

Beata Gofron

Między ciągłością a zmianą : konserwatywne, liberalne i krytyczne ujęcie nierówności edukacyjnych

Podstawy Edukacji 2, 139-181

2009

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.

Beata Gofron

Między ciągłością a zmianą Konserwatywne, liberalne i krytyczne ujęcie nierówności edukacyjnych

Wprowadzenie

Epistemologia **modernizmu** niesie ze sobą takie pojmowanie rozwoju nauki, w jakim ważna jest ciągłość, tradycje, ale także momenty „zerwania”, rewolucji, ponieważ nauka jest systemem otwartym, stale przewyżczającym inercję myśli gotowej zasklepić się w raz skonstruowanej teorii. Dzięki istnieniu paradygmatu, który wyznacza tradycję badań, sposoby rozwiązywania problemów, kryteria oceny wyników, dokonuje się kumulacja wiedzy, postęp w nauce. Akceptując kumulatywną koncepcję rozwoju nauki, modernizm przystaje też na zmiany paradygmatu, które są punktami nieciągłości procesu. Jak pisze francuski epistemolog G. Bachelard, przychodzi taki moment, gdy trzeba powiedzieć „nie”. „Nie” danej teorii, „nie” przyjętym i wydawałoby się niepodważalnym tezom, „nie” ustalonemu paradygmatowi uprawiania nauki. I trzeba wtedy pytać, dlaczego by nie podejść do danego zagadnienia inaczej, spróbować poddać je odmiennemu rozumowaniu (S. Amsterdamski, 1985, s. 492). Zmiana paradygmatu, tak jak zmiana pojęciowej czy językowej artykulacji świata, powoduje modyfikacje założeń wyjściowych w systemach teoretycznych. Pociąga to za sobą nowe widzenie całego pola badań, jego restrukturyzację, reinterpretację uznanych dotąd faktów. Pozwala na powstanie kolejnych sytuacji problemowych, noszących w sobie zaród otwarcia się ku nowemu. Zmieniający paradygmat uczony „znajduje się nagle w nowym świecie” (T. Kuhn, 1985, s. 34).

Epistemologia **postmodernizmu** podważa kumulatywną koncepcję rozwoju nauki, ograniczającą ów rozwój do kategorii ciągłości i zmiany. Uznając, że świat społeczny jest skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, rozproszony, zdecentrowany, różnorodny, dynamiczny, nieprzejrzyisty, złożony, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się – aprobeje fakt, że nauka

funkcjonująca w takim świecie nie może być oazą harmonii i jedności. Zasadna wydaje się zatem aprobatą idei, aby w opisie i wyjaśnianiu świata, w próbie jego rozumienia nie posługiwać się tylko jednym typem narracji. Zamiast deprecjonować i eliminować jakieś dyskursy jako nieprawomocne, lepiej opowiedzieć się za **teoretycznym pluralizmem**. Zgoda na teoretyczną rywalizację, która dostarczałaby impulsów do tworzenia, rekonstrukcji i dekonstrukcji różnych konkurencyjnych podejść, wymaga jednocześnie rezygnacji z totalizmu jednego rodzaju dyskursu. Epistemologiczne zniesienie iluzji o możliwości stworzenia jednej totalnej i całościowej teorii nauka zawdzięcza postmodernizmowi, który rozbija globalny model uzasadniający poszczególne teorie w tym, co stanowi ich metanarrację. Postmodernizm uprawomocnia pluralizm teoretyczny, a jednocześnie uświadamia twórcom poszczególnych koncepcji „częściowość” ich stanowiska. Jak pisze Z. Melosik, to radykalne zakwestionowanie tradycyjnych roszczeń posiada ogromny potencjał w rozwijaniu interdyskursywnego dialogu oraz teoretycznej tolerancji (Z. Melosik, 1993).

Świadomość, że sprzeczności między teoriami wynikają ze sprzeczności istniejących w realnym świecie, przyczynia się do akceptacji różnorodności teorii, wyjaśnień i propozycji jako zjawiska normalnego i pozytywnego (Z. Melosik, 2003). Postmodernizm przekonuje też, że nie ma „jednej” metateorii, jakiegoś „jednego” metajęzyka, gdyż każda próba wyniesienia uniwersalnego projektu czy metanarracji staje się nieuprawomocnioną interpretacją zjawisk czy teorii. Rezygnacja z odnalezienia odwiecznych lub systemowych praw rządzących rzeczywistością i uchylenie wizji świata „uporządkowanego” oznaczają rezygnację z narzucania innym wymyślonych praw i autorytarnego porządku (Z. Melosik, 2003). Postmodernizm dostarcza możliwości dokonania unikatowego wglądu we własne stanowisko teoretyczne. Rezygnując z „czystej racjonalności” i aspiracji uzyskania uprzywilejowanego dostępu do „uniwersalnej prawdy” oraz akceptując tezę M. Foucaulta o nierozłączności wiedzy i władzy, autor może spróbować zdekonstruować własne podejście badawcze. Może bowiem odpowiedzieć sobie na pytanie o specyfikę jego „wewnętrznych arbitralnych hierarchii” (M. Foucault, 1980).

Akceptacja **wieloparadygmatycznej tożsamości** dyscypliny naukowej oznacza brak szans na dominację jednego tylko paradygmatu, konieczność negocjacji, znajdowania kompromisu, wyważania racji, poszukiwania rozwiązań, które mogłyby być przyjęte przez zwolenników różnych teorii. Skoro jest tak, że żaden paradygmat nie umie odpowiedzieć na wszystkie pytania, a różnorodne twierdzenia są przydatne do uzupełnienia pozostających w konflikcie i wciąż niemożliwych do pogodzenia poglądów, to znaczy, że nadszedł okres heterodoksji (R. G. Paulston, 2000) – ciągłego, lecz nierozstrzygalnego ścierania się różnych wzorów, wartości, paradygmatów. I choć wciąż funkcjonują zwolennicy ortodoksyjnego ujmowania rzeczywistości, starający się zwalczyć jakiś sposób widzenia i zastąpić go innym, obecny stan

cehuje nie tyle istnienie odmiennych opcji niemogących usunąć innych, ile wyłanianie się heterogeniczności. Jest to stan, w którym różne teorie i koncepcje prowadzą wzajemny dyskurs, przeplatają się, czasem się wykluczają, kiedy indziej zaś dopełniają i uzupełniają swe konstatacje.

Dziś historycy nauki na ogół są zgodni, że w jej dziejach zachodzą zmiany zasadnicze, które polegają nie tylko na rozszerzaniu zasięgu danej teorii, jej wzbogacaniu lub stwarzaniu nowych ujęć, nawet konkurencyjnych wobec pierwszej, ale także na przebudowie epistemologicznych podstaw nauki. Nauka całą swą istotą potrzebuje wolności, buntuje się więc przeciwko uznaniu metod badawczych za wcielenie jedyne racjonalnego porządku, przeciwko ich absolutyzacji. Nie chce trzymać się jednego metodologicznego porządku uznanego tradycyjnie za właściwy nauce, ponieważ węzła reguł służą jedynie okiełznaniu inwencji i spontaniczności.

Uwagi te dotyczą, rzecz jasna, także **pedagogiki**, w obrębie której powstają zarówno rozmaite wizje edukacji, jak i odmienne projekty interwencji. Skoro, zgodnie z epistemologią postmodernizmu, żadna z teorii nie ma monopolu na prawdę, mogą one być traktowane jedynie jako perspektywy komplementarne. Pojawiają się zatem pedagogie zorientowane na powrót do Wielkich Narracji, do kanonicznego dorobku przeszłości, ale też takie, które kwestionują edukacyjne projekty epoki modernizmu i nadzieję na uwolnienie od ograniczeń życia społecznego wiążą z przemianami nauki odchodzącej od pozytywistycznego paradygmatu. Te pierwsze reprezentują modernistyczny typ dyskursu edukacyjnego, drugie – postmodernistyczne – pojmują swe zadania w kategoriach wyzwolenia, a wiedzę traktują nie tylko jako współczesną formę władzy, ale także jako siłę emancypującą.

Gdy chodzi o edukacyjne nierówności, obserwuje się rywalizację teoretycznych dyskursów, czyniących owe nierówności przedmiotem swego zainteresowania. Spór usytuowany jest w ramach krzyżujących się ze sobą antynomii: obiektywizm – subiektywizm, uniwersalizm – relatywizm, orientacja na wyjaśnianie – orientacja na zmianę, mikro – makro, adaptacja – transformacja, porządek – konflikt, wolne działanie – strukturalne zniewolenie, neutralność aksjologiczna – wartości jako podstawa zaangażowania. To, co w jednym dyskursie ma charakter kluczowy, w innym jest zmarginalizowane lub nieobecne. Odmienne języki oferowane przez różne dyskursy pozwalają dostrzec bogactwo znaczeń, którymi opisywany jest świat, dotrzeć do jakiegoś zakątka społecznej rzeczywistości lub spojrzeć na dany problem z innej perspektywy.

Warunek przyjęcia zdecydowanie różnych założeń epistemologicznych, ontologicznych i etycznych spełniają bez wątpienia także pedagogiczne dyskursy, jak **konserwatywne**, **liberalne** i **krytyczne** ujęcie kwestii **nierówności w edukacji**. Niezależnie od tych różnic każde z wymienionych podejść dostarcza wglądu w inny fragment świata edukacji lub inaczej postrzega ten fragment, proponuje odrębny program naprawy, własną strategię pe-

dagogicznej interwencji. A zatem owe teorie nie tylko są jednymi z wielu możliwych **perspektyw wyjaśniania** faktów edukacyjnych, są też odmiennymi stanowiskami w kwestii postrzegania potrzeby ewentualnej **zmiany w systemie oświaty**. Analiza porównawcza teorii konserwatywnej, liberalnej i krytycznej pozwala jednocześnie odsłonić kryteria rozpoznawania ideologii, które są wpisane w programy partii politycznych i ruchów społecznych wykorzystujących edukację do własnych, specyficznych interesów. Warto zdemaskować owe ideologie, przyjrzeć się temu, czemu w istocie służą, do czego mobilizują, jakie działania uzasadniają i jaką rolę odgrywają w edukacji. Znajomość tego rodzaju koncepcji edukacji może ułatwić analizowanie i poddawanie krytycznej ocenie polityki oświatowej i jej – często ukrytych – ideologicznych założeń. Można dzięki temu rozpoznać filozoficzną lub ideologiczną perspektywę, która uzasadnia określone rozwiązania edukacyjne. Wartość analizy porównawczej konserwatywnego, liberalnego i krytycznego dyskursu pedagogicznego polega również na tym, że owe teorie dostarczają płaszczyzn i kontekstów możliwej refleksji aplikacyjnej doświadczeń światowych na teren polskiej pedagogiki.

Na potrzeby niniejszego tekstu wybrano narracje **konserwatywną i liberalną**, ponieważ w krajach Europy, które po 1989 r. przeszły okres transformacji życia społecznego, obserwuje się dominację tego rodzaju myślenia o edukacji, z wszystkimi pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami owej dominacji. Przyjęcie perspektywy **pedagogiki krytycznej**, promującej lewicową orientację polityczną, pozwala natomiast zobaczyć w nowym świetle rolę szkoły w procesie społecznej kontroli i reprodukcji, a także otwiera perspektywę dostrzeżenia emancypacyjnych możliwości, jakie potencjalnie daje edukacja.

Teorie edukacji: konserwatywna, liberalna i krytyczna różnią się zasadniczo pod względem rozumienia relacji między edukacją a społeczeństwem, poglądów na temat genezy i charakteru zróżnicowania społecznego, postrzegania roli poszczególnych grup społecznych dla struktury całego społeczeństwa, moralnej oceny nierówności społecznych, opinii na temat roli szkoły w ograniczaniu tychże nierówności oraz propozycji działań podejmowanych dla zagwarantowania równości w edukacji.

Zarówno konserwatywna, jak i liberalna teoria edukacji mają **optymistyczną wizję szkoły**, która przyczynia się do utrwalania i reprodukcji struktury społecznej najbardziej pożądanej z punktu widzenia wymagań społeczeństwa. Są jednak odmiennymi, żeby nie powiedzieć przeciwstawnymi, opcjami rozwiązania problemu nierówności w edukacji. Ich przeciwstawność nie stoi na przeszkodzie temu, że w rzeczywistości koegzystują, przeplatają się, a nawet mogą być obecne w polityce edukacyjnej tego samego państwa. Ich odmienność polega na różnicy założeń i filiacji ideologicznych, a także na innym umiejscowieniu źródeł powodzeń i niepowodzeń podejmowanych prób osiągnięcia równości w edukacji. Obie koncepcje wywodzą

się z liberalizmu, choć z różnych jego odmian, i obie mają do dziś zarówno zdecydowanych obrońców, jak i zagorzałych przeciwników.

Teoria krytyczna, która przeszła zresztą długą ewolucję, pozostaje w opozycji do doktryn konserwatyizmu i liberalizmu, nie podziela bowiem ich optymizmu w kwestii związków edukacji ze społeczeństwem. Odrzuca konserwatywno-liberalne twierdzenie, że szkoły są neutralnymi miejscami, w których tworzona jest obiektywna, dostępna dla wszystkich wiedza. Postrzega szkoły jako „historyczne i kulturowe instytucje, które zawsze uosabiają interesy ideologiczne i polityczne” (H. Giroux, P. McLaren, 1986, s. 6), ale jednocześnie otwiera perspektywę dostrzeżenia emancypacyjnych możliwości, potencjalnie przez nie stwarzanych. Szkoły są zatem zarówno miejscem dominacji, jak i wyzwolenia, miejscem przystosowania do dominującej kultury, ale też stałej reinterpretacji instytucjonalnych doświadczeń, dokonywanej przez grupy podporządkowane. Teoria krytyczna niesie ze sobą nadzieję na zmianę, promuje zarówno jednostkową wolność, jak i rekonstrukcję społeczną, uświadamia pedagogom ich polityczną odpowiedzialność.

Podstawy filozoficzne konserwatywnej i liberalnej teorii edukacji

Koncepcja konserwatywna oparta jest na założeniach XIX-wiecznego **klasycznego liberalizmu**, natomiast podstawą **koncepcji liberalnej** jest XX-wieczny **liberalizm nowoczesny**. Głównymi zasadami liberalizmu klasycznego są: indywidualizm (przekonanie, że jednostka jest ważniejsza od społeczeństwa, a społeczeństwo to jedynie suma jednostek), utylitaryzm (ocenie wszelkich czynów i instytucji ze względu na to, w jakiej mierze minimalizują cierpienia, a maksymalizują przyjemności konkretnych ludzi), przekonanie o żywiołowości i nieograniczonej zdolności do samoregulacji systemu społeczno-gospodarczego oraz jego niezależności od systemu politycznego (J. Szacki, 2002, s. 159–165). Klasyczny liberalizm bywa nazywany – od hasłowej nazwy dominującej teorii ekonomicznej – *laissez-faire liberalism*, a także **liberalizmem negatywnym**, ze względu na akcentowanie wolności jednostki od władzy państwowej, niezależności życia społecznego od systemu politycznego (J. Lutyński, W. Osiatyński, 1983, s. 87). Liberalizm negatywny, reprezentowany przede wszystkim przez J. S. Milla, zakłada równość wszystkich ludzi, przyjmuje racjonalistyczną i indywidualistyczną koncepcję natury ludzkiej oraz atomistyczną koncepcję społeczeństwa. Wolne i nieskrępowane działania jednostek, doskonalących swe indywidualne zdolności i dążących do zaspokojenia swych potrzeb, gwarantują dobre funkcjonowanie i postęp całego społeczeństwa. Źródłem postępu społecznego jest wolna konkuren-

cja, a najlepiej przystosowane jednostki, biorąc w niej udział, mogą dostać się na szczyty społecznej hierarchii. W rezultacie działania mechanizmów autoregulacji i innych samorzutnych procesów społeczeństwo dochodzi do stanu harmonii, pomyślności, dobrobytu i sprawiedliwości.

Współcześni konserwatyści oraz neokonserwatyści są w istocie hybrydą ekonomicznych teorii właściwych **klasycznemu liberalizmowi** (negatywnemu) i **religijnego fundamentalizmu**. Wyznają **etykę współzawodnictwa** i **wolnej konkurencji** właściwą nowoczesnej wersji społecznego darwinizmu, w myśl której nieskrępowana rywalizacja w warunkach wolnego rynku umożliwia najbardziej przedsiębiorczym i zdolnym jednostkom – uwolnionym wreszcie od konieczności dźwigania na własnych barkach ciężaru odpowiedzialności za tych, którzy są mniej produktywni – zwiększenie wydajności i sukces ekonomiczny. Uważają, że jednostki nie mogą uniknąć konkurowania ze sobą, a grupy społeczne wzajemnych antagonizmów. Obca jest im postawa paternalistyczna, prowadząca do uzależnienia jednej grupy od innej. Domagają się przyzwolenia na powszechną rywalizację i uniezależnienia polityki od nieprzemyślaných posunięć liberalnych reformatorów, którzy snując swoje plany społecznego dobrobytu, ograniczają wolną grę konkurencji. Neokonserwatyści twierdzą, że współcześni liberalni zwolennicy państwa dobrobytu zakłócają naturalne procesy ekonomiczne. Biurokratyczne procedury hamują, ich zdaniem, rozwój gospodarki i zmniejszają jego szanse w konfrontacji z konkurencją, dlatego też chcą zniesienia mechanizmów regulacyjnych w gospodarce. Liberalowie negatywni głoszą wprawdzie idee postępu, ale jednocześnie odrzucają koncepcję przebudowy społeczeństwa według odgórnie narzuconego planu. Zgodnie z tą ideologią zmiany na lepsze mają stanowić naturalną konsekwencję współzawodnictwa między jednostkami pragnącymi osiągnąć konkretne zdobycze ekonomiczne i społeczne. Krytycy zasady wolnej konkurencji uważają, że jest ona nieekonomiczna, szkodliwa i usprawiedliwia wyzysk. Tworzy dwubiegunowe, dwuklasowe społeczeństwo, w którym bogaci i biedni toczą ze sobą nieustającą walkę.

