

FRANCISZKA WANDA WAWRO  
Lublin

### SZKOŁA JAKO ŚRODOWISKO KSZTAŁTUJĄCE ASPIRACJE EDUKACYJNO-ZAWODOWE I SPOŁECZNO-POLITYCZNE MŁODZIEŻY

Aspiracje życiowe młodzieży – ich treść, typy, struktura, dynamika, poziom – wydają się interesującym i stosunkowo często podejmowanym przez badaczy, zwłaszcza socjologów i pedagogów, zagadnieniem. W każdym społeczeństwie bowiem młodzież jest przedmiotem szczególnego zainteresowania, troski, zabiegów wychowawczych i oczekiwań, jej aspiracje zaś są wskaźnikiem pozwalającym przewidywać stan kultury, strukturę zawodową, życie społeczne i gospodarcze danego kraju w przyszłości. Literatura na ten temat jest dość bogata. Uboga jednak jest tradycja badań dotyczących różnorodnych czynników warunkujących poziom określonych aspiracji młodego pokolenia, zwłaszcza tych, które tkwią w środowisku szkolnym. Ostrożność badaczy, a być może i sceptycyzm, jaki kryje się za tą postawą, jest związana – jak można przypuszczać – z początkowo dość nieśmiało, obecnie otwarcie dyskutowanym kryzysem oświaty. Kryzys ten stał się nie tylko powodem krytyki dotychczasowego modelu kształcenia, lecz również zainspirował tworzenie alternatywnych do szkoły państwowej warunków kształcenia.

Tak zwane szkoły społeczne, powstałe jako przejaw realnego działania zmierzającego do zmiany sytuacji, są na etapie zbierania doświadczeń. W świetle dokonywanej krytyki szkoły państwowej ocena jej wpływu na ucznia wydaje się przesądzona. Niewielkie zaś doświadczenie szkół społecznych wpływa na ostrożność w podejmowaniu ocen co do ich efektywności. Z tego typu szkołami wiąże się jednakże oczekiwanie uzdrowienia sytuacji edukacyjnej oraz nadzieja, że wyjdzie z nich pokolenie młodzieży cechującej się inteligencją twórczą, wykształceniem adekwatnym do istniejących potrzeb społecznych, otwartej na permanentne samokształcenie, przygotowanej na wzięcie odpowiedzialności za kształt życia społecznego w jego wszelkich wymiarach.

Ocena pracy szkół społecznych jest – jak to już zostało wspomniane – niełatwa, zwłaszcza w tak krótkiej perspektywie czasu. Trudno też dobrać odpowiednie wskaźniki, które ujawniłyby wpływ tych szkół na ucznia, a także umożliwiły porównanie efektów ich kształcenia z kształceniem tradycyjnym.

Płaszczyzną uwidaczniającą, na ile ten nowy typ kształcenia odpowiada społecznym oczekiwaniom, wydają nam się właśnie aspiracje młodzieży. Stwierdzenie aktualności zagadnienia i brak badań na ten temat zainspirowały autorkę artykułu do podjęcia analiz porównawczych na próbie uczniów szkół średnich (konkretnie z liceum państwowego i tzw. liceum społecznego). Wytypowane zostały aspiracje społeczno-polityczne i edukacyjno-zawodowe, gdyż one właśnie pozostają w szczególnej zależności od typu kształcenia, przyjętych w nim celów, wartości, programu i – ogólnie mówiąc – warunków, jakie tworzy. Aspiracje te mogą być również wskaźnikiem przypuszczalnych wyborów pokolenia wstępującego w dorosłe życie, decydujących o tym, jak ono się usytuuje w strukturze społecznej.

W punkcie wyjścia analiz przyjęliśmy hipotetyczne założenie, iż zgodnie z oczekiwaniami społecznymi uczniowie liceum społecznego będą przejawiać wyższy poziom branych pod uwagę aspiracji niż uczniowie liceum państwowego. Podstawą dla przyjętych przypuszczeń było także stwierdzenie (na podstawie rozmów i wizyt w szkołach objętych badaniami) korzystniejszych – pod pewnymi względami – warunków, jakie dla kształcenia uczniów tworzy szkoła społeczna.

Prezentację terenu badań, przyjętych wskaźników, dobranej populacji uczniów i metody badawczej, jaka powinna w tym miejscu nastąpić, poprzedzimy istotną dla dalszych analiz charakterystyką ogólną tła (w tym wypadku stanowią je krytyczne oceny szkoły państwowej), w którym zrodziła się koncepcja szkoły społecznej, jak również opisem warunków, jakie stwarzają obydwie typy szkół dla uczącej się w nich młodzieży.

## I. CECHY KRYZYSU SZKOŁY PAŃSTWOWEJ

Ocena szkoły państwowej jako jedyne modelu kształcenia uwidoczniła się w latach 80. Krytyce najczęściej poddawano jej dysfunkcjonalność, programy i metody kształcenia, a także relacje szkoła–rodzina, nauczyciel–uczeń. Istotę zarzutów, dotyczących niewłaściwego pełnienia przez szkołę jej podstawowych funkcji, dobrze oddają zacytowane poniżej wypowiedzi. „Niezadowolenie z oświaty bierze się stąd, że nie spełnia przypisanych jej funkcji. Dysfunkcjonalność dostrzega się przede wszystkim w działalności szkolnictwa, które słabo przygotowuje do życia społecznego. [...] nader często nie przygotowuje do życia

zawodowego, często nie przygotowuje też do samorozwoju, dalszej edukacji, udziału w kulturze, spędzania czasu wolnego itd.”<sup>1</sup> Cz. Kupisiewicz stwierdza, iż funkcja szkoły sprowadza się w praktyce do przekazywania uczniowi „gotowej wiedzy”, a straty i szanse edukacyjne nie są w szkołach wyrównywane poprzez indywidualne podejście, co pogłębia różnice między uczniami<sup>2</sup>. H. Muszyński, poddając krytyce sposób pełnienia funkcji w szkole, postuluje, by pełniła ona nie tylko funkcję dydaktyczną, lecz i wychowawczą. Stwierdza, iż szkoła „znalazła się w krytycznym punkcie, poza którym wyrasta już realna groźba stale postępującej dysfunkcjonalności i rozpadu [...]. Charakterystyka obecnej szkoły polskiej sprowadza się do trzech zasadniczych punktów: jest to po pierwsze szkoła nieatrakcyjna dla ucznia, po drugie ahumanistyczna, po trzecie – wyobcowana społecznie”<sup>3</sup>.

Jeśli chodzi o programy nauczania, zarzuty obejmują tak szczegółowe sprawy, jak: dominacja nauczania werbalnego nad praktycznym, a treści dotyczących przeszłości – nad aktualnymi; kumulowanie wiedzy ogólnej, przeciążającej ucznia; jednostronność informacji; przewaga treści poznawczych nad społeczno-etycznymi (tu m.in. W. Strykowski i L. Gawrecki zauważają, że szkoła realizuje przede wszystkim cele poznawcze, a zaniedbuje kształcenie umiejętności i nawyków oraz postaw społeczno-moralnych)<sup>4</sup>; położenie nacisku raczej na wiedzę niż umiejętność samodzielnego myślenia i formułowania własnych poglądów; niedostosowanie materiału programowego do możliwości percepcyjnych ucznia, brak związku treści programowych z życiem. Cytowany już T. Lewowicki postuluje „zbliżenie edukacji do rzeczywistego życia, do potrzeb społecznych i indywidualnych”<sup>5</sup>.

W krytyce metod i wzoru struktur organizacyjnych nauczania podkreśla się przede wszystkim brak zindywidualizowanego podejścia do ucznia (ze szkodą dla najłabszych i wybitnie zdolnych), lansowanie w konsekwencji „matrycy” ucznia przeciętnego. Krytykowane jest stosowanie metod kreujących pasywność ucznia przy wyraźnym przeakcentowaniu aktywności nauczyciela. Tworzy to sytuacje i warunki mało sprzyjające rozwojowi indywidualnych możliwości poszczególnych uczniów, utrwała bierność intelektualną i społeczną, nie pobudza zmysłu inicjatywy.

<sup>1</sup> T. L e w o w i c k i. *Idee przemian oświatowych*. „Ruch Pedagogiczny” 1987 nr 6 s. 16.

<sup>2</sup> *Przebudowa szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988 nr 3-4 s. 5.

<sup>3</sup> *System wychowania w szkole i poza szkołą*. Warszawa–Kraków 1990 s. 94-100.

<sup>4</sup> *Metody i środki kształcenia stosowane w szkole*. Warszawa–Kraków 1990 s. 19-20.

<sup>5</sup> L e w o w i c k i, jw. s. 17.

