciem bardzo ogólnym i stanowi tylko pewien zarys problematyki. Rozważania poniższe ujęto w kontekście definicji kulturowego wzoru urody E. Hajduka. Kulturowy wzór urody obejmuje zdaniem tego autora rodzaj stosowanych ćwiczeń fizycznych, które mają sprzyjać jego urealnianiu, oraz zabiegów kosmetycznych podporządkowanych zachowaniu urody (Hajduk 2001, s. 143). Prowadzone rozważania są rozwinięciem tezy, że dbałość o atrakcyjny wygląd zawsze wymagała „poświęcenia i wyrzeczeń”, a bycie modnym łączyło się z dostosowywaniem do ogólnych trendów. Wymogi te jednak nie były tak bardzo opresyjne, jak dziś, a osiągnięcie pożądanego wyglądu nie łączyło się z takimi gratyfikacjami, jak współcześnie, obecnie bowiem zgrabna sylwetka i smukłe ciało nie tylko zaczęły być oznaką piękna i zdrowia, ale stały się także rodzajem przepustki do lepszego życia.

Opisy piękna cielesnego z poszczególnych epok nasuwają refleksję, że poprzez wieki ideał ciała mężczyzny był niemal niezmienny. Za urodziwe uchodziło harmonijnie zbudowane i umięśnione ciało. Szczupłe, pozbawione mięśni, blade ciała należały zwykle do „nieudaczników”. Muskularne ciało stanowiło zwykle symbol fizycznej pracy, przyporządkowana mu była nieskomplikowana osobowość i niska kultura (Gromkowska 1999A, s. 192). Ideał sylwetki kobiecego ciała ulegał ewolucji zgodnie ze zmieniającymi się poglądami na rolę kobiety w społeczeństwie.

W antycznej Grecji kładziono nacisk na piękne ciało. W czasach tych ceniono obfite kształty kobiety, tłuszcz bowiem stanowił wówczas „rezerwę” na czasy nieurodzaju lub klęski. Posąg Wenus z Milo wskazuje, że ideałem starożytnych Greków były wysokie i masywnie zbudowane kobiety. Świadczą o tym pełne kształty bogini miłości: 112-98-116 centymetrów, przy wzroście 204 centymetrów (za Uramowska-Żyto 1996, s. 13). Umiłowanie atletycznego ciała męskiego przez starożytnych Greków widoczne jest w malowidłach i rzeźbach (Gromkowska 1999A, s. 201). Grecy, podobnie jak Egipcjanie, bardzo dbali o osiągnięcie atrakcyjnego wyglądu. Wiele czasu poświęcali zabiegom higienicznym i kosmetycznym. To właśnie od greckiego słowa *kosmetikos* — oznaczającego zdobienie, strojenie — pochodzi wyraz *kosmetyka*. Również w Grecji po raz pierwszy wyodrębnił się zawód, którego przedstawiciele zajmowali się wyłącznie kosmetyką. Byli to wykształceni przez lekarzy i kapłanów niewolnicy, którzy odpowiedzialni byli za pielęgnowanie ciała i urody greckich obywateli. Sfera usług w zakresie dbania o urodę ciała była bardzo rozwinięta. W łaźniach poza basenami kąpielowymi i wannami z bieżącą wodą znajdowały się biblioteki, sale masażu, gabinety kosmetyczne, zakłady fryzjerskie oraz sale gimnastyczne. W starożytnym Rzymie kobiety przywiązywały ogromną wagę do pielęgnowania urody. Znane im były nie

tylko szminki, maści i pudry, ale także różne sposoby rozjaśniania włosów oraz barwienia paznokci. Nade wszystko ceniono wówczas jasną, lśniąca skórę, którą panie starały się jeszcze bardziej rozjaśnić za pomocą środków wybielających (*Historia makijażu...* 2001).

Starożytni początkowo nie rozróżniali rodzajów postaci piękna, zmysłowego i duchowego, piękna formy i treści. Przyjmowali, że w każdym pięknie jest zarówno pierwiastek zmysłowy, jak i duchowy. Dopiero Platon od piękna zmysłowego oddzielił duchowe i idealne. Wieki średnie rozróżnienie platońskie nie tylko przyjęły, ale uczyniły aksjomatem swej estetyki. Zakres piękna wykraczał w średniowieczu podwójnie poza piękno zmysłowe: obejmował piękno duchowe, rozumiane prawie wyłącznie jako piękno moralne, ale piękno obejmowało również piękno nadziemskie, najprawdziwsze, najdoskonalsze, wobec którego znikome jest piękno zmysłowe.

Ten transcendentalizm estetyczny, przyjmujący, że prawdziwym pięknem jest piękno bezpośrednio niedostępne, stanowił szczególną tezę średniowiecznej estetyki. Dla niektórych myślicieli średniowiecza piękno cielesne przestawało wręcz być pięknem wobec duchowego i idealnego (Tatarkiewicz 1989, s. 256-262). W wiekach średnich kult ciała stracił więc rację bytu. W Europie panowała asceza, odślanianie ciała — tak powszechne w starożytności — stało się wręcz hańbą, a jego pielęgnowanie uznano za oznakę próżności. Na temat upiększania ciała istnieje niewiele danych, ponieważ niedoskonałości urody panie retuszowały i korygowały w zaciszu swoich komnat.

Ideał kobiecej urody w epoce feudalnej ucieleśniała, począwszy od XII wieku, słynna Ewa z katedry w Autun, blondynka o jasnej cerze, wielokrotnie opisywana w utworach literackich i filozoficznych. W tamtych czasach, kiedy życie upływało w częstym kontakcie z przyrodą, cery ogorzałe, częściej spotykane, nie cieszyły się uznaniem. W *Opowieści o Wiolecie* kobieta idealna opisana jest następująco: „Ciało wdzięczne i powabne. W biodrach wysmukłe i zgrabne. Postać zatem szczupła, kibić wiotka: Pas lędźwie nisko otaczał, Piękną figurę zaznaczał. Włos lśniący, w kędziorach drobnych, z barwy był złotu podobny” (Pernoud 1990, s. 101-103).

W okresie odrodzenia — w związku z powrotem zachwyty nad pięknem ciała ludzkiego — wzrasta zainteresowanie sztuką upiększania. Na szczególną uwagę zasługuje obowiązująca w XV wieku estetyka manieryczna. Ubiory cechowała wówczas wymyślność, dziwactwo i ekstrawagancja. Nawet mężczyźni nosili stroje wielobarwne i asymetryczne. Obuwie było bardzo wydłużone, często aby móc się poruszać, jego spiczaste zakończenie trzeba było przywiązywać do kolan. W XV wieku te nadmiernie wydłużone kształty dawano stopom także w zbroi. Stroje były niepraktyczne, nawet niebezpieczne. Ubrania niewiele się liczyły z kształtami ludzkimi. Wcięcie w pasie było umieszczone znacznie wyżej, niż tego wymaga budowa człowieka. W tym samym czasie zostały też wymyślone treny, które wlokły się po ziemi albo musiały być noszone przez służbę. Ubrania głowy kobiecej, kornety i woale

były tak wysokie i szerokie, że utrudniały, a niekiedy uniemożliwiały przejście przez drzwi (Tatarkiewicz 1991, s. 40).

W wieku XVII i XVIII nawrót do kultu piękna fizycznego najlepiej odzwierciedlają obyczaje panujące na dworze francuskim do czasu Wielkiej Rewolucji. W tym okresie triumfy święciło wszystko, co przeciwne naturze. Korygowano, upiększano, malowano i sznurowano, co tylko się dało. Podstawowym środkiem kosmetycznym rokoko był puder. Pudrowano sobie nie tylko twarz, ale też dekolt, ramiona, dłonie, a nawet peruki. Co ciekawe, pudru używały nie tylko damy, ale również mężczyźni i dzieci. Nakładano go, by nadać licu modną błądź, ukryć oznaki starzenia się, zmarszczki oraz siwe włosy.

W okresie baroku wizerunek urody kobiety był jednolity, chociaż czasem można zauważyć w nim odchylenia od reguły. Zarówno malarze, jak i poeci przedstawiają kobietę jako postać zachwycającą widza swoją pulchnością. Dostarczała ona rozrywki mężczyznom i była pozbawiona cnót duchowych, które dominowały w okresie renesansu.

Po rewolucji francuskiej w 1789 roku rozpoczęły się największe społeczne przemiany, jakie do tej pory przeżyła Europa. Wszystko, co w zakresie ideału urody ceniła klasa panująca, czyli arystokracja, popadło w niełaskę. Zniknęły peruki, gorsety i sznurowane staniki, olbrzymie krynoliny i buty na obcasie. Róż, puder, szminki i pomada, bez których jeszcze niedawno nie mogła się obyć żadna dama, zaczęły uchodzić za wulgarne, a w niektórych krajach nawet za nielegalne. Uchwały parlamentu angielskiego i edykty cesarskie w Austrii wprowadziły zakaz używania szminek. Kokieteria „czasów elegancji” minęła bezpowrotnie. Kobieta miała być przede wszystkim dobrą panią domu, kochającą żoną i troskliwą matką.

Wzorem kobiecej urody pierwszej połowy XIX wieku była kobieta naturalna i skromna. Bardzo ważnym elementem kobiecej urody stał się dekolt, który poddawano rozmaitym zabiegom kosmetycznym, ponieważ świeżość skóry w tym miejscu była równie ważna jak ładna cera. Pudrowano go i rozjaśniano, a nawet podkreślano żyłki, pociągając je leciutko niebieskim barwnikiem, aby skóra wyglądała na jeszcze bardziej delikatną (*Historia makijażu...* 2001). W dziewiętnastym wieku naczelnym oczekiwaniem wobec kobiety z klasy średniej i wyższej było podobać się. Ale jak pisze Sławomira Walczewska w książce *Damy, rycerze i feministki*, o tym czy kobieta się podoba, czy nie, decydowały nie tylko regularne rysy czy zgrabna figura, ale przede wszystkim „ułożenie”, czyli odpowiedni sposób zachowania. Najbardziej pożądanym efektem takiego podobania się było małżeństwo. Wiedza kobiet o własnym ciele i jego funkcjach uchodziła za nieobyczajną. Inną postawę prezentowały emancypantki, które opierając się naciskom otoczenia przyczyniły się do zmiany mody kobiecej i poszerzenia zakresu swobody cielesnej. Nosiły luźne suknie, mniej krępujące ciało, obcinały włosy. Rozluźnienie rygorów dotyczących tego, jak wypada kobiecie wyglądać i jak należy się zachowywać,

miało jednak wyraźne granice. Granicą swobody cielesnej było traktowanie ciała jako źródła przyjemności (Walczeńska 2000, s. 18-23).

W wieku XX oprócz zmian w modzie (skrócenie długości sukien) zasadniczym zmianom podlegała również cała kobieca figura. Wysmukła linia, przy której widać wyraźnie naturalne krągłości ciała, następnie stopniowe „wyciąganie” sylwetki, przede wszystkim pod wpływem regularnej gimnastyki szkolnej dla kobiet¹, wydłużenie uda i w końcu trwała opalenizna skóry, rezultat coraz częstszego przebywania na świeżym powietrzu, sprawiły, że ideał urody kobiecej XX wieku różni się zasadniczo o obowiązujących wcześniej (König 1979, s. 275-276). W latach dwudziestych moda na kobiety o pełnych kształtach ustąpiła miejsca sylwetkom szczupłym, kościstym, o płaskich piersiach.

Moda pozostaje we wzajemnych relacjach z normami estetycznymi, etycznymi i politycznymi. „Damska moda na chłopczyce lat trzydziestych harmonizowała z obyczajowymi nakazami zachowań bezceremonialnych, lekko wyzywających” (Kuczyńska 1983, s. 31). W późnych latach trzydziestych i czterdziestych nastąpiło odejście od popularyzowania szczupłych sylwetek. Uważa się, że związane to było z wychodzeniem Ameryki z kryzysu, czego konsekwencją był łatwy dostęp do pieniędzy i żywności. Dzięki rozwojowi nowoczesnych technologii powstało wiele nowych produktów kosmetycznych i rozpoczęła się moda na twarz umalowaną. Panie i panowie zaczęli czerpać wzorce z kina, które stało się tanią i powszechnie dostępną rozrywką. W dziedzinie mody i urody młode pokolenie kobiet zaczęło wzorować się na najpopularniejszych gwiazdach filmowych. To właśnie największe osobowości ze świata filmu stały się wzorami do naśladowania.

W latach pięćdziesiątych ideałem była kobieta o pełnych kształtach. Uosobieniem tego ideału były Marilyn Monroe, Jayne Mansfield, Esther Williams (Wolska 1999, s. 107). Pojawiły się też wyraźne wytyczne odnośnie do wyglądu ciała mężczyzny, który musiał mieć wyraźną muskulaturę. Od drugiej połowy XX wieku zaczęły się zmieniać przekonania dotyczące sposobu odżywiania. Pojawiła się moda na pokazowe zdrowie, sprężystą i prostą sylwetkę, na opaloną przez słońce skórę, zarówno u mężczyzn, jak i u kobiet. A tam, gdzie przyroda nie pozwala na osiągnięcie tej opalenizny w sposób naturalny, używa się do pomocy pudru, kremu samoopalającego, kwarcówki. Modna też zaczęła być także sportowa sprawność i zahartowanie, tak u mężczyzn, jak i u kobiet (König 1979, s. 41).

Dekada lat sześćdziesiątych przeszła do historii jako pogoń za wiotką figurą Twiggy i szczupłą sylwetką Jane Fondy. Kobiety miały być szczupłe i coraz szczuplejsze, wiotkie, z absolutnie płaskim brzuchem i niewielkim

¹ Regularną gimnastykę szkolną dla kobiet wprowadzono po raz pierwszy w drugiej połowie XIX wieku. Była ona do tej pory ograniczana, ponieważ kobiety ze względu na swoją anatomię i fizjologię uznawane były za „niezdolne do uczestniczenia w aktywnych ćwiczeniach fizycznych” (Gromkowska 1999A, s. 202).

biustem. Ideał męskiego ciała pozostawał bez zmian (Gromkowska 1999B, s.175). W latach siedemdziesiątych wzorem były kobiety szczupłe, kontrolujące swoją wagę. Ciało mężczyzny miało w tych czasach zdrowo wyglądać w wyniku uprawiania różnych sportów (joggingu i pływania). Lata osiemdziesiąte — jak pisze Gromkowska — „rozkochały się” w umiśnionym ciele mężczyzny, który w epoce końca wieku zaczął trenować na siłowni, wypracowując modny w niektórych środowiskach wygląd atlety. Pożądany wzór urody kobiecej symbolizuje lalka Barbie, wzór jednak niemożliwy do osiągnięcia, obliczono bowiem, że gdyby Barbie była żywą kobietą, to przy wzroście 204 centymetrów ważyłaby 54 kilogramy (Beryt 1997, s. 20).

W latach dziewięćdziesiątych kobiety nadal obowiązywał kult szczupłości, wsparty zajęciami na siłowni, mającymi na celu wzmocnienie i rozwinięcie kobiecych mięśni. Zarówno idea „fitness”, jak i obowiązująca idea „zdrowia” wpłynęły na to, że obecnie obowiązujący ideał urody to kobieta szczupła ale „jędrna, gibka z delikatnie zaznaczonym tonusem mięśni” (Gromkowska 1999A, s. 204-205). Takie ciało, jak się wierzy, jest nośnikiem nieprzemijającej młodości, radości, aktywności i zdrowia. Szczupłe i wysportowane ciało kobiety staje się symbolem higienicznego i pożądanego stylu życia. Sugeruje siłę woli, energię, zdolność do kształtowania swojego życia oraz kontrolowaną seksualność (Bordo 1993, s. 195). Kultura popularna dostarcza dowodów na to, że takie ciało jest atrakcyjne, piękne, naturalne i zdrowe.

Naomi Wolf twierdzi, że kulturowa fikcja dotycząca kobiecej szczupłości pojawiła się, gdy kobiety uzyskały prawa wyborcze i coraz bardziej zaczęły się uwalniać od starych, krępujących wzorców kobiecości (za: Kowalczyk 2002A, s. 26). Według feministycznych badaczek wzór szczupłego ciała popularny jest zwłaszcza wtedy, gdy kobiety rozwijają swe aspiracje w sferze publicznej i wiąże się z próbą ograniczania ich władzy w tej sferze (Melosik 1999A, s. 165). Dyskurs feministyczny atakuje wywierany na kobietę przymus zachowania sztucznie wiotkiej sylwetki; krytykuje też media, które przyczyniają się do fetyszyzacji i gloryfikacji wzorcowego kobiecego ciała. Ideał szczupłego ciała, według Bordo, wiąże się bowiem przede wszystkim z samodyscypliną wobec ciała, z kontrolowaniem emocji, głodu, seksualności — tradycyjnie konotowanych jako kobiece, a będących zagrożeniem w sferze publicznej, do której weszły kobiety pracując zawodowo i robiąc karierę. Zdaniem tej autorki, to, co zostaje też tradycyjnie zanegowane we współczesnym ideale kobiecej urody, to cechy związane z tradycyjną kobiecością i macierzyństwem (Bordo 1993, s. 210-212).

Współczesny wzór urody: „Najpiękniejsze jest ciało, na którym jest najmniej ciała”²

Zainteresowanie problemami cielesności jest przejawem ogólniejszych przemian kulturowo-cywilizacyjnych, przekształceń społecznych i ustrojowych, które współtworzą i preferują ideał człowieka silnego, sprawnego nie tylko umysłowo, lecz i fizycznie, wręcz szczącącego się umiejętnościami fizycznymi; ma być jak najdłużej zdrowy, młody, sprawny i gotów demonstrować swą siłę i możliwości. Wygląd, ciało staje się przedmiotem szczególnej troski i zabiegów udoskonalających. Dla wielu nabiera cech wartości samej w sobie (Kuczyńska 1983, s. 73-74).

„Obecnie ciało — jak pisze J. Maisonneuve (1995, s. 67) — zaczyna stawać się wartością naczelną, służącą człowiekowi jako narzędzie komunikacji, wyrazu, przyjemności. Zjawisko hołdowania ciału, zwane korporeizmem (od *corpore* – ciało), ujawnia się w wielu dziedzinach życia: religii, wychowaniu, sporcie, sztuce.

Zdaniem Baumana naprawdę radykalna zmiana w stosunku do ciała dokonała się, a właściwie dokonuje się dopiero w czasie, który nazywa on upłynnięciem nowoczesności. Instytucje, byty, które wydawały się wiecznotrwałe, zaczęły się zmieniać kilkakrotnie podczas naszego życia. Dzisiejsza formuła szczęścia oznacza kolekcjonowanie ciekawych, interesujących wrażeń, czasem nawet ryzykownych. Ciało musi być sprawne do przyjęcia tych doznań. Od każdego z nas zależy, czy wypracuje sobie ujmujące maniery, apetyczne ciało czy choćby styl, który sprawi, że będzie wyglądać interesująco. Kształt ciała, jaki dziedziczymy po rodzicach, w genach, nie jest oczywisty. Ciało przestało być dane, dziś ciało jest z a d a n e (Janowska 2001, s. 46-47).

Teksty kultury popularnej dostarczają dowodów na to, że warunkiem odniesienia sukcesu niemal w każdej dziedzinie jest współcześnie atrakcyjne ciało. W mass mediach istnieje przy tym tendencja do stawiania znaku równości między ciałem szczupłym i atrakcyjnym (Gromkowska 1999B, s. 177). Zgodnie z edukacją medialną ludzie szczupli są atrakcyjni seksualnie, potrafią osiągać sukcesy życiowe, są szanowani i akceptowani przez innych (Melosik 1999A, s. 89).

Naomi Wolf uważa, że współczesny mit piękna narzuca kobietom określone rodzaje zachowań. Mit piękna w dzisiejszym rozumieniu jest zdaniem Wolf wytworem naszych czasów. Wcześniej kobiety nie stykały się ciągle z obrazami, które pokazywały, jak powinny wyglądać. Rozwój tych obrazów autorka łączy z powstaniem tanich technik reprodukcyjnych: gdy w XIX wieku pojawiły się dagerotypy i rotograviury wzorów mody, a także reprodukcje dzieł sztuki, zaczęto rozpowszechniać wzorce kobiecej urody. Pojawiły się też reklamy wykorzystujące wizerunki pięknych kobiet oraz prasa kobieca. Z rozpowszechnieniem mediów w połowie XX wieku można łączyć powstanie

² K. Janowska, Wywiad z Baumanem.

zjawiska, które dziś N. Wolf nazywa terrorem piękna (Wolf 2000, s. 45). Jak zauważają współcześni badacze kultury, kobietę w środkach masowego przekazu identyfikuje się przede wszystkim z jej ciałem. Wydaje się, iż sensem i celem życia kobiety jest przede wszystkim dbanie o wygląd zewnętrzny. W analizie zagadnienia przedstawiania ideału ciała kobiecego w pismach kobiecych Izabela Kowalczyk zwraca uwagę, że to głównie te pisma kreują potrzeby dbania o swój wygląd, a tym samym dynamizują przemysł kosmetyczny. To właśnie czasopisma, w których sporą, jeśli nie większą, część zajmują reklamy, zdjęcia mody, porady kosmetyczne, przekazują swym czytelniczkom informacje, że najważniejszy jest ich wygląd, że należy o niego dbać, dążyć do zachowania młodego, szczupłego wizerunku. W skrócie przekaz, który czytelniczki mogą odebrać z tych komunikatów, brzmi: „Jesteś, bo wyglądasz”. Zdaniem Kowalczyk to wygląd dziś staje się podstawowym czynnikiem definiującym tożsamość (Kowalczyk 2002B, s. 17-18). Ciało staje się zwierciadłem i źródłem konstruowania tożsamości. Odpowiedzialność za jego nieadekwatność ponosi „właściciel”, cielesna niedoskonałość jest bowiem skorelowana z lenistwem i samopobłażaniem. Zadbane ciało wydaje się rezultatem samodyscypliny, kontroli i pracy, a czynności składające się na jego utrzymanie mają stanowić źródło przyjemności, wysokiej oceny i akceptacji (Gromkowska 1999B, s. 205). Kobiety, które nie ucieleśniają lansowanego wzorca piękna, zostają zdaniem N. Wolf skazane na niewidzialność (1991, s. 9).

Jesteśmy niewolnikami naszych oczu — stwierdza Aronson — ponieważ skazani zostaliśmy na cywilizację obrazkową.

