

SPRAWOZDANIA

***Społeczne nierówności edukacyjne* – sprawozdanie z konferencji organizowanej przez Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich**

Dnia 23 kwietnia 2009 roku odbyła się w Warszawie w siedzibie Biura Rzecznika Praw Obywatelskich konferencja zatytułowana *Społeczne nierówności edukacyjne*. Choć temat nierówności społecznych w edukacji jest tematem stale znajdującym się w centrum zainteresowania badaczy i ciągle pozostaje tematem dyskusji w przestrzeni dyskursu naukowego, to odnotować można jego nieobecność w szerszym dyskursie publicznym. Tym samym konferencja *Społeczne nierówności edukacyjne* jest szczególnie ważna, a to ze względu na instytucjonalne zakorzenienie tej bardzo ważnej tematyki. Ze względu na osobę organizatora – Rzecznika Praw Obywatelskich dra **Janusza Kochanowskiego** – zagadnienie nierówności społecznych w edukacji zyskiwało należną mu rangę.

Konferencja została otwarta wystąpieniem Rzecznika Praw Obywatelskich dra Janusza Kochanowskiego, który określił skalę problemu oraz sytuację prawną, w ramach której wszyscy jesteśmy zobowiązani do walki na rzecz niwelowania nierówności społecznych w edukacji. J. Kochanowski powołał się na Art. 70 §4 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, który stanowi: „Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. (...)”. Wobec niezadowolającego stanu respektowania tego zapisu Konstytucji RP, braku spójnego i kompleksowego programu przeciwdziałania społecznym nierównościom edukacyjnym, a także wyzwań technologicznych i demograficznych – wobec których staje nasza gospodarka – problem społecznych nierówności edukacyjnych winien stać się tematem debaty publicznej. Kapitały – społeczny i kulturowy – uzależnione są od edukacji, jak i od siebie nawzajem, co za tym idzie – jak twierdzi Rzecznik Praw Obywatelskich – wyrównywanie dyskryminacyjnych braków jest warunkiem demokracji.

Obrady dokonywały się w dwóch sesjach – pierwsza poświęcona została relacjonowaniu dorobku badawczego w zakresie społecznych nierówności edu-

cyjnych, w drugiej zaś praktycy przedstawiali doświadczenia płynące z ich pracy w zakresie niwelowania nierówności.

Na sesję pierwszą składały się wystąpienia prof. dr hab. **Marty Zahorskiej** (Instytut Socjologii Wydziału Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego), prof. dr hab. **Ireneusza Bialeckiego** (Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Wydziału Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego) oraz prof. dr hab. **Urszuli Sztanderskiej** (Katedra Makroekonomii i Teorii Handlu Zagranicznego Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego).

Wystąpienie Marty Zahorskiej *Społeczne nierówności edukacyjne – wprowadzenie* zostało określone przez samą autorkę jako propedeutyczne, co znalazło potwierdzenie w tekście referatu. Cele, jakie sformułowała referentka, dotyczyły określenia znaczenia kluczowych dla problemu pojęć („społeczne nierówności edukacyjne”, „status społeczno-ekonomiczny”), przyczyn i skali problemu oraz próba wyznaczenia strategii radzenia sobie ze społecznymi nierównościami w edukacji.

„Przez społeczne nierówności edukacyjne rozumiem występujące zależności między pochodzeniem społecznym, czyli statusem społeczno-ekonomicznym rodziców, a osiągnięciami w karierze szkolnej ucznia” – stwierdziła M. Zahorska – ta kluczowa definicja wyznacza ramy myślenia o problemie społecznych nierówności edukacyjnych. Wskaźnikami osiągnięć szkolnych są, według M. Zahorskiej, „poziom wyników szkolnych” oraz rozwój kariery edukacyjnej dziecka – „wybór ‘lepszych’ lub ‘gorszych’ szkół” – i jeżeli owe osiągnięcia szkolne uzależnione są od statusu społeczno-ekonomicznego rodziców ucznia, to możemy mówić o społecznych nierównościach edukacyjnych. Pośród czynników kształtujących zakres nierówności społecznych w edukacji wymienione zostały selekcyjność systemu edukacyjnego oraz rozpiętości społeczno-ekonomiczne. Sytuacja Polski jest, według autorki, dwuznaczna, a to ze względu na zwiększanie się zróżnicowania materialnego, przy jednoczesnym zachowaniu otwartości systemu szkolnego. Chociaż wskaźnik młodzieży uczącej się na poziomie wyższym przekracza 50%, to „status społeczno-ekonomiczny jest najsilniejszym predykatorem kariery szkolnej”.

