

# SYSTEM EDUKACJI, UBÓSTWO, WYKLUCZENIE SPOŁECZNE

**Elżbieta Tarkowska**

Instytut Filozofii i Socjologii PAN

**Katarzyna Górniak**

Politechnika Warszawska

**Agnieszka Kalbarczyk**

Ekspert, Warszawa

Ubóstwo i zagrażające wykluczenie społeczne dzieci i młodzieży, trudności startu młodego pokolenia w dorosłe życie oraz niebezpieczeństwo utrwalenia się biedy, bezrobocia i innych niekorzystnych zjawisk w przyszłości, a także rola instytucji edukacyjnych i opiekuńczych w przeciwdziałaniu im i łagodzeniu ich skutków stały się przedmiotem kilku odrębnych badań w ramach projektu *Ubóstwo i wykluczenie społeczne oraz metody ich zwalczania*, kierowanego przez prof. Stanisławę Golinowską. Jedno z nich to badanie Elżbiety Tarkowskiej, Katarzyny Górniak i Agnieszki Kalbarczyk pt. *System edukacji wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*, którego wyniki są przedmiotem niniejszego tekstu.

Nie ulega wątpliwości, że jedną z najważniejszych i najbardziej charakterystycznych cech obecnego ubóstwa w Polsce jest młody wiek polskich biednych, czyli ubóstwo dzieci i młodzieży, ubóstwo rodzin wielodzietnych i bardzo trudna sytuacja (wysokie bezrobocie) młodego pokolenia.

Z GUS-owskich badań warunków życia gospodarstw domowych wynika, że w 2004 r., podobnie jak w latach poprzednich,

dzieci i młodzież do lat 19 stanowiły ponad 40% populacji żyjącej w skrajnym ubóstwie, czyli poniżej minimum egzystencji, a dzieci do lat 14 – 28% (GUS 2006a, s. 102).

Badania ubóstwa pokazują także, że obecna bieda w Polsce jest bezpośrednio związana z liczbą dzieci w rodzinie. Najbardziej zagrożone ubóstwem są rodziny wielodzietne, tzn. posiadające czworo lub większą liczbę dzieci. W skrajnym ubóstwie znajdowało się w 2004 r. 40,1% osób z takich rodzin; ponieważ odpowiedni odsetek dla ogółu gospodarstw domowych wynosił wówczas 11,8%, stopa ubóstwa skrajnego rodzin wielodzietnych przekraczała ponad trzykrotnie wskaźnik ogólny (GUS 2006a, s. 197). Trzeba dodać, że skrajne ubóstwo rodzin wielodzietnych nadal wzrasta i w 2005 r. odpowiedni odsetek wynosił 44% (GUS 2006b).

Niezależnie od licznych statystyk zjawisko biedy dzieci nie jest w Polsce dobrze rozpoznane jako zjawisko społeczne, podobnie jak zagrażające im wykluczenie społeczne. Kategoria ta w ogóle rzadko bywa odnoszona do dzieci, choć problematyka wykluczenia społecznego młodego pokolenia jest bardzo szeroka i obejmuje

działania wielu instytucji: rodziny, szkoły, pracodawców, instytucji państwowych, a także samych młodych ludzi, wykluczających rówieśników (Micklewright 2002, s. 18–19).

Badania przeprowadzone w ramach projektu *Ubóstwo i wykluczenie społeczne oraz metody ich zwalczania* dotyczą niektórych tylko aspektów tej szerokiej problematyki, niemniej wypełniają istotne luki w ciągle niedostatecznej naszej wiedzy na temat ubóstwa i wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży w Polsce. Wiedza ta jest niewspółmierna do społecznej wagi problemów, takich jak: niedożywienie dzieci, bieda rodzin wielodzietnych, bezrobocie i brak perspektyw dla młodego pokolenia, procesy utrwalania się ubóstwa i zagrażającego wykluczenia oraz innych.

Punktem wyjścia badania *System edukacji wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego* było pytanie o rolę szkoły wobec uczniów pochodzących ze środowisk biedy i marginalizacji społecznej, z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym i niskim kapitale kulturowym. Rodziny takie były wielokrotnie opisywane przez badaczy ubóstwa. Wiadomo, że rodziny te mają problemy z zaspokajaniem najbardziej podstawowych potrzeb, czego skutkiem jest niedożywienie, podatność na choroby, brak nawyków higienicznych. Dzieci i młodzież z takich rodzin spotykają na swej drodze do edukacji liczne i różnorodne bariery: ekonomiczne, społeczne, kulturowe, psychologiczne. Edukacji nie sprzyja typowe dla ubóstwa zjawisko „braku dzieciństwa” lub „skróconego dzieciństwa” w wyniku wczesnego podejmowania pracy zarobkowej na rzecz rodziny, a nieraz także – przedwczesnego podejmowania odpowiedzialności za rodzinę.