W czasach przed inwazją telewizji i pism ilustrowanych przeciętny człowiek spotykał, załóżmy, około stu osób rocznie. Jedni byli starzy, inni młodzi, brzydzy, ładni, ale wśród nich było zazwyczaj kilka pięknych osób, które widział w czasie całego swojego życia. Teraz w ciągu jednego wieczora można podziwiać co najmniej kilkanaście idealnych pod względem kształtów i oblicza przedstawicielek płci żeńskiej. Porównania z nimi skazują „zwyczajne” kobiety i „przeciętnych” mężczyzn na stres, ponieważ jeden rzut oka w lustro potwierdza smutną prawdę: ani tych rysów, ani tych wymiarów (Lubelska 2002, s. 105).

Czy można być zadowolonym, jeśli wciąż wygląda się gorzej od innych, pięknych, osiągających sukcesy i obecnych na co dzień w naszym życiu dzięki telewizji i prasie?

Czy gimnazjaliści są zadowoleni ze swojego wyglądu?

Norm tego, jak ma wyglądać ciało, uczy się dziś bardzo wcześnie. Są one przekazywane przez rodzinę, kulturę masową, pisma dla nastolatków, a nawet zabawki. Młodzież czerpie z tych komunikatów wiedzę na temat tego, jak powinna wyglądać, by być atrakcyjna. Dąży do tej atrakcyjności, ponieważ wie, że jest wartościowana w znacznym stopniu na podstawie wyglądu i będzie

wyżej ceniona, gdy jej ciało będzie odpowiadało aktualnym wzorcom. Socjalizowana w dużym stopniu przez mass media, nie zdąży nawet się zastanowić nad tym, jak chce wyglądać, a już wie, że powinna być szczupła, wysportowana i dobrze ubrana. W ramach rozważań dotyczących psychologicznego mechanizmu powstawania anoreksji i bulimii używa się nawet pojęcia tzw. tożsamości medialnej. Uważa się, że dla dziewczyn stojących w obliczu kryzysu tożsamości swoistym rozwiązaniem jest identyfikacja z medialnymi bohaterkami i kreowanym przez środki masowego przekazu wizerunkiem idealnej kobiety. Ten wzór tożsamości koncentruje się oczywiście na ciele, którego wygląd ma być świadectwem posiadanych przymiotów idealnej kobiety. Dziewczęta otrzymują zatem gotowy schemat postępowania, którego przyjęcie pozwala uniknąć trudności w zmierzeniu się z podstawowymi pytaniami dotyczącymi własnej osoby, jak i zapewnić sobie aprobatę społeczną (Wycisk 2002, s. 110). Jeśli wygląd odbiega od obowiązującego wzoru, to zawsze można skorzystać ze sposobów poprawy wyglądu proponowanych np. w czasopismach młodzieżowych. *Czy chcesz i potrafisz być inna?; Szczupła i seksy; Na wiosnę nowa Ty; Coś na ząb, czyli diety bez wyrzeczeń, Boska cera; Umaluj się jak prawdziwa gwiazda; Antydiety: jedz i bądź szczupła* — to tylko niektóre tytuły z czasopism młodzieżowych³.

Uważa się, że upowszechniany wzór szczupłego ciała wywołuje poczucie nieadekwatności własnego ciała i propagowanego wizerunku. Media przyczyniają się do wywołania (szczególnie u dziewcząt i kobiet) poczucia przepaści między ciałem idealnym a własnym, co wywołuje niepokój o wygląd i wagę ciała (Melosik 1996B, s. 142). Konsekwencją tego jest poczucie niezadowolenia z własnego wyglądu i kompleksy na tym tle.

W Polsce (według badań zrealizowanych przez TNS OBOP) zastrzeżenia do swojej urody ma 46% mężczyzn i aż 62% kobiet. Najbardziej nie podobają się sobie czterdziestolatki i nastolatki. Chłopcy w wieku od 15 do 19 lat cierpią najczęściej z powodu wyglądu cery, zębów, nosa i włosów. Dla około 8% nastolatków głównym powodem do zmartwienia jest klatka piersiowa. 69% polskich nastolatków nie cierpi swego odbicia w lustrze, a źródłem ich cierpień staje się fakt, że nie wyglądają jak wzory z reklam. Aż ćwierć miliona polskich nastolatków jest nieszczęśliwych z powodu zbyt niskiego wzrostu. Dziewczyny są niezadowolone niemal z każdej części swojego ciała: nóg (16%), włosów, uszu, nosa (po 14%), cery (13%), zębów, brzucha, biustu (po 11%) (Lubelska 2002, s. 103-105).

Znalezienie odpowiedzi na zadane w tytule rozdziału pytanie było celem wstępnych badań sondażowych przeprowadzonych w ramach pierwszego etapu badań panelowych młodzieży gimnazjalnej na przełomie maja i czerwca 2001

³ Tytuły pochodzą z czasopism „Twist” i „Dziewczyna”.

roku w Zielonej Górze. Pytania dotyczące wyglądu zadano 272 trzynasto- i czternastolatkom (124 chłopców i 148 dziewcząt)⁴.

Badania gimnazjalistów potwierdziły tezę, że problem niezadowolenia z własnego wyglądu dotyczy przede wszystkim dziewcząt. W badanej grupie 9% chłopców i 33% dziewcząt jest niezadowolonych ze swojego wyglądu, a kompleksy związane ze swoim wyglądem deklarowało 24% chłopców i 36,5% dziewcząt. W grupie uczniów z kompleksami zdecydowanie chciałoby się odchudzać 61,6% chłopców i 77,8% dziewczyn. Jako „za grubych” ocenia się 23,4% chłopców i 41,2% dziewcząt. Aż 52% dziewczyn i 28,2% chłopców chciałoby się odchudzać, a 47,3% dziewcząt i 16% chłopców już się odchudzało. Wszyscy chłopcy oceniający się jako „za grubi” zdecydowanie chcieliby się odchudzać. Wśród dziewcząt oceniających się jako zdecydowanie „za grube” zdecydowanie chciałoby się odchudzać 77,8%.

Badano także, jakie wzorce w zakresie dbania o ciało — poprzez odchudzanie się — ma młodzież w rodzinie i grupie rówieśniczej. Rodzice odchudzali się lub odchudzają u 42% badanych dziewcząt i u 30% chłopców. Siostra lub brat odchudzają się lub odchudzali u 19,4% chłopców i 12,2% dziewcząt. Odchudzającego się kolegę lub koleżankę ma 17% chłopców i 48,6% dziewcząt.

Badanych uczniów poproszono również o wypowiedzi na temat stosunku do jedzenia. 41% chłopców i 31,7% dziewcząt uważa, że często się objada. Ogranicza sobie jedzenie 19,3% gimnazjalistów i 26,4% gimnazjalistek. Ponieważ są to osoby w wieku 14 lat, a więc w okresie intensywnego wzrostu zapotrzebowania organizmu na białko, mikroelementy i witaminy, wyniki są niepokojące.

Dążenie do realizacji ideału szczupłego ciała wymaga posiadania pewnej wiedzy dotyczącej po pierwsze idealnych proporcji, po drugie sposobów osiągnięcia i utrzymania idealnej wagi. Media proponują wiele rozmaitych sposobów odchudzania: odchudzające łóżka, wyszczuplające pasy, metody elektrolytyczne oraz niezliczone ilości preparatów, ale przede wszystkim różne rodzaje diet (Melosik 1999A, s. 145). Młodzież typowała najbardziej skuteczne jej zdaniem sposoby odchudzania. W grupie 272 badanych najczęściej wybierano: uprawianie sportów (92% wskazań), rezygnowanie z tłustych potraw (74% wskazań), stosowanie „diety-cud” (27%), stosowanie środków odchudzających (14%), głodzenie się (11%),

Sposoby odchudzania wybierane były podobnie w grupie dziewcząt i chłopców. Różnica wystąpiła we wskazaniu rezygnacji z tłustych potraw i słodczy, co zdecydowanie preferowały dziewczęta (84%).

Moda na szczupłą sylwetkę uznawana jest za jeden z ważnych czynników w rozpowszechnieniu anoreksji i bulimii, istotnym zwłaszcza w przypadku dziewcząt, ale w połączeniu z wieloma innymi czynnikami: rodziną (hamującą

⁴ Całość badanej młodzieży to 538 osób. Z tej grupy wybrano 272 osoby, które odpowiadały na pytania dotyczące oceny własnego wyglądu.

rozwój samodzielności, a jednocześnie wymagającą), cechami charakteru (perfekcjonizmem, niskim poczuciem wartości), a także czynnikami biologicznymi związanymi z podatnością genetyczną i zaburzeniami w neuroprzekaznikach (Bryant, Bates 1995, s. 94; Holas 2001; Żuranda-Wyrwińska 2001). Sprawdzono, czy badani gimnazjaliści posiadają wiedzę na temat tych chorób i jaka jest jakość tej wiedzy. Przyjęto założenie, że więcej dziewcząt będzie posiadało taką wiedzę, ponieważ jest ona szeroko publikowana w czasopismach młodzieżowych skierowanych głównie do tej kategorii czytelników. Wiedzę na temat anoreksji deklarowało 52,4% chłopców i 86,5% dziewczyn, a 38% chłopców i 75% dziewcząt wie, co to jest bulimia. Badani gimnazjaliści wiedzą, że anoreksja i bulimia to zaburzenia w odżywianiu. Anoreksję definiowali m.in. jako „chorobę spowodowaną odchudzaniem”, „wstręt do jedzenia”, „wstręt do swojej figury”, „jadłowstręt”, „niechęć do jedzenia”, a także jako „chorobę psychiczną związaną z kompleksem na tle swojego wyglądu”, „uparte odchudzanie się”, „ciągłe odchudzanie się i głodzenie”. Bulimia, zdaniem badanych, to „choroba o podłożu psychicznym”, „wymuszone wymiotowanie pokarmów”, „obsesyjne jedzenie i zmuszanie się do wymiotowania po posiłkach”. Z analizy wypowiedzi gimnazjalistów wynika, że większy odsetek dziewcząt zna prawidłowe definicje tych chorób. Wyjaśnienia chłopców, są najczęściej niedokładne i żartobliwe (np.: bulimia — „zjadasz pół lodówki i wymiotujesz”, „oszukiwanie żołądka”; anoreksja — „choroba, na którą chorują osoby chude, które się odchudzają”, „cały czas chce się być chudym, chociaż wygląda się jak patyk”).

Analiza wyników sondażu świadczy o tym, że trudności w akceptowaniu swojego wyglądu, ograniczanie sobie jedzenia oraz praktyki związane z odchudzaniem się dotyczą młodzieży gimnazjalnej. Potwierdzają się też opinie badaczy tej problematyki, że jest to częściej problem dziewcząt (Bryant, Bates 1995; Wolska 1999, Gromkowska 1999).

Portret odchudzającej się gimnazjalistki

Postanowiono przyjrzeć się bliżej grupie odchudzających się gimnazjalistek z kilku powodów. Po pierwsze, wyniki wskazujące, że 47,3% dziewcząt już się odchudzało, uznano za co najmniej niepokojące. Po drugie, dyskurs diety orientuje się przede wszystkim na kobiety i dorastające dziewczyny. Po trzecie, w literaturze zwraca się uwagę, że już u 12-14-letnich dziewcząt narasta świadomość wagi ciała i zainteresowanie ćwiczeniami fizycznymi (Bryant, Bates 1995, s. 93). Z tej grupy wiekowej rekrutują się też dziewczęta z trudnością zaakceptowania swojego wyglądu, konsekwencją czego są czasami zaburzenia w odżywianiu typu anoreksja i bulimia (Holas 2001; Żuranda-Wyrwińska 2001; Otto-Buczkowska 2001; Wolska 1999).

Postawiono pytanie: jakie są dziewczęta, które odchudzają się w tym wieku i czy różnią się od swoich koleżanek? Analizując wyniki badań, brano

pod uwagę te zachowania, które są uznawane w literaturze przedmiotu za sprzyjające powstawaniu zaburzeń w odżywianiu. Są to niezaspokojone potrzeby emocjonalne, niska samoocena, potrzeba dostosowania się do obowiązujących reguł i norm, perfekcjonizm i potrzeba osiągnięć, a także brak oparcia w rodzinie. Wskaźnikami tych cech były odpowiedzi na pytania dotyczące samopoczucia w rodzinie, oceny siebie w relacjach z rówieśnikami, a także podejścia do wymagań szkolnych i norm, oceny własnych osiągnięć i porażek, stosunku do swojego wyglądu.

Najwięcej odchudzających się dziewcząt (75%) stanowią te, które mieszkają z matką i jej partnerem. Wśród nastolatek mieszkających tylko z matką odchudzające się dziewczęta stanowią 64,7%. Pochodzą one najczęściej z rodzin średnio sytuowanych. Gimnazjalistki, które się odchudzają, czują niewystarczające oparcie w rodzinie. 58,3% tych dziewcząt prawie nigdy nie czuje się traktowana sprawiedliwie w swojej rodzinie. Są to osoby mające wątpliwości co do swojej wartości. Dziewczęta te zdecydowanie nie wierzą we własne siły (88,9%), raczej nie są zadowolone z siebie (61,3%) i często czują się źle w „swojej skórze” (99,9%). Mimo tego chętnie widziałyby się w gronie najlepszych (59,4%).

Poczucie pewności i kompetencje w szkole, stosunek do wykonywanych zadań, osiąganie dobrych wyników oraz ocena znaczenia sukcesu nie stanowiły czynnika różnicującego potrzebę odchudzania się badanych. Odchudzające się nastolatki nie różnią się też od swoich koleżanek podejściem do przyjaźni, stosunkiem do norm i problemów w nawiązywaniu kontaktów. Wyniki badań kwestionariuszowych nie umożliwiają stworzenia pełnego portretu odchudzających się nastolatek, dają jednak pewien obraz cech wspólnych tej grupy dziewcząt.

Podsumowując można stwierdzić, że współczesna estetyka ciała ma znaczenie dla oceny własnego wyglądu badanej młodzieży. Gimnazjaliści mający kompleksy na tle swojego wyglądu to w większości osoby oceniające się jako „za grube” i deklarujące chęć zmiany swojego wyglądu poprzez odchudzanie. Problem ten dotyczy głównie dziewcząt, spośród których prawie połowa już się odchudzała. Nawet jeżeli odchudzanie to polegało tylko na zastosowaniu jakiejś chwilowej diety, wskazuje to na chęć dostosowywania się do obowiązującego wzoru urody i sposobów jego osiągania. Współczesna młodzież wybiera spośród wielu wzorów zachowań, dróg życiowych oraz wartości, natomiast obowiązujący wzór urody jest jeden i nie pozostawia wyboru.

Literatura

- BENEDICT R. (1966), *Wzory kultury*, Warszawa.
BORDO S. (1993), *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and Body*, California.
BERYT Z. (1997), Dyktatorzy seksapilu, „Gazeta Poznańska” z 31 I 1997.
BRYANT R., BATES B. (1995), Anorexia nervosa: Aetiological theories and treatment methods, „Journal of Adolescence”.

- GAPIK L. (1999), *Przedmowa*, [w:] *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Poznań - Toruń.
- GROMKOWSKA A. (1999A), *Kulturystryka, zdrowie i tożsamość w kulturze współczesnej*, [w:] *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Poznań - Toruń.
- (1999 B), *Anoreksja nervosa: paradoksy współczesnej kobiecości*, [w:] *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Poznań - Toruń.
- HISTORIA makijażu (2001), <http://www.tylkodlaciebie.pl/strony/?makijaz/historia.html>.
- HAJDUK E. (2001), *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa.
- HOLAS P. (2001), *Anorexia nervosa. Bulimia*, <http://www.psychie.pl/Docs/jadlowstrepsy-chiczny.htm>.
- JANOWSKA K (2001), „Cale ciało”. Rozmowa z prof. Zygmuntem Baumanem o naszej fizyczności, urodzie, modzie i przemijaniu, „Polityka” nr 50.
- KOWALCZYK I. (2002A), *Kobieta, ciało, tożsamość*, <http://www.oska.org.pl/kowalczyk.html>.
- KOWALCZYK I. (2002B), *Uwięziona w ciele - ideały ciała w pismach kobiecych*, [w:] *Kobiety w kulturze popularnej*, red. E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk, Wrocław.
- KUCZYŃSKA A. (1983), *Wzory modne w życiu codziennym*, Warszawa.
- KÖNIG R. (1979), *Potęga i urok mody*, Warszawa.
- LUBELSKA K. (2002), *Lustereczko powiedz przecie...*, „Polityka” nr 13.
- MAISONNEUEVE J. (1995), *Rytuały dawne i współczesne*, Gdańsk.
- MELOSİK Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań - Toruń.
- (1999A), *Tyrania szczupłego ciała i jej konsekwencje* [w:] *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Poznań - Toruń.
- (1999B), *Ponowoczesny świat konsumpcji*, [w:] *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Ponań - Toruń.
- MENNEL S., MUSCOT A., VAN OTTERLOO A. H (1992), *The Sociology of Food: eating, diet and culture*, London [cyt. za:] B. Uramowska-Żyto, *Płeć a zachowania żywieniowe*, „Nowa Medycyna” 1996, nr 21, s. 13.
- MILLER K. (2001), *Obietnice piękności*, <http://www.oska.org.pl/dyskusja.html>.
- OTTO-BUCZKOWSKA E. (2001), *Jadłowstręt psychiczny i bulimia*, http://www.zdrowie.med.-pl/nadwaga/otylosc_08a.html.
- PERNOUD R. (1990), *Kobieta w czasach katedr*, przeł. I. Badowska, Warszawa.
- TATARKIEWICZ W. (1991), *Historia estetyki. Estetyka nowożytna*, t. III, Warszawa.
- TONIAK E. (2002), *Nowa twarz kopcieszka*, <http://www.oska.org.pl/biulety/b9/toniak.htm>.
- WALCZEWSKA S. (2000), *Damy, rycerze, feministki*, Kraków.
- WIELKA Internetowa Encyklopedia Multimedialna, 2001, <http://wiem.onet.pl/wie/002a9e.html>.
- WOLF N. (1991), *The Beauty Myth. How Images of Beauty Are Used Against Women*, London.
- (2000), *Mit piękności*, przekł. Barbara Limanowska, „Biuletym Ośki” pt. „Terror piękności” nr 3.
- WOLSKA M. (1999), *Zaburzenia odżywiania się w perspektywie kulturowej i społecznej* [w:] *Anoreksja i bulimia psychiczna. Rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się*, red. B. Józefik, Kraków.
- WYCISK J. (2002), *Anoreksja - popularny sposób (nie)istnienia*, [w:] *Kobiety w kulturze popularnej*, red. E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk, Wrocław.
- ŻURANDA-WYRWIŃSKA J. (2001), *Samotność nad pustym talerzem. Anoreksja. Lęk przed dorosłym życiem*, <http://republika.pl/jaswyr/anoreksja.htm>.

EMILIA PAPRZYCKA
Universität zu Zielona Góra

KULTURELLES SCHÖNHEITSMUSTER. GYMNASIALJUGENDLICHE ÜBER GEGENWÄRTIGE KÖRPERÄSTHETIK

Zusammenfassung

Der Beitrag, der das durch Mode inspirierte Benehmen beinhaltet, besteht aus zwei Teilen: der erste ist eine Erwägung über kulturelles Schönheitsmuster und seinen Wandel im Verlauf der Epochen. Der andere Teil ist eine Probe, seinen Einfluss auf die Beziehung der Gymnasialjugendlichen zu ihrem eigenen Aussehen zu bestimmen. Diese Problematik scheint interessant zu sein, weil die gegenwärtige Mode, die einen schlanken Körper bevorzugt, einen Einfluss auf die Änderung der Beurteilung des Menschen hatte. Schlanke Figur und zierlicher Körper wurden nicht nur ein Sinnbild der Schönheit, sondern auch ein Zeichen der Gesundheit und irgendwie ein Passierschein zum besseren Leben. Schlanken Menschen werden solche Eigenschaften zugeschrieben wie: Vollkommenheit, Ehrgeiz, Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Disziplin. Es ist schwierig zu bestimmen, in wie weit dieses Ideal nur eine vorübergehende Mode oder ein beständiges Kulturmuster ist. Solange es besteht, besitzt es eine große Bedeutung für die Gestaltung der Identität der jungen Menschen. Die Untersuchung des Einflusses des kulturellen Modemusters auf die Beziehung zu eigenem Körper der Gymnasialjugendlichen scheint begründet zu sein, weil ihre verstärkt gelenkte Aufmerksamkeit auf eigenen Körper und das Bedürfnis nach geltenden Mustern eine charakteristische Erscheinung sowohl für Mädchen als auch für Jungen im Jugendalter ist.

Fragen nach der Beziehung zu eigenem Aussehen wurden 272 Gymnasialschülern (124 Jungen, 148 Mädchen) gestellt. Diese Gruppe besteht aus einem Teil der Jugendlichen, die im Rahmen der ersten Etappe der in Zielona Góra geführten Panelforschung untersucht worden sind. Der Gegenstand der Untersuchungen waren Unzufriedenheit der Jugendlichen mit eigenem Aussehen und ihre daraus resultierenden Komplexe, geltende Muster für ihre Körperpflege, ihre Beziehung zum Essen, Diät halten und Abnehmen, ihr Wissen über die Entfettungskuren und die Folgen falscher Ernährung. Die Auswertung der Ergebnisse liess ein Bildnis einer der Entfettungskur folgenden Gymnasiastin entstehen.

III. OPINIE I DEBIUTY NAUKOWE

EDWARD HAJDUK, FABIAN HAJDUK
Zielona Góra

WIDOWISKO W TWORZENIU TOŻSAMOŚCI MŁODZIEŻY (SZKIC PROBLEMÓW)

Środki masowego przekazu, szczególnie telewizja, upowszechniają jeden rodzaj zachowań społecznych — „społeczeństwo skupionych”, „społeczeństwo zgromadzonych”, czyli widowisko. Uczestniczymy także dzięki nim w widowisku sportowym, kulturalnym, religijnym, politycznym. Widowisko tworzą różne kategorie podmiotów. Aby je rozpoznać, trzeba opisać rodzaj widowiska. Widowisko sportowe może być jednodyscyplinowe (np. ligowy mecz piłki nożnej), ale może być też wielodyscyplinowe (np. mityng lekkoatletyczny). Widowisko jednodyscyplinowe tworzą zawodnicy, sędziowie, trenerzy, organizatorzy i widzowie, a transmitowane przez telewizję lub radio i Internet — także sprawozdawcy sportowi, którzy współtworzą medialny obraz wydarzeń sportowych i zachowań widzów zgromadzonych na stadionie, w hali sportowej, na korcie. Inni twórcy, tj. lekarze, masażyści, terapeuci itp., są mniej widocznymi podmiotami wydarzenia sportowego, chociaż niezbędnymi, jak trenerzy i organizatorzy.

