

Przemysław Nosal

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, e-mail: przemyslaw.nosal@gmail.com

Dyskretne oraz jawne deficyty edukacyjne dzieci i młodzieży z rodzin wysokiego ryzyka socjalnego*

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2015.038>

Discrete and Obvious Education Deficiency in Children and Teenagers from High Social Risk Families

Abstract

The article relates to the current of sociology of educational problems. It concerns the issue of education deficiency in children and teenagers from high social risk groups. The main research problem of the paper is the individual context of structural social inequalities in education.

The text is based on empirical research from the Greater Poland region. A number of research techniques were used during the investigation: in-depth interview, focus group interview, computer-assisted web interview, interviews with experts and auditorium questionnaire. The survey sample included both members of high social risk group (children and adults) and representatives of their environment (other pupils, teachers, NGO members), as well as experts.

The article describes factors which have influence on education inequalities. The research shows that they are usually connected with individual parents' or children's attitude, and

* Artykuł wykorzystuje wyniki badań, które przeprowadzono w ramach projektu „Podnoszenie kwalifikacji kadr pomocy i integracji społecznej w Wielkopolsce”, realizowanego w Regionalnym Ośrodku Polityki Społecznej w Poznaniu, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

rarely with structural environment. It focuses more on the importance of personal skills, rather than the macro-social factors concerning inequalities. The paper uses the categories of “discrete” and “obvious” deficiency to describe the phenomenon.

Key words: sociology of education, education deficiency, education – social aspect, education of children and teenagers, high social risk group, social inequalities – research

Wstęp

Zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim obywatelom stanowi jedno z głównych wyzwań polityki państwa. Kwestia stworzenia jednostkom wywodzącym się z różnych grup społecznych i dysponujących zróżnicowanym kapitałem społeczno-kulturowym jednakowych szans na polu kształcenia pozostaje zatem obszarem zaangażowania licznych podmiotów, a także znajduje odzwierciedlenie w szeregu strategicznych dokumentów, zarówno na poziomie unijnym czy państwowym, jak i samorządowym.

Edukacja stanowi jedno z najważniejszych pól dyskusji na temat nierówności (zob. Bourdieu, Passeron, 1990; Cicourel, 1974, Rose, 1999). Temat czynników zaburzających równy dostęp do edukacji w Polsce doczekał się także w ostatnich latach wielu ważnych opracowań teoretycznych i empirycznych (zob. np. Borowicz, 2000; Kwieciński, 2002; Szymański, 2004; Sawiński, 2009, 2011; Szafraniec, 2008; Gromkowska-Melosik, Gmerek 2008; Dolata, 2008; Żłobicki, Maj, 2012). W przeciwieństwie do analiz skupiających się wyłącznie na systemowym aspekcie nierówności podkreślają one zwykle również wielopłaszczyznowość badanego problemu. Zwraca na to uwagę Zbigniew Kwieciński:

Najkrócej można dziś powiedzieć, że nierówności społeczne w szkolnictwie są powodowane przez kumulowanie się przymiotów osobistych jednostek (talent, motywacje, pracowitość, odwaga, wdzięk) z ‘kapitałem kulturowym’ i ‘kapitałem społecznym’ rodziny pochodzenia, a wzmacniane są przez organizację oświaty (ustrój i struktura szkolnictwa, rozmieszczenie szkół, programy, przygotowanie nauczycieli, finansowanie oświaty, ewaluacja efektów kształcenia) i funkcjonowanie szkoły (dominujące modele nauczania, kultura organizacyjna szkoły, ocenianie, naznaczanie, selekcja, sortowanie, reprodukcja), a także przez różnorodne interakcje, jakie przydarzają się dzieciom i młodzieży w toku ich rozwoju (Kwieciński, 2007, s. 35).

Sytuacja ta pokazuje, że szeroko rozumiane nauki humanistyczne dostrzegają konieczność poszukiwania nowych optyk analizowania nierówności. Powinny one skupiać się właśnie na złożeniu aspektów makrostrukturalnych z uwarunkowaniami stricte lokalnymi oraz przymiotami osobowymi badanych jednostek – określonymi typami postaw czy mechanizmami psychospołecznymi. W tym właśnie nurcie można umieścić choćby prace wykorzystujące do opisu nierówności edukacyjnych teorie racjonalnego wyboru (Zawistowska, 2012), podmiotowości (Melosik, Szkudlarek, 2009), konfliktu (Gmerek, 2011) albo *gender studies* (Gromkowska-Melosik, 2008). Zróżnicowanie tych kategorii opisu uwypukla fakt, że studia nad opisywanym tutaj problemem coraz częściej uwzględniają czynniki, które przedtem traktowane były zwykle jako mniej istotne pochodne systemu społecznego.

Niniejszy tekst również stara się wpisać w optykę uwzględniającą te aspekty nierówności, które dyskursywnie podlegają często pominięciom, uogólnieniom (niedoprecyzowaniu), a także pewnym uproszczeniom. Dotyczy on bowiem wybranych „dyskretnych” i „jawnych” deficytów edukacyjnych dzieci i młodzieży z rodzin wysokiego ryzyka socjalnego. Skupia się zatem na takich sytuacjach, w których zjawiska opisywane zwykle jako czynniki wpływające na deficyty edukacyjne wybranej grupy (w tym przypadku: dzieci i młodzieży z rodzin wysokiego ryzyka socjalnego) są analizowane jedynie jako jedne, te „jawne”, najbardziej „oczywiste”, elementy zjawiska nierówności. Poza nimi kryją się bowiem również inne – bardziej „dyskretne” – optyki, z którymi te bardziej „jawne” interpretacje pozostają tylko w określonej relacji (zawierania, wynikania, styku).

Celem artykułu jest więc podkreślenie zniuansowania problematyki deficytów edukacyjnych, a także uwypuklenie wartości badawczej, jaką niesie dla niej uwzględnienie uwarunkowań o bardziej jednostkowym charakterze. Należy jednak zaznaczyć, że tekst w żaden sposób nie neguje analiz makrostrukturalnych. Wręcz przeciwnie, to one stanowią bazę dla wszelkich poczynionych w nim refleksji. Jednocześnie publikacja stara się udowodnić, że analiza tych rzadziej akcentowanych „mikro-aspektów” staje się cennym uzupełnieniem wyników „systemowych” badań.

Najważniejsze kategorie opisu

W kontekście analizowanej w artykule tematyki ważne jest precyzyjne zdefiniowanie opisywanych w nim fenomenów oraz określenie ich poruszanego w publikacji zakresu. Dlatego też w tej części przedstawione zostaną kluczowe dla dalszych rozważań kategorie oraz uzasadnienia ich doboru.

Deficyty edukacyjne rozumiane są w niniejszym tekście zgodnie z logiką empowermentu w kształceniu, czyli jako pewne braki w zakresie uprawnień, umiejętności, wiedzy, kompetencji i praw związanych z edukacją (Rosańska, 2006). Ujęcie to jest o tyle ważne dla czynionej tutaj refleksji, że podkreśla możliwość poradzenia sobie z tymi deficytami, przy założeniu podjęcia działań nakierowanych na przywracanie siły, kompetencji i możliwości tym, którzy z różnych przyczyn (w tym przypadku – pochodzenia z rodzin wysokiego ryzyka socjalnego) mają trudniejsze warunki do rozwoju. Sytuacja deficytu nie jest tu zatem związana z niepełnosprawnością lub zaburzeniami rozwojowymi (lub też – nie jest z nimi związana w pierwszej kolejności), ale pozostaje przede wszystkim konsekwencją społecznego otoczenia dziecka.

