

# Beata Borawska

---

## Awans edukacyjny młodzieży wiejskiej w okresie zmiany systemowej (na przykładzie dwóch powiatów województwa podlaskiego)

---

Kultura i Edukacja nr 3, 91-104

---

2005

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.



*Beata Borawska*

## **AWANS EDUKACYJNY MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ W OKRESIE ZMIANY SYSTEMOWEJ (NA PRZYKŁADZIE DWÓCH POWIATÓW WOJEWÓDZTWA PODLASKIEGO)**

---

Dokonujące się w naszym kraju po 1989 roku przemiany – społeczne, ekonomiczne, kulturowe – wpłynęły na wzrost zainteresowania studiami wyższymi. Wiedza i kwalifikacje stały się wartością cenioną przez ogół społeczeństwa. O tym, że obecnie warto jest się kształcić, przekonanych jest 93% badanych przez CBOS<sup>1</sup>. Uzyskanie wyższego wykształcenia nie gwarantuje wprawdzie powodzenia na rynku pracy, ale jest coraz silniej postrzegane jako czynnik zwiększający szanse życiowe jednostki, co zdaniem Daniela Markowskiego „może być sygnałem o wzrastającej roli wykształcenia w zdobywaniu pozycji społecznej”. Potwierdzałyby to również wyniki analiz Henryka Domańskiego<sup>2</sup> oraz badań przeprowadzonych przez CBOS, które wskazują, że jednym z najważniejszych czynników dla osiągnięcia wysokiej pozycji w społeczeństwie jest wykształcenie. Sądzi tak 90% respondentów.

### **1. Dążenia edukacyjne młodzieży wiejskiej**

W okresie przekształceń ustrojowych mamy jednak do czynienia ze swoistym paradoksem. Chodzi o to, że liczba kształcących się osób wciąż rośnie, przy jednoczesnym kurczeniu się udziału młodzieży wiejskiej w systemie kształcenia wyższego. Jest to zjawisko niepokojące, tym bardziej że obserwuje się coraz większe zainteresowanie

---

<sup>1</sup> CBOS, *Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993–2004*, „Serwis Informacyjny” 2004, nr 5, s. 2.

<sup>2</sup> D. Markowski, *Wielkie struktury społeczne. Teoria i realia*, Tyczyn 2000, s. 75; H. Domański, *Wzrost merytokracji i nierówności szans* [w:] *Jak żyją Polacy*, H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard (red.), Warszawa 2000, s. 53.

młodych ludzi ze wsi studiami wyższymi. Zwraca na to uwagę Krystyna Szafraniec, która pisze, iż „młodzież wiejska, podobnie jak ogół polskiej młodzieży, w stopniu dotąd nie spotykanym chce się dalej uczyć, w tym do studiów wyższych aspiruje blisko połowa (48%)”. I jak stwierdza dalej – to dwa razy więcej niż liczba wiejskich licealistów<sup>3</sup>. Zainteresowanie to nie przekłada się jednak na realne szanse osiągnięcia tą drogą awansu społecznego. Dzieje się tak, ponieważ „młodzież wiejska nie należy do beneficjentów nowego ładu i ma nieporównywalnie mniejsze szanse sukcesu”<sup>4</sup>.

Po 1989 roku wzrasta nie tylko poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży wiejskiej, ale również ich poparcie ze strony środowiska rodzinnego.

Tymczasem rozbudzone aspiracje nie znajdują swojego ujścia, gdyż wraz ze zmianą systemu dostęp młodzieży wiejskiej do wykształcenia, zwłaszcza na poziomie wyższym, znacznie pogorszył się. Świadczą o tym statystyki (a właściwie ich brak). W latach 70. na studia wyższe trafiało co 14 dziecko pochodzenia chłopskiego, w latach 80. co 22, a dzisiaj według optymistycznych estymacji co 120, a według pesymistycznych co 140 dziecko pochodzenia chłopskiego dostaje się na studia wyższe<sup>5</sup>. O utrudnionym dostępie młodzieży wiejskiej do edukacji w okresie zmiany systemowej pisze Szafraniec: „mechanizmy selekcji społecznych w oświacie działają w latach dziewięćdziesiątych silniej niż przed rokiem 1989 [...]. Studenci wiejskiego pochodzenia stanowią co najwyżej 10% ogółu studentów, chłopskiego niecałe 5%”<sup>6</sup>.

## 2. Pole problemowe

W niniejszym artykule prezentuję wyniki badań empirycznych do pracy doktorskiej pt. *Kulturowe bariery awansu edukacyjnego młodzieży wiejskiej w Polsce w okresie zmiany systemowej. (Na przykładzie dwóch powiatów województwa podlaskiego)*. Podejmuję próbę odpowiedzi na pytania: Co skłania młodzież wiejską do osiągnięcia awansu edukacyjnego? Dlaczego niektóre jednostki sięgają po ten awans, a inne nie? Co decyduje o tym, że jedni poprzestają na pewnym etapie wykształcenia, a inni, pokonując rozmaite bariery, „pną się do góry”? Co – według ich narracji biograficznych – sprzyja, a co utrudnia podjęcie tego wysiłku, jakie są sposoby pokonywania barier? Jej głównym celem jest kulturowo-biograficzne opisanie zjawiska awansu edukacyjnego w warunkach zmiany systemowej.

---

<sup>3</sup> K. Szafraniec, *Ludzie podstawowy kapitał polskiej wsi* [w:] *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin (red.), Warszawa 2001, s. 126.

<sup>4</sup> K. Szafraniec, *Wartość wykształcenia na wsi fakty, tendencje, konsekwencje* [w:] *Wież i rolnictwo na przełomie wieków*, I. Bukraba-Rylska, A. Rosner (red.), Warszawa 2001, s. 265.

