

Piotr Mosiek

Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie

## O środowiskowych uwarunkowaniach edukacji Tezy o (nie)skuteczności funkcjonowania szkoły

### On the Environmental Determinants of Education Thesis about the (In)effectives of the School Functioning

**ABSTRACT:** This article is an attempt to present multidimensional relationship which occur between everyday school functioning and the influence of various environmental factors on it. The article refers to wide, in this field, research literature about social pedagogy and sociology of education. It states dynamics of both social and educational reality transfigurations in the past few decades. Moreover, it emphasizes the role of the ethos of the teacher's work in building and improving on the work of the contemporary school.

**KEYWORDS:** Environment, school, school segregations and selections, educational egalitarianism.

**STRESZCZENIE:** Artykuł jest próbą ukazania wielowymiarowych zależności jakie zachodzą pomiędzy codziennym funkcjonowaniem szkoły a wpływem na nie rozmaitych czynników środowiskowych. Nawiązuje on do bogatej w tym obszarze literatury badawczej z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii edukacji. Wskazuje na dynamikę przeobrażeń rzeczywistości społecznej i oświatowej w ostatnich kilku dziesięcioleciach, jak również podkreśla rolę etosu pracy nauczycielskiej w budowaniu i podnoszeniu jakości pracy współczesnej szkoły.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Środowisko, szkoła, segregacje i selekcje szkolne, egalitaryzm oświatowy.

### Powojenny dyskurs badawczy w relacji środowisko–szkoła

Studia i badania empiryczne nad określeniem związków pomiędzy funkcjonowaniem szkoły i jej wynikami a otaczającym ją środowiskiem (lokalnym) odrodziły się w powojennej Polsce na przełomie lat sześćdziesiątych i siedem-

dziesiątych ubiegłego stulecia. Oparte na ugruntowanych już wcześniej w pedagogice społecznej koncepcjach Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego, Stanisława Kowalskiego czy też Ryszarda Wroczyńskiego – swój pierwotny, a także niejednokrotnie demaskatorski wyraz znalazły w ówczesnych licznych próbach analitycznych pedagogów społecznych i socjologów edukacji (zob. m.in. Kwieciński 1972a, 1972b; 1973, 1975, 1980, 1995, 2002a; 2002b; 2002c; Kozakiewicz 1973, 1971, 1976). Istotne w tym nurcie okazały się równoległe badania nad rodzimymi środowiskami wychowawczymi w dynamicznie przeobrażającym się kraju (m.in. Winclawski 1976; Wawryniuk 1974, 1977; Wiński 1974; Przeclawski 1968, 1971; Wroczyński 1968), którym towarzyszyły również, a mające swoje korzenie w prekursorskim opracowaniu Jana Stanisława Bystronia *Szkoła i społeczeństwo*, bogate analizy wieloczynnikowych uwarunkowań selekcji szkolnych (M.J. Szymański 1973; M. Szymański 1996; Frąckowiak 1986; Zandecki 1976; Borowicz 1978; Potyrała 1978).

Analizy te (w szczególności dotyczące środowisk wiejskich) oparte na zasobnych podstawach metodologicznych oraz różnorodnych przesłankach teoretycznych (zarówno psychologicznych, jak i socjologicznych) (Hurrelmann 1994), z czasem coraz śmieiej odślanianych w powojennej rzeczywistości – określone zostały mianem „ekologii pedagogicznej”, która swoje pierwotne odzwierciedlenie znajduje w (społecznej) pedagogice Heleny Radlińskiej poprzez prace Zbigniewa Kwiecińskiego i innych badaczy skupionych wokół ośrodka toruńskiego (m.in. Ryszarda Borowicza, Stanisława Kawuli, Włodzimierza Winclawskiego) (Witkowski 2014). „Chodziło w szczególności o ukierunkowanie badań nad rzetelną, krytyczną diagnozą przyczyn i skutków rozbieżności rzeczywistego i postulowanego stanu szkoły wiejskiej w celu wypracowania wizji skutecznej likwidacji przyczyn i skutków, w trybie analiz kompleksowych i zespołowo prowadzonych w perspektywie kilkuletniej. Wymagało to wypracowania narzędzi pozwalających na badania nad specyfiką wpływu różnego typu środowisk na realizację ideałów wychowania oraz zaproponowania postulowanych zmian w trybie sprawdzanych na miejscu doświadczeń, z nadzieją na przekroczenie ograniczeń, a nawet niebezpieczeństw »studium przypadku« w kierunku umożliwiającym tworzenie »mapy środowisk«, z różnym stopniem nasilenia i jakości kluczowych cech” (Witkowski 2014, s. 99).