Niewiele wiemy na temat stosunku polskiej szkoły do ubóstwa: jak szkoła je postrzega i w jaki sposób rozwiązuje problemy uczniów wynikające z biedy, jak nauczyciele ujmują ten problem, jak uczniowie odnoszą się do swoich uboższych kolegów. Czy szkoła daje im wsparcie i pomoc, czy też – jak stwierdzają badacze – dzieci ze środowisk zaniedbanych i zmarginalizowanych, „pozbawione wychowania w domu, nie znajdują go również w szkole” (Lustig 1998, s. 67)?

Dostrzeżenie tego problemu – z jednej strony ubóstwa i zagrażającego wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży z pewnych środowisk, z drugiej – potencjału szkoły czy nawet systemu oświaty w przeciwdziałaniu lub łagodzeniu tej sytuacji – znajduje wyraz w dokumentach i programach rządowych odnoszących się do młodzieży.

Wśród kategorii osób, zagrożonych dziś w Polsce wykluczeniem społecznym, *Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski* na pierwszym miejscu wymienia „dzieci i młodzież ze środowisk zaniedbanych”, a także – ze „środowisk ubóstwa” (MPIPS 2004, s. 67, 69). Przeciwdziałanie wykluczeniu tej kategorii osób według tego programu to zadanie systemu edukacji na jego różnych szczeblach, począwszy od edukacji przedszkolnej, przez podstawową i gimnazjalną, po kształcenie na poziomie szkół średnich, wyższych i podyplomowych.

Z kolei w *Strategii Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012* mówi się o „przeciwdziałaniu marginalizacji młodego pokolenia”, o umożliwieniu „jednakowego startu w dorosłe życie”, o „wyrównywaniu szans edukacyjnych” młodzieży z różnych środowisk, w tym – młodzieży pochodzącej z terenów wiejskich, niepełnosprawnej, zamieszkałej na terenach zagrożonych szczególnym bezrobociem, wywodzącej się ze środowisk narażonych na marginalizację społeczną, z regionów zaniedbanych i ubogich, młodzieży znajdującej się poza systemem edukacji i pracy, w rodzinach z problemami, młodzieży niezamożnej (biednej) (MENiS 2003, s. 12, 16, 19).

Zwrócenie uwagi na ten problem nie jest kwestią tylko ostatnich lat. Wszystkim propozycjom i projektom reformy systemu oświaty w Polsce, jakie powstawały w ciągu ostatniego półwiecza, towarzyszyła diagnoza istniejących nierówności społecznych w sferze edukacji, barier społecznych i przestrzennych w dostępie do niej oraz postulaty wyrównywania szans edukacyjnych, czyli „demokratyzacji kształcenia” (por. Kupisiewicz 2006).

Idea wyrównywania szans, dążenie do tego, „by osiągnięty poziom wykształcenia nie był skorelowany z cechami przypisanymi

uczniowi przez urodzenie” (Konarzewski 2001, s. 136) było też jednym z podstawowych celów reformy systemu edukacji, wprowadzonej w 1999 r. Jednym z celów naszego badania było rozpoznanie realizacji tej idei w praktyce szkolnej i w życiu codziennym szkoły.

Wiele badań przeprowadzono na ten temat; wiele aspektów nierówności w edukacji oraz uwarunkowań tych zjawisk rozpoznano; wiele zamierzonych bądź ubocznych skutków reformy systemu edukacji pokazano. Dlatego pierwsza część naszego zadania polegała na przeglądzie i pewnym podsumowaniu obszernej istniejącej wiedzy, wyników licznych badań i analiz na temat skutków reformy systemu edukacji z perspektywy niwelowania nierówności społecznych, wyrównywania szans edukacyjnych, działań szkoły i systemu edukacji na rzecz integracji społecznej młodzieży ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym.

Część druga, stanowiąca zasadniczy element zadania badawczego i decydująca o jego oryginalności (w świetle posiadanej przez autorki wiedzy jest to pierwsze przeprowadzone w Polsce badanie, podejmujące w sposób całościowy problem ubóstwa w szkole i stosunek szkoły do tego problemu), polegała na przeprowadzeniu badania terenowego.

