

Bogusław Śliwerski

Etyczno-pedagogiczne aspekty polityki oświatowej w III RP wobec procesów stratyfikacji społecznej

Annales. Etyka w życiu gospodarczym 9/2, 11-20

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Etyczno-pedagogiczne aspekty polityki oświatowej III RP wobec procesów stratyfikacji społecznej

*Nierówne możliwości są uwieczniane i legitymizowane
przez ideologię równych szans¹.*

W świetle teorii stratyfikacji społecznej w każdym społeczeństwie można dokonać podziału ludzi na określone warstwy (klasy, stany, grupy społeczno-zawodowe), ze względu na występujące między nimi różnice w zakresie np. dochodów, prestiżu, wieku, kwalifikacji, wykształcenia lub zajmowanych stanowisk². Pozycja danej warstwy społecznej jest uzależniona od uznawanego w danym społeczeństwie systemu wartości. W III RP zróżnicowanie społeczne daje ludziom różny dostęp do dóbr społecznych, w tym także do edukacji i wykształcenia. W myśl reformy oświatowej za nadrzędny cel systemu edukacyjnego uznaje się wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości wszystkich uczniów oraz stwarzanie im warunków umożliwiających przyswajanie określonej wiedzy i umiejętności. Warto zatem poszukać odpowiedzi na pytanie, czy władze oświatowe, a przede wszystkim nauczyciele – stwarzają w toku edukacji szkolnej młodemu pokoleniu optymalne warunki rozwojowe? W jakim zakresie możliwe jest sprzyjanie wyrównywaniu szans edukacyjnych wszystkim uczniom? Dlaczego założenie resortu edukacji o konieczności eliminowania procesów segregacyjnych w szkołach wzbudza szereg pedagogicznych i etycznych wątpliwości? Czy rzeczywiście jego wdrażanie w życie przyczynia się do zmniejszania różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiastowymi i wiejskimi?

Kampania na rzecz walki z segregacją szkolną (klasową), jaka toczy się od kilku lat w Polsce jest swoistego rodzaju powrotem do pedagogiki socjalistycznej, pedagogiki ideologicznej, schlebującej populistycznym gustom niektórych środowisk politycznych, działaczy oświatowych i pozbawionych wiedzy psychologiczno-pedagogicznej naukowców. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu zapowiedziało w 2004 r. walkę ze zjawiskiem segregacji w szkołach, bowiem kierujący tym resortem Mirosław Sawicki nie popiera zdarrzającego się w szkołach podziału uczniów na lepszych i gorszych, na tych, którzy płacą i nie płacą uważając, bowiem takie działania stanowią naruszenie zapisów konstytucji

¹ R. Edwards, *The Politics of Meeting Learner Needs: Power, Subject, Subjection*, „Studies in the Education of Adults”, Vol. 23, nr 1, [za:] M. Malewski, *Edukacja dorosłych wobec perspektywy konsumeryzmu oświatowego*, „Edukacja Dorosłych” 1994, nr 4, s. 46.

² Zob. H. Domański, *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

i ustawy o systemie oświaty. Zobowiązał zatem kuratorów w całym kraju, by do końca listopada 2004 r. zbadali problem segregacji uczniów. Przede wszystkim mieli oni sprawdzić zasady przydzielania uczniów do poszczególnych klas oraz dostęp dzieci do zajęć pozalekcyjnych, szkolnych stołówek czy wycieczek. Efektem kontroli miało być opracowanie przez ministerstwo planu wyeliminowania segregacji w szkołach³.

Problem ten – jak się okazuje – wywołała Barbara Murawska z Instytutu Spraw Publicznych, stwierdzając w swoim raporcie „Segregacje na progu szkoły podstawowej”, że szkoły publiczne aktywnie pogłębiają nierówności społeczne. Przyjrzyjmy się zatem tej publikacji, która tak bardzo poruszyła ministra edukacji, iż uruchomił środki administracyjne do walki z tym zjawiskiem. Otóż, w świetle powyższego raportu w niemal co piątej szkole podstawowej w miastach uczniowie są dzieleni według statusu materialnego ich rodziców, tworzone są klasy dzieci z rodzin ubogich oraz te, w których uczą się dzieci mające rodziców z wyższym wykształceniem. Oferta edukacyjna dla tych ostatnich jest lepsza, gdyż szkoły organizują dodatkowe zajęcia z języków obcych, informatyki lub plastyki. Analizując uważnie tę niewielką publikację można stwierdzić, że jej Autorka przystępując do badań oświatowych popełniła już na samym początku klasyczny błąd metodologiczny, a mianowicie sformułowała samosprawdzającą się hipotezę. Celem bowiem jej badań było poznanie poziomu segregacji społecznych na progu szkoły podstawowej strategii dobierania nauczycieli do oddziałów klasowych oraz poziomu zróżnicowania umiejętności typu szkolnego na progu szkoły⁴.