Widowisko sportowe opisać może pisarz, sprawozdawca sportowy, zawodnik, arbiter w sprawozdaniu z meczu, widz, psycholog i socjolog. Każdy z nich uzna inne aspekty za osobliwe, wyznaczające funkcje społeczne, estetyczne, ekonomiczne, osobotwórcze. Spróbujemy spojrzeć na widowisko, wykorzystując propozycje socjologii; opis będziemy wspomagać pojęciami z języka psychologii.

Do jakiej kategorii zorganizowanych form zbiorowego zachowania można włączyć widowisko? Ruchem społecznym nie jest, bowiem członkowie ruchu społecznego realizują aspiracje dokonania zmian w usytuowaniu społecznym tych, którzy go inspirować lub realizować idee jego organizatorów. Nie jest to tłum, chociaż uczestnicy widowiska podejmują działania uwarunkowane sytuacją „tu i teraz”, ale destruktywne działania członków tłumu nie są realizacją wcześniej opracowanego scenariusza i zapoznanych z nim realizatorów. Skoro widowisko nie jest ruchem społecznym i nie jest tłumem, pozostaje uznać je za zgoła odrębną formę organizacji zachowań zbiorowych.

Widowisko jako zachowanie zbiorowe

Jeśli przypuszczenia naszego nie można zakwestionować, pozostaje dokonanie opisu widowiska jako zgoła odrębnej formy organizacji zachowań zbiorowych.

Poczynimy jeszcze jedną próbę, zanim nastąpi rozstrzygnięcie, jak charakteryzować widowisko z zastosowaniem pojęć socjologicznych. Obszerne analizy społeczeństwa w działaniu utożsamiają takie społeczeństwo z ruchami społecznymi, np. ekologami, feministkami i skwoterami (dołączyć można jeszcze antyglobalistów). Ruchy społeczne tworzą i upowszechniają określone ideologie; wyrażają one bardziej albo mniej rozbudowaną wizję społeczeństwa lepiej niż dotychczas zorganizowanego albo protest przeciwko zmianom aktualnej organizacji społeczeństwa lub relacji między społeczeństwami (antyglobaliści). Żadnej z tych cech nie można przypisywać widowisku, chyba że do widowisk zaliczymy wiec załogi zorganizowany w obronie dotychczasowego statusu, w celu zapowiedzi strajku albo dla poparcia planowanych rozwiązań gospodarczych, społecznych czy ekologicznych. Wiec jest zorganizowanym zachowaniem zbiorowym, podobnie jak widowisko, ale jego organizowanie ma wspomagać inicjatywę jego organizatorów lub innego ośrodka decyzyjnego w rozwiązywaniu ważnego problemu ekonomicznego doświadczonego przez kategorię społeczną lub zawodową (np. pielęgniarzy, emerytów, importerów samochodów itp.). Ta osobliwość wiecu skutecznie osłabia motywację do uznawania widowiska i wiecu za identyczne zachowania zbiorowe, chociaż mają one wiele takich samych cech szczegółowych, o czym pisać będziemy dalej.

Sądźmy, że są mocne racje, aby uznać widowisko za zupełnie odmienny typ organizacji zachowań zbiorowych; generują one postać aktywności publicznej wielu różnych rodzajów podmiotów o zgoła odmiennych rolach społecznych. Rodzi się pokusa, by do tej samej kategorii zachowań zbiorowych włączyć kondukt pogrzebowy. Kondukt taki ma mało cech identycznych z innymi zachowaniami zbiorowymi, zgoła inne motywy wyznaczają też zbiór uczestników widowiska, a inne zbiór uczestników konduktu. O podobnych różnicach możemy mówić w odniesieniu do uroczystości ślubu i wesela oraz widowiska.

Zbiorowym zachowaniem są zorganizowane pielgrzymki. Mają one wiele cech podobnych do zachowań zbiorowych uznanych za widowiska. Podobnie jak w pochodzie karnawałowym w Rio de Janeiro uczestnicy pielgrzymki niosą symbole, hasła, wykonują takie same czynności (np. śpiewają pieśni religijne, odmawiają różaniec, czynią znak krzyża itp.). Także w tym przypadku motywy organizatorów zachowań zbiorowych i uczestników – realizatorów scenariuszy tych zachowań — są zgoła inne u pielgrzymów, a inne u widzów meczu sportowego lub koncertu solisty i zespołu muzycznego. Pielgrzymi realizując powinność stanowiącą składnik roli członka wspólnoty wyznaniowej. Identyfikującą powinność realizują uczestnicy procesji Bożego Ciała, która jest także formą zachowań zbiorowych. Wymienione postacie zachowań zbiorowych spełniają inne funkcje socjalizacyjne w stosunku do uczestników i obserwatorów niż przypisywane są widowisku sportowemu czy kulturalnemu lub wiecowi przedwyborczemu.

Obserwator pielgrzymki, procesji, konduktu pogrzebowego, pochodu karnawałowego, parady wojskowej nieposiadający wiedzy o formach zachowań zbiorowych uzna je za różne wersje jednej postaci zachowań zbiorowych, gdyż dostrzeże między nimi więcej podobieństw niż różnic, albo też uzna je za zgoła odmienne — wszak inne są stroje uczestników, inne kategorie demograficzne są realizatorami scenariusza wyznaczonego przez tradycje albo napisanego dla tej jednej postaci zachowania zbiorowego. Także inne składniki kultury symbolicznej wpisane zostały w scenariusz takich zachowań. Znacząca organizacja życia społecznego wskaże wiele identycznych cech wymienionych zachowań zbiorowych, chociaż tylko niektóre uzna za widowisko (np. pochód karnawałowy i paradę wojskową). Jakże są uchwytnie dla obserwatora zachowania zbiorowe widzów, uczestników widowiska?

Dość powszechne są oklaski, które wyrażają powitanie, zadowolenie z zachowań aktorów lub ich pożegnanie. Czas trwania oklasków i ich natężenie świadczą o stopniu zadowolenia obserwatorów z zachowań aktorów. Stosują je obserwatorzy skupieni na małych przestrzeniach i zajmujący pozycje stacjonarne. Są to zachowania raczej spontaniczne, chociaż można je wywołać przez umiejętne oddziaływanie na widzów. Skrajnie pozytywną postacią oklasków są brawa wykonane przez widzów na stojąco. Sposób wyrażania oklasków jest też miarą sukcesu (np. w programie „Od przedszkola do Opola” jest to niezależna od werdyktu jurorów miara uznania widzów dla aktorów). Oklaski są sposobem wyrażania uznania dla słów postaci wybitnej adresowanych do widzów, np. do wiernych (dla Papieża przez zgromadzonych na placu przed Bazyliką Św. Piotra). Oklaski są sposobem wyrażania uznania, zadowolenia, skorelowanym wyłącznie z widowiskiem lub z zachowaniami zbiorowymi upodobnionymi do widowiska.

Innym sposobem manifestowania zbiorowego zadowolenia obserwatorów są okrzyki hip, hip, hurra, skandowanie nazwy zespołu lub nazwiska zawodnika i śpiew chóralny albo okrzyki „niech żyje”. Ostatni sposób wykorzystują uczestnicy wieców, pozostałe towarzyszą wydarzeniom sportowym lub artystycznym. Są one raczej inspirowane, gdyż włączenie znacznej liczby uczestników do wspólnej zabawy nie jest możliwe bez udziału „dyrygenta”. Manifestowanie zadowolenia poprzez okrzyki łatwiej wywołać lub kontynuować, gdy jest ono bardzo silne u znacznej większości uczestników. Zbiorowym zachowaniem jest też śpiewanie „sto lat”. Takie zachowanie należy do repertuaru imprez jubileuszowych czy benefisów i wyraża raczej respekt dla norm obyczajowych niż rzeczywiste przekonanie o realności przesłania, które zawiera. Mieści się w scenariuszu innych imprez kulturalnych, ale widowiska kulturalne tworzą też sytuacje motywujące do przejawiania innych zachowań zbiorowych np. śpiewanie refrenu z wykonawcą utworu.

Ekspozujemy zbiorowe zachowania werbalne, które są składnikami widowiska. Pora na przedstawienie innych zachowań, zachowań niewerbalnych. Uczestnicy zgromadzeń na stadionie, placu, w hali mogą wyrażać zadowolenie przez „falowanie” w rytm piosenki, powiewać proporczykami, ma-

chać chustami, rozwijać transparenty, rzucać konfetti lub wstążki. Z tym łączą się niekiedy śpiewy lub okrzyki wspomagające zachowania niewerbalne. Te zachowania są bardziej spontaniczne, a do ich zaistnienia zbędna jest inspiracja organizatora widowiska, chyba że są one wpisane w scenariusz (np. procesji, manifestacji, koncertu muzycznego). Niewerbalne zachowania zbiorowe stanowią składnik widowiska lub innego wydarzenia przez kolor flagi, chorągiewek i innych symboli (np. szaliki, malowanie się w barwy narodowe lub klubowe), służyć mogą komunikowaniu zadowolenia, jak również akceptacji określonych wartości moralnych, społecznych, religijnych albo hedonistycznych. Ten sposób manifestowania udziału uczestników nie utrudnia realizacji głównej idei zapisanej w scenariuszu zachowania zbiorowego przez organizatora, są więc składnikiem zachowań zbiorowych programowo organizowanych, wszak taka jest tradycja grupy społecznej albo organizowanych z intencją uzyskania wsparcia realizatorów określonej ideologii, programu politycznego partii lub polityka.

Do zachowań zbiorowych włączymy wędrowanie pątników, pielgrzymów, przemarsz osób manifestujących, uczestników pochodu (np. 1 Maja), protestujących w „marszu milczenia” przeciwko przemocy, uczestników procesji i konduktu pogrzebowego. Ale nie są to zachowania zbiorowe przewidziane w scenariuszu widowiska. Do takich składników włączymy pochód utworzony przez uczestników „parady miłości” w Berlinie czy karnawału w Rio de Janeiro. Do tej kategorii zaliczymy przemarsz ekip narodowych na igrzyskach olimpijskich lub innych zawodach mistrzowskich. Podobnie jak pochód w Berlinie i Rio parada ekip narodowych jest składnikiem bardziej złożonego wydarzenia — wydarzenia sportowego. Również po zakończeniu konkurencji sportowych odbywa się parada ekip narodowych, przy mniejszym zainteresowaniu mediów, kibiców, polityków, a także samych sportowców, gdy nie uzyskali oni sukcesów. Wyniki współzawodnictwa sportowego są już znane i przedstawiciele mediów formułują komentarze, przytaczają opinie sportowców, trenerów, organizatorów. Parada z prezentacją ekip przed rozpoczęciem współzawodnictwa sportowego sama jest widowiskiem kulturotwórczym.

Zachowania zbiorowe wyrażające negatywne emocje to okrzyki „precz z...” adresowane do niepożądanego osoby albo związane z niepożądanym rozwiązaniem problemu ważnego dla protestujących. Takie zachowanie jest składnikiem wieców politycznych. Nieprawdopodobne, aby wystąpiło w widowisku kulturalnym lub religijnym. W widowisku sportowym lub kulturalnym pojawiają się gwizdy (np. podczas jednego z występów Chucky'ego), a także tupanie, a może nawet tumult. Wymienione zachowania są manifestowaniem niezadowolenia, którego adresat odbiera komunikaty (poza przypadkiem, gdy niezadowolenie odnosi się do sposobu rozwiązywania problemu i jego aktora trudno zidentyfikować). Zachowania wyrażające protest za pomocą zwrotu „precz z...” są nierzadko organizowane i wzmacniane przez urządzenia techniczne, gwizdy lub tupanie natomiast to zachowania ży-

wiołowe, samorzutnie nabierają tempa i siły, a zanikają bądź dlatego, że zniknęła inspiracja, bądź dlatego, że usunięcie prowokującego takie zachowanie składnika okazuje się problematyczne albo wygwizdywany zachował się zgodnie z oczekiwaniami gwiazdzących.

Jeśli dokonaliśmy pełnej inwentaryzacji zachowań zbiorowych przejawianych przez obserwatorów lub realizatorów wiecu, konduktu, pielgrzymki, meczu sportowego, festiwalu, karnawału itp., trzeba wskazać te, które są składnikami widowiska sportowego. Z obserwacji różnych widowisk sportowych wnioskujemy, że poza okrzykami („niech żyje, żyje nam...”, „sto lat...” albo „precz z...”) wszystkie faktycznie są składnikami różnych widowisk sportowych.

Skoncentrowaliśmy się na opisie zachowań zbiorowych wpisanych w scenariusze wydarzeń o zgoła odmiennych funkcjach społecznych; stanowią one bardzo epizodyczny składnik widowisk, wyrażają opinie obserwatorów o aktorach i autorach scenariuszy i dlatego trzeba o twórcach widowiska pisać, a jeśli nie tylko o nich, odnotować musimy udział wszystkich kategorii społecznych współokreślających faktyczny przebieg wydarzeń tworzących widowisko, wszak te kategorie łącznie definiowane tworzą specyfikę każdego rodzaju widowiska, także sportowego.

Widowisko sportowe

Po dokonaniu przeglądu zachowań zbiorowych proponujemy definicję widowiska sportowego.

Widowisko sportowe jest ciągiem zdarzeń równoczesnych lub następczych tworzonych przez zawodników (zespół, grupę) za pomocą ciała, technicznych urządzeń, przy udziale melodii, których motywem jest dążenie do uzyskania zwycięstwa i udowodnienia innym zawodnikom przewagi nad nimi, a realizacja tego dążenia kontrolowana jest przez sędziów.

W odróżnieniu od widowiska kulturalnego widowisko sportowe może być organizowane dla samych aktorów (zawodników); współzawodnictwo przebiega wówczas bez widzów, bez obserwatorów niepełniących funkcji publicznych. Ale czy wówczas trafna jest nazwa *widowisko sportowe*? Czy takie zawody nie są jedynie formą organizacji współzawodnictwa sportowego?

Widowisko sportowe jest efektem działania wielu podmiotów, które współzawodniczą ze sobą o potwierdzenie przewagi nad kontrpartnerem, przewagi uznanej przez sędziów kontrolujących ich zachowania w pełnym czasie przebiegu współzawodnictwa, obserwowanego bezpośrednio przez uczestników – widzów, pełniących w tym czasie tylko tę rolę. Są inni obserwatorzy współzawodniczących sportowców: organizatorzy, zawodnicy rezerwowi, sprawozdawcy sportowi, lekarze, masażyści — oni wszyscy pełnią inne role społeczne, poza rolą widza. Bez udziału organizatorów nie będzie widowiska, ale jego społeczny obraz określają dwie kategorie społeczne: współzawo-

dniczący o sukces i widownia. Obserwowalne są zachowania zawodników, sędziów i widzów. Gdy organizacja zawodów sportowych jest sprawna to nieobecność organizatorów w zachowaniach widzów będzie prawdopodobna. Zostaną oni jednak zarejestrowani przez zawodników, a także przez widzów, jeżeli przebieg zdarzeń odbiegnie od pożądanego scenariusza lub oczekiwań.

Medialny przekaz widowiska eksponuje czterech sprawców jego przebiegu: sportowców współzawodniczących o sukces sportowy, sędziów, trenerów i widzów. Zbiorowe, spontaniczne zachowanie tych ostatnich wyznacza klimat emocjonalny widowiska, a zachowanie zawodników wyznacza jego poziom sportowy. Poziom sportowy rzutuje na klimat emocjonalny, częściej jednak tylko w sportach zespołowych (piłka nożna, koszykówka, siatkówka, żużel). Zachowanie sędziego współokreśla przebieg współzawodnictwa, a także określa poziom sportowy widowiska i jego klimat emocjonalny. Zachowania trenerów są przedmiotem zainteresowania sprawozdawców sportowych, szczególnie ich reakcje na niepowodzenia trenowanej drużyny lub zawodnika; po zakończeniu zawodów sprawozdawcy sportowi relacjonują oceny czynione przez trenerów i zawodników, umożliwiają im samym ich przedstawienie lub pozwalają na przekazanie opinii także widzom. Te opinie mają znaczenie dla psychologa; wszak są sformułowane jeszcze pod wpływem emocji wywołanych przebiegiem współzawodnictwa sportowego.

Widowisko sportowe utrwała podział widowni, istotnym bowiem jego składnikiem jest współzawodnictwo zawodników o zwycięstwo, o potwierdzenie przewagi nad kontrpartnerem. W różnych dziedzinach sportu współzawodniczy równocześnie o sukces wielu zawodników. Wówczas podział widowni jest bardzo zróżnicowany, chyba że jeden lub kilku zawodników uznanych zostaje za idoli, faworytów i większość widowni, a także sprawozdawców sportowych kibicuje im albo obserwuje ich poczynania na stadionie, korcie czy skoczni. Współzawodnictwo sportowców o sukces, o potwierdzenie przewagi nad kontrpartnerem, o akceptację sukcesu przez sędziów sprawia, że wywołuje ono u widzów emocje, które czasami przybierają postać jawnego konfliktu między kibicami przenoszonego poza stadion, na ulice miasta, w którym odbywało się widowisko lub są odraczane w czasie i przenoszone w inne miejsce. Współzawodnictwo o sukces sportowy umacnia podziały etniczne, podziały między społecznościami terytorialnymi lub wytwarza nowe podziały, osłabiając inne na czas jego przebiegu. Niekiedy jednak zawodnik lub organizatorzy mogą niwelować skutki podziałów, a nawet prowadzić do ich likwidacji.

Młodzież a widowisko sportowe

Pora ujawnić motywy zainteresowania widowiskiem sportowym. Można ich wskazać wiele. Niektóre będą zdecydowanie bardziej istotne w określeniu zakresu naszych poszukiwań poznawczych, inne mniej. Rzadka obecność wi-

dowiska w naukowych publikacjach socjologicznych, politologicznych lub psychologicznych nie odpowiada jego społecznemu i kulturowemu znaczeniu. Inny powód poddawania widowiska analizie stanowią jego młodzi aktorzy. Można zauważyć, że widowisko sportowe staje się społecznym faktem, wydarzeniem oczekiwanym przez młodzież i tworzoną przez nią. Młodzież jest podmiotem widowiska sportowego i artystycznego, a także religijnego. Zaspokaja ono potrzebę afiliacji młodych ludzi, potrzebę, która pozostaje w opozycji do potrzeby autonomii, niezależności, uznawanej za bardzo imperatywną w pewnym okresie rozwoju młodego człowieka. Uczestnictwo w widowisku oznacza uleganie emocjom, zawieszenie racjonalnego, wyrafinowanego zachowania wymaganego przez pragmatyzm ekonomiczny.

Sport opanowała młodzież, a niektóre dyscypliny sportu tylko młodzież (np. gimnastyka artystyczna). Ona jest twórcą widowisk sportowych i ona też tworzy widownię wielu imprez. Sport stwarza szansę realizacji wartości społeczeństwa o gospodarce wolnorynkowej tym młodym jego członkom, którzy tych wartości nie osiągną, jeśli wybiorą inne drogi życiowe, już zablokowane przez nadmiar „podróżników”, lub drogi bardzo długiego dystansu, bez pewności, że wędrowanie nimi zakończy się sukcesem. Sport jest rodzajem aktywności dzieci i młodzieży, którego znaczenie wzrasta w procesie socjalizacji każdego kolejnego pokolenia współczesnych społeczeństw.

Widowisko sportowe jest rodzajem zachowania zbiorowego o wielu funkcjach. Tworzy wzory zagospodarowania wolnego czasu. Może wzmacniać poczucie wartości tych, którzy przeżywają sukces „swojej” drużyny lub „swojego” zawodnika. Stwarza warunki do uwolnienia się od emocji i frustracji, ale też generuje emocje wywołujące niekiedy niszczycielskie zachowania.

Sport jest rodzajem aktywności bardzo demokratycznym, dostępnym członkom różnych kategorii społecznych, różnych ras, obu płci. Sprzyja awansowi społecznemu, materialnemu, jednostkom uzdolnionym bez względu na ich genealogię społeczną, rasową, wyznaniową czy społeczno-kulturową. Sprzyja ekonomicznie słabszym, potwierdzeniu partnerstwa w kontaktach z ekonomicznymi potęgami. Społeczności terytorialne (ich władze przede wszystkim) współzawodniczą o możliwość organizacji widowisk sportowych (podobnie państwa), współzawodniczą o liczebność widzów na imprezach sportowych, a stacje telewizyjne o transmisję tych imprez. Liczba widzów i oglądalność widowiska sportowego również określa jego rangę. Organizatorzy widowiska także oceniają jego walory według liczby widzów i telewidzów. Stanowi ona miarę zainteresowania daną dziedziną sportu, a także zainteresowania konkretną imprezą.

Widowiska sportowe tworzą kalendarz ważnych wydarzeń przewidzianych w danym roku, są też odnotowywane w kalendarzu rodziny lub niektórych jej członków, a udział w widowiskach stanowi ważny składnik przebiegu życia, który służy określaniu, wyznaczaniu usytuowania w czasie innych wydarzeń ważnych dla tej samej kategorii jednostek. Wielkim wi-

dowiskom sportowym ustępują inne, polityczne, kulturalne czy religijne. One powodują, że ulegają zmianie indywidualne plany, zmienia się realizacja planów rodziny, przesuwane są terminy wizyt polityków, występy piosenkarzy lub zespołów muzycznych. Informacje radiowe, telewizyjne i prasowe rozpoczynają się od przekazania wyników współzawodnictwa sportowego, nawet gdy trzeba dokonać wyboru między np. przekazem o uroczystościach obchodów pięćdziesiątej rocznicy koronacji królowej Wielkiej Brytanii a podaniem wyniku meczu Anglia – Szwecja.

Opisaliśmy niektóre społeczne konsekwencje realizacji scenariuszy widowisk sportowych. Inne wymagają odrębnego omówienia. Te uznajemy za znaczące, gdy analizujemy proces socjalizacji młodzieży i rozpoznajemy realizację przez nią aspiracji do podmiotowości w tworzeniu zorganizowanych form zachowań zbiorowych o wielu funkcjach w ramach oficjalnego porządku prawnego.

