

PIOTR KOSTYŁO

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Sprawiedliwość i wykluczanie

Niniejszy artykuł jest próbą nawiązania intelektualnego dyskursu z wnioskami z badań przedstawionymi przez Zbigniewa Kwiecińskiego w książce *Wykluczanie*. Badania przeprowadzone zostały w latach: 1972, 1986 i 1998, natomiast książka ukazała się w 2002 roku¹. Konstrukcja badań oraz wnioski, jakie zostały z nich wyciągnięte, sytuują się w obszarze socjologii edukacji z wyraźną przewagą podejścia deskryptywnego. To, co proponuję w niniejszym tekście, to rodzaj filozoficzno-prawnej głosy do książki Kwiecińskiego. Chociaż po lekturze *Wykluczania* rodzi się wiele ważkich pytań, to jedno wydaje się kluczowe: do jakiego stopnia szkoła jest odpowiedzialna za wykluczanie uczniów? To pytanie można sformułować także inaczej: czy możliwe jest usprawiedliwienie wykluczania? Będę chciał odpowiedzieć na te pytania, odwołując się do teorii sprawiedliwości dystrybutywnej, wypracowanej przez Johna Rawlsa, oraz do pojęcia konstytucyjnych praw obywatelskich, zwłaszcza prawa do nauki.

Niniejszy artykuł skonstruowany jest w następujący sposób: w pierwszej części omawiam główne wątki książki *Wykluczanie*, zwracając szczególną uwagę na opisaną w niej nieadekwatność dydaktycznych działań szkoły, nieadekwatność, która przyczynia się do wykluczania znacznego odsetka uczniów. W drugiej części analizuję dwie zasady sprawiedliwości jako bezstronności wypracowane przez Rawlsa oraz omawiam możliwe aplikacje tych zasad w sferze edukacji publicznej; w tej części również analizuję konstytucyjne normy, deklarujące prawo obywateli do bezpłatnej, równej i powszechnej edukacji publicznej, a także związane z tym prawem obowiązki, jakie rodzą się po stronie władzy publicznej. W trzeciej części proponuję filozoficz-

¹ Publikacja z roku 2002 jest wydaniem drugim, poszerzonym. Pierwsze wydanie *Wykluczania* ukazało się w 2000 roku.

no-prawną interpretację wyników badań zawartych w *Wykluczaniu*, akcentując rolę szerszego kontekstu społecznego, jaki powinien być wzięty pod uwagę przy takiej interpretacji; w tej części wprowadzam także kluczowe rozróżnienie na wykluczanie jako błąd oraz wykluczanie jako koszt.

Szkoła i wykluczanie

Chociaż badania, o których mówi się w *Wykluczaniu*, przeprowadzone zostały w konkretnych typach szkół (wszystkie typy szkół ponadpodstawowych²) na konkretnym terytorium (Toruń i obszar powiatu toruńskiego, oraz region olsztyński), to jednak termin „szkoła” używany w książce powinien być rozumiany generalnie i abstrakcyjnie. Wskazuje na to sam autor we *Wprowadzeniu*, gdzie pisze, że wnioski z *masowych badań w rejonie o względnie środkowym położeniu na hipotetycznym continuum rozwojowym Polski pozwalają na zasadzie indukcji eliminacyjnej ekstrapolować je na populację generalną* (Kwieciński 2002, s. 5). Ponadto, badany proces wykluczania ma charakter ciągły, to znaczy zaczyna się dużo wcześniej niż na etapie pierwszej klasy szkoły ponadpodstawowej i trwa aż do ukończenia nauki w ogóle, co w przypadku większości wykluczanych uczniów równoznaczne jest z ukończeniem zasadniczej szkoły zawodowej. Na tej podstawie można twierdzić, że za wykluczanie odpowiedzialna jest szkoła publiczna. Oprócz tego generalnego znaczenia, termin „szkoła” ma w *Wykluczaniu* także znaczenie abstrakcyjne. Autorowi nie chodzi bowiem tylko o szkołę jako jednostkę organizacyjną wyodrębnioną administracyjnie w ramach systemu oświaty, ale o cały system oświaty. Termin „szkoła” oznacza tu wszystkie instytucje tego systemu odpowiedzialne za edukację publiczną, zwłaszcza te, na których ciąży obowiązek nadzoru pedagogicznego. W tym sensie „szkoła”, oprócz konkretnego typu szkoły z jej wewnętrzną organizacją, to także kuratoria oświaty oraz Ministerstwo właściwe do spraw edukacji i wychowania; jednym słowem, tradycyjnie rozumiane szkolnictwo.

„Wykluczanie” to termin socjologiczny³. Kwieciński rozumie je jako wieloetapowy proces, polegający na potwierdzanym i pogłębiającym się braku dostępu do kultury

² Ponieważ ostatnie badania zespół Kwiecińskiego przeprowadził w roku 1998, a więc rok przed reformą ustroju oświatowego, w książce mówi się o szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, natomiast nie mówi się o szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Wprowadzona reforma wydłużyła obowiązek uczęszczania do szkoły do ukończenia gimnazjum. W związku z tymi zmianami, pierwszy próg selekcyjny, o którym pisze Kwieciński, należałoby umieścić bezpośrednio po ukończeniu gimnazjum.

