

SPOŁECZNE SKUTKI ZMIANY OŚWIATOWEJ W POLSCE

Pod redakcją Mariana Niezgody



Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

SPOŁECZNE SKUTKI ZMIANY OŚWIATOWEJ W POLSCE





SPOŁECZNE SKUTKI ZMIANY OŚWIATOWEJ W POLSCE

Pod redakcją Mariana Niezgody



Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

RECENZENT

Prof. dr hab. Lesław K. Haber

PROJEKT OKŁADKI

Agnieszka Winciorek

Publikacja finansowana ze środków projektu badawczego 1 H02E 039 30 finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (decyzja 1215/H03/2006/30) „Analiza społecznych konsekwencji przemian edukacyjnych w Polsce”

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Instytutu Socjologii

© Copyright by Marian Niezgoda & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Wydanie I, Kraków 2011

All rights reserved

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy. W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-3044-8



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83
Dystrybucja: ul. tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 0506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Marian Niezgoda: WPROWADZENIE.....	11
Część I. ASPEKTY ZMIANY	
Marian Niezgoda: JAK PATRZEĆ NA ZMIANĘ EDUKACYJNĄ W POLSCE.....	19
1. Uwagi wstępne.....	19
2. Zmiana społeczna jako proces.....	20
3. Zmiana edukacyjna i jej mechanizm.....	23
4. Konkluzje.....	36
Literatura.....	37
Aleksandra Wagner: PRZEGLĄD BADAŃ DOTYCZĄCYCH REFORMY SYSTEMU EDUKACYJNEGO W POLSCE 1999–2007.....	39
1. Wprowadzenie.....	39
2. Realizowane programy badawcze.....	41
2.1. Uczniowie.....	43
2.2. Nauczyciele.....	47
2.3. Szkoła jako organizacja – problemy zarządzania szkołą.....	48
3. Obraz reformy w badaniach opinii społecznej.....	50
4. Społeczne skutki reformy oświaty.....	52
Literatura.....	52
Karolina Keler, Jolanta Perek-Białas: ANALIZA WYDATKÓW GOSPODARSTW DOMOWYCH NA EDUKACJĘ W KONTEKŚCIE REFORMY EDUKACYJNEJ W POLSCE.....	55
1. Wprowadzenie.....	55
2. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i badania.....	56
2.1. Analiza zmian w kontekście reformy edukacyjnej.....	56
2.2. Badania dotyczące wydatków edukacyjnych Centrum Badania Opinii Społecznej.....	57
3. Inne szczegółowe dane dotyczące wydatków na edukację w gospodarstwach domowych.....	59
3.1. Diagnoza Społeczna.....	59
3.2. Badania budżetów gospodarstw domowych.....	67
4. Wydatki na edukację polskich gospodarstw domowych.....	69
4.1. Wydatki gospodarstw domowych na edukację ogółem.....	69

4.2. Które gospodarstwa ponoszą wydatki na edukację?	73
4.3. Charakterystyki społeczno-ekonomiczne gospodarstw ponoszących koszty na edukację	75
5. Podsumowanie	80
Literatura	82
Piotr Długosz: CHARAKTERYSTYKA BADANYCH REGIONÓW: MAŁOPOLSKA, PODKARPACIE, ŚLĄSK	83
1. Wprowadzenie	83
2. Metodologia analiz	84
3. Skutki transformacji dla regionów	85
4. Podział na dwie Polski	86
5. Zróżnicowania regionów	87
6. Podsumowanie	95
Literatura	96
Maria Świątkiewicz-Mośny: SZKOŁA A RYNEK PRACY. Przygotowanie uczniów do udziału w rynku pracy	99
1. Wprowadzenie	99
2. Oferty pracy	101
3. Cechy indywidualne	102
4. Umiejętności dodatkowe	103
5. Podsumowanie	105
Literatura	106
Barbara Worek: KSZTAŁCENIE PRZEZ CAŁE ŻYCIE W POLSKIEJ EDUKACJI: SYSTEM, PERSPEKTYWA CZY PŁYNNA RZECZYWISTOŚĆ? Analiza na przykładzie Małopolski	107
1. Wprowadzenie	107
2. Uczenie się przez całe życie a system oświaty w Polsce	108
3. Strona popytowa w procesie kształcenia ustawicznego w Małopolsce	113
4. Czynniki sprzyjające i niesprzyjające aktywności edukacyjnej	117
5. Podaż usług w obszarze kształcenia ustawicznego: rynek instytucji szkoleniowych	119
6. Bariery profesjonalizacji i koordynacji działań w obszarze kształcenia ustawicznego	121
6.1. Bariery wewnątrzinstytucjonalne	121
6.2. Bariery związane z zarządzaniem instytucjami	123
6.3. Bariery o charakterze systemowym	123
7. Wnioski końcowe	124
Literatura	126

Część II. NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE

Piotr Długosz: ELITARYZM VERSUS EGALITARYZM SYSTEMU OŚWIATOWEGO. Analiza aspiracji edukacyjnych gimnazjalistów Polski południowej	129
1. Nierówności edukacyjne	129
1.1. Wprowadzenie	129
1.2. Metodologia badań	130
1.3. Nierówności edukacyjne – konceptualizacja problematyki	132
1.4. Aspiracje edukacyjne gimnazjalistów	134
1.5. Motywy wyboru szkoły ponadgimnazjalnej	136

1.6. Uwarunkowania wyboru szkoły ponadgimnazjalnej	140
2. Segregacje w oświacie na przykładzie gimnazjalistów	148
2.1. Wprowadzenie.....	148
2.2. Sposoby rozumienia segregacji.....	149
2.3. Pierwszy próg segregacyjny – szkoły ponadgimnazjalne	151
2.4. Drugi próg segregacyjny – studia wyższe.....	158
3. Podsumowanie	167
Literatura.....	169
Rafał Garpel: NOWA SZKOŁA, STARE PROBLEMY. O nierównościach w systemie szkolnym po reformie, wzdzianych przez nauczycieli, dyrektorów i wicedyrektorów gimnazjów	171
1. Wprowadzenie.....	171
2. Nowa szkoła a wyrównywanie szans dzieci wykluczonych ze względu na biedę i bezrobocie	172
2.1. Uzasadnienia odpowiedzi twierdzących	174
2.2. Uzasadnienia odpowiedzi przeczących	175
2.3. Jak poprawić obecny stan rzeczy?.....	177
3. Nowa szkoła a wyrównywanie szans dzieci wykluczonych ze względu na niski poziom wykształcenia rodziców	179
3.1. Uzasadnienia odpowiedzi twierdzących	180
3.2. Uzasadnienia odpowiedzi przeczących	181
3.3. Jak poprawić obecny stan rzeczy?.....	182
4. Podsumowanie	183
Część III. MIĘDZY ŚWIATEM WYOBRAŻEŃ A RZECZYWISTOŚCIĄ. SOCJOLOGICZNE STUDIUM SPOŁECZNEGO WIZERUNKU POLSKIEJ SZKOŁY W OKRESIE JEJ PRZEKSZTAŁCENÍ	
Wojciech Adamek: W SZKOLE JEST ŻŁE, A NAWET DOBRZE. Zreformowana szkoła w oczach uczniów	187
1. Wprowadzenie.....	187
2. Reformy jako interakcja społeczna	187
3. Głosy w sprawie reformy. Perspektywa teoretyczna analizy.....	189
4. Porównawczy układ odniesienia	191
4.1. Głosy ekspertów i monitorowanie reformy	192
4.2. Zreformowana szkoła w opinii społecznej.....	200
4.3. Punkt wyjścia analizy	209
5. Badania – program i realizacja	210
5.1. Procedura badawcza.....	210
5.2. Wstępna charakterystyka materiału empirycznego.....	210
5.3. Wypowiedzi uczniów (pierwsze przybliżenie)	212
5.4. Szkoła: dominujący rys wizerunku.....	213
5.5. Przestrzeń fizyczna szkoły.....	215
5.6. Szkoła jako miejsce nauki	218
5.6.1. Codzienność szkolnego obowiązku	219
5.6.2. Coś więcej niż tylko codzienność: szkoła w rozmowach uczniów.....	222
6. Uwagi końcowe.....	224
Literatura.....	225