Przegląd istniejących badań doprowadził nas do następujących wniosków. Po pierwsze, obszerna literatura na temat biedy rodzin i podejmowanych przez nie strategii radzenia sobie z tą sytuacją pokazuje ich bezradność wobec potrzeb edukacyjnych – jak i wielu innych – dzieci. Rodzina zmagająca się z ubóstwem dotykającym wszystkich sfer życia codziennego, z bezrobociem wywierającym destrukcyjne piętno na życiu całej rodziny, nie jest w stanie zapewnić dzieciom warunków sprzyjających edukacji, zadbać o podreżniki i pomoce szkolne, wspomóc w wypadku trudności w nauce. Jak pokazują liczne statystyki i badania, bezpłatna edukacja w Polsce kosztuje, i to coraz więcej; przyznawane żyjącym w trudnych warunkach rodzinom na początku roku szkolnego specjalne dodatki na wyprawki szkolne nie są wystarczające.

Po drugie, żyjąca w biedzie rodzina nie znajduje w instytucjach edukacyjnych pomocy w jej problemach z wychowywaniem dzieci od samego początku procesu socjalizacji. Badacze wskazują na kluczową rolę przedszkola i wczesnej edukacji w procesie wyrównywania szans i uzupełniania niedoborów kapitału kulturowego, wiedzy i umiejętności wyniesionych z domu, a z drugiej strony na proces likwidacji przedszkoli i bardzo niskie, należące do najniższych w Europie, odsetki dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym.

Są one wręcz katastrofalne we wsiach i w małych miasteczkach, czyli tam, gdzie są największe skupiska biedy i gdzie są największe potrzeby wczesnego wyrównywania wyniesionych z domu deficytów kulturowych. Na wsi liczba przedszkoli spadła w latach 1990–2004 o połowę: z 5299 do 2595 (GUS 2005, s. 72). Jeśli wyodrębni się kategorię dzieci w wieku od lat 3 do 5, odsetek objętych wychowaniem przedszkolnym w tej kategorii na dzień 31 grudnia 2003 r. wyniósł zaledwie 34,3%, przy czym w miastach było to 58,9%, a na wsiach i w małych miasteczkach, czyli tam, gdzie jest największe skupienie ubóstwa i innych problemów społecznych, odpowiednie odsetki wynosiły 8% i 15% (Herbst 2005). Sytuację tę nieco poprawiają organizacje pozarządowe, w tym Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego z programem „Gdy nie ma przedszkola”, polegającym na propagowaniu i wprowadzaniu nowych, elastycznych, alternatywnych form wychowania przedszkolnego.

Po trzecie, badania pokazują, że wbrew założeniom wyrównywania szans edukacyjnych, zreformowany system oświaty działa na rzecz podtrzymywania dotychczasowych nierówności i różnicowań społecznych.

Ze względu na likwidację wielu szkół, zwłaszcza na wsi, pogorszył się tam dostęp do edukacji. Oddanie szkół podstawowych i gimnazjów w gestię samorządów lokalnych oraz zasady naliczania subwencji oświatowych przyczyniły się do pogłębienia zróżnico-

wań w zakresie dostępu do edukacji (nierozwiązane w pełni kwestie dojazdu), jakości nauczania, wyposażenia itd. między szkołami w mieście i na wsi. W najgorszej sytuacji znalazły się szkoły wiejskie w biednych regionach i w biednych gminach, ograniczających wydatki na edukację. W praktyce sprowadza się to do realizacji wyłącznie zadań obligatoryjnych.

W rezultacie upośledzenie uczniów z terenów wiejskich – na co od lat wskazywali autorzy kolejnych projektów reform – nie zostało zahamowane. Dotyczy to uczniów z biednych rodzin – warto podkreślić i przypomnieć, że bieda w Polsce jest zlokalizowana przede wszystkim na wsi i w małych miasteczkach.

Po czwarte, badania pokazują, że gimnazja, stanowiące nowe ogniwo w systemie edukacji – ów zamierzony szczebel egalitaryzujący – spowodowały nowe problemy nie rozwiązując dawnych. Są lepiej niż szkoły podstawowe wyposażone w pracownie, zatrudniają lepiej wykształconą kadrę nauczycielską, ale z drugiej strony wielkie anonimowe skupiska młodzieży w trudnym wieku powodują ogromne problemy wychowawcze, których nie znają mniejsze szkoły.