Ten społeczny, a nie właśnie „zdrowotny”, kontekst wyodrębniają Anna I. Brzezińska, Sławomir Jabłoński i Beata Ziółkowska, pisząc o zewnętrznych determinantach ścieżek rozwojowych, że „związane są m.in. z funkcjonowaniem w rodzinie i szerszej społeczności, z uczestnictwem w kulturze, a także z codziennymi utrapieniami życiowymi, w tym z tzw. wydarzeniami krytycznymi” (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014, s. 39–40). Dopiero interakcja tych zewnętrznych determinantów rozwoju oraz determinantów wewnętrznych (czynniki temperamentalne i osobowościowe) kształtuje ścieżkę rozwojową każdego człowieka.

W tekście stosowana jest kategoria deficytów „dyskretnych” i „jawnych”. Te pierwsze wskazywane są przez badanych jako te najważniejsze, „najbliższe ciału” czynniki wpływające na deficyty edukacyjne. Te drugie zaś są deficytami „oczywistymi”, „jawnymi”, często bardzo ogólnymi, które już niemal zwyczajowo wskazywane są w kontekście dyskusji o nierównościach edukacyjnych. Z pewnością obie te kategorie stanowią pewne figury stylistyczne, które nie posiadają umocowania na poziomie statystycznym (tzn. hipotezy „jawności” oraz „dyskretności” nie zostały zweryfikowane przy użyciu stosownych testów). Jednocześnie, ich użycie warto uzasadnić.

Z jednej bowiem strony zwracają one uwagę na sedno poruszanego w tekście problemu. Wydobywają bowiem dwuwymiarowość czynników powiązanych z deficytami edukacyjnymi analizowanej grupy. Są więc niezwykle cenną formułą opisywania przywoływanego fenomenu. Z drugiej zaś strony kategorie te pozostają ugruntowane na poziomie danych jakościowych, zostały one wyodrębnione i nazwane w toku analizy wyników badań empirycznych. Użycie epitetów „jawne” i „dyskretne” wydaje się więc uzasadnione z punktu widzenia też przedstawianych w artykule.

Kluczową kategorią przywoływanych w tekście badań była kategoria wysokiego ryzyka socjalnego. Zdefiniowana ona została zgodnie z ustawą o pomocy społecznej (art. 7 ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej) jako grupa osób borykającą się z problemami z powodu: 1) ubóstwa; 2) sieroctwa; 3) bezdomności; 4) bezrobocia; 5) niepełnosprawności; 6) długotrwałej lub ciężkiej choroby; 7) przemocy w rodzinie; 7a) potrzeby ochrony ofiar handlu ludźmi; 8) potrzeby ochrony macierzyństwa lub wielodzietności; 9) bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego, zwłaszcza w rodzinach niepełnych lub wielodzietnych; 10) braku umiejętności w przystosowaniu do życia młodzieży opuszczającej całodobowe placówki opiekuńczo-wychowawcze; 11) trudności w integracji cudzoziemców, którzy uzyskali w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą; 12) trudności w przystosowaniu do życia po zwolnieniu z zakładu karnego; 13) alkoholizmu lub narkomanii; 14) zdarzenia losowego i sytuacji kryzysowej; 15) klęski żywiołowej lub ekologicznej.

Problemy rodzin dzieci, których analiza położenia społecznego stała się osią przywoływanych badań terenowych, skupiały się przede wszystkim wokół kilku problemów z powyższej listy: ubóstwa, bezdomności, niepełnosprawności, długotrwałej lub ciężkiej choroby, przemocy w rodzinie, bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego, zwłaszcza w rodzinach niepełnych lub wielodzietnych, oraz alkoholizmu lub narkomanii.

O badaniach

Prezentowane w niniejszym artykule wybrane wyniki badania na temat potrzeb i deficytów edukacyjnych dzieci i młodzieży z rodzin zaliczanych do kategorii wysokiego ryzyka socjalnego stanowią jedną z części szerszego badania pod tytułem „Kompleksowe i pogłębione studium położenia społecznego dzieci i młodzieży z woj. wielkopolskiego, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży z rodzin zaliczanych do kategorii wysokiego ryzyka socjalnego”, przeprowadzonego na zlecenie Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Poznaniu przez Agrotec Polska i ARC Rynek i Opinie w latach 2012–2013 w ramach projektu „Podnoszenie kwalifikacji kadr pomocy i integracji społecznej w Wielkopolsce”, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Respondentami, którzy brali udział w badaniu przy użyciu różnych technik, byli przedstawiciele grup takich jak:

- rodziny wysokiego ryzyka socjalnego korzystające z pomocy społecznej (z uwzględnieniem długości korzystania ze wsparcia – do 1 roku, 1–3 lata, powyżej 3 lat);
- dzieci i młodzież (uczniowie ostatnich klas szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych) – zarówno z grup wysokiego ryzyka socjalnego, jak i ich koleżanki i koledzy spoza tych grup;
- instytucje edukacyjne – placówki wychowania przedszkolnego (żłobek, przedszkole itp.), szkoły podstawowe, szkoły gimnazjalne, szkoły ponadgimnazjalne;
- gminne i powiatowe instytucje integracji i pomocy społecznej;
- organizacje pozarządowe działające lokalnie w obszarze wsparcia dzieci i młodzieży;
- kościoły i związki wyznaniowe działające lokalnie w obszarze pomocy dzieciom i młodzieży;
- jednostki samorządu terytorialnego (powiat i gmina);

W ramach badania zrealizowano 44 wywiady pogłębione (respondenci z pierwszej, trzeciej, czwartej, piątej i siódmej z powyższych kategorii), 35 zogniskowanych wywiadów grupowych (mieszane kategorie uczestników; respondenci z ostatnich pięciu powyższych kategorii; po jednym w każdym powiecie), 363 ankiety internetowe CAWI (respondenci – instytucje edukacyjne), panel ekspercki oraz ankietę audytoryjną, która objęła dzieci i młodzież z 105 szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (po 3 z każdego powiatu Wielkopolski w grupie wiekowej uczniów klas V–VI szkoły podstawowej, gimnazjum i uczniów szkół ponadgimnazjalnych).

Zidentyfikowane deficyty – wyniki badań i dyskusja

W tej części omówione zostaną wybrane wyniki opisanych powyżej badań terenowych. Przeprowadzona analiza wątków dotyczących deficytów edukacyjnych dzieci i młodzieży z rodzin wysokiego ryzyka socjalnego skupia się wokół sześciu głównych obszarów: środków finansowych, postaw rodziców, doradztwa, przestrzeni do nauki, wykluczenia cyfrowego oraz transportu. To bowiem właśnie one wskazywane są często jako główne pola generowania deficytów edukacyjnych, a zarazem to także one ilustrują złożoność i wielowymiarowość tego zagadnienia.

