

RÓWNI, RÓWNIJSI I... NAJMNIEJ RÓWNI, CZYLI O SPOŁECZNYCH BARIERACH W DOSTĘPIE DO EDUKACJI

Marta Zahorska
Instytut Socjologii UW

WPROWADZENIE

Marzenie o społecznie wyrównanym dostępie do edukacji, gdy pochodzenie społeczne, czy zamożność nie tworzą barier, a promocje zależą jedynie od zdolności i pracowitości, leżało u podstaw tworze-

nia publicznych systemów edukacyjnych. Mimo ich niezwykłego rozwoju, zwłaszcza w drugiej połowie XX w., marzenia tego nie udało się zrealizować. Oczywiście, w większości krajów wszyscy mogą, a nawet muszą przejść przez kilka, a często kilkanaście wspólnych lat szkolnej edukacji.

Niemniej, niektórzy na tej szkolnej drodze odnoszą więcej sukcesów i w związku z tym mogą po skończeniu edukacji obowiązkowej kontynuować swą karierę, kończyć szkoły wyższego stopnia, starać się o lepsze, wyżej opłacane posady. Pozostali takiego szczęścia nie mają. Nauka idzie im jak po grudzie i dość szybko kończą swoją edukacyjną karierę.

Najsilniejszym predyktorem sukcesów i klęsk szkolnych jest pochodzenie społeczne. Nawet młodzi ludzie wyposażeni w talenty, wysoki iloraz IQ mają większe szanse, że ich możliwości zostaną odkryte i docenione, o ile mają „dobre” pochodzenie społeczne. Opisyane powyżej prawidłowości są powszechne, choć w jednych krajach konsekwencje „złego” lub „dobrego” pochodzenia powodują silniejsze zróżnicowania niż w innych (Dolata 2008).

Pomiędzy pochodzeniem społecznym, czyli statusem społeczno-ekonomicznym rodziców, a osiągnięciami w karierze szkolnej ucznia występują wyraźne zależności. Poza pochodzeniem społecznym w analizach nierówności edukacyjnych brane są także pod uwagę: płeć, religia, pochodzenie etniczne oraz zdrowie ucznia. Pozostane w tym artykule przy problematyce uwarunkowań związanych ze środowiskiem społecznym, choć niewątpliwie i pozostałe czynniki warte są analizy. Społeczne nierówności edukacyjne w każdym kraju są uzależnione przede wszystkim od dwu podstawowych czynników: kształtu systemu edukacyjnego oraz rozpiętości społeczno-ekonomicznych.

Polska jest krajem szczególnym, w którym oba te czynniki: kształt systemu edukacyjnego i kształt struktury społecznej działają w przeciwnych kierunkach. Z jednej strony mamy otwarty i „przyjazny” system szkolny, który nie stwarza wysokich barier selekcyjnych i dopuszcza ponad 50% młodzieży z danego rocznika do studiów wyższych (*Education...* 2008), z drugiej zaś rosnące zróżnicowanie materialne. Polskę charakteryzuje jeden z najwyższych w Europie poziomów wskaźnika Giniego, rosnące zróżnicowania placowe, powstawanie enklaw biedy i bogactwa, szczególnie zła sytuacja materialna rodzin wielodzietnych itp.

Konieczna jest więc uważna analiza funkcjonowania systemu edukacyjnego – na ile rzeczywiście uruchamia on mechanizmy wyrównujące szanse, a na ile tworzy odrębne drogi dla „lepszycy” i „gorszych”. Drogi te mogą nie różnić się pod względem formalnym, jednak w rzeczywistości silnie różnicować zbiorowość uczniów.

Istotny dla wyrównywania szans edukacyjnych jest zwłaszcza wczesny okres edukacji, przygotowujący dziecko do rozpoczęcia nauki oraz lata nauki obowiązkowej. Wybrany problemom tych dwu okresów chciałabym poświęcić dalsze rozważania. Będą one przede wszystkim dotyczyć dzieci znajdujących się w szczególnie złej sytuacji materialnej i społecznej.

PRZEDSZKOLE I JEGO ZNACZENIE DLA WYRÓWNIANIA SZANS

Punktem startu do instytucjonalizowanej „kariery edukacyjnej” jest przedszkole. Pełni ono dwie istotne funkcje: opiekę nad dzieckiem, którego rodzice pracują, oraz stymulacji rozwoju dziecka i przygotowanie go do szkoły. W okresie PRL w Polsce dominowała funkcja opiekuńcza. Przedszkola powstawały w miastach, często przy zakładach pracy, które zatrudniały kobiety. Przedszkola na wsiach były zakładane przede wszystkim przy PGR-ach.