Paweł Napieracz: PLANOWANIE EDUKACJI DZIECKA JAKO ZMIANA STYLU ŻYCIA RODZICÓW	227
1. Wprowadzenie	227
2. Styl życia	229
3. Styl życia rodzica	231
4. Rodzice opowiadający o kształceniu swoich dzieci	237
5. Podsumowanie	246
Literatura	247
Maria Świątkiewicz-Mośny, Aleksandra Wagner: WIZERUNEK SZKOŁY I NAUCZYCIELA W POLSKICH SERIALACH TELEWIZYJNYCH	249
1. Wprowadzenie	249
2. Serial telewizyjny w perspektywie socjologicznej	251
3. Analizowane seriale	251
4. Metodologia badań	253
5. Obraz nauczyciela w analizowanych serialach	255
5.1. Wygląd	255
5.2. Oczekiwania wobec roli	256
5.3. Partnerzy roli	257
6. Obraz szkoły w analizowanych serialach	258
6.1. Wygląd	258
6.2. Wartości	259
6.3. Funkcje szkoły	260
6.4. Szkoła jako przestrzeń życia codziennego	262
7. Kontrapunkt – analiza <i>Władców móch</i>	263
7.1. Język	264
7.2. Realizm	265
7.3. Uczniowie	266
7.3.1. Typy osobowości uczniów	266
7.4. Nauczyciel	267
7.5. Dyrektor szkoły	268
7.6. Szkoła – środowisko lokalne	268
7.7. Relacja uczeń–nauczyciel	269
7.8. Stosunek uczniów do szkoły	269
7.9. Stosunek pracowników szkoły do szkoły	269
7.10. Funkcje szkoły	270
8. Podsumowanie	271
Literatura	273
Rafał Garpel: GIMNAZJUM: REFORMA OŚWIATY W SOCZEWCE. Skutki przemian systemu edukacyjnego w oczach dyrektorów szkół gimnazjalnych	275
1. System szkolny	275
1.1. Stary system szkolny	275
1.2. Nowy system szkolny	276
1.3. Optymalny system szkolny	279
2. Realizacja misji kształcenia w nowej szkole	281
2.1. Misja kształcenia – postulaty	284

3. Realizacja misji wychowawczej w nowej szkole	285
3.1. Misja wychowawcza – postulaty	289
4. Sytuacja ucznia w nowej szkole	291
4.1. Sytuacja ucznia – postulaty	296
5. Sytuacja i rola nauczyciela w nowej szkole	298
5.1. Sytuacja i rola nauczyciela – postulaty	304
6. Rola rodzica w nowej szkole.....	306
6.1. Rola rodzica – postulaty	310
7. Sytuacja i rola dyrektora w nowej szkole	312
7.1. Sytuacja i rola dyrektora – postulaty	317
8. Model procesu kształcenia w nowej szkole: encyklopedyczny versus kompetencyjny	318
8.1. Idealny model kształcenia	322
9. Nastawienie uczniów do edukacji.....	323
9.1. Rytualne nastawienie uczniów do edukacji	323
9.2. Inwestycyjne nastawienie uczniów do edukacji.....	325
9.3. Idealny wzorzec nastawienia uczniów do edukacji	327
10. Czy nowa szkoła sprzyja rozwojowi i zaspokajaniu aspiracji edukacyjnych?.....	328
10.1. Uzasadnienia odpowiedzi twierdzących.....	328
10.2. Uzasadnienia odpowiedzi przeczących.....	329
10.3. Jak poprawić obecny stan rzeczy?	330
11. Czy forma i treść kształcenia gimnazjalnego są dostosowane do wymogów rynku pracy?.....	330
11.1. Uzasadnienia odpowiedzi twierdzących.....	331
11.2. Uzasadnienia odpowiedzi przeczących.....	332
11.3. Jak poprawić obecny stan rzeczy?	334
12. Powiązania instytucjonalne nowej szkoły	335
13. Finansowanie nowej szkoły.....	338
14. Podsumowanie	342
Paweł Napieracz: SIŁACZKA SUPERSTAR: UKRYTY WYMIAR OBRAZU PRACY NAUCZYCIELA	349
1. Wprowadzenie.....	349
2. Misja zawodu nauczyciela.....	351
3. Model analizy	358
4. Nauczyciele o swojej pracy.....	363
5. Podsumowanie	374
Literatura.....	375
Jerzy B. Sobczak: POZA ŚWIATEM „... DYREKTYW I OKÓLNIKÓW”. O szkole jako organizacji i jej kulturze organizacyjnej	377
1. Wprowadzenie.....	377
2. Szkoła jako środowisko socjalizacyjne. Kultura organizacji.....	378
3. Szkoła jako organizacja	385
4. Szkoła w wyobrażeniach nauczycieli.....	417
5. Zamiast zakończenia	428
Literatura.....	429



WPROWADZENIE

Zawartość niniejszego tomu jest rezultatem badań zrealizowanych w latach 2006–2009 w ramach programu badawczego 1 H02E 039 30 „Analiza społecznych konsekwencji przemian edukacyjnych w Polsce”, finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Przygotowując program badań, założyliśmy, iż interesować nas (zespół badawczy) będą nie tylko efekty wprowadzonej w 1998 roku strukturalnej reformy polskiego systemu szkolnego, której najbardziej widocznym skutkiem jest trzystopniowy model kształcenia: sześćioletnia szkoła podstawowa, trzyletnie gimnazjum i trzyletnie szkoły ponadgimnazjalne, z dominacją liceum ogólnokształcącego, ale głównie całokształt społecznych konsekwencji blisko dwudziestoletniego okresu zmian zachodzących w systemie oświaty i w jego otoczeniu.

Jest to o tyle uzasadnione, że zmiana oświatowa obejmuje również okres „po reformie”, a jej społeczne konsekwencje nie są identyczne z tymi, które wygenerowała reforma. Gdyby przyrzeć się zmianom, jakie zachodziły w naszym społeczeństwie w ciągu ostatnich lat, to należałoby zwrócić uwagę na następujące czynniki:

- 1) zmianę systemu politycznego i gospodarczego jako konsekwencje pokojowej rewolucji '89; nie twierdzę, że od tego właśnie momentu zaczynają się wszystkie ważne zmiany w systemie oświaty, ale bez owego przejścia z jednego systemu: autorytarnego z dominacją w sferze politycznej i gospodarczej i ideologicznej partii komunistycznej, z centralnie sterowaną, niewydolną gospodarką, z zablokowanymi kanałami ruchliwości społecznej, do demokratycznego systemu politycznego, rynkowej gospodarki, pluralizmu politycznego i idei z propagowanym liberalizmem gospodarczym i indywidualizmem w sferze społecznej, dalsze zmiany w systemie szkolnym nie byłyby tak szybkie i gwałtowne;
- 2) transformację systemową, która spowodowała otwarcie na świat, pozwalając na napływ nowych idei, ale równocześnie spowodowała, że zostaliśmy zmuszeni do konkurowania w wymiarze gospodarczym, politycznym i kulturowym, a także edukacyjnym z naszym otoczeniem, nie zawsze będąc do tego najlepiej przygotowani; staliśmy się uczestnikami procesów przemian, które zmieniały bardzo gwałtownie i dogłębnie tkankę społeczeństwa; do-

świadczyliśmy skutków (pozytywnych i negatywnych) globalizacji, wolnego otwartego rynku, społecznych skutków rewolucji naukowej i technologicznej – stanęliśmy wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa informacyjnego, ale także ryzyka, jakie staje się wszechobecne dzięki stałej zmienności i stałemu konkurowaniu indywidualów o dostęp do dóbr;

