



PROBLEM ROZWARSTWIENIA SPOŁECZNEGO W GIMNAZJACH NA PRZYKŁADZIE KRAKOWSKIEJ OŚWIATY

Robert Pawlak

Akademia Pedagogiki Specjalnej im M. Grzegorzewskiej

WPROWADZENIE

Jednym z ważniejszych powodów, dla których współczesne państwa demokratyczne utrzymują systemy oświatowe, jest realizacja postulatu równych szans. *Idea równości szans głosi, że o wyborze do pewnych ról i nagród decydują cechy osiągnięte, a nie przypisane (które biorą się z urodzenia i pochodzenia społecznego)* (Feinberg, Soltis 2000: 25). Uznając tę ideę, władze wychodzą z założenia, że dostęp do szkół nie powinien być uzależniony od pochodzenia społecznego uczniów.

Międzynarodowe badania edukacyjne od wielu lat ukazują, że wyniki osiągnane przez uczniów i zdobywane przez nich wykształcenie w dużym stopniu związane są z ich pochodzeniem społecznym. Siła tego oddziaływania jest duża. Całkowite wyrównanie szans edukacyjnych, jak zauważa I. Biatecki (2009: 294), nie jest możliwe. Z tego powodu, w imię demokratycznych zasad równości i spójności społecznej, należy dołożyć wszelkich starań, aby ograniczyć wpływ pochodzenia środowiskowego uczniów na wybierane przez nich szkoły i zdobywane wykształcenie.

Ważnym zadaniem polityki oświatowej jest likwidacja barier utrudniających zdobywanie wykształcenia, ograniczanie selekcji na progu szkół i wewnątrz nich oraz przeciwdziałanie rozwarstwieniom społecznym w placówkach. Oświata nie może przyczynić się do grupowania w szkołach uczniów o odmiennym pochodzeniu, grozi to bowiem odtwarzaniem nierówności wynikających ze struktur społecznych (Faure i in. 1975).

Prowadzone w ostatnich latach w Polsce badania ukazują, że szkoły, szczególnie gimnazja, szybko różnicują się, co prowadzi do ich polaryzacji. Ten niepokojący proces przyczynia się do odtwarzania nierówności społecznych. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie trzech typów szkół zróżnicowanych pod względem osiągnięć i składu społecznego ich uczniów: gimnazjów niepublicznych i publicznych o najwyższych wynikach końcowych oraz gimnazjów o słabych wynikach i malejącej liczbie uczniów. Analiza przeprowadzona zostanie na podstawie badań jakościowych zrealizowanych w Krakowie w latach 2011–2012. Zamierzeniem autora była ocena atrakcyjności badanych szkół, ukazanie składu społecznego ich uczniów oraz prezentacja problemów, z jakimi borykają się, prowadząc działalność edukacyjną.

CELE GIMNAZJÓW W ŚWIELE DOKUMENTÓW RZĄDOWYCH

W latach 90. XX wieku polski system oświatowy poddano reformom strukturalnym i programowym. Zmiany te wiązały się z demontażem państwowego monopolu na prowadzenie szkół i demokratyzacją oświaty (Zahorska 2002). Wprowadzona w 1999 r. reforma edukacji miała doprowadzić do nadrobienia dystansu cywilizacyjnego, jaki dzielił nasz kraj od państw należących do Unii Europejskiej. Jej celami było: podniesienie jakości nauczania w szkołach, upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego w społeczeństwie oraz wyrównanie szans dzieci i młodzieży pochodzących z ubogich środowisk. Ostatni ze wspomnianych celów zamierzano zrealizować, powołując nowy typ szkół – gimnazja, przeznaczone dla absolwentów szkół podstawowych. Zakładano, że przyczynią się one do podniesienia poziomu intelektualnego młodzieży, szczególnie na wsi, oraz ułatwią dostęp do liceów ogólnokształcących.

Autorzy reformy wierzyli, że gimnazja staną się szkołami dobrze wyposażonymi, zatrudniającymi wysoko wykwalifikowanych nauczycieli, kształcącymi na wysokim poziomie i rozbudzającymi zapał do dalszej nauki. Zakładano, że będą to szkoły o podobnym standardzie i wyposażeniu, zbliżonych warunkach lokalowych, posiadające bazę sportową i zaplecze informatyczne (MEN 2001). Za gimnazja „właściwe” uznano szkoły liczące nie mniej niż 150 uczniów, w których są przynajmniej dwie równoległe klasy (*Reforma...* 1998). Określono, że do gimnazjów nie będą organizowane egzaminy wstępne. Każdy absolwent szkoły podstawowej uzyskał prawo do nauki w gimnazjum rejonowym. Uczniowie zainteresowani wyborem szkoły poza rejonem uzyskali możliwość składania dokumentów do szkół poza obwodem pod warunkiem, że dysponują one wolnymi miejscami.

