

Beata Krawiec

Jak edukacja zmienia społeczeństwo?

Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w
Legnicy 2, 115-120

2007

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.

Jak edukacja zmienia społeczeństwo?

ABSTRAKT

Artykuł prezentuje negatywne oddziaływanie edukacji na społeczeństwo i jego rozwój. Szczególnie wnikliwie przedstawia skutki obowiązywania w oświacie idei równości i wolności nauczania.

System oświatowy jest jednym z wielu elementów, jakie określają i organizują poszczególne współczesne społeczeństwa. Edukacja wraz z kulturą, tradycją, obyczajami, językiem, prawem, historią i wierzeniami stanowią o rozwoju społecznym. Oddziałują również na ład oraz strukturę charakteryzujące społeczności.

Należy podkreślić, że z wymienionych czynników w szczególny sposób oświata determinuje funkcjonowanie społeczeństw. Zajmowanie stanowisk zawodowych czy pozycji społecznych uzależnione jest bowiem np. od rodzaju, prestiżu placówek szkolnych, które dana osoba ukończyła. Obowiązujące w systemie szkolnictwa zasady, idee (tj. np. równość szans edukacyjnych – egalitaryzm, swobodny wybór miejsca kształcenia – wolność nauczania lub koedukacja szkół) posiadają znaczący wpływ na układ społeczny.

Analizując kolejno wskazane wyżej demokratyczne idee określające działalność edukacji, postaram się ukazać ich społeczne skutki. I tak egalitaryzm oświaty należy interpretować jako dążenie do zapewnienia uczniom równych szans w procesie kształcenia. Dostosowanie nauczania do uzdolnień, zainteresowań uczniów powoduje utrwalenie istniejącej struktury społecznej. Uczniom ogranicza się możliwość awansu w hierarchii społecznej, zmiany zajmowanej pozycji społecznej czy zawodowej w oparciu o uzyskane wykształcenie. Egalitaryzm petryfikuje porządek społeczny, a przecież organizację społeczeństwa powinien cechować dynamizm wynikający z nierówności.

Egalitarny charakter edukacji należy rozumieć jako rozstrzygnięcie problemu zakresu treści nauczania. Dla eliminowania nierówności, dyskryminacji zasadnicze znaczenie posiada decyzja, czy wszystkich uczniów uczyć tego samego, czy może uzależnić realizowany program od uzdolnień, zainteresowań czy pochodzenia uczniów? Selekcja nauczanych przedmiotów, proponowanych treści, stosowanych metod, środków dydaktycznych jest w niektórych krajach utożsamiana z zasadą egalitaryzmu – przykładem oświata amerykańska. Natomiast w innych państwach, np. w Japonii czy Danii, równość interpretuje się w kontekście zapewnienia nauczania tych samych przedmiotów, tych samych treści dokładnie w tym samym czasie.

Należy podkreślić fakt istnienia jeszcze jednego aspektu egalitaryzmu, który odnosi się do skupienia uwagi tylko na dziecku w procesie kształcenia. W konsekwencji organizacja nauczania powinna wzbudzić w uczniu poczucie własnej wartości, zapewnić wysoką samo-

ocenę. W tym przypadku przedmioty, programy oraz treści nauczania przygotowane zostają w sposób uwzględniający zainteresowania uczniów. Jedyne kryterium doboru zagadnień nauczania stanowi dobre samopoczucie uczniów. Roger Scruton tak przedstawia omawiane zjawisko: „wszelkie formy wiedzy, wymagające wrodzonych predyspozycji oraz pracy albo zakładające osiągnięcie poziomu kultury wyższego niż uliczny, potępia się jako elitarne i usywa na margines programów nauczania. Niechlujną mowę nobilituje się jako autentyczną, a ignorancję stroi się w szaty różnic poglądów” [6].