Problem relacji nauczyciel–uczeń, w której dominuje paternalistyczny styl oddziaływań oraz przedmiotowy sposób traktowania ucznia, jest określany jako dehumanizacja szkoły. Przyczynę tego zjawiska wyznaczają wielorakie czynniki: zbyt liczne klasy; brak doświadczenia, stylu demokratycznego w relacjach nauczycieli z władzami zwierzchnimi (panowała nawet opinia, że nauczyciel jest traktowany przez zwierzchników jak nieco starszy uczeń), co powodowało brak poczucia własności szkoły; niedostateczne kwalifikacje zarówno kierunkowe, jak i psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela; wreszcie system formacji nauczycieli, który odcisnął swe piętno na kilku pokoleniach, wciągniętych w tryby przekłamań i nieautentyczności poprzedniego systemu politycznego. W formacji tej nie tyle stawiano na wysokie kwalifikacje moralno-zawodowe, co na pożądany wówczas typ postawy ideowej (w specyficznym rozumieniu tego słowa).

Krytycznie postrzegany był również model relacji szkoła–rodzice, pozbawiający rodziców możliwości wpływu na przebieg kształcenia czy jakkolwiek dialog w tej sprawie. Relacje te miały charakter podporządkowujący rodziców decyzjom szkoły (która z kolei była sterowana przez centrum ideologiczne) co do programu, celów i metod nauczania, wymagań czy warunków kształcenia.

Wszystkie poddane krytyce, a wymienione tutaj tylko szkieletowo czynniki tworzyły niekorzystną sytuację dla ucznia – nie sprzyjała ona kształtowaniu postawy poszukującej, inicjatywnej. Nie przysposabiała do umiejętnego korzystania z różnych źródeł wiedzy i systematycznego, samodzielnego jej poszukiwania, nie kreowała postawy otwartej na współpracę i solidarność.

Formułowanie w czasie przeszłym tych twierdzeń nie oznacza jednakże, iż omawiana sytuacja straciła na aktualności. Sama krytyka ani będący faktem przełom społeczno-polityczny, który dał szansę na tworzenie nowej rzeczywistości, nie dokonują natychmiastowych zmian. Otwartą drogę dla przemian oznaczają propozycje i próby tworzenia autonomicznych placówek edukacyjno-wychowawczych. Do konkretnych propozycji należy zaliczyć tzw. programy autorskie i szkoły autorskie, szkoły „nowego wychowania”, „Wolne Szkoły Waldorfskie” czy tzw. szkoły społeczne.

## II. SZKOŁA SPOŁECZNA JAKO ALTERNATYWA DLA EDUKACJI PAŃSTWOWEJ

Pierwsza szkoła społeczna zaczęła funkcjonować w roku szkolnym 1989/90 w Podkowie Leśnej, pod patronatem Społecznego Towarzystwa Oświatowego (STO)<sup>6</sup>. W 1990 r. na terenie całego kraju można było zarejestrować już około

---

<sup>6</sup> Powstały także inne zrzeszenia tego typu, np. Małopolskie Towarzystwo Oświatowe

90 stowarzyszeń i fundacji patronujących organizowaniu szkół społecznych. Mapa tych szkół w 1994 r. jest wzbogacona o wiele placówek dynamicznie powoływanych przede wszystkim w wielkich miastach.

Cele i założenia przyjmowane przez organizatorów szkół społecznych, choć modyfikowane w każdym wypadku, wyrastają z ogólnej, przyjętej na początku zakładania szkół deklaracji, którą warto zacytować. „Nasza działalność zmierza do odejścia od państwowego monopolu edukacyjnego, do wprowadzenia wielości rozwiązań, do stworzenia możliwości wyboru dla rodziców, do przyznania im szerszych uprawnień”<sup>7</sup>.

Zasadniczym fundamentem koncepcji szkół społecznych jest udział rodziców w organizowaniu pracy i warunków szkolnych. Oznacza to też ścisłą współpracę rodziców ze szkołą w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym. To założenie idealnie oddaje wypowiedź rzecznika STO z 1988 r.: „Chcemy zaktywizować ludzi, którzy pragną jak najlepiej wykształcić swoje dzieci. Liczymy, że uda nam się stworzyć szeroki ruch rodziców, osiągając właściwy kontakt rodziny i szkoły. Z praktyki wiemy, że obie te strony często stają po dwóch stronach barykady [...]. Poza tym współpraca domu z taką szkołą będzie – jak można przewidzieć – łatwą. Nie będzie to szkoła ogromna, w której uczy się kilkaset dzieci, nie będzie tu tego tłumu rodziców, który musi się kontaktować z liczącym kilkadziesiąt osób ciałem pedagogicznym. Tutaj kontakty będą naturalne, żywe i bezpośrednie”<sup>8</sup>. Bardzo ważne są też inne czynniki: a) staranny dobór kadry nauczycielskiej według kryterium kwalifikacji zawodowych i moralnych; b) wylansowanie stylu indywidualnego podejścia do ucznia według zasady, że dobro dziecka jest nadrzędną wartością w działalności szkoły; c) zaakcentowanie metod inicjujących aktywność, twórczość ucznia, jego samodzielność; d) wprowadzenie zasady, że klasy nie mogą być liczne (do kilkunastu uczniów, a nie – jak dotąd w szkołach państwowych – po kilkadziesiąt); e) szkoła społeczna jest otwarta także dla uczniów mało zdolnych, z wrodzonymi wadami, nieprzystosowanych społecznie; f) szkoła ma tworzyć wszelkie warunki, także materialne, by uczniowie mogli kształtować umysłowość krytyczną, otwartą na współczesne problemy, by czuli się osobami wartościowymi, bez kompleksów, zdolnymi do współpracy.

Ogólne postulaty pierwszych twórców tych szkół dają się streścić w kilku wypowiedziach. „Nie proponujemy żadnych rewolucyjnych rozwiązań. Mała grupa uczniów, dobrze wykwalifikowany nauczyciel, osobisty kontakt między

---

w Krakowie, Gdańska Fundacja Oświatowa, Katolickie Stowarzyszenie Wychowawców w Warszawie itd.

<sup>7</sup> W. W a r z y n i a k. *Podmiotowość – ale jaka?* „Nowa Szkoła” 1991 nr 7 s. 4.

<sup>8</sup> E. W i l k. *Czas na czesne*. „Przegląd Tygodniowy” 1988 nr 8 s. 4.

uczniem a wychowawcą, rozwój uzdolnień twórczych, dbałość o zdrowie i rozwój fizyczny, zachęcenie do samodzielnego zdobywania wiedzy, szacunek dla ucznia, zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i radości życia”<sup>9</sup>. „Będzie to zatem szkoła o wysokim poziomie nauczania, nie rodząca stresów, pobudzająca rozwój wrodzonych zdolności dziecka, szkoła, do której przyjemnie jest chodzić”<sup>10</sup>.

Podobne założenia, przynajmniej w niektórych aspektach, mogą przyjąć obecnie także szkoły państwowe. Dlatego podejmując badania mające na celu porównanie poziomu aspiracji edukacyjno-zawodowych i społeczno-politycznych, nawet jeśli przyjęliśmy hipotezę, że wyniki mogą przemawiać na korzyść szkół społecznych, nie chcemy przesądzać sprawy.

### III. PREZENTACJA BADANYCH SZKÓŁ W ASPEKCIE WARUNKÓW JAKIE TWORZĄ W PROCESIE EDUKACJI

Podjęte analizy mają na celu wychwycenie, czy istnieje i w czym się wyraża różnica w poziomie badanych aspiracji u uczniów obu typów szkół. Do badań celowo zostały wytypowane szkoły o specyficznej historii: I Społeczne Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Batorego w Lublinie, które było pierwszą szkołą społeczną na Lubelszczyźnie, oraz IX Liceum Ogólnokształcące imienia Mikołaja Kopernika w Lublinie, jakie do momentu powstania pierwszej szkoły społecznej było najmłodszym liceum w Lublinie.

Właściwe – z punktu widzenia podjętego problemu – będzie zaprezentowanie istotnych cech i czynników, które określają (lub mogą określać) sytuację edukacyjną tych szkół.

I Społeczne Liceum Ogólnokształcące (SLO) im. Stefana Batorego powstało w 1989 r. staraniem rodziców i szczególnie zaangażowanych nauczycieli (głównym inicjatorem był P. Policzkiewicz). W początkowym okresie podlegało ono Społecznemu Towarzystwu Oświatowemu w Warszawie. Po pewnym czasie jednak odłączyło się od STO, nie akceptując idei, by szkoła miała charakter ponadwyznaniowy czy szerokowyznaniowy (taką koncepcję sugerowało STO); organizatorom liceum zależało, by było ono katolickie. Odtąd patronowało szkole Społeczne Towarzystwo im. Stefana Batorego. Towarzystwo to nawiązuje do pewnej tradycji, mianowicie do istniejącego aż do wybuchu II wojny światowej podobnego stowarzyszenia, funkcjonującego wówczas przy Prywat-

<sup>9</sup> Deklaracja Programowa STO (mps).

