

Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym.

(Young People in the Reformed School System)

Jarosław Domalewski, Piotr Mikiewicz

Toruń-Warszawa: 2004, 150 s., tab.

Wydawca: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk

ISBN 83-85369-70-8;

Przedmowa (Krystyna Szafraniec)

Niewiele jest dziś obszarów transformującej się Polski, które nie doczekały się socjologicznego opisu. Obok zagadnień typowych dla nowych czasów (jak socjologia ekonomiczna) czy „egzotycznych”, modnych (jak *gender studies*) istnieją bardziej „siermiężne” i „swojskie”, ciągle jednak ważne (np. socjologia wsi). Obok budzących zainteresowanie i emocje, ukrytych z definicji wymiarów życia społecznego (służby specjalne, „ciemne” powiązania polityki z gospodarką) istnieją obszary codzienności tak łatwo dostępne dla każdego, że ich badanie – w zderzeniu z oczywistością własnego doświadczenia – może wydawać się stratą czasu. Badamy niemal wszystko i wszystko w pewnym sensie wydaje się ważne. Zapewne we własnym – socjologów – mniemaniu jesteśmy dziś jednym z lepiej zbadanych społeczeństw. Niemniej są dziedziny życia lepiej i gorzej rozpoznane, te, które wydają się interesujące i te, którym szczególnie bacznie trzeba się przyglądać – nie tylko dlatego, że budzą naszą poznawczą ciekawość ale i dlatego, że zbyt wiele od nich w naszym jednostkowym i społecznym życiu zależy. Do takich obszarów bez wątplenia należy kwestia szeroko rozumianej edukacji – instytucji, sytuacji i procesów, dzięki którym pozyskujemy ważne kulturowe i społeczne kompetencje, stajemy się osobami społecznymi, indywidualami o spełnionych lub zmarnowanych, stłumionych życiowych możliwościach, współgramy z rytmem społecznych przemian bądź stajemy się ich przeszkodą. Rzeczywistość edukacyjna i jej społeczny kontekst nie należy w Polsce do najlepiej rozpoznanych, a opinia ta nie należy do odosobnionych.

Przypomina mi się tu wydarzenie mające miejsce na Zjeździe Polskiego Towarzystwa Socjologicznego w Rzeszowie w 2000 roku. Oto na jednej z sesji Władysław Kwaśniewicz, oceniający kondycję polskiej socjologii po dziesięciu latach transformacji systemowej, wyraził ubolewanie, iż w tak aktywnie zainteresowanej procesami społecznej zmiany

dyscyplinie zupełnie zabrakło ważnej, silnej ongiś i wyróżniającej się swoją demaskatorską funkcją socjologii edukacji. Zniknęła gdzieś po drodze, nie zyskała nowych orędowników i praktycznie rzecz biorąc nie istnieje. Tymczasem oświata i szkolnictwo mają dziś w naszym społeczeństwie do odegrania bardzo szczególną rolę. Są też terenem wielu żywiołowych, ale również planowych, reformatorskich działań. Ze szczególną estymą mówiono o dawnych dokonaniach zespołu toruńskiego.

Wypowiedź ta, jak żadna inna utkwiała głęboko w mojej pamięci. Chyba przede wszystkim dlatego, że należałam do owego silnego niegdyś, teraz jedynie we wspomnieniu przywoływanego zespołu toruńskiego – przez jednych nazywanego grupą, przez innych szkołą toruńską. Wypowiedź ta utkwiała w mojej pamięci również dlatego, że niestety – chciał nie chciał – musiałam się zgodzić z zawartą w niej tezą: istotnie, nikt z nas edukacją w sposób widoczny już się nie zajmował. Ja tych zagadnień nigdy wprost nie podejmowałam, nadto niespodziewane życiowe problemy zupełnie wyłączyły mnie na kilka lat z zawodowego życia. Dusza zespołu, Zbigniew Kwieciński, jeszcze w latach osiemdziesiątych przeszedł do pedagogiki i tam podjął się odpowiedzialnych naukowych, praktycznych i administracyjnych zadań. Podobną rolę w nowopowstającej socjologii toruńskiej odegrał Ryszard Borowicz. Placówka, która przez lata dawała sżyld naszej badawczej działalności i spajała nas jako przyjaciół i jako zespół – Stacja Naukowo-Badawcza IRWiR PAN, z powodów finansowych uległa likwidacji. Seminarium czwartkowe, skupiające szerokie grono najprzedniejszych w kraju socjologów, pedagogów, psychologów, filozofów (tu rodziły się i dojrzewały nasze pomysły badawcze i ich teoretyczne konteksty), również przestało funkcjonować. Różne życiowe sytuacje i różne decyzje sprawiły, że zespół znalazł się w diasporze, zaś inne ośrodki badawcze zajmujące się socjologią edukacji, najwidoczniej nie zaistniały.

