

Beata Gofron
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Częstochowa

KONCEPCJE OGRANICZANIA NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH I ZAWODOWYCH — REKONSTRUKCJA ZAŁOŻEŃ

Równość szans i dostępu do oświaty jest wartością powszechnie akceptowaną przez różne ideologie pedagogiczne i przez polityków odmiennych opcji. Jak ważną jest ideą, niech świadczy fakt, że zapisana została w konstytucji USA i od tego momentu w żadnym innym kraju hasła równych szans oświatowych nie traktowano tak poważnie jak tam.

Obecnie jest ważnym źródłem inspiracji w podejmowanych przez liczne kraje europejskie reformach systemu edukacji. W raporcie Unii Europejskiej *Edukacja dla Europy* proponuje się, żeby wspólnymi dla edukacji państw jej członków wartościami stały się prawa człowieka (godność osoby), ochrona praw i swobód człowieka; praworządność demokratyczna; równość szans jednostek; budowanie „kultury pokoju”, odrzucanie przemocy; poszanowanie innych ludzi, respektowanie praw mniejszości narodowych i etnicznych; solidarność międzyludzka; zrównoważony rozwój; ochrona ekosystemu; odpowiedzialność jednostkowa.¹ W oparciu o wymienione wartości przyjęto następujące strategiczne cele edukacji: równość szans edukacyjnych, demokratyzacja edukacji, rozwój aktywności twórczej człowieka, autokreacja, szacunek dla różnic.² Zdaniem P. Dalina i V.D. Rusta do najważniejszych funkcji edukacji należy służba dla demokracji, wielokulturowości, przetrwania (edukacja środowiskowa i zdrowotna, wychowanie dla pokoju, walka o równość szans życiowych), pracy (kształtowanie kompetencji związanych z etosem pracy), piękna i estetyki, człowieka i środowiska (przygotowanie do

¹ *Edukacja dla Europy*, Warszawa 2000.

² A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000.

życia w społeczeństwie, środowisku lokalnym), indywidualnego rozwoju i auto-kreacji.³

Nie ma jednak (i chyba nigdy nie było) zgody co do sposobu rozumienia równych szans edukacyjnych, różne są też koncepcje dotyczące programów zaradczych dla zmniejszenia lub wyeliminowania ewentualnych nierówności w tej dziedzinie.

W ewolucji poglądów na temat sposobów likwidowania nierówności w oświacie wyróżnić można trzy fazy: konserwatywną, liberalną i radykalną (socjologiczną). Rzecznicy opcji konserwatywnej, definiując tradycyjnie „system wychowania” jako całość mechanizmów instytucjonalnych bądź zwyczajowych, dzięki którym dokonuje się międzypokoleniowy przekaz kultury odziedziczonej z przeszłości, skłaniają się do oddzielania reprodukcji kulturowej od jej funkcji reprodukcji społecznej. Zakładają tym samym, że każde działanie pedagogiczne, dokonujące się w obrębie określonej formacji społecznej, przyczynia się do reprodukcji kapitału kulturowego, pojmowanego jako niepodzielna własność całego społeczeństwa. W rzeczywistości w związku z tym, że owe działania pedagogiczne odpowiadają materialnym i symbolicznym interesom grup posiadających, zawsze zmierzają one do odtwarzania struktury dystrybucji kapitału kulturowego, przyczyniając się jednocześnie do reprodukcji struktury społecznej.

Konserwatyści przekonani są o konieczności istnienia w strukturze systemu szkolnego kilku nierównowartościowych ciągów kształcenia, ponieważ rodzaj zdolności, jakie posiada człowiek, odpowiada charakterowi klasy społecznej, do której należy dzięki urodzeniu. Wariant superkonserwatywny tej koncepcji zakładał, że zdolności i władza są przywilejem jednej tylko klasy — klasy panującej. Wariant najbardziej liberalny sugerował, że należałoby poszukiwać ludzi zdolnych także wśród mas. System edukacyjny powinien, zdaniem rzeczników koncepcji konserwatywnej, odpowiadać na zróżnicowane potrzeby edukacyjne przedstawicieli poszczególnych klas społecznych.