A. Brak środków finansowych

Jednym z najczęściej deklarowanych deficytów edukacyjnych dzieci z grup marginalizowanych jest brak wystarczających środków finansowych do

zapewnienia im podstawowego wyposażenia szkolnego. Wyniki badań pozwalają jednak nieco inaczej spojrzeć na bariery związane z tymże brakiem.

Okazuje się bowiem, że niedostatek środków pieniężnych nie prowadzi jednoznacznie do deficytów w zakresie bazy edukacyjnej, rozumianej tutaj jako materialne „oprzyrządowanie” ucznia. W rodzinach o złej sytuacji ekonomicznej problemem faktycznie bywa brak środków na zakup podręczników lub niezbędnych pomocy naukowych. Jednak zdaniem uczestników wywiadów pogłębionych wsparcie, jakie oferuje szkoła oraz inne placówki (np. zasiłki z instytucji pomocy społecznej), niweluje ten problem. Nie zdarzały się sytuacje, kiedy szkoła pozostawiała taki problem nierozwiązany.

Dzięki różnym formom wsparcia uczeń dziś w zasadzie jest w stanie dostać niemal wszystko, co jest potrzebne do nauki – podręczniki, przybory szkolne, wyprawkę, nawet posiłki i bilety na autobus. Naprawdę tego jest sporo [IDI, powiat czarnkowski-trzcianecki].

Podstawowa baza edukacyjna nie jest więc czynnikiem obniżającym szanse dzieci i młodzieży z rodzin wysokiego ryzyka socjalnego. Jak pokazują wypowiedzi respondentów, problem zabezpieczenia tej kwestii udało się rozwiązać. Zła sytuacja finansowa rodziny ma natomiast przełożenie na dostęp dziecka do usług edukacyjnych „wyższego rzędu”. Tymczasem to właśnie rozwijanie ponadpodstawowych umiejętności oraz nastawienie na zgłębianie zainteresowań stanowią niezwykle ważny czynnik różnicujący szanse edukacyjne i życiowe. Przez brak środków finansowych dzieci z rodzin podwyższonego ryzyka socjalnego mają ograniczony dostęp do dodatkowych materiałów edukacyjnych, nie uczestniczą w zajęciach dodatkowych ani w wydarzeniach kulturalnych i sportowych (wyjazdy do kina, teatru, na basen etc.).

Wiąże się to z faktem, że takie zajęcia zwykle są płatne, ale nawet jeśli udział w nich zwolniony jest z opłat, to trzeba wydać pieniądze na dojazd dziecka na nie. Sytuacja ta stanowi szczególne utrudnienie dla rodzin mieszkających na wsi i w małych miejscowościach. O negatywnych skutkach takiej sytuacji opowiada jedna z matek korzystająca z pomocy społecznej:

Gdybym miała pieniądze, to też jakieś bym lekcje dodatkowe zorganizowała albo słowniki języka angielskiego bym zakupiła, jakieś płyty dla dzieci w formie nauki przez zabawę. A mnie na to nie stać. Szkoła nie dysponuje czymś takim też. Tak, że na pewno gdyby tych pieniędzy więcej było, to trochę by mieli urozmaiconą tę naukę i myślę, że chętniej by się też uczyli [IDI, powiat leszczyński].

Trudna kondycja finansowa przekłada się także na zablokowanie możliwości rozwijania talentów i samorealizacji poza zajęciami szkolnymi. Pokazuje to przykład rodziny jednej z respondentek:

Córka bardzo lubi śpiewać, ma też głos. O nią mi chodzi, chciałabym, żeby chodziła na naukę śpiewu, potem naukę gry na gitarze. Chodzi do kolegi, który uczy ją grać, a chciałabym zapisać ją do szkoły, gdzie uczyłaby się grać. [...] No, ale nie ma możliwości sprawdzenia tego, czy ona ma taki głos, żeby gdzieś kiedyś starać się, żeby została piosenkarką, czy coś takiego [IDI, m. Kalisz].

Brak środków finansowych w rodzinie nie musi więc skutkować deficytami dzieci w zakresie dostępu do podstawowych produktów i usług edukacyjnych. Najpoważniejsze, choć w pewien sposób „dyskretne”, braki w tym obszarze dotyczą raczej deficytów „wyższego rzędu”, a więc możliwości „ponadpodstawowego” rozwijania swoich umiejętności przez uczniów z wywodzących się z rodzin grup podwyższonego ryzyka socjalnego.

B. Postawa rodziców

Wsparcie udzielane przez rodziców pozostaje niezwykle istotnym elementem zaspokajania potrzeb edukacyjnych dzieci. Dotyczy ono szeregu praktyk, wśród których należy podkreślić przede wszystkim takie działania jak organizowanie dnia szkolnego, sprawdzenie lekcji, przygotowanie do wyjścia do szkoły, robienie drugiego śniadania, pomoc w przypadku trudności w szkole, pomoc w poszukiwaniu optymalnej ścieżki edukacyjnej przez dziecko, akceptacja wyborów i decyzji związanych ze szkołą i rówieśnikami w klasie czy też materialne wyposażanie dziecka.

Warto jednak zwrócić uwagę, że nawet deficyty w zakresie wsparcia przez rodziców nie stanowią przeszkody jednoznacznie obniżającej możliwości edukacyjne ucznia i nie przekreślają rozwoju dziecka w ramach instytucji oświatowych. Podkreśla to jeden z rozmówców:

Mam taką rodzinę, gdzie rodzice nie skończyli nawet podstawówki, a córka jest najlepszą uczennicą w klasie, ma świadectwa z paskiem. W tej chwili jest w ostatniej klasie szkoły podstawowej, już teraz wybiera sobie szkołę gimnazjalną, czyta opinie na temat szkół, przygotowuje się do tego. Ona już dzisiaj wie, że pójdzie na studia, bo chce pomagać innym, chce do czegoś dojść, a nie jak jej bracia i siostry mieć wykształcenie zawodowe [FGI, powiat obornicki].

W takich przypadkach kluczowe pozostają jednak jednostkowe cechy – determinacja, nakierowanie na cele, świadomość wyzwań, samoorganizacja. Jednocześnie nie wszystkie osoby dysponują tego typu osobowym kapitałem. W takich sytuacjach szanse edukacyjne są ograniczone, a rozwój ucznia niejednokrotnie zablokowany:

Spotkałem się z takimi dzieciakami, które są inteligentne nie z tej ziemi i [są to – przyp. aut.] takie dzieciaki, które gdyby były dobrze prowadzone w rodzinach normalnych, byłyby magistrami, bo to są naprawdę zdolne jednostki, tylko są źle prowadzone [FGI, powiat obornicki].

Badania ukazują, że rzeczywistym obciążeniem edukacyjnym uczniów są nie tyle określone elementy statusu społecznego rodziców (zarobki, wykształcenie, uzależnienia, choroby), ale raczej pewne typy ich postaw i zachowań, często powiązane ze statusem, ale wynikające jednak przede wszystkim z jednostkowych cech charakteru lub kompetencji psychospołecznych. Przedstawiciele sektora edukacji, uczestniczący w wywiadach pogłębionych, wskazują wręcz na pięć cech rodziców, które sprawiają, że ich dzieci są zagrożone marginalizacją i wymagają szczególnego wsparcia ze strony szkoły.