Autorka nie pyta, czy takie procesy w ogóle mają miejsce, gdyż ona już wie, że tak jest. Po co zatem prowadzić badania? Czy tylko po to, by odkryć istniejące procedury segregacyjne i je opisać? Badania są mierne, ale ideologicznie wierne. Przeprowadzone w losowo dobranych 38 warszawskich, publicznych szkołach podstawowych zostały upowszechnione przez media w tonie uogólniającym tak, jakby w istocie polskiej oświacie zagrażała jakaś zaraza. Procedury segregacyjne to – zdaniem B. Murawskiej – *intencjonalne i nieintencjonalne praktyki prowadzące do powstania lub zwiększenia różnic między szkołami i oddziałami klasowymi ze względu na cechy społeczne*⁵. Poziom segregacji w systemie oświaty jest wynikiem działania trzech czynników:

- socjodemograficznych np. podział miasto-wieś, zróżnicowanie składu społecznego społeczności lokalnych, w których działają szkoły;
- procedur rekrutacji do szkół;
- procedur podziału uczniów na oddziały klasowe.

Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na fakt, iż badacz pomija najistotniejszy czynnik, jakim jest zróżnicowanie psychologiczne uczniów i ich doświadczeń socjalizacyjnych wyniesionych z okresu wczesnego dzieciństwa. To trochę tak, jakby do szkół wkraczały osoby „tabula rasa”, naznaczone jedynie cechami swojego środowiska życia i ukrytymi praktykami intencjonalnego ich doboru do określonych zespołów klasowych. Takie jednak podejście jest bardzo przydatne do zakłamywania rzeczywistości oświatowej, bowiem może bardzo łatwo posłużyć do podziału jej przedstawicieli (nauczycieli, nadzoru pedagogicznego, organów prowadzących itp.) na osoby przyczyniające się do reprodukcji w ten sposób lub nawet zwiększania nierówności społecznych przez nasilanie procesów segregacyjnych w toku procesu edukacyjnego. Nic bardziej szkodliwego nauce i praktyce oświa-

³ K. Stróżyna, *Cztery najważniejsze*, „Głos Nauczycielski” 2004, nr 34.

⁴ B. Murawska, *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.

⁵ Tamże, s. 7.

towej nie mogło się wydarzyć od lat, a mianowicie powrócenia do prymitywnej (populistycznej) wersji jej ideologizacji, do upowszechniania demagogicznych haseł, iż niezależnie od sytuacji indywidualnej każdego ucznia można szybko i administracyjnie stworzyć inną rzeczywistość szkolną, jeśli tylko władze tego pragną. A że pragną, to wynika uwzględniania przez nie nastrojów społecznych na tle zwiększających się z każdym rokiem transformacji ustrojowej III RP różnic społeczno-ekonomicznych.

Zakłada się, że wszystkie dzieci są równe, tylko nierówne są środowiskowe determinanty ich życia. Rolą edukacji szkolnej jest niepogłębianie tego stanu, ale wręcz odwrotnie – zatroszczenie się o ich wyrównanie. *Postulat równości szans edukacyjnych oznacza, że oczekujemy, iż wszyscy uczniowie będą się kształcić w szkołach tej samej jakości*⁶. Po raz pierwszy zatem mamy w III RP ujawniony tak silnie i jednoznacznie postulat minionego ustroju, by osiągać równość wyników kształcenia w wymiarze społecznym, a w następstwie tego doprowadzić do powstania rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Można zadać pytanie, co to znaczy, że szkoły mają być tej samej jakości? Dlaczego szkoły mają być tej samej jakości? W imię jakich wartości nadrzędnych formułuje się taki postulat? Zdaniem B. Murawskiej *szanse na szkolny sukces zależą nie tylko od kapitału kulturowego jednostki, ale również od składu społecznego oddziały klasowego. Jest to czynnik szczególnie ważny dla dzieci wywodzących się z rodzin o niższym kapitale kulturowym. Dla nich nauka w klasie wspólnie z rówieśnikami o wyższym potencjale kulturowym jest sprawą bardzo ważną. Oznacza to, że równość szans edukacyjnych wymaga, by nauka odbywała się w klasach o porównywalnych składach społecznych uczniów. System szkolny dążący do wyrównywania szans edukacyjnych powinien w związku z tym wyrzec się aktywnego przyczyniania się do zwiększania zróżnicowania składu społecznego szkół i oddziałów klasowych, czyli powinien być niesegregacyjny* (podkreśl. –BŚ)⁷.