W tym miejscu można wyciągnąć wniosek, że rozwiązania instytucjonalne na rzecz niwelowania społecznych nierówności edukacyjnych są zawodne – świadczy o tym dalsza część wystąpienia. M. Zahorska wskazuje na to, że pojawienie się gimnazjum w systemie szkolnym nie redukuje, ale powoduje „nasilenie nierówności” między miastem i wsią, a także wewnątrz miast, gdzie obecne są znaczące różnice między poszczególnymi gimnazjami. Obowiązek szkolny, choć w perspektywie szkolnej sprawozdawczości realizowany poprawnie, to w obliczu

absencji wielu słabszych uczniów widać jego niedostatki. Dziedziczenie biedy ułatwane jest także przez niski poziom „uprzedzskolnienia”, a także przez niewłaściwe funkcjonowanie zasadniczych szkół zawodowych.

Wnioski, jakie formułuje M. Zahorska, odnoszą się do przemian instytucjonalnych systemu edukacyjnego wobec przemian ostatnich dwudziestu lat. Do sukcesów autorka zaliczyła wydłużenie okresu nauki obowiązkowej, a także rozwiązania na rzecz upowszechnienia przedszkoli – „Te zmiany o charakterze organizacyjnym są jedynie warunkiem wstępnym dla realnych działań na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych” – stwierdziła. Najważniejsze wnioski, jak sądzę, dotyczyły jednak rozwiązań praktycznych, które proces niwelowania społecznych różnic edukacyjnych mogłyby uczynić realnym. Zaproponowane rozwiązania dotyczyły: programów ułatwiających edukacyjny start dzieciom żyjącym w trudnych warunkach; ocenianie szkoły w perspektywie wyników w testach zewnętrznych osiągniętych przez słabszych uczniów, funkcjonowanie programów pomocowych na rzecz szkół, które pracują w trudnym środowisku.

Jako drugi głos zabrał Ireneusz Białecki, którego wystąpienie *Selekcje szkolne. Polityka edukacyjna i nierówności* zmierzało do odpowiedzi na pytanie – co robić wobec społecznych nierówności edukacyjnych? Nim jednak autor przeszedł do odpowiedzi na tak postawione pytanie, to jako podstawowy wątek podjął zagadnienie aksjologii nierówności. Poddał analizie pojęcia „nierówności sprawiedliwej” i „nierówności nieakceptowanej”, co w tym przypadku oznaczało „nierówność niesprawiedliwą”. Dominującym poglądem na kwestię relacji między systemem edukacji a stratyfikacją społeczną pozostaje pogląd wyznaczony przez „zasady merytokratyczne”, zgodnie z którymi sukces edukacyjny jednostki jest wynikiem utalentowania i umotywowania. Problem, jaki zasygnalizował autor wystąpienia, polega na tym, że rozkład utalentowania i umotywowania podąża za pochodzeniem społecznym uczniów – „Rzecz w tym, że różnice co do tego, ile się kto nauczył, co umie i rozumie, i czego potrafi nauczyć się w przyszłości – układają się systematycznie wedle różnic środowiskowych między uczniami”. Wobec tego I. Białecki przedstawia propozycję „zasady kompensacji”, która uwzględnia fakt różnego korzystania z dóbr edukacyjnych przez osoby z różnych środowisk społecznych.

Problem jednak – jak twierdzi I. Białecki – polega na tym, że zarządzanie edukacją w myśl zasady kompensacji i w odniesieniu do zasobów szkół jest często nieskutecznym narzędziem niwelowania społecznych nierówności edukacyjnych. Pochodzenie ucznia ma silniejszy związek z jego umiejętnościami mierzonymi testami zewnętrznymi niż zasoby, którymi dysponuje szkoła. Stawia to pod znakiem zapytania sens zwiększania zasobów szkoły z myślą o walce z nierównościami społecznymi w edukacji. Według I. Białeckiego – niewiele można

„kupić szans” na niwelowanie różnic edukacyjnych drogą zwiększania zasobów szkół. Zdaniem autora, szkoła jest miejscem, w którym jednym z najważniejszych jej zasobów są cechy ucznia. I. Białecki stawia pytanie – „Wychowawcy laureatów – czy lepiej pracują, bo mają dobrych uczniów, czy mają dobrych uczniów, bo lepiej pracują?” – pytanie to pozostało bez odpowiedzi.