Koncepcja liberalna wywodzi się z **liberalizmu nowoczesnego, XX-wiecznego**, zapoczątkowanego przez brytyjskich utylitarystów i przejętego przez reformatorskich progresywiistów, a reprezentowanego np. przez I. Berlina i J. Deweya (G. L. Gutek, 2003). W odróżnieniu od poprzedniego kierunku, liberalizm nowoczesny postuluje wykorzystanie możliwości państwa dla lepszej realizacji potrzeb jednostkowych. Z tego względu jest nazywany **liberalizmem pozytywnym** (lub *welfare state liberalism*). Głosi on, że rząd powinien pełnić funkcje regulacyjne i działać na rzecz poprawy sytuacji społecznej. Jego obowiązkiem jest likwidacja wszelkich przejawów niesprawiedliwości społecznej. Ponadto jedynie państwo może stworzyć mechanizmy regulujące zaspokajanie potrzeb bytowych i kulturalnych społeczeństwa, np. zagwarantować powszechną edukację.

Liberałowie nowocześni są przeświadczeni o zaletach **interwencjonizmu**, co wyraża się w dążeniu do przeprowadzania reform społecznych za pomocą regulacji politycznych. Głoszą oni idee postępu, zalecają stopniowe reformy i zmiany, ale odrzucają koncepcję przebudowy społeczeństwa według odgórnie narzuconego planu. Przeciwnie, zmiany na lepsze mają stanowić naturalną konsekwencję współdziałania między jednostkami pragnącymi osiągnąć konkretne zdobycze ekonomiczne i społeczne. Bardziej radykalni są społeczni rekonstrukcyjniści (np. G. S. Counts), którzy, przywiązani do inżynierii społecznej i wielowymiarowego planowania, postulują zbudowanie tą drogą nowego społeczeństwa (G. S. Counts, 1962). Krytykują oni progresywiistów, przyjmujących podejście zorientowane na dziecko, za brak zainteresowania ważnymi problemami społecznymi. Uważają, że idealna teoria progresywistyczna powinna umożliwiać analizę kryzysu społecznego, ale też oferować metody jego przezwyciężenia. Dla Deweya – reprezentanta liberalizmu pozytywnego – takie stanowisko jest zbyt radykalne, nie sądzi, że warto do szkół wprowadzać politykę i indoktrynować dzieci drogą narzucenia im własnej ideologii.

Konserwatywne i liberalne ujęcie zasad życia społecznego

Konserwatyzm charakteryzuje się dążeniem do podtrzymania **trwałości instytucji społecznych**, w tym systemu edukacji i **zachowania status quo**. Historię ludzkości postrzega jako rozległe kontinuum, w którym naprawdę istotne elementy dziedzictwa kulturowego pozostają niezmiennione, natomiast instytucje społeczne, polityczne, religijne i edukacyjne – rodzinę, państwo, Kościół i szkołę – jako wytwory kultury, które zrodziły się z ludzkiego doświadczenia nagromadzonego w ciągu wieków. Podkreśla rolę tradycji jako czynnika gwarantującego spójność społeczeństwa, głosi prymat cywilizacji Zachodu, wskazuje na wyższość hierarchicznej koncepcji porządku społecznego nad innymi formami organizacji, a poszukując uniwersalnych norm i wartości, zwraca się do przeszłości. Nieufnie traktuje wszelkie zmiany, zwłaszcza o charakterze rewolucyjnym, postrzega je jako zagrożenie dla cywilizacji i moralności, nie zabiega o innowacje w dziedzinie społecznej, politycznej, gospodarczej i edukacyjnej. Przeciwnie, przekonany jest o potrzebie zachowania międzypokoleniowej ciągłości życia społecznego i kultury, a edukację postrzega jako czynnik zagwarantowania owej ciągłości.

Jedną z naczelných zasad konserwatyzmu jest teza, że idealne, prawidłowo funkcjonujące społeczeństwo – podobnie jak w republice platońskiej – ma **strukturę hierarchiczną**, tzn. jego członkowie zajmują kolejne stopnie

drabiny społecznej, wchodząc w stosunki podległości i zwierzchnictwa. Zasada hierarchiczności głosi, że ludzie pod pewnymi względami nie są sobie równi, przeciwnie – różnią się talentami, zdolnościami, umiejętnościami, urodzeniem, potencjałem intelektualnym. Ze względu na te właściwości – wrodzone lub nabyte – są przypisywani do odrębnych klas, kategorii lub nawet kast. Konserwatyści przyjmują tylko różne kryteria określania statusu społecznego. W ustroju monarchicznym zakłada się, że władza przepływa w dół od Boga, poprzez arystokrację do pospólstwa. W państwie platońskim kryterium zaliczenia człowieka do danej klasy, a więc czynnikiem decydującym o pozycji tej klasy w hierarchii, są zdolności intelektualne.

Konserwatyści porównują społeczeństwo do **organizmu**, w którym klasy społeczne i ich przedstawiciele pracują dla dobra ogółu, ale niektórym profesjom i zajęciom trzeba przyznać wyższy status niż innym. Każda z grup, wypełniając swoje obowiązki, ma na uwadze interes całej zbiorowości. Społeczeństwo organiczne, tzn. harmonijnie funkcjonującą zbiorowość, przypominającą żywy organizm, spajają kulturowe więzy, takie jak wspólny język, narodowość, tradycja i zwyczaje. Idealnym społeczeństwem powinna rządzić elita, która – czerpiąc z tradycji i biorąc na siebie odpowiedzialność za podejmowane decyzje – będzie się troszczyć o żywotne interesy całego narodu. Członkowie rządzącej elity intelektualnej pełnią funkcję głowy czy też mózgu społeczeństwa.

Zwolennik **elitaryzmu w życiu społecznym** – E. Burke – odrzuca głoszone przez J. Locke’a i J. J. Rousseau hasła egalitaryzmu, uważa bowiem za fikcję wychwalany przez nich stan natury, w którym wszyscy ludzie są równi. Jego zdaniem, próby wprowadzenia równości społecznej muszą zakończyć się zapaścią cywilizacyjną i dyktaturą tłumu. Twierdzi, że dobre społeczeństwo to takie, jakie docenia i nagradza talent, niepospolitość, wybitność. Najlepiej wykształceni, najmądrzejsi, wyposażeni w największe umiejętności obywatele powinni roztoczyć opiekę nad słabiej wykształconymi, mniej zdolnymi i gorzej radzącymi sobie w życiu. Rola edukacji w konserwatywnym społeczeństwie polega zatem z jednej strony na przygotowaniu kulturowej elity do rządzenia krajem, z drugiej zaś – na wdrożeniu tej części społeczeństwa, która nie dysponuje odpowiednimi zdolnościami i umiejętnościami, do okazywania posłuszeństwa i szacunku osobom piastującym władzę. Taka wizja porządku społecznego wyklucza możliwość sprzeciwu czy buntu rządzonych przeciwko sprawującym władzę. Paternalistyczne społeczeństwo kierujące się ideologią konserwatyzmu przypomina rodzinę, którą łączą więzy wzajemnego oddania, lojalności, wypływające z szacunku dla przeszłości. Podwalinę tej wspólnoty stanowią poczucie tożsamości, współuczestnictwa i obowiązku¹.

¹ Powrót do tych i innych fundamentalnych wartości stał się w latach 90. postulatem amerykańskich neokonserwatystów, którzy domagali się też przywrócenia wysokiej jakości

Według konserwatystów, przeszłość jest źródłem tradycji kształtującej instytucje społeczne oraz relacje między ludźmi. **Tradycja kulturowa** kształtuje doświadczenie, charakter i wartości wyznawane przez jednostki. Dzięki dziedzictwu człowiek zdobywa poczucie kulturowej tożsamości, czyli świadomość przynależenia do odrębnej wspólnoty – narodu, zakorzenionej w danym miejscu i w danym czasie historycznym. Teraźniejszość stanowi część kontinuum, które wiąże przeszłość z przyszłością. W dorobku przeszłości naród – oddzielna społeczność – odnajduje zbiorową mądrość, wiedzę, której lekcje pobierał przez wieki. Tradycja, będąca odzwierciedleniem wielowiekowego, zbiorowego doświadczenia grupy, zdobywanego w konkretnym kontekście kulturowym, odgrywa rolę stabilizatora społecznego i pozwala zachować ciągłość dziedzictwa przekazywanego z pokolenia na pokolenie.

Jeden z najbardziej znanych konserwatystów – E. Burke – sformułował tezy, które trafnie oddają istotę tej orientacji (G. L. Gutek, 2003). Po pierwsze, twierdzi, że dzięki instytucjom życia społecznego powstaje misterna sieć praktyk zwyczajowych i wykształconych ewolucyjnie praw i powinności. Po drugie, wyraża pochwałę tradycji kulturowej – całości wiedzy stanowiącej dorobek ludzkości i jej zasług w utrwalaniu porządku społecznego (E. Burke, 1955). Tradycja czy też dziedzictwo kulturowe jest dla niego skarbnicą zbiorowej wiedzy społecznej, która przetrwała próbę czasu. Dziedzictwo to trzeba przekazywać z pokolenia na pokolenie. Po trzecie, uważa, że standardy przyzwoitego zachowania, normy etyczne i wartości odzwierciedlają potwierdzoną doświadczeniem mądrość rodzaju ludzkiego i tworzą się pod wpływem systemu instytucjonalnego, nie zostały natomiast ustalone na podstawie woli większości. Po czwarte, sądzi, że w kulturze i instytucjach powstałych w toku długiej ewolucji historycznej odzwierciedla się kontinuum sprawdzonych doświadczeń, którego ciągłości nie wolno przerywać, dokonując gwałtownych zmian czy rewolucji o trudnych do przewidzenia skutkach.

Konserwatyści, tacy jak: R. Kirk, W. F. Buckley, T. S. Eliot, podzielają ten pogląd. Dążenie do zachowania *status quo*, przeświadczenie o zaletach **społecznej niezmienności** oraz nieufność do wszelkich innowacji wynikają, ich zdaniem, z przekonania, że społeczeństwo ucieleśnia gromadzony od pokoleń dorobek myśli ludzkiej. Pochopne reformy, nieznanujące potwierdzenia w tradycji, mogą tę równowagę zakłócić, nie mają jednak niczego wspólnego z prawdziwym postępem (J. W. Bennett, 1988, s. 197-199). Sens mają ewentualnie zmiany dokonujące modyfikacji istniejących już wzorców, które można włączyć do kulturowego dziedzictwa w taki sposób, aby nie naruszały integralności tradycyjnych instytucji i zachowań. Zmiany nie powinny mieć oczywiście charakteru rewolucyjnego (gwałtownie burzącego *status quo*), lecz ewolucyjny – uporządkowany, stopniowy, pokojowy – nieniszczący zasady

kształcenia elementarnego. Opozycyjna wobec tendencji kontestacyjnych i tez pedagogiki krytycznej frakcja neokonserwatywna rozpetęła spór, który zyskał miano wojny kultur.

historycznej ciągłości, bez uszczerbku dla tradycji i wspólnoty. Konserwatyści odżegnują się więc od utopijnych projektów całkowitej przebudowy życia i struktury społeczeństwa, od wszelkiej inżynierii społecznej i działalności wywrotowej. Krytykują ostro postmodernizm. William J. Bennett wzywa do obrony Zachodu przed atakami tych, którzy „deklarują swoją wrogość do zachodniego postępu, zachodnich zasad i zachodniej religii” (J. W. Bennett, 1988, s. 197–199).

Konserwatywny projekt edukacji

Zdaniem konserwatystów, np. J. W. Bennetta, warunkiem przetrwania demokracji jest propagowanie przez szkoły jasno określonych zasad i wartości, ponieważ „demokracja nie jest doktryną moralnego relatywizmu” (J. W. Bennett, 1988, s. 215). Z kolei E. D. Hirsch twierdzi, że głównym celem edukacji jest **kształcenie we wspólnej kulturze**, co wymaga przekazywania przez szkoły z góry określonego podstawowego zestawu informacji (E. D. Hirsch, 1987). Jeden z najwybitniejszych przedstawicieli współczesnego konserwatyizmu, amerykański filozof i pedagog A. Bloom, uważa, że postmodernizm (a zwłaszcza postmodernistyczny dekonstrukcjonizm) jest „ostatnim, możliwym do przewidzenia etapem w znoszeniu rozumu i zaprzeczaniu możliwości prawdy” (A. Bloom, 1987, s. 379). Odrzuca „postmodernistyczny relatywizm” i wszelkie próby wyjścia poza „dobro i zło”, opowiada się za ideałami oświecenia i wiarą w naturalny porządek rzeczy. Odwołuje się do projektu oświecenia jako koniecznej podstawy współczesnej edukacji, był on bowiem „jednością, odzwierciedlającą jedność zrozumiałego porządku natury” (A. Bloom, 1987, s. 259–262). Był on także projektem mającym swe źródło w rozumie, a rządy równości, wolności i praw człowieka są dla konserwatysty niczym innym, jak właśnie rządami rozumu.

Dla edukacji konserwatywnej podstawowym celem jest **moralność i wspólnota kulturowa**. Proces ponownej konsolidacji kultury za pomocą „upowszechnienia zdefiniowanych i ustalonych recept wymaganej wiedzy” ma być potwierdzony przez transmisję dyskursu etycznego, przekazującego uczniom wiarę w „moralny wszechświat, który jest niedwuznaczny, katechetyczny i który jest poza publiczną i racjonalną debatą” (A. Bloom, 1987, s. 27). Edukacja – jako element kulturowego kontinuum, łączącego kolejne pokolenia – powinna zatem kształtować u młodzieży poczucie kulturowej tożsamości, chronić i utrzymywać moralne wartości życia. Jest to o wiele ważniejsze niż troska o zapewnienie dobrobytu czy rozwój gospodarczy.

Konserwatyści uważają, że podstawą instytucji społecznych i edukacyjnych powinny być **wartości duchowe i religijne**. Mimo faktycznego w wielu

krajach rozdziału Kościoła od państwa podejmują walkę o przywrócenie tradycji, która wspiera się na religijnych prawdach i wartościach, reprezentują więc często religijny fundamentalizm. W przeciwieństwie do liberałów, którzy sądzą, że przekonania religijne człowieka są jego osobistą sprawą i państwo nie ma w tej kwestii nic do powiedzenia, konserwatyści domagają się, by państwo oficjalnie sankcjonowało ich publiczne manifestowanie. Chcą również, aby umożliwić wierzącym wykonywanie praktyk religijnych w szkołach publicznych, oczekują równouprawnienia teorii kreacjonistycznych i ewolucyjnych w programie nauczania oraz zagwarantowania wolności tworzenia i działania organizacji i klubów o charakterze religijnym na terenie szkoły. Liberałowie, przekonani o konieczności utrzymania rozdziału Kościoła od państwa, sprzeciwiają się tym politycznym i edukacyjnym inicjatywom konserwatystów (G. L. Gutek, 2003).

Edukacja postrzegana jest przez konserwatystę A. Blooma jako „ruch od ciemności do światła” (A. Bloom, 1987, s. 256). Kryzys edukacji jest dla niego równoznaczny z kryzysem demokracji i wynika we współczesnej Ameryce z faktu, że amerykańskie uniwersytety nie potrafiły „utrzymać oświeceniowej wizji przeszłości” i zezwoliły na istnienie „tego ducha naszych czasów”, który wyraża się poprzez zasadę „wszystko, co może mieć miejsce, jest uprawnione przez fakt, że się zdarza” (jest to wolne tłumaczenie znanego postmodernistycznego stwierdzenia *anything goes*). Zdaniem A. Blooma, myśliciele oświecenia odkryli prawa natury, a zadaniem współczesnych jest ich naśladowanie. Rola edukacji jest w tym procesie decydująca (A. Bloom, 1987, s. 267).