Jest jednak jeszcze trzeci, być może najważniejszy powód, dla którego wypowiedź profesora Kwaśniewicza zapadła w mojej pamięci tak bardzo i warta jest przypomnienia. Oto rok 2000 to okres, który w życiu grupy toruńskiej oznaczał już fazę wczesnego, ciągle jeszcze jednak utajonego odrodzenia. Byliśmy właśnie po realizacji ogromnego projektu badawczego finansowanego ze środków KBN, gdzie „stara ekipa” (Kwieciński, Borowicz, Szafranec) ponownie spotkała się w najbardziej swoistych dla siebie rolach (badaczy instytucji edukacyjnych i socjalizacji pokoleniowej). Warszawski instytut PAN w osobie dyrektora, profesora Marka Kłodzińskiego wyraził żywe zainteresowanie odtworzeniem pracowni toruńskiej pod moim kierownictwem. Zaczął się nowy proces. Poczulałam się odpowiedzialna za reaktywowanie w toruńskim, a w zasadzie w toruńsko-warszawskim środowisku zespołu ponownie uprawiającego socjologię młodzieży, edukacji i gotowego w krótkim czasie do

podejmowania poważnych badawczych zadań. Co ważniejsze, pojawił się „młody narybek” – wyłowieni spośród studentów socjologii i poddani „indoktrynacji” zapaleńcy tej samej problematyki. „Osadzeni” w rolach asystentów na toruńskim uniwersytecie i w warszawskim IRWiR PAN, włączani do kolejnych, dużych projektów badawczych i „obsadzani” w strategicznych punktach systemu edukacji (szkoła powszechna, szkolnictwo średnie, wyższe) podejmowali również problematykę społecznych kontekstów edukacji i społecznych biegunów młodzieżowego świata. Ci młodzi czy bardzo młodzi (powiedziałabym nawet nieprzyzwoicie młodzi) ludzie weszli w swe nowe role z niezwykłym zaangażowaniem i dynamizmem. Poza wszystkim już wówczas tworzyli prawdziwy zespół: dopełniali się wzajemnie własnymi kompetencjami merytorycznymi, warsztatowymi, przestrzegali „służbowego polecenia” miłości bliźniego, zdradzali profesjonalizm i prawdziwy naukowy etos. Mimo różnego instytucjonalnego usytuowania (IS UMK w Toruniu i warszawski IRWiR PAN) od początku funkcjonowali razem, jako „my”. Przy boku mieli „starą gwardię”, która uczyła rzemiosła i czekała na efekt. Część z nich była jeszcze w roli studentów, niemniej ludzie ci mieli w sobie coś, co pozwalało już w trakcie wypowiedzi profesora Kwaśniewicza triumfalnie uśmiechnąć się pod nosem (*Tylko po części ma pan rację, Panie Profesorze i tylko chwilowo, bo toruńska socjologia edukacji da o sobie znać i to niebawem*). Oczyma wyobraźni widziałam swoich młodych współpracowników jako autorów dojrzałych analiz i studiów. Wtedy jednak jeszcze wyraźnie publicznie nie zaistnieli, bo jak wiadomo w nauce jedynie *litera scripta manet*. Zaczęły pojawiać się pierwsze publikacje: Jarosława Domalewskiego, Piotra Mikiewicza, Krzysztofa Wasielewskiego, Sylwii Michalskiej, wcześniej Moniki Kwiecińskiej-Zdrenki. Dziś mogę z pełną satysfakcją zaprezentować większą – zupełnie jakby „niechcący” powstałą (w międzyczasie innych badawczych zadań i niezależnie od prac na stopień) – formę: studium empiryczne dwóch spośród nich. Jakkolwiek satysfakcja taka nie tyle i nie przede wszystkim profesorowi Kwaśniewiczowi się należy, nie ukrywam, iż miło mi daną w kularach rzeszowskiego zjazdu obietnicę zakomunikować jako częściowo ziszczoną: zarówno ostatnie, jak i – zwłaszcza – nadchodzące lata zaowocują serią, miejmy nadzieję udanych, prac „starych” i „młodych” członków toruńskiego (uniwersytecko-PANowskiego) zespołu.