<sup>5</sup> T. Pilch, *Spory o szkołę*, Warszawa 1999, s. 103.

<sup>6</sup> K. Szafraniec, *Polskie residuum systemowe, czyli pytanie o rolę wsi i chłopów w procesach przekształceń ustrojowych*, „Kultura i Społeczeństwo” 2002, nr 4, s. 101–102.

Awans edukacyjny jest jedną z form awansu społecznego<sup>7</sup>. I chociaż różne były drogi awansu społecznego młodzieży wiejskiej w historii naszego kraju (dwudziestolecie międzywojenne, realny socjalizm, transformacja systemowa), to jedna z nich – we wszystkich tych okresach – wiodła poprzez wykształcenie. Awans edukacyjny definiuję jako zdobycie wyższego wykształcenia przez osoby, których rodziców cechuje niski poziom wykształcenia – co najwyżej zasadnicze zawodowe. Oznacza to istotną zmianę położenia w hierarchii społecznej w stosunku do pozycji rodziny pochodzenia. Mówiąc o awansie edukacyjnym młodzieży wiejskiej – po 1989 roku – mam zatem na myśli sytuację znacznego dystansu między poziomem wykształcenia rodziców i ich dzieci. Awans edukacyjny przedstawiałby się inaczej w zależności od okresu historycznego.

W dwudziestolecium międzywojennym awansem mogło być już ukończenie szkoły gimnazjalnej, a w Polsce Ludowej – przynajmniej do lat 60. – ogólnokształcącej szkoły średniej. Nie należy jednak zapominać, że w kolejnych dziesięcioleciach wzrasta ogólny poziom wykształcenia społeczeństwa. I chociaż ciągle jest on niezadowolający, to sytuacja ta narzuca inną definicję awansu.

### 3. Rozwiązania warsztatowe

Badania empiryczne do pracy doktorskiej realizowane były na przełomie 2002/2003 roku przy zastosowaniu techniki pogłębionego wywiadu biograficznego na „próbnie” 58 respondentów. Dobór przypadków był celowy, według określonych kryteriów:

1. Dobrze uczył się w szkole podstawowej i awansował edukacyjnie, oraz druga kategoria – nie awansował edukacyjnie, pomimo że w szkole podstawowej czytnił podobne postępy w nauce, co awansujący;
2. Badany to osoba, której rodzice posiadają niski poziom wykształcenia, co najwyżej zasadnicze zawodowe;
3. Respondent urodził się w 1971 lub w 1979 roku;
4. Miejsce urodzenia i/lub wychowania – wieś, teren obecnego województwa podlaskiego – powiat sokolski i powiat siemiatycki.

Spośród wszystkich 58 badanych 39 osób zaliczyłam do kategorii „awansował edukacyjnie” i 19 do „nie awansował”. W grupie „awansował edukacyjnie” znaleźli się ci, którzy w trakcie przeprowadzania badań byli na studiach (także tych zdających licen-

---

<sup>7</sup> Awans społeczny pojmowany jest obecnie bardzo szeroko. Pojęcie to „zadomowiło się” w języku potocznym. Najogólniej można stwierdzić, iż jest to zmiana pozycji w społecznej stratyfikacji. Łączy się to także z procesem zmiany świadomościowej. Według Józefa Chałasińskiego, który pierwszy wprowadził termin awansu społecznego do polskiej socjologii, „awans jest zawsze zdobyciem miejsca społecznego w ramach jakiejś świadomości zbiorowej. Oznacza on zawsze albo podniesienie się na drabinie społecznej grupy macierzystej, albo przejście z jednej grupy do innej, albo też utworzenie grupy nowej” (J. Chałasiński, *Drogi awansu społecznego robotnika*, Warszawa 1979, s. 18).

cjat) lub je ukończyli. Ci badani, których zaliczyłam do kategorii: „nie awansował edukacyjnie”, poprzestali na szkole podstawowej, zasadniczej szkole zawodowej, średniej, ukończyli dwuletnie studium. Obie te granice – awansował edukacyjnie, nie awansował – są granicami umownymi. W pewnym sensie prawie wszyscy badani awansowali w stosunku do pozycji rodziców, zdobywając wyższy niż oni poziom wykształcenia. Ja jednak stawiam poprzeczkę wyżej. Arbitralnie przyjąłam, że podstawowym kryterium awansu jest wykształcenie wyższe. Jest to zgodne z przyjętą przeze mnie definicją awansu edukacyjnego.

Zebrany materiał został poddany jakościowej analizie treści, „w której wskaźnikiem w procesie wnioskowania dotyczącego danej treści jest występowanie lub niewystępowanie pewnych charakterystycznych treści, a nie treści najczęściej występujących w danym przekazie<sup>8</sup>.

Wybór osób dobrze się uczących, wyróżniających się w szkole podstawowej, a także podział badanych przypadków na dwie kategorie – tych, którzy „awansowali edukacyjnie”, i tych, którzy „nie awansowali” – zaprojektowano tak, aby uzyskać porównawczo wartościowy materiał. Przed przystąpieniem do opracowania zgromadzonych życiorysów spodziewałam się, że uda się przeprowadzić w miarę symetryczną analizę obu wyróżnionych kategorii. Jak się okazało, różnice pomiędzy obiema grupami są – być może ze względu na zbyt małą liczbę uwzględnionych przypadków do badania – dosyć trudno uchwytnie. Przynajmniej część biografii w obu grupach jest do siebie podobna, dlatego też tylko niektóre partie wywiadów można było wyodrębnić do analiz porównawczych, a resztę materiału należało zaprezentować tak, jak on się w naturalny sposób problematyzuje. Należy przypuszczać, że te różnice, które udało się uchwycić, a które rysują się pomiędzy obu kategoriami, sugerują zapowiedź pewnej statystycznej prawidłowości. Należy też przypuszczać, że gdyby posłużono się narzędziem statystycznym, byłaby ona bardziej wyrazista.