³ O wykluczeniu pisze między innymi A. Giddens (por.: Giddens 2004). Rozdział II tej książki zatytułowany jest *Ubóstwo, opieka społeczna i wykluczenie społeczne*. O wykluczeniu wspomina również J. Szacki, omawiając poglądy M. Foucaulta (por.: Szacki 2002).

symbolicznej. Ten brak dostępu wynika stąd, że znaczny odsetek uczniów opuszczających szkołę podstawową i rozpoczynający naukę w szkołach ponadpodstawowych to funkcjonalni półanalfabeci i funkcjonalni analfabeci. Kryterium, które pozwala na taką kwalifikację tychże uczniów, to nieumiejętność przeczytania ze zrozumieniem prostych tekstów. Dla Kwiecińskiego to kryterium jest wystarczające, choć zapewne niekonieczne, to znaczy, o analfabetyzmie, a w konsekwencji o wykluczaniu może także przesądzać nieumiejętność pisanie czy rachowania. To, co uderza w tytule książki, to użycie trybu niedokonanego „wykluczanie” zamiast trybu dokonanego „wykluczenie”. Ta zamiana może świadczyć o dwojakim rozumieniu opisywanego procesu: albo rozumie się go jako szereg następujących po sobie działań, z których każde nastawione jest na definitywne wykluczenie ucznia, lecz żadne z nich ostatecznie do tego nie prowadzi, albo też jako ciąg działań, z których każde naznaczone jest piętnem definitywności, natomiast ich nagromadzenie wzmacnia jedynie absolutny charakter tego procesu. W pierwszym rozumieniu wymowa książki byłaby bardziej pozytywna, w drugim bardziej negatywna. Wydaje się, że Kwieciński rozumie wykluczanie w tym drugim znaczeniu⁴.

Kluczowym terminem książki jest „selekcja”. Selekcja oznacza dla Kwiecińskiego podział uczniów na tych, którzy mają szansę na zrealizowanie swoich projektów życiowych, oraz na tych, którzy takiej szansy nie mają. Ten podział kształtuje się przez cały okres szkoły podstawowej i znajduje swoje odzwierciedlenie w wyborze szkoły ponadpodstawowej. Przejście z jednego typu szkoły do drugiego nazywa Kwieciński pierwszym progiem selekcyjnym. Wyniki poziomu rozumienia tekstów osiągane na tym progu są wyraźnym wskaźnikiem usytuowania ucznia wobec kultury symbolicznej. *Z takiej synchronicznej perspektywy jednorazowego przekroju badawczego można powiedzieć o tych wynikach, że potwierdzają one wyraziste, a nawet silne procesy selekcyjne na pierwszym progu szkolnictwa, prowadzącym do odmiennych karier edukacyjnych, życiowych i zawodowych* (tamże, s. 15). Selekcja nie jest procesem *sui generis*, lecz funkcją wielu zmiennych. Kwieciński wskazuje na takie zmienne, jak: oceny szkolne, status „dziedziczony” i planowany, środowisko zamieszkania, pochodzenie i aspiracje społeczne, wykształcenie rodziców. Wpływ każdej z tych zmiennych omawiany jest w kolejnych punktach książki.

Omawiając dynamikę struktury szkolnictwa ponadpodstawowego odpowiednio w latach 1972, 1986 i 1998, Kwieciński zauważa, że w roku 1972 *aż dwie trzecie uczniów znalazło się w elementarnych szkołach zawodowych, przygotowujących do zawodów robotniczych oraz do zawodów w zakresie prostych usług* (tamże, s. 9). Do

⁴ Kwieciński, nazywając opisywany przez siebie proces „wykluczaniem”, zakłada, że jest to proces ciągły, rozłożony w czasie, charakterystyczny dla każdego kolejnego etapu edukacyjnego i etapu życia począwszy od pierwszej selekcji szkolnej, która dokonuje się po szkole podstawowej. Choć autor w żadnym punkcie nie odnosi się wprost do teorii ubóstwa, to na podstawie wniosków, jakie wyciąga z wyników badań, można postawić tezę, że jego rozumienie ubóstwa oświatowego sytuuje się pomiędzy teorią kultury ubóstwa oraz teorią sytuacyjną ubóstwa.

