

Jan Papież

Szkoła jako miejsce wykluczenia i marginalizacji społecznej

Studia Elbląskie 10, 299-311

2009

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez **Muzeum Historii Polski** w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

SZKOŁA JAKO MIEJSCE WYKLUCZENIA i MARGINALIZACJI SPOŁECZNEJ

I. WYKLUCZENIE i MARGINALIZACJA – WIELOWYMIAROWOŚĆ POJĘĆ

Jednym z wielu wyznaczników karier życiowych (szkolnych) dzieci i młodzieży, a także osób dorosłych, jest start (warunki startu) edukacyjny. Start społeczno-edukacyjny jest pojęciem niezbędnym, elementem analiz badawczych nad nierównościami społecznymi i barierami życiowymi w rozwoju jednostek lub grup. Stanowi on składnik procesów selekcji lub awansu edukacyjnego, zawodowego i kulturalnego młodych pokoleń, a nawet ciągów rodzinnych. W skrajnych przypadkach prowadzi do swoistego naznaczenia i wykluczenia społecznego osób i rodzin, bądź też do dziedziczenia statusu elity społecznej (klasy wyższej; uprzywilejowanej ekonomicznie i kulturowo). Kwestie związane ze startem w dorosłe życie (edukacyjnym) wiążą się ściśle ze społecznymi uwarunkowaniami startu życiowego, społecznego, kulturalnego, oraz zawodowego dzieci, młodzieży i dorosłych, które z różnych przyczyn są zróżnicowane w każdym społeczeństwie i grupie, które prowadzą do niebezpiecznego zjawiska jakim jest wykluczenie społeczne.

W socjologii (edukacji) i pedagogice (społecznej) wykluczenie jest pojęciem wielowymiarowym (wieloznacznym). Pojawiło się w latach sześćdziesiątych XX wieku we Francji, najpierw związane było z ubezpieczeniem społecznym, zaś w latach osiemdziesiątych jego zakres znacznie się rozszerzył, jest pojęciem powszechnie używanym, dotyczy nowych form upośledzenia społecznego między innymi edukacji, a miejscem wykluczenia stała się nie tylko szkoła (wiejska), ale całe środowiska ludzi np. popegeerowskich wsi. Wielość znaczeń wykluczenia społecznego nazywanych przez różnych autorów jako — deprywacja, marginalizacja, izolacja, nieuczestnictwo (ograniczone uczestnictwo), anomia, stygmatyzacja, dewiacja, dyskryminacja, praktycznie odnosi się do wszystkich przejawów naszego życia. Dotyczy także środowisk (dzieci i młodzieży) społecznie, kulturowo i socjalnie zaniedbanych, pod wieloma względami zróżnicowanych, od obfitości do niedostatku i ubóstwa. Jak pisze E. Tarkowska, znaczenie tego słowa wywodzi się

* Jan Papież, dr hab. prof. UG na Wydziale Nauk Społecznych. Zajmuje się socjologią edukacji, publikuje w czasopiśmie specjalistycznych.

z Durkheimowskiej idei solidarności społecznej i powiązane jest z takimi kwestiami jak: solidarność, integracja, spójność społeczna lub jej brak¹. Dla przykładu D. Lepianka, opierając się na teoriach filozoficznych i socjologicznych J.J. Rousseau i E. Durkheima wykluczenie rozumie jako rozpad więzi społecznych między jednostką a społeczeństwem, spowodowaną nieefektywnością instytucji, które mają te byty wiązać².

Z wykluczeniem społecznym, według niektórych autorów, związana jest marginalizacja, jest jej synonimem. Według T. Kowalaka marginalizacja i wykluczenie to synonimy — marginalizacja z języka angielskiego jest odpowiednikiem wykluczenia (ekskluzji) funkcjonującego w literaturze francuskiej. Definiuje on wykluczenie jako niepodejmowanie zwyczajowej i społecznie akceptowanej drogi życiowej, lub wypadnięcia³. Na gruncie pedagogiki społecznej pojęcia wykluczenie i marginalizacja mają różny stopień nasilenia. S. Kawula, stoi na stanowisku, że marginalizacja jest łagodniejszą formą wykluczenia społecznego i oznacza zepchnięcie jednostki na margines społeczny, zaś wykluczenie to zepchnięcie jednostki poza społeczeństwo⁴. Istotną cechą marginalizacji jest łatwiejszy proces ponownego wchodzenia (inkluzji) do społeczeństwa. Proces marginalizacji i wykluczenia społecznego może mieć charakter jednowymiarowy/wielowymiarowy, skumulowany, płytki/głęboki, przejściowy/utrwalony (chroniczny). Podstawowe uwarunkowania tego procesu to materialne, społeczno-kulturowe, polityczne, rasowe, etniczne, religijne, obyczajowe i edukacyjne czynniki za którymi kryją się określone treści⁵. Generalnie proces wykluczania związany jest z różnymi odmanami nierówności społecznych, u nas najczęściej odnoszącymi się do nierówności społecznych w tym np. związanych z ubóstwem, bezrobociem lub edukacyjnymi. Generalnie możemy powiedzieć, że odnosi się on tak do materialnej, społecznej (S. Kawula, 1999), kulturowej (L. Witkowski, 2000), edukacyjnej (Z. Kwieciński, 2002) jak i psychicznej (T.F. Heatheton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull, 2008) sfery naszego życia⁶. Jak stwierdzają autorzy źródeł wykluczenia społecznego możemy dopatrywać się przynajmniej w „podwójnej genealogii” koncepcji wykluczenia — ubóstwo i deprywacja materialna z jednej strony,

¹ E. Tarkowska, *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie problemy*, w: *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, (red.) J. Wasilewski, Warszawa 2006, s. 340.