- 3) radykalną i gwałtowną zmianę zasad funkcjonowania polskiego społeczeństwa; pojawiły się zjawiska, które musiały zmienić sposób myślenia o indywidualnych szansach życiowych, o wzorach kariery; pojawił się rynek zatrudnienia i zjawisko bezrobocia nieznane wcześniej – to rynek określał zapotrzebowanie na wiedzę, kwalifikacje i umiejętności; stawało się coraz bardziej oczywiste, że im wyższy poziom osiągniętego wykształcenia, tym większe szanse na znalezienie zatrudnienia, zatem kształcenie się było nie tylko autoteliczną i instrumentalną wartością, ale życiową koniecznością;
- 4) wzrost znaczenia szkolnej edukacji i szkoły jako instytucji społecznej – stała się ona przedmiotem powszechnej uwagi, ale także krytyki; dostrzeżono niewydolność systemu kształcenia, jego niedostosowanie do wymogów zmieniającego się otoczenia społecznego, gospodarki; podkreślono powszechnie konieczność dogłębnych zmian zasad jego funkcjonowania; stąd zmiana prawa na początku lat 90. (Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 r.), dostosowująca przepisy do nowych warunków, i jego nowelizacja, ale i przygotowywanie istotnych zmian programowych¹;
- 5) obserwowane znacznie wcześniej narastanie w systemie szkolonym wewnętrznych napięć; być może zapoczątkowała je reforma Kuberskiego, wprowadzenie zarzuconej później dziesięciolatki z radykalną reformą programową i organizowanie zbiorczych szkół gminnych, co oznaczało likwidację małych szkół wiejskich (często stosunkowo niedawno wybudowanych przy zaangażowaniu mieszkańców, tzw. tysiąclatek); lata 80. (po wycofaniu się z dziesięciolatki) to okres pojawiania się na terenie szkoły oddolnych inicjatyw zmierzających do jej „uspołecznienia”, ale także próby (zakończone powodzeniem) tworzenia obok szkół państwowych „szkół społecznych”, podlegających państwowemu nadzorowi pedagogicznemu, ale o znacznie większej autonomii programowej niż te pierwsze; zaowocowało to w latach 90. pojawieniem się sektora szkół niepaństwowych, prywatnych lub zarządzanych przez fundacje; prywatyzacja szkolnictwa uwidoczniła się głównie na poziomie szkolnictwa wyższego (obecnie istnieje w Polsce 325 uczelni niepublicznych, w których kształci się około 660 tys. studentów²).

¹ Warto jednak podkreślić zmienność prawa, bardzo częste nowelizacje, wielokrotnie koniunkturalne, jak w wypadku „abolicji maturalnej” ministra Giertycha, ustaw, wprowadzanie nowych rozwiązań – obowiązkowa matura z matematyki, wliczanie do średniej ocen stopnia z religii czy bardzo fundamentalne obniżenie wieku podjęcia obowiązku szkolnego. Może to stwarzać wrażenie niestabilności prawnej i powodować poczucie niepewności.

² Dane za: *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, listopad 2009, Ernst&Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

Nie ulega wątpliwości, że reforma, jako akt prawny o podstawowym znaczeniu dla kształtu obecnego systemu nauczania w Polsce, była punktem zwrotnym, zmieniającym w sposób zasadniczy jego funkcjonowanie. To nie tylko kwestia skrócenia o dwa lata nauki na poziomie szkoły podstawowej (do sześciu lat) i o rok na poziomie liceum (do trzech) i wprowadzenie nowego, pośredniego poziomu kształcenia – gimnazjum – ale, chyba wbrew intencjom autorów reformy, to wprowadzenie dodatkowego progu selekcyjnego i *de facto* obniżenie najważniejszego progu selekcji o dwa lata. Pozornie jest inaczej, ponieważ zgodnie z prawem (ustawą) wszyscy uczniowie kończący szkołę podstawową mają zagwarantowane miejsce w gimnazjum, a wyniki testu wieńczącego naukę w szkole podstawowej mają bardziej służyć do oceny pracy szkoły, a nie poziomu kompetencji dziecka. Jednak praktyka dowodzi, że mają one znaczenie, gdy chce się posłać dziecko do gimnazjum poza rejonem zamieszkania. W takiej sytuacji dyrektorzy gimnazjów wybierają uczniów o najwyższych kompetencjach potwierdzanych wynikami testu i dodatkowymi osiągnięciami (udział w konkursach i zajęte w nich miejsca, aktywność szkolna i pozaszkolna itp.). Zatem pojawia się pytanie, czy przejście ze szkoły podstawowej do gimnazjum nie jest tym, które decyduje o dalszej drodze edukacyjnej jednostki?

Gimnazja rejonowe to z reguły molochy z wieloma licznymi klasami, często połączone, np. z liceami, w zespoły szkół. Nauka w nich jest trudna dla uczniów, a praca ciężka dla nauczycieli, tym bardziej że grupują młodzież nie zawsze chętną do nauki. Dla wszystkich nauczycieli gimnazjów pojawia się problem wychowawczy – jak poradzić sobie ze zbiorowością uczniów wchodzących w okres dojrzewania i z różnymi, często dewiacyjnymi zachowaniami, jakie mu towarzyszą. Można się spotkać z określeniem, że jest to psychologiczna bomba z opóźnionym zapłonem³.

Jednak równie ważny jest fakt, że gimnazjum, które w intencji twórców reformy miało być typem szkoły wyrównującym deficyty kapitału kulturowego wyniesione z domu i często pogłębione w szkole podstawowej, stało się dodatkowym i chyba najważniejszym progiem selekcyjnym. Wyniki testu decydują prawie ostatecznie o dalszej karierze edukacyjnej szesnastolatków. Im wyższe wyniki testów, im więcej świadectw potwierdzających pozalekcyjną aktywność ucznia, tym większe szanse na dostanie się do dobrego (bardzo dobrego) liceum, wyższe rezultaty egzaminów maturalnych, i co za tym idzie, wyższe szanse na otrzymanie indeksu na dobrej uczelni (państwowej), na interesującym (atrakcyjnym) kierunku studiów.

³ W publicznym dyskursie odnoszącym się do szkoły i kształcenia pojawiają się komunikaty podkreślające patologie nieformalnego życia szkolnego – przemoc, agresję skierowane przeciw rówieśnikom i nauczycielom, nierespektowanie norm i tworzenie własnych, nieformalnych, nadużywanie alkoholu, narkomania. Odnosi się to w zasadzie do gimnazjów i szkół średnich, głównie techników i szkół zawodowych. Jednak często mówi się w tym kontekście o szkołach podstawowych. Generalnie jest to wskaźnikiem kryzysu wychowawczej działalności szkoły.

Zmieniły się sposoby oceniania uczniów i szkół. Testy gimnazjalne i egzaminy maturalne oceniane są przez egzaminatorów zewnętrznych. Ma to także wpływ na sposób funkcjonowania szkoły i realizację programu kształcenia. Często można odnieść wrażenie, że i uczniowie, i nauczyciele są pod stałą presją wyników testu, matury. Jak już stwierdzono, mają one znaczenie, ponieważ decydują o przyjęciu do szkół średnich (test gimnazjalny) i szkół wyższych (matura). Zatem proces kształcenia jest w wielu wypadkach realizowany w postaci przygotowania do możliwie najlepszego rozwiązywania zadań testowych (także maturalnych), bo im lepsze wyniki i im większa liczba uczniów przyjętych na wyższe szczeble kształcenia, tym większa renoma i wyższa pozycja szkoły.

Tę presję zwiększają organizowane przez różne instytucje ogólnopolskie i regionalne rankingi szkół. Im wyższa pozycja w rankingu, tym więcej będzie kandydatów, a więc uczniów i studentów. Jest to jeden ze wskaźników upowszechnienia w naszym kraju rynkowego podejścia do kształcenia (na wszystkich poziomach). Wykształcenie mierzone świadectwem i dyplomem ma wartość rynkową, decyduje o szansach życiowych jednostki. Wymaga to inwestycji: albo w postaci opłaty czesnego za naukę (studia), albo wcześniejszego inwestowania w dodatkowe zajęcia (korepetycje, kursy językowe itp.). Te wydatki z kieszeni rodziców stale rosną. Równocześnie ocenia się poziom usług edukacyjnych i podejmuje decyzje o wyborze takiej a nie innej szkoły, biorąc pod uwagę „trafność inwestycji”.

Reforma oznacza nie tylko zmiany strukturalne (ustrojowe) i programowe. Jej skutki uwidaczniają się w funkcjonowaniu szkoły jako instytucji i organizacji. Organami założycielskimi szkół, odpowiedzialnymi za ich finansowanie, stały się organy samorządu terytorialnego – gminy, powiaty i województwa (jedynie szkolnictwo wyższe jest finansowane i kontrolowane przez agendy państwa – ministerstwa). Dyrektorzy szkół są uzależnieni finansowo od agend samorządowych, ale podlegają państwowemu nadzorowi pedagogicznemu (kuratoria). Nauczyciele są finansowo zależni od przechodzenia na kolejne szczeble drabiny awansowej. To oczywiście oznacza także współzawodnictwo i konkurencję oraz powoduje pojawienie się nowych zjawisk – często napięć i konfliktów – w gronach pedagogicznych szkół.

