

Adam Jabłoński

Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki

Irlandzkie programy edukacyjne zapobiegające wykluczeniu

ABSTRAKT: Artykuł jest syntetyczną relacją z badań nad irlandzkimi edukacyjnymi programami pomocowymi i składa się z dwóch części. Część pierwsza zawiera opis beneficjentów, do których adresowane są programy, jak również przedstawia ich położenie w odniesieniu do tej samej grupy społecznej w Polsce. Pokrótce opisana jest również historia irlandzkich edukacyjnych programów pomocowych, w sposób szczegółowy program DEIS, który jest aktualnym instrumentem polityki, skierowanym na przeciwdziałanie zjawisku edukacyjnych nierówności. Druga część artykułu skupia się na zdefiniowaniu zjawiska, któremu programy pomocowe próbują przeciwdziałać. Autor przybliży zagadnienia reprodukcji kulturowej i kolonizacji habitusów, szukając odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób połączyć dwa odmienne światy w jednym polu szkoły, unikając przy tym kolonizacji grup podrzędnych. W rezultacie, następuje próba analizy opisywanego zjawiska z perspektywy pedagogiki krytycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacyjne poszkodowanie, edukacyjna strata, emancypacja, habitus, kulturowa kolonizacja, kulturowa reprodukcja, Irlandia, edukacyjne programy pomocowe.

Kontakt:	Adam Jabłoński adaxjablonski@interia.pl
Jak cytować:	Jabłoński, A. (2015). Irlandzkie programy edukacyjne zapobiegające wykluczeniu. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(1), 61–82. Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/289
How to cite:	Jabłoński, A. (2015). Irlandzkie programy edukacyjne zapobiegające wykluczeniu. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(1), 61–82. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/289

Praktyczną stroną Irlandzkich Edukacyjnych Programów Pomocowych zaprezentuję na bazie badań etnograficznych, według modelu etnografii interpretacyjnej Normana Denzina (2003), które przeprowadziłem w trakcie stażu w 2012/2013 roku w jednym z programów w Dublinie, pracując w charakterze analityka danych i na stanowisku nauczyciela pomocniczego. Następnie przeprowadzę krytyczną analizę dyskursywnej strony zagadnienia. W ramach wstępu postaram się również, w sposób krótki i zwięzły, przedstawić rys historyczny irlandzkich edukacyjnych programów pomocowych oraz grupy beneficjentów, do których adresowane są te programy.

Rozpocznę od wskazania podłoża, kontekstu, w którym działają, co mocno odróżnia je od polskich inicjatyw w tym zakresie. Najlepiej będzie przedstawić te różnice w świetle polskich programów.

„SOCIAL” PO IRLANDZKU

W Polsce mamy kilka większych programów, obejmujących szerzej zagadnienie wykluczenia, działających z inicjatywy i pod patronatem Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, są to m.in.: „Aktywne formy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu”, edycje w latach: 2005–2010 i 2011–2015, Krajowy Program Przeciwdziałania Ubóstwu i Wykluczeniu Społecznemu 2020, Nowy Wymiar Aktywnej Integracji (i sporą liczbę wersji lokalnych). Programy te dotyczą wielu aspektów polityki społecznej państwa (zagadnienia biedy, bezdomności, wykluczenia dzieci i młodzieży, bezpieczeństwa i aktywności osób starszych itp.) oraz stanowią raczej analityczne opracowanie czy teoretyczną wizję, szczególnie drugi z nich, tego, co i jak powinno się zrobić w latach 2014–2020, niż faktyczne (praktycznie) działające i już wprowadzone w życie rozwiązania. Tym bardziej warto prześledzić działające już od wielu lat programy w Europie Zachodniej, na których zresztą wzorują się nasze polskie rozwiązania. W sposób szczególny moją uwagę zwróciło przesłanie wyjściowe jednego z polskich programów, działającego pod tytułem: *Aktywne formy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu*: „Dzisiaj, zasady solidaryzmu społecznego oraz aktywnych form pomocy (praca zamiast zasiłku) wyznaczają cele modeli usług społecznych i ochrony socjalnej” (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Pomocy i Integracji Społecznej, 2010).

Rozwińmy zatem ten skrót myślowy: „praca zamiast zasiłku”. Nie ma tu miejsca na dogłębną analizę teoretycznego zaplecza czy filozofii, stojącej u podłoża polityki społecznej w Polsce, interesują mnie głównie dwie kwestie: jej faktyczny wymiar (jaka pomoc rzeczywiście jest udzielana osobie, która utraciła pracę i pozostaje bez środków do życia) oraz teoretyczne „nachylenie”. Myśl przewodnia programów skondensowana w hasle „Praca zamiast zasiłku” wydaje się sugerować bardziej aktywizującą rolę opieki społecznej, niż jej funkcję osłonową. I to staje się kluczową różnicą pomiędzy polityką społeczną Polski a Irlandii. Ma to swój wymiar ekonomiczny, sprowadzający się do formy finansowej pomocy. Absolwent szkoły średniej lub szkoły wyższej, który posiada status osoby bezrobotnej, ale który nie przepracował w ciągu ostatnich 18 miesięcy chociaż 12 miesięcy w ramach umowy, z której zostaną odprowadzone składki, nie ma prawa do otrzymania żadnego zasiłku. Większość absolwentów szkół jest w takiej sytuacji, gdyż prace, które są w stanie podjąć podczas nauki szkolnej, są przeważnie zawarte na podstawie „umów śmieciowych”, które w późniejszym czasie niczego im nie gwarantują. Pozostałe osoby bezrobotne, które mają prawo do zasiłku, otrzymują go w różnej wysokości, w zależności od liczby przepracowanych lat, ale zawsze tylko na okres do 12 miesięcy. Potem są już zdani tylko na siebie. W Polsce urzędy pracy kładą nacisk na pomoc w znalezieniu pracy dla takich osób, ale to, czy człowiek ma co jeść lub gdzie mieszkać zanim zdobędzie pracę, nie mieści się w zakresie pomocy. Właśnie ta różnica będzie dobrym punktem odniesienia do opisanego specyfiki irlandzkiej wizji pomocy.

W Irlandii jest na odwrót, najpierw zapewnia się najuboższym rodzinom życie na poziomie minimum egzystencjalnego w postaci różnych zasiłków pieniężnych, dopiero potem wprowadza się programy pomocowe (wsparcie w powrocie na rynek pracy czy w zdobyciu wykształcenia). Mając na uwadze tę różnicę, przybliżę nieco, do jakich grup jest kierowana pomoc i jakie minimum socjalne mamy na myśli. Mamy tu do czynienia, przede wszystkim, z osobami bezrobotnymi i słabiej zarabiającymi członkami klasy robotniczej, którzy zamieszkują gorsze dzielnice miast (klasę robotniczą, *working-poor*, *underclass*, czy w terminologii Guya Standinga – dolny prekariat; Standing, 2014). W dużym uproszczeniu, polityka ta zakłada, co prawda, płatną opiekę medyczną, płatne prywatne żłobki/przedszkola i opłatę za edukację na poziomie wyższym, ale jednocześnie olbrzymie socjalne zabezpieczenie w przypadku utraty pracy, m.in. „dożywotni” zasiłek przechodzący w emeryturę (obecnie to 188 euro tygodniowo + dopłata w wysokości 60% kosztów wynajmu mieszkania, dopłaty do paliwa, a także z uwagi na minimalny dochód, otrzymanie *Medical Card* – ma ją około 40% społeczeństwa, upoważnia ona do bezpłatnych świadczeń medycznych i niemal bezpłatnych leków – leki za symboliczne 1 euro). Nie mogę tu nie wspomnieć o olbrzymiej różnicy, jaka dzieli te grupy od tych samych środowisk w Polsce, różnicy spowodowanej wyjątkową sytuacją ekonomiczną klasy robotniczej (posiada ona w Irlandii wysoki prestiż, np. malarz, murarz czy hydraulik to zawody dobrze płatne i dające powód do dumy, natomiast olbrzymi nacisk na BHP w pracy powoduje dużo mniejsze tempo pracy i ilość wykonanej pracy, co przekłada się na mniejsze zmęczenie, przy jednoczesnym minimalizowaniu pracy fizycznej po-

przez użycie maszyn), wspomnianą odmienną polityką socjalną w Irlandii. Także wysoki zasiłek rodzinny (150 euro miesięcznie na dziecko, co wystarcza na zaspokojenie podstawowych jego potrzeb – wyżywienie i ubranie) i dopłaty do wyprawki szkolnej i mundurków.