liceów uczęszczało wówczas zaledwie 15% uczniów szkół ponadpodstawowych, a do liceów zawodowych i techników 21,5%. Kolejne badania, w 1986 roku, pokazały, że odsetek uczniów uczących się w liceach wzrósł do 18%, w liceach zawodowych i technikach do 30,5%, zaś w zasadniczych szkołach zawodowych obniżył się do ponad 51%. Ten trend, dający przewagę zasadniczym szkołom zawodowym, uległ wyraźnemu odwróceniu w 1998 roku. *Nastąpiło odwrócenie proporcji uczniów szkół maturalnych do uczniów elementarnych szkół zawodowych w stosunku do sytuacji sprzed ćwierćwiecza: dwie trzecie młodzieży z klas pierwszych z roku 1998 – to uczniowie szkół maturalnych z ogromną tu przewagą liceów ogólnokształcących, a tylko trzecia część uczniów znalazła się w szkołach zasadniczych* (tamże, s. 11). Odwrócenie proporcji, choć samo w sobie niewątpliwie pozytywne, niewiele mówi o rzeczywistych procesach, jakie dokonały się w ostatnich dwudziestu latach w polskim społeczeństwie, co więcej, może te procesy wręcz zaciemniać. Okazuje się bowiem, że o ile w latach 70. i 80. ukończenie zasadniczej szkoły zawodowej było przepustką do wykonywania zawodów o względnie wysokim prestiżu społecznym, gwarantujących stabilne utrzymanie dla robotnika i jego rodziny, o tyle wykonywanie tych samych zawodów pod koniec lat 90. sytuuje tychże robotników na granicy społecznego marginesu. Zmienił się nie tylko odsetek uczniów wybierających zasadniczą szkołę zawodową, ale także społeczna ocena zawodów, do których te szkoły przygotowywały. Kwieciński zauważa, że dziś uczniów zasadniczych szkół zawodowych jest proporcjonalnie mniej, lecz ryzyko ich wykluczenia jest proporcjonalnie większe. Ta tendencja jest tym wyraźniejsza, że, w odróżnieniu od sytuacji sprzed ponad dwudziestu lat, dziś do zasadniczej szkoły zawodowej trafiają niemal wyłącznie uczniowie wykluczani. Jeżeli chodzi o uczniów szkół zawodowych, to osiągnięty przez nich średni wynik (17,8 p) sytuuje ich poniżej granicy funkcjonalnego analfabetyzmu.

Kwieciński wskazuje, że odpowiedzialność za ten stan rzeczy ponosi szkoła. Zarzuty, jakie można jej w związku z tym postawić, są liczne. Pierwszy zarzut dotyczy dynamiki poziomu alfabetyzacji. Otóż, wyniki badań z 1986 i 1998 roku niemal nie różnią się. *Ta stagnacja wyników oznacza zarazem funkcjonalny regres szkoły, jeżeli uświadomimy sobie, jak znaczące zmiany zaszły w tym okresie (1986-1988) w poziomie wykształcenia rodziców i w dostępności do tekstów kulturowych* (tamże, s. 20–21). Kwieciński wskazuje, że pomimo upływu kilkunastu lat w dalszym ciągu ponad 22% uczniów opuszczających szkołę podstawową to analfabeci lub półanalfabeci. Obok tego podstawowego ogólnego zarzutu, wykazującego nieadekwatność dydaktycznych działań szkoły, Kwieciński przedstawia także inne, bardziej szczegółowe zarzuty. Jeden z nich dotyczy zależności ocen otrzymywanych przez ucznia w szkole podstawowej od statusu rodziców ucznia. *Można też powiedzieć o tym rezultacie analizy, że oceny nauczycieli szkoły podstawowej są w wysokim stopniu odzwierciedleniem statusu rodziny dziecka i że silnie „nagradzają” oni swymi ocenami uczniów z rodzin o wysokim statusie, „karzą” nimi uczniów o niskim statusie rodzinnym* (tamże, s. 43).

Z tą praktyką edukacyjną związany jest efekt Pigmaliona. Jest to efekt uprzedniego, pozytywnego lub negatywnego nastawienia nauczycieli do uczniów. W szkołach zasadniczych występuje efekt Golema, to znaczy – nauczyciele mają tendencję, by uczniów, którzy pochodzą z biednych i niewykształconych rodzin, oceniać niżej w porównaniu z ich faktycznymi umiejętnościami; natomiast w szkołach ogólnokształcących występuje przeciwny efekt Galatei, to znaczy, uczniowie, pochodzący z bogatych i wykształconych rodzin, oceniani są wyżej, niż na to zasłużyli. Pośrednim zarzutem wobec szkoły jest także to, że nie potrafi ona urealnić oczekiwań uczniów zasadniczych szkół zawodowych względem własnej przyszłości. Ogromna większość uczniów, pochodząca z rodzin o niskim statusie społecznym, planuje osiągnięcie w swoim życiu statusu o wiele wyższego. *Tak więc aspiracje statusowe młodzieży na progu szkolnictwa ponadpodstawowego w roku 1998 są bardzo wysokie, a w przypadku młodzieży z rodzin o niskim statusie są w ogromnej mierze nierealne wobec ich ocen szkolnych, ich losu szkolnego i ich kompetencji kulturowych* (tamże, s. 46). Dalej, Kwieciński zauważa, że *gdy te plany porówna się z prognozami na wiek XXI, to ze zdumieniem można stwierdzić, że w swoich planach i oczekiwaniach piętnastolatkowi prawie doskonale są przystosowani do przyszłego „społeczeństwa wiedzy”* (tamże, s. 66). To jednak tylko pozory, gdyż jak autor gorzko pyta: *Czy jednak w zbiorowości dotkniętej w 20 proc. analfabetyzmem, a w trzeciej części zepchniętej do niedrożnych elementarnych szkół zawodowych można spodziewać się, że w 95 proc. dojdzie ona do zawodów i stanowisk wysoko wykwalifikowanych?* (tamże, s. 67).