Po pierwsze, jest to niezaradność życiowa rodziców. Przejawia się ona przede wszystkim brakiem umiejętności organizacyjnych (np. nieumiejętnością zorganizowania cyklu dnia ucznia), ale także życiową biernością oraz nierozpoznaniami bądź niewykorzystywaniem możliwości wsparcia dziecka oferowanych przez różne podmioty.

Mamy w gminie możliwość bezpłatnych przejazdów do szkoły dla uczniów z najbiedniejszych rodzin. Rodzice muszą jednak wyrobić dziecku karnet do tego uprawniający. Ale oni nie potrafią się nawet zgłosić o taki darmowy bilet miesięczny! Efekt? Dziecko nie dojeżdża do szkoły, a rodzice dalej narzekają, że na nic ich nie stać [FGI, powiat czarnkowsko-trzcianecki].

Badania pokazują, że pewną skrajną, a zarazem coraz częstszą konsekwencją niezaradności organizacyjnej rodziców stają się nieobecności ich dziecka w szkole. Zdarzają się sytuacje, gdzie rodzice nie tylko nie kontrolują, czy dziecko chodzi do szkoły, ale także sami przyczyniają się do jego nieobecności: zgadzają się na opuszczanie lekcji, mimo braku wyraźnych podstaw; usprawiedliwiają nieobecności bez powodu; zabraniają chodzić dziecku do szkoły ze względu na obowiązki w domu i gospodarstwie (np. opieka nad rodzeństwem lub prace wokół domu).

Wiem, że jeden z moich uczniów, zanim przyjedzie do szkoły, to musi obudzić młodsze rodzeństwo, przygotować dla nich jakieś jedzenie i dopiero wtedy może się zbierać. A rodzice w tym czasie śpią [FGI, powiat szamotulski].

Dodatkowo w wywiadach pogłębionych podkreślano, iż problemem związanym z frekwencją na lekcjach jest nie tylko opuszczanie zajęć przez uczniów, ale także są to notoryczne spóźnienia. Przyczyną tego stanu rzeczy jest właśnie brak zorganizowania i niewystarczające zaangażowanie rodziców.

Choć przywoływane tutaj badania nie analizowały relacji między frekwencją a wynikami w nauce, to inne studia opisują zależność między nimi – niższa frekwencja oznacza gorsze oceny (zob. np. Startek, 2001). Skutkiem absencji są coraz większe trudności w nauce, które prowadzą do kolejnych niepowodzeń edukacyjnych, a w skrajnych przypadkach także do braku promocji do następnej klasy albo nawet do zaprzestania uczęszczania do szkoły.

Po drugie, to brak zaangażowania w pracę z dzieckiem w domu. Obszar ten dotyczy przede wszystkim zaniedbań w zakresie budowania w dziecku poczucia obowiązku szkolnego, wyrabiania w nim nawyków samodzielnego i systematycznego uczenia się oraz doraźnej pomocy w przypadku problemów z nauką. Niewystarczające zaangażowanie rodziców w pracę z dzieckiem wynika z różnych przyczyn – niechęci do włączenia się w proces kształcenia dziecka; przekonania, że dziecko poradzi sobie samo; braku wolnego czasu lub innych preferencji w zakresie jego spędzania. Co podkreślają jednak respondenci, bardzo rzadko jest to jednak brak wiedzy lub umiejętności w tematach, w których dziecko potrzebowałoby pomocy:

To nie jest tak, że rodzic nie potrafi rozwiązać jakiegoś zadania domowego. Dodać 4 i 4 każdy potrafi! [FGI, powiat poznański].

Po trzecie, to brak aktywnej współpracy rodziców ze szkołą. Bierna postawa rodziców przejawia się m.in. tym, że nie przychodzą na wywiady, na spotkania z nauczycielami, nie uczestniczą też w działaniach szkoły skierowanych do rodziców (np. warsztaty dla rodziców). Postawa rodziców wobec szkoły jest często roszczeniowa, jednocześnie jednak nie wykazują oni woli współpracy z nauczycielami:

Największym problemem jest nie tylko niezaradność wychowawcza rodziców, ale także małe zaangażowanie, taka życzeniowa postawa, żeby ktoś za nich rozwiązał te problemy” [FGI, powiat złotowski].

Czwartą cechą jest z kolei brak zainteresowania sytuacją szkolną dziecka. Uczestnicy wywiadów podkreślają, że dużym problemem jest nieodpowiedzialna postawa i brak wiedzy rodziców o tym, co się dzieje z dzieckiem w szkole i po szkole. Jako przykłady uczestnicy FGI podają rodziców, którzy nie reagują na wielotygodniowe absencje dziecka w szkole, nie wiedzą jakie ma oceny, nie znają jego mocnych i słabych stron:

Oni przychodzą z takimi brakami, a okazuje się, że to są bardzo mądre dzieci, ale były już tak zaniedbane, że jest już za późno, żeby cokolwiek zrobić [FGI, powiat gostyński].

Wyniki badania pokazują więc, że trudno uogólniać i czynić zawsze prawdziwą tezę mówiącą, że niski status społeczno-materialny rodziny skutkuje deficytami edukacyjnymi u dzieci. Trafniejsze wydaje się natomiast wskazanie określonych postaw prezentowanych przez rodziców, które do takich deficytów faktycznie mogą prowadzić.

C. Doradztwo

Argumentem pojawiającym się często w dyskusji na temat szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z grup ryzyka socjalnego jest wskazywanie, że nie mają one dostępu do fachowego poradnictwa, które wsparłoby ich w podejmowaniu decyzji dotyczących indywidualnych ścieżek rozwoju osobowego, edukacyjnego i zawodowego. Ten stan faktycznie prowadzi do określonych deficytów u dzieci, ale należałoby również wskazać pewien jeszcze bardziej podstawowy mechanizm obniżania ich szans edukacyjnych.

Badania pokazują bowiem, że braki tak naprawdę występują szczebel niżej – na poziomie wsparcia doradczo-decyzyjnego ze strony rodziców. To bowiem właśnie rodzice stanowią podstawową grupę doradzającą dziecku określone strategie życiowe, edukacyjne czy zawodowej. Analiza wywiadów pokazuje jednak, że w przypadku grup wysokiego ryzyka socjalnego często tak się nie dzieje.

Dzieci nie otrzymują wsparcia i motywacji ze strony rodziny. Czasem wręcz przeciwnie – zdarzają się przypadki, kiedy rodzic zniechęca dziecko do nauki, uważając, że wykształcenie nie jest istotne. Nie mając wzorców w domu, dziecko nie nabywa odpowiedniej postawy wobec obowiązku szkolnego. Taki uczeń nawet nieraz poszedłby dalej, ale, nie mając odpowiednich zachęt i domowego wsparcia, porzestaje na ukończeniu gimnazjum lub wybiera szkołę zawodową albo nawet

OHP [Ochotniczy Hufiec Pracy – przyp. aut.]. Takie dzieci z nikim sensownym nie skonsultują swojej ścieżki edukacyjnej, więc uważają, że jeżeli mama i tata mają wykształcenie podstawowe i sobie radzą, to przecież oni sobie też po gimnazjum poradzą, po co im się jeszcze więcej uczyć. To są ich podstawowe argumenty, żeby się dalej nie rozwijać. Oni znają takie życie, do niego się przyzwyczyli i uważają, że sobie poradzą [FGI, powiat pilski].

