

MAŁGORZATA LEWARTOWSKA-ZYCHOWICZ

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
e-mail: pedmzlz@ug.edu.pl; ORCID: 000-0002-3695-6579

Równość w edukacji – o teoretycznych legitymizacjach nierówności i praktycznej konieczności polityk równościowych

Równość jest jedną z najważniejszych kategorii w refleksji pedagogicznej, jednak określenie jej zakresu znaczeniowego jest niezwykle trudne ze względu na to, że ma ona różne dymensje: ontologiczną, prawno-społeczną, gospodarczą i polityczną. Podejmowane w literaturze próby jej określenia prowadziły zwykle do zawężania jej zakresu znaczeniowego do pewnych dymensji z równoczesnym legitymizowaniem jakiegoś obszaru nierówności. W rezultacie, równość została sprowadzona do kwestii równości w godności i równości praw oraz równości wobec prawa. Na gruncie edukacji takie ujęcie nie jest zadowalające, ponieważ daje przyzwolenie na wszystkie inne rodzaje nierówności. Ponadto dotychczasowe polityki równościowe mają charakter zewnętrzny i arbitralny wobec doświadczających nierówności podmiotów. Egalitaryzacja edukacji wymaga więc zaangażowania wszystkich podmiotów w rozpoznawanie, dekonstruowanie i przeciwdziałanie nierównościom.

Słowa kluczowe: *edukacja równość, polityka równości*

Równość jako jedna z podstawowych wartości społecznych od zawsze stanowiła przedmiot namysłu pedagogicznego, jednak pedagogika dokonując praktycznych rozstrzygnięć tej kwestii, zawsze zwracała się w kierunku filozofii, socjologii lub teorii prawa czy polityki, które dostarczały dyskursowi pedagogicznemu życiodajnych punktów orientacyjnych. Kłopot w tym, że wszystkie te dyscypliny nie tylko różnią się co do tego, czym by owa równość miała być, ale też w ich obrębie różne stanowiska teoretyczne podają różne wykładnie równości. Jak się więc okazuje

[t]rudno jest podać ogólne określenie równości z tej prostej racji, że ma ona liczne dymensje: ontologiczną, prawno-społeczną, gospodarczą, kulturalną i polityczną (...). Równość ujmowana jest jako stan rzeczy, norma moralna, zasada prawna i zasada organizacji życia społeczno-gospodarczego i politycznego (Mazurek 1981, s. 236).

Czy w tym zamęcie znaczeniowym można szukać usprawiedliwienia dla zaniechania nieustannego aktualizowania pedagogicznych dociekań, na czym mogłyby polegać praktyczno-życiowy sens działań równościowych i czego by one mogły dotyczyć? W tym artykule chciałabym postawić tezę, że pedagogika i pedagodzy są zobowiązani do ponawiania takich działań nawet wówczas, gdy niezbyt dokładnie zdają sobie sprawę z tego, na czym równość w istocie polega i jaki jest zakres jej oddziaływania. Moje przekonanie mocuję w dobrze już znanym fakcie, że – jak pisze Z. Kwieciński:

[n]ierówności społeczne w oświacie są niezaprzeczalnym faktem. Od wielu lat dokumentujemy w wyniku wielorakich i wielostronnych badań empirycznych, że zróżnicowanie dostępności, warunków, procesów, poziomu i jakości wykształcenia na wszystkich jego poziomach (...) jest wysokie i trwałe (Kwieciński 2007, s. 35).

Czas zatem ponowić pytanie o kwestię równości na gruncie edukacji w nowych okolicznościach usypiania edukatorów (neo)liberalną kołysanką o jakoby osiągniętej już równości szans i możliwości.

Równość – zarys pola dyskursu

*Wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w godności i prawach. Są one obdarzone rozumem i sumieniem oraz powinny postępować w stosunku do siebie wzajemnie w duchu braterstwa – głosi art. 1 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Poprzedzająca jego sformułowanie i następująca po nim historia kategorii równości i równości samej nie jest jednak taka prosta i elegancka w formie, a przydawane im sensy były i są bardzo zróżnicowane. Najogólniej rzecz ujmując, równość jest kategorią, która bywała określana na trzy różne sposoby: jako uniwersalizowalność (wszystkie zasady i prawa powinny być *na równi* stosowane do wszystkich ludzi, bez względu na różnice indywidualne między nimi); jako bezstronność (wszystkie zasady i prawa powinny się odnosić *bezstronnie* do wszystkich ludzi); i jako porównywalność (wszyscy ludzie powinni *mieć się na równi dobrze* w sensie szeroko rozumianego dobrobytu) (Żuradzki 2010, s. 1–2). T. Żuradzki jest zdania, że główne linie teoretycznych sporów dotyczących kategorii równości dają się ulokować w obrębie trzeciego ze sposobów jej rozumienia, a *[e]galitaryzm tego rodzaju głosi, że powinniśmy mieć równy dostęp do różnych dóbr (...) lub powinniśmy mieć równe możliwości uzyskania tych dóbr* (tamże, s. 2). Zwrot „powinniśmy mieć” oznacza, że przyjmujemy istnienie moralnych racji, prze-*

