

Anna Wójtewicz

Czy prowincjonalne szkoły zdolne są do optymalizacji społecznej wartości dzieci – rozważania nad kondycją szkół wiejskich w kontekście teorii Jamesa S. Colemana

Kultura i Edukacja nr 2-3, 96-109

2006

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.



Anna Wójtewicz

CZY PROWINCJONALNE SZKOŁY ZDOLNE SĄ DO OPTIMALIZACJI SPOŁECZNEJ WARTOŚCI DZIECI – ROZWAŻANIA NAD KONDYCJĄ SZKÓŁ WIEJSKICH W KONTEKŚCIE TEORII JAMESA S. COLEMANA

Jedno z moich najbardziej specyficznych wspomnień z okresu szkoły podstawowej to widok ściany w pracowni języka polskiego, którą zdobył ogromny (a przynajmniej taki mi się wówczas wydawał) napis: „Nie miecz, nie tarcz – bronią języka, lecz – arcydzieła” (C. K. Norwid). Pracowni matematycznej patronował Euklides – „W matematyce nie ma drogi specjalnej dla królów”. Wspominam o tym nie bez ironii, bo szkoła, o której mowa, nie wychowała dotychczas zbyt wielu autorów arcydzieł literackich. Obawiam się, że jeśli chodzi o produkcję matematycznych koronowanych głów, sprawa przedstawia się jeszcze smutniej.

Wycięte z kartonu litery kojarzą mi się dziś z fasadowością działania szkół wiejskich, opisywaną tutaj w kontekście teorii Jamesa S. Colemana. Szkoły, o których mowa, nie są zdolne, przynajmniej w chwili obecnej, do optymalizacji społecznej wartości dzieci, a znalezienie odpowiedzi na pozornie proste pytanie, w jaki sposób wpłynąć na poprawę jakości kształcenia na terenach wiejskich, nastęrcza poważnych trudności badaczom, jak i pracownikom instytucji oświatowych i powiązanych z oświatą. Szkoły na wsi „specjalizują się” w reprodukowaniu statusów społecznych, mimo wysiłków czynionych by temu zapobiegać, by uczynić z nich instytucje stojące na straży ideałów, takich jak równość i sprawiedliwość społeczna. Niepokojące zjawiska, o których mowa w tej pracy, doczekały się statusu niemal powszechnie znanych prawd. Wszyscy mamy wiedzę na temat szkolnej rzeczywistości, jeśli nie w wyniku wykonywania zawodu nauczyciela, to przynajmniej z przysłowiowej „szkolnej ławy”. Nietrudno ulec wrażeniu, że w kwestii wyrównywania szans w dostępie do edukacji nie można mówić o znaczącym postępie. Droga do podnoszenia swojego statusu wydaje się dla młodzieży wiejskiej niewiele łatwiejsza, jeśli nie trudniejsza, niż powiedzmy 20 lat temu. Dlaczego

szkołom wiejskim trudno jest konkurować ze szkołami miejskimi, dlatego „równy start” pozostaje jedynie hasłem wyborczym zmieniających się ekip rządzących?

Wyrównywanie szans w dostępie do wykształcenia jest różnie rozumiane. Po pierwsze, można szukać równej, jednej miary. Przykładem takiej miary jest równość szans czy też równy start, zakładające równy poziom wyjściowy, a potem współzawodnictwo i konkurencyjną walkę. Po drugie, za przesłankę wyjściową można przyjąć i poszukiwać równej (jednej) sytuacji. Chodzi tutaj o równość warunków, w których żyje i wychowuje się młodzież. Można sobie zadać pytanie, jakie warunki z punktu widzenia edukacji należałoby uznać za najważniejsze. Inne podejścia do zagadnienia równości społecznej w oświacie każą nam odróżniać poziom startu dzieci w szkole (chodzi tutaj o społecznie zróżnicowaną gotowość dzieci do podjęcia nauki w klasie I szkoły podstawowej) od warunków kształcenia (czyli wysiłku wkładanego w zdobywanie wykształcenia – wyjazdy do szkoły, wydatki z budżetu domowego) i efektów kształcenia (osiąganie podobnych rezultatów w nauce w przekroju stratyfikacyjnym i środowiskowym). W każdym z tych sposobów rozumienia równości w instytucjach kształcenia chodzi o coś innego. Mówiąc o równym starcie, mamy na myśli podobne warunki wyjściowe we wczesnym dzieciństwie, które stworzą możliwość uczciwej konkurencji. Z kolei równość warunków oznacza utrzymanie podobnej bazy socjalizacyjnej i materialnej przez cały okres nauki szkolnej po to, by o osiągniętych wynikach decydował sam człowiek. Tymczasem, gdy mówimy o efektach kształcenia, interesuje nas jedynie podobieństwo końcowych osiągnięć¹.

Wychowanie czy też, stosując terminologię Colemana, maksymalizację społecznej wartości dzieci można rozpatrywać na kilku płaszczyznach. W tej pracy skupię się na socjologicznych aspektach wychowania, zwracając krąg rozważań do szkół wiejskich, które są rezerwuarem wszystkiego tego, co charakterystyczne dla pierwotnej organizacji społecznej.

Dlaczego na przykładzie młodzieży z terenów wiejskich nie możemy mówić o sprawnym funkcjonowaniu polskiego systemu oświaty? Należy odwołać się do procesu socjalizacji rozpoczynającego się w rodzinie, a następnie kontynuowanego przez inne agendy. W procesie socjalizacji dziecko przyswaja język, podstawowe normy społeczne i uczy się działać w grupie. Krąg społeczny, w którym przebywa dziecko, z czasem się rozszerza, nabywa ono umiejętności pisania, która stwarza możliwość komunikowania się na dystans. Następnie jednostka wkracza na etap, który Coleman określa jako moment wchodzenia w relacje trzeciorzędowe, mając na myśli funkcjonowanie w ramach szeroko pojętych instytucji, co z kolei wymaga rozwinięcia myślenia abstrakcyjnego i przyswojenia symboliki danego społeczeństwa².