Zaskakujące jest przede wszystkim to, że uznane w naukach o wychowaniu, a szczególnie w dydaktyce różnic modele odmiennego konstruowania zespołów uczniowskich potraktowano tu jako praktykę segregacyjną, niekorzystną nie tylko dla uczniów, ale dla ideologii. Autorka tych badań już na samym początku swojego raportu przeciwstawia się konserwatywnej ideologii wychowania czy kształcenia, gdyż prowadzi ona – jej zdaniem – do reprodukcji struktur społecznych (samoodtworzenia się elit w szkolnictwie publicznym).

Postrzega się zatem rolę szkoły publicznej jako szkoły „socjalistycznej”, a więc placówki uniemożliwiającej kształcenie elit, blokującej podtrzymanie zróżnicowania społecznego, a jeśli już to pod warunkiem, że będą w nich zastosowane działania antyelitarne (antysegregacyjne), a więc zaangażowane przede wszystkim w działania, które dają szansę dzieciom o niskim zapleczu kulturowym na równanie w dół. Pytanie, którego autorka tych badań nie stawia i stawiać nie zamierza, byłoby takie, dlaczego dzieci o wysokim kapitale rozwojowym mają rezygnować z szans na edukację adekwatną do ich poziomu rozwojowego i aspiracji edukacyjnych? W imię czego mają stać się koniem pociągowym dla tych, którzy nie mogą, nie potrafią, a często i nie chcą się uczyć?

Jednoznacznie z tego wynika, że szkoła publiczna ma być szkołą monolityczną, unikającą jakiegokolwiek zróżnicowania. W imię czego? Co to znaczy i w jakiej mierze realny jest tak ideologicznie skonstruowany postulat, by *nauka odbywała się w klasach o porównywalnych składach społecznych uczniów*?⁸ Jakie przesłanki naukowe, a nie ideologiczne,

⁶ Tamże, s. 8.

⁷ Tamże, s. 9.

⁸ Tamże, s. 9.

wskazują na wyższą efektywność kształcenia w tak konstruowanych klasach? Czy wówczas nie będziemy mieli do czynienia z praktykami segregacyjnymi, ale w stosunku do dzieci, które nie z własnej winy, ale z racji różnic psychologicznych, nie mogą uczyć się w warunkach pozwalających im na maksymalizowanie własnego potencjału rozwojowego?

Oczywiście, można powiedzieć, jeśli elity chcą kształcić swoje dzieci – i tak już obdarzone szczególnymi właściwościami – w szkołach czy oddziałach, w których w większości będą osobnicy o zbliżonych kompetencjach i równie wysokich aspiracjach, to niech to się dzieje w szkołach niepublicznych, niech za to dodatkowo płacą. Zapomina się jednak i o tym, że równe prawo do edukacji, to także równe prawo dostępu także dla dzieci z tych środowisk do szkół publicznych, które finansowane są poprzez podatki także tych środowisk elitarnych. Czyż ten typ myślenia nie prowadzi do segregacyjnych praktyk wykluczania dzieci elit ze szkół publicznych, lub jeśli już muszą lub chcą do nich uczęszczać, to pod warunkiem, że zrezygnują ze swoich aspiracji i zaczną dzielić się swoimi kompetencjami z innymi, także z tymi, którzy uczyć się nie chcą, nie mogą lub nie potrafią?

Zdaniem Wiesławy Limont szkoła staje się zagrożeniem dla rozwoju uzdolnionego ucznia jeśli organizuje im edukację w grupie uczniów o przeciętnych zdolnościach. Prowadzi to do obniżenia sprawności kształcenia u tych uczniów i uzyskiwania przez nich niższych wyników niż pozwala na to ich potencjał rozwojowy. Zjawisko to określane jest w literaturze specjalistycznej mianem syndromu nieadekwatnych osiągnięć. *Dla rozwinięcia wybitnych zdolności konieczne jest odpowiednie środowisko. Zalicza się do niego także grupę rówieśniczą, ale pod warunkiem, że jej członkowie mają podobne zdolności poznawcze lub kierunkowe*⁹. W przypadku uczniów wybitnie uzdolnionych, podobnie jak niepełnosprawnych, konieczna jest duża indywidualizacja kształcenia, która pozwoli na dostosowanie programu kształcenia oraz form i metod pracy do możliwości rozwojowych ucznia.

