

Adam ROSÓŁ

Edukacja a wyrównywanie szans życiowych

Szanse życiowe i ich wyrównywanie

Problematyka funkcjonowania systemu edukacji i roli, jaką pełni i powinien pełnić we współczesnym, ponowoczesnym społeczeństwie, jest przedmiotem wielu teoretycznych analiz, a jednocześnie wielu mniej lub bardziej realistycznych postulatów. Celem niniejszych rozważań jest próba udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy system edukacji, uwzględniając współczesne procesy cywilizacyjne i edukacyjne w Polsce, może spełnić oczekiwania związane z wyrównywaniem szans życiowych. Konieczne jest więc określenie kategorii szans życiowych, ideologii ich wyrównywania oraz różnorodnych uwarunkowań, które określają możliwości realizacji poprzez edukację tego postulatu. Należy podkreślić, że przedmiotem zainteresowania są możliwości wyrównywania szans dla osób pochodzących z niższych klas czy warstw społecznych.

Zapewnienie funkcjonalności systemowi, w którym pozycje są osiąganymi, jest dość skomplikowane i stanowi przedmiot zarówno teoretycznych refleksji, jak i mniej lub bardziej z ową refleksją powiązanych praktycznych rozstrzygnięć w poszczególnych społeczeństwach i w różnych czasach. W ramach społeczeństwa niezbędne jest doprowadzenie do tego, aby poszczególne jednostki i grupy jednostek chciały podejmować zadania ważne dla powodzenia całości. W społeczeństwie tradycyjnym był ustalony, i poprzez pokolenia powielany, zestaw pozycji przypisywanych poprzez urodzenie. Przy mało skomplikowanym podziale pracy, podobieństwie wielu potrzebnych działań, system przypisania pozycji był funkcjonalny.

W nowoczesnym społeczeństwie podejmowanie działań jest, po pierwsze – poddawane określonym zasadom rozdziału, po drugie – z różnymi działaniami związane są odmienne gratyfikacje. Dla całości społecznej ważne jest takie powiązanie chęci i kompetencji z osiąganymi na danej pozycji gratyfikacjami, aby

w społeczeństwie znalazła się wystarczająca liczba chętnych do podejmowania działań, które powinny być zrealizowane dla powodzenia całości. Jedną z najbardziej spójnych propozycji, mających pomóc w rozstrzygnięciu dylematów rozdziału korzyści związanych z pozycjami społecznymi, jest koncepcja sprawiedliwości Johna Rawlsa. Jak pisał J. Rawls: „Zasadniczym przedmiotem sprawiedliwości jest dla nas podstawowa struktura społeczeństwa, a dokładniej – sposób, w jaki główne instytucje społeczne rozdzielają zasadnicze prawa i obowiązki oraz określają podział korzyści płynących ze społecznych kooperacji. [...] Gdy wziąć je razem jako składające się na całościowy system, określają one prawa i obowiązki ludzi oraz wywierają wpływ na ich życiowe perspektywy – na to, kim spodziewają się oni zostać i jakie mają szanse powodzenia”¹.

Szanse życiowe to prawdopodobieństwo osiągnięcia tego, co dany człowiek uważa za ważne w swoim życiu, co chciałby zrealizować, aby móc powiedzieć, że jest zadowolony ze swojego życia. Istotnym uzupełnieniem dla zrozumienia istoty szans życiowych jest sformułowanie przez R. Dahrendorfa ich dwóch aspektów, które mają tutaj zasadnicze znaczenie, tj. systemu więzów czy powiązań i systemu możliwości. „Historia, dom, rodzina, wiara są typowymi elementami społecznych powiązań, które odsuwają jednostkę od próżni ledwie tylko «dającego możliwości» społeczeństwa, skierowanego na osiągnięcie i konkurencję, i określają jej miejsce w ścisłym tego słowa znaczeniu”. I dalej: „Szanse życiowe są (w zasadzie) mierzalnymi możliwościami realizowania potrzeb, pragnień i interesów w danym kontekście społecznym lub czasami przeciwko niemu”².

Tak więc szanse życiowe możemy określić jako prawdopodobieństwo uzyskania upragnionej pozycji społecznej i równocześnie prawdopodobieństwo uzyskania satysfakcji z owej pozycji. Problem nie polega na tym, że wszyscy zdobędą najwyższe pozycje w społeczeństwie. Pozycje najwyższych jest niewiele i dla zapewnienia w miarę stabilnego funkcjonowania całości społecznej, strumienie oczekiwań i strumienie możliwości ich spełnienia nie mogą zbyt od siebie być oddalone. Należy uwzględnić, że dynamika procesów społecznych pozwala na powstawanie nowych szans poprzez sam fakt zmiany mentalności i oczekiwań np. grupy posiadającej wyższe poziomy wykształcenia. Inaczej mówiąc, poprzez wykształcenie dużej grupy ludzi na tyle zmieniamy możliwości systemu społecznego, że powstaje więcej pozycji satysfakcjonujących dla tych wykształconych.

Mimo iż wolność gospodarcza w gospodarkach rynkowych, stwarza szanse rozwoju gospodarczego, poszerzenia sfery zatrudnionych, wzrostu wynagro-

¹ J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa 1994, s. 17–18.

