

Mikiewicz, Piotr

Spółeczny los "wykluczonych" : zasadnicza szkoła zawodowa jako medium marginalizacji

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 15 (360), 81-100

2003

Artykuł został 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.

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Instytut Socjologii UMK*

Piotr Mikiewicz

SPOŁECZNY LOS „WYKLUCZONYCH”. ZASADNICZA SZKOŁA ZAWODOWA JAKO MEDIUM MARGINALIZACJI

W ostatnim czasie rozgorzała na nowo w Polsce dyskusja o kształt szkolnictwa zawodowego. W czasie wkraczania do szkół ponadgimnazjalnych pierwszego rocznika kształcącego się w zreformowanej szkole powstają pytania o sens istnienia szkół zawodowych. Krytyka tego elementu struktury szkolnictwa ponadpodstawowego przebiega jednak, jak się wydaje, bez należytego rozpoznania sytuacji. To prawda, że absolwenci szkół zawodowych zasilają szeregi bezrobotnych, to prawda, że w strukturze bezrobotnych osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym stanowią przeważającą kategorię. Szkoła zawodowa wydaje się być najprostrzą drogą na społeczny margines. Dlaczego jednak tak jest i czy tak być musi?

W niniejszym tekście chciałbym przedstawić obraz współczesnej szkoły zawodowej. Przedstawię ją jako dynamiczny układ społeczny, specyficzny świat społeczny. Jego konstrukcja i charakter przesądza o tym, że szkoły zawodowe „produkują” ludzi, którzy mają trudności w dostosowaniu się do współczesnego świata. Hipoteza, którą stawiam i której weryfikacja jest celem moich badań brzmi: specyfika społecznego świata szkoły zawodowej przesądza o tym, że jej absolwenci mogą znaleźć się na marginesie życia społecznego. Konieczne jest zatem przedstawienie podstawowych pojęć – *margines i wykluczenie społeczne* oraz *społeczny świat szkoły*. Następnie przedstawię charakterystykę społecznego świata szkoły zawodowej, by na końcu powrócić do pytania, czy rzeczywiście jego charakter wpycha młodzież na margines.

EDUKACJA I MARGINALIZACJA

Praca poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych związana jest nierozwalnie z procesami selekcji społecznych w szkolnictwie. Jak wskazują badania Zbigniewa Kwiecińskiego (1990, 2002) do końca lat 80-tych mieliśmy w Polsce do czynienia z wyraźną selekcją pozytywną do wysokich pozycji społecznych. Do ograniczonej liczby liceów dostawała się wyselekcjonowana grupa osób o najlepszych kompetencjach. Najłatwiejszy dostęp miały tu dzieci z rodzin inteligentkich. Z warstw niższych „wsysano” ograniczoną liczbę najlepszej młodzieży. Po roku 1989 ten mechanizm się zmienił. Do roku 1989 szkolnictwo zawodowe stanowiło dominujący element struktury szkolnictwa ponadpodstawowego. W roku 1989 mieliśmy w Polsce 1177 liceów, w których uczyło się 21% absolwentów szkół podstawowych oraz 3404 zasadnicze szkoły zawodowe, w których uczyło się 50% młodzieży. W roku szkolnym 1999/2000 było już 2156 liceów, a liczba zasadniczych szkół zawodowych spadła do 2408. W liceach uczyło się wówczas 38% młodzieży, natomiast w szkołach zasadniczych zaledwie 26%. W roku szkolnym 2001/2002 liczba zasadniczych szkół zawodowych spada do 2372 i uczy się w nich jeszcze mniej, bo 22% absolwentów szkół podstawowych (*Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/2002; Rocznik Statystyczny 2000*).

Zmniejszanie się liczby szkół zasadniczych zawodowych jest zapewne związane z wysokim bezrobociem absolwentów tego typu szkół. Wśród bezrobotnych osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym stanowiły w 2001 roku 36,7%, podczas gdy osoby z wykształceniem wyższym tylko 3,2% (*Bezrobocie rejestrowane w 2001 roku, GUS 2002*). W 1997 roku wskaźnik zatrudnienia absolwentów z wykształceniem wyższym wynosił 80%, natomiast analogiczny wskaźnik dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych 52%. Jednocześnie stopa bezrobocia absolwentów z wykształceniem wyższym wynosiła 15,5%, natomiast wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych aż 40,5% (Kowalska 1998). Współcześnie coraz głośniej mówi się o rosnącym bezrobociu absolwentów szkół wyższych, którzy przecież wydają się być lepiej przygotowani do konkurencji na rynku pracy. Należy się więc spodziewać jeszcze trudniejszej sytuacji osób kończących zasadnicze szkoły zawodowe.

Wydaje się, że społeczeństwo wyraźnie odczytuje sygnał, iż kształcenie zawodowe nie jest najlepszym sposobem osiągnięcia sukcesu życiowego. Stąd tak duży przyrost liceów ogólnokształcących. Kształcenie ogólne i studia wydają się dzisiaj jedyną możliwą drogą osiągnięcia satysfakcjonującej pracy i godziwego poziomu życia. Mylilibyśmy się jednak, gdybyśmy sądzili, że takie proporcje w systemie edukacji są typowe dla całego świata Zachodniego, do którego przecież aspirujemy. W większości krajów Unii Europejskiej proporcje między liczbą uczniów w szkołach ogólnokształcących i zawodowych są zbliżone do stanu, jaki notowaliśmy w Polsce na początku lat 90-tych. W Niemczech w szkołach zawodowych uczy się nawet 79% młodzieży, a w Austrii 78%. Również we Włoszech,

w Szwecji i w Holandii udział uczniów szkół zawodowych oscyluje około 70%. Dla odmiany w Portugalii w ten sposób kształci się zaledwie 19%, a w Irlandii 25% młodzieży. Średnio w krajach Unii Europejskiej analizowane proporcje oscylują wokół 60% do 40% na korzyść kształcenia zawodowego. Jest to związane z innym modelem przygotowania do zawodu – tam zakłady pracy czynnie uczestniczą w kształceniu młodzieży (tzw. dualny model kształcenia). Edukacja jest podporządkowana potrzebom rynku pracy i przez ten rynek sterowana (por. Kwiatkowski 2000). Już choćby z tych liczb można wnioskować, że w Europie Zachodniej wykształcenie zawodowe nie jest ani uważane za gorsze, ani nie prowadzi w prosty sposób na margines życia społecznego. Tymczasem od początku lat 90-tych szkolnictwo zawodowe w Polsce jest konsekwentnie marginalizowane. Obecnie wprowadzana reforma wprost mówi o minimalizacji udziału kształcenia zawodowego w strukturze edukacji ponadgimnazjalnej.

Wskutek wzrostu wartości wykształcenia i społecznego parcia na edukację, spontanicznie zmienia się struktura szkolnictwa ponadpodstawowego. Wzrasta udział liceów ogólnokształcących, spada wyraźnie udział zasadniczych szkół zawodowych. Mechanizm selekcji pozytywnej ustępuje miejsca selekcji negatywnej polegającej na wykluczaniu jednostek o najniższych kompetencjach społecznych i kulturowych i skanalizowaniu ich w zasadniczych szkołach zawodowych. Szkoły te „produkują” niepotrzebne zawody, gromadzą niepotrzebnych ludzi.

Co w istocie znaczy być wykluczonym? Pojęcie wykluczenia (ekskluzji) wiąże się w naturalny sposób z innymi opisującymi sytuacje różnie pojętej dyskryminacji. Należy tutaj wspomnieć o takich pojęciach jak marginalizacja, dyskryminacja, segregacja, niekorzystna sytuacja, stygmatyzacja, zdominowanie itp. (por. Kowalak 1998). Zbigniew Kwieciński wskazuje na mechanizmy negatywnej selekcji do szkół zawodowych. Wykluczenie oznacza w tym kontekście wypchnięcie poza dominujący nurt edukacyjny, jaki stanowi kształcenie ogólnokształcące. Możemy powiedzieć wprost, że uczniowie szkół zawodowych stanowią margines struktury edukacyjnej – i to zarówno w sensie małej liczebności, jak również jako element mało ważny, drugoplanowy, uboczny, marginalny właśnie.