mawiających za podejmowaniem działań służących realizowaniu tego ideału w praktyce. W tym kontekście formułowane są zróżnicowane próby odpowiedzi na pytanie o to, kogo one powinny dotyczyć (między kim a kim powinno się równo dystrybuować określone dobra) oraz czego one powinny dotyczyć (co powinno być równo dystrybuowane).

Równość jest zatem w istocie wartością relacyjną, która ujawnia się wówczas, gdy jednostki odnoszą się do siebie wzajemnie. Jednak podstawą, fundamentem równości we wszystkich dymensjach jest godność człowieka.

Wszyscy ludzie w stosunku do siebie są równi co do godności, która jest wartością powszechną i posiada charakter normatywny. Ludzie są równi co do godności, ale różnią się indywidualnymi przymiotami (...) Te zróżnicowania wskazują, że pod tym względem ludzie nie są równi. Równość i zróżnicowania razem wzięte odpowiadają treści bytu ludzkiego (Mazurek 1981, s. 236).

Na próbach teoretycznego rozwiązania tej sprzeczności mocowane są również pedagogiczne polityki równościowe, o których będzie mowa dalej.

Prymarne i konstytutywne w stosunku do sposobu rozumienia równości jest pytanie o jej pochodzenie. Zdaniem S. Konstańczaka, równość w polu teoretycznych rozstrzygnięć jest czymś z góry stanowionym w porządku naturalnym lub/i w porządku prawnym (Konstańczak 2001, s. 72). Z porządku naturalnego jako pierwsi wywiedli ją sofisci, których zdaniem wszyscy ludzie są sobie równi z natury, a wszelkie realnie istniejące nierówności między nimi są wynikiem stanowionych przez ludzi praw (tamże, s. 71). W kontekście tego ujęcia możliwe i pożądane stało się dokonywanie ich korekty w taki sposób, by życie społeczne uczynić bardziej egalitarnym, stosownie do przyrodzonej ludziom z natury równości w godności. Z kolei przypisanie równości do porządku prawnego oznacza, że równość jest zjawiskiem społecznie powoływanym i uzasadnia fakt, że stopień i zakres egalitaryzacji warunków życia społecznego jest zróżnicowany ze względu na kontekst konkretnego systemu politycznego i tworzone w jego obrębie prawa (tamże, s. 73).

Równość można rozumieć w sensie arytmetycznym bądź proporcjonalnym. Równość arytmetyczna polega na odmierzaniu wszystkim taką samą miarą i na niej opiera się, jak pisze Arystoteles, *politeja*, czyli stosunki między braćmi i przyjaciółmi. Z kolei równość proporcjonalna jest przez niego określana za pomocą kategorii sprawiedliwości, bo *nie mają tego samego udziału w sprawiedliwości: ten kto przewyższa innych, i ten, kogo inni przewyższają, ale mają oni w niej udział proporcjonalny* (Arystoteles 2003, s. 71). O równości można zatem w tym kontekście mówić tylko w odniesieniu do równych sobie.

Można ją też rozumieć jako wartość autoteliczną bądź instrumentalną. W pierwszym znaczeniu równość jest wartością samą w sobie, niewymagającą odwoływania się do innych wartości, które by ją tłumaczyły czy uzasadniały i pozwala przyjąć, że *jest coś w samym sobie złego, jeśli niektórzy ludzie mają gorzej niż inni* (Parfit 1997,

s. 4; cyt. za: Żuradzki 2010, s. 12). Z kolei w drugim znaczeniu równość jest traktowana jako pochodna innych, bardziej podstawowych wartości: sprzyja ludzkiej wolności, sprawiedliwości czy pomyślności. Stąd jest ona objaśniana w odniesieniu do terminów, służących jako podstawa jej dookreślenia, takich jak wolność, sprawiedliwość czy pomyślność.

