

Edukacyjne strategie wykluczania

Wstęp

W artykule przedstawiłam, w jaki sposób edukacja wpływa na procesy wykluczania oraz wspiera proces tworzenia i odtwarzania społecznych różnic, a także pogłębiania rozwarstwienia społecznego. Postawiłam tezę, że edukacja stanowi istotny obszar oraz narzędzie wykluczenia, przy czym teza ta dotyczy przede wszystkim edukacji formalnej, która zgodnie z definicją Wincentego Okonia zawartą w *Słowniku pedagogicznym* obejmuje „kształcenie oparte na stałych pod względem czasu i treści nauki formach, od szkoły początkowej po uniwersytet, [...] systematyczny przekaz wiedzy, umiejętności i postaw w ustalonym miejscu i czasie, [którego celem jest] uzyskanie formalnych kwalifikacji potwierdzonych odpowiednimi świadectwami i dyplomami”¹. Punkt wyjścia czynionych poniżej rozważań stanowi diagnoza dokonana przez liczne grono badaczy, zarówno rodzimych, jak i zagranicznych², dotycząca ograniczonych możliwości międzypokoleniowego awansu społecznego oraz ruchliwości wewnątrzpokoleniowej. Diagnoza ta rodzi pytanie, dlaczego, pomimo charakterystycznej dla nowoczesnych społeczeństw zmiany dominującego modelu międzypokoleniowej mobilności społecznej i dowartościowania roli kompetencji w procesie uzyskiwania określonych pozycji społecznych, osobom wywodzącym się z niższych klas trudno osiągnąć wyższy status społeczny. Zwróciłam uwagę na kilka możliwych odpowiedzi na to pytanie, które

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.

² Por. M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, wydanie drugie poszerzone, Kraków 2002; P. Mikiewicz, *Spółeczny świat szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005, Z. Kwiecieński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002; P. Foster, R. Gomm, M. Hammersley, *Constructing Educational Inequality: An Assessment of Research on School Processes*, London 1996; S.J. McNamee, R.K. Miller, *The Meritocracy Myth*, Wilmington 2004.

jako istotny czynnik wskazują specyfikę systemu edukacji formalnej. Przedstawiłam odpowiedzi, jakich dostarczają teorie reprodukcji struktury społecznej przez system oświatowy, zajęłam się kwestią ukrytego programu szkoły jako narzędzia podtrzymywania społecznych różnic, a także zwróciłam uwagę na aspekt ideologiczny edukacyjnej ekskluzji. Zacznę jednak od wyjaśnienia, co rozumiem przez wykluczenie i do jakiego rodzaju wykluczenia odnoszą się czynione przeze mnie rozważania.

Wykluczenie

Przez wykluczenie rozumiem ograniczenie uczestnictwa jednostki lub grupy w głównym nurcie życia społecznego, politycznego, kulturowego i ekonomicznego. W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji tego terminu oraz typologii opisujących odmienne rodzaje wykluczenia. Piotr Mikiewicz wyróżnia za Anne Hodgson trzy takie rodzaje i opisuje trzy grupy wykluczonych: wykluczonych-odepchniętych (*disaffected*), wykluczonych-nieuczestniczących (*non participating*) oraz wykluczonych-wykluczonych społecznie (*socially excluded*). Wykluczeni-odepchnięci to ci, którzy nie przyjmują i nie przestrzegają norm społecznych, są postrzegani jako potencjalni dewianci i są negatywnie, często agresywnie, nastawieni wobec instytucji społecznych (w tym wobec instytucji edukacyjnych), co powoduje, że uczestniczą w ich działalności niechętnie albo wcale. Wykluczeni-nieuczestniczący to ci, którzy nie mając problemu ze zrozumieniem panujących norm, świadomie rezygnują z udziału w strukturach społecznych. Ostatnia z wyróżnionych przez Hodgson grup — wykluczeni społecznie — charakteryzuje się tym, że jej wykluczenie spowodowane jest raczej działaniem społeczeństwa niż oporem jednostek. W stosunku do tej grupy właściwe jest pytanie nie o to, co osoby te robią, aby nie uczestniczyć w strukturach społecznych, ale co takiego społeczeństwo robi z tymi jednostkami, że w efekcie wyłącza je z ram systemu społecznego³. Choć Hodgson podkreśla różnice między dobrowolną rezygnacją z udziału w życiu społecznym a byciem zepchniętym na margines tego życia, to istnieją przesłanki, aby pytanie o mechanizmy społecznego wykluczania odnieść do wszystkich trzech wymienianych przez nią grup. Widoczne w przytoczonej typologii mocne rozróżnienie trzech typów wykluczenia oraz nieproblematyzowanie pojęcia „dobrowolnego wyłączenia się” stwarza bowiem ryzyko nieuwzględnienia w analizie zjawisk wykluczania procesów internalizacji i interioryzacji społecznych wartości, norm i oczekiwań, które w praktyce utrudniają precyzyjne określenie motywacji, dla których jednostka rezygnuje z uczestnictwa w życiu wspólnoty. Zatem zagad-

