

KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik nr 3/2005

RECENZENT TOMU
prof. dr hab. Marian Niezgoda

RADA NAUKOWA

Czesław Banach, Anna Bugalska, Iwona Centka, Kazimierz Denek, Wielisława Furmanek, Władysław Grygolec, Stanisław Kawula, Kazimierz Krzysztofek, Stefan Kwiatkowski, Zbigniew Lachowicz, Tadeusz Lewowicki, Czesław Łapicz, Adam Marszałek, Maria Mendel, Czesław Mojsiewicz, Longin Pastusiak, Marek Przepiórski, Maciej Sekunda, Bronisław Siemieniecki, Konrad W. Studnicki-Gizbert, Stanisław Widerszpil, Tadeusz Zawadzak, Marcin Żółtak

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Ryszard Borowicz – redaktor naczelny
Marian Kowalewski – zastępca redaktora naczelnego
Krystyna Szafraniec, Włodzimierz Tyburski

SEKRETARZE

Joanna Marszałek-Kawa, Karolina Mazurek, Magdalena Rupińska

TŁUMACZENIE

Aleksandra Alfut

REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

PUBLIKACJA DOFINANSOWANA PRZEZ MINISTRA EDUKACJI I NAUKI

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Toruń 2005

ISSN 1230-266X

SPIS TREŚCI**ARTYKUŁY–STUDIA**

- BARBARA WIŚNIEWSKA - PAŹ
Tendencje prywatyzacyjne w obszarze edukacji w wybranych krajach Europy.....7
- MAGDALENA ŚLUSARCZYK
Edukacja tematem wyborczym – polityczne uwarunkowania reform systemów oświaty.....22
- PIOTR SKUZA
Wyzwalający dyskurs pedagogiki ogólnej.....37
- STEFAN KONSTAŃCZAK
Spór o miejsce sprawiedliwości w systemie wartości.....50

KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

- JAROSŁAW DOMALEWSKI
Selekcje społeczne i edukacyjne na progu szkół ponadgimnazjalnych – zróżnicowania środowiskowe59
- KRZYSZTOF WASIELEWSKI
Droga młodzieży wiejskiej na studia na podstawie badań studentów UMK w Toruniu.....77
- BEATA BORAWSKA
Awans edukacyjny młodzieży wiejskiej w okresie zmiany systemowej (na przykładzie dwóch powiatów województwa podlaskiego).....91
- MAGDALENA HOŁY
Wpływ położenia gminy na proces edukacji młodzieży wiejskiej z obszaru Małopolski105

RECENZJE–OMÓWIENIA

- Małgorzata Sobocińska (rec.), Leszek Pułka, *Kultura mediów i jej spektakle na tle przemian komunikacji społecznej i literatury popularnej*120
- Sylwia Mucha (rec.), Anna Titkow, Danuta Duch-Krzysztozek i Bogusława Budrowska, *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*125
- Stefan Melkowski (rec.), Magdalena Łubkowska-Stanisławska, *Studio P. Toruńska Scena Młodych*127
- Agnieszka Wałęga, *Sprawozdanie z konferencji naukowej nt.: Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*129

CONTENTS

ARTICLES–STUDIES

BARBARA WIŚNIEWSKA - PAŹ
Privatisation tendencies in the area of education in selected countries of Europe7

MAGDALENA ŚLUSARCZYK
Education as an election topic: Political conditioning of education reforms22

PIOTR SKUZA
The liberating discourse of general education37

STEFAN KONSTAŃCZAK
An Argument on the place of justice in a value system50

COMMUNICATES-REPORTS

JAROSŁAW DOMALEWSKI
Educational and social selection when entering secondary school: social variety.....59

KRZYSZTOF WASIELEWSKI
The way of country youth to university education: Based on the research of UMK students in Toruń77

BEATA BORAWSKA
*Educational promotion of country youth in the time of system change
(on the basis of two administrative districts of Podlaskie province)*91

MAGDALENA HOŁY
*The influence of a commune location on the proces of country youth education
in the area of Małopolska*105

REVIEWS-DISCUSSIONS

- Małgorzata Sobocińska (reviewer), Leszek Pułka, *The Media culture and its performances on the background of social communication and popular literature changes* 120
- Sylvia Mucha (reviewer), Anna Titkow, Danuta Duch-Krzysztozek and Bogusława Budrowska, *Charge-free work of women: Myths, realities and perspectives*..... 125
- Stefan Melkowski (reviewer), Magdalena Łubkowska-Stanisławska, *Studio P.: The Toruń's Youth Stage*..... 127
- Agnieszka Wałęga, *A review from an academic conference regarding: Family connections among the creators of Polish educational theory and practice* 129

ARTYKUŁY–STUDIA

Barbara Wiśniewska-Paź

TENDENCJE PRYWATYZACYJNE W OBSZARZE EDUKACJI W WYBRANYCH KRAJACH EUROPY

Podstawowym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie tendencji prywatyzacyjnych, które wystąpiły w ramach różnych struktur edukacyjnych w ciągu ostatnich trzech dekad, oraz przyjrzenie się, towarzyszącym temu zjawisku, zmianom statusu szkolnictwa prywatnego w wybranych krajach Europy. Z tego względu struktura niniejszego tekstu została podzielona na dwie części.

1. Wprowadzenie

Część pierwsza dotyczyć będzie próby uchwycenia i zarysowania tendencji prywatyzacyjnych występujących w obszarze różnych systemów edukacyjnych na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat, ze szczególnym uwzględnieniem zwłaszcza połowy lat 70. oraz początku lat 90., które to okresy, jak się okazuje, nie tylko dla Polski, ale i dla znakomitej większości krajów Europy miały równie istotne znaczenie. Analiza tych dwu sekwencji czasowych będzie stanowić w konsekwencji doskonałe tło do zarysowania współczesnych tendencji prywatyzacyjnych występujących w obszarze edukacji. Głównej analizie zostaną poddane przede wszystkim kraje europejskie przynależne do struktur Unii Europejskiej, choć w celach porównawczych zostaną wzięte pod uwagę także kraje niezrzeszone z Unią oraz znajdujące się poza zasięgiem Europy.

Niniejsze tendencje spróbuję zilustrować w oparciu o dane statystyczne przedstawiające wyraźne zróżnicowania nie tylko w odniesieniu do odmiennego finansowania szkolnictwa prywatnego w konkretnych krajach, różnej liczby szkół oraz uczniów uczęszczających do szkół prywatnych w poszczególnych sekwencjach czasowych, ale także w odniesieniu do istotnych różnic między szczeblem podstawowym i średnim w obrębie każdego z analizowanych krajów.

Część druga niniejszego studium ma na celu zwrócenie uwagi na status oraz rolę szkolnictwa prywatnego w wybranych krajach Europy, a tym samym dąży do pogłę-

wienia aspektów analizowanych w części pierwszej oraz egzemplifikacji przedstawionych hipotez i przypuszczeń dla pełniejszego zrozumienia podłoża występujących różnicowań.

Uważnie śledząc przekazy medialne (prasa, telewizja, radio, książki, periodyki, w tym opracowania specjalistyczne), można niekiedy wysnuć prosty wniosek (jak się później okaże nie do końca słuszny, zwłaszcza pod względem nieuzasadnionej zakresowo generalizacji), iż wyraźną domeną dzisiejszych czasów jest powszechna decentralizacja i prywatyzacja, tak w obszarze gospodarki, struktur administracyjnych, jak i sektorze edukacji. Występowanie tej tendencji w krajach Europy Środkowo-Wschodniej jest naturalną konsekwencją przemian związanych ze zmianą ustrojową państwa, której towarzyszy przejście z gospodarki zarządzanej centralnie w realia gospodarki rynkowej¹. Stąd towarzysząca temu zjawisku dynamika oraz zakres interesujących nas trendów prywatyzacyjnych. Do najważniejszych czynników przemawiających za podejmowaniem kroków prywatyzacyjnych, także w obszarze edukacji, zalicza się m.in.: czynnik efektywnościowy (jakościowy), ekonomiczny (podniesienia dochodowości przedsiębiorstw, bogactwa państwa oraz społeczeństwa), ideologiczny (ograniczenie roli państwa w różnych sferach rzeczywistości gospodarczej, politycznej, społecznej, w tym edukacyjnej) oraz czynnik społeczny (podniesienie poziomu życia społeczeństwa, jego upodmiotowienie, ograniczenie biurokracji, większa swoboda tak w gospodarce, jak i edukacji, zapewniająca demokrację na płaszczyźnie gospodarczej i politycznej)².

2. Złamanie monopolu państwa – prywatyzacja

W obszarze edukacji prywatyzacja oznacza pełne lub częściowe przesunięcie finansowych, administracyjnych i programowych kompetencji państwa na rzecz podmiotów prywatnych (niepaństwowych). Podmiotami tymi mogą być zarówno osoby prywatne, jak i prywatni przedsiębiorcy, firmy, organizacje pozabudżetowe funkcjonujące w ramach tzw. trzeciego sektora, np. organizacje wyznaniowe, fundacje, stowarzyszenia rodziców, stowarzyszenia szkolne (jak to się dzieje w przypadku szkół steinerowskich), związki zawodowe, cechy, organizacje charytatywne itp.

Przesunięcie kompetencji, oferowania i sprawowania kontroli nad sektorem edukacyjnym, na podmioty prywatne może być osiągnięte różnymi drogami.

Po pierwsze dokonane może zostać dzięki samodzielnej (oddolnej) inicjatywie określonych podmiotów prywatnych, zabiegających o dostęp do rynku edukacyjnego

¹ Por. *Prywatyzacja* [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall (red. nauk. pol. wyd. M. Tabin), Warszawa 2004, s. 261.

² Por. K. Wielicki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003; *Prywatyzacja* hasło [w:] *Wielka Internetowa Encyklopedia Multimedialna WIEM*, www.wiem.onet.pl/0095b9.html.

(bez odgórnej inicjatywy państwa) w celu oferowania i realizowania określonych usług edukacyjnych.

Po drugie, przesunięcia takiego można dokonać z inicjatywy samej instytucji państwa:

- poprzez dobrowolne ustąpienie miejsca prywatnym podmiotom,
- poprzez pośrednie lub bezpośrednie subwencjonowanie prywatnych instytucji edukacyjnych,
- poprzez oferowanie „bonów edukacyjnych” bezpośrednim konsumentom usług edukacyjnych w ramach sektora prywatnego,
- poprzez uregulowane prawnie przesunięcie określonych usług i kompetencji na podmioty prywatne³.

W krajach Europy Zachodniej sektor szkolnictwa prywatnego stanowi trwały element systemów edukacyjnych, jest on bowiem charakterystyczny dla państw o ugruntowanych tradycjach demokratycznych. Szkolnictwo prywatne wykazuje przy tym ogromną różnorodność znaczenia, doświadczeń oraz form rozwiązań organizacyjnych, finansowych i prawnych powstałych na podłożu odmiennych uwarunkowań historycznych, tradycji religijnych, politycznych, społecznych i kulturowych poszczególnych państw. Na uwagę zasługuje także olbrzymia różnorodność definiowania terminu „szkoły prywatne”, co prowadzi do występowania braku jednolitych zakresów znaczeniowych w określaniu, co rozumie się pod pojęciem: „szkoły prywatne”, „szkoły państwowe”, „szkoły publiczne”, „szkoły alternatywne”, „szkoły wolne”, „szkoły wyznaniowe”, „subsydiowane”, „niezależne” itd., w poszczególnych krajach. O ile bowiem w znacznej większości krajów (w tym w Polsce) szkoły wyznaniowe to na ogół szkoły prywatne, o tyle w krajach, takich jak np. Niemcy czy Belgia, to szkoły państwowe względnie publiczne (opłacane z funduszy publicznych gmin lub prowincji). Podobnie sytuacja przedstawia się z tzw. szkołami wolnymi, niekiedy określanymi także jako szkoły alternatywne lub niepubliczne, np. C. Freineta czy M. Montessori, w sporadycznych przypadkach R. Steinera, które w jednym krajach funkcjonują jako szkoły prywatne, w innych zaś jako publiczne⁴.

3. Doświadczenia krajów europejskich

Działalność szkolnictwa prywatnego w krajach Europy Zachodniej i większości krajów pozaeuropejskich regulowana jest przez odpowiednie dyrektywy tak międzynarodowych, jak i narodowych aktów prawnych. Niemal wszystkie konstytucje państw nale-

³ Za: M. Weiss, B. Steinert, *Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven*, „Die Deutsche Schule” 1994, nr 86, z. 4, s. 448.

⁴ Por. W. Okoń, *Szkoły alternatywne jako czynnik zmiany edukacyjnej* [w:] idem, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1999, s. 10–22; W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w świecie*, Warszawa 2000, s. 6.

żących do Unii Europejskiej zawierają klauzulę o wolności nauczania, która zakłada istnienie dwu sektorów szkolnictwa: państwowego i prywatnego. Tym niemniej „zapisy konstytucyjne o wolności nauczania mają w poszczególnych państwach różne sformułowania. Jedne (Holandia, Niemcy) określają warunki zakładania i funkcjonowania szkolnictwa prywatnego, inne takich warunków nie precyzują (Belgia, Grecja, Dania). Również postanowienia o finansowaniu szkolnictwa prywatnego nie są jednolite. I tak konstytucja grecka nie mówi nic o subwencjonowaniu szkolnictwa prywatnego, konstytucja włoska zawiera klauzulę o braku finansowych zobowiązań państwa wobec tego szkolnictwa, podczas gdy konstytucja Holandii stanowi, że prywatne kształcenie podstawowe finansowane jest ze środków publicznych, w takim samym stopniu, co publiczne. Natomiast konstytucja Luksemburga nie zawiera postanowień o wolności nauczania. Jednak jest ona w praktyce respektowana”⁵. Podobna sytuacja występuje w Australii czy USA, gdzie oficjalnie występuje zakaz udzielania wsparcia finansowego jakiegokolwiek religii, tym niemniej od końca lat 70. przyjęto wykładnię, wedle której konstytucja nie wyklucza finansowania szkolnictwa wyznaniowego. Istotne znaczenie w kwestiach spornych o charakterze ideologicznym, kulturowym czy religijnym odgrywają międzynarodowe ustawy i rozporządzenia, jak np.: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka, Europejska Konwencja na rzecz Ochrony Praw Człowieka i Swobód Podstawowych czy Amerykańska Konwencja Praw Człowieka.

Szczególne zainteresowanie (nie tylko badawcze) szkolnictwem prywatnym (zwłaszcza w krajach Europy Zachodniej) na przestrzeni ostatnich trzech dekad pojawiło się w połowie lat 70. w związku z ogromnym kryzysem gospodarczym, który swym zasięgiem objął kraje zarówno wysoko uprzemysłowione, jak i rozwijające się. Niemal wszystkie państwowe systemy szkolnictwa były wówczas poddawane surowej krytyce, zwłaszcza ich jakość, efektywność oraz sposób zarządzania budżetem, który po ostrych cięciach spowodowanych kryzysem wymuszał na decydentach poszukiwanie i dopuszczanie do głosu innych źródeł finansowania. Na nowo więc rozgorzały spory, co jest bardziej opłacalne i jakościowo efektywne: system szkolnictwa regulowany przez rynek czy przez państwo. Mimo że warunki kryzysu bardzo często euforycznie skłaniają do optowania za pierwszą możliwością, to decydenci w miarę stabilizacji sytuacji gospodarczej, wcześniej czy później, dążą do „ustanowienia lub zachowania dominującego wpływu państwa na oświatę oraz objęcia szkolnictwa prywatnego określonym nadzorem i kontrolą”⁶. W tym sensie na ogół w rzeczywistości

⁵ Por. *Wolność nauczania w świetle międzynarodowych aktów prawnych* [w:] W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w świecie*, Warszawa 2000, s. 17–32; a także A. Michalska, *Prawa człowieka w systemie norm międzynarodowych*, Warszawa 1982; eadem, *Uniwersalizm praw człowieka* [w:] *Państwo, prawo, obywatel*, Wrocław 1989.

⁶ Na ten temat por. m.in.: M. Weiss, *Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1993, 39, 1, s. 8 i n.; idem, *Kostenkennwerte staatlicher Schulen. Zur Problematik ihrer Ver-*

edukacyjnej nie mamy do czynienia z formą pełnej autonomii szkolnictwa prywatnego wobec instytucji państwa, lecz z różnymi wymiarami odgórnych regulacji, nadzoru i kontroli systemu edukacji przez odpowiednie organa państwowe. Prywatyzacja w aspekcie finansowania edukacji niepublicznej z reguły nie wyklucza bowiem państwa jako podmiotu ją współfinansującego. Tym niemniej procentowy udział państwa w finansowaniu działalności edukacji niepublicznej wyznacza w prostej linii rozmiar wpływów i ingerencji organów państwowych w ten sektor edukacyjny. Należy jednak zwrócić uwagę, że system kontroli państwa sprawowany nad szkolnictwem prywatnym ma różne wymiary i zakresy. W przypadku Francji dotyczy tylko sfery samego procesu nauczania, w Danii – kontroluje wysokość chesnego z możliwością cofnięcia subwencji, gdy jest ono zbyt wysokie, natomiast w Australii państwo skrupulatnie stoi na straży zachowania ilościowej równowagi między szkolnictwem prywatnym i publicznym⁷. Ciekawy przypadek stanowi Grecja, w której – mimo iż szkolnictwo prywatne nie otrzymuje żadnego wsparcia finansowego ze strony państwa – to właśnie państwo sprawuje stałą kontrolę nad tym sektorem szkolnictwa. A więc odwrotnie niż np. w Holandii, gdzie państwo, udzielając porównywalnego z sektorem publicznym wsparcia finansowego na funkcjonowanie szkół prywatnych, sprawuje jednocześnie kontrolę nad tym sektorem.

Impuls do podejmowania działań prywatyzacyjnych w obszarze edukacji w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych wystąpił przede wszystkim w krajach anglosaskich z inicjatywy tzw. Nowej Prawicy, która postrzegała szkoły prywatne jako szansę do wzięcia odpowiedzialności za wychowanie własnych dzieci przez rodzinę (definiowaną jako „konsument edukacji”), a nie przerzucanie tego obowiązku na państwo, zakładając przy tym, że szkoły poddane rynkowym naciskom staną się bardziej efektywne, a ich jakość zdecydowanie wzrośnie. Duże znaczenie w tym względzie miał okres rządów M. Thatcher, w trakcie których konsekwentnie realizowano postulat obszernego programu prywatyzacyjnego. Z biegiem lat tendencja ta stopniowo rozszerzyła się na pozostałe kraje, nie tylko europejskie, tak że w roku 2000 w krajach Unii Europejskiej do szkół prywatnych I i II stopnia uczęszczało ok. 19% ogółu uczniów⁸.

Empiryczne zestawienia przedstawiające udział szkolnictwa prywatnego w narodowych systemach szkolnych są systematycznie opracowywane przez odpowiednie organa UNESCO, OECD czy Eurydice (organu informacyjnego Unii Europejskiej zajmującego się analizą systemów szkolnictwa krajów zrzeszonych i do niedawna stowarzyszonych w Unii).

wendung bei Systemvergleichen und der Festlegung der staatlicher Finanzhilfe für Privatschulen, „Recht der Jugend und des Bildungswesens” 1988, 36, 3, s. 341–348; *Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens*, red. R. K. von Weizsäcker, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Neue Folge band 262, Berlin 1998.

⁷ Por. W. Rabczuk, op.cit., s. 30.

⁸ Za: W. Rabczukiem, op.cit., s. 7.

W przypadku analizowanego przeze mnie okresu (początku lat 90.) na szczególną uwagę zasługuje analityczne opracowanie sporządzone przez wspomniane Eurydice, które prezentuje osobliwości oraz aktualną sytuację szkolnictwa prywatnego w tych krajach Unii Europejskiej (Belgii, Danii, Niemczech, Grecji, Hiszpanii, Francji, Irlandii, Włoszech, Luksemburgu, Holandii, Portugalii oraz Zjednoczonym Królestwie z uwzględnieniem oddzielnie Anglii i Walii oraz Szkocji). Oprócz szczegółowych omówień każdego z państw z osobna, zawiera również ogólne zestawienia przedstawiające procentowy udział szkolnictwa prywatnego we wszystkich tych krajach w stosunku do szkolnictwa państwowego, z podziałem na stopień podstawowy i średni oraz procentową liczbę uczniów uczęszczających do szkół prywatnych i państwowych⁹.

Po przeanalizowaniu danych statystycznych dotyczących stopnia podstawowego okazało się, że największa liczba uczniów uczęszczających do szkół prywatnych występowała w tym okresie w Holandii i Belgii (w części flamandzkiej) – ok. 70%, w Belgii (w części francuskiej) – ok. 45%, następnie w Hiszpanii i Wielkiej Brytanii – ok. 40%, we Francji – ok. 15%, w Danii – ok. 10%. W pozostałych krajach liczba ta oscylowała poniżej 10%. Jeśli chodzi o stopień szkolnictwa średniego, to największy procent uczniów uczęszczających do szkół prywatnych występował w Holandii – ponad 80%, następnie w Belgii (w części flamandzkiej) – nieco poniżej 80%, w Irlandii – 70%, w Belgii (w części francuskiej) – ponad 50%, w Hiszpanii – 30%, we Francji – 20%. W pozostałych krajach liczba ta wynosiła w okolicach 10%, z wyjątkiem Wielkiej Brytanii, gdzie liczba kształtowała się na poziomie 2%¹⁰.

Z kolei procentowy udział szkół prywatnych w stosunku do sektora szkolnictwa państwowego w poszczególnych krajach kształtował się w sposób następujący: w przypadku szkolnictwa podstawowego na pierwszym miejscu znajdowała się wówczas Holandia – 65% szkół to szkoły prywatne, Belgia (część flamandzka) – ok. 60%, Belgia (część francuska) – poniżej 40%, Wielka Brytania – ok. 30%, Hiszpania – poniżej 30%, Dania – ok. 20%, Francja – ok. 15%, Portugalia – poniżej 10%. W pozostałych państwach liczba szkół prywatnych wynosiła kilka procent. W przypadku szkolnictwa średniego na pierwszym miejscu znajdowała się Holandia – ok. 80%, Belgia (część flamandzka), Irlandia – ok. 60%, Hiszpania – poniżej 50%, Portugalia – 40%, Francja – 35%, Luksemburg – 25%, Włochy – 15%, pozostałe kraje – poniżej 10%.

Nieco dokładniejsze dane z tego okresu zawierają zestawienia sporządzone przez OECD. Analizują one 23 kraje zrzeszone w tej organizacji i oprócz szkolnictwa podstawowego i średniego (z rozbiciem na gimnazjum i liceum) uwzględniają także edukację przedszkolną. Z zaprezentowanych zestawień wynika, że ogółem z edukacji przedszkolnej w krajach OECD na początku lat 90. korzystało 35,5% dzieci, z edukacji

⁹ *Formen und Status des privaten und nicht-staatlichen Bildungswesens In den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft*, red. Eurydice, Das Bildungsinformationsnetz in der Europäischen Gemeinschaft, Brüssel 1992.

¹⁰ *Ibidem*, s. 7.

podstawowej – 17,6%, z edukacji średniej – 14,7% (w tym z gimnazjum – 12,6%, z liceum – 16%)¹¹.

Więcej niż połowa dzieci korzystała w tym okresie z przedszkoli prywatnych w Belgii – 56,9%, Niemczech – 66,6%, Holandii – 68,9%, Japonii – 77,4%, Nowej Zelandii – 98,9%. Natomiast w Irlandii dzieci w 100% uczęszczały do przedszkoli prywatnych. Najmniejszy procent (poniżej 10%) dzieci uczęszczało do przedszkoli prywatnych w Danii – 9%, Zjednoczonym Królestwie – 6%, Turcji – 5,8%, Szwajcarii – 5,2%, Grecji – 4,8% i Kanadzie – 4,1%.

Z prywatnych szkół podstawowych w analizowanym okresie najczęściej korzystało uczniów w Irlandii – 100%, Holandii – 68,8%, Belgii – 56%, Hiszpanii – 34,5%, Australii – 24,8%, USA – 11,6%. W pozostałych krajach – poniżej 10%, najmniej (poniżej 1%) w Japonii, Finlandii, Luksemburgu, Turcji i Szwecji.

Natomiast do prywatnych szkół średnich I i II stopnia uczęszczało na początku lat 90. najczęściej uczniów w Holandii – 73,4%, Belgii – 66,7%, Hiszpanii – 32,4%, Australii – 31,5%, Francji – 21,1%, Danii – 15,5%, Japonii – 14,4%, natomiast najmniej w Finlandii – 3,9%, Grecji – 3,7%, Turcji – 3,5% oraz Szwecji – 1,2%.

Wysokość wydatków na szkolnictwo prywatne w analizowanych krajach była tak zróżnicowana jak procentowa liczba uczniów pobierających naukę w tym sektorze szkolnictwa. Na przełomie lat 80. i 90. udział środków publicznych przeznaczonych na finansowanie szkolnictwa prywatnego wynosił przykładowo od 0,2% w Szwecji, 60% w Belgii do blisko 70% w Holandii. W Australii i Francji wynosił on między 11 a 12%, w Niemczech i Szwajcarii ok. 8%, w USA i Japonii poniżej 5%. W chwili obecnej kraje OECD wydają 6,2% całkowitego PKB na instytucje oświatowe. W latach 1995–2001 nakłady publiczne i prywatne na instytucje oświatowe zwiększyły się o ponad 5%¹². Środki publiczne w dalszym ciągu stanowią główne źródło finansowania instytucji oświatowych (88%), zwłaszcza na poziomie edukacji podstawowej i średniej, ale pozostawiają zarządzanie instytucjami oświatowymi na tych poziomach kształcenia sektorowi prywatnemu. O ile jednak, przynajmniej w przypadku niektórych krajów, można ustalić procentowy udział państwa w finansowaniu szkolnictwa prywatnego, o tyle trudno określić, jakie podmioty prywatne (i w jakim procencie) uczestniczą w finansowaniu szkół prywatnych. Statystyki OECD przedstawiają tylko dane z 13 krajów. W przypadku połowy z nich udział sektora prywatnego w finansowaniu szkolnictwa

¹¹ Kraje poddane analizie to: Australia, Belgia, Dania, Niemcy, Finlandia, Francja, Grecja, Irlandia, Włochy, Japonia, Kanada, Luksemburg, Holandia, Nowa Zelandia, Norwegia, Austria, Portugalia, Hiszpania, Szwecja, Szwajcaria, Turcja, USA, Wielka Brytania; por. Tabelle 1: Privatschuleranteil im allgemeinen Schulwesen nach Bildungsbereichen im Schuljahr 1989/90 [w:] M. Weiss, B. Steinert, *Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven*, „Die Deutsche Schule” 1994, nr 86, z. 4, s. 442.

¹² Por. OECD „*Education at a Glance*”, Paris 1993, s. 51 oraz Tabela 4.1; także OECD „*Education at a Glance*”, Paris 2004, polish summary, *Szkolnictwo w skrócie: Wskaźniki OECD* – wydanie z 2004 roku, s. 7.

prywatnego na początku lat 90. nie przekraczał 10%. Najwyższy był w Niemczech (w zachodniej części) – 27,1%, następnie w Japonii – 26,1%, USA – 21,4% oraz Hiszpanii – ok. 20%. W chwili obecnej (dane z 2004 roku) środki pochodzące ze źródeł prywatnych mają duże znaczenie przykładowo w „Korei (gdzie stanowią 43% całkowitych wydatków), Stanach Zjednoczonych ($\frac{1}{3}$ całkowitych wydatków), Australii i Japonii (prawie $\frac{1}{4}$ całkowitych wydatków). [...] Szkoły wyższe otrzymują zazwyczaj o wiele większy odsetek funduszy ze źródeł prywatnych niż szkoły podstawowe i średnie. Udział środków prywatnych wynosi mniej niż 4% w Danii, Finlandii, Grecji i Norwegii do ponad $\frac{3}{4}$ w Korei, ale obejmuje opłaty od osób prywatnych dotowane ze źródeł publicznych. W $\frac{1}{3}$ krajów – Australii, Belgii, Kanadzie, na Węgrzech, w Korei, Holandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych – odsetek wydatków na szkoły wyższe pokrywanych przez osoby prywatne inne niż gospodarstwa domowe stanowi przynajmniej 10%”¹³.

Estelle James, w swoim obszernym studium na temat różnic między sektorem szkolnictwa prywatnego i państwowego, próbowała przeanalizować, co jest przyczyną tak dużych różnicowań ilościowych między szkolnictwem prywatnym w różnych krajach. Jej zdaniem przyczyny tego stanu rzeczy należy upatrywać w czterech czynnikach: po pierwsze w istniejącej nadwyżce popytu na usługi edukacyjne, których nie oferują szkoły państwowe, po drugie w zróżnicowaniach kulturowych (religijnych, językowych i etnicznych), które nieuwzględniane lub bagatelizowane przez system szkolnictwa państwowego znajdują swoje odbicie w różnych wariantach programowych szkół prywatnych, po trzecie w ilości szkół prywatnych, która jest wprost proporcjonalna do liczby osób względnie grup inicjujących ich powstanie (z powodów ideologicznych, religijnych itp.), po czwarte – w polityce państwa odnośnie szkolnictwa prywatnego oraz rozmiarach subwencji na rzecz tego sektora edukacyjnego w stosunku do szkolnictwa publicznego¹⁴.

Analizując tendencje prywatyzacyjne na podstawie danych zebranych przez UNESCO dla 19 krajów, od początku lat 70. do przełomu ustrojowego w naszym kraju, można wysnuć następujące wnioski. Jeśli chodzi o prywatną edukację przedszkolną, niemal we wszystkich krajach na przestrzeni 20 wspomnianych lat wyraźnie widać tendencje spadkowe. Największe w Turcji o 90%, we Włoszech o 46%, w Hiszpanii o 17%, w Niemczech o 11%, w Grecji o 10%, w Holandii o 7%, w Norwegii o 6%, w Belgii i Francji o ok. 2%. Tendencja rosnąca wystąpiła jedynie w Australii o 7%, w USA o 6%, w Japonii i Kanadzie średnio o 2%, w Danii o 1%. W Wielkiej Brytanii i Irlandii nie wystąpiły żadne wahania¹⁵. Sytuację w tych krajach można więc uznać za stabilną.

¹³ Por. OECD „*Education at a Glance*”, Paris 2004, polish summary, *Szkolnictwo w skrócie: Wskaźniki OECD* – wydanie z 2004 roku, s. 7.

¹⁴ E. James, *Why do Different Countries Choose a Different Public-Private Mix of Educational Services?*, „*The Journal of Human Resources*” 1993, nr 3, s. 571–592. Patrz także M. Weiss, B. Steinert, op.cit., s. 442.

¹⁵ Tabelle 2: Entwicklung des Privatschüleranteils im Vorschulbereich zwischen 1970 und 1989 [w:] M. Weiss, B. Steinert, op.cit., s. 445.

Nieco mniej drastyczne tendencje spadkowe wystąpiły w tych krajach w przypadku prywatnego szkolnictwa podstawowego. W Nowej Zelandii o 10%, w Holandii o 4%, w Luksemburgu o 2%, w Grecji o ok. 1%. Natomiast tendencje zwyżkowe zaobserwowano jedynie w Hiszpanii o 7%, w Belgii o 5%, w Australii o 4,4% oraz w Danii o 4%. W przypadku pozostałych krajów wystąpiły minimalne wahnięcia *in plus* względnie *in minus*¹⁶.

Nie zaobserwowano również zdecydowanego trendu prywatyzacyjnego w przypadku szkolnictwa średniego I i II stopnia, przy czym wahania w jedną bądź w drugą stronę nie miały już tak drastycznych rozmiarów, jak w przypadku edukacji przedszkolnej. Największy spadek wystąpił w Nowej Zelandii – o 9%, w Grecji o 5%, w Luksemburgu o 3,5%, oraz w Hiszpanii, Kanadzie i Szwajcarii o nieco ponad 1%. Natomiast tendencje zwyżkowe wystąpiły kolejno w Australii – o 7%, w Danii o 5%, w Belgii o 3%, w Niemczech, Francji i Austrii średnio o 2%¹⁷.

Na uwagę zasługują dane statystyczne GUS dotyczące naszego kraju, wedle których prywatyzacja w sektorze szkolnictwa w ostatniej dekadzie posiadała wyraźne tendencje wzrostowe. W roku szkolnym 1989/90 prywatnych szkół podstawowych było 12, zaś w roku 2000/2001 już 280, a więc dwudziestokrotnie więcej. „Szybko powstawały też niepubliczne gimnazja. W pierwszym roku ich istnienia (1999/2000) powstało w kraju 239 takich szkół, a w kolejnym było już ich 296. Bardzo dynamicznie rosła również liczba liceów – od 20 w roku szkolnym 1989/90 do 276 w roku 2000/01¹⁸. W ogólnych zestawieniach z 2001 roku największy odsetek szkół niepublicznych występował w przypadku liceów – ok. 20%, następnie gimnazjów – 7% i szkół podstawowych – 2,5%. Należy również nadmienić, że bardzo duży odsetek wśród szkół niepublicznych stanowią placówki prowadzone przez organizacje wyznaniowe, które na początku 2000 roku w przypadku szkół podstawowych stanowiły 23%, gimnazjów 35% i liceów aż 47%. Tym niemniej w ogólnym rozliczeniu liczba szkół niepublicznych nie przekracza 4% w skali naszego kraju¹⁹.

Przyglądając się udziałowi szkolnictwa wyznaniowego w innych państwach, okazuje się, że dane dotyczące naszego kraju nie są w tym względzie odosobnione. „Histo-

¹⁶ *Entwicklung des Privatschüleranteils im Primarschulbereich zwischen 1970 und 1989* [w:] M. Weiss, B. Steinert, op.cit., s. 446, tab. 3.

¹⁷ *Entwicklung des Privatschüleranteils im allgemeinem Sekundarbereich (I und II) zwischen 1975 und 1989* [w:] M. Weiss, B. Steinert, op.cit., s. 445.

¹⁸ Por. E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, Warszawa 2004, s. 28, por. także ibidem, Rys. 1. Rozwój szkolnictwa niepublicznego w Polsce w latach 1989–2002, s. 29.

¹⁹ Na temat realiów funkcjonowania szkolnictwa niepublicznego w Polsce por. m.in.: *Szkoły niepaństwowe w systemie edukacji w Polsce*, red. R. Siemińska, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 1–2; B. Przyborowska, *Szkoły niepubliczne. Oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń 1997; E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, Warszawa 1997; M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnej utopii*, Kraków 2001.

ryczne uwarunkowania spowodowały, że w większości krajów Europy Zachodniej, w Stanach Zjednoczonych, Australii oraz w wielu innych krajach w sektorze prywatnym dominują szkoły wyznaniowe: 95% w Holandii, 93% we Francji, 80% w RFN²⁰.

Mogłoby się wydawać, że 10 lat później, na początku XXI wieku, również w innych państwach sytuacja szkolnictwa prywatnego może ulec istotnemu przewartościowaniu. Analizując zgromadzone w 2002 roku przez Eurydice dane dotyczące udziału szkolnictwa prywatnego w narodowych systemach szkolnych poszczególnych krajów, różnić warto: szkoły prywatne stopnia podstawowego i średniego dotowane przez państwo (w ponad 50%), niedotowane przez państwo (gdy ewentualne dotacje ze środków publicznych nie przekraczają 50%) oraz tzw. inne rodzaje szkół prywatnych. Najwięcej szkół prywatnych znajduje się obecnie w Holandii – 76% (w tym 1% szkół prywatnych niefinansowanych przez państwo), następnie w Belgii – 58%, w Wielkiej Brytanii – 35% (w tym 4% szkół bez wsparcia państwa), na Maltce – 31% (w tym 9% również bez dotacji państwa), tyleż samo w Hiszpanii – 31% (w tym 5% bez dotacji państwowych), we Francji – 21% (w tym 4% bez dofinansowań publicznych) oraz w Luksemburgu – 12% (w tym 6% bez dotacji państwa). W pozostałych krajach procentowy udział szkolnictwa prywatnego nie przekracza 10%.

Z przeanalizowanych powyżej danych statystycznych systematycznie gromadzonych przez UNESCO od lat 70. po początek lat 90. oraz danych zebranych przez Eurydice na początku 2000 roku wynika, że o występowaniu zdecydowanych trendów prywatyzacyjnych w przedstawionych powyżej krajach nie może być mowy. Optymizmem napawa jednak sytuacja wzrastających z roku na rok subwencji publicznych na rzecz prywatnego sektora edukacyjnego, przynajmniej w niektórych państwach²¹. Prawnie dotowanie lub niedotowanie szkolnictwa prywatnego z funduszy publicznych związane jest z dwiema odmiennymi koncepcjami wolności nauczania: tzw. negatywnej, która zabiega o możliwie największą separację szkół od nadmiernej ingerencji państwa w sprawy dotyczące edukacji prywatnej, oraz tzw. pozytywnej, która zakłada aktywną rolę państwa w realizacji prywatnych inicjatyw edukacyjnych. Fakt subwencjonowania szkolnictwa prywatnego w poszczególnych krajach znajduje bezpośrednie przełożenie w potencjalnej liczbie szkół oraz uczniów uczęszczających do tego typu szkół, czego doskonałym potwierdzeniem jest Holandia czy Belgia, gdzie za sprawą tzw. paktu szkolnego (swoistej ugody z państwem) w trakcie trwania obowiązku szkolnego nauka w szkołach prywatnych jest bezpłatna, a więc rodzice są zwolnieni od uiszczania czesnego za szkołę.

²⁰ Por. W. Rabczuk, op.cit., s. 31.

²¹ Por. *Die meisten Schulerinnen und Schuler im Primar- und Sekundarbereich besuchen öffentlichen Schulen oder öffentlich geforderte Privatschulen* [w:] *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002*, Kapitel B: *Strukturen und Bildungseinrichtungen*, Eurydice 2002, s. 10.

W 2001 roku w krajach Unii Europejskiej do szkół prywatnych funkcjonujących bez subwencji publicznych uczęszczało łącznie 3,2% uczniów. W Grecji, Włoszech, Portugalii udział ten wynosił nawet 5%. W krajach stowarzyszonych wówczas z Unią procent uczniów pobierających naukę w szkołach prywatnych niesubwencjonowanych wynosił 2,5%. Na Cyprze i Malcie liczba ta wahała się pomiędzy 7 a 9%²².

Jak słusznie zauważył Wiktor Rabczuk w książce pt. *Szkolnictwo prywatne w świecie*, główna funkcja szkolnictwa prywatnego nie polega na innowacyjności, ze względu na stosunkowo niewielką liczbę szkół eksperymentalnych, czy kompensacyjności, której celem byłoby liczbowe wyrównywanie deficytu szkolnictwa publicznego, lecz jej zadaniem jest „przede wszystkim równoważenie niedostatków w jakości procesów nauczania i wychowania w szkołach państwowych, w mniejszym zaś stopniu oferowanie programu czy modelu nauczania odmiennego od publicznego”²³. Prognozę tę przedstawił w końcu lat 70. francuski socjolog R. Ballion, który analizując trendy rozwoju szkolnictwa prywatnego, stwierdził, że „szkolnictwo prywatne można traktować jako produkt społeczny, mający na celu złagodzenie dysfunkcji dominującej instytucji edukacyjnej”²⁴. Jak się okazuje, prognoza ta nie straciła nic na swojej aktualności nie tylko na przestrzeni ostatnich trzech dekad, ale i współcześnie, na początku XXI wieku.

Analizując sytuację szkolnictwa prywatnego w krajach Europy Zachodniej i krajach do niedawna zrzeszonych z Unią, widać wyraźne rozbieżności pomiędzy tymi krajami co do zakresu oraz dynamiki powstawania szkół prywatnych. O ile w krajach Europy Środkowo-Wschodniej po przemianach ustrojowych zaobserwowano w wielu przypadkach wyraźne tendencje ilościowego wzrostu szkół w sektorze szkolnictwa prywatnego, to w krajach Europy Zachodniej o ugruntowanych tradycjach demokratycznych zauważono w zdecydowanej większości państw tendencję względnej stabilizacji lub spadku liczby szkół w omawianym sektorze, a jedynie w nielicznych przypadkach minimalne tendencje wzrostowe. Tym niemniej przyglądając się procentowemu udziałowi szkolnictwa prywatnego w relacji do szkolnictwa publicznego w skali kraju, państwa Europy Środkowo-Wschodniej wypadają bardzo mizernie (posiadając najczęściej kilkuprocentowy udział szkolnictwa prywatnego) w stosunku do krajów Europy Zachodniej, gdzie udział ten wynosi od kilkunastu do kilkudziesięciu procent. Być może w przyszłości sytuacja ta ulegnie istotnemu przewartościowaniu nie tylko ilościowemu, ale i jakościowemu (byłoby to szczególnie wskazane w przypadku krajów do niedawna zrzeszonych z Unią, w których jakość nowo powstałych szkół finansowanych przez podmioty prywatne pozostawia wciąż wiele do życzenia).

²² Por. Eurydice: *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002*. Kapitel B: *Strukturen und Bildungseinrichtungen*, Eurydice 2002, s. 11.

²³ Por. W. Rabczuk, op.cit., s. 31.

²⁴ Za W. Rabczukiem, op.cit., s. 33; R. Ballion, *Les fonctions sociales de l'enseignement privé*. Comisariat général au Plan, *Rapport Cordes*, Paris 1978, s. 143.

W aspekcie rozbieżności występujących w krajach Europy Środkowo-Wschodniej na szczególną uwagę zasługuje badanie porównawcze przeprowadzone w 1999 roku przez CBOS, IVVM (Instytut Badania Opinii Społecznej w Pradze) oraz T(RKI) (Centrum Informatyki i Badań Społecznych w Budapeszcie), którego celem było zbadanie oceny systemu szkolnictwa publicznego w Polsce, Czechach i na Węgrzech pod względem poziomu kształcenia oraz dostępu młodzieży do szkół średnich i wyższych, a także stosunek badanych do szkolnictwa niepublicznego. Jeśli chodzi o szkolnictwo publiczne, okazało się, że najmniej zadowoleni z poziomu kształcenia w tym sektorze są Węgrzy (na wszystkich trzech poziomach: podstawowym, średnim i wyższym). Natomiast edukację w publicznych szkołach podstawowych zdecydowanie najlepiej ocenili Czesi (72% ocen pozytywnych), następnie Polacy (67%), a dopiero na ostatnim miejscu Węgrzy (61%). W ocenie poziomu nauczania w publicznych szkołach średnich najprzychylniejsi okazali się Polacy (64%), na drugim miejscu Czesi (odpowiednio 63%), na trzecim Węgrzy (53%). Podobna sekwencja wystąpiła w przypadku publicznego szkolnictwa wyższego, które najwięcej pozytywnych ocen uzyskało w Polsce (57%), następnie w Czechach (49%), zaś najmniej na Węgrzech (42%)²⁵.

Kwestia zadowolenia bądź niezadowolenia z edukacji publicznej w przedstawionych krajach implikuje odwrotnie proporcjonalny rozkład aprobaty dla istnienia szkolnictwa niepublicznego w każdym z analizowanych krajów. Ponad połowa Węgrów opowiedziała się za istnieniem, obok publicznych, także prywatnych szkół podstawowych (59%), średnich (62%) oraz wyższych (60%). Na drugim miejscu znaleźli się Polacy, wśród których 49% opowiedziało się za funkcjonowaniem prywatnych szkół podstawowych, 54% za istnieniem prywatnych szkół średnich oraz 55% za prywatnymi uczelniami wyższymi. Natomiast Czesi, którzy stosunkowo najlepiej oceniali swój system szkolnictwa publicznego, w zdecydowanie najsłabszy sposób poparli prywatne szkolnictwo podstawowe (34%) oraz wyższe (również 34%), zaś prawie identycznie jak Polacy opowiedzieli się za istnieniem prywatnych szkół średnich (56%). Warto również nadmienić, że jedynie w przypadku Czech liczba przeciwników prywatnych szkół wyższych i podstawowych była wyższa od liczby ich zwolenników.

Podsumowując przedstawione w niniejszym artykule dane statystyczne i wysnute na ich podstawie hipotezy, można stwierdzić, iż rosnące zainteresowanie pluralizacją ofert edukacyjnych oraz podejmowanie aktywnych przedsięwzięć zmierzających do realizacji zmian w tym obszarze może w przyszłości spowodować powstanie zupełnie nowych tendencji, prowadząc do zmniejszenia różnic pomiędzy poszczególnymi kra-

²⁵ Por. Polacy, Czesi i Węgrzy o edukacji w swoich krajach, oprac. B. Wiórka, CBOS, 1999; G. Kaptas-Górzańska, *Edukacja w Polsce, Czechach i na Węgrzech*, „Szkoła Zawodowa” 2000, nr 3, s. 55–59; B. Himmel, *Szkoły prywatne w Republice Czeskiej – między euforią a otrzeźwieniem* [w:] *Edukacja w świecie współczesnym: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Lepperta, Kraków 2000, s. 189–198.

jami w jednym obszarze i jednoczesnego pojawienia się zupełnie nowych zróżnicowań. Te z pewnością staną się przedmiotem wielu interesujących badań oraz być może rzucą zupełnie nowe światło na ostateczne wyniki analiz statystycznych.

