

Marta Tomaszewska

*absolwentka Instytutu Polityki Społecznej
Uniwersytetu Warszawskiego*

***Między egalitaryzacją a stratyfikacją.
Społeczne nierówności edukacyjne
na przykładzie działań warszawskiej szkoły
podstawowej***

Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badania nad nierównościami edukacyjnymi, zrealizowanego w jednej z warszawskich szkół podstawowych. Jego celem było zdiagnozowanie istniejących mechanizmów i praktycznych sposobów dysponowania przez szkołę nierównościami społecznymi, czyli wskazanie kierunków i form oddziaływania przez szkołę na strukturę społeczną. Przedmiotem badania były działania podejmowane w celu niwelowania, redefinicji i/lub petryfikacji społecznych nierówności edukacyjnych. Prezentowane badanie wpisuje się w szeroki nurt refleksji na temat społecznych nierówności w systemie edukacji¹. Pewne obszary badań z tego zakresu, jak choćby dotyczące zróżnicowania ścieżek edukacyjnych w gimnazjach, są już bardzo dobrze rozpoznane (zob. kilka wybranych prac: Domalewski 2004, Dolata 2002, Szafraniec 2011, s. 109–112, Nyczaj-Drag 2009). Dotyczące między innymi szkół podstawowych — nieco słabiej, choć zauważa się selekcję społeczną „już na etapie dojrzałości dzieci do podjęcia nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej, gdzie wywodzące się ze środowisk bardziej stymulujących osobniczy rozwój dzieci, o rok — dwa wyprzedzają swoich rówieśników, tylko dlatego, że urodziły się

¹ Ostatnio temat był mocno eksplorowany nawet w dyskursie publicznym. Zob. artykuł doktora Socjologii Instytutu Socjologii UW Przemysława Sadury *Widzę szkołę bez wyścigów* („Gazeta Wyborcza”, 11 października 2012).

i wychowały w lepszych warunkach” (Borowicz 2000, s. 35, zob. także Nyczaj-Drag 2009). Prezentowane badanie potwierdza udokumentowaną już w literaturze tezę między innymi Rolanda Meighana, Basila Bernsteina i Wiktora Żłobickiego, że poza obowiązującymi formalnie zasadami szkoły wypracowują ukryte programy nauczania (Żłobicki 2002, Moore 2006), polegające między innymi na stosowaniu praktyk stratyfikacji społecznej. Przeprowadzona analiza funkcjonowania szkoły ma na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie, na czym w przypadku badanej szkoły polegają *mechanizmy* oddziaływania na strukturę społeczną.

Rola szkoły w kształtowaniu stratyfikacji społecznej. Ramy teoretyczne badania

Stratyfikacja społeczna jako aspekt systemów społecznych analizowana jest w literaturze przedmiotu z wielu perspektyw². Podstawowe pytanie teorii struktury społecznej dotyczy zasad porządkowania pozycji społecznych i ludzi, którzy je zajmują. Wśród czynników powstawania i funkcjonowania stratyfikacji wymienia się między innymi edukację. Rola szkoły w kształtowaniu struktury społecznej, w tym przeciwdziałaniu i utrwalaniu nierówności społecznych, jest klasycznym zagadnieniem nauk socjologicznych i edukacyjnych. Wpływ edukacji na system społeczny jest postrzegany pozytywnie (odwołując się tylko do klasyków zob. Parsons 1937, Davis, Moore 1945, Weber 1958), między innymi przez teoretyków kapitału ludzkiego, i negatywnie: o czym traktuje choćby koncepcja kredencjonalizmu. Klasyczne stanowisko Pierre’a Bourdieu uznaje szkołę jako instytucję odpowiedzialną za wdrażanie i reprodukcję hierarchii, opartej na narzucaniu przez wyższe klasy społeczne uznania ich specyficznego sposobu życia za dominujący (Bourdieu, Passeron 1990, s. 64). Powszechny system szkolny daje złudzenie równego dostępu do kultury jako niewyczerpanego zasobu, co zdaniem Bourdieu nakazuje winić jedynie samego siebie za własną niekompetencję. Efektem przejścia uczniów przez system edukacji jest bowiem akceptacja zasad, za pomocą których byli oceniani, i wynikające z tego poczucie, że każdy otrzymał to, na co zasłużył. Bourdieu widzi w szkole miejsce przemocy symbolicznej klas wyższych i utrwalania struktury społecznej.

Przyjęta w prezentowanym badaniu perspektywa polityki społecznej, którą traktuję jako dyscyplinę zajmującą się celowymi zmianami w strukturze społecznej (Szarfenberg 2006, s.13–54), umożliwi spojrzenie na szkołę z perspektywy instytucjonalnej. Funkcjonowanie powszechnego systemu kształcenia opartego na zasadzie równości wpisuje się w teoretyczne rozważania, zgodnie z którymi działania polityki społecznej zmierzają do zmniejszania nierówności i osiągnięcia sprawiedliwości społecznej. Gøsta Esping-Andersen

² Zwolennicy tej koncepcji uważają edukację za wzmacniającą nierówności społeczne, blokującą ruchliwość społeczną i podtrzymującą istniejący system społecznego zróżnicowania. Zob. T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Kraków 2008, s. 27.

zakłada, że państwo opiekuńcze zawsze oddziałuje na strukturę społeczną (Esping-Andersen 1997, s. 58), utrwalając albo redefiniując system nierówności społecznych. Oznacza to, że *welfare state* na dotychczasowe nierówności „nakłada” nowe formy nierówności lub podtrzymuje istniejący system stratyfikacji. Autor udowadnia, że nawet formalnie egalitaryzujące instytucje polityki społecznej prowadzą do petryfikacji lub pogłębiania nierówności społecznych, czego przykładem są odrębne systemy zabezpieczenia społecznego przeznaczone dla przedstawicieli różnych grup społecznych.