Pomimo złożoności problemu odtwarzania nierówności społecznych w edukacji i poprzez edukację I. Białecki formułuje rekomendacje dla polityki edukacyjnej, które w znacznej mierze pokrywają się z propozycjami M. Zahorskiej. W pierwszej kolejności I. Białecki postuluje „zidentyfikowanie charakterystyk społecznych środowisk upośledzonych” oraz „zidentyfikowanie działań wychowawczych” w celu częściowego zastąpienia wpływu środowiska wpływem zinstytucjonalizowanych form wychowawczych. Dalej zaś autor referatu proponuje kompensacje, w miejsce nierówności w dostępie do edukacji, w postaci zwiększenia dostępności edukacji przedszkolnej, douczania skierowanego do grupy uczniów słabych, rejonizację oraz „rozliczanie dyrektorów szkół według wyników najsłabszej ćwiartki uczniów”. Kolejne zalecenia dotyczą kształcenia zawodowego i egzaminów zewnętrznych – autor referatu postuluje, aby ścieżka kształcenia zawodowego dostępna była jak najpóźniej, a system edukacyjny cechował się zasadą drugiej szansy. Ciekawym rozwiązaniem jest zaproponowany przez I. Białeckiego wspólny egzamin zewnętrzny dla wszystkich uczniów dowolnego typu szkoły ponadgimnazjalnej. Dodatkowo I. Białecki zwraca uwagę na związek selekcji szkolnej z funkcjonowaniem rynku pracy – „Szkolna selekcja powinna w mniejszym stopniu determinować szanse na rynku pracy”. W tym miejscu reprodukcja społeczna zatacza koło – niski status społeczno-ekonomiczny rodziców decydująco wpływa na szanse edukacyjne ich dziecka, co decyduje o jego szansach na rynku pracy, a w związku z tym decyduje o jego statusie społeczno-ekonomicznym. Postulat I. Białeckiego o zmniejszeniu zależności między rynkiem pracy a selekcją szkolną jest niezgodny z dominującą ideologią merytokratyczną, gdyż w pewnym sensie autor podważa zasadę „sprawiedliwego konstruowania nierówności”, mającą swą istotę w zapewnieniu równego startu edukacyjnego wszystkim oraz generowanie struktury społeczno-zawodowej w oparciu o kryterium dyplomu, będącego formalnym potwierdzeniem ogólnego poziomu kompetencji, legitymującej się nim osoby.

Trzecie wystąpienie w pierwszej sesji nosiło tytuł *Skutki nierówności edukacyjnych na rynku pracy* i zostało wygłoszone przez Urszulę Sztanderską. Referat U. Sztanderskiej trafiał w problematyczny postulat I. Białeckiego – „nierówności są nieuchronne” – stwierdziła autorka referatu. Owa nieuchronność uzależniona jest od poziomu wykształcenia i jego dopasowania do popytu na rynku pracy. Wobec tego U. Sztanderska stawia pytanie – czy te zróżnicowania muszą być

tak duże? Odpowiadając na to pytanie autorka referatu, w pierwszej kolejności, przedstawia wymiary nierówności na rynku pracy, na które składają się zróżnicowania: aktywności zawodowej, zagrożenia bezrobociem, poziomu wynagrodzeń i wymiaru czasu pracy, jakości pracy i perspektyw rozwoju kariery zawodowej.

Zaprezentowane dane empiryczne potwierdziły, że osoby z wyższym wykształceniem (szczególnie magisterskim) są w grupie o najlepszych perspektywach na rynku pracy. Autorka nawiązała do prognozy rozwoju zatrudnienia (wg KE), z której wynika, że wobec zmian strukturalnych na rynku pracy zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowanych pracowników będzie rosło. Procesem równoległym jest rozwój zatrudnienia w sektorach zatrudniających pracowników przy pracach prostych. Według U. Sztanderskiej jest to potencjalna szansa dla osób z niższymi kwalifikacjami, lecz owa szansa zaprzepaszczana jest przez niewłaściwie działający system zasadniczych szkół zawodowych, które zgodnie z zaprezentowanymi danymi o niskim poziomie zatrudnienia osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym, głównie zajmują się „produkcją bezrobotnych”.