Wreszcie równość można rozumieć jako wartość formalną lub materialną. Równość formalna to tyle, co *traktowanie podobnych podmiotów według jednego standardu. Ujęcie to odpowiada arytmetycznemu modelowi równości, według którego każdy jest traktowany tak samo bez względu na jego pozycję wyjściową, szanse i możliwości* (Śledzińska-Simon 2011, s. 42). Z kolei równość materialna *odwołuje się do względów słuszności i ma funkcję naprawczą. Jej realizacja polega bowiem na wyrównywaniu szans społecznych i tworzeniu warunków do osiągnięcia równych rezultatów* (tamże).

Jak widać, wymienione sposoby rozumienia kategorii równości odwołują się do różnych kryteriów, jednak powstające w efekcie ich zastosowania podziały nie mają charakteru całkowicie rozłącznego. W rezultacie poszukiwane przeze mnie przewrotne próby legitymizowania nierówności za pomocą kategorii równości ujawniają się nie tyle w obrębie takiego czy innego podziału, ile tkwią w sprzeczności ukrytej w samej kategorii równości, która w obrębie społecznych praktyk *nie jest tożsama z równym traktowaniem, może bowiem wymagać odmiennego* [nierównego – przyp. MLZ] *po- traktowania w celu wyrównania szans lub zapewnienia równych rezultatów* (tamże).

Równość – w kierunku teoretycznej legitymizacji nierówności

Pierwsze pole teoretycznej legitymizacji nierówności rysuje się na gruncie naturalistycznego podejścia do równości, zgodnie z którym wszyscy ludzie są sobie równi z natury, co wynika z przyrodzonej im godności. To założenie, skonstruowane przez sofistów i eksploatowane przez filozofię Oświecenia, kłóci się jednak z codziennym doświadczaniem nierówności między ludźmi. W jego kontekście wyjaśnienia wymaga więc to, skąd biorą się owe realnie istniejące nierówności między ludźmi. Odpowiedź na to pytanie jest dwójaka: realne nierówności mają swoje źródło w naturalnym różnicowaniu jednostek lub w nieegalitarnym porządku społecznym. Jednostki różnią się bowiem z natury między sobą, a *[d]wie osoby z tego samego środowiska (...) dochodzą przecież do różnych osiągnięć. Jedna dochodzi do osiągnięcia wysokich kwalifikacji zawodowych i dyscypliny moralnej, inna nie* (Anzenbacher 1978, s. 31; cyt. za: Mazurek 1981, s. 242). Warto zauważyć, że nierówność w tym ujęciu nieoczekiwanie *zostaje podniesiona do rangi prawa natury* (Konstańczak 2001, s. 77) i zaczyna być traktowana jako równoległa do naturalnej równości ludzi w godności.

Między jednostkami zachodzą też różnice wynikające z odmiennego procesu socjalizacji w różnych środowiskach społecznych, podczas którego nabywane są przymioty czyniące jednostki nierównymi co do rysujących się przed nimi szans i możliwości. Można zatem powiedzieć, że zgodnie z tym stanowiskiem *[l]udzie są równi jako osoby co do godności, ale różnią się między sobą cechami wrodzonymi i przymiotami nabytymi* (Mazurek 1981, s. 242), co oznacza tyle, że w istocie są nie w pełni równi, a zatem są jednak nierówni. Równość między nimi zostaje bowiem zawężona jedynie do sfery ich godności.

Z naturalistycznego podejścia do równości umocowanej w przyrodzonej ludzom godności wyprowadzona została idea jej osadzenia w stanowionym porządku prawnym, ponieważ założenie o tym, że każdy człowiek jest wyposażony w równą innym godność, pozwala ukonstytuować się zobowiązaniu do organizowania egalitarnego ładu prawnego. Zamysł ten jest traktowany jako jedna z najważniejszych zdobyczy ludzkości, mającą rolę naprawczą w stosunku do faktu, że ludzie wprawdzie rodzą się równi co do godności (choć różnicowani co do wrodzonych przymiotów), jednak w tym stanie równości nie pozostają ze względu na zróżnicowanie warunków swego życia.

W tych ujęciach jednak, w których przyjmuje się, że równość jest stanowiona w porządku prawnym, ujawnia się fundamentalna sprzeczność logiczna dotycząca relacji między podmiotami stanowiącymi ową równość a ogółem obywateli, dla których jest ona stanowiona. Otóż wówczas, gdy (na jakiegokolwiek zasadzie) z ogółu obywateli wyodrębnia się tych, którzy zasady równości ustanowić mają, jakoś i zakres owej równości uzależniany jest od woli, uprawnień i kompetencji przyznawanych osobom sprawującym władzę. *Równość gwarantowana jest więc autorytetem władzy. Tkwi w tym jawna sprzeczność, bo stanowiący o zasadach równości sami nie są równi względem ogółu* (Konstańczak 2001, s. 73). Jedno z filozoficznych rozwiązań tego dylematu zawiera się w teorii umowy społecznej J.J. Rousseau, który uważa, że powszechna równość staje się faktem dopiero wówczas, gdy ludzie zawierają umowę powszechną i wszyscy przystępujący do niej mają wolny wybór co do swojego w niej akcesu.