System edukacji, jak twierdzą konserwatyści, nie powinien skupiać się na pełnieniu funkcji nieistotnych – podejmować się wykonania drugorzędnych zadań, takich jak kształcenie zawodowe, przystosowanie do życia w społeczeństwie, kursy praktycznych umiejętności itp., gdyż zajęcie się nimi wpływa na degradację lub ograniczenie umiejętności i treści akademickich. Szkoła ma do spełnienia misję akademicką, co przeciwdziała upadkowi wartości intelektualnych i destabilizacji społeczeństwa. Zarówno współcześni esencjaliści, jak i perenialiści (np. A. Bloom) ubolewają nad obniżeniem standardów akademickich. Perenialiści idą jeszcze dalej, twierdząc, że doszło również do upadku ogólnych standardów intelektualnych i etycznych, spowodowanych relatywizmem. Lynne Cheney protestuje przeciwko relatywizmowi w edukacji i przekonuje, że w historii i literaturze można znaleźć wzorce obiektywnej prawdy i uniwersalnych wartości, które znajdują potwierdzenie w każdym czasie i w każdych okolicznościach. Te obiektywne prawdy, wykraczające poza granice klasowe, rasowe i płciowe, dotyczą wszystkich ludzi (L. V. Cheney, 1988).

Taki punkt widzenia kwestionuje teoria krytyczna, która nie akceptuje tezy o przekazywaniu poprzez edukację „wspólnego rdzenia wartości” młodemu pokoleniu i wskazuje na obecność w programach szkolnych uprzedzeń

rasowych, etnicznych, klasowych i płciowych. Idea **transmisji rdzenia kultury** spotyka się z pytaniem: „jak to się dzieje, że z całej wiedzy, idei i wartości w społeczeństwie, wybiera się tylko niektóre?” (T. Bilton, 1987, s. 310). Jakie przyjmuje się kryterium selekcji niepełnego programu i które grupy społeczne korzystają najbardziej ze szczególnej selekcji wiedzy? W każdym razie krytycy widzą w owych ponadczasowych dziełach konstrukcję, dzięki którym grupy dominujące legitymizują swoją władzę. Jako dzieła będące wytworem określonego porządku, konstrukcje należące do określonego czasu i miejsca mogą być badane i dekonstruowane. Poddane procesowi dekonstrukcji ujawniają swój anachroniczny charakter i ostatecznie tracą moc autorytetu. Zarówno perenialiści, jak i esencjaliści odrzucają takie rozumowanie.

Konserwatyści przywiązują dużą wagę do **wysokiego poziomu kształcenia** w szkołach, gdyż nie da się bez niego zapewnić odpowiednio przygotowanych kadr dla gospodarki, bez wytężonej zaś troski o wychowanie dzieci nie da się utrzymać „zdrowia” i demokracji społeczeństwa. Uniwersytety powinny przyjmować jedynie tych, którzy – w dobrych szkołach średnich – przeszli właściwą socjalizację (edukacyjną i kulturową), stanowiącą podstawę kształcenia na poziomie akademickim. Pogląd ten jest typowy dla tzw. akademickich tradycjonalistów, reprezentujących współczesną formę neokonserwatyizmu (J. Williams, 1997, s. 28–32). Podkreślają oni, że kandydujący do najwyższych szczebli kształcenia powinni już na wstępie udowodnić, iż reprezentują odpowiednio wysoki poziom intelektualny i moralny. Eksponują rolę profesorów jako arbitrów w dziedzinie nadawania dyplomów akademickich. Tradycjoniści absolutyzują oceny szkolne i wyniki testów oraz wszelkiego typu egzaminów, które stanowią dla nich neutralny, obiektywny i sprawiedliwy czynnik selekcji. Wysoki poziom osiągnięć ucznia jest dla nich symbolem i potwierdzeniem jego potencjału akademickiego. Absolutyzacja możliwych do zobiektywizowania wyników nauczania przez akademickich tradycjonalistów jest wyrazem przekonania, że pożądane jest współzawodnictwo o prestiż między uczelniami wyższymi. Zakładają oni, że akademicka jakość szkoły wyższej zależy od jakości przyjętych studentów i od selektywnego charakteru procedur kwalifikujących, ponieważ wysokie standardy „na wejściu” są w zdecydowanie skorelowane z jakością absolwentów „na wyjściu”. Uniwersytet, do którego są przyjmowani lepsi kandydaci, jest bardziej konkurencyjny w walce o prestiż z innymi uczelniami.

Dbalność o **wysoki poziom kształcenia** nakazuje tradycjonalistom odrzucić rządową kontrolę nad uniwersytetami, a zwłaszcza presję w zakresie zwiększania liczby studentów. Uważają oni, że umasowienie kształcenia na poziomie wyższym podważa system tworzenia elit, nie jest więc korzystne dla całości społeczeństwa. Tradycjoniści odrzucają przekonanie, jakoby uniwersytety miały być instrumentem jakiegokolwiek inżynierii społecznej, w imię jakkolwiek definiowanych celów społecznych. Sprzeciwiają się podważaniu „na wejściu” do szkoły wyższej decydującego znaczenia

przygotowania kandydata, gdyż prowadzi to, ich zdaniem, do delegitymizacji dostępu, a w konsekwencji zmusza do obniżenia standardów oraz jakości dyplomów. Konserwatywne podejście do edukacji charakteryzuje się **idealizacją standardów akademickich**, a demokratyzację dostępu do szkół wyższych postrzega wyłącznie w kategoriach obniżenia jakości kształcenia. Widzi konieczność obrony reputacji szkół i poziomu nauczania, a czynić to należy drogą selekcji najlepszych kandydatów.

Konserwatyści sądzą, że o jakości życia zbiorowego decyduje jego **instytucjonalizacja**, trzeba zatem kłaść nacisk na wpajanie uczniowi szacunku do instytucji życia społecznego i poczucia lęku przed nimi. Wynika stąd przekonanie o szczególnie doniosłej roli szkoły, społeczności lokalnej i rodziny, a także państwa. Rzecznicy opcji konserwatywnej, definiując tradycyjnie „system wychowania” jako całość mechanizmów instytucjonalnych bądź zwyczajowych, dzięki którym dokonuje się międzypokoleniowy przekaz kultury odziedziczonej z przeszłości, skłaniają się do oddzielania reprodukcji kulturowej od jej funkcji reprodukcji społecznej. Zakładają tym samym, że każde działanie pedagogiczne dokonujące się w obrębie określonej formacji społecznej przyczynia się do reprodukcji kapitału kulturowego pojmowanego jako niepodzielna własność całego społeczeństwa. W rzeczywistości, w związku z tym, że owe działania pedagogiczne odpowiadają materialnym i symbolicznym interesom grup posiadających, zawsze zmiernają one do odtwarzania struktury dystrybucji kapitału kulturowego, przyczyniając się równocześnie do reprodukcji struktury społecznej.

Odtwarzanie się warstwy uprzywilejowanej wymaga, by jej potomstwo zdobywało specjalistyczne wykształcenie potwierdzone dyplomami prestiżowych szkół, czyli wyróżniało się wśród innych grup uczniów. Współczesnym przykładem elitarnej klasy rządzącej jest grupa wychowanków renomowanych angielskich szkół zwanych „publicznymi” (będących w rzeczywistości prywatnymi szkołami przygotowującymi do nauki na wyższych uczelniach), takich jak **Eton, Rugby, Winchester** i **Harrow**. Absolwenci tych szkół, po ukończeniu studiów na uniwersytecie w **Oxfordzie** lub w **Cambridge**, zasilały szeregi administracji państwowej, stają się członkami elity rządzącej. Zgodnie z tradycją brytyjska elita, na ogół wywodząca się ze szlachty, jest – z racji urodzenia i wychowania – predestynowana do sprawowania rządów. Wysoki poziom edukacji, której podlegają, czyni z nich strażników tradycyjnych poglądów i wartości (G. L. Gutek, 2003).

Przyjęcie **zasady hierarchiczności** w życiu społecznym oraz przekonanie, że racjonalnie zorganizowanym społeczeństwem powinna rządzić elita, odgrywa ważną rolę w konserwatywnej myśli edukacyjnej. Wpływa bowiem na przekonanie o konieczności istnienia w strukturze systemu oświatowego **kilku nierównowartościowych ciągów kształcenia**, przesądza zatem o powstaniu **systemu dualistycznego**. Konserwatyści uznają, że rodzaj zdolności posiadanych przez człowieka odpowiada charakterowi

klasy społecznej, do której należy on dzięki urodzeniu. Tak więc ludzie dysponują różnym potencjałem, w zależności od tego, z jakiego środowiska się wywodzą. W związku z tym konserwatyści optują za ciągiem elitarnym dla młodzieży z uprzywilejowanych klas społecznych i ludowym dla reszty. Szkoły powinny zatem klasyfikować uczniów ze względu na ich zdolności akademickie i gwarantować jednostkom utalentowanym specjalny rodzaj wykształcenia, które przygotowuje je do podejmowania wyzwań stojących przed członkami elit, zwłaszcza technologicznej i naukowej. W systemie dualistycznym usprawiedliwione są praktyki dyskryminacyjne, które stosują szkoły elitarne w stosunku do dzieci z grup „upośledzonych” społecznie, po to, aby bronić się przed dewaluacją swych dyplomów. Dzieci należące do tych kategorii społecznych są świadomie traktowane gorzej niż inne przez nauczycieli i administrację szkolną, a przynajmniej nauczyciele żywią wobec nich wiele stereotypowych uprzedzeń. Broni się tym dzieciom dostępu do elitarnego kształcenia przez wysokie opłaty (bariera finansowa), poświęca im się mniej czasu podczas lekcji, stwarza mniej zachęt do nauki, surowiej egzaminuje, ostrzej karze za wykroczenia przeciw dyscyplinie, a wszystko po to, aby ich odsetek w puli absolwentów był możliwie mały. Tego rodzaju praktyki dyskryminacyjne można również traktować jako treść szeroko rozumianego programu ukrytego. Konserwatyści występują także przeciw wszelkim **akcjom afirmacyjnym**, polegającym m.in. na tworzeniu preferencyjnych miejsc w szkołach (zwłaszcza wyższych) i rezerwowaniu stanowisk pracy dla członków dyskryminowanych grup mniejszościowych. Ich zdaniem, stosowanie takich regulacji nie jest sprawiedliwe, ponieważ w ten sposób pomniejsza się znaczenie indywidualnego wysiłku i zasług.

Wariant **superkonserwatywny** tej koncepcji zakłada, że zdolności i władza są przywilejem jednej tylko klasy – klasy panującej, toteż „dobre pochodzenie”, gwarantujące właściwe wychowanie, staje się istotnym wyznacznikiem pozycji społecznej. Członków elity rządzącej należy zatem kształcić w szkołach specjalnie do tego celu powołanych, ponieważ wymagają odpowiedniego przygotowania do przyszłych zadań. Owa elita powinna wykazywać się nie tylko ponadprzeciętnymi zdolnościami intelektualnymi, ale także zaletami charakteru. Wariant najbardziej **liberalny** sugeruje, że należałoby poszukiwać ludzi zdolnych także wśród mas. W szkołach publicznych można wtedy stosować tzw. *tracking* czy *streaming* – nauczanie wybranych przedmiotów przebiegające kilkutorowo, co umożliwia najzdolniejszym uczniom zdobywanie wiedzy na poziomie bardziej zaawansowanym niż ten obowiązujący resztę rówieśników (G. L. Gutek, 2003, s. 206).

Konsekwencją zasady hierarchiczności jest założenie, że system edukacyjny powinien odpowiadać na **źródnicowane potrzeby edukacyjne** przedstawicieli poszczególnych klas społecznych. Rodzaj wychowania powinno się więc uzależnić od zdolności lub społecznego statusu ucznia. W społeczeństwie hierarchicznym, w którym każdy człowiek zajmuje

z góry wyznaczoną pozycję społeczną, odpowiednią edukację dla niego można precyzyjnie opisać i ująć w normy. Skoro jednocześnie społeczeństwo funkcjonuje jak organizm, którego części – członkowie – działają dla dobra publicznego, trzeba im zagwarantować takie wykształcenie, jakie będzie dla nich stosowne. Jednym z immanentnych celów każdej edukacji, zdaniem konserwatystów, jest ukształtowanie człowieka o osobowości funkcjonalnej wobec systemu. Znaczenie człowieka i jego społeczna użyteczność będą zatem zależne od tego, jak wypełnia on funkcje wynikające z jego pozycji czy statusu społecznego. Konserwatyści krytykują wcielanie w życie liberalnej zasady indywidualizmu, ponieważ prowadzi ona, jak sądzą, do powstania społeczeństwa atomistycznego, w którym ludzie kierują się własnym interesem, nie dbając o odwieczne tradycje kulturowe.

Poza wspólnym dla wszystkich uczniów trzonem programowym otwiera się pole dla zróżnicowania treści kształcenia w zależności od usytuowania ucznia w strukturze społecznej. Zdaniem pedagogów konserwatywnych, w **procesie społecznej dystrybucji wiedzy** trzeba respektować następujące założenia: 1) jeśli społeczeństwo ma być stabilne, musi istnieć **izomorfizm porządku społecznego i porządku poznawczego**; 2) transmitowana wiedza musi być „przykrojona” do możliwości odbiorców (S. Shapin, B. Barnes, 1986, s. 81). Porządek poznawczy artykułowany w programach powinien, według konserwatystów, charakteryzować się tym, że jego centralnym pojęciem będzie hierarchia (podobnie jak w porządku społecznym). Ludziom postawionym wyżej w hierarchii należy się wiedza „lepsz”. Natomiast wiedza ludzi niżej postawionych jest zmysłowa, nieracjonalna, niekonsekwentna, fragmentaryczna, powierzchowna, niezorganizowana w system przyczynowo-skutkowy, nie zawiera refleksji nad celem i sensem życia. W związku z tym w programach nauczania dla nich przeznaczonych należy eksponować nauki przyrodnicze w postaci raczej czystej niż stosowanej i raczej faktycznej niż teoretycznej (to wszystko w uproszczonej formie i na niskim poziomie). Program powinien pokazywać rzeczy, jakimi są, podawać wiedzę jako pewną, niepodlegającą rewizji. Przyroda przedstawiana jako twór i widomy przekaz Boga pozwoli poznać i zaakceptować porządek natury, ale też porządek boski. Szczególny nacisk trzeba kłaść na regulatywną funkcję natury w aspekcie spełniania woli boskiej. Wiedza staje się tu czymś, co prowadzi do poznania i akceptacji woli Boga i jest utożsamiana z cnotą. W ten sposób pozornie neutralne nauki przyrodnicze stają się dla konserwatystów skutecznym instrumentem regulacji zachowań i kształtowania osobowości akceptującej istniejący porządek. Steven Shapin i Barry Barnes twierdzą, że rola ta przypada naukom przyrodniczym, gdyż klasy niższe nie są przygotowane do przyjęcia ideologii przemycanej w teoriach z dziedziny nauk społecznych. Przyroda okazuje się dla tych klas bardziej interesująca. Przyczynowo-skutkowy model nauk przyrodniczych z linearną koncepcją czasu jest bardziej przydatny niż inne modele w organizowaniu pracy w fabryce. Zdaniem wielu radykalnych

krytyków szkoły, ta filozofia edukacji (proponowana przez konserwatystów dla warstw niższych), kształtowania ludzi raczej biernych, pogodzonych z losem, akceptujących istniejący porządek, nietwórczych jest kontynuowana w wielu systemach. Hierarchiczna struktura szkolnictwa, cedowanie kontroli nad procesem nauczania na nauczycieli, stawianie stopni, stratyfikacja w systemie szkolnym – to wszystko skutecznie wdraża do biurokratycznej struktury społecznej i sprzyja jej reprodukcji.

W tej linii myślenia o kształceniu, aprobującej system dualistyczny, znajduje się teza, którą prezentuje Geoffrey H. Bantock, jakoby formy kształcenia należało uzależniać od przynależności klasowej ucznia (S. Shapin, B. Barnes, 1986, s. 32). Geoffrey H. Bantock dowodzi, że żaden program kształcenia nie zaspokoi jednocześnie potrzeb dzieci elitarnej kultury pisma i dzieci kultury popularnej. Tradycyjny literacko-historyczny program, sprzyjający wyrabianiu w uczniach dyscypliny intelektualnej, odpowiada pierwszej grupie, ale program dla dzieci z klas niższych należałoby całkowicie przebudować. W ich przypadku kształcenie powinno bowiem spoić myśl z uczuciami, wykorzystać ich naturalną skłonność do bezpośredniego uczestnictwa, oddawania emocji i zmysłowego odbierania świata. I na tej drodze powinno się wyposażyć ich w poważniejsze, bardziej przemyślane, a w końcu bardziej godne zaufania i dające zadowolenie sposoby radzenia sobie z rzeczywistością. Geoffrey H. Bantock radzi, aby program dla nauczania początkowego zaprojektować z myślą o kształtowaniu uczuć. Sercem takiego programu byłyby metody i tematyka przedmiotów artystycznych. Szkoła mogłaby przygotowywać zawodowo nie jedynie poprzez poznawanie wiedzy, lecz także wychodząc od bezpośredniej obserwacji i działania. Niepokój wzbudza pytanie o konsekwencje dla takich demokratycznych ideałów, jak ruchliwość społeczna i równość szans edukacyjnych.