Staraliśmy się pokazać w niniejszym tomie społeczne konsekwencje zmian oświatowych w Polsce potransformacyjnej. Nie ulega wątpliwości, że bardzo silnym bodźcem była reforma ustrojowa polskiego szkolnictwa z 1998 roku, dlatego tak często zamieszczone tutaj teksty do niej się odwołują.

Tom składa się z trzech części. W pierwszej, zatytułowanej „Aspekty zmiany”, autorzy koncentrują się na analizie z jednej strony zewnętrznych uwarunkowań, a z drugiej na pewnych konsekwencjach przemian edukacyjnych będących przedmiotem naszych studiów. Stąd próba scharakteryzowania z punktu widzenia teorii socjologicznej zmiany edukacyjnej, stanu badań nad skutkami reformy, relacji szkoły i rynku pracy, wydatków na edukację, wymuszonego przez społeczeństwo wiedzy kształcenia ustawicznego czy charakterystyka poziomu rozwoju społecznego regionów wybranych do badań.

Część druga, zatytułowana „Nierówności edukacyjne”, zawiera dwa raporty z badań sondażowych i jakościowych, w których autorzy starają się odpowiedzieć na pytanie, czy istnieją i jak są postrzegane mechanizmy generujące nierówności w dostępie do wykształcenia oraz określić czynniki, które mają selekcyjny (czasem wręcz segregacyjny) charakter. W pierwszym raporcie obiektem badania są gimnazjaliści i ich plany edukacyjne na przyszłość. Wynika z nich, że reforma nie zlikwidowała działania takiego czynnika (obok innych rozpoznanych od dawna) jak kapitał kulturowy, a być może zwiększyła jego znaczenie. Drugi raport koncentruje się na sposobie postrzegania tego problemu przez dyrektorów szkół (gimnazjów). Oni także widzą ten problem.

Najobszerniejsza jest część trzecia, zatytułowana „Między światem wyobrażeń a rzeczywistością”, będąca sprawozdaniem z badań jakościowych. Znajdziemy w niej teksty o sposobie postrzegania szkoły przez uczniów, o problemach kształcenia dzieci przez rodziców, postrzeganiu roli zawodowej przez nauczycieli, a także analizę szkoły po reformie jako organizacji i jej kultury organizacyjnej oraz sposób postrzegania reformy przez dyrektorów i rodziców. Jest również tekst o tym, jak prezentowana jest szkoła, jako instytucja, w mediach.

Zrealizowane badania nie miały charakteru ewaluacyjnego. Nie staraliśmy się sprawdzać, jak zdefiniowano cele reformy, jakie podjęto środki i jakie osiągnięto efekty, chociaż te ostatnie były/są przedmiotem zainteresowania. Jak już zaznaczono, interesowały nas konsekwencje zmiany edukacyjnej. Stąd teksty zawarte w tym tomie dają szeroką panoramę zjawisk, które zmiany społeczne i zmiany edukacyjne wywołały.



ASPEKTY ZMIANY





JAK PATRZEĆ NA ZMIANĘ EDUKACYJNĄ W POLSCE

1. Uwagi wstępne

Ostatnie blisko już dwadzieścia lat można nazwać okresem gwałtownych zmian społecznych, jakim podlegało polskie społeczeństwo po upadku komunizmu. Nazywa się je różnie: transformacją systemową, przemianą ustrojową, przejściem od systemu komunistycznego do demokratycznego, od gospodarki centralnie sterowanej do rynkowej. Takich określeń można znaleźć wiele, i socjologowie, ekonomiści czy politologowie posługują się nimi, gdy chcą opisać i wyjaśnić procesy zmian, jakie w Polsce i w tej części Europy zachodziły i zachodzą. Wszystkie mają jedną cechę wspólną – podkreślają zmienność. Często także określają punkt startu – z reguły po 1989 roku – oraz mniej lub bardziej nieokreślony punkt dojścia, ale już w kategoriach spełnianego ideału: społeczeństwa demokratycznego, pełnej gospodarki rynkowej itp. Warto podkreślić, że te terminy, poza zmiennością, zwracają uwagę na trwanie zmian, stopniowe ich narastanie.

Nie mniejsze znaczenie mają próby odpowiedzi na pytanie, jakie były/są konsekwencje wskazanych procesów, jak przełożyły się one na sposób funkcjonowania społeczeństwa, na warunki życia grup i jednostek, jak zmieniły się szanse życiowe młodych ludzi. Można przyjąć, że być może najważniejszymi determinantami zmian w tym aspekcie funkcjonowania społeczeństwa były procesy przemian **politycznych**, ponieważ to one wyznaczyły kierunek przemian społecznych i **gospodarczych**, czyli zapoczątkowały wprowadzanie gospodarki rynkowej, które zaowocowało pojawieniem się rynku pracy – rynku na kwalifikacje i umiejętności, które ktoś chce kupić, zapłacić za nie. Wydaje się, że był to impuls do nowego sposobu myślenia o samym sobie, o szansach i możliwościach, które będą warunkowały karierę zawodową i życiową.

Ale warto podkreślić jeszcze jeden aspekt. Obecnie żyjemy w stale i szybko, a nawet gwałtownie zmieniającym się społeczeństwie. Giddens (2004: 64–65), przedstawiając metaforycznie cały proces rozwoju ludzkości w postaci 24-godzinnego zegara, zwraca uwagę na to, że *gros* zmian zaszło w ciągu ostatnich 30 sekund. Można odnieść wrażenie, że w trakcie ostatnich 20–30 lat obserwuje-

my gwałtowne przyspieszenie przemian, głównie za przyczyną zmian w dziedzinie nauki, technologii, szczególnie technologii komunikacyjnych.

Lata 90. i okres po 2000 roku to pojawienie się nowego rodzaju wyzwań, jakie niosły za sobą nie tylko globalizacja, ale i formowanie się, pod wpływem rozwoju nowoczesnych technik komunikacyjnych, nowego typu społeczeństwa, znów różnie nazywanego – społeczeństwem wiedzy, postkapitalistycznym, ponowoczesnym, informacyjnym, medialnym. Jednak ten nowy typ społeczeństwa niesie dla młodych ludzi (także tych dorosłych) zupełnie nowe wyzwania. Obojętnie, jakiej nazwy użyjemy dla określenia nowego typu społeczeństwa, jedno jest pewne: wzrasta w nim znaczenie wiedzy, ogólnej i specjalistycznej, i umiejętności związanych z zarządzaniem informacją. Ma to oczywiste konsekwencje dla szans życiowych jednostek: ci, którzy zdobędą tę wiedzę i umiejętności, mają szansę na wymagającym i coraz bardziej globalnym rynku pracy, a ci, którzy ich nie będą mieli, zostaną trwale wykluczeni. Stąd szczególnie ważne jest sprawne funkcjonowanie narodowych systemów szkolnictwa, zwłaszcza obecnie, w dobie kontynentalnej i globalnej konkurencji. Dlatego też przedmiotem niniejszego artykułu jest mechanizm zmiany oświatowej w Polsce, mechanizm procesu zapoczątkowanego jeszcze w latach 80. i trwającego do dziś, mechanizm zmiany traktowanej jako szczególny przykład zmiany społecznej.

2. Zmiana społeczna jako proces

Jak się w miarę powszechnie przyjmuje, zmiana społeczna oznacza proces przekształcenia „zasadniczej struktury przedmiotu lub sytuacji w czasie” (Giddens 2004: 65). Oczywiście pozostaje zawsze do dookreślenia, co jest owym „przedmiotem”. Z reguły odpowiada się, że jest nim społeczeństwo, mając na myśli jego generalny wymiar – społeczeństwo globalne – lub w ogóle bez określenia, ewentualnie redukując, uszczegółowiając jego zakres – społeczeństwo narodowe – lub jeszcze bardziej precyzując: zbiorowość, całość społeczna, która denotuje zakres tej nazwy. Przestrznią, gdzie dokonują się zmiany, mogą być instytucje społeczne, które także, a może przede wszystkim, podlegają procesom przemian.