<sup>10</sup> T. S t y l i Ń s k i. *Szkoła na miarę dziecka*. „Przegląd Katolicki” 1988 nr 26 s. 4-5.

nym Męskim Gimnazjum im. Stefana Batorego. W zarządzie obecnego towarzystwa znaleźli się synowie uczniów przedwojennego gimnazjum, jak również sami uczniowie byłej szkoły. I SLO im. Stefana Batorego nawiązuje do tradycji tamtej szkoły, kładąc akcent szczególnie na moralne wychowanie młodzieży, w myśl zasad i wartości chrześcijańskich oraz stawia na rzetelne wykształcenie przyszłej elity intelektualnej. Przyjęto także ideę szkoły patriotycznej, wychowującej w duchu narodowym, w szacunku dla tradycji polskiej<sup>11</sup>.

Głównym celem, jaki przyjęło I SLO, jest harmonijny rozwój ucznia w sferach: moralnej, umysłowej, społecznej, estetycznej, fizycznej, duchowej. Szkoła ma ambicje wykształcić przyszłą elitę intelektualną kraju, osoby wszechstronnie przygotowane (chodzi o dobrą znajomość przedmiotów ogólnokształcących), znające obce języki. Szkoła przyjęła w związku z tym tzw. rozszerzone programy autorskie oraz wprowadziła 6 godzin tygodniowo języka angielskiego (obowiązkowo), 3 godziny innych języków do wyboru (niemiecki, francuski, włoski) oraz naukę języka łacińskiego.

W roku szkolnym 1993/94 szkoła liczyła 245 uczniów uczących się w 16-osobowych klasach (klasy I-IV); razem 16 oddziałów. W klasach od I-II jest realizowany program nauczania określony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, klasy zaś od II-IV mają następujące profile (do wyboru uczniów): humanistyczny, ekonomiczny, społeczny, przyrodniczy. W programie tych klas obowiązują takie przedmioty, jak: ekonomia, prawa człowieka, nauki polityczne, kultura słowa, psychologia. We wszystkich klasach natomiast obowiązkowe są: filozofia, promocja zdrowia, *savoir vivre*. Istnieją także możliwości realizowania zainteresowań w zajęciach pozalekcyjnych, w takich kółkach, jak: fotograficzne, rzeźbiarskie, dziennikarskie, radiowe, teatralne, recytatorskie. Jest też chór szkolny oraz kółka dotyczące poszczególnych przedmiotów. Ponadto młodzież zdobywa umiejętności obsługi komputerów czy nawet tworzenia programów. Na terenie szkoły organizowane są także dodatkowe wykłady. Wygłaszają je specjaliści np. medycyny, pielęgniarstwa, psychologii. Systematycznie organizuje się wyjazdy turystyczno-krajoznawcze oraz obozy dydaktyczno-integracyjne, np. dla klas pierwszych z przysposobienia obronnego oraz techniki. Jest też wprowadzony program wychowania prorodzinnego<sup>12</sup>. W programie wychowawczym są przewidziane wielkopostne rekolekcje zamknięte.

---

<sup>11</sup> Odnaleziono i odrestaurowano sztandar drużyny harcerskiej z przedwojennego gimnazjum, uczniowie noszą czapki wzorowane na tych, jakie obowiązywały uczniów dawnego „Batorego”. Szkoła gromadzi także pamiątki, dokumenty, wspomnienia byłych uczniów. Ustanowiono również święto patronalne szkoły, jest to data koronacji Stefana Batorego na króla Polski (15 grudnia).

<sup>12</sup> Prowadzi je M. Braun-Gałkowska.

Akcentowaną w szkole metodą jest aktywizowanie ucznia do twórczego, samodzielnego myślenia. Indywidualne podejście do każdego ucznia umożliwia fakt, że klasy są nieliczne. Gdy chodzi o sposób oceniania, obowiązuje skala ocen przyjęta w całej Polsce w szkołach średnich; dodatkowo uczniowie ze średnią „bardzo dobry” mają szansę na stypendium naukowe.

Z założeń szkoły społecznej wynika praktyka systematycznych spotkań z rodzicami. W każdą pierwszą środę miesiąca rodzice spotykają się z dyrekcją, nauczycielami i katechetą. Oczywiście poza tymi obowiązkowymi spotkaniami są przewidziane także kontakty i współpraca w zależności od potrzeb. Na terenie szkoły funkcjonuje Rada Rodziców, która ma głos doradczy (należy do niej 16 rodziców)<sup>13</sup>.

Nauczyciele pracujący w szkole są dobierani według przyjętych, określonych kryteriów. Mają to być osoby utalentowane jako wychowawcy i dydaktycy. W doborze pierwszych nauczycieli decydowała dyrekcja i rodzice, w następnych latach nauczyciele ubiegający się o przyjęcie powinni wykazać się swymi umiejętnościami w czasie tzw. lekcji pokazowych. Dodać należy, że niektórzy z nich mają wyższe stopnie naukowe.

Jeśli chodzi o warunki materialne, szkoła posiada kompleksowo wyposażone pracownie: chemiczną, fizyczną, biologiczną, plastyczną, komputerową. O dobrych warunkach materialnych świadczą także inne pomoce naukowe, m.in. odbiorniki telewizyjne, magnetowidy itd. Wszystkie omówione aspekty funkcjonowania szkoły stanowią bardzo korzystne warunki dla przebiegu procesu dydaktycznego i wychowawczego<sup>14</sup>.

IX Liceum Ogólnokształcące jest bardzo liczną szkołą – ma 864 uczniów. Każda klasa liczy 32-36 uczniów. Młodzież jest tutaj przyjmowana bez względu na pochodzenie społeczne, status materialny, narodowość, wyznanie, poglądy. W szkole obowiązuje program ustalony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, w praktyce jednak minimum programowe jest poszerzane. Uczniowie mogą wybierać profil kształcenia w klasach: ogólnej, matematyczno-fizycznej, biologiczno-chemicznej, ogólnej z rozszerzonym językiem angielskim, ogólnej z elementami prawa, ogólnej z elementami ekonomii (dwie ostatnie z wymienionych zostały wprowadzone w roku szkolnym 1993/94, ciesząc się dużą popularnością u młodzieży ubiegającej się o przyjęcie do tego liceum). *Novum* programowym w stosunku do innych szkół średnich jest także wprowadzenie odrębnych zasad nauczania w klasach maturalnych. Młodzież tych klas jest zobowiązana w drugim semestrze uczęszczać tylko na lekcje języka polskiego, wy-

---

<sup>13</sup> Rodzice są także sponsorami szkoły.

<sup>14</sup> Informacje pochodzą z rozpoznania w szkole oraz z wywiadu z dyrekcją.



chowania fizycznego i religii. Pozostałe przedmioty maturzyści wybierają sami (w dużej mierze zależy to od wyboru przedmiotów na maturze).

Gdy chodzi o języki obce, młodzież (w zależności od wyboru) uczy się: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, a w klasach biologiczno-chemicznych – łacińskiego. Obowiązują dwa języki nowożytnie. Narzucona przez Ministerstwo Edukacji tzw. siatka godzin przewiduje 5 godzin tygodniowo na nauczanie języków, jednakże dyrekcja korzysta także z tzw. godzin fakultatywnych (3-8 godzin), które mogą być także przeznaczone na języki obce.

Na terenie szkoły funkcjonują takie organizacje, jak: Polski Czerwony Krzyż, Liga Ochrony Przyrody, Koło Turystyczno-Krajoznawcze oraz Samorząd Szkolny. Nie ma żadnych płatnych zajęć pozalekcyjnych (chodzi oczywiście o gratyfikacje dla nauczycieli). Uczniowie są przygotowani do olimpiad szkolnych w kilku kółkach przedmiotowych, nauczyciele jednakże angażują się w tę działalność bezinteresownie.

W deklaracjach szkoła opowiada się za stylem demokratycznym w relacjach nauczyciel-uczeń, z zastrzeżeniem jednakże, iż metoda indywidualnego podejścia jest utrudniona ze względu na liczebność klas. Dobra wola szkoły jest wyrażona w tym względzie w stosunku do uczniów, którzy z powodów zdrowotnych nie mogą w normalnym trybie uczęszczać do szkoły. W tych przypadkach lekcje są organizowane w domu ucznia. Istnieje także statutowo zagwarantowana możliwość, by indywidualny tok nauczania mogli realizować uczniowie wyjątkowo uzdolnieni. Zostały jednakże zniesione stypendia naukowe (warunkuje to sytuacja finansowa szkoły); uczniowie są nagradzani pochwałami, także publicznie.

Kadra nauczycielska posiada zadowalające kwalifikacje zawodowe. Wszyscy nauczyciele mają wykształcenie wyższe, niektórzy dodatkowo studia podyplomowe. Znaczna część grona nauczycielskiego to osoby uczące w szkole od jej początków.

Ostatnią z charakteryzowanych płaszczyzn jest sytuacja materialna szkoły. Należy stwierdzić, że liceum jest dobrze wyposażone. Posiada sporo pomocy naukowych, dobrze wyekwipowane pracownie przedmiotowe: biologiczną, chemiczną, fizyczną, geograficzną oraz techniczną. Na terenie szkoły jest także sala gimnastyczna, stołówka, gabinet dentystyczny oraz lekarski.