Obrońcy koncepcji konserwatywnej wysuwali ponadto (i nadal to czynią) dodatkowy argument na rzecz **wyższości systemu dualistycznego**. Sprowadza się on do przekonania, że chęć zapewnienia wszystkim dzieciom identycznych możliwości uzyskania wykształcenia na wysokim poziomie powoduje obniżenie jakości kształcenia. Dzieci pewnych kategorii społecznych są bowiem – mówiąc językiem biologa – gorzej przystosowane do życia w środowisku szkolnym niż innych grup. Rzecznicy opcji konserwatywnej upatrują przyczyny tego niedostosowania w braku pewnych zdolności uważanych za wrodzone, w wariacie liberalnym bierze się pod uwagę fakt, że dziecko, zanim pójdzie do szkoły, żyje i wzrasta w domu rodzinnym. Wielkość niedostosowania i – co za tym idzie – prawdopodobieństwo porażki edukacyjnej zdają się proporcjonalne do stopnia odmienności tych dwóch środowisk. Jeśli szkoła domaga się od dziecka takich sposobów myślenia i mówienia, takich zachowań i uczuć, dla jakich nie było miejsca w domu, a sposoby wyniesione z domu odrzuca i potępia, to jest mu od początku obca, wroga, wydaje się niekontrolowalna i bezsensowna.

Równość szans jest ideałem szlachetnym, ale nie można go osiągnąć pod groźbą zniszczenia wysokiej jakości społeczeństwa. Konserwatyści nie widzą zatem niczego złego w wydzielaniu osobnych torów nauczania dla dzieci bardziej i mniej zdolnych, dla dzieci pochodzących z różnych grup społecznych ani w tworzeniu indywidualnych programów tylko dla niektórych uczniów. Rzecznicy opcji konserwatywnej opowiadają się za wielotorowym systemem kształcenia, uważają bowiem, że **system jednolity**, który zapewnia wszystkim dzieciom takie samo traktowanie, faworyzuje nierówność w sposób jeszcze bardziej widoczny niż system elitarny. Jedynym właściwym rozwiązaniem byłoby – według nich – stworzenie możliwości optymalnego rozwoju zdolności poprzez umieszczenie dziecka w systemie **nauczania zróżnicowanego**, który rzekomo uwalnia ucznia od wpływu niedostatków sytuacji ekonomicznej i społecznej rodziny. Zwolennicy koncepcji konserwatywnej wyrażają w ten sposób wprost aprobatę dla głęboko niedemokratycznych struktur systemu edukacji, służących ponoć całemu społeczeństwu. W rzeczywistości zaś służą wyłącznie klasie dominującej, ponieważ za pośrednictwem takiego systemu edukacji uprzywilejowani legitymizują kulturę pewnego typu i wykorzystują ją do legitymizacji własnego społeczno-politycznego panowania.

Liberalne podejście do edukacji

Koncepcja konserwatywna i liberalna – według głoszonych oficjalnie deklaracji – są zgodne w tym, że szkolnictwo jest jednym z mechanizmów autoregulacyjnych w społeczeństwie, zapewniających postęp i równowagę, a jednocześnie narzędziem społecznej kontroli, pozwalającym utrzymać w społeczeństwie pewną dyscyplinę.

Ponieważ liberalizm kieruje się pragnieniem zwiększenia **wolności jednostki** i umożliwienia jej **swobodnego rozwoju**, na gruncie edukacji występuje przeciwko poświęcaniu indywidualnych potrzeb dla dobra grupy lub społeczeństwa. Liberalowie zalecają troskę o pojedynczych uczniów i ich postępy. Dobro jednostki – jej potrzeby i możliwości rozwoju – jest wartością łączącą wszelkie edukacyjne koncepcje liberalne. Liberalna koncepcja człowieka jako istoty z natury dobrej odgrywa dużą rolę w poglądach na temat wartościowej edukacji. Liberalowie utrzymują, że należy uwolnić dzieci od arbitralnych ograniczeń nakładanych na nie przez stosujących przymus nauczycieli, gdyż tłumią one ich indywidualność i kreatywność. Liberalni reformatorzy wychowania, przekonani, że w dziecku tkwi potencjał dobra, pragną wykorzystać go jako czynnik umożliwiający rozwój osobisty i społeczny oraz siłę napędową postępu.

Liberalna edukacja stanowi też najlepszą gwarancję zarówno tzw. **wolności akademickiej** w szkołach, jak i **swobód obywatelskich** w społeczeństwie. W polityce edukacyjnej owa idea wolności manifestuje się głównie tym, że kładzie się szczególny nacisk na wolność akademicką, czyli swobodę nauczania i zdobywania wiedzy. Ma ona trzy aspekty: wolność pojmowana negatywnie, jako brak instytucjonalnych środków przymusu; wolność szkoły jako instytucji oraz wolność jako warunek skuteczności metodologicznej (G. L. Gutek, 2003). Aspekt pierwszy wolności akademickiej trzeba by rozumieć jako ochronę swobód nauczycieli i uczniów przed stosującymi przymus i ucisk reprezentantami władzy państwowej, Kościoła czy grup interesów. Chodzi tu też o prawo do swobody wypowiedzi czy informacji, a także o zniesienie cenzury edukacyjnej, utrudniającej dostęp do wiedzy. Z kolei wolność szkoły jako instytucji wymaga utrzymania jej niezależności od wpływu ideologii politycznej, ochrony przed bezpośrednim oddziaływaniem politycznym. Sceptycy twierdzą, że nie jest to możliwe, ponieważ szkoła w liberalnym ustroju demokratycznym znajduje się na usługach dominującej ideologii politycznej. I w końcu – wolność jako warunek skuteczności metodologicznej – rozumiana jako wolność dociekań i wypowiedzi, swoboda badania kontrowersyjnych kwestii, swoboda pracy badawczej, ale też wolność dociekań w dziedzinie nauczania i uczenia się.

W odróżnieniu od konserwatystów, liberałowie wysoko cenią nie tylko kształcenie ogólne, ale także różnorodne tory **kształcenia zawodowego**. Uważają, że ten rodzaj edukacji dostarcza wykwalifikowanej siły roboczej przemysłowi, zapewniając w ten sposób postęp technologiczny i wzrost dobrobytu. Perspektywa liberalna, w której przywiązuje się dużą wagę do umiejętności, wiedzy i wartości umożliwiających sprawne funkcjonowanie w życiu społecznym i gospodarczym, ma pewne cechy wspólne z punktem widzenia przyjmowanym przez esencjalistów. W szkołach tworzonych pod auspicjami liberałów obywatelskie postawy, cnoty i powinności zajmują często miejsce wartości religijnych, ważnych dla konserwatystów. Liberalizm cechuje się immanentną wiarą w postęp, przekonaniem o pozytywnych funkcjach społecznych edukacji, do których można zaliczyć kształcenie ludzi racjonalnych i odpowiedzialnych, redukcję nietolerancji i uprzedzeń, stymulowanie działań na rzecz wolności, sprawiedliwości, równości i demokracji (C. J. Hurn, 1978).

Dbałość liberałów o **wysoki poziom kształcenia** jest, ich zdaniem, jednym z warunków rozwoju i wzrostu gospodarczego, sposobem na zwiększenie konkurencyjności własnego kraju w światowej gospodarce. Zarówno jeśli chodzi o rozwój wewnętrzny (krajowy), jak i zewnętrzny (międzynarodowy), edukacja pełni istotną funkcję, ponieważ dostarcza umiejętności i wiedzy, dzięki którym rosną kompetencje polityczne i obywatelskie, pogłębia się poczucie odpowiedzialności społecznej oraz następuje rozwój ekonomiczny. Ceniąc demokratyczne wartości społeczeństwa, a zwłaszcza ideę wolności

obywateli, liberałowie bez większych wahań i oporów akceptują pluralizm edukacji i jej otwarcie na różne kultury.

Odłamem liberałów, przekonanych, że ekonomiczny sukces państwa i jego możliwości w zakresie globalnego międzynarodowego współzawodnictwa zależą przede wszystkim od „produkcji wysoko kwalifikowanych absolwentów”, są tzw. **użytkownicy instruktorzy** (J. Williams, 1997, s. 35). Jeden z ideologów tego nurtu, Ch. Ball, twierdzi, że konkurencyjność ekonomii zależy nie tyle od sukcesu systemu edukacji w kreowaniu małych, zorientowanych na kierowanie innymi elit, ile od jego zdolności do dostarczania wysokiego średniego poziomu nauczania. Użytkownicy instruktorzy, propagujący szeroki dostęp do kształcenia, nie kierują się bynajmniej pobudkami o charakterze egalitarnym, nie dążą też do rozszerzania osobistych doświadczeń jednostek. Postrzegają studentów wyłącznie w kategoriach ludzkiego kapitału, który w postaci wykształconych absolwentów trafi na rynek pracy.

Zwolennicy tego podejścia krytykują profesorów szkół wyższych za zaniedbania w procesie przygotowania przyszłych absolwentów do życia zawodowego, co odbywa się kosztem uzyskiwania wiedzy niemającej walorów praktycznych. Chcieliby w związku z tym pozbawić akademików kontroli nad edukacją wyższą, narzucić uczelniom ściśle zawodowe ścieżki kształcenia oraz programy oparte na kompetencjach praktycznych. Pojęcie akademickości przegrywa tu z pojęciem „ekonomicznej odpowiedniości”, a kategorie jakości i doskonałości są rozpatrywane wyłącznie w odniesieniu do dopasowania kształcenia do potrzeb rynku pracy. Wiedza akademicka ma pełnić jedynie funkcje instrumentalne – służyć ukształtowaniu pracownika, zarówno w sensie zawodowym, jak i tożsamościowym.

Krytycy liberałów-użytkowników zauważają, że takie stanowisko prowadzi do utrwalania społecznych nierówności, a także do uprawomocnienia istniejących form władzy. Jenny Williams pisze, że pracodawcy jako przedstawiciele rynku „hierarchizują cechy posiadane przez jednostki, preferując te, które są związane z socjalizacją w ramach klasy średniej” (J. Williams, 1997, s. 37–38). Osoby, które

[...] nie posiadają osobistych jakości, pochodzących w sposób naturalny z edukacji społecznej w ramach rodziny z *middle class*, mają znacznie mniejsze szanse na rynku pracy, tym bardziej że są zwykle absolwentami szkół o niskim prestiżu (J. Williams, 1997, s. 38–41).

Wysoko płatne i prestiżowe stanowiska są zarezerwowane dla absolwentów najlepszych uniwersytetów. Jedną z konsekwencji tego stanu rzeczy jest uprawomocnienie istniejącej hierarchii uniwersytetów, co oznacza, że hierarchia na rynku pracy absolwentów jest odzwierciedlana w hierarchii uczelni.

Zgodnie z fundamentalnym dogmatem liberalizmu – jak ujmuje to D. Bell – „to jednostka, a nie rodzina, społeczność lub państwo jest podstawowym elementem społeczeństwa”, przy czym głównym zadaniem instytucji społecznych jest przekazanie tej jednostce wolności w sferze kształtowania swojej biografii i uzyskania miejsca w społeczeństwie. Instytucje powinny ustanowić zarówno „**procedury regulujące sprawiedliwą konkurencję**” między różniącymi się (w zakresie możliwości życiowych) członkami społeczeństwa, jak i kanały ruchliwości w górę. Liberalizm neguje – w imię „równego współzawodnictwa w zakresie talentów i ambicji” – wszelkie związane z przypisanymi atrybutami (np. urodzenie) kryteria alokacji w społeczeństwie (D. Bell, 1973, s. 424–425). Jest to ideał wyprowadzony bezpośrednio z ideałów oświecenia, „w kategoriach Kanta – zasada indywidualnej zasługi zgeneralizowana w imperatyw kategoryczny”. Wszystkich uczniów powinno się traktować jednakowo, a zatem każdy z nich powinien podlegać takiemu samemu nauczaniu. Jak pisze D. Bell, na tej właśnie zasadzie opiera się struktura współczesnego społeczeństwa kapitalistycznego: w perspektywie ekonomicznej decydującą rolę odgrywa walka o pieniądze, w romantycznej – ambicja w walce o sukces, w intelektualnej – priorytet wiedzy i walka o dostęp do niej, wreszcie w perspektywie *stricte* społecznej – walka o dostęp do edukacyjnych dyplomów, której skutkiem jest „kodyfikacja nowego porządku społecznego wynikającego z priorytetu nadanego oszlifowanemu przez edukację talentowi” (D. Bell, 1973, s. 426). Teoretycy nowoczesnego liberalizmu wierzą, że **zasady gospodarki rynkowej i wolnej konkurencji** mogą mieć zbawienne znaczenie dla edukacji, a liberalne zapatrywania na ekonomię przenoszą na grunt polityki edukacyjnej i systemu oświaty. Przy tworzeniu strategii edukacyjnej liberał bierze pod uwagę przede wszystkim ekonomiczne potrzeby społeczeństwa, jego wymagania w zakresie zatrudnienia oraz uznawane przez nie wskaźniki sukcesu ekonomicznego. Język, którym liberałowie (oraz neoliberalowie zwani też „nową prawicą”) opisują rzeczywistość społeczną i edukacyjną, zawiera takie pojęcia, jak: „**wybór konsumenta**”, „**konkurencja**”, „**prywatyzacja**”, „**różnicowanie poprzez rynek**”. Relacje o charakterze rynkowym są rozszerzane na sferę edukacji i jest to postrzegane jako równoznaczne z rozszerzeniem wolności konsumenta. Liberałowie są zorientowani na rynek, edukację zatem postrzegają jako „dobro konsumpcyjne”, natomiast przyszłych studentów jako konsumentów, którzy wyrażają swoje preferencje poprzez wybór określonej szkoły. Twierdzą, że sektor akademicki powinien być niezależny od rządu, to profesorowie powinni decydować o „naturze uniwersytetu”, a studenci powinni mieć prawo do wyboru jednej z konkurujących ze sobą szkół wyższych. Skoro edukacja jest „towarem do zakupienia”, decyzję o akcesie muszą podejmować sami młodzi ludzie, którzy muszą odpowiedzieć sobie na pytanie, czy pragną kupić sobie edukację i potraktować ten zakup jako „inwestycję w swoje przyszłe szanse życiowe” (J. Williams, 1997, s. 32). Je-

śli jednostka posiada środki finansowe na ten zakup (otrzymane zwykle od rodziców), sytuacja jest oczywista, jeśli nie – może zdecydować się na pożyczkę lub kredyt, koniecznie do spłacenia. W każdym razie na wolnym rynku niezbędne są takie cechy konkurujących jednostek, jak: niezależność, energia, samowystarczalność.

Społeczeństwa liberalne formułują takie programy edukacyjne, jakie sprzyjają swobodnemu podejmowaniu decyzji związanych z wyborem zawodu. Warto tu jednak zauważyć, że tym edukacyjnym decyzjom zawsze towarzyszy element niepewności, gdyż na akademicką giełdę pracy oddziałują kaprysy rynku, które mogą dramatycznie zmniejszyć szanse zatrudnienia.

Liberałowie walczą o **zniesienie wszelkich barier** stwarzanych szkolnictwu prywatnemu oraz mechanizmów szczególnego wspomaganie szkół publicznych, nie zważając na to, że kształcą one dzieci z biedniejszych rodzin i często trudniejszych środowisk, w których nie tak łatwo o dobre efekty działalności edukacyjnej. Ich zdaniem, wolność wyboru szkoły i kierunku kształcenia stanowi wystarczająco skuteczny, a jednocześnie prosty do wprowadzenia mechanizm kontroli efektywności pracy szkół i regulacji zasad ich funkcjonowania. Niektórzy liberałowie optują za zniesieniem monopolu publicznego systemu szkolnictwa i całkowitym jego sprywatyzowaniem. Miałoby w tym pomóc wydawanie specjalnych bonów oświatowych, dzięki którym rodzice mogliby sfinansować swoim dzieciom naukę w szkole innej niż państwowa, zarazem takiej, jaka lepiej odpowiada ich potrzebom. Powstałby wówczas wolny rynek edukacyjny, na którym najbardziej efektywne szkoły wygrywałyby z miernymi. Zwycięskie placówki będą przyciągać uczniów najzdolniejszych, a jednocześnie z wysokimi ambicjami i motywacją do nauki. Zdaniem liberałów, dzięki systemowi bonów edukacyjnych, czyli prywatyzacji oświaty, szkolnictwo ma szansę stać się areną rywalizacji.

W liberalnym dyskursie, zorientowanym na rynek, dopuszcza się myśl, że zapewnienie „ogólnego interesu społecznego” wymaga czasami (choć raczej rzadko) wspomaganie finansowego najbardziej zdolnych osób z grup najbiedniejszych w postaci stypendiów, kredytów, pożyczek. Potencjalny student ma świadomość, jaki towar edukacyjny otrzymuje i za jakie pieniądze, zdaje sobie sprawę z jakości pobieranej edukacji i przyszłej wartości dyplomu. Może wybrać „tańszy produkt” i w konsekwencji „gorszy dyplom” lub drogą edukację i dyplom gwarantujący przynależność do elity. Stąd jego „inwestycyjna decyzja” odnośnie do edukacji może mieć, zdaniem liberałów, postać racjonalnego wyboru. Liberałowie nie zauważają, że osoby z rodzin nieuprzywilejowanych nie będą w stanie kupić sobie edukacji, mogą też nie mieć kapitału kulturowego, niezbędnego do studiowania. Rzecznicy pedagogiki krytycznej słusznie twierdzą, że wprowadzenie reform o charakterze rynkowym do edukacji stanowi strategię, której jednym z głównych rezultatów jest reprodukcja, rozpatrywana w kontekście klasowym i etnicznym. Zdaniem J. Brown, rynek wymaga – w rosnącym stopniu – materialnego

kapitału, który jest niezbędny, aby sprostać kosztom związanym z uzyskaniem dostępu do właściwego kapitału kulturowego (J. Williams, 1997, s. 32–35). Niestety, społeczne kontrowersje wokół problemu dostępu do edukacji, związane m.in. z pochodzeniem społecznym, nie są na ogół przedmiotem zainteresowania liberałów.