Jedna z typologii strategii oddziaływania szkoły na strukturę społeczną (Konarzewski 2003) została ujęta jako zadanie „minimalne” i „maksymalne”. Pierwsze z nich polega na zapewnianiu równych warunków nauczania dzieci o różnym pochodzeniu społecznym. Zatem szkoła dąży do tego, aby nie pogłębiać różnic między uczniami, skupia się na zachowaniu istniejących dysproporcji, a nie na dysponowaniu nimi: powiększaniu lub niwelowaniu. Realizuje to przez taki sam poziom nauczania różnych dzieci, a zatem takie samo wyposażenie szkół/klas, tak samo wykwalifikowanych nauczycieli, takie same programy nauczania i podręczniki itd. Nie dopuszcza więc do sytuacji, w której dzieci o niższym statusie miałyby gorsze warunki kształcenia, a tym o wyższym oferowano by zajęcia dodatkowe, naukę języków lub inne podręczniki. Poza takimi czynnikami jak program nauczania czy liczba uczniów w klasie, które określić można mierzalnymi lub za Ireneuszem Bialeckim „obiektywnymi” (Bialecki 1999), zwraca się uwagę na czynniki trudniejsze do zaobserwowania, takie jak zaangażowanie nauczyciela, umiejętności motywowania dzieci, podejście do ucznia, sposób traktowania, stopień satysfakcji nauczyciela z wykonywanej pracy (Konarzewski 2003).

Zadanie „maksymalne” polega na realizowaniu działań zmierzających do poprawy sytuacji dzieci z rodzin najsłabszych, czyli o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym (Konarzewski 2003). Szkoła realizuje to zadanie między innymi poprzez dofinansowywanie zakupu książek i przyborów szkolnych, pokrywanie kosztów wycieczek szkolnych i dostępu do Internetu. Oprócz pomocy finansowej szkoła może wspierać dzieci o niskim statusie przypisanym³, oferując im zajęcia wyrównawcze, dodatkową pomoc nauczycieli czy pedagoga szkolnego, realizującego z dzieckiem specjalny program terapeutyczny w przypadku na przykład trudności w uczeniu się, braku akceptacji w grupie itd. Nieobowiązkowe w polskim systemie oświaty przedszkola mają duże znaczenie dla kształtowania społecznych nierówności edukacyjnych, gdyż mogą rekompensować braki kapitału kulturowego czy społecznego rodziny. Badania pokazują, że szczególnie pozytywnie przedszkola wpływają właśnie na dzieci pochodzące z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Dowodzą tego Barbara Murawska (Murawska 2004) i Ireneusz Bialecki, stwierdzając, że dobre przedszkole ułatwia dzieciom z zaniedbanych środowisk dalsze kształcenie (Bialecki 1999).

Zadanie „minimalne” jest podstawą, która powinna być zapewniona w każdej szkole w myśl zasady równości w edukacji (takie same warunki dla wszystkich). Natomiast reali-

³ Status przypisany określa się na podstawie cech, które nie są zależne od jednostki, takich jak pochodzenie, płeć czy majątek rodziny.

zacja zadania „maksymalnego” poprzez na przykład prowadzenie dodatkowych zajęć, pomoc materialną może niwelować różnice między dziećmi o niższym i wyższym statusie społecznym, a to z kolei może się przyczyniać do redefinicji struktury społecznej.

1. W poszukiwaniu mechanizmów stojących za nierównościami edukacyjnymi — metodologia badań

Decydując się na badanie roli szkoły w kształtowaniu nierówności społecznych poprzez analizę mechanizmów, a nie wpływu pochodzenia społecznego na osiągnięcia szkolne, podjęłam studia jakościowe nad realizowanymi przez szkołę działaniami wpływającymi na strukturę społeczną.

Kategorią wykorzystywaną przede wszystkim w badaniach ilościowych są nierówności edukacyjne ujmowane przez Martę Zahorską jako zależności pomiędzy pochodzeniem społecznym, czyli statusem społeczno-ekonomicznym rodziców (SES), a osiągnięciami edukacyjnymi ucznia. Wskaźnikami tych osiągnięć są: poziom wyników szkolnych (stopni) oraz wybór „lepszyc” lub „gorszych” szkół (Zahorska 2009, s. 2). Status ekonomiczno-społeczny jest miernikiem, który ma na celu klasyfikację jednostek, rodzin lub gospodarstw domowych według takich wyznaczników jak zawód, dochód lub wykształcenie (Marshall 2005, s. 357).

W ramach realizowanego przeze mnie badania jakościowego skupiłam się przede wszystkim na problemie dysponowania nierównościami, analizowałam mechanizmy powodujące, że związek między SES a osiągnięciami uczniów jest słaby, umiarkowany lub silny. Celem badania było odkrycie sposobów lub strategii oddziaływania przez szkołę na strukturę społeczną. Mechanizmy te są realizowane przede wszystkim w ramach ukrytego programu działania szkoły (Dreeben 1968), ponieważ na poziomie szkoły podstawowej nie istnieją obiektywne czynniki, które pozwoliłyby na klasyfikację dzieci w określony sposób. Wręcz przeciwnie, wszyscy uczniowie powinni być traktowani tak samo, zgodnie z zasadą równości w edukacji. Jeśli działania szkoły prowadzą do łamania tego założenia, to należą one do nieformalnych praktyk, ukrywanych przez pracowników placówki. Zatem niezbędne jest zdobycie zaufania badanych i zapewnienie im warunków, które pozwoliłyby im otwarcie mówić o swoich spostrzeżeniach i przekonaniach.

