

Kathleen Lynch

OŚWIATA JAKO MIEJSCE ZMIANY:

RAMY PROMOCJI RÓWNOŚCI I PRZECIWDZIAŁANIA
NIESPRAWIEDLIWOŚCI

Streszczenie

Biorąc pod uwagę znaczenie edukacji w tworzeniu i odtwarzaniu kultury oraz jej rosnącą komercjalizację, nie jest wcale jasne, w jaki sposób nauczyciele mają promować poprzez kształcenie sprawiedliwość społeczną i równość. W pracach Pierre'a-Féliksa Bourdieu i jego współpracowników we Francji¹ można znaleźć wyraźne stwierdzenie, że formalna edukacja przyczynia się do nierówności klasowej, a nie eliminuje jej. Moje własne badania dotyczące szkolnictwa², a także badania przeprowadzone przez moich kolegów w innych krajach potwierdzają ustalenia Bourdieu nie tylko odnośnie do klasy społecznej, ale także do płci, niepełnosprawności, rasy, seksualności i wieku. Istnieją jednak sprzeczności, które można wykorzystać do przeciwdziałania tym nierównościom na wszystkich poziomach kształcenia³. A zatem kluczową sprawą jest wygospodarowanie w systemie kształcenia przestrzeni na wprowadzenie zmian oraz ustalenie ram działań na rzecz zwalczania nierówności w oświacie. Ponadto musimy wiedzieć, jak stosować takie ramy, aby nie spowodowały pogorszenia sytuacji, którą chcemy naprawiać. W moim referacie opartym na pracach Paula Freire'a⁴ opiszę, na czym polega oparte na dialogu i głęboko demokratyczne podejście, jakie musimy wdrożyć w celu promowania równości. Wykorzystam również wyniki współczesnych badań w zakresie teorii egalitaryzmu, w tym naszą pracę⁵ w celu przedstawienia ogólnych ram określania pojęcia równości w systemie kształcenia. Wykażę, że problem równości w oświacie to nie tylko kwestia sprawiedliwości re(dystrybucyjnej) (pod względem klasy), ale także problem szacunku i uznania prawa różnorodnych grup do reprezentacji wobec władzy oraz prawa uczniów i nauczycieli do wyrażania swoich potrzeb⁶. Wyjaśnię, dlaczego – jeżeli zależy nam na trwałej i pełnej równości szans w edukacji – musimy promować równość uwarunkowań nie tylko w oświacie, ale w całym społeczeństwie⁷.

¹ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, Beverly Hills 1977; P. Bourdieu, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, transl. L.C. Clough, Polity Press, Cambridge 1996.

² K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition and Representation*, Routledge-Falmer Press, London 2002.

³ (Apple, 2007; Giroux, 1983, 2002; Lynch, Crean i Moran, 2010)

⁴ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Middlesex 1970; idem, *Cultural Action for Freedom*, Penguin, Middlesex, UK 1972; idem, *Pedagogy of Hope*, Continuum, New York 1992; idem, *Pedagogy of the Heart*, Continuum, New York 1997. (1974)

⁵ K. Lynch, J. Baker, M. Lyons, *Affective Equality: Love Care and Injustice*, Palgrave Macmillan, London 2009; J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *Equality: From Theory to Action*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2004, wyd 2: 2009.

⁶ K. Lynch, J. Baker, *Equality in Education: The importance of Equality of Condition*, „Theory and Research in Education” 3(2)/2005, s. 131–164; Lynch K., Lyons M., Cantillon S., *Breaking the Silence: Educating for Love, Care and Solidarity*, „International Studies in Sociology of Education” 17/2007, 1–2, s. 1–19.

⁷ K. Lynch, J. Baker, *Equality in Education...*

Podejście freireowskie do kształtowania polityki: polityka jako dialog równych sobie

Planując wprowadzenie radykalnych zmian w oświacie, zwłaszcza w celu promowania równości i sprawiedliwości społecznej poprzez edukację, możemy inspirować się bardzo pouczającymi dziełami wybitnego brazylijskiego pedagoga Paula Freire'a. Taka radykalna zmiana stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli jako pracowników oświaty. z punktu widzenia Freire'a stworzenie w systemie kształcenia miejsca na działania o charakterze transformacyjnym to trudne zadanie ze względu na fakt, iż grupy dominujące (sprawujące kontrolę nad państwowym systemem oświaty) oraz zdominowane (klasa robotnicza, mniejszości etniczne, niepełnosprawni, kobiety w przypadku nauki i technologii, homoseksualiści i lesbijki w przypadku religii), które nie mają władzy, funkcjonują na innych podstawach. Osoby, którym się nie wiedzie lub których potrzeby edukacyjne są ignorowane, z reguły klasyfikuje się jako „inne”, obce, jako „rzeczy”, którym jedyny cel, jaki mają, został narzucony przez ciemności⁸. Stworzenie miejsca dla ludzi uprzedmiotowionych w systemie kształcenia (poprzez traktowanie ich jako niczego nieświadomego przedmiotu badań) jest zatem problematyczne.

Rola nauczycieli jako pośredników egalitarystycznej zmiany jest szczególnie trudna, ponieważ w systemie pełnią funkcję eksperta, czyli mają względną władzę.

Kobiety i mężczyźni będący specjalistami w dowolnej dziedzinie (niezależnie od tego, czy ukończyli studia) to osoby „wyznaczone odgórnie” przez kulturę dominacji, która ustanowiła ich istotami dualnymi (gdyby pochodzili z niższych klas, tego rodzaju zła edukacja byłaby taka sama, o ile nie gorsza)⁹.

Istnieje prawdziwe zagrożenie, że ci „nawróceni”, jak nazywa ich Freire (pochodzący z rodzin o niższym lub przeciętnym statusie i dochodach), którzy przechodzą na stronę wykształconych, mogą nieść z sobą szkodliwe „zamiłowanie do bycia ekspertem”¹⁰. A więc, aby stworzyć miejsce na sprzeciw, należy zacząć od pokory, o której Freire tak często mówił: „Tylko zachowując pokorę, mogę być otwarty na doświadczenie życiowe, gdzie będę pomagał i otrzymywał pomoc... z innymi mogę podejmować działania”¹¹. Jak zauważył brazylijski pedagog, aby obalić kulturę milczenia przenikającą nasze myślenie o nowych sposobach organizowania i rozwijania wiedzy oraz nowych sposobach nauczania, musimy unikać zarówno mechanistycznego fatalizmu („nie możemy nic zrobić, to zawsze będzie tak wyglądać”), jak i naiwnego idealizmu

⁸ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed...*, s. 42.

⁹ Ibidem, s. 139).

¹⁰ Ibidem

¹¹ Idem. *Pedagogy of the Heart...*, s. 73.

(„wystarczy opracować nowy program”), charakterystycznego dla badań i nauczania o niesprawiedliwości w systemie oświaty i poza nim¹².

Oświata ma w sobie potencjał, aby stać się miejscem oporu przeciwko niesprawiedliwości zarówno poprzez stosowanie dobrych praktyk, jak i samo kształcenie. Jednak przyniesie to skutek w postaci większej równości i sprawiedliwości społecznej dopiero wtedy, gdy nauczyciele, politycy i inni specjaliści zaangażowani w planowanie edukacji przestaną bronić interesów swoich stanowisk i podejmą dialog ze zmarginalizowanymi grupami jako równymi sobie partnerami. I nie mam tu na myśli konsultacji, gdzie o problemach tych grup zapomina się w chwili, gdy się wstanie od stołu. Prawdziwie demokratyczny dialog to podstawa rozwoju transformacyjnej wiedzy. Jest to sposób na wprowadzenie zmian społecznych, które będą trwałe i swobodne ze względu na brak odgórnego zarządzania. Mechanistyczna świadomość niesprawiedliwości wśród polityków i specjalistów spowoduje, że plany zmian będą opracowywane w oderwaniu od zainteresowanych stron i nie przyniosą nic oprócz pustych słów¹³. Podjęcie krytycznego dialogu jako działania (gdzie specjaliści będą pracować razem z ludźmi dotkniętymi problemem nierówności, aby zaplanować zmiany) to sposób na nawrócenie tych, którzy zostali formalnie wykształceni na uniwersytetach i innych uczelniach, ale którym grozi zbytne przywiązanie do swojej funkcji.

Teoretyczne ramy planowania równości w oświacie

Przekształcanie szkół w prawdziwie egalitarne instytucje wymaga holistycznego i spójnego podejścia. Za pomocą koncepcji „równości uwarunkowań” przeanalizuję podstawowe aspekty równości, które mają kluczowe znaczenie dla celów i procesów edukacji: równości pod względem zasobów edukacyjnych; równości szacunku i uznania; równości władzy oraz równości pod względem miłości, opieki i solidarności. W każdym wypadku opiszę, co musi się zmienić, jeżeli mamy promować równość uwarunkowań. Zaczynając od nierówności pod względem zasobów, a zwłaszcza nierówności klas społecznych, jestem za zniesieniem sztywnych reguł podziału na grupy, kwestionowaniem władzy rodziców przy selekcji i podziale na nie oraz zmianami w programach nauczania i systemach oceny uczniów w celu uwzględnienia różnych rodzajów ludzkiej inteligencji. Jeżeli chodzi o szacunek i uznanie, bardzo ważne jest poszanowanie różnic nie tylko w kulturze organizacyjnej szkoły, ale też w programach nauczania oraz systemach dydaktycznych i oceny pracy uczniów. Co do nierówności pod względem władzy, duże znaczenie mają demokratyzacja relacji między nauczycielem a uczniem oraz organizacja szkoły i uczelni. Aby promować równość pod względem miłości, opieki i solidarności, uważamy, że szkoły powinny pogłębiać świadomość roli emocji w procesie nauczania i uczenia się, dawać uczniom i nauczycielom możliwość mówienia o swoich uczuciach i problemach oraz tak

¹² Idem, *Cultural Action...*, s. 58.

¹³ Idem, *Pedagogy of Hope...*, s. 89.

opracowywać program kształcenia, aby sprzyjał on rozwijaniu przez uczniów kompetencji emocjonalnych i inteligencji jako istotnych ludzkich umiejętności.

Dyskusja na temat równości w oświacie koncentruje się przede wszystkim na tym, jak wyrównać na różnych poziomach formalnej edukacji dostęp i udział w niej dla poszczególnych grup społecznych¹⁴. Chociaż są to cele podstawowe, potrzebujemy bardziej holistycznego i spójnego podejścia do realizacji celu nadrzędnego, jakim jest równość w edukacji, jeżeli zależy nam na tym, aby szkoły stały się instytucjami prawdziwie egalitarnymi. Opierając się na wynikach obszernych badań empirycznych, jakie przeprowadziłam w oświacie¹⁵, oraz na publikacji *Equality: From Theory to Action*¹⁶, którą wydałam razem ze swoimi współpracownikami, zacznę od określenia podstawowych zasad równości uwarunkowań, które moim zdaniem mają kluczowe znaczenie dla promowania równości w edukacji. Następnie opiszę, jak zasady te odnoszą się do czterech głównych problemów równości w edukacji. Według mnie da się osiągnąć równość w systemie oświaty, jeżeli dostrzeżemy głęboką relację między kształceniem i systemami ekonomicznymi, politycznymi, społeczno-kulturalnymi i emocjonalnymi w społeczeństwie.

Równość uwarunkowań

W ciągu ostatnich trzydziestu lat powstało mnóstwo prac z dziedziny filozofii na temat równości, w wyniku czego pojawiło się wiele jej koncepcji. W moim referacie omawiam równość w aspekcie równości uwarunkowań. Według najbardziej ogólnej definicji równość uwarunkowań to po prostu stwierdzenie, że ludzie powinni być równi pod względem podstawowych warunków życia. Nie chodzi o to, aby starać się, żeby nierówności były sprawiedliwsze, ani o to, żeby ludzie mieli takie same możliwości podlegania nierównościom, ale o zapewnienie mniej więcej równych szans na dobre życie. Równość uwarunkowań oznacza wyrównywanie czegoś, co można by nazwać „realnymi opcjami”, i obejmuje wyrównywanie możliwości oraz aktywizację jednostki.

Istnieją cztery podstawowe wymiary, które należy realizować w dążeniach do równości uwarunkowań, aby ludzie mogli cieszyć się dobrą jakością życia. Choć każdy z nich można analizować jako odrębny element, choć wszystkie są ze sobą głęboko powiązane. Wymiary równości to: zasoby, szacunek i uznanie, miłość, opieka i solidarność oraz władza.

Równość zasobów oznacza dla mnie przede wszystkim równość w zakresie ekonomicznych form kapitału, takich jak dochód i zamożność.

¹⁴ K. Lynch, *Research and Theory on Equality in Education*, [w:] M. Hallinan (red.), *Handbook of Sociology of Education*, Plenum Press, New York 2000, s. 85–105.

¹⁵ Eadem, *Equality in Education*, Gill–Macmillan, Dublin 1999; K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*

¹⁶ J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *op. cit.*

Równość pod względem szacunku i uznania to nie tylko liberalna idea równych praw dla każdej jednostki i przywilejów wynikających z obywatelstwa. Chodzi o docenianie lub akceptowanie różnic, a nie tylko o ich tolerowanie. Należy zauważyć, że nie oznacza to, iż mamy obowiązek powstrzymywania się od krytyki innych punktów widzenia. Nikt z nas nie musi rezygnować z własnego przekonania, że jakieś idee lub praktyki są nie do zaakceptowania. Musimy natomiast podjąć krytyczny dialog z innymi, wprowadzając w życie „krytyczny interkulturalizm”.

Trzeci wymiar równości uwarunkowań dotyczy miłości, opieki i solidarności. Otoczenie opieką to fundamentalny warunek dobrostanu psychicznego i emocjonalnego oraz ogólnego rozwoju człowieka¹⁷. w związku z tym ważne jest, aby ludzi potrafili dawać i mogli czerpać z tych wartości. Oczywiście nie zawsze jesteśmy w stanie instytucjonalnie zagwarantować zaspokojenia potrzeby miłości, opieki i solidarności, ale możemy spróbować tak organizować społeczeństwo, aby takie braki niwelować.

Głównym celem równości uwarunkowań w czwartym wymiarze jest zmniejszanie nierówności pod względem władzy. W tym celu najpierw musimy popierać tradycyjne liberalne prawa obywatelskie i polityczne przy mniejszym nacisku na prawo własności. Musimy też popierać prawa poszczególnych grup, takie jak prawo do politycznej reprezentacji lub prawo do edukacji w języku mniejszości. Równość pod względem władzy to również polityka oparta na egalitaryzmie i demokracji obejmującej wszystkie obszary społeczeństwa, zwłaszcza gospodarkę i rodzinę.