Obrońcy koncepcji konserwatywnej wysuwali ponadto (i wysuwają nadal) ważny ich zdaniem argument na rzecz wyższości systemu dualistycznego. Sprowadza się on do przekonania, że chęć zapewnienia wszystkim dzieciom identycznych możliwości uzyskania wykształcenia na wysokim poziomie powoduje obniżenie jakości kształcenia. Równość szans jest zatem ideałem szlachetnym, ale nie można go osiągnąć pod groźbą zniszczenia wysokiej jakości społeczeństwa. Rzecznicy opcji konserwatywnej uważają, że system jednolity, który zapewnia wszystkim dzieciom takie samo traktowanie, faworyzuje nierówność w sposób jeszcze bardziej widoczny niż system elitarny. Jedynym właściwym rozwiązaniem byłoby, według nich, stworzenie możliwości optymalnego rozwoju zdolności po-

³ P. Dalin, V.D. Rust, *Toward schooling for the Twenty First Century*, London – New York 1996; Z. Kwieciński, *Wizje przyszłości a zmiana edukacji*, [w:] tegoż, *Tropy — ślady — próby*, Poznań – Olsztyn 2000.

przez umieszczenie dziecka w systemie nauczania zróżnicowanego. System ten uwalnia ucznia rzekomo od wpływu niedostatków sytuacji ekonomicznej i społecznej rodziny.

Kończąc prezentację poglądów wyznawanych przez przedstawicieli opcji konserwatywnej, nie można powstrzymać się od uwag krytycznych. Podstawowy zarzut, jaki sformułować trzeba pod jej adresem, dotyczy faktu, że koncepcja ta zakłada utrzymanie nierówności społeczno-ekonomicznych istniejących poza szkołą. Nie ulega wątpliwości, że dysproporcje socjalne, kulturowe i ekonomiczne decydują o nierówności udziału przedstawicieli poszczególnych warstw społecznych w zakresie dostępności do oświaty. Egalitaryzacja oświaty nie jest zatem możliwa bez egalitaryzacji społeczeństwa, należałoby więc zmniejszać dysproporcje w warunkach życiowych poszczególnych kategorii społecznych. Krytyce należy również poddać pogląd, jakoby system elitarny przyczyniał się do zmniejszania nierówności szans edukacyjnych. W systemie tym nierówności szans nie tylko pozostają, ale ulegają nawet nasileniu. System wysoce selektywny jest ponadto przyczyną marnotrawstwa talentów tkwiących w defaworyzowanych środowiskach społecznych. Mimo oczywistych błędów koncepcja ta do dziś ma swoich zwolenników.

Na ewolucję pojęcia „równość szans edukacyjnych” w sposób decydujący wpłynęła kolejna opcja — koncepcja liberalna. Jej rzecznicy zakładali, że każdy człowiek posiada od urodzenia pewne, względnie stałe, zdolności intelektualne. Talent jest więc zdeterminowany genetycznie i w związku z tym jest kapitałem ograniczonym. Klasyczna koncepcja liberalna głosiła, że wszystkim ludziom zdolnym ze wszystkich warstw społecznych powinna być dana taka sama szansa rozwoju poprzez minimalizowanie znaczenia pochodzenia społecznego. Liberalowie uważali (i nadal tak sądzą), że obowiązkiem każdego cywilizowanego społeczeństwa jest redystrybucja dochodów na rzecz tych, którzy nie mogą sobie sami poradzić — z zastrzeżeniem, że poziom pomocy powinien być na tyle mały, by nie zabijać aktywności. Odżegnują się jednocześnie od sztandarowych haseł państwa opiekuńczego, twierdząc, że sprawiedliwość społeczna polega nie na równości w podziale dochodu narodowego, lecz na równych szansach i możliwościach tworzenia tego dochodu. Podstawowym natomiast obowiązkiem państwa jest tworzenie warunków sprzyjających podniesieniu poziomu wykształcenia oraz zagwarantowanie dostępu do kształcenia. Rolą systemu oświaty jest likwidowanie przeszkód zewnętrznych — ekonomicznych, geograficznych, społecznych, które uniemożliwiają uczniom zdolnym, pochodzącym ze środowisk nieuprzywilejowanych, wykorzystanie ich wrodzonych zdolności w celu awansu społecznego — przejścia do wyższej klasy społecznej. Demokratyczny system edukacji powinien stwarzać możliwość dużej ruchliwości społecznej, przy czym chodzi nie tylko o protegowanie najzdolniejszych z klas niższych, ale i o przesuwanie niezdolnych pochodzących z klas wyższych do nauczania na gorszym poziomie. Edukacja powinna zatem pozwolić każdej jednostce osiągnąć taką pozycję społeczną, do jakiej predestynują ją wrodzone zdolności.