Wiele różni opisane modele polityki społecznej: zakres świadczeń przeznaczonych dla osób bezrobotnych, koncepcja pomocy społecznej, istotne jest też odmienne usytuowanie klasy robotniczej w strukturze społecznej. Najważniejsze jest to, że tego rodzaju zabezpieczenia sytuują osobę bezrobotną w Irlandii na poziomie materialnym porównywalnym do standardów życia klasy średniej w Polsce (bardzo często domek w zabudowie szeregowej i samochód stanowią tu standard), choć, co ważne, z wyjątkiem braku prestiżu i tego, co Paul Willis (2005) ujmuje jako brak rytuałów przejścia:

Najważniejsze jest chyba to, że zarobek pozostaje nadal złotym kluczem, otwierającym drogę do samodzielnego gospodarstwa (hipoteka, czynsz, rachunki), bez rodziców, poza pracą i poza produkcją. Dom jest realnym wcieleństwem wolności pracownika i jego niezależności od kapitału – oczywiście, poza pracą zarobkową, która jest ceną tej niezależności. [...] Dom to sfera prywatności, bezpieczeństwa i ochrony przed przemocą i wyzyskiem pracy, a także przed patriarchalnymi zależnościami domu rodzinnego oraz nieustanną zmiennością rynku.[...] Oddzielne gospodarstwo jest nadal uniwersalnym celem każdego członka klasy robotniczej, obietnicą ciepła i bezpieczeństwa, które równoważą ryzyko i chłód doświadczany w pracy. [...] Brak zarobków oznacza brak klucza do przyszłości.

[...]

Zarobki zatem, poza wprowadzeniem w świat konsumpcji, umożliwiają serię kulturalnych wyzwoleń. Dają poczucie dorosłości i pewności siebie [...] bezrobocie wśród młodzieży zniszczyło nie tylko ekonomiczne mechanizmy przejścia, lecz także kulturalne, społeczne i polityczne w kształceniu pojawiające się w związku z niekorzystnym socjalnym i ekonomicznym położeniem uczniów, które uniemożliwia im czerpanie adekwatnego benefitu z edukacji w szkole (s. 124–126).

Ale, co ciekawe, pomimo niezłej sytuacji ekonomicznej (zarówno bezrobotnych, jak i uczniów pochodzących z klasy robotniczej), dzieci z rodzin objętych pomocą i tak stanowią „odpad” szkolny. Nie chcę tu powiedzieć, że czynniki ekonomiczne (warunki socjalno-bytowe) nie przekładają się na wyniki szkolne, ale raczej, że w sytuacji ich względnego zaspokojenia zaczynają odgrywać większą rolę czynniki miękkie, kulturowe (inna hierarchia wartości, inny świat życia codziennego, inne aspiracje, inne sposoby spędzania czasu wolnego itd.).

ZARYS HISTORII IRLANDZKICH EDUKACYJNYCH PROGRAMÓW POMOCOWYCH

Irlandzką pomoc dla dzieci otwiera akcja darmowych podręczników i posiłków dla najbardziej potrzebujących, którą datuje się na początek XX wieku.

Pierwszy pilotażowy projekt ruszył w 1969 roku, pod nazwą: **Rutland Street Project**. W projekcie tym pomoc zogniskowana była na uczniach klas zerowych, mających problem z osiągnięciem gotowości szkolnej.

W 1984 roku rozpoczął swe działanie **Disadvantaged Area Scheme**. Program ten został wprowadzony w rejonach zakwalifikowanych jako będące w niekorzystnej sytuacji (*disadvantaged areas*) i szkołach ubiegających się o taki status. Szkoły te zostały ocenione i uszeregowane pod względem ważności zapotrzebowania na pomoc. W ocenie pod uwagę wzięto następujące socjoekonomiczne i edukacyjne wskaźniki: poziom bezrobocia, warunki mieszkaniowe, posiadanie karty medycznej, a także informacje o podstawowym poziomie umiejętności czytania ze zrozumieniem i liczenia (*literacy i numeracy*). Dodatkowo, w ocenie uwzględniono poziomy tej straty, depriwacji (*disadvantage*). W całym tekście będziemy odsyłać do poniższej definicji edukacyjnych niepowodzeń, *educational disadvantage* (edukacyjna strata/edukacyjna depriwacja), przez które rozumie się tutaj: „Przeszkody/utrudnienia w kształceniu pojawiające się w związku z niekorzystnym socjalnym i ekonomicznym położeniem uczniów, które uniemożliwia im czerpanie adekwatnego benefitu z edukacji w szkole” [tłum. A. J.] (*Educational Disadvantage in Ireland*, 2003)

W 1990 roku wystartował program **Home School Community Liaison Programme** (HSCL). Sprowadzał się on do powołania dodatkowego pracownika (połączenie polskiego pedagoga szkolnego z animatorem współpracy międzyśrodowiskowej) w szkołach, a najważniejszymi celami tego programu były m.in.:

- » maksymalizowanie aktywnego uczestnictwa w procesie nauczania uczniów zagrożonych ryzykiem niepowodzenia;
- » promowanie aktywnej współpracy pomiędzy: szkołą, domem i odpowiednimi społecznymi organizacjami celem wspierania edukacyjnego interesu uczniów;
- » rozwijanie świadomości rodziców, odnoszącej się do ich własnych zdolności do wzmacniania edukacyjnych postępów swoich dzieci i wspieranie ich w rozwoju odpowiednich ku temu umiejętności;
- » wzmacnianie u uczniów świadomości korzyści, płynących z edukacji, zatrzymywanie ich w systemie edukacyjnym celem kontynuacji nauki na poziomie nieobowiązkowej edukacji średniej i wyższej, a także wytworzenie w nich umiejętności nauki przez całe życie (szczegółowe informacje zob. Department of Education and Science, 2005–2006).

Na przełomie 1994/1995 roku ruszył program **Early Start**. Program ten nastawiony był na pomoc dla dzieci z klas zerowych, działał w 40 szkołach podstawowych, zlokalizowanych na obszarach miejskich, tam gdzie mamy do czynienia z niekorzystnymi warunkami socjoekonomicznymi.

W 1996 roku powstała nowa inicjatywa, nakierowana na przełamywanie cyklu edukacyjnego poszkodowania/straty **Breaking the Cycle**. Program zawierał dodatkową liczbę etatów, dopuszczając maksymalny rozmiar klas na 15:1 (stosunek liczby uczniów przypadających na nauczyciela) we wszystkich klasach młodszych oraz maksymalny rozmiar klasy w klasach starszych na 27:1. W sumie 119 szkół weszło do projektu pilotażowego.

W 2001 ruszył **Giving Children an Even Break** (Projekt Równej Szansy dla Dzieci). Program był realizowany w szkołach, które zostały wytypowane na podstawie wyników niezależnych badań, dotyczących edukacyjnych nierówności.

Interesującym programem jest działający od 2002 roku **School Completion Programme** (Department of Education and Science, 2005b), podzielony na 82 projekty, rozmieszczone w całym kraju. Obejmują one swoim zakresem dzieci w wieku od 4–18 lat, zagrożone zjawiskiem przedwczesnego opuszczenia szkoły, działa w 299 szkołach podstawowych i 112 szkołach średnich. Najczęściej szkoły te są zlokalizowane w dzielnicach zamieszkałych przez klasę robotniczą i bezrobotnych. Program ten zawiera kilka interesujących projektów, m.in.: Program monitorowania obecności, Klub pracy domowej, Klub śniadaniowy, Klub gotowania, Klub jogi.

W 2005 zamknięto (bądź wcielono) wszystkie opisane programy, zastępując je jednym programem DEIS – **Delivering Equality of Opportunity in Schools** (Department of Education and Science, 2005a). Stanowi on niejako sumę dotychczasowych zogniskowanych na edukacji programów pomocowych, z tego też powodu poświęcę mu więcej uwagi.

Program posługuje się zestandaryzowanym systemem identyfikacji poziomów (stopni) edukacyjnej straty uczniów, pochodzących ze społeczności, będących w niekorzystnej sytuacji socjoekonomicznej. Do programu zostało włączonych 864 szkół (w tym 669 szkół podstawowych – 342 miejskich, 327 wiejskich i 195 szkół średnich). Swym zakresem obejmuje dzieci, począwszy od przedszkola do końca szkoły średniej (od 3. do 18. roku życia). Program monitoruje: obecność uczniów w szkole, ryzyko przedwczesnego opuszczenia szkoły, edukacyjne postępy w umiejętności czytania i pisania, podstawowe kompetencje matematyczne, poziom osiągnięć egzaminacyjnych (na drugim poziomie).

Program DEIS dzieli szkoły na 4 grupy (mniejsze, większe szkoły podstawowe w miastach, wiejskie szkoły podstawowe, szkoły średnie). Każda ma specyficzny zakres pomocy i korzysta z następujących podprogramów: a) redukcja liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela w klasie (np. klasy 1–3 – 20:1, klasy 1–6 – 22:1); b) możliwość powoływania dyrektora administracyjnego w szkole mającej min. 116 uczniów; c) obowiązek zatrudnienia pracownika na stanowisku: Home School Community Liaison Services; d) dostęp do programu szkolnych posiłków; e) dostęp do pomocy, wchodzącej w zakres School Completion Programme; f) dostęp do pomocy w umiejętności czytania ze zrozumieniem i liczenia, poprzez takie programy jak Reading Recovery, Maths Recovery, First Steps, Ready Steady Go Maths; g) dostęp do wsparcia planowania; h) dostęp do wsparcia w zakresie rozwoju zawodowego nauczycieli; i) Program dofinansowania podręczników szkolnych; j) dostęp

do Junior Certificate Schools Programme; h) dostęp do Leaving Certificate Applied Programme.