EDWARD HAJDUK, FABIAN HAJDUK

ZUR EINWIRKUNG EINER SCHAU AUF DIE JUGENDIDENTITÄTSBILDUNG

Zusammenfassung

In der gegenwärtigen Massenkultur ist eine Schau, die gewisse Gemeinschaft von „versammeln“ Menschen bildet, zu einer dominierenden Form der Inhaltsvermittlung geworden. Sie nimmt verschiedene Gestalt an z.B. einer Sport-, Kultur-, Religions-, oder politischen Veranstaltung. Je nachdem, wer diese Schau beschreibt, werden verschiedene Aspekte betont, denn andere Aspekte sind für Soziologen wichtig, andere für Pädagogen und noch andere für Journalisten oder für Schiedsrichter. In dieser Skizze wird soziologische Perspektive angenommen, die in der Begriffsbeschreibung durch die Psychologiesprache unterstützt wird.

Zur welcher Kategorie der organisierten Formen des Massenverhaltens ist die Schau einzuordnen? Es ist doch weder eine Gesellschaftsbewegung noch Menschenmenge. Ein die Schau auszeichnendes Merkmal ist Applaus, der durch Beifallsklatschen bzw. Schreien, spontanes Benehmen der Teilnehmer (Zuschauer) sowie auch durch gemeinsames Singen als Zeichen der Akzeptanz bzw. auch Angehörigkeit zum Ausdruck kommt. Wichtig sind auch andere nicht verbale Verhaltensweisen wie z.B. „Wellenbewegung“ der Zuschauer, sich durch Wimpeln oder Spruchbänder auszeichnen lassen, sich das Gesicht oder die Kleidung mit Klub- oder Nationalfarben anstreichen, Konfetti werfen usw.

Ein spezifischer und meist verbreiteter Typ der Schau ist Sportveranstaltung. Es ist eine Reihe von gleichzeitigen oder folgenden Ereignissen, welche die Spieler (Mannschaft bzw. Gruppe) mittels ihrer Körper, technischer Geräte, oder Melodien entstehen lassen mit dem Ziel, nach dem Sieg zu streben und den anderen Spielern ihre Übermacht zu zeigen, während die Realisierung dieses Strebens von den Richtern kontrolliert wird. Sportschau zieht verschiedene Subjekte zusammen: Spieler, Richter, Trainer und Zuschauer.

Die Sportschau konzentriert die Aufmerksamkeit der Soziologen, Pädagogen und Psychologen, denn sie engagiert hauptsächlich die Jugendlichen. Sport wurde von dieser Bevölkerungskategorie sowohl von Spielern und als auch Zuschauern beherrscht, denn darin wird eine Chance der Realisierung der Werte der Gesellschaft über die Marktwirtschaft gesehen. Der Wettkampf selektiert zwar, aber auch ermöglicht Erfolge schnell zu erzielen. Die Sportschau ist eine Art gemeinschaftlichen Verhaltens mit vielen Funktionen; denn sie liefert die Vorbilder für die Freizeitgestaltung, stärkt das Wertgefühl unter den Anhängern der Siegermannschaft, lässt den Überschwang von Emotionen und Frustrationen loskommen. So ist sie also eine demokratische Weise, auf die sich unabhängig von der Genealogie der Teilnehmer ihre Aktivität äussert.

AGNIESZKA WITKOWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Sulechowie

GUBIN – MIASTO PO SWOJEJ WIELKIEJ SZANSIE CZY JESZCZE PRZED?

Specyfika położenia Gubina

Gubin jest miastem leżącym na granicy polsko-niemieckiej. Wyróżnia je położenie w bezpośrednim sąsiedztwie z większym miastem przygranicznym – niemieckim Guben. Gubin od uzyskania praw lokacyjnych rozwijał się w powiązaniu z gospodarką, handlem i przetwórstwem. Od początku dominowała uprawa winorośli i eksport wina. W tej gałęzi gospodarki miasto nie miało sobie równych pośród innych miejscowości leżących na tej samej szerokości geograficznej. Dla zapewnienia dogodnych warunków rozwoju gospodarczego, 1 czerwca 1235 roku w Lipsku z rąk margrabiego Miśni Henryka Dostojnego miasto otrzymało przywilej lokacyjny na prawie magdeburskim, miało też prawo pobierania opłat za wjazd i postój wozów na placu solnym, połowę dochodów z pobieranych kar oraz dziesięcioletnie ulgi podatkowe w wypadku pożaru miasta, jak też potwierdzenie prawa składowania soli.

W trakcie dziejów Gubin przechodził wielokrotnie z rąk do rąk. Po pierwszej wojnie światowej znalazł się w granicach Republiki Weimarskiej. Druga wojna światowa nie dotknęła szczególnie miasta, dopiero w roku 1945 uległo ono zniszczeniu w niemal 80% podczas zdobywania go przez wojska radzieckie. Do listopada 1946 roku trwało rozminowywanie wzgórz gubińskich, co znalazło odbicie w obecnej ich nazwie - Góra Śmierci.

W 1939 roku w Gubinie mieszkało 45 770 mieszkańców. Po podziale miasta na dwie części rozpoczęły się jednocześnie procesy wysiedlania i osadnictwa. W końcu roku 1945 polski Gubin liczył 2129 osób. W 1950 roku liczba mieszkańców się podwoiła (4300), a dziesięć lat później było ich 12 600.

Po wojnie nic nie pozostało z wcześniejszych gałęzi gospodarki – uprawy winorośli i produkcji win. W to miejsce pojawiły się pawilony handlowe, masarnia, piekarnia, punkty usług rzemieślniczych itp. Po okresie stagnacji w latach osiemdziesiątych nastąpił okres żywiołowego etapu rozwoju gospodarczego w latach dziewięćdziesiątych. Zmiana systemu gospodarczego na wolnorynkowy otworzyła szereg możliwości. W ogromnym tempie powstały placówki handlowo-usługowe, kantory wymiany walut, firmy i spółki różnych branż oraz dwa duże targowiska, przemysłowe i spożywcze. Na rozwój handlu w mieście wpłynęło bliskie sąsiedztwo niemieckiego Guben. Zmiany w Niem-

czek końca lat osiemdziesiątych, zwłaszcza wprowadzenie stabilniejszej waluty zachodnioniemieckiej, zaowocowały obustronnymi korzyściami. Niższe ceny polskich towarów przyciągały klienta zza granicy, handlowcy zarabiali. Handel kwitł nie tylko w sklepach, ale również w punktach usługowych, takich jak zakłady fryzjerskie i szewskie. Duże zyski miasto osiągało z prosperity handlowej na bazarze. Kiedy liczba „szczęk” (przenośnych metalowych straganów handlowych) była już bardzo znaczna, część stoisk przeniesiono nieco dalej od centrum miasta i wyodrębniono tzw. targowisko przemysłowe. Można tam było się zaopatrzyć w ubrania, kasety audiowideo, artykuły gospodarcze, buty, maskotki itp. W centrum Gubina pozostało tylko targowisko spożywcze, na którym handlowano artykułami spożywczymi, kwiatami oraz papierosami. Obok coraz prężniej rozwijającego się handlu istniało kilka zakładów przemysłowych, w których zatrudnienie znajdowała spora część mieszkańców Gubina. Najbardziej znaczące to Lubuskie Zakłady Przemysłu Skórzanego „Carina”, Zakłady Przemysłu Odzieżowego „Goflan”, Spółdzielnia Inwalidów „Pokój”, Krośnińskie Zakłady Przemysłu Metalowego „Kromet-Spomasz”, Zakłady Przemysłu Dziewiarskiego „Diana”. Ważnym źródłem zatrudnienia była w Gubinie również obecność dużego garnizonu wojskowego, w którym pracowało wiele osób cywilnych w pionie administracyjnym.

W szczytowym okresie swego istnienia miasto czerpało znaczące korzyści z handlu, co zaowocowało licznymi inwestycjami: wybudowano filię Banku Przemysłowo-Handlowego i PKO, oczyszczalnię ścieków, przebudowano centrum miasta, wyposażając je w sygnalizację świetlną, zmodernizowano przejście graniczne. Podpisano także umowy partnerskie z Guben, Laatzen i Paks.

Według danych z Rocznika Statystycznego z roku 2001 Gubin ma 21 km² powierzchni i liczy 18 849 mieszkańców. Nieco ponad połowę populacji stanowią kobiety – 9633 (51%). 29% stanowi młodzież do dwudziestego roku życia, 47,6% - osoby w wieku 20-49 lat, 14% - osoby w wieku 50-64 lata oraz 9% - osoby powyżej 65 roku życia (dane z 2000 roku). Ludności w wieku produkcyjnym w Gubinie było w analizowanym roku 11 910 osób (63,2% wszystkich mieszkańców), z czego 5790 to kobiety. Ruch migracyjny przedstawiał się na niekorzyść Gubina: odnotowano napływ 156 osób, a 252 osoby opuściły miasto. Urząd Pracy zarejestrował wówczas 2152 osoby bezrobotne (56% to kobiety), bez prawa do zasiłku 1640 osób. Ogólny udział liczby bezrobotnych wśród osób w wieku produkcyjnym wynosił 18,1%. Najczęściej rekrutowali się oni spośród osób w wieku 25-44 lata (56,4% wszystkich bezrobotnych), z podstawowym, zasadniczym zawodowym oraz policealnym i średnim technicznym wykształceniem. Najwięcej osób zarejestrowanych w UP pozostaje bez pracy ponad 24 miesiące. W 2000 roku w Gubinie funkcjonowały 304 sklepy (zatrudniające 643 osoby) oraz siedem stacji paliw.

Według danych z początku marca 2002 liczba mieszkańców Gubina wynosi 18 204 osoby, z czego 9372 to kobiety (51,5%), a liczba bezrobotnych wynosi 2689 osób, z czego 2016 nie posiada prawa do zasiłku.

Przekształcenia miasta w latach dziewięćdziesiątych

Zjednoczenie Niemiec, wprowadzenie jako waluty w całych Niemczech zachodnioniemieckiej marki, a także postępująca prywatyzacja według reguł gospodarki wolnorynkowej zaowocowała wzmożonym ruchem handlowym. W Gubinie zachodnioniemiecka waluta stała się ekwiwalentnym do złotego środkiem płatniczym. W roku 1995 usługi budowlane świadczyły 24 zakłady; transportowe – 130; czynne były 54 zakłady gospodarcze, 54 placówki prowadziły działalność produkcyjno-usługową. Dominującą rolę odgrywały dwa bazyry: przemysłowy o powierzchni 1,6 ha z 511 stanowiskami handlowymi oraz spożywczy o powierzchni 0,39 ha ze 110 stanowiskami. Gubin stał się bardzo atrakcyjnym punktem handlowo-usługowym, szczególnie dla Niemców. Wiele transakcji realizowano w markach. Dobrze prosperowały sklepy, zakłady fryzjerskie, restauracje.

Mocno podupadać zaczęła druga ważna gałąź gospodarki, a mianowicie przemysł. Jako pierwsza swój upadek ogłosiła „Diana”, przekształcona w tym czasie w „Kamatex”. „Carina” — zakład produkujący obuwie — jeszcze w 1989 roku zatrudniał 2 tys. osób i wyprodukował w tymże czasie 4,5 tys. par obuwia, głównie na eksport. Po roku 1990 produkcja stopniowo się obniżała, utrata zaś rynku rosyjskiego rok później była już dla zakładu ekonomiczną katastrofą. Co prawda w 1993 roku „Carinę” objął program powszechnej prywatyzacji, nie udało się jednak wydzwignąć zakładu z zapaści i w efekcie upadł. Ogółem na przestrzeni lat 1990-1997 (zamknięcie zakładu) zwolniono 2 tys. osób, w tym dwa razy przeprowadzono akcję zwolnień grupowych. Zmiana gospodarczo-ustrojowa wpłynęła na zakład rujnująco: zasady wolnej konkurencji, spadek popytu na rynku krajowym, wzrost importu taniego obuwia z Azji oraz utrata partnera strategicznego w Rosji przyspieszyły upadek „Cariny”; w 1997 roku ogłoszono jej upadłość.

Drugim zakładem, który miał znaczący wpływ na gubiński przemysł, był ZPO „Goflan”, zakład o długiej, czterdziestotrzyletniej tradycji, specjalizujący się w szyciu najpierw koszul flanelowych, a potem okryć z tkanin ortalionowych. Udział eksportu w ogólnej wartości sprzedaży wynosił aż 90%. Odbiorcami byli kontrahenci z USA, Niemiec, Danii. Początek lat dziewięćdziesiątych przyniósł znaczne pogorszenie interesów „Goflanu”. W 2001 roku zadłużenie zakładu wynosiło 1,5 mln złotych. Pracownicy nie otrzymywali na czas pensji ani żadnych premii. W 2002 roku podjęto decyzję o złożeniu do sądu wniosku o ogłoszenie upadłości. Mimo starań i poszukiwań nowego inwestora sytuacja finansowa się nie poprawiła: z bieżących wpływów od kontrahentów wypłacano załodze należności w formie zaliczkowej, lecz zaległości sięgają jeszcze trzech miesięcy. Aktualnie załoga „Goflanu” liczy 163 osoby, które w wyniku zaistniałej sytuacji kierowane są na urlopy oraz do zwolnień.

Cechą charakterystyczną Gubina była obecność jednostek wojskowych. Wejście Polski do NATO stworzyło naszemu krajowi pewne możliwości, ale

nie obyło się bez koniecznego dostosowania się do wymogów stawianych państwu zrzeszonym w Pakcie. Jednym z takich wymogów była likwidacja niektórych jednostek wojskowych. Proces ten dotknął również jednostki umiejscowione w Gubinie. W 1998 zlikwidowana została 5. Kresowa Dywizja Zmechanizowana w Gubinie. W 2001 roku rozformowana została 4. Lubuska Dywizja Zmechanizowana, a wraz z nią dwie gubińskie jednostki: 5. Brygada Zmechanizowana oraz 5. Pułk Przeciwlotniczy. Mimo protestów władz miasta i wniosków o utrzymanie jednostek w Gubinie likwidacja garnizonów i restrukturyzacja wojska stały się faktem. Zgodnie z planem 30 czerwca 2002 r. Gubin zostanie skreślony z listy garnizonów Wojska Polskiego.

Na początku roku 2001 zaplanowano i przeprowadzono fuzję szpitala w Gubinie ze szpitalem w Krośnie Odrzańskim. Proces ten został doprowadzony do finału mimo protestów niektórych gubińskich radnych, lekarzy oraz mieszkańców. Za przeprowadzeniem fuzji przemawiały pewne korzyści ekonomiczne (m.in. zmniejszenie administracji o połowę). W Gubinie pozostały dwa najlepiej funkcjonujące oddziały: chorób wewnętrznych oraz ginekologiczno-położniczy.

Mimo coraz trudniejszej sytuacji gospodarczej miasta istnieje ożywiona działalność kulturalna, monitorowana w dużej mierze przez Gubiński Dom Kultury. Pod jego patronatem organizowane są maratony poetyckie, międzynarodowe festiwale piosenki, działa Galeria „Ratusz”, w której swoje prace wystawiają znaczniejsi lubuscy i gubińscy twórcy. Co roku w mieście odbywa się impreza kulturalna „Wiosna nad Nysą”, zyskująca coraz bardziej wymiar międzynarodowy. Centralnym jej punktem jest wielobarwny korowód uczniów gubińskich szkół oraz festyny, jarmarki, koncerty. O randze „Wiosny nad Nysą” świadczy fakt, że w 2001 roku odbyła się ona po raz czterdziesty. Również gubińska Szkoła Muzyczna jest organizatorem licznych imprez, jak choćby Gubińska Jesień Muzyczna. Szkoły wszystkich szczebli w mieście organizują zawody sportowe, turnieje wiedzy, konkursy literacko-muzyczne, spotkania polskich i niemieckich uczniów.

W 1993 roku został powołany do życia Euroregion Sprewa – Nysa – Bóbr, którego Gubin jest stolicą. Jest to instytucja, która koordynuje formy polsko-niemieckiej współpracy przygranicznej i zrzesza miasta i gminy byłego województwa zielonogórskiego, które zadeklarowały gotowość realizacji wspólnie z Niemcami zadań w sferze ekologicznej, społecznej i gospodarczej. Obszar Euroregionu włączony został do programu Unii Europejskiej Interreg II i Phare CBS, co pozwala na korzystanie ze specjalnych środków finansowych przeznaczonych na realizację wspólnych zadań, a także na korzystanie z doświadczeń innych regionów przygranicznych. Euroregion jako instytucja monitoruje następujące obszary działalności społeczno-gospodarczej: gospodarka, komunikacja, turystyka, rolnictwo, leśnictwo, ochrona środowiska, młodzież, sport, oświata, kultura i informacja. Szczególnie dobrze rozwija się obszar działalności związany z młodzieżą i oświatą. Utworzono Gesamtschule w Guben dla uczniów polskich i niemieckich, zorganizowano praktyki uczniów

Zespołu Szkół Rolniczych w niemieckich gospodarstwach rolnych. Euroregion jest również organizatorem biegu sztafetowego „Od ratusza do ratusza” z Cottbus do Zielonej Góry.

W 1996 roku utworzono projekt „Euromiasto Gubin-Guben”, którego celem jest koncepcja zagospodarowania obu miast. Do chwili obecnej zrealizowano m.in. projekt odbudowy Wyspy Strzeleckiej (Teatralnej), budowę wspólnej oczyszczalni ścieków, projekty współpracy pomiędzy szkołami wszystkich typów w Gubinie w obszarze kultury i sportu.

Obecna sytuacja miasta

Początek transformacji ustrojowej w Polsce, wprowadzenie gospodarki wolnorynkowej oraz otwarcie granic na niemieckiego klienta to czynniki, które w ogromnym stopniu ożywiły aktywność gospodarczą Gubina. Bardzo szybko rozwinął się miejscowy biznes, do miasta ściągali inwestorzy, rozpoczęła się ściślejsza współpraca z partnerskim Guben. Miasto zmieniało się w widoczny sposób.

Wydawać by się mogło, że z takim zapleczem i położeniem miasto czeka sukces gospodarczy. Tymczasem sytuacja potoczyła się w stronę gospodarczej zapaści. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać w zaistnieniu wielu zjawisk społeczno-gospodarczych tak w sferze mikro-, jak i makrostruktury.

W połowie lat dziewięćdziesiątych miasto czerpało ogromne zyski z handlu na miejscowych bazarach. Tymczasem program prywatyzacji różnych sektorów gospodarki doprowadził do upadku wielu przedsiębiorstw, zwłaszcza tych, które nie umiały się odnaleźć w nowej rzeczywistości, nie umiały pozyskać klienta i na czas dokonać restrukturyzacji. „Carina” była pierwszym dużym gubińskim przedsiębiorstwem, które upadło. Inne przedsiębiorstwa, aby utrzymać się na rynku, musiały zwolnić część swoich pracowników. W Gubinie zaczęło przybywać ludzi nowej kategorii społecznej: bezrobotnych. Liczba ich wciąż rośnie. Wkrótce także „Goflan” ogłosi swoją upadłość. Część bezrobotnych odnalazła się w nowym zawodzie handlowca, jednakże i tu z czasem wystąpiły symptomy załamania, na co miał wpływ spadek klientów wywołany nie tylko zubożeniem mieszkańców Gubina. Handel gubiński w zasadzie od początku opierał się na kliencie niemieckim. Tymczasem ostatnia dekada przyniosła podobne zmiany w Polsce i w Niemczech. W Guben zamarł przemysł: przestała istnieć fabryka kapeluszy, fabryka maszyn, fabryka tworzyw sztucznych. Młodzi ludzie zaczęli opuszczać miasto i wyjeżdżać do landów zachodnich; w ten sposób miasto straciło 11 tys. mieszkańców. Na początku 2002 roku bezrobocie w Guben ciągle rosło i osiągnęło liczbę 3714 osób. Pauperyzacja społeczeństwa wschodnioniemieckiego miała te same konsekwencje, co pauperyzacja społeczeństwa polskiego. Marki przestały być chętnie wydawane w Polsce, zrównała się jakość i cena towarów polskich i niemieckich. Najwyraźniej i najmocniej odbiło się to na gubińskich bazarach.

Mniej konkurencyjni właściciele „szczęk” nie byli w stanie utrzymać płynności handlowej i bankrutowali.

Na wysoką stopę bezrobocia po polskiej stronie ma obecnie również wpływ likwidacja jednostek wojskowych w Gubinie. Szacuje się, że po likwidacji 5. Brygady Zmechanizowanej oraz 5. Pułku Przeciwlotniczego pracę straciło około 800 osób, z czego 500 to była kadra wojskowa, a pozostali to pracownicy cywilni. Dla zwalnianej kadry wojskowej przygotowano skąłą liczbę ofert pracy. Faktem pozostaje, że ci, którym zaproponowano pracę w innych jednostkach wojskowych, na ogół oddalonych od Gubina, stoją przed dylematem, czy wyjechać z miasta, czy zostać i powiększyć grono bezrobotnych. Przewidując, że zwalniani żołnierze nie są szczególnie atrakcyjni na rynku pracy, MON uruchomiło program rekonwersji (przekwalifikowanie żołnierzy na zawody cywilne). Zadaniem pełnomocnika do spraw rekonwersji jest współpraca z Powiatowym Urzędem Pracy w zakresie pośrednictwa pracy oraz pomoc w poszukiwaniu czy też organizowaniu kursów specjalistycznych, nauki języków obcych, studiów podyplomowych. Sumy przeznaczone na jednego żołnierza zamykają się w kwocie od 1960 do 2800 złotych. W szczególnie trudnej sytuacji są żołnierze, którzy związali swój los z Gubinem przez wykupienie w mieście mieszkania czy budowę domu. Muszą się zdecydować, czy sprzedać mieszkanie (co jest stosunkowo trudne) i wyjechać, czy też pozostać i skorzystać ze skromnych wojskowych programów osłonowych.

Wraz z likwidacją jednostek przymusowej likwidacji (czy też osłabieniu) ulegną zakłady powiązane z nimi stosunkami współpracy — piekarnie, marnie, pralnie itp. Opuszczenie miasta przez znaczną liczbę żołnierzy nie pozostanie bez konsekwencji dla oświaty. Wyjazd całych rodzin doprowadzi do zmniejszenia się liczby dzieci w poszczególnych szkołach, zmniejszy liczbę oddziałów lekcyjnych i uderzy w kolejną grupę zawodową — nauczycieli.

Najbardziej palącym problemem w obecnej sytuacji Gubina jest zabezpieczenie opuszczanego przez wojsko mienia. Jest to duży zasób, ok. 200 ha i 170 budynków, które w przypadku niewykorzystania zniszczą. Do zagospodarowania pozostają nadal tereny po byłych gubińskich fabrykach: „Carinie”, „Dianie” i od niedawna „Goflanie”.