Tym, co urzeczywistnia równość w skali społecznej jest dobrowolne i pełne podporządkowanie się jednostki całemu społeczeństwu. W sytuacji, gdy wszyscy podporządkują się w pełni, nierówności zanikną, gdyż sytuacja jest równa dla wszystkich (Konstańczak 2001, s. 84).

Jak jednak dalej pisze J.J. Rousseau:

co się tyczy równości, to nie oznacza ona, iżby stopnie władzy i bogactwa były zupełnie takie same, tylko żeby, co do władzy, stała ona ponad wszelkimi gwałtami i była wykonywana jedynie na mocy urzędu i ustaw; co do bogactwa zaś, żeby każdy obywatel nie był dość majątny, by mógł drugiego przekupić, i żaden nie tak biedny, by się musiał zaprzedać (Rousseau 1948, s. 12).

Jak widać, w tym ujęciu równość dotyczy jedynie relacji człowieka wobec prawa, co oznacza zredukowanie jej do znaczącego, może nawet kluczowego, ale jednak za ledwie jednego z wymiarów ludzkiej egzystencji w społeczności. Dzięki temu zabiegowi można realnie istniejące nierówności (byle nie za wielkie) uznać za możliwe do przyjęcia, o ile tylko zachowana zostanie zasada równości wobec prawa. I tak rzeczywiście uczynił J.J. Rousseau w przypadku własności (bogactwa), w odniesieniu do którego równość oznacza jedynie zachowanie pewnej proporcji i miary w nierówności zasobów. Tak jak i poprzednio, równość zostaje więc w tym ujęciu zawężona do pewnego akceptowalnego obszaru – jednostkowej równości praw i wobec prawa.

Wyeksponowanie równości praw i wobec prawa, z równoczesnym pomijaniem innych jej dymensji, przede wszystkim społecznych i gospodarczych, wyznaczyło główne kierunki rozwoju refleksji nad równością we współczesnych społeczeństwach liberalnych. To, że znalazły się one poza kręgiem zainteresowania teoretyków liberalizmu, miało zaś swoje konsekwencje w postaci legitymizowania wszystkich innych (pozaprawnych) nierówności. *Za fasadą równości wobec prawa kryła się i kryje w dalszym ciągu niekontrolowana, a nawet prawnie legitymizowana nierówność społeczna, gospodarcza i kulturalna* (Mazurek 1981, s. 237). Kwestia ta została dawno temu dostrzeżona przez A. de Tocqueville'a, który uważał że Rewolucja Francuska zniósła przywileje prawne, ale pozostawiła własność prywatną, podniesioną przez liberałów do rangi jednostkowego prawa naturalnego. Ten „błąd” usiłowali naprawić marksiści, ujednolicając stosunek obywateli do środków produkcji, ale równocześnie proklamując komunistyczną zasadę: od każdego według jego zdolności, każdemu według jego potrzeb. Ich próba okazała się nieudana już na poziomie teoretycznym, ponieważ w tej zasadzie tkwi różnicowanie ludzi według kryterium ich zdolności i potrzeb, co wskazuje nie tylko na ich zasadniczą nierówność (co przyznawali sami marksiści), ale przede wszystkim pozwala na zastosowanie nierównych zasad podziału dóbr w imię równości.

Współczesny świat (po komunizmie) ponownie musi się mierzyć z dylematem sprzeczności między liberalną zasadą formalnoprawnej równości a realnie występującymi społecznymi nierównościami. Współczesne rozstrzygnięcia tego dylematu są jednak zwykle dokonywane za pomocą jednej z trzech kategorii: wolności, sprawiedliwości lub pomyślności.

Pierwsza z nich od dawna wykorzystywana była przez liberałów (a obecnie powołują się na nią neoliberałowie), dla których wolność jest pierwszym prawem podmiotowym. Relacja między wolnością a równością jest jedną z najbardziej spornych kwestii w dyskursie liberalnym, ponieważ przyjęcie każdego rozwiązania tej kwestii przekłada się na rozstrzygnięcia, dotyczące przestrzeni i granic jednostkowej wolności w konfrontacji z zakresem odpowiedzialności państwa za zapewnienie wszystkim równego dostępu do owej wolności (Lewartowska-Zychowicz 2010, s. 45). Co do zasady, liberalny indywidualizm zakłada fundamentalną równość wszystkich ludzi: *[i]stoty ludzkie rodzą się równe w tym sensie, że każda posiada taką samą wartość moralną* (Heywood 2007, s. 48).

Ta fundamentalna równość prowadzi do równości formalnej – idei, według której jednostkom przysługuje taki sam status formalny w sensie dystrybucji praw, co oznacza faktyczną równość polityczną i równość szans (Lewartowska-Zychowicz 2010, s. 45).

O ile równość praw i wobec prawa nie budzi kontrowersji, o tyle z równością szans rzecz ma się inaczej. W jej kontekście liberalizm musiał poradzić sobie z zasadniczą sprzecznością dotyczącą konieczności pogodzenia założenia o jednostkowej wolności z działaniami na rzecz wyrównywania szans, które wymagają ingerencji w jednostkową wolność. Liberalny unik teoretyczny polegał na zredukowaniu kategorii równości szans do formalnej równości prawnych warunków aktywizmu jednostkowego.

Liberalizm (...) dostrzegał wprawdzie fakt, że ludzie różnią się między sobą co do urodzenia, talentów i umiejętności, nie przywiązywał jednak do tych nierówności wielkiej wagi, o ile tylko instytucje polityczne zapewniały równość szans jednostkowej aktywności (tamże, s. 113).

Mało tego, równość, a przynajmniej działania mające w zamyśle wyrównywanie nierówności zostały przez liberałów uznane za zagrażające ludzkiej wolności. W ten sposób wolność wyprzedziła równość, a realnie istniejące nierówności stały się akceptowanym rezultatem swobodnego jednostkowego aktywizmu. W warunkach wolności ujawniają się bowiem różnice między ludźmi: jedni są bardziej uzdolnieni, inni mniej, jedni są pracowici, a inni gnuśni. Polityki równościowe wyczerpują się zatem na zapewnieniu równości praw i szans, w sensie braku arbitralnych przeszkód, które uniemożliwiają wykorzystywanie własnych zdolności do osiągania zamierzonych celów (Friedman, Friedman 2006, s. 127). Równość została w tym ujęciu użyta jako narzędzie legitymizowania faktycznych nierówności w każdej, poza relacją jednostka–prawo, sferze.

Druga z kategorii, sprawiedliwość – jak piszą A. Męczkowska-Christiansen i P. Mikiewicz – sprowadza zwykle problem równości na płaszczyznę kwestii dystrybucji zasobów potrzebnych członkom społeczności do życia, zarówno w sensie obiektywnym (żywność, schronienie), jak i subiektywnym (prestż, gadżety konsumpcyjne). W tym kontekście stawiane są pytania:

[j]aki system dystrybucji będzie sprawiedliwy? Zakładający wszystkim po równo – tyle samo, uznając, że „wszyscy mają takie same żołądki”? A może raczej każdemu według zasług – czyli nie-równo, uznając, że indywidualne cechy (jakie?) winny uprawniać do większego/mniejszego udziału w społecznie wytworzonych dobrach (Męczkowska-Cristiansen, Mikiewicz 2009, s. 11).

W pierwszym przypadku będziemy mieli do czynienia z niesprawiedliwą równością, w drugim ze sprawiedliwą nierównością. Te dylematy wyłaniają się jednak tylko wówczas, gdy mówiąc o dystrybucji, mamy na myśli zasoby materialne. Inaczej było jednak we wczesnym dyskursie liberalnym, na którego gruncie kategoria sprawiedliwości pojawiła się w postaci zasady równego poszanowania praw wszystkich jedno-

stek (dystrybucja dotyczyła zatem praw). Zdaniem liberałów dystrybucyjne (w znaczeniu rozprowadzania zasobów) podejście do równości i sprawiedliwości powoduje bowiem stapianie się zasady sprawiedliwości z zasadą dobrego życia (pomyślności) (Ziemiński 1992, s. 29). A określenie tego, na czym polega dobre życie (pomyślność), powinno pozostawać w gestii jednostki i być wolne od zewnętrznych wobec niej, arbitralnych rozstrzygnięć, również tych, które uzasadniane są jej dobrem.

