

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 odpowiedzią 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 prezentuję¹, 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

¹Badania, 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
Ludność	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
Wykształcenie						
% 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
Charakterystyka szkół						
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
Wyniki egzaminu						
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
Średnie dla regionu	Mazowsze		Mazury		Małopolska	
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 tradycji². Niemniej badane szkoły są lepsze lub gorsze także w ramach

²Na 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].³ 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

³Znaczenie 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. 12⁴].

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.

⁴Fragment 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 najbiedniejszych 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)⁵. 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)⁶. *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-

⁵Fragment wywiadu z nauczycielem w PC, w klasie E.

⁶Fragment 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 pójdą 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 nauka⁷. 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 wyszły 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.

⁷Na 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.