Sytuacja społeczno-ekonomiczna miasta

Jak na miasto przygraniczne, które dysponowało przecież wyjątkowym zapleczem, niedostępnym dla wielu innych miejscowości w kraju, nawet tych przygranicznych, obecna sytuacja społeczno-gospodarcza Gubina przedstawia się bardzo źle. Być może jest to konsekwencją krótkowzrocznej polityki władz miasta, a być może konsekwencją nieprzewidzianych sytuacji gospodarczych w Polsce i stagnacji w Niemczech. Sama idea utworzenia w Gubinie warunków dogodnych do rozwoju handlu nie była z gruntu chybiona. Należy pamiętać, że w połowie lat dziewięćdziesiątych czerpano pokaźne zyski z umiejscowionych

tu licznych placówek handlowo-usługowych oraz dwóch bazarów. Pozorny dobrobyt przysłonił trudną sytuację gubińskiego przemysłu, kiedy to jedne po drugich zaczęły upadać tutejsze przedsiębiorstwa. Zwalniani z nich ludzie stali się pierwszą grupą bezrobotnych w mieście. Wciąż narastające zubożenie mieszkańców Gubina — spowodowane brakiem pracy — musiało w najbliższym czasie odbić się na miejskim handlu. Jednocześnie spora część mieszkańców miasta zaangażowała się w nielegalne przenoszenie towarów przez granicę oraz w tzw. jumę. Na upadek gubińskiego handlu miał ponadto wpływ czynnik zupełnie nieprzewidziany przez handlowców, a mianowicie komplikująca się sytuacja w Niemczech. Po pierwszym okresie zachwytu siłą marki w Polsce klient zza granicy zaczął rozważniej wydawać pieniądze, które coraz częściej zresztą zaczęły pochodzić z zasiłków dla bezrobotnych lub rent i emerytur. Wielu młodych Niemców opuściło Guben i przeniosło się do innych landów.

Wydaje się, że w tym okresie, w połowie lat dziewięćdziesiątych. Gubin miał największe szanse stać się miastem atrakcyjnym dla inwestorów. Ta dziedzina życia gospodarczego została niestety zaniedbana, być może wskutek krótkowzroczności lub nadmiernie wygórowanych żądań wobec potencjalnych inwestorów (wysokie podatki od dzierżawy gruntu). Faktem jest, iż pauperyzacja mieszkańców Gubina i Guben ucięła prosperity handlowe.

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych nastąpiło kolejne trudne do przewidzenia utrudnienie. Wycofanie z miasta jednostek wojskowych spowodowało wiele poważnych dylematów. Najważniejsze w obecnym stanie rzeczy są pomysły na rozwiązanie problemu pozostałości po wojsku: mieszkań służbowych oraz koszar. Koszary znajdują się w Gubinie w dwóch miejscach i obejmują — jak wcześniej informowano — niemal 200 ha uzbrojonego terenu wyposażonego w budynki we względnie dobrym stanie. Pilną kwestią jest znalezienie odpowiedniego podmiotu gospodarczego zdolnego zagospodarować rzeczony teren, aby uniknąć w przyszłości dewastacji. Istnieją plany utworzenia w części koszar ośrodka penitencjarnego oraz Domu Weterana. Silna recesja na rynku nie pozwala na ściągnięcie odpowiedniego inwestora; trudną sprawą są dyskusje o cenie dzierżawy tych obiektów. Władze miasta, podkreślając swoją bezradność, zwróciły się z prośbą do wielu organów (w tym do premiera RP) o opracowanie programu zagospodarowania obiektów po likwidowanych obiektach wojskowych i finansowe wsparcie miejscowych samorządów.

Wydaje się więc, że pierwszoplanową sprawą jest kwestia wydźwignięcia Gubina z gospodarczej zapaści. Potrzebne są pilnie inicjatywy dające nowe stanowiska pracy, tak potrzebne w mieście, gdzie bezrobocie jest najdokuczliwszym z problemów społecznych. Władze miejskie mają ambitne plany uczynienia z Gubina prężnego ośrodka edukacyjnego, aby jednak ten pomysł wcielić w życie, należy zapewnić ewentualnym studentom zaplecze ekonomiczne.

Pewnym pomysłem jest wykorzystanie funduszków Phare w ramach projektu „Lubuska sieć obszarów aktywności gospodarczej — miasto przyjazne inwestorom”. W bieżącym roku Gubin mógłby skorzystać z przyznanej sumy 600 tys. euro na rozbudowę i modernizację infrastruktury komunalnej. Niestety, projekt ten przewiduje przygotowanie dla inwestorów terenów położonych na północy i południu miasta (razem 27 ha). W ramach udogodnień ma się wybudować sieć wodociągową, kanalizację sanitarną, kanalizację tłoczną itp. Miałby to być teren przygotowany dla około dziesięciu firm z branży meblowej i motoryzacyjnej, które mogłyby zapewnić pracę sześciuset osobom. Paradoks polega na tym, że tereny pod budowę firm inwestorskich leżą w samym centrum miasta, a nie na jego obrzeżach. Mowa tu o ogromnych budynkach po upadłych przedsiębiorstwach: „Carinie”, „Dianie” oraz „Gofanie”. Są to tereny w pełni uzbrojone, z dobrym zapleczem budowlanym, stanowiące atrakcyjne miejsce do wykorzystania przez potencjalnego inwestora. Podobnie sytuacja ma się z budynkami i infrastrukturą powojenną. Być może warto więc wykorzystać to, co można z istniejącej infrastruktury, zamiast angażować się w budowę od podstaw.

Kryzysowa gospodarcza sytuacja Gubina musi znaleźć rozwiązanie również ze względu na tutejszą młodzież. Brak perspektyw zawodowych nie jest magnesem przyciągającym młode, dynamiczne jednostki. Młodzież wykorzystywała alternatywne wzory przebiegu życia lansowane przez grupy przestępcze. Stosunkowo łatwo było wtedy zająć się „jumą”, przenoszeniem towarów przez granicę jako tzw. mrówka, pracować jako ochrona w licznych w mieście agencjach towarzyskich. Również i te drogi „awansu” społeczno-ekonomicznego uległy zablokowaniu. Obecnie wydaje się, że nawet opozycyjne układy socjalizujące nie oferują młodym ludziom niczego atrakcyjnego.

Konsekwencje błędów w sferze gospodarczej i społecznej z połowy lat dziewięćdziesiątych są ewidentnie widoczne dzisiaj. Miasto, które teoretycznie powinno radzić sobie dobrze w warunkach kapitalizmu, przeżywa marazm i stagnację. Brak perspektyw dla mieszkańców w sferze bytowej, współpraca z miastami partnerskimi nie przekłada się na żadne korzyści, status stolicy Euroregionu jest wymierny tylko w sferze oświaty i kultury — to tylko nieliczne zjawiska. Z tej perspektywy nie dziwi fakt, iż obecnie władze zastanawiają się nad formą dorocznej fety miejskiej pod nazwą „Wiosna nad Nysą”. Impreza ta stanowiła dotychczas centralny punkt kulturalnego życia społeczności lokalnej: organizowano koncerty, festyny, jarmarki. Recesja na rynku zewnętrznym i przede wszystkim lokalnym stawia pod znakiem zapytania etyczny wymiar święta w sytuacji, gdy tak naprawdę mieszkańcy mają mało powodów do radości.

AGNIESZKA WITKOWSKA

Staatliche Fachhochschule in Sulechów

GUBIN – EINE STADT VOR ODER NACH IHRER GROSSEN CHANCE?*Zusammenfassung*

Der Beitrag enthält eine kurze geschichtliche Skizze von Guben (Gubin), einer Stadt, die früher durch Weinproduktion und Salzlagerung, und später im 19. und 20. Jh. durch Industrie bekannt war. Nach dem Kriege war diese Stadt ein Leichtindustriezentrum und der Sitz einer großen Garnison. Um die Wende der 80er und 90er Jahre hatte die Stadt zahlreiche Vorteile wegen ihrer grenznahen Lage. Ein entscheidender Faktor für die Stadtentwicklung war sowohl der direkt an der Grenze liegende Markt als auch der intensiv entwickelte Handels- und Dienstleistungsbereich. Kommunale Investitionen und Modernisierung der Stadt waren die ersten Folgen der Blütezeit dieser Stadt. Zehn Jahre nach dem Wandel in Polen und Deutschland (nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten) hat Länder die Wirtschaft der beiden jedoch eine Krise erlebt, welche die Verarmung der Gesellschaft, die steigende Arbeitslosigkeit sowie die Senkung der Kundenzahl des Marktes und der Dienstleistungsbetriebe verursachte. Ein zusätzlicher Faktor, der die wirtschaftlich – soziale Krise vertieft hat, ist die Auflösung der Garnison. Dies hat das Ausmaß der Arbeitslosigkeit vergrößert und hinterließ eine Erbschaft d. h. Kasernenblocks und erschlossenes Gelände. Es kann eben eine neue Chance für Gubin sein, einen strategischen Investor zu finden. Hier ist eben die Frage, ob die Stadt diese Chance nutzen wird.

IV. RECENZJE

Edward Hajduk, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 199.

„Socjologiczne badania przebiegu życia oznaczają złamanie monopolu analiz struktur, procesów organizacji i instytucji społeczeństwa globalnego” (s. 145).

Zróznicowanie i specjalizacja w obrębie podstruktur funkcjonalnych globalnego społeczeństwa (religii, edukacji, rodziny, nauki czy polityki, prowadzi do rozwoju licznych subdyscyplin socjologii; rosnąca liczba zagadnień znajdujących się w obrębie zainteresowań współczesnych socjologów sprawia, iż ich rozmiar jest trudny do szybkiego i jednoznacznego określenia. Z drugiej strony obok rosnącej specjalizacji dziedzin dzisiejszej socjologii od kilkunastu lat na gruncie nauk społecznych funkcjonuje postulowana przez Ch.W. Millsa perspektywa socjologiczna określana mianem „wyobraźni socjologicznej”, zmierzająca do „uchwycenia wzajemnego oddziaływania człowieka i społeczeństwa, biografii i historii, osobowości i świata”¹.

Przed rokiem nakładem Wydawnictwa Akademickiego „Żak” wydana została praca Edwarda Hajduka *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*. Prezentowana publikacja jest udanym zamierzeniem przeniesienia na grunt polskiej socjologii jej nowej subdyscypliny — socjologii przebiegu życia, a świeże spojrzenie tej perspektywy badawczej na zagadnienia instytucjonalnego uwarunkowania przebiegu życia i socjalizacji decyduje o jej atrakcyjności.

Edward Hajduk — będąc rodzimym przedstawicielem socjologii przebiegu życia — poświęca tej orientacji naukowej i głównym jej zagadnieniom pierwszy rozdział swojej pracy.

Klasycznie, w pierwszej części omawianej pracy, zatytułowanej *Pojęcia i definicje kulturowych zróżnicowań biografii*, autor dokonuje wyczerpującego przeglądu definicji wzoru funkcjonujących zarówno w języku potocznym, jak i naukowym. Zaczynając od podstawowego pojęcia wzoru osobowego poprzez wzór ideał, wzór wzorzec, wzór kultury, autor przechodzi do kluczowych dla swojej pracy pojęć, które rodowodem sięgają dziedziny socjologii przebiegu życia: wzoru przebiegu życia, biografii, biografii przebiegu życia.

Czy socjologia przebiegu życia stwarza możliwości uzyskania wiedzy o społeczeństwie?

[...] Badania przebiegu życia wybierających wzory biografii dostarczają wiedzy o tym, jakie wzory biografii są realizowane, w jakiej kolejności, gdy realizuje je ta sama kohorta wiekowa, jakie wybory wzorów wykluczają się, a jakie wspomagają. Dają one też odpowiedź na pytanie, co przesądza o wyborze wzoru biografii, dlaczego jeden ma większą liczbę realizatorów, a drugi zgoła mniejszą. W zakres badań wchodzić też może kontynuacja dokonywania wyborów przez dwa lub więcej pokoleń jednej rodziny.

[...] Socjologia przebiegu życia może gromadzić wiedzę o ekonomicznych konsekwencjach realizacji różnych wzorów biografii, rejestrowanych często przez instytucje i doświadczanych przez samych realizatorów (s. 61).

¹ J. S z a c k i, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 1983, s. 809.

Jak wspomniałem wcześniej, socjologia przebiegu życia w socjologii polskiej jest dziedziną młodą, nieposiadającą bogatych tradycji. Idea opisanie i sklasyfikowania warunków powstawania i kształtowania się wzoru przebiegu życia w Polsce na tle podstawowego wzoru przebiegu życia współczesnych społeczeństw uprzemysłowionych i zurbanizowanych może stanowić ważny przyczynek do upowszechniania i rozwoju tej subdyscypliny. Warto zwrócić na ten fakt uwagę, rozpoczynając lekturę rozdziału drugiego — *Kulturowe uwarunkowania przebiegu życia*.

Transformacja ustrojowa, restrukturyzacja klas, przejście od socjalizmu realnego do systemu rynkowego to typowy dla krajów Europy Centralnej, w tym oczywiście Polski, pejzaż stanowiący interesujące źródło problemów dla współczesnych badaczy społecznych. Dokonane w Polsce reformy ustrojowe ukształtowane były wg wzorów zachodnich społeczeństw uprzemysłowionych i zurbanizowanych. Pomyślność ich zależna jest przede wszystkim od głębokich przemian w będącej ciągle pod wpływem poprzedniego systemu świadomości społeczeństwa polskiego. E. Durkheim w odniesieniu do sytuacji społecznej, w której długo funkcjonujące systemy norm i wartości zostały obalone, a nowe jeszcze nie zostały wykształcone, korzystał z pojęcia anomii. Fakt ten szczególnie mocno uwidocznia się na przykładzie społeczeństwa polskiego, z jednej strony obciążonego pamięcią etatyzmu, z drugiej współcześnie kształtowanego przez system norm i wartości typowy dla społeczeństw kapitalistycznych, system określony przez Maksa Webera mianem etyki protestanckiej.

Współczesne społeczeństwa o gospodarce rynkowej umocniły znaczenie jednego wzoru przebiegu życia: szkoła — zawód — emerytura, wzoru przyczyniającego się do rozwoju nauki, do zbudowania cywilizacji naukowo-technicznej, do komfortu życia ludzi, wzoru, którego źródło upatruje się w protestanckim etosie pracy, a którego realizatorem jest klasa średnia. Realizacji tego wzoru dokonują kolejne pokolenia tych społeczeństw, co zapewnia im stabilność, kumulację doświadczenia i efektywność działań wytwórczych. Ten podstawowy wzór z upływem czasu wzmocniony został przez wzór kariery w różnych instytucjach, powiększyła się także liczba wzorów przebiegu życia dostarczanych ludziom, którzy nie mają szansy na zrobienie kariery w tradycyjnych zawodach.

Między rokiem 1945 a 1989 w wyniku centralizacji władzy, gospodarki planowej i zjawiska etatyzmu ukształtował się w Polsce jeden odgórnie narzucony i politycznie poprawny wzór przebiegu życia. Podobnie jak w przypadku społeczeństw kapitalistycznych składał się on z trzech faz: szkoła — zawód — emerytura, na tym jednak podobieństwa się kończą. Realizacja tego wzoru związana była z politycznym przymusem, odbywała się kosztem powstania poziomych więzi społecznych, hamowała oddolne inicjatywy i indywidualizm obywateli. Wykształciła w społeczeństwie poczucie bierności i podporządkowania, utrwaliła mit o pracy dla każdego i bezpieczeństwie socjalnym; w rezultacie dla większości wychowanych w poprzednim systemie bardziej liczy się bezpieczeństwo socjalne niż wolność osobista. Współcześnie podsta-

wowy wzór przebiegu życia także podlega transformacjom, a na jego bazie zaczynają się kształtować (charakterystyczne również dla innych społeczeństw industrialnych) inne wzory: szkoła - stadion, szkoła - estrada, szkoła - biznes, szkoła - parlament.

Zagadnienia wzoru roli społecznej, wartości, normy, wzoru zachowań, czy w końcu wzoru przebiegu życia, nieodłącznie wpisane są w proces socjalizacji. W uprzemysłowionych i zurbanizowanych społeczeństwach obok takich charakterystycznych zjawisk, jak rosnący podział pracy i różnicowanie w obrębie podmiotów socjalizacji, znamieną jest wielość procesów socjalizacji, ich złożoność i różnorodność. To zagadnienie stało się przyczynkiem do powstania trzeciego, ostatniego rozdziału omawianej pracy, zatytułowanego *Wzory przebiegu życia a socjalizacja*. „Złożoność procesu socjalizacji ujawnia się w wielości podmiotów tego procesu i wielu dziedzinach kultury włączonych przez te podmioty w procesie socjalizacji” (s. 143).

Studium socjalizacji Edwarda Hajduka, nawiązujące do nurtu socjologii przebiegu życia, jest ciekawie i wnikliwie opracowanym zbiorem kluczowych dla tego procesu zagadnień. Poruszone przez autora kwestie: niedoskonałości współczesnej teorii socjalizacji i propozycji jej zmiany, grupowych podmiotów socjalizacji, opisu podmiotów socjalizacji, jak również przyjęte założenie o ciągłości procesu socjalizacji w perspektywie instytucjonalnej, dokonanie przeglądu i klasyfikacji instytucji realizujących jej założenia stawia w nowym świetle znany — wydawałoby się — temat.

„Socjalizacja oznacza proces, w toku którego istota ludzka, ze swoimi specyficznymi, biologicznymi i psychicznymi dyspozycjami, staje się dojrzałą społecznie jednostką, wyposażoną w dynamicznie podtrzymywane w okresie całego życia zdolności i umiejętności skutecznego działania w obrębie tak całego społeczeństwa, jak i w poszczególnych jego elementach” (s. 141).

Wprowadzenie do socjologii przebiegu życia, nowe, inspirujące spojrzenie na znane nam już zagadnienia życia społecznego, podjęcie kwestii wzoru przebiegu życia w aspektach wieku i płci, czy wreszcie poruszenie tematu kategorii społecznych, w których niemożliwa jest jego realizacja, to z pewnością największe walory *Kulturowych wyznaczników biegu życia*, ale nie jedyne — o czym przekona się na pewno każdy czytelnik sięgający do pracy Edwarda Hajduka.

Leszek Zamaria

Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Kontynuacje i wyzwania, red. Jerzy Leszkowicz-Baczyński, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2001, t. I, s. 407, t. II, s. 403.

W ubiegłym roku na rynku wydawniczym ukazała się trzecia część cyklu *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej*, tym razem opatrzona podtytułem *Kontynuacje i wyzwania*. W publikacji wyodrębnione zostały następujące bloki: (1) transgraniczność jako cecha świata współczesnego — wybrane aspekty teoretyczne; (2) wymiary transgranicznej współpracy społeczeństw; (3) społeczne koszty transgraniczności: patologiczne zjawiska i procesy na pograniczach; (4) cztery strony świata: próba przybliżenia różnych pogranicz Polski; (5) transgraniczność w perspektywie kulturowej i etnicznej; (6) procesy edukacyjne i młodzież jako kategorie socjologiczne analizy oddziaływań zewnętrznych; (7) terytorialny aspekt transgraniczności: miasto jako podstawa interetnicznych stosunków sąsiedzkich.

Otwierający recenzowaną książkę artykuł Grzegorza Babińskiego poświęcony jest prezentacji przemian idei pogranicza, typologii pogranicz oraz głównych zagadnień poruszanych przez naukowców w badaniach empirycznych. Podkreśla ponadto ewolucję pogranicza i granicy od punktów styku dwu różnych kultur w stronę obszaru, na którym zachodzi połączenie wartości kulturowych obu sąsiadów. Helga Schulz przedstawia rys historyczny struktury etnicznej i stosunków granicznych w odniesieniu do państw postsocjalistycznych w okresie od końca II wojny światowej do rozpoczęcia procesów integracyjnych z Unią Europejską. Artykuł Roberta Woźniaka nakreśla panoramę realiów współczesności, które współtworzą rzeczywistość pogranicz, wpływając na ich otwartość. Autor proponuje także typologię faz ewolucji pogranicz. Irena Machaj przygląda się zagadnieniom tożsamości społecznej na pograniczu. Jest to fundamentalna kategoria opisu przy definiowaniu siebie i innych. Autorka odróżnia identyfikację opartą na podobieństwach (polega ona na uznaniu wzajemnego podobieństwa elementów danej zbiorowości) od identyfikacji opartej na przynależności (postrzeganie siebie jako części pewnej całości). Ta pierwsza operuje rozróżnieniami „podobny do mnie – inny ode mnie”, ta druga: „my – wy”. Autorka wskazuje także czynniki, które w różnych warunkach społecznych mogą doprowadzić do wykształcenia się określonego typu identyfikacji. Artykuł Andrzeja Czakowskiego ukazuje proces integracji Polski z Europą jako zjawisko, którego zaczątki pojawiły się na długo przed transformacją ustrojową. Autor zajmuje się również analizą świadomości narodowej i prezentacją poglądów Polaków na członkostwo w Unii Europejskiej. Z kolei Ryszard Dyoniziak analizuje perspektywy stojące przed państwem narodowym i ich konsekwencje dla obszaru pogranicza. Broni poglądu o przetrwaniu orientacji narodowej państw. Rafał Drozdowski bada szczególnie typ strategii adaptacyjnych określany jako strategia samoograniczania (redukcja potrzeb i aspiracji), który pojawił się masowo w okresie transformacji ustrojowej. Autor wskazuje na fakt, iż ograniczenia konsumpcji mogą być wymuszone sytuacją

obiektywną (strategia pasywna) lub mogą wynikać z przyjętej taktyki – oszczędności na jednym polu pozwalają osiągnąć zadowalający poziom na innym (strategia ofensywna).

Najszerze ujęcie transgraniczności – jako współistnienie różnych systemów społecznych – prezentuje Jerzy Leszkowicz-Baczyński. Analizuje szanse i perspektywy Polski w kontekście integracji z UE. Opiera się przy tym na oglądzie zjawisk, które wystąpiły w Polsce w okresie pierwszych jedenastu lat transformacji (rozwarstwienie struktury społecznej i zmiany tej struktury; kształtowanie się społeczeństwa obywatelskiego oraz masowe dążenie młodzieży do awansu edukacyjnego). Uwaga autora skupia się także na percepcji wartości demokratycznych przez Polaków. Wskazuje na fakt, że akceptacja tych wartości ma charakter powierzchowny. Ponadto autor charakteryzuje trudności stojące na drodze pomyślniej integracji.