Rolą systemu oświatowego, według zwolenników koncepcji liberalnej, jest nie tylko zapewnienie równości szans edukacyjnych, ale i stworzenie wszystkim wyposażonym w zdolności i motywację do nauki jednakowych szans powodzenia i awansu społecznego. Zniesienie przeszkód ekonomicznych, geograficznych, społecznych, twierdzą rzecznicy tej koncepcji, umożliwi dostęp do najwyższego poziomu wykształcenia tym wszystkim, którzy dysponują wystarczającymi zdolnościami, przy czym sukces szkolny lub porażka zależą będą głównie od samego ucznia. W staraniach o osiągnięcie wysokich pozycji społecznych można postawić zatem na wolną konkurencję zasobów intelektualnych i moralnych ludzi.

Główne założenia filozofii liberalnej były punktem wyjścia wielu reform systemów oświatowych realizowanych w krajach europejskich. U podstaw tych reform tkwiło przekonanie, że zniwelowanie wpływu pochodzenia społecznego na poziom powodzenia szkolnego będzie możliwy, jeśli uczyni się szkoły obowiązkowe mniej zróżnicowanymi, a programy nauczania bardziej jednolitymi, jeśli nauczanie udostępni się dzieciom ze wszystkich warstw społecznych. Reformy te zmierzały zatem do maksymalnego ujednolicenia struktury systemu oświatowego (zwłaszcza na poziomie średnim) i likwidacji tych szczebli systemu, które były dotąd dostępne jedynie (lub głównie) dla dzieci warstw posiadających. Wydawało się zwolennikom koncepcji liberalnej, że zdolności szkolne należy zweryfikować (przy pomocy testów inteligencji, not egzaminacyjnych, wskaźników powodzenia szkolnego) będzie można uczynić jedynym właściwym kryterium selekcji, które zastąpi kryterium pochodzenia społecznego ucznia, warunków materialnych jego rodziny i zaplecza kulturowego środowiska. Okazało się jednak, że rzekomo obiektywne sprawdziany zdolności, za jakie uważano testy i egzaminy, są ściśle powiązane z charakterem środowiska społecznego ucznia. Rezultaty testów i osiągnięcia szkolne uczniów zmieniają się wraz ze wskaźnikami socjoekonomicznymi ilustrującymi status społeczny i poziom dochodu rodziny. Między zmiennymi otoczenia dziecka a poziomem jego osiągnięć szkolnych odnotowano ścisłą zależność (współczynnik korelacji na poziomie 0,8). Dostęp do kształcenia i możliwość sukcesu szkolnego są zatem uwarunkowane, obok obiektywnie stwierdzonych zdolności, czynnikami socjoekonomicznymi. Zwiększanie się korelacji między cechami otoczenia rodzinnego a wskaźnikami sprawności szkolnej zauważa się, kiedy wzrasta rola selekcji, zarówno w momencie przystąpienia do kształcenia, jak i w toku nauki szkolnej.⁴

Wniosek, jaki można wyciągnąć, analizując programy wyrównywania szans edukacyjnych, proponowane przez zwolenników opcji liberalnej, sprowadzić można do stwierdzenia, że ci, którzy są w korzystniejszej sytuacji edukacyjnej przy wejściu do systemu szkolnego, będą lepiej obsłużeni. O ile więc rzecznicy koncepcji konserwatywnej wyrażają wprost aprobatę dla głęboko niedemokratycznych

⁴ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990.

struktur systemu edukacji (służą one rzekomo całemu społeczeństwu), to zwolennicy opcji liberalnej czynią to samo w sposób zakamuflowany, ukrywając swe rzeczywiste intencje. Stawiając na wolną konkurencję talentów, postrzegając oświatę jako towar oferowany na równych prawach (model konsumpcyjny), rzecznicy opcji liberalnej utrwalają i pogłębiają istniejące nierówności oświatowe.