Tymczasem łódzkie kuratorium wpadło w panikę po ogłoszeniu przez ministra akcji przeciwko segregacji szkolnej i zakazało tworzenia klas dla uczniów uzdolnionych. Najgłośniejszy przypadek został ujawniony przez lokalną prasę, a dotyczył klasy dla zdolnych w Gimnazjum nr 17, w których lekcje prowadzili najlepsi nauczyciele. Zwyciężyły racje ideologiczne, a nie argumenty pedagogiczne mimo, iż kuratorium sprawuje nad szkołami nadzór – jak na ironię losu – pedagogiczny. Kampania na rzecz tak rozumianej walki z segregacją szkolną ma już swoje pierwsze „ofiary”. Do autorki jednego z podręczników zgłosiła się nauczycielka edukacji zintegrowanej, by uzyskać wsparcie w jej zmaganiach z rodzicami. Ci bowiem, zachęceni przez media i MENiS do informowania nadzoru pedagogicznego o wszelkich, możliwych formach czy sposobach segregowania uczniów w szkołach publicznych, skierowali do niej w formie zarzutu pytanie – dlaczego jedne dzieci rozwiązują w czasie lekcji 5 zadań, a inne tylko 3, dlaczego jedne wypełniają karty pracy oznaczone symbolem A, a inne symbolem C? Zdaniem rodzica, takie postępowanie nauczycielki jest ewidentnym przejawem segregacji w szkole, bo przecież wszystkie dzieci powinny w tym samym czasie robić to samo.

Koncentrowanie uwagi na strukturze społecznej szkół i oddziałów klasowych sprawia, iż traktuje się nauczycieli jak bezduszne istoty, które pracują jedynie z tymi uczniami czy zespołami uczniowskimi, których środowisko rodzinne cechuje wysoki status społeczno-ekonomiczny lub wysoki stopień IQ. Nic bardziej obraźliwego nie mogło spotkać tej grupy

⁹ W. Limont, *Szkoła – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego*, „Psychologia w szkole” 2004, nr 3, s. 88–89.

profesjonalistów. Skierowanie przeciwko nim aparatu nadzoru pedagogicznego nie uczyni edukacji przyjazną żadnej ze stron.

Uruchamianie „donosielskich” linii telefonicznych pogłębi i tak już silne antagonizmy wśród nauczycieli, a do tego zniechęci rodziców do szerszej współpracy ze szkołą i także jej materialnego wspomagania. Po co bowiem rodzice mają inwestować osobiste środki w szkoły publiczne, skoro te doszukują się w tego typu poczynaniach stwarzania uprzywilejowanych warunków dla części dzieci (dla uczniów z klasy ich dziecka)? Po co nauczyciele poznawali w toku swoich studiów metody, formy i środki dydaktyki różnicowej? Co to znaczy i w jakiej mierze realny jest tak ideologicznie skonstruowany postulat, by *nauka odbywała się w klasach o porównywalnych składach społecznych uczniów*? Jakie przesłanki naukowe, a nie ideologiczne, wskazują na wyższą efektywność kształcenia w tak konstruowanych klasach? Czy wówczas nie będziemy mieli do czynienia z praktykami segregacyjnymi, ale w stosunku do dzieci, które nie z własnej winy, ale z racji różnic psychologicznych, nie mogą uczyć się w warunkach pozwalających im na maksymalizowanie własnego potencjału rozwojowego? W świetle takiej perspektywy, wszelkie próby stosowania zróżnicowanych form i metod kształcenia uczniów w szkołach publicznych zostaną zastąpione nauczaniem frontalnym, by nikt nie ośmielił się „wyjść przed szereg”. Czy w dobie gospodarki rynkowej i społeczeństwa otwartego rzeczywiście chcemy takiej edukacji?

Niedługo czeka nas w myśl tej ideologii wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów przez zrównoważony dobór nauczycieli, polegający na tym, że w klasach uczyć będą nauczyciele o porównywalnym poziomie wykształcenia, stopniu awansu zawodowego i stażu pracy. Podejrzliwość B. Murawskiej wobec praktyk segregacyjnych w tym obszarze osiąga już wymiar pseudonaukowy, kiedy w swoim raporcie opisując szkoły segregacyjne pisze: *Dyrektor twierdzi, że przydzielając klasę bierze pod uwagę cechy nauczyciela, jego zaangażowanie, kontakt z rodzicami, z dziećmi. Nie ujawnia jednak kierunku uwzględniania tych cech. Wydaje się, że klasę lepszą pod względem statusu społecznego dostała nauczycielka o lepszym przygotowaniu pedagogicznym*¹⁰. Tego typu konstatacje badacza sprawiają, że mają one charakter pedagogicznego kiczu! Kicz bowiem polega na tym, że badacz traktuje jedną zmienną jako istotnie (niemalże wyłącznie) determinującą pojawienie się innej zmiennej, nie uwzględniając innych, być może znacznie silniejszych formacyjnie czynników, jak np. zmienne osobowościowe uczniów, ich rodziców, nauczycieli itp. O osiągnięciach szkolnych uczniów ma w tym przypadku decydować skład społeczny oddziału klasowego, do którego oni uczęszczają. Podstawą do formułowania takich przesłanek okazały się wyniki badań amerykańskiego socjologa Jamesa Samuela Colemana z 1966 r. (sic!), w świetle których cechy środowiska domowego dzieci są najważniejszym czynnikiem określającym, jak będą radziły sobie w szkole¹¹. W odniesieniu jednak do tych uczniów, którzy wywodzą się z rodzin społecznie marginalizowanych (w tym przypadku chodziło o murzyńskie slumsy na południu USA), cechy środowiska szkolnego okazały się czynnikiem o większej wadze niż cechy domu rodzinnego.