Ewaluacja programu (w metodologii ilościowej) obejmowała badanie wyników w kilku dziedzinach: matematyka (Mathematics Test), czytanie (Reading Test), obecność w szkole, zaangażowanie rodziców w edukację dzieci. Wśród pytań w kwestionariuszach poruszano także kwestie aspiracji uczniów czy ich stosunku do szkoły. Generalnie, wyniki testów pokazują powolną poprawę (niewielki promil uczniów) w każdej badanej kwestii, niemniej uczniowie nadal wypadają poniżej normy. Ewaluację działania programu przeprowadzono w 2007, 2010 i 2013 roku. Więcej informacji na temat ewaluacji można znaleźć w: Department of Education and Skills (2011, zob. też: Weir, Denner, 2013).

W STRONĘ TEORII IRLANDZKICH EDUKACYJNYCH PROGRAMÓW POMOCOWYCH

Z uwagi na ograniczoną ilość miejsca przy bogatej irlandzkiej literaturze⁴ w powyższym temacie wzmiankuję tylko jedno, kluczowe dla tematu, zagadnienie. Będzie to próba analizy definicji *educational disadvantage*, dokonana przez Thomasa Kellaghana w artykule zatytułowanym: *Towards a definition of educational disadvantage*.

Zjawisko to proponuje Kellaghan ująć w następujący sposób:

dziecko może być uznane za pokrzywdzone w szkole z powodu czynników, związanych ze środowiskiem dziecka, skonceptualizowanych jako: ekonomiczny, kulturowy i społeczny kapitał, co wyraża się w tym, że dyspozycje i kompetencje, które ono przynosi do szkoły, są inne od tych kompetencji i dyspozycji, które są uważane za wartościowe (cenne) w szkole i które są niezbędne do umożliwienia adaptacji do szkoły i nauki w szkole [tłum. A. J.] (Kellaghan, 2001, s. 7).

Przyjrzyjmy się, co, zdaniem autora, wchodzi w zakres poszczególnych kapitałów.

Ekonomiczny. Odnosi się do materialnych, w szczególności finansowych, zasobów dostępnych w rodzinie i w środowisku. Dzieci z domów materialnie ubogich poddane są działaniu czynników, mających wpływ na ich rozwój, np. głód, niedożywienie, ból, choroby. Dodatkowo, społeczność tę może dotykać wzmożona przestępczość, aktywność gangów czy występowanie problemów narkotykowych. Ponadto, rodziny, które są biedne, nie mają możliwości inwestowania w rozwój swoich dzieci (kupowanie książek, korepetycje czy wsparcie w trakcie studiów itp.).

Kulturowy. Jest najbliższe powiązany z kompetencjami poznawczymi i dyspozycjami, pociągającymi za sobą osiągnięcia szkolne. Autor wyróżnia tu trzy kluczowe formy: pierwsza zawiera osobiste dyspozycje rozpatrywane jako długotrwałe, odnoszące się do grupy poznawczych i niepoznawczych kompetencji, na które wpłynęło doświadczenie (szczególnie wewnątrz rodziny), a które wykorzystywane są do organizacji przyszłego doświadczenia; druga zawiera się w zobiektywizowanych dobrach

kulturowych, takich jak: filmy, książki, słowniki, pomoce naukowe; trzecia forma jest zinstytucjonalizowana i wyraża się, np. w postaci dyplomu studiów wyższych rodziców.

W swoich badaniach (Kellaghan, 1977), systematyzujących strukturę i aktywność w domu, a które są bezpośrednio powiązane z kapitałem kulturowym, rozwojem kompetencji, mających związek z sukcesem w szkole, Kellaghan doszukał się tu 6 kluczowych komponentów: a) modelowania, które polega na użyciu złożonego języka celem planowania i organizacji gwarantującej, że czas i przestrzeń w domu są dobrze ustrukturyzowane i używane; b) stymulacji, rozumianej jako zachęta do odkrywania i dyskusowania zdarzeń; c) dostarczania motywacji, przewodnictwa i zachęcania do aktywności związanych ze szkołą, wspierania niezależności w podejmowaniu decyzji; d) utrzymywania i komunikowania oczekiwań i aspiracji co do wyższego wykształcenia dzieci; e) dostarczania pomocy w sprawach szkolnych, bezpośrednich instrukcji, monitorowania i pomocy w pracy domowej; f) upewnienia się, że aktywności podejmowane przez dziecko są prorozwojowe.

Społeczny. Wbudowany jest w relacje między jednostkami w nieformalnej sieci społecznej. Zawiera uznane przez pewną grupę wartości i normy, razem z sankcjami i zasadami, które są również podzielane i narzucane po to, aby kształtować zachowanie i kontrolować je. Oparty jest na zaufaniu i pociąga za sobą kumulację zobowiązań pomiędzy jednostkami na zasadzie wzajemności.

Po doprecyzowaniu, czym są poszczególne kapitały, Kellaghan pokazuje ich wpływ na rozwój dzieci. I tak, w przypadku **kapitału ekonomicznego** są dowody na to, że skromne dochody wpływają na jakość gospodarstwa domowego (Garret, Ng'andu, Ferron, 1994), jak również mają wpływ na wiele aspektów rozwoju dzieci, m.in. ich funkcje poznawcze, słowne, szkolne osiągnięcia, i emocjonalno-społeczne funkcjonowanie. Dodatkowo, deprywacja materialna jest powiązana ze skłonnością, środkami, i zdolnościami rodziców do wspierania i pomagania swoim dzieciom w odniesieniu sukcesu w adaptacji do szkoły. Odnośnie do **kapitału kulturowego** autor przytacza kilka konkluzji, dotyczących zależności między charakterystyką domu, egzemplifikującą jego kapitał kulturowy, a osiągnięciami szkolnymi dzieci. Po pierwsze, domy charakteryzujące się wzmaganiem: modelowania, stymulowania, motywowania, doradzania dzieciom są mocno powiązane z poziomem osiągnięć szkolnych i umiejętności uczenia się dzieci. Autor wykazał, że interwencje w środowisko domowe, w strukturę i aktywność wpłynęły na podniesienie poziomu poznawczego funkcjonowania dzieci. Po drugie, struktury rodziny czy charakter opieki rodzicielskiej są o wiele bardziej powiązane z zachowaniami dzieci w szkole niż działania klasy społecznej. Odkrycia te, zdaniem autora, sugerują, że to, co robią rodzice w domu, jest decydujące dla sukcesu dziecka w szkole. Po trzecie, relacja pomiędzy cechami środowiska, egzemplifikującymi kapitał kulturowy, a umiejętnością uczenia i osiągnięciami ucznia jest mocniejsza niż relacja między socjoekonomicznym statusem a osiągnięciami szkolnymi i osiągnięciami ucznia (*scholastic ability and achievement*); fakt posiadania kapitału kulturowego jest powiązany ze statusem ekonomicznym rodziny. Domy zakwalifikowane jako posiadające wysoki status socio-

ekonomiczny mają wyższy wskaźnik kapitału kulturowego niż domy zakwalifikowane jako te, które mają niższy status socjoekonomiczny. Co do **kapitału społecznego**, autor identyfikuje różnorodność podmiotów, które mogą pomóc dziecku w rozwoju, i zalicza do nich, np. rodziców, rodzeństwo, dziadków, innych członków dalszej rodziny, sąsiadów, kościoły czy różne społeczne i kulturowe grupy.

PROJEKTOWANIE INTERWENCJI

Według autora, główna korzyść konceptualizacji pojęcia edukacyjnej straty (*educational disadvantage*) w terminach pewnej nieciągłości pomiędzy kompetencjami i dyspozycjami, które dziecko przynosi do szkoły, a tymi, które są powiązane z sukcesem szkolnym, polega na tym, że dostarcza nam skoncentrowany namysł, dążący do zidentyfikowania i rozwiązania problemów, które może dziecko napotkać w trakcie procesu adaptacji do pracy w szkole. Kolejną korzyścią proponowanej definicji jest to, że bierze ona pod uwagę fakt, że nawet w większości obszarów uznanych za poszkodowane (*disadvantaged areas*), nie wszystkie dzieci przegrywają akademicko czy potem w późniejszym życiu (dzieci ze skromnym kapitałem ekonomicznym mogą posiadać duży kapitał kulturowy lub społeczny). Dlatego też, zdaniem autora, interwencja jest prawdopodobnie bardziej skuteczna, gdy jest adresowana do wszystkich trzech kapitałów, natomiast większość interwencji w *disadvantaged areas*, czy to w szkole czy to w rodzinie, skupia się na kapitale kulturowym, usiłując jakkolwiek niedokładnie, udostępniać dzieciom i/lub rodzicom szeroki zakres powiązanych ze szkołą kompetencji i umiejętności. Jednakże efektywność tego typu interwencji jest ograniczona, dopóki nie dostrzega się udziału kapitału społecznego, który z większym prawdopodobieństwem będzie lepiej rozwijany przez agencje pozaszkolne i, być może, poza systemem edukacji. Niezależnie od tego, czy konceptualizacja korzeni *disadvantage* w postaci teorii trzech kapitałów dostarcza adekwatnego opisu czy nie, na to, czy jest pomocna w zidentyfikowaniu specyficznych form interwencji, zdaniem Kellaghana, musimy poczekać na wynik dalszych badań.