Odpowiedzi na pytanie, czy gimnazja przyczyniają się do wyrównania szans edukacyjnych młodzieży nie są jednoznaczne. Analizy wyników testów końcowych oraz badania pokazują skutki odwrotne od zamierzonych, czyli praktykę segregacji szkolnych odzwierciedlających pozycje społeczne rodziców oraz odtwarzanie, a może i nawet pogłębianie na tym szczeblu edukacji nierówności społecznych (por. Domalewski, Mikiewicz 2004).

Po piąte, zmiany, jakie dokonały się na średnim poziomie edukacji, polegają przede wszystkim na masowym zwrocie młodzieży w stronę edukacji ogólnokształcącej, dającej możliwości kontynuacji nauki na poziomie uniwersyteckim, znacznym natomiast zmniejszeniu się odsetka uczniów wybierających szkoły zasadnicze zawodowe. Jeden z celów reformy, jakim było upowszechnienie średniego wykształcenia, powiódł się. Jednak fatalne wyniki matur nowego trybu, ukazujące ogromne zróżnicowanie poziomu między szkołami i regionami, odzwierciedlające zróżnicowania społeczne i ekonomiczne, nie pozwalają na oceny optymistyczne.

Ponadto sprawą nierozwiązaną jest wykształcenie zawodowe i jego chroniczne niedostosowanie do potrzeb zmieniającego się rynku pracy, a także brak tzw. drugiej szansy dla tych, którzy wypadli z systemu edukacji.

Przemiany w szkolnictwie wyższym, czyli bezprecedensowy wzrost liczby uczelni oraz liczby studentów, świadczą o umasowieniu wyższego wykształcenia i o znaczącej poprawie dostępu do edukacji na tym szczeblu. Zjawisko ma też negatywne strony: umasowieniu dostępności do szkół wyższych towarzyszą procesy komercjalizacji i obniżenia jakości kształcenia, a ponadto typ uczelni odzwierciedla pozycje społeczne rodzin pochodzenia studentów: w uczelniach państwowych o najwyższej jakości kształcenia studiuje młodzież z rodzin o najwyższym statusie społeczno-ekonomicznym, natomiast w prywatnych szkołach wyższych, oferujących niższy poziom nauczania, łatwiej dostępnych dla młodzieży ze wsi i małych miasteczek, studiuje młodzież z biedniejszych rodzin, płacąc przy tym za edukację. Jakość zdobytej wiedzy weryfikuje dopiero rynek pracy.

W świetle dotychczasowych badań i analiz widać, że system edukacji w Polsce przejawia wiele cech wskazujących na istnienie mechanizmów odtwarzających, a może i nawet pogłębiających różnice społeczne. Mimo takich sukcesów, jak upowszechnienie średniego i wyższego wykształcenia, wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa, trudno mówić – przynajmniej na razie – o udanej realizacji postulatu wyrównywania szans edukacyjnych.

Krytycy twierdzą, że inaczej być nie mogło, skoro założono, że to gimnazjum, a nie przedszkole i pierwsze klasy szkoły podstawowej są decydujące dla procesu wyrównywania szans. Zdaniem Czesława Kupisiewicza, przyczyny są jeszcze głębsze i trwalsze. *Nie doceniono* – pisze on – *i nadal nie docenia się – tego, iż w wielu wypadkach kształcenie dzieci jest jedynym sposobem na pokona-*

*nie biedy i przerwanie zakłętę kręgu kulturowej depriacji* (2006, s. 133). Teza Andrzeja Szpocińskiego i Marka Ziółkowskiego, sformułowana przy okazji bilansu „pierwszej dekady niepodległości”, wydaje się nadal aktualna: *w wyścigu edukacyjnym przegrywają przede wszystkim regiony słabo rozwinięte, mieszkańcy wsi i małych miast, ludzie biedni* (Szpociński, Ziółkowski 2001, s. 188).

Co do tak zarysowanego obrazu wniosło nasze badanie, nakierowane na opis sytuacji w szkole dzieci z rodzin żyjących w ubóstwie i na rekonstrukcję działań szkoły wobec tych uczniów? Przeprowadzone w październiku i listopadzie 2005 r. badanie terenowe miało charakter studium czterech odmiennych przypadków; dane zbierane były metodą wywiadów pogłębionych oraz drogą analizy dokumentów urzędowych.