Zdaniem Romana Dolaty: *korzystny skutek znalezienia się przez dziecko ze środowiska o niższym statusie społecznym w jednym oddziale z uczniami ze środowisk o wyższym statusie wzrasta wraz z liczbą tych drugich w danym oddziale. Największą poprawę wyników*

¹⁰ B. Murawska, op. cit., s. 37.

¹¹ R. Dolata, *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 2002, s. 152–153.

w nauce osiągają te dzieci z niekorzystnych środowisk społecznych, które uczą się w klasach, gdzie większość uczniów pochodzi ze środowisk o wyższej wartości SES¹². Ponadto ta poprawa jest istotnie większa niż poprawa, którą da się wytłumaczyć cechami nauczyciela czy programem kształcenia drugiej strony dzieci ze środowisk społecznie uprzywilejowanych uczące się w oddziałach, do których uczęszczają głównie uczniowie z rodzin o niższym statusie społecznym, osiągają przeciętnie niższe wyniki od swoich kolegów znajdujących się w oddziałach, w których większość stanowią uczniowie ze środowisk o wysokim statusie¹³.

Jakie szkoły zaliczane są przez tych badaczy do niesegregacyjnych? Takie, które cechuje przeciętny skład społeczny, a więc mniej więcej połowę w każdym oddziale klasowym stanowią uczniowie słabsi, a połowę lepsi¹⁴. Autor potwierdza w swoim raporcie, iż łączny wpływ systemu szkolnego na proces segregacji uczniów ze względu na status edukacyjno-społeczny rodziny można oszacować na ok. 50%. Za pozostałe 50% odpowiadają czynniki socjodemograficzne. Oznacza to, że system szkolny prawie w tym samym stopniu jak czynniki makrospołeczne odpowiada za to, że nauka w oddziałach szkolnych polskich gimnazjów przebiega w skrajnie zróżnicowanych warunkach społecznych. Ponieważ warunki te wyznaczają szanse gimnazjalistów na szkolny sukces, można uznać, że polski system szkolny przyczynia się do nieusprawiedliwionego różnicowania uczniów. Polskie gimnazja aktywnie uczestniczą w reprodukcji nierówności społecznych¹⁵. Pominięcie także przez tego badacza znacznie ważniejszego czynnika, dla którego w tych uwarunkowaniach nie znalazło się miejsce w ogóle, świadczy o tym, że do procesów segregacyjnych przyczyniają się głównie tego typu naukowcy, którzy aktywnie uczestniczą w zakłamywaniu naszej rzeczywistości.

Zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego fakty, jakimi dysponują politycy oświatowi nie potwierdzają katastroficznych opinii o wzroście nierówności społecznych w następstwie reformy szkolnej z 1999 r. O nierówności oświatowej świadczą różnice w:

- dostępie do szkół poszczególnych szczebli i typów (mierzone udziałem w klasie I);
- przebiegu nauki (mierzone udziałem w odpadzie i odsiewie szkolnym oraz powtarzaniu klas),
- rezultatach uczenia się (mierzone ocenami lub wynikami testów),

które zależą od kategorii społecznej ucznia, takiej jak: płeć, miejsce zamieszkania, pochodzenie społeczne, przynależność etniczna, wyznanie religijne, stan zdrowia. Nierówność oświatowa jest tym większa, im bardziej status osiągnięty przez jednostkę (w postaci świadectw szkolnych i ich jakości) jest zależny od statusu przypisanego, czyli tego, co jednostka nabyła na mocy urodzenia (płeć, tożsamość etniczna, warunki materialne, inteligencja itp.)¹⁶. Niestety, także ten autor badań pomija kategorię statusu przypisanego, jaką są cechy osobowości uczniów.

Cóż z tego, skoro na podstawie takich pseudoreportów formułuje się pod adresem resortu edukacji postulaty mające na celu nie tylko podtrzymanie dotychczasowych praktyk sterowania administracyjnego procesami, które temu się wymykają, ale i ich nasilenie, a mianowicie:

¹² SES – status ekonomiczno-społeczny rodziny pochodzenia ucznia.

¹³ R. Dolata, *op.cit.*, s. 152.

¹⁴ Tamże, s. 174.

¹⁵ Tamże, *op.cit.*, s. 181.

