

## Równość w edukacji – rzeczywistość czy utopia?

Edukacja w najszerszym znaczeniu to ogół oddziaływań służących formułowaniu się zdolności życiowych człowieka. W odniesieniu do niej, mówi się o oddziaływaniach formalnych, mając na myśli różnorodne formy nauczania instytucjonalnego i celowego, oraz o oddziaływaniach nieformalnych, pozainstytucjonalnych, do których zaliczyć należy wpływ mediów, kultury popularnej, rodziny i grup rówieśniczych (Rachuba, 1999, s. 21). Edukacja, definiowana bardzo szeroko, ma zatem zróżnicowane zadania. Do głównych jej celów należy przede wszystkim zapewnienie każdemu dziecku co najmniej podstawowego wykształcenia, zagwarantowanie wszystkim dzieciom dostępu i równych możliwości w nauce, przygotowanie dzieci do dorosłego życia oraz wzbudzenie motywacji do kontynuowania nauki, której istotność podkreśla koncepcja całożyciowego (life-span) rozwoju. Podjęty temat należałoby zatem rozpatrywać w kontekście szerszym niż tylko perspektywa działań o charakterze bezpośrednim, intencjonalnym i instytucjonalnym, co czyni powyższe zagadnienie niezwykle obszernym, dlatego też skupię się na kilku wybranych przeze mnie aspektach.

Kwestia równości, bądź też raczej nierówności, w edukacji dotyczy przede wszystkim osób, które ze względu na swoje pochodzenie, rasę, płeć, status ekonomiczny lub społeczny napotykać na problemy w integrowaniu się ze środowiskiem szkolnym lub też całym społeczeństwem. Stworzenie równych możliwości wszystkim uczniom na początku drogi edukacyjnej jest celem bardzo ambitnym i trudnym do realizacji - nie da się bowiem pominąć olbrzymiego wpływu rodziny na rozwój dziecka. Problem równości w edukacji łączy się zatem w tym kontekście z dziedzinami takimi jak praca socjalna i pedagogika społeczna. Można też stwierdzić, iż zagadnienie to ma także swój psychologiczny wymiar, gdyż owe nierówności często wynikają z głęboko zakorzenionych w nas stereotypów. Autor amerykański W. Lippman porównuje je do zielonych szyb wystawowych, które powodują, że widzimy rzeczy w innym kolorze niż są one w rzeczywistości (Lippman, 1922, s. 45). Skutkiem jednego z najbardziej powszechnych stereotypów spo-

tykanych w środowisku szkolnym jest traktowanie kobiet jako mniej zdolnych, a przez to gorzej radzących sobie w naukach ścisłych. Prawda na ten temat jest jednak inna – badania pokazują, że to nauczyciele przedmiotów ścisłych, którzy sami przeważnie mają takie przekonania, wprowadzają na zajęciach zmaskulinizowaną atmosferę, a dziewczęta wyciągają wniosek, że matematyka nie jest po prostu dla nich. Co więcej, chłopcy są inaczej traktowani przez nauczycieli na lekcjach matematyki - w jednym z badań okazało się, że jeśli to chłopiec czegoś nie rozumie na lekcji, to nauczyciel częściej w sposób, w jaki zwraca się do niego przekazuje „ukrytą wiadomość”, dającą mu do zrozumienia, iż to nie wina jego nieumiejętności, a czynników zewnętrznych, takich jak na przykład brak uwagi czy lenistwo. Gdy natomiast chłopcy otrzymują pochwałę, nauczyciele podkreślają ich kompetencje i inteligencję, co odbierane jest przez nich jako potwierdzenie ich matematycznych zdolności i utwierdza ich w przekonaniu, że na prawdę dobrze radzą sobie z matematyką. Dziewczynki z kolei rzadko otrzymują naganę od nauczycieli, kiedy jednak już do tego dochodzi, nauczyciele dużo częściej odwołują się do ich mniejszych zdolności bądź też nawet całkowitego ich braku. I choć nauczyciele częściej ganią chłopców niż dziewczynki, to przez sposób, w jaki to robią sprawiają, że dziewczynki odnoszą wrażenie, iż nie potrafią zrozumieć matematyki, bo nie są wystarczająco zdolne (Wood, 1998, s. 287). Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem samospełniającego się proroctwa, za sprawą którego większość uczennic faktycznie staje się mniej zdolna. Warto tu natomiast dodać, iż w myśl jednej z koncepcji, zdolności danej płci są zdeterminowane odmienną budową mózgu. Mózg męski ma lepiej rozwiniętą prawą półkulę, w której znajdują się ośrodki regulujące myślenie matematyczne i kierujące wyobraźnią przestrzenną. U kobiet zaś ośrodki te są rozproszone w obu półkulach (Moir, Jessel, 2003, s. 127). Różnice w budowie mózgu dotyczą także kilku innych umiejętności, które są charakterystyczne dla danej płci, co nie zmienia jednak faktu, iż niekiedy kobiety wykazują dużo większe zdolności w typowo męskich dziedzinach niż przeciętny mężczyzna, lecz mimo to, nie mają szansy realizowania się w danym zawodzie tylko z uwagi na swoją płć. I tak na przykład 89% wszystkich polityków na świecie to mężczyźni, podobnie jak 92% profesorów, 94% sędziów czy 91% prawników w Wielkiej Brytanii. Na każdą kobietę, która odnosi sukces przypada aż dziewięciu mężczyzn (Moir, Moir, 1999, s. 189). Czy jest to spowodowane różnicami w funkcjonowaniu męskiego i kobiecego mózgu o podłożu biologicznym, ge-