Jak konstatuje R. Scruton, dziesięciolecia stosowania egalitarnostycznej propagandy doprowadziły do zanegowania wiedzy, konieczności włożenia wysiłku i pracy w trakcie jej przyswajania. W wymiarze szerszym – społecznym – zjawisko to spowodowało pogłębienie podziałów. Oświata jest podstawą działań, jakie służą dokonywaniu stratyfikacji społecznej. Dlatego trudno w wypadku dążenia do zapewnienia edukacji, która dostosowana jest charakterem nauczanych przedmiotów, treści do reprezentacji ucznia, oczekiwać, że dzięki kształceniu dziecko zajmie pozycję społeczną wyższą od tej, jaka wynika z jego stanu pochodzenia czy majątku.

Idea egalitaryzmu w edukacji posiada jeszcze jeden wymiar, jakim jest paradygmat wspólnego nauczania dziewcząt i chłopców. Koedukacja jawi się gwarantem zapewnienia wszystkim uczniom w procesie kształcenia równych szans. Następtwem realizacji w systemie oświaty tej zasady jest równe traktowanie oraz funkcjonowanie w społeczeństwie przedstawicieli obu płci. Jednak prawdziwości sformułowanego uogólnienia przeczą następujące fakty: państwa, które najwcześniej wprowadziły koedukację w nauczaniu (kraje skandynawskie oraz USA) coraz częściej organizują szkoły lub klasy jednoimienne. Eksperyment przeprowadzony w jednej z waszyngtońskich szkół podstawowych, polegający na odrębnym nauczaniu dziewcząt i chłopców (w miejsce koedukacji), spowodował, że odsetek uczniów z najwyższymi ocenami z matematyki wzrósł z 49% do 88%, a z języka angielskiego z 50% do 91%¹.

Również badania przeprowadzone w 2004 roku w *grammar school* (angielska szkoła grammatyczna to publiczna, elitarna szkoła średnia) w Leeds zmuszają do stwierdzenia, że odsetek uczniów z dobrymi ocenami z języka francuskiego i niemieckiego zwiększył się z 30% w klasach koedukacyjnych do 100% w klasach jednoimiennych [1].

Edukacja typu *single-sex* przynosi tak zadowalające efekty, że Federalny Departament Oświaty Stanów Zjednoczonych Ameryki 1 marca 2004 roku zmienił ustawę Title IX z 1972 roku, której przepisy zabraniały dyskryminacji uczniów ze względu na płeć w szkołach finansowanych ze środków publicznych. Od początku roku szkolnego 2004/05 rady edukacyjne² wraz z rodzicami będą mogły zdecydować o prowadzeniu nauczania w klasach koedukacyjnych bądź jednoimiennych.

Konieczność organizacji jednoimiennego nauczania wynika z różnic neurologicznych oraz odmiennego rozwoju biologicznego mężczyzn i kobiet. Różnice te powodują, że wśród chłopców notuje się dwukrotnie większą niż wśród dziewczynek liczbę dzieci autystycznych. Pięciokrotnie częściej chłopców charakteryzuje dysleksja i jąkanie. Aż ośmiokrotnie częściej

¹ Przytoczone wyniki pochodzą z zestawienia wykorzystanego przez C. Di Giorno w artykule prezentującym doświadczenia dotyczące nauczania jednoimiennego prowadzone na świecie, [1].

² Rady edukacyjne to lokalne władze oświatowe w Stanach Zjednoczonych, które administrują szkolnictwem na terenie okręgu-dystryktu szkolnego. Stany Zjednoczone zostały podzielone na ponad 15 tysięcy okręgów szkolnych. W skład rady edukacyjnej wchodzi od 5 do 7 członków, wybieranych w wyborach powszechnych. Działalność w radzie edukacyjnej nie wiąże się gratyfikacją finansową.

chłopcy cierpią na zespół nadpobudliwości – zespół ADHS czy ADHD³. Wymienione zaburzenia występujące przede wszystkim u chłopców sprawiają, że ich edukację cechują gorsze wskaźniki oraz wiele problemów wychowawczych.