¹⁶ K. Konarzewski, *Gimnazjum wobec nierówności oświatowych*, Nowa Szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce, Warszawa 2003, G.1.4., s. 5.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu powinno prowadzić politykę równych szans oświatowych m.in. poprzez systematyczne badanie terytorialnych i rodzinnych korelatów osiągnięć szkolnych oraz przeciwdziałanie zjawisku segregacji uczniów w szkole według miejsca zamieszkania, statusu rodziny i dotychczasowych osiągnięć. Postuluje się wprowadzenie przejrzystych zasad rekrutacji uczniów spoza rejonu, nie przyjmowanie żadnych świadectw i darowizn od rodziców tych uczniów; opracowanie szczegółowych zasad dzielenia uczniów na oddziały klasowe, nie grupowanie uczniów spoza rejonu w odrębnych oddziałach klasowych., dążenie do wyrównania potencjału edukacyjnego uczniów w poszczególnych oddziałach danej szkoły, nie stosowanie segregacji pod szyldem oddziałów wyrównawczych czy terapeutycznych.
- stworzenie – wzorem innych krajów Europy – centralnego ośrodka nadzoru pedagogicznego, który koordynowałby działalność kuratorów oświaty w tym zakresie.

Zdaniem badaczy z Instytutu Spraw Publicznych wielu dyrektorów żywi błędne przekonanie, że segregacja jest racjonalną innowacją pedagogiczną¹⁷. Czy można traktować poważnie tak dalece posuniętą ideologizację polityki oświatowej? Po co dotychczasowa wiedza i doświadczenia pedagogów nowej szkoły (pedagogiki reform) wskazujące, iż efekty kształcenia są pochodną wielu czynników, w tym przede wszystkim psychobiologicznych? Tego typu redukcji wiedzy nie było nawet w okresie PRL, wydawałoby się niesprzyjającym dla tak rozumianej humanizacji kształcenia i diagnozowania jego rzeczywistych uwarunkowań. W drugiej połowie lat 70. ukazały się dwie, jakże ważne dla niniejszej problematyki publikacje Tadeusza Lewowickiego, który w sposób udokumentowany przeprowadził analizę wyników badań mających na celu rozpoznanie, czy istnieje zależność między wybranymi cechami osobowości (i różnicami indywidualnymi w ich zakresie) i efektywnością kształcenia?

Współcześni badacze o orientacji socjologicznej i wyraźnym lewicowym nachyleniu ideologicznym oraz politycy oświatowi podejmują działania tak, jakby nie istniała żadna wiedza w tym zakresie, jakby nie było żadnych badań i eksperymentów pedagogicznych. Na domiar tego, lekceważą dokonania psychologii osobowości, w tym psychologii różnic indywidualnych, podejmując się diagnoz efektywności procesu kształcenia czy funkcji edukacyjnych szkoły. W świetle badań T. Lewowickiego, średni przyrost wiadomości, a więc i efektywności uczenia się (kształcenia), jest prawie dwukrotnie większy w grupie uczniów o dużej sile procesu pobudzenia niż w grupie uczniów o małej sile tego procesu. Kiedy porównywał tę efektywność ze względu na stosowane przez nauczycieli różne strategie kształcenia (podająca, problemowa, eksponująca i praktyczna), okazało się, że i w tym przypadku przyrost wiadomości uzyskany przez uczniów o większej sile pobudzenia jest prawie dwukrotny. Przedstawione prawidłowości były niezależne od przedmiotu nauczania, środowiska zamieszkania oraz płci osób badanych¹⁸. Autor ten stwierdził także, że istnieje niepodważalna zależność między wynikami osiągniętymi przez uczniów a poziomem ich inteligencji. Osoby o wysokiej inteligencji zdobywały w czasie edukacji zdecydowanie więcej wiadomości od osób o niskiej inteligencji. Za szczególnie istotną przyczynę różnicowania osiągnięć szkolnych uczniów uważano sytuację materialną środowiska rodzinnego uczniów.

¹⁷ R. Dolata, K. Konarzewski, E. Putkiewicz, *Rekomendacje dla polityki oświatowej po trzech latach reformy szkolnictwa*, ISP, 6 stycznia 2003 za: <http://www.gimnazjum.pl/opinie/rekomendacje.html>

¹⁸ T. Lewowicki, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, WSiP, Warszawa 1977, s. 100.