netycznym i ewolucyjnym? W jakimś stopniu być może tak, ale niewątpliwie olbrzymią rolę odgrywają tu uwarunkowania społeczne, a w szczególności stereotypizacja i dyskryminacja kobiet. W niektórych krajach mimo, iż żyjemy w XXI wieku kobiety nadal nie mają dostępu do edukacji ani nawet do udziału w życiu społecznym. Wiąże się to co prawda często z religią bądź kulturą, ale fakt, iż kobiety są pozbawione jakichkolwiek możliwości kształcenia pozostaje niezmienny. Trudno w to uwierzyć, tym bardziej, że w dzisiejszym świecie feministki głośno domagają się swoich praw.

Ciekawym z perspektywy edukacyjnej stereotypem dotyczącym również kobiet jest postrzeganie ich jako niewinne, głupiutkie i słabe istotki, czego swoistą egzemplifikację stanowi bohaterka tysiąca dowcipów – blondynka. Blondynka nie jest inteligentna, ale jest ładna i to jej wystarczy – stanowi dzięki temu atrybut mężczyzny, niezbędny dodatek, który można w każdej chwili zmienić. Wizerunek blondynki jest zazwyczaj wykorzystywany w sposób raczej pejoratywny, coraz częściej jednak dochodzi do prób „obalenia” towarzyszącego mu stereotypu (Gromkowska, 2001, s. 151). Za przykład posłużyć może chociażby film „Legalna Blondynka”, w którym główna bohaterka grana przez R. Witherspoon burzy właśnie ten stereotyp – udaje jej się skończyć studia prawnicze na Harvardzie i zdobyć pracę w prestiżowej kancelarii adwokackiej, z której później sama rezygnuje, gdyż jest „podrywana” przez jej właściciela. Udowadnia w ten sposób, że kobiety mogą osiągnąć sukces w każdej dziedzinie dzięki własnym umiejętnościom, a nie tylko wykorzystując urodę i urok osobisty. Niestety, część nauczycieli zdaje się o tym zapominać, część jest natomiast zupełnie nieświadoma swojego stereotypowego myślenia (Fontana, 1995, s. 123) i wiele uroczych dziewczynek, nie tylko o blond włosach, może się o tym przekonać już przy pierwszym kontakcie ze szkołą i to nie tylko na lekcjach matematyki.

Nawiązując do wcześniej wspomnianego problemu odrębnych zdolności typowych dla danej płci, należałoby stwierdzić, iż współczesna szkoła podstawowa faworyzuje dziewczynki, gdyż to one, być może dzięki lepiej rozwiniętej lewej półkuli, odpowiedzialnej za funkcje werbalne i językowe, szybciej w porównaniu z chłopcami, uczą się czytać i pisać. Można pokusić się wobec tego o stwierdzenie, że jeśli odmienna budowa mózgu kobiet i mężczyzn, a zatem różne rozmieszczenie i ilość określonych ośrodków oraz połączeń nerwowych między półkulami i w ich obrębie sprawia, że dziewczynki i

chłopcy już od najmłodszych lat mają różne predyspozycje i lepiej rozwinięte dane umiętności, to niezbędny wydaje się osobny program nauczania dostosowany do potrzeb każdej z płci. Tylko wtedy bowiem szanse wszystkich uczniów będą tak naprawdę równe. Z badań przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii wynika, iż spośród 100 najlepszych szkół, 90 to szkoły męskie albo żeńskie (*single-sex schools*). Badania donoszą także, że chłopcy uczęszczający do szkół „nie-koedukacyjnych” osiągają o 20% lepsze wyniki w nauce w porównaniu z chłopcami ze szkół koedukacyjnych (*mixed schools*) (The Times, 1997, s. 43). Specjalnie stworzony program nauczania poszczególnych przedmiotów, niekoniecznie realizowany w placówkach typu single-sex, gdyż edukacja w takich szkołach może negatywnie wpływać na kształtowanie się kompetencji społecznych uczniów, wydaje się zatem być konieczny z uwagi chociażby na swoją efektywność. Potrzeby chłopców są inne i metody ich nauczania powinny kłaść większy nacisk na wzbudzanie motywacji. Okres skupienia uwagi (*attention span*) jest bowiem u chłopców krótszy niż u dziewczynek, a poziom testosteronu wyższy, co z kolei oznacza, że mają oni większą potrzebę rywalizacji. Jak wynika z badań, chłopcy, których wiedza była sprawdzana na zasadzie rywalizacji w grupie osiągnęli dużo lepsze rezultaty w porównaniu do dziewczynek, dla których „łaskawsze” i zarazem odpowiedniejsze okazuje się systematyczne ocenianie (*continuous assessment*) (Moir, Moir, 1999, s. 133). Chłopcom potrzebne jest także poczucie sprawstwa po wykonaniu każdego zadania oraz nagrody, które da się porównać z otrzymanymi przez innych. Jeśli tego zabraknie, chłopcy „wylęczają się” i przestaje im zależeć – twierdzi Martin Stafford, nauczyciel jednej z londyńskich szkół (Independent, 1997, s. 12). Korzystne dla chłopców okazuje się być także uczenie przez doświadczanie (*learning by doing*), metody aktywizujące, wprowadzenie elementów ryzyka i dobrego stresu (eustresu) na zajęciach oraz współzawodnictwa, co w przypadku dziewczynek mogłoby nie mieć większego znaczenia lub nawet obniżyć efektywność procesu nauczania (Moir, Moir, 1999, s. 151-152). Jak widać zatem, problem ten jest niezwykle złożony i wymaga zmiany starych „nawyków” w myśleniu o edukacji, wprowadzenia niezbędnych reform oraz przeprowadzenia wielu dodatkowych badań, by zapewnić każdej z płci jednakowe szanse w procesie kształcenia.

Jeśli chodzi o stereotypy i ich wpływ na równość w edukacji, to dotyczą one nie-  
stety również ludzi o innym kolorze skóry i pochodzeniu etnicznym, co prawdopodobnie

częściowo wynika z błędnego przekonania, iż rasa decyduje o ilorazie inteligencji. I tak biali są rzekomo bardziej inteligentni, czarni zaś mają średnio o 10-15 punktów IQ mniej (Fontana, 1995, s. 119). Młodzi Afroamerykanie generalnie postrzegani są też jako agresywni, brutalni, niebezpieczni, co sprawia, że często nie są przyjmowani do renomowanych szkół i w ten sposób nigdy nie wychodzą z „getta”. Byłoby niesprawiedliwym stwierdzić, iż żadne działania nie są w tym kierunku podejmowane, jednak w tym przypadku nie chodzi tylko o równe szanse w edukacji, ale o równe prawa do życia w danym społeczeństwie w ogóle. Problem ten jest więc o wiele bardziej złożony. Badania jednak przeczą temu, ażeby rasa miała jakikolwiek wpływ na poziom inteligencji – istotnym determinantem jest w tym przypadku środowisko. Z badań podłużnych, przeprowadzanych w latach 80 w USA wynika, że jeśli dziecko czarne dorastało w rodzinie o wysokim statusie społecznym, to osiągało tak samo dobre wyniki w nauce, jak dzieci białe z podobnych rodzin (Bee, 2004, s. 357-358). Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że rodziny o wyższym statusie sprawują lepszą opiekę nad swymi dziećmi, stymulują je także do rozwoju intelektualnego, zapewniają im dostęp do pomocy naukowych i odpowiednio przystosowane miejsce do nauki. Dzieci z takich rodzin w większości nie muszą też podejmować pracy zarobkowej, ani pomagać rodzicom w prowadzeniu domu, mają zatem znakomite warunki do skupienia się na nauce. Poza tym, już od najmłodszych lat rodzice pokładają w nich jakieś nadzieje, co czyni dziecko ambitnym i dodatkowo motywuje je do pracy (Fontana, 1995, s. 120-121). Jest to więc dowód na to, że to warunki życia i rozwoju dziecka w dzieciństwie mają decydujący wpływ na jego „akademicką karierę” w dalszym życiu. Niestety, późniejszy sukces edukacyjny dziecka można często przewidzieć na podstawie jego pochodzenia społecznego – dzieci dorastające w ubogich rodzinach, zwłaszcza w rodzinach ryzyka, znacznie częściej rezygnują ze szkoły, niż te z rodzin lepiej sytuowanych. Jeśli jednak porównamy rodziny o jednakowym statusie, różnice między białymi, czarnymi i Latynosami są niewielkie (Bee, 2004, s. 358) A ponieważ uczniowie ze społeczności mniejszościowych częściej pochodzą z rodzin ubogich lub też takich, które nie mogą zaoferować wsparcia dla osiągnięć naukowych dzieci, częściej rezygnują oni z ukończenia szkoły. I nawet gdyby wszystkie szkoły dawały wszystkim uczniom równe szanse to problem równości w tym przypadku i tak pozostaje nierozwiązany, bowiem nie wszystkie dzieci mają takie same warunki do nauki i automatycznie są

w pewnym sensie na „gorszej” pozycji. Dzieci te wręcz potrzebują dodatkowego wsparcia i pomocy, by dorównać pozostałym, a zatem wymagają innego podejścia. Nie jest to problem wyłącznie tkwiący w szkole. Szkoła zaś może starać się go rozwiązać wprowadzając liczne reformy i eksperymenty strukturalne, do których zaliczyć można koncepcję comprehensive education, czyli szkoły przyjmującej uczniów niezależnie od osiągniętych przez nich wyników nauczania. Szkoła tego typu zapewnia kompensacyjny program nauczania wyrównujący braki u uczniów. Do innych nowatorskich programów tego typu zaliczyć należy także Head Start w USA i Education Priority w Wielkiej Brytanii (Cylkowska-Nowak, 2001, s. 275). Swego czasu na najbardziej obleganych kierunkach (zwłaszcza medycyna) na renomowanych wyższych uczelniach w Stanach Zjednoczonych przeznaczano też specjalną pulę miejsc dla Afroamerykanów – odbywało się to w ten sposób, że na kodowanych egzaminach wstępnych mieli oni możliwość zaznaczenia swego koloru skóry, co automatycznie powodowało, że rywalizowali tylko z innymi Afroamerykanami, których było mniej niż białych, co pozwalało na podjęcie studiów mimo, że w porównaniu z białymi gorzej wypadło się na egzaminie wstępnym. Wymienione inicjatywy bezsprzecznie przynoszą jakieś efekty, lecz w tym zakresie jeszcze wiele problemów wymaga poszukiwania optymalnych rozwiązań.

Podobnie wygląda sytuacja także w Polsce, choć dotyczy ona deprivacji dzieci i młodzieży wiejskiej w porównaniu z miejską. Dowodem na ogromne trudności edukacyjne dzieci ze wsi są wyniki pierwszego po reformie sprawdzianu w szóstych klasach szkoły podstawowej, przeprowadzonego w maju 2002 roku, którym objęto około 535 tysięcy uczniów. Prawie 20 procent absolwentów szkół podstawowych uzyskało wyniki niskie i bardzo niskie, które w języku socjologii szkoły nazwać można analfabetyzmem i półanalfabetyzmem funkcjonalnym. Jest to około 105 tysięcy dwunastolatków jednego rocznika (Kwieciński, 2002, s. 6). Na mapie polski opracowanej przez Centralną Komisję Egzaminacyjną wyraźnie widoczny jest związek najniższych wyników szkolnych z zamieszkiwaniem na obszarach wiejskich, słabiej rozwiniętych gospodarczo, ogarniętych bezrobociem i ubóstwem (Kwieciński, 2002, s. 8). Problemy z nauką częściej mają chłopcy niż dziewczynki. To oni są bardziej podatni na niekorzystne wpływy grup rówieśniczych oraz wzory agresji antyspołecznej i to oni częściej rezygnują z nauki w szkole. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jak pisze Kwieciński w książce pod tytułem

„Bezbronni. Odpad szkolny na wsi” jest wzrastający stopniowo z wiekiem dziecka konflikt jego obowiązków jako pomocnika w gospodarstwie rolnym i domowym w stosunku do jego obowiązków szkolnych. Inaczej mówiąc, jest to konflikt dwóch różnych ról społecznych pełnionych przez to samo dorastające dziecko – roli taniego robotnika/pomocnika w domu i roli ucznia w szkole. Konieczność pomocy w domu, przeciążenie pracą nie prowadzi do przerwania nauki bezpośrednio, nie jest odizolowaną przyczyną. Z badań wynika, iż najczęściej z nauki rezygnują dzieci jedyne lub urodzone jako pierwsze, gdyż kieruje nimi chęć pomocy materialnej rodzinie (Kwieciński, 2002, s. 142-143). Stają się oni tytułowym „odpadem”, ponieważ osiągają niskie wyniki w szkole z uwagi na brak czasu na naukę, niedobór czasu wolnego i niedobór snu, często powodowany także koniecznością dojazdów do szkoły (Kwieciński, 1979, s. 82). Dochodzi to tego również kwestia jakości kształcenia na wsi i kompetencji nauczycieli uczących na tych terenach, którzy powinni mieć wyjątkowo dobre przygotowanie pedagogiczne, by móc podejmować działania korekcyjno-kompensacyjne. Jest to niezwykle ważne już w szkole podstawowej, gdyż oceny i umiejętności zdobyte na tym etapie kształcenia przez dzieci silnie odzwierciedlają się w poziomie aspiracji edukacyjnych młodzieży, jej planach, wyborach i losach szkolnych, a te za kolei stają się elementarnym narzędziem kształtowania własnego zawodowego i życiowego (Kwieciński, 1995, s.173). Należałoby również podkreślić problem dostępu do kultury, który w przypadku dzieci wiejskich jest minimalny. Dominika Czajkowska pisze o zjawisku podwójnej marginalizacji tych osób - podobnie jak poprzednie pokolenia zostają one bowiem pozbawione dostępu do kultury wysokiej, natomiast współczesna kultura popularna dociera na wieś jedynie w postaci fragmentarycznej. Doprowadza to niewątpliwie do deprivacji tamtejszej młodzieży i dzieci (Czajkowska, 2001, s. 192). Jak widać więc, uczniom pochodzącym lub mieszkającym na wsi wiele potrzeba, by ich szanse w edukacji były takie same jak te, które mają dzieci z miasta.

Podsumowując, równość w edukacji to według mnie utopia – nie ma takiej szkoły, w której wszyscy uczniowie mają równe szanse i możliwości, co wynika niekoniecznie z instytucji szkoły samej w sobie, a raczej z szeroko rozumianego środowiska, z którego elementami człowiek wchodzi w przeróżne interakcje, od których jest zależny, na które nie zawsze jest w stanie wpływać i spod wpływu których nie zawsze może się uwolnić.

Pomocną dłońią dla dzieci, których szanse na sukces edukacyjny są mniejsze jest pedagog, który współpracując z systemem oświatowym może nieść pomoc takim uczniom, zapewniać im opiekę, wychowywać, próbować kompensować „braki” i podejmować wszelkiego rodzaju działania o charakterze profilaktycznym. Czy powinien on jednak stosować te same kryteria, stawiać te same wymagania i traktować wszystkich uczniów w jednakowy sposób? Odpowiedz na to pytanie paradoksalnie brzmi nie.

### **Summary**

Equality in education – reality or utopia?

Education is defined as the influence which is to help a human being acquire living skills and new abilities. The main aims of the educational process are to provide each child with primary education and an equal access to it, while at the same time preparing students for adult life and encouraging lifelong learning. The problem of equality in education affects mainly the people who, because of their background, sex, race or socio-economic status, encounter difficulties in integrating with the school environment or the society. The issue of educational inequalities is related with deeply entrenched stereotypes and the self-fulfilling prophecy phenomenon. This article is an attempt to answer the question whether one should treat all pupils in the same way and use the same educational strategies, if the development of children depends on many different factors and unfolds variously.

### **Literatura**

Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa.

Czajkowska, D. (2001). *Młodzież i kapitał kulturowy, kontrowersje wokół kultury wysokiej/niskiej*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań.

Fontana, D. (1995). *Psychology for teachers*, London.



- Gromkowska, A. (2001). *Ciało, seksualność i przemoc. Rekonstrukcje kobiecości*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań. *Independent Wydanie Specjalne*, 3 kwietnia 1997.
- Kwieciński, Z. (1979). *Budżet czasu uczniów a ich środowisko*, Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko.
- Kwieciński, Z. (2002). *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Toruń.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*, New York.
- Moir, A., Jessel, D. (2003). *Płeć mózgu*. Warszawa.
- Moir, A., Moir, B. (1999). *Why men don't iron*, London
- Rachuba, K. (1999). *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, Warszawa. *The Times*, wrzesień, 1997.
- Wood, D. (1998). *How do children think and learn*, Oksford.