

Wyrównywanie szans edukacyjnych. Dlaczego należy tego oczekiwać od szkół?

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, stawiając szkołom konkretne wymagania, zapisało również w akcie prawnym, że wymaga się od szkół wyrównywania szans edukacyjnych – wydaje się to proste w realizacji. Oczywiście, że w szkołach wyrównuje się szanse edukacyjne, tak wynika m.in. z raportów z ewaluacji zewnętrznej umieszczonych na stronie www.npseo.pl. Wcześniej, przed pojawieniem się sposobu sprawdzania jakości pracy szkoły w formie ewaluacji, bywały kontrole tematyczne nadzoru pedagogicznego kontrolujące działalność szkolną w tym zakresie. Podczas szkoleń dotyczących ewaluacji zewnętrznej wśród dyrektorów szkół to wymaganie budziło najmniej emocji. Realizujemy je poprzez np. zajęcia wyrównawcze, indywidualizację kształcenia, system wsparcia finansowego opierający się na stypendiach i współpracy z Ośrodkiem Pomocy Społecznej. Przynajmniej tak twierdzą przedstawiciele placówek oświatowych. We wspomnianych raportach „postewaluacyjnych” cytowane jest również powyższe stanowisko wraz z dowodami realizacji. Tymczasem jest to jedno z najważniejszych wymagań sformułowanych wobec placówek oświatowych, a jego realizacja tylko pozornie jest prosta.

Wyrównywanie szans edukacyjnych wywodzi się z szeroko rozumianego wyrównywania szans życiowych, społecznych, a działanie opierające się na idei wyrównywania tych szans legło u podstaw upowszechnienia edukacji oraz wpisania jej w zadania państwa w krajach kręgu kultury europejskiej. Z punktu widzenia historycznego jest to olbrzymia zmiana jakościowa w możliwościach przeżywania życia przez poszczególnych ludzi jak i całe społeczności, stwarzająca drogę do tzw. awansu społecznego, co przez stulecia nie było udziałem całych społeczności, przynajmniej na drodze pokojowej. Zmiana statusu społecznego wymagała w przeszłości krwawego przewrotu – rewolucji lub wojny w celu podbicia innego obszaru, narodu, plemienia itp. Echa tych wydarzeń są obecne do dziś i poczucie (słuszne czy niesłuszne) nierówności, w rozumieniu mniejszych szans na lepsze życie, w dalszym ciągu prowokuje gwałtowne wybuchy niezadowolenia społecznego. W mikrokosmosie społecznym, jakim jest szkoła/placówka oświatowa, działają te same mechanizmy. Głębokie frustracje rodzi u ucznia poczucie, że z trudnością lub wcale nie radzi sobie z zadaniami, które innym nie sprawiają żadnego kłopotu, zaś pomoc

oferowaną zarówno jemu, jak i jego rodzicom bądź opiekunom często odbiera jako upokorzenie. Dodatkowo pomoc udzielana nieumiejętnie, choć z najlepszymi intencjami, stygmatyzuje i uzależnia. Ostatecznie placówki oświatowe i ludzie w nich zatrudnieni, działając w celu wyrównywania szans edukacyjnych, czasami nieświadomie utrwalają nierówny dostęp do dobra, jakim jest edukacja.

Chcieliśmy jako autorzy pokazać na szerokim tle socjologicznym wyrównywania szans w ogólności, że jest to niełatwe zadanie wymagające wiedzy i umiejętności, gdyż nieumiejętne działanie prowadzi do efektów odwrotnych do zamierzonych lub przy dużym nakładzie sił i środków przynosi rezultat mizerny, daleki od oczekiwania. W drugiej części natomiast staraliśmy się dać kilka przykładów z praktyki szkolnej, by podkreślić, że wykonywanie pozornie słusznych i oczywistych działań może nie prowadzić do wyrównywania szans edukacyjnych w danej placówce i aby to zbadać i wydobyc na światło dzienne, trzeba sięgnąć pod „podszewkę codziennej oczywistości”.

Wyrównywanie szans edukacyjnych?

Idea wyrównywania szans, a więc tworzenia takiej sytuacji, w której ludzie (dzieci) będą mogli osiągać cele życiowo dla nich istotne, jest ideą obiecującą i wywołującą nadzieję. Jest to szczególnie pożądane, gdy się wie, jak wielu dzisiejszych dorosłych ma możliwości korzystania z dobrodziejstw życia społecznego, lecz zostało ich pozbawione przez los, gdyż dobro solidarności społecznej nie spłynęło na nich w odpowiednim czasie.

Aby podejmować się wyrównywania szans, musimy stwierdzać, że obserwujemy taki rodzaj nierówności, który jednostki lub grupy nieposiadające odpowiedniego kapitału kulturowego, mentalnego, materialnego, społecznego i tak dalej (co dalej będzie określane skrótem **kapitał**) odcina od potencjalnych możliwości korzystania z dobrodziejstw życia w społeczeństwie i w konsekwencji odcina te jednostki od możliwości osiągnięcia życiowych celów. Różnice kapitałów poszczególnych osób muszą występować, bo zakładamy, że nie ma ludzi identycznych. Jednak to nie różnice w wielkości kapitałów posiadanych przez jednostki decydują o uzasadnieniu wyrównywania szans. Związek posiadanego przez jednostkę kapitału z tym, w jakiej mierze ten kapitał jest w danym środowisku wystarczający do zrealizowania celów tej jednostki, jest argumentem za lub przeciw pomysłowi wyrównywania szans. Jeśli wszyscy w danym środowisku posiadają kapitał pozwalający im realizować swoje cele, to wyrównywanie im szans byłoby tworzeniem niepotrzebnych bytów.

Poza tym, co dotyczy pokonywania szczebli edukacyjnych i uzyskiwania wysokich wyników, a co często traktuje się jako rzecz jedynie istotną w karierze młodych ludzi, jest to też niezwykle ważny obszar społeczny (relacje interpersonalne), w którym ujawniają się lub nie możliwości budowania korzystnej tożsamości społecznej i osobistej. Ta korzystna tożsamość wiąże się z możliwościami osiągnięcia sukcesów edukacyjnych. Przez korzystną tożsamość rozumie się to, że każde dzie-

cko jest w pozycji tak samo uprzywilejowanej jak inne dzieci, czyli nie ma znaczenia dla relacji dziecka z rówieśnikami i z instytucjonalnymi opiekunami, z jakiego środowiska ono pochodzi, jakie ma stwierdzone niepełnosprawności itp. Inaczej mówiąc – nie ma znaczenia posiadany kapitał, bo w danym środowisku każdy jest wystarczający, aby móc korzystać z dobrodziejstw tegoż środowiska w budowaniu korzystnej tożsamości.

W rezultacie idealnego układu (nazywajmy go dalej **modelem pierwszym**) każdy, nawet ten, kto ma minimalny kapitał, może go powiększać dzięki korzystaniu ze środowiska, w którym przebywa. Zaznaczmy, że wskazana **możliwość korzystania** ze środowiska musi być stwierdzana zarówno w oglądzie obiektywnym, jak i w subiektywnym poczuciu jednostki. Dotychczasowa praktyka uczy, że jest to model mało prawdopodobny.

Model drugi polegałby na tym, że każdy ma możliwość tak szybkiego powiększenia swojego kapitału, aby w efekcie tej nagłej przemiany dorównać w możliwościach pozostałym członkom swojego środowiska. Wydaje się to bardziej prawdopodobne niż model pierwszy. To wyższe prawdopodobieństwo ma swój koszt – jest nim proces wyróżniania tych, których kapitał jest za mały do korzystania z dobrodziejstw życia społecznego. Ten proces wyróżniania jest już wtórny wobec tego, że jednostka podlegała wykluczeniu społecznemu w okresie, gdy jej kapitał był za mały. W tym modelu istotne jest także to, że budowanie korzystnej tożsamości społecznej i osobistej jest odroczone do czasu zwiększenia przez jednostkę jej kapitału, a okres potrzebny do tego, aby uzupełnić kapitał, często nie jest krótki.

