

Inkei, Peter

Jednolitość a wyrównywanie i różnicowanie w oświacie : próba interpretacji pojęć

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 2 (90), 133-144

1978

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Institut Badań Pedagogicznych
Węgierskiej Akademii Nauk
Budapeszt*

Péter Inkei

JEDNOLITOŚĆ A WYRÓWNANIE I RÓŻNICOWANIE W OŚWIACIE

(PRÓBA INTERPRETACJI POJEĆ)

Zarys treści. Treścią artykułu jest analiza istoty i ewolucji pojęcia jednolitości w oświacie oraz egalitaryzmu społecznego poprzez oświatę oraz typy i zmiany rzeczywistego zróżnicowania oświaty formalnie jednolitej.

Rozpatrując problem integracji (jednolitości) w oświacie w jej zależnościach społecznych szybko przekonujemy się, że należy zweryfikować cały szereg pojęć i dla jaśniejszego rozwijania myśli potrzebne będzie uzupełnienie, przeformułowanie niektórych przyjętych już definicji.

Procesy integracyjne i różnicujące dokonujące się w oświacie możemy najlepiej ocenić wtedy, gdy jasno widzimy cele strategii rozwojowej społeczeństwa. Cel perspektywiczny jest powszechnie znany. Każdemu obywatelowi społeczeństwa komunistycznego przysługiwać będzie równość i wolność, niezależnie od jego miejsca w społecznym podziale pracy. Wiemy, że równość nie będzie oznaczać uniformizacji, a wolność obejmie również zobowiązania i konieczności. Szczegóły oczywiście nie są jeszcze znane. Jednym z ważnych doświadczeń ruchu robotniczego jest to, że przyszłość taka jest dalsza, niż nieraz nam się wydawała, a w codziennej działalności nie możemy mieć przed sobą wyłącznie perspektywicznych ideałów komunizmu, nie można bowiem bezkarnie dokonać skoku w dialektycznym rozwoju historii. Naszym ideałem wychowawczym jest więc ideał osobowości i społeczeństwa zmierzającego do rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, a nie ideały społeczeństwa komunistycznego.

Społeczeństwo rozwiniętego socjalizmu będzie społeczeństwem egalitarnym i demokratycznym. Szkoła ma więc służyć równości społecznej i rozwojowi demokracji. Oba te pojęcia są zbyt ogólne, aby mogły

być pomocne w rozwiązaniu problemów pracy wychowawczej. Demokracja społeczna (a więc ta pozaszkolna) ma co najmniej trzy znaczenia: od demokracji burżuazyjnej, podkreślającej indywidualne prawa jednostki, poprzez różne formy udziału w władzy, aż do demokracji oznaczającej wyrównanie ekonomiczną (różnice interpretacji były szczególnie widoczne w dyskusji, która niedawno toczyła się na temat praw człowieka). Ważne jest, abyśmy rozumieli, iż poszczególne interpretacje demokracji są stosunkowo samodzielne. Historia świata służy licznymi przykładami na przeróżne kombinacje trzech rodzajów demokracji.

Ta krótka dygresja na temat polityki światowej jest uzasadniona faktem, że w sposób analogiczny możemy również interpretować demokratyczność oświaty; na ogół można zaobserwować ścisłą zależność pomiędzy całością społeczeństwa a typem demokratyzmu oświatowego. Demokratyczna szkoła oznacza więc z jednej strony tolerancyjne kierownictwo wobec różnorodności indywidualnej i skrajności (np. wobec palenia, ubioru, uczesania), luźniejsze rozumienie autorytetu i swobodniejszą atmosferę (np. mówienie na ty), wolność wypowiedzi i krytyki (np. w prasie uczniowskiej). Z drugiej strony demokratyczna szkoła jest polem ćwiczeń w zakresie uspołecznienia uczniów: od formalnego wyćwiczenia różnych typów ról społecznych (samorząd uczniowski, parlament uczniowski, ruch młodzieżowy), aż do wyjaśnienia, jakiego udziału kolektywu uczniowskiego oczekujemy (tj. wymagamy, uczymy, pozwalamy i dopuszczamy) w kierowaniu i realizacji życia szkoły i węższego środowiska — społeczeństwa; i to ostatnie jest o wiele ważniejsze. Z trzeciej strony demokratyzm oświaty oznacza realizację równości szans. Cel ten jest najściślej związany z historycznym programem egalitaryzmu społecznego. Wydaje się, że żaden z frontów demokratyzacji oświaty nie może być zaniedbany.