¹ Por. R. Borowicz, *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*, Warszawa 1988.

² J. S. Coleman, *Adolescents and the Schools*, New York 1965, s. 88–92.

Socjalizacja jest, zdaniem Colemana, procesem na tyle skomplikowanym, że nadzorowanie jej przebiegu przez jedną agendę socjalizacyjną mogłoby się okazać zadaniem ekstremalnie trudnym. Zakładamy, że poprawnie ukształtowana jednostka będzie w stanie odnaleźć się w sieci skomplikowanych relacji społecznych, będzie potrafiła wykorzystać w praktyce nabytą wiedzę i umiejętności oraz poradzi sobie z zaspokajaniem wszystkich swoich potrzeb. W *Adolescents and the Schools* Coleman dzieli zasadniczą odpowiedzialność za socjalizację między dwie agendy – rodzinę i szkołę³. Zachodzące w rodzinie relacje *face-to-face* oraz oczekiwanie, że dziecko będzie sobie po prostu radziło w najbliższym otoczeniu, zostają przeciwstawione formalnym wymogom szkolnym. Dziecko, zwłaszcza takie, od którego w domu rodzinnym wymagano niewiele ponad to, że będzie w miarę samodzielne, zaradne i posłuszne, musi się nagle zmierzyć z bardzo konkretnymi, formalnymi wymaganiami stawianymi przez nauczycieli i programy szkolne. Coleman stwierdza, że dzieci, które są wystarczająco „dorosłe”, by radzić sobie fizycznie w najbliższym otoczeniu, niekoniecznie bez komplikacji wkraczają w świat instytucji edukacyjnych⁴. Uwaga powyższa nabiera szczególnego znaczenia, jeśli przyjrzymy się socjalizacji rodzinnej i funkcjonowaniu szkół na terenach wiejskich.

Szkoły w rejonach, które można określić jako nieuprzemysłowione, nie są zdolne nawet do optymalizacji społecznej wartości dzieci, nie mówiąc o maksymalnym wykorzystaniu ich potencjału intelektualnego. Jest to tym bardziej niepokojące, że sprawnie działający system wychowawczy stanowi jeden z podstawowych warunków prawidłowego rozwoju społeczeństwa. Jak zauważa Stanisław Kowalski, wychowanie jest jednocześnie przekształcaniem człowieka i otoczenia⁵. Nie cieszy zatem fakt, że procesy wychowawcze zachodzące w rzeczywistości społecznej i w osobowościach jednostek wykazują tak duże zróżnicowanie w zależności od składu społeczno-ekonomicznego uczniów w szkołach.

Przebieg procesu wychowawczego będącego masowym dorastaniem ludzi do zadań, jakie stawia przed nimi społeczeństwo z powodów, które zostaną tutaj wykazane, przebiega inaczej w środowisku miejskim i na wsi. Podążając tym tropem, można stwierdzić, że najmłodsze pokolenie w danym społeczeństwie, w konkretnym okresie historycznym, powinno mieć zapewnione jednakowe warunki rozwoju⁶. Jednak rzeczywistość w znaczący sposób odbiega od stanu idealnego.

Jako remedium na nierówności w dostępie do wykształcenia Coleman proponuje, by zaprojektować placówkę szkolną tak, aby zmaksymalizować społeczną wartość dziecka⁷. Tego typu działania uznaje on za jeden z celów działania racjonalnie skonstruo-

³ Ibidem, s. 92–93.

⁴ Ibidem, s. 93–94.

⁵ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 16.

⁶ Ibidem, s. 15.

⁷ J. S. Coleman, *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1 (128).

wanej organizacji społecznej. Choć te wypowiedzi brzmią niczym echa pozytywizmu, sądzę, że propozycje teoretyczne Colemana z dziedziny socjologii oświaty mogłyby być (po pewnych dostosowaniach, wynikających chociażby z braku uregulowań prawnych) z powodzeniem wykorzystane w walce z wadliwym systemem oświatowym w Polsce.

Tymczasem placówki oświatowe na terenach wiejskich przeczą wszelkim zasadom racjonalnego działania, reprodukując jedynie strukturę społeczną oraz przyczyniając się do dziedziczenia poziomów wykształcenia⁸. I tu rodzi się zadanie dla socjologów, których Coleman określa mianem architektów, którzy zaprojektują instytucje społeczne⁹. Jest to wyjątkowo trudne zadanie i nie jestem przekonana, czy w ogóle wykonalne. Jednak warto się tego zadania podjąć z jednego prostego powodu – bez interwencji z zewnątrz sytuacja w szkolnictwie będzie się tylko pogarszać, a na to żadne społeczeństwo nie powinno sobie pozwalać. Warto zauważyć, że problem nierówności szans edukacyjnych dla ludzi z różnych środowisk to nie tylko polska specyfika. Wyniki raportu opublikowanego w 1966 roku przez zespół Colemana *Equality of Educational Opportunity Survey* zaskoczyły wszystkich, nie wyłączając Colemana. Badacze spodziewali się dostrzec nierówności w poziomie kształcenia między tzw. „białymi” i „czarnymi” szkołami, tymczasem różnice te okazały się nie tak wielkie, jak można by się spodziewać i nie wyjaśniały zupełnie znaczących dysproporcji w osiągnięciach szkolnych między tymi grupami. W toku dalszych analiz udowodniono, że to nie szkoła, ale środowisko rodzinne determinuje późniejsze osiągnięcia szkolne¹⁰.