Ostatnia część referatu poświęcona jest równości w edukacji, a zwłaszcza sytuacji w instytucjach oświaty (bardziej szczegółową analizę pojęcia równości uwarunkowań można znaleźć w publikacjach autorstwa Bakera, Lynch, Cantillona i Walsh¹⁸).

Cztery główne problemy równości w edukacji

Równość w edukacji ogólnie postrzega się jako kwestię podziału zasobów edukacyjnych w sposób równy i sprawiedliwy¹⁹. W sferze polityki uwaga koncentruje się na ustalaniu, czy dana strategia edukacyjna odnosi sukces czy porażkę w promowaniu społeczno-ekonomicznej równości w różnych krajach²⁰.

17 M. Nussbaum, *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

18 J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, op. cit.

19 K. Lynch, *Research and Theory...*

20 R. Breen, A.F. Heath, C.T. Whelan., *Educational Inequality in Ireland, North and South*, [w:] A.F. Heath, R. Breen, C.T. Whelan (red.), *Ireland, North and South, Perspectives from Social Science*, Oxford University Press, Oxford 1999; P. Clancy, *College Entry in Focus: a Fourth National Survey of Access to Higher Education*, Higher Education Authority, Dublin 2001; R. Erikson, J.O. Jonsson, *Can Education be Equalized: The Swedish Case in Comparative Perspective*, Westview Press, New York 1996; M. Euriant, C. Thelot, *Le recrutement social de l'élite scolaire en France: L'évolution des inegalites de 1950 a 1990*, „Revue Francaise

Nierówność pod względem statusu i władzy traktuje się w debatach na temat równości jako elementy drugorzędne²¹, natomiast kwestia opieki generalnie nie jest definiowana przez pedagogów jako pojęcie egalitarystyczne. Choć zajmują się oni kwestią opieki, to jednak traktują ją instrumentalnie, analizując, w jaki sposób opiekuńcze otoczenie może przyczynić się do lepszej nauki. Większość publikacji koncentruje się na tym, jaki wpływ wywierają różne emocje na proces uczenia się lub na naukę konkretnych przedmiotów²².

Niniejszy referat traktuje problem równości w edukacji w sposób holistyczny. Jednak biorąc pod uwagę rolę, jaką odgrywa kształcenie przy doborze i wyznaczaniu osób do poszczególnych funkcji w gospodarce, a także wpływ nierówności zasobów ekonomicznych na nierówność w samym procesie kształcenia, szczególną uwagę należy poświęcić kwestii nierówności zasobów, koncentrując się na jej relacji z klasą społeczną.

Nierówność zasobów i ekonomicznie generowana nierówność w edukacji: dlaczego potrzebna jest równość uwarunkowań ekonomicznych, aby walczyć z nierównością klas społecznych w edukacji

Edukacja jest ściśle zintegrowana z ekonomicznymi systemami społeczeństwa na dwa sposoby. z jednej strony ogólny dostęp i udział w kształceniu zależy od posiadania zasobów ekonomicznych, by w pełni korzystać z możliwości, jakie daje kształcenie. z drugiej strony szkoły i wyższe uczelnie to podstawowe instytucje doboru i podziału na potrzeby rynku pracy wywierające wpływ na szanse życiowe jednostek w gospodarce. Ponieważ dystrybucja zasobów ekonomicznych odgrywa kluczową rolę w zapewnianiu jakości edukacji, a kształcenie to czynnik warunkujący szanse życiowe, równość w tej dziedzinie nie może być przedmiotem analizy w oderwaniu od równości ekonomicznej.

W społeczeństwie kapitalistycznym ekonomicznie generowana nierówność przejawia się przede wszystkim jako problem klasy społecznej w systemie oświaty oraz problem nierównego dostępu, udziału i wyników wynikających z nierównego dostępu do zasobów²³. Przyczyną gorszych ocen uczniów pochodzących z rodzin o niskich

de Sociologie” 36/1995, s. 403–438; Y. Shavit, H.P. Blossfeld (red.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder 1993.

²¹ R.W. Connell, *Schools and Social Justice*, Temple University Press, Philadelphia 1993.

²² G.H. Bower, *Some Relations between Emotions and Memory*, [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, Oxford University Press, New York 1994; J.E. Omrod, *Human Learning*, 3rd ed., Prentice Hall International, London 1999; D.B. McLeod, V.M. Adams (red.), *Affect and Mathematical Problem Solving: a new perspective*, Springer-Verlag, New York 1989.

²³ S.J. Ball, *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*, Routledge–Falmer Press, London 2004; S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Routledge – Keegan Paul, London 1976; iidem, *Schooling in Capitalist America Revisited*, „Sociology of Education” 75/2002, 1, s. 1–18; S. Gewirtz, S.J. Ball, R. Bowe, *Markets,*

dochodach (często z klasy robotniczej) jest ich nieumiejętność konkurowania na tych samych co inne klasy warunkach o korzyści i przywileje, jakie daje kształcenie. Ich edukacyjna marginalizacja ma podłoże ekonomiczne, choć później może się przejawiać także w kulturze i polityce²⁴.

Kapitał ekonomiczny da się względnie łatwo przekształcić w kapitał kulturowy, jakiego szkoły i uniwersytety oczekują od swoich uczniów oraz który cenią i popierają²⁵. Dlatego łatwo przewidzieć, że osoby, którym brakuje kapitału kulturowego wymaganego przez szkołę i niedysponujące zasobami ani kapitałem społecznym (kontakty), aby go zdobyć, są zdane na edukacyjną porażkę. Istnienie tego zjawiska stwierdzono dawno w wielu krajach²⁶. w licznych społeczeństwach korelacja pomiędzy pochodzeniem społecznym i najwyższym poziomem wykształcenia jest tak silna, że dyplomy szkół stanowią praktycznie (aczkolwiek nie w zasadzie) swego rodzaju wspierany przez państwo system przywilejów²⁷. System oświaty tworzy „arystokrację państwową”, nadając tytuły naukowe (doktor, magister, licencjat – zwróćmy uwagę na płeć! – uczeń piątkowy lub dwójkowy) przyznawane w zależności od klasy lub pochodzenia, co przypomina czasy, gdy tytuły rozdawała rodzina królewska.

Rola instytucji oświatowych w przyczynianiu się do nierówności społecznych

Uznając fakt, że pochodzenie społeczne przekazywane poprzez *habitus* rodziny ogrywa ogromny wpływ na wyniki kształcenia, nie wolno pomijać roli szkoły w tym procesie. Szkoły to podmioty organizacyjne, które mają swoje własne priorytety i wartości, a ich głównym celem jest przetrwanie. Wraz z wyższymi uczelniami mogą się przyczyniać – i przyczyniają – do klasowych nierówności pod względem zasobów edukacyjnych poprzez mechanizmy i procedury, które są zbyt złożone i zróżnicowane, by omówić je w jednym referacie. Wśród procesów i procedur o charakterze kontrolnym w systemie

Choice and Equity in Education, Open University Press, Buckingham 1995; A. Green, *Education, Equality and Social Cohesion: a Comparative Approach. Paper presented at the 1st GENIE conference, 'Globalisation(s), Identity(s) and Europe(s) in Education in Europe', Nicosia, Cyprus, 10-12 July 2003*; R. Hatcher, *Class Differentiation in Education: Rational Choices?*, „British Journal of Sociology of Education” 19/1998, s. 5–24; K. Lynch, C. O’Riordan, *Inequality in Higher Education: a Study of Class Barriers*, „British Journal of Sociology of Education” 19/1998, s. 445–478; R. Teese, J. Polesel, *Undemocratic Schooling: Equity and Quality in Mass Secondary Education in Australia*, Melbourne University Press, Melbourne 2003.

²⁴ C. Fischer, M. Hout, M.S. Janowski, S.R. Lucas, A. Swider, K. Voss (red.), *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth*, Princeton University Press, Princeton 1996.

²⁵ P. Bourdieu, *The Forms of Capital*, transl. R. Nice, [w:] J.G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, Westport 1986, s. 241–258; P. Bourdieu, J.C. Passeron, *op. cit.*

²⁶ R. Erikson, J.O. Jonsson, *op. cit.*; A. Green, *Education, Equality...*; S.E. Mayer, *How Did the Increase in Economic Inequality between 1970 and 1990 Affect Children’s Educational Attainment?*, „American Journal of Sociology” 107(1)/2001, s. 1–32; Y. Shavit, H.P. Blossfeld (red.), *op. cit.*

²⁷ P. Bourdieu, *The State Nobility...*

edukacji można wyróżnić procedury selekcji i przyjęć, procedury dzielenia uczniów na grupy według poziomu oraz systemy opracowywania programów nauczania i oceny pracy ucznia²⁸. Moja analiza nagrań audio i wideo wskazuje również, że duże znaczenie mają style pedagogiczne, ale nie będę się nimi tu zajmować.

Selekcja i przyjmowanie do szkoły a ideologia rynku

Choć wiele krajów stara się istotnie ograniczyć możliwość selekcji uczniów przez szkoły (oraz możliwości rodziców co do wyboru szkoły dla swojego dziecka), w praktyce placówki, kierując się wymaganiami rynku, próbują przyjmować uczniów najbardziej atrakcyjnych pod względem edukacyjnym. Wybierając jako swój cel uczniów edukacyjnie atrakcyjnych, stosują systemy przyjęć utrwalające podział na klasy społeczne²⁹.

W systemie rynkowym szkoły oczekują od rodziców, że będą oni inwestowali czas i środki w swoje dzieci, dzięki czemu szkoła uzyska lepsze wyniki i status³⁰. Rodzice reprezentujący klasę średnią i wyższą o wiele lepiej pasują do tego profilu niż pochodzący z klasy robotniczej³¹. Uczniowie z klasy robotniczej są częściej postrzegani jako ciężar i ryzyko dla statusu szkoły w systemie rynkowym³². Natomiast rodzice z wykształceniem będą częściej funkcjonować jako czynni konsumenci na rynku edukacji, ponieważ dysponują wiedzą, kontaktami, pewnością siebie, czasem i pieniędzmi, by móc wybrać szkołę i zachęcać dzieci do osiągania wyższych wyników w nauce³³.

²⁸ K. Lynch *Solidary Labour: Its Nature and Marginalisation*, „Sociological Review” 37/1989, s. 1–14; K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*; M. Lyons, K. Lynch, S. Close, E. Sheerin, P. Boland, *Inside Classrooms: The Teaching and Learning of Mathematics in Social Context*, IPA, Dublin 2003.

²⁹ S. Gewirtz, S.J. Ball, R. Bowe, *Markets, Choice...*; A. Lareau, *Home Advantage: School Class and Parental Intervention in Elementary Schools*, Falmer Press, London 1989; K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*; D. Reay, *Class Work: Mothers' Involvement in Their Children's Primary Schooling*, UCL Press, London 1998.

³⁰ S. Carroll, G. Walford, a *Panic About School Choice*, „Educational Studies” 22/1996, s. 393–407; G. Whitty, S. Power, *Marketization and Privatization in Mass Education Systems*, „International Journal of Educational Development” 20/2000, s. 93–107.

³¹ S.J. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz, *Circuits of Schooling: a Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexts*, „Sociological Review” 43/1995, s. 52–78; J. Hanafin, A. Lynch, *Peripheral Voices: parental involvement, social class, and educational disadvantage*, „British Journal of Sociology of Education” 23/2002, s. 35–49; E. Hanley, M. McKeever, *The Persistence of Educational Inequalities in State-socialist Hungary: Trajectory-maintenance versus Counter-selection*, „Sociology of Education” 70/1997, s. 1–18.

³² D. Reay, S.J. Ball, „Spoilt for Choice”: *The Working Classes and Educational Markets*, „Oxford Review of Education” 23/1997, s. 89–101.

³³ G. Crozier, *Empowering the Powerful: a Discussion of the Interrelation of Government Policies and Consumerism with Social Class Factors and the Impact of this upon Parent Interventions in their Children's Schooling*, „British Journal of Sociology of Education” 18/1997, s. 187–200; S. Gewirtz, S.J. Ball, R. Bowe, *Markets, Choice...*; K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*; M. Lyons, K. Lynch, S. Close, E. Sheerin, P. Boland, *Inside Classrooms...*

Ideologia wyboru szkoły i rynków edukacyjnych przesłania negatywny wpływ systemów rynkowych na mniej zasobnych uczniów, zwłaszcza w społeczeństwach, gdzie państwo nie rekompensuje niekorzystnych skutków takiego wyboru³⁴. Ukrywa się praktyki polegające na tym, że uczniowie ubodzy edukacyjnie są systematycznie zniechęceni do wstępowania do szkół o wyższym poziomie nauczania, co przyczynia się do powstawania w systemie szkolnictwa gett.

Podział na grupy i poziomy: ideologia „zdolności”

Dzielenie uczniów na podstawie wcześniejszych osiągnięć (tak zwanych zdolności) to standardowa praktyka w większości systemów edukacyjnych. Jedyna istotna różnica dotyczy terminów, procedur i zakresu podziału. Kraje północnej Europy (Finlandia, Norwegia i Irlandia), niektóre kraje wschodniej Azji (Korea, Japonia i Tajwan) oraz Kanada mają względnie nieselektywne systemy przyjęć do szkół ponadpodstawowych. w innych państwach europejskich (Niemczech, Szwajcarii i Luksemburgu) systemy te są bardziej selektywne niż na przykład w Portugalii i Hiszpanii, gdzie praktykuje się zasadę otwartości przy przyjmowaniu, ale w samej szkole dokonuje się zdecydowanego podziału na grupy według poziomu³⁵.

Chociaż praktyki podziału na grupy i poziomy przedstawiane są jako metody organizowania neutralne pod względem klasy, w praktyce tak nie jest. Uczniów z klasy robotniczej lub z rodzin o niższym statusie społecznym oraz pochodzących z mniejszości etnicznych najczęściej przydziela się do grup lub poziomów o niższym zaawansowaniu³⁶. (Mniej wiemy o roli niepełnosprawności w podziale na grupy, ponieważ problem ten nie został dobrze zbadany. Ma to związek z faktem, że w wielu krajach normą są oddzielne szkoły dla uczniów niepełnosprawnych).

To, że podział na grupy i poziomy jest kwestią przynależności do klasy społecznej, wynika choćby z faktu, że wpływowi rodzice z klasy średniej wywierają nacisk na szkoły,

³⁴ M. Cole, D. Hill, Games of Despair and Rhetorics of Resistance – Postmodernism, Education and Reaction, „British Journal of Sociology of Education” 16/1995, s. 165–182; D. Reay, Insider Perspectives or Stealing the Words out of Women’s Mouths: Interpretation in the Research Process, „Feminist Review” 53/1996, s. 57–73; R. Teese, J. Polesel, op. cit.