Zorientowani na rynek, liberałowie podkreślają konieczność **wewnętrznego zróżnicowania sektora edukacji wyższej**, dzięki czemu potencjalny konsument edukacji będzie miał większe możliwości wyboru. Każda szkoła wyższa, ich zdaniem, zajmuje określone miejsce na rynku, powinna więc orientować się na określoną grupę konsumentów (studentów), również w kategoriach własnych kosztów. Krytycy takiego przekonania zwracają uwagę na to, że w praktyce wybór określonego typu edukacji ma niewiele wspólnego z wyborem konsumenckim, lecz wynika głównie z finansowych kalkulacji. Zarzucają więc liberałom idealizację rynku jako rzekomo neutralnego mechanizmu, którego funkcjonowanie odwołuje się do konsumenckich wyborów.

Na gruncie liberalnej ekonomii zrodził się też pomysł stymulowania młodych ludzi i zachęcania ich do pilnej nauki i zdobywania wykształcenia. Polega on na roztaczaniu wizji przyszłych korzyści finansowych i stawianiu im za przykład osób, które mają wysokie dochody dzięki ukończeniu szkoły wyższej.

Liberalna wizja edukacji krytykowana jest zwłaszcza przez neokonserwatystów, którzy podważają koncepcję **szkoły jako wielofunkcyjnej instytucji** działającej w służbie wspólnoty. Twierdzą, że wielofunkcyjna szkoła nie spełnia należycie swych podstawowych zadań. Zarzucają też liberałom, że – wbrew deklaracjom – system oświaty hołdujący ich zasadom zaniża standardy osiągnięć w zakresie podstawowych umiejętności, a w miejsce takich wartości, jak pracowitość i zdyscyplinowanie, wchodzi permissywizm i uleganie chwilowym modom edukacyjnym. Neokonserwatyści są przekonani, że liberałowie fałszywie pojmują rolę szkoły i niewłaściwie wychowują młodzież. Ich zdaniem, Deweyowski pragmatyzm, wychowanie progresywne i świecki humanizm przyczyniły się do tego, że szkoły nie potrafią zapewnić odpowiedniego poziomu kształcenia. Te filozofie i teorie spowodowały obniżenie standardów akademickich i aspiracji oraz rozluźnienie dyscypliny zarówno w szkołach, jak i w społeczeństwie, a także przyczyniły się do zaniku tradycyjnych wartości moralnych i spadku produktywności gospodarki. Źródło tych problemów tkwi w nieudolności szkół, które nie potrafią wpoić młodzieży uniwersalnych norm etycznych ani dziedzictwa kulturowego, co spowodowało odcięcie od kulturowych korzeni.

Neokonserwatyści uważają, że trzeba odwrócić te tendencje, odrzucić wpływ liberalizmu i progresywizmu i zreformować oświatę, najlepiej w myśl postulatów perenializmu i esencjalizmu. Niektórzy neokonserwatyści upatrują szansy na zmianę w powrocie do tradycyjnych wartości religijnych.

Zdaniem innych, należy zwrócić się w stronę spuścizny kulturowej, zwłaszcza tych jej aspektów, w których przejawiają się uniwersalne, wieczne prawdy i wartości. Respektowanie zasad perenializmu polega na postrzeganiu szkoły jako narzędzia służącego do przekazywania kanonu wiedzy i wartości wywodzących się z zachodnich doświadczeń kulturowych i oponowaniu przeciwko rozszerzonej, wielokulturowej koncepcji dziedzictwa. Zadaniem szkoły jest definiowanie i przekazywanie trwałego rdzenia kulturowego, dzięki któremu kolejne generacje dziedziczą tę samą tradycję. Natomiast wpływ esencjalizmu przejawia się w opinii, że skuteczne i wydajne nauczanie kluczowych umiejętności i przedmiotów przyczynia się do wzrostu efektywności ekonomicznej.

Między determinizmem biologicznym a determinizmem kulturowym

Konserwatywna i liberalna teoria edukacji znajdują się we wspólnej przestrzeni myślowej zdefiniowanej przez tradycję modernizmu. U podstaw projektu konserwatywnego i liberalnego usytuowane są wspólne założenia dotyczące zasadniczo **zdeteminowanej, niezmiennej ludzkiej natury**. Między konserwatystami i liberalami toczy się spór o to, czy o powodzeniu szkolnym w większej mierze decydują czynniki wrodzone czy społeczne (kulturowe); czy indywidualne osiągnięcia związane są w większym stopniu z dziedziczeniem genetycznym czy środowiskowym. Pierwsi określają naturę jako przyrodzoną jednostce (opowiadają się za **determinizmem biologicznym**), drudzy uważają, że natura – wykształcona w kulturowej tradycji – powinna być przekazywana w możliwie nienaruszonej postaci (**determinizm kulturowy**). W obu opcjach – konserwatywnej i liberalnej – pojawia się modernistyczna opozycja natury i kultury, głęboko zakorzeniona w instytucjonalnym kształcie społeczeństwa.

Zwolennicy opcji konserwatywnej przywiązują dużą wagę, przynajmniej na poziomie deklaracji, do zasady równych szans, którą definiują jako zasadę równych możliwości zademonstrowania swoich uzdolnień. Twierdzą, że trzeba uczciwie zmierzyć potencjał każdego ucznia i skierować go tam, gdzie przyniesie sobie i społeczeństwu najwięcej pożytku. Kształcenie dostosowane do możliwości (potencjału) jednostki jest jedynym rozsądnym i skutecznym rozwiązaniem. Konserwatyści głoszą, *explicite* bądź *implicite*, że o powodzeniu szkolnym jednostki w największej mierze decydują czynniki wrodzone. Dużą część nierówności osiągnięć szkolnych da się wyjaśnić dziedzicznym komponentem IQ. Człowiek przychodzi na świat z określonymi zdolnościami, z określonym poziomem inteligencji i żadne programy

wyrównawcze nie są w stanie tego zmienić. Zasada równości szans wymaga tylko, by te różnice uczciwie i dokładnie rozpoznać, a następnie tak samo traktować ludzi o podobnych zdolnościach. Programy wyrównawcze mogą jedynie modyfikować czynniki natury środowiskowej, ale żadne działania wpływające na środowisko nie mogą przynieść zadowalających rezultatów, gdyż nierówności edukacyjne są oparte na wrodzonych, genetycznie uwarunkowanych i dziedziczonych różnicach inteligencji, co ogranicza skuteczność wszelkich interwencji. Skoro wiadomo, że w pewnych grupach przeciętny poziom inteligencji jest wyższy niż w innych, to nierówny rozkład osiągnięć i społecznych nagród jest zgodny z zasadą równych szans. Co więcej, im bardziej będzie się wyrównywać różnice środowiskowe, tym mocniej uwidocznia się różnice genetyczne, co jest zgodne z zasadą genetyki populacyjnej, brzmiącą: gdy w populacji maleje zróżnicowanie środowiskowe, automatycznie wzrasta rola zróżnicowania genetycznego.

Zdaniem konserwatystów, nierówności wykształcenia są transmitowane z pokolenia na pokolenie przez dziedziczny komponent IQ, a zatem system edukacji stałby się bardziej efektywny, gdyby uznał **wrodzone różnice zdolności** między grupami i zróżnicował ich traktowanie (także w sensie ustalania odrębnych programów kształcenia). Różnice indywidualne między ludźmi określają konserwatyści mianem „przyrodzonych” uwarunkowań statusu społecznego. Iloraz inteligencji, jak twierdzą, ma wartość strategiczną, jeśli chodzi o wiele wysokich pozycji w społeczeństwie, natomiast różnice IQ tworzą w dużej mierze różnice w statusie społecznym i w sukcesie życiowym. Ponieważ zaś ludzie o podobnej strukturze umysłu mają tendencję do zawierania między sobą małżeństw i „reprodukowania się”, dziedziczenie biologiczne i społeczne stają się nierozdzielne. Społeczeństwo dryfuje więc w stronę stabilnej, dziedzicznej merytokracji i stratyfikacji zdeterminowanej cechami wrodzonymi. Władza i prestiż skupiają się tym sposobem w grupach o najwyższym IQ. Zdaniem konserwatystów, m.in. R. Herrnsteina, jest to korzystne dla społeczeństwa, ponieważ wyróżnianie i nagradzanie ludzi o najwyższych zdolnościach jest konieczne dla jego efektywnego funkcjonowania (R. Herrnstein, C. Murray, 1994).

Konserwatyzm prowadzi w praktyce do „**społecznej selektywności**” (klasowej, rasowej czy etnicznej). Występuje w nim bowiem oczywiste założenie, że zdecydowana większość populacji nie jest w stanie dorównać akademickim standardom doskonałości. Model oświaty oparty na selekcji, której podstawę stanowią testy inteligencji (model konserwatywny), stwarza tylko pewne złudzenia ideologiczne równych szans i optymalnej merytokracyjnej lokacji jednostek na pozycje społeczne. Klasie średniej wydaje się, że zbawia ludzkość, zmuszając inne grupy do przyjęcia jej etosu i języka, w rzeczywistości jednak testy budują blokady dla awansu jednostek z innych klas. Są narzędziem kontroli społecznej i zabezpieczania interesów klasy panującej przez sukcesję przywilejów i reprodukcję struktury społecznej.

Konserwatyści nie widzą niczego złego w tym, że szkoła służy wyłanianiu i legitymizacji elit, a powielanie się tego procesu z pokolenia na pokolenie świadczy, ich zdaniem, jedynie o trafności szkolnych selekcji. Fred Inglis proponuje żartobliwie, żeby na podstawie koncepcji konserwatywnej stworzyć nową dyscyplinę socjologiczną – **teorię „nieruchliwości społecznej”** (*social immobility*) (F. Inglis, 1975, s. 87).

Liberałowie wywodzący się z **liberalizmu nowoczesnego** (*welfare state liberalism*) zgłaszają całkiem inną (a nawet przeciwstawną do konserwatywnej) propozycję w kwestii równości w oświacie. Koncepcja liberalna zdecydowanie odchodzi od konserwatywnej, postrzega bowiem edukację jako niezwykle ważny instrument egalitaryzacji społeczeństwa, dzięki otwieraniu przez nią kanałów ruchliwości dla osób pochodzących z grup nieuprzywilejowanych. Liberałowie, w przeciwieństwie do konserwatystów opowiadających się za hierarchicznym porządkiem społecznym, są zainteresowani **porządkiem równościowym i mobilnością** opartą na komunikowaniu się interpersonalnym. W wizji konserwatystów społeczeństwo ma charakter „metafizycznie askryptywny”, a jednostka zajmuje pozycję społeczną z urodzenia, a nawet z woli Boga. Liberalny typ równości oznacza, że każdy człowiek otrzymuje możliwość uczestniczenia w konkurencyjnym wyścigu, a sukcesy jednostek są odpowiednie do ich zdolności i motywacji. O ile konserwatywny program kształcenia tworzony jest z myślą o zajmujących w strukturze społecznej wysokie pozycje, o tyle liberałowie stawiający na starania o wysokie pozycje społeczne są zainteresowani merytokracyjnymi rozwiązaniami programowymi promującymi awans dzięki zaletom umysłu i charakteru. Preferują ideę otwartego społeczeństwa, w którym jednostka realizująca swój potencjał jest zasadniczym „podmiotem ruchliwości”, i w związku z tym powinna otrzymać maksimum wolności w zakresie swoich życiowych poczynań.

Ze względu na interes państwa konieczne jest, by takie czynniki, jak rasa, pochodzenie etniczne, pochodzenie społeczne, warunki ekonomiczne, płeć nie przyczyniały się do spychania pewnych grup do niższych kategorii i nie odbierały im możliwości dostępu do wartościowych dóbr. Liberałowie są przekonani, że gdy zostaną zniesione wszelkie **bariery ruchliwości**, wówczas losy jednostki będą zależały jedynie od niej samej (od jej konkurencyjności). Popierają zatem programy zmierzające do zmniejszania zjawiska nierównych szans edukacyjnych, do likwidacji barier rasowych, etnicznych, religijnych oraz barier płci, aby dać wszystkim młodym obywatelom w miarę równe możliwości konkurowania w wyścigu odbywającym się na różnych szczeblach awansu społecznego.

Liberałowie sądzą, że w społeczeństwie demokratycznym zadaniem edukacji staje się **tworzenie wstępnych warunków równości** oraz możliwości swobodnego przemieszczania się ludzi w górę i w dół zawodowej hierarchii, stosownie do ich zdolności i osiągnięć. Opowiadają się za ideą społeczeństwa merytokracyjnego, którego główną zasadą jest „równość możliwości na wstę-

pie”, a w odniesieniu do szkolnictwa „**równość edukacyjnych możliwości na starcie edukacji**”, **lecz nie równość „rezultatów na końcu”**. Dążą do sytuacji, w której urodzenie się w biednej rodzinie nie będzie stwarzać barier dla sukcesu, a przyjsie na świat w rodzinie bogatej lub o wysokim statusie nie zagwarantuje uniknięcia porażki. W konsekwencji utalentowana i umotywowana jednostka z niskich grup społecznych uzyska status proporcjonalny do swoich zdolności, a nieutalentowana czy leniwa z grup nieuprzywilejowanych nie osiągnie sukcesu. Liberalowie uważają, że oświata, dając wszystkim równe szanse, niweluje tym samym różnice społeczne, tworzy kanały ruchliwości, próbuje przerwać związki między pochodzeniem społecznym a sukcesem społecznym. Wprowadzając obiektywną selekcję według kryteriów merytorycznych, zapewnia właściwą alokację jednostek do ważnych strategicznie pozycji społecznych. Wprowadza tym samym automatycznie i utrzymuje właściwy ład społeczny. Jednocześnie oświata, będąc częścią aparatu państwa, inicjuje pewne działania dodatkowe na rzecz wyrównania szans życiowych wszędzie tam, gdzie istnieją jeszcze nierówności. Jest więc w państwie dobrobytu jedną z owych łagodnych, naukowo podbudowanych metod i środków neutralizowania konfliktów społecznych.

Liberalowie godzą się z istnieniem podziałów klasowych i przyznawaniem różnego statusu kategoriom zawodowym, nie zaprzeczają istnieniu nierówności i niesprawiedliwości, nie uważają jednak, że pozycja społeczna powinna być determinowana urodzeniem. Tym samym **podważają społeczną i polityczną hierarchię, w której przynależność klasowa jest dziedziczona**. Według nich struktura społeczna i ekonomiczna powinny być wynikiem współzawodnictwa, w którym najzdolniejsi, pokonawszy mniej od siebie kompetentnych, zdobywają najbardziej cenione stanowiska i wysoką pozycję społeczną. Zawdzięczają jednak to wszystko sobie – swojej pracowitości, talentom, motywacji, a nie urodzeniu. Jeśli zatem ktoś jest zarówno uzdolniony, jak i umotywowany, to na pewno odniesie sukces, jeśli nie – to sam jest sobie winny. Tę optymistyczną tezę kwestionuje T. Husén, twierdząc, że w istocie system szkolny jest systemem poświadczeń, który sukcesywnie ustanawia, wzmacnia i uprawomocnia „rozdzielenia” (T. Husén, 1974, s. 110).

O ile konserwatywny model oświaty oparty jest na klasycznej teorii liberalnej i podkreśla rolę wrodzonych jakości i osobistych osiągnięć jednostki, o tyle **model liberalny** bazuje na ideologii krytykującej klasyczny kapitalizm i docenia **zmienne środowiskowe** (do wrodzonych zdolności i wrodzonej inteligencji przywiązuje znacznie mniejszą wagę). Odpowiedzialnością za sukcesy lub klęski edukacyjne (a także życiowe) człowieka obarcza jego środowisko społeczne, w tym zwłaszcza czynniki kulturowe. Zamiast jednak uznać kulturę za zewnętrzną wobec jednostki i podatną na działania dyktowane wolą polityczną, uznaje ją za odporną na polityczne zabiegi takich instytucji zewnętrznych, jak szkoła. Zakłada, że kultura i środowisko rodzinne nakładają silne ograniczenia na motywację dziecka, a więc i na jego chęć poddania

się dyscyplinie szkolnej. Zwolennicy tej opcji odrzucają pogląd, że różnice osiągnięć szkolnych między grupami etnicznymi, kulturowymi i między płciami stanowią dostateczny dowód, by twierdzić, że została pogwałcona zasada równych szans.