Wyizolowane modele zazwyczaj znajdują korzystne rozwiązanie w postaci złego środka, jeśli taki uda się ustalić. Czy uda się to w odniesieniu do wyrównywania szans edukacyjnych? Warto odpowiadać na to pytanie w szerszym kontekście, co uchroni nas przed generującym błędne spekulacje wyizolowaniem placówek szkolnych z tego, w czym są one zanurzone i czemu silnie podlegają – mechanizmów regulujących życie społeczne.

Model pierwszy jest inspirowany myślą o solidarności społecznej, która współcześnie jest problematyczna. Ta problematyczność dotyczy tego, że stwierdzamy istnienie solidarności w sytuacjach ekstremalnych, odświętnych, natomiast w rytmie codzienności jest ona już trudna do zaobserwowania. Wielu ludzi w sytuacjach ekstremalnych nie ma problemu z tym, aby podjąć się działań pomagających na przykład osobom dotkniętym klęską żywiołową, lecz u tych samych osób pojawiają się dylematy, czy pomagać żebrakowi, który nie jest w lepszej sytuacji niż ci, którzy stracili wszystko w powodzi. Może mieć to związek z tym, że od wieków osoby potrzebujące pomocy są dzielone na tych, którym się to należy, i na tych, którzy nie powinni na to liczyć. Aby zasługiwać na pomoc, trzeba – upraszczając – (1) być niewinnym swojej trudnej sytuacji i (2) zgadzać się z tym, jak środowisko definiuje naszą sytuację i nas samych. Obarczenie nas winą za nasze nieszczęście jest często tym czynnikiem, który dyskwalifikuje nas w otrzymywaniu wsparcia. Drugi czynnik – przyjmowanie definicji sytuacji i naszej osoby wykreowanej przez środowisko – jest równie decydujący o tym, czy otrzymamy status uprawnionego. O ile

na temat definicji sytuacji zmuszającej nas do sięgania po wsparcie możemy się spierać, argumentować nasze racje, o tyle w kwestii tego, jak my jesteśmy postrzegani, trudno się spierać i trudno argumentować własne przekonania na swój temat. Pomijając na razie konsekwencje tych dwóch czynników, zwróćmy uwagę na to, co zostało już wskazane: że codzienność nie sprzyja emanacji solidarności społecznej. W tej perspektywie zajmowanie się przez szkołę dzieckiem zagrożonym marginalizacją plasuje się w codzienności wymywającej solidarność. Brak upowszechnienia wzorów pedagogicznych działań odbiegających od tego, co wymusza główny nurt społeczny, gruntuje marginalizację realizowaną również w niektórych programach określanych jako wyrównujące szanse.

Pomijając słabo uzasadnione twierdzenia o tym, że ludzie stali się mniej wrażliwi, warto zauważyć, że duża część tego **powstrzymywania gestów solidarności na co dzień** ma swoje źródła w tworzącym szalenie złożoną sytuację rozwoju cywilizacyjnym, uwalniając niedostępne wcześniej **możliwości; uwolnienia** te z kolei coraz bardziej napawają lękiem¹, od którego chętnie się ucieka. O tym, jak silne są to mechanizmy, przekonuje mnie między innymi przykład byłego opozycjonisty rodzimego komunizmu i byłego, wieloletniego profilaktyka społecznego, który na niedawne sugestie rzetelnego zajęcia się sprawami osób marginalizowanych odpowiedział pytaniem: „Czy masz sposób na to, aby ta niższa klasa społeczna siedziała cicho i pozwoliła rozwijać się społeczeństwu?”. Cytuję jego wypowiedź także dlatego, że według jego sugestii trzeba pogodzić się z tym, że kapitalizm musi mieć klasę, którą się traktuje wyłącznie jako siłę roboczą. On sam nie należy do klasy niższej. Takie postawy nie są odosobnione, a tego rodzaju zjawiska – niechęć do osób będących wyzwaniem dla solidarności społecznej – występują nie tylko w wymiarze jednostkowych, drobnych zdarzeń.

Zwracając uwagę na to, jakie środki miasta przeznaczają na inwestowanie w wygląd głównych ulic, zewnętrznych fasad domów przy bulwarach często uczęszczanych przez turystów, zaniedbując jednocześnie podwórka i place zabaw dla dzieci z klasy niższej, możemy dostrzec, że klasa niższa jest pomijana w planach rozwoju regionalnego. Inwestowanie w klasę marginalizowaną odbywa się poprzez profilaktykę społeczną, z czego głównie (jeśli nie wyłącznie) korzystają realizatorzy tej profilaktyki rekrutujący się z innych grup niż te marginalizowane. Nie wdraża się szerokich działań zmierzających do nadania przyjaznego charakteru miejscom zamieszkanym przez klasę niższą, nie tworzy się przyjaznego środowiska również dla dzieci z takich rodzin, ale prowadzi się profilaktykę uzasadnianą konfabulacjami na temat zagrożenia przestępczością nieletnich w wielkich miastach². Jest to samonapędzające się błędne koło. W takiej atmosferze warto docenić i wspierać każde przemyślane działania zmierzające do zmiany sytuacji.

¹ Zjawiska te przywoływane są m.in. przez Eduarda Pickera w książce *Godność człowieka a życie ludzkie*, przez Zygmunta Baumana w *Płynnej nowoczesności* oraz przez Anthony'ego Giddensa w *Tożsamości i nowoczesności*.

² L. Wacquant, *Więzienia nędzy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2009.

Podjęciu działań zmierzających do wyrównywania szans edukacyjnych w kontekście powyższego należy się szczególna ostrożność i szczególna uwaga ze względu na to, że solidarność społeczna staje się problemem, a marginalizowane grupy są zjawiskiem niechcianym, co zostało opisane m.in. przez Loica Wacquanta. Zawarte w jego dziele pt. *Więzienia nędzy* wskazania tych kierunków polityki, które pogłębiają marginalizację osób wykluczonych społecznie (również w Polsce), należy uzupełnić o to, że są to procesy wynikające ze złożoności życia społecznego, a zwłaszcza jednej z jego szczególnych cech opisywanych jako diada **fobia-euforia**³. Ta diada będąca efektem powstawania wspomnianych powyżej nowych możliwości wywołuje z jednej strony poczucie euforii: **możemy to, czego nie mogliśmy dotychczas**. Druga strona tej diady powstaje w odniesieniu do tych samych zjawisk, gdy uzupełnia się je o wątpliwości: **czy nie używamy i nie użyjemy tych osiągnięć wbrew nam samym, czy dojrzeliliśmy do etycznego korzystania z tych nowych możliwości?** Te wątpliwości mają swoje podstawy w historii, która jednoznacznie wskazuje na to, że do korzystania z wielu nowych rozwiązań nie dojrzeliliśmy i użyliśmy ich wbrew ludziom i wbrew ich środowisku. Zauważmy, że owa diada destabilizuje chyba wszystko, co dotychczas było społecznie trwałe i nie generuje nic trwałego. Rzecz oczywista, że tak jak diada fobia-euforia jest krańcowa w swoim charakterze, tak generuje ona efekty w całym spektrum życia społecznego, a więc nie tylko na poziomie pojedynczych zachowań konkretnych osób i na szczeblach najwyższej władzy państw, ale również w działaniach umiejscowionych pomiędzy nimi, jak na przykład w wielu programach mających na celu m.in. aktywizację zawodową, wyrównywanie szans, a które to programy – osiągając podobną skuteczność, jaką osiąga się bez tego rodzaju działań – przyczyniają się do pogłębiania marginalizacji osób z nich korzystających⁴. W związku z tym wspomniana na początku akapitu ostrożność i uwaga przy wprowadzaniu oraz realizacji idei wyrównywania szans dotyczy tego, aby obudzić i urzeczywistnić w środowisku szkolnym solidarność społeczną i jednocześnie nie stworzyć opozycji wobec głównego nurtu społecznego. Wyrównywanie szans nie może być działaniem skierowanym przeciwko czemuś, ale działaniem prowadzącym do celu – jest to warunek konstruktywnego działania. Generowaną przez główny nurt życia społecznego marginalizację należy traktować jako skutek uboczny i niepożądany tak przez tych, którzy są marginalizowani, jak i przez całość społeczeństwa, które osiągając zbyt duże rozwarstwienie, może ulec dezintegracji i to manifestującej się w formie dramatycznej.