KRYTYKA PODEJŚCIA

Główna krytyka prezentowanego podejścia do zagadnienia *educational disadvantage* i większości stosowanych procedur interwencyjnych zakłada kontrast pomiędzy charakterem rodzin, kojarzonych z pojęciem *disadvantage*, a rodzinami z klasy średniej. Faktycznie interwencje dążą do tego, by dzieci i rodziny ze środowisk innych niż klasa średnia „przerobić” na wzór klasy średniej. Włączając się w tę krytykę, niektórzy komentatorzy, wynoszący na wyżyny wartości i praktyki klasy robotniczej, sprzeciwiają się wysiłkom, by zmuszać rodziny z klasy robotniczej do adoptowania wartości i praktyk klasy średniej. Problem z takim postawieniem sprawy wynika stąd, że, zdaniem autora, szkoły są instytucjami klasy średniej, opowiadającymi się i kreującymi wartości i praktyki klasy średniej, które gwarantują sukces w życiu dorosłym we współczesnym świecie. W tym kontekście, polityka oparta na ochronie

„mniejszościowej” kultury nie zawsze przynosi korzyści, dające życiowe szanse, szczególnie że zależą one od umiejętności konkurowania z kulturą „większości”. Namysł nad tym problemem doprowadza autora do kilku kwestii: a) nie wszystkie aspekty kultur, które rozwijają się w odpowiedzi na różnorodne okoliczności, mogą być uznane za wartościowe same w sobie; b) przemyslenia wymaga kwestia, jak jednostki mogą funkcjonować w dwóch kulturach, dla przykładu, użycie kompetencji rozwiniętych w jednej kulturze użyte w innej, np. zachowanie solidarności jako wartości pochodzącej z klasy robotniczej przy jednoczesnym zaadoptowaniu (z etosu klasy średniej) niektórych spośród wartości i praktyk, powiązanych z sukcesem w szkole. Autor konkluduje, że całym ciężarem odpowiedzialności za zmianę nie powinny być obciążone tylko rodziny.

Tyle z rozważań Kellaghna, w dalszej części spróbuję pokazać, na ile te same pojęcia, zjawiska „pracują” w dyskursie (oficjalnych dokumentach) i praktyce Irlandzkich Edukacyjnych Programów Pomocowych.

INTERPRETACJA

Wewnątrz neoliberalnego dyskursu inkluzji

Zasadnicze są tu dwa zagadnienia: jakich terminów używamy w trakcie definiowania beneficjentów programu i jakimi pojęciami ujmujemy się to zjawisko, któremu programy próbują przeciwdziałać. Spróbuję zastanowić się również, na ile programy te mają charakter emancypacyjny, a na ile kolonizacyjny.

Zamiast wskazania wprost, do jakich grup, klas, kierowana jest pomoc, mamy tu do czynienia z językiem obraźliwych, opisowych eufemizmów (z jakąś formą specyficznej poprawności politycznej, unika się terminów w stylu: patologia czy deprivacja kulturowa), wskazujących na brak kompetencji, możliwości sprostania sytuacji czy wymogom szkoły. Oto kilka kluczowych pojęć, którymi posługują się irlandzkie edukacyjne programy, zapobiegające wykluczeniu: *educational needs of children and young people from disadvantaged communities* (edukacyjne potrzeby dzieci i młodych ludzi ze społeczności, znajdujących się w niekorzystnym położeniu), *disadvantaged students* („skrzywdzeni” uczniowie, od razu nasuwa się pytanie, przez kogo i w jakim sensie?), *kids from disadvantaged urban areas* (dzieci pochodzące z obszarów miejskich, znajdujących się w niekorzystnym położeniu), czy także przytaczana w tych programach definicja *educational disadvantage* (edukacyjna strata/edukacyjne upośledzenie), przez które rozumie się tutaj: „Przeszkody/utrudnienia w kształceniu, pojawiające się w związku z niekorzystnym socjalnym i ekonomicznym położeniem uczniów, które uniemożliwia im czerpanie adekwatnego benefitu z edukacji w szkole” (*Educational Disadvantage in Ireland*, 2003, s. 2). Niekorzystne zjawisko zaś, któremu programy mają przeciwdziałać, określa się jako: *early school leaving* (przedwczesne opuszczenie szkoły), uczniów zaś zagrożonych, bądź kończących edukację w niepełnym wymiarze, określa się jako: *early school leavers*. Ma to o tyle znaczenie, że stwierdzenie, że ktoś opuścił przedwcześnie szkołę, wydaje się

sugerować świadomą decyzję i przenosi niejako odpowiedzialność za zbyt wczesne zakończenie edukacji na ucznia, a nie na system szkolny. Chodzi tu o semantyczny ciężar tych pojęć, m.in. o sugestię zawartą w pojęciu *early school leaving*, wskazującą na ucznia jako sprawcę opuszczenia systemu szkolnego. Jednocześnie mamy tu do czynienia z unikaniem pojęcia *drop off* (odpad szkolny czy śmierć szkolna) z uwagi na jego znaczenie, wskazujące na to, że odpadnięcie ze szkoły nie jest wynikiem indywidualnej decyzji, a raczej stanowi jakąś dysfunkcję systemu edukacyjnego.

To przenosi nas do drugiej kwestii, a mianowicie zjawiska przenoszenia całej odpowiedzialności i obarczania winą za niepodołanie wymogom szkoły na rodziców i uczniów, a jednocześnie zdejmowania odpowiedzialności z nauczycieli i ze szkoły. Zygmunt Bauman (2004) w swojej pracy pod znamienym tytułem *Ludzie na przemiał* w taki sposób opisuje interesujące nas tu zagadnienie przesuwania odpowiedzialności na jednostki:

Państwo przestaje się zajmować bezbronnością i niepewnością wynikającą z logiki (lub nielogiczności) wolnego rynku. Uznaje się je dzisiaj za sprawę prywatną, problem, z którym jednostki muszą sobie radzić za pomocą środków będących w ich własnym posiadaniu. Jak to ujął Ulrich Beck, od jednostek oczekuje się dzisiaj, że będą poszukiwać biograficznych rozwiązań systemowych sprzeczności (s. 83).

Jest to sprawa ważna, gdyż mamy tu do czynienia ze zjawiskiem indywidualizacji odpowiedzialności za błędy systemowe. Na poziomie semantycznym służy temu ewidentny brak takich terminów, niepasujących do neoliberalnej logiki (semantyki), jak: wykluczenie, czy wykluczani, zamiast tego mówi się o, bardzo pozytywnie brzmiącej, inkluzji.

W interesujący sposób podnosi tę kwestię Willis (2005), analizując angielskie programy pomocowe (stażowe):

We wszystkich programach staż jest najważniejszym mechanizmem, który ma pomóc w podtrzymaniu socjalizacji w miejscu pracy – jak ja bym to określił – zapewnieniu bezkolizyjnego funkcjonowania słabo rozumianych procesów reprodukcji. Są to jednak pozbawione zębów i nieruchome tryby, niezdolne do wprawienia w ruch dawnych procesów kulturowych, które jednocześnie nie dają choćby możliwości przyzwoitych zarobków (s. 127).

Autor podkreśla ich rolę w przenoszeniu odpowiedzialności na jednostki i pisze o reprodukcyjnym wymiarze tego zjawiska:

Można to tłumaczyć częściowo wzbogaceniem reprodukcyjnego repertuaru o ponure dodatki w postaci mechanizmów internalizacji i indywidualizacji problemu, które przynosi program pomocy, a dzięki którym jednostka oskarża samą siebie o brak pracy i sukcesu. Indywidualizując i internalizując pro-

blem strukturalny, zarzuca sobie niezdolność do pracy. Jeżeli się miało tyle możliwości szkoleń zwiększających szanse na zatrudnienie i stale się słyszało, że znalezienie pracy jest jedynie kwestią bezustannych, indywidualnych poszukiwań, to łatwo jest dojść do wniosku, że fakt, iż nie znajduje się pracy, musi wynikać z jakiegoś własnego, indywidualnego braku (s. 127).