² D. Lepianka, *Czym jest wykluczenie społeczne? Wprowadzenie do europejskich debat na temat ekskluzyj*, „Kultura i Społeczeństwo” 4/2002, s. 5, 6.

³ T. Kowalak, *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa 1998.

⁴ S. Kawula, *Pedagogika społeczna wobec zjawiska marginalizacji i normalizacji*, w: *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*, (red.) K. Białobrzeska, S. Kawula, Toruń 2006.

⁵ E. Tarkowska, *Ubóstwo...*, op. cit.

⁶ S. Kawula, *Człowiek. W relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Toruń 1999; L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000; Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002; *Społeczna psychologia piętna*, (red.) T.F. Heatheton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull, PWN, Warszawa 2008; L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.

z drugiej dezintegracja społeczna, brak przynależności i marginalność”⁷ (...) (cyt. za: D. Lepianka).

II. SZKOŁA I WYKLUCZENIE SPOŁECZNE

Znanym i zdiagnozowanym obszarem wykluczenia ze sfery edukacji (nierówności edukacyjnej) są przedszkola, szkoły, uczelnie oraz instytucje wychowania równoległego do których jest utrudniony dostęp. Na ten temat pisali tacy m.in. autorzy, jak: F. Znaniński, J. Chałasiński, Z. Kwieciński, M. Kozakiewicz, R. Borowicz, M.J. Szymański. Zaś zasadniczą kategorię osób stanowią dzieci i młodzież nie mająca powszechnego dostępu do przedszkola, do wyższych szczebli edukacji, wypadająca z systemu szkolnego. Za taką nieefektywną instytucję możemy na dzień dzisiejszy uznać przede wszystkim szkołę i system społeczno-polityczny państwa, w którym ona funkcjonuje. Chociaż gdy sięgniemy do historii wychowania to znajdziemy wiele przykładów wykluczenia społecznego, np. w II Rzeczypospolitej. W przedwojennym dziesięcioleciu 1921–1931 analfabetyzm wprawdzie zmniejszył się o 10%, ale i tak w społeczeństwie było ponad 20% analfabetów. Oczywiście, skala zacofania cywilizacyjnego powtarzała się w zależności od regionu kraju i podziału na miasto i wieś⁸. W okresie przedwojennym nauka w gimnazjum (możliwość ponoszenia kosztów kształcenia) była już wyznacznikiem awansu społecznego. Odsetek dzieci chłopskich w gimnazjach stanowił w 1937 roku 7,7%, zaś na studiach wyższych 9,5%⁹. S. Rychliński pisał, że bariery ekonomiczne, przy powszechnym w kraju ubóstwie, prowadziły do elitaryzmu szkoły średniej i wyższej¹⁰.

W okresie powojennym, np: w roku 1972 spośród osób od 18 roku życia (22,3 mln obywateli) posiadało: 3% — wykształcenie wyższe, 15% — wykształcenie średnie, 44% — wykształcenie podstawowe i 38% społeczeństwa polskiego nie ukończyło szkoły podstawowej. Niestety brak jest danych odnośnie wykształcenia na wsi. Był to wstydlivy problem dla władz PRL¹¹; J. Szczepański pisał, że wśród tych którzy nie ukończyli szkoły podstawowej 75% nie rozumie programów telewizyjnych, i radiowych, 70% treści gazet i czasopism¹².

J. Chałasiński wskazywał, w odniesieniu do dziecka wiejskiego, na występującą kolizję między rolą pastucha i ucznia, upatrując odmienne wymagania rodziny i szkoły. Rodzice wprawdzie godzili się na pójście dziecka do szkoły i życzliwie odnosili się do obowiązków szkolnych, ale już odrabianie lekcji i czytanie książek traktują jako próżniactwo. Szkoła w środowisku była odbierana jako instytucja pańska (obca). Ta obcość i pańskość szkoły była odczuwana przez młode pokolenie

⁷ D. Lepianka, *Czym jest wykluczenie...*, op. cit., s. 5.

⁸ *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, Warszawa 1939.

⁹ M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937.

¹⁰ S. Rychliński, *Zależność procesów demokratyzacji kultury od dynamiki społecznej*, „Przegląd Socjologiczny” 1959, t. XIII, z. 1.

¹¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1944–1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*, cz. IV, Kielce 1996.

¹² J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1973.

chłopów, jako czynnik zastoju cywilizacyjnego wsi. F. Znaniecki i H. Radlińska, w tym czasie pisali, że brak wypoczynku i obciążenie dziecka zajęciami negatywnie wpływają na wyniki w nauce. H. Radlińska apelowała do rodzin chłopskich o regularne posyłanie dzieci do szkoły Pisała ona: „tak zabawy dziecko jest spragnione, zaś pracy na roli ma w nadmiarze”¹³.

W okresie powojennym próbowano poprzez szkołę (edukację) ograniczać proces wykluczenia i marginalizacji dzieci i młodzieży, ale w wielu przypadkach miało ono charakter pozorny. Przykładem może być idea egalitaryzmu w okresie realnego socjalizmu, była ona immanentnym celem tego systemu. Realizowano ją m.in. poprzez likwidację analfabetyzmu czy budowę tysiąca szkół na tysiąclecie. Istniały też formalne próby inkluzji poprzez przyspieszone zdobywanie wykształcenia dla przodowników pracy, punkty przyznawane młodzieży ze środowisk upośledzonych starającej się o przyjęcie na studia w latach 1968–1975¹⁴.