Interesujące w tym aspekcie wydaje się studium B. Przyborowskiej na temat obecnego i przyszłego modelu edukacji w ramach różnych systemów kształcenia odpowiadającego wymogom zmieniającego się otoczenia (w aspekcie lokalnym i globalnym) oraz nowym wyzwaniom stawianym przed poszczególnymi społeczeństwami²⁶. Próba prześledzenia kierunku (względnie kierunków) ewoluowania systemów edukacyjnych poszczególnych społeczeństw oraz analiza ich przyczyn rozważana jest w tej książce w ramach dwu dopełniających się podejść badawczych: synchronicznego i diachronicznego. W perspektywie synchronicznej (statycznej) „zmiana edukacyjna rozumiana jest jako następstwo interakcji systemu oświatowego z innymi sferami praktyki społecznej. Spogląda się na nią przez pryzmat jej stanu: analizuje się skład, zawartość i strukturę w danym momencie czasowym”²⁷. Natomiast w ramach podejścia diachronicznego (dynamicznego) zmiany edukacyjne traktuje się jako „ukierunkowane procesy rozwoju, ewolucji i postępu zachodzące w sferze edukacji”²⁸. Zastosowanie tych dwu podejść do analizy struktur innowacyjnych w kształceniu sprawia, iż o ile w perspektywie diachronicznej uwzględnione zostały dwa wymiary czasowe: przeszłość i przyszłość, o tyle w ramach perspektywy diachronicznej struktury te rozpatrywane są w kontekście aktualnie dziejącej się teraźniejszości. To, co zasługuje więc na szczególną uwagę w tej pozycji, to próba przedstawienia nie tylko faktycznego stanu już istniejących praktyk edukacyjnych, ale także zasugerowanie form, struktur oraz dostrzeżenie ewentualnych mankamentów, które mogą wystąpić w funkcjonowaniu zupełnie nowych instytucji, które mogą pojawić się w przyszłości bądź już występują w charakterze innowacyjnych prototypów.

Na podstawie przeprowadzonych przez autorkę badań weryfikacyjnych okazało się, że „najwyższym – zbiorczym poziomem innowacyjności charakteryzuje się instytucja edukacyjna zaspokajająca potrzeby autoteliczne w otoczeniu stabilnym, a najniższym instytucja zaspokajająca potrzeby instrumentalne w otoczeniu stabilnym. Nie stwierdzono natomiast statystycznie istotnych różnic pomiędzy poziomem innowacyjności placówki a otoczeniem, w którym ona funkcjonuje (zmiennie lub stabilnie) oraz typem potrzeb edukacyjnych, jakie zaspokaja (potrzeby autoteliczne lub instrumentalne)”²⁹. Interesująca jest również wysunięta przez B. Przyborowską teza, iż organizacje edukacyj-

²⁶ B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria–praktyka–rozwój*, Toruń 2003; por. m.in. W. Kojs, Ł. Dawid, *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, Cieszyn 2001; E. Masłyk-Musiał, *Spoleczne uwarunkowania procesów innowacyjnych*, Warszawa 1987; S. Kwiatkowski, *Spoleczeństwo innowacyjne*, Warszawa 1990; P. F. Drucker, *Spoleczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999.

²⁷ Por. B. Przyborowska, op.cit., s. 18.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem, s. 221.

ne na tle pozostałych organizacji funkcjonujących w przestrzeni społecznej charakteryzują się wyraźną biernością wobec otoczenia, niskim stopniem, bądź brakiem, współpracy z innymi organizacjami, zarówno o podobnym, jak i odmiennym charakterze, niewielką elastycznością wobec zmieniającej się rzeczywistości, a także wyjątkową ostrożnością w stosunku do pojawiających się nowości. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest fakt, iż „na zbyt innowacyjne oferty edukacyjne, znacznie wyprzedzające aktualne potrzeby edukacyjne zarówno o charakterze instrumentalnym, jak i autotelicznym nie ma chętnych”³⁰. Zawarte w tej książce uwagi i wnioski warto przestudiować nie tylko przez podmioty aktualnie prowadzące czy noszące się z zamiarem założenia oryginalnych szkół prywatnych w ramach różnych systemów edukacyjnych, ale także przez badaczy śledzących to zjawisko w aspekcie lokalnym i globalnym. Będzie to miało bowiem w przyszłości znaczenie nie tylko dla każdej instytucji tego typu z osobna, ale także wpłynie na ogólny obraz tendencji prywatyzacyjnych, z którymi będziemy mieli do czynienia w najbliższej przyszłości.

LITERATURA:

- Ballion R., *Les fonctions sociales de l'enseignement privé. Commissariat général au Plan, Rapport Cordes*, Paris 1978.
- Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens*, red. R. K. von Weizsäcker, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Neue Folge band 262, Berlin 1998.
- Die meisten Schulerinnen und Schuler im Primar- und Sekundarbereich besuchen öffentlichen Schulen oder öffentlich geforderte Privatschulen [w:] Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002. Kapitel B: Strukturen und Bildungseinrichtungen*, Eurydice 2002.
- Drucker P. F., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999.
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnej utopii*, Kraków 2001.
- Formen und Status des privaten und nicht-staatlichen Bildungswesens In den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft*, red. Eurydice, Das Bildungsinformationnetz in der Europäischen Gemeinschaft, Brüssel 1992.
- Himmel B., *Szkoły prywatne w Republice Czeskiej – między euforią a otrzeźwieniem [w:] Edukacja w świecie współczesnym: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leperta, Kraków 2000.
- James E., *Why do Different Countries Choose a Different Public-Private Mix of Educational Services?*, „The Journal of Human Resources” 1993, nr 3.
- Kaptas-Górzańska G., *Edukacja w Polsce, Czechach i na Węgrzech*, „Szkoła Zawodowa” 2000, nr 3.

³⁰ Ibidem.

- Kojs W., Dawid Ł., *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, Cieszyn 2001.
- Kwiatkowski S., *Spółczesność innowacyjna*, Warszawa 1990.
- Masłyk-Musiał E., *Spółeczne uwarunkowania procesów innowacyjnych*, Warszawa 1987.
- Michalska A., *Prawa człowieka w systemie norm międzynarodowych*, Warszawa 1982.
- Michalska A., *Uniwersalizm praw człowieka [w:] Państwo, prawo, obywatel*, Wrocław 1989.
- OECD „*Education at a Glance*”, Paris 1993.
- OECD „*Education at a Glance*”, Paris 2004, polish summary, *Szkolnictwo w skrócie: Wskaźniki OECD – wydanie z 2004 roku*.
- Okoń W., *Szkoły alternatywne jako czynnik zmiany edukacyjnej [w:] idem, Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1999.
- Polacy, Czesi i Węgrzy o edukacji w swoich krajach*, oprac. B. Wiórka, CBOS, 1999.
- Prywatyzacja [w:] Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall (red. nauk. pol. wyd. M. Tabin), Warszawa 2004.
- Prywatyzacja [w:] Wielka Internetowa Encyklopedia Multimedialna WIEM*, www.wiem.onet.pl /0095b9.html
- Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria–praktyka–rozwój*, Toruń 2003.
- Przyborowska B., *Szkoły niepubliczne. Oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń 1997.
- Putkiewicz E., Wilkomirska A., *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, Warszawa 2004.
- Putkiewicz E., Wilkomirska A., Zielińska A., *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, Warszawa 1997.
- Rabczuk W., *Szkolnictwo prywatne w świecie*, Warszawa 2000.
- Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002*. Kapitel B: *Strukturen und Bildungseinrichtungen*, Eurydice 2002.
- Szkoły niepaństwowe w systemie edukacji w Polsce*, red. R. Siemieńska, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 1–2.
- Weiss M., *Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1993, 39, 1.
- Weiss M., *Kostenkennwerte staatlicher Schulen. Zur Problematik ihrer Verwendung bei Systemvergleichen und der Festlegung der staatlicher Finanzhilfe für Privatschulen*, „Recht der Jugend und des Bildungswesens” 1988, 36, 3.
- Weiss M., Steinert B., *Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven*, „Die Deutsche Schule” 1994, nr 86, z. 4.
- Wielicki K., *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003.
- Wolność nauczania w świetle międzynarodowych aktów prawnych [w:] W. Rabczuk, Szkolnictwo prywatne w świecie*, Warszawa 2000.

Magdalena Ślusarczyk

EDUKACJA TEMATEM WYBORCZYM – POLITYCZNE UWARUNKOWANIA REFORM SYSTEMÓW OŚWIATY

„Panuje przekonanie, że edukacja jest zbyt ważną sprawą, aby pozostawić ją tylko fachowcom”¹. Hasła i koncepcje dotyczące rozwoju systemu oświatowego i wzrostu jakości edukacji pojawiają się w programie prawie każdej partii politycznej, zazwyczaj wśród głównych tez:

„Informatyzacja i edukacja” (Sojusz Lewicy Demokratycznej – materiały wyborcze 2001; „Reforma oświaty ma zapewnić młodzieży przygotowanie do życia na miarę XXI wieku” (Akcja Wyborcza „Solidarność” Prawicy – materiały wyborcze); „Równy dostęp do wykształcenia na wsi i w mieście” (Samoobrona – materiały wyborcze); „Poziom oświaty [...], poziom nauki i twórczości kulturalnej określają siłę narodu [...]” (Prawo i Sprawiedliwość – materiały wyborcze); „Reforma edukacji jest konieczna” (Polskie Stronnictwo Ludowe – materiały wyborcze)².

W niniejszym artykule spróbuję poddać analizie dwie kwestie: jakie znaczenie ma oświata dla sfery polityki i jakie konsekwencje dla systemu edukacyjnego niosą uwarunkowania polityczne?

1. Polityczne znaczenie edukacji

Oświata jest tematem wyborczym. Sprzyjają temu następujące czynniki: jej społeczne znaczenie, zainteresowanie społeczeństwa kwestiami edukacyjnymi oraz przekonanie o możliwości kształtowania człowieka i obywatela w procesie przekazywania wiedzy. Zainteresowanie mediów oświatą wzmacniane jest dodatkowo, gdy wydarzenia doty-

¹ H. Becker, *Der Bildungsrat*, „Neue Sammlung” 1970, nr 10, s. 1–18.

² I. Ślodkowska, *Wybory 2001. Partie i ich programy*, Warszawa 2002.

czące systemu szkolnego stają się tematem numer jeden. Przykładowo w Niemczech po zajęciu odległego miejsca w badaniach OECD PISA rozgorzała dyskusja, która co prawda nie doprowadziła do podjęcia reformy, ale pojawiło się wiele stwierdzeń mówiących o brakach w niemieckiej oświacie. Debata przerodziła się w walkę wyborczą, porównywanie landów rządzonych przez SPD (socjaldemokrację) oraz CDU i CSU (chrześcijańską demokrację) oraz wzajemne oskarżenia. W Polsce możemy przywołać m.in. kwestię tzw. nowej matury i likwidacji techników lub zeszłoroczne wydarzenia w Toruniu. To one sprawiły, że przez kilka tygodni każda siła polityczna zabierała głos w kwestii roli wychowawczej szkoły.

Kwestie oświatowe budziły zainteresowanie od czasów średniowiecza. W XVIII w. uświadomiono sobie znaczenie edukacji dla funkcjonowania państwa, a w XIX w., w związku z upowszechnieniem oświaty, problemy szkolnictwa zostały na stałe włączone w krąg zainteresowań i odpowiedzialności rządzących państwami. Ukształtował się typ myślenia o edukacji stanowiący według Bogdana Suchodolskiego (1970) tzw. trzecią pedagogikę – koncentrujący się na powiązaniach systemu oświatowego z tym, co stanowi jego otoczenie³. Oświatę traktuje się jak jedną z podstawowych dziedzin gospodarki i państwa, jak potężny czynnik demokratyzacji współczesnych społeczeństw, stwarzający możliwości mobilności jednostek i ich alokacji w systemie społecznym⁴. W sytuacji coraz istotniejszego powiązania miejsca w strukturze stratyfikacyjnej z poziomem wykształcenia, problem zapewnienia równego dostępu do edukacji staje się podstawową kwestią polityki społecznej. Zdaniem Ralfa Dahrendorfa, aktywna polityka edukacyjna jest nakazem wynikającym z praw obywatelskich⁵. Przekonanie, że oświata jest siłą zdolną do przebudowy rzeczywistości społecznej, jej wpływ na to, w jaki sposób funkcjonuje społeczeństwo, powoduje, iż sprawujący władzę interesują się i ingerują w nią.

Alvin Toffler uważa, że wśród instrumentów władzy najistotniejsze są przemoc, bogactwo i wiedza. Tę ostatnią traktuje jako najbardziej uniwersalne i podstawowe źródło władzy, ponieważ pozwala na odwrócenie wyzwań, które mogłyby wymagać użycia pozostałych dwóch⁶.

Zmiany technologiczne, gwałtowny rozwój nauki i wiążące się z nimi zmiany w procesie pracy, które przyczyniły się do wyodrębnienia typu społeczeństwa informacyjnego, także niosą ogromne wyzwania wobec edukacji. W odniesieniu do gospodarki określenie G.O.W. oznacza ekspansję sektora wiedzy, tzn. coraz większy udział w PKB efektów pracy powstałej przy wytwarzaniu, dystrybucji i użytkowaniu informacji. Procesy wytwarzania i przekazywania wiedzy ulegają przemianom: udział i zasięg

³ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.

⁴ A. Filas, *Szkoła oporu*, „Wprost” 28.02.1999, nr 848, www.wprost.pl; E. Nasalska, *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne: lata 1949–1999*, Warszawa 2004.

⁵ R. Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht*, Bramsche–Osnabrück 1966.

⁶ A. Toffler, *Zmiana władzy: wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, Poznań 2003.

procesów wytwarzania wiedzy podstawowej, uniwersyteckiej, monodyscyplinarnej i metodycznie jednorodnej zmniejsza się na rzecz wiedzy stosowanej, odnoszonej do konkretnych problemów praktyki, transdyscyplinarnej i heterogenicznej⁷.

Także w społeczeństwie jest szeroko rozpowszechnione przekonanie o znaczeniu oświaty i na ten argument politycy reagują w walce o elektorat. Już sam fakt, że nie ma właściwie kraju, gdzie system edukacyjny nie byłby krytykowany, a kwestie szkolnictwa nie byłyby tematem gorących dyskusji, świadczy o zainteresowaniu oświatą zarówno na poziomie makro, jak i mikro. Przed rozpoczęciem reformy w 1999 r. ponad ¾ ankietowanych deklarowała, że zmiana w systemie edukacji jest potrzebna, chociaż część z nich wskazywała na pilniejsze sprawy w kraju (tabela 1).

Tabela 1. Czy reforma oświaty jest potrzebna?

Jak Pan(i) uważa, czy obecnie w Polsce reforma szkolnictwa jest:	Wskazania respondentów wg terminów badań						Zmiany
	V 1996	XII 1997	IV 1998	III 1999	VI 1999	II 2000	
	W procentach						
– potrzebna i pilna	71	61	44	23	24	37	+13
– potrzebna, ale inne sprawy kraju są ważniejsze	19	27	34	44	47	40	-7
– niepotrzebna	2	2	8	17	13	15	+2
– trudno powiedzieć	8	10	15	16	16	8	-8

Źródło: CBOS marzec 2000 r. Badanie zrealizowano na reprezentatywnej próbie liczącej 1100 dorosłych Polaków.

Historia niemieckich reform oświatowych zna przypadek, gdy żądanie reformy szkolnictwa – szczególnie średniego i wyższego – nie tylko było akceptowane, ale wręcz ruch oddolny był jedną z przyczyn podjęcia decyzji. Żądanie takie pojawiło się na fali protestów studenckich w latach 1967/68 i było związane z kryzysem społecznym i politycznym oraz zakwestionowaniem dotychczasowego porządku społecznego w związku z sytuacją światową („zimna wojna”, wojna w Wietnamie) i wewnętrzną (kryzys wartości, odrzucenie przeszłości, debata społeczna nad stanem niemieckiej edukacji wywołana przez Georga Pichta).

Trzecią przyczyną zainteresowania systemem politycznego oświatą jest przekonanie, że pełni ona też funkcje integracji i kontroli społecznej. Kiedy oświata może być narzędziem kształtowania człowieka o nowym typie osobowości? Między innymi w sytuacjach przełomowych dla społeczeństwa, w okresach burzliwych przeobrażeń, a z takimi mamy do czynienia w XX i XXI w.: „[...] Systemy oświatowe zostały wprzęgnięte

⁷ K. Porwit, *Cechy gospodarki opartej na wiedzy (G.O.W.), ich współczesne znaczenie i warunki skuteczności* [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, red. A. Kukliński, Warszawa 2001, s. 114–117.

w proces kształtowania już dzisiaj nowego »społeczeństwa przyszłości«: socjalistycznego, postindustrialnego, »wspólnego domu europejskiego«, narodowych społeczeństw »Trzeciego Świata« [...]. Wymaga to wychowania nowego typu człowieka, takiego, który mógłby stworzyć ten nowy typ społeczeństwa, a równocześnie w nim funkcjonować, dostosowując się do zmieniających się warunków. Oznacza to, iż »nowy człowiek« powinien być wyposażony np. w inny niż dotychczas typ wiedzy i kwalifikacji, łatwych do odnowienia i rozszerzenia. W inny system wartości i system pojmowania świata pozwalający na przełamanie narodowych czy plemiennych odrębności czy wrogości. W dyspozycje pozwalające na podporządkowanie interesów indywidualnych interesowi zbiorowemu. W zdolności działania zorientowanego na tworzenie nowego, nie tylko na odtwarzanie»⁸. Politycy chcą określać te pożądane wartości i koncepcję kształcenia i wychowania w nadziei zwiększenia poziomu legitymizacji porządku społecznego.

Systemy oświatowe z natury są zapóźnione w stosunku do wszelkich zmian społecznych. Proces przekształcania systemu edukacyjnego jest rozłożony w czasie, a zmiany społeczne, szczególnie obecnie, zachodzą coraz szybciej. Problemem jest to, że system szkolnictwa tylko częściowo może sam reagować na nowe potrzeby. Większość zmian musi być świadomie wprowadzona i tu pojawia się kwestia woli politycznej. Zignorowanie przemian społecznych, nowych potrzeb rynku pracy i gospodarki oraz odsuwanie w czasie samego wprowadzenia zmian może prowadzić bądź do zwiększania się opóźnienia systemu edukacyjnego w stosunku do nich, ponieważ nie istnieje coś takiego jak nieunikniona siła rozwoju społecznego, która by oddziaływała na oświatę, bądź do sytuacji, w której proces zmian w szkolnictwie będzie zachodził, jednak w efekcie kombinacji braku decyzji politycznych i własnej dynamiki systemu oświatowego będzie się to działo w sposób nieplanowany i trudno sterowalny. Co prawda zasadnicze zmiany takiego działania mogą być pozytywne, ale jego skutki, zwłaszcza uboczne, trudno będzie przewidzieć⁹.

Dlaczego, mimo że kwestie edukacyjne są uważane za ważne, a wszystkie partie deklarują dbałość o edukację, tak trudno przychodzi podjąć decyzję o reformie? W Polsce od 1980 r. – od odwołania reformy projektowanej przez Komitet Ekspertów pod przewodnictwem Jana Szczepańskiego – wskazywano na konieczność ponownego podjęcia prac reformatorskich. Powstawały projekty reform, jednak dopiero w 1999 r. podjęto próbę wprowadzenia reformy w życie, ale część posunięć odwołano lub zmieniono po wyborach w 2001 r.

W Niemczech słabe wyniki tamtejszych uczniów w badaniach OECD dotyczących osiągnięć szkolnych i umiejętności TIMMS i PISA wywołały dyskusję, która objęła wszystkie siły polityczne, znaczną część mediów i społeczeństwa. Po raz pierwszy od

⁸ M. Niezgoda, *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski*, Kraków 1993.

⁹ R. Dahrendorf, op.cit., s. 15; J. Bölsche, *Pfusch am Kind*, „Der Spiegel” 2002, nr 20, www.spiegel.de; E. Terhart, *Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich*, „Neue Sammlung” 2000, nr 40, s. 124.

lat siedemdziesiątych temat oświaty wywołał tak znaczne poruszenie społeczne. W latach siedemdziesiątych była to kwestia powszechnej dostępności do edukacji, TIMMS i PISA wywołały poczucie „zagrożenia w wyścigu” w tworzeniu społeczeństwa informacyjnego¹⁰. A jeszcze kilka lat wcześniej problemy zjednoczenia Niemiec, zmian politycznych i społecznych powodowały, że oświata nie była tematem znaczącym.

Jednak mimo szerokiej dyskusji, stwierdzenia braków i potrzeb niewiele zrobiono, a miejsce reformy oświaty stopniowo zajmują inne tematy¹¹. Wydaje się zatem, że nawet szerokie poparcie społeczne niekoniecznie sprzyja reformie edukacji.

2. „Wiatr zmian powiał i ucichł”¹² – uwarunkowanie polityczne reform oświatowych

W jaki sposób system polityczny warunkuje podjęcie decyzji o reformie edukacji oraz jej realizację? Co wpływa na fakt, że zainteresowanie oświatą pozostaje w sferze deklaracji? Wyróżniam tu pięć czynników: czas, grupy interesu, wpływ mediów, kulturę polityczną oraz kwestię, czy system oświaty jest scentralizowany czy zdecentralizowany.

Czynnik czasu ma dwa aspekty. Pierwszy z nich to niezgodność cyklu politycznego z edukacyjnym. Na rzeczywistość ocenę skutków reformy trzeba, zdaniem ekspertów, czekać minimum jeden pełny cykl szkolny. W przypadku reformy wprowadzonej przez koalicję AWS–UW, która nie obejmowała kształcenia wyższego, jest to dwanaście lat. Tymczasem kadencja parlamentu i rządu trwa cztery lata. Istnieje więc duże prawdopodobieństwo, że wprowadzonych zmian nie uda się przekształcić w kapitał polityczny w wyborach. Co więcej, i to stało się udziałem AWS i UW, ocenia się stan ówczesny, a po roku lub dwóch najwyraźniej można było dostrzec problemy związane z reformą: zamieszanie, brak przepisów wykonawczych, trudności z tworzeniem nowej sieci szkolnej, obawy rodziców i nauczycieli. Nie jest to zjawisko specyficznie polskie, podobnie krytycznie francuska opinia publiczna oceniała działania kolejnych ministrów edukacji w latach 80. i 90. Z kolei stabilny system polityczny w Szwecji w latach 60. i 70. był jednym z czynników składających się na sukces reformy szwedzkiego systemu edukacyjnego¹³. Konieczność poddawania się weryfikacji opinii publicznej powoduje więc, że część polityki edukacyjnej to polityka wyborcza: taktyczne deklaracje lub reakcje tylko doraźne w aktualnych kwestiach krytycznych, czyli: reformie „tak”, ale może nie my ją realizujemy?

¹⁰ J. Rubner, *Bildung – die endlose Misere*, „Süddeutsche Zeitung” 7.09.2002.

¹¹ G. Becker, *PISAa Folgen*, „Neue Sammlung” 2003, nr 43.

¹² „Süddeutsche Zeitung” 7.09.2002.

¹³ Pod pojęciem stabilnego systemu politycznego w kwestii oświatowej rozumiem tutaj osiągnięcie ponadpartyjnego konsensusu dotyczącego reformy edukacji, dzięki czemu nie stała się ona elementem walki politycznej. Patrz J. Jerozalski, *Aktualne problemy oświatowe w Szwecji*, Warszawa 1979.

Drugim aspektem jest zjawisko określane przez Elżbietę Tarkowską mianem polityzacji czasu. Dotyczy ona przeszłości i przyszłości, ale też rytmu i tempa wydarzeń. Maria Dąbrowska w *Dziennikach* określiła tę postawę Polaków jako „życie na osłep”. Polityzację czasu charakteryzuje dominacja orientacji prezentystycznej przy zredukowanym horyzoncie czasowym, niedostatek orientacji i myślenia prospektywnego, krótka perspektywa w myśleniu o przyszłości oraz częstsze niż do przyszłości odwołania do przeszłości. Polskie życie społeczne znajduje się ciągle pod większym wpływem przeszłości, a przede wszystkim terażniejszości niż potencjalnej przyszłości¹⁴. Jakie konsekwencje ma to zjawisko dla reformy? Analizy Elżbiety Tarkowskiej dotyczą społeczeństw okresu transformacji, ta cecha dotyczy jednak też społeczeństw o utrwalonej tradycji demokratycznej. W tym przypadku przyczyną jest orientacja konsumpcyjna, a więc trudności z odłożeniem gratyfikacji i oczekiwanie szybkich efektów zmian¹⁵. Oczekiwania są wysokie, ale w przypadku oświaty niekoniecznie łączą się z wiedzą na temat proponowanych zmian (tabela 2 i 3), co jeszcze utrudnia sytuację.

Tabela 2. Opinie o reformie systemu oświaty

Czy, ogólnie rzecz biorąc, obecna reforma szkolnictwa budzi w Panu(i) osobiście:	Wskazania respondentów wg terminów badań			Zmiany
	IV 1998	III 1999	II 2000	
	W procentach			
– raczej nadzieje niż obawy	39	28	17	+4
– tyle samo obaw, co nadziei	24	29	35	+17
– raczej obawy niż nadzieje	11	24	33	-9
Jest mi to obojętne	16	12	11	-9
Trudno powiedzieć	10	6	4	-3

Źródło: CBOS marzec 2000 r. Badanie zrealizowano na reprezentatywnej próbie liczącej 1100 dorosłych Polaków.

Efektom wskazanych cech społeczeństwa polskiego była sytuacja wysokiego przyzwolenia i akceptacji w chwili rozpoczęcia reformy i spadek tego poparcia po roku i dwóch latach od jej wprowadzenia. Fakt, że rząd AWS–UW wprowadził równocześnie cztery reformy, doprowadził do „zmęczenia” społeczeństwa¹⁶. Jeżeli dodamy niski poziom identyfikacji wyborców z partiami politycznymi i ich działaniem, to była to jedna z przyczyn klęski wyborczej tych partii w wyborach parlamentarnych w 2001 r.

¹⁴ E. Tarkowska, *Wokół czasu i polityki. Wstęp [w:] O czasie, politykach i czasie polityków*, red. E. Tarkowska, Warszawa 1996.

¹⁵ H. P. Widmaier, *Bildung als politisches Gut*, „Neue Sammlung” 1975, nr 15, s. 204–206.

¹⁶ B. Mazur, *Ruch oporu*, „Wprost” 14.02.1999, nr 846, www.wprost.pl; A. Radziwiłł, *Szkoła wyrównująca szanse*, „Rzeczpospolita” 6.08.2004, s. A8.

Tabela 3. Zainteresowanie reformą i wiedza na jej temat

Od września ubiegłego roku MEN rozpoczęło wprowadzanie w życie reformy szkolnictwa. Jak określił(a)by Pan(i) swoją wiedzę nt. reformy?	Wskazania respondentów wg terminów badań			
	IV 1998	III 1999	VI 1999	II 2000
	W procentach			
Wiem, na czym mają polegać zmiany	9	29	20	29
Słyszałem(a)m o reformie, ale dokładnie nie wiem, na czym mają polegać zmiany	54	55	64	57
Jeszcze nie słyszałem(a)m nic o reformie, ale jestem tym zainteresowany(a)	15	5	4	5
Nic nie słyszałem(a)m na ten temat i ta sprawa mnie nie interesuje	22	11	12	9

Źródło: CBOS marzec 2000 r. Badanie zrealizowano na reprezentatywnej próbie liczącej 1100 dorosłych Polaków.

Dodatkowy problem powstaje, gdy cała reforma lub któryś z jej elementów ma być „polityczną wizytówką” działalności rządu. W RFN zaistniała taka sytuacja, gdy koncepcja szkoły jednolitej (Gesamtschule) miała być potwierdzeniem polityki SPD nawiązanej na większą demokratyzację struktury społecznej. Gesamtschule była zarazem zaprzeczeniem dotychczasowego, tradycyjnego trójpodziału systemu szkolnego. W tym wypadku oczekiwania, rozbudzone obietnicami zmian, zderzyły się z utrwalonym obrazem szkolnictwa, wywołując wiele protestów i w efekcie powodując spadek poparcia dla całej reformy¹⁷. Wydaje się więc, że z podobnym zjawiskiem mamy też do czynienia przy kwestii wprowadzenia gimnazjum do polskiego systemu oświaty wraz z reformą z 1999 r., chociaż pomocne było tutaj odwołanie się do tradycji przedwojennej.

Czynnik czasu i wymóg szybkich efektów dotyczy przede wszystkim krajów demokratycznych, gdy działania polityków są poddawane weryfikacji społecznej, a społeczeństwo ma szeroki dostęp do informacji. W przypadku systemów komunistycznych utrzymanie władzy zależy od innych czynników, a w mniejszym stopniu od aprobaty społeczeństwa. Potrzeba efektów prowadzi też niekiedy do niekorzystnego zjawiska pracy „pod oczekiwania”. Przykładowo przy tworzeniu programów nauczania dla reformy z 1999 r. niektóre przyjmowały postać „tekstu na użytek ministra”, ponieważ oprócz nośnych haseł „odejścia od encyklopedyzmu” czy „podmiotowości ucznia” nie zawierały praktycznych wskazówek, a sam tekst był niejasny¹⁸.

Drugim czynnikiem zmniejszającym chęć zaangażowania się polityków w reformowanie oświaty są grupy *interesu*. W kontekście systemu szkolnego mamy

¹⁷ J. Raschert, *Gesamtschule. Ein gesellschaftliches Experiment*, Teil II, „Neue Sammlung” 1975, nr 15.

¹⁸ E. Putkiewicz, *Programy kształcenia i podręczniki gimnazjalne. Raport*, Warszawa 2001.

jedną wyraźną grupę: nauczycieli oraz grupę rodziców i uczniów, której nie można przyjąć za grupę sensu stricto, a którą określiłabym jako latentną.

Reforma z 1999 r. stanowiła dla nauczycieli wielkie wyzwanie związane z wprowadzeniem zmian w życie, koniecznością doksztalcenia się, oceną dorobku zawodowego. Ponadto zmiany w sieci szkół oraz szkolnictwie zawodowym stanowiły groźbę utraty pracy dla wielu osób. Mimo pozytywnej oceny reformy przez europejskich ekspertów, 40% nauczycieli uznało, że jest ona źle przygotowana. Być może wiąże się to z faktem, że ten słabo opłacany i nie dający wysokiego prestiżu zawód oferował do tej pory poczucie bezpieczeństwa i stabilność¹⁹, które teraz znacznie się zmniejszają. W tej sytuacji część rozwiązań starano się zablokować politycznie. Działania podejmował przede wszystkim związany z Sojuszem Lewicy Demokratycznej Związek Nauczycielstwa Polskiego. Podczas badań zrealizowanych przez autorkę ZNP był wskazywany przez część respondentów jako przeciwnik reformy²⁰. Krytyka ZNP dotyczy wielu punktów, także i tych, które jako problematyczne wskazał Instytut Studiów Politycznych monitorujący reformę na zlecenie rządu. Kwestią newralgiczną była jednak technika, a po zablokowaniu jej likwidacji – Karta Nauczyciela. Wiadomo, że nauczyciele stanowią dużą grupę wyborców i jako taka nie mogą być zignorowani przez partie polityczne. Poparcie związków zawodowych jest więc cenne. Zdaniem Łukasza Turskiego część członków Sejmu i rządu postrzega z tego powodu szkoły głównie jako zakłady pracy nauczycieli. Posiedzenia sejmowej Komisji Edukacji cieszą się wysoką frekwencją przede wszystkim wówczas, gdy omawiana jest kwestia Karty Nauczyciela²¹. Przy samej realizacji reformy fakt, że jej twórcom nie udało się pozyskać szerokiego i powszechnego poparcia nauczycieli, spowodował oprócz problemów w jej realizacji na poziomie szkoły także zaostrzenie sytuacji na płaszczyźnie politycznej. Trudności z pozyskaniem nauczycieli jako sojuszników reform to również problem niemiecki. Z jednej strony obawiają się oni o swój status, a z drugiej – w obliczu stałej krytyki ich pracy – przeczekują czas zmian, nie angażując się²². Tymczasem wśród czynników powodzenia reformy wymienia się poparcie i zaangażowanie nauczycieli, ponieważ to oni muszą wcielić plany w życie i od ich pracy zależy realizacja projektu.

Dlaczego rodziców uczniów określiłam jako grupę latentną? Są oni bowiem w stanie skupić się i działać w konkretnej sprawie, ale na razie niewielu trwale się organizu-

¹⁹ K. Olejnik, *Szkolna kontrrewolucja*, „Wprost” 03.12.2000, nr 940, www.wprost.pl; A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998.

²⁰ Badania własne autorki referatu do pracy doktorskiej zrealizowane w okresie od VIII 2003–IV 2004.

²¹ Ł. A. Turski, *Egzamin dojrzałości władzy*, „Wprost” 02.09.2001, nr 979, www.wprost.pl.

²² W Niemczech nauczyciele posiadają status urzędnika państwowego (Beamte), co wiąże się z licznymi korzyściami, m.in. stabilnością zatrudnienia. Patrz I. Richter, *Die Steuerund des Schulwesens durch Autonomie*, „Neue Sammlung” 1999, nr 39; J. Pilgram, *Der Ruck lässt auf sich warten*, „Süddeutsche Zeitung” 12.09.1998.

je, jak np. Federacja Inicjatyw Oświatowych. Niemniej w sytuacjach, które odczuwają jako zagrożenie, są w stanie podjąć wspólne działania na tyle skuteczne, aby wywierać nacisk. W przypadku analizowanej tu reformy możemy to zaobserwować przede wszystkim przy kwestii tzw. racjonalizacji sieci szkolnej. Prawie każda zamierzona likwidacja szkoły lub jej wygaszanie wywołuje protesty, które niekiedy prowadzą do zablokowania projektu. Czasami natomiast udaje się wypracować rozwiązanie kompromisowe, np. przekazanie szkoły.

Trzeci z analizowanych przeze mnie czynników – kultura polityczna – także ma dwa aspekty: dotyczący systemu politycznego w znaczeniu rządu, parlamentu i partii politycznych oraz społeczeństwa, a więc elektoratu. Nie jest moim celem analizowanie kultury politycznej Polski, chciałabym więc tylko wskazać na te czynniki, które moim zdaniem przekładają się na słabość polityki edukacyjnej. W odniesieniu do sfery polityki mamy tu do czynienia z czynnikami związanymi przede wszystkim z wciąż będącym w toku procesem konsolidacji demokratycznej i słabością systemu partyjnego: brakiem stabilności i brakiem wyraźnej, odrębnej tożsamości, preferowaniem taktyki polaryzacji nad konsensem politycznym. Programy partii politycznych formułowane są często na zasadzie negowania przeciwnika, brak jest natomiast propozycji konstruktywnych. Koalicja AWS–UW tempo reformy oświaty także uzasadniała argumentami politycznymi. Chciano zapobiec ewentualnemu odwołaniu lub zmianie sytuacji, gdyby po wyborach władzę uzyskała inna opcja polityczna, czyli SLD, który sprzeciwiał się wielu rozwiązaniom przyjętym w reformie. Innym przykładem jest kwestia podniesiona w sierpniu 2004 r. – mianowania Anny Radziwiłł wiceministrem edukacji. SLD, sprzeciwiając się decyzji premiera Marka Belki, nie kwestionował kompetencji kandydatki, lecz fakt, że związana była ona z poprzednią koalicją rządzącą.

W odniesieniu do społeczeństwa chciałabym wskazać na następujące czynniki: niedorozwój kultury politycznej, a więc brak zrozumienia roli państwa, zasad i obowiązków, jakie wiążą się z byciem obywatelem, i słabość więzi emocjonalnych z państwem. Okres zaborów, a potem PRL-u „oduczył” Polaków bycia obywatelem, a społeczeństwo obywatelskie wciąż się dopiero tworzy. Istotne jest też wciąż słabe zakorzenienie partii politycznych w społeczeństwie, dlatego nie mogą one liczyć na duży kredyt zaufania społecznego, oraz słaba, często wciąż negatywna legitymizacja rządu, a więc wybór na zasadzie odrzucenia poprzedników. Działania partii politycznych nie sprzyjają też likwidacji starego podziału na „my” i „oni”, rządzący i rządzeni, a więc podziału na elitę partyjną i biernych obserwatorów. W efekcie znaczna część elektoratu to elektorat płynny, przechodzący od partii do partii, skłaniający się też ku partiom populistycznym. Co więcej, wysokie koszty transformacji i reform, istnienie grup „wygranych” i „przeigranych” transformacji spowodowało, że tworzące się społeczeństwo obywatelskie wykazuje cechy paternalistyczno-roszczeniowe²³. Zmiany i re-

²³ E. Nalewajko, *Populizm w demokracji* [w:] *Populizm a demokracja*, red. R. Markowski, Warszawa 2004, s. 62.

formy są postrzegane pozytywnie przez „zwycięzców”, ci, którym żyje się gorzej, źle oceniają też przekształcenia. Tendencja do tzw. głosowania ekonomicznego, którego jedną z przyczyn jest obarczanie aktualnego rządu odpowiedzialnością za obecną sytuację w kraju, co w momencie kryzysu negatywnie odbija się na poziomie poparcia politycznego, nie skłania do podejmowania trudnych w ocenie i rozłożonych w czasie reform oświaty. Fakt, że polski system szkolny jest dalej mocno scentralizowany, zwiększa jego podatność na te czynniki. Łatwiej zdecydować się na niewielkie korekty, które nie naruszają niczyich interesów i nie budzą kontrowersji, a na poziomie dyskusji przerywać się doraźnymi receptami na poprawę sytuacji.

Wspomniana powyżej kwestia problemów kultury politycznej wiąże się z niedojrzałością systemu demokratycznego charakterystycznego dla Polski. Jednak rozwinięte demokracje, jak np. zachodnia część Niemiec, również nie są wolne od tego problemu. Dzieje się tak, po pierwsze, z powodu wspomnianego wcześniej nastawienia na konsumpcję, niechęci do zmian oraz wiążących się z nimi trudności. Ostra walka o głosy wyborców powoduje, że na plan pierwszy wysuwają się tematy najbardziej aktualne, które dają konkurującym siłom politycznym możliwość zaproponowania nowego rozwiązania, co z kolei daje przewagę nad przeciwnikiem. Jak już wspomniano, oświata rzadko staje się w opinii społecznej palącym problemem. Było tak na przełomie lat 60. i 70., a złożyła się na to sytuacja międzynarodowa, demograficzna i społeczna. To ona spowodowała podjęcie decyzji o reformie. Natomiast w 2000 r. po ogłoszeniu wyników badań PISA mamy do czynienia z sytuacją inną – pojawiania się propozycji nowych rozwiązań. Tu jednak oświata przegrała z problemami gospodarczymi i społecznymi. Nie było wyraźnych przeciwników reformy oświaty, ale w opinii społecznej priorytetem powinny być zmiany w kwestiach socjalnych oraz reforma ubezpieczeń społecznych.

Wpływ na kulturę polityczną mają również tzw. cykle polityczne. Problemy, o których mowa, przechodzą przez kolejne fazy od koniunktury do kryzysu. W okresie koniunktury politycznej istnieje powszechna zgoda, że reforma jest potrzebna i jest na nią społeczne przyzwolenie (Niemcy po roku 2000, Polska w latach 90.). Faza ta może być konstruktywnym etapem tworzenia reformy, ale może też być okresem przerywania się chwytliwymi hasłami, jak np. w Niemczech po 2000 r.: szkoła całodzienna (Ganztagschule), komputery, języki obce, powrót do wartości, a całościowy plan nie powstaje. Później jednak następuje pierwsza faza kryzysu, którą możemy określić jako ekonomiczną, związana z kosztami planowanej i wdrażanej reformy. Druga faza to kryzys społeczny wiążący się ze zmęczeniem społeczeństwa trudnościami łączącymi się z reformą²⁴, z czym obecnie, w końcowym etapie reformy, mamy do czynienia w Polsce, lub ze znużeniem tematem i brakiem grup zaangażowanych, co stało się udziałem Niemiec. W efekcie problem reformy jest odsuwany na później. Dodatko-

²⁴ H. P. Widmaier, *op.cit.*, s. 206–209.

wym utrudnieniem jest niemieckie podejście do reform: niechęć do ryzykowania, bardzo długie analizy, próba zaplanowania bardzo szeroko zakrojonej reformy, wikłanie się w dyskusje o przemianach strukturalnych – „[...] dlaczego Niemcy zawsze najpierw chcą zmieniać instytucje, zanim coś poprawią w danej sprawie?”²⁵ Jako przykład w badaniach pojawiła się podawana przez wszystkich respondentów kwestia dotycząca ostatniej bawarskiej reformy systemu edukacji: przeprowadzana co dziesięć lat rewizja podręczników i planów nauczania. Zanim ją zrealizowano, zadbano o odpowiednie ustalenia instytucjonalne. W prowadzonych przeze mnie badaniach jeden z respondentów przeciwstawiał to podejście francuskiemu, gdzie, jego zdaniem, zmiany dokonują się sprawniej, ponieważ wprowadza się je próbnie i ewentualnie koryguje. Oczywiście każde podejście ma wady i zalety: francuskie pozwala wykorzystać koniunkturę polityczną, na czym traci niemieckie, które z kolei umożliwia przewidzenie problemów i być może ich uniknięcie.

Ten cykl może również dotyczyć większego kompleksu reform. Przykładem są polskie reformy z lat 70. oraz te wprowadzone przez koalicję AWS–UW. Wydarzenia z grudnia 1970 r. i przejście władzy przez Edwarda Gierka stworzyło korzystny klimat dla reform. Z kolei kryzys gospodarczy i społeczny od połowy lat 70. i „zakręcenie kurka inwestycyjnego” doprowadziły w efekcie do odwołania reformy oświaty. Projekt zmian w tym sektorze w 1999 r. był częścią tzw. programu „czterech reform” AWS-u. Konsekwencją tego było ocenianie poszczególnych reform przez pryzmat całości oraz wywołanie niechęci społeczeństwa do wszelkich zmian ze względu na mnogość przekształceń w krótkim czasie.

Drugi czynnik – wybieranie tematu dającego możliwość zaproponowania nowego rozwiązania – jest zgodny z założeniami tzw. salience theory. Według niej partie, kiedy to jest tylko możliwe, preferują „zawłaszczanie” specyficznych kwestii od rywalizowania, a do takich możemy zaliczyć oświatę²⁶. Można powiedzieć, że w RFN przez wiele lat SPD „zawłaszczała” kwestię równości szans w edukacji (spór o Gesamtschule), ale współcześnie wyzwania społeczeństwa informacyjnego spowodowały, że odeszła od tradycyjnych postulatów na rzecz podnoszenia kwestii jakości kształcenia i osiągnięć tradycyjnie kojarzonych z CDU/CSU. W efekcie postulaty dotyczące oświaty tylko w niewielkim stopniu różnicują partie.

W niniejszym artykule nie omawiam kwestii związków mediów z systemem edukacji oraz problematyki centralizacji lub decentralizacji szkolnictwa, gdyż są one zbyt obszerne. W tym miejscu chciałabym jedynie wskazać na ich polityczne znaczenie.

²⁵ Ralph Dahrendorf za: C. Kuhlmann, *Curriculare Entwicklung aus der Sicht der Bildungsverwaltung*, „Neue Sammlung” 1975, nr 15.

²⁶ X. Bukowska, M. Cześniak, *Analiza treści programów wyborczych polskich partii politycznych 1991–2001 [w:] System partyjny i zachowania wyborcze. Dekada polskich doświadczeń*, red. R. Markowski, Warszawa 2002.

Jeżeli chodzi o media, to w niewielkim stopniu interesują się one całościowym obrazem reformy, chętnie natomiast relacjonują kwestie sporne, trudności i problemy. W takiej sytuacji doniesienia medialne na temat reformy edukacji są w dużej części negatywne, prezentują fragmentaryczny obraz, co nie sprzyja wzrostowi zaangażowania się polityków w pracę, bardziej skłania zaś do wyrażania krytyki.