Można by dowieść, że liberalizm, mimo deklarowanych założeń, w rzeczywistości odrzuca równość szans jako zasadę obowiązującą w nowoczesnych społeczeństwach. Zaprzeczając temu, że szkolnictwo może wywołać znaczące zmiany i dać ludziom szansę, której inaczej byliby pozbawieni, model ten dostarcza racji na rzecz trwania nierówności i niepodejmowania prób ich usunięcia. Traktuje determinizm środowiskowy jako barierę nie do pokonania. Liberalowie, utrzymując, że nierówności są naturalnym skutkiem rozwoju, zacierają tym samym różnicę między nierównością naturalną, opartą na dokonaniach, a nierównością z przyczyn społecznych (kulturowych), na której to różnicy opiera się zasada równych szans.

I choć liberalizm funkcjonuje w świadomości społecznej jako bardziej „postępowy”, bardziej „lewicowy” niż konserwatyzm, to w gruncie rzeczy chyba taki nie jest. Oba podejścia łączy „**paradygmat osiągnięciowy**” w tym sensie, że zwolennicy obu opcji skupiają się na tym, jak osiąga się pewien poziom inteligencji. Liberalowie zastępują pojęcie dziedziczności genetycznej modelem środowiskowym, który, tak jak poprzedni, służy odwracaniu uwagi od sposobu, w jaki szkoła postępuje z uczniami. W każdym razie szkoła przekłada „wejściowe” zróżnicowanie uczniów na różnice w kompetencjach szkolnych i nadaje im moc obowiązującą. W ten sposób dokonuje się wstępna segregacja, wstępne przekazanie zróżnicowań struktury. Taka selekcyjna rola szkoły jest niewątpliwie funkcjonalna wobec struktury społecznej, tzn. służy odtwarzaniu wzorów kompetencji i zróżnicowań budujących przestrzeń społeczną. Kiedy szkoła przedstawia się jako system merytokratycznej selekcji na podstawie kompetencji szkolnych, *de facto* zaś selekcja społeczna przenosi i transponuje na „język szkolny” zróżnicowania społeczne i zróżnicowania wejściowe uczniów, to wiara w racjonalność szkoły podtrzymuje w istocie jej reprodukcyjną funkcję, czyli opartą na dziedziczeniu selekcję. I jest tak niezależnie od tego, czy szkoła rzeczywiście wypełnia swą merytokratyczną funkcję (czy selekcjonuje rzeczywiste uzdolnienia i umiejętności), a także czy zdolności i kompetencje są wsparte na rozdzielonych nierówno zadatkach wrodzonych.

Z perspektywy krytyków lewicowych „**ideologia Qizmu**”, czyli eksponowania roli IQ jako czynnika sukcesu edukacyjnego, wraz z jej merytokratycznym kontekstem jest wykorzystywana do usprawiedliwienia hierarchicznego w swojej istocie liberalno-konserwatywnego systemu społecznego, do uprawomocnienia hierarchicznego podziału pracy, w którym władza i kontrola działają według zasady „z góry na dół”. I nie ma większego znaczenia, czy za prawdziwą uzna się tezę o dziedziczeniu genetycznym czy środowiskowym.

Teoria krytyczna jako dyskursywny przełom w myśleniu o edukacji

Przełomu w myśleniu o szeroko rozumianych relacjach między edukacją a społeczeństwem, między jednostką a strukturą społeczną, między wolnością a władzą i dominacją dokonuje **pedagogika krytyczna**. Za sprawą pedagogów krytycznych zachodzi swoista „**dyskursywna zmiana**” w teorii pedagogicznej, pedagogika krytyczna pozostaje bowiem w opozycji do podejścia pozytywistycznego oraz hermeneutycznego, a w sensie społeczno-politycznym – do doktryn neoliberalizmu i neokonserwatyizmu. Po pierwsze, przełom dyskursywny polega na opowiedzeniu się za „progresywną zmianą rzeczywistości”, w przeciwieństwie do konserwatyizmu ceniącego *status quo*, traktującego ciągłość, tradycję jako coś pożądanego i, w przeciwieństwie do teorii reprodukcyjnych, postrzegających *status quo* jako niepożądaną, ale nieuniknioną konieczność. Dyskurs pedagogiki krytycznej stanowi interdyscyplinarną, krytyczną analizę funkcjonowania szkoły, wykorzystującą kategorie filozofii krytycznej, strukturalizmu, psychoanalizy, marksizmu, socjologii, teorii polityki, antropologii kulturowej – w zasadzie każdej dyscypliny wiedzy umożliwiającej krytyczną interpretację jakichkolwiek aspektów procesu kształcenia (T. Szkudlarek, 1993, s. 97-98). Pedagog krytyczny przyjmuje, że edukacja powinna służyć rozwojowi jednostek i społeczności, poszerzać zakres ludzkich możliwości, zakres wolności.

Po drugie, teoria krytyczna nie chce poprzestać na wyjaśnianiu procesów społecznych (na diagnozie), zamierza opracować **projekt radykalnej naprawy** życia społecznego i edukacji (interwencji w świat społeczny), stawia też na inicjatywy lokalne, których celem będzie przeciwdziałanie „logice społecznej determinacji” w odniesieniu do całych grup społecznych lub tylko pojedynczych uczniów (M. Apple, 1982, s. 64).

Po trzecie, pedagogzy krytyczni dokonują **zmiany języka** opisującego rzeczywistość społeczną. Zamiast mówić o determinacji, konieczności, strukturalnym zniewoleniu, ruchliwości, reprodukcji, używają takich pojęć, jak: możliwości, nadzieja, krytyka, transformacja. Próbują opracować język konstruktywnej krytyki, który dałby możliwość badania edukacji jako elementu polityki kulturalnej. W tym celu analizują teksty – materiały źródłowe i dokumenty – których funkcją jest legitymizacja władzy w oświacie. Czynią to, aby zidentyfikować w owych tekstach praktyki stanowiące historyczne i społeczne konstrukcje. Badają, jaką konstrukcją „wiedzy” posługiwali się w danym okresie autorzy i w jaki sposób czynili ze swego dzieła instrument władzy (T. Benton, I. Craib, 2003). Analiza dzieła jako narzędzia służącego interesom grup dominujących w danej epoce historycznej umożliwia jego dekonstrukcję.

Po czwarte, w przeciwieństwie do dyskursu konserwatywno-liberalnego, postrzegającego edukację w kategoriach transmisji wartości oraz statusów społecznych, teoria krytyczna ujmuje edukację jako miejsce, w którym zachodzi **konfrontacja** pluralistycznych, otwartych, stających się, zawsze niedokończonych walk o kształt tego, co indywidualne, i tego, co społeczne.

Po piąte, w opozycji do teorii konserwatywnej i liberalnej, które w systemowy sposób ujmowały rzeczywistość społeczną, promowały ciągłość, tworzyły modele statyczne, zamknięte, teoria krytyczna buduje **modele transformatywne**, zorientowane na zmianę, dynamiczne, w trakcie stawania się.

Po szóste, pedagodzy krytyczni opowiadają się za zasadniczo odmienną orientacją teoretyczno-metodologiczną. Zamiast prowadzić badania empiryczne, przy użyciu procedur ilościowych, wolą postawić na badania etnograficzne (naturalistyczne, interpretatywne), istotą których jest stosowanie **metod jakościowych**.

Pedagogika krytyczna, korzystając z dorobku wielu tradycji intelektualnych (m.in. J. Habermasa, E. Blocha, M. Horkheimera, A. Gramsciego, J. Deweya), promuje **lewicową orientację polityczną**. Pozwala też zobaczyć w nowym świetle rolę edukacji w procesie społecznej kontroli i reprodukcji, a także otwiera perspektywę dostrzeżenia emancypacyjnych możliwości, jakie potencjalnie daje edukacja. Zadanie szkoły pojmuję jako przeciwstawienie się zniewalającym, ograniczającym wolność czynnikom, które reprodukują kulturowe, polityczne i ekonomiczne ograniczenia, krytyczną ich analizę oraz kształcenie pozwalające jednostkom i społeczeństwom na uwolnienie się od ich wpływu. Teoretycy krytyczni pragną uchwycić „przejawy wielowymiarowego kryzysu tożsamości systemów oddziaływania edukacyjnego” oraz jednocześnie definiować „przestrzeń możliwości i nadziei, jaką dałoby się uruchomić dla jego przezwyciężenia” (L. Witkowski, 1993, s. 17-18).

Istotna wartość teorii krytycznej polega na **przełamaniu „wyłącznie reprodukcyjnego” myślenia** o edukacji, typowego dla ideologii radykalnych, ale też odrzuceniu stanowiska konserwatystów. Teoria krytyczna nie zgadza się z ideologiami radykalnymi, które traktują wszelkie przejawy oporu jako nieistotne – z perspektywy przekonania o totalnym strukturalnym zdeterminowaniu życia szkoły i reprodukcyjnym charakterze edukacji. Sprzeciwia się też konserwatywnym teoriom edukacji, które postrzegają przejawy oporu w kategoriach zjawisk z marginesu i dewiacji. Pedagogzy krytyczni (np. H. Giroux, P. McLaren) traktują szkołę jako miejsce „stałego konfliktu, w którym tak dobre, jak i złe intencje i mechanizmy oddziaływania” spotykają się ze „zrytualizowanymi formami oporu” (H. Giroux, P. McLaren, 1986, s. 41). Jednocześnie jednak szkoła jest potencjalnie instytucją, która może pełnić funkcję emancypacyjną na rzecz upelnomocnienia jednostek i związania ich podmiotowości z walką o demokrację w sferze publicznej (T. Szkudlarek, 1993, s. 98). Przyjęcie przez pedagogikę krytyczną pojęcia oporu jako instrumentu analitycznego pozwala na interpretowanie życia

szkolnego już nie jako płaszczyzny przepływu wiedzy, wartości i władzy, lecz jako pluralizm kulturowych, społecznych i politycznych konfrontacji.

Emancypacyjne przesłanie pedagogiki krytycznej polega na sprzeciwie wobec funkcji pełnionych przez „niekrytyczną” edukację, w tym zwłaszcza na oporze w stosunku do procesu reprodukcji systemu społecznego, który to proces powoduje ograniczenia dla rozwoju jednostek i grup społecznych (T. Szukdlarek, 1993, s. 98). Głównym celem pedagogiki krytycznej jest budowanie „lepszego świata”, opartego na idei równości i sprawiedliwej „dystrybucji” wolności i dobrobytu. Pedagodzy utożsamiający się z tą opcją nie dążą do „zniesienia” istniejącego systemu społecznego i zastąpienia go innym, lecz do „radykałnych reform” w ramach systemu istniejącego. Ostatecznym, choć niewyartykułowanym celem teorii krytycznej jest stworzenie większych możliwości dla nieuprzywilejowanych w sferze dostępu do wartości (także materialnych), stylu życia, miejsca w strukturze społecznej, dotychczas zarezerwowanych dla grup dominujących (Z. Melosik, 1995, s. 66–79).

Pedagogika krytyczna jest zorientowana na zmianę – zarówno na poziomie makro, jak i mikro, stanowi punkt wyjścia dyskursywnych praktyk, które dążą do przekształcania świata. Zrywając z fatalizmem teorii reprodukcyjnych, przynosi możliwości działania w sferze emancypacji poprzez poszukiwanie płaszczyzn różnorodnych wolności, budowanie alternatywnych przestrzeni, zarówno w świadomości, jak i w praktyce społecznej. Teoretycy oporu rezygnują z aksjologicznej neutralności na rzecz moralnej stronniczości, opowiadają się za działaniem na rzecz pozbawionych pełni przysługujących im praw (np. prawa do edukacji), przyjmują zwykle punkt widzenia tych grup społecznych, które w danej sytuacji są uznawane za pokrzywdzone, zdominowane, zmarginalizowane, upośledzone. Skoro procesy edukacyjne są uwikłane w społeczne nierówności, rolą teorii edukacji odwołującej się do krytyki społecznej staje się nie tylko zrozumienie tych procesów (diagnoza), ale też zaprojektowanie inicjatyw przeciwdziałających nierównościom (interwencja).

Rzecznicy teorii krytycznej – np. H. Giroux – przeciwstawiają się wizji edukacji promowanej przez konserwatystów. Twierdzą, że organizowanie przedmiotu badań wokół takich zagadnień, jak: kulturowa transmisja, socjalizacja, konsens, spójność i stabilność, jest równoznaczne z akceptacją istniejących związków między szkołą i społeczeństwem. Krytykują zainteresowanie konserwatystów skutecznością szkoły w procesie nauczania wartości i norm dominujących w danym społeczeństwie oraz pomijanie wartości typowych dla mniejszości. Jak pisze H. Giroux,

[...] transmisja i reprodukcja dominujących wartości i przekonań poprzez ukryty program są zarówno rozpoznawane, jak i akceptowane jako pozytywne funkcje procesu kształcenia (H. Giroux, 1983, s. 48).

Pedagodzy krytyczni poddają analizie mechanizmy, które pozbawiają władzy duże grupy społeczne i zakładają, że **świat społeczny wymaga zmiany**. Tymczasem zmiana ta jest utrudniana, blokowana przez praktyki kulturowe, które służą interesom dominujących grup społecznych. Edukacja stanowi jedną z najważniejszych tego rodzaju praktyk. Pełni swoje ideologiczne funkcje maskowania i przeinaczania rzeczywistości, posługując się ukrytymi programami szkolnymi, symboliczną przemocą i całą serią rytualnych praktyk przyzwyczajających ludzi do życia w bezkrytycznym posłuszeństwie. Jednocześnie jednak pedagog tej orientacji nie tylko diagnozuje mechanizmy dominacji, zniewolenia i przemocy wpisane w funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, czy szerzej – społecznych i kulturowych praktyk kontroli nad umysłami i zachowaniami ludzi. Pedagog krytyczny nie ogranicza się do krytyki mechanizmów trwale obecnych w życiu wielu społeczeństw, które to mechanizmy jednym dają władzę, a drugim ograniczają do niej dostęp. Pedagog tej opcji postrzega społeczeństwo jako niesprawiedliwe z istoty, ale zdolne stać się mniej niesprawiedliwym, a może nawet sprawiedliwym, dzięki racjonalnym działaniom ludzi. Dąży on do przeprowadzenia reform oświatowych, opracowuje program edukacyjny, którego realizacja umożliwi grupom uciskanim przejęcie kontroli nad swoim życiem i przeznaczeniem (D. W. Livingstone, 1987, s. 8). Zakłada, że możliwa jest zmiana położenia w podziale władzy grup podporządkowanych i można ją osiągnąć poprzez upowszechnienie rozumienia społecznej konstrukcji rzeczywistości (D. W. Livingstone, 1987, s. 8). Traktuje **szkołę jako narzędzie krytyki społecznej** i miejsce, w którym powstają inicjatywy reform społecznych i politycznych. Nurt radykalnej krytyki edukacji może być odczytany jako głos na rzecz traktowania edukacji jako czynnika społecznej zmiany i emancypacji, szansy na zwiększenie zakresu indywidualnej i zbiorowej wolności, warunku życiowego powodzenia jednostki, ale też koniecznego warunku zmiany społeczeństwa.

Zwolennicy tej odmiany myślenia edukacyjnego konsekwentnie opowiadają się za **dialogiem** i **wyzwoleniem** poprzez krytyczną analizę znaczeń dominującej kultury. Pedagodzy krytyczni namawiają do twórczej, nowatorskiej działalności edukacyjnej, zakładają bowiem, że służebne uwikłanie szkoły w system społeczny uniemożliwia jakąkolwiek skuteczną reformę, jeśli nie uwzględni ona zmiany systemu. Ale jednocześnie zmiana społeczeństwa wymaga zmiany edukacji. Tym, co można zrobić natychmiast, jest wyzbycie się społecznych uprzedzeń w stosunku do uczniów (to zalecenie odnosi się oczywiście do nauczycieli), nadawanie procesowi nauczania charakteru bardziej otwartego, dialogowego, „reformowanie” oświaty we własnym zakresie, unikanie rutynowych metod pracy, poszukiwanie nowych, alternatywnych, równoległych do oficjalnego szkolnictwa form kształcenia.