III. PODSTAWOWE CZYNNIKI MARGINALIZACJI i WYKLUCZENIA EDUKACYJNEGO

1. Nauczyciel

Zasadniczy problemem szkół, które warunkują proces wykluczenia i marginalizacji obok wyposażenia, polega również na tym, iż skupiają one głównie nisko kwalifikowaną kadrę nauczycielską. Postęp w poziomie kwalifikacji nauczycielskich dokonuje się głównie w dużych miastach, najmniej w małych i na wsi. Rzeczywistość pracy nauczycielskiej odbiega od oczekiwań społecznych. Jak pisze Cz. Nosal, z faktu, iż nauczyciele tkwią w rzeczywistości społecznej (szkolnej), wynika szereg konsekwencji. Przede wszystkim podlegają oni ocenie uczniów i rodziców w zakresie swoich kompetencji i stylu pracy. Bardzo często, posługując się klasycznymi środkami nauczania w obrębie skostniałej organizacji szkoły, stają się osobami świadczącymi „pozorne usługi publiczne”¹⁵. Wydaje mi się, że w dużej mierze wynika to z braku zainteresowania nauczycieli szkołą, jej uczniami i rodzicami. Dodatkowo spowodowane jest, jak pisze A. Nałaskowski, „...metodologicznym niedorozwojem nauczycieli, ich niedouczeniem w sferze możliwości pozyskiwania informacji i ich niezmiernej użyteczności w ogólnoprofesjonalnym rozwoju”¹⁶. Wspomniany autor, badając nauczycieli z tzw. prowincji stwierdził, że jest ono bardzo przeciętne, mało czyta i ma nierealne marzenia, w ich pracy nie widać poświęcenia, silnej motywacji do wykonywania zadań ani wiary co do ich realizacji (tylko 12% nauczycieli przygotowywało się raz w tygodniu do pracy; reszta w ogóle, 16% nie czytało żadnych czasopism, tylko 12% czyta czasopisma

¹³ J. Chałasiński, *Pamiętniki chłopów*, Warszawa 1938.

¹⁴ I. Białecki, *Nierówności edukacyjne w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 14/1999.

¹⁵ Cz. Nosal, *Kształcenie umysłu — na progu edukacyjnej rewolucji*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, (red.) J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań – Toruń 1994, s. 295.

¹⁶ A. Nałaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997, s. 158.

zawodowe, 20% w ostatnim roku nie przeczytało żadnej książki, 51% sięga po tytuły popularne, 29% czyta ambitniejszą lekturę. Zaś w ostatnich 5 latach w teatrze i kinie nie było 73% badanych). Mając na uwadze, że każdy nauczyciel powinien być twórcą teorii pedagogicznej przeraża fakt, że charakteryzują się oni „metodologicznym niedorozwojem” w sferze możliwości pozyskiwania informacji i ich wykorzystywania w ogólnoprofesjonalnym rozwoju.

Na nieco inne aspekty nauczycielskiej mentalności zwraca uwagę J. Rutkowiak. Autorka rozpatrując prace nauczyciela w kontekście „konsumpcji” i „godności”, pisze o godności górującej nad człowiekiem, obok nas i w nas. Oceniając te trzy kategorie dochodzi do konkluzji (...) „o komplikacjach relacji nauczycieli życzeniowo postrzegających godność, a deterministycznie postrzegających konsumpcję, do której — pośrednio — motywują uczniów” (...) ¹⁷. Takie myślenie nauczycieli zapewne przekłada się na ich relacje z uczniami w procesie socjalizacyjno-edukacyjnym, bardziej ulegania wpływom świata zewnętrznego niż szkole czy rodzinie.

Duże miasto przegrywa z tzw. „prowincją” nie tylko w sferze ogólnego rozwoju nauczycieli i ich zaangażowania w pracę dydaktyczno-wychowawczą, ale także z wyraźnego deficytu niektórych specjalności nauczycielskich, wielu z nich naucza nie mając dostatecznych uprawnień. Na wsi, w stosunku do miasta, jest więcej nauczycieli, którzy uczą niezgodnie ze swoją specjalnością. Z takich przedmiotów jak muzyka, plastyka ten procent na wsi, kolejno wynosi 33 i 34 (miasto 21 i 28) Najlepsza sytuacja jest w przypadku chemii — tylko 8% na wsi i 4% w mieście. Z dwóch zasadniczych przedmiotów język polski — miasto — 10,6% i wieś 19,8%; matematyka 11,7% — miasto i wieś — 18,3%. Najgorsza jest sytuacja w przypadku nauczycieli języków obcych. Brak nauczycieli z języka obcego na wsi sięga 21%, w mieście 6% ¹⁸.

Nierówny poziom nauczania w szkołach tego samego szczebla — jednolitość lub niejednolitość programów obok wielu walorów posiada także szereg niedogodności, stających się nieraz w konsekwencji dodatkowymi czynnikami wykluczenia i marginalizacji. Szczególnie jednolitość programowa oznacza w praktyce stworzenie dość utopijnego celu dla nauczycieli: każdy uczeń musi w tym samym czasie przerobić to samo i opanować takie same wiadomości i umiejętności. Jest to założona funkcja szkoły danego szczebla i w danej klasie. Także wśród nauczycieli istnieją różne szkoły myślenia i postawy wobec zadań edukacyjnych, które bezpośrednio przekładają się na jej wyniki. Dodatkowo ich praca pełna napięć i sprzeczności utrudnia realizację funkcji założonej szkoły. Dramat polega na tym, iż między funkcją założoną a funkcją realizowaną występują w praktyce szkół ogromne rozbieżności.

Po 1989 roku powstawanie szkół elitarnych było, z jednej strony szansą dla uczniów zdolnych i wymagających szczególnej troski o ich rozwój, z drugiej zaś, wzmocniło proces wykluczania i marginalizacji dzieci i młodzieży. Szkoły te

¹⁷ J. Rutkowiak, „Konsumpcja” i „godność” jako kategorie mentalności nauczyciela, w: *Człowiek – Kultura – Edukacja*, (red.) J. Papież, Gdańsk 2006, s. 375.