W takich przypadkach rola głównego doradcy dziecka spada na nauczycieli oraz pedagogów szkolnych. Dlatego też tak ważne jest podnoszenie umiejętności kadry nauczycielskiej w pracy z uczniami zagrożonymi marginalizacją. Działania takie pomogą jeszcze efektywniej zaspokajać potrzeby dzieci przez odpowiednie podejście do nich, wykorzystanie ich potencjału i budowanie poczucia własnej wartości. Jednocześnie należy pamiętać, że najlepsze efekty przynosi współpraca nie tylko z uczniem, ale z całą jego rodziną. Szczególnie istotne jest to w przypadku rodziców, których postawa utrudnia rozwój edukacyjny dziecka. Stąd, obok zajęć wyrównawczych dla dzieci, w ofercie szkoły powinny się znaleźć również „zajęcia wyrównawcze dla rodziców” – konsultacje, spotkania informacyjne, praktyczne warsztaty (np. z przygotowywania tanich posiłków).

D. Przestrzeń do nauki w domu

W przypadku rodzin o złej sytuacji ekonomicznej i mieszkaniowej istotnym problemem – w kontekście potrzeb edukacyjnych dziecka – jest brak odpowiedniego miejsca do nauki w domu. Należy jednak zauważyć, że ten deficyt przestrzeni nie zawsze powinien być rozumiany dosłownie. Często bowiem przeszkodą nie jest fizyczny brak przestrzeni, ale raczej kwestia jej aranżacji.

Podstawowym wyzwaniem pozostaje niedobór w zakresie odpowiedniego wyposażenia stanowiska pracy. Dzieci często nie mają biurka albo krzeseł, przez co lekcje odrabiają na kanapie, podłodze lub na stole w kuchni. Jednocześnie nie byłoby zwykle wielkim problemem wygospodarowanie kącika do nauki, choć z różnych względów tak się nie dzieje. Mówi o tym jeden z respondentów:

Izba wielka, ale tutaj sarta ubrań, tam nikomu się nie chciało złożyć deski do prasowania, a dziecko robi lekcje gdzieś pokotem [IDI, powiat szamotulski].

Równoległym problemem jest zaś brak możliwości skupienia się dziecka na pracy ze względu na otaczający go hałas – włączony telewizor albo ciągłą

obecność innych domowników. Jak podkreślają pedagodzy, skutkiem tego są nie tylko trudności w przyswajaniu materiału szkolnego, ale także utrudnienie w wyrobieniu przez dziecko nawyku odrabiania lekcji i samodzielnej nauki:

Dziecko potrzebuje takiej chwili ciszy, możliwości skupienia, zastanowienia się nad zadaniem. A tutaj mu ciągle coś trąbi i gdacze nad głową! [IDI, powiat szamotulski].

Istotną rolę pełnią w tym kontekście świetlice szkolne, gdzie dziecko ma zapewnione warunki do samodzielnej nauki i może także skorzystać z pomocy opiekuna. W zdecydowanej większości placówek miejsca te stanowią rzeczywiste centra indywidualnej pracy z uczniem oraz wspierania jego rozwoju. Jednocześnie rozmówcy podkreślają, że przeniesienie odpowiedzialności za stworzenie komfortowej przestrzeni do nauki z domu na szkoły pogłębia stigmatyzację i izolację społeczną uczniów.

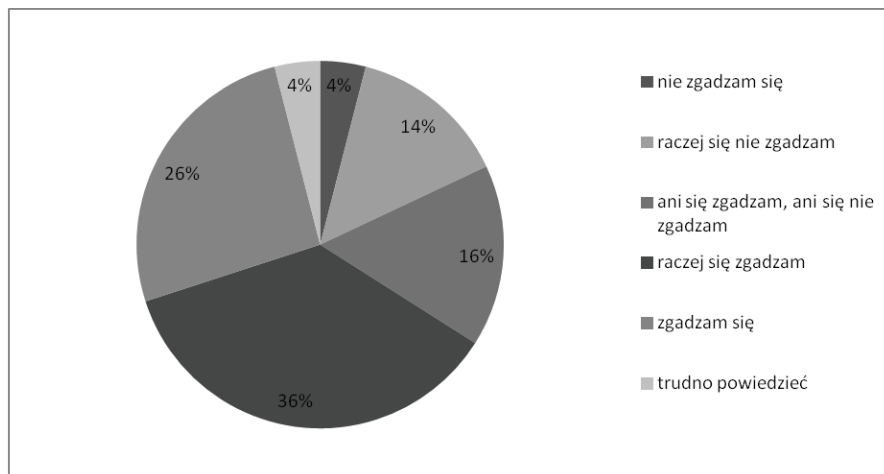
W świetlicach są świetne warunki, są realizowane dobre programy edukacyjne, jest wspaniała kadra. Naprawdę tak jest. Tylko proszę mi powiedzieć, jakie są wymierne z tego efekty? Tam pomagamy dziecku się uczyć, organizujemy mu czas wolny, inwestujemy w nie, w jego rozwój, zainteresowania. Tylko mi proszę pokazać, przełożyć to na efekty społeczne... W świetlicach dzieci ciągle spotykają się w kręgu tylko swoim, w kamiennym, naprawdę zaklętym kręgu, nie nawiązują za bardzo relacji z innymi, nie są dopuszczane do innych rodzin. Stwarzamy im więc taką sztuczną enklawę, ale nie rozwiązuje to rzeczywistych problemów. Bo one później wracają do domu i mają to, co miały, czyli bałagan i rozwrzeszczaną rodzinkę [FGI, m. Konin].

Przywoływana tutaj sytuacja wzmacnia jedną z głównych tez tego artykułu. Nie zawsze to, co przyjmowane jest zwykle jako główna bariera lub przeszkoda, faktycznie nią jest. O wiele częściej bowiem czynnikami deficytowymi stają się dopiero praktyki „dyskretne” – specyficzne ludzkie działania odnoszące się do określonych sytuacji społecznych.

E. Wykluczenie cyfrowe

Kolejnym ważnym czynnikiem łączonym z szansami edukacyjnymi dzieci i młodzieży, który wiąże się z opisanymi w paragrafach dotyczących braku środków finansowych oraz przestrzeni do nauki w domu brakami, ale wymaga osobnego potraktowania, pozostaje kwestia wykluczenia cyfrowego.

Ponad połowa (62%) przedstawicieli instytucji biorących udział w badaniu CAWI uważa, że dzieci zagrożone marginalizacją mają gorszy dostęp do Internetu ze względu na swoją sytuację materialną i społeczną.



Wykres 1. Odsetek respondentów wskazujących na daną odpowiedź w pytaniu: „Dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym mają mniejszy dostęp do Internetu”

Źródło: Dane Agrotec Polska i ARC Rynek i Opinie na podstawie wyników badań badania „Kompleksowe i pogłębione studium położenia społecznego dzieci i młodzieży z woj. wielkopolskiego, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży z rodzin zaliczanych do kategorii wysokiego ryzyka społecznego”; badanie CAWI wśród instytucji, N=363.