² R. Dahrendorf, *O pojęciu szans życiowych*, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Kraków 2005, s. 428.

dzeń, nie może gwarantować jednak tego, że wszyscy znajdą pracę dopowiadającą ich ambicjom, oczekiwaniom, w tym finansowym etc. Nie należy zapominać, że są do wykonania prace w społeczeństwie nie wymagające wysokich kwalifikacji i nie przynoszące wielkich zarobków. Nie można też twierdzić, że akceptacja przez wszystkich swojego położenia i uzyskiwanych w związku z tym gratyfikacji zapewni stabilność systemu społecznego. Dla stabilności społecznej wymagane jest osiągnięcie takiego stanu relacji pomiędzy oczekiwaniami, aspiracjami i możliwościami ich realizacji, który pozwala być części członków społeczeństwa z osiągniętej pozycji zadowolonymi i równocześnie dla jakiejś części wymagane jest mniejsze lub większe napięcie w relacji pomiędzy oczekiwaniami a zajmowaną pozycją i z nią związanymi gratyfikacjami. Chodzi tutaj o subiektywny aspekt oceny pozycji i gratyfikacji w relacji do własnych aspiracji i dążeń, wzbudzający motywację do działania na rzecz osiągnięcia wyższej pozycji.

Wolnorynkowy system gospodarowania, nazywany kapitalistycznym, generował podział na klasy społeczne, wyróżniane ze względu na zajmowane pozycje w społecznym podziale pracy. Możliwości przekroczenia położenia klasowego własnej rodziny były niewielkie, a oświecenie mas nie miało polegać na daniu im możliwości zajmowania wyższych pozycji w społeczeństwie, a co najwyżej wybitnie uzdolnionych dokooptować do wyższej klasy. Ruch socjalistyczny podjął problem w kategoriach walki o poprawę położenia klasowego klas upośledzonych w całości. W systemie realnego socjalizmu podejmowano działania dla kolektywnego awansu klas upośledzonych i również dla awansu poszczególnych jednostek. Dotychczas uprzywilejowane klasy poddane zostały różnym represjom, łącznie z fizyczną likwidacją. Powszechna równość okazała się jednak czystą utopią. Społeczeństwa realnego socjalizmu, odpowiednio do wymogów nowoczesności, musiało, według jakichś zasad, doprowadzić do systemu przydzielania lepszych i gorszych pozycji w społeczeństwie.

Przebieg wydarzeń w ramach nowoczesnej cywilizacji, w sensie zmian pod względem wykorzystania potencjału zdolności wszystkich obywateli i pod względem politycznym w ramach eksperymentu z gospodarką centralnie kierowaną, w której propagowano ideologię likwidacji klas społecznych i kolektywnego awansu wielkich upośledzonych mas społecznych, doprowadził do postawienia zagadnienia wyrównywania szans różnych defaworyzowanych kategorii z klasami upośledzonymi na czele. Dwa rodzaje argumentów stoją za tym problemem. Argumentacja za wyrównywaniem szans miała charakter moralny i pragmatyczny (moralny w znaczeniu polepszenia doli klas upośledzonych, a nie ich awansu).

Tak więc, po pierwsze, zasada równych szans jest wartością uznawaną za godną różnych zabiegów i nakładów ze strony społeczeństwa. Szerzej – jest jedną z wersji zasady sprawiedliwości. Powiada się, że sprawiedliwe jest, aby każ-

dy miał takie same szanse na odniesienie sukcesu. Ten sukces może być rozumiany jako „obiektywna” pozycja społeczna czy też status społeczny. Nie należy zapominać, że równie ważny, a może ważniejszy, jest aspekt subiektywny, poczucie bycia potraktowanym sprawiedliwie i własne poczucie odniesienia sukcesu.

Drugi aspekt to korzyści płynące dla społeczeństwa z faktu umożliwienia wszystkim optymalnego wykorzystania swoich potencjalnych zdolności czy umiejętności i przyczynienie się tym samym do sukcesu społeczeństwa.

Ideologia wyrównywania szans życiowych odwołuje się do systemu wartości, zgodnie z którym tym, którzy z jakichś powodów, np. urodzenie w danej klasie społecznej, mają mniejsze szanse na zdobycie wyżej cenionych i związanych z większymi gratyfikacjami społecznymi pozycji, trzeba jakoś pomóc, podjąć specjalne działania nakierowane na owe wyrównywanie szans, na zdobycie przez nich bardziej cennych pozycji. Tak oto formułuje to zagadnienie M. Jarosz: „Istnieje jednak przynajmniej jeden, powszechnie akceptowany element owej równości i sprawiedliwości. Jest nim równość szans i możliwości awansu społecznego i życiowego jednostek z różnych środowisk i grup społecznych. Jednym z elementów równości społecznej jest stworzenie warunków, w których pozycja społeczna rodziny nie przesądza o losach dzieci. Nieodzownym warunkiem pożądanego stanu rzeczy jest to, aby nierówność nie została wbudowana w strukturę społeczną, nie stała się przedmiotem dziedziczenia i nie wyznaczała warunków startu następnego pokolenia”³.

Zadania i dyskusja dotyczą głównie szans zależnych od miejsca zamieszkania i klasy społecznej, chodzi o sytuację, że prawdopodobieństwo zajęcia określonej pozycji w społeczeństwie przez dziecko z klasy niższej będzie takie samo jak zajęcie tej pozycji przez dziecko z klasy wyższej.