³ A. Hodgson, *Analyzing education and training policies for tackling social exclusion*, [w:] *Tackling Disaffection and Social Exclusion*, red. A. Hayton, London 1999, s. 11–32, za: P. Mikiewicz, *op. cit.*, s. 92.

nienie edukacyjnych strategii wykluczania związane jest z pytaniem: co społeczeństwo (a konkretnie system edukacji) robi, że pewne jednostki i grupy wyprowadza na margines życia społecznego, kulturalnego, politycznego i ekonomicznego? Przy czym nie ma zasadniczego znaczenia, czy grupy te dają się postrzegać jako zmarginalizowane „na własne życzenie”, czy też wbrew sobie.

Pytanie to jest tym bardziej zasadne, że — jak już zostało wspomniane — w społeczeństwach nowoczesnych, określanых nieraz jako społeczeństwa wiedzy, następuje przejście od mobilności sponsorowanej do mobilności konkursowej. Oznacza to, że dostęp do elit powinien być otwarty dla tych, którzy przedstawiają najwyższe kompetencje. O ile „w systemie sponsorowanym ścieżki prowadzące do elit są zarezerwowane wyłącznie dla dzieci elit, o tyle w systemie konkursowym, charakterystycznym dla nowoczesnych demokracji, dostęp do tych ścieżek otwarty jest dla wszystkich, którzy spełnią merytokratyczne kryteria”⁴. Zmiana ta wiąże się z rozwojem społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy, upowszechnieniem edukacji i silniejszym związaniem jej z awansem społecznym. Jak jednak wskazują liczne badania przeprowadzane na gruncie brytyjskim, amerykańskim, ale także polskim, mimo tej zmiany w społeczeństwach nowoczesnych ruchliwość międzypokoleniowa jest wyraźnie ograniczona, to znaczy: mimo ekspansji systemu edukacji, otwartości kanałów i mobilności konkursowej, dystanse społeczne pozostają na niezmiennym poziomie. Oznacza to, że nadal, pomimo (pozornej?) otwartości ścieżek awansu, osobom wywodzącym się z niższych warstw społecznych trudno jest osiągnąć wyższy status. Pytanie, dlaczego tak się dzieje, stanowi zasadniczy przedmiot niniejszego artykułu.

Reprodukcja

Interesujących odpowiedzi dostarczają teorie reprodukcji struktur społecznych przez system edukacji, takie jak klasyczna dla socjologii edukacji, powstała w latach 70. ubiegłego wieku, podkreślająca rolę kapitału kulturowego teoria Pierre’a Bourdieu⁵, czy też nieco węższa, wskazująca na szczególne znaczenie kompetencji językowych w realizowaniu określonych karier szkolnych i życiowych, teoria Basila Bernsteina⁶. Na gruncie polskim teorie te są z powodzeniem przyjmowane, wykorzystywane były między innymi w pracach badawczych Zbigniewa Kwiecińskiego, Krystyny Szafraniec czy Piotra Mikiewicza⁷. Wskazują one na klasowe uwarunkowania możliwości spełnienia merytokratycznych kryteriów

⁴ P. Mikiewicz, *op. cit.*, s. 94.

⁵ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Nayman, Warszawa 2006.

⁶ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, New York 2003.

⁷ Z. Kwieciński, *op. cit.*; K. Szafraniec, *Młodzież wiejska jako efekt socjalizacji pogranicznej. Między lokalizmem a totalizmem*, Warszawa 1991; P. Mikiewicz, *op. cit.*