Studium, które rekomenduję do druku w wydawnictwie IRWiR PAN, relacjonuje wyniki badań, jakie Jarosław Domalewski i Piotr Mikiewicz przeprowadzili w 2003 roku na pełnej populacji młodzieży ponadgimnazjalnej Torunia i rejonu toruńskiego – uczniów klas pierwszych szkół średnich, drugiego rocznika, który ukończył nowe gimnazjum. Badanie celowo zrealizowano jako klon oryginalnego badania z 1972 roku, zaprojektowanego przez

Zbigniewa Kwiecińskiego a powtórzono przez niego dwukrotnie: w 1986 i 1998 roku. Poza celnością merytorycznej decyzji młodych autorów (badanie pierwszych efektów reformy edukacji w III RP) na uwagę zasługuje styl ich funkcjonowania i realizacji badań. Oto projekt obejmujący zbiorowość ponad czterech tysięcy osób zrealizowano w ciągu niespełna trzech tygodni, bez konieczności wnioskowania o jakieś szczególne finansowe wsparcie. Kosztów badania, nieprawdopodobnie małych, związanych głównie z drukiem ankiet, zobowiązałam się jednak przed autorami publicznie nie ujawniać (by nie stworzyć precedensu, który zniechęciłby KBN lub innych sponsorów do jeszcze śmielszego obcinania wnioskowanych na badania kwot). W roli ankieterów wystąpili studenci toruńskiej socjologii, którzy w ten sposób zdobyli część niezbędnego do zaliczenia studiów doświadczenia badawczego. Zakładanie bazy danych i analizy statystyczne materiału źródłowego to również pozbawiona kosztów część harmonogramu badań – umiejętność tę w stopniu niemal doskonałym posiadali bowiem sami autorzy. Szczególne zasługi na tym polu, również gdy idzie o edukację statystyczną całego zespołu, położył Jarosław Domalewski. Raport powstawał tak samodzielnie, że przedmiotem seminaryjnych dyskusji stała się jego niemal finalna dopiero postać, a znawcy problematyki, jak pokazują recenzje, byli podczas jego lektury pod niemałym wrażeniem: w końcu pisali go nie „omszali” profesorowie, lecz dwudziestoparoletni zaledwie ludzie. Nie są zupełnie dziewiczy – mają na swoim koncie całkiem pokaźny dorobek publikacyjny, udział w kilku samodzielnych i zespołowych projektach badawczych (w tym finansowanych przez KBN); Jarek jest członkiem zespołu ekspertów przy MENiS („Strategia Państwa dla Młodzieży”), Piotr tegorocznym laureatem stypendium Fundacji na rzecz Nauki Polskiej.

Praca niniejsza jest – powiedzielibyśmy – ateoretyczna. Jest taka z założenia. To raport z badań, który ma na celu w prostej i niemal surowej formie przedstawić wyniki badań: pierwsze efekty reformy edukacji – zabiegu, który był (jest) realizowany w Polsce w kleszczach cywilizacyjnej konieczności i biedy, jak zwykle w pośpiechu, powierzchownie, wyspowo i z niewielkim chyba jednak wykorzystaniem ekspertalnej wiedzy. Raport zawiera wiele ważnych spostrzeżeń, tym cenniejszych, że niedostrzegalnych gołym okiem, nadto przypruszonych nowomową reformatorów i polityków. Oto oświata, w rzeczy samej podstawowy współcześnie czynnik rozwoju cywilizacyjnego i kreator szczególnie cenionych dziś ludzkich kapitałów, stała się w Polsce obszarem niezbędnych zmian strukturalnych, organizacyjnych, programowych. Stała się również terenem demonstracji dobrej woli nowych politycznych elit. Polska szkoła miała być nowoczesna, otwarta (na potrzeby społeczne i na

