

Ryszard Borowicz

Równość i sprawiedliwość w kształceniu

Przegląd Socjologiczny / Sociological Review 34/1, 61-73

1986

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

RYSZARD BOROWICZ

RÓWNOŚĆ I SPRAWIEDLIWOŚĆ W KSZTAŁCENIU *

UWAGI WSTĘPNE

Hasła równość, sprawiedliwość należą do najczęściej występujących w historii oraz w postępowej myśli politycznej i filozoficznej. Równie łatwo wykazać można najogólniejszą ciągłość treści jakie zawierają one w sobie (przeciwstawianie się krzywdzie ludzkiej), jak również zmienność, czyli właśnie różnicowanie treści (uwarunkowane historycznie). Idee te odnajdujemy zarówno w starożytności – początki chrześcijaństwa (wskazywano głównie, że nierówności i niesprawiedliwości życia ludzkiego będą rekompensowane w świecie transcendentnym), czy w okresie oświecenia – ideologia mieszczaństwa (ludzie z natury są sobie równi, np. wobec prawa), jak i później na sztandarach ruchów robotniczych (dopiero tutaj pojawia się ich klasowy charakter). Należy zwrócić uwagę na to, że pojęcia równość i sprawiedliwość pozostają w relacjach do formacji społeczno-ekonomicznej.

Pomimo trudności natury metodologicznej i braku teorii – wieloznaczność terminów, wielki ładunek emocjonalny, bogactwo skojarzeń – trudno zgodzić się na to, aby pojęcia te mogły być modyfikowane w sposób całkowicie arbitralny. Badacze zajmujący się tymi zagadnieniami rozpatrują je w sensie etologicznym oraz w ujęciu aksjologicznym; zwracają uwagę na ich wymiar obiektywny i subiektywny; społeczny i jednostkowy¹.

U podstaw naszych rozważań o równości i sprawiedliwości leżą refleksje oraz propozycje twórców marksizmu, konstytuujące obecnie społeczeństwa socjali-

* Artykuł stanowi rozszerzoną wersję referatu przygotowanego na VI Zjazd Socjologiczny w Łodzi.

¹ M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1970, s. 138 – 156 (trzy główne sposoby posługiwania się terminem sprawiedliwość, stosunek sprawiedliwości do równości); J.J. Wiątr, *Socjologia zaangażowana*, Warszawa 1965, s. 59 – 61 (wizje ideologiczne: równość szans życiowych – rzeczywista równość warunków życia); J. Danecki, *Problemy postępu społecznego w warunkach socjalistycznego społeczeństwa przemysłowego*, Warszawa 1974, s. 39 – 67 (równość społeczna jako proces oparty na zasadzie rozwoju produkcji i twórczości duchowej); A. Janowska, *Problem sprawiedliwości społecznej*, „Studia Socjologiczne”, 1974, nr 4, s. 103 – 109 (m.in. próba operacjonalizacji pojęcia); W. Suchecki, *Równość społeczna w socjalizmie*, „Państwo i Prawo”, 1979, nr 7, s. 42 – 51 (dynamika zmian).

styczne. „Rzeczywistą treść proletariackiego postulatu równości – pisał Engels – stanowi zagadnienie zniesienia klas”. Równie wyraźnie stawia to zagadnienie Lenin: „Chcemy znieść klasy, pod tym względem jesteśmy zwolennikami równości. Ale pretendować do tego, że uczynimy wszystkich ludzi równymi sobie – to najbardziej pusty frazes i głupi wymysł inteligenta, który nieraz w dobrej wierze przybiera różne pozy, żongluje słowami, ale treści w tym nie ma – niechby nawet mienił się pisarzem, kiedy indziej uczonym i jeszcze kimkolwiek innym. My więc powiadamy: stawiamy sobie za cel równość w sensie zniesienia klas. A jeżeli tak, to trzeba znieść też różnicę klasową między robotnikami a chłopami. To właśnie jest naszym celem”. W „Krytyce programu gotajskiego” Marks zwraca uwagę na to, że „zawsze będzie istnieć pewna nierówność warunków życia, którą będzie można zredukować do minimum, ale nigdy nie da się usunąć całkowicie”². Żaden z nich nie pozostawił jednak zwartego wykładu teorii równości i sprawiedliwości społecznej w kolejnych fazach rozwoju socjalizmu. Pomimo, iż główne miejsce w rozważaniach klasyków marksizmu zajmuje problematyka powstawania i rozwoju społeczeństwa bezklasowego, zwracali oni również uwagę na inne źródła nierówności i niesprawiedliwości, takie jak różnice między miastem i wsią, między pracą fizyczną a umysłową. Poglądy te były w Polsce kilkakrotnie rekonstruowane i interpretowane³, jak również wykorzystywane do określenia aktualnej sytuacji oraz strategii dalszego urzeczywistniania idei równości i sprawiedliwości społecznej⁴.

1. RÓWNOŚĆ I SPRAWIEDLIWOŚĆ JAKO ZASADY ORAZ CECHY

Dotychczasowe wywody wskazywały głównie na historyczną ciągłość i zmiany treści haseł równości i sprawiedliwości, jako głównych – obok wolności, braterstwa – idei organizujących społeczeństwa. Znacznie później znajdujemy ślady przechodzenia do traktowania ich jako obowiązujących zasad. Początek

² F. Engels, *Anty-Dühring*, Warszawa 1956, s. 120; K. Marks, *Krytyka programu gotajskiego*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dziela wybrane*, t. II, Warszawa 1949, s. 20–22; W. I. Lenin, *Dziela*, t. XXIX, s. 352.