Badanie miało charakter eksploracyjny, pokazywało występowanie zjawisk, ale nie ich skalę. Objęto nim gimnazja w czterech miejscowościach zróżnicowanych pod względem ekonomicznym i sytuacji na rynku pracy: we wsi popegeerowskiej, gdzie występuje nagromadzenie różnych negatywnych zjawisk, związanych z biedą i długotrwałym bezrobociem, w małym miasteczku w regionie również dotkniętym bezrobociem, w średnim oraz w dużym mieście, gdzie wskaźniki ubóstwa i bezrobocia są stosunkowo niskie.

Wybór gimnazjum podyktowany był funkcją, jaką temu szczeblowi systemu edukacji wyznaczono w ramach realizowanej reformy: miejsca wyrównywania szans, głównego „egalitatora” szans edukacyjnych, jak to określa Czesław Kupisiewicz. W gimnazjach przeprowadzono wywiady z dyrektorami, z wychowawcami klasy „najlepszej” i „najgorszej”, z pedagogami szkolnymi, a także z psychologami, o ile tacy byli w szkole zatrudnieni.

W każdej z miejscowości uwzględniono też instytucje i organizacje lokalne związane z edukacją i nastawione na pracę z dziećmi i młodzieżą żyjącymi w ubóstwie: rozmawiano z przedstawicielami urzędów gminy, ośrodków pomocy społecznej oraz działających na danym terenie organizacji pozarządowych.

Interesowało nas rozumienie i rozpoznanie problemów ubóstwa i wykluczenia społecznego w rzeczywistości, w jakiej szkoły funkcjonują oraz działania podejmowane przez szkoły oraz przez instytucje lokalne wobec potrzeb uczniów ze sfery ubóstwa i z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym.

Badanie nasze pokazało następujące problemy:

1) dominację w szkołach funkcji dydaktycznych nad wychowawczymi i opiekuńczymi oraz niekorzystne tego skutki dla uczniów ze środowisk ubóstwa;

2) brak przygotowania nauczycieli do zmierzenia się z problemem ubóstwa, do pracy z uczniami (i rodzicami) ze środowiska biedy, bezrobocia, marginalizacji; operowanie w tych kwestiach wiedzą potoczną i kategoriami potocznymi;

3) trudności nauczycieli z identyfikacją problemu ubóstwa w szkole – niedostrzeganie, bagatelizowanie i pomniejszanie tego problemu lub nawet zaprzeczanie jego obecności w szkole;

4) charakterystyczne dla szkoły nastawienie: „bieda to nie mój problem”; szkoła odsyła ten problem do instytucji pomocy społecznej, w szkole „specjalistą od ubóstwa” jest pedagog szkolny, tym samym niejako zwalniając nauczycieli z obowiązku wiedzy, orientacji i wrażliwości wobec tych problemów;

5) brak rozwiązań systemowych w zakresie działań podejmowanych wobec problemu ubóstwa w szkole, bazowanie na indywidualnej wrażliwości nauczycieli;

6) dominacja działań doraźnych (socjalnych) nad perspektywicznymi (rozwojowymi) w szkole w stosunku do uczniów z biednych rodzin;

7) ukryty program szkoły niesie liczne praktyki wykluczające (przykładem są wycieczki szkolne, segregacje wewnątrzszkolne, dojazdy) i stygmatyzujące (przykładem są bezpłatne posiłki czy zajęcia wyrównawcze) uczniów ze środowisk ubóstwa;

8) odpowiedzią uczniów na codzienność szkoły są zachowania z kręgu kontrkultury ubóstwa (wagary, porzucanie nauki);

9) brak współpracy szkoły z rodzicami, brak przygotowania nauczycieli do kontaktów z rodzicami, w tym ze środowisk ubóstwa, bezrobocia i wykluczenia społecznego; obcość obu środowisk (niewiedza, paternalistyczne postawy nauczycieli, wzajemne stereotypy, brak zaufania); potrzeba programu współpracy;

10) szkoła nie wykorzystuje dostatecznie potencjału kryjącego się w jej otoczeniu społecznym, zwłaszcza w organizacjach pozarządowych, koncentrując się na współpracy z aparatem represji i przymusu: z policją, sądami, kuratorami.

Niektóre spośród wskazanych zjawisk są dobrze znane i wielokrotnie były opisywane przez pedagogów czy socjologów, badających system edukacji w Polsce i jego przemiany. Mam na myśli takie problemy, jak np.: dominacja w szkole funkcji dydaktycznych nad wychowawczymi, niedostateczne przygotowanie nauczycieli do pracy wychowawczej, brak współpracy między szkołą a rodzicami czy zjawisko segregacji szkolnych o podłożu społeczno-ekonomicznym.