Takie pojmowanie analizy istniejących zależności toruje socjologii edukacji i pedagogice społecznej drogę w kierunku pedagogiki laboratorium społecznego, kładąc jednocześnie nacisk na społeczne mechanizmy wytwarzania praktyki edukacyjnej, jak również postrzegania relacji szkoły ze środowiskiem w kategoriach „szkodliwej asymetrii” (Radziejewicz-Winnicki 2008, s. 484). Komponentem dokonywanych zmian były wówczas siły społeczne danego śro-

dowiska (swoistym ich odpowiednikiem jest niekiedy podejrzliwie traktowana przez pedagogów i socjologów edukacji, choć wyraźnie już obecna w wielorakich opracowaniach, kategoria „kapitału społecznego” (por. Kwieciński 2009; Sztompka 2016; Mikiewicz 2016) sprzężone z jego melioracją i nieustępliwym dążeniem do przekształcania otaczającej rzeczywistości na lepiej urządzoną (por. w tej kwestii: Theiss, Winiarski 2006; Theiss, Winiarski 2011), kompensując negatywne wpływy mechanizmów dyskryminujących (np. selekcji szkolnych, marginalizacji i wykluczenia społecznego, reprodukcji nierówności).

### **Środowiskowe zróżnicowania szkoły Segregacje, e(ga)litaryzm oświatowy, rynek edukacyjny**

Dynamika zachodzących zmian społecznych warunkująca postępującą wielowymiarowość przestrzeni życia i środowisk wychowawczych człowieka w czasach płynnej nowoczesności i hybrydycznej kultury (Bauman 2007) niezmiennie skłania pedagogów społecznych i socjologów edukacji do kontynuowania badań nad jakością relacji oraz wymiarami wpływów środowiska na mniej lub bardziej mierzalne efekty funkcjonowania szkoły. Wartościową inspiracją staje się wielorakie myślenie o szkole jako:

- miejscu implementacji zasad służących petryfikacji porządku społecznego (podejście strukturalno-funkcjonalne),
- instytucji uprawomocniania społeczno-kulturowej opresji, reprodukcji i nierówności (podejście konfliktowe),
- przestrzeni międzyludzkich interakcji, rytuałów oraz teatralnej scenerii (podejście interpretatywne),
- kluczowym/składowym elemencie środowiska lokalnego zdolnym do kształtowania zaangażowania obywatelskiego i kultury współpracy (podejście modernizacyjne) (Mikiewicz 2016).

Niezwykle aktualne stają się ponadto te obszary szczegółowych już zainteresowań, które określają: mechanizmy społecznej i kulturowej reprodukcji oraz socjalizacji w zróżnicowanych środowiskach człowieczego życia, uwarunkowania i determinanty nierówności społecznych poprzez czynniki selekcyjne, w tym – wielopłaszczyznowość progów edukacyjnych (Radzewicz 2000), możliwości środowiskowego oddziaływania (modernizacji społecznej) na grupy i jednostki wykluczone lub zmarginalizowane (por. Radzewicz-Winnicki 1995, 1997, 2004; Radzewicz-Winnicki, Bielska, Roterem 2005; Radzewicz-Winnicki, Czerkawski, Roterem 2007), strategię wdrażania i dalszego postrzegania idei egalitaryzmu oświatowego w obliczu neoliberalnej filozofii edukacji oraz jej drapieżnego „utowarowienia” (określenie zaczerpnięte za: Ranson

1997), jak również nabywanie i skuteczne wdrażanie w tych warunkach profesjonalnych kompetencji zawodowych przez nauczycieli<sup>1</sup>. Zasadnym również wydaje się być stawianie pytania o przyszły kształt relacji, jakie zachodzą między szkołą a najbliższym środowiskiem jej ulokowania. Jerzy Modrzewski zadaje pytanie, czy ma to być szkoła przy, przeciwko, w społeczności lokalnej, a może po prostu szkoła społeczności lokalnej (Modrzewski 2005). W tym kontekście mawia się także o krystalizacji swoistego nurtu określanego mianem „pedagogiki środowiskowej”, który rozumieć należy jako „teorię i praktykę wychowania w i przez środowisko życia” (Sroczyński 2016, s. 253). Jej rozwój konstituował się będzie poprzez dwa nurty badawcze zorientowane na: 1) teoretyczne poznawanie roli czynników środowiskowych w procesie kształtowania człowieka i samej edukacji, a także 2) tworzenie teorii pracy pedagogicznej w środowisku ludzkiej egzystencji.