Przedmiotem omawianego badania jest też sposób argumentacji przedstawicieli placówki szkolnej jako instytucji polityki społecznej, używany do opisywania podejmowanych działań. Motywacje, przekonania i zasady, zwłaszcza takie, których trudno się domyślić badaczowi w procesie konstruowania narzędzia, często można wyczytać z kontekstu i tonu wypowiedzi. Wskazane jest zatem wykorzystanie techniki wywiadów indywidualnych, które zdaniem Krzysztofa Koneckiego (Konecki 2000, s. 133) ukazują motywy działań i umożliwiają wyjaśnienie. Te są niezbędne do określenia sposobów oddziaływania szkoły na system stratyfikacji społecznej realizowanego w ramach ukrytego programu, a także zidentyfikowania, jak te mechanizmy są postrzegane przez nauczycieli i dyrekcję. Wywiad indywidualny daje możliwość zaprezentowania zjawisk w języku badanych, tak jak są przez nich postrzegane.

Prezentowane badanie przeprowadzono w kwietniu 2010 roku w jednej z warszawskich szkół podstawowych. Głównym jego celem było nie tyle uchwycenie siły związku SES z osiągnięciami ucznia, ile zdiagnozowanie istniejących mechanizmów dysponowania przez szkołę nierównościami społecznymi. Uzyskanie otwarcia się przed badaczem i zdobycie zaufania, niezbędnych, by rozmawiać o ukrytym programie szkoły, było możliwe dzięki wcześniejszej znajomości z badanymi (badaczka jest absolwentką tej szkoły). Rozmowy toczyły się na terenie szkoły, po godzinach pracy badanych i nie uczestniczyły w nich osoby trzecie. Wywiady zostały przeprowadzone z dyrekcją oraz nauczycielami wszystkich oddziałów klasy pierwszej (2 oddziały) i czwartej (3 oddziały).

Zadawane w pierwszej kolejności pytania miały na celu uchwycenie postrzegania przez badanych środowiska społecznego: na ile jest zróżnicowane i jak wpływa to na funkcjonowanie szkoły. Pytania dotyczyły stopnia zaangażowania rodziców w działanie szkoły i odkrywały strukturę społeczną w badanym środowisku (oczami badanych). Następnie podjęto zagadnienie jak szkoła radzi sobie z różnicami w społeczności. Prośba o opisanie konkretnych realizowanych przez dyrekcję i wychowawców klas działań prowadziła do rozpoznania formalnych i nieformalnych praktyk segregacyjno-integracyjnych zarówno na poziomie szkoły, jak i poszczególnych klas. Badani byli pytani o podejmowane przez nich aktywności wpisujące się w zadanie „maksymalne” i/lub „minimalne”.

Oprócz samych zachowań interesowało mnie uzasadnienie tych praktyk: sformułowane wprost przez rozmówczynie oraz ujawnione podczas wypowiedzi niebezpośrednio. W dalszej kolejności badane zostały zapytane o konsekwencje podejmowanego działania, zarówno na poziomie szkoły, jak i klasy. Sposób operacjonalizacji dysponowania przez szkołę nierównościami społecznymi polegał więc między innymi na zbudowaniu szeregu pytań o mechanizmy przydziału do klas pierwszych, prowadzone zajęcia dodatkowe, formy wsparcia różnych grup i sposoby postrzegania praktyk podejmowanych na poziomie szkoły oraz klasy przez poszczególne badane.

2. „Lista krąży wśród rodziców”, czyli sposoby przydzielania uczniów do klas pierwszych

Możliwość oddziaływania na strukturę społeczną szkoła ma już na etapie przyjmowania uczniów do klasy pierwszej. W związku z obowiązującą w Polsce zasadą rejonizacji na poziomie szkół podstawowych nie występują żadne obiektywne kryteria (oprócz klas integracyjnych, których nie ma w badanej placówce), według których przydziela się dzieci do konkretnych oddziałów. Dyrekcja i kadra dowolnie podejmuje decyzje, jak klasyfikować uczniów, a to przekłada się bezpośrednio na dysponowanie przez szkołę nierównościami społecznymi. Proces przydziału dzieci do oddziałów odzwierciedla *de facto* stosunek placówki do systemu stratyfikacji, a jego przejawem jest realizacja zadania „minimalnego” lub „maksymalnego”.

Segregacja, a więc celowy przydział dzieci do klas pierwszych oparty na specyficznych kryteriach (Kwieciński 1995), może być bardziej lub mniej sformalizowana. Do zasad formalnych zaliczyć można te związane z podziałem na zmianę poranną i popołudniową,

dowożeniem uczniów do szkoły, organizacją dodatkowych kursów i uczęszczaniem do zerówki lub przedszkola. Nieformalne mechanizmy zawierają się w ramach ukrytego programu nauczania (Meighan 1993), który obejmuje polityki przydziału uczniów do oddziałów, rozdysponowania nauczycieli do klas oraz wizerunek prezentowany oficjalnie na zewnątrz. Ukryty program nie zawsze jest nacechowany pejoratywnie (Freinberg, Soltis 2000), stanowi zasady rzeczywistego działania, inaczej mówiąc — codzienności życia instytucji (Meyer, Rowan 2006, s. 583–599).