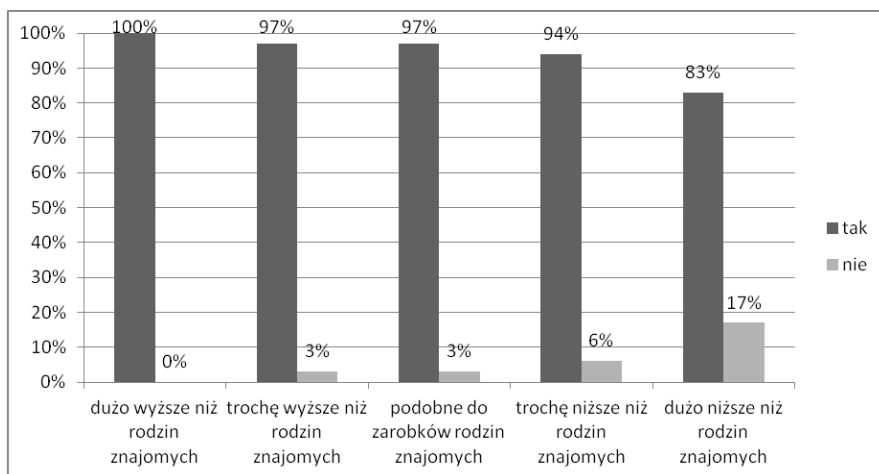
Powiązanie między dostępem do Internetu a sytuacją społeczno-ekonomiczną ukazują liczne badania (zob. np. Batorski, 2013, s. 365–384), które podkreślają, iż zjawisko cyfrowego podziału, dotyczące różnic w dostępie i korzystaniu z komputerów i Internetu, występuje między osobami o różnym statusie społeczno-ekonomicznym (wykształceniu, dochodach, zawodzie). Inne badania wykazują z kolei wyraźny związek między korzystaniem z komputerów i Internetu z innymi dziedzinami życia, np. ze znacznie lepszym radzeniem sobie na rynku pracy (aktywizacja zawodowa, utrzymanie pracy, awans, podejmowanie pracy lepiej płatnej) oraz z szybszym wzrostem dochodów (zob. np. Batorski, 2005).

Podstawowym problemem wykluczenia cyfrowego jest zarówno brak podłączenia do Internetu, jak również brak sprzętu komputerowego lub sprzęt stary

i niewydajny. Wpływ sytuacji materialnej na wykluczenie cyfrowe jedna z matek rodziny korzystającej z pomocy społecznej opisuje następująco:

Syn jest w klasie informatycznej, ma dużo zajęć, które są przez Internet i mailem mają [zadania – przyp. aut.] przysyłać. I on nie ma tego, biega do kolegów, od jednego kolegi do drugiego kolegi. Dlatego chcę założyć [Internet – przyp. aut.], bo boję się, że zaczną krzywo na niego patrzeć, że nachodzi ich w domu i korzysta z ich sprzętu [IDI, powiat leszczyński].

Należy jednak zauważyć, że badanie ankietowe przeprowadzone wśród uczniów szkół w województwie wielkopolskim pokazuje, iż dostęp do Internetu jest powszechny (96% przebadanych uczniów ma w domu Internet), aczkolwiek widać pewną relację między tym czynnikiem a zarobkami w rodzinach (im niższe, tym mniejsza powszechność Internetu).



Wykres 2. Odpowiedzi na pytanie „Czy masz możliwość korzystania z Internetu?” a zarobki rodziny na tle innych rodzin

Źródło: Dane Agrotec Polska i ARC Rynek i Opinii na podstawie wyników badań badania „Kompleksowe i pogłębione studium położenia społecznego dzieci i młodzieży z woj. wielkopolskiego, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży z rodzin zaliczanych do kategorii wysokiego ryzyka socjalnego”; ankieta audytoryjna, N = 1733.

Dlatego należy podkreślić, że kluczowym czynnikiem nierówności wśród uczniów na tle Internetu nie jest dziś już chyba sama kwestia dostępu do niego. Wskazać należałoby raczej trzy inne obszary z nim związane.

Po pierwsze, to łatwość dostępu do Internetu. Problemu nie stanowi sama możliwość okazynego skorzystania z sieci, ale stałość i okoliczności tego korzystania. Jeśli bowiem jedyną sposobnością wpięcia się do wirtualnej rzeczywistości pozostają dla ucznia szeroko rozumiane zajęcia szkolne, to tym samym spychany on jest na margines codziennej komunikacji między rówieśnikami oraz wytrącany z głównych nurtów zainteresowań swoich kolegów i koleżanek (gry *online*, filmy, możliwość bieżącego wzajemnego śledzenia swoich profili w serwisach społecznościowych). Nie uczestniczy zatem w najbardziej wziętówórczych praktykach – rozmowach, zabawach, wzajemnych komentarzach (zob. np. Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek i Nowotny, 2010, s. 22–43).

Dzisiaj wszystko dzieje się natychmiast. Jeśli wieczorem ktoś coś napisze na facebooku, to chwilę później ma już lawinę komentarzy i tworzy się dyskusja. Dziecko, które wchodzi do Internetu jedynie w szkole, siłą rzeczy tylko sobie odtworzy tę dyskusję, a nie będzie brało w niej udziału [IDI, powiat poznański].

Po drugie, ważnym czynnikiem generowania nierówności między uczniami jest umiejętność efektywnego korzystania z Internetu – wyszukiwania informacji, obsługi zaawansowanych aplikacji oraz tworzenia określonych treści. To właśnie te kompetencje stanowią płaszczyznę różnicowania się szans edukacyjnych (a więc także życiowych) dzieci i młodzieży. Osoby, które mają je wykształcone na wyższym poziomie, lepiej radzą sobie w szkole, a w dalszym planie – również na rynku pracy. Jednocześnie ci, którzy nie potrafią opanować tych kluczowych dziś zdolności, lokują się w mniej korzystnym położeniu w obu wymiarach.

Jak prowadzę zajęcia, to od razu widać. Jedno dziecko siedzi i boi się w cokolwiek kliknąć. Drugie, zanim zacznę mówić, już obskoczy dziesięć stron i wszystko sobie posprawdza [IDI, powiat koniński].

Po trzecie natomiast, nie bez znaczenia pozostaje także stylotwórczy charakter szeroko ujmowanego sprzętu komputerowego. Nie wystarczy więc samo posiadanie dostępu do Internetu, ale także materialno-konsumpcyjna strona tego dostępu. Media doświadczania wirtualnej rzeczywistości stanowią bowiem ważny funkcjoznak, który mówi o pozycji jednostki w życiu społecznym. Dysponowanie dobrym modelem laptopa, tabletem czy smartfonem informuje o statusie jego posiadacza. Analogicznie dzieje się również w przypadku sprzętu na niższym poziomie. Podkreśla to uczestniczka wywiadu pogłębionego:

Mamy komputer w domu, ale on jest bardzo stary. Poza tym Internet chodzi bardzo wolno. Córka jeśli musi coś więcej sobie wyszukać, to woli w szkole, bo szybciej. Tak samo z grami. Tutaj z koleżankami na niczym nie będą grały, no bo zwyczajnie wstyd [IDI, m. Leszno].

Obszar Internetu stanowi bardzo ważne pole nierówności edukacyjnych. Jednak omawiane tutaj badania wskazują, że najważniejszym dziś deficytem uczniów z grup ryzyka socjalnego nie jest sam dostęp do zasobów cyberprzestrzeni. Ten problem został już dość skutecznie rozwiązany i odsetek uczniów, którzy w ogóle nie mają możliwości korzystania z Internetu, jest znikomy. Problemem pozostają raczej różne „dyskretne” aspekty tego użytkowania – stałość podłączenia do sieci, pogłębienie kompetencji związanej z jej wykorzystywaniem czy jego stylotwórczy charakter.