³ G. Temikin, *Karola Marksa obraz gospodarki komunistycznej*, Warszawa 1962; E. Żyro, *Pojęcie sprawiedliwości u Karola Marksa*, Warszawa 1966; J. Małanowski, *Zasada równości społecznej w ustroju socjalistycznym w pracach Lenina*, „Studia Socjologiczne”, 1970, nr 4; G. Kruczkowska, *Egalitaryzm a płace*, Warszawa 1979, s. 39–89 (idea równości u Marksa i Engelsa; poglądy Lenina oraz zmiany w polityce płac w Rosji Radzieckiej).

⁴ Np. M. Fritzhand, *Marksiizm a idea równości*, „Nowe Drogi”, 1974, nr 3; E. Kostowska, *Pojęcie równości w myśli marksistowskiej i mieszczańskiej (różnice i analogie)*, „Studia Socjologiczne”, 1974, nr 2; S. Dziamski, *Równość i sprawiedliwość w marksistowskiej myśli społeczno-politycznej w Polsce*, „Ideologia i Polityka”, 1979, nr 11; Z. Morecka, *Zagadnienia równości społecznej w socjalizmie*, [w:] *Jedność ideologii, ekonomiki i polityki*, praca zbiorowa pod red. W. Noska, Warszawa 1979, s. 96–130.

daje amerykańska *Deklaracja Niepodległości* oraz francuska *Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela*, gdzie hasła te stały się podstawą ustawodawstwa. Równość formalna i sprawiedliwość – jako normy prawne – zostały stopniowo przyjęte przez większość państw, mają one również duże znaczenie w stosunkach międzynarodowych. Zasady te odnoszą się do różnych aspektów życia społecznego – swobód obywatelskich, stanu posiadania, ochrony zdrowia, kultury, udziału w konsumpcji i zaspokojenia różnorodnych potrzeb indywidualnych – i są rozmaicie rozumiane (każdemu to samo; każdemu według tej samej miary, czyli zasług – szczególnie ilości i jakości pracy; każdemu według jego potrzeb). Już Marks odróżniał np. sprawiedliwość w znaczeniu węższym, niepełnym – przyznanie człowiekowi tego, co z tytułu jego wkładu pracy na rzecz społeczeństwa słusznie się należy (determinują ją ograniczenia chociażby natury ekonomicznej), od sprawiedliwości w szerszym ujęciu – przyznanie każdej jednostce ludzkiej należnych jej praw niezależnie od jakiegokolwiek wkładu (zasada podziału według potrzeb). Podobnie formułując zasadę równości społecznej zdawano sobie sprawę z tego, że jej realizacja to długotrwały, a praktycznie niekończący się proces, z góry wykluczając prymitywną i dogmatyczną koncepcję „urawniłowki”. Trudności związane z operacjonalizacją tych pojęć, stanowiących niepodważalną zasadę naszego ustroju społecznego, nie zostały dotąd pokonane. J. Malanowski ujął to dość lapidarnie: „odnoszę wrażenie, że nie jest możliwe jednorazowe skonstruowanie modelu równości społecznej obowiązującego przez długi okres czasu w ustroju socjalistycznym”⁵. Problemy właściwej interpretacji procesu tworzenia społeczeństwa bezklasowego ma w rozważaniach tego typu znaczenie rozstrzygające. „Likwidacja systemu klas może być rozumiana jako usunięcie tych nierówności – pisał w swoim czasie S. Ossowski – które się formułuje w kategoriach klasowych. W tym sensie zniesienie klas społecznych nie musi znaczyć zniesienia hierarchii pozycji społecznych ani nierówności ekonomicznych. Zniesienie systemu przywilejów klasowych nie jest jednoznaczne ze zniesieniem wszelkich przywilejów, którymi różnią się pomiędzy sobą poszczególne jednostki”⁶.

Równość i sprawiedliwość, rozumiane jako zasady, znajdują swoje ogólne odzwierciedlenie w konstytucji PRL oraz szczegółowszych aktach normatywnych (ustawa Sejmu z 1961 r.), określających ustrojowy charakter systemu edukacji. W dalszych rozważaniach chcielibyśmy zarysować przynajmniej relacje między tak rozumianą i deklarowaną formalną zasadą równości oraz sprawiedli-

⁵ J. Malanowski, *Zasada równości...*, s. 134.

⁶ S. Ossowski, *Struktura klasowa w społecznej świadomości*, Łódź 1957, s. 88 i 105. Por. także A. Sarapata, *Studia nad uwarstwieniem i ruchliwością społeczną*, Warszawa 1965; W. Wesołowski, *Zróżnicowanie społeczne*, Wrocław 1970; K. Słomczyński, *Zróżnicowanie społeczno-zawodowe i jego korelaty*, Warszawa 1972; K. Zagórski, *Zmiany struktury i ruchliwość społeczna w Polsce*, Warszawa 1976.

wości a realnymi cechami systemu oświatowego, których wyrazem jest aktualna rzeczywistość społeczna. W jakim stopniu społeczeństwo wykorzystuje przysługujące mu uprawnienia w zakresie kształcenia młodych pokoleń?