Urzeczywistnianie solidarności w społeczności szkolnej pozwoli przynajmniej na częściowe realizowanie modelu pierwszego, którego wprowadzenie jest konieczne w jak najpełniejszej jego formie. Skuteczne wprowadzanie w życie modelu pierwszego, lokowanego przez praktykę w obszarze małego prawdopodobieństwa, wymaga zdystansowania się do tego, co wymusza i sugeruje główny nurt życia spo-

³ E. Picker, *Godność człowieka a życie ludzkie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.

⁴ L. Trzaska, *Krytycznie o wsparciu*, na stronie www.forum-liderow.pl [w dziale „czytelnia”], 2011b; E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2010.

łecznego, a co jest określane metaforycznie, ale jakże trafnie: **pracuj i kupuj**⁵. Gdy władze państw stają się coraz bardziej administratorami społeczeństw, a nie ich liderami⁶ i jednocześnie sugeruje się, że jedynym sposobem na zachowanie godnej wolności jest samorządzenie⁷ zarówno na poziomie lokalnych społeczności, jak i na poziomie jednostkowym⁸, to można mieć wrażenie paradoksu – **rządzić sobą, gdy wybrało się rząd, władze wojewódzkie, powiatowe i gminne do rządzenia nami?!** Jeśli odwołamy się do tego, na czym opiera się państwo demokratyczne, to staje się jasne, że władza nie jest niczym innym jak tylko reprezentantem wyborców, a więc samorządzenie w państwie demokratycznym posiadającym zarówno rząd, jak i rady samorządowe nie jest sugestią paradoksalną. Przenosząc to na grunt jednostkowej szkoły, można radzić: **szkoło, odzyskaj autonomię i rządz się sama, dystansując się do społecznych mechanizmów marginalizujących członków twojej społeczności**. Jest to możliwe do osiągnięcia, choć wymaga specyficznych kompetencji od członków rady pedagogicznej.

Każde społeczeństwo ustanawia własne sposoby kategoryzowania ludzi, a przedstawiciele poszczególnych kategorii wyposaża w zestawy atrybutów uchodzących za ich cechy typowe i naturalne. [...] Ustalone rutynowe sposoby interakcji w określonych układach sprawiają, że kontakt z ludźmi, których obecności w danym układzie możemy się spodziewać, nie wymaga od nas specjalnej uwagi lub namysłu [...] pierwsze wrażenia dotyczące napotkanej osoby najczęściej umożliwiają nam odgadnięcie kategorii społecznej, do której ona należy, oraz związanych z nią atrybutów, czyli umożliwiają przewidywanie jej tożsamości społecznej [...]. Następnie przekształcamy powyższe przewidywania w normatywne oczekiwania, w wymagania, które stawiamy napotkanemu człowiekowi. Zazwyczaj nie jesteśmy wcale świadomi ani faktu istnienia tych wymagań, ani też ich treści, aż do momentu pojawienia się pytania o to, czy te wymagania są spełnione czy nie⁹.

W tak opisane zjawisko wstawmy konkretnego ucznia, np.: dyslektyka, dziecko z niewydolnej wychowawczo rodziny, ucznia **drugorocznego**. Tworząc wobec niego normatywne oczekiwania generowane powyższymi określeniami jego osoby i redukując spostrzeganie go wyłącznie do tej jednej niekorzystnej cechy, możemy mieć poważny udział w wykluczaniu go. Jeden z najbardziej uznanych współczesnych socjologów określa wykluczonych jako zbędnych¹⁰, co pozwala docenić dramat tych ludzi.

⁵ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.

⁶ *Ibidem*.

⁷ P. Śpiewak, *W stronę wspólnego dobra*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998, s. 294.

⁸ A.R. Hochschild, *Zarządzanie emocjami*, PWN, Warszawa 2009.

⁹ E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 33.

¹⁰ Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.

Co jest, a co nie jest dla mnie?

Tylko w doświadczeniu wyobraźni (na przykład w bajce), która neutralizuje sens społecznych realiów, świat społeczny przybiera postać uniwersum możliwości tak samo możliwych dla każdego możliwego podmiotu. Agensów determinuje stosunek do **konkretnych oznak** tego, co dostępne i co niedostępne, co 'dla nas' i co 'nie dla nas'; to podział równie fundamentalny i równie fundamentalnie uznawany jak oddzielenie *sacrum* i *profanum*¹¹.

Tę refleksję¹² autora cytatu można odczytać również w kontekście tego, jak oceniamy to, co wspierani robią, co podejmują, a czego unikają, czego nie robią, na przykład: nie są aktywni, nie uczą się, nie dbają o swoją sytuację, nie upominają się o swoje. Za przykład niech posłuży zdarzenie, którego bohaterką jest pięćdziesięcioletnia kobieta z dużym stażem pracy na rzecz pensjonariuszy domów dziecka. Nasza bohaterka czyniła wiele starań o to, aby opuszczający dom dziecka mieli stworzone warunki do rozpoczęcia możliwie unormowanego samodzielnego życia, co kosztowało ją mnóstwo czasu i szczególnych zabiegów. Zajmowała się między innymi przekonywaniem radnych swojego miasta do stworzenia odpowiednich warunków osobom opuszczającym domy dziecka. Odnosiła w tych działaniach wiele sukcesów. Na sugestię, aby wystartowała w zbliżających się wyborach do rady miasta, wzruszyła ramionami i odpowiedziała, że to nie dla niej. Można ocenić tę oddaną wychowankom domów dziecka kobietę jako zbyt mało zaangażowaną w ich sprawy, bo nie chce podjąć się działań, które byłyby efektywniejsze od aktualnie podejmowanych. Jednak w perspektywie tej kobiety przyjęcie udziału we władzy samorządowej jest rzeczą nie do pomyślenia nie ze względu na to, czy w ocenie obiektywnej podołałaby temu zadaniu, ale w jej subiektywnym przekonaniu, które jest decydujące w życiu każdego człowieka. Te subiektywne przekonania zaczerpnięte z procesu dostosowania się jednostki do społeczeństwa, Pierre Bourdieu określał jako *habitus*, którego zmiana jest niezwykle czasochłonna i pracochłonna. Ocenianie innych musi więc brać pod uwagę faktyczne możliwości i ich subiektywne przekonania o swoich możliwościach oraz niemożliwościach.

W odniesieniu do osób (dzieci), które podlegają, albo mogą podlegać wykluczeniu społecznemu, konieczne staje się refleksyjne spojrzenie na proces budowania przez nich przekonania o swojej osobie. „Jednostka oczekuje należnego szacunku i uznania, które według jej założeń po prostu się jej należą ze względu na niezakwestionowane aspekty jej społecznej tożsamości. Tymczasem otoczenie odmawia jej zarówno pierwszego, jak i drugiego. W rezultacie jednostka zaczyna odnajdywać w sobie takie cechy, które mogłyby tę odmowę uzasadnić. Zaczyna kwestionować

¹¹ P. Bourdieu, *Zmysł praktyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 85.