Sukces edukacyjny i związany z nim awans społeczny w dużej mierze zależą od tego, z jakimi umiejętnościami dziecko trafia do szkoły i jakie wsparcie otrzymuje od rodziców i opiekunów. Warto w tym miejscu wspomnieć o sekwencyjności będącej jedną z podstawowych cech procesu edukacyjnego. Poszczególne etapy, a więc przechodzenie z klasy do klasy, zdobywanie kolejnych umiejętności musi zachodzić w z góry określonym porządku. Przy znacznym nagromadzeniu obowiązków szkolnych, trudno jest oczekiwać, by dziecko nadrobiło braki powstałe na wcześniejszych etapach socjalizacji, nie nadrobi ich również, jeśli rodzice nie będą przywiązywali wagi do jego edukacji. Po raz kolejny znajduje potwierdzenie teza, że różnice wynikające z pochodzenia rodzinnego w znaczący sposób determinują osiągnięcia szkolne dzieci. Choć funkcjonowanie szkół często pozostawia wiele do życzenia, nie są one w stanie przewyciężyć wagi czynników pozaszkolnych, takich jak np. ubóstwo wpływające niekorzystnie na zdolności werbalne i niewerbalne dzieci rozpoczynających naukę w szkole¹¹.

⁸ M. Misztal, *Spoleczno-psychologiczne aspekty reprodukcji struktury edukacyjnej w Polsce*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 2 (93).

⁹ J. S. Coleman, *Racjonalna rekonstrukcja...*, s. 27.

¹⁰ G. J. Fitzberg, *Schools can't do it alone: A broader conception of equality of educational opportunity*, 2003, dostępne na: www.newhorizon.org.

¹¹ Por. E. Goldsmith, *Education – what for?*, 2006, dostępne na: www.edwardgoldsmith.com.

Podobne tezy, choć wypowiedziane w bardziej pesymistycznym tonie, znajdujemy u Pierre'a Bourdieu, który w *Reprodukcji* opisuje mechanizmy selekcyjnego działania systemów oświatowych, wykorzystując pojęcie habitusu. Bourdieu nazywa habitus społecznie ustanowioną naturą. Jego zdaniem, reguły gry społecznej mają taką siłę oddziaływania, że nie są postrzegane jako czynnik działający z zewnątrz. Realizacja postaw i wartości odbywa się bezrefleksyjnie, jednak Bourdieu podkreśla, że wartości składające się na habitus mają swoje źródło w kulturze, a ich quasi-instynktywizacja to kwestia głębokiej internalizacji¹².

Bourdieu, tak samo jak Coleman, zwraca uwagę na etap wychowawczy stanowiący początek wpajania kultury – socjalizację dokonującą się w rodzinie. Doniosłość socjalizacji pierwotnej polega na tym, że wówczas kształtuje się u jednostki podstawowy habitus. Jest to, zdaniem Bourdieu, habitus nie podlegający modyfikacjom na dalszych etapach życia, w tym również w procesie edukacji¹³. Powyższe stwierdzenie ma znaczenia dla niniejszych rozważań szczególnie w powiązaniu z kolejną tezą Bourdieu mówiącą o tym, że przynależność do klasy pochodzenia (miejsce zamieszkania, kapitał kulturowy, lingwistyczny i warunki życia) w znaczący, choć nie rozstrzygający, sposób wpływa na kariery szkolne i życiowe młodzieży¹⁴.

Istotą problemu polegającego na niezdolności szkół wiejskich do optymalizacji społecznej wartości dzieci są, oprócz cech przynależnych instytucjom szkolnym, także kwestie związane z socjalizacją pierwotną i braki w zapleczu kulturowym. Sytuacja dla funkcjonowania systemu wychowawczego jest wprost przeciwna wobec tej, jaka panuje w środowisku wielkomiejskim. W rejonach rolniczych zachowana jest więź wspólnotowa, poza tym ograniczony jest dostęp do dóbr kultury, środków konsumpcji i instytucji¹⁵.

Więś pozostaje wyraźnie w tyle w procesie upadku instytucji pierwotnych i zastępowania ich organizacjami skonstruowanymi. Tutaj wciąż ludzie, a nie stanowiska i urzędy stanowią elementy struktury. Pierwotna organizacja społeczna (a za taką uznaje typowe środowisko wiejskie) opiera się także na prawach zwyczajowych, statusie, reputacji czy sile moralnej¹⁶.

Wobec takiego sprawowania kontroli społecznej, trudno oczekiwać, aby szkoły działały racjonalnie i realizowały w pełni swoje zadania. Nie sposób nie zgodzić się z Colemanem, że w społeczności wiejskiej trudno jest operować pozytywnymi bodź-

¹² A. Kłoskowska, *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego* [w:] P. Bourdieu i J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 10–17.

¹³ Ibidem, s. 21.

¹⁴ P. Bourdieu i J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 131, zob. też A. Kłoskowska, op.cit., s. 18.

¹⁵ S. Kowalski, op.cit., s. 514.

¹⁶ J. S. Coleman, *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa...*, s. 19.

cam i negatywnymi sankcjami. Kontrolę społeczną utrudnia także autonomiczność wszystkich relacji¹⁷.

Na wsi koegzystują przepisy narzucone przez organizację społeczną i nieformalne prawa, które są bardzo mocno zakorzenione w świadomości mieszkańców. Kolejnym powodem, dla którego szkoły te nie spełniają swoich podstawowych zadań, jest wyczerpanie kapitału kulturowego, bez którego, jak twierdzi Coleman¹⁸, ta pierwotna organizacja społeczna nie jest w stanie sprawować kontroli. Z jednej strony mamy na wsi do czynienia z tradycyjnymi strukturami, które bronią się przed upadkiem, z drugiej zaś przemiany technologiczne i wzrastająca ludzka mobilność powodują, że wieś to obszar wyczerpany, nie posiadający potencjału do zmiany.

