

**ROCZNIK  
LUBUSKI**



LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

**ROCZNIK  
LUBUSKI  
Tom 34, część 1**

**MARGINALIZACJA I ELITARNOŚĆ  
W EDUKACJI**

Pod redakcją  
Ewy Narkiewicz-Niedbalec

Zielona Góra 2008

REDAKTOR NACZELNY

Bogdan Idzikowski

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Marian Eckert, Żywia Leszkowicz-Baczyńska  
Leszek Gołdyka, Edward Hajduk  
Zbigniew Izdebski, Tomasz Jaworski  
Barbara Kołodziejska, Zbigniew Kurcz (Wrocław)  
Jan Kurowicki, Wojciech Sitek (Wrocław)  
Wojciech Strzyżewski, Andrzej Toczewski  
Zdzisław Wołk

Sekretarz: Ewa Narkiewicz-Niedbalec

RECENZENT

Prof. dr hab. Ewa Nasalska

REDAKCJA WYDAWNICZA

Aldona Reich

SKŁAD KOMPUTEROWY

Agata Wiśniewska-Kubicka

PROJEKT OKŁADKI

Witold Michorzewski

**ISSN 0485-3083**

Publikacja ukazuje się w ramach Serii Wydawniczej Polskiego Towarzystwa  
Socjologicznego obejmującej dorobek XIII Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego,  
Zielona Góra 13-15 września 2007 r.

Publikacja dofinansowana została przez Polskie Towarzystwo Socjologiczne ze środków  
Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Komitet Serii Wydawniczej PTS: Janusz Mucha, Marek Nowak,  
Ewa Narkiewicz-Niedbalec, Józef Styk, Krystyna Szafranec,  
Włodzimierz Wesołowski, Maria Ziełńska.

Wydanie publikacji dofinansowane przez:  
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Miasto Zielona Góra  
Uniwersytet Zielonogórski.

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2008

Druk: „Rob-Graf” Studio Graficzno-Wydawnicze, Zielona Góra

## SPIS TREŚCI

Wstęp (EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC) .....	7
PIOTR MIKIEWICZ	
Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji .....	13
ELŻBIETA KOŁODZIEJSKA, EDYTA MIANOWSKA	
Kryteria elitarności szkół w świadomości społecznej różnych kategorii osób .....	27
JAROSŁAW DOMALEWSKI	
Drogi szkolne młodzieży miejskiej i wiejskiej – uwarunkowania i konsekwencje .....	43
KALINA KUKIEŁKO	
Problem wyrównywania szans edukacyjnych na łamach „Głosu Nauczycielskiego” .....	63
ELŻBIETA PAPIÓR, MARTYNA ROSZKOWSKA	
Uczyć się demokracji. Wykorzystane i niewykorzystane szanse udziału młodzieży w szkolnej demokracji na przykładzie wybranych szkół średnich .....	77
MARTA ZAHORSKA	
Uczniowie źli i bardzo źli .....	91
MIROŚLAWA CYLKOWSKA-NOWAK	
Wagarowanie jako praktyka społeczna młodzieży elitarnych i nieelitarnych liceów poznańskich .....	109
URSZULA KLUCZYŃSKA	
Socjalizacja w płec kulturową jako czynnik różnicowania możliwości edukacyjnych i marginalizacji .....	133
MARTA CHYŁA	
Poczucie szans życiowych i jego związki z motywacją na przykładzie studentów szkoły wyższej niepublicznej .....	153
ANDRZEJ GAZICKI, KRZYSZTOF SOCHA	
Miejsce i rola reformującej się edukacji w procesie transformacji ustrojowej społeczności lokalnych Pomorza .....	169
RYSZARD STANKIEWICZ	
Uniwersytet Zielonogórski w latach 2001-2007 .....	185



## WSTĘP

Pojęcia „marginalizacji” i „elitarności” są zarówno pojęciami języka potocznego, jak i kategoriami służącymi naukowym analizom przede wszystkim struktury społecznej, w której służą do opisu biegunowo ułożonych kategorii i grup społecznych. Zarówno w języku potocznym, jak i naukowym oba pojęcia mają pewne zabarwienie emocjonalne. *Marginalizacja* dość jednoznacznie wskazuje na zjawiska związane z gorszym usytuowaniem, upośledzeniem, odsunięciem, ocenianymi negatywnie. *Elitarność* jest pojęciem, które nie ma tak jednoznacznego zabarwienia emocjonalnego. Dla niektórych osób będzie ono łączyło się ze zjawiskami waloryzowanymi dodatnio, dla innych, zwłaszcza przy występowaniu w pewnych połączeniach wyrazowych, może prowadzić do konotacji raczej negatywnych.

Wydaje się, że oba pojęcia mogą być przydatne do opisu zjawisk występujących w obszarze edukacji. Od czasu wprowadzenia obowiązku nauczania dzieci i młodzieży do pewnego wieku mamy do czynienia ze zjawiskiem masowej edukacji. Kiedyś była ona przywilejem pewnych warstw i niewątpliwie miała charakter elitarny. O elitarnym kształceniu na poziomie wyższym można było mówić, gdy na uczelnie trafiał niewielki odsetek młodzieży. Dziś, gdy studia podejmuje połowa danego rocznika młodzieży raczej trudno utrzymywać, iż w dalszym ciągu jest to zjawisko samo przez się elitarne. Niewątpliwie występuje ono przy rozpatrywaniu poszczególnych uczelni i/lub kierunków studiów. W społecznej świadomości, w różnych środowiskach lokalnych funkcjonuje pojęcie elitarnego liceum, które wybierane jest przez młodzież mocno zmotywowaną do uczenia się, która w większości kontynuuje naukę na prestiżowych (elitarnych) uczelniach. Obok takich szkół istnieją szkoły, zwłaszcza zasadnicze zawodowe, które gromadzą młodzież o innych kompetencjach, innych możliwościach intelektualnych, innej motywacji do nauki. Czym różnią się między sobą te szkoły, w jaki sposób pracują, jakie rezultaty osiągają uczący się tam pokazują wyniki wielu badań (Kwieciński 2002, Mikiewicz 2005). Również szkoły tego samego typu – podstawowe, gimnazja – reprezentują różny poziom swojego funkcjonowania, co wyraźnie obrazują wyniki egzaminów, przeprowadzanych na zakończenie nauki w danym typie szkoły. Większość

szkół osiąga wyniki typowe dla rozkładu normalnego, ale są także szkoły, które mają wyniki poniżej i powyżej przeciętnej. Interesujące są ustalenia uzyskane w badaniach przeprowadzonych w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA (Federowicz 2007), dotyczące wpływu pochodzenia społecznego uczniów na ogólny poziom pracy szkół (Haman 2007, s. 79). Czy szkoły osiągające wyniki ponadprzeciętne są szkołami „elitarnymi”? W odniesieniu do jakich szkół można używać tego określenia i jak określać pozostałe szkoły – szkoły masowe, przeciętne, typowe?

Kryteria oceny szkół są odmienne dla kolejnych etapów kształcenia: począwszy od szkoły podstawowej po wyższą. Warto podejmować refleksję, w jaki sposób ukształtowały się te kryteria i jak się przejawiają w społecznej świadomości.

W trakcie XIII Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego, który w dniach 13-15 września 2007 roku odbywał się w Zielonej Górze, jedna z grup tematycznych, zorganizowana przez prof. dr hab. Martę Zahorską-Bugaj i dr Ewę Narkiewicz-Niedbalec obradowała nad zagadnieniami elitarności, masowości i marginalizacji w edukacji. Niniejszy tom zawiera przede wszystkim nieco zmienione wersje wystąpień wygłoszonych w trakcie obrad grupy oraz dwa teksty, które nie były prezentowane w czasie Zjazdu. Autorzy prawie wszystkich wystąpień odnieśli się w nich do zagadnienia elitarności i/lub marginalizacji, przedstawiając swoje rozumienie tych pojęć i egzemplifikację rozpoznania zjawiska.

Tom otwiera artykuł o charakterze teoretycznym Piotra Mikiewicza, który rozważa problem zawarty w tytule: dlaczego elitarne szkoły nie znikną. Autor odwołuje się do pracy Stephena J. Balla i klasowych analiz struktury społecznej, nawiązujących do tradycji weberowskich i analizy kulturalistycznej. Zdaniem S.J. Balla to klasy średnie mają najwięcej do powiedzenia na „ryнку społecznym” i to decyzje członków tych klas mają istotny wpływ między innymi na kształt szkolnictwa w danym kraju. Ekskluzywny dostęp do przydatnych dóbr następuje poprzez monopolizację dobrych trajektorii edukacyjnych. P. Mikiewicz omawia konkretne przykłady działań podejmowanych przez brytyjskich rodziców z klasy średniej przy wyborze szkoły dla swoich dzieci. Rodzice z klasy robotniczej nie posiadają zasobów społecznych, aby wspomóc dzieci w budowaniu korzystnych trajektorii edukacyjnych. Autor artykułu wskazuje na przyszłe korzyści z podobnych analiz, jakie można by osiągnąć analizując sytuację w sferze edukacji w naszym kraju.

Elżbieta Kołodziejska i Edyta Mianowska przedstawiają wyniki wstępnych badań nad kryteriami elitarności szkół, przeprowadzonych w wo-



jewództwie lubuskim na losowo dobranej próbie blisko 500 osób. Wśród badanych byli uczniowie, studenci oraz osoby dorosłe, nieuczące się. Na podstawie zgłaszanych przez respondentów cech, mających świadczyć o elitarnym charakterze szkół, autorki wyróżniły cztery najczęściej wskazywane grupy: 1) cechy dotyczące prestiżu, związane z sukcesami naukowymi uczniów i absolwentów, 2) cechy procesu dydaktycznego, 3) cechy uczniów, 4) symbole odmienności – zewnętrzne symbole odrębności szkoły. Najczęściej podawanymi przez badanych cechami, charakteryzującymi szkołę elitarną, były cechy związane z organizacją procesu dydaktycznego i sukcesy uczniów zarówno w konkursach i olimpiadach, miejsce na liście rankingowej sporządzanej przez media, egzaminach zewnętrznych, jak i możliwości dalszego kształcenia na uczelniach wyższych absolwentów takich szkół. Poza wysokimi wynikami nauczania ważną rolę w uzyskaniu przez szkołę cechy elitarności pełni dobór kadry pedagogicznej. Dla znacznej liczby respondentów właśnie to jest cechą najważniejszą.

Jarosław Domalewski porównał pozycję młodzieży wiejskiej i miejskiej w systemie edukacji, pokazując zmiany, jakie zaszły między dekadą lat 70. XX wieku i pierwszą, niepełną jeszcze, dekadą XXI wieku. Młodzież wiejska wcześniej częściej trafiała do szkół zawodowych, dających dużo gorsze szanse awansu niż licea ogólnokształcące lub technika. Obecnie, gdy w znacznie większym stopniu podejmuje naukę na uczelniach, trafia jednak do szkół wyższych „gorszej” jakości, na kierunki mniej atrakcyjne (teologia, pedagogika) niż kierunki wybierane przez młodzież miejską (prawo, ekonomia).

Kalina Kukielko spojrzała na problem reformy edukacji poprzez jeden z najistotniejszych jej celów, jakim jest wyrównywanie szans edukacyjnych. Przedmiotem analizy uczyniła sposób pisania o tym problemie przez dziennikarzy i czytelników na łamach „Głosu Nauczycielskiego”, tygodnika przeznaczonego głównie dla nauczycieli. W świetle przeprowadzonych analiz okazuje się, że nauczycieli bardziej interesuje ich sytuacja w zreformowanej szkole niż sytuacja uczniów, zwłaszcza tych, którzy ze względu na brak kapitału społecznego potrzebowaliby instytucjonalnego wsparcia. Szkoła w ramach dodatkowych środków, przekazywanych przez organ prowadzący szkołę, poza nauczaniem podejmuje jeszcze działania związane z dożywianiem dzieci, wyposażaniem najbardziej potrzebujących w podręczniki, ale w niewielkim stopniu lub wcale nie podejmuje działań, które mogłyby rzeczywiście wyrównywać szanse edukacyjne uczniów.

Elżbieta Papiór i Martyna Roszkowska przedstawiły wyniki badania, które zrealizowały w zielonogórskich liceach, w których pytały maturzystów o ich doświadczenia i stosunek do szkolnej „demokracji” – o udział w pracach samorządu szkolnego czy w wyborach do tego gremium. Porównały

wyniki uzyskane w dwóch szkołach uznanych za elitarne z wynikami z pozostałych szkół. Różnice są niewielkie, choć uczniowie ze szkół elitarnych nieco częściej przejawiają postawy demokratyczne. Niewielkie jest jednak zainteresowanie aktywnością szkolnego samorządu i wspieranie go aktywną postawą. Być może instytucja ta ma niewielkie możliwości oddziaływania na szkolną rzeczywistość lub też podział zadań pomiędzy innych aktorów szkolnego „teatru” wyczerpuje ogół zadań, jakie w szkole są do wykonania. Zwolennicy praktykowania w szkole demokracji upatrują w tych działaniach funkcji propedeutycznych wobec systemu demokratycznego, w którym mogą uczestniczyć wszyscy dorośli obywatele.

Marta Zahorska przedstawia wyniki badań przeprowadzonych w sześciu wybranych gminach wiejskich w trzech różnych regionach Polski: na Mazowszu, Mazurach i w Małopolsce. Badania przeprowadzono w gimnazjach, które zostały dobrane celowo według kryterium osiągnięć uczniów na egzaminach zewnętrznych: jedna szkoła w gminie, w której uczniowie osiągnęli wynik powyżej przeciętnego dla regionu; druga, w której wynik był poniżej przeciętnej. Wyniki uzyskiwane przez uczniów są zróżnicowane regionalnie: lepsze rezultaty osiągają uczniowie z Małopolski, słabsze z Mazur. Zakładane przez badaczy powody zróżnicowania uzyskiwanych wyników przy porównywaniu poszczególnych szkół nie znalazły potwierdzenia w empirii: ani poziom finansowania szkół, ani poziom bezrobocia w gminach, ani stopień „pegeeryzacji”, a nawet przeciętny poziom wykształcenia rodziców nie różnicował w sposób istotny wyników egzaminów zewnętrznych. Zróżnicowania występowały pomiędzy poszczególnymi klasami w tej samej szkole. Znaczący okazał się kapitał społeczny, jaki „wnosili” uczniowie do poszczególnych klas. Klasy z przewagą uczniów z tej samej miejscowości, w której znajduje się gimnazjum, gromadzą młodzież mającą lepiej wykształconych rodziców, lepszą sytuację materialną i uzyskującą lepsze wyniki w testach. W klasach z przewagą uczniów dojeżdżających, uczniowie mają gorzej wykształconych rodziców, gorszą sytuację materialną swoich rodzin i uzyskują słabsze wyniki w testach. Autorka szczegółowo analizuje sytuację w poszczególnych szkołach, wskazując i tę, która podejmuje ponadprzeciętne działania na rzecz realizacji idei wyrównywania szans przez gimnazjum – szkołę wprowadzoną w reformie systemu oświaty w Polsce w 1999 roku.

Mirosława Cyłkowska-Nowak podjęła problem wagarowania, występujący zarówno w elitarnych, jak i nieelitarnych liceach Poznania. Materiał do analizy pochodzi z sześciu spośród 24 przeprowadzonych wywiadów pogłębionych, a założenia teoretyczne z bogatej, głównie anglojęzycznej literatury przedmiotu. Znaczna część tekstu poświęcona jest rozpoznaniu tego zjawiska w wielu krajach. Analizy z badań przeprowadzonych w Poznaniu

bogato ilustrowane są wypowiedziami respondentów, dotyczącymi samego zjawiska wagarowania oraz jego odbioru zarówno przez samych uczniów, jak również nauczycieli i rodziców. Autorka w interpretacji analizowanego zjawiska odwołuje się do kategorii oporu w edukacji.

Urszula Kluczyńska zaprezentowała rozważania nad socjalizacją do ról płciowych, mającą miejsce zarówno w grupach pierwotnych, jak i w instytucjach edukacyjnych. Rozważania te mieszczą się w cieszącym się ostatnio dużym zainteresowaniem nurcie *gander study*. Autorka tego tekstu przywołuje bogatą literaturę przedmiotu oraz wskazuje, które z praktyk socjalizacyjnych do ról płciowych przyczyniają się do mniej korzystnego lokowania kobiet w różnych wymiarach życia społecznego.

Prezentację rozpoznania zawiera empiryczny tekst Marty Chyły, która przeprowadziła badania wśród studentów niepublicznej uczelni w Bydgoszczy, interesując się ich poczuciem szans na odniesienie sukcesu a podejmowaniem aktywności, mającej wspierać własny rozwój. Przebadła około 250 osób w roku 2006 i 2007. W interpretacji wyników odwołuje się zarówno do teorii socjologicznych (Ulrich Beck), jak również kilku teorii psychologicznych. Wskazuje też obszary, w których warto byłoby poczynić dalsze rozpoznanie, aby sprawdzić sformułowane przez nią hipotezy.

Krzysztof Socha i Andrzej Garlicki przedstawili wyniki sondażu przeprowadzonego w październiku 2006 roku wśród młodzieży Pomorza Zachodniego, dotyczącego oceny oferty edukacyjnej występującej w tej części Polski. Autorzy wskazują na zróżnicowanie opinii wynikającej z miejsca zamieszkania: młodzi ludzie ze Szczecina, Koszalina – największych miast swego regionu – mają inne oczekiwania i plany edukacyjne niż mieszkańcy najmniejszych, zwłaszcza popegeerowskich wsi.

Tom kończy artykuł Ryszarda Stankiewicza opisujący – krótką wprawdzie – historię Uniwersytetu Zielonogórskiego, który powstał w 2001 roku, a w którym w 2007 roku odbył się XIII Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny.

Przekazując tom w ręce Czytelnika chciałabym zwrócić uwagę, że monograficzny charakter tego tomu zawdzięcza on faktowi, iż w Zielonej Górze odbył się ten Zjazd i że socjologowie zainteresowani zagadnieniami współczesnej edukacji, w dużej części członkowie Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji, mogli obradować w grupie tematycznej poświęconej zjawiskom marginalizacji i elitarności w edukacji. Przy okazji chciałabym podziękować wszystkim Koleżankom i Kolegom, którzy wzięli udział w obradach naszej grupy, przede wszystkim Profesor Marcie Zahorskiej-Bugaj, która prowadziła obrady tej grupy. Dziękuję także Profesor Jolancie Kulpińskiej, która dzieliła się swoją wiedzą i doświad-

zeniem wyniesionym z kontaktów z instytucjami edukacyjnymi, do których uczęszczała, Profesor Krystynie Szafraniec – przewodniczącej Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji oraz Profesorowi Ryszardowi Borowiczowi, którzy mają znaczący udział w profesjonalnym przygotowaniu kontynuatorów swoich, wcześniej rozpoczętych badań oraz którzy z bogatej oferty zjazdowej wybrali właśnie grupę poświęconą edukacji. Udział wszystkich Państwa w obradach grupy oraz ożywiona dyskusja, która im towarzyszyła mają również wpływ na kształt tekstów, które powstały.

Dziękuję ponadto osobom, których praca i decyzje umożliwiły przygotowanie i wydanie tego tomu: Profesorowi Józefowi Korbiczowi, Prezesowi Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, który umie wydeptywać ścieżki dla pozyskania środków finansowych, Prezydentowi Miasta Zielona Góra Januszowi Kubickiemu za wspieranie działalności LTN oraz Polskiemu Towarzystwu Socjologicznemu, które dofinansowało wydanie tego tomu. Dziękuję również Pani Profesor Ewie Nasalskiej, która przygotowała recenzję niniejszego tomu.

*Ewa Narkiewicz-Niedbalec\**

---

\***Ewa Narkiewicz-Niedbalec** – dr hab., socjolog, adiunkt, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu; [enarkiew@uz.zgora.pl](mailto:enarkiew@uz.zgora.pl).

Piotr Mikiewicz\*

## DLACZEGO ELITARNE SZKOŁY NIE ZNIKĄ? O NIEUSUWALNOŚCI NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH W EDUKACJI

Współczesne szkolnictwo polskie przeżywa gwałtowną przemianę związaną z wyraźną ekspansją edukacji na poziomie średnim i wyższym. Wraz z tym procesem powstaje złudzenie demokratyzacji dostępu do oświaty. Szkoły średnie, do tej pory postrzegane jako droga do studiów i elitarnych pozycji zawodowych, zaczynają otwierać się na uczniów pochodzących z całego spektrum społecznego. Patrząc globalnie na społeczną kompozycję uczniów szkół maturalnych widzimy przemieszanie osób z najwyższych i najniższych pozycji społecznych. Społeczność liceów wydaje się odzwierciedlać strukturę społeczną rodzin uczniów (patrz: Kwieciński 2002). Podobnie studia przestały być miejscem dla wybranych. Dziś każdy, kto otrzyma maturę ma szansę na podjęcie studiów. Rokrocznie uczelnie wyższe oferują więcej miejsc na pierwszym roku niż licea i technika dostarczają absolwentów, a blisko 85% absolwentów gimnazjów kontynuuje naukę w szkołach prowadzących do matury.

Oto na naszych oczach dokonał się cud. W ciągu 15 lat upowszechniono edukację na najwyższym szczeblu. W Unii Europejskiej bijemy rekordy poziomu scholaryzacji na poziomie średnim i wyższym. Niemal każdy młody człowiek we współczesnej Polsce ma szansę zostać magistrzem.

Edukacja zmienia swoją funkcję. Matura nie jest już sitem kwalifikacji do warstwy inteligenckiej, a dyplom magistra nie oznacza dostępu do względnie wąskiego grona społecznie i ekonomicznie uprzywilejowanych. Czyżby prawidła reprodukcji społecznej przestały obowiązywać? Czyżby dokonało się rewolucyjne złamanie błędnego koła odtwarzania pozycji społecznych z pokolenia na pokolenie?

Bliższy ogląd struktury szkolnictwa średniego i wyższego wyraźnie przekonuje, że jest to przeświadczenie cokolwiek naiwne. Szkoły maturalne

---

\*Piotr Mikiewicz – dr, socjolog, adiunkt, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Międzynarodowy Instytut Studiów nad Kulturą i Edukacją; piotr.mitkiewicz@yachoo.pl.

różnicują się. Obok liceów gromadzących uczniów o najlepszych kompetencjach i cechach pochodzenia społecznego lokujących ich w elicie społecznej funkcjonują szkoły, w których większość stanowią uczniowie o kompetencjach zbliżających ich do uczniów zasadniczych szkół zawodowych, a cechy pochodzenia społecznego lokują w warstwach niższych (Domalewski, Mikiewicz 2004). Podobnie szkolnictwo wyższe różnicuje się wewnętrznie (Wasielewski 2006). W strukturze szkolnictwa średniego i wyższego kształtują się ścieżki odmiennego społecznego pochodzenia i przeznaczenia. Elitarność pewnych ścieżek nie znika.

Niniejszy tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie, dlaczego mimo tak szerokiego otwarcia dostępu do szkół średnich i wyższych mechanizm reprodukcji nie znika. Co lub kto stoi za tym, że elitarne ścieżki zachowują swoje znaczenie?

Ten wewnętrzny podział szkolnictwa jest społecznie uświadomiony. Każdego roku w okresie wyboru szkoły kolejnego szczebla (gimnazjum, szkoły średniej, studiów) publikowane są rankingi szkół różnego stopnia. Dla dalszych rozważań ma to znaczenie z dwóch powodów. Po pierwsze, pokazuje **społeczne zapotrzebowanie na różnicę** – prasa nie publikowałaby zestawień szkół prezentujących ich osiągnięcia i możliwości gdyby nie było klientów gotowych zapłacić za dostęp do tej wiedzy. Po drugie, trzeba zwrócić uwagę na fakt, że **czytelnikami tych rankingów jest specyficzna klientela**. Mówiąc językiem marketingu, targetem gazet publikujących zestawienia szkół nie są gospodynie domowe, robotnicy, drobni rzemieślnicy, rolnicy – przedstawiciele niższych warstw społecznych. Są to dzienniki („Rzeczpospolita”) i tygodniki („Polityka”, „Wprost”) adresowane do inteligencji, specjalistów, menadżerów – przedstawicieli warstw wyższych.

Zwracając uwagę na czytelników rankingów przesuwamy punkt ciężkości analizy nierówności w edukacji z samej szkoły na przestrzeń poza nią, chociaż bezwzględnie ze szkołą związaną – świat rodzin, z których pochodzą uczniowie i studenci. W poniższym tekście chciałbym zaproponować potraktowanie rodziców jako głównych aktorów działających w społecznej przestrzeni edukacji. Nie zawsze są to działania bezpośrednie (jak na przykład udział w spotkaniach rodziców i interweniowanie w życie szkoły), ale częściej przyjmują formę działań zakulisowych. To rodzice swoimi działaniami i dzięki posiadanym zasobom stwarzają warunki gry społecznej, jaka toczy się pomiędzy nauczycielami i uczniami w murach szkolnych. Jeżeli potraktujemy edukację jako pole zmagania o dostęp do zasobów społecznych, a konkretne szkoły jako miejsca ucieleśniania tej rywalizacji, możemy powiedzieć, że wyniki tych zmagania rozstrzygają się w dużej mierze już przed bitwą – na bazie warunków, jakie tworzą rodzice.

W niniejszym tekście opieram się przede wszystkim na koncepcji zamykania społecznego oraz kapitału społecznego zaprezentowanej w książce Stephena Balla *Class strategies and education market. The middle classes and social advantage*<sup>1</sup>. Ta prezentacja ma być w założeniach przedstawieniem pewnego myślenia o edukacji, które warto podjąć w polskich warunkach w celu lepszego zrozumienia mechanizmów kreujących nierówność – mimo wskazanego pozornego wyrównania szans.

## Klasa i strategia

W książce *Class strategies and education market. The middle classes and social advantage* Stephen Ball zestawia ze sobą dwie tradycje analiz struktury klasowej: weberowską i kulturalistyczną. Z jednej strony mamy opartą na idei Maxa Webera koncepcję „social exclusion theory” proponowaną przez takich teoretyków, jak: P. Brown, R. Collins, F. Hirsh, B. Jordan, F. Parkin, M. Savage, T. Butler. Zwolennicy tej teorii uważają, że edukacja jest areną rywalizacji i wykluczania społecznego. Procesy rywalizacji o pożądane dobra są strukturyzowane w taki sposób, by prowadzić do reprodukcji istniejących klas społecznych, relacji płciowych i rasowych. Jak wskazuje Weber, „edukacyjne certyfikaty pomagają tym, którzy je posiadają zgłaszać pretensje do monopolizowania społecznie i ekonomicznie korzystnych pozycji” (por.: Collins 1979). Podkreśla jednocześnie konieczność analizowania społecznych praktyk zarówno na poziomie struktury, jak i w wymiarze jednostkowych działań i znaczeń. Określenie mikro–mechanizmów jest często niezbędne, by uzyskać wyjaśnienie z makro–poziomu. Istnieje również założenie, że ludzie działają w sposób racjonalny i strategiczny – starają się w swym zachowaniu maksymalizować korzyści. Decyzje są wypadkową kalkulacji ryzyka, zysków i możliwości sukcesu lub porażki przy pełnej świadomości rywalizacji z innymi. Edukacja traktowana jest jako inwestycja (*investent good*). Takie ujęcie powoduje użycie specyficznego słownika na temat ludzkich działań: taktyka, odseparowanie (*closure*), mobilizacja zasobów, rywalizacja, preferencje, planowanie.

Z drugiej strony istnieje podejście kulturowe, tzw. „kulturalistyczne wyjaśnianie wyborów”. W tym wypadku tradycja ufundowana przede wszystkim przez Bourdieu, jest kontynuowana przez takich twórców, jak: R. Hatcher, R. Nash, D. Reay, S. Gerwitz czy S. Ball. Teoria ta zakłada,

<sup>1</sup>Szerszego omówienia książki Stephena Balla dokonałem w innym miejscu: *Segmentacja społeczna jako wynik indywidualnych strategii edukacyjnych. Omówienie książki Stephena J. Balla 'Class strategies and education market. The middle classes and social advantage'*, „Socjologia Wychowania” 2006, nr XVI, Routledge Falmer, s. 185–205.

że decyzje jednostkowe mogą być rozumiane jako operacje „praktycznego rozumu”, jako „strategie pozbawione strategicznego charakteru”. Mentalne struktury i dyspozycje kreujące działania są generowane w ramach habitusu. Habitus natomiast to warunkowa i uwarunkowana wolność. Generuje rzeczy, które „można zrobić” i których „nie można zrobić”, „można wypowiedzieć” lub „trzeba przemilczeć” w odniesieniu do prawdopodobnej przyszłości. Według tej koncepcji, struktury pracują raczej poprzez ludzkie działania niż dzięki nim.

Koncepcja habitusu jest próbą ucieczki od binarnej opozycji struktury i działania. Habitus stanowi podstawę dla improwizacji i inwencji. Koncepcja Bourdieu, określana jako pośrednia pomiędzy atomizmem a strukturalizmem społecznym, stwarza pole dla indywidualnych wyborów, jednostkowych decyzji, jakkolwiek uwarunkowanych przez habitus.

W dalszej części przywołanej tu pozycji Ball poszukuje równowagi pomiędzy superracjonalizmem tradycji „teorii wykluczania społecznego” a otwartym determinizmem Bourdieu. Mowa tu zatem o strategiach niekoniecznie opartych na racjonalnej kalkulacji. Obrazowo można powiedzieć, że podejście Balla opiera się na wyimaginowanym „spotkaniu” Webera z Bourdieu. Weberowska jest tu przede wszystkim conceptualizacja klasy w kategoriach pozycji na rynku. Edukacja (decyzje i wybory edukacyjne) również są formą „wymiany rynkowej”. Konflikt klasowy rozpatruje się raczej w kategoriach rywalizacji na rynku wyborów konsumenckich niż w kategoriach stosunku do środków produkcji. Rywalizacja między klasami toczy się poprzez wybory edukacyjne i konkurencję o pozycje edukacyjne.

Koncepcja Webera (oparta na zasobach) daje się uzgodnić z analizami Bourdieu: „Podstawowe różnice, które wyznaczają najważniejsze klasy warunków egzystencji, są pochodną ogólnego poziomu kapitału, rozumianego jako zbiór faktycznie użytecznych (możliwych do użycia) zasobów i mocy – kapitał ekonomiczny, kulturowy i społeczny” (Bourdieu za: Ball 2003, s. 10). Ball uznaje tu, że różnorodne diagnozy oddziaływania pomiędzy strukturą a działaniem i ich conceptualizacja, przeprowadzone przez Bourdieu, oferują sposoby na tropienie społecznych nierówności w strategiach i działaniach realizowanych przez jednostki w życiu codziennym. Podstawowym dla zrozumienia tej strategii wyjaśniania jest stwierdzenie, że relatywnie stabilny stan nierówności społecznych nie oznacza braku dynamiki. Stabilny nie znaczy statyczny. „Klasy społeczne w prawdziwym świecie są stale konstruowane wokół nas, ludzie stale ‘robią/tworzą’ klasy” (Ball 2003, s. 7). W ten sposób klasy raczej są ustanawiane i osiągane niż po prostu „są”. „Klasa jest wywalczana i utrzymywana w codziennym życiu jednostek, rodzin i instytucji, w decyzjach konsumenckich tak samo, jak w procesie



produkcji. Widać to szczególnie w momentach kryzysu i sprzeczności, kiedy rodzice myślą o dobrej przyszłości i szczęściu swoich dzieci. Klasa wyraża się w wiedzy, jak działać w tych decydujących momentach” (tamże).

Edukacja może być rozpatrywana jako pole gry, miejsce, przestrzeń społeczna, w której dokonują się procesy tworzenia/odtworzenia relacji klasowych. Dla Balla głównym aktorem w historii społeczeństw nowoczesnych są klasy średnie. To one w codziennych zmaganiach na „rynku społecznym” budują różnicę – kreują strukturę, starając się obronić własną pozycję społeczną. Jakie umiejętności, postawy i praktyki są tutaj używane?

### Zamykanie społeczne

*Rodzice przykładają więcej uwagi do szkolnych kolegów niż do podręczników swoich dzieci.*

„Zamknięcie społeczne” jest środkiem, za pomocą którego zbiorowości społeczne dążą do maksymalizacji nagród przez zapewnienie dostępu do zasobów i możliwości dla nielicznej grupy wybranych (Parkin 1979). Monopolizacja dobrych trajektorii edukacyjnych jest właśnie zapewnianiem takiego ekskluzywnego dostępu do przydatnych dóbr. Mowa tu o indywidualnych staraniach, jednostkowych strategiach wykluczeniowych – „działaniach konkretnych rodzin, mających na celu monopolizację określonych pozycji oraz ustanowienie i utrzymanie społecznej luki, która się na tym monopolu buduje” (Ball 2003, s. 54). Jest to analiza tego, w jaki sposób pozornie *indywidualny* czynnik (jakim jest wybór w edukacji) przyczynia się do „produkowania” wzoru społecznego zamknięcia, który „po cichu” dyskryminuje poprzez *kolektywne* kryterium klasowej lub etnicznej przynależności<sup>2</sup>.

Proces budowania granicy społecznej rozpoczyna się od poczucia **odpowiedzialności i ambiwalencji**. Odpowiedzialność za losy swych dzieci buduje napięcie – wybór dobrej przyszłości dla dziecka może oznaczać konflikt wartości. Kluczowe jest tu przekonanie, że szczęście w życiu dorosłym zależy od zabezpieczeń dokonanych w dzieciństwie, a jedną z najważniejszych inwestycji w tej mierze jest edukacja. Rodzice z klas średnich czują się odpowiedzialni za przyszłość swych dzieci. Zastanawiają się zatem nad wyborem szkoły. Argumenty racjonalne (kompetencje kadry nauczycielskiej) mieszają się z poza-racjonalnymi. Ambiwalencja jest wpisana w wybór dokonywany pomiędzy doraźnym szczęściem dziecka a długotrwałymi zyskami z nauki w „dobrej” placówce. Napięcie wynika również z możliwości pomyłki i złego wyboru. Obawa, że wybierze się dla

<sup>2</sup>W polskiej literaturze socjologicznej ciekawego omówienia koncepcji F. Parkina dokonała A. Sawisz (1987) oraz B. Mach i W. Wesołowski (1982).

dziecka szkołę, która nie spełnia standardów, nie stara się rozwijać kompetencji, nie stanowi odpowiedniego środowiska budzi nieprzyjemny dysonans.

Ball odwołując się do badań prowadzonych wśród rodziców klasy średniej w Londynie wskazuje, że jednym z kluczowych zagadnień jest „selekcyjność” szkoły. Czy przyjmuje wszystkich (z danego rejonu) czy też stosuje jakieś kryteria? Chodzi tutaj o to, by osadzić dziecko w odpowiednim towarzystwie – wśród osób, których zachowania nie będą stanowiły alternatywnej (wobec nauki) oferty dla ich dziecka. W tym aspekcie (w rzeczywistości brytyjskiej) szkoły prywatne dają pewność poprzez stosowanie kryteriów selekcji (np. ekonomiczne, wyniki w nauce, wywiady z dziećmi i rodzicami) przyjęć uczniów. Jeżeli rodziców nie stać na szkołę prywatną, poszukują informacji, czy szkoła prowadzi segregację uczniów ze względu na wyniki. Chodzi tu o zabezpieczenie dziecka możliwości rozwoju jego umiejętności przy jednoczesnym eliminowaniu wszelkich potencjalnych zagrożeń. Troska o dziecko jest motorem działań.

Poprzez takie wybory działa społeczne zamknięcie. W dyskursie rodzicielskim na temat szkoły przejawia się to w dwojaki sposób. Po pierwsze, jest to rozpoznanie środowiska, w którym ewentualnie ma się uczyć nasze dziecko, jako zgodnego z „naszym” – wybierania takich jak „my”. Po drugie, jest to separacja od „innych”, nie takich jak „my”. Wybór szkoły jest zatem konceptualizowany w wypowiedziach rodziców jako osadzenie w konkretnym środowisku społecznym i oddzielenie od innego. Rodzice robią rozpoznanie wśród znajomych, rozmawiają z nauczycielami, odwiedzają szkoły. Wybór szkoły jest wyborem środowiska, z którym dziecko będzie się kontaktowało. Kontakt z uczniami z innej klasy społecznej, niepodzielającymi „naszych” wartości, oznacza niebezpieczeństwo „zainfekowania” dziecka niewłaściwymi postawami.

Kluczowe jest tu posiadanie kompetencji kulturowych, które umożliwiają dokonywanie wyboru i zabieranie głosu w sprawach edukacji. „Jeżeli traktujemy szkołę jako arenę, na której rodzice i dzieci niczym drużyny rywalizują o rzadkie nagrody, wówczas zauważymy, że wiele dzieci jest obciążonych brakiem wiedzy, możliwości dokonania rozpoznania oraz brakiem zainteresowania ich rodziców” (Ball 2003, s. 77).

Rodzice z klasy średniej zdają sobie sprawę z wagi edukacji, zatem „przejmują się nią”. Działania podejmowane na tym gruncie, oprócz zapewnienia przyszłości dzieciom, mają na celu wyraźne oddzielenie uzurpatorów z klas niższych – zbudowanie i utrzymanie granicy.

## Kapitał społeczny i edukacja

W procesie budowania granic ważną rolę odgrywają wszystkie formy kapitałów, które wymieniał Bourdieu: ekonomiczny, kulturowy, społeczny. Kapitał kulturowy wyraża się w kompetencjach rodziców umożliwiającym im zainteresowanie się rynkiem edukacyjnym i przeanalizowaniem alternatyw. Kapitał społeczny działa za to w bardziej szczególny sposób.

Dla Bourdieu „kapitał społeczny to zestaw aktualnych lub potencjalnych zasobów, które łączą się z posiadaniem trwałych sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych relacji wzajemnych znajomości i rozpoznań – lub inaczej mówiąc, z członkostwem w grupie – które dostarczają każdemu z członków wsparcia w postaci wspólnie posiadanego kapitału społecznego, ‘uwierzytelnienia’ które daje prawo do kredytu, w różnym znaczeniu tego słowa. Te relacje mogą egzystować tylko w praktycznym stanie, w materialnych lub/i symbolicznych wymianach, które pozwalają je utrzymać. Mogą też być społecznie sankcjonowane (instytucjonalizowane) i gwarantowane przez użycie wspólnej nazwy (nazwiska, członkostwa w klasie społecznej, plemienia, szkoły, partii politycznej, etc.) oraz przez cały szereg instytucjonalizujących działań zaprojektowanych po to, by formować i informować tych, którzy im ulegają” (Bourdieu 2004, s. 21). Kapitał społeczny działa w grupach społecznych i w sieciach w formie wymian zobowiązań towarzyskich i symboli, w celu zdefiniowania członkostwa grupowego, *określenia granic i utworzenia przynależności*. Taki kapitał jest wszechobecny, ale jest inwestowany w specyficznie klasowych formach towarzyskości. Te formy są w różny sposób efektywne na określonych polach i w różny sposób artykułowane wraz z kapitałem ekonomicznym i kulturowym.

Poziom kapitału społecznego dostępnego jednostce lub rodzinie może odegrać istotną rolę w mobilizowaniu i pomnażaniu ich kulturowego i ekonomicznego kapitału. „Najważniejszym sposobem budowania kapitału społecznego jest wykorzystywanie go” (Ball 2003, s. 81).

Ball pokazuje funkcjonowanie tych zasobów porównując ich użycie przez młodzież z rodzin klasy średniej i *working class*.

Kapitał społeczny używany przez uczniów z klasy pracującej jest niemal wyłącznie bardzo „indywidualny” i „rodzinny”. Daje ograniczone *informacje oraz słabe rekomendacje*. Rzadko kiedy bierze pod uwagę innych niż rodzice dorosłych i niedorosłych (znajomych), którzy mogliby być pomocni w wyborze szkoły wyższej oraz ubieganiu się o przyjęcie do niej. Nawet jeśli znajomi studiuje lub studiowali, to nie są pomocni albo nie są proszeni o pomoc. Rodzice z klasy robotniczej nie mają zasobów społecznych, żeby wspomóc dzieci w budowaniu trajektorii edukacyjnej.

W przeciwieństwie do tego kapitał społeczny klasy średniej jest bogaty, rozbudowany, daje bezpośrednią pomoc w wyborze i dostęp do wartościowych dóbr. Rodzice z klasy średniej stanowią bogate zaplecze wsparcia. Po pierwsze, albo oni sami, albo ich znajomi pracują w zawodach, które są w polu zainteresowań kandydatów na studia. Rodzina bliższa lub dalsza uczy się już w szkołach, do których aspirują ich dzieci. Jest to zatem dobra baza do tego, by przyjrzeć się „jak to działa”. Młodzi ludzie mogą „podpatrzeć” warunki nauki i pracy, mają rozpoznanie co do konkretnych czynności i form zawodowych, które kryją się za ogólnym stwierdzeniem „prawnik”, „ekonomista”, „architekt”, „lekarz”. Wiedzą, jakie są w nich możliwe specjalności i jaki wysiłek się z nimi wiąże. Młodzież z klasy robotniczej nie ma takiego rozpoznania, nie ma wglądu w „świat zawodów klasy średniej”. Posiada tylko mgliste wyobrażenie o charakterze zawodu, do którego aspiruje i sposobach dojścia do niego.

Młodzi ludzie z klasy średniej mogą zmobilizować związki i zobowiązania rodziców, rodziny, przyjaciół lub zdobyć dostęp do odpowiednich pozycji i informacji. Jest to przykład na „siłę słabych więzów” (myśl M. Granovettera). Osoby, które znamy słabo jako „znajomych naszych znajomych” albo „kolegę ojca z pracy”, mogą nam udzielić rad, pokazują możliwe trudności, dają pogląd na wzór pracy i kariery w danym zawodzie. Jest to tzw. gorąca wiedza (*hot knowledge*), która pozwala eliminować pewne możliwości, odrzucać nierealne marzenia i plany. W ten sposób zdobywa się możliwość „zarządzania aspiracjami” lub „porządkowania ambicji” (Ball 2003, s. 85). Ponadto udział w tych sieciach stanowi bazę nauki adekwatnych społecznych zachowań – sposobów autoprezentacji, mowy, ubioru itp. W efekcie młodzież wywodząca się z klas średnich posiada wiedzę o tym, jak działać – jak wypełnić formularz aplikacyjny, jak zachowywać się na rozmowie kwalifikacyjnej itp.

Oprócz zasobów rodzinnych równie istotne są starania szkoły, by zbudować kapitał społeczny uczniów. W Wielkiej Brytanii wiele szkół prywatnych stara się organizować uczniom praktyki w miejscach, gdzie mogliby mieć kontakt ze specjalistami w dziedzinie, którą są zainteresowani. Szkoły wykorzystują też swe własne zasoby w postaci kontaktów z profesorami i nauczycielami akademickimi w prestiżowych uczelniach. Praktyki to nie tylko podpatrywanie specjalistów, ale też budowanie zasobów – rady, jak się zachowywać, jak organizować czas na studiach, jaką specjalność wybrać itp. W ten sposób, posyłając dzieci do odpowiedniej szkoły rodzice kupują im złożony kapitał społeczny (Ball 2003, s. 86).

Szkoła stanowi również zasób społeczny poprzez nauczycieli, którzy potrafią pokierować uczniem w jego staraniach o przyjęcie do prestiżowej

uczelnii. Dają rady, pokazują możliwości, pomagają w zarządzaniu czasem i wysiłkiem.

Rodzice biorący przyszłość swych dzieci w swoje ręce są zaangażowani w pełnienie określonych ról w ramach instytucji szkoły. Korzyści płynące z partycypacji w życiu szkoły to kolejne zasoby społeczne: znajomości z władzami szkolnymi, członkami lokalnych władz samorządowych, innymi rodzicami. Jest to sieć relacji o słabszych więzach, które mogą posłużyć jako źródło informacji. Ponadto, i przede wszystkim, zaangażowanie w działalność wokół szkoły ma na celu „pilnowanie instytucji” – swoiste „patrzenie szkole na ręce”. Analizując badania nad partycypacją rodziców w życiu szkolnym Ball zauważył, że rodzice określani jako „w wysokim stopniu zaangażowani” byli bogaci, posiadali własne domy, pracowali w zawodach wymagających wysokich kwalifikacji specjalistycznych. Angażowali się w interwencje w życie szkoły dotyczące: 1) sfery pracy edukacyjnej (programy, poziom trudności przerabianego materiału, wymogi wobec uczniów); 2) sfery stosunków społecznych (relacje nauczyciel–uczeń); 3) ogólne problemy systemowe (style nauczania, wykorzystywane materiały edukacyjne, organizacja czasu w szkole). Widzimy, że jest to bardzo szerokie spektrum zjawisk poddane kontroli i wpływowi rodziców z klasy średniej. Właściwie to oni kontrolują szkołę. Jak pisze Ball: „Rodzice poprzez zaangażowanie i interwencje wykorzystują wszelkie możliwości do tego, by przenieść swoje zasoby (kapitały) poprzez granice między prywatną sferą domową a publiczną sferą kształcenia” (Ball 2003, s. 98).

Różnice w zasobach kapitałowych wyznaczają różnice klasowe. Młodzież z klas średnich posiada bogate zasoby ekonomiczne, kulturowe i społeczne dostarczane przez rodzinę, które czynią ją uprzywilejowaną w rywalizacji z osobami z klasy robotniczej. Prowadzi to w prosty sposób do budowania i utrzymywania separacji społecznej.

### **Budowanie nierówności przez edukację – podsumowanie**

Analizy prowadzone przez Balla owocują wypracowaniem swego rodzaju modelu budowania nierówności klasowych poprzez indywidualne praktyki członków określonych kategorii społecznych. Ideologia indywidualizmu produkuje moralność prywatnej odpowiedzialności za los – nie tyle nawet własny, co swojej rodziny. W imię tej odpowiedzialności członkowie klasy średniej podejmują szereg działań, które mają zapewnić ich rodzinom zachowanie przewag społecznych (materialnych, prestiżowych i w zakresie władzy) nad członkami klas niższych. Mamy do czynienia z budowaniem „kultury przezorności” oraz „parentokracji”, gdzie rodzice inwestują posi-

adane przez siebie zasoby (w postaci kapitału ekonomicznego, kulturowego, społecznego i emocjonalnego) w zapewnienie odpowiedniej edukacji swym dzieciom. Jakkolwiek te wysiłki w postaci określonych strategii są podejmowane niejako „na własną rękę”, owocują tworzeniem „wspólnot zbiorowego zaangażowania”. Napięcie i ryzyko związane z odpowiedzialnością wyboru drogi edukacyjnej i zawodowej dla swych dzieci jest redukowane na podstawie zacieśnienia związków z osobami posiadającymi taki sam habitus, dzielącymi taki sam światopogląd. W efekcie poprzez działania wynikające z troski o przyszłość własnych dzieci buduje się strukturalny efekt „społecznego zamknięcia”. Odseparowanie klasy średniej od klas niższych to odizolowanie jej w lokalnych społecznościach „wspólnoty losów” i zmonopolizowanie najlepszych trajektorii edukacyjnych.

Podmiotem tworzenia społecznego odizolowania są właśnie klasy średnie. Zagrożone „zbiorową deklasacją”, wynikającą ze zmian w globalnej ekonomii, intensyfikują rywalizację o pozycje zawodowe zapewniające profity społeczne. To właśnie członkowie klas średnich z racji posiadanego kapitału kulturowego są świadomi zagrożeń, ryzyka i niepewności. W tej rywalizacji to oni potrafią wykorzystać, mniej lub bardziej świadomie, posiadane zasoby kulturowe, społeczne i emocjonalne. To właśnie członkowie klas średnich są podmiotami polityki oświatowej na poziomie państwowym i lokalnym. To rodzice z klas średnich zdają sobie sprawę z konieczności podejmowania wyborów na terenie edukacji, potrafią zdobyć odpowiednie informacje i na ich podstawie dokonać wyboru. Wiedzą dobrze, że wybór szkoły to nie tylko kwestia doboru nauczycieli i programów nauczania, ale również inwestycja w kapitał kulturowy i społeczny dla swych dzieci. Dlatego też, oprócz dokonywania wyboru, angażują się w edukację swego potomstwa, zabierając głos w prawach organizacji i zarządzania kształceniem zarówno na poziomie systemowym, jak i lokalnym. Zdając sobie sprawę z konieczności rywalizacji o przyszłość, wytaczają artylerię posiadanych zasobów.

Polem bitwy jest edukacja, poprzez którą dokonuje się zajmowanie określonych pozycji społecznych. Zmonopolizowanie pewnych trajektorii edukacyjnych (w rzeczywistości brytyjskiej np. takich, które wprowadza się do Oxbridge) jest gwarancją zapewnienia swemu potomstwu przewagi w rywalizacji z członkami innych klas. Ta monopolizacja owocuje zamknięciem społecznym, które przesądza o reprodukcji przywilejów.

Taki model rozpatrywania związku edukacji i struktury społecznej może być dobrym narzędziem do analiz współczesnej sytuacji na tym polu w Polsce. Obserwujemy współcześnie coś, co można nazwać budowaniem modelu rynkowego w edukacji. Mimo że nie dzieje się to w sposób planowany,

powstaje nieformalny „rynek” szkół. Publikowane masowo rankingi szkół podstawowych, gimnazjów, szkół średnich i wyższych sugerują, że możemy odnaleźć w naszym społeczeństwie „myślenie strategiczne”. Pytanie o to jest szczególnie istotne w perspektywie dynamicznych przemian w strukturze edukacji ponadpodstawowej (patrz: Kwieciński 2002; Domalewski, Mikiewicz 2004). Współcześnie obserwujemy wyraźną segmentację (zarówno ze względu na kompetencje, jak i pochodzenie społeczne) w łonie szkół średnich. Jaką rolę odgrywają w tym procesie rodziny? Czy odnajdziemy w nim specyficzne strategie edukacyjne poszczególnych klas? Czy w polskiej rzeczywistości doszukamy się grupy, która na podobieństwo zachodniej klasy średniej jest „super-refleksyjnym aktorem w historii”?

Przedstawiona tutaj analiza ma charakter przyczynku do dalszych badań. Postawione pytania kierują uwagę socjologa edukacji z pola samej szkoły (relacji pomiędzy uczniami wyposażonymi w jakieś kompetencje i kapitał kulturowy a nauczycielami) na sferę poza szkołą. Żeby dobrze zrozumieć mechanizmy edukacyjne, trzeba ulokować je w szerszym społecznym tle praktyk klasowych, realizowanych przez rodziców. Praktyki te zaś są wypadkową rozpoznania społecznej sytuacji i wykorzystania posiadanych zasobów. Szczególnie interesująca jest w tym kontekście kategoria kapitału społecznego, w Polsce głównie kojarzona z analizami społeczeństwa obywatelskiego i funkcjonowania sektora pozarządowych organizacji, aktywizowania lokalnych społeczności itp. Dzięki myśleniu zaprezentowanemu w powyższym opracowaniu możemy z kategorii kapitału społecznego uczynić interesujący i płodny zasób interpretacji procesów w łonie edukacji. Takie ustawienie problemu kieruje nas z kolei ku złożonej problematyce kapitału społecznego, który jest kategorią tyleż modną i obiecującą, co skomplikowaną i wielowymiarową. Szersze rozważania na ten temat przekraczają ramy przyjęte dla tego tekstu i muszą z konieczności pozostać wskazaniem co do dalszych kierunków analiz.

**Literatura**

- BALL S. (2001), New class relation in education: the strategies of the „fearful” middle classes, [w:] *Sociology of education today*, red. J. Demaine, Basingstoke: Houndmills, s. 180–195.
- BALL S. (2003), *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*, Routledge Falmer, London.
- BOURDIEU P. (1994), *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, Routledge, London.
- BOURDIEU P. (2004), The forms of capital, [w:] *The Routledge Falmer reader in sociology of education*, red. S. Ball, RoutledgeFalmer, London, s. 15–29.
- COLLINS R. (1979), *The credential society*, Academic Press, New York.
- DOMALEWSKI J., MIKIEWICZ P. (2004), *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, IRWiR PAN, Toruń – Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (2002), *Wykluczanie*, UMK, Toruń.
- MACH B., WESOŁOWSKI W. (1982), *Ruchliwość społeczna a teoria struktury społecznej*, WPN, Warszawa.
- PARKIN F. (1979), *Marxism and class theory: a bourgeois critique*, Travistock, London.
- POWER S. (2001), Missing, a sociology of educating the middle class, [w:] *Sociology of education today*, red. J. Demaine, Houndmills, Basingstoke, s. 196–205.
- POWER S., WHITTY G., EDWARDS T., WIGFALL V. (1998), Schools, families and academically able students, *British Journal of Sociology of Education*, nr 12, ss. 157–177.
- SAWISZ A. (1987), Strategie i techniki wykluczania (kilka uwag na temat koncepcji „zamknięcia” w socjologii), „*Studia Socjologiczne*”, nr 3–4, s. 141–153.
- SZAFRANIEC K. (2001), Zmiana społeczna przez brak konfliktu pokoleń, „*Przegląd Socjologiczny*”, nr 1, s. 13–40.
- TURNER R. (1971), Sponsored and contest mobility and the school system [w:] *Readings in the theory of educational system*, red. E. Hopper, Hutchinson Publishing Group, London, s. 71–90.
- WASIELEWSKI K. (2006), Społeczne zróżnicowanie uniwersytetu. Młodzież wiejska i wielkowiejska na UMK w Toruniu, „*Studia Socjologiczne*”, nr 1, s. 119–154.



Piotr Mikiewicz

**WHY WILL ELITE SCHOOLS NOT DISAPPEAR?  
ON THE INDELIBILITY OF SOCIAL INEQUALITIES IN EDUCATION**

*Abstract*

Contemporary Polish education faces a rapid change connected with the expansion of schooling on the secondary and the tertiary level. Right after this process there arises an illusion of democratic schooling. Secondary schools, till these days perceived as a pathway to university as well as elite professional and social positions, are open for pupils from the entire social spectrum. Looking at the social composition of secondary schools it seems that the community of this type of schools reflects social structure. Similarly, tertiary education is not any more the level for "the chosen". Every graduate from secondary school with *matura* (secondary school-leaving examination) can enrol in one of over 400 higher-education institutions. Education has changed its function. Neither *matura* nor a university diploma is any more a credential which opens the way to elite social positions. Do we really have democratic schooling in Poland?

A closer look at the structure of secondary education shows that such a belief is a naive one. Secondary schools differ – next to those gathering students with outstanding results and originating from a high social status we can find schools dealing with pupils with a very low competence and from a rather low social background. The same is observed on the tertiary level. In the area of a seemingly democratic secondary education we can notice trajectories of a different social origin and destination. The elitism of certain pathways does not disappear.

This paper is an attempt to answer the question of the mechanism of the indelibility of social inequalities in education by focusing the attention on the processes of social closure and the usage of social capital by families. Taking as a starting point the concept of Max Weber and Pierre Bourdieu, the author tries to show how middle-class families deploy strategies of social segregation and closure to facilitate better circumstances of schooling and a better social future for their children.



Elżbieta Kołodziejska\*

Edyta Mianowska\*\*

## KRYTERIA ELITARNOSCI SZKÓŁ W ŚWIADOMOŚCI SPOŁECZNEJ RÓŻNYCH KATEGORII OSÓB

We współczesnej Polsce, w której obowiązkiem szkolnym objęte są prawie wszystkie dzieci i młodzież, większość instytucji edukacyjnych ma charakter masowy. Są powszechnie dostępne, ale nie wszystkie osiągają zadowalające rezultaty swego funkcjonowania. Nie wszystkie też spełniają egalitarne założenia reformy dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych (por.: Konarzewski 2004; Szymański 1996; Borowicz 2000 i in.) Niektóre z nich uzyskują lepsze, zauważalne na zewnątrz rezultaty swojej pracy dydaktycznej. Czy w odniesieniu do takich szkół można używać określenia szkoły elitarne? Jakimi cechami szkoły uznawane za elitarne odróżniają się od pozostałych? Wiele badań społecznych koncentruje się wokół problemu stratyfikacji społecznej w szkołach oraz porównaniu sytuacji uczniów w szkołach masowych i tych uznanych za elitarne (Szymański 1996; Mach, Mach 1998). Natomiast trudno odnaleźć badania mówiące o ustaleniu kryteriów, dzięki którym szkoły mogą być uznawane za elitarne. Według słownika języka polskiego (*Mały Słownik Języka Polskiego*) elitarny to tyle, co przeznaczony dla elity, dostępny wybranym; odgradzający się od ogółu; uprzywilejowany. Elita to grupa ludzi wyróżniająca się lub uprzywilejowana w stosunku do reszty społeczeństwa ze względu na posiadanie pewnych cech lub dóbr cenionych w społeczeństwie.

Zatem szkoła elitarna może być dostępna dla elity – uczniów wybranych ze względu na ich cechy lub dobra posiadane przez ich rodziców. Może też być szkoła elitarna poprzez „odgradzanie się od ogółu” za pomocą wysokich opłat, odrębnych strojów. Obie cechy nie wykluczają się wzajemnie.

Szkoła elitarna, czyli jaka w społecznym odczuciu? Czy istnieją zatem uniwersalne kryteria, czy też „elitarność” jest pojęciem względnym, definiowanym w wymiarze lokalnym?

---

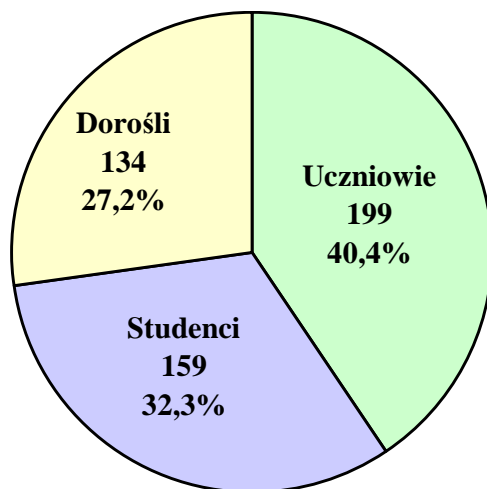
\***Elżbieta Kołodziejska** – dr, pedagog, adiunkt, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu; E.Kolodziejska@ips.uz.zgora.pl.

\*\***Edyta Mianowska** – dr, pedagog, inż. informatyk, adiunkt, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu; E.Mianowska@ips.uz.zgora.pl.

W artykule przedstawiamy rezultaty naszych poszukiwań, będących pierwszym etapem projektu, którego realizacja ma służyć rozpoznaniu kryteriów elitarności instytucji edukacyjnych oraz porównaniu efektów pracy dydaktycznej i wychowawczej szkół uznanych za elitarne z rezultatami pracy pozostałych szkół – szkół masowych. Na tym etapie projektu zamierzamy przedstawić kryteria elitarności instytucji edukacyjnych formułowane przez zielonogórskich respondentów. Ponadto podejmiemy próbę porównania kryteriów stosowanych w opinii publicznej przy orzekaniu o elitarności szkół z kryteriami stosowanymi w oficjalnych w rankingach szkół.

### Problem badawczy

Badania, których wyniki prezentowane są w niniejszym artykule, miały charakter diagnostyczny. Zostały przeprowadzone w maju 2007 roku w Zielonej Górze i wzięło w nich udział 492 losowo wybranych respondentów. Wśród nich wyróżniłyśmy trzy kategorie badanych. Dwie grupy obejmują respondentów, którzy są uczestnikami procesu kształcenia – uczniów szkół ponadpodstawowych i studentów. Trzecią grupę stanowią osoby dorosłe, nieuczące się. Strukturę badanych przedstawia wykres.



Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego. Respondentów poprosiłyśmy przede wszystkim o wskazanie trzech cech, które ich zdaniem najtrafniej opisują szkołę elitarną. Kwestionariusz ankiety nie zawierał jednak zamkniętego zestawu takich cech. Badani sami podawali kryteria, które ich zdaniem powinna spełniać szkoła elitarna. Ich wypowiedzi poddane zostały kategoryzacji.

## Wyniki badań

Badani, charakteryzując szkołę elitarną przywoływali bardzo różne cechy. Odwoływali się zarówno do wyróżników związanych z jakością kształcenia, stosunkami panującymi w szkole, jak i wymaganiami wobec kandydatów czy tradycjami szkoły<sup>1</sup>. Wśród tego bogatego zbioru, który powstał w wyniku kategoryzacji swobodnych wypowiedzi respondentów, można jednak wskazać cechy odnoszące się do tych samych obszarów postrzegania szkoły.

Zgromadzony podczas badań zestaw cech charakterystycznych dla szkół elitarnych podzielony został na cztery grupy:

- cechy dotyczące prestiżu, związane z sukcesami naukowymi uczniów i absolwentów,
- cechy procesu dydaktycznego,
- cechy uczniów,
- symbole odmienności – zewnętrzne symbole odrębności szkoły.

Dokonany przez nas podział – choć być może dyskusyjny, bo przecież szkoła to całość – umożliwił uporządkowanie rozproszonego zbioru cech i ułatwił opis uzyskanych wyników.

Dobór cech dokonany przez respondentów wskazuje na oczekiwanie, że szkoła elitarna zaspokoi rosnącą we współczesnym społeczeństwie potrzebę uzyskania dobrego wykształcenia, bowiem staje się ono wartością przekładającą się wprost na szanse życiowe i pozycję finansową (Mach, Mach 1998). Spełnienie oczekiwań społecznych może być łatwiejsze dla szkół prywatnych i społecznych, które w warunkach liberalizacji przepisów oświatowych, nie skrzepowane finansami mogą organizować proces dydaktyczny sprzyjający osiągnięciu znakomitych wyników nauczania, skoncentrowany na doskonaleniu zdolności i rozwijaniu możliwości uczniów. Szkoły państwowe nie są pozbawione możliwości konkurowania na rynku edukacyjnym przy dużym zaangażowaniu zarówno uczniów, ich rodziców, jak i nauczycieli.

Wśród wskazywanych przez badanych cech szkoły elitarniej najczęściej

---

<sup>1</sup>Zestaw cech, którymi opisuje się szkoły elitarne można ujmować pod różnymi aspektami. Biorąc pod uwagę „etapy pracy” możemy podzielić kryteria na:

- selekcyjne – związane z doбором kandydatów do szkoły,
- organizacyjne – związane z organizacją i przebiegiem procesu dydaktycznego,
- zewnętrzne/wynikowe – związane z widocznymi efektami pracy szkoły.

Z punktu widzenia pomiaru można próbować podzielić kryteria na:

- wymierne – mierzalne, łatwe do obiektywnej oceny,
- niewymierne – oparte na opinii potocznej.

pojawiały się te, które dotyczą budowania prestiżu szkoły i procesu dydaktycznego (tabela 1). Respondenci najczęściej wymieniali wysokie wyniki nauczania (63,4% badanych) oraz bardzo dobrą kadre pedagogiczną (45,1%). Te dwa kryteria były wyraźnie preferowane przez wszystkich respondentów. Żadna z pozostałych cech nie była wskazywana przez więcej niż co piątego badanego.

Stosunkowo wysoko na liście cech charakteryzujących szkoły elitarne znalazły się cechy budujące prestiż szkoły. Wśród badanych uznanie zyskało bardzo dobre przygotowanie przez szkołę uczniów do dalszej edukacji, wyrażające się wskazywaniem takich cech, jak duży odsetek absolwentów zdających na studia wyższe (16,9%) i miejsce szkoły na liście rankingowej (14,6%). Rzadko pojawiały się w wypowiedziach badanych inne cechy świadczące o prestiżu szkoły – na przykład: dokonania i tradycje czy fakt jej ukończenia przez znane osoby.

Bardzo dobre wyposażenie szkół okazało się cechą równie istotną, jak cechy związane z prestiżem. Bardzo dobre materialne zaplecze i brak finansowych ograniczeń w pracy szkoły 16,1% respondentów uznało za wyróżnik szkoły elitarniej. To kryterium znalazło się wśród cech charakteryzujących proces dydaktyczny. Badani, opisując szkoły elitarne, wskazali najwięcej cech dotyczących właśnie procesu dydaktycznego. Oprócz najczęściej wymienianego oczekiwania związanego z bardzo dobrą kadre pedagogiczną i wyposażeniem szkoły w tej grupie kryteriów pojawiła się również bogata oferta zajęć pozalekcyjnych, którą wskazał co dziesiąty badany (10%). Nieco rzadziej respondenci zwracali uwagę na charakter stosunków interpersonalnych panujących w szkole elitarniej. Wśród badanych 8,7% uważa, że szkoły elitarne charakteryzuje przyjazna uczniowi atmosfera panująca w szkole, a niewielu mniej (7,5%) sądzi, że ich cechą jest zaostrzona dyscyplina. Na zbliżonym poziomie (4%–6%) kształtuje się natomiast liczba wskazań dotyczących utożsamiania elitarności z wysokimi wymaganiami stawianymi uczniom, podmiotowym traktowaniem uczniów i niewielką liczebnością klas. Wśród atrybutów opisujących proces dydaktyczny respondenci wymieniali również takie cechy, jak: współpraca z zagranicą, dobry program nauczania, stosowanie nowoczesnych metod nauczania i nauczanie wielu języków obcych. Jednak żadne z tych kryteriów nie było wymienione częściej niż kilka razy (około 1% wskazań).

Wyznacznikiem elitarności szkoły w opinii badanych rzadziej okazały się być kryteria odnoszone do samych uczniów szkół elitarnych, a ściślej biorąc do ich statusu społecznego i wcześniejszych osiągnięć edukacyjnych. Selekcja kandydatów do szkoły, wynikająca z zajmowania uprzywilejowanego miejsca w hierarchii społecznej czy dysponowania ponadprzeciętnym kapitałem

wiedzy i umiejętności (w każdym przypadku) w opinii około 9% świadczyć może o elitarnym charakterze szkoły. Cechą szkoły elitarniej, odnoszoną do uczniów, na którą wskazywało niewielu badanych, jest zaangażowanie rodziców w prace szkoły i separacja płciowa uczniów.

Elitarność szkół jest stosunkowo często utożsamiana przez badanych z koniecznością wnoszenia czesnego za naukę: 14,4% badanych właśnie to kryterium przywołuje w opisie szkoły elitarniej. Natomiast niewielu badanych (4%) uważa, że oznaką elitarności szkoły jest jednolity ubiór uczniów.

Jak pokazują wyniki badań, zdaniem respondentów o elitarności szkoły świadczy przede wszystkim jej zdolność do wyposażenia uczniów w wiedzę i kompetencje, które umożliwią mu dalszą edukację. Za uznaniem szkoły za elitarną przemawia stosunkowo mocno potencjał dydaktyczny grona pedagogicznego i materialne zaplecze szkoły. Analizując ten zestaw cech można dojść do wniosku, że są to cechy, które z pewnością są właściwe szkołom noszącym miano elitarnych, jednak można je przypisać również szkołom, które nie posiadają wyraźnego statusu szkoły elitarniej – są szkołami masowymi, potrafiącymi dobrze przygotować i wypromować swoich uczniów.