Ostatni z czynników: struktura systemu oświatowego różnicuje systemy polski i niemiecki. Polska oświata od czasów odzyskania niepodległości była scentralizowana i dopiero lata 90. przyniosły częściową zmianę. Z kolei niemiecki system edukacyjny pozostaje w gestii landów. Z punktu widzenia uwarunkowań politycznych każde rozwiązanie ma wady i zalety. Scentralizowany system można łatwiej reformować, ponieważ jeśli klimat do zmian jest sprzyjający, to zapada jedna decyzja dla całej oświaty w danym państwie. Niestety w takiej sytuacji system szkolnictwa może częściej stawać się elementem gry politycznej, ponadto trudniej jest wówczas reagować na lokalne potrzeby, utrudnione jest też konsultowanie proponowanych rozwiązań. Z kolei zaletą systemu zdecentralizowanego jest to, że władze są bliżej szkół i łatwiej może dojść do tworzenia płaszczyzny porozumienia sprzyjającego reformie. Problem polega na tym, jak sytuację tę przenieść na poziom całego kraju. Dyskusję o reformie w Niemczech w całej powojennej historii oświaty przytłumiały spory o przewagę rozwiązań przyjętych w poszczególnych landach, zwłaszcza na linii tzw. landów A (rządzonych przez SPD) oraz B (CDU lub CSU) i bardzo trudno zdecydować się na wspólną linię postępowania, mając na uwadze fakt, że nie ma również jednolitych narodowych standardów edukacyjnych.

Specyficznym i rzadkim przypadkiem podjęcia decyzji o reformie jest sytuacja, gdy wola polityczna jest narzucona z zewnątrz. Po zakończeniu II wojny światowej, na konferencji w Poczdamie alianci przejęli odpowiedzialność za przyszły rozwój niemieckiego systemu oświaty. Mimo że zgadzano się co do konieczności reformy, efektem tego była niechęć, a nawet zdecydowany opór społeczeństwa niemieckiego i partii politycznych. Amerykanie bowiem (oni byli najbardziej zaangażowani w reformę) starali się narzucić wzorzec ich zdaniem najbardziej sprzyjający demokratyzacji społeczeństwa – jednolitą szkołę, która jednak była sprzeczna z niemiecką tradycją edukacyjną, zakładającą dualizm kształcenia (gimnazjum i szkoła ludowa). Brak porozumienia na płaszczyźnie politycznej między władzami okupacyjnymi a konstytuującymi się władzami niemieckimi spowodował, że faktycznie nowoczesnie zaprojektowana reforma edukacji została zrealizowana tylko częściowo. Wpływy amerykańskie odnośnie do egalitaryzacji szkolnictwa powróciły po dwudziestu latach przy planowaniu reformy na przełomie lat 60. i 70.

3. Perspektywy

Niemcy, podejmując w końcu lat 60. decyzję o reformie edukacji, wierzyli i wychodzili z założenia, że polityka i pedagogika mogą bez przeszkód współpracować w kwestiach kształcenia i wychowania i zapewnić coraz lepszy rozwój systemu oświaty. Za-

kładano, że reforma będzie jednym z głównych instrumentów polityki społecznej nastawionej na równość szans i optymalny rozwój jednostki. Jednak następne lata i kontrowersyjne efekty reformy zakwestionowały te optymistyczne założenia, a wśród problemów tamtej reformy wymienia się m.in. koniec konsensusu politycznego wobec niej²⁷. W jaki sposób można zmniejszyć niekorzystne uwarunkowania polityczne? Ich powiązanie z systemem edukacyjnym jest bowiem konieczne. Decentralizacja oraz zwiększenie poziomu autonomii szkół – propozycja popularna np. w Niemczech – ułatwią odpolitycznienie pracy szkoły na niższym szczeblu, a także, być może, wprowadzenie pewnych rozwiązań reformatorskich, ale część zmian, jeśli ma przynieść efekty, musi dotyczyć całości systemu szkolnictwa i dla ich wprowadzenia konieczna jest wola polityczna. Ta zaś wraz z konsensusem politycznym jest wskazywana jako podstawowy warunek udanej reformy²⁸. Klimat sprzyjający zmianie musi zaistnieć, by podjąć decyzję o jej wprowadzeniu. Konsensus jest natomiast niezbędny, aby – np. podczas długiej realizacji reformy – przyjęte rozwiązania mogły przetrwać zmiany polityczne. Świadczą o tym problemy związane z reformą z 1999 r., gdy nie było porozumienia między rządem a opozycją w sprawie części jej elementów.

Rozwiązaniem może być więc koncepcja przyjęta m.in. w Stanach Zjednoczonych na poziomie stanowym – „non-partizan”. Oświatę zalicza się do kwestii, które dla dobra wszystkich powinny być rozstrzygane ponad podziałami. Przed wprowadzeniem reformy w 1999 r. były po temu pewne przesłanki: konieczność reformy widział zarówno będący w opozycji SLD, jak i środowisko nauczycielskie²⁹. Próbowano stworzyć w ministerstwie radę ds. reformy – gremium obejmujące też opozycję. Projekt reformy był w wielu punktach zbieżny z wcześniejszą koncepcją ministra Jerzego Wiatra. Opozycja jednak wycofała się ze wspólnych prac, a reforma została potraktowana jako element politycznego przetargu. Koalicja rządowa również nie dążyła do porozumienia, nie próbowała wykorzystać faktu, że prace nad projektem reformy trwały od początku lat 90. i aż do 2001 r. zawsze pewna płaszczyzna porozumienia istniała. Nie wykorzystano też jak dotąd szansy, którą daje ustawa o systemie oświaty – powołanie Komisji Ekspertów przy prezydencie, co mogłoby być sposobem działania poza podziałami.

Trudno na razie ocenić, ale być może poprawę sytuacji w Polsce przyniosą działania w ramach prac rządu Marka Belki – np. wspomniana już sprawa nominacji Anny Radziwiłł, a w Niemczech fakt, że główne partie polityczne stopniowo zbliżają się do siebie w kwestiach tej części programu politycznego, która dotyczy reformy. Czy mogą być to kroki, które uczynią edukację sferą działań merytorycznych, wolną od politycznej kalkulacji?

²⁷ *Theorie und Geschichte der Bildungsreform. Meisenheim*, red. H. Kemper, [b.m.w.] 1984; E. Terhart, op.cit.

²⁸ Ta odpowiedź pojawiła się we wszystkich wywiadach na pytanie: „Jakie warunki muszą być spełnione, aby reforma mogła się powieść?”

²⁹ A. Janowski, *Szkoła obywatelska. Amerykańskie doświadczenia – polskie potrzeby*, Warszawa 2000; I. Dzierżgowska, Ł. A. Turski, E. Wittbrodt, *Kontrreformacja*, „Wprost” 11.11.2001, nr 989, www.wprost.pl.

LITERATURA:

- Becker G., *PISAA Folgen*, „Neue Sammlung” 2003, nr 43.
- Becker H., *Der Bildungsrat*, „Neue Sammlung” 1970, nr 10.
- Bölsche J., *Pfusch am Kind*, „Der Spiegel” 2002, nr 20, www.spiegel.de.
- Bukowska X., Cześnik M., *Analiza treści programów wyborczych polskich partii politycznych 1991–2001* [w:] *System partyjny i zachowania wyborcze. Dekada polskich doświadczeń*, red. R. Markowski, Warszawa 2002.
- Dahrendorf R., *Bildung ist Bürgerrecht*, Bramsche–Osnabrück 1966.
- Dzierzgowska I., Turski Ł. A., Wittbrodt E., *Kontrreformacja*, „Wprost” 11.11.2001, nr 989, www.wprost.pl.
- Filas A., *Szkoła oporu*, „Wprost” 28.02.1999, nr 848, www.wprost.pl.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.
- Janowski A., *Szkoła obywatelska. Amerykańskie doświadczenia – polskie potrzeby*, Warszawa 2000.
- Jerozalski J., *Aktualne problemy oświatowe w Szwecji*, Warszawa 1979.
- Kuhlmann C., *Curriculare Entwicklung aus der Sicht der Bildungsverwaltung*, „Neue Sammlung” 1975, nr 15.
- Mazur B., *Ruch oporu*, „Wprost” 14.02.1999, nr 846, www.wprost.pl.
- Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998.
- Nalewajko E., *Populizm w demokracji* [w:] *Populizm a demokracja*, red. R. Markowski, Warszawa 2004.
- Nasalska E., *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne: lata 1949–1999*, Warszawa 2004.
- Niezgoda M., *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski*, Kraków 1993.
- Olejnik K., *Szkolna kontrrewolucja*, „Wprost” 03.12.2000, nr 940, www.wprost.pl.
- Pilgram J., *Der Ruck lässt auf sich warten*, „Süddeutsche Zeitung” 12.09.1998.
- Porwit K., *Cechy gospodarki opartej na wiedzy (G.O.W.), ich współczesne znaczenie i warunki skuteczności* [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, red. A. Kukliński, Warszawa 2001.
- Putkiewicz E., *Programy kształcenia i podręczniki gimnazjalne. Raport*, Warszawa 2001.
- Radziwiłł A., *Szkoła wyrównująca szanse*, „Rzeczpospolita” 6.08.2004, s. A8.
- Raschert J., *Gesamtschule. Ein gesellschaftliches Experiment*, Teil II, „Neue Sammlung” 1975, nr 15.
- Richter I., *Die Steuerund des Schulwesens durch Autonomie*, „Neue Sammlung” 1999, nr 39.
- Rubner J., *Bildung – die endlose Misere*, „Süddeutsche Zeitung” 7.09.2002.
- Słodkowska I., *Wybory 2001. Partie i ich programy*, Warszawa 2002.

- Tarkowska E., *Wokół czasu i polityki. Wstęp [w:] O czasie, politykach i czasie polityków*, red. E. Tarkowska, Warszawa 1996.
- Terhart E., *Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich*, „Neue Sammlung” 2000, nr 40.
- Theorie und Geschichte der Bildungsreform. Meisenheim*, red. H. Kemper, [b.m.w.] 1984.
- Toffler A., *Zmiana władzy: wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, Poznań 2003.
- Turski Ł. A., *Egzamin dojrzałości władzy*, „Wprost” 02.09.2001, nr 979, www.wprost.pl.
- Widmaier H. P., *Bildung als politisches Gut*, „Neue Sammlung” 1975, nr 15.

Piotr Skuza

WYZWALAJĄCY DYSKURS PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

*Nie jestem ja prorokiem
ani nie jestem uczniem proroków,
gdyż jestem pasterzem i tym,
który nacina sykomory¹.
(Am 7, 14).*

1. Wstęp

Choć tematyka niniejszego tekstu odnosi się do współczesności, paradoksalnie zaczynam od przywołania w mottcie niniejszego artykułu cytatu z ksiąg Starego Testamentu. Czynię to w przekonaniu, że wydarzenia tam opisane są prototypem wszystkich innych sytuacji. Użyte tu obrazowanie nie ma nic wspólnego z pobożnością ani teologią. Jest próbą zwrócenia uwagi na te same od wieków relacje międzyludzkie wobec problemu prawomocnego posługiwania się wiedzą. Według mnie słowa te wyrażają samoidentyfikację aktora niezinstytucjonalizowanego, bo takim wydaje się Amos. Nie jest on ani oficjalnie uznanym prorokiem, ani kapłanem, w zasadzie nie wiadomo kim jest, choć z pewnością można o nim powiedzieć, że to jakiś tajemniczy przybysz. Kontekst wypowiedzianych przez proroka Amosa słów każe nam przywołać jego konflikt z władzą królewską, którą krytykował. Tym, który ucisza proroka, jest kapłan, posłuszna tuba władzy królewskiej. Wygania on Amosa ze świątyni w Betel, mówiąc do niego nieco pogardliwie: „Widzący, idź, uciekaj sobie do ziemi Judy! I tam jedz chleb, i tam prorokuj”². W owym określeniu „widzący” zawarta jest wątpliwość, jeśli nie dezaprobata wobec prawomocności przekazu, jaki Amos kieruje do ludzi. Możemy zrozumieć postawę kapłana, gdyż ta grupa ludzi, sprawując kult publiczny, musiała się liczyć zarówno z wiernymi, jak i z samym królem, tym bardziej że niesforny prorok pozwalała

¹ Am 7, 14 [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, red. o. A. Jankowski OSB, Poznań–Warszawa 1980.

² Am 7, 12 [w:] *ibidem*.

sobie na krytykę władcy właśnie w świątyni. W potępiających Amosa słowach wypowiedzianych przez kapłana zawarty jest przekaz: „Nie wiemy, kto cię upoważnił do zabierania głosu”. Z powyższego fragmentu wyłania się pytanie, kto jest prorokiem i na czym polega proroctwo.

Podobna sytuacja może spotkać nauczyciela realizującego swoje badawcze pasje i wykazującego samodzielność poznawczą. Czy nauczyciel będący elementem państwowej instytucji oświatowej może stać się aktorem niezinstytucjonalizowanym w łonie pedagogiki? W Polsce nastąpiło przecież rozdzielenie kształcenia nauczycielskiego od kształcenia pedagogicznego. Natomiast osoba, która sięga po swój prorocki zmysł i próbuje łączyć w sobie funkcję „widzącego”, czyli pedagoga, z pracownikiem szkoły, stawia się poza środowiskiem posłusznych wyrobników oświaty, lecz nie przysługuje jej miano naukowca. Wynika to z nierozstrzygniętego sporu, kto jest pedagogiem i czym jest pedagogika. Czy jest ona jedynie ekskluzywną wiedzą wąskiego grona scholarzy, którzy mają patent na wiedzę? Czy pedagogika może być uprawiana i w jaki sposób poza murami wydziałów pedagogicznych? Przyjąwszy tezę o prawomocnym uprawianiu wiedzy pedagogicznej tak w obrębie murów instytutów pedagogiki, jak i poza nią, chciałbym poświęcić uwagę zagadnieniu, które zawiera się w pytaniu, co może przykuwać uwagę nauczyciela, gdy jest samodzielny poznawczo. Co go zajmuje, gdy wciela się w transformatywnego intelektualistę? Czyż nie zainteresują go właśnie pedagogiczne praktyki wiedzy zarówno te instytucjonalne, jak i pozainstytucjonalne? Po wtóre, ciekaw będzie, jakie przesunięcie akcentów nastąpiło w rozumieniu przedmiotu pedagogiki. Niniejszy esej jest rozważaniem o własnej (autora) zmianie perspektywy poznawczej z myślenia potocznego na myślenie pedagogiczne³, dokonanej poprzez przyswajanie i rozbudowę struktur poznawczych w toku trzech lat uczestniczenia w seminarium doktoranckim w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, oraz o swojej roli w cieniu instytucji naukowej.

2. Nieuchwytna „pedagogiczność”

Tytuł tekstu sugeruje, że naczelną subdyscypliną pedagogiki niesie jakieś wyzwolenie. Zdziwić może to ekstatyczne podejście każdego, kto zna dogłębnie zawilgości statusu samej pedagogiki, kto świadomy jest jej karkołomnego położenia między praktyką a teorią, między orientacją przyrodniczą a humanistyczną. I nie tylko chodzi o zapoznaną tradycję studiów w starożytnym sensie jako *otia*⁴, czyli jako czas wolny od obowiązków i czynności użytkowych, zadość czyniącą najgłębszym, a zarazem najwyższym w hierarchii potrzebom kulturowym. Lech Witkowski pisze o takiej tradycji jako o „po-

³ W. Stefan, *Znaczenie wiedzy potocznej studentów o wychowaniu w procesie studiowania pedagogiki*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 16, s. 193.

⁴ Ideę tę przypomniał: J. Bocheński, *Łacina i noster*, „Gazeta Wyborcza” 4–5.12.2004, s. 24–25.

winności filozoficznego penetrowania potencjalnie [...] całej humanistyki, nie łączając pedagogiki. Z kolei niezbędne wydaje się traktowanie pedagogiki jako dyscypliny nie tylko humanistycznej [...], ale także uznanie jej za dyscyplinę metahumanistyczną, to znaczy wymuszającą na nas – pedagogach refleksję krytyczną nad jakością naszej intencji humanistycznej”⁵. Konsekwencją tego – według mnie – jest wizja pedagogiki jako *applied philosophy*, czyli filozofii stosowanej. Lucyna Kopciewicz sposób korzystania z wiedzy w ramach uniwersyteckiej dziedziny określanej pedagogiką nazywa „quasi-filozofią o (nie)możności wychowania”⁶. Owa quasi-filozofia obejmuje *de facto* więcej zagadnień niż tradycyjnie pojęte wychowanie, a mieszczą się one w pojemnym pojęciu **edukacja** i dotyczą „mniej czy bardziej świadomego typu perswazji kulturowej”⁷, a jest to „pedagogiczność codziennego kontekstu życia”⁸. Cóż jednak znaczy „pedagogiczny” i czym jest ogólność myślenia pedagogicznego? Zapewne nie ma możliwości prostego podania *genus proximus i differentia specifica*, lecz istnieją determinanty, które wyznaczają granice pedagogiczności, choć jej obszar jest wielorako poszerzany, a granice przekraczane. O „pedagogiczności” mówi się, gdy brane są pod uwagę między innymi następujące jakości. Przede wszystkim raczej to **jak** niż **o czym** myślimy przy nieograniczonej wręcz możliwości specjalizacji pedagogów w wielkiej przestrzeni edukacyjnej. „Pedagogiczność” to troska o człowieka, ale pod kątem zmiany i to w aspekcie społecznym. Brak wymiaru społecznego wzbudza niepokój, że przekroczono obszar tego, co pedagogiczne. Preferowany czas pedagogiki to czas teraźniejszy – przyszły. Archeologię myślenia otwiera się, o ile usprawnia ona projekt wychowania, kształcenia, pomocy czy **samokształtowania**⁹. Kwestionowana jest tu naukowość, gdyż praktyczność myślenia wyprzedza teoretyczność. I wreszcie „pedagogiczność” odznacza się doraźnością, naskórkowością charakterystyczną dla nauk empirycznych, przy towarzyszącej jej niechęci do penetrowania tego, co stałe i istotne. W końcu ważnym rysem jest negatywność w określaniu, czym nie jest pedagogika, uwieńczona odwrotem od pedagogiki jako jednej monolitycznej pedagogii na rzecz dyspersji sensów myślenia pedagogicznego. Codziennność, potoczne przekonania, przygodność, popkultura i inne fenomeny stały się najważniejszymi obszarami badań i analiz pedagogiki. Osią całości refleksji jest fenomen podstawowy, czyli zdekonstruowany **podmiot (indywiduum) w edukacji**, czyli w sytuacji wychowywania, kształcenia oraz samokształtowania, a właściwie w sytuacji wspomagania jego/jej (podmiot ten koniecznie ma świadomość własnej płci) transformacji.

⁵ L. Witkowski, „Filozoficzność” w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę, „Colloquia Communia”, numer specjalny: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, lipiec–grudzień 2003, red. M. Dudzikowa, Lublin 2003, s. 103.

⁶ L. Kopciewicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s. 35.

⁷ L. Witkowski, op.cit. s. 103.

⁸ L. Kopciewicz, op.cit., s. 37.

⁹ S. Palka, *Samokształtowanie człowieka – słabo zaznaczony element dziedziny poznania pedagogicznego*, [w:] idem, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 88–91.

3. Polifonia języków i chaos dyskursów

Nauczyciel tkwi w wielu różnych rzeczywistościach, które wyrażane są różnymi językami trudnymi do uzgodnienia. Język jest narzędziem i medium najbliższym dostępnym człowiekowi. W nim zawiera się nasz świat. Jest naczyniem, którym czerpiemy z rzeczywistości lub ją konstruujemy. Nauczyciel jako człowiek wykształcony rozumie język dydaktyczny, dyskurs publikacji naukowych oraz styl publicystyki. Boryka się z językiem dzieci lub młodzieży, który w wielu wypadkach, choć stanowi tabu, jest językiem faktycznie używanym w publicznej przestrzeni szkoły. Umiejętność tłumaczenia zjawisk z jednego języka na drugi jest nie lada sztuką. Lekcja jako wydarzenie publiczne jest fenomenem szczególnym. Obowiązuje język „dydaktyczny”, o którym Piotr Kowalski pisze bez ogródek jako o banalizującym przekazy, zaś arcydzieła i tematy prawdziwie podniosłe, zabarwia „dydaktycznym smrodem”¹⁰. Obecny w szkole język subkulturowy jest przeplatany językiem „rodzicielskim”, może „kumpelskim” w zależności od potrzeby trudnego porozumienia się, odnosi się on do zasady translacji międzykulturowej¹¹ i negocjacji znaczeń z młodzieżą, o co upomina się Zbyszko Melosik¹². Czasami grupowy etos młodzieżowy, wzmacniany przez nowe media, już nie tylko stanowi poważną konkurencję dla kultury kanonicznej, edukacyjnej, ale w istotny sposób odstaje od niej, aż do dramatycznego wyśmiania i zdetronizowania autorytetu nauczyciela, co ujawniło się w epizodzie toruńskim. Swoistym językiem jest biurokratyczny metajęzyk instytucji oświatowych, pełny neologizmów, apodyktyczny, dziwaczny i hermetyczny. Dyskurs uczniowski, jak i metajęzyk oświatowy lub styl dydaktyczny są przestrzeniami bardzo odmiennymi, a tak blisko siebie istniejącymi. Nie jest to przestrzeń, w której nauczyciel może doświadczyć wyzwolenia. Jeśli jest on jednak badaczem społecznym, wyzwolenie z organiczności stylu podręcznikowego, z dosadności języka uczniowskiego i dziwaczności języka instytucji oświatowych może znaleźć w dyskursie pedagogiki ogólnej¹³.

Jacques Derrida w tekście *Biała mitologia* dokonał genealogii niektórych pojęć, analizując pracę metafor. Tą drogą może pójść nauczyciel-prorok. Przede wszystkim zadziwić go może fakt, iż w metaforze zawarto tak wiele grupowego przeżycia. Im bardziej wyraz nieobrobiony lub przeciwnie im bardziej jego metaforyczny sens się

¹⁰ P. Kowalski, *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Kraków 2004, s. 189.

¹¹ P. Skuza, [recenzja] *Kontrowersje wokół translacji międzykulturowej*, „Albo albo. Problemy psychologii i kultury”, „Kultura i Edukacja” 2004, nr 1, s. 160.

¹² Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości* [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001, s. 47.

¹³ Na temat teoretycznej wiedzy pedagogicznej pisze S. Palka, *Naukowa wiedza pedagogiczna w poglądach i ocenie nauczycieli. Analiza porównawcza* [w:] idem, *Pedagogika w stanie tworzenia...*, s. 81–87; idem, *Nauczyciel a teoretyczna wiedza pedagogiczna* [w:] idem, *Pedagogika w stanie tworzenia...*, s. 75–84.

przetarł, tym więcej wywołuje odczuć, zaburzając przekaz semantyczny. Pojęcia wówczas „nie pracują”. Biała mitologia ukryta w nazwach jest nie tylko szara, tzn. nijaka jak owo „urabianie psychiki” Heliodora Muszyńskiego, jest również cichym i ukrytym doradcą i rzeczywistym rozdzielcą sensów. A tego typu metafory pedagogiczne są wciąż nieskuteczne z powodu ich zużycia. Wciąż w pewnych dyskursach pedagogiczno-oświatowych panuje jeszcze „wdrażanie”, które odpowiednio zaakcentowane na „ż” jest ciężkie jak żelazne koło, które z konsekwencją mechanicznego ruchu przesywa jak nożem, i dyscyplinuje (czytaj: paraliżuje), dobrze oddaje „belferską” ekstazę. Jak się to ma do uczniowskiego „daj se luz”, „spoko” lub „damy radę”? Są to niebywale niesymetryczne zawołania innego dyskursu, który daje opór mechanicznemu, technologicznemu w zamyśle rytuałowi. Tylko o czym się tu mówi? Nie zawsze wiadomo, wiadomo jednak, co się czuje i przeżywa. W sumie „szara pedagogia” działa wedle swojego uznania, nie respektuje ani projektodawców, ani wykonawców, ani przedmiotów-podmiotów (w) edukacji.

4. Kategorie jako narzędzia poznawcze

Jeśli dyskurs pedagogiki ma być wyzwalający od chaosu wielu dyskursów, od presji zbiorowych celów, za którymi kryją się niemądre ideologie, i wreszcie od siebie samego, jako tylko funkcji społecznej, nauczyciel poświęcić musi wiele uwagi na przenikliwy wgląd w kategorie. Wyzwolenie to – jak je rozumiem – jest niczym innym jak emancypacyjną funkcją dyskursu pedagogicznego, który mobilizuje do powiększania samowiedzy, do pomnażania rozumienia znaczeń, który również powoduje zmianę perspektywy poznawczej. Barbara Skarga kategoriami nazywa wyrazy **kluczowe**, które wyznaczają tory zainteresowań współczesności oraz oddają niepokoje ludzi. Píše o nich w sposób następujący: „[...] nie mają charakteru powszechności ani konieczności, są zmienne, co zdecydowanie je różni od tych, o których pisał Arystoteles lub później Kant. Nie mają formalnego charakteru, lecz są na tyle ogólne, że dają się zastosować w różnych dziedzinach wiedzy, bądź wskazują na fenomeny tak istotne dla społecznego życia i tak problematyczne, że zmuszają do przemyśleń i dyskusji”. I dalej wymienia je: „[...] różnica, ten inny, czasowość, dziejowość, komunikacja (filozofia i literatura żyją wszak po Heideggerze i Habermasie), ale także gen, klon, technika, media, demokracja, kultura masowa, globalizm, no i przemoc”¹⁴. Niektóre z nich są bardziej kategoriami epistemologicznie ubogimi, lecz za to nader efektywnymi ideologicznie¹⁵. Trudno je operacjonalizować. Mogą jednak pomagać w rozbudowie aktywnych struktur poznawczych u nauczyciela¹⁶. Niektóre oddają napięcie, jakie trwa mię-

¹⁴ B. Skarga, *O przemocy*, „Gazeta Wyborcza”, 29–30.11.2003, nr 278. 4488, s. 23.

¹⁵ J. Szacki, *O tożsamości (zwłaszcza narodowej)*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 3, s. 17.

¹⁶ W. Stefan, *op.cit.*, s. 191.

dzy fundamentalizmem a postmodernizmem, gdzie dochodzi często do ideowej kapitulacji wobec konserwującej, zamrażającej i nieraz terroryzującej tendencji integrizmu katolickiego. Skutkiem tego jest – trafnie zdiagnozowana przez Zbigniewa Kwiecińskiego – **reaktancja** na poziomie szkoły, czyli zablokowana potrzeba wolności, a ta „[...] rodzić może, a raczej rodzić musi reaktywne odpowiedzi, które będą się skrajnie różnić od siebie, choć będą miały skłonność do nazywania siebie demokratycznymi ze względu właśnie na podobną, negatywną genezę. Może być to zatem zwrot ku ideałom kontynuacji narodu, religii, ku przesłaniom organicznej pracy pozytywnej, które we współczesnej pedagogice zachodniej kojarzone są raczej z neokonserwatyżmem, a w praktyce oznaczać mogą kontynuowanie dotychczasowego wzorca wychowawczego szkoły, przy radykalnym odwróceniu treści jej pracy”¹⁷. W praktyce otrzymujemy wynik działania nieprzewidywalny, byle jaki, na styku wielu wektorów, których odchylenia nie są artykułowe, a w sumie dają „szarą pedagogię”.

Kategorie jako wyznaczniki mapy konturowej spletanego obszaru, jakim jest edukacja, są najlepszym drogowskazem w przestrzeni, w której porusza się nauczyciel, pedagog-wędrowca. Zaś najlepszą strategią jest „**pedagogia pogranicza**”. W łonie pulsującej myśli humanistyki istnieje bowiem nieusuwalne napięcie między moderną a postmoderną, czego wyrazem jest ujęta przez Tomasza Szkudlarka – odwołującego się do Henri Giroux – „[...] koncepcja pedagogiki usytuowanej na pograniczu zmian kulturowych, wykorzystującej zarówno modernistyczne (oświeceniowe, racjonalistyczne), jak i postmodernistyczne wątki myślenia edukacyjnego dla realizacji projektu indywidualnej i społecznej emancypacji”¹⁸. Jakże ową pedagogię pogranicza kapitalnie wyraża Witold Gombrowicz: „Nie chcesz czym Innym, czym Nowym stać się? Chcesz, aby wszyscy Chłopcy wasi tylko za Ojcami wszystko w kółko powtarzali? Oj, wypuść Chłopaków z ojcowskiej klatki, a niech i po bezdrożach polatają, niechże i do Nieznanego zajrzą!”¹⁹

5. Kłopotliwa współobecność wielu formacji

Jak wygląda dyskurs pedagogiki ogólnej z punktu widzenia nauczyciela, transformatywnego intelektualisty? Jak działa biała mitologia zamieniająca edukację w szarą pedagogię? Zróbmy mały remanent wedle triady modeli: premodernistycznego, modernistycznego i postmodernistycznego. Dodam, że są one wciąż obecne obok siebie. A zatem jak pogodzić różne wizje człowieka jako duszy, indywiduum, „włóczęgi”

¹⁷ Z. Kwieciński, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie* [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991, cz. 1, s. 8.

¹⁸ T. Szkudlarek, *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 273.

¹⁹ W. Gombrowicz, *Trans-Atalantyk*, [b.m.w.] 1986, s. 60.

osobnika metroseksualnego? I tak wciąż obecny jest premodernistyczny model wiedzy, często funkcjonujący na takich samych zasadach jak życie Amishów w Pensylwanii – żyjących niby w innej epoce, a przecież obecnie. Mam tu na myśli tomizm, czyli pieczołowicie pielęgnowaną *philosophia perennis*, ożywioną niegdyś przez Etienne'a Gilsona i Jacquesa Maritaina, w Polsce znaną jako tomizm egzystencjalny o. Mieczysława Alberta Krąpca. Warto się przyjrzeć, jaki użytek robi się z filozofii, gdy na gruzach wielkich narracji odzyskuje się tradycję w przekonaniu, że da się ją wskrzesić i praktykować jako ducha czasów. O tym sposobie przywoływania tradycji pisze Lech Witkowski: „Jest bowiem możliwa wizja tradycji konserwatywna, czy konserwująca jako nienaruszalny kanon prawd i ich wykładni, sankcjonujący jakiś kanonizowany egzegezę trzon, immunizowany na krytykę i chroniony przed zmianą, najwyżej przywoływany jako wymagający powrotu do niego jako ostoji porządku społecznego i ładu aksjologicznego. Przekaz kulturowy w tej perspektywie oznacza transmisję nienaruszalnych prawd i autorytetów”²⁰.

We wstępie do *Traktatu o człowieku św. Tomasza z Akwinu* znaleźć można słowa wybitnego filozofa, Stefana Świeżawskiego: „[...] wśród wzrastającego chaosu intelektualnego i wobec naglącej potrzeby szukania wyjścia z tego zamętu, zwrot ku wielkiemu mistrzowi filozofii klasycznej staje się coraz bardziej naglący”²¹. Problem człowieka związany nierozzerwalnie z zagadnieniem Boga, skodyfikowany i wpisany w nienaruszalny gmach wiedzy-syntezy (*summy*) ma udowodniać nie tylko treścią (ważną dla *protolarning'u*), ale i formą (kształtująca *deuterolearnig*)²², że natura ludzka jest stała i nieokreślona, nie podlega żadnym zmianom. Człowiek – wedle jego słów – nie był ani zwierzęciem, ani w bliższej przyszłości nie stanie się nadczłowiekiem²³. Zastanawiające jest, ile trzeba włożyć wysiłku, aby immunizować na krytykę i podtrzymywać ważność myśli, której czas się wypełnił. Rozbita została jedność polityczna chrześcijańskiego świata poprzez reformację, podważona została realistyczna epistemologia przez kartezjanizm w wielu różnych postaciach od Descartesa po Husserla, miał miejsce rozwój nauk empirycznych, dokonujących erozji niezmiennej i uduchowionej wizję człowieka, i wreszcie do głosu doszły ruchy emancypacyjne i zaistniały przemiany społeczne domagające się dowartościowania ciała, wolności indywidualnej, a mimo to owa filozofia trwa. Esencjalizm wyrastający z tego podłoża filozoficznego tomizmu jest zawarty w szczegółowym i rozległym dociekanii metafizycznej natury człowieka ujęty w *Summie teologii*. Oto przykładowe symptomatyczne pytanie: „Czy (sama) dusza jest człowiekiem?”²⁴ Tak w artykule czwartym św. Tomasz rozpoczyna rozprawę, którą konklu-

²⁰ L. Witkowski, op.cit., s. 108–109.

²¹ S. Świeżawski, *Słowo wstępne do wydania drugiego* [w:] *Święty Tomasz z Akwinu, Traktat o człowieku. Summa teologii 1*, 75–89, przeł. i oprac. S. Świeżawski, wydanie trzecie, Kęty 2000, s. VII.

²² Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 225–252.

²³ S. Świeżawski, *Przedmowa* [w:] *Święty Tomasz z Akwinu...*, s. X.

²⁴ *Święty Tomasz z Akwinu...*, s. 37.

duje: „Nie każda substancja jednostkowa jest hipostazą lub osobą, lecz tylko taka, która posiada zupełną naturę gatunku. Stąd za hipostazę lub za osobę nie mogą uchodzić ani ręka, ani noga, ani też dusza, która jest tylko częścią gatunku człowiek”²⁵.

A co z koncepcją człowieka w modernistycznym modelu wiedzy? Czasy nowożytne przyniosły zwrot w postrzeganiu siebie przez człowieka. Dotychczasowe odczucie jedności z kosmosem, czyli organologiczne postrzeganie świata, ustąpiło wskutek odpsychiczenia i odwitalnienia przyrody. W konsekwencji nastąpiła jego silna materializacja²⁶. Świat stał się zbiorem odległych sobie przedmiotów i istot. Powstał duchowy dystans między człowiekiem a przyrodą i między człowiekiem a drugim człowiekiem. Ten, z jednej strony, zyskuje swoją własną podmiotowość wraz z procesem wyodrębniania jednostki ze wspólnoty, z drugiej strony – stoi przed wyzwaniem samookreślenia. *Via activa* stała się preferowanym sposobem życia, zaś *via contemptiva* odchodzi w zapomnienie, przynajmniej w wydaniu klasztornym²⁷. W nowożytnym społeczeństwie coraz bardziej egzystencja zindywidualizowanych jednostek zależna jest od umiejętności wywierania wpływu na innych. Wzmaga się rola wymiany usług i towarów na wolnym rynku, zaś usytuowanie w hierarchii społecznej, czy nadanie godności i przywilejów przez władzę, przestaje mieć znaczenie. Człowiek doznaje alienacji poprzez wyrwanie się ze wspólnoty rodowej. Może jednak względnie szybko przemieszczać się w hierarchii społecznej. Jego tożsamość ulega rozczepieniu poprzez oddzielenie życia zawodowego od prywatnego. To wszystko spowodowało, że człowiek musiał postrzegać siebie jako ostateczną instancję swej pomyślności, zaczął się cenić²⁸. W formacji modernistycznej następuje zmiana perspektywy oglądu człowieka. Przestaje on być postrzegany metafizycznie jako istota obdarzona duchową duszą, za to jest teraz interpretowany jako osoba o przyrodzonym pochodzeniu, a zarazem jako osobowość, czyli jako podłoże oddziaływać. Przemiany, jakie dokonały się u progu nowożytnych czasów, są częścią procesu, które Zygmunt Bauman określa jako przesunięcie problemu ludzkiego jestestwa ze sfery „przypisania” do sfery „osiągnięć”. Ciężar budowania tożsamości został złożony na barki jednostki²⁹. A zatem istotą podmiotowości nie jest teraz substancjalność duszy, ale jest działanie, czyli „sprawstwo” (*agency*).

Ale co czai się już od czasów św. Tomasza w gmachu wiedzy? To, co ziemskie i bliskie animalnej natury, jest na samym końcu. Część pierwsza *Summy teologii*, podzielona na 119 kwestii, kończy się tematem *O cielesnym rozmnażaniu ludzi*³⁰. Moder-

²⁵ Ibidem, s. 40.

²⁶ M. Scheler, *Istota i forma sympatii*, przeł. A. Węgrzecki, Warszawa 1986, s. 136–137.

²⁷ Por. D. Żołądź, *Idealy edukacyjne doby staropolskiej*, Warszawa 1990, s. 20 [za:] R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Toruń 2003, s. 80.

²⁸ Por. P. Skuza, *Pedagog o Johna Rawlsa rozumieniu szacunku dla samego siebie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 3 (193), s. 81–100.

²⁹ Z. Bauman, op.cit., s. 41.

³⁰ Ludzie średniowiecza byli tak zajęci sferą duszy, że nawet dopuszczali możliwość cielesnego obcowania z istotami nadprzyrodzonymi. Ciekawe, że współcześnie niektórzy wierzą o obcowaniu z istotami

nistyczny model układa się już nieco inaczej. Przedmiotem procesu zmiany, czyli wychowania, jaki nas tu interesuje, jest indywiduum, dane nie wiadomo skąd i jak, nie tylko w porządku epistemologicznym, ale i ontycznym. „To, co w człowieku jest osobą, nigdy nie może być nam dane jako ‘przedmiot’. Niemożliwe jest uprzedmiotowienie osób ani w miłości, ani w innych prawdziwych ‘aktach’, choćby to były ‘akty poznawcze’. Osoba jest niepoznana i w ‘wiedzy’ nigdy nie dająca się zaprezentować indywidualnie przeżywaną substancją jednoczącą wszystkie akty, które spełnia jakaś istota [...]” – obwieszcza Max Scheler³¹. Stąd rodzi się ów dramatyzm zmagania się z samym sobą, teatralny dyskurs etyki, w którym podmiot moralności wije się z bólu rodzenia samego siebie i jest uwikłany w pułapkę. „Każdy z osobna – ponadto jeszcze – aktem własnego wyboru, czyli aktem wolności, zaafirmował tę prawdę o sobie, którą już uznał za prawdę mocą aktu samo-odkrycia. Nikt bowiem za nikogo nie może dokonać aktu samopoznania. Nikt nie może też nikogo wyręczyć w dokonaniu aktu potwierdzenia poznanej o sobie prawdy aktem wolności. [...] Samopoznanie jest warunkiem nieodzownym samo-narodzin człowieka, nie jest jednak tychże narodzin warunkiem wystarczającym” – dramatyzuje Tadeusz Styczeń³². Przy takim rozłożeniu akcentów już w przeddzień upadku wielkich narracji, w tym także etycznych, podmiot przytłoczony modernizacją skarży się przez usta Karen Horney na „poczucie, że jest się małym, nieważnym, bezradnym, opuszczonym człowiekiem, który czuje się zagrożony w świecie nastawionym na wykorzystanie, oszukanie, atakowanie, poniżanie, zdradę i zawiść”³³. Niedaleko już nam do postmodernistycznego podmiotu ameby, który jawi się jako wiotki i amorficzny, walczący o skrawek przestrzeni dla siebie³⁴. Jak sobie radzi wędrowiec, pielgrzym w czasach ponowoczesnych, którego życie, czyli biografia jest w strzępkach? Jedni idą na przemiał, inni utożsamili się ze swym wizerunkiem, stali się podobni do neonów i billboardów, świecą w jednym wielkim performansie światła w wielkim mieście. Jest to nie kto inny jak człowiek **metroseksualny**. Metroseksualny to *buzzword*, czyli modne określenie męczyzny ukute *ad hoc* przez Marka Simpsona, określenie ni to ironiczne, ni to poważne. Ożywia ono koncepcję *vita voluptaria*³⁵, czyli życia pełnego uciech, zabaw i rozkoszy, bo do tego zmierza ideał życia w społeczeństwie konsumpcjonistycznym. Tak jak św. Tomasz nie mógł nic powiedzieć o czło-

pozaziemskimi. Por. A. Krawiec, *Seksualność w średniowiecznej Polsce*, Poznań 2000; *Stosunki z istotami nadprzyrodzonymi*, s. 241–243.

³¹ M. Scheler, op.cit., s. 257.

³² T. Styczeń, *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły* [w:] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 500.

³³ K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Warszawa 1982, s. 74.

³⁴ L. Witkowski, *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności, materiały konferencji naukowej* (broшуra) nt. *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i edukacyjny*, Polska Akademia Nauk Komitet Prognozowania Rozwoju Kraju „Polska 2000”, Jabłonna, listopad 1989.

³⁵ Por. D. Żołądź, *Ideale edukacyjne doby staropolskiej*, Warszawa 1990, s. 20; R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, Toruń 2003, s. 80.

wieku bez odniesienia do Boga, tak człowiek metroseksualny nie istnieje bez środowiska dużego miasta. Oto najdalej położone od centrum jestestwa człowieka relacje społeczne, nawet więcej, sam wizerunek roli społecznej jest istotą zdekonstruowanego podmiotu – człowieka. „Jak częsty jest ów typ ‘postmodernego człowieka’? Wydaje się, że istnieje on głównie w mediach, reklamie i w wąskich środowiskach intelektualistów artystów. Nie rozstrzygamy tej kwestii. Szybki i zmienny nurt życia społeczeństw postmodernych może sprzyjać brakowi zakotwiczenia i stałych więzi i konstrukcji trwałej tożsamości”³⁶ – pisze Malczewska-Peyre.

Co jeszcze może przykuć uwagę nauczyciela-badacza? Uczulenia na odmienność, które są charakterystyczne dla środowiska nie tylko polskiej pedagogiki, ale chyba całej humanistyki polskiej, która zdaje się być głucha na różnice płciowe i rodzajowe, w efekcie czego są one przemilczane. Tymczasem nastąpił przedziwny proces naturalizacji różnic płciowych i rodzajowych w obrębie kultury zachodnioeuropejskiej. Przykładem tego jest niedawne pojawienie się określenia „metroseksualny”³⁷, które nie definiuje seksualności, ale jest jedynie ironiczną etykietką wizerunku współczesnego człowieka z metropolii. Najlepszym ucieleśnieniem metroseksualności jest nie mężczyzna, ale bohaterka serialu *Seks w wielkim mieście*. Inni wskazują na Davida Beckhama³⁸, bożyszcze futbolu. Właśnie jego figurę woskową i jego małżonki, gwiazdy popu, przemieniono w figurę Józefa i Marii przy żłóbku w salonie figur woskowych w Londynie. Można lekceważyć i buntować się przeciw takim gestom. Badacz rzeczywistości społecznej nie może lekceważyć tego tchnienia teraźniejszości, ironicznej kreacji papierowego bóstwa, bo obecnie bóstwo-człowiek nie jest substancjalne jest tylko wizerunkiem.

6. Podsumowanie

Należy stwierdzić, że płynna nowoczesność, czyli nieuchwytny teraz, wymaga jak nigdy dotąd samodzielności poznawczej i badawczej od nauczyciela. Oprócz wielu ról, w jakich bywa nauczyciel, bywa on i owym „widzącym”, który indagowany, odpowiedzieć może: „Ja tylko nauczam i obserwuję społeczną grę, jaką jest edukowanie”. Nauczyciel, choć staje się usługodawcą w branży edukacyjnej, nie zatracą swojej właściwości inteligenckiej, która, choć zaniedbana, jest wciąż obecnym komponentem jego roli społecznej. Tak więc wyzwalająca funkcja pedagogiki ogólnej polegać może na zwiększeniu samowiedzy zainteresowanych tą dziedziną nauczycieli i zmianie perspek-

³⁶ H. Malewska-Peyre, *Ciągłość i zmiana tożsamości*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1, s. 138.

³⁷ http://www.marksimpson.com/pages/journalism/metrosexual_ios.html; <http://www.wordspy.com/words/metrosexual.asp>

³⁸ Salon.com (David Beckham as the ultimate metrosexual)

tywy postrzegania edukacji pod wpływem inspiracji płynących z badań i analiz nad przedmiotem współczesnej pedagogiki.

Tak jak przydatność teoretycznej wiedzy pedagogicznej wydaje się zatracać sens pośród innych naglących spraw, podobnie gubi się z horyzontu praktyki wychowawczej przestrzeń badań nad fenomenem samokształtowania wobec odesencjalizowania podmiotu edukacji. Jednak samokształtowanie wciąż uwodzi swym szlachetnym rdzeniem słowa „kształt”. Ten zaś w swym brzmieniu i znaczeniu jest niczym innym niż tęsknotą za złotym wiekiem formowania młodego człowieka etapami, wedle planu, aż po uzyskanie efektu arcydzieła. Ale czegoś takiego nigdzie nie ma. Samokształtowanie zakłada substancjalność przedmiotu kształtowanego. Tymczasem ta została mocno zakwestionowana. Czemu więc fantazmat o harmonii kształtowania, względnie urabiania, ciągle nam towarzyszy? Im bardziej wychowanie jest dziełem przypadków, im bardziej jest nieskoordynowane, tym większa tęsknota i upór w wyobrażaniu sobie owej rzemieślniczej strategii, że tak być powinno. Cóż jednak, kiedy biografie formowanych są porwane, kształt mają jedynie epizody.