³⁵ A. Green, Education, Globalization and the Nation State, Macmillan, Basingstoke 1997; idem, Education, Equality...

³⁶ J. Boaler, Setting, social class and survival of the quickest, „British Educational Research Journal” 23/1997, 5, s. 575–595; M. Dunne, B. Cooper, Assessing Children’s Mathematical knowledge: Social class, sex and problem-solving, Open University Press, Buckingham 1999; D.F. Hannan, M. Boyle, Schooling Decisions: The Origins and Consequences of Selection and Streaming in Irish Post-Primary Schools, ESRI, Dublin 1987; K. Lynch Solidary Labour...; K. Lynch, A. Lodge, Equality and Power in Schools...; D.I. Rees, L.M. Argys, D.J. Brewer, Tracking in the United States: Descriptive Statistics from the NELS, „Economics of Education Review” 15/1996, s. 83–89; N. Taylor, Ability Grouping and its Effect on Pupil Behaviour: a Case Study of a Midlands Comprehensive School, „Education Today” 43(2)/1993, s. 14–17.

aby te tworzyły grupy lub poziomy zaawansowane³⁷. Grożą oni placówkom, że w przeciwnym razie przeniosą swoje dziecko do lepszej szkoły³⁸. w systemie podziału na grupy rodzice z klasy średniej i wyższej dysponują większą wiedzą o funkcjonowaniu systemu oraz większą możliwością wywierania wpływu lub manipulowania decyzjami dotyczącymi tego podziału³⁹. Właśnie dlatego tak cenią systemy podziału na grupy i dlatego służą one ich dzieciom.

Istnieje mnóstwo wysoce esencjalistycznych i naukowo wątpliwych klasyfikacji, które mają uzasadniać podział na grupy i poziomy⁴⁰. W wielu krajach do oceniania pracy uczniów stosuje się różnego rodzaju testy „inteligencji”, testy werbalne wielokrotnego wyboru, testy zdolności itd., ale celowo ignoruje się tendencyjność klasową, która tkwi w większości testów „zdolności”, co zauważył już ponad trzydzieści lat temu Labov⁴¹ i co powtarzał w Fischer i in. w latach dziewięćdziesiątych XX wieku⁴². Tendencyjność widoczna w takich testach nie ogranicza się zresztą do klasy społecznej. Selekcja i podział w szkole na podstawie testów o tak dużym ładunku wiedzy językowej i matematycznej nie służy tym, których zdolności nie mieszczą się w wąsko zdefiniowanym zakresie wiadomości językowych i matematycznych⁴³.

Zdumiewa fakt, że głęboko nieegalitarne skutki podziału na grupy i poziomy są często traktowane jako nieodłączny efekt uboczny procesów edukacyjnych. Dzieje się tak mimo świadomości, iż metody te skutkują najbardziej nieegalitarnymi wynikami dla uczniów umieszczonych w grupie najsłabszej⁴⁴.

³⁷ T. Kariya, J.E. Rosenbaum, Bright Flight: Unintended Consequences of Detracking Policy in Japan, „American Journal of Education” 107/1999, s. 210–230; D.J. McGrath, P.J. Kuriloff, “They’re Going to Tear the Doors Off This Place”: Upper-Middle Class Parent Involvement and the Educational Opportunities of Other People’s Children, „Educational Policy” 13/1999, s. 603–629; A.S. Wells, I. Serna, The politics of culture: understanding local political resistance to detracking in racially mixed schools, „Harvard Educational Review” 66/1996, 1, s. 93–118.

³⁸ T. Kariya, J.E. Rosenbaum, op. cit.; M. Lyons, K. Lynch, S. Close, E. Sheerin, P. Boland, Inside Classrooms...)

³⁹ E.A. Brantlinger, M. Majd-Jabbari, S.L. Guskin, Self-Interest and Liberal Educational Discourse: How Ideology Works for Middle-Class Mothers, „American Educational Research Journal” 33/1996, s. 571–597; G. Crozier, op. cit.; D.J. McGrath, P.J. Kuriloff, op. cit.; J. Oakes, G. Guiton, Matchmaking: The Dynamics of High School Tracking Decisions, „American Educational Research Journal” 32/1995, s. 3–33.

⁴⁰ Zob. H. Gardner, Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, New York 1983; na temat krytyki testowania inteligencji i poglądów esencjalistycznych na związane z tym zdolności zob. R.J. Sternberg, Abilities Are Forms of Developing Expertise, „Educational Researcher” 27(3)/1998, s. 11–20.

⁴¹ W. Labov, Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1972.

⁴² C. Fischer, M. Hout, M.S. Janowski, S.R. Lucas, A. Swider, K. Voss (red.), op. cit.

⁴³ H. Gardner, Frames of Mind...; idem, The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach, Basic Books, New York 1991; idem, Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century, Basic Books, New York 1999.

⁴⁴ M. Berends, High School Tracking and Students’ School Orientations, National Centre on Effective Secondary Schools, Madison 1991; A. Gamoran, M. Nystrand, M. Berends, P.C. LePore, An Organisational Analysis of the Effects of Ability Grouping, „American Educational Research Journal” 32/1995, s. 687–715;

Kwestie programu nauczania i oceny pracy ucznia: tendencyjność wobec inteligencji lingwistycznej

Programy nauczania i metody oceny pracy ucznia przyjęte w większości systemów oświaty są mocno obciążone tendencyjnością wobec uczniów mających (pisemne) zdolności językowe oraz logiczno-matematyczne, przy czym priorytet przyznawany jednemu lub drugiemu zależy od kultury⁴⁵. Zwłaszcza zdolności lingwistyczne rozwijają się inaczej w różnych klasach społecznych z powodu odmienności kulturowych, stylu życia, pracy i możliwości. Najbardziej widocznym przykładem jest fakt, że w niektórych kulturach i klasach znacznie silniejsze są tradycje ustne, natomiast w innych większe znaczenie ma język pisany. Umiejętności w zakresie pisania i mówienia nie są cenione w szkołach w równym stopniu – nawet w zakresie tradycji ustnej kod klas wyższych plasuje się wyżej niż kod uczniów z klasy robotniczej lub grup mniejszości⁴⁶. To niestety oznacza, że uczniowie, którzy nie opanowali biegle umiejętności lingwistycznych wymaganych w szkołach i na wyższych uczelniach (które Bernstein określa mianem kodów rozwiniętych⁴⁷), są traktowani jako nieudacznicy lub pozbawieni inteligencji tylko ze względu na to, jak się komunikują i rozumieją świat. Uczniowie muszą opanować lingwistyczne (głównie pisemne) sposoby wyrażania myśli, których szkoła i uczelnia wymagają, ale nie uczą⁴⁸. Problem jest tym większy, że dominującą metodę oceny pracy ucznia i samego procesu kształcenia stanowią testy pisemne, często dalekie od rzeczywistości, którą rzekomo mają sprawdzać. Jak zauważył Gardner „wiedza akademicka jest zazwyczaj oceniana za pomocą przypadkowo dobranych problemów, które mogą nie być źródłem zainteresowania lub motywacji studenta, a wyniki takich testów mają niską siłę przewidywania wyników poza środowiskiem szkoły”⁴⁹.

S. Hallam, I. Toutounji, What Do We Know About Grouping Pupils by Ability?, „Education Review” 10(2)/1996, s. 63–70; W.N. Kubitschek, M.T. Hallinan, Tracking and Students’ Friendships, „Social Psychology Quarterly” 61/1998, s. 1–15; J. Oakes, Keeping Track: How Schools Structure Inequality, Yale University Press, New Haven 1985; E. Smyth, Do Schools Differ? Academic and Personal Development among Pupils in the Second-Level Sector, Oak Tree Press, Dublin 1999; A.B. Sorenson, M.T. Hallinan, Effects of Ability Grouping on Growth in Academic Achievement, „American Educational Research Journal” 23/1986, s. 519–542; M.C. Wang, G.D. Haertel, Educational Resilience, [w:] M.C. Wang, M.C. Reynolds, H.J. Walberg (red.), Handbook of Special and Remedial Education Research and Practice, Pergamon, Oxford 1995.

⁴⁵ H. Gardner, Frames of Mind...; idem, Multiple Intelligences: The Theory in Practice, Basic Books, New York 1993; idem, Intelligence Reframed...

⁴⁶ B. Bernstein, On the Classification and Framing of Educational Knowledge, [w:] M.F.D. Young (red.), Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education, Collier-Macmillan, London 1971, s. 19–46; W. Labov, op. cit.

⁴⁷ B. Bernstein, op. cit.

⁴⁸ P. Bourdieu, J.C. Passeron, op. cit.

⁴⁹ H. Gardner, The Unschooled Mind..., s. 133.

Badania nad ludzką inteligencją wykazały, że pojedyncze i hierarchiczne poglądy na temat ludzkich zdolności są bezpodstawne⁵⁰. A jednak szkoły i wyższe uczelnie najbardziej cenią te formy wiedzy, umiejętności i inteligencji, które kojarzą się z zawodami i statusem zapewniającymi wysoką pozycję społeczną. Zdolności i inteligencja kojarzone z niższym statusem i klasą społeczną są pomijane lub oceniane najniżej bądź podczas pełnej oceny otrzymują niższy status w danym przedmiocie. Program nauczania obejmuje wprowadzenie przedmiotów kojarzących się z inteligencją przestrzenną, ruchową lub muzyczną, ale z reguły nie poświęca się im wiele miejsca, czasu ani osobnych zajęć⁵¹.

Rozwiązania

Choć nierówność klas społecznych w edukacji przejawia się w niesprawiedliwości względem jednostki, jej źródło kryje się w instytucjonalizowanej nierówności pod względem dostępu do zamożności i dochodów, co ma bezpośredni wpływ na możliwość kupowania usług edukacyjnych przez jednostkę na równi z innymi. Różnice w dochodach wywierają również pośredni wpływ na nierówność klasową, determinując podział kapitału kulturowego mającego znaczenie dla konsumpcji świadczeń edukacyjnych wśród klas społecznych.

Nie ma łatwej odpowiedzi na problemy, które poruszyliśmy odnośnie do nierówności zasobów edukacyjnych wynikających z podziału klasowego, ponieważ są one zakorzenione w szerszych, ekonomicznie generowanych nierównościach. Istnieją jednak dowody, że tam, gdzie państwo próbuje w sposób bezpośredni walczyć z tymi nierównościami, inwestując w wysokiej jakości opiekę nad dziećmi oraz wsparcie edukacyjne i pomoc dla nich, a także zapewniając wysokiej jakości powszechną opiekę społeczną dla dorosłych, możliwe jest zrekompensowanie negatywnych skutków pochodzenia na wyniki w nauce⁵². Dla kontrastu ogólne dowody zebrane w wielu krajach o znacznych nierównościach ekonomicznych wskazują, że próby podejmowane przez państwo w celu poprawy możliwości edukacyjnych grup w trudniejszym położeniu są generalnie neutralizowane przez starania rodzin mających przewagę ekonomiczną w celu zwiększenia ich prywatnych inwestycji we własne dzieci. Dlatego nie istnieje „wewnętrzne rozwiązanie” problemu nierówności klasowej w edukacji, ponieważ jej źródło leży poza systemem oświaty. Wylimitowanie nierówności w zakresie dochodów

⁵⁰ B. Devlin, S.E. Fineberg, D.P. Resnick, K. Roeder (red.), *Intelligence, Genes and Success: Scientists Respond to 'The Bell Curve'*, Springer-Verlag, New York 1997; H. Gardner, *Frames of Mind...*; idem, *Multiple Intelligences...*; idem, *Intelligence Reframed...*; B. Simon, *Intelligence, Psychology and Education: a Marxist Critique*, 2nd ed., Lawrence and Wishart, London 1978; R.J. Sternberg, op. cit.

⁵¹ Odnośnie przykładów w Irlandii zob. J. Hanafin, M. Shevlin, M. Flynn, *Responding to Student Diversity: Lessons from the Margin*, „Pedagogy, Culture and Society” 10/2002, s. 409–424.

⁵² Przykład stanowi Szwecja; zob. Shavit, H.P. Blossfeld (red.), op. cit.

i zamożności poza szkołą jest sprawą kluczową, jeżeli chcemy zapewnić, by zasoby nie były wykorzystywane do osłabiania znaczenia polityki egalitaryzmu w szkołach⁵³.

Stwierdzenie, że zasoby edukacyjne i przewagę można kupić, nie przeczy temu, że sama oświata przyczynia się do nierówności klasowych ani że szkoły i wyższe uczelnie są w stanie pomóc w walce z nimi. Procedury selekcji i podziału na grupy to oczywiste obszary, gdzie szkoły mogą przestać przyczyniać się do nierówności klasowej, a nawet podjąć z nią walkę. W większości systemów szkolnictwa dyrektorzy i nauczyciele mają dużą swobodę w zakresie sposobu podziału uczniów na klasy oraz, aczkolwiek w mniejszym stopniu, ich selekcji przy przyjmowaniu do szkoły. Jeżeli przyjmą bardziej egalitarne zasady, będą mogli wdrożyć – i wdrożą – bardziej egalitarne praktyki. Na przykład szkoły dla dziewcząt w Irlandii dzielą uczennice na grupy i poziomy w sposób znacznie mniej rygorystyczny niż szkoły dla chłopców, chociaż z punktu widzenia klasy społecznej nie są bardziej selektywne pod względem społecznym czy akademickim. Skutkiem takiej polityki w szkołach dla dziewcząt jest wyższy wskaźnik utrzymania uczennic w szkole, lepszy klimat społeczny oraz generalnie wyższe stopnie⁵⁴.

Zmierzenie się z rzeczywistością nierówności klasowej w edukacji, która polega na selekcji i podziale na grupy, wymagałoby również konfrontacji ze zorganizowanymi interesami klasy średniej i wyższej ze strony demokratycznych instytucji państwa oraz szkół i wyższych uczelni. To trudne zadanie o niewielkich szansach powodzenia, jeżeli będzie podejmowane indywidualnie przez szkoły, bowiem, jak wykazały badania, zamożni rodzice wywierają wpływ na placówki. Najpierw należy więc ujawnić nie tylko szkolne procedury selekcji i przyjęć, ale także procedury podziału na grupy, otwierając w ten sposób wewnętrzne funkcjonowanie szkół na demokratyczną kontrolę i opinię społeczną.