Edukacja a szanse życiowe

System edukacji to nic innego niż sformalizowana instytucja powstała w ramach państwa narodowego, dla przygotowania kolejnego pokolenia, do podejmowania zadań w społeczeństwie, o zróżnicowanym podziale pracy. W nowoczesnym społeczeństwie system edukacji, rozumiany jako formalna i zinstytucjonalizowana procedura przekazywania wiedzy i umiejętności uczniom przez wyspecjalizowaną grupę nauczycieli, służy do przeprowadzania selekcji do zajmowania pozycji w społeczeństwie. Nie zawsze i nie do wszystkich pozycji, ale

³ M. Jarosz, *Przywileje i nierówności*, [w:] *Kręgi integracji i tożsamości. Polska Europa Świat*, red. W. Wesółowski, J. Włodarek, Warszawa 2005, s. 413.

jednak poprzez wykształcenie uzyskiwało się podstawy do ubiegania się o określone pozycje.

Bardzo wiele pozycji w nowoczesnym społeczeństwie jest możliwych do osiągnięcia tylko pod warunkiem posiadania określonego certyfikatu poświadczającego posiadanie formalne kwalifikacji, wydanego przez uprawnione instytucje edukacyjne. U początku nowoczesnego społeczeństwa edukacja nie miała zapewniać wszystkim równego startu, lecz przygotowanie do pewnego poziomu, odpowiadającego dotychczasowej pozycji społecznej zajmowanej przez rodzinę. Analiza współczesnego społeczeństwa prowadzi do wniosku, że zajmowanie wyższych, przynoszących większe gratyfikacje materialne i cieszących się społecznym prestiżem pozycji powiązane jest z posiadaniem wyższego poziomu sformalizowanego wykształcenia. Nie tylko posiadanie wyższego wykształcenia w dużym stopniu chroni przed niebezpieczeństwem pozostawania poza systemem pozycji osiąganych poprzez udział w systemie wytwarzania dóbr i świadczenia usług.

I tak, z porównania udziału kategorii wykształcenia w strukturze społecznej z udziałem poszczególnych osób, grup legitymizujących się danym wykształceniem wynika, że wśród bezrobotnych udział osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym zasadniczym jest wyższy niż udział tych osób w strukturze wykształcenia, a dla kategorii wykształcenia średniego i wyższego mniej jest ich wśród bezrobotnych niż w strukturze wykształcenia.

Wykształcenie chroni także przed ubóstwem, ponieważ wśród gospodarstw domowych, gdzie głowa rodziny posiada wykształcenie wyższe poniżej granicy ubóstwa pozostaje 2,3% gospodarstw, ze średnim 9,8%, a z co najwyżej podstawowym ponad 30%⁴.

Pozwala to na postawienie tezy, iż uzyskanie wyższych poziomów wykształcenia zmniejsza prawdopodobieństwo bycia bezrobotnym i ubogim. A to jest kluczowa sprawa z punktu widzenia realizacji szans życiowych. W Diagnostyce społecznej 2005 analizowano udział różnych czynników w określaniu poziomu dobrostanu, jakości życia czy – jak można powiedzieć – realizacji szans życiowych. Okazało się, że ważnym czynnikiem wpływającym na jakość życia jest bycie bezrobotnym. Praca jest wartością nadającą sens i poczucie wartości oraz dającą gratyfikacje tak istotne jak dochody, stąd relacja pomiędzy wykształceniem i bezrobociem może stanowić bardzo dobry wskaźnik roli wykształcenia w realizacji szans życiowych. Szanse życiowe określa w przypadku Polski, w dużym stopniu również miejsce zamieszkania. Występuje zależność pomiędzy wielkością miejscowości a zasięgiem niedostatku – im mniejsza miej-

⁴ J. Wasilewski, *Formowanie się nowej struktury społecznej*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, red. J. Wasilewski, Warszawa 2006, s. 82–90.

scowość, tym niedostatku więcej. Niemniej interesujące jest stwierdzenie, że mimo iż beneficjentami i wygranymi są bardzo dobrze wykształceni, a przegranymi długotrwale bezrobotni, to na wsi występują lepsze relacje społeczne, czyli owe więzy, o których pisał Dahrendorf i które wpływają pozytywnie na szanse życiowe – pomijając wiek – wpływ na dobrostan posiadają dwa czynniki – liczba przyjaciół i dochód na osobę, czyli więzy i finanse⁵.

Tak więc szanse życiowe składają się z wielu aspektów i dobrostan, dobra jakość życia może być zapewniona przez wysokie dochody i przez grono dobrych przyjaciół. Wygranymi transformacji są ludzie z wyższym lub co najmniej średnim wykształceniem, wysokimi dochodami, przegranymi zaś samotni z niskimi dochodami, kiepsko wykształceni i bezrobotni. Losy szkolne nie pozostają bez wpływu na realizację szans życiowych, bo osiągnięcie wyższego poziomu wykształcenia w dużym stopniu zwiększa prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu życiowego⁶.

O wspomnianych prawidłowościach informują nas również wyniki badań opinii społecznej. W badaniach tych wyrażana jest opinia o tym, że bezrobocie nie pozwala wyjść z biedy, ale na drugim miejscu wymieniany jest brak wykształcenia i kwalifikacji zawodowych. Dane pokazują, że występuje zależność pomiędzy posiadanym wykształceniem i dochodami a obawą przed niedostatkiem. Im wyższe wykształcenie, dochody i ocena własnych warunków materialnych, tym mniejsze obawy przed niedostatkiem. Co ważne, przekonanie o wpływie wykształcenia na ubóstwo wzrasta wśród badanych z 26% w 1997 roku do 38% w 2004⁷.