W zakresie egalitaryzmu społecznego należy koniecznie odróżnić równość w społecznym podziale pracy od egalitaryzmu w innych sferach: władzy w życiu publicznym, kulturze, sposobie życia, dochodach itp. Dochodzimy tu do trudnego dylematu: w jakim stopniu podział pracy determinuje równość społeczną, albo jaką niezależną rolę wyrównawczą ma sfera pozaprodukcyjna, o charakterze nadbudowy? Pytanie ma bezpośrednio powiązania pedagogiczne. Jeśli szkoła może mieć znaczącą rolę w egalitaryzacji społeczeństwa (w co liczni badacze wątpią), to jak może skuteczniej realizować tę rolę: poprzez oddziaływanie na podział pracy, czy przez zrównoważenie nieuniknionego podziału pracy, wynikającego z konieczności społecznej? (te dwa rozwiązania oczywiście nie wykluczają się wzajemnie).

W pierwszym przypadku przyjmujemy stwierdzenie, że istota równości społecznej tkwi w wyrównywaniu podziału pracy, to jest struktury miejsc pracy, w zlikwidowaniu skrajności. To, jak wiemy, zostało do

pewnych granic dokonane drogą rewolucyjną, a potem administracyjną. Dalszego kroku można oczekiwać częściowo właśnie od socjalistycznej oświaty.

System oświatowy ma jednak ograniczony wpływ na strukturę miejsc pracy. Wierzymy, że nawet teoretycznie nie ma potrzeby zajmować się możliwością wyrównywania w dół, wystarcza rozważać szanse wyrównywania w górę. Nadmiar kształcenia w skali społecznej oznacza rzeczywistą siłę wznoszącą i doskonale pasuje do strategii tzw. zbiorowej ruchliwości w rozwoju społecznym, co oznacza zbliżanie, podnoszenie najbardziej uproszczonych warstw do poziomu przeciętnego; w naszym przypadku — stopniowe, lecz masowe zlikwidowanie najtrudniejszych, najcięższych typów prac. Ten wyrównujący w górę wpływ wyższych poziomów wykształcenia i powiązanego z nimi wyższego poziomu potrzeb jest znanym i uznanym zjawiskiem w krajach socjalistycznych, mimo że oświatowy komponent siły wznoszącej jest — i słusznie — uważany za mały. Powszechnie znanym zjawiskiem jest natomiast siła ciężkości w gospodarce, w strukturze miejsc pracy, nie ustępująca owej sile wznoszącej (której oświata jest również podmiotem), a traktująca pesymistyczne prognozy względnie długiego jeszcze i powoli malejącego zapotrzebowania na niewykwalifikowaną siłę roboczą jako fakt nie dający się zmienić¹.

Dochodzimy tu do złożonego problemu socjologicznego, politycznego i jednocześnie etycznego. Czy można rozwiązać problem, aby dorastające pokolenie kształcić na poziomie wyższym i bardziej wyrównanym, niż wymaga tego zapotrzebowanie na nową siłę roboczą w gospodarce? Nieustępliwe stanowisko „humanistyczne” głosi, że każdej jednostce należy zapewnić maksimum instytucjonalnego kształcenia, a gospodarkę należy za wszelką cenę podporządkować poziomowi wykształcenia narodu. Według stanowiska „technokratycznego” nie mamy dość czasu, pieniędzy i potencjału umysłowego do takiego przekształcenia gospodarki; a nawet przy dowolnej ilości pieniędzy i wiedzy nie można mieć nadziei, że w naszym stuleciu uda się zlikwidować wszystkie stanowiska pracy, mające niski prestiż społeczny.

Jedna z przeciwdziałających sobie sił (cele, potrzeby, interesy) musi ustąpić; prawdopodobnie ustąpią obydwie. Autorowi niniejszej pracy nasuwa się kompromis, że możemy zorganizować trwałe społeczeństwo, w którym znaczna część ludności wykonuje pracę niższą od poziomu swojego wykształcenia; uważa go jednak za ryzykowny. Tego rodzaju kompro-

¹ Występują znaczne różnice pomiędzy prognozami szkolenia, opracowanymi przez pedagogów oraz obliczeniami perspektywnego zapotrzebowania na siłę roboczą, wykonanego przez Krajowy Urząd Planowania. Ten ostatni w gospodarce węgierskiej nawet na końcu stulecia przewiduje zmniejszającą się, lecz ciągłą, reprodukcję niewykwalifikowanej siły roboczej.