Porównując warunki kształcenia w obu branżach pod uwagę liceach, należy je ocenić bardzo dobrze. IX Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika z pewnością różni się w wielu analizowanych płaszczyznach od przeciętnej szkoły średniej – na jego korzyść. Jednakże – w porównaniu z I Społecznym Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Batorego – ma mniej korzystną sytuację w kilku aspektach. Różnice dotyczą: a) możliwości indywidualnego kontaktu nauczyciela z uczniem; szkoła społeczna jest mniej liczebna, stwarza tym

samym szansę na lepsze poznanie możliwości ucznia, jego uzdolnień, trudności, co ułatwia stosowanie metod aktywizujących, daje więcej szans na wykazanie się ucznia i jego wieloraką inwencję; b) liceum społeczne daje duży wybór zajęć pozalekcyjnych, wychodząc naprzeciw faktycznym zainteresowaniom i potrzebom ucznia; przyjęty program daje większe szanse na przygotowanie ucznia do samodzielnego myślenia, do zaznajomienia się z regułami życia społecznego, a także przygotowania się do życia rodzinnego; c) szkoła społeczna ma możliwość doboru nauczycieli według wymagań i oczekiwań rodziców oraz osób odpowiedzialnych za poziom szkoły; d) szkoła społeczna zakłada ścisłą współpracę z rodzicami, którzy na bieżąco są informowani i zapoznawani z osiągnięciami i niepowodzeniami dziecka, znają sytuację szkoły i jej problemy, oni także mogą stawiać wymagania; e) można mówić także o korzystniejszym mechanizmie stymulacji aktywności ucznia, który tkwi w systemie nagradzania (stypendia naukowe), na co szkoła państwowa z powodów materialnych nie może sobie pozwolić.

Na tle zaprezentowanych uwarunkowań podejmiemy analizy zmierzające do zweryfikowania przyjętej hipotezy.

#### IV. PROBLEMATYKA BADAWCZA NA TLE ROZUMIENIA POJĘĆ „ASPIRACJE” I „POZIOM ASPIRACJI”

W literaturze naukowej funkcjonuje wiele definicji pojęcia „aspiracje”. Nie wchodząc w labirynt złożonych rozróżnień treści, jakie to pojęcie zawiera, przyjmujemy takie rozumienie, które zawiera w sobie aspekt socjologiczny, jak i psychologiczny.

Najbardziej lakoniczna definicja aspiracji sugeruje rozumienie ich jako „ogół pragnień i dążeń dotyczących osobistej przyszłości jednostki”<sup>15</sup>. W aspekcie psychologicznym aspiracje mogą być rozumiane jako „pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego, dążenie do jakiegoś znaczącego celu, ambicje – przekonania o własnych możliwościach a danym, szerszym lub węższym zakresie aktywności, będące dla człowieka podstawą oceny osiągniętych efektów działania”<sup>16</sup>. Z. Skorny wyróżnia aspiracje życzeniowe i działaniowe. Aspiracje życzeniowe są skierowane na cele – ideały, których osoba jednak nie może zrealizować. Są formułowane lub funkcjonują w świadomości jako

---

<sup>15</sup> A. S o k o ł o w s k a. *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*. Warszawa 1967 s. 14.

<sup>16</sup> J. E k e l, J. J a r o s z y ń s k i. *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa 1965 s. 15.

pragnienie, marzenie, życzenie, ale nie towarzyszy im plan działania. Aspiracje działaniowe natomiast są formułowane jako pewne cele, do których jednostka dąży. Pełnią one rolę stymulatora, pobudzającego do podjęcia jakiejś działalności, aktywności<sup>17</sup>.

W ujęciu socjologicznym akcentuje się cele i obiekty dążeń osoby; aspiracje to zespoły dążeń wyznaczone przez hierarchię celów. Przyjęcie określonej hierarchii i uznanie ważności wybranych celów silnie determinuje działanie człowieka<sup>18</sup>.

Wzięcie pod uwagę aspektu psychologicznego i socjologicznego aspiracji wydaje się o tyle słuszne, że w sposób całościowy pozwala uwzględnić zarówno pragnienia, marzenia (aspekt życzeniowy), jak i konkretne cele i wybór dróg ich realizacji (aspekt działaniowy).

Integralne spojrzenie na analizowane pojęcie prezentuje A. Janowski, przyjmując, że „aspiracje to w miarę trwałe i względnie silne życzenia osoby dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości oraz obiektów, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać”<sup>19</sup>.

Pojęcie „poziomu aspiracji”, wprowadzone do literatury naukowej przez T. Dembo, używane także przez takich autorów, jak: J. D. Frank, L. Festinger, R. Gould, K. Lewin, E. R. Hilgard, na gruncie polskim zaś przez np. Z. Skornego, A. Janowskiego, M. Łosia, jest rozumiane – biorąc ogólnie – jako spodziewany lub przewidywany wynik działania. Według Hilgarda, poziom aspiracji to cel, który jednostka stawia przed sobą jako coś, co spodziewa się osiągnąć lub stara się osiągnąć. Osiągnięcie tego celu uważa za sukces, niepowodzenie – za porażkę<sup>20</sup>.

Przyjmując definicję Janowskiego, poziom aspiracji to „określony ich stan przyjęty w kategoriach wartości: wysoki lub niski w porównaniu z szerszymi grupami społecznymi. Poziom aspiracji jednostki byłyby więc rozpatrywane na tle poziomu osiągniętego przez grupę, w której jednostka się znajduje”<sup>21</sup>.

Ze względu na ich poziom aspiracje mogą podlegać klasyfikacji na: wysokie, przeciętne i niskie. Podział ten uwzględnia stopień trudności zadania, jakie jednostka pragnie lub zamierza wykonać<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> Z. S k o r n y. *Pojęcie aspiracji oraz mechanizmy ich funkcjonowania. Prace psychologiczne*. T. 13. Wrocław 1980 s. 9-12. Z takim podziałem spotykamy się również u J. D. Franka, K. Lewina, R. Goulda.

<sup>18</sup> S k o r n y, jw. s. 24.

<sup>19</sup> *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa 1977 s. 11-33.

<sup>20</sup> Cyt. za: S k o r n y, jw. s. 14.

<sup>21</sup> J a n o w s k i, jw. s. 12-13.

<sup>22</sup> S k o r n y, jw. s. 24.

W badaniach aspiracji i ich poziomu ważne jest rozróżnienie aspiracji uświadomionych oraz tzw. latentnych. Aspiracje uświadomione dotyczą celów, które dany osobnik pragnie lub zamierza osiągnąć. Mogą one być zwerbalizowane i można je poznać w odpowiedzi na bezpośrednie pytanie, co jednostka pragnie lub zamierza osiągnąć. Aspiracje latentne nie są uświadomione, nie można ich poznać w drodze bezpośredniego badania dotyczącego pragnień lub zamierzeń danej osoby, lecz o ich istnieniu wnioskujemy pośrednio, na podstawie wypowiedzi dotyczących ideałów i aprobowanych wartości.

Tak określone aspiracje – zarówno życzeniowe, jak i działaniowe – oraz uświadomione (w pewnym stopniu także latentne) staną się przedmiotem naszych rozważań w odniesieniu do badanych grup młodzieży. Ważne byłoby także określenie, co rozumiemy pod pojęciem aspiracje edukacyjno-zawodowe i społeczno-polityczne oraz jakimi wskaźnikami posługujemy się w ich badaniu.

Pod pojęciem aspiracji edukacyjno-zawodowych rozumiemy życzenie lub cel (dążenie), jakie jednostka określa dla siebie w przyszłości, gdy chodzi o wykształcenie oraz samokształcenie. Może się to odnosić zarówno do treści, typu, jak i poziomu tego wykształcenia. Z reguły kierunek kształcenia wiąże się z pożądanym zawodem, jaki będzie się (pragnie się) wykonywać w przyszłości. Dlatego w tej grupie aspiracji uwzględniliśmy życzenie lub plan zdobycia w przyszłości także określonego zawodu, typu wykonywanych czynności w ramach tego zawodu, zajęcie określonego stanowiska, osiągnięcie sukcesu.