W badanej szkole omawiany mechanizm przydziału do klasy pierwszej można określić jako realizowanie próśb rodziców (o roli rodziców w procesie selekcji szkolnej pize między innym Ball 2003). Władze placówki dobrowolnie przekazują w ręce rodziców całą odpowiedzialność za skład klas, a rola dyrekcji i kadry jest ma charakter służebny. Dyrektor szkoły potwierdza, że decydujący głos mają rodzice przyszłych uczniów: „Jeżeli widzą dobro czy zło swojego dziecka, czy mają jakieś uwagi, to mają prawo o tym powiedzieć, a my mamy obowiązek to przyjąć” (dyr.)⁴. Prośby albo wręcz zapisy dokonywane przez rodziców na spotkaniach poprzedzających rok szkolny są realizowane niemalże w całości i ten nieformalny mechanizm funkcjonuje sprawnie, zdaniem kadry, od wielu lat. „Raczej właśnie rodzice o tym decydują i jakoś to się tak rozkłada po równo, tak że nie ma problemów. (...) No ale raczej tak jak mówię, po tych dwóch zebraniach pierwszych to już przed wakacjami już mamy taką wstępną listę, tam to już dosłownie jakieś drobne poprawki tylko w sierpniu, czy na początku września” (MM). Sugestię, że dyrekcja lub kadra miałyby odgórnie ustalać skład klas, wychowawczyni jednego z oddziałów traktuje jako zarzut lub postrzega pomysł za przejaw bezmyślności. „Nie! Nie, dostają rodzice na pierwszym zebraniu dostają jedną ogólną listę i ta lista idzie, krąży wśród rodziców i oni wpisują, właśnie swoje sugestie, że chciałbym do tej pani albo chciałbym żeby moje dziecko było — już mu jest obojętne u której pani, tylko właśnie bym chciał — żeby dziecko było z jakimiś tam kolegami czy koleżankami” (MM).

Procedura przydziału do oddziałów polega na tym, że rodzice przyszłych pierwszoklasistów są powiadamiani listownie o spotkaniu organizacyjnym w szkole, a następnie wyrażają swoje preferencje, oficjalnie wpisując je na listach: „Wysyłane są zawiadomienia do rodziców, że dzieci powinny podejmować w tym wieku obowiązek szkolny, no i do nich są zaproszenia wysyłane i mają się odezwać” (MK). Spotkanie, na które są zapraszani rodzice, ma na celu prezentację przyszłych wychowawców klas pierwszych: „Było spotkanie w marcu, takie niezobowiązujące bardzo. (...) Następne takie spotkanie było już w maju, gdzie rodzice mogli zadeklarować już na liście — podpisać się na liście obecności i zaznaczyć, że bardzo proszą, żeby np. jeden uczeń był z drugim w jednej klasie, żeby po prostu było dzieciom łatwiej przekroczyć ten próg szkolny” (MK).

Są jednak rodzice, którzy mimo zawiadomień i możliwości spotkań w szkole, nie uczestniczą w procesie przydzielania do oddziałów (O braku aktywności rodziców z warstw niższych pisze między innymi Mikiewicz 2005): „Są tacy rodzice, no niestety z przykrością muszę powiedzieć, że są tacy rodzice, którzy się nie interesują, no i jest to przykre, że się

⁴ Wszystkie cytowane wypowiedzi pochodzą z badania realizowanego na potrzeby pracy.

nie interesują, no ale się nie interesują” (dyr.). Brak zaangażowania w zapisy dzieci do konkretnych nauczycieli jest postrzegany jako zaniedbanie, przejaw braku troski o edukację dziecka i jego rozwój. Takie nastawienie ukazuje, że pracownicy szkoły oceniają rodziny niezaangażowane w przydział jako dysfunkcyjne (niewłaściwie wypełniające funkcje opiekuńcze). Co więcej, szkoła, przyjmując takie założenie, nie stara się wspierać przypuszczalnie słabszych dzieci, ponieważ przydziela je do oddziałów losowo: „My patrzymy na listę, jak np. w jednej klasie jest 25 osób, a w drugiej 21, no to wiadomo, że pójdzie do tej klasy, gdzie jest mniej, żeby było równo” (MM).

Wypowiedzi rozmówców pokazują, że badana placówka nie zmierza do redefiniowania systemu stratyfikacji społecznej, ponieważ mało pracy i uwagi wkłada w kształtowanie składu społecznego klas. Szczególnie w stosunku do uczniów, których rodzice nie zabiegają o przyjęcie do konkretnego oddziału i istnieje podejrzenie, że reprezentują niższy status społeczno-ekonomiczny, szkoła nie podejmuje żadnych działań. Wyrażająca żal dyrektor szkoły odkrywa swoją obojętność, a być może świadomość, że pozornie takie same, klasy jednak różnią się od siebie. Wtedy oficjalnie losowy przydział dziecka, którego rodzice nie zapisali do żadnego oddziału, jest *de facto* przyporządkowaniem do gorszej klasy. Taka sytuacja oznacza, że szkoła nie tylko nie stara się niwelować nierówności społecznych, ale może je wzmacniać. Przypuszczenie, że pozornie podobne do siebie klasy są w rzeczywistości silnie zróżnicowane, znajduje potwierdzenie w obrazie obecnych klas czwartych.