DYWERSYFIKACJA GIMNAZJÓW JAKO PRZEJAW ROSNĄCEGO ROZWARSTWIENIA W OŚWIACIE

Początki działania gimnazjów nie były łatwe, bowiem organizowano je „od zera”. Ich lokalizacja wymagała wypracowania rozwiązań kompromisowych. Tworzeniu nowej sieci szkół towarzyszyły lokalne konflikty społeczne (Pawlak 2004). Chociaż autorzy reformy zalecali tworzenie gimnazjów „zbiornych”, po jednym w każdej gminie, to władze lokalne utwo-

rzyły ich ponad dwa razy więcej. Sieć ta okazała się dość rozdrobniona, choć nie tak bardzo, jak sieć szkół podstawowych. Ponad połowa gimnazjów funkcjonowała w zespołach szkół. Jednocześnie swoboda kształtowania tej sieci sprawiała, że w wielu samorządach powołano jedno gimnazjum, ulokowane „centralnie”, do którego dowożono dzieci z całej gminy (Levi-tas, Herczyński 2012).

Tuż po utworzeniu gimnazjów zaniepokoiła badaczy duża skala zachowań niepożądanych i patologicznych ich uczniów (agresja, odurzanie się, brak posłuszeństwa wobec norm, waga-ry). W opinii nauczycieli zachowania te są efektem zbyt wysokich wymagań stawianych przed gimnazjalistami, zbyt wielu praw przysługujących uczniom i zbyt łagodne karanie winnych przewinień (Konarzewski 2004).

Badania przeprowadzone w gimnazjach zlokalizowanych w czterech zróżnicowanych gminach (Tarkowska 2008) pokazały, że dyrektorzy i grono pedagogiczne nie posiadali odpowiedniego przygotowania do walki z ubóstwem, którego nie potrafili rozpoznać lub które bagatelizowali, pomniejszając jego skalę lub zaprzeczając jego istnienie. Wyniki badań ukazały, że w gimnazjach dominują funkcje dydaktyczne nad wychowawczymi i opiekuńczymi, zawodzi współpraca szkół z rodzicami, uczniowie z rodzin ubogich nie mogą liczyć na wsparcie, co skutkuje zachowaniami z kręgu kontrkultury (waga-ry, porzucanie nauki).

Z kolei badania R. Dolaty unaocznily niepokojące procesy selekcjonowania kandydatów do gimnazjów i segregacji wewnątrzszkolnych, związanych z przydzielaniem uczniów do klas pierwszych. Okazało się, że duża część gimnazjów, zwłaszcza miejskich, „przebiera” wśród kandydatów, ale też nie miała część, szczególnie wiejskich, podejmuje praktyki antysegregacyjne. Segregacje dokonywane są głównie w chwili dzielenia uczniów na oddziały szkolne. Prowadzi to do powstawania oddziałów o podobnych cechach statusowych uczniów. W podsumowaniu badań autor napisał, że [...] *polski system szkolny przyczynia się do nieusprawiedliwionej różnicowania uczniów. Polskie gimnazja aktywnie uczestniczą w reprodukcji nierówności społecznych* (Dolata 2002: 181).

W ostatnich latach zaniepokoiło badaczy zjawisko wzrastającego różnicowania gimnazjów pod względem wyników uzyskiwanych przez ich uczniów. Prace dotyczące tego problemu prowadzone są od 2008 r. (początkowo w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, a od 2012 r. w Instytucie Badań Edukacyjnych). Ze szczególnym nasileniem wystąpiło ono w dużych miastach i nazwane zostało „cichą rewolucją w polskiej oświacie” (Dolata 2010). W 2002 r. różnicowanie gimnazjów pod względem wyników uczniów wyniosło 12%. W kolejnych latach odsetek ten wzrastał, osiągając w 2009 r. 17%. Jeszcze szybciej różnicowały się gimnazja w dużych miastach (z 14% do 32% w omawianym okresie)*. Proces polaryzacji szkół wystąpił w warunkach postępującego spadku liczby uczniów, wzrostu liczby szkół niepublicznych, liberalizacji zasad wyboru szkoły poza rejonem oraz wzrostu popularności rozwiązań wolnorynkowych w oświacie (Dolata i in. 2012).

Jakie są przyczyny rosnącego różnicowania gimnazjów? Najistotniejszym czynnikiem wpływającym na polaryzację gimnazjów jest selekcja u progu szkoły. W niewielkim stopniu wpływają na nią społeczne podziały przestrzenne i różnicowanie poziomu kształcenia w szkołach.

* Wskaźniki różnicowania szkół informują o tym, jaki odsetek całkowitej wariacji wyników egzaminu końcowego stanowi wariacja międzyшкоlna.

PROBLEMATYKA I CELE BADAŃ

Przedstawione niżej wyniki badań empirycznych ukazują środowiska społeczne trzech typów szkół: gimnazjów niepublicznych o najwyższych wynikach w egzaminach końcowych, gimnazjów publicznych o najwyższych wynikach w tych egzaminach oraz gimnazjów publicznych ze słabymi wynikami. Głównym celem artykułu jest próba oceny atrakcyjności badanych szkół, składu społecznego ich uczniów oraz problemów, z jakimi muszą się zmierzyć, prowadząc działania edukacyjne.

Poszukując odpowiedzi na postawione pytania, odwołam się do badań przeprowadzonych pod moim kierunkiem w Krakowie w latach 2011–2012. Składały się one z dwóch etapów. Celem pierwszego z nich (maj 2011 r.) było poznanie zasad funkcjonowania bonu edukacyjnego, wprowadzonego do szkół na terenie Krakowa w 2007 r. Ta część badania obejmowała wywiady z dyrektorami pięciu gimnazjów (trzech publicznych i dwóch niepublicznych), uzyskujących od 2002 r. najwyższe wyniki w egzaminach zewnętrznych. Ich uzupełnieniem był wywiad z radnym z Krakowa, reprezentującym rządzącą Platformę Obywatelską. Wyniki tych badań zostały przedstawione w oddzielnych publikacjach (Pawlak 2012a, 2012b).