mis stanowiska humanistycznego i technokratycznego ma wielu obrońców, którzy odrywają wykształcenie fachowe, zgodne z poziomem wykonywanej pracy od wykształcenia ogólnego. „Chorobą dziecięcą” rewolucji socjalistycznej były naiwno-utopijne wyobrażenia o masach robotników bardziej wykształconych od absolwentów wyższych uczelni. Jednym z ideałów głoszonych przez ideologów nowego społeczeństwa dobrobytu jest, iż za-wód, rodzaj wykonywanej pracy (tj. poziom wykształcenia fachowego) nie determinuje życia prywatnego ludzi, ich kontaktów, sposobu życia i (co jest decydujące, ponieważ oddziałuje na poprzednie) ich zwyczajów konsumpcyjnych. Tym modelom ideałów można przeciwstawić „modele potrzeb”: kiedy to groźba bezrobocia powiększa wartość prac mniej przyjemnych, a nawet poniżających, albo kiedy z powodu braku siły roboczej te zajęcia dają nieproporcjonalnie wysokie zarobki (z czterech wyliczonych przykładów ten ostatni jest nam najbardziej znany). Wszystkie te przykłady poddają w wątpliwość masowe rozpowszechnienie się typu szczęśliwego robotnika niewykwalifikowanego z maturą. Jest mało prawdopodobne, żeby w jakikolwiek sposób udało się trwale zapewnić, aby ludzie nie wyalienowali się na tych stanowiskach, które rzeczywiście przyczyniają się do alienacji. Socjalizm nie taką perspektywę ofiarowuje ludziom: w zamian za pracę wykonaną z samodyscypliną — wysoka kultura, a historyczne wyzwolenie jednostki dokona się w sferze pozaprodukcyjnej. Powtarzamy, że nie chodzi tu o pracę na niskim, lub niższym od innych poziomie, lecz o takie stanowiska, które zapewniają samorealizację jednostki na niskim poziomie pracy w porównaniu z jej poziomem kwalifikacji i wykształcenia.

Można więc mieć nikłe nadzieje na „pokojowe” zlikwidowanie konfliktu. Problem ten wymaga wysiłku, świadomego poszukiwania rozwiązań, i to nie tylko na poziomie planowania oświaty. Fakt, że hierarchia społecznego podziału pracy okazała się sztywniejsza i bardziej decydująca, niż myślano na początku rewolucji socjalistycznej (czego nie zmienia nawet fakt, że w wyniku większej ruchliwości poszczególne pozycje społeczne przestały być dziedziczne), nie może wywołać wrażenia, jakoby wyczerpały się możliwości dalszej, istotnej demokratyzacji stosunków produkcyjnych.

Póki nie dojdziemy do historycznie potwierdzonego rozwiązania konfliktu, to musimy zgodzić się na kompromis — podkreślamy: kompromis o wadze taktycznej — traktowany jako tymczasowa konieczność, że polityka oświatowa przyjmuje ograniczenia szkolne ustępujące przymusowi zapotrzebowania na siłę roboczą, a z drugiej strony liczne grupy społeczeństwa będą zmuszane do wykonywania pracy na stanowiskach mało wymagających w porównaniu z ich poziomem wykształcenia.

Jeżeli struktura miejsc pracy nie okaże się dostatecznie plastyczna wo-

bec wpływów wyrównawczych polityki społecznej, w tym też oświaty, to demokratyzacja oświaty będzie zmuszona wstąpić na tradycyjną drogę przyjmowania istniejącej hierarchii struktury miejsc pracy, dążąc przy tym ku temu, aby każdy osiągał poszczególne pozycje na podstawie swoich osiągnięć oświatowych i aby ograniczyć dziedziczność poszczególnych pozycji. Łatwo zrozumieć, że im bardziej konsekwentnie realizujemy oba dążenia, tym bardziej umacniamy zróżnicowanie. Zróżnicowane zajęcia szkolne bowiem są najbardziej przydatne do rozwijania „osiągnięć” i zdolności uczniów, czyniąc wybór zawodu, to jest pozycji w strukturze miejsc pracy, najbardziej pewnym; to właśnie kryje się za dynamicznym rozwojem zajęć fakultatywnych. Zróżnicowaniu służy również zapewnienie odpowiednich pozycji tym, którzy dziedziczą mniej korzystne pozycje. W przeważającej większości przypadków różnice społeczne rodziców poprzez złożone procesy transmisji dają w efekcie ich dzieciom sukcesy lub niepowodzenia szkolne, które mogą być wyrównane lub odwrócone przez zróżnicowanie kompensacyjne i pozytywnie dyskryminujące. Zróżnicowanie odkrywające osiągnięcia (czyli powiększające wpływy selekcyjne) oraz celowe oddziaływania na uczniów w sytuacji upośledzonej w równym stopniu noszą w sobie pewne ryzyko społeczne.