¹² Podobne wnioski na temat kondycji ludzkiej zawarte są w badaniach psychologicznych przedstawionych m.in. w *W poszukiwaniu prywatnych orientacji ontologicznych* autorstwa Krzysztofa Mudenia (Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007). Autor tego opracowania zamiast określenia *habitus* stosuje kategorię **realne** – **nierealne**.

także te swoje atrybuty, które wcześniej uważała za niewątpliwe¹³. Odpowiedź na stygmatyzację społeczną w kontekście pojęcia *habitus* jest tym, co stanowi sedno wykluczenia. Każdy z obywateli w państwie demokratycznym ma niejako stworzone warunki do tego, aby móc korzystać z dobrodziejstw społecznych, ale wytworzenie przekonania o tym, że wiele z tych dobrodziejstw jest nie dla niego, uniemożliwia wykonanie przez marginalizowanego jakiegokolwiek ruchu w stronę tych dóbr. To jest zarazem sedno wykluczenia i kamuflaż źródeł tegoż zjawiska. Ponieważ jednostka wykluczona sama nie podejmuje działań, aby korzystać z możliwości życia społecznego, to winę za taki stan rzeczy przerzuca się na nią. Stąd często można słyszeć o tym, że marginalizowani są sami sobie winni, że środowiska wykluczone są roszczeniowe i bezczynne wobec swojej sytuacji¹⁴. Dzieci – chyba w przeważającej większości – są chronione przed obarczeniem ich winą za to, w jakiej są sytuacji rodzinnej, materialnej, zdrowotnej, a więc spełniają jeden z dwóch czynników uprawniających je do korzystania ze wsparcia społecznego. To jednak, że nie są obarczane tą winą, nie zmienia ich położenia m.in. w relacji z niejedną szkołą, gdzie samo stwierdzenie, że dziecko wywodzi się z niewydolnej wychowawczo rodziny, wystarcza do jego stygmatyzowania, wykluczania. Ma to związek z tym, że dzieci są postrzegane głównie w kontekście swojej rodziny¹⁵. Zauważmy, że to wykluczanie nie odbywa się w czasie apelu, w którym uczestniczy cała szkoła, że nie jest spisane w formie wyroku i dołączone do akt dziecka – to wszystko, co decyduje o wykluczeniu, odbywa się w codziennych interakcjach, w wyniku odbierania przez dziecko wielu mikrokomunikatów¹⁶, o których ich nadawcy nawet mogą nie wiedzieć. Odrębną kategorią – odrębną ze względu na możliwość jej kontroli – jest zestaw dyskredytujących zachowań, które w większości są społecznie oswojone i duża ich część jest gloryfikowana. Jane Elliot¹⁷ w materiale ukazującym jej eksperymenty prowadzone w ramach warsztatów na temat dyskryminacji rasowej wskazuje, że łatwo doprowadza się do upodlenia (czytaj: zbudowania u jednostki przekonania o jej niskiej wartości) poprzez stosowanie następujących strategii:

- w rozmowie z **nim** stosuj bezosobową formę;
- zmieniaj reguły w czasie **gry**;
- dawaj dobre rady podkreślające twoją wyższość;
- miej tylko niskie oczekiwania i często je obniżaj;
- nie patrz na **niego** inaczej niż z dezaprobatą;
- zwracaj się do **niego** protekcyjnie (kochanie, słoneczko, kocie);

¹³ E. Goffman, *Piętno...*, s. 39.

¹⁴ L. Wacquant, *op.cit.*, m.in. 45; J. Knap, R. Piłat, *Stosunek do przyszłości na przykładzie Pamiętników bezrobotnych*, „Kultura i Społeczeństwo” lipiec–wrzesień 2010, t. LIV, nr 3; J. Wrześniński, *Wiedza prowadząca do działania*, „Kultura i Społeczeństwo” lipiec–wrzesień 2010, t. LIV, nr 3.

¹⁵ M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

¹⁶ P. Ekman, *Micro expression training tool*, 2006, www.poulekman.com.

¹⁷ J. Elliott, *Blue Eyed*, DENKmal-Films (film jest dystrybuowany w Polsce przez Fundację Autonomia oraz Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA) 1996.

- traktuj go jak niesforenego smarkacza i czekaj, aż zmieni się w leniwego głupca;
- sprawiaj, aby nigdy nie był pewny, czy jest okej;
- wykorzystuj każdą **jego** wypowiedź, aby wykazać **mu**, że jest do niczego i czekaj, aż **mu** się odechce mówić; gdy to osiągniesz, wykaż, że nawet się nie odzywa, co oznacza, że jest do niczego,
- we wszystkim, co **on** robi, co mówi i czego nie robi, znajdź błąd;
- po kilku minutach tych praktyk sprawdź, czy **on** już jest całkowicie upodlony i trudno mu zachować równowagę; gdy tej równowagi **on** nie potrafi już zachować, to postaw **mu** zarzut (w formie takiej, jakbyś zwracał się do dziecka), że nie potrafi nad sobą panować.

Jakkolwiek głęboko poruszające może być oglądanie eksperymentów Elliott, to faktem pozostaje to, że te wymienione zachowania nie wynikają z zaplanowanego działania, ale z przekonania, iż mamy do czynienia z kimś gorszym od nas i od właściwej części społeczeństwa. Podkreślmy, że nie wynika to z założonego przez jednostkę dyskryminującego postanowienia o dyskryminowaniu, ale że jest to uleganie produktowi ubocznemu głównego nurtu życia społecznego.

Czy w odniesieniu do ludzi o innym niż biały kolorze skóry, czy w odniesieniu do dzieci o zmniejszonym kapitale, świat wymyślił podobne, jeśli nie identyczne zachowania sprawiające u tych dyskryminowanych/wykluczanych, że ich *habitus* ogranicza im drastycznie możliwości korzystania z dobrodziejstw życia społecznego. Te zachowania prawnych opiekunów przejawiają się w codziennych relacjach z tymi, którzy stają się z czasem wykluczeni i przekonani o tym, że to wykluczenie wynika z ich braków, za które oni sami są odpowiedzialni. Co można zarzucić pojedynczemu zwróceniu się do dziecka: „kocie”, „kochanie”, „słoneczko”, nawet gdy są to zwroty wypowiedziane protekcyjnie? Czy nie byłoby to krytykanctwem? Ale jeśli zwrócimy uwagę na to, że dziecko słyszy to kilka razy każdego dnia, to domyślimy się, iż jego zdrowy rozsądek (*habitus*) budowany na podstawie tego, co go spotyka, każe mu się wycofać z życia szkoły i budować przekonanie o swojej marności albo podjąć destrukcyjne działania wobec tego środowiska. Obserwacje opisane przez Jamesa Gilligana w dziele pod trafnie sformułowanym tytułem *Wstyd i przemoc* są jednym z wielu dowodów ujawniających zjawiska, w których destrukcja jest inicjowana poprzez zawstydzanie, deprecjonowanie tych, którzy w konsekwencji stają się wykluczeni i są obarczani winą za swoją sytuację. Protekcyjnie potraktowany „kotek” lub „słoneczko” w związku z tym, iż jest podejrzewany o to, że może zachowywać się niesforenie albo – czemu już kilka razy dał dowody – że potrafi się tak zachować, już po krótkim czasie zderzy się z nadmiarem kontroli jego zachowań ze strony prawnych opiekunów, co może uruchomić grę w **przestępcę i policjanta**. Doświadczenie Philipa Zimbardo¹⁸ w Stanfordzie („więźniowie i strażnicy”) w pełni prezentuje kondycję ludzką w tym zakresie, co jest zbieżne z cytowanymi obserwacjami Goffmana dotyczącymi tego, że jednostka upodlona w krótkim czasie wtapia się w przypisaną jej przez środowisko rolę i zaprzecza swoim atrybutom

¹⁸ P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

umożliwiającym jej funkcjonowanie konstruktywne – korzystne dla niej i dla jej otoczenia. To wtopienie się w przypisywaną rolę jest spełnieniem drugiego warunku uprawniającego nas do korzystania ze wsparcia – przyjęcia definicji naszej osoby wykreowanej przez środowisko wspierające. Dramatyzm sytuacji polega na tym, że otrzymanie wsparcia jest zależne od tego, czy zrezygnujemy z cennych atrybutów swojej osoby.