Analogicznie – wyniki osiągnięte w szkole przez dzieci objęte programami pomocowymi (ciągle poniżej normy) mogą wywołać przekonanie w uczniach, że skoro aż tak im się pomaga, a oni mimo wszystko nie dają rady, to pewnie dlatego, że są gorsi. Pomoże też zdjęć odpowiedzialność z nauczycieli i rozgrzeszyć ich z „daremnego” zaangażowania.

Reprodukcja kulturowa

Działanie pedagogiczne jest w tej teorii przemocą symboliczną narzucającą dominującą kulturę klas wyższych klasom nieuprzywilejowanym. Transmisja kultury jest powiązana w ścisły sposób z reprodukcją społeczną, tym bardziej skuteczną, im bardziej ukryta jest arbitralność przyjętych w kulturze szkoły wzorów zachowań [...]. Praca pedagogiczna nauczyciela polega na wyselekcjonowaniu jednostek, które posiadają „właściwy” habitus oraz na wypracowaniu przekonania w wykluczonych uczniach, że nie są „odpowiednimi”, „uzdolnionymi” jednostkami, co prowadzi w rezultacie do rezygnacji z dalszego kształcenia i wyborze szkół zawodowych niższego szczebla (Bielecka-Prus, 2008, s. 13).

Jeżeli zgodzimy się z modelem selekcji, zaprezentowanym przez Bielecką-Prus (2008) w jej odczytaniu teorii Pierre’a Bourdieu, to idea programów pomocowych działa, na pierwszy rzut oka, jak swoista próba przełamania schematu reprodukcji kulturowej. Niemniej, tkwi ona w logice (mocno deterministycznej) tego schematu. Przejmuje z niego głównie koncepcje habitusu czy raczej „niedorobionego” habitusu w klasach czy grupach traktowanych jako podrzędne (w terminologii programów *disadvantage*), pomijając zupełnie niewygodną kwestię przemocy symbolicznej. Można by powiedzieć, że działania pracowników programów pomocowych polegają na wyselekcjonowaniu negatywnym (na podstawie m.in. pojęcia *disadvantage*) tych uczniów, którzy stanowią potencjalny odpad szkolny (kryterium stanowi tu m. in. liczba nieobecności ucznia w szkole i poziom osiągniętych wyników), a następnie poddaniu solidnej „terapii”, celem korekty habitusu nabytego w socjalizacji pierwotnej. Kwestia, która mnie interesuje, to właśnie zagadnienie „ortopedii” habitusu uczniów zdiagnozowanych jako pochodzących z „pokrzywdzonych” środowisk. Deklaratywnie spotykamy się tu z terapią, wsparciem (programy kompensacyjne), w praktyce zaś pojawia się tutaj jakaś forma przemocy (uporczywe ratowanie procesów reprodukcyjnych).

Kolonizacja habitusu

Wydaje się, że mamy tu do czynienia ze specyficznym rodzajem socjalizacji wtórnej, którą, za Peterem McLarenem, nazwiemy kolonizacją. Kolonizacją habitusów traktowanych jako podrzędne. Szkoła oraz pracownicy programów pomocowych nie odnajdują ważnych czy pozytywnych wartości w tych rodzinach (w tej „gorszej kulturze”), stąd stwierdzenia typu: „musimy im wskazać” te „właściwe wartości, nawyki, istotne umiejętności”, „musimy im pomóc zrozumieć”. Zatem uparcie w ślad za kadrą nauczycielską uczą, jak myśleć, co robić, by być dobrym uczniem i rodzicem, tzn. w tym wypadku – członkiem klasy średniej. Czasem dzieci dobrze udają, ale gdzieś wewnątrz czai się opór, brak im i zaangażowania i pasji. Wydaje się, że rodzice akceptują program (w końcu wymagana jest ich pisemna deklaracja o udziale w nim do końca), głównie z tytułu darmowych benefitów (jedzenie dla dziecka w szkole, korepetycje czy wycieczki i wyjazd na kolonię w wakacje).

Mnie interesuje następująca kwestia: na ile taka kolonizacja do wartości uznawanych za uniwersalne (przełamywanie istniejącego habitusu) w ogóle jest możliwa i jakie niesie za sobą skutki? To poniekąd pytanie o skuteczność tego typu programów. Spójrzmy, jaką odpowiedź w tej kwestii dał Bourdieu. Wymagać to będzie od nas prześledzenia jego koncepcji habitusu. Bourdieu (2005) definiuje habitus: „[...] jako system skłonności/dyspozycji, które są stałymi sposobami bycia, spostrzegania, działania i myślenia, albo systemem długotrwałych (raczej niż stałych) programów, schematów czy struktur percepcji, rozumienia i działania” (s. 43). I dalej:

[...] habitus jest bardzo podobny do tego, co tradycyjnie było ujęte jako charakter, ale z jedną bardzo ważną różnicą: habitus, jak łacina wskazuje, jest czymś nienaturalnym, zespołem nabytych cech, które są produktem społecznych warunków i które dlatego mogą być całkowicie lub częściowo wspólne dla ludzi którzy są produktem podobnych społecznych warunków [...] habitus nie jest czymś naturalnym, wrodzonym: [...] jest produktem społecznego doświadczenia i wychowania, może być on zmieniony przez historię, tj. przez nowe doświadczenia, edukację czy trening [...]. Dyspozycje/skłonności są długotrwałe: wykazują one tendencje do utrwalania do reprodukcji, ale nie są wieczne. Mogą być zmienione przez historyczne działanie zorientowane przez intencję, świadomość i użycie urządzenia pedagogicznego [...] (s. 45).

I tu dochodzimy do sedna:

Jakkolwiek wymiar habitusu jest bardzo trudny do zmienienia, ale może być zmieniony poprzez proces świadomych pedagogicznych wysiłków. [Ponieważ] Habitus jest generatywną gramatyką, ale nie jest wrodzoną gramatyką [...]. To zasada inwencji, to zasada improwizacji, ale wewnątrz pewnych granic [...] we wszystkich przypadkach, gdzie dyspozycje napotykają okoliczności

(wliczając w to pola) inne od tych, wewnątrz których zostały skonstruowane i zgromadzone, mamy do czynienia z dialektycznym starciem pomiędzy habitusem działającym jako ustrukturyzowana struktura zdolna do selektywnego spostrzegania i przekształcania obiektywnej struktury podług jego własnej struktury, podczas gdy w tym samym czasie jest on restrukturyzowany, przekształcany w swojej kompozycji poprzez presje obiektywnych struktur. Oznacza to, że w gwałtownie zmieniających się społeczeństwach, habitus zmienia się stale, bez przerwy, ale wewnątrz granic nieodłącznych od jego oryginalnej struktury, wewnątrz pewnych granic ciągłości, całkowita przebudowa/konwersja jest bardzo wyjątkowa i w większości przypadków tymczasowa (s. 47).

Jest to niezła odpowiedź na nasze pytanie. Przebudowa, modyfikacja, korekcja habitusów, zdaniem Bourdieu, jest możliwa tylko w pewnych granicach (a jeśli kolonizowani stawiają opór, walczą o siebie, o swój świat, to jest ona na pewno utrudniona). Mój niepokój budzi co innego. Z jednej strony, wspieranie takich zabiegów może dać szansę na awans dla uczniów objętych programem czy choćby nadzieję na odroczenie wykluczenia. Ale cena, którą muszą zapłacić, jest wysoka. Tego typu „urabianie” tożsamości może powodować wyobcowanie, alienację od własnego środowiska rodzinnego, utratę wspólnego języka, (szkolna presja na używanie kodu rozwiniętego i wyciszenie kodu ograniczonego), wspólnie wyznawanych wartości czy jakiegokolwiek wspólnej płaszczyzny z najbliższymi, którzy stają się obcy i niezrozumiali, albo też sami uczniowie stają się obcy i niezrozumiali w oczach własnej rodziny. Działanie to niesie również ze sobą ryzyko podwójnej alienacji, przecież w klasie społecznej, do której aspiruje „poprawiony” uczeń, nigdy nie będzie tak do końca swój, jego habitus go wyróżnia. Jego zachowanie jest tylko wyuczone na modłę klasy, do której aspiruje, nie jest i nigdy nie będzie naturalne (ten poziom można osiągnąć pewnie tylko w socjalizacji pierwotnej), choć czasem może być ono bardzo dobrze zagrane.

To nas przesuwa do następnego pytania, na ile autorzy programów pomocowych dostrzegają autoteliczną kulturę klasy robotniczej, czy widzą w niej coś pozytywnego czy wręcz przeciwnie – jest ona dla nich tylko wypaczoną (*disadvantaged*) wersją kultury klasy średniej?

Dwa światy *versus* rozpaczliwe podtrzymywanie procesów reprodukcji

„Nie istnieje tradycja czy opowieść, która całym swym autorytetem i pewnością jest w stanie mówić za całą ludzkość” (Giroux, 2010, s. 223).