Rzecznicy teorii krytycznej akceptują koncepcję „**filozofii publicznej**”, mając na myśli edukowanie społeczeństwa, tak by zyskało ogólną orientację

w bieżącej problematyce. Mając takie rozeznanie, będzie mogło brać aktywny udział w kształtowaniu polityki społecznej. Na gruncie teorii konfliktu, ujmującej stosunki społeczne w kategoriach rozdźwięku między grupą sprawującą władzę a grupą podporządkowaną, ideę filozofii publicznej można postrzegać jako element walki o demokrację. Projekt pedagogiki krytycznej budowy demokratycznego świata przyjmuje perspektywę zmiany społecznej na kilku poziomach układu i obejmuje bardzo szeroki zakres oddziaływań, rozciągający się od czynników makrostrukturalnych (struktura społeczna, relacje władzy), poprzez instytucjonalne (szkoła i jej program) po jednostkowe (strategie adaptacji i oporu, konstrukcja podmiotowości w relacjach dominacji). Główne kierunki pożądanych zmian edukacyjnych, składające się na podstawę strategii radykalnej edukacji, są związane z następującymi obszarami działań: „polityka różnicy” (*politics of difference*), „polityka głosu” (*politics of voice*) oraz „upełnomocnienie” (*empowerment*), który to termin, zaproponowany przez L. Witkowskiego, oznacza dosłownie „nadanie władzy” (T. Szkudlarek, 2003). „Polityka różnicy” zakłada, że wartościowa edukacja powinna dostrzegać i akceptować różnice społeczne, zamiast działać na rzecz ujednoczenia. „Polityka głosu” jest działaniem na rzecz skłaniania uczniów do wyrażania zróżnicowanych poglądów w miejsce narzucania kultury elit i narzucania milczenia mniejszościom, dopuszczania różnorodności wypowiedzi i uczenia młodych ludzi aktywnego zabierania głosu we własnych sprawach. Natomiast „upełnomocnienie” oznacza proces przejmowania kontroli nad własnym życiem, nakaz kształcenia kompetencji do kierowania nim w miejsce bierności i podporządkowania, uczenia aktywnego działania na rzecz zmiany nieakceptowanych cech życia społecznego.

Jak twierdzi H. Giroux, nauczyciel działający na rzecz zmiany społecznych warunków życia swoich uczniów powinien być „**transformatywnym intelektualistą**”, kimś w rodzaju tłumacza pośredniczącego między człowiekiem i złożonym światem społecznym, pomagającego w krytycznym rozumieniu rzeczywistości (H. A. Giroux, 1992). Nauczyciele powinni pomagać uczniom w uwalnianiu się od zależności poprzez analizę ich minionych doświadczeń, w stawaniu się bardziej świadomymi kulturowych ograniczeń, które są opresywne, w pokonywaniu problemów życiowych. Pomoc uczniom w budzeniu zaufania do samych siebie, w sprawdzaniu różnych możliwości działania i antycypowaniu ich konsekwencji, stymulowanie uczestnictwa i podejmowanie przywództwa – oto zadania nauczycieli, będących jednocześnie działaczami edukacyjnymi (J. Mezirow, 1985, s. 149).

Liberałowie mają ambiwalentny stosunek do teorii krytycznej. Popierają wprawdzie takie cele, jak bardziej sprawiedliwa dystrybucja dóbr, wychowanie polityczne mające podnieść świadomość grup mniejszościowych oraz edukacja wielokulturowa, ale nie akceptują metod osiągnięcia tych celów. Zdaniem liberałów, zamiast radykalnej transformacji lepiej postawić na stopniową zmianę istniejących warunków i realizować eksperymentalne

procesy o powolnym przebiegu. Liberalowie zarzucają też rzecznikom teorii krytycznej stosowanie retoryki konfliktu oraz taktyk, które go pogłębiają. Sami chcą poszukiwać konsensusu zarówno na płaszczyźnie politycznej, jak i ekonomicznej, i zająć tym samym pozycje umiarkowane czy centrystyczne (J. Mezirow, 1985, s. 334).

Konserwatystom z kolei nie podoba się negowanie wartości tradycji, promocja społecznej niestabilności, obniżenie poziomu nauczania kluczowych umiejętności i przedmiotów. Oskarżają oni twórców teorii krytycznej o to, że odrzucając dorobek zachodniej cywilizacji, odcinają młodych ludzi od ich kulturowych korzeni, a lekceważąc umiejętności generatywne, potrzebne do efektywnego funkcjonowania w zbiorowości, wychowują niekompetentne społeczeństwo.

System edukacji, zdaniem pedagogów krytycznych, nie powinien zakładać jakiejś określonej wizji świata społecznego, zmierzać jedynie do stworzenia **przestrzeni dyskursu**, w której postać tego świata będzie mogła być wynegocjowana i zrekonstruowana. Edukacja tego rodzaju działa na pograniczu kultur, między obszarami kulturowych tożsamości i właśnie na styku kultur może mieć największy wpływ na kształt społecznego świata (Z. Kwieciński, L. Witkowski, 1990). W klasie szkolnej spotykają się wszak dzieci, które w swoich środowiskach rodzinnych (w grupach kulturowych) podlegały bardzo różnym modelom socjalizacji pierwotnej i dzięki temu przyswoiły sobie język, obyczaje i przekonania charakterystyczne dla tych środowisk. Podczas edukacji szkolnej stykają się z wzorami innych kultur (tradycjami środowisk innych uczniów), a także z kulturą elit, reprezentowaną przez program kształcenia w postaci tzw. kanonu kulturowego. Działania nauczyciela, który musi poradzić sobie z owymi różnicami kulturowymi, mogą mieć całkowicie odmienny charakter w zależności od reprezentowanej przez niego perspektywy.

Postawa konserwatywna spowoduje podjęcie działań kolonizacyjnych, polegających na tym, że różnice między kulturami będą ignorowane, a wszystkie kultury zostaną podporządkowane kulturze dominującej, którą uosabia program kształcenia. Postawa liberalna z kolei może przybrać postać działań nauczyciela przyzwalających na ujawnianie się różnic i kształtujących tolerancję dla różnorodności. Natomiast działania nauczyciela reprezentującego perspektywę krytyczną przypominają czynności tłumacza, którego zadaniem jest przekład kultury nieznannej (np. kultury kanonu kształcenia) na język zgodny z doświadczeniem kulturowym dziecka. Powinien on też pośredniczyć w komunikacji dzieci pochodzących z różnych warstw społecznych. O ile liberala działałby na rzecz tolerancji, to pedagog krytyczny fakt różnic kulturowych uczyni punktem wyjścia do zmiany warunków społecznych, które decydują o nierównych szansach życiowych przedstawicieli poszczególnych kultur. Granice między kulturami (i tym samym między kulturowymi tożsamościami uczniów) będzie traktował jako podatne na

zmianę dzięki społecznym negocjacjom. Dyskurs nad kształtem wspólnego życia jest zresztą istotą społeczeństwa demokratycznego.

Zwolennicy teorii krytycznej nie aprobują w kwestii programu ani stanowiska konserwatywnego, ani liberalnego. Sprzeciwiają się też strategii budowania konsensusu zalecanej przez liberałów. Uważają bowiem, że propagowany przez konserwatystów i liberałów projekt edukacyjny służy dominującym klasom społeczno-ekonomicznym do utrzymania władzy i do podporządkowania sobie innych grup. Projekt ów zakłada uznanie cywilizacji zachodniej za fundament edukacji, uczynienie główną treścią programu edukacji elementarnej i kształcenia podstawowych umiejętności oraz przywrócenie autorytarnej kontroli nad szkolnictwem w celu zwiększenia efektywności rynkowej (G. L. Gutek, 2003, s. 329). Zdaniem rzeczników teorii krytycznej, takie założenia polityki edukacyjnej konserwatystów pokazują, że usiłują oni wprząc instytucje oświatowe do pracy na rzecz utrwalania struktur ucisku. Lansowana przez pedagogów krytycznych koncepcja zróżnicowania kulturowego jest sprzeczna z głoszonym przez konserwatystów postulatem oparcia programu nauczania na dorobku cywilizacji zachodniej.

Konserwatywno-liberalny charakter współczesnych debat nad edukacją

W debacie publicznej ostatnich lat **dominacja liberalizmu** (i neoliberalizmu) zmagającego się z **konserwatyzmem** znacząco odmieniła ton dyskursu poświęconego równości szans edukacyjnych. Zarówno bowiem liberalizm, jak i konserwatyzm są na kwestię nierówności społecznych (oraz edukacyjnych) odmiennie obojętne i uznają je za konieczność funkcjonalną. Jak twierdzi Ch. Mouffe, obserwuje się jednocześnie zanik lewicowości w myśleniu o nierównościach społecznych oraz brak politycznej wyobraźni w związku z potrzebą przeciwdziałania narastającemu zróżnicowaniu szans życiowych ludzi (Ch. Mouffe, 2005). Zasada równości szans edukacyjnych została „zdelegalizowana” i trafiła do arsenału populistów. Zdaniem T. Szkudlarka, zajmowanie się ideą społecznej równości i sprawiedliwości grozi wpadnięciem w pułapkę wyboru między anachronizmem (podejrzenie o tęsknotę za minionym ustrojem) a populizmem (poszukiwaniem i rozliczaniem sprawców niesprawiedliwości) (T. Szkudlarek, 2007, s. 43). Tymczasem aktualne pozostają pytania pedagogiki krytycznej o to, jakich ludzi ma wychować publiczna szkoła działająca w warunkach postmodernistycznego świata, jakie społeczeństwo ma powstać w rezultacie procesów transformacji

społeczno-kulturowej i wreszcie – **jak pogodzić kategorie różnicy i równości z imperatywem wolności i sprawiedliwości?**

Nieobecność tych pytań w debacie publicznej oraz **dominacja dyskursu konserwatywno-liberalnego** znajdują się w kolizji z tym, że w zmienionych po 1989 r. warunkach ustrojowych na plan pierwszy wysuwają się potrzeby kształtowania społeczeństwa demokratycznego, otwartego, respektującego w jak największym stopniu prawa człowieka, w tym prawo do edukacji. W takich okolicznościach sprawiedliwy społecznie dostęp do oświaty staje się niezbędnym warunkiem demokracji. Polska znajduje się w fazie budowania demokratycznego systemu społecznego, w której istnieją już niezbędne prawne i instytucjonalne podstawy demokracji, ale praktyka prawidłowego funkcjonowania w tym systemie będzie się jeszcze kształtować przez wiele dziesięcioleci. Również w oświacie sama droga formalna, wyrażająca się w zapewnieniu prawnych podstaw równego traktowania wszystkich osób zainteresowanych kształceniem jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym dla osiągnięcia rzeczowej równości.

Wdrażaniu systemu demokratycznego towarzyszy przebudowa podstaw gospodarki, ale też innych sfer życia społecznego według reguł wolnego rynku. I o ile nie ma wątpliwości, że gospodarka wolnorynkowa jest szczególnie efektywna i odgrywa rolę motoru rozwoju ekonomicznego, o tyle przeniesienie zasad wolnego rynku na grunt kultury, oświaty, ochrony zdrowia, nauki może przynieść więcej szkody niż pożytku. Dobrodziejstwa wolnego rynku w gospodarce niekoniecznie sprawdzają się w innych sferach życia społecznego. Ważne sfery życia społecznego – jak edukacja czy ochrona zdrowia – nie mogą podlegać wyłącznie prawom rynku, gdyż byłyby niedostępne dla wielu obywateli. Ceny i organizacja tych dóbr muszą być objęte interwencją państwa. A zatem akceptacja gospodarki rynkowej nie może oznaczać zgody na społeczeństwo rynkowe. Dowodzi tego także praktyka Polski, w której można obserwować dysfunkcję instytucji administracyjnych, gospodarczych, politycznych, dehumanizujący charakter ciągłej rywalizacji ludzi i przedsiębiorstw oraz ostrą konkurencję rynkową. Dochodzi także do rozpadu wielu dotychczasowych struktur i modeli życia społecznego, komercjalizacji kultury, coraz częstszego zagubienia ludzi w zawikłanych mechanizmach współczesnego świata. Tego rodzaju niepokojące zmiany w polityce społecznej państwa muszą ulec naprawie.

Wydaje się też, że polscy politycy nie działają wystarczająco skutecznie na rzecz **zmniejszenia nierówności społecznych**. Co więcej, w debacie publicznej obecne są głosy minimalizujące znaczenie tego problemu. Przykładem tego rodzaju liberalnych postaw są wypowiedzi uczestników tzw. Debaty Tischnerowskiej². Wiktor Osiatyński stwierdził, że łagodzenie nierówności

² Debatę zorganizowały w Warszawie 11 kwietnia 2005 r. Uniwersytet Warszawski oraz Instytut Nauk o Człowieku w Wiedniu.

społecznych oraz stwarzanie równych szans edukacyjnych to mrzonki. Jego zdaniem, niepotrzebne jest społeczeństwo, w którym wszyscy są dobrze wykształceni. Wystarczy tylko nie dopuszczać do dyskryminacji i zapewnić najbardziej potrzebne poczucie bezpieczeństwa i godności. Inny dyskutant z kolei zauważył, że przed rewolucją francuską traktowano nierówność jako coś normalnego, dziś natomiast nadmiernie interesuje się tym problemem lewica intelektualna i polityczna. Jednym z niewielu uczestników debaty prezentujących odmienne zdanie był lord R. Dahrendorf – zwolennik aktywnej roli państwa w tej dziedzinie³. Stwierdził on, że społeczeństwa potrzebują **i konkurencyjności, i społecznej spójności**, stanu, w którym nikt nie czuje się wykluczony. Dla demokracji i równych praw obywatelskich niezbędne są jakieś formy dystrybucji gwarantujące równy dostęp do ochrony zdrowia, edukacji itd. Wykluczenie, jego zdaniem, jest nie tylko moralnie hańbiące, ale i zagraża egzystencji całego społeczeństwa, gdyż wykluczeni chcą poprawić swój los. Źródła wykluczenia są wielorakie – kulturowe, ekonomiczne, polityczne, ale jest też tak, że w świecie ponowoczesnym ludzie biedni są zbiedni, ponieważ nie konsumują.

Wprawdzie rząd przyjął Narodową Strategię Integracji Społecznej (NSIS) zaakceptowaną przez Unię Europejską, ale dokument ten nie proponuje żadnych działań wykraczających poza zwalczanie ubóstwa i wykluczenia społecznego. Wprowadza on do polityki społecznej filozofię tworzenia równych szans, respektując przy tym w pełni liberalną zasadę wolności oraz odpowiedzialności jednostki za własny los. Zwraca szczególną uwagę na wyposażanie ludzi w odpowiednie umiejętności i kwalifikacje oraz na tworzenie warunków instytucjonalnych pozwalających osiągnąć samodzielność. Dlatego w NSIS dominują cele związane z tworzeniem nowych miejsc pracy.

Powodzenie w tym zakresie wymaga **zmiany filozofii polityki społecznej** (w tym edukacyjnej) państwa – z polityki reaktywnej (łagodzącej skutki społeczne przemian gospodarczych) na politykę aktywną (inwestującą w ludzi oraz w sprawniejsze instytucje). Potrzebne są zatem inwestycje zapewniające równość szans edukacyjnych i wyższą jakość usług oświatowych, pozwalającą na uczestnictwo w nowoczesnym rynku pracy. Warto zauważyć, że taki sposób myślenia koresponduje z ideami zawartymi w licznych dokumentach krajów UE, zgodnie stwierdzającymi, że dwoma priorytetami polityki oświatowej początku XXI w. są **jakość** (efektywność) i **równość**, co oznacza wysoką jakość kształcenia dla możliwie największej liczby ludzi oraz równość i społeczną

³ Lord R. Dahrendorf traktowany jest jak sumienie współczesnej Europy i bardzo często zabiera głos w ważnych debatach publicznych. Autor hasła krajów Unii Europejskiej – „Europa – wspólnym domem”, porównał społeczeństwo do monety: tak jak moneta ma awers i rewers, tak i społeczeństwo ma dwie strony: jedną – harmonii, zgody, trwałości i drugą – konfliktu, sprzeczności, zmiany. Rzetelna analiza procesów społecznych wymaga, jego zdaniem, uwzględnienia obu tych perspektyw.

sprawiedliwość – zagwarantowanie wszystkim grupom społecznym dostępu do edukacji.

Tymczasem wprowadzenie mechanizmów konkurencji rynkowej do edukacji (urynkowanie szkolnictwa) spowodowało, że stan powszechnego wykształcenia, a także jego społeczna dostępność oraz mechanizmy alokacji pozostawiają wiele do życzenia. **Wolność jako doktryna ekonomiczna zniszczyła równość** jako równorzędny edukacyjny fundament, warunek i składnik demokracji kulturowej i społecznej. Znany socjolog i politolog francuski, A. Touraine, komentując tendencje zmian w Europie i w naszym jej regionie, wyraził opinię, że

[...] w dzisiejszym świecie groźba poświęcenia kwestii społecznych na ołtarzu ekonomii jest realna. Rządy powinny zająć się edukacją, kształceniem elit, ale też dostępem do oświaty, redystrybucją dochodu narodowego między różne kategorie socjalne (P. Dalin, V. D. Rust, 1996, s. 31).

Państwo nie może pozostać obojętne na los obywateli, którzy z przyczyn przez siebie niezawinionych nie mogą sprostać wymogom gospodarki rynkowej. Musi zatem zagwarantować sprawiedliwy podział zapewniający wszystkim korzystanie z owoców rozwoju.