świat), prawdziwie egalitarna – dająca każdemu szansę równego udziału w społecznym podziale edukacyjnych dóbr. Powstały gimnazja, które miały wyrównywać (do lepszego) podstawowy poziom nauczania i lepiej przygotowywać do nauki w szkołach średnich. Dostępność tych ostatnich, zwłaszcza LO, miała już nie być limitowana i problematyczna, a szkołę tę obarczono szczególnie odpowiedzialną misją – przypisano jej zadanie przygotowywania gruntu pod procesy rekompozycji struktury społecznej, daleko wykraczające poza obszar edukacji.

W rzeczywistości planowane i wprowadzane na mocy reformy zmiany były jedynie reakcją dostosowawczą szkolnictwa do bardzo już czytelnych od lat nowych społecznych zachowań i potrzeb. Młodzież niewiele potrzebowała czasu, by nową polską rzeczywistość potraktować przede wszystkim jako świat nowych możliwości dla siebie. Ujawnił się niebywały wzrost jej aspiracji edukacyjnych i życiowych. Trend ten odnotowały bardzo wyraźnie kolejne badania zespołu toruńskiego¹. Młodzież, w 60% aspirująca do studiów wyższych i wysokich pozycji społecznych, masowo zaczęła wybierać LO. Najpierw samoczynnie, potem na mocy reformy zaczęły znikać zasadnicze szkoły zawodowe, trafnie odczytywane jako gwarantujące swoim absolwentom skuteczną społeczną i kulturową marginalizację. Zamiast nich jak przysłowiowe grzyby po deszczu zaczęły wyrastać licea ogólnokształcące, coraz wyraźniej gromadzące młodzież wcześniej niezainteresowaną uzyskaniem wykształcenia maturalnego. Uczelnie wyższe szybko zareagowały na ten trend szerokim otwarciem swoich bram dla każdego, kto tylko spełnił formalny wymóg ubiegania się o indeks, miał na studia ochotę i pieniądze. Konsekwencje (również patologiczne) tego zjawiska – na przykładzie studiów socjologicznych w Polsce – opisywaliśmy w innej książce rodem z Torunia². Kolejne toruńskie badania pokazały, że rzeczywistość nie rozwija się tak dynamicznie jakby na to wskazywały społeczne ambicje i dążenia: oto w miarę upływu lat nauki szkolnej następuje „wychłodzenie” aspiracji edukacyjnych młodzieży³, choć nie spada w ogólnym bilansie zainteresowanie nauką w LO. Jak pokazuje niniejszy raport, szkoły te stały się najbardziej zróżnicowanym kulturowo, kompetencyjnie i społecznie segmentem szkolnictwa średniego. Większość z nich, co bezlitośnie ujawnia studium Mikiewicza i Domalewskiego, przedstawia oferty „miraże”: złudzenie dobrej szkoły i dobrej inwestycji we własną przyszłość. Szyld dobrej, wprowadzającej w lepszy świat szkoły zdemaskowały

¹ Patrz: Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002, Wyd. UMK.

² K. Szfraniec, W. Winclawski (red.), *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie i nauczanie socjologii po 1989 roku*, Toruń 2003, Wyd. UMK.

³ M. Kwiecińska-Zdrenka, *Strategie życiowe młodzieży wiejskiej. Między aktywnością i bezradnością wobec własnej przyszłości*. Mpis pracy doktorskiej, Toruń 2003.

wyniki egzaminów zewnętrznych, organizowanych wedle tych samych reguł w każdej szkole. Okazuje się (o zgrozo!), że wiele liceów poziomem wiedzy swoich uczniów ujawnionym w trakcie egzaminu zewnętrznego bardziej zbliża się do charakterystyk społecznego i kulturowego świata zawodówek niżli „klasycznych” LO.

Można powiedzieć, że szkolnictwo ogólnokształcące zostało w Polsce, jak w większości cywilizowanych krajów, upowszechnione, niemniej jakość tego zabiegu wydaje się nie tylko problematyczna, ale i czasami porażająca: oto maturę w Polsce może praktycznie uzyskać każdy, nawet najsłabszy uczeń, a do licencjatu i studiów magisterskich aspirują – jak pokazuje niniejsze studium – bardzo słabi uczniowie. Autorzy raportu nazbyt chyba optymistycznie zakładają, iż taka perspektywa (obecności na uczelniach wyższych bardzo słabych intelektualnie studentów) jest raczej mało prawdopodobna. Jednakże moim zdaniem bardzo, ale to bardzo się mylą. Już dziś taka sytuacja nie jest fantasmagorią. Doskonale wiedzą o tym ci, którzy prowadzą zajęcia na kierunkach organizujących kształcenie masowe, a zwłaszcza zaoczne, z łatwością odczuwający spadek poziomu i niewiarygodną często przepaść między studentami dziennymi i zaocznymi. Likwidacja tych różnic i doprowadzenie do w miarę wyrównanego poziomu kompetencji u jednych i u drugich (również ze względu na zdecydowanie gorsze warunki studiowania w trybie zaocznym) wymaga niewiarygodnego wprost wkładu pracy i studenta i nauczyciela. Lecz oto za drzwiami czeka kolejne, kto wie czy nie przybliżające tej „złej” perspektywy, rozwiązanie – administracyjnie na szczeblu centralnym podjęta decyzja o prowadzeniu akcji rekrutacyjnej w oparciu o oceny kandydatów uzyskane na świadectwie maturalnym, gdzie nie uwzględnia się ocen uzyskanych na egzaminach zewnętrznych. Dlaczego zatem – zapytajmy na marginesie – uczelnie wyższe nie uruchamiają mechanizmów obronnych przed taką perspektywą, a uruchamiają oferty wchłaniające niemal wszystkich chętnych? Całkiem zasadne pytanie. Zapewne dlatego, że w realiach niedoinwestowania sektora publicznego i drapieżnej konkurencji na rynku edukacyjnym budowanie takich mechanizmów nie leży w ich interesie, ot co.

Charakterystyki edukacyjne szkół średniego szczebla to bardzo ważna, choć niejedyna perspektywa, jaką przyjmują autorzy niniejszego studium. Ich szczególne zainteresowanie budzi pytanie o egalitaryzm i selekcyjność polskiej szkoły, drugi – obok jakości kształcenia – deklarowany cel reformy. Czy jest to cel ważny (równie ważny jak poprzedni)? Z czego i z troski o co wynika? Gdy w polskich realiach mówimy o egalitaryzmie, hasło to budzi często mieszane emocje. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy o egalitaryzmie myślimy w kategoriach preferencji dla słabszych i społecznie pokrzywdzonych. W wielu kręgach

społecznych takie rozumienie egalitaryzmu budzi dziś psychiczny i mentalny opór – dlaczego system edukacyjny w Polsce ma być urządzony tak, by rekompensować słabszym ich słabość, czy – w ostrzejszej formie – dlaczego słabość ma być „regulaminowo” nagradzana? Nie jesteśmy już społeczeństwem socjalistycznym, nie jesteśmy społeczeństwem nienaturalnie utrzymywanej równości, którą *nota bene* większość Polaków uważała wówczas za, jak to trafnie określił Stanisław Ossowski, niesprawiedliwą.

Bez wątpienia nie takie rozumienie egalitaryzmu mieli (mają) na uwadze reformatorzy polskiego systemu edukacji. Nie o prawną gwarancję dostępu do dobrych szkół dla najsłabszych tu chodzi lecz o gwarancję równych szans dla każdego – o taką konstrukcję ustroju szkolnego i edukacyjnych wzmocnień, by żadne dziecko, niezależnie od pochodzenia czy miejsca zamieszkania, nie musiało być skazane na edukację odbierającą mu szansę na dobre (według jego własnych kryteriów) życie. Taka koncepcja egalitaryzmu – w sposób otwarty, bynajmniej niewstydlivy gloszona w większości demokratycznych społeczeństw – nie przyjmuje ani doktrynalnych założeń o „sprawiedliwej równości”, ani naiwnych wyobrażeń o braku społecznych i kulturowych różnic między ludźmi. Wręcz przeciwnie, świadomość istnienia różnic jako naturalnych jest tu tak podstawowa jak świadomość odpowiedzialności jednostki za jej własny los. Warunek jest jeden – dobrze, tj. sprawiedliwie urządzone społeczeństwo nie tylko winno dostarczać wielu różnorodnych ofert, nie tylko winno oferować sieć społecznych (również edukacyjnych) wzmocnień, lecz także czynić je równo dostępnymi dla wszystkich. Problem nie jest prosty i jak pokazują doświadczenia krajów znacznie bardziej od nas zaawansowanych w budowaniu demokracji (i doświadczonych w budowaniu egalitarnych wzmocnień) równość szans jest zawsze mniej lub bardziej postulatyczna. Nigdy też nie zawiera roszczenia likwidacji społecznych nierówności.

Polscy reformatorzy edukacji otwarcie zatem gloszą egalitarne cele, jakim mają sprostać proponowane przez nich rozwiązania. Wydzielenie w systemie oświaty szkół gimnazjalnych, upowszechnienie szkolnictwa ogólnokształcącego na poziomie średnim, wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych na każdym szczeblu edukacji – wszystko są to zabiegi, które miały osłabić społeczną selekcyjność szkolnictwa ponadgimnazjalnego, czytaj: otworzyć jak największej liczbie młodzieży drogi na uczelnie wyższe i dobre pozycje społeczne. Analizy Domalewskiego i Mikiewicza pokazują, że w efekcie reformy ani nie osłabiła selekcyjność szkół ponadgimnazjalnych, ani licea ogólnokształcące nie są równo dostępne dla wszystkich. Zasadnicze szkoły zawodowe gromadzą młodzież z najniższych warstw społecznych. Oferta dydaktyczna i społeczny świat tej szkoły dopełniają dzieła społecznej marginalizacji – czynią tę młodzież ludźmi wykluczonymi poza społeczny i

kulturowy nawias: „ludźmi społecznie zbędnymi”. Technika i licea profilowane gromadzą tych, którzy wywodzą się ze środowisk o średnim-niższym statusie. Licea ogólnokształcące stały się szkołami dla najlepiej społecznie usytuowanych, ale jako główny strumień edukacji podzieliły się – według kryteriów nadzwyczaj czytelnych dla rodziców i młodzieży – na szkoły renomowane (gromadzące zdolną i ambitną młodzież z rodzin inteligenckich), szkoły przeciętne (identyfikowane przez przeciętną pod względem karier szkolnych młodzieży z rodzin o średnich statusach) i niby-LO (szkoły, które zarówno ze względu na skład społeczny uczniów, pedagogiczną kadrę, jak i kompetencje szkolne młodzieży bliższe są charakterem podlejszym technikom czy nawet zawodówkom niż „prawdziwym” ogólniakom). Wszystkie póki co obrazują iluzoryczność egalitaryzmu oświatowego w rozwiązaniach zaproponowanych przez reformę. Szczególnym przykładem iluzoryczności egalitarnych rozwiązań reformy jest ucząca się młodzież wiejska, której obecność w liceach ogólnokształcących osiągnęła co prawda wskaźniki dotychczas nie mające precedensu (45%), jednakże w najlepszych spośród nich (przyciągających dobrą i wymagającą edukacyjnie młodzież) uczniowie wiejskiego pochodzenia stanowią zaledwie 20%. Najbardziej zaskakujące okazały się odkrycia ujawniające rzeczywiste funkcje systemu egzaminów zewnętrznych. Autorzy raportu dowodzą, że nie tylko jest tak, że oceny z tych egzaminów nie wpływają na losy szkolne i kształt karier edukacyjnych młodzieży, ale i – jak się okazuje (a sposób analizy nie pozostawia najmniejszych złudzeń) na egzaminach tych skorzystali najbardziej społecznie uprzywilejowani.

Czy można zatem powiedzieć, że reforma edukacji przyniosła efekty odwrotne do zamierzonych i czy można było przewidzieć brak efektów reformy? Takie pytania formułują autorzy niniejszego studium. Jest też inne pytanie – czy można się było reformy nie podjąć, czy można ją było odroczyć? Toruńscy badacze – można powiedzieć tradycyjnie – prowadzą swoje analizy z pozycji demaskatorskich. Takie ich, nie tylko jako młodych badaczy prawo. W niczym to jednak nie ogranicza ich wnikliwości i ostrożności w formułowaniu ocen. Ich spostrzeżenia i ich oceny są – wbrew temu co sugeruje tytuł – nie tylko opowieścią o młodzieży uczącej się w szkołach ponadgimnazjalnych. Ta zbiorowość i to miejsce, właśnie ze względu na dojrzałość i wnikliwość analityczną autorów, okazały się świetnym punktem obserwacyjnym i do innych segmentów systemu edukacyjnego i do innych społecznych kwestii. Ukazanie tego szerokiego spektrum odniesień i zależności, choćby w podtekście, tym trudniejszą czyni odpowiedź na postawione wyżej pytania. Z jednej bowiem strony nie ulega wątpliwości, że system edukacyjny w Polsce trzeba było reformować i że reformę zaczęto

zbyt późno. Jednocześnie, z drugiej strony, obserwując różne błędy, wśród nich niekonsekwencję i prowizorium działań, można by się zastanawiać, czy proces ten nie został przeprowadzony zbyt pośpiesznie. Co w gruncie rzeczy zadecydowało o mało widocznych efektach reformy?

Wypadnie zgodzić się z sugestią autorów, iż właściwa ocena skutków reformy wymaga czasu. Zapewne tym bardziej im więcej niezagospodarowanych (zaniedbanych) miejsc w reformowanym obszarze i im więcej takich miejsc w społecznym kontekście edukacji. Reforma, co nie jest bez znaczenia, była realizowana w warunkach deficytów finansowych państwa, hurraoptymistycznych (naiwnych lub cynicznych) wyobrażeń prawodawców na temat społecznych mechanizmów finansowania oświaty, w aurze romantycznych wizji rozwoju społecznego. Jednocześnie istniała bardzo silna polityczna presja na zmiany, stąd zapewne polityczne mechanizmy konsultacji z ekspertami.

Według mnie jednak nie tyle pytanie o to, czy można było przewidzieć brak efektów reformy, lecz o to, dlaczego nie przewidziano (dlaczego nie założono) różnych efektów reformy jest pytaniem szczególnie intrygującym. Nie trzeba być super-ekspertem, by sobie wyobrazić sytuację, w której pojawia się – jako właśnie całkiem prawdopodobny – wariant „antyegalitarny”. Jesteśmy społeczeństwem wczesnej merytokracji: głodnych awansu społecznego i silnie rywalizujących ze sobą jednostek, otrzymujących jednak wielce zróżnicowaną, stosowną do kapitału rodzinnego, stymulację w socjalizacyjnym okresie życia⁴. Zjawisko „windy w dół” czy towarzyszący mu efekt „ucieczki do przodu” to dobrze znane i dobrze socjologicznie opisane doświadczenia innych społeczeństw. Co prawda świadomość prawdopodobieństwa sytuacji, w której szkoła niewiele może, choć wiele daje (zwłaszcza tym, co i tak już dużo mają) nie tyle pomogłaby klienteli instytucji edukacyjnych – rodzicom i młodzieży (ci wykazują się doskonałą wprost zdolnością trafnego odczytywania edukacyjnych możliwości i ofert), przydałaby się jednak samemu systemowi edukacji, który mógłby bardziej racjonalnie i elastycznie reagować na sytuacje dla siebie zaskakujące i nowe, zanim jeszcze staną się one dla niego źródłem patologii.

„Antyegalitarny” wariant nietrudny powinien być do przewidzenia również dlatego, że w reformie pominięto najbardziej wrażliwe i najbardziej ze względu na egalitaryzm znaczące pola – edukację przedszkolną. Postulat jej upowszechnienia tylko przez krótki moment podchwyciły – jako element walki przedwyborczej – ugrupowania lewicowe. Poza tym, przemijającym wraz z kampanią wyborczą, hasłem nikt nigdy w Polsce poważnie nie wrócił

⁴ K. Szafraniec, Zmiana społeczna przez brak konfliktu pokoleń, „Przegląd Socjologiczny” tom L/1 2001.

ani nie nawiązał do edukacyjnej debaty, co wydaje się kwestią samą w sobie zastanawiającą. Być może jest to kolejny przykład niedojrzałości polskiej klasy politycznej, która potrafi obracać się w kręgu spraw dla siebie jedynie ważnych, być może jednak (ciągle jeszcze) jest to dowód słabości polskiej socjologii edukacji, która nie stworzyła jak dotąd edukacyjnego lobby.