#### 4. Drogi edukacyjne młodzieży

Biografie tych, którzy awansowali edukacyjnie, jak również tych, którzy nie awansowali, są do siebie podobne szczególnie w początkowym etapie – do momentu ukończenia szkoły podstawowej. Dalej losy badanych osób zaczynały się coraz bardziej różnicować. Pomimo że osoby poddane badaniu miały podobny start życiowy, były dobrymi uczniami w szkole podstawowej, to jednak ich dzisiejsza rzeczywistość jest zgoła odmienna. Podział na tych, którzy „awansowali edukacyjnie”, oraz na tych, którzy „nie awansowali” ma więc swoje uzasadnienie w ich biografiiach. Można stwierdzić, że jedni wykorzystali swą szansę na awans, drudzy zaś w pewnym sensie „zostali

---

<sup>8</sup> H. Palska, *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2002, s. 39.

w miejscu”. Jak mówi jeden z badanych z kategorii „nie awansował edukacyjnie”, który poprzestał na wykształceniu podstawowym – rocznik 1979 – rolnik: „popatrzysz na swoich kolegów [z klasy – B.B.], no to oni się jeszcze uczą i za bardzo do pracy nie muszą, no zaczynają teraz może. No, a dla mnie to już trzeba było jednak te dziesięć lat zasuwac prawie. No, około dziesięciu już, no prawie normalnie, także no taka różnica jest” (9/10, s. 12).

Nie udało się uchwycić, co takiego specyficznego działo się w rodzinach, co jednym pozwoliło na osiągnięcie powodzenia, a drugich „zatrzymało w miejscu”. Nie wiadomo więc do końca, na ile proces socjalizacji pierwotnej miał w badanych przypadkach wpływ na różnicowanie się ich dalszych losów edukacyjnych. Można przypuszczać, iż tak niewielki kontrast na tym etapie biografii świadczy o tym, że fakt, iż badani z obu kategorii dobrze się uczyli w szkole podstawowej, nie był przypadkiem. W rodzinie przynajmniej części respondentów obu grup istniał jakiś czynnik sprzyjający awansowi. Z całą pewnością stwierdzić można, że w znakomitej większości życiorysów rodziny badanych w jakiś sposób wyróżniały się w sensie pozytywnym z otoczenia społecznego. Tym wyróżnikiem jest „niewidoczny” kapitał kulturowy, a więc pewne zasoby rodzinne, uznawane wartości, które w jakimś sensie są inne niż te, które prezentują inni członkowie społeczności. Z tego względu awansujących z takich „wyróżniających się” rodzin chłopskich – „dzieci-cuda” – wspomniana autorka nazywa pomimo wszystko „dziedzicami”<sup>9</sup>.

W historiach tych z pozoru „przeciętnych”, niczym nie różniących się – w opinii respondentów – rodzin odkrywamy znaczących ich członków, którzy posiadali jakieś szczególne umiejętności, pełnili ważną funkcję społeczną, wykształcili się. Rodzice badanych osób nierzadko mieli jakieś aspiracje kształceniowe w młodości, których nie udało im się spełnić, a które w jakiś sposób próbowali „przekładać” na swe dzieci. Na tej podstawie należy więc przypuszczać, że istnieją pewne kulturowe i biograficzne uwarunkowania sprzyjające badanym w ich awansie. Ale można się także domyślać, że w przypadku osób z kategorii „nie awansował edukacyjnie” są też jakieś – niewidoczne gołym okiem – czynniki utrudniające ten awans.

Pewne niewielkie różnice pomiędzy obu kategoriami zaznaczają się w tradycjach kształceniowych badanych rodzin (w rodzinie miał już miejsce jakiś wcześniejszy epizod edukacyjny). Analiza zgromadzonych życiorysów – zwłaszcza osób z kategorii „awansował edukacyjnie” – przekonuje, iż w rodzinach badanych istniała pewna – mniejsza lub większa – tendencja do kształcenia dzieci. Losy edukacyjne i życiowe rodzeństwa respondentów są zazwyczaj pomyślne. Z kolei w biografiach tych, którzy nie awansowali, widoczna jest czasami odwrotna dążność. Ich rodzeństwo też się nie wykształciło. W historii rodzinnej osób z kategorii „awansował edukacyjnie” częściej niż u tych, którzy nie awansowali, odnajdujemy też innych – niż rodzeństwo – członków rodziny,

---

<sup>9</sup> Ibidem, s. 92.

którzy się wykształcili. Można sądzić, iż ten element biografii jest różny dla obu analizowanych kategorii. Ze względu na brak danych na temat poziomu wykształcenia rodzicielstwa w niektórych wywiadach, trudno jest stwierdzić, na ile różnice te są istotne. Możliwe jest, że w tych z pozoru porównywalnych historiach rodzin tkwią „niewidoczne” niezgodności w systemie wartości i aspiracjach kształceniowych rodziców.