Wskaźnikami dla tego kompleksu aspiracji byłyby: a) zamiar podjęcia dalszej nauki po ukończeniu obecnej szkoły (jeśli chodzi o poziom, to za wskaźnik wysokiego poziomu została uznana chęć podjęcia nauki na uczelni wyższej, średniego – zamiar ukończenia szkoły policealnej, niskiego – zaniechanie nauki po maturze lub ukończenie jakichś kursów pomaturalnych); b) istnienie potrzeby uzupełnienia lub pogłębienia wiedzy uzyskanej w szkole (wskaźnikami poziomu byłyby tu: poziom wysoki – potrzeba stałego, systematycznego pogłębiania wiedzy w obrębie różnych przedmiotów, zwłaszcza zaś objętych nauczaniem, średni – potrzeba dokończenia tylko w sytuacji szczególnego zainteresowania, niski – brak potrzeby dalszego kształcenia); c) wskazanie zawodu, który młodzież chciałaby w przyszłości wykonywać (aspiracje działaniowe) lub cenionego przez uczniów zawodu (aspiracje życzeniowe albo latentne); d) zgodność wskazań, jeśli chodzi o zawód szanowany ewentualnie wybrany do realizacji; e) dla zbadania siły aspiracji życzeniowych lub działaniowych postawiono pytanie, na ile młodzież ocenia szanse zdobycia upragnionego wykształcenia i zawodu; f) badając możliwy wpływ rodziny na wybór zawodu, postawiono pytanie, na ile młodzież pragnie i zamierza zdobyć zawód wykonywany przez rodziców; g) w celu zbadania, jakie są realne, aktualne decyzje, które mogą mieć wpływ na wybór i realizację wykształcenia i zawodu, postawiono pytania

uzupełniająca o uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych oraz o samoocenę wyników szkolnych.

Przyjmujemy, że aspiracje społeczno-polityczne to pragnienie lub zamierzenie osiągnięcia określonego prestiżu społecznego, pełnienia określonej roli społecznej, zajęcie pożądanej pozycji w grupie, aktywność w ramach grup społecznych, udzielanie pomocy innym; organizowanie życia w danej społeczności, uzyskanie dostępu do stanowisk kierowniczych, nadzorowanie, kontrolowanie, branie czynnego udziału w życiu politycznym, dostęp do decyzji w sprawach kraju, państwa, narodu.

Dla zbadania tych aspiracji przyjęliśmy kilka wskaźników: a) preferencja jednej z wymienionych wersji „użyteczności” społecznej: – być użytecznym, – być wybitnym, – być bogatym, – być sławnym, – być kimś zwykłym, – być fachowcem, – być w cieniu, – być sprytnym (tu włączono pytanie, na ile młodzież widzi możliwość realizacji wybranej przez siebie wersji); b) preferencja określonej roli społecznej – młodzież miała dokonać wyboru spośród podanych możliwości: – pełnić funkcję kierowniczą, – być podwładnym, – być niezależnym; c) bliżej sprecyzowana rola mogła być wybrana spośród takich możliwości, jak: – wydawanie poleceń, nadzorowanie, – organizowanie działalności innych, – spokojne wykonywanie pracy pod kierunkiem innych, – samodzielna twórczość (uzupełniająca było pytanie, na ile młodzież widzi możliwość zrealizowania wskazanych ról); d) sama młodzież miała ocenić, czy interesuje się życiem politycznym kraju oraz czy w przyszłości ma zamiar czynnie w nim uczestniczyć.

Dla zbadania tak uszczegółowionej problematyki posłużyła ankieta zawierająca 60 pytań<sup>23</sup>, przeważnie skategoryzowanych. Grupa pytań odnosiła się do kwestii personalnych i środowiskowych, pozostałe zaś były bezpośrednio związane z wyszczególnionymi typami aspiracji (badane były również inne, nie omawiane tutaj typy aspiracji; zob. przypis 27) i ich wskaźnikami. Pytania zostały tak sformułowane, by uwzględnić różnice między życzeniami i działaniowym charakterem aspiracji. Dzięki życzliwości dyrekcji obu szkół ankieta została przeprowadzona w styczniu 1994 r., audytoryjnie w klasach, w których zgromadzili się wylosowani do badań uczniowie.

---

<sup>23</sup> Badania przy użyciu omawianej ankiety dotyczyły także innych aspiracji życiowych młodzieży i zostały opracowane w obszerniejszej monografii; zob. A. R z o n i c a. *Aspiracje życiowe młodzieży liceum państwowego i społecznego. Analiza porównawcza*. Lublin 1994 (mps pracy magisterskiej, pisanej pod kierunkiem F. W. Wawro).

## V. CHARAKTERYSTYKA NIEKTÓRYCH CECH SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNYCH BADANEJ PRÓBY UCZNIÓW

Dla analiz zmierzających do weryfikacji przyjętej hipotezy zostały losowo wybrane 50-osobowe grupy uczniów, reprezentujących I SLO im. Stefana Batoro oraz IX LO im. Mikołaja Kopernika (razem 100 osób). Dobór uczniów ostatnich klas – maturalnych – był podyktowany oczywistym faktem, iż młodzież kończąca szkołę średnią staje przed koniecznością wyboru określonego kierunku w życiu. Wybory te dokonują się zarówno na podstawie pragnień, jak i planów ich realizacji. W tym przypadku interesować nas będą te skonkretyzowane pragnienia i zamierzenia, które mają związek z dalszym kształceniem i wyborem zawodu, ale także z poszukiwaniem własnego miejsca w strukturze społecznej kraju i w jego życiu społecznym. W charakterystyce wybranej próby uwzględnimy takie cechy, które naszym zdaniem mogą również (oprócz stworzonych przez szkoły warunków) odgrywać jakąś rolę w kształtowaniu określonego poziomu aspiracji u badanej młodzieży. Należą do nich: płeć, miejsce zamieszkania, typ wykształcenia i zawód rodziców, a także ich społeczne zaangażowanie.

W całej próbie 65% stanowiły dziewczęta, 33 % – chłopcy. W poszczególnych szkołach utrzymała się podobna tendencja, jeśli chodzi o przewagę dziewcząt, przy czym 10% więcej (w stosunku do chłopców) znalazło się w reprezentacji IX LO.

Uczniowie z obu szkół pochodzą przede wszystkim w dużych miast – 94% w SLO i 96% w IX LO, oraz w nieznacznym stopniu ze wsi – 6% w SLO i o 2% mniej w IX LO.

Poziom wykształcenia rodziców badanych uczniów przedstawia się następująco. Uczniowie szkoły społecznej w 71% mają rodziców z wykształceniem wyższym, 11% z wykształceniem niepełnym wyższym, 10% – pomaturalnym, 4% – średnim, 2% – niepełnym średnim oraz 2% z zasadniczym zawodowym. Rodzice uczniów IX LO tylko w 28% mają wykształcenie wyższe, w 9% – niepełne wyższe, w 14% – zawodowe oraz najliczniejszy odsetek – 41% ma wykształcenie pomaturalne, pozostali zaś – wykształcenie średnie lub niepełne średnie.

Rodzice uczniów obu grup w większości pracują w zawodzie wyuczonym. Najczęściej wykonywanymi zawodami w przypadku rodziców I SLO są: lekarz, prawnik, inżynier, ekonomista, pracownik naukowy (jeśli chodzi o osoby z wyższym wykształceniem). Najczęściej wymienianymi zawodami w przypadku rodziców uczniów z IX LO są: ekonomista, nauczyciel, prawnik, inżynier.

Interesujące jest stwierdzenie, że dominującą grupę w odniesieniu do rodziców obu reprezentowanych prób stanowią ci, którzy nie są zaangażowani spo-

łącznie. W przypadku I SLO – 72%, w przypadku I LO – 92%. Stosunkowo niewielka różnica, na korzyść rodziców I SLO, występuje w kategorii, gdzie oboje lub jedno z rodziców są zaangażowani w jakiś typ działalności społecznej – w I SLO 14% (oboje rodzice), 14% – jedno z rodziców. W IX LO 8% (oboje rodzice), 9% – jedno z rodziców. Uczniowie zapytani o szczegółowe formy zaangażowania społecznego ich rodziców wymieniają przede wszystkim organizowanie przez nich imprez kulturalnych, udział w radzie mieszkańców, działalność charytatywną.

Uzyskany obraz cech środowiska rodzinnego może się okazać przydatny w części interpretacyjnej analiz.

## VI. POZIOM ASPIRACJI EDUKACYJNO-ZAWODOWYCH I SPOŁECZNO-POLITYCZNYCH UCZNIÓW LICEUM SPOŁECZNEGO I PAŃSTWOWEGO W ŚWIETLE OPISANYCH WARUNKÓW KSZTAŁCENIA

Zasadniczym zadaniem podjętych analiz jest nie tylko ustalenie poziomu aspiracji edukacyjno-zawodowych i społeczno-politycznych maturzystów liceum społecznego i państwowego oraz charakteru tych aspiracji (życzeniowe czy działania), lecz również uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy stwierdzony stan rzeczy może mieć jakikolwiek związek z przedstawionymi warunkami, jakie dla procesu wychowawczego i dydaktycznego stwarzają obydwie szkoły. Na ile analizy potwierdzą przyjęte założenie, że szkoły społeczne stwarzają korzystniejsze warunki niż szkoły państwowe, co powinno znaleźć wyraz w wyższym poziomie aspiracji uczniów badanego liceum społecznego, ukażą zaprezentowane wyniki. Kierunek analiz będzie przebiegać według ustalonych wcześniej zagadnień i wskaźników.