Badania przeprowadzone w USA ujawniły, że uczniowie w odróżnieniu od uczennic szkół podstawowych o 50% częściej muszą powtórzyć klasę, natomiast na poziomie szkoły średniej chłopcy dwukrotnie częściej kierowani są do ośrodków specjalnych celem kontynuowania nauczania. Chłopcy stanowią 75% dzieci określanych w Stanach Zjednoczonych Ameryki jako „mające trudności w nauce” [4]. Charakterystyczny jest dla nich dwukrotnie wyższy wskaźnik odsiewu szkolnego⁴.

Upowszechnienie kształcenia *single-sex* napotyka jednak na wiele problemów, szczególnie natury ekonomicznej. W USA z 300 college'y dla kobiet, jakie działały w 1970 roku, obecnie funkcjonuje 64, bowiem tylko 3% absolwentek szkół średnich składa dokumenty do tych uczelni. Przy tak niewielkim zainteresowaniu studiami jednoimiennymi oferujące je szkoły wyższe borykają się z trudnościami finansowymi. Jedna z uczelni – Wells College (w Aurora w stanie Nowy Jork) ogłosiła, że od roku akademickiego 2005/06 przyjmować będzie również mężczyzn, aby poprawić swoją kondycję ekonomiczną. Zapowiedź ta tak rozgniewała studentki Wells College, że przez tydzień okupowały budynek administracji, zorganizowały marsz protestacyjny, przeprowadziły referendum nad votum nieufności dla prezydenta uczelni, a dwie studentki wystąpiły przeciwko uczelni do sądu z pozwem o oszustwo⁵.

Znacznie gorzej przedstawia się sytuacja finansowa wyższych szkół dla mężczyzn. Należy podkreślić, że na terenie USA działają obecnie tylko dwie tego typu uczelnie.

Wszystkie obserwacje prowadzone w szkołach koedukacyjnych potwierdziły, że wspólne nauczanie nie realizuje zasady równości szans edukacyjnych, demokracji w oświacie, a przeciwnie, pogłębia dyskryminację. Paradoksalnie, powoduje również przyjmowanie tradycyjnych ról społecznych, zachowań przypisywanych każdej z płci, dokonuje ich stygmatyzacji.

Natomiast nauczanie jednoimienne sprawia, że np. dziewczęta z klas *single-sex* są pewniejsze siebie, chętniej podejmują dyskusje i polemiki, częściej wybierają zawody oparte na wiedzy i umiejętnościach z zakresu nauk ścisłych.

Równość szans edukacyjnych odnosi się również do paradygmatu edukacji wielokulturowej. Jakiej udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące egalitaryzmu kształcenia dzieci pochodzących z mniejszości etnicznych, narodowościowych, językowych czy wyznaniowych? Kraje takie jak Francja, Niemcy i Wielka Brytania, respektując w swoich systemach oświatowych odmienność kulturową, językową, wyznaniową, historyczną, obyczajową etc. uczniów, muszą rozwiązać poważne problemy widoczne w działalności ich placówek szkolnych. Szczególnie pilnie należy rozstrzygnąć kwestię uczęszczania do szkół wymienionych państw uczniów wyznania muzułmańskiego. Dzieci należące do tej mniejszości religijnej nie realizują obowiązku szkolnego, ponieważ odmawiają uczestniczenia w niektórych zajęciach, np. na

³ ADHS to nadpobudliwość psychoruchowa z zaburzeniami koncentracji uwagi, a ADHD odnosi się do dzieci nadpobudliwych i impulsywnych.

⁴ Odsiew szkolny to rezygnacja ucznia z uczęszczania do szkoły przed formalnym jej ukończeniem. Dane Federalnego Departamentu Oświaty informują, że średnia wartość odsiewu szkolnego dla 50 stanów wynosi około 25% (dla dystryktu szkolnego Nowy Jork osiąga 27%).