W tym kontekście można mówić o dwóch typach ideologii sprawiedliwościowych, z których wynikają odmienne konsekwencje dla zasady równości. Pierwsza z nich ma charakter egalitarny i głosi powinność zaspokajania potrzeb każdego, druga natomiast jest koncepcją ładu dynamicznego, która akceptuje największą efektywność najsilniejszych jednostek. W obrębie pierwszej przyjmuje się formuły egalitarne lub merytarne – każdemu po równo, każdemu według powołania lub każdemu według potrzeb (sprawiedliwość rozdzielcza lub wyrównawcza). W obrębie drugiej przyjmuje się z kolei formuły – od każdego według jego powołania, zdolności lub możliwości (tamże, s. 93–139). O ile w pierwszej równość jest kategorią pierwszoplanową, choć realizacja zasady równości wymaga arbitralnego stanowienia o (nierównych przecież) potrzebach i zasługach jednostek, o tyle druga z nich utożsamia równość z uprawnionymi (sprawiedliwymi) ze względu na jednostkowe zdolności i możliwości oczekiwaniami. Nierówne oczekiwania stanowią w tym przypadku wyraz równości w podejściu do jednostki.

W neoliberalizmie sprawiedliwość była już konsekwentnie sprowadzana tylko do jednakowych (równych) reguł dla wszystkich i nic ponadto. Jak bowiem argumentuje L. von Mises:

bogactwo nie jest darem natury, tylko rezultatem niezwykłych umiejętności, aktywności i odwagi. Nie można w związku z tym zakładać, że gdy jeden wchodzi w jego posiadanie, to tym samym odbiera drugiemu. Nie ma więc w tym kontekście uzasadnienia argument o niesprawiedliwości dystrybucyjnej kapitalizmu (Mises 1999, s. 72).

Sprawiedliwość może zaś być odnoszona jedynie do równości wobec prawa, a nie równości w sensie materialnym. Sprawiedliwie znaczy tyle, co nierówno, bo *jedynym sposobem zaprowadzenia sprawiedliwości dystrybucyjnej (...) jest instruowanie jednostek co i jak mają robić. Oznacza to jednak zniesienie ich wolności* (Hayek 2006, s. 231).

Równość w edukacji – o potrzebie przesuwania akcentów w politykach równościowych

Poczynione w poprzedniej części ustalenia wskazują, że większość teoretycznych prób określenia równości prowadziła do jej semantycznego zawężania do pewnych

tylko dymensji z równoczesnym legitymizowaniem jakiegoś obszaru nierówności. Z analiz A. Męczkowskiej-Christiansen i P. Mikiewicza wynika, że funkcjonowanie systemu pozbawionego nierówności jest niemożliwe zarówno na poziomie teoretycznym, jak i realizacyjnym. Jest to widoczne w tezach funkcjonalistów (zasada funkcjonalności nierówności w dystrybucji nagród społecznych); w teoriach konfliktu społecznego (zasada budowania i odtwarzania nierówności jako efektu gry ideologii i władzy); w utylitaryzmie (zasada budowania nierówności w rezultacie ludzkiego dążenia do maksymalizacji korzyści); a także w przypadku wszystkich historycznych eksperymentów socjalistycznych i komunistycznych, w których wcześniej lub później odtworzone zostały zwalczane nierówności (Męczkowska, Mikiewicz 2009, s. 12). Jak konkludują autorzy: *nie można całkowicie zlikwidować nierówności społecznych – zatem nie można zbudować systemu idealnej równości (...) pozostaje tylko próba stworzenia równości w nierówności* (tamże).

Punktem wyjścia wszelkich działań pedagogicznych, które dotyczą wyrównywania nierówności w edukacji, jest diagnoza przyczyn owych nierówności, co jednak okazuje się zadaniem niełatwym, bo jak pisze Z. Kwieciński:

nierówności społeczne w szkolnictwie są powodowane przez kumulowanie się przymiotów osobistych jednostek (talent, motywacje, pracowitość, odwaga, wdzięk) z „kapitałem kulturowym” i „kapitałem społecznym” rodziny pochodzenia, a wzmacniane są przez organizację oświaty (ustrój i struktura szkolnictwa, rozmieszczenie szkół, programy, przygotowanie nauczycieli, finansowanie oświaty, ewaluacja efektów kształcenia) i funkcjonowanie szkoły (dominujące modele nauczania, kulturowa organizacja szkoły, ocenianie, naznaczanie, selekcja, sortowanie, reprodukcja), a także przez różnorodne interakcje, jakie przydarzają się dzieciom i młodzieży w toku ich rozwoju (Kwieciński 2007, s. 35).