Badania T. Lewowickiego wykazały jednak, że nie było istotnych różnic w proporcjach przedstawicieli poszczególnych typów układu nerwowego wśród dzieci ze środowisk wielkomiejskich, miast powiatowych i ze wsi. Natomiast można było dostrzec wyraźną różnicę między poziomem inteligencji dzieci a środowiskiem ich zamieszkania, na korzyść dzieci z ośrodków wielkomiejskich, miast wojewódzkich w stosunku do dzieci ze środowisk wiejskich. Różnice w przeciętnych wynikach kształcenia były wysokie, istotne statystycznie. Z upływem lat nauki różnice te stawały się coraz większe. Pedagog ten postulował zwiększenie indywidualizacji kształcenia, która jego zdaniem jest jednym z podstawowych warunków zapewnienia uczniom maksymalnych szans rozwoju osobowości. *Gwałtowne upowszechnianie oświaty i obejmowanie obowiązkowym nauczaniem coraz liczniejszej – a zarazem coraz bardziej zróżnicowanej psychologicznie oraz środowiskowo – rzeszy dzieci i młodzieży skłania do poszukiwania takich sposobów postępowania pedagogicznego, które stworzą każdemu uczniowi warunki wszechstronnego i pełnego, na miarę indywidualnych możliwości, rozwoju osobowości*¹⁹.

Powodzenie pracy nauczycieli w pracy dydaktyczno-wychowawczej w dużym stopniu zależy od tego, w jakiej mierze potrafią uwzględnić w nim różnice indywidualne swoich uczniów. Po to właśnie kształci się kandydatów do zawodu nauczycielskiego w zakresie pedagogiki i psychologii, by potrafili z tej wiedzy uczynić użytek. Ministerstwo z jednej strony żąda od szkół wyższych, by ten wymóg został spełniony, z drugiej zaś strony wydaje zalecenia, które temu przeczą. Wywołanie bowiem sporu o tzw. segregację psychospołeczną w szkołach jest niczym innym, jak odwrotem od wiedzy, na rzecz ignorancji i ideologizacji tej sfery wspomaganie rozwoju każdego ucznia w szkolnictwie publicznym.

Najbardziej bolesne i niepokojące w debacie na temat segregacji szkolnej jest to, iż zupełnie pomija się w niej nie tylko różnice indywidualne wśród uczniów, ale i nauczycieli. Koncentrowanie uwagi na strukturze społecznej szkół i oddziałów klasowych sprawia, iż traktuje się nauczycieli jak bezduszne istoty, które pracują jedynie z tymi uczniami czy zespołami uczniowskimi, których środowisko rodzinne cechuje wysoki status społeczno-ekonomiczny. Nic bardziej obraźliwego spotkać nie mogło tej grupy profesjonalistów, ale i zaangażowanych społeczników. Skierowanie przeciwko nim aparatu nadzoru pedagogicznego nie uczyni edukacji przyjazną żadnej ze stron. Uruchamianie w kuratoriach oświaty donosicielskich linii telefonicznych pogłębi i tak już silne antagonizmy wśród nauczycieli, a do tego zniechęci rodziców do szerszej współpracy ze szkołą i także jej materialnego wspomaganie.

Wszelkie debaty czy spory na temat tzw. segregacji szkolnej muszą zacząć się od wyjaśnienia podstawowej kwestii, a mianowicie od odpowiedzi na pytanie, co jest istotą szkolnych nierówności. Mikołaj Kozakiewicz wyróżnił cztery rodzaje nierówności w toku edukacji szkolnej, których istnienie zaprzecza powyższej polityce wyrównywania szans:

1. Nierówność udziału przedstawicieli poszczególnych grup społecznych w szkołach różnego typu i szczebla mierzona skalą odchylenia od zasady pełnej równoległości i proporcjonalności w stosunku do udziału danej kategorii społecznej w całej populacji narodowej. Kompozycja socjalna szkoły każdego szczebla i typu nie odzwierciedla wiernie ani w dużym przybliżeniu kompozycji całej populacji narodowej. Szkoły zatem są pod tym względem wobec siebie nierówne i nieporównywalne.

¹⁹ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa 1977, s. 5.

2. Nierówność wykorzystania potencjału intelektualnego wiąże się z zaniedbaniem szans czy potencjału rozwojowego dzieci szczególnie uzdolnionych, *sił, które gubią talenty. Punktem odniesienia dla pomiaru tej nierówności nie jest już cała populacja narodowa i całość każdej składowej części tej populacji np. inteligencja, chłopi, robotnicy, lecz jedynie zdolni i najzdolniejsi uczniowie pochodzący ze wszystkich grup społecznych*²⁰. Tym samym zasada egalitaryzmu nie odnosi się do pozostałych uczniów. Jakże więc porównywać szkoły między sobą bez uwzględnienia stopnia zróżnicowania owego potencjału wśród uczniów? Szczególnie niemożliwy okazuje się postulat zagwarantowania równości uczniów w tej rywalizacji ze względu na to, iż dzieci szczególnie uzdolnione pochodzą w większości z rodzin już uprzywilejowanych społecznie.