3. „Dwie nasze klasy jadą na wycieczkę, a trzecia nie” — konsekwencje segregacji na poziomie klas czwartych

Dwa z trzech oddziałów klasy czwartej wydają się mieć zbliżony skład społeczny, jeśli za twardy wskaźnik przyjmie się choćby odsetek osób, którym udziela się pomocy materialnej. W podobny sposób wychowawczynie postrzegają zaangażowanie rodziców. „Jeśli o nich chodzi to rodzice się interesują i dbają o dzieci, przychodzą wszyscy na zebrania i nie ma problemu, że coś jest w dzienniczku niepodpisane, wiedzą, co się dzieje z dziećmi i przychodzą, jak są jakieś problemy. (...) Mam troje dzieci, które dostaje tu od szkoły tak zwane stypendium socjalne, wiesz, to się tak mówi, ale naprawdę to jest taka pomoc po prostu na obiady, podręczniki, bo po prostu rodziny nie stać. Dziesięć mam nie pracuje, ale nie dlatego, że są po prostu bezrobotne tylko to są takie rodziny, że ojciec ma wyższe wykształcenie i jakieś kierownicze stanowiska, stać ich na utrzymanie domu” (DG). Wychowawczynie drugiej z opisywanych klas mówi: „ (...) były problemy z wybraniem trójki klasowej, bo wszyscy tacy zajęci, zapracowani. Jedno dziecko z wielodzietnej rodziny pod opieką było OPS-u, ale w tamtym roku przekroczyli limit o parę złotych, więc już im się nawet opieka nie należy. Tu mam dwójkę taką, którą się dofinansowuje tu: obiady, ale w sumie to sytuacja nie jest najgorsza” (GM). Posługując się niepełnymi danymi o pozostałych rodzicach, można przypuszczać, że klasa nauczycielki DG przedstawia się jako lepsza pod względem statusu społeczno-ekonomicznego rodzin, ze względu na większe zaangażowanie w proces kształcenia dziecka i zawody przynoszące wyższe dochody ojców połowy dzieci w klasie.

Ostatni, trzeci, oddział w roczniku zdaje się być przeciwieństwem dwóch pozostałych. Z wypowiedzi wychowawczynie można wywnioskować, że „dobre, pełne rodziny” stanowią mniejszość wśród wszystkich w klasie: „W mojej klasie jest czterech nawet bodajże i to ojców, którzy samotnie wychowują, czy nawet jak jest jedna mama to ciężko powiedzieć, żeby było zainteresowanie w ogóle. Część dzieci pochodzi z dobrych, pełnych rodzin, w których widać, że rodzice zajmują się dziećmi i widać, że mają opiekę i względem nauki i wychowania, obycia takiego prawda... też z rodzin rozbitych, gdzie sama mama albo sam tata wychowuje i też pracuje” (EC). Także zaangażowanie rodziców w życie klasy i kształcenie ich dzieci prezentuje się odmiennie niż w pozostałych oddziałach: „z niektórymi rodzicami jest słaby kontakt, jeśli chodzi o zainteresowanie dziećmi. Zdarza się, że ja muszę zadzwonić nawet kilka razy, żeby umówić się. Są rodzice, którzy się w ogóle nie angażują i są jakby tak... biernymi tylko” (EC).

Nauczycielki dostrzegają różnice między klasami i nie próbują ukryć, że do trzeciego oddziału jest zapisanych znacznie więcej słabszych uczniów niż w do pozostałych klas. „Też są takie klasy, gdzie zbiorą się takie dzieci, że dużo jest problemów właśnie finansowych i wtedy nasze dwie klasy na wycieczkę jadą a trzecia nie. Bo problemy finansowe, ale nie tylko, bo różne są” (GM). Wychowawczynie jednej z dwu klas podobnych do siebie pod względem składu społecznego wyraźnie je jednak różnicuje, przywołując wyniki zeszłorocznego testu zewnętrznego: „I była taka jedna klasa, która się wydawała dużo słabsza i wszyscy się bali, jak to będzie. A jedna z kolei klasa wszyscy myśleli, że jest taka dobra. A po tym teście, właśnie jak poznałyśmy wyniki to się okazało, że prawie tak samo napisała ta klasa najslabsza, co niby najlepsza, że nie było dużej różnicy i wszyscy byli bardzo zdziwieni” (GM). Każda z nauczycielek stara się przestawić swój oddział w możliwie najlepszym świetle, niemniej wyraźnie klasa EC odbiega od pozostałych i było to widoczne już na etapie nauczania początkowego.

Jak się okazuje, stopień zaangażowania rodziców w zapis do konkretnej klasy pierwszej jest w pewnym stopniu odzwierciedleniem nierówności społecznych w środowisku. Pozornie neutralne przyzwolenie na decydowanie przez rodziców o składzie klas przyczynia się do petryfikacji nierówności społecznych. Oczekiwania rodziców, respektowanie ich prośb przez szkołę oraz deklarowane dbanie o dobro dziecka, prowadzą w zasadzie do utartego mechanizmu przydziału dzieci do klas pierwszych: „Tak udaje się i od kilku lat, nawet aż się dziwię, że to funkcjonuje, bo po prostu puszcza taką listę na pierwszym zebraniu no i ci rodzice się wpisują” (MM). Prawdopodobnie wypracowanie innych reguł przydziału do klas pierwszych mogłoby być dla kadry trudniejsze, bardziej czasochłonne i potencjalnie skutkujące niezadowolaniem części rodziców. Partycypacja rodziców w tworzeniu klas i listy jest zgodna z zasadą pomocniczości, jednak mechanizm respektujący podmiotowość rodziców i ich współdziałanie w organizacji pracy szkoły powinien zawierać też elementy przeciwdziałania segregacji. Rolą dyrekcji i kadry jest podjęcie refleksji oraz działań na rzecz włączania dzieci ze słabszych środowisk. W badanej szkole zadowolenie rodziców i przyzwyczajenie pracowników podtrzymują obecny mechanizm, funkcjonujący od wielu lat w badanej szkole. Mała refleksyjność nauczycieli i dyrekcji nad procedurami segregacyjnymi i ich konsekwencjami nie zapowiada zmian.