2. REALIZACJA ZASADY RÓWNOŚCI SPOŁECZNEJ

Problemem, który od razu należy tutaj postawić jest samo rozumienie równości w kształceniu, w warunkach genetycznej różnorodności ludzi. Dotyczy to zarówno poziomu inteligencji poszczególnych jednostek, talentu, wytrwałości, temperamentu, zdrowia czy urody. Ponadto nie dość, że ludzie nie są pod względem tych cech podobni do siebie, to osiągnięty stopień rozwoju społeczeństwa wymaga właśnie różnorodności (specjalizacja zawodowa, wykształcenie, predyspozycje do kierowania, itp.). Dlatego też mówić będziemy o równości społecznej, rozpatrywanej w kategoriach stosunku społecznego, a nie przyrodzonej, indywidualnej (w sensie jednakowości jednostek). Zgodnie z tym założeniem rozkład osobników utalentowanych, posiadających określone predyspozycje intelektualne, w społeczeństwie jest rozkładem normalnym. W kształceniu przejawia się to w ten sposób, iż w miarę przechodzenia na coraz wyższe szczeble drabiny szkolnej maleje liczba osób mających ku temu potencjalne możliwości.

Ponadto w ramach poszczególnych klas i warstw społecznych rozkład tego potencjału jest wprost proporcjonalny do ich liczebnego udziału w społeczeństwie globalnym. Przedmiotem naszych zainteresowań będzie zatem szeroko pojęty dostęp do kształcenia, zaś punktem odniesienia „równość doskonała”, tzn. taka sytuacja społeczna, gdy jedne grupy nie korzystają z tej wartości (dobra) kosztem innych.

Niekwestionowaną podstawą systemu oświatowego w większości współczesnych państw jest demokratyzacja wykształcenia. W myśl tej zasady, za którą przemawiają argumenty zarówno natury ekonomicznej (zapotrzebowanie na kadry), tak szkoły średnie, jak i wyższe uczelnie powinny być dostępne dla wszystkich kandydatów wykazujących odpowiednie zdolności i mających wymagane osiągnięcia w nauce. Pomimo zakładanego w hipotezach naukowych i ideologii równego rozkładu uzdolnień w poszczególnych klasach i warstwach społecznych oraz środowiskach lokalnych, dostęp do wykształcenia zdeterminowany jest silnie czynnikami stratyfikacyjnymi, ekonomicznymi i przestrzennymi. Zasada równości w oświacie jest również ważnym argumentem politycznym, gdyż struktura społeczna młodzieży uczącej się w szkołach średnich i studiującej jest jednym z podstawowych wskaźników stopnia demokratyczności całych społeczeństw. W nieegalitarnych warunkach społecznych ważną rolę odgrywa korzystne bądź mniej korzystne położenie społeczne jednostki (cechy przypisane – rodzina pochodzenia, miejsce zamieszkania, płeć).

Stanowiąca podstawę naszych rozważań zasada równości jest formułą, która może mieć różne dopełnienia. I tak mówi się o „równym starciu” młodzieży z

różnych środowisk w szkołach różnego typu; mówi się o zasadzie „równego udziału” w sensie zgodności struktury młodzieży w szkołach danego szczebla ze strukturą całego społeczeństwa, bądź z proporcjami zawodowo czynnych, lub też z proporcjami młodzieży w danym przedziale wiekowym w ogóle. Mówi się też o „równości szans”, czyli prawdopodobieństwie dostępu przy przechodzeniu ze szkoły niższego szczebla do wyższego, oraz o „równości efektów”, zgodnie z którą szkoły jednoimienne dawać mają jednakowe ostateczne osiągnięcia. W każdej z przedstawionych tu możliwości chodzi więc o coś innego (np. przy równości startu o stworzenie warunków uczciwej konkurencji, umożliwiającej najlepszym wybiec się, przy równości efektów wprost przeciwnie – przy różnych warunkach wyjściowych – o podobne końcowe osiągnięcia).

Spoleczne nierówności dostrzec można już „na starcie”, przed podjęciem przez dziecko nauki w szkole podstawowej. Wyraźną zależność pomiędzy dojrzałością szkolną dzieci a czynnikami ekologicznymi (wieś – miasto) i stratyfikacyjnymi (zawód oraz wykształcenie rodziców) wykazuje szereg poprawnie przeprowadzonych badań empirycznych. Opóźnienia rozwojowe dzieci wiejskich, z rodzin rolników i nisko kwalifikowanych robotników, sięgają jednego roku⁷. Dysproporcje te są wynikiem zarówno powszechniejszej i pełniejszej opieki zarówno w domu rodzinnym, jak również w instytucjach wychowania przedszkolnego.