Zdaniem Colemana, społeczeństwa przyszłości będą miały charakter racjonalny, skonstruowany¹⁹. Tymczasem zamknięte społeczności wiejskie wciąż pozostają nieegalitarne. Kładzie się nacisk na ochronę interesów starszego pokolenia. Szkoły podporządkowane takim realiom nie zapewniają młodzieży wiejskiej możliwości rozwoju, które stałyby się podstawą do konkurencyjności o najwyższe statusy z uczniami szkół w miastach. Winy za istnienie dysproporcji w polskiej szkole nie należy doszukiwać się wyłącznie w działaniach tej instytucji. Decydujące znaczenie w tej kwestii ma specyfika wiejskiego środowiska socjalizacyjnego. Z wyżej wymienionych powodów wybór tożsamości czy też pozbycie się tożsamości będącej wynikiem przypisania jest w środowisku wiejskim niezwykle trudny, choć nie niemożliwe. Szkoły wiejskie są raczej miejscem reprodukcji struktury społecznej niż polem racjonalnych transakcji komercyjnych²⁰, mających na celu uczynienie jednostek maksymalnie użytecznymi dla systemu społecznego.

Odpowiedzialność za niski poziom nauczania w szkołach wiejskich tylko częściowo spada na same szkoły. Bardzo istotną rolę w procesie dziedziczenia poziomów wykształcenia odgrywają wartości i postawy rodziców, którzy kształtują u swoich dzieci podobne systemy postaw. Generowane przez otoczenie systemy mogą być funkcjonalne bądź dysfunkcjonalne dla kariery edukacyjnej jednostki. Jak pisze Maria Misztal, dziedziczenie niższych poziomów wykształcenia odbywa się między innymi przez przekazywanie systemów wartości, w których eksponowane miejsce zajmują dochody. Chodzi tutaj przede wszystkim o przekonanie o nieopłacalności zdobywania wykształcenia. Powszechny jest pogląd, że ludzie osiągają wysokie pozycje w społeczeństwie jedynie dzięki szczęściu, znajomościom i przypadkowi. Do specyfiki środowiska wiejskiego należy jeszcze dodać wysokie koszty psychiczne, jakie musi ponieść jednostka dążąca do zdobycia wyższego poziomu wykształcenia²¹.

¹⁷ Ibidem, s. 20.

¹⁸ Ibidem, s. 20.

¹⁹ Ibidem, s. 21.

²⁰ B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000, s. 150.

²¹ M. Misztal, *Społeczno-psychologiczne aspekty...*, s. 104–105.

Coleman uważa, że wychowanie dziecka tak, aby stanowiło wartość dla społeczeństwa, to zadanie o wiele bardziej złożone niż tradycyjnie realizowane cele szkoły. Z całą pewnością nie można więc powiedzieć, że szkoła wiejska dostarcza społeczeństwu zoptymalizowany „produkt”. Zadaniem szkoły jest nie tylko realizacja treści zawartych w programach nauczania, ale także wyszkolenie w dziecku umiejętności potrzebnych do bycia dorosłym we współczesnym świecie²². Tymczasem „szkoły stały się biurokratycznymi instytucjami gmin i w ogóle nie spełniają swoich funkcji wychowawczych w odniesieniu do dzieci, które pochodzą z zaniedbanych środowisk rodzinnych czy też nie mają rodziców. Także nauczyciele stali się profesjonalistami o ograniczonych czasowo i przestrzennie relacjach z dziećmi. Upadek tradycyjnej rodziny nie może być już rekompensowany przez rozwijanie instytucji oświatowych”²³.

Gdyby sytuacja na polskiej wsi była taka, o jakiej mówi Coleman, tzn. gdyby naturalna organizacja społeczna była zdolna odrodzić się w organizacji skonstruowanej – szkoły prowincjonalne lepiej by sobie radziły z optymalizacją dzieci. Jednak na terenach wiejskich wpływ kontekstu społecznego na edukację jest bardzo silny. Kapitał pierwotnej organizacji społecznej uległ erozji, a nowego brak i tak naprawę nikomu nie zależy, by nowy kapitał powstał. Na wsi za nosicieli i propagatorów kapitału kulturowego uchodzą nauczyciele. Jednak każdy, kto przeszedł początki swojej edukacji w szkole wiejskiej, z łatwością zakwestionuje ten pogląd. Nauczyciele w wielu przypadkach są ostoją konserwatyizmu, zdarza się, że są pierwszymi osobami, które stawiają opór wszelkiej racjonalizacji i zmianie w podejściu do nauczania. Zbigniew Kwieciński w pracy *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym* stwierdza, że szkoły prowincjonalne nie funkcjonują w oparciu o zorganizowane działania zespołowe, ale są sumą oddzielnie działających jednostek. Jedyną siłą, która organizuje wysiłek zawodowy nauczycieli, jest program nauczania²⁴. Warto się tutaj powołać na głoszoną przez Coleman ideę kapitału społecznego, zgodnie z którą opłaca się inwestować edukacyjnie, bo pozwala to jednostkom na zdobywanie nowych kompetencji, które to kompetencje mogą być wykorzystane do reorganizacji środowiska lokalnego²⁵. Jednak w znanych mi środowiskach lokalnych trudno dostrzec jakiegokolwiek dążenia i wysiłki mające na celu wsparcie struktur rodzinnych w wysiłkach na rzecz optymalizacji społecznej wartości dzieci.

Należy zatem postawić sobie pytanie, w jaki sposób szkoły wiejskie mają wychowywać, doskonalić i maksymalizować wartość młodych ludzi dla społeczeństwa, skoro osoby, którym te zadania powierzamy, są sfrustrowane i niechętnie wykonują swoją pracę. Opisywane przez Kwiecińskiego kariery nauczycielskie przeczą wyobrażeniom,

²² J. S. Coleman, *Racjonalna rekonstrukcja...*, s. 23.