Transformacja systemowa w Polsce stała się impulsem do dalszego określania i poszukiwania skutków przeprowadzanych zmian w obszarze edukacyjnym (Lewowicki 1997; Piwowarski 2006). Przy zauważalności korzystnych dla funkcjonowania szkoły przeobrażeń (jak na przykład: zwiększenie się liczby nauczycieli z wyższym wykształceniem, czy też mniejsze grupy uczniów przypadających na jednego nauczyciela) złudzeniem okazało się współwystępowanie zależności pomiędzy wskaźnikami poziomu organizacyjnego szkoły a efektami jej funkcjonowania w obrębie danego typu środowiska. Jak wskazał Zbigniew Kwieciński korelacja obliczana dla całej zbiorowości była mirażem, zdemaskowana zależność okazała się tak naprawdę różnicą między miastem a wsią<sup>2</sup>, czy raczej syndromem czynników, procesów i warunków, jakie różnią wieś od miasta.

Za tymi pozornymi zależnościami kryje się kompleks różnic pomiędzy miastem i wsią, jako środowiskami stwarzającymi różne okazje dla rozwoju i dla funkcjonowania instytucji edukacyjnych. „Szkoła i jej funkcjonowanie odzwierciedla poziom kultury swojego środowiska, jest bardziej funkcją swego środowiska niż czynnikiem jego zmian” (Kwieciński 1995, s. 174–175). Efekt ten jest wynikiem innego jeszcze mechanizmu – reprodukcji społecznej i kulturowej, petryfikacji istniejących struktur i środowiskowych dychotomii; funkcjonuje on zaś wbrew przekonaniu, iż dysproporcje występujące w życiu spo-

---

<sup>1</sup> Model kompetencyjny a filozofia refleksyjnej praktyki. Dychotomia ta znalazła odzwierciedlenie w: Gołębiak 1998.

<sup>2</sup> K. Szafraniec w odniesieniu do wiejskich warunków socjalizacyjnych posługuje się kategorią pograniczności, związaną z „marginesowym usytuowaniem wsi w strukturach społeczeństwa globalnego” – Szafraniec 1991, s. 149.

łeczności dorosłych nie muszą być przenoszone do intencjonalnie kreowanych struktur wychowawczych (Szymański 1988, s. 210). Jak podkreślają Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron: „każdy zinstytucjonalizowany system nauczania zawdzięcza specyficzne cechy swojej struktury i swojego funkcjonowania faktowi, że powinien wytwarzać i odtwarzać – instytucjonalne warunki, których istnienie i trwanie (autoreprodukcja instytucji) są niezbędne zarówno dla pełnienia jego własnej funkcji wdrażania, jak dla spełnienia jego funkcji odtwarzania arbitralności kulturowej (reprodukcja kulturowa), i której odtwarzanie przyczynia się do odtwarzania stosunków między grupami lub klasami (reprodukcja społeczna)” (Bourdieu, Passeron 1990, s. 112). Oznacza to, iż szkoła jako struktura obiektywna produkuje oraz utrwała habitus klasowy i jest jednym z najważniejszych czynników odtwarzania przynależności klasowej (uwięzionej w „przestrzeni stylów życia”) (Bourdieu 2005, s. 215 i n.), pozycji społecznej oraz antycypacji kulturowej.

Uzyskane w połowie lat dziewięćdziesiątych wyniki potwierdzają, wyciągnięte dwie dekady wcześniej przez Z. Kwiecińskiego i grono jego współpracowników, wnioski, iż poziom wiedzy szkolnej uczniów zróżnicowany jest w zależności od miejsca ich zamieszkania. „Uczniowie zamieszkujący na wsi osiągają znacznie niższe rezultaty w nauce niż uczniowie z miasta; z miasta małego – niższe niż z miasta większego; uczniowie z rejonu mniej zurbanizowanego – niższe niż z rejonu bardziej zurbanizowanego; uczniowie mieszkający daleko od szkoły – niższe niż mieszkający blisko; mieszkańcy dużych wsi zurbanizowanych – niższe niż z małych wsi peryferyjnych; mieszkańcy stref odległych od większych miast – niższe niż ze stref bliższych” (Kwieciński 1975, s. 78).

Okazuje się zatem, że kształcenie obowiązkowe nie kompensuje różnic będących pochodną odmiennych pozycji społecznych uczniów. Zjawisko odzwierciedlania pozaszkolnych zróżnicowań społecznych poprzez osiągnięcia szkolne absolwentów szkół podstawowych określone zostało mianem pierwotnego efektu stratyfikacyjnego. Wtórny zaś efekt stratyfikacyjny określa wpływ statusu społecznego na aspiracje edukacyjne uczniów na kolejnych etapach edukacyjnej kariery (Szymański 1996, s. 30).