Podobnie łatwo wykazać można rozbieżności w zakresie „równości efektów” już na poziomie kształcenia powszechnego i obowiązkowego – odpad szkolny sięgający niemal 10% rocznika, to zagadnienie typowe dla wsi; większą przeciętnie wiedzą szkolną i umiejętnościami dysponują uczniowie z dużych miast, z rodzin gdzie rodzice posiadają wykształcenie średnie lub wyższe oraz wykonują wysoko kwalifikowaną pracę umysłową⁸. Świadczy to o tym, iż w szkole podstawowej przy jej programowej jednolitości, nie zakończony jest jeszcze do końca analogiczny proces jeśli chodzi o stronę organizacyjną i funkcjonalną. Bezpośrednie efekty funkcjonowania szkoły podstawowej wskazują, że instytucja ta nie kompensuje różnic w poziomie rozwoju dzieci ukształtowanych przed rozpoczęciem przez nie nauki szkolnej, pod wpływem środowiska lokalnego i rodzinnego. Oznacza to, że różnicujące oddziaływania „wychowującego społeczeństwa” spotykają się z inercją szkoły wobec nich (adaptacyjna

⁷ B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*, Warszawa 1972; M. Pączkowski, *Zagadnienie dojrzałości szkolnej dzieci klas początkowych miast i wsi*, Bydgoszcz 1973; R. Miller i zespół, *Wyrównywanie startu szkolnego w mieście i na wsi. Raport z badań zbiorowych w latach 1975–1977*, Gdańsk 1978 (maszynopis).

⁸ J. Woźnicka, *Drogi szkolne młodzieży*, Wrocław 1970; Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, Warszawa 1972; M.J. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa 1973; A. Warsicka, *Stopień opanowania cichego czytania a powodzenie dziecka w nauce szkolnej*, Poznań 1977.

funkcja oświaty), bądź globalne rezultaty działalności tej instytucji są słabsze od mechanizmów socjalizacji.

Zróznicowane również są „szanse” dostania się do szkół średnich, zapewniających po ich ukończeniu możliwość uzyskania świadectwa maturalnego – na progu między szkołą podstawową a ponadpodstawową dokonuje się zasadnicza selekcja o charakterze społecznym, która współtowarzyszy selekcji pedagogicznej (według osiągnięć szkolnych)⁹.

Podobnie jest z realizacją zasady społecznej „równego udziału”. Zidentyfikowane mechanizmy decydujące o kształcie struktury kandydatów na studia wskazują na dominujące znaczenie położenia społecznego – zbiorowość ta znacznie odbiega od składu populacji generalnej młodzieży polskiej. Szczególnie dotyczy to dzieci chłopów-rolników, których odsetek dość systematycznie zmniejsza się: w latach 1970–1980, w porównaniu z okresem 1950–1960, jest on mniejszy o połowę. Tak szybkie kurczenie się ich udziału jest nieproporcjonalne w stosunku do spadku odsetka utrzymującej się z rolnictwa ludności kraju. Podobny – choć znacznie łagodniejszy w swych skutkach – proces zaobserwować można na przykładzie podejmującej studia młodzieży pochodzenia robotniczego. Niewielkie znaczenie praktyczne miało wprowadzenie punktów preferencyjnych za pochodzenie społeczne. Wskaźniki dostępności wykształcenia wyższego dla młodzieży o różnym pochodzeniu społecznym, mierzone stosunkiem wielkości udziału studentów z danej klasy społecznej wśród zakwalifikowanych na pierwszy rok, do jej udziału w ogólnej strukturze ludności kraju, wskazują na znaczne dysproporcje. Zarówno młodzież robotnicza (wskaźnik selektywności – 0,7), jak i chłopska (0,5) jest wyraźnie niedoreprezentowana na studiach. W miarę proporcjonalny jest wskaźnik dostępności wyższego wykształcenia dla młodzieży pochodzącej z rodzin rzemieślników (pracujących na rachunek własny poza rolnictwem – bliski 1,0). Natomiast w każdym roku ponad dwukrotnie (2,4) nadreprezentowana jest młodzież inteligencka¹⁰. Nie możemy przy tym zapomnieć, że przedstawiony tu czterowarstwowy schemat podziału społeczeństwa, oparty o niezbyt precyzyjne pojęcie pochodzenia społecznego stosowane przez GUS, jest przydatny do obserwacji zasadniczych przemian społecznych w dłuższych odcinkach czasu oraz daje zawsze obraz spłaszczony (w tym ujęciu np. do inteligencji należą urzędnicy, nauczyciele, jak i artyści, uczeni). Wystarczy zejść na niższy szczebel agregacji danych, aby przekonać się jak zróżnicowany jest wskaźnik selektywności dla poszczególnych grup zawodowych. Sondaż przeprowadzony w 1977 r. wykazał, że największe rozbieżności widoczne są

⁹ A. Sokółowska, *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*, Warszawa 1967; Z. Koseł, *Społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej*, Warszawa 1974; J. Niemiec, *Osiągnięcia uczniów i szkoły*, Warszawa 1977; Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.