²³ B. Śliwerski, *Szkoła, środowisko rodzinne i lokalne*, „Nowe w Szkole” 2003, nr 1 (57) za J. S. Coleman, *The Asymmetric Society*, Syracuse 1982, s. 209.

²⁴ Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym*, Warszawa 1972, s. 161.

²⁵ B. Śliwerski, *Szkoła, środowisko rodzinne...*

że do tego zawodu trafiają ludzie z tzw. pasją i powołaniem. Dużo częściej zdarza się, że droga do zawodu nauczyciela na wsi oparta jest, jak to określa Kwieciński, na negatywnej selekcji. Nawiązując do teorii Colemana, nie jestem w stanie wyobrazić sobie, że tak źle funkcjonujące instytucje przejęłyby kontrolę nad całością procesu wychowawczego. Oddając dzieci za ledwie na kilka godzin dziennie pod opiekę ludzi o zmniejszonym poczuciu odpowiedzialności, nie czytających czasopism metodycznych, których postawy zawodowe pozostawiają wiele do życzenia, nie powinniśmy się spodziewać dobrych efektów takiej edukacji²⁶. Funkcja wychowawcza szkoły wiejskiej to po prostu fikcja. Patrząc na efekty ich pracy, nie możemy mówić o jednolitości systemu edukacji, czyli o sytuacji, kiedy wszystkie szkoły danego szczebla, niezależnie od tego, w jakim środowisku pracują, osiągają względnie wyrównane i wysokie efekty nauczania²⁷.

Tłumaczenie niskiego poziomu nauczania szkół na wsi specyfiką środowiska nie rozwiązuje problemu dysfunkcjonalności szkół. Literatura socjologiczna obfituje w prace opisujące i diagnozujące sytuację szkolnictwa na wsi²⁸. Brak natomiast pomysłu, co robić dalej, jak zapanować nad bezwładem takiej szkoły, by stała się ona instytucją zdolną do szybkiej zmiany, racjonalną, zdolną dać społeczeństwu doskonale lub przynajmniej dobrze ukształtowane jednostki. Tymczasem szkoła wiejska jest zdolna, co najwyżej, do reprodukcji statusów społecznych i ma nikłą zdolność do zapewnienia zdolnej jednostce awansu społecznego. Najlepiej o tym świadczą opisane przez Grażynę Krzymieniewską postawy inteligencji wiejskiej. Autorka w tytule swojego tekstu pyta wprost: *Tożsamość inteligencji wiejskiej – medium jakiej racjonalności?* I w ten sposób znów powracamy do wątku nauczycielskiego. Inteligencja wiejska to kategoria społeczna, która powinna się przyczynić do ukształtowania nowego rodzaju struktury społecznej – struktury, którą można by opisać w kategoriach organizacji celowo skonstruowanej. Jednak Krzymieniewska ukazuje, że inteligencja wiejska jest grupą, która odróżnia się wyraźnie od inteligencji miejskiej, mimo że kształtowała się w tym samym okresie historycznym. Autorka określa inteligencję wiejską jako zbiór osób posiadających wyższe wykształcenie i związanych z wsią przez miejsce zamieszkania i pracę zawodową. Inteligencja na wsi to w przeważającej części osoby, które ukończyły studia pedagogiczne. Krzymieniewska prezentuje typologię osobowości takiego inteligenta, z której wynika, że największą grupę stanowią tzw. outsiderzy. Są to osoby wycofane, które nie chcą się angażować w rozwiązywanie problemów czy konfliktów w lokalnym środowisku. Osobnicy ci pozostają poza sferą aktywności społecznej. Można ich określić mianem obserwatorów, których zainteresowania ograniczają się jedynie do zaspokajania prywatnych potrzeb. Zdaniem Krzymieniewskiej, takie postawy inteligencji (podkreślałam raz jeszcze – głównie nauczyciele) są wynikiem konfrontacji wyobrażeń,

²⁶ Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej...*, s. 165–170.

²⁷ *Ibidem*, s. 11–12.

²⁸ Por. J. Domalewski i P. Mikiewicz, *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Toruń–Warszawa 2004.

jakie mieli o swoim życiu, z rzeczywistością, która dalece odbiega od tych wyobrażeń. Wynik konfrontacji jest negatywny, a jego skutkami są rozczarowania i niezadowolenie z pracy zawodowej. Inteligenci często mówią o braku efektów własnej pracy oraz złych warunkach instytucji, w których pracują. Skutek tych zjawisk jest taki, że inteligenci (a więc osoby, które mogłyby skupić uwagę na planowaniu i ulepszaniu systemu edukacyjnego na wsi – predysponuje je do tego formalne wykształcenie oraz znajomość środowiska) pozostają poza wszelkimi strukturami²⁹.

Chociaż inteligencja wiejska to osoby, które posiadają kompetencje uprawniające je do podjęcia prób zapanowania nad chaosem w szkolnictwie, grupa ta wydaje się niezainteresowana podjęciem starań zmierzających do racjonalizacji systemu edukacji. Inteligenci pozostają bierni, na wsi są jedynie „lokatorami” i taka rola najwyraźniej bardzo im odpowiada. Fakt, że pozostali mieszkańcy wsi tkwią w resztkach pierwotnej organizacji społecznej, sprawia, że trudno im wyobrazić ich sobie w roli racjonalizatorów i reorganizatorów.