W okresie transformacji nastąpiły zasadnicze zmiany w zakresie dostępu do przedszkoli. Wynikało to z likwidacji części placówek oraz ze wzrostu opłat za świadczone przez nie usługi, które stanowiły barierę dostępu dla dzieci z uboższych rodzin. W rezultacie pod koniec lat 90. do przedszkoli uczęszczało zaledwie 30% dzieci w wieku 3–5 lat i były to głównie dzieci miejskie. Stosunkowo dużo sześciolatków (około 90%) było zapisanych do klasy „0”, mimo że nie była ona obowiązkowa, lecz frekwencja na zajęciach nie była wysoka (Piłch 1999).

Wskaźniki „scholaryzacji” przedszkolnej w Polsce należały i nadal należą do najniższych w Europie. Przeciętnie w krajach europejskich ponad 60% czterolatków chodzi do przedszkola, w Polsce w chwili obecnej około 40% i to przede wszystkim w miastach (GUS 2008).

Zapóźnienia w rozwoju przedszkoli w Polsce mają rozmaite przyczyny leżące w historii Polski, ale co gorzej, także i w obecnej sytuacji istnieją liczne przeszkody w ich rozwoju, począwszy od mentalnych (brak świadomości znaczenia tej wczesnej edukacji), a na barierach materialnych skończywszy. Między tymi barierami jest też wiele innych, jak np. opór środowisk nauczycielskich wobec rozwoju tzw. przedszkoli alternatywnych.

Rozwój wczesnej edukacji stał się jednym z priorytetów obecnej władzy. Stopniowo (do 2012 r.) kolejne grupy sześciolatków mają pojawiać się w pierwszej klasie. Sześciolatki znajdują się w pierwszej klasie, natomiast do oddziałów przygotowawczych w przedszkolach mają trafić pięciolatki. Zakłada się, że w każdej gminie powstanie przedszkole. Ustanowiono także ułatwienia prawne dla tworzenia przedszkoli niepublicznych. Projektowane, a częściowo już realizowane zmiany są niewątpliwie pożądane. Świadczą one o zmianie polityki wobec małych dzieci. Priorytetem nie jest już tylko zapewnienie opieki małym dzieciom pracujących matek, ale stworzenie dzieciom dobrych warunków rozwoju i przygotowanie ich do kariery szkolnej.

Istnieją, niestety, dwa poważne zagrożenia dla realizacji tego celu. Reforma, jak wszystkie reformy edukacji w Polsce, jest wprowadzana w pośpiechu¹ i to wbrew oporom wielu rodziców, nauczycieli i władz lokalnych. Opory te mają, poza zwykłą w takich razach niechęcią wobec zmian, także racjonalne jądro. Rodzice obawiają się, że ani szkoły, ani nauczyciele nie są przygotowani do przyjęcia małych dzieci, a władze lokalne niepokoją się o swoje budżety, które zostaną obciążone nowymi inwestycjami oraz zwiększonymi wydatkami bieżącymi, bez wystarczających subwencji. Te napięcia źle wróżą jakości przygotowywanych placówek.

Tymczasem jednym z najważniejszych warunków, jakie powinno spełniać przedszkole, to wysoka jakość pracy pedagogicznej. Nieodpowiednio prowadzone przedszkole może powodować więcej zła niż dobra. Zajęcia przedszkolne powinny być interesujące dla dziecka i rozwijające, a nie stresujące. Muszą uwzględniać potrzeby rozwojowe dzieci różnych płci i będących na różnym poziomie.

Kraje zachodnie, które w dużej mierze wypełniły „ilościowy” plan nasycenia przedszkolami, kładą obecnie ogromny nacisk na ich jakość. Wielość badań i raportów na temat wczesnej edukacji² może pozwolić nam uniknąć błędów, jakie popełniano w innych krajach i wprowadzić elementy, które zapewnią dobrą jakość. Warunkiem jest więc myślenie o wczesnej edukacji nie tylko w kategoriach ilościowych, ale i jakościowych. O jakości wczesnej edukacji nie decydują pomieszczenia, czy programy – choć oczywiście są istotne – ale przede wszystkim dobrze przygotowani nauczyciele, którzy rozumieją sens swoich zabiegów oraz potrafią nawiązać kontakt z dziećmi, a także – a może przede wszystkim – z ich rodzicami.