Interesuje mnie tutaj spotkanie dwóch odmiennych opowieści w polu szkoły (za pewne jest ich w szkole dużo więcej, mnie nakierowują programy pomocowe, do kogo są skierowane i do jakiego wzoru dążą). Z jednej strony, narracja dzieci ze środowisk robotniczych czy eks-robotniczych (dzieci aktualnie bezrobotnych), z drugiej – świat szkoły, przesiąknięty wartościami klasy średniej, jak to ujmuje Lech Ostasz (2001): „Oficjalny w naszej kulturze styl wychowawczy (i rodzicielski) wywodzi się z ustaleń, obyczajów i norm, wierzeń, filozofii życia euroamerykańskiej *middle-class* przesyco-

nej wiktoriańskimi (co oznacza najpierw: purytańskimi) założeniami” (s. 85). Jeżeli myśl tę zestawimy z twierdzeniem jednej z koordynatorek programu pomocowego, która utrzymywała, że: „Matki z tych środowisk nie są w stanie w odpowiedni sposób wychować dzieci, tak by sprostały one wymogom szkoły, dlatego musimy im pomóc. Po prostu, nie dają sobie rady”, dochodzimy do wniosku, że cała idea *educational disadvantage* zasadza się na przeświadczeniu, że uczniowie, pochodzący ze środowisk o innym habitusie, w tym wypadku głównie z klasy robotniczej, mają olbrzymie problemy z dostosowaniem się do wymogów szkół, w których obowiązuje habitus klasy średniej. Skoro wina (czy pewna niedyspozycja) leży po stronie tych upośledzonych/skrzywdzonych środowisk, to pomóżmy im stać się „normalnymi”. Stąd potrzeba zmasowanej pomocy, by nauczyć uczniów, jak poprawnie, we właściwy sposób, korzystać z tego dobra. Jak to ujął jeden z pracowników SCP: „Próbujemy dziecko z klasy robotniczej przerobić na dziecko z klasy średniej”. Sprawdzamy uczniów, sprawdzamy rodziców (regularna ewaluacja programów pomocowych), czy już pojęli, jaki jest właściwy sposób życia, spędzania czasu wolnego, odpowiedni poziom miłości do szkoły czy aspiracji edukacyjnych. I co? I nie wychodzi.

Cały dramat polega między innymi na tym, że autorzy i realizatorzy programów pomocowych, podobnie jak Bourdieu, nie dostrzegają: „[...] istnienia produkcji kulturowej klasy pracującej” (Giroux, 2010, s. 115). Skoro nic wartościowego tam nie znajdujemy (np. żadnego pozytywnego etosu), to postrzegamy tę kulturę tylko jako postać niedorobionej, wybrakowanej, „pokrzywdzonej” formy kultury właściwej, dominującej, w tym wypadku kultury klasy średniej. Cały ciężar pomocy, wsparcia, sprowadza się do wielkiej korekty czy systematycznej terapii. Mamy tu do czynienia z próbą odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób poprawić te „wybrakowane byty”, by stały się w pełni sprawnymi członkami społeczeństwa. Wyobraźmy sobie dziecko (z sukcesem „poprawione” przez programy pomocowe), które wraca do domu z głębokim przeświadczeniem, że czytanie lektur to jedyny sposób dobrego, rozwojowego spędzania czasu wolnego, a w domu napotyka ono majsterkującego w przydomowym warsztacie tatę.

Dwa światy, niedające się wtłoczyć w jeden. Światy zanurzone w różnych uniwersach symbolicznych, posiadające odmienne etosy, odmienny język (dominanta kodu ograniczonego *versus* wymóg szkoły posługiwania się kodem rozwiniętym, w rozumieniu B. Bernsteina), odmienne sposoby spędzania czasu wolnego itd.

To odsyła nas do kolejnej kwestii, a mianowicie do prób budowania takich relacji w szkole, które uwzględniałyby inność kultury ucznia. Niezbędna jest tu perspektywa pedagogiki krytycznej.

Jednym ze sposobów wyobrażenia sobie, w jaki sposób mogłaby zaistnieć edukacja, która nie kolonizuje, jest przywołanie teoretycznego modelu pogranicznej pedagogiki ponowoczesnego oporu, autorstwa Giroux. Szkoła w tej koncepcji rozumiana jest jako demokratyczna przestrzeń, w której mamy do czynienia ze zjawiskiem: „[...] przemieszczania się granic, które zarówno podważają, jak i zmieniają terytorialność rozmaitych konfiguracji władzy i wiedzy, ale także łączy pojęcie pedagogiki z bardziej zasadniczą walką o społeczeństwo demokratyczne” (Giroux, 2010, s. 225). Spo-

łączeństwo demokratyczne, w którym uczeń musi określić swój stosunek do wiedzy prezentowanej w szkole w relacji do własnej biograficznej narracji:

W ramach tego dyskursu uczniowie powinni odnosić się do wiedzy jako „wędrowcy pogranicza” [*border-crossers*], jako poruszający się do wnętrza i na zewnątrz granic, zbudowanych na współrzędnych różnicy i władzy. Nie są to jedynie granice fizyczne; są to granice kulturowe, powstałe historycznie i społecznie zorganizowane wokół przepisów i uregulowań, które ograniczają i umożliwiają poszczególne tożsamości, indywidualne zdolności oraz formy społeczne. W tym przypadku uczniowie wkraczają do [nowych] obszarów znaczeń, map wiedzy, stosunków społecznych i wartości, coraz bardziej podlegających negocjowaniu i redeskrypcji (Giroux, 2010, s. 228).

Główne zadania pedagogii pogranicza upatruje Giroux (2010) w jej funkcji demistyfikującej, krytycznej i emancypującej:

W zależności od szczebla szkolnego uczniom powinno się udostępniać nie tylko możliwość czytania tekstów zarówno afirmujących, jak i pytających w stosunku do złożoności ich własnej historii, ale także możliwość rozwijania kontrdyskursu wobec ustalonych granicami podziałów wiedzy [...]. Teksty mogą być czytane przez skupianie się na tym, jak mogliby zareagować na nie różni odbiorcy, naświetlając tym samym możliwość czytania przeciw zarówno w obrębie, jak i na zewnątrz ich ustalonych granic. [...] uczniowie mogą czytać i pisać wewnątrz i w opozycji do istniejących kodów kulturowych, jednocześnie mając szansę na tworzenie nowych przestrzeni dla nowych form wiedzy, podmiotowości oraz tożsamości [...]. Elementy pedagogii pogranicza wskazują [...] na sposoby kwestionowania i efektywnego naruszania terenu owych wielkich (master) narracji, opartych na białych, patriarchalnych i klasowo uwarunkowanych wersjach świata. To znaczy, że oferując teoretyczny język dla ustanowienia nowych rozgraniczeń względem wiedzy, najczęściej kojarzonej z marginesami i peryferiami dominaty kulturowej [...]. W tym wypadku formy wiedzy emanującej z marginesów można wykorzystać do redefinicji złożonych, rozlicznych realiów heterogenicznych, ustanawiających owe stosunki odmienności, z jakich powstają doświadczenia uczniów, dla których niemożliwością okazuje się często określenie swych tożsamości za pomocą polityczno-kulturowych kodów, charakteryzujących kulturę dominacji (s. 229–231).

Kończąc swoją wizję, Giroux (2010) wskazuje także na pozytywne konsekwencje modyfikacji habitusu uczniów, ale takiej modyfikacji (modyfikowanie habitusu, nadwężanie go, rozumiane jako otwarcie go na inne narracje, światy, habitusy, wartości itd.), która nie byłaby jednocześnie kolonizacją (redukowanie każdego habitusu do jednego dominującego, tego, który definiuje kanon szkoły): „Postmodernizm

nakreśla proces deterytorializacji jako część załamania się wielkich narracji. Świętuje on, po części, utratę pewności i doświadczenie odzwyczajania się od oswojenia [*defamiliarization*], nawet jeśli to wytwarza alienację i przemieszczenie tożsamości” (s. 232). Podobne przełamywanie determinizmu dyskursu przez krzyżowanie się różnych dyskursów, które wywołuje, niejednoznaczność, moment zawahania, mamy w koncepcji Szukdlarka

Wahanie [...] stanowi gest zatrzymania pracy dyskursów, jest dostrzeżeniem ich konfliktu i zajęciem odrębnej w stosunku do ich wyznaczników pozycji – dystansu wobec obu języków jednocześnie. [Stąd istnieje możliwość, że agent] przejmie podmiotowe sprawstwo w relacji do określających [go] praktyk dyskursywnych (zob. Cackowska i in., 2012, s. 320).

Giroux (2010) wyraźnie wskazuje na to, jaka rola przypisana jest nauczycielowi, będącemu realizatorem polityki różnicy, tj. osobie, która nie tylko daje możliwość zaistnienia różnicy, ale jednocześnie broni uczniów pochodzących ze środowisk traktowanych jako podrzędne przed „raniącym nazwaniem”:

W tym sensie pedagodzy krytyczni powinni tworzyć uczniom warunki do mówienia inaczej [...]. Sugeruje to nie tylko wysłuchiwanie głosów tych uczniów, którzy tradycyjnie zostali wyciszeni. Oznacza to też poważne traktowanie tego, co oni wszyscy mówią, przez włączanie implikacji ich wypowiedzi w szersze ramy historyczne i odniesienia (s. 238).

Tworzy także przestrzeń dla wyłonienia się i jednocześnie możliwość uprawomocnienia kultur podrzędnych: „Nauczyciele, krytycznie słuchając głosów swych uczniów, również stają się wędrowcami pogranicza [*border-crossers*], dzięki nie tylko zdolności do udostępniania sobie i uczniom rozmaitych narracji, ale także dzięki uprawomocnianiu różnicy, jako podstawowego warunku dla rozumienia ograniczeń własnej wiedzy” (Giroux, 2010, s. 240).

Reasumując, brakuje mi w irlandzkich programach upelnomocniającej wizji wychowania, tzn. takiej, która nie tylko uznawałaby autoteliczną wartość kultur uznanych za podrzędne (czy w ogóle niedostrzeganych), w tym wypadku reprezentowanych głównie przez uczniów pochodzących ze środowisk robotniczych. W zamian tego mamy do czynienia z kolonizacją habitusów traktowanych, jako *disadvantaged* (niewartościowe, uszkodzone) w stosunku do traktowanego jako uniwersalny, monolityczny kanon wartości prezentowany przez dyskursu szkoły. Nauczyciele (i pracownicy programów pomocowych) nie są bynajmniej edukatorami, wędrującymi pomiędzy różnymi habitusami. Raczej próbują na siłę zmienić, dostosować świat uczniów do tego, który w danej chwili stanowi kanon w szkole, zamiast docenić i próbować znaleźć coś cennego w ich kulturach/światach.

Etyka czy ekonomia

Idea programów pomocowych uzasadnia swoje istnienie w sposób na wskroś etyczny: pomagać biednym, pokrzywdzonym istotom, dając im szansę na zdobycie solidnych kwalifikacji, wykształcenia (w praktyce chodzi zaś o ukończenie drugiego poziomu szkoły średniej, która to stanowi dopiero niezbędny punkt wyjścia w drodze do wykształcenia). Posiadanie odpowiedniego poziomu wykształcenia może dać szansę tym ludziom na zdobycie w przyszłości dobrej pracy, która zapewni im życie na godziwym poziomie.

W tym momencie zawsze przychodzi mi na myśl rozmowa z pracownikiem SCP o motywach działania programów pomocowych, a dokładniej rzecz ujmując – o moje zainteresowanie, jak w praktyce wygląda argumentacja przedstawicieli programu w trakcie negocjowania funduszy na jego dalszą działalność z przedstawicielami „władzy”. Zagadnięty przez mnie pracownik programu wytłumaczył mi wtedy, że zawsze obowiązują dwie główne ścieżki argumentacji: etyczna i ekonomiczna. Pierwsza z nich odwołuje się do wartości etycznych: solidarność społeczna, sprawiedliwość czy empatia (czasem jest dobrym alibi na wyrzuty sumienia, rozumowanie w stylu „Ty jesteś zamożny, a wokół Ciebie tyle biedy itp.”). Ten typ argumentacji zawsze należy dostosować do odbiorcy, z którym negocjuje się fundusze, ponieważ niektórzy z nich (szczególnie ci bardziej cyniczni) mogą zbić argumentację, twierdząc, że większe fundusze skierowane na pomoc osobom bezrobotnym oznaczają w rzeczywistości więcej pieniędzy wydane przez bezrobotnych na używki (alkohol i papierosy).

Druga z wymienionych ścieżek argumentacji, ścieżka ekonomiczna, jest sprytniejsza, ponieważ apeluje do miłej neoliberalizmowi polityki redukcji kosztów społecznych. Głosi ona oszczędność pieniędzy, zaś o wartościach etycznych mówi się tu z przymrużeniem oka. W myśl zasady: lepiej teraz trochę stracić (**inwestując** w programy pomocowe), a później sporo zaoszczędzić (mniej środków „straconych” na zasiłki dla odpadu szkolnego czy programu w stylu *Back to Education*, na który składa się finansowanie zajęć szkolnych i płacenie dla ucznia zasiłku. Reasumując, przetrzymanie ucznia w szkole do matury (albo odpowiednika matury), czyli o dwa lata dłużej, zaoszczędza płacenie zasiłku dla bezrobotnego przez 24 miesiące. Natomiast koszt programów pomocowych, w przeliczeniu na jednego beneficjenta, jest dużo niższy niż utrzymywanie go jako odpadu szkolnego (w końcu uczeń, jeśli rodzice pracują, jest na ich utrzymaniu, jeśli nawet są na zasiłkach, to dopóki się uczy uczniowi zasiłek nie przysługuje).

Co łączy Berberów i „robotli”

Kolonizujący Maroko Hiszpanie i Francuzi mieli spory problem z siedzącymi mocno w wyższych partiach Atlasu berberyjskimi góralami, którzy kontrolowali trzy kluczowe dla handlu górskie przełęcze. Przez całe lata kolonizatorzy nie mogli dać

sobie z nimi rady. Dopiero w momencie, gdy okupanci zatrudnili do rozwiązania tego problemu innych górali, to osiągnęli sukces i przejęli władzę nad przełęczami. Podobne rozwiązanie stosuje się w programach pomocowych. Aby spacyfikować opór, który często powstaje w relacji z rodziną, zatrudnia się do pracy osobę, która wywodzi się z tego samego środowiska. Zatem na tym najtrudniejszym odcinku, tzn. relacje pracownika programów pomocowych z rodzicami na ich „własnym terenie”, gdzie rodzice czują się najbezpieczniej, zadania powierzane są przeważnie „swojakom”. „Swoj” używa tego samego języka. Ma łatwość i, przede wszystkim, naturalność poruszania się na kodzie ograniczonym (w sensie różnicy syntaktycznej), a także lepsze zrozumienie idiomów (różnica semantyczna). Tylko „swojak” z naturalną dla siebie swobodą zwróci, często w sposób bardzo wulgarny, uwagę „przeimprezowanym” po weekendzie rodzicom, którzy po raz kolejny nie dali rady w poniedziałek wysłać dziecka do szkoły, ponieważ cierpieli z powodu kaca. Dodatkowo, muszą również podkreślić fakt, że „swoj człowiek” łatwiej zdemaskuje pewne oznaki (symptomy), że w danej rodzinie „dzieje się źle” (sygnały te byłyby niedostrzegalne dla „obcego”), ponieważ w jego własnym domu rodzinnym zetknął się z przemocą, problemem alkoholowym, biedą. „Swoj człowiek” w takich sytuacjach jest zawsze skuteczniejszy w działaniu, a jeśli zostanie zatrudniony za niezłą stawkę, to jest żywym dowodem na samolegitymizację systemu (w myśl zasady: „staralem się, ciężko pracowałem i zobacz, ile osiągnąłem”). Nieważne, że z perspektywy dołów społecznych wygląda jak nadzorca niewolników.

Chciałbym również wskazać na podwójny charakter tej „obcości”, niosący potencjał emancypacyjny. To, co jest funkcjonalne z punktu widzenia programu pomocowego i korzystne dla uczniów objętych pomocą, bywa czasem wysoce problematyczne dla kadry szkolnej. Ten sam „swojak”, który idzie z wizytą do dyrektora szkoły, potrafi ubrać się w garnitur albo przynajmniej elegancką koszulę i marynarkę, wyciszyć kod ograniczony i posługiwać się płynnie kodem rozwiniętym. Jedna sytuacja, którą doskonale pamiętam, to walka „swojaka” o zawieszzonego ucznia. Nauczyciel popełnił błąd formalny, dostrzeżony przez pracownika programu pomocowego, podczas procesu zawieszania ucznia. Finał sprawy był taki, że dyrektor szkoły na wniosek pracownika musiał uchylić decyzję podjętą przez nauczyciela i przywrócić ucznia w jego prawach.

W procesie tym mamy również do czynienia z pewną ambiwalencją (czy w sensie Hegłowskim – dialektyką), dotyczącą pracowników programów pomocowych. „Swojak”, który jest „obcy”, a którego kadra szkoły w zasadzie nie darzy miłością. Sam doświadczyłem tego wielokrotnie (byłem obcym ciałem na jej łonie), szczególnie gdy byłem świadkiem przemocy nauczyciela w stosunku do uczniów w czasie zajęć szkolnych i wyrażałem to np. „naganą wzrokową” w stosunku do pracy nauczyciela, czy potem komentarzem, dotyczącym zaistniałej sytuacji w pokoju nauczycielskim. Na skutek mojego zachowania nauczyciele regularnie wypraszały mnie z klasy, choćby na kilka minut, z powodu najróżniejszych „misji”, np. by poprzyczepiać rysunki dzieci na ścianach korytarzu, zrobić ksero itp., po to, abym nie był świadkiem sytuacji, w których stosowali przemoc w stosunku do uczniów.