### 1. POZIOM ASPIRACJI EDUKACYJNO-ZAWODOWYCH

Pierwsze z pytań, jeśli chodzi o aspiracje edukacyjne, dotyczyło zamiaru kontynuowania nauki po maturze. W tym przypadku wszyscy respondenci wyrazili plany podjęcia nauki na różnych szczeblach. O poziomie tych aspiracji świadczy wybór studiów, szkół policealnych lub plan ukończenia tylko jakiegoś kursu pomaturalnego. Z wypowiedzi uczniów wynika, że studia wyższe planuje podjąć większość badanych: 98% uczniów I SLO oraz 94% uczniów IX LO. Plany podjęcia nauki w szkołach pomaturalnych zadeklarowało 2% uczniów szkoły społecznej i 6% uczniów szkoły państwowej. Znamienne jest, że nikt z badanych nie planuje finalizowania nauki na kursach pomaturalnych. Brany pod

uwagę wskaźnik świadczy ogólnie o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych uczniów obu typów szkół. „Przewaga”, jaką mają uczniowie szkoły społecznej, jest na tyle nieznaczna, że nie daje jeszcze podstaw do oceny na temat wpływu szkoły.

Jeśli chodzi o aspiracje do samokształcenia, różnica jest widoczna w kategorii „poziom średni” i „poziom niski”. Systematyczne pogłębianie wiadomości z przedmiotów, które szczególnie interesują ucznia (poziom średni) deklaruje 68% młodzieży z I SLO, 53% zaś uczniów IX LO. Na niskim poziomie aspiracji samokształceniowych (brak jakiegokolwiek potrzeby pogłębiania wiedzy) nie znalazł się ani jeden respondent szkoły społecznej, uczniów zaś szkoły państwowej było tutaj 7%. Bardzo wysoki poziom aspiracji to ta sytuacja, gdy uczeń pogłębia systematycznie wiedzę ogólną; w tej kategorii znalazło się 8% uczniów SLO i 14% uczniów IX LO. Wysoki poziom aspiracji, chęć systematycznego pogłębiania wiedzy z interesujących ucznia przedmiotów zadeklarowało 24% uczniów szkoły społecznej i 22% uczniów szkoły państwowej. W przypadku aspiracji samokształceniowych można mówić zatem o korzystniejszym wpływie warunków szkoły społecznej na ich poziom. Wyraża się to przede wszystkim w kategoriach „średni” i „wysoki”, a także „niski” poziom aspiracji, które świadczą o ogólnie korzystniejszej sytuacji respondentów I SLO. Szkoła ta bowiem stawia na wykształcenie samodzielności intelektualnej, ukierunkowuje na rzetelność i fachowość w określonej dziedzinie – zgodnie ze zdolnościami i zainteresowaniami ucznia, a co ważniejsze – daje w związku z tym wiele możliwości (o czym świadczy choćby przyjęty system kształcenia, program, bogaty wybór zajęć pozalekcyjnych). Nieco liczniejszy odsetek uczniów w kategorii „bardzo wysoki” poziom aspiracji, może (wbrew pozorom) potwierdzać nasze stwierdzenie. Tu bowiem sytuują się uczniowie pogłębiający wiedzę ogólną.

Interesującym wskaźnikiem analizowanych aspiracji edukacyjno-zawodowych jest wybór określonego zawodu w przyszłości. Odpowiedzi dotyczące tej kwestii ujawniły określone tendencje wyborów. Uczniowie I SLO aspirują przede wszystkim do zawodu prawnika (14%), na drugim miejscu znajduje się zawód ekonomisty (12%), na trzecim zaś – lekarza (10%). Na równorzędnej, czwartej pozycji znalazł się zawód filologa i artysty (po 8%), na piątym – zawód psychologa (6%), na przedostatniej pozycji zawody menażera, elektronika, polityka (po 4%), jako ostatni zaś wybierano zawód archeologa i policjanta (po 1%). Pewien odsetek stanowią niezdecydowani (18%) lub wskazujący na jeszcze inne – poza wymienionymi – zawody (6%). Uczniowie IX LO również preferują zawód prawnika (20%), lekarza (12%), nauczyciela (10%). Dalej znalazły się zawody ekonomisty i informatyka (6%), filologa, aktora, architekta, stewardesy (po 4%). Jako ostatnie (po jednym wyborze) wskazano zawody: psychologa, policjanta, archeologa, katechety, historyka, muzyka. Odsetek niezdecydowanych



jest identyczny jak w przypadku poprzedniej grupy (18%). Analizowany wskaźnik ujawnia wysoki poziom aspiracji całej badanej próby. Uczniowie jednej i drugiej szkoły wybierają zawody, które można określić jako prestiżowe, cenione w obecnej polskiej sytuacji. Zmienia się tylko konfiguracja, kolejność (wyznaczona liczbą wyborów) poszczególnych zawodów, co może świadczyć o wzbudzanych przez szkoły zainteresowaniach. Ogólnie jednak wszystkie dokonywane wybory są związane z szansą osiągnięcia sukcesu i dobrej pozycji społecznej (może z wyjątkiem zawodu nauczyciela czy katechety). Zróżnicowanie co do płci wyraża się najmniej w przypadku zawodu lekarza, prawnika i nauczyciela. Chłopcy bowiem częściej wybierają zawód prawnika, dziewczęta – lekarza. Ponadto tylko dziewczęta w IX LO wybrały zawód nauczyciela. Charakteryzowany wskaźnik bardzo nieznacznie różnicuje poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych i ich treść w zależności od typu szkoły. Najbardziej zauważalna różnica odnosi się do zawodu nauczyciela, który – co warto podkreślić – w ogóle nie został wybrany przez uczniów szkoły społecznej. Ten fakt jest zastanawiający w świetle korzystnych relacji nauczyciel–uczeń, jakie akcentuje się w szkole społecznej. Tu także buduje się przecież prestiż nauczyciela. Wydaje się zatem, że zdecydował tutaj inny czynnik niż warunki szkolne. Jest nim przypuszczalnie status społeczny tego zawodu w polskich uwarunkowaniach, a także – być może – wpływ środowiska rodzinnego (zob. struktura zawodowa rodziców uczniów obydwu szkół). Tę tendencję potwierdza odpowiedź na pytanie o zawód ceniony przez młodzież. W tym przypadku jest to zawód lekarza (tak wybrało jednak więcej osób z IX LO – 60% niż z I SLO – 36%). Zawód nauczyciela w ogóle nie jest ceniony przez uczniów I SLO, na drugiej pozycji zaś znalazł się w „ocenie” uczniów IX LO. Stwierdzoną rozbieżność może tłumaczyć równorzędne działanie trzech czynników: spostrzeżonej sytuacji na „rynku” pracy w warunkach polskich i prestiż społeczny poszczególnych zawodów, przygotowanie w szkole, które może odkrywać mechanizmy społeczno-gospodarcze określające zapotrzebowanie na poszczególne zawody i zarazem ich prestiż oraz tradycja czy przykład rodzinny (np. zawód nauczyciela w ogóle nie jest reprezentowany przez rodziców uczniów I SLO, znaczna zaś liczba rodziców wykonuje zawód lekarza, prawnika, ekonomisty). Na tym etapie analiz istnieje trudność w ustaleniu, który z czynników jest najsilniejszy, decydujący o wyborze określonego zawodu i – najczęściej – innego niż ceniony przez młodzież. Młodzież może ocenić zawody wykonywane przez rodziców, ale aspiruje do tych, które są uznane za prestiżowe w polskich realiach. Przypuszczenie to potwierdzają także odpowiedzi na pytanie, czy młodzież chciałaby zdobyć zawód wykonywany przez jej rodziców; aż 88% młodzieży z I SLO i 92% z IX LO aspiruje do innych zawodów niż ich rodzice. Absolutna zgodność ujawnia się tylko w przypadku zawodów prestiżowych. Wyjątek stanowi zawód nauczyciela w reprezentacji IX LO. Należy zaznaczyć, że deklarowane aspiracje

mają charakter działaniowy, zdecydowana bowiem większość respondentów zapytanych, czy widzą szansę na zrealizowanie wybranego zawodu i wykształcenia, odpowiedziała twierdząco (67% całej badanej populacji). Różnica w odsetkach między obydwoma reprezentacjami ujawnia się w przypadku dodatkowego pytania, od jakich czynników uzależnia realizację własnych planów w tym względzie. W przypadku wykształcenia 88% uczniów I SLO uzależnia jego realizację od siebie, 12% – od czynników zewnętrznych. Uczniowie IX LO zaś w 72% uzależniają od siebie, w 28% – od czynników zewnętrznych. Podobna prawidłowość ma miejsce, jeśli chodzi o ocenę szans na zdobycie wybranego zawodu; taką możliwość widzi 76% uczniów szkoły społecznej i 58% uczniów szkoły państwowej. Niepewność zaś wyraża ponad dwukrotnie więcej uczniów IX LO (32%) w stosunku do uczniów I SLO (14%). Uczniowie szkoły społecznej w większym stopniu wierzą we własne siły, uzasadniając własną postawę posiadaniem odpowiednich zdolności i umiejętności, zainteresowaniami, przygotowaniem zdobytym w szkole.