społecznego awansu na drodze edukacji. Dla Bourdieu takim zasadniczym warunkowaniem jest dostęp, już na poziomie socjalizacji pierwotnej, do zasobów kultury prawomocnej. Dostęp do tej kultury zależy od dysponowania odpowiednim kapitałem kulturowym, na który składają się: wiedza, nawyki, umiejętności, kompetencje językowe i kulturalne oraz przedmioty o wartości kulturowej. Jego posiadanie umożliwia udział w kulturze symbolicznej i jest jednym z czynników decydujących o osiągniętej pozycji społecznej, która przez system oświatowy jest tylko potwierdzana. Podstawowym środowiskiem wyposażającym człowieka w kapitał kulturowy jest środowisko rodzinne. Jest to także szczególnie istotne środowisko dla formułowania się habitusu, który w koncepcji autora *Reprodukcji* oznacza zestaw dyspozycji do działania i możliwych strategii zachowania, jakimi dysponuje człowiek w wyniku procesów socjalizacyjnych i oddziaływań wychowawczych. Habitus kształtuje się i zmienia przez całe życie, jednak w największym stopniu formułuje się w okresie socjalizacji pierwotnej (stąd duże znaczenie rodziny). Instytucje edukacyjne utrwalają różnice w kapitale kulturowym, jakim dysponują różni uczniowie w zależności od pochodzenia rodzinnego i społecznego statusu rodziny. Dokonują jednocześnie legitymizacji kultury uprawnionej, do której uczniowie niewyposażeni w wystarczający kapitał nie mają dostępu. W ten sposób dochodzi do odtworzenia struktury społecznej i powielenia systemu stratyfikacji. Mechanizm reprodukcji opisywany przez Bourdieu dzieli społeczeństwo na trzy grupy: grupę „dziedziców” — tych, których już środowisko rodzinne wyposażyło w wystarczający kapitał kulturowy, którzy prawomocną kulturę traktują jako swój należyty spadek; nieliczną grupę tych, którym mimo braku wstępnego uprzywilejowania przez dysponowanie odpowiednim kapitałem kulturowym udało się odnieść sukces (Bourdieu nazywa ich *les miracles*, od *miracle* — cud), oraz trzecią grupę obejmującą pozostałych członków społeczeństwa. Mechanizm ten jest efektywny, a powielenie struktury społecznej możliwe, ponieważ autorytet kultury prawomocnej uznawany jest także przez tych, którym nie daje ona dużych szans na uzyskanie awansu społecznego. Umacniana przez system edukacji kultura prawomocna, mająca charakter ekskluzywny, przyjmowana jest jako obowiązująca zarówno przez tych, którym pozwala zająć wyższe pozycje w społecznej hierarchii, jak i tych, których wyklucza. Co więcej, w teorii reprodukcji Bourdieu ujawnia się podwójna ekskluzywność systemu edukacji. Po pierwsze, system oświatowy marginalizuje osoby o mniejszym kapitale kulturowym. Po drugie, legitymizując kulturę dominującą, kulturę o charakterze ekskluzywnym, system edukacji dokonuje jednocześnie uprawomocnienia wykluczenia jako relacji społecznej — edukuje uprzywilejowaną grupę dziedziców „do wykluczania” oraz grupę nieuprzywilejowaną do „bycia na marginesie”.

Na podobny mechanizm zwraca uwagę Stephen J. Ball, wskazując na zjawisko społecznego zamykania się (ang. *social closure*) określonych grup, które ograniczają dostęp do siebie i do zasobów, jakimi dysponują. Analizując związek między modelem finansowania oświaty a sposobami odtwarzania się struktur społecz-

nych, zauważa on, że tam, gdzie realizowana jest friedmanowska idea bonu oświatowego i gdzie istnieje możliwość swobodnego dokonywania wyboru szkoły dla dziecka przez rodziców, dochodzi do pogłębionej segregacji klasowej. Jest to spowodowane przede wszystkim charakteryzującą rodziców z klas wyższych większą świadomością kryteriów, jakie mogą być brane pod uwagę przy wyborze określonej placówki (a jak za Donaldem Moore'em i Suzanne Davenport zauważa Eugenia Potulicka — „Kultura wyboru jest niezgodna z kulturą niższych warstw społecznych”⁸), a także ograniczonymi możliwościami finansowymi i lokomocyjnymi rodziców z klas niższych oraz, na co zwraca także uwagę Tomasz Szkudlarek⁹, stosowaniem przez szkoły, postawione wobec konieczności konkurencyjności z sobą o środki budżetowe, strategii marketingowych nastawionych na przyciągnięcie młodzieży z wyższych warstw społecznych. Jednak najistotniejszym według Balla czynnikiem pogłębiającego się dystansu międzyklasowego w edukacji jest właśnie mechanizm społecznego zamykania się elit poprzez nie tylko kulturowe, lecz także przestrzenne odseparowywanie siebie i swoich dzieci od środowiska klas niższych, polegające na wyborze określonych szkół i na zabieganiu o ograniczenia dostępu do tych szkół dzieci niewywodzących się z tej samej bądź zbliżonej warstwy społecznej¹⁰. Mechanizm ten dostrzega także Potulicka, stwierdzając, że

z prawa wyboru szkoły obowiązkowej, zagwarantowanego przez reformy neoliberalne, korzystają przede wszystkim rodzice o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Dobrze znana jest prawidłowość, że rodzice wybierający szkołę dla swego dziecka wybierają placówkę o korzystniejszym składzie społecznym niż szkoła z regionu zamieszkania¹¹.