W słownikowej definicji margines społeczny jest to: „nieliczna i mało znacząca warstwa społeczna, składająca się z jednostek prowadzących pasożytniczy tryb życia, wykolejonych, naruszających przepisy prawa i normy współżycia społecznego” (*Słownik języka polskiego* 1978, t. 2: 108). W niniejszym tekście traktuję margines nieco szerzej, jako osoby wykluczone z różnych względów z uczestnictwa w głównym (dominującym) nurcie życia społecznego i kulturowego. Są to ludzie (grupy), od których mało zależy, których głos jest nieważny lub ginie we wrzawie innych bardziej prawomocnych, czy wyraźnie dominujących głosów. W tym szerokim rozumieniu marginalizowane mogą być bardzo różne zbiorowości (ze względu na płeć, rasę, wyznanie), które niekoniecznie muszą być wykolejone (Germani 1980, Kowalak 1998, Frieske 1999).

Wykluczeni edukacyjnie znajdują się na ścieżce wiodącej do pozycji społecznych usuniętych w cień, mało istotnych. Poprzez naukę w szkole zawodowej

przygotowują się do życia na marginesie społecznego świata. W niniejszym tekście skupiam się na tym, co takiego dzieje się w szkole zawodowej, co sprawia, że właśnie tędy wiedzie droga do zmarginalizowanych pozycji społecznych?

W JAKI SPOSÓB SZKOŁA WYZNACZA SPOŁECZNY LOS JEDNOSTKI

Stanowisko, które prezentuję w tym tekście głosi, że szkoła jest podstawową „matrycą”, która wyznacza społeczny los człowieka. Jest medium, które wprowadza na określoną trajektorię życiową, wyznacza ramy przyszłego życia, decyduje o zajętej ostatecznie pozycji społecznej. Szkoła jako wytwór modernizacji jest obecnie integralnym elementem systemu społecznego społeczeństw zachodnich. Nie można zająć jakiegokolwiek pozycji w systemie społecznym bez przejścia przez system edukacji. Paradoksalnie nawet nasz bunt wobec szkoły wpływa na nasze życie. To poprzez system edukacji określane są drogi dojścia do poszczególnych ról społecznych. Szkoły można nie lubić, nie można jej jednak zignorować.

Bez względu na koncepcję, poprzez którą będziemy rozpatrywać wpływ szkoły na życie człowieka, zauważymy zawsze ten bezwarunkowy mechanizm. Funkcjonalni strukturaliści powiedzą, że szkoła wprowadza człowieka w określone role zawodowe i społeczne, w określony świat znaczeń związany ze społecznym podziałem pracy (Durkheim 1956, Parsons 1962, 1972, Meighan 1993). Będzie się tu wskazywać na pozytywne aspekty selekcji szkolnej związanej z koniecznością wykształcenia specjalistów potrzebnych systemowi. Teoretycy krytyczni wobec funkcjonalizmu będą wskazywać na negatywne oddziaływanie szkoły, na gwałt symboliczny i narzucanie arbitralności kulturowych (Bourdieu, Passeron 1990, Bourdieu 1994, Giroux, McLaren 1989, Giroux 1992). Mimo jednak różnicy perspektyw, z których rozpatruje się oddziaływanie szkoły, jedno pozostaje niezmiennie – szkoła selekcjonuje jednostki, segreguje według pewnego kryterium (wiedza, kompetencje społeczne, habitus) i wprowadza na różne ścieżki życiowe.

Wprowadzenie na określoną ścieżkę życiową wiąże się z wprowadzeniem jednostki w określony świat wiedzy społecznej – sposobów postrzegania świata, siebie, rzeczy istotnych i mało istotnych (por. Berger, Luckmann 1983). Szkoła uczestniczy przez to w procesie „rozlepiania” rzeczywistości – poprzez uczestnictwo w określonej ścieżce kształcenia ponadpodstawowego, która z definicji prowadzi do odmiennych zawodów i, jak pisał już Durkheim, do odmiennych znaczeń i nawyków związanych z tym zawodem, wchodzimy do odrębnych światów wiedzy społecznej. Za podstawową wykładnię przyjmuję tutaj koncepcję strukturalizmu kulturowego Pierre’a Bourdieu. Szkoła jest w tym ujęciu mechanizmem selekcjonującym według kryterium habitusu (kompetencji społecznych) oraz dbającym o to, by nie następowało przenikanie jednostek do wyższych segmentów struktury społecznej (Bourdieu, Passeron 1990).

Szkoła wprowadza na różne trajektorie społeczne. W fizyce trajektoria (inaczej tor) jest to „krzywa ciągła, którą zakreśla poruszający się punkt względem

danego układu odniesienia. Kształt toru swobodnego punktu materialnego zależy od sił oddziałujących, warunków początkowych i układu odniesienia, w którym rozpatruje się ruch” (za *Encyklopedia fizyki*, Warszawa: PWN, 1974, s. 572-573). Przez analogię możemy mówić o trajektorii ruchu jednostki w strukturze społecznej, uwarunkowanej przez oddziaływanie sił społecznych na człowieka wyposażonego w określone predyspozycje (kompetencje) ukształtowane w procesie socjalizacji pierwotnej. Oczywiście mówimy tu o trajektorii metaforycznie, nie sposób wyznaczyć w sposób bezwzględny i ścisły sił oddziałujących na jednostkę. Możemy jedynie próbować identyfikować społeczne siły, które mogą mieć znaczący wpływ na ukształtowanie drogi życiowej młodego człowieka. Jakie siły oddziałują na jednostkę w szkole?

Zwykliśmy rozpatrywać szkołę jako instytucję, jako spetryfikowaną matrycę odciskającą założone wzory w „otwartych i pustych” umysłach uczniów. Jest to konsekwencja dominacji funkcjonalistycznego myślenia o edukacji, gdzie podkreśla się zadania szkoły wobec systemu społecznego. Szkoła to program nauczania, to różne profile edukacji ponadpodstawaowej, to nauczyciele, którzy mają misję kształtowania (kształcenia) młodych ludzi. Tego typu myślenie powoduje określone konsekwencje – wyraźnie widać to w koncepcjach reform edukacyjnych. Reforma oznacza ni mniej ni więcej, jak zmianę profilu nauczania, przekształcenia programów, doskonalenie nauczycieli.

Moim zdaniem takie ujęcie nie pozwala dostrzec realnych sił oddziałujących na młodzież w szkole. Szkoła to nie tylko instytucja powołana w określonym celu, to nie tylko program nauczania i bezosobowe twory uczniów i nauczycieli. Szkoła to specyficzny świat społeczny tworzony przez młodzież obdarzoną specyficznymi kompetencjami społecznymi i kulturowymi, posiadającą specyficzne sposoby postrzegania świata i szkoły. Selekcje szkolne mają charakter społeczny. Oznacza to, że w różnych typach szkół (wiodących do różnych zawodów i różnych pozycji społecznych) kanalizowane są jednostki o podobnym pochodzeniu społecznym (o podobnych habitusach) (Kwieciński 1990). W różnych typach szkół tworzy się odmienny społeczny świat szkoły będący wypadkową oddziaływania: 1) instytucji szkoły wyposażonej w jawny program nauczania i założone cele funkcjonowania; 2) nauczycieli posiadających określone przeświadczenia/predefinicje na temat swych podopiecznych; oraz 3) uczniów prezentujących specyficzne podejście do wartości edukacji i na swój sposób ujmujących sens uczenia się (Mikiewicz 2001a).

Taki dynamiczny układ społeczny, społeczny świat szkoły, stanowi medium wprowadzające na określoną trajektorię społeczną. Szkoła nie ma do czynienia z „pustymi naczyniami”, nie oddziałuje jednostronnie. Szkoła to miejsce interakcji podmiotów społecznych (uczniów, nauczycieli, instytucji), to miejsce kreacji znaczeń, nadawania sensów rzeczywistości, konstruowania określonych definicji sytuacji. Szkoła ponadpodstawowa, kanalizująca habitusy o określonych cechach, prowadzi do ich homogenizacji, do wzmocnienia uprzednio już ukształtowanych sposobów rozumienia rzeczywistości i radzenia sobie w niej. Kontakt z rówieśnikami

podzielającymi nasze poglądy wzmacnia je. Poprzez interakcje w ramach społecznego świata szkoły kreuje się świat oczywistych znaczeń i nawyków – w traktowaniu szkoły, nauczycieli, innych uczniów, a dalej idąc, własnej przyszłości (czego można oczekiwać od życia, w jakim kierunku można i warto podążać). Dopiero gdy przyjmiemy taką perspektywę zrozumiemy specyficzny charakter poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych i uchwycimy specyficzne mechanizmy wypychające młodego człowieka na określoną trajektorię społeczną.

Dla scharakteryzowania społecznego świata szkoły zawodowej konieczna jest zatem odpowiedź na następujące pytania: 1) jakie są jawne założone cele funkcjonowania takich szkół?; 2) jaka młodzież kształci się w tych szkołach?; 3) jaka sytuacja społeczna kształtuje się w tych szkołach?; 4) jakie najprawdopodobniej będą ludzkie i społeczne konsekwencje uczestnictwa w takim świecie?