W tym kontekście autor wyróżnia cztery dominujące we współczesnych społeczeństwach liberalnych sposoby rozumienia równych szans i wyrównywania szans w edukacji: po pierwsze – jako równe prawo do rywalizacji o pomnażanie korzyści; po drugie – jako równe prawo do ubiegania się o wejście do elit; po trzecie – jako równą dostępność; i po czwarte – jako równy start (tamże, s. 41). Jedynie ostatni z tych sposobów rozumienia odsyła do działań opartych na *wrażliwości na nieuzasadnione zróżnicowania edukacyjne (...) nie usuwa potrzeby minimalizacji różnic i wsparcia ludzi już edukacyjnie skrzywdzonych* (tamże, s. 40). Pozostałe natomiast wyczerpują swój polityczny potencjał na tworzeniu niedyskryminujących regulacji prawnych, a powstające w ich kontekście praktyki równościowe odślaniają swoje ideologiczne uwikłanie w dyskurs liberalny/neoliberalny (Ranciére 2008), dla którego edukacja jest jednym z najważniejszych mechanizmów alokacji jednostek w strukturze społecznej.

Dotychczasowe próby wyrównywania nierówności w szkole były skoncentrowane głównie na kwestii niskiego kapitału kulturowego oraz niepełnosprawności (równość szans), ale ostatnio dotyczą one także płci, mniejszości seksualnych i etnicznych/

narodowych (równość praw). Nie wyczerpują one jednak problematyki nierówności w szkole, które odnoszą się do licznych płaszczyzn oddziaływań i relacji, w jakie zaangażowani są uczniowie, nauczyciele i personel szkolny. Nierówne traktowanie (dyskryminacja) może bowiem dotyczyć również religii, wieku, odmiennego wyglądu itp. (trudno zamknąć tę listę). Ma ono miejsce na poziomie strukturalnym i na poziomie relacji międzyosobowych i społecznych, na poziomie jawnego i ukrytego programu edukacji. Cała kultura szkoły jest przesiąknięta zróżnicowanymi rodzajami nierówności, które współwystępują i wzmacniają się wzajemnie. Trudno jest zatem oczekiwać, że znajdziemy panaceum na wszystkie ich postaci. W tym kontekście ważnych inspiracji dostarcza koncepcja równości sformułowana przez M. Walzera, którą przywołują A. Męczkowska i P. Mikiewicz:

Nie musimy być wszyscy tacy sami ani posiadać po równo tych samych dóbr. Mężczyźni i kobiety są wzajemnie równi (...) kiedy nikt nie posiada ani nie nadzoruje środków panowania. Ale środki panowania mają różny charakter w różnych społeczeństwach. Urodzenie i pochodzenie, posiadanie ziemi, kapitał, wykształcenie, łaska boska, władza państwowa – wszystko to w tym bądź innym czasie dawało jednym zdolność panowania nad innymi. W panowaniu zawsze pośredniczy pewien zasób dóbr społecznych (Walzer 2007, s. 12).

Autorzy wyciągają stąd wniosek, że konieczne jest przesunięcie punktów ciężkości w dyskusji nad nierównościami w edukacji i nierównościami generowanymi przez edukację z kwestii pozycji społecznej uczniów i posiadanych przez nich kredencjałów na zagadnienie panowania/kompetencji obywatelskich, *wyznaczanych przez poziom krytycznego rozumienia i zdolności do działania w otaczającym świecie* (Męczkowska, Mikiewicz 2009, s. 15). Rozwiązanie to wydaje się trafne z kilku względów: po pierwsze – w świetle licznych raportów z badań o stanie edukacji okazuje się, że nie odnosimy dostatecznych sukcesów na polu przeciwdziałania nierównościami; po drugie – dynamika życia społecznego generuje wciąż nowe, nierozpoznane jeszcze nierówności; i po trzecie – działania równościowe są nieuchronnie skażone arbitralnością rozwiązań ich kreatorów. Skoro więc nie radzimy sobie z istniejącymi w edukacji i generowanymi przez nią nierównościami, pozostaje przesunięcie akcentu na wyposażanie uczniów w narzędzia rozpoznawania doświadczanych przez nich nierówności i wolę oraz kompetencję do przeciwstawiania się im.

Wgląd w historię ruchów emancypacyjnych pokazuje bowiem, że uwalnianie się od panowania zawsze jest związane z wysiłkiem doświadczających opresji podmiotów. Działania mające na celu wyrównywanie nierówności, z natury rzeczy zewnętrzne i arbitralne wobec doświadczających nierówności podmiotów, są zatem warunkiem koniecznym, lecz niewystarczającym egalitaryzacji. Muszą być one wsparte wzmacnianiem sił dyskryminowanych i niedyskryminowanych podmiotów w taki sposób, by były one zdolne do dostrzegania, dekonstruowania i przeciwdziałania nierównościami. Rozróżnienie tych dwóch kierunków działań staje się zrozumiałe w kontekście pojęcia