Jak wskazują wyniki badań empirycznych nad zmianami w rodzimym systemie oświaty duża część gimnazjów, zwłaszcza miejskich, przyczynia się do segregacji uczniów pod względem statusu ich rodziny. Podział dokonuje się głównie w trakcie dzielenia gimnazjalistów na oddziały i jest on mniejszy, aniżeli segregacja uczniów według ocen szkolnych (Dolata 2002). Ponadto, przejście uczniów ze szkół podstawowych do gimnazjów wiąże się w segmencie placówek wiejskich ze spadkiem zróżnicowania międzyszkolnego (oznacza to

„lepsze wymieszanie” uczniów), zaś w segmencie szkół męskich z jego wzrostem (Dolata 2008, s. 134–135). Tłumaczyć to można tworzeniem się również w tym segmencie oświaty *quasi*-rynku, zwanego także rynkiem publicznym, który uruchamia (zwłaszcza w większym mieście) procesy autoselekcji i selekcji, przyczyniające się do nasilania segregacji międzyszkolnych; w praktyce powoduje to, że uczniowie o wyższych osiągnięciach na danym progu szkolnym mają większą szansę na lepszą edukację.

Coraz powszechniejszy w rodzimych badaniach pedagogicznych staje się wpływ „efektu rówieśników” na przebieg segregacji społecznych, jak również utrwalanie nierówności edukacyjnych. Wspomniany efekt polega na tym, iż na szeroko pojmowane osiągnięcia szkolne uczniów w pewien sposób oddziałują ich rówieśnicy, z którymi łączy ich wspólne przebywanie w klasie. Przeprowadzone przez Romana Dolatę badania w tym obszarze pozwalają na wyłonienie trzech zasadniczych i ważnych z punktu widzenia polityki oświatowej konkluzji:

- 1) W polskich gimnazjach zachodzi znaczący efekt składu klasy ze względu na poziom uprzednich osiągnięć szkolnych koleżanek i kolegów ucznia.
- 2) Siła efektu rówieśników w skali całego systemu jest dość słaba, jej poziom uzależniony jest natomiast od środowiska społecznego, w którym dokonuje się proces kształcenia.
- 3) Siła efektu rówieśników nie zależy od poziomu osiągnięć ucznia na progu gimnazjum. Oznacza to, że nieuprawnione wydaje się twierdzenie, iż „polityka desegregacyjna poprawiająca skład oddziałów klasowych, do których uczęszczają słabsi uczniowie, przełoży się na poprawę ich osiągnięć szkolnych bez znaczącej straty dla uczniów lepszych. [...] Na segregacji zyskają lepsi, tracą słabsi, na desegregacji – odwrotnie” (Dolata 2008, s. 218).

Interpretacja przedstawionych wyników badań wpisuje się w obecny od wielu już lat w polskiej pedagogice społecznej dyskurs nad demokratyzacją kształcenia, egalitaryzmem oświatowym, w tym nad ideą równej szansy życiowej (por. Frąckowiak 1998, 1991, 1996). Jak twierdzi Aleksander Zandecki, „uzyskanie wykształcenia jest odczuwane jako sukces w życiu, a niezrealizowanie zamierzeń edukacyjnych jako niepowodzenie” (Zandecki 2004, s. 221). Zwielokrotnieniu życiowych szans człowieka służyć ma zatem powszechnie dostępna i nikle obciążona procesami niesprawiedliwej dystrybucji dobra publicznego – edukacja.

Z drugiej jednak strony, powszechne i uporczywe myślenie o edukacji narodowej w kategoriach egalitarystycznych odsunęło na skraj pedagogicznego dyskursu myślenie o znaczeniu elitaryzmu oraz jego roli w kształceniu na-

ukowych, politycznych, technicznych czy też artystycznych elit, lub jak chciał Bogdan Suchodolski, o „eksploatacji społecznych zasobów uzdolnień” (Suchodolski 1970, s. 231)<sup>3</sup>. „Czy więc w zachwycie nad dążeniem do demokratyzacji oświaty poprzez egalitaryzację nie dostrzegac znaczenia nierówności społecznych wynikających nie tyle ze stopnia zamożności, ile z gotowości do korzystania z dóbr kultury? Czy kształcąc – wychowując odbiorców i konsumentów dóbr współczesnej kultury, zaniechać dbałości o wyzwalanie talentów, twórców nowych idei społecznych, artystycznych, a także pojmowania znaczenia transmisji dóbr kultury? Czy w powszechnym promowaniu egalitaryzmu edukacyjnego nie pojawiają się zagrożenia uproszczeń i schematów kulturowych?” (Ferenz 2012, s. 112). Choć artykułowana jest hipoteza o możliwości pogodzenia z pozoru sprzecznych idei egalitaryzmu i elitaryzmu, to wydaje się ona niezwykle trudna w realizacji na poziomie kształtowanych przez struktury samorządowe publicznych formacji oświatowych.