Wydaje się, że przeniesienie na grunt edukacji zasad wolnego rynku (innymi słowy urynkowanie szkolnictwa) ma związek z faktem, że realizowana w Polsce reforma systemu edukacji jest zgodna z typową strategią **konserwatywno-liberalnej reformy szkolnej**. Jeśli resort edukacji skupia się głównie na podstawach programowych i ocenianiu (oraz egzaminowaniu uczniów), to są to zadania wprost zapożyczone z koncepcji konserwatywno-liberalnych. Ogranicza się resort do projektowania zadań i egzekwowania efektów, bez podejmowania odpowiedzialności za problemy, z którymi wciąż borykają się szkoły i inne instytucje oświatowe. Pomija się kryzysową sytuację materialną wielu szkół, fatalną sytuację finansową nauczycieli, nie interesuje się tym, co jest przejawem regresu i co powoduje słabe efekty procesu kształcenia i dalszy wzrost nierówności oświatowych. Demokracją liberalną zagraża elementarnemu łaadowi społecznemu, liberalny program przebudowy oświaty – urynkowanie szkolnictwa, wolny wybór szkoły – powoduje równie groźne konsekwencje. Oświata w takich warunkach, mająca w założeniu wyrównywać szanse edukacyjne uczniów, staje się narzędziem petryfikacji struktury biedy i dziedziczenia pozycji społecznej, instrumentem reprodukcji kulturowej.

Konserwatywne podejście do kwestii edukacji przejawia się m.in. w tym, że w debacie publicznej podkreśla się rolę tradycyjnych wartości, narodu, religii, moralności, co stanowi odwieczny **kanon dyskursu konserwatywnego**. Szkoła polska wychowuje ku społeczeństwu narodowemu, w którym wysoko ceni się martyrologiczną przeszłość, a mniej europejską przyszłość. W takim społeczeństwie to rodzina, a nie jednostka, jest świętością, każda płeć ma swoje

powołanie, każdy „obcy” zna swoje miejsce, moralność jest sprowadzona do religijnych deklaracji i rytuałów, a za przyczynę wszelkiego zła uważa się krytycyzm i nieposłuszeństwo autorytetom. W praktyce szkolnej skutkuje to zaostrzeniem dyscypliny, rygoryzmem moralnym, biurokratyczną kontrolą wiedzy i moralności. Tymczasem obecność Polski w Unii Europejskiej wymaga podejmowania działań na rzecz społeczeństwa otwartego (a nie narodowego), spluralizowanego (a nie homogenicznego), multikulturowego (a nie monokulturowego), zindywidualizowanego (a nie rodzinocentrycznego) oraz egalitarnego (a nie hierarchicznego). Warto, by kolejna reforma edukacji, mimo nowoczesnych haseł i programów, nie wzmacniała tradycyjnego, zamkniętego i martyrologicznego społeczeństwa, którego obywatele nie potrafią odnaleźć się w nowoczesnej i otwartej Europie. A to wymaga, by unowocześnianie programów kształcenia dotyczyło nie tylko przyszłej efektywności na rynkach pracy, ale też zmian w samowiedzy, mentalności i obyczajowości, gdyż to one mogą się okazać największą przeszkodą w modernizacji.

Przejawem konserwatywnego podejścia do edukacji jest także milcząca akceptacja stosowanych w polskiej szkole praktyk **segmentacji** i **segregacji społecznej**, w wyniku których tworzą się wyraźne kanały w łonie edukacji. Troska konserwatystów o wysoką jakość kształcenia łączy się z mniej lub bardziej jawnym budowaniem uznania dla przywilejów należnych elitom. Jak wiadomo, konserwatyści opowiadają się za dualizmem dróg szkolnych, a więc obecnością w strukturze systemu oświatowego kilku nierównowartościowych ciągów kształcenia. Rzecz jasna w nowoczesnym społeczeństwie demokratycznym akceptacja takiego stanu rzeczy w sensie formalno-prawnym nie jest możliwa, kłóci się bowiem z etosem publicznej szkoły dla wszystkich. Nie przeszkadza to temu, że na szczeblu ponadgimnazjalnym szkoły poszczególnych kategorii (licea ogólnokształcące, technika i licea profilowane, zasadnicze szkoły zawodowe) stanowią w istocie całkowicie odrębne ścieżki edukacyjne. Różnią się one nie tylko poziomem kompetencji uczniów, ale też składem społecznym. Stanowią względnie homogeniczne środowiska społeczne, segmenty ze specyficzną kulturą uczniowską i odmiennymi modelami pracy szkoły.

Ukryte praktyki segregacyjne stosują cieszące się prestiżem szkoły, które manipulując procesem rekrutacji, „poprawiają” sobie skład społeczny uczniów i tym samym podnoszą poziom kształcenia. Wyznaczają określone kryteria przyjęcia dziecka do szkoły i zamykają drzwi przed pewnymi grupami społecznymi. Praktyki segregacyjne miewają też charakter wewnątrzszkolny. Dzieje się tak wtedy, kiedy tworzy się oddziały klasowe ze względu na miejsce zamieszkania dziecka (klasy osób dojeżdżających i miejscowych), klasy z zajęciami dodatkowymi (opłacanymi przez rodziców), klasy dla uczniów różniących się poziomem opanowania języków obcych (co prawie zawsze ma tło społeczne), klasy uczące się przed południem i po południu (o różnym statusie społecznym rodziców), klasy grupujące uczniów o podobnych osiągnięciach szkolnych (np. ocenach, wynikach testów, rezultatach egzaminów

zewnątrznych). Postępujące segmentacja i segregacja, które w dodatku nie wywołują społecznego oporu, wpisują się doskonale w paradygmat edukacji konserwatywno-liberalnej i są przejawem zaniku etosu szkoły publicznej.

Z kolei obecność dyskursu neoliberalnego w edukacji skutkuje przeniesieniem na grunt szkoły takich zasad wolnego rynku, jak: rywalizacja, konkurencja, prywatyzacja, decentralizacja. Liberalowie kwestię dostępu do edukacji sprowadzają do **różnic preferencji**, sugerując, że w sytuacji wolnego wyboru to jednostki decydują o sobie, rolę kontekstu społecznego można więc ograniczyć do minimum.

Jak zauważa T. Szkudlarek, **przeniesienie mechanizmów wolnorynkowych na edukację** spowodowało, że dominującą perspektywą rozważań nad edukacją jest perspektywa ekonomiczna. Oznacza to, że pojęcia stanowiące podstawę dyskursu pedagogicznego („człowiek”, „społeczeństwo”, „wiedza”) znalazły się obecnie w centrum dyskursu ekonomicznego. Zgodnie z takim myśleniem inwestycja w kapitał ludzki powinna przynieść zysk, ważna jest więc jej efektywność ekonomiczna. Ta kolonizacja dyskursu – przedefiniowanie i zawłaszczenie kategorii jednego języka przez inny – powoduje, że w debacie publicznej pewne kwestie stają się oczywiste, naturalne, a inne znikają z pola widzenia. W perspektywie ekonomicznej edukacja jest traktowana jako usługa, która ma sens wtedy, kiedy ktoś jej potrzebuje i w związku z tym ją kupi. Szkoła musi zatem opracować strategię marketingowe, dzięki którym jej oferta stanie się atrakcyjna dla tej grupy klientów, na której przyciągnięciu jej zależy. Skoro od profilu stanowiącej cel zabiegów marketingowych zależą cechy produktu, w odniesieniu do szkoły oznacza to, że oferta dydaktyczna i wychowawcza powinny być zależne od tego, kogo chcemy w naszej szkole kształcić (T. Szkudlarek, 2007, s. 39).

Obecność **zasad wolnego rynku w systemie oświaty** zaowocowała wkomponowaniem w edukację ekonomicznego modelu racjonalności. Owyymi przesłankami muszą się kierować dyrektorzy szkół oraz lokalne władze samorządowe. Mają większe uprawnienia, ale również spoczywa na nich większa odpowiedzialność za finanse szkół. Dystrybucja środków finansowych zależy od liczby uczniów, szkoły muszą się zatem dostosowywać do warunków konkurencji i postępować według jej zasad. W konsekwencji szkoła coraz bardziej przypomina miejsce, w którym uczeń jest traktowany jak klient, wiedza jest towarem, a sama szkoła to miejsce, w którym dokonuje się transakcji kupna/sprzedaży wiedzy. Wszystkie działania szkoły mają doprowadzić do zadowolenia nabywcy z zakupionego towaru. Im więcej klientów, tym więcej pieniędzy ma szkoła, większy prestiż, wyższe miejsce w rankingach. Narzucenie na edukację racjonalności ekonomicznej – traktowanie szkoły jako „fabryki ludzkiego kapitału” – powoduje, że bardzo łatwo przeoczyć, iż „plan sprzedaży wiedzy” nie jest podstawą racjonalności systemu oświatowego, a jego społeczne zadania polegają na czymś zasadniczo odmiennym (T. Szkudlarek, 2007, s. 41-42).

System edukacji hołdujący liberalnej ideologii oferuje iluzoryczne pojęcie wyboru szkoły w miejsce demokratycznej solidarności i stosunków opartych na wspólnotcie obywatelskiej. Zamiast rzeczywistego podnoszenia jakości szkoły proponuje się przenoszenie uczniów z jednej szkoły do innej. Liberalizm w edukacji jest zatem ideologią, która doprowadziła do stosowania w tej dziedzinie nieuczciwych zasad. Strategia liberalna powoduje też przesunięcie znacznej części środków przeznaczonych na utrzymanie szkół publicznych do sektora prywatnego z oczywistą szkodą tych pierwszych. Rozwiązania tego rodzaju rozsadzają system bezpłatnej i dostępnej dla wszystkich edukacji. Proponowana przez opcję liberalną **etyka konkurencji i prywatyzacji** jest w istocie tworzeniem warunków do uprzywilejowania pojedynczych uczniów, bez konieczności systemowego rozwiązywania problemu nierównych szans oświatowych. Przerzucanie zbyt wielu uprawnień i obowiązków na rodzinę w sytuacji coraz większego rozwarstwienia społecznego jest kolejnym zagrożeniem dla równości w oświacie, istnieje bowiem niebezpieczeństwo, że nie wszystkie rodziny jednakowo dobrze poradzą sobie ze szkolną biurokracją, będą mieć taki sam dostęp do informacji, wykażą podobną zdolność do rywalizacji i społecznej ruchliwości. Inny pomysł liberałów – przenoszenie zdolniejszych uczniów ze środowisk słabszych kulturowo do szkół znajdujących się w środowiskach bardziej rozwiniętych – grozi dalszym pogłębianiem różnic jakości kształcenia, co nieuchronnie prowadzi do powstania „dwuwarstwowego”, dualistycznego (czyli niejednolitego) systemu szkolnego.

Wydaje się, że polityka oświatowa państwa w dobie transformacji ustrojowej w Polsce jest najbliższa właśnie **konserwatywno-liberalnej opcji wyrównywania szans edukacyjnych**. Wprawdzie liberałowie, w przeciwieństwie do konserwatystów, nie widzą potrzeby tworzenia systemu dualistycznego z niepełnowartościowymi ciągami kształcenia, nie podejmują jednak także działań, które miałyby zwiększyć dostępność edukacji dla przedstawicieli grup o niskim statusie socjalno-zawodowym, czy też mieszkańców wsi. Obserwuje się tymczasem przejawy traktowania oświaty tak, jak wyobrażają to sobie rzecznicy koncepcji liberalnej. Zamykanie przedszkoli i małych szkół wiejskich, likwidacja licznych placówek wychowania pozaszkolnego (biblioteki, domy kultury, świetlice, kluby, kina, ogródki jordanowskie itp.), drastyczne ograniczanie pomocy stypendialnej, urynkowanie internatów, burs i akademików (w rezultacie znaczne zmniejszenie liczby osób w nich mieszkających), zbyt wolne korygowanie struktury szkolnictwa średniego (nadmiar szkół zawodowych), rozwój płatnego szkolnictwa – są to przykłady takich działań.

Oświata jest w takich warunkach traktowana jako towar oferowany na równych prawach (**model konsumpcyjny**), a nie jako aktywna siła mająca działać na rzecz korekty strukturalnej społeczeństwa, niwelowania reprodukcji społecznego rozwarstwienia. Utrwala to i pogłębia istniejące nierówności szans, ponieważ nie przewiduje poprawy warunków rozwojowych dzieci pochodzących z nieuprzywilejowanych warstw społecznych w celu

stworzenia równych możliwości rozwoju uzdolnień i aspiracji. Prowadzi to do znacznego zahamowania ruchliwości pionowej, powstania elit intelektualnych i stopniowego zwężania się kanału pionowego przepływu u dołu drabiny kulturowo-ekonomicznej, z postępującym rozszerzaniem się tego kanału u jej szczytu. Taktyka ta powoduje straty cywilizacyjne, znaczne usztywnienie istniejącej stratyfikacji społecznej oraz dziedziczenie pozycji społecznej i poziomu wykształcenia rodziców. Tendencje takie, bardzo niepokojące, mogą się jeszcze nasilić wraz z postępującym rozwarstwieniem społecznym i nasilającym się różnicowaniem pozycji finansowej, poziomu kulturowego poszczególnych grup społecznych. Fakt, że potrzeby i aspiracje społeczne (w tym edukacyjne) oraz kierunki polityki oświatowej rozmiągają się, grozi społeczną dezintegracją.

Nawiązując raz jeszcze do dyskursu krytycznego, którego niedostatek odczuwa się tak wyraźnie, należałoby wypracować język przekraczający pesymizm krytycznych analiz społecznych, wynikających z poczucia niemocy. Język, który byłby, jak określa go H. Giroux, „językiem krytyki i możliwości” (H. Giroux, 1993). Chodzi o to, aby krytyce towarzyszyła odwaga utopijnego myślenia, ale też pragmatycznych projektów politycznych i pedagogicznych przybliżających świat istniejący do tego, którego nie ma.

Bibliografia

- Amsterdamski, S. (1985). *Posłowie*. W: T. Kuhn. *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa.
- Apple, M. (1982). *Education and Power*. London.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York.
- Bennett, J. W. (1988). *Our Children and Our Country*. New York.
- Benton, T., Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. L. Rasiński (tłum.). Wrocław.
- Bilton, T. (red.) (1987). *Introductory Sociology*. London.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York.
- Burke, E. (1955). *Reflections on the Revolution in France*. New York.
- Cheney, L. V. (1988). *Humanities in America: A Report to the President, the Congress, and the American People*. Washington.
- Counts, G. S. (1962). *Education and the Foundations of Human Freedom*. Pittsburgh.
- Dalin, P., Rust, V. D. (1996). *Towards Schooling for the Twenty-First Century*. London – New York.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York.

- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts.
- Giroux, H. (1993). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York – London.
- Giroux, H., McLaren, P. (1986). Teacher Education as a Cultural Politics: Towards a Counter Public Sphere. *New Education*, 1.
- Gutek, G. L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. A. Kacmajar, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Herrnstein, R., Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know?* Boston.
- Hurn, C. J. (1978). *The Limits and Possibilities of Schooling*. Boston.
- Husén, T. (1974). *Talent, Equality and Meritocracy*. Hage.
- Inglis, F. (1975). *Ideology and the Imagination*. Cambridge.
- Kuhn, T. (1985). *Dwa Bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa.
- Kwieciński, Z., Witkowski, L. (red.) (1990). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń.
- Livingstone, D. W. (1987). *Critical Pedagogy and Cultural Power*. South Hadley.
- Lutyński, J., Osiatyński, W. (1983). *Ewolucja amerykańskiej myśli społecznej i politycznej*. Warszawa.
- Melosik, Z. (1993). Postmodernizm i edukacja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Melosik, Z. (1995). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*. Poznań.
- Melosik, Z. (2003). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Mezirow, J. (1985). Concept and Action Education. *Adult Education Quarterly*, 35(3).
- Mouffe, Ch. (2005). *Paradoks demokracji*. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski (tłum.). Wrocław.
- Paulston, R. G. (2000). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów. W: Z. Kwieciński (red.). *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa.
- Shapin, S., Barnes, B. (1986). *Science, Nature and Control: Interpreting Mechanic's Institutes*. London.
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa.
- Szkuclarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Szkuclarek, T. (2003). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Szkuclarek, T. (2007). Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności. W: J. Klebaniuk (red.). *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa.

- Williams, J. (1997). *The Discourse of Access*. W: J. Williams (red.). *Negotiating Access to Higher Education. The Discourse of Selectivity and Equity*. Buckingham.
- Witkowski, L. (1993). Wokół „krytycznej” socjologii edukacji (uwagi o horyzoncie badań). *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Sociologia Wychowania*, 258.

Streszczenie

Przedstawiono trzy obecne we współczesnej pedagogice teoretyczne podejścia do nierówności edukacyjnych: konserwatywną, liberalną i krytyczną teorię edukacji. Projekt społeczny i edukacyjny, reprezentowany przez konserwatywną i liberalną teorię edukacji, został skonfrontowany z narracją, której egzemplifikacją jest pedagogika krytyczna. Poddano analizie edukacyjny potencjał oraz ograniczenia konserwatywnego, liberalnego i krytycznego dyskursu. Ukazano konsekwencje dominacji dyskursu konserwatywno-liberalnego w Polsce po 1989 r. dla systemu oświaty.

Summary

Three theoretical approaches to inequality of education in contemporary pedagogy: conservative, liberal and critical theory is presented. The social and educational project, represented by conservative and liberal theory, is confronted with narrative, exemplification of which is Critical Pedagogy. The educational potential and limits of conservative, liberal and critical discourse is analysed. The consequences of domination of conservative-liberal discourse for the system of education in Poland after 1989 year have been presented.