Zmiana programów nauczania oraz metod oceny pracy ucznia, które wykazują tendencyjność klasową, nie jest możliwa na poziomie szkoły. Ta decyzja należy do organów kontrolujących procedury opracowywania programów nauczania i oceny pracy, a te różnią się w zależności od kraju. W związku z tym potrzebna jest demokratyzacja procesu podejmowania decyzji w tym zakresie. Tendencyjność klasowa oraz inne przejawy stronniczości widoczne w programach nauczania i procedurach oceny pracy ucznia nie będą zwalczane przez „ekspertów”, którzy nie tylko nabywają zaawansowaną wiedzę, ale są beneficjentami systemu. Ponieważ założenia domeny ekspertów i nauczycieli akademickich mają takie samo znaczenie co ich założenia paradygmatyczne, gdzie te pierwsze odgrywają istotną rolę w definiowaniu tych

⁵³ Na temat bardziej szczegółowej analizy wpływu nierówności ekonomicznych na zdrowie i dobrobyt zob. R. Wilkinson, K. Pickett, *The Spirit Level: Why More Equal Societies almost always do better*, Penguin, London 2009.

⁵⁴ D.F. Hannan, M. Boyle, *op. cit.*; D.F. Hannan, E. Smyth, J. McCullagh, R. O’Leary, D. McMahon, *Coeducation and Gender Equality: Exam Performance, Stress and Personal Development*, Oak Tree Press, Dublin 1996; K. Lynch, *Solidary Labour...*

drugich⁵⁵, istnieje potrzeba wprowadzenia demokratycznych struktur, które pozwolą ujawnić to, co niewidoczne w akademickim reżimie władzy⁵⁶.

Jak wspomnieliśmy, podział przedmiotów na poziomy wyższe, zwykłe i podstawowe lub na różne grupy to narzędzie służące rozwarstwianiu uczniów pod względem klasy społecznej, pochodzenia etnicznego i/lub niepełnosprawności. To, z czym należy skończyć, to rozwarstwianie samej wiedzy. Stwierdziliśmy też, że cały system opracowywania przedmiotów i programów nauczania jest głęboko tendencyjny klasowo, podobnie jak metody oceny pracy ucznia. Formy wiedzy i inteligencji, jakie do tej pory uznaje się za nieważne i niewarte badań oraz analiz, wymagają uznania i potwierdzenia. Jednocześnie istnieje konieczność wprowadzenia sprawiedliwych testów inteligencji, aby różnorodne jej formy mogły zostać docenione w szkołach i na uniwersytetach oraz być traktowane na równi z inteligencją postrzeganą w sposób tradycyjny⁵⁷. Choć mogłoby się okazać, że pozwolenie szkołom na rozwijanie i uznawanie wszystkich form inteligencji dałoby im zbyt dużą władzę w określeniu ludzkich umiejętności, to jednak nie ulega wątpliwości, że szkoły i wyższe uczelnie już teraz sprawują tę władzę, choć w bardzo wąskich ramach. Na szanse życiowe uczniów bez względu na przewidywane ścieżki kariery silny wpływ mają uzyskiwane stopnie⁵⁸. Nie jest też konieczne ani wskazane ocenianie i uznawanie wszystkich umiejętności w standardowej hierarchicznej formie testów pisemnych, obecnie funkcjonującej na wyższych uczelniach. Jak wyżej zauważyliśmy, uznanie różnych umiejętności oznaczałoby zastosowanie odpowiednich procedur oceny pracy ucznia. Uznanie innych form umiejętności lub inteligencji oznaczałoby zaledwie wyrównanie pola do gry dla tych uczniów, których talenty nie są obecnie doceniane ani potwierdzone. w Stanach Zjednoczonych podejmuje się wiele inicjatyw mających na celu opracowanie alternatywnych programów nauczania i metod oceny pracy ucznia, w większym stopniu uwzględniających różne zdolności. Do bardziej znanych i udanych inicjatyw należy podejście portfelowe zastosowane w Central Park East Secondary School w Nowym Jorku⁵⁹. w USA działa również organizacja skupiająca szkoły, która wprowadziła w szkolnictwie podejście Multiple Intelligencies (wielorakość inteligencji) w oparciu o prace Howarda Gardnera i jego współpracowników z Uniwersytetu Harvarda⁶⁰. w Irlandii w wyniku wprowadzenia egzaminów Leaving Certificate Applied wdrożono

⁵⁵ A.V. Gouldner, *The Coming Crisis of Western Sociology*, Heinemann, London 1970.

⁵⁶ K. Lynch, *Equality studies, the academy and the role of research in emancipatory social change*, „The Economic and Social Review” 30/1999, 1, s. 41–69

⁵⁷ H. Gardner, *Multiple Intelligences...* w swoich pracach Gardner zidentyfikował co najmniej osiem podstawowych rodzajów inteligencji: lingwistyczną, logiczno-matematyczną, muzyczną, cielesno-kinestetyczną, przestrzenną, interpersonalną, intrapersonalną i naturalistyczną. Zob. idem, *Frames of Mind...*; idem, *Intelligence Reframed...*

⁵⁸ R. Breen, D.F. Hannan, R. O’Leary, *Returns to Education: Taking Account of Employers’ Perceptions and Use of Educational Credentials*, „European Sociological Review” 11/1995, 1, s. 59–73.

⁵⁹ D. Meier, P. Schwarz, *Central Park East Secondary School*, [w:] M.W. Apple, J.A. Beane (red.), *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*, Open University Press, Buckingham 1999.

⁶⁰ H. Gardner, *Frames of Mind...*; idem, *Multiple Intelligences...*

bardziej innowacyjne i otwarte procedury oceny pracy dla uczniów ostatniego roku szkoły średniej. Kolejną innowacyjną inicjatywą w zakresie programu nauczania realizowaną obecnie w większości szkół średnich w Irlandii jest program Transition Year (rok przejściowy). Dzięki niej uczniowie mogą rozwijać swoje różnorodne umiejętności i kompetencje przez okres jednego roku, w którym przedmioty akademickie stanowią jeden z wielu elementów⁶¹.

Aby móc walczyć z nierównością klasową w edukacji, musi nastąpić poszerzenie i pogłębienie kształcenia na temat problemów klasy społecznej (zob. kolejny punkt dotyczący szacunku i uznania).

Podsumowując, zwróciłam uwagę na niektóre z kluczowych praktyk, które muszą się zmienić, aby oświata mogła działać w trybie bardziej egalitarnym, jeżeli chodzi o nierówności generowane ekonomicznie. Zważywszy na głęboką niesprawiedliwość stosunków ekonomicznych, nie istnieje długotrwałe wewnętrzne rozwiązanie problemu nierówności klasowej w edukacji. Ta zniknie całkowicie dopiero wtedy, gdy wyeliminowane zostaną same systemy klasowe. Oświata zajmuje sprzeczną pozycję względem powielania nierówności klasowych – będąc ich pośrednikiem, jest też potencjalnym narzędziem na wzbudzenie oporu wobec nich. Realizując procedurę ślepej selekcji i podziału na grupy, edukacja wzmacnia nierówność klasową. Jednak jako miejsce nauki i uświadamiania może podjąć walkę z podziałem na klasy społeczne i innymi niesprawiedliwościami.

Nierówność pod względem szacunku i uznania w edukacji: poszanowanie różnorodności

Jednym z głównych rodzajów nierówności, jakiego doświadcza wiele grup w edukacji, jest brak szacunku i uznania. Te związane ze statusem nierówności dotyczące wieku, seksualności, przekonań religijnych, niepełnosprawności, języka, płci, klasy, rasy i pochodzenia etnicznego, trzeba zacząć niwelować poprzez odpowiednie inicjatywy. Są one ważne nie tylko same z siebie, ale dlatego, że nieuznawanie różnic w szkołach i wyższych uczelniach może także generować nierówności pod względem zasobów⁶².

Nierówności w zakresie szacunku i uznania w edukacji mają swoje źródło w sferze symbolicznej, we wzorcach interpretacji, definicji i komunikacji. Na poziomie instytucji obejmują praktyki polegające na odmawianiu i pozbawianiu wartości⁶³. Wyrażają się w systemie edukacji jako włączenie i wyłączenie zarówno w szkole, jak i pomiędzy szkołami, a także w tekstach, programach nauczania i przedmiotach oraz pomiędzy nimi.

⁶¹ G. Jeffers, *Transition Year Programme and Educational Disadvantage*, „Irish Educational Studies” 21(2)/2002, s. 47–64.

⁶² R.W. Connell, *op. cit.*

⁶³ N. Fraser, *Rethinking Recognition*, „New Left Review” 2–3/2000, s. 107–120.

Osoby znajdujące się na kulturowym marginesie określa się jako „inne” i traktuje jako grupę nieważną i/lub podrzędną. Podlegają one kulturowemu imperializmowi, przez co stają się niewidzialne, a jeśli nawet są widoczni, stanowią przedmiot negatywnych stereotypów i lekceważenia⁶⁴.

Negatywne obrazy portretują takie grupy jako „tubylcze”, nieświadome, podrzędne, nienormalne, nieprzyjemne lub stanowiące zagrożenie, uzasadniając w ten sposób brak szacunku, pogardę i przemoc⁶⁵. Ponieważ wartości, perspektywy i świat grup dominujących przenikają do norm kulturowych i instytucjonalnych, życie członków grup gnębionych jest interpretowane z punktu widzenia tych pierwszych, definiowanego jako „zdrowy rozsądek”. Ponadto ich członkowie sami mogą przyswajać – i przyswajają – negatywne stereotypy, dotyczące ich własnej grupy⁶⁶.

W szkołach brak szacunku i przedstawianie takich grup w fałszywym świetle wynika z praktyk i procesów realizacji programów nauczania i oceny pracy ucznia, podejścia pedagogicznego, kultury rówieśników i norm organizacyjnych. Na podstawie niedawno przeprowadzonych przez nas badań w szkołach wyróżniliśmy trzy praktyki odgrywające szczególnie istotną rolę w utrwalaniu nierówności pod względem szacunku i uznania: ogólne przemilczanie i ignorowanie, którym często towarzyszy dewaluowanie i potępienie, tendencyjność w programach nauczania i organizacji szkół oraz podział na różne klasy i szkoły. w tej części opiszemy wpływ tych praktyk na różne grupy oraz zasugerujemy pewne środki zaradcze.

Przemilczanie, ignorowanie i pozbawianie wartości: seksualność i klasa

Do najbardziej rozpowszechnionych form braku uznania w systemie edukacji należy spychanie danej grupy na margines poprzez niewskazywanie jej z nazwy. Często towarzyszy temu dewaluowanie lub potępienie jej członków. w wyjątkowych przypadkach, gdy dana grupa zostaje głośno określona, ma to na celu jedynie podważenie jej wartości. Dostępne dowody empiryczne wskazują, że podstawę polityki i praktyki edukacyjnej w wielu krajach stanowi założenie heteroseksualności. w związku z tym geje, lesbijki, biseksualiści i transeksualiści doświadczają w szkołach głębokiego braku uznania⁶⁷. Muszą oni „przyjąć” heteroseksualność i doświadczać osobistej oraz

⁶⁴ K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*

⁶⁵ S. Harding, *'Knowledge and Politics: Three Feminist Issues'*. Paper presented at *Feminist Knowledge and Politics: a Research Symposium, University College Cork, Ireland, 4-5 April 2003*; E. Said, *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*, Penguin, Harmondsworth 1991; I.M. Young, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton 1990.

⁶⁶ L.A. Bell, *Theoretical Foundations for Social Justice Education*, [w:] M. Adams et al. (red.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, Routledge, New York 1997.

⁶⁷ M. Cole (red.), *Education, Equality and Human Rights*, Routledge–Falmer London 2000; D. Epstein, R. Johnson, *On the Straight and Narrow: The Heterosexual Presumption, Homophobias and Schools*, [w:] D. Epstein (red.), *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*, Open University Press, Buckingham 1994; S. Harris, *Lesbian and Gay Issues in the English Classroom*, Open University Press, Milton Keynes 1990; K. Lynch, A. Lodge, *Equality and Power in Schools...*; I. O'Carroll, L. Szalacha, *a Queer*

społecznej traumy, żyjąc w kłamstwie⁶⁸. Często są też przedmiotem drwin i homofobicznego nękania⁶⁹. Milczenie i brak tolerancji dla orientacji seksualnej dotyczy również nauczycielek oraz nauczycieli będących lesbijkami, homoseksualistami lub biseksualistami, co zmusza ich do oszukiwania i kłamstw na temat swojego życia osobistego⁷⁰. Choć w programach kształcenia w szkołach wyższych jest miejsce na studia nad homoseksualizmem, generalnie system edukacji funkcjonuje w sposób, jak gdyby geje, lesbijki, biseksualiści i transseksualiści stanowili margines jego podstawowej działalności⁷¹.

Kolejnym przykładem milczenia w wielu środowiskach oświatowych są realia dotyczące klasy społecznej. Pod względem kulturowym szkoły to zasadniczo instytucje klasy średniej⁷². Ich procedury i obyczaje organizacyjne przyjmują styl życia i zestaw środków typowe dla gospodarstw domowych klasy średniej i wyższej. Rodzice i dzieci niemieszający się w tych ramach są czasem określani przez nauczycieli z klasy średniej jako ubodzy lub upośledzeni kulturowo⁷³.

Od uczniów oczekuje się określonych umiejętności, których szkoły same nie uczą⁷⁴. Fakt, że placówki nie dostrzegają kulturowego dysonansu między swoimi obyczajami i praktykami a obyczajami i praktykami uczniów mających inne pochodzenie klasowe (oraz etniczne i rasowe), przyczynia się do jeszcze większych niepowodzeń w nauce tych ostatnich i do umocnienia ich poczucia wyobcowania⁷⁵.

Głęboko klasowa kultura szkół, a zwłaszcza wyższych uczelni, utrwała się w wyniku braku systematycznej edukacji na temat klas społecznych. w większości krajów nie ma na przykład programu edukacyjnego, który bezpośrednio zajmowałby się kwestią klasy społecznej. w niektórych państwach europejskich wprowadzono formalną edukację na temat procesów i instytucji społecznych i politycznych, na przykład program edukacyjny

Quandary: The Challenges of Including Sexual Difference Within the Relationships and Sexuality Education Programme, Report compiled for Lesbian Education Awareness 2000.

⁶⁸ E. Goffmann, *Stigma: Notes on the Management of a Spoiled Identity*, Penguin, London 1968.

⁶⁹ D. Epstein, S. O'Flynn, D. Telford, *Silenced Sexualities in Schools and Universities*, Trentham Books, Stoke-on-Trent 2003; A. Mason, A. Palmer, *Queerbashing: a National Survey of Hate Crimes Against Lesbian and Gay Men*, Stonewall, London 1995; E. Rofes, *Opening up the Classroom Closet: Responding to the Educational Needs of Gay and Lesbian Youth*, „Harvard Educational Review” 59/1989, s. 443–453.