Specyfika naszego badania polegała na ujęciu tych zjawisk z perspektywy potrzeb ucznia ubogiego. W tej perspektywie ogólnie znane słabości polskiej szkoły nabierają znacznie większej wagi.

Specyfika i trudności przeciwdziałania ubóstwu dzieci i młodzieży polegają na tym, że powinno się podejmować wobec nich jednocześnie działania dwukierunkowe:

- po pierwsze, uzupełnienie i łagodzenie bieżących braków, pomoc w zaspokajaniu najbardziej podstawowych potrzeb,
- po drugie, stwarzanie szans i możliwości na przyszłość.

Przeglądając się działaniom szkoły wobec uczniów z biednych rodzin odnosi się jednak wrażenie, że szkoła koncentruje się na działaniach doraźnych, na uzupełnianiu bieżących niedoborów, czyli na przykład na dożywianiu uczniów czy organizowaniu pomocy w wypadkach losowych, w mniejszym stopniu zajmując się działaniami zorientowanymi perspektywnie, czyli wspomaganie procesu uczenia się, osiągania dobrych wyników edukacyjnych, stwarzania możliwości i perspektyw na przyszłość, co prowadziło by do rzeczywistego wyrównywania szans tej młodzieży.

Jedną z ważniejszych funkcji szkoły podejmowanych wobec uczniów ze środowisk ubóstwa jest organizacja bezpłatnych posiłków. Waga tej działalności jest bezdyskusyjna. Ale jednocześnie uważa się, że dzięki bezpłatnym posiłkom problem biedy w szkole został rozwiązany. Podobnie jest z innymi formami pomocy, np. z wypożyczaniem podręczników uczniom, których nie stać na ich kupno, z przekazywaniem ich potrzebującym „za śmiesznie niskie ceny”, jak powiedział jeden z dyrektorów, z ułatwianiem kupna tańszych, bo używanych podręczników. W wyniku tych działań kadra nauczycielska ma poczucie, że problem jest rozwiązany i brak podręcznika na lekcjach przypisuje się lenistwu, złej woli lub zaniebdaniu ze strony uczniów i ich rodziców.

Szkoły udzielają stypendiów lub pośredniczą w ich przyznawaniu. Zarówno stypendia socjalne, jak i naukowe mają nieraz charakter jednorazowych (lub dwukrotnych w ciągu roku) niewielkich (45–50 zł) zasiłków. Wniosków zwykle jest znacznie więcej niż możliwości ich realizacji i, generalnie rzecz biorąc, pomoc stypendialna jest całkowicie niewystarczająca.

Działaniami o skutkach długofalowych są w szkole zajęcia dodatkowe, mające na celu podniesienie poziomu wiedzy uczniów, przy czym są one zróżnicowane w zależności od poziomu uczniów: *Dla uczniów zdolnych mamy propozycję zajęć pozalekcyjnych, kół zainteresowań. Dla uczniów, którzy wymagają pomocy, niewiele, ale część również zajęć wyrównawczych* – deklaracja jednego z dyrektorów. Już same określenia tych zajęć odbierane są jako naznaczające. Trzeba dodać, że zajęć takich nie jest dużo, puste popołudniami szkoły nie pełnią w społeczności lokalnej funkcji społecznych i kulturowych, a ich oferta często nie jest dostępna dla uczniów dojeżdżających.

W sferze deklaracji nauczyciele, dyrektorzy szkół, pedagodzy szkolni przywiązują wielką wagę do działań wychowawczych, do psychicznego wzmocnienia uczniów, budowania ich poczucia własnej wartości, wiary w siebie, pewności i nadziei na przyszłość. Jest to

szczególnie ważne w przypadku uczniów ze środowisk ubóstwa i marginalizacji.

Życie codzienne szkoły dostarcza jednak wielu przykładów praktyk o odwrotnym oddziaływaniu: doświadczenia stygmatyzacji, marginalizacji, wykluczenia. Przykładem praktyk wykluczających są wycieczki szkolne, które organizuje się w skali szkoły, a nie klasy, ze względu na koszty przekraczające możliwości większości uczniów. Kilkudniowe wycieczki do atrakcyjnych miejsc, organizowane pod hasłem integracji uczniów, integrują tylko niektórych, zamożniejszych, wykluczając biedniejszych. Funkcje w pełni integracyjne pełnią jedynie krótsze, jednodniowe wycieczki, kilkugodzinne wyprawy do kina czy teatru. Ich koszty są znacznie niższe i łatwiej znaleźć dofinansowanie ze strony komitetu rodzicielskiego czy sponsorów, a w najgorszym wypadku nauczyciel „pożycza” uczniowi na bilet.