Przekonanie, że rzekomo obiektywna selekcja uzdolnień jest w istocie selekcją społeczną i w związku z tym zdolności nie mogą być jedynym kryterium selekcji, ponieważ likwidacja przeszkód zewnętrznych nie wystarcza do ujawnienia młodzieży zdolnej pochodzącej ze środowisk nieuprzywilejowanych w dziedzinie oświaty, stało się punktem wyjścia kolejnej opcji — radykalnej, zwanej też socjologiczną. Nierówności w dziedzinie oświaty, twierdzą zwolennicy tej koncepcji, występują zarówno w systemach selektywnych, jak i w systemach jednolitych. Różnica między nimi polega na tym, że w systemie jednolitym nierówności mają tendencję do ujawniania się dopiero na szczeblu przeduniwersyteckim i uniwersyteckim, podczas gdy w systemie wysoce selektywnym, gdzie selekcja jest głównym środkiem rekrutacji kandydatów i eliminowania tych, którzy nie mogą sprostać wymaganiom — już w momencie podjęcia nauki przez dziecko.

Impulsem dla powstania koncepcji radykalnej stała się zmiana poglądów na temat znaczenia wychowania przedszkolnego dla demokratyzacji oświaty. Okazało się bowiem, że ponad połowę różnic w sprawnościach szkolnych ocenianych przy końcu cyklu nauczania na poziomie średnim, wyjaśnić można różnicami intelektualnymi zauważonymi w wieku lat sześciu, a zdeterminowanymi warunkami środowiska rodzinnego. Trudności w nauce szkolnej, spowodowane deficytami rozwojowymi i uwarunkowane środowiskowo, mają tendencję do trwania i pogłębiania się w toku kształcenia. Ujawniają się one w momencie, gdy dziecko rozpoczyna naukę w szkole powszechnej. Wydaje się mało prawdopodobne, aby szkoła mogła te deficyty zlikwidować. Rolę tę powinny spełniać przedszkola, które podejmując wielorakie i równoległe realizowane działania profilaktyczne, stymulujące rozwój, kompensacyjne i korektywne, mają możliwość zniwelowania braków rozwojowych dziecka. Jeśli czynniki kształtujące psychikę dziecka w wieku przedszkolnym wpływają w sposób znaczący na przebieg i efekty późniejszej edukacji, sprawą niebagatelnej wagi jest upowszechnienie edukacji przedszkolnej, aby zapewnić dzieciom z różnych środowisk społecznych równy start. Upowszechnienie wychowania przedszkolnego jest więc dla zwolenników opcji radykalnej centralną sprawą demokratyzacji całego systemu szkolnego. Nic więc dziwnego, że poszukiwania badawcze idą ostatnio przede wszystkim w kierunku wyjaśnienia uwarunkowań środowiskowych rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego dziecka w wieku przedszkolnym oraz możliwości ich korygowania, jeśli nie sprzyjają temu rozwojowi. Ważna dziedzina poszukiwań odnosi się do wczesnych doświadczeń społecznych dziecka i kształtowania jego zdolności poznawczych przy pomocy komunikacji i języka, a także wpływu łatwości wyrażania się na

osiąganie powodzenia szkolnego (badania Bernsteina⁵ nad rolą języka w przenoszeniu dziedzictwa kulturowego rodzin). Inne badania nad okresem przedszkolnym wykazują znaczenie zmiennych środowiskowych dla motywacji do nauki szkolnej (badania Hessa, Shipmana).

Pokonanie jedynie trudności ekonomicznych i uczynienie ze zdolności szkolnych wyłącznego kryterium selekcji spowoduje — twierdzą rzecznicy opcji radykalnej — zahamowanie ruchliwości pionowej i pogłębienie istniejących nierówności. Nie wystarczy wprowadzić formalną równość w dostępie do oświaty, trzeba stworzyć realne możliwości powodzenia szkolnego przez zastosowanie kompleksu środków finansowych, politycznych, socjologicznych i psychologicznych w odniesieniu do okresu przedszkolnego, gdyż jego znaczenie dla równości szans edukacyjnych w wieku szkolnym jest decydujące. Chodzi tu o możliwie pełną kompensację ewentualnych braków środowiska rodzinnego dziecka.

Zasadnicza różnica między dwiema najbardziej znaczącymi koncepcjami wyrównywania szans edukacyjnych (liberalną i radykalną) polega na odmiennym pojmowaniu roli edukacji w procesach demokratyzacyjnych. Zgodnie z koncepcją liberalną chodzi przede wszystkim o pokonanie przeszkód zewnętrznych wobec ucznia, przy czym sukces szkolny lub porażka zależą od niego samego. W osiąganiu wysokich pozycji społecznych i zawodowych stawia się na wolną konkurencję zasobów intelektualnych i moralnych ludzi. Koncepcja radykalna natomiast uznaje ścisłą zależność powodzenia szkolnego ucznia i organizacji systemu nauczania. Wspólnym mianownikiem dla przedsięwzięć szkoły w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych, takich jak: nauczanie korektywne, indywidualizacja pracy z dzieckiem, personalizacja systemu nauczania, należałoby, zdaniem zwolenników koncepcji radykalnej, uczynić odpowiedzialność szkoły za uzyskanie przez dziecko powodzenia szkolnego. Każdemu dziecku zapewnić trzeba wszelkie możliwości rozwoju potencjalnych zdolności w chwili, gdy przystępuje ono do nauki, w przeciwnym razie okazać się może, że uczniowie zdolni pochodzą głównie ze środowisk o wyższym statusie socjalno-ekonomicznym. Stopniowe zmniejszanie dysproporcji ekonomicznych, społecznych i kulturowych, dzielących poszczególne środowiska jest, zdaniem rzeczników opcji radykalnej, najlepszym gwarantem równości w dziedzinie edukacji.

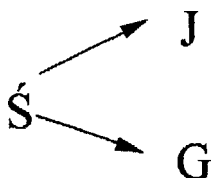
Rekonstrukcja poglądów zwolenników koncepcji konserwatywnej, liberalnej i radykalnej (socjologicznej) ukazuje zjawisko współwystępowania w teoriach rozwoju społecznego zupełnie odmiennych względem siebie wzorów myślenia o równości szans edukacyjnych i sposobach zmniejszania obszarów ewentualnych nierówności. Jeszcze większe rozbieżności opinii w kwestii równości szans zauważyć można, analizując przedstawione przez D.E. Mithauga⁶ cztery konkuren-

⁵ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1993.

⁶ D.E. Mithaug, *Equal opportunity theory*, Sage Publ., Thousand Oaks – London – New Delhi, 1996.

cyjne teorie: środowiskową, indywidualistyczną, kolektywistyczną i egalitarną (teorię równych możliwości).

Rzecznicy teorii środowiskowej przyjmują, że środowisko, w którym człowiek wzrasta i rozwija się, jest podstawowym czynnikiem sprawczym w ewolucji społeczno-kulturowej zarówno jednostek, jak i grup społecznych. Zależności między środowiskiem, jednostką i grupą przedstawiają się następująco:



Teoria środowiskowa jest ideą rozwoju społecznego, którą można by określić jako organicystyczną wizję ewolucji życia biologicznego i społecznego. Zakłada bowiem ona, iż społeczeństwo powinno funkcjonować stosownie do praw naturalnych i biologicznych. Dotyczą one faktu dziedzicznego podłoża wszelkich różnic w zdolnościach umysłowych i konsekwencji tego zjawiska. Jeśli bowiem osiągnięcie sukcesu zawodowego (i życiowego) wymaga tych zdolności, a poziom dochodów i prestiż zależą od owego sukcesu, wówczas pozycja społeczna (i zawodowa), która odzwierciedla zarobki i prestiż, będzie oparta do pewnego stopnia na odziedziczonych różnicach między ludźmi.

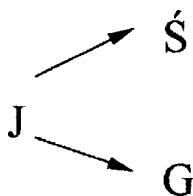
W obrębie tej teorii rozwoju społecznego przyjmuje się, że procesy rozwoju biologicznego i społecznego przebiegają od jednolitych układów bytu jednostkowego do układów zróżnicowanych zjednoczonych w organizmie wyższego stopnia. Ewolucyjno-organicystyczna wizja rozwoju biologicznego i społecznego doprowadziła do wyodrębnienia się socjologii struktur społecznych. Badania ruchliwości społecznej są tu prowadzone w odniesieniu do wewnątrzpokoleniowych przemieszczeń jednostek pomiędzy gradacyjnie wyodrębnionymi pozycjami społecznymi i w odniesieniu do międzypokoleniowych przemieszczeń zachodzących pomiędzy pozycjami społecznymi rodziców i ich dzieci. Poziom i rodzaj formalnego wykształcenia obok rodzaju zawodu, dochodu, władzy, stylu życia, dyspozycji indywidualnych i innych jednostkowych atrybutów stanowi bardzo ważną charakterystykę wyznaczającą pozycję społeczną jednostki. Stąd też zróżnicowanie aktywności edukacyjnej społeczeństwa jest szeroko ujmowane w dystrybucyjnych analizach ruchliwości społecznej.

Zwolennicy tej orientacji starają się z diagnozy nierówności edukacyjnych „wytrącić” aksjologiczne nastawienia, a zamiast tego uwzględnić szerszy kontekst rozważań nad tymi nierównościami. Dzieje się tak dlatego, że nierówności edukacyjne są postrzegane w perspektywie szeroko pojmowanego systemu zróżnicowań i nierówności społecznych. Stąd też w ramach tej orientacji badanie zróżnicowań w poziomie wykształcenia zmierza głównie do określenia stopnia, w jakim wy-

kształcenie przyczynia się do petryfikacji bądź zmiany struktury społecznej rozumianej jako pewien stratyfikacyjny układ pozycji społecznych. Stratyfikacja społeczna — jedna z cech charakteryzujących rzeczywistość społeczną — ma dla kwestii selekcji szkolnych szczególne znaczenie. A. Giddens⁷ (1989) określa ją jako „strukturalne nierówności między różnymi grupami ludzi”. Nierówności te manifestują się wyraźnie w toku kształcenia powodując, że procesy selekcji (zarówno jawnej, jak i ukrytej) są istotnymi przejawami otwierania lub ograniczania szans życiowych i mobilności społecznej młodzieży.

Teoria środowiskowa zakłada, że żaden zakres społecznych działań wyrównawczych nie może zmienić nieuniknioności społecznego zróżnicowania możliwości i rezultatów wytworzonych przez siły bio-socjo-kulturowej ewolucji. Wszelkie próby naprawy tego stanu rzeczy są więc skazane na niepowodzenie.

Kolejna teoria społecznych nierówności, indywidualistyczna, przyjmuje, że podstawowym przyczynowym czynnikiem sprawczym w ewolucji społeczno-kulturowej nie jest środowisko (jak zakładała teoria środowiskowa), lecz jednostka. Tym razem zależności między środowiskiem, grupą i jednostką kształtują się następująco:

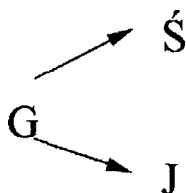


Prawa jednostek do indywidualnej wolności maksymalizują się do zakresu, do którego jednostki są wolne w dążeniu do urzeczywistnienia swoich interesów przy braku utrudnień ze strony innych osób. Jednostki maksymalizują doświadczenie bycia wolnym, gdy dążą one racjonalnie do urzeczywistnienia swoich własnych interesów i kiedy doświadczają konsekwencji osiągnięć w tej sferze. Zwolennicy teorii indywidualistycznej przyznają każdemu prawo do jego naturalnych zasobów i do wszystkiego, co z tego wynika. Skoro osiągnięcia ludzi wpływają z ich naturalnych aktywów, to mają oni prawo do swoich osiągnięć. Przekonanie o prawie ludzi do pewnych rzeczy znosi jakiegokolwiek założenia o równości zasobów i majątku. W związku z tym społeczeństwo nie powinno mieszać się w indywidualne starania ludzi przez zabieranie zdobywcy tym, którzy odnieśli największy sukces, aby dać je tym, którzy odnieśli sukces najmniejszy. Z moralnego punktu widzenia nie jest więc uczciwe (dla jakiegokolwiek członka społeczeństwa) takie działanie, które uniemożliwia człowiekowi cieszenie się rezultatami swych indywidualnych osiągnięć, do których doszedł drogą własnego wysiłku i w uprawnionym sposób. Najważniejszym i trwałym regulatorem postępu społecznego

⁷ A. Giddens, *Sociology*, Cambridge 1989.

jest tu wolny rynek, pozostający w oczywistym konflikcie z regułami tych demokracji, które uznają równość szans za ważny składnik ładu społecznego.

Jeszcze inne spojrzenie na te kwestie proponuje teoria kolektywistyczna. Punktem wyjścia tej opcji jest przekonanie, że podstawowym czynnikiem sprawczym w ewolucji społeczno-kulturowej nie jest ani środowisko, ani jednostka, lecz grupa.

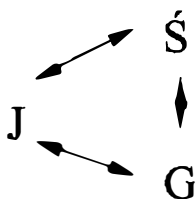


Prawa do indywidualnej wolności są tym bardziej korzystne dla wszystkich, im bardziej bezstronnie jednostki mogą wybierać w racjonalny sposób działania, które leżą w późniejszym interesie każdego. Szansa na to, że wszyscy członkowie grupy będą maksymalizowali doświadczenie wolności, spełni się, gdy każda osoba mieć będzie równe prawa do najszerzej pojmowanej podstawowej wolności, dającej pogodzić się z podobną wolnością i swobodą dla innych.