Warto dodać, że kwestia, czy w istocie niezróżnicowany pod względem kulturowym skład społeczny szkoły jest składem korzystnym dla znajdujących się w nim dzieci, pozostaje do rozstrzygnięcia.

Z kolei na realizowany przez system edukacji proces uwewnętrzniania pozycji społecznej i adaptację do roli człowieka sukcesu lub jednostki zmarginalizowanej, a więc, posługując się językiem Bourdieu, na proces formułowania się habitusu klasowego, zwraca uwagę Daniel Dorling, autor głośnej pracy *Injustice: Why Social Inequality Persists*. Dorling zauważa, że instytucje edukacyjne przygotowują uczniów do życia w nieegalitarnym społeczeństwie i czynią to w taki sposób, aby po opuszczeniu szkoły członkowie tego społeczeństwa nie podważali i nie uznawali za niesprawiedliwą pozycji, jaką przyszło im w nim zająć, nawet jeśli biorą pod

⁸ E. Potulicka, *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010, s. 192.

⁹ T. Szkudlarek, *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, Wrocław 2007, s. 31–52.

¹⁰ S.J. Ball, *Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and USA*, „British Journal of Sociology of Education” 14 (1993), s. 3–19; *idem*, *New class relation in education: the strategies of the “fearful” middle classes*, [w:] *Sociology of Education Today*, red. J. Demaine, Basingstoke 2001, s. 180–195.

¹¹ E. Potulicka, *op.cit.*, s. 191.

rozważyć możliwość, że pozycja ta nie jest efektem jedynie ich samodzielnej pracy, ale także miejsca urodzenia i charakteru środowiska rodzinnego¹². Na gruncie polskim do podobnych wniosków dochodzi Alicja Sadowsnik, zajmująca się badaniem peryferii głównego nurtu edukacji, czyli szkół elitarnych z jednej i specjalnych z drugiej strony. Sadowsnik badała i porównywała habitusy uczniów elitarnego liceum oraz szkoły, do której trafiała młodzież z orzeczeniem lekkiego stopnia niepełnosprawności intelektualnej (którą łączyło wspólne pochodzenie klasowe), czyli młodzież dysponująca skromnym kapitałem społecznym i jeszcze skromniejszym kapitałem kulturowym¹³. Badaczka dostrzegła, że poza nielicznymi wyjątkami zarówno młodzi ludzie uczący się w szkole elitarnej, jak i uczniowie szkoły specjalnej byli przygotowani do zajęcia określonego miejsca w strukturze społecznej, a także, że miejsce to akceptowali lub przynajmniej uznawali za naturalne. Istotną rolę w procesie socjalizacji do określonych ról i pozycji społecznych odgrywała sama szkoła, wzmacniając i powielając kapitał społeczny i kulturowy młodzieży elitarnej i nie podejmując wysiłków kompensujących braki w tym kapitale u młodzieży z klasy niższej¹⁴.

Zagadnienie reprodukcji struktur społecznych przez system oświatowy stanowiło i nadal stanowi przedmiot licznych badań i analiz zarówno na gruncie polskim, jak i zagranicznym. Oprócz przywoływanej wcześniej *Reprodukcji*, do klasycznych pozycji z tego obszaru można zaliczyć także pracę Bernsteina *Class, Codes and Control*, w której wskazuje on na związek między umiejętnością posługiwania się językiem a powodzeniem w nauce szkolnej. Bernstein dostrzegł, że dzieci wywodzące się z różnych klas społecznych w ciągu pierwszych lat swojego życia poznają odmienne kody językowe, czyli odmienne style i sposoby posługiwania się językiem. Dzieci wywodzące się z klasy niższej posługują się, zdaniem Bernsteina, kodem ograniczonym, który charakteryzuje się tym, że mówiący przyjmuje wiele ukrytych założeń i oczekuje, iż słuchające go otoczenie je zna, rozumie i akceptuje. Zdaniem Bernsteina taka cecha kodu ograniczonego wynika ze specyficznej kultury środowiska, w którym kod ten powstaje. Jest to środowisko, którego kultura opiera się na bezpośrednich relacjach i cechuje się wspólnotą doświadczeń, norm oraz wartości. Owe normy i wartości są w tym środowisku powszechnie znane i uznawane, dlatego nie ma potrzeby ich każdorazowego artykułowania. Kod ograniczony jest przydatny w rozmowie na tematy konkretne i praktyczne, natomiast

¹² D. Dorling, *Injustice: Why Social Inequality Persists*, Bristol 2010.