W takiej sytuacji bardzo trafnym rozwiązaniem wydaje się pomysł Colemana, by w takie miejsca wkroczyli socjologowie – architekci społeczni, którzy po dokonaniu chłodnego oglądu sytuacji będą wprowadzać kolejne racjonalizacje. Być może udałoby się im przekonać rodziców do zwrócenia większej uwagi na edukację dzieci. Może perspektywa gratyfikacji finansowych za maksymalizację społecznej wartości dziecka bardziej niż inne argumenty przekonałaby rodziców do zabiegania o kształcenie młodych ludzi. Coleman sugeruje, by wysokość opłat dla opiekunów uzależnić od tego, jakich trudności wychowawczych spodziewamy się w odniesieniu do konkretnego dziecka³⁰. Wprawdzie autor *Equality of Social Opportunity* mówi o premiach dla opiekunów i rodziców zastępczych, ale wspomina też o zastosowaniu tych samych zasad wobec rodziców biologicznych. Rząd mógłby zatem wspierać finansowo rodziny wiejskie, które chcąc wykształcić zdolne dziecko (dla potrzeb społeczeństwa), muszą ponosić wysokie koszty. Brak tego typu rozwiązań prowadzi do sytuacji takich, że dzieci, które mogłyby dojść do wysokiej pozycji społeczno-ekonomicznej, zdobywają wykształcenie poniżej własnych możliwości. Jeśli rząd nie dba o jednostkę w okresie kształtowania się jej wartości dla społeczeństwa i nie zabiega o to, by ta wartość była jak najwyższa, w późniejszym czasie będzie zmuszony do opiekowania się tą jednostką i zapewnienia jej świadczeń socjalnych. Gdyby ten model udało się zrealizować, oznaczałoby to przeniesienie przynajmniej części odpowiedzialności za edukację dzieci z rodziców na odpowiednie, sprawnie funkcjonujące instytucje. Takie podejście państwa pozwoliłoby mieszkańcom wsi na spojrzenie na edukację dzieci nie tylko przez pryzmat ogromnych kosztów i wyrzeczeń, jakie w tej chwili muszą ponosić, jeśli myślą

²⁹ R. Borowicz, K. Szafraniec i G. Krzymieniewska, *Młodzi dorośli. Paradoksy socjalizacji i rozwoju*, Warszawa 1991, s. 126–133.

³⁰ J. S. Coleman, *Racjonalna rekonstrukcja...*, s. 25.

realnie o umożliwieniu dzieciom zdobycia wykształcenia adekwatnego do ich kompetencji intelektualnych.

Doświadczenia z wdrażaniem reformy systemu oświaty, którą zaczęto realizować w Polsce w 1999 roku, pokazały, że nie jest to zadanie, które można wykonać w kilka miesięcy. Poza oczywistą koniecznością dostosowania systemu nauczania do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa postawiono sobie za cel wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży ze środowisk społecznie upośledzonych i zapobieganie tzw. wykluczeniu³¹. Rzeczywiste skutki reformy okazały się dalekie od oczekiwań i to nie tylko w kwestii wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej. Z badań nad efektami reformy przeprowadzonych w 2003 roku przez zespół Jarosława Domalewskiego i Piotra Mikiewicza wynika, że status społeczny rodziny pochodzenia oraz kapitał kulturowy rodzinnego środowiska socjalizacyjnego wpływają na osiągnięcia edukacyjne młodzieży. Czy jest to efekt, czy może raczej brak oczekiwanego efektu funkcjonowania gimnazjum – tego toruńskim badaczom nie udało się jednoznacznie ustalić, głównie ze względu na krótki czas, jaki upłynął między wprowadzeniem reformy a badaniem³².

Dane zaprezentowane w opracowaniu Domalewskiego i Mikiewicza stawiają pod znakiem zapytania nie tyle zasadność przeprowadzenia reformy, co raczej sposób, w jaki tego dokonano. Kompleksowa, kosztowna reforma nie zmieniła w sposób zasadniczy sytuacji młodzieży wiejskiej. Wiara w to, że wprowadzenie zmian w funkcjonowaniu systemu edukacji wyeliminuje problem młodzieży z tych środowisk byłaby przejawem wyjątkowej krótkowzroczności zarówno autorów reformy, jak i badaczy. To nie szkoła wiejska jako taka stanowi główny problem, ale wspierające się na nieistniejącym kapitale kulturowym środowisko, w którym ta szkoła zmuszona jest funkcjonować. Zaplecze kulturowe (kapitał kulturowy) wyniesiony ze środowisk rodzinnych często utrudnia przyswajanie wiedzy szkolnej. Mikołaj Kozakiewicz definiuje zaplecze kulturowe jako „nabytą w środowisku wiedzę i świadomość istnienia różnych dóbr kultury, obycie z dobrami kultury materialnej i niematerialnej, ponadto nawyk i umiejętność korzystania z nich, dostęp do nich, a w wyniku – rozwój kultury werbalnej wyrażający się większym zasobem językowym, opanowaniem już w wieku przedszkolnym poprawnej, literackiej polszczyzny, a nieraz wręcz umiejętności pisania i czytania”³³.

Nierówności w środowisku w sposób naturalny rodzą nierówności w zapleczu kulturowym. Priorytetem powinno być zatem zrównanie poziomu kulturowego miasta i wsi przez umożliwienie dzieciom wiejskim częstego kontaktu z instytucjami kulturalnymi. Chodzi o to, by szkoły wypracowały umiejętność ograniczenia do minimum negatywnego wpływu wiejskiego środowiska społeczno-ekonomicznego, by potrafiły nadbudować kapitał kulturowy dziecka w takim stopniu, aby mogło ono dobrze sobie radzić na wyższych szczeblach edukacji. Pytanie, jak tego dokonać?

³¹ J. Domalewski i P. Mikiewicz, op.cit., s. 23.

³² Ibidem, s. 37.

³³ M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973, s. 191.