Kolejne zagadnienie wiąże się już bezpośrednio z wyrównywaniem szans edukacyjnych przez przedszkole. Najnowszy raport na temat gotowości szkolnej dzieci 6-letnich wskazał na spore (i oczywiście) zależności pomiędzy kompetencjami dzieci a poziomem wykształcenia rodziców (Frydrychowicz, Koźniewska 2006). Niedawno zrealizowane badania wskazały na znaczenie przedszkolnej edukacji na osiągnięcia uczniów w szkole. Badania B. Murawskiej (2004), a także M. Dąbrowskiego i M. Żytka (2008) były prowadzone na próbach ogólnopolskich. Analizowano w nich czynniki oddziałujące na sukcesy szkolne uczniów w niższych klasach szkół podstawowych. Oba raporty prowadzą autorów do podobnych wniosków, że optymalny czas spędzony w przedszkolu to 3–4 lata. *Szczególnie jest to ważne dla chłopców i dzieci z rodzin o niższym potencjale kulturowym* (Dąbrowski, Żytko 2008).

We wspomnianych badaniach nie analizowano, czy i na ile przedszkole wpłynęło na umiejętność obcowania z rówieśnikami, na poziom stresu związanego z rozpoczęciem szkoły itp. Badano jedynie, czy dzieci odnoszą sukcesy w nauce dwu przedmiotów: polskiego i matematyki.

Nie dla wszystkich dzieci przedszkole znaczy to samo. Jedynakowi wychowywanemu przez troskliwych i dobrze wykształconych rodziców dla rozwoju intelektualnego przedszkole nie będzie potrzebne. Ważniejsze dla niego będą przeżycia związane z obcowaniem z rówieśnikami i innymi dorosłymi niż własni rodzice. Natomiast dla dzieci z rodziny wielodzietnej, ale o małym kapitale kulturowym,

niezwykle ważne będą bodźce stymulujące rozwój intelektualny. Tymczasem w Polsce dzieci zaniedbane, żyjące w ubóstwie mają bardzo małą szansę na dostęp do przedszkoli. Dzieci, których rodzice reprezentują bardzo niski poziom wykształcenia, przychodzą do przedszkoli najczęściej dopiero jako sześciolatki (Murawska 2006, s. 113).

Głównym celem badań, które prowadziłam w ciągu ostatnich 10 lat³, był stopień realizacji reformy edukacyjnej, a zwłaszcza wypełnianie jednego z jej celów: wyrównywania szans edukacyjnych. W wywiadach z nauczycielami pojawiał się często problem adaptacji do szkolnych wymagań zaniedbanych dzieci ze środowisk z niskim i bardzo niskim kapitałem kulturowym.

Nauczyciele wiejskiej szkoły podstawowej, która jest położona pomiędzy trzema zlikwidowanymi PGR-ami, relacjonowali problemy, jakie mają z dziećmi, które przychodzą do klas początkowych. Szczególne trudności sprawiały dzieci z kilku rodzin wielodzietnych, o wysokim poziomie patologii. Nie miały one żadnych nawyków higienicznych, były brudne, obdarte i stale głodne. Znały jedynie kilka słów, których raczej nie poleca się używać, zwłaszcza dzieciom, nie trzymały w rączce ani ołówka, ani kredki. Gdy funkcjonowały PGR-y, poziom biedy i demoralizacji był mniejszy, a jeśli się pojawiał, to dziećmi z tych rodzin najpierw zajmowały się przedszkola. Było zatem więcej czasu na przygotowanie ich do szkolnych obowiązków. Podobne relacje na temat zaniedbanych dzieci można wysłuchać w wielu wiejskich szkołach, także tam, gdzie nie było PGR-ów. Problem zaniedbanych dzieci nie dotyczy jedynie wsi. Ostatnio, podobną charakterystykę swoich podopiecznych przekazała mi pedagoga zajmująca się dziećmi na Pradze Północ w Warszawie.

W Polsce żyje spora grupa dzieci wychowujących się w skrajnie niekorzystnych pod względem rozwojowym warunkach. Jak twierdzi Warzywoda-Kruszyńska, badaczka problemu biedy: *bieda w Polsce ma twarz dziecka*. Polska należy do krajów europejskich o najwyższym odsetku dzieci żyjących poniżej linii biedy względnej (Warzywoda-Kruszyńska 2007). Z badań GUS wynika, że dzieci do lat 14 stanowią około 30% zbiorowości żyjącej w skrajnym ubóstwie (GUS 2005). Dzieci w rodzinach ubogich należą do grupy niedożywionych oraz żywnościowo nieprawidłowo, co ma fatalne skutki dla ich rozwoju fizycznego i intelektualnego⁴.

Aby stworzyć szanse dzieciom zaniedbanym, żyjącym w biedzie, potrzebne są specjalne programy. „Zwykłe” przedszkole może nie wystarczyć. Niestety, takich programów i działań nie ma⁵. Upowszechnianie przedszkoli stanowi, co prawda, konieczny warunek wstępny, musimy zdawać sobie jednak sprawę, że nie jest to warunek wystarczający.

