

JÓZEFA BAŁACHOWICZ

RÓWNI CZY RÓŻNI? WSPÓŁCZESNE DYLEMATY EDUKACJI DZIECKA

Abstrakt: Pilna potrzeba zmiany współczesnej szkoły jest przedmiotem debat podejmowanych w gronie pedagogów, ekspertów z innych dziedzin wiedzy oraz rodziców. Autorka, odwołując się do dwóch kategorii: równości i różnicy, zwraca uwagę na potrzebę podmiotowego i spersonalizowanego podejścia do edukacji dziecka, aby mogło rozwijać indywidualne i społeczne kompetencje potrzebne do życia w demokratycznym społeczeństwie i udziału w gospodarce opartej na wiedzy. Jej zdaniem niezbędne jest w Polsce zbudowanie edukacji elastycznej, odejście od powielania jednakowych wzorów wymagań i wzorów osobowych, „produkcji identycznej wiedzy”, a raczej nastawienie na program spersonalizowany, maksymalizujący indywidualne możliwości, ale przy tworzeniu warunków do wspólnego działania, konstruowanie znaczeń i rozwijania relacji społecznych itp.

Słowa kluczowe: krytyka edukacji, kompetencje podmiotowe w społeczeństwie wiedzy, nierówności w edukacji początkowej, kierunki zmiany edukacji dziecka.

EDUKACJA DZIECKA JAKO PRZEDMIOT SPOŁECZNEGO DYSKURSU

Edukacja dziecka jest ostatnio przedmiotem społecznego dyskursu, ostrego ścierania się poglądów, ale rzadko jej założenia i cele są przedmiotem konsensusu i głębokiego namysłu. Obniżenie obowiązku szkolnego i nadzieje związane z najmłodszym pokoleniem są w centrum sporów politycznych, społecznych, ale też w najmłodszym pokoleniu są pokładane nadzieje na modernizację kraju: cywilizacyjną i kulturową. Nadzieje te wyraźnie wyrażają raporty „Młodzi 2011”, „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”, „Polska 2050” (Komitet Prognoz PAN, 2011). Autorzy tych raportów wskazują na edukację jako czynnik zmiany społecznej, kreującą potencjał rozwojowy i kapitał kulturowy społeczeństwa, co ma zasadnicze znaczenie dla

innowacyjności gospodarki, a jednocześnie wskazują na zagrożenia wynikające z zaniechania zmian czy przyjęcia nieadekwatnej drogi rozwoju. System oświaty nie jest przecież systemem autonomicznym ani jednym z wielu elementów systemu społecznego, konstruujących warunki egzystencji społecznej. Trzeba podkreślić, iż w wielu podejściach teorii krytycznej edukacja jest wskazywana jako centralny element społecznego systemu – jako miejsce kształtowania umiejętności pracy i współpracy, jako miejsce formowania się tożsamości jednostki, tworzenia osobistej wiedzy i kompetencji kulturowych, jako arena mobilizacji i uczenia się działania i wielu innych umiejętności (Apple 2013, s. 158). Edukacja jest zawsze praktyczną realizacją jakiejś wizji modelu rozwoju kultury, jakichś wyborów co do kierunku rozwoju społeczeństwa, oczekiwanej jakości życia, orientacji i aspiracji ekonomicznych oraz form demokratycznej praktyki społecznej.

Dzisiaj szkoła jest krytykowana we wszystkich wymiarach działania: od tradycyjnie postrzeganych funkcji (funkcja transmisyjna nawet w powszechnej świadomości nauczycieli uznawana jest za istotę tej instytucji), poprzez edukacyjne praktyki (działanie instrukcyjne, koncentracja na programie, a nie na rozwoju, powszechne testowanie), aż do komunikacji i budowania relacji społecznych (hierarchia jako podstawowa zasada relacji szkolnych, prymat nauczania nad uczeniem się, uczenie się wykonywania instrukcji i trening w niepodmiotowej socjalizacji). Ta nieadekwatna do współczesnych czasów szkoła jest odzwierciedleniem kulturowych kodów zakorzenionych w naszym społeczeństwie, bardziej przystających do industrialnych warunków rozwoju niż obecnych warunków społecznych. Dynamiczność kontekstu życia i konieczność optymalnego dostosowania strategii indywidualnych i społecznych w kształtowaniu właściwych wyborów, rozumienie zmienności i radzenie sobie z sytuacją ryzyka stawia przed edukacją nowe zadania. Gdybym chciała użyć kategorii wypracowanych przez M. Foucaulta, powiedziałabym, że „urządzenie podmiotu” wymaga nowych treści, mechanizmów i praktyk edukacji.

Obecnie wiedza naukowa stanowi podstawowy zasób ekonomiczny i kapitał ludzki rozwiniętych państw demokratycznych. Najważniejszym zastosowaniem wiedzy naukowej we współczesnych społeczeństwach jest innowacyjność i osiągnięta na tej podstawie konkurencyjność nie tylko gospodarcza, lecz także w sferze kultury, edukacji, komunikacji społecznej, organizacji instytucji i różnych dziedzin życia społecznego (Castalls, Himanen 2009). Na tej bazie budowana jest pozycja poszczególnych społeczeństw i zajmowane przez nie miejsce w społecznym podziale pracy. Jednocześnie kompetencje intelektualne poszczególnych jednostek są podstawowym kapitałem w budowaniu własnej pozycji społecznej. Wobec tego szkoła powinna jednostkę przygotować do ciągłego uczenia się, ciągłego dążenia do indywidualnego rozwoju, do zrozumienia własnego świata i możliwości w tym świecie, świadomości i umiejętności zwiększenia we wspólnotowym działaniu tych

szans, których wcześniej nie mogła ona sobie wyobrazić. Dlatego dotychczasowe kształcenie nastawione na powielanie schematów percepcji, myślenia, oceniania i działania, prowadzących do reprodukcji zastanych warunków kulturowych i społecznych już dawno nie wytrzymuje próby czasu, a ich inercyjne trwanie powoduje, że społeczeństwo kształtuje niedostosowaną do warunków obecnego czasu historycznego mentalność i kompetencje działania (Bourdieu, Passeron 2006, s. 112).

Zmiana postprzemysłowych warunków społecznych w kierunku sytuacji społecznej, jak ją określa A. Touraine (2013), prowadzi do diametralnej zmiany społecznych warunków życia, do zmiany jednostkowych strategii kształtowania swojej pozycji i radzenia sobie z sytuacją ryzyka. W społeczeństwie wiedzy wskazuje się na rolę indywidualnych i społecznych zasobów jednostki, specyficzną rolę habitusów, praktyk kulturowych w kształtowaniu warunków życia i umiejscowienia jednostki w strukturze społecznej. Ponowoczesność charakteryzuje pojawienie się więc nowych czynników uwarstwienia społecznego, tworzących odmienne od dawnych podstawy pozycji jednostki w społeczeństwie oraz nowe mechanizmy różnicowania się i powstawania społecznych nierówności (Bartkowski 2012). Do tych nowych czynników należy szczególnie dostęp do kapitału kulturowego, ciągłe uczenie się, nabycie odpowiednich praktyk kulturowych cenionych w grze społecznej, stosunek do ryzyka, kreatywność i jednostkowe strategie radzenia sobie z sytuacją zmiany. Zasoby kulturowe jednostki, jej strategie indywidualnego i społecznego działania, stosunek do wartości, umiejętność ciągłego uczenia się determinują jej szanse i aktywne postawy w grze społecznej. Tak więc kontekst kulturowy jest dominującym czynnikiem kształtowania pozycji jednostki w strukturze społecznej (Domański 2005). Skoro ponowoczesność zmieniła warunki kształtowania indywidualności jednostki, jej pozycji społecznej i szanse radzenia sobie z sytuacją ryzyka, a rozwiązywanie sprzeczności jest przenoszone na poszczególne jednostki, tym bardziej mają one prawo do zdobycia kompetencji niezbędnych do rozwoju swojej indywidualności i udziału w grze społecznej. Edukacja nie może być ahistoryczna, nie może wciąż kształtować „jednakowych egzemplarzy”, powielać nieprzydatne wzorce osobowe i nieprzydatne strategie tworzenia sieci społecznych.

Kluczem do współczesnej demokracji jest przede wszystkim podmiotowość, bez niej demokracja jest dziś wręcz niemożliwa. „Kryzys podmiotowości zawsze oznacza uwiąd demokracji. Jest też oczywiście i odwrotnie” (Wielecki 2010, s. 7). Podmiotowość bowiem, która jest racją podstawową demokracji, to prawo do własnej tożsamości, do własnej kultury i dziedzictwa, to prawo do wspólnoty. Można więc za A. Tourainem cele edukacji wyrazić następująco: „Światu, w którym panuje ciągła zmiana, nie mogą wystarczyć jednostki wyuczone podległości stałym i racjonalnym zasadom. Próba ograniczenia procesu kształcenia do procesu przyswajania określonego zachowań i norm prowadzi do zubożenia i stłamszenia

jednostek, którym przyszło żyć w mocno skomplikowanym świecie. [...] Należy większą uwagę poświęcić osobowości każdego dziecka, dążąc do przygotowania uczniów do życia w świecie, który wymaga profesjonalizmu, ale który jest zarazem światem wielokulturowym. [...] Należy więc [...] ponownie przemyśleć całość relacji między uczniem a szkołą, rezygnując ze zbyt ciasnej wizji, jakoby szkoła miała przede wszystkim kształcić przyszłych dobrych pracowników i obywateli przez intensywne ćwiczenie rozumu, kształcenie umiejętności rachowania i dyscypliny pracy” (Touraine 2007, s. 163–164). Alain Touraine w publikacji pt. *Myśleć inaczej* pokazuje podmiotową wizję jednostki, rozumienia jej praw, warunki indywiduacji i prawo do indywidualności, ale zwraca uwagę na dominujący dyskurs interpretacyjny, który nie sprzyja postrzeganiu podmiotu. Neoliberalne, ekonomiczne postrzeganie jednostki i jej rynkowych zachowań, gdzie cnotą jest egoizm i rywalizacja, czyni z człowieka podmiot ekonomiczny, prywatny, właściciela dóbr, konsumenta, który nie jest w stanie kierować się solidarnością i budować wspólnoty. Touraine podkreśla, iż czas przejść od społeczeństwa, które myśli o sobie w kategoriach ekonomicznych, do takiego, które myśli o sobie w kategoriach kulturowych: społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa sieci i społeczeństwa podmiotów. W okresie głębokich zmian, charakteryzujących się rozdźwiękiem między systemem gospodarczym a życiem kulturalnym i politycznym, istnieje konieczność odejścia od ekonomicznego modelu jednostki i funkcjonalistyczno-rynkowego modelu edukacji. W społeczeństwie demokratycznym edukacja powinna być nastawiona na podmiot, na jego rozwój i działać na rzecz jego aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

DYSKURS RÓWNOŚCI I RÓŻNICY

W dyskusji na temat demokratycznego modelu – a raczej modeli – edukacji i przygotowania młodego pokolenia do budowania społeczeństwa wiedzy zwrócę uwagę na dwie kategorie: równości i różnicy. Jest to bardzo obszerna problematyka i nie sposób wyczerpać ją w niewielkim opracowaniu. Inspiracją do podjęcia tego tropu była problematyka różnicy i inkluzji dyskutowana w czasie obrad VIII Zjazdu Pedagogicznego w Gdańsku we wrześniu 2013 roku.

Dyskurs równości i różnicy może obejmować przecież różne pola problemowe, może być podejmowany na płaszczyźnie wielu nauk i w różnych wymiarach ludzkiego życia; w wymiarze politycznym, gospodarczym, społeczno-kulturowym. Niewątpliwie ideę równości znajdziemy w filozofii i kulturze chrześcijańskiej, w filozoficznej myśli oświeceniowej, w dyskursie modernistycznym i postmodernistycznym. Dyskurs równości i różnicy w pedagogice najwyraźniej zaznacza się w pedagogice

krytycznej, w pedagogice emancypacyjnej, w krytyce oświaty. Dyskurs ten łączy wyraźnie płaszczyzny edukacji, ładu społecznego, politycznego i gospodarczego. Pokazuje rolę edukacji w spajaniu przeszłości z teraźniejszością i kreowaniu przyszłości, pokazuje blokady i możliwości zmiany losów społecznych i jednostkowych.

Ideale równości, wolności i sprawiedliwości łączymy z dziedzictwem modernizmu, z kontynuacją oświeceniowej tradycji wolnościowej. Polityczny modernizm wiąże się zatem z wcieleniem w życie wspomnianych ideałów w przezwyciężeniu ucisku, z działaniami na rzecz lepszej organizacji życia społecznego, usuwającej przyczyny cierpienia i wyzysku. Równość dostępu to hasło wczesnych odmian demokracji, związane z realizacją praw człowieka do różnych form edukacji, pracy, instytucji kultury itp. W tym nurcie należy przypomnieć działania wielu społeczności na rzecz upowszechnienia oświaty, tworzenia warunków do bezpłatnej nauki, przynajmniej na stopniu podstawowym. Stopniowo chodziło nie tylko o równość rozumianą w sensie formalnym, a więc równość zapewnioną przez prawo, ale też wsparcie socjalne młodych obywateli, aby mogli z tego prawa skorzystać. Prawo każdego człowieka do nauki doczekało się regulacji prawnych o wymiarze międzynarodowym (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 1948 roku), a w Deklaracji Praw Dziecka (1959) Konwencji o Prawach Dziecka wyraźnie znajdujemy w art. 28 stwierdzenie o prawie każdego dziecka do bezpłatnej i obowiązkowej nauki, przynajmniej w zakresie szkoły podstawowej (Hart, Cohen, Erickson, Flekkoy 2006, s. 22).

Dyskurs równości w edukacji w drugiej połowie XX wieku został zdominowany przez zasady „równości startu” i „równości szans”, z tym że treść tych zasad nie zawsze była jednakowo rozumiana. Różnie je odczytywano w odniesieniu do struktury społecznej, rasy, płci czy poziomu kształcenia. „Równy start to przede wszystkim postulat myśli liberalnej, zwłaszcza w ujęciu merytokratycznym” (Szymański 2013, s. 158). Zwolennicy tej tezy zakładają, że podobne warunki wyjściowe w zakresie edukacji umożliwiają wszystkim osiągnięcie sukcesu, ale jego realny wymiar będzie zależał od wkładu pracy uczniów, ich zaangażowania i zdolności. Niektóre z badań dotyczących uwarunkowań efektów edukacyjnych podważyły tę tezę. Wystarczy wspomnieć badania Zbigniewa Kwiecińskiego, pokazujące, wprawdzie w innym ustroju politycznym, uwarunkowania społeczno-kulturowe osiągnięć edukacyjnych uczniów (Kwieciński 2002).

Równe prawo dzieci do edukacji zasadza się raczej na równości szans, co obejmuje już równość dostępu do nauki, równość startu i takie same możliwości nauki w szkole. Równość szans obejmuje nie tylko formalne możliwości dostępu do szkoły i pomyślnego startu, ale do całego okresu kształcenia. Strategie działań na rzecz równości szans w latach osiemdziesiątych poprzedniego wieku koncentrowały się na programie szkolnym, formułowaniu programów jednakowych dla wszystkich,

poszukiwaniu sposobów indywidualizacji itp. Przeciwnicy tak rozumianej realizacji idei równości wskazywali na niekorzystne efekty takich działań, jak obniżenie poziomu kształcenia, uniformizm edukacyjny, zniewolenie kulturowe, gubienie talentów itp. Równość w zakresie edukacji, rozumiana jako jednakowa oferta edukacyjna dla wszystkich, nie sprzyja rozwojowi jednostki i budowaniu społeczeństwa demokratycznego. Natomiast oferta edukacyjna odpowiednia dla wszystkich dzieci oznacza, że musi być uznana różnorodność tego, co dzieciom oferujemy, a program powinien odpowiadać całemu przekrojowi potrzeb dzieci, zróżnicowaniu kontekstów ich życia, warunkom lokalnym itp. (Dahlberg, Moss, Pence 2013). Zasada indywidualizacji, silnie związana z dyskursem modernistycznym, służy raczej przyswojeniu tego samego zasobu wiadomości niż wspieraniu podmiotowego, kulturowego i społecznego rozwoju dziecka. Jednym z przykładów rozumienia zasady indywidualizacji może być następująca wypowiedź: „W ramach nauczania początkowego indywidualizacja to, przede wszystkim, takie różnicowanie oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, które umożliwi wszystkim dzieciom uzyskanie przewidzianych wiadomości i umiejętności. Dzięki indywidualizacji procesu, metod i innych elementów systemu dydaktycznego uczniowie powinni osiągnąć podobne sprawności i niezbędny do dalszej nauki zasób wiadomości” (Lewowicki 1977, s. 166). Indywidualne oddziaływanie miało raczej sprzyjać przyswojeniu narzuconej wiedzy, ujednoczyć zespół uczniów i przygotować go do wspólnej pracy na lekcji, niż wspierać indywidualny rozwój dzieci. Tak rozumiana równość w edukacji oznaczała narzucanie wiedzy uznanej za prawomocną oraz „władzy dyscyplinarnej” (Foucault 1998). Krótko mówiąc, władza ta normalizuje, to znaczy kształtuje jednostki zgodnie z określoną normą, przy czym norma jest swego rodzaju standardem. Taka edukacja nie sprzyja przygotowaniu do życia w społeczeństwie demokratycznym i społeczeństwie wiedzy, respektowaniu równości uprawnień i uznawaniu praw innych (Touraine 2007).

Postmodernistyczne, krytyczne podejście do dziedzictwa nowoczesności, podkreślanie różnicy, konieczności kształtowania własnej tożsamości w świecie wolności, indywidualnego wyboru w świecie ryzyka i sprzeczności, odsłania ukryte oblicza pozorowanej równości. Nie wystarczy stosowanie zasady indywidualizacji w procesie edukacji, aby współcześnie zapewnić równość szans w społeczeństwie demokratycznym i społeczeństwie wiedzy. Chodzi raczej o odejście od roszczeń do uznania uniwersalnej prawdy i zmianę horyzontów myślenia o edukacji. Edukacja wspierająca każdą jednostkę w rozwoju właściwie musi się zasadzać na dialektycznym ujmowaniu obydwu kategorii – równości i różnicy, ciągłym zmaganiu się z napięciem równości i inności, różnicy i inkluzji, jedności w różnicy itd. Równość uprawnień w edukacji oznacza uznanie w kimś jednostkowości, indywidualności, podmiotowości, ale także oczekiwanie od tej osoby podobnego postrzegania

innych. Właściwe wsparcie edukacyjne jednostki w rozwoju podmiotowości może się odbywać w dialogu z innym i uznaniu innego jako podmiotu (Bałachowicz 2009). Ujmowanie celu edukacji w kategoriach procesu, wspierania podmiotowego rozwoju człowieka i społecznej integracji należy do zagadnień znanych i nie ma potrzeby ich szerszego przywoływania.

Powracając do kategorii równości i różnicy, przypomnę tylko, iż dla kultury i cywilizacji Europy Zachodniej podstawowe znaczenie miało ujęcie idei równości w Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z roku 1798, w której stwierdza się: „Ludzie rodzą się i pozostają wolni i równi co do praw”. Nie chodziło przecież o jakąś pojedynczą jednostkę z jej atrybutami i przynależnościami, lecz o wszystkie jednostki, które są równe, ponieważ mają te same uniwersalne prawa. Jak pamiętamy, podstawowe hasło „wolność, równość, braterstwo” stanowiło dla epoki modernizmu podstawową konstrukcję budowy ładu społecznego, praw jednostek, praw obywatelskich, emancypacji, wyzwolenia itd.

Idea równości odnosiła się również do prawa do oświaty. Te zagadnienia są ogólnie znane, a więc w tym miejscu nawiążę tylko do książki S. Hessena pt. *Struktura i treść szkoły współczesnej* (Hessen 1947). W książce tej autor, wyjaśniając cel szkolnictwa powszechnego, odwołuje się do treści Memorandum złożonego przez Antoine-Nicolas de Condorceta Zgromadzeniu Ustawodawczemu w 1792 r. Tekst ten brzmi:

Dostarczyć wszystkim ludziom środków do tego, aby mogli dbać o swoje potrzeby, zabezpieczyć sobie dobrobyt, znać i realizować swe prawa, rozumieć i spełniać obowiązki; zapewnić każdemu możliwość doskonalenia swej pracy i sposobność do pełnienia obowiązków społecznych, do których prawo wszystkich powołuje; rozwijać w całej pełni zdolności, którymi przyrodzenie każdego obdarzyło, i w ten sposób realizować przyznaną przez ustawę równość polityczną – taki powinien być pierwszy cel szkolnictwa powszechnego. I z tego punktu widzenia cel ten jest dla władz publicznych obowiązkiem sprawiedliwości.

Pragnę zwrócić uwagę na aktualne ujęcie w powyższym tekście celów edukacji, roli szkoły w kształtowaniu życiowych kompetencji, osobistych, społecznych, obywatelskich, zawodowych, zadań szkoły w rozwoju zdolności. Pozytywnie też da się odczytać „przyrodzone” zróżnicowanie potencjału jednostki. Sergiusz Hessen przyjmuje, iż zadaniem szkoły jest zabezpieczenie każdej jednostce prawa do maksimum wykształcenia odpowiadającego jej zdolnościom i potrzebom. Podstawową ideą szkoły jednolitej jest zasada równości wszystkich obywateli. W tym sensie szkoła jednolita tkwi w ideologii demokratyzmu. Ideologia ta ujmuje równość „[...] nie jako formalne równouprawnienie wobec jednakowego prawa,

niewuwzględniającego ani realnych różnic między abstrakcyjnie pojętymi osobami, ani konkretnej sytuacji ich życia, lecz jako «równość startu», czyli «równość szans» (*equal chances for everybody*), nadając przez to i zasadzie równości konkretne oraz dynamiczne znaczenie” (Hessen 1947, s. 8). Bez rozumienia tej dynamiczności formalna równość zniekształca się w rzeczywistości w jaskrawą nierówność.

Sergiusz Hessen bardzo współcześnie rozumiał uwarunkowania indywidualnych możliwości, odnosił się do konkurencji i rywalizacji, ale przypominał, że swoje powodzenie jednostka zawdzięcza niewyłącznie sobie, lecz w dużej mierze współpracy środowiska – i odwrotnie niepowodzenie życiowe jest spowodowane często nie winą jednostki, lecz wynikiem żywiołowych procesów społecznych. Wysuwał na plan pierwszy solidarność jako podstawowy fakt społeczny, a równość ujmowana jako równość szans zyskiwała pozytywny sens sprawiedliwości społecznej (Hessen 1947, s. 9). Społeczeństwo ma obowiązek zapewnić każdemu dziecku maksimum wykształcenia, które odpowiada konkretnym potrzebom jego życia.

Wypowiedź S. Hessena posłużyła tu jako przykład odniesienia się do wielkich idei nowoczesności. Te hasła są nadal aktualne i wpisywane w system oświatowy rozwiniętych państw demokratycznych, pokazuje się w tym zakresie większe czy mniejsze osiągnięcia, różne drogi osiągania równości i kształtowania różnych programów pomocowych. Oficjalny dyskurs edukacyjny wskazuje więc raczej na pozytywne rezultaty rozwiązywania kwestii równości w systemie oświaty, natomiast teoria krytyczna i wiele badań odkrywa mity równości, pozory równości, systemowe maskowanie nierówności i „fałszywą ideologię” w interpretacji faktów.

RÓWNI CZY RÓŻNI? NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNE WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

W czasie obrad VIII Zjazdu Pedagogicznego Z. Kwieciński, odnosząc się do kategorii różnicy i inkluzji, wskazał na różnicę i jej pozytywny wymiar w dyskursie postmodernistycznym w rozumieniu przemian kulturowych i drugi wymiar różnicy, negatywny – na wykluczanie w procesie edukacji osób z rodzin o niskim kapitale kulturowym i społecznym, silną tendencję do odtwarzania nierówności w kolejnych pokoleniach i ogromne koszty społeczne. Mimo wystarczającego rozpoznania przez pedagogikę, socjologię i antropologię oraz krytyczną filozofię społeczną sposobów przejawiania się różnicy i ekskluzji w edukacji mamy nadal system maskujący nierówności w dostępie do kompetencji wysoko cenionych na rynku gry społecznej. Potwierdzają to wieloletnie badania, które, mimo zmiany ustrojowej i zmian w systemie edukacji, pokazują utrzymywanie się negatywnego trendu w reprodukcji nierówności społecznych i nabywaniu kompetencji intelektualnych.

W raporcie M. Boniego, w rozdziale zatytułowanym *Kompetencje pozyskiwane w szkole i ich jakość*, znajdujemy opis naszej szkoły, który to opis wymownie odnosi się do zasady równości. „Dziś wyniki pracy szkoły są przede wszystkim funkcją jej składu społecznego – im więcej dzieci z rodzin o wysokim kapitale kulturowym, tym wyższe wyniki nauczania. Nasza szkoła jest mało innowacyjna metodycznie, uczy tradycyjnie, nie dostrzega indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczniów – gubi talenty. Organizuje najmniej w UE dobrowolnych zajęć dla młodzieży. Nauczyciele pracują mało efektywnie i niechętnie wychodzą poza rutynę” (Boni 2011, s. 119–120). Ogólna ocena szkoły sprowadza się do stwierdzenia, iż karierę szkolną młodego człowieka znacząco wyznacza status rodziny, szkoła ma niewielki udział, a edukacyjna wartość dodana jest niewielka. Młodzież nie lubi szkoły – uważa ją za nudną, opresyjną, dydaktycznie mało przyjazną: przedładowane programy, nieadekwatne z punktu widzenia współczesności, anachroniczny „ukryty program”, który rozwija jednostki podporządkowane.

Główną barierą w osiągnięciu niezależności jest socjalizacja w edukacji podstawowej. Natomiast w naszych szkołach ma miejsce negatywna socjalizacja podmiotowa, która tworzy mechanizm powielania nierówności edukacyjnych już na poziomie edukacji początkowej. Tymczasem tylko aktywna osoba, która potrafi siebie uczynić podmiotem, zarówno w dziedzinie osobistego rozwoju, jak i aktywnego uczestnictwa w sferze publicznej, może skutecznie zmieniać własne położenie. Podmiot to raczej zadany niż dany wymiar człowieczeństwa, a zbudowanie swojej indywidualności należy do zadań rozwojowych człowieka (Bałachowicz 2009).

A jak wyglądają efekty edukacji w klasach niższych? Najpierw odwołam się do badań umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej, prowadzonych pod kierunkiem M. Żytka, B. Morawskiej i M. Dąbrowskiego (2012). W raporcie z roku 2012 zatytułowanym *Uczeń, szkoła, dom* widnieją dane pokazujące kształtowanie się nierówności edukacyjnych na etapie wczesnej edukacji. Czynnikiem różnicującym jest oczywiście status socjokulturowy rodziny. Najsilniej wyniki dzieci różnicują dwie zmienne: wykształcenie rodziców oraz liczba książek w domowej bibliotece. We wszystkich badanych umiejętnościach dzieci z klas III zaobserwowano wzrost wyników wraz ze wzrostem liczby posiadanych książek. Te dwie zmienne socjokulturowe razem wzięte tłumaczą ponad 40% wariacji zmienności wyników między szkołami co do umiejętności czytania oraz wszystkich umiejętności matematycznych z wyjątkiem tych, które wymagają obliczeń algorytmicznych.

Wykształcenie rodziców oraz liczebność domowej biblioteczki bardziej różnicują osiągnięcia dzieci niż wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że szkoły wielkomiejskie i wiejskie mają podobne osiągnięcia, jeśli wyłączy się czynnik kapitału kulturowego dzieci.

O tym, że szkoły wielkomiejskie nie wyróżniają się wysoką jakością tworzonej praktyki edukacyjnej, przekonałam się również na podstawie badań prowadzonych pod moim kierunkiem (Bałachowicz 2009). Dzieci z rodzin, w których nie wspiera się rozwoju autonomii dziecka, jego samosterowności, niezależności, kreatywności i zaangażowania, w niewystarczającym stopniu mają szanse rozwinąć te możliwości w szkole. Nauczyciele klas początkowych nawet wyraźnie podkreślają, że szanse życiowe dzieci są związane ze statusem kulturalnym i życiowym rodziny. Rozwój cech podmiotowych, rozwój motywacji i umiejętności uczenia się uznają oni za domenę rodziny. Raczej pozostają przy minimalistycznym określeniu dla siebie celów dydaktycznych, rozumiejąc je w postaci nauki czytania, pisania i rachowania. Nauczyciele akceptują i powielają środowiskowe i indywidualne schematy wyjaśniające możliwości rozwojowe, osiągnięcia szkolne i życiowe młodego człowieka i zgodnie z nimi utrwalają już na początku nauki dziecka „zastane możliwości rozwojowe”. Schemat ten jest wyraźniejszy, jeśli weźmiemy pod uwagę wzorce roli idealnego ucznia i ich zawartość treściową (Adamek, Bałachowicz 2013). Prowadzone przeze mnie badania pokazywały, że „[...] w świadomości nauczycieli klas początkowych «króluje» niepodzielnie obraz dziecka jako «systemu braków», «systemu z deficytami». Obraz ten reprodukuje pasywny, nieaktywny schemat dziecka, schemat systemu z brakami: w zakresie kompetencji poznawczej, działaniowej, ewaluacyjnej i normatywnej. Inaczej mówiąc, w zakresie myślenia, wiedzy, rozumienia, interpretacji, możliwości podejmowania decyzji, odpowiedzialności, rozumienia reguł porządku społecznego. Dziecko ma tak duże braki, że nie ma zgody ze strony nauczyciela na jego koncepcyjność i decyzyjność, a więc podmiotowe bycie w klasie. W takiej sytuacji nauczyciel uważa, że dziecko nie jest zdolne do tworzenia sensownych koncepcji w zakresie rozumienia, własnej sprawczości, działania, oceniania czy przewidywania. Można nawet przyjąć, że badane nauczycielki traktują dziecko jako «projekt do zrobienia». Preferują one podporządkowanie dziecka ustrukturyzowanym wymogom roli ucznia, preferują aktywność kierowaną z zewnątrz przez osobę dorosłą, tradycyjne, niepodmiotowe wypełnianie roli ucznia. Przy takiej świadomości zasadniczej części badanych nauczycieli edukacja początkowa jest dla nich nadal «połem» treningu uprzedmiotowienia dziecka” (Bałachowicz 2009, s. 315–316).

Żeby nie rozwijać nadmiernie rozważań na temat jakości pracy szkoły, odwołam się do oceny stanu edukacji wczesnoszkolnej przez Zespół Problemowy ds. Polityki Oświatowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, przygotowanej pod kierunkiem prof. Doroty Klus-Stańskiej w związku z dyskusją na temat obniżenia obowiązku szkolnego z datą 6 marca 2013 r. To stanowisko jest zapewne znane, przypomnę więc tylko wyrażoną opinię na temat procesu edukacji w klasach niższych:

- niska ocena kultury edukacji w klasach niższych; obraz szkoły budzi wiele zastrzeżeń i niepokojów, jest wręcz dramatyczny – przestarzała metodyka, brak aktywności badawczej dzieci, incydentalność pracy grupowej, organizacja przestrzeni klasy rodem z XIX wieku, stereotypizacja postaw społecznych dzieci i stygmatyzacji;
- polska szkoła przedmiotawia uczniów, prowadzi wieloletni trening antydemokratycznych wdrożeń z kultem tzw. jednej poprawnej odpowiedzi i kolektywnym myśleniem;
- wyniki badań efektów nauczania są kompromitujące, a ich porównanie plasuje polską szkołę poza Europą, przy tym poprawa wyników w klasach wyższych jest raczej okupiona prywatnymi korepetycjami; wyniki dzieci są zróżnicowane pod względem środowiskowym;
- biorąc pod uwagę powyższe argumenty, choć idea obniżenia wieku szkolnego jest trafna, zdaniem pedagogów trzeba najpierw poważnie zreformować szkołę.

Jeszcze raz, odnosząc się do stanowiska pedagogów, można stwierdzić, że szkoła na etapie początkowym prowadzi wieloletni instrumentalny trening uczenia się „po śladzie”, wdrażania uczniów do jednej poprawnej odpowiedzi, trening zachowań instrumentalnych. Uczenie się sprowadza do opanowania faktów, do ich zapamiętania, do rozwoju prostych umiejętności, nie kładzie się należytego nacisku na rozumienie pojęć, prawidłowości i zasad. W czasie zajęć nie ma miejsca na refleksję i dyskusję. Jest to program antyintelektualny (Klus-Stańska, Nowicka 2005). W klasach niższych dominuje nauczanie podające i wypełnianie kart pracy. Nauczanie podające prowadzi do zależności ucznia od nauczyciela, którą przejawia wiele dzieci. Uczniom mówi się, co mają robić, wydaje się polecenia, co ogranicza rozwój podmiotowości dzieci do zwykłego posłuszeństwa. Taka edukacja nie przygotowuje do rozumnego korzystania z wolności, rozumienia różnicy czy inności, kierowania sobą, a właściwie jest to trening negatywnej socjalizacji podmiotowej, pomniejszającej szanse życiowe człowieka w świecie ponowoczesnym. Taka szkoła nie daje równych szans, szczególnie dzieciom z niskim kapitałem kulturowym, kiedy samoregulacja, samosterowność, otwartość na nowości, aspiracje związane z uczeniem się, zainteresowania poznawcze nie są w centrum oddziaływań wychowawczych rodziców. Dzieci te bez adekwatnego wsparcia edukacyjnego, szkolnych programów spersonalizowanych i pomocy tutora nie rozwiną kompetencji dających im szansę na podmiotowe bycie w świecie, kształtowanie swojego stylu życia, umiejętność ciągłego uczenia się, kreatywność i jednostkowe radzenia sobie z sytuacją zmiany. Odnotowywane przejawy nierówności na poziomie wczesnej edukacji są przecież nadal zauważane na poziomie gimnazjum.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Pedagogika zorientowana podmiotowo, sprzyjająca rozwojowi społeczeństwa demokratycznego, była wskazywana przez Komitet Prognoz Polska 2000 Plus jako podstawa projektowania reform oświatowych. Naukowcy współpracujący w ramach tego Komitetu proponowali drogi wyjścia z impasu, w jakim znalazła się polska edukacja po zmianie ustrojowej, z jej sztywnego adaptacyjnego gorsetu, w sklasyfikowaniu w zakresie celów, treści, schematów, metod itp., co prowadziło do przyswajania i standaryzacji zachowań wychowanków. Ten typ edukacji nie przystawał już do „rozpędnzonego świata” i nie był w stanie przygotować młodego człowieka do „twórczej adaptacji”, do rozumienia i współtworzenia nowej rzeczywistości społecznej, gospodarczej, politycznej i kulturowej. Słusznie zatem podkreślał Z. Kwieciński, że nowe myślenie o edukacji, które w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku w Polsce było ledwo zauważalne, wraz ze zmianą ładu społecznego i zaakceptowaniem modelu demokracji zachodniej musi być zasymilowane, dostosowywane i rozwijane w pedagogice i nauczycielskich wzorach działania (Kwieciński 2000). „Dla procesu kształcenia oznacza to koncentrację na jednostce, uczenie się aktywne, odkrywczе, poszukiwawczе, uczynienie całościowego rozwoju celem edukacji, a podstawową kompetencją szkolną – umiejętność zadawania pytań badawczych o to, co jest zagadką, co jest dotychczas nieznanе i skryte” (tamże, s. 38). Niestety tego typu postulaty nie stały się podstawą zmiany szkoły. Reformy strukturalne i programowe w roku 1999, a także te w kolejnych latach, zostały oparte na założeniach neoliberalnych i rynkowych, które zostały wpisane w kulturę i sposób oceniania efektów szkoły (Potulicka, Rutkowiak 2010). Pokrywano to troską o jakość, a nawet o doskonałość edukacji, co jednak przyniosło wiele negatywnych efektów, o czym pisano już wielokrotnie (Śliwerski 2001). Ponownie zatem pojawiła się potrzeba reformowania szkoły.

Jak wiemy, w listopadzie 2012 roku Prezydium PAN utworzyło przy Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych Komitet Rozwoju Edukacji Narodowej. Z. Kwieciński, przewodniczący wspomnianego Zespołu, naszkicował wstępną listę najważniejszych dylematów edukacyjnych (Kwieciński 2013). Wśród nich wskazuje na trzy:

- czy możliwe jest wprowadzenie powszechnej opieki przedszkolnej, która pozwalałaby wyrównać szanse i integrować dzieci z różnych środowisk?
- czy i w jaki sposób można zastąpić obecne metody nauczania takimi, które zorientowane są na indywidualne i zespołowe metody aktywne, badawcze, krytyczne, dialogowe?

- jak można zmienić szkolną kulturę konkurencji na kulturę współdziałania, ćwiczenia odpowiedzialności, szacunku dla odmienności, wsparcia słabszych?