Dotychczas, równość w kształceniu dzieci stanowiła układ odniesienia przede wszystkim dla badaczy. Kwestia braku egalitaryzmu w oświacie jest systematycznie poruszana przez badaczy tzw. zespołu toruńskiego³⁴. W pracy *Równość i sprawiedliwość społeczna* Ryszard Borowicz wyraża pogląd, z którym nie sposób się nie zgodzić: „Szkoła powołana do korygowania nierówności wynikających z pochodzenia społecznego okazuje się niezdolna do odegrania roli, jaką jej przeznaczono. Społeczeństwo przemysłowe nie tylko nie potrafi znieść nierówności tego typu, ale nie potrafi nawet zaproponować sensownych rozwiązań w tym zakresie”³⁵.

Przynajmniej w założeniu, zasada egalitaryzmu w kształceniu powinna się odnosić przede wszystkim do szkół podstawowych i gimnazjów. Praktyka społeczna pokazuje, że rozwiązania zastosowane w polskim systemie oświatowym nie zapewniają równości na najniższym poziomie edukacji. Specyfika czynników społeczno-ekonomicznych i demograficznych oraz brak wzmocnienia zasady egalitaryzmu oświatowego polityką państwa (np. w postaci dotacji dla rodziców za tzw. prawidłowe wychowanie dzieci) powoduje, że tego typu rozwiązania edukacyjne natrafiają na wsi na liczne przeszkody. Kłopoty te spowodowane są głównie takim faktem, że edukację rozpatrywaną na poziomie założeniowym cechuje brak zróżnicowania na linii wieś–miasto³⁶. Doprowadza to do takich sytuacji, że rodziny wiejskie, które chcą kształcić dzieci, są zmuszone do podejmowania tzw. zabiegów wyrównawczych, rozumianych jako kursy przygotowawcze i korepetycje³⁷. Płacąc za dodatkowe zajęcia, rodzice są w stanie przynajmniej częściowo zniwelować niezdolność szkoły do optymalizacji dziecka.

Andrzej Kaleta mówi o tym, że na wsi brakuje ludzi, którzy mogliby być nosicielami nowych wartości społecznych przy jednoczesnym niedostatku instytucji, które realizowałyby aspiracje młodych mieszkańców wsi. Autor pracy *Młodzież w perspektywie społeczeństwa przemysłowego* bardzo trafnie określa ten typ zjawisk mianem wyjałowienia przestrzeni społecznej³⁸. Pojęcie jałowienia przestrzeni społecznej można powiązać ze stosowanym przez Colemana w odniesieniu do pierwotnej organizacji społecznej określeniem „erozja kapitału kulturowego”. Z kolei Krystyna Szafraniec określa środowisko wiejskie jako kulturowe pogranicze, gdzie ścierają się dwa nierówne socjalizacyjnie układy społeczne (autorka opisuje wieś w pobliżu wielkiego miasta). Młodzież będąca efektem socjalizacji pogranicznej ma poczucie wyobcowania społeczno-kulturowego, ponadto czuje się zagrożona w systemie społecznym. Tego typu wpływy środowiska socjalizacyjnego autorka określa jako niszczące, gdyż prowadzą one do apatii i pesymizmu życiowego³⁹.

³⁴ R. Borowicz, op.cit., s. 10.

³⁵ Ibidem, s. 22.

³⁶ Ibidem, s. 110.

³⁷ Ibidem, s. 79.

³⁸ A. Kaleta, *Młodzież w perspektywie społeczeństwa przemysłowego. Studia z socjologii wychowania*, Toruń 1993, s. 50–67.

³⁹ R. Borowicz, K. Szafraniec i G. Krzymieniewska, op.cit., s. 56–64.

Powinniśmy zabiegać o to, aby zburzyć trwałość efektów socjalizacji wiejskiej poprzez skuteczniejszą edukację na poziomie podstawowym tak, aby decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości były rzeczywiście wyborem, a nie koniecznością narzuconą przez pozbawione tożsamości otoczenie. Czy zatem wyrównania szans edukacyjnych młodzieży ze środowisk zubożałych kulturowo poprzez wykorzystanie rozwiązań proponowanych przez Colemana przyniosłoby lepsze efekty niż dotychczasowe reformy systemu edukacji? Nie wiem. Proponowane przez Colemana racjonalizacje to z całą pewnością przedsięwzięcia trudne do zrealizowania, wymagające przygotowania logistycznego, środków finansowych i sprawnej współpracy specjalistów z różnych dziedzin.

Coleman proponuje wiele ciekawych, choć trudnych do wprowadzania rozwiązań, jak choćby pomysł z wprowadzaniem opłat (rekompensat) dla rodziców czy też prawnych opiekunów za prawidłowe (czyli w pełni wykorzystujące potencjał intelektualny) wychowanie dzieci. Jednak wprowadzenie tego typu rozwiązania, np. bez wcześniejszych regulacji prawnych i systemu kontroli, mogłoby prowadzić co najwyżej do nadużyć i patologii polegających na traktowaniu dziecka jako źródła dochodu⁴⁰. Jakkolwiek można wątpić w praktyczne możliwości zastosowania rozwiązań proponowanych przez Colemana, stanowią one kuszącą alternatywę szczególnie w obliczu dotychczasowych potknięć w dziedzinie wyrównywania szans w dostępie do wykształcenia. Postulowane przez Colemana wspomaganie rodziców nie dysponujących kapitałem kulturowym i finansowym, umieszczanie najzdolniejszych dzieci w szkołach z internatem, modyfikacja programów nauczania tak, by w większym stopniu przygotowywały młodych ludzi do życia w nowoczesnym, otwartym społeczeństwie przy jednoczesnej kontroli państwa nad procesem edukacji to propozycje warte rozważenia. Szkoła to nie tylko program nauczania, to miejsce, gdzie oprócz arytmetyki i gramatyki uczeń powinien zdobywać praktyczne umiejętności, które pozwolą mu odnaleźć się w skomplikowanej rzeczywistości. Instytucja edukacyjna w wydaniu colemanaowskim powinna zapewniać uczniowi poczucie bezpieczeństwa i rozwoju na miarę jego możliwości tak, by ten nie zasilił w przyszłości szeregów bezrobotnych bez względu na wykonywaną profesję⁴¹.