SKOŁY PODSTAWOWE I GIMNAZJA

Szkola powszechna i obowiązkowa

Przy obecnym braku upowszechnienia przedszkoli wyrównanie szans spoczywa na szkolnictwie obowiązkowym: szkołach podstawowych i gimnazjach. Okres obowiązkowej nauki trwa w Polsce od reformy 1999 r. 9 lat, do czego należy doliczyć (od 2004 r.) rok obowiązkowej zerówki, która stopniowo od 2009 r. ma stawać się pierwszą klasą. W sumie jest to więc okres 10-letni. Jest to liczba lat, jaka obowiązuje w większości krajów rozwiniętych. Także wiek rozpoczynania nauki obowiązkowej dla dzieci 6-letnich jest stosowany powszechnie. Nauka obowiązkowa jest też nauką bezpłatną⁶. Dziesięć lat powszechnej, bezpłatnej, jednolitej szkoły dla wszystkich uczniów jest zalecanym standardem ze względu na proces wyrównywania szans i to wymaganie Polska spełnia.

Realizacja obowiązku szkolnego

Ustawa oświatowa z 27 czerwca 2003 r.⁷ wyróżnia trzy „obowiązki uczenia się”: przedszkolny, szkolny i nauki. Obowiązek przedszkolny omawia art. 14 ust. 3: *Dziecko w wieku lat 6 jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej*. Kolejny obowiązek – to obowiązek szkolny (art. 15 ust. 2): *Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku*

kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia gimnazjum nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia. Ten sam artykuł (art. 15 ust. 1) mówi, że: *Nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18. roku życia*. Ustawa precyzuje także, czym jest realizacja obowiązku nauki. Może się ono odbywać w wielu postaciach, nie tylko poprzez uczęszczanie do szkoły ponadgimnazjalnej, ale i np. poprzez przygotowanie do zawodu u pracodawcy (art.16 ust. 5a).

Wiemy także, kto jest zobowiązany do kontrolowania realizacji tych obowiązków uczenia się. W przypadku obowiązku kształcenia przedszkolnego i szkolnego – dyrektor publicznej szkoły podstawowej, a następnie gimnazjalnej w obwodzie, której dziecko mieszka. Obowiązku nauki młodzieży w wieku 16–18 lat ma przestrzegać gmina.

Statystyki GUS wskazują, że nadal mimo obowiązku przedszkolnego nie realizuje go około 5% sześciolatków, przede wszystkim zamieszkałych na wsi. Dane dotyczące szkoły podstawowej i gimnazjum są bardziej optymistyczne. Na około 2,5 mln dzieci w szkołach podstawowych bez wyraźnie określonej przyczyny nie uczęszcza jedynie około 5 tys. dzieci, natomiast w gimnazjach na 1,5 mln – około 3,4 tys., czyli w obu przypadkach zaledwie około 0,2% (GUS 2008).

W zestawieniu z innymi krajami OECD mamy jeden z najniższych poziomów odpadu szkolnego. Natomiast – co w pewnym stopniu pozostaje w sprzeczności z poprzednim wskaźnikiem – polscy uczniowie częściej niż ich rówieśnicy w innych krajach opuszczają szkolne lekcje. Problem wagarów to jeden z poważniejszych problemów polskich szkół. Nie może on nie wpływać na promocje, a także kończenie szkół w terminie. Można też sądzić, że przyczynia się on do usuwania ze szkoły uczniów, którzy, kończąc 18 lat, przestają podlegać obowiązkowi szkolnemu, a także obowiązkowi nauki.

Badania analizujące odpad szkolny, które przeprowadzone były kilka lat temu, gdy obowiązywał dwustopniowy system szkolny – podstawówka i szkoły ponadpodstawowe, są dużo mniej optymistyczne niż statystyki GUS. Kontrolerzy NIK, prowadząc badania w wybranych szkołach, twierdzili, że różnice pomiędzy statystyką podawaną przez szkoły a ich ustaleniami bywały zaniżane dziesięciokrotnie (!) (NIK 2003, za Kaczmarek 2003). Także inne zespoły: czy to Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka (Ciechanowski i in. red. 2002) analizujące funkcjonowanie prawa do nauki w Polsce, czy grupy badaczy pod kierownictwem Barbary Fatygi (Fatyga i in. 2001), które próbowały oszacować wielkość odpadu, wskazywały na zaniedbywanie przez szkoły zbierania danych o uczniach nierealizujących obowiązku szkolnego, ani nie podejmowanie przez nie działań stymulujących uczniów do powrotu do szkoły.