4. Przygotowanie do konkursu czy zajęcia wyrównawcze?

Wspomniane wcześniej dofinansowanie podręczników i obiadów szkolnych jest przedsięwzięciem z zakresu zadania „maksymalnego”, realizowanym na poziomie szkoły. W gestii wychowawczyni leży podejmowanie kroków wpływających na nierówności edukacyjne w ramach każdego oddziału. Nauczycielka GM zna narzędzia, które może wykorzystywać, i posługuje się nimi w zależności od potrzeb. „Można zrobić składkę, zrzutkę albo skorzystać z jakiegoś szkolnego funduszu; klasowego funduszu niestety nie ma, żeby z niego można było skorzystać, ale do tej pory to nie było potrzebne. Nawet w tych rodzinach, gdzie jest trochę biedniej, dzieci chodzą na wszystko i biorą udział, tak że jest wszystko dobrze” (GM). W drugim oddziale wychowawczyni zdiagnozowała potrzebę założenia funduszu klasowego, dzięki któremu wyrównuje szanse uczniów w ramach oddziału: „Bo ja mam taką dwójkę w klasie i wszędzie ich zabieram, chociaż rodzice nie mają pieniędzy. No wiadomo, jak jest jakaś większa wycieczka i ten fundusz nie wystarcza to wszyscy rodzice pomagają, piszemy podanie do OPS-u, tak jak ostatnio napisaliśmy, bo mamy taką wycieczkę i już wiem, że jest pozytywnie rozpatrzone, matka dostanie dofinansowanie. Taka jest praca wychowawcy” (DG). Takie zachowania mają niewątpliwie na celu niwelowanie nierówności wynikających z miejsc zajmowanych w strukturze społecznej.

Wychowawczyni oddziału z największą liczbą dzieci o niskim statusie przypisanym posiada najmniejszą świadomość środków, jakie ma do wykorzystania: „No tak jeszcze się nigdy nie zgłaszałam, ale... jeżeli chodzi o Radę Rodziców to chyba tak... a dyrekcji chyba też... to znaczy dyrekcja na pewno jeżeli coś się dzieje, to jakieś działania podejmuje. Ale jeszcze nie wiem” (EC). Nauczycielka uważa, że pomoc słabszym uczniom, w tym poszukiwanie wsparcia materialnego, nie należy do zadań wychowawcy. Wyraża ona przekonanie, że „nauczyciel w kwestii wychowawczej niewiele może zrobić, to jakby nie leży w naszej gestii, samo działanie takie” (EC). Niepodejmowanie wysiłku skierowanego na niepowielanie statusu pochodzenia uczniów w ramach jednego oddziału można jeszcze zaliczyć do zadania „minimalnego”.

Oprócz pomocy finansowej nauczyciele mogą udzielać wsparcia słabiej uczącym się uczniom poprzez organizację zajęć wyrównawczych lub poświęcając swój prywatny czas. Zachowania te wpisywałyby się w zakres zadania „maksymalnego”, jednak w oddziale wychowawczyni GM nie ma takiego zapotrzebowania: „[Uczniowie — *M.T.*] naukowych zajęć nie potrzebują. Jak jest np. przygotowanie do konkursu to spotykam się z dziećmi po lekcjach, albo jak trzeba porozmawiać z dzieckiem o takich sprawach nie naukowych tylko wychowawczych to też trzeba zostać” (GM). Wychowawczyni wyraża przekonanie, że bardziej efektywne jest poświęcanie czasu uczniom bardziej zdolnym, „Lepsze są efekty wspierania dzieci uzdolnionych, bo jak wspierasz uzdolnionych, to masz efekty” (GM).

Druga wychowawczyni jest aktywna zarówno we wspieraniu uczniów z problemami, jak i bardziej uzdolnionych: „Z tymi słabszymi się umawiam, swój czas poświęcam, żeby coś im indywidualnie pomóc, z rodzicami współpracuję jak są różne problemy, zostają z tymi słabszymi i pomagam. A na koło wiadomo przychodzą dzieci zdolne, ambitne, żeby się

czegoś jeszcze więcej dowiedzieć, nie mają problemów z nauką” (DG). W przeciwieństwie do poprzedniej nauczycielki, w jej wypowiedzi większy nacisk jest położony na słabszych uczniach: „(...) bo jak widzę, że są jakieś problemy, że na przykład ktoś ma coraz gorsze oceny to zapraszam na to koło, albo inny termin wyznaczam, żeby się z dzieckiem spotkać i popracować” (DG).

Wychowawczynie oddziału uznawanego za najsłabszy nie prowadzi zajęć wyrównawczych i nie potrafi powiedzieć, ile osób z jej klasy ani w jakich zajęciach tego typu uczestniczy. Jako wychowawca i nauczyciel informatyki dodatkowo, swój prywatny, czas poświęca uczniom zdolniejszym: „Czasem też jakieś konkursy jak są, to zostają i pomagam czy w lekcjach, czy w przygotowaniach do innych konkursów, bo dzieci potrzebują czasem coś w internecie wyszukać, czy jakichś pomocy, czy wydrukować coś” (EC). Taki poziom zaangażowania nauczyciela w niwelowanie nierówności edukacyjnych z trudem można zaliczyć do zadania „minimalnego”. Zakres pomocy, jaki otrzymują uczniowie tego oddziału, nie jest nawet równy z pozostałymi klasami czwartymi, ponieważ nie jest skierowany do osiągniętych słabsze wyniki. Wychowawczynie pomagająca głównie uczniom biorącym udział w konkursach, a więc ambitnym i zdolnym, prawdopodobnie przyczynia się do petryfikacji systemu stratyfikacji.