Analizując dalej przywoływane badania Z. Kwiecińskiego, potwierdzone zostały również istotne korelacje pomiędzy wykształceniem rodziców a poziomem wiedzy szkolnej ich dzieci. Zatem więc szkoła, w obwodzie której mieszkają rodzice o przeciętnie wyższym poziomie wykształcenia ma obiektywnie korzystniejsze warunki funkcjonowania i osiąga lepsze efekty pracy edukacyjnej mierzone trojako: poziomem wiedzy uczniów, losami absolwentów oraz poziomem umysłowym. Wnioski te potwierdzają stawianą wcześniej tezę, iż szkoła w wysokim stopniu odzwierciedla istniejące zróżnicowanie społeczne w zakresie warunków kulturalnych w jej środowisku. Zjawisko to określone zostało mianem bumerangowego efektu wykształcenia. „Dzieci rodziców bardziej wykształconych mają większe szanse na sukces szkolny niż dzieci rodziców mniej wykształconych” (Kwieciński 1975, s. 119), szkoła zaś, mając wyraźne trudności z kompensacją tych nierówności, przyczynia się tym samym do hamowania ruchliwości społecznej i stabilizowania istniejącej społecznej struktury. W przytaczanych badaniach wykazano także brak korelacji między wynikami obiektywnego pomiaru wiedzy uczniów danej szkoły a wskaźnikiem uczniów w niej promowanych. Podkreśla to jednocześnie fakt pełnienia przez drugoroczność roli instytucji selekcji społecznej, a nie zamierzonej funkcji kompensacyjnej, która przynależna jest szkole środowiskowej.

---

<sup>3</sup> Kwestia elitaryzmu i demokratyzacji w oświacie zdaje się być przedmiotem zainteresowania pedagogiki drugiej – pedagogiki przygotowania do życia. Jednakże nikle jej zainteresowanie problematyką rozbudzania uzdolnień skłania autora do postawienia tezy o konieczności integracji trzech pedagogik w obliczu wymogów współczesności.

W przeprowadzonych badaniach inny jeszcze wniosek zasługuje na szczególną uwagę: „uczniowie o takich samych ocenach szkolnych reprezentują tym niższy rzeczywisty poziom wiedzy, im niższy jest stopień urbanizacji ich środowiska okolicznego (rejonu) i lokalnego (miejsce zamieszkania)” (Kwieciński 1975, s. 159). Jak się zatem okazuje, ocena szkolna ma wyjątkowo relatywną wartość diagnostyczną (uwarunkowaną środowiskowo): na podstawie bowiem średnich ocen uczniów nie można wnioskować z całą stanowczością, a tym bardziej precyzją, o rzeczywistym poziomie funkcjonowania całej instytucji. Dodatkowo implikuje to kluczową z innej także perspektywy konkluzję: systemowe zabiegi zmierzające do podwyższania stopnia uprzemysłowienia środowiska, wzbogacania jego infrastruktury gospodarczej oraz zapewniania warunków dla funkcjonowania sektora przemysłu oraz usług w wysokim stopniu prawdopodobieństwa odcisną w dalszej perspektywie piętno na jakości funkcjonowania sektora oświatowego. Tym bardziej pozytywne, im wnikliwiej i ostrożniej pod uwagę brane będą wnioski wynikające z tendencji „urynkawiających” współczesną edukację. Potwierdza to osąd socjologów edukacji, iż „próba korekty zjawisk uwarunkowanych szerszymi procesami społecznymi, ekonomicznymi i kulturalnymi za pomocą takiego czy innego zespołu środków wyłącznie pedagogicznych, nie może być w pełni udana” (Kwieciński 1975, s. 30–31)<sup>4</sup>.

Rynek bowiem „unaocznia, usprawiedliwia i utrwala nierówności, wymaga krótkotrwałych adaptacji edukacji do ofert pracy, wielokrotnie uprzywilejowuje już i tak uprzywilejowanych” (Kwieciński 1997, s. 120). Doraźna perspektywa rynkowa, jak wskazuje tabela 1, może okazać się sprzeczna z rozwojem szkolnictwa wszystkich szczebli zorientowanego na ogólny rozwój młodzieży.

Tabela 1. Tendencje w szkolnictwie prorozwojowym i zorientowanym rynkowo

Szkolnictwo prorozwojowe	Szkolnictwo prorynkowe
Prowadzenie poprzez agendy od spraw społecznych i oświatowych. Orientacja na obsługę potrzeb społeczności lokalnej. Skupienie na potrzebach uczniów. Środki skupione na „mniej zdolnych”. Zdolności różnorodne. Integracja Etos opieki Podkreślanie dobrych więzi jako podstawy dyscypliny szkolnej. Współdziałanie między szkołami.	Prowadzenie poprzez agendy od spraw rynkowych. Orientacja na szczególnie umotywowanych rodziców i „zdolne” dzieci. Skupienie na dokonaniach uczniów. Środki skupione na „bardziej zdolnych”. Zdolności wybrane. Ekskluzywność. Etos akademicki. Akcent na zewnętrzne przejawy dyscypliny (np. mundurki). Rywalizacja pomiędzy szkołami

Źródło: Kwieciński 1997; Gewirtz 1996.