Badania przeprowadzone w grudniu 2012 r. odbyły się w szkołach, które odnotowały największy spadek liczby uczniów w ostatnich latach** (powyżej 35% w latach 2008–2010). Chodziło o poznanie przyczyn tak dużego odpływu uczniów ze szkół oraz ustalenie, czy wiąże się on z poszukiwaniem lepszych szkół poza rejonem w warunkach konkurencji oświatowej.

Spośród sześciu publicznych gimnazjów wytypowanych do badania udało się nam dotrzeć do dwóch. Wywiady przeprowadzono z dyrektorkami, pedagogami szkolnymi, nauczycielami i uczniami (w sumie było to osiem wywiadów, w tym sześć indywidualnych wywiadów pogłębionych z gronem pedagogicznym oraz dwa wywiady grupowe z uczniami). Wyniki badań zostały przedstawione w oddzielnej publikacji (Pawlak 2013).

Materiał badawczy, jaki wykorzystano na potrzeby tego tekstu, obejmuje dwanaście indywidualnych wywiadów pogłębionych, w tym siedem z dyrektorami gimnazjów, dwa z pedagogami szkolnymi, dwa z nauczycielami i jeden z radnym. Osiem z nich przeprowadziłem samodzielnie.

PROBLEMY EDUKACYJNE WŁADZ KRAKOWA

W ostatnich latach władze Krakowa stanęły przed poważnymi wyzwaniami związanymi z gwałtownym zmniejszeniem się liczby uczniów, któremu towarzyszył wzrost kosztów obsługi placówek. W obliczu narastających problemów przeprowadzono reformy prowadzące do ograniczenia wydatków na edukację. Obejmowały one: likwidację części szkół lub ich restrukturyzację (np. łączenie w zespoły, wygaszanie), wprowadzenie standardów oświatowych (np. minimalna liczba uczniów w szkole i w oddziale), prywatyzację stołówek szkolnych, wprowadzenie bonu edukacyjnego (Pawlak 2012a, 2013).

Badania przeprowadzone pod moim kierunkiem w latach 2011–2012 ukazały, że szkoły ostro rywalizują na krakowskim rynku oświatowym. Konkurencja między nimi w warunkach niżu demograficznego przyczynia się do przepływu uzdolnionej młodzieży do najlepszych szkół i ukształtowania grupy gimna-

zjów „elitarnych”. Jednocześnie powstała kategoria „słabych” szkół, o niskich wynikach i nienajlepszej reputacji. W efekcie gimnazja stały się miejscem ostrej selekcji i wzmacniania podziałów społecznych. Stworzony system zapewnił pierwszeństwo w najlepszych szkołach publicznych i niepublicznych dzieciom z rodzin inteligentnych. „Elitarne” gimnazja znajdują się w najstarszych dzielnicach Krakowa i nie ma ich w dzielnicach „robotniczych”, z dala od centrum, gdzie mieszka ludność słabiej wykształcona. Ostra konkurencja między szkołami prowadzi do selekcjonowania kandydatów – wybierania uczniów z najlepszymi ocenami i odrzucania z naj słabszymi. Z badań prowadzonych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Krakowie wynika, że uczniowie spoza rejonu w najlepszych gimnazjach publicznych to młodzież o wysokim potencjale intelektualnym (Rapce 2008).

GINNAZJA NIEPUBLICZNE Z NAJLEPSZYMI WYNIKAMI

Szkoły niepubliczne stanowią niewielką część spośród wszystkich placówek edukacyjnych w Polsce. Na poziomie szkolnictwa podstawowego uczęszcza do nich 1,3% uczniów, a szkolnictwa gimnazjalnego – 4,3% (GUS 2012). Badania przeprowadzone w okresie przemian ustrojowych ukazują, że szkoły niepubliczne w odróżnieniu od publicznych:

- w większości zlokalizowane są w miastach i są małych rozmiarów (z oddziałami liczącymi 15–20 uczniów) (Zahorska-Bugaj 1994);
- mają elitarny charakter – uczą się w nich głównie dzieci rodziców z wykształceniem wyższym, często przedsiębiorców (Sawiński 1994; Jung-Miklaszewska, Rusakowska 1995; Putkiewicz, Wilkomirska 2004);
- ich uczniowie uzyskują lepsze wyniki w sprawdzianach szóstoklasistów i egzaminach gimnazjalnych (CKE 2013);
- ich uczniowie mają lepsze oceny z języka polskiego i matematyki na pół roku przed ukończeniem nauki, na wszystkich etapach nauczania; oceny uczniów szkół niepublicznych są zdecydowanie mniej zróżnicowane niż w szkołach publicznych (Putkiewicz, Wilkomirska 2004);
- są bezpieczniejsze – cechuje je mniejsza skala niepożądanego zachowań (np. agresji wobec nauczycieli i rówieśników, wagarów, wandalizmu, kradzieży) (Putkiewicz, Wilkomirska 2004);
- są tańsze w utrzymaniu – jako podmioty działające na własny rachunek skrupulatnie liczą zyski i straty podejmowanych działań (Putkiewicz, Wilkomirska 2004).