Kluczowy wniosek, jaki Kwieciński wyprowadza z omawianych badań, sprowadza się do tezy, że *pozytywna selekcja do szkół średnich (w latach 70. i 80. ubiegłego wieku – P.K.) została zastąpiona negatywną selekcją do szkół zasadniczych (w drugiej połowie lat 90. – P.K.). Wspinanie się do elit poprzez szkoły średnie zastąpione zostało spychaniem najstabszych na margines* (tamże, s. 32). Dalej, wskazując na wyrównywanie się poziomu alfabetyzacji między miastem i wsią, autor zauważa, że to równanie następuje bardziej w dół niż w górę. *Następuje wyrównanie udziału w ubóstwie oświatowym* (tamże, s. 53). Potwierdzają się *wcześniejsze ustalenia i interpretacje, że na wejściu do szkół zasadniczych końca lat dziewięćdziesiątych dokonuje się selekcja ekskluzyjna, wyłączająca na margines kulturowy poprzez zgromadzenie ze sobą młodzieży w przeważającej mierze z silnie zubożonymi podstawowymi kompetencjami kulturowymi i wyraźniej dotyczy ten proces marginalizacji chłopców* (tamże, s. 80). Interesujące jest także to, co sami uczniowie zasadniczych szkół zawodowych sądzą o własnym losie edukacyjnym – czy szkoła zasadnicza jest dla nich szansą czy pułapką? Takie pytanie zostało zadane grupie uczniów, którzy najlepiej wypadli w badaniach⁵. Ich odpowiedzi wskazują, że szkoła zasadnicza nie jest postrzegana przez nich jako pułapka, ale raczej jako naturalna droga edukacyjna. Kwieciński także w tym punkcie wskazuje na odpowiedzialność szkoły, gdyż *część tej zbio-*

⁵ Ta część *Wykluczania* omawia i analizuje badania jakościowe.

rowości nie była świadoma wtedy większych możliwości intelektualnych, niż wskazywało na to ich własne świadectwo szkole. Krytykę szkoły autor kończy twierdzeniem: *Na tym polega szczególnie funkcja szkoły, która negatywnie naznaczając ocenami część młodzieży z rodzin trudnego startu, zarazem „wyłącza” niejako samoświadomość szans edukacyjnych i życiowych oraz potencjalną krytykę czy pretensje pod adresem szkoły podstawowej* (tamże, s. 120–121).

Sprawiedliwość dystrybutywna i prawo do nauki

Jedną z podstawowych zasad współczesnego państwa liberalnego jest zasada wyrównywania szans. Wyrazem służebnej roli władzy publicznej względem obywateli jest dbanie nie tylko o formalną równość wszystkich wobec prawa, ale także o rzeczywistą równość szans, co w praktyce oznacza pozytywne zaangażowanie się tejże władzy w niwelowanie różnic, jakie istnieją między obywatelami w sferze biologicznej, intelektualnej czy społecznej. Gruntowną teoretyczną podstawę dla takich zachowań dał John Rawls w książce *Teoria sprawiedliwości*. Rawls pisze, że organizacja życia społecznego ma swoje źródła w umowie społecznej zawartej przez wszystkich obywateli w specyficznym kontekście. Ten kontekst Rawls nazywa sytuacją pierwotną, to znaczy, taką sytuacją, w której obywatele znajdują się za hipotetyczną zasłoną niewiedzy. Zasłona niewiedzy oznacza tu niewiedzę odnośnie do pozycji, jakie faktycznie zajmujemy w społeczeństwie, oraz ról, jakie w nim pełniemy. Sytuując się w takim kontekście, nie wiemy, na przykład czy jesteśmy bogaci czy biedni, zdrowi czy chorzy, wpływowi czy bez wpływu, wolni czy uwięzieni, wykształceni czy niewykształceni. Nie wiedząc tego wszystkiego, nie możemy konstruować zasad życia społecznego „pod siebie” w taki sposób, byśmy to my więcej niż inni w wyniku realizacji tych zasad zyskali. Tylko w ten sposób, pisze Rawls, możemy proponować takie zasady sprawiedliwości, które będą akceptowalne dla wszystkich. Sprawiedliwość staje się wówczas bezstronnością.

Jakie zasady sprawiedliwości, według Rawlsa, byśmy wypracowali, pozostając za zasłoną niewiedzy? Autor mówi, że byłyby to dwie zasady. Ich pierwsze ujęcie przedstawia on następująco: *Pierwsza: każda osoba ma mieć równe prawo do jak najszerzej podstawowej wolności możliwej do pogodzenia z podobną wolnością dla innych. Druga: nierówności społeczne i ekonomiczne mają być tak ułożone, by (a) można się było rozsądnie spodziewać, że będzie to z korzyścią dla każdego, i (b) wiązały się z pozycjami i urzędami na równi dla wszystkich otwartymi* (Rawls 1994, s. 87). Pierwsza zasada wy pływa z przekonania, że niezależnie od tego, jaką pozycję w społeczeństwie zajmujemy, chcielibyśmy korzystać z jak najszerzej wolności i jak najkorzystniejszych praw. Z tym postulatem zgodzi się każdy, podobnie jak z postulatem,

