

ANNA BLUMSZTAJN

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

e-mail: [anna.blumsztajn@wlh.edu.pl](mailto:anna.blumsztajn@wlh.edu.pl); ORCID: 0000-0003-0190-2551

## Równość szans edukacyjnych jako pojęcie nie-pedagogiczne

W artykule analizuję pojęcie równości szans edukacyjnych w rzadko przyjmowanej perspektywie pedagogicznej. Punktem wyjścia rozważań jest hipoteza, wedle której pojęcie to, tak powszechnie wykorzystywane w polityce edukacyjnej, w rzeczywistości jest silnie zakorzenione w polu socjologicznym i od chwili powstania pozbawione było pedagogicznej treści. Hipotezę tę staram się rozwinąć, stosując do pojęcia równości szans edukacyjnych ramę teoretyczną – typologię trzech typów kształcenia (techniczno-instrumentalnej, krytycznej i performatywnej) zaproponowanej przez Piotra Zamojskiego. Podejście to pozwala na połączenie kontekstu ideologicznego i różnic w podejściu teoretycznym do edukacji. Przeprowadzona analiza wskazuje, że równość szans edukacyjnych zrodziła się z myślenia technologiczno-instrumentalnego i wciąż jest w tym podejściu mocno zakorzeniona, niezależnie od zmian ideologicznych, które ukształtowały znaczenie tego pojęcia – od egalitarnego do merytokratycznego. Pojęcie równości szans edukacyjnych pomogło skolonizować edukację i przekształcić ją w główne narzędzie polityki społecznej. Jednak – jak szybko zauważyli myśliciele nurtu krytycznego – nigdy nie było i nie będzie ono skutecznym narzędziem w zmienianiu struktury społecznej. Wreszcie, wybrana przeze mnie rama teoretyczna pozwala na „przywrócenie”, a może wręcz nadanie pojęciu równości szans edukacyjnych pedagogicznej treści. Będę go doszukiwać się w myśli Jacques’a Rancière’a – autora paradoksalnie niekojarzonego z myślą pedagogiczną.

**Słowa kluczowe:** *równość szans edukacyjnych, instrumentalizm, teoria edukacji, P. Bourdieu, J. Ranciere*

## Równość szans edukacyjnych a edukacja

W niniejszym artykule analizuję pojęcie równości szans edukacyjnych w perspektywie pedagogicznej. Punktem wyjścia rozważań jest hipoteza, wedle której pojęcie

to, tak powszechnie wykorzystywane w polityce edukacyjnej, w rzeczywistości jest silnie zakorzenione w myśli socjologicznej i od chwili powstania pozbawione było pedagogicznej treści. Oczywiście, granice między dyscyplinami nigdy nie są ostre, i nie jest to pierwszy tego typu przypadek w historii nauki, a nauk społecznych w szczególności. Ważne wydaje się jednak prześledzenie konsekwencji „kolonizacji” idei równości szans edukacyjnych i włączenie jej w obszar refleksji pedagogicznej.

Refleksja związana z „pedagogiczną próżnią” pojęcia równości szans edukacyjnych narzuciła mi się w wyniku zderzenia socjologicznych analiz z praktycznymi doświadczeniami pracy w szkole. Ujawniła się wtedy nieprzystawalność myślenia socjologicznego o równości szans edukacyjnych do realnych zachowań i sytuacji edukacyjnych w klasie. Polityki edukacyjne, które badałam jako przyszła socjolożka (Blumsztajn 2003), skupiając się prawie wyłącznie na czynnikach strukturalnych i makroprocesach, nie odpowiadały na pytanie, co oznacza realizować równość szans edukacyjnych w praktyce. Pojęcie równości szans – jak się okazało – nie ma treści pedagogicznej, tj. treści związanej z relacją pedagogiczną, z tym, co wydarza się podczas nauczania i wychowywania. Może to zresztą tłumaczyć ciągłą porażkę programów wyrównywania szans edukacyjnych. Jak dotąd nie udało się przecież sprawić, by młodzież pochodząca z różnych społecznych grup równie dobrze radziła sobie w szkole i uzyskiwała podobne szanse życiowe. To z kolei powoduje, że przynajmniej na poziomie deklaracyjnym, równość szans edukacyjnych stanowi nadal, nieustająco od 50 lat, jeden z najczęściej zakładanych celów reform systemów edukacyjnych.

Posługiwanie się w socjologii edukacji i pedagogice pojęciem równości szans edukacyjnych rozpowszechniło się w latach 60. XX wieku, co można wiązać się z poszerzaniem praw obywatelskich i socjalnych w drugiej połowie ubiegłego stulecia w społeczeństwach zachodnich. Druga wojna światowa i rozwój gospodarczy lat 50. dogłębnie zmieniły ich społeczną strukturę, powodując szybkie upowszechnianie szkolnictwa na poziomie średnim i wyższym. Zmianom tym towarzyszyła troska o powszechne uczestnictwo w demokracji i pełne zaspokojenie zapotrzebowania rynku na pracowników (Boudon 1979; Coleman 1967; Maurin 2007; Dubet 2008). Zaczęto odnosić się krytycznie do nierówności edukacyjnych wciąż formalnie podtrzymywanych przez systemy edukacyjne<sup>1</sup>, co w latach 70. doprowadziło do zniesienia (m.in. w Anglii i we Francji) podziału na szkoły dla młodzieży pochodzącej z klas ludowych i te, przeznaczo-

---

<sup>1</sup> W większości krajów wysoko zindustrializowanych w systemach szkolnictwa ponad poziomem edukacji podstawowej istniał formalny podział na szkoły o profilu technicznym lub zawodowym dla młodzieży pochodzącej z niżej usytuowanych grup społecznych i szkoły ogólnokształcące dla młodzieży mającej pójść na studia (*secondary modern* i *grammar schools* w Anglii). Podobny podział istniał we Francji. Ujednolicanie systemów edukacyjnych na poziomie średnim zaczęło się w późnych latach 60. we Francji i w Anglii, a dokonało się w latach 70. (Maurin 2007). To samo dotyczy desegregacji rasowej szkół w Stanach Zjednoczonych (Coleman 1967).

ne dla klasy średniej i wyższej. Silnie rozpowszechniło się przekonanie, że pochodzenie społeczne lub etniczne dziecka nie powinno determinować jego edukacyjnej i zawodowej drogi ani osiągniętej pozycji społecznej, czego wyrazem stała się idea równości szans edukacyjnych. W epoce wysokiego wzrostu gospodarczego kwestia możliwości zasłużonego awansu społecznego jednostek, niezależnie od społecznego pochodzenia, stała się fundamentalna, zwłaszcza w kontekście rywalizacji ideologicznej ze skrajnym egalitaryzmem bloku komunistycznego. Drugim ważnym elementem zawartym od początku w myśleniu o równości szans edukacyjnych była chęć lepszego zaspokojenia zapotrzebowania na kwalifikacje szybko rozwijającego się rynku pracy, skutecznieszego wykorzystania talentów, które w sytuacji faktycznej dyskryminacji, np. osób pochodzących z mniejszości rasowych, były marnotrawione.

Za symboliczny moment wprowadzenia pojęcia równości szans edukacyjnych do nauk społecznych i polityki edukacyjnej można uznać opublikowanie raportu *Equality of Educational Opportunity* (Coleman i in. 1966) zamówionego przez amerykański Kongres. Pojęcie to i prezentowane przez nie podejście uznające zapewnienie równości szans za jedno z fundamentalnych zadań systemów edukacyjnych zakorzeniło się w myśleniu o edukacji i rozpowszechniło na tyle, by stać się nieodzownym, ale tym samym niejako „przezroczystym” i rzadko precyzyjnie definiowanym komponentem polityk edukacyjnych:

*Nieprecyzyjnie określona, ale przez wielu poważana, równość szans (...) należy do najbardziej trwałych i najpowszechniej uznawanych politycznych ideałów w dwudziestowiecznej Ameryce. Wysiłki na rzecz wyrównywania pozycji społecznoekonomicznej dorosłych zawsze były kontrowersyjne, ale mało kto nie zgadza się – przynajmniej otwarcie i co do zasady – na danie wszystkim dzieciom prawdziwej szansy na awans (Gordon 2017, s. 603).*

Kluczowa w tym sensie jest zmiana, jakiej uległ sposób myślenia o równości w wyniku dodania pojęcia „szans” (*opportunities*). Oznacza ono, że chodzi o stworzenie pewnego potencjału równości, który może (ale nie musi) ziścić się w jakimś momencie. Co się tyczy równości szans edukacyjnych, nie ma jednak jasności ani kiedy miałyby to nastąpić (w ramach systemu edukacyjnego czy już po ukończeniu kształcenia?), ani jak (czy wystarczy, że potencjał został stworzony?, czy musi się on zaktualizować i co właściwie miałyby to oznaczać?). Problemy definicyjne związane z pojęciem równości szans edukacyjnych występują od pierwszego jego użycia aż po czasy współczesne (Coleman 1966; 1967; 1975; Dubet 2008; Lazenby 2016). Można jedynie w tym miejscu zaznaczyć fundamentalne spory definicyjne, które stale mu towarzyszą:

*w pierwszym przypadku edukacja może być narzędziem realizacji jakiejś bardziej ogólnej koncepcji równości szans. (...) W drugim, koncepcja równości szans może dotyczyć bezpośrednio edukacji. [To drugie] podejście nie traktuje*

*edukacji wyłącznie jako narzędzie; ale właśnie zakłada, że to system edukacyjny i ci, którzy w nim uczestniczą, mają być wyłącznym obiektem troski o równość szans* (Lazenby 2016, s. 70).

Stosowanie pojęcia równości szans edukacyjnych od początku rodzi problem pośredniczenia równości przez edukację. Pytanie to nie pozostaje bez związku z kwestią bardziej precyzyjnego zdefiniowania, co oznaczają „równe szanse” i jak można stwierdzić, czy są one równe – po wkładzie, czy po efektach (Coleman 1966; 1967; 1975). Wreszcie problematyczna wydaje się, w kontekście troski o awans społeczny i egalitarną strukturę społeczną, relacja słów „równość” i „szansa”. W ich połączenie wpisany jest pewien rodzaj sprzeczności – zakłada ono bowiem, że system edukacyjny będzie stwarzał równość w dochodzeniu do wysokiej pozycji społecznej, nie kwestionując jednocześnie istniejącej społecznej hierarchii oraz uznając i legitymizując istniejące nierówności.

W dalszych częściach artykułu chciałabym szerzej podjąć te problemy definicyjne i ich konsekwencje dla myślenia o edukacji. Należy być świadomym, że pomimo swej – współcześnie – złudnej oczywistości, pojęcie równości szans edukacyjnych zawsze miało ideologiczne zabarwienie, ponieważ stosunek do szkoły i do celów zakładanych dla systemu kształcenia zawsze jest funkcją jakiejś wizji społecznego dobrobytu i sprawiedliwości, nawet jeśli związki te nie zawsze są uświadomione albo ujawniane. Pojęcie równości szans edukacyjnych ma już swoją historię, silnie ukształtowaną przez zmiany społeczno-ekonomiczne i ideologiczne ostatnich 50 lat. Rozstrzygnięcia dotyczące konkretnego znaczenia nadawanego idei równości szans edukacyjnych przez polityki edukacyjne zmieniają się w zależności od tego, czy dominują w danym momencie nurty ideologiczne bardziej egalitarne, merytokracyjne czy neoliberalne. Dzisiaj jest to pojęcie wszechobecne w dyskursach na temat edukacji i jeden z głównych celów formalnych polityk edukacyjnych. Pojęcie to używane jest właściwie zarówno przez wszystkie funkcjonujące w głównym nurcie partie polityczne, jak i międzynarodowe, państwowe i pozarządowe instytucje edukacyjne, niezależnie od deklarowanej opcji ideologicznej. Rzadko jednak bywa ono precyzyjnie definiowane. Różne, niekiedy sprzeczne rozumienia równości szans edukacyjnych są nieustająco „splątane” w debacie publicznej (Kwieciński 2007). Dlatego – i to będzie głównym tematem moich dalszych rozważań – aby dobrze zrozumieć, jak funkcjonuje pojęcie równości szans edukacyjnych, należy powiązać jego znaczenie i związane z nim spory definicyjne ze sposobem teoretyzowania i filozoficznego pojmowania samego pola edukacji. Przydatna będzie w tym zadaniu propozycja ramy teoretycznej trzech typów teorii edukacyjnych zaprezentowanej przez P. Zamojskiego. Uwzględniając podwójny kontekst – teoretyczny i ideologiczny – typologia ta porządkuje odpowiedź na pytanie, jak pojęcie równości szans edukacyjnych wpasowuje się w różne sposoby opisywania i badania edukacji i zjawisk pedagogicznych. Ze względu na złożoność i obszerność problematyki definio-

wania równości szans edukacyjnych mogą jedynie przedstawić tu zarys takiej analizy, zaznaczając jej główne wątki.

## Trzy typy teorii edukacji

Za wstępną ramę teoretyczną przyjmuję zaproponowany przez P. Zamojskiego podział na trzy typy teorii kształcenia albo edukacji: technologiczną (instrumentalną), krytyczną i performatywną. Jak dotąd rama ta została jedynie wstępnie zarysowana (Zamojski 2014, 2015) i przedstawiona werbalnie, jednak doskonale odnosi się do przedłożonego wyżej tematu badawczego, dlatego – za zgodą jej twórcy – przywołuję ją w niniejszym artykule.

Teorie technologiczne osadzone są w podejściu pozytywistycznym, w którym określa się cele i sprawdza, czy zostały osiągnięte zamierzone efekty. Widzą one edukację – jak każdą dziedzinę zorganizowanego społecznego działania w nowoczesnym społeczeństwie – jako środek do skutecznego osiągnięcia jasno zdefiniowanych, powszechnie pożądanых celów. Według tej teorii, edukacja służy *wytworzeniu podmiotów o określonych własnościach* (Zamojski 2018). Jej celem może być przekazanie odpowiednich treści z danego obszaru wiedzy, doprowadzenie do opanowania pewnych umiejętności, „zaszczepienie” pewnych postaw, przygotowanie kompetentnych pracowników lub aktywnych obywateli. Z punktu widzenia polityki edukacyjnej cele te mogą dotyczyć wszystkich albo różnicować się w odniesieniu do poszczególnych grup społecznych bądź obszarów geograficznych. Ważne jest to, że ponieważ najważniejszym kryterium oceny działania jest skuteczność, przyjmowane cele są zawsze szczegółowo zoperacjonalizowane, tj. sprowadzane do konkretnych, mierzalnych wskaźników. W podejściu technologicznym lub instrumentalnym liczą się przede wszystkim zamierzone efekty kształcenia i sposoby ich osiągnięcia – sam proces pozostaje „czarną skrzynką”, a niezamierzone efekty są nieobjęte oceną i w dużym stopniu ignorowane. Celom ogólnym również nie poświęca się zbyt wiele refleksji i uwagi – są one niemierzalne, podlegają sporom definicyjnym i z tego powodu często traktowane są jako oczywiste i w pewien sposób deklaratywne.

Krytyczne teorie edukacji zwracają uwagę na fakt, że za świadomym i celoworacjonalnym działaniem zawsze kryje się coś dodatkowego, co trzeba ujawnić, jeśli chcemy się od tego uwolnić. Edukacja ma służyć przede wszystkim emancypacji, a ta wymaga ujawnienia głęboko zakorzenionych i często niewidocznych wymiarów opresji. Teorie te podejmują kwestię ideologii, kryjącą się we wszelkich społecznych działaniach, a zatem również w edukacji, wskazują, że to właśnie ignorowane w podejściu technologiczno-instrumentalnym cele ogólne systemu (np. wzrost gospodarczy albo merytokratyczna selekcja) przekładają się na cele szczegółowe, na których sku-

piają się instytucje i polityki edukacyjne (wykształcenie wykwalifikowanych pracowników najemnych, odpowiedni system sprawdzania osiągnięć szkolnych). Krytyczne myślenie o edukacji i systemach kształcenia jest w oczywisty sposób reakcją na podejście technologiczno-instrumentalne. O ile jednak trafnie demaskuje i diagnozuje ono różne etyczne, epistemologiczne i kulturowe założenia „ukryte” w celowo-racjonalnym podejściu technologicznym, o tyle rzadko pozostawia miejsce dla nadziei na możliwość zbudowania prawdziwie emancypacyjnej edukacji.

Fakt ten zauważa trzeci, najnowszy typ podejścia teoretycznego – performatywny. Myśliciele należący do tego nurtu wskazują, że podejście krytyczne musi w istocie podważać samo siebie, i – nie negując wartości analizy krytycznej – zawieszają ją, próbując, na podstawie rzeczy w edukacji wartościowych, wskazać drogę „miękkiego” budowania pozytywnych sytuacji albo wydarzeń edukacyjnych. Dla tego podejścia istotne nie są cele prowadzące do instrumentalizacji działań edukacyjnych, ale pewna specyfika, szczególność tego, co edukacyjne, która – o ile wierzy się w nią i ją pielęgnuje – ma pewną moc (samo)wytwórczą.

Warto na koniec tego opisu dodać, że podział ten jest zarówno zgodny z opisem chronologicznym (każda teoria powstaje po poprzedniej, w reakcji na nią, w konkretnych historycznych okresach), jak i przekracza linearność chronologii – każdy następny typ teorii jest niemożliwy bez poprzedniego, ale nie anuluje go w żaden sposób. Współcześnie koncepcje instrumentalne, krytyczne i performatywne koegzystują i dyskutują ze sobą. Zaletą tego sposobu porządkowania teorii edukacyjnych

*jest to, że zorientowanie ideologiczne edukacji przechodzi w poprzek tego podziału. Nie znaczy to jednak, że sam ten podział jest wolny od ideologicznych wartościowań/uwikłań. Nie stanowi on jakiegś neutralnej matrycy, ale raczej daleko bardziej otwiera, komplikuje i problematyzuje samą ideologiczność czy polityczność edukacji, zwracając uwagę na związki sposobu teoretyzowania i ideologicznego uwikłania (Zamojski 2018).*

## **Równość szans jako cel**

Raport Colemana (1966), który upowszechnił w naukach społecznych pojęcie równości szans edukacyjnych, to drugie największe w historii badanie społeczne zamówione przez amerykański rząd. Raport zaczyna się następująco: *w związku z fundamentalnym współcześnie znaczeniem szans edukacyjnych dla wielu innych społecznych spraw, Kongres zamówił badanie szans edukacyjnych opisane w tym dokumencie (Coleman i in. 1966, s. 1).* Wstęp ten nie tylko jasno pokazuje że publikacja raportu rozpoczyna sięganie po wyniki nauk społecznych na potrzeby decyzji publicznych, ale – jak od początku postrzegano edukację – stawia na porządku dnia równość szans

edukacyjnych jako kluczową dla realizacji innych społecznych celów, takich jak efektywny rynek pracy lub większa społeczna mobilność (Dubet 2008). Jednocześnie raport zrodził nowy nurt edukacyjnych badań, a jego wyniki wywołały powszechną dyskusję, której echa są żywe do dziś<sup>2</sup>.

H. Hill w artykule opublikowanym w związku z 50. rocznicą raportu Colemana opisuje, jak socjologicznie pojęta równość szans edukacyjnych zmieniła sposób myślenia o badaniach szkolnictwa:

[badacze edukacyjni] *nie byli sami z siebie zainteresowani stratyfikacją społeczną – ideą, że szkoła i edukacja mogą odgrywać ważną rolę w reprodukowaniu rasowych i klasowych różnic. Socjologowie edukacji myśleli w ten sposób o szkole, ale wówczas mało kto zajmował się tymi sprawami inaczej niż przywołując anegdoty lub argumenty filozoficzne. Ale z raportem [Colemana] przyszła radykalna zmiana: dzieci można poddawać testom, a ich wyniki tłumaczyć wpływami cech rodziny, klasy szkolnej i samej szkoły* (2017, s. 12).

Pojęcie równości szans edukacyjnych weszło do refleksji edukacyjnej z innych dziedzin – socjologii, ekonomii, instrumentalizując edukację, podporządkowując ją logice i celom innych systemów (początkowo polityki społecznej, później rynku pracy) oraz różnym politycznym i ideologicznym wizjom struktury społecznej.

*Wiara w to, że publiczna edukacja jest zdolna do odwrócenia nierównych szans i wyeliminowania biedy jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech amerykańskiej polityki społecznej. To szczególnie oczywiste, jeśli analizuje się program „No child left behind” (NCLB), ale wiara w skuteczność edukacji jako ochrona przeciwko ryzyku i niepewnościom wolnego rynku to nic nowego w amerykańskiej polityce federalnej. Od pół wieku, od momentu, w którym Lyndon Johnson wybrał edukację zamiast budowy Nowego Ładu i tworzenia silnego państwa opiekuńczego, reformy edukacji stały się ulubioną odpowiedzią rządów federalnych na kwestie związane z biedą, nierównościami i brakiem ekonomicznego bezpieczeństwa* (Kantor, Lowe 2013, s. 25).

Autorzy dalej pokazują, że pomysł na *Great Society* wprowadzony przez L. Johnsona w połowie lat 60. – którego jednym z pierwszych konkretnych działań był właśnie raport Colemana – stawiał na edukację jako na kluczowy sposób wpływania na biedę i strukturę społeczną. Im bardziej ograniczane są polityki redystrybucyjne i walki z biedą, tym więcej oczekuje się od systemów edukacji. Stąd nazwa nadana przez autorów temu zwrotowi lat 60. i 70. XX wieku – „edukacjonalizacja państwa opiekuńczego”. Zamiast bezpośrednio, za pomocą zasiłków, programów mieszkaniowych, progresywnych podatków, pomocy społecznej lub polityki wobec rynku pracy wy-

---

<sup>2</sup> Dowodem na znaczenie tego raportu i jego aktualność są liczne publikacje związane z 50. rocznicą jego ukazania się, m.in. specjalne wydanie *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* (2017, vol. 674) i *History of Education Quarterly* (2017, vol. 57, 4).

równywać warunki życia w społeczeństwie, oczekuje się od edukacji, iż rozwiąże ona problemy nierówności i niedostatku. To samo dzieje się we Francji. Główną rolą systemu edukacji staje się selekcja i dystrybucja osób do poszczególnych zawodowych i społecznych pozycji (Dubet 2008).

Wielu autorów zauważa, jak wraz z ewolucją dominującego klimatu ideologicznego zmienia się znaczenie przypisywane pojęciu równości szans edukacyjnych i wartość polityk wyrównywania szans, w tym i sam J. Coleman (Coleman 1975; Alexadiou 2002; Dubet 2008; Rancière 2010; Kantor, Lowe 2013). Od lat 80. ubiegłego wieku widoczny jest np. rozjazd między zwrotem bardziej merytokratycznym, czyli bardziej selektywnym wcieleniem równości szans edukacyjnych w krajach anglosaskich (Alexadiou 2002), a pozornie bardziej inkluzywnymi politykami we Francji stanowiącymi reakcję na podejście krytyczne do równości szans edukacyjnych (Rancière 2010). Jednocześnie, jak już zostało wspomniane, w poprzek zmian zachodzących w definiowaniu ważnych społecznie wartości (np. równości) albo podziałów ideologicznych, w tych koncepcjach równości szans edukacyjnych, które właśnie bardzo trafnie można określić jako technologiczno-instrumentalne, ujawnia się pewien charakterystyczny stosunek do edukacji. Łączy on – co logiczne – zamysł wykorzystywania edukacji do osiągnięcia zdefiniowanych praktycznych celów pozaedukacyjnych (najczęściej związanych ze strukturą społeczną, rynkiem pracy albo polityką) z podejściem nastawionym na precyzyjne i obiektywne mierzenie efektywności systemu w osiągnięciu tychże celów.

W tym podejściu równość szans to pewna „cecha”, którą systemy edukacyjne mają dostarczać społeczeństwu: równość szans jest w tym podejściu traktowana jako oczekiwany cel działania systemu edukacji. Żeby go osiągnąć, potrzebne są operacyjne definicje i precyzyjne miary. Cel ten, co warto zaznaczyć, daje się osiągnąć na poziomie strukturalnym całego systemu, a nie poszczególnych jego podmiotów – uczniów, nauczycieli bądź szkół. Wynika z tego, że równość szans edukacyjnych mierzy się przede wszystkim na poziomie makro, wskaźnikami ilościowymi. Raport J. Colemana upowszechnił myślenie o równości szans edukacyjnych jako o porównaniu wkładów (*inputs*) i wyników (*outputs*) edukacji dla różnych kategorii społecznych uczniów lub szkół. Wyniki są oczywiście mierzone porównywalnymi rezultatami w testach umiejętności. Wszystkie zmienne zoperacjonalizowane są w sposób statyczny, jako cechy przysługujące jednostkom lub instytucjom na początku i na końcu procesu edukacyjnego, który sam traktowany jest jak czarna skrzynka, tak jakby był do tych wskaźników sprowadzalny.

W całym ponad siedemsetstronicowym opracowaniu badań brane są pod uwagę tylko precyzyjnie mierzalne elementy wkładowe (umiejętności werbalne nauczycieli mierzone są np. 30-pytaniowym testem) oraz oczekiwane efekty procesu kształcenia – stopnie i wyniki w testach, które są porównywane dla statystycznie zdefiniowanych kategorii uczniów. H.C. Hill (2017) pokazuje, jak w wyniku ukazania się raportu J. Colemana rozwinęły się metody ilościowe i statystyka w badaniach educa-



cyjnych, zwłaszcza te wzięte z socjologii i ekonomii. Można bez wątplenia powiedzieć, że myślenie w kategoriach równości szans edukacyjnych przyczyniło się do trwałego przyjęcia nie tylko w badaniach, ale również w praktyce edukacyjnej, bardziej „obiektywnych”, ilościowych, mierzalnych (bo porównywalnych) sposobów oceniania osiągnięć uczniów. Inny przykład, bardziej współczesny, pokazuje, jak myślenie w kategoriach równości szans edukacyjnych wpływa na samą praktykę edukacyjną:

*(...) naukowcy zaczęli studiować, jakie efekty ma wymóg zapisany w NCLB, żeby wyniki testów podawać w podziale na podgrupy. Zapis wprowadzono w Kongresie pod naciskiem liberalistów, którzy uważali, że wyniki zagregowane zaciemniają różnice osiągnięć pomiędzy różnymi grupami uczniów. Ale, ponieważ nauczyciele i administracja szkół z dużą liczbą biednych i nie-białych uczniów musiała zmierzyć się z historycznie niewykonalnym zadaniem podniesienia wyników testów licznych [zagrożonych – A.B] podgrup (...), próbowała osiągnąć ten cel, przykrajając program w swoich szkołach tak, by kosztem innych przedmiotów skupić się na przygotowywaniu studentów do wymaganych testów z czytania i matematyki. W tym samym okresie, szkoły dla klasy średniej, w której było znacznie mniej [zagrożonych – A.B] podgrup, nie zmieniły znacząco swojego programu nauczania, proponując szeroki wybór zajęć. W ten sposób zdezagregowanie wyników testów, które miało być najbardziej progresywną cechą NCLB, w rzeczywistości dało wyniki regresywne (Kantor, Lowe 2013, s. 37).*

Skupienie na osiągnięciu zamierzonego, wąsko zdefiniowanego efektu przysłoniło niezamierzone skutki działań, działając wbrew bardziej ogólnemu celowi, jakim jest wyrównanie życiowych szans studentów z różnych społecznych grup. Takie rozumienie równości szans edukacyjnych jest do dzisiaj najbardziej powszechne – mierzone statystycznie, porównywane wedle zobiektywizowanych sytuacji wyjściowych osiągnięcia edukacyjne różnych społeczno-ekonomicznych grup. Za przykład posłużyć może opublikowany w 2016 roku we Francji największy państwowy raport o nierównościach szkolnych (Chesné 2016). Równość szans edukacyjnych można uznać za przykładowe dziecko technologiczno-instrumentalnego sposobu myślenia o edukacji. Cele ogólne są rzadziej ujawniane i dogłębnie analizowane, liczy się sprawne osiągnięcie mierzalnego celu szczegółowego, z którego można system edukacji rozliczyć. Z tym, że w przypadku równości szans edukacyjnych cele te wiązały się od początku z refleksją poza-edukacyjną, przede wszystkim socjologiczną:

*idea ta zdaje się być bliższa „edukacji, która prowadzi do równości szans dorosłych” niż rzeczywiście równych szans edukacyjnych. W tym sensie edukacja jest środkiem do celu, nie celem samym w sobie, a równe szanse odwołują się do życia w przyszłości raczej niż do samego procesu edukacyjnego. I albo słowo „równość” jest zbyt mocne, albo słowo „szanse” musi oznaczać czysto formal-*

*ne, a nie realne możliwości: Równość realnych szans jako dorosły jest – powiedzmy to jeszcze raz – nie do osiągnięcia za pośrednictwem szkolnictwa, nawet szkolnictwa nierównego, które dążyłoby do kompensowania początkowych deficytów* (Coleman 1975, s. 28).

Cytat ten jasno wskazuje, że to nie proces edukacyjny jest tu istotny, a jego efekty dla przyszłości i dla społeczeństwa jako całości, analizowanego przez pryzmat struktury społecznej. Niedługo potem dodaje J. Coleman, że idea równości szans edukacyjnych *angażuje systemy edukacyjne w realizację nieosiągalnego celu* (tamże). Nie zaskakuje, że to głównie socjologowie nurtu krytycznego jako pierwsi zwrócili się przeciwko idei równości szans edukacyjnych. Udowodnili oni, że tak rozumiana równość szans – pomimo coraz bardziej precyzyjnych metod pomiaru i rozbudowanych polityk edukacyjnych – nie jest i nie może być przez system edukacji osiągnana. Pokazali, że nigdzie systemy edukacyjne nie są w stanie zapewnić uczniom pochodzących z różnych środowisk statystycznie równych szans na dostęp do dobrych szkół, uniwersytetów i cenionych zawodów (np. Chesné 2016; Hill 2017; Gordon 2017), wskazali także kilka fundamentalnych problemów związanych z instrumentalno-technologicznym pojmowaniem równości szans edukacyjnych.

## **Równość szans edukacyjnych jako mistyfikacja**

Podęście krytyczne do edukacji, odwrotnie do technologiczno-instrumentalnego, szuka w procesach edukacyjnych rzeczy nieoczywistych, niewidzialnych – efektów niezamierzonych związanych ze stosunkami władzy i dominacji, które są zawsze wytwarzane w społeczeństwie. Socjologowie z nurtu krytycznego szybko i trwale podważyli myślenie o szkole i edukacji jako o skutecznych mechanizmach wyrównywania życiowych szans. Nie tylko – wskazują oni – nie udaje się, pomimo procesów umasowienia i demokratyzacji kolejnych poziomów edukacji, osiągnąć równości społecznych losów młodzieży z różnych społecznych środowisk, ale zamiast – zgodnie z oczekiwaniami – wyrównywać szanse, system edukacji sam jest ważnym czynnikiem reprodukcji nierówności.

Najbardziej wymowne wydają się prace P. Bourdieu, a zwłaszcza wydana już w 1970 roku z J. C. Passeronem *Reprodukcja* (2012), która pokazuje, jakimi specyficznymi dla edukacji mechanizmami szkoła przyczynia się do wzmocnienia dominacji klas wyższych. P. Bourdieu i J.C. Passeron pokazują, że ze względu na pełnioną przez niego nieusuwalną funkcję segregacyjną system szkolny (będący przedłużeniem systemu hierarchii i dominacji w społeczeństwie) reprodukuje wzorce kulturowe (*habitus*) klas panujących. Jednocześnie system szkolny wzmacnia ich dominację, ustanawiając jako mniej zalegitymizowane i wartościowe treści kulturowe przynależne

niższym klasom społeczno-ekonomicznym, zarazem zapewniając większy sukces tej części młodzieży, która *habitus* klas wyższych opanowała jako swój jeszcze przed pójściem do szkoły. W języku używanym w szkole, w relacjach społecznych, w autorytecie pedagoga-nauczyciela, w treściach programowych, w sposobie oceniania ukryte są oczekiwania odpowiadające kulturze, wartościom i *habitusowi* klasy dominującej. Uczniowie z klas niższych, gorzej wyposażeni w tego rodzaju umiejętności niż ich koledzy z klas wyższych, traktują te oczekiwania jako obiektywne i uniwersalne, internalizują je i akceptują tym samym swoją podległość, traktując swoje gorsze oceny jako wynik sprawiedliwego wyścigu. Szkoła więc nie tylko reprodukuje zewnętrzne formy dominacji, ale przyjmując pozory równego traktowania, „naturalizuje” tę dominację, uzasadniając ją różnicami w zdolnościach lub talentach. Wyłaniająca się z działania systemu edukacji hierarchia społeczna uznawana jest za sprawiedliwą, ponieważ zakłada się, że szkoła traktuje wszystkich równo. W rzeczywistości szkoła, oceniając to, co miałyby wynikać z naturalnych zasług lub pracowitości, bazuje na wymogach odpowiadających warunkom socjalizacji klasy dominującej, która w ten sposób utrzymuje swoją przewagę.

Według podejścia krytycznego pojęcie równości szans służy zatem do legitymizowania działania instytucji szkoły, która pod pretekstem wyrównywania szans przyczynia się nie tylko do reprodukcji nierówności społecznych, ale do ich „naturalizacji”:

*Skądinąd można traktować taką politykę jako zgodną z interesem pedagogicznym klas zdominowanych tylko pod warunkiem utożsamienia interesu obiektywnego tych klas z sumą interesów indywidualnych ich członków (na przykład w zakresie mobilności społecznej lub awansu kulturowego), co oznacza zapomnienie, że kontrolowana mobilność ograniczonej liczby jednostek może służyć utrwaleniu struktury stosunków klasowych lub, innymi słowy, pod warunkiem założenia możliwości generalizacji właściwości – które, z socjologicznego punktu widzenia, mogą przysługiwać pewnym członkom klasy jedynie o tyle, o ile pozostają zarezerwowane dla niektórych, a zatem wzbронione ogółowi klasy jako takiej – na całą klasę (Bourdieu, Passeron 2012, s. 134).*

W istocie wywód ten dobrze tłumaczy brak znaczącego wpływu polityk wyrównywania szans edukacyjnych na awans społeczny i przeobrażenia struktury społecznej w społeczeństwach, w których były realizowane. Ujawnia on swoisty paradoks, który od początku towarzyszy pojęciu równości szans edukacyjnych: zakłada ono istnienie hierarchicznej struktury społecznej oraz bardziej sprawiedliwą „przepustowość” w ramach tej hierarchii (czy to mierzoną na wejściu, czy na wyjściu), wzmacniając ostatecznie nierówność.

Ważnym wnioskiem wynikającym z prac P. Bourdieu i J.C. Passerona jest ulokowanie swoistego czynnika reprodukcją nierówności, lub – mówiąc językiem P. Bourdieu – dominację w stosunku pedagogicznym. Ponieważ, według P. Bourdieu, domina-

cja jest niesiona w procesach kulturowych, takich jak *habitus*, kapitał kulturowy lub język, a nie tylko ekonomicznych, szkoła, jako systemowe miejsce przekazywania kultury dominującej, musi odgrywać w tym procesie decydującą rolę. Centralną kwestią *Reprodukcji* jest pokazanie, jak dominacja i hierarchia społeczna reprodukowane są właśnie przez stosunek pedagogiczny (relację pedagogiczną) i przysługujący nauczycielom autorytet pedagogiczny. P. Bourdieu i J.C. Passeron mówią jasno, że hierarchizująca i reprodukująca dominację musi być każda relacja pedagogiczna w obrębie systemu szkolnego, ponieważ różnym grupom społecznym „przynależne są” różne kody kulturowe, a głównym zadaniem szkoły jest utrwalanie dominacji jednych nad drugimi<sup>3</sup>.

Jednocześnie P. Bourdieu wciąż lokuje źródło nierówności i dominacji poza systemem szkolnym, który je jedynie utrwała (Dubet 2008, s. 83). Podstawą jego krytycznej teorii społecznej są trwałe konsekwencje nierównej dystrybucji różnego rodzaju kapitałów (ekonomicznego, społecznego i kulturowego) w społeczeństwie. Pochodzenie społeczne determinuje rodzaj socjalizacji, kształtuje *habitus*, czyli sposób bycia jednostki w świecie, na stałe przypisując ją do pewnej społecznej klasy. Uznając szkolną kulturę i wiedzę jako przynależną klasom dominującym, i dekretnując niechęć młodzieży z klas niższych do oczekiwań szkoły, P. Bourdieu urzeczywistnia nierówności edukacyjne, sam przenosząc na grunt edukacji pewne rozróżnienia wzięte z typowo socjologicznego myślenia w kategoriach klas społecznych. Pojęcie równości szans edukacyjnych, również w swym wcieleniu krytycznym, nie jest w stanie wyjść poza kategorie społeczne (rasa, klasa, płeć), które analizuje jako przyczyny nierówności i władzy, tym samym nadając tym podziałom realność i moc.

O ile więc podejście krytyczne słusznie demaskuje wyrównywanie szans edukacyjnych jako nieosiągalny cel mający za zadanie przede wszystkim legitymizować selekcyjną funkcję systemów edukacji, o tyle jednak nie wychodzi ono poza instrumentalizację szkoły: zamiast traktować edukację jako narzędzie większej społecznej sprawiedliwości, pokazuje, w jaki sposób szkoła służy reprodukcji społecznej dominacji. Relacje i praktyki pedagogiczne są w teorii P. Bourdieu zaprzęgnięte do wyjaśniania sposobu, w jaki utrwała się hierarchia różnych *habitusów* i posługujących się nimi grup społecznych. Wykazanie ukrytej funkcji i nieosiągalności równości szans tylko wyraźniej wskazuje na podległość edukacji wobec reszty systemu społecznego.

---

<sup>3</sup>Warto zauważyć, że w innych swoich pracach P. Bourdieu wskazuje na pewną względną autonomię szkoły wobec systemu społecznego i na możliwość emancypacyjnego działania instytucji szkolnej przy gruntownej reformie jej sposobu działania (Bourdieu, Passeron 1964; Bourdieu 2006). Nie ma tu niestety miejsca na omówienie tego wątku.

## Równość jako założenie

W typologii P. Zamojskiego najciekawszy wydaje się wymiar trzeci – performatywny, i jego stosunek do podejścia krytycznego. To ostatnie pozostawiło badaczy i praktyków edukacji o bardziej progresywnych lub egalitarnych przekonaniach w poczuciu pewnej bezradności wobec nieziszczającego się potencjału emancypacyjnego edukacji. Analizy P. Bourdieu, a także np. B. Bernsteina (1990) lub R. Meighana (1993), silnie zakorzenione w danych empirycznych, nie pozostawiały wielkiej nadziei na to, że edukacja faktycznie może przyczynić się do urzeczywistnienia bardziej równego albo nawet sprawiedliwego społeczeństwa. Wydawało się, że im bardziej polityka społeczna skupiała się na wyrównywaniu szans, wybierając sobie edukację jako środek, tym bardziej oddalał się jej cel. Podejście performatywne stanowi ucieczkę od pesymistycznych wniosków myślicieli krytycznych, nie kwestionując zarazem ich zasadności. Punktem łączącym różne podejścia, które można nazwać performatywnymi, w kontekście przedmiotu tego artykułu jest, w moim przekonaniu, skupienie się na specyfice sytuacji edukacyjnej i próba uchwycenia w niej tego, co mogłoby pozwolić na urzeczywistnienie równości. Kluczowa wydaje się rezygnacja z myślenia w kategorii równości szans, która – w wersji najbardziej egalitarnej – buduje perspektywę równości mającej się w przyszłości ziścić poza edukacją, na rzecz definiowania równości w teraźniejszości praktyki edukacyjnej. Najlepiej uchwycił ten problem J. Rancière, odnosząc się do rozważań edukacyjnych P. Bourdieu i do opartych na nich francuskich polityk edukacyjnych lat 80. XX wieku:

*socjologowie i republikanie klócili się o to, jakie są najlepsze sposoby, by dzięki szkole uczynić równymi tych, których porządek społeczny uczynił nierównymi. To jest, wedle nauk Jacquotot, odwrócenie sprawy do góry nogami. Równość nie jest celem, który rządy i społeczeństwa miałyby starać się osiągnąć. Ustanowić równość jako cel do osiągnięcia, wychodząc od nierówności, to ustanowienie dystansu, który będzie w nieskończoność reprodukowany przez każdą kolejną próbę zredukowania go. Kto wychodzi od nierówności, może być pewien, że odnajdzie ją na mecie (2010, s. XI).*

Dopóty – mówi J. Rancière – dopóki równość traktowana będzie jako cel, a nierówności uznawane za fakt, co z założenia wpisane jest w pojęcie równości szans, cel będzie oddalał się w miarę prób jego osiągnięcia, przede wszystkim dlatego, że traktując ludzi w nierówny sposób, pojawiać się będą wciąż nowe nierówności. Wizja równości w edukacji, którą przedstawia J. Rancière, wskazuje na istnienie alternatywy: *Trzeba zacząć od równości, od tego minimum równości, bez którego żadna wiedza nie jest przekazywana, żadne polecenie nie jest wykonywane, i pracować nad rozszerzaniem tego minimum w nieskończoność (2010, s. XI).* Potraktowanie równości nie jako punktu dojścia, ale jako punktu wyjścia, jako założenie, według którego się

działa, a nie jako empiryczny stan do osiągnięcia, jest fundamentalnym przesunięciem, które uwalnia nas od determinizmu społecznego przenikającego analizy P. Bourdieu i J.C. Passerona.

Żeby wytłumaczyć i niejako zobrazować aksjomat równości, J. Rancière (2004) powołuje się na eksperyment edukacyjny prawnika Jacotota, pod którego przewodnictwem studenci nauczyli się francuskiego, mimo iż ten ich go nie uczył. Jacotot, a za nim J. Rancière, podważają hierarchię inteligencji: *wszystkie zdania, a w związku z tym wszystkie inteligencje, które je wytwarzają, są podobnej natury*. Jeśli tak, można i należy założyć, że są równe. Nie ma wiedzy, którą ktoś komuś musi przekazać lub wytłumaczyć. Nie ma też wiedzy, kultury przeznaczonej dla klas wyższych, a niepojmowalnej przez zdominowanych. *Zrozumieć, to nic więcej jak tylko przetłumaczyć, czyli podać odpowiednik tekstu, a nie przedstawić jego rację* (Rancière 2004, s. 30). Równość inteligencji, powszechna, uniwersalna możliwość czytania i mówienia – oto fundament edukacji dla J. Rancière’a. Rolą nauczyciela jest wyłącznie zadbanie o to, by każda inteligencja mogła się odkryć.

Wedle tej koncepcji stawką nie jest tu awans społeczny, poprawa zajmowanej pozycji w przyszłości (co legitymizowałoby przecież hierarchię samej struktury), ale wyzwolenie się z ograniczeń wynikających z zajmowanej pozycji społecznej, zawieszenie działania społecznej struktury, która rzekomo wyznacza, kto ma myśleć, a kto pracować: chodzi o dostępne każdemu doświadczenie swojej własnej inteligencji. Co ważniejsze, u J. Rancière’a to równość, czyli wyrwanie się z tożsamości kulturowych funkcjonalnych wobec nierówności właśnie leży u podstaw samego procesu uczenia i relacji pedagogicznej, w której nauczyciel ma doprowadzić do tego, by każdy *poczuł swój intelektualny potencjał i zdecydował, jak go użyje* (tamże, s. 12).

Widac to dobrze w zainspirowanej twórczością J. Rancière’a *Obronie szkoły* przeprowadzonej przez J. Masscheleina i M. Simonsa. Proponują oni koncepcję szkoły jako *shole*, czyli jako czas wolny. Specyfiką szkoły, mówią oni, jest między innymi to, że gromadząc wszystkie dzieci w jednym czasie i miejscu, a następnie skupiając ich uwagę na czymś określonym przede wszystkim w tym czasie i miejscu, niejako zawiesza ona różne procesy dziejące się na zewnątrz, w tym obciążenie przeszłości (pochodzenie społeczne, rodzina) oraz groźbę przyszłości (pozycja na rynku pracy):

*Szkoła to czas i miejsce, kiedy uczniowie mogą uwolnić się od wszelkiego rodzaju socjologicznych, ekonomicznych, rodzinnych i kulturowych oczekiwań i zasad. Innymi słowy, nadawanie szkole kształtu, robienie szkoły jest związane z jakimś rodzajem zawieszenia ciężaru tych zasad. (...) Szkoła wytwarza równość dokładnie w tej mierze, w jakiej robi czas wolny, czyli o ile uda jej się zawiesić albo oddalić przeszłość i przyszłość, tworząc wyrwę w linearnym czasie* (Masschelein, Simons 2013, s. 35, 36).

Dwie koncepcje krótko wyżej zarysowane mają zilustrować, jak bardzo performatywne podejście do edukacji stanowi zerwanie zarówno z instrumentalnym, jak i z kry-

tycznym pojmowaniem równości szans edukacyjnych. Zakłada ono, że równość leży u źródeł tego, co dla edukacji najbardziej szczególne i wartościowe. Czy, jak robi to J. Rancière, proces uczenia się i rozumienia świata oprzemy na równości potencjału wszystkich inteligencji, czy, jak proponują J. Masschelein i M. Simons, zobaczymy szkołę jako instytucję, która ma reprodukować, zawiesza reguły działania systemu społecznego, wartość tego, co edukacyjne, jest nierozzerwalnie związana z równością: zarazem oparta na niej i wytwarzająca ją wciąż na nowo.

\* \* \*

W artykule tym próbowałam odtworzyć korzenie pojęcia równości szans edukacyjnych, zarysowując jego teoretyczne relacje z myśleniem o edukacji oraz implikacje dla polityki i badań edukacyjnych. Kluczowe wydało mi się ukazanie, jak bardzo to pojęcie wywodzi się z takiego myślenia o edukacji, które ustanawiając cele edukacji poza nią samą i podporządkowując ją pewnej ilościowej i stratyfikacyjnej logice, właśnie uniemożliwia jej działanie zgodnie z jej fundamentalnym założeniem, jakim jest równość. Ponieważ pojęcie to jest nadal czołowym hasłem wielu – również progresywnych – reform edukacyjnych, refleksja nad pułapkami tak instrumentalnie pojętej równości w edukacji wydaje się ważnym polem do dalszych dociekań.

## Bibliografia

- ALEXIADOU N., 2002, *Social Exclusion and Educational opportunity: the case of English education policies within a European context*, „European Conference on Educational Research”, University of Lisbon.
- BERNSTEIN B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa.
- BIESTA G., 2010, *A New Logic of Emancipation: the Methodology of Jacques Rancière*, University of Illinois, Educational Theory, No. 60 (1).
- BLUMSZTAJN A., 2003, *Modele wyrównywania szans edukacyjnych – Stany Zjednoczone i Francja*, Polityka Społeczna, nr 5–6.
- BOUDON R., 1979, *L'inégalité des chances*, Librairie Armand Collin, Paris.
- BOURDIEU P., 2006, *Medytacje Pascaliańskie*, PWN, Warszawa.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1964, *Les Héritiers les étudiants et la culture*, Les éditions de minuit, Paris.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., 2012, *Reprodukcja*, PWN, Warszawa.
- CHESNÉ J.-F. (ed.), 2016, *Inégalités sociales et migratoires: Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités?*, Cnesco, Paris.
- COLEMAN J. et al., 1966, *Equality of Educational Opportunity*, National Center for Education Statistics, Washington D.C.
- COLEMAN J., 1967, *The concept of equality of educational opportunity*, Harvard Educational Review, spring issue.

- COLEMAN J., 1975, *What is meant by an „Equal educational opportunity”?*, Oxford Review of Education, Vol. 1(1).
- DUBET F., 2008, *Faits d'école*, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- GORDON L.N., 2017, *If opportunity is not enough: Coleman and his critics in the era of equality of results*, History of Education Quarterly, Vol. 57(4).
- GRAHAM P.A., 1980, *Whither Equality of Educational Opportunity?*, Daedalus, Vol. 109, No. 3.
- HILL H.C., 2017, *The Coleman Report, 50 years on: what do we know about the role of schools in academic inequality?*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 674(1).
- KANTOR H., LOWE R., 2013, *Educationalizing the Welfare State and Privatizing Education: The Evolution of Social Policy Since the New Deal*, [in:] P.L. Carter (ed.), *Closing the Opportunity Gap*, Oxford University Press, New York.
- KANTOR H., LOWE R., 2017, *What difference did the Coleman Report make?*, History of Education Quarterly, Vol. 57(4).
- KWIECIŃSKI Z., 2007, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, Nauka, nr 4.
- LAZENBY H., 2016, *What is equality of opportunity in education?*, Theory and Research in Education, nr 14(1).
- MASSCHELEIN J., SIMONS M., 2013, *In Defense of the School A Public Issue*, Education, Culture and Society Publishers, Leuven.
- MAURIN E., 2007, *La nouvelle question scolaire*, Editions du Seuil, Paris.
- MEIGHAN R., 1993, *Socjologia Edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- MELLIZO-SOTO M., 2000, *Governments, equality and education policy: a tentative study of the French case*, Unidad de Políticas Comparadas (CSIC), <http://ipp.csic.es/sites/default/files/content/workpaper/2000/dt-0012.pdf> (dostęp: 12.11.2017).
- RANCIÈRE J., 2004, *Le maitre ignorant*, 10/18, Paris.
- RANCIÈRE J., 2010, *Le philosophe et ses pauvres*, Flammarion, Paris.
- SZKUDLAREK T., 2015, *Różnice, równość i edukacja: polityki inkluzji i ignorancja*, [w:] A. Komorowska-Zielony, T. Szkuclarek (red.), *Różnice, Edukacja, Inkluzja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- ZAMOJSKI P., 2014, *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 67(3).
- ZAMOJSKI P., 2015, *Philosophy for Education – an attempt at exercise in thought*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1 (233).
- ZAMOJSKI P., 2018, *Trzy dydaktyki. Wykład monograficzny*, Instytut Pedagogiki UG, Gdańsk.

## Equality of opportunities as a non-educational concept

The paper reflects on the concept of equality of educational opportunities from the perspective of pedagogy, which is seldom used to analyze it. The main thesis of the paper assumes that the idea of equality of educational opportunities, so commonly used in educational policymaking, comes from a sociological background and therefore does not have a strictly educational content and meaning – which has consequences for the way it interacts with education. To develop this thesis, I will use a theoretical framework proposed by Piotr Zamojski. It is based on the classification of three phases or types of educational theories – technological-instrumental, critical and performative ones. Such approach allows to combine the ideological context with differences in the theoretical approach to educational research when analyzing the history of the concept of equal opportunities. The analysis shows that the concept is born in the tech-



nological-instrumental paradigm, and is still firmly rooted there, despite the shifts in its ideological content (from the egalitarian to the meritocratic). The concept of equal opportunities has helped “colonize” education, making it a major instrument of social policy from the 60’s onwards. But – as thinkers representing the critical perspective exposed – that tool was not, and could not have been a successful one in really changing the social structure. The paper finally gives voice to the third perspective, the performative one, which gives us hope for (re)filling the concept of equality of educational opportunities with educational meaning and sense, mainly through the propositions of Jacques Rancière.

**Keywords:** *equality of educational opportunities, instrumentalism, educational theory, P. Bourdieu, J. Ranciere*