Do tego, co napisane jest powyżej, należy dodać szczególnie ważny wątek sytuacji, determinującej konieczność wyrównywania szans edukacyjnych. Gdy spojrzymy na to, jakie cechy są najistotniejsze w pretendowaniu do udziału w głównym nurcie społecznym, to dość szybko daje się zauważyć, że jest to związane z inteligencją, mądrością, błyskotliwością itp. I nawet nie to jest ważne w perspektywie głównego nurtu społecznego, czy jesteśmy inteligentni itp., ale to, czy nie jesteśmy głupi. Głupim odmawia się możliwości udziału w głównym nurcie. Kim jest osoba (dziecko), które nie uzyskuje dobrych wyników w karierze szkolnej? Czy jest uprawniona do korzystania z dobrodziejstw społeczności szkolnej? Z reguły odmawia jej się tych dobrodziejstw na podobnej zasadzie, jak czyni to wielu rodziców wobec swoich dzieci, gdy każą im najpierw poprawić oceny, aby tym zasłużyć na możliwość uczęszczania na przykład na lekcje tańca. Brak przyzwolenia na tańce może nie mieć znaczenia wobec faktu, że dziecku odmawia się szacunku i uznania w związku z tym, iż nie osiąga ono sukcesów w szkole. W tym kontekście spójrzmy na dzieciństwo z szerszej perspektywy – „[...] dziecko zawsze znajduje się w pozycji podejrzanego i chorego [...] Podmiotowość dziecka określiła się zatem jako struktura wirtualna: istnieje zawsze, ale jako odnaleziona w przyszłości”¹⁹. Oznacza to, że mamy tendencję do traktowania dzieci jako jeszcze nie mądrych, mądrość mają one dopiero w wyniku edukacji **odnaleźć**.

„Wiedza jest rzeczą względną. Rzeczą bezwzględną pozostaje sprawność, zdolność absorbowania wiedzy. Kiedy dorośli uczą się zapominać i rezygnują z modelu akumulacji wiedzy na rzecz sprawności chwytania szansy w życiu, które coraz bardziej przypomina grę hazardową, momentu, chwili, w której można by się zapomnieć – dzieciństwo zostaje zdefiniowane za pomocą sprawności uczenia się i zapamiętywania”²⁰. Trudno w codziennej praktyce nie dostrzegać tego, na co wskazują cytowane autorki. Podsumujmy więc, że dziecko jest już piętnowane za swoją dziecięcość i że ma – w perspektywie głównego nurtu społecznego – dokończyć gruntowną przemianę siebie. Dodanie dzieciństwu jakiegokolwiek kolejnego – poza jego dziecinnością – ciężaru piętna jest bezwzględnym skazywaniem go na uwewnętrznienie przekonania, że świat nie jest dla niego. Pamięciowa edukacja, którą trudno już bardziej skrytykować, niż zrobiły to cytowane autorki i jednocześnie uzależnienie szacunku dla dziecka od tego, czy przyswaja ono tę wiedzę w sposób wystarczający, jest pętlą dyskryminacji – graj w coś, w co świat nie wierzy; jeśli nie zdobędziesz odpowiedniej liczby punktów, to skorzystaj z drugiego życia,

¹⁹ M. Jacyno, A. Szulżycka, *op.cit.*, s. 18.

²⁰ *Ibidem*, s. 49.

w którym będziesz znowu mógł podjąć starania o przejście na wyższy poziom gry. Jeśli ktokolwiek w tej grze ma ograniczone możliwości efektywnego uczestniczenia w niej, to wyrównywanie szans edukacyjnych jest dla niego jedynym ratunkiem.

Człowiek, który jest marginalizowany, wykluczany, piętnowany, może wtedy uwolnić z kleszczy swoje przekonania, gdy doświadcza – bez względu na swój **kapitał** – szacunku i uznania²¹. To ten stosunek otoczenia do jego osoby pozwala mu na korzystanie z dobrodziejstw życia społecznego. Wyrównywanie szans jest więc procesem wymagającym czasu na przeprowadzenie:

- a) zmiany postaw istotnej części środowiska wobec osób, które nie mieszczą się w głównym nurcie społecznym;
- b) zmiany sposobu myślenia osób marginalizowanych o swoich możliwościach;
- c) zmiany kapitału osób marginalizowanych.

Dopiero dokonanie się tych trzech zmian pozwala na wyrównanie szans edukacyjnych.

O roli osób wyrównujących szanse

Ludzie, tworząc teorie, tworzą rzeczywistość nową w stosunku do tego, co jest ujmowane za pomocą tej teorii. Często takie teoretyczne ujęcia są traktowane jako prawdy uniwersalne, jedyne, święte. Z perspektywy osób, które preferują inne ujęcia rzeczywistości niż my, nasze przekonania są często nic niewarte. To wydaje się sugerować, że posługiwanie się ujęciami rzeczywistości powinno być opatrzone pewnym dystansem, co w naukach społecznych określa się mianem *czasowego ograniczenia teorii*. Trzymanie się jednej racji i zamknięcie się na inne obrazuje stwierdzenie inspirowane przez Hermanna Hessego²²: „stworzyć ujęcie dla naszej rzeczywistości, to jak poprowadzić paradę i cieszyć się jej rytmem, ale wcisnąć w ten rytm życie całe, to już pycha i nadmiar odwagi”. Te dwa światy (nasze otoczenie i ujęcie teoretyczne tegoż) są niezbędne, aby działać w tym, co nas otacza: musi być pole, w którym będziemy działali, i musi być reprezentacja tego pola w naszym umyśle. Gdy atrakcyjnych ujęć uogólniających czy redukujących otoczenia jest wiele, to trzeba się na któreś z nich zdecydować lub stworzyć następne, czemu sprzyja rola **ucznia niedouczzonego**²³. Ta rola ucznia niedouczzonego skłania w konkretnych sytuacjach do szukania rozwiązań innych niż stereotypowe i ułatwia generowanie pełniejszych czy bardziej adekwatnych ujęć rzeczywistości.

Biorąc pod uwagę teorie naukowe i teorie generowane na użytek dnia codziennego (**społeczne programy działania**), trzeba zauważyć, że tak jak w naukach społecznych wskazuje się na czasowe ograniczenia wielu teoretycznych ujęć rzeczywistości, tak w programach społecznego działania raczej tylko doświadcza się ich trwałości lub stosunkowo raptownej zmiany, dewaluacji jednych na rzecz przyjęcia

²¹ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia społecznego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.

²² H. Hesse, *Gra szklanych paciorków*, Oficyna Wydawnicza „Jednoróżec”, Poznań 1992, s. 96.

²³ L. Kołakowski, „Gazeta Wyborcza” 20 lipca 2009, s. 2.

prymatu przez inne. Określając to w inny sposób, można stwierdzić, że jak w naukach społecznych mamy do czynienia z dużą pokorą wobec rzeczywistości, tak w programach społecznego działania, do których używana jest wiedza naukowa (niekiedy opacznie), pokorę raczej trudno byłoby odnaleźć. Ma to swoje konsekwencje w relacji pomagania, wspierania. Społeczne programy działania i ujęcia rzeczywistości w tych **programach** są często jedynym i jedynie słusznym schematem, a opisywane krytycznie są od wielu wieków. Z tej utrwalonej – mimo że skrytykowanej doszczętnie – kondycji ludzkiej wynika tendencja do określania niedoskonałości innych, do skupiania się na tym, czego komu brakuje, a nie na tym, co każdy, również człowiek marginalizowany, posiada poza tym, co nie pozwala mu czerpać z dobrodziejstw życia społecznego. Wydaje się, że ta tendencja najczęściej ujawnia się w relacji z tymi, którzy są inni niż my – my jako reprezentacja atrakcyjnych czy modnych trendów ujmowania rzeczywistości.

„Większość z nas ma problem z zawieszaniem własnego osądu i wysłuchiwaniami historii klienta z jego perspektywy. Jesteśmy skłonni do filtrowania tego, co mówią nam inne osoby, przez własne doświadczenie, przekonania i kryteria”²⁴. Takie postawy dają się ująć jako unifikowanie osób potrzebujących wsparcia do własnych przekonań, do własnego stylu życia. Myślę, że pomocna w przyjęciu kartezjańskiego wątplenia może być lektura książki pt. *Pochwała wątpliwości* autorstwa Petera L. Bergera i Antona Zijdervelda: „Wedle archaicznego myślenia własne ja jest zawsze osadzone w zbiorowym ja klanu lub plemienia. «Jestem tym, czym mój klan». [...] nawet na poziomie wyrafinowanego teoretyzowania domniemana pewność własnego ja nie może być uznana za rzecz oczywistą”²⁵. To sugerowane w cytacie przywiązanie do wzorów społecznego funkcjonowania ujmowane w kategorii wielości **klanów**, a więc zdystansowania się do społecznych programów działania, pozwala na pozbawienie reguł własnego klanu charakteru uniwersalności i tym samym umożliwia pełniejsze rozumienie rzeczywistości ludzi z innych klanów. Ma to oczywiście swoje konsekwencje w postaci wykorzenienia społecznego osób wspierających, a więc pozbawienia się bezrefleksyjnego, automatycznego przeżywania norm i reguł życia społecznego²⁶, co – inaczej mówiąc – jest utratą respektu wobec rzeczywistości społecznie wykreowanej.

Przyjęcie roli **ucznia niedouconego**, którą promował Leszek Kołakowski²⁷, ale także preferowała i preferuje cała rzesza ludzi, jest rozwiązaniem pomocnym w procesie wyrównywania szans i jest to rola dostępna dla wielu. „Większość badań prowadzonych nad umiejętnościami, zdolnościami i kompetencjami społecznymi do-

²⁴ K.B. De Jong, *Rozmowy o Rozwiązaniach*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2007, s. 34.

²⁵ P.L. Berger, A. Zijderveld, *Pochwała wątpliwości*, Wydawnictwo vis-a-vis/Etiuda, Kraków 2010, s. 61.

²⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa 2010, s. 37.

²⁷ L. Kołakowski, *op.cit.*, s. 2.

wodzi, że kobiety radzą sobie w tych dziedzinach znacznie lepiej niż mężczyźni²⁸. Autorka tego cytatu podaje dalej, że w innych, późniejszych badaniach okazało się, iż to nie płeć, ale rola, jaką ludzie przyjmują, jest tym determinantem kompetencji: „Istotne było [...] to, czy badany wcielił się w rolę ‘przywódcy’ (nauczyciela, szefa), czy ‘podwładnego’ (ucznia, pracownika). [...] osoby posiadające władzę częściej oceniają innych, posługując się stereotypami, a nie informacjami dotyczącymi cech indywidualnych. Owa tendencja do stereotypizacji wzmacniana jest zarówno przez skupienie uwagi na informacjach spójnych ze stereotypem, jak i przez pomijanie tych, które są z nim niezgodne [...]”²⁹. Powróćmy do początku ostatniego cytatu i zauważmy, że ponad połowa populacji ma tendencję do wielowymiarowego oceniania innych ludzi tylko dzięki temu, jaką rolę ci oceniający ludzie przyjęli. Tak więc przyjęcie roli ucznia niedouczonego nie powinno sprawiać większego problemu i tym samym wyrównywanie szans może być korzystne dla tych, do których takie programy są adresowane, jak i dla tych, którzy od beneficjentów owych programów będą się uczyć.

Uczeń niedouczony realizujący program wyrównywania szans:

- a) nie będzie stygmatyzował i dyskryminował swoich podopiecznych, dostrzegając w nich więcej, niż sugeruje ich sytuacja;
- b) nie będzie sięgał po nadmiar władzy nad podopiecznymi, bo polega na ich mądrości, a tym samym będzie dostarczał im doświadczeń samorządzenia;
- c) nie będzie obciążał beneficjentów programu odpowiedzialnością za ewentualne niepowodzenia tegoż programu;
- d) będzie dostarczał koniecznych zasobów, które pozwolą dotychczas marginalizowanym rozbudować swój kapitał;
- e) będzie tworzył kulturę solidarności społecznej.

Podkreślmy, że koszty, jakie miałyby przy tym ponieść osoba realizująca wyrównywanie szans, są niezwykle duże: rezygnacja z reifikowania wielu reguł życia społecznego, co wiąże się z wykorzenieniem społecznym, podejmowanie decyzji i sięganie po refleksję tam, gdzie wielu nawet nie ma wrażenia, że powinna się zastanowić.

Możliwe również jest to, że taka osoba będzie spostrzegana jako outsider – czas bycia w tej roli, zanim w szkole nie zostanie utrwalona idea solidarności, jest dla wielu niezwykle trudnym okresem. Trzeba to brać pod uwagę, jak i to, że nie ma upowszechnionych wzorów pracy pedagogicznej innej niż ta, którą determinuje główny nurt społeczny, oraz że istnieje łatwo obserwowalna tendencja społeczna do nadmiernego krytykowania nauczycieli³⁰, co nie ułatwi im przyjęcia postaw korzystnych dla wyrównywania szans.

²⁸ M. Śmieja, *O różnicach indywidualnych w trafności spostrzegania i oceniania ludzi*, [w:] *Społeczne ścieżki poznania*, GWP, Gdańsk 2005, s. 119.

²⁹ *Ibidem*, s. 120

³⁰ L. Trzaska, *O awansie zawodowym* na stronie www.forum-liderow.pl [w dziale „czytelnia”], 2011a.

Ewaluator i ewaluacja w praktyce

Może zatem nie badać wyrównywania szans w ogóle, skoro marginalizacja wpisana jest w procesy społeczne? Ostatnie dwadzieścia lat permanentnych reform edukacyjnych, bez względu na ich uciążliwość, zmieniło jednak oblicze polskiej oświaty. Ludzie urodzeni w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego wieku zapewne pamiętają bardzo selekcyjny system oświatowy PRL-u. Często obce sobie ideologicznie środowiska, nauczycieli wykształconych przez przedwojenny system edukacyjny, z których składał się trzon gron pedagogicznych renomowanych liceów, oraz siły polityczne tamtych czasów, podobnie pojmowały system edukacyjny. Większość uczniów rozpoczynających edukację miała się nauczyć zawodu, a wykształcenie ogólne zdobyć na poziomie szkoły podstawowej. Panowała zgodna opinia, chociaż inaczej uzasadniana, że do kształcenia na poziomie średnim i wyższym predestynowani są tylko nieliczni, specjalnie uzdolnieni, zaś opinię powyższą wzmacniał system oświaty – co najmniej słabo drożny. Cechowała go mała sieć szkół średnich dających realną możliwość dostania się na studia wyższe, konkursowe egzaminy do tychże szkół i na uczelnie. Opresyjność tego systemu działała wedle zasady: co cię nie zabije, to cię wzmocni. Powyższe rozważania mają charakter osobistej refleksji wynikającej z własnych doświadczeń, a także doświadczeń bliskich osób. Szanse młodych ludzi są obecnie znacznie większe, co potwierdza rocznik statystyczny i raport OECD, pokazując, że prawie połowa młodych Polaków studiuje na uczelniach wyższych, a procent ludzi z wyższym wykształceniem stale rośnie³¹.

Słychać co prawda biadania nad jakością tej powszechnie dostępnej edukacji na średnim i wyższym szczeblu, co jest sprawą dyskusyjną. Niemniej jednak takie są fakty. Wyrównywanie szans edukacyjnych, chociaż obarczone wszystkimi wymienionymi we wcześniejszym tekście wadami, dzieje się, chociażby poprzez zwiększenie dostępności szkół średnich oraz powstanie szkolnictwa niepublicznego. Próby realizowania wymagania wyrównywania szans edukacyjnych są widoczne na poziomie systemowym, w tym także w zarówno sposobie sprawowania nadzoru pedagogicznego i jego priorytetów, jak i na poziomie oddolnym we wszystkich społecznościach tworzących szkołę, zaczynając od nauczycieli i dyrektorów szkół (przynajmniej na poziomie planów, założeń i postulatów), a kończąc na coraz bardziej wymagających i świadomych swoich praw uczniach i rodzicach. Mając w pamięci nieodległą (dla średniego i starszego pokolenia) przeszłość, istnienie tak rozbudowanej oferty edukacyjnej widocznej chociażby w liczbie publicznych i niepublicznych placówek oświatowych, co sprzyja wyrównywaniu szans, nie jest to takie oczywiste. Szerokość i masowość tego zjawiska oraz jego dynamika ujawniają niedoskonałość metod i sposobów, a także nieprzewidziane skutki