¹⁰ J. Osiński, *Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych*, Warszawa 1977, s. 40–47.

między zawodami tradycyjnie zaliczanymi do inteligentnych: pracownicy nauki – 9,0, lekarze i farmaceuci – 8,2, podczas gdy nauczyciele – 3,4, natomiast pracownicy administracyjno-biurowi – 2,7. Zatrudnienie rodziców w tych grupach zawsze kilkakrotnie zwiększa szanse dojścia do studiów ich dzieci. Znacznie mniejsze są te różnice w przypadku młodzieży pochodzenia robotniczego: dla pracowników usług (zawody związane z handlem i usługami nieprzemysłowymi) wskaźnik selektywności jest w miarę proporcjonalny i wynosi 0,2 z kolei dla robotników rolnych i leśnych 0,3¹¹. Zarysowany obraz dostępu do szkoły wyższej dotyczy zjawisk występujących w skali makro. W ramach poszczególnych typów uczelni odsetek młodzieży robotniczej i chłopskiej waha się w granicach od ponad 50% w szkołach rolniczych, pedagogicznych, ekonomicznych i inżynierskich, do 25% w medycznych i uczelniach artystycznych; podobnie rzecz wygląda na niektórych politechnikach czy uniwersytetach.

Dysproporcje w składzie społecznym studentów studiów dziennych, aczkolwiek najbardziej zauważalne nie są jedynymi. Podobne „upośledzenie” określonych kategorii młodzieży występuje przy rozpatrywaniu poziomu wykształcenia rodziców czy miejsca zamieszkania. Wartość wskaźnika selektywności – obrazującego względność szans na wyższe wykształcenie – wskazuje, że młodzież wywodząca się z rodzin, gdzie ojciec ukończył szkołę wyższą jest nadreprezentowana prawie sześciokrotnie, z rodzin z wykształceniem od niepełnego wyższego do niepełnego średniego ponad dwuipółkrotnie, natomiast niedoreprezentowane są grupy o niższym poziomie wykształcenia rodziców – przy nieukończonym podstawowym ich reprezentacja jest prawie sześciokrotnie mniejsza¹².

W rzeczywistości, w biografii człowieka mamy do czynienia z kumulowaniem się – korzystnym bądź niekorzystnym – cech położenia społecznego: pochodzeniu chłopskiemu towarzyszy z reguły niski poziom wykształcenia rodziców i zamieszkanie na wsi; z kolei inteligencję charakteryzuje posiadanie wyższego wykształcenia oraz duże prawdopodobieństwo zamieszkania w wielkim mieście. Obliczenia takie – dokonane przez J. Osińskiego – wskazują, że w całej populacji młodzieży w wieku 18–24 lata jeden student przypadł na około 20 osób; w grupie charakteryzującej się wyższym wykształceniem ojca i zamieszkałej w mieście na 3,5, a zamieszkałej na wsi na 10, natomiast w grupie młodzieży, gdzie ojciec nie ukończył szkoły podstawowej i zamieszkałej w mieście na 80, a zamieszkałej na wsi na 166 osób¹³.

¹¹ W. Adamski, K. Zagórski, *Szanse zdobywania wykształcenia w Polsce. Raport z badań*, Warszawa 1979, s. 26 (dane z tab. 12).

¹² J. Szczepański, *Młodzież wiejska wśród kandydatów na wyższe uczelnie*, „Więść Współczesna”, 1960, nr 7; R. Żegzdryń, *Studenci studiów dziennych, rok szkolny 1969/70. Rozmieszczenie terytorialne*, Warszawa 1971; A. Buttler, *Aspekty przestrzenne dostępności studiów wyższych (Wstępny komunikat z badań)*, Warszawa 1973.

¹³ J. Osiński, *Uwarunkowania społeczno-przestrzenne...*, s. 100.

Wszystkie przedstawione wyżej dane stanowią ilustrację nierówności społecznych w kształceniu młodych pokoleń. W każdym z pokazanych wyżej przykładów – poczynając od przedszkola na studiach kończąc – zauważyć można wyraźne różnice ilościowe między deklarowaną zasadą równości, a rzeczywistym stanem. Dzieje się tak pomimo zakładanej w hipotezach naukowych i ideologii równego rozkładu uzdolnień w poszczególnych klasach i warstwach społecznych oraz środowiskach lokalnych. Na przykładzie najwyższego ogniwa systemu szkolnego staraliśmy się zarysować pewne tendencje w tym zakresie, a szczególnie określić rozmiary tych rozbieżności. Przypomnijmy jeszcze raz, iż w każdym przypadku punktem odniesienia była – niezależnie od występujących dopełnień – formuła równości doskonałej. Zjawisko to rozpatrywaliśmy w kategoriach obiektywnych, traktując je jako określony stan rzeczy.

3. ZAGADNIENIE SPRAWIEDLIWOŚCI SPOŁECZNEJ W KSZTAŁCENIU

Pojęcie to, ogólnie rzecz biorąc, odzwierciedla poczucie zadowolenia lub odczucie krzywdy, wynikające bądź z konfrontacji własnych cech położenia społecznego z atrybutami innych ludzi (grupy odniesienia), bądź też z konfrontacji sytuacji w jakiej się aktualnie znajduje z położeniem w jakim jej zdaniem znajdować się powinna. Sprawiedliwość uważamy raczej za normę moralną i traktujemy jako kategorię subiektywną. Dlatego też wiedza o tym, co sprawiedliwe „płynąć musi głównym nurtem od społeczeństwa, zarówno ze względów zasadniczych (społeczny system wartości), jak i instrumentalnych (niezbędność działania niesprzecznego z tym systemem). Nie wyklucza to kształtowania ideałów sprawiedliwości w świadomości społecznej poprzez pracę ideologiczną i wychowawczą, którą cechuje jednak dłuższy horyzont czasowy”¹⁴.