F. Transport

Ważnym, lecz dość zaskakującym czynnikiem, który w świetle badań przyczynia się do pogłębienia problemów edukacyjnych uczniów, są trudności transportowe, uniemożliwiające uczniom korzystanie z pozalekcyjnej oferty szkół. W dobie tak bardzo rozwiniętej mobilności oraz nacisku na rozbudowę infrastruktury komunikacyjnej wydawać by się mogło, że kwestie docierania w różne miejsca nie powinny stanowić problemu. Dzieje się jednak zupełnie inaczej.

Autobusy szkolne są używane na terenach tych gmin, gdzie występują duże odległości między miejscami zamieszkania uczniów a miejscowością, w której położona jest szkoła (dotyczy to więc przede wszystkim gmin wiejskich oraz gmin miejsko-wiejskich). Respondenci podkreślają jednak, że ze względu na skromne środki finansowe samorządy ograniczają liczbę kursów takich autobusów. Często to utrudnia dzieciom korzystanie z zajęć pozalekcyjnych w szkołach, w przypadku gdy jedyny powrotny autobus odjeżdża wkrótce po zakończeniu zajęć obowiązkowych.

Problemem jest to, że zajęcia dodatkowe, wyrównawcze, są organizowane w szkołach od godziny 15.00–16.00, a zdarza się, że ostatni autobus szkolny odjeżdża o godzinie 14.00. Skutkiem tego jest rezygnacja dzieci z udziału w zajęciach wyrównawczych, kółkach zainteresowań czy z korzystania oferty świetlicy szkolnej. No bo jak ma potem taki uczeń wrócić do domu? Na piechotę? [FGI, powiat złotowski].

Jest to problem przede wszystkim dzieci z rodzin o złej sytuacji ekonomicznej, które nie mają możliwości ani środków finansowych, aby skorzystać z innego środka transportu, np. komunikacji publicznej lub prywatnej. Jednocześnie zarówno uczestnicy wywiadów indywidualnych z rodzinami, jak i wywiadów grupowych zwracali uwagę, że komunikacja publiczna także jest – z roku na rok – coraz bardziej ograniczana. Zmniejszeniu ulega przede wszystkim liczba dziennych kursów autobusów.

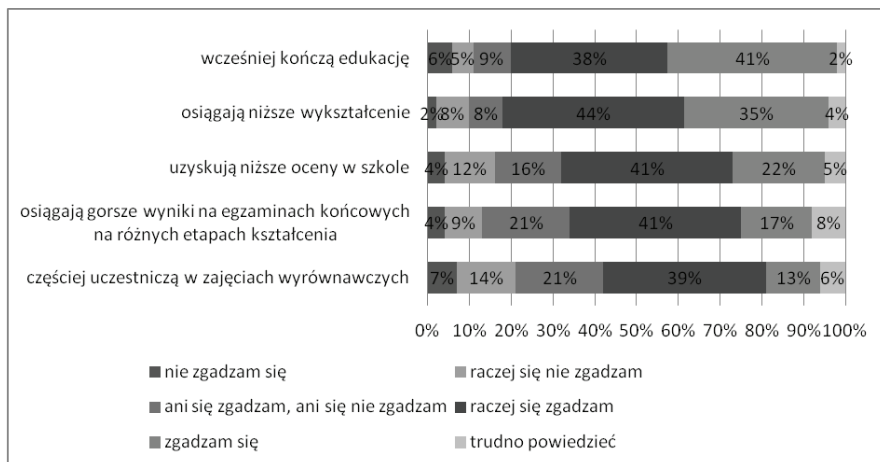
Podsumowanie

Wyniki przywoływanych powyżej badań pokazują, że kluczowym problemem dzieci i młodzieży z rodzin wysokiego ryzyka socjalnego jest mierzenie się – już na bardzo wczesnych etapach wychowania – z sytuacjami, które mogą prowadzić do deficytów w zakresie wiedzy i umiejętności. Proces ten już w bardzo młodym wieku obniża szanse edukacyjne tych dzieci. Dodatkowo, dzieci te wywodzą się z rodzin, w których nie otrzymywały wystarczającej uwagi ze strony rodziców, nie były motywowane, wspierane i zachęcane do rozwoju, a także nie miały dobrych wzorców w domu ani odpowiedniej infrastruktury do nauki. Już na początku zmagają się więc z relatywnie gorszą sytuacją edukacyjną.

Jednocześnie sytuacja ta zostaje pogłębiona na skutek powszechnej świadomość otoczenia społecznego tychże dzieci właśnie w zakresie ich społecznego usytuowania. Większość uczniów-respondentów w badaniu przy użyciu ankiety audytoryjnej uważa, że takie dzieci wcześniej kończą edukację (w sumie 79% zgadza się z tą tezą) oraz osiągają niższe wykształcenie (79%). Dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym postrzegane są też jako te gorzej uczące się (63% respondentów stwierdza, że uzyskują one niższe oceny w szkole, a 58%, że osiągają niższe wyniki na egzaminach końcowych na różnych etapach kształcenia). Ponad połowa respondentów zauważa także, że dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem częściej niż ich rówieśnicy z rodzin niezagrażonych marginalizacją uczestniczą w zajęciach wyrównawczych, co wskazuje na zwiększone zapotrzebowanie na takie działania właśnie w tej grupie uczniów.

Sytuacja ta może prowadzić do społecznej stygmatyzacji dzieci z rodzin wysokiego ryzyka socjalnego – ich dyskryminacji, marginalizacji czy wręcz izolacji w środowisku rówieśniczym. W dalszej zaś kolejności, zgodnie z szeregiem mechanizmów opisywanych przez psychologię społeczną, wpływać na słabsze wyniki w nauce i zaburzenie procesu edukacyjnego.

Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że wiele dzieci z tych rodzin doskonale radzi sobie ze strukturalno-środowiskowym obciążeniem i mimo niego



Wykres 3. Odsetek respondentów wskazujących na daną odpowiedź w pytaniu: „Dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym...”

Źródło: Dane Agrotec Polska i ARC Rynek i Opinie na podstawie wyników badań badania „Kompleksowe i pogłębione studium położenia społecznego dzieci i młodzieży z woj. wielkopolskiego, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży z rodzin zaliczanych do kategorii wysokiego ryzyka socjalnego”; badanie CAWI wśród instytucji, N=363.

odnosi sukcesy w edukacji. Tak jak podkreślano bowiem w niniejszym tekście, wiele czynników obarczających szkolny rozwój dziecka ma charakter jednostkowy i osobniczy. Wynikają one z indywidualnych postaw osób z najbliższego otoczenia dzieci – niewykorzystywania przez nich określonych szans i możliwości czy też z nieodpowiedniego gospodarowania określonymi zasobami. W tym kontekście deficyty edukacyjne opisywanej tutaj kategorii społecznej stanowią nie tyle prostą konsekwencję dysfunkcji systemu, ale złożoną pochodną ograniczeń strukturalnych oraz praktyk społecznych z nimi związanych.