⁷⁰ S. Gowran, *Minority Sexualities in Education: The Experiences of Teachers*, „Master of Equality Studies thesis”, University College Dublin Press, Dublin 2000.

⁷¹ D. Epstein, S. O'Flynn, D. Telford, *op. cit.*

⁷² P. Mahony, C. Zmroczek (red.), *Class Matters: 'Working Class' Women's Perspectives on Education*, Taylor and Francis, London 1997; D. Reay, *Class Work...*; V. Walkerdine, H. Lucey, *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters*, Virago, London 1989; V. Walkerdine, H. Lucey, J. Melody, *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2001.

⁷³ S.J. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz, *Circuits of Schooling...*; A. Lareau, *op. cit.*

⁷⁴ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *op. cit.*

⁷⁵ C. O'Neill, *Telling It Like It Is*, Combat Poverty Agency, Dublin 1992; L. Archer, R. Gilchrist, M. Hutchings, C. Leathwood, D. Phillips, A. Ross, *Higher Education and Social Class: Issues of Inclusion and Exclusion*, Falmer Press, London 2002.

o prawach człowieka we Francji oraz krótki obowiązkowy kurs edukacji obywatelskiej, społecznej i politycznej (Civic, Social and Political Education, CSPE) w Irlandii. Jednak żaden z nich nie koncentruje się konkretnie na edukacji na temat klasy społecznej (jedynie program CSPE porusza problem klasy poprzez analizę biedy, nie skupiając się jednak na przyczynach ani skutkach społecznych nierówności, poza tym ma on charakter nieobowiązkowy).

Nienazywanie nierówności klasowych ma pośredni wpływ na procesy i procedury kształcenia, przyczyniając się do obojętności uczniów i nauczycieli wobec tego problemu. Wszystkie określenia niesprawiedliwości klasowej niosą z sobą pewne piętno. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele uciekają się do stereotypów tak zwanego zdrowego rozsądku, często indywidualizując odpowiedzialność za różnice w wynikach uczniów, które w dużym stopniu są determinowane systemowo. Brakuje słownictwa służącego nazywaniu nierówności klasowych, w wyniku czego z czasem coraz bardziej się one utrwalają⁷⁶.

Systemowa tendencyjność: podporządkowanie kobiet

Istnieje głęboki sens w organizacji formalnych instytucji oświatowych służącej narzucaniu „opinii kulturowych” bardziej wpływowych grup tym, które są im podporządkowane. Dotyczy to kwestii klasowych⁷⁷, kolonialnych – w tym językowych⁷⁸ oraz odnoszących się do płci⁷⁹. Podobny proces zachodzi w przypadku osób głuchych postrzegających swoją odmienność jako głównie kulturową i językową, ale przez innych określanych jako niepełnosprawni⁸⁰.

Jeśli chodzi o płeć, instytucje oświatowe podporządkowują kobiety na wiele sposobów. Dzieje się tak, gdy działalność kobiet i poglądy feministyczne są marginalizowane w literaturze, sztuce, nauce, historii itp., gdy dziewczęta nie otrzymują równej uwagi w klasie, gdy ich pozaszkolne zainteresowania są traktowane jako drugorzędne wobec zainteresowań chłopców oraz gdy wysokie stanowiska przydzielane są głównie mężczyznom.

Jeszcze bardziej znamieny jest brak uwagi skierowanej na rozwijanie umiejętności i rodzajów inteligencji kojarzonych z pracami podejmowanymi głównie przez kobiety. Należą do nich prace związane z opieką, miłością i solidarnością, którym jednak

⁷⁶ K. Lynch, A. Lodge, Equality and Power in Schools...

⁷⁷ P. Bourdieu, J.C. Passeron, op. cit.

⁷⁸ S. Harding, 'Knowledge and Politics: Three Feminist Issues'...; E. Said, op. cit.

⁷⁹ S. Harding, The Science Question in Feminism, Open University Press, Milton Keynes 1986; idem, Whose Science? Whose Knowledge?, Open University Press, Milton Keynes 1991; D. Smith, The Everyday World as Problematic: a Feminist Sociology, Open University Press, Milton Keynes 1987; G. Weiner, Feminisms in Education: An Introduction, Open University Press, Buckingham 1994.

⁸⁰ Zob. P. Ladd, Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood, Multilingual Matters, Cleavdon 2003; H. Lane, R. Hoffmeister, B. Behan, a Journey into the Deaf-World, DawnSign Press, San Diego 1996.

poświęca się niewiele miejsca w formalnej edukacji. Mająca zasadnicze znaczenie przy wykonywaniu takich zajęć (oraz wielu innych płatnych form pracy na rzecz ludzi) inteligencja interpersonalna i intrapersonalna nie jest priorytetem w programach kształcenia⁸¹. Brak zainteresowania wzrostem inteligencji personalnej oznacza, że osoby pragnące rozwijać swoje umiejętności na tym polu, nie mają możliwości się wyróżnić. Ponadto praca kojarzona z taką inteligencją jest sama w sobie niedoceniana bądź poprzez całkowite wykluczenie, bądź przez określenie jej jako opcjonalnej lub mającej drugorzędne znaczenie.

Brak zainteresowania osobistymi rodzajami inteligencji może stanowić zaawansowaną formę kulturowego imperializmu pod względem płci, ale prowadzi do zubożenia edukacji dla wszystkich uczniów. Oznacza to, że wszyscy młodzi ludzie, kobiety i mężczyźni, są pozbawieni bardzo realnej możliwości rozwijania koncepcji opieki, miłości i solidarnej pracy – pracy, która ma zasadnicze znaczenie dla działalności człowieka⁸².

Brak zainteresowania osobistymi rodzajami inteligencji to nie tylko kwestia płci. Świadczy on o szerszym problemie w społeczeństwie, gdzie świat emocji i uczuć został oddzielony od świata racjonalnego, a nawet stanowi dla niego zagrożenie. Fałszywa dychotomia między rozumem a emocjami prowadzi do istotnego zaniedbania edukacji emocjonalnej obejmującej zwłaszcza pracę wiążącą się z opieką i miłością.

Segregacja i niepełnosprawność

Segregacja to powszechna reakcja instytucji na problem zarządzania różnicami w edukacji. Jej stopień różni się pod względem historycznym i kulturowym dla poszczególnych grup społecznych, a ona sama następuje w sposób niewidoczny poprzez szersze formy segregacji mieszkańców, procedur selekcji i wyboru szkoły przez rodziców. Jednak prawie wszystkie społeczeństwa praktykują pewne formy jawnej segregacji edukacyjnej, zwłaszcza w przypadku dzieci i dorosłych z niepełnosprawnością⁸³. Segregacja osób niepełnosprawnych i umieszczanie ich w osobnych szkołach często powoduje, że otrzymują one wykształcenie niestandardowe i gorszej jakości. w dłuższej perspektywie przynosi ona negatywne skutki, takie jak

⁸¹ H. Gardner, *Frames of Mind...*; D. Goleman, *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995; idem, *Working With Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1998.

⁸² E.F. Kittay, *Love's Labor: Essays on Women, Equality, and Dependency*, Routledge, New York 1999; M.C. Nussbaum, *Emotions and Women's Capabilities*, [w:] M. Nussbaum, J. Glover (red.), *Women, Culture and Development*, Oxford University Press, Oxford 1995, s. 360–395.

⁸³ K. Ballard (red.), *Inclusive Education: International Voices on Disability and Social Justice*, Falmer Press, London 1999; A. Vlachou, *Struggles for Inclusive Education*, Open University Press, Buckingham 1997.

niższe kwalifikacje, mniejsze szanse na zatrudnienie, brak wyboru miejsca pracy, niższe wynagrodzenia i wysokie bezrobocie⁸⁴.

Chociaż edukacja oparta na segregacji może przynosić korzyści niektórym grupom w określonym czasie (głusi studenci chcą mieć zapewnioną możliwość współpracy za pomocą języka migowego lub w dwóch językach), generalnie nie jest pożądane, aby kształcenie odbywało się wyłącznie w odizolowanym środowisku. Szczególnie ważne w przypadku nierówności pod względem szacunku i uznania jest to, że segregacja uniemożliwia osobom z różnych kultur i religii, różnej płci i mającym różne zdolności uczyć się tych odmienności w sposób nieformalny. Pogłębia ona niewiedzę na temat różnic, dlatego jest antyedukacyjna sama w sobie.

Rozwiązania

W przeciwieństwie do problemu nierównych zasobów zadanie niwelowania nierówności pod względem szacunku i uznania w szkole oraz na wyższych uczelniach jest łatwiejsze, bo zależy od działań w samym systemie oświaty. Badanie dotyczące skutecznych praktyk pedagogicznych wykazało, że edukacja może odgrywać dużą rolę w rozwijaniu krytycznego myślenia i etycznego spojrzenia, które stanowi podstawę poszanowania różnic⁸⁵.

Uczenie ludzi szacunku dla wartości, przekonań i stylu życia innych nie jest łatwą sprawą, której plan można przedstawić w jednym referacie. Istnieje jednak kilka zasad pedagogicznych, które powinny stanowić bazę dla takich programów zarówno na poziomie programu nauczania, jak i szkoły. Warto omówić jedną z nich, mogącą służyć za drogowskaz, a mianowicie zasadę włączenia.

Skoro uczniowie i nauczyciele mają uczyć się szanować i uznawać różnorodność, powinni jej doświadczyć. Muszą żyć wśród różnic, a nie tylko uczyć się teorii. Szacunek podlega internalizacji nie tylko poprzez rozwijanie krytycznej i empatycznej perspektywy, ale także poprzez doświadczenie obcowania z różnorodnością na co dzień. W wielu społeczeństwach szkoły to jedyne miejsca, gdzie taka nauka mogłaby przebiegać bezpiecznie, chociaż bywa to czasami niemożliwe ze względu na wrogość, konflikty lub podziały pomiędzy grupami. a zatem pierwszą zasadą, którą musimy się kierować, by nauczyć się szacunku dla różnic w edukacji, to zasada włączenia.

Druga zasada niezbędna w nauce wzajemnego szacunku to zasada krytycznego interkulturalizmu nie tylko w stosunku do osobistych wartości i kultur innych ludzi, ale także względem programów nauczania oraz systemów pedagogicznych i oceny pracy

⁸⁴ L. Barton (red.), *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*, Longman, London 1996; P. McDonnell, *Educational Policy*, [w:] S. Quin, B. Redmond (red.), *Disability and Social Policy in Ireland*, University College Dublin Press, Dublin 2003, s. 28–44.

⁸⁵ M. Adams et al. (red.), *op. cit.*, s. 30–43.

ucznia⁸⁶. By móc uczestniczyć w krytycznym dialogu, potrzebne jest edukowanie na temat równości nie tylko uczniów, ale także nauczycieli i wykładowców.

Aby promować egalitarny sposób widzenia świata, uczniowie muszą być kształceni w przedmiocie nierówności oraz zdobywać informacje na temat innych pokrewnych pojęć, takich jak prawa człowieka i niesprawiedliwość społeczna. Zwłaszcza szkoły i wyższe uczelnie muszą edukować swój personel i uczniów/studentów w dziedzinie problemów związanych z nierównością, pojawiających się w wypadku różnic pod względem pochodzenia klasowego, płci, koloru skóry, narodowości, pochodzenia etnicznego, zdolności, religii i innych. Programy nauczania powinny być odporne na wpływ klasy społecznej, płci, zdolności itp., aby życie wszystkich ludzi można było poznawać i oceniać w sposób krytyczno-interkulturalny⁸⁷. Edukacja na temat równości mogłaby stać się częścią formalnego programu nauczania przedmiotów poruszających sprawy społeczne (na przykład wychowanie obywatelskie, geografia, historia, polityka i gospodarka kraju) oraz zostać włączona do innych przedmiotów, takich jak literatura, sztuka, muzyka, technika, matematyka i nauki przyrodnicze. Edukacja na temat różnic oraz sposobów eliminowania nierówności wynikających z ich nieuznawania lub nieposzanowania mogłaby też być częścią kursów dokształcających dla nauczycieli, wykładowców, decydentów oświatowych i menedżerów pracujących w organach administracji państwowej oraz podmiotach odpowiedzialnych za opracowywanie programów nauczania i oceny pracy ucznia.

Najważniejszym elementem każdej inicjatywy mającej na celu edukowanie na temat nierówności jest włączenie grup zmarginalizowanych lub uciśnionych w proces opracowywania programów edukacyjnych. Bez ich zaangażowania istnieje niebezpieczeństwo, że uprzywilejowani eksperci skolonizują doświadczenie grup podporządkowanych wraz ze wszystkimi zagrożeniami, jakie to niesie⁸⁸. Jeżeli chodzi o pozytywną stronę takich działań, to dzięki podjętej współpracy w ramach edukacji na temat nierówności mogą powstać sojusze na rzecz zmian społecznych łączące tych, którzy doświadczyli nierówności, z osobami mającymi zawodową wiedzę na ten temat. Takie sojusze byłyby też wzajemnie korzystne pod względem edukacyjnym.

Promując zasadę włączenia społecznego poprzez podjęcie formalnych badań, a praktykę włączenia poprzez przyjęcie procedur i procesów szanujących różnice, szkoły mogą przyczynić się do zwalczania nierówności pod względem szacunku i uznania. Jednak pomimo tego, że system oświaty to bardzo potężna instytucja, jeżeli

⁸⁶ Przykłady rozwijania takiego krytycznego spojrzenia opisali Freire (*Cultural Action...*), King i Kitchener (*Developing Reflective Judgement: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 1994) oraz Shor (*Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago University Press, Chicago 1992).

⁸⁷ Zob. J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *op. cit.*, gdzie omówiono pojęcie krytycznego interkulturalizmu.

⁸⁸ K. Lynch, C. O'Neill, *The Colonisation of Social Class in Education*, „British Journal of Sociology of Education” 15/1994, s. 307–324.

taka edukacja ma przynieść skutek, jego działania wymagają uzupełnienia w postaci szerszych inicjatyw w mediach, zakładach pracy, prawie i polityce.

Równość pod względem władzy: demokratyzacja edukacji

Nierówności pod względem władzy zachodzą w procesie podejmowania decyzji oraz sprawowania władzy w oświacie. Przybierają one różne formy i obejmują procesy wyłączenia, marginalizacji, trywializacji i braku reprezentacji osób, które powinny być włączone do procesu podejmowania decyzji i ustanawiania polityki w szkołach i innych organizacjach oświatowych. Relacje władzy dotyczą nie tylko sprawowaniu nadzoru w zakresie organizacji, ale istnieją też w dziedzinie programów nauczania, pedagogiki i oceny pracy ucznia. Na całym świecie szkoły i uniwersytety dokonują selekcji, klasyfikacji i podziału uczniów/studentów w sposób hierarchiczny. W ten sposób nie tylko sprawują nad nimi władzę, ale też przydzielają im pozycję dającą względną siłę lub sprawiającą, że stają się bezsilni.

Negatywne skutki bezsilności również zostały udokumentowane. Stwierdzono, że praktyki nauczania, które nie respektują autonomii i indywidualności ucznia oraz nie regulują relacji władzy między uczniami i nauczycielami przy zachowaniu pełnego szacunku, mają negatywne konsekwencje edukacyjne w różnych krajach⁸⁹.

Istnieją zatem dwa odrębne poziomy, na których równość pod względem władzy stanowi problem w edukacji. Na poziomie makro dotyczy to zinstytucjonalizowanych procedur podejmowania decyzji dotyczących zarządzania szkołą, planowania procesu kształcenia i programu nauczania, opracowywania polityki i jej wdrażania. Na poziomie mikro odnosi się do wewnętrznego funkcjonowania szkół i wyższych uczelni w zakresie relacji między personelem a uczniami/studentami oraz wśród samego personelu.

Potrzeba demokratyzacji relacji edukacyjnych

Gdy pedagodzy podejmują kwestię władzy w szkole, często traktują ją z perspektywy zarządczej, to znaczy jak skuteczniej zarządzać placówką i jak „utrzymać dyscyplinę”⁹⁰. W nowym dyskursie o zarządzaniu szkołą są coraz częściej definiowane, zgodnie z nauką o zarządzaniu, jako hierarchiczna biurokracja⁹¹. Sama hierarchia uległa

⁸⁹ J. Collins, Are You Talking to Me? The Need to Respect and Develop a Pupil's Self-Image, „Educational Research” 42/2000, s. 157–166; G.H. Fagan, Culture, Politics and Irish School Dropouts, Bergin and Garvey, London 1995; P. John, Damaged Goods: An Interpretation of Excluded Pupils' Perception of Schooling, [w:] E. Blyth, J. Milner (red.), Exclusion from School: Multi-Professional Approaches to Policy and Practice, Routledge London 1996; E. Pomeroy, The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from Excluded Students, „British Journal of Sociology of Education” 20/1999, s. 465–482.

⁹⁰ S.J. Ball, Micro-Politics versus Management, [w:] Walker S., Barton L. (red.), Politics and the Processes of Schooling, Open University Press, Milton Keynes 1989.

⁹¹ D.K. Bennett, M.D. Lecompte, The Way Schools Work: a Sociological Analysis of Education, 3rd ed., Longman, New York 1999; T. Packwood, The School as a Hierarchy, [w:] A. Westoby (red.), Culture and Power in Educational Organisations, Open University Press, Milton Keynes 1988.

rutynizacji i uproszczeniu. Jednak takie hierarchiczne relacje są z gruntu nieegalitarne i organizacyjnie dysfunkcyjne w dużej mierze dlatego, że instytucje oświatowe to organizacje bardzo złożone, wymagające sprawnego zarządzania zarówno w zakresie relacji wewnętrznych, jak i zewnętrznych⁹². Pojawia się też coraz więcej empirycznych dowodów wskazujących, że uczniowie generalnie zaczynają sprzeciwiać się hierarchicznym formom kontroli i władzy⁹³. Istnieją także ważne etyczne i polityczne powody przemawiające za demokratyzacją oświaty, w tym wyższych uczelni i badań naukowych, ale nie będziemy się tutaj tym zajmować⁹⁴.

Demokracja relacji w oświacie jest konieczna ze względu na edukacyjną wartość, jaką niesie. Skoro mamy zachęcać uczniów do angażowania się w życie publiczne w roli demokratycznych obywateli, muszą oni nauczyć się, jak ten ich udział ma wyglądać⁹⁵.

Rozwiązania

Niwelowanie nierówności pod względem władzy w szkołach wymaga demokratyzacji relacji pedagogicznych i organizacyjnych. Na poziomie relacji nauczyciel–uczeń polegałoby to na zastąpieniu dominacji dialogiem, hierarchii współpracą i kolegalnością, a bierności aktywnym nauczaniem i rozwiązywaniem problemów⁹⁶. Na poziomie organizacji szkoły chodziłoby o zinstytucjonalizowanie i wspieranie struktur demokratycznych, takich jak rady uczniów czy rodziców, które sprawowałyby rzeczywistą władzę. Wymagałoby to też wprowadzenia w życie nowych form dialogu z uczniami, nauczycielami, rodzicami i społecznościami lokalnymi. W ostatnim przypadku ideę tę można by realizować za pomocą nowych i starych technologii, w tym Internetu, monitorowania opinii i otwartych forów dyskusyjnych. Istotną część projektu demokratyzacji edukacji stanowi opracowanie programów nauczania, które byłyby demokratyczne w praktyce oraz w teorii. w ten sposób nastąpiłaby decentralizacja władzy, co wymagałoby zaufania i edukowania wszystkich stron procesu kształcenia⁹⁷.

Wiemy jednak, że demokratyzacja szkół stanowi duży problem w społeczeństwie, w którym istnieją nierówności pod względem władzy i dochodów. Tak jak w przypadku

⁹² A.M. Phelan, *Power and Place in Teaching and Teacher Education*, „Teaching and Teacher Education” 17/2001, s. 583–597; S.M. Richie, D.L. Rigano, R.J. Lowry, *Shifting Power Relations in the “Getting of Wisdom”*, „Teaching and Teacher Education” 16/2000, s. 165–177; A. Westoby (red.), *op. cit.*

⁹³ Devine, 2000, 2004 - por. bibliografia; Humphreys i Jeffers, 1999; K. Lynch, L. Lodge, *Essays on School*, [w:] K. Lynch, *Equality in Education*, Gill–Macmillan, Dublin 1999; S. Yoneyama *Student Discourse on Tokokyo (School Phobia/Refusal) in Japan: Burnout or Empowerment?*, „British Journal of Sociology of Education” 21/2000, s. 77–94.

⁹⁴ Zob. rozdział 9 w: J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *op. cit.*

⁹⁵ J. Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916; idem, *Experience and Education*, Macmillan, New York 1950.

⁹⁶ P. Freire, *Cultural Action...*

⁹⁷ M.W. Apple, J.A. Beane (red.), *op. cit.*; G.H. Wood, *Democracy and the Curriculum*, [w:] L.E. Beyer, M.W. Apple (red.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, State University of New York Press, Albany 1988.

nierówności klasowych, tak i tu nie ma wewnętrznego rozwiązania problemu nierówności pod względem władzy w edukacji. W demokracjach kapitalistycznych silne i bogate grupy wywierają wpływ niewspółmierny z ich statusem lub liczebnością⁹⁸. Nierówności pod względem władzy, które powstają poza systemem edukacji, mają wpływ na relacje w samej oświacie.

W demokratyzacji edukacji nie chodzi o samą demokratyzację szkół. Proces ten obejmuje szerszy zakres relacji, w jakich funkcjonują placówki, w tym stosunki między państwem a świadczeniodawcami oraz między państwem a uczestnikami procesu kształcenia. Chodzi o opracowanie polityki uczestnictwa, w której ci, którzy są przedmiotem podejmowanych decyzji, mieliby prawo głosu na wszystkich poziomach procesu planowania i decydowania o kształceniu oświaty. Nie mam tu na myśli konsultacji, bo ich wyniki często ignoruje się, jak tylko jedna ze stron odejdzie od stołu rozmów. Chodzi o słuchanie, zaangażowanie i odpowiedzialność w kontekście demokratycznym⁹⁹.

Jeżeli grupy zmarginalizowane nie zostaną zaangażowane w proces planowania i rozwoju edukacji, nie będzie można podjąć walki z innymi nierównościami. Członkowie tych grup to ludzie, którzy na co dzień doświadczają niesprawiedliwości, a ich wiedza w tym zakresie to warunek konieczny świadomego podejmowania decyzji. Takie osoby dysponują emocjonalną i polityczną wolą, by dążyć do zmian.

Nierówność pod względem miłości, opieki i solidarności: emocjonalne wymiary edukacji

Kwestia pracy emocjonalnej i opieki

Nauczanie to praca na rzecz ludzi oparta na dialogu między uczniami i nauczycielami oraz między samymi uczniami. Podobnie jak inne zawody społeczne obejmuje ono pracę emocjonalną¹⁰⁰. Dobrzy nauczyciele angażują swoich uczniów w naukę. Potrafią inspirować młodzież, są pełni entuzjazmu co do swojego przedmiotu i przekazują te emocje podopiecznym. Dobrzy nauczyciele kochają swoich uczniów w takim sensie, że poświęcają się ich rozwojowi w sposób dający im wolność¹⁰¹. Dlatego pierwszym powodem, dla którego musimy uczyć się o emocjach i o pracy emocjonalnej w edukacji, jest to, że mają one podstawowe znaczenie dla samego procesu nauczania i uczenia się. Jeżeli tego nie dostrzeżemy, będzie to oznaczać, że odmawiamy realizacji edukacyjnych potrzeb nauczycieli i uczniów jako istot emocjonalnych.

⁹⁸ (Held, 1995).

⁹⁹ Zob. rozdział 6 w: J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon, J. Walsh, *op. cit.*

¹⁰⁰ A. Hargreaves, *Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students*, „Teaching and Teacher Education” 16/2000, s. 811–826; idem, *Emotional Geographies of Teaching*, „Teachers College Record” 103/2001, s. 1056–1080.

¹⁰¹ P. Freire, *Cultural Action...*

Praca emocjonalna ma nie tylko kluczowe znaczenie w nauczaniu i uczeniu się, ale pełni też ważną rolę w każdym zawodzie społecznym, takim jak pielęgniarstwo, doradztwo, zarządzanie zasobami ludzkimi, polityka oraz rozwijaniu i utrzymywaniu bliskich relacji międzyludzkich. Brak możliwości uczenia się o emocjach spowoduje, że uczniowie zostaną pozbawieni umiejętności potrzebnych w przyszłej pracy i obowiązkach.

Emocje odgrywają kluczową rolę w rozwijaniu polityki solidarności i troski o innych, co ma fundamentalne znaczenie dla funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego. Tylko pozostając w kontakcie ze swoją własną wrażliwością, człowiek może rozwijać empatię i zainteresowanie drugą osobą, a uznanie własnych potrzeb emocjonalnych uczy współczucia. Edukowanie ludzi o ich emocjach *per se* oraz o roli opieki i solidarności w emocjonalnej sferze życia jest konieczne dla rozwoju umiejętności uwzględniania potrzeb innych osób. Bez tej nauki trudno rozwijać empatię (oraz umiejętność wyrażania uzasadnionej złości i zniecierpliwienia), której wymaga solidarność – lokalna, a przede wszystkim globalna.

Ostatni powód, dla którego musimy skoncentrować się na emocjach, stanowi to, że jesteśmy istotami zmysłowymi i emocjonalnymi, a nie tylko czysto rozumnymi¹⁰², ponieważ emocje wpływają na zdolność uświadamiania sobie przez młodych ludzi swoich praw. Uczniowie angażują się w naukę nie tylko intelektualnie, ale także emocjonalnie. z poczuciem porażki, bezcelowości lub izolacji, jakiego doświadcza wielu uczniów w szkołach, nie będzie można walczyć, jeżeli język emocji nie wkroczy do dyskursu edukacyjnego na pełnoprawnych zasadach. Poszanowanie praw dziecka oznacza kształcenie go w sposób holistyczny, obejmujący także emocje¹⁰³.

Zaniedbanie emocji

Pomimo znaczenia pracy emocjonalnej w nauczaniu i uczeniu się oraz coraz większego zainteresowania psychologów wpływem rozwoju emocjonalnego i psychologicznego na proces uczenia się stosunkowo niewiele uwagi poświęca się kwestii edukacji emocjonalnej. Rozwój emocjonalny i relacje uczuciowe są analizowane głównie pod kątem wpływu na proces nauczania i uczenia się przedmiotów akademickich, a nie jako zjawisko mające służyć promocji równości¹⁰⁴.

Formalna edukacja opiera się na założeniu, że główną funkcją kształcenia jest rozwijanie intelektu¹⁰⁵. Wielu najbardziej wpływowych myślicieli w dziedzinie oświaty¹⁰⁶ oraz

¹⁰² M. Nussbaum, *Upheavals of Thought...*

¹⁰³ J.R. Epp, A.M. Watkinson, *Systemic Violence: How Schools Hurt Children*, Falmer Press, London 1996.

¹⁰⁴ J. Blackmore, *Doing Emotional Labour in the Education Market Place: Stories From the Field of Women in Management*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education” 17/1996, s. 337–349; A. Hargreaves, *Mixed Emotions: Teachers’ Perceptions of their Interactions with Students*, „Teaching and Teacher Education” 16/2000, s. 811–826; idem, *Emotional Geographies of Teaching*, „Teachers College Record” 103/2001, s. 1056–1080.

¹⁰⁵ Lynch K., Lyons M., Cantillon S., op. cit.

współczesnych badaczy procesów przetwarzania informacji i procesów poznawczych stawia na równi rozwój edukacyjny i rozwój intelektualny. Ostatnio zdolności intelektualne zaczyna się traktować na równi ze zdolnościami logiczno-matematycznymi, aby „zgodnie z modelem psychologii Piageta prawie wszystkie problemy badane przez psychologów zajmujących się procesem przetwarzania informacji można było traktować jako problemy o charakterze logiczno-matematycznym”¹⁰⁷. Ponieważ rozum oddziela się od uczuć, istotnie zaniedbuje się edukację w dziedzinie emocji i pracy na rzecz ludzi, w której owe emocje odgrywają ogromną rolę (zwłaszcza w opiece). Można to porównać z zaniedbaniem edukacji w zakresie inteligencji personalnej, będącej elementem pracy emocjonalnej.

Dewaluacja emocji, stanowiąca uzasadniony problem dla pedagogów, ma swoje źródło w dualizmie myśli zachodniej, która stawia emocje w opozycji do rozumu, podporządkowując je i poddając w wątpliwość¹⁰⁸.

Zjawiska zachodzące ostatnio w oświacie na świecie, kładące nacisk na wyniki kształcenia w postaci stopni i klasyfikacji, a nie na sam proces uczenia się, również marginalizują problem emocji. Koncentrują się one na edukacji jako produkcie, a nie procesie i w ten sposób ignorują fakt, że nauczanie i uczenie się to procesy bardzo angażujące emocjonalnie. Odwracają uwagę od metod, które często znacznie szkodzą uczeniu się, ponieważ uczniom brakuje emocjonalnego wsparcia i opieki w życiu osobistym lub z powodu ich negatywnej emocjonalnej reakcji na dany przedmiot¹⁰⁹. Doświadczenie uczniów japońskich porzucających szkołę z powodów emocjonalnych pomimo sukcesów w samej nauce to kolejny dowód na kluczowe znaczenie emocji w procesie uczenia się¹¹⁰.

Rozwiązania

Nie przeprowadzono wielu badań dotyczących inteligencji personalnej i emocjonalnej ani nie opracowano metod służących rozwijaniu lub ocenie kompetencji emocjonalnych.

¹⁰⁶ J.S. Bruner, *The Process of Education*, Vintage Books, New York 1963; J. Piaget, *The Psychology of Intelligence*, transl. M. Piercy, D.E. Berlyne, Routledge – Kegan Paul, London 1950; J.J. Rousseau, *Émile*, transl. B. Foxley, Dent, London 1911.

¹⁰⁷ H. Gardner, *Frames of Mind...*, s. 23.

¹⁰⁸ S.J. Williams., G. Bendelow, *The Lived Body: Sociological Themes, Embodied Issues*, Routledge, London 1998; D. Lupton, *The Emotional Self: a Sociocultural Exploration*, Sage, London 1998; S. Sevenhuijsen, *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist Considerations on Justice, Morality and Politics*, Routledge, London 1998.

¹⁰⁹ J. Boaler, *Mathematics from another world: traditional communities and the alienation of learners*, „Journal of Mathematical Behaviour” 18/2000, 4, s. 379–397; M. Boylan, P. Lawton, „I’d be more likely to talk in class if...”: How Some Year Eight Students Experience Teacher Questioning and Discussion Strategies, „British Society for Research into Learning Mathematics: Proceedings” 20(3)/2000, s. 7–12; E. Nardi, S. Steward, *Is Mathematics T.I.R.E.D? a Profile of Disaffection in the Secondary Mathematics Classroom*, „British Educational Research Journal” 29/2003, 3, s. 345–367.

¹¹⁰ S. Yoneyama, op. cit.

Choć taksonomia Blooma¹¹¹ obejmująca umiejętności poznawcze zyskała ogólne uznanie, taksonomia umiejętności emocjonalnych opracowana w tym samym czasie została zlekceważona. Wobec braku jasno wytyczonych ram trudno dokładnie określić, jakie powinny być cele edukacji emocjonalnej.

Pomimo niewielu badań nad rozwojem kompetencji emocjonalnych da się wskazać pewne obszary związane z promowaniem równości w sferze emocji. Kluczową rolę odgrywa zatem uznanie funkcji emocji w procesie uczenia się i nauczania¹¹². Istnieje potrzeba nazwania emocji, tak aby uczniowie i nauczyciele dysponowali językiem i miejscem, by mówić o swoich uczuciach i problemach. Doskonałym przykładem może być matematyka – badania wskazują, że przeważającą reakcją emocjonalną dorosłych na postawione im zadanie matematyczne jest panika: poproszeni o jego rozwiązanie czują niepokój, strach i zakłopotanie¹¹³. Uczucie niepokoju, bezbronności, izolacji, niepewności i depersonalizacji jest charakterystyczne także dla uczniów szkół ponadpodstawowych¹¹⁴. Jednak uczniowie i nauczyciele rzadko mają możliwość rozmawiania o swoich uczuciach dotyczących nauczania i uczenia się, nie dysponują też językiem pozwalającym im nazwać to, co czują¹¹⁵.

Ponieważ emocje mają charakter tak samo endemiczny dla naszego człowieczeństwa jak racjonalność, konieczne jest stwarzanie uczniom możliwości rozwijania swojej emocjonalnej i personalnej inteligencji *per se* jako odrębnego obszaru ludzkich kompetencji. Ten obszar edukacji ma szczególne znaczenie w procesie przygotowywania uczniów do pracy wymagającej umiejętności wyrażania troski, miłości i solidarności, gdy przyjmimy, że wszystkie relacje w życiu są oparte na współzależnościach. w ten sposób także sam proces kształcenia staje się bardziej satysfakcjonujący dla wszystkich zainteresowanych.

Wnioski

W niniejszej pracy opisałam niektóre sposoby utrwalania przez edukację nierówności pod względem zasobów, szacunku i uznania, władzy, miłości, opieki i solidarności, a także podałam kilka pomysłów na zmianę tej sytuacji. Przedstawiłam argumenty za tym, że tam, gdzie kształcenie styka się z relacjami ekonomicznymi, politycznymi,

¹¹¹ B.S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain*, Longman, London 1956; idem, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals – Handbook 2: Affective Domain*, Longman, London 1964.

¹¹² N. Noddings, *Caring: a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 1984; idem, *The Challenge to Care in Schools*, Teachers College Press, New York 1992; idem, *Happiness and Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

¹¹³ L. Buxton, *Do You Panic About Maths?*, Heinemann, London 1981, cyt. za: McLeod D.B., *Research on Affect in Mathematics Education: a Reconceptualization*, [w:] D.A. Grouws (red.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Macmillan, New York .

¹¹⁴ M. Boylan, P. Lawton, *op. cit.*; M. Lyons, K. Lynch, S. Close, E. Sheerin, P. Boland, *Inside Classrooms...*; E. Nardi, S. Steward, *op. cit.*

¹¹⁵ M. Lyons, K. Lynch, S. Close, E. Sheerin, P. Boland, *Inside Classrooms...*

kulturowymi i emocjonalnymi oraz określa je, może być czynnikiem zarówno ucisku, jak i wyzwolenia. Wykazałam, że istnieje ścisłe powiązanie między wszystkimi wymiarami równości, oraz podkreśliłam znaczenie roli nauczycieli i decydentów w podejmowaniu dialogu z grupami zmarginalizowanymi, jeżeli plany pokonania nierówności mają być skuteczne.

Choć ustaliłam, że nie istnieje wewnętrzne rozwiązanie problemu nierówności klas i władzy zwłaszcza w systemie edukacji, wskazałam pewne metody, dzięki którym oświata może stać się bardziej egalitarna. Koncentrując się na formalnym systemie kształcenia, przedstawiłam argumenty za wprowadzeniem dużych zmian w sposobie prowadzenia szkół oraz w tworzeniu i w treści programów nauczania. Należy odstąpić od obecnie praktykowanych metod selekcji i podziału uczniów na grupy, natomiast systemy opracowywania programów nauczania i oceny pracy ucznia wymagają ponownej analizy. Programy nauczania i metody oceny pracy ucznia muszą zostać rozszerzone i uwzględniać pełen zakres ludzkich inteligencji i kompetencji. Szkoły muszą stać się otwartymi instytucjami zachęcającymi uczniów i nauczycieli do krytycznego spojrzenia na różnice oraz do przeprowadzenia analizy nierówności i podjęcia walki z nimi. Relacje między nauczycielami i uczniami oraz proces podejmowania decyzji w oświacie wymagają demokratyzacji i wspólnego zaangażowania. Edukacja wymaga też podjęcia pracy emocjonalnej oraz musi promować emocjonalny rozwój zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Potrzeba rozwijania zdolności uczniów do angażowania się w relacje uczuciowe jest szczególnie pilna, ponieważ ta ważna sfera ludzkiej aktywności została bardzo zaniedbana.

Nie możemy oczekiwać równości w edukacji, nie robiąc postępów w zakresie niwelowania nierówności w systemach ekonomicznych, kulturowych, politycznych i emocjonalnych, w których kształcenie jest osadzone. z tego samego powodu wprowadzenie zmian w oświacie jest istotne dla transformacji tych systemów. Edukacja bowiem stanowi centralny punkt porządku egalitarnego.

Bibliografia

Adams M., Bell L.A., Griffin P. (red.), *Teaching for Diversity and Social Justice: a Source Book*, Routledge, New York 1997.

Apple M.W., Beane J.A. (red.), *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*, Open University Press, Buckingham 1999.

Archer L., Gilchrist R., Hutchings M., Leathwood C., Phillips D., Ross A., *Higher Education and Social Class: Issues of Inclusion and Exclusion*, Falmer Press, London 2002.

Baker J., Lynch K., Cantillon S., Walsh J., *Equality: From Theory to Action*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2004, wyd 2: 2009.

Ball S.J., *Micro-Politics versus Management*, [w:] Walker S., Barton L. (red.), *Politics and the Processes of Schooling*, Open University Press, Milton Keynes 1989.

Ball S.J., *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*, Routledge–Falmer Press, London 2004.

Ball S.J., Bowe R., Gewirtz S., *Circuits of Schooling: a Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexts*, „Sociological Review” 43/1995, s. 52–78.

Ballard K. (red.), *Inclusive Education: International Voices on Disability and Social Justice*, Falmer Press, London 1999.

Barton L. (red.), *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*, Longman, London 1996.

Bell L.A., *Theoretical Foundations for Social Justice Education*, [w:] Adams M. et al. (red.), *Teaching for Diversity and Social Justice*, Routledge, New York 1997.

Bennett D.K., Lecompte M.D., *The Way Schools Work: a Sociological Analysis of Education*, 3rd ed., Longman, New York 1999.

Berends M., *High School Tracking and Students' School Orientations*, National Centre on Effective Secondary Schools, Madison 1991.

Bernstein B., *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, [w:] Young M.F.D. (red.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier–Macmillan, London 1971, s. 19–46.

Blackmore J., *Doing Emotional Labour in the Education Market Place: Stories From the Field of Women in Management*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education” 17/1996, s. 337–349.

Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain*, Longman, London 1956.

Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals – Handbook 2: Affective Domain*, Longman, London 1964.

Boaler J., *Setting, social class and survival of the quickest*, „British Educational Research Journal” 23/1997, 5, s. 575–595.

Boaler J., *Mathematics from another world: traditional communities and the alienation of learners*, „Journal of Mathematical Behaviour” 18/2000, 4, s. 379–397.

Bourdieu P., *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, [w:] Brown R. (red.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, Tavistock, London 1973, s. 71–122.

Bourdieu P., *The Forms of Capital*, transl. R. Nice, [w:] Richardson J.G. (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, Westport 1986, s. 241–258.

Bourdieu P., *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*, transl. R. Nice, Routledge – Kegan Paul, London 1984.

Bourdieu P., *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, transl. L.C. Clough, Polity Press, Cambridge 1996.

Bourdieu P., Passeron J.C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, Beverly Hills 1977.

Bower G.H., *Some Relations between Emotions and Memory*, [w:] Ekman P. i Davidson R.J. (red.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, Oxford University Press, New York 1994.

Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Routledge – Kegan Paul, London 1976.

Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America Revisited*, „Sociology of Education” 75/2002, 1, s. 1–18.

Boylan M., Lawton P., *“I’d be more likely to talk in class if...”: How Some Year Eight Students Experience Teacher Questioning and Discussion Strategies*, „British Society for Research into Learning Mathematics: Proceedings” 20(3)/2000, s. 7–12.

Brantlinger E.A., Majd-Jabbari M., Guskin S.L., *Self-Interest and Liberal Educational Discourse: How Ideology Works for Middle-Class Mothers*, „American Educational Research Journal” 33/1996, s. 571–597.

Breen R., Hannan D.F., O’Leary R., *Returns to Education: Taking Account of Employers’ Perceptions and Use of Educational Credentials*, „European Sociological Review” 11/1995, 1, s. 59–73.

Breen R., Heath A.F., Whelan C.T., *Educational Inequality in Ireland, North and South*, [w:] Heath A.F., Breen R., Whelan C.T. (red.), *Ireland, North and South, Perspectives from Social Science*, Oxford University Press, Oxford 1999.

Bruner J.S., *The Process of Education*, Vintage Books, New York 1963.

Bubeck D.E., *Care, Gender, and Justice*, Oxford University Press, Oxford 1995.

Buxton L., *Do You Panic About Maths?*, Heinemann, London 1981.

Carroll S., Walford G., *a Panic About School Choice*, „Educational Studies” 22/1996, s. 393–407.

Clancy P., *College Entry in Focus: a Fourth National Survey of Access to Higher Education*, Higher Education Authority, Dublin 2001.

Cole M. (red.), *Education, Equality and Human Rights*, Routledge–Falmer London 2000.

Cole M., Hill D., *Games of Despair and Rhetorics of Resistance – Postmodernism, Education and Reaction*, „British Journal of Sociology of Education” 16/1995, s. 165–182.

Collins J., *Are You Talking to Me? The Need to Respect and Develop a Pupil’s Self-Image*, „Educational Research” 42/2000, s. 157–166.

Connell R.W., *Schools and Social Justice*, Temple University Press, Philadelphia 1993.

Crozier G., *Empowering the Powerful: a Discussion of the Interrelation of Government Policies and Consumerism with Social Class Factors and the Impact of this upon Parent Interventions in their Children’s Schooling*, „British Journal of Sociology of Education” 18/1997, s. 187–200.

Daly M. (red.), *Care Work: The Quest for Security*, International Labour Office, Geneva 2001.

Delphy C., Leonard D., *Familiar Exploitation: a New Analysis of Marriage and Family Life*, Polity Press, Cambridge 1992.

Devine D., *Children, Power and Schooling: How Childhood is Structured in the Primary School*, Trentham Books, Stoke-on-Trent 2003.

Devlin B., Fineberg S.E., Resnick D.P., Roeder K. (red.), *Intelligence, Genes and Success: Scientists Respond to ‘The Bell Curve’*, Springer-Verlag, New York 1997.

Dewey J., *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916.

Dewey J., *Experience and Education*, Macmillan, New York 1950.

Dunne M., Cooper B., *Assessing Children’s Mathematical knowledge: Social class, sex and problem-solving*, Open University Press, Buckingham 1999.

Epp J.R., Watkinson A.M., *Systemic Violence: How Schools Hurt Children*, Falmer Press, London 1996.

Epstein D., Johnson R., *On the Straight and Narrow: The Heterosexual Presumption, Homophobias and Schools*, [w:] Epstein D. (red.), *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*, Open University Press, Buckingham 1994.

Epstein D., O’Flynn S., Telford D., *Silenced Sexualities in Schools and Universities*, Trentham Books, Stoke-on-Trent 2003.

Erikson R., Jonsson J.O., *Can Education be Equalized: The Swedish Case in Comparative Perspective*, Westview Press, New York 1996.

Euriat M., Thelot C., *Le recrutement social de l'élite scolaire en France: L'évolution des inégalités de 1950 à 1990*, „Revue Française de Sociologie” 36/1995, s. 403–438.

Fagan G.H., *Culture, Politics and Irish School Dropouts*, Bergin and Garvey, London 1995.

Fischer C., Hout M., Janowski M.S., Lucas S.R., Swider A., Voss K. (red.), *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth*, Princeton University Press, Princeton 1996.

Fontes P.J., Kelleghan T., *Opinions of the Irish public on intelligence*, „Irish Journal of Education” XVII/1983, 2, s. 55–67.

Foucault M., *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*, transl. C. Gordon, Harvester Press, Brighton 1980.

Foucault M., *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, transl. A. Sheridan, Penguin, Harmondsworth 1991.

Francis B., *Power Plays: Children's Construction of Gender, Power and Adult Work*, Trentham Books, Stoke-on-Trent 1998.

Fraser N., *Rethinking Recognition*, „New Left Review” 2–3/2000, s. 107–120.

Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Middlesex 1970.

Freire P., *Cultural Action for Freedom*, Penguin, Middlesex, UK 1972.

Freire P., *Education For Critical Consciousness*, Sheed and Ward, London 1974; Continuum, New York 2008.

Freire P., *Pedagogy of Hope*, Continuum, New York 1992.

Freire P., *Pedagogy of the Heart*, Continuum, New York 1997.

Gamoran A., Nystrand M., Berends M., LePore P.C., *An Organisational Analysis of the Effects of Ability Grouping*, „American Educational Research Journal” 32/1995, s. 687–715.

Gardner H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1983.

Gardner H., *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, Basic Books, New York 1991.

Gardner H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York 1993.

Gardner H., *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York 1999.

Gewirtz S., Ball S.J., Bowe R., *Markets, Choice and Equity in Education*, Open University Press, Buckingham 1995.

Goffmann E., *Stigma: Notes on the Management of a Spoiled Identity*, Penguin, London 1968.

Goleman D., *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995.

Goleman D., *Working With Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1998.

Gouldner A.V., *The Coming Crisis of Western Sociology*, Heinemann, London 1970.

Gowran S., *Minority Sexualities in Education: The Experiences of Teachers*, "Master of Equality Studies thesis", University College Dublin Press, Dublin 2000.

Green A., *Education, Globalization and the Nation State*, Macmillan, Basingstoke 1997.

Green A., *Education, Equality and Social Cohesion: a Comparative Approach. Paper presented at the 1st GENIE conference, 'Globalisation(s), Identity(s) and Europe(s) in Education in Europe', Nicosia, Cyprus, 10-12 July 2003.*

Hallam S., Toutounji I., *What Do We Know About Grouping Pupils by Ability?*, „Education Review” 10(2)/1996, s. 63–70.

Hanafin J., Lynch A., *Peripheral Voices: parental involvement, social class, and educational disadvantage*, „British Journal of Sociology of Education” 23/2002, s. 35–49.

Hanafin J., Shevlin M., Flynn M., *Responding to Student Diversity: Lessons from the Margin*, „Pedagogy, Culture and Society” 10/2002, s. 409–424.

Hanley E., McKeever M., *The Persistence of Educational Inequalities in State-socialist Hungary: Trajectory-maintenance versus Counter-selection*, „Sociology of Education” 70/1997, s. 1–18.

Hannan D.F., Boyle M., *Schooling Decisions: The Origins and Consequences of Selection and Streaming in Irish Post-Primary Schools*, ESRI, Dublin 1987.

Hannan D.F., Smyth E., McCullagh J., O'Leary R., McMahon D., *Coeducation and Gender Equality: Exam Performance, Stress and Personal Development*, Oak Tree Press, Dublin 1996.

Harding S., *The Science Question in Feminism*, Open University Press, Milton Keynes 1986.

Harding S., *Whose Science? Whose Knowledge?*, Open University Press, Milton Keynes 1991.

Harding S., *'Knowledge and Politics: Three Feminist Issues'*. Paper presented at *Feminist Knowledge and Politics: a Research Symposium*, University College Cork, Ireland, 4-5 April 2003.

Hargreaves A., *Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students*, „Teaching and Teacher Education” 16/2000, s. 811–826.

Hargreaves A., *Emotional Geographies of Teaching*, „Teachers College Record” 103/2001, s. 1056–1080.

Harris S., *Lesbian and Gay Issues in the English Classroom*, Open University Press, Milton Keynes 1990.

Hatcher R., *Class Differentiation in Education: Rational Choices?*, „British Journal of Sociology of Education” 19/1998, s. 5–24.

Humphries E., Gerry J., *Pointing to the Future: Some Second-level Students' Perceptions of the Points System*, Research Paper No. 2, Commission on the Points System, The Stationary Office, Dublin 1999.

Jeffers G., *Transition Year Programme and Educational Disadvantage*, „Irish Educational Studies” 21(2)/2002, s. 47–64.

John P., *Damaged Goods: An Interpretation of Excluded Pupils' Perception of Schooling*, [w:] Blyth E., Milner J. (red.), *Exclusion from School: Multi-Professional Approaches to Policy and Practice*, Routledge London 1996.

Kariya T., Rosenbaum J.E., *Bright Flight: Unintended Consequences of Detracking Policy in Japan*, „American Journal of Education” 107/1999, s. 210–230.

King P.M., Kitchener K.S., *Developing Reflective Judgement: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 1994.

Kittay E.F., *Love's Labor: Essays on Women, Equality, and Dependency*, Routledge, New York 1999.

Kubitschek W.N., Hallinan M.T., *Tracking and Students' Friendships*, „Social Psychology Quarterly” 61/1998, s. 1–15.

Labov W., *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1972.

Ladd P., *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Multilingual Matters, Cleavdon 2003.

Lane H., Hoffmeister R., Behan B., *a Journey into the Deaf-World*, DawnSign Press, San Diego 1996.

Lareau A., *Home Advantage: School Class and Parental Intervention in Elementary Schools*, Falmer Press, London 1989.

Lauder H., Hughes D. et al., *Trading in futures: why markets in education don't work*, Open University Press, Buckingham 1999.

Lupton D., *The Emotional Self: a Sociocultural Exploration*, Sage, London 1998.

Lynch K., *Solidary Labour: Its Nature and Marginalisation*, „Sociological Review” 37/1989, s. 1–14.

Lynch K., *Equality in Education*, Gill–Macmillan, Dublin 1999.

Lynch K., *Equality studies, the academy and the role of research in emancipatory social change*, „The Economic and Social Review” 30/1999, 1, s. 41–69.

Lynch K., *Research and Theory on Equality in Education*, [w:] Hallinan M. (red.), *Handbook of Sociology of Education*, Plenum Press, New York 2000, s. 85–105.

Lynch K., Baker J., *Equality in Education: The importance of Equality of Condition*, „Theory and Research in Education” 3(2)/2005, s. 131–164.

Lynch K., O’Neill C., *The Colonisation of Social Class in Education*, „British Journal of Sociology of Education” 15/1994, s. 307–324.

Lynch K., O’Riordan C., *Inequality in Higher Education: a Study of Class Barriers*, „British Journal of Sociology of Education” 19/1998, s. 445–478.

Lynch K., Lodge L., *Essays on School*, [w:] Lynch K., *Equality in Education*, Gill–Macmillan, Dublin 1999.

Lynch K., Lodge A., *Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition and Representation*, Routledge–Falmer Press, London 2002.

Lynch K., Lyons M., Cantillon S., *Breaking the Silence: Educating for Love, Care and Solidarity*, „International Studies in Sociology of Education” 17/2007, 1–2, s. 1–19.

Lynch K., Baker J., Lyons M., *Affective Equality: Love Care and Injustice*, Palgrave Macmillan, London 2009.

Lyons M., Lynch K., Close S., Sheerin E., Boland P., *Inside Classrooms: The Teaching and Learning of Mathematics in Social Context*, IPA, Dublin 2003.

McDonnell P., *Educational Policy*, [w:] Quin S., Redmond B. (red.), *Disability and Social Policy in Ireland*, University College Dublin Press, Dublin 2003, s. 28–44.

McGrath D.J., Kuriloff P.J., “They’re Going to Tear the Doors Off This Place”: *Upper-Middle Class Parent Involvement and the Educational Opportunities of Other People’s Children*, „Educational Policy” 13/1999, s. 603–629.

McLeod D.B., Adams V.M. (red.), *Affect and Mathematical Problem Solving: a new perspective*, Springer-Verlag, New York 1989.

McLeod D.B., *Research on Affect in Mathematics Education: a Reconceptualization*, [w:] Grouws D.A. (red.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Macmillan, New York 1992.

Mahony P., Zmroczek C. (red.), *Class Matters: ‘Working Class’ Women’s Perspectives on Education*, Taylor and Francis, London 1997.

Mason A., Palmer A., *Queerbashing: a National Survey of Hate Crimes Against Lesbian and Gay Men*, Stonewall, London 1995.

Mayer S.E., *How Did the Increase in Economic Inequality between 1970 and 1990 Affect Children’s Educational Attainment?*, „American Journal of Sociology” 107(1)/2001, s. 1–32.

Meier D., Schwarz P., *Central Park East Secondary School*, [w:] Apple M.W., Beane J.A. (red.), *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*, Open University Press, Buckingham 1999.

Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R., *School Matters: The Junior Years*, Paul Chapman, London 1995.

Nardi E., Steward S., *Is Mathematics T.I.R.E.D? a Profile of Disaffection in the Secondary Mathematics Classroom*, „British Educational Research Journal” 29/2003, 3, s. 345–367.

Nash R., *Class, ‘Ability’ and Attainment: a problem for the sociology of education*, „British Journal of Sociology of Education” 22/2001, 2, s. 189–202.

Noddings N., *Caring: a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 1984.

Noddings N., *The Challenge to Care in Schools*, Teachers College Press, New York 1992.

Noddings N., *Happiness and Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

Nussbaum M.C., *Emotions and Women's Capabilities*, [w:] Nussbaum M., Glover J. (red.), *Women, Culture and Development*, Oxford University Press, Oxford 1995, s. 360–395.

Nussbaum M., *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

Oakes J., *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, Yale University Press, New Haven 1985.

Oakes J., Guiton G., *Matchmaking: The Dynamics of High School Tracking Decisions*, „American Educational Research Journal” 32/1995, s. 3–33.

O'Carroll I., Szalacha L., *a Queer Quandary: The Challenges of Including Sexual Difference Within the Relationships and Sexuality Education Programme*, Report compiled for Lesbian Education Awareness 2000.

Omrod J.E., *Human Learning*, 3rd ed., Prentice Hall International, London 1999.

O'Neill C., *Telling It Like It Is*, Combat Poverty Agency, Dublin 1992.

Packwood T., *The School as a Hierarchy*, [w:] Westoby A. (red.), *Culture and Power in Educational Organisations*, Open University Press, Milton Keynes 1988.

Phelan A.M., *Power and Place in Teaching and Teacher Education*, „Teaching and Teacher Education” 17/2001, s. 583–597.

Piaget J., *The Psychology of Intelligence*, transl. M. Piercy, D.E. Berlyne, Routledge – Kegan Paul, London 1950.

Pomeroy E., *The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from Excluded Students*, „British Journal of Sociology of Education” 20/1999, s. 465–482.

Reay D., *Insider Perspectives or Stealing the Words out of Women's Mouths: Interpretation in the Research Process*, „Feminist Review” 53/1996, s. 57–73.

Reay D., *Class Work: Mothers' Involvement in Their Children's Primary Schooling*, UCL Press, London 1998.

Reay D., Ball S.J., *“Spoilt for Choice”: The Working Classes and Educational Markets*, „Oxford Review of Education” 23/1997, s. 89–101.

Rees D.I., Argys L.M., Brewer D.J., *Tracking in the United States: Descriptive Statistics from the NELS*, „Economics of Education Review” 15/1996, s. 83–89.

Richie S.M., Rigano D.L., Lowry R.J., *Shifting Power Relations in the “Getting of Wisdom”*, „Teaching and Teacher Education” 16/2000, s. 165–177.

Rofes E., *Opening up the Classroom Closet: Responding to the Educational Needs of Gay and Lesbian Youth*, „Harvard Educational Review” 59/1989, s. 443–453.

Rousseau J.J., *Émile*, transl. B. Foxley, Dent, London 1911.

Said E., *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*, Penguin, Harmondsworth 1991.

Sevenhuijsen S., *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist Considerations on Justice, Morality and Politics*, Routledge, London 1998.

Shavit Y., Blossfeld H.P. (red.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder 1993.

Shor I., *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago University Press, Chicago 1992.

Simon B., *Intelligence, Psychology and Education: a Marxist Critique*, 2nd ed., Lawrence and Wishart, London 1978.

Smith D., *The Everyday World as Problematic: a Feminist Sociology*, Open University Press, Milton Keynes 1987.

Smyth E., *Do Schools Differ? Academic and Personal Development among Pupils in the Second-Level Sector*, Oak Tree Press, Dublin 1999.

Sorenson A.B., Hallinan M.T., *Effects of Ability Grouping on Growth in Academic Achievement*, „American Educational Research Journal” 23/1986, s. 519–542.

Sternberg R.J., *Abilities Are Forms of Developing Expertise*, „Educational Researcher” 27(3)/1998, s. 11–20.

Taylor N., *Ability Grouping and its Effect on Pupil Behaviour: a Case Study of a Midlands Comprehensive School*, „Education Today” 43(2)/1993, s. 14–17.

Teese R., Polesel J., *Undemocratic Schooling: Equity and Quality in Mass Secondary Education in Australia*, Melbourne University Press, Melbourne 2003.

Vlachou A., *Struggles for Inclusive Education*, Open University Press, Buckingham 1997.

Walkerdine V., Lucey H., *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters*, Virago, London 1989.

Walkerdine V., Lucey H., Melody J., *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2001.

Wang M.C., Haertal G.D., *Educational Resilience*, [w:] Wang M.C., Reynolds M.C., Walberg H.J. (red.), *Handbook of Special and Remedial Education Research and Practice*, Pergamon, Oxford 1995.

Weiner G., *Feminisms in Education: An Introduction*, Open University Press, Buckingham 1994.

Wells A.S., Serna I., *The politics of culture: understanding local political resistance to detracking in racially mixed schools*, „Harvard Educational Review” 66/1996, 1, s. 93–118.

Westoby A. (red.), *Culture and Power in Educational Organisations*, Open University Press, Milton Keynes 1988.

Whitty G., Power S., *Marketization and Privatization in Mass Education Systems*, „International Journal of Educational Development” 20/2000, s. 93–107.

Williams S.J., Bendelow G., *The Lived Body: Sociological Themes, Embodied Issues*, Routledge, London 1998.

Wilkinson R., Pickett K., *The Spirit Level: Why More Equal Societies almost always do better*, Penguin, London 2009.

Wood G.H., *Democracy and the Curriculum*, [w:] Beyer L.E., Apple M.W. (red.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, State University of New York Press, Albany 1988.

Yoneyama S., *Student Discourse on Tokokyohi (School Phobia/Refusal) in Japan: Burnout or Empowerment?*, „British Journal of Sociology of Education” 21/2000, s. 77–94.

Young I.M., *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton 1990.