CHARAKTERYSTYKA SPOŁECZNEGO ŚWIATA ZASADNICZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ

Aby odpowiedzieć na zarysowane wyżej pytania, zaprojektowałem wielowymiarowe badanie społecznego świata szkoły. W ramach projektu zaplanowana została analiza dokumentów rządowych i szkolnych dotyczących założonych celów działania szkół ponadpodstawowych, obserwacja jawna środowiska szkolnego, wywiady swobodne z nauczycielami. W niniejszym tekście prezentuję wyniki pochodzące głównie z obserwacji wytypowanej przeze mnie zasadniczej szkoły zawodowej w Toruniu. Przez dwa lata uczestniczyłem w życiu szkoły w sposób jawny i nieingerujący – młodzież i nauczyciele wiedzieli o mojej roli, znali moje zamiary. Uczestniczyłem w szkolnych eskapadach, wycieczkach, wyjściach do kina itp. Podczas zbierania materiałów uczęszczałem z uczniami na lekcje i spędzałem z nimi przerwy przesiadując w szkolnej toalecie i nasiąkając papierosowym dymem. Przysłuchiwałem się ich rozmowom i sam zadawałem pytania. Jawność mojej obserwacji nie przyczyniła się, jak sadzę, do zniekształceń wyników badania. Przeciwnie, wydaje się, że młodzież „z zawodówki” poczuła się doceniona tym, że ktoś chce się czegoś o niej dowiedzieć.

Również charakterystyka stosunku nauczycieli do uczniów przedstawiona jest w tym tekście na podstawie obserwacji prowadzonych podczas lekcji szkolnych. Dodatkowo przeprowadziłem kilkanaście wywiadów z nauczycielami uczącymi w tej szkole. Starłem się podczas tych rozmów uchwycić w nich to, w jaki sposób postrzegają uczniów, jak definiują cele działania szkoły, jak oceniają szanse swych wychowanków na udane życie.

Dodatkowo wykorzystuję tu dane z tzw. toruńskich badań longitudinalnych, które od lat prowadzone są we wszystkich toruńskich szkołach ponadpodstawowych – również w tej obserwowanej przeze mnie. W pewnym momencie połączyliśmy wysiłki organizacyjne i do zagadnień stanowiących specyfikę „drugiego” badania toruńskiego włącznie zostały pytania o społeczny świat szkoły. Dwa ostat-

nie etapy badania longitudinalnego („Aspiracje i postawy życiowe młodzieży” oraz „Na rogu dorosłości – portret młodego pokolenia”) dostarczają materiał charakteryzujący wprost młodzież obserwowanej przeze mnie w tym samym czasie szkoły. Badanie społecznego świata szkoły pomyślane zostało tutaj jako monograficzna „wypustka” tych badań. W ten sposób może czerpać z dorobku kilku pokoleń badaczy, którzy zgromadzili unikatowy materiał. Jednocześnie jakościowe badanie społecznego świata szkoły staje się istotnym uzupełnieniem obrazu wyłaniającego się z badań ilościowych.

ZAŁOŻONE CELE FUNKCJONOWANIA SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Rozpocznijmy od podstawowego pytania – po co istnieje zasadnicza szkoła zawodowa? Tylko z pozoru tak postawione pytanie jest trywialne. Funkcjonowanie zasadniczych szkół zawodowych nie daje się obronić w kategoriach funkcjonalnego podziału pracy pomiędzy różne typy szkół ponadpodstawowych. Powszechne jest dzisiaj mniemanie, że szkoły tego typu są niepotrzebne i stanowią balast systemu edukacji (por. Torańska 1992). Absolwentów szkół zawodowych rynek pracy nie potrzebuje (inna sprawa, że coraz trudniej o specjalność, która będzie zawsze potrzebna). Kiedyś ideologicznie stawiane w centrum zainteresowania władzy i projektów edukacyjnych, dzisiaj szkolnictwo zawodowe nie daje się ideologicznie obronić. Wprawia w zakłopotanie polityków, którzy w erze prymatu wiedzy nad pracą fizyczną muszą uzasadniać cel istnienia szkół zawodowych. Niejasność co do funkcji edukacji zawodowej powoduje niezdecydowanie w przygotowywaniu programu kształcenia, który pomógłby w efektywnym przygotowaniu tej młodzieży do życia we współczesnym społeczeństwie.

Wyraźnie było to widać w czasie projektowania reformy systemu edukacji. Wskazując na wstępie, że szkolnictwo ponadpodstawowe będzie opierać się na liceach profilowanych a zasadnicze szkoły zawodowe będą stanowić margines struktury, przedstawiono rozbudowane ramowe plany nauczania w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Jeśli chodzi o szkolnictwo zawodowe konkretne podstawy programowe miały opierać się na polskiej klasyfikacji zawodów. I tyle w projekcie. Jest to wyraźny sygnał, że szkolnictwo zawodowe zarówno formalnie, jak i ideologicznie jest zmarginalizowane (a najlepiej powinno w ogóle zniknąć, bo tylko sprawia kłopoty).

Brak zaangażowania w reformę szkół zawodowych wynika zapewne z trzech powodów. Po pierwsze, reformatorzy cenią sobie przede wszystkim kształcenie ogólne (wszyscy wierzymy w jego wartość). Po drugie, zdają sobie sprawę, że na skutek społecznej wiary w kształcenie ogólne szkoły zawodowe spontanicznie przekształcały się w licea i nasilił się proces selekcji negatywnej do zasadniczych szkół zawodowych. Szkoły tego rodzaju stają się przechowalnią dla osób, które nie są w stanie funkcjonować w nowej rzeczywistości edukacyjnej na poziomie ogólnokształcącym. Warto tu zacytować wypowiedź Haliny Bortnowskiej w dyskusji

w Gazecie Wyborczej na temat przyszłości szkół zawodowych. Padło tam stwierdzenie, że „szkoły zawodowe są tańsze w utrzymaniu niż zakłady poprawcze” (por. Torańska 2002). Po trzecie brakuje dzisiaj całościowej koncepcji rozwoju gospodarczego. Stąd brak jasnych zadań dla pracy szkół – jakich absolwentów powinny kształcić? Dotyczy to zarówno liceów jak i zasadniczych szkół zawodowych. Efemeryczne kształcenie ogólne jest tutaj bardziej atrakcyjne – z założenia nie oferuje konkretnych umiejętności. Konkretnie kształcenie zawodowe staje się w tej sytuacji niewygodne.

Gdyby jednak pokusić się o określenie formalnych zadań i celów szkolnictwa zawodowego w Polsce, za jego główny cel należy uznać przygotowanie do pełnienia określonego zawodu. Szkoły zawodowe są wyraźnie wyspecjalizowane, absolwent jest robotnikiem wykwalifikowanym w określonej dziedzinie – ślusarza, tokarza, kucharza, sprzedawcy itp. Dawniej szkoły tego typu były ściśle powiązane z zakładami pracy kształcąc kadrę do konkretnych przedsiębiorstw. Uczniowie odbywali praktyczną naukę zawodu, a następnie podejmowali w nich pracę często pracując w jednym miejscu przez całe życie. Dzisiaj głównym zarzutem, jaki stawia się szkołom zawodowym, jest brak kształtowania u absolwentów umiejętności łatwego przekwalifikowania się. Dawny argument, że posiadanie konkretnego zawodu jest gwarancją bezpieczeństwa życiowego, stał się nieaktualny. Obecne „niekonkretnie” wykształcony absolwent szkoły ogólnokształcącej po krótkim szkoleniu jest w stanie przygotować się do wykonywania jakiegokolwiek zawodu, podczas gdy absolwent szkoły zawodowej jest wykwalifikowany do wąskiej specjalności. W sytuacji kiedy konieczne staje się częste przekwalifikowanie i zmiana rodzaju pracy, wykształcenie ogólne staje się o wiele cenniejsze. Pojawia się tylko pytanie, gdzie „przeszkolić” absolwenta liceum?