W badaniach prowadzonych przez CBOS pytano również respondentów o to, czy warto się kształcić. Twierdząco wypowiada się na ten temat 93% badanych, uzasadniając to możliwościami uzyskiwania wysokich zarobków, uniknięciem bezrobocia, uzyskaniem interesującego zawodu, możliwością łatwiejszego życia. Inaczej mówiąc, badani uważają wykształcenia za ważny warunek realizacji swoich życiowych aspiracji i oczekiwań. Ważną konstatacją w prowadzonych badaniach jest wysoki poziom aspiracji odnośnie do kształcenia dzieci. Aż 85% badanych pragnie, aby ich dzieci uzyskały wyższe wykształcenie. W ciągu dziesięciu lat wystąpił wzrost o 20 punktów procentowych. Co ważne, pragnienie wyższego wykształcenia dla dzieci wzrasta dzięki wzrostowi tych pragnień

⁵ *Diagnoza społeczna 2005*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2005.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Poziom satysfakcji życiowej Polaków w latach 1994–2006*. Komunikat z badań CBOS – styczeń 2007, (1).

wśród mniej wykształconych. Badani pytani o to, co zdecyduje o sukcesie życiowym dzieci, na pierwszym miejscu wymieniają wykształcenie – ponad 70%⁸.

Wpływ wykształcenia na ogólne zadowolenie z życia wydaje się bezsporny. Im wyższy wykształcenia, tym wyższy procent zadowolonych z życia, im niższy poziom wykształcenia, tym mniej zadowolonych z życia⁹.

Nie bez powodu panuje powszechne przekonanie, że sposobem na wyrównywanie szans życiowych jest system edukacji. Tak np. została nakreślona misja edukacji we współczesnym, globalnym, informatycznym społeczeństwie w raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa: „Jej misją jest stworzenie wszystkim bez wyjątku warunków do ujawniania się talentów i możliwości twórczych. Wymaga to od każdego odpowiedzialności za siebie i realizowania własnych planów życiowych”¹⁰. Podobnie autorzy koncepcji reformy systemu edukacji zapisali wyrównywanie szans edukacyjnych jako cel, którego lepszą realizację proponowana reforma miała zapewnić¹¹ i autorzy strategii rozwoju edukacji¹².

Tymczasem egzamin gimnazjalny najlepiej zdają dzieci rodziców posiadających wyższe kategorie wykształcenia i wyższe dochody.

Istotnym aspektem zróżnicowania szans edukacyjnych jest podział na wieś i miasto. Dwa czynniki są tutaj istotne, zamożność i wykształcenia. Miesięczne dochody mieszkańców wsi na osobę w rodzinie stanowią 66,25 odpowiednich dochodów mieszkańców miast¹³.

Dla wyrównywania szans życiowych poprzez edukację ważne jest, aby różne kategorie społeczne w jednakowym stopniu uczestniczyły w systemie edukacji. Wyniki zewnętrznych sprawdzianów wskazują, że to pozycja społeczna rodziców decyduje o karierze szkolnej dzieci. Po ukończeniu szkoły średniej nie kontynuują nauki najczęściej dzieci rodziców zamieszkujących wieś i najczęściej wskazywaną przyczyną tegoż są względy finansowe. Warunkiem wstępnym dla osiągnięcia sukcesu szkolnego jest posiadanie odpowiednich aspiracji¹⁴. Tymczasem najczęściej aspiracje ukończenia przez dzieci szkoły wyższej zgła-

⁸ *Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993–2004*. Komunikat z badań CBOS – maj 2004, (81)

⁹ *Poziom satysfakcji życiowej Polaków w latach 1994–2006*. Komunikat z badań CBOS – styczeń 2007, (1).

¹⁰ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998, s. 14.

¹¹ *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, s. 10.

¹² *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013*, Warszawa 2005, s. 29.

¹³ M. Hałamska, *Agrarne, ekonomiczne i społeczne zróżnicowanie wsi*, [w:] *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne*, red. A. Kojder, Kraków 2007, s. 374.

¹⁴ J. Wilsz, *Майбутня освіта з системної точки зору*, „Наукові праці” 2003, випуск 15, том 28.

szały gospodarstwa domowe z największych miast 70%, na wsi 49%¹⁴. Przedstawione dane obrazują stan, w którym system edukacji nie wyrównuje szans edukacyjnych i w konsekwencji – jak wynika to z wcześniejszych rozważań – szans życiowych. Pozostaje rozpatrzenie przyczyn, które w dużej mierze uniemożliwiają pełnienie przez system edukacji tej tak bardzo przez prawie wszystkich deklaracyjnie oczekiwanej roli.

Ograniczone możliwości edukacji w wyrównywaniu szans życiowych

Przeprowadzane przez socjologów analizy wskazują na pewne ograniczenia zarówno w zakresie możliwości występowania woli dokonywania wyrównywania szans życiowych, w tym poprzez edukację, i jednocześnie, niezależnie od woli, występowania samych możliwości dokonywania tego wyrównywania poprzez system edukacji. Wstępując do szkoły, dzieci z klas niższych na starcie charakteryzują się cechami, które przesądzą o ich karierze szkolnej.

Relacjami między przynależnością do klasy społecznej a posługiwaniem się kodami językowymi i szansami edukacyjnymi zajmował się B. Bernstein¹⁵.