Pedagogika nie jest już rozumiana jako wiedza o procesie wychowania³⁹, ale jest wiedzą o transformacji, czyli reprodukcji i samorozwoju oraz kumulacji kapitałów: ekonomicznego, społecznego i kulturowego, a także kompetencji przez podmiot-indywiduum, który posługując się procesami edukacyjnymi, kreuje swój wizerunek. Od czasu rozpadu monocentrycznej pedagogiki socjalistycznej, pedagogika uległa rozproszeniu na wiele lokalnych, polilogicznych głosów. W tym kontekście upominanie się już nie o systemową pedagogikę ogólną, ale o jakąś ogólność, jest upominaniem się choćby o średni szczebel zbierający ową polifonię. Pedagogika nie może być samodzielna, niesymbiotyczną dziedziną poznania. Może być za to wielością pedagogii, czyli integrować sposób edukowania (projekt i diagnozę) z paradygmatem badawczym. Przy neutralizowaniu głosu aktorów i sprawców dyskursu pedagogicznego, jako zawsze takich samych podmiotów edukacji, brakuje jej radykalności i zaangażowania. Niech zatem pedagogika stanie się przykładową filozofią stosowaną, czyli dla jednych filozofią światopoglądową, dla innych sposobem korzystania z wiedzy, dla innych polityką emancypacyjną opowiadającą się za rozwiązaniem konkretnym kwestii społecznych. Czemu zżymać się na zaniechanie wysokiego ideału wiedzy teoretycznej? Winna być miejscem „odtworzenia głosów”⁴⁰ i owe głosy kierować zgodnie z ich logiką emancypacyjną. Tak, aby nauczyciel mógł obecnie zawołać, parafrazując słowa Friedricha Nietschego: „*Pedagogiko, meine froehliche Wissenschaft!*”

³⁹ A. Kargulowa, *Wychowanie i poradnictwo w świetle raportów oświatowych*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 16, s. 149.

⁴⁰ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990 przytaczany przez L. Kopiciewicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s. 66–68, 111–115.

LITERATURA:

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Boksański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.
- Bocheński J., *Łacina i noster*, „Gazeta Wyborcza”, 4–5.12.2004.
- Gombrowicz W., *Trans-Atalantyk*, [b.m.w.] 1986.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Warszawa 1982.
- Kargulowa A., *Wychowanie i poradnictwo w świetle raportów oświatowych*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 16.
- Kopciwicz L., *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003.
- Kowalski P., *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Kraków 2004.
- Kwieciński Z., *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie [w:] Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991.
- Krawiec A., *Seksualność w średniowiecznej Polsce*, Poznań 2000.
- Malewska-Peyre H., *Ciągłość i zmiana tożsamości*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1.
- Melosik Z., *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości [w:] Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001.
- Palka S., *Nauczyciel a teoretyczna wiedza pedagogiczna [w:] idem, Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
- Palka S., *Naukowa wiedza pedagogiczna w poglądach i ocenie nauczycieli. Analiza porównawcza [w:] idem, Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
- Palka S., *Samokształtowanie człowieka – słabo zaznaczony element dziedziny poznania pedagogicznego, [w:] idem, Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, red. o. A. Jankowski OSB, Poznań–Warszawa 1980.
- Salon.com (David Beckham as the ultimate metrosexual)
- Scheler M., *Istota i forma sympatii*, przeł. A. Węgrzecki, Warszawa 1986.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Toruń 2003.
- Skarga B., *O przemocy*, „Gazeta Wyborcza”, 29–30.11.2003, nr 278. 4488.
- Skuza P., [recenzja] *Kontrowersje wokół translacji międzykulturowej*, „Albo albo. Problemy psychologii i kultury”, „Kultura i Edukacja” 2004, nr 1.
- Skuza P., *Pedagog o Johna Rawlsa rozumieniu szacunku dla samego siebie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 3 (193).
- Stefan W., *Znaczenie wiedzy potocznej studentów o wychowaniu w procesie studiowania pedagogiki*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 16.

- Szacki J., *O tożsamości (zwłaszcza narodowej)*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 3.
- Szkudlarek T., *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Styczeń T., *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły* [w:] K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.
- Świeżawski S., *Słowo wstępne do wydania drugiego* [w:] *Święty Tomasz z Akwinu, Traktat o człowieku. Summa teologii 1*, 75–89, przeł. i oprac. S. Świeżawski, wydanie III, Kęty 2000.
- Witkowski L., „*Filozoficzność*” w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę, „*Colloquia Communia*”, numer specjalny: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, lipiec–grudzień 2003, red. M. Dudzikowa, Lublin 2003.
- Witkowski L., *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności, materiały konferencji naukowej* (broszura) nt. *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i edukacyjny*, Polska Akademia Nauk Komitet Prognozowania Rozwoju Kraju „Polska 2000”, Jabłonna, listopad 1989.
- Żołądź D., *Idealy edukacyjne doby staropolskiej*, Warszawa 1990.
- http://www.marksimpson.com/pages/journalism/metrosexual_ios.html
- <http://www.wordspy.com/words/metrosexual.asp>



Stefan Konstańczak

SPÓR O MIEJSCE SPRAWIEDLIWOŚCI W SYSTEMIE WARTOŚCI

W filozofii od wieków toczą się spory o miejsce i rolę poszczególnych wartości w życiu człowieka. Filozofowie nieraz diametralnie różnią się w prezentowanej hierarchii wartości oraz w uzasadnianiu miejsca, jakie w niej przyznają poszczególnym elementom. Niezależnie jednak od zajętego stanowiska niektóre z wartości występują praktycznie we wszystkich koncepcjach aksjologicznych, tak też jest w przypadku sprawiedliwości. W prezentowanym szkicu zamierzam zatem przedstawić niektóre stanowiska filozofów dotyczące usytuowania sprawiedliwości w hierarchii wartości oraz wskazać na źródła, do których te koncepcje się odwołują. Swój wywód zamierzam zamknąć konkluzją dotyczącą uznania sprawiedliwości za wartość konstytuującą system wartości akceptowany i realizowany przez poszczególne podmioty. Pogląd ten ma mocne podstawy zwłaszcza w tradycji filozofii antycznej.

1. Sprawiedliwość jako wartość

W systemie wartości, jakim kierujemy się w swym życiu, sprawiedliwość odgrywa niepoślednią rolę. Chyba żadna inna wartość nie jest tak istotna przy podejmowaniu decyzji i przy ocenie innych. Sprawiedliwość nie jest też wartością mogącą występować w nadmiarze, choć możliwy do wyobrażenia jest stan zupełnego jej braku – bezprawia. Jest też wartością o charakterze chyba najbardziej społecznym, nie da się jej bowiem wyobrazić bez odniesienia do innych ludzi. Już Arystoteles uważał wręcz, że „sprawiedliwość jest identyczna z doskonałością etyczną, jednakże doskonałością etyczną nie samą w sobie, w znaczeniu bezwzględnym, lecz w stosunkach z innymi ludźmi”¹. To właśnie brak sprawiedliwości lub jej niedostatek czyni nasze życie nieprzewidywalnym, pełnym lęku o swą przyszłość i swoich bliskich. Zatem w każdej hierarchii wartości

¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska* [w:] idem, *Dziela wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996, s. 169.

sprawiedliwość winna zajmować poczesne miejsce. Trudno więc bez oporów zaakceptować propozycję Józefa Lipca, który w stworzonym przez siebie dekalogu wartości etycznych sprawiedliwość umieścił dopiero na czwartym miejscu, zaś pierwsze miejsce zarezerwował dla tolerancji². Otóż moim zdaniem nie ma tolerancji bez sprawiedliwości. Tolerancja jako wartość musi być oparta na sprawiedliwości, inaczej staje się antywartością. Sprawiedliwość zaś jest wartością, która jest zawsze bezwzględnie dobra. Można przecież być tolerancyjnym wobec czynu haniebnego, nieprzystającego człowiekowi. Z samego założenia wartość oznacza coś, w czym dobrowolnie chcemy uczestniczyć. Zatem chcemy uczestniczyć w życiu sprawiedliwym, gdyż nie ma obawy, iż możemy być nadmiernie sprawiedliwi. Natomiast nadmiar tolerancji jest czymś, co wzbudza naszą uzasadnioną niechęć i obawy, i to niezależnie od tego, czego ona dotyczy.

Sprawiedliwość nie zamyka się bowiem tylko w wymiarze indywidualnym. Jest wartością, którą zgodnie ze Schelerowskimi kryteriami, z racji maksymalnego spełniania ich wymogów, należy umieścić w hierarchii wartości bardzo wysoko³. Sprawiedliwość jest zarazem wartością czasowo nieprzemijającą, obejmuje swym zasięgiem i odczuwaniem całość ludzkiej populacji, jest niezależna od wszystkich innych wartości, a uczynienie jej zadość czyni ludzi szczęśliwsiymi.

Rodzi się zatem pytanie, czy sprawiedliwość jest dyspozycją natury ludzkiej, czy też właściwością nabytą? Stanowisko pośrednie reprezentuje m.in. Hobbes, który w *Lewiatanie* powiada: „Tak więc istota sprawiedliwości polega na dotrzymywaniu ważnych ugód; ważność zaś ugód zaczyna się dopiero z ustanowieniem mocy państwowej wystarczającej do tego, i żeby zmuszać ludzi do zachowania ugód; i dopiero wówczas również zaczyna się własność”⁴. W jego rozumieniu najogólniejszym prawem natury jest zasada zbliżona treścią do imperatywu kategorycznego Kanta – „nie czyni drugiemu tego, czego byś nie chciał, iżby ten drugi czynił tobie”⁵. W katalogu praw natury na trzecim miejscu wymieniono nakaz przestrzegania zawartych umów. To właśnie jest Hobbesowskie prawo sprawiedliwości. Wymaga ono istnienia ludzkiej skłonności do wywiązywania się z podjętych zobowiązań, co przy wrodzonym ludzkim egoizmie jest jednak zbyt słabą rękojmnią dotrzymywania tej zasady. Ograniczone zaufanie, jakie ludzie przejawiają względem siebie, wymaga jednoczesnego wsparcia ze strony państwa. Sprawiedliwość jest więc gwarantowana przede wszystkim siłą przez państwo. Prawo natury musi więc być wsparte konwencją, gdyż sami ludzie są zbyt słabi i zmienni, aby zagwarantować powszechność odczuwania sprawiedliwości.

² Por. J. Lipiec, *Decalogue of Universal Ethics*, „Dialogue and Universalism” 1998, nr 1–2.

³ Por. M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Teil I, „Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung. I” 1913, s. 110–125.

⁴ T. Hobbes, *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, Warszawa 1954, s. 127.

⁵ Ibidem, s. 139.

W jakiś sposób do tej koncepcji nawiązywał Fryderyk Nietzsche, który naturę sprawiedliwości widział w konwencji wspierającej instynkt życia: „Sprawiedliwość sprowadza się drogą naturalną do punktu widzenia przenikliwego instynktu samozachowawczego, a więc do egoizmu tej refleksji: »po co mam bez pożytku szkodę sobie wyrządzać i, być może, nie osiągnąć przy tem celu«⁶? Konwencjonalność jej źródeł przedstawia zaś następująco: „Sprawiedliwość (słuszność) bierze początek między mniej więcej równie potężnymi, jak to Tucydydes (w strasliwej rozmowie posłów ateńskich z meloskimi) trafnie zrozumiał: gdzie nie ma przewagi, wyraźnie dającej się poznać, i gdzie walka stałaby się bezskutecznym wzajemnym uszkodzeniem sobie, tam powstaje myśl, ażeby się porozumieć i roztrząsnąć żądania stron obydwu: charakter wymienny oto początkowy charakter sprawiedliwości. Jeden zadowala drugiego, otrzymując to, co ceni więcej niż inny. Każdemu daje się to, co mieć chce, jako odtąd jego własność, a w zamian otrzymuje się to, czego się pragnie. Sprawiedliwość jest więc wywzajemnieniem się i wymianą pod warunkiem, że obie strony przedstawiają mniej więcej jednakową potęgę⁷.”

Panująca obecnie moda na filozofię Nietzschego wynika przede wszystkim z tego, iż uważa się go za twórcę całkowicie oryginalnego. Jednak tak w tym przypadku nie jest. Wszak Kallikles w platońskim *Gorgiaszu* stwierdza: „zgodnie z naturą rzeczą brzydszą, tak samo jak i gorszą, jest zostać skrzywdzonym, zgodnie z prawem zaś skrzywdzić. [...] Prawa zaś [...] są stworzone przez ludzi słabych i będących w dużej liczbie. Dla siebie więc i dla swej korzyści stanowią prawa i decydują o tym, co godne pochwały, a co nagany; terroryzują ludzi możnych i zdolnych do osiągnięcia przewagi nad nimi, by nie mieli większego niż oni sami znaczenia; mówią, że szpetnym i niesprawiedliwym jest dążenie do wyższości, i że właśnie czynieniem niesprawiedliwości jest dążenie do wyniesienia się ponad innych; wystarcza im [...], że mają tyle co tamci, choć są od nich słabsi. Dlatego to według prawa nazywa się niesprawiedliwym i brzydkim dążenie do wywyższenia się ponad tłum [...]. Lecz ja sądzę, że sama natura objawia, iż jest sprawiedliwie, by lepszy miał więcej niż gorszy, a silniejszy więcej niż słabszy⁸”. Dalej Kallikles głosi pogląd, iż naturalna jest dominacja silniejszych i lepszych tak w świecie zwierząt, jak i ludzi. Nierówny podział władzy nie wzbudza bowiem wśród ludzi poczucia niesprawiedliwości. To właśnie świadczy, że sprawiedliwe jest życie zgodne z tak pojmowanym stanem natury – „piękne i sprawiedliwe według natury jest to [...], że żyć dobrze to pozwolić pragnieniom, by były jak największe, i nie osłabiać ich; gdy są ogromne, należy je zaspokajać dzięki męstwu i mądrości, i zawsze spełniać, czego się pragnie. Ale to, jak sądzę, nie jest możliwe dla tłumu; dlatego potępia takich ludzi ze wstydu, ukrywając własną niemożność; i nazywa szpetnym nieumiarkowanie, jak mówiłem wcześniej, podporządkowując sobie tych, którzy są z na-

⁶ F. Nietzsche, *Ludzkie, arcyludzkie*, t. 1, Warszawa 1908, s. 99.

⁷ Ibidem, s. 98–99.

⁸ Platon, *Gorgiasz. Menon*, Warszawa 1991, s. 67.

tury lepsi; i ci, którzy nie mogą zaspokoić swych namiętności, wychwalają roztropność i sprawiedliwość z powodu własnej niedołężności. Jeśli ktoś od urodzenia jest albo królewskim synem, lub tak przez naturę obdarzony, by zdobyć jakąś władzę, czy to tyranię, czy udział w rządach, cóż doprawdy mogłoby być dla takiego człowieka haniebniejsze i gorsze od umiarkowania? Jeśli można używać wszelkich dóbr bez przeszkody z niczyjej strony, czyż daje się samemu sobie na władcę prawo tłumy, jego słowa i nagany? [...] A prawda, Sokratesie, która, jak twierdzisz, jest taka: rozpusta, swawola, swoboda, jeśli są uprzywilejowane, są cnotą i szczęściem; wszystko inne to pozory; to sprzeczne z naturą umowy ludzi są nic nie wartymi głupstwami”⁹.

Jakże niewiele te słowa różnią się od Nietzscheańskiej interpretacji moralności. Sprawiedliwość w tym znaczeniu jest czymś, co ma służyć nieskrępowanemu rozwojowi jednostek, a więc nie może być odnoszona do ogółu, którego cele stoją w ewidentnej sprzeczności z jednostkowym nieskrępowanym rozwojem. W żadnym przypadku nie można uznać tej tezy za pogląd samego Platona, który w rozumieniu terminu „sprawiedliwość” był bliski swemu nauczycielowi – Sokratesowi. W *Gorgiaszu* Sokrates wiecie spór ze swymi największymi oponentami, nauczycielami i mistrzami retoryki. Rychło tematyka sporu koncentruje się na rozumieniu sprawiedliwości. Wszak, zgodnie ze świadectwem Ksenofonta, sam Sokrates stwierdził, że „sprawiedliwość i każda inna cnota [...] jest odmianą mądrości. To bowiem, co sprawiedliwe, i w ogóle wszystko, co czynimy kierując się cnotą, jest jednocześnie i piękne, i dobre. Kto rozumny, nie zechce poza pięknem i dobrem szukać nic innego, a kto nierozumny, nie potrafi stworzyć tego, co piękne i dobre, i choćby nawet próbował, dozna niepowodzenia. [...] Jeśli więc wszystko, co sprawiedliwe, i wszystko inne, co piękne i dobre, jest dziełem cnoty, jasne, że sprawiedliwość i każda cnota są odmianami mądrości”¹⁰. Tymczasem w *Gorgiaszu* stroną sporu jest także Kallikles, który uparcie trzyma się swoich poglądów. Konfrontacja tych diametralnie rozbieżnych opinii skłania Sokratesa do wygłoszenia stwierdzenia, że „trudno bowiem [...], gdy się ma pełną swobodę czynienia zła, przeżyć całe życie sprawiedliwie. [...] Dajmy się zatem prowadzić prawdzie [...], że najlepszym sposobem życia jest uprawianie sprawiedliwości i innych cnót – gdy żyjemy i gdy umieramy. Idźmy ku temu i innych do tego zachęcajmy”¹¹.

Jak można zauważyć, filozofowie starożytni dość zgodnie, poza sofistami, uznawali, że sprawiedliwość nie zależy od samej natury człowieka, gdyż zawsze wymaga także własnego wysiłku intelektualnego.

⁹ Ibidem, s. 77–78.

¹⁰ Ksenofont, *Pisma sokratyczne*, Warszawa 1967, s. 156.

¹¹ Platon, op.cit., s. 129 i 132.

2. Prawo a sprawiedliwość

Ksenofont daje wyraz związkowi prawa ze sprawiedliwością w swoich *Wspomnieniach o Sokratesie*, gdzie przytacza liczne dowody na to, iż Sokrates równie odważnie głosił swe poglądy, co stosował się do nich w swoim życiu, nie bacząc nawet na opinie postronnych. W przytoczonym wcześniej dialogu z Hipiaszem stwierdza też, „że już to samo, że ktoś nie chce postępować niesprawiedliwie, jest wystarczającym świadectwem sprawiedliwości. [...] Sprawiedliwe jest to, co jest zgodne z prawem”¹². Prawo według Sokratesa dotyczy się więc nie tylko sformalizowanego prawa stanowionego, ale także praw ustanowionych przez bogów. Zatem sokratejska sprawiedliwość ma wymiar praktyczny, wyraża się przede wszystkim w działaniu. Do swego rozumienia sprawiedliwości Sokrates dowiązuje sens kary ponoszonej przez ludzi za uchybienia sprawiedliwości. Diogenes Laertios przytacza słowa Sokratesa oceniające swoich prześladowców, jakie miał wypowiedzieć po zawiadomieniu go o wyroku skazującym na śmierć – „a na nich ten sam wyrok wydała przyroda”. Świadczy to nie tylko o jego wręcz stoickiej postawie wobec rzeczywistości, lecz także o poszanowaniu obowiązującego prawa, choć sam uznawał swój wyrok za niesprawiedliwy, na co wskazuje jego mowa obrończa przytaczana przez Platona w dialogu *Obrońca Sokratesa*. O czym mają więc świadczyć jego słowa skierowane do Ksantypy uzalającej się, że wyrok jest niesprawiedliwy: „Wolałabyś, abym umierał z wyroku sprawiedliwego?”¹³ W tym stwierdzeniu zawarty jest jeden z zasadniczych problemów etyki wyrażający się w pytaniu – czy prawo może być niesprawiedliwe?

Aby mówić o sprawiedliwości jako wartości konstytuującej ludzką społeczność, należy ją rozpatrywać przynajmniej w dwóch aspektach. Pierwszy z nich nakazuje postrzegać ją jako dostosowanie się do stanu zastanego, a więc istniejącego systemu prawa stanowionego bądź objawionego. Sprawiedliwy w tym sensie znaczy prawy, stosujący się do obowiązującego prawa. Taka sprawiedliwość przypisana jest z urzędu do osób ferujących wyroki i interpretujących prawo. Sprawiedliwy zatem w tym sensie znaczy stojący na straży prawa. W takim znaczeniu sprawiedliwy jest sędzia, prokurator i kapłan. Nie da się jednak w ten sposób wyczerpać sensu terminu „sprawiedliwość”, gdyż najbardziej odczuwamy jej brak w stosunkach z innymi ludźmi. Wskazywał to już Arystoteles, mawiając, że „sprawiedliwość, jedyna spośród cnót, zdaje się być «cudzym dobrem», ponieważ obejmuje też stosunek do innych osób, jako że czyni to, co jest pożyteczne dla innych: bądź dla władcy, bądź dla współobywateli. Najgorszy więc jest ten, kto postępuje źle nie tylko wobec siebie samego, lecz i wobec przyjaciół; najlepszy zaś nie człowiek, który objawia swą dzielność etyczną w stosunku do siebie

¹² Ksenofont, op.cit., s. 209.

¹³ Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Warszawa 1988, s. 96.

samego, lecz ten kto czyni w stosunku do innych; to bowiem właśnie jest trudnym zadaniem”¹⁴.

Związek prawa ze sprawiedliwością jest jednak niewątpliwy. Nawet etymologia obu słów dobitnie na to wskazuje. Łacińskie słowa *ius* i *iustitia*, które oznaczają właśnie „prawo” i „sprawiedliwość”, podkreślają ten związek i czynią go oczywistym. Sprawiedliwość w sensie praktycznym jest więc na ogół utożsamiana z wzorcem stosowania prawa. Można tu za Janem Woleńskim przytoczyć metaforę, w której sprawiedliwość jest utożsamiana z młynami prawa, które „miały wszystkich równą miarą, bez uprzedzeń, beznamiętnie, bezinteresownie, wedle tego, komu co się należy i na co zasługuje”¹⁵. Nie należy jednak w żadnym przypadku utożsamiać prawa i sprawiedliwości. Różnica wynika przede wszystkim z ich wymiaru praktycznego. Otóż może być prawo niesprawiedliwe lub też niesprawiedliwie stosowane. Natomiast sprawiedliwość nie jest czymś, co można zadekretować raz na zawsze ustanowić. Poczucie sprawiedliwości i jej antytezy – niesprawiedliwości towarzyszy bowiem każdej grupie społecznej i zmienia się wraz z nią. Zatem głębokie zróżnicowanie materialne było uważane za sprawiedliwe w starożytnym Egipcie czy w Atenach czasów Sokratesa, tak samo jak istnienie niewolnictwa. Nowoczesne rozumienie i poczucie sprawiedliwości rodzi się dopiero z chwilą zwycięstwa Wielkiej Rewolucji Francuskiej z 1789 r. Odtąd hasła *Liberté – Égalité – Fraternité* są nieodłącznym elementem nowej praktyki społecznej nie tylko we Francji.

Racjonalizm i chęć sprowadzenia wszelkich dylematów do kategorii możliwych do sprawdzenia w praktyce, jest jednak powodem podejmowania częstych prób wypracowania jakichś kryteriów sprawiedliwości. Jak się wydaje, próby te są skazane na niepowodzenie, gdyż sprawiedliwość jest wartością przenikającą całą praktykę społeczną i teorię naukową. Mówiąc „prawy człowiek” czy „prawy naukowiec”, nie tyle mamy na myśli osobę, która bezkrytycznie stosuje się do litery obowiązującego prawa, co raczej człowieka, który podążą przez swe życie arystotelesowską „drogą środka”, umiaru życiowego zarazem w stosunku do siebie, jak i innych. Nie przypadkiem więc hasła francuskiej rewolucji miały swój filozoficzny pierwowzór w filozofii Immanuela Kanta. Ten sprawiedliwość rozważa na kształt platońskich idei niemożliwych do pełnego osiągnięcia przez ludzi, którzy co najwyżej mogą w niej w jakiejś mierze współuczestniczyć, czyli widzi ją jako „usposobienie pomyślane w ideale ludzkości, wraz z wszystkimi cierpieniami podjętymi ze względu na to, co w świecie najlepsze, ma ważność wobec najwyższej sprawiedliwości dla wszystkich ludzi, wszystkich światów i po wsze czasy, jeśli człowiek swoją własną sprawiedliwość – zgodnie ze swoją powinnością – upodabnia do niej. Zapewne będzie to zawsze jakaś sprawiedliwość, która nie jest naszą sprawiedliwością, o ile nasza musiałaby polegać na trybie życia, który w pełni i bez

¹⁴ Arystoteles, op.cit., s. 170.

¹⁵ J. Woleński, *Prawo i sprawiedliwość: okolice filozofii prawa*, „Prawo i Życie” 1997, nr 50, s. 18.

skazy odpowiadałby owemu usposobieniu. Dla sprawiedliwości ludzkiej musi jednak istnieć możliwość partycypacji w wyższej sprawiedliwości, jeśli nasze usposobienie jednoczy się z usposobieniem prawozoru¹⁶.

Taki sposób widzenia sprawiedliwości wynika z Kantowskiego poglądu o heteronomii ludzkiej woli, co wyraża się w ukierunkowaniu człowieka ku najogólniejszym i powszechnym wartościom i prawom moralnym właśnie z racji zewnętrznych (boskich). Sam Kant powiada: „Nie należy wybierać inaczej, jak tylko tak, żeby maksymy własnego wyboru były zarazem w tej samej woli zawarte jako ogólne prawo¹⁷. Zatem w doskonałości boskiej znajdują się wskazania dla człowieka kierujące go ku dobru. Dążenie do dobra jest więc wzorowaniem się na boskiej doskonałości, co prawda niemożliwej do osiągnięcia, ale stanowiącej zarazem swoisty drogowskaz dla moralności ludzkiej. Dobro i doskonałość są tożsame. Człowiek, doskonaląc się, zmierza nieuchronnie ku coraz wyższemu poziomowi moralności i coraz pełniejszemu odczuciu sprawiedliwości. Kantowski imperatyw kategoryczny jest więc próbą najogólniejszego zaprezentowania pojęcia „sprawiedliwość”. Skoro bowiem mówimy „postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem”, to jednocześnie zakreślamy najogólniejsze ramy pojęcia „sprawiedliwość”. Nie przypadkiem też Kant wprowadza kolejną formułę imperatywu kategorycznego: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twojej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka¹⁸. Sprawiedliwość przestaje więc być sprawą jednostki, staje się nie tylko prawem, ale i obowiązkiem każdego człowieka. Nie powinniśmy postępować niesprawiedliwie, gdyż kłóci się to z zasadą perfekcjonizmu moralnego, jakim mamy się kierować w swoim życiu, a nadto negatywnie wpływamy także na innych. „Uzasadnienie metafizyki moralności” nakłada na ludzi pełen wymiar obowiązku praktykowania sprawiedliwości, a zarazem czuwania nad jej urzeczywistnianiem w życiu.

Deontologizm etyki Kanta ma więc wymiar powszechny i bezwzględny. Mamy obowiązek bycia sprawiedliwymi. Człowiek, doskonaląc się moralnie, ma się kierować w życiu nie strachem przed karą czy pożądaniem szczęścia osobistego, lecz swoją własną wolną wolą. Nie ma więc przymusu bycia sprawiedliwym, moralnym. Doskonalenie się człowieka ma wymiar totalny, obejmuje nie tylko jego moralność, ale także sferę intelektualną. To pewna reminiscencja Sokratejskiego poglądu, że tylko człowiek mądry może być cnotliwy. Kant również dostrzega związek prawa ze sprawiedliwością. Kwintesencją jego stanowiska jest czwarta formuła imperatywu kategorycznego, która brzmi: „Postępuj tak, aby maksyma twojej woli zawsze mogła mieć zarazem ważność jako pryncypium prawodawstwa powszechnego¹⁹. Choć Kant tego wyraźnie nie mówi,

¹⁶ I. Kant, *Religia w obrębie samego rozumu*, Kraków 1993, s. 91.

¹⁷ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1984, s. 79.

¹⁸ *Ibidem*, s. 50–62.

¹⁹ I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, Warszawa 1984, s. 53.

to jesteśmy sprawiedliwymi właśnie dlatego, że potrafimy odczuć i wyobrazić sobie, jak wygląda doskonała (boska) sprawiedliwość. Zatem aby być sprawiedliwym, nie wystarczy być erudytą, trzeba jeszcze umieć odnieść swą własną doskonałość do doskonałości absolutnej (boskiej). W tym względzie każdy człowiek posiada wewnętrzną dyspozycję do bycia sprawiedliwym. Sama dyspozycja to jednak za mało, trzeba zrozumieć i na tej podstawie po prostu chcieć być sprawiedliwym. Formalne wymagania są więc niewielkie, lecz próg ten może przekroczyć bardzo niewielu. Ranga tej wartości jest więc w jakiś sposób pochodną powszechności niedostatku jej odczuwania.

Jaki jest więc rodowód sprawiedliwości? Czy jest ona czymś trwałym, niezmiennym, niezależnym od ułomności ludzkiego świata? Wówczas przysługiwałby jej status obiektywnego istnienia. Tak twierdzi Plotyn w swych *Enneadach*, mówiąc: „Więc skoro dusza rozumuje istotnie o rzeczach sprawiedliwych i pięknych i skoro jej rozumowanie bada, czy właśnie to jest sprawiedliwe i czy właśnie to jest piękne, to musi być także jakieś stałe i miarodajne «sprawiedliwe», od którego pochodzi owo rozumowanie w duszy – lub jakże zdołałaby to wyrozumieć?»²⁰ Zatem pierwowzór każdej cnoty tkwić musi jako pewna idea w naszym umyśle. Zgodnie z przekonaniem Plotyna sprawiedliwość polega właśnie na tym, iż rozum sprawuje nadzór nad naszym postępowaniem. Nie jest to pogląd oryginalny, ponieważ podobnie problem sprawiedliwości postrzegał także Sokrates. niesprawiedliwość ma więc źródło w ułomnościach ludzkiego rozumu, spowodowanych nadmiernym skierowaniem się duszy ku światu materialnemu. Lekarstwem na niesprawiedliwość byłoby więc samo wyzwolenie się z zależności od świata materialnego.

Czy może więc sprawiedliwość leży w samej naturze człowieka? Odpowiedź też nie może być twierdząca, bo wówczas byłaby ona jednakowo odczuwana przez wszystkich ludzi. Być może najlepszym wyjściem z sytuacji jest Sokratejski pogląd, że cnota jest jedna i niepodzielna, a zatem nie sposób rozważać jakiegokolwiek wartości moralnej z osobna. Tym samym wszystkie razem stanowią pewną strukturę, w której poszczególne elementy wzajemnie się warunkują i uzupełniają. Nie ma więc człowieka, który jest tylko sprawiedliwy, który nie pielęgnuje w sobie także pozostałych wartości. Zatem koło się zamyka, wracamy do Sokratejskiego poglądu, że człowiek posiada cnotę albo po prostu jej nie ma.

W konkluzji należy zauważyć, iż problemu statusu wartości moralnych jest więc zarazem rozstrzygnięciem statusu sprawiedliwości. Nie może ona mieć charakteru obiektywnego, gdyż oznaczałoby jednakowe jej odczuwanie przez wszystkich ludzi. Nie można tylko chcieć być sprawiedliwym, trzeba też mieć jakieś doświadczenia w jej odczuwaniu. Istnieje więc także problem doświadczenia moralnego człowieka, które warunkuje nie tylko postrzeżenie, ale i realizację wszystkich wartości moralnych. Niezależnie od tego jak postrzegamy siebie i innych, sprawiedliwości nie możemy mieć na

²⁰ Plotyn, *Enneada* V. I. 11.

stałe, jej ranga jest ustanowiona względnie niezależnie od nas samych, choć możemy swoim działaniem także tę rangę obniżać lub podnosić, bo, jak już wspomniałem, nie ma problemu nadmiaru sprawiedliwości, a tylko problem jej niedostatku. Zatem wartość ta ma charakter czasowy, sytuacyjny. Objawia się najpełniej w sytuacji swego zagrożenia, ale zawsze w ścisłym związku z pozostałymi wartościami. Możemy więc być raz sprawiedliwymi, a kolejnym razem świadomie się z tą wartością rozmijać. Nie ma zatem przymusu bycia sprawiedliwym. Jedynym mechanizmem, który skłania nas do przestrzegania tej wartości, jest nasze sumienie. Sprawiedliwość bowiem przejawia się w ludzkich aktach, oznacza więc zarazem pewną dyspozycję woli do jej spełniania oraz własny jej sposób rozumienia. Rozbieżność pomiędzy nimi rodzi się z niewiedzy i braku odpowiedniego doświadczenia moralnego. Nie trzeba być jednak koniecznie erudytą, aby postępować moralnie, gdyż niedostatek wiedzy zastąpić może doświadczenie, a stąd od każdego można oczekiwać sprawiedliwego postępowania.

LITERATURA:

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska* [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996.
- Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Warszawa 1988.
- Hobbes T., *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, Warszawa 1954.
- Kant I., *Krytyka praktycznego rozumu*, Warszawa 1984.
- Kant I., *Religia w obrębie samego rozumu*, Kraków 1993.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1984.
- Ksenofont, *Pisma sokratyczne*, Warszawa 1967.
- Lipiec J., *Decalogue of Universal Ethics*, „Dialogue and Universalism” 1998, nr 1–2.
- Nietzsche F., *Ludzkie, arcyłudzkie*, t. 1, Warszawa 1908.
- Platon, *Gorgiasz. Menon*, Warszawa 1991.
- Plotyn, *Enneada* V. I. 11.
- Scheler M., *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Teil I, „Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung I” 1913.
- Woleński J., *Prawo i sprawiedliwość: okolice filozofii prawa*, „Prawo i Życie” 1997, nr 50.

KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

Jarostaw Domalewski

SELEKCJE SPOŁECZNE I EDUKACYJNE NA PROGU SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH – ZRÓŻNICOWANIA ŚRODOWISKOWE

Poziom funkcjonowania szkoły wiejskiej od zawsze był niższy aniżeli miejskiej. Pod względem kompetencji edukacyjnych młodzi mieszkańcy wsi wyraźnie ustępowali swoim miejskim rówieśnikom. Przyczyny tego stanu rzeczy tkwiły w wewnętrznej słabości szkoły uniemożliwiającej przeciwstawienie się negatywnym wpływom środowiska lokalnego. Działając w dużo mniej sprzyjającym otoczeniu (niższy poziom kompetencji kulturowych mieszkańców wsi, niska wartość wykształcenia), szkoła wiejska nie była w stanie nadrobić niedostatków rodzinnej socjalizacji¹.

Od początku lat 90. ubiegłego stulecia obserwujemy wzrost znaczenia wykształcenia w systemie wartości społeczeństwa polskiego. Proces ten jest efektem „pragmatyzacji świadomości”². Wykształcenie nie stanowi wartości samej w sobie, lecz w warunkach rynkowych jest towarem decydującym o szansach życiowych jednostki. Empirycznym przejawem zmian świadomości społecznej jest wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży oraz oczekiwań rodziców w tym względzie. Co ważne, różnice w poziomie dążeń życiowych młodzieży wiejskiej i miejskiej uległy w okresie zmiany systemowej wyraźnemu zmniejszeniu³. Jakkolwiek wieś wciąż pozostaje w paradygmacie

¹ *Problemy oświaty i wychowania na wsi*, red. R. Borowicz, Warszawa 1980; M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973; Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, Warszawa 1972; idem, *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa 1975; M. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa 1973; W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976.

² M. Ziółkowski, *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000.

³ M. Kwiecińska-Zdrenka, *Socjalizacja do bezradności: iluzoryczna czy faktyczna cecha środowiska wiejskiego*, „Przegląd Socjologiczny” 2001, t. L/1, s. 73–98; Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002; K. Szafrańiec, *Wartość wykształcenia na wsi – fakty, tendencje, konsekwencje* [w:] I. Bukraba-Rylska, A. Rosner, *Wieś i rolnictwo na przełomie wieków*, Warszawa 2001.

„doganiania” miasta, to jednak właśnie wśród ludności wiejskiej zakres zmian w tej sferze jest największy.

Jakby przeciw rosnącym aspiracjom kształceniowym młodzieży wychodzą zmiany w strukturze szkolnictwa średniego i wyższego. Wystarczy tylko wspomnieć, że w roku szkolnym 1990/91 było w Polsce 1100 liceów ogólnokształcących, co stanowiło 14% ogółu szkół ponadpodstawowych. Uczęszczało do nich 23,5% ogółu uczniów szkół ponadpodstawowych. Wyraźnie dominującą pozycję miały zasadnicze szkoły zawodowe, w których uczyło się 43% ogółu młodzieży szkolnej. Trzydzieści lat później, w roku szkolnym 2002/2003, udział uczniów uczęszczających do zasadniczych szkół zawodowych wśród ogółu młodzieży w szkołach ponadgimnazjalnych (przed reformą ponadpodstawowych) wynosił już tylko 14%. Do liceów ogólnokształcących uczęszczało 41%, a w szkołach średnich zawodowych (technika zawodowe, licea profilowane) uczyło się 45% ogółu młodzieży szkolnej⁴. Jednocześnie gwałtownym przemianom uległo szkolnictwo wyższe. Na początku lat 90. funkcjonowało w Polsce 112 szkół wyższych, w których studiowało 384 tysiące osób. Dziś liczba wyższych uczelni jest wyższa wielokrotnie, a liczba studiujących pięciokrotnie.

W roku 1999 rozpoczęto wdrażanie reformy systemu edukacji, której jednym z trzech podstawowych celów było wyrównanie szans oświatowych młodzieży pochodzącej ze środowisk społecznie upośledzonych. Środkiem do jego realizacji miały być między innymi zmiany struktury systemu edukacji. Utworzono gimnazjum, w założeniu szczebel systemu kształcenia odpowiedzialny za zmniejszenie zróżnicowanych środowiskowo szans edukacyjnych młodzieży. Równolegle zmianie ulegała struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego (przed reformą ponadpodstawowego), której zasadniczy kierunek był zgodny z wcześniejszymi trendami, polegającymi na upowszechnieniu kształcenia w szkołach maturalnych. Poza zmianami strukturalnymi modyfikacji uległy programy nauczania, zarządzanie oświatą, system awansu nauczyciela czy wreszcie wprowadzenie zewnętrznego oceniania po szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Czy reforma systemu kształcenia przyczyniła się do wyrównania poziomów kompetencji edukacyjnych młodzieży z różnych środowisk?

Wzrost aspiracji kształceniowych pokolenia okresu przełomu, występujący równolegle do zmian w strukturze szkolnictwa średniego, wyzwała pytanie o kształt selekcji na progu szkół ponadgimnazjalnych. Czy upowszechnienie kształcenia na poziomie maturalnym zwiększyło szanse młodzieży z „gorszych” środowisk na naukę w szkołach dających maturę?

Obserwując doświadczenia krajów zachodnich, można zauważyć, że wraz z demokracją kształcenia nierówności edukacyjne ulegają przesunięciu na coraz wyższe poziomy systemu kształcenia⁵. Być może prawidłowość ta obecna jest także w polskim

⁴ GUS. 2003. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa 2003.

⁵ R. Collins, *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*, San Francisco 1979; Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1994.

systemie kształcenia. Jeśli blisko 90% absolwentów gimnazjów podejmuje naukę w szkołach maturalnych, to jest prawdopodobne, że nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia uległy przesunięciu na wyższy poziom systemu edukacji. Tym samym pierwszy formalny próg selekcyjny, jakim jest przejście między gimnazjum a szkołą ponadgimnazjalną, straciłby na znaczeniu. W przeszłości to właśnie na progu szkół średnich rozpoczynała się kanalizacja grup z poszczególnych kategorii społecznych na określone ścieżki edukacyjne. Jaki przebieg i charakter mają procesy selekcji u progu szkół ponadgimnazjalnych? Czy w istocie ich siła w wyniku upowszechnienia kształcenia maturalnego uległa osłabieniu? Czy selekcja do szkół ponadgimnazjalnych ma taki sam kształt i przebieg w przypadku młodzieży z różnych środowisk, czy może jednak pojawiają się nowe, nieobecne w przeszłości zróżnicowania w tej sferze?

Poniżej podjęta zostanie próba odpowiedzi na te i szereg innych pytań. Bazę źródłową stanowią tu wyniki badań empirycznych przeprowadzonych we wrześniu 2003 roku wśród uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych rejonu toruńskiego. Wyniki z tego badania opublikowano w książce autorstwa J. Domalewskiego i P. Mikiwicza *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. Badaniem objęto pełną populację liczącą 4069 osób.

Projekt, którego wyniki zostaną przedstawione poniżej, wzorowany był na tradycji „badań toruńskich”, sięgającej początku lat 70. ubiegłego stulecia, kiedy Z. Kwieciński przeprowadził badanie wśród wszystkich uczniów klas pierwszych szkół ponadpodstawowych rejonu toruńskiego i wrocławskiego. W latach późniejszych kilkakrotnie powracano do tej samej zbiorowości w jej przełomowych momentach życiowych. Kontynuatorami projektu byli R. Borowicz (1988) i K. Szafraniec (1998). Równolegle podejmowano kolejne przedsięwzięcia badawcze wzorowane na tej samej procedurze (1986, 1998). Za każdym razem była to pełna populacja uczniów klas pierwszych szkół ponadpodstawowych⁶.

1. Kompetencje edukacyjne

Jak już wspomniano na wstępie, jednym z najbardziej charakterystycznych rysów reformy było wprowadzenie systemu zewnętrznego oceniania. System ten obejmuje sprawdzian pod koniec nauki w szkole podstawowej, egzamin na koniec gimnazjum i nową, po raz pierwszy obligatoryjną w 2005 roku dla wszystkich uczniów, maturę. Do każdego z tych egzaminów uczeń przystępuje we własnej szkole, ale jego praca jest oceniana przez zewnętrznego egzaminatora. O ile sprawdzian na koniec szkoły podstawowej, formalnie rzecz biorąc, nie ma charakteru selekcyjnego, o tyle wynik na egzaminach gimnazjalnych i maturze decyduje o dalszej drodze szkolnej ucznia (jest

⁶ Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995; idem, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze...*

kryterium selekcji do szkół ponadgimnazjalnych i wyższych). Obok wyniku ucznia na egzaminach gimnazjalnych, drugim kryterium selekcji do szkół ponadgimnazjalnych są oceny na świadectwie ukończenia gimnazjum.

Egzaminy gimnazjalne składają się z dwóch części: humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej⁷. Średni wynik badanych uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych z obu części egzaminu gimnazjalnego wynosi 32 punkty (zakres od 0 do 50 pkt.). Najniższe osiągnięcia charakteryzują młodzież wiejską – 30,7 punktu, następnie młodzież ze średnich miast – 31,8 punktu, z dużych – 32,4 punktu. Najwyższy wynik uzyskali uczniowie pochodzący z małych miast (poniżej 20 tysięcy mieszkańców) – 36,8 punktu. Zatem pod względem wyników na egzaminach gimnazjalnych młodzież wiejska wyraźnie ustępuje swoim miejskim rówieśnikom, chociaż najwyższe osiągnięcia charakteryzują uczniów z małych miast. Podobną prawidłowość zaobserwował w 1998 roku Z. Kwieciński w badaniach zrealizowanych wśród uczniów klas pierwszych szkół ponadpodstawowych. Wyniki młodzieży z małych miast w teście rozumienia tekstu UNESCO były najwyższe. Być może wyjaśnieniem jest specyfika tego środowiska – jego pograniczne usytuowanie względem wsi i miasta, co może owocować wzmożonym wysiłkiem edukacyjnym, który miałby w przyszłości umożliwić opuszczenie środowiska pochodzenia⁸.