Kolejnym dobrym przykładem napięcia na linii „swój”–obcy był „Klub pracy domowej”. Były to zajęcia organizowane dla uczniów objętych programem pomocowym, podczas których pomagano im w odrobieniu pracy domowej. W trakcie zajęć zawsze obecnych było dwóch nauczycieli z programu pomocowego i jeden nauczyciel szkolny, który już na wstępie zajmował się dyscyplinowaniem uczniów. Wielokrotnie doświadczyłem sytuacji, w której uczniowie nas, nauczycieli z programu pomocowego, wybierali jako osoby, które akceptowali i pozwalali z sobą pracować, zaś pomoc nauczyciela szkolnego była z zasady odrzucana, gdyż uczniowie nie chcieli z nim współpracować. Dla porównania, w Polsce jedną z głównych stosowanych form nadrobienia zaległości lekcyjnych dla uczniów „słabszych” są zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze, prowadzone przez tego samego nauczyciela, stosującego tę samą metodę nauczania co na lekcji, (czyli, o ironio, lekarstwem jest tu to, co spowodowało chorobę). Co ciekawe, z własnych doświadczeń wiem, że nauczyciele jednej z gdańskich podstawówek m.in. z języka polskiego i matematyki mają w zwyczaju stawiać oceny niedostateczne z danego przedmiotu uczniom za karę, gdy ci, delegowani na **nieobowiązkowe** zajęcia wyrównawcze, nie chcą na nie przychodzić. W zestawieniu obu zaprezentowanych modeli wsparcia dla uczniów, którzy potrzebują dodatkowej pomocy w nauce, idea pomocy pracowników pomocowych, nauczycieli będących spoza szkoły (obcych), wydaje się odnosić zadowalające efekty. Niestety, zajęcia w Klubie pracy domowej odbywają się tylko raz w tygodniu, czyli za rzadko, by przynieść długofalowy efekt.

Lęki bezrobotnego

Największym koszmarem dla bezrobotnego w Irlandii są momenty, które mogą doprowadzić do utraty zasiłku. Sposobów na pozbawienie zasiłku jest kilka: comiesięczne podpisywanie listy, cokwartalne dokumentowanie swoich wysiłków szukania pracy, ryzyko „wciśnięcia” na jakiś edukacyjny kurs czy 6/9/12 miesięczny program stażowy. Jeśli bezrobotny zawiedzie, odmówi, bądź z nieuzasadnionej przyczyny nie zjawi się w danym dniu na spotkanie, to wtedy zasiłek może zostać zawieszony.

Lęki te w sposób perfekcyjny są wykorzystywane przez edukacyjne programy pomocowe. W momencie, gdy rodzic podpisze deklarację („cyrograf”) o objęciu rodziny pomocą, regularnie jest rozliczany z wywiązywania się ze swoich deklaracji (np. jeden z pracowników programów pomocowych codziennie kontroluje, czy dziecko pojawia się na zajęciach w szkole). Jednym z ważniejszych i najbardziej popularnym sposobem na „dociśnięcie” rodziców i głównych beneficjentów programu w przypadku niewywiązywania się z założeń deklaracji, którą podpisali, przystępując do programu, jest możliwość zawieszenia zasiłku na kilka dni bądź tydzień, tak aby beneficjenci „szybko zmiękli” i zmienili swoje zachowanie na właściwe. Dzieje się to w ramach oficjalnej współpracy pracowników programu pomocowego z pracownikami opieki społecznej, ale, co warto zauważyć, w ramach tego, co Foucault nazwałby illegalizmami władzy (taki rodzaj illegalizmu, poprzez który wyraża się władza w kontekście pracy nad „ortopedią tożsamości” niewłaściwych habitusów).

W tym wypadku bez formalnych podstaw wstrzymywany jest zasiłek pieniężny dla danej rodziny (na nieformalną prośbę pracownika programu pomocowego – negatywna/czarna animacja współpracy środowiskowej), a efekt zmiany niewłaściwego zachowania rodziców, na jakiś czas, jest niemal w 100% gwarantowany.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2004). *Życie na przemiał* (T. Kunz, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bielecka-Prus, J. (2008). Kulturowa reprodukcja nierówności społecznych w instytucjach edukacyjnych. *Roczniki WSPA*, 1, 116–137.
- Bourdieu, P. (2005). Habitus. W: J. Hillier, E. Rooksby (red.), *Habitus: A Sense of Place* (wyd. 2, s. 43–49). Aldershot: Ashgate.
- Cackowska, M., Kopciewicz, L., Patalon, M., Stańczyk, P., Starego, K., Szkudlarek, T. (2012). *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance ethnography: critical pedagogy and the politics of culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Department of Education and Science. (2005a). *DEIS (Delivering Equality Of Opportunity In Schools): An Action Plan for Educational Inclusion*. Pobrane 13 września 2014, z: https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/deis_action_plan_on_educational_inclusion.pdf
- Department of Education and Science. (2005b). *School Completion Programme: Guidelines towards Best Practice*. Dublin: Department of Education and Science. Pobrane 5 sierpnia 2014, z: <http://www.drugsandalcohol.ie/6331/1/3712-3950.pdf>
- Department of Education and Science. (2005–2006). *The Home, School, Community Liaison Scheme in Ireland: From Vision to Best Practice*. Pobrane 25 września 2014, z: http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/DEIS-Delivering-Equality-of-Opportunity-in-Schools-/des_hsc.pdf
- Department of Education and Skills. (2011). *An Evaluation of Planning Processes in DEIS Post-Primary Schools*. Dublin: Department of Education and Skills. Pobrane 11 sierpnia 2014, z: http://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/insp_deis_post_primary_2011.pdf
- Educational Disadvantage in Ireland*. (2003). Pobrane 15 września 2014, z: http://www.combatpoverty.ie/publications/povertybriefings/Briefing14_Educational-Disadvantage_2003.pdf
- Garrett, P., Ng'andu, N., Ferron, T. (1994). Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development*, 65, 331–345. <http://dx.doi.org/10.2307/1131387>
- Giroux, H. A. (2010). Pedagogika pogranicza w wieku postmodernizmu. W: H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 221–242). Kraków: Impuls.

- Kellaghan, T. (1977). Relationships between home environment and scholastic behavior in a disadvantaged population. *Journal of Educational Psychology*, 69(6), 754–760. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.69.6.754>
- Kellaghan, T. (2001). Towards a Definition of Educational Disadvantage. *The Irish Journal of Education*, 32, 3–22. Pobrane z: <http://www.erc.ie/documents/vol-32chp1.pdf>
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Departament Pomocy i Integracji Społecznej. (2010). Program „Aktywne formy działania przeciw wykluczeniu społecznemu”: edycja 2011–2015. Pobrane 8 października 2014, z: http://www.rops-bialystok.pl/downloads/Aktywne%20formy_13.01.11.pdf
- Ostasz, L. (2001). *Potencjał ludzki a wychowanie: z antropologicznych podstaw pedagogiki*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Standing, G. (2014). *Prekariat: nowa niebezpieczna klasa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weir, S., Denner, S. (2013). *The evaluation of the School Support Programme under DEIS: Changes in pupil achievement in urban primary schools between 2007 and 2013*. B.m.: Educational Research Centre. Pobrane 20 września 2014, z: <http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/DEIS-Delivering-Equality-of-Opportunity-in-Schools-/DEIS-Supporting-Information/DEIS-Evaluation.pdf>
- Willis, P. (2005). *Wyobraźnia etnograficzna* (E. Klekot, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

IRISH SCHOOL SUPPORT PROGRAMMES

ABSTRACT: The presented material is a concise report on research carried out on the Irish school support programs. The article consists of two parts. The first part contains a description of families to whom the support is addressed. We also briefly describe the history of Irish educational support programs. More precisely, we describe the DEIS programme, which focuses on addressing the educational needs of children and young people from disadvantaged communities. The second part focuses on a definition of educational disadvantage. We consider support programs in the context of social reproduction and colonisation. We pose a question: “How to avoid the colonization of subaltern groups?” The article ends with an attempt to describe the topic from a critical pedagogy point of view.

KEYWORDS: cultural colonization, cultural reproduction, educational disadvantage, emancipation, habitus, Ireland, school support programmes.

-
1. Badania nad Irlandzkimi Programami Pomocowymi od wielu lat prowadzą, m.in. badacze skupieni w środowisku Centrum Badań Edukacyjnych w Dublinie, ze swoim Kwartalnikiem: *Irish Journal of Education*, którego redaktorem jest właśnie Thomas Kellaghan.