Sumując, efekt „antyegalitarny”, jeśli nawet oficjalnie nie był zakładany, zaś faktycznie – jako utrzymujące się zróżnicowanie jakości szkół, oparte na czynniku stratyfikacyjnym – nadal istnieje, wcale nie musi być jeszcze powodem, dla którego reformatorom należą się baty. Może to być efekt całkowicie przejściowy, który jedynie odzwierciedla nie tak łatwo poddające się korekcie procesy społecznego zróżnicowania – tym bardziej im bardziej ograniczony zasięg ma sama reforma edukacji i tym bardziej im bardziej powszechne i silne są dążenia do awansu społecznego. Problem pojawia się wtedy, gdy szkolnictwo ponadgimnazjalne trwale podtrzymuje społeczne zróżnicowanie wedle sztywnych, pozamerytorycznych kryteriów, eliminujących osobiste ambicje i możliwości jednostki, co ujawnia się w trwale obserwowanym społecznym zróżnicowaniu poszczególnych typów szkół, czy zwłaszcza w trwałej tendencji szkół otwierających społeczny awans do ekskluzji najmniej uprzywilejowanych społecznie kategorii. Zabiegiem, który osłabia te tendencje jest przede wszystkim upowszechnienie edukacji przedszkolnej. Niemalże znaczenie ma tu istotnie system zewnętrznego oceniania ucznia, związane z tą oceną różnorodne metody pracy nauczyciela indywidualnie dostosowanej do osiągniętych kompetencji i odkrytych możliwości ucznia, wreszcie stypendia. Należałoby zatem w gruncie rzeczy uznać, że polska reforma edukacji, realizowana od końca lat pięćdziesiątych w pewnym wyraźnie określonym obszarze, jest zaledwie nieśmiałym początkiem dalszych niezbędnych przemian (nadto początkiem, który być może zaczął dzieło zmiany od końca) i że duża część znaczących przemian ciągle jeszcze przed nami.

Przed socjologią edukacji otwiera się zatem szerokie spektrum badawczych zadań. Dwa spośród nich uważam za szczególnie interesujące i ważne. Po pierwsze, obserwacja zjawisk, jakie powstają na styku instytucji edukacyjnych i społecznych struktur – przykładem będące przedmiotem tego studium procesy selekcji społecznych w oświacie. Zjawiska te sygnalizują ważne, moim zdaniem, społeczne problemy lub zmiany, stanowią również ważną przesłankę do oceny jakości warunków życia społecznego w kolejnych etapach transformacji. Drugi rodzaj wyzwań to badanie procesów racjonalizacji, jakie wytwarzają reprezentanci różnych kategorii społecznych i różnych grup młodzieży dla uzasadnienia sensowności

(częściej bezsensowności) własnych decyzji edukacyjnych, a w konsekwencji związanych z nimi decyzji zawodowych i życiowych. To drugie pole, na które socjologia nie wkraczała dotychczas zbyt często, wydaje się dziś szczególnie ważne i poznawczo obiecujące. Bo jakkolwiek nie ma na razie (i zapewne nie będzie) „erupcji frustracji” z powodu nadmiernie rozbudzonych aspiracji edukacyjnych młodzieży (szkolnictwo wyższe doskonale, choć nie zawsze chlubnie dostosowuje się do zjawisk mających miejsce na średnim szczeblu edukacyjnej drabiny), i jakkolwiek nie ma (zapewne również nie będzie) „erupcji frustracji” przy wchodzeniu wykształconych absolwentów na rynek pracy (bo zadziała mechanizm indywidualnego rozładowywania społecznych napięć, typowy dla społeczeństwa, w którym racjonalizacja niepowodzenia staje się osobistą sprawą i prywatnym kłopotem jednostki), to obserwacja tego poznawczego w gruncie rzeczy procesu (i rekonstrukcja związanych z nimi technik dysonansowych) staje się nie tylko okazją do lepszego poznania specyficznej współcześnie roli i funkcji wykształcenia lecz również nowych (subiektywnych) mechanizmów, dzięki którym system społeczny utrzymuje względną stabilność i ciągłość.

Krystyna Szafraniec

Toruń – Warszawa w lipcu 2004 roku