<sup>4</sup> Wniosek niniejszy skonkretyzowany został przez autora na podstawie analizy badań Zdzisława Zachy prezentowanych m.in. w: Zacha 1974.



Jak podkreśla Z. Kwieciński, wspólną cechą funkcjonowania większości rynków edukacyjnych (wymienia rynek: alternatywny, merytokratyczny, doróżnej koniunktury, pozorów, szarej strefy, środków uczenia się) jest inflacja kompetencji i dyplomów zastępujących wykształcenie. Na dodatek większość z nich „sprzecznych jest z rozwojem demokracji i niezbędnymi po temu powszechnymi kompetencjami” (Kwieciński 2000, s. 104).

### **Ku etosowi pracy pedagogicznej: mity, demaskacje i aktualne potrzeby**

Praca nauczycieli doby przełomu transformacyjnego wpisana została również, co obnażyły kolejne badania oświatowe, w rodzimy trend wielkiego kryzysu pracy, jej sensu i motywacji. Ustalono bowiem, iż przeciętnie 24,4 min. każdej z analizowanych lekcji to czas w jakikolwiek sposób zorganizowany, a 20,6 min. każdej lekcji przebiega bez próby zorganizowania go. Jego bezpowrotna utrata wiąże się między innymi z: nauczycielskimi spóźnieniami na zajęcia, wyładowywaniem przez nauczycieli swoich emocji czy wreszcie z „pustym” przebiegiem zajęć. Demaskacja ówczesnej pozorności pracy posunięta została do zatrważającego rezultatu, w którym „tylko 5,5 min. każdej lekcji można było uznać za czas sprzyjający rozwojowi, 12,2 min. czasu zorganizowanego można było uznać za czas spędzony nieszkodliwie, ale bez pewności, co do jego wartościowości rozwojowej, a 6,7 min. czasu zorganizowanego trzeba było uznać za czas szkodliwy dla rozwoju” (Kwieciński 1995, s. 178).

Zbilansowane wysiłki reformatorskie wcześniejszych lat w wielu aspektach okazały się zatem być nietrafione, prowadziły w dalszym ciągu do pogłębiania nierówności społecznych, dalszej petryfikacji różnic kulturowych i edukacyjnych pomiędzy miastem i wsią, regresu poziomu funkcjonowania szkoły, w tym – gigantycznego pozorowania jej pracy. Czy zmieniły to przeobrażenia czasu późniejszego, w tym – strukturalna reforma krajowego systemu oświaty? Zapewne nie całkowicie, skoro „stygmata społecznikostwa” ciężący nad świadomością nauczycielską w dalszym ciągu pogłębiany jest przez kolejne ekipy ministerialnych włodarzy (np. nieodpłatne prowadzenie zajęć pozalekcyjnych, nakładanie coraz to nowych obowiązków i dodatkowych czynności, społeczne „karcenie” nauczycieli za to, że są tak wielkim obciążeniem dla samorządowych budżetów). Misyjności (ba! – oczekiwanej „pasji” wykonawczej) tego zawodu daleko do triumfalnego kroczenia w parze ze stygmatyzującym terminem „publicznego żebractwa” Bogusława Śliwerskiego (Śliwerski 2001, s. 111).

Z drugiej zaś strony, co bezwzględnie demaskuje Maria Dudzikowa, „realizacja idei praktycznego wykorzystania przez nauczycieli wiedzy naukowej

dotyczącej rozwoju człowieka, z którą spotykają się w toku kształcenia będzie raczej zawsze budzącym nadzieję postulatem aniżeli codziennością” (Dudzińska 2004, s. 44). Podkreślany dodatkowo przez Aleksandra Nalaskowskiego „syndrom poczucia konsekracji” nauczycielskiej profesji niesie za sobą odrzucenie prawa do krytyki środowiska oraz wszelkich dyskusji nad skutecznością wykonywanej pracy i podejmowaniem intelektualnych wyzwań stawianych oświacie (Nalaskowski 1999). Oświacie, która odpowiadać ma aktualnym wyzwaniom współczesności uwikłanej w: moralną anomię, upolitycznienie i etatyzm (Śliwowski 2015), dewaluację elit i płynność autorytetów, wszechobecny i destrukcyjny konsumpcjonizm oraz „gospodarkę zakłamania” („powszechne i wszechstronne, absolutne utowarowienie ludzkiego życia”) (Bauman 2009, s. 129), wirtualne cyberżycie i fasadowość człowieczych interakcji, kryzys wychowawczej funkcji rodziny jako płaszczyzny kształtowania relacji międzygeneracyjnych (Mosiek 2016).