Jakiś wcześniejszy epizod edukacyjny w rodzinie, zaznaczający się w niejednym życiorysie, stanowi o wyjątkowości rodzin badanych na tle społeczności wiejskiej. W badaniach opisywanych przez Elżbietę Tarkowską „aspiracje zdobycia średniego (i wyższego) wykształcenia pojawiają się przede wszystkim w tych rodzinach, w których ktoś już wcześniej ukończył szkołę średnią [...] – i jak pisze dalej – może być to dobrą ilustracją roli czynników kulturowych w dziedziczeniu pozycji społecznych”<sup>10</sup>. Ale wśród awansujących odnajdujemy też takie osoby, w których rodzinach brak jest tradycji kształceniowych. Można więc się zastanawiać, jakie czynniki – w przeciwieństwie do tych, którzy nie awansowali – umożliwiły im osiągnięcie powodzenia. Tarkowska, która w swoim badaniu dotarła do przypadków, gdzie aspiracje edukacyjne rodziców wykraczały „poza edukacyjne doświadczenia i osiągnięcia rodziny”, pisze, że mogą one „być dobrą ilustracją przekonania o ważnej, a może nawet kluczowej roli wykształcenia jako warunku sukcesu życiowego, w tym także materialnego, w naszym przekształcającym się społeczeństwie”<sup>11</sup>. Tym przekonaniem zapewne należałoby tłumaczyć dążenie do awansu osób, w których rodzinach nikt wcześniej się nie wykształcił.

Twierdzenie, że osiągnięcie awansu edukacyjnego jest uwarunkowane procesem socjalizacji pierwotnej, można udowodnić poprzez porównanie losów badanych osób z ich wiejskimi rówieśnikami, o których opowiadali w wywiadzie. Nierzadko inna niż w przypadku respondentów – była w tych rodzinach postawa względem nauki dzieci, odmienne także wyobrażenia o ich przyszłości. W zgromadzonym materiale czytamy, „oni [rówieśnicy – B.B.] nie mają czegoś takiego, jak było w mojej rodzinie, że musisz skończyć to liceum, że nie ma czegoś takiego, że skończysz tę zawodówkę. Musisz skończyć przynajmniej to liceum, musisz mieć maturę. I u mnie był taki cel po prostu. [...] I ja wiedziałam, że ja muszę skończyć szkołę średnią, że muszę skończyć to liceum. [...] A tam czegoś takiego nie było. [...] Tam rodzice im nie kazali iść dalej do szkoły. [...] To było takie: pójdziesz, skończysz, to skończysz (4/4m s. 16); Uważam, że miałem szczęście. Moi rodzice jednak nie pamiętam, żeby kiedyś mówili: nie idź na studia. Albo do siostry, że tak lepiej sobie męża poszukaj. A niektórzy [koledzy – B.B.] mieli coś takiego” (9/5, s. 36). Dzięki innej – bardziej przychylniej – postawie rodziców badanych względem wykształcenia, ścieżki życiowe i edukacyjne zarówno awansujących, jak i tych, którzy nie awansowali, często potoczyły się znacznie lepiej niż ich słabiej uczących się wiejskich kolegów. Z większości życiorysów dowiadujemy się, że

<sup>10</sup> E. Tarkowska, *Z biedy w przyszłość. Drogi i wybory młodych ludzi*, „Więź” 2000, nr 6, s. 103.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 103.



respondenci zdecydowanie dłużej „korzystali z życia”, mieli szersze perspektywy na przyszłość, gdy tymczasem znajomi ze wsi wcześniej musieli podjąć pracę zarobkową i szybciej decydowali się na założenie rodziny. Okres młodości kolegów respondentów został znacznie skrócony. Czytamy, że w czasie, kiedy badani zdobywali wiedzę, ich koledzy „siedzieli w domu, doili krowy, orali ziemię i to wszystko. Czasami wyskakiwali na jakąś dyskotekę (1/2 s. 14), a koleżanki w zasadzie bardzo szybko [...] powychodziły za mąż (9/13 s. 21)”.

Kolejne kryteria doboru przypadków do badania dotyczyły podziału na dwa powiaty (sokolski i siemiatycki) oraz dwa roczniki (1971 i 1979). Ale tu również nie zawsze można było wychwycić jakieś istotne różnice (choć nieco więcej wynika z podziału na roczniki). Zmiana systemowa miała zasadniczy, choć odmienny wpływ na biografie badanych z obu roczników. Młodzi, wykształceni ludzie, którzy urodzili się na przełomie lat 60. i 70., to – jak ich nazywają Agnieszka Niezgodna i Marcin Meller – „okolenie cudownej szansy. Palska z kolei określa ich mianem „dzieci szczęścia”<sup>12</sup>. Można się zastanawiać, czy badani urodzeni w roku 1971 są przedstawicielami tego pokolenia. Jeśli porównamy ich biografie z życiorysami osób z rocznika 1979, to wydaje się, iż po części doświadczenie rocznika 1971 jest wspólne doświadczeniu „pokolenia cudownej szansy”. Mam tu na myśli przede wszystkim kariery zawodowe części badanych, w których tak dużo jest przypadkowości. Można twierdzić, iż respondenci z tego rocznika częściowo wykorzystali szansę na awans zawodowy, jaki stworzyła im nowa rzeczywistość społeczno-gospodarcza. Jeden z rozmówców wykorzystał dobrą koniunkturę, która miała miejsce na początku lat 90. i z powodzeniem zajął się biznesem. Kariera dwojga innych badanych, z których jeden został prokuratorem, a drugi sędzią, również nosi znamiona przypadkowości. Pokoleniu, które reprezentują, łatwiej było dostać się na aplikację. Obecnie te drogi awansu są już zamknięte. Zauważają to również sami badani z rocznika 1971. Wielokrotnie słyszymy więc, że łatwiej im było niż rocznikowi 1979 znaleźć pracę, dojść do czegoś w życiu. Umożliwił im to chłonny na początku lat 90. rynek pracy. Zmiana systemowa w niejednakowym więc stopniu wpływała na doświadczenia biograficzne badanych z obu roczników. Rocznik 1971 podejmował swoje najważniejsze decyzje odnośnie do wyboru drogi edukacyjnej i zawodowej w okresie, kiedy względnie łatwo było osiągnąć coś w życiu, rocznik 1979 zaś w czasie, gdy wybory życiowe były silnie determinowane przez problem bezrobocia. W przypadku rocznika 1979 można więc mówić o konfrontacji z rzeczywistością, która mocniej ogranicza możliwości realizacji planów. Należy też stwierdzić, iż wyborom dróg życiowych tej młodzieży towarzyszy większe poczucie braku szans na osiągnięcie powodzenia poza wsią.