¹³ Terminy „kapitał społeczny” i „kapitał kulturowy” nie są synonimami, choć w literaturze czasem występują zamiennie. Kapitał społeczny to relacje społeczne, sieć towarzyskich powiązań i kontaktów, natomiast na kapitał kulturowy składają się: wiedza, obycie z kulturą, znajomość sztuki, gust estetyczny, znajomość obyczajowości etc.

¹⁴ *Elita nie spotka Downa, rozmowa z Alicją Sadowsnik*, „Gazeta Wyborcza — Duży Format” 88, 15.04.08, <http://wyborcza.pl/1,76842,5112314.html?as=5&ias=5&startsz=x> (dostęp: 30 maja 2009), por. także: A. Sadowsnik, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wrocław 2011.

nie stanowi odpowiedniego sposobu posługiwania się językiem dla tematów i sytuacji abstrakcyjnych. Dla nich odpowiedni jest kod rozwinięty, którego poznanie obejmuje nauka języka, jakiej doświadczają w swym pierwotnym środowisku socjalizacyjnym dzieci wywodzące się z klasy średniej. Umiejętność posługiwania się tym kodem pozwala wyodrębnić znaczenia poszczególnych słów i w sposób adekwatny odnieść je do danej, również abstrakcyjnej sytuacji. Użytkownik kodu rozwiniętego w mniejszym stopniu wiąże słowa, którymi się posługuje, z konkretnymi sytuacjami, co pozwala mu z większą, niż osobie posługującej się kodem ograniczonym, swobodą dokonywać uogólnień, abstrahować, przeprowadzać analogie czy posługiwać się pojęciami ogólnymi. Zdaniem Bernsteina dzieci wywodzące się z klasy niższej gorzej radzą sobie z formalnymi wymogami instytucji edukacyjnych niż dzieci z klasy średniej, ponieważ szkoła preferuje model komunikacji zakładający posługiwanie się kodem rozwiniętym. Kod ograniczony, choć sam w sobie nie jest gorszym sposobem posługiwania się językiem, kłóci się z akademicką kulturą szkoły¹⁵. Jest to według Bernsteina istotny powód niepowodzeń szkolnych wśród dzieci z klasy niższej, ze środowisk, w których na co dzień używa kodu ograniczonego. Niewspółmierność możliwości dziecka z oczekiwaniami instytucji w zakresie posługiwania się językiem prowadzi do obniżenia jego osiągnięć, ale także do poczucia wyobcowania, niezrozumienia i braku akceptacji. Szkoła dla nieoperujących kodem rozwiniętym dzieci o niższym pochodzeniu społecznym stanowi miejsce nieprzyjazne, z którego ucieczka i powrót do znanego i posługującego się zrozumiałym językiem środowiska wydaje się atrakcyjnym rozwiązaniem, choć w rzeczywistości jest skazywaniem się na wykluczenie.

Ukryty program edukacji

Opisane przez Bernsteina preferowanie przez szkołę określonego modelu komunikacji stanowi jeden z elementów tak zwanego ukrytego programu edukacji, który rozpatrywać można jako funkcjonalne narzędzie podtrzymywania dystansów społecznych i petryfikowania wykluczenia. Termin ten po raz pierwszy został użyty przez Philipa W. Jacksona w pracy *Life in Classrooms*¹⁶. Stosowany jest do określenia treści faktycznie przyswajanych oraz postaw kształtowanych w procesie edukacji, ale nieuwzględnionych w oficjalnych planach i programach. Roland Meighan definiuje ukryty program jako „wszystko to, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu”¹⁷. Anthony Giddens nazywa go „niejawną agendą nauczania szkolnego”¹⁸. Elementami ukrytego progra-

¹⁵ A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2004, s. 535.

¹⁶ P.W. Jackson, *Life in Classrooms*, New York-London 1990.

¹⁷ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993, s. 71.

¹⁸ A. Giddens, *op. cit.*, s. 737.

mu są wiedza, przekonania, normy przekazywane w szkole i innych środowiskach edukacyjnych, które nie są uświadamiane ani przez uczniów, ani przez nauczycieli i często pozostają w sprzeczności z oficjalnym programem nauczania oraz z deklarowanymi, na przykład przez władze oświatowe, celami edukacji. W ramach badań nad ukrytym programem analizuje się między innymi przestrzeń edukacyjną (układ sal, architekturę budynków szkolnych), rozkład zajęć (plany lekcji, indywidualne plany uczniowskie, plany roczne) czy treść szkolnych podręczników, jednak dla zagadnienia edukacyjnych strategii wykluczania najistotniejsze wydają się (poza wskazywanymi wcześniej ukrytymi preferencjami szkoły w kwestii językowego kodu) ukryte przekazy, jakich dostarcza system oceniania i weryfikacji zdobywanych kompetencji. Większość testów końcowych na poszczególnych poziomach edukacji, będących jednocześnie testami kwalifikacyjnymi, od których rezultatu zależy rekrutacja do określonego typu szkoły, oparte są nie tyle na możliwości do zdobycia na poprzednim szczeblu edukacyjnym wiedzy, ile na kapitale kulturowym¹⁹. Przywoływana wcześniej Sadowsnik zwraca uwagę, że również testy, na których podstawie dokonywane jest orzeczenie o lekkiej niepełnosprawności intelektualnej i skierowanie dziecka do szkoły specjalnej, w znacznym stopniu sprawdzają zasób kulturowego kapitału, który w wypadku dzieci wywodzących się ze środowisk marginesu jest ubogi. Wynikająca z pochodzenia społecznego niezdolność do prawidłowego rozwiązania testu staje się przeszkodą na drodze do społecznego awansu i przyczyną pozostania w tym samym miejscu społecznej struktury. Ten zamknięty krąg reprodukcji stanowi przykład, w jaki system oceniania działa niezależnie od swoich oficjalnych funkcji.

Inny aspekt ukrytego programu systemu oceniania wiąże się z postępującą standaryzacją metod i narzędzi ewaluacji oraz z ujednolicaniem jej kryteriów. Abstrahując od krytyki edukacyjnych reform skoncentrowanych na standaryzacji i testowaniu, w jaką obfitują prace naukowe polskich i zagranicznych badaczy, oraz wpływu tego modelu oceniania na pogłębianie się społecznych różnic²⁰, należy zauważyć, że stosowanie standaryzowanych testów, poza dostarczaniem łatwo poddających się operacjom danych o stanie wiedzy, pełni także funkcje uniformizacji absolwentów. Ocenianie według tak zwanego klucza eliminuje indywidualność, kreatywność i niezależność myślenia, sprzyja redukowaniu kompetencji krytycznych. Noam Chomsky takie między innymi zabiegi określa mianem edukacyjnego „fabrykowania przyzwolenia”, które jest elementem „edukacji osławiającej”. Terminem tym określa edukację kontrolowaną przez nieliczną „klasę specjalistów”, klasę, do której wstęp jest niezwykle trudny. Cel edukacji osławiającej stanowi wykształcenie ludzi niechętnych albo niezdolnych do samodzielnego, krytycznego myślenia. W efekcie pozytywnego przejścia przez szczeble edukacyjnego systemu człowiek

¹⁹ K. Konarzewski, *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa 2004, s. 41.

²⁰ Por. E. Potulicka, *op. cit.*, s. 187.

staje się przewidywalnym i pożądanym przez rządzące elity obywatelem, zasilając tym samym klasę, którą Chomsky nazywa „zdezorientowanym stadem”. „Zdezorientowane stado” to masa społeczna tworzona przez większość obywateli żyjących w złudnym przekonaniu, że mają wpływ na sferę publiczną. Przekonanie to jest iluzją, efektem indoktrynacji i propagandy — które według Chomskiego stanowią narzędzia społecznego wykluczania i ograniczania partycypacji w sferze publicznej²¹.

Na jeszcze jeden aspekt łączący edukację formalną z procesami wykluczania wskazuje analiza ukrytego programu szkoły dokonana przez Neila Postmana i Charlesa Weingartnera. Jednym z przekazów, jakie w ramach ukrytego programu, głównie poprzez system oceniania i nagradzania, dostarczają uczniom instytucje edukacyjne, jest przekonanie, że „konkurencja jest ważniejsza od współpracy”²². Podobnej ocenie poddaje przywoływany wcześniej Bernstein szkolne podręczniki i lektury. Według socjologa podręczniki są „milczącym medium, stwarzającym warunki do rywalizacji”²³, a narzucany przez układ treści schemat zdobywania wiedzy dostarcza jednoznacznych kryteriów wyznaczających postępy w nauce, odnosząc je zawsze do postępów innych uczniów. Konkurencja, rywalizacja, potrzeba bycia lepszym — te wszystkie elementy stymulowane przez przekaz szkolny przyczyniają się do naturalizacji i uprawomocnienia wykluczenia jako relacji społecznej. W odniesieniu do ukrytego programu treści podręczników zwraca się także uwagę na niejawne, dyskryminujące przekazy dotyczące ról płciowych i ich znaczenia w socjalizacji rodzajowej, przekazywane zwykle zgodnie z tradycyjnym, patriarchalnym modelem definicji rodziny i informacje dotyczące jej funkcji w społeczeństwie²⁴.

Obecność ukrytego programu w instytucjach i praktykach edukacyjnych świadczy o uwikłaniu i zależności instytucji oświatowych nie tylko od kontekstów politycznych, ekonomicznych, kulturowych, lecz przede wszystkim od kontekstu ideologicznego. Dlatego też ostatnią część rozważań nad edukacyjnymi procesami wykluczania poświęcę ideologicznemu aspektowi edukacyjnej ekskluzji.

Ideologia

Efektywne odtwarzanie struktury społecznej oraz legitymizacja wykluczenia poprzez działania systemu oświatowego wymagają nieustannego wzmacniania dominującego dyskursu czy kultury prawomocnej i legitymizacji ich dominacji. Na warunek ten jako jeden z pierwszych wskazał francuski filozof Louis Althusser.

²¹ N. Chomsky, *Przyzwolenie bez zgody: Dyscyplinowanie ludzkiego umysłu*, [w:] *idem, Zysk ponad ludzi*, przeł. M. Zuber, Wrocław 2000.

²² N. Postman, Ch. Weingartner, *Teaching As a Subversive Activity*, New York 1969.

²³ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990, s. 104.

²⁴ Por. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005; W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002.

Przejmując stanowisko Marksa, zgodnie z którym reprodukcja każdego systemu społeczno-ekonomicznego wymaga reprodukcji warunków produkcji — środków produkcji, siły roboczej oraz stosunków produkcji — zwrócił uwagę, że o ile reprodukcja środków produkcji odbywa się w ramach przedsiębiorstwa, o tyle reprodukcja siły roboczej odbywa się poza nim. Reprodukcji tej służą specyficzne aparaty państwa, które Althusser określa jako ideologiczne. Tymi aparatami są: kościół, rodzina, instytucje polityczne, medialne i kulturalne, a przede wszystkim szkoła i inne instytucje edukacyjne. Althusser odróżnił ideologiczne aparaty państwa od aparatów represyjnych, definiując te ostatnie jako funkcjonujące w oparciu o przemoc, pierwsze zaś jako funkcjonujące w oparciu o ideologię. Represyjny aparat państwa stanowi rząd, administracja, armia, policja, sądy, więzienia, a jego jednolitość zagwarantowana jest przez polityczne scentralizowanie. Ideologicznych aparatów państwa jest wiele i są różne, jednak tym, co je spaja, jest ideologia, na podstawie której działają — ideologia dominująca, ideologia klasy panującej²⁵. Reprodukacja systemu musi zatem zakładać działalność ideologicznych aparatów państwa — działalność szkół, które podtrzymują ideologię klasy panującej (mówiąc językiem Marksa i Althussera), dominujący dyskurs (używając określenia współczesnych postmarksistów, takich jak Chantal Mouffe czy Ernesto Laclau) czy kulturę prawomocną (stosując terminologię Bourdieu). Jak wskazuje wielu badaczy zajmujących się krytyczną analizą współczesnych dyskursów edukacyjnych, instytucje te służą dziś przede wszystkim do petryfikowania klasowych podziałów, społecznych różnic i mechanizmów ekskluzji.

Jednym z najistotniejszych dyskursów pełniących dziś funkcję podtrzymywania społeczno-ekonomiczno-ideologicznego *status quo* jest, charakterystyczny dla ideologii neoliberalnej, dyskurs merytokracji, zgodnie z którym zasadniczymi czynnikami sukcesu są: wrodzony talent, ciężka praca, odpowiednie nastawienie oraz cnota moralna²⁶. Dyskurs ten, jak zauważają między innymi autorzy pracy poświęconej jego krytycznej analizie, Stephen J. McNamee i Robert K. Miller, charakteryzuje się wysokim stopniem ignorancji wobec pozamerytorycznych, wykraczających poza wymieniony wyżej zestaw, czynników sukcesu bądź jego braku. Ignorancja ta jest wysoce funkcjonalna wobec mechanizmów edukacyjnego wykluczenia, ponieważ pozwala przenieść odpowiedzialność za marginalizację określonych jednostek i grup ze społeczeństwa na nie same lub, w ostateczności, na niesprawiedliwy los. Podobnie użyteczne jest przekonanie, również stanowiące cechę charakterystyczną ideologii neoliberalnej (a także neokonserwatywnej) oraz dyskursu merytokratycznego, o naturalnym pochodzeniu różnic społecznych, a także ich społecznej i moralnej użyteczności. Przekonanie to w sposób

²⁵ L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa. Wskazówki do badań*, <http://www.nowa-krytyka.pl/spip.php?article279> (dostęp: 30 maja 2009).