Jego zdaniem, względnie opóźniony rozwój dzieci z niższych warstw można interpretować jako warunkowany przez kulturę, w konsekwencji szkoła może być dla tych jednostek instytucją alienującą, w której jednostka doświadcza wyobcowania. System socjalizacji klasy średniej i najbliższych jej warstwach powoduje, że dziecko w systemie szkolnym łatwiej osiąga sukcesy. Dysponuje bowiem charakterystycznym dla edukacji kodem rozbudowanym. Natomiast socjalizacja w niższych warstwach klasy robotniczej umożliwia dziecku tylko dostęp do kodu ograniczonego.

Innym opisem jest koncepcja kapitału kulturowego. Niezależnie od przyswanego języka i kompetencji kulturowych, dzieci z rodzin należących do niższych warstw społecznych nie mają często wbudowanych aspiracji i oczekiwań edukacyjnych. Jak w praktyce wygląda sytuacja w takich rodzinach, możemy odczytać z dokonanej charakterystyki, na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych, przez H. Palską: „W większości analizowanych relacji edukacja była postrzegana przez rodziców w krótkim planie lub – co nierzadkie – nie była planowana wcale. W licznych wspomnieniach utkwiał wyraźny brak koncepcji edukacyjnej, brak pomocy finansowej, organizacyjnej, nieprzygotowanie i nie-

¹⁴ *Diagnoza społeczna 2005...*

¹⁵ B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, wybór M. Głowiński, Warszawa 1980, s. 104–114.

kompetencja rodziców do takiej roli wychowawczej, która zakłada wykształcenie dzieci”¹⁶.

Na drugim biegunie, po ukończeniu edukacji szkolnej, możemy przywołać sytuację, kiedy spełnienie formalnych wymogów wykształcenia nie niweluje różnic w szansach życiowych. Analizę takich sytuacji przeprowadza U. Beck¹⁷.

„Z niewielką przesadą możemy powiedzieć, że dotknięte bezrobociem dziedziny systemu edukacji coraz bardziej przypominają stację widmo, bez rozkładu jazdy [...]. Tak jakby nic się nie stało, urzędnicy od edukacji sprzedają w tych okienkach – przy dużym biurokratycznym nakładzie pracy – bilety donikąd. Tworzącą się zaś kolejkę utrzymują w szachu «groźbą»: «bez biletu nigdy nie będziecie mogli pojechać pociągiem». Dla rosnącej liczby absolwentów wszelkich etapów edukacji pomiędzy wykształceniem a zatrudnieniem wkrada się pełna ryzyka szara strefa labilnego, niepełnego zatrudnienia”¹⁸. Dyplom jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym. Szkoła, edukacja pełni funkcje selekcji negatywnej – wyklucza, tworzy kategorie nieuprawnionych do konkurencji o status wyższy. Natomiast funkcje pozytywnego przydzielania szans w walce o wyższy status przejęły działy personalne i instytucje selekcji do pracy. Świadectwo daje możliwość wejścia do przedpokoju, ale niektóre świadectwa nawet tego nie dają.

Co ważne, owe szkoły przechowalnie, nie dające nawet kluczy do przedpokoju, prowadzą do braku zainteresowania kształceniem i dążeniem do zdobycia samego dyplomu. Jest to warunek wstępny dla osiągnięcia sukcesu, a pozostałe często nie mają związku z wykształceniem formalnym. „Niektóre oznaki przemawiają za tym, że dochodzi właśnie do pewnej – zawoalowanej teraz wprawdzie przez kształcenie – refeudalizacji w dystrybucji szans i ryzyka na rynku pracy. Jest to możliwe dzięki temu, iż dokonując wyboru wśród formalnie tak samo wykwalifikowanych kandydatów, na nowo sięgamy po kryteria, które leżą poza świadectwami i wymykają się wymogom usprawiedliwienia”¹⁹.

Jednym z bardziej spektakularnych przykładów wykorzystywania partykularnego kapitału społecznego jest przyjmowanie przez władze rektorskie z tzw. odwołań na UG dzieci kolegów prawników i dzieci znajomych prawników na prawo na studia dzienne.

Należy pamiętać, że o realizacji szans życiowych decydują kolejne progi selekcji doszkolnej, wewnątrzszkolnej i poszkolnej. Czyli różnego rodzaju egzaminy i konkursy, eliminowanie i dzielenie w szkole, poszkolne awanse na pozy-

¹⁶ H. Palska, *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2002, s. 61.

¹⁷ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002, s. 222.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

cje społeczne. Na każdym ujawnia się wpływ wyjściowego położenia, przynależności do klasy społecznej.

„Polska szkoła raczej nie jest instytucją przeciwdziałającą wykluczeniu, budującą solidarność, wzmacniającą więzi i wzajemną pomoc; stosując segregacyjne i dyskryminujące praktyki, działa często odwrotnie. Nauczyciele nie pomagają w przełamywaniu niskiego poczucia wartości dzieci ze środowisk biednych i zaniedbanych, w wyrabianiu ich chęci do nauki, budowaniu zaufania do ludzi i nadziei na przyszłość”²⁰.

Nie pomagają, bo nie potrafią, ale też trzeba powiedzieć, że nauczyciel nie widzi swojego interesu w pomaganiu dzieciom zagrożonym wykluczeniem. Bardziej dba o interesy dzieci z klas zbliżonych do własnej, a więc dzieci z rodzin lepiej wykształconych oraz dzieci z rodzin bogatszych, stwarzających nadzieję na odwdzięczenie się w różnej formie na rzecz nauczyciela czy szkoły.