Wprowadzenie zmian mających na celu maksymalizację społecznej wartości dzieci przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na ich indywidualne możliwości i potrzeby to z pewnością nie jest zadanie, z którym szkoły same sobie poradzą. Dlatego pomysłodawcy i realizatorzy ewentualnych racjonalizacji powinni położyć nacisk na konsolidację środowiska wiejskiego i współpracę między szkołami i rodzicami. Działania na rzecz optymalizacji społecznej wartości dzieci powinny być prowadzone w imię wspólnego dobra i wspomnianego już rozbudowywania kapitału społecznego.

Jakkolwiek racjonalizacje niosą ze sobą ryzyko niepowodzeń, są absolutnie niezbędne. Ukończenie szkoły podstawowej (a obecnie gimnazjum) umożliwiające start do wyższych szczebli wykształcenia, stanowi przecież podstawowy warunek demokra-

⁴⁰ Por. J. S. Coleman, *Racjonalna rekonstrukcja...*

⁴¹ Por. J. S. Coleman, *Adolescents...*

tycznej oświaty. Szkolnictwo dające równe szanse dzieciom z różnych środowisk to, zdaniem Kwiecińskiego⁴², główne narzędzie egalitarnej polityki oświatowej i celowego przekształcania struktury społecznej. Z socjologicznego punktu widzenia niepokoi fakt, że mimo podejmowanych wysiłków zaproponowane rozwiązania nie okazały się satysfakcjonujące. Zawiodły próby zapewnienia młodzieży z różnych środowisk podobnych warunków kształcenia, a rzeczywistym beneficjentem reformy okazała się młodzież społecznie uprzywilejowana⁴³.

Po dzień dzisiejszy mamy do czynienia z fasadowością działania szkół wiejskich. Stan faktyczny jest taki, że nadal nie da się o nich mówić inaczej niż w kontekście odpadu szkolnego, socjalizacji pogranicznej czy nierówności i niesprawiedliwości społecznych. Po latach walki z wykluczaniem społecznym szkoły na terenach wiejskich nie są zdolne do optymalizacji społecznej wartości dzieci. Czy to oznacza, że w XXI wieku nie jesteśmy w stanie przeprowadzić z powodzeniem reformy edukacji, która rozwiązałaby problem fasadowości działania szkół na terenach wiejskich?

W literaturze przedmiotu mamy do czynienia z szeregiem trafnych diagnoz dotyczących omawianego problemu, ale wyraźnie brakuje propozycji jego rozwiązania. Coleman wskazuje kilka potencjalnych możliwości, zwracając uwagę na fakty od dawna znane, dowodzące specyfiki wiejskiego środowiska socjalizacyjnego. Żadna reforma nie uwzględniająca tej specyfiki nie może okazać się skuteczna. Jestem przekonana, jeśli nie zostaną podjęte konkretne działania zmierzające do racjonalizacji i reorganizacji placówek oświatowych na terenach wiejskich, jeszcze przez długi czas będą one funkcjonowały na dotychczasowych zasadach. Być może zintegrowane działania „architektów społecznych”, pomoc finansowa dla dzieci i rodziców oraz bardziej zauważalna współpraca szkół z rodzinami, mająca na celu nie tylko wspieranie finansowe rodziców inwestujących w rozwój dziecka, ale także rzeczywistą kontrolę nad postępami edukacyjnymi jednostek to rozwiązania, które pozwoliłyby nam rozpocząć skuteczniejszą walkę o optymalizację społecznej wartości dzieci na terenach wiejskich.

LITERATURA:

- Borowicz R., *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*, Warszawa 1988.
- Borowicz R., Szafraniec K., Krzymieniewska G., *Młodzi dorośli. Paradoksy socjalizacji i rozwoju*, Warszawa 1991.
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.

⁴² Z. Kwieciński, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002, s. 13–19.

⁴³ Por. J. Domalewski i P. Mikiewicz, op.cit., s. 27–48.

- Coleman J. S., *Adolescents and the Schools*, New York 1965.
- Coleman J. S., *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1 (128).
- Coleman J., S., *The Adolescent Society*, Illinois 1968.
- Coleman J. S., *The Asymmetric Society*, Syracuse 1982.
- Domalewski J., Mikiewicz P., *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Toruń–Warszawa 2004.
- Fitzberg G. J., *Schools can't do it alone: A broader conception of equality of educational opportunity*, 2003, dostępne na: www.newhorizon.org.
- Goldsmith E., *Education – what for?*, dostępne na: <http://www.edwardgoldsmith.com/page55.html> (19.02.2006).
- Kaleta A., *Młodzież w perspektywie społeczeństwa przemysłowego. Studia z socjologii wychowania*, Toruń 1993.
- Kłoskowska A., *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego* [w:] P. Bourdieu i J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974.
- Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973.
- Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym*, Warszawa 1972.
- Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002.
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000.
- Misztal M., *Społeczno-psychologiczne aspekty reprodukcji struktury edukacyjnej w Polsce*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 2 (93).
- Szafraniec K., *Młodzież wiejska jako efekt socjalizacji pogranicznej. Między lokalizmem a totalizmem*, Warszawa 1991.
- Śliwerski B., *Szkoła, środowisko rodzinne i lokalne*, „Nowe w Szkole” 2003, nr 1(57), dostępne na: <http://www.vulcan.edu.pl/nowewszkole/archiwum/2003/01/szkola.html>.