Jeżeli zaś chodzi o podział na powiaty, to należy przypuszczać, że badani z powiatu siemiatyckiego – w porównaniu do tych z powiatu sokolskiego – mieli alternatywną

---

<sup>12</sup> A. Niezgodna, M. Meller, *Rocznik cudownej szansy*, „Polityka” 2002, nr 45, s. 3; H. Palska, op.cit., s. 113.



dla edukacji drogę awansu społecznego – pracę zarobkową w Belgii. Nierzadko decydowały się na nią osoby z kategorii „nie awansował edukacyjnie”, a także ich rówieśnicy, o których respondenci z tego powiatu opowiadają w swoich biografkach. Doświadczeń wyjazdów zarobkowych za granicę praktycznie nie mają osoby, które awansowały edukacyjnie (doświadczenia te czasami dotyczą jedynie kogoś z rodziny). Być może różnice pomiędzy obu kategoriami dotyczą wyboru priorytetów. Jedni woleli poświęcić się długoletniej edukacji, w niej upatrując szansę na lepsze życie w przyszłości, drudzy zaś wybrali „drogę na skróty” – pracę za granicą, która umożliwić miała szybsze zdobycie pieniędzy ułatwiających realizację planów. Pomimo iż powiat siemiatycki jest obszarem, który można zaliczyć do terenów lepiej rozwijających się<sup>13</sup>, dążenia badanych do opuszczenia wsi, w której w ich przekonaniu nie ma perspektyw na przyszłość, były równie silne jak w powiecie sokolskim. Badani z siemiatyckiego, w przeciwieństwie do respondentów z sokolskiego, mają też większy – ze względu na położenie powiatu – wybór, jeśli chodzi o dostępność ośrodków akademickich.

## 5. Motywy aktywności

W tym miejscu należałoby zadać pytanie, co zatem skłania młodzież wiejską do osiągnięcia awansu edukacyjnego? Dlaczego niektóre jednostki sięgają po ten awans, a inne nie? Można stwierdzić, iż tym, co przede wszystkim sprzyja awansowi, są motywacje, czyli „proces inicjowania aktywności zawierający subiektywne uzasadnienie rozpoczęcia działania, jego kontynuowania i jego przerwania”<sup>14</sup>. Takim uzasadnieniem podjętych działań może być chęć wydobycia się ze wsi, zmiana wzoru życiowego rodziny pochodzenia.

Choć badani mieli trudny start do samodzielnego życia i często brakowało im konkretnych pomysłów na to, jak ono mogłoby wyglądać, to jednak byli zdeterminowani do tego, aby odejść ze wsi. Świadomość niskiej pozycji społecznej zajmowanej przez rodziców rodziła w nich chęć odmiany swego losu. Przypadki osób wywodzących się z nizin społecznych, a osiągających stopnie uniwersyteckie, sukces życiowy są znane i opisane w literaturze przedmiotu<sup>15</sup>.

Różnica pomiędzy obu kategoriami wydaje się dotyczyć siły motywacji do opuszczenia wsi. Z całą pewnością była ona większa w przypadku osób awansujących. Jak

---

<sup>13</sup> Powiat siemiatycki jest obszarem, który się rozwija, głównie dzięki wyjazdom zarobkowym miejscowej ludności, zwłaszcza do Belgii. Powiat sokolski jest – w stosunku do siemiatyckiego – powiatem słabiej rozwijającym się. Dla porównania: stopa bezrobocia w powiecie siemiatyckim wynosiła w końcu czerwca 2004 roku 9,0%, w sokolskim 17,5% (źródło – materiały własne Urzędu Statystycznego w Białymstoku).

<sup>14</sup> M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 2001 s. 111.

<sup>15</sup> P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990; Ch. C. Harrington, S. K. Boardman, *Paths to success. Beating the Odds in American Society*, London 1997.

mówi jeden z respondentów z tej grupy: Jeżeli mieszkasz na wsi i widzisz, co się około dzieje, to ty masz już te cechy, to masz już w sobie determinację, chcesz już wyjechać, nie chcesz tak żyć (2/3, s. 7)”. Silna motywacja skłania do uporczywego działania. W intensywności motywacji należałoby więc dopatrywać się powodzenia jednych i niepowodzenia drugich. Jedna z osób z kategorii „awansował edukacyjnie” mówi tak: „Mi to na przeszkodzie nikt nie może stanąć. [...] Ja jak sobie coś zaplanuję, to może trwać dwa razy dłużej, ale i tak dopnę swego” (7/1, s. 11–12). Chęć odejścia ze wsi musiała silnie stymulować badanych do podjęcia edukacji, która jest dzisiaj najpewniejszą drogą do zmiany pozycji społecznej. „Słyszemy jakoś tak samoczynnie [badany uczył się dalej – B.B.], jakiś taki mechanizm naturalny, żeby wyrwać się z tego wszystkiego” (4/5, s. 7). Inny respondent mówi o tym tak: „motywacją do tego [aby podjąć studia wyższe – B.B.] jest jak gdyby chęć ucieczki właśnie ze wsi” (8/2, s. 22).