Społeczne i ekonomiczne nierówności są nieuniknione, ale powinny one rozkładać się w taki sposób, aby w uzasadniony sposób były korzystne dla wszystkich, a jednocześnie wykazywały związki ze stanowiskami i funkcjami dostępnymi dla wszystkich.

Rzecznicy opcji kolektywistycznej zakładają, że społeczeństwo powinno interweniować w imieniu tych, którzy mieli najmniej szczęścia, gdy chodzi o usytuowanie w strukturze społeczno-zawodowej. Interwencja ta ma zmierzać w kierunku ograniczania korzyści najbardziej uprzywilejowanych oraz zwiększania ich na rzecz najmniej uprzywilejowanych członków społeczeństwa. Uzasadnieniem tego stanowiska jest przekonanie, że z moralnego punktu widzenia nie jest sprawiedliwe, aby jakimkolwiek członkowi społeczeństwa uniemożliwiano sprawiedliwy udział we wspólnie wypracowanej nadwyżce, wytworzonej w wyniku społecznego podziału pracy, obejmującego wszystkich.

I w końcu — teoria równych możliwości, zwana też egalitarną. Zakłada ona, że podstawowym przyczynowym czynnikiem sprawczym w społeczno-kulturowej ewolucji jest interakcja między środowiskiem, jednostkami i grupami.



Przyjmuje ona jednocześnie, że prawo do indywidualnej wolności maksymalizuje się, kiedy interakcje między jednostkami, grupami i środowiskiem wytwarzają optymalne perspektywy dla samorealizacyjnego poszukiwania powodzenia dla wszystkich. Doświadczenie wolności zależy od charakteru interakcji między jednostką zdolnością do samorealizowania się i społecznymi oraz środowiskowymi możliwościami do wyrażenia tej zdolności.

Zdaniem zwolenników opcji równych możliwości wszystkie jednostki mają prawo do samorealizacji, a jednocześnie we wszystkich społeczeństwach znajdują się jednostki, którym zdolności do samorealizacji brakuje. Ponieważ wszystkie społeczeństwa wytwarzają nierówne możliwości do samorealizowania się, a niektóre jednostki nie praktykują swojego prawa do samorealizacji ze względu na brak zdolności lub możliwości, wszystkie społeczeństwa powinny optymalizować perspektywy dla samorealizowania się. Chodzi przy tym głównie o najmniej uprzywilejowanych, to znaczy o podjęcie względem nich takich działań, które rozwijałyby ich zdolności i tym samym optymalizowały ich możliwości do samorealizacji. Kiedy więc społeczeństwo żąda praw do samorealizacji dla wszystkich, wówczas tworzą one społeczne zobowiązanie zwrotne wobec tego żądania, poprzez zapewnienie optymalnych perspektyw do samorealizacji dla wszystkich. Potwierdzenie praw do samorealizacji dla wszystkich wytwarza warunki sprzeczności pomiędzy postrzeganymi różnicami, między prawem a doświadczeniem samorealizacji, co z kolei wymaga działań na rzecz społecznego wyrównywania szans dla jego redukcji.

Przechodząc na grunt edukacji i szans kształcenia reprezentanci orientacji egalitarnej przyjmują, że celem polityki oświatowej powinno być dążenie do pełnej równości edukacyjnej społeczeństwa. Jako teoretyczne uzasadnienie tego sądu przyjmowane jest przekonanie o tym, że możliwości edukacyjne poszczególnych jednostek społeczeństwa są zróżnicowane wyłącznie poprzez zewnętrzne oddziaływania społecznego otoczenia. Jeśli chodzi o znaczące dla sukcesu szkolnego dyspozycje edukacyjne, z reguły zakłada się równomierność rozkładu uzdolnień w poszczególnych kategoriach społecznych. Ma ona stanowić argument uzasadniający dążenia do wyrównania udziału wszystkich warstw społecznych wśród osób aktywnych edukacyjnie na wyższych poziomach systemu kształcenia. Obserwowana w rzeczywistości nierównomierność dostępu do edukacji jest ujmowana jako skutek nierówności proedukacyjnych oddziaływań różnych środowiskowych warunków. Nierówności edukacyjnego startu traktowane jako najbardziej wyraźny przejaw niesprawiedliwości społecznej wywołują radykalnie sformułowane postulaty egalitaryzacji dostępu do oświaty poprzez wyrównywanie środowiskowych różnicowań. Dążenie do ujednolicenia warunków społecznego otoczenia wszystkich jednostek, a tym samym do ujednolicenia indywidualnych charakterystyk wyraża ukrytą ideę społecznego rozwoju. Jest to idea przejścia od zróżnicowanych układów bytu indywidualnego i społecznego do układów jednolitych. Idea ta nie jest jednak otwarcie eksponowana, a być może nawet nie jest