Szkoły niepubliczne dzielą się na: prywatne (ponad połowa wszystkich szkół niepublicznych), społeczne (około jedna trzecia) i wyznaniowe (najmniej liczne, około jedna dziesiąta). Badania pokazują, że skład społeczny uczniów szkół katolickich nieco różni się od składu społecznego uczniów w szkołach społecznych i prywatnych. Środowisko to w mniejszym stopniu wpisuje się w podziały zamożni-biedni, a bardziej konserwatyści-liberałowie (Smak 2011). Wysokość czesnego w szkołach katolickich jest przeciętnie niższa od czesnego ustalonego w szkołach niepublicznych. Wiele szkół różnicuje go w zależności od dochodu rodziny (Potocki 2007).

Kraków jest miastem o wysokim udziale szkolnictwa niepublicznego w rynku. Blisko 8% uczniów uczęszcza do niepublicznych gimnazjów. Szkoły te są niewielkie (średnia liczba uczniów w wynosi tam 92 osoby, a w gimnazjach samorządowych 556; średnia liczba uczniów w oddziale 15, a w szkołach samorządowych 25).

Szkoły niepubliczne cieszą się rosnącą popularnością. W latach 2010–2012 liczba uczniów w gimnazjach niepublicznych wzrosła o 1%, podczas gdy liczba uczniów w szkołach samorządowych zmniejszyła się o 5% (Raport... 2012). Badania przeprowadzone z dyrektorami gimnazjów ukazują, że rodzice, zapi-

** W badaniach wraz ze mną uczestniczyła mgr Amanda Krzywdzińska, absolwentka pedagogiki specjalnej, psychologii i socjologii Akademii Pedagogiki Specjalnej oraz mgr Sylwia Bauer, absolwentka socjologii i psychologii Akademii Pedagogiki Specjalnej. Badania zostały sfinansowane z projektu nr BSTP 5/11-II, realizowanego w latach 2011–2012.

sując dzieci do szkół niepublicznych, liczą na to, że zapewnią im one „dobrą” i bezpieczną edukację. *Zdecydowana większość chce, aby ich dzieci osiągnęły w dorosłym życiu sukces. Uważają, że nasza szkoła jest dobra i dobrze przygotowuje do studiów i dorosłości* (W6). *Naszych rodziców łączy to, że chcą, aby ich dzieci odebrały dobrą edukację i zależy im, aby czuły się w szkole dobrze.* (W5).

Rodzice mają wysokie aspiracje edukacyjne wobec swoich dzieci: *W szkolnictwie niepublicznym widzę przerażającą rzecz, polegającą na tym, że dziecku staramy się dać wszystko, czego sami nie mieliśmy. Te biedne dzieci jadą na pianino, konie, tenisa, hiszpański – bo teraz jest modny. Są dzieci, które mają dzień obłożony od ósmej rano do ósmej wieczorem. Zazwyczaj matka robi tu za „przewoźnika”* (W5). *Wielu rodziców traktuje edukację dzieci jak inwestycję w ich przyszłość, szczególnie kalkulując ponoszone nakłady i potencjalne zwroty. Z założenia biorą pod uwagę, że w gimnazjum publicznym na jakimś etapie będą potrzebne korepetycje, więc jeśli będą to 2 godziny w tygodniu po 50 zł, to jest miesięcznie 400 zł, a u nas czesne jest 540 zł* (W6).

Czynnikiem przyciągającym do gimnazjów niepublicznych jest też obawa przed szkołami publicznymi: *Gimnazja państwowe są postrzegane przez naszych rodziców jako siedlisko zła i tam absolutnie oni swoich dzieci nie posłają* (W5).

Krakowskie gimnazja niepubliczne starannie selekcjonują kandydatów. Nabór prowadzony jest z rocznym wyprzedzeniem. Jakie kryteria brane są pod uwagę? *Ocena z zachowania na świadectwie nie może być niższa od oceny dobrej, średnia nie może być niższa niż 4,3* (W5). Zdarza się, że przyjmowane są dzieci ze słabszymi ocenami, jeśli dziecko „rokuje”, że nie będzie sprawiać problemów wychowawczych.

W szkołach niepublicznych uczniowie mają zapewnioną większą liczbę zajęć obowiązkowych – przynajmniej o godzinę tygodniowo więcej z przedmiotów objętych egzaminem. Daje to nauczycielom ogromny komfort pracy: *Nauczyciel nie musi „biec z materiałem do przodu”, a to wszystko przekłada się na lepsze przygotowanie dziecka. My stawiamy na naukę dziecka w szkole, staramy się, aby nie było obciążane zadaniami domowymi* (W5).

Mała liczebność klas pozwala na indywidualne traktowanie uczniów. Ważną cechą szkół niepublicznych są bliskie relacje nauczycieli i rodziców. *Wypracowaliśmy sobie model kontaktu z rodzicami. To nie jest dziennik elektroniczny, to jest kontakt bezpośredni. Wychowawca ma obowiązek, jeśli u ucznia pojawia się dużo złych ocen, kontaktu telefonicznego. Rodzic w każdej chwili ma możliwość porozmawiania z nauczycielem. Są zebrania i dni otwarte, gdzie jesteśmy do dyspozycji rodziców* (W6).