¹⁸ K. Konarzewski, *Raport. Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty opinie*, Warszawa 2001.

różnią się zasadniczo od szkół publicznych. Uwzględniają one indywidualne różnice i potrzeby uczniów a także oczekiwania rodziców, stwarzają lepsze warunki do nauki m.in. poprzez wprowadzanie nowych metod nauczania, autorskich programów nauczania, rozszerzanie liczby godzin niektórych przedmiotów. Dobierają one uczniów w sposób selektywny, stosując jednocześnie wyższy poziom nauczania, zwłaszcza w zakresie języków obcych. Zwolennicy tych szkół twierdzą, że poszukują one optymalnych modeli i bardziej nowoczesnych metod organizowania procesu dydaktycznego. W szkołach tych „poszerzony został katalog rozmaitych koncepcji edukacji szkolnej, wdrażane są liczne propozycje autorskie (obejmujące założenia pedagogiczne, własne treści kształcenia i wychowania, niekiedy oryginalne metody i formy aktywności edukacyjnej)”.

Przeciwnicy tych szkół zarzucają im elitaryzm w doborze uczniów, zatrudnianie lepiej przygotowanych nauczycieli do zawodu poprzez wyższe zarobki, powstawanie mody na szkołę oraz snobizm rodziców¹⁹. Twierdzą oni, że istnienie dualizmu w systemie edukacji oznacza przyzwolenie na istnienie nierównych możliwości obywateli do edukacji, a to świadczy o braku równości. Z kolei zwolennicy takich szkół twierdzą, że likwidacja ich oznaczałaby działania niezgodne z zasadą demokracji.

2. Jakość kształcenia

Kryzys szkoły dotyczy głównie niskiej jakości kształcenia, co się przekłada na niski stopień przyswajania podstawowych elementów wiedzy. Szkoła jest miejscem przede wszystkim potencjalnego wyłączenia z kultury. Jej absolwenci nie są przygotowani do uczestnictwa w kulturze symbolicznej. O tym zjawisku pisała już wcześniej A. Kłoskowska, prowadząc badania wśród inteligencji technicznej. Autorka stwierdziła, że „około 25% techników z wyższym wykształceniem nie rozpoznaje cytatu z *Pana Tadeusza* uważanego za najbardziej znany, około 50% nie wie, w jakim dziele Gustaw zmienia imię na Konrad i co ta zmiana znaczy, około 70% nie umie określić postaci Wernyhory w *Weselu* Wyspiańskiego” (A. Kłoskowska, 1978)²⁰.

Zjawisko, o którym pisała A. Kłoskowska i inni, ma głębsze uwarunkowania w odniesieniu do małych miast i wsi. Zamykanie przedszkoli, bibliotek, wiejskich domów kultury oraz wzrastające bezrobocie i ubóstwo to dodatkowe czynniki upośledzenia (wykluczenia) edukacyjnego młodzieży. Z prawie trzydziestoletnich badań panelowych wynika, że indywidualne sprawności umysłowe uczniów są na dość dobrym poziomie. Wskaźnik wykonalności testu J.C. Ravena wynosił 64,8%,

¹⁹ T. Lewowicki, *Przemiany teorii i praktyki edukacyjnej — kolejna faza chronicznego kryzysu czy kształtowanie się nowego ładu oświatowego?*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, (red.) J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań – Toruń 1994, s. 468; także: M. Szymański, *Wolność edukacyjna i wybór szkoły — szansa czy zagrożenie demokracji?*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 10; J. Niemiec, *Szkoły niepubliczne — konkurencja czy partnerstwo?*, w: *Szkoła i pedagogika w dobie przelomu*, (red.) T. Lewowicki, S. Mieszalski, M.S. Szymański, Warszawa 1995.

²⁰ A. Kłoskowska, *Uwagi na temat modelu wykształconego Polaka*, w: „Polska 2000” Komitet Badań i Prognoz PAN, Jabłonna, 1978, s. 7 (druk powielony).

większość uczniów uzyskała wynik powyżej poziomu średniego. Jednak za tym wynikiem nie idą w parze osiągnięcia szkolne uczniów, bowiem średni wynik wykonalności testu słownikowego wynosił 20,3%. Większość uczniów uzyskała mniej punktów niż wynosił poziom przeciętny. W grupie uczniów, niezależnie od miejsca zamieszkania, w teście rozumienia tekstu, bardzo zbliżona była liczba uczniów przeciętnych. Ich średni wynik wynosił 11,1%. Porównując ze sobą wyniki badań uzyskane za pomocą trzech testów należy stwierdzić, że potencjał intelektualny na wsi istnieje. Najlepsze wyniki uzyskali uczniowie w teście J.C. Ravena. (w II stopniu selekcyjnym znalazło się aż 72,6% uczniów), gorsze w teście rozumienia tekstu pisanego (w II stopniu selekcyjnym znalazło się 10,1%), i najłabsze w teście słownikowym (w II stopniu selekcyjnym znalazła się tylko 1 osoba). Jakość kształcenia odnosząca się do jej sprawności dydaktycznej wskazuje, że wśród dzieci wiejskich zaledwie co 5 wykonywało test Konopnickiego — wynik słaby (5–25 pkt) osiągnęło 47%²¹.

Zaś według innych badań mniej niż połowa (43%) wykonała test, podczas gdy w mieście — 53%; zaś powyżej 20 tys. mieszkańców — 56%²². Raport Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z roku szkolnego 2006/2007 podaje, że na maturze — uczeń LO wiejskiego uzyskał z matematyki — 39%, a w mieście średnio — 58% punktów²³.