że jedynym ograniczeniem dla naszych wolności i praw powinny być analogiczne wolności i prawa innych. Druga zasada składa się ze wstępnego założenia oraz dwóch przesłanek. Wstępne założenie jest takie, że w społeczeństwie istnieją nierówności. Wiemy o tym, choć, jak mówiliśmy, nie wiemy, jakie miejsce w obszarze tych nierówności zajmujemy my. Dalej, Rawls zakłada również, że struktura nierówności społecznych będzie się zmieniała. Dwie przesłanki, które w związku z tym przedstawia, zagwarantują, według niego, że wspomniane zmiany będą sprawiedliwe. Łatwiejsza do interpretacji jest druga przesłanka, gdyż Rawls potwierdza w niej zasadę sprawiedliwości formalnej, to znaczy postulat, że w społeczeństwie nie mogą istnieć formalne bariery, które ograniczałyby dostęp pewnych obywateli do pozycji i urzędów. Takie bariery znane były w przeszłości i dotyczyły, na przykład statusów osobistych czy majątkowych jako warunków uczestniczenia w procesach wyborczych, a także statusów wykształcenia jako warunków dostępu do pewnych pozycji i urzędów⁶. Pierwsza przesłanka jest trudniejsza do interpretacji. Rawls postuluje w niej, że sprawiedliwe mogą być tylko takie zmiany społeczne, w których wyniku poprawi się położenie wszystkich. Negatywny sens tej propozycji jest jasny – nikt nie może utracić posiadanych już wolności i praw w wyniku przeprowadzanych zmian. W tym sensie sprawiedliwość jako bezstronność nie ma nic wspólnego z utylitaryzmem. Trudniej jest zinterpretować pozytywny sens tej propozycji. Jakie zmiany wprowadzać w strukturze nierówności w sytuacji, gdy kilka różnych rozwiązań gwarantuje poprawę położenia wszystkich? Na to pytanie Rawls odpowiada w dalszej części książki, mówiąc, że należy wówczas wprowadzać takie zmiany, które są najkorzystniejsze dla tych, którzy na drabinie nierówności społecznych zajmują miejsce najniższe.

Pierwsza i druga zasada sprawiedliwości powinny być traktowane sekwencyjnie, to znaczy pierwsza zawsze powinna wyprzedzać drugą. Wynika to ze wspomnianego antyutilitarystycznego sensu sprawiedliwości jako bezstronności. Rawls mówi, że nie można poświęcać wolności czy prawa jednostki w celu zapewnienia większej szczęśliwości wszystkim pozostałym. Nie można, na przykład pozbawić jednostki majątku ze względu na potrzebę zorganizowania bardziej efektywnej opieki społecznej czy edukacji publicznej. Pierwsza zasada jest warunkiem możliwości drugiej, co oznacza, że tylko przyjąwszy najpierw założenie o nienaruszalności naszych wolności i praw możemy zastanawiać się, jak zmieniać życie społeczne. Te zmiany, jak widzieliśmy, powinny być oparte na dwóch przesłankach. Druga przesłanka, niekiedy definiowana jako „prawo do szansy”, odzwierciedla myślenie właściwe dla klasycznego liberalizmu. Prawo do szansy oznacza, że nikogo nie można formalnie wykluczyć z dostępu do pozycji i urzędów, na przykład z dostępu do kariery urzędniczej lub do edukacji.

⁶ Mówiąc o statusach wykształcenia, nie mamy na myśli ograniczeń, które współcześnie związane są z wykonywaniem określonych zawodów. To jasne, że dziś, aby wykonywać, na przykład zawód nauczyciela, trzeba mieć odpowiednie wykształcenie. Chociaż nie wszyscy mają takie wykształcenie, to jednak każdy może się o nie ubiegać. Rawls mówi natomiast o takiej sytuacji, w której pewne grupy obywateli pozbawione byłyby prawa ubiegania się o wykształcenie nauczycielskie.

Prawo do takiego dostępu jest warunkiem koniecznym ewentualnego przyszłego sukcesu, ale nie jest warunkiem wystarczającym. Często jest bowiem tak, że prawo do szansy pozostaje prawem iluzorycznym, gdyż przysługując formalnie, nie może być zrealizowane materialnie. Na przykład uczeń, który ma formalne prawo do studiowania na wyższej uczelni, może nie mieć faktycznej możliwości studiowania ze względu na biedę. W związku z tym Rawls uzupełnia drugą przesłankę pierwszą. Mówi, że warunkiem sprawiedliwości jest nie tylko zapewnienie formalnego dostępu obywatelom do pozycji i urzędów, ale także udzielanie im materialnego wsparcia, by z tego prawa mogli faktycznie skorzystać. Ta koncepcja, nazywana „prawem do sukcesu”, jest właściwa dla myśli współczesnego liberalizmu. W teorii oznacza ona, że przy wprowadzaniu wszelkich zmian społecznych powinniśmy orientować się na jak największe dobro najuboższych (przy założeniu poszanowania praw nabytych przez wszystkich).