Tutaj kontakt jest prostszy niż w szkołach publicznych, chociaż są i tacy rodzice, którzy oddając dziecko do szkoły niepublicznej uważają, że ma ona wszystko załatwić i ich udział w procesie edukowania jest minimalny. Takich rodziców mamy zdecydowanie mniej. W większości są to rodzice, którym dobro dziecka leży na sercu, ale też którzy mają konkretne oczekiwania, na przykład nauka języków obcych (W5).

Dyrektorzy deklarują, że ich uczniowie w zdecydowanej większości pochodzą z rodzin, w których rodzice posiadają wykształcenie wyższe. Są to mieszkańcy Krakowa lub podkrakowskich miejscowości. *Mieszkańcy Krakowa pochodzący z tzw. bardzo dobrych adresów, na przykład najdroższych dzielnic Krakowa. Są to również „rodowite Krakusy” z centrum. Jednocześnie coraz więcej mamy dzieci dowożonych, rodzice po prostu pobudowali się pod Krakowem* (W5).

Zauważa się, że brak „wspólnego podwórka” utrudnia uczniom integrację: *Rodzice się pobudowali w miejscowościach podkrakowskich i te dzieci są dowożone. Jednym z bólów szkoły niepublicznej jest to, że tu nie ma takiego środowiska, w któ-*

rym te dzieci spotykałyby się po szkole. Wspólnym podwórkiem jest Internet (W5).

Dyrektorzy dostrzegają, że ich uczniowie pochodzą z rodzin, które mało znają problemy ludzi ubogich: *Mamy w szkole Akademię Filmową i był tam wyświetlany film, gdzie jest pokazany Wałbrzych, od najgorszej strony. Uczniowie potem mówili, że to bardzo ciekawy film, ale Polska tak nie wygląda, to nie jest możliwe i że to był jakiś zabieg reżyserski* (W5).

GIMNAZJA PUBLICZNE Z NAJLEPSZYMI WYNIKAMI

O ile w gimnazjach niepublicznych prowadzona jest jawna selekcja kandydatów, to w gimnazjach publicznych ma ona charakter mniej lub bardziej ukryty. Gimnazja publiczne mają przypisane obwody szkolne, gdzie mieszkają uczniowie, których nie można nie przyjąć. Dla uczniów z rejonu tworzone są klasy o profilach ogólnych. Do pozostałych klas prowadzona jest rekrutacja. Uczniowie spoza rejonu trafiają do klas „profilowanych” (matematyczno-informatycznych, biologiczno-chemicznych). Kandydaci do klas z rozszerzonym językiem obcym (np. niemieckim, francuskim) przystępują do egzaminu ze sprawności językowej.

Według szacunków dyrektorów uczniowie spoza rejonu stanowią 70–80% uczniów w najlepszych gimnazjach. Rodzice tych uczniów żywo interesują się edukacją swoich dzieci, nawiązują kontakty ze szkołami, pomagają dzieciom w obrabianiu lekcji i zapewniają im dodatkowe zajęcia. Dużą część z nich stanowią osoby z wykształceniem wyższym, pracujące w centrum miasta. Są wśród nich lekarze, adwokaci, przedsiębiorcy, nauczyciele akademicki.

Uczniowie spoza rejonu w najlepszych gimnazjach to młodzież o wysokim potencjale intelektualnym i dużych aspiracjach edukacyjnych. *Te dzieci mają sukces zakodowany w domu. Oczekiwania ich rodziców są bardzo wysokie. Zdarza się, że gdy nauczyciel jest chory, powiedzmy dwa tygodnie, to wychowawca słyszy od rodziców, czy aby to nie jest za długa nieobecność, czy nie powinno być zastępstw* (W2).

Z kolei uczniowie z rejonu pochodzą z rodzin zróżnicowanych pod względem materialnym i pochodowym. *Tu są różni mieszkańcy. Ja mam dziecko znanego profesora, ale mam też specyficzne dzieciaki z ukrytych slumsów za fasadami kamienic* (W3). *Uczniowie z rejonu są zróżnicowani – od najlepszych olimpijczyków, laureatów konkursów, po zwykłych uczniów, mających ogromne potrzeby, z różnych powodów intelektualnych i środowiskowych. Bardzo często zdarza się, że są to dzieciaki intelektualnie słabsze, ale zdarzają się dzieciaki „mocne”, ale bez odpowiedniego wsparcia w rodzinie* (W2).

Dyrektorzy uważają, że „mieszanie” w szkołach uczniów z rejonu i spoza niego, przy wysokich wymaganiach stawianych wszystkim, podnosi wyniki najstarszych uczniów. *Cała szkoła nastawiona jest na naukę, na sukces. I te dzieci, które mają mniejsze możliwości z przyczyn rodzinnych, nie mają wsparcia w domu, to przez to, że mają dobre środowisko szkolne, które wpływa na nie w pozytywny sposób, osiągają większy sukces* (W2). W celu podniesienia poziomu kształcenia prowadzone są liczne zajęcia pozalekcyjne. *Stąd popularność naszej szkoły, bo my oferujemy coś więcej, mamy fakultety z matematyki, fizyki, informatyki, chemii, biologii, polskiego, angielskiego, geografii. To jest to, co my dzieciom dajemy więcej, niż program przewiduje* (W2).