W raporcie Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka możemy przeczytać: *W świetle zebranych informacji możemy uznać, iż nie istnieje spójny, rzetelny system kontroli obowiązku szkolnego. (...) Nadzór nad pracą dyrektora w zakresie kontroli obowiązku szkolnego jest bardzo powierzchowny, a przeciwnie, jeśli dyrektor szkoły zlekceważy swoje obowiązki, to informacja o dziecku, które „wypadło z systemu” nigdy nie wyjdzie na jaw* (Ciechanowski i in. red. 2002, s. 34).

Obecnie, po utrwaleniu nowego ustroju szkolnego, istnieje konieczność powtórzenia tych badań analizujących realizację zarówno obowiązku szkolnego, jak i nauki. Badania pod kierownictwem K. Konarzewskiego monitorujące reformę edukacji w pierwszym roku po jej wprowadzeniu wskazywały, że liczba rzeczywiście wypadających z systemu może być znacznie większa. 30% dyrektorów bowiem stwierdziło, że nie prowadzi statystyk frekwencji uczniów(!) (Konarzewski 2004). Musimy też pamiętać, że od 2000 r., gdy wszedł nowy sposób naliczania subwencji, która jest uzależniona od liczby uczniów, szkoły otrzymały dodatkowy bodziec, by nie ujawniać uczniów, którzy nie uczęszczają, a stanowią jedynie „martwe dusze”. Pojawiają się doniesienia prasowe czy informacje z „matych” badań, że odpad szkolny jest problemem. Niestety, nie wiemy jak dużym.

Pewnych informacji dotyczących motywacji opuszczania lekcji dostarczają badania prowadzone przez K. Wąsowską (Wąsowska 2007). W ramach swej pracy magisterskiej porównywała ona wagarowiczów z gimnazjum warszawskiego i w małym miasteczku oddalonym o około 50 km od Warszawy. W gimnazjum warszawskim wagarowali uczniowie, którym trudno było się zmusić do wysiłku, jakim była np. obecność na pierwszej lekcji, czy nieciekawie prowadzonej lekcji chemii. Ich pasją były gry komputerowe (chłopcy),

czy eksperymenty z alkoholem i lekkimi narkotykami (dziewczęta). Uczniowie ci mieli dość zamożnych, Kochających, choć bardzo zaabsorbowanych swoją pracą, rodziców.

W zupełnie innym świecie żyją wagarowicze z gimnazjum w miejscowości oddalonej o godzinę jazdy od Warszawy. Tam wagarują przede wszystkim chłopcy. Dla części z nich czas, jaki spędzają w czasie trwania lekcji, jest odpoczynkiem od pracy w gospodarstwie rodziców lub innej pracy zarobkowej. Nie chcą marnować tych kilku wolnych chwil na bezsensowne sterczenie na lekcji, które – według nich – do niczego im się nie przydadzą. Spędzają czas, gadając z kumplami i popijając „browarek” lub grając w miejscowym klubie na komputerze. Jeden z rozmówców Wąsowskiej miał spaloną skórę na twarzy i rękach. Chłopak pracował na nocnej zmianie w kurnikach. Jakieś substancje chemiczne, które polecono mu rozrzucić, fatalnie podziały na jego skórę.

Także podczas badań, które sama prowadziłam, nauczyciele, zwłaszcza na wsi, często wskazywali jako powód absencji uczniów ich pracę: zbierają truskawki, przygotowują zioła i nowaliki do sprzedaży, okopują kartofle, opiekują się młodszym rodzeństwem itp. Jedną z nauczycielek zapewniła obecność ucznia na lekcjach, załatwiają mu stypendium socjalne. Chłopak zdobywał pieniądze zbierając złom i nie miał czasu na szkołę.

Nauczyciele zauważają, że wśród uczniów w gimnazjach trudno wyróżnić – zwłaszcza po stroju i wyposażeniu (komórki!) – dzieci żyjące w biedzie. *Oni już potrafią o siebie zadbać* – jak stwierdziła jedna z moich rozmówczyń. Dzieci te bywają tania, często wyzyskiwaną siłą roboczą. Stanowią też niejednokrotnie podporę rodzinnego budżetu. Niestety, nie znamy rozmiarów tego zjawiska. Ze względu na nielegalny proceder, jakim jest zatrudnianie nieletnich, a zdarza się, że i w szkodliwych warunkach, nietatwo jest je uchwycić. Natomiast potrzeba takiej diagnozy jest niewątpliwa.

W większości gimnazjów, które odwiedzałam, nauczyciele próbowali uporać się z problemem „przerośniętych”. Szkoły niezwykle rzadko decydują się na pozostawienie ucznia na drugi rok w tej samej klasie. Wynika to z polityki, jaką stosuje MEN, uznając, że powtarzanie klasy nie sprzyja rozwojowi ucznia. Każdy przypadek zostawienia ucznia na drugi rok jest więc starannie analizowany przez kuratorium i szkoła, by nie narażać się na te indagacje, stara się uczniów nie zatrzymywać.