Nie tylko pewność zatrudnienia, ale także wysokość zarobków stanowi o perspektywach na rynku pracy. Według U. Sztanderskiej, w ciągu cyklu życia pracownicy z wyższym wykształceniem nie tylko mogą liczyć na wyższe zarobki (o około 60%), ale także na większy wzrost stawki godzinowej wraz z wiekiem. Autorka określa to jako „problem z płacami”, który ma swą istotę w pogłębianiu się dysproporcji w płacach, które wiąże się pierwotnie z poziomem wykształcenia, a wtórnie z ustawicznym kształceniem dorosłych, z którego najczęściej korzystają osoby i tak lepiej wykształcone.

W końcowej fazie referatu U. Sztanderska prezentuje dwa kluczowe mechanizmy, które umożliwiają zrozumienie odtwarzania, czy wręcz pogłębiania nierówności edukacyjnych poprzez funkcjonowanie człowieka na rynku pracy. Pierwszy, określony jako „bariery dopasowań”, dotyczy kształtowania popytu na usługi edukacyjne przez popyt na rynku pracy. Związek, o którym mówiła referentka, zamyka się w trójkącie – „popyt na rynku pracy” kształtuje „popyt na usługi edukacyjne”, które są zaspokajane przez system edukacyjny („usługi edukacyjne”), a ten zaspokaja zapotrzebowanie rynku pracy. Na bariery dopasowań składają się: „zawodność informacji” (między popytem rynku pracy a popytem usług edukacyjnych), „zawodność finansowania i zarządzania” systemem oświatowym (między popytem na usługi edukacyjne a ich zaspokojeniem), niska „jakość” (usług edukacyjnych wobec popytu na rynku pracy).

Bariery dopasowań powodują „błędne koło dezintegracji społecznej”, które swą istotę ma w trwałym niedopasowaniu jednostki wobec wymagań rynku pracy. Błędne koło dezintegracji zawodowej za punkt wyjścia może mieć „niskie płace”, które uniemożliwiają kształcenie, co wiąże się z „niskim dopasowaniem

do popytu na pracę” i czego konsekwencją są „niskie szanse na zatrudnienie” i niskie szanse na zdobycie doświadczenia, co przekłada się na poziom płac. Koło się zamyka.

Trzy opisane wystąpienia poprzedziły dyskusję, której tematem stała się „skuteczność” wczesnej edukacji pod kątem działań kompensacyjnych oraz wyniki młodzieży w teście PISA. Pojawił się także wątek rozbudzania aspiracji dzieci ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. W końcu pojawiła się kwestia najbardziej podstawowa – Danuta Gębala (Dyrektor Gimnazjum w Starym Kurowie) zadała pytanie o uczniów zdolnych, którzy mogą zostać poszkodowani przez prowadzenie polityki edukacyjnej zgodnej z zasadą kompensacji. Wątpliwość D. Gębali ma implikacje aksjologiczne, bowiem dotyka samej koncepcji równości i wobec tego – nierówności. W tym miejscu pojawia się poważne pytanie o sprawiedliwość zasady kompensacji, czy w końcu pytanie o zasadę równego startu – równy start, to znaczy jaki?

Druga sesja konferencji *Społeczne nierówności edukacyjne* składała się z wystąpienia dra **Jerzego Lackowskiego** (Dyrektor Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego), a także z dyskusji panelowej *Doświadczenia w niwelowaniu nierówności edukacyjnych*, w której wzięli udział następujący uczestnicy: **Renata Filipowicz** (Dyrektor Szkoły Podstawowej i Gimnazjum w Kwiatonowicach), **Danuta Gębala** (Dyrektor Gimnazjum w Starym Kurowie), **Robert Kaźmierczak** (Zastępca Burmistrza Jarocina), **Stanisław Kracik** (Burmistrz Niepołomic), **Wojciech Starzyński** (Społeczne Towarzystwo Oświatowe) – dyskusję prowadził **Wojciech Arndt** (WNS-NLU w Nowym Sączu).

Wystąpienie Jerzego Lackowskiego zatytułowane było *Decentralizacja zarządzania oświatą a poprawa szans edukacyjnych na wsiach i w małych miastach*. Autor podjął analizę warunków, w których dokonuje się decentralizacja zarządzania oświatą w Polsce. Drugim celem wystąpienia było określenie potencjału rozwojowego, wynikającego z decentralizacji systemu oświatowego. Oba te wątki w tle miały zasadniczy dla konferencji problem społecznych nierówności edukacyjnych, co sprawiało, że ogólną tezę wystąpienia sformułować można następująco: decentralizacja zarządzania oświatą sprzyja niwelowaniu społecznych nierówności edukacyjnych.