W opiniach respondentów wśród cech, które szczególnie wyraźnie wyróżniają szkoły elitarne na tle innych szkół dominowały te, które wynikają z osiągnięć edukacyjnych uczniów, a nie te, które stanowią o jej niedostępności dla wszystkich. Jedyne kryterium niedostępności eksponowane przez respondentów to konieczność opłaty czesnego, na którą wskazał co siódmy ankietowany.

Trudno jednoznacznie orzec, czy stosunkowo niski odsetek wskazań na kryteria związane z selekcją kandydatów są wynikiem „milcząco” przyjmowanego przez badanych założenia, że szkoła elitarna „niejako z definicji” nie jest dostępna dla wszystkich uczniów, czy też – co wydaje się bardziej prawdopodobne w przypadku naszych badań – raczej niska pozycja tej cechy jest wynikiem lokalnej specyfiki rynku edukacyjnego. W Zielonej Górze i w okolicy bardzo mało jest szkół, do których decydującym i eksponowanym warunkiem przyjęcia ucznia jest bardzo wysokie czesne lub szczególnie wybitne wyniki w nauce. Być może ten stan rzeczy znalazł swoje odbicie w nieczęstym przywoływaniu kryteriów dostępności.

Badani są zatem częściej skłonni przyznać miano szkoły elitarniej tej placówce, która zapewnia uczniom profesjonalną kadre dydaktyczną, która bardzo dobrze potrafi przygotować uczniów do dalszej drogi edukacyjnej niż tej, do której przyjęcie ucznia zależy od sytuacji materialnej czy statusu społecznego rodziców, względnie wysokich osiągnięć edukacyjnych samego ucznia.

Tabela 1

Cechy, które mogą wskazywać na elitarność szkoły

Prestiż	Cechy procesu dydaktycznego	Cechy uczniów	Symbole odmienności
wysokie wyniki nauczania 63,4%	bardzo dobra kadra pedagogiczna 45,1%		
wysoka zdawalność na uczelnie wyższe 16,9%	bardzo dobre wyposażenie 16,1%		
miejsce na liście rankingowej 14,6%			opłata za naukę – czesne 14,4%
	bogata oferta zajęć pozalekcyjnych 10,0%	wysokie wymagania wobec kandydatów 9,7%	
	przyjazna atmosfera 8,7%	status społeczny ucznia 8,9%	
	zaostrzona dyscyplina 7,5%		
	wysokie wymagania od uczniów 5,7%		
	małoliczne klasy 5,5%		
	podmiotowość 4,7%		jednolity ubiór uczniów 3,9%
	współpraca z zagranicą 1,6%		
poniżej 1%, pojedyncze wskazania			
wyniki egzaminów zewnętrznych	dobry program nauczania	zaangażowanie uczniów i rodziców	
znani absolwenci	nowoczesne metody nauczania	separacja płciowa	
tradycje szkoły	nauka wielu języków obcych		

### Kryteria elitarności szkół w świadomości społecznej różnych kategorii osób

W badaniach wypowiedziały się osoby, których związki z systemem edukacji były zróżnicowane. Interesowało nas bowiem, czy cechy, które badani przyp-



isują szkołom elitarnym formułowane są różne w zależności od tego, czy oni sami są uczestnikami procesu edukacji. Rozkład opinii prezentuje tabela 2.

Tabela 2

## Kryteria elitarności w opinii respondentów

Kryteria elitarności szkół ponadgimnazjalnych wskazywane przez respondentów	Kategorie respondentów					
	dorośli		studenci		uczniowie	
		%		%		%
Wysokie wyniki nauczania	1	55,2	1	60,4	1	71,4
Wysoki odsetek zdających na studia	4	15,7	7	15,1	3	19,1
Miejsce na liście rankingowej	7	12,7	6	17,0	5	14,1
Bardzo dobra kadra pedagogiczna	2	47,0	2	51,6	2	38,7
Bardzo dobre wyposażenie	3	17,2	4	23,9	7	9,0
Bogata oferta w zakresie zajęć pozalekcyjnych	6	13,4	9	8,8	8	8,5
Atmosfera, przyjazna szkoła	10	4,5	12	2,5	4	16,6
Zaostrzona dyscyplina	7	12,7	10	6,3	13	5,0
Wysokie wymagania od uczniów	11	1,5	13	1,9	6	11,6
Małoliczne klasy	10	4,5	10	6,3	12	5,5
Podmiotowość	10	4,5	13	1,9	10	7,0
Współpraca z zagranicą	11	1,5	14	1,3	15	2,0
Status społeczny rodziców	9	6,7	5	18,2	14	3,0
Wysokie kryteria przyjęć	8	8,2	8	10,7	9	7,5
Opłata za naukę	5	14,9	3	24,5	12	6,0
Jednolity ubiór uczniów	12	0,7	11	3,1	11	6,5

Kolejność, jaką zajmują poszczególne cechy na listach przygotowanych w oparciu o wskazania badanych z trzech wyróżnionych grup – dorosłych, studentów i uczniów – jest zróżnicowana. Preferencje poszczególnych kryteriów nie są jednakowe, ale listy nie różnią się diametralnie. Pierwsze dwie cechy otwierające listę w przypadku wszystkich grup są takie same. W szczególności stosunkowo zbieżne okazały się (różnice w wyborach mniejsze niż 5%) opinie dorosłych i studentów. Większą niż 5-punktową różnicę odnotowano tylko w przypadku czterech kryteriów (opłata za naukę, status, wyposażenie, dyscyplina).

Warto zatem zwrócić uwagę na podobieństwa i różnice w wartościowaniu wyróżników elitarności szkół pomiędzy tymi grupami respondentów. We wszystkich trzech grupach najczęściej wskazywano cechy związane z budowaniem prestiżu i jakością procesu dydaktycznego. W każdym przypadku na czele listy znajdują się wysokie wyniki nauczania i bardzo dobra kadra pedagogiczna. Warto jednak podkreślić, że mimo iż były to cechy najczęściej wskazywane przez wszystkich badanych, to odsetki wskazań w grupie uczniów kształtują się odmiennie niż w grupie studentów i dorosłych. Wysokie wyniki nauczania wskazało około 60% badanych dorosłych (55,2%) i studentów (60,4%). Uczniowie jednak zdecydowanie częściej (71,4%) podawali tę cechę jako cechę szkoły elitarniej. Na drugim miejscu we wszystkich grupach znalazła się bardzo dobra kadra. To kryterium jest z kolei zdecydowanie częściej wskazywane przez dorosłych i studentów (47,0%; 51,6%) niż przez uczniów (38,7%). Zatem, mimo iż we wszystkich grupach te cechy wymieniane były najczęściej, to wymierne wysiłki nauczycieli i uczniów w postaci bardzo dobrych wyników nauczania wydają się być dla uczniów bardziej istotnym wyróżnikiem szkoły elitarniej niż dla dorosłych i studentów. Natomiast uczniowie rzadziej niż pozostali badani wiążą elitarność szkoły z jakością kadry pedagogicznej.

Wysoki odsetek zdających na studia – kryterium, które wskazywane jest we wszystkich trzech grupach prawie tak samo często (15%–19%) – również plasuje się stosunkowo wysoko na liście.

Częstość wskazań na poszczególne kryteria w grupie dorosłych i studentów pozostaje w przypadku większości wymienianych kryteriów na zbliżonym poziomie. Widoczne różnice występują jedynie w wartościowaniu kryterium finansowego i społecznego oraz interpersonalnego. Studenci najwyraźniej ze wszystkich badanych grup wiążą elitarność szkoły z opłatą czesnego. Co czwarty badany student uważa, że szkoła elitarna to ta, w której nauka jest płatna, podczas gdy tego samego zdania jest co siódmy dorosły. Studenci prawie trzykrotnie częściej (18,2%) niż dorośli (6,7%) wskazują na status społeczny uczniów jako kryterium wyróżniające szkołę elitarną. Z kolei najczęściej dorośli respondenci uważają, że zaostrożona dyscyplina to cecha, która może charakteryzować szkołę elitarną. Sądzi tak 12,7% respondentów z tej grupy. Studenci, których opinia w tej kwestii jest zbieżna ze zdaniem uczniów, dwukrotnie rzadziej (6,3%) przypisują szkołom elitarnym dyscyplinowanie uczniów.

Badani uczniowie, wskazując kryteria szkół elitarnych w części swoich wyborów różnią się od dorosłych i studentów. W ich wypowiedziach pojawiają się co prawda te same kryteria, co w innych grupach, jednak uczniowie nadają im inną rangę niż pozostali badani.

Oprócz różnic omówionych powyżej warto zwrócić uwagę, że uczniowie częściej niż inni podkreślają te kryteria, które opisują jakość szkolnych relacji, a mniejszą wagę przykładają do materialnych aspektów funkcjonowania szkół.

Uczniowie najczęściej ze wszystkich trzech grup badanych wskazywali na panującą w szkołach elitarnych przyjazną uczniowi atmosferę. Na tę cechę procesu dydaktycznego zwróciło uwagę 16,6% uczniów, podczas gdy wśród dorosłych i studentów podkreślało ją mniej niż 2% badanych. Także podmiotowość w relacjach szkolnych uczniowie wymieniali częściej (7%) niż dorośli (4,5%) i studenci (1,9%). Wysokie wymagania stawiane uczniom jako jedną z cech procesu dydaktycznego w swoich wypowiedziach przywoływali najczęściej uczniowie (11,6%), natomiast dla pozostałych respondentów nie stanowiły one istotnego kryterium (poniżej 2% wskazań). Stosunkowo częste podkreślanie przez uczniów takich cech, jak dobra przyjazna uczniowi atmosfera w szkole, podmiotowość czy stawianie wysokich oczekiwań uczniom w kontekście cech szkół elitarnych świadczyć może, że te cechy wewnątrzszkolnych relacji w szkołach masowych są zaniedbywane i jawią się w opiniach uczniów jako cechy przynależne społecznym relacjom jedynie w szkołach elitarnych.

Rzadko podkreślanym przez uczniów wyróżnikiem elitarności szkoły jest materialny wymiar jej funkcjonowania. Uczniowie najrzadziej ze wszystkich badanych (6%) wskazywali na konieczność opłaty czesnego oraz materialne wyposażenie szkół (9%). Te aspekty częściej podkreślali dorośli (14,9%, 17,2%), a najczęściej opowiadali się za nimi studenci (24,9%, 23,9%).

Kryteria związane z jakością procesu dydaktycznego, mimo że generalnie były rzadziej przywoływane niż te związane z prestiżem w opiniach uczniów, okazały się bardziej istotnymi cechami szkoły elitarniej niż w opiniach dorosłych i studentów. Wiele z nich, mimo iż nie uzyskało dużej liczby wskazań, ujawnia różnice w postrzeganiu szkoły elitarniej przez badane grupy respondentów. Szkoły elitarne – rzadziej przez uczniów niż studentów i dorosłych respondentów – kojarzone są z placówkami, w których panuje duża dyscyplina, częściej natomiast postrzegają one szkoły elitarne jako te, w których uczniowie traktowani są podmiotowo. Również stawianie uczniom wysokich wymagań w szkole elitarniej było częściej podkreślane przez najmłodszą część badanych.

Podsumowując rozważania dotyczące kryteriów, które w opiniach trzech grup badanych charakteryzują szkoły elitarne należy odnotować specyficzne konfiguracje cech znajdujących się na najwyższych pozycjach (pierwszych siedmiu). Postrzeganie elitarności szkół różni się nieco w opinii badanych z trzech grup.

Dorośli opisują szkoły elitarne przywołując najczęściej kryteria związane z prestiżem szkoły (3 cechy) i cechami procesu dydaktycznego (3 cechy). Elitarność szkoły definiują najczęściej w kontekście wysokich efektów edukacyjnych, osiąganych zarówno dzięki dużym kompetencjom kadry pedagogicznej, jak i dobrym warunkom materialnym pracy szkoły, która zapewnia uczniom bogatą ofertę w zakresie zajęć pozalekcyjnych. W ich opiniach charakterystyczna jest również ocena wychowawczej funkcji szkoły, którą wiążą przede wszystkim z większym zdyscyplinowaniem uczniów. Wśród najczęściej przywoływanych cech znajduje się tylko jedno kryterium spoza grup cech związanych z prestiżem i procesem dydaktycznym – opłata za naukę. Ulokowanie się tego kryterium obok wcześniej omówionych wskazywać może, że elitarność szkół – w opinii dorosłych – jest wynikiem połączenia wysiłków uczniów i grona pedagogicznego w szkole, która nie boryka się z trudnościami finansowymi. Za ten komfort pracy muszą jednak zapłacić rodzice.

Cechy podawane najczęściej przez studentów są bardziej zróżnicowane. Dla tej grupy respondentów elitarność – obok wymiernych efektów nauczania, przekładających się na duże szanse kontynuowania nauki na wyższym (kolejnym) poziomie kształcenia – oznacza najczęściej niedostępność dla wszystkich. Studenci podkreślają w swoich wypowiedziach selekcyjny charakter szkół elitarnych, wskazując na ich dostępność dla uczniów, którzy spełniają określone kryteria. Uczniów szkół elitarnych wyróżnia zatem kapitał społeczno-kulturowy lub kapitał posiadanej przez nich wiedzy i umiejętności. Wydaje się, że tym wyróżnikiem może być również kapitał materialny, bowiem kryterium opłaty za naukę w opiniach studentów zajmuje w zestawie najczęściej przywoływanych cech wysoką pozycję.

Nieco inaczej wydają się postrzegać elitarność szkoły uczniowie. Ich wybory świadczą, że szkołę elitarną utożsamiają nie tylko z efektami jej pracy (w czym nie różnią się pozostałych badanych), ale także z jakością procesu dydaktycznego. Uczniowie, mówiąc o szkołach elitarnych najczęściej podkreślają atrakcyjną (z uczniowskiego punktu widzenia) dla ucznia ofertę szkoły. Obejmować powinna ona zarówno doskonałą kadry pedagogiczną, różnorodność zajęć pozalekcyjnych i dobre wyposażenie materialne, ale także – co znamienne – dobre społeczne relacje w szkole. Elitarność szkoły wyraża się dla nich nie tylko efektami edukacyjnymi, ale ma swój społeczny wymiar budowany w codziennych relacjach. Dla uczniów szkoła elitarna z sukcesem przygotowuje do dalszej edukacji, stawiając wysokie wymagania, ale też daje im w czasie pobytu w szkole poczucie podmiotowości i życzliwej atmosfery. **Ten wyróżnik elitarności szkoły nie był tak silnie podkreślany przez żadną z pozostałych grup badanych.**

Z kolei uczniowie elitarności szkoły nie wiążą wyraźnie z kryteriami, które nie dotyczą bezpośrednio szkolnej rzeczywistości. Czesne czy inne kryteria limitujące dostępność szkoły dla ogółu uczniów nie są szczególnie wyraźnie podkreślane w ich wypowiedziach.

Zatem w opinii wszystkich badanych grup szkoła elitarna to szkoła, która dzięki odpowiedniej kadrze jest w stanie bardzo dobrze przygotować ucznia do dalszej edukacji. Oprócz tego wspólnego mianownika łączącego opinie wszystkich badanych, każda z grup eksponuje różne kryteria. Dorosli stosunkowo często podkreślają bardzo dobre warunki pracy uczniów i nauczycieli w szkołach elitarnych, studenci natomiast limitowany charakter edukacji elitarniej, a stanowisko uczniów wyróżnia się eksponowaniem pozytywnego obrazu relacji społecznych w szkołach elitarnych.

### Stosunek do elitarności edukacji

Gromadząc opinie mieszkańców naszego regionu na temat kryteriów elitarności szkół, zapytałyśmy także o ich stosunek do elitarności edukacji ponadpodstawowej (tabela 3). Pytanie to wydawało się nam istotne w kontekście założeń ostatniej reformy systemu oświaty, której realizacja miała zapewnić równy start i równe możliwości kształcenia wszystkim. Jej idea opierała się na egalitaryzmie, przy jednoczesnej swobodzie tworzenia szkół przez różne instytucje, osoby, stowarzyszenia. Czy wobec tego w demokratycznym państwie mają prawo funkcjonować szkoły dla elit? Zdaniem ponad połowy (56,2%) respondentów istnienie szkół elitarnych jest korzystne dla społeczeństwa. Co więcej, to właśnie uczniowie, czyli najbardziej zainteresowani, częściej niż pozostali (65,6%) wyrażali taki pogląd. Szkoły powinny reprezentować wyrównany poziom w opinii ponad jednej trzeciej (34,1%) dorosłych respondentów. Ten pogląd wyrażało zdecydowanie mniej (19,4%) uczniów szkół średnich.

Ponad połowa respondentów wyraziła opinię, że istnienie szkół elitarnych jest korzystne dla społeczeństwa, ale większość badanych (37,2%) nie zajęła zdecydowanego stanowiska w kwestii tego, czy w naszym regionie są szkoły, które można nazwać elitarnymi. Szczególnie studenci nie mieli sprecyzowanego zdania (57,2%), co wydaje się zaskoczeniem, gdyż będąc niedawnymi absolwentami szkół ponadgimnazjalnych i studentami wyższej uczelni powinni umieć ocenić jakość rynku edukacyjnego w regionie. Natomiast zdaniem ponad 65% uczniów są w naszym regionie szkoły ponadgimnazjalne, które można nazwać elitarnymi. Opinie uczniów znacznie odbiegały od opinii pozostałych respondentów. Warto ponadto zwrócić uwagę

na fakt, iż zdaniem ponad jednej czwartej (29,1%) dorosłych respondentów szkół zasługujących na miano elitarnych w naszym regionie nie ma.

Tabela 3

Stosunek do elitarności edukacji ponadpodstawowej (w %)

Czy Pani/Pana zdaniem istnienie szkół elitarnych jest korzystne dla społeczeństwa, czy też raczej szkoły powinny reprezentować jednolity, wyrównany poziom?	Kategorie respondentów			Ogółem
	dorośli	studenci	uczniowie	
Istnienie szkół elitarnych jest korzystne	56,1	45,3	65,6	56,2
Szkoły powinny reprezentować wyrównany poziom	34,1	36,5	19,4	29,1
Nie mam zdania w tej sprawie	9,8	18,2	15,1	14,7
Ogółem	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 4

Obecność szkół elitarnych w regionie (w %)

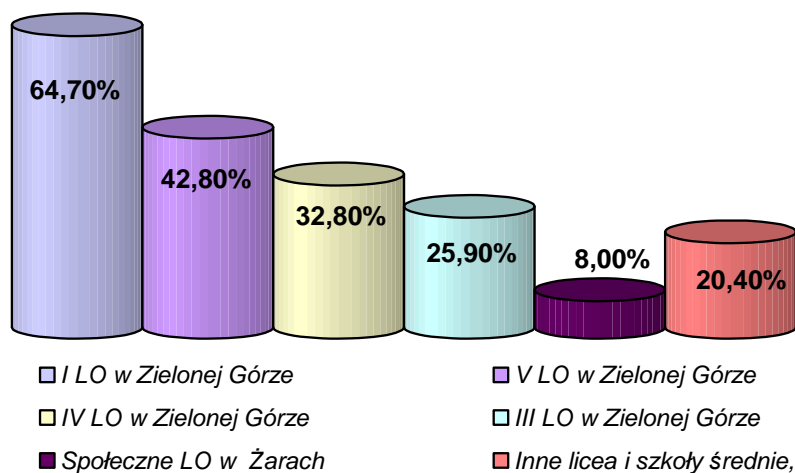
Czy Pani/Pana zdaniem, którąś ze szkół ponadpodstawowych naszym regionie można nazwać elitarną?	Kategorie respondentów			Ogółem
	dorośli	studenci	uczniowie	
Tak	34,3	21,4	66,8	43,3
Nie	29,1	21,4	11,6	19,5
Nie mam zdania	36,6	57,2	21,6	37,2
Ogółem	100,00	100,00	100,00	100,00

Uzyskane wyniki sugerują znaczną rozbieżność w ocenie elitarności szkół w chwili, gdy respondenci mają odnieść swoje rozważania do konkretnych przykładów. Na etapie wskazywania kryteriów elitarności opinie poszczególnych kategorii respondentów były zbliżone, natomiast w momencie odniesienia kryteriów na grunt praktyki oświatowej w regionie pojawiają się znacznie rozbieżności. Dorośli respondenci w swojej ocenie oferty edukacyjnej okazali się bardziej krytyczni niż młodzież szkolna.

Wśród badanych 43,3% respondentów uznało, że w zielonogórskim regionie można znaleźć szkoły elitarne, ale nawet nie wszyscy z tej grupy (tylko

201 osób) dokonali wskazań konkretnych szkół. Respondenci – uczniowie szkół średnich, jako kategoria najbardziej zainteresowana i zorientowana w rynku edukacyjnym – zdecydowanie częściej niż pozostali uznawali, że są w naszym regionie szkoły, które można uznać za elitarne i potrafili je wymienić. Respondenci mogli wskazać trzy szkoły ponadgimnazjalne zasługujące na określenie „elitarne”. Najczęściej wymieniano dwa zielonogórskie licea ogólnokształcące: I LO – 64,7% respondentów oraz V LO – 42,8% respondentów. Obie wskazywane szkoły od kilku lat znajdują się na wysokich pozycjach na liście rankingowej szkół średnich tworzonej przez „Perspektywy” i „Rzeczpospolitą” w oparciu o sukcesy naukowe (laureaci i finaliści olimpiad). Zatem choć „miejsce na liście rankingowej” nie było najczęściej wskazywanym kryterium elitarności szkół, to jednak prawdopodobnie w świadomości społecznej, szczególnie uczniów, taka informacja funkcjonuje i przekłada się na konkretnie dokonywane wybory.

Kolejnymi szkołami, które wskazywali respondenci było IV LO (42,8% respondentów) w Zespole Szkół Akademickich w Zielonej Górze, prowadzące eksperymentalny program nauczania oraz III LO – także w Zielonej Górze – wybrane przez 25,9% respondentów. Respondenci wymieniali także inne szkoły w naszym regionie, ale liczba wskazań dla każdej z nich to ok. 2%–4%.



Wykres 1. Szkoły wskazywane jako elitarne.

Szkoły najczęściej wskazywane przez respondentów (LO I i LO V), to szkoły publiczne, które w opinii społecznej funkcjonują jako te, „do których trudno się dostać” oraz szkoły z dobrymi wynikami. Te wskazania potwierdzają znaczenie prestiżu jako kryterium elitarności szkoły. Nie potwierdzają jednak wagi kryterium selektywności rozumianej jako doboru uczniów pod względem statusu społecznego uczniów. Na uzyskane wyniki może mieć wpływ fakt, iż Zielona Góra jest miastem średnim, w którym obecność elit społecznych, politycznych czy finansowych nie jest szczególnie widoczna. W mieście istnieje kilka prywatnych lub społecznych szkół ponadgimnazjalnych, ale jak wynika z naszego sondażu nie stanowią one dużej konkurencji dla szkół masowych, tradycyjnie uznawanych za „lepsze”.

## Wnioski

Najczęściej podawane cechy charakteryzujące szkołę elitarną związane były z organizacją procesu dydaktycznego i pochodną dobrą organizacją nauczania w postaci sukcesów uczniów zarówno w konkursach i olimpiadach (miejsce na liście rankingowej), egzaminach zewnętrznych, jak i możliwością dalszego kształcenia na uczelniach wyższych.

Poza wysokimi wynikami nauczania ważną rolę pełni dobór kadry pedagogicznej. Dla znacznej liczby respondentów właśnie to jest cechą najważniejszą. Trudno się dziwić, bowiem od kadry w znacznym stopniu zależą nie tylko wyniki nauczania, ale również samopoczucie młodzieży w szkole, zainteresowanie nauką i chęć dalszego kształcenia. Ważnym kryterium w opinii badanych był odsetek zdających na studia wyższe, co pośrednio wiąże się z wynikami nauczania w szkole, a jednocześnie jest formą zewnętrzną oceny poziomu nauczania w danej szkole.

Kryteria dyskutowane publicznie i nośne medialnie, takie jak: jednolity ubiór uczniów, separacja płciowa czy opłata za naukę zdaniem respondentów są cechami najmniej znaczącymi w ocenie tego, czy szkołę można nazwać elitarną.

- Dorośli opisują szkoły elitarne przywołując najczęściej kryteria związane z prestiżem szkoły (3 cechy) i cechami procesu dydaktycznego (3 cechy).
- Cechy podawane najczęściej przez studentów są bardziej zróżnicowane. Studenci podkreślają selekcyjny charakter szkół elitarnych, wskazując na ich dostępność dla uczniów, którzy spełniają określone wymagania.



- Wybory uczniów świadczą, że szkołę elitarną utożsamiają nie tylko z efektami jej pracy (w czym nie różnią się pozostałych badanych), ale także z jakością procesu dydaktycznego. Uczniowie, mówiąc o szkołach elitarnych najczęściej podkreślają atrakcyjną (z uczniowskiego punktu widzenia) dla ucznia ofertę szkoły. Uczniom szkoła elitarna kojarzy się nie tylko z wysokimi wynikami w nauce, przekładającymi się na wymierne efekty, ale także z bardziej partnerskim podejściem do ucznia, któremu mimo stawianych wysokich wymagań szkoła zapewnia poczucie bezpieczeństwa i podmiotowości.

Zatem w opinii zielonogórczan szkoła elitarna to ta, która „otwiera drogę” do elity poprzez: sukcesy naukowe uczniów oraz znakomitą organizację procesu dydaktycznego. „Jakość” kandydatów do szkoły okazała się oznaką elitarności ważną dla niewielkiej liczby badanych, podobnie jak „odrębność” szkoły. W świetle naszych badań, w regionie funkcjonuje sposób ocenia-  
nia szkoły jako elitarniej poprzez model jej pracy, sprzyjający osiągnięciu sukcesów przez uczniów w trakcie trwania nauki i po jej zakończeniu.

Być może na takie opinie wpływa niedostatek elity finansowej i politycznej w naszym regionie oraz fakt skromnej oferty szkół niepublicznych, które wzmacniałyby tradycyjny wizerunek.

Być może taka zmiana wynika z faktu funkcjonowania na rynku edukacyjnym wielu niepublicznych, płatnych szkół, które nastawione na zamożnego ucznia nie gwarantują jego rozwoju, ale dają mu szansę ukończenia określonego etapu edukacji bez szczególnego wysiłku (Mach, Mach 1998).

Tworząc Ogólnopolski Ranking Szkół Średnich opiniotwórcze tygodniki „Perspektywy” i „Rzeczpospolita” uwzględniają laureatów olimpiad oraz całość sukcesów szkół w finałach III etapu (ogólnopolskiego) w odniesieniu do liczby uczniów w szkole. Istnienie szkoły na liście rankingowej jest dla danej szkoły powodem do dumy, a dla kandydatów do niej jednym z wyznaczników zainteresowania placówką. Jest to jednak bardzo wąskie, jednorodne kryterium związane z pracą wybranych nauczycieli i wynikami sukcesami wąskiej grupy uczniów. Jak pokazał nasz sondaż, uczniowie, studenci i pozostali respondenci przypisują innym cechom ważną rolę w kreowaniu elitarnego wizerunku szkoły.

## Literatura

- MAŁY SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO (1995), Warszawa.
- BOROWICZ R. (2000), Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny, Olecko.
- KONARZEWSKI K. (2004) Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, Warszawa.
- MACH E., MACH Z. (1998) Nowe podziały i elity w polskiej szkole, [w:] Tradycja i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój, T. 2, red. K. Przecławska, Kraków.
- SZYMAŃSKI M. (1996) Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna, Warszawa.

**Elżbieta Kołodziejska**

**Edyta Mianowska**

### CRITERIA OF SCHOOL ELITISM IN THE SOCIAL CONSCIOUSNESS OF DIFFERENT CATEGORIES OF PEOPLE

#### *Abstract*

This study analyses the perception of school elitism criteria among working adults, students and pupils from Zielona Góra. These researches are the first stage of a project leading to a comparison of teaching results of elite schools and ordinary schools. Respondents were questioned about elite school features they could name in order to find the existing social criteria of school elitism and compare them to the criteria used in the official school ranking. There are presented four groups of features which can be indicators of an elite school. The study also reveals that pupils, students and working adults have different attitudes to school elitism.

Jarosław Domalewski\*

## DROGI SZKOLNE MŁODZIEŻY MIEJSKIEJ I WIEJSKIEJ — UWARUNKOWANIA I KONSEKWENCJE

System edukacji od zawsze pełnił szczególną rolę względem młodzieży wiejskiej. Z jednej strony był środkiem awansu społecznego, umożliwiającym najbardziej uzdolnionej i ambitnej części młodzieży wiejskiej opuszczenie wsi – środowiska charakteryzującego się szeregiem deficytów przede wszystkim o charakterze cywilizacyjnym. Z drugiej strony, ze względu na niski poziom oświaty na wsi, jak również niedrożność kanałów edukacyjnych, stawał się skutecznym środkiem wzmacniającym procesy społecznej i kulturowej marginalizacji zdecydowanej większości młodzieży wiejskiej. Ta marginalizująca wieś i młodzież wiejską funkcja edukacji była szczególnie wyraźna w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym. W okresie tym rola systemu edukacji względem młodzieży wiejskiej polegała przede wszystkim na wzmacnianiu procesów marginalizacji młodzieży wiejskiej (i wsi). Niskie efekty pracy szkoły wiejskiej, jak również strukturalne bariery edukacyjne na wyższych szczeblach skutecznie blokowały możliwość awansu społecznego młodzieży wiejskiej poprzez wykształcenie. Szanse na opuszczenie wsi i podjęcie pracy w mieście miały jedynie najbardziej ambitne i zdolne jednostki. Ci, którym się nie powiodło wracali na wieś, w której nie potrafili się już odnaleźć (Chałasiński 1984).

W okresie Polski Ludowej system edukacji stał się kanałem masowego awansu społecznego młodzieży wiejskiej. Przy czym, ze względu na niską wartość wykształcenia wśród mieszkańców wsi i słabe efekty pracy szkoły wiejskiej, młodzież skazana była na zajęcie najniższych pozycji w strukturze społecznej, zwalnianych przez „przesuwających się w górę” mieszkańców miast (Nieżgoda 1993). Po raz kolejny, z jednej strony system edukacji przyczyniał się do demarginalizacji młodzieży wiejskiej, umożliwiając jej opuszczenie wsi i rolnictwa oraz podjęcie pracy w przemyśle, z drugiej strony skutecznie ograniczał szanse na naukę w szkołach maturalnych. Z perspektywy międzypokoleniowej oznaczało to awans, jednak różnice środowiskowe w drogach szkolnych młodzieży były znaczące (Kwieciński 1972, 1973, 1995; Winławski 1976).

---

\*Jarosław Domalewski – dr, socjolog, adiunkt, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN Warszawa, domal@umk.pl.

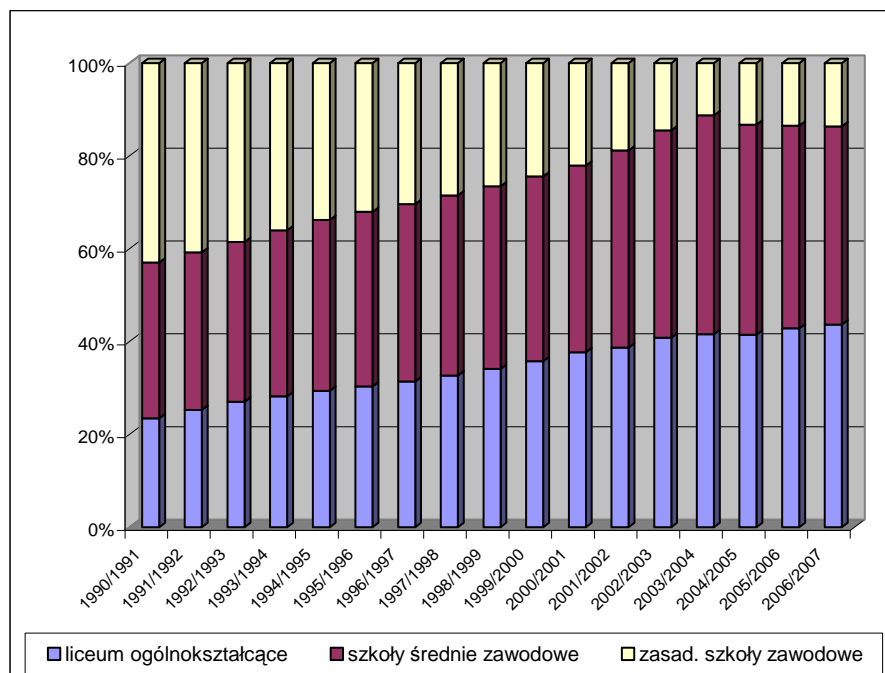
Obserwując zmiany, jakie miały miejsce w polskiej oświacie w ostatnim siedemnastolecu, można odnieść wrażenie, że edukacja stała się dziś realnym kanałem masowego awansu społecznego młodzieży wiejskiej, przyczyniając się do społecznej i kulturowej demarginalizacji tej kategorii społecznej. Na rzecz powyższej tezy przemawiają co najmniej dwa argumenty. Po pierwsze, poprawa warunków kształcenia na wsi i uniezależnienie jakości nauczania w szkole wiejskiej od lokalnych uwarunkowań środowiskowych (Domalewski 2006). Po drugie, upowszechnienie kształcenia na poziomie maturalnym i wyższym. Gdy uwzględnimy jeszcze bezprecedensowy wzrost wartości wykształcenia na wsi (zarówno wśród młodego, jak i dorosłego pokolenia), którego przejawem są bardzo wysokie aspiracje edukacyjne młodzieży wiejskiej, można sformułować tezę, że możliwości awansu społecznego młodzieży wiejskiej poprzez wykształcenie są dziś tak duże, jak nigdy dotąd.

Problem w tym, że upowszechnienie kształcenia na danym szczeblu oznacza wzrost jego wewnętrznego zróżnicowania. W obrębie szkół średnich i wyższych funkcjonują zarówno elitarne, gwarantujące zajęcie w przyszłości najwyższych pozycji społecznych, jak i takie, które formalnie umożliwiają zdobycie średniego czy wyższego wykształcenia, ale niekoniecznie prowadzą na szczyt struktury społecznej. Z tej perspektywy pojawia się pytanie o młodzież wiejską, jej miejsce w obrębie szkół średnich i wyższych. Czy rzeczywiście jest pełnoprawnym beneficjentem zmian zachodzących w edukacji i czy upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim i wyższym przyczyniło się do zwiększenia szans edukacyjnych młodego pokolenia wsi, czy może jednak jest to sukces pozorny? Wiele przemawia za tym, że jakkolwiek dostęp młodzieży wiejskiej do szkół średnich i wyższych jest tak duży, jak nigdy dotąd, to jednak jest to oferta edukacyjna „drugiej kategorii”. Czy jest to jednak konsekwencja wyłącznie niższych umiejętności szkolnych młodych mieszkańców wsi, czy może innych czynników, na przykład niskiego poziomu szkoły wiejskiej, barier o charakterze mentalnym?

### **Zmiany strukturalne szkolnictwa średniego i wyższego**

Od początku lat 90. ubiegłego wieku struktura szkolnictwa średniego i wyższego ulegała dynamicznym zmianom. W odniesieniu do szkół średnich zmiany te polegały przede wszystkim na wzroście liczby szkół maturalnych i spadku liczby zasadniczych szkół zawodowych. Na początku zmian systemowych uczniowie liceów ogólnokształcących stanowili jedynie 23% ogółu uczniów szkół ponadpodstawowych. Najwięcej młodzieży (43%) kontyn-

uowało po ukończeniu szkoły podstawowej naukę w zasadniczych szkołach zawodowych. Jednak już w przededniu reformy edukacji (w roku szkolnym 1998/99) 3/4 ogółu uczniów uczęszczało do szkół maturalnych (ogólnokształcących i zawodowych), a 1/4 do zasadniczych szkół zawodowych.



Rysunek 1. Dynamika struktury szkolnictwa średniego w latach 1990–2006 (odsetek uczniów w poszczególnych typach szkół).

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych GUS.

Tendencja ta, polegająca na wzroście liczby uczniów szkół maturalnych i spadku liczby młodzieży uczęszczającej do zasadniczych szkół zawodowych pozostawała niezmienna do roku 2003, od kiedy to można mówić o stabilizacji struktury szkolnictwa ponadgimnazjalnego. W roku szkolnym 2006/2007 w liceach ogólnokształcących uczyło się 44% ogółu uczniów szkół ponadgimnazjalnych, w technikach i liceach profilowanych 43%, a w zasadniczych szkołach zawodowych niespełna 14%.

Jakkolwiek udział uczniów liceów ogólnokształcących wśród ogółu młodzieży szkolnej nadal wzrasta, to jednocześnie tempo tego wzrostu jest dużo mniejsze niż w przeszłości. Jednocześnie maleje liczba uczniów w szkołach średnich zawodowych i z roku na rok rośnie (choć w bardzo małym tempie) odsetek uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Moż-

na przypuszczać, że zmiana obowiązującej dotychczas tendencji, polegająca na spadku liczby uczniów zasadniczych szkół zawodowych i wzroście liczby młodzieży w szkołach maturalnych jest konsekwencją co najmniej dwóch czynników. Pierwszy to fiasko koncepcji liceum profilowanego. Tylko między rokiem szkolnym 2005/06 a 2006/07 liczba uczniów tych szkół zmniejszyła się o ponad 20%. Młodzież niechętnie podejmuje naukę w liceach profilowanych, których status trudno jednoznacznie określić. O ile licea ogólnokształcące postrzegane są jako szkoły przygotowujące do kontynuacji kształcenia na wyższych szczeblach, a technika zawodowe poza maturą dają również zawód, o tyle licea profilowane nie mają tak jasno określonego celu kształcenia i możliwości (perspektyw), jakie dają na przyszłość swoim absolwentom.

Drugi czynnik odpowiedzialny za odwrócenie dotychczasowego kierunku zmian w strukturze szkół średnich ma swoje źródła poza systemem edukacji. Już od początku tej dekady pracodawcy wskazywali na trudności w zatrudnieniu pracowników posiadających proste kwalifikacje zawodowe. Problem ten zyskał na sile wraz z poprawą sytuacji gospodarczej w Polsce (głównie po akcesji do Unii Europejskiej). Stało się jasne, że zasadnicze szkoły zawodowe nie są już (jak miało to miejsce w przeszłości) prostą drogą ku bezrobociu, lecz znacznie lepszym niż licea ogólnokształcące gwarantem możliwości zdobycia zatrudnienia.

Nie zmienia to jednak faktu, że upowszechnienie kształcenia w szkołach maturalnych zwiększyło szanse młodzieży wiejskiej na naukę w dotąd trudno dla niej dostępnych liceach ogólnokształcących i technikach. Odwołując się do „badań toruńskich”, zapoczątkowanych przez Zbigniewa Kwiecińskiego, widać wyraźnie, że odsetek młodzieży wiejskiej uczącej się w szkołach maturalnych wyraźnie wzrósł. W drugiej połowie lat 80. (1986 rok) ponad połowa (58,9%) młodych mieszkańców wsi po ukończeniu nauki w szkołach podstawowych kontynuowała swoją edukację w zasadniczych szkołach zawodowych (Kwieciński 1995). W roku 2003 odsetek młodzieży wiejskiej w tych szkołach wynosił już tylko 14%. Jednocześnie 45% młodych mieszkańców wsi po zakończeniu nauki w gimnazjum kontynuowało swoją edukację w LO. W przypadku młodzieży z dużych miast odpowiednie odsetki wynoszą 9% i 63% (Domalewski, Mikiewicz 2004).

Jakkolwiek różnice międzyrodowiskowe w dostępie do szkół maturalnych wciąż są obecne, to jednak faktem jest, że możliwości kształcenia się młodzieży wiejskiej w liceach ogólnokształcących czy technikach zawodowych są dziś nieporównywalnie większe niż w przeszłości. Osobną kwestią jest jakość tych szkół, ich poziom.

## Procedura badań własnych

Próba ustalenia z jednej strony wzorów karier szkolnych młodzieży wiejskiej, z drugiej czynników je warunkujących podjęta zostanie w oparciu o wyniki badań własnych zrealizowanych na początku 2007 roku wśród uczniów klas pierwszych (16-latków, N=1096) i ostatnich szkół ponadgimnazjalnych (określanych jako 19-latkowie, N=1527), w szkołach dwóch województw – dolnośląskim i warmińsko-mazurskim<sup>1</sup>. Wybór tych właśnie regionów Polski nie był przypadkowy. Można (z pewnymi zastrzeżeniami) stwierdzić, że pod względem sytuacji gospodarczej, demograficznej, społecznej i edukacyjnej reprezentują one dwa przeciwległe bieguny.

Badanie przeprowadzono w 24 celowo dobranych szkołach (9 w warmińsko-mazurskim i 15 w dolnośląskim). Zastosowanie takiej właśnie procedury badań było związane z jednym z celów badawczych – próbą diagnozy wewnętrznego zróżnicowania szkół maturalnych, nie tylko ze względu na typ szkoły (liceum ogólnokształcące, profilowane, technikum zawodowe), ale również w obrębie szkół tego samego typu. Kryterium doboru szkół (pomijając ZSZ) były wyniki uczniów na maturze w roku 2006. Mając na uwadze złożoność matury (możliwość wyboru przedmiotów, poziomu trudności) podjęto decyzję, że wskaźnikiem poziomu szkół będzie odsetek uczniów, którzy zdali egzamin dojrzałości<sup>2</sup>. Jak już wspomniano, przyjęcie takich właśnie kryteriów doboru szkół do badania miało na celu uchwycenie ich wewnętrznego zróżnicowania. Dlatego też w obrębie liceów ogólnokształcących szukaliśmy szkół, w których odsetek uczniów ze świadectwem dojrzałości był niski, średni i wysoki (skala wyników była ustalana na podstawie wyników wszystkich szkół danego typu w danym województwie). Podobną procedurę zastosowano w odniesieniu do liceów profilowanych i techników zawodowych.

Większość z przeprowadzonych poniżej analiz dotyczy różnic międzyśrodowiskowych i między badanymi zbiorowościami (szesnasto- i dziewiętnastolatków). Wśród badanych 16-latków młodzież wiejska stanowi 29%, a młodzież wielkowiejska 52%. W przypadku 19-latków odpowiednie proporcje wynoszą 27% i 54%. Zatem pod względem miejsca zamieszkania obie te zbiorowości tylko w niewielkim stopniu różnią się między sobą. Przyjmując perspektywę „międzypokoleniową” mamy możliwość orzekać o zmianach (bądź ich braku) w drogach szkolnych młodzieży,

<sup>1</sup>Badanie zrealizowano w ramach grantu MNiSzW nr 1 H01F 011 30 „Porzucona generacja” – ścieżki edukacyjne i wchodzenie w dorosłość, kierowanego przez prof. Krystynę Szafraniec.

<sup>2</sup>Procedura doboru opierała się na obowiązujących jeszcze przed rozporządzeniem ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej Romana Giertycha kryteriach zdawalności matury.

które miały miejsce we wspomnianym okresie stabilizowania się struktury szkolnictwa ponadgimnazjalnego. O ile bowiem badani dziewiętnastolatkiem rozpoczęli naukę w szkołach ponadgimnazjalnych w roku 2004 (uczniowie liceów ogólnokształcących i profilowanych, w przypadku techników w 2003), o tyle szesnastolatkiem w roku 2006. Jest to więc ten okres, w którym – jak wskazują dane GUS – nastąpiła wyraźna stabilizacja struktury szkolnej.

### Drogi szkolne młodzieży – różnice międzyśrodowiskowe

Przedstawione powyżej zmiany w strukturze szkolnictwa ponadgimnazjalnego, polegające na osłabieniu tempa wzrostu liczby uczniów liceów ogólnokształcących i odwrócenie tendencji spadkowej liczby uczniów zasadniczych szkół zawodowych okazują się być również widoczne w wynikach przeprowadzonego badania (tabela 1).

Tabela 1

Rozkład młodzieży w poszczególnych typach szkół ponadgimnazjalnych – różnice międzyśrodowiskowe (%).

Typ szkoły	Kohorta	
	16-latkowie	19-latkowie
LO	38,7	44,5
LP	16,6	23,1
T	33,7	26,3
ZSZ	11,1	6,1
Ogółem	100,0	100,0

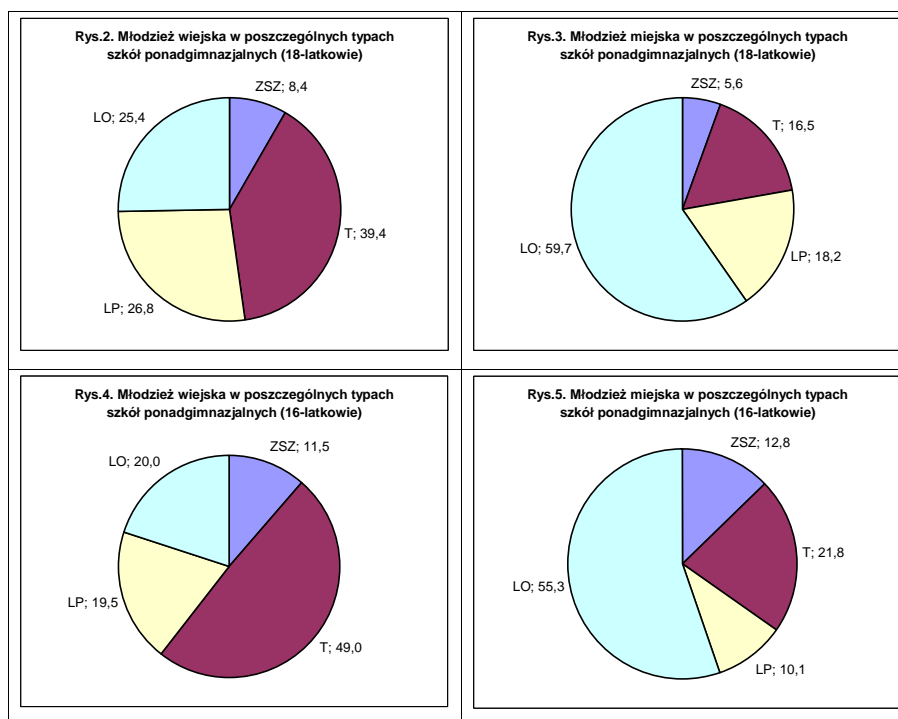
Źródło: badania własne, 2007 r.

Zarówno wśród 19-latków, jak i 16-latków największa część uczniów po ukończeniu gimnazjum kontynuowała naukę w liceach ogólnokształcących. Jednak już w przypadku 16-latków aż co trzeci (wśród 19-latków co czwarty) uczęszczał do techników zawodowych. Wzrósł także (podobnie jak w skali całego kraju) odsetek uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Jednocześnie zmniejszył się odsetek uczniów w LO i LP. Jeśli przyjrzymy się różnicom środowiskowym w rozkładzie młodzieży w poszczególnych typach szkół ponadgimnazjalnych to okazuje się, że udział młodzieży wiejskiej w szkołach maturalnych (przede wszystkim w liceach ogólnokształcących) jest w przypadku szesnastolatków mniejszy niż w przypadku dziewiętnastolatków (rys. 2–5).



Aż 60% ogółu starszej młodzieży (19-latków), mieszkającej w dużych miastach uczęszcza do liceów ogólnokształcących. Wśród młodzieży wiejskiej odsetek ten wynosi tylko 25%. Młodzież wiejska zdecydowanie częściej niż miejska po ukończeniu gimnazjum kontynuuje naukę w technikach (odpowiednio 39% i 17%). Częściej również uczy się w liceach profilowanych.

Różnice w dostępie do poszczególnych typów szkół ponadgimnazjalnych są jeszcze większe w przypadku 16-latków. O ile wśród młodzieży miejskiej nadal ponad połowa uczęszcza do LO, o tyle wśród mieszkających na wsi jest to już tylko piąta część ogółu. Jednocześnie znacząco wzrósł odsetek młodzieży wiejskiej uczącej się w technikach (z 39% wśród 19-latków do 49% wśród 16-latków).

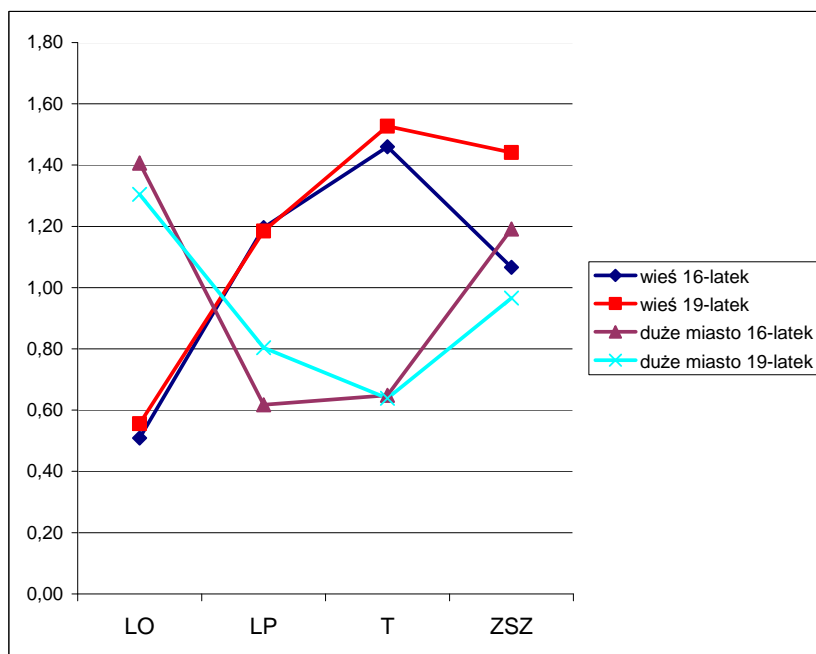


Źródło: badania własne, 2007 r.

Odmienność dróg szkolnych młodzieży wiejskiej i miejskiej jest szczególnie widoczna, gdy analizie poddamy wskaźniki nierówności edukacyjnych dla poszczególnych kategorii społecznych. Wskaźnik nierówności został obliczony jako stosunek proporcji na przykład młodzieży wiejskiej w liceach ogólnokształcących do proporcji młodzieży wiejskiej wśród ogółu badanych. Innymi słowy, porównujemy udział danej kategorii społecznej w określonym

typie szkoły do udziału tej kategorii w całej zbiorowości (rysunek 6).

Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na odmienność kształtu profili współczynników nierówności edukacyjnych obliczonych dla młodzieży wiejskiej i miejskiej. Młodzież wiejska jest wyraźnie nadreprezentowana w liceach profilowanych, technikach i w pewnym stopniu w zasadniczych szkołach zawodowych (dotyczy 19-latków). Z kolei jej udział wśród ogółu uczniów liceów ogólnokształcących jest mniejszy niż udział w całej zbiorowości. W przypadku młodzieży miejskiej sytuacja jest dokładnie odwrotna.



Rysunek 6. Współczynniki nierówności edukacyjnych młodzieży wiejskiej i miejskiej.

Źródło: badania własne, 2007 r.

Jeśli spojrzymy na różnice między badanymi zbiorowościami to można zauważyć, że na przestrzeni trzech lat (między 2004 a 2006 rokiem) minimalnie zmniejszyła się nadreprezentacja młodzieży wiejskiej w technikach, w zasadzie na niezmiennym poziomie pozostała wartość współczynników w liceach profilowanych i zmniejszył się udział młodych mieszkańców wsi wśród ogółu uczniów LO. Ta ostatnia zmiana, jakkolwiek niewielka, musi niepokoić, gdyż udział młodzieży wiejskiej w tym typie szkół jest dużo niższy niż w całej zbiorowości. Warto natomiast podkreślić zmniejszanie

się nierówności edukacyjnych w odniesieniu do zasadniczych szkół zawodowych. Wśród 19-latków młodzież wiejska była w tych szkołach wyraźnie nadreprezentowana. Jednak już wśród 16-latków udział młodzieży wiejskiej w tym typie szkół jest porównywalny z odsetkiem młodych mieszkańców wsi wśród ogółu badanej młodzieży.

Niemniej jednak, gdy analizie poddamy wartości współczynników nierówności edukacyjnych dla młodzieży miejskiej i wiejskiej dla liceów ogólnokształcących, widać wyraźnie, że różnice międzyśrodowiskowe uległy pogłębieniu. Z drugiej strony, o ile w przypadku 19-latków udział młodzieży miejskiej w zasadniczych szkołach zawodowych był mniejszy niż całej zbiorowości, o tyle w przypadku 16-latków jest już większy. Można zatem odnieść wrażenie, że nierówności edukacyjne w dostępie do LO uległy pogłębieniu, ale jednocześnie osłabieniu uległa selekcja do ZSZ ze względu na miejsce zamieszkania.

Różnice w drogach edukacyjnych młodzieży wiejskiej i miejskiej są widoczne nie tylko wówczas, gdy uwzględnimy typ szkoły, ale również jej poziom (określony na podstawie stopnia zdawalności przez uczniów egzaminu maturalnego). Jakkolwiek upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim przyczyniło się do zwiększenia szans młodych mieszkańców wsi na naukę w liceach ogólnokształcących czy technikach zawodowych, to jednocześnie należy podkreślić, że są to szkoły „drugiej kategorii” – o niższym poziomie wymagań i nauczania, cieszące się mniejszą popularnością, a w przypadku liceów ogólnokształcących często powstałe w latach 90. na bazie zespołów szkół zawodowych, czasem szkół podstawowych (Domalewski, Mikiewicz 2004).

Prawidłowość ta znajduje odzwierciedlenie w udziale młodzieży wiejskiej wśród ogółu uczniów poszczególnych typów szkół z uwzględnieniem ich poziomu (tabela 2 i 3). Zarówno młodsza (16-latkowie), jak i starsza (19-latkowie) młodzież wiejska jest wyraźnie nadreprezentowana w technikach zawodowych, w szczególności tych o najniższym poziomie. Jednocześnie w przypadku liceów ogólnokształcących (bez względu na poziom szkoły) udział młodzieży wiejskiej jest niższy aniżeli udział tej kategorii w całej zbiorowości. Sytuacja młodzieży mieszkającej w dużych miastach jest odwrotna – jej udział w słabych technikach i liceach ogólnokształcących jest mniejszy aniżeli w całej zbiorowości. Natomiast wyraźnie nadreprezentowana jest ta kategoria w przeciętnych i dobrych liceach ogólnokształcących.

Warto zwrócić uwagę na różnice w udziale obu kohort wiekowych (z uwzględnieniem miejsca zamieszkania) w poszczególnych szkołach, będące konsekwencją zmian w strukturze szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Przy-

pomnijmy, że generalnie porównując rozkłady obu kategorii wiekowych w poszczególnych typach szkół można zauważyć spadek liczby uczęszczających do LO i LP oraz wzrost liczby uczniów techników i zasadniczych szkół zawodowych. Różnice te mają swoje źródła w perspektywie porównań. Jednak w przypadku wiejskich 19-latków i 16-latków w poszczególnych szkołach, można zauważyć spadek liczby uczących się w ZSZ i wzrost w słabych technicach zawodowych. Jednocześnie udział młodzieży wiejskiej w najlepszych liceach profilowanych i ogólnokształcących jest wyższy wśród młodszego niż starszego pokolenia. Maleje za to liczba młodzieży wiejskiej uczęszczającej do słabych liceów ogólnokształcących (tabela 2 i 3).

Odmienne prawidłowości można zaobserwować w przypadku młodzieży miejskiej. Jej udział w przeciętnych i dobrych liceach ogólnokształcących oraz profilowanych jest w grupie 16-latków mniejszy niż wśród 19-latków. Wzrosła natomiast reprezentacja młodzieży miejskiej w zasadniczych szkołach zawodowych.

Wydaje się, że młodzież wiejska jest coraz mniej zainteresowana nauką w zasadniczych szkołach zawodowych, a coraz bardziej zabiega o możliwość kontynuacji swojej edukacji po ukończeniu gimnazjum w technicach, nawet jeśli ich poziom jest niski. Ważna w tym momencie zdaje się być możliwość nauki w szkole maturalnej, a nie realne możliwości, jakie daje nauka w danej szkole (np. możliwości kontynuacji edukacji na prestiżowych kierunkach studiów). Jednocześnie selekcje, jakim podlega młode pokolenie wsi na progu szkół ponadgimnazjalnych wydają się być ostrzejsze. Wprawdzie młodzież wiejska o najwyższych umiejętnościach szkolnych i aspiracjach edukacyjnych kontynuuje naukę w najlepszych liceach ogólnokształcących i profilowanych, ale już jej udział w tych słabszych jest w przypadku szesnastolatków niższy niż wśród dziewiętnastolatków. Można powiedzieć, że następuje swoista polaryzacja rozkładu młodzieży wiejskiej w szkołach ponadgimnazjalnych, która ma coraz większy udział w instytucjach „lokujących się” na biegunach edukacyjnego continuum (z wyłączeniem ZSZ), a której jest coraz mniej w szkołach „środka” – liceach ogólnokształcących i profilowanych o niskim i średnim poziomie. Nie zmienia to generalnej prawidłowości wskazującej na wyraźne różnice międzyśrodowiskowe w drogach szkolnych i ograniczone szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej na naukę w dobrych szkołach maturalnych.

### **Uwarunkowania dróg szkolnych młodzieży wiejskiej**

Bez wątplenia jednym z najważniejszych czynników odpowiedzialnych za gorszy typ kariery szkolnej młodzieży wiejskiej są jej relatywnie niższe

Tabela 2

Typ i poziom szkoły ponadgimnazjalnej a miejsce zamieszkania – 16-latkowie.

Miejsce zamieszkania	Typ szkoły										Ogółem
	ZSZ	Technikum			Liceum profilowane			Liceum ogólnokształcące			
		Poziom zdawalności na maturze									
		niski	średni	wysoki	niski	średni	wysoki	niski	średni	wysoki	
Wieś	31,4	57,0	43,9	31,5	21,8	41,8	41,4	17,3	6,4	19,4	29,5
Małe i średnie miasto	6,9	25,6	33,5	8,6	24,4	32,1	58,6	51,9	3,7	10,9	18,8
Duże miasto	61,6	17,4	22,6	59,9	53,8	26,1	–	30,8	89,8	69,8	51,7
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 3

Typ i poziom szkoły ponadgimnazjalnej a miejsce zamieszkania – 19-latkowie.

Miejsce zamieszkania	Typ szkoły										Ogółem
	ZSZ	Technikum			Liceum profilowane			Liceum ogólnokształcące			
		Poziom zdawalności na maturze									
		niski	średni	wysoki	niski	średni	wysoki	niski	średni	wysoki	
Wieś	39,3	50,5	35,6	38,6	19,0	41,9	21,7	27,0	11,4	13,5	27,3
Małe i średnie miasto	8,2	32,3	35,6	2,3	27,8	12,5	78,3	43,8	3,8	10,1	18,4
Duże miasto	52,5	17,2	28,9	59,1	53,2	45,6	–	29,2	84,9	76,3	54,3
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne, 2007 r.

umiejętności szkolne. Przy czym należy podkreślić, że słabsze wyniki młodych mieszkańców wsi na egzaminach gimnazjalnych są nie tyle konsekwencją samego faktu zamieszkania na wsi, co większego udziału wśród młodzieży wiejskiej (w porównaniu z młodzieżą miejską) tej pochodzącej z rodzin o niskim statusie społecznym (tabela 4).

Tabela 4

Miejsce zamieszkania a status społeczny rodziny pochodzenia – 16-latkowie.

Status społeczny rodziny	Miejsce zamieszkania			Ogółem
	wieś	małe, średnie miasto	duże miasto	
Niski	57,1	34,8	30,4	39,1
Średni	31,4	52,0	40,5	40,0
Wysoki	11,4	13,2	29,1	20,9
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

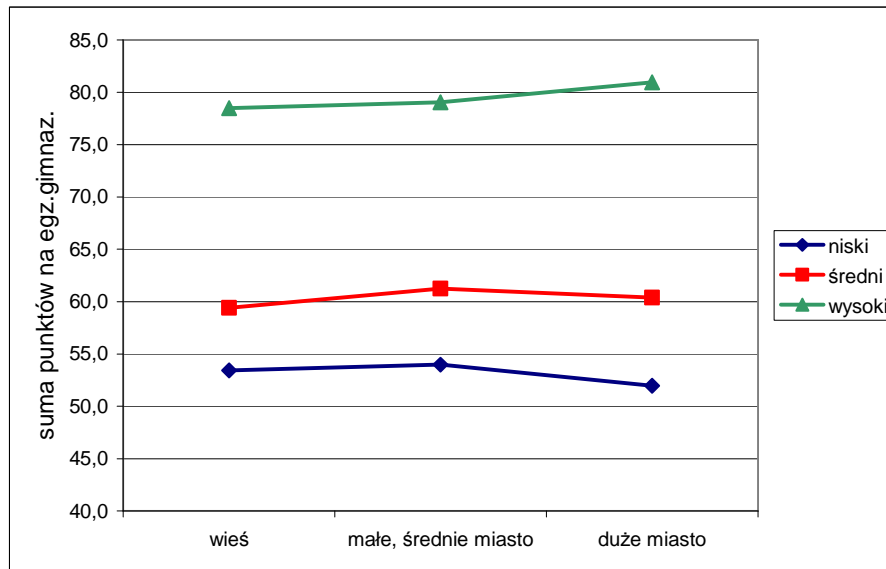
Źródło: badania własne, 2007 r.

Wśród ogółu 16-latków co piąty pochodzi z rodziny o wysokim statusie społecznym, a 40% z rodzin o niskim statusie społecznym. Jednak już wśród młodzieży wiejskiej pochodzący z rodziny o niskim statusie społecznym stanowią 57%, a wywodzący się z rodzin o wysokim statusie jedynie 11%. Z kolei wśród młodzieży wielkomijskiej pochodzący z rodzin o niskim i wysokim statusie społecznym stanowią taką samą część zbiorowości.

Analizując wyłącznie wyniki uczniów na egzaminach gimnazjalnych, młodzież wiejska osiąga wyraźnie niższe rezultaty. Na przykład 16-latkowie pochodzący ze wsi osiągnęli średnio 58,1 punktu (suma punktów z obu części), mieszkający w małych i średnich miastach 61,1 punktu, a młodzież z dużych miast 64,0 punkty. A zatem młodzież wielkomijska pod względem osiągnięć na egzaminach gimnazjalnych wyraźnie (i w stopniu istotnym statystycznie<sup>3</sup>) dystansuje młodzież wiejską.

Jeśli jednak uwzględnimy status społeczny rodziny pochodzenia to okazuje się, że różnice w poziomie osiągnięć szkolnych młodzieży wiejskiej i miejskiej są niewielkie i – co ważniejsze – nieistotne statystycznie (rys. 7). Młodzież wiejska pochodząca z rodzin o niskim statusie społecznym osiąga takie same rezultaty na egzaminach gimnazjalnych, co młodzież miejska wywodząca się z rodzin o takim samym statusie. Prawidłowość ta dotyczy również innych kategorii statusu społecznego rodziny pochodzenia. Za-

<sup>3</sup>Jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA  $F = 14,353$ ,  $p < 0,05$ .



Rysunek 7. Średnie wyniki uczniów na egzaminach gimnazjalnych (suma punktów z obu części) a status społeczny rodziny pochodzenia i miejsce zamieszkania.

*Źródło:* badania własne, 2007 r.

tem można powiedzieć, że sam fakt zamieszkiwania na wsi nie przesądza o niższych umiejętnościach szkolnych.

Nie zmienia to jednak faktu, że młodzież wiejska, mimo dysponowania podobnymi umiejętnościami szkolnymi jak młodzież miejska, częściej podejmuje naukę w liceach profilowanych i technikach, rzadziej zaś w liceach ogólnokształcących. Prawidłowość ta jest obecna również w obrębie grup statusu rodziny pochodzenia. Innymi słowy, młodzi mieszkańcy wsi pochodzący z rodzin o niskim statusie częściej podejmują naukę w technikach zawodowych niż ich miejscy rówieśnicy wywodzący się z takich samych rodzin, gdy idzie o ich status.

Trudno zatem uznać, by to umiejętności szkolne uczniów były najważniejszym czynnikiem odpowiedzialnym za różnice środowiskowe w drogach edukacyjnych młodzieży. Powstaje pytanie, gdzie tkwią źródła owych gorszych szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej na naukę w dobrych szkołach?

Można przypuszczać, że duże znaczenie dla kształtu dróg szkolnych młodzieży wiejskiej mają czynniki o charakterze mentalnym. Wśród badanych szesnastolatków nieco ponad co czwarty młody mieszkaniec wsi jest przekonany, że w porównaniu ze swoimi rówieśnikami osiągnie więcej. W dużych miastach takie opinie deklaruje co trzeci przedstawiciel młodego

pokolenia. Młodzież wiejska częściej (62%) jest przekonana, że osiągnie w życiu tyle samo, co jej rówieśnicy (wśród młodzieży miejskiej taki pogląd wyraża 54%). Różnice międzyśrodowiskowe stają się jeszcze bardziej wyraźne, gdy pytamy młodzież o ocenę jej szans na realizację aspiracji edukacyjnych czy planów zawodowych. Jako bardzo duże i duże oceniło swoje szanse życiowe niespełna 39% młodzieży wiejskiej i 57% młodzieży z dużych miast. W przypadku średniej oceny własnych szans życiowych proporcje te są odwrócone.

Młodzież wiejska częściej (46%) też niż młodzież miejska (38%) przyznaje, że z trudnością radzi sobie z większością problemów, jakie napotyka w życiu. Częściej również przyszłość jawi się jej jako niejasna i niegościnnie (odpowiednio młodzież wiejska 53%, młodzież miejska 44%), a życie postrzega jako skomplikowane, w którym z trudem się odnajduje (młodzież wiejska 47%, miejska 41%). Co ważne, o ile pod względem umiejętności szkolnych różnice środowiskowe były konsekwencją wyższego udziału wśród młodzieży wiejskiej tej pochodzącej z rodzin o niskim statusie społecznym, o tyle w odniesieniu do oceny własnych szans życiowych w przyszłości czy sposobu odnajdywania się w otaczającej młode pokolenie rzeczywistości, czynnik ten okazuje się nie mieć znaczenia.

### **Aspiracje edukacyjne młodzieży – różnice międzyśrodowiskowe**

Młodzież wiejska nie tylko po ukończeniu gimnazjum kontynuuje naukę w szkołach ponadgimnazjalnych „gorszego typu”, ale również ma niższe niż jej miejscy rówieśnicy aspiracje edukacyjne (tabela 5). Choć należy podkreślić, że plany badanej młodzieży odnośnie dalszego kształcenia są bardzo ambitne. Aż 2/3 ogółu 16-latków zamierza w przyszłości zdobyć wyższe wykształcenie (na różnych szczeblach – od licencjata do doktoratu).

Wśród młodzieży wiejskiej odsetek aspirujących do zdobycia dyplomu wyższej uczelni wynosi 56%, wśród młodzieży wielkomiejskiej 70%. Młodzież wiejska zdecydowanie częściej niż miejska zamierza ograniczyć swoją edukację do średniego poziomu (odpowiednio 37% i 24%) i rzadziej aspiruje do zdobycia tytułu doktora. Co ważne, młodzież wiejska charakteryzuje się nie tylko niższymi aspiracjami edukacyjnymi niż młodzież miejska, ale również myśląc o studiach wyższych częściej wybiera tryb, formę i kierunki, które stwarzają większe nadzieje nie tylko na przejście przez procedury rekrutacyjne, ale i dokończenie studiów. Na przykład w trybie zaocznym zamierza studiować 16% młodzieży wiejskiej i tylko 7% miejskiej (ogółem 11%). Zawodowe studia wyższe (licencjat) młodzież wiejs-



Tabela 5

Aspiracje edukacyjne a miejsce zamieszkania – 16-latkowie.