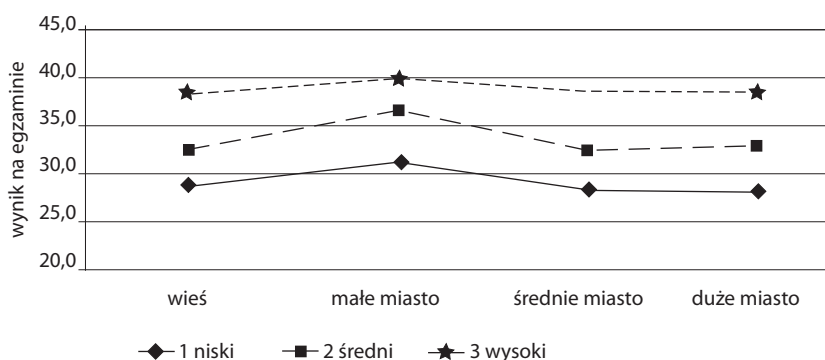
Jakkolwiek młodzież wiejska osiąga dużo niższe niż ogół badanych uczniów wyniki na egzaminach gimnazjalnych, a wielkomiejska tylko nieco wyższe niż przeciętna dla całej zbiorowości, to jednak okazuje się, że różnice te są konsekwencją odmiennego składu społecznego uczniów porównanych środowisk. Wśród młodzieży wiejskiej ponad połowa pochodzi z rodzin o niższym niż średni statusie społecznym, podczas gdy wśród młodzieży wielkomiejskiej status taki posiada niespełna 30% rodzin. Z kolei wyższy niż średni status rodziny pochodzenia charakteryzuje 9% młodzieży wiejskiej i 24% wielkomiejskiej. Warto tu również zaznaczyć, że wspomniany już bardzo wysoki wynik na egzaminach młodzieży z małych miast jest także konsekwencją korzystnej struktury pochodzenia. Zaledwie 22% uczniów z tego środowiska pochodzi z rodzin o niższym niż średni statusie społecznym, a aż 33% z rodzin o wyższym niż średni statusie społecznym. Analiza wariancji ANOVA wskazuje, że związek wyników na egzaminach gimnazjalnych z miejscem zamieszkania jest bardzo słaby ($\eta^2=0,024$), podczas gdy ze statusem społecznym rodziny pochodzenia wyraźny ($\eta^2=0,188$).

Wpływ różnic w składzie społecznym uczniów na wyniki na egzaminach gimnazjalnych jest wyraźnie widoczny na rysunku 1. Średnie osiągnięcia egzaminacyjne młodzieży wiejskiej, pochodzącej ze średnich i dużych miast w obrębie takich samych grup statusu społecznego rodziny pochodzenia są bardzo zbliżone i nieistotne statystycznie. Największa różnica w średnich wynikach uczniów w testach gimnazjalnych

⁷ W dalszych analizach stosowana będzie średnia arytmetyczna z obu tych egzaminów.

⁸ Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze...*; K. Szafraniec, *Młodzież wiejska jako efekt socjalizacji pogranicza*, Warszawa 1991.

Rys. 1 Średni wynik na egzaminach gimnazjalnych a status społeczny rodziny pochodzenia i miejsca zamieszkania



Źródło: badanie własne, listopad 2003 r.

dotyczy jedynie grupy mieszkającej w małych miastach. Ta część badanej młodzieży osiąga w obrębie każdej z kategorii statusu rodziny pochodzenia wynik wyższy niż jej rówieśnicy ze wsi, średnich i dużych miast. Zatem wpływ środowiska zamieszkania na osiągnięcia uczniów na egzaminach gimnazjalnych wydaje się być niewielki. Kompetencje edukacyjne (mierzone wynikami na egzaminach gimnazjalnych) młodzieży pochodzącej ze wsi, ze średnich i dużych miast są takie same. To, gdzie młody człowiek mieszka, nie ma tak dużego znaczenia dla jego osiągnięć edukacyjnych na progu szkoły ponadgimnazjalnej, jak status społeczny rodziny pochodzenia i kapitał kulturowy rodzinnego środowiska socjalizacyjnego. Trudno orzec, w jakim stopniu jest to zasługa reformy, a w jakim innych czynników. Warto tu jednak podkreślić, że już w przededniu reformy systemu kształcenia (1998 rok) obserwowano zmniejszenie dystansu w poziomie rozumienia tekstu między młodzieżą wiejską i wielkomiastą, poprzez niewielki przyrost tej kompetencji kulturowej na wsi i regres w dużym mieście⁹.

Podobne do zaobserwowanych powyżej prawidłowości zachodzą w sferze ocen szkolnych na świadectwie ukończenia gimnazjum. Średnia dla ogółu badanych wynosi 4,03, dla młodzieży wiejskiej – 3,98, pochodzącej ze średnich miast – 4,09, a z dużych – 4,02. Różnice te okazuje się jednak nieistotne statystycznie. Jedynie oceny uczniów z małych miast są wyraźnie wyższe od pozostałej części badanych – 4,52. Wpływ środowiska zamieszkania na kompetencje edukacyjne młodzieży – mierzone wynikami na egzaminach gimnazjalnych i ocenami na świadectwie ukończenia gimnazjum – uległ wyraźnemu osłabieniu. Na znaczeniu zyskał status społeczny rodziny pochodzenia, kapitał kulturowy rodziny i charakter rodzinnej socjalizacji, które wydają się mieć rozstrzygające znaczenia dla poziomu osiągnięć edukacyjnych dziecka.

⁹ Zob. Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze...*

Mimo że kompetencje edukacyjne młodzieży z różnych środowisk są zbliżone, to jednak doświadczenia związane z egzaminami zewnętrznymi są odmienne. Mowa tu o relacji między ocenami wystawionymi przez nauczycieli w gimnazjum a tymi zewnętrznymi. Wyniki prezentowanych tu badań, jak i innych, wskazują, że na wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych w największym stopniu skorzystała młodzież pochodząca z rodzin o wysokim statusie społecznym, gdyż to w jej przypadku częściej dochodziło do sytuacji, w której można mówić o „sukcesie egzaminacyjnym” – poziom wyników na egzaminach zewnętrznych był wyższy od poziomu ocen szkolnych¹⁰. Odwrotna prawidłowość charakteryzowała uczniów z rodzin o niskim statusie społecznym. Tu częściej występowała tzw. porażka egzaminacyjna – poziom wyników na egzaminie gimnazjalnym był niższy od poziomu ocen szkolnych. Ogółem uczniowie, którzy odnieśli egzaminacyjny sukces, stanowili 22%, a doświadczeni porażką 27% badanej zbiorowości. Jednocześnie w odniesieniu do ponad połowy można mówić o adekwatności wyniku na egzaminach wobec ocen szkolnych na świadectwie ukończenia gimnazjum. Jednak, poza statusem społecznym rodziny pochodzenia, czynnikiem różnicującym doświadczenia egzaminacyjne badanej młodzieży jest także miejsce zamieszkania. W kolejnych trzech tabelach przedstawiono relacje między ocenami na świadectwie ukończenia gimnazjum a wynikami na egzaminach z uwzględnieniem miejsca zamieszkania. Każda kolejna tabela dotyczy młodzieży pochodzącej z poszczególnych kategorii statusu społecznego rodziny pochodzenia¹¹.

Tabela 1

Wynik na egzaminach gimnazjalnych w kontekście poziomu ocen szkolnych a miejsce zamieszkania – niski status społeczny rodziny pochodzenia

Wynik na egzaminie gimnazjalnym a oceny szkolne	Miejsce zamieszkania				Ogółem
	wieś	małe miasto	średnie miasto	duże miasto	
porażka egzaminacyjna	35,8	37,8	41,5	29,4	33,2
adekwatność wyniku	47,8	54,1	48,8	51,4	49,7
sukces na egzaminie	16,4	8,1	9,8	19,2	17,1
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badanie własne, listopad 2003 r.

¹⁰ Zob. J. Domalewski, P. Mikiewicz, *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Warszawa 2004; K. Konarzewski, *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa 2004.

¹¹ Relacje między ocenami szkolnymi a wynikami na egzaminie gimnazjalnym ustalono poprzez określenie różnicy między poziomem ocen szkolnych na świadectwie ukończenia gimnazjum a poziomem wyników na egzaminach. Wynik ujemny oznacza ‘porażkę egzaminacyjną’, dodatni – ‘sukces’, równy zero – adekwatność ocen i osiągnięć egzaminacyjnych.

Wśród młodzieży pochodzącej z rodzin o niskim statusie społecznym co trzeci uczeń doświadczył na egzaminach porażki, a w przypadku 17% poziom wyników w testach zewnętrznych był wyższy od poziomu ocen szkolnych (tabela 1). Młodzież wiejska, a w szczególności pochodząca z miast średniej wielkości, częściej niż ogół tej grupy badanych uzyskała na egzaminie wynik gorszy niż ten, którego można było spodziewać się na podstawie ocen na świadectwie ukończenia gimnazjum. Rzadziej również doświadczała sukcesu egzaminacyjnego, który relatywnie częściej osiągnęli mieszkańcy dużego miasta. Znamienne jest, że doświadczenia młodzieży pochodzącej z małych miast, wyróżniającej się najwyższymi przeciętnymi wynikami na egzaminach i ocenami na świadectwie ukończenia gimnazjum, są w grupie uczniów z rodzin o niskim statusie społecznym porównywalne z tymi, jakie cechuje młodzież ze średnich miast. Generalnie wśród uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie społecznym pod względem doświadczeń egzaminacyjnych młodzież z dużych miast jest na tle swoich rówieśników z mniejszych miejscowości wyraźnie uprzywilejowana. To właśnie ta grupa najczęściej doświadcza egzaminacyjnego sukcesu, najrzadziej porażki, chociaż różnice nie są duże.

Tabela 2

Wynik na egzaminach gimnazjalnych w kontekście poziomu ocen szkolnych a miejsce zamieszkania – średni status społeczny rodziny pochodzenia

Oceny szkolne a wynik na egzaminie gimnazjalnym	Miejsce zamieszkania				Ogółem
	wieś	małe miasto	średnie miasto	duże miasto	
porażka egzaminacyjna	28,9	20,5	29,0	22,9	24,8
adekwatność wyniku	53,1	54,8	50,4	53,1	53,0
sukces na egzaminie	18,0	24,7	20,6	24,0	22,2
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badanie własne, listopad 2003 r.

Nieco inne prawidłowości zachodzą w grupie uczniów z rodzin o średnim statusie społecznym (tabela 2). Tu proporcje odnoszących sukces egzaminacyjny i doświadczających porażki są już bardziej wyrównane, aniżeli miało to miejsce w grupie wywodzącej się z rodzin o niskim statusie społecznym. Jednocześnie uwzględniając miejsce zamieszkania, można wyróżnić w tym miejscu dwie kategorie uczniów. Pierwsza, mieszkająca w małych i dużych miastach, nieco częściej niż ogół badanych zdobywa na egzaminach wynik wyższy niż wskazywałyby na to oceny na świadectwie (sukces egzaminacyjny), nieco rzadziej doświadczają porażki. Drugą kategorię stanowią uczniowie mieszkający na wsi i w miastach średniej wielkości, których wyniki na egzaminach są niższe aniżeli oceny szkolne (częściej doświadczają porażki egzaminacyjnej). Zatem także wśród młodzieży z rodzin o średnim statusie społecznym mieszkający w dużych miastach są grupą wyraźnie uprzywilejowaną (pod względem doświadczeń egzaminacyjnych).

Tabela 3

Wynik na egzaminach gimnazjalnych w kontekście poziomu ocen szkolnych a miejsce zamieszkania – wysoki status społeczny rodziny pochodzenia

Oceny szkolne a wynik na egzaminie gimnazjalnym	Miejsce zamieszkania				Ogółem
	wieś	małe miasto	średnie miasto	duże miasto	
porażka egzaminacyjna	21,3	14,3	20,0	22,0	21,2
adekwatność wyniku	57,4	64,3	46,7	47,8	50,3
sukces na egzaminie	21,3	21,4	33,3	30,1	28,4
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badanie własne, listopad 2003 r.

Z kolei wśród młodzieży z rodzin o wysokim statusie społecznym, niższy od poziomu ocen szkolnych poziom wyników na egzaminach gimnazjalnych jest doświadczeniem co piątego przedstawiciela tej kategorii społecznej w każdej grupie wyróżnionej ze względu na miejsce zamieszkania (tabela 3). Wyjątek stanowią tu uczniowie z małych miast, którzy najrzadziej doświadczają porażki egzaminacyjnej, ale również relatywnie rzadko odnoszą egzaminacyjny sukces. W ich przypadku poziom wyników na egzaminach najczęściej jest adekwatny do poziomu ocen szkolnych. Z kolei młodzież wiejska, w tym samym stopniu co jej miejscy rówieśnicy doświadczająca porażki egzaminacyjnej, znacznie rzadziej odnosi egzaminacyjny sukces. Na tle ogółu uczniów pochodzących z rodzin o wysokim statusie społecznym wydaje się być kategorią najgorzej doświadczoną przez system zewnętrznego oceniania. O ile w tym samym stopniu co jej miejscy rówieśnicy doświadczą porażki na egzaminach gimnazjalnych, o tyle zdecydowanie rzadziej odnosi egzaminacyjny sukces.

Dwa z dotychczasowych ustaleń wymagają podkreślenia. Poziom kompetencji edukacyjnych młodzieży pochodzącej ze wsi oraz miast średniej i dużej wielkości jest taki sam. Obserwowane różnice są pozorne i wynikają z odmiennego składu społecznego tych zbiorowości. Jedynie młodzież mieszkająca w małych miastach posiada wyraźnie wyższe wyniki na egzaminach gimnazjalnych i oceny szkolne. Zatem środowisko zamieszkania staje się coraz mniej istotnym czynnikiem różnicującym osiągnięcia edukacyjne młodzieży, a coraz większe znaczenie odgrywa status społeczny rodziny pochodzenia. To osłabienie różnicowań międzyśrodowiskowych jest najprawdopodobniej konsekwencją zmian o charakterze cywilizacyjnym. W dobie dominacji kultury popularnej i masowych środków przekazu, stopień urbanizacji środowiska wyraźnie traci na znaczeniu. Tym samym możliwości partycypacji w kulturze stają się coraz mniej związane z miejscem zamieszkania. Natomiast coraz większą rolę odgrywa jakość owej partycypacji – wyższa w rodzinach o wyższym kapitale kulturowym (statusie społecznym).

Jedna kwestia dotyczy relacji między zewnętrznym a wewnętrznym systemem oceniania. Mimo że poziom kompetencji edukacyjnych badanej młodzieży bez względu

na miejsce zamieszkania jest porównywalny, to rezultat porównania poziomu ocen szkolnych i wyników w testach gimnazjalnych jest już odmienny. Bez względu na status społeczny rodziny pochodzenia młodzież mieszkająca w dużych miastach znacznie częściej niż jej rówieśnicy z innych środowisk odnosi sukces na egzaminach gimnazjalnych. W przypadku części badanych pochodzących z miast średniej wielkości, doświadczenia egzaminacyjne są związane ze statusem rodziny pochodzenia – im jest on wyższy, tym częściej poziom wyników w testach jest wyższy od poziomu ocen szkolnych. Młodzież małomiasteczkowa jest kategorią, którą nauczyciele, jak wskazują na to wyniki w testach gimnazjalnych, ocenili w stopniu najbardziej adekwatnym. Pod tym względem w najgorszej sytuacji okazuje się być młodzież wiejska, która, bez względu na status społeczny rodziny pochodzenia, radzi sobie z sytuacją egzaminu najgorzej – najczęściej doświadcza porażki egzaminacyjnej, najrzadziej odnosi sukces. Trudno w tym miejscu wyjaśnić ową prawidłowość, można jedynie podjąć próbę sformułowania kilku hipotez.

Po pierwsze możliwe, że kryteria oceniania uczniów szkół wiejskich przez nauczycieli były mniej restrykcyjne aniżeli w szkołach miejskich. W efekcie oceny na świadectwie ukończenia gimnazjum w obliczu wyników na egzaminach gimnazjalnych okazały się być zawyżone. Być może jest to efekt większej homogeniczności składu społecznego szkół wiejskich w porównaniu z miejskimi. Zastosowanie analogicznych jak w miejskich gimnazjach kryteriów oceny uczniów w szkole, gdzie zdecydowana większość posiada niski kapitał kulturowy (pochodzi z rodzin o niskim statusie społecznym), oznaczałoby niewielkie zróżnicowanie świadectw ukończenia gimnazjów.

Po drugie, sytuacja egzaminu może być wyzwaniem, z którym gorzej radzi sobie młodzież ze środowisk o niższym kapitale kulturowym, do jakich bez wątpienia należy zaliczyć wieś. Jakkolwiek kompetencje edukacyjne młodzieży wiejskiej i miejskiej są porównywalne, to sposób radzenia sobie z doświadczeniem egzaminacyjnym, ocena własnych szans na egzaminach, czy wreszcie motywacja do jak najwyższych osiągnięć, mogą być odmienne. Tak wyraźna w świadomości młodego pokolenia wsi „stygmatyzacja miejscem zamieszkania” właśnie na egzaminach gimnazjalnych mogła okazać się czynnikiem osłabiającym umiejętność wykazania się posiadanymi kompetencjami¹².

Istotne w tym miejscu staje się pytanie o dalsze losy badanej młodzieży. Czy w obliczu zbliżonych kompetencji edukacyjnych udział młodzieży z różnych środowisk w poszczególnych typach szkół jest porównywalny? Czy ze zmian, jakie w ostatnich latach zaszły w strukturze szkolnictwa średniego, w tym samym stopniu skorzystała młodzież z różnych środowisk?

¹² J. Domalewski, K. Wasielewski, *Dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji z perspektywy zmian w szkolnictwie średnim i wyższym* [w:] *Uwarunkowania i kierunki przemian społeczno-gospodarczych na obszarach wiejskich*, red. A. Rosner, Warszawa 2005; K. Gorlach, Z. Drąg, Z. Seręga, *Młode pokolenie III Rzeczypospolitej. Aspiracje życiowe w przeddzień integracji z Unią Europejską*, Warszawa 2003.

2. Miejsce zamieszkania a selekcje na progu szkół ponadgimnazjalnych

Kariery szkolne młodzieży wiejskiej od zawsze były odmienne niż kariery szkolne młodzieży miejskiej. Młodzi mieszkańcy wsi częściej niż ich miejscy rówieśnicy podejmowali naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, rzadziej w liceach ogólnokształcących¹³. Zachodzące od początku lat 90. zmiany w strukturze systemu edukacji okazały się szansą dla młodzieży wiejskiej, która w znacznie większej niż w przeszłości części podejmuje naukę w szkołach maturalnych (tabela 4). O ile w przededniu reformy do szkół maturalnych trafiało $\frac{2}{3}$ absolwentów szkół podstawowych, to w 2003 roku już 90%. Jeszcze w 1998 roku w liceach ogólnokształcących podejmowało naukę 47% absolwentów szkół podstawowych, z czego ze wsi 28%, a z dużych miast 54%¹⁴.

W 2003 r. zdecydowana większość, bo aż 57% młodzieży kończącej gimnazjum, podejmowała naukę w liceach ogólnokształcących. Jednak środowisko zamieszkania wciąż wyznacza odmienny przebieg karier szkolnych badanej młodzieży, chociaż spośród uczniów mieszkających w dużych miastach blisko $\frac{2}{3}$ podjęło naukę w liceach ogólnokształcących, a jedynie co dziesiąty w zasadniczych szkołach zawodowych. Tylko uczniowie z małych miast, którzy posiadają najwyższe kompetencje edukacyjne, wybierają bardziej korzystne drogi dalszego kształcenia. W zasadzie nie ma wśród nich takich, którzy podejmowałiby naukę w zasadniczej szkole zawodowej (jest to zaledwie 1,2% – 2 osoby). Jednocześnie aż $\frac{3}{4}$ po ukończeniu gimnazjum kontynuuje naukę w liceach ogólnokształcących.

Tabela 4
Miejsce zamieszkania a typ szkoły ponadgimnazjalnej

Typ szkoły	Miejsce zamieszkania				Ogółem
	wieś	małe miasto	średnie miasto	duże miasto	
LO	45,2	72,6	48,9	63,2	57,2
LP	4,5	4,2	4,9	5,3	5,0
TZ	36,2	22,0	35,6	22,0	27,2
ZSZ	14,1	1,2	10,6	9,4	10,6
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badanie własne, listopad 2003 r.

¹³ *Problemy oświaty i wychowania na wsi...*; R. Borowicz, *Dostęp młodzieży do wykształcenia – z perspektywy równości społecznej oraz aktywizacji gospodarczej obszarów wiejskich* [w:] *Rozwój przedsiębiorczości na terenach wschodniego i zachodniego pogranicza*, red. M. Kłodziński, A. Rosner, Warszawa 2000; Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim...*; idem, *Dynamika funkcjonowania szkoły...*

¹⁴ Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze...*

Na przeciwnym biegunie znajduje się młodzież wiejska i ta mieszkająca w miastach średniej wielkości. Tu odsetek uczących się w liceach ogólnokształcących jest niższy niż wśród ogółu badanych. Uczniowie z tych właśnie środowisk częściej podejmują naukę w technikum zawodowym, a w przypadku młodzieży wiejskiej także w zasadniczych szkołach zawodowych. Miejsce zamieszkania okazuje się zatem czynnikiem różnicującym drogi szkolne badanej młodzieży, której kompetencje edukacyjne są przecież podobne. Nie jest to jednak efekt odmiennego składu społecznego uczniów poszczególnych środowisk.

W tabeli 5 przedstawiono rozkład uczniów w poszczególnych typach szkół z uwzględnieniem miejsca zamieszkania i statusu społecznego rodziny pochodzenia. Tu również wyraźnie zaznaczają się różnice międzyśrodowiskowe. Na przykład w grupie uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie społecznym, wśród mieszkających na wsi i w średnim mieście, 33% uczęszcza do liceów ogólnokształcących, wśród mieszkających w małym i dużym mieście odsetek ten wynosi 42%. W tej grupie młodzieży wyróżnionej ze względu na niski status społeczny rodziny pochodzenia poza uczniami z dużych miast wyraźnie bardziej od liceów ogólnokształcących preferowane są technikum zawodowe. Nawet młodzież z małych miast, której wyniki na egzaminach były w największym stopniu adekwatne do ocen na świadectwie ukończenia gimnazjum, częściej podejmuje naukę w technikum zawodowym aniżeli w liceach ogólnokształcących.

Tabela 5

Rozkład uczniów w poszczególnych typach szkół ponadgimnazjalnych z uwzględnieniem miejsca zamieszkania i statusu społecznego rodziny pochodzenia

Typ szkoły	status społeczny rodziny pochodzenia											
	niski				średni				wysoki			
	miejsce zamieszkania				miejsce zamieszkania				miejsce zamieszkania			
	Wieś	małe miasto	średnie miasto	duże miasto	wieś	małe miasto	średnie miasto	duże miasto	wieś	małe miasto	średnie miasto	duże miasto
LO	32,7	42,1	31,3	41,6	53,2	75,7	51,1	64,5	84,4	89,3	73,9	88,0
LP	5,2	5,3	6,0	5,2	4,5	4,1	4,4	6,7	0,9	3,6	4,3	3,0
TZ	41,6	47,4	41,0	33,2	34,3	20,3	37,8	22,1	12,8	7,1	19,6	7,6
ZSZ	20,6	5,3	21,7	20,1	7,9	–	6,7	6,7	1,8	–	2,2	1,4
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badanie własne, listopad 2003 r.

Podobne do zaobserwowanych powyżej prawidłowości zachodzą także wśród uczniów wywodzących się z rodzin o średnim statusie społecznym. Dopiero w grupie pochodzącej z rodzin o wysokim statusie społecznym, pod względem rozkładu w poszczególnych typach szkół ponadgimnazjalnych młodzież wiejska zbliża się do swoich rówieśników z dużych i małych miast. Z kolei młodzież ze średnich miast (ale i wiejska) częściej preferuje naukę w technikach zawodowych.

Zatem mimo podobieństwa kompetencji młodzież wiejska rzadziej podejmuje naukę w liceach ogólnokształcących, stanowiących najkrótszą i wciąż najbardziej efektywną drogę do studiów wyższych. Pod tym względem jest bardzo podobna do swoich rówieśników ze średnich miast. Młodzież wielkomiejska, mimo takich samych jak jej wiejscy rówieśnicy umiejętności, częściej decyduje się po ukończeniu gimnazjum kontynuować kształcenie w liceach ogólnokształcących. Być może jej samoocena posiadanych umiejętności jest wyższa niż w przypadku młodzieży wiejskiej. Nie bez znaczenia mogą być tu doświadczenia egzaminacyjne. To przecież młodzież z dużych miast najrzadziej, bez względu na status społeczny rodziny pochodzenia, doświadcza egzaminacyjnej porażki, odnosząc relatywnie często sukcesy. Sytuacja młodzieży wiejskiej w tej sferze wydaje się dużo trudniejsza i bardziej skomplikowana. Doświadczając często niepowodzeń na egzaminach gimnazjalnych, ogranicza swoje aspiracje kształceniowe odnośnie do szkół średnich, częściej podejmując naukę w technikach zawodowych.

Z drugiej strony obserwując deklarację badanej młodzieży odnośnie do stopnia realizacji planów kształceniowych z gimnazjum, wydaje się, że na kształt drogi szkolnej uczniów z poszczególnych środowisk wpłynęły inne, tkwiące poza systemem edukacji czynniki. Jakże? Materiał, którym dysponujemy, nie pozwala odpowiedzieć na to pytanie. Faktem jest, że wśród ogółu badanych 83% stwierdziło, że uczy się w szkole, w jakiej zamierzało kontynuować kształcenie, będąc jeszcze w gimnazjum. Wśród młodzieży wiejskiej oraz pochodzącej z małych i średnich miast stopień realizacji planu edukacyjnego z gimnazjum odnośnie do szkoły ponadgimnazjalnej jest nieco wyższy i wynosi 85–87%, podczas gdy wśród młodzieży wielkomiejskiej – 81%. Nie są to duże różnice, niemniej wskazują na wyraźną dominację w polskim systemie oświaty procesów autoselekcji nad selekcjami szkolnymi¹⁵.

Warto w tym miejscu zadać pytanie o przebieg selekcji młodzieży pochodzącej z różnych środowisk do poszczególnych typów szkół ponadgimnazjalnych. W tabeli 6 przedstawiono średnie ocen szkolnych na świadectwie ukończenia gimnazjum uczniów z poszczególnych typów szkół. Jak już wspomniano, oceny uczniów ze wsi, średnich i dużych miast nie różnią się między sobą. Jedynie oceny młodzieży z małych miast są wyraźnie wyższe (w stopniu istotnym statystycznie). Jednak już w przypadku poszczególnych typów szkół sytuacja kształtuje się nieco inaczej. W liceach ogólnokształcących i technikach zawodowych różnice w ocenach szkolnych uczniów z poszczególnych

¹⁵ R. Borowicz, *Dostęp młodzieży do wykształcenia...*

środowisk są istotne statystycznie. W liceach najwyższe oceny mają uczniowie z małych miast, następnie ze wsi i miast średniej wielkości, a najniższe z dużych miast. W technikach zawodowych oceny uczniów ze wsi, małych i średnich miast są względnie wyrównane, a wyraźnie niższe są oceny młodzieży wielkomiejskiej. Zatem w przypadku uczniów ze środowisk mniej zurbanizowanych i wsi selekcje na progu szkół ponadgimnazjalnych są znacznie ostrzejsze aniżeli w przypadku uczniów z dużych miast.

Tabela 6

Średnie ocen szkolnych uczniów poszczególnych typów szkół z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

Typ szkoły	Miejsce zamieszkania				Ogółem	F	p
	wieś	małe miasto	średnie miasto	duże miasto			
LO	4,49	4,82	4,51	4,36	4,43	17,190	0,000
LP	3,77	3,54	3,79	3,53	3,62	–	ni
TZ	3,73	3,81	3,82	3,59	3,67	6,479	0,000
ZSZ	3,00	3,15	3,21	2,94	2,98	–	ni
Ogółem	3,98	4,52	4,09	4,02	4,03	21,179	0,000

Źródło: badanie własne, listopad 2003 r.

Tabela 7

Średnie wyniki na egzaminach gimnazjalnych uczniów poszczególnych typów szkół z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

Typ szkoły	Miejsce zamieszkania				Ogółem	F	p
	wieś	małe miasto	średnie miasto	duże miasto			
LO	35,0	39,5	35,2	35,1	35,3	17,208	0,000
LP	31,3	29,4	30,0	28,7	29,5	–	ni
TZ	28,6	29,8	29,3	29,2	28,9	–	ni
ZSZ	21,0	25,8	24,8	22,1	21,9	–	ni
Ogółem	30,7	36,8	31,8	32,4	32,0	32,160	0,000

Źródło: badanie własne, listopad 2003 r.

Nieco inny przebieg mają selekcje do szkół ponadgimnazjalnych, dokonujące się na podstawie wyników uczniów na egzaminach gimnazjalnych. Po pierwsze, osiągnięcia egzaminacyjne młodzieży z poszczególnych środowisk są mniej zróżnicowane. Ponadto, jak już wspomniano wcześniej, niższy przeciętny wynik młodzieży wiejskiej

w porównaniu z młodzieżą wielkomięską jest konsekwencją odmienności składu społecznego uczniów. Ponadto analiza wariancji ANOVA wskazuje, że poza liceami ogólnokształcącymi średnie wyniki młodzieży z poszczególnych środowisk w pozostałych typach szkół nie różnią się między sobą. Kompetencje edukacyjne (mierzone wynikiem w teście zewnętrznym) młodzieży wiejskiej, małomiasteczkowej czy wielkomięskiej na przykład w technikum zawodowym nie różnią się między sobą. Tymczasem w liceach ogólnokształcących wyraźnie wyższe osiągnięcia charakteryzują młodzież pochodzącą z małych miast, a wyniki uczniów ze wsi, średnich i dużych miast są w zasadzie takie same.

Wyniki powyższych analiz wydają się przemawiać na rzecz tezy, że głównym czynnikiem selekcji do szkół ponadgimnazjalnych są oceny szkolne. Jednak przebieg tych selekcji w odniesieniu do młodzieży z poszczególnych środowisk jest różny. Związek między typem szkoły ponadgimnazjalnej a ocenami szkolnymi i wynikami na egzaminach zewnętrznych jest silniejszy w środowiskach mniej zurbanizowanych (wiejskich i w małych miastach – tabela 8).

Tabela 8

Wartości współczynnika eta kwadrat (w %) związku między typem szkoły ponadgimnazjalnej a ocenami szkolnymi, wynikami na egzaminie gimnazjalnym z uwzględnieniem miejsca zamieszkania¹⁶

	miejsce zamieszkania				ogółem
	wieś	małe miasto	średnie miasto	duże miasto	
Średnia ocen na świadectwie ukończenia gimnazjum a typ szkoły ponadgimnazjalnej	40,5	39,2	32,1	32,2	34,4
Średni wynik na egzaminach gimnazjalnych a typ szkoły ponadgimnazjalnej	33,5	39,8	21,6	26,4	29,0

Źródło: badanie własne, listopad 2003 r.

W przypadku młodzieży wiejskiej aż 40% zróżnicowania ocen szkolnych można wyjaśnić typem szkoły ponadgimnazjalnej, podczas gdy w odniesieniu do młodzieży wielkomięskiej 32%. Podobne różnice zachodzą w sferze wyników na egzaminach gimnazjalnych. Generalnie jednak to oceny szkolne silniej niż wyniki na egzaminach gimnazjalnych związane są z typem szkoły ponadgimnazjalnej. Ponadto wartości współczynników w tabeli 8 potwierdzają zaobserwowane wcześniej prawidłowości. Młodzież ze środowisk wiejskich i małomiasteczkowych podlega znacznie silniejszej

¹⁶ Wartości współczynnika eta kwadrat informują, jaki procent zróżnicowania zmiennej zależnej (ocen szkolnych, wyników na egzaminach) może być wyjaśniony przez zmienną niezależną (typ szkoły). Analiza wariancji ANOVA, $p < 0,001$.

selekcji niż młodzież ze średnich i dużych miast. Ta ostatnia w podejmowanych wyborach edukacyjnych w mniejszym stopniu niż jej wiejscy czy małomiasteczkowi rówieśnicy kieruje się własnymi osiągnięciami edukacyjnymi w wyborze szkoły ponadgimnazjalnej, w większym innymi czynnikami. Jakimi? Posiadany materiał nie pozwala na jednoznaczne udzielenie odpowiedzi. Można jedynie przypuszczać, że dla młodzieży z dużych miast nauka w liceach ogólnokształcących jest w chwili obecnej jedyną słuszną drogą na studia wyższe. Przekonanie to jest na tyle silne, że nawet relatywnie niższe oceny na świadectwie ukończenia gimnazjum nie zniechęcają tej części badanych uczniów do podjęcia starań o naukę w tym typie szkoły.

3. Podsumowanie

W okresie ostatnich piętnastu lat byliśmy świadkami głębokich zmian, dokonujących się zarówno w sferze świadomości (wzrost wartości wykształcenia, aspiracji edukacyjnych), jak i w systemie edukacji (między innymi głęboka przebudowa struktury szkolnictwa, upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim i wyższym). Wzrost aspiracji kształceniowych był szczególnie wyraźny wśród młodzieży wiejskiej i pochodzącej ze środowisk mniej zurbanizowanych. W znacznej części było to konsekwencją ogromnego dystansu, jaki przez lata dzielił młodzież wiejską i miejską, nie tylko pod względem kompetencji edukacyjnych, ale i karier szkolnych. Młodzi mieszkańcy wsi w nowych warunkach podjęli działania na rzecz nadrobienia wieloletnich zaległości. Świadomość wagi wykształcenia w realiach rynkowych okazała się powszechna.

Efektom tych zmian jest przede wszystkim wyrównanie poziomu kompetencji edukacyjnych młodzieży z różnych środowisk. Wydaje się, że do przeszłości należą czasy, gdy miejsce zamieszkania było czynnikiem wyraźnie różnicującym kapitał kulturowy i edukacyjny uczniów. Na znaczeniu zyskuje natomiast status społeczny rodziny pochodzenia. Oczywiście taki obraz uzyskujemy, stosując bardzo ogólny podział środowisk zamieszkania. Szereg badań i danych urzędowych wskazuje, że przy zastosowaniu bardziej subtelnych kryteriów (wielkość miejscowości, poziom rozwoju społeczno-gospodarczego gminy) czynnik ten wciąż odgrywa duże znaczenie w szansach jednostki na zdobycie wysokich kompetencji edukacyjnych¹⁷. Niemniej jednak dawne, bardzo ogólne podziały: wieś – miasto, straciły na znaczeniu. W jakim stopniu jest to zasługa reformy, w jakim zmian o charakterze transformacyjnym – trudno orzec. Fak-

¹⁷ R. Borowicz, *Dostęp młodzieży do wykształcenia...*; J. Domalewski, *Syndrom „placówki” i „wyścig szczurów”*. *Ukryte funkcje egzaminów zewnętrznych*, „Socjologia Wychowania” 2003, t. XV; J. Domalewski, K. Wasielewski, *Dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji z perspektywy zmian...*; E. Putkiewicz, M. Zahorska, *Społeczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*, Warszawa 2001; *Prezentacja wstępnych wyników egzaminu gimnazjalnego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie; CKE 2002.

tem jest, że szereg pozytywnych zmian, takich jak wyrównywanie się poziomu kompetencji kulturowych młodzieży z różnych środowisk czy wzrost aspiracji kształceniowych, można było zaobserwować już przed wprowadzeniem reformy.

Trudno nie zauważyć, że na upowszechnieniu kształcenia na poziomie maturalnym najbardziej skorzystała młodzież pochodząca ze środowisk mniej zurbanizowanych. Odsetek młodzieży wiejskiej podejmującej naukę w liceach ogólnokształcących uległ znacznie większemu wzrostowi niż wśród młodzieży z pozostałych środowisk. Nadal jednak młodzież wiejska częściej niż jej wielkomiejscy rówieśnicy podejmuje naukę w szkołach średnich zawodowych i nieco częściej w zasadniczych szkołach zawodowych, mimo że dysponuje takim samym poziomem kompetencji jak uczniowie z innych środowisk. Najprawdopodobniej zadziałały tu czynniki pozaoświatowe. Tym bardziej że w odniesieniu do każdej z badanych kategorii społecznych wyróżnionych ze względu na miejsce zamieszkania, autoselekcje dominują nad selekcjami. Młodzież wiejska czy pochodząca z miast średniej wielkości jest mniej ufna we własne możliwości. Na naukę w liceach ogólnokształcących – szkołach coraz bardziej powszechnych, ale wciąż postrzeganych jako najbardziej „elitarnie” – decydują się uczniowie posiadający relatywnie wysokie kompetencje edukacyjne (przede wszystkim lepsze świadectwa szkolne). Inne decyzje edukacyjne podejmuje młodzież wielkomiejska, dla której kontynuacja kształcenia w liceach ogólnokształcących zdaje się być oczywistością, a posiadany kapitał edukacyjny odgrywa drugorzędną rolę w procesie kształtowania własnej biografii edukacyjnej. Zatem młodzież ze środowisk mniej zurbanizowanych podlega znacznie ostrzejszym selekcjom na pierwszym progu w porównaniu z młodzieżą wielkomiejską.

Interesujące staje się pytanie o rolę, jaką w tym procesie odgrywają doświadczenia egzaminacyjne. W przypadku młodzieży wiejskiej są one częściej negatywne niż w przypadku młodzieży z innych środowisk. Tu wyraźnie uprzywilejowana jest młodzież wielkomiejska. Być może to właśnie niepowodzenia na egzaminach są jednym z czynników określających odmienny przebieg karier szkolnych uczniów ze wsi i miast. Chociaż z drugiej strony, biorąc pod uwagę stopień realizacji planu badanej młodzieży odnośnie do kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej, bardziej prawdopodobna wydaje się teza, że ewentualne sukcesy i porażki egzaminacyjne stanowią raczej potwierdzenie dokonanych wcześniej wyborów. To oceny szkolne są najważniejszym czynnikiem determinującym decyzję odnośnie do kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym.

W świetle przedstawionych wyników badań teza o przesunięciu nierówności społecznych w dostępie do wykształcenia na drugi formalny próg selekcyjny wydaje się być przedwczesna. Wprawdzie dystanse dzielące młodzież z różnych środowisk uległy wyraźnemu zmniejszeniu, ale nie oznacza to ich całkowitej niwelacji. Pierwszy próg selekcyjny jest zatem początkiem budowania przez poszczególne jednostki własnej biografii edukacyjnej, a przytoczone wyniki wskazują, że proces ten jest zróżnicowany środowiskowo. Konsekwencje dokonywanych wyborów edukacyjnych po ukończeniu

gimnazjum z całą wyrazistością objawiają się na drugim progu selekcyjnym, tym bardziej że wraz z upowszechnieniem kształcenia na poziomie średnim nastąpiło wewnętrzne różnicowanie się szkół tego samego typu.

LITERATURA:

- Borowicz R., *Dostęp młodzieży do wykształcenia – z perspektywy równości społecznej oraz aktywizacji gospodarczej obszarów wiejskich* [w:] *Rozwój przedsiębiorczości na terenach wschodniego i zachodniego pogranicza*, red. M. Kłodziński, A. Rosner, Warszawa 2000.
- CKE. 2002. *Prezentacja wstępnych wyników egzaminu gimnazjalnego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie.
- Collins R., *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*, San Francisco 1979.
- Domalewski J., *Syndrom „placówki” i „wyścig szczurów”. Ukryte funkcje egzaminów zewnętrznych*, „Socjologia Wychowania” 2003, t. XV.
- Domalewski J., Mikiewicz P., *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Warszawa 2004.
- Domalewski J., Wasielewski K., *Dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji z perspektywy zmian w szkolnictwie średnim i wyższym* [w:] *Uwarunkowania i kierunki przemian społeczno-gospodarczych na obszarach wiejskich*, red. A. Rosner, Warszawa 2005.
- Gorlach K., Drąg Z., Seręga Z., *Młode pokolenie III Rzeczypospolitej. Aspiracje życiowe w przeddzień integracji z Unią Europejską*, Warszawa 2003.
- GUS. 2003. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa 2003.
- Konarzewski K., *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa 2004.
- Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973.
- Kwiecińska-Zdrenka M., *Socjalizacja do bezradności: iluzoryczna czy faktyczna cecha środowiska wiejskiego*, „Przegląd Socjologiczny” 2001, t. L/1.
- Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, Warszawa 1972.
- Kwieciński Z., *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa 1975.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1994.
- Putkiewicz E., Zahorska M., *Społeczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*, Warszawa 2001.
- Problemy oświaty i wychowania na wsi*, red. R. Borowicz, Warszawa 1980.

- Szymański M., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa 1973.
- Szafraniec K., *Młodzież wiejska jako efekt socjalizacji pogranicza*, Warszawa 1991.
- Szafraniec K., *Wartość wykształcenia na wsi – fakty, tendencje, konsekwencje* [w:] I. Bukraba-Rylska, A. Rosner, *Wieś i rolnictwo na przełomie wieków*, Warszawa 2001.
- Winclawski W., *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976.
- Ziółkowski M., *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000.



Krzysztof Wasielewski

DROGA MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ NA STUDIA NA PODSTAWIE BADAŃ STUDENTÓW UMK W TORUNIU

1. Wprowadzenie

Wykształcenie stanowi jeden z najistotniejszych czynników wyznaczania szans życiowych młodych ludzi, a system oświatowy jest zasadniczym mechanizmem alokacji jednostek w społecznej strukturze. Można rzec, iż system oświatowy wyposażony jest w swoistą „moc rozdzielczą”, która pozwala mu decydować o karierach edukacyjnych i zawodowych młodych ludzi¹.

W założeniu alokacja jednostek w społecznej strukturze ma charakter merytokracyjny. Im wyższe kompetencje (wykształcenie i kwalifikacje) posiada jednostka, tym wyższa powinna być zajmowana przez nią pozycja społeczno-zawodowa i związane z nią gratyfikacje. Przez lata swego funkcjonowania system oświatowy wytworzył cały szereg różnego rodzaju mechanizmów selekcyjnych pomocnych w rozdziale społecznych pozycji. W wyniku ich działania system szkolny w zróżnicowany (nierównomierne) sposób wyposaża jednostki w wiedzę (kompetencje) i formalne wykształcenie, będące podstawą do podziału miejsc (pozycji) w społecznej strukturze. Są to m.in.: system oceniania, egzaminy na studia, mechanizmy odsiewu i wiele innych. W konsekwencji w najwyższej cenione kompetencje wyposażeni zostają tylko nieliczni. Mówiąc inaczej, na coraz wyższe szczeble edukacji dociera coraz mniejszy odsetek młodych ludzi. Patrząc jedynie z tej perspektywy, można kolokwialnie stwierdzić, iż wykształcenie stanowi dobro nierównomiernie, aczkolwiek sprawiedliwie dzielone w społeczeństwie.

¹ I. Białecki, W. Wesołowski, *Wykształcenie, struktura społeczno-zawodowa i ruchliwość społeczna*, „Studia Socjologiczne” 1979, nr 1, s. 60.

Niemniej jednak na dostępność do edukacji (i pozycji zawodowych) wpływają również bardzo istotne czynniki mające charakter pozamerytoryczny. Okazuje się bowiem, że system oświatowy selekcjonuje – wbrew założonym funkcjom – również ze względu na kryteria społeczne, środowiskowe i kulturowe, które odbijają nierówności istniejące w społecznej strukturze².

Bariery te znakomicie odzwierciedla określenie ukute ponad ćwierć wieku temu przez Pierre'a Bourdieu, który określił młodzież wiejską (chłopską) trafiającą na studia wyższe mianem cudaków (*les miracules*). Termin ten adekwatnie wpisywał się w tendencje, jakie obserwowane były i wówczas w polskim szkolnictwie wyższym. Młodzież wiejska stanowiła niewielki odsetek pośród ogółu studiujących, a wskaźnik skolaryzacji na poziomie wyższym tej zbiorowości nie przekraczał 6%. Liczne badania naukowe wskazywały sprzeczność ideologicznych haseł o społecznej równości w dostępie do wykształcenia z jej realnym odzwierciedleniem w praktyce. Było tak pomimo głoszonych haseł egalitaryzmu oświatowego, które stanowiły podstawowe *credo* polityki oświatowej państwa.

A jak jest dzisiaj? Po pierwsze kilkakrotnie zwiększyła się liczba młodzieży wiejskiej podejmującej studia wyższe (szacunkowo w latach 70. – rokrocznie – na studiach wyższych było ok. 70–80 tysięcy 19–24-latków ze wsi; obecnie liczba ta przekracza 400 tysięcy). Po drugie, wskaźnik skolaryzacji 19–24-latków zamieszkałych na wsi wynosi 31% (dla porównania analogiczny wskaźnik dla młodzieży miejskiej wynosi 55%)³. Tym samym – patrząc z pozycji egalitarnych – młodzież wiejska nadal ma niemal dwukrotnie mniejsze szanse zdobycia wyższego wykształcenia niż młodzież miejska. Po trzecie, nieznacznie zwiększył się (w stosunku do lat 70.) odsetek młodzieży wiejskiej pośród ogółu studentów. Dzisiaj wynosi on dla próby ogólnopolskiej 23,9%. Co ciekawe, nie ma zasadniczych różnic pomiędzy odsetkiem studentów wiejskich na studiach dziennych i zaocznych. Wskaźniki są bardzo zbliżone, np. Świerzbowska-Kowalik oraz Wasielewski pokazują, iż studia zaoczne nie stanowią środowiska szczególnie preferowanego przez młodzież wiejską. Pamiętać przy tym należy, iż odsetek studentów wiejskich (zarówno na studiach dziennych, jak i zaocznych) znacznie różnicuje się ze względu na typ uczelni (publiczna vs niepubliczna), prestiż uczelni, wielkość ośrodka, w którym się znajduje, oraz region kraju.