³¹ Raport OECD z 2009 r. Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce: Polacy zajęli czwarte miejsce na świecie pod względem procentowego udziału osób, które w 2008 r. ukończyły studia. W tym roku w Polsce procentowo najwięcej osób na Ziemi uzyskało tytuł magistra – wynika z najnowszego raportu OECD o szkolnictwie wyższym, przedstawiającego dane sprzed dwóch lat.

uboczne. Z tego powodu wymaganie dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych jest tak istotne – skoro rzeka płynie wartkim nurtem i szerokim korytem, warto uregulować jej nurt tak, aby przy okazji nie był groźny i niszczący. Nastawiając ewaluacyjny obiektyw na badanie wyrównywania szans edukacyjnych, trzeba mieć świadomość wszystkich zjawisk opisanych w części pierwszej tekstu, ale także zdawać sobie sprawę z tego, że wypełnianie wymagania stawianego szkołom przez państwo może bardziej niż inne potrzebuje ewaluacji zewnętrznej. Rzetelne ukazanie sytuacji zastanej może zwrócić uwagę i wywołać refleksję czy to, co robimy, naprawdę pomaga naszym uczniom. Wiele działań czasochłonnych i niejednokrotnie kosztownych nie przynosi spodziewanych efektów i zmienia się w „pomoc chroniczną” o charakterze rytualnym. Moment przyłożenia „szkielka i oka” wydaje się tu szczególnie ważny, zarówno w kontekście poszczególnych szkół, jak i całego systemu oświatowego. Przedmiotem analiz badawczych oraz samego raportu powinno być nie tylko istnienie systemu wyrównującego szanse edukacyjne (niekoniecznie w formie dokumentu), ale także efektów, jakie przynosi. Powinniśmy pytać o diagnozę, czyli rozpoznanie potrzeb edukacyjnych swoich uczniów przez nauczyciela, koncepcje pracy z poszczególnym uczniem oraz formy i metody pracy z uczniem mającym specyficzne potrzeby edukacyjne. Potrzeby te niekoniecznie muszą wynikać z deficytów fragmentarycznych i rozwojowych. Mogą być generowane przez czynniki środowiskowe, zdrowotne, materialne i inne. Warto zapytać również o ocenę subiektywną sukcesu lub porażki w stosunku do podjętych względem ucznia (uczniów) działań, a także powód ewentualnego sukcesu czy fiaska. Wszystkie społeczności szkolne, to jest nauczyciele (w tym dyrektor), uczniowie, rodzice, powinni spróbować udzielić odpowiedzi na pytanie, czy uczniowie zagrożeni marginalizacją – szczególnie predestynowani do działań wyrównujących szanse edukacyjne – biorą udział w życiu szkoły, na przykład czy są wybierani do szkolnych/klasowych samorządów uczniowskich, są im przydzielane zadania z innych sfer niż lekcje przedmiotowe, jaki jest ich udział w przygotowaniu szkolnych imprez i czy uczeń przejawiający trudności edukacyjne lub wychowawcze zwraca się z własnej inicjatywy do nauczyciela (nauczycieli) w różnych sprawach. Da nam to obraz funkcjonowania w społeczności szkolnej ucznia predestynowanego do wyrównywania jego szans edukacyjnych i wiedzę na temat stopnia stygmatyzacji poprzez sposób (model) wspierania i udzielania mu pomocy w danej szkole. Inne komponenty ewaluacji, jak wywiad z dyrektorem dotyczący efektów działań podejmowanych przez szkołę, oraz analiza dokumentów, mogą być pomocne w ukazaniu placówce jej systemu wspierającego uczniów, a mającego na celu wyrównywanie szans edukacyjnych oraz jego skuteczność. W pisaniu raportu końcowego należałoby skupić się na faktach opisujących stan zastany. Sformułowania typu: w szkole organizuje się wiele zajęć wyrównawczych, ponieważ wielu uczniów pochodzi ze środowisk zagrożonych patologią..., nie wydaje się fortunne, gdyż bazuje na tzw. obiegowej opinii i utwierdza placówkę w słuszności podjętych działań nawet wtedy, kiedy od lat nie przynoszą rezultatów i mają znamiona wspomnianego już wcześniej rytuału, na przykład uczniowie, których skierowano na zajęcia wyrównawcze,

unikają ich lub wręcz nie przychodzą na nie, czując się stygmatyzowani taką propozycją lub wręcz ukarani dodatkową pracą, albo przychodzą, ale niewiele robią itp. Nie dość, że mają kłopoty na lekcjach, to jeszcze muszą zostać dłużej w szkole. To dużo mówi o klimacie, w jakim funkcjonuje placówka. Jeśli zajęcia wyrównawcze nie są skuteczne, mają charakter ciągły i nauczyciele nie robią nic, aby ich forma była atrakcyjna i istotnie przynosiła efekty, wyrównywanie szans edukacyjnych w tej placówce jest tylko fasadą. W pierwszej części wspominaliśmy również o trudnościach w formułowaniu skutecznych programów zapobiegających marginalizacji oraz wyrównujących szanse edukacyjne i ich wdrażaniu na skutek braku kompetencji nauczycieli do posługiwania się innymi niż utarte i przyjęte społecznie sposoby pracy z uczniem zagrożonym marginalizacją. Sprawą priorytetową wydaje się jednak próba sformułowania w toku ewaluacji odpowiedzi na pytanie, czy szkoła w ogóle dostrzega ten problem i czy istnieje pewien poziom niepokoju o ucznia zagrożonego marginalizacją i wątpliwości co do jakości własnych działań lub świadomość dobrej i skutecznej praktyki, czy też po prostu społeczności szkolne jako sposób rozwiązania problemu widzą pozbycie się ucznia ze szkoły. Wyrównywanie szans edukacyjnych okazuje się nie lada wyzwaniem dla szkoły i dla ewaluatora jako badacza owego zjawiska.

Wnioski, jakie się nasuwają, to m.in. przegląd i korekta istniejących obecnie narzędzi badawczych i sposobu ich używania. Przy tym zalecana jest ostrożność w interpretacji wyników oraz sformułowań raportu, a także rozważenie możliwości rozbudowania ewaluacji problemowej – poświęconej specjalnie badaniu wypełniania wymagania wyrównywania szans edukacyjnych.

Jako praktycy widzimy szczególną trudność dla ewaluatorów w przydzielaniu odpowiedniej litery wartościującej i oceniającej działania szkoły, zwłaszcza w zakresie, który wymaga od badających wiedzy, pewnej wrażliwości i intuicji. Czy szkoła proponująca wiele zajęć wyrównawczo-kompensacyjnych zasługuje na wyróżnienie (czytaj: literę A lub B), czy wręcz przeciwnie? Pytanie to zostawiam otwarte szczególnie wobec wcześniej opisanych sytuacji.

Warto zatem poszukiwać sposobów wyrównywania szans edukacyjnych w danej placówce również w innych obszarach. Jeśli na przykład mamy informacje (lub dysponuje nimi szkoła), że jej uczniowie w innych miejscach bądź w innej działalności (np. zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne) znakomicie sobie radzą, a w szkole sprawiają kłopoty, to co to znaczy dla szkoły? Czy nauczyciele poszukują odpowiedzi na to pytanie i czy wpływają stąd wnioski zmierzające do odkrycia, co w naszych (szkoły) działaniach jest nie tak, skoro u nas ten uczeń (uczniowie) nie funkcjonuje w ten sposób.