Możemy sami przypomnieć sobie, jak nauczyciele traktowali w szkole uczniów zdolnych i mniej zdolnych, jak „można w szkole jechać na opinii” etc. Można zacytować wypowiedź respondenta przytoczoną we wspomnianej pracy H. Palskiej, który odniósł życiowy sukces, o to co mówi o szkole: „Widzi pani..., szkoła była bocznym torem. Ona mnie nauczyła może pisać, liczyć ale, ale mi nic nie dała, bo to wszystko jechało z boku”²¹.

W systemie edukacji nie jest przedmiotem namysłu i działań problem kulturowych różnic pomiędzy dziećmi pochodzącymi ze środowisk, z punktu widzenia cywilizacyjnych standardów, upośledzonych, czyli tych do których odnosi się kategoria wyrównywania szans życiowych. Raczej jest tak, jak pisze Kwieciński, że nauczyciele kategoryzują dzieci według przynależności społecznej, uznając te różnice społeczne za wrodzone zdolności. Ułatwia to często świadomość wspólnoty kultury i interesów z dziećmi pochodzącymi z rodzin o wyższym poziomie wykształcenia, które są grupą odniesienia dla samych nauczycieli. Teza, że dziecko z lepiej wykształconej rodziny jest zdolniejsze, potwierdza się bardzo szybko w trakcie pierwszych kontaktów z dziećmi. Przecież łatwiej się z nimi dogadać więc z pewnością są zdolniejsze. Przywoływane przez R. Meighana²², wyniki badań wskazują, że nauczyciele konstruują sobie model idealnego ucznia, do którego to modelu „lepiej pasują” dzieci z rodzin należących do wyższych warstw społecznych. Jednoznacznie w tej sprawie wypowiada się Z. Kwieciński: „Tymczasem znaczna część struktur oświatowych służy z założenia blokowaniu jego rozwoju a nie jego maksymalizowaniu. Szkoła jest instytucją dopuszczającą rozwój do pewnego pułapu, właśnie do pułapu norm sys-

²⁰ E. Tarkowska, *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie dylematy*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie...*, s. 355.

²¹ H. Palska, *Bieda i dostatek...*, s. 61.

²² R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 343–354.

temu, którego jest funkcją i strażniczką. Szkoła i jednostki o najwyższym potencjale rozwojowym są wzajemnie nieprzystosowane. Szkoła jest nieprzygotowana do wspomagania rozwoju tych, którzy samodzielnie nie są w stanie doprowadzić do maksymalnego rozwoju własnego. Znaczna część młodzieży marnuje swoje możliwości poprzez bezpowrotne straty predyspozycji i motywacji w procesie kształcenia szkolnego. Szkoła ćwiczy w rywalizacji w hierarchii, naznacza i piętnuje na całe życie nieudaczników, przeciętnych i prymusów²³.

Celnie ujmuje ten proces M. Jarosz: „Proces narastania nierówności społecznych, blokada szans dla jednych, a zielone światło dla drugich zaczyna się wcześniej, w środowisku rodzinnym, szkoła natomiast istniejące zróżnicowania między dziećmi z rodzin inteligentnych, robotniczych i chłopskich dodatkowo utrwała²⁴. Autorka przywołuje w tym kontekście wyniki sprawdzianów po ukończeniu gimnazjum i wyniki matur. Na istotny element systemu edukacji, utrudniający, czy uniemożliwiający wyrównywanie szans w dostępie do szkół wyższych zwraca uwagę M. Ziółkowski: „Obecny polski system uprzywilejowuje dzieci z rodzin inteligentnych i dużych miast – siedzib uniwersytetów i innych szkół wyższych. Selekcyjne egzaminy na studia bezpłatne najłatwiej zdają osoby z rodzin już uprzywilejowanych, wykorzystując tu swój kapitał kulturowy, i swój pozytywny kapitał społeczny, [...] a jeżeli one nie wystarczą, to czasami i swój partykularny kapitał społeczny²⁵.

Podsumowanie

Problem wyrównywania szans edukacyjnych należy widzieć zarówno na poziomie mikro, jak i makro. Tak więc na poziomie makro są podejmowane decyzje, które odnoszą się do ustroju szkolnego, jego drożności, zasad selekcji, egzaminów, form kształcenia nauczycieli i wymagań wobec nich, np. zasady zatrudniania i awansowania, w tym obowiązkowy wymiar godzin pracy. W skali państwa rozstrzygane są problemy sieci szkolnej, zasad funkcjonowania przedszkoli.

Wiedza o konsekwencjach pozostawania w stanie ubóstwa dla edukacyjnych szans życiowych, wiedza o ukształtowanych postawach egoistycznych, które, jak należy sądzić, charakteryzują również ludzi na lokalnych szczeblach pozwalają na konkluzję, że wiara makrostrukturalnych reformatorów w dobre intencje, kompetencje decydentów różnych szczebli jest wiarą naiwną. Generalnie prak-

²³ Z. Kwieciński, *U korzeni paradygmatu edukacyjnego*, [w:] *W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, red. M. Ochmański, Lublin 1991, s. 34.

²⁴ M. Jarosz, *Nowy układ przywilejów*, [w:] *Jedna Polska?...*, s. 362.