izonomii i emancypacji, których charakterystyki dokonała M. Czerepaniak-Walczak. Pierwsze z nich zostało przez nią odniesione do przyznawania jednostce praw przez zewnętrzną wobec niej siłę, drugie natomiast – do podjętego przez nią samą wysiłku uwalniania się od przemocy. W izonomii tkwi potencjał instrumentalizowania praw jednostkowych, które mogą być przyznawane i odbierane zależnie od woli tego, który je stanowi, natomiast w emancypacji autorka lokuje potencjał świadomego i samodzielnego pozyskiwania praw (Czerepaniak-Walczak 1994). W tym kontekście wszelkie polityki równościowe i antydyskryminacyjne nie wyczerpują kwestii kreowania edukacji równościowej. Niezbędne jest także zaangażowanie podmiotów, które nadażą własne rozumienie równości, zdefiniują pola doświadczanych nierówności i będą zdolne do podjęcia prób ich wyrównywania, uwalniając się od panowania.

Bibliografia

- ANZENBACHER A., 1978, *Menschenwürde zwischen Freiheit und Gleichheit. Christliche Soziallehre – Prinzipien und Konfrontation*, St. Pölten–Wien 1978; cyt. za: Mazurek J., 1981, *Wolność i równość społeczna*, Roczniki Nauk Społecznych, t. IX.
- ARYSTOTELES, *Etyka eudemejska*, http://biblioteka.kijowski.pl/arystoteles/etyka_eudemejska.pdf (dostęp: 11.09.2018).
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M., 1994, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin.
- FRIEDMAN M., FRIEDMAN R., 2006, *Wolny wybór*, przeł. J. Kwaśniewski, Wydawnictwo „Aspect”, Sosnowiec.
- HAYEK A.F. VON, 2006, *Konstytucja wolności*, przeł. J. Stawiński, PWN, Warszawa.
- HEYWOOD A., 2007, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przeł. M. Habura, PWN, Warszawa.
- KONSTAŃCZAK S., 2001, *Równość jako kategoria filozoficzna*, Słupskie Studia Filozoficzne, nr 3.
- KWIECIŃSKI Z., 2007, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, Nauka, nr 4.
- LEWARTOWSKA-ZYCHOWICZ M., 2010, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Impuls, Kraków.
- MAZUREK J., 1981, *Wolność i równość społeczna*, Roczniki Nauk Społecznych, t. IX.
- PARFIT D., 1997, *Equality and Priority*, Ratio no. 10; cyt. za: T. Żuradzki, *Równość: przegląd problemu*, https://www.researchgate.net/publication/268979750_Rownosc_przeglad_problemu, (dostęp: 7.09.2018).
- MĘCZKOWSKA-CHRISTIANSEN A., MIKIEWICZ P., 2009, *Wprowadzenie – idee równości i edukacja*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz, *Idee – diagnozy – nadzieje: szkoła polska a idee równości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MISES L. VON, 1999, *Mentalność antykapitalistyczna*, przeł. J.M. Małek, Arcana, Kraków.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf (dostęp: 15.09.2018).
- RANCIÈRE J., 2008, *Nienawiść do demokracji*, przeł. M. Kropiwnicki, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa.
- ŚLEDZIŃSKA-SIMON A., 2011, *Zasada równości i zasada niedyskryminacji w prawie Unii Europejskiej*, Studia BAS, nr 2 (26).

- ROUSSEAN J.J., 1948, *Umowa społeczna*, przeł. A. Peretiatkowicz, Księgarnia Wydawnictw Prawniczych i Naukowych, Łódź.
- WALZER M., 2007, *Sfery sprawiedliwości. Obrona pluralizmu i równości*, przeł. M. Szczubiałka, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- ZIEMBIŃSKI Z., 1992, *O pojmowaniu sprawiedliwości*, Instytut Wydawniczy „Dajmonion”, Lublin.
- ŻURADZKI T., *Równość: przegląd problemu*, https://www.researchgate.net/publication/268979750_Rownosc_przeglad_problemu (dostęp: 7.09.2018).

Equality in education – about the theoretic legitimations of inequality and the practical necessity of equality policies

Equality is one of the most important categories in pedagogical reflection. However, it is difficult to determine its semantic scope, because it has many various dimensions: ontological, legal, social, economic and political ones. The attempts to define it in literature have usually led to narrowing its semantic scope to certain dimensions, while at the same time legitimizing a certain area of inequality. As a result, equality has been reduced to the matter of equality in dignity, equality of rights and legal equality. In education, this approach is not satisfactory, because it gives permission for all other types of inequality. In addition, current equality policies are external and arbitrary in the face of entities experiencing inequality.

Thus, the egalitarianization of education requires involvement of all entities in recognizing, deconstructing and counteracting inequalities.

Keywords: *education, equality, equality policy*