Teoria sprawiedliwości zaproponowana przez Rawlsa jest teorią sprawiedliwości dystrybutywnej. Chociaż jako obywatele hipotetycznie umawiamy się co do jej zasad, to gdy już zgodzimy się na te zasady, ich praktyczną realizację powierzamy władzy publicznej. To władza publiczna, opierając się na tych zasadach, powinna rozdzielać dobra i ciężary. Sprawiedliwość dystrybutywna różni się od sprawiedliwości komutatywnej, której istotą jest to, że pojedynczy obywatele sami (bez wpływu władzy publicznej) kształtują swoją sytuację w społeczeństwie poprzez zawierane przez siebie umowy. Sprawiedliwość dystrybutywna, mówiąc najkrócej, wymaga interwencji państwa. Państwo określa kryteria, według których pewne stany rzeczy są sprawiedliwe, a inne nie; państwo decyduje, kto ma prawo do uprzywilejowanego traktowania w społeczeństwie, a kto musi być traktowany jak wszyscy inni; państwo wreszcie przesądza, do którego momentu ochrona wolności i praw jednostki pozostaje usprawiedliwiona, a w którym musi być ograniczona ze względu na ochronę wolności i praw innych. We współczesnym państwie sprawiedliwość dystrybutywna odgrywa coraz większą rolę. Są takie obszary życia społecznego, w których trudno wyobrazić sobie dominację sprawiedliwości komutatywnej. Edukacja jest jednym z tych obszarów. Jeżeli to nie państwo rozdzielałoby dobra oraz ciężary i decydowało, co jest sprawiedliwe, a co nie, to edukacja, podobnie jak każde dobro konsumpcyjne, stałaby się przedmiotem wolnej gry ekonomicznej. Wolność umów dawałaby oczywiście każdemu prawo do edukacji, gdyż każdy potencjalnie mógłby sobie zakupić pożądane usługi oświatowe, lecz w praktyce oznaczałoby, że na edukację mogą sobie pozwolić tylko ludzie zamożni. W takiej sytuacji satysfakcjonująca realizacja osobistych projektów edukacyjnych stałaby się wyjątkiem, a wykluczanie z kultury symbolicznej regułą.

Prawo do nauki jest prawem konstytucyjnym, gwarantowanym przez Państwo Polskie wszystkim ludziom w ramach praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych. Te prawa są skatalogowane w drugim rozdziale Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, po prawach osobistych i politycznych. Kluczowym artykułem „oświatowym”

w Konstytucji jest art. 70., który stanowi, że *każdy ma prawo do nauki*. Drugi ustęp tego art. mówi, że *nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna*. W ustępie 4. tego samego artykułu czytamy, że *władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia* (Konstytucja RP 1997). Zasada bezpłatności edukacji publicznej oraz zasada powszechnego i równego dostępu do wykształcenia należą do podstawowych praw obywatelskich, jakie gwarantuje Polska Konstytucja. Takie zapisy konstytucyjne oznaczają przede wszystkim to, że żadne inne akty prawne niższego rzędu – czy to ustawy, rozporządzenia czy zarządzenia na poziomie centralnym, czy to uchwały, statuty i regulaminy na poziomie lokalnym – nie mogą wprowadzać regulacji, które sprzeciwiałyby się tym normom.

Prawa obywatelskie skorelowane są z odpowiadającymi im obowiązkami po stronie władzy publicznej. Prawo do bezpłatnej nauki, na przykład rodzi po stronie władzy publicznej obowiązek utrzymania infrastruktury szkolnej (gminy), obowiązek zapewnienia wynagrodzenia nauczycielom (odpowiednie Ministerstwa), a także szereg innych obowiązków, które ciążyą czy to na jednostkach samorządu terytorialnego, czy wprost na organach państwa. Te obowiązki są dla władzy publicznej wiążące, to znaczy niewykonanie ich skutkuje możliwością wystąpienia przez obywatela z roszczeniem przeciwko tejże władzy. To powiązanie praw z obowiązkami jest charakterystyczne dla prawa jako takiego i odróżnia prawo od moralności. Wskazywał na to uwagę między innymi Leon Petrażycki, twórca psychologicznej teorii prawa. Pisał on, że prawo ma charakter imperatywno-atrybutywny, natomiast moralność tylko imperatywny. Prawo charakteryzuje się tym, że świadomość ciężącego na nas obowiązku zawsze łączy się ze świadomością, że jest ktoś (osoba lub instytucja), kto ma prawo do naszego odpowiedniego zachowania, wynikającego z tego obowiązku. Na przykład świadomość obowiązku szkolnego po stronie rodziców ucznia, łączy się ze świadomością, że dyrektor szkoły ma prawo do egzekwowania tego obowiązku. Moralność, według Petrażyckiego, ma natomiast charakter jednostronny, to znaczy świadomość tego, że jesteśmy do czegoś zobowiązani (na przykład do materialnego wsparcia biednego ucznia w lokalnej szkole), nie łączy się ze świadomością, że ktoś inny ma prawo wymagać od nas spełnienia tego zobowiązania (tenże uczeń nie ma prawa wymagać od nas owego wsparcia) (zob.: Petrażycki 1985, s. 253–260). Te analizy pokazują, że prawo do nauki w sensie konstytucyjnym różni się od prawa do nauki w sensie moralnym.

W sensie konstytucyjnym prawo do nauki definiowane jest zarówno poprzez katalog praw ucznia, jak i poprzez katalog obowiązków szkoły. To prawo nie ma charakteru absolutnego, przeciwnie – jest względne i ograniczone. Jego granice wyznaczone są przede wszystkim przez obowiązki szkoły, gdyż uczeń (względnie jego rodzice) nie może skutecznie domagać się od szkoły niczego więcej, niż to, do czego szkoła jest zobowiązana. W ramach ochrony swojego prawa do nauki uczeń może, na przykład skutecznie domagać się od szkoły dostępu do biblioteki, lecz już nie dostępu do basenu czy pełnowymiarowej hali sportowej. To, do czego w ramach prawa do nauki zobowiązana jest szkoła, jest każdorazowo określane w szerszym kontekście