„Reforma samorządowa miała ogromny wpływ na polski system oświatowy, stwarzając dzięki uaktywnieniu lokalnych środowisk nowe możliwości jego rozwoju” – podkreślił J. Lackowski. Rolę reformy samorządowej dla wyrównywania szans edukacyjnych referent analizował na przykładzie Małopolski, co wiązało się z jego doświadczeniami zawodowymi (w latach 1990–2002 pracował na sta-

nowisku wojewódzkiego kuratora oświaty w Krakowie). Autor referatu przedstawił ekspansję wykształcenia w Małopolsce, zmianę wyborów edukacyjnych na etapie ponadgimnazjalnym, rozwój materialnej bazy oświatowej, upowszechnienie edukacji przedszkolnej i stwierdził – „Po 1990 roku nastąpił na małopolskiej prowincji proces zdecydowanej poprawy stanu bazy oświatowej, kwalifikacji nauczycieli, dostępności placówek oświatowych, zwiększony został zakres oferty edukacyjnej szkół, jak też wyraźnie zwiększyły się aspiracje edukacyjne mieszkańców wsi i miasteczek”. Dodał jednak, że – „Niestety, w zdecydowanie mniejszym stopniu poprawiła się jakość nauczycielskiej pracy” – nawiązując do obowiązywania Karty Nauczyciela określił efekty, jakie ona powoduje, jako „odbieranie szans edukacyjnych”. Dla autora referatu Karta Nauczyciela jest dodatkowym elementem centralizacji systemu, który jest przeszkodą w niwelowaniu szans edukacyjnych – teza ta jest kontrowersyjna o tyle, że antagonizuje stosunki nauczyciel–uczeń, ale przede wszystkim nie uwzględnia faktu, że Karta Nauczyciela obowiązuje tak w elitarnych, jak i nie-elitarnych szkołach.

Jerzy Lackowski przedstawił rozliczne bariery edukacyjnego rozwoju gmin, takie jak: trudna sytuacja gospodarczo-społeczna, brak konsekwencji w lokalnej polityce oświatowej, ograniczenie się przez samorząd tylko do bieżącego zarządzania oświatą, przeznaczenie środków pochodzących z oświatowej części subwencji na cele pozaoświatowe, ograniczenie samodzielności dyrektorów szkół i placówek oświatowych, niska jakość pracy dyrektorów szkół i przedszkoli oraz nauczycieli, niskie aspiracje edukacyjne lokalnego środowiska.

W kontekście rozróżnienia modeli zarządzania oświatą na „model biurokratyczny” i „model zarządzania publicznego” autor przedstawił swoją propozycję ładu w polityce oświatowej. W tej typologii „model biurokratyczny” charakteryzuje się: administrowaniem jako stylem kierowania, sztywnymi strukturami organizacyjnymi, wewnętrzną kontrolą, krótkookresowym działaniem skierowanym na procedury, utrwalaniem porządku, imperatywną zasadą rządzenia, separacją stron i dominacją centrum. Natomiast preferowany przez referenta „model zarządzania publicznego” wiąże się z: zarządzaniem jako stylem kierowania, elastycznymi strukturami organizacyjnymi, działaniami długookresowymi skierowanymi na potrzeby, wywoływaniem zmian, interaktywną zasadą rządzenia, partnerstwem stron, dominacją układów samorządowych i autonomicznych. Tak pomyślany model zarządzania oświatą implikuje rozgraniczenie kompetencji na poszczególnych poziomach prowadzenia polityki oświatowej. I tak autor zaproponował, że najwyższy szczebel (parlament i administracja rządowa) określa strategię edukacyjną dla kraju oraz krajowe standardy edukacyjne, natomiast lokalna polityka oświatowa pozostawiona jest jednostkom samorządu terytorialnego. Samo zarządzanie szkołami i placówkami oświatowymi to kompetencja rad szkół

i stowarzyszeń obywatelskich, których praca mierzona jest w procesie ewaluacji przez kuratoria oświaty lub niezależne agencje.

W końcowej fazie autor referatu powtórzył wyjściową tezę, iż mimo, że zachodzi proces poprawy szans edukacyjnych, to jest on powstrzymywany przez „centralnie ustalone zasady działania placówek oświatowych”.