3. Nierówność szans na zaspokojenie marzeń, dążeń i aspiracji żywionych przez młodzież niezależnie od stopnia zdolności i realności tych marzeń, ale w zależności od miejsca zamieszkania lub przynależności do grupy społecznej. Większość ambitnych absolwentów szkół podstawowych chciałoby uczęszczać do najlepszych czy bardzo dobrych szkół ponadpodstawowych tyle tylko, że to ich marzenie rozmija się z ilością wolnych miejsc do nauki w tych placówkach, które nie są w stanie pomieścić wszystkich zainteresowanych. Większe szanse ma zatem w takim rankingu szkoła, która ma mało oddziałów, nieliczne klasy, absolwentów-olimpijczyków szkół podstawowych i wyśmienitą kadre pedagogiczną.

Poziom i zakres aspiracji uczniów bywa także silnie uwarunkowany statusem ekonomicznym, kulturowym i społecznym środowiska rodzinnego. *Postulując 'równość szans na realizację marzeń' wcale nie wpływa się na wyrównywanie poziomów aspiracji u tych, którzy z różnych powodów (najczęściej realnie obliczając możliwości) poprzestają na małym. Dlatego też jeśli nawet wszyscy realizowaliby w jednakowym stopniu to, co sobie zamierzali, to różnice i nierówności tkwiłyby nie w rozpiętości między planem a realizacją, ale między pułapami indywidualnych planów i dążeń, które wyniosłyby swoich autorów na bardzo różne szczeble drabiny społecznej. Z reguły 'wyżej' znaleźliby się ci, którzy startowali z wyższych pozycji wyjściowych*²¹.

4. Nierówność startu edukacyjnego, wynikająca z ekonomicznej, społecznej czy kulturowej odmienności warunków życia i rozwoju dzieci.

Zdaniem M. Kozakiewicza jedynie czwarty sposób rozumienia równości dostępu do oświaty wszystkich szczebli gwarantowałby realizację zasady egalitaryzmu w państwie, ale musiałby się wiązać z wyrównywaniem warunków ekonomicznych, kulturalnych i społecznych, w jakich ludzie rozwijają się i wzrastają, uczą się i wychowują. Okazało się to jednak ideologiczną utopią i nie ma sensu już do niego wracać. Żadnemu rządowi nie udało się zapewnić wszystkim ludziom identyczne lub zbliżone warunki rozwojowe we wszystkich środowiskach społecznych rozumiane jako podobieństwo warunków ekonomicznych, kulturowych i społecznych, ze względu na narastające dysproporcje socjalne, od których zależy owa równość udziału dzieci i młodzieży w edukacji na wszystkich szczeblach.

Jeśli zatem wiceminister edukacji Anna Radziwiłł stwierdza, że dobra szkoła, to szkoła wyrównująca szanse, to znaczy taka, (...) która nie tylko skupia się na prowadzeniu lekcji albo na dożywianiu uczniów, ale także doucza i wychowuje²², to należy pamiętać, że kate-

²⁰ M. Kozakiewicz, *Skolaryzacja młodzieży polskiej. Wnioski z wtórnej analizy spisu powszechnego*, PWN, Warszawa 1976, s. 31.

²¹ Tamże, s. 35.

²² A. Paciorek, *Dobra szkoła wyrównuje szanse*, „Rzeczpospolita” 2004, nr 216, s. 2.

goria douczania i wychowywania nie powinna pomijać także tych uczniów, którzy mają wysoki iloraz inteligencji, wysoki status ekonomiczno-społeczny rodziny pochodzenia czy szczególne uzdolnienia i aspiracje edukacyjne. W przeciwnym razie segregacja w szkolnictwie publicznym nadal będzie miała miejsce tyle tylko, że dotyczyć będzie tej właśnie grupy uczniów. Równouprawienie w szkole będzie sprzyjać równości szans edukacyjnych tylko wówczas, kiedy nie pominie żadnej z kategorii uczniów i kiedy nie będzie realizowane na zamówienie ugrupowań czy władz politycznych.

Ethical and Pedagogical Aspects of Educational Policy in the Face of the Social Stratification Processes in the 3rd Republic of Poland

Summary

In this article I analyse the issue of educational policy in the face of social stratification processes. The educational reform set the support for comprehensive and harmonious development of every pupil's personality and for creating conditions which enable pupils to gain certain knowledge and skills as the prime target of the educational system. Thus, the subject of my presentation focuses on seeking the answer to the following questions: Do educational authorities – and above all teachers – create the optimal conditions for the development of the young generation during their school education? To what extent is it possible to promote the provision of equal educational opportunities for every child? Why does the assumption made by the Ministry of Education about the necessity of removing segregating processes from schools arouse such a lot of pedagogical and ethical doubts? Is that true that putting this assumption into practice reduces the gaps in conditions of schooling, upbringing and pastoral care between different country regions, and especially in urban and rural schools?