Problem marginalizacji i wykluczenia w polskiej oświacie nie stracił na swojej aktualności także po roku 1989, w okresie trwania gospodarki rynkowej. W okresie realnego socjalizmu rola szkoły, jej jakości kształcenia na proces włączenia dzieci i młodzieży miała charakter pozorny. Po tym ćwierćwieczu okazało się, że poziom wykształcenia formalnego Polaków jest o wiele niższy niż najniższy spośród krajów zachodniej Europy. Fakt ten wskazuje, szczególnie na wsi, na zmarnowaną szansę, bowiem dzieci wiejskie nie są ani „głupsze”, ani mądrzejsze z racji miejsca urodzenia. Społeczeństwo zostało wpuszczone w ślepią uliczkę edukacyjną i gdy się tę uliczkę otworzyło, okazało się jak jesteśmy zapóźnieni w rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym.

Powstaje zatem pytanie, co należy zrobić, aby warunki społeczno-kulturowe nie hamowały wykorzystania tego potencjału? Status społeczno-kulturowy nie powinien być kryterium „*numerus clausus*” dziecka wiejskiego. Może być tak, że bariery środowiskowe ograniczają osoby bardziej utalentowane, „...w których potencjalny geniusz należący do klasy niższej miał mniejsze szanse na odniesienie sukcesu aniżeli kompletny idiota należący do klasy wyższej”²⁴. Do wykorzystania inteligencji w celu poszerzania kompetencji poznawczych przez ucznia potrzebne są aspiracje, niestety także zależne od środowiska. Oczywiście same warunki społecz-

²¹ Dokonując uogólnienia wyników badań przedstawiłem je w następujących stopniach selekcyjnych. Przyjąłem 5 stopni: stopień I — wynik bardzo wysoki (95% i więcej poprawnych odpowiedzi); stopień II — wynik dobry (75–94% poprawnych odpowiedzi); stopień III — wynik przeciętny (26–74% poprawnych odpowiedzi); stopień IV — wynik słaby (5–25% poprawnych odpowiedzi) i stopień V — wynik bardzo słaby (4% i mniej poprawnych odpowiedzi); zob.: J. Papież, *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*, Kraków 2006.

²² I. Białecki, *Nierówności...*, op. cit.

²³ „Gazeta Wyborcza” 19–20 listopada 2005.

²⁴ D. Morris, *Ludzkie zoo*, Warszawa 1998, s. 64.

no-kulturowe i aspiracje nie wystarczą. Jak pisze B.W. Tuchman o patrycjuszowskim rodzie Cecilów w Anglii „...po Burghleyu i jego synu nie wydał już potomków o wybitnym intelekcie. Można raczej powiedzieć, że odmianę w ogólnej przeciętności następnych pokoleń stanowiły jedynie, jak to określił jeden z późniejszych Cecilów, przypadki wyjątkowej głupoty”²⁵.

3. Organizacja sieci szkolnej i dojazdów dziecka do szkoły

W organizacji szkolnictwa również mogą występować zjawiska, które same tworzą poważne bariery i to niezależnie od różnic indywidualnych uczniów i zróżnicowań programowych. Nierównomierność sieci szkolnej dotyczy dysproporcji sieci szkolnej, sprawiając, iż nie wszyscy uczniowie mają w pobliżu jednakowo bogaty wachlarz szkół do wyboru. O ile sieć szkół podstawowych jest mniej więcej równomierna, to sieć szkół średnich i wyższych jest już bardzo zróżnicowana terytorialnie. W przypadku szkół podstawowych występuje pewna prawidłowość. Południowa Polska, z dużymi wsiami i obszarami gęsto zaludnionymi, ma gęściejszą sieć szkolną w porównaniu z pozostałymi obszarami. I tak, np. w województwach śląskim i małopolskim jest średnio 10 szkół na 100 km², zaś na terenach Polski północno-wschodniej i częściowo północno-zachodniej — na 100 km² przypadają zaledwie 3 szkoły. Należy zaznaczyć, że zmiany te nie tylko były związane z reformą oświaty, ale także z przyrostem naturalnym na tych terenach. Według danych GUS utrzymuje się także równowaga między gimnazjami w mieście (50,3%) i na wsi (49,7%), ale gimnazja miejskie są większe i przypada w nich 17,7 oddziału, na wiejskie — 8,2 oddziału. Gimnazja miejskie są nie tylko szkołą dużą ale także lepiej wyposażoną, np. na jedno gimnazjum miejskie przypada 0,7 sali i na wiejskie 0,3 sali; na jedno miejsce w czytelnicy przypada 57 gimnazjalistów miejskich i 49 gimnazjalistów wiejskich. W roku szkolnym 2003/2004 na 100 szkół podstawowych przypadało w miastach 90, a na wsiach 67 pracowni komputerowych, w gimnazjach kolejno — 106 i 80²⁶. Do gimnazjów miejskich dojeżdża (powyżej godziny w jedną stronę) 1,7% młodzieży, zaś wiejskich 3,2% młodzieży. Uczniowie wiejscy dojeżdżający do gimnazjum stanowią 58% ogółu gimnazjalistów wiejskich i tylko 12,3% dojeżdżających stanowią uczniowie w przypadku gimnazjów miejskich²⁷.

Pod względem gęstości sieci szkół na 100 km², najmniejszą ma woj. warmińsko-mazurskie (2,6) i lubuskie (2,8); największą woj. śląskie (11,5) i małopolskie (10,5).

Ustawa przewiduje, że jeżeli droga dziecka do szkoły przekracza 3 km (1–4 kl.) i 4 km (5–6 kl.) istnieje obowiązek bezpłatnego dowożenia lub zwrot kosztów podróży. Uczniowie wiejscy dojeżdżający do gimnazjum stanowią, aż 58% a tylko

²⁵ B.W. Tuchman, *Wyniosła wieża*, Warszawa 1987, s. 16.

²⁶ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2003/2004*, GUS, Warszawa 2004.

²⁷ R. Piwoarski, *Infrastruktura oświaty oraz potrzeby inwestycyjne szkolnictwa obowiązkowego*, w: *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002.