Wróćmy teraz do drugiej możliwości wyrównywania szans. Oświata wtedy też oddziałuje na egalitaryzację społeczeństwa, jeżeli nie potrafi wywierać wpływu na zmiany struktury miejsc pracy. Założenie to nie oznacza niedoceniaenia roli wykształcenia fachowego i można go pogodzić z nowoczesnym stanowiskiem, żądającym, by szkoła wyposażała młodzież w elastyczną „wymenną wiedzę” na jednolitym, wysokim poziomie, a autonomiczne siły życia gospodarczego na tej podstawie ukształtują optymalną w danej chwili strukturę miejsc pracy; ta zaś — w perspektywie następujących dziesięcioleci — nie będzie odzwierciedlać homogenności, charakterystycznej dla wykształcenia absolwentów szkół.

Role, jaką ma spełniać oświata w wyrównywaniu szans społecznych, można sformułować w ten sposób, że wymienione fronty zostawiamy otwarte: za pomocą wyrównania w górę zmniejszamy odległość pomiędzy skrajnymi wartościami wyników w nauce; w tym kontynuujemy poszukiwania najskuteczniejszych dróg zrównoważenia „sytuacji upośledzonej”. Należy jednak kłaść większy nacisk na to, aby obok kwalifikacji i specjalizacji zawodowych uwzględnianych przy zatrudnieniu — a podział kwalifikacji nie może być, jak to już widzieliśmy, za daleki od potrzeb gospodarki — podnieść na równomiernie wysoki poziom inne składniki kształcenia szkolnego: wykształcenie ogólne, środki orientacji w świecie, kulturę życia.

Czy to ostatnie zadanie jest sprzeczne z wcześniej wygłoszonym potępieniem czterech modeli podziału pracy i wykształcenia? Czy mimo wszy-

stko mamy dążyć do tego, aby „wykształcenie” zostało oderwane od kształcenia zawodowego i od rzeczywiście wykonywanej pracy? Nie ma mowy o oderwaniu, ale koniecznie należy dążyć do tego, aby wykształcenie było wyższe od poziomu dzisiejszych wymagań gospodarki, choć to już jest wysoką „poprzeczką”. Powinniśmy jednak mieć przed sobą podwójne cele. Wysoki poziom wykształcenia ogólnego służy — z jednej strony — rzeczywiście temu, aby obywatele państwa socjalistycznego niezależnie od swej pozycji w społecznym podziale pracy byli zdolni do nowoczesnego, czynnego i kulturalnego trybu życia, czyli — żeby charakterystyczny dla naszego społeczeństwa tryb życia był wyrównany na wysokim poziomie. Drugi cel jest związany z tym, że odrzuciliśmy perspektywę trwałego i masowego oderwania kultury i sposobu życia od charakteru pracy. Ale tylko z wysokim poziomem wykształcenia ludności możemy wiązać nadzieje realizacji nowego modelu podziału pracy, wyrównanego na wysokim poziomie.

* O ile słuszne jest względne odróżnianie kwalifikacji zawodowych od szerzej rozumianego wykształcenia szkolnego, to zrozumiałe będą również moje przypuszczenia związane z dalszym rozwojem wykształcenia średniego. Tak ze względu na wyrównanie struktury miejsc pracy, jak i demokratyzacji innych czynników bardzo ważne są kontakty, jakie istnieją pomiędzy członkami poszczególnych warstw społecznych: jak potrafią wzajemnie się rozumieć, wzajemnie przeżywać swoją sytuację i sposób myślenia, jak się wzajemnie oceniają, jak oceniają wielkość i istotę różnic i podobieństw. W tym względzie wspólny materiał nauczania w szkołach, wykształcenie szkolne zapewniające jednakowy lub podobny status prawny mniej pomagają, niż rzeczywiste i bogate w treści wspólne życie, wspólne doświadczenia społeczne. Moim zdaniem rzeczywiście demokratyczny w swoich perspektywach i oddziaływaniach system szkolnictwa średniego, to nie taki, który daje równe pod względem prawnym kwalifikacje, przesłaniające stratyfikację miejsc pracy, lecz taki, w którym odczuwalne są przesłanki późniejszej stratyfikacji tak w drogach kształcenia, jak i w systemie kwalifikacji, ale który jednocześnie tworzy całą masę takich sytuacji, w których późniejsi robotnicy fizyczni i pracownicy z wyższym wykształceniem, późniejsi pracownicy techniczni, administracyjni i rolnictwa mają okazję do wzajemnego poznania, do wzajemnego oddziaływania.