Sfera pomocy uczniom z biednych rodzin to obszary niewiedzy nauczycieli, którzy nie zawsze orientują się, jaka jest skala potrzeb, ani też jakie są kryteria udzielania pomocy potrzebującym. Wiedza o ubogich uczniach i ich problemach zależy od indywidualnej wrażliwości i spostrzegawczości nauczyciela, brak jest natomiast systemowego, w skali szkoły, przyjętego sposobu działania. Nauczycielom brak przygotowania do pracy z uczniem ze środowiska ubóstwa i marginalizacji, często nie zdają sobie sprawy ze stygmatyzującego charakteru niektórych form pomocy, np. bezpłatnych posiłków czy zajęć wyrównawczych. Zapewniają o pełnej dyskrecji w przydzielaniu pomocy, niemniej dzieci nią objęte nie chcą jeść bezpłatnych posiłków, gdyż są przez kolegów przezywane „dziećmi MOPS-u”.

Uczniowie wynoszą ze szkoły „zespół naznaczenia szkolnego” związany z ich pochodzeniem (Kwieciński 1995, s. 172). Jak pokazują specjaliści, naznaczenie, stygmatyzacja, piętnowanie, to zjawiska nieodłączne od szkoły i jej ukrytego programu (Dudzikowa 2004). W wypadku uczniów o niskim statusie ekonomicznym oddziaływanie tych mechanizmów może być szczególnie destrukcyjne dla aspiracji edukacyjnych ucznia, dla jego dalszej edukacji szkolnej i dla całej dalszej drogi życiowej.

Nierówności społeczne znajdują wyraz w szkole w zjawisku szkolnych segregacji. Segregacje przybierają różne postaci: oddzielne klasy dla lepszych i gorszych uczniów, inny rodzaj posiłków płatnych, inny bezpłatnych, wycieczki tylko dla dzieci z zamożniejszych rodzin itd. Zjawisko to ma wiele postaci, bywa świadome i nieświadomiane, jawne i ukryte, dokonywane według różnych kryteriów: klasy są dobierane według poziomu nauki, wyników i osiągnięć, miejsca zamieszkania (miejscowi i dojeżdżający) i innych. Kryje się za nimi zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne rodzin pochodzenia. Praktykom tym, zwłaszcza stosowanym w sposób nieświadomy, towarzyszy niedostrzeganie ich negatywnych czy wręcz destrukcyjnych funkcji wychowawczych.

Trzeba jednak dodać, że nasze badanie pokazuje ten kompleks zjawisk jako obszar istotnych zmian: szkoły się uczą, widzimy w niektórych stopniowe wycofywanie się z praktyk segregacyjnych pod wpływem negatywnych doświadczeń (mówi się o porażce edukacyjnej lub wychowawczej spowodowanej segregacją) lub zaleceń zewnętrznych, czemu zresztą nieraz towarzyszy żal za likwidacją tak „prostego” rozwiązania trudnych szkolnych problemów.

Badane gimnazja mają dobrą, niekiedy bardzo dobrą infrastrukturę: pracownie przedmiotowe, dobrze wyposażone sale komputerowe, nowoczesne sale gimnastyczne, a nawet baseny. Mają dobrze wykształconą kadre i możliwości, jakich nie miały i nadal nie mają niedofinansowane wiejskie szkoły. Są na pewno świadectwem skoku cywilizacyjnego, jaki dokonał się w szkolnictwie. Problem polega na tym, że z racji bariery dojazdów, nie wszyscy uczniowie mogą z tej znakomitej infrastruktury w pełni korzystać. Jak powiedziała przedstawicielka organizacji pozarządowej, zajmującej się młodzieżą niepełnosprawną w jednej z badanych miejscowości: *Wyrównywanie szans to nie tylko sale komputerowe w szkołach, ale dostęp do nich. W tej chwili nie ma takiej możliwości. Od rozwiązania kwestii dojazdów zależy realizacja przez gim-*

nazja obsługujące obszary wiejskie zasady wyrównywania szans i integracji społecznej.