Tylko z drugiej strony są teraz naciski z góry, żeby ograniczyć tę drugoroczność. Muszę się dobrze tłumaczyć, zwłaszcza w szkole podstawowej. Rzęsiste uzasadnienie pisać (Dyr./G/Pol⁸).

Jedynie gdy uczeń opuścił więcej niż 50% zajęć szkolnych, nie może być promowany. Po kilku takich uczniach w wielu szkołach można spotkać. Starania, by kończyli oni swą edukację w OHP, nie zawsze są skuteczne. Część ośrodków zlikwidowano bowiem duże oddalenie od domu działa zniechęcająco, a ponadto wiele z nich ma złą opinię.

Sugerowałam [żeby poszedł do OHP], ale nic z tego nie wyszło. Gdyby było może OHP w Płońsku? Ale nie ma. Dziecko nie jest w stanie samo dojeżdżać (Dyr./G/Bab).

Mieliśmy dwóch takich uczniów, którzy poszli do OHP. I jeden z dwóch wrócił po dwóch tygodniach. (...) Bicie. Dostał lanie parę razy i okradli go. (...) Tutaj jeszcze rogi pokazywał. Wrócił taki pokornutki jak baranek i prosił dostownie, oświadczenia pisał, jaki to on będzie pokorny. I rzeczywiście jakiś problemów wychowawczych potem nie sprawiał po podpisaniu tego kontraktu. Z biedą, ale skończył to gimnazjum (D/G/Wg).

Był u nas taki. Wielkie chłopisko. Pracował w lesie. Miał już 18 lat. Chciał skończyć, ale wstydził się chodzić z dziećmi do szkoły. Podpisał jakiś kontrakt, że będzie chodził. Ale rzadko się pojawiał. No, jakoś skończył, ale jak to było, nie wiem. Dyrekcja to jakoś załatwiła (Wych/G/Pc).

Dyrekcja stara się jakoś tym przerośniętym i opóźnionym uczniom pomóc. Najprostszym sposobem jest wydanie im stosownych świadectw. W roku szkolnym 2006/2007 wśród absolwentów gimnazjów było około 8% uczniów ze starszych roczników (GUS 2008). Zapewne jakąś część z nich stanowili ci „przepchnięci”.

Ukrywanie absencji uczniów, przepychanie do kolejnych klas i wreszcie wydawanie końcowego świadectwa jest określane przez samych nauczycieli „ukrytym odpadem”. W efekcie gimnazjum koń-

czą ludzie, którzy są pófanalfabetami. Trudno ich określić jako zagrożonych wykluczeniem – oni już są wykluczeni. Podczas wywiadu kierowniczka OPS w jednej z niewielkich mazurskich gmin wyliczyła, że wśród jej podopiecznych jest 20 absolwentów gimnazjum, którzy dalej się nie uczą i są „na bezrobociu”. Badania prowadzone były w roku szkolnym 2005/2006⁹, gdy gimnazja opuściły cztery roczniki uczniów. Stanowi to około 10% uczniów kończących co roku miejscowe gimnazjum.

Na podstawie danych GUS możemy szacować¹⁰, że po skończeniu gimnazjum nie podejmuje nauki w tym samym roku około 64 tys. uczniów, stanowi to około 12% absolwentów. Zapewne część z nich podejmie jeszcze naukę, ale też musimy pamiętać, że po pierwszym roku nauki w szkołach ponadgimnazjalnych ma miejsce sporo przetasowań. Uczniowie z techników, a niekiedy i z liceów są przenoszeni do szkół zawodowych, część z nich w ogóle wypada z systemu.

ZAKOŃCZENIE

Wprowadzone wraz z reformą egzaminów zewnętrzne stworzyły możliwość analizy zróżnicowania wyników w zależności od typu szkoły i jej położenia (miasto-wieś). Analizy R. Dolaty wskazują, że edukacja szkolna przynosi nasilenie nierówności (!) miasto-wieś. Gimnazjum jedynie utrwała nierówności ze szkoły podstawowej. Ponadto w miastach, zwłaszcza dużych, następuje proces zróżnicowania gimnazjów i zjawisko to ma silną, wzrostową dynamikę (Dolata 2008, s. 96).