Jak wynika z wywiadów, wczesna, ciężka praca w gospodarstwie rolnym uświadamiała badanym, że należy zacząć żyć inaczej niż rodzice. Jedna z osób powiada: „praca – to wpływa wszystko na aspiracje, że człowiek chce się uczyć, chce osiągnąć coś więcej niż..., mieć inne życie” (2/4, s. 4). „Tzw. socjalizacja przez pracę – pisze Tarkowska – tak typowa dla tradycyjnej kultury chłopskiej, stanowiąca nadal żywy element kultury i obyczajowości wsi, jest elementem zdecydowanie przeciwnym i przeciwdziałającym aspiracjom edukacyjnym”. Choć nie da się zaprzeczyć, że wczesne włączanie dzieci do prac gospodarskich stwarza bariery w dostępie do edukacji, gdyż praca ogranicza poznawczo i zabiera czas na naukę, ale zgromadzony materiał zdaje się jednak mówić o czymś innym. Zdecydowana większość respondentów twierdzi, iż potrafiła łączyć naukę z pracą. Można sądzić, iż socjalizacja poprzez pracę nie tylko nie przeciwdziałała ich aspiracjom, ale wręcz je wzmacniała, gdyż ciężko pracując, badani uświadamiali sobie, że dzięki nauce mogą odmienić swój los. Należy też przypuszczać, że doświadczenie ciężkiego życia na wsi wzmocniło w respondentach ich odporność na niepowodzenia. Doskonale obrazuje to następująca wypowiedź osoby z kategorii „awansował edukacyjnie”: „Na wsi człowiek doświadcza takich rzeczy, które zostają długo w pamięci, które w zasadzie trwale kształtują charakter i obraz człowieka. Naprawdę, ja mogę w tym momencie powiedzieć o sobie, że ja się nauczyłem takiego..., ja nieraz sam może jeszcze jestem za młody wiekiem, żeby takie rzeczy mówić, ale nieraz aż się prosi powiedzieć takie coś, że z niejednego pieca chleb jadłem, niejedno w życiu widziałem, niejedno w życiu robiłem i wiem, co to jest po prostu ciężkie życie. I mi się wydaje, że jeśliby ktoś zaczął, prawda, swoje życie od środowiska wiejskiego, od wsi..., jakoś temu człowiekowi będzie łatwiej w życiu” (9/15, s. 41).

W pokonywaniu barier pomagały respondentom pewne cechy osobowościowe, takie jak: pracowitość, wytrwałość, odporność psychiczna, łatwość adaptacji do nowych sytuacji, gotowość do zmiany i ryzyka. To, co różnicuje biografie osób z kategorii „awansował edukacyjnie” i „nie awansował” – to właśnie psychiczne uwarunkowania. Jedni respondenci nie zmierzli się (nie potrafili bądź też nie chcieli) z przeszkodami, poddali się, inni podjęli skuteczną – choć często niełatwą – próbę ich pokonania. Ba-

danym z grupy „awansował edukacyjnie” udało się przekroczyć granice własnej kultury, co nie jest łatwe, gdy weźmiemy pod uwagę, że ta kultura „zatrzymuje” w miejscu, sprzyjając raczej powielaniu rodzinnej biografii.

Kluczowymi momentami, które wpływały na losy edukacyjne badanych osób, były przede wszystkim przejścia ze szkoły podstawowej do średniej i ze średniej na studia. Wielu badaczy zwraca uwagę na decydujący wpływ pierwszego progu selekcyjnego (przejścia ze szkoły podstawowej do średniej) na szanse podjęcie studiów wyższych<sup>16</sup>. Znajduje to również odzwierciedlenie w zebranych życiorysach. Pierwszy próg selekcyjny okazuje się dla wielu respondentów wyjątkowo trudny do pokonania. Niepowodzenie na egzaminie wstępnym dla kilku z nich było końcem ich zmagania edukacyjnych. „Największą barierą – jak mówi jedna z badanych osób – jest to chyba dostanie się do wymarzonej szkoły, nie zdam egzaminów, czy tam się nie dostanę. Są tacy ludzie, którzy walczą dalej, może w przyszłym roku, czy może jakąś inną szkołę, może tam się dostanę, a może tam, a niektórzy rezygnują i koniec” (8/3, s. 27). Należy przypuszczać, iż niedostanie się do zaplanowanej szkoły mogło stać się jedną z głównych przyczyn braku awansu niektórych respondentów. Tylko nieliczni spośród tych, którym nie powiodło się na egzaminie wstępnym, dążyli do celu dłuższą drogą edukacyjną (np. zasadnicza szkoła zawodowa – technikum – studia).

Tym, co ostatecznie zdecydowało, że jedni poprzestali na pewnym etapie wykształcenia, a inni „pięli się do góry”, były bariery napotymane na drodze do awansu edukacyjnego. Liczba przeszkód i stopień ich natężenia jest różny w poszczególnych życiorysach. Respondenci radzą sobie z nimi też w odrębny sposób. Bariery, na które napotykają badani, mają charakter: kulturowy, psychologiczny, ekonomiczny, a także przestrzenny, oświatowy i losowy. W wypowiedziach respondentów na temat barier na drodze do awansu edukacyjnego dominują przeszkody ekonomiczne. Wprawdzie czynniki ekonomiczne mogą pogłębić lub uprawdopodobnić niepowodzenia edukacyjne, ale należy twierdzić, że przeszkody te są szczególnie trudne do pokonania, gdy występują wraz z innymi utrudnieniami. „Działanie bariery ekonomicznej byłoby – jak pisze Mikołaj Kozakiewicz – o wiele słabsze, gdyby występowała ona jako przeszkoda jedyna i izolowana. Niestety, przeszkoda w postaci kosztów kształcenia występuje w o wiele szerszym zespole barier, które potęgują ich hamujące działanie”<sup>17</sup>. W analizowanych biografiach bariery te niejednokrotnie udaje się pokonać przy odpowiednim – pozytywnym – nastawieniu względem edukacji. Co może świadczyć o tym, że choć są one ważne, nie decydują w głównej mierze o dostępie do kształcenia. Nie należy zapominać też o barierach systemowych, o których dowiadujemy się pośrednio z wywia-

---

<sup>16</sup> J. Hryniewicz, *Spoleczność ekonomiczne uwarunkowania karier szkolnych młodzieży*, Warszawa 1979, s. 91–92; M. Jarosz, *Nierówności społeczne*, Warszawa 1984, s. 164; J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963, s. 47–48.