Przyjrzyjmy się programom nauczania w szkołach zawodowych. Porównując ramowe programy nauczania dla liceum i zasadniczej szkoły zawodowej rzuca się w oczy ograniczony program przedmiotów tzw. ogólnokształcących (język polski, matematyka, historia, chemia itp.) w drugim typie. Zarówno licealista, jak i uczeń „zawodówki” spędza tygodniowo w szkole około 30 godzin (w klasie I – LO 33, ZSZ 31; w klasie II – LO 33, ZSZ 31; w klasie III – LO 32, ZSZ 30; w klasie IV – LO 32), z tym że uczeń szkoły zasadniczej większość tego czasu spędza na praktycznej nauce zawodu (w klasie I – 11 godzin, w klasie II – 15,5 godzin, w klasie III – 18,5 godzin)¹. W sumie praktyczna nauka zawodu zajmuje 50% ogółu godzin nauczania. Uczeń szkoły zasadniczej posiada status młodocianego pracownika i kończąc szkołę legitymuje się trzyletnią praktyką zawodową. W niektórych placówkach na podstawie umów szkoły z zakładami pracy praktyczna nauka zawodu odbywa się poza szkołą. Wszystko to sprawia, że oczekiwania w stosunku do szkoły zawodowej są czytelne dla wszystkich, zarówno projek-

¹ Dane na podstawie ramowych planów nauczania dla zasadniczej szkoły zawodowej oraz technikum i liceum na podbudowie programowej ośmioletniej szkoły podstawowej wg rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku, załącznik nr 45 i 49.

todayców jak i nauczycieli i uczniów – nauka zawodu jest pierwszym powodem podejmowania nauki w szkole zawodowej.

Również wykształcenie nauczycieli w tego typu szkołach odbiega od norm typowych dla LO. W roku szkolnym 1998/1999, w liceum przedstawiało się ono następująco: średnie – 0,8%, studium nauczycielskie – 0,6%, kolegium – 1,1%, wyższe – 97,4%. Natomiast w szkołach zawodowych wykształceniem średnim legitymuje się 16,2%, ukończonym studium nauczycielskim 14,4%, kolegium 0,5%, wyższym 68,9%. Widzimy, że szkoły zawodowe posiadają stosunkowo słabszą (od strony formalnego wykształcenia) kadrę. Mamy tu do czynienia z sytuacją nałożenia się definiowania szkoły zawodowej jako gorszego miejsca w systemie edukacji z niską jakością kadry kształcącej młodzież w tego typu szkołach. Aż 36% nauczycieli praktycznej nauki zawodu w szkołach zasadniczych ma jedynie wykształcenie średnie, a 40,7% ukończone studium nauczycielskie. Jest to sytuacja gorsza niż w wiejskich szkołach podstawowych, często przedstawianych jako przykład najgorszych pod tym względem (patrz: Domalewski 2001).

„PODPATRZONA” ORGANIZACJA NAUCZANIA W ZASADNICZEJ SZKOLE ZAWODOWEJ

W tym miejscu chciałbym przedstawić obraz szkoły zawodowej, jaki wyłonił się z moich obserwacji jej wewnętrznego życia. Przyjrzyjmy się zatem, jak z perspektywy zewnętrznego obserwatora przebiega nauka w szkole zawodowej. Jak wygląda tydzień szkolny ucznia ZSZ?

Jest on podzielony na dwie części. W zależności od profilu nauczania, czyli zawodu, do którego przygotowuje się uczeń, spędza on od dwóch do trzech dni w warsztatach szkolnych i dwa lub trzy dni w szkole na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących. Program nauczania przewiduje intensywną naukę zawodu oraz przygotowanie ogólne – okrojone do możliwości uczniów szkół zawodowych. Na uwagę zasługuje fakt, że w porównaniu z celami kształcenia ogólnego w liceach, w szkole zasadniczej założenia okrojone są do minimum. O ile w liceach zakłada się rozwijanie podmiotowości ucznia, wprowadzenie go w bogatą wiedzę o kulturze, to w szkole zasadniczej nauczyciele mają skupić się na przystosowaniu tych młodych ludzi do życia w społeczeństwie – nauczyć ich mówić, pisać, czytać, wpoić podstawowe kompetencje kulturowe (por. Kotarski 2000: 184-225).

W ciągu trzech lat uczeń większość czasu spędza na praktycznej nauce zawodu. Jak już wspominałem, w zależności od placówki nauczanie zawodowe odbywa się bądź w przyszkolnych warsztatach, bądź na podstawie umów z zakładami pracy w odpowiednich przedsiębiorstwach. Dość szczególnie wygląda dzień na warsztatach². Praktyki trwają od godziny 7.45 do 13.15; ewentualnie nauczanie

² Badanie prowadzone było w szkole przygotowującej do zawodów mechanicznych.

odbywa się w trybie dwuzmianowym. Uczniowie przychodzą do szkoły z własnymi kombinezonami i inną odzieżą roboczą. Przebierają się w szatni i zbierają w warsztacie w kilkuosobowych grupach przy sali z maszynami, na których będą tego dnia pracować.

Dzień pracy rozpoczyna się od odprawy – nauczyciel-instruktor tłumaczy na czym będzie polegało zadanie, omawia przepisy BHP dotyczące danej pracy, tłumaczy działanie urządzeń. Następnie pokazuje sam, jak należy wykonać daną czynność. Wreszcie uczniowie przystępują do pracy. W salach warsztatu podnosi się huk maszyn – obrabiarek, frezarek, tokarek. Każdy uczeń wykonuje jeden element. W ciągu dnia musi wyrobić określoną normę i od tego zależy jego ocena. Uczniowie pracują indywidualnie, nie ma tu miejsca na pracę grupową. Zespołowość wyraża się jedynie w tym, że każdy produkuje inny element z całości jakiegoś urządzenia. Nie zawsze wiadomo, jakie to urządzenie. Szkoła produkuje elementy i urządzenia do większych projektów, o których sama nic nie wie – tajemnica handlowa. Warto zwrócić uwagę na model pracy – nauczyciel pokazuje, co trzeba zrobić, i jak to zrobić. Uczeń ma to wykonać w taki właśnie sposób. Wykonuje tylko polecenia nauczyciela i ma bardzo ograniczone pole podejmowania własnej decyzji.

Warsztaty szkolne przypominają fabrykę – są zakładem przemysłowym w miniaturze. Przestrzeń warsztatów podzielona jest na hale wyspecjalizowane w określonej pracy. Istnieje wyraźna hierarchia – kierownik warsztatów, jego zastępca, instruktorzy, uczniowie. Uczniowie są robotnikami, którzy muszą wykonać określoną czynność, o której celowości decyduje ktoś inny, ktoś wyżej. Takie same warunki panują w fabrykach czy warsztatach, w których ci młodzi ludzie będą może kiedyś pracować. Oprócz praktycznych zdolności manualnych uzyskiwanych poprzez wielokrotne wykonanie określonych czynności uczniowie szkół zawodowych uczą się też modelu organizacji produkcji – wyraźny podział ról i jasno określone miejsce (niskie) w hierarchii dla najniższego stopniem (robotnika). To dość autorytarny porządek przyswajanego zawodowego świata ze wszystkimi jego – jak sądzę – mentalnymi konsekwencjami.

Organizacja nauki w szkole zawodowej podporządkowana jest praktycznej nauce zawodu, a program ogólnokształcący jest okrojony do minimum. Ten fakt znajduje pośrednio odbicie w podejściu uczniów do kształcenia ogólnego oraz w podejściu nauczycieli do uczniów.

STOSUNEK UCZNIÓW ZASADNICZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ DO SZKOŁY I NAUKI

Już pierwsza wizyta w tej szkole i kontakt z młodzieżą tam się uczącą uświadomiły mi, że jest to środowisko homogeniczne społecznie. Mimo oczywistej różnorodności jednostkowych zachowań wyraźnie było widać, że są to ludzie z jednego świata. Niestety z tego gorszego i biedniejszego. Rozmowy z pedagogiem

i z wychowawcami potwierdziły te przypuszczenia. Wszyscy jednomyślnie zwracali uwagę, że jest to młodzież głównie robotnicza, często z tzw. rodzin zaniedbanych, biednych z problemami alkoholowymi i nierzadko skonfliktowanych z prawem.