⁵ Relację dotyczącą amerykańskich uczelni jednoimiennych, zatytułowaną „Protest boginek mądrości” przygotował Tadeusz Wójciszewski z Buffalo, a zamieściła „Rzeczpospolita” w rubryce „Obyczaje i Nieobyczaje”.

lekcjach wychowania fizycznego nie ćwiczą dziewczęta, podobnie wygląda sytuacja w wypadku lekcji muzyki. Nie we wszystkich lekcjach języka urzędowego chcą uczestniczyć zarówno chłopcy, jak i dziewczęta.

Nieobojętne są także problemy wychowawcze, jakie ci uczniowie stwarzają w szkołach oraz poza nimi. Istotnym zagadnieniem jawi się wnoszenie przez tych uczniów (głównie dziewczęta) do szkół symboli religijnych w postaci stroju zakrywającego całe ciało oraz chusty przysłaniającej wszystkie włosy.

Problem stanowi również obecność w szkołach publicznych nauczycieli reprezentujących tę mniejszość. Wykonywanie czynności zawodowych przez nauczycieli związane jest z oddziaływaniem wychowawczym, z kształtowaniem osobowości uczniów, z możliwością ich indoktrynowania.

Nawet w krajach, które w swoim prawodawstwie dokonały rozdziału państwa i Kościoła, np. we Francji, gdzie szkolnictwo jako instytucja publiczna posiadać musi charakter świecki, laicki, sytuacja jest skomplikowana. W wypadku Francji tak bardzo, że w lutym 2004 roku Zgromadzenie Narodowe uchwaliło ustawę zabraniającą wnoszenia ostentacyjnych symboli religijnych do placówek państwowych. Wymieniony akt normatywny wszedł w życie z początkiem nowego roku szkolnego – 2004/05, aby wyjaśnić i uściślić procedurę egzekwowania zapisu konstytucyjnego o świeckim, neutralnym charakterze szkolnictwa francuskiego, lecz zamiast uporządkować tę kwestię, spowodował jej zaostrzenie. Uczennice wyznania muzułmańskiego, aby pozostać w zgodzie z rygorami swojej religii i jednocześnie przepisami nowej ustawy, przed wyjściem do szkoły goliły sobie głowy bądź obwiązywały je bandanami (uznawo bowiem bandanę za przejaw mody, kultury młodzieżowej – nie religii). Zanotowano także przypadki, że uczniowie tatuowali na widocznym miejscu swojego ciała symbole religijne. Warto zauważyć, iż we Francji w ostatniej dekadzie usunięto ze szkół około 1500 dziewcząt, które przychodziły na lekcje w chustach [3].

Francuska ustawa zakazuje chrześcijańskim uczniom noszenia w szkołach znacznych rozmiarów krzyży, żydowskim uczniom noszenia mycek, a arabskim i tureckim przychodzenia w hidżabach i czarczafach.

Podobnie skomplikowany wymiar przyjmuje ten problem w krajach, które nie oddzieliły instytucji państwowych od kościelnych, jak np. Wielka Brytania czy Niemcy. I tak w wypadku Wielkiej Brytanii 3 marca 2005 roku dziennik „Rzeczpospolita” [5] podał za agencją PAP orzeczenie sądu apelacyjnego w Londynie, które przyznaje muzułmańskiej uczennicy (15-letniej Shabine Begum) prawo do uczęszczania do szkoły w długiej sukni, zakrywającej całe ciało – *galabii*. We wrześniu 2002 roku S. Begum z powodu galabii została usunięta ze szkoły, która teraz wyrokiem sądu musi uczennicę przyjąć.

Jednak sąd wyższej (drugiej) instancji przyznał rację szkole, uznając noszenie galabii za wyrażanie przekonań religijnych [3]. Sędziowie sądu drugiej instancji uznali, że Denbigh High School w Luton, do której uczęszczała S. Begum, zezwala muzułmankom na noszenie innego – alternatywnego stroju, składającego się z tuniki, spodni i szala. S. Begum twierdziła, że proponowany przez szkołę ubiór wykorzystują kobiety niewierzące, dlatego zdecydowała się na galabię. Upór dziewczyny oraz jej walka przed sądem o prawo do pobierania nauki zgodnie z zaleceniami islamu uczyniły z niej bohaterkę brytyjskiej mniejszości muzułmańskiej. Prawnicy S. Begum⁶ zapowiedzieli wniesienie sprawy do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu [3].

⁶ Obrońcą S. Begum była Cherie Booth, żona brytyjskiego premiera.

We Włoszech mniejszość muzułmańska żąda utworzenia w szkołach publicznych osobnych klas islamskich. Ministerstwo oświaty nie wyraża jednak na przyjęcie takiego rozwiązania zgody [2].

Uczniowie, a potem dorośli pochodzący z mniejszości etnicznych, narodowych, językowych, religijnych twierdzą, że zostali wykluczeni ze społeczeństwa. Nie mogą zrealizować kariery zawodowej, gdyż nie potrafili skutecznie konkurować na uczelniach, a wcześniej w szkołach obligatoryjnych.

Wykluczenie społeczne dotykające przedstawicieli mniejszości jest następstwem obowiązywania idei edukacji wielokulturowej, która gwarantuje każdemu imigrantowi prawo do powstrzymania się od akulturacji, integracji ze społecznością go przyjmującą. Brak przymusu opanowania języka kraju, do którego imigrant przybył, lekceważenie jego praw, obyczajów i kultury powoduje izolowanie się mniejszości oraz zamykanie w gettach. Oprócz wykluczenia konsekwencją edukacji wielokulturowej jest również segregacja, a nawet powrót rasizmu w niektórych państwach – przykładem USA.

Brak asymilacji imigrantów rodzi w nich agresję oraz zachowania przestępcze, stąd postulaty społeczeństw przyjmujących, nawet najbardziej liberalnych (Holandia, Dania, Belgia czy Szwecja), o ograniczenie imigracji. Społeczności państw, do których napłynęło szczególnie wielu imigrantów, obawiają się, że wkrótce same stanowiąc będą mniejszość. Wtedy zmuszone będą podporządkować się normom obcego prawa – prawa imigrantów. Ład społeczny zostanie zburzony, a wartości stanowiące o kulturze danego narodu przekreślone.

Alternatywnym rozwiązaniem dla konieczności podporządkowania się napływającej ludności jest, jak ma to miejsce w wypadku Holandii, emigracja rodowitych Holendrów⁷. Dane Centralnego Biura Statystycznego Holandii informują, że w 1999 roku wyemigrowało z kraju 30 tysięcy Holendrów, a w roku 2004 już 40 tysięcy. Opuszczający Holandię za miejsce osiedlenia wybierają kraje anglojęzyczne, tj. np. Australię, Kanadę czy Nową Zelandię. Niektórzy, składając dokumenty, wskazują także takie państwa jak Norwegia. Przyczyną emigracji Holendrów jest nie tylko przeludnienie (największa w Europie gęstość zaludnienia), ale obawa o życie i zdrowie własne oraz rodziny.

Szczególne zagrożenie odczuwają Holendrzy ze strony konserwatywnych Marokańczyków i Turków, którym zarzuca się, „że odnoszą się z lekceważeniem do holenderskich obyczajów i nie starają się przystosować. Imigrancka młodzież stanowi połowę przebywających w więzieniu. Ku niezadowoleniu rodowitych Holendrów ponad 40 proc. imigrantów otrzymuje jakąś pomoc ze strony rządu” [7]. Imigranci nie tylko sami są źródłem problemów społecznych, ale powodują, że napięcia narastają wśród rdzennej ludności. Społeczeństwo holenderskie „rządzone przez dziesięciolecia w oparciu o solidny polityczny konsens, obecnie przeżywa tyle napięć, i jest skłonne do sporów. [...] Zanim w roku 2002 zamordowano populistycznego antyimigracyjnego polityka Pima Fortuyna, a potem, całkiem niedawno, uczeń zabił nauczyciela – dla pokolenia Holendrów takie akty przemocy w ich spokojnym kraju były czymś nie do pomyślenia. Po zabójstwie Theo van Gogha doszło do burzliwych demonstracji i podkładania bomb zapalających w meczetach i szkołach muzułmańskich. W odwecie zaatakowano parę chrześcijańskich kościołów” [7].

„Śmierć van Gogha była dla Holendrów prawdziwym wstrząsem. Było to drugie morderstwo na tle politycznym w ciągu trzech zaledwie lat, i to w kraju, w którym nie zdarzało się to od XVI

⁷ Informacje o zjawisku emigracji Holendrów, którzy czują się zagrożeni w swojej ojczyźnie zaczerpnęłam z artykułu M. Simons, [7].

wieku. [...] Holenderski model integracji imigrantów okazał się nie tak doskonały, jak zawsze sądzono. Imigrantów akceptowano ze wszystkimi odmiennościami wynikającymi z różnicy kultur, sposobu życia, wyznania. Teraz wielu Holendrów zaczęło zadawać sobie pytanie, czy prawdziwa asymilacja muzułmanów w społeczeństwach europejskich w ogóle jest możliwa” [8].

Powierzchniowa analiza skutków obowiązywania we współczesnych systemach oświatowych zasady równości szans edukacyjnych pozwala sformułować wniosek o negatywnych jej skutkach. Egalitaryzm w edukacji jest przyczyną pojawienia się zjawiska wykluczenia pewnych grup, segregacji społeczeństwa na elitę, która potrafi zapewnić swoim dzieciom edukację dobrej jakości, realizowaną np. w szkołach jednoimiennych (najczęściej są to prywatne placówki), o akademickich programach nauczania. Dzieci pozostałych obywateli skazane są na kształcenie w koedukacyjnych szkołach, gdzie oferta nauczania odpowiada zainteresowaniom, uzdolnieniom, możliwościom intelektualnym uczniów pochodzących z różnych mniejszościowych grup. W tym wypadku zadaniem szkoły jest przede wszystkim zachęcanie uczniów do przychodzenia na zajęcia.

Edukacja, wbrew oczekiwaniom, nie powoduje podniesienia poziomu rozwoju społecznego. Wskaźnik skolaryzacji (odsetek młodzieży studiującej) nie posiada znaczenia dla funkcjonowania społeczeństwa. Dane uzyskane z badań komparatystycznych przekonują, że brakuje zależności między jakością, poziomem oświaty a rozwojem społeczeństwa.

Należy podkreślić, że sformułowane w odniesieniu do systemu edukacyjnego zasady, idee działania, tj. np. egalitaryzm, wolność nauczania, prowadzą do pojawienia się w społeczeństwie przede wszystkim negatywnych skutków. Wśród nich można wskazać wykluczenie, segregację, dyskryminację oraz odradzający się rasizm.

ZUSAMMENFASSUNG

Einfluss der Bildung auf die Gesellschaft

Der Artikel stellt negative Einwirkung des Erziehungssystems auf die Gesellschaft und deren Entwicklung dar. Besonders eingehend wird die Auswirkung im Bildungssystem und Gleichheits- und Freiheitsidee im Unterricht behandelt.

Literatura

- [1] Giorno C. Di, „La Repubblica” 4 kwietnia 2004 r.
- [2] Jendroszczyk P., Lorenz W., *Jak Niemcy chcą oswoić islam*, „Rzeczpospolita” 13–14 stycznia 2007 r., nr 11.
- [3] *Muzułmański strój niemile widziany*, „Rzeczpospolita” 23 marca 2006, nr 70.
- [4] Poe M., *Skazani na oślą ławkę*, „The Atlantic Monthly” [w:] „Forum” 2004, nr 10.
- [5] „Rzeczpospolita” 3 marca 2005 r., nr 52.
- [6] Scruton R., *Pochwała hierarchii*, „Forum” 2005, nr 3.
- [7] Simons M., „International Herald Tribune” 28 lutego 2005 r. [w:] „Forum” 2005, nr 13.
- [8] Stylińska T., *Dożywocie dla zabójcy Theo van Gogha*, „Rzeczpospolita” 27 lipca 2005 r., nr 174.