<sup>17</sup> M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973, s. 65.

dów. Pozostają one obecnie w ścisłym związku z barierami kulturowymi. Można powiedzieć, iż w okresie zmiany systemowej bariery kulturowe zostały wyostrzone. Zwracał też na to uwagę Kazimierz Bujak, pisząc: „bariery kulturowe działają z jeszcze większą mocą niż dotychczas, bo podbudowane są zróżnicowaniem ekonomicznym”<sup>18</sup>. Bieda i brak kompetencji kulturowych idą ze sobą w parze, są współzależne. Bariery ekonomiczne należałoby zatem rozpatrywać w ścisłym powiązaniu z kulturowymi, ale wydaje się, iż te drugie dominują w omawianym okresie ze względu na wzrost znaczenia kapitału kulturowego wynoszonego z domu rodzinnego.

Poszukując odpowiedzi na pytanie: dlaczego, przy jednoczesnym wzroście aspiracji edukacyjnych, dostęp młodych ludzi ze wsi do wyższych uczelni w okresie zmiany systemowej stał się szczególnie trudny, można powiedzieć, iż dzieje się tak dlatego, ponieważ dawne bariery w dostępie do edukacji uległy pogłębieniu i jednocześnie pojawiły się nowe. Mowa tu zwłaszcza o barierach kulturowych, które – przy szerokim rozumieniu kultury – silniej niż pozostałe stoją na drodze do awansu edukacyjnego. Nie ulega wątpliwości, jak ważną rolę w dostępie do edukacji pełni dzisiaj kapitał kulturowy. Zjawisko komercjalizacji oświaty przyczynia się do tego, że ci, którzy i tak znajdują się w lepszym – niż młodzież wiejska – położeniu społecznym, dodatkowo dzięki specjalistycznym kursom zwiększają swoje kompetencje kulturowe, pogłębiając przepaść dzielącą ich od młodych ludzi ze wsi. Ci ostatni nie dość, że nie wynieśli odpowiedniego kapitału z domu, dodatkowo mają małe szanse na wyrównywanie braków edukacyjnych.

„Młodzież wiejska, która chce osiągnąć sukces – zrealizować ambitne plany życiowe – jak pisze Moniki Kwiecińska-Zdrenka – musi wykazywać się wyższymi kompetencjami niż jej wiejscy rówieśnicy, często zaś większymi zdolnościami niż miejscy koledzy z rodzin inteligentkich; choćby po to, żeby nadrobić niedostatki w dotychczasowym wykształceniu, rozwoju kulturowym i społecznym”<sup>19</sup>. Przy założeniu, że swoje kompetencje kulturowe podnosi jednak głównie młodzież inteligentka, zadanie stojące przed chcącymi awansować młodymi ludźmi ze wsi jest szczególnie trudne.

Jedynym sposobem awansu społecznego w okresie zmiany systemowej staje się awans indywidualny. Jest on związany z „wyjście ze wsi” i aspiracją do wzorów kultury miejskiej. Najpewniejszą drogą tegoż awansu jest – w przekonaniu większości badanych – edukacja. Należy jednak zauważyć, że w drugiej połowie lat 90. okresu transformacji systemowej ten kanał awansu społecznego został zablokowany. Dlatego też można wysnuć twierdzenie, iż skończyła się pewna tradycja odpływu młodzieży ze wsi, tradycja, która w naszym kraju miała przecież miejsce od wielu pokoleń. Z pewnością

---

<sup>18</sup> K. Bujak, *Zagadnienie równości szans oświatowych w świetle przemian edukacji w latach dziewięćdziesiątych*, CD z XI Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego, 2000, s. 102.

<sup>19</sup> M. Kwiecińska-Zdrenka, *Socjalizacja do bezradności: iluzoryczna czy faktyczna cecha środowiska wiejskiego*, „Przegląd Socjologiczny” 2001, t. L/1, s. 95.

jest to ważny problem społeczny, gdyż – jak wynika z analizowanego materiału biograficznego – młodzież o rozbudzonych aspiracjach edukacyjnych nie widzi swojej przyszłości na wsi. W opinii większości osób z kategorii „awansował edukacyjnie” brak jest dla nich miejsca na wsi. W takim myśleniu bardzo silnie ujawnia się stereotypowe, ale znajdujące też potwierdzenie w rzeczywistości, postrzeganie wsi jako miejsca, w którym nie można rozwijać się intelektualnie.