Drugi dział tematyczny otwiera artykuł Tadeusza Gadkowskiego traktujący o kooperacji polsko-niemieckiej w sferze ekonomicznej na obszarze euroregionów. Lesław Koćwin porusza tematykę współpracy euroregionów w zakresie ekorozwoju, a Marian Chojnacki zainteresowanie skierował na Euroregion Pro Europa Viadrina, który poddał analizie jako szczególny rodzaj organizacji międzynarodowej. Badacz podkreśla niski stopień spontanicznej integracji między społecznościami żyjącymi po obu stronach granicy. Proponuje zastosowanie *public relations* jako środka zaradczego, zauważając, iż władzy Euroregionu brak takiego programu. Wskazuje także na niedobór zasobów ludzkich i finansowych, których taki program wymagałby. Renata Suchocka rozpatruje współpracę transgraniczną w ramach euroregionów pod kątem jej skutków dla stosunków interetnicznych. Autorka kolejnego opracowania, Anna Wachowiak, koncentruje się na problemach naszych zachodnich sąsiadów z ustaleniem oblicza polityki socjalnej w zakresie pomocy rodzinom. Prezentuje przy tym typologię struktur niemieckich rodzin i gospodarstw domowych. Tekst Sławomira Rębisza poświęcony jest ocenie współpracy transgranicznej przez mieszkańców Euroregionu Karpackiego. Wyniki badań wskazują na znaczny zakres występowania poglądów nacjonalistyczno-konserwatywnych, co wpływa na utrudnienia współpracy wewnątrz Euroregionu. O trudnościach we współpracy polsko-niemieckiej w zakresie działalności stowarzyszeń traktuje artykuł Doroty Bazuń i Pawła Napierały. Borys Dąbrowski przedstawia pogląd SPD na włączanie Polski w struktury unijne. Stanowisko współrządzącej partii nieformalnego lidera Unii, jakim są Niemcy, zaprezentowane zostało na podstawie analizy materiałów prasowych i wypowiedzi przywódców SPD.

Trzeci dział tematyczny porusza kwestie negatywnych zjawisk charakterystycznych dla obszarów pogranicza. Władysław Misiak ukazuje ciemną stronę działalności ekonomicznej na pograniczu polsko-litewskim. Wskazuje na wyższy poziom permissywności wobec zachowań nieetycznych i nielegalnych w sferze gospodarczej na obszarach pogranicza, zakorzenienie takich zachowań w tradycji od czasów II RP oraz na specyficzną strukturę mniejszości

polskiej na litewskim pograniczu (zawody niewymagające wysokich kwalifikacji) jako na elementy sprzyjające występowaniu zjawisk wątpliwych moralnie na omawianym obszarze. Sytuację tam panującą autor określa mianem hazardu moralnego. Analizuje sytuację społeczno-ekonomiczną oraz poziom patologii społecznej po polskiej i litewskiej stronie granicy.

Zjawiska patologiczne na pograniczu polsko-czeskim (alkoholizm, narkomania, przestępczość przeciwko zdrowiu i mieniu, prostytutcja) są tematem studium Jana Roga. Ciekawe ujęcie patologii proponuje Mirosław Zdulski. Przygląda się temu, w jaki sposób o zjawiskach patologii pogranicza polsko-niemieckiego pisze prasa regionalna po obu stronach granicy. prostytutcja młodzieży na terenie pogranicza zachodniego jest tematem artykułu Jacka Kurzępy. Tekst ten stanowi ważny przyczynek do socjologicznego obrazu zjawiska prostytutki młodocianych. Autor stara się ustalić, jakie czynniki warunkują podejmowanie takiej aktywności przez młodzież. Artykuł Dariusza Jurczaka dotyczy takich zagadnień, jak potrzeby obcokrajowców, przyczyny ich migracji oraz ich drogi życiowe. Blok zamyka praca Anny Łoś-Tomiak poruszająca kwestię bezrobocia w mieście granicznym — Słubicach.

Nowy dział tematyczny, stawiający sobie za cel przybliżenie różnych pogranicz Polski, otwiera artykuł Andrzeja Sadowskiego. Traktując o problemach społecznych na pograniczu polsko-białoruskim w kontekście transformacji ustrojowej, prezentuje wyniki badań świadczące o postrzeganiu transformacji jako przyczyny pogorszenia standardów życiowych mieszkańców regionu podlaskiego. Andrzej Sakson przenosi nas na teren pogranicza polsko-rosyjskiego, by ukazać, jaki jego obraz funkcjonuje w świadomości społecznej. Opracowanie to zawiera także rys historyczny dotyczący ruchu transgranicznego na tym obszarze. Stanisław Lisiecki prezentuje pogranicze polsko-niemieckie pod kątem charakterystyki rozwojowej regionów przygranicznych. Wskazuje przy tym na konieczność prowadzenia badań porównawczych takich regionów. Mariusz Skrzypczyk analizuje różnice w grupach odniesienia występujących w obrębie polsko-czeskiego pogranicza i związane z tym trudności we wzajemnych kontaktach.

Do transgraniczności w aspekcie kulturowo-etnicznym wprowadzeniem jest tekst Janusza Muchy *Polskie pogranicze zachodnie a tworzenie się „nowej kultury”*. Autor kreśli panoramę historyczną tego obszaru w okresie między II wojną światową a rokiem 1989, skupiając się na kontaktach wzajemnych ludności z obu stron granicy. Zauważa zmiany zachodzące na tym terenie w czasach bliższych współczesności. J. Mucha w artykule dokonuje przeglądu teorii kontaktu kulturowego i akulturacji, które to mogą być pomocne w opisie zjawisk zachodzących na omawianym obszarze. W konkluzji autor stwierdza wyjątkowość pogranicza zachodniego na tle innych polskich pogranicz i wysuwa przypuszczenie o po-wstawianiu polsko-niemieckiej „trzeciej kultury”.

Marek S. Szczepański zastanawia się, czy pogranicze kulturowe znajduje się na peryferiach układu globalnego. Podaje kilka wyróżników takiego pogranicza: peryferyjna lokalizacja, poczucie odrębności, wieloletnie przenikanie

się kultur, historycznie zmienna przynależność państwowa, znaczny stopień narodowej labilności. Charakterystyczny dla tego obszaru jest występujący (zazwyczaj w przeszłości) izolacjonizm oraz fakt, że ojczyzna lokalna staje się główną grupą odniesienia. Autor nakreśla ponadto perspektywy stojące przed pograniczami kulturowymi w związku z rozwojem procesów globalizacji i metropolizacji.

Kolejny materiał opiera się na badaniach przeprowadzonych we wsi Zubrzyca Górna na Orawie. Autorka — Iwona Butmanowicz-Dębicka — ukazuje zjawiska tam zachodzące przez pryzmat transgraniczności kulturowej. Zauważa funkcjonującą tam kombinację wzorców z kultur sąsiednich, z przeszłości oraz z kultury masowej. W dziale tym publikują ponadto Magdalena Pokrzyńska, Bogumiła Duber i Aleksandra Jawornicka.

Procesy edukacyjne i młodzież wyznaczają ramy następnej części książki. Zbigniew Kurcz wskazuje na swoistą misję stojącą przed uniwersytetami ulokowanymi na pograniczach, polegającą na sformułowaniu nowej europejskiej tożsamości. Autor opisuje przedsięwzięcia uniwersyteckie o charakterze transgranicznym na wszystkich polskich pograniczach, wyrażając jednocześnie obawy związane z nierównomiernym udziałem partnerów we wspólnych przedsięwzięciach, co może spowodować dominację zamożniejszego sąsiada. Leszek Gołdyka prezentuje wyniki badań panelowych dotyczące permissywności młodych Słubiczan wobec zachowań wątpliwych moralnie. Wnioski nie są jednoznaczne. Tendencja do aprobaty zachowań negatywnych w jednych kwestiach jest silniejsza, a w innych słabsza, można jednak stwierdzić, że środowisko pogranicza stwarza zagrożenia wychowawcze. Renè John prezentuje wyobrażenia Polaków i Niemców o sobie nawzajem. Posługuje się w tym celu kontrastowo dobranymi typami poglądów wyrażanych przez studentów Uniwersytetu Viadrina. Autor dochodzi do wniosku, iż percepcja innych jest zdeterminowana obrazem samego siebie. Uniwersytet Viadrina, a zwłaszcza jego funkcja integracyjna, jest tematem opracowania Marii Zielińskiej, badającej tę funkcję poprzez indywidualne losy absolwentów. Ewa Narkiewicz-Niedbalec analizuje aspiracje zawodowe młodzieży z pogranicza zachodniego w kontekście prognoz rynku pracy do roku 2010. Na konieczność wypracowania nowego kształtu edukacji wobec jednoczącej się Europy wskazuje Martyna Roszkowska. Nowy paradygmat kształcenia wymaga nacisku na tolerancję, znajomość języków i technik informacyjnych. Krzysztof Lisowski przedmiotem analizy czyni orientację produktywną młodzieży. Szczegółowa prezentacja rozkładów odpowiedzi na pytanie ankiety prowadzi go do wniosku, iż wśród młodych Słubiczan dominuje nastawienie receptywno-rozszczeniowe z lekką tendencją spadkową.

Transgraniczności w aspekcie terytorialnym ze szczególnym uwzględnieniem stosunków miejskich dotyczy artykuł Edwarda Hajduka wyodrębniający społeczne układy socjalizacji funkcjonujące w małym mieście nadodrzańskim, wskazujący przy tym na fakt wzajemnego znoszenia się wpływów niektórych układów. Wyróżnione układy to: promocyjny (instytucje edu-

cyjne), alternatywny (instytucje wspierające sukces sportowy i artystyczno-estradowy), opozycyjny (grupy, których styl życia jest konkurencyjny wobec proponowanego przez poprzednie układy). Perspektywami agroturystyki na wsi lubuskiej zajmuje się Jan Sikora.

Zdzisław Wołk poddaje analizie, w jaki sposób fakt zamieszkiwania w mieście pogranicznym determinuje życie codzienne jego mieszkańców. Autor sięga do wspomnień i refleksji osób mieszkających w takim mieście od wczesnych lat powojennych, silnie z nim związanych, którzy kiedyś kształtowali je niemal od podstaw. Materiał zaprezentowany przez Żywię Leszkowicz-Baczyńską skupia się na percepcji granicy polsko-niemieckiej przez mieszkańców Zielonej Góry. Jerzy Kaczmarek na przykładzie Euromiasta Gubin-Guben podejmuje próbę ustalenia, czy integracja na poziomie lokalnym może być modelowym rozwiązaniem dla działań integracyjnych w skali całej Unii. Artykuł Katarzyny Stokłosy skupia się na tym, jak pierwsze i drugie otwarcie granicy polsko-niemieckiej zaznaczyło się w świadomości mieszkańców Gubina i Guben.

Recenzowane wydawnictwo polecić należy wszystkim, których interesują zagadnienia pogranicza. Przystępny język opracowań przy zachowaniu ich naukowego charakteru sprawia, że po książkę mogą sięgać zarówno specjaliści od zagadnień społecznych, jak i czytelnicy bez przygotowania akademickiego.

Artur Kinal

Korupcja w życiu społecznym, red. Jacek Kurczewski, Beata Łaciak, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2000.

„Skandale nie są czymś, co po prostu się zdarza – są zjawiskiem konstruowanym społecznie”. To stwierdzenie L. W. Shermana przywołane przez Małgorzatę Fuszarę w rozdziale *Obraz korupcji w prasie* może być uznane za myśl przewodnią nie tylko tej części pracy, ale również całego omawianego zbioru, jest to bowiem myśl, która musi się pojawić, gdy próbujemy rozwikłać zagadkę korupcji w III RP. Chodzi przede wszystkim o brak odpowiednich reakcji na pewne zachowania, które zdecydowanie można uznać za korupcyjne, lub o niewspółmierność reakcji społecznych. Istnieje wiele powodów zaniepokojenia takim stanem rzeczy, wśród których na plan pierwszy zaczyna wysuwać się coraz bliższa perspektywa integracji z Unią Europejską. Jacek Kurczewski dostrzega konieczność uwzględnienia tej problematyki w przygotowaniach do naszego pełnoprawnego uczestnictwa w strukturach europejskich: „Akceptacja Polski w rodzinie demokratycznych narodów Europy wymaga zaangażowania polskich polityków i polskiej opinii publicznej w sprawę przeciwdziałania korupcji, jest to też jedno z podstawowych zagadnień, przed którymi znajdziemy się już wewnątrz organizacji ponadnarodowych, do których aspirujemy” (s. 127).

Korupcja musi się stać „skandalem”, ale na razie, jak wynika z analizowanej pracy, tak nie jest. Małgorzata Fuszara pokazała to zjawisko na przykładzie licznych publikacji prasowych, zastanawiając się nad tym, jak to jest możliwe, iż w odpowiedzi na artykuł o korupcji nie wybucha skandal. Skandal jest tutaj rozumiany jako silne potępienie ujawnionych zachowań, zwłaszcza gdy ich autorami są osoby pełniące funkcje związane ze szczególnym zaufaniem społecznym. Autorka uważa, że winą można przynajmniej częściowo obarczyć publikacje, które nie spełniają wszystkich warunków sprzyjających wywołaniu tak rozumianego skandalu. Wiemy jednak skądinąd, choćby z innych rozdziałów tej pracy, że problem tkwi przede wszystkim w świadomości dotyczącej korupcji. Chodzi o świadomość zarówno przeciętnego obywatela, jak i przedstawicieli elit politycznych. Trudno o skandal, jeśli w obu przypadkach istnieje przyzwolenie na drobne akty korupcji, a także przekonanie, że autorzy najpoważniejszych afer korupcyjnych pozostają bezkarni.

Redaktorów *Korupcji w życiu społecznym* interesują w związku z tym poglądy parlamentarzystów, ale także na przykład obserwacje i poglądy uczniów szkół średnich w jednym z małych miast. Poza wspomnianym już rozdziałem na temat obrazu korupcji w prasie odrębne rozdziały poświęcono zjawisku korupcji w policji, w szkolnictwie i w małym mieście. W książce znajdziemy również sprawozdanie z badań Jacka Kurczewskiego przeprowadzonych wśród posłów i senatorów. Nieco inny charakter mają dwa inne teksty tego autora — jeden z nich otwiera, a drugi zamyka omawianą książkę. Pierwszy — *Korupcja a prawo do dobrego rządu* — zawiera interesującą próbę stworzenia, jak stwierdza sam autor, „podstawy normatywnej pozwalającej szerzej określić zagadnienie korupcji”, drugi natomiast poświęcony został głównie rozważaniom na temat socjologicznej definicji korupcji.

Pracę należy uznać za bardzo cenną, zarówno ze względów teoretycznych, jak i praktycznych. Nawet jeśli w części teoretycznej pojawiają się tezy kontrowersyjne, można je potraktować jako dobry punkt wyjścia do owocnych dyskusji. Do najciekawszych wątków należy niewątpliwie dokonane przez Jacka Kurczewskiego porównanie korupcji w systemie totalitarnym i demokratycznym. Autor zwraca uwagę na fakt, iż w państwach totalitarnych zarówno urzędnicy, jak i społeczeństwo mogą postrzegać korupcję jako jedną z metod łagodzenia reżimu. Można w związku z tym postawić pytanie, czy taka motywacja przyświecała Polakom przed 1989 rokiem, a jeśli tak, to czy tego typu postawy wobec państwa nie trwają nadal w pewnej części społeczeństwa siłą inercji? Demokracja, zdaniem Jacka Kurczewskiego, silniej broni się przed korupcją niż inne systemy dzięki obowiązującej tu zasadzie odpowiedzialności polityków przed społeczeństwem. Szczególnie ważnym czynnikiem w zapobieganiu temu zjawisku jest szerokie zaangażowanie obywateli w sprawy publiczne: „Warto zauważyć, że w pewnych zinstytucjonalizowanych systemach demokratycznych, jak w Europie w XIX wieku, rząd przeżarty był korupcją z powodu faktu, że udział w życiu politycznym przysługiwał tylko wąskiej klasie obywateli wysoko urodzonych, wykształconych i dobrze sytu-

owanych” (s. 31). Dużo uwagi autor poświęca również innemu ważnemu czynnikowi, jakim jest przejrzystość działań rządu. Chodzi o to, że dominujące dotychczas metody walki z korupcją poprzez wykrywanie i ściganie pojedynczych przypadków okazały się nieskuteczne i potrzebna jest ogólna prewencja polegająca przede wszystkim na prowadzeniu otwartej dla społeczeństwa polityki rządu. Kurczewski podaje szereg wskazówek wyjaśniających, jak taka polityka może w praktyce wyglądać.

Wszystkie oparte na badaniach empirycznych teksty są interesujące, przede wszystkim dlatego, że pokazują zjawisko korupcji widziane oczami przedstawicieli różnych grup społecznych i wiekowych, poszczególnych środowisk i zawodów. Informatorzy nie tylko przekazują badaczom dane dotyczące niepokojących zjawisk, ale także są proszeni o ujawnienie własnych sposobów rozumienia korupcji. Dzięki temu możemy obserwować, w jaki sposób dokonuje się owo wspomniane na wstępie „społeczne konstruowanie skandalu”.

Do najmniej rozpoznanych należy zapewne zjawisko korupcji w policji, dlatego dobrze się stało, że poświęcono mu odrębny, dość długi, zawierający dużo interesujących danych rozdział. Jego autor, Marek Łajtar, stawia tezę, że zjawisko korupcji stało się ze względu na skalę i środowiska, w których występuje, realnym zagrożeniem dla praworządności i demokracji. Szczególnie niebezpieczne jest, gdy dotyka ono takich instytucji, jak administracja rządowa, samorządy i właśnie policja. Autor przedstawia wszystkie pojawiające się tutaj formy korupcji, od najbardziej znanych („drogówka”) do równie częstych, ale skrzętnie ukrywanych (tzw. korupcja wewnętrzna). Dokonuje on również weryfikacji oficjalnej statystyki dotyczącej przestępstw i wykroczeń popełnianych przez policjantów. Wiele wskazuje na to, że rozbieżności między danymi oficjalnymi a rzeczywistą liczbą przypadków korupcji w policji są bardzo duże. Marek Łajtar odkrywa kilka mechanizmów ułatwiających tego typu zabiegi. Można się domyślać, że ich autorom chodzi o efekt propagandowy („policja ma czyste ręce”) i że na szeroką skalę umożliwia się unikanie odpowiedzialności osobom skorumpowanym.

Redaktorzy tego tomu wyszli ze słusznego założenia, że nie ma potrzeby dublowania prac prowadzonych przez ośrodki badania opinii publicznej. Warto jednak było skorzystać z dorobku tych ośrodków, uwzględniając we własnych badaniach przede wszystkim te dziedziny życia społecznego i instytucje, które od lat „przodują” w rankingach. Dlatego, kończąc omawianie części empirycznej, należy odnotować istotną lukę w omawianej książce. Pominęto służbę zdrowia, o której wiadomo, że ciągle jest obszarem szczególnie narażonym na korupcję mniejszego i wielkiego kalibru. Szkoda również, że nie poświęcono większej uwagi wymiarowi sprawiedliwości.

Na koniec powróćmy do kwestii teoretycznych, ale takich, które mają kolosalne znaczenie praktyczne. Chodzi przede wszystkim o definicję korupcji. Największą zaletą omawianej pracy jest poświęcenie sporej uwagi temu problemowi, jak bowiem łatwo się domyślić, przyjęcie i upowszechnienie określonej definicji korupcji może mieć ogromny wpływ na zmianę postaw spo-

lecznych, na tworzenie i kształt określonych programów antykorupcyjnych realizowanych zarówno przez organizacje społeczne, jak i instytucje rządowe i samorządowe. Jacek Kurczewski w znakomitym eseju *Czy możliwa jest socjologia korupcji* opowiada się za bardzo szeroką definicją korupcji. Jest nią, w jego ujęciu, „nie tylko zawiedzenie zaufania publicznego w konkretnym przypadku, ale także stworzenie swoim postępowaniem zagrożenia dla zaufania publicznego” (s. 162). Autor przedstawia szereg argumentów uzasadniających takie właśnie podejście. Wydaje się, że przyjęcie jako punktu odniesienia zaufania publicznego może mieć bardzo istotne i korzystne konsekwencje praktyczne. Jedną nich jest bardzo konkretny postulat przezroczystości działań władzy. Upowszechniając szeroką definicję korupcji, można mieć nadzieję, że uda się zmienić sposób patrzenia na pewne zjawiska, dotychczas tolerowane, zwiększenie wrażliwości na drobne przypadki łapówkarstwa i nepotyzmu jest bowiem jednym z ważniejszych warunków pojawienia się właściwej i skutecznej reakcji na korupcję na najwyższych szczeblach władzy.

Omawiana książka stanowi ważny etap prowadzący do tego celu. Autorem udało się udowodnić, że korupcja jest rodzajem nowotworu toczącego życie publiczne i że potrzebna jest ostra, zdecydowana, ale także dobrze przemyślana reakcja ze strony wszystkich jego uczestników. Tak o tym pisze Jacek Kurczewski: „Od skandalu do skandalu opinia publiczna uczy się reagować na zagrożenia ze strony polityków i przez swoją reakcję uczy z kolei polityków właściwego zachowania w przyszłości (s. 175).

Mariusz Kwiatkowski

Konflikty społeczne w Polsce w okresie zmian systemowych, red. Marian Malikowski, Zygmunt Seręga, Rzeszów 2000, t. 1, 334 s., t. 2, s. 419.

Konflikt jest nieodłącznym elementem życia społecznego. Występuje we wszystkich typach struktur społecznych w skali zarówno mikro, mezo, jak i makro. Wybuch konfliktu zwykle poprzedzony jest narastaniem różnego rodzaju napięć społecznych. Przeobrażenia dokonujące się w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu w sferze społecznej, gospodarczej i politycznej sprzyjają powstawaniu tego rodzaju napięć, które nawarstwiając się, przeistaczają się w otwarte konflikty społeczne. Tym właśnie zagadnieniom poświęcona jest recenzowana praca. Jest to zbiór blisko sześćdziesięciu artykułów zawartych w dwóch tomach, które stanowią rezultat konferencji naukowej zorganizowanej przez Instytut Socjologii WSP w Rzeszowie w maju 1999 roku, konferencji poświęconej właśnie problematyce konfliktów społecznych w Polsce w okresie transformacji systemowej.

Omawiana praca składa się z sześciu części. Każda z nich zawiera artykuły o względnie jednorodnej tematyce; choć jak M. Malikowski i Z. Seręga

podkreślają, podział ten może budzić rozmaite zastrzeżenia, wydaje się jednak, że obawy redaktorów publikacji są nieuzasadnione. Ogromna różnorodność tematyczna prezentowanych w pracy tekstów sprawia, że zastosowanie kryterium treści jest bodaj najbardziej uzasadnionym i budzącym najmniej zastrzeżeń rozwiązaniem, dzięki temu bowiem opracowanie zyskało przejrzystą i klarowną strukturę. Próby klasyfikowania artykułów na podstawie innych kryteriów, jak np. obranych w nich podejść teoretycznych (których *nota bene* u niektórych autorów po prostu brak) czy subiektywnie ocenianego przez redaktorów poziomu prezentowanych analiz, nie wprowadziłyby większego porządku w tej obszernej pracy. Warto zaznaczyć, iż opracowanie zyskuje także dzięki temu, że każda jego część poprzedzona została niedługim wprowadzeniem, w którym omówione zostały najistotniejsze tezy zawartych w niej artykułów.

Autorzy zamieszczonych w pracy tekstów nie tylko prezentują całą gamę zjawisk związanych z konfliktami społecznymi w Polsce okresu transformacji, nie tylko analizują zaobserwowane konflikty z różnych punktów widzenia, ale także rozmaicie rozumieją i definiują samo pojęcie konfliktu. Prezentowane ujęcia pokazują, że konflikt może być rozpatrywany jako aspekt struktury systemu społecznego i wówczas pojęcie to obejmuje antagonizmy wynikające z niekompatybilności elementów struktury i ze sprzeczności w niej tkwiących; można konflikt analizować w sensie behawioralnym, rozumiejąc go jako wszelkie interakcje i stosunki społeczne zachodzące między podmiotami społecznymi, mające charakter walki; można również ujmować konflikt w kategoriach psychologicznych, utożsamiając go ze stanem wrogości, który może się wytworzyć pomiędzy jednostkami czy grupami społecznymi. Warto podkreślić, iż wyróżnione tu trzy płaszczyzny analizy konfliktu — strukturalna, interakcyjna i psychologiczna — nie tylko nie wykluczają się wzajemnie, ale częstokroć wręcz się uzupełniają.

W tekstach spotykamy liczne odwołania do klasyków teorii konfliktu, np. R. Dahrendorfa czy K. Marksa. Autorzy posiłkują się tymi ujęciami dla dokonania rozstrzygnięć definicyjnych, ale i w próbach wykorzystania ich jako podstaw analizy sytuacji w Polsce. Inni autorzy szkicują zaledwie robocze definicje konfliktu, którymi następnie posługują się we własnych projektach i poszukiwaniach badawczych. Pozostali zupełnie pomijają kwestie terminologiczne i teoretyczne, ograniczając się do opisu pewnych zaobserwowanych zjawisk, wskutek czego ich wypowiedzi przybierają formę raportu z badań nieuzupełnionego jeszcze pogłębioną teoretyczną analizą uchwyconych procesów.

W zdecydowanej większości prezentowanych tekstów konflikt traktowany jest jako zjawisko negatywne, które w sposób destruktywny wpływa na uczestniczące w nim strony i powoduje szereg innych ujemnych skutków. Takie rozumienie pojęcia może mieć związek z charakterem analizowanych przez autorów zjawisk. Konflikty występujące w społeczeństwie polskim w ostatnich latach rzeczywiście przybierają niezwykle wyniszczającą postać, co więcej —

postrzegane są w kategoriach gry o „sumie zerowej”, w której wygrana jednej ze stron jest porażką drugiej. Tak ujmuje się przede wszystkim napięcia przebiegające na płaszczyźnie politycznej, a także pomiędzy pracodawcą i pracownicą.

Warto dodać, że w tekstach mało jest — na co zwracają uwagę redaktorzy — odwołań do funkcjonalnej teorii konfliktu L. Cosera, który wskazywał na szereg pozytywnych funkcji konfliktu, takich jak umożliwianie dokonywania zmian społecznych, podejmowanie działań o charakterze reformatoryskim, adaptacyjnym czy integracyjnym, dzięki czemu struktura społeczna się udoskonala, a cały system zyskuje większą skuteczność i sprawność. Polska rzeczywistość lat dziewięćdziesiątych zdaje się przeczyć tej teorii. Polaryzacja materialna społeczeństwa, pauperyzacja znacznej części ludności, stałe poszerzanie się obszarów niedostatku i ubóstwa, ciągle rosnące bezrobocie, nasilanie się zjawisk z zakresu patologii społecznej i wiele innych ujemnych skutków przemian systemowych to szczególnie wyraziste źródła konfliktów w Polsce. Zjawiska te powodują, że najbardziej poszkodowane w wyniku zaistniałych zmian kategorie społeczne wprawdzie się integrują, podejmując wspólne działania mające na celu zmanifestowanie zbiorowego niezadowolenia i wyartykułowanie branżowych czy klasowych roszczeń (strajki, protesty, demonstracje), w stosunku jednak do całego systemu społecznego pełnią one raczej funkcje dezintegrujące i dezadaptacyjne. Trudno się dziwić autorom, że postrzegają je jako zjawiska negatywne i że w niewielkim stopniu posługują się w swoich analizach funkcjonalną koncepcją Cosera.

Pierwsza część pracy pt. *Strukturalne źródła i płaszczyzny konfliktów* składa się z dziewięciu artykułów, których autorzy w mniej lub bardziej bezpośredni sposób dotyczą konfliktów o charakterze strukturalnym, których przyczyn należy szukać w „obiektywnie występującej w społeczeństwie sprzeczności interesów, wzajemnym wykluczaniu się celów grupowych spowodowanym ograniczoną ilością pożądanых dóbr” (Kwaśniewicz, s. 20, t. 1). Autorzy są zgodni co do tego, że transformacja systemowa generuje szereg zjawisk i procesów mogących przekształcać się w głębokie i złożone konflikty społeczne. Zmiany strukturalne dodatkowo wzmacniają rozbieżności pomiędzy wyraźnie usytuowanymi w strukturze klasowo-warstwowej stronami. W wielu tekstach podkreśla się jednak, że sprzeczności prowadzące do antagonizmów niekoniecznie wynikają z uwarunkowań obiektywnych, takich jak pozycja w strukturze społecznej. Stronami konfliktów w Polsce często bywają rozmaite grupy nacisku, a także „grupy o charakterze ekspresyjnym” — organizacje ekologiczne, konsumenckie, anty- czy prorządowe, które „charakteryzują się zróżnicowanym uczestnictwem przebiegającym w poprzek wszelkich podziałów strukturalnych i socjodemograficznych” (Markowski, s. 41, t. 1).

Na inne przesłanki konfliktu zwraca uwagę J. Sztumski, podkreślając, iż równie istotne są czynniki świadomościowe, subiektywne. „W makroskali społecznej [...] — argumentuje — obiektywne uwarunkowania są konieczne, acz nie wystarczające do zaistnienia konfliktu. Natomiast w mikro-

skali społecznej obiektywne uwarunkowania nie są konieczne do pojawienia się konfliktu, bowiem niekiedy wystarczają do tego subiektywne uwarunkowania" (s. 65, t. 1) — takie jak urojone interesy, uprzedzenia, wierzzenia, zaangażowanie ideologiczne, frustracja, przesady itp.

W Polsce czynniki świadomościowe są obecnie niezwykle ważne, ponieważ jednym z głównych źródeł konfliktów jest poczucie deprywacji potrzeb, które obejmuje coraz większe rzesze ludzi. Subiektywne odczucie pogorszenia się warunków życia wzmacniane czynnikami o charakterze obiektywnym, takimi jak spadek dochodów realnych, bezrobocie, problemy z zaspokajaniem podstawowych potrzeb, sprawia, że na zmiany dokonujące się w Polsce spogląda się nie przez pryzmat zdobyczy demokracji i swobód obywatelskich czy pluralizmu politycznego i organizacyjnego, ale przez pryzmat powiększających się obszarów nędzy i marginalizacji społecznej, które to zjawiska — zdaniem M. S. Szczepańskiego — wykazują tendencję do utrwalania się. Te zjawiska również powodują, że jednym z dominujących czy „większościowych” segmentów w strukturze transformacyjnego społeczeństwa polskiego jest tzw. segment garnuszkowy o wyrażnie antyrynkowym charakterze, którego to segmentu członkowie zasilają coraz liczniejsze szeregi kontestujących system, niezadowolonych, strajkujących, protestujących i demonstrujących (artykuł Z. Zagórskiego).

Część druga opracowania pt. *Polityka jako źródło konfliktów społecznych* składa się z ośmiu artykułów, których treści oscylują wokół pojęcia władzy. Konflikty wybuchają zwykle w sytuacji niedoboru jakichś dóbr lub ograniczonego dostępu do nich szerszych kategorii społecznych. Takim deficytowym i zarazem silnie pożądanym dobrem jest władza. Zdaniem R. Dahrendorfa stosunek władzy jest atrybutem każdego konfliktu. Właśnie konflikty związane z dystrybucją władzy i rozmaitymi decyzjami politycznymi są przedmiotem tej części pracy. Prezentowane w niej artykuły ukazują politykę jako płaszczyznę silnie konfliktogenną, przy czym nie ma większego znaczenia to, czy decyzje polityczne dotyczą akcesu Polski do Unii Europejskiej (o czym czytamy w artykule I. Drozd i A. Jarosz), czy też sytuacji na rynku związanej z wyceną i skupem produktów rolnych (artykuł T. Samulaka). Treści zawarte w tej części publikacji prowadzą do wniosku, że polityka i konflikt to dwie strony tego samego medalu. „Polityczna artikulacja interesów grupowych prowadzi nieuchronnie do konfrontacji, która łatwo może się przerodzić w konflikt. Jest to kłopotliwa cecha społeczeństwa obywatelskiego, jak się nam dziś wydaje, niemożliwa do usunięcia” (s. 151, t. 1).

Kolejne dziesięć tekstów składa się na trzecią część pracy: *Ekonomiczny wyraz roszczeń konfliktowych*, zamykającą pierwszy tom opracowania. Roszczenia o charakterze materialnym są najbardziej eksponowane wśród publicznie manifestowanych interesów rozmaitych grup i kategorii społecznych, głównie zaś tych, które najdotkliwiej odczuły negatywne skutki transformacji. Autorzy szczególnie dużo miejsca poświęcają konfliktom zogniskowanym wokół rolnictwa (artykuł Z. Seręgi) oraz służby zdrowia (artykuły L. Misia oraz

G. Tronczyńskiej i W. Bryniewicz). Podkreślają również, że w protestach i strajkach organizowanych w ostatnich latach w Polsce nie tylko pieniądзом przypisywano znaczenie i wartość. Zgrabnie ujmuje to Z. Seręga, wskazując, iż „konflikty społeczne w Polsce doby transformacji zdominowane są roszczeniami ekonomicznymi, ale stosunkowo łatwo wskazać w nich nieujawniony publicznie wątek protestu przeciw marginalizacji” (s. 237, t. 1). Nie tylko niezaspokojenie szeregu potrzeb materialnych, konieczność ograniczania konsumpcji i obniżanie się standardu życia skłaniają ludzi do protestów i strajków, ale również lęk przed nieuchronną w tej sytuacji koniecznością wycofania się z różnych form uczestnictwa w życiu społecznym. Jednostki zubożałe, częstokroć wykluczone z rynku pracy, są także wykluczane z dostępu do innych instytucji społecznych, kulturalnych, oświatowych itp.

Ubóstwo jest zjawiskiem wielostronnym i — na co wskazuje artykuł B. Dubner — niepozbawionym kontekstu politycznego, do jego pomiaru bowiem stosuje się rozmaite metody (najbardziej rozpowszechnione są podejścia subiektywne i obiektywne). W Polsce np. określenie ubóstwa bezwzględnego oparte jest na minimum socjalnym. „Decyzja o przyjęciu jednej z metod pomiaru ubóstwa wpływa na ocenę jego zakresu, jest więc decyzją polityczną, ponieważ w zależności od rozmiarów ubóstwa są niezbędne transfery oraz inne formy pomocy” (s. 319, t. 1).

Po pomoc ubodzy najczęściej kierują się do ośrodków pomocy społecznej. Tym zagadnieniom poświęcony jest artykuł R. Wielgos-Struck i M. Bozackiej. Roszczeniowy stosunek klientów OPS oraz niemal chroniczne niedobory środków finansowych, którymi dysponują te instytucje, to kolejne źródło konfliktów, głównie o charakterze interpersonalnym, w których stronami bywają zwykle pracownicy socjalni i podopieczni ośrodków.

Drugi tom otwiera złożona z jedenastu artykułów czwarta część opracowania pt. *Konfliktogenne skutki przemian wspólnot lokalnych*. Prezentowane w tej części analizy konfliktów społecznych uwzględniają ich lokalny wymiar i specyfikę. Czytelnik znajdzie tu teksty poświęcone antagonizmom rozgrywającym się w polskich miastach, antagonizmom, które pojawiają się na wsi, na terenach atrakcyjnych turystycznie czy też w obrębie konkretnych województw. Zwykle mają one zdecydowanie szerszy zasięg przestrzenny i społeczny, w gruncie rzeczy są to bowiem konflikty o wartości (artykuł M. Wieruszewskiej *Wiejskość a rolniczość – realny czy pozorny konflikt wartości*), o władzę (artykuł I. Machaj *Samorząd terytorialny a gospodarczy. Kształtowanie się strategii rozwoju lokalnego*), czy konflikty, w których toczy się „gra o przestrzeń” (artykuły A. Majera oraz S. Soleckiego). Dla autorów opracowań układ lokalny stanowi przede wszystkim tło dla ukazania bardziej rozległych zjawisk i procesów społecznych.

Najbardziej obszerna jest część piąta pracy: *Kulturowy wymiar konfliktów*. Znajdujemy tu piętnaście artykułów traktujących o szeroko rozumianej sferze aksjonormatywnej, czyli systemach wartości, norm, wzorów, symboli kulturowych itp. jako przedmiocie antagonizmów. Ta część jest najbardziej róż-

nicowana, zgromadzone są tu bowiem teksty, których autorzy wykorzystują różnorodne punkty odniesienia. Obok artykułów traktujących o konflikcie pokoleń, odwołujących się do klasycznej już typologii kultur M. Mead, w których różnice pokoleniowe ukazane zostały jako zjawisko makrostrukturalne, znajdujemy opracowania, w których problem ten został sprowadzony do mikrostruktur (teksty poświęcone konfliktom w rodzinie przebiegającym na linii rodzice – dzieci). Umieszczone są tutaj także prace poświęcone konfliktowi płci, a także dotyczące konfliktów interpersonalnych, których źródłem jest niedojrzałość psychospołeczna jednostek.

Ta część jest specyficzna również w tym sensie, że zdecydowanie częściej wskazuje się w niej na pozytywne aspekty konfliktów. Są one obecne w artykule H. Guldya *Konflikt pokoleń jako tworzenie nowych wartości* czy artykule A. Słabonia *Konflikt społeczny w kontekście zmian kulturowych. Problem konfliktów irracjonalnych*, w którym autor podkreśla, że konflikty irracjonalne „umożliwiają zaangażowanym w nie podmiotom kreację sensu” (s. 182, t. 2), budowanie tożsamości, a zatem pełnią one funkcje identyfikacyjne i integracyjne.

Ostatnia część pracy nosi tytuł *Konflikty etniczne*. Podejmowane są w niej kwestie stosunków polsko-ukraińskich, polsko-białoruskich, polsko-litewskich oraz polsko-żydowskich. Konflikty etniczne są zwykle mocno uwikłane w sferę polityki, religii, ideologii i gospodarki i na te właśnie aspekty autorzy zwracają szczególną uwagę.

W moim przekonaniu omawiana praca jest niewątpliwie publikacją wartościową. Przede wszystkim prezentuje ona niezwykle szeroki wachlarz zjawisk związanych z konfliktami społecznymi w Polsce w dobie transformacji systemowej. Książka skłania do refleksji dzięki temu, że ukazuje czytelnikowi niezwykle wielowymiarowy obraz polskiej rzeczywistości lat dziewięćdziesiątych. Pokazuje Polskę daleką od ideału, z wszystkimi tkwiącymi w niej sprzecznościami, które są źródłem licznych konfliktów rozgrywających się głównie na płaszczyźnie politycznej i ekonomicznej, ale i konfliktów wynikających z różnic pokoleniowych, etnicznych czy religijnych. Niektóre z tych antagonizmów są specyficzne dla Polski, inne zaś mają wymiar bardziej ogólny, są charakterystyczne dla współczesnych społeczeństw obywatelskich. Tego rodzaju opracowania w szczególnie wymowny sposób pozwalają czytelnikowi dostrzec, jak wielkim zmianom podlega społeczeństwo polskie. Pokazują także, jak często skutki tych zmian różnią się od społecznych oczekiwań.

Przejrzysta struktura pracy pozwala bez trudu odnaleźć w niej te zagadnienia, które leżą w kręgu zainteresowań czytelnika, aby jednak w pełni docenić walory poznawcze tego opracowania, należałoby — nie zrażając się jego objętością (753 strony) — przeczytać całość. Naprawdę warto.

Izabela Kaźmierczak

Wybrane problemy życia społecznego na pograniczach, red. Zbigniew Kurcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 146.

Głównym zamysłem redaktora tomu było ukazanie obszarów pogranicza jako modelowych euroregionów a jednocześnie jako terenów tradycyjnej rywalizacji. Cel ten jest realizowany przez prezentację szerokiego zakresu zagadnień i zjawisk występujących głównie na pograniczu polsko-czeskim i polsko-niemieckim.

Mariusz Skrzypczyk w artykule *Spółeczność pogranicza polsko-czeskiego i jej grupy odniesienia* analizuje zjawisko mieszania się kultur w Euroregionie Glacensis. Opierając się na teorii grup odniesienia Roberta Mertona, autor skupia się na grupach i jednostkach, które mają odrębne grupy odniesienia. Stwierdza zwiększenie się zakresu grup odniesienia na pograniczu w wyniku nakładania się grup własnych i sąsiadów. Glacensis z reguły postrzegany jest jako jeden z najaktywniejszych euroregionów, lecz nie zmienia to faktu braku wyraźnej zarysowanej świadomości jego istnienia wśród mieszkańców. Po obu stronach granicy przeważa autoidentyfikacja związana z pograniczem. Według autora „kryterium przynależności jest jednym z istotniejszych kryteriów wyróżniania grup odniesienia”. Artykuł porusza także kwestię kontaktów transgranicznych na tym pograniczu. Badacz uznaje je za niewystarczające, lecz jednocześnie podkreśla, że wzajemne przenikanie kultur jest dość zaawansowane. Po stronie polskiej występuje swoisty melanz kultury masowej i treści zaczerpniętych z kultury czeskiej, przekazywanych przez czeską telewizję i poznanych podczas wizyt po drugiej stronie granicy. Istotne jest także pozytywne postrzeganie jednoczącej się Europy przez młodzież obu krajów. Powyższe elementy pozwalają pozytywnie rokować integracji grup zamieszkujących ten obszar. Obecnie — mimo że nie można jeszcze mówić o przenikaniu kultur — uzasadnione jest użycie terminu „spotkanie”.

Artykuł Małgorzaty Babińskiej *Czech pogranicza czesko-polskiego, jego autostereotyp i postrzeganie nie tylko najbliższych sąsiadów* w przeważającej części poświęcony jest historii Czech oraz strukturze etnicznej tego kraju. Końcowa część opracowania prezentuje wyniki badań nad postrzeganiem przez Czechów siebie samych i innych nacji. Autorka porusza kwestie różnic w znajomości kultur sąsiadów po obu stronach granicy — Czesi wypadają tu korzystniej niż Polacy. Zwraca także uwagę na odmienne podejście do religijności: Polacy przywiązują do niej dużą wagę w życiu codziennym, a Czesi raczej nie. Niemcy są postrzegani jako naród bogaty, lecz skąpy. Różnice ekonomiczne między Polską a Czechami są uważane za nikłe. Polacy postrzegani są przez Czechów jako ludzie przyjacielscy i pomocni. Negatywne skojarzenia wywołują Rosjanie i Cyganie.

Jerzy Tutaj prezentuje artykuł *Rozwój kościołów i ruchów wyznaniowych nierzymskokatolickich na pograniczu polsko-czeskim*. Autor dogłębniej ukazuje

różnice w specyfice życia religijnego po obu stronach granicy. Katolicką Polskę, w której społeczeństwo uważa religijność za cechę pozytywną, badacz przeciwstawia zlaicyzowanym Czechom, gdzie religia ma węższy wpływ na życie ludzi, a religijność często kojarzy się negatywnie. Jednakże po obu stronach granicy obecne są te same ruchy i kościoły nierzymskokatolickie, a ponadto podobnie wygląda ich tendencja rozwojowa – kościoły, które przechodzą okres schyłkowy w Polsce, zamierają także w Czechach. Podobnie jest z kościołami rozwijającymi się – te, które przechodzą fazę wzrostu na terenach Polski, rozwijają się również po stronie czeskiej.

Granica na Odrze i Nysie w świadomości mieszkańców Gubina i Guben (1945-1995) to tytuł artykułu autorstwa Katarzyny Stokłosy. Tekst ten prezentuje ewolucję społecznej percepcji granicy polsko-niemieckiej od roku 1945. Początkowo po obu stronach granicy uważano ją za tymczasową, po czym nastąpił wieloletni okres jej zamknięcia aż do 1972 roku, kiedy to zniesiono obowiązek wizowy. Kontakty gwałtownie się ożywiły, lecz miały one głównie charakter wyjazdów po zakupy. Wywołało to negatywne reakcje zwłaszcza po stronie niemieckiej i w roku 1980 granicę ponownie zamknięto. Kolejne otwarcie granicy w 1991 roku nie odcisnęło się aż tak mocno w świadomości. Obecnie oba miasta kooperują w wielu dziedzinach, jak np. kultura, edukacja czy zdrowie. Ludzie coraz bardziej otwierają się na kontakty z sąsiadem, lecz bariera, jaką jest granica, wciąż utrzymuje się w ludzkiej świadomości. Obok siebie występują obojętność i wrogość, ale także przyjaźnie i spontaniczne kontakty towarzyskie.