²⁵ M. Ziółkowski, *Utowarowienie życia społecznego a kapitały społeczne*, [w:] *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości...*, s. 206.

tyka edukacyjna, jako element polityki społecznej państwa, praktycznie nie realizuje postulatu wyrównywania szans edukacyjnych i w konsekwencji życiowych. Takie zjawiska i procesy, jak: brak zainteresowania państwa edukacją przedszkolną; brak reakcji na proceder segregacji w szkołach podstawowych i gimnazjach właśnie ze względu na miejsce zamieszkania i pozycję społeczną rodziców; brak jakichkolwiek działań ze strony systemu edukacji wobec środowisk o niskim kapitale kulturowym; w zakresie kształcenia dorosłych nie dokończono zabiegów reformatorskich, a wielość podmiotów i usług w tym zakresie nie pozwala na jednoznaczną ocenę bez szczegółowych badań. Jedno co można powiedzieć, to nie jest to monitorowane i często pozostawia wiele do życzenia.

Dalej nie są podejmowane decyzje pozwalające na wykształcenie kompetentnych nauczycieli, którzy umieliby pracować z dziećmi pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych. System kształcenia nauczycieli odpowiada założeniu, że celem szkoły jest przekazywanie wiedzy do zindywidualizowanych, traktowanych jako niezależne od czynników społecznych uczniów. Sposób kształcenia nauczycieli pozostaje w sprzeczności z zadaniem wyrównywania szans edukacyjnych przez system szkolny. Nauczyciel nie posiadający wiedzy o mechanizmach społecznych określających różnice szans edukacyjnych i nie posiadający umiejętności społecznych pozwalających w klasie szkolnej owe różnice niwelować, nie przyczyni się do wyrównywania szans, a wręcz przeciwnie, swoim „naturalnym” zachowaniem różnice te pogłębia, jak słusznie zauważył cytowany wcześniej Kwieciński. Problem tych dzieci, które pochodzą ze środowisk powodujących, że mają małe szanse na opanowanie „w sposób obiektywny podawanej wiedzy” nikogo nie obchodzi. W przeszłości przynajmniej starano się zachować pozory, które i tak nie zmieniały szans edukacyjnych dzieci z upośledzonych środowisk. Uczeń ma przyjść do szkoły na określony czas związany z planem lekcji i ma iść sobie gdzie chce, aby tylko nie naruszał spokoju instytucji i nauczycieli. Zgłoszona przed paru laty przez władze ministerialne propozycja, aby nauczyciele zechcieli rozważyć i zgodzić się na realizowanie przynajmniej dwóch godzin tygodniowego obowiązkowego czasu pracy poza pensum dydaktycznym, na terenie szkoły i być do dyspozycji uczniów spotkała się z groźbą strajku ze strony związków nauczycielskich.

Problem dokładnie polega na tym, jakie działania powinni podjąć nauczyciele wobec uczniów pochodzących ze środowisk o niskim kapitale kulturowym, aby zapobiec spełnieniu się zaprogramowanym przez owe braki w kapitale kulturowym scenariuszom porażek edukacyjnych i w dalszej kolejności wykluczenia społecznego. W tym celu, w mikroskali, tam gdzie spotykają się bezpośrednio reprezentanci zinstytucjonalizowanej edukacji i kandydaci na wygranych i przegranych, owi reprezentanci systemu edukacji powinni umieć zmieniać pozbawionych kapitału kulturowego uczniów, inspirować ich rozwój, kształtować

aspiracje. Do tego potrzebne są pewne umiejętności i to stanowi kluczową sprawę w problemie wyrównywania szans i szans życiowych poprzez system edukacji. Jeżeli nauczyciele nie będą tego umieli robić, szkoła jako placówka, do której uczęszcza dziecko, nie będzie w stanie zaproponować mu niczego zmieniającego jego położenie społeczne. Aby nauczyciel mógł pomóc w szczytnym celu wyrównywania szans edukacyjnych, trzeba aby w procesie jego przygotowania do zawodu nabył niezbędnych do tego kompetencji i umiejętności. Obecnie jest tak, że takich kompetencji i umiejętności nie nabywa, nikt się nad tym nawet nie zastanawia. Pewne elementy zawarte są w analizowanych przez Kwiecińskiego pomysłach na temat rozwoju zawodowego nauczyciela. Umiejętność budowania programów technika nauczania uwzględniających różnice między uczniami. To umiejętność wykorzystywania indywidualnych i grupowych motywacji²⁶. Szkoła powinna też zadbać o nauczenie uczniów miękkich umiejętności społecznych pozwalających zachować jakość życia i być zadowolonym. We właściwy sposób winien być rozwiązywany problem napięcia między konkurencją i współpracą, szkoła powinna pomagać w radzeniu sobie w kontaktach społecznych, znajdowaniu odpowiednich partnerów życiowych, opracowywaniu planu życiowego oraz umiejętności jego realizacji.

Przystępując do rozważania problemu wpływu systemu edukacji w naszym społeczeństwie na szanse edukacyjne i życiowe młodego pokolenia, postawiłem sobie hipotezę, że system edukacji nie ma wpływu na te szanse, jest niejako neutralny dla szans, jakie mają ci, którzy się w nim znajdują. Pod koniec tych rozważań jestem skłonny sądzić, że nie jest to ideologicznie i aksjologicznie neutralna neutralność. Innymi słowy, system edukacji lepiej traktuje tych, którzy na wejściu mają większe szanse, i tym samym je dla nich zwiększa, a tych którzy mają gorsze szanse, traktuje gorzej i tym samym im te szanse obniża.

Zapewne jakieś sukcesy na polu wyrównywania szans życiowych można osiągnąć. Wymaga to jednak wielu przemyślanych decyzji i lat systematycznej pracy wielu aktorów społecznych, pracy żmudnej i długoterminowej. O coś takiego bardzo trudno, bo i decydenci mają przekonanie do działań nastawionych na sukces o krótkim horyzoncie czasowym, i przeciętny funkcjonariusz systemu edukacji nie ma motywacji i kompetencji do realizowania takich działań.