Wnioski

Powyższa empiryczna analiza zjawiska deficytów edukacyjnych dzieci i młodzieży z rodzin wysokiego ryzyka socjalnego prowadzi do kilku bardziej ogólnych wniosków z zakresu szeroko rozumianej polityki społecznej.

Po pierwsze, na poziomie metodologicznym, pokazuje ona, jak ważnym elementem badań nad zagadnieniem nierówności pozostaje ich aspekt jakościowy. Ograniczenie refleksji wyłącznie do zestawień o charakterze statystycznym i ilościowym ukazuje tylko pewien wymiar fenomenu. Z pewnością jest on

bardzo ważny, być może nawet najważniejszy, ale skupienie się na nim nie wyczerpuje kwestii pogłębionego opisu. Jak pokazały bowiem przywoływane w niniejszym tekście badania, niezwykle istotne dla kształtu zjawiska pozostają również te aspekty, które często są pomijane jako zbyt szczegółowe, mało istotne, „przyziemne” czy wręcz „niegodne” analizy. Tak dalece jak to możliwe warto więc w kontekście nierówności podkreślać ich zniuansowanie oraz jednostkowy rys. Umożliwi to bowiem, już na poziomie wykonawczym, konstruowanie bardziej precyzyjnych narzędzi wsparcia.

Po drugie, zaprezentowana w tekście optyka wpisuje się w pewnym stopniu – znając oczywiście proporcje – w spór toczony przez Johna Rawlsa i Amartyę Sena na temat nierówności i biedy. Ten pierwszy wskazywał na uniwersalną definicję zjawiska, opierając ją na indeksie dóbr pierwotnych, definiującym minimalne potrzeby obywateli żyjących w sprawiedliwym społeczeństwie (Zwartoed, 2012, s. 10). Ten drugi zaś przeciwstawiał indeksowi pojęcie „zdolności”, które bierze pod uwagę odmiany biedy wynikające z relacji między pojedynczymi osobami. Sen podkreśla także, że kluczowa dla refleksji nad nierównościami nie jest akcentowana przez Rawlsa kategoria posiadania określonych dóbr, ale raczej specyficzne użytki, które jednostka z tymi dobrami czyni (tzw. „funkcjonowania”) (Zwartoed, 2012, s. 47). Oznacza to, że nie samo strukturalne ograniczenie dostępu do wybranych dóbr i usług powoduje deficyty, ale raczej osobnicza umiejętność (lub nieumiejętność) radzenia sobie w takiej sytuacji.

Po trzecie, opisywana tutaj optyka wpisuje fenomen nierówności edukacyjnych w jedną z centralnych obecnie kategorii (albo też wyzwań) opisu świata przez nauki społeczne – złożoności. Rozumiana jest ona wielowymiarowo jako „nakładanie się na siebie wielu różnych »logik« i »racjonalności«; jako gęstnienie i komplikowanie się relacji społecznych i powiązań międzyinstytucjonalnych; jako nowe sposoby wiązania ze sobą wielu obszarów świata społecznego, o których przyzwyczailiśmy się myśleć jak o autonomicznych; lub jako wielość splątanych ze sobą czynników wpływających na nasze codzienne wybory, z których oddziaływania nawet nie zdajemy sobie sprawy” (Drozdowski, Szlendak, 2013, s. 7). Zadanie jakie stoi przed poszczególnymi dyscyplinami naukowymi wiąże się więc z poszukiwaniem takiej formuły opisu, która złożoność tę uchwyci. Logika analizy zjawiska deficytów edukacyjnych zaprezentowana w niniejszym tekście stara się właśnie wpisywać w to zadanie.

Po czwarte wreszcie, zaprezentowane wyniki badań pokazują, że w dobie dążeń do budowania merykratycznego rynku pracy jednym z najważniejszych zasobów pozostaje opisywana przez Richarda Senneta „potencjalna umiejęt-

ność”, a więc zdolność jednostki do negocjowania między uwarunkowaniami genetyczno-społecznymi a jej aktywnością na różnych polach (edukacyjnym, zawodowym, rodzinnym) (Sennet, 2010, s. 93). W tym kontekście rozwój edukacyjny następujący mimo obciążeń strukturalnych lub środowiskowych będzie wskaźnikiem kompetencji niezwykle pożądanых w wielu obszarach życia społecznego.

Bibliografia

- Batorski D. (2005), *Internet a nierówności społeczne*, „Studia Socjologiczne”, nr 2(177), s. 107–131.
- Batorski D. (2014), *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania* (s. 357–384), [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2013: Warunki i jakość życia Polaków*. Pobrane z: http://analizy.mpips.gov.pl/images/stories/publ_i_raporty/DS2013/Raport_glowny_Diagnoza_Spoleczna_2013.pdf, dostęp: 14.04.2015.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, PWN, Warszawa.
- Borowicz R. (2000), *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Wszechnica Mazurska w Olecku, Olecko.
- Brzezińska A. I., Jabłoński S., Ziółkowska B. (2014), *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja”, nr 2 (127), s. 37–52.
- Cicourel A. (1974), *Some Basic Theoretical Issues in the Assessment of the Child's Performance in Testing and Classroom Setting*, [w:] A. Cicourel (ed.), *Language Use and School Performance*, New York: Academic Press Inc. s. 300–349.
- Dolata R. (2008), *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Drozdowski R., Szlendak T. (2013), *Socjologia wobec złożoności współczesnego świata*, „Studia Socjologiczne”, nr 4(211), s. 7–18.
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P. i Nowotny A. (2010), *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport z Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*. Pobrane z: <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf>, dostęp: 14.04.2015.
- Gmerek T. (2011), *Edukacja i nierówności społeczne Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Gromkowska-Melosik A., Gmerek T. (2008), *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kwieciński Z. (2007), *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, „Nauka”, nr 4, s. 35–42.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rosalska M. (2006), *Empowerment w kształceniu ustawicznym*, „E-mentor”, nr 3 (15), s. 33–38.
- Rose D. (1999), *Culture, Competence and Schooling: Approaches to Literacy Teaching in Indigenous School Education*, [w:] F. Christie (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Process*, London: Cassell, s. 217–243.
- Sawiński Z. (2009), *Nierówności edukacyjne w teoriach struktury społecznej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1 (192), s. 89–114.
- Sawiński Z. (2011), *Jak mierzyć nierówności w dostępie do wykształcenia?*, Analizy IBE/01/2011. Pobrane z: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-analizy-01-2011-jak-mierzyc-nerownosci.pdf>, dostęp: 14.04.2015.
- Sennet R. (2010), *Kultura nowego kapitalizmu*, tłum. G. Brzozowski, K. Osłowski, Wydawnictwo Muza, Warszawa.
- Startek, M. (2001), *Przyczyny nieobecności uczniów na lekcjach (na przykładzie Liceum Ekonomicznego dla Młodzieży Fundacji ODK w Policach)*, „Wychowanie na co dzień”, nr 1–2, s. 17–19.
- Szafranec K. (2008), *Młodość i oświata za burtą przemian*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Szymański M. J. (2004), *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Zawistowska A. (2012), *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Zwarthoed D. (2012), *Zrozumieć biedę. John Rawls – Amartya Sen*, przeł. A. Karpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Żłobicki W., Maj B. (2012), *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.