Dla zweryfikowania, na ile plany wyrażone przez młodzież korespondują z jej realnymi dążeniami, zapytaliśmy o uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych. Różnica, jaka zaznaczyła się między uczniami reprezentującymi poszczególne szkoły, jest znaczna: w zajęciach uczestniczy 78% uczniów I SLO i tylko 28% uczniów IX LO. W kategorii „nie uczestniczy” sytuuje się aż 72% uczniów szkoły państwowej i 22% uczniów szkoły społecznej. Najczęściej wybieranymi zajęciami fakultatywnymi w szkole społecznej są: język angielski, niemiecki, biologia, historia, pantomima, koło dziennikarskie, koło sportowe. Młodzież często uczestniczy także w spotkaniach z interesującymi ludźmi. Ze skromnych możliwości, jakie stwarza uczniom IX LO szkoła, wybierają oni język polski i biologię. Jest to minimum i dotyczy ono przedmiotów wymaganych na egzaminach wstępnych wielu kierunków studiów.

W odniesieniu do aspiracji edukacyjno-zawodowych dotychczasowe analizy częściowo tylko potwierdzają przyjętą hipotezę. Młodzież obydwu szkół bowiem przejawia stosunkowo wysoki poziom omawianych aspiracji. Różnica na korzyść uczniów szkoły społecznej dotyczy wyboru wykształcenia i zawodów bardziej prestiżowych (tylko w tym przypadku są skłonni kierować się tradycją rodzinną) oraz bardziej zaangażowanego uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych. Ponadto maturzyści I SLO przejawiają wyższą samoocenę i wiarę w realizację własnych planów.

## 2. POZIOM ASPIRACJI SPOŁECZNO-POLITYCZNYCH

W analizie aspiracji społeczno-politycznych wyakcentujemy szczególnie takie wskaźniki, jak: wybór roli społecznej w przyszłości, związana z tym preferencja

czynności społecznych i określonego typu „użyteczności społecznej”, a także deklaracja zainteresowań życiem politycznym i zaangażowania się w nie w przyszłości. Spośród trzech możliwości młodzież miała wskazać, jaka rola w przyszłości odpowiadałaby jej najbardziej: kierującego, podwładnego, niezależnego od nikogo.

Wyniki nie ukazują istotnych różnic ani co do płci, ani co do typu szkoły. Zdecydowana większość młodzieży – 76% z I SLO i 74% z IX LO wybiera sytuację bycia niezależnym. W następnej kolejności preferowana jest rola kierownicza – 22% uczniów szkoły społecznej i 20% uczniów szkoły państwowej. Rolę podwładnego wybrało 2% respondentów z I SLO i 4% w IX LO.

Uzupełnieniem dla tych znaczących wyników są odpowiedzi na pytanie, jaki typ funkcji respondenci chcieliby pełnić w przyszłości: a) wydawanie poleceń, nadzorowanie innych; b) organizowanie działalności innych; c) spokojne wykonywanie pracy pod kierunkiem innych; d) samodzielna twórczość.

Okazuje się, że w obydwu typach szkół największą liczbę wyborów zyskała „samodzielna twórczość”; 94% I SLO, 84% IX LO (częściej na tę ewentualność wskazują dziewczęta w obu szkołach – I SLO 90% dziewcząt, 75% chłopców, IX LO – 97% dziewcząt, 87% chłopców). Na drugim miejscu znalazła się kategoria „organizowanie działalności innych” – szkoła społeczna 68%, szkoła państwowa – 56% (wybór ten jednak w obu szkołach jest bardziej charakterystyczny dla chłopców). Wreszcie na trzeciej pozycji umieszczono kategorię „wydawanie poleceń, nadzorowanie innych” – 50% I SLO, 40% IX LO (także w tym przypadku tendencja charakteryzuje bardziej chłopców). Najmniej wyborów dotyczy kategorii „spokojne wykonywanie pracy pod kierunkiem innych” – 24% IX LO, 14% I SLO (nieznaczna różnica wystąpiła między chłopcami a dziewczętami: chłopcy w mniejszym stopniu wybierają tę możliwość). Młodzież zapytana, czy uda jej się zdobyć pożądane stanowisko, w zdecydowanej większości odpowiada twierdząco – 82% z I SLO i 72% IX LO. Podobnie jak w poprzednich przypadkach, nieco większy odsetek uczniów szkoły społecznej w tej kategorii świadczy o ich wyższej samoocenie w stosunku do uczniów szkoły państwowej. Tę tendencję potwierdza również odpowiedź na pytanie, jaki typ „użyteczności” wybiera dla siebie młodzież w życiu społecznym: być użytecznym, wybitnym, sławnym, bogatym, zwykłym, fachowcem, sprytnym, być w cieniu. Uczniowie szkoły społecznej na pierwszym miejscu stawiają pragnienie bycia wybitnym (32%), na drugim – fachowość (30%), na trzecim – bycie użytecznym (28%). Podobnych wyborów dokonuje większość uczniów szkoły państwowej, inna jest tylko konfiguracja wybieranych kategorii: najczęściej wybierano kategorię „bycie użytecznym” (36%), dalej „bycie fachowcem” (26%) i „bycie wybitnym” (20%). Żaden z respondentów z obydwu szkół nie wybrał kategorii „bycie w cieniu” czy „bycie zwykłym”. Ocena wyników na podstawie omawianego wskaźnika jest o tyle trudna, że obydwie badane grupy

przejawiają podobny kierunek preferencji, co daje podstawę do stwierdzenia o ogólnie wysokim poziomie aspiracji społecznych badanej młodzieży. Jednakże różnica w „randze”, jaką wyznacza liczba wyborów dla poszczególnych kategorii, świadczy znowu o wyższej samoocenie uczniów szkoły społecznej (pretendują oni w pierwszej kolejności do tego, by być wybitnym).

Ostatni z analizowanych wskaźników aspiracji społeczno-politycznych dotyczy zainteresowania kwestiami politycznymi oraz pragnienia zaangażowania się w przyszłości w działalność polityczną. Na pytanie, „czy interesujesz się życiem politycznym kraju”, 75% uczniów I SLO oraz 56% uczniów IX LO odpowiedziało twierdząco. Wydaje się, iż szkoła społeczna korzystniej warunkuje tego typu zainteresowania. Zainteresowanie to jednak nie jest jednoznaczne z chęcią aktywnego uczestnictwa w życiu politycznym w przyszłości. Pytając bowiem: „czy chciałbyś w przyszłości zaangażować się w działalność polityczną” tylko 10% młodzieży szkoły społecznej i 9% uczniów szkoły państwowej odpowiada twierdząco. Różnica między badanymi grupami w tym względzie nie wydaje się znacząca. Jeśli nawet szkoła społeczna daje okazję do tego, by poznawać problemy społeczno-polityczne kraju, nie motywuje dostatecznie mocno do podjęcia działalności w tej dziedzinie.

Dane uzyskane w odniesieniu do aspiracji społeczno-politycznych pozwalają stwierdzić swoistość postawy młodego pokolenia wobec zaangażowania społeczno-politycznego. Z jednej strony młodzież wybiera dla siebie w przyszłości role prestiżowe, pozwalające przede wszystkim na zachowanie niezależności w twórczości i decyzjach, z drugiej zaś – dystansuje się od planów działalności aktywnej i zaangażowań w sprawę kraju. Można przypuszczać, iż role, jakie młodzież chciałaby w przyszłości pełnić i pragnienie bycia użytecznym społecznie, jest związane przez nią (choć nie jest to wyraźnie artykułowane) raczej z wykonywanym zawodem w przyszłości niż z jakąkolwiek inną aktywnością.

Ocena poziomu aspiracji społeczno-politycznych winna być przeprowadzona w dwóch płaszczyznach – zainteresowań i planów, jeśli chodzi o własny prestiż społeczny, oraz zainteresowań sprawami kraju i chęci zaangażowania się w nie. W pierwszej płaszczyźnie młodzież charakteryzuje się wysokim poziomem aspiracji. Typ szkoły warunkuje w tym względzie szczegółowe preferencje wyboru; uczniowie szkoły społecznej np. stawiają przede wszystkim na „bycie wybitnym”, oceniając siebie wyżej na poziomie samooceny (konkretnie biorąc, chodzi o własne możliwości rozwoju). W drugiej płaszczyźnie, w planach dotyczących zaangażowania się w sprawę kraju, poziom aspiracji uczniów obydwu szkół jest bardzo niski. Fakt ten jest o tyle znaczący, że szkoła społeczna nawiązuje wyraźnie do tradycji narodowo-społecznych. Ma to, jak się wydaje, oddźwięk w wyższym poziomie zainteresowania sprawami kraju w stosunku do uczniów szkoły państwowej.