społecznym, w którym edukacja publiczna jako jedna ze sfer działalności państwa musi być uzgadniana z pozostałymi sferami. Inaczej kształtuje się prawo do nauki w sensie moralnym. Jest ono absolutne i za punkt odniesienia przyjmuje ideał edukacyjny, który powinien być zrealizowany przez władze gwarantujące to prawo. Zatem tak rozumiane prawo do nauki jest niekonkretne; jego przestrzegania możemy domagać się od wszystkich, lecz jednocześnie od nikogo nie możemy skutecznie żądać podjęcia lub zaprzestania określonych działań. Możemy apelować, by prawo do nauki było rozumiane jak najszerzej, lecz nie mamy żadnych instrumentów, by obowiązki szkoły poszerzyć ponad to, co wynika z ustaw lub rozporządzeń. Odwołując się do wartości moralnych, nie musimy zawierać żadnych kompromisów, lecz także nie potrafimy nikogo zmusić do powinnego zachowania się. Tym, co nam pozostaje, jest odwoływanie się do dobrej woli adresatów naszych apeli.

Společne granice prawa do sukcesu

Kwieciński zauważa, że proces wykluczania zaczyna się już w szkole podstawowej i następnie jest kontynuowany na dalszych etapach edukacyjnych, stając się szczególnie dotkliwym i nieprzewidywalnym na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, której uczniowie są dziś wręcz skazani na pozostawanie poza głównym nurtem kultury. Zarzuty wobec szkoły, jakie można odczytać w *Wykluczaniu*, nie dotyczą tylko tego, że szkoła nie potrafi zniwelować różnic w potencjale kulturowym, z którym poszczególni uczniowie rozpoczynają edukację na poziomie podstawowym, ale także tego, że petryfikuje te różnice, a w niektórych przypadkach nawet je pogłębia. Za każdym razem, gdy potwierdzamy gotowość szkolną dziecka, zakładamy, że dziecko będzie w stanie nabyć określoną wiedzę i umiejętności. Nawet najmniej rozwinięty intelektualnie uczeń rozpoczynający naukę powinien przyswoić sobie umiejętność czytania, pisania i rachowania. To, że około dwadzieścia procent uczniów w szkole podstawowej w mieście i około dwadzieścia pięć procent na wsi kończy swoją edukację jako funkcjonalni półanalfabeci lub funkcjonalni analfabeci obciąża szkołę. Jeżeli szkoła przyjmuje dziecko, a następnie pozwala na to, by to dziecko kończyło edukację nie rozumiejąc prostych tekstów, które czyta, to z pewnością można ją obciążyć odpowiedzialnością za wykluczanie.

Sądzę, że Kwieciński rozumie wykluczanie jako błąd szkoły. Takie rozumienie wynika nie tylko z przekazu omawianej książki, ale także z innych prac tego autora, zwłaszcza z *Socjopatologii edukacji* z 1992 roku, w której omówione zostały między innymi takie zjawiska, jak ukryta przemoc, nierówności w szkole czy agonია oświaty na wsi. Takie rozumienie wiąże się także z przekonaniem, że to szkoła jest w pełni odpowiedzialna za proces wykluczania, a także, że warunkiem koniecznym i wystarczającym dla zatrzymania

wykluczania jest naprawienie mechanizmów oświatowych oraz unikanie popełniania podobnych błędów w przyszłości. Wykluczanie jako błąd dobrze wpisuje się w kontekst sprawiedliwości jako bezstronności oraz dwóch zasad zaproponowanych przez Rawlsa. Przede wszystkim widać wyraźnie, że wykluczanie sprzeciwia się drugiej zasadzie sprawiedliwości, która mówi, że zmiany społeczne są usprawiedliwione tylko wówczas, gdy prowadzą do poprawy losu wszystkich, w tym również najslabiej usytuowanych. Badania przeprowadzone przez Kwiecińskiego pokazały, że zmiany społeczne nie tylko nie prowadzą do poprawy losu wykluczanych uczniów, lecz jeszcze ten los degradują. Jeżeli w ciągu ostatnich dwudziestu lat polskiemu systemowi szkolnemu nie udało się powstrzymać procesu wykluczania, to znaczy, że ten system jest niesprawiedliwy. Mówiąc o błędzie szkoły, nie zakładamy, że szkoła jest systemem autotelicznym i błąd, który popełnia, jest związany wyłącznie z wewnętrznym kontekstem jej funkcjonowania. Z pewnością, niespektowanie zasady sprawiedliwości jako podstawy życia społecznego prowadzi do błędów także w innych sferach życia publicznego. Niemniej, bezpośrednia odpowiedzialność za błąd wykluczania obciąża przede wszystkim szkołę. To prawda, że system oświaty gwarantuje uczniom prawo do szansy, gdyż przed żadnym z nich nie zamyka możliwości wyboru szkoły maturalnej, a w rezultacie pożądanego kierunku studiów. To prawo jest jednak tylko formalne, gdyż uczniowie nie mają często intelektualnych i kulturowych depozytów, by z niego skorzystać. Z drugiej strony, Kwieciński twierdzi, że wielu uczniów jest wprost pozbawionych prawa do sukcesu, które, według Rawlsa, jest kluczowe w relacjach obywatela ze współczesnym państwem demokratycznym. Wykluczanie świadczy o tym, że edukacja publiczna w pewnych sferach wciąż pozostaje na poziomie dziewiętnastowiecznego liberalizmu, według którego państwo powinno w minimalnym stopniu ingerować w życie społeczne, pozostawiając w tym obszarze inicjatywę obywatelom. Jednakże w dwudziestym pierwszym wieku państwo nie może pełnić tylko roli „nocnego stróża”, a edukacja nie może stać się kolejnym dobrem konsumpcyjnym. System oświatowy, będący elementem władzy publicznej, musi angażować się pozytywnie na rzecz przeciwdziałania wykluczaniu. Wyniki badań zaprezentowane przez Kwiecińskiego świadczą, że ten system nie robi tego efektywnie.

Wykluczanie jako błąd jest najbardziej oczywistą interpretacją omawianego procesu. Ale czy jest jedyną możliwą interpretacją? Sądzę, że nie. Oprócz niej istnieje także inna – wykluczanie jako koszt. Dzięki tej interpretacji możemy przedstawić wykluczanie w szerszym społecznym kontekście, a także, pod pewnymi warunkami, możemy je usprawiedliwić. O jakim koszcie tu mówimy? Jest to koszt, który jako społeczeństwo musimy ponieść, by zachować równowagę w rozdziale dóbr i ciężarów, a także, by respektować zasadę wolności i praw nabytych. Wykluczanie jako koszt nie wynika z socjopatologii edukacji, ale z zakorzenienia systemu oświaty w złożonej i wieloaspektowej strukturze władzy publicznej, która jest odpowiedzialna nie tylko za edukację publiczną, ale także za realizację puli innych społecznie użytecznych zadań. Wykluczanie jako koszt oznacza, że w pewnych okolicznościach cena, jaką musimy zapłacić za przestrzeganie zasady sprawiedliwości oraz ochronę

praw obywatelskich, identyfikuje się z wykluczeniem pewnej kategorii osób, w tym wypadku pewnego odsetka uczniów. Jest to zatem konieczność, której nie chcemy, lecz do której zaakceptowania jesteśmy zmuszeni. Gdybyśmy jej nie zaakceptowali, ponieśliśmy o wiele większe straty i naruszylibyśmy zasadę sprawiedliwości, leżącą u podstaw organizacji życia społecznego.

To, że mówimy, iż w pewnych okolicznościach można usprawiedliwić wykluczenie, nie znaczy, że dostrzegamy w tym procesie jakiegokolwiek immanentne dobro. Wykluczenie jest złe samo w sobie i jeśli twierdzimy, że można je niekiedy usprawiedliwić, to nie mamy na myśli tego, iż można mu przypisać wartość sprawiedliwości, ale raczej to, że trzeba się zgodzić się na jego istnienie, że trzeba je znosić⁷. Aby lepiej zilustrować ten kierunek argumentacji, posłużmy się kategorią anty-antywykluczania. Ten typ argumentacji został użyty po raz pierwszy przez niekomunistycznych przeciwników „polowania na czarownice” w czasach maccartyzmu, którzy nazywali swoją postawę anty-antykomunizmem. Chcieli przez to pokazać, że sprzeciwiają się komunizmowi, lecz jednocześnie nie zgadzają się na to, jak McCarthy i jego ludzie traktują faktycznych i rzekomych komunistów. Z analogicznej argumentacji skorzystał także Clifford Geertz, który w książce *Zastane światło* określił swoje stanowisko w obszarze antropologii jako anty-antyrelatywizm. Sam będąc przeciwnikiem relatywizmu, sprzeciwił się zdecydowanie logice myślenia tych, którzy stanęli w pierwszej linii ataku na tenże relatywizm (zob.: Geertz 2003, s. 55–88). Anty-antywykluczenie oznacza, że choć w żadnym wypadku nie usprawiedliwiamy wykluczania, to jednak przeciwstawiamy się pogładowi, że ten immanentnie negatywny proces należy powstrzymać za wszelką cenę, bez względu na koszty. Anty-antywykluczenie to postawa, która nie zgadza się na absolutyzowanie walki z wykluczeniem, na czynienie z tej walki jedynej i najważniejszej powinności edukacji publicznej. Punktem wyjścia jest tu konstatacja, że niekiedy z wykluczeniem musimy po prostu żyć (podobnie jak musimy żyć z wieloma innymi dolegliwościami życia społecznego, takimi jak zanieczyszczenie środowiska naturalnego, ryzyko bezrobocia, przepełnione więzienia, długie kolejki do lekarzy itp.). W tym sensie ze względu na niemożność wyeliminowania wykluczania bez ponoszenia nieproporcjonalnie wysokich kosztów społecznych, można postawić tezę, że wykluczenie jest w pewnych sytuacjach dopuszczalne. Jest dopusz-

⁷ Powiedzmy, że należy całkowicie odrzucić pojęcie wykluczania jako celu. Teza, że szkoła świadomie przyczynia się do wykluczania uczniów, jest sprzeczna z istotą powszechnej edukacji. Nawet najzgorzalsi krytycy instytucjonalnej szkoły, tacy jak I. Illich czy J. Holt, nie posunęli się do formułowania tego typu zarzutów. Także politykę oświatową państwa komunistycznego trudno nazwać świadomą polityką wykluczania, bo choć była ona ukierunkowana na promowanie zasadniczych szkół zawodowych i ograniczanie dostępