

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 silnie motywowani przez rodzinę?

Tymczasem najbardziej elitarna szkoła, szkoła japońska, stworzyła najbardziej egalitarne społeczeństwo. Nawet ci, którzy tam nie błyszczą 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 nawiązą 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 stawało 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 oceniało, 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 zaprzątam 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 pracownic 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 dziewiętnaścioro (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 samoocенę, 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), Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania, przekł. E. Neyman, Warszawa.
- DRUCKER P. F. (1999), Społeczeństwo pokapitalistyczne, przekł. G. Kranas, Warszawa.
- MELOSİK 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 szakal 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 sollte. 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.