## VI. WNIOSKI KOŃCOWE

Ostateczne wnioski wyprowadzone z badań chcemy poprzedzić zastrzeżeniem, iż teren badań jest określony pewnymi granicami, które uprawniają do wypowiedzania ocen tylko w odniesieniu do badanych szkół i tylko na podstawie wybranych wskaźników.

Wybrany przez nas przedmiot i sposób przeprowadzania analiz pozwoliły na sformułowanie kilku stwierdzeń. Po pierwsze, można mówić o wysokim poziomie aspiracji edukacyjno-zawodowych oraz społecznych, o niskim zaś poziomie aspiracji politycznych (zwłaszcza w planach dotyczących zaangażowania czynnego w życie polityczne) u uczniów obydwu typów szkół. Po drugie, różnice, które częściowo potwierdzają przyjętą hipotezę, ujawniają się w wyższym odsetku wyboru wykształcenia i zawodów prestiżowych, a także wyższym poziomem samooceny uczniów szkoły społecznej. Ten fakt można wiązać z bogatszym programem nauczania tej szkoły, większymi możliwościami wyboru zajęć pozalekcyjnych, a także z mniejszą liczebnością klas, co pozwala na „dowartościowanie” każdego ucznia i większą troskę o jego rozwój. Po trzecie, wysoki poziom aspiracji społecznych, a jednocześnie stosunkowo niski poziom aspiracji politycznych uczniów obydwu szkół, ukształtował się – naszym zdaniem – nie tyle pod wpływem warunków szkolnych, co raczej sytuacji ogólnopolskiej. Nie bez znaczenia jest typ lansowanej kultury sukcesu przy jednoczesnym braku konkretnych, przekonywających wzorów do naśladowania w sferze politycznej. Po czwarte, ważne jest uwzględnienie roli środowiska rodzinnego. To rodzice bowiem – ich aspiracje, pozycja społeczna, status materialny – tworzą kontekst wyborów dziecka na równi z oddziaływaniem szkoły. Jeśli nawet wybory te nie są prostym naśladowaniem pozycji społecznej, wykształcenia, zawodu czy aktywności rodziców, to realizacja własnych pragnień, wyborów, dążeń jest zabezpieczona właśnie przez rodziców. I w tym sensie wpływ szkoły społecznej może być korzystniejszy – jej ewentualny sukces jest naznaczony współpracą z rodzicami (choćby organizacyjną czy materialną).

Ostatecznie możemy stwierdzić, iż szkoła społeczna o tyle ma szansę na tworzenie korzystnych dla poziomu aspiracji warunków, o ile respektuje przyjęte założenia co do programu, kryteriów doboru nauczycieli i współpracy z rodzicami i jeśli nie stanie przed barierą trudności materialnych. Wobec otwartych szans na wprowadzenie programów autorskich, przy założeniu harmonijnego współdziałania dyrekcji, nauczycieli i rodziców szkoła państwowa także może stanowić środowisko kreujące aspiracje młodzieży, odpowiadające realnym szansom ich realizacji i potrzebom społecznym. Bariery jednak, przed którą nadal stoi ta szkoła, jest nadmierna liczebność klas, ograniczone możliwości doboru nauczycieli, a także ciągle jeszcze zbyt słaba tradycja współpracy z rodzicami. Ostateczny sukces szkoły jest przyporządkowany wobec tego nie tyle nominal-

nemu statusowi szkoły, co realnym dążeniom i współpracy osób zainteresowanych i odpowiedzialnych za proces dydaktyczny i wychowawczy. Poziom zaś aspiracji edukacyjno-zawodowych i społeczno-politycznych jest – jak się okazuje – efektem kumulujących się wpływów na terenie szkoły (programu, możliwości rozwoju zainteresowań, zaangażowania nauczycieli i rodziców) oraz poza szkołą: tradycji środowiska rodzinnego oraz wzorów obowiązujących społecznie.

## BIBLIOGRAFIA

- B a n a c h C.: Szkoła w opinii teoretyków, uczniów, nauczycieli i rodziców. „Edukacja” 1990 nr 4 s. 75.
- Deklaracja Programowa STO (mps).
- E k e l J., J a r o s z y ń s k i J., O s t a s z e w s k a J.: Mały słownik psychologiczny. Warszawa 1965.
- G a l a s B.: Szkoła a poziom aspiracji młodzieży. „Nowa Szkoła” 1986 nr 11 s. 652-655.
- G e r s z b e r g A.: Programy autorskie szansą rozwoju szkoły. „Nowa Szkoła” 1991 nr 1 s. 13-19.
- J a n o w s k i A.: Aspiracje młodzieży szkół średnich. Warszawa 1977.
- J a n o w s k i A.: Oświata polska – zmiany i perspektywy. „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 12 s. 50-56.
- J e z i o r s k a J.: Poznanie ucznia – potrzeby i możliwości. „Ład” 1993 nr 2 s. 1-3.
- K u p c z y k J.: Uwarunkowania aspiracji młodzieży w starszym wieku szkolnym. Poznań 1978.
- K u p i s i e w i c z Cz.: Przebudowa szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988 nr 3-4 s. 5.
- K u p i s i e w i c z Cz.: Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce. Warszawa 1988.
- K u s t e k H.: Postawy i aspiracje uczniów. „Życie Szkoły” 1987 nr 10 s. 558-562.
- L e w o w i c k i T.: Aspiracje dzieci i młodzieży. Warszawa 1987.
- L e w o w i c k i T.: Idee przemian oświatowych. „Ruch Pedagogiczny” 1987 nr 6 s. 16.
- Ł o ś M.: Aspiracje a środowisko. Warszawa 1972.
- M e n d e l M.: Szkoły społeczne. „Życie Szkoły” 1990 nr 7 s. 314-322.
- M i s i a c z e k K., ks.: Ku odnowie szkoły. „Głos Nauczycielski” 1991 nr 35 s. 8.
- M u s z y ń s k i H.: System wychowania oraz opieki w szkole i poza szkołą. Warszawa–Kraków 1990.
- O p o l s k a T.: Wokół aspiracji edukacyjnych. „Pokolenie” 1986 nr 8 s. 97-105.
- B a b c z u k W.: Szkolnictwo prywatne. „Głos Nauczycielski” 1991 nr 9 s. 5.
- R o g a l a S.: Na progu lepszej edukacji szkolnej. „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1990 nr 1-4 s. 5-8.
- S k o r n y Z.: Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości. Wrocław 1980.
- S k o r n y Z.: Pojęcie aspiracji oraz mechanizmu ich funkcjonowania. Prace psychologiczne. T. 13. Wrocław 1980.
- S o k o ł o w s k a A.: Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych. Warszawa 1967.
- S t r y k o w s k i W., G a w r e c k i L.: Metody i środki kształcenia stosowane w szkole. Warszawa 1990.
- S t y l i ń s k i T.: Szkoła na miarę dziecka. „Przegląd Katolicki” 1988 nr 26 s. 4-5.

- S z c z ę s n y W.: Szkoła wyboru. „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 8 s. 47.  
W a r z y n i a k R.: Podmiotowość – ale jaka? (Uwagi o roli rodziców w szkole). „Nowa Szkoła” 1991 nr 7 s. 443.  
Z a h o r s k a M.: Jaka jesteś szkoła społeczna? „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 2 s. 41-45.

#### SCHOOL AS A MILIEU FORMING CAREER AND SOCIO-POLITICAL ASPIRATIONS OF YOUTH

##### S u m m a r y

The analyses seek to compare the chances of private school and state school informing career and socio-political aspirations of youth.

On the ground of the findings the level of aspirations is very high in both groups of secondary school leavers under study, the pupils who represented various types of schools. The difference was revealed in the rate of choices made in relation to the jobs of prestige and high social posts (for the benefit of the private school); it is not however, so big as to make us conclude that the private school is decisively more successful. As to political aspirations there is a marked disproportion between political interests and the plan to engage oneself in political life in the future. Such interests have been declared most of all by the pupils from the private school; on the other hand, lack of any plans to commit oneself to the matter of the country in the future is characteristic to a similar degree of the pupils from both types of secondary schools (private and state alike).

Final conclusions emphasize the obvious positive points of the private school, if they respect the assumed principles as to their curricula, selection of the staff and collaboration with parents (the role of the board of directors of a school is important here). The bearing of the aforementioned positive points, in the case of the private school, was manifested first of all in the high level of pupils' self-assessment; the young people were convinced that they would make their plans come true and complete their education, profession, and would take a social post.

The findings, however, do not decide about decisively poorer chances of the state school. Its efficiency will depend not only on to what extent they will manage to overcome the basic barriers (number of pupils in classrooms, opportunity to select the staff); they will also depend on making the cooperation more efficient, the cooperation on the pedagogical and organizational levels, and on orchestrating the three tendencies of these three "links": board of directors, teachers, and parents.

*Translated by Jan Klos*