Następnie w dyskusji panelowej głos zabrała Renata Filipowicz, która przedstawiła charakterystykę szkoły, której jest dyrektorem. Z jej prezentacji wyłania się szkoła, która pomimo trudnej sytuacji środowiskowej jest zaangażowana nie tylko w proces kształcenia, ale i animuje życie kulturalne i oświatowe całej wspólnoty lokalnej. W odniesieniu do społecznych nierówności edukacyjnych padło stwierdzenie, iż „niwelatorem nierówności edukacyjnych jest dobra szkoła mocno posadowiona w społeczności lokalnej”. To zdanie jest esencją stanowiska uczestniczki panelu i jest to zdanie, z którym należy się zgodzić. Niemniej zaprezentowana wykładnia „dobrej szkoły” i „mocnego posadowienia w społeczności lokalnej” w praktycznym swoim funkcjonowaniu nastrocza pewne problemy. Wskaźnikiem tego czy szkoła jest „dobra” są przede wszystkim wyniki w egzaminach zewnętrznych, co niekoniecznie wiąże się z niwelowaniem nierówności społecznych, lecz raczej powoduje przenoszenie nierówności do innych szkół. Drugi problem wiąże się z zaangażowaniem społecznym szkoły – ideał bliski pedagogice społecznej – jednakże z przedstawionej prezentacji wynika, iż zaangażowanie społeczne, o którym była mowa, często przybiera charakter dewocyjny (akcja „różaniec dla Ojca Świętego”, msze święte), co w sposób istotny podważa świecki charakter szkoły.

W pewnym zakresie inną strategię niwelowania nierówności społecznych w edukacji przyjmuje Danuta Gębała, której szkoła pozytywnie wyróżnia się pozyskiwaniem środków zewnętrznych na realizację konkretnych zadań facylicujących procesy kształcenia, jak i codzienne życie mieszkańców gminy Stare Kurowo. Środki finansowe, które zostały pozyskane na realizację kolejnych projektów można liczyć w setkach tysięcy złotych. Ważne jest także zróżnicowanie tematyczne zrealizowanych projektów – od nauczania matematyki przez edukację obywatelską, rozwijanie świadomości ekologicznej, popularyzację Internetu, aż po edukację prozawodową. Szkoła, która wychodzi poza swój budżet, staje się szkołą, która z łatwością wychodzi poza podstawowe przypisane jej cele, stając się placówką wyjątkową nie tylko dla uczniów, ale także ich rodziców i w ogóle członków wspólnoty lokalnej.

Na ciekawe zagadnienie zwrócił uwagę Rober Kaźmierczak, który jako przedstawiciel lokalnych władz samorządowych patrzy na problem z innej perspektywy. Przedstawił on bowiem sytuację w swojej gminie z perspektywy prowadzenia polityki edukacyjnej na szczeblu jednostki samorządu terytorialnego. Z doświad-

czeń gminy Jarocin wynikają ciekawe wnioski, a doświadczenia, o których mówił uczestnik panelu, są faktycznie próbą realizacji postulatów J. Lackowskiego – postulatów przejścia od szkoły administrowanej przez biurokratów do kierującej się modelem zarządzania publicznego. Dobrym przykładem takiej praktyki są, według R. Kaźmierczaka, szkoły pierwotnie przewidziane do likwidacji, które później przejmują stowarzyszenia lokalne. Szkoły takie przejmują subwencję oświatową i realizują edukacyjne cele gminy, co jednak ważniejsze – zgodnie z danymi przedstawionymi przez uczestnika panelu – szkoły te osiągają „wyniki nauczania wyższe niż średnia powiatu, województwa, okręgu i kraju”. Do pozytywnych efektów działalności stowarzyszeń Zastępca Burmistrza Jarocina zaliczył także zaktywizowanie i zintegrowanie społeczności lokalnych wokół zadania, jakim jest prowadzenie placówki oświatowej. Z perspektywy przedstawiciela władz samorządowych ważniejsze jest obniżenie kosztów realizacji oświatowych celów gminy – R. Kaźmierczak mówi o szkołach prowadzonych przez stowarzyszenia jako o faktycznej realizacji idei bonu oświatowego. Powoduje to, że „gmina nie musi dokładać do bieżącego funkcjonowania szkół znaczących środków ponad kwotę subwencji oświatowej”, co więcej, w perspektywie R. Kaźmierczaka, szkoły kierowane przez stowarzyszenia wyłączone są z obowiązywania „narzucającej pewne koszty Karty Nauczyciela”. Tym samym szkoła zarządzana przez stowarzyszenie nie tylko osiąga dobre wyniki w testach zewnętrznych i angażuje w swe życie społeczność lokalną, ale też jest po prostu szkołą taną.

Kolejnym uczestnikiem panelu był Burmistrz Niepołomic Stanisław Kracik, który w głosie w dyskusji skupił się na materialnych podstawach realizacji zadań oświatowych w gminie. Historia rozwoju oświaty w gminie Niepołomice przedstawiona przez S. Kracika obejmowała okres od czerwca 1990 do chwili obecnej (trwania konferencji). Z obrazu, jaki przedstawił uczestnik panelu, wyłania się obraz gminy, która realizowała swoje zadania oświatowe w bardzo trudnych warunkach, przejmując stopniowo prowadzenie szkół kolejnych szczebli. Cele stawiane przez władze samorządowe sprowadzały się w tym okresie do zaspokojenia potrzeb lokalowych poszczególnych placówek oświatowych, rozbudowę istniejących obiektów (sale gimnastyczne) i remonty – sukcesem jest, że od 1995 roku „żadna placówka już nie prowadziła zajęć w systemie zmianowym”. Obecnie sytuacja lokalowa, a także wyposażenie wszystkich prowadzonych przez gminę szkół jest zadowolająca. S. Kracik zwrócił też uwagę na umiejętność szkół do korzystania z zewnętrznych funduszy. Pojawił się też wątek dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli, które zdaniem S. Kracika przekłada się na osiągnięcia uczniów w egzaminach zewnętrznych – „Od kilku lat nasza gmina osiąga najlepszy, lub jeden z najlepszych wyników w województwie małopolskim, na poziomie wysokim i bardzo wysokim”.

Jako ostatni głos w dyskusji zabrał Wojciech Starzyński, który przedstawił logikę niwelowania społecznych nierówności edukacyjnych, jaką kieruje się Społeczne Towarzystwo Oświatowe. „Jak rozumiemy wyrównywanie szans?” – zapytuje W. Starzyński i odpowiada, że chodzi o zapewnienie „równych warunków dla wszystkich” przy jednoczesnym „dostosowaniu warunków do możliwości intelektualnych i psychofizycznych oraz oczekiwań środowiska (rodziny)”. Zdaniem W. Starzyńskiego Deklaracja Programowa STO formułuje zasadę „dobrze rozumianego elitaryzmu, lepiej służącemu rozwojowi jednostki niż dogmatyczny egalitaryzm”. Ów „dobrze rozumiany elitaryzm” pociąga za sobą koszty, w których partycypuje państwo, ale przede wszystkim rodzice. Rozwiązaniem problemu społecznych nierówności społecznych jest, zgodnie z twierdzeniem W. Starzyńskiego, „najszerzy pluralizm w oświacie, polegający zarówno na różnorodności szkół i podmiotów je tworzących, jak i różnych (obok budżetowych) źródeł finansowania”.

*

Bez wątpienia konferencja *Społeczne nierówności edukacyjne*, z powodów już przedstawionych we wstępie, jest wydarzeniem ważnym. Polski system oświaty, co wynika z referatów socjologów M. Zahorskiej i I. Białeckiego, odtwarza nierówności społeczne poprzez stwarzanie nierówności edukacyjnych, co jest formą wykluczenia społecznego, a co ważniejsze i co wynika z instytucjonalnego uкорнення konferencji, jest formą masowego naruszenia praw obywatelskich licznej grupy ludzi. Zabrakło jednak głosu badaczy z zakresu nauk pedagogicznych – powoduje to brak perspektywy odmiennej od socjologicznej (czy ekonomicznej). Pedagogika bowiem ma nieuchronnie utopijny charakter, dążąc do transformacji bytu społecznego.