Oczywiście nie jest to szokująca konstatacja – takiego obrazu należało się spodziewać analizując wyniki poprzednich badań toruńskich. W wyniku selekcji szkolnej w zasadniczej szkole zawodowej lokuje się młodzież głównie o pochodzeniu robotniczym i chłopskim. Warto tutaj zauważyć, że, jak wskazuje Zbigniew Kwieciński, selekcje szkolne prowadzą do kanalizacji pozyskanych habitusów z każdej kategorii społecznej w tym sensie, że pewna jej część – najsilniejsza pod względem poziomu kompetencji poznawczych, przeciętna, bądź słabsza pod tym względem – przechodzi do jednej z dróg szkolnych o pewnym standardzie „oczekiwać”, co do przyszłego statusu społecznego. Dla każdej warstwy społecznej te kanały mają odmienną otwartość, dostępność, atrakcyjność i stopień trudności wstępu i uczestnictwa. Łatwiej ze względu na posiadany kapitał kulturowy dostać się do liceum dziecku z rodziny inteligenckiej, niż z robotniczej. Jak wskazywał Kwieciński w badaniu z 1986 roku na populacji młodzieży szkół ponadpodstawowych w rejonie toruńskim, „oczka tego sita (selekcyjnego – P.M.) są 38 razy węższe dla dzieci robotników niewykwalifikowanych niż dla dzieci inteligenckich, są one jak szpara w płocie wobec szeroko rozwartej bramy” (1990: 108). Współcześnie owa „szpara w płocie” rozszerzyła się znacznie i można ją przyrównać do uchylonych drzwi. Wzmogło się jednak negatywne selekcjonowanie do zasadniczych szkół zawodowych. Powoduje to, że lokuje się w nich coraz „gorsza”³ młodzież, natomiast ci, którzy „uciekają” z zawodówek, lokują się obecnie w „liceach środka”.

Poczynione przeze mnie obserwacje pod tym względem potwierdzają wcześniej już wyciągnięte wnioski. Różnica pomiędzy światem liceum a światem zawodówki to przede wszystkim różnica statusu rodziców, ich wykształcenia i poziomu materialnego rodziny (Kwieciński 2002). W zasadniczych szkołach zawodowych mamy do czynienia głównie z młodzieżą z krańca społecznego – z rodzin biednych, w których rodzice posiadają słabe wykształcenie, niskie kompetencje kulturowe. Zła sytuacja materialna, stałe poczucie zagrożenia i wynikające stąd

³ Mówiąc „gorsza” mam na myśli jej kapitał kulturowy, który skutecznie wyklucza tą młodzież z uczestnictwa w głównym nurcie edukacji. Nie oceniam tutaj tej młodzieży w kategoriach moralnych. Wskazuję tylko na jej problemy z przyswojeniem sobie podstawowych kompetencji do uczestnictwa we współczesnym świecie.

⁴ W teście cichego czytania ze zrozumieniem UNESCO (test Thorndike’a i Foshaya wg J. Konopnickiego) na 33 możliwe punkty uczniowie szkół zasadniczych otrzymali średnio 17,8, co lokuje ich poniżej poziomu funkcjonalnego półanalfabetyzmu (18p). Oznacza to, że ta młodzież ma problemy z czytaniem i przyswajaniem sobie treści czytanych tekstów. Jest to element eliminujący tych uczniów z pełnego uczestnictwa w dominującym nurcie edukacji opartej na operowaniu abstrakcyjnymi tekstami. Należy tutaj jednocześnie dodać, że wynik w teście cichego czytania nie jest tożsamy z poziomem inteligencji mierzonym w testach IQ. Wydaje się jednak, że jest to lepszy wskaźnik możliwości edukacyjnych niż dyskusyjny IQ (patrz np.: Strelau 1997).

frustracje oraz brak kompetencji wychowawczych rodziców powodują, że uczniowie „zawodówek” sprawiają trudności i postrzegani są przez nauczycieli jako „trudna młodzież”.

Wszystkie wymienione wyżej czynniki odnalazłem w wytypowanej przeze mnie zasadniczej szkole zawodowej. „Zawodówka” jest miejscem, w którym spotyka się młodzież, która zarówno przez rówieśników z innych (lepszyc) szkół, jak i przez nauczycieli oraz (co może najistotniejsze) przez samą siebie oceniana jest jako „gorsza”. Łączą się tu w „śmiertelny węzeł wykluczenia” bieda, trudna sytuacja rodzinna, kłopoty z nauką i brak kompetencji kulturowych. Badanie ich kompetencji wykazało, że są to właściwie funkcjonalni analfabeci⁴ (Kwieciński 2002).

Lokuje się tu młodzież homogeniczna pod względem społecznym i kompetencji kulturowych. Taka kanalizacja i homogenizacja habitusów prowadzi do skonstruowania specyficznego homogenicznego sposobu podejścia uczniów do szkoły. Uczniowie bardziej lub mniej świadomie muszą odpowiedzieć sobie na pytania: w jaki sposób traktować edukację; czy należy się starać czy raczej nie; jakie ogólne reguły rządzą życiem uczniowskiej grupy rówieśniczej czyli jak należy się zachowywać, by być „w porządku”? Dostosowują się do wymagań życia w szkole – bardziej w odniesieniu do wymogów uczniowskiej grupy rówieśniczej niż do wymagań instytucji.

Dla charakteryzowania podejścia uczniów do szkoły i edukacji pomocna będzie typologia skonstruowana przez Davida Hargravesa. Wydzielił on cztery typy zachowania uczniowskiej grupy rówieśniczej:

- A) „za” osiągnięciami intelektualnymi, systematycznym uczęszczaniem do szkoły, punktualnością, porządnym i schludnym ubieraniem; „przeciw” rozrabianiu, agresji fizycznej, odpisywaniu zadań;
- B) „za” kawałami i wygłupami – przeważa tu orientacja nie tyle „anty” osiągnięciom intelektualnym, ile jakby „obok”; nie jest tak, że staranie się o stopnie degraduje jednostki w oczach kolegów; kawały i wygłupy są odskocznią od ciężkiej pracy;
- C) nastawienie „anty” osiągnięciom szkolnym – całkowite odrzucenie nauki i wiedzy jako wartości, wygłupy i kawały jako wartość;
- D) aktywne nastawienie przeciw nauce i wiedzy, wysoka absencja w szkole (za: Janowski 1995: 77).

Obserwowana przeze mnie młodzież to uczniowie typu C i D. Młodzież ta odrzuca wartość wiedzy szkolnej, jest nastawiona na opór i kontestację. Podstawowym wskaźnikiem może być tutaj wysoka absencja szkolna. Sięga ona 60% czasu przeznaczonego na naukę przedmiotów ogólnokształcących (niekiedy nawet 80%)⁵.

⁵ Dane pochodzące z oficjalnych statystyk prowadzonych przez nauczycieli – wychowawców klas.

Przebywając z tymi młodymi ludźmi na lekcjach zauważyłem, że kiedy są w szkole, to nie uczestniczą z pełnym zaangażowaniem w procesie edukacyjnym, a raczej swoją energię przeznaczają na podważanie jego przebiegu. Uczniowie nie słuchają nauczyciela, nie odrabiają prac domowych, nie mają zeszytów itp. Odnosi się wrażenie, że ci młodzi ludzie są w tej szkole na siłę, jakby za karę. Jest to czysty rytualizm (w sensie mertonowskim) – trzeba chodzić do szkoły, żeby nie iść do wojska, żeby matka dostawała zasiłek socjalny, albo dlatego, że nie ma pracy. Jednocześnie przeświadczenie, że trzeba zdobyć jakieś wykształcenie (*no bo co po podstawówce?*) nie jest utożsamiane z „nauczeniem się czegoś” (przynajmniej jeśli chodzi o część ogólnokształcącą edukacji). Mamy tu do czynienia z podejściem – *odsiedzieć swoje i niech ONI dadzą mi spokój*. Wiedza, którą starają się przekazać nauczyciele, jest po prostu wiedzą obcą, niepotrzebną, niezrozumiałą. Wszelkie starania nauczycieli, by dotrzeć do tej młodzieży napotykają mur oporu. Nic dziwnego, że w pewnym momencie nauczyciele przestają się starać.

W przeciwieństwie do lekcji z przedmiotów ogólnokształcących praca na warsztatach nie jest tak bardzo negowana i kontestowana. Być może dlatego, że lekcje ogólnokształcące (choć mocno okrojone) są dla tej młodzieży niezrozumiałe, zbyt abstrakcyjne i oderwane od życia. Natomiast praca w warsztatach to jest coś innego – realnego, namacalnego, praktycznie przydatnego. W przyszłości (być może) ktoś z tych młodych ludzi będzie potrzebował wiedzy na temat toczenia łożysk. Bardzo wątpliwe jest to, że ktoś spyta ich o idee zawarte w wierszach Adama Mickiewicza.

Widać tu wyraźnie, że nacisk położony na naukę zawodu spotyka się z zapotrzebowaniem i preferencjami uczniów. Wykluczenie ich do szkoły zawodowej wiązało się z brakiem umiejętności myślenia w kategoriach abstrakcyjnych, wymaganych przez kulturę promowaną w systemie edukacji – trudno, aby nagle w szkole ponadpodstawowej potrafili się w niej odnaleźć.

RELACJE POMIĘDZY UCZNIAMI

Ważnym elementem społecznego świata szkoły jest charakter stosunków między rówieśnikami. To między nimi przecież dokonuje się definiowanie sytuacji, kreowanie zachowań w szkole, ale również, co ważne, aprobowanych i preferowanych zachowań i działań życiowych – poza szkołą, na co dzień, w stosunkach z innymi ludźmi.

Moje obserwacje potwierdzają wcześniejsze diagnozy, postawione na przykład przez Barbarę Fatygę, że jest to świat ludzi twardych, gdzie rządzi siła i panuje walka o dominację (parz: Fatyga 1999). Jest to świat bezwzględnej walki każdego z każdym. Nieliczne są przypadki przyjaźni czy choćby trwalszej znajomości pomiędzy uczniami. Jak sami mówią, *każdy jest z innego świata*. Spotykają się tylko w szkole albo w drodze do szkoły. Poza tym żyją w osobnych (co nie znaczy różnych) niszach społecznych, kulturowych, terytorialnych. Nie spotykają

się ze sobą po lekcjach. Często mogą występować przeciwko sobie. Wyraźnie wiadać, że podstawową grupą odniesienia jest dla tej młodzieży środowisko rówieśnicze nie związane ze szkołą.

Uczniowie żyją w swoich własnych światach, a szkoła jest tylko krótkim momentem w ciągu dnia. Mimo to łączy ich to, że w środowisku ich życia trzeba być twardym, żeby nie zostać poniżonym, wykorzystanym, pobitym. Warunki te odzwierciedlają się w szkole w atmosferze i w stosunkach między uczniami. Najpowszechniejszą „zabawą” jest wszelkiego rodzaju „objanie się” – bicie w kark, poszturchiwanie, podkładanie nóg. Zabawom tym towarzyszą popisy własnej siły fizycznej. Uczniowie podkradają sobie również drugie śniadanie, niszczą długopisy i zeszyty itp. Mamy tu do czynienia z takim oto wzorem:

Naturalne jest, że ktoś mnie uderzył. Nie obrażam się na niego i nie idę na skargę do nauczyciela. Staram się mu oddać. Muszę za wszelką cenę pokazać, że jestem równie sprawny i nie można mną swobodnie pomiatać. Jeżeli nie potrafię tego zrobić, to spadam na dno hierarchii i każdy wie, że może mnie bezkarnie upokarzać, a ja nic nie zrobię.

Widzimy w tym obrazie wyraźnie autorytarne rysy. Autorytaryzm, który jest łączy z niskim wykształceniem i cechami intelektualnymi, jest również „ćwiczony” w szkole – nie celowo i w sposób zaplanowany, lecz poprzez specyfikę jej społecznego świata.

Co ciekawe, uczniowie nie tolerują również żadnych przejawów „współpracy ze szkołą”. Nie jest dobrze widziane zdobywanie pozytywnych ocen, posłuszeństwo wobec nauczycieli, płacenie w terminie składek szkolnych czy coś tak banalnego jak przynoszenie kwiatów dla nauczyciela na koniec roku szkolnego. Kiedy jeden z uczniów wykonał taki gest, inni zaczęli się z niego naśmiewać, a w chwilę potem starali się połamać kwiaty.

RELACJA: NAUCZYCIELE – UCZNIOWIE

Nauczyciele w zasadniczej szkole zawodowej nie są żadnym, albo prawie żadnym autorytetem dla uczącej się tam młodzieży. Postrzegani jako funkcjonariusze instytucji są najwyżej tolerowani, ale nie stanowią jakiegoś pozytywnego punktu odniesienia. Uczniowie szanują tylko takich nauczycieli, których się boją. Nie ma tu prawie w ogóle miejsca na podziw dla nauczyciela ze względu na jego szczególne kompetencje (za wyjątkiem sprawnego fizycznie nauczyciela wychowania fizycznego). Względny spokój na lekcji ma tylko taki nauczyciel, który jest postacią charyzmatyczną i który pokazał na pierwszych zajęciach, że nie boi się tych młodych ludzi.

Warto przytoczyć w tym miejscu zwierzenia pewnej młodej nauczycielki, która przyznała, że musiała wbrew sobie stać się strasznie wymagającą i „ostrą” osobą, ponieważ gdy chciała być przyjacielską, nie stanowiła żadnego autorytetu i po prostu nie mogła przeprowadzić lekcji. Uczniowie zaś sami mówili, że jeżeli

ktoś sobie pozwala, to mu się wchodzi na głowę, a jeżeli pokaże, że u niego to nie przejdzie, wówczas podporządkowują się.

Nie ulega wątpliwości, że uczniowie szkół zawodowych są postrzegani przez nauczycieli jako słabsi od uczniów innych typów szkół pod względem możliwości edukacyjnych. Odbija się tutaj to, co wcześniej pisałem o nacisku szkoły na kształcenie zawodowe. Oprócz tego, że nauczanie jest zorganizowane wokół praktycznej nauki zawodu, nauczyciele zdają sobie sprawę, że ci młodzi ludzie nie są w stanie nauczyć się pewnych rzeczy. Stawiają więc tym uczniom bardzo niską poprzeczkę. Nauczyciele, z którymi rozmawiałem, podkreślają z całą mocą, że w tej szkole mają do czynienia ze słabszą młodzieżą niż w liceach. Jest to niejako usprawiedliwienie wobec ewentualnego zarzutu o niski poziom nauczania.

Mamy do czynienia ze specyficznym układem – nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących nie wymagają zbyt wiele od uczniów, nauczyciele zawodu podtrzymują w nich przeświadczenie, że najważniejsze jest nauczenie się praktycznych umiejętności, a szkołę „się jakoś załatwi”. Kierownik warsztatów szkolnych wprost powiedział, że ci uczniowie nie są w stanie nauczyć się pewnych rzeczy w szkole, nie są w stanie wytrzymać na lekcjach. Najważniejsze, żeby nauczyli się zawodu. Interesujące, że absencja na warsztatach jest o wiele mniejsza niż na lekcjach ogólnokształcących.

Podejście nauczycieli do tej młodzieży wyraźnie pokazuje, jakie jest jej miejsce. Mamy tu do czynienia z procesem naznaczania społecznego poprzez szkołę oraz „wéwiczanie” w autorytaryzm również w stosunkach nauczyciel – uczeń. Nauczyciele wierząc, że ci młodzi ludzie nie są w stanie nauczyć się pewnych abstrakcyjnych rzeczy *de facto* prowadzą do sytuacji niemożności nauczania się czegokolwiek. Jest to typowa sytuacja samospełniającego się proroctwa opisywana przez Davida Rosenthala (1991). Pośrednio jest to uzasadnione oporem młodzieży wobec szkoły i nauczycieli. Czy jednak stwierdzenie jednej z nauczycielek – „wasze istnienie nie ma sensu” – pod adresem uczniów nie może prowadzić do wytworzenia u tych młodych ludzi wiary, że tak rzeczywiście jest?

ASPIRACJE EDUKACYJNE I ŻYCIOWE MŁODZIEŻY, CZYLI „CO PO ZAWODÓWCE?”

Podstawowym wskaźnikiem tego, czy szkoła faktycznie czyni z młodzieżą, są jej aspiracje życiowe. Jacy są pod tym względem uczniowie ZSZ? Czy stawiają sobie ambitne cele, czy planują dalsze kształcenie, czy aspirują do zmiany własnej pozycji społecznej, czy też godzą się z faktem zepchnięcia ich na margines?

W 1998 roku uczniowie zasadniczych szkół zawodowych planowali dla siebie pracę w usługach, wymagających średniego wykształcenia (por. Kwieciński 2002). W tym przypadku był to wyraz jej optymizmu życiowego – ci młodzi ludzie aspirowali wówczas do wyższych pozycji niż pozycja dana im przez rodziców. Po trzech latach nadal największym zainteresowaniem uczniów ZSZ cieszy

się praca w usługach⁶. Młodzi ludzie uczący się zawodów robotniczych nie chcą być robotnikami, nie chcą reprodukować pozycji swoich rodziców. Zapytani, jak oceniają przyszłe warunki swego życia w porównaniu z sytuacją ich rodziców, połowa uczniów zawodówek ocenia, że będą mieli lepsze od nich życie. Jeśli chodzi o plany edukacyjne – w większości uczniowie ZSZ decydują się na kontynuację nauki w technikum na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej lub w liceach wieczorowych. I plany te w dużej mierze są realizowane. W szkole, którą badam, 60% absolwentów zasadniczych szkół zawodowych podjęło naukę w trzyletnim technikum⁷. Jest to zgodne z planami edukacyjnymi deklarowanymi na początku nauki w tej szkole. Sugeruje to, że również młodzież z ZSZ wierzy, jak nigdy przedtem, w wartość edukacji. Świadczy to również o optymizmie i aktywności młodych ludzi oraz o tym, że w przyszłości będą chcieli zerwać z reprodukcją marginalnych pozycji społecznych.