Leszek Gołdyka i Krzysztof Lisowski przeanalizowali postawy młodzieży miasta pogranicza polsko-niemieckiego w latach 1993 i 1997. Zastosowali badania panelowe, by poznać dynamikę postaw rywalizacyjnych młodzieży Słubic. Postawy takie byłyby funkcjonalne wobec warunków życia w społeczeństwie otwartym. Autorzy sprawdzali hipotezę o występowaniu tam różnych tendencji rywalizacyjnych. Uzasadnili przypuszczenie, odwołując się do realiów życia w mieście przygranicznym – otwartym, heterogenicznym, gdzie sąsiedztwo zamożniejszych Niemiec wyznaczać może pułap dążeń i wzory zachowań. Prezentacja wyników badań, kolejno z lat 1993 i 1997, wskazuje, iż hipoteza jest trudna do przyjęcia. W 1993 r. postawy rywalizacyjne były dość wyraźne, ale w kolejnych badaniach wbrew oczekiwaniom odnotowano ich spadek. Autorzy przy sprawdzaniu hipotezy zastosowali dwa sposoby porządkowania zebranych danych. W pierwszym za poglądy stabilne uznano tylko takie, które były dokładnie powtórzone przez te same osoby w kolejnym badaniu. Drugi wariant polegał na uznaniu za stabilne tych poglądów, które zmieniły swą siłę, lecz nie zmieniły kierunku (np. z „raczej tak” na „tak”). Za zmianę poglądów uznano tylko przypadki przewartościowania (np. z kategorii „tak – raczej tak” do „raczej nie – nie”). Zabieg ten umożliwił ukazanie wpływu porządkowania danych na możliwości ich interpretacji. Drugi sposób przedstawienia danych pozwalał wnioskować o znacznie wyższej stabilności poglądów młodych słubiczan niż wariant pierwszy. Brak

potwierdzenia hipotezy autorzy opracowania tłumaczą przykrą konfrontacją wyobrażeń i nadziei z 1993 roku z rzeczywistością w roku 1997.

Julia Karaś analizuje poglądy studentów wrocławskich na temat pogranicz. Większość studentów pojmuje pogranicza w kategoriach geograficznych. Inne skojarzenia odwołują się do kultury i ekonomii. Elementarna wiedza o euroregionach występuje u 50% ankietowanych. Studenci pytani o zjawiska związane z pograniczem wskazywali zazwyczaj przemysł i inne rodzaje przedsiębiorczości. Wymieniali również negatywy związane z funkcjonowaniem służb granicznych. Większość wypowiedzi dotyczyła pogranicza niemieckiego, a najmniej pogranicza litewskiego i słowackiego. Może to być odzwierciedleniem proporcji prezentowanych w mediach materiałów dotyczących pogranicz. Pozytywy pogranicza według ankietowanych to handel, kontakty wzajemne i przenikanie kultur. Stosunek do pogranicza ilustruje chęć zamieszkania na tym obszarze – 30% ankietowanych deklaruje taką chęć, 36% nie ma na to ochoty, a reszta nie ma zdania. Postawy wobec pogranicz wśród ankietowanych studentów są niejednoznaczne, a wiedza fragmentaryczna i zróżnicowana przestrzennie.

Ostatni artykuł przenosi czytelnika na obszar Euroregionu Saar-Lor-Lux-Lorraine/Palatinate-Wallonia. Walter Żelazny prezentuje sytuację na pograniczu Francji, Niemiec, Luksemburga i Belgii. Opracowanie to rozpoczyna się rysem historycznym opisywanego pogranicza. Region ten jest strefą dobrobytu. Powszechna jest dwujęzyczność jego mieszkańców, a struktury administracyjne są dobrze zorganizowane. Współpraca kwitnie na wszystkich szczeblach (włączając walkę z bezrobociem i lokalne media). Artykuł ten stanowi swoistą przeciwwagę dla opracowania otwierającego całą książkę. Zdaje się on podważać główną tezę redaktora tomu o pograniczu jako miejscu rywalizacji, okazuje się jednak, że także w tym modelowym euroregionie widać pola rywalizacji (np. próby dominacji w regionie podejmowane przez Francuzów).

Można uznać, że myśl przewodnia całej pracy została przekonująco uzasadniona. Na każdym opisywanym pograniczu dają się zaobserwować współwystępujące zjawiska współpracy i rywalizacji, choć mają one różne natężenie. Wydaje się, że rywalizacja jest elementem na stałe wpisanym w pogranicza, elementem, który można ograniczyć czy kontrolować, ale nie wyeliminować.

Artur Kinal

Stara i Nowa Europa. Własność – rynek – osobowość (Old and New Europe. Property – Market – Personality), red. Zbigniew Galor i Barbara Goryńska-Bittner, Akademia Rolnicza im. Augusta Cieszkowskiego, Poznań 2000, s. 266.

Nakładem Katedry Nauk Społecznych Akademii Rolniczej im. Augusta Cieszkowskiego w Poznaniu ukazała się w 2000 roku książka pod tytułem

Stara i Nowa Europa. Własność – rynek – osobowość. Publikacja zawiera artykuły kilkunastu autorów, polskich i zagranicznych.

Praca składa się z czterech części. W pierwszej z nich, zatytułowanej *Stara i Nowa Europa*, podjęto ogólne rozważania na temat Europy. Zburzenie muru berlińskiego i powstanie Unii Europejskiej symbolizuje tworzenie się Nowej Europy. B. Goryńska-Bittner w swoim artykule *Europa jako wspólnota wyobrażona* twierdzi, że Europa to nie tylko wspólnota gospodarcza i polityczna. Układem odniesienia dla milionów Europejczyków są wspólne subiektywne wyobrażenia europejskości, które kształtują rzeczywistość społeczną i motywują do określonych działań.

O procesach regionalizacji w Polsce i związanych z tym kontrowersjach pisze J. Stępień. Autor — przytaczając konkretne wypowiedzi — podkreśla, że powstałe regiony i euroregiony są traktowane przez część społeczeństwa i niektórych polityków jako ucieczka od struktur organizacji państwowej. Ich zdaniem procesy regionalizacji pogłębiają także różnice ekonomiczne między różnymi obszarami kraju.

Dwa kolejne artykuły, autorstwa Z. Kaczmarka i A. Purgacza, przedstawiają w aspekcie historycznym wcześniejsze próby jednoczenia się Europy. Obydwa artykuły, bardzo podobne treściowo, mają wydźwięk typowo dydaktyczny — opisują w konwencjonalny sposób szeroko znane fakty historyczne. Dlatego należało się zastanowić, czy warto było je umieścić w tej pracy, która nie ma przecież charakteru podręcznika do europeistyki.

Właśnie omówieniu koncepcji nowej nauki o Europie poświęcony jest interesujący tekst V. Barandovskiej-Frank, zamykający pierwszą część pracy. Z języka esperanto przetłumaczył go Z. Galor, współredaktor tomu. Autorka w krytyczny sposób przyjrzała się przedmiotowi badań powstałej dziedziny. Okazuje się, że nie jest łatwo wykazać swoistość współczesnej Europy, stworzyć paradygmat europejskości. Swoje tezy autorka popiera ciekawymi faktami z historii kultury greckiej, azjatyckiej, a przede wszystkim językoznawstwa. Podważa odrębność współczesnej kultury europejskiej z tej racji, że Europejczycy z chęcią importują wzorce kulturowe z USA. Europeistyka jako nauka powinna więc skoncentrować się na najlepszych osiągnięciach humanistyki i zachować to, co jeszcze zostało z cywilizacji europejskiej.

Podtytuł recenzowanej książki *Własność - rynek - osobowość* odnosi się do tematyki trzech pozostałych części pracy. W procesie integracji europejskiej przeobrażają się, zwłaszcza w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, stosunki własności, wytwarza się wolny rynek, a co za tym idzie, zmieniają się postawy i osobowości ludzi poddanych tak radykalnym procesom.

Część poświęconą zmianom własności i ich konsekwencjom społecznym otwiera artykuł Z. Galora pt. *Stara własność w Nowej Europie* omawiający procesy przekształcania państwowych i uspołecznionych form własności w prywatną własność kapitalistyczną. W Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych prywatyzacja miała gwałtowny charakter. W rezultacie okazało się, co szczególnie podkreśla autor, że nie liczone się zbyt z kosztami społecz-

nymi tych zmian. W dalszym ciągu w myśleniu o stosunkach własności często funkcjonują stereotypy poznawcze zaczerpnięte z ekonomii neoklasycznej.

Z. Chyra-Rolicz w swoim opracowaniu charakteryzuje spółdzielczość w Europie Zachodniej, która w przeciwieństwie do Polski odradza się, zwłaszcza w środowiskach wiejskich, również tam, gdzie państwo wycofuje się z funkcji opiekuńczych. Dlatego powstające spółdzielnie działają przede wszystkim w sferze usług socjalnych i opieki społecznej. Autorka zwraca uwagę, że spółdzielcze formy własności są jednym ze sposobów zmniejszenia bezrobocia poprzez aktywizację kobiet czy osób starszych, czyli tych grup, które mają mniejsze szanse na rynku pracy.

W strukturę stosunków własnościowych wpisują się nie tylko posiadacze dóbr i usług, ale również kategorie osób biednych. O. Meldgaard w artykule *Stara i nowa bieda w Europie* przedstawia ewoluowanie pojęcia biedy. We współczesnej Europie bieda nie oznacza już tylko braku środków na fizyczne przeżycie, ale ma konotacje socjologiczne. Dlatego autorka posługuje się trafniejszym pojęciem społecznego wykluczenia, które oznacza brak możliwości realizacji powszechnie panujących standardów życia. Podstawowym powodem społecznej marginalizacji jest bezrobocie wynikające z braku zapotrzebowania na pracowników o niskich kwalifikacjach.

Ostatnią pozycją tej części pracy jest tekst L. Wrocińskiej-Sławskiej pt. *Pomoc społeczna w Starej i Nowej Europie*, w części korespondujący z tekstem Z. Chyry-Rolicz.

Część trzecią poświęconą roli rynku otwiera artykuł T. Kujaczyńskiego pt. *Stosunki własności a integracja z Unią Europejską*. Ze względu na zawartość tekst ten należałoby umieścić w części poprzedniej. Ponadto w spisie treści oraz w streszczeniu ma on odmienny tytuł: *Własność i rynek a integracja z Unią Europejską*. Autor opisuje koncepcje własności prywatnej w różnych doktrynach społecznych, ponadto skupia się na zagadnieniach ochrony własności intelektualnej i przemysłowej.

Za znakomity należy uznać kolejny tekst, pióra H. Paszkego, pt. *Postęp i regres w zarządzaniu zasobami ludzkimi w Europie*, prezentujący aktualne tendencje w zarządzaniu personelem. Personel uznawany jest za podstawowy i strategiczny element firmy, którego jakość powoduje przewagę konkurencyjną na rynku. W założeniu oznacza to realizację w zakładzie pracy wartości humanistycznych, ale w rzeczywistości podwyższanie jakości zasobów ludzkich dotyczy przede wszystkim elity specjalistów, natomiast wobec przeważającej części nisko wykwalifikowanej załogi stosuje się ilościową redukcję. Autor wyraźnie stawia tezę, że takie działania świadczą o zakamuflowanym instrumentalnym podejściu do pracownika i dominacji aspektu ekonomicznego w funkcjonowaniu przedsiębiorstwa.

W. Łuczka-Bakuła w artykule *Adaptacja przedsiębiorstw do współczesnych procesów integracji i globalizacji* bardzo ogólnie podeszła do tytułowego zagadnienia. Stworzenie jednolitego rynku stawia przed polskimi firmami konieczność podjęcia procesów dostosowawczych, aby sprostać zwią-

szanej konkurencji. Głębokie przeobrażenia dotyczą zarówno struktur produkcyjnych i technologii, jak i form organizacji i zarządzania.

Jednym z lepszych artykułów recenzowanej książki jest opracowanie J. Reichela pt. *Antyrynek? System bezgotówkowej wymiany lokalnej w Europie*. Autor prezentuje istotę systemu bezgotówkowej wymiany lokalnej nazywanego w skrócie LETS. Podstawą tego systemu jest fakt, że każdy człowiek może świadczyć swoje usługi na rzecz innych i korzystać z ich oferty w procesie wymiany, która najlepiej się sprawdza w społeczności lokalnej. Do rozliczeń tylko wewnątrz sieci używa się quasi-waluty. System LETS jest szczególnie korzystny dla ludzi ubogich i bezrobotnych, którzy nie dysponując dużymi środkami finansowymi, mogą poprzez uczestnictwo w systemie osiągnąć dochody, rozwijać swoje umiejętności, nawiązywać więzi społeczne i w ten sposób likwidować poczucie wykluczenia społecznego.

Ostatnia część książki, zatytułowana *Osobowość a europejskie stosunki własnościowo-rynkowe*, poświęcona jest przemianom w strukturach osobowości wynikających ze zmian w sferze społeczno-gospodarczej. Zawiera artykuły T. Popławskiego, A. Borowicza i K. Wojnowskiego. Na uwagę zasługują przede wszystkim dwa pierwsze teksty. Artykuł T. Popławskiego analizuje typy osobowościowe charakterystyczne dla peryferium. Autor posługuje się pojęciem peryferyjności jako obszaru z dala od nowych idei i wartości, ze spetryfikowanymi stosunkami społecznymi. Społeczeństwo takie wytwarza osobowość zaściankową, która tkwi między presją ze strony otoczenia i wyzwaniem nowoczesnej rzeczywistości. W Polsce powszechnym typem osobowości peryferyjnej był typ człowieka „zaradnego”, który — chcąc polepszyć swoją sytuację materialną — podejmował działania w nielegalnych niszach gospodarki socjalistycznej (wyjazdy handlowe, dodatkowe etaty, tzw. fuchy). Nie zgadzam się jednak z autorem, że ten typ osobowości łatwo jest przekształcić w nowych realiach społecznych w przedsiębiorcę. Osobowość „zaradna” sprawnie funkcjonowała, wykorzystując złą kontrolę starego systemu (np. słaba dyscyplina pracy). Człowiek podejmujący działania dodatkowe nie ryzykował utratą podstawowych dochodów, a więc nie podejmował ryzyka kojarzonego z osobowością przedsiębiorczą i rynkiem. Postawę taką przejawiali natomiast tzw. prywaciarze, którzy sami tworzyli dla siebie miejsca pracy, ponosząc przy tym ryzyko egzystencjalne.

Artykuł A. Borowicza o zróżnicowaniu osobowości rozwija tę problematykę. Autor przedstawia wyniki badań nad mechanizmami osobowościowymi w procesie zmian systemowych. Wyróżnił cztery podstawowe typy osobowościowe: twórcy, osobowości koniunkturalne i pasożytujące oraz ulegający marginalizacji. Ten ostatni typ najostreż ujawnił się w wyniku procesów transformacji. Obejmuje on kategorie bezrobotnych, więźniów, bezdomnych. Gospodarka wolnorynkowa stwarza zapotrzebowanie przede wszystkim na osoby o osobowości twórczej.

Zamykający książkę artykuł K. Wojnowicza pt. *Osobowościowe uwarunkowania europejskich procesów integracyjno-wspólnotowych* wyróżnia się na

tle pozostałych tekstów bardzo zawiłym stylem, w którym jest wiele zbytecznego naukowego żargonu.

Książka zawiera także noty biograficzno-bibliograficzne o autorach w języku polskim i angielskim.

Uważam, że recenzowana książka stanowi interesującą pozycję na rynku wydawniczym wśród publikacji o integracji europejskiej. Niewątpliwą jej zaletą jest ukazanie zależności między zmianami w sferze ekonomicznej a tworzeniem się nowych typów osobowości w Europie. Widoczny jest również nacisk, jaki autorzy publikacji kładą na społeczne koszty transformacji społecznej i integracji z Unią Europejską. Książka nie ma jednak charakteru pesymistycznego. Autorzy pokazują, jak Nowa Europa próbuje sobie radzić z bezrobociem i społeczną marginalizacją. Przykładem tego są spółdzielnie czy system LETS. Publikacja pokazuje więc rozwiązania, z których skorzystać może także Polska.

Iwona Kaczmarek-Murzyniec

Zielona Góra. Socjologiczne studium miasta i jego mieszkańców, red. Irena Machaj, Żyvia Leszkowicz-Baczyńska, Mirosław Zdulski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 210.

Książka prezentuje Zieloną Górę oczami socjologa. Jest efektem przeprowadzonych badań, których celem było wykrycie sił społecznych mogących się przyczynić do rozwoju miasta pod względem społeczno-gospodarczo-kulturowym.

Wprowadzenie Ireny Machaj zawiera panoramę ujęć teoretycznych występujących w socjologii miasta oraz charakterystykę założeń humanistycznej perspektywy w badaniach rozwoju lokalnego jako orientacji przyjętej przez badaczy.

W pierwszej części pracy, dotyczącej historycznych i przestrzennych aspektów Zielonej Góry, Mirosław Zdulski przedstawia miasto ze względu na jego historię i położenie względem szlaków komunikacyjnych. Pozwala to zaprezentować rozwój Zielonej Góry w perspektywie „długiego trwania”. Badacz odsłania przed czytelnikiem kulisy rozwoju przestrzennego miasta od najwcześniejszych lat jego istnienia przez okres industrializacji, czasy powojenne, aż po wyzwania lat transformacji ustrojowej do roku 1998. M. Zdulski zajmuje się także tematyką świadomościowych strukturalizacji przestrzeni miasta. Odwołuje się do badań przeprowadzonych w 1998 roku wśród mieszkańców Zielonej Góry. Porównuje administracyjne granice miasta z tym, jak postrzegają je mieszkańcy. Podobnej analizie poddaje relacje między urbanistycznym podziałem przestrzeni a jego percepcją przez zielonogórczyków. Badania dotyczyły także waloryzacji przestrzeni miejskiej ze względu na jej cechy

urbanistyczno-architektoniczne, estetyczne, funkcjonalne i społeczne. Inne poruszane w badaniach zagadnienia to postrzeganie centrum, ocena zwartości, funkcjonalności miasta, propozycje kierunków dalszej jego rozbudowy, przewidywana przyszła liczba mieszkańców i związane z tym funkcje, które miasto miałoby pełnić.

Druga część książki poświęcona jest mieszkańcom Zielonej Góry. Żywia Leszkowicz-Baczyńska skupia się tu na analizie więzi mieszkańców z miastem. Stara się odtworzyć ich wyobrażenia o „mieście optymalnym” i pokazać szanse Zielonej Góry, by tym wyobrażeniom sprostać. Droga do tego celu miałaby być rozwijanie lokalizmu (podmiotowości). Do podejmowania działań na rzecz miasta i jego mieszkańców skłaniać może przywiązanie do miejsca zamieszkania wynikające m.in. z więzi międzyludzkich opartych na wspólnym rozwiązywaniu pojawiających się na tym obszarze problemów. Zielona Góra jako miasto średniej wielkości sprzyja takim więziom, jest więc szczególnie predestynowana do tego, by stać się „miastem optymalnym”. Przechodząc do zagadnień związanych z zadowoleniem z zamieszkania w Zielonej Górze (96,7% respondentów jest zadowolonych), Ż. Leszkowicz-Baczyńska zauważa, iż na zadowolenie wpływają takie czynniki, jak: zasiedziałość na danym terenie, estetyka miasta i jego wielkość. Niewielka procentowo grupa niezadowolonych z zamieszkania w Zielonej Górze uzasadnia swoją ocenę peryferyjnością miasta i wysokimi kosztami utrzymania. Ponadto zwraca uwagę rozbieżność pewnych elementów wymienianych jako warunki zadowolenia z życia w mieście modelowym i czynników, które faktycznie decydują o zadowoleniu z zamieszkania w Zielonej Górze. Na satysfakcję z miejsca zamieszkania nie miało także znaczącego wpływu poczucie bezpieczeństwa (aż dwie trzecie mieszkańców zwracało uwagę na braki w tej kwestii).

Dalsze partie opracowania Ż. Leszkowicz-Baczyńskiej dotyczą poglądów mieszkańców na infrastrukturę usługową i kulturalną oraz sposobów spędzania wolnego czasu jako podstawy powstawania więzi społecznych. Ostatnią rozważaną kwestią są wzory związków sąsiedzkich oraz rodzinno-towarzyskich.

Trzecia część recenzowanej publikacji dotyczy rozwoju lokalnego i jego strukturalnych uwarunkowań. I. Machaj odtwarza społeczne problemy miasta, tak jak rysują się one w świadomości zielonogórczan. Wymieniane przez nich kwestie wymagające rozwiązania to: poprawa układu komunikacyjnego, poprawa estetyki miasta, zmniejszenie bezrobocia, poprawa bezpieczeństwa. Autorka prezentuje także stosunek mieszkańców do różnych instrumentów poprawy sytuacji w mieście. Ankietowani nie wyrażają zgody na zmniejszanie wydatków samorządu na oświatę, sport, kulturę i cele socjalne ani na zwiększanie podatków od ludności. Chętnie widziane instrumenty rozwoju to przyciąganie obcego kapitału oraz starania o wyższe dotacje państwowe. Kontrowersje wywołują takie rozwiązania, jak rozwijanie w mieście przemysłu, nasilenie prywatyzacji gospodarki komunalnej i podniesienie opodatkowania przedsiębiorstw; niezadowolony budzą także zmniejszenie wydatków na administrację i obniżenie aktywności rady miasta.

I. Machaj analizuje, w jaki sposób instytucje przedstawicielskie są odbierane przez mieszkańców oraz jakie jest poczucie wpływu zielonogórzan na życie publiczne miasta. Te część zamykają rozważania nad wizerunkiem ustroju zbiorowości miejskiej zrekonstruowanym na podstawie opinii mieszkańców o regułach społecznego zorganizowania oraz o podmiotach odpowiedzialnych za rozwiązywanie poszczególnych problemów miasta. Wniosek z badań jest taki, że praktyka samorządowa znacznie się różni od oczekiwań mieszkańców w tej kwestii.

Zakończenie, również autorstwa I. Machaj, powraca do zagadnień rozwoju lokalnego i prezentuje zarys koncepcji takiego rozwoju oraz możliwości jego wykorzystania w świetle wyników przeprowadzonych badań

Książka ma szczególne znaczenie dla mieszkańców Zielonej Góry, jest to bowiem publikacja o nich i dla nich. Wyniki i naukowa interpretacja badań nad mieszkańcami miasta stanowią cenne źródło wiedzy dla wszystkich, którzy w tym mieście żyją i pracują. Dodatkowym atutem tego wydawnictwa są dołączone mapy dotyczące omawianych zagadnień, co pozwala na odnoszenie treści książki do konkretnych obszarów w przestrzeni miejskiej. Publikację tę należy uznać za ważną, ciekawą i potrzebną. Pozwala ona poszerzyć wiedzę o Zielonej Górze i procesach w niej zachodzących, co — poza walorami poznawczymi — umożliwia wykorzystanie tej wiedzy w działaniach praktycznych podejmowanych przez władze miejskie.

Artur Kinal