Ów brak manifestuje się szczególnie w tym fragmencie wystąpienia I. Białeckiego, w którym *de facto* dochodzi do zakwestionowania myślenia pedagogicznego przez jego odwrócenie. Stwierdzenie, że sukcesy edukacyjne młodzieży w głównej mierze zależą od statusu społeczno-ekonomicznego rodziców, choć zgodne ze stanem rzeczy, muszą wywołać opór pedagogów – skoro tak jest, to nie znaczy, że tak winno być. Odwrócenie, o którym piszę, dotyczy problemu stawianego przez I. Białeckiego – problemu genezy sukcesów i porażek edukacyjnych uczniów, a właściwie umieszczenia tych przyczyn poza działaniem pedagogicznym. Pomimo tak silnej przesłanki, I. Białeckie formułuje rekomendacje dla polityki oświatowej. W kontekście stwierdzenia U. Sztanderskiej, że „nierówności są nieuchronne”, można zadać pytanie o podstawność formułowania jakichkolwiek rekomendacji dla polityki edukacyjnej.

Wyrazem tej wątpliwości są znaczenia nadawane niwelowaniu nierówności społecznych w edukacji przez dyrektorów szkół uczestników dyskusji panelowej. Niwelowanie nierówności w perspektywie dyrektorów szkół z obszarów zagrożonych ubóstwem ma swój wskaźnik w osiągnięciach ich uczniów mierzonych zewnętrznymi egzaminami. Trudno dyskutować z poglądem dyrektorów szkół, którzy chcą, aby ich uczniowie osiągnęli jak najwyższe wyniki w egzaminach zewnętrznych, lecz jest to myślenie w ramach narzuconej logiki, która jest istotą powodowania problemów nierówności społecznych w ogóle, a w edukacji w szczególności. Mówiąc innymi słowy, dyrektorom szkół nie chodzi o niwelowanie nierówności edukacyjnych, lecz o uplasowanie się jak najwyżej w rankingach, będących wynikiem tych nierówności.

Ma to swoją podstawę w ideologii merytokratycznej, zgodnie z którą utalentowani i umotywowani uczniowie prostą drogą idą do atrakcyjnych pozycji społecznych, które rozdzielane są zgodnie z kryterium dyplomu. Recepty na tak pojęte niwelowanie nierówności, to motywowanie uczniów i rozbudzenie aspiracji edukacyjnych i życiowych. Skrajnym efektem tej logiki jest dobrze opisana „choroba dyplomów”, a także przeedukowanie, którego świadkiem w wielu grupach zawodowych jesteśmy teraz. Mówiąc inaczej, starania ucznia na rzecz poprawy swojego statusu społeczno-ekonomicznego poprzez podniesienie statusu edukacyjnego mogą okazać się płonne. Rynek pracy brutalnie weryfikuje aspiracje życiowe ludzi, choć z referatu U. Sztanderskiej płynie taki wniosek, że i tak lepiej mieć wykształcenie społeczne niż go nie mieć.

Tu pojawia się kolejny problem, na który mógłby zwrócić uwagę pedagog – perspektywa rynku pracy, jako główny wyznacznik sensów procesów kształcenia. Znow trudno dyskutować z tym, że rzeczywiście to rynek pracy jest miejscem, w którym tworzą się nierówności społeczno-ekonomiczne – to jaką mamy pozycję społeczną, zależy od miejsca w społecznym podziale pracy. Z drugiej jednak strony trudno zgodzić się na sytuację, w której to ekonomia kanalizuje wszelkie potrzeby edukacyjne.

Wątek ekonomiczny pojawił się także w kontekście myślenia o zarządzaniu placówkami oświatowymi – szkoła zarządzana przez stowarzyszenie jest szkołą tania. W jakim sensie? – Osiąga te same lub lepsze rezultaty przy jednocześnie niższym poziomie nakładów finansowych ze strony jednostek samorządu terytorialnego, jeżeli jednak rezultaty są mierzone egzaminami zewnętrznymi, co staje się *de facto* warunkiem niemożliwości realizowania modelu zarządzania publicznego, o którym mówili J. Lackowski i R. Kaźmiecak, a także wymierzone jest w pluralizm w edukacji, o którym wspominał W. Starzyński. Zewnętrzne egzaminy, stając się fetyszem i jedyną perspektywą w myśleniu o praktyce edukacyjnej osób najbardziej w tą praktykę zaangażowanych (samorządowców, dyrektorów,

nauczycieli, ale także rodziców i w końcu uczniów) nie tylko powodują usztywnienie zasad działania szkoły, są imperatywem działań pedagogicznych, separują i wyobcowują uczestników procesu kształcenia jako potencjalnych konkurentów i są formą centralizacji polityki oświatowej, to przede wszystkim, odtwarzając logikę nierówności, odtwarzają samą nierówność.

Piotr Stańczyk
Uniwersytet Gdański