Wiele badań wskazuje na to, że istnieje w Polsce spora grupa uczniów, która osiąga bardzo słabe stopnie i to już na poziomie szkoły podstawowej. Można przyjąć, że są one odbiciem ich bardzo niskich umiejętności. Ci słabi uczniowie przechodzą do gimnazjów mając trudności w czytaniu, pisaniu i liczeniu. Trudno na podstawie istniejących badań orzec, czy jest to raczej 10%, czy 20% uczniów, ale niewątpliwie jest to grupa znacząca.

Ponadto dość łatwo zidentyfikować przedstawicieli tej grupy pod względem cech społecznych i terytorialnych. Rodzice tych uczniów należą do osób z niskim wykształceniem (nieukończone podstawowe, podstawowe i zasadnicze zawodowe), o niskich dochodach, często bez pracy, często korzystający z pomocy opieki społecznej. Przedstawiciele tej grupy społecznej są rozrzućeni po całej Polsce, ale są też w Polsce „zagłębiami” biedy, które pokrywają się z zagłębiami złych stopni i to zarówno na wsi, jak i w miastach.

Największe nierówności edukacyjne wynikają z różnic społecznych i cywilizacyjnych w naszym kraju. Szkolnictwo nie radzi sobie z wyrównywaniem tych różnic. Najbardziej niepokojącym zjawiskiem jest brak dobrych diagnoz. Nasz system ewidencji raczej służy zacieraniu problemów niż ich ujawnianiu. Tłuczenie termometru nie jest jednak najlepszym sposobem na wyjście z choroby.

Podstawowa zasada mająca zapewnić wyrównanie szans dzieciom: prawo do nauki i obowiązek szkolny nie są w pełni realizowane. Nie wypełnianie tego obowiązku przez uczniów ma swoje rozliczne przyczyny, które leżą zarówno po stronie rodzin nieumiejących, bądź niechcących skłaniać swoje pociechy do regularnego uczęszczania do szkoły, jak i po stronie szkoły, która woli często nie zauważać zjawiska, niż podejmować żmudne i mało skuteczne procedury przywrócenia ucznia do szkolnej ławy.

Wysoka absencja, „ukryty odpad” są wskaźnikami małej atrakcyjności szkoły, która w zestawieniu z ogromnie trudnym – dla niektórych, czy ogromnie atrakcyjnym – dla innych, życiem poza jej murami, nie potrafi podjąć wyzwania, jakie rzucają jej współczesne czasy.

¹ Podobne reformy w krajach skandynawskich są rozkładane na około 10 lat.

² Najważniejsze z nich to liczne raporty OECD ukazujące się pod tytułem *Early Childhood Education and Care*. Na temat jakości wczesnej edukacji por. także (Ogrodzińska red. 2000; Szlendak red. 2006).

³ Badania te prowadzone były przede wszystkim w gimnazjach. Miały charakter jakościowy, a część – panelowy. Polegały na wywiadach z dyrektorami szkół, pedagogami szkolnymi i wychowawcami klas trzecich. Gimnazja z sześciu gmin były badane dwukrotnie: w 1999 r. (wspólnie z Elżbietą Putkiewicz) i w 2002 r. Raport z pierwszych badań ukazał się w 2001 r. pt. *Spoleczne nierówności edukacyjne. Studium sześciu gmin*.

- W 2006 r. badałam podobną metodą szkoły (od podstawowych do średnich) jednego z powiatów podwarszawskich, który obejmował zresztą trzy z badanych poprzednio gmin. W 2006 r. uczestniczyłam wraz z ekipą pracowników UW w badaniach gimnazjów w 20 gminach wiejskich i miejsko-wiejskich. Materiał z tych badań wykorzystałam w publikacjach (Zahorska 2008 oraz Zahorska, Walczak 2008).
- ⁴ Badania nad niedożywieniem dzieci na zlecenie firmy Danone i Banków Żywności z 2005 r. i 2006 r. mówią o powszechności problemu niedożywienia dzieci w szkołach.
- ⁵ Osiągnięcia i spory zakres doświadczeń ma Fundacja Komeńskiego, organizująca małe, alternatywne przedszkola w środowiskach wiejskich w ramach programu *Tam, gdzie nie ma przedszkola*. Te doświadczenia należy wykorzystać i upowszechniać.
- ⁶ W Polsce od 1990 r. istnieje sektor szkół płatnych, niepublicznych. Jest on bardzo różnicowany, tak jeśli chodzi o zasady organizacji, zakres działań, różnice poziomów nauczania, jak też skutki społeczne. Na poziomie szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich są to w większości szkoły dla dzieci ludzi zamożnych z wyższym wykształceniem; obejmują one niewielki odsetek dzieci i młodzieży (około 4%). Inną jest sytuacja szkół ponadlicealnych i wyższych. Połowa młodzieży uczącej się na tym poziomie uczęszcza do szkół płatnych.
- ⁷ DzUJ nr 137, poz. 1304. W tym roku nastąpiły zmiany w ustawodawstwie oświatowym związane z obniżaniem wieku szkolnego. Jednak wspomniane w tym artykule badania prowadziłam jeszcze „pod rządami” poprzedniej ustawy
- ⁸ Oznaczenie to objaśnia, że jest to wywiad z dyrektorem gimnazjum w miejscowości oznaczonej jako „Pol”.
- ⁹ Badania finansowane z grantu KBN miały za zadanie ustalić czynniki wpływające na wyniki egzaminów w gimnazjach. Część jakościową badań realizowano w wybranych 10 gminach z różnych rejonów Polski. Zespół realizujący badania składał się z pracowników UW: J. Herczyńskiego (kierownik), M. Herbsta, A. Kiersztyn, M. Twardowskiej i M. Zahorskiej.
- ¹⁰ Niestety, liczby te możemy szacować z ogromnym przybliżeniem. Dane prezentowane przez GUS są podawane w sposób, który utrudnia obliczenia. Dla szkół zawodowych mamy informację ilu uczniów klas pierwszych uzyskało świadectwo ukończenia gimnazjum w tym samym roku, dla liceów takiej informacji nie ma. Jest tylko informacja dotycząca liczebności klas i wieku uczących się w nich uczniów.