W kręgu problematyki oświatowej brak pełniejszych studiów teoretycznych oraz empirycznych, nad rozumieniem sprawiedliwości jako normy, zasady – jaki stan społeczeństwo uznaje dzisiaj za względnie sprawiedliwy w zakresie możliwości zdobywania wykształcenia, jakie różnice uważa ewentualnie za dopuszczalne. Rodzi się tutaj chociażby pytanie o to, jak zasada równości doskonałej – kategoria bardziej obiektywna, miałaby się do zasady sprawiedliwości – kategoria raczej subiektywna. Teoretycznie możemy mówić zarówno o sprawiedliwej równości, sprawiedliwej nierówności, jak i o niesprawiedliwej równości oraz niesprawiedliwej nierówności. Świadczyłoby to o relatywności pojęcia sprawiedliwości w konkretnej rzeczywistości społecznej.

¹⁴ Z. Morecka. *Rozpiętość poziomów spożycia a kwestia socjalistycznej sprawiedliwości społecznej*, „Nowe Drogi”, 1981, nr 1–2, s. 194.

Ludzie zdają sobie sprawę z tego, że nie wszystkie dzieci mają jednakowe szanse uzyskania powodzenia w życiu – „niezależnie od tego kim są ich rodzice” – co potwierdziło m.in. 60% pracowników Huty im. Lenina; do podstawowych czynników różnicowań społecznych („co dzieli ludzi”) zaliczają oni również wykształcenie¹⁵.

Można przypuszczać, że na obecnym etapie rozwoju społeczno-ekonomicznego Polski Ludowej pewien model nierówności zostałby uznany za sprawiedliwy. Są to oczywiście tylko spekulacje, wynikające z niezbyt pewnych przesłanek. Za normę – zmienną jednak w czasie – moglibyśmy uznać to, co większość społeczeństwa globalnego zaakceptowałaby. Z kolei cechą sprawiedliwości mogą być dążenia poszczególnych grup społecznych, kategorii społeczno-zawodowych, warstw, klas, czy środowisk lokalnych, do zdobywania wykształcenia. Pomimo stworzenia wydawałoby się obiektywnych możliwości do nauki dla wszystkich odpowiednio utalentowanych i umotywowanych jednostek – jak wykazują badania – nie wszyscy chcą z tej szansy skorzystać w tym samym stopniu. Rozstrzyga się to w świadomości społecznej, w sferze subiektywnych dążeń do kształcenia na określonym poziomie. Różnic w świadomości społeczeństwa, niezależnie od tego czy u ich podłoża tkwi ocena szans dziecka, możliwości rodziny, czy wartości przypisywane wykształceniu nie udaje się dotąd skutecznie przełamać poprzez stosowanie określonej polityki oświatowej i systemu planowych działań.

Jednym z głównych zadań szkoły podstawowej jest stworzenie podstawy do uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Zatem za jeden z efektów funkcjonowania tej instytucji uznać należy zasięg oraz poziom dążeń do kształcenia się na szczeblu ponadpodstawowym. Analizując to subiektywne zjawisko dowiadujemy się, jaka chce być w przyszłości młodzież. Znając dążenia tego rodzaju oceniać można zarówno jednostki, całe instytucje, jak również środowiska wychowawcze i przewidywać wykształcenie społeczeństwa, jego strukturę zawodową. Porównanie wyników badań z różnych lat i regionów wskazuje na wzrost odsetka młodzieży zamierzającej uczyć się dalej; systematycznie rosną dążenia do kształcenia się w pełnych szkołach średnich. Czynnikiem silnie różnicującymi poziom planów kształceniowych jest środowisko zamieszkania – w dużych miastach niemal wszyscy absolwenci szkoły podstawowej zamierzają kontynuować naukę, z czego niemal połowa wskazuje na szkoły maturalne, natomiast wśród młodzieży wiejskiej prawie co piąty uczeń chce poprzestać na szybkim, pozaszkolnym przyuczeniu do zawodu, natomiast o bezpośrednim dojściu do matury myśli co czwarty, oraz położenie społeczne

¹⁵ B. Bła ch n i c k i, *Pracownicy przemysłu wobec egalitaryzmu*, Wrocław 1979, s. 55 i dalsze. Por. Z. S a w i Ń s k i, *Poczucie szans życiowych społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1980 (maszynopis powielony); T. R e m e r, *Niektóre aspekty psychologiczne struktury i ruchliwości społecznej*, Wrocław 1980.

rodziny – dzieci rolników i nisko wykwalifikowanych robotników kierują się w większości ku zasadniczym szkołom zawodowym lub poprzestają na pozaszkolnych formach zdobycia kwalifikacji zawodowych¹⁶. Różnice te wynikać mogą z niezrozumienia potrzeby kształcenia się, czy z chęci szybszego zdobycia zawodu i usamodzielnienia dziecka, często jednak uwarunkowane są trudnościami w wyborze odpowiedniej szkoły (rodzaj i sieć szkół, dojazdy) oraz względami materialnymi (koszty nauki).