5. Społeczne nierówności w chaosie działań szkoły

Celowo nierówny proces przyporządkowywania uczniów do oddziałów w klasie pierwszej jest wstępną fazą dysponowania nierównościami społecznymi. Z pozoru neutralne oddanie odpowiedzialności w ręce rodziców oznacza w przypadku badanej szkoły przyzwolenie na odtworzenie w klasie pierwszej istniejącego w środowisku systemu stratyfikacji społecznej. Kadra szkoły dostrzega konsekwencje tego mechanizmu, utrzymuje jednak tę procedurę i nie traktuje jej jako złej. Mając pełną świadomość składu społecznego klas, dyrekcja przydziela wychowawców w sposób nieracjonalny z perspektywy traktującej szkołę jako instytucję polityki społecznej o charakterze egalitaryzującym.

Wychowawczynie oddziałów klasy czwartej różnią się wiedzą, stażem, zaangażowaniem w pracę, podejściem do uczniów, rodziców i dyrekcji oraz umiejętnościami radzenia sobie z problemami. Wychowawcą klasy, na którą składają się uczniowie o niskim statusie przypisanym, jest osoba z małym doświadczeniem, niską wiedzą o możliwościach pomocy i brakiem motywacji do rozwiązywania problemów, co może mieć petryfikujący wpływ na lokalne nierówności społeczne. Dodatkowa stygmatyzacja dzieci słabszych przez szkołę nie wpisuje się w realizację zadania ani „minimalnego”, ani „maksymalnego”. Takie działania oznaczają nie tyle niespełnianie zasad równości w edukacji, ale być może występuje przeciwko tej zasadzie.

Wykorzystywany w badanej placówce schemat przyporządkowania wychowawców do oddziałów może się przyczyniać do wzmocnienia nierówności między oddziałami, powstałych w wyniku przydziału uczniów do klas pierwszych. Podejmowane przez wychowawczynie aktywności dodatkowo różnicują oddziały między sobą. W badanej szkole dwie z trzech nauczycielek realizowały działania wpisujące się w zakres zadania „maksymal-

nego”. Oznacza to szczególne wsparcie dzieci o niższym statusie przypisanym, co w dalszej konsekwencji przypuszczalnie prowadzi do niwelowania społecznych nierówności edukacyjnych. Natomiast zachowanie trzeciej wychowawczynie może być odczytane jako nieadekwatne w stosunku zarówno do zadania „minimalnego”, jak i „maksymalnego”. Podejmuje ona mniej działań zmierzających do wyrównywania poziomu uczniów w oddziale, w małym stopniu identyfikuje potrzeby dzieci słabszych, widzi niewiele możliwości pomocy (argumentując to przekonaniem, że nie leży to w jej kompetencjach), a wspiera uczniów zdolnych i wewnętrznie zmotywowanych.

Podsumowując wyniki badań, należy stwierdzić, że zbadana szkoła podstawowa może wpływać negatywnie na społeczne nierówności edukacyjne na dwóch etapach: przydziału uczniów do klas pierwszych oraz doboru wychowawców do oddziałów w klasie czwartej. Przypuszczalne pozytywne oddziaływania widoczne są w zachowaniach wychowawców wobec uczniów poszczególnych oddziałów. Nasuwa się więc wniosek, że badana szkoła nie ma spójnego podejścia do kwestii nierówności społecznych. Na poziomie szkoły podejmowane są działania, które mogą się przyczynić do petryfikacji istniejącej struktury społecznej. Natomiast w ramach każdego oddziału wychowawczynie kreują własną „politykę”, strategię postępowania wobec uczniów. Ostatecznie więc w placówce prowadzone są różne, a nawet sprzeczne ze sobą (prawdopodobne niwelowanie i wzmacnianie) działania wobec nierówności społecznych.

W wyniku niepodjęcia przez kadrę szkoły refleksji i dialogu między nauczycielami nawet równoległych klas postępowanie wobec systemu stratyfikacji jest przypadkowe. Z jednej strony nie wykorzystuje się potencjalnie egalitaryzującej roli szkoły w procesie przyporządkowania do oddziałów, z drugiej zaś podejmuje się kroki mające zniwelować różnice wewnątrz klas. Przeprowadzone badanie nie pozwala na ocenę ukrytych założeń szkoły, ponieważ poszczególni jej pracownicy wyrażają różne przekonania i wypełniają odmienne zadania. Celowa segregacja dzieci już na etapie przydziału do klasy pierwszej w szkole podstawowej i przyporządkowanie wychowawców, jak w badanej szkole, przypuszczalnie wpływa na pogłębianie nierówności wynikających ze struktury społecznej.