Dyrektorzy są przekonani, że kształcenie uczniów uzdolnionych wymaga od nauczycieli umiejętnej pracy wychowawczej. *Ja dostawałam jako wychowawca te klasy z wysokimi aspiracjami – tam duża praca wychowawcza musiała iść, bo tam dzieci przychodzą z dobrymi ocenami, średnia 5,5, one w różnych szkołach były gwiazdami „w pełnym blasku”, one są mądre, pracowite, ale teraz nie mogą zrozumieć, że często nie są najlepsze.* (W2).

Zdarza się, że do klas ogólnych trafiają uczniowie sprawiający trudności. *Jeśli masa krytyczna jest przekroczona, czy jest to 5 czy 7 osób sprawiających problemy, to ściągają każdego w dół. Jeżeli moje „Gargamele-Iobuziaki” zgromadzą się w jakiejś klasie, to czekam na pierwsze potknięcie i jest rozmowa „pionizująca”. Jeszcze raz i jest karne przeniesienie do innej klasy, rozmawiam wtedy z rodzicami i mówię, że panowie działają na siebie na zasadzie negatywnej siły przyciągającej, a oni mają się uczyć (W3).*

Jeden z dyrektorów zauważył, że w jego szkole uczniowie z rejonu i spoza rejonu nie integrują się. *Zazwyczaj mamy dwie klasy językowe i trzecią rejonową. Jest duża różnica w poziomie intelektualnym tych uczniów. Szczercze mówiąc, oni się nie integrują. Klasy we „własnym sosie” się obracają. Nie ma jakiejś styczności, chociaż mają lekcje w jednym budynku, bez żadnych krat, sala obok sali, to oni jednak hermetycznie żyją w tych swoich światach, nie mają wspólnego języka (W1).*

GIMNAZJA PUBLICZNE ZE SŁABYMI WYNIKAMI

Na koniec przyjrzymy się gimnazjom, które osiągają słabe wyniki w egzaminach końcowych i które odnotowały w ostatnich latach największy ubytek uczniów. Szkoły te położone są z dala od centrum, w dużych kompleksach mieszkaniowych, gdzie mieszka ludność słabo wykształcona, pochodzenia robotniczego. Dyrektorka „dobrego” gimnazjum w następujący sposób wypowiedziała się o „słabych” szkołach: *Oni walczą o utrzymanie szkoły, utrzymanie etatów i rekrutacja u nich jest inaczej ustawiona. Wymagania są te same, ale jak my przyjmujemy dzieci z 90 czy 100 punktami, to oni z 30. Oni po prostu akceptują wszystkich (W2).*

W podobny sposób wypowiedziała się dyrektorka „słabej” szkoły: *Szkoły rejonowe skazane są na dzieci z rejonu. Ja tutaj nie mam możliwości argumentowania, że „przykro mi Krzysiu, ale masz słabe świadectwo i ty idź sobie gdzie indziej”. Nie, ja go po prostu przyjmę i koniec. Nie mam wyjścia. Bardzo dużo szkół w swoim rejonie ma ośrodki wychowawcze, domy dziecka, a praca z tymi dziećmi nie jest łatwa (W9).*

Z jakich rodzin pochodzą uczniowie w szkołach „potrzebujących pomocy”? *Jest totalny mieszmasz – mówiła dyrektorka – od pracowników naukowych, dziennikarzy, ludzi małego i dużego biznesu, po tłum bezrobotnych czy prowadzących własne gospodarstwa rolne (W7).*

Druga dyrektorka stwierdziła: *Uczniowie pochodzą z bardzo różnych rodzin. Raczej z niższym dochodem, takim, który pozwala im w miarę normalnie funkcjonować. W zdecydowanej przewadze są to rodziny, gdzie oboje rodzice pracują do późnego wieczora, bo zebrania musimy robić o odpowiednio późnej porze, żeby mogli dojechać. Jest zdecydowanie mniejsza liczba osób, które gdzieś na zmianie ustrojowej zyskały, prowadzą jakieś firmy. Jest trochę samotnie wychowujących ojców i matek oraz nieliczna grupa rodzin zastępczych (W9).*

Badania ukazują, że większość dzieci z tych rodzin spędza czas wolny po lekcjach z rówieśnikami na podwórku, niewielu uczestniczy w zajęciach pozaszkolnych. *Pewna grupa ma korepetycje, ale raczej jest to zdecydowana mniejszość. I raczej takie z pojedynczych przedmiotów, doraźne, w okolicach końca semestru, czy końca roku szkolnego. Czyli na przykład ciocia, która zna dobrze chemię pomoże (W9).* W pierwszych klasach gimnazjum zdarzają się uczniowie, którzy nie opanowali biegle techniki czytania i pisanie.

Dlaczego rodzice posyłają dzieci do szkół rejonowych? Dyrektorzy deklarują, że część z nich ma lub miała starsze dzieci w tych szkołach i zdążyła je „przetestować”. Są to również rodzice, którzy chcą, aby ich dzieci miało blisko do szkoły, aby nie traciły czasu na dojazdy. Są to również osoby, które nie dojeżdżają do pracy do centrum Krakowa. Każdego roku zdarza się też

kilka „powrotów do rejonu” uczniów, którzy nie odnieśli sukcesu w innych szkołach.