w pełni uświadamiana przez zwolenników pełnej równości w oświacie. Przyjmowanie takich koncepcji może prowadzić do nierzeczywistej, utopijnej wizji przestrzeni społecznej.

Konfrontując założenia i konsekwencje czterech głównych teorii nierówności społecznych z trzema opcjami zmniejszania nierówności w oświacie zauważyć można, że teoria środowiskowa zaowocowała koncepcją konserwatywną, teoria indywidualistyczna i kolektywistyczna reprezentują opcję liberalną (przy czym teoria indywidualistyczna zgodna jest z wariantem superliberalnym), natomiast teoria równych możliwości pokrywa się z opcją radykalną (socjologiczną).

Beata Gofron

KONCEPCJE OGRANICZANIA NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH I ZAWODOWYCH — REKONSTRUKCJA ZAŁOŻEŃ

Streszczenie

Równość szans edukacyjnych jest wartością powszechnie akceptowaną przez różne ideologie pedagogiczne i przez polityków odmiennych opcji. W demokratycznych społeczeństwach traktowana jest jako istotny parametr jakości życia i rudymenarny składnik ładu demokratycznego. Idea równych szans oświatowych znajduje oparcie w filozofii rekonstrukcjonizmu, który podkreśla pluralizm, wolność, równość i postrzega szkołę jako awangardę nowego ładu społecznego. W ewolucji poglądów na temat sposobów likwidowania nierówności w oświacie wyróżnić można trzy fazy: konserwatywną, liberalną i radykalną (socjologiczną). Rekonstrukcja założeń tych opcji i ich krytyczna analiza skonfrontowana została z czterema konkurencyjnymi teoriami nierówności społecznych — środowiskową, indywidualistyczną, kolektywistyczną i egalitarną (teorią równych możliwości).

Беата Гофрон

ПЕРЕГЛЯД ОСНОВНИХ ПОЛОЖЕНЬ КОНЦЕПЦІЙ ОБМЕЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ НЕРІВНОСТІ

Резюме

Рівні можливості для отримання освіти є цінністю, яку загалом підтримують різні педагогічні ідеології та політики відмінних політичних орієнтацій. У демократичному суспільстві це трактується як суттєвий показник життєвого рівня і рудиментарний складник демократичного ладу. Ідея рівних можливостей для здобуття освіти знаходить підтримку у філософії реконструкціонізму, яка підкреслює плюралізм, свободу, рівність і вважає школу авангардом нового суспільного ладу. В еволюції поглядів стосовно способів ліквідації нерівності у здобутті освіти можна виділити три етапи: консервативний, ліберальний і радикальний (соціологічний). Основні положення цих поглядів та їх критичний аналіз протирічать чотирьом протилежним теоріям суспільної нерівності — теорії середовища, індивідуалістичній, колективістській та егалітарній (теорія рівних можливостей).

Beata Gofron

CONCEPTIONS OF LIMITING SOCIAL AND CAREER INEQUALITIES — RECONSTRUCTION OF THE ASSUMPTIONS

Summary

Equality of chances in education is a value commonly accepted by various pedagogical ideologies, as well as by politicians of various options. In democratic societies, it is regarded as an important parameter of life quality and a rudimentary component of the democratic order. The idea of equal educational chances is supported by the philosophy of reconstructionism, which emphasises pluralism, liberty and equality, and regards school as an avantgarde of the new social order. Three phases can be distinguished in the evolution of views on the methods of eliminating inequality in education: conservative phase, liberal phase and radical (sociological) phase. Reconstruction of the assumptions of those options and their critical analysis has been compared with four competitive theories of social inequality — environmental theory, individualistic theory, collectivist theory and egalitarian theory.