²⁶ S.J. McNamee, R.K. Miller, *op. cit.*, s. 16.

bezpośredni odnosi się do problemu edukacyjnego wykluczenia, ponieważ uzasadnia strategię, której naczelnym imperatywem jest

staranne nagradzanie, sortowanie i oddzielanie tych, którzy dzięki przymiotom osobistym, warunkom domowym, pracowitości i możliwości bardziej efektywnego korzystania z ofert systemu edukacyjnego mają najwyższe osiągnięcia intelektualne, od tych, których osiągnięcia są przeciętne, mierne i bardzo niskie²⁷.

Jak za Jakiem Rancierem zauważa Potulicka, „teza neoliberalna głosi, że uczynić edukację bliższą społeczeństwu, to uczynić ją bardziej pogodzoną z nierównościami społecznymi”²⁸. Zgodnie z tą diagnozą neoliberalizm jest ideologią, dla której mechanizmy edukacyjnej ekskluzji stanowią, po pierwsze, uzasadniony, po drugie zaś pożądaný aspekt funkcjonowania systemu oświaty. Funkcjonalny wobec tej ideologii dyskurs merytokratyczny, choć w świetle badań i analiz okazuje się „merytokratycznym mitem”²⁹, jest dyskursem dominującym, mającym realny wpływ na politykę edukacyjną w Polsce, Europie i na świecie, na organizowanie systemu oświaty i na realizację procesu edukacyjnego przez pracowników tego systemu. Przewyciężenie opisywanych w artykule mechanizmów edukacyjnego wykluczenia i procesów odtwarzania się społecznych nierówności przez systemy oświatowe wymagałoby przewyciężenia tego dyskursu. Pytanie, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób jest to dziś możliwe, pozostaje jednak otwarte.

Bibliografia

- Althusser L., *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa. Wskazówki do badań*, [w:] L. Althusser, *Positions*, Editions sociales, Paryż 1976, przeł. A. Staroń; <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article279> (dostęp: 30 maja 2009).
- Ball S.J., *Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and USA*, „British Journal of Sociology of Education” 14, 1993, s. 3–19.
- Ball S.J., *New class relation in education: The strategies of the “fearful” middle classes*, [w:] *Sociology of Education Today*, red. J. Demaine, Houndmills, Basingstoke 2001, s. 180–195.
- Bernstein B., *Class, Codes and Control*, Routledge, New York 2003.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, PWN, Warszawa 1990.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Nayman, PWN, Warszawa 2006.
- Chomsky N., *Przyzwolenie bez zgody. Dyscyplinowanie ludzkiego umysłu*, [w:] *idem, Zysk ponad ludzi*, przeł. M. Zuber, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000.
- Dorling D., *Injustice: Why Social Inequality Persists*, Policy Press, Bristol 2010.
- Elita nie spotka Downa*, rozmowa z Alicją Sadownik, „Gazeta Wyborcza — Duży Format” 88, 15.04.08, <http://wyborcza.pl/1,76842,5112314.html?as=5&ias=5&startsz=x> (dostęp: 30 maja 2009).

²⁷ Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje pedagogiczne*, „Nauka” 4, 2007, s. 37.

²⁸ E. Potulicka, *Pytanie o skutki neoliberalizmu. Aspekt społeczny*, [w:] *Neoliberalne uwikłania...*, s. 327.

²⁹ Por. S.J. McNamee, R.K. Miller, *op. cit.*

- Giddens A., *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2004.
- Hodgson A., *Analyzing education and training policies for tackling social exclusion*, [w:] *Tackling Disaffection and Social Exclusion*, red. A. Hayton, Kogan Page Ltd., London 1999, s. 11–32.
- Jackson P.W., *Life in Classrooms*, Teachers College Press, New York-London 1990.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1989
- Konarzewski K., *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, ISP, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje pedagogiczne*, „Nauka” 4, 2007, s. 35–42.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, UMK, Toruń 2002.
- McNamee S.J., Miller R.K., *The Meritocracy Myth*, Rowman & Littlefield, Wilmington 2004.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, UMK, Toruń 1993.
- Mikiewicz P., *Społeczny świat szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk 2005.
- Postman N., Weingartner Ch., *Teaching As a Subversive Activity*, Delta Book, New York 1969.
- Potulicka E., *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 2010, s. 177–201.
- Potulicka E., *Pytanie o skutki neoliberalizmu. Aspekt społeczny*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 2010.
- Sadownik A., *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, wyd. DSW, Wrocław 2011.
- Szkudlarek T., *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, PiK, Wrocław 2007, s. 31–52.
- Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Impuls, Kraków 2002.

Educational strategies of exclusion

Summary

The paper argues that education often plays an important role in the process of social exclusion and that it can be seen as an instrument to maintain stratification. The goal of this paper is to discuss this particular role of education by referring to the theory of social reproduction, to concept of hidden curriculum and by analyzing some of the most dominant discourses about social mobility.