We wszystkich badanych szkołach głównym problemem wychowawczym są wagary. Po części wynikają one z obowiązków domowych lub zarobkowych uczniów. Po części jest to praktyka typowa dla kręgu zjawisk objętych kategorią „kontrkultury ubóstwa”. Ucieczka (wagary) jest jedną z bardziej typowych strategii przetrwania obcej, opresyjnej szkoły, w skrajnych przypadkach prowadzącą do całkowitej rezygnacji ze szkoły. Dzieci gorzej ubrane, z kserowanymi podręcznikami, bez śniadania wstydzą się, boją się, unikają szkoły. *Alternatywnym światem wobec szkoły może stać się podwórko, ulica i inne miejsca publiczne (...)*. Tutaj otwiera się możliwość odtwarzania i tworzenia kontrkultury ubóstwa poza ograniczeniami, jakie narzuca szkoła i poza wymaganym przez nią kompromisem (Jacyno 1997, s. 113). A tymczasem podstawową instytucją, z którą szkoły współpracują w walce z wagarami (i bardzo sobie chwalą tę współpracę), jest policja.

Podsumowując ten bardzo skrótowy opis, trzeba stwierdzić, że w świetle naszych badań polska szkoła nie jest miejscem integracji społecznej, nie uczy równości i solidarności międzyludzkiej i nie ułatwia dzieciom i młodzieży ze środowisk ubóstwa procesu edukacji. Pewne cechy działalności szkoły (dominacja dydaktyki nad funkcjami wychowawczymi i opiekuńczymi; nadmierna wielkość szkół i klas) i pewne praktyki (segregację szkolną, naznaczanie, stygmatyzacja, wykluczanie) są szczególnie niekorzystne dla uczniów ze środowisk ubóstwa.

Badanie nasze pokazuje potrzebę przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami i rodzicami ze środowisk ubóstwa. Pokazuje potrzebę odciążenia nauczycieli od biurokratycznej, papierkowej sprawozdawczości, zabierającej czas niezbędny na bezpośrednie kontakty z uczniem. Nieodzowna jest też indywidualna lub w małych grupach praca, mniejsze klasy i mniejsze szkoły – obecne szkoły-molochy, w których występuje nagromadzenie różnych problemów wychowawczych, dystans i anonimowość są przeciw uczniowi słabszemu i uczniowi z biednej rodziny. Nade wszystko jednak konieczne jest dostrzeżenie problemu ubóstwa, w tym ubóstwa dzieci i młodzieży, jako problemu własnego szkoły i śro-

dowiska, w którym ona działa, i podjęcie wobec niego rozwiązań o charakterze całościowym.

#### LITERATURA

- Domalewski J., Mikiewicz P. (2004), *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, IRWiR PAN, Toruń-Warszawa.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- GUS (2005), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005*, Warszawa.
- GUS (2006a), *Warunki życia ludności w 2004 r.*, Warszawa.
- GUS (2006b), *Zasięg ubóstwa materialnego (informacja sygnalna z dn. 18 VII 2006)*, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).
- Herbst J. (2005), *Uwarunkowania dostępu do wychowania przedszkolnego*, referat przedstawiony podczas konferencji „Alternatywne formy edukacji przedszkolnej”, 3 marca, Warszawa.
- Jacyno M. (1997), *Kontrkultura ubóstwa. Pierre’a Bourdieu koncepcja reprodukcji klas społecznych a problem reprodukcji otwartej*, „Studia Socjologiczne” nr 3(146).
- Konarzewski K., red. (2001), *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*, ISP, Warszawa.
- Kupisiewicz C. (2006), *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- Lustig J. (1998), *Skutki ubóstwa, jakich doświadczają dzieci*, w: P. Dobrowolski (red.), *Ubodzy i bezdomni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Micklewright J. (2002), *Social Exclusion and Children: An European View for a US debate*, CASE LSE, London.
- MPIPS (2004), *Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*, Warszawa.
- MENiS (2003), *Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012*, Warszawa.
- Szociński A., M. Ziółkowski (2001), *Przemiany w sferze edukacji, nauki, mediów i kultury*, w: E. Wnuk-Lipiński, M. Ziółkowski (red.), *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy*, ISP PAN, Warszawa.

#### SUMMARY

The article presents the outcomes of a research study on the ways schools and the system of education in Poland in general approaches poverty and pupils from poor families. The research shows the Polish school as oriented towards satisfaction of current needs of poor children, such as free meals, rather than on long term, developmental ones. In the light of gathered data the Polish school is not a place of social integration and does not teach the values of equality and human solidarity. It also does not support the process of education of poor children and youth. Its certain features (domination of teaching function over upbringing and child care, overly large classes and schools etc.) and practices (segregation, labelling stigmatisation, exclusion) are especially disadvantageous for poor children and youngsters.