Wśród przymiotników określających rozwinięte społeczeństwa socjalistyczne znajdują się określenia „egalitarne”, „otwarte”. Powszechnie przyjętym indykatorem pierwszego jest jednolitość sposobu życia (chodzi tu oczywiście o jednolite nowoczesny, zdolny do przyswojenia nowych elementów sposób życia), a liczba małżeństw zawartych między różnymi warstwami jest przyjętym wskaźnikiem otwartości społeczeństwa. Są to

co prawda tylko symptomy, ale jeżeli przyjmujemy, że wspólnie spędzona młodość mimo różnych programów nauczania i odmiennych poziomów wykształcenia korzystnie oddziałuje na ujednoczenie się sposobu życia i na „małżeństwa mieszane”, to mamy prawo do przypuszczenia, że wpływy mają głębsze korzenie.

W dalszej części swojej pracy zajmę się pojęciem jednolitego kształcenia, które jest bliskoznaczne pojęciu szkoły zintegrowanej. Ponieważ przesłanki pojęcia sięgają kilka dziesięcioleci wstecz, dzisiejszą jego interpretację należy rozpocząć od cofnięcia się do tamtych lat.

Na Węgrzech jednolity system szkolny powstał w 1946 r. W minionych przeszło trzydziestu latach system szkolny — pod wpływem zmian środowiska społecznego — przeszedł ogromny rozwój i w sposób oczywisty zmodyfikowała się treść przymiotnika „jednolity”. Chodzi tu o modyfikację, a nie o zmianę istoty: cecha ta była i jest świadomie przyjęta i realizowaną zgodnie z warunkami historycznymi zasadą.

Co rozumiano w latach czterdziestych pod pojęciem „szkoła jednolita”? Dojdziemy do najbardziej precyzyjnej odpowiedzi, gdy przypomnimy sobie system szkolny, przeciwko któremu zasada ta została przyjęta. Nowe, jednolite szkolnictwo podstawowe przejęło miejsce trzech różnych rodzajów szkół (szkoły elementarne cztero- i sześcioletnie, szkoły „mieszczańskie” i niższe klasy gimnazjum), likwidując jednocześnie dwoistość państwowego i kościelnego szkolnictwa ludowego (i to szkolnictwa będącego w rękach wielu wyznań). Jednolitość instytucjonalna oznaczała wtedy istotę pojęcia jednolitego systemu szkolnego.

Minione trzydziestolecie potwierdziło, że zasada ta była słuszna nie tylko wobec wstecznego, przestarzałego systemu szkolnego i w danej sytuacji historycznej, lecz słuszna jest również dzisiaj, i z całą pewnością możemy stwierdzić, że w następnych dziesięcioleciach może być również podstawą szkolnictwa. Nie zmienia tego nawet fakt, że jesteśmy niezadowoleni ze sposobu i stopnia realizacji jednolitości w obecnym systemie szkolnym i jesteśmy świadkami zmian konkretnej treści pojęcia.

Jakie zmiany można zaobserwować w treści zasady jednolitości? Pojęcie nie zmienia znaczenia w tym sensie, że oświata ma być jednolitym, koherentnym systemem instytucji. Znacznie się wzbogaca natomiast treść tej tezy: szkolnictwo stopniowo integruje się z systemem przedszkoli i żłobków, z kształceniem publicznym oraz z oświatą w szerszym znaczeniu słowa, która oznacza nie tylko „instytucję”, „obiekt”, lecz szersze pojęcia i działalności: komunikację masową, doskonalenie, sport itp.

Jednolitość treściowa i światopoglądowa systemu szkolnego może być interpretowana tak w formie konkretnej, jak i ogólnej. Jednolitość treściowa systemu szkolnego wyraża się w konkretnym systemie wymagań pedagogicznych, który określa dla poszczególnych typów szkół wiado-

mości wymagane od absolwentów, (ideał wykształcenia), kwalifikacje fachowe, sprawności, osiągnięcia i cechy osobowości (ideał osobowości). Rozumiejąc ogólniej, jednolitość treściowa systemu szkolnego oznacza, że na wszystkich szczeblach szkolnictwa i we wszystkich rodzajach szkół należy ukształtować w uczniach te same przekonania o najważniejszych i najogólniejszych pojęciach, jak świat, społeczeństwo, człowiek, materia, przyszłość, ojczyzna, prawo, interes, obowiązek, śmierć, dobry — zły, korzystny — szkodliwy, mój — nasz itp.