Mechanizm przydziału do klasy pierwszej zdaje się mieć w badanej szkole znaczenie legitymizujące nierówności społeczne występujące w środowisku lokalnym. Procedura funkcjonująca od lat jako oficjalna przypuszczalnie satysfakcjonuje rodziców zaangażowanych i nie jest uświadamiana przez rodziców niezaangażowanych w życie szkoły. Realizowane w dalszej kolejności mechanizmy, jak się wydaje, podtrzymują segregację, przy wspieraniu słabszych, którzy znaleźli się w lepszym oddziale i bagatelizowaniu potrzeb dzieci postrzeganych jako zaniedbane przez własnych rodziców. Pracownicy szkoły oceniają rodziny niezaangażowane w przydział jako dysfunkcyjne, przejawiające zupełny brak troski o edukację dziecka i jego rozwój, co usprawiedliwia w ich oczach niepodjęcie przez szkołę wysiłków w kierunku zrównywania poziomów. Taki obraz oddziaływania szkoły na strukturę społeczną bliższy jest koncepcji Bourdieu i założeniom Esping-Andersena, że nawet formalnie egalitaryzujące instytucje polityki społecznej prowadzą do petryfikacji czy pogłębiania nierówności społecznych, a nie zbliżają się do ideału instytucji polityki społecznej jako redefiniującej strukturę społeczną.

Literatura

- Ball S., *Class Strategies and the Educational Market. The Middle Classes and Social Advantage*, London 2003.
- Białycki I., *Nierówności edukacyjne i polityka wyrównywania szans. Sytuacja w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1999, nr 14.
- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia*, Olecko 2000.
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Coleman J., Campbell E.Q., Hobson C.J., McPartland J., Mood A.M., Weinfeld F.D., York R.L., *Equality of Educational Opportunity*, Washington 1966.
- Collins R., *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York 1979.
- Davis D., *Credentialism*, [w:] *Encyclopedia of higher education*, B. R. Clark, G. Neave (red.), Oxford 1992.
- Davis K., Moore W., *Some principles of stratification*, “American Sociological Review” 1945, nr 10.
- Dolata R., *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach — ocena z perspektywy nierówności społecznych w edukacji*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty: wyniki badań empirycznych*, E. Wosik (red.), Warszawa 2002.
- Dolata R., *Szkoła — segregacje — nierówności*, Warszawa 2008.
- Domalewski J., *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Toruń–Warszawa 2004.
- Dreeben R., *On What Is Learned in School*, Reading, Massachusetts 1968.
- Esping-Andersen G., *Three Worlds of Welfare Capitalism*, [w:] *Welfare state. Historia, kryzys i przyszłość nowoczesnego państwa opiekuńczego. Wybór i tłumaczenie tekstów na prawach rękopisu*, Warszawa 1997.
- Feinberg W., Soltis J. F., *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 2000.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne: studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011.
- Gmerek T., *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego* [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek (red.), Kraków 2008.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Poznań 2000.
- Hurn C. J., *The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction to the Sociology of Education*, Boston 1987.
- Konarzewski K., *Gimnazjum wobec nierówności oświatowych*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 21, <http://www.konarzewski.neostrada.pl/Nierownosci.pdf>, [dostęp 11.06.2011].
- K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych, Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.
- PISA 2009 Technical Report; Oficjalna strona OECD, http://www.oecd.org/departmen-t/0,3355,en_2649_35845621_1_1_1_1_1,00.html [dostęp 20.07.2011].
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995.

- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Toruń 2002.
- Marshall G., *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2005.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Meyer J. W., Rowan B., *Organizacje zinstytucjonalizowane: struktura formalna jako mit i ceremonia*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, A. Jasińska-Kania, L. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), Warszawa 2006.
- Nyczaj-Drag M., *Osiągnięcia szkolne uczniów w kontekście kapitału społecznego rodziny. Analiza porównawcza dwóch równoległych klas pierwszych szkoły podstawowej*, [w:] *Idee — diagnoza — nadzieje — szkoła polska a idee równości*, A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.) Wrocław 2009.
- Mikiewicz P., *Spoleczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.
- Moore R., *Socjologia edukacji*, [w:] *Pedagogika*, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2006.
- Murawska B., *Segregacja na progu szkoły podstawowej*, Warszawa 2004.
- PISA 2009 Technical Report*; Oficjalna strona OECD, http://www.oecd.org/departmen-t/0,3355,en_2649_35845621_1_1_1_1_1,00.html [dostęp 20.07.2011].
- Parsons T., *The Structure of Social Action*, New York 1937.
- Putkiewicz E., Zamorska M., *Spoleczne nierówności edukacyjne: studium sześciu gmin*, Warszawa 2001.
- Sadura P., *Widzę szkołę bez wyścigów*, „Gazeta Wyborcza”, 11 października 2012.
- Schlicht R., Stadelmann-Steffen I., Freitag M., *Educational inequality in the EU*, “European Union Politics” 2010, nr 11.
- Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.
- Szarfenberg R., *Krytyka i afirmacja polityki społecznej*, Warszawa 2006.
- Weber M., *Class, status and party*, [w:] *From Max Weber: Essays in Sociology*, H. Gerth, C. Wright Mills (red.), Nowy Jork 1958.
- Zahorska M., *Spoleczne nierówności edukacyjne SNE*. Warszawa 2009.
- Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji: między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002.

Summary

The topic of this article are primary schools actions in regards to the relationship between students family socio-economic status and status achieved by the child. Elementary School as an entity of social policy can somehow „govern inequalities”, i.e. lead efforts to mitigate, support or enhance social educational inequalities. This text presents the results of the authors own study, carried out in one of Warsaw’s primary schools, using in-depth individual interviews. Conducted schools analysis was to find an answer to the question what were the schools mechanisms of impact on the social structure. Conclusions from the study show that the school does not have a coherent approach to the social education inequality and conducted actions may contribute to the petrification of the existing social structure.