Zasygnalizowane tu prawidłowości – nieprawidłowości zaś z punktu widzenia egalitaryzmu społecznego, stanowiącego podstawową zasadę ustroju socjalistycznego – potwierdzają jedynie istnienie w naszym kraju zróżnicowań w sferze subiektywnych dążeń do kształcenia się w ogóle, jak i do kształcenia się na poziomie maturalnym. Zarówno poziom, jak i treść planów różnicuje środowisko lokalne (regionalne), jak i przynależność do określonej klasy czy warstwy społecznej. Również do wyższych poziomów kształcenia się, do szkół atrakcyjnych oraz do zawodów o wyższym uznaniu społecznym, częściej dąży młodzież z dużych miast, z rodzin inteligenckich, o wyższym poziomie wykształcenia rodziców. Uczniowie zdają sobie sprawę z nierówności. Ich świadomość w tym zakresie znajduje odzwierciedlenie właśnie w planach życiowych. Można mówić o tym, że selekcja dokonująca się w szkole średniej oraz na progu uczelni wyższej jest nie tyle wyrazem różnic w zainteresowaniach, motywacjach i uzdolnieniach młodzieży, które powinny odgrywać rolę decydującą, ale jest w znacznym stopniu selekcją społeczną.

Dotyychczasowe ustalenia naukowe wskazują, że społecznie uwarunkowane, spontaniczne mechanizmy kształtowania decyzji edukacyjnych młodego pokolenia dominują nad zorganizowaną oraz kierowaną pracą pedagogiczną i polityką społeczną. Znaczenie spontanicznych mechanizmów selekcji szkolnej młodzieży przejawia się w tym, iż najogólniej rzecz biorąc, poszczególne warstwy społeczne, kategorie zawodowe, czy środowiska lokalne, przechodzą na kolejne szczeble drabiny szkolnej w zasadzie w takich proporcjach jakie same wcześniej zaplanują. Wystarczy porównać strukturę społecznego popytu na kształcenie na danym poziomie w placówkach różnego typu, z faktycznym rozmieszczeniem osób podejmujących naukę. Rola różnych instytucji, szczególnie szkoły – oceniana nie z punktu widzenia pracy i działań jakie podejmuje, lecz z perspektywy efektów – jest w tym zakresie ciągle zbyt mała. W takich warunkach trudno zaakceptować zasadę kształcenia „w zależności od społecznych potrzeb”, „kształcenie się dla siebie”, gdyż potrzeby te – bardzo zróżnicowane – są współwyznaczone przez czynniki kulturalno-społeczne. Czy

¹⁶ M. Jastrzęb-Mrozicka, *Społeczne procesy wyboru studiów wyższych*, Warszawa 1974; Z. Kwieciński, *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym*, Warszawa 1975; A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977; R. Borowicz, *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980.

tak silnie zróżnicowane dążenia do zdobywania wykształcenia, z jakimi mamy do czynienia w Polsce współcześnie, społeczeństwo globalne uznałoby za sprawiedliwe, za obowiązującą obecnie zasadę społeczną? W związku z tym nasuwa się tutaj pytanie, czy zarysowaną strategię traktować jako środek, czy też raczej jako cel, do którego społeczeństwo winno zmierzać.

4. SYSTEM KSZTAŁCENIA A ROZWÓJ SPOŁECZNY

W kształtowaniu się społeczeństwa polskiego ważną rolę odegrały zarówno zmiany planowe, wynikające z pewnych generalnych założeń, jak i zjawiska żywiołowe. W wyniku rewolucji społeczno-politycznej i przemysłowej – zapotrzebowanie na pracowników wykształconych, posiadających kwalifikacje zawodowe, prowadziło do zwiększania limitów przyjęć na studia dzienne, uruchomienia systemu masowego kształcenia w trybie studiów dla pracujących – szkolnictwo stało się głównym czynnikiem przekształcania struktur społecznych. W parze z potrzebami gospodarki narodowej szły „odłożone” z czasów wojny dążenia społeczeństwa do kształcenia się, do zmiany pozycji społecznej, do zajmowania nowo powstających statusów. Mobilność przez oświatę miała głównie charakter mobilności kolektywnej – duży udział w strukturze uczących i studiujących mieli pochodzący z klasy robotniczej i chłopskiej, ze środowisk wiejskich. W miarę szybkiego rozwoju warstwy pracowników umysłowych (pomimo dominacji uprzemysłowienia w rozwoju społeczno-gospodarczym szybciej przyrasta ich liczba, niż pracowników fizycznych), przy znacznie wyższym poziomie aspiracji co do kształcenia własnych dzieci, z biegiem lat struktura młodzieży w liceach ogólnokształcących (stąd rekrutuje się zdecydowana większość przyszłych studentów), jak i struktura społeczna kandydatów na studia ulegała niekorzystnym zmianom. Osiągnięty poziom rozwoju spowodował, że potrzeby gospodarki na kadry wysoko kwalifikowane – pod względem ilościowym – nie są już tak gwałtowne. Wszystko to spowodowało, że lata sześćdziesiąte charakteryzowała słabsza już dynamika przemian społecznych. Od tych lat traci również Polska jedno z czołowych miejsc, jeśli chodzi o dostępność szkolnictwa wyższego. Obserwowanemu procesowi stabilizacji struktur społecznych towarzyszy coraz częściej ruchliwość wymienna – ruchom w górę odpowiada ruch w dół. Procesy demokratyzacji ulegają pewnemu zahamowaniu. Polaryzacja społeczeństwa zmierza w tym kierunku, iż obok klas i warstw tradycyjnych (robotnicy i chłopci, inteligencja oraz drobnomieszczaństwo) znaczenia nabierają takie kryteria uwarstwienia, jak: poziom uzyskiwanych dochodów, przywileje pozapłacowe, posiadana własność, zakres udziału w decyzjach politycznych i udział we władzy, poziom posiadanego wykształcenia, przynależność do określonej kategorii zawodowej i ważność wykonywanego zawodu, wreszcie dział i gałąź gospodarki, w której dany obywatel jest zatrudniony.