Czy w obliczu tak silnie zdychotomizowanej rzeczywistości jest jeszcze miejsce na odległą już refleksję Jana Szczepańskiego, iż „najwięcej zależy od tego, czy nauczyciele potrafią wykorzystać potencjał tkwiący w możliwościach uczniów, w ich dążeniach do wybitności, do stworzenia czegoś ponad przeciętność, do uczynienia swojej szkoły przedmiotem podziwu i dumy” (Szczepański 1973, s. 135). Przeświadczeniu o sprawczości edukacyjnej musi z jednej strony towarzyszyć społecznie sankcjonowany, a nie publicznie degradowany autorytet zawodu nauczyciela<sup>5</sup>, z drugiej zaś – jego rzeczywiste kompetencje, które uwzględniać powinny wielostronną wiedzę na temat wszystkich okoliczności przebiegu procesów edukacyjnych (Mieszalski 1997, s. 74 i n.). Lansowana w latach siedemdziesiątych teza o tym, że niedostateczne, socjologiczne przygotowanie pedagogów zaskutkowało niedostrzeganiem przez nich wpływu środowiska na szkołę i faktu jej bycia funkcją społeczeństwa (Kwieciński 1975, s. 38) – w obliczu współczesnych już przeobrażeń zdaje się stanowić aspekt stale aktualny. Zdolność nauczyciela do stawiania diagnozy mikrośrodkowych uwarunkowań procesu socjalizacji jego uczniów, elementarna w tym względzie znajomość badawczego warsztatu pracy, o którą nawoływał już dawno Władysław Zaczyński, ale także konieczność zmiany sposobu komunikowania się z uczniami oraz ich rodzicami – stanowią o niezbywalnym kształcie funkcjonalnego paradygmatu przygotowania nauczycieli do wykonywanej profesji.

---

<sup>5</sup> Brühlmeier (2011, s. 35) upowszechnia znaną tezę, iż skuteczność wymagań wobec uczniów jest wyższy wówczas, gdy „są one formułowane przez człowieka, który coś dla nich znaczy” (s. 35).

## Literatura

- Bauman Z., (2009), *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bauman Z., (2007), *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Borowicz R., (1978), *Procesy selekcji w szkole wyższej*, Toruń.
- Bourdieu P., (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.C., (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa.
- Brühlmeier A., (2011), *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- 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*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Dolata R., (2008), *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Dudzikowa M., (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego” rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ferenz K., (2012), *Elitaryzm i egalitaryzm jako idee w środowiskach edukacyjnych*, „Próby i Szkice Humanistyczne”, t. 6.
- Frąckowiak T., (1986), *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Frąckowiak T., (1991), *Idea równej szansy życiowej a pedagogika wyzwolenia*, [w:] *Wychowanie wobec problemów współczesności*, Materne J. (red.), Zielona Góra.
- Frąckowiak T., (1996), *Selekcje szkolne okresu zmiany ustrojowej. O potrzebie odnowienia egalitaryzmu oświatowego*, „Studia Edukacyjne”, nr 2.
- Frąckowiak T., (1998), *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Poznań.
- Frąckowiak T., (red.) (1990), *Szkoła i jej środowisko lokalne – Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 3*, Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych WEKTORY GOSPODARKI, Poznań.
- Gewirtz S., (1996), *Market Discipline versus Comprehensive Education*, [w:] *Diversity and Change. Education, Policy and Selection*, Ahier J, Cosin B., Hales M. (red.), London.
- Gołębiak B.D., (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań.
- Hurrelmann K., (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Jundziłł L., (1983), *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*, WSiP, Warszawa.
- Kwieciński Z., (1972a), *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*, Warszawa.
- Kwieciński Z., (1972b), *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym. Studium badawcze w aspekcie zasady jednolitości szkolnictwa*, Warszawa 1972.
- Kwieciński Z., (1973), *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Toruń.
- Kwieciński Z., (1975), *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z., (1980), *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa.
- Kwieciński Z., (1995), *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kwieciński Z., (2000), *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Olsztyn.