Zapewnienie funkcjonalności systemowi, w którym pozycje są osiągane jest dość skomplikowane i stanowi przedmiot zarówno teoretycznych refleksji, jak i mniej lub bardziej z ową refleksją powiązanych praktycznych rozstrzygnięć w poszczególnych społeczeństwach i w różnych czasach.

²⁶ Z. Kwieciński, *U korzeni paradygmatu...*, s. 34.

Streszczenie

W artykule podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie czy system edukacji w Polsce, uwzględniając współczesne procesy cywilizacyjne i edukacyjne, stwarza możliwości wyrównywania szans życiowych dla osób pochodzących z niższych klas czy warstw społecznych.

Szanse życiowe to prawdopodobieństwo osiągnięcia tego, co dany człowiek uważa za ważne w swoim życiu, co chciałby zrealizować, aby móc powiedzieć, że jest zadowolony ze swojego życia. Głównymi czynnikami decydującymi o realizacji tak rozumianych szans życiowych są możliwości uzyskiwania pozycji społecznych, do których się aspiruje i zadowolenie z więzi społecznych.

Działania mające na celu wyrównywanie szans życiowych uzasadnia się poprzez odwołanie do systemu wartości i poprzez wskazanie na korzyści wynikające z wkładu dla społeczeństwa, jakie mogą wnieść uzdolnieni przedstawiciele klas niższych. We współczesnych społeczeństwach szanse życiowe w dużej mierze uwarunkowane są posiadaniem wykształceniem, stąd dużą rolę w procesie ich wyrównywania przypisuje się systemowi edukacji.

Na podstawie przeprowadzonej analizy, można stwierdzić, że system edukacji w Polsce lepiej traktuje tych, którzy na wejściu mają większe szanse, i tym samym je dla nich zwiększa, a tych którzy mają gorsze szanse, traktuje gorzej i tym samym im te szanse obniża.

Summary

Education versus equal opportunity

In the article an attempt to answer the question about whether or not the system of education in Poland, taking into account contemporary civilization and educational processes, allows to equal life opportunities for people coming from lower social levels.

Life opportunity means a possibility of achieving what someone considers important in his or her life, what they would like to realize in order to be able to be satisfied with their life. Chances to reach desired social positions, as well as satisfaction with social ties constitute the main factors of execution of life opportunity understood in this way.

Activities aimed to equalize life chances are justified by reference to system of values and by identification of benefits resulting from the contribution of talented people coming from lower classes to the society. In contemporary communities life chances are much dependent on the level of education and therefore

the system of education is supposed to play a significant role in the process of equalizing them.

Based upon the analysis we can assume that the system of education in Poland treats preferentially those who have better chances at the start, increasing their chances at the same time whereas people having worse opportunities are treated worse and automatically their chances are reduced.

Bibliografia

- Beck U., *Spółeczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.
- Bernstein B., *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, wybór M. Głowiński, Warszawa 1980.
- Dahrendorf R., *O pojęciu szans życiowych*, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Kraków 2005.
- Diagnoza społeczna 2005*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2005.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998.
- Halamska M., *Agrarne, ekonomiczne i społeczne zróżnicowanie wsi*, [w:] *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne*, red. A. Kojder, Kraków 2007.
- Jarosz M., *Nowy układ przywilejów*, [w:] *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne*, red. A. Kojder, Kraków 2007.
- Jarosz M., *Przywileje i nierówności*, [w:] *Kręgi integracji i tożsamości. Polska Europa Świat*, red. W. Wesołowski, J. Włodarek, Warszawa 2005.
- Kwieciński Z., *Nad standardami rozwoju zawodowego nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, Warszawa – Toruń, 1(18), 1998.
- Kwieciński Z., *U korzeni paradygmatu edukacyjnego*, [w:] *W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, red. M. Ochmański, Lublin 1991.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Palska H., *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2002.
- Poczucie zagrożenia biedą i postrzeganie rozmiarów ubóstwa w Polsce*. 2004. Komunikat z badań CBOS – kwiecień (72).
- Poziom satysfakcji życiowej Polaków w latach 1994–2006*. 2007. Komunikat z badań CBOS – styczeń (1).
- Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa 1994.
- Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.

- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013*, (2005), Warszawa 2005.
- Tarkowska E., *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie dylematy*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, red. J. Wasilewski, Warszawa 2006.
- Wasilewski J., *Formowanie się nowej struktury społecznej*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, red. J. Wasilewski, Warszawa 2006.
- Wilsz J., *Майбутня освіта з системної точки зору*, „Наукові праці” 2003, випуск 15, том 28.
- Wilsz J., *Wartość edukacji w kontekście zaspokajania potrzeb sterowniczych uczniów*, [w:] *Edukacja jutra*, t. 2, red. K. Denek, K. Zatoń, T. Koszczyk, A. Kwaśna, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław 2008.
- Wilsz J., *Zaspokajanie potrzeb sterowniczych w procesie pracy*, „Pedagogika Pracy” 2008, nr 52.
- Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993–2004*. 2004. Komunikat z badań CBOS – maj (81).
- Ziółkowski M., *Utowarowanie życia społecznego a kapitały społeczne*, [w:] *Kregi integracji i rodzaje tożsamości*, red. W. Wesółowski, J. Włodarek, Warszawa 2005.