Jeśli w toku zdobywania informacji o placówce uzyskamy wiedzę na temat tego, czy w organizacji szkoły wiele jest różnego typu propozycji skierowanych do uczniów i dających im wybór, a także czy metody aktywizujące (w tym np. metoda projektu) są często i chętnie stosowane przez nauczycieli (ankiety, wywiad z uczniami), a ponadto czy uczniowie mają coś do powiedzenia w powyższych sprawach – to uzyskujemy wiedzę dotyczącą wymagania wyrównywania szans, ponieważ daje

nam to informację na temat stopnia demokratyzacji życia szkolnego, w której uczeń jest podmiotem, a nie przedmiotem w działaniach szkoły. Posiadając możliwość wyboru w aspekcie przyjmowanych zadań (metody aktywizujące), zajęć (oferta zajęć pozalekcyjnych, dodatkowych i tych obowiązkowych, na których wybór zezwala prawo), możemy przyjąć, że ta placówka sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych według założenia, iż każdy człowiek – mając możliwość wyboru – wybierze to, co jest dla niego dobre, rozwijające itp.

Pragnę jednak zwrócić uwagę, że uwikłany w ciągłą ocenę system szkolno-edukacyjny nie zawsze dobrze służy organizacji takiej jak szkoła i samym uczniom. Nigdzie nie zostało udowodnione, że ocenianie wyrażane literą bądź cyfrą wpływa pozytywnie na motywacje w zdobywaniu wiedzy (uczniowie) lub reformowaniu własnych poglądów i postaw (nauczyciele), a ściślej – jest wiele opracowań metodycznych na temat motywującej roli oceny, jak i wiele na temat demotywującej roli oceniania w procesie zdobywania wiedzy. Niemniej jednak ocenianie wpisane jest w strukturę prawną oświaty i to ucina wszelkie dywagacje na ten temat. Jednakże szkoły i w tym zakresie posiadają pewną autonomię, sformułowanie wewnątrzszkolnego systemu oceniania (dokument) może być źródłem informacji na temat sposobu traktowania ucznia, na przykład czy istnieje możliwość poprawy oceny i czy może odbyć się to z inicjatywy ucznia. Z materiałów zgromadzonych w toku ewaluacji (ankiety uczniowskie, wywiady fokusowe, obserwacje lekcji itp.) może wyniknąć również, jaka jest rola oceniania w danej placówce. Czy aspekt informacyjny – w jakim stopniu uczeń opanował dany materiał i czy gdy opanuje go lepiej, otrzyma też lepszą ocenę – wybija się na pierwszy plan, czy też mimo istnienia wewnątrzszkolnych przepisów kryteria oceniania są niejasne i ocena odbierana jest przez uczniów jako rodzaj kary i nagrody lub „zdobyczy”. Jakie ma to znaczenie dla wyrównywania szans edukacyjnych? Myślę, że pierwszoplanowe, jeśli ocena jest informacją zwrotną o charakterze przejściowym i może ulec zmianie, w poczuciu ucznia/uczniów nie ma charakteru stygmatyzującego i nie dzieli uczniów na lepszych i gorszych – przynajmniej trwale nie umieszcza ich w tych rolach. Niepozostawanie w roli „gorszego”, a jeśli już się tak stanie nieutrwalanie tej sytuacji poprzez sposób oceniania, służy wyrównywaniu szans edukacyjnych.

Wyrównywanie szans edukacyjnych to niekoniecznie uplasowanie się absolwentów szkoły w renomowanych szkołach średnich i wyższych uczelniach. To raczej stworzenie warunków do urzeczywistnienia aspiracji edukacyjnych każdego ucznia. Pytanie, czy szkoła prowadzi badania na temat aspiracji i zainteresowań swoich uczniów i czy uwzględnia je w działaniach zmierzających do preorientacji zawodowej, a także czy wspiera ww. aspiracje uczniów (szczególnie absolwentów gimnazjum i szkół średnich). Czy przyszły piekarz musi być nieudanym magistrem – czyli osobą, która z powodu własnych i środowiskowych ograniczeń musiała zakończyć edukację na szczeblu szkoły zawodowej lub technikum? Chęć zostania piekarzem zasługuje na taki sam szacunek i wsparcie jak chęć zostania profesorem filozofii lub dyrektorem banku. Pytanie, jak szkoła traktuje wszystkie aspiracje uczniów, czy w równym stopniu sprzyja i pochyla się nad rozwojem przyszłego

piekarza jak i profesora. Jeśli w toku prowadzonych badań otrzymamy informacje zwrotne, że przedmiotem szczególnej troski są uczniowie tzw. zdolni, czyli ci którzy roją nadzieję na pokonywanie kolejnych (wyższych) szczebli edukacyjnych, a pozostali są pozostawieni sami sobie, to nie mamy do czynienia z wyrównywaniem szans edukacyjnych. Co więcej, mamy do czynienia z utrwalaniem nierówności według stereotypów społecznych, od których szkoła predystynująca do miana placówki wyrównującej szanse edukacyjne powinna się co najmniej dystansować.

Zapewne istnieją jeszcze obszary w życiu szkoły, których badanie ujawniłoby, czy i w jaki sposób w danej placówce prowadzone są działania wyrównujące szanse edukacyjne. To, co mnie jako wieloletniemu nauczycielowi, pedagogowi szkolnemu, a wreszcie dyrektorowi szkoły i gdzieś po drodze pracownikowi organu prowadzącego wydało się najistotniejsze w tym względzie, opisaliśmy powyżej.

Bibliografia

- Arendt H., *Kondycja ludzka*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- Berger P.L., Zijderveld A., *Pochwała wątpliwości*, Wydawnictwo vis-a-vis/Etiuda, Kraków 2010.
- Bourdieu P., *Medytacje pascaliańskie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006.
- Bourdieu P., *Zmysł praktyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Ekman P., *Micro expression training tool*, www.poulekman.com.
- Elliott J., *Blue Eyed* (1996) DENKmal-Films (film jest dystrybuowany w Polsce przez Fundację Autonomia oraz Stowarzyszenie Kobiet Konsola).
- Foucault M., *Nadzorować i karać*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.
- Foucault M., *Trzeba bronić społeczeństwa*, Wydawnictwo KR Warszawa 1998.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2010.
- Giddens A., *Życie w społeczeństwie posttradycyjnym*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Gilligan J., *Wstyd i przemoc*, MediaRodzina, Poznań 2001.
- Goffman E., *Analiza ramowa*, Nomos; Kraków 2010.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia społecznego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2007.
- Goffman E., *Spotkania*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.
- Hesse H., *Gra szklanych paciorków*, Oficyna Wydawnicza „Jednorożec”, Poznań 1992.
- Hochschild A.R., *Zarządzanie emocjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Jacyno M., Szulżycka A., *Dzieciństwo Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Knap J., Piłat R., *Stosunek do przyszłości na przykładzie Pamiętników bezrobotnych*, „Kultura i Społeczeństwo” tom LIV, nr 3, lipiec–wrzesień 2010.
- Kołąkowski L., *Sprawa polska*, „Gazeta Wyborcza”, 20 lipca 2009, s. 2.
- Mead M., *Kultura i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, GWP Gdańsk 2002.
- Picker E., *Godność człowieka a życie ludzkie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.

- Śmieja M., *O różnicach indywidualnych w trafności spostrzegania i oceniania ludzi*, [w:] *Społeczne ścieżki poznania*, red. M. Kossowska, M. Śmieja, S. Śpiewak, GWP, Gdańsk 2005.
- Śpiewak P., *W stronę wspólnego dobra*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998.
- Trzaska L., *Krytycznie o wsparciu*, www.forum-liderow.pl [w dziale „czytelnia”]
- Trzaska L., *O awansie zawodowym*, www.forum-liderow.pl [w dziale „czytelnia”].
- Trzebiński J., *Historie, które kształtują nasze życie*, [w:] *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, red. M. Drogosz, GWP, Gdańsk 2005.
- Wacquant L., *Więzienia nędzy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2009.
- Wienkielman P., *Psychologia społeczna a neuronauki: dominacja, separacja czy satysfakcjonujący związek*, „Psychologia Społeczna” 2008, tom 3 1 (6).
- Wrzesiński J., *Wiedza prowadząca do działania*, „Kultura i Społeczeństwo” tom LIV, nr 3, lipiec–wrzesień 2010.
- Zakrzewska-Manterys E., *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Trigg R., *Rozum a zaangażowanie*, Instytut wydawniczy Pax, Warszawa 1989.
- Zimbardo P., *Efekt Lucyfera*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.