Dla socjalistycznego systemu edukacji narodowej jednolitość światopoglądowa jest najważniejsza. Jednolitość instytucjonalna (wraz z jednolitością konkretnych treści) nie jest ani niezbędna, ani wystarczająca dla zapewnienia jednolitości światopoglądowej. Odwrotnie, w im większej liczbie aspektów — organizacji, treści, metod — jest zapewniona jedność systemu edukacji narodowej, tym większa jest szansa na przekazywanie jednolitego światopoglądu.

Najwięcej problemów dostarcza znaczenie jednolitości w odniesieniu do dróg i sposobów kształcenia. W najwcześniejszych koncepcjach (myślimy tu o okresie reformy szkolnictwa demokracji ludowej) jednolitość szkolnictwa podstawowego oznaczała jednocześnie prawie całkowitą unifikację i jednorodność. Jeszcze wiele będziemy dyskutować o tym, w jakim stopniu było to wówczas właściwym — może jedynie właściwym — podejściem do omawianego problemu i w jakim stopniu schematycznym, niezróżnicowanym, błędnym stanowiskiem. Głęboko demokratyczna intencja tych koncepcji jest jednak zawsze widoczna: zamiast wcześniejszych przywilejów i różnic zapewnić każdemu dziecku równe (jednorodne) we wszystkich szczegółach kształcenie, zapewnić im równe szanse. Oczywiście korzyści wynikały również z faktu, że z każdej szkoły i każdej klasy kraju można przenieść — teoretycznie — uczniów do dowolnej innej szkoły (np. ze szkoły wiejskiej do szkoły śródmiejskiej w stolicy).

Unifikacja początkowego okresu w naszym systemie szkolnym stopniowo ustępuje miejsca różnym formom zróżnicowania. Najściślej związane z pierwotnymi zasadami jest zróżnicowanie wyrównujące: specjalne podejście służące podnoszeniu, dorównaniu (o czym była mowa już wcześniej). W tym wypadku jedność (jednolitość, równość) wyraża się nie w sposobie nauczania i wychowania, lecz w wynikach.

W naszych szkołach — również w szkołach podstawowych — jesteśmy świadkami innego, odwrotnego zróżnicowania (historycznie wcześniejszego od wyrównującego) — zróżnicowania uczniów o lepszych, większych od przeciętnych, wymaganiach i osiągnięciach. Jeden z zespołów roboczych pracujących nad kontrolą partyjną oświaty państwowej w latach 1971—1972 stwierdził, że prawie dwie trzecie uczniów węgierskich szkół pod-

stawowych jest dobieranych do klas równoległych według wyników w nauce (powszechnie — szczególnie w klasach piątych — do klas „A” dobiera się uczniów, którzy chcą i potrafią poważnie się uczyć).

Obok tego nieoficjalnego zróżnicowania oficjalną formą są klasy profilowane, w których zwiększono wymagania programowe. Proces zróżnicowania odpowiada obiektywnym potrzebom społecznym (istnieje zapotrzebowanie na ludzi z wyższą znajomością matematyki lub języków obcych), lecz znacznie bardziej decydującym czynnikiem jest zapotrzebowanie rodziców i pewnej grupy pedagogów na wyższe formy nauczania.

A tymczasem zuniformalizowanej jednorodności można przeciwstawić nie tylko hierarchiczne uwarstwienie, lecz również różnorodność i wielobarwność w ramach równości.

Jak można określić stopień, miarę jednolitości w szkolnictwie dającej miejsce różnorodności, nie zapominającej o różnicach? Odpowiedzmy: odległością pomiędzy różnorodnymi formami, klasami kierunkowymi i szkołami tego samego szczebla szkolenia (np. tego samego rocznika szkoły). To natomiast może być w sposób najbardziej wiarygodny określone energią, nakładem czasu czy kosztów włożonych na przewycięzenie tej odległości.

Jednolitość jest więc wyrażona tą odległością teoretyczną, która istnieje pomiędzy możliwościami nauki w ramach systemu szkolnego dla uczniów w tym samym wieku.

Jest zrozumiałe, że istota zagadnienia może być wyrażana nie tylko absolutną miarą odległości (a więc porównaniem i różnicami planu lekcji i zaopatrzenia klas w obu typach), lecz również szansami przewycięzenia tej odległości. Gdzie dostępne dla wszystkich mechanizmy umożliwiają każdemu zmianę miejsca pomiędzy bardzo nawet różnorodnymi formami kształcenia, tam — mimo pozornych różnic — istnieje sformułowana przez nas „jednolitość”.

Taka interpretacja „jednolitego” szkolenia oznacza więc demokratyczną, równorzędną, nie wykluczającą różnorodność. Jej stopień lub stopień tolerowanych w niej odległości nie tylko historycznie się zmienia, lecz zależy również od wieku uczniów: wraz z wiekiem zmniejsza się zapotrzebowanie na jednolitość. Absolutne wartości są trudne do zmierzenia, choćby ze względu na nowość systemu miar. Oczywiście punktem wyróżnionym w tym systemie miar jest odległość, której przewycięzenie jest praktycznie niemożliwe. Węgierski system szkolnictwa już osiągnął ten poziom w kilku aspektach, mimo to nie możemy powiedzieć, że nie jest jednolity, najwyżej możemy stwierdzić, że w takim, a takim sensie słowa jest jeszcze albo już jednolity (to jednak nie dotyczy wysokiego stopnia jednolitości organizacyjnej i treściowo-światopoglądowej szkolnictwa węgierskiego).

Jeżeli mamy trudności w określeniu w jakim stopniu realizuje się zasada jednolitości w praktyce obecnego systemu oświatowego, to jak moglibyśmy odpowiedzieć na to pytanie w odniesieniu do przyszłości? Odpowiedź jest tym bardziej trudna, że nawet literatura fachowa nie zawiera stanowisk zgodnych co do kierunku rozwoju. Tak oto można podsumować zasadniczą sprzeczność, kryjącą się w różnych stanowiskach. Ważnym obowiązkiem systemu szkolnego jest powiększanie w przyszłości jego wpływu na wyrównanie w górę. Jednocześnie nakazem czasu jest, aby nauczanie i wychowanie szkolne w większym stopniu dostosowywały się do właściwości, zainteresowania i zdolności uczniów, były „indywidualizowane”. W układzie współrzędnych tych dwóch dążeń musimy znaleźć miejsce socjalistycznej oświaty nadchodzących dziesięcioleci.

Zwolennicy powiększenia jednolitości widzą gwarancję praktycznej realizacji między innymi w tym, by na początkowym szczeblu szkolnictwa wszystkie cele podporządkować nadrobieniu opóźnień. W ciągu nauki na początkowym szczeblu każdy uczeń powinien w sposób pełny przyswoić sobie pewne minimum kulturalno-informacyjne. Najważniejszym zadaniem pedagogicznym w takim systemie oświatowym, gdzie kryterium oceny pracy szkoły jest powiązane nie z najlepszymi, a nawet nie z przeciętnymi, lecz z najsłabszymi uczniami, jest osiągnięcie podwyższenia przeciętnych wyników i właściwe obciążenie uczniów zdolnych. Wyrównanie „w dół”, kosztem przeciętnego poziomu, nie może znaleźć się pomiędzy naszymi celami.

Ważną cechą charakterystyczną, ważnym środkiem systemu szkolnego, jednolitego w swoich celach jest wyrównanie w górę, wraz ze indywidualizowanym nauczaniem służącym temu samemu celowi. Zróżnicowanie jednak nie może nabrać form zinstytucjonalizowanych nawet w celu wyrównania, nie wolno więc utworzyć trwałych grup kompensacyjnych. Jednolitość rozumieliśmy jako odległość, a zatem zbliżanie się wyników w nauce nie może nam przesłonić faktu, że grupy utworzone z uczniów o słabszych wynikach psychologicznie bardzo oddalają ich od kolegów:

Trudno oceniać granice „zróżnicowania specjalizującego”: chodzi o to, że szkoła zapewnia pewnej grupie uczniów coś dodatkowego, na ogół coś takiego, co w chwili późniejszej selekcji stawia zainteresowanych w korzystniejszej sytuacji. Łatwo zrozumieć, że ograniczenie ma raczej charakter dobrowolny, a nie administracyjny. Łatwo sobie wyobrazić, że zabronienie nauki w klasach kierunkowych, przesunięcie specjalizacji w formy zajęć pozalekcyjnych mogłoby doprowadzić do zjawienia się negatywnych cech również w nowych formach organizacyjnych. Jednak zapewnienie tego „czegoś dodatkowego” nie może doprowadzić do odizolowania się uczniów zdolniejszych (powstania elity uczniowskiej) i równocześnie lub niezależnie od tego — do ukrytych form selekcji społecznej. Wiemy, że

na ogół ci rodzice starają się o przyjęcie swoich dzieci do klas kierunkowych — i na ogół osiągają to — którzy bez specjalistycznego kształcenia szkolnego mogą również zapewnić coś „specjalnego”, przekraczającego przeciętne warunki dla rozwoju umysłowego i nie tylko umysłowego swoich dzieci. Jeżeli staje się zjawiskiem masowym, że część rodziców zapewnia swoim dzieciom pewne wiadomości w ramach lekcji prywatnych, to obowiązkiem oświaty jest, aby te wiadomości jak najszybciej wbudowała w materiał nauczania, a nawet do wspomnianego minimum kulturalno-informacyjnego. Poza tym specjalistyczne zajęcia i nauczanie powinny być organizowane, aby możliwe było włączanie się w nie w późniejszym czasie, aby odległość dzieląca uczniów klas „specjalizacyjnych”, kierunkowych od uczniów innych klas (w tym też klas o innych kierunkach) stała się potencjalnie mniejsza, możliwa do przewyciężenia.

W połowie minionego dziesięciolecia stało się powszechnie widoczne, że jednolity system szkolny sam jeszcze nie działa wyrównawczo. Wtedy nabrał sensu wyraz „niekorzystne położenie”, który do dziś jest pojęciem kluczowym naszej pedagogiki. Nie osłabła jednak równoległe z tym druga ze wspomnianych głównych tendencji: powiększające się zapotrzebowanie na wyspecjalizowane (wyższe co do poziomu) formy nauczania również w szkołach podstawowych. Idea jednolitości wyrażającej się w wynikach i realnych szansach torowała sobie drogę w polityce i kierownictwie oświatowym, na poziomie szkół — pod bezpośrednim wpływem rodziców i nauczycieli, bardzo ceniących swoją specjalizację — zróżnicowanie nauczania wydawało się tendencją silniejszą (bardziej nowoczesną) ².

Wydaje nam się, że w przyszłości sytuacja będzie podobna. Centralny aparat kierowniczy, podstawowe dokumenty szkolne, większość teoretyków-pedagogów reprezentuje i wypowiada zdanie społeczeństwa w formie przepisów, ograniczeń, rad i argumentów, skierowanych do szkoły a nawołujących do jednolitości, a w tym czasie szkoły (nie bez poparcia wspomnianych czynników) szukają tych granic, do których zgodnie z wymaganiami rodziców i własnych ambicji mogą zapewnić zasługującym grupom uczniów coś dodatkowego, coś specjalnego. Byłoby błędem z góry potępiać którekolwiek z tych dążeń lub absolutyzować ich sprzeczność.

Jeżeli rzeczywiste granice ujednoczenia i zróżnicowania zależą — zgodnie z powyższym sformułowaniem — od aktualnych i częściowo lokalnych warunków, jest prawdopodobne, że dzisiejsza praktyka będzie

² Aby dać pełniejszy obraz, musimy wspomnieć o tym, że obok rodziców, nauczycieli-specjalistów i ambitnych kierowników szkół nauczyciele akademicy stanowią najsilniejszą podporę sił stojących po stronie zróżnicowania. Wielu z nas zna ten typ człowieka, dla którego jedyną miarą wartości kształcenia szkolnego jest to, jakie mają osiągnięcia uczniowie na egzaminach wstępnych do wyższych uczelni z jego dyscypliny, z jego kierunku.

zyła dalej, według której równolegle ze wzrostem wieku uczniów w każdej klasie będzie coraz większe zróżnicowanie i wzrośnie odległość pomiędzy skrajnymi grupami uczniów, którą toleruje szkoła, a więc w rzeczywistości — społeczeństwo.

Przełożyła Teresa Bărkányi

Péter Inkei

UNIFORMITY AND EQUALITY IN EDUCATION

(Summary)

The article analyses the notion of uniformity and equality in education: its essence and evolution and also the ways of actual differentiation within the frames of formally equalitarian education. The author treats the educational system as something dynamical, a function of large scale social changes and the field of conflicts between authentic efforts for unity as well as pressures — still present at the actual phase of development of our society — towards greater differentiation in education. The author points at principles and means that may hold the negative social effects of this conflict to a minimum, though acknowledges the growing wave of differentiation in education due to the pursuits of a few administrators, some parents, many teachers and most university lecturers, people who shape the so called public opinion and who exert a major influence on educational decisions.