Można oczywiście, analizując mechanizmy zmiany społecznej, odwołać się do pojęć ogólnych i abstrakcyjnych, takich jak „struktura” czy „system” (por. Sztompka 2005). Można, przyjmując za ramy odniesienia paradygmat strukturalno-funkcjonalny, traktować zmianę jako cykl przemian prowadzących do całościowego przeobrażenia struktury obiektu (tu np. zbiorowości, instytucji) lub generalnie systemu społecznego. Jednak, jak twierdzi Giddens (2004: 65) „w przypadku społeczeństw ludzkich stwierdzenie, w jakim stopniu i pod jakimi względami system ulega zmianie, polega na wykazaniu stopnia modyfikacji dokonują-

cych się w danym okresie w obrębie jego podstawowych instytucji”. Zatem można to odnieść do podsystemów społecznych, takich jak system edukacyjny.

Na czym w istocie polega mechanizm zmiany społecznej? Jeśli przyjąć, że zmiana to modyfikacja systemu, to może ona przejawiać się w:

- 1) zmianie układu elementów,
- 2) zmianie w strukturze,
- 3) zmianie funkcji,
- 4) zmianie granic systemu,
- 5) zmianie we wzajemnych relacjach podsystemów,
- 6) zmianie w środowisku (por. Sztompka 2005: 21).

Sztompka proponuje także odróżnienie *zmiany w systemie* od *zmiany systemu*. Zmiana w systemie ma miejsce wtedy, gdy zmiany mają charakter częściowy, ograniczony, bez większych konsekwencji dla innych aspektów systemu, który jako całość pozostaje nienaruszony. Mimo częściowych zmian nie następuje zmiana jego stanu.

Zmiana systemu natomiast polega na zmianach cząstkowych różnych aspektów systemu prowadzących do całkowitej przemiany, a w końcu narzuca traktowanie systemu jako całkowicie nowego, różnego od starego. Taką postać zmiany opisuje się terminem rewolucji (niekoniecznie wprowadzonej drogą przewrotu) (por. Sztompka 2005).

Pojawia się problem, jaki jest mechanizm zmiany, jakie czynniki ją wywołują. Mogą one mieć charakter endogeny lub egzogeny. W pierwszym wypadku oznacza to samoistną modyfikację (zmiany właściwości) elementów składowych, co prowadzi do zakłócenia równowagi i konieczności zmian innych składników, po to, aby ją odzyskać. Może to być efektem działań aktorów, a więc ludzkiej aktywności, dla których dotychczasowe ramy instytucjonalne stanowią ograniczenie możliwości działania.

W drugim przypadku zmiany systemu następują w efekcie oddziaływania bodźców pozasystemowych, dochodzących z otoczenia (środowiska) systemu. One też prowadzą do przemian w funkcjonowaniu jego elementów i zakłóceniu stanu równowagi. Znow, aby ją odzyskać, muszą się zmienić ich właściwości, sposób funkcjonowania.

Teoretycy zmiany społecznej podkreślają, że zmianę tę wywołują najczęściej środowisko fizyczne (czyli otoczenie), organizacje polityczne i czynniki kulturowe (Giddens 2004: 65). Pierwsza grupa czynników ma charakter egzogeny, zewnętrzny wobec systemu. Dwie pozostałe grupy dla generalnego systemu społecznego mają charakter wewnętrzny, endogeny. Jednak gdy przyjrzymy się bliżej procesom zmian, szczególnie współcześnie, to okaże się, że można ich mechanizmy uszczegółowić. Być może środowisko fizyczne w długich okresach miało znaczenie, jako zbiór czynników modyfikujących podstawowe instytucje społeczności ludzkich. Marks zwracał uwagę, że otoczenie przyrodnicze dostarcza dóbr służących zaspokajaniu naszych potrzeb i uczymy się stopniowo, jak czynić to

bardziej efektywnie. Konsekwencją jest rozwój technik pozyskiwania owych dóbr, a generalizując – postęp techniczny i technologiczny. Nie jest on jednak możliwy bez postępu w dziedzinie wiedzy, bo nauka dostarcza środków umożliwiających doskonalenie narzędzi pozyskiwania dóbr, czyli produkowania. I dzisiaj tym podsystemem, który zmienia się najszybciej i dostarcza impulsów dla przemian w innych podsystemach, jest z całą pewnością gospodarka, szczególnie gdy zmiany mają charakter ewolucyjny, charakter kumulowania się (często warunkowego) efektów przemian (por. Boudon 2001: 198–212).

Nie mniejsze znaczenie mają działania organizacji politycznych, czy bardziej ogólnie – zmiany w obrębie podsystemu politycznego. Jest on szczególnie ważny, gdy zmiany mają charakter gwałtowny, całościowy, rewolucyjny. Często, chociaż nie zawsze, to właśnie działania aktorów społecznych w sferze polityki są jeśli nie źródłem, to katalizatorem zmian.

Nie mniej istotna dla procesu zmian jest sfera kultury, często, tak jak u Giddensa, postrzegana jako sfera świadomości, sposobów myślenia (np. krytycznego, innowacyjnego), ale także jako systemy komunikacyjne czy typy przywództwa. Czynniki kulturowe to także systemy religijne, które zmieniają się wolniej, z reguły bowiem stanowią silny bastion tradycji i ognisko oporu wobec zmian.

Pozostaje jeszcze rozważyć, jaki jest charakter tego szczególnego a powszechnego w społeczeństwie procesu. Wprowadzenie kategorii „zmiany” było próbą odejścia od tego nurtu refleksji, który zakładał, że każde społeczeństwo się rozwija, od bardziej pierwotnych i nieskomplikowanych form do bardziej zróżnicowanych i skomplikowanych. Zatem podstawową kategorią analityczną procesu przemian było pojęcie „rozwoju”, obecne w nurcie ewolucjonistycznym czy marksistowskim. Gdyby posługiwać się nadal terminem „zmiana”, to w dużym uproszczeniu można stwierdzić, że rozwój jest typem zmiany kierunkowej, ewentualnie ciągiem zmian, które prowadzą do jakiegoś celu, jakiegoś typu idealnego społeczeństwa.

Na dobrą sprawę nie da się mówić o rozwoju bez wprowadzenia kolejnej kategorii – postępu. Rozwój to równocześnie postęp. Każda kolejna forma społeczeństwa jest „wyższym”, „doskonalszym”, „lepszym” stadium. Tu jednak mamy do czynienia niejako z koniecznością zerwania z pozytywistycznym, obiektywistycznym modelem nauki, ponieważ siłą rzeczy wprowadza się wartościowanie.

Jest także powód odwołujący się nie tyle do problemu wartościowania, ale charakteru zdarzeń, zmian przemian społecznych. Są to pytania o stosunek do siebie poszczególnych faz: czy zmiany (rozwój) mają charakter kumulatywny, czyli w nowych fazach zawarte są także efekty starych faz? Czy może każda kolejna faza jest czymś innym – odrzuceniem poprzednich stadiów i tworzeniem czegoś zupełnie nowego? Taką nadzieję mieli zawsze rewolucjoniści, głoszący nie tylko odrzucenie starego, ale jego zniszczenie. Widać to było wyraźnie w rewolucji francuskiej – zmieniono nawet kalendarz i nazwy miesiący dla podkreślenia zerwania ze starym, wartościowanym jako „zły” typem społeczeństwa.

Kategoria zmiany ma też inną przewagę nad pojęciem „rozwoju”. Zakłada ono – lub tak się przynajmniej sądzi – że przemiany mają charakter linearny. Czy tak

jest istotnie? Można mieć wątpliwości. Po okresach rozwoju (zmian prowadzących w kierunku uznanym za właściwy) następują okresy stagnacji, a często cofania się (por. Boudon 2001).

Boudon zwraca uwagę także na fakt, że proces (procesy) zmian może przybierać formę kumulacji, narastania przekształceń poprzez nakładanie się na siebie coraz to nowych zdarzeń i ich skutków, co jest szczególnie widoczne w niektórych aspektach ludzkiej aktywności, np. w nauce. Kumulacja może być tutaj synonimem rozwoju, mającego charakter żywiołowy, spontaniczny. Być może bliskie jest to określeniu Sztompki *zmian w systemie* (ale prowadzących w efekcie do zmian całego systemu). Boudon podkreśla, że mogą one mieć także postać oscylacji – narastania zmian, stagnacji i cofania (Boudon 2001: 212–220).

Jednak należy wrócić do wcześniejszych ustaleń odnoszących się do istoty procesu zmiany społecznej: jest nią przemiana, czy jak chce Boudon, przekształcenie systemu, wyrażające się w przekształceniach w obrębie podstawowych dla systemu społecznego (społeczeństwa) instytucji.

3. Zmiana edukacyjna i jej mechanizm

Zainteresowanie zagadnieniami oświaty wynika z kilku powodów. Po pierwsze, współcześnie szkoła jako instytucja spełnia istotne funkcje, zarówno dla społeczeństwa jako całości, jak i dla poszczególnych jednostek. Społeczeństwo informacyjne (społeczeństwo wiedzy) musi mieć wykształconych członków, dysponujących wiedzą, umiejętnościami jej wykorzystania i zdolnościami jej odnawiania i rozszerzania. Poziom wykształcenia społeczeństwa, jak pokazują dane statystyczne, jest silnie dodatnio skorelowany z poziomem rozwoju gospodarczego i społecznego. Dla Polski stającej się elementem „Europy wiedzy” podniesienie poziomu wykształcenia ogółu obywateli i jakości kształcenia staje się jednym z najważniejszych priorytetów. Tym bardziej że dziedzictwem poprzedniego systemu, gdzie nie działały mechanizmy rynku pracy i merytokratyczne zasady awansu społecznego, było skuteczne wychłodzenie aspiracji edukacyjnych dużej części młodzieży, szczególnie z rodzin chłopskich i robotniczych. Warto przypomnieć, że blisko połowa absolwentów szkół podstawowych była kierowana do zasadniczych szkół zawodowych, około 30% do średnich szkół zawodowych (liceów zawodowych i techników), jedynie 20% do liceów ogólnokształcących. Ci ostatni stanowili 80% puli kandydatów ubiegających się o indeksy wyższych uczelni. Wskaźniki skolaryzacji na poziomie wyższym na progu dekady lat 90. wynosiły niespełna 12%, podczas gdy w krajach OECD kształtowały się na poziomie 40–50%.

Po drugie, szkoła i wydawane przez nią dyplomy mają w społeczeństwie opartym na merytokratycznych mechanizmach kształtujących strukturę spo-



NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE



ELITARYZM VERSUS EGALITARYZM SYSTEMU OŚWIATOWEGO

Analiza aspiracji edukacyjnych gimnazjalistów Polski południowej

1. Nierówności edukacyjne

1.1. Wprowadzenie

Punktem wyjścia prowadzonych analiz systemu oświatowego jest reforma edukacji z 1999 roku i jej kolejne modyfikacje. Tamta koncepcja zakładała przestawienie systemu edukacyjnego na tory wolnego rynku i demokracji. Twórca reformy prof. Mirosław Handke mówił o tym w wykładzie inauguracyjnym na Politechnice Wrocławskiej:

Ustrój demokratyczny sprawdza się tym lepiej, im wyższe jest wykształcenie społeczności go tworzącej (...). Myślę, że rzeczywiście ustrój demokratyczny, który może nie jest najdoskonalniejszy, naprawdę sprawdza się wówczas, gdy społeczność go tworząca rozumie reguły, którymi się posługuje, gdy ma swego rodzaju dystans, gdy zbyt łatwo nie ulega emocjom, a raczej poddaje się pewnym racjonalnym odpowiedziom na ten system. A więc nie możemy budować ustroju demokratycznego bez naprawdę dobrej edukacji. A skoro chcemy budować ten system, skoro mamy zapewniać edukację na dobrym poziomie, musimy po pierwsze zadbać, żeby była ona powszechna (http://pryzmat.pwr.wroc.pl/Pryzmat_147/147hand.html).

Zatem można powiedzieć, że reformatorzy dzięki podjętym działaniom chcą przygotować młodzież do wymogów współczesnego systemu społeczno-ekonomicznego. Antycypacja przyszłości i jej wyzwań stanowi główny motyw przeobrażeń systemu edukacyjnego. Z takimi konceptami można było spotkać się u Floriana Znanieckiego, który zakładał ideał człowieka przyszłości i postulował gruntowną przebudowę systemu wychowawczego – system ten, według polskiego socjologa, wytworzy człowieka dobrego i mądrego (por. Znaniecki 2001).

Reforma czy też próby wprowadzenia zmian miały być odpowiedzią na wyzwania przyszłości. Do najważniejszych, bezpośrednich powodów szybkiego

przeprowadzenia kompleksowej reformy całego systemu edukacyjnego należy zaliczyć:

- brak zdolności adaptacyjnej obecnego systemu edukacji do tempa i zakresu przemian cywilizacyjnych i społecznych;
- kryzys roli wychowawczej szkoły wynikający z dominacji przekazywania informacji nad kreowaniem umiejętności i kształtowaniem osobowości;
- brak równości szans w dostępie do edukacji na każdym jej poziomie i niski wskaźnik procentowy młodzieży uzyskującej średnie i wyższe wykształcenie;
- dostosowanie systemu edukacji do zapisów konstytucji oraz do reformy ustrojowej państwa;
- dostosowanie kształcenia zawodowego do zmieniających się potrzeb gospodarki rynkowej (Reforma 1998).

Zmiana systemu edukacyjnego ma doprowadzić do wyeliminowania patologii i dysfunkcji, jakie się pojawiły w minionym systemie. Obecnie zakłada się, że system będzie się adaptował do zmian i antycypował kierunek zmian gospodarczych, społecznych i kulturalnych w krajach rozwiniętych. Założenia rozwoju edukacji do 2020 roku powinny zwrócić uwagę na **wyrównywanie startu szkolnego oraz szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, upowszechnianie kształcenia na poziomie średnim i wyższym (łącznie z kształceniem ustawicznym i zdalnym)**, podnoszenie jakości zinstytucjonalizowanego kształcenia i wychowania, a także wziąć pod uwagę korektę reformy szkolnej MEN z 1998 roku w celu zapewnienia systemowi edukacji odpowiednich warunków kadrowych, finansowych, infrastrukturalnych i organizacyjnych (<http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/12/index.html>).

Prowadzone analizy mają pokazać, w jakim stopniu wprowadzone zmiany przyczyniły się do wyrównania startu szkolnego i szans edukacyjnych młodzieży o różnym statusie społecznym. Innymi słowy, dzięki zrealizowanym badaniom można zweryfikować hipotezę, że **reforma systemu edukacyjnego ma wpływ na jego egalitaryzację i w znaczny sposób oddziałuje na niwelację nierówności edukacyjnych i społecznych.**

W pierwszej części opracowania zajmiemy się analizą nierówności edukacyjnych i ich egzemplifikacją na przykładzie badanych gimnazjalistów. W drugiej części nadal będziemy eksplorować dane empiryczne, tym razem podejmując kwestię segregacji szkolnej na wszystkich poziomach edukacji. Zakładamy, że zebrany materiał empiryczny i prowadzone analizy pozwolą na udzielenie rzetelnych odpowiedzi na stawiane pytania.

1.2. Metodologia badań

Badania gimnazjalistów zrealizowano na potrzeby projektu „Analiza społecznych konsekwencji przemian edukacyjnych w Polsce”. Zostały one przeprowadzone wśród gimnazjalistów, gdyż w tej placówce widoczne są skutki działań reforma-

torów, a sama placówka powstała w wyniku planowanych zmian w systemie edukacyjnym.

W związku z tym można stwierdzić, że badania te dotyczą samego jądra wprowadzonej reformy. W realizowanych badaniach zamierzamy dokonać ewaluacji społecznych skutków reformy edukacji. Do tej pory podkreślano dysfunkcje systemu edukacyjnego, który w mniemaniu reformatorów prowadził do braku równości szans w dostępie do edukacji na każdym jej poziomie i generował niski wskaźnik procentowy młodzieży uzyskującej średnie i wyższe wykształcenie.

Zatem w niniejszych badaniach chcemy się skoncentrować na ewaluacji skutków reformy w społecznym wymiarze. W badaniach zostaną podjęte kwestie nierówności edukacyjnych i segregacji.

Do badań zostały wybrane gimnazja w trzech regionach, które mają zróżnicowane warunki społeczno-ekonomiczne. Jest to region podkarpacki, małopolski i śląski. Z przeprowadzonych analiz wynika, iż region podkarpacki ma najniższą wartość wskaźników społeczno-ekonomicznych, a region śląski – najwyższą. Małopolska znajduje się pod tym względem pośrodku. Założenia są takie, że: po pierwsze, regiony, a konkretnie charakterystyczne dla nich warunki społeczno-ekonomiczne, będą istotnie wpływać na skutki reformy edukacji i funkcjonowanie szkolnictwa. Po wtóre, badane gimnazja są rozmieszczone w czterech typach układów przestrzennych. Wielkość miejsca zamieszkania i typ środowiska społecznego będą miały istotny wpływ na przebieg procesów edukacyjnych. Zakładamy, że w środowiskach zurbanizowanych, szczególnie w metropoliach, reforma edukacji odniesie sukces, a w środowiskach wiejskich raczej będą się pogłębiały negatywne skutki reformy.

Konsekwencją takiego stanu rzeczy będzie polaryzacja i pogłębienie się nierówności edukacyjnych, gdyż młodzież ze środowisk uprzywilejowanych (metropolie) będzie miała wysokie aspiracje, wysokie osiągnięcia i większe szanse edukacyjne. Młodzież z rodzin o niższym statusie natomiast będzie mieć niższe aspiracje i ich plany będą znacznie ograniczone i zminimalizowane ze względu na finansowe i kulturowe deficyty.

Badania prowadzono na populacji gimnazjalistów. Jednostką badawczą w tym przypadku była klasa szkolna. Na podstawie danych zebranych w kuratoriach do badań zostały wybrane cztery typy jednostek osadniczych. W tych jednostkach wylosowano gimnazja, a w nich klasy do badań. W badaniu wzięły udział 33 szkoły. Próba miała charakter losowo-warstwowy. Dzięki takiemu doborowi próby badania są reprezentatywne dla wybranych do badań regionów i na ich podstawie można oszacować wpływ wartości zmiennych niezależnych (np. typ środowiska społecznego) na wybrane zmienne objaśniane (poziom aspiracji edukacyjnych).

W zbieraniu materiałów posłużono się metodą sondażową. Kwestionariusz w większości składał się z pytań zamkniętych. W części merytorycznej było 57 pytań, w części metryczkowej, demograficzno-społecznej, 14 pytań.

Do zbierania materiału w szkołach została zastosowana technika ankiety audytoryjnej, która polega na rozdawaniu ankiet w klasie i zbieraniu ich po zakoń-

czeniu badań. Ankieter w tym czasie przebywa z młodzieżą. W większości szkół w czasie badań oprócz ankietera był w klasie nauczyciel lub pedagog szkolny. Do opracowania zakwalifikowano 1767 ankiet.

1.3. Nierówności edukacyjne – konceptualizacja problematyki

Zanim przejdziemy do analizy danych empirycznych, zdefiniujemy najpierw nierówności społeczne. Według Henryka Domańskiego (2007: 27) „występowanie nierówności oznacza, że jedni ludzie mają pewnych rzeczy więcej od innych, czego konsekwencją są nierówności pozycji”. W tym ujęciu jedni ludzie mają pieniądze, mogą sobie pozwolić na dobrą edukację swoich dzieci, wyposażyć je w kapitał kulturowy, wysłać na studia na renomowaną uczelnię, co w znaczny sposób zwiększa szanse dzieci na znalezienie dobrej pracy i zrobienie kariery. Inni zaś, już na samym starcie w dorosłe życie, mają zdecydowanie gorsze szanse życiowe. Wynika to z tego, iż rodzice nie mają pieniędzy na dobrą edukację swoich dzieci, nie są im w stanie zapewnić bogatych księgozbiorów, komputerów, dostępu do Internetu, korepetycji z języków obcych. Ta młodzież ma niższy poziom kapitału kulturowego, rzadziej trafia do dobrych szkół, które dają szanse na dostanie się do dobrej uczelni. Jeśli taka młodzież pokona te przeszkody, to i tak ma problem z utrzymaniem się w większym mieście i wybiera studia w uczelni leżącej w pobliżu miejsca zamieszkania. W pierwszym przypadku mówimy o dzieciach wysokiej jakości, w drugim o dzieciach niskiej jakości (Szacka 2003).

Można też, za Jadwigą Koralewicz i Bogdanem Machem (1987: 27), dodać, że o „nierównościach między jednostkami będziemy mówić wtedy, gdy jednostki te różnią się stopniem zaspokajania swoich potrzeb”. Może chodzić tutaj o potrzeby edukacyjne, potrzeby kulturalne, potrzeby żywieniowe itp. Głównym elementem determinującym zaspokajanie potrzeb są zasoby finansowe, czynniki ekologiczne, historyczne. O wiele łatwiej jest zaspokoić potrzeby edukacyjne dzieciom klasy średniej, zamieszkałym w dużym mieście, na przełomie XX i XXI wieku niż ich rówieśnikom z biedoty wiejskiej, egzystującym na początku XIX wieku.

Najczęściej, jak pisze Piotr Sztompka (2002: 332–333), „nierówności generują dobra, których ludzie pragną, które zaspokajają ich ważne potrzeby czy aspiracje, przynoszą im satysfakcję. Poza tym ich zdobycie nie jest całkowicie bezproblemowe, nie ma ich bowiem dość dla wszystkich chętnych”. Dostęp do tych dóbr jest ograniczony. Głównie chodzi tutaj o takie dobra, jak: bogactwo, władza, prestiż, zdrowie, styl życia oraz wykształcenie. To ostatnie będzie nas interesować najbardziej. A to dlatego, że: „wykształcenie w nowoczesnym społeczeństwie jest jednym z najważniejszych i uznanych społecznie mechanizmów awansu majątkowego: uzyskania lepszej pracy, lepszych zarobków, wyższego standardu życiowego. Wykształcenie również pomaga w uzyskaniu władzy, zdobyciu sławy i prestiżu” (Sztompka 2002: 335). Obecnie o uzyskaniu pozycji zawodowej, społecznej decyduje nie tylko rodzaj wykształcenia, ale przede

MIĘDZY ŚWIATEM WYOBRAŻEŃ A RZECZYWISTOŚCIĄ.
SOCJOLOGICZNE STUDIUM
SPOŁECZNEGO WIZERUNKU POLSKIEJ SZKOŁY
W OKRESIE JEJ PRZEKSZTAŁCEŃ



*PIERWSZA MĄDROŚĆ SOCJOLOGII BRZMI:
„RZECZY NIE SĄ TAKIE, JAKIMI SIĘ WYDAJĄ”*

(P.L. BERGER)



W SZKOLE JEST ŹŁE, A NAWET DOBRZE

Zreformowana szkoła w oczach uczniów

1. Wprowadzenie

Celem niniejszego tekstu jest prezentacja sposobu, w jaki widzą swoją szkołę jej dzisiejsi uczniowie. Chodzi więc o obraz szkoły w ich oczach, co o niej myślą, co im się w niej podoba, a co dokucza i dlatego wymagałoby zmiany. Kontekstem analizy jest pakiet rozwiązań wprowadzony do systemu oświatowego w 1999 roku, nazywany potocznie reformą gimnazjalną. Zakładamy, że zmiany, którym podlega szkoła, w oczywisty sposób dotyczą również uczniów, i to nie tylko (a nawet nie przede wszystkim) dlatego, że wytyczają nowe ramy organizacyjne i programowe szkoły. Ten ich aspekt, który zamierzamy zidentyfikować, to – z jednej strony – kwestia recepcji zmian, a z drugiej opinie o ich przebiegu i rezultatach. Pytania, które stawiamy, są następujące: co uczniowie wiedzą o reformie, czy i w jakim stopniu dostrzegają proces jej wprowadzania, jakie miejsce w ich życiu zajmują zmiany, którym poddawana jest ich szkoła, jak oceniają ich cel, czy według nich szkoła zmienia się na lepsze, czy też, być może, pozostaje nadal jedynie tradycyjnym miejscem realizacji dokuczliwego obowiązku uczenia się? Pytania te stanowią zatem rodzaj pryzmatu, przez który spróbujemy przyrzeć się zrekonstruowanemu wizerunkowi.

2. Reformy jako interakcja społeczna

Planowana analiza wymaga uporządkowania niektórych pojęć oraz przyjęcia kilku założeń. Rozważyć należy przede wszystkim samo pojęcie reformy, z uwzględnieniem specyfiki obszaru, w obręb którego jest wprowadzana. Reformy – w najpowszechniej stosowanym rozumieniu – oznaczają proces wprowadzenia w życie

wcześniej obmyślanych i opisanych rozwiązań, ujętych z reguły w formę zbioru określonych ustaleń i przepisów. To, co wyróżnia reformy państwowe (a ich przykład to właśnie reformy oświatowe), to fakt, iż są one wprowadzane przez rządzących, a wszelkie regulacje ujmuje się w formie aktów prawnych (ustaw). Zakładanym celem reform, prawdopodobnie wspólnym dla wszelkich ich odmian i rodzajów, jest polepszenie istniejącego stanu rzeczy, wprowadzenie takich rozwiązań, które prowadziłyby do zmian w zaplanowanym kierunku. Istotę reform stanowi zatem przekonanie, że proponowane zmiany są zmianami na lepsze, i że jako takie zostaną przyjęte i zaakceptowane przez tych, których dotyczą. To z kolei prowadzi do wniosku, iż integralnym składnikiem każdej działalności reformatorskiej powinien być jakiś element perswazji, gwarantujący porozumienie stron procesu, a następnie zrozumienie i akceptację zmian.

Proces wprowadzania reform ma zatem w istocie charakter interakcyjny, a jeśli tak, to obok wspomnianej perswazji winien zawierać również komponent dyskursu i regulacji normatywnej¹. Zakładając, iż taki właśnie charakter ma proces zmian, którym podlega polska szkoła, można już dość wyraźnie zarysować co najmniej jedną z możliwych dróg jego analizy. Charakterystyka mogłaby więc objąć jego uczestników: tych, których nazwiemy *autorami* reformy, oraz *adresatów* proponowanych rozwiązań. Jej kolejny wymiar to strategię argumentacji i – ogólniej – dyskursu, prezentowane przez każdą ze stron. I w końcu charakterystyka reform to również analiza otoczenia tej szczególnej interakcji, obejmująca to wszystko, co bywa nazywane reakcją na reformy lub też (częściej i powszechniej) ich społecznym odbiorem.

Patrząc na reformy oświatowe z takiej właśnie perspektywy i uwzględniając to, że chodzi o reformy państwowe, można już dostrzec większość ich istotnych osobliwości. Po jednej stronie pojawia się aparat państwowy ze wszystkimi przynależnymi mu funkcjami, wyposażony w zdyscyplinowaną siłę stanowienia i egzekwowania prawa, po drugiej zaś – jedna z najważniejszych, ale też najbardziej skomplikowanych instytucji, zwana systemem edukacji. Państwo jawi się tu jako monolit, decydujący o kształcie i realizacji zmian i kontrolujący ich przebieg; z reguły jednak wiele zbliżonych cech prezentuje również druga strona. Tymczasem system edukacji przedstawia sobą układ co najmniej trzech społeczności – nauczycieli, uczniów i rodziców, ulokowanych wprawdzie w obrębie jednej struktury organizacyjnej, ale równocześnie artykułujących jej zróżnicowane wizje, prezentujących zróżnicowane oczekiwania i nierzadko sprzeczne interesy. Powiedzmy od razu, że nazwanie jednej z tych grup „nauczycielami” ma charakter w dużej mierze umowny, bowiem ta złożona społeczność mieści w sobie rów-

¹ Przyjmuję tu punkt widzenia podobny do opisywanego przez Barbarę Jabłońską, która trafnie spostrzega, że pojęcie dyskursu bywa stosowane zamiennie z pojęciami bardziej ogólnymi, m.in. z pojęciem interakcji (por. Jabłońska 2009: 20). Dokładne rozważenie interakcyjnego charakteru reformy wymagałoby jednak podjęcia głębszej charakterystyki tej kwestii, a w tym wyborze takiego rozumienia interakcji, którego utożsamienie z pojęciem dyskursu przyniosłoby oczekiwane efekty poznawcze (w tej sprawie por. Sztompka 2002: 73–81).

niez wyodrębniające się kategorie – dyrektorów szkół, wizytatorów, metodyków oraz innych pracowników merytorycznego nadzoru i administracji oświatowej. Z kolei rodziców (a w gruncie rzeczy także i nauczycieli) nie sposób wyłączyć z kontekstu społecznego odbioru reform – przeciwnie, stanowią oni jego stały element i mogą służyć za swoisty, choć także dość oczywisty przykład klasycznego, mertonowskiego zespołu ról. Wszystko to powoduje, iż wszelkie adresowane do tej rzeczywistości zamierzenia reformatorskie wymagają nawet w najprostszym wyobrażeniu wielopłaszczyznowego dyskursu i co najmniej trójstrumieniowej perswazji, kierowanej z osobna do każdej z tych grup. Wygląda na to, że mamy tu do czynienia z sytuacją bez precedensu, dlatego też uznamy ją za kolejny istotny wyróżnik omawianego procesu.

Ale w zarysowanym układzie znajdują się także uczniowie – grupa, której pozycja w interakcyjnej strukturze reform odznacza się dość zdecydowaną przewagą cech charakterystycznych dla odbiorcy różnorodnych komunikatów, a nie ich nadawcy. Odpowiedzi na pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy nie da się tutaj udzielić. Jednakże fakt, iż struktura ta nie zakłada równoprawnego uczestnictwa uczniów w debatach o kształcie i efektach zmian, nie ulega raczej wątpliwości, choć – z drugiej strony – trudno byłoby uznać, że są oni z tych debat zupełnie wyłączeni. Trzeba zatem założyć, że w ich przypadku mamy do czynienia z dyskursem na swój sposób zapośredniczonym, bądź to przez rodziców, nauczycieli, bądź przez media, Internet czy inne ogniwa komunikacji społecznej. Z perspektywy naszego zamierzenia ten moment ma znaczenie absolutnie kluczowe. Pokazuje, że próba odnalezienia śladów reformy w wypowiedziach uczniów o szkole, a także bardziej systematycznego jej wpływu na ich stan wiedzy i świadomości, wygląda na zadanie prawie niewykonalne. Dążąc do zidentyfikowania opinii i poglądów uczniów na temat reform, musimy z góry założyć, że to, co uda się odnaleźć, to tylko efekt owej zapośredniczonej argumentacji, będący mniej lub bardziej spontanicznym przetworzeniem wyników toczonej przez innych „oficjalnej” dyskusji.

3. Głosy w sprawie reformy. Perspektywa teoretyczna analizy

Założenie powyższe wymaga jednak jeszcze dwóch uzupełnień. Po pierwsze, należy stwierdzić, iż reforma systemu edukacji, wprowadzona ustawą z 1999 roku, wygląda na tle innych polskich reform edukacyjnych na przypadek wyjątkowy. Zmianom w oświacie wprowadzanym w poprzednich latach towarzyszyły z reguły stosunkowo szerokie dyskusje, toczone zarówno w środowiskach specjalistów i ekspertów, jak też i w innych zainteresowanych grupach społecznych. Ich upublicznione głosy, a także liczne wypowiedzi publicystyczne dawały poczucie informowania o programie reform, racjach leżących u ich podstaw, ich następ-





REDAKTOR PROWADZĄCY

Jadwiga Makowiec

ADIUSTACJA JĘZYKOWO-STYLISTYCZNA

Agnieszka Toczko-Rak

KOREKTA

Katarzyna Onderka

SKŁAD I ŁAMANIE

Hanna Wiechecka

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-80, 12-631-18-81, fax 12-631-18-83

„Niewątpliwą zaletą niniejszego tomu jest wieloaspektowość zamieszczonych w nim artykułów. Autorzy wyszli poza schemat szukania odpowiedzi na pytania o skutki procesów społecznych w masowych badaniach typu sondażowego (choć takie dane także biorą pod uwagę). Analizują różnorodny materiał pokazujący szkołę, nauczyciela i uczniów z różnych punktów widzenia, wykorzystując – co warto podkreślić – rozmaite perspektywy teoretyczne mechanizmu zmiany społecznej, reprezentacji społecznych, socjologii organizacji, socjologii zawodów oraz ujęcie systemowe, instytucjonalne i aktywistyczne (podmiotowe). Analizy są dokonywane z uwzględnieniem szerokiego kontekstu społecznego.

Od strony metodologicznej położono nacisk na wykorzystanie danych jakościowych, a także szukanie sposobów myślenia i sensów nadawanych przez badanych zjawiskom, którymi interesują się Autorzy. (...) Cały tom stanowi dobry przykład zastosowania w jednym projekcie triangulacji technik badawczych oraz wykorzystania różnorodnych źródeł i danych”.

Z recenzji prof. dra hab. Lesława Habera



www.wuj.pl