12,3% dojeżdżających to gimnazjaliści miejscy. Do gimnazjów miejskich 1 godz. w jedną stronę dojeżdża 1,75% młodzieży miejskiej i 3,2% młodzieży wiejskiej. Z *Raportu* wynika, że średnio uczniowie na dojazdy do szkoły tracą od 2 do 6 godz. dziennie, chociaż wydłużenie dojazdu do szkoły sięga nieraz 7 godz. Raport NIK z 2003 r. ujawnia, że w trakcie dowożenia więcej dzieci przewożono niż miejsc, niewłaściwa była opieka (kierowcy byli opiekunami), brak było ochrony przed warunkami atmosferycznymi.

Dostęp młodzieży wiejskiej do szkół ponadpodstawowych, po likwidacji w wielu regionach kraju szkolnictwa zawodowego, również jest utrudniony. W ostatnich latach najbardziej popularne dla tej młodzieży okazały się licea ogólnokształcące. Generalnie są one zlokalizowane w miastach. Najwięcej tych szkół w środowisku wiejskim mają województwa: lubelskie — 23,6% i kujawsko-pomorskie — 12,7%²⁸.

4. Opieka nad dzieckiem w wieku przedszkolnym

Opieka nad dzieckiem w wieku przedszkolnym jest bezsporna, szczególnie w środowiskach małomiasteczkowych i wiejskich. Znaczenie to należy rozpatrywać w sferze oddziaływań intelektualnych, emocjonalnych, społecznych. To w przedszkolu dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki w szkole, następuje wyrównywanie jego szans edukacyjnych. Przedszkole należy do podstawowych instytucji wspierających rodzinę w jej funkcjach edukacyjnych. Zdaniem T. Pilcha, u dziecka w wieku przedszkolnym rozwijają się sprawności emocjonalne, intelektualne i społeczne, których jakość, nasilenie, prawidłowy rozwój zależne są od wychowania.

Właściwie wszystko co ważne w życiu człowieka dorosłego dokonuje się do 7 roku życia. Tymczasem, według autora, stan „skolaryzacji” dzieci w wieku przedszkolnym należy uznać za alarmujący. Wskaźniki od dziesięciu lat spadają, a proporcje pomiędzy dziećmi miejskimi i wiejskimi pogarszają się na niekorzyść dzieci wiejskich²⁹. Nierówności w dostępie do edukacji przedszkolnej skutkują w przyszłości zaniżonymi aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi. Już wśród dzieci 6-letnich zarysowują się w tym względzie dysproporcje, mimo, że w ramach obowiązku szkolnego wszystkie dzieci mogą i na ogół są zapisywane do klasy zerowej.

Przedszkole nie tylko chroni przed wykluczeniem i marginalizacją ale także wpływa wychowawczo na kilka pokoleń — edukacja przedszkolna skierowana jest głównie na dzieci, a poprzez nie także na rodziców, dziadków, przekazuje im normy postępowania społecznego. Dziecko uczęszczające do przedszkola ma możliwość działania w grupie rówieśniczej, poznaje zasady jej funkcjonowania, oraz zasady komunikacji niewerbalnej między dziećmi. Na zajęciach uczy się

²⁸ Obliczenia własne na podstawie: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/2003*, GUS, Warszawa 2003.

²⁹ T. Pilch, *Spory o szkołę; pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa 1999.

samodzielności działania w obszarze edukacji fizycznej, poznaje świat przyrody, nazywa zjawiska, doznaje subtelnych przeżyć estetycznych, kształtuje swoją osobowość. Edukacja przedszkolna wspiera rodzinę w jej funkcjach opiekuńczo-wychowawczych. Dzieci (wiejskie) często dopiero w przedszkolu uczą się podstawowych nawyków higieny osobistej, poznają zasady kultury współżycia, które tu nabyte i utrwalone pozostają na całe życie³⁰.

Jak ważna jest rola wychowania przedszkolnego w przygotowaniu i wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci, świadczą opinie nauczycieli — praktyków, jak i liczne badania na ten temat. Niestety, w projekcie reformy systemu edukacji problematyce funkcji kształcącej, wychowawczej i opiekuńczej przedszkola poświęcono niewiele miejsca. Jest to poważne uchybienie, gdyż właściwe budowanie podstaw edukacji wymaga właściwego przygotowania dziecka do przekroczenia progu szkolnego. Tymczasem, problematyka funkcji przedszkoli w ogóle nie pojawia się w części odnoszącej się do edukacji, występuje jedynie w dziale: „Reforma systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem”. Całość tekstu poświęconego przedszkolom ujęta została w stwierdzeniu: „jednym z kierunków reformy będzie zwiększenie w miarę możliwości stopnia upowszechniania wychowania przedszkolnego, w tym objęcie nim większej liczby dzieci ze środowisk zagrożonych społecznie jako tańszą formę profilaktyki. Stworzone będą bardziej sprzyjające warunki rozwoju przedszkoli niepublicznych i nowatorskich form opieki. Przewiduje się wprowadzenie do programów wychowania przedszkolnego elementów promocji zdrowego stylu życia i wczesnej profilaktyki”³¹.

Opieka nad przedszkolami od kilku już lat pozostaje w gestii poszczególnych gmin. Wynika to z *Ustawy o samorządach terytorialnych*. W 1990 roku, edukacja przedszkolna została przejęta przez jednostki samorządu terytorialnego. Zmiany polegają na dostosowaniu przez jednostki samorządu terytorialnego sieci placówek oświatowych do możliwości finansowych i potrzeb w tym zakresie środowiska lokalnego. Proces przejmowania placówek przez władze lokalne nie prowadzi do rozwoju tych placówek wręcz do ich likwidacji. Odnotowano bardzo dużo przypadków zamykania przedszkoli, gdyż radni woleli przeznaczyć budynek przedszkola na sklep, restaurację czy inne cele. Niestety, w powszechnej świadomości społecznej funkcjonuje jeszcze przekonanie o małym znaczeniu pobytu dziecka w przedszkolu. Od wprowadzenia ustawy o systemie oświaty w 1991 roku następowało systematyczne zmniejszanie liczby placówek wychowania przedszkolnego. Na wsi liczba przedszkoli w latach 1990–2004 spadła z 5299 do 2595 (o 1/2). Kategoria dzieci od 3 do 5 lat objęta przedszkolem wynosiła w 2003 roku — ogółem 34,3%, przy czym w miastach było ich 58,9%; na wsiach 8% i małych miastach 15%. W roku 2006/2007 przedszkoli w miastach 546 tys. Na wsi 130 tys. (prawie 4,5-krotnie mniej niż w mieście)³².

³⁰ M. Sieczka, *Znaczenie przedszkoli wiejskich w tworzeniu szans edukacyjnych*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 2/2001.

³¹ *Reforma systemu edukacji*, Projekt MEN, (red.) J. Sikorska, Warszawa 1998, s. 23.

³² Obliczenia własne na podstawie: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2003/2004 i 2006/2007*, GUS, Warszawa 2004, 2007.

Pod względem wskaźników upowszechniania systemu wychowania przedszkolnego na początku lat dziewięćdziesiątych Polska zajmowała jedno z końcowych miejsc w Europie.

Także problemem nierozwiązanym jest edukacja sześciolatków. W większości krajów europejskich (np. Anglia, Francja, Niemcy, Włochy) dzieci w tym wieku uczą się już w szkołach podstawowych. Tymczasem, jak twierdzi R. Pachociński, w polskim systemie oświatowym, trzymamy się wersji rozpoczynania nauki szkolnej w wieku 7 lat. Wobec zróżnicowanego poziomu ekonomicznego, społecznego, wychowawczego i kulturalnego rodzin sankcjonujemy nierówności między dziećmi wynikające nie tylko z ich różnic indywidualnych, ale głównie z przyczyn społecznych. Środkiem zaradczym miało być roczne przygotowanie do nauki szkolnej, organizowane w przedszkolach (tzw. klasach zerowych) funkcjonujących przy szkołach podstawowych. Jednakże roczny okres przygotowawczy okazuje się zbyt krótki i nie wystarcza do wyrównywania dysproporcji startu szkolnego. Niezależnie więc od właściwej opieki i socjalizacji pierwotnej w rodzinie dzieci powinny uczęszczać do przedszkoli³³.

Utrzymanie do chwili obecnej stanowiska Ministerstwa Edukacji Narodowej w kwestii wieku (7 lat), w którym dziecko rozpoczyna naukę szkolną, to jedna ze słabych stron reformy systemu edukacji, tym bardziej, że nie wszystkie dzieci objęte są powszechną edukacją przedszkolną a roczne przygotowanie do nauki szkolnej (w przedszkolach lub oddziałach przedszkolnych) jest zbyt krótkie. Tak więc różne formy edukacji sześciolatków organizowanej w systemie oświaty mogą nie tylko nie osiągać założonego celu, jakim jest wyrównywanie startu szkolnego, ale działać w odwrotnym kierunku: start ten jeszcze bardziej różnicować. Wprawdzie MEN zapowiada, że w następnym roku szkolnym wprowadzi system wychowania przedszkolnego i obowiązek szkolny dziecka od 6 roku życia, to jednak w sensie infrastruktury zupełnie nie jest przygotowane w tym zakresie.

5. Jakość habitusu pierwotnego ucznia

Kapitał kulturowy rodziców odpowiedzialny za jakość habitusu pierwotnego dziecka to m.in. nabyta w środowisku rodzinnym wiedza i świadomość istnienia dóbr kultury, obycie z dobrami kultury materialnej i niematerialnej, nawyki i umiejętności korzystania z nich, dostęp do nich, a w wyniku rozwoju kultury symbolicznej, wyrażający się własnym kodem językowym, opanowaniem już w wieku przedszkolnym poprawnej literackiej polszczyzny, oraz w wielu przypadkach umiejętności pisanie i czytania.

W obecnych czasach nie ma potrzeby udowadniać, jak ogromnym ułatwieniem dla dziecka jest nabycie tych wszystkich umiejętności dzięki wysokiemu poziomowi kulturalnemu rodziny i najbliższego środowiska, dostarczającego dużo okazji do obcowania z kulturą. Brak takiego zaplecza lub niski jego poziom, szczególnie w procesie socjalizacji pierwotnej dziecka staje się wyraźną barierą kulturową.

³³ R. Pachociński, *Współczesne systemy edukacyjne*, Warszawa 2000.

Sam fakt mieszkania na wsi jeszcze nie marginalizuje i nie wyklucza ale w znacznym stopniu determinuje bezpośrednio losy szkolne i szanse oświatowe ucznia. To wszystko, podobnie jak status społeczno-zawodowy i materialny rodziny i niższa jakość szkoły wiejskiej, opóźnia rozwój kulturowy, obniża rozwój umysłowy, zmniejsza poziom kompetencji szkolnych ucznia. Właśnie te kumulujące się uwarunkowania oraz niepomyślne cechy rozwoju osobowości upośledzają karierę szkolną ucznia. Za ten stan rzeczy w dużym stopniu obok rodziny odpowiada szkoła. To ona zdaniem Z. Kwiecińskiego „(...) naznacza wielu piętnem nieudacznictwa tylko dlatego, że urodzili się pośród nędzy kulturowej, masowo uczy skutecznie bezradności i czyni swe «produkty» ludźmi wyobcowanymi wobec rzeczywistości poprzez historycyzm treści kształcenia i fragmentaryzację rozumu niezdolnego do ponownie całościowego rozumienia świata”³⁴.

P. Bourdieu i J.C. Passeron twierdzą, że nauka szkolna jest nieefektywna z powodu rozbieżności między habitusami. Efekty pracy szkoły są widoczne tylko w przypadku dzieci pochodzących z tzw. „klas wyższych”, których habitus pierwotny jest zbliżony do pracy szkoły i treści przekazywanych przez nią. Szkoła co najwyżej może zwiększać „kapitał kulturowy” dziecka, ale nigdy go nie rekompensuje³⁵. To, o czym piszą cytowani autorzy, przekłada się na jakość wykształcenia określonych środowisk (wiejskich). Dane liczbowe dotyczące wykształcenia na wsi (wyższe ma 4,3%; podstawowe 38,3% (39%); zawodowe 30% i średnie 20%), I. Frenkel, decydującego o habitusie pierwotnym dziecka, stają się zasadniczym stymulatorem wykluczenia i marginalizacji. Do tego dochodzą jeszcze pozarodzinne warunki rozwojowo-edukacyjne środowiska³⁶.

Jednak, zdaniem A. Kojdera, niezależnie od miejsca zamieszkania, ale od wykształcenia rodziców, zależy proces wykluczenia. Autor podaje, że niespełna 5% dzieci niewykształconych rodziców uzyskuje wyższe wykształcenie, natomiast w rodzinach, w których choć jedno z rodziców ma wykształcenie wyższe — 10-krotnie więcej dzieci kończy studia wyższe³⁷. Zaś J.M. Szymański badał aspiracje edukacyjne rodziców (ojców). Aż 86,3 z wyższym wykształceniem rodziców chce studiów wyższych; ze średnim wykształceniem — 47,1% chce studiów wyższych, 47,5 ukończenia szkoły średniej. Rodzice z podstawowym wykształceniem chcą dla swoich dzieci wykształcenia wyższego 19,4% i zawodowego 17,3%³⁸.

Z kolei Z. Kwieciński analizując przekrojowo ten problem stwierdził, że miejsce zamieszkania rodziców (kapitał kulturowy rodziny) i lokalizacja szkoły jest czynnikiem silnie warunkującym los i poziom umysłowy uczniów (wyniki bdb i db w dużym mieście 47,4% na wsi 37,3%; analfabeci i półanalfabeci w dużym mieście 20% na wsi 25%). Dodatkowo autor stwierdza, na podstawie badań, że uczniowie o niskim statusie są bardziej karani przez negatywne oceny i odwrotnie.

³⁴ Z. Kwieciński, *Szkoła czy demokracja?*, „Edukacja” nr 2, 1992.

³⁵ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 1990.

³⁶ I. Frenkel, *Struktura demograficzna ludności wiejskiej w świetle wyników spisu 2002*, IRWiR PAN, Warszawa 2004.

³⁷ *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne*, (red.) A. Kojder, Kraków 2007.

³⁸ J.M. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000.

Chociaż z perspektywy długiego dystansu czasowego (1972–1998) można mówić o słabnącej dyskryminacji młodzieży wiejskiej i zatrważającym obniżaniu się poziomu absolwentów w dużym mieście. Według autora to „zwieśniczenie” miasta odbywa się z powodu migracji, dominacji kultury obrazu nad kulturą pisma. W latach 1986/98 liczba analfabetów w mieście wzrosła o 3,2% a na wsi zmalała o 3,4%.

Za tym pozornym zastojem kryje się proces degradacji kulturowej młodzieży miejskiej. Zmniejszenie się różnicy między miastem i wsią jest wynikiem regresu młodzieży miejskiej i powolnego rozwoju młodzieży wiejskiej. Nastąpiło zarazem zatrzymanie się procesu akceleracji młodzieży³⁹.

Wymienione, podstawowe czynniki marginalizacji i wykluczenia społecznego uruchamiają, w krótszym okresie czasu, określone mechanizmy tych procesów, np.: nieformalne tworzenie lepszych i gorszych klas, powtarzanie klas, przechodzenie uczniów do szkół dla dorosłych przysposabiających do pracy; przechodzenie do szkół przy ośrodkach szkolno-wychowawczych. Zaś w dłuższym okresie czasu prowadzą do dezintegracji społecznej — konfliktów wewnątrz- i międzypokoleniowych, zaniku ciągłości kulturowej danego narodu. Stymulatorem wykluczenia i marginalizacji są: przede wszystkim niski poziom kompetencji poznawczych (lingwistycznych) rodziców i ich dzieci ich habitus społeczny, zaś wzmacnia wykluczenie: szkoła (odpad/odsiew) rodzina, oraz warunki rozwojowo-edukacyjne środowiska pozaszkolnego i pozarodzinnego.

DIE SCHULE ALS ORT DES AUSSCHLIEßENS UND DER GESELLSCHAFTLICHEN MARGINALISIERUNG

ZUSAMMENFASSUNG

Der Autor behandelt das Problem des Ausschließens und der gesellschaftlichen Marginalisierung hauptsächlich während des Bildungsprozesses. Dieses Problem ist wegen verschiedenartiger Terminologie sowie der Betonung verschiedenartiger Ursachen und Folgen in der Gegenstandsliteratur differenziert. Überraschend ist die Tatsache, dass gegenüber Intuitionen Schule und Bildungswesen so in der Vergangenheit, als auch zurzeit wesentliche Faktoren des Ausschließens sind. Der Autor weist besonders auf das Niveau der beruflichen Vorbereitung der Lehrer hin, denn dies beeinflusst das Niveau des Unterrichts. Wesentlicher Faktor ist weiterhin die ländliche oder städtische Umwelt. Sofern Marginalisierung und öffentliches Ausschließen vom Bildungsniveau der Eltern stimuliert wird, also vom gesellschaftlichen habitus abhängig ist, so sollte die Schule diesen Prozess nicht noch mehr vertiefen.

³⁹ Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002.