- Kwieciński Z., (2002a), *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń.
- Kwieciński Z., (2002b) *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn.
- Kwieciński Z., (2002c), *Wykluczanie*, Toruń.
- Kwieciński Z. (red.), (1997), *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kwieciński Z., (2009), *Kapitałny problem. Słowo wstępne*, [w:] *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, Marzec-Holka K., Guzy-Steinke H. (red.), Bydgoszcz.
- Kozakiewicz M., (1971), *Kariery płockie. Szkolnictwo a uprzemysłowienie*, Warszawa 1971.
- Kozakiewicz M., (1973), *Bariery awansu przez wykształcenie*, Warszawa.
- Kozakiewicz M., (1976), *kolaryzacja młodzieży polskiej. Wnioski z wtórnej analizy spisu powszechnego*, Warszawa.
- Lewowicki T., (1997), *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Łoś M., (1972), *Aspiracje a środowisko*, PWN, Warszawa.
- Marzec-Holka K., Guzy-Steinke H. (red.), (2009), *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Mieszalski S., (1997), *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Mikiewicz P., (2016), *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, PWN, Warszawa.
- Modrzewski J., (2005), *Związki szkoły ze środowiskiem (lokalnym)*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne”, nr 3/4.
- Mosiek P., (2016), *Edukacja wobec procesu kształtowania tożsamości współczesnej młodzieży: od patriotyzmu po aktywizację społeczną*, [w:] *Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami. Wybrane konteksty edukacyjne*, Karmolińskiej-Jagodzik E. (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, Leszno.
- Nalaskowski A., (1999), *Edukacja, która nie chce przeminać*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Piwowarski R., (1992), *Sieć szkolna a dostępność kształcenia*, PWN, Warszawa.
- Piwowarski R., (2006), *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, Instytut badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Potyrała B., (1978), *Uwarunkowania selekcji szkolnej w środowiskach Wrocławia*, PWN, Wrocław.
- Potyrała B., (red.), (1982), *Zjawiska selekcji w szkolnictwie ogólnokształcącym*, PWN, Wrocław.
- Przeclawski K., (1968), *Miasto i wychowanie*, Warszawa 1968.
- Przeclawski K., (1971), *Instytucje wychowania w wielkim mieście*, Warszawa.
- Radlińska H., (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Radola M., (2013), *Kapitał społeczny a osiągnięcia szkolne ucznia*, „Studia Edukacyjne”, nr 27.
- Radziejewicz J. (red.), (2000), *Progi szkolne*, Warszawa.
- Radziejewicz-Winnicki A., (1995), *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Katowice.
- Radziejewicz-Winnicki A., (1997), *Emeryci i renciści wobec sytuacji społecznego ubóstwa*, Katowice.
- Radziejewicz-Winnicki A., (2004), *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk.
- Radziejewicz-Winnicki A., (2008), *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Radziejewicz-Winnicki A., Bielska E., Roterem A., (2005), *Social and Educational Problems in Poland. Essays and Chosen Conceptions at the Background of the EU Accession*, Katowice.
- Radziejewicz-Winnicki A., Czerkawski A., Roterem A., (2007), *Wokół problematyki upośledzenia i wsparcia społecznego*, „Zeszyt Naukowy”, nr 16.

- Ranson S., (1997), *Rynki czy demokracja dla edukacji*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, Kwieciński Z. (red.), Toruń.
- Smolińska-Theiss B., (red.), (2015), *Szkoła w środowisku – środowisko szkoły*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3.
- Sroczyński W., (2016), *Czy możliwa jest pedagogika środowiskowa?*, [w:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*, Matysiak – Błaszczuk A., Włodarczyk E. (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Sztompka P., (2016), *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków.
- Suchodolski B., (1970), *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Szafranec K., (1991), *Młodzież wiejska jako efekt socjalizacji pogranicza. Między lokalizmem a totalizmem*, PAN, Warszawa.
- Szczepański J., (1973), *Refleksje nad oświatą*, PIW, Warszawa.
- Szymański M., (1988), *Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szymański M., (1996), *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Szymański M.J., (1973), *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa.
- Śliwerski B., (2001), *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B., (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Theiss W., Winiarski M. (red.) (2006), *Pedagogika społeczna. Tradycja i współczesne konteksty*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Theiss W., Winiarski M. (red.), (2011), *Wielowymiarowość przestrzeni i środowisk wychowawczych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3-4.
- Wawryniuk S., (1974), *Wychowanie w spółdzielczym osiedlu wielkiego miasta*, Poznań 1975.
- Wawryniuk S., (1977), *Kształtowanie się systemu wychowawczego w wielkomiejskim osiedlu mieszkalnym*, Warszawa 1977.
- Winiarski M., (1974), *Problemy wychowania w osiedlu mieszkaniowym*, Warszawa 1974
- Winclawski W., (1976), *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976.
- Witkowski L., (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wroczyński R., (1968), *Wychowanie poza szkołą*, Warszawa.
- Zacha Z., (1974), *Kierowanie selekcjami szkolnymi w rejonie liceum ogólnokształcącego*, [w:] *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne”, nr 32.
- Zandecki A., (1976), *Społeczno-zawodowe pochodzenie studentów a wyniki w nauce*, PWN, Warszawa.
- Zandecki A., (2004), *Wykształcenie – czynnikiem kreującym jakość życia*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Ambroziak A., Przyszczypkowski K., Wydawnictwo UAM, Poznań.