Tych kilka wymienionych wskaźników i tendencji pokazuje, iż nieadekwatne jest już nazywanie młodzieży wiejskiej „cudakami” wśród studentów. Pamiętać przy tym

² I. Białecki, *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*, Warszawa 1982; R. Borowicz, *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1976; Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badanie dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002; J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia szkolnictwa wyższego*, Warszawa 1963.

³ Wyliczenia własne na podstawie danych Ewy Świerzbowskiej-Kowalik i GUS. E. Świerzbowska-Kowalik, *Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 2/16; K. Wasielewski, *Młodzież wiejska na UMK w Toruniu*, „Wieś i Rolnictwo” 2004, nr 1.

należy, że młodzież wiejska, która w ostateczności (po przejściu przez całe spectrum selekcji edukacyjnych i społecznych) trafi na wyższą uczelnię, jest w pewien sposób wyjątkowa: jej się udało, a innym, którzy są w większości, nie. Nie zmienia to jednak faktu, że droga młodzieży wiejskiej do zdobycia dyplomu wyższej uczelni nie jest usłana różami. Stanowi ona jednak prawdopodobnie jedyny (a z pewnością najpowszechniejszy) sposób na osiągnięcie społecznego awansu. W procesie tym decydujący charakter wydają się mieć motywacje niezbędne w generowaniu ruchliwości społecznej. Jako jeden z pierwszych w socjologii (nie tylko polskiej) zwrócił na to uwagę Józef Chałasiński. W swojej rozprawie habilitacyjnej *Drogi awansu społecznego robotnika* z 1931 roku wprowadził on termin awans społeczny, który zdefiniował jako podniesienie się w hierarchii miejsc społecznych, na drabinie społecznej grupy macierzystej, albo przejście z jednej grupy do innej bądź utworzenie grupy nowej⁴. Zdaniem Chałasińskiego zagadnienie awansu społecznego jest szczególnie istotne, bowiem dotyczy pojawienia się jednego z najważniejszych dążeń społecznych jednostki, a mianowicie dążenia do wyróżnienia społecznego. Można powiedzieć, że samo istnienie szans na awans jest bardzo istotnym bodźcem zarówno do pełniejszego wykorzystania swych możliwości, jak i do podejmowania aktywności edukacyjnej bądź zawodowej. Jednym z obiektów takich powszechnych i uniwersalnych dążeń jest we współczesnym społeczeństwie polskim wykształcenie (studia wyższe).

Przez lata liczni badacze podkreślali związek aspiracji edukacyjnych ze środowiskiem zamieszkania. Jedni wskazywali na zależność poziomu aspiracji od społecznego statusu i przynależności klasowej (Hyman), inni na fakt utrzymywania się różnicującego wpływu stratyfikacji na aspiracje na coraz wyższych szczeblach edukacji (Boudon). W Polsce podkreślano zwłaszcza, że aspiracje edukacyjne bezwzględnie wiązały się ze wzrostem społecznej ruchliwości (Łoś)⁵. W przypadku młodzieży wiejskiej kształcenie – nieodłącznie związane instytucjonalnie z miastem – wiązało się przede wszystkim z wychodźstwem ze wsi. Było tak w okresie międzywojennym (Chałasiński, Ingot), jak i później w latach Polski Ludowej (Pohoski)⁶. Dziś, jak pokazują badania, poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży wiejskiej i miejskiej jest względnie zbliżony (wyrównuje się)⁷. Nie zmienia to jednak faktu, iż wieś stanowi nadal relatywnie mało atrakcyjne miejsce zamieszkania dla coraz lepiej wykształconych młodych ludzi⁸.

⁴ J. Chałasiński, *Drogi awansu społecznego robotnika*, Warszawa 1979, s. 16–18.

⁵ H. Hyman, *The Values System so Different Classes: a Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification* [w:] *Class, Status and Power. A Leader in Social Stratification*, edited by R. Bendix and S. M. Lipset, Glencoe Inc. 1961; R. Boudon, *The Unintended Consequences of Social Action*, London 1982; M. Łoś, *Aspiracje a środowisko*, Warszawa 1972.

⁶ J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, Warszawa 1938; S. Ingot, *Inteligencja a wieś (przed wojną i w czasie wojny)*, „Wieś i Państwo” 1946, nr 2(19); M. Pohoski, *Migracje ze wsi do miast*, Warszawa 1963.

⁷ K. Szafraniec, *Wartość wykształcenia na wsi – fakty, tendencje, konsekwencje* [w:] *Wieś i rolnictwo na przełomie wieków*, red. I. Bukraba-Rylska, A. Rosner, Warszawa 2001.

⁸ Istotny wyjątek stanowią coraz liczniejsi miejscy rezydenci – zazwyczaj osiadli w podmiejskich wsiach inteligencji, którzy pracują w mieście.

W niniejszym opracowaniu, prezentującym wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów wiejskiego pochodzenia na UMK w Toruniu, chciałbym się przyjrzeć doświadczeniom młodzieży wiejskiej, jakie były ich udziałem w drodze na studia. Jak młodzież wiejska traktuje studia wyższe: w sposób instrumentalny (jako środek realizacji w pozyskaniu pożądanego miejsca w strukturze społeczno-zawodowej) czy może autoteliczny (są wartością pożądaną dla nich samych, składnikiem i warunkiem jakości życia)? Czy doświadczyła stygmatyzacji środowiskowej? Wreszcie, czy myśli (planuje) powrót po studiach na wieś?

2. Opis badań własnych i charakterystyka badanej zbiorowości

Głównym celem prezentowanych w niniejszym artykule badań⁹ była chęć spojrzenia w społeczną i edukacyjną biografię studentów wiejskiego pochodzenia oraz uzyskania od nich swoistego bilansu własnych doświadczeń, przeżyć i doznań, związanych z ich drogą na studia. W badaniu zastosowano różnorodne metody i techniki zbierania danych. Były to zarówno analizy zastanych materiałów urzędowych (uczelnianych), jak i wywiady – kwestionariuszowy oraz wywiad swobodny ukierunkowany. Analizy materiałów urzędowych były niezbędne do ustalenia danych wyjściowych dotyczących stałego miejsca zamieszkania studentów, w tym identyfikacji młodzieży wiejskich studiującej w różnym trybie (zarówno dziennym, jak i zaocznym) na poszczególnych wydziałach oraz kierunkach studiów. Wyniki tych analiz stanowiły podstawę do realizacji kolejnych etapów badania, których głównym celem było poznanie ścieżki edukacyjnej młodzieży na uniwersytet i jej psychospołecznych uwarunkowań. Zastosowano w nich (ustrukturyzowany) wywiad kwestionariuszowy z blokiem pytań swobodnych na celowo dobranej próbie studentów wiejskich studiujących na II i IV roku studiów dziennych. Zbiorowość studentów wiejskich liczyła 231 osób. Spośród nich wylosowana została grupa 70 osób, z którymi dodatkowo przeprowadzono wywiad swobodny ukierunkowany problemowo.

3. Pochodzenie społeczne studentów i ich sytuacja materialna

Niemal połowa (45,0%) studentów ze wsi wywodzi się z rodzin o niskim statusie, czyli z takich, w których co najwyżej jeden rodzic zdobył maturę, oboje pracują na stanowiskach robotniczych lub w rolnictwie, a dochody w rodzinie nie przekraczają 600 zł na 1 osobę. Z kolei jedynie 15,6% studentów pochodzi z rodzin o statusie wysokim,

⁹ Badanie miało charakter wielowątkowy i wielopłaszczyznowy. Szerzej o całym projekcie badania zob. K. Wasielewski, *Drogi „do” i „od” wiejskiej inteligencji [w:] Kapitał ludzi i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja*, red. K. Szafranec, Warszawa 2005 (w druku).

tj. takich, w których przynajmniej jeden z rodziców miał ukończone studia wyższe i pracuje w zawodzie wymagającym wysokich, specjalistycznych kwalifikacji, a dochód w rodzinie na 1 osobę jest co najmniej średni (wynosi nie mniej niż 600 zł). Ze studenckich deklaracji wynika, iż studenci wiejscy pochodzą raczej z uboższych niż bogatych rodzin. Ponad połowa (58,0%) deklaruje, iż średni dochód na jedną osobę w ich rodzinie nie przekracza 600 zł. W grupie rodzin z najwyższym dochodem, przypadającym na jednego członka rodziny, jedynie 10,4% studentów ze wsi wywodzi się z rodzin, gdzie dochód ten jest wyższy niż 900 zł. Z kolei, gdy spojrzymy na wykształcenie rodziców, to okaże się, iż 19,5% studentów ze wsi wywodzi się z rodzin „inteligentnych” (tj. takich, w których przynajmniej jedno z rodziców posiadało wykształcenie wyższe), a 21,6% z takich, w których żaden z rodziców nie miał ukończonej szkoły średniej. Jak zatem widzimy, potencjalne zdobycie dyplomu ukończenia studiów wyższych przez młodzież wiejską oznacza dla niej istotny awans edukacyjny w porównaniu z wykształceniem, jakie posiadali ich rodzice. Ogólnie rzecz ujmując, dla trzech czwartych studentów wiejskich ukończenie studiów będzie awansem w hierarchii rodzinnego wykształcenia.

4. W szkole średniej

Ponad trzy czwarte (78,0%) przebadanej zbiorowości studentów wiejskich jest absolwentami liceów ogólnokształcących. Co piąty (21,3%) student zamieszkujący wieś ukończył technikum bądź liceum zawodowe. Tylko jedna na 231 osób ma za sobą tzw. dendrytową ścieżkę edukacyjną (wiodącą przez zasadniczą szkołę zawodową, a następnie szkołę maturalną). Jak zatem widzimy, to licea ogólnokształcące stanowią – również w przypadku młodzieży wiejskiej – główny pas transmisyjny na studia wyższe, zwłaszcza na uniwersytety. Młodzież wiejska najczęściej decyduje się na kształcenie w szkołach o profilach ogólnych i humanistycznych (33,4%), matematyczno-fizycznym (13,0%) oraz biologiczno-chemicznym (11,3%). Gdy spojrzymy na oceny na końcowym świadectwie ze szkoły maturalnej, to okaże się, że aż co trzeci (34,2%) student ze wsi miał na nim średnią powyżej 4,6. Jedynie 5,6% spośród nich deklarowało, że na świadectwie miało średnią ocen poniżej 3,8. Widzimy zatem, że studenci wiejscy byli dobrymi lub bardzo dobrymi uczniami w szkole średniej, i tak naprawdę to tylko takim uczniom udało się ze wsi dostać na uniwersytet.

Młodzież wiejska – co oczywiste – uczęszczała do szkół ulokowanych przede wszystkim w mniejszych miejscowościach. Zdecydowana większość szkół maturalnych funkcjonuje bowiem w miastach. Wydaje się, że niedawno wprowadzona reforma edukacji jeszcze tylko przyspieszy proces centralizacji szkolnictwa średniego w większych miejscowościach. Wśród naszych badanych jedynie 3,1% ukończyło szkoły średnie zlokalizowane na wsi. Były to głównie licea zawodowe i technika o profilu techniczno-rolniczym. Pozostali uczęszczali do szkół miejskich, wśród których ponad jedną

trzecią (37,5%) stanowiły szkoły zlokalizowane w miastach bardzo dużych (powyżej 100 tysięcy mieszkańców).

Tabela 1

Motywy wyboru szkoły średniej*

Motywy wyboru szkoły średniej	Odsetek (w %)
Oferowana przez szkołę specjalizacja	40,7
Była to szkoła o wysokim poziomie, dająca możliwość dalszego kształcenia	27,7
Bliskie usytuowanie szkoły	23,8
Przypadek	7,4
Nie dostałem się do wybranej szkoły	5,2
Rodzice	4,3
Inne	6,1

* - wielokrotny wybór

Źródło: badanie własne, N = 445.

Głównym motywem wyboru szkoły średniej była oferowana przez tę placówkę specjalizacja. Twierdzi tak 4 na 10 spośród ogółu badanych studentów. Deklaracje takie składa przede wszystkim młodzież, która wybrała ekonomiczny lub ogólny i humanistyczny profil kształcenia w szkole średniej. Istotnym motywem był również fakt, że wybrana szkoła średnia kształciła na wysokim poziomie i dawała szansę na dostanie się na studia wyższe. Deklaruje tak 27,7% młodzieży wiejskiej. Jak zatem widzimy, dla dwóch trzecich badanych kluczowym motywem wyboru szkoły średniej były względy pragmatyczne/merytoryczne (oferowana specjalizacja i wysoki poziom nauczania w szkole).

Z kolei niemal co czwarty (23,8%) student wiejski deklaruje, że decydujące w wyborze szkoły średniej było jej bliskiego usytuowania. Należy zdawać sobie sprawę, iż w tych przypadkach istotna w podjęciu decyzji o kształceniu w szkole średniej zlokalizowanej bliżej miejsca zamieszkania była sytuacja materialna rodziny. Najprawdopodobniej to ona nie pozwoliła kształcić się młodzieży wiejskiej w wybranej, lepszej szkole, położonej w pewnej odległości od wsi zamieszkania, do której konieczny byłby codzienny dojazd lub wynajęcie stacji lub bursy. To zaś bez wątpienia wiąże się ze znacznymi kosztami, na które nie wszystkich stać (tabela 1). Powyższe wnioski potwierdza analiza miejsca zamieszkania w trakcie nauki w szkole średniej. Co prawda 80,6% spośród studentów ze wsi mieszkało w trakcie nauki w szkole średniej z rodzicami, tym niemniej aż 70,6% musiało codziennie dojeżdżać do szkoły oddalonej kilkanaście kilometrów od miejsca zamieszkania. Pozostali mieszkali głównie w bursie (13,4%) lub wynajmowali pokoje na stacji (3,5%).

5. Na studiach

W opinii niemal 85% naszych respondentów pochodzących ze wsi decyzja o podjęciu przez nich studiów była czymś oczywistym dla ich rodziców. Już dla dalszych 12,5% nie było to takie oczywiste, tym niemniej młodzież ta mogła liczyć na ich wsparcie. We wszystkich tych wypowiedziach, zarówno u respondenta, jak i jego najbliższych, pojawia się świadomość wagi i znaczenia wykształcenia w dzisiejszej rzeczywistości. Wykształcenie (studia wyższe) traktowane jest jako istotny, i co ważne, niezbędny kapitał w kontekście poszukiwania przyszłej pracy zawodowej i kształtowania własnego życia.

„Podjęcie studiów było równie ważne dla mnie, jak i moich najbliższych. Rodzice nie sugerowali innych rozwiązań, ponieważ studia dają lepszą perspektywę na przyszłość” (Respondent nr 19).

Jedynie niewielki odsetek (2,2%) rodziców okazywało sceptycyzm lub odradzało swoim dzieciom podjęcie studiów. Były to wyłącznie rodziny o niskim statusie społeczno-zawodowym i niskich dochodach, których głównym źródłem utrzymania było gospodarstwo rolne.

„Podjęcie przeze mnie studiów było ważnym wydarzeniem w życiu mojej rodziny. Rodzice mieli jednak inne plany wobec mojej dalszej drogi życiowej. Chcieli, bym została w domu i pomagała im pracować w gospodarstwie. Rodzice sugerowali, bym została na wsi, bo zabrakłoby wówczas «pary rąk do pracy». Powodowało to drobne napięcia, ale w ostatecznym rozrachunku nie naciskali na mnie” (Respondent nr 96).

Najważniejszym motywem podjęcia studiów przez młodzież wiejskiego pochodzenia była chęć poszerzenia swojej dotychczasowej wiedzy. Twierdzi tak aż 38,1% spośród nich. W dalszej kolejności pojawia się chęć osiągnięcia wyższej pozycji społecznej (29,4%) oraz fakt, iż sama szkoła średnia niewiele jest warta na rynku pracy, liczą się przede wszystkim studia (21,6%) (tabela 2).

Tabela 2
Motywy podjęcia studiów

Dlaczego zdecydował się podjąć studia?	Odsetek (w %)
Chciałem poszerzyć dotychczasową wiedzę	38,1
Studia stanowią szansę osiągnięcia wyższej pozycji społecznej	29,4
Sama szkoła średnia niewiele jest warta, tak naprawdę liczą się tylko studia	21,6
Chciałem przedłużyć sobie młodość	8,7
Inne	2,2
Ogółem	100,0

Źródło: badanie własne.

Jak zatem widzimy, młodzież wiejska wierzy w wartość zdobywanej na studiach wiedzy. Prawdopodobnie jest tak, iż stanowi ona (ta wiedza) dla nich, z jednej strony, potwierdzenie własnej wartości, z drugiej zaś – jest nadzieją na zdobycie dobrej i atrakcyjnej pracy i „wyrwanie się” ze środowiska wiejskiego do miasta. Nieco niżej w hierarchii znalazła się deklaracja, że studia stanowią dla niej szansę na osiągnięcie wyższej pozycji społecznej. Niezbyt powszechna była odpowiedź, iż studia to przede wszystkim przedłużenie młodości. Twierdzi tak jedynie 8,7% spośród studentów wiejskich. Tym samym możemy powiedzieć, że studia wyższe nie są dla nich moratorium odraczającym wkroczenie w dorosłość i związaną z tym koniecznością usamodzielnienia się. Są one postrzegane jako szansa na społeczny awans.

6. Bariery w drodze na studia

Im niższy status rodziny pochodzenia, tym częściej studenci wskazują na trudną sytuację finansową rodziny jako na główną przeszkodę w podjęciu studiów. Twierdzi tak niemal co trzeci (29,4%) spośród ogółu naszych respondentów, w tym 37,5% z rodzin o niskim statusie, a 11,1% z rodzin o statusie wysokim. Podobną tendencję możemy zaobserwować, gdy spojrzymy na tych, którzy jako najtrudniejszą przeszkodę wymienili obawę przed nieporadzeniem sobie na studiach. Twierdzi tak 13,4% studentów wiejskich z rodzin zakwalifikowanych do wysokich statusów i 25,0% z rodzin o statusie niskim. Co czwarty (26,4%) respondent nie napotkał większych przeszkód przy podejmowaniu studiów (tabela 3). Przy czym znacznie częściej deklaracje takie składali studenci wywodzący się z rodzin o wysokim (twierdzi tak co drugi spośród nich) aniżeli niskim statusie.

Tabela 3

Największa przeszkoda w podjęciu studiów* (w %)

Największa przeszkoda w podjęciu studiów	Wieś
Trudna sytuacja finansowa rodziny	29,4
Obawa przed możliwością nieporadzenia sobie na studiach	22,5
Trudne egzaminy wstępne	13,8
Brak wiary we własne możliwości	11,3
Nie miałem większych przeszkód	26,4
Inne	4,3
Brak danych	0,4

Źródło: badanie własne.

* – dwie odpowiedzi

Potwierdzeniem tych wskaźników jest fakt, że podjęcie studiów wiązało się dla 30,0% studentów wiejskich z koniecznością istotnych wyrzeczeń finansowych w rodzinie. Chodzi przede wszystkim o ograniczenia podstawowych wydatków na życie, ale też np. z koniecznością ograniczenia wydatków inwestycyjnych w gospodarstwie rolnym czy rodzinnym przedsiębiorstwie, jak i z rezygnacją z rodzinnego wyjazdu na wakacje.

„Bez wątpienia studia obciążają finansowo moją rodzinę. Jeśli były jakieś rozterki związane z podjęciem studiów, to właśnie dotyczyły spraw finansowych. Potrzebowałem pieniędzy na studia i życie w mieście, więc rodzina musiała zacząć żyć oszczędnie” (Respondent nr 5).

Niezwykle interesujące i społecznie ważne wydają się odpowiedzi na pytanie: Dlaczego niektóre osoby z P. wsi nie podejmują studiów? Są one szczególnie istotne, bowiem odpowiedzi na nie udzielają osoby, które mieszkają na wsi i w szczególny sposób doświadczyły (bezpośrednio lub pośrednio) problemów związanych z podjęciem studiów. Ich diagnoza zarówno w kwestii barier w dostępie młodzieży ze wsi do studiów wyższych (zob. tabela 4), jak i propozycja sposobów ich przełamania (zob. tabela 5) wydaje się zatem szczególnie ważna. Zdecydowana większość (82,7%) studentów pochodzących ze wsi jest zdania, że najistotniejszą barierą sprawiającą, że niektóre osoby z tego środowiska nie podejmują studiów, jest sytuacja finansowa rodziny. Kolejne wskazania – pojawiające się już znacznie rzadziej – dotyczą braku zainteresowania ze strony rodziny korzyściami płynącymi ze zdobytego wykształcenia (37,6%) oraz trudności w nauce (27,2%) (zob. tabela 4).

Tabela 4

Dlaczego niektóre osoby z P. wsi nie podejmują studiów*

Dlaczego niektóre osoby z P. wsi nie podejmują studiów	Odsetek (w %)
Zła sytuacja finansowa rodziny	82,7
Rodzina nie widzi korzyści z kształcenia	37,6
Trudności w nauce	27,2
Brak wiary we własne możliwości	20,3
Konieczność pracy i usamodzielnienia się	9,5
Ulegają negatywnym wzorcom środowiska	6,9
Inne	3,0
Brak danych	2,2

Źródło: badanie własne.

* – trzy odpowiedzi

Ogólnie rzecz ujmując, zdecydowana większość studentów podkreśla w swych odpowiedziach, że młodzież ze wsi nie podejmuje studiów, tak często jakby mogła i chciała, ze względów finansowych (potrzeba stypendiów, polepszenie sytuacji finan-

sowej mieszkańców, niższe koszty studiowania, więcej ośrodków kształcących bliżej wsi). Pozostałe wymieniane bariery mają przede wszystkim charakter kulturowy. Są wśród nich: niski poziom świadomości rodziców co do wartości edukacji (wyższego wykształcenia) czy brak emocjonalnego wsparcia z ich strony.

Najczęściej proponowaną zmianą, która miałaby zwiększyć częstość podejmowania studiów przez młodzież wiejską, jest wprowadzenie stypendiów dla najuboższych mieszkańców wsi. Twierdzi tak co trzeci student (32,9%). Tylko nieco rzadziej (29,9%) pojawiała się odpowiedź, że ważna jest świadomość co do przydatności studiów (szeroko rozumianego wykształcenia) (tabela 5).

Tabela 5

Co musi się stać, aby młodzież ze wsi częściej podejmowała studia*

Co musi się stać, aby młodzież ze wsi częściej podejmowała studia	Odsetek (w %)
Dofinansowanie ubogich studentów ze wsi	32,9
Wzrost świadomości co do przydatności studiów	29,9
Polepszenie sytuacji materialnej mieszkańców wsi	23,8
Większe wsparcie ze strony szkoły	15,1
Większe wsparcie ze strony rodziny	10,8
Wzrost poziomu nauczania w wiejskich szkołach	10,0
Więcej ośrodków kształcących bliżej wsi	8,7
Niższe koszty studiowania	7,4
Lepsza informacja o studiach i pomocy materialnej dla studentów	4,3
Inne	7,8
Brak danych	5,6

Źródło: badanie własne.

* – trzy odpowiedzi

7. Wiejskie pochodzenie – powód do wstydu czy do dumy?

Zdecydowana większość (78,6%) spośród ogółu studentów wiejskich w drodze na studia (i na samych studiach) nie odczuwała gorszego traktowania wynikającego z ich wiejskiego pochodzenia. Można wręcz powiedzieć, że wyrażają dumę z faktu, iż zamieszkują wieś:

„Nigdy jako dziecko wiejskie nie czułam się gorsza. Jestem szczęśliwa, że wychowałam się na wsi” (Respondent nr 97).

Niemniej jednak 10,0% naszych respondentów przyznaje, że zetknęła się w przeszłości ze stygmatyzacją wynikającą z faktu bycia dzieckiem wiejskim. Są to przede wszystkim osoby wywodzące się z rodzin uboższych i niżej sytuowanych na drabinie

społecznego statusu. W rodzinach tych rodzice mają wykształcenie co najwyżej zasadnicze zawodowe i pracują w większości we własnym gospodarstwie rolnym. Oznaki społecznego naznaczenia miały miejsce głównie w szkole podstawowej i średniej. Ich źródłem były przede wszystkim osoby z najbliższego otoczenia respondentów, wywodzący się z miasta koleżanki i koledzy ze szkoły oraz nauczyciele:

„Odczuwałam kompleks wsi w LO. Czułam się gorsza. Mieszkałam w internacie i koleżanki często robiły mi złośliwe uwagi na temat stroju czy języka” (Respondent nr 44).

„Bardzo szybko odczułem, co to znaczy być dzieckiem wiejskim i to nie przez rówieśników, a przez nauczycieli, którzy gorzej traktowali dzieci wiejskie” (Respondent nr 361).

Jednak proces ten – jak wskazują badani – minął wraz z rozpoczęciem studiów:

„Na początku studiów spotkałem się z dziwnymi reakcjami ludzi na wieść o tym, że pochodzę ze wsi. Panował tak jakby stereotyp, że ludzie ze wsi są w jakiś sposób gorsi. Z czasem jednak to stopniowo cichło, aż w końcu zupełnie zanikło” (Respondent nr 21).

Tym niemniej subiektywne poczucie bycia dzieckiem wiejskim pozostało również w młodszej świadomości w trakcie studiów. Uległo ono jednak pewnej konwersji: z bezpośredniej (zazwyczaj werbalnej) stygmatyzacji w pośrednią, której przejawem jest poczucie gorszych szans życiowych w stosunku do miejskich kolegów i koleżanek. Doskonałym przykładem jest między innymi fakt porównywania własnej sytuacji materialnej studenta ze wsi do sytuacji materialnej rówieśników z miasta:

„Miałam poczucie bycia dzieckiem wiejskim, czego największym przejawem był już sam brak pieniędzy. Koleżanki z miasta nie miały raczej podobnych problemów” (Respondent nr 96).

Wniosek ten pośrednio potwierdza ocena przez młodzież wiejską wpływu miejsca zamieszkania na szanse osiągnięcia wybranych życiowych celów (tabela 6). Okazuje

Tabela 6

Wpływ miejsca zamieszkania na wybrane życiowe cele (w %)*

Wpływ miejsca zamieszkania na:	Nie widzę różnicy	Łatwiej w mieście	Łatwiej na wsi
Znalezienie współmałżonka	55,3	41,4	3,3
Pozyskanie przyjaciół	70,4	22,5	7,1
Komfortowe wyposażenie mieszkania	53,7	41,2	5,1
Wychowanie dzieci	25,9	29,5	44,6
Możliwość wzbogacenia się	17,4	81,3	1,3
Znalezienie pracy	1,1	98,9	–
Zdobycie wykształcenia	7,6	92,4	–

Źródło: badanie własne.

* – Pominięto braki danych

się, że w opinii studentów wiejskiego pochodzenia zdecydowanie łatwiej w mieście o możliwość wzbogacenia się, o zdobycie wykształcenia oraz znalezienie pracy. Tego zdania są niemal wszyscy wiejscy respondenci. Generalnie studenci wiejscy nie widzą różnic środowiskowych pomiędzy wsią a miastem w przypadku szans na pozyskanie przyjaciół, znalezienie współmałżonka oraz komfortowe wyposażenie mieszkania. Przy czym w tych dwóch ostatnich przypadkach (znalezienie współmałżonka oraz komfortowe wyposażenie mieszkania), aż 4 na 10 respondentów wskazywało, że łatwiej o to w mieście. Jedynie wychowanie dzieci zdaniem studentów wiejskiego pochodzenia przebiega łatwiej na wsi niż w mieście.

8. Plany na przyszłość

Zaledwie (a może aż) co czwarty (23,4%) wiejski student planuje powrót po studiach na wieś, w tym 14,7% myśli o powrocie do rodzinnej miejscowości, a 8,7% preferuje zamieszkanie w innej wsi. Dwie trzecie (63,6%) wiejskich studentów nie ukrywa, iż chce po studiach zamieszkać w mieście, z czego aż 38,5% podkreśla, że chodzi o miasta bardzo duże – powyżej 100 tysięcy mieszkańców. Co jedenasty (8,7%) student ze wsi myśli o wyjeździe za granicę. Wskaźniki te wyraźnie określają stosunek młodych, dobrze wykształconych mieszkańców wsi do swojej przyszłości i potencjału współczesnej polskiej wsi w ogóle. W sumie ponad trzy czwarte z nich nie widzi swojej przyszłości na wsi i planuje zamieszkać poza nią. Najdobitniej podkreślają to fragmenty przeprowadzonych wywiadów:

„Nie chcę mieszkać na wsi, gdyż w mieście mam większe szanse na znalezienie pracy. [...] Nie istnieją warunki, które skłoniłyby mnie do zamieszkania na wsi [...]. Na wsi nie ma firm i zakładów, które oferowałyby mi zatrudnienie” (Respondent nr 24).

Jeśli młodzież ze wsi planuje powrócić na wieś, to jest to zazwyczaj gotowość warunkowa. Dla zdecydowanej większości spośród nich warunkiem podjęcia takiej decyzji byłoby znalezienie pracy w mieście i/lub zamieszkanie na wsi podmiejskiej lub zamieszkanie na wsi w bliżej nieokreślonej, dalszej perspektywie: „po ustawieniu się w życiu”.

„Chciałbym zamieszkać na wsi..., ale w odległej przyszłości, gdy będę już ustatkowany i zabezpieczony finansowo. Wtedy mieszkanie na wsi mogłoby być miłą perspektywą. Wcześniej nie mam zamiaru osiadać na wsi, gdyż młodemu człowiekowi utrudnia to życie: daleko jest do pracy, do ośrodków kulturalnych, dzieci mają utrudnienie w nauce (konieczność codziennego dojeżdżania do szkoły)” (Respondent nr 23).

Szczególnie ważne wydają się wskaźniki (zawarte w tabeli 11) dotyczące planów mieszkaniowych młodzieży wiejskiej, zwłaszcza tej jej części, która myśli o zamieszkananiu na wsi. Z naszych badań wynika, że na wsi planują zamieszkać przede wszystkim studenci wywodzący się z rodzin o niższych statusach i niskim kapitale kulturowym (z rodzin gorzej wykształconych), jak i studenci z nieco słabszymi (od pozostałych)

ocenami w trakcie studiów i studiujący na mniej atrakcyjnych kierunkach (głównie nauczycielskich). Potwierdzają te wnioski również i inne badania, z których wynika, że na wsi znajdują się ci mniej zdolni, pasywni i bardziej pesymistycznie nastawieni do życia¹⁰. Przy czym pamiętać jednak należy, że są to jedynie studenckie deklaracje, wstępne zamierzenia, które wcale nie muszą przekształcić się później w rzeczywiste decyzje czy sytuacje życiowe.

Tabela 7
Planowane miejsce zamieszkania po studiach (w %)

Gdzie planuje zamieszkać po studiach?	Wieś
Na wsi	23,4
W mieście poniżej 100 tys.	25,1
W dużym mieście powyżej 100 tys.	38,5
W innym kraju	8,7
Brak danych	4,3
Ogółem	100,0

Źródło: badanie własne.

9. Podsumowanie

Na wsi zazwyczaj o wykształceniu myślano w kategoriach instrumentalnych. Niemal czymś oczywistym było, iż studia (często ukończone z pomocą całej rodziny i/lub wsi) stanowiły drogę ku innemu, lepszemu – miejskiemu światu. Nieukończenie ich bądź powrót na wieś było zazwyczaj uważane za życiową porażkę¹¹. Ten specyficzny punkt widzenia sprawiał, iż dla studentów ze wsi zawsze priorytetem było ukończenie studiów i „urządzenie” się w wielkim mieście. Nie inaczej jest i dziś. Młodzież ze wsi przede wszystkim myśli o ukończeniu studiów, nawet jeśli odbywa się to kosztem innych wyrzeczeń, np. kosztem gorszej kondycji finansowej na studiach czy wiąże się to z brakiem elementarnej życia towarzyskiego. Studenci wiejscy wierzą w moc sprawczą zdobywanej w trakcie studiów wiedzy, dzięki której zyskują poczucie własnej wartości i oczekują (zasadnie) awansu społecznego. Młodzież wiejska wiąże ze studiami duże nadzieje na przyszłość. Możemy chyba powiedzieć, że studia to dla niej jedyna szansa na awans i wyrwanie się ze środowiska, w którym mieszka.

¹⁰ M. Kwiecińska-Zdrenka, *Strategie życiowe młodzieży wiejskiej. Między aktywnością a bezradnością wobec własnej przyszłości*, Toruń 2004; K. Szafraniec, op.cit.

¹¹ J. Chałasiński, *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej*, Warszawa 1964; Z. Grzelak, *Inteligencja w społeczności wiejskiej*, Warszawa 1981.

LITERATURA:

- Białecki I., Wesołowski W., *Wykształcenie, struktura społeczno-zawodowa i ruchliwość społeczna*, „Studia Socjologiczne” 1979, nr 1.
- Białecki I., *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*, Warszawa 1982.
- Boudon R., *The Unintended Consequences of Social Action*, London 1982.
- Borowicz R., *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1976.
- Chałasiński J., *Drogi awansu społecznego robotnika*, Warszawa 1979.
- Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów*, Warszawa 1938.
- Chałasiński J., *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej*, Warszawa 1964.
- Grzelak Z., *Inteligencja w społeczności wiejskiej*, Warszawa 1981.
- Hyman H., *The Value System so Different Classes: a Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification* [w:] *Class, Status and Power. A leader In Social Stratification*, edited by R. Bendix and S. M. Lipset, Glancoe Inc. 1961.
- Inglot S., *Inteligencja a wieś (przed wojną i w czasie wojny)*, „Wieś i Państwo” 1946, nr 2(19).
- Kwiecińska-Zdrenka M., *Strategie życiowe młodzieży wiejskiej. Między aktywnością a bezradnością wobec własnej przyszłości*, Toruń 2004.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie. Badanie dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002.
- Łoś M., *Aspiracje a środowisko*, Warszawa 1972.
- Pohoski M., *Migracje ze wsi do miast*, Warszawa 1963.
- Szafraniec K., *Wartość wykształcenia na wsi – fakty, tendencje, konsekwencje* [w:] *Wieś i rolnictwo na przełomie wieków*, red. I. Bukraba-Rylska, A. Rosner, Warszawa 2001.
- Szczepański J., *Socjologiczne zagadnienia szkolnictwa wyższego*, Warszawa 1963.
- Świerzbowska-Kowalik E., *Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 2/16.
- Wasielewski K., *Drogi „do” i „od” wiejskiej inteligencji* [w:] *Kapitał ludzi i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja*, red. K. Szafraniec, Warszawa 2005 (w druku).
- Wasielewski K., *Mechanizmy selekcji i autoselekcji do wyższego wykształcenia. Na podstawie UMK w Toruniu* [w:] *W obliczu zmiany – strategie przystosowawcze mieszkańców wsi*, red. K. Gorlach, Kraków 2005.
- Wasielewski K., *Młodzież wiejska na UMK w Toruniu*, „Wieś i Rolnictwo” 2004, nr 1.



Beata Borawska

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

Dokonujące się w naszym kraju po 1989 roku przemiany – społeczne, ekonomiczne, kulturowe – wpłynęły na wzrost zainteresowania studiami wyższymi. Wiedza i kwalifikacje stały się wartością cenioną przez ogół społeczeństwa. O tym, że obecnie warto jest się kształcić, przekonanych jest 93% badanych przez CBOS¹. Uzyskanie wyższego wykształcenia nie gwarantuje wprawdzie powodzenia na rynku pracy, ale jest coraz silniej postrzegane jako czynnik zwiększający szanse życiowe jednostki, co zdaniem Daniela Markowskiego „może być sygnałem o wzrastającej roli wykształcenia w zdobywaniu pozycji społecznej”. Potwierdzałyby to również wyniki analiz Henryka Domańskiego² oraz badań przeprowadzonych przez CBOS, które wskazują, że jednym z najważniejszych czynników dla osiągnięcia wysokiej pozycji w społeczeństwie jest wykształcenie. Sądzi tak 90% respondentów.

1. Dążenia edukacyjne młodzieży wiejskiej

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

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

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

młodych ludzi ze wsi studiami wyższymi. Zwraca na to uwagę Krystyna Szafraniec, która pisze, iż „młodzież wiejska, podobnie jak ogół polskiej młodzieży, w stopniu dotąd nie spotykanym chce się dalej uczyć, w tym do studiów wyższych aspiruje blisko połowa (48%)”. I jak stwierdza dalej – to dwa razy więcej niż liczba wiejskich licealistów³. Zainteresowanie to nie przekłada się jednak na realne szanse osiągnięcia tą drogą awansu społecznego. Dzieje się tak, ponieważ „młodzież wiejska nie należy do beneficjentów nowego ładu i ma nieporównywalnie mniejsze szanse sukcesu”⁴.

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

Tymczasem rozbudzone aspiracje nie znajdują swojego ujścia, gdyż wraz ze zmianą systemu dostęp młodzieży wiejskiej do wykształcenia, zwłaszcza na poziomie wyższym, znacznie pogorszył się. Świadczą o tym statystyki (a właściwie ich brak). W latach 70. na studia wyższe trafiało co 14 dziecko pochodzenia chłopskiego, w latach 80. co 22, a dzisiaj według optymistycznych estymacji co 120, a według pesymistycznych co 140 dziecko pochodzenia chłopskiego dostaje się na studia wyższe⁵. O utrudnionym dostępie młodzieży wiejskiej do edukacji w okresie zmiany systemowej pisze Szafraniec: „mechanizmy selekcji społecznych w oświacie działają w latach dziewięćdziesiątych silniej niż przed rokiem 1989 [...]. Studenci wiejskiego pochodzenia stanowią co najwyżej 10% ogółu studentów, chłopskiego niecałe 5%⁶.

2. Pole problemowe

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

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

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

⁵ T. Pilch, *Spory o szkołę*, Warszawa 1999, s. 103.

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

Awans edukacyjny jest jedną z form awansu społecznego⁷. I chociaż różne były drogi awansu społecznego młodzieży wiejskiej w historii naszego kraju (dwudziestolecie międzywojenne, realny socjalizm, transformacja systemowa), to jedna z nich – we wszystkich tych okresach – wiodła poprzez wykształcenie. Awans edukacyjny definiuję jako zdobycie wyższego wykształcenia przez osoby, których rodziców cechuje niski poziom wykształcenia – co najwyżej zasadnicze zawodowe. Oznacza to istotną zmianę położenia w hierarchii społecznej w stosunku do pozycji rodziny pochodzenia. Mówiąc o awansie edukacyjnym młodzieży wiejskiej – po 1989 roku – mam zatem na myśli sytuację znacznego dystansu między poziomem wykształcenia rodziców i ich dzieci. Awans edukacyjny przedstawiałby się inaczej w zależności od okresu historycznego.

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

3. Rozwiązania warsztatowe

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

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

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

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

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

Zebrany materiał został poddany jakościowej analizie treści, „w której wskaźnikiem w procesie wnioskowania dotyczącego danej treści jest występowanie lub niewystępowanie pewnych charakterystycznych treści, a nie treści najczęściej występujących w danym przekazie⁸.

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

4. Drogi edukacyjne młodzieży

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

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

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

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

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

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

⁹ Ibidem, s. 92.

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

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

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

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

¹¹ Ibidem, s. 103.

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

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

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

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

dla edukacji drogę awansu społecznego – pracę zarobkową w Belgii. Nierzadko decydowały się na nią osoby z kategorii „nie awansował edukacyjnie”, a także ich rówieśnicy, o których respondenci z tego powiatu opowiadają w swoich biografkach. Doświadczeń wyjazdów zarobkowych za granicę praktycznie nie mają osoby, które awansowały edukacyjnie (doświadczenia te czasami dotyczą jedynie kogoś z rodziny). Być może różnice pomiędzy obu kategoriami dotyczą wyboru priorytetów. Jedni woleli poświęcić się długoletniej edukacji, w niej upatrując szansę na lepsze życie w przyszłości, drudzy zaś wybrali „drogę na skróty” – pracę za granicą, która umożliwić miała szybsze zdobycie pieniędzy ułatwiających realizację planów. Pomimo iż powiat siemiatycki jest obszarem, który można zaliczyć do terenów lepiej rozwijających się¹³, dążenia badanych do opuszczenia wsi, w której w ich przekonaniu nie ma perspektyw na przyszłość, były równie silne jak w powiecie sokolskim. Badani z siemiatyckiego, w przeciwieństwie do respondentów z sokolskiego, mają też większy – ze względu na położenie powiatu – wybór, jeśli chodzi o dostępność ośrodków akademickich.

5. Motywy aktywności

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

Choć badani mieli trudny start do samodzielnego życia i często brakowało im konkretnych pomysłów na to, jak ono mogłoby wyglądać, to jednak byli zdeterminowani do tego, aby odejść ze wsi. Świadomość niskiej pozycji społecznej zajmowanej przez rodziców rodziła w nich chęć odmiany swego losu. Przypadki osób wywodzących się z nizin społecznych, a osiągających stopnie uniwersyteckie, sukces życiowy są znane i opisane w literaturze przedmiotu¹⁵.

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

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

¹⁴ M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 2001 s. 111.

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

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

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

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

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

Kluczowymi momentami, które wpływały na losy edukacyjne badanych osób, były przede wszystkim przejścia ze szkoły podstawowej do średniej i ze średniej na studia. Wielu badaczy zwraca uwagę na decydujący wpływ pierwszego progu selekcyjnego (przejścia ze szkoły podstawowej do średniej) na szanse podjęcie studiów wyższych¹⁶. Znajduje to również odzwierciedlenie w zebranych życiorysach. Pierwszy próg selekcyjny okazuje się dla wielu respondentów wyjątkowo trudny do pokonania. Niepowodzenie na egzaminie wstępnym dla kilku z nich było końcem ich zmagania edukacyjnych. „Największą barierą – jak mówi jedna z badanych osób – jest to chyba dostanie się do wymarzonej szkoły, nie zdam egzaminów, czy tam się nie dostanę. Są tacy ludzie, którzy walczą dalej, może w przyszłym roku, czy może jakąś inną szkołę, może tam się dostanę, a może tam, a niektórzy rezygnują i koniec” (8/3, s. 27). Należy przypuszczać, iż niedostanie się do zaplanowanej szkoły mogło stać się jedną z głównych przyczyn braku awansu niektórych respondentów. Tylko nieliczni spośród tych, którym nie powiodło się na egzaminie wstępnym, dążyli do celu dłuższą drogą edukacyjną (np. zasadnicza szkoła zawodowa – technikum – studia).

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

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

¹⁷ M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973, s. 65.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁰ J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. IV, Warszawa 1938, s. 51.

²¹ Ibidem, t. I, s. 97.

²² K. Szafraniec, *Wartość wykształcenia na wsi...*, s. 264.

w procesie zmiany²³. Wieś zaś, w której młodzi ludzie zmuszeni są pozostać lub do której wracają w wyniku niepowodzenia w mieście, nie ma pomysłu na to, co mogłoby się z nią dziać, a widać to zarówno po jej kondycji, jak i po tym, co się dzieje z młodzieżą.

LITERATURA:

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

²³ K. Szafraniec, *Polskie residuum systemowe...*, s. 85.

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

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

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

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

Magdalena Hoły

WPŁYW POŁOŻENIA GMINY NA PROCES EDUKACJI MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ Z OBSZARU MAŁOPOLSKI

1. Wstęp

W sytuacji panującej obecnie na rynku pracy, młodzi ludzie bez rzetelnego wykształcenia nie mogą liczyć na satysfakcjonujące, dobrze płatne zajęcie. Zawody, które do niedawna dawały taką możliwość, dzisiaj tego nie gwarantują. Absolwenci szkół zawodowych różnego rodzaju nie mają możliwości znalezienia zatrudnienia, a przypadki, że zaraz po ich ukończeniu stają się petentami Urzędów Pracy, nie należą do odosobnionych.

Wydaje się, że w szczególnie złej sytuacji jest młodzież pochodząca z terenów wiejskich. Dotyczy to zwłaszcza tych młodych ludzi, którym miejsce zamieszkania nie pozwala na codzienne dojazdy do szkół w mieście. Szkoły te dają bowiem większe możliwości czy to znalezienia pracy bezpośrednio po ich ukończeniu, czy też podjęcia dalszej nauki np. w uczelniach wyższych.

Ważne jest więc poznanie struktury wykształcenia, a także aspiracji oświatowych badanej młodzieży z terenu Małopolski. Pozwoli to nie tylko określić, jak wykształcona będzie w przyszłości małopolska wieś, ale również poznać bariery, na które napotyka młodzi ludzie chcący podejmować lub kontynuować naukę.

2. Metodyka badań oraz charakterystyka badanej grupy

Badania przeprowadzone zostały za pomocą wywiadu według kwestionariusza z losowo wybranymi mieszkańcami wsi w wieku od 16 do 22 lat. Przeprowadzono je w dziewięciu celowo dobranych gminach, z których trzy, o charakterze silnie zurbanizowanym, leżą w bliskim sąsiedztwie ośrodków miejskich, dalsze trzy znajdują się

w dużym oddaleniu od miast i mają charakter rolniczy, a pozostałe trzy zajmują pozycję pośrednią¹.

Wśród respondentów wyróżnić można 5 grup w zależności od rodzaju wykonywanego zajęcia: 1) pracujących zarobkowo (14,9% badanej próby); 2) pracujących i jednocześnie uczących się (7,4%); 3) wyłącznie uczących się (stanowią oni 64% wszystkich badanych); 4) pomagających rodzicom w prowadzeniu gospodarstwa lub działki, ale nie uczących się i nie pracujących zarobkowo (10,5%). Pozostali stanowią zaledwie trzyprocentowy margines.

Próba składa się z 456 chłopców i 542 dziewcząt. Grupa najmłodsza (16–18 lat) liczy 514 osób, przedział 18–20 lat liczy 258 osób i przedział 20–22 lat 226 osób.

W ostatniej grupie wieku dwie trzecie respondentów ma już jakiś wyuczony zawód: jedynie 7,5% nie ukończyło innej szkoły niż podstawowa, 29% ukończyło szkołę zasadniczą zawodową, 32% średnią zawodową, 26% liceum ogólnokształcące, a pozostali – około 5% – szkołę pomaturalną.

Wśród rodzin respondentów jedna czwarta w ogóle nie posiada ziemi, jedna czwarta uprawia działkę mniejszą niż 1 ha (średnio 0,6 ha), a tylko połowa dysponuje gospodarstwem rolnym o powierzchni powyżej 1 ha (średnio 4,6 ha). Na rolnictwo jako główną podstawę utrzymania swojej rodziny wskazało zaledwie 13% respondentów, na dochody mieszane z przewagą rolnictwa wskazało 19%, a z przewagą źródeł pozarolniczych 28% badanych. Pozostałe rodziny utrzymują się wyłącznie ze źródeł nierolniczych.

3. Aspiracje oświatowe młodzieży oraz ich realizacja

Stwierdzenie, że struktura wykształcenia ludności na terenach wiejskich jest niekorzystna, nikogo nie dziwi. Dzieci wiejskie swoją edukację kończą często na szkole zawodowej, czasem na technikum.

Na podstawie danych GUS z 2002 roku widać dramatyczną wręcz rozpiętość poziomu edukacji między wsią a miastem. Dla przykładu wykształcenie podstawowe niepełne posiadało 43,9% ludności wiejskiej i 3,7% miejskiej, wyższe zaś odpowiednio: 1,9% i 9,8%. Zdaniem T. Szulca, spośród pracujących w rolnictwie tylko 0,5% ma ukończone studia².

¹ Do pierwszej grupy gmin należą Niepołomice i Wielka Wieś w pobliżu Krakowa oraz Chełmiec k. Nowego Sącza – wszystkie w woj. małopolskim. Gminy o charakterze pośrednim to Raciechowice w woj. małopolskim, Strawczyn w woj. świętokrzyskim oraz Milówka k. Żywca, obecnie w woj. śląskim. Gminy oddalone są to: Czarnocin i Pińczów w woj. świętokrzyskim oraz Skołyszyn w woj. podkarpackim.

² Rocznik Statystyczny 2002; T. Szulc, *Rola uczelni rolniczych w aktywizacji kształcenia młodzieży i społeczności wiejskiej* [w:] *Wiś. Edukacja. Unia Europejska. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Kancelarię Prezidenta Rzeczypospolitej Polskiej z inicjatywy Konferencji Rektorów Uczelni Rolniczych*, Warszawa 2000.

Dane zebrane za pomocą ankiety przeprowadzonej przez SGGW w 150 szkołach wyższych zarówno państwowych, jak i niepaństwowych pozwalają stwierdzić, że w 2000 roku studiowało w nich od 1,8 do 19,4% (średnio ok. 9,5%) młodzieży z obszarów wiejskich. Tego typu danych dostarczają również wyniki badań przeprowadzonych przez pracowników Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Uniwersytetu Warszawskiego, którzy podają, że na obu uczelniach uczy się odpowiednio 29,8% i 14,4% studentów pochodzących z małych miasteczek i wsi³.

Godny uwagi jest fakt, że młodzieży z rodzin rolniczych jest jeszcze mniej, np. na SGGW mniej niż 8%, a na Akademii Rolniczej w Krakowie od 3 do 18% w zależności od wydziału. K. Szafraniec mówi zaś o tym, że studenci wiejskiego pochodzenia stanowią najwyżej 10% ogółu studentów, a chłopskiego niecałe 5%. Według E. Putkiewicz i M. Zahorskiej tylko 2% studentów wywodzi się ze wsi⁴.

Widać również, że problem stanowi nie tylko niewielkie zainteresowanie młodzieży wiejskiej podejmowaniem studiów wyższych, ale również rozkład pozostałych poziomów kształcenia. „Młodzież wiejska uczy się głównie w szkołach zawodowych, gdzie stanowi 70% składu społecznego tych szkół. Do liceów ogólnokształcących dociera 25% absolwentów wiejskich szkół podstawowych”⁵.

Gdyby wierzyć różnym źródłom publicystycznym, można by sądzić, że odsetek studentów wywodzących się z obszarów wiejskich nie przekracza 2%, zaś jedynie co 120 student jest pochodzenia chłopskiego, co stanowi zaledwie 0,8% ogółu studentów, podczas gdy w latach 70. odsetek ten wynosił 17%.

Nieco bardziej optymistyczny obraz przedstawia J. Domalewski. Według niego zdecydowana większość dzieci wiejskich (66%) chce kontynuować naukę w szkołach średnich (głównie w liceach ogólnokształcących) – co trzeci uczeń wiąże swoją przyszłość z zasadniczą szkołą zawodową, a zaledwie 2% zamierza ograniczyć swoją edukację do przyuczenia się do zawodu (badania przeprowadzono w gminie Bielsk k. Płocka)⁶. Jednak jeśli chodzi o dzieci chłopskie, to nadal najczęściej wybierają one zasadniczą szkołę zawodową. Badania przeprowadzone przez autorkę na studentach

³ H. Depta, R. Górska, J. Pólturzycki, A. Wesołowska, *Wybór studiów a kultura studiowania w okresie transformacji* [w:] *Kultura studiowania w okresie transformacji*, Warszawa 2001.

⁴ W. Kluciński, W. Borecki, *Edukacja społeczności wiejskiej – stan obecny*. *Wiś. Edukacja. Unia Europejska...*; M. Hoły, *Motywy podjęcia studiów oraz wizja przyszłości zawodowej słuchaczy AR w Krakowie na kierunku o profilu ekonomicznym*, „Zeszyty Naukowe AR im. H. Kołłątaja w Krakowie” 2001, nr 395, *Ekonomia* z. 28; K. Szafraniec, *Polskie residuum systemowe, czyli pytanie o rolę wsi i chłopów w procesie przemian ustrojowych. Programowanie rozwoju lokalnego w świetle regionalnej polityki strukturalnej Unii Europejskiej*. *Wiś i rolnictwo, perspektywy rozwoju*, Warszawa 2002; E. Putkiewicz, M. Zahorska, *Spoleczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin. Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań*, Warszawa 2001.

⁵ K. Szafraniec, *Polskie residuum systemowe...* Patrz także R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000 oraz Z. Kwieciński, *Nieuniknione. Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002.

⁶ J. Domalewski, *Orientacje życiowe młodzieży wiejskiej*, „Wiś i Rolnictwo” 1999, nr 4.

czterech roczników ekonomicznego kierunku AR w Krakowie wykazały, że przeważającą większość badanych stanowili absolwenci liceów ogólnokształcących pochodzący ze wsi lub małych osiedli. Wysoki odsetek studentów o takim pochodzeniu (46,3%) jest – wobec społecznej struktury ogółu studiujących – dość zaskakujący, jeśli porównamy go z alarmującymi danymi dotyczącymi liczby studiującej młodzieży wiejskiej w Polsce (około 2%). Zapewne wiąże się to z faktem, iż badaniu poddani zostali studenci Akademii Rolniczej, a więc uczelni, która z założenia powinna przyciągać więcej ludzi ze wsi⁷.

O procentowym udziale studentów pochodzących ze wsi i małych miast wspomina również J. Żmija. Według niego na uczelniach nierolniczych ich udział nie przekracza 10–15%, wyższy natomiast jest udział studentów wywodzących się ze wsi na uczelniach rolniczych. Zdaniem Żmii: „Zapotrzebowanie na rolników z dyplomem w gospodarce jest niskie, co zmusza absolwentów tych kierunków studiów do podejmowania pracy w innych zawodach, a tym samym do uzupełniania wiedzy”⁸.

Mimo problemów absolwentów szkół zasadniczych zawodowych ze znalezieniem pracy, młodzież pochodzenia chłopskiego nadal wybiera ten typ wykształcenia. Szkoły podstawowe przez lata dokonywały pewnej selekcji na tych, którzy powinni kształcić się nadal, i tych, którzy powinni pójść do zawodówek. Niestety, niektóre szkoły wiejskie mimo pozornie wyrównanego w tych placówkach poziomu kształcenia, często nie potrafią właściwie przygotować uczniów do kontynuowania nauki w liceach ogólnokształcących.

Wielu polityków zdaje sobie sprawę z tego (i daje temu wyraz zwykle w okresie wyborów), że zmiana struktury zawodowej ludności wiejskiej jest najważniejszym i najtrudniejszym zadaniem w procesie reform gospodarczych w Polsce. Tymczasem od wielu lat na studiach dziennych systematycznie maleje odsetek studentów ze wsi i z małych miast. Liczba bezwzględna studiujących (w tym studiującej młodzieży wiejskiej) jednak rośnie. W roku 1990 wyższe uczelnie ukończyło w Polsce 56 tysięcy absolwentów, obecnie 180 tysięcy. Młodzież ze wsi i z małych miast stanowi lwią część studiujących na zaocznych płatnych studiach w podrzędnych prywatnych uczelniach⁹.

Patrząc z perspektywy małego miasta i wiejskiej gminy, jak dotąd nie widać zbyt wielu pozytywnych efektów reformy systemu szkolnictwa. Raczej przeciwnie: „Czasami pojawiały się głosy niepokoju, że szkoły zawodowe są kompletnie oderwane od realiów zmieniającego się rynku pracy, że niewielka część młodzieży wiejskiej trafia do liceów, a zaledwie znikoma na studia. Jeśli reforma oświaty miała ten stan poprawić, to punktem wyjścia powinno być nauczanie początkowe oraz radykalna rewizja systemu nauczania w szkołach zawodowych i w uprawniających do studiów technikach i liceach. Ponieważ cała reforma oświaty jest postawiona na głowie, nie ma żadnych

⁷ M. Hoły, op.cit.

⁸ J. Żmija, *Kształcenie młodzieży w szkołach rolniczych wobec integracji Polski z Unią Europejską*, „Zeszyty Naukowe AR w Krakowie” 2000, nr 371, Sesja Naukowa, z. 74.

⁹ A. Koraszewski, *Oszukani*, „Zielony Sztandar” 2000, nr 47.

szans na to, że w najbliższych latach młodzież wiejska będzie miała lepszy dostęp do studiów lub większe szanse zdobycia wartościowego wykształcenia zawodowego na poziomie szkoły średniej¹⁰.

Przywołani już W. Kluciński i W. Borecki w badaniach przyczyn tak znacznych różnic poziomów szkolnictwa na obszarach wiejskich i miejskich skupiają swoją uwagę głównie na szkołach zawodowych i stwierdzają wówczas, że zbyt mało jest w ich programach „pobudzenia intelektualnego, chęci poszukiwania prawdy, ćwiczenia umysłu, które dają wg ks. prof. Józefa Tischnera nauki «nieuczynkowe», a których jest tak mało w średnim szkolnictwie zawodowym”. I dalej: „Wydaje się, że kształcenie instrumentalne powinno odbywać się po zdobyciu właściwej wiedzy podstawowej, a jeżeli odbywa się równolegle, to z zachowaniem właściwych proporcji”¹¹.

Wspomniane powyżej kwestie, a także wiele innych problemów mających swe źródło w ograniczaniu niektórych przedmiotów (np. języków obcych), a także w słabym wyposażeniu szkół wiejskich, sprawiają że młodzież z tych obszarów ma trudności z dostaniem się na studia, szczególnie na dobre uczelnie państwowe. Jednakże określenie odsetka osób pochodzących ze wsi wśród ogółu studiującej młodzieży okazuje się trudne, na co wskazują znaczne rozbieżności ocen przytaczanych w literaturze.

Jak pisze W. Kamiński: „Rozpoznanie aktualnego stanu edukacji na wsi jest fragmentaryczne i niepełne. Środki masowego przekazu informują, iż wśród studentów młodzież ze wsi stanowi 1%. Gdyby to było rzeczywiście ściśle, oznaczałoby, że na 1,5 miliona studiujących byłoby tylko 15 tysięcy studentów ze wsi. W Polsce mamy 43 tysiące wsi, łatwo więc obliczyć, że oznaczałoby to 1 studenta na 3 wsie. Jest źle, ale czy aż tak dramatycznie źle?”¹²

W świetle powyższej opinii ocena odsetka studiującej młodzieży wiejskiej, spotykana w prasie, wydaje się mocno zaniżona. Trudno powiedzieć, skąd autorzy tych publikacji czerpią informacje, tym bardziej że wyniki wszystkich przytoczonych badań nie potwierdzają tego, że sytuacja jest tak dramatyczna.

W badaniach przeprowadzonych przez autorkę w Małopolsce bardzo wyraźnie daje się zauważyć zależność pomiędzy charakterem miejsca zamieszkania a rodzajem wybieranej szkoły. Opinia, że młodzież mieszkająca z dala od ośrodków miejskich nadal najczęściej wybiera szkoły znajdujące się w pobliżu, często nie przywiązując wagi do poziomu nauczania czy wymogów rynku pracy, wydaje się słuszna.

Wyraźna różnica pomiędzy młodzieżą z gmin podmiejskich a tą z gmin oddalonych od dużych ośrodków miejskich dotyczy odsetka absolwentów zasadniczych szkół zawodowych: prawie 23% respondentów ukończyło taką właśnie szkołę w gminach

¹⁰ Ibidem.

¹¹ W. Kluciński, W. Borecki, op.cit.

¹² W. Kamiński, *Wieś. Edukacja. Unia Europejska. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Kancelarię Prezidenta Rzeczypospolitej Polskiej z inicjatywy Konferencji Rektorów Uczelni Rolniczych*, Warszawa 2000.

oddalonych od dużych ośrodków miejskich, podczas gdy w gminach podmiejskich kończyło ją 13,6% badanych.

O ile fakt, że niemal jedna czwarta młodzieży z gmin oddalonych decyduje się na szkoły przygotowujące do prostych, robotniczych zawodów nie napawa optymizmem, o tyle w porównaniu z wynikami badań innych autorów sytuacja wygląda dosyć korzystnie. Biorąc pod uwagę odsetek absolwentów zasadniczych szkół zawodowych w badanych gminach małopolskich (16,4%), można stwierdzić, że jest on dwukrotnie mniejszy niż to wynika np. z badań prowadzonych w okolicach Torunia czy Płocka¹³.

Dane przedstawione w tabeli 1 wskazują, że co piąty respondent uczy się w zasadniczej szkole zawodowej. Wydaje się, że o wyborze tego rodzaju szkoły przesądza znacząca odległość od ośrodków miejskich.

W prezentowanych badaniach grupa uczniów tego rodzaju szkół zamieszkujących na terenie gmin oddalonych jest dwukrotnie większa niż w przypadku gmin podmiejskich (tabela 1). Ten fakt można tłumaczyć większą dostępnością szkół zasadniczych. Nauka w takich szkołach nie wymaga wyjazdu z miejsca zamieszkania, a więc nie pociąga za sobą dodatkowych kosztów. Równocześnie nauka w zazwyczaj trzyletniej zasadniczej szkole zawodowej pozwala na szybsze usamodzielnienie się i sprawia, że ich absolwenci już w wieku 18 lat mają zawód. Oczywiście przełożenie wartości tego wykształcenia na rzeczywiste możliwości znalezienia pracy, szczególnie w obecnej sytuacji społeczno-gospodarczej, to już zupełnie inna kwestia.

Tabela 1. Respondenci uczący się według rodzaju szkoły, płci oraz w podziale na grupy gmin

Rodzaj szkoły	Gminy			Płeć		Ogółem	
	Podmiejskie	Pośrednie	Oddalone	M	K		
Zasadnicza zawodowa	10,9	27,5	20,6	28,3	13,1	19,6	
Średnia zawodowa	44,7	34,7	36,4	38,4	39,1	38,8	
Średnia ogólnokształcąca	19,4	17,0	26,8	16,3	24,3	20,9	
Pomaturalna	11,7	6,4	6,1	5,3	10,2	8,1	
Wyższa	13,3	14,4	10,1	11,7	13,3	12,6	
Razem							
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
	L	248	236	228	300	412	712

Źródło: badania własne.

¹³ K. Szafraniec, *Wieś jako miejsce niechciane*, „Wieś i Rolnictwo” 1999, nr 4; J. Domalewski, op.cit.

Jednocześnie należy zauważyć, że przedstawione dane dotyczą osób obecnie uczących się w różnego rodzaju szkołach, a więc nie można zakładać, że respondenci po ukończeniu zasadniczych szkół zawodowych nie podejmą dalszej nauki. Zresztą zamiar taki deklarowała znaczna część badanych.

Dość wyraźnie rysują się jednak różnice związane z miejscem zamieszkania. Wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych grupą najmniej zdecydowaną na dalszą naukę jest ta pochodząca z gmin oddalonych od dużych ośrodków miejskich – dotyczy to niemal 64% badanych. Natomiast co dziesiąty respondent odpowiedział, że zdecydowanie nie jest zainteresowany kontynuowaniem nauki. Osób, które chcą nadal się uczyć, jest znacznie więcej w pozostałych dwóch grupach gmin, a mianowicie 52% w gminach podmiejskich oraz niemal 77% w gminach o charakterze pośrednim, gdzie równocześnie było najmniej osób niezdecydowanych.

Z wielu względów wyjątkowo interesujące wydają się kwestie związane ze szkołami wyższymi. Okazuje się, że obraz wyłaniający się z tabeli 1, a dotyczący odsetka młodzieży studiującej, jest umiarkowanie optymistyczny. Różnica między prawie 13% grupą osób studiujących w badanej próbie a danymi podawanymi przez autorów innych badań jest zastanawiająca. Sądzi się dość powszechnie – o czym już wspomniano wcześniej – że odsetek studentów pochodzących ze wsi jest bardzo niski. Tymczasem w grupie osób uczących się z terenu dziewięciu badanych gmin niemal 13% stanowią studenci.

Mówiąc o możliwościach kształcenia się młodzieży wiejskiej, warto nieco uważniej przyjrzeć się wybieranym przez nią systemom nauki.

Nie od dziś wiadomo, że szansą na zdobycie wykształcenia przez młodych ludzi pochodzących z obszarów wiejskich są studia zaoczne, które pomimo opłat w ogólnym rozrachunku są tańszą formą nauki niż studia stacjonarne. Dzieje się tak dlatego, ponieważ koszty, które kandydat na studia musiałby ponieść, podejmując naukę w mieście (zakwaterowanie, utrzymanie, pomoce naukowe etc.), są bardzo wysokie. Ponadto, studiując stacjonarnie, nie może jednocześnie pracować zarobkowo. Jednak nie jest to jedyny problem osób pochodzących z miejscowości oddalonych od ośrodków miejskich. Bywa, że zbyt wysokie są również koszty, jakie musiałby ponieść osoby chcące studiować zaocznie w dużych ośrodkach akademickich. Te koszty to głównie dojazdy, a także zakwaterowanie przez okres sobotnio-niedzielných zjazdów. Dlatego wiele uczelni tworzy zamiejscowe wydziały oraz filie lokalizowane często w niewielkich miejscowościach. Takie rozwiązanie pozwala mieszkańcom okolicznych wsi na podjęcie nauki i zdobycie stopnia licencjata lub inżyniera, z możliwością uzyskania tytułu magistra na uczelni macierzystej. Co ciekawe, zainteresowanie taką formą edukacji wykazują ludzie w różnym wieku. Powstaje pytanie, czy taka forma kształcenia jest dobrym sposobem na wyrównanie dysproporcji pomiędzy wsią a miastem pod względem odsetka osób posiadających wyższe wykształcenie? Zapewne tak, natomiast pojawia się wątpliwość, czy jakość takiego wykształcenia nie będzie odbiegała od tego, które student może zdobyć na dobrej uczelni w ośrodku akademickim?

Wobec powszechnie rosnącego znaczenia zaocznego i wieczorowego systemu nauki, warto zwrócić uwagę na zależności pomiędzy rodzajem szkoły a systemem kształcenia w badanej grupie respondentów. Nadal najczęściej wybierane są szkoły w systemie stacjonarnym. Dotyczy to niemal wszystkich osób uczących się w zasadniczych szkołach zawodowych oraz średnich, zarówno ogólnokształcących, jak i zawodowych (odsetki powyżej 90%), a także ponad połowy studentów (61%) i słuchaczy szkół pomaturalnych (56%).

Jak pokazuje tabela 2, najmniejsze zainteresowanie budzi wieczorowy system nauki. W całej próbie tylko 3% respondentów uczy się wieczorowo, w tym najwięcej w szkołach pomaturalnych. Niewielki jest także odsetek osób uczących się zaocznie, wynosi on bowiem ok. 9% respondentów w próbie ogółem.

Tabela 2. Respondenci wg systemu nauki oraz rodzaju szkoły

Rodzaj szkoły	System nauki			Ogółem
	Stacjonarny	Wieczorowy	Zaoczny	
Zasadnicze zawodowe	97,4	–	2,6	100,0
Średnie ogólnokształcące	92,6	2,7	4,7	100,0
Średnie zawodowe	94,9	2,2	2,9	100,0
Pomaturalne	56,1	12,3	31,6	100,0
Wyższe	61,1	5,6	33,3	100,0
Razem	87,6	3,1	9,3	100,0

Źródło: badania własne.

Obok wcześniej omówionych kwestii, pojawia się również pytanie, czy to, że rodzina respondenta posiada gospodarstwo rolne, działkę o powierzchni od 0,1 ha lub w ogóle nie posiada ziemi rolnej, ma jakiś wpływ na wybór rodzaju szkoły. Na te zależności wskazuje tabela 3. Analizując wybory osób z rodzin posiadających działki oraz gospodarstwa rolne, widzimy, że najliczniej badani ci wybierali szkoły średnie zawodowe. W obu przypadkach – tj. tak gospodarstw, jak i działek – odsetek uczniów średnich szkół zawodowych jest dwukrotnie większy od odsetka np. uczących się w średnich szkołach ogólnokształcących. Jeszcze wyraźniejsza jest różnica, jeśli porównać tę grupę z grupą uczącą się w zasadniczych szkołach zawodowych.

Ponieważ część średnich szkół zawodowych, do których uczęszczają respondenci, to szkoły rolnicze, warto tutaj krótko wspomnieć o średnim szkolnictwie rolniczym. Nasuwa się pytanie, co oferują tego typu szkoły zawodowe i jak przygotowują absolwentów do konkurencji na rynku pracy?

Placówki o zbyt wąskiej specjalizacji, bez nacisku na przygotowanie ogólne, kształcą absolwentów trudno przystosowujących się do rynku pracy i mających problemy z przekwalifikowaniem się.

Tabela 3. Uczący się respondenci w grupach rodzin według posiadania ziemi

Rodzaj szkoły	Nie posiada	Posiada działkę 0,1–1 ha	Posiada gospodarstwo >1 ha
Zasadnicza zawodowa	23,7	17,1	18,4
Średnia zawodowa	26,8	42,0	43,9
Średnia – ogólna	24,7	17,7	20,5
Pomaturalna	6,2	11,6	7,1
Wyższa	18,6	11,6	10,1
Razem	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Z drugiej jednak strony, jak twierdzą wzmiankowani autorzy, istotne jest, aby wydłużając cykle kształcenia ogólnego, nie skracać cykli kształcenia zawodowego oraz nie zmniejszać proporcji pomiędzy nauczaniem teoretycznym i praktycznym. W średnich szkołach rolniczych proporcje te kształtują się od 30 do 50% czasu nauki na zajęcia praktyczne i 50–70% czasu nauki na zajęcia ogólne i teoretyczne. W zasadniczych szkołach rolniczych w wielu krajach stosunek nauczania ogólnego i teoretycznego do praktycznego wynosi 1:3, zaś w Polsce jest on niemal odwrotny¹⁴.

Dość powszechna krytyka poziomu szkolnictwa rolniczego nie jest bezpodstawna. Przyczyn tego stanu rzeczy upatruje się w anachronicznych programach nauczania, a także w brakach wiedzy u nauczycieli, którzy nie nadążają za zmianami. Szybkie zmiany cywilizacyjne i technologiczne wymagają zarówno od nauczycieli, jak i od uczniów posiadania umiejętności samokształcenia, a także świadomości, że zdobyte wykształcenie nie może być gwarancją powodzenia na rynku pracy. Oczywiście dotyczy to nie tylko szkół o profilu rolniczym, ale ogólnie szkół funkcjonujących na terenach wiejskich.

Janusz Żmija określił kierunki rozwoju szkolnictwa średniego zawodowego na obszarach wiejskich. Jego zdaniem powinny one uwzględniać:

- rozwijanie szkolnictwa średniego przy stopniowej likwidacji zasadniczych szkół rolniczych;
- wprowadzanie do szkół średnich kierunków kształcenia mających bezpośredni związek z gospodarką żywnościową np. agrobiznes, rachunkowość rolnicza, finanse i bankowość, ekonomika produkcji, spółdzielczość, obrót rolny, rynki rolne;
- wprowadzanie do szkół w mniejszych ośrodkach miejskich kształcenia w zawodach, takich jak: informatyk, ekonomista, specjalista ds. agroturystyki, instalator urządzeń wodnych i kanalizacyjnych, specjalista ds. nowych technologii w budownictwie itp.¹⁵

¹⁴ E. Tyran, *Kształcenie na i dla obszarów wiejskich*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu” 2002, t. IV, z. 6.

¹⁵ J. Żmija, op.cit.

Nasuwa się wniosek, że zmiany systemu edukacji na terenach wiejskich nie mogą być jedynie zabiegami kosmetycznymi, ale raczej powinny przybrać formę gruntownej przebudowy, mającej na celu zmianę oblicza szkolnictwa średniego na wsi.

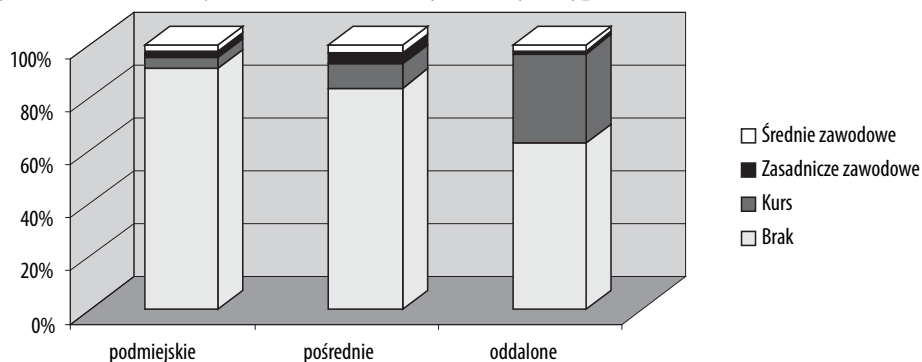
Trudno powiedzieć, czy dane zawarte w tabeli 4, dotyczące kwalifikacji rolniczych respondentów, mają coś wspólnego z kwestiami omawianymi powyżej.

Tabela 4. Kwalifikacje rolnicze respondentów w zależności od typu gminy i płci

Wykształcenie rolnicze	Gminy			Płeć		Ogółem
	Podmiejskie	Pośrednie	Oddalone	M	K	
Brak	91,0	83,7	63,0	77,4	80,4	79,1
Kurs	4,2	9,2	33,7	17,3	14,8	15,9
Zasadn. zawod.	2,4	4,0	1,2	3,3	1,8	2,5
Średnie zawod.	2,4	3,1	2,1	2,0	3,0	2,5
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Wykres 1. Kwalifikacje młodzieży z różnych typów wsi



Źródło: badania własne.

Widać wyraźnie, że posiadanie takich kwalifikacji jest związane z położeniem gminy. Daje się bowiem zauważyć prawie 30-procentową przewagę osób bez kwalifikacji rolniczych w gminach podmiejskich w porównaniu z gminami oddalonymi od ośrodków miejskich. Natomiast w gminach oddalonych kurs rolniczy ukończył co trzeci badany, podczas gdy w gminach podmiejskich są to przypadki marginalne. O ile nie dziwi brak zainteresowania młodzieży podmiejskiej wykształceniem rolniczym, posiada ona przecież duże możliwości wyboru innej szkoły, o tyle może on niepokoić w przypadku młodych ludzi pracujących w gospodarstwie (tabela 5).

Tabela 5. Kwalifikacje rolnicze respondentów, których wyłącznym zajęciem jest praca w gospodarstwie

Wykształcenie rolnicze	%
Brak	68,6
Kurs	19,0
Zasadnicze zawodowe	6,7
Średnie zawodowe	5,7
Razem	100,0

Źródło: badania własne.

W trakcie badań proszono respondentów, aby wskazali główne trudności związane z kształceniem się. Najczęściej wymieniali oni wysokie wydatki na naukę. W przypadku osób, które mieszkają w internatach, akademikach, a także na prywatnych kwaterach, chodzi o koszty związane z utrzymaniem. Kolejnymi trudnościami wymienianymi przez badanych były uciążliwe dojazdy oraz zbyt dużo nauki i brak czasu na nią, a 7 osób na 100 jako jeden z problemów podało brak spokojnego miejsca do nauki (tabela 6).

Tabela 6. Trudności związane z uczeniem się

Rodzaj trudności	Częstość wskazań
Wysokie wydatki	23,8
Uciążliwe dojazdy	22,9
Trudny program	10,5
Zbyt dużo nauki	20,0
Brak czasu na naukę	14,0
Brak spokojnego miejsca na naukę	7,2
Inne	1,6
Razem	100,0

Źródło: badania własne.

Odpowiedzi na pytanie o zadowolenie z kierunku kształcenia pozwalają stwierdzić, że ponad 56% badanych jest usatysfakcjonowana ze swojego wyboru.

Zdecydowanie bardziej zadowoleni są studenci, którzy w ponad 60% przypadków odpowiedzieli twierdząco. Natomiast grupą najmniej zadowoloną z wyboru szkoły stanowią uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, spośród których 65% odpowiedziało „nie”.

4. Międzypokoleniowe dziedziczenie wykształcenia

Niewątpliwie ważną kwestią dla scharakteryzowania środowiska społecznego młodzieży małopolskiej, a jednocześnie różnicującą w dosyć wyraźny sposób rodziny respondentów, jest struktura wykształcenia rodziców. Nie pozostaje ona bez znaczenia także dla pozostałych młodych ludzi.

Najbardziej wyraźną różnicę można zaobserwować w przypadku odsetka rodziców z wykształceniem wyższym. W gminach podmiejskich wynosi on ponad 15%, w gminach pośrednich i oddalonych odsetki te wynoszą odpowiednio: 4,3% oraz 3,7%. Zwraça też uwagę różnica pomiędzy grupami gmin w przypadku odsetka rodziców z wykształceniem zasadniczym zawodowym. Ma je prawie połowa wszystkich rodziców w gminach oddalonych od ośrodków miejskich i niewiele mniej w gminach o charakterze pośrednim.

Fakt, że jedna piąta młodzieży wiejskiej nie zaprzestaje kształcenia po uzyskaniu matury, wskazuje na poprawę sytuacji w stosunku do poprzedniego pokolenia. O tym, że tak jest w istocie, przekonuje porównanie struktury wykształcenia respondentów w wieku 20–22 lat (według rodzaju szkół już przez nich ukończonych) ze strukturą wykształcenia rodziców wszystkich respondentów.

Jeśli np. wziąć pod uwagę odsetek osób z wykształceniem średnim i wyższym wśród rodziców a średnim i pomaturalnym u respondentów, to można zauważyć, że po pierwsze, odsetki te są dla obydwu pokoleń w gminach podmiejskich dużo wyższe niż w gminach pozostałych; po drugie, przewaga pokolenia respondentów jest niemal dwukrotna; i po trzecie – największy postęp miał miejsce w gminach pośrednich, które jednak wciąż nie zlikwidowały dystansu dzielącego je od gmin podmiejskich.

Można też zauważyć, że udział absolwentów szkół zasadniczych jest w gminach oddalonych nadal bardzo wysoki i ponad dwukrotnie przekracza analogiczne odsetki w dwu pozostałych grupach gmin.

Tabela 7. Poziom wykształcenia rodziców w zależności od typu gminy

Wykształcenie rodziców	Gminy			Ogółem
	Podmiejskie	Pośrednie	Oddalone	
Podstawowe nieukończone	3,4	2,8	6,7	4,4
Podstawowe ukończone	13,0	20,9	14,5	16,1
Zasadnicze zawodowe	37,8	47,5	49,6	45,0
Średnie	30,6	24,5	25,5	26,8
Wyższe	15,2	4,3	3,7	7,7
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 8. Respondenci w wieku 20–22 lat według rodzaju ukończonej już szkoły

Rodzaj szkoły	Gminy:			Ogółem
	Podmiejskie	Pośrednie	Oddalone	
Podstawowa	5,6	11,0	6,1	7,5
Zasadnicza zawodowa	18,3	21,9	45,2	29,2
Średnia	70,5	58,9	47,5	58,4
Pomaturalna i inna	5,6	8,2	1,2	4,9
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

5. Umiejętności respondentów

Aby w obecnej rzeczywistości młody człowiek mógł myśleć o dobrej pracy, zapewniającej odpowiednie dochody, a także możliwość rozwoju, kariery, powinien on posiadać pewne niezbędne umiejętności. Wydaje się, że znajomość obsługi komputera czy znajomość choćby jednego języka obcego w stopniu pozwalającym na swobodne porozumiewanie się, powinny być wśród młodzieży niemal normą. Niestety tak nie jest. Problem ten dotyczy znacznej większości młodych ludzi w Polsce, jednakże w gorszej sytuacji pozostaje młodzież mieszkająca na obszarach wiejskich, nie mająca tyle możliwości doksztalcania pozaszkolnego co młodzież miejska.

Okazuje się, że rzeczywiście w przypadku młodych mieszkańców wsi, w szczególności tych pochodzących z gmin oddalonych od ośrodków miejskich, sytuacja wygląda niekorzystnie – dwukrotnie więcej osób, które nie mówią w żadnym obcym języku, jest w gminach oddalonych (ok. 35%) niż w gminach podmiejskich (ok. 17%), zaś deklarujących biegłą znajomość (w swoim mniemaniu) jest 38,5% badanych w gminach podmiejskich i jedynie niecałe 12% w gminach oddalonych.

Biorąc pod uwagę całą próbę, można zauważyć, że nieco ponad połowa respondentów „trochę zna” jakiś język obcy, natomiast biegłą znajomością albo jej brakiem wykazuje się niemal identyczny odsetek, odpowiednio 23,9% oraz 23,6% badanych.

Podobnie można dostrzec zależność pomiędzy oddaleniem gmin od ośrodków miejskich a znajomością obsługi komputera: w gminach oddalonych ponad 41% badanych w ogóle tego nie potrafi (dla porównania w gminach podmiejskich jest to 16%). Najwięcej osób badanych, bo ponad 60% w próbie, ogółem uznało, że posiada tę umiejętność w stopniu średnim, czyli „trochę umie”, natomiast jedynie około 12% zadeklarowało biegłą znajomość obsługi komputera (tabela 8).

Biorąc pod uwagę stopień, w jakim respondenci znają języki obce czy obsługę komputera, należy pamiętać, że określali go sami badani, jest więc to ocena bardzo subiektywna.

Tabela 8. Respondenci według deklarowanej znajomości obsługi komputera oraz języków obcych w poszczególnych grupach gmin

Deklarowane umiejętności	Gminy			Ogółem
	Podmiejskie	Pośrednie	Oddalone	
<i>Obsługa komputera</i>				
Nie umie	16,0	25,0	41,1	27,5
Trochę umie	65,7	65,5	49,6	60,1
Biegłe	18,3	9,5	9,3	12,4
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Znajomość języków obcych</i>				
Nie zna	17,2	18,8	34,6	23,6
Trochę zna	44,3	59,7	53,7	52,5
Biegłe	38,5	21,5	11,7	23,9
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badanie własne.

6. Podsumowanie

W przedstawionym opracowaniu młode pokolenie wsi małopolskiej zostało scharakteryzowane poprzez aspiracje edukacyjne, pokoleniowe różnice wykształcenia oraz posiadane umiejętności.

Choć ogólny obraz młodzieży rysuje się umiarkowanie optymistycznie, to jednak bardzo wyraźnie zaznacza się różnica pomiędzy respondentami z gmin podmiejskich, pośrednich i oddalonych, zdecydowanie na niekorzyść tych ostatnich.

Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że istnieje oczywista potrzeba wyrównywania szans edukacyjnych w obrębie obszarów wiejskich Małopolski. Wydaje się, że pewnym rozwiązaniem może być skoncentrowanie uwagi na sytuacji małych miasteczek, mogących stać się ogniskami szeroko pojętego rozwoju, także w zakresie edukacji.

LITERATURA:

- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000.
- Depta H., Góralska R., Pólturzycki J., Wesołowska A., *Wybór studiów a kultura studiowania w okresie transformacji* [w:] *Kultura studiowania w okresie transformacji*, Warszawa 2001.

- Domalewski J., *Orientacje życiowe młodzieży wiejskiej*, „Wieś i Rolnictwo” 1999, nr 4.
- Hoły M., *Motywy podjęcia studiów oraz wizja przyszłości zawodowej słuchaczy AR w Krakowie na kierunku o profilu ekonomicznym*, „Zeszyty Naukowe AR im. H. Kołłątaja w Krakowie” 2001, nr 395, *Ekonomika* z. 28.
- Kamiński W., *Wieś. Edukacja. Unia Europejska. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Kancelarię Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z inicjatywy Konferencji Rektorów Uczelni Rolniczych*, Warszawa 2000.
- Kluciński W., Borecki W., *Edukacja społeczności wiejskiej – stan obecny* [w:] *Wieś. Edukacja. Unia Europejska. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Kancelarię Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z inicjatywy Konferencji Rektorów Uczelni Rolniczych*, Warszawa 2000.
- Koraszewski A., *Oszukani*, „Zielony Sztandar” 2000, nr 47.
- Krosny J., *Szkoła rolnicza w okresie przemian. Instytut Badań Ekonomicznych*, Warszawa 1996.
- Putkiewicz E., Zahorska M., *Spoleczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin. Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań*, Warszawa 2001.
- Rocznik Statystyczny 2002.
- Szafraniec K., *Wieś jako miejsce niechciane*, „Wieś i Rolnictwo” 1999, nr 4.
- Szafraniec K., *Polskie residuum systemowe, czyli pytanie o rolę wsi i chłopów w procesie przemian ustrojowych. Programowanie rozwoju lokalnego w świetle regionalnej polityki strukturalnej Unii Europejskiej. Wieś i rolnictwo, perspektywy rozwoju*, Warszawa 2002.
- Szulc T., *Rola uczelni rolniczych w aktywizacji kształcenia młodzieży i społeczności wiejskiej* [w:] *Wieś. Edukacja. Unia Europejska. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Kancelarię Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z inicjatywy Konferencji Rektorów Uczelni Rolniczych*, Warszawa 2000.
- Tyran E., *Kształcenie na i dla obszarów wiejskich*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu” 2002, t. IV, z. 6.
- Żmija J., *Kształcenie młodzieży w szkołach rolniczych wobec integracji Polski z Unią Europejską*, „Zeszyty Naukowe AR w Krakowie” 2000, nr 371, *Sesja Naukowa* z. 74.

RECENZJE–OMÓWIENIA

Leszek Pułka, *Kultura mediów i jej spektakle na tle przemian komunikacji społecznej i literatury popularnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.

Media to temat bardzo szeroki i ostatnio coraz częściej podejmowany w debatach, publikacjach, na konferencjach naukowych. Ich potęgą jest tak wielka, że zaczyna przerażać. Media są obecne w każdej dziedzinie ludzkiego życia i mają ogromny wpływ na to, jak postrzegamy rzeczywistość – jak się ubieramy, co czytamy, czego słuchamy, co oglądamy, w jaki sposób się zachowujemy. Przełamują tabu, odkrywają skandale, kreują nowe systemy wartości. Są wokół nas, w każdej części ludzkiego życia i dlatego może nie potrafimy już odróżnić rzeczywistości od wielkiego spektaklu mediów. Ten, jakże szeroki wątek, rozwija w swojej książce Leszek Pułka, dziennikarz i wykładowca Uniwersytetu Wrocławskiego.

Recenzowana pozycja to zbiór kilku esejów poruszających bardzo aktualne w XXI wieku problemy dotyczące kultury masowej. Wprowadzenie wyjaśnia, w czym uwidacznia się tytułowy spektakl. Przede wszystkim zatem powstanie *infotainment*, czyli przekształcenie telewizyjnych serwisów informacyjnych w show, aby przyciągnąć publiczność. „Współczesne media to koniunkcja przemysłu kultury i jego praktyk, osób i publiczności z odrębnością i wspólnotą metod komunikowania, biznesplanów, polityki fiskalnej, ale i – bywa – nieprzewidywalnej, niezależnej od wpływu

państw i monopolistów publiczności” (s. 15). Autor powołuje się na Guy’a Debord’a, który już w latach 60. w *Spoleczeństwie spektaklu* pisał, że widowisko „jest podstawową produkcją obecnego społeczeństwa” (s. 19). Właśnie ta konstatacja oddaje sedno tego, co kluczowe dla omawianej książki.

W rozdziale pierwszym Leszek Pułka przedstawia hipermarket (nazywany tu SHM, czyli super-hiper-megamarket) jako teatr narodowy. Opisuje więc wszystkie jego elementy właśnie w tym kontekście. Są zatem aktorzy (personel), widzowie (klienci), odpowiednie kostiumy, a nawet specyficzna przestrzeń teatralna (krzesła, wejścia, kulisy, podesty). Dzięki temu możliwy jest ciągły spektakl, który nie ma nic wspólnego z życiem codziennym (s. 56). Autor, aby uwiarygodnić swoje spostrzeżenia, posiłkuje się przykładami wrocławskich hipermarketów, ich budowy i sposobów funkcjonowania – KoroNa jako miasteczko ze snu, Centrum Bielany jako egzotyczna wyspa dobrobytu (s. 58).

Kolejny esej porusza kwestie reality show, które przede wszystkim kojarzy się z popularnym niedawno *Big Brotherem*. Program wzbudził wielkie zainteresowanie, gdyż z jednej strony istnieje przeświadczenie, że „obecność w mediach czyni z nas bohaterów popkultury” (s. 80), a z drugiej, ponieważ widzów przyciąga możliwość podglądania innych i wpływania na to, co się dzieje z uczestnikami (*Big Brother Ring*). W rzeczywistości jest to kolejny spektakl, który zafundowały nam media. Autor, przywołując konkretne wydarzenia

z programu, rozważa kolejny aspekt kultury mediów i dostarcza argumentów na rzecz twierdzenia o wszechobecnej teatralizacji.

Rozdział trzeci opowiada o hip-hopie jako o znaku charakterystycznym dla generacji MDM, czyli „pokolenia Nic”. Jest to forma kontestacji rzeczywistości przez młodych ludzi śpiewających o swoich problemach, które w rzeczywistości są uniwersalne (przemoc, niesprawiedliwość, prześladowanie, prostytutka, zabójstwa itp.) (s. 121). Autor również tutaj dostrzega wpływ kultury mediów: „Konieczna obecność widowiska podczas koncertu raperów powoduje, że ich sztuka nabiera cech cyrkowego popisu, w którym chełpliwy poeta-śpiewak rywalizuje o względy publiczności z innymi MC” (s. 112). Nie da się zatem uniknąć „wpadnięcia w szpony” komercji. „Tyle zostało z baśni o wolności polskiego rapu – spektakl mediów” (s. 129).

Sezonowe spektakle ciała w cyberprzestrzeni to rozdział, który podejmuje problem znoszenia tabu przez media. „Z badań Bachtina wiemy, iż karnawalizacja świata jest swoistym zaworem bezpieczeństwa we wszystkich kulturach, a seks połączony ze śmiechem i tańcem jest tym rodzajem aktywności, który znosi lęk przed śmiercią” (s. 133). Pułka wiąże to z wirtualną rzeczywistością, a konkretniej, z grami komputerowymi. Kwestię cyberprzestrzeni przedstawia na przykładzie gry *Tomb Raider* i jej bohaterki – seksownej, przebojowej, sprawnej fizycznie i intelektualnie Lary Croft, która jednocześnie staje się symbolem pokolenia internautów. Natomiast świat, w którym się porusza, ma wszelkie znamiona sceny teatralnej.

Rozdział piąty autor rozpoczyna od refleksji na temat poczucia tożsamości we wspólnotach „incydentalnych”, „powoływanych doraźnie na potrzeby mediatyzowanego wolnego rynku” (s. 160). Uciekanie do nowoczesnych filmów rysunkowych powoduje w odbiorcach przesunięcie wyobraźni

do przestrzeni czasu rzeczywistego (s. 181). Według Leszka Pułki dorośli oglądają japońskie kreskówki, aby „nadać nieanimowaną postać swojej samotności. [...] W końcu nowe media to zasobne archiwum masek i kostiumów dla wielu anonimowych cyberholików” (s. 192).

Kolejny esej jest analizą przemian mody, polityki, mediów, kultury w oparciu o obserwację następujących po sobie transformacji lalki Barbie uznanej tu za ikonę kultury popularnej. Producentci Barbie dostosowywali ją do przemian epok. Wraz z zabawką na świecie rozpowszechniła się tradycja teatru lalek. Autor zwraca również uwagę na rolę lalki Barbie w polskiej rzeczywistości – nastąpiła zmiana modelu kobiecości – modne stały się pisma-poradniki, fitness, przedsiębiorczość.

Ostatni rozdział, *O komiksowym spektaklu lęku i okrucieństwa*, zwraca uwagę czytelnika na świat komiksu. „Ukazuje świat, który się dzieje w czasie realnym przed oczami widza/czytelnika, choć cytuje czasy i kultury dawno zgasłe lub pozornie wygasłe” (s. 250). Na przykładzie włoskiego komiksu autorstwa Tycjana Scalvi *Dylan Dog*, Leszek Pułka tłumaczy, na czym polega widowiskowość tej formy kultury. Dominuje tu przemoc, erotyka, brutalność – powszechne oczywiście i uwydatniane w mediach.

Pisanie o mediach dziś, gdy przenikają one każdą dziedzinę życia, nie jest sprawą prostą. Napisano już tyle, że można by zapytać: czy w tej kwestii jest jeszcze coś do powiedzenia, co nie zostało dotychczas wyartykułowane. Leszek Pułka wybrał siedem tematów-problemów, które próbuje ująć w kontekście swojej tezy, przedstawionej we wprowadzeniu. „Formy widowiska przenikają dziś nie tylko wiadomości (news to nadal podstawowy gatunek mediów) poprzez parateatralne techniki informowania, ale poddają tabloidyzacji (od tabloidu/gatunku ilustrowanej prasy) wyobraźnię odbiorców, zmuszając ich do pochłonięcia obrazów obok tekstu albo pomimo tekstu”

(s. 20). Wybór poruszanych treści jest interesujący. Wydaje się, że autor chciał wskazać symbole współczesnej kultury masowej i opisać, jak „toną” one w zmediatyzowanym świecie. Tutaj już nic nie może być prywatne, niekomercyjne. Spektakl mediów trwa.

Bardzo rozbudowany wstęp jest niejako osobnym rozdziałem książki, w którym autor stara się wykazać samo istnienie owego spektaklu w kulturze mediów. Poruszone są tu dość ciekawe wątki, ale w odbiorze przeszkadza czasami niekonsekwencja autora w wypowiedzianych sądach. Dla przykładu – Pułka stwierdza, iż spektakle kultury mediów, obok modelowania wyobraźni, fantazji, snów, refleksji i zachowań, inspirują również proces budowania tożsamości. Zaraz potem pisze, że widowiska istnieją od początków ludzkości, przytacza spektakle charakterystyczne dla starożytności (igrzyska, cyrki), dla średniowiecza oraz dla renesansu. Zdaje się jednak nie zauważać, że one również mogły kształtować tożsamość jednostek. Tak, jakby proces ten charakterystyczny był tylko dla kultury mediów (s. 20).

Leszek Pułka, powołując się na różnych autorów, stara się przedstawić odmienne ujęcia omawianego tematu. Wydaje się jednak, że ta dbałość, aby niczego nie pominąć, czasem daje wrażenie chaotyczności *Wprowadzenia*.

Recenzowana książka charakteryzuje się bardzo dużą ilością cytatów, na których autor opiera swoje wywody. Z jednej strony można taką formę uznać za mocną stronę rozprawy, gdyż pozwala to czytelnikowi na rozeznaniu się w wielości zdań i ocen dotyczących mediów. Z drugiej jednak, decyzja na taką właśnie postać rozprawy jest nieco ryzykowna, gdyż łatwo zagubić się w tych cytatach – niekiedy przytaczanym fragmentom brak komentarza od strony autora i właściwie nie wiadomo, co z nich ma wynikać.

Już na samym początku Leszek Pułka podejmuje bardzo ciekawy temat, ujmując hipermarket

jako teatr narodowy. Fenomen SHM polega według autora na tym, iż przyciąga on publiczność-klientów właśnie dzięki temu, że ma on postać spektaklu, co gwarantuje sukces handlowy. Klienci mają się czuć swobodnie, a zakupy mają być jednocześnie rozrywką. Odwiedziny hipermarketu stają się zatem formą spędzania wolnego czasu. Badania pokazują, że wyprawy do centrów handlowych mają na ogół charakter rodzinny – deklaruje to ponad połowa konsumentów¹.

Czytając ten rozdział, czytelnik może odnieść wrażenie, że SHM wyznacza rytm życia każdego człowieka. Tworzona w nim rzeczywistość hipnotyzuje klientów i pogrąża ludzi „w relaksującym beczcasie” (s. 57). Wreszcie dochodzimy do wniosku, jaki formułuje autor: „wydaje się, że na przełomie tysiącleci spektakle SHM można uznać za polski teatr narodowy; tu bowiem kształtują się dwa ważne etosy: (nieco groteskowy) cudzoziemskiego kupca/cynicznego kapitalisty i (silnie zmitolizowany) rodzimego klienta/ofiary transformacji” (s. 63) i dalej: „współczesna kultura popularna tkwi na planecie SHM czy empikowych megastore’ów niemal kompletnie ogołocona z tradycji narodowej w dawnym stylu” (s. 65). Nasuwa się zatem pytanie – czy mamy prawo aż tak bardzo generalizować rzeczywistość? Sam autor wspomina zresztą krótko fakt, że Polacy nadal podstawowe zakupy robią w małych sklepach (s. 55). Warto by w tym miejscu dodać, że wbrew powszechnym opiniom, w Polsce nie ma tak dużej ilości SHM jak w wielu państwach byłego bloku komunistycznego. „Mamy najniższą koncentrację hipermarketów w całym regionie: pięć na milion mieszkańców – twierdzi Marek Klajda, kierownik działu Badań Konsumentkich ACNielsen – Węgrzy mają ich osiem na milion, a Czesi szesnaście. [...] Powód?

¹ W. Dereczyński, *Zakupy – gdzie i co kupujemy – komunikat z badań*, CBOS, komunikat nr 3221, Warszawa 2004.

Hipermarkety opłaca się budować tam, gdzie jest duża gęstość zaludnienia. W Polsce takie kryterium spełnia pięć może sześć miast. Poza tym – jak twierdzi Klajda – początkowy zachwyt konsumentów takimi sklepami po prostu słabnie. Rosną za to wymagania i krytyczne nastawienie². Z roku na rok zwiększa się odsetek osób, które uważają, że istnienie hipermarketów ma niekorzystny wpływ na polską gospodarkę i negatywnie oddziałuje na funkcjonowanie małych sklepów³.

Krytycznie muszę się odnieść do rozdziału czwartego. Ciekawy początek zachęca do lektury. Niestety, w dalszej części esej przekształca się w rozprawę nad fenomenem Lary Croft, bohaterki gry, a później także filmu *Thomb Raider*. Autor najprawdopodobniej chciał na przykładzie tej gry zanalizować obecność spektaklu w cyberprzestrzeni. Jednakże tak szczegółowe omówienie przysłania taki zamysł. Ponadto niektóre wątki, jak na przykład biografia Lary, powtarzają się w różnych częściach rozdziału, przez co staje się on nużący. W rozdziale tym daje się też odczuć jednostronność analizy. Autor zwraca uwagę tylko na „heroiny gier komputerowych”, które są tworzone w taki sposób, aby uwypuklić seksualną tożsamość kobiety (s. 140). Brakuje w tym miejscu odniesienia do mężczyzn w cyberprzestrzeni. Przecież oni również kreowani są na superbohaterów – zawsze młodzi, przystojni, szerokie barki, umięśniona klatka piersiowa.

Inaczej sprawa przedstawia się w rozdziale *Podwójne życie heroiny domu dla lalek*. Uwaga czytelnika skupiona jest na lalce Barbie, ale wyraźny jest tu kontekst historii i przemian społecznych. Autor doskonale przedstawia rozwój cywilizacji i towarzyszący mu symbol – lalkę Barbie,

która zmienia się wraz ze zmianami tendencji kolejnych epok.

Dużym walorem recenzowanej pozycji jest to, że czytając, rzeczywiście dostrzega się tytułową kulturę mediów i jej spektakle na tle przemian komunikacji społecznej i literatury popularnej. W każdym rozdziale autor najpierw przedstawia obraz omawianego problemu, aby następnie wskazać w nim elementy spektaklu teatralnego. Każdy poruszany przez siebie temat rozpatruje pod względem zmian społecznych. Śledzi historię omawianych kwestii. Przykładowo, czytając o hip-hopie, wyraźnie dostrzeżemy różnicę pomiędzy jego początkami w Polsce a współczesnym rapem. Na tej bazie każdorazowo stara się dać odpowiedź na pytanie, w jaki sposób nastąpiły owe zmiany i co przyniosły. W rozdziale *Manga, czyli teatr animacji rysunkowej* Pułka odnotowuje fakt, iż „dawna ‘kultura wartości’ zastąpiły zrytualizowane kanały tematyczne bardzo różnorodnych nadawców” (s. 167). Z kolei w rozdziale *O komiksowym spektaklu lęku i okrucieństwa* mówi: „Na ukształtowanie estetyki filmowej grozy wpłynęły wydarzenia historyczne. [...] Wydarzenia z czasów I wojny światowej wzmocniły lęki społeczne. [...] Gwałtowne przyspieszenia technologiczne i nowe odkrycia nauki powodowały fascynacje technologiami, które miały obsłużyć mieszkańców wielkich miast” (s. 229). Takie ujęcie każdego tematu niewątpliwie uatrakcyjnia rozprawę i daje czytelnikowi dokładnie to, czego oczekiwał, sięgając po książkę o takim tytule. Autor stara się wyjaśnić mechanizmy rządzące dzisiejszym społeczeństwem uwikłanym w ogólnoswiatową sieć różnorodnych powiązań.

Rozwój mediów jest oznaką postępującej globalizacji. Większość mieszkańców świata jest skazana, w mniejszym lub większym stopniu, na funkcjonowanie w zmediatyzowanym społeczeństwie. Dobrodziejstwa technologiczne rozpowszechniają się coraz bardziej. Ponad jedna trze-

² P. Miączyński, *Polacy nie lubią hipermarketów?* [w:] <http://gospodarka.gazeta.pl/gospodarka/1,33181,2620195.html> 25.03.2005.

³ W. Dereczyński, op.cit.

cia dorosłych Polaków (35%) deklaruje, że ma w domu komputer osobisty, ponad jedna piąta (21%) – dostęp do Internetu, ponad trzy czwarte (78%) – telefon stacjonarny, a ponad połowa (54%) – telewizję kablową lub satelitarną⁴. W 2002 roku 32% Polaków deklarowało, iż posiada telefon komórkowy⁵. Z roku na rok liczba użytkowników sieci komórkowych wzrasta. W 2001 roku aż 47% badanych stwierdziło, że „komórka” zastąpi kiedyś telefony stacjonarne⁶. Wszystkie te media, jak zauważa Maciej Mrozowski, ze względu na swój otwarty charakter, dają ich użytkownikom „ogromny wybór oraz poczucie niezależności i autonomii. Nie prowadzi to jednak do ich atomizacji, izolacji i wyobcowania, gdyż dzięki interakcyjnym kontaktom z innymi użytkownikami sieci czują swoją przynależność do wielkiej, międzynarodowej społeczności [...]”⁷.

Uniformizacja świata przejawia się również we wspomnianych w omawianej książce hipermarketach, grach komputerowych, zabawkach, komiksach. Każdy z tych produktów jest rozpowszechniany na całym świecie. W Polsce znaczna część wielkich firm handlowych, banków, korporacji przemysłowych przeniknęła z zagranicy (np. Carrefour, Géant, General Motors, Citibank, McDonald’s). Programy komputerowe, książki, magazyny itp. mają swoje źródło w ponadnarodowych przedsięwzięciach. Dużą rolę odgrywa w tym procesie język, który pozwala na komunikację na

poziomie międzynarodowym. Funkcję tę spełnia język angielski. Ponad 54% młodych Polaków deklaruje znajomość tego właśnie języka⁸.

Media stanowią swoisty „pas transmisyjny” tych wszystkich elementów dzisiejszego świata. Pojawia się jednak niebezpieczeństwo: „Znaki kultury popularnej i obrazy w mediach coraz mocniej określają nasze rozumienie rzeczywistości i sposób, w jaki postrzegamy siebie. Jednakże nowoczesne media generują tak wiele znaków, że prowadzi to nieuchronnie do dewaluacji znaczenia [...]”. W kulturze postmodernistycznej wygląd zewnętrzny i styl liczą się bardziej niż wartość i sens [...]”⁹ Homogenizacja obejmuje każdą dziedzinę ludzkiego życia. Jest to nieuchronny skutek masowej produkcji, *infotainment*, reklamy. Piotr Sztompka mówi w tym kontekście o „dyktaturze konsumpcji”, która każe wszystkim kupować podobne artykuły oraz o „imperializmie mediów”, które rozpowszechniają podobne treści i obrazy¹⁰.

Książka Leszka Pułki w sposób interesujący ujmuje różne aspekty kultury mediów i pomimo pojawiających się czasem niejasności i niespójności jest propozycją, która zainteresować może każdego, gdyż wszyscy żyjemy w świecie zdominowanym przez media, gdzie, jak mówił Baudrillard (na którego zresztą często powołuje się autor), „symulacja stawia pod znakiem zapytania różnicę między ‘prawdziwym’ i ‘fałszywym’”¹¹, gdzie „cały system przechodzi w stan nieważkości, jest niczym więcej niż gigantycznym *simulacrum*”¹².

Małgorzata Sobocińska

⁴ *Internet i komputery w gospodarstwach domowych*, CBOS, komunikat nr 3097, Warszawa 2004.

⁵ *Komputery, Internet, telefony komórkowe: wyposażenie gospodarstw domowych i użytkownicy w niektórych krajach Europy Środkowej i Wschodniej*, CBOS, komunikat nr 2707, Warszawa 2002.

⁶ <http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/KOM106/KO-M106.HTM>.

⁷ M. Mrozowski, *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Warszawa 2001, s. 85.

⁸ *Wyjazdy zagraniczne Polaków i znajomość języków obcych*, CBOS, komunikat nr 3143, Warszawa 2004.

⁹ M. Mrozowski, op.cit., s. 396.

¹⁰ P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2003, s. 591.

¹¹ J. Baudrillard, *Precesja symulaków [w:] Postmodernizm*, red. R. Nycz, Kraków 1997, s. 177.

¹² Ibidem, s. 180.

Anna Titkow, Danuta Duch-Krzysztozek i Bogusława Budrowska, *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004.

Nakładem Wydawnictwa IFiS PAN ukazała się ostatnio pionierska pozycja dotycząca wizji kobiety w sferze prywatnej i publicznej. Autorki: Anna Titkow, Danuta Duch-Krzysztozek i Bogusława Budrowska w *Nieodpłatnej pracy kobiet. Mity, realia, perspektywy* stanęły przed mało popularnym, w dyskursie publicznym, tematem. Książka jest efektem wielu badań empirycznych, które pozwoliły potwierdzić intuicyjne myślenie, iż w Polsce, dla większości społeczeństwa, normalne jest, że troska kobiet o innych oraz ich wszechstronne działania należą się wszystkim.

W pierwszym rozdziale autorki przywołują problematykę współczesnej dyskusji nad relacjami między sferą prywatną i publiczną. W obecnych czasach, kiedy kobiety coraz częściej dzielą swe życie pomiędzy te dwie sfery, ich niekorzystna sytuacja polega na tym, iż do zadań w sferze publicznej bardziej nadawać się będą mężczyźni, gdyż to oni i dla siebie zdefiniowali warunki pracy. Nie została jednak zakwestionowana zasadność podziału na strefy, którą krytykuje myśl feministyczna. Postawiono natomiast hipotezę, która mówi, iż bezdyskusyjnym desygnatem sfery prywatnej jest nieodpłatna praca kobiet w gospodarstwie domowym, która nie funkcjonuje jako kategoria dyskursu publicznego, czyli jest jedynym desygnatem sfery prywatnej nie podlegającym kontroli świata zewnętrznego. Nie jest to jednak prawdziwa wolność, ponieważ nieodpłatna praca kobiet w gospodarstwie domowym jest normą kulturową o uniwersalnym, głęboko zinternalizowanym sposobie funkcjonowania.

Drugi rozdział to opis strategii i metody badawczej przyjętej w niniejszej książce. Perspektywę „subiektywną” i „obiektywną” potraktowano

równorzędnie. Przeprowadzono badania zarówno jakościowe, jak i ilościowe na reprezentacyjnej próbie ludności Polski. Badania jakościowe dały autorkom możliwość poznania leksykonu sformułowań i sieci skojarzeń uruchomianych wobec konkretnych pojęć. Dużą uwagę poświęcono kategorii „opieki”, która, stanowiąc główny element nieodpłatnej pracy kobiet, została uznana za strategiczną zmienną projektu.

Kolejny rozdział skupia się na relacjach głównych „aktorów” życia rodzinnego. Wprowadzona zostaje kategoria płci kulturowej (gender), która obejmuje kompleks mechanizmów organizujących życie społeczne. Z płcią kulturową związane jest pojęcie dwupłciowości, czyli androginii, które, jak pokazują kolejne rozdziały książki, będzie różnicować odpowiedzi respondentów. Androginia to połączenie zachowań i cech osobowości, które uważane są za kobiece lub męskie. Jednostka androginiczna to zaś taka, która posiada zarówno cechy kobiece, jak i męskie. Przy pomiarze zmiennej „płeć kulturowa” autorki posłużyły się, zaadaptowanym do warunków polskich, Inwentarzem do oceny płci psychologicznej (IPP), który pozwolił uzyskać cztery kategorie płci kulturowej: osoby określone płciowo, osoby androginiczne, osoby nieokreślone płciowo oraz osoby krzyżowo określone płciowo.

Rozdział czwarty dotyczy skojarzeń z domem. Kobiety i mężczyźni mają zdefiniowane kulturowo role płciowe, które im wyznaczają pewną odpowiedzialność i pewne zadania współtworzące dom. Odpowiedzialność kobiety za dom i rodzinę nie pozostaje zwolniona nawet, gdy ta jest aktywna zawodowo. Jeżeli zaś chodzi o postrzeganie domu, to dla kobiet jest on najczęściej schronieniem i azylem z jednej strony, z drugiej zaś skojarzeniem z bliskimi ludźmi, którzy dom tworzą. Dom to miejsce, o które dbają i w którym czują się swobodnie. Dla mężczyzn zaś dom jest miejscem, gdzie mogą się wypaść, gdzie są bliscy im ludzie

i gdzie czują się swobodnie. U kobiet skojarzenia związane z domem zmieniają się wraz z wiekiem, dla mężczyzn, pod tym względem, upływ czasu nie ma większego znaczenia. Na postrzeganie domu, oprócz zmiennych metryczkowych, wpływ ma nasza: androginiczność, lokalizacja ośrodka kontroli – to, czy jesteśmy podatni na wpływy innych, pozytywny obraz własnej osoby oraz w przypadku kobiet – ich typ.

Rozdział zatytułowany *Empiryczna treść pojęcia – praca domowa* mówi o podziale prac domowych, o tym jakie one są i czy je lubimy, czy zmierzamy w kierunku egalitaryzmu i czy to, czym zajmują się kobiety w domu, jest pracą. W socjologii rodziny podział obowiązków domowych jest jednym z głównych kryteriów klasyfikacji małżeństw. W omawianej książce autorki, przytaczając wyniki swoich badań, pokazują, że w Polsce, mimo powszechnego uznania dla równego podziału obowiązków między małżonakami, codzienne prace w gospodarstwach domowych pozostają w rękach żon. Znamienny jest też fakt występowania ogromnych różnic w opiniach żon i mężów na temat tego, kto w domu zajmuje się zazwyczaj wykonywaniem konkretnych obowiązków. Nasza opinia zaś na temat obowiązków domowych, czy postrzegamy je jako pracę i czy je lubimy, leży mimo wszystko w konstrukcji psychologicznej jednostek. Jeśli chodzi o różnicę w stosunku do prac domowych między kobietami i mężczyznami, to jest ona zasadnicza. W odniesieniu do podziału obowiązków domowych nie jesteśmy egalitarni.

Mimo wielu zmian, jakie zaszły w naszym społeczeństwie, powszechne jest przekonanie, że sfera publiczna jest domeną mężczyzn, a sfera prywatna domeną kobiet. Kobiety na pytanie „Kim jestem?” – najczęściej odpowiadają, że czują się przede wszystkim matkami, na drugim zaś miejscu pojawia się – żona. Całkiem odmiennie identyfikują się mężczyźni, którzy przede wszyst-

kim czują się – człowiekiem, na drugim miejscu znalazła się rola męża. W tym przypadku identyfikację kobiet i mężczyzn zmienia posiadanie dziecka. Biorący udział w badaniach respondenci często deklarują uznanie dla wzorców życia rodzinnego, które nie przekłada się jednak na praktykę własnego małżeństwa. Przywiązanie do „starego” patriarchalnego myślenia jest widoczne w wielu wypowiedziach badanych. Szczególnie ciekawe spostrzeżenia autorki przedstawiają w podrozdziale dotyczącym starań kobiet o większy udział mężczyzn w pracach domowych. Kobiety stosują generalnie łagodne metody perswazji, napotykając następujące argumenty mężczyzn przeciwstawiających się pracom domowym: – prace domowe należą do kobiet, – każdy powinien robić to, co umie, – nie zaburzaj domowej atmosfery, – nie będę robił pod twoje dyktando. Jakkolwiek w badaniach kobiety często zawyżają udział mężów w pracach domowych, ponieważ wiedzą, że stanowi on wskaźnik jakości związku, dlatego wpływa też na korzystniejszy obraz osoby badanej.

Odrębną kwestią pracy domowej kobiet jest macierzyństwo, od wieków uważane za centralną cechę pojęcia kobiecości. To matka odpowiedzialna jest za wychowanie dziecka, jego rozwój i zdrowie, rola ojca jest inna, ale ostatnio zmienia się pod wpływem kultury masowej na korzyść relacji ojca z dzieckiem. Zdecydowana większość Polaków uważa, że pomoc dzieciom potrzebna jest zawsze, największa odpowiedzialność za pomoc i opiekę spada jednak na matkę, ojcowie natomiast w opinii własnej i żon odpowiedzialni są za przyjemne aspekty wychowania dzieci, np. wyjście do kina. Mimo iż kobiety nie oczekują zapłaty za wychowanie dzieci, za poświęcony im czas, autorki traktują fakt bycia rodzicem jako pracę.

Ostatni rozdział dotyczy dyskursu potocznego, dotyczącego opieki, odpowiedzialności i troski kobiet o innych jako istoty życia rodzinnego i jego odzwierciedlenia w socjologii. W latach 90. ubie-

głego wieku zaczęła się dokonywać naukowa nobilitacja opieki, co jednocześnie nobilituje nieodpłatną pracę kobiet, niestety nie ma to żadnego przełożenia praktycznego. Dla badanych kobiet opieka w rodzinie nie jest pracą, ale koniecznością i obowiązkiem. Jednak pokolenia kobiet dopiero wchodzące w wiek dorosłości jasno deklarują niechęć do uczestnictwa w nieodpłatnej opiece nad innymi.

Książka A. Titkow, D. Duch-Krzysztosek i B. Budrowskiej wypełnia lukę w pracach naukowych dotyczących problemu postrzegania pracy kobiet w Polsce. Dla mnie jest to pozycja szczególnie istotna ze względu na swoje rzetelne i wszechstronne badania empiryczne, których analiza daje rozległy, ale zrozumiały opis złożoności relacji aktorów teatru życia codziennego. Dużą zaletą jest to, że autorki nie pokusiły się na zbyt częste przytaczanie wyników badań i refleksji dotyczących pracy domowej kobiet innych krajów, ale zrekonstruowały polski skrypt kulturowy, odkłamały pewne potoczne przekonania oraz pozwoliły zrozumieć reguły, które zaczynają tworzyć nowy kontrakt płci.

Sylwia Mucha

Magdalena Łubkowska-Stanisławska, *Studio P. Toruńska Scena Młodych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

Książka Magdaleny Łubkowskiej-Stanisławskiej traktuje o nader oryginalnym zjawisku, które można spotkać w Toruniu. Jest to zaiste fenomen, działalność usytuowana na pograniczu pracy edukacyjnej i wychowawczej oraz instytucji artystycznej – teatru. Tym niezwykłym zjawiskiem jest: Studio P. Toruńska Scena Młodych, działająca przy Młodzieżowym Domu Kultury w naszym mieście. To już ponad trzydzieści lat pracy, bowiem ten amatorski teatr młodzieżowy został za-

łożony w 1972 r. jako Studio Poetyckie. Inicjatorką powołania do życia tego typu instytucji artystycznej oraz jej wieloletnią kierowniczką jest Lucyna Sowińska – absolwentka UMK, polonistka, etnograf i teatrolog. To dzięki niej przede wszystkim toruńskie Studio P zyskało swoją osobowość artystyczną oraz zdobyło zasłużony rozgłos. Przekształciła instytucję przede wszystkim wychowawczą – jaką w zamierzeniach ówczesnego państwowego mecenasa miało być Studio Poetyckie – w prawdziwy teatr, znany w kraju i za granicą. Zadania wychowawcze też nie zostały zlekceważone – wręcz przeciwnie. Właśnie artystycznej, teatralnej stronie osiągnięć toruńskiego Studia P jest poświęcona omawiana książka, będąca zresztą rozbudowaną wersją pracy magisterskiej na tenże temat, napisanej pod kierunkiem prof. Janusza Skuczyńskiego, który jest także naukowym recenzentem książki. Autorka rozpoczyna od przedstawienia teatralnej i ogólnokulturowej charakterystyki Torunia lat powojennych i dopiero na tym tle umieszcza inicjatywę Lucyny Sowińskiej, która powołała do życia ówczesne Studio Poetyckie, a następnie – drogą ewolucji – przekształciła je w dzisiejszą Scenę Młodych Studio P. Przedstawia zatem drogę rozwojową zespołu, znaczoną ponad trzydziestoma premierami oraz udziałem w licznych festiwalach i przeglądach teatralnych, otrzymanymi tam nagrodami i wyróżnieniami. A jest tego naprawdę wiele. Z kolei charakteryzuje – dość szczegółowo – kolejne spektakle toruńskiej Sceny Młodych. Nie jest zaskoczeniem fakt, że w doborze tekstów do kolejnych premier odbijają się tendencje zmieniających się trendów politycznych i mód literackich. Najpierw były to poważne montaże poetyckie lub zgoła sztuki teatralne, zaś w miarę upływu czasu pojawia się coraz więcej tak zwanej poezji śpiewanej, czy też zbiorowych prezentacji piosenek – kultura popularna także i tutaj wywarła swój przemożny wpływ. Zresztą autorka sama o tym mówi: „Rze-

czywistość myślową spektakli Studia Poetyckiego tworzyły każdorazowo uogólnione i przełożone na język teatralny doświadczenia jego uczestników” (s. 70). Doświadczenia społeczne, moralne i duchowe. Zapewne owe zbiorowe doświadczenie – ulegające ciągłej ewolucji – wpływały na zmienność teatralnych dokonań zespołu, na ich charakterystykę. To już ponad trzydzieści lat pracy artystycznej i wychowawczej. Następowaly w tym czasie gruntowne zmiany polityczne, społeczne i gospodarcze. Wręcz przewaliła się historia. Nastąpił też wielki przełom w kulturze – nastala epoka panowania kultury masowej, kultury popularnej. A poza tym w zespole – wciąż przeciw scenie młodych – nastąpiła co najmniej dwukrotnie – a chyba trzykrotnie – zmiana pokoleniowa. Musiał więc także ulec zasadniczym przemianom repertuar studia. Wygląda na to, że element rozrywki zaczyna dominować. Podobnie jest z charakterystyką czysto teatralnego aspektu spektakli – o ile ich rodzaj można rozpoznać na podstawie krótkich omówień. Jest to chyba ewolucja od prostoty po zamierzone wyrafinowanie oraz widowiskowość. Nic dziwnego – taka jest współczesna sztuka, taki jest dzisiejszy teatr. W sumie – ponad trzydzieści spektakli – bardzo różnych i różnie zrealizowanych. Piękny dorobek. Trzeba jeszcze dodać i to, że niektóre spośród spektakli miały swoją wersję eksportową – dzięki tłumaczeniom na język esperanto przez Teresę Nemere – i były prezentowane za granicą. Zresztą niektóre w języku polskim – także. Wszystko z dużym powodzeniem, o czym świadczą liczne nagrody i wyróżnienie. O ile przedstawiony właśnie rozdział książki: *Z nadmiaru i z braku – tematy, problemy, idee przedstawień* ukazuje Studio P w aspekcie diachronicznym, bo prezentuje jego rozwój, o tyle rozdział następny: *Charakter i zadania pracy artystycznej* jest studium niejako synchronicznym, bowiem ukazuje, jakimi metodami i środkami teatralnymi kształtowała Lucyna Sowińska oblicze

artystyczne zespołu młodych amatorów teatru w całym czasie istnienia studia. Chodziło najpierw o wprowadzenie młodych ludzi w podstawy sztuki aktorskiej, następnie – o nauczenie sztuki interpretacji tekstów literackich, wreszcie – o współtworzenie scenariuszy i kształtowanie spektakli teatralnych, to jest udział w inscenizacji. Wszystkie metody kształtowania spektakli stosowane przez L. Sowińską zostały w tym rozdziale dokładnie przedstawione. Kolejny rozdział książki poświęcony został roli tekstu literackiego w pracy Studia P. W zespole tym panuje – wbrew modom coraz bardziej rozpowszechnionym w dzisiejszym teatrze – szacunek dla słowa, aczkolwiek i tu czasem pojawia się tendencja wysuwania na pierwszy plan innych, pozasłownych elementów sztuki teatru. Tym niemniej – jak pisze autorka: „godny podkreślenia jest fakt, że żaden tekst literacki nie ginie w tym teatrze” (s. 98). Jednak – co jest oczywiste we współczesnym teatrze – utwór literacki (lub zespół utworów) zostaje tu zawsze przetworzony na scenariusz teatralny. Są różne sposoby konstruowania takiego scenariusza, lecz u Sowińskiej powstaje on przede wszystkim „na scenie”, podczas kolejnych prób, przy czym – oczywiście – inne są sposoby teatralnego postępowania z liryką, inne z epiką czy z dramatem. Jednak wszystkie one są charakterystyczne dla Studia P i dla Lucyny Sowińskiej. Kolejny rozdział omawianej pracy poświęcony został „twórcom i twórcyom” spektakli w toruńskim Studiu P. Rola reżysera w amatorskim teatrze młodzieżowym jest szczególnie trudna, bowiem oprócz zadania zasadniczego – nadawania artystycznego kształtu przygotowywanym spektaklom – reżyser musi być stale nauczycielem młodych ludzi – amatorów teatru. Lucyna Sowińska umie łączyć te dwie – jednak nader różne – role. „Dla swoich podopiecznych jest ona po prostu mistrzem, spełnia każdą z wymienionych funkcji” (s. 109). Pamiętajmy, że w ciągu trzydziestu lat pracy zespół wykształcił

kolejne pokolenia młodych ludzi. Autorka przypomina, że Sowińska traktuje swoją pracę artystyczną w Studium jako ekspresję własnej osobowości, zgodnie ze stwierdzeniem Luisa Jouveta: „Reżyseria jest wyzwaniem. Jakże mogłoby być inaczej. To przecież siebie samych zawsze poszukujemy” (s. 111). Kolejnym istotnym – pewnie najważniejszym – elementem każdego teatru jest aktor. Autorka twierdzi, że w toruńskiej „Scenie Młodych” mamy do czynienia z połączeniem aktorskiej gry amatorskiej z aktorstwem synkretycznym i aktorstwem osobowości, a także – improwizacji i dystansu. Kolejne podrozdziały omawianej książki prezentują sposoby używania przez młodzieżowy teatr toruński takich znaków teatralnych, jak przestrzeń sceny (bardzo różnych scen w tym przypadku) czy rekwizyt. Wreszcie ostatni rozdział książki poświęcony został widzom toruńskiego Studia P. Ma ono swoją stałą publiczność, która rozrasta się w miarę upływu lat. Uczestnicy zespołu sprzed lat stają się potem najwierniejszą publicznością. Zatem widzami Studia P są nie tylko młodzi ludzie. W niektórych przedstawieniach tego teatru widzowie współuczestniczą w kreacji świata przedstawionego, zaś generalnie: widzowie przez swoje oczekiwania współtworzą ten teatr, bowiem między sceną a widownią istnieje w tym przypadku stałe porozumienie. Wreszcie następuje obszerny rozdział podejmujący sprawę wychowawczej roli teatru Studio P. Oczywiście chodzi tu przede wszystkim o wychowanie estetyczne, ale przecież nie tylko, bowiem Lucyna Sowińska zdołała w swej pracy połączyć wychowanie dla teatru z wychowaniem przez teatr. W pewnym stopniu chodzi tu o ukształtowanie aktora amatora – może w przyszłości zawodowca – ale przede wszystkim chodzi o ukształtowanie pełnego człowieka. Rozdział ten opracowany został przede wszystkim na podstawie wypowiedzi byłych członków zespołu, którzy przyznają, że naprawdę bardzo wiele zawdzięczają Studiu P oraz Lucynie Sowińskiej.

Resztę książki wypełnia obszerna dokumentacja działalności Studia P – *Spektakle i ich twórcy* – a więc szczegółowy wykaz spektakli, z podaniem nazwisk wszystkich twórców, w tym autora dzieła, reżysera, scenografa, muzyka, autora scenariusza, oraz wszystkich aktorów. Od 1972 do 2003 r. wystawiono w sumie 35 spektakli. Dalej idzie wykaz ważniejszych wyjazdów krajowych i zagranicznych, festiwali i otrzymanych nagród, wykaz miejscowości, w których występowało Studio P, no i oczywiście bibliografia. Książkę uzupełniają wypowiedzi byłych aktorów Studia P, wśród których jest spora grupa osób dzisiaj zajmujących się profesjonalnie teatrem. Do tego dołączone zostały liczne zdjęcia z pracy zespołu – tak czarno-białe, jak i kolorowe. Całość książki oparta została na fundamencie współczesnej wiedzy teatrologicznej, o czym świadczą licznie przywoływane prace z tego zakresu. Także materiały dotyczące samego Studia P – tak drukowane, jak i elektroniczne – są obfite. W sumie książka stanowi wyczerpującą monografię popularnonaukową trzydziestoletniej działalności Studia P w Toruniu i to obu stron tej działalności – i artystycznej i wychowawczej – co podkreślił w swej recenzji wydawniczej prof. Janusz Skuczyński. Warto podkreślić i to, że autorka, pracując jako polonistka w zespole szkół w Kijewie Królewskim, prowadzi także amatorski teatr młodzieżowy: „Dziupla”, znany już w regionie.

Stefan Melkowski

Sprawozdanie z konferencji naukowej nt.: *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej.*

W dniach 28–30 listopada 2004 roku odbyła się w Gnieźnie konferencja naukowa na temat *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej.* Jej organizatorami były:

Zakład Historii Wychowania Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Zakład Historii Edukacji Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Collegium Europeum Gnesnense oraz Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna.

Uczestnicy konferencji reprezentowali łącznie 18 ośrodków akademickich, w tym 11 uniwersytetów. Referenci przybyli z uczelni, takich jak: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet w Lüneburgu, Akademia Bydgoska, Akademia Rolnicza w Poznaniu, Akademia Medyczna w Poznaniu, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Słupsku, Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna, Collegium Europaeum Gnesnense. Należy podkreślić, że w konferencji aktywny udział wzięli młodzi badacze historii wychowania.

Problematyka konferencji dotyczyła szeroko ujmowanego znaczenia rodziny w powstawaniu koncepcji, ideałów i ideologii wychowawczych, takich jak: wychowanie patriotyczne, obywatelskie, społeczno-moralne czy religijne oraz roli jaką uwarunkowania rodzinne odegrały w życiu i działalności twórców i przedstawicieli różnorodnych dyscyplin pedagogicznych. Uczestnicy konferencji poświęcili swoje referaty reprezentantom pedagogiki opiekuńczej, wczesnoszkolnej i szkolnej, pedagogiki społecznej, a także psychologii. Główny cel obrad stanowiło ukazanie rodziny i udzielanego przez nią wsparcia w kontekście szeroko rozumianej działalności edukacyjnej, w tym również pracy naukowej na tym polu. Warto zaznaczyć, że zakres chronologiczny tematyki podjętej w wygłoszonych referatach był niezwykle szeroki i obejmował okres od XIV do XX wieku.

Autorzy zaprezentowanych w trakcie obrad referatów przyjęli różnorodne kierunki poszukiwań i metody badań. Opierając się na metodach jakościowych i ilościowych, przedstawiali dzieje rodzin i rodów zasłużonych dla rozwoju edukacji i kultury polskiej.

W ciągu trzech dni wygłoszono łącznie 27 referatów. Część z nich przedstawiono podczas obrad plenarnych, część natomiast zaprezentowano w dwóch sekcjach, którym przewodniczyli: prof. Danuta Koźmian, prof. Tadeusz Jałmużna, prof. Agnieszka Stopińska-Pajak. Obrady plenarne zainaugurował referat wprowadzający w problematykę konferencji prof. Władysławy Szulakiewicz dotyczący biografistyki i jej miejsca w historii edukacji. W wystąpieniu tym poruszone zostały zagadnienia: źródeł w badaniach biograficznych, kierunków badań prezentowanych w polskim piśmiennictwie oraz wartości poznawczej biografistyki edukacyjnej. Następnie referaty poświęcone powiązaniom i wpływom rodzinnym wygłosili: prof. Danuta Koźmian, która wygłosiła referat zatytułowany *Rodzina i jej wpływ na poglądy i działalność Heleny Witkowskiej (1870–1938) oraz Janusza Jędrzejewicza (1885–1951)*, prof. Tadeusz Jałmużna, który podjął temat *Dom rodzinny i jego oddziaływanie na zainteresowania i działalność pedagogiczną Stanisława Mariana Dobrowolskiego* oraz prof. Eleonora Sapia-Drewniak, która omówiła rolę babci w kształtowaniu się postawy życiowej Stefani Mazurek, organizatorki edukacji dzieci i dorosłych na Śląsku.

O znaczeniu działalności rodzin i rodów mówili: prof. Agnieszka Stopińska-Pajak – referat o wkładzie rodziny Moszczeńskich w rozwój polskiej edukacji oraz dr Iwona Michalska i prof. Grzegorz Michalski – *Działalność rodziny Arztów na rzecz edukacji*. Przy analizowaniu powiązań rodzinnych wiele uwagi poświęcono współpracy par małżeńskich. Dr Edyta Głowacka-Sobiech przedstawiła referat zatytułowany *„Kamykowe*

małżeństwo” – *Rzecz o Janinie i Aleksandrze Kamińskich*, a prof. Wiesław Jamrozek omówił działalność twórców Uniwersytetu Ludowego w Szybach Ignacego i Zofii Solarzów.

Temu zagadnieniu poświęcono także cztery referaty w ramach obrad poszczególnych sekcji. Dr Krzysztof Ratajczak podjął temat *Jadwiga i Jagiełło a odnowienie Uniwersytetu Krakowskiego*, dr Małgorzata Posłuszna zaprezentowała wkład Teodory i Wacława Męczkowskich w rozwój polskiej pedagogiki, mgr Sylwia Hubicka wygłosiła referat zatytułowany *Rzeczpospolita Lutycka – marzenie Olgi i Andrzeja Małkowskich*, a mgr Joanna Kowalska omówiła działalność Ludwika Posadzy i jego żony.

Również w obradach obydwu sekcji poruszono znaczenie działalności znanych i zasłużonych rodzin i rodów Potockich (*Działalność oświatowa przedstawicieli rodu Potockich* – dr Katarzyna Kabacińska), Ledóchowskich (*Idealy wychowawcze w rodzinie Ledóchowskich* – ks. dr Edward Wiczorek) oraz Krzywickich (*Społeczno-edukacyjna aktywność rodziny Krzywickich* – mgr Kamila Łozowska). O powiązaniach i uwarunkowaniach rodzinnych mówili także pozostali uczestnicy obrad – dr Joanna Dąbrowska zaprezentowała referat zatytułowany *W kręgu Hoffmanowej*, dr Katarzyna Buczek omówiła lwowsko-krakowskie korzenie Jana Hulewicza, a mgr Tomasz Jałmużna podjął zagadnienie niepublicznych średnich szkół ogólnokształcących prowadzonych przez rodziny na terenie Łodzi.

Podczas obrad uwzględniono także temat pedagogicznej działalności rodzeństwa Śniadeckich (*Ekologiczne przesłanki w twórczości naukowej Jana i Jędrzeja Śniadeckich* – dr Edyta Wolter), Baranowskich (*Współpraca Mieczysława i Adama Baranowskich z czasopiśmem Szkoła* – mgr Dagna Łęcka), Sokolnickich (*Społeczno-edukacyjna działalność siostr Sokolnickich* – dr Justyna Gulczyńska) oraz Szumanów (*Środowisko rodzinne a dzia-*

łalność pedagogiczna Wandy, Stefana i Henryka Szumanów – mgr Agnieszka Wałęga).

Obrady w sekcjach zakończyła dyskusja, w której uczestnicy sesji podkreślili znaczenie badań biograficznych w historii edukacji.

Podsumowaniem spotkania naukowego były trzy referaty zaprezentowane ostatniego dnia obrad, które łączyło szerokie ujęcie problematyki konferencji. I tak dr Marzena Pękowska podjęła temat powiązań rodzinnych wśród nauczycieli lwowskich szkół dla głuchoniemych i niewidomych na przestrzeni lat 1830–1939, dr Ewa Kulak na przykładzie nauczycieli gimnazjów w Kielcach i Radomiu analizowała życie rodzinne nauczycieli męskich szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1862–1872. Obrady zakończył referat dr. Jana Rysia i dr. Ryszarda Ślęczki zatytułowany *Studenci z rodzin nauczycielskich w Akademii Pedagogicznej w Krakowie w latach 1999–2004*.

Konferencja ukazała, jak różnorodne i złożone zagadnienia obejmuje problematyka badań dotyczących powiązań rodzinnych wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej. Uczestnicy obrad podkreślili również doniosłą rolę, jaką w badaniach historyczno-oświatowych pełnią poświęcone temu tematowi publikacje, zwłaszcza dla praktyki edukacyjnej.

W imieniu organizatorów podsumowania obrad dokonała prof. Władysława Szulakiewicz, poprzedziły go sprawozdania przewodniczących poszczególnych sekcji. Organizatorzy zapowiedzieli druk materiałów pokonferencyjnych.

Agnieszka Wałęga