Według szacunków dyrektorów około 70% uczniów mieszkających w obwodzie ich szkół wybiera placówki poza rejonem. Dużą ich część stanowią dzieci z rodzin mających duże ambicje. *Każdy chciałby powiedzieć, że jego dziecko chodzi do najlepszego gimnazjum (W7).* Dyrektorzy zauważają wyraźny „ruch w kierunku centrum”. *Rodzice tam pracujący zabierają dzieci samochodem i odbierają je po pracy. Łatwiej jest zabrać dziecko do samochodu do miasta i potem go odebrać, mieć pod kontrolą, niż zostawić, jechać samemu, a w dzień sprawdzać czy jest w domu, czy go nie ma (W7).* Część osób obawia się o bezpieczeństwo dzieci w szkołach „osiedlowych”. *Tak jak w Nowej Hucie czy w Śródmieściu mamy tu konflikty, tylko że u nas są pomiędzy osiedlami, takie lokalne, na przykład kibicowskie (W7).*

Badane osoby dużo mówiły o konfliktach i problemach wychowawczych, z jakimi muszą sobie radzić. *Bardzo często nasi uczniowie mieszkają „płot w płot”. Ich dziadkowie i rodzice się kłócili i to się przenosi na dzieci (W7).*

Również konflikty osiedlowe przenoszone są do gimnazjów. Oni przychodzą dużymi grupami ze szkół podstawowych, wszyscy się znają. I te grupy ze sobą się zderzają, gdzie układ sił jest ustalony (W7).

Poważnym problemem młodzieży jest brak odpowiedniej opieki ze strony rodziców. *Oni są inaczej wychowywani niż my, przez komputery, nowoczesne media, rodzice nie poświęcają im już tyle czasu. Teraz nie pracuje się od 7 do 15, tylko od 8 do 16 lub od 9 do 17. Rodzice wszystko cedują na szkołę: szkoła ma nauczyć, wychować, przygotować (W8).*

Podstawowym problemem jest brak bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem. Wszyscy jesteśmy zagonieni, rodzice również. Bardzo mało jest rozmów bezpośrednich. Rodzice nie rozmawiają z dziećmi – nie dlatego, że nie chcą bądź nie mają kwalifikacji, ale po prostu nie mają czasu (W11).

Wielu rodziców nie pomaga dzieciom w odrabianiu lekcji. *Rodzice wręcz wymuszają na szkole, aby dziecko miało odrobioną w szkole zadania. Żeby przyszło do domu i aby nie było tematu szkoły (W8).* Niektórzy są bezradni wychowawczo. *Rodzice często nie mają pomysłu co robić, bo nagle mają w domu krąbnego, dzikiego nastolatka i są zszokowani „co się stało z moim Wojtusiem”? (W12).*

Zdarza się, że uczniowie szukają pomocy u nauczycieli w trudnych sytuacjach. *Dzieci przychodzą i zgłaszają problemy. Bardzo często są to sytuacje dramatyczne, na przykład, że dziecko nie ma możliwości nocowania w domu, bo właśnie mama zmieniła kolejnego partnera, a on nie akceptuje, że mama ma dzieci (W9).*

W badanych gimnazjach pojawia się wiele problemów wychowawczych. Uczniom imponuje wulgarnie zachowanie, wyśmiewanie się z innych, popychanie, przeklinanie, „stawianie się” nauczycielom i utarczki słowne. W szkołach dochodzi do bójek. *Dzieci się biją, nie na „śmierć i życie” z użyciem ostrych narzędzi, tylko okładają się pięściami. Panowie często nie zdają sobie sprawy ze swojej siły. W mojej klasie jeden kolega tak mocno uderzył drugiego, że ten nie mógł chodzić (W12).*

Oni są bardzo często niesamowicie bezczelni, wulgarni, wydaje się im, że chcemy dla nich jak najgorzej, co by tu zrobić, żeby im zrobić na złość (W9). Najwięcej problemów przysparzają osoby, które nie wyniosły z domu właściwych wzorców.

Poważnym problemem jest brak motywacji do nauki. *Nie ma tej pasji, co kiedyś była. Były kiedyś dobre klasy, które świetnie „ciągnęły w górę” tych słabych kolegów. Przyjemnie do nich było na lekcje chodzić (W7).*

WNIOSKI

Przeprowadzone badania ukazują trzy kategorie krakowskich gimnazjów. Pierwsze z nich to elitarne szkoły niepubliczne,

starannie selekcjonujące kandydatów pod względem osiągnięć edukacyjnych i pochodzenia społecznego, nastawione na wysoką jakość kształcenia. Drugie – najlepsze gimnazja publiczne – pod wieloma względami przypominające szkoły niepubliczne, stosujące segregację w progu szkół i podziały wewnątrzszkolne. Trzeci typ to szkoły o ogromnych problemach i potrzebach edukacyjnych, kształcące uczniów z rodzin niezamożnych, wymagające pilnej pomocy ze strony władzy i lokalnych instytucji.

Badania te pokazują, że prowadzona przez władze Krakowa polityka edukacyjna jest nieskuteczna w działaniach na rzecz wyrównywania szans dzieci i młodzieży ze środowisk zaniedbanych społecznie i zmarginalizowanych. W zaistniałej sytuacji konieczne jest stworzenie programu desegregacyjnego w oświacie, prowadzącego do powstawania w gimnazjach środowisk zróżnicowanych społecznie (ograniczenie selekcji, losowanie kandydatów spoza rejonu) oraz wspierającego szkoły o dużych potrzebach (pomoc psychologiczno-pedagogiczna, szkolenia dla nauczycieli, dodatkowe środki finansowe na zajęcia pozalekcyjne).

Obecna polityka edukacyjna władz miejskich prowadzi do redukcji nakładów na oświatę poprzez likwidację szkół, zwolnienia wśród nauczycieli oraz tworzenie dużych szkół i oddziałów klasowych, co przyczyniać się będzie w przyszłości do postępującej polaryzacji gimnazjów i wzrastających problemów szkolnictwa.

BIBLIOGRAFIA

- CKE (2013), *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2013*, Warszawa, http://www.cke.edu.pl/images/files/gimnazjum/sprawozdanie_2013/2013_Gimnazjum.pdf [dostęp 20.07.2014].
- Dolata R. (2002), *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach – ocena z perspektywy nierówności społecznych w edukacji*, w: *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, ISP, Warszawa.
- Dolata R. (2010), *Cicha rewolucja w polskiej oświacie*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, nr 1.
- Dolata R., Jasińska A., Modzelewski M. (2012), *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie procesu różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, „Polityka Społeczna” nr tematyczny 1 pt. „Polityka edukacyjna: szanse i wyzwania”.
- Faure F., Herrera F., Kaddoura A., Lopes H., Pietrowski A., Rahnema M., Ward F. (1975), *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa.
- Feinberg W., Soltis J. (2000), *Szkola i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa.
- GUS (2012), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- Jung-Miklaszewska J., Rusakowska D. (1995), *Szkoły społeczne in statu nascendi*, IBE, Warszawa.
- Konarzewski K. (2004), *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, ISP, Warszawa.
- Levitas A. Herczyński J. (2012), *Decentralizacja oświaty w Polsce 1990–1999: tworzenie systemu*, w: M. Herbst (red.), *Decentralizacja oświaty*, Biblioteczka Oświaty Samorządowej, Wydawnictwo ICM, Warszawa.
- MEN (2001), *Edukacja 1997–2001. Raport*, Warszawa.
- Pawlak R. (2004), *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna*, „Studia Europejskie”, nr 3.
- Pawlak R. (2012a), *Bon edukacyjny w polityce oświatowej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Pawlak R. (2012b), *Krakowski bon oświatowy – studium empiryczne*, „Kultura i Edukacja”, nr 2.
- Pawlak R. (2013), *Problem nierówności edukacyjnych: przykład Krakowa*, w: A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanasz, E. Tarkowska (red.), *Krótkie wykłady z socjologii*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Potocki A. (2007), *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, Warszawa.
- Putkiewicz E., Witomirska A. (2004), *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Raport o stanie miasta* (2012), Urząd Miasta Krakowa, Kraków, http://www.bip.krakow.pl/?dok_id=58161 [dostęp 20.07.2014].
- Rappe A. (2008), *EWD w krakowskich gimnazjach z bardzo wysokimi wynikami egzaminu*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, Kraków, <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Rappe.pdf> [dostęp 20.07.2014].
- Reforma systemu edukacji. Projekt* (1998), WSiP, Warszawa.
- Sawiński Z. (1994), *Kto posyła dzieci do szkół niepaństwowych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1–2.
- Smak M. (2011), *Społeczne światy szkół katolickich*, w: M. Bucholc, S. Mandes, T. Szawiel, J. Wawrzyniak (red.), *Polska po 20 latach wolności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Tarkowska E. (2008), *„Nie masz kasy, jesteś nikim”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę*, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, tom 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Zahorska-Bugaj M. (1994), *Rozwój szkolnictwa niepaństwowego w Polsce w latach 1989–1994*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1–2.
- Zahorska M. (2002), *Szkola: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

SUMMARY

The aim of the article is to present a study about socio-economic stratification in the school system conducted in Cracow in 2011–2012. The data come from statistics on local education system, individual in-depth interviews with school masters and teachers from public and private lower-secondary schools as well as politician representing the local government. Special attention was paid to school recruitment policies, unequal access to education for students from different backgrounds, and the local government strategy for education. The study found that school selection practices and school competition lead to cream skimming. The best schools select the best candidates from affluent and well educated families. At the same time schools with poor reputation attract students from poor and working class families. They have much problems with school violence and students motivation for learning. The strategy for education introduced by the local government is to reduce expenditures for education by implementing school voucher scheme, closing down small schools and pay off teachers working in those schools. The aim of the local government is not to eliminate the problem of selection and segregation in the public education system.

Keywords: educational inequalities, school segregation, education, school system

Author's affiliation: The Maria Grzegorzewska University

NOWE KSIĄZKI

PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE MŁODZIEŻY W WIEKU SZKOLNYM. Broszura informacyjna 2014, MPiPS, Warszawa 2014, stron 16.

JAK WŁĄCZYĆ EMIGRACJĘ DO ROZWOJU POLSKI?, Redaktor Stanisław Szultka (Wolność i Solidarność nr 65), Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2015.