Zgadzam się z prof. Z. Kwiecińskim, iż do spraw najtrudniejszych należy zmiana podstawowego modelu funkcjonowania szkoły. Ale zmiana ta wymaga przedstawienia nowych paradygmatów szkoły i ponownego odczytania wielkich wartości demokratycznych, odejścia w szkole od rynkowego postrzegania człowieka. Ponadto w konstruowaniu nowego modelu szkoły ciążyą nam dawne doświadczenia polityczne i społeczne: „bariery czasu przeszłego”, „bariery instrumentalizmu”, „uniformizm”, „fałszywy egalitaryzm” itp. Nasza szkoła przeniosła i wyostrzyła wiele cech z czasu minionego, przeniosła je do edukacji opartej na modelu ekonomicznym jednostki, a można nawet powiedzieć, że szkoła „umknęła historii”. Doświadczenia te rzutują na stawianie pytań o zmianę edukacji, o rozumienie kierunków przemian i dwoistości ich ujęcia, znalezienia mechanizmów i rozwiązań ciągłego zmagania się z napięciem w wielu kwestiach indywidualistycznych i wspólnotowych w różnych wymiarach edukacji. Jak rozwiązywać te dylematy, co może pomóc w zmaganiach z napięciem równości i różnicy w poszukiwaniu modeli edukacji w demokratycznym społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy?

Zaledwie dotknęłam potrzeb i kierunku zmiany w edukacji początkowej. „Równi czy różni?”, a może „równi, ale różni”, „równi i inni”. Sądzę, że równość i różnica/inność wymaga nowego spojrzenia w kontekście rozwoju podmiotowego człowieka i jego wspólnoty. „Uczynienie skarbu z dzieciństwa” można przyjąć jako hasło dla kierunku zmian edukacji dziecka, ale i podstawę codziennej pracy nauczyciela. Każde dziecko ma prawo doświadczać nauki szkolnej jako wyzwania i szansy dla siebie w poznawaniu świata i kształtowaniu własnych kompetencji zgodnie ze swoim najwyższym potencjałem. Patrząc z punktu widzenia podmiotu, dyskurs o edukacji dziecka trzeba wzbogacić o następujące kategorie: wspieranie autonomii dziecka, rozwijanie sprawczości i zaangażowania, rozwijanie umiejętności pracy grupowej, tworzenia warunków do wrastania we wspólnotę umysłów i wartości, rozwijanie umiejętności uczenia się, refleksyjności i kreatywności dziecka. Niezbędna jest do tego edukacja elastyczna, odejście od powielania jednakowych wzorów wymagań i wzorów osobowych, „produkcji identycznej wiedzy”, a raczej nastawienie na program spersonalizowany, maksymalizujący indywidualne możliwości, ale przy tworzeniu warunków do wspólnego działania, konstruowanie znaczeń i rozwijanie relacji społecznych itp. Przywołane kategorie charakteryzują humanistyczny klimat edukacji dziecka, wskazują także na rozumienie nowych jakości szkolnego uczenia i działania na rzecz prawa do równouprawnienia w edukacji i prawa do uznania różnicy, czyli uznania w edukacji dziecka jego indywidualności i prawa do wspólnotowości.

LITERATURA

- Adamek I., Bałachowicz J. (2013). *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Apple M.W. (2013). *Can Education Change Society?*. Routledge Taylor & Francis Group, New York – London.
- Artykuł 28 Konwencji o Prawach Dziecka. W: S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkoy. *Prawa dzieci w edukacji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Bałachowicz J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Wyd. WSP TWP, Warszawa.
- Bartkowski J. (2012). *Najnowsze trendy społeczne a teoria uwarstwienia*. W: A. Bobko, B. Marek-Zborowska (red.). *Równi ale różni. Studia nad kryzysem i rozwojem społeczeństwa polskiego*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Boni M. (red.) (2011). *Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J-C. (2006). *Reprodukcja*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Castalls M., Himanen P. (2009). *Spółczesność informacyjna i państwo dobrobytu*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Domański H. (2005). *Struktura społeczna*. Warszawa.
- Foucault M. (1998). *Nadzorować i karać*. Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Hessen S. (1947). *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Klus-Stańska D, Nowicka M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. WSiP, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2000). *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: Z. Kwieciński (red.). *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. IBE, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2002). *Wykluczanie*. UMK, Toruń.
- Kwieciński Z. (2013). *Edukacja – do naprawy*. „Akademia” 1 (33).
- Lewowicki T. (1977). *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. PWN, Warszawa.
- Potulicka E, Rutkowiak J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szymański M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2001). *Edukacja pod prąd*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Touraine A. (2007). *Myśleć inaczej*. PIW, Warszawa.
- Touraine A. (2013). *Po kryzysie*. Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Wielecki K. (2010). *Wprowadzenie*. W: K. Wielecki (red.). *Wybrane problemy demokracji i podmiotowości*. *Wprowadzenie*. Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Żytko M., Morawska B., Dąbrowski M. (red.) (2012). *Uczeń, szkoła, dom*. Warszawa.

EQUAL OR DIFFERENT? CONTEMPORARY DILEMMAS
ABOUT THE EDUCATION OF A CHILD

Abstract: The urgent need of change in the contemporary school is the subject of debate, which is undertaken among teachers, experts in other fields of science, and parents. Referring to two categories: equality and difference, the author draws attention to the need of subjective and personalized approach to education of the child, so that the child can develop personal and social competencies useful for living in a democratic society and for participating in the knowledge-based economy. In the author's opinion, it is necessary to build in Poland a flexible education, which abandons the methods based on duplication of identical rules of requirements and personal model, and „production of identical knowledge”, focusing rather on the individual program, which maximizes personal abilities, but also creating conditions for complex actions, oriented towards meaningful development of social relations development.

Key words: criticism of education, subjective competence in the knowledge-based society, inequality in primary education, the trends in child's education.