LITERATURA

Ciechanowski J., Czyż E., Szewczyk E., red. (2002), *Prawo do nauki. Raport z monitoringu*, Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.

SUMMARY

The article is about social inequalities in education by which I understand the relationship between social background, i.e. parents' socioeconomic status, and the student's achievements at school. The Polish educational system creates the chance for advancement only for some people. There are children living in bad material conditions, whose families cannot take care of their proper development. Two education institutions are responsible for creating chances to these children: kindergarten and school. Neither of them fulfils its role accurately. The small number of kindergartens that are in Poland very seldom are attended by children from families with the lowest SES. Moreover, working with those children at school is not very effective, both in educational and didactic terms. These children form a group that only formally finish junior high school, creating the so called „hidden dropouts”. Polish schools are proud of the fact that they have one of the lowest indicators of school dropouts in Europe. It seems however, that this is the effect of both imprecise data and the practice of „pushing” students through junior high school. I observed this phenomenon in several schools and it was also mentioned in many interviews with teachers. It seems therefore, that it requires a more careful diagnosis as well as applying preventive measures.

- Dąbrowski M., Żyto M. (2008), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich*, Warszawa: CKE.
- Dolata R. (2008), *Szkola-segregacje-nierówności*, Warszawa: UW.
- Education at a Glance 2008: OECD Indicators* (2008), dostępny na stronie: <www.oecd.org/edu/eag2008>.
- Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P. (2001), *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, Warszawa, ISP-CBOS.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E. i inni (2006), *Skala gotowości szkolnej*, Warszawa: CMPPP.
- GUS (2005), *Zasięg ubóstwa materialnego w 2005 r.*, Warszawa.
- GUS (2008), *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*, Warszawa.
- NIK (2003), *Informacja NIK o wynikach kontroli obowiązku szkolnego*, sygn. KNO-41002/2002, Warszawa.
- Kaczmarek M. (2003), *Prawo dziecka i rodziny do pomocy*, w: *Polska dla dzieci. Ogólnopolski szczyt w sprawach dzieci*, 23–24 maja, Warszawa.
- Konarzewski K. (2004), *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa: ISP.
- Murawska B. (2004), *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Warszawa: ISP.
- Ogrodzińska T., red. (2000), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*, Warszawa: Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży.
- Piłch T. (1999), *Spory o szkołę*, Warszawa.
- Putkiewicz E., Zahorska M. (2001), *Spółeczne nierówności edukacyjne. Studium sześciu gmin*, Warszawa: ISP.
- Szlendak T., red. (2006), *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.
- Warzywoda-Kruszyńska, W. (2007), *Przeciwdziałanie ubóstwu dzieci*, „Polityka Społeczna” nr 8.
- Wąsowska K. (2007), *Wagary jako przejaw oporu wobec szkoły*, niepublikowana praca magisterska, obroniona w Instytucie Socjologii UW, Warszawa.
- Zahorska M. (2008), *Uczniowie źli i bardzo źli*, w: *Rocznik Lubuski*, Tom 34, część 1: „Marginalizacja i elitarność w edukacji” red. E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra
- Zahorska M., Walczak D. (2008), *Krajobraz po... reformie. Opinie nauczycieli na temat reformy edukacji*, w: Szafranek K. (red.), *Młodość i oświata za burtą przemian*, Toruń: Wyd. A. Marszałek.