Nierówności i społeczne niesprawiedliwości w kształceniu – przy rozumieniu różnorodności ich źródeł – należy traktować jako historycznie uwarunkowaną konieczność oraz uznać za nieuniknione. Równocześnie ich dostrzeganie musi być motorem ruchu ku egalitaryzmowi. Główny element polityki społecznej stanowić musi mobilność kolektywna, gwarantująca ciągle polepszanie się sytuacji każdej klasy, warstwy, czy kategorii społeczno-zawodowej, przy czym proces ten dokonywać się winien najbardziej dynamicznie w przypadku tych, którzy żyją w najmniej korzystnych warunkach. Mobilność indywidualna sama w sobie nie prowadzi do mobilności społecznej a czasem może mieć nawet konserwatywny charakter (jednostki utalentowane „wrywane” ze swojego środowiska społecznego).

Z reguły jako podstawowy warunek dalszego postępu demokratyzacji struktury społecznej wymienia się upowszechnianie wykształcenia. Takie rozumowanie nie zawsze musi być słuszne. W szkole podstawowej – powszechnej i jednolitej organizacyjnie – dostrzegamy wiele zjawisk i form jawnej lub ukrytej selekcji społecznej. Podobnie rzecz wygląda na szczeblu kształcenia ponadpodstawowego (szkoły pełne średnie – niepełne, lepiej przygotowujące do studiów – gorzej) i wyższego (uczelnie akademickie dla młodzieży o korzystnym położeniu społecznym – szkoły zawodowe dla pozostałych). Przykładem swoistego eksperymentu społecznego może być rok szkolny 1970/71 gdy licea ogólnokształcące nie wypuściły absolwentów. W tej sytuacji okazało się, iż liczba kandydatów przystępujących do egzaminu wstępnego na studia nie była wcale mniejsza niż w latach poprzednich; powstałą szansę wykorzystali głównie absolwenci liceum ogólnokształcącego z lat wcześniejszych, a co za tym idzie młodzież o korzystniejszym położeniu społecznym, silniej zorientowana na dyplom.

Społeczeństwo polskie powszechnie uznaje wykształcenie (ogólne i zawodowe) za jedną z najważniejszych wartości zaspakajających obiektywne potrzeby ludzi. Znaczne różnice ujawniają się przy rozpatrywaniu wykształcenia jako wartości realizowanej. Tymczasem kształcenie potrzebne jest społeczeństwu, aby mogło ono kontynuować i rozwijać swe istnienie, zaszczepiając młodym pokoleniom łączność z tradycją i umiejętność działania dla wspólnego dobra; obok tego kształcenie ma służyć przygotowaniu kadr kwalifikowanych dla gospodarki narodowej. Z kolei jednostce potrzebne jest po to, aby przygotować ją do pracy zawodowej, pozwalającej na zdobycie środków do życia i na zajęcie w społeczeństwie odpowiedniej pozycji; równocześnie wykształcenie powinno być pomocne w uzyskiwaniu przez człowieka umiejętności życia¹⁷.

W badaniach empirycznych wielokrotnie potwierdzano, iż na drodze kształceniowej następuje ścieranie się cech położenia społecznego jednostki z jej talentem i motywacjami; wskazuje się silne powiązania instytucji kształcenia z

¹⁷ *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1980.

istniejącą aktualnie rzeczywistością społeczną. Sama szkoła w dość stabilnych – pozarewolucyjnych – okresach rozwoju społeczno-ekonomicznego, jako instytucja reprodukuje raczej zastane struktury społeczne, niż stanowi instrument planowej zmiany. Uwikłania te są na tyle silne, że przecząca będzie odpowiedź na pytanie: czy możliwa jest skuteczna interwencja w procesy selekcyjne i kierowanie nimi poprzez celowe zabiegi pedagogiczne oraz określoną strategię oświatową. Można zatem postawić następujący problem: czy podstawą realizacji wizji „wychowującego społeczeństwa” może być instytucja szkoły? Kształcenie ludzi, manipulowanie systemem oświaty i wychowania okazuje się mało produktywne bez stworzenia warunków obiektywnych, bez podstawowych zmian w całości kształcie polityki ekonomicznej, kulturalnej i społecznej państwa. Jedynie uznanie dominacji celów społecznych, koncentracja na człowieku jako wartości najwyższej oraz podporządkowanie temu środków, którymi dysponujemy (np. inny podział dochodu narodowego) prowadzić może do tego, iż system oświatowy będzie kształtować nowy typ społeczeństwa, nowy społeczny podział pracy.