W wypowiedziach respondentów dominuje przekonanie, że wykształcenie jest czymś zbędnym dla osoby chcącej pozostać w rodzinnej miejscowości. Jak mówi jedna z badanych osób: „jeżeli bym chciała zostać na wsi, to podejrzewam, że bym skończyła swoją edukację na szkole podstawowej, ewentualnie na średniej. Wtedy już człowiek wie, czego chce od życia” (2/4 s. 16). Zdobycie wyższego wykształcenia wiąże się niezmiennie na wsi z aspiracją do wzorów pozawiejskich. Świadczy to o trwałości systemu kulturowego środowiska wiejskiego, w którym brak jest miejsca dla ludzi wykształconych. Taki pogląd odnajdujemy również w *Młodym pokoleniu chłopów* Józefa Chałasińskiego. Autor pisał przed laty: „szkoda zdolności dla wsi i dlatego zdolny element ludzki powinien się kształcić wyżej i odejść ze wsi, aby się w niej nie marnować”<sup>20</sup>. Wykształcenie jest ciągle uznawane za element „pańskiej”, a nie „chłopskiej” kultury. „Traktowanie wykształcenia, jako drogi społecznego awansu na pana – pisał Chałasiński – wiąże się, rzecz jasna ściśle z tradycją chłopską, w której kultura i wykształcenie to rzeczy pańskie”<sup>21</sup>. Edukacja jest pojmowana przez zdecydowaną większość badanych osób w sposób instrumentalny. Jest ona traktowana jako droga do lepszego życia. Pragmatyczne podejście do nauki widoczne jest w tej oto wypowiedzi: „Nigdy nie było planów, żebym został na wsi. Zostać na wsi, to ja zawsze mogę, jak to tato mówi, ale na razie jak możesz, to rób wszystko, żeby nie być na tej wsi, i tak robię. [...] Nigdy nie było założenia, że ja będę na wsi. [...] Po to się uczyłem, żeby mieć pracę gdzieś, mieć lżej niż na wsi” (2/3, s. 7). „Na wsi – jak pisze – o wykształceniu myślano w kategoriach instrumentalnych [kształcono dzieci po to, by «poszły w świat», «były kimś»]. Wykształcenie było podstawowym czynnikiem awansu społecznego. Jednocześnie w swych podstawowych funkcjach społecznych i kulturowych było ono czynnikiem odrywającym i wyprowadzającym jednostki bardziej aktywne poza wieś”<sup>22</sup>. Deklaracje badanych, świadczące o tym, że uczą się nie po to, ażeby zostać na wsi, tylko żeby z niej odejść, potwierdzają tezę, iż awans społeczny drogą edukacyjną związany jest najczęściej z dążeniem do opuszczenia macierzystego środowiska.

Akceptacja tej drogi wyjścia poza wieś rośnie ze względu na brak perspektyw życia na wsi, której „lata dziewięćdziesiąte, głównie ze względu na ogólne słabe wyposażenie technologiczne, kulturowe i cywilizacyjne [...] wyznaczyły [...] zrazu rolę klienta

<sup>20</sup> J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. IV, Warszawa 1938, s. 51.

<sup>21</sup> *Ibidem*, t. I, s. 97.

<sup>22</sup> K. Szafraniec, *Wartość wykształcenia na wsi...*, s. 264.

w procesie zmiany<sup>23</sup>. Wieś zaś, w której młodzi ludzie zmuszeni są pozostać lub do której wracają w wyniku niepowodzenia w mieście, nie ma pomysłu na to, co mogłoby się z nią dziać, a widzieć to zarówno po jej kondycji, jak i po tym, co się dzieje z młodzieżą.

## LITERATURA:

- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Bujak K., *Zagadnienie równości szans oświatowych w świetle przemian edukacji w latach dziewięćdziesiątych*, CD z XI Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego, 2000.
- Chałasiński J., *Drogi awansu społecznego robotnika*, Warszawa 1979.
- Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów*, t. I–IV, Warszawa 1938.
- Domański H., *Wzrost merytokracji i nierówności szans [w:] Jak żyją Polacy*, H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard (red.), Warszawa 2000.
- Harrington Ch. C., Boardman S. K., *Paths to success. Beating the Odds in American Society*, London 1997.
- Hryniewicz J., *Spółeczność ekonomiczne uwarunkowania karier szkolnych młodzieży*, Warszawa 1979.
- Jarosz M., *Nierówności społeczne*, Warszawa 1984.
- Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973.
- Kwiecińska-Zdrenka M., *Socjalizacja do bezradności: iluzoryczna czy faktyczna cecha środowiska wiejskiego*, „Przegląd Socjologiczny” 2001, t. L/I.
- Markowski D., *Wielkie struktury społeczne. Teoria i realia*, Tyczyn 2000.
- Niezgoda A., Meller M., *Rocznik cudownej szansy*, „Polityka” 2002, nr 45.
- Pacholski M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 2001.
- Palska H., *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2002.
- Pilch T., *Spory o szkołę*, Warszawa 1999.
- Szafraniec K., *Ludzie podstawowy kapitał polskiej wsi [w:] Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin (red.), Warszawa 2001.
- Szafraniec K., *Polskie residuum systemowe, czyli pytanie o rolę wsi i chłopów w procesach przekształceń ustrojowych*, „Kultura i Społeczeństwo” 2002, nr 4.

---

<sup>23</sup> K. Szafraniec, *Polskie residuum systemowe...*, s. 85.

Szafraniec K., *Wartość wykształcenia na wsi fakty, tendencje, konsekwencje* [w:] *Wieś i rolnictwo na przełomie wieków*, I. Bukraba-Rylska, A. Rosner (red.), Warszawa 2001.

Szczepański J., *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963.

Tarkowska E., *Czy dziedziczenie biedy? Bariery i szansę edukacyjne młodzieży wiejskiej z gminy Kościelec* [w:] *Lata tłuste, lata chude. Spojrzenia na biedę w społecznościach lokalnych*, K. Korzeniewska, E. Tarkowska (red.), Warszawa 2002.

Tarkowska E., *Z biedy w przyszłość. Drogi i wybory młodych ludzi*, „Więź” 2000, nr 6.