Moglibyśmy tu wykrzyknąć optymistycznie – młodzi chcą się uczyć! Wysokie aspiracje edukacyjne (w przypadku młodzieży z zasadniczych szkół zawodowych aspiracje do wykształcenia średniego) mogłyby przeczyć tezie o wykluczeniu społecznym tej młodzieży. Jest to jednak tylko pozorne. Zderzywszy te optymistyczne wskaźniki z realiami postępowania młodych ludzi, traktowania przez nich szkoły i edukacji, zważywszy na mechanizmy funkcjonowania społecznego świata szkoły (opisane wcześniej), musimy jednak stwierdzić, że optymistyczne plany młodzieży mogą się nie spełnić. Ci młodzi ludzie traktują szkołę jako miejsce zsyłki i konieczność. Chodzenie do szkoły to rytuał – *trzeba odsiedzieć swoje na lekcjach i ONI powinni dać mi papier*. Przyzwyczajeni są do takiego sposobu myślenia w szkole zasadniczej, która oddaje pole kształcenia ogólnego. Tymczasem szkoła średnia stawia już wyższe wymagania i opiera się właśnie na wiedzy ogólnej, abstrakcyjnej. Ci, którzy kontynuują naukę w technikum, mogą nie ukończyć tej szkoły ze względu na brak kompetencji. Uczniowie, którzy kończąc szkołę zasadniczą gremialnie szli do technikum spodziewali się, że do końca tej szkoły dotrwa najwyżej jedna trzecia, a do matury podejda jednostki. Ich przewidywania w przeciwieństwie do ich aspiracji zdradzają bardzo małą wiarę we własne możliwości. Działa tu wspomniany wyżej mechanizm naznaczania społecznego przez szkołę. Wytwarza się w nich przeświadczenie, że są gorsi, że nie mają przyszłości.

Zupełnie realną ścieżką kariery życiowej dla tej młodzieży jest ścieżka przestępcza. Wśród badanych przeze mnie młodych ludzi wielu miało problemy z prawem – nie widząc żadnych możliwości świadomie wybierają bycie poza nim. Czasami przybiera to postać niewiarygodnej wprost alternatywy – *albo po szkole zawodowej pójdę do technikum, albo zaciągnę się do mafii*. Przestępczość nie jest w mniemaniu tej młodzieży czymś negatywnym, marginalnym, niechcianym. Jest to równie atrakcyjna i często wyżej ceniona od innych „normalnych” ścieżka kariery życiowej. Można nawet sądzić, że rozbudzone aspiracje nie poparte rzeczy-

⁶ Dane na podstawie badania „Na progu dorosłości – portret młodego pokolenia”.

⁷ Oficjalne dane szkolne.

wistą pracą i zderzone z trudnymi realiami stwarzają warunki do wychodzenia poza usankcjonowane drogi dochodzenia do życiowego sukcesu.

PODSUMOWANIE

System edukacji uczestniczy w „rozlepianiu” rzeczywistości – w procesie kształtowania się odmiennych społecznych światów w różnych segmentach struktury społecznej (patrz: Mikiewicz 2001). Aby znaleźć się w wyższych warstwach społecznych, trzeba umieć współpracować ze szkołą. Ten ma szansę znaleźć się w elitach społecznych, kto potrafi osiągnąć wiedzę prawomocną (według terminologii Bourdieu). Innymi słowy na sukces życiowy i społeczny mają szansę ci, którzy przyjmują na mocy wiary reguły gry podawane przez szkołę, wyznają wartości promowane przez nią. Z takimi uczniami szkoła współpracuje, naznacza ich jako zdolnych i wprowadza do świata wyżyn społecznych (Bourdieu, Passeron 1990).

Oczywiście nie wszyscy mogą wejść w posiadanie wiedzy prawomocnej. Według Bourdieu szkoła jest maszyną reprodukcji społecznej – nie dopuszcza zbyt wielkiej liczby osób z warstw niższych do wyższych. Selekcje szkolne mają charakter społeczny – są selekcją habitusów kształtowanych wcześniej w określonych klasach społecznych. Poszczególne profile szkół ponadpodstawowych zakładają dla siebie różne habitusy. To poprzez kontakt instytucji szkoły z tymi habitusami kształtuje się przyszły społeczny los młodych ludzi. Jaka jest tu rola zasadniczych szkół zawodowych? Jaki model oddziaływania na młodzież się tutaj kształtuje? Na jakie ścieżki życiowe może wprowadzić taka szkoła?

Szkoła zawodowa jest miejscem programowo przygotowującym do podjęcia pracy w zawodach robotniczych. Do takich szkół trafia młodzież wyselekcjonowana negatywnie. Wnosi ze sobą habitus grup społecznie zdominowanych i zmarginalizowanych. W tego typu szkole gromadzi się młodzież robotnicza i wiejska, wykluczona ze względu na brak dostatecznych kompetencji kulturowych (kompetencji uznawanych przez kulturę dominującą). W procesie edukacji w szkole podstawowej uczniowie ci nie zostali wystarczająco skutecznie wprowadzeni w ofertę kultury prawomocnej, nie przyjęli reguł gry proponowanych przez szkołę jako zbyt obcych ich kulturze rodzinnej. Są to ludzie społecznie podobni do siebie – dzieci słabo wykształconych rodziców, biednych, o niskim statusie społecznym. Wynoszą z domu podobne wzory postrzegania świata – skutecznie uniemożliwiające im odnalezienie się w realiach szkolnych. W oparciu o taki wspólny habitus w zasadniczej szkole zawodowej tworzy się uczniowska kultura kontestacji wobec instytucji szkoły oraz kultury, którą ona niesie. Szkoła jest traktowana jako obca, wroga. Młodzież buntuje się wobec obcym jej normom i wartościom.

Zorganizowana wokół kształcenia zawodowego szkoła w obliczu oporu ze strony młodzieży oddaje pole kształcenia ogólnego, przystaje na warunki rytualnego działania tej placówki. Uczniowie poprzez bunt i kontestację nie godzą się na reguły gry oferowane przez szkołę i odrzucają w ten sposób ostatnią szansę

wejścia na ścieżkę wiodącą do pozycji społecznych znajdujących się bliżej centrum dominującego społecznie świata – odrzucają możliwość awansu społecznego. W ten sposób konsekwentnie wykluczają się do grup i warstw zmarginalizowanych – z najniższym wykształceniem, relatywnie małymi zarobkami i możliwościami życiowymi.

Przedstawiony tu został obraz szkoły zawodowej jako dynamicznego układu społecznego. Chciałem przede wszystkim pokazać, że już szkoła sama w sobie (jej program nauczania i organizacja) jest nastawiona na wprowadzanie swych podopiecznych na margines społeczny. Jednocześnie jej formalne cechy w połączeniu z habitusem młodych ludzi uczących się w tego typu szkołach i prywatnym nastawieniem nauczycieli powodują, że szkoła zawodowa staje się znaczącym ogniwem w procesie socjalizacji do marginalności. Trzeba na to zwrócić szczególną uwagę zwłaszcza dziś, kiedy odżywiają dyskusje na temat kształtu szkoły zawodowej (patrz Torńska 2002).

Ton współczesnej dyskusji o „zawodowce” jest jednoznaczny – zasadnicze szkoły zawodowe powinny zniknąć, gdyż są zupełnie nieadekwatnym elementem struktury edukacji. Wspomniane wyżej mechanizmy powodują, że zasadnicza szkoła zawodowa realnie staje się przechowalnią dla ludzi zbędnych, nieprzystosowanych do uczestnictwa w głównym (ogólnokształcącym) nurcie edukacji. Są to ludzie konsekwentnie marginalizowani, dla których nikt już nie planuje przyszłości. Docelowo powinni zniknąć – nie ma dla nich miejsca we współczesnym świecie.

Wydaje się również, że nie ma dla szkolnictwa zawodowego rozsądnej alternatywy. Brak jasnej koncepcji rozwoju gospodarczego i społecznego, brak przejrzystości reguł osiągania sukcesu życiowego i społecznego spowodował, że wielu młodych ludzi wybiera dzisiaj kształcenie ogólnokształcące a potem studia jako sposób na przetrwanie, na nabycie jakichkolwiek kompetencji, aby je „jakoś tam” w niepewnej przyszłości wykorzystać. Coraz mniej młodych ludzi chce się uczyć w szkołach zawodowych. Obecnie w niektórych szkołach zawodowych rozpoczyna naukę tylko jedna klasa pierwsza. Jednocześnie w tych szkołach powstają klasy licealne. Młodzież, która do nich trafia, jeszcze kilka lat temu nie dostałaby się do liceum ze względu na brak odpowiednich kompetencji i zasilaby szeregi szkół zasadniczych. Jest to młodzież bardziej społecznie podobna do portretu uczniów szkoły zasadniczej niż do „tradycyjnego” obrazu licealisty. Czy fakt znalezienia się w liceum zamiast w szkole zawodowej przy podobnym nastawieniu do wartości nauki i sposobu jej zdobywania wystarczy, by zmienić społeczny los uczącej się tu młodzieży?

Za kilka lat większość społeczeństwa polskiego będzie miała średnie wykształcenie i będzie oczekiwała, że „coś jej się od życia należy”. Rodzą się tutaj pytania: Czy rozbudzone aspiracje życiowe poprzez obietnicę, jaką niesie ze sobą liceum a potem studia nie zderza się nagle z trudnymi realiami społecznymi? Już dzisiaj wielu absolwentów szkół wyższych boryka się z trudnościami na rynku pracy i często czują się oszukani. Czy nauka w nowych liceach, liceach środka, oznacza to samo, co nauka w tradycyjnych renomowanych liceach? Na jakie trajektorie

społeczne wprowadzają młodzież licea środka – czy dają im szansę na lepsze życie. Innymi słowy dochodzimy do pytania o fenomen kształcenia ogólnego. Postawienie takiego problemu zmusza nas do analizy tradycyjnego elitarnego liceum i liceum nowego, powstałego na bazie szkoły zawodowej oraz otwiera pole do dalszych badań.

BIBLIOGRAFIA

- Balcerzak-Paradowska, B., *Zagrożenie ubóstwem rodzin wielodzietnych*, w: Golinowska, Stanisława (red.), *Polska bieda II*, Warszawa, 1997: IPiSS, s. 225–264;
- Bednarski, J., *Zróżnicowanie rodzinnych środowisk kulturowych*, Poznań, 1987: UAM;
- Berstein, B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa, 1990: PIW;
- Beskid, L., *Oblicze ubóstwa w Polsce*, w: taż (red.), *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, Warszawa, 1999: IFiS PAN, s. 38–53;
- Bezrobocie rejestrowane w 2001 roku*, Warszawa, 2002: GUS;
- Blumer, H., *Społeczeństwo jako symboliczna interakcja*, w: Mokrzycki E. (red.), *Kryzys i schizma*, Warszawa, 1984: PWN, s. 71–86;
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa, 1990: PWN;
- Bourdieu, P., *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, London, 1994: Routledge.
- Cudak, H., *Szkice z badań nad rodziną*, Kielce, 1995: WSP;
- Domalewski, J., *Szkoła wiejska wobec zadania rekonstrukcji struktury społecznej*, *Przegląd Socjologiczny*, 2001, nr 1, s. 99–122;
- Durkheim, E., *Education: its nature and its role*, w: tenże, *Education and sociology*, Glencoe, Illinois, 1956: The Free Press, s. 61–90;
- Fatyga, B., *Style życia młodzieży w wielkim i małym mieście*, w: taż, Sierosławski, Janusz, *Uczniowie i nauczyciele o stylach życia młodzieży i narkotykach*, Warszawa, 1999: Instytut Spraw Publicznych, s. 29–77;
- Fatyga, B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa, 1999a: ISNS UW;
- Frieske, K., *Marginalność i procesy marginalizacji*, Warszawa, 1999: IPiSS;
- Germani, G., *Marginality*, New Brunswick, New Jersey, 1980: Transaction Books;
- Giroux, H., McLaren, P., *Critical pedagogy. The state and cultural struggle*, New York, 1989: State University of New York Press;
- Janowski, A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa, 1995: WSiP;
- Kotarski, K., *System edukacji narodowej w Polsce*, Toruń – Warszawa, 2000: Wydawnictwo Adam Marszałek;
- Kotlarski, K., *Postawy rodzicielskie a osiągnięcia dziecka w nauce*, *Kultura i Edukacja*, nr 1, 1994, s. 111–120;
- Kowalak, T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa, 1998: Elipsa; Kowalska A., *Młodzież i absolwenci na rynku pracy (przegląd na podstawie bieżących wyników BAEL)*, w: taż (red.), *Losy zawodowe absolwentów w latach 1994–1997*, Warszawa, 1998: GUS, s. 34–51;
- Kwiatkowski, S., *Diagnoza stanu i elementy prognozy w zakresie zmian struktury kształcenia zawodowego w Polsce*, w: Jeruszka, Urszula (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego*, Warszawa, 2000: IPiSS, s. 215–226;
- Kwieciński, Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa, 1990: PWN;

- Kwieciński, Z., *Selekcje społeczne na pierwszym progu rozwidlenia dróg szkolnych i życiowych młodzieży. Badania dynamiczne i porównawcze. Raport z badań w projekcie badawczym KBN kierowanym przez prof. Krystynę Szafraniec*, 2000;
- Kwieciński, Z., *Wykluczanie*, Toruń, 2002: UMK;
- McLaren, P. L., *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*, w: Kwieciński Zbigniew (red.), *Nieobecne dyskursy cz. I*, Toruń, 1991, s. 66–79;
- McLaren, P. L., *Antystruktura oporu*, w: Kwieciński Zbigniew (red.), *Nieobecne dyskursy cz. II*, Toruń, 1992, s. 19–44;
- Meighan, R., *Socjologia edukacji*, Toruń, 1993: UMK;
- Mikiewicz, P., *Czy możliwe jest zmniejszenie dystansu pomiędzy krańcami struktury społecznej. Rola szkoły w rozlepianiu rzeczywistości*, *Kultura i Edukacja*, 2001, nr 1, s. 62–76;
- Mikiewicz, P., *Społeczny świat szkoły – trajektorie marginesu i trajektorie elit*, *Przegląd Socjologiczny*, 2001a, nr 1, s. 41–58;
- Milic-Czeriak, R., *Postawy Psychospołeczne a zróżnicowanie ekonomiczne*, w: Domański, Henryk, Rychard, Andrzej (red.), *Elementy nowego ładu*, Warszawa, 1997: IFiS PAN, s. 243–255;
- Osińska K., Śliwińska A., *Społeczności permanentnego ubóstwa: tożsamość kulturowa oraz percepcja kultury polskiej i stratyfikacji społecznej*, w: Janusz Mucha (red.), *kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, Warszawa, 1999: IS UW, s. 99–117;
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2000/2001*, Warszawa, 2001: GUS;
- Parsons, T., *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa, 1969: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne;
- Parsons, T., *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa, 1972: PWN;
- Rosenthal, R., *O społecznej psychologii samospełniającego się proroctwa. Dalsze dane potwierdzające istnienie efektów pigmaliona i mechanizmów pośredniczących w ich występowaniu*, w: Brzeziński, Jerzy, Siuta, Jerzy (red.), *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*, Poznań, 1991: UAM, s. 341–388;
- Sikorska, J., *Społeczeństwo aspirujące*, w: Beskid, Lidia (red.), *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, Warszawa, 1999: IFiS PAN, s. 91–102;
- Stańko-Krajewska, J., *Rodziny wielkomięjskich robotników*, w: Tyszka, Zbigniew (red.), *Rodziny polskie o różnym statusie społecznym i środowiskowym*, Poznań, 1991: CPBP, s. 43–50;
- Syrak, E., *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie*, Katowice, 1986: UŚ;
- Tarkowska, E., *Świat społeczny biednych a koncepcja kultury ubóstwa*, *Polityka Społeczna*, 1999, nr 11/12, s. 3–6;
- Thomas, W. I., Znanięcki, F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa, 1976: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza;
- Torańska, T., *Sąd nad zawodówką*, *Gazeta Wyborcza*, 2002, 25-26 maja;
- Tropińska, I., *Ubóstwo w Polsce 1993–1996*, w: Golinowska, Stanisława (red.), *Polska bieda II*, Warszawa, 1997: IPiSS, s. 77–110;
- Wabia, J., *Wpływ środowiskowych zagrożeń na funkcjonowanie w szkole uczniów klas młodszych*, w: *Rodzina a rozwój dzieci i młodzieży*, Szczecin, 1995: US, s. 97–114;