Aspiracje edukacyjne	Miejsce zamieszkania			Ogółem
	wieś	małe, średnie miasto	duże miasto	
Brak danych	3,0	4,3	3,8	3,7
Zasadnicze zawodowe	3,4	2,5	1,7	2,4
Średnie	23,2	14,4	13,9	16,7
Policealne, pomaturalne	14,0	14,1	9,8	11,9
Zawodowe studia wyższe	13,8	18,1	11,5	13,4
Studia magisterskie	26,2	26,4	31,1	28,7
Studia podyplomowe	7,4	7,9	9,4	8,5
Doktorat	8,3	11,6	17,7	13,8
Inny	0,7	0,7	1,0	0,9
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne, 2007 r.

ka wybiera dwukrotnie częściej (20%) niż młodzież miejska (11%). Młodzi mieszkańcy wsi częściej również niż ich miejscy rówieśnicy myślą o studiowaniu w przyszłości na kierunkach usługowych (odpowiednio 13% i 6%) czy pedagogicznych (4% i 2%). Rzadziej natomiast rozważają możliwość podjęcia studiów na kierunkach ekonomicznych, prawnych czy matematyczno-informatycznych. Już tylko na podstawie planów młodzieży wiejskiej odnośnie trybu i kierunku studiów widać, że edukacja, jaką jest zainteresowana po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej ma inny charakter niż ta, o której myśli młodzież miejska. Jakie są szanse realizacji tych planów?

Zmiany, jakie zachodziły w Polsce po roku 1990 w obrębie szkolnictwa wyższego wydają się przemawiać na rzecz tezy, że dostęp młodzieży wiejskiej do tego szczebla systemu edukacji jest dziś nieporównywalnie wyższy niż w przeszłości. W roku szkolnym 1990/91 funkcjonowało w Polsce 112 szkół wyższych, w których studiowało ponad 400 tysięcy osób. Szesnaście lat później (rok szkolny 2006/07) liczba szkół wyższych wzrosła do 448, a liczba studiujących wynosi obecnie blisko dwa miliony. W analizowanym okresie współczynnik scholaryzacji brutto w szkolnictwie wyższym wzrósł z 12,9% do 49,9%. Mimo to okazuje się, że w świetle różnych badań odsetek

młodzieży wiejskiej wśród ogółu studiujących w zasadzie nie uległ zmianie i wynosi między 20–24% (Świerzbowska–Kowalik 1999; Wasielewski 2007).

Ponadto badania Krzysztofa Wasielewskiego na jednym z uniwersytetów wskazują, że nie tylko odsetek młodzieży wiejskiej wśród ogółu studiujących jest niższy niż udział tej kategorii w populacji. Miejsce zamieszkania okazuje się być czynnikiem wyraźnie różnicującym udział młodzieży na poszczególnych kierunkach studiów, wśród których można wyróżnić te najbardziej (teologia, „kierunki nauczycielskie”) i najmniej (sztuka, socjologia) zruralizowane, gdzie odsetek młodych mieszkańców wsi wśród ogółu studiujących jest najniższy (Wasielewski 2007).

## Podsumowanie

Młodzież wiejska od zawsze częściej niż miejska podejmowała naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, rzadziej w liceach ogólnokształcących. Po roku 1990 nastąpiły w Polsce głębokie zmiany w strukturze szkolnictwa średniego, przyczyniające się do zwiększenia szans młodych mieszkańców wsi na naukę w szkołach maturalnych. W ich efekcie możliwości kontynuacji przez młodzież wiejską edukacji w liceach ogólnokształcących czy technikach zawodowych są dziś nieporównywalnie większe niż w przeszłości. Taką samą tendencję można odnotować na szczeblu wyższym, w przeszłości niezwykle trudno dostępnym dla młodzieży wiejskiej.

Problem w tym, że wraz z upowszechnieniem kształcenia w szkołach średnich i wyższych zachodził równolegle proces wewnętrznego różnicowania się szkół tego samego typu. W obrębie liceów ogólnokształcących można odnaleźć te o wysokim poziomie kształcenia, których ukończenie stwarza ogromne szanse na kontynuację edukacji w najlepszych uczelniach wyższych, jak i takie, których efekty kształcenia są porównywalne ze słabymi technikami zawodowymi. Młodzież wiejska, mimo że dysponuje zblizonymi do swoich miejskich rówieśników umiejętnościami szkolnymi, częściej podejmuje naukę w szkołach ponadgimnazjalnych „drugiej kategorii” i częściej w swoich planach kształceniowych odnośnie szkół wyższych uwzględnia uczelnie o niższym prestiżu, niższym poziomie kształcenia, a w konsekwencji dających mniejsze szanse na sukces na rynku pracy. Co ważne, kontynuacja kształcenia przez młodego człowieka pochodzącego ze wsi w danej szkole średniej jest nie tyle efektem selekcji do tych szkół (przeprowadzanej na podstawie wyników egzaminów gimnazjalnych i ocen na świadectwie), co świadomych wyborów edukacyjnych. Daje tu o sobie znać „stygmatyzacja wiejskością” – przekonanie o gorszych szansach życiowych w związku z faktem zamieszkania na wsi.

Zatem z dłuższej perspektywy czasowej można stwierdzić, że możliwości kształcenia młodzieży wiejskiej w szkołach maturalnych i wyższych są dziś nieporównywalnie większe niż w przeszłości. Jednak należy podkreślić, że o ile w latach 80. czy na początku 90. ubiegłego stulecia główne linie podziału w drogach szkolnych młodzieży wiejskiej i miejskiej przebiegały zgodnie z podziałem na typy szkół, o tyle dziś mają dużo bardziej subtelny charakter, gdyż występują w obrębie szkoły tego samego typu.

Bez wątpienia dzisiejszy system edukacji przyczynia się do demarginalizacji młodzieży wiejskiej, umożliwiając jej awans społeczny. Jednak należy pamiętać, że jesteśmy świadkami głębokiej zmiany w strukturze społecznej, polegającej na gwałtownym wzroście liczby ludności z wykształceniem wyższym i średnim. Oznacza to, że już nie poziom wykształcenia, a wykonywany zawód decyduje o zajmowanej pozycji społecznej. Biorąc pod uwagę fakt, że młodzież wiejska podejmuje naukę w szkołach „drugiej kategorii”, jej szanse na pracę w zawodach prestiżowych i wysoko opłacanych są ograniczone. Bardziej prawdopodobne wydaje się zajmowanie przez młodych mieszkańców wsi mniej prestiżowych i gorzej opłacanych stanowisk. Zatem z perspektywy międzypokoleniowej jesteśmy świadkami wyraźnego awansu społecznego młodzieży wiejskiej. Jednak różnice środowiskowe w dostępności do poszczególnych pozycji w strukturze społecznej pozostają wciąż wyraźne. System edukacji wydaje się tu pełnić taką samą rolę jak w przeszłości – umożliwia masowy awans młodzieży wiejskiej i utrwała jednocześnie różnice środowiskowe w drogach szkolnych młodego pokolenia.

**Literatura**

- CHAŁASIŃSKI J. (1984), *Młode pokolenie chłopów*, Warszawa.
- DOMALEWSKI J., MIKIEWICZ P. (2004), *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, IRWiR PAN, Warszawa.
- DOMALEWSKI J. (2006), *Reforma edukacji – szkoła wiejska – środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania i zależności*, [w:] *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja*, red. K. Szafraniec, IRWiR PAN, Warszawa, 239–282.
- GUS (2007), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/07*, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (1973), *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, UMK, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (1995a), *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- KWIECIŃSKI Z. (1995b), *Dynamika funkcjonowania szkoły*, UMK, Toruń.
- MAUERSBERG S. (1988), *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej?*, Warszawa.
- NIEZGODA M. (1993), *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski. Studium socjologiczne*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- ŚWIERZBOWSKA–KOWALIK E. (2000), *Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów*, [w:] „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16.
- WASIELEWSKI K. (2004), *Młodzież wiejska na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*, [w:] „Wieś i Rolnictwo”, nr 1.

**Jarosław Domalewski**

**SCHOOL PATHS OF RURAL AND URBAN YOUTH  
– CONDITIONING AND CONSEQUENCES**

*Abstract*

The author considers the problem of differences in school paths in relation to environments. His analysis of changes in secondary and tertiary education after 1990 in Poland clearly shows the spreading of this level of education. As a consequence, the chances for continuing education in not easily available secondary schools have increased. However, together with the spreading of access to general and technical secondary schools there has appeared their internal differentiation. As a result, rural youth more often – compared to urban youth of the same age – continue education at upper secondary schools which are characterized by lower educational results. The problem is that differences in school paths in relation to environments (rural areas vs. urban ones) are not exactly consequences of differences between school effects but rather of young people's choice. In the case of rural youth the choices are the result of a pessimistic view of their own educational and life chances. In effect, rural youth a bit less think about taking up studies, or they consider less prestigious fields of studies and universities because of an easier recruitment process. Thus, instead of old differences in school paths between rural and urban youth determined mainly by different types of secondary schools, there have appeared new ones, more delicate, occurring within the same type of school.



**Kalina Kukielko\***

## PROBLEM WYRÓWNYWANIA SZANS EDUKACYJNYCH NA ŁAMACH „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”

Celem niniejszego artykułu<sup>1</sup> jest próba rekonstrukcji i przedstawienie sposobu, w jaki na łamach „Głosu Nauczycielskiego” prezentowany jest problem wyrównywania szans edukacyjnych w kontekście wprowadzenia i realizacji reformy edukacji.

„Głos Nauczycielski” to tygodnik społeczno-oświatowy o ogólnopolskim i zagranicznym zasięgu, wydawany przez Wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego (od 1980 roku jest oficjalnym organem ZNP). Według informacji zawartych na internetowej stronie wydawnictwa (<http://www.glos.pl>), do dziś pozostaje jedynym pismem w Polsce w całości poświęconym problemom nauczycieli i szkół: „od początku służył czytelnikom radą i pomocą. [...] przez dziesięciolecia swego istnienia informował, doradzał, dodawał otuchy nauczycielom w różnych krytycznych dla oświaty momentach. Także wtedy, [...] kiedy zaczęła być wdrażana reforma edukacji.”<sup>2</sup>

Pojęcie „wyrównywania szans edukacyjnych” jest przez autorów „Głosu” rozumiane jako umożliwienie jednakowego dostępu do edukacji na podobnym poziomie dzieci pochodzących z miast i wsi oraz tych pochodzących z rodzin dobrze sytuowanych i biednych (w artykułach nie ma rozróżnienia czy odrębnego omawiania tych dwóch przypadków).

Teksty poddane analizie pochodzą z 350 numerów „Głosu”: od 1 września 1999 roku do 1 września 2006 roku i obejmują siedem lat wdrażania reformy edukacji (od pierwszego dnia jej oficjalnego obowiązywania). Artykuły wybrane do analizy nie zostały umieszczone w żadnej porządkującej rubryce. Interesujący nas materiał jest prezentowany najczęściej w postaci raportów, komentarzy oraz listów od czytelników, zamieszczanych na pierwszej lub drugiej stronie pisma.

---

\***Kalina Kukielko** – doktorantka Szkoły Nauk Społecznych Instytutu Socjologii i Filozofii, PAN, Warszawa; [kalina\\_kukielko@wp.pl](mailto:kalina_kukielko@wp.pl).

<sup>1</sup>Niniejszy tekst powstał na podstawie artykułu przygotowywanego pod kierunkiem prof. Elżbiety Tarkowskiej w ramach projektu: *System edukacji wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*.

<sup>2</sup><http://www.glos.pl/art.php?idg=61>

Metodą stosowaną przy badaniu tego rodzaju przekazów jest szeroko rozumiana analiza treści. Według Walerego Pisarka (1983)<sup>3</sup>, jest to technika polegająca na obiektywnym wyróżnianiu formalnych lub treściowych elementów przekazu oraz na porównawczym wnioskowaniu, zmierzająca (przez poznanie zawartości danego przekazu) do poznania innych elementów i uwarunkowań procesu komunikacyjnego. Przy podejmowaniu badań treści niezbędne jest też ustalenie jednostki analizy, czyli takich elementów zawartości danego tekstu, które mogą być klasyfikowane według przyjętego klucza (schematu kategoryzacji). Za Bernardem Berelsonem<sup>4</sup> możemy wyróżnić cztery podstawowe jednostki analizy: słowo, temat, bohater oraz wypowiedź. Ze względu na podjęty w niniejszym artykule cel badania (tzn. próbę rekonstrukcji sposobu, w jaki jest przedstawiany problem wyrównywania szans edukacyjnych), jako jednostkę analizy przyjęto przede wszystkim temat tekstów oraz występującego w nich bohatera. W wybranych do analizy artykułach najistotniejsze są następujące zagadnienia: ogólny opis sytuacji (komentarz), obraz bohatera (lub bohaterów), postulaty postaci pojawiających się w tekstach (kierowane np. do władz) oraz próby rozwiązania istniejących problemów.

### Reforma edukacji i postulat „wyrównywania szans”

Reforma edukacji i postulat „wyrównywania szans edukacyjnych” wywołały w „Głosie Nauczycielskim” żywą dyskusję (najszerzy oddźwięk znalazły w artykułach na temat protestu nauczycieli, ale pojawiło się też kilka tekstów dotyczących bezpośrednio tego tematu). Wprowadzane w ramach reformy zmiany w szkolnictwie są przedmiotem krytyki i niepocholebnych komentarzy (nie ma ani jednego artykułu z pozytywną oceną nowego systemu edukacji). Powszechne jest natomiast przekonanie, że „reforma nie tylko nie zniesie barier w dostępie do edukacji, ale wręcz je pogłębi”<sup>5</sup>. Główne zarzuty autorów artykułów wobec reformy dotyczą przede wszystkim kwestii niewystarczającego finansowania oświaty, likwidowania szkół oraz pozorów wyrównywania szans edukacyjnych (zwłaszcza dzieci wiejskich). Prowadzi to do przekonania, że w „sytuacji biedy, jaka doskwiera dziś większości naszych wsi, [...] bezrobocia i o wiele za ubogiego w stosunku do potrzeb budżetu edukacji, sprawdzić się może jeden z najczarniejszych scenariuszy, że uczniowie wiejscy będą kończyć edukację po szóstej klasie

<sup>3</sup>W. PISAREK, *Analiza zawartości prasy*, Kraków, 1983.

<sup>4</sup>T. GOBAN-KLAS, *Analiza zawartości przekazów masowych*, [w]: *Wybrane zagadnienia metodologiczno-teoretyczne badań socjologicznych*, red. J. Wasilewski, Kraków, 1984.

<sup>5</sup>A. WOŹNICKA, *Coraz wyższe progi*, „Głos Nauczycielski” 8 IX 1999, s. 6.



szkoły podstawowej, a dzieci biedne z miast po dwuletniej zawodówce”<sup>6</sup>. Niepokój budzi także likwidacja przedszkoli oraz rezygnacja z objęcia dzieci 5-letnich rocznym przygotowaniem przedszkolnym, niwecząca postulat wcześniejszego startu edukacyjnego i szansy równego rozwoju dzieci z różnych środowisk. „Dla rozwoju dzieci znaczenie ma nie tylko dobrobyt materialny, lecz również stymulujące środowisko, które może niwelować wpływ biedy. [...] Rolę taką powinny pełnić przede wszystkim instytucje edukacyjne w tym przedszkola. Jednakże województwa, w których bieda wśród dzieci jest szczególnie dotkliwa, są także upośledzone pod względem liczby miejsc w przedszkolach”<sup>7</sup>. Problemy te pogłębia także stałe ubożenie społeczeństwa: „Poszerza się strefa ubóstwa. Coraz więcej ludzi, niektóre dane mówią o przekroczeniu 50 proc., żyje na poziomie minimum socjalnego. Trudno być w takiej sytuacji optymistą i z nadzieją patrzeć w przyszłość. Już tylko to wskazuje szczególnie dobitnie, że wyrównywanie szans pozostanie li tylko hasłem. Bo różnice zamiast zmniejszać, będą się pogłębiały”<sup>8</sup>. Winą za niepowodzenie reformy obarcza się przede wszystkim bliżej nieokreślone siły polityczne (np. „dwie kadencje lewicowej koalicji”), kolejne rządy i ministrów edukacji. Edukacja jest postrzegana jako przedmiot ciągłych przetargów politycznych, choć jednocześnie wśród autorów „Głosu” panuje przekonanie, że „Polsce brakuje wewnętrznie zwartej i konsekwentnie realizowanej długofalowej polityki oświatowej”<sup>9</sup>.

### Protest nauczycieli

Niektóre z założeń reformy edukacji, a zwłaszcza sposób ich realizacji spotkały się z silnym sprzeciwem nauczycieli. Pikiety i manifestacje organizowane przez Związek Nauczycielstwa Polskiego były szeroko komentowane na łamach „Głosu”. Zastrzeżenia nauczycieli dotyczyły przede wszystkim złego finansowania oświaty, nowelizacji Karty Nauczyciela, zbyt niskich wynagrodzeń i emerytur, likwidacji szkół oraz kłopotów z realizacją idei wyrównywania szans edukacyjnych. Jako podstawową przyczynę tych wszystkich problemów, hasłowo podaje się oczywiście rosnącą biedę polskiej oświaty: „Zbyt niskie nakłady na oświatę pogłębiają regres w szkolnictwie oraz powodują rezygnację z wielu sprawdzonych form pracy z dziećmi i młodzieżą. Znacznie ograniczą dydaktyczno-wychowawczą funkcję szkoły, będą prowadzić do dalszych likwidacji placówek i zwolnień nauczycieli”<sup>10</sup>.

<sup>6</sup>K. STRUŻYNA, *Lepiej późno...*, „Głos Nauczycielski” 24 V 2000, s. 6.

<sup>7</sup>M. KUŁAK, *Przedmiot czy podmiot?*, „Głos Nauczycielski” 4 VI 2003, s. 13.

<sup>8</sup>H. DRACHAL, *Z bagażem średniej*, „Głos Nauczycielski” 28 II 2001, s. 1.

<sup>9</sup>S. BRONIARZ, *Nieodpowiedzialna polityka*, „Głos Nauczycielski” 7 VI 2006.

<sup>10</sup>S. BRONIARZ, *Nie ma zgody*, „Głos Nauczycielski” 20 II 2002, s. 4.

Reforma edukacji odbierana jest jako „kolejny, niestety udany zamach na nauczycieli i polską oświatę. Udowodniono tym, że nie chodzi o żadną reformę edukacji [...] lecz o doraźny, brutalny zabór jeszcze nie zrealizowanych, podstawowych obietnic finansowych”<sup>11</sup>.

Realizacja hasła „wyrównywania szans edukacyjnych” traktowana jest jako największa porażka wprowadzanej reformy. „Chociaż reforma systemu edukacji niosła na swoich sztandarach wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży z różnych środowisk, wygląda na to, że w wielu przypadkach sytuacja zmieniła się na gorsze. Dzieci coraz więcej czasu spędzają na przystankach autobusowych niż na zajęciach pozalekcyjnych. Finansowa miseria skłania samorządy do rezygnowania z prowadzenia bądź dotowania przedszkoli, bibliotek, świetlic, osiedlowych klubów. Protesty i tłumaczenia, że polityka oszczędzania na dzieciach jest krótkowzroczna, przypominają czasami głos wołającego na puszczy, zaś merytoryczne argumenty przemawiające za utrzymaniem tych placówek często sprowadzane są do zarzutu, że nauczyciele walczą o swoje miejsca pracy”<sup>12</sup>.

## Bieda dzieci

Prezentowane w „Głosie” wystąpienia nauczycieli często są niezwykle żywiołowe, pełne emocji i wykrzykników. Bieda i bezrobocie wśród tej grupy zawodowej omawiane są bardzo szczegółowo, popierane licznymi przykładami „z życia” i danymi statystycznymi. Natomiast bieda dzieci jest omawiana pobieżnie, najczęściej przy okazji poruszania tematu ubóstwa rodzin wielodzietnych. Podobnie jak przy opisie biedy i bezrobocia dorosłych, jest to jednak raczej prezentacja danych statystycznych niż przedstawienie konkretnych przykładów czy poszukiwanie rozwiązań. Co ciekawe, w tym kontekście bieda jest traktowana jako jedna z głównych patologii dotyczących dzieci (na równi z alkoholizmem, narkomanią i przestępczością), wiele „[...] polskich dzieci żyje na granicy ubóstwa, rośnie liczba uczniów, którzy mają kontakt z alkoholem i narkotykami, przybywa coraz bardziej agresywnych i bezwzględnych młodocianych przestępców”<sup>13</sup>.

Takie dzieciństwo ma oczywiście negatywny wpływ na dalszy rozwój i przyszłość dzieci. „Dzieci żyjące w [...] enklawach biedy [...] wcześniej poznają ciemne strony życia. Idą drogą ku dorosłości i wzorcem kariery nie jest nauka szkolna, tylko ścieżka na skróty, gdzie łatwo nawet

<sup>11</sup>Z listu do Prezydenta RP: K. KAMIEŃSKI, *Tak być nie może*, „Głos Nauczycielski” 10 I 2001, s. 3.

<sup>12</sup>A. WOJCIECHOWSKA, *Optymizmu coraz mniej*, „Głos Nauczycielski” 14 VI 2000, s. 6.

<sup>13</sup>M. KULAK, *Przeciw patologii*, „Głos Nauczycielski” 7 IV 2004, s. 9.

o kolizję z prawem. Wedle wszelkiego prawdopodobieństwa staną się gorszymi dorosłymi: nie skończą dobrych szkół; nie zyskają szans na podjęcie studiów. Dostępna dla nich będzie tylko najniżej płatna praca. Koło się zamknie – odziedziczą upośledzony status swoich rodziców”<sup>14</sup>.

Dzieci są w Polsce traktowane instrumentalnie, często jako przedmiot politycznych rozgrywek: „polskie dzieci należą do najbiedniejszej i najbardziej opuszczonej grupy społecznej. Ich kosztem przeprowadzono wiele ‘reformatorskich’ zmian w gospodarce, polityce społecznej i oświacie”<sup>15</sup>. Winni takiego stanu są, po raz kolejny, (bliżej nieokreśleni) politycy, którzy nie tylko przyczyniają się do zaistnienia tej sytuacji, ale także kompletnie pomijają ten temat w politycznym dyskursie. „Bieda wśród dzieci to ciągle polityczny temat tabu! Nie dyskutują o niej politycy, choć to oni powinni się zająć tym problemem. Boją się, że nagłośnienie ubóstwa milionów dzieci może nadszarpnąć ich polityczny wizerunek.”<sup>16</sup>.

### Formy pomocy biednym dzieciom

W „Głosie Nauczycielskim” bardzo dużo miejsca poświęcono zagadnieniom związanym z organizacją i formami pomocy dzieciom wywodzącym się z rodzin o niskim statusie materialnym, przede wszystkim zaś: akcji dożywiania uczniów, finansowaniu wyprawek szkolnych dla najuboższych oraz organizowaniu letniego i zimowego wypoczynku.

Organizacja dożywiania dzieci w szkołach jest dla autorów „Głosu” sprawą priorytetową, ponieważ: „Według danych GUS, w Polsce około 1,6 mln uczniów wychowuje się w rodzinach [...] żyjących na poziomie tzw. ustawowej granicy ubóstwa [...]. Na poziomie minimum egzystencji [...] żyje ok. 1 mln uczniów. W tej sytuacji potrzeba dożywiania uczniów w szkołach jest powinnością rządzących wobec dzieci i młodzieży w trosce o ich zdrowie, rozwój fizyczny i intelektualny. Trudno bowiem o dobre wyniki w nauce, gdy burczy w brzuchu, a myśl o jedzeniu nie pozwala skupić się na lekcji”<sup>17</sup>. Szkoła jest często jedynym miejscem, w którym dziecko dostaje pierwszy i ostatni w ciągu dnia gorący posiłek. Sprawa zapewnienia potrzebującym uczniom obiadów wydaje się teoretycznie prosta: to „dyrektor szkoły powinien przygotować listę uczniów wymagających pomocy w formie bezpłatnego posiłku i przekazać ją do właściwego ośrodka pomocy społecznej. W przypadku braku stołówki kierownik ośrodka pomocy

<sup>14</sup>E. MIŁOSZEWSKA, *Kiszki marsza grają*, „Głos Nauczycielski” 1 II 2006, s. 9.

<sup>15</sup>M. KUŁAK, *Przedmiot czy podmiot?*, „Głos Nauczycielski” 4 VI 2003, s. 13.

<sup>16</sup>*Ibidem*, s. 13.

<sup>17</sup>K. STRUŻYNA, *Głodnego nakarmić...*, „Głos Nauczycielski” 13 II 2002, s. 4.

społecznej, we współpracy z dyrektorem szkoły, zapewnia warunki do przygotowania i wydawania bezpłatnych posiłków. Jeżeli posiłki będą spożywane poza szkołą, dyrektor szkoły zapewnia dzieciom i młodzieży właściwą organizację zajęć i opiekę<sup>18</sup>. Ale w rzeczywistości realizacja tego zadania napotyka wiele trudności. Dzieci często jedzą obiad w szkole tylko wtedy, gdy trwają lekcje. Co z weekendami, feriami zimowymi, wakacjami? Nauczyciele zwracają uwagę na trudną sytuację głodnych, niedożywionych uczniów: „Ile dzieci tak naprawdę przychodzi do szkoły po to, aby się najść, wiedzą tylko one i... nauczyciele. To oni pierwsi widzą, jak trudno na lekcji się skupić, gdyż burczy w brzuchu, boli głowa, bo chce się spać w biały dzień. A do dużej przerwy, kiedy wydaje się obiady, czas płynie zbyt wolno”<sup>19</sup>. Z drugiej strony dzieci często wstydzą się, że nie mają co jeść i potrzebują darmowych obiadów, więc wolą zataić swój głód niż stać się obiektem żartów: „Żadne z nich nie przyzna, że jest głodne, tak jak żadne nie powie, że nienawidzi matki alkoholiczki...”<sup>20</sup>.

Drugą z form pomocy dzieciom, prezentowanych na łamach „Głosu”, jest finansowanie wyprawek szkolnych. Głównym ich fundatorem jest (każdy z kolei) rząd, dzięki realizacji programu „Wyprawka Szkolna” (skierowanego do uczniów z rodzin najuboższych, w których dochód na osobę nie przekracza kryterium pomocy społecznej). Z roku na rok coraz większa liczba dzieci w wieku szkolnym potrzebuje materialnego wsparcia ze strony państwa. Dla wielu rodzin zakup szkolnej wyprawki wiąże się z zaciąganiem kredytów, pożyczek u znajomych i pukaniem do drzwi pomocy społecznej<sup>21</sup>. „Decyzję o przyznaniu rzeczowej części wyprawki podejmuje kierownik ośrodka pomocy społecznej po przeprowadzeniu wywiadu środowiskowego. O przyznaniu pieniędzy na zakup podręczników zdecyduje szkolna komisja na podstawie listy z ośrodków pomocy. W każdym przypadku środki na całą wyprawkę przekazywane są do szkoły, która zakupi potrzebne rzeczy lub książki”<sup>22</sup>. Największym problemem w realizacji tego programu jest oczywiście strona finansowa. Pieniądzy na ten cel jest z roku na rok coraz mniej, a poza tym pojawiają się spory kompetencyjne pomiędzy zaangażowanymi w jego realizację instytucjami (ośrodkami pomocy społecznej, samorządami, szkołami). Szkoły co roku otrzymują coraz bardziej okrojone fundusze, które są niewystarczające dla wszystkich oczekujących pomocy. Z tego powodu

<sup>18</sup>BIG, *Aby dzieci nie były głodne*, „Głos Nauczycielski” 12 I 2005, s. 3.

<sup>19</sup>E. MIŁOSZEWSKA, *Niedosyceni*, „Głos Nauczycielski” 28 I 2004, s. 1.

<sup>20</sup>B. IGIELSKA, *Kiedy głód jest prawdziwy*, „Głos Nauczycielski” 28 V 2003, s. 7.

<sup>21</sup>K. STRUŻYNA, M. KUŁAK, *Lżej rodzicom i uczniom?*, „Głos Nauczycielski” 3–18 I 2006, s. 9.

<sup>22</sup>K. STRUŻYNA, *Nie samym chlebem*, „Głos Nauczycielski” 14 V 2003, s. 3.

wyprawki dostają najczęściej jedynie te dzieci, które pochodzą z rodzin żyjących w skrajnej biedzie, a nie wszystkie, które tego potrzebują.

Kolejną formą pomocy przedstawioną w „Głosie Nauczycielskim”, jest zapewnienie dzieciom z rodzin najuboższych wypoczynku wakacyjnego i ferii zimowych. Bez wsparcia finansowego wakacyjny wyjazd pozostaje bowiem w sferze ich marzeń. Po zakończeniu roku szkolnego stale powtarza się zatem ten sam schemat: „Początek lipca, a na miejskich podwórkach tłoczno. Obok śmietników, pod trzepakami i w brudnych piaskownicach dzieci zabijają wolny czas, organizując sobie nieskomplikowane zabawy. I tak już będzie do końca wakacji. Dzieci nigdzie niewyjeżdżających w lecie z roku na rok przybywa. Beznadziejna sytuacja materialna ich rodzin sprawia, że atrakcją staje się kilka dni u cioci lub wycieczka do wesołego miasteczka.”<sup>23</sup> Dzieci z regionów dotkniętych biedą i bezrobociem nie muszą być jednak „skazane” na siedzenie w domu przed telewizorem, ponieważ miejscowe szkoły (w miarę możliwości) organizują im wolny czas. Dzieci mogą uczestniczyć w szkolnym „biwaku”, zajęciach plastycznych, muzycznych i sportowych, nauce tańca czy obsługi komputera. Inną kwestią jest wakacyjny wypoczynek dzieci ze wsi. „Wiejskie dzieci nie wyjeżdżają na kolonie, obozy, wczasy z rodzicami. [...] Wakacje spędzają w domu najczęściej pomagając w gospodarstwie: najpierw zrywają truskawki, potem wiśnie, potem pomagają rodzicom przy żniwach, a potem... trzeba iść do szkoły.”<sup>24</sup>

Kolejną opisywaną przez „Głos” propozycją pomocy dzieciom jest umożliwienie im dostępu do uczestnictwa w szerokiej gamie zajęć pozalekcyjnych. Pierwszym problemem w jej realizacji jest brak wsparcia finansowego. Jeśli zajęcia mają być dla uczniów bezpłatne, to szkoła musi sama znaleźć źródło ich finansowania (żeby zapłacić nauczycielom za dodatkowe godziny, kupić niezbędne pomoce naukowe czy pokryć koszty użytkowania sal). Drugim problemem jest transport uczniów ze szkoły do domu. Wiele dzieci nie może zostać po lekcjach w szkole, ponieważ mieszka w oddalonych miejscowościach i żeby tam dotrzeć, musi o określonej godzinie wsiąść do gimbusa: „dodatkowe zajęcia w wielu szkołach są w dalszym ciągu niedostępne [...] głównie [...] ze względu na brak korelacji godzin, w których się one odbywają, z godzinami odjazdów gimbusów. I choć [...] w wielu [...] szkołach, podejmuje się starania, aby przeszkodę tę maksymalnie zniwelować, to – jak pokazuje praktyka – całkowicie nie da się jej usunąć. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że dla dość pokaźnej grupy uczniów

<sup>23</sup>E. MIŁOSZEWSKA, *Stracony czas*, „Głos Nauczycielski” 9 VII 2003, s. 1.

<sup>24</sup>B. IGIELSKA, *Lato wiejskich dzieci*, „Głos Nauczycielski” 9 VII 2003, s. 8.

dotatkowe zajęcia pozostaną tylko na papierze, m.in. ze względu na wydłużenie drogi do szkoły zafundowane przez reformatorów”<sup>25</sup>.

Na łamach „Głosu” powszechne jest przekonanie, że ludzie dotknięci biedą nie powinni być pozostawieni samym sobie. Dotyczy to zwłaszcza dzieci, które nie mogą samotnie borykać się z ubóstwem swojej rodziny. Brak jednak w Polsce jednolitego systemu opieki nad dzieckiem z rodziny ubogiej. „Wszyscy są zgodni jedynie co do tego, że dzieciom i młodzieży z rodzin niezamożnych należy pomagać. Ale każdy tę pomoc postrzega inaczej”<sup>26</sup>. I choć ten problem jest oczywisty, nie zrobiono nic, by go rozwiązać. „Wiele osób zwracało uwagę, że system pomocy dziecku powinien być spójny. Oświata, pomoc społeczna, służba zdrowia, Ministerstwo Sprawiedliwości, policja, resort kultury – dziś każdy sobie własną rzepekę skrobie, nie patrząc na to, co robią inni, powołani zresztą do tego samego”<sup>27</sup>. To, że instytucji zajmujących się pomocą jest tak dużo, nie gwarantuje, niestety, że objęci są nią wszyscy potrzebujący. Często ogniwem łączącym wszystkie instytucje zajmujące się pomocą jest szkoła i dlatego „to właśnie szkoła, zwłaszcza na wsiach, winna zwiększać swoje funkcje opiekuńcze, niosąc pomoc dzieciom z rodzin najbiedniejszych i patologicznych. Ale aby mogła spełniać taką rolę, musi mieć na to pieniądze”<sup>28</sup>. Zapewnienie pomocy dzieciom z rodzin najuboższych przybiera różne formy, ale zawsze wiąże się z wieloma problemami, głównie finansowymi. Większość z zamieszczonych w „Głosie” inicjatyw jest zagrożona niepowodzeniem z powodu braku wsparcia finansowego. Wielokrotnie na łamach tego tygodnika pojawiały się pytania o to, kto za pomoc dzieciom zapłaci, kto ją sfinansuje, kto nakarmi dzieci, kto kupi dla nich wyprawki, kto je ubierze, kto im pomoże. Szkoły zrzucają odpowiedzialność na władze samorządowe, a te z kolei na Ministerstwo Edukacji i rząd. Powszechna jest postawa: „chcemy pomagać, ale jeśli ktoś nie pomoże nam, nie będziemy w stanie tego zrobić”, a także poczucie, że pomagający dzieciom „zwykli ludzie” muszą zmagać się nie tylko z ustawicznym brakiem pieniędzy, ale także walczyć z bezdusznymi urzędnikami i politykami.

### Segregacja dzieci w szkole

Na łamach „Głosu” został także poruszony problem segregacji dzieci w szkołach. Zjawisko segregacji występuje począwszy od przedszkoli, na

<sup>25</sup>K. STRUŻYNA, *Koła ratunkowe*, „Głos Nauczycielski” 10 V 2006, s. 7.

<sup>26</sup>H. DRACHAL, *Każdy chce dobrze*, „Głos Nauczycielski” 1 VIII 2001, s. 3.

<sup>27</sup>H. DRACHAL, *Bez przyszłości*, „Głos Nauczycielski” 22 I 2003, s. 10.

<sup>28</sup>EP, *Tyle biedy*, „Głos Nauczycielski” 18 IV 2001, s. 5.

renomowanych liceach kończąc, ale zdaniem kuratorów oświaty dotyczy przede wszystkim podziału ze względu na zdolności uczniów (np. klasy dla uczniów ze średnią powyżej 4,5), możliwości organizacyjne szkoły (np. różnorodność klas profilowanych) oraz dowożenie uczniów (np. tworzenie odrębnej klasy dla dzieci dojeżdżających). Natomiast nie ma oficjalnego potwierdzenia przejawów segregacji jeżeli chodzi o dobór uczniów do poszczególnych klas ze względu na status zawodowy czy materialny rodziców oraz organizację zajęć pozalekcyjnych. Jednak, mimo że np. w przedszkolach nie ma oficjalnego podziału na dzieci mniej lub bardziej zamożne, nauka w nich opiera się przede wszystkim na zajęciach opłacanych przez rodziców, co w sposób oczywisty do takiego podziału prowadzi. Także w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych często proponuje się uczniom dużą liczbę płatnych zajęć pozalekcyjnych, na które często po prostu uczniów nie stać. „Zdarza się, że bariera finansowa ogranicza udział w nich całej młodzieży danej klasy. Z podobnych względów organizowane wycieczki i wyjazdy na zielone szkoły są tylko dla wybranych.”<sup>29</sup> Z drugiej strony, często sami uczniowie ulegają autoselekcji: „słabsi, mniej ambitni, z mniej stymulujących środowisk domowych wybierają zasadnicze szkoły zawodowe jako najkrótszy cykl kształcenia lub rezygnują z dalszej nauki. Jeśli jednak zdecydują się na zdobycie zawodu trafiają do słabszych, gorzej wyposażonych placówek”<sup>30</sup>.

### Zaniedbywanie obowiązku szkolnego

Ważnym tematem poruszonym w „Głosie Nauczycielskim” jest także zaniedbywanie obowiązku szkolnego. Coraz więcej polskich uczniów całkowicie porzuca szkołę lub kończy edukację na poziomie podstawowym. „Najbardziej wyrazistą grupą na tle wszystkich niematurzystów są absolwenci ZSZ i ci, którzy nie wyszli poza 8. klasę szkoły podstawowej. Ojcowie tych uczniów w ponad 90% legitymują się najwyżej wykształceniem zawodowym. Ich rodziny na ogół żyją poniżej poziomu średniego, a książki są rzadkością. Od pozostałych wyróżnia ich także fakt, że w 60% są to mieszkańcy wsi. Częściej niż co dziesiąty uczeń powtarzał klasę, a 62% z nich nie chodziło do przedszkola”<sup>31</sup>. Często jest więc tak, że młodzież przerywa naukę, bo w domu nie ceni się wykształcenia, a wyniki i powodzenie w nauce zawsze łączą się z pochodzeniem ucznia. „Przed wszystkim zaś z wykształceniem rodziców, wyposażeniem domu w dobra kultury i w nieco mniejszym stopniu

<sup>29</sup>K. STRUŻYNA, *Równi, równiejsi*, „Głos Nauczycielski” 1 XII 2004, s. 3.

<sup>30</sup>A. WOJCIECHOWSKA, *Odpad i inni...*, „Głos Nauczycielski” 7 VIII 2002, s. 6.

<sup>31</sup>*Ibidem*.

z zamożnością rodziny”<sup>32</sup>. Jest to powszechne zwłaszcza w rodzinach wiejskich, biednych, gdzie liczy się każda para rąk do pracy. Zaniedbywanie obowiązku szkolnego często wynika też ze złej sytuacji materialnej rodziny dziecka. Aż 46,2% rodziców twierdzi, że najważniejszą przeszkodą w dostępie do edukacji ich dzieci jest bariera finansowa. „Prawdziwy dramat dotyka dzieci w rodzinach gdzie inercja spotyka się z ciemnotą i biedą – kończą one edukację na szóstej klasie szkoły podstawowej, mając zaledwie 13 lat. Rodzice wówczas tłumaczą, że ‘Franek nie ma głowy i nie należy go męczyć’, ale czasami przyznają się, że posłanie dzieci do gimnazjum odległego o kilka lub kilkanaście kilometrów to już duży wydatek, któremu nie podołają. Trzeba bowiem kupić buty i dać im na bilet. Co więc robią? Niewiele, ale nimi też się nikt nie zajmuje [...]. Chyba, że w domu jest pięcioro, ośmioro dzieci i zainteresuje się lokalna prasa lub telewizja”<sup>33</sup>. Rodzice nie wiedzą do kogo zwrócić się po pomoc i zezwalają dziecku na pozostanie w domu. Jedna z cytowanych na łamach „Głosu” nauczycielek opowiada o swojej wizycie u ucznia, który notorycznie opuszczał lekcje: „Podjeżdżamy pod dom, gdzie obydwój rodzice nie pracują. Nie ma ani kawałka grządki warzywnej, podwórze przypomina klepisko. Tylko głodnych psów nie brakuje. Pytam matkę, dlaczego syn nie chodzi do szkoły. A ona odpowiada: pani, bo on butów nie ma”<sup>34</sup>.

Trudno jednoznacznie wskazać, kto jest odpowiedzialny za tę sytuację. Jako przyczynę rezygnacji z nauki dzieci najczęściej wskazują szkołę, w której po prostu nie mogą sobie poradzić oraz niechęć do nauki. Z kolei rodzice upatrują winę w szkole, rodzinie oraz samym dziecku. Natomiast w szkole „wszyscy bezradnie rozkładają ręce nad słabościami rodziny. [...] nie można całego ciężaru przerzucić na barki szkół. Wzory wychowawcze dziecko wynosi przecież z domu. Wygląda więc na to, że oprócz dydaktyki i wychowania nauczyciele powinni zająć się także pedagogizacją rodziców”<sup>35</sup>.

## Rodzice

Przyczynkiem do opisu i krytyki roli rodziców w procesie wychowawczym jest w „Głosie Nauczycielskim” przede wszystkim problem agresji i uzależnień dzieci. Jest to główny i, niestety, jeden z niewielu kontekstów, w których ten wątek jest poruszany. Jednocześnie to właśnie na rodz-

<sup>32</sup>M. KUŁAK, *Przedmiot czy podmiot*, „Głos Nauczycielski” 4 VI 2003, s. 13.

<sup>33</sup>T. KONARSKA, *Wykształcenie to pieniądz*, „Głos Nauczycielski” 15 I 2003, s. 5.

<sup>34</sup>B. IGIELSKA, *Kolory szarości*, „Głos Nauczycielski” 16 II 2005, s. 8.

<sup>35</sup>A. WOJCIECHOWSKA, *Odpad i inni...*, „Głos Nauczycielski” 7 VIII 2002, s. 6.



iców zrzucana jest odpowiedzialność za wszelkie niepowodzenia i problemy dziecka w szkole. „Pierwszym ogniwem w łańcuchu wychowawczym są rodzice i to głównie na nich spoczywa odpowiedzialność za to, co robi ich dziecko. Bo przecież, kiedy uczeń przychodzi do szkoły, nie jest czystą kartą. Jest odbiciem zasad i wartości wyznawanych w jego domu”<sup>36</sup>. Z drugiej strony, niejako w formie usprawiedliwienia krytykowanych zachowań rodziców, jako główne źródło problemów wychowawczych podaje się ogólną (oczywiście niepokojącą) kondycję polskiego społeczeństwa oraz zmiany ekonomiczno-polityczne, z powodu których rośnie liczba czynników mających negatywny wpływ na prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży. To „z tego powodu mamy coraz więcej rodzin dysfunkcyjnych, które nie zaspokajają podstawowych potrzeb dziecka, nie tylko materialnych, lecz także psychicznych”<sup>37</sup>. Poza tym, nauczyciele wydają się bezsilni wobec negatywnych postaw i zachowań, które dzieci wynoszą z rodzinnych domów. Jest to trudna do przekroczenia bariera, która stawia szkołę w kłopotliwej sytuacji: „Szkoła nie nauczy [...] zaradności życiowej, pracowitości i odpowiedzialności, bo tego uczą rodzice własnym przykładem”<sup>38</sup>. Według prezentowanego przez szkołę stanowiska, kluczem do zmiany postępowania dziecka, jest (najczęściej i tak niemożliwa) zmiana postępowania jego rodziców: „najważniejszą kwestią jest przełamać postawy niektórych rodziców. Przyzwyczajeni do popegeerowskiej rzeczywistości zatracili instynkt samozachowawczy. Są tacy, co ‘na zeszyt’ biorą w sklepie marchewkę (na wsi!), a na liście zakupów, jaką posyłają do wójta z prośbą o pomoc, obok chleba, mąki i tłuszczu – umieszczają wino typu ‘Arizona’, bo spodziewają się gości, których trzeba czymś poczęstować. Oni nie szukają roboty, tylko liczą na zasiłki z pomocy społecznej”<sup>39</sup>. Wydaje się oczywiste, że obserwujące takie zachowania dzieci nie będą wierzyły w „siłę edukacji” i przykładały się do nauki. Wyraźnie brak też porozumienia i współpracy między szkołą a rodzicami. W wypowiedziach nauczycieli często pojawia się za to wątek sporu, który widać np. w komentarzu do zasad wystawiania ocen z zachowania i obniżania ich za nieobecności: „Rzadko kto wie, pod jaką presją jest szkoła. [...] Rodzice jeszcze komplikują sytuację, zawsze znajdują jakieś wytłumaczenie notorycznej nieobecności swoich dzieci na lekcjach”<sup>40</sup>.

<sup>36</sup>E. MIŁOSZEWSKA, K. STRUŻYNA, *Sąd nad uczniem*, „Głos Nauczycielski” 15 III 2006, s. 7.

<sup>37</sup>W. SALAŃSKI, *Bici biją*, „Głos Nauczycielski” 21–28 VI 2007, s. 21.

<sup>38</sup>List do redakcji: I. IWANICKA, *Tyle i aż tyle*, „Głos Nauczycielski” 17 IV 2002, s. 9.

<sup>39</sup>M. AULICH, „Głos Nauczycielski” 28 II 2001, s. 9.

<sup>40</sup>S. KLICHOWSKA, *Komisujny z zachowania*, „Głos Nauczycielski” 26 IV–3 V 2006, s. 6.

## Zakończenie

W przeciągu siedmiu lat, na łamach „Głosu Nauczycielskiego” wielokrotnie i w różnych kontekstach, pojawiło się zagadnienie „wyrównywania szans edukacyjnych” uczniów pochodzących z różnych środowisk. Realizacja tego hasła w praktyce komentowana jest najczęściej jako największa porażka nowego systemu edukacji.

Zaskakujący jest natomiast przedstawiany na łamach pisma stosunek szkoły wobec biedy. Dyrektorzy i nauczyciele zdają sobie sprawę z trudnej sytuacji materialnej niektórych uczniów, ale pomoc dla nich uzależniają od finansowania „z zewnątrz”. Najczęściej przyjmują postawę roszczeniową i nieustannie narzekają na brak wystarczających środków finansowych, pozwalających na wspomaganie wszystkich biednych. Dożywianie czy kupno wyprawek szkolnych dla najuboższych (których i tak nigdy nie wystarcza dla wszystkich potrzebujących) organizowane jest dopiero wtedy, kiedy kuratorzy czy władze samorządowe przyznają szkole dodatkowe pieniądze. Sporadyczne są przypadki poszukiwania przez dyrektorów szkół innych sposobów finansowania takich potrzeb, na przykład przez sponsorów. Nie pojawiły się przykłady pomocy biednym inicjowanej przez samych nauczycieli. Tylko w jednym artykule (liście do redakcji) pojawia się pomysł organizowania „samopomocy” wewnątrz szkoły (na przykład zbiórek odzieży, jedzenia i zabawek, bezpłatnej pomocy przy odrabianiu lekcji, darmowych korepetycji). W tym kontekście bieda nauczycieli wydaje się tematem bliższym czytelnikom, wzbudzającym więcej emocji i współczucia niż bieda uczniów. Z drugiej strony prezentowane są także różnorodne formy pomocy biednym uczniom: najczęściej jest to dożywianie (często obiad w szkole to jedyny ciepły posiłek dziecka), kupno wyprawek szkolnych, organizowanie dojazdu do szkoły (gimbusy), dofinansowanie wyjazdów na wakacje i ferie zimowe (lub organizowanie ich „na miejscu”). Często pojawia się jednak problem finansowania takiej działalności i pytanie: „kto za to zapłaci?”, „skąd brać na to pieniądze?”. Powszechne jest też przekonanie, że pieniędzy na ten cel i tak jest za mało i nie wystarczy dla wszystkich potrzebujących. Dziwi również brak współpracy między szkołą a rodzicami, którzy w artykułach pojawiają się sporadycznie, najczęściej w negatywnym kontekście.

**Kalina Kukielko**

**PROBLEM OF LEVELLING EDUCATIONAL CHANCES  
IN THE COLUMNS OF THE *GŁOS NAUCZYCIELSKI* MAGAZINE**

*Abstract*

The aim of this paper is to present the results of a text analysis conducted in relation to articles from the *Głos Nauczycielski* weekly magazine. The analysed articles are chosen from 350 issues of *Głos* (from September 1999 till September 2006) and refer to teachers' view on levelling educational opportunities (differences between poor and rich pupils as well as those from cities and villages) in the context of the reform of education. The most important problems include teachers' protests and strikes, pupils' marginalization due to their parents' material status, the segregation of children at school, children's poverty, etc.



**Elżbieta Papiór\***  
**Martyna Roszkowska\*\***

**UCZYĆ SIĘ DEMOKRACJI.  
WYKORZYSTANE I NIEWYKORZYSTANE  
SZANSE UDZIAŁU MŁODZIEŻY  
W SZKOLNEJ DEMOKRACJI NA PRZYKŁADZIE  
WYBRANYCH SZKÓŁ ŚREDNICH**

Każda demokracja potrzebuje aktywnych, odpowiedzialnych, świadomych swoich praw i obowiązków obywateli. Powinni być oni przygotowani do prowadzenia dialogu, osiągania kompromisu, czynnego udziału w życiu społecznym. Ważną rolę w kształtowaniu postaw demokratycznych przypisuje się szkole. Układ instytucjonalny szkoły (formalna struktura) „reglamentuje” życie społeczne w jej obrębie, przez to jest ona często przedmiotem krytyki. Mimo to powierza się jej dzisiaj szczególną rolę w edukacji do demokracji. „Uzbrojona” w określone środki ma możliwości wyposażenia młodzieży w cechy pozwalające im w przyszłości aktywnie i świadomie uczestniczyć w demokracji (Roszkowska 2005).

Znaczącą rolę dla wspierania aktywnego obywatelstwa i demokracji przypisuje też szkole Unia Europejska. Dowodem na to było ogłoszenie przez Radę Europejską roku 2005 Europejskim Rokiem Edukacji Obywatelskiej, które miało na celu wzmocnienie rangi edukacji obywatelskiej w szkolnych programach nauczania i wzmocnienie kultury demokratycznej w samej szkole.

W artykule przedstawiono fragmenty wyników badań przeprowadzonych we wrześniu 2006 r. wśród zielonogórskich maturzystów. Są one częścią szerszego projektu badawczego pod tytułem „Młodzież szkolna wobec demokracji i przyszłości”. Przedmiotem dociekań jest ustalenie, czy i na ile występują różnice w doświadczeniu szkolnej demokracji między młodzieżą uczącą się w „elitarnych” zielonogórskich liceach a uczniami z innych szkół ogólnokształcących.

---

\***Elżbieta Papiór** – dr pedagog, adiunkt, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu; [E.Papior@ips.uz.zgora.pl](mailto:E.Papior@ips.uz.zgora.pl).

\*\***Martyna Roszkowska** – dr, socjolog, adiunkt, Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Socjologii, [M.Roszkowska@is.uz.zgora.pl](mailto:M.Roszkowska@is.uz.zgora.pl).

„Elitarność” szkół została umownie określona przez autorki na podstawie ogólnopolskiego rankingu szkół ponadgimnazjalnych, dokonanego w oparciu o osiągnięcia uczniów w nauce. Ranking został zamieszczony na łamach „Rzeczpospolitej” w styczniu 2007 r. Spośród zielonogórskich szkół średnich znaczące miejsca zajęły dwa licea: I LO im. E. Dembowskiego oraz V LO im. K. Kiesłowskiego. Uplasowały się one w Polsce na najwyższych pozycjach spośród szkół zielonogórskich (I LO – miejsce 18., V LO – miejsce 58.). W województwie lubuskim zajmują odpowiednio miejsca drugie i szóste, natomiast w Zielonej Górze osiągnęły dwie czołowe pozycje.

Kapituła Ogólnopolskiego Rankingu Szkół Ponadgimnazjalnych 2007 jako kryterium wyboru najlepszych brała pod uwagę sukcesy uczniów w trzydziestu ogólnopolskich olimpiadach przedmiotowych. W rankingu znalazły się szkoły, które miały co najmniej dwóch laureatów lub finalistów, przy czym laureaci byli punktowani podwójnie w stosunku do finalistów. Aby uniknąć premiowania dużych szkół brano także pod uwagę liczbę uczniów w szkole („Rzeczpospolita” 2007)<sup>1</sup>.

### Charakterystyka szkół

Liceum ogólnokształcące nr I należy do najstarszych szkół w Zielonej Górze: powstało jako pierwsze po II wojnie światowej. Szkoła jest znana z wielu osiągnięć i inicjatyw, do których zaliczyć można ruch olimpijski, zapoczątkowany w latach 70. Od 1990 r. szkoła należy do elitarnego Towarzystwa Szkół Twórczych, organizacji pozarządowej, skupiającej 33 polskie licea, stanowiące tzw. „kuźnie olimpijczyków” ([www.jedynka.zgora.pl](http://www.jedynka.zgora.pl)). Poza osiągnięciami na olimpiadach na uwagę zasługuje również fakt, iż w 2004 r. prawie połowa (46%) uczniów została przyjęta na studia i z sukcesem ukończyła I rok studiów. Był to czwarty wynik w województwie lubuskim („Newsweek Polska” 2004).

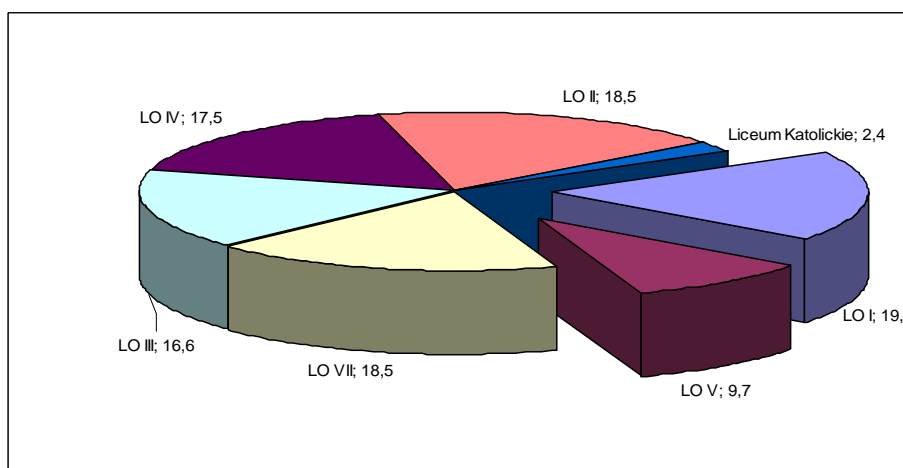
Liceum ogólnokształcące nr V powstało w 1993 r. przy Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze. W 2003 r. nastąpił podział administracyjny między V LO a ODN. Na stronie internetowej szkoły czytamy, że jest małą, kameralną szkołą stworzoną dla ucznia i nauczyciela, dzięki czemu placówkę cechują nowatorskie, partnerskie relacje nauczycieli z uczniami. Szkoła posiada własną Konstytucję uchwaloną w drodze powszechnego referendum przez pracowników i uczniów Liceum oraz pracowników ODN.

<sup>1</sup>Liczbę punktów rankingowych obliczono w oparciu o wzór:  $W=(2xL+F)xO/U$ , gdzie: W – punkty rankingowe; L – liczba uczniów w szkole, którzy uzyskali tytuł laureata; F – liczba uczniów w szkole, którzy uzyskali tytuł finalisty; O – liczba olimpiad, w których uczniowie uzyskali tytuły finalistów i laureatów; U – liczba uczniów danej szkoły w roku szkolnym 2005/2006.

Konstytucja ta zajęła drugie miejsce w konkursie organizowanym przez Helsińską Fundację Praw Człowieka ([www.vlo.zg.pl](http://www.vlo.zg.pl)). W roku 2004 ponad połowa maturzystów (51,63 %) uzyskała indeksy na studia i ukończyła pierwszy rok nauki. Stanowiło to drugi wynik województwa lubuskiego („Newsweek Polska” 2004)<sup>2</sup>.

Wyniki badań tych dwóch elitarnych – w ocenie autorek – szkół zostały porównane z wynikami uzyskanymi przez inne zielonogórskie licea. Wśród nich znalazły się: Zespół Szkół Ogólnokształcących i Sportowych nr II, LO nr III, LO nr IV, Liceum Ekologiczne, Liceum Katolickie.

Wykres 1 przedstawia odsetek maturzystów z poszczególnych liceów, którzy wzięli udział w prezentowanych badaniach. W liceach elitarnych (nr I i V) respondenci stanowili 28,8% badanych (181 uczniów), w pozostałych liceach 71,2% (447 uczniów).



Wykres 1. Odsetek maturzystów w poszczególnych liceach (%).

## Doświadczanie szkolnej demokracji

Istotną płaszczyzną realizacji funkcji wychowawczych w szkole jest samorząd. Uprawianie samorządności na co dzień kształtuje gotowość

<sup>2</sup>W rankingu „Newsweeka” wzięło udział 130 szkół wyższych publicznych i niepublicznych (najlepszych według rankingu „Newsweeka” z 2003 r.). Poproszono je o przekazanie danych, które licea ukończyli ich studenci I roku studiów dziennych. Ostatecznie informacji udzieliło 112 szkół wyższych. Na podstawie tych informacji oraz danych uzyskanych w kuratoriach oświaty o liczbie absolwentów, którzy zdali maturę w roku szkolnym 2002/2003 obliczono procent studiujących absolwentów, dzieląc liczbę osób, które studiują przez liczbę osób, które zdały maturę. Tak powstał ogólnopolski ranking „Newsweeka” 100 najlepszych liceów w Polsce oraz zestawienie 50 najlepszych szkół w 15 województwach.

uczniów do zachowań prospołecznych. Uczy współzycia i współdziałania społecznego, wyrabia respekt wobec prawa, stwarza mechanizmy rzecznictwa praw uczniowskich, stoi na straży praworządności broniącej ucznia jako człowieka. Wybory do samorządu są też pierwszymi wyborami, w których młodzi ludzie mogą uczestniczyć.

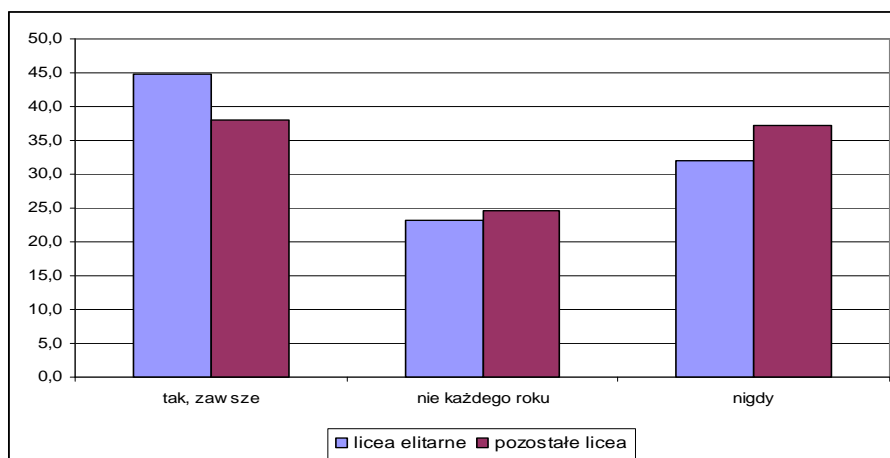
W świetle badań ogólnopolskich (CBOS 2004) i regionalnych (Hajduk, Papiór 1995) uwidacznia się pasywna postawa młodzieży. Badani przez CBOS w 2003 roku uczniowie ostatnich klas liceów ogólnokształcących w większości (58%) informowali, że nigdy nie brali udziału w wyborach do samorządu szkolnego. Odsetek ten wzrósł znacząco (o 14%) w porównaniu z badaniami CBOS w 1998 roku. W 2003 roku niespełna jedna piąta respondentów będących uczniami liceów ogólnokształcących brała udział w wyborach zawsze, kiedy się one odbywały, a w 1998 r. – 31%. W porównaniu z badaniami ogólnopolskimi udział młodych zielonogórczyków w wyborach do samorządu jest bardziej popularny. Fakt ten należy prawdopodobnie tłumaczyć tym, iż pytano ich o wybory do samorządu szkolnego lub klasowego, podczas gdy w badaniach CBOS tylko o wybory do samorządu szkolnego.

Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy bierzesz udział w wyborach do samorządu szkolnego (klasowego)?” przedstawia wykres 2. Wyniki badań pokazują, że mniej niż połowa uczniów w obu kategoriach szkół bierze zawsze aktywny udział w wyborach do samorządu szkolnego. Uczniowie liceów elitarnych w niewielkim stopniu częściej (44,8%) niż uczniowie pozostałych szkół (37,8%) zawsze podejmują tego typu działania. Niespełna jedna trzecia uczniów (32%) w liceach elitarnych i nieco więcej niż jedna trzecia w pozostałych szkołach (37,3%) rezygnuje z udziału w wyborach swoich przedstawicieli do samorządu szkolnego (klasowego). Można sądzić, iż młodzi ludzie tylko w niewielkim stopniu wierzą w skuteczność tego organu i widzą korzyści płynące z jego działalności.

Niskie usytuowanie samorządu szkolnego w strukturze „aktorów” szkolnych potwierdzają także odpowiedzi na kolejne pytanie: „Co byś zrobił, gdyby któryś z nauczycieli zawział się na Ciebie i traktował Cię rażąco niesprawiedliwie?” Po pomoc do przedstawicieli samorządu szkolnego zwróciłby się niewielki i zarazem zbliżony odsetek osób (w szkołach elitarnych – 6,8%, w pozostałych szkołach – 4,7%). Najczęściej ankietowani z obu kategorii szkół szukaliby pomocy u wychowawcy lub innego nauczyciela (szkoły elitarne – 54%, pozostałe szkoły – 38,8%).

Jednym z zachowań obywatelskich jest angażowanie się w różnego rodzaju działania zbiorowe. Odpowiedzi na pytania „Czy zdarzyło Ci się, że Ty i Twoi przyjaciele spontanicznie zorganizowaliście się w celu załatwienia jakiejś sprawy w szkole?” oraz „Czy miałeś okazję prowadzić ze-





Wykres 2. Udział w wyborach do samorządu szkolnego/klasowego (%).

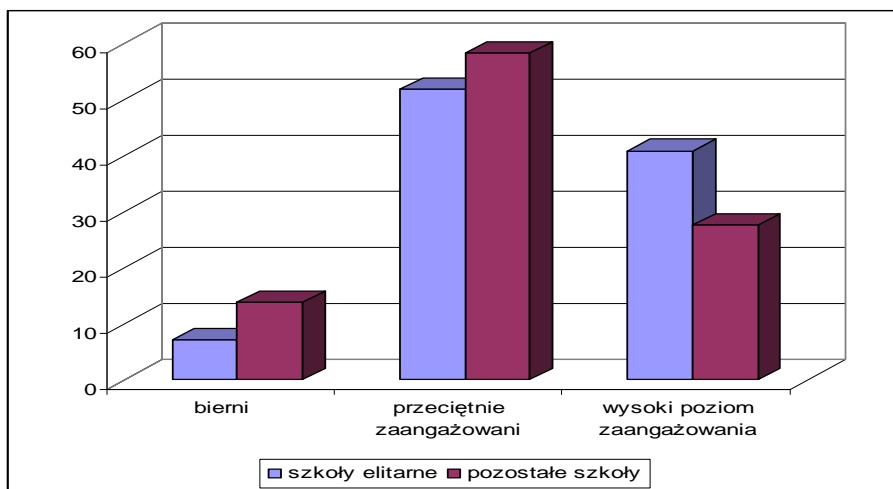
branie klasy lub innej grupy?” posłużyły jako wskaźnik partycypacji w działaniach kolektywnych. Okazuje się, że znacząca większość badanych pozytywnie odpowiedziała na pierwsze z zadanych pytań. Jednak w działaniach między uczniami obu kategorii szkół występują znaczne różnice: w szkołach elitarnych 93,3%, w pozostałych szkołach 84,1% miało doświadczenia związane ze spontanicznym uczestnictwem w działaniach na terenie szkoły. Uczniowie szkół elitarnych mieli też nieco częściej okazję prowadzić zebrania klasy (27,4%) niż uczniowie pozostałych szkół (21,9%), jednak tego typu aktywność w obu kategoriach szkół nie jest wysoka. Jeszcze niższy (około 20%) i nieodróżniony przez typ szkoły jest udział młodzieży w organizowaniu zebrań innych grup. Można także zaobserwować różnice między uczniami obu kategorii szkół w poczuciu możliwości wpływania na to, co dzieje się w ich klasie. Ponad jedna trzecia uczniów szkół nieelitarnych i nieco ponad jedna piąta uczniów szkół elitarnych informuje, że nie ma wpływu lub ma niewielki wpływ na przebieg życia w klasie. Najczęściej respondenci wskazywali (60,2% uczniów ze szkół elitarnych i 54,4% z pozostałych szkół), że mają „taki sobie” wpływ. Trudno dać jednoznaczną odpowiedź wyjaśniającą ten stan rzeczy. Być może odpowiedzialność za to ponosi sam nauczyciel/wychowawca, atmosfera panująca w klasie i w szkole, być może też szkoła/klasa nie wypracowała jeszcze skutecznych mechanizmów demokratycznych.

Ważną kwestią w demokracji jest prawo i jego respektowanie. W społeczności szkolnej prawo stanowi statut szkoły i kodeks ucznia. Zdecydowana większość uczniów informuje o znajomości praw ucznia. Czyni tak prawie 92% uczniów liceów elitarnych i znacząco mniej, bo 83% uczniów

pozostałych szkół. Doświadczenia w obronie statutowych praw ucznia miało około połowy badanych (szkoły elitarne – 51,4%; szkoły nieelitarne – 48,8%). Na podkreślenie zasługuje fakt, iż zaledwie 20% uczniów liceów elitarnych i 13,2% uczniów pozostałych szkół twierdzi, że w ich szkołach są przestrzegane prawa ucznia, a dwie trzecie badanych w obu kategoriach szkół sygnalizuje odstępstwa od norm chroniących te prawa.

W celu określenia zbiorczego poziomu aktywności badanej młodzieży w szkole utworzono indeks szkolnej aktywności obywatelskiej. Może on przyjmować wartość od 0 do 5. Składają się na niego następujące czynności: (1) udział w wyborach do samorządu szkolnego/klasowego (zawsze, kiedy się odbywają), (2) uczestniczenie w zorganizowanym działaniu mającym na celu załatwienie jakiejś sprawy w szkole, (3) prowadzenie zebrania klasy lub innej grupy, (4) znajomość praw ucznia i (5) obrona statutowych praw ucznia.

Założono, że osoby, którym zdarzyło się podjąć maksymalnie jedną z przedstawionych form aktywności osiągnęły niską wartość indeksu i charakteryzują się niskim poziomem aktywności obywatelskiej w szkole. Średnią wartość indeksu uzyskali uczniowie deklarujący podjęcie dwóch działań na terenie szkoły. Takie osoby prezentują średni poziom aktywności. Młodzież mająca doświadczenia w zakresie większej liczby działań (trzy i więcej) osiągnęła wysoki poziom wartości indeksu i przejawia tym samym wysoki poziom aktywności obywatelskiej w szkole.



Wykres 3. Aktywność obywatelska w szkole (%).

Rozkłady wartości indeksu (wykres 3) pokazują, iż w liceach elitarnych jest znacznie wyższy odsetek osób przejawiających wysoki poziom zaangażowania.

gażowania obywatelskiego na terenie szkoły niż w pozostałych szkołach (40,9%:27,7%). Zauważa się też prawie dwukrotnie mniejszy odsetek osób biernych w szkołach elitarnych w porównaniu z pozostałymi szkołami (7,2%:13,9%). Natomiast najliczniejszą grupę w obu kategoriach szkół stanowią osoby przeciętnie zaangażowane. W szkołach nieelitarnych odsetek takich osób jest nieco wyższy (58,4%) niż w szkołach elitarnych (51,9%).

Ważnym wskaźnikiem obywatelskiego zaangażowania jest członkostwo w dobrowolnych stowarzyszeniach i organizacjach. Jak wskazują badania socjologiczne prowadzone w Polsce i w innych krajach, członkostwo w dobrowolnych organizacjach wpływa wyraźnie na demokratyczne postawy. Osoby poświęcające swój czas na działalność w jakiejś organizacji przyjmują na ogół aktywną postawę w sferze polityki (regularne czytanie prasy codziennej, co najmniej średnie zainteresowanie polityką, uczestnictwo w wyborach) (Grabowska 2001; Lipset 1995).

W tabeli 1 przedstawiono udział młodzieży w różnych organizacjach młodzieżowych na terenie szkoły. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że uczniowie najchętniej angażują się w działalność kółek zainteresowań i organizacji sportowych, a więc takich, które organizują czas wolny. Uczniowie szkół elitarnych znacznie częściej niż pozostałych szkół są członkami różnych kół zainteresowań (odpowiednio 19,3%:10,5%), natomiast uczniowie szkół nieelitarnych nieco częściej – organizacji sportowych (20,4:15,5%;). W polu zainteresowań młodych ludzi znajdują się, oprócz wymienionych, organizacje dobroczynne (nieco więcej w szkołach elitarnych – 12,2% niż w pozostałych – 8,3%) i samorząd szkolny – 11% w obu kategoriach szkół. Udział w pozostałych organizacjach jest niski – mniej niż 10% badanych.

Aby określić ogólny poziom zaangażowania młodzieży w działalność różnych stowarzyszeń i organizacji, utworzono indeks członkostwa w stowarzyszeniach. Pozwolił on na wyodrębnienie respondentów biernych i aktywnych organizacyjnie (wykres 4). Do kategorii biernych zaliczono tych, którzy nigdzie nie udzielają się, do przeciętnie zaangażowanych tych, którzy uczestniczą w działalności jednej organizacji (stowarzyszenia), a do przejawiających wysoki poziom zaangażowania – uczestniczących w pracy dwóch lub więcej organizacji (stowarzyszeń). Wyniki wskazują na wysoki odsetek osób biernych, niezaangażowanych w pracę żadnej z wymienionych organizacji (stowarzyszeń). Biernych osób jest nieco więcej wśród uczniów szkół nieelitarnych (58,4%) niż wśród uczniów szkół elitarnych (51,2%). Udział przeciętnie zaangażowanych jest wyższy natomiast w liceach elitarnych (30,9%) niż w pozostałych szkołach (25,5%). Wysoki poziom zaangażowania

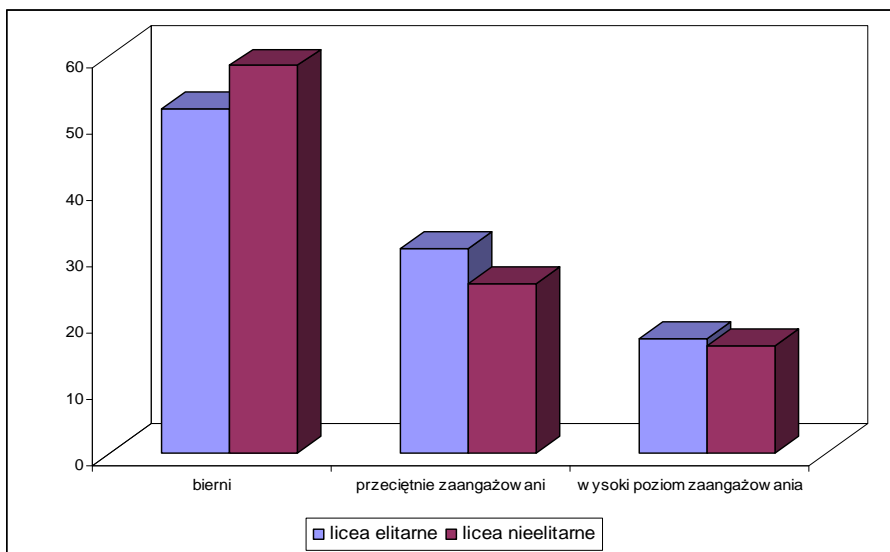
Tabela 1

## Członkostwo w organizacjach a typ szkoły

Czy należysz w swojej szkole do następujących organizacji	Szkoły elitarne				Szkoły nieelitarne			
	tak		nie		tak		nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Samorząd szkolny	20	11,1	160	88,9	49	11,0	397	88,8
Organizacja młodzieżowa związana z partią polityczną	2	1,1	179	98,9	5	1,1	441	98,9
Redakcja gazetki szkolnej	6	3,3	175	96,7	12	2,7	435	97,3
Organizacja ochrony środowiska	8	4,4	173	95,6	31	7,0	415	93,0
Grupa ochotnicza działająca na rzecz społeczności lokalnej	11	6,1	170	93,9	25	5,6	422	94,4
Organizacja dobroczynna zbierająca pieniądze na cele społeczne	22	12,2	159	87,8	37	8,3	409	91,7
Organizacja harcerska	8	4,4	173	95,6	13	2,9	433	97,1
Stowarzyszenie kulturalne mniejszości narodowej	5	2,8	176	97,2	3	0,7	443	99,3
Klub komputerowy	3	1,7	178	98,3	13	2,9	433	97,1
Kółka plastyczne, muzyczne, teatralne itp.	35	19,3	146	80,7	47	10,5	400	89,5
Organizacja lub zespół sportowy	28	15,5	153	84,5	91	20,4	355	79,6
Klub ONZ lub UNESCO	5	2,8	174	97,2	5	1,1	440	98,9

dotyczy takiego samego odsetka młodych ludzi w obu kategoriach szkół – wynosi on nieco ponad 16%.

Najczęściej respondenci tłumaczyli brak zaangażowania w aktywną działalność w różnych organizacjach (stowarzyszeniach) brakiem czasu, zmęczeniem i dużą ilością nauki w szkole (55,2% – szkoły elitarne i 44,6% – szkoły nieelitarne). Ponadto uczniowie jako przyczyny niezaangażowania podawali brak poczucia sensu i korzyści płynących z tego typu działalności (23,6% – szkoły elitarne, 28,9% – szkoły nieelitarne).



Wykres 4. Partycypacja w organizacjach (%).

Można sądzić, że różnice w zachowaniach obywatelskich są uwarunkowane czynnikami działającymi w szkole: różnicami między nimi pod względem jakości nauczania, sposobu ich funkcjonowania (demokratyczne lub nie), atmosfery w nich panującej. Jednak różnice mogą też wynikać z uwarunkowań środowiskowych badanej młodzieży. Stąd interesującym wydaje się ustalenie, jakie czynniki, poza typem szkoły, mają wpływ na poziom aktywności w szkole. Jednym ze znaczących kanałów transmisji postaw demokratycznych jest rodzina. Rodzinny kapitał jest z jednej strony materialny i wymierny, widoczny w wyposażeniu gospodarstw domowych czy dochodach rodziców, z drugiej zaś kapitał kulturowy jest ukryty w ich wykształceniu, społecznych tożsamościach, uznawanych i przeżywanych wartościach. Liczne badania socjologiczne wykazują, że pozytywnym postawom młodych ludzi wobec demokracji sprzyja wysoki poziom wykształcenia rodziców (Grabowska 1999; CBOS 1999). Jednym z czynników znacznie zwiększających szanse na otwartość młodzieży na „szeroki świat” jest także ustabilizowana sytuacja materialna rodzin (Grabowska 1999). Wyniki badań zwracają też uwagę na nieobojętną rolę środowiska zamieszkania (CBOS 1999). Często w badaniach zadaje się pytanie o rolę płci w różnicowaniu postaw wobec demokracji z uwagi na kulturowo uwarunkowany proces socjalizacji związany z przygotowaniem do pełnienia ról społecznych (Reszke 1991; Siemieńska 1997, 2003).

W świetle uzyskanych wyników badań wykształcenie wyższe posiada ponad połowa rodziców uczniów uczących się w szkołach elitarnych (matki 55,6%, ojcowie 53,6%) i mniej niż jedna trzecia rodziców uczniów szkół nieelitarnych (matki 31,8%, ojcowie 28,8%). Odsetek rodziców posiadających niskie wykształcenie (podstawowe lub zasadnicze) jest niższy wśród rodziców uczniów szkół elitarnych niż pozostałych i wynosi odpowiednio: matki 4,4%, ojcowie 12,3%; matki 10,4%, ojcowie 23,5%.

Ocena sytuacji materialnej dokonana przez respondentów wskazuje, iż ponad 80% rodzin uczniów z obu typów szkół nie ma większych problemów materialnych. Jednakże wśród nich uczniowie szkół elitarnych częściej (42,5%) niż uczniowie szkół nieelitarnych (32,2%) deklarowali, że wystarczy im na wszystko bez specjalnego oszczędzania. Znikomy odsetek rodzin znajduje się w bardzo trudnej sytuacji materialnej, o czym świadczy wybierane przez nich stwierdzenie, że pieniędzy nie wystarczy nawet na żywność (szkoły elitarne 0,6%, szkoły nieelitarno 0,5%).

Badania wskazują, że 54,2% uczniów szkół elitarnych to mieszkańcy Zielonej Góry, natomiast odsetek zielonogórczan wśród uczniów szkół nieelitarnych wynosi 46,1%. Jedna czwarta badanych ze szkół nieelitarnych pochodzi ze wsi, a ze szkół elitarnych – 17,3%.

W zielonogórskich liceach uczy się około dwa razy więcej dziewcząt niż chłopców. Stosunek dziewcząt i chłopców w obu kategoriach szkół jest zbliżony i wynosi – szkoły elitarno: chłopcy 32%, dziewczęta 68%; szkoły nieelitarno – chłopcy 35,8%, dziewczęta 64,2%.

W zamieszczonej poniżej tabeli 2 przedstawiono zależności między wybranymi cechami społeczno-demograficznymi badanych a obliczonymi wcześniej indeksami (członkostwa w stowarzyszeniach i szkolnej aktywności obywatelskiej).

W świetle wyników analizy statystycznej można stwierdzić, że aktywność obywatelska badanej młodzieży nie jest związana w sposób statystycznie istotny ani z wykształceniem rodziców czy ich statusem ekonomicznym, ani ze środowiskiem zamieszkania. Prawidłowość tę zauważa się wśród uczniów obu kategorii szkół. Powyższe wyniki pozwalają wnosić, że rzeczywistość demokracji dociera w znacznym stopniu do młodzieży niejako bezpośrednio, bez przechodzenia przez filtry rodzinno-środowiskowe. Wskazuje to tym samym, że młodzi ludzie uczą się w znacznej mierze demokracji przez wzrastanie w zmienionym już środowisku, jego obserwację i doświadczenie.

Analiza statystyczna pokazuje natomiast, że czynnikiem różnicującym w sposób istotny zachowania badanej młodzieży jest płeć (wśród uczniów szkół nieelitarnych). W placówkach nieelitarnych dwukrotnie więk-

Tabela 2

Cechy społeczno-demograficzne badanych  
a zachowania demokratyczne młodzieży\*

Cechy demograficzne i społeczne	Indeks aktywności obywatelskiej w szkole		Indeks członkostwa w stowarzyszeniach	
	Szkoły elitarne	Szkoły nieelitarne	Szkoły elitarne	Szkoły nieelitarne
Wykształcenie matki	-	-	-	-
Wykształcenie ojca	-	-	-	-
Środowisko zamieszkania	-	-	-	-
Status ekonomiczny	-	-	-	-
Płeć	-	+	-	-
*test chi kwadrat: znak - oznacza, że test $\chi^2$ nie wykazał, by zależności między zmiennymi były istotne statystycznie, znak + oznacza, że zależności między zmiennymi są istotne statystycznie.				

szy odsetek chłopców niż dziewcząt nie wykazuje zaangażowania w zbiorowe działania na terenie szkoły. Wśród badanych zaangażowanych w stopniu umiarkowanym i wysokim przeważają dziewczęta. Warto podkreślić, że w szkołach elitarnych dziewczęta również dwukrotnie rzadziej niż chłopcy informują o swej bierności i częściej wykazują wysoki poziom zaangażowania; wynik ten jednak nie jest istotny statystycznie.

Dokonanie jednoznacznej interpretacji tego zjawiska jest trudne. Być może jest to dobry prognostyk większej aktywności obywatelskiej kobiet w ich dorosłym życiu, co pozwala sądzić, że w tym obszarze działań staną się one rzeczywistą konkurencją dla mężczyzn.

\*\*\*

W świetle uzyskanych wyników badań uczniowie szkół elitarnych nieco częściej niż uczniowie pozostałych liceów przejawiają postawy demokratyczne: biorą udział w wyborach do samorządu, nieco większy odsetek byłby skłonny w razie problemów zwrócić się do jego przedstawicieli o pomoc. Większy odsetek informuje też o znajomości praw ucznia, możliwości wpływania na to, co dzieje się w klasie, doświadczeniach w różnego rodzaju działaniach zbiorowych i zaangażowaniu w działalność organizacji i stowarzyszeń.

Niepokoić może jednak fakt, że nie najlepiej sprawdza się szkolny samorząd w obu kategoriach szkół. Uczniowie nie wierzą w jego skuteczność:

niespełna 7% licealistów zwróciłoby się o pomoc do jego przedstawicieli, a szukaliby jej przede wszystkim u wychowawcy lub innego nauczyciela. Ponadto ponad połowa uczniów obu kategorii szkół twierdzi, że ma niewielki wpływ na to, co dzieje się w szkole, a dwie trzecie zauważa nieprawidłowości w przestrzeganiu praw ucznia.

Analiza wyników badań pokazuje zatem, że uczenie się demokracji nie jest łatwe i jest procesem długotrwałym. Z jednej strony obserwuje się wyraźne symptomy społecznych zmian w edukacji, które uwidaczniają się w wielu nowych trendach. Wiążą się one ze zmianami programowymi, metodycznymi, dokonywaniem zmian strukturalnych, organizacyjnych, pojawieniem się wielu nowych inicjatyw. Z drugiej zaś wiele problemów nie zostało jeszcze rozwiązanych. Niewątpliwie można do nich zaliczyć kształtowanie postaw demokratycznych młodzieży. Być może oferta szkoły nie jest wystarczająco atrakcyjna dla młodych ludzi i powinna być wzbogacona o nowe elementy? Jedno jest pewne: bez nasycenia edukacji ideami i wartościami demokratycznymi, bez rosnącego profesjonalizmu działań, niepodobna wyobrazić sobie właściwe przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie demokratycznym i praktycznego zbudowania takiego społeczeństwa. Winno to stanowić źródło szerszej refleksji nad współczesnym systemem oświatowym.



## Literatura

- CBOS (1999), Młodzież o demokracji, Warszawa.
- CBOS (2004), Młodzież 2003, Raport: Opinie i diagnozy Nr 2, Warszawa.
- GRABOWSKA M. (1999), Poza polityką i demokracją, [w:] Młodzież szkolna o rynku i demokracji, red. K. Kosęła, Warszawa.
- GRABOWSKA M. (2001), Partie polityczne jako działający – elity, aktorzy. Partyjne organizacje – programy [w:] Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce, red. M. Grabowska, T. Szawiel, Warszawa.
- HAJDUK B., PAPIÓR E. (1995), Społeczne stosunki uczniów w środowisku szkolnym. Trwałość i zmiany, [w:] Społeczne postawy młodzieży miast przygranicznych, Rocznik Lubuski, t. XXI, red. E. Hajduk, Zielona Góra.
- KULA M. (2007), Ranking szkół ponadgimnazjalnych 2007. Indywidualiści zmieniają świat (wywiad z przewodniczącym Kapituły Rankingu Szkół Ponadgimnazjalnych 2007, prof. T. Boreckim), [w:] „Rzeczpospolita” 9 I 2007.
- LIPSET S.M. (1995), Homo politicus. Społeczne podstawy polityki, Warszawa.
- RESZKE I. (1991), Nierówności płci w teoriach, Warszawa.
- ROSZKOWSKA M. (2005), Postawy młodzieży szkolnych klubów europejskich wobec społeczeństwa obywatelskiego, Zielona Góra.
- SIEMIŃSKA R., RED. (1997), Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz w podręcznikach szkolnych, Warszawa.
- SIEMIŃSKA R., RED. (2003), Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący, Kraków.
- WOJEWÓDZTWO lubuskie (ranking liceów 2004), [w:] „Newsweek Polska” Nr 11/04, 2004.
- [www.jedynka.zgora.pl](http://www.jedynka.zgora.pl).
- [www.lo4.zgora.pl](http://www.lo4.zgora.pl).
- [www.vlo.zg.pl](http://www.vlo.zg.pl)

Elżbieta Papiór  
Martyna Roszkowska

TO LEARN DEMOCRACY.  
YOUNG PEOPLE PARTAKING IN SCHOOL DEMOCRACY  
– OPPORTUNITIES TAKEN AND MISSED  
IN SELECTED SECONDARY SCHOOLS

*Abstract*

The article partly presents the results of studies conducted among this year's secondary school graduates from Zielona Góra. The excerpts presented in the article are a part of a wider research project entitled *School Youth towards Democracy and Future*. The purpose of the inquiries is to determine whether there are differences in experiencing school democracy between the youth from "exclusive" Zielona Góra secondary schools and their peers from other schools and, if so, to what extent.

This "exclusive character" of schools was arbitrarily defined by the authors based on the statewide ranking of upper secondary schools, conducted on the basis of students' results, which was featured in a January 2007 issue of the *Rzeczpospolita* newspaper. Two schools that were ranked highest among Zielona Góra upper secondary schools were E. Dembowski Secondary School No. 1 (18th place) and K. Kieślowski Secondary School No. 5 (58th place). In the Lubuskie province these occupy respectively the second and the sixth place, while in Zielona Góra they are two leading schools.

Marta Zahorska\*

## UCZNIOWIE ŹLI I BARDZO ŹLI

### Reforma edukacji w 1999 r. i jej cele

W 1999 r. przeprowadzono w Polsce kompleksową reformę edukacji. Jednym z częściej eksponowanych jej celów było zmniejszenie różnic w poziomach nauczania młodzieży wiejskiej i miejskiej. Te nierówności edukacyjne między miastem a wsią miały zostać wyrównane, a przynajmniej wyraźnie pomniejszone, dzięki powołaniu do życia gimnazjów. Planowano, by gimnazja były mniej liczne niż szkoły podstawowe, za to większe i lepiej wyposażone. Do gimnazjów młodzież miała być dowożona specjalnymi, szkolnymi autobusami. Lepsze warunki nauki miały ułatwić młodzieży wiejskiej dalszą karierę edukacyjną. Trzeba przyznać, że rzeczywiście absolwenci gimnazjów w większym procencie niż absolwenci dawnych szkół podstawowych kierują się do szkół maturalnych. Przed reformą do pełnych szkół średnich szło ok. 70% absolwentów szkół podstawowych, a do zasadniczych szkół zawodowych (ZSZ) ok. 30%, tymczasem w 2002 r. do ZSZ skierowało się jedynie ok. 15% absolwentów gimnazjów, pozostali zostali przyjęci do szkół średnich kończących się maturą. Paradoks obecnej sytuacji polega jednak na tym, że zwiększony udział młodzieży, w tym także młodzieży wiejskiej w szkolnictwie średnim, łączy się z coraz słabszymi wynikami tej młodzieży na egzaminach kończących naukę w gimnazjum.

Nasuują się co najmniej dwa pytania: „Co jest przyczyną coraz gorszych wyników szkół wiejskich?” oraz „Dlaczego tak słabo przygotowana młodzież kieruje się do szkół średnich i jest do nich przyjmowana?”.

Odpowiedź na drugie z tych pytań jest banalna: szkoły średnie rozbudowane w okresie, w którym dominowały roczniki wyżowe, żeby utrzymać się w latach niżu, podczas których gwałtownie zmniejsza się liczba uczniów, obniżyły progi selekcji. Na rynku edukacyjnym funkcjonuje dziś wiele liceów ogólnokształcących i profilowanych o bardzo niskim poziomie nauczania,

---

\*Marta Zahorska – dr hab., Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii; martazahorska@wp.pl.

Tabela 1

Wyniki egzaminacyjne gimnazjów wiejskich i miejskich.  
Egzamin matematyczno–przyrodniczy w latach 2002–2006

Gminy	Rok szkolny				
	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Miejskie	100,20	103,20	105,13	104,38	105,52
Wiejskie	98,47	96,61	95,98	95,73	94,58
Miejsko–wiejskie	96,39	95,42	95,62	96,24	95,80

Źródło: OKE.

gotowych do zaakceptowania każdego starającego się o przyjęcie. Oczywiście, wyjaśnienie przyczyn tego zjawiska nie jest już ani proste, ani banalne, jednak w tym artykule zajmę się przede wszystkim odpowiedziami na pierwsze z postawionych pytań. Odpowiedź tę będę próbowała sformułować na podstawie badań z 2006 r. przeprowadzonych w wybranych gimnazjach wiejskich.

## Opis badań

Analizy, które prezentuję<sup>1</sup>, pochodzą z badań szkół gimnazjalnych w 6 wybranych gminach wiejskich. Wybrane gminy to 3 pary gmin wiejskich z trzech rejonów Polski: Mazowska (BAB i STA), Mazur (SW i PC) oraz Małopolski (SZU i WAD). W każdej parze są dwie gminy – jedna, w której gimnazjaliści osiągnęli przeciętnie wyniki lepsze od średniej regionalnej (BAB, SW, SZU), w drugiej gorsze (STA, PC, WAD). Wyniki te były w miarę trwałe i różnice pomiędzy gminami utrzymywały się przez ostatnie pięć lat. Dobrane gminy reprezentowały zbliżony poziom zamożności. W badaniach tych zależało nam na uchwyceniu czynników, które sprzyjały dobrym lub złym wynikom. Analizowane czynniki to: region, zamożność gminy oraz charakterystyka społeczna mieszkańców.

Wśród analizowanych czynników oddziałujących na poziom wyników niewątpliwym wpływem ma region, w jakim leży gmina. Średnie wyniki dla prezentowanych tu trzech regionów wyraźnie się różnią: najslabsze są na

<sup>1</sup>Badania, realizowane na podstawie grantu KBN, miały za zadanie ustalić czynniki wpływające na wyniki zewnętrznych egzaminów i sprawdzianów w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich. Poza analizą ilościową danych z Komisji Egzaminacyjnej za okres 2002–2006, prowadziliśmy także badania jakościowe w kilku wybranych gminach. W tekście prezentuję fragment badań jakościowych. Zespół realizujący badania składa się z pracowników UW: Jana Herczyńskiego (kierownik), Mikołaja Herbsta, Anny Kiersztyn, Magdy Twardowskiej, Marty Zahorskiej.

Tabela 2

## Charakterystyka badanych gmin

	Mazowsze		Mazury		Małopolska	
	BAB	STA	SW	PC	SZU	WAD
<b>Ludność</b>	8 092	7 665	4 129	7 928	13 542	7 299
Gęstość zaludnienia	50	56	19	25	113	84
Przeciętny dochód (wg PiT)	11 241	9 968	9 112	10 570	10 342	10 670
% bezrobotnych	15	20	22	20	16	10
Wskaźnik PGR	3,2	2,4	33	11	4	1,3
<b>Wykształcenie</b>						
% z wyższym	5	5	6	6	7	4
% ze średnim	28	22	25	27	31	24
% z zawodowym i podstawowym	67	73	69	67	62	72
<b>Charakterystyka szkół</b>						
Liczba szkół podstawowych	4	6	4	6	8	7
Liczba gimnazjów	2	2	1	1	3	2
Wydatki bieżące na 1 ucznia w gimnazjum	3 386	3 154	5 311	4 676	6 105	6 447
Liczba uczniów w klasie w gimnazjum	21	24	21	26	22	27
<b>Wyniki egzaminu</b>						
Z przedmiotów humanistycznych	32,31	27,74	30,43	28,79	33,96	30,25
Z przedmiotów ścisłym	24,71	24,66	22,29	20,51	26,96	22,31
<b>Średnie dla regionu</b>	<b>Mazowsze</b>		<b>Mazury</b>		<b>Małopolska</b>	
Humanistyka	30,45		29,27		31,58	
Ścisłe	23,83		21,03		25,23	

Mazurach, najlepsze w Małopolsce. Różnice regionalne są efektem zarówno odmiennego poziomu gospodarczego i cywilizacyjnego, jak też ich historii i ich tradycji<sup>2</sup>. Niemniej badane szkoły są lepsze lub gorsze także w ramach

<sup>2</sup>Na temat różnic regionalnych w Polsce zob.: J. BARTKOWSKI, *Tradycja i polityka*, Instytut Socjologii UW, Warszawa 2003; J. BARTKOWSKI, A. KOWALCZYK, P. SWIA-

regionu. Sprawdzaliśmy więc wpływ poziomu ekonomicznego gmin. Jednak zebrane dane, także te, które informowały o poziomie finansowania szkół nie wyjaśniały różnic w poziomie nauczania. Widać, że ani zamożność gminy, ani wydatki na jednego ucznia nie współgrają systematycznie z poziomem osiągnięć w gimnazjach. PC jest zamożniejsze od SW, ale wyniki ma gorsze. WAD wydaje więcej na ucznia w gimnazjum, a wyniki ma gorsze niż inne gminy. Widzimy natomiast pewną zależność pomiędzy liczbą uczniów w klasach a wynikami egzaminów. W trzech przodujących gimnazjach jest ona niższa niż w gimnazjach gorszych. Jednak, jak potem zobaczymy, w poszczególnych szkołach wyniki na ogół są lepsze w bardziej licznych klasach. Trudno też określić jednoznaczne związki pomiędzy poziomem wykształcenia, bezrobocia ani nawet stopniem pegeeryzacji na wyniki szkolne. Gdyby te czynniki oddziaływały, najgorsza powinna być szkoła w SW, tymczasem jest ona lepsza od szkoły w PC. Określenie warunków, w jakich funkcjonują gimnazja i analiza czynników, które wpływają na poziom nauczania wymaga bardziej szczegółowej analizy.

### Szkoły w gminie i ich zróżnicowanie

Przyjrzyjmy się gimnazjom w dwu gminach osiągających dobre wyniki: SZU i BAB. Obie gminy leżą w regionach, które charakteryzują się przeciętnie wysokimi wynikami egzaminacyjnymi. W każdej z tych gmin jest więcej niż jedno gimnazjum: w SZU – trzy, w BAB – dwa.

Tabela 3

Wyniki egzaminacyjne w gimnazjach dwu gmin: SZU i BAB

GIMNAZJA	HUM	MAT	GIMNAZJA	HUM	MAT
SZU-1	33,96	29,56	BAB-1	33,99	25,13
SZU – B	31,35	23,03	BAB – P	28,77	23,83
SZU – R	29,48	26,30	—	—	—

W obu gminach poziom gimnazjów jest zróżnicowany. Najlepsze gimnazja oznaczone cyfrą 1 są położone w największej i najzamożniejszej miejscowości gminy, która jest także siedzibą jej władz. Wyniki uczniów z tych gimnazjów są porównywalne z wynikami gimnazjów miejskich. W miejscowościach tych mieszka „elita” gminy, czyli ludzie najlepiej wykształceni i najzamożniejsi. Także gimnazja w tych miejscowościach są największe i stosun-

NIEWICZ, *Strategie władz lokalnych*, Instytut Gospodarki Przestrzennej UW, Warszawa 1990; *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, red. M. HERBST, Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych, Warszawa 2007.

kowo dobrze wyposażone. Oczywiście do szkół tych dowożone są również dzieci z okolic. Jednak prawie połowa uczniów w obu szkołach to dzieci mieszkańców tych miejscowości.

Mniejsze gimnazja: BAB-P czy SZU-B i SZU-R mają wyniki o wiele gorsze. Do tych gimnazjów uczęszcza niewielu miejscowych uczniów, co nie jest dziwne, bo osady, w których położone są szkoły są stosunkowo niewielkie, stąd większość uczniów jest dowożona. Uczniowie tych szkół to prawie bez wyjątku dzieci rolników i to rolników mało zamożnych.

### Klasy szkolne i ich zróżnicowanie

W obu gimnazjach o dobrych wynikach – BAB-1 i SZU-1 – nie wszyscy uczniowie osiągają dobre wyniki. Czasami różnice bywają znaczące. W gimnazjum BAB-1 dwie klasy na cztery osiągały dobre, a nawet bardzo dobre wyniki egzaminacyjne, w SZU-1 podobnie – dwie klasy na pięć miały wyniki ponad przeciętną w tym gimnazjum.

Gimnazjum BAB-1

Tabela 4

Średnia z wyników egzaminacyjnych w poszczególnych klasach  
w gimnazjum BAB-1

Klasy	Liczebność klas	humanistyka		matematyka		Std dev hum		Std dev mat	
			ranga		ranga		ranga		ranga
A	22	34,45	2	28,55	2	9,24	2	9,07	2
B	20	32,30	3	18,80	4	6,49	4	6,82	4
C	19	28,32	4	23,21	3	10,22	1	10,22	1
D	21	40,24	1	29,33	1	6,90	3	8,76	3
Suma	82	33,99		25,13					

Obliczenia na podstawie danych z dzienników szkolnych wykonała A. Kiersztyn.

Różnice w poziomach nauki klas w gimnazjum w BAB-1 łatwo jest wyjaśnić. Obie „gorsze” klasy, to klasy dowożone. Natomiast w klasie A uczą się dzieci miejscowe i to dzieci, które chodzą razem od I klasy szkoły podstawowej. Rodzice tych dzieci to w większości ludzie z wykształceniem średnim, jest nawet spora grupa osób z wykształceniem wyższym. Uczniowie klasy E nie mieszkają co prawda w samej miejscowości BAB, ale w jej najbliższej okolicy i dojście do szkoły lub dojazd na rowerze zajmuje im kilka lub

kilkanaście minut. Spora grupa rodziców w tej klasie ma wykształcenie średnie. Rodzice w obu tych „dobrych” klasach uczestniczą w życiu szkolnym, regularnie bywają na wywiadówkach. W obu klasach jest grupka dzieci, która uczęszcza na płatne korepetycje. Zdecydowana większość uczniów chce kontynuować naukę w LO, natomiast nikt (!) nie wybrał ZSZ.

Zupełnie inaczej przedstawia się sytuacja uczniów z obu „gorszych” klas. Łatwo można wymienić czynniki, które powodują, że dzieci dojeżdżające mają w szkole w gorszą pozycję:

- Czas dojazdu: autobusów szkolnych jest niewiele, pokonują one długie trasy i aby dowieźć wszystkich odbywają kilka kursów, tak więc część uczniów jest przywożona już na godzinę przed zajęciami. Podobnie po lekcjach grupa uczniów musi czekać na dowóz do domu.
- Zajęcia pozalekcyjne: uczniowie dowożeni w niewielkim procencie mogą korzystać z zajęć, jakie po południu organizowane są w szkole. *Zajęcia sportowe są dla miejscowych, są problemy z dowożeniem* [BAB–1, C, s. 9].<sup>3</sup> Jedynymi zajęciami, jakie bywają włączane w plan zajęć i uwzględniają odjazdy autobusów są zajęcia wyrównawcze dla słabych uczniów, ale te lekcje nie cieszą się popularnością i bardzo rzadko ci najslabsi się na nich pojawiają.
- Kontakt z rodzicami: do szkoły rzadziej przychodzą i dowiadują się o wyniki swoich dzieci rodzice mieszkający w dalszej okolicy niż mieszkańcy miejscowości, w której leży szkoła. Nawet jeśli się zjawiają, są o wiele mniej aktywni, bardziej nieśmiali niż rodzice z BAB. Co zresztą spotyka się z uznaniem nauczycieli, którzy opisują spotkania z rodzicami jako spokojne, bez kłótni i pretensji: *rodzice nie mają jakiś tam pretensji. Inaczej niż ci z BAB* [BAB–1, B, s. 11]. W kontaktach z rodzicami pojawiają się też problemy: niektórzy rodzice w ogóle nie przychodzą do szkoły i są to na ogół opiekunowie dzieci sprawujących problemy bądź wychowawcze, bądź dydaktyczne. Oczywiście takie dzieci są także wśród uczniów pochodzących z BAB, ale jest ich proporcjonalnie mniej, a ponadto uzyskanie kontaktu z rodzicami jest wtedy łatwiejsze.
- Gorsze warunki materialne: sygnałem złych warunków materialnych są obiady finansowane przez OPS. Wspominali o nich wychowawcy

<sup>3</sup>Znaczenie skrótów przy cytatach z wywiadów z nauczycielami: BAB, SZU, PC, NG itp. – pierwsze litery to znak miasta, 1 lub 2 cyfra oznaczająca jedno z gimnazjów w gminie, brak cyfry oznacza, że w badanej gminie było tylko jedno gimnazjum; A,B,C... – to oznaczenia klasy.



klas B i C, w klasie A nikt z nich nie korzystał, w klasie D – dwie osoby. Zarówno nauczyciele uczniów miejscowych, jak i dojeżdżających wspominali o przypadkach dzieci żyjących w trudnych warunkach materialnych, zwłaszcza gdy były to rodziny wielodzietne, niepełne czy rodziny alkoholików. Mówiono także o uczniach pozbawionych opieki, gdyż rodzice wyjechali w poszukiwaniu pracy za granicę. Jednak historii tych było znacznie więcej w klasach uczniów dowożonych z wiosek.

- Wycieczki: ważnym wskaźnikiem różnicującym młodzież szkolną są wycieczki. Jeździ na nie na ogół młodzież zamożniejsza. Z całej szkoły zbiera się uczniów, tak by wypełnić autobus na wycieczkę do teatru, muzeum czy kina w pobliskim mieście. Na wycieczki jeżdżą zwykle ci sami uczniowie. Na wycieczki jeździło większość uczniów z klas A i D, natomiast z klas B i C tylko nieliczni. Wychowawca, jeżeli chce zabrać całą swoją klasę na wycieczkę, organizuje dla dzieci wycieczkę pieszą lub rowerową i ognisko, tak aby wyprawa nie wymagała pieniędzy. *Na wycieczki ode mnie jeździ tylko parę osób. Oni wolą jakieś tam ogniska* [BAB-1; B, s. 8].
- Samoocena: młodzież mieszkająca w większej, zamożniejszej miejscowości, ma poczucie wyższości wobec dojeżdżających ze wsi: „uważają się za nieco lepszych” (opinia nauczycielki). Gdy jedna z dziewcząt ze wsi chciała startować do samorządu szkolnego, nauczycielka skomentowała jej porażkę: *Tutaj większe szanse mają dzieci z BAB.* [BAB-1; B, s. 5]. Wśród młodzieży wiejskiej częste są osoby o bardzo niskiej samoocenie. Dzieci dojeżdżające są oceniane przez nauczycieli jako bardziej nieśmiałe, mniej aktywne niż miejscowe. Nauczyciele są jednak zadowoleni, mówią, że dzieci ze wsi są grzeczniejsze: *Na wsi dzieci generalnie są lepsze* [BAB-1; B, s. 8].
- Uczniowska kultura: kolejny czynnik wiąże się z uczniowską kulturą i eksponowanym przez uczniów systemem wartości. W klasach miejscowych ok. 40–50% należało do grupy dobrych uczniów, którym zależało na stopniach oraz dostaniu się do dobrej szkoły średniej. W klasach dojeżdżających zdarzali się także uczniowie (zdecydowanie częściej były to dziewczęta) mający sprecyzowane plany dalszej nauki, osiągający dobre wyniki w nauce, ale byli w mniejszości (ok. 10-20% klasy). Ten klasie nadawali uczniowie słabi. Zwłaszcza, jeśli klasa miała przewagę chłopców, niechęć do nauki przekształcała się w niechęć do dobrych uczniów. W jednej z badanych klas najlepszego ucznia obrzucano wyzwiskami: ‘ciota’, ‘pedał’, ‘maminsynek’ itp. Często zda-

rzają się uwagi uczniów: *Uczyć się? A po co? Co to mi da?; On się uczy, ale co on z tego będzie miał?* Większość tych młodych ludzi wybiera się co prawda do szkół średnich, ale zdają sobie sprawę, że dostanie się do takiej szkoły nie wymaga od nich wysiłku, a nie mają ambicji starania się o szkoły o lepszej renomie.

W szkole w BAB są więc klasy lepsze i gorsze. Ministerstwo Edukacji ostro krytykuje selekcję szkolną, czyli tworzenie klas lepszych i gorszych uczniów, lecz, jak widać, bezskutecznie. Dyrektorzy szkół bronią się przed zarzutami segregowania uczniów tłumacząc, że podział dzieci pomiędzy klasy jest wynikiem kursowania autobusu szkolnego. Plan zajęć i podział uczniów zależy od tego, z jakiej miejscowości przyjeżdża autobus. Dyrektor z BAB tak opisywał zróżnicowanie swoich uczniów: *Jeśli chodzi o BAB, to stąd są lepsze klasy. Dzieci dojeżdżające z wiosek, to są trochę słabsze klasy. Oni muszą pomagać w domu i dojazdy zajmują czas. Ale ja nie mam tego jak inaczej zorganizować ze względu na te dowozy* [BAB-1, Dyr., s. 12<sup>4</sup>].

Natomiast stosunkowo wysokie wyniki uczniów w testach egzaminacyjnych nauczyciele i dyrektorzy w gminie BAB tłumaczą dodatkowymi lekcjami w obu gimnazjach w klasach trzecich z polskiego i matematyki dla wszystkich uczniów. Te dodatkowe lekcje nauczyciele poświęcają na ćwiczenie zadań testowych.

#### Gimnazjum SZU-1

Tabela 5

Średnia z wyników egzaminacyjnych poszczególnych klas w gimnazjum SZU-1

Klasy	Liczebność klas	humanistyka		matematyka		Std dev hum		Std dev mat	
			ranga		ranga		ranga		ranga
A	22	34,27	2	28,05	5	8,03	2	10,52	3
B	22	34,23	3	31,45	1	7,84	4	11,16	2
C	13	33,46	4	28,35	3	11,79	1	12,29	1
D	20	30,09	5	28,35	4	7,89	3	8,95	5
E	22	36,45	1	30,91	2	7,40	5	9,74	4
Suma	99	33,99		29,56					

*Obliczenia na podstawie danych z dzienników szkolnych wykonała A. Kiersztyn.*

<sup>4</sup>Fragment wywiadu z dyrektorem gimnazjum 1 w BAB.

W gimnazjum SZU-1 też są klasy lepsze i gorsze, ale różnice w wynikach są wyraźnie mniejsze: to 6 punktów z przedmiotów humanistycznych i 3 punkty z przedmiotów ścisłych. Te różnice są małe, mimo że podobnie jak w BAB-1, połowa uczniów dojeżdża. W BAB-1 różnice wynosiły odpowiednio 11 i 12 punktów. Natomiast różnice wewnątrz klas w SZU-1 są wyraźnie większe, na co wskazują większe wartości odchylenia standardowego.

- Tworzenie klas: wszystkie jednak klasy są wymieszane, połowa dzieci to dzieci miejscowe, połowa – dowożone.
- Zajęcia dodatkowe: w szkole jest wiele zajęć pozalekcyjnych, na które uczęszczają dzieci, także te dowożone. *W zajęciach dodatkowych uczestniczą, nawet jest taka tendencja, że jest to filozofia naszego dyrektora, że właściwie każdy uczeń powinien wykazywać jakieś tam zainteresowania i uczestniczyć przynajmniej w jednych zajęciach dodatkowych, nie jest to w 100%, ale uczestniczą. [...] Jak badałam, to na semestr było 3-4 osoby, które nie uczestniczą w żadnych zajęciach. A jeszcze nie dodałam, [...] że połowa tej klasy to jest klasa dojeżdżająca* [SZU-1, A, s. 10]. Wychowawczynie innej klasy stwierdziła, że: *nie ma ucznia w klasie, żeby nie chodził na jakieś dodatkowe zajęcia*. Jedynie w najniższej klasie D większość uczniów interesuje się wyłącznie zajęciami sportowymi.
- Wycieczki: na wycieczki klasy jeżdżą na ogół w pełnym składzie. Jeśli któryś z uczniów ma problemy materialne, płaci za niego Rada Rodziców.
- Dożywianie: poza obiadami w szkole, uczniowie mogą skorzystać z posiłku składającego się z kawałków sera żółtego, mleka i bułki, a także zabrać je do domów.

Ze wszystkich szkół, które badaliśmy, szkoła w SZU-1, jako jedyna prowadziła tak zajęcia pozalekcyjne i wycieczki, by wszystkie dzieci mogły w nich uczestniczyć. I jako jedyna wykazywała troskę o najsłabszych i najbardziej ubiedzonych uczniów, wychodząc poza standardy, jakie przewiduje działalność socjalna szkoły. Jest to szkoła wyjątkowa i – jak się wydaje – jest wyjątkiem. W większości badanych przez nas szkół dzieci dowożone z wiosek mają w szkole gorszą pozycję i traktowane są „po macoszemu”. Kategorię dzieci dowożonych można uznać jako grupę w dużej części uczniów słabych. W badanych szkołach można było także spotkać uczniów bardzo słabych. Częściej dzieci z tej grupy pojawiały się wśród uczniów dowożonych.

## Najsłabsi uczniowie

W szkołach uczniowie najslabsi to ci, którzy powtarzają klasę i są starsi od swoich kolegów i koleżanek, a także tacy, którzy są zagrożeni pozostaniem na drugi rok w tej samej klasie. W Polsce obowiązek szkolny trwa do 16. roku życia. Natomiast od 16. do 18. obowiązuje tzw. obowiązek nauki, czyli konieczność uczenia się np. poprzez uczestnictwo w kursach, nawet jeśli podjęło się pracę. Jeżeli ktoś nie ukończył gimnazjum do 16. roku życia, powinien to uczynić w ciągu następnych dwóch lat. Gimnazjum może on/ona ukończyć w szkole, do której uczęszczał lub w tzw. Ochotniczych Hufcach Pracy, łącząc pracę z nauką. Przyczyny repetowania klasy są dwie. Jedną z przyczyn są nieobecności: uczeń ze względu na dużą liczbę nieobecności nie może być klasyfikowany lub przez swoje częste nieobecności ma tak duże zaległości, że nie potrafi uporać się z wymaganiami nauczycieli. Powodem nieobecności bywa choroba dziecka, lecz najczęściej są to wagary. Drugi powód – uczeń co prawda uczęszcza do szkoły, jednak z nauką nie daje sobie rady. W pierwszej kategorii najczęściej mieszczą się ci, którzy nie chcą się uczyć. W drugiej ci, którzy nie dają sobie rady z nauką.

### Wagarowicze

W większości badanych przez nas szkół ani dyrektorzy, ani wychowawcy nie radzą sobie z wagarami. Część dzieci przychodzi co prawda do szkoły, ale pozostaje w niej tylko do obiadu. Inne opuszczają lekcje, szczególnie te nie lubiane. Problemem dla szkoły jest to, że często rodzice „kryją” wagary dzieci i usprawiedliwiają ich nieobecności.

Charakterystyczne są sylwetki tych trudnych uczniów, którzy często opuszczają lekcje. Do ich win dołącza się na ogół agresywne zachowanie oraz przeszkadzanie w lekcji. Dla nauczycieli to czasem prawdziwa ulga, gdy taki uczeń nie pojawi się w szkole. Najczęściej nauczyciele wskazują na problemy rodzinne tych młodych ludzi, pochodzą oni bowiem z rodzin rozbitych, skłóconych, często porażonych alkoholizmem. PC/E: *[Mam] trzech uczniów, którzy mają od zawsze problemy z zachowaniem. [...] Jest jeden uczeń z takiej rodziny patologicznej. On bardzo brzydko się odzywa, jest arogancki. Bardzo rzadko przychodzi do szkoły, a jak przyjdzie [...] to stara się dominować i rozmawiać cały czas. Drugi uczeń przyszedł do nas z Domu Dziecka i ma pewne obszary takich emocji i to jest bardzo trudne. On bardzo źle reaguje na wszelkie formy pouczenia go, wyznaczania reguł. [...] Trzeci mój uczeń [...] jest z rodziny, która jest skłócona z całą wsią. Tam jest nieprzyjemna atmosfera i on tę wrogość ma zaszczepioną w sobie i brak*

szacunku do innych osób (s. 10)<sup>5</sup>. PC/A: *Był taki gość, raz go widziałem, na liście był, 18 lat skończył i to już koniec. Wiadomo, że pracował w lesie i już po prostu gimnazjum nie skończył. [...] W tamtym roku był 19-latek. On był już wypchnięty, dla świętego spokoju, żadnego egzaminu nie przechodził.* (s. 17) PC/B *Jest taka uczennica... ma problemy z nauką i jest zagrożona z kilku przedmiotów, więc nie powinna zostawać w domu i pilnować młodszej siostry. Ja rozmawiałam z matką wiele razy i prosiłam, żeby puszczala córkę do szkoły i próbowała inaczej swoje problemy rozwiązywać, bo to jest kosztem córki* (s. 10). NG/Psz: *W zeszłym roku mieliśmy takiego trudnego ucznia, miał 19 lat. On skończył. W zasadzie to on nie powinien skończyć. Sprawiał wiele kłopotów wychowawczych... no ale dostał świadectwo. Ale... matka zmarła, ojciec alkoholik... To chłopak, który powinien był dawno trafić do jakiegoś ośrodka* (s. 9)<sup>6</sup>. *W szkole został jeszcze jeden. To jest biedny dzieciak. Ojciec też używał alkoholu. On ma problemy z absencją. On jakby już sporo odbiega od reszty dzieciaków, które tutaj są. [...] Jemu jest nawet wstyd już tutaj przychodzić* (s. 10). BAB/D: *Mam też takie dzieci, które nie chodzą do szkoły, zupełnie odpuściły szkołę. Mam dziewczynę, która jest nie tylko w trudnej sytuacji materialnej, jest bardzo trudna sytuacja w domu, jeśli chodzi o relacje między domownikami. [...] Dziewczyna jest nieakceptowana przez konkubenta matki, i niestety, przez matkę. [...] Dziewczyna ma problemy emocjonalne, jest agresywna. Absencja jej jest ogromna* (s. 4).

Historii, które opowiadają nauczyciele o swoich uczniach jest wiele, niektóre z nich zawierają prawdziwe tragedie, które spadają na tak młodych jeszcze ludzi. Najbardziej jednak poruszająca jest bezradność szkoły i innych instytucji wobec tych problemów. Bohaterowie tych opowieści to często młodzież w bardzo trudnej sytuacji materialnej i rodzinnej, dla której pobyt w szkole to ciąg dalszy życiowej udręki. Z racji swoich problemów życiowych mają ogromne zaległości w nauce i prawie żadnych szans na wyrównanie braków. Mogą być jedynie „przepchnięte” przez gimnazjum, mimo braków osiągnąć w nauce i ogromnej absencji.

Poza kategorią tych postaci o dramatycznych życiorysach, jest też spora grupa uczniów (zwłaszcza chłopców) „wagarowiczów–zabawowych”. Dla tych uczniów chodzenie do szkoły jest po prostu nudne. Wolą czas wykorzystać ciekawiej niż poprzez ślęczenie nad książkami. Częściej są to uczniowie dojeżdżający. Co prawda wsiadają do szkolnego autobusu, ale wysiadając z niego nie kierują się do szkoły. Idą pod sklep, nad rzekę lub do lasu. W jed-

<sup>5</sup>Fragment wywiadu z nauczycielem w PC, w klasie E.

<sup>6</sup>Fragment wywiadu z pedagogiem szkolnym w NG.

nej z badanych szkół (SW) przeprowadzono ankietę wśród uczniów, pytając ich między innymi, dlaczego wagarzy w szkole są tak częste – najczęstsza odpowiedź brzmiała: „bo lekcje są nudne”. Charakterystyczne, że w gimnazjum w SZU-1, wybijającej się pod względem poziomu nauki i dbałości o uczniów, problem wagarów jest właściwie marginalny.

Niektóre szkoły podejmują walkę z wagarowiczami. Jeśli dziecko nie zjawia się w szkole, rodzice są natychmiast powiadamiani telefonicznie. Przy powtarzających się wagarach szkoła wysyła upomnienia, grozi postępowaniem sądowym za niewypełnianie obowiązku szkolnego. Czasem w dyscyplinowanie rodziców włączana bywa policja, która wraz z wychowawcą odwiedza dom wagarującego, sprawdzając dlaczego został on w domu. Czasem wagarowiczów policja łapie na ulicy. Angażowany bywa także Ośrodek Pomocy Społecznej, gdzie grozi się rodzicom niewypłaceniem zapomogi, o ile nie będą pilnować dziecka.

Można wyróżnić dwie strategie zwalczania wagarów. Jedna polega na egzekwowaniu obowiązku szkolnego przy pomocy wielu nacisków, druga (rzadsza) na przeciwdziałaniu temu zjawisku. Najczęstsza jest jednak trzecia droga, polegająca na minimalizacji znaczenia tego zjawiska i prowadzeniu, co prawda, wielu działań, ale niekonsekwentnie i raczej stwarzających pozory niż odnoszących pozytywny skutek.

#### Uczniowie o obniżonych zdolnościach intelektualnych

Kolejną kategorią słabych uczniów są dzieci o obniżonych zdolnościach intelektualnych. Prawie w każdej klasie w badanych szkołach było co najmniej 2–3 dzieci, które miały trudności z nauką. Część z nich po wizycie w Poradni Psychologicznej uzyskiwała opinie o obniżeniu wymagań. Nawet dzieci z dość poważnymi defektami (upośledzeniu umiarkowanym) mogą pozostać w szkole, o ile rodzice sobie tego życzą. Alternatywą jest szkoła specjalna, ale często rodzice wolą mieć dziecko w domu niż wysyłać je do internatu albo codziennie wozić kilkanaście kilometrów. Nauczyciele są zobowiązani stosować nieco inne metody pracy z takim uczniem, a także oceniać go według jego możliwości.

Nauczyciele i dyrektorzy często podawali przykłady nietrafionych opinii Poradni. PC/C: *[...] był problem z dzieckiem, że koniecznie miał iść do szkoły specjalnej. Podburzyłam matkę, bo dziecko znałam, żeby absolutnie się nie zgadzała, i w tej chwili chłopak studiuje* (s. 10). BAB/D: *„Marta ma upośledzenie w stopniu umiarkowanym, ale mnie się zdaje, że ona zaczyna się przy badaniu, bo to inteligentna dziewczyna* (s. 5). BAB/A: *Dziewczynka jest po wypadku i ma obniżone wymagania. To pilna uczennica, radzi sobie*

*dobrze, nie powinna mieć tych wymagań obniżonych.*

Jest i problem przeciwny: ci, którzy powinni mieć opinie Poradni, ich nie mają. Przyczyną są rodzice, którzy nie chcą iść z dzieckiem do psychologa, uznając, że to wstyd, że sąsiedzi będą się z nich śmiali. SW/Z: *Uczeń jest zaniedbany, rodzice nie pójda z nim do poradni, a to dyslektyk.* PC/A: *Jest osoba w klasie. Powinna mieć obniżone, ale matka się nie zgodziła.* PC/D: *Miałem przypadek trójki uczniów, którzy powinni być badani, ale rodzice nie wyrazili zgody. [...] rodzice podchodzą do tego, że ich dzieci będą potem przez kolegów dyskryminowane, że będą ich wyzywać od ‘psycholli’ i tak dalej. Trudno do niektórych rodziców przemówić, ale zauważyłem jedną prawidłowość, że odmawiali udziału w badaniu ci rodzice, którzy mieli niski poziom wykształcenia [...]”* (s. 5). NG/Psz: *Dużo jest takich dzieci [które sobie nie radzą]. I to też wynika, że dziecko ma jakieś dysfunkcje i nie jest zdiagnozowane. [...] Ale rodzic nie pojedzie do poradni, bo nie. I żadne argumenty, nie i koniec* (s. 9).

Nawet jednak, gdy dziecko zostaje przebadane i otrzymuje adekwatną opinię, to pozostaje problem właściwej opieki. Nauczyciele przyznają się często, że nie mają wystarczających kwalifikacji, by z takim dzieckiem pracować i to podczas lekcji, kiedy muszą poświęcić czas wielu innym uczniom. Niestety, opinia Poradni nie daje szans na zwiększenie liczby godzin na opiekę indywidualną nad dzieckiem. Dzieci te mają uczyć się z innymi słabszymi uczniami na lekcje wyrównawcze, ale zwykle tego nie robią. Zresztą wymagają one pomocy niekiedy dość specyficznej, której w grupie innych dzieci nie mogą otrzymać.

Dzieci z różnymi dysfunkcjami w szkołach, w których prowadziliśmy badania, jest stosunkowo dużo (ok. 10–15%). W wielu wypadkach ich opóźnienia wynikają z nieprawidłowej opieki, braku wcześniejszych diagnoz: *To są dzieci zaniedbane i zapuszczone – jak twierdziła jedna z nauczycielek (PC/C) i niewątpliwie miała rację. Dzieci te nie uczęszczały do przedszkola, przez szkołę podstawową zostały „przepchnięte”. Ich możliwości pokonania szkolnych trudności byłyby większe, gdyby otrzymały właściwą diagnozę i odpowiednią opiekę we wcześniejszym okresie życia, a nie dopiero w gimnazjum.*

### **Gimnazjum jako szkoła wyrównująca szanse edukacyjne młodzieży – opinie nauczycieli**

Oficjalnym uzasadnieniem reformy edukacji z 1998 r., która polegała na skróceniu szkoły podstawowej i powołaniu do życia gimnazjum, było stworzenie lepszych warunków do nauki młodzieży wiejskiej po to, by

zmniejszyć dystans pomiędzy nią a uczniami z miasta. O ocenę wprowadzenia gimnazjum jako środka podwyższającego szanse edukacyjne dzieci ze wsi pytaliśmy nauczycieli i dyrektorów badanych gimnazjów. Odpowiedzi, jakie uzyskaliśmy można podzielić na trzy kategorie: (1) tak, (2) nie, (3) nie wiem.

Grupa osób udzielających pozytywnej oceny skutkom reformy nie była duża. Kilku, na ogół młodych nauczycieli podkreślało zalety wyposażenia gimnazjów w porównaniu z dawnymi podstawówkami: komputery, biblioteki, sale gimnastyczne. Wszystko to tworzyło lepsze warunki nauki, a więc dawało lepsze szanse młodzieży, która w dawnych szkołach takich rzeczy często nie miała.

Grupa malkontentów była największa i do tego dość zróżnicowana. Część z nich wyrażała pogląd, że idea reformy była słuszna, ale sposób jej realizacji ją zaprzepaścił. Pozostali krytykowali zarówno ideę, jak i jej realizację. O pozytywach idei reformy przede wszystkim wypowiadali się dyrektorzy szkół, ale także niektórzy nauczyciele. Uznawali, że dobrym pomysłem było oddzielenie dorastającej młodzieży od dzieci w podstawówkach. Należało jednak gimnazjom zapewnić odpowiedni status. Tymczasem rozmaite obietnice dotyczące wyposażenia szkół są realizowane częściowo. O elementy wyposażenia trzeba walczyć, niemal „wydzierając” pieniądze z gminy. Bolączką szkół są dowozy dzieci. Autobusów jest zbyt mało i często są w złym stanie, podobnie zresztą jak drogi. Brakuje środków na zajęcia dodatkowe, które w większości nauczyciele prowadzą społecznie. Wycieczki nie są dofinansowywane, więc młodzież biedniejsza nie ma szans pojechać do teatru, muzeum czy coś zwiedzić. Za niski poziom uczniów odpowiedzialne są szkoły podstawowe. Wypuszczają absolwentów, którzy nie potrafią ani pisać, ani czytać. Jednym słowem, można sobie wyobrazić dobre gimnazjum pod warunkiem, że będzie ono dofinansowane oraz że będą do niego przychodzić odpowiednio przez szkołę podstawową przygotowani uczniowie.

Natomiast pozostali krytycy reformy uznawali, że zmiana poprzedniego systemu była fatalnym błędem. Mówili niekiedy o tym bardzo emocjonalnie: *Gimnazjum to nie przedsionek dorosłości, ale przedpiekle* (BAB); *To największa krzywda, jaka mogła spotkać dzieci* (NG/Psz). Najostrzejsze słowa krytyki mieli najczęściej nauczyciele o długim stażu pracy. Szkoła powinna być blisko miejsca zamieszkania, bowiem tylko wtedy jest dobry kontakt z dzieckiem i jego rodzicami. Wydzielenie dzieci w okresie dorastania, w którym gwałtownie narastają problemy wychowawcze, prowadzi do eskalacji zagrożeń. Oddalenie od domu stwarza młodym ludziom wiele pokus, znika bowiem codzienna kontrola środowiska. Gimnazjum stworzyło liczne



zagrożenia, zwłaszcza dla młodzieży dojeżdżającej, niewiele oferując w zamian.

Trzecia grupa to nauczyciele, którzy nie mieli na ten temat żadnego poglądu albo wręcz nie rozumieli pytania. Odpowiadali enigmatycznie, że się nad takim problemem nie zastanawiali, że nie mają zdania. Z całej rozmowy widać było, że dla tej grupy ludzi społeczne uwikłania sukcesów i porażek szkolnych nie istnieją. Uczeń jest zdolny albo niezdolny, pracowity albo leniwy. Są to cechy osobnicze jednostek, a nie zbiorowości.

We wszystkich jednak wywiadach uderzało, że problem wyrównania szans edukacyjnych dzieci nie jest zadaniem nauczyciela. Odpowiedzialni są organizatorzy systemu oświatowego, którzy powinni odpowiednio szkoły zorganizować i sfinansować, oraz rodzice, którzy powinni kontrolować i motywować dzieci. Oczywiście w każdej szkole było kilku nauczycieli ogromnie ofiarnych, którzy różnymi działaniami starali się pomóc dzieciom żyjącym w trudnych warunkach. Była to jednak działalność wynikająca z potrzeb serca, a nie wymogów systemu.

## Podsumowanie

Reforma edukacyjna z 1999 r. odniosła, przynajmniej w zakresie wyrównywania szans młodzieży wiejskiej i miejskiej, skutek częściowy. Podniosła szanse tych, których pozycja na wsi była i tak lepsza od innych dzieci – a więc przede wszystkim dzieci wiejskiej inteligencji, zwłaszcza zamieszkałych w pobliżu szkoły. Dobrze wyposażona szkoła, prowadząca wiele rozmaitych zajęć dla dzieci stanowi istotny czynnik rozwoju – oczywiście dla tych, którzy chcą i mogą korzystać z tych zajęć. Im miejscowość bardziej zamożna, a do tego gotowa dofinansowywać szkoły, ich wyposażenie, wycieczki czy zajęcia pozalekcyjne, tym większe szanse na wyższy poziom nauki. Niestety, te szanse uzyskuje przede wszystkim młodzież z miejscowości, w której znajduje się szkoła. Dzieci dowożone z innych miejscowości w większości wypadków w małym stopniu korzystają z dobrodziejstw gimnazjum.

Działania na rzecz wyrównania szans młodzieży z różnych środowisk są prowadzone na ogół biurokratycznie i są mało skuteczne. Pomoc socjalna oferowana przez GOPS-y pomija czasem osoby potrzebujące, ale które z racji sztywnych przepisów nie kwalifikują się do otrzymania pomocy. Zajęcia wyrównawcze prowadzone przez szkoły są mało atrakcyjne, a do tego stygmatyzujące i z rzadka umożliwiają uczniom polepszenie ich sytuacji w szkole. Konieczna byłaby analiza skuteczności istniejących działań i ich korekta.

Bohaterskie działania przedsiębiorczego dyrektora czy zajęcia prowadzone „społecznie” przez nauczycieli nie rozwiązują problemu. Zarówno system edukacyjny, jak i działający w nim aktorzy (nauczyciele, rodzice, uczniowie) nie są zdeterminowani, by prowadzić rzeczywiście skuteczną walkę z problemami szkolnymi najsłabszych uczniów. Niedofinansowanie gimnazjów jest niewątpliwym faktem. Z zasilaniem szkoły lepiej radzą sobie gminy zamożne niż biedne. Skutki niedofinansowania odczuwają przede wszystkim najgorzej sytuowani mieszkańcy biednych gmin.

W działaniach szkoły pomoc najsłabszym schodzi na dalszy plan. Istotny dla szkoły jest poziom wyników osiąganych na egzaminach. Jeśli jest wysoki, wyższy niż w innych gminach, miejscowe władze wyrażają swoje zadowolenie, w przeciwnym wypadku mogą być przykrości. Niski poziom wyników egzaminacyjnych oznacza, że kuratorium może zalecić stosowanie programów naprawczych, co szkoły odbierają jako porażkę, a nawet upokorzenie. Wysoki poziom wyników zależy przede wszystkim od dobrych uczniów, którzy mają aspiracje i ambicje dostania się do dobrych szkół średnich. Walka ze słabymi uczniami o to, żeby chcieli się uczyć jest trudna i często bezskuteczna. Strategia nastawiona na dobrych uczniów jest najbardziej dla szkoły opłacalna.

Kolejny aktor szkolnego życia to rodzice. Rodzice o wyższej pozycji społecznej dość pewnie czują się w szkole. To oni są w stanie wysuwać zastrzeżenia co do jej pracy i domagać się zmian, korzystnych dla swoich dzieci. Oni ustalają koszty rozmaitych imprez szkolnych, biorą na siebie ich organizację. Inną pozycję mają w szkole rodzice o niskim statusie. Na ogół ich rola polega na wysłuchaniu nauczyciela, w życiu szkoły rzadko biorą udział, są określani przez nauczycieli jako bierni, pozbawieni inicjatywy. Jeśli zaś ich dzieci osiągają złe wyniki lub są przyczyną jakiś szkolnych konfliktów, wolą się w szkole nie pojawiać.

No i wreszcie aktorzy najważniejsi – sami uczniowie. Oni też są podzieleni na tych, którzy uznają naukę jako na ogół przykrą, ale jednak konieczność i na tych, którzy uczeniu nie przypisują żadnej wartości. Nie widzą żadnych zastosowań dla wiedzy wpajanej im w szkole. *Czy ja tynkując będę wiersze recytował?* pytał jeden z uczniów. Oni są bardzo konkretni, praktycznie patrzą na życie i nie widzą sensu w tym czego się uczą – wyjaśniała postawy uczniów nauczycielka.

W klasach, w których przeważali chłopcy niechętni nauce, kształtował się szczególny styl bycia. Charakteryzował się on niechęcią wobec szkoły, nauczycieli, szkolnych obowiązków. Chłopcy ci piętnują dobrych uczniów. Prawdziwy mężczyzna nie może zajmować się takim „babskim” zajęciem

jak nauka<sup>7</sup>. Ta młodzieżowa kultura szkolna skutecznie zniechęca młodych ludzi do zdobywania dobrych ocen.

Cały splot czynników składa się na to, że ci, którzy są szczególnie defaworyzowani, nie uzyskują w szkole pomocy i albo nie kończą gimnazjum, albo są z niego „wypychani”. Uzyskują świadectwo, ale praktycznie żadnej wiedzy czy umiejętności. Kończą gimnazjum jako dorośli ludzie, mając 18 czy 19 lat, nie obejmuje już ich więc obowiązek nauki. Utrzymują się z dorywczych robót lub zasiłków. Dziedziczą pozycję swoich rodziców, choć we współczesnym społeczeństwie uzyskają zapewne jeszcze gorszą pozycję. Brak umiejętności, podstawowej wiedzy utrudni im, a nawet uniemożliwi ukończenie w późniejszym życiu jakiejś szkoły. Są właściwie skazani na bytowanie na marginesie społecznym. PC/GOPS: *Niestety, tej młodzieży, która nie uczy się po gimnazjum jest sporo. Myśmy zrobili taką diagnozę tutaj tylko wśród klientów pomocy społecznej i wysłży nam takie 22 osoby.*

## Literatura

- BARTKOWSKI J.(2003), Tradycja i polityka, Instytut Socjologii UW, Warszawa.
- BARTKOWSKI J., KOWALCZYK A., SWIANIEWICZ P. (1990), Strategie władz lokalnych, Instytut Gospodarki Przestrzennej UW, Warszawa.
- HERBST M., RED. (2007), Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny, Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych, Warszawa.
- MIKIEWICZ P. (2005), Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej SWE, Wrocław.
- WILLIS P. (1977), Learning to labor: how working class kids get working class jobs, Saxon House, Farnborough.

---

<sup>7</sup>Na temat kultury oporu w szkole por.: P. MIKIEWICZ, *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej SWE, Wrocław 2005; P. WILLIS, *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*, Saxon Mouse, Farnborough 1977.

Marta Zahorska

## POOR AND VERY POOR STUDENTS

### *Abstract*

The educational reform of 1999 changed the structure of the Polish educational system. A new kind of school was created – lower secondary school (*gimnazjum*). One of the objectives of this change was to equalize the education levels (or rather to reduce the differences) between urban and rural schools. Unfortunately, the results of external exams have shown a systematic deepening of these differences. Rural schools have increasingly poor, and urban schools – increasingly good results. On the basis of a research conducted in lower secondary schools in six selected rural communities, I have attempted to show the factors which influence their poor educational results. In each rural community, many students are brought by school buses from their homes in the countryside to the school located usually in the biggest village of the community. The poorest results are attained by those travelling students, whereas local students are coping better. Only two of the examined schools have implemented a strategy of assistance for students living in the countryside, and only one has any successes in the field. The group of students brought from small villages includes a group of persons in a very disadvantageous economic situation, encountering learning difficulties due to the fact that they fall behind very strongly and they are not looked after appropriately. Many of them have very low motivation to study and they often skip classes. The creation of *gimnazjum* became an advantage for the inhabitants of those villages in which such schools were established. Definitely too little has been done to provide realistic opportunities for those who are brought to school from the countryside.

Mirosława Cyłkowska–Nowak\*

## WAGAROWANIE JAKO PRAKTYKA SPOŁECZNA MŁODZIEŻY ELITARNYCH I NIEELITARNYCH LICEÓW POZNAŃSKICH

Wagarowanie jest dobrze znaną praktyką uczniów. Mimo to, wielu badaczy napotyka na trudności związane z precyzyjnym, naukowym określeniem tego zjawiska społecznego. Czy każde dziecko nieobecne w szkole, z jakiegokolwiek powodu – który nie jest akceptowany przez szkołę – powinno być określone mianem wagarowicza? Takie szerokie ujęcie wagarowania zaproponowali D. Reynolds i S. Murgatroyd (za: Gabb 1994). W literaturze pedagogicznej obecne są też węższe i bardziej precyzyjne określenia wagarowania. Uważa się, iż jest to nieusprawiedliwiona lub niewyjaśniona nieobecność ucznia w szkole, z podejmowanymi przez niego próbami przemilczenia tych faktów. Zwykle dzieci opuszczają dom w porze umożliwiającą dotarcie do szkoły i wracają po upływie czasu przewidzianego w planie szkolnym na lekcje. W ten sposób rodzice są nieświadomi wagarowania własnych dzieci (Heyne, King, Tonge, Rollings, Pitchard, Young 1999).

W bardziej współczesnych badaniach wagarowanie definiowane jest jako nieusprawiedliwiona (lub niekiedy usprawiedliwiona), intencjonalna nieobecność ucznia w szkole. Odrzucony został tu element niewiedzy rodzicielskiej z uwagi na wyrażaną przez część rodziców akceptację wagarów (Van Petegem 1994).

Polscy pedagodzy i socjolodzy edukacji nie poświęcili dotąd zbyt wiele uwagi wagarowaniu. Było ono zwykle mało znaczącym aspektem badań z zakresu pedagogiki szkolnej. W tym kontekście warto przyjrzeć się zjawisku wagarowania i w perspektywie ogólnej, porównawczej, metaanalizy oraz w skali węższej i jakościowej – podjąć próbę wniesienia w uczniowski punkt widzenia.

---

\***Mirosława Cyłkowska–Nowak** – dr, pedagog, adiunkt, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Wydział Nauk o Zdrowiu; mcyłkowska-nowak@wp.pl.

## Wagarowanie jako przedmiot badań pedagogicznych i socjologicznych

Jedną z ważnych płaszczyzn badań zjawiska wagarowania były próby ustalenia jego rozmiarów i częstości. Początkowo czyniono to w oparciu o analizę porannych i popołudniowych wykazów obecności przekazywanych lokalnym władzom oświatowym przez szkoły. W taki sposób obliczony został przez M. Tyermana w 1968 roku 10% średni wskaźnik wagarowania (Tyerman 1968). S. Cameron, komentując wyniki własnych badań przeprowadzonych w 1974 roku w rejonie Lokalnych Władz Oświatowych Śródmieścia Londynu, zakwestionował oficjalny wskaźnik frekwencji wynoszący 84,6%. Badacz ten stwierdził, iż wykazy obecności są „narażone na manipulacje” ze strony dyrektorów szkół i innych zainteresowanych tym osób (za: Gabb 1994). Pogląd ten poparł P. Williams (1974) uznając, że „najpoważniejszą wadą wykazów obecności jest to, że zupełnie pomijają dzieci opuszczające szkołę tuż po sprawdzeniu obecności na początku porannych i popołudniowych zajęć”. Autor ten wprowadził pojęcie „wagarowania częściowego” (*postregistration truancy*).

Zjawiskiem „wagarowania częściowego” zajmowali się następnie: D. Galloway (1976), określając je mianem „wagarowania ukrytego” oraz K. Reid (1985) i P. Kilpatrick (1998), używając określenia „absencji na konkretnych lekcjach”. D.J. O’Keeffe zaproponował uporządkowanie terminów wprowadzając: „wagarowanie całkowite” (*blanket truancy*) oraz „wagarowanie częściowe” (*postregistration truancy*) (za: Gabb 1994).

W latach 80. D.J. O’Keeffe wraz z P.A. Stoll systematycznie badali wagarowanie częściowe, donosząc o nasilaniu się tego zjawiska. Podczas prowadzonych przez nich wrywkowych kontroli obecności uczniów w klasie czwartej w jednej ze szkół średnich w Północnym Londynie średnia frekwencja na lekcji wynosiła 61–64% (Stoll, O’Keefe 1989). Natomiast P. Munn i M. Johnstone w badaniu uczniów 50 szkół średnich w Szkocji uzyskali nieco niższy odsetek wagarujących – 30%. Wskaźnik ten był niższy na początku roku szkolnego wyższy pod jego koniec (Munn, Johnstone 1992).

Badania amerykańskie, przeprowadzone od lat 70. do 90. wskazywały na duże zróżnicowanie odsetka wagarowiczów w szkołach różnych stanów Ameryki – około 15–64%. S. Black uznał wagarowanie za powszechną praktykę uczniów w Los Angeles (300 000 wagarujących dziennie z 1,6-milionowej populacji uczniów w tym mieście), Pittsburghu i Milwaukee (w obu miastach liczba wagarowiczów wahała się codziennie od 2500 do 4000) oraz wprowadził pojęcie „chronicznego” (*chronic truancy*) i „okazjonalnego” wagarowania

(*occasional truancy*) (Nelson 1972; DeJung, Duckworth za Rothman 2001; Black 1996).

W badaniach młodzieży australijskich szkół podstawowych w latach 90. wagarowanie zadeklarowało 40–60% uczniów (Hadron 1996).

Z kolei badania wagarowania w 36 szkołach w czterech miastach Holandii wykazały znacznie niższy odsetek – 4,4% wagarujących, przy czym 42% tej grupy stanowili uczniowie pochodzący z mniejszości etnicznych. Badacze holenderscy stwierdzili też, iż lekcje opuszczają przede wszystkim uczniowie szkół średnich zawodowych i technicznych – w mniejszym stopniu młodzież uczęszczająca do liceów o programie akademickim (Bos, Ruiters, Visscher 1992).

Obecnie w szkołach wielu krajów wysoko rozwiniętych wprowadzono elektroniczne monitorowanie obecności uczniów w szkołach, co pozwala na prowadzenie badań na większych populacjach oraz analiz porównawczych o zasięgu lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym<sup>1</sup>.

Zdaniem F. Adamsa istnieje wiele różnorodnych przyczyn wagarowania (Adams 1978). Przeglądając prace badawcze na ten temat, wyłonić można dwie zasadnicze grupy wyjaśnień. Dzieci i młodzież wagarują, ponieważ: po pierwsze – nie zostali przygotowani do radzenia sobie z codzienną presją szkoły i w związku z tym przejawiają zachowania nieoczekiwane przez szkołę; po drugie – szkoły nie są pod pewnymi względami właściwie zorganizowane lub rozwijają procesy niekorzystne dla rozwoju uczniów. Pierwsza grupa prac skupiała się zatem raczej na rozpoznawaniu cech ucznia i jego środowiska, które wywołują lub wzmagają uczniowskie wagary (ten kierunek badań rozwinął się wcześniej); druga natomiast – intensywnie penetrowała przestrzeń szkoły, zjawiska, procesy tam zachodzące i pozostające w związku z wagarowaniem.

Jednym z przykładów egzemplifikujących pierwszy sposób myślenia była praca Burta z lat 20. ubiegłego wieku na temat „fobii szkolnej”. Autor ten stwierdził wagarowanie u uczniów, którzy podczas I wojny światowej przebywali wraz z rodzicami w budynkach szkolnych pełniących rolę schronów przeciwlotniczych. Po zakończeniu wojny wielu spośród nich nie chciało uczęszczać do szkoły, ponieważ miejsce to budziło w nich stan zagrożenia. Podobne podejście wyjaśniające nieuzasadnioną absencję – lecz z wykorzystaniem psychoanalizy – zaproponował Braodwin w latach 30. (Tyerman 1968). Pod koniec XX wieku nastąpił powrót do tych podejść.

<sup>1</sup>Jednym z pierwszych międzynarodowych badań porównawczych, podejmującym zagadnienie wagarowania był projekt TIMSS, przeprowadzony przez International Study Center w Boston College w latach 1994–1995 (adres internetowy: <http://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/SRChap6.pdf>).

L. A. Hersov i I. Berg, M. I. Lee i R. Miltenberg stwierdzili u niektórych wagarujących uczniów reakcje obronne na stres przekraczający możliwości kompensacyjne oraz symptomy stanów depresyjnych czy fobii szkolnej, wymagających interwencji terapeutycznej (Hersov, Berg 1980; Lee, Miltenberg 1996).

Badani przez D. Farringtona angielscy nauczyciele opisywali wagarowiczów jednoznacznie: są „leniwi, nie potrafią się skoncentrować, są niespokojni, niezdyscyplinowani, nie starają się być chlubą swoich rodziców” (Farrington 1980). Ponadto, D. Farrington (1980) stwierdził u wagarujących uczniów niskie wyniki w zakresie ilorazu inteligencji, K. Reid (1982) – niski poziom samooceny, a M. Tyerman (1968) – „tendencję do bycia niezgrabnym i nieschludnym”. Badacze ci jednoznacznie opisali środowiska życia wagarowiczów: pochodzą głównie z biednych rodzin, w których ojciec – o ile jest obecny i posiada zatrudnienie – pracuje na stanowisku niskopłatnym i nie dającym poczucia bezpieczeństwa (Tyerman 1968, Farrington 1980, Reid 1982).

Obok omówionego kierunku badań zaczął rozwijać się drugi nurt badawczy. Jego przedstawiciele zainteresowali się szkołą jako potencjalnym czynnikiem wpływającym na nieusprawiedliwione nieobecności uczniów. W 1960 roku R. Cloward i L. Ohlin uznali wagarowanie za część szerszych zjawisk społecznych związanych z przestępczością, których przyczyną jest „blokowanie szans”. Dzieci pochodzące z rodzin nieuprzywilejowanych (np. robotniczych), rozpoczynając naukę szkolną, rozwijają własne oczekiwania, związane z celami i aspiracjami edukacyjnymi i życiowymi. Często jednak okazuje się, że cele te nie mogą być osiągnięte, ponieważ szkoła nastawiona jest na zaspakajanie potrzeb rozwojowych innej grupy młodzieży – pochodzącej z klasy średniej. Dzieci robotników muszą zatem przyjąć role i pozycje narzucone przez szkołę i podporządkować się (Wagner, Dunkake, Weiss 2004).

Kolejny badacz, J. B. Mays, charakteryzując dzieci pochodzące z klasy robotniczej Liverpoolu, zwraca uwagę na fakt, iż wagarowania nie należy utożsamiać z symptomem nieprzystosowania. Jego zdaniem jest to raczej przystosowanie do subkultury stojącej w opozycji do ogólnej kultury miasta (reprezentowanej przez szkołę) (Mays 1964).

A. V. Cicourel i J. I. Kituse twierdzą, że „unikanie” chodzenia do szkoły jest konsekwencją występującej w szkole struktury stosunków władzy pomiędzy nauczycielami i uczniami. Jest ona źródłem stopniowego obniżania się samooceny uczniów i rozwoju poczucia niższości – zwłaszcza u pochodzących z grup nieuprzywilejowanych (Cicourel, Kituse 1963).



Z kolei H. C. M. Carroll (1977) oraz D. Reynolds i S. Murgatroyd (Gabb 1994) stwierdzili w swoich badaniach duże różnice w występowaniu nieusprawiedliwionych nieobecności w różnych szkołach skupiających uczniów, pochodzących z rodzin o bardzo podobnej charakterystyce społeczno-ekonomicznej i zamieszkujących w homogenicznych pod tym względem rejonach miast.

P. Carlen, D. Gleeson i J. Wardhaugh podkreślali odpowiedzialność, jaką za wagarowanie powinna ponosić zarówno szkoła, jak i społeczeństwo. W pracach tych autorów pojawiła się sugestia postrzegania wagarowania jako przejawu „oporu uczniowskiego”. Stwierdzili, iż: „z organizacją edukacji wiąże się wiele bólu, krzywdy i cierpienia, czego źródłem jest ubiegłowieczne zaabsorbowanie sprawowaniem kontroli społecznej i ‘normalizowaniem’ nowej klasy robotniczej. Fakt, że obecny system kształcenia marginalizuje niektóre grupy dzieci, zmusza je do wagarowania stanowiącego ‘wyraz oporu’. To z kolei stanowi dla władz pretekst do kontrolowania ‘rodzin z marginesu’, wzmacniając w ten sposób ich wykluczenie społeczne” (Carlen, D. Gleeson, J. Wardhaugh 1992).

Inną ważną przyczyną wagarowania jest program szkolny i jego wpływ na uczniów. P. Ramsay założył w swoim badaniu, że wiedza stanowi formę kontroli społecznej. Jak twierdził: „Za fasadą oficjalnego programu nauczania matematyki lub języka angielskiego kryje się program, którego celem jest uniemożliwienie dzieciom z klasy robotniczej i mniejszości etnicznych dokonania zmiany zajmowanej pozycji społecznej”. Zdaniem tego badacza, wagarowanie stanowi wyraz sprzeciwu dzieci i młodzieży wobec tej presji (Ramsay 1983).

Natomiast R. Boyson uważał, że oferta programowa szkół „zagubiła” zasadniczy i oczekiwany cel ich działalności. Programy nauczania nie są bowiem neutralne światopoglądowo czy ideologicznie. Jego zdaniem „wzrost poziomu wagarowania nastąpił wraz z porzuceniem przez szkoły swego podstawowego zadania, którym jest kształcenie. Uczniowie wiedzą, że akcentowanie np. ‘wyzwolenia’, ‘ukierunkowania na społeczeństwo’ i ‘poprawę warunków życia’ ma dla nich niewielkie znaczenie i stanowi po prostu sposób, w jaki nauczyciele rozładują swoje własne frustracje [...] Zwykli chłopcy i ich rodzice są przekonani, że głównym zadaniem szkół jest kształcenie i dlatego nie widzą żadnego celu w uczęszczaniu do nich jeśli one go nie oferują” (Boyson 1974).

Uczniowie szkół średnich w zachodniej części Stanów Zjednoczonych, biorący udział w badaniu J.K. DeJung i K. Duckworth, na pytanie o przyczyny wagarowania odpowiedzieli: „Mamy inne ważniejsze rzeczy do zrobienia, np. rozwijanie własnych zainteresowań”. Grupa ta opuszczała poje-

dyncze lekcje szkolne i miała pozytywny stosunek do szkoły. Natomiast uczniowie z bardzo wysoką absencją, wagarujący „chronicznie” deklarowali w tym badaniu niechęć do szkoły. Nie przychodząc do szkoły, spotykali się z rówieśnikami i robili to, na co szkoła absolutnie nie pozwalała – palili papierosy, zażywali narkotyki, popełniali drobne przestępstwa itp. (za Rothman 2001).

W cytowanym już badaniu D.J. O’Keeffe’a i P.A. Stoll ogromna większość wagarowiczów (zwłaszcza tych, którzy praktykują postregistration truancy) opuszcza lekcje, ponieważ nie lubi konkretnych przedmiotów lub ich nauczycieli, a nie szkoły jako takiej (Stoll, O’Keeffe 1989). W badaniach nad wagarowaniem bardzo wcześnie wykazano, że nie wszyscy wagarujący uczniowie wykazują problemy w nauce, niskie osiągnięcia, rozwijają się poznawczo słabiej niż młodzież wzorowo uczęszczająca do szkoły (Finach, Nemzek 1935; Kersting 1967).

Przeładowane piśmiennictwo nie poświęca wiele uwagi temu, jakiego rodzaju aktywności podejmują wagarowicze. Respondenci w badaniu E. Le Riche (1995) wskazali, że wagarując wracają do domu i oglądają telewizję. Młodzież ankietowana przez I. Stokes i J. Walton również deklarowała powrót do domu własnego lub koleżanek, kolegów (25%), natomiast prawie połowa (45%) nie ujawniła, co w tym czasie robi (Stokes, Walton 1999). Wiele doniesień pokazuje, iż wagarowanie prowadzi do różnorodnych patologii społecznych np. wandalizmu, nikotynizmu, narkomanii, przemocy, kradzieży, rozboju itp. (Price, Telljohann 2003, Van Petegem 1994), przy czym częstość ich występowania wśród wagarowiczów bywa wyższa niż w populacji ogólnej (Bowen, Bowen, Ware 2002; Pitchard, Cotton, Cox 1992). W niewielkiej liczbie prac zwraca się uwagę na odwrócony mechanizm – najpierw uczeń popada w uzależnienie od alkoholu, narkotyków lub staje się członkiem gangu, grupy przestępczej, a następnie z tych właśnie powodów wagaruje (Hallfors, Vevea, Iritani, Cho, Khatapoush, Saxe 2002).

Przeładowane prace badawcze opierały się głównie na ankietowaniu i analizie dokumentów szkolnych, policyjnych, sądowych. Pozyskiwano zatem informacje raczej o charakterze ilościowym niż jakościowym na temat wagarowania. Wydaje się, iż przedstawiona analiza stanowić może doskonały punkt wyjścia do lepszego zrozumienia polskiej młodzieży podejmującej wagarowanie.

## Wagarowanie – próba „oświecenia” praktyk młodzieży trzech poznańskich liceów

W drugiej części pracy przedstawione zostaną wyniki badania nad wagarowaniem wśród młodzieży poznańskich liceów.

Celem badania było poznanie zjawiska wagarowania, jego rozmiarów, charakteru, przyczyn. Ważnym dla autorki było ukazanie bardziej osobistego, indywidualnego obrazu uczniów opuszczających lekcje szkolne bez usprawiedliwienia. Pole penetracji badawczej wyznaczyło kilka ważnych pytań: Co myślą o tym, co robią wagarowicze ze szkół licealnych? Dlaczego wagarują? Jakie aktywności podejmują podczas nieusprawiedliwionej nieobecności w szkole? Czy to, co robią ma charakter rozwojowy i twórczy, czy też – destrukcyjny? Czy istnieją różnice w zapatrywaniach młodzieży elitarnych i nieelitarnych liceów poznańskich na wagarowanie?

Konstruując badanie założono, iż szkoły, do których uczęszczają badani licealiści, powinny różnić się między sobą posiadaniem prestiżem. Jako miejsce badania wybrano trzy poznańskie szkoły licealne. Pierwsza z nich (A) jest szkołą elitarną, o długiej tradycji edukacyjnej, posiadającą ogromny prestiż, sytuującą się na szczycie rankingów liceów i skupiającą młodzież pochodzącą głównie z klasy średniej i wyższej. Szkołę tę ukończyli znani – nie tylko lokalnie – Polacy. Druga szkoła (B), to liceum zajmujące pozycję w środku corocznych rankingów. „Pracująca na prestiż”, troszcząca się o młodzież, nie może jednak wybierać uczniów. Pochodzenie społeczno-ekonomiczne młodzieży tworzy raczej mozaikę niż jednorodność. I wreszcie trzecia szkoła (C) – jej pozycja w rankingu szkół licealnych jest odległa. Przychodzący do niej młodzi ludzie są niezadowoleni, sfrustrowani lub przymuszeni. Szkoła ta nie wybiera uczniów – „chronią się” w niej ci, którzy nie zostali przyjęci do szkół „pierwszego wyboru”, chłopcy unikający służby wojskowej, nastolatki, które mają problemy z nauką lub nie chcą się uczyć. Większość młodzieży postrzega tę szkołę jako zło konieczne. Status społeczno-ekonomiczny rodzin tych uczniów jest niski, często brak w nich tradycji edukacyjnych.

Podstawowym kryterium uczestnictwa ucznia w badaniu była co najmniej 20–50% nieusprawiedliwiona absencja szkolna. Kontakt z badanymi ułatwili mi nauczyciele tych szkół oraz koleżanki i koledzy wagarowiczów.

W badaniu zastosowano wywiad swobodny i pogłębiony. Przeprowadzono go z 24 uczniami w styczniu i lutym 2006 roku. Do napisania tego artykułu wykorzystano transkrypcje sześciu wywiadów (po dwa wywiady z uczennicami i uczniami z każdej ze szkół). Dane charakteryzujące tych uczniów zamieszczono w tabeli 1. Ponadto, przeprowadzono obserwacje

ukierunkowane tych uczniów zarówno podczas wywiadu, jak i w naturalnych sytuacjach szkolnych oraz analizę dokumentów.

### Postawy wagarowiczów wobec szkoły

Badani uczniowie uczęszczali do klas trzecich licealnych. Stykając się ze szkołą, doświadczając jej, ukształtowali w sobie określoną postawę. Szkoła jako przedmiot postawy oceniana była przez nich w zróżnicowany sposób. Wypowiedzi czterech badanych wyrażały niechęć i rozczarowanie, zawierały informacje charakteryzujące wybrane cechy przedmiotu postawy:

*Nie lubię szkoły* (Uczeń 6).

*Szczerze powiedziawszy, nie bardzo lubię moją szkołę. Ja się bardzo na tej szkole zawiodłam. Miałam zupełnie inne oczekiwania. Zanim zaczęłam tu chodzić, zbudowałam sobie zupełnie inny obraz tej szkoły. Bardziej pozytywny* (Uczennica 1).

*Nie lubię mojej szkoły. Nie chce mi się wstawać z rana i siedzieć tu do szesnastej albo siedemnastej* (Uczennica 5).

*Nie lubię szkoły, ponieważ to, co tu spotykam, to jest hipokryzja. W zdecydowanie większej części. . . I jest mało efektywna. Nie daje mi takich rzeczy, które mi się przydają* (Uczeń 3).

Dwóch spośród badanych licealistów wyraziło swoją postawę dość niejednoznacznie:

*Generalnie lubię szkołę* (Uczennica 2). *To trudno sprecyzować. . .* (Uczeń 4).

Postawy wobec szkoły mają swoje źródło w obszarze uczniowskiej wiedzy i doświadczeń. Wiele krytycznych zdań w wypowiedziach młodzieży związanych było z nauczycielami, ich stylem pracy, sposobem budowania relacji z uczniami czy komunikowaniem.

*Nie lubię wielu nauczycieli, np. matematyki. Oni są wredni. Ja umiem rozwiązać zadanie, a nauczycielka twierdzi, że ja tego nie umiem. To jest w ogóle specyficzna osoba. Odwraca się do nas plecami i rozwiązuje zadanie na tablicy. Nic przy tym nie mówi, a potem zadaje takie trzy zadania do domu i chce, abyśmy je rozwiązali. Jak ja zaczynam pytać o coś, to zaczyna się awantura* (Uczeń 6).

[. . .] *niektórzy nauczyciele mają niepoważny stosunek do nas. Od nas wymagają, od siebie – nie. Często nie przychodzą na lekcje. . . wtedy pakują rzeczy i wychodzą* (Uczeń 4).

*Wielu nauczycieli tworzy duży dystans i są mało interesujący jako ludzie* (Uczeń 4).

Tabela 1

## Charakterystyka badanych uczniów

	Uczennica 1, szkoła A	Uczennica 2, szkoła A	Uczeń 3, szkoła B	Uczeń 4, szkoła B	Uczennica 5, szkoła C	Uczeń 6, szkoła C
Wiek	19	19	19	19	19	20
Miejsce zamieszkania	duże miasto	wieś	wieś	wieś	duże miasto	małe miasto
Rodzina	niepełna, rozwiedzeni rodzice, zamieszkuje z matką	pełna	pełna	pełna	pełna	rodzice nie żyją, zamieszkuje sam
Wykształcenie rodziców	średnie	wyższe	wyższe	wyższe	zawodowe	zawodowe
Rodzeństwo	młodsze, przyrodnie	nie ma	starsze	nie ma	dwoje, starsze i młodsze	troje, starsze
Sytuacja finansowa	bardzo dobra	bardzo dobra	bardzo dobra	bardzo dobra	dobra	zła
Średnia wyników nauczania	4.5	4.6	4.0	3.7 nie dopuszczony do matury	1.77	1.22 nie klasyfikowany

*Niektórzy nauczyciele są tacy, że zniechęcają. Może czasami drażni mnie nadmiar obowiązków. Np. czasami w tygodniu mamy trzy sprawdziany, olbrzymie. Ciężko jest się tego wszystkiego nauczyć (Uczennica 2).*

*Niektórzy nauczyciele są zniechęceni. Ich stosunek do nas jest fatalny (Uczennica 2).*

*Myślałam, że nauczyciele są bardziej pozytywnie nastawieni do uczniów, że bardziej im pomagają... i chyba dlatego się rozczarowałam. Zderzenie z rzeczywistością zmieniło moje myślenie. Stosunek nauczyciel–uczeń i podejście do naszych spraw jest fatalne (Uczennica 1).*

W dalszej wypowiedzi ostatniej cytowanej uczennicy dostrzec można jednak dużą dozę niejednoznaczności, ambiwalencji i konformizmu, budowanego w oparciu o silną identyfikację z niejasno postrzeganymi celami szkoły<sup>2</sup>, związanymi z elitarnym charakterem instytucji. Stwierdza ona:

*Są tu też pewne rzeczy, które lubię. Lubię atmosferę, ludzi, którzy tu ze mną są. Każdy z nas jest inny. Jesteśmy indywidualnościami. Tu nie ma jakiejś wspólnoty, ona chyba wykształca się później, po ukończeniu szkoły... Wiem, że absolwenci bardzo się wspierają. To jest szkoła elitarna. Sama nazwa tej szkoły działa na ludzi. Łączy nas pewna wspólnota losu – niekiedy tragiczna... Ale później to coś bardzo ułatwia życie (Uczennica 1).*

Źródłem negatywnej postawy wobec szkoły są również doświadczenia związane z organizacją życia szkolnego, ogólną koncepcją kształcenia i programem nauczania: *Organizacja szkoły jest zła (Uczeń 4). Wybrałbym sobie selektywnie kilka przedmiotów [...] Z reszty zrezygnowałbym [...] Chciałbym, żeby w planie było mniej lekcji. [...] należałoby zmienić cały system nauczania, ale to chyba nie jest możliwe. Dałbym ludziom na poziomie liceum wybór tego, czego faktycznie chcą się uczyć. Dlaczego musimy uczyć się rzeczy, których nie chcemy się uczyć? One nam się nie przydadzą (Uczeń 3). Na matkę chodziłem w zasadzie tylko po to, żeby na niej być. Lub nie chodziłem. Nauczycielka to zaakceptowała. Ona uważała, że lepiej, abym był na lekcji – nawet nie ucząc się (Uczeń 3).*

## Praktyki wagarowania w biografii uczniowskiej

Młodzież licealna zainicjowała wagarowanie na różnych etapach biografii szkolnej. Dla dwóch uczennic, uczęszczających do szkoły elitarniej:

<sup>2</sup>Zagadnienie ambiwalencji jako nieodłącznego składnika oporu podejmowane było przez kilku polskich autorów – por.: np. L. WITKOWSKI, *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, [w:] *Edukacja wobec zmiany*, red. J. BRZEZIŃSKI, L. WITKOWSKI, Poznań 1994; K. SZAFRANIEC, *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Toruń 1986; E. BILIŃSKA–SUCHANEK, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2003.

Zaczęło się od liceum. Od połowy drugiej klasy (Uczennica 1); oraz [...] w pierwszej klasie (Uczennica 2). Kolejnych troje uczniów zaczęło wagarować w gimnazjum (Uczeń 3; Uczeń 4; Uczennica 5).

Uczeń, który w obecnym roku szkolnym spędził w szkole mniej niż 50% godzin przewidzianych planem zajęć i którego określić możemy mianem „chronicznego wagarowicza”, wagarował już w szkole podstawowej. *Były to pojedyncze lekcje* (Uczeń 6).

Dwóch badanych licealistów – podobnie jak wagarująca młodzież brytyjska w cytowanym wcześniej badaniu D. J. O’Keeffe’a i P. A. Stoll – uciekało się raczej do wagarowania częściowego: *wypadały mi końcówki dni* (Uczeń 3); *Przyjeżdżam sobie później do szkoły, albo wychodzę wcześniej. Rzadko opuszczam cały dzień* (Uczennica 5). Natomiast pozostałe trzy osoby opuszczały zarówno pojedyncze lekcje, jak i całe dni szkolne. Tylko jeden spośród badanych przejawiał praktyki związane z wagarowaniem całkowitym i chronicznym – *Opuszczam całe tygodnie* (Uczeń 6).

Uczniowie wagarowali indywidualnie lub w małych grupach. Do rzadkości należały zbiorowe, klasowe ucieczki ze szkoły. Niekiedy wagarowanie odbywało się z udziałem uczniów z innych szkół: *Czasami też umawiałam się z ludźmi z innej szkoły [...] to są moi znajomi. To był telefon w tym dniu. . . „to może gdzieś pojedziemy”[...] No i szliśmy* (Uczennica 1).

Młodzież nie wagarowała systematycznie, lecz czyniła to w sposób doraźny, okazjonalny, w związku z różnymi sytuacjami trudnymi w szkole. To nie było systematyczne. *Zdarzały się takie okresy, że częściej chodziłam na wagary, np. raz lub dwa razy w tygodniu. To znów był okres, że rzadziej. Mieściłam się gdzieś w połowie stawki klasowej opuszczających lekcje* (Uczennica 1). *Wagaruję nieregularnie* (Uczennica 2).

Wagarowicze w przemyślany sposób wybierali lekcje, grupy lekcji lub dni nauki, które opuszczali. Wybierałam dni, w których nie było przedmiotów ważnych. *Np. Pani Profesor od niemieckiego jest bardzo restrykcyjna. Więc wiedziałam, że to się nie optaca. Wybierałam dni, kiedy przedmioty były luźne i konsekwencje minimalne* (Uczennica 1). *Raczej na przedmiotach, które mogę sobie odpuścić. Obecnie są to przedmioty, których nie zdaję na maturze. Wcześniej to był wf, religia czy niemiecki* (Uczennica 2). *[...] to były wszystkie przedmioty. Może trochę mniej z przedmiotów maturalnych* (Uczeń 4). *Opuszczałem lekcje włoskiego, jako trzeciego języka. Nie było czasu na uczenie się. . . i te późne popołudniowe godziny. Religię, sztukę – opuściłem chyba blisko limitu 50% godzin* (Uczeń 3).

## Ukryte znaczenia wagarowania

Jak stwierdza jeden z badanych uczniów, *niechodzenie jest jedyną możliwością zaprotestowania przeciwko „chorej” wizji nauczania w szkole* (Uczeń 3). Wagarowanie wydaje się być dla młodzieży sposobem ukazania krytycznego spojrzenia na otaczającą ich szkolną rzeczywistość oraz buntu wobec narzuconej formy nauczania i socjalizacji. W analizowanych wypowiedziach daje się zauważyć ogromny negatywizm, którego podstawą są różnorodne praktyki nauczycieli oraz elementy organizacji życia szkolnego: *Tracę czas na dojazd. Przyjeżdżam. Plan lekcji taki, że zamiast wyjść ze szkoły o pierwszej albo drugiej, przesiaduję tu do szesnastej albo siedemnastej. Co chwilę jakieś „okienka”. Niektórzy nauczyciele potrafią nie przyjść na lekcje. Jak przyjdą to są nieprzyjemni albo tak nas uczą, że nic z tego nie rozumiemy. Nie słuchają uczniów, nie odpowiadają na pytania, uczulają się na nas, a później dręczą* (Uczeń 6).

Wagarowanie wynika z podejścia nauczycieli do przedmiotu i klasy. *Nauczyciele traktują niektóre przedmioty jak złoto konieczne, muszą to włożyć, nie robią nic, żeby to było atrakcyjne. To jest takie nijakie* (Uczennica 1). *W szkole drażni mnie podejście do ucznia [...] można nic nie robić, a potem nauczyciele budzą się na chwilę przed końcem półrocza lub roku i bardzo wymagają. Np. można „olewać” przedmiot, oni się nie interesują uczniem, a potem nagle zaczynają wymagać* (Uczeń 4).

Dotkliwie dla licealistów było zwłaszcza przedmiotowe traktowanie przez nauczycieli oraz brak zainteresowania uczniowskimi problemami:

*Nauczyciele komunikują się z nami bezosobowo. Znają nasze imiona, ale komunikacja opiera się na bezosobowych zwrotach. Wydają polecenia, nakazy, zakazy. Nie wiem czy to jest sposób na lekceważenie nas?* (Uczennica 1). *Nauczyciel traktuje ucznia jako zupełnie obcą osobę i zupełnie nie przywiązuje wagi do jego problemów* (Uczennica 1).

Brak możliwości negocjowania własnych spraw i osiągnięcia porozumienia w tych kwestiach z nauczycielami wydaje się młodzieży licealnej oderwany od życia poza szkołą: *Z osobami spoza szkoły [prowadzącymi zajęcia dodatkowe] to się można dogadać, że jak się czegoś nie zrobiło, to to nie grozi jakimiś strasznymi konsekwencjami, jak oceny. A tę wiedzę się i tak ma, tylko może trochę później* (Uczennica 2).

Wagarowanie pozwalało też na przeciwstawianie się praktyce opresyjnej nauczycieli: *Pani od niemieckiego jest bardzo ostra, surowa. Na początku wszyscy się bali uciekać z jej lekcji, ale potem strach brał górę i woleliśmy jej nie oglądać niż być na lekcji i przeżywać coś tak koszmarnego. Była taka surowa, gdy się coś powiedziało źle. Więc stawialiśmy opór przeciwko*



*temu, co robiła. Rozwinięto tu nawet specyficzną taktykę uczniowską; jak stwierdziła dalej uczennica, w tej sytuacji najlepiej wagarować przez cały dzień, wtedy nie widać o jaką lekcję chodzi (Uczennica 2).*

Poprzez wagarowanie uczniowie bronili się przed uzyskaniem złych ocen szkolnych: *Zazwyczaj wagaruję, żeby nie uczyć się na jakiś przedmiot. Nie pasuje mi, bo mam w danym momencie dużo nauki z innego przedmiotu, który jest dla mnie ważniejszy. Nie chcę sobie psuć ocen (Uczennica 2).*

Licealiści demaskują też nudę szkolną i ukazują sposoby radzenia sobie z nią: *Lekcje są nudne, po prostu. Na lekcjach prawie nic nie robimy. One są na temat. Nie wszyscy nauczyciele są w stanie przekazać to w interesujący sposób. My na lekcjach robimy z reguły coś innego, czytamy książki, gazety, zajmujemy się wszystkim innym, tylko nie lekcją. Nauczyciele nie reagują na to, co robimy. Tolerują to. Czasami się miarka przebiera i nauczyciel wybucha. To jest takie milczące przyzwolenie (Uczennica 1). Nie chodziłam na polski. Pani strasznie nudno prowadzi lekcje. Można tam siedzieć i praktycznie nic nie robić. Ona mówi swoje. Można sobie czytać książkę, wiadomo, że to jest także ryzyko. W pewnym sensie to jest strata czasu (Uczennica 2).*

Jedną z przyczyn wagarowania sygnalizowanych przez badanych licealistów okazał się również nadmiar obowiązków – *[Wagaruję] bo mam za dużo obowiązków (Uczennica 1). Uczniowie zmagając się z własnym zmęczeniem, nie idą do szkoły, pozostają w domu: Zdarzało się, że po prostu zostawałam w domu, żeby odpocząć. Byłam zmęczona szkołą, ludźmi, tempem nauki, tym, co jest takie wyczerpujące psychicznie (Uczennica 1). Czasami zostaję w domu i się po prostu wysypiam (Uczennica 2). Uważam, że chodzenie do szkoły ma sens od dziewiątej do piętnastej, kiedy jestem w stanie się skupić. Natomiast co do całej reszty – i tak nic z tego nie wynosimy (Uczeń 3). Dużo śpię podczas wagarowania. I rano, gdy przychodzę później do szkoły i jak wychodzę wcześniej (Uczennica 5).*

Badani uczniowie sprzeciwiają się ich ogromnemu angażowaniu w obowiązki szkolne i tym samym pozbawianiu czasu i możliwości rozwijania zainteresowań i pasji. Jak stwierdza badany licealista – *Robię to, żeby mieć czas na rzeczy, które mnie interesują. W zeszłym roku mieliśmy czterdzieści parę godzin tygodniowo. Przychodziliśmy do szkoły na dziewiątą, a wychodziliśmy o dziewiętnastej (Uczeń 3).*

Uczennica elitarnego liceum wyraziła też krytyczną uwagę na temat konkurencji rozwijanej w szkole – *Tutaj jest duża konkurencja, ludzie z sobą rywalizują, to jest niezdrowe. Czasami nie do zniesienia. Wagarowanie pozwala jej przetrwać – Wtedy odrywam się od szkoły. Robię sobie krótką przerwę (Uczennica 1).*

## Aktywności własne wagarowiczów

W wypowiedziach badanych licealistów wyróżnić można kilka kierunków rozwijanych podczas wagarowania aktywności. Jednym z nich jest poszukiwanie i pielęgnowanie własnych zainteresowań: *Lubię czytać książki Paulo Coelho i Trumana Capotte'a. Więc gdy wagarowałam, zdarzało mi się leżeć w łóżku i czytać książki (Uczennica 1). Uczyłam się wcześniej włoskiego i niekiedy urywałam się ze szkoły, aby pójść na kolejne zajęcia (Uczennica 2). Rysuję. Jedno zajęcia z rysunku mam co sobotę lub niedzielę, a drugie dość nieregularnie. Czasami więc chodzę na nie w terminie ostatnich lekcji szkolnych (Uczennica 2). Spędzam ten czas raczej w domu. Zajmuję się rzeczami, które są mi potrzebne. Robię zdjęcia albo bawię się programami graficznymi (Uczeń 3). Kiedyś chodziłem na koszykówkę. Niekiedy w czasie wagarów. Ale trener odszedł i drużyna się rozpadła. Teraz od czasu do czasu się spotykamy (Uczeń 4). Czasami idę do jakiejś kafejki lub siedzę w domu przy komputerze. Samemu można się wiele nauczyć (Uczeń 4).*

Uczennica uczęszczająca do szkoły elitarnej przeznaczała ten czas na samokształcenie lub naukę w małej grupie. Pozwalało to sprostać wysokim wymaganiom szkoły: *Uczę się na inne przedmioty. Czasami umawiam się z koleżanką, żeby się uczyć, bo następnego dnia jest jakiś duży sprawdzian, staramy się wtedy sobie jakoś pomóc, przy kawie, w domu (Uczennica 2).*

Wagarowanie stanowiło też próbę stworzenia własnego świata, do którego niewiele osób ma wstęp. W świecie tym prawdopodobnie możliwe jest osiągnięcie stanu równowagi wewnętrznej, której brak jest charakterystyczny dla wieku dorastania. *Można iść sobie do lasu, pobiegać i potrenować. Samemu lub z przyjacielem. Przez pewien czas interesowała mnie choreografia walk... To taki trening do efektownego walczenia... Na filmach to widać... oni walczą, ale to nie jest zwykła „sieczka”. W tym jest wiele artyzmu, sztuki. Walczą, ale robią to płynnie, unoszą się w powietrzu, skaczą. Ich ruchy są perfekcyjne... Znalazłem to w Internecie. Teraz ćwiczę to raczej sam. To mi wiele daje. Las, moje ciało i umysł... takie próby zmagania się z sobą w środku, przemyślenia siebie. Jest w tym trochę filozofii (Uczeń 4).*

Wiele czasu podczas wagarowania przeznaczone było przez młodzież na przyjemności, najczęściej łączone z uspołecznianiem w grupie rówieśniczej: *Znajduje się trochę miejsc w Poznaniu np. na chodzenie na kawę (Uczennica 1). [...] kawa, kino, kręgle (Uczennica 2). To zależy w jakiej porze roku, bo np. wiosną czy wczesną jesienią to można pójść na spacer do parku, posiedzieć, porozmawiać. Jest miło. Zimą to jest bardziej ograniczone (Uczennica 2). Leniuchuję. Albo, gdy to jest w absolutnej tajemnicy przed rodzicami to spotykam się z jakimiś znajomymi w moim wieku i wtedy*

*razem spędzamy czas, idziemy na kawę albo do kina (Uczennica 2). Dla siebie miałam ten czas. Na to, co lubię robić (Uczennica 1). Tak sobie gram [w gry komputerowe] (Uczeń 3). Śpię długo, zjadam śniadanie, oglądam telewizor, gotuję obiad, czasem odrobnię zadania domowe mojej dziewczynie (Uczeń 6).*

Wagarująca młodzież w mniejszym stopniu podejmowała aktywności prowadzące do destrukcji. Licealistka ze szkoły elitarnej eksperymentowała z paleniem papierosów (Uczennica 1), obecnie nie pali.

Poważniejsze próby dokonywania autodestrukcji opisali dwaj uczniowie: *Kiedyś robiłem różne rzeczy wagarując. Np. próbowałem narkotyków. Ale były to tylko pojedyncze próby i na tym się skończyło. Taka przygoda, znajomi, pewien typ muzyki i narkotyk jako coś, co dopełniało klimat (Uczeń 3). Przez jakiś czas grałem w taką grę 'online', która mnie wciągnęła. Wtedy wagarowałem znacznie więcej. Nie mogłem oderwać się od komputera. To było silniejsze ode mnie. Chyba się uzależniłem. Moi rodzice to przzerwali (Uczeń 4).*

Na uwagę zasługuje fakt, iż żaden z badanych nie opisywał w swych wypowiedziach aktów destrukcji lub agresji skierowanych na zewnątrz. Palenie papierosów, próby zażywania narkotyku, jak i uzależnienie od gry komputerowej stanowią zjawiska zaliczane do zachowań autoagresywnych.

## Rodzicielskie niepokoje wokół wagarów

Odkrycie wagarowania przez rodziców wiąże się początkowo z ostrą ich reakcją i podjęciem próby zdyscyplinowania własnych dzieci. *Moi rodzice początkowo szaleli. W gimnazjum i na początki liceum. Wtedy to były prawdziwe awantury i kary. Nie mogłam nigdzie wychodzić, poza wyjściami do szkoły (Uczennica 5).*

Następnie reakcje rodzicielskie łagodnieją. *Teraz już nie chce im się [rodzicom] komentować. Jestem pełnoletnia (Uczennica 5). Kiedyś się złościłi. Raz, że dużo lekcji opuszczałem z powodu choroby. A dwa – wiadomo, nie muszę mówić... z troski, odpowiedzialności. Mam bardzo dobry kontakt z rodzicami. Oni chcą, żeby być, uczyć się i nie opuszczać szkoły (Uczeń 3). Jak zostaję w domu to rodzice wiedzą, że wagaruję. Wiadomo, że nie są zadowoleni, ale jakoś rozumieją (Uczennica 2). W większości moi rodzice wiedzą o wagarach (Uczeń 3). Nauczyciele wpisywali mi uwagi. Rodzice podpisywali je. Na tym się kończyło (Uczennica 5).*

Wraz ze zmieniającym się stosunkiem rodziców do wagarowania, ewoluowało też myślenie uczniów na ten temat. *Najpierw się tym ekscytowałam.*

*Co będzie, jak jakiś nauczyciel mnie zobaczy. Co powiedzą rodzice, jak się dowiedzą. Teraz to jest proza życia (Uczennica 2).*

Jeden spośród badanych licealistów podejmował próby przekonywania swoich rodziców do słuszności argumentów przemawiających za jego wagarowaniem. Strategie negocjacyjne opierał na ukazywaniu słabych stron szkoły i uzasadnianiu konieczności wyrażenia sprzeciwu wobec niej. *Rodzice fatalnie reagują na moje wagarowanie. Próbowali już wszystkiego. Rozmowy, perswadowanie, kary. Czasami jest strasznie. Ale ja mam swoje argumenty związane ze szkołą. Potrafię ich przekonać. Nie można poddać się temu, co się nam narzuca. To jest jedyna możliwość wypowiedzenia się i przeciwstawienia (Uczeń 4).*

Część spośród rodziców – zwłaszcza uczniów osiągających wysokie wyniki w nauce – obdarza swoje dzieci dużym zaufaniem w kwestii wagarowania. Mają oni negatywny stosunek do nieuzasadnionych nieobecności, ale wyznaczają „granicę”, której przekraczać nie należy. *Czasami to były tzw. „przywzwole” wagarowanie. Mówiłam, że nie chcę iść do szkoły i zostawałam w domu. Ale moja mama wiadomo jak na to patrzyła. Coś takiego mogło się zdarzyć raz na jakiś czas. Moi rodzice raczej nie tolerują wagarów. Ale nie byłam karana za wagarowanie. Ja znam tę granicę. Wiem, że mogę czasami sobie pozwolić. Może to dziwnie i nieskromne zabrzmieć – ja jestem systematyczna w nauce (Uczennica 1).*

### **Szkoła i wagarowanie**

Nauczyciele i dyrektorzy wykazywali zróżnicowane reakcje na wagarowanie swoich uczniów. Jedną z postaw uzewnętrznianych przez pedagogów było nie dostrzeżenie tego zjawiska (zwłaszcza w szkole A): *Wielu nauczycieli nie zauważało nieobecności uczniów. Można było być nieobecnym przez dwa tygodnie i nauczyciel potrafił tego nie zauważyć (Uczennica 1). Szkoła chyba długo nie robiła z tym nic, a jeśli – to mnie wtedy nie było w szkole (Uczennica 2).*

*Inne relacje rozwinęli uczniowie tej szkoły z wychowawcą (Uczennica 1). Lecz – zdaniem uczniów – nauczyciele nie mieli żadnych sankcji. Nie robili z tym nic. Nasza wychowawczyni jest bardzo młodą osobą (Uczennica 1). W szkole tej próbowano ograniczyć wagarowanie poprzez „wprowadzenie obowiązku usprawiedliwiania się u Dyrektora, a nie u wychowawcy”. Jednak rozwiązanie to nie sprawdziło się – i jak twierdzi badana licealistka – teraz jest to samo (Uczennica 1).*

W szkole wywierającej na uczniów silniejszą presję wokół problemu uczęszczania na lekcje (B) wychowawczynie przyjmowały rolę biurokraty-

czynnych administratorek. Tak opisywali to uczniowie: *Moja szkoła próbuje zmuszać nas do chodzenia do szkoły. Mam wychowawczynię, która jest maniaczką w tym względzie. Ona potrafi na Wigilii klasowej stanąć z dziennikiem i czytać po kolei 30 osób, analizując nieobecności. Dyrektor, wiadomo, pogroził palcem i powiedział, że nas nie dopuści do matury. W naszej szkole wszyscy się starają. A po prostu my mamy za dużo tego wszystkiego na głowie i nie jesteśmy w stanie się tego wszystkiego nauczyć. Wszyscy opuszczamy. Wagary są dzisiaj masowe. Szczególnie przy tej liczbie godzin, jaką mamy (Uczeń 3). Nasza wychowawczyni raczej administrowała naszymi nieobecnościami. Pilnowała tego. Trzeba było przynosić jej usprawiedliwienia. Nauczyciele mówią, że mamy chodzić do szkoły (Uczeń 4).*

Nauczyciele podejmują też próby znalezienia sposobu rozwiązania problemu wagarowania we współpracy z rodzicami lub prawnymi opiekunami uczniów. Oto przykład takiej wypowiedzi: *Szkoła dzwoniła do mojego brata. On przychodził, rozmawiał ze mną, niekiedy krzyczał. Wtedy wracałem do szkoły na jakiś czas. A po jakimś czasie znów wagarowałem (Uczeń 6).*

Nieskuteczne i doraźne okazały się też wysiłki pedagoga szkolnego: *Byłam na rozmowie u pedagoga szkolnego. Później trochę o tym myślałam. Ale nie mogę się poddać temu reżimowi (Uczennica 5).*

Uczniowie wyrażają raczej pesymizm w kwestii możliwości zmniejszenia zjawiska wagarowania: *Szkoła nie zniesie wagarowania. Może próbować to jakoś zredukować. I nic więcej. To w niej jest problem, a nie w nas (Uczennica 2).*

## Zakończenie

Czy w oparciu o przeprowadzone badanie można wskazać różnice i podobieństwa w praktykowaniu wagarowania przez młodzież z liceum elitarnego i nieelitarnego?

Nauka w liceum przypada na etap życia, w którym młodzież pragnie ukształtować siebie, dookreślić własną tożsamość. W tym kontekście zachowania uczniowskie pozwalają na „przeżycie siebie”, niekiedy „skonfliktowanie siebie” po to, aby następnie „konflikt ten rozwiązać” – oczywiście w różny sposób i z różnym skutkiem. Wydaje się, iż doświadczało tego wszyscy badani licealiści.

Na mało pozytywny obraz szkoły oraz wyrażaną przez licealistów negatywną lub niejednoznaczną postawę wpływały przeżywane uciążliwości życia szkolnego. W wypowiedziach uczniów szkoły nieelitarniej bardziej daje się zauważyć dominację składnika emocjonalnego postawy. Stwierdzić jednak należy, że wszyscy badani prezentowali też wiele dojrzałych sądów,

poglądów i przekonań oraz wyrażali gotowość do podejmowania określonych zachowań. Osiągnęli oni zatem fazę racjonalizacji i obiektywizacji przedmiotu postawy. Ambiwalentna i niejednoznaczna postawa wobec szkoły charakteryzowała uczennice szkoły elitarnej.

Wagarując, badana młodzież poznańskich liceów przejawiała różnorodne typy oporu. Od oporu agresywno–biernego, łączącego małe zaangażowanie w działania odporne z epizodyczną agresją słowną przenoszoną na nauczycieli (Uczennica 5, Uczeń 6, Uczeń 4); poprzez opór akomodacyjno–bierny i akomodacyjny, ze zmiennym zaangażowaniem się ucznia w działania odporne i stosowaniem „zimnej kalkulacji” tego, „co bardziej się opłaca” (Uczennica 1, Uczennica 2, Uczeń 3, Uczeń 6); do oporu transformatywnego, wyrażającego się w podejmowaniu działań na rzecz zmiany siebie i otaczającego świata społecznego (Uczennica 2, Uczeń 3, Uczeń 4). Jednocześnie licealiści dokonują przekształcania oporu, a ważnym elementem tej kreacji była ambiwalencja (Bilińska–Suchanek 2003). Owa niejednoznaczność charakteryzowała zwłaszcza uczennice ze szkoły elitarnej.

Stereotypowe, społeczne postrzeganie wagarowiczów i wagarowania, jak również ich obraz prezentowany w niektórych badaniach jest raczej negatywny. Większość dorosłych stawia w tym kontekście zdroworozsądkowe założenie, iż szkoła jest dobra, pomaga bowiem kształtować kolejne pokolenie młodzieży. Jej brak w życiu młodych ludzi jest zatem zły. Powszechnie zakłada się, że uczniowie opuszczający zajęcia szkolne marnują czas i na pewno robią coś złego. Takie opinie wzmacniają pesymistyczny i negatywny obraz wagarujących uczniów i postrzeganie ich raczej jako złych niż dobrych. Z kolei wagarujący uczniowie myślą o tym inaczej – robiąc coś poza szkołą można to robić całkowicie samodzielnie, spontanicznie, bez nauczycielskich i instytucjonalnych ograniczeń lub pod kierunkiem osób dorosłych, które takich „ram” nie nakładają. Menu aktywności podejmowanych przez uczennice i uczniów szkół A i B było bardziej zróżnicowane.

Niepokojącym powinien wydać się fakt ujawnionego przez badanych podejmowania zachowań autoagresywnych.

Nasilanie się wagarowania wraz z wiekiem i poziomem szkolnictwa – w niektórych przypadkach aż do formy „chronicznej” (Uczeń 6) – wydaje się być przejawem dążenia młodzieży do doświadczania siebie jako sprawcy, jako źródła i podmiotu działania oraz osiągnięcia autonomii w procesie rozwojowym, którego doznają. Tendencja ta odnosiła się do wszystkich badanych licealistów, przy czym uczennice szkoły elitarnej w większym stopniu kontrolowały rozmiary własnego wagarowania.

## Literatura

- ADAMS F. (1978), The Benefits of an Interdisciplinary Approach to the Question of Disruptive Pupils, „Education”, 3rd February.
- ADRES INTERNETOWY: <http://etd.unisa.ac.za/ETD-db/theses/available>
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (2003), Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu, Kraków.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (1997), Preferencje wartości w okresie dorastania, [w:] Szukając rozwiązań... Pomysły na edukowanie, red. A. Suchora-Olech, Słupsk.
- BLACK S. (1996), Empty Places, „The American School Board Journal”, nr 11, t. 183.
- BOS K. T., RUITERS A. M., VISSCHER A. J. (1992), Absenteeism in secondary education, „British Educational Research Journal” 1992, nr 4, t. 18.
- BOWEN N. K., BOWEN G. L., WARE W. B. (2002), Neighbourhood social disorganization, families, and the educational behaviour of adolescents, „Journal of Adolescent Research”, t. 17, nr 5.
- BOYSON R. (1974), The Need for Realism, [w:] Truancy, red. B. Turner, London.
- CAMERON S. (1974), Truancy Survey Wide Open to Rigging by Heads, „Times Educational Supplement” 2nd August.
- CARLEN P., GLEESON D., WARDHAUGH J. (1992), Truancy: the Politics of Compulsory Schooling, Buchingham.
- CAROLL H. C. M., RED. (1977), Absenteeism in South Wales: Studies of Pupils, their Homes and their Secondary Schools, Swansea.
- CICOUREL A. V., KITUSE J. I. (1963), The Educational Decision Makers, New York.
- CLOWARD R., OHLIN L. (1960), Delinquency and Opportunity, New York.
- DAKE J. A., PRICE J. H., TELLJOHANN S. K. (2003), The nature and extent of bullying at school, „Journal of School Health”, t. 73, nr 5.
- FARRINGTON D. (1980), Truancy, Delinquency, the Home, and the School, [w:] Out of School, red. L. Hersov, I. Berg, New York.
- FINCH F. H., NEMZEK C. L. (1935), Attendance and achievement in high school, „School and Society”, t. 41.

- GABB S. (1994), Truancy: its Measurement and Causation. A Brief Review of the Literature, adres internetowy: <http://www.seangabb.co.uk/academic/truancy.htm>
- GALLOWAY D. (1976), Size of School, Socio-Economic Hardship, Suspension Rates and Persistent Unjustified Absence from School, „British Journal of Educational Psychology”, t. 46.
- HADDON R. (1996), Reason for Truancy: a literature review for school counselors, „Australian Journal of Guidance and Counselling”, nr 1, t. 6.
- HALLFORS D., VEVEA J. L., IRITANI B., CHO H., KHATAPOUSH S., SAXE L. (2002), Truancy, Grade Point Average, and Sexual Activity: a Meta-Analysis of Risk Indicators for substance Use, „Journal of School Health”, t. 72, nr 5.
- HERSOV L. A., BERG I. (1980), Introduction, [w:] Out of School, red. L. A. Hersov, I. Berg, New York.
- HEYNE D., KING N., TONGE B., ROLLINGS S., PITCHARD M., YOUNG D. (1999), School Refusal: Interventions with students families and school personnel, [w:] A Stitch in Time: Issues in Child and Adolescent Mental Health.
- KERSTING J. (1998), Absences and averages, „School and Community” 1967, t. 53.
- KILPATRICK P., Post-registration truancy, „Youth Studies Australia”, t. 17.
- KWIECIŃSKI Z. (1995), Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji, Toruń.
- KWIECIŃSKI Z. (2007), Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- LEPPERT R. (2002), Młodzież – świat przeżywany i tożsamość, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- LE RICHE E. (1995), Combating Truancy in Schools: listening to the voice of the pupil, London.
- LEE M. I., MILTENBERG R. (1996), School Refusal Behavior: Classification, assessment, and Treatment Issues, „Education and Treatment of Children”.
- MAYS J. B. (1964), Growing up in the City, Liverpool.
- MELOSIK Z. (1994), Współczesne amerykańskie spory edukacyjne, Poznań.
- MUNN P., JOHNSTONE M. (1992), Truancy and attendance in Scottish secondary schools, Scottish Council for Research in Education, Edinburgh.



- NELSON J. W. (1972), Student non-attendance, class truancy and failure at the secondary school level, Illinois University.
- NORMAN J. (2001), Tracking the Truant, „Managing Schools Today”, t. 15.
- O’KEEFE D. J. (1981), Labour in Vain: Industry, Truancy and the School Curriculum, [w:] The Pied Papers of Education, red. A. Flew, London.
- PITCHARD C., COTTON A., COX M. (1992), Truancy and illegal drug use, and knowledge of HIV infection in 932 14–16 year-old adolescents, „Journal of Adolescence”, t. 15, nr 3.
- RAMSAY P. (1983), Fresh Perspectives on the School Transformation – Reproduction Debate: a Response to Anyon from the Antipodes, „Curriculum Enquiry”, nr 13.
- REID K. (1982), The Self-Concept and Persistent School Absenteeism, „British Journal of Educational Psychology”, nr 2, t. 52.
- REID K. (1985), Truancy and School Absenteeism, London.
- ROTHMAN S. (2001), School absence and student background factor: a multilevel analysis, „International Education Journal”, nr 1, t. 2, s. 60.
- STOKES I., WALTON J. (1999), The effective collection and analysis of attendance data, [w:] Improving school attendance, London.
- STOLL P. A. (1990), Absent Pupils Who Are „Officially Present”, „Education Today”, nr 3, t. 40.
- STOLL P. A., O’KEEFE D. J. (1989), Officially Present: an Investigation into Post-Registration Truancy in Nine Maintained Secondary Schools, London.
- SZAFRANIEC K. (1986), Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany, Toruń.
- SZKUDLAREK T., ŚLIWERSKI B. (1992), Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (2001), Edukacja pod prąd, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- TYERMAN M. (1968), Truancy, London.
- VAN PETEGEM P. (1994), Truancy as a Social, Educational and Psychological Problem: Causes and Solutions, „Scientia Paedagogica Experimentalis”, t. 31.
- WAGNER M., DUNKAKE I., WEISS B. (2004), Truancy in Germany: a theoretical and empirical analysis, University of Cologne.

- WILLIAMS P. (1974), *Collecting the Figures*, [w:] *Truancy*, red. B. Turner, London.
- WITKOWSKI L. (1994), *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, [w:] *Edukacja wobec zmiany*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań.
- WRIGHT J. S. (1978), *Student attendance: what relates where?*, „NASSP Bulletin”, nr 62.

Mirosława Cylkowska-Nowak

**TRUANCY AS A SOCIAL PRACTICE  
OF POZNAŃ ELITE AND NON-ELITE SECONDARY SCHOOL PUPILS**

*Abstract*

Truancy is a phenomenon concomitant with school since its early dawn. Children and youth oppose teachers, parents and state authorities by undertaking that form of resistance. Unexplained absence is often accompanied by the infraction of the compulsory education legal rule. Most researches concerning the phenomenon of truancy show its "dark side". This consolidates quite a typical perception of the consequences of truancy: it leads to difficulties in learning, revealing aggressive behaviour, petty larcenies, robberies, as well as contracting bad habits and addictions. The image of pupils playing truant constructed on the basis of the mentioned information is negative. Is it the right image? What do present-day secondary school pupils think of truancy? What are their activities during unexplained absence from school? What do they gain and lose through truancy? And the main question of the research – what is different in practising truancy by Poznań elite and non-elite secondary school pupils? The research is an attempt at answering the above questions. A meta-analysis of chosen western authors' researches on truancy and an interview with Poznań secondary school pupils exhibiting permanent truancy are used.



Urszula Kluczyńska\*

## SOCJALIZACJA W PŁEĆ KULTUROWĄ JAKO CZYNNIK RÓŻNICOWANIA MOŻLIWOŚCI EDUKACYJNYCH I MARGINALIZACJI

W naszej kulturze męskość i kobiecość postrzegane i definiowane są poprzez dychotomiczny podział. W toku życia jednostki wielokrotnie upewniają się w przekonaniu, iż ów binaryzm płci jest główną cechą różnicującą ludzi, pomijając często inne – może istotniejsze – czynniki (jak np. habitus) (Bear 2004, s. 14).

Kategorie płci stosujemy, by odnaleźć spójność i znaczenie w zachowaniach innych osób, ale ów proces kategoryzacji zaczyna się od nas samych, albowiem bardzo często kategoria płci staje się najistotniejszym aspektem obrazu samego siebie. Na pytanie: „kim jestem?” osoby często odpowiadają sobie poprzez kategorie płci, choć w różnych kulturach bycie kobietą lub mężczyzną może oznaczać coś innego. Jednak odpowiedzi na powyższe pytanie w dużej mierze udzielają inni (także nauczyciele), albowiem już w okresie wczesnego dzieciństwa kształtuje się pewna koncepcja Ja. Dla części osób płeć staje się podstawową cechą identyfikującą samego siebie, głównym pryzmatem, poprzez który jednostki postrzegają swą osobę. „Schemat własnej płci opisywany jest jako rama interpretacyjna nadająca znaczenie i zapewniająca spójność własnym doświadczeniom i doświadczeniom innych” (Cross, Markus, 2004, s. 64). Owa kategoria podziału powoduje, iż każda jednostka przechodzi proces socjalizacji w specyficzny sposób zależny od płci. W ramach owego procesu dochodzi do socjalizacji w określoną płeć, identyfikacji z płcią, a także utrwalenia funkcjonujących stereotypów płci. W związku z tym, różnicowane są oczekiwania wobec dziewcząt i chłopców w odniesieniu do ich umiejętności i zdolności.

### Płeć w szkole

Szkolna rzeczywistość także bazuje na dualistycznym podziale na płeć. Przeprowadzone przez B. Thorne analizy ukazują, iż dochodzi do podziału

---

\*Urszula Kluczyńska – dr, pedagog, socjolog, adiunkt, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Wydział Nauk o Zdrowiu; [ulaklu@wp.pl](mailto:ulaklu@wp.pl).

na grupy dziewcząt i chłopców w ramach różnych aktywności – co podkreśla owo rozróżnienie jako najistotniejsze (Thorne 1986). B. Thorne zauważa, iż dziewczynki i chłopcy „z definicji znajdują się po przeciwnych stronach” (Thorne 1997, s. 185). Także w polskich szkołach można dostrzec tę specyfikę, nie tylko „dziewczynki gonią chłopców” lub „chłopcy gonią dziewczynki” (Thorne 1997, s. 185), ale także w ramach wielu innych aktywności podział ze względu na płeć wydaje się być najbardziej „oczywisty”, a chyba przede wszystkim najwygodniejszy. Informacja, jaką niesie takie postępowanie jest oczywista – „płeć jest ważna wszędzie” (Cross, Markus 2004, s. 63), to ona dzieli i rozróżnia w sposób najistotniejszy na dwie grupy, podkreślając wagę dychotomicznego podziału.

W szkole płeć nadal traktowana jest jako jedna z najistotniejszych „cech osobowości”<sup>1</sup> człowieka. Wraz z tym przekonaniem, różnice płciowe, a przede wszystkim oczekiwania w odniesieniu do zdolności i możliwości uczniów w różnych dyscyplinach i przedmiotach, wiązane są przede wszystkim z płcią. Różnice te, a raczej funkcjonujące stereotypy, pozwalają różnicować nie tylko oczekiwania, ale także możliwości edukacyjne.

Do owego zjawiska dochodzi na dwa sposoby. Pierwszym jest zinternalizowanie oczekiwań wobec płci, co powoduje, iż jednostka realizuje oczekiwania, albowiem o ich słuszności przekonuje ją szereg przekazów społecznych, a przede wszystkim proces socjalizacji. Opiszę ten problem na przykładzie: dziewczynka przekonana o braku swych zdolności z zakresu fizyki (przedmiotu określanego jako „ścisły” i będącym tym samym stereotypowo domeną mężczyzn), nie będzie podejmowała prób rozwiązywania trudniejszych zadań (jeżeli spróbuje, zostanie to wyjaśnione jej pilnością, a nie zdolnością). Działań tych nie podejmie dlatego, albowiem nauczyła się już, iż nie oczekuje się od niej tego typu zdolności. Ponadto bardzo często dziewczęta, niżej oceniają swe zdolności z zakresu przedmiotów „ścisłych” i jeżeli mają możliwość wyboru testu łatwiejszego, lub trudniejszego, wybierają ten pierwszy – mimo braku uzasadnienia decyzji faktycznymi zdolnościami i możliwościami (Pankowska 2005, s. 42-43). Szereg badań i analiz utwierdza w przekonaniu, iż proces socjalizacji powoduje, iż kobiety umniejszają swe zdolności i bardziej obawiają się krytyki.

Rzadziej opisywany jest drugi, niezwykle istotny mechanizm różnicowania i marginalizacji – oddziaływanie i sposób komunikacji oraz oczekiwania nauczycieli. Czynniki te wydaje się tak samo istotny jak własne poczucie wartości, a może nawet istotniejszy, albowiem ma większą siłę społecznego oddziaływania. Wysoce zmotywowana i zdolna dziewczynka pod wpływem

<sup>1</sup>Większość badaczy traktuje dziś płeć nie jako cechę osobowości, lecz jako proces (Trew, 1998, s. 4-7).

przekazów nauczyciela może upewnić się w przekonaniu, iż dany obszar zainteresowań wychodzi poza jej możliwości czy zdolności – lub raczej zaprzecza, według nauczyciela, stereotypowym zdolnościom w odniesieniu do płci. Wpływ oczekiwań nauczycieli i ich sposobu komunikacji w polskich szkołach jest problemem rzadko dyskutowanym i analizowanym przez badaczy i pedagogów. Prace wspierające tezę dotyczącą marginalizacji grupy kobiet w wyniku oddziaływań i sposobu komunikacji nauczycieli są nieliczne (Kopciwicz 2007).

Analizując podjęty wątek różnicowania możliwości edukacyjnych, a co za tym idzie marginalizowania pewnych grup ze względu na przynależność do rodzaju, należy zastanowić się jakimi sposobami dochodzi do ustalenia tych rozróżnień i jakie czynniki powodują marginalizację grupy dziewcząt/kobiet w obszarze edukacji. Aby przybliżyć owo zjawisko zostaną przedstawione różnice płciowe, oraz podejścia do nich, a także szczegółowo proces socjalizacji w płęć, którego ostatecznym efektem jest zjawisko marginalizacji kobiet w rzeczywistości społecznej, gdzie męska dominacja jest nadal wpisana „w porządek rzeczy”.

## Różnice płciowe

Ze względu na przekonanie o odmiennych umiejętnościach i zdolnościach w zależności od przynależności do danej płci, badacze rozpoczęli analizy dotyczące różnic płciowych. Początkowo owe badania, prowadzone przez mężczyzn, miały na celu ukazanie wyższości mężczyzn nad kobietami w wielu sferach, a także przypisanie kobietom określonych ról uwarunkowanych przede wszystkim biologicznie. Z czasem jednak, kiedy w wieku XX w badania włączyli się feministycznie zorientowani psychologowie, wskazali oni na szereg nie w pełni uzasadnionych twierdzeń z badań wcześniejszych. Przełomowe okazały się badania Maccoby i Jacklin, które udowodniły, iż różnice w sposobach funkcjonowania płci są nieliczne, dając tym samym narzędzie do walki ze stereotypami. Badacze i badaczki nadal jednak dyskutują, czy warto koncentrować się na badaniach dotyczących różnic płciowych. Z jednej strony są to badania, które mogą podważyć wiele, nadal funkcjonujących stereotypów, z drugiej jednak, zbytne zainteresowania różnicami płciowymi (głównie mediów) może powodować odwrócenie uwagi od innych istotnych kierunków badawczych. Zdaniem badaczy postmodernistycznych nigdy nie będziemy w stanie jednoznacznie określić jacy naprawdę są mężczyźni i kobiety, albowiem płęć kulturowa podlega ciągłym zmianom, ciągłej rekonstrukcji, a zatem badania koncentrujące się na różnicach są jałowe i daremne (Walsh 2003, s. 23-25).

Zwolennicy porównywania kobiet i mężczyzn, podkreślają wagę weryfikacji wcześniej przeprowadzonych badań dotyczących różnic płciowych i obalenia funkcjonujących stereotypów. Twierdzą oni także, iż większa ilość badań może unaocznic męską dominację, ukazać społeczny kontekst płci, ukazać mężczyzn w gorszym świetle, a tym samym podać naukowe dowody na konieczność wprowadzenia zmian w statusie kobiet (Eagly 1998, s. 160-163).

Przeciwnicy katalogowania różnic między płciami podkreślają, iż mają one głównie znaczenie polityczne, a celem jest utrzymanie władzy przez grupę dominującą (mężczyzn), poprzez wskazywania u siebie na cechy lepsze, właściwsze od tych, które cechują zdominowaną grupę. W tym założeniu podkreśla się, iż w ramach porównań to męskie cechy stają się punktem odniesienia – tymi właściwymi. Na bazie dotychczasowych badań można bowiem stwierdzić, iż różnice istnieją, jednak „konceptualizacja zdolności, zainteresowań i zachowań człowieka w kategoriach dwudzielności wynikającej z różnic płci zaciemnia obraz złożoności doświadczeń indywidualnych, wzmacnia układ polityczny podtrzymujący taki podział i odwraca naszą uwagę od formułowania pytań znacznie istotniejszych dla psychologii” (Lott 2004, s. 26). Celem badań powinny być raczej próby określenia dlaczego dochodzi do owych zróżnicowań lub co zrobić, aby określić warunki umożliwiający zniwelowanie pewnych różnic. Obszary zachowań i zdolności, w których występują różnice w zależności od płci są łatwe do wyliczenia i to właśnie na nich skupia się zainteresowanie badaczy, a przede wszystkim mediów, które (jako narzędzie władzy) utwierdzają ich istotność, zwykle ją przeceniając. Jednak różnice dotyczące zdolności i umiejętności są niewielkie, często nieistotne statystycznie (Pankowska 2003, s. 36-64) – należałoby skupić się zatem raczej na umiejętnościach specyficznych dla człowieka w ogóle, a nie różnicować ze względu na płeć. Podkreślanie wagi podtrzymywania przekonań o pewnych cechach osób, ze względu na przynależność do danej płci, jest sposobem na utrwalenie stereotypów, a „wysiłki te podejmowane są po to, by podtrzymywać nierówności w traktowaniu mężczyzn i kobiet oraz nierówności w ich dostępie do władzy i przywilejów. Kultura utrwalająca przekonanie o cechach wynikających z przynależności do określonej kategorii płci (bez względu na to, czy uznamy je za nabyte, czy wrodzone) łatwiej uzasadnia i kontynuuje umieszczenie mężczyzn i kobiet w dwóch oddzielnych sferach” (Lott 2004, s. 26).

Nierówności między płciami nie są prostą pochodną biologiczną, lecz zależą także od kultury. Podstawę postrzegania różnic stanowią stereotypy – uproszczone schematy myślowe, czyli uproszczone przekonania o tym, co jest właściwe dla danej płci – rola, nabywana w drodze socjalizacji.



Rola płciowa, będąca elementem składowym roli społecznej, jest „systemem normatywnych stosunków pomiędzy jednostką a częścią jej środowiska społecznego, ustanawiającego stan socjalny, czyli zespół praw, oraz funkcję społeczną, czyli zespół obowiązków osoby. Jest to więc kulturowy «przepis», wyrażający sumę oczekiwań kierowanych pod adresem jednostki zajmującej określone miejsce w strukturze społecznej. Oczekiwania dotyczące wyglądu, cech, postaw, funkcji, zachowań są kierowane pod adresem osób identyfikowanych jako kobiety lub mężczyźni” (Kopciewicz 2003, s. 63).

Biorąc pod uwagę fakt, iż dostrzec można zarówno plusy, jak i minusy koncentracji na różnicach płciowych, pragnę skupić się na nich, analizując pod kątem prób wykluczenia i marginalizacji grupy (kobiet), choć często także pewnych grup w obrębie rodzaju męskiego (np. mniejszości, chłopców/mężczyzn upośledzonych). Mimo wielu kontrowersji odnośnie słuszności przedstawiania i propagowania różnic między płciami, pragnę przytoczyć te najczęściej podkreślane. Wśród najczęściej przywoływanych znajdują się: wyższy poziom zdolności werbalnych u kobiet; wyższy poziom zdolności wizualno-przestrzennych u mężczyzn, wyższy poziom zdolności matematycznych u mężczyzn (Wieczorkowska-Najtard 1997), większa emocjonalność kobiet (Manstead 1998, s. 236- 264), wyższa ekspresyjność i intensywność zachowań niewerbalnych u kobiet, odmienna dynamika reagowania seksualnego mężczyzn i kobiet, wyższy poziom agresji fizycznej wśród mężczyzn.

## Socjalizacja do płci kulturowej

Dzieci uczą się płci kulturowej bardzo wcześnie<sup>2</sup>, dowiadują się jakie oczekiwania i wymagania społeczne przypisane są danej płci. Najistotniejszym zjawiskiem kształtującym relacje między płciami i uczącym stereotypów jest socjalizacja, w toku której przekazywany jest szereg treści ideologicznych. Socjalizacja, w założeniu, ma na celu utrwalenie dotychczasowego systemu ról społecznych, kulturowych oraz psychicznych wzorców zachowania. „Nadal, jak było to uprzednio, trafia do dzieci w zależności od płci od początku odmiennie przesłanie dotyczące ich przyszłości, ich powołania. I nie jest może rzeczą najważniejszą, co na ten temat mówią ich rodzice, a

<sup>2</sup>Według badań już „18-miesięczne dziecko ukazuje swe preferencje, co do wyboru zabawki związanej stereotypowo przez reprezentowaną przez siebie płć. Dwulatki są świadome swojej płci i otaczających je osób, a z czasem potrafią dokonywać identyfikacji cech i zachowań określanych jako typowo kobiece lub męskiej”. C. M. RENZETTI, D. J. CURRAN, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 2005, s. 104-105.

nawet inni wychowawcy. Wzorzec zachowaniowy i sytuacja społeczna rodziców i starszego rodzeństwa, sąsiadów i grup rówieśniczych, wreszcie innych członków społeczeństwa mówią same za siebie i dobitnie: miejsce kobiet jest w domu, a mężczyzn – w świecie. Owszem dzieci widzą wyjątki, ale wiedzą, że to są wyjątki. Czasem wyjątek mogą reprezentować nawet osoby im najbliższe i najbardziej oddziałujące, jak rodzice – co nie pozostaje bez znaczenia. Z pokolenia na pokolenie przybywa wyjątkowych osobników. Wzory nowych zachowań, odrzucających istotne znaczenie płci, pojawiają się w środkach masowego przekazu, w książkach i filmach dla dzieci i młodzieży. Niemniej w większości wypadków panują nadal wzorce tradycyjne, w różnych krajach i zmiennym natężeniem” (Ślęczka 1999, s.40-41).

Płeć kulturowa stanowi główną kategorię społeczną wykorzystywaną jako podstawa socjalizacji, procesu, podczas którego uczymy się między innymi tego, jak ocenić reprezentantów poszczególnych kategorii społecznych i jakie mieć wobec nich oczekiwania oraz jak wobec nich postępować. Ważnym w tym kontekście zdaje się być zasygnalizowanie, iż socjalizacja jest procesem rozciągającym się na okres całego życia jednostki (Berger, Luckman 1983, s. 202-227). Jednakże już od początku życia dziecko, poprzez obserwację swoich rodziców, ich sposobu odnoszenia się do siebie nawzajem i do innych ludzi, otrzymuje wyraźny komunikat kulturowy o oczekiwaniach społecznych dotyczących zachowań kobiet i mężczyzn (Lott, Maluso 2004, s. 101). Warto jednak zauważyć, iż owe oczekiwania mogą zmieniać się w czasie i ewoluować, tak więc proces socjalizacji trwa całe życie i jednostka ciągle na nowo definiuje, co znaczy być kobietą lub mężczyzną, oraz jak oczekiwania, co do sposobu zachowania, zmieniają się w czasie.

Warto zauważyć, iż już w momencie narodzin fakt zaklasyfikowania dziecka jako chłopca lub dziewczynkę powoduje odmienny sposób traktowania i komunikacji z dzieckiem. Badania wykazały, iż w 24 godziny po urodzeniu dziecka rodzice różnicują opis dziecka w zależności od płci (Mandal 2003, s. 37-38). Kolejnym etapem jest zakup odzieży w kolorze „odpowiednim” do płci dziecka, a później różnicowanie zabawek i typów zabaw, proponowanych zainteresowań czy książek. Już czteroletnie dzieci potrafią rozróżnić, czy przynależą do grupy mężczyzn czy kobiet (Maccoby 1988, s. 755-765). Do różnicowania ze względu na płeć dochodzi w przedszkolach i szkołach, także zawody postrzega się przez pryzmat męskich lub kobiecych.

W trakcie socjalizacji zaobserwować można odmienny styl komunikacji w zależności od tego, czy dotyczy dziewczynki lub chłopca (Renzetti, Curran 2005, s. 124). Już w okresie niemowlęcym na płacz dziewczynki rodzice częściej reagują przemawianiem, z kolei w przypadku chłopców en-

ergicznym kołysaniem lub noszeniem. Także na późniejszym etapie rozwoju dostrzec można, iż więcej rozmawia się z córkami niż synami, w stosunku do których wydaje się raczej polecenia i nakazy (Mandal 2003, s. 78). W rozmowie z córkami rodzice stosują bardziej zróżnicowane słownictwo, w większym stopniu także nacechowane emocjonalnie niż w rozmowach z chłopcami. Z córkami częściej rozmawia się na tematy smutne, podczas gdy z chłopcami takie, które przesycone są gniewem (Renzetti, Curran 2005, s. 124). W wyniku tych odmiennych sposobów odnoszenia się do dzieci w zależności od płci, dziewczynki w wieku sześciu lat potrafią posługiwać się większą ilością złożonych zwrotów – częściej o charakterze emocjonalnym – niż chłopcy (tamże). Choć należy zaznaczyć, iż według badań, dzieci, bez względu na płeć, których rodzice częściej podejmowali z nimi rozmowy o charakterze emocjonalnym, lepiej potrafią zrozumieć emocje innych. Rodzice obojga płci są jednak przekonani, iż to dziewczynki potrzebują większej pomocy i wsparcia<sup>3</sup>, tym samym udzielają chłopcom lekcji niezależności, a dziewczynkom – zależności (tamże, s. 124–126).

Ze względu na „właściwy” danej płci styl komunikacji, oraz socjalizację w ów styl, odmiennie postrzegane są sytuacje wymagające określonych zachowań komunikacyjnych. Konsultowanie się partnerów w różnych sprawach przez mężczyzn postrzegane jest często jako zamach na ich niezależność, podczas gdy dla kobiet uzgadnianie decyzji jest oznaką zażyłości i wspólnoty. Z kolei pytania wyrażające zainteresowanie i troskę traktowane są przez mężczyzn jako zamach na ich wyższą pozycję. Rozmowy o kłopotach i problemach są dla mężczyzn ukrytą prośbą o radę lub pomoc. Dając wsparcie mężczyźni bagatelizują problem, co odbierane jest przez kobietę jako lekceważenie i chęć osłabienia zażyłości. Zadawanie pytań, prośba o informację czy wskazówkę jest dla mężczyzny określana jako jednoznaczna z zajęciem niższej pozycji (Pankowska 2005, s. 58-59).

Odmienne są także propozycje spędzania czasu wolnego w zależności od płci dziecka, rodzaju zabawek z jakich korzystają dziewczynki i chłopcy. Zabawki i gry przeznaczone dla chłopców częściej wykorzystują sprawności wizualno-manualne, gdyż są to głównie: rzucanie do celu, piłka nożna, skakanie, bieganie, żeglowanie, budowanie, składanie czy konstruowanie modeli. Chłopcy, w odróżnieniu od dziewcząt, nie podlegają stałej kuratelii rodziców. Pozwala się im na samodzielne podróże i częściej na wycieczkach szkolnych przydziela się im obowiązki przewodnika (Mandal 2003, s. 79).

<sup>3</sup>Według badań (J. Belsky’ego, N. Bayley) mali chłopcy są bardziej wrażliwi emocjonalnie i czują większą potrzebę bezpieczeństwa niż dziewczynki, które we wczesnym dzieciństwie są silniejsze psychicznie. „Małym mężczyznom skąpi się zatem bliskości i czułości, powodując deficyt w poczuciu bezpieczeństwa (Pankowska, 2005, s. 56-58).

Dziewczynkom proponuje się zabawy o znacznie bardziej ograniczonym zakresie ról (przygotowujących do roli żony, matki, gospodyni, ewentualnie „kobiecych” zawodów). Dziewczynki otrzymują zadania, które wymagają starannej pracy i cierpliwości, często odtwórcze, chłopcy – zadania wymagające pomysłowości i samodzielności. Dziewczynki znacznie częściej wykonują prace domowe, podczas gdy chłopcy czynią to sporadycznie. Chłopcy mają uczyć się poszukiwać aktywnie tego, czego pragną i tym samym wzmacnia się w nich nastawienie na osiągnięcia, rywalizację i walkę – takiego typu zachowań oczekuje się u mężczyzny w dorosłości (Buczowski 1997, s. 174-177). Z kolei w trakcie zabaw nakazuje się dziewczynkom bawić – „razem” i „zgodnie”, podkreślając wagę współpracy, z kolei chłopcy nastawieni są na działanie indywidualne, wytwarza się hierarchia w grupie i dążenie do uzyskania jak najlepszej pozycji (Pankowska 2005, s. 41-81). „Chłopców naucza się niezależności, kompetencji w kwestii rozwiązywania problemów, asertywności i ciekawości swojego środowiska – kwalifikacji, które są wysoko wartościowane w naszym społeczeństwie” (Renzetti, Curran 2005, s. 135).

Charakterystyczne jest także hamowanie agresji fizycznej dziewcząt, zezwalając im jedynie na agresję werbalną. Z kolei męskość jest niemal jednoznaczna z agresją i wszelkie agresywne zachowania chłopców są nagradzane. Inaczej kształtuje się także potrzebę własnych osiągnięć, sukcesu i poczucie własnej wartości. W dziewczętach wytwarza się „kobiecy lęk przed sukcesem”, podczas gdy mężczyźni, mający lepszy obraz siebie, dążą do celu (Pankowska 2005, s. 47-56; Mandal 2003, s. 97-111). Według J. Lrver zabawy chłopięce odpowiadają wymaganiom świata promującego wartość sukcesu, uprawdopodobniając tym samym ów sukces (Miluska, 1995, s. 109).

W rezultacie oddziaływań socjalizacyjnych w społeczeństwie tradycyjnym charakterystyczna jest uniwersalizacja zadań związanych z rolami płciowymi (charakterystyczne jest tu typowo biologiczne podejście). Jednak współcześnie można dostrzec tendencję do zmniejszania się różnic w procesie socjalizacji dziewcząt i chłopców. Zdaniem J. M. Bardwick i E. Douvan „model socjalizacji przestał być jednoznaczny: w swej czystej formie istnieje w środkach masowego przekazu, lecz w znacznie mniejszym stopniu w realnym życiu. [...] Dla obu płci obecne czasy oznaczają koegzystencję wartości starych i nowych, mimo, że oficjalne normy wywodzą się z modelu tradycyjnego” (Bardwick, Douvan, 1982, s. 181). „Kulturowy wzorzec męskości i kobiecości traci swą jednoznaczność: naciskowi tradycyjnego stereotypu ról i cech związanych z płcią towarzyszy niemniej silny nacisk na szukanie alternatyw” (Morciniec-Tomczak 2000, s. 121). W miejsce płciowo naznaczonych wprowadza się zabawki i zabawy płciowo neutralne i androgyniczne (Miluska, Boski 1999, s. 21). Warto jednak zaznaczyć, iż o

ile dziewczęta częściej sięgają po zabawki stereotypowo przeznaczone dla chłopców, o tyle trudno dostrzec tendencję przeciwną. Chłopcy nie bawią się tak często zabawkami dla dziewcząt lub raczej to rodzice nie zdobywają się na to, by kupić chłopcu „typowo dziewczęcą zabawkę”. Nadal zabawki dla dziewcząt wiążą się tematycznie z rodziną i macierzyństwem, podczas, gdy zabawki dla chłopców z przygodą i dynamicznym działaniem (Renzetti, Curran 2005, s.127-131). Także książki dla dzieci, które zostały przeanalizowane w 1997 roku, a także najnowsze analizy, nadal w zdecydowanej większości przedstawiają postacie w sposób stereotypowy, przypisując odpowiednie zawody, zachowania i aktywności (Renzetti, Curran 2005, s. 131-133).

### **Mechanizmy legitymizacji męskiej dominacji**

Przekonania dotyczące tego jaki „powinien” być mężczyzna, a jaka kobieta – na różne sposoby jest wszechobecny w życiu społecznym. Ich konsekwencją są odmienne oczekiwania w stosunku do osób w zależności od płci – sugerują odmienny zakres zaangażowania w określony typ działań społecznych i obszary aktywności życiowej. Najogólniejsze założenie dotyczące koncepcji ról dotyczy podziału w zależności od płci na zaangażowanie w różnych sferach: w prywatną (dom) – w przypadku kobiet i w publiczną (społeczeństwo) – w przypadku mężczyzn (Kopciewicz, 2003, s. 63-65).

Twierdzeniem, które stanowi argument postulujący właściwość owych podziałów jest przekonanie o istnieniu pewnych różnic płciowych, które predysponują, w zależności od płci, do konkretnych działań i rodzajów aktywności oraz koncentracji na danej sferze. Ze względu na utrzymaniu się przekonania o szeregu różnic dotyczących zdolności i umiejętności właściwych dla danej płci, przeprowadzono testy psychologiczne mające pomóc dookreślić owo zróżnicowanie i korelację z płcią. Według owych badań „normalna kobieta” i „normalny mężczyzna” może być rzadkim zjawiskiem. W badaniach przeprowadzonych wśród kobiet w wieku pomaturalnym zaledwie 15% z heteroseksualnej próby badawczej zaakceptowało typowo kobiece inwentarz ról płciowych. Pozostałe 85% wyników zaklasyfikowano jako męskie lub jako pewne kombinacje męskości i kobiecości (Devor 1989, s. 15).

Istotą podziałów nie są jednak wyłącznie potwierdzone bądź nie, różnice. Najistotniejszy jest fakt, iż zakłada się, że poprzez sam fakt bycia mężczyzną, posiada się władzę, której kobiety są pozbawione. Zdaniem S. de Beauvoir: „kobieta była zawsze, jeżeli nie niewolnicą, to przynajmniej wasalską mężczyzny; obie płcie nigdy nie podzieliły świata równo między siebie” i nawet przyznanie pewnych praw kobiecie, nie zmienia nadto sytuacji, albowiem w obyczajach funkcjonuje nawyk przypisywania i poczucia

prestżu poprzez samo bycie mężczyzną, władzy i wspieranej przez tradycję dominacji (Beauvoir 2003, s. 18).

Władza musi posiadać legitymizację oraz autorytet, jeśli nie – staje się brutalną siłą. Władza to jednak nie tylko kontrola i siła, to również prestiż, który przynależy dominującym (Pawelta 2002, s. 44). W tym kontekście należy zastanowić się, za pomocą jakich mechanizmów dochodzi do legitymizacji władzy i co dzieje się z grupą (grupami), które owej władzy nie posiadają, czyli są podporządkowane i marginalizowane.

P. Bourdieu sugeruje, iż męska dominacja jest tak głęboko zakorzeniona w naszej nieświadomości, że w zasadzie nie kwestionujemy jej, a ponadto zdaje się być niemalże niedostrzegalna, idealnie przezroczysta. Stwierdza, iż różnica między płciami jest wpisana „w porządek rzeczy”, a „siła męskiego porządku wynika z tego, że obchodzi się bez uzasadnienia; androcentryzm narzuca się jako naturalny i nie wymagający dyskursywnej legitymizacji” (Bourdieu 2004, s. 18). Twierdzi on, iż porządek społeczny to machina symboliczna, która wprowadza i zatwierdza męską dominację, na której ów porządek sam jest oparty. P. Bourdieu pisze: „Podziały, które konstytuują porządek społeczny, a precyzyjniej – społeczne stosunki dominacji i eksploatacji ustanawiane między płciami kulturowymi, podlegają wpisaniu w dwie klasy różniących się habitusów. Innymi słowy, stają się przeciwstawnymi i komplementarnymi hexis oraz zasadami widzenia i podziałów, które rządzą klasyfikacją rzeczy i działań zgodnie z dystynkcjami zredukowanymi do opozycji tego co męskie, i tego, co kobiece. Do sfery męskiej aktywności, umiejscowione po stronie tego, co zewnętrzne, oficjalne, publiczne, prawe, suche, wysokie należy spełnianie czynów szybkich, niebezpiecznych i spektakularnych [...], naznaczonych odstępstwem od zwyczajowego, codziennego życia. Kobietom przeciwnie, z powodów ‘mitycznych’ sytuujących się po stronie wewnętrznego, mokrego, niskiego, nieprawego powierzane są prace domowe, prace ze sfery prywatnej – ‘niewidzialne’ zakryte, nie przynoszące zaszczytu” (Bourdieu 2004, s. 41-42).

P. Bourdieu ukazując sposób legitymizacji męskiej dominacji twierdzi, iż kategorie, które konstruują grupy dominujące „są stosowane przez zdominowanych nawet do postrzegania i opisu samej relacji, co sprawia, że ową relację postrzegają jako naturalną”. „Przemoc symboliczna istnieje więc dzięki szczególnemu typowi posłuszeństwa, którego zdominowany nie może wypowiedzieć dominującemu (i dominacji)”, albowiem „dysponuje narzędziem poznania, które jest im wspólne, a które [...] wprowadza tę dominację jako naturalną. Oznacza to, że schematy służące postrzeganiu i ocenianiu siebie oraz grupy dominującej [...] są produktem wcielenia systemu klasyfikacji (podlegającemu naturalizacji), któremu zawdzięczają

społeczne istnienie” (Bourdieu 2004, s. 47-48). Twierdzenie to doskonale obrazuje eksperyment P. Goldberga, który dowiódł, iż „wskutek głębokiej internalizacji niepochlebnego zdania o własnej płci kobieta lekceważy sama siebie i w równym stopniu gardzi swymi siostrami” (Millet, 1982, s. 98). Udział kobiet we władzy, czy raczej uzyskane przez nie przywileje, wynikają raczej ze współpracy z grupą dominującą i zgody na ową hierarchię<sup>4</sup>.

Jak stwierdziła P. Gilman „wszystkie schematy w naszym świecie opierają się na tym samym cichym założeniu; mężczyzna uważany jest za wzór człowieka, a kobieta za coś w rodzaju dodatku do niego czy też podporządkowanego mu pomocnika, przydającego się jedynie do rodzenia dzieci. [...], a to co zawsze do tej pory nazywaliśmy ‘naturą ludzką’ [...] było w dużej mierze jedynie naturą męską” (Bem 2000, s. 50). Androcentryzm jest szczególnie widoczny podczas opisu różnic płciowych<sup>5</sup>, gdzie „świat męski” jest opisywany jako pierwszy i obszerniej charakteryzowany, podczas gdy „świat kobiecy” jest mniej wyraźnie artykułowany lub pomijany (Thorne 1997, s. 188). „Kobieta jest czymś nieistotnym w obliczu czegoś istotnego. Mężczyzna jest podmiotem, jest Absolutem: kobieta jest Inną” (Beauvoir 2003, s. 25-27). Rzeczywistość „męska” jest zatem rzeczywistością obiektywną i słuszną, punktem odniesienia i normą (Bem 2000, s. 51).

Częstym sposobem potwierdzania słuszności męskiej dominacji jest powoływanie się na teorie i założenia o odwieczności męskiej dominacji i jej „naturalności”. „Postrzeganie różnic między kobietami i mężczyznami jako naturalnych usprawiedliwia status quo, w którym dochodzi do podziału pracy, cech psychologicznych i obowiązków rodzinnych na męskie ‘jego’, i kobiece – ‘jej’”. W interesie tych, którzy dominują, leży podtrzymywanie istnienia różnic, które czynią ich odmiennymi od pozostałych i wyprowadzanie z nich ‘surowej dyktatury natury’ przy jednoczesnym ukrywaniu istoty niesprawiedliwych układów społecznych, które przynoszą im korzyść” (Ren-

<sup>4</sup>Jeżeli kobieta chciałaby wziąć udział w męskiej grupie, być jej częścią, musi zaakceptować męskie wzorce, więzi i umieć dekodować męskie wzorce zachowań. Musi wziąć udział w prostackich żartach, smaku itp. - musi stać się „jednym z chłopaków”. Szczegółowa analiza sposobu „stawania się jednym z chłopaków” [w:] G. A. FINE, *One of the Boys. Women in Male-Dominated Settings, w: Changing Men. New Direction in Research on Men and Masculinity*, red. M. S. Kimmel, Sage, Newbury- London-New Delhi 1987, s. 131-147.

<sup>5</sup>G. Steinem w błyskotliwy sposób ukazuje androcentryczność naszej kultury swym krótkim opowiadaniu pt. „If Men Could Menstruate”. Przedstawia hipotetyczną sytuację – co by było, gdyby to mężczyźni mieli menstruację – i na bazie tego założenia ukazuje jak zmieniłby się tok myślenia o „typowo męskim” przymiocie: mężczyźni „przechwalaliby się jak długo i jak dużo”, udowadniałiby, że tylko oni przyzwyczajeni do „oddawania krwi” mogą służyć w wojsku, artykuły higieniczne zostałyby dotowane przez rząd itp. (Steinem, 1998, s. 390-391).

zetti, Curran 2005, s. 48). Jak zauważa S.L. Bem „pewne biohistoryczne interakcje mogły pierwotnie stworzyć model męskiej dominacji politycznej, to te biohistoryczne początki męskiej dominacji (jakikolwiek by one były) są dziś bez znaczenia. W dzisiejszych czasach obecny prawie w każdym społeczeństwie model męskiej dominacji politycznej utrzymywany jest i powielany przez praktyki kulturowe współdziałające z biologią tu i teraz. To nie biohistoryczne pochodzenie męskiej dominacji politycznej musimy analizować; jeśli kiedykolwiek mamy wykorzenić utwierdzony przez lata model męskiej dominacji politycznej, to musimy analizować i zmieniać współczesne praktyki kulturowe” (Bem 2000, s. 43).

Dominacja mężczyzn oznacza, iż kobiety są zdominowane przez mężczyzn. Oprócz pewnej „oczywistości” wynikającej z posiadania władzy nad kobietami z samego faktu urodzenia się mężczyzną, można również wyróżnić grupy mężczyzn, które dominują nad innymi grupami – starsi mężczyźni nad młodszymi, biali nad kolorowymi, sprawni nad niepełnosprawnymi (Hondagneu-Sotelo, Messner 1997, s. 509,514-515; Marable 1998, s. 18-24; Le Espiritu 1998, s. 35-44; Herek 1998, s. 254-266; Nonn 1998, s. 318-327; Gerschick, Miller 1998, s. 329-408; Connell 2000, s. 10-11). Należy zatem pamiętać, iż owa dominacja dotyczy pewnych grup mężczyzn, podczas gdy inne są marginalizowane (Connell 2000, s. 10-11). Niemniej najistotniejsza w tym kontekście jest relacja kobiet i mężczyzn, grup socjalizowanych na wzór patriarchalnych stereotypów płciowych, „które wywodzą się z potrzeb i wartości grupy dominującej i podyktowane są tym, co jej członkowie cenią u samych siebie i co uważają za dogodne u poddanych, a więc agresji, inteligencji, siły i efektywności u mężczyzn, oraz pasywności, ignorancji, potulności, ‘cnotliwości’ i nieudolności u kobiet. [...] Rola płciowa przeznaczająca kobiety do usług domowych i opieki nad dziećmi, rezerwując resztę ludzkich przedsięwzięć, zainteresowań i ambicji dla mężczyzn. Ograniczenia roli wyznaczonej kobiecie mają na celu utrzymanie jej w granicach doświadczeń czysto biologicznych” (Millet 1982, s. 62).

Męska dominacja poprzez swą wszechobecność zdaje się przezroczysta, niemal niedostrzegalna, a nawet jeśli zostanie dostrzeżona – poprzez swą oczywistość jest trudna do podważenia. Relacja między płciami, a przede wszystkim marginalizacja kobiet, wydaje się być nadal trudna do zmiany. Jak pisze P. Bourdieu: „Podczas gdy kobiety, które proces socjalizacji skazuje na umniejszenie, nabywają głównie cnoty negatywne: abnegację, rezygnację oraz milczenie, mężczyzn można potraktować jako więźniów i ofiary dominujących wyobrażeń kulturowych. Zarówno bowiem dyspozycje do podległości, jak i inne, prowadzące do potwierdzenia własnej nadrzędności i egzekucji



dominacji, nie są wpisane w naturę, ale podlegają procesowi konstrukcji – są tworem długiego procesu socjalizacji, to znaczy aktywnego procesu różnicowania płci” (Bourdieu 2004, s. 63).

### **Męska dominacja w nauce**

Według K. Millet hierarchiczny porządek: dominacja mężczyzn i podporządkowanie kobiet, regulowane są w dużym stopniu również poprzez dostęp do wysoce specjalistycznej wiedzy – „choć wiedza rozłożona jest wśród mężczyzn fragmentarycznie, kolektywnie umieją oni zrekonstruować każdy mechanizm. Gdyby mężczyźni nagle zabrakło, same kobiety najprawdopodobniej nie potrafiłyby odtworzyć ani naprawić większości maszyn” (Millet 1982, s. 81). Władza przejawia się zatem w posiadanej wiedzy i przez ową wiedzę jest uprawomocniona. W ramach owych analiz, nie tyle dostępu, co raczej udziału w budowaniu wiedzy (i posiadaniu władzy), warto przyjrzeć się wybranym badaniom, które ukazują męską dominację w nauce.

W ramach badań z wykorzystaniem metody archiwalnej A. Tesser i J.J. Bau ukazali, iż amerykańska psychologia społeczna lat 90. była „konstruowana” przez 106 najwybitniejszych i najbardziej wpływowych psychologów. Wśród 106 osób zaledwie 18 stanowiły kobiety, a więc najbardziej wpływowi psychologowie społeczni lat dziewięćdziesiątych (83%) – to mężczyźni (Tesser, Bau 2002). Z kolei w ramach badań przeprowadzonych wśród niemieckich kobiet-naukowców ukazano, iż decydujący wpływ na rozwój kariery mają organizacje naukowe, które utrwalają nierówne szanse kobiet i mężczyzn. Owo zewnętrzne wsparcie dotyczy bowiem przede wszystkim karier męskich, w wyniku czego dochodzi do marginalizacji kobiet zwłaszcza na wyższych szczeblach kariery naukowej. Mimo iż studia językowe i kulturowe zdominowane są przez kobiety (65% studentów stanowią kobiety), to jednak wśród samodzielnych pracowników nauki jest 43% kobiet i tylko 14% wśród profesorów. Na poziomie doktoratu mężczyźni przeważają we wszelkich dziedzinach, również tych, w których kobiety przeważają na poziomie magistra (Renzetti, Curran 2005, s. 166-1690. Kobiety rzadziej powoływane są do oficjalnych komisji, komitetów i proszone o opinie z zakresu swej dziedziny (Broszko, 2005, s. 60). Z kolei badania życia i karier amerykańskich kobiet naukowców ukazują, iż kobiety, które osiągnęły sukces były osobami o bardzo wysokiej determinacji i od najmłodszych lat musiały radzić sobie z stereotypami określającymi „miejsce” kobiety. Kobiety musiały walczyć zacięciem o swą pozycję, podczas gdy mężczyznom, na mocy habitusu, owa pozycja była przypisana (Broszko 2005, s. 61).

Dominację mężczyzn w sferze nauki można wyjaśnić nie tyle założeniami biologicznej wyższości mężczyzn, lecz raczej kulturowo-społecznym podejściem bazującym na założeniu, iż wynika ona z doświadczenia socjalizacyjnego dziewcząt i chłopców oraz realizowania stereotypowych ról. Dominację mężczyzn, w tym także w sferze nauki, można wyjaśnić za pomocą teorii społecznej dominacji (Sidanius, Pratto 2003, s. 207-213; Wilson, Liu 2003, s. 187-198; Pratto 2004, s. 146). Teoria ta wywodzi się z założenia, że „społeczności kultury euroamerykańskiej wytwarzają stabilizowany nadwyżkami ekonomicznymi układ działający na poziomie grup i ustanawiający społeczną hierarchię, w której przeciętny mężczyzna trenuje w ciągu swojego życia częściej niż kobieta sytuacje związane z okazywaniem mocy społecznej” (Broszko, 2005, s. 62). Męska dominacja została uznana za cechę charakterystyczną gatunku ludzkiego (Pratto 2004, s. 146), jest to szczególnie zagadnienie w relacjach międzygrupowych, albowiem poza kryterium płci nie ma drugiego takiego kryterium podziału na nierównorzędne grupy, z których jedna jest zawsze podrzędna.

### Zakończenie

W proces socjalizacji wpisany jest także czas edukacji, kiedy jednostki upewniają się w przekonaniu, co do właściwości podziału ze względu na płeć w odniesieniu do możliwości i zdolności. Nie jest bowiem możliwe całkowite „zawieszenie” wcześniejszych doświadczeń i wpływu oddziaływania. Oprócz mechanizmu socjalizacji i „naturalizacji” męskiej dominacji, niezwykle istotny jest aspekt utwierdzania w tych założeniach poprzez oddziaływania i proces komunikacji nauczycieli/nauczycielek. Swymi działaniami utwierdzają oni/one w podziałach i pogłębiają proces marginalizacji grupy dziewcząt/kobiet. Uznanie stereotypów płci i posługiwanie się nimi przez nauczycieli (którzy także przeszli podobny proces socjalizacji w płeć) wzmacnia różnice i przyczynia się do marginalizacji rodzaju żeńskiego.

Możliwością działań w obszarze szkoły jest uświadomienie stereotypów płci, a w wersji idealnej ich zawieszenie, czyli uczynienie z płci kategorii przezroczystej w kontekście roli ucznia. Płeć jest jednym z wielu podziałów, lecz niezwykle częstym, „wygodnym” i rzadko negowanym w kontekście różnych aktywności.

**Literatura**

- BARDWICK J. M., DOUVAN E. (1982), *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, red. T. Hołówka, Czytelnik, Warszawa.
- BEAR M. (2004), *Najzdrowszy ze sceptycyzmów? Koncepcje płci i seksualności w antropologii społeczno-kulturowej*, [w:] *Gender. Konteksty*, red. M. Radkiewicz, Rabid, Kraków.
- BEM S. L. (2000), *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, GWP, Gdańsk.
- BERGER P., LUCKMANN T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa.
- BOURDIEU P. (2004), *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BROSZKO K. (2005), *Męska dominacja w nauce*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*, red. A. Barska, E. Mandal, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- BUCZKOWSKI A. (1997), *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, [w:] *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, red. J. Brach-Czajna, Trans Humana, Białystok.
- CONNELL R. W. (2000), *The Men and the Boys*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles.
- CROSS S. E., MARKUS H. R. (2004), *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- CROSS S. E., MARKUS H. R. (2004), *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- DE BEAUVOIR S. (2003), *Druga płeć*, Wyd. Jacek Santorski, Warszawa.
- DEVOR H. (1989), *Gender Blending: Confronting the Limits of Duality*, Indiana Press University, Bloomington.
- EAGLY A. H. (1998), *On Comparing Women and Men*, [w:] *The Gender and Psychology Reader*, B. McVicker Clinchy, J. K. Norem, red., New York University Press, New York-London.
- FINE G. A. (1987), *One of the Boys. Women in Male-Dominated Settings*, [w:] *Changing Men. New Direction in Research on Men and Masculinity*, red. M. S. Kimmel, Sage, Newbury-London-New Delhi.

- HERSCHICK T. J., MILLER A. S. (1998), *Coming to Term: Masculinity and Physical Disability*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Backon, Boston-London- Toronto-Sidney-Toyko-Singapore.
- HAWKESWORTH M. (1997), *Confounding Gender*, "Signs: Journal of Women in Culture and Society" 22.
- HEREK G. M. (1998), *Psychological Heterosexism and Anti-Gay Violence: The Social Psychology of Bigotry and Bashing*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Backon, Boston-London-Toronto-Sidney-Toyko-Singapore.
- HONDAGNEU-SOTELO P., MESSNER M. A. (1997), *Gender Displays and Men's Power. The "New Man" and the Mexican Immigrant Man*, [w:] *Toward a New Psychology of Gender. A Reader*, red. M. M. Gereh, S. N. Davis, Routledge, New York.
- KOPCIEWICZ L. (2003), *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Impuls, Kraków.
- KOPCIEWICZ L. (2007), *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- LE ESPIRITU Y. (1998), *All Men Are Not Created Equal: Asian Men in U. S. History*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Backon, Boston-London-Toronto- Sidney-Toyko-Singapore.
- LOTT B. (2004), *Katalogowanie różnic między płciami: nauka czy polityka*, [w:] *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- LOTT B. (2004), *Katalogowanie różnic między płciami: nauka czy polityka*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- MACCOBY E. E. (1988), *Gender as a social category*, "Developmental Psychology" 24.
- MANDAL E. (2003), *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Wyd. Żak, Warszawa.
- MANSTEAD A. S. R. (1998), *Gender Differences in Emotion*, [w:] *The Gender and Psychology Reader*, red. B. McVicker Clinchy, J. K. Norem, New York University Press, New York-London.
- MARABLE M. (1998), *The Black Male: Searching Beyond Stereotypes*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Backon, Boston-London-Toronto-Sidney-Toyko-Singapore.

- MILLET K. (1982), *Teoria polityki płciowej* [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, red. T. Hołówka, Czytelnik, Warszawa.
- MILUSKA J., BOSKI P. (1999), *Męskość – kobiecość: Zarys i poziomy analizy problematyki*, [w:] *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, red. J. Miluska, P. Boski, Warszawa.
- MILUSKA J. (1995), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- MORCINIEC-TOMCZAK J. (2000), *Tożsamość własna kobiet i mężczyzn jako problem badawczy. O potrzebie pytania o znaczenia*, [w:] *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, red. M. Stras-Romanowska, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- NONN T. (1998), *Hitting Bottom: homelessness, Poverty and Masculinity*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Bacon, Boston-London-Toronto-Sidney- Toyko-Singapore.
- PANKOWSKA D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk.
- PAWELTA M. (2002), *Mężczyzna i męskość w narracjach archeologicznych*, „Czas Kultury” nr 3.
- PRATTO F. (2004), *Polityka płci: różnice między kobietą a mężczyzną w sypialni, kuchni i gabinecie*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- RENZETTI C. M., CURRAN D. J. (2005), *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 2.
- SIDANIUS J., PRATTO F. (2003), *Social dominance theory and the dynamics of inequality*, „British Journal of Social Psychology”, 42.
- SMUTS B. (2004), *Agresja mężczyzn wobec kobiet: perspektywa ewolucyjna*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- STEINEM G. (1998), *If Men Could Menstruate*, [w:] *Men's Lives*, red. M. S. Kimmel, M. A. Messner, Allyn and Bacon, Boston-London-Toronto-Sidney-Toyko-Singapore.
- ŚLĘCZKA K. (1999), *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Wyd. Książnica, Katowice.
- TESSER A., BAU J.J. (2002), *Social Psychology: Who We Are and What We Do*, „Personality and Social Psychology Review”, T. 6, 1.

- THORNE B. (1986), "Girls and boys together...but mostly apart: gender arrangements in elementary schools, [w:] *Relation and Development*, red. W. W. Hartup, Z. Rubin, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- THORNE B. (1997), *Children and Gender. Construction of Difference*, [w:] *Thoward a New Psychology of Gender. A Reader*, red. M. M. Gergen, S. N. Davis, Routledge, New York.
- TREW K. (1998), *Identity and the Self*, [w:] *Gender&Psychology*, red. K. Trew, J. Kremer, Arnold, London-New York-Sydney-Auckland .
- WALSH M. R., RED. (2003), *Kobiety, mężczyźni i płeć. Debata w toku*, IFiS PAN, Warszawa.
- WIECZORKOWSKA-NAJTARD G. (1997), *Czy kobiety czują się gorsze od mężczyzn w matematyce?*, [w:] *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, red. R. Siemieńska, Scholar, Warszawa.
- WILSON M. S., LIU J. H. (2003), *Social dominance orientation and gender: The moderating role of gender identity*, „*British Journal of Social Psychology*”, 42.

Urszula Kluczyńska

**SOCIALIZATION INTO GENDER  
AS A FACTOR OF MARGINALIZATION  
AND DIFFERENTIATION OF EDUCATIONAL POSSIBILITIES**

*Abstract*

Nowadays the concept of gender is analysed more often and more widely. Studies on gender touch upon various aspects which have previously been neglected or trifled. Gender is decoded in relation to as well as through many relationships and phenomena including education.

It can be suggested that school reduces gender to its biological aspect or, to be more precise, does not go beyond biological differentiation trifling the social description of differences. Femininity and masculinity in our culture are perceived and defined by a dichotomic division. During their lives individuals realise that this gender binarism is a major feature diversifying people, neglecting other more important factors (e.g., habitus). This category of division makes individuals go through the process of socialisation in a specific way dependent on their gender. During this process an individual is socialized into a given gender; moreover, gender stereotypes become reinforced.

School is an institution strengthening gender stereotypes (mainly in a hidden curriculum). This is due mainly to expectations towards abilities and skills connected with gender – girls are expected to be conscientious, to have humanistic abilities and a high level of verbalization. Boys, in turn, are expected to have predispositions to the sciences. Such expectations result in the marginalization of girls/women in subjects, skills and occupations defined as masculine. This phenomenon is a result of two factors: firstly, the mechanism of the internalization of expectations and the diminishing of abilities performed by the girls themselves, and, secondly, the attitude of teachers, who influence and shape their students' educational choices via their expectations and by using gender stereotypes connected with skills and abilities.





Marta Chyła\*

**POCZUCIE SZANS ŻYCIOWYCH I JEGO ZWIĄZKI  
Z MOTYWACJĄ NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW  
SZKOŁY WYŻSZEJ NIEPUBLICZNEJ**

Artykuł omawia mechanizm, który może doprowadzać do marginalizacji pewnych szkół, a także wpływać na szanse sprawnego przemieszczania się ich absolwentów w strukturze społeczno-zawodowej. Chodzi tu o związek poczucia szans życiowych studentów z ich motywacją do działania. **Poczucie** rozumiane jest tu jako połączenie dwóch aspektów – rozumowego i emocjonalnego. Przy subiektywnej ocenie swojego położenia biorą udział, moim zdaniem, oba komponenty – nie da się wyzbyć żadnego z nich. Jest to zawsze subiektywna ocena, przefiltrowana przez doświadczenia, emocje, wiedzę, możliwości poznawcze itd. **Szanse życiowe** odnoszę w badaniu głównie do szans zawodowych i materialnych, gdyż w naszym sprofesjonalizowanym społeczeństwie to właśnie pozycja zawodowa i zasoby materialne wyznaczają ogólną pozycję w strukturze społecznej oraz dostęp do pozostałych dóbr.

Można założyć, że poczucie szans życiowych będzie wpływało na motywację badanych do działania w taki sposób, że będzie ona rosła gdy poczucie będzie „wysokie/dobre”, a spadała, gdy będzie „niskie/złe”. Można to prosto wytłumaczyć mechanizmem samospełniającego się proroctwa, jednak nie opieram swej hipotezy jedynie na tej koncepcji. Teorią, którą wykorzystam jest **teoria motywacji**. Teoria ta, a właściwie teorie kojarzone są często przede wszystkim z koncepcjami behaviorystycznymi, w których człowiek jest jednostką bierną, bezrefleksyjnie ulegającą wpływom środowiska. Nie są to jednak jedyne ujęcia (Madsen 1980; Łukaszewski 2000). We współczesnych uznaje się ograniczoną „sterowalność” człowieka. Uznaje się go za podmiot aktywny, a nie bierny obiekt oddziaływań, zdolny do samoregulacji, aktywnego poszukiwania informacji o otaczającym świecie i podejmowania autonomicznych decyzji, choć te zdolności nie są bezwarunkowe (Reykowski 1975, s. 16–19). Koncepcja podkreśla podmiotowość człowieka,

---

\*Marta Chyła –mgr, socjolog, asystent, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa, Wydział Pedagogiczny; marta0chyła@gmail.com.

aspekt świadomościowy działań, znaczenie „poczucia sprawstwa”, wpisując się tym samym w nurt woluntarystycznego, humanistycznego paradygmatu, w którym od początku podkreśla się niezbędność subiektywnego znaczenia działania dla jednostki (Szacki 2002, s. 466–473, 753; Znaniecki 1992, s. 187–208).

W teoriach motywacji uznaje się, że istnieją dwa podstawowe warunki konieczne do wystąpienia motywacji (Reykowski 1975, s. 27; 1992, s. 74). Po pierwsze, podmiot musi uznawać cel/wynik swojego działania za **użyteczny** dla siebie (ta użyteczność zależy od przydatności celu do redukcji napięcia motywacyjnego, czyli stanu niespełnienia, braku. Powstaje pytanie: czy uzyskanie dyplomu danej uczelni będzie dla nich oznaczało wystarczającą użyteczność?). Po drugie, podmiot musi oceniać **prawdopodobieństwo** osiągnięcia danego celu w danych warunkach, jako wyższe od zera. Aby tej oceny dokonać, podmiot rozpatruje społeczne i osobiste warunki działania.

W rozważaniach oprę się głównie na tzw. **teoriach procesu**. Pierwszą jest **teoria oczekiwań V. H. Vrooma**, gdzie motywacja jest pojmowana jako iloczyn użyteczności/wartości wyniku i subiektywnego prawdopodobieństwa/oczekiwania osiągnięcia go. Przy niewystąpieniu, choćby w minimalnym stopniu, jednego z komponentów motywacji nie będzie, nawet jeśli drugi będzie miał dużą wartość (Maciejewska 2000a, s. 12–17).

**Teoria niesprawiedliwości**, (niesłuszności, nierówności) J. S. Adamsa, bazująca na koncepcji dysonansu poznawczego Festingera i socjologicznej teorii wymiany Homansa głosi, że najważniejszym elementem motywacji jest subiektywne postrzeganie sprawiedliwości otrzymywanych za włożoną pracę nagród (Maciejewska 2000b, s. 18–21). Motywacja powstaje w wyniku porównania stosunku własnego wkładu i otrzymanego wyniku z analogicznym stosunkiem u innych osób. W przypadku, gdy ta relacja jest mocno zachwiana, jednostka będzie odczuwać nierówność, negatywne napięcie emocjonalne, a dążąc do jego zniesienia będzie modyfikowała swoje zachowanie zwiększając albo zmniejszając wkład.

Odnosząc obie teorie do badanej kwestii **użyteczności celu** (pośredniego) – zdobycia wykształcenia wyższego, dyplomu w szkole niepublicznej – może ona spadać w odczuciu badanych między innymi ze względu na:

- funkcjonowanie badanych w społeczeństwie ryzyka, w którym wykształcenie formalne nie jest już takim gwarantem pozycji jak kiedyś;
- potencjalnie zaniżoną ocenę wykształcenia wyższego zdobytego w takiej szkole w środowisku (szczególnie pracodawców).

**Subiektywne prawdopodobieństwo** osiągnięcia celu (bezpośredniego) – oczekiwanej, pożądanej pozycji zawodowo-materialnej – także może spadać

ze względu na pogląd, że w danej szkole nie ma szans na zdobycie takiego wykształcenia, dyplomu, który realnie zwiększyłby szanse na rynku. Podobnie **poczucie słuszności** może zostać zachwiane przez obiegowe opinie o niższości wykształcenia wyniesionego z danej szkoły, a podmiot może uważać, że włożył w naukę tyle samo wysiłku, co jego koledzy z innych szkół (czyli „za dużo” w stosunku do otrzymywanych nagród). To wszystko może doprowadzić do spadku motywacji do działania. I nie chodzi tu tylko o kwestię nauki, którą badani podjęli. W dzisiejszym świecie, aby osiągnąć względny sukces w danej dziedzinie, oprócz zdobywania formalnego wykształcenia, należy podejmować i inne formy aktywności, samodzielne działania rozwojowe (choćby naukę języków, staże, kursy, wolontariat oraz pracę zarobkową itd.) w celu zdobycia jak najszerszych kompetencji społecznych, interpersonalnych, zawodowych. Na tych dodatkowych działaniach się skupię.

**Badania**, na których oparę moje rozważania, przeprowadziłam audytoryjnie metodą wywiadu kwestionariuszowego w maju roku 2006 i 2007 na próbie studentów trzeciego roku stacjonarnych i niestacjonarnych studiów licencjackich szkoły wyższej niepublicznej w Bydgoszczy (N 2006 = 104, w tym stacjonarni – 47, niestacjonarni – 57; N 2007 = 147, w tym stacjonarni – 60, niestacjonarni – 87). Narzędzie badawcze (kwestionariusz ankiety) w obu badaniach nieco się różniło, ale podstawowe pytania pozostały bez zmian, co pozwala mi na ich porównywanie. Z uwagi na pilotażowy charakter badań pytania miały raczej charakter sondujący i problem, którym się zajmę nie był w nich jasno i w pełni określony. Analizując zebrany materiał zauważyłam pewne zależności, których nie chcę lekceważyć, choć mogą one ulec weryfikacji w szerszym, nieco inaczej konstruowanym badaniu. W obu badaniach stosunek studentów stacjonarnych i niestacjonarnych w badanej próbie mniej więcej odpowiadał rozkładowi tej cechy wśród całego rocznika. W ukazywanych wynikach będę przedstawiała osobno studentów stacjonarnych i niestacjonarnych, gdyż te dwie kategorie różnią się w sposób znaczący.

Aby analizować zależności, muszę najpierw przedstawić jakie jest średnie poczucie szans życiowych wśród badanych. Badani mieli określić procent szans (0 – brak szans, 100 – pełen sukces) na realizację swych celów (szczególnie w sferze zawodowej i materialnej) w dwóch momentach – gdy rozpoczynali naukę w tej szkole i po zdobyciu dyplomu licencjata. Pytanie to, jak widać, miało z jednej strony charakter retrospektywny, z drugiej prospektywny (wynikać z tego może szereg uproszczeń, dlatego wyniki traktuję jedynie jako sygnał, który będę chciała zweryfikować w późniejszych badaniach panelowych lub

gasi panelowych). W przedstawianych badaniach będą odnosiła się do poczucia początkowego. Od razu trzeba zauważyć, że nastąpił jego wzrost od roku 2006 do 2007. Szczególnie wysoki wzrost nastąpił wśród studentów stacjonarnych: od 35,11% w 2006 do 49,45% w 2007. Wśród studentów niestacjonarnych w roku 2006 było to 43,8%, a w 2007 48,56%.

Pierwszym problemem badawczym jest: *Czy istnieje związek pomiędzy wysokością poczucia szans a potencjalną negatywną oceną szkoły w środowisku.* Od razu dodam, że badana szkoła jest młoda – funkcjonuje od roku 2000. W rankingu „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej” na rok 2006 znalazła się na 43. pozycji wśród 83 najlepszych niepublicznych uczelni kształcących na poziomie licencjatu (*Ranking... 2006*). Moim zdaniem to niezła pozycja, szczególnie, że za nią znalazły się uczelnie starsze. W roku 2007 przeszła do kategorii niepublicznych uczelni kształcących na poziomie magisterskim, wśród których kryteria oceny są o wiele wyższe i znalazła się na 92. miejscu wśród najlepszych uczelni niepublicznych (*Ranking... 2007*).

Powstanie i gwałtowny rozwój w Polsce po roku '91 szkolnictwa niepublicznego, szczególnie na poziomie wyższym, było i jest pewnym fenomenem w krajach postkomunistycznych i niosło ze sobą rozmaite konsekwencje. Z jednej strony upowszechnienie wykształcenia wyższego miało wyrównywać szanse edukacyjne młodzieży (co, niestety, nie do końca się udało) i rzeczywiście rozbudziło jej ambicje. Z drugiej strony przyczyniło się do dewaluacji dyplomu studiów wyższych.

Dewaluacja dyplomu, wykształcenia wyższego to oczywiście szersza kwestia, wiążąca się nie tylko z upowszechnieniem dostępu do niego. Drugim czynnikiem jest „wejście” Polski w „strefę” beckowskiego społeczeństwa ryzyka (Beck 2002), gdzie uzyskany dyplom nie gwarantuje dożgonnego zatrudnienia (właściwie nie gwarantuje go w ogóle), a szybko zmieniający się rynek przesuwając akcent ze zdobycia dyplomu na kształcenie się przez całe życie. Z jednej strony następuje instrumentalizacja wykształcenia wyższego i młodzież dopasowując się do tego pragmatycznie wybiera kierunki studiów. Z drugiej strony, aby móc uczyć się przez całe życie potrzebne są kompetencje ogólne, które nie na wszystkich wyspecjalizowanych kierunkach studiów są rozwijane.

W moich rozważaniach odniosę się jednak do węższego rozumienia problemu – dewaluacji dyplomu poszczególnych szkół, szczególnie niepublicznych. Choć są oczywiście chlubne wyjątki szkół niepublicznych cieszących się zasłużoną renomą, to jednak dyplom uczelni państwowej ma nadal wyższą wartość. Jest to oczywiście częściowo słuszne – nie wszystkie uczelnie niepubliczne należycie dbają o jakość kształcenia. Jednak i nie wszystkie

państwowe o nią dbają. Z ocen PKA za 2005 rok wynika, że ocenę pozytywną uzyskało 74% uczelni publicznych (w tym 67% publicznych uczelni zawodowych) i 72% niepublicznych (głównie zawodowych) – nie jest to więc jakaś porażająca różnica. Jak mówił w 2006 roku na łamach „Gazety Wyborczej” prof. Zbigniew Marciniak – Przewodniczący Państwowej Komisji Akredytacyjnej: „To w ogóle jest ciekawe zjawisko. Ludzie dziś uważają, że prywatne przedszkola, podstawówki i licea są lepsze. Ale jak studia, to państwowe. Oba sądy są niesprawiedliwe i niezbyt odpowiadają skomplikowanej rzeczywistości” (*Rozmowa...* 2006). Jednak tak właśnie często jest choć szerząca informacja nie zawsze musi być obiektywna i może to różnymi drogami doprowadzać do marginalizacji danej szkoły, tym samym do zmniejszenia szans życiowych młodzieży do niej uczęszczającej.

Jak wspominałam, taka negatywna ocena może spowodować, że studenci uznają, iż nauka w tej szkole nie przyniesie im oczekiwanego rezultatu, czyli wykształcenia, które otworzy im nowe możliwości. Zgodnie z teorią oczekiwań motywacja do nauki i innych działań będzie wówczas spadała i wyniki studentów, jak i całe szkoły rzeczywiście będą gorsze.

Aż 77,55% badanych się spotkało z negatywną opinią, w tym 78,33% studentów stacjonarnych i 77,01% niestacjonarnych. Pytanie, czy ci, którzy swoje początkowe szanse oceniali niżej od średniej spotykali się z nią statystycznie częściej.

Tabela 1

Czy spotkał/a się Pan/i z negatywną oceną dotyczącą jakości studiów na swojej uczelni?

**Studenci stacjonarni 2007**

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Tak	77,78%	82,5%
Nie	22,22%	17,5%
Σ	100%	100%

Okazuje się, że na studiach stacjonarnych (tabela 1) taka zależność nie występuje. Na studiach niestacjonarnych (tabela 2) występuje, ale przekracza bardzo nieznacznie granice błędu statystycznego. Jednak warto moim zdaniem przy kolejnych badaniach wziąć pod uwagę cechy indywidualne badanych: ich wrażliwość na opinię innych, zależność własnych opinii od opinii innych. Szczególnie, że studenci stacjonarni o poczuciu niższych szans, spotykający się z takimi opiniami, spotykali się z nimi częściej niż wskazani studenci o poczuciu wyższych szans (o 13,42 punktów procentowych).

Tabela 2

Czy spotykał/a się Pan/i z negatywną oceną dotyczącą jakości studiów na swojej uczelni?

**Studenci niestacjonarni 2007**

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Tak	79,41%	75,47%
Nie	20,59%	24,53%
Σ	100%	100%

Drugie pytanie to: *Czy istnieje związek pomiędzy wysokością poczucia szans a podejmowaniem działań dodatkowych?* Hipoteza: im niższe poczucie, tym mniej działań, gdyż dojdzie do obniżenia wartości celu pośredniego, czyli narzędzia uzyskania celu bezpośredniego.

Ze względu na tryb studiowania oraz zauważone wśród całej badanej grupy prawidłowości traktuję studentów stacjonarnych i niestacjonarnych osobno. W pierwszym wypadku badać będę korelację z „innymi niż praca zarobkowa działaniami”, w drugim z pracą zarobkową.

Jeśli chodzi o studentów stacjonarnych, to osoby, które deklarowały „niskie poczucie” różnią się poziomem aktywności (innej praca zarobkowa) od tych, które deklarowały wyższe (tabela 3).

Tabela 3

Czy podjął/ęła Pan/i w czasie studiów jakieś inne systematyczne działania (oprócz pracy zarobkowej), by swoje cele zrealizować?

**Studenci stacjonarni**

**2006**

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Tak	38,1%	66,67%
Nie	61,9%	33,33%
Σ	100%	100%

**2007**

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Tak	61,11%	82,05%
Nie	38,89%	17,95%
Σ	100%	100%

Zarówno w roku 2006, jak i 2007 rzadziej podejmowały te działania. W 2006 o 28,57 punktów procentowych i o 20,94 w 2007. Postępując w ten sposób sami sobie obniżają szanse na dogodne ulokowanie się na rynku pracy. Cieszy, że w ogóle (także wśród wspomnianych osób) studenci stacjonarni częściej podejmują te działania. W 2006 roku podejmowało je 55,32% badanych, a w 2007 już 76,27%.

W odniesieniu do studentów niestacjonarnych również widać przewidywany związek, między poczuciem a podjęciem pracy. W 2006 różnica wynosi 18,59 punktów procentowych, natomiast w 2007 tylko 4,66. Tu także można zauważyć wzrost pracujących w całej grupie (od 66,67% w 2006 do 79,31% w 2007) (tabela 4).

Tabela 4

Czy pracuje Pan/i zarobkowo?

**Studenci niestacjonarni****2006**

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Tak	58,33%	76,92%
Nie	41,67%	23,08%
$\Sigma$	100%	100%

**2007**

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Tak	76,81%	81,13%
Nie	23,53%	18,87%
$\Sigma$	100%	100%

Oczywiście nie można wykluczyć, że ze względu na retrospektywność badania, to brak działań spowodował obniżenie oceny swych życiowych szans na początku studiów, a nie odwrotnie, ale związek moim zdaniem istnieje.

Dla porządku dodam, że w całej próbie najniżej oceniały swe początkowe szanse osoby, które nie podjęły w ogóle żadnych działań. Te z nich, które studiowały stacjonarnie oceniły swe szanse o 3,92 punktów procentowych niżej od średniej w 2006 roku, i o 6,03 w 2007. Studiujący niestacjonarnie o 17,13 punktów procentowych w 2006 i o 13,56 w 2007.

Należy też zauważyć, że studenci niepodjmujący działań ocenili też najniżej ze wszystkich swe „końcowe” szanse. Różnice widać wśród studiu-

jących stacjonarnie i nie podejmujących „innych niż praca” działań w 2007 roku (7,16 punktów procentowych niżej od średniej). Studiujący niestacjonarnie i niepracujący w 2006 ocenili swe końcowe szanse o 29,65 punktów procentowych niżej od średniej. Jeśli weźmie się pod uwagę osoby, które nie podjęły ani pracy, ani innych działań, to ich poczucie jest nawet o 40 punktów procentowych niższe od średniej (studenci niestacjonarni w 2007). Może mieć to, oprócz negatywnych skutków (na przykład obniżenia aspiracji), także, jak sądzę, pozytywne strony – na przykład większą adekwatność i racjonalność oceny swoich możliwości, podejmowanych decyzji. Niestety, trzeba też zauważyć pewną niepokojącą tendencję u badanych w 2006 roku studentów stacjonarnych, którzy nie podjęli dodatkowych działań. Tu różnic w deklarowanej ocenie końcowych szans w stosunku do reszty badanych właściwie nie było. To może z kolei świadczyć o nieadekwatności i nieracjonalności ich podejścia. Na szczęście w roku 2007 różnice te uwidoczniły się.

Aby lepiej rozpoznać badaną sytuację, należy także rozważyć związek cech społecznych badanych z ich poczuciem.

Związek widać, gdy przyjrzymy się **miejscu zamieszkania** (tabela 5 i 6). I tak, wśród studentów o poczuciu niskich szans w roku 2006 zarówno na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych więcej było mieszkańców wsi i małych miast, a mniej mieszkańców dużych miast (stacjonarni o 21,43 punktów procentowych; niestacjonarni o 17,94 punktów procentowych) w porównaniu do studentów z wyższym poczuciem. W roku 2007 te różnice nie są już tak duże, jednak w grupie o poczuciu niskich szans nadal mniej jest mieszkańców dużych miast.

Wśród wszystkich badanych mieszkańcy wsi stanowią średnio 28,42%, a miast poniżej 100 tys. mieszkańców 43,79%. To kategorie zwykle niedoreprezentowane na studiach państwowych. Jak widać, jest to dla nich szansa, którą chcą wykorzystać. Z drugiej strony, jeśli pozostaną bierni i nie będą podejmować działań innych niż nauka, to nadal pozostaną „w tyle” – aczkolwiek z dyplomem w ręku. Na szczęście, jeśli weźmie się pod uwagę wszystkich badanych, to nie wszędzie zachodzą takie zależności - nie wszyscy studenci ze wsi i mniejszych miast są mniej aktywni niż ich koledzy z dużych miast. Faktycznie mniej aktywni są studenci:

— w roku 2006:

- stacjonarni mieszkający na wsi,
- niestacjonarni mieszkający na wsi i w małych miastach,



— w roku 2007:

- stacjonarni mieszkający w małych miastach,
- niestacjonarni mieszkający w małych miastach,

ale w większości są to różnice oscylujące w granicach 5 punktów procentowych.

Kolejną cechą odróżniającą osoby o niskim poczuciu szans od reszty jest **poziom wykształcenia rodziców**.

Wśród studentów stacjonarnych (tabele 7 i 8) w obu rocznikach widać, że wśród ojców osób z poczuciem niskich szans przeważają ojcowie z wykształceniem poniżej średniego w stosunku do osób z poczuciem wyższych szans (o 7,66% w 2006 i 11,33 % w 2007). W roku 2007 wystąpiła również w pierwszej grupie przewaga matek z takim wykształceniem (o 13,89 %).

Wśród studentów niestacjonarnych w roku 2006 występuje podobna zależność. Ojcowie studentów o poczuciu niższych szans w roku 2006 w porównaniu do rodziców studentów z poczuciem wyższych szans częściej legitymują się wykształceniem poniżej średniego (23,08 %), podobnie matki (o 27,48%). Natomiast w roku 2007 różnice te wśród matek zanikają, a wśród ojców odwracają się (−14,59 punktów procentowych), jednak nie na korzyść wykształceni wyższego, lecz średniego.

Widać tu znowu tendencję, że wśród osób o poczuciu niskich szans przeważają osoby z grup „nieuprzywilejowanych”. To poczucie u dzieci rodziców z niskim wykształceniem ma swoje uzasadnienie, jak sądzę, w braku odpowiedniego kapitału kulturowego, co w konfrontacji z innymi studenta-

Tabela 5

Miejsce zamieszkania

**Studenci stacjonarni****2006**

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Wieś	28,57%	16,67%
Miasto ≤100 tys. mieszkańców	42,86%	33,33%
Miasto >100 tys. mieszkańców	28,86%	50%
Σ	100%	100%

**2007**

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Wieś	38,89%	30%
Miasto <=100 tys. mieszkańców	50%	50%
Miasto >100 tys. mieszkańców	11,11%	20%
Σ	100%	100%

Tabela 6

Miejsce zamieszkania

**Studenci niestacjonarni**

**2006**

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Wieś	37,90%	23,08%
Miasto <= 100 tys. mieszkańców	43,83%	42,31%
Miasto >100 tys. mieszkańców	16,67%	34,61%
Σ	100%	100%

**2007**

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Wieś	29,41%	26,42%
Miasto <= 100 tys. mieszkańców	44,12%	41,51%
Miasto >100 tys. mieszkańców	26,47%	32,07%
Σ	100%	100%

mi może powodować gorszą samoocenę. Być może uważają oni te różnice jako nie do przeskoczenia, stąd spadek motywacji. Jednak, biorąc pod uwagę wszystkich badanych, znowu nie można powiedzieć jednoznacznie, że niskie wykształcenie rodzica pociąga bezwzględnie brak aktywności. Faktycznie

Tabela 7

Wykształcenie matki  
**Studenci stacjonarni**

2006

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Poniżej średniego	23,81%	20,83%
Średnie lub powyżej	76,19%	79,17%
Σ	100%	100%

2007

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Poniżej średniego	38,89%	25%
Średnie lub powyżej	61,11%	75%
Σ	100%	100%

Tabela 8

Wykształcenie ojca  
**Studenci stacjonarni**

2006

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Poniżej średniego	38,1%	30,44%
Średnie lub powyżej	61,9%	69,56%
Σ	100%	100%

2007

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Poniżej średniego	58,83%	47,5%
Średnie lub powyżej	41,17%	52,5%
Σ	100%	100%

mniej aktywni są w obu latach studenci stacjonarni – dzieci ojców z niskim wykształceniem (około 10 punktów procentowych). Można natomiast zauważyć również zależności odwrotne: w 2006 wśród dzieci matek z niższym

Tabela 9

## Wykształcenie matki

## Studenci niestacjonarni

2006

	Poczucie poniżej średniego	Poczucie powyżej średniego
Poniżej średniego	43,48%	16%
Średnie lub powyżej	56,52%	84%
Σ	100%	100%

2007

	Poczucie poniżej średniego	Poczucie powyżej średniego
Poniżej średniego	35,29%	37,73%
Średnie lub powyżej	64,71%	62,27%
Σ	100%	100%

Tabela 10

## Wykształcenie ojca

## Studenci niestacjonarni

2006

	Poczucie poniżej średniego	Poczucie powyżej średniego
Poniżej średniego	50%	26,92%
Średnie lub powyżej	50%	73,08%
Σ	100%	100%

2007

	Poczucie poniżej średniego	Poczucie powyżej średniego
Poniżej średniego	41,18%	55,77%
Średnie lub powyżej	58,82%	44,23%
Σ	100%	100%

wykształceniem (stacjonarni – 5,95 punktów procentowych, niestacjonarni – 9,17 punktów procentowych) i w 2007 wśród studentów niestacjonarnych – dzieci ojców z niższym wykształceniem (6,98 punktów procentowych).

Jeśli chodzi o **sferę materialną**, to w obu badaniach zastosowałam nieco odmienne pytania, co nie pozwala mi wprost porównywać wyników. Jednak i w roku 2006 i 2007 widać, że wśród osób z poczuciem niskich szans w stosunku jest więcej osób „biedniejszych” niż wśród osób o poczuciu wyższych szans.

Ostatnią cechą, do której się odniosę, jest **usamodzielnienie się badanych** (czyli niezależność materialna od rodziców) (tabela 11 i 12).

Tabela 11

## Usamodzielnienie się studentów

## Studenci stacjonarni

2006

	Poczucie poniżej średniego	Poczucie powyżej średniego
Niesamodzielnii	90,48%	75%
Usamodzielnieni	9,52%	25%
Σ	100%	100%

2007

	Poczucie poniżej średniego	Poczucie powyżej średniego
Niesamodzielnii	94,44%	92,5%
Usamodzielnieni	5,56%	7,5%
Σ	100%	100%

W roku 2006 widać, że wśród osób o poczuciu niskich szans, zarówno na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, studentów niesamodzielnich

Tabela 12

## Usamodzielnienie się studentów

## Studenci niestacjonarni

2006

	Poczucie poniżej średniego	Poczucie powyżej średniego
Niesamodzielnii	62,5%	34,62%
Usamodzielnieni	37,5%	65,38%
Σ	100%	100%

2007

	<b>Poczucie poniżej średniego</b>	<b>Poczucie powyżej średniego</b>
Niesamodzielni	44,12%	32,08%
Usamodzielnieni	55,88%	67,92%
Σ	100%	100%

jest więcej niż wśród osób o poczuciu wyższych szans (odpowiednio o 15,48 i 27,88 punktów procentowych). W roku 2007 znaczącą różnicę (12,04 punktów procentowych) widać już tylko wśród studentów niestacjonarnych.

Z drugiej zaś strony, jeśli weźmiemy pod uwagę wszystkich badanych, to nie można właściwie powiedzieć, że osoby niesamodzielne podejmują działania rozwojowe rzadziej niż samodzielne, a w niektórych badanych kategoriach podejmują je częściej. W tym przypadku należałoby przeanalizować inne możliwości. Na przykład usamodzielnieni studenci stacjonarni mogą nie podejmować „innych niż praca” działań, gdyż właśnie pracują.

Jak widać z przedstawionych przykładów, ciężko jest poprzez cechy społeczne badanych wytłumaczyć do końca związek pomiędzy spadkiem poczucia szans a spadkiem motywacji do działania.

Podsumowując, należy zauważyć, że istnieje związek pomiędzy początkowym poczuciem szans życiowych a podejmowaniem dodatkowej aktywności rozwojowej – studenci o poczuciu niższych szans podejmują ją rzadziej. Jednak ani spotkanie się z negatywną opinią o szkole, ani szereg cech badanych nie wskazuje na jednokierunkową zależność z poczuciem. Nie można również jednoznacznie stwierdzić, że to niskie początkowe poczucie wywołuje brak aktywności czy może jest odwrotnie. Jak więc jeszcze można tłumaczyć związek pomiędzy poczuciem niższych szans a niepodejmowaniem działań? Jak już wspominałam, upatrywałabym tu związku z cechami osobowymi. W obu badaniach zadałam respondentom pytanie, co odczuwają, myśląc o swej przyszłości. Z jednym wyjątkiem (studenci niestacjonarni w roku 2007), studenci o poczuciu niższych szans częściej niż inni (od 5 do 30 punktów procentowych) odczuwali strach/niepokój. Może być oczywiście tak, że jest to wynik niepodjęcia przez nich dodatkowych działań. Jednak może być i tak, że mają oni w ogóle wyższy poziom lęku, co może paraliżować ich działania. Tę hipotezę będę mogła jednak dopiero zweryfikować w badaniach właściwych.

---

**Literatura**

- BECK U. (2002), Społeczeństwo ryzyka – w drodze do innej nowoczesności, Scholar, Warszawa.
- ŁUKASZEWSKI W. (2000), Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych, [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki. Część druga – Psychologia ogólna, red. J. Sterlau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- MACIEJEWSKA M. (2000a), Skutek w zależności od celu. Motywowanie na przykładzie teorii oczekiwań, [w:] „Personel. Zatrudnianie – Motywowanie – Szkolenie”, nr 8.
- MACIEJEWSKA M. (2000b), W poczuciu (nie)sprawiedliwości. Koncepcja słusznej płacy J.S. Adamsa, [w:] „Personel. Zatrudnianie – Motywowanie – Szkolenie”, nr 1.
- MADSEN K. B. (1980) Współczesne teorie motywacji, Warszawa, PWN.
- RANKING Szkół Wyższych (2006), „Perspektywy” IV–V.
- RANKING Szkół Wyższych (2007), „Perspektywy” V–VI.
- ROZMOWA z prof. Zbigniewem Marciniakiem, „Gazeta Wyborcza” z 2 X 2006, dodatek – Praca nr 40.
- REYKOWSKI J. (1975), Teoria motywacji a zarządzanie, Warszawa, PWE.
- REYKOWSKI J. (1992), Motywacja, [w:] Psychologia ogólna. Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa.
- SZACKI J. (2002) Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe, PWN, Warszawa.
- ZNANIECKI F. (1992), Nauki o kulturze, PWN, Warszawa.

Marta Chyła

**SENSE OF LIFE CHANCES  
AND ITS CONNECTIONS WITH MOTIVATION  
– AN EXAMPLE OF STUDENTS OF A PRIVATE UNIVERSITY**

*Abstract*

This article describes the mechanics that can influence social (especially professional) mobility of graduates of private universities and the school's position. It is about the connection of students' sense of social chances with their motivation to act. Contemporary theories of motivation recognize the human being as an active person, not a passive object of influences. An individual is capable of self-control, an active search for information about the surrounding world and autonomous decision-making. These theories also emphasize the essential value of subjective meaning of acting for an individual. We can presume that the sense of social chances will be influencing motivation to act in a sense that it will increase when this sense is high/good and decrease when this sense is low/bad. This article is based on research conducted in May 2006 and 2007 among students of private universities.



**Andrzej Gazicki\***  
**Krzysztof Socha\*\***

**MIEJSCE I ROLA REFORMUJĄCEJ SIĘ EDUKACJI  
W PROCESIE TRANSFORMACJI USTROJOWEJ  
SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH POMORZA  
– W ŚWIETLE BADAŃ EMPIRYCZNYCH**

Edukacja jest takim rodzajem praktyki społecznej, która polega nie tylko na przekazywaniu wiedzy o faktach, ale upowszechnianiu pewnego rodzaju wartości. Niektóre z nich wydawać się mogą uniwersalne i ponadczasowe, jednak rozstrzygnięcie, które wartości mają taki walor jest niezmiernie trudne. Bardziej pewne jest to, że w pluralistycznym społeczeństwie różne instytucje starają się upowszechniać różne systemy wartości. Wszystkie działania dydaktyczne, wychowawcze, a także opiekuńcze – w połączeniu z ofiarnym zaangażowaniem pedagogów – mają służyć poprawie kształtu i jakości edukacji w polskim systemie oświaty oraz budowie dobrej, mądrej i przyjaznej polskiej szkoły w zjednoczonej Europie. Podejmuje się wiele inicjatyw mających temu sprzyjać, na przykład założenia takie przyświecały uczestnikom obrad I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego, który odbył się w Szczecinie w dniach 6–7 września 2005 r. Tematyka Kongresu określona została hasłem: „Edukacja – tradycje, rzeczywistość, przyszłość”, a dysktutowano o edukacji w wymiarze regionalnym. Okazją do takiego spotkania były obchody 60-lecia polskiej państwowości na Pomorzu Zachodnim.

Edukacja regionalna stała się jednym z priorytetów programu w zreformowanej szkole. Opracowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej rozporządzenie z dnia 15 lutego 1999 roku (Dz. U. 1999 Nr 14, poz. 129) o edukacji regionalnej sprawiło, że problematyka regionalna stała się nierozłączną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Edukacja regionalna ma duże znaczenie zwłaszcza na takich obszarach Polski jak Pomorze, na którym w okresie po drugiej wojnie światowej, w następstwie wysiedleń Niemców i przesiedleniu tam ludności polskiej

---

\***Andrzej Gazicki** – dr, socjolog, Wyższa Hanzeatycka Szkoła Zarządzania w Słupsku.

\*\***Krzysztof Socha** – dr, socjolog, Pracownia Badań Rynkowych i Społecznych „Gryfeks” s.c.; gryfeks@poczta.onet.pl.

z terenów dzisiejszej Białorusi, Ukrainy oraz z Bieszczadów zaczęło się kształtowanie zupełnie nowej społeczności. Inną cechą specyficzną w okresie powojennym dla Pomorza było istnienie i funkcjonowanie wielu państwowych gospodarstw rolnych oraz stosunkowo niskie kwalifikacje i poziom wykształcenia zatrudnionych tam pracowników. Następstwa tego widoczne są w położeniu społecznym byłych pracowników PGR, którzy w większości samodzielnie nie mogą dobrze funkcjonować w nowej rzeczywistości. Ich dzieci, wychowane w rodzinach ciągle borykających się z brakiem środków finansowych, w środowisku o niskim poziomie kulturalnym, żyją w poczuciu stygmatu prowincji. Położenie młodego pokolenia może zmienić przede wszystkim edukacja.

By rozpoznać, w jaki sposób postrzegany jest na Pomorzu Zachodnim i Środkowym system edukacji i jakie są oczekiwania mieszkańców wobec niego, przeprowadziliśmy jesienią 2006 roku (7 października – 23 listopada) badania empiryczne. Badaniu poddaliśmy reprezentatywną, warstwowo dobraną próbę 2184 osób w wieku powyżej 15 lat, stale zamieszkałych na obszarze Pomorza Zachodniego i Środkowego. Wcześniej takie pomiary wykonywaliśmy dwukrotnie w latach 1996 i 2001 na próbach liczebnie mniejszych. Jako metodę zastosowaliśmy każdorazowo ankietę, a następnie wywiad pogłębiony *face-to-face*. Obszar badawczy jest o tyle interesujący, że nadal zachodzą tutaj procesy i zjawiska, których raczej nie spotykamy w innych częściach kraju.

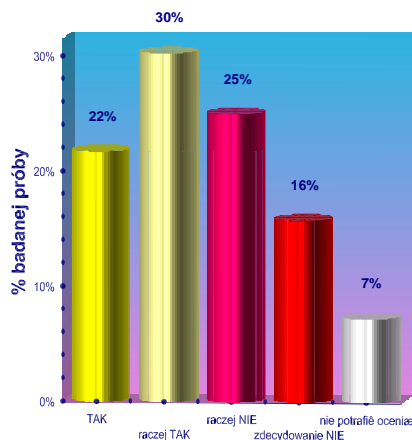
Szkoły podstawowe i gimnazjalne dostępne są w obszarze poszczególnych gmin. Szkoły ponadgimnazjalne natomiast ulokowane są zazwyczaj w miastach powiatowych, a ich dostępność jest mniejsza dla młodzieży mieszkającej z dala od nich. Odczucia i oceny młodzieży w kwestii edukacji zależą nie tyle od samej dostępności szkół ponadgimnazjalnych, co raczej od specyfiki szkół dostępnych oraz ich poziomu nauczania. Na pytanie o to, czy w twojej okolicy (w promieniu 30 km od miejsca zamieszkania) liczba szkół ponadgimnazjalnych jest wystarczająca, połowa respondentów (50,7%) wyraziła swoje zadowolenie (źródło: badanie własne, 10.–11. 2006 r.; większość pozostałych przywoływanych danych pochodzi z tych właśnie badań). Zadaliśmy również pytanie o poziom nauczania w tych szkołach. Warto jednak zauważyć, iż w regionie Pomorza jest niewiele szkół ponadgimnazjalnych o uznanej w rankingach pozycji. W grupie najlepszych od pewnego czasu lokują się jedynie dwie szkoły ogólnokształcące: tzw. „Trzynastka” ze Szczecina oraz „Dubois” z Koszalina. Na drugim biegunie znalazło się 46,8% badanych, wyrażających swoje większe lub mniejsze niezadowolenie ze szkół ponadgimnazjalnych w swojej okolicy. Odsetek ten w okresie dziesięciu lat zmniejszył się o blisko jedną trzecią (w 1996 roku było to

bowiem 58,7%) kosztem niezdecydowanych oraz tych, którzy wyrazili zadowolenie z istniejących szkół. Stopień akceptacji lub dezaprobaty jest zróżnicowany wielkością miejscowości, w której mieszkają respondenci. Najmniej problemów z wyborem odpowiedniej dla siebie (lub kogoś bliskiego) szkoły mają mieszkańcy największych w regionie miast (Szczecin, Koszalin). Mieszkańcy małych miast oraz wiosek, położonych daleko od największych aglomeracji, dostrzegają niedostatki w rozmieszczeniu szkół. W mniejszych miastach regionu oraz na wsiach popegeerowskich po 56,4% badanych oświadczyło, że ich zdaniem nie ma w okolicy wystarczającego wyboru szkół ponadgimnazjalnych, a co za tym idzie – brakuje im szans indywidualnego rozwoju. Tutaj dla odmiany poczucie niezadowolenia rośnie, gdyż rośnie też świadomość możliwości oraz zagrożeń wynikających z braku wykształcenia. W okresie kilku ostatnich lat (od 2001 roku) stopień akceptacji w środowisku wiejskim dla systemu szkół ponadgimnazjalnych w pobliskich miejscowościach zmalał o 26%. Najbardziej zde gustowanymi okazali się być (co jest zrozumiałe) nasi najmłodsi interlokutorzy w wieku 15–18 lat, mieszkający właśnie w najmniejszych miejscowościach. Równolegle zwraca uwagę ambiwalentność ocen tej sfery wśród osób starszych (55 i więcej lat), wynikająca z ostrożności. Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, że zdaniem 62,4% badanych bardzo ograniczony jest stopień zgodności „specjalności” istniejących już szkół ponadgimnazjalnych w regionie Pomorza – zwłaszcza w owych mniejszych miastach położonych z dala od największych aglomeracji – z lokalnym zapotrzebowaniem oraz możliwościami na tamtejszym rynku pracy.

Nawet dostateczna liczba szkół ponadgimnazjalnych nie zawsze oznacza dobrą sytuację w sferze edukacji w regionie. Wyznacznikiem jest tu sprawność i poziom przygotowania uczniów tych szkół do kontynuowania studiów wyższych. Na pytanie: „Czy szkoły ponadgimnazjalne w regionie Pomorza Zachodniego i Środkowego przygotowują na wysokim poziomie młodzież do studiów na wybranych kierunkach?” tylko dwie trzecie respondentów (64,5%) odpowiedziało twierdząco z mniejszymi lub większymi zastrzeżeniami. Jednak częściej niż co czwarty (28,9%) badany mieszkaniec Pomorza jest odmiennego zdania. Najbardziej krytyczne okazały się tym razem kobiety w wieku 35–55 lat, legitymujące się wykształceniem średnim lub zawodowym. Najkorzystniej poziom nauki w szkołach ponadgimnazjalnych oceniany jest przez naszych interlokutorów w największych miastach regionu. Im mniejsza miejscowość, tym pozytywnych ocen jest mniej. Dla przykładu, w małych miastach oraz na wsiach (szczególnie tych popegeerowskich) blisko dwie trzecie badanych (63,1%) ujawnia przekonanie, iż w szkołach funkcjonujących najbliżej ich miejsca zamieszkania

młodzież jest zdecydowanie niewystarczająco przygotowywana do podjęcia studiów na wielu liczących się kierunkach (zwłaszcza na medycynie, prawie, architekturze itp.). Mimo to stopień akceptacji zmieniających się warunków edukacyjnych – w ocenie badanych – nadal rośnie od chwili wstąpienia Polski do Unii Europejskiej. Jeszcze pięć lat temu odsetek zadowolonych z przygotowania młodzieży np. do podjęcia studiów był o 18,1% mniejszy.

Skoro mowa o szansach edukacyjnych, to warto zauważyć, iż podobne oceny i opinie wyrażali mieszkańcy Pomorza Zachodniego i Środkowego, kiedy zapytaliśmy ich o możliwości zdobycia w regionie wykształcenia wyższego na odpowiednim poziomie. Także tym razem ponad połowa respondentów (52%) oświadczyła, że takie szanse pomorska młodzież i dorośli jednak mają. Natomiast 40,8% ujawniło, że takich możliwości nie dostrzega lub są one bardzo ograniczone.



**Czy mieszkańcy Pomorza w swoim regionie mają szansę na zdobycie wykształcenia na najwyższym poziomie?**

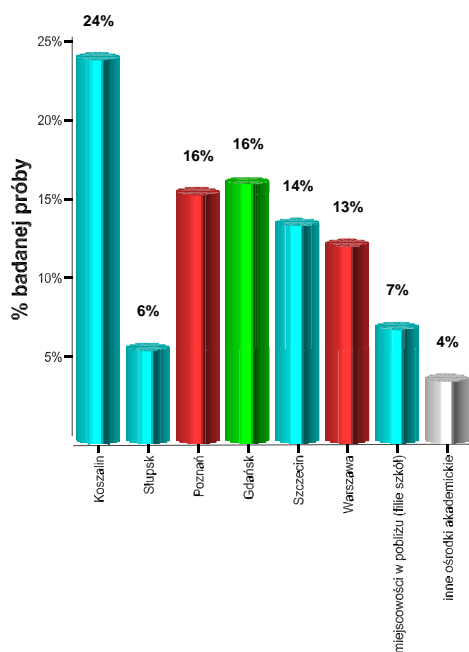
Wykres 1. Rozkład postrzegania szans zdobycia w regionie na Pomorzu wykształcenia wyższego.

*Źródło:* badanie własne.

Jakie są obiektywne dane o występowaniu szkół wyższych w regionie? Oto w Szczecinie funkcjonuje siedem wyższych szkół państwowych (Pomorska Akademia Medyczna, Akademia Morska, Politechnika Szczecińska, Akademia Rolnicza, Uniwersytet Szczeciński, Arcybiskupie Wyższe Seminarium Duchowne oraz filia poznańskiej Akademii Muzycznej), piętnaście wyższych szkół oraz dwie filie prywatnych szkół wyższych. W Koszalinie natomiast jest jedna państwowa wyższa uczelnia (Politechnika Koszalińska), dwie prywatne oraz trzy filie prywatnych wyższych uczelni. Z kolei w Słupsku ulokowana jest Pomorska Akademia Pedagogiczna (do niedaw-

na WSP) oraz dwie prywatne i dwie filie prywatnych szkół wyższych. Wydawać by się więc mogło, że to powinno zaspokoić zdecydowaną większość potrzeb. A jednak nasi respondenci mają w wielu przypadkach odmienne zdanie. Najwięcej szans edukacyjnych w regionie dostrzegają dla siebie i swoich bliskich mieszkańcy Szczecina (26,9%), Koszalina (25,1%) oraz miast, w których funkcjonują filie wyższych uczelni (26%). Jednocześnie mieszkańcy najmniejszych miast oraz wiosek legitymujący się wykształceniem średnim najczęściej utyskiwali na brak szans na wykształcenie na najwyższym poziomie. Byli to przeważnie ludzie w wieku predysponującym ich do podjęcia studiów wyższych (19–35 lat). Można dodać, że najmniej zadowolonych z ilości szkół wyższych i uczelni w regionie oraz poziomu edukacji podaje, że ich rodzinne korzenie są w Wielkopolsce (39,6%) lub na Wileńszczyźnie, ewentualnie w rejonach Lwowa (28,4%).

**Rozkład preferencji środowisk akademickich**



**Gdyby miał(a) Pan/Pani wybrać miejsce studiowania to wybrałbym (-łabym)...**

Wykres 2. Rozkład preferencji środowisk akademickich.

*Źródło:* badanie własne.

Rozpatrując własne i najbliższych szanse edukacyjne mieszkańcy Pomorza Zachodniego – niekiedy z konieczności – gotowi są szukać ich poza swoim regionem. Blisko połowa badanych (48,8%) na pytanie o miejscowość,

w której najchętniej podjęliby studia lub ich najbliżsi podjęliby naukę, wskazała Gdańsk (16,4%), Poznań (15,8%), Warszawę (12,5%) lub jakiś inny ośrodek akademicki (3,9%). Pozostali wskazali miejscowości leżące w bezpośredniej bliskości miejsca zamieszkania. Co czwarty mieszkaniec Pomorza Środkowego wskazał Koszalin (24,3%), Szczecin – 13,8%, Słupsk – 5,9%, a w którejś z filii wyższej szkoły w miejscowościach regionu chce studiować 7,2% badanych. Na pytanie o ewentualny wybór ośrodka akademickiego odpowiadali zarówno respondenci legitymujący się wykształceniem średnim lub wyższym, jak też posiadający wykształcenie podstawowe. Celem tak zadanego pytania było rozpoznanie społecznych opinii (nie zawsze opartych na doświadczeniach własnych) na temat regionalnych możliwości oraz ocena wystarczalności zachodniopomorskich szkół i uczelni.

Preferencje w wyborze poszczególnych ośrodków akademickich różnią się między sobą w zależności od miejsca zamieszkania respondentów. Mieszkańcy Szczecina, Koszalina oraz Słupska najczęściej wybierają jako miejsce ewentualnego studiowania swoje miasta (37,6%; 24,3%, 23,3%). Taka sama sytuacja zauważalna jest w miastach, w których funkcjonują filie uczelni. Mieszkańcy tych większych miejscowości Pomorza Zachodniego dość często wskazują też Poznań, Warszawę lub inny liczący się w kraju ośrodek akademicki. Zapytaliśmy więc, czym kierują się przy wyborze miejsca studiów.

Najczęściej wskazywaną przyczyną jest bliskość miejsca zamieszkania (34%), następnie możliwość wyboru interesującego kierunku studiów (23%) oraz atmosfera studiowania we wskazanym ośrodku (20%). Respondenci biorą też pod uwagę oferowany poziom studiowania (17%) – dostępność bibliotek, instytucje kulturalne, specyfikę życia studenckiego.

Wraz z końcem studiów, nawet tych najbardziej atrakcyjnych, pojawia się kwestia znalezienia dla siebie interesującej pracy. Zapytaliśmy więc naszych interlokutorów o opinie na temat możliwości w tym względzie w rejonie Pomorza Zachodniego i Środkowego. Aż 42,8% spośród nich stwierdziło jednoznacznie, iż o ciekawą i dobrze płatną pracę kończący studia wyższe bez większych problemów zabiegać mogą „najczęściej w Szczecinie i w bezpośrednim jego sąsiedztwie” (22,4%) oraz „tylko w największych miastach regionu” (20,4%). Niemal tyle samo respondentów (41,4%) jest sceptyczna co do szans na ciekawą pracę po studiach. Twierdzą wręcz, że „jest to mało prawdopodobne” (26,3%) lub „tylko w wyjątkowych sytuacjach” (15,1%). Więcej niż co dziesiąty mieszkaniec Pomorza (12,5%) stwierdza zdecydowanie i jednoznacznie, że nie ma praktycznie żadnych szans na znalezienie w swojej okolicy ciekawej pracy. Wśród sceptyków najwięcej jest młodych mężczyzn (19–35 lat) mieszkających w najmniejszych miejscowościach Pomorza. Oczywiście nie oznacza to, że mieszkańcy np. Koszalina czy

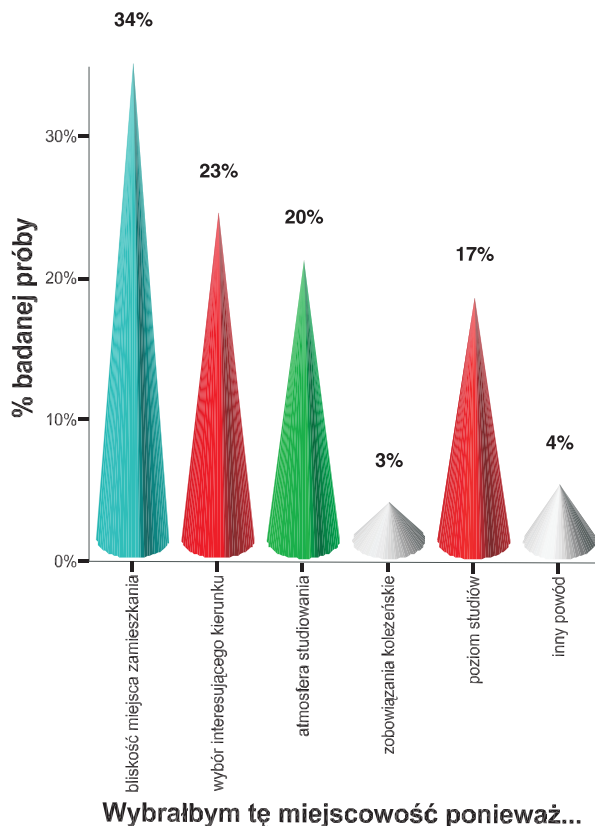
Tabela 1

Rozkład preferencji mieszkańców poszczególnych miejscowości  
w kwestii ośrodków akademickich N=2184

Preferowane środowisko akademickie	Szczecin	Koszalin	Słupsk	Miasta pow. 30 tys. mieszk.	Małe miasta	Wioski	Wioski połogorolnicze
Koszalin	4,1%	24,3%	22,6%	10,4%	20,4%	17,3%	12,4%
Słupsk	7,2%	15,2%	23,3%	8,4%	18,2%	18,4%	19,6%
Poznań	12,5%	10,8%	14,2%	12,8%	7,2%	8,9%	6,9%
Gdańsk	12%	14%	16%	9,6%	8,4%	6,9%	5,4%
Szczecin	37,6%	14,8%	4,8%	6,4%	6,6%	7,4%	8,8%
Warszawa	15,8%	10,6%	9,1%	17,2%	4,9%	5,9%	3,6%
Miejscowości w pobliżu (filie szkół wyższych)	–	–	–	<b>23,1%</b>	<b>26,8%</b>	<b>29%</b>	<b>38,2%</b>
Inne ośrodki akademickie	10,8%	10,3%	10%	12,1%	7,5%	6,2%	5,1%

Źródło: badanie własne.

### Rozkład przesłanek wyboru miejsca studiowania



#### Wybrałbym tę miejscowość ponieważ...

Wykres 3. Rozkład przesłanek wyboru miejsca ewentualnego studiowania.

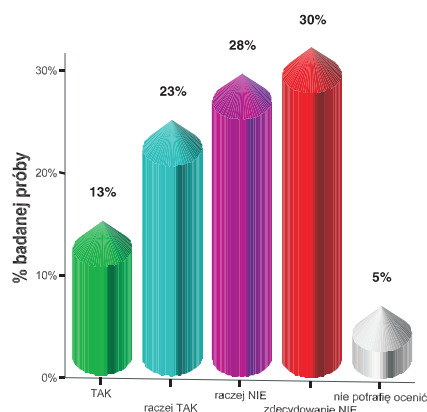
*Źródło:* badanie własne.

Szczecinia są z sytuacji na rynku pracy całkowicie zadowoleni. Ich punkt widzenia zależy od perspektywy postrzegania własnych walorów i otoczenia. To, co jawi się atrakcyjne z pozycji mieszkańca wioski popegeerowskiej, odległej od Szczecina o około 200 km, często nie jest wcale atrakcyjne dla rodowitego szczecinianina. Umiarkowany optymizm udziela się jednak w podobnym stopniu badanym kobietom i mężczyznom. Pesymizm natomiast jest w regionie domeną mieszkańców najmniejszych i najbardziej odległych od aglomeracji miejscowości. Zależy to rzecz jasna także od poziomu posiadanego wykształcenia. Osoby legitymujące się wyższym wykształceniem z natury poszukują intratnej pracy tam, gdzie ulokowane są



ośrodki administracyjne, biznesowe, naukowe oraz finansowe, a te najczęściej funkcjonują właśnie w mieście wojewódzkim i największych miastach regionu.

Z tematem wymuszonej – co ustaliliśmy – migracji zarobkowej ściśle wiąże się problem powrotu na Pomorze młodych ludzi kończących studia wyższe w największych i z wielu względów najbardziej atrakcyjnych ośrodkach akademickich. W ocenie tylko trzeciej części (36,2%) naszych respondentów absolwenci renomowanych uczelni chętnie podejmują pracę w rodzinnych stronach. Sporą jednak grupę stanowią ci, którzy niejako przymuszeni są różnymi okolicznościami, by zawodowe życie bezpośrednio po studiach w Poznaniu, Warszawie, Wrocławiu czy Krakowie związać z terenem Pomorza. Czynią to jednak – zdaniem badanych – możliwie często w którymś z położonych najbliższej miejsca zamieszkania dużych miast.



Czy kończący studia w dużych ośrodkach akademickich chętnie wracają w rejon Pomorza by podjąć pracę?

Wykres 4. Rozkład woli podjęcia pracy na Pomorzu Zachodnim po ukończeniu studiów.

Źródło: badanie własne.

Niepokojącym jest fakt, że ponad połowa respondentów (57,9%) jest przekonanych, iż młodzież nie chce wracać na Pomorze, jeżeli tylko potrafi się odnaleźć w dużych (lub w ich obrębie) ośrodkach naukowych, biznesowych i finansowych. W tej grupie zdecydowanie przeważają młodzi ludzie z małych miejscowości regionu, ale też nie brakuje młodzieży ze Słupska, Koszalina, a nawet ze Szczecina. Pewną ciekawostką jest to, że na Pomorze nie chcą wracać najczęściej młodzi ludzie, których korzenie rodziców lub dziadków są np. na Podkarpaciu, Mazowszu lub gdzieś na południu Polski. Natomiast ambicją tych, którzy w kolejnym pokoleniu wywodzą się Wielkopolski jest – przynajmniej okresowo – znaleźć pracę w Poznaniu lub w którejś z podpoznańskich gmin. Nie zawsze jest więc tak, że niechęć do

powrotu na Pomorze wynika z braku perspektyw znalezienia dobrej pracy w miejscowości rodzinnej lub w bliższym albo dalszym „sąsiedztwie”.

Edukacja to w perspektywie przepustka do lepszego życia. Samodokształcenie jest – sięgając do terminologii biznesowej – inwestycją w siebie w celu zwiększenia możliwości indywidualnego rozwoju oraz podniesienia własnej „wartości rynkowej”. Czy więc mieszkańcy Pomorza mają oraz czy dostrzegają takie szanse w rejonie swego stałego zamieszkania? Na tak sformułowane pytanie tylko nieco połowa badanych (51,3%) widzi w regionie możliwości szeroko rozumianego własnego rozwoju. Wiąże się to z przekonaniem lub odczuciem, że w relatywnie niewielkiej odległości od miejsca zamieszkania jest jedna szkoła lub są jakieś szkoły wyższe i uczelnie spełniające szeroko rozumiane oczekiwania tej części mieszkańców Pomorza.

Na drugim biegunie poziomu akceptacji rzeczywistości edukacyjnej na obszarze Pomorza Zachodniego i Środkowego lokuje się 43,4% badanych, niezadowolonych z możliwości, jakie w zakresie indywidualnego rozwoju stworzono im w tej części Polski. W grupie nieusatysfakcjonowanych przeważają młodzi mężczyźni w wieku 19–35 lat. Wynika to m.in. z faktu, że spośród wielu uczelni na Pomorzu jedynie państwowe Politechniki Szczecińska i Koszalińska oraz Akademia Morska są szkołami technicznymi. Zdecydowana większość pozostałych szkół to uczelnie o profilu humanistycznym, nie zawsze pożądanym przez mężczyzn. Relatywnie dużą grupę przekonanych co do możliwości własnego rozwoju odnaleźliśmy – ku naszemu zaskoczeniu – nie tylko w największych ośrodkach biznesowych i akademickich Pomorza. Czwarta część wszystkich (w większym lub mniejszym stopniu) deklarujących akceptację dla swojej sytuacji w tym względzie mieszka w mniejszych miastach regionu, a ósma część na wsiach. Znaczącym natomiast jest wskaźnik ledwie minimalnego zadowolenia (2,3%) z możliwości indywidualnego rozwoju mieszkańców wsi tzw. popegeerowskich. W grupie zdecydowanie niezadowolonych ze swoich możliwości życiowych stanowią oni trzecią część.

Ta część pokolenia w średnim wieku (36–55 lat), która legitymuje się co najmniej średnim poziomem wykształceniem, w 65,3 % jest zadowolona ze swojej sytuacji związanej z wykształceniem i szansami życiowymi. Młode pokolenie (19–35 lat) z wykształceniem średnim lub wyższym w znaczącej większości (76,7 %) raczej nie dostrzega szans dla siebie w regionie zamieszkania, a 47,8 % spośród nich wyraża niezadowolenie z warunków własnego rozwoju.

Akceptacja lub – precyzyjniej rzecz ujmując – dostrzeganie dla siebie możliwości edukacyjnych oraz ekonomicznych w regionie jest częściej skutkiem niż przyczyną. Dlatego też zadaliśmy niejako podsumowujące py-

tanie o przyczyny takiego stanu rzeczy. Chcieliśmy w ten sposób poznać oceny naszych respondentów na temat tego, co ich zdaniem leży u podstaw ferowanych opinii o braku szans dla młodych ludzi w regionie Pomorza? Zdecydowanie najwięcej osób (29,6%) wskazało na – w ich ocenie – niski poziom edukacji w małych miejscowościach na Pomorzu. Rozwijając tę myśl – chodzi o ograniczone z przyczyn obiektywnych profile edukacyjne w szkołach ponadgimnazjalnych w małych miastach. Podyktowane jest to nie tylko brakiem społecznego zainteresowania czy niewielkimi potrzebami lokalnej gospodarki (na tę przesłankę wskazało 26,4%), ale także – a może przede wszystkim – niskimi kwalifikacjami nauczycieli. Niekiedy bowiem nawet interesujący kierunek nauki w jakiejś szkole pozostaje w sferze nazewnictwa wobec braku w pełni wykwalifikowanych kadr pedagogicznych. To oczywiście ściśle wiąże się z wcześniejszymi opiniami na temat woli powrotu na Pomorze (a przynajmniej do małych miast) młodych ludzi po skończonych studiach lub napływu kadr z zewnątrz regionu. Problem ten nie jest już tak dotkliwy w Szczecinie, Koszalinie czy też w relatywnie dużych miastach Pomorza Zachodniego. Nie oznacza to wcale, że on nie występuje.

Na trzecim miejscu wśród przyczyn braku szans rozwoju dla młodych ludzi na Pomorzu wymieniano nadal zauważalny brak spójności społeczności lokalnych, zwłaszcza w małych miejscowościach. W tym miejscu wskazywano na efekty oraz jakość działań samorządów w kwestii troski o edukację i jej umiejscowienie w systemie lokalnych priorytetów. Oczywiście im mniejsza miejscowość, tym rozgorzenie było większe. Jest to jednak problem złożony i wymaga osobnych badań oraz wielopoziomowych analiz.

W trakcie badań pogłębionych tego problemu przeprowadziliśmy kilka analiz szczegółowych pod wspólnym tytułem „Postrzeganie systemu oświaty w...” – tutaj wpisywana była nazwa miasta lub gminy. Badanie takie przeprowadziliśmy m.in. w powiecie słupskim, w Szczecinku, Chojnicach, Darłowie oraz w kilku gminach wiejskich Pomorza. Pytaliśmy szczegółowo o wybrane szkoły, placówki oświatowe oraz instytucje wspomagające. W badaniu brali udział równolegle rodzice, uczniowie oraz nauczyciele. Wyniki tych analiz są wielce interesujące, lecz to niejako osobny temat w skali mikro. Jednym bowiem z wyodrębnionych wątków naszych badań była edukacja integracyjna w poszczególnych gminach.

Podsumowując, system edukacji na Pomorzu – w ocenie najbardziej zainteresowanych – daleki jest od oczekiwań. Dowodzą tego nie tylko dane Wojewódzkiego Urzędu Statystycznego w kwestii odpływu tamtejszej młodzieży do większych aglomeracji w poszukiwaniu dla siebie życiowych szans, ale także liczne badania empiryczne, jakie prowadziliśmy przez 15 ostatnich lat na terenie dwóch nadmorskich województw.

Od wielu lat pogłębia się przekonanie wśród młodzieży (w przedziale wiekowym 15–25 lat), że Pomorze w rzeczywistości to „prowincja” nie pozwalająca większości najlepiej wykształconych odnaleźć swego miejsca w życiu. W październiku 2006 roku blisko 58% pełnoletnich uczniów klas maturalnych (N = 2184 uczniów) szkół województw Pomorskiego i Zachodniopomorskiego deklarowało chęć wyjazdu na studia poza Pomorze. Jest to wzrost na poziomie 18% w stosunku do roku 1996 (N = 1867 respondentów). Kolejne 32,4% badanych przyszłych abiturientów okresowo wiązało swoją przyszłość z uczelniami lub szkołami pomaturalnymi w regionie. W tej grupie 3/4 badanych ujawniło rzeczywiste przyczyny decyzji o ewentualnym podjęciu nauki w pobliżu „domu rodzinnego”. Na pierwszym miejscu po stronie powodów zaznaczono względy ekonomiczne (niższe koszty nauki i utrzymania), w dalszej kolejności wskazano na obawy co do jakości przygotowania przyszłych absolwentów pomorskich szkół ponadgimnazjalnych, a co za tym idzie – strach przed procesem kwalifikacji na renomowanych uczelniach. Tylko nieco ponad 7% badanych wybiera uczelnie w Gdańsku, Szczecinie, Słupsku lub w Koszalinie, gdyż ufa wysokiemu poziomowi kształcenia i „wartości rynkowej” uzyskanego tam dyplomu magisterskiego.

Ważną informacją jest to, że blisko 72% badanych nastolatków nie chce wracać do miejsca swego dotychczasowego zamieszkania. Oczywiście nie wszyscy z nich chcą opuścić Pomorze. Stałą tendencją (dążeniem w sferze planów) jest wola odnalezienia się w relatywnie większej miejscowości. Zauważyliśmy tutaj pewną zależność: im lepsze oceny osiąga respondent w szkole ponadgimnazjalnej, tym śmielej deklaruje chęć podjęcia pracy po studiach w miastach (lub w pobliżu miast) powyżej 300 tys. mieszkańców. W swoistym rankingu prowadzi Warszawa (29,4%), Poznań (26,9%) oraz Gdańsk i Szczecin (po niespełna 15%).

Osobnym problemem jest kwestia jakości studiów w filiach oraz wydziałach zamiejscowych różnych uczelni ulokowanych w małych miejscowościach regionu. Wszystko to jednak bardzo ściśle wiąże się z postrzeganiem poziomu edukacji w pomorskich szkołach ponadgimnazjalnych, a wcześniej w gimnazjach. Swego rodzaju ciekawostką jest, że uczniowie najlepszych szkół tego typu w regionie, a jednocześnie lokujących się w czołówce krajowej (np. Liceum Marynarki Wojennej w Gdyni, Liceum Nr 13 w Szczecinie czy chociażby Liceum im. Dubois w Koszalinie) w 39,4% deklarują wolę podjęcia nauki w Gdańsku lub w Szczecinie. Koszalin ma swoją specyfikę i tutaj w rzeczywistości zamierza studiować więcej niż 50% absolwentów wspomnianego Liceum Dubois. Przyczyny powyższych wskazań oraz ich konsekwencje dla rozwoju społeczności lokalnych są rzecz jasna bardziej złożone.

W rejonie Pomorza Zachodniego i Środkowego bardzo zbliżone procentowo do siebie wydają się być oceny i odczucia w kwestii dostępności do szkół ponadgimnazjalnych w pobliżu miejsca swego zamieszkania. Jednak rozłożenie tych opinii jest zdecydowanie różne. Wyraźnie uprzywilejowane są, co z pewnych względów jest zrozumiałe, największe aglomeracje miejskie. Powoduje to w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym poczucie dyskryminacji w wielu aspektach czy wręcz uczucie bycia tzw. prowincją regionu. Szczególnie brak zajęć pozalekcyjnych, nie mówiąc już o ich poziomie, wpływa stosunkowo pesymistycznie na postrzeganie przez młodzież w wieku szkolnym szans rozwoju indywidualnego w mniejszych, oddalonych od dużych aglomeracji środowiskach wiejskich. Szczególnie manifestowane było to na wsiach popegeerowskich. Wszechobecne były natomiast utyskiwania na „przeładowany” program szkolny. Mimo tego, blisko dwie trzecie respondentów wysoko ocenia stopień przygotowania w szkołach ponadgimnazjalnych w regionie do podjęcia studiów wyższych. Także tym razem oceny pozytywne są wyróżnikiem szczególnie respondentów z największych miast. Prawdopodobnie ma to związek z obecnością w tych miastach wysoko wyspecjalizowanej kadry nauczycielskiej i naukowej oraz instytucji wspomagających i umożliwiającej indywidualny rozwój oraz zdobywanie wiedzy pozaszkolnej.

W rejonie Pomorza relatywnie wysoko oceniane jest przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w Unii Europejskiej. Jest to pośrednia forma akceptacji systemu edukacyjnego w swoich miejscowościach i powiatach. Wszelkie uwagi krytyczne oraz inklinacja do poszukiwań swego miejsca poza regionem powinny być więc po części poczytywane także jako chęć dalszego doskonalenia oraz osobistego rozwoju, bez względu na przywiązanie do stałego miejsca zamieszkania. Oczywiście nie zmienia to faktu, że na terenie Pomorza Zachodniego i Środkowego nadal zauważalnych jest wiele dysproporcji i nierównych szans. U podstaw tego stanu rzeczy leży w dużym zakresie nadal dostrzegany w wielu małych miejscowościach brak integracji środowiska lokalnego. Pomimo licznych zmian na lepsze, jest jeszcze wiele do zrobienia.

**Literatura**

- BOGAJ A. (2005), O ideach i praktykach polskiego systemu oświaty w latach 1945–2005, [w:] Materiały na sesję plenarną I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego, Szczecin, s. 7–10.
- KWIATKOWSKI S. (2005), Priorytety edukacyjne Unii Europejskiej, 2005, [w:] Materiały na sesję plenarną I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego, Szczecin, s. 2–3 oraz 13.
- NOWACK T.W. (2005), Jestem Polakiem i obywatelem UE, [w:] Materiały na sesję plenarną I Zachodniopomorskiego Kongresu edukacyjnego, Szczecin.
- SOCHA W. (2004), Co się dzieje z II G, [w:] Problemy narkomanii – biuletyn, nr 1, s. 61–68.
- SOCHA K., Skala zjawisk i zagrożeń zjawiskami patologii indywidualnej w środowisku Pomorza, (nie opublikowane raporty z badań).
- WZIĄTEK S. (2005), Edukacja, gospodarka, kultura – 60-lecie polskiej państwowości na Pomorzu Zachodnim, [w:] Materiały na sesję plenarną I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego, Szczecin.

Andrzej Gazicki  
Krzysztof Socha

POSITION AND ROLE OF EDUCATION UNDER REFORM  
IN THE TRANSFORMATION PROCESS  
OF POMERANIAN LOCAL COMMUNITIES  
(BASED ON EMPIRICAL RESEARCH)

*Abstract*

In the region of Western and Mid Pomerania evaluations and opinions concerning the matter of the availability of secondary schools close to where people live seem to be very similar. The arrangement of these opinions, however, is definitely different. The biggest city agglomerations are clearly privileged, which for certain reasons is understandable. This causes the strengthening of the feeling of discrimination in many aspects in small towns and rural communities, often up to the point of feeling to be the provinces of the region. Economic and developmental factors usually responsible for such situations do not seem to be very convincing. Especially the lack of extracurricular activities, not mentioning their level, has a relatively negative impact on the way adolescents perceive their chances for individual development in smaller rural communities, far from big agglomerations. It has often been manifested among the citizens of the so-called post-PGR (*Państwowe Gospodarstwo Rolne* – state-owned farm) villages. Complaints about an overloaded curriculum turned out to be omnipresent. Despite that, almost two thirds of the respondents highly evaluated their preparation for education at secondary schools in their region. Again, positive evaluation turned out to be characteristic especially of the respondents from the biggest cities. This is so probably because of the presence in those cities of highly qualified teachers and often academic staff, together with facilities that allow and help individual development as well as acquiring knowledge outside schools. However, the opinions of the parents in that matter are noticeably varied and uncertain throughout almost the whole of Pomerania. These difficulties in a broader perspective are highly possibly caused by 1. not very reliable accounts of parents and schools, 2. not very firm relations between parents and schools in many towns, especially the smaller ones.

In the region of Pomerania the preparation of young people to function in the EU is evaluated relatively highly. It is very probable that this is a form of an indirect acceptance of the education system in towns and regions. In this context, all the critical comments and willingness to move out of the place of origin should also be seen as a desire for further improvement and individual development, without regard for being used to living in one place. This, of course, does not change the fact that in the region of Western and Mid Pomerania many disproportions and uneven chances can still be noticed. The basis for such a situation is to a great extent the still noticeable lack of integration of local communities in many small towns. The research made has shown that in spite of many changes for better there is still a lot to be done.





Ryszard Stankiewicz\*

## UNIwersytet Zielonogórski w latach 2001–2007

### Powstanie i rozwój organizacyjny Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz jego władze

Geneza Uniwersytetu Zielonogórskiego sięga korzeniami do działalności Lubuskiego Towarzystwa Naukowego (1964), Wyższej Szkoły Inżynierskiej (powołanej w 1965 r., gdy tylko 0,85% mieszkańców województwa miało wyższe wykształcenie), Wyższej Szkoły Nauczycielskiej (powstałej w 1971 r. w miejsce Studium Nauczycielskiego), przekształconej (1973) w Wyższą Szkołę Pedagogiczną oraz Politechniki Zielonogórskiej (utworzonej z przekształcenia WSI w 1996 r.). Powstawaniu i rozwojowi obu tych zielonogórskich szkół wyższych i coraz aktywniejszej działalności LTN towarzyszyło lansowane (od lat 60.) przez „Gazetę Zielonogórską” i Zielonogórską Rozgłośnię Polskiego Radia hasło: „Lubuska droga do uniwersytetu”. Rozwijająca się kadra naukowo-dydaktyczna obu uczelni dorobiła się (1985) 14 profesorów, 63 doktorów habilitowanych, 202 doktorów (i adiunktów I stopnia).

Pierwsza próba częściowej integracji środowiska naukowego, zmierzająca do połączenia pokrewnych instytutów obu uczelni i utworzenia (1987) międzyuczelnianego Instytutu Matematyki, Fizyki i Chemii nie powiodła się, mimo poparcia jej przez resort. Przejawem kolejnej inicjatywy było powołanie Stowarzyszenia na rzecz utworzenia Uniwersytetu Lubuskiego (1999) w oparciu o WSP.

Dalsze starania podjęli (jesienią 1999 r.) rektorzy obu uczelni: Politechniki – prof. dr hab. Michał Kisielewicz i WSP prof. dr hab. Andrzej Wiśniewski, z myślą o utworzeniu na ich bazie uniwersytetu z wydziałami i kierunkami także technicznymi. Szanse na realizację tej idei upatrywali: 1) w komasacji kadry, bowiem obie uczelnie zatrudniały łącznie 75 profesorów z tytułem, 139 doktorów habilitowanych, 297 doktorów oraz 495 magistrów i magistrów/inżynierów (VI 2000), co umożliwiało stworzenie

---

\*Ryszard Stankiewicz – dr hab., prof. ŁWSH, pedagog, Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna w Żarach.

stosunkowo silnego ośrodka naukowego; 2) w uzyskanych już uprawnieniach do nadawania stopnia naukowego doktora w siedmiu dyscyplinach: na WSP – z nauk humanistycznych w zakresie historii, pedagogiki i filozofii, a na Politechnice – z nauk technicznych w zakresie budownictwa, elektrotechniki, budowy i eksploatacji maszyn oraz z nauk matematycznych w zakresie matematyki; 3) w dorobku czterech jednostek organizacyjnych obu uczelni spełniających formalne warunki do uzyskania uprawnień habilitacyjnych – na WSP miały go wydziały: Humanistyczny (w zakresie historii) oraz Nauk Pedagogicznych i Społecznych (w zakresie pedagogiki), a na Politechnice: Wydział Elektryczny (w zakresie elektrotechniki) i Instytut Matematyki (w zakresie matematyki); 4) w przyznanych przez Komitet Badań Naukowych kategoriach jednostkom organizacyjnym obu uczelni (2000): w WSP – I Instytutowi Filozofii, II – Zielonogórskiemu Centrum Astronomicznemu, III – instytutom Fizyki i Matematyki; w Politechnice – II Wydziałowi Elektrycznemu, III – wydziałom Mechanicznemu oraz Podstawowych Problemów Techniki; 5) w dorobku zakładów, katedr, instytutów, licznych zespołów naukowo-badawczych, a szczególnie szkół naukowych profesorów Adam Bydalka, Michała Kisielewicz, Franciszka Romanowa, Mieczysława Borowieckiego z Politechniki czy Hieronima Szczegóły z WSP; 6) w dużym doświadczeniu dydaktycznym, gdyż obie uczelnie w swej dotychczasowej działalności wykształciły 20 tys. absolwentów, w tym 15 tys. magistrów i magistrów inżynierów; 7) w prowadzeniu 33 kierunków studiów, w tym 29 na poziomie magisterskim, na których studiowało ponad 22 tys. studentów w systemie stacjonarnym i niestacjonarnym; 8) w połączeniu podobnych kierunków studiów (informatyka, fizyka, matematyka, zarządzanie i marketing) i ich infrastruktury dydaktycznej.

Mając na uwadze potencjał kadrowy obu uczelni oraz ich osiągnięcia naukowo-badawcze i dydaktyczne, senaty Politechniki Zielonogórskiej i Wyższej Szkoły Pedagogicznej podjęły 22 marca 2000 r. jednobrzmiące uchwały popierające ideę utworzenia uniwersytetu w przeświadczeniu, że po paru latach spełnić on będzie wszystkie warunki stawiane w pełni autonomicznym uczelniom akademickim. Przed powołaniem UZ uzyskane zostało jedno uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego w zakresie nauk historycznych.

Wniosek o utworzenie uniwersytetu był inicjatywą rządową i przeszedł pełną weryfikację akademicką. Opiniowały go: Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, Uniwersytet Wrocławski i Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, a następnie Rada Główna Szkolnictwa Wyższego i Komisja Akredytacyjna. Po szybkiej procedurze legislacyjnej w Sejmie i Senacie, przyjęta została Ustawa z dnia 7 czerwca 2001 r. o utworze-

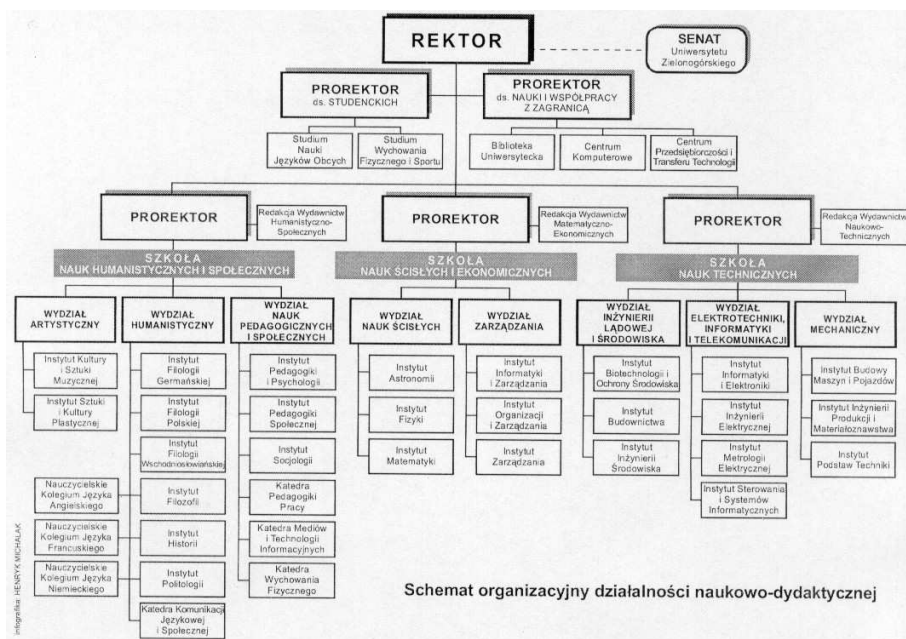
niu Uniwersytetu Zielonogórskiego. Ustawowe erygowanie Uniwersytetu Zielonogórskiego nastąpiło 1 września 2001 roku. Zielona Góra stała się 15. miastem uniwersyteckim w Polsce, a dorobek tego uniwersytetu był porównywalny z uniwersytetami w Białymstoku, Opolu i Szczecinie.

Z okazji pierwszej inauguracji roku akademickiego na UZ 28 września 2001 r. (przy udziale rektorów uczelni z całego kraju) Prezydent RP napisał, że „rozwój Uniwersytetu Zielonogórskiego będzie narodową inwestycją w przyszłość”, a prof. dr hab. M. Kisielewicz odebrał z rąk Ministra Edukacji Narodowej prof. dr hab. Edmunda Wittbrodta insygnia uniwersyteckie. Wraz z powstaniem UZ, zapoczątkowany został kolejny etap kształtowania się tradycji akademickich na terenie Środkowego Nadodrza.

Celem wiodącym UZ jest prowadzenie badań naukowych, kształcenie specjalistów z wybranych dziedzin nauk humanistycznych, ścisłych, technicznych, ekonomii, zarządzania, informatyki, ekologii, finansów oraz rozwijanie własnej kadry naukowej i pełnienie funkcji cywilizacyjnej. Swoje cele i zadania UZ realizuje w warunkach specyficznego położenia przygranicznego i w ścisłych związkach jego zespołów naukowo-badawczych z regionalnymi i krajowymi ośrodkami kulturalnymi oraz naukowo-badawczymi przemysłu i gospodarki.

**Struktura organizacyjna UZ** oparta została o trzy „szkoły”: Nauk Humanistycznych, Nauk Ścisłych i Ekonomicznych oraz Nauk Technicznych, stanowiące swoiste novum w polskim szkolnictwie wyższym. Skupiały one sfederowane w nich wydziały, obejmujące instytuty z należącymi do nich zakładami. Każda ze „szkół” miała własne wydawnictwo i swoją administrację podległą dyrektorowi administracyjnemu „szkoły”. Prorektor „szkoły”, wraz z dziekanami wydziałów wchodzących w jej skład, zarządzał działalnością naukowo-finansową i gospodarczą. Szkołę Nauk Humanistycznych tworzyły trzy wydziały: Artystyczny, Humanistyczny oraz Nauk Pedagogicznych i Społecznych. Szkoła Nauk Ścisłych i Ekonomicznych obejmowała dwa wydziały: Nauk Ścisłych oraz Zarządzania. W skład Szkoły Nauk Technicznych wchodziły trzy wydziały: Inżynierii Lądowej i Środowiska, Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji oraz Mechaniczny. Jednostki międzywydziałowe tworzyły: Studium Języków Obcych (mgr Katarzyna Trychom-Cieślak i mgr Jolanta Pacewicz-Johansson), Studium Wychowania Fizycznego i Sportu (mgr Władysław Leśniak), Biblioteka Uniwersytecka (dyr. mgr Ewa Adaszyńska).

Po rocznym doświadczeniu nastąpiły zmiany w usytuowaniu „szkół” w strukturze organizacyjnej UZ. Przestały być jego podstawowymi jednostkami organizacyjnymi i nie miały uprawnień władczych i finansowych, dyrektorów administracyjnych ani podległej im administracji. „Szkoły”

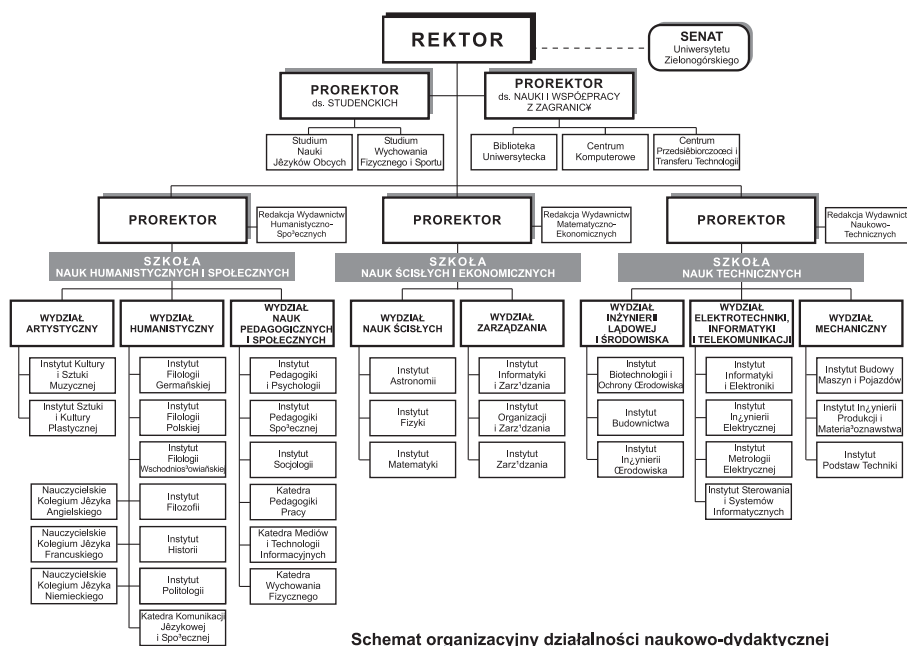


Schemat organizacyjny działalności naukowo–dydaktycznej 2001 r.

opiniowały teraz ważniejsze przedsięwzięcia wydziałów, a na ich czele stały rady szkół i prorektorzy, którzy pełnili zarazem funkcje ogólnouczelniane.

Ośmiowydziałowy UZ poszerzono (w r. ak. 2003/04) o Wydział Fizyki i Astronomii na bazie instytutów Fizyki i Astronomii, z dziekanem dr. hab. Krzysztofem Urbanowskim, prof. UZ. Wyłączenie powyższych instytutów z Wydziału Nauk Ścisłych skutkowało zmianą jego profilu działania, a w konsekwencji i nazwy na Wydział Matematyki, Informatyki i Ekonometrii. Po kolejnych wyborach (2005) całkowicie zrezygnowano z struktury federalcyjnej – „szkoły” przestały istnieć.

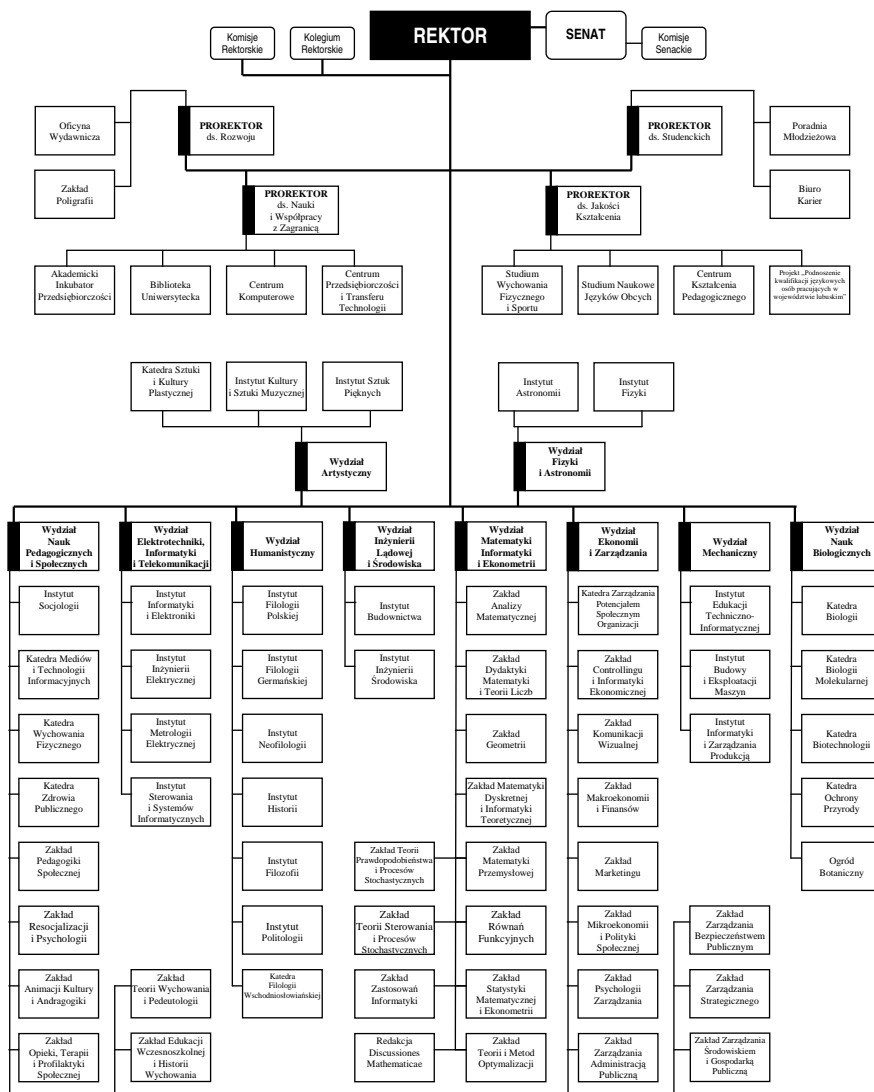
Najnowszy Wydział Nauk Biologicznym powstał (z r. ak. 2007/08) w oparciu o Instytut Biotechnologii i Ochrony Środowiska, z dziekanem dr. hab. prof. UZ J. Jerzakiem. Znalazły się w nim katedry: Biologii, Biologii Molekularnej, Biotechnologii oraz Ogród Botaniczny. Powołanie nowego kierunku (pielęgniarstwa) i reaktywowanie drugiego (wychowania fizycznego) na Wydziale Nauk Pedagogicznych i Społecznych skutkowało zmianą jego nazwy na Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu (2007/08). W UZ ukształtowała się 10–cio-wydziałowa struktura organizacyjna. Wzbogacił się on o nowe jednostki organizacyjne: Akademię Inkubator Przedsiębiorczości, Centrum Przedsiębiorczości i Transferu Technologii, Park Naukowo–Technologiczny, Centrum Komputerowe, Biuro



Schemat organizacyjny działalności naukowo-dydaktycznej 2005r.

Karier, Lubuski Ośrodek Badań Społecznych, Poradnię Młodzieżową.

**Kierownictwo** UZ było w gestii prof. dr. hab. M. Kisielewicz, będącego *spiritus movens* jego powstania, a przez następne cztery lata pierwszym rektorem. Był on twórcą zielonogórskiego środowiska matematycznego, pierwszym z wyboru rektorem WSI i Politechniki, członkiem Komitetu Nauk Matematycznych PAN. W kierowaniu UZ rektora wspierali prorektorzy „resortowi”: ds. studenckich dr. hab. prof. UZ K. Urbanowski, i ds. współpracy z zagranicą prof. dr. hab. inż. Józef Korbicz oraz prorektorzy „szkół”: Nauk Humanistycznych dr. hab. prof. UZ Zdzisław Wołk, Nauk Ścisłych i Ekonomicznych prof. dr. hab. Marian Nowak oraz Nauk Technicznych prof. dr. hab. Ferdynand Romankiewicz. Dziekani kierowali wydziałami: Artystycznym dr. hab. prof. UZ Andrzej Tuchowski, Humanistycznym prof. dr. hab. Czesław Osękowski, Nauk Pedagogicznych i Społecznych dr. hab. prof. UZ Wielisława Osmańska-Furmanek, Nauk Ścisłych prof. dr. hab. Mieczysław Borowiecki, Zarządzania dr. hab. prof. UZ Daniel Fic, Inżynierii Lądowej i Środowiska prof. dr. hab. inż. Henryk Greinert, od 2002 r. dr. inż. hab. prof. UZ Tadeusz Kuczyński, Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji od 2002 dr. hab. inż. Jerzy Bolikowski, prof. UZ oraz Mechanicznym prof. dr. hab. Ryszard Rohatyński, od 2002 r. dr. hab. prof. UZ. Edward Kowal. Administracją UZ zarządza dyrektor administracyjny z trzema zastępcami.



Stan na dzień 01.10.2007

Schemat organizacyjny działalności naukowo-dydaktycznej (1.10.2007)

Skład nowych władz jednoosobowych UZ (2005) był następujący: rektor prof. dr hab. Cz. Osekowski, politolog–historyk, były dyrektor Instytutu Historii i dziekan Wydziału Humanistycznego, członek Komitetu Nauk Historycznych PAN; prorektorzy: ds. nauki i współpracy z zagranicą – prof. dr hab. inż. Józef Korbicz, ds. jakości kształcenia – dr hab. prof. UZ W. Osmańska-Furmanek, ds. studenckich – dr hab. prof. UZ Longin Rybiński,

a ds. rozwoju – dr hab. prof. UZ K. Urbanowski. Dziekanami wydziałów byli: Artystycznego – dr hab. prof. UZ A. Tuchowski, Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji – dr hab. prof. UZ Andrzej Pieczyński, Fizyki i Astronomii – dr hab. prof. UZ Anatol Nowicki, Humanistycznego – dr hab. prof. UZ Wojciech Strzyżewski, Inżynierii Lądowej i Środowiska – prof. dr hab. inż. T. Kuczyński; Matematyki, Informatyki i Ekonometrii – dr hab. prof. UZ Andrzej Cegielski, Mechanicznego – dr hab. prof. UZ E. Kowal, Nauk Pedagogicznych i Społecznych – dr hab. prof. UZ Zbigniew Izdebski, Zarządzania – dr hab. prof. UZ D. Fic.

**System zarządzania** w sferze badań naukowych i dydaktyki opiera się na autonomii, samorządności i kolegialności na poziomie organów kolegialnych – Senatu i rad wydziałów. Senat m.in. uchwała statut i regulaminy studiów, także doktoranckich i podyplomowych, ustala główne kierunki i zasady działania UZ i ocenia jego działalność, wyraża zgodę na współpracę z podmiotami zagranicznymi oraz na tworzenie filii i innych jednostek organizacyjnych. Konwent opiniuje strategię rozwoju UZ i jego plany inwestycyjne oraz wyraża oczekiwania wobec niego społeczności lokalnej. Rady wydziałów ustalają m.in. główne kierunki działania wydziałów, uchwalają plany studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, doktoranckich i podyplomowych oraz ich programy nauczania, przyjmują sprawozdania dziekanów. Zarządzanie organów jednoosobowych i kolegialnych wspomagają wyspecjalizowane systemy informatyczne (podstawowym jest „Dziekanat”). Dotyczą one w szczególności procesu dydaktycznego (studentów, nauczycieli akademickich i działalności finansowej).

### **Kadra naukowo – dydaktyczna, jej rozwój i wpływ na kategoryzację i uprawnienia promocyjne wydziałów**

**Nauczyciele akademicy** i ich rozwój naukowy warunkują kształtowanie właściwego zaplecza dydaktycznego, prowadzenie określonych kierunków i specjalności, a także jakość kształcenia, tworzenie szkół naukowych i zespołów badawczych oraz ich dorobek naukowy. O jej poziomie decydują nie tylko posiadane przez nią tytuły i stopnie naukowe, ale też profesjonalizm w dziedzinie badań naukowych i w zakresie dydaktyki. W chwili powstania (wrzesień 2001 r.) UZ zatrudniał 1180 nauczycieli akademickich, w tym 98 profesorów (12 na drugim etacie), 172 ze stopniem doktora habilitowanego, 363 ze stopniem doktora, 547 magistrów oraz 782 innych pracowników: służby bibliotecznej, inżynieryjno–technicznych i administracyjnych. Najwięcej nauczycieli akademickich miały wydziały: Humanistyczny – 242 oraz Nauk Pedagogicznych i Społecznych – 208. Mimo

wysiłków, UZ nie mógł utrzymać wyjściowego stanu profesorów i doktorów habilitowanych, początkowo głównie z uwagi na rezygnację z zatrudnienia ich na drugim etacie, a następnie z powodu przechodzenia na emeryturę. Wyjątkiem był r. ak. 2003/04, w którym 8 samodzielnych pracowników naukowych uzyskało tytuł naukowy profesora i 13 stopień naukowy doktora habilitowanego, ale zarazem odeszło na emeryturę 8 profesorów tytularnych i 13 doktorów habilitowanych.

Proces odchodzenia pracowników samodzielnych był w latach 2001–2007 ciągły, liczba profesorów tytularnych spadła o 1/3, aczkolwiek 26 nauczycieli akademickich uzyskało w tym czasie tytuł profesora i 44 stopień doktora habilitowanego. W tej grupie pracowników wystąpiła na pedagogice luka pokoleniowa. Wyraźnej poprawie w omawianych latach uległa struktura wykształcenia pracowników młodszych, gdyż 196 z nich uzyskało stopnie doktorskie, powodując wyraźny spadek magistrów. Tendencja ta będzie się utrzymywała w latach następnych, ponieważ robieniu doktoratów sprzyja

Tabela 2

Awans naukowy nauczycieli akademickich

Tytuł – stopień naukowy	Ogółem	Rok akademicki					
		2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07
Profesor	26	6	3	8	6	2	1
Doktor habilitowany	44	12	4	13	8	3	4
Doktor	196	26	28	41	27	42	32

posiadanie przez UZ 11 uprawnień do ich przeprowadzania oraz powoływanie przez kolejne wydziały studiów doktoranckich.

Rozmieszczenie kadry naukowo–dydaktycznej na wydziałach było w r. ak. 2006/07 podobne jak w r. ak. 2001/2, ponieważ warunkowała je liczba kształconych na nich studentów. Najwięcej nauczycieli akademickich zatrudniały nadal wydziały: Humanistyczny – 221 (w tym 18 profesorów) oraz Nauk Pedagogicznych i Społecznych – 149, aczkolwiek zatrudnienie spadło na nim o 60 osób. Do wydziałów średniej wielkości należały: Mechaniczny – 122, Inżynierii Lądowej i Środowiska – 119 oraz Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji – 112. W dalszej kolejności sytuowały się wydziały: Ekonomii i Zarządzania – 86, Matematyki, Informatyki i Ekonometrii – 80 i Artystyczny – 73. Najmniejszymi były wydziały najmłodsze: Fizyki i Astronomii – 42 oraz Biologii – 36.



Tabela 1

## Pracownicy

Kategoria zatrudnienia	Rok akademicki						
	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Nauczyciel akademicki razem	1180	1136	1105	1073	1091	1092	1023
Profesor tytularny	98	246	82	76	80	87	61
Doktor habilitowany	172	246	149	159	161	168	166
Doktor	363	365	360	381	388	438	457
Mgr/mgr inż.	547	525	516	457	462	399	339
Inni pracownicy	782	732	699	737	783	787	785
W tym biblioteki	69	–	–	–	–	–	64
Inżynierjno –techniczni	93	–	–	–	–	–	84
Administracyjni	301	–	–	–	–	–	350
Obsługi	327	–	–	–	–	–	287

UZ pozostaje wciąż największym pracodawcą w mieście i chyba w regionie, aczkolwiek liczba zatrudnionych w nim pracowników spadła z 1962 do 1810 i to niemal wyłącznie wśród nauczycieli akademickich: z 1180 do 1023 (o 157 osób). Natomiast stan zatrudnienia w administracji utrzymuje się właściwie na tym samym poziomie (782 i 787), mimo zmniejszającej się liczby obsługiwanych nauczycieli akademickich i studentów.

**Kategoryzacja** stanowi ważne kryterium oceny jakości i pozycji naukowej wydziałów. Podstawowym kryterium przyznawania im określonej kategorii jest dorobek naukowy ich pracowników. W wyniku pierwszej kategoryzacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, spośród 9 wydziałów 3 otrzymały najwyższą – I kategorię; należały do nich wydziały: Fizyki i Astronomii, Humanistyczny i Artystyczny, zaś dalsze dwa wydziały kategorię drugą: Inżynierii Lądowej i Środowiska oraz Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji. Wyższą ocenę otrzymały wydziały w wyniku ostatniej kategoryzacji (w r. ak. 2006/07). Z 9 aż 4 wydziały uzyskały I kategorię: Artystyczny, Fizyki i Astronomii, Humanistyczny oraz Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji; 2 – II kategorię: Inżynierii Lądowej i Środowiska oraz Nauk Pedagogicznych i Społecznych; 2 następane – III kategorię – Ekonomii i Zarządzania oraz Matematyki, Informatyki i Ekonometrii, a 1 – IV kategorię – Mechaniczny. Od uzyskanej kategorii zależą przyznawane im przez resort środki finansowe.

**Uprawnienia do doktoryzowania i habilitowania** świadczą o potencjale samodzielnej kadry naukowej jednostek organizacyjnych, którym one zostały przyznane. Prawa do nadawania stopni doktorskich w 7 dyscyplinach: budownictwie – na Wydziale Budownictwa i Inżynierii Sanitarnej (1987), historii – na Wydziale Humanistycznym (1994), pedagogice – na Wydziale Nauk Pedagogicznych i Społecznych (1994), matematyce – w Instytucie Matematyki (1998), budowie i eksploatacji maszyn – na Wydziale Mechanicznym (1999) oraz filozofii – w Instytucie Filozofii (2000) UZ przejął po uczelniach, które weszły w jego skład, tzn. po Politechnice i WSP. Dalsze uprawnienia uzyskiwały sukcesywnie kolejne jednostki organizacyjne UZ: Wydział Nauk Ścisłych – w zakresie fizyki (2003), Wydział Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji – w zakresie informatyki (2003), Wydział Inżynierii Lądowej i Środowiska w zakresie inżynierii środowiska (2004), Wydział Fizyki i Astronomii w zakresie astronomii (2005).

Aktualnie UZ nadaje stopnie doktorskie w 11 dyscyplinach, a starania o dalsze uprawnienia są w toku. Jednak w świetle nowego Prawa o szkolnictwie wyższym (2005) powstał problem utrzymania statusu UZ, gdyż wymaga ono uzyskania do 2010 r. co najmniej 12 uprawnień do doktoryzowania w ściśle określonych dyscyplinach, spośród których UZ ma je

w 8 z nich. Musi w tym terminie uzyskać jeszcze co najmniej cztery prawa do doktoryzowania: po dwa w naukach ekonomicznych i przyrodniczych. Wprawdzie dwa z wymaganych kierunków: ekonomia i biologia zostały (obok już istniejących) utworzone, ale aby uzyskać wymagane uprawnienia potrzebny jest czas do 2015 r. W takiej sytuacji UZ znalazł się obok 7 innych młodych stażem uniwersytetów. Uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego uzyskały trzy jednostki organizacyjne: Wydział Humanistyczny – w zakresie historii (29 I 2001), Wydział Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji w zakresie elektrotechniki (25 VI 2001), Instytut Matematyki w zakresie matematyki (30 X 2002 i jest on jednym z 11 ośrodków matematycznych na ok. 100 w kraju, mających takie uprawnienia). Nabyte uprawnienia do habilitowania umożliwiają rozwijanie w tych dyscyplinach własnej samodzielnej kadry naukowej.

### **Kierunki studiów, rekrutacja, studenci i absolwenci**

**Kierunki studiów** określają ofertę edukacyjną UZ. Rozpoczął on działalność od prowadzenia 23 kierunków studiów i ponad 100 specjalności. W Szkole Nauk Humanistycznych na studiach stacjonarnych było ich 12: na Wydziale Artystycznym – malarstwo, edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej; na Wydziale Humanistycznym – filologia polska, filologie obce (angielska, niemiecka, francuska, rosyjska), filozofia, historia, politologia; na Wydziale Nauk Pedagogicznych i Społecznych – pedagogika, socjologia, wychowanie fizyczne. Szkoła Nauk Ścisłych i Ekonomicznych kształciła na 5 kierunkach, w tym na Wydziale Nauk Ścisłych – na matematyce, fizyce, informatyce i ekonometrii (nowo utworzony); na Wydziale Zarządzania – na zarządzaniu i marketingu. Szkoła Nauk Technicznych miała 6 kierunków, na Wydziale Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji – elektrotechnikę, informatykę; na Wydziale Inżynierii Lądowej i Środowiska – budownictwo, inżynierię środowiska, ochronę środowiska; na Wydziale Mechanicznym – mechanikę oraz zarządzanie i inżynierię produkcji.

W kolejnych latach powoływano dalsze kierunki studiów. W r. ak. 2002/03 uruchomiono 4 z nich: na Wydziale Artystycznym – grafikę, na Wydziale Nauk Ścisłych – astronomię oraz fizykę techniczną, a na Wydziale Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji – elektronikę i telekomunikację. Liczba kierunków wzrosła do 27. W następnym roku (2003/04) na Wydziale Artystycznym utworzono kierunek architektura wnętrz (specjalności było 110). W kolejnym roku (2004/05) ten sam wydział powołał kierunek jazz i muzyka estradowa. W r. ak. 2005/06 UZ kształcił

na 28 kierunkach i 78 specjalnościach. Od r. ak. 2006/7 Wydział Inżynierii Łądowej i Środowiska rozpoczął kształcenie na biologii, a Wydział Zarządzania – na ekonomii. Z początkiem następnego roku (2007/2008) Wydział Zarządzania powołał kierunek: obronność kraju, a Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu wznowił kształcenie na kierunku wychowanie fizyczne (wygaszonym na początku działalności UZ) i uruchomił kształcenie na kierunku pielęgniarstwo. Oba te kierunki prowadzone są na poziomie licencyjnym. Oczekiwania władz miasta, dyrekcji szpitala wojewódzkiego i samorządu pielęgniarek sprowadzały się do uruchomienia pielęgniarstwa. W sumie UZ kształci na 37 kierunkach, z tego na 10 inżynierskich (w 51 specjalnościach). Atrakcyjnością UZ jest jego szeroka oferta kształcenia, obejmująca kierunki: artystyczne, ekonomiczne, humanistyczne, przyrodnicze, ścisłe i techniczne. Pod względem liczby kierunków zbliża się do stanu optymalnego. UZ staje się uczelnią o uniwersalnym charakterze.

Nowością w pracy UZ jest wspólne z Fachhochschule Giessen–Fridberg prowadzenie zintegrowanych studiów na kierunku elektronika i informatyka, po ukończeniu których absolwenci otrzymują dyplomy obu uczelni. Godny odnotowania jest fakt wygrania przez UZ (2006) ogólnopolskiego przetargu na projekt studiów przez internet na kierunku ochrona środowiska, od roku 2007/08 mogą w tej formie studiować na nim również jego studenci.

**Rekrutacja** rzutuje na stan studentów nowo przyjmowanych do UZ. Odbywała się ona początkowo w oparciu o egzamin wstępny, często w formie testu przedmiotowego. Gdy zaczęło obowiązywać nowe prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. i o przyjęcie zaczęli ubiegać się kandydaci z tzw. nową maturą, rekrutację zaczęto przeprowadzać w oparciu o konkurs świadectw, a czasem (np. na Wydziale Nauk Pedagogicznych i Społecznych) i rozmowę kwalifikacyjną bądź także sprawdzian praktyczny (np. na niektórych specjalnościach pedagogicznych i kierunkach artystycznych). Na kierunkach technicznych zrezygnowano z praktykowanej wcześniej listy rezerwowej, a gdy przyjęci kandydaci zrezygnowali, ogłaszano drugi nabór we wrześniu. Powszechna w UZ stała się praktyka przeprowadzania rekrutacji w dwóch terminach: w lipcu i wrześniu.

W rekrutacji występowały dwie tendencje. Pierwszą, krótkotrwałą tendencję cechowało dążenie do zwiększania limitów przyjęć, gdyż od liczby studentów studiów niestacjonarnych zależały przychody własne UZ. Miała ona miejsce na początku jego działalności. W ramach naboru w 2001 r. przyjęto ponad 6500 studentów, w tym 3449 na studia stacjonarne (najwięcej na pedagogikę – 344, zarządzanie i marketing – 335, matematykę – 278, mechanikę i budowę maszyn – 270 oraz informatykę – 249). Wyższą punktację musieli mieć ubiegający się na studia stacjonarne, zwłaszcza na

filologii (angielską i niemiecką), informatykę oraz zarządzanie i marketing. W 2002 r. zdecydowano zwiększyć nabór i przyjęto 8270 ubiegających się, z czego na studia stacjonarne 4375, przy czym najwięcej na pedagogikę – 1493 (w tym na studia dzienne – 566), zarządzanie i marketing – 1104 (492), informatykę – 588 (297) i politologię – 522. Największe zainteresowanie budziła pedagogika – ubiegało się na nią 3012 kandydatów (na specjalność pedagogika pracy i poradnictwo zawodowe przypadało 6,1 osoby na 1 miejsce) i anglistyka (4,3).

Tabela 3

## Wyniki rekrutacji na studia

Przyjęci	Rok akademicki						
	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08
Ogółem	6500	8270	7625	6700	5868	4600	4064
W tym na studia stacjonarne	3449	4375	3830	3550	3133	2315	1789
W tym na studia niestacjonarne	3051	3895	3795	3150	2711	2285	2275
Studia doktoranckie	–	–	–	–	24	31	31

Ze względu na konieczność zachowania wymaganych przez prawo określonej proporcji liczby pracowników naukowych i liczby studentów UZ prowadzi politykę zmniejszania naboru na studia, zarówno stacjonarne, jak i niestacjonarne. Największy spadek przyjęć (o 818 kandydatów) na studia stacjonarne wystąpił przy naborze w 2006 r. Na I rok stacjonarnych studiów zawodowych zgłosiło się 6654 kandydatów na 2315 miejsc i zostały one wypełnione w pierwszym terminie. Największym zainteresowaniem cieszyły się: socjologia (8,3 kandydata/1 miejsce), anglistyka (5,7), pedagogika i grafika (po 5,1) oraz politologia (4,3). Małe było ono wobec kierunków ścisłych i technicznych i spadało z roku na rok. Zastanawiano się więc nad zwiększeniem ich atrakcyjności i poziomu kształcenia. Słabiej przebiegała rekrutacja na studia stacjonarne II stopnia. Nadszpodziewanie dobry był nabór na studia niestacjonarne: na studia I stopnia przyjęto 1679 osób, a na studia II stopnia 975 kandydatów. W toku promowania rekrutacji propagowano szczególnie kierunki ścisłe i techniczne. Dla zwiększenia zainteresowania nimi: 1) ufundowano dla studentów tych kierunków 50 stypendiów Prezydenta Miasta i Rektora UZ; 2) Wydział Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji zainicjował współpracę ze szkołami ponadgim-

nazjalnymi miastami w zakresie informatycznego kształcenia młodzieży; 3) Instytut Matematyki postanowił prowadzić zajęcia dla młodzieży licealnej, by ułatwić jej przygotowanie do matury z matematyki i przekonywać do podjęcia decyzji o studiowaniu na kierunkach ścisłych i technicznych, a dla już studiujących kierunki techniczne zorganizował zajęcia wyrównawcze z matematyki.

Rekrutację na studia usprawniło wprowadzenie rejestracji kandydatów przez internet (2004). W pierwszym roku skorzystało z niej 80%, a w latach następnych 100% kandydatów.

**Studenci** rozpoczęli pierwszy rok akademicki 2001/02 w UZ w gronie 23 178 (w tym 10 420 na studiach stacjonarnych). Do najliczniejszych kierunków studiów stacjonarnych i niestacjonarnych należały: pedagogika – 4043, zarządzanie i marketing – 3292, informatyka – 2374, mechanika i budowa maszyn – 2073, a do najmniej licznych: fizyka – 128, edukacja artystyczna w zakresie muzyki – 128 oraz malarstwo – 32. W następnym roku liczba studiujących wzrosła (blisko o 2000) do 24 360. Ze względu na zmniejs-

Tabela 4

Studenci

Studenci	Rok akademicki						
	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08
Ogółem	23178	24360	24205	22880	20624	18751	18325
Studia stacjonarne	10420	12380	13143	12886	12561	11308	11162
Studia niestacjonarne	12758	11980	11062	9994	8063	7443	7163

zone limity przyjęć od r. ak. 2003/04 zaczęła w kolejnych latach spadać liczba studentów. Spadek ten był szybszy na studiach niestacjonarnych, aczkolwiek wystąpił na nich z rocznym opóźnieniem. W wyniku takiej polityki odwróciły się relacje między liczbą studiujących w obu tych formach. Przewyciężona została dominacja studentów studiów niestacjonarnych. Z każdym rokiem studenci studiów stacjonarnych przeważali coraz bardziej. Między dwoma kategoriami studentów ukształtowane zostały prawidłowe relacje.

Rok ak. 2007/08 zainaugurowało 18 325 studentów stacjonarnych i niestacjonarnych I i II stopnia, w tym 11 162 na studiach stacjonarnych. Do najliczniejszych kierunków studiów stacjonarnych należały: pedagogika, zarządzanie i inżynieria produkcji, edukacja techniczno-informatyczna, budownictwo, socjologia. Najwięcej studentów studiowało na wydziałach: Humanistycznym oraz Nauk Pedagogicznych i Społecznych, a w dalszej kole-

jności plasowały się wydziały: Mechaniczny, Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji, Ekonomii i Zarządzania, Inżynierii Lądowej i Środowiska oraz Matematyki, Informatyki i Ekonometrii.

W UZ studiuje coraz więcej osób niepełnosprawnych. W r. ak. 2006/07 było ich 320, ponieważ polepsza się dla nich warunki studiowania, dzięki czemu może ono odbywać się coraz częściej bez barier i stresów.

Istotnym novum i ułatwieniem dla studentów było wprowadzenie (od r. ak. 2006/07) elektronicznych legitymacji studenckich, wyposażonych w dodatkowe funkcje: kartę biblioteczną, kartę mieszkańca domu studenta, kartę dostępu do laboratoriów oraz bilet okresowy MZK. Od tego też roku funkcjonuje w UZ System Poczty Elektronicznej dla Studentów.

**Pomoc materialna** studentom jest realizowana w formie szerokiej oferty stypendialnej: stypendiów socjalnych, stypendiów dla osób niepełnosprawnych, stypendiów za wyniki w nauce oraz w formie dopłat do posiłków i wynajmowanych kwater prywatnych (przez studentów nie zakwaterowanych w akademikach), a także zapomóg. Zreformowane zasady i formy pomocy materialnej (2004/05) umożliwiają ubieganie się o nią również studentom studiów niestacjonarnych.

**Aktywność studentów** przejawia się w działalności: 1) organizacyjnej – Parlamentu Studenckiego, Zrzeszenia Studentów Polskich, Niezależnego Zrzeszenia Studentów, Europejskiego Forum Studentów AEGEE; 2) artystycznej – w Chórze Akademickim CANTUS JUVENILIS, Chórze Kameralnym Cantemus, Chórze Żeńskim, Teatrze Studenckim Forum Arka, Teatrze Bouge-toi; 3) w klubach studenckich – „Zatem”, „Gęba”, „U Ojca” oraz „Zatem-REANIMATOR” (2006); 4) prasy studenckiej – „Kartkówka” (Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży) oraz „Uzetka” (Parlamentu Samorządu Studenckiego); 5) sportowej – Akademickiego Związku Sportowego, Akademickiego Związku Motorowego, Klubu Uczelnianego AZS (16–17 jego sekcji, zrzeszających od ponad 700 do 840 członków), Klubu Środowiskowego AZS (z sekcjami piłki ręcznej, uczestniczącej w rozgrywkach I ligi państwowej oraz sekcji piłki siatkowej i tenisa stołowego, biorących udział w rozgrywkach II ligi państwowej) oraz Ośrodka Jeździeckiego w Raculce. Aktywność ich wyraża się również w organizacji różnych imprez, m.in.: dni kultury studenckiej Bachanalia, Festiwalu Piosenki Studenckiej, Studenckiego Przeglądu Twórczości Kabaretowej, Międzynarodowych Dni Frankofonii, Festiwalu Młodych, Festiwalu Amatorskich Filmów Krótkometrażowych (w języku francuskim), obozów adaptacyjnych (np. „Solina 2006”) czy też akcji charytatywnych „Uniwersytet Dzieciom” (podopiecznym zielonogórskich świetlic, znajdującym się w trudnej sytuacji materialnej).

**Absolwenci** są najbardziej wymiernym efektem działalności każdej uczelni. UZ kształci kadry dla różnych dziedzin życia społecznego: nauczycieli dla różnych typów i poziomów szkół, wychowawców dla instytucji opiekuńczych, pracowników kultury, fachowców dla rozlicznych działów gospodarki i innych specjalistów.

Tabela 5

## Absolwenci

Absolwenci	Rok akademicki						
	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08
Ogółem	–	4203	4450	4883	4884	3448	3448
Studia stacjonarne	–	1582	1624	2104	2115	1951	1951
Studia niestacjonarne	–	2621	2826	2779	2769	1497	1495

### Organizacja studiów

**Działalność dydaktyczna** UZ opiera się na systemie studiów trójstopniowych: studia licencjackie i inżynierskie, studia magisterskie i studia doktoranckie (stacjonarne, 3-letnie) oraz na kształceniu ustawicznym w formie studiów podyplomowych, cyklicznych wykładów i seminariów. Na wszystkich poziomach studia są wewnętrznie i zewnętrznie drożne. Kształcenie kadry naukowej odbywa się w ramach seminariów naukowych i studiów doktoranckich.

Działalność dydaktyczna realizowana jest przez wydziały, w ramach prowadzonych przez nie kierunków studiów, początkowo głównie jednolitych, a następnie dwustopniowych, opartych na zasadzie drożności oraz na Europejskim Systemie Transferu Punktów Kredytowych (ECTS). Pracę dydaktyczną prowadzą zakładowe, katedralne i instytutowe zespoły badawcze, działające w ramach wydziałów. Baza laboratoryjna tworzona jest głównie w ramach najniższych struktur.

**Elastyczny system kształcenia** dotyczy struktury, toku i programu. Jego podstawą jest system studiów trzystopniowych (licencjat–inżynier, magister, doktor), 8-letni (dla najzdolniejszych krótszy), zróżnicowany, drożny, na zasadzie transferu osiągnięć, w oparciu o system ECTS. Bogata oferta programowa oraz elastyczność programów i toku studiów, a także studia według indywidualnego planu, rozliczanie osiągnięć studentów systemem punktowym umożliwia uzyskiwanie w UZ dodatkowych kwalifikacji formalnych. Mając świadomość, że jakość działalności naukowo-badawczej,



dydaktycznej i organizacyjnej będzie decydować o jej konkurencyjności na rynku edukacyjnym – polskim i europejskim, opracowano zasady organizacji kształcenia w elastycznym systemie studiów (2001/02) oraz zasady wewnętrznego systemu zapewnienia jakości (2002/03) i są one wdrażane. Punkty ECTS zaczęto wpisywać na kartach egzaminacyjnych i protokołach od semestru letniego r. ak. 2003/4.

UZ należy (2003) do ogólnopolskiego programu mobilności studentów MOST (nawiązującego do europejskiego systemu kształcenia SOKRATES/Erasmus), adresowanego do studentów pragnących swe zainteresowania naukowe realizować poza uniwersytetem macierzystym (w r. 2004/05 10 studentów wyjechało na semestr lub dwa do czterech innych uniwersytetów, jednocześnie na UZ studiowało 38 obcokrajowców). UZ przyjął również (2005) system mobilności studentów – MOSTECH. W ramach tego programu studenci kierunków technicznych mogą wyjeżdżać na studia do innych uczelni i przyjeżdżać do UZ z innych uczelni (w r. 2005/06 skorzystało z niego 20 studentów UZ, kształcąc się na kilku uniwersytetach krajowych).

**Praktyki zawodowe** mają wdrożyć studentów do wykonywania przyszłych czynności zawodowych, do optymalnej organizacji swojej pracy. Obejmują one praktyki ciągle pedagogiczne (z oderwaniem od zajęć studenckich) i niepedagogiczne dla studentów studiów stacjonarnych, praktyki ciągle dla studentów studiów niestacjonarnych, praktyki śródroczne (bez kolizji z zajęciami studenckimi), praktyki indywidualne (poza planem studentów studiów stacjonarnych). Obowiązują one studentów 23 kierunków na II–IV roku studiów. Odbywają się w Zielonej Górze i poza nią, w 43 różnych instytucjach, m.in. w 3 szkołach podstawowych, 5 gimnazjach, 8 szkołach średnich, 27 instytucjach opiekuńczych, kulturalnych oraz przedsiębiorstwach (2004/05). Dążąc do poszerzenia możliwości odbywania praktyk studenckich, UZ zawarł 139 porozumień z różnorodnymi instytucjami i przedsiębiorstwami. Dzięki temu np. studenci pedagogiki i germanistyki praktykują w świetlicy socjoterapeutycznej stowarzyszenia Miteinander Wochen z Frankfurtu nad Odrą (2006/07). Rocznie w różnych praktykach uczestniczy ponad 7000 studentów.

**Studia doktoranckie** organizowane dla młodzieży uzdolnionej, przejawiającej swoją aktywność głównie w kołach naukowych i stanowiącej potencjalną bazę rekrutacyjną młodej kadry naukowej. Zapoczątkowano je w r. ak. 2002/03 na dwóch kierunkach: z historii – na Wydziale Humanistycznym i z elektrotechniki, a następnie z informatyki – na Wydziale Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji.

W obu tych studiach doktoranckich uczestniczyło 37 słuchaczy. Kolejne studia doktoranckie uruchomiono (w r. 2003/04) z matematyki – na Wydziale Matematyki, Informatyki i Ekonometrii. Na trzech kierunkach studiów doktoranckich naukę pobierało (w r. 2004/05) 82 słuchaczy, a w kolejnym roku studiowało ich 101, w tym 24 dopiero je rozpoczęło (na historii 10, elektrotechnice 12, matematyce 2). Nowe studia doktoranckie zorganizowano z fizyki i astronomii – na Wydziale Fizyki i Astronomii oraz z budownictwa i inżynierii środowiska – na Wydziale Inżynierii Lądowej i Środowiska. Znaczne środki na stypendia dla doktorantów elektrotechniki i matematyki (1200 zł miesięcznie) gwarantuje umowa podpisana z Agencją Rozwoju Regionalnego.

**Wewnętrzny system zapewnienia jakości** tworzy UZ od początku swej działalności mając świadomość, że mobilizuje on nauczycieli akademickich i ich zespoły do doskonalenia swojej pracy, zwłaszcza dydaktycznej, do oprogramowania dydaktycznego procesu nauczania, uwzględniania nowych technik i technologii kształcenia oraz do zmian w organizacji procesu kształcenia. Kontroluje i ocenia efektywność i poziom zaangażowania zawodowego kadry oraz poziom i kierunki jej aktywności naukowej. Dostarcza informacji dla władz UZ oraz instytucji zewnętrznych: Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Państwowej Komisji Akredytacyjnej i Centralnej Komisji ds. Tytułu i Stopni Naukowych o aktualnym stanie jakości pracy.

Z myślą o podniesieniu jakości kształcenia poprzez powszechne prowadzenie w UZ zajęć dydaktycznych w językach zachodnich (za dwa–trzy lata), ok. 500 jego pracownikom stworzono możliwość nauki jednego z tych języków. Mając na uwadze powyższy cel, Senat UZ podjął uchwałę mówiącą o niezatrudnianiu na stanowiska asystentów i adiunktów nowych kandydatów, którzy nie znają co najmniej jednego zachodniego języka na poziomie umożliwiającym prowadzenie w nim zajęć ze studentami.

Podniesieniu jakości kształcenia służy też przystąpienie UZ do Ogólnopolskiego Systemu Antyplagiatowego, dzięki czemu wszystkie wydziały mogą (od r. ak. 2007/08) sprawdzać powstające prace dyplomowe.

**Akredytacja** jest certyfikatem dobrej jakości kształcenia, bowiem decyduje ona przede wszystkim o randze szkoły wyższej. Oceny jakości kształcenia dokonuje Państwowa Komisja Akredytacyjna (od 2002 r.). Poddanie się jej jest obligatoryjne. Negatywna ocena skutkuje cofnięciem lub zawieszeniem uprawnień do prowadzenia studiów na danym kierunku. Jako pierwszy akredytację uzyskał kierunek filozofia (w 2003 r. na 3 lata). Wszystkie z 7 kierunków ocenianych w r. ak. 2004/05 otrzymały ocenę pozytywną. W tym i następnym roku ocenę taką uzyskały: filozofia (w 2004 r. na 5 lat), filologia polska, filologia germańska, politologia, budownictwo, pedagogika,

socjologia, edukacja techniczno-informacyjna, zarządzanie i inżynieria produkcji (jedyna warunkowa w 2005 r.) oraz mechanika i budowa maszyn (2006). W r. ak. 2006/07 przeglądem objęto 5 kierunków studiów: architekturę wnętrz, elektrotechnikę, informatykę i ekonometrię, zarządzanie i inżynierię produkcji, z których 4 oceniono pozytywnie, a 1 warunkowo. Od 2003 r. PKA oceniła 23 kierunki studiów, 21 z nich otrzymały ocenę pozytywną i w zdecydowanej większości na 5 lat, dwa ocenę warunkową. Do oceny pozostały jedynie kierunki nowo powołane: astronomia, automatyka i robotyka, bezpieczeństwo narodowe, ekonomia, inżynieria biomedyczna oraz najnowsze: biologia, pielęgniarstwo i wychowanie fizyczne.

## Działalność naukowa

**Działania naukowe** należą do podstawowych, obok pracy dydaktycznej, obowiązków nauczycieli akademickich. Organizują i prowadzą ją zakładowe, katedralne i instytutowe zespoły badawcze działające w ramach wydziałów, a badania interdyscyplinarne – wydziałowe i międzywydziałowe zespoły badawcze.

Wiodące miejsce w działalności zajmują badania finansowane przez Komitet Badań Naukowych, a następnie Ministerstwo Nauki i Informatyki. Ze środków z tych źródeł zrealizowano w dwóch pierwszych latach (2001/02 i 2002/03) 50 projektów badawczych i 6 projektów celowych, a w kolejnych trzech latach (2004–2006) 98 projektów badawczych, tym 58 własnych i 40 promotorskich. Z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego realizowane są m.in. projekty: prof. Janusza Gila oraz prof. Elżbiety Krasickiej-Cydzik. Z dotacji na działalność statutową i badania własne realizowano np. w r. a. 2002/03 214 projektów, podobną ilość – 224 projekty w dwa lata później, a w r. ak. 2006/07 – 81 większych projektów.

Płaszczyznę bezpośredniej wymiany najnowszego dorobku naukowego stwarzają konferencje naukowe, zwłaszcza o zasięgu międzynarodowym. W latach 2003/04–2005/06 zorganizowano ich 97. Podejmowano na nich m.in. następujące tematy: „Sztuka a terapia”, „Dobro dziecka w praktyce edukacyjnej”, „Religijność na polskich pograniczach”, „Woda, ścieki, odpady” (2001/02); „Trybologia”, „Inżynieria reologiczna” 2002/03; „Równania funkcyjne”, „Automatyka”, „Nowoczesne zarządzanie przedsiębiorstwem” (2003/04); „Ergonomiczne kształtowanie środowiska”, „Konstrukcje zespolone”, „Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian”, „Stosunki gospodarcze integrującej się Europy” (2005/06). Na konferencjach międzynarodowych i krajowych wygłoszono np. w r. ak. 2005/06 433 referaty, a w r. ak. 2006/07 – 525. W tych ostatnich dwóch

latach opublikowano 102 prace zwarte, 1072 części w publikacjach zwartych i 1199 artykułów, w tym 187 w czasopismach z listy filadelfijskiej.

Wyniki badań popularyzuje 12 periodycznych wydawnictw naukowych. Część z nich redagowana jest w języku angielskim, ma zasięg międzynarodowy i z powodzeniem konkuruje na rynku. Do takich należały m.in.: „Discussiones Mathematicae” – Differentia inclusions, Contro and Optimimization, „Discussiones Mathematicae” - General Algebra and Applications, „International Journal of Applied Mathematics and Computer Sciences, AM-CS”, „Internacional Journal of Applied Machanics and Engineering”. Wśród cenionych czasopism jest też „Management”.

Naukowcy UZ wchodzi w skład komitetów PAN. Od roku 2003 i 2008 ich członkami są: prof. dr hab. Janusz Gil – Komitetu Astronomii, prof. dr hab. inż. J. Korbicz – Komitetu Automatyki i Robotyki, prof. dr hab. C. Osękowski – Komitetu Nauk Historycznych. W nowej kadencji, od roku 2008, do komitetów PAN weszli: prof. dr hab. Tadeusz Nadziejka i prof. dr hab. Andrzej Nowak – do Komitetu Matematyki; prof. dr hab. inż. Marian Miłek i dr hab. inż. prof. UZ Wojciech Moczulski – do Komitetu Metrologii i Aparatury Naukowej; dr hab. inż. prof. UZ Mieczysław Kuczma – do Komitetu Mechaniki; prof. UZ dr hab. inż. Dariusz Uciński – do Komitetu Automatyki i Robotyki; dr Danuta Chmielewska-Banaszak – do Komitetu Naukoznawstwa.

**Naukowa współpraca międzynarodowa** dotyczy głównie realizacji programów Unii Europejskiej, umów międzynarodowych i bilateralnych oraz organizacji konferencji międzynarodowych i wyjazdów naukowych. Najszerszy zakres ma ona z partnerami niemieckimi: 1) z uniwersytetami w Berlinie, Greisfaldzie, Karlsruhe, Magdeburgu i Poczdamie; 2) uniwersytetami technicznymi w Berlinie, Chemnitz, Cottbus, Dreźnie, Halle i Ilmenu; 3) wyższymi szkołami zawodowymi w Giessen, Mittweidzie i Würzburgu. UZ posiada szerokie kontakty międzynarodowe, współpracuje z 83 uczelniami z 23 krajów na wszystkich kontynentach, głównie z Unii Europejskiej. Współpracuje z partnerami z Anglii, Belgii, Czech, Francji, Hiszpanii, Holandii, Portugalii, Słowacji. Naukowcy UZ współpracują także z Australią, Białorusią, Chinami, Izraelem, Japonią, Kanadą, Rosją, RPA, Stanami Zjednoczonymi, Szwecją i Ukrainą.

Już w r. ak. 2001/2 w ramach umów międzynarodowych i programów badawczych Unii Europejskiej realizowano 10 projektów naukowo-technicznych i 3 projekty Komisji Europejskiej. Kolejne projekty badawcze realizowano: w ramach programu Phare CBC 2000, 3 projekty w ramach 5. Programu Ramowego Unii Europejskiej DAMADICS, REASON i INVESTIMMO (w latach 2003/4 – 2004/05), a następnie projekty

w ramach 6. Programu FTCOSY, DRIMOCS, DIGNIFY, EUCLIDES (od r. 2004/05), w których uczestniczą w ostatnich latach dwa zespoły: dr. inż. Adama Małeckiego i dr. inż. Marka Malinowskiego. W r. ak. 2006/07 pracownicy UZ realizują z funduszy i programów unijnych 14 projektów badawczych.

Na zagraniczne konferencje, zjazdy, sympozja i staże naukowe wyjeżdża coraz więcej pracowników naukowych, np. w r. ak. 2003/04 i 2004/05 ok. 280, a w r. ak. 2004/05 łącznie ze studentami - 650. Stypendystami Fundacji Alexandra von Humboldta było 7 profesorów UZ: J. Gil, Eugeniusz Klin, Jerzy Mutwil, F. Romankiewicz, Andrzej B. Więckowski, Joachim Zdrenka.

UZ uczestniczy od początku w realizacji programu SOKRATES/Erasmus. Otrzymuje środki (euro) na stypendia dla studentów i wyjazdy naukowców do uczelni partnerskich. W ramach tego programu z wyjazdów zagranicznych skorzystało w latach 2001/02 i 2003/04 66 studentów i 29 pracowników, UZ współpracuje z 38 (w r. 2005/06) i 41 (w r. 2006/07) uczelniami-partnerami z całej Europy. W 8 wyjazdach zagranicznych (2005/06) ze stypendiów skorzystało 56 studentów, a przyjechało do UZ 5 studentów (4 z Francji i 1 z Portugalii). UZ uczestniczy w programie „Leonardo da Vinci”. Tworzy coraz lepsze warunki dla zwiększenia z roku na rok wymiany międzynarodowej studentów, młodszych pracowników i doktorów. Poza tym programem wyjechało (w 2005 i 2006) 541 pracowników naukowych i 378 studentów. Celem części z nich (np. 19 w r. 2005/06) jest prowadzenie zajęć w uczelniach partnerskich, w UZ zagranicznych naukowców wykladało w tym czasie 7. Uczestnicząc w tych różnorodnych formach współpracy zagranicznej pracownicy i studenci zdobywają cenne doświadczenia, które będą sprzyjały coraz szerszemu ich udziałowi w europejskich programach badawczych.

Udział w unijnych programach badawczych ułatwia Punkt Kontaktowy Programów Badawczych Unii przy Centrum Przedsiębiorczości i Transferu Technologii UZ.

**Koła naukowe** rozwijają aktywność naukową studentów. Rośnie liczba kół zarejestrowanych, np. w r. 2005/06 było ich 80, a w roku następnym – 98. Obejmują one swoim działaniem studentów kierunków artystycznych, humanistycznych, matematycznych, technicznych oraz pedagogiki i socjologii. Ich profile odzwierciedlają dynamiczną strukturę UZ. Przykładem mogą być koła Grafiki Komputerowej, Informatyki, Kinematografii Cyfrowej, Projektowania Systemów Cyfrowych; Ekostudent, Eko-zarządzanie, Etycznego Biznesu, Komunikacji Wizualnej, Logistyki; Miłośników Dydaktyki, Miłośników Filozofii, Miłośników Kultury Alternatywnej, „Faktor”, „In Corpore”, Korporacja, Kontakt, Romanistów; Architektury i Konserwacji

Zabytków, Konstruktorów, Matematyki Stosowanej, Wychowania Seksualnego i Profilaktyki AIDS czy np. zespół wokalny Vox Humana. Zrzeszają one ok. 1200 studentów. Aktywną działalność prowadzi ok. 45–60 kół. Rozwijają one zainteresowania studentów, czasem ich pasje, poszerzają wiedzę, a niekiedy i umiejętności, aktywizują naukowo nie tylko na terenie i na rzecz UZ, ale też ułatwiają nawiązywanie kontaktów ze studentami z całej Europy, a także działanie w strukturach europejskich organizacji studenckich. Swoje osiągnięcia prezentują na konferencjach i seminariach, również we współpracy ze studentami innych krajów, zwłaszcza Niemiec.

**Festiwal Nauki** organizowany jest (od 2004 r.) przy okazji Święta Uniwersytetu. Obejmuje eksperymenty, pokazy, wykłady, wystawy oraz prezentacje grup twórczych i sportowych. Odbywa się na terenie uczelni oraz w centrum Zielonej Góry. Zyskuje coraz większe uznanie społeczności akademickiej i mieszkańców miasta, zwłaszcza młodzieży szkół ponadpodstawowych, nawet z regionu. Umożliwia prezentowanie osiągnięć naukowych UZ oraz jego promowanie. Od dwóch lat „Święto nauki” łączy się z piknikiem dla pracowników uczelni i ich rodzin. Po paru latach „Święto” to stało się największą imprezą naukową w regionie.

### Studia i inne jednostki międzywydziałowe

**Studium Nauki Języków Obcych** oferuje studentom studiów stacjonarnych i niestacjonarnych lektorat z jednego języka obcego, wybrany spośród: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego, hiszpańskiego, włoskiego i łacińskiego, którego podstawy opanowali oni w szkole średniej. Osoby zainteresowane nauką drugiego języka mają taką możliwość w ramach zajęć fakultatywnych. Priorytetem jest i będzie wprowadzenie standaryzowanych kursów językowych. Coraz większym zainteresowaniem studentów cieszą się odpłatne kursy językowe, zwłaszcza dla średnio zaawansowanych i dla zaawansowanych w angielskim i niemieckim.

SNJO przeprowadza testowe egzaminy wstępne z języków obcych dla kandydatów na doktorantów oraz egzaminy doktorskie z języka obcego (angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego).

**Studium Wychowania Fizycznego** umożliwia studentom rozwijanie ich zainteresowań sportowych i turystycznych oraz zaspokajanie potrzeb związanych z ruchem, sprawnością i troską o własne zdrowie. Zajęcia obowiązkowe odbywają się na I, II lub III roku studiów w jednej wybranej przez studentów dyscyplinie spośród 9–10: jeździectwa, koszykówki, kulturystyki, piłki nożnej, piłki siatkowej, pływania, rehabilitacji, czasem tenisa ziemnego oraz zajęć ogólnorozwojowych lub muzyczno–ruchowych. Dla nie mogących

uczestniczyć w normalnych zajęciach lub mających wady postawy prowadzone są zajęcia z rehabilitacji ruchowej. Dla studentów nie objętych zajęciami obowiązkowymi organizowane są zajęcia fakultatywne w godzinach popołudniowych, cieszące się dużym zainteresowaniem, mimo częściowego pokrywania przez nich kosztów ich organizacji.

**Centrum Kształcenia Pedagogicznego** prowadzi Studium Pedagogiczne i organizuje kształcenie pedagogiczne dla studentów kierunków nienauczycielskich, chcących uzyskać uprawnienia do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Jego program obejmuje: psychologię, pedagogikę, dydaktykę ogólną, reformę systemu edukacyjnego, emisję głosu, multimedia w edukacji, dydaktykę przedmiotu studiów i zajęcia fakultatywne. Na realizację programu przeznaczona jest 330 godzin zajęć, które odbywają się w dni weekendowe lub w godzinach popołudniowo-wieczornych. Zainteresowanie zdobywaniem kwalifikacji pedagogicznych wykazują głównie studenci matematyki, zarządzania i marketingu, informatyki, a czasem również języka rosyjskiego.

**Poradnia Młodzieżowa** udziela informacji oraz porad telefonicznych i porad osobistych odwiedzającym ją klientom. Niesie wsparcie (pomoc psychologiczną) w sytuacjach kryzysowych (przemocy seksualnej, przemocy w rodzinie), realizuje terapię indywidualną, prowadzi punkt konsultacyjno–diagnostyczny (przy współpracy z Towarzystwem Rozwoju Rodziny), umożliwiając bezpłatne i anonimowe wykonanie testu na obecność wirusa HIV i inne choroby przenoszone drogą płciową, zajmuje się profilaktyką HIV/AIDS. Jest ona ponadto miejscem przesłuchań sądowych i prokuratorskich dzieci wykorzystywanych seksualnie. Kieruje nią seksuolog dr hab. prof. UZ Z. Izdebski.

### **Kształcenie dalsze i wspieranie rozwoju absolwentów**

**Studia podyplomowe** stanowią najważniejszą formę kształcenia dalszego. W latach 2002/03–2006/07 zorganizowano ich 130 (w ostatnich trzech latach po 30 rocznie). Prowadzono je początkowo w 18 zakresach (2002/03): bezpieczeństwa i higieny pracy, doradztwa zawodowego i przedsiębiorczości, edukacji elementarnej, emisji głosu, informatyki, informatyki dla nauczycieli, informatyki z matematyką, logopedii, oligofrenopedagogiki, organizacji i zarządzania instytucjami pomocy społecznej, organizacji i zarządzania placówką oświatową, terapii pedagogicznej, terapii uzależnień od narkotyków, wiedzy o społeczeństwie z edukacją europejską, wychowania fizycznego, zarządzania przedsiębiorstwem na rynku europejskim, zarządzania turystyką w regionie. Ofertę studiów podyplomowych (23) poszerzono

(2003/04) o edukację artystyczną w zakresie sztuki, filologię polską dla absolwentów innych kierunków, higienę środowiska i zdrowie środowiskowe, poradnictwo i pomoc psychologiczną, wiedzę o kulturze, technologii internetowej w zarządzaniu przedsiębiorstwem, zarządzanie zasobami ludzkimi. W kolejnej edycji (2004/05) pojawiły się ich nowe zakresy: arteterapia, historia z wiedzą o społeczeństwie, historia zarządzania dokumentacją niejawną, kontrola i audyt w administracji publicznej, kształcenie zintegrowane i ocenianie wspierające rozwój ucznia, muzykoterapia w edukacji, zarządzanie środkami bezzwrotnej pomocy Unii Europejskiej z elementami prawa europejskiego. W dalszych studiach podyplomowych (2005/06) nowa oferta obejmowała: przygotowanie nauczycieli do roli doradcy zawodowego, przygotowanie pedagogiczne do nauczania języka angielskiego i niemieckiego, przyroda dla nauczycieli, socjoterapia. Podobne zakresy tematyczne podejmowały studia podyplomowe kolejnej ich edycji (2006/07). Uczestniczyło w nich ok. 1000 osób.

**Wykłady otwarte** organizuje UZ dla studentów i absolwentów. Obejmują one zróżnicowaną tematykę, np: migracja zarobkowa, sytuacja na rynku pracy woj. lubuskiego, zatrudnienie, praktyki i staże w instytucjach Unii Europejskiej (2002/03); edukacja i perspektywy młodzieży polskiej po integracji, egzaminy Cambridge – uznawalność certyfikatów przez pracodawców, młodzież – wolontariat europejski, praca – praktyka – nauka za granicą, warunki podjęcia pracy w Unii Europejskiej (2003/04); inteligencja finansowa, tworzenie własnej firmy, zacznij karierę już dziś (2004/05); abc giełdy, jak sprostać wymaganiom pracodawcy, jak znacząco zwiększyć swoje dochody, początek kariery – Program Junior (2005/06); ADB Polska – kreujemy przyszłość telewizji cyfrowej – dołącz do nas, dołącz do najlepszych – zasady współpracy z OVB, pomóż innym potrzebującym – akcja wolontariatu studenckiego (2006/07). Problematyka wykładów otwartych dotyczyła głównie współczesnych uwarunkowań rynku pracy. Organizowano ich rocznie ok. 10–20, przy łącznym udziale w nich 600–800 studentów.

Odbывały się także warsztaty, poświęcone np. aktywnym metodom poszukiwania pracy oraz targi pracy dla studentów i absolwentów. Wszystkie te poczynania były udziałem Biura Karier, które działa na rzecz aktywizacji zawodowej absolwentów.

**Centrum Przedsiębiorczości i Transferu Technologii** działa na rzecz stymulowania innowacyjności, promowania przedsiębiorczości, transferu nowoczesnych technologii oraz koordynacji wymiany informacji i doświadczeń. Świadczy usługi konsultacyjne dotyczące rozwiązań innowacyjnych w przedsiębiorstwach sektora MSP.



**Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości** tworzy warunki dla podjęcia działalności samodzielnej przez studentów i absolwentów UZ. Działa w nim 11 firm.

W rezultacie bardzo różnorodnych poczynań UZ, jego studenci i absolwenci coraz lepiej potrafią się odnaleźć w europejskiej przestrzeni edukacyjnej i na europejskim rynku pracy. Muszą jednak dążyć nie tylko do zdobywania wiedzy, ale i do doskonałej znajomości języków obcych i dobrej umiejętności obsługi komputera.

## System biblioteczno–informacyjny i wydawnictwo

**Biblioteka Uniwersytecka** składała się początkowo: z Biblioteki Nauk Humanistycznych i Społecznych (po b. WSP) oraz Biblioteki Nauk Technicznych, Ścisłych i Ekonomicznych (po b. Politechnice). Pierwsza zaopatrywała blisko 10 tys. studentów i ok. 500 pracowników naukowo–dydaktycznych Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych. Druga obejmowała swoją działalnością ok. 13,5 tys. studentów i ponad 600 nauczycieli akademickich szkół: Nauk Technicznych oraz Nauk Ścisłych i Ekonomicznych. Umożliwiały one studentom i pracownikom korzystanie z ponad 400 tys. książek, ok. 1500 tytułów czasopism (w tym 340 zagranicznych) i ponad 280 tys. jednostek zbiorów specjalnych. Ich zasoby były sukcesywnie wzbogacane, np. w r. ak. 2002/03 o 28 tys. wolumenów książek i czasopism oraz jednostek inwentarzowych zbiorów specjalnych. Zinformatyzowane biblioteki umożliwiają dostęp elektroniczny do czasopism renomowanych wydawnictw i bazy dorobku naukowego pracowników UZ w systemie SKEP. Bazę biblioteczną uzupełniało 8 bibliotek instytutowych sfederowanych w biblioteki szkół. W ramach Biblioteki Nauk Humanistycznych i Społecznych działały: Biblioteka Neofilologiczna, Biblioteka Sztuki i Kultury Plastycznej, Biblioteka Instytutu Kultury i Sztuki Muzycznej oraz Biblioteka Instytutów Filozofii i Socjologii, a w Bibliotece Nauk Technicznych, Ścisłych i Ekonomicznych: Biblioteka Instytutu Astronomii, Biblioteka Instytutu Fizyki, Biblioteka Instytutu Matematyki, Biblioteka Instytutu Podstaw Techniki, Biblioteka Instytutu Zarządzania.

Po paroletnich doświadczeniach z dwóch bibliotek utworzono jedną Bibliotekę Uniwersytecką (2004/05) z dwoma głównymi oddziałami. Jej zbiory zwiększyły się w tym roku o 21 975 jedn./wol. (12 756 wol. książek, 2311 wol. czasopism, 6911 jedn. zbiorów specjalnych). Obejmuje 450 440 woluminów książek, 230 000 jednostek specjalnych, w tym 65 840 woluminów wydawnictw ciągłych, 1420 tytułów czasopism krajowych i zagranicznych w wersji drukowanej oraz 17 000 tytułów czasopism za-

granicznych wydawnictw Springera, Klugera, Elseviera i Academic Press w wersji elektronicznej.

Przy BU utworzony został (2003/04) Punkt Informacji Normalizacyjnej we współpracy z Polskim Komitetem Normalizacji oraz z Ośrodkiem Informacji Patentowej, w oparciu o umowę z Urzędem Patentowym RP. Przy BU powstała Artoteka (2003/04), we współpracy z Instytutem Sztuk Pięknych UZ. Uruchomiona została Zielonogórska Biblioteka Cyfrowa (2005), udostępniająca w formie elektronicznej publikacje naukowe, zbiory sztuki, materiały regionalne oraz inne swe zasoby (w r. 2005/06 skorzystało z niej 442 408 internautów). BU wspomagają biblioteki specjalistyczne: Neofilologiczna, Sztuki i Muzyczna.

**System informacyjny UZ** zapewnia komunikację między jego jednostkami organizacyjnymi, studentami i pracownikami. Oferuje dostęp do internetu, baz danych i własnych aplikacji, do rozkładu zajęć oraz umożliwia korzystanie (od r. 2005/6) z uczelnianej poczty elektronicznej. Realizowany jest przy użyciu technologii informacyjnych funkcjonujących w obrębie ogólnouczelnianej i wydziałowych sieci. Obejmuje podsystemy: studia (dydaktyka, studenci), nauka, prawno-organizacyjny i ekonomiczny. System informatyczny UZ koordynuje Uczelniane Centrum Komputerowe. System ten uzupełniają: 1) miesięcznik „Uniwersytetu Zielonogórskiego” (poświęcony najważniejszym wydarzeniom i problemom tego środowiska), 2) „Radio Index” (pełniące, obok funkcji kulturotwórczej, rolę środka masowego przekazu do studentów), 3) periodyczne wydawnictwa naukowe popularyzujące wyniki badań, 4) stałe i okolicznościowe wydawnictwa informacyjne (popularyzujące m.in. kierunki i specjalności kształcenia).

**Uczelniana Sieć Komputerowa** jest rdzeniem Zielonogórskiej Miejskiej Sieci Komputerowej ZielMAN. Ma na terenie miasta 15 km własnych linii światłowodowych i dzierżawi ich ok. 12 km. Umożliwiają one niezawodną pracę tej sieci, modernizowaną z inicjatywy UZ, jako ZielMAN 2. Pracownikom, a następnie studentom stworzono możliwość korzystania z uczelnianej poczty elektronicznej. Na terenie UZ oraz miasta powstały punkty dostępu do internetu bezprzewodowego i są one poszerzane. Uruchomiono lokalny klaster obliczeniowy, będący częścią ogólnopolskiej sieci obliczeniowej CLUSTERIX (1 z 12 jej węzłów). Wykonuje się „dowiązania” do budowanej krajowej sieci komputerowej nauki PIONIER. Podpisano porozumienie o budowie ogólnokrajowej sieci optycznej w ramach programu PIONIER. Wszystkie te przedsięwzięcia inicjuje i koordynuje Centrum Komputerowe UZ. Dba ono również o prezentowanie uczelni w internecie.

**Oficyna Wydawnicza** powstała z połączenia (z początkiem r. ak. 2002/03) trzech oddzielnych redakcji obsługujących poszczególne szkoły UZ od momentu jego powstania. Do jej zadań należy publikowanie prac naukowych (zwłaszcza habilitacyjnych), podręczników i skryptów dla studentów oraz wydawnictw ciągłych i czasopism. Politykę wydawniczą określa Rada Wydawnicza złożona z przedstawicieli wszystkich wydziałów. W ramach realizacji planu wydawniczego oficyna wydała: w latach 2002/03 – 2005/06 301 tytułów, w tym 34 habilitacyjne (większość prac drukuje uniwersytecki Zakład Poligrafii). Ofi-

Tabela 6

Oficyna Wydawnicza

Prace wydane	Rok akademicki					
	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07
Ogółem	–	55	55	71	65	55
W tym habilitacyjne	–	9	7	6	5	7

cyna zajmuje się dystrybucją gotowych nakładów i uczestniczy w imprezach targowych, by znaleźć nowych odbiorców i zaistnieć w innych ośrodkach naukowych. Jest ona członkiem Stowarzyszenia Wydawców Szkół Wyższych. Jej politykę wydawniczą określa Rada Programowa, której przewodniczy prorektor prof. M. Nowak, a następnie dr hab. prof. UZ K. Urbanowski. Zespołem pracowników kieruje mgr Irena Bulczyńska.

### Materialne podstawy funkcjonowania UZ

Składają się one z dotacji budżetowej na działalność dydaktyczną i na działalność badawczą oraz z wpłat studentów za zajęcia dydaktyczne (stanowiących główne źródło dochodów własnych UZ), a także z funduszu pomocy materialnej dla studentów. W latach 2001–2003 cała dotacja dydaktyczna pokrywała jedynie ok. 58% kosztów UZ. Znaczną więc ich część trzeba było pokrywać z jego dochodów własnych, dlatego w tych latach starano się zwiększać nabór na odpłatne studia niestacjonarne, gdyż z części tych dochodów dofinansowywano także inwestycje. Po roku 2005 dotacja budżetowa pokrywa powyżej 100% kosztów działalności dydaktycznej, ale pozostałe koszty funkcjonowania UZ muszą być wciąż jeszcze pokrywane z jego dochodów własnych: dotyczy to w części realizowanych nadal zadań inwestycyjnych, stąd konieczność (przy coraz mniejszych limitach przyjęć

na studia niestacjonarne) zaciągania kredytów i trudności w ich spłacaniu, a w konsekwencji i przerywania rozpoczętych zadań inwestycyjnych.

Baza materialna UZ obejmowała na starcie 45 obiektów o łącznej powierzchni 127 tys.m<sup>2</sup>, położonych na obszarze prawie 50 hektarów, zgrupowanych w dwóch kampusach: A – przy ul. Podgórznej 50 i B – przy al. Wojska Polskiego 69. Obejmują one 25 budynków dydaktycznych (o powierzchni 65 551 m<sup>2</sup>), w tym 108 sal wykładowych, 107 ćwiczeniowych, 224 laboratoryjnych, 43 seminaryjnych, 3 hale sportowe, boiska, 2 korty tenisowe, aulę, 3 budynki administracyjne, 8 domów studenta (24 077m<sup>2</sup>: „Wicewersal”, „U Lecha”, „Rzepicha”, „Piaś”, „Ziemowit”, „Racula”, „SBM”, „Wcześniak”) o 2 311 miejscach, 2 stołówki oraz 4 ośrodki wczasowe (Karlów, Lubiatów, Lubrza, Łagów). W wyniku realizacji programu inwestycyjno–modernizacyjnego powstały nowoczesne obiekty dydaktyczne dla wydziałów: Mechanicznego (13 000 m<sup>2</sup>), Nauk Ścisłych (ponad 10 tys. m<sup>2</sup>) oraz Inżynierii Lądowej i Środowiska (2005/06, ok. 10 tys. m<sup>2</sup>), dzięki czemu przybyło wiele sal dydaktycznych i laboratoriów. Powstał nowy akademik, zaadaptowane zostały pomieszczenia na Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości. Na ukończeniu jest adaptacja budynku na siedzibę Rektoratu. Obiekty nowo wybudowane i adaptowane mają atrakcyjną formę architektoniczną i nowoczesne wyposażenie, także dla potrzeb dydaktycznych. Od miasta UZ przejął w ostatnich latach Stadion Lekkoatletyczny i Ogród Botaniczny.

UZ posiada 3 895 500 m<sup>2</sup> gruntów o przeznaczeniu rolniczym (rejon Nowego Kisielina, Janów, Przytoku). Powstaje tam Park Naukowo–Technologiczny, a w nieodległej przyszłości Strefa Aktywności Gospodarczej Lubuskiego Trójmiasta i Lubuski Park Przemysłowy Specjalnej Strefy Ekonomicznej.

**Wydarzenia w UZ o randze ogólnopolskiej:** w czerwcu 2006 r. gościł rektorów wszystkich polskich uniwersytetów, we wrześniu 2007 r. był gospodarzem XIII Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.



Uniwersytet Zielonogórski - Rektorat.  
*Fot. Kazimierz Adamczewski*



Budynek Wydziałów Humanistycznego oraz Pedagogiki,  
Socjologii i Nauk o Zdrowiu.  
*Fot. Kazimierz Adamczewski*



Budynek Wydziału Inżynierii Lądowej i Środowiska.  
*Fot. Kazimierz Adamczewski*



Budynek Wydziału Matematyki.  
*Fot. Kazimierz Adamczewski*

## Źródła

- BARTKIEWICZ K., RED. (1983) Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze 1971–1981, WSP, Zielona Góra.
- ECKERT M. (1975), Wyższa Szkoła Inżynierska im. J. Gagarina w Zielonej Górze. WSI, Zielona Góra.
- ECKERT M. (1980), Wyższa Szkoła Inżynierska im. J. Gagarina 1965–1980, WSI, Zielona Góra.
- ECKERT M., HŁADKIEWICZ W. (2000), Politechnika Zielonogórska 1965–2000, PZ, Zielona Góra.
- MILEK M. (1996), Droga do Politechniki Zielonogórskiej. WSI, Zielona Góra.
- KORBICZ J., RED. (2000), Politechnika Zielonogórska, PZ, Zielona Góra.
- POLITOWICZ A., RED. (1995), Wyższa Szkoła Inżynierska w Zielonej Górze 1965–1995.
- SAMUJŁO H., POLITOWICZ.A. (1990), Wyższa Szkoła Inżynierska w Zielonej Górze 1965–1990.
- SPRAWOZDANIE z działalności za rok akademicki 2002/03, (2003) Centrum Informacji i Promocji, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- SPRAWOZDANIE z działalności za rok akademicki 2003/04, (2004) Centrum Informacji i Promocji, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- SPRAWOZDANIE z działalności za rok akademicki 2004/05, (2005) Centrum Informacji i Promocji, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- SPRAWOZDANIE z działalności za rok akademicki 2005/06, (2006) Centrum Informacji i Promocji, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- SPRAWOZDANIE z działalności za rok akademicki 2006/07, (2007) Centrum Informacji i Promocji, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- STATUT Uniwersytetu Zielonogórskiego, uchwalony przez Senat UZ 31 V 2006. Uniwersytet Zielonogórski rocznik 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007.
- SZYDŁOWSKI P., RED. (1975), Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze 1971–1975, WSP, Zielona Góra.
- TERLECKI K., RED. (1988) Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze – powstanie i rozwój 1971–1988, WSP, Zielona Góra.

UZASADNIENIE wniosku o powołanie Uniwersytetu Zielonogórskiego (bez daty, ale V lub VI 2000 – R.S.).

WYŻSZA Szkoła Nauczycielska w Zielonej Górze (1972), Program rozwoju i badań naukowych na lata 1971–1975, WSN, Zielona Góra.



Ryszard Stankiewicz

## UNIVERSITY OF ZIELONA GÓRA BETWEEN 2001 AND 2007

### *Abstract*

The paper covers the genesis of the University of Zielona Góra and its functioning between 2001 and 2007. The content includes such areas as the organization of scientific and educational activity (based on faculties, departments, institutes and units) along with the changes it has been subjected to; the authorities and systems of management; the scientific and teaching staff, its development as well as the influence it exerts over categorization and the authority of the departments to grant doctoral and postdoctoral degrees, and the categories those departments are granted. Furthermore, the paper discusses the development of various fields of study (including the engineering and on-line environmental protection ones) and changes in specialisations; the evolution of the recruitment policy – from an increase in the limit of admissions to its gradual decrease and lowering the number of part-time students (while slightly increasing the number of full-time ones); forms of student initiatives (organizational, artistic, sports and the ones in clubs). Other issues raised include the three-level structure of studies: granting Bachelor's degrees, then Master's degrees (initially uniform, later two-level, based on the ECTS, the flexible system of education, the internal system of quality, the programs of student mobility *MOST* and *MOSTECH*, vocational apprenticeship and accreditation), and doctoral degrees along with their development. The subject matter also includes different forms of scientific activity such as individual, supervised and special research projects, scientific conferences (including international ones), books, parts of books, articles in the magazines and journals on "the Philadelphia List", scientific periodicals (including international ones), international scientific cooperation (within the frames of international and bilateral arrangements) concerning, e.g., research programs of the European Union, academic associations and the Science Festival. The paper highlights the role of various interdepartmental units: the Department of Foreign Languages, the Department of Physical Education and Sports, the University Library (including the digital and specialist collections), the Teacher Training Centre, the Youth Counselling Centre, the Computer Centre, the University Network (with access to the wireless Internet), the Academic Radiostation *Index*, the University Press, the Centre for Enterprise and Technology Transfer, the Academic Enterprise Incubator.





POLISH SOCIOLOGICAL ASSOCIATION

PTS jest naukową i zawodową organizacją socjologów polskich. Działa od 1957 roku. Liczy 1400 członków. Posiada oddziały terenowe (w Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Opolu, Poznaniu, Rzeszowie, Szczecinie, Toruniu, Warszawie, Wrocławiu, Zielonej Górze) oraz sekcje tematyczne (Historii Socjologii, Metodologii Badań Społecznych, Socjologii Miasta, Socjologii Wsi, Socjologii Nauki, Socjologii Pracy, Socjologii Medycyny, Socjologii Prawa, Socjologii Dewiacji i Kontroli Społecznej, Socjologii Religii, Pracy Socjalnej, Antropologii, Socjologii Młodzieży i Edukacji, Kół Naukowych Studentów Socjologii, Socjologii Jakościowej i Symbolicznego Interakcjonizmu).

Co cztery lata Towarzystwo organizuje ogólnopolskie zjazdy socjologiczne, które podsumowują wiedzę o społeczeństwie i wskazują nowe kierunki badań.

Pod auspicjami PTS ukazują się: anglojęzyczny „Polish Sociological Review”, adresowana do członków PTS „Informacja Bieżąca” oraz „Bibliograficzna Informacja Bieżąca”, która rejestruje poważną część prac socjologicznych wydawanych w Polsce.

Od 1974 roku PTS wyłania w drodze konkursu najlepszą książkę napisaną przez autora młodszego pokolenia i przyznaje prestiżową Nagrodę im. Stanisława Ossowskiego. Od lat 90. przyznawana jest także nagroda im. Floriana Znanięckiego za najlepsze prace magisterskie z socjologii.

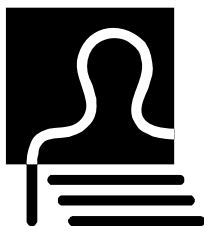
Od chwili swego powstania PTS jest kolektywnym członkiem ISA i współpracuje z Europejskim Stowarzyszeniem Socjologicznym (ESA).

W 2005 roku PTS uzyskał status organizacji pożytku publicznego.

**Polskie Towarzystwo Socjologiczne**  
**ul. Nowy Świat 72, p. 216**  
**00-330 Warszawa**  
**tel./fax (0-22) 826-77-37**  
**e-mail:pts@ifispan.waw.pl**  
**www.pts.org.pl**



# ZAKŁAD BADAŃ NAUKOWYCH



## *POLSKIEGO TOWARZYSTWA SOCJOLOGICZNEGO*

Zakład Badań Naukowych PTS działa od 1984 roku. Jest placówką wyróżniającą się wysokim, akademickim poziomem prowadzonych badań społecznych. Posiada profesjonalną i doświadczoną ogólnopolską sieć ankieterską, prowadzoną przez wypróbowany zespół koordynatorów terenowych. Realizuje badania ilościowe i jakościowe. Specjalnością ZBN są trudne, nietypowe projekty badawcze wymagające od ankierów dużych umiejętności warsztatowych (gromadzenie trudno dostępnych danych instytucjonalnych, realizacja wywiadów pogłębionych, nagrywanie na magnetofon i in.). ZBN PTS przyjmuje również do realizacji zlecenia wycinków badań (np. przygotowanie narzędzi badawczych, dobór i przygotowanie próby, druk kwestionariuszy, opracowanie kluczy kodowych, wprowadzanie danych).

Oferta ZBN obejmuje:

- Doradztwo
- Ekspertyzy
- Konsultacje metodologiczne
- Kontrolę pracy ankierów
- Analizę statystyczną danych
- Pilotáže
- Obsługę grantów badawczych, w tym grantów doktoranckich
- Sondáže opinii
- Badania ewaluacyjne
- Badania socjoekonomiczne firm
- Badania elit politycznych
- Badania samorządów lokalnych
- Badania społeczności lokalnych
- Badania rynku pracy
- Badania młodzieży
- Badania z zakresu socjologii medycyny
- Badania patologii i dewiacji społecznych
- Badania oferty wydawniczej, w tym w branży edukacyjnej
- Badania adresowane do szkół wyższych zainteresowanych oceną swojej działalności i opracowaniem strategii rozwoju

W ciągu 20 lat pracy Zakład Badań Naukowych PTS (początkowo pod nazwą Biuro Badań Społecznych PTS) wypracował sobie opinię ośrodka badawczego, który jest przyjazny dla klientów, a rzetelność i akademicki poziom łączy z przystępnymi cenami swoich usług.

**00-052 Warszawa, ul. Mazowiecka 11**

**tel. (022) 826 57 01**

**tel/fax. (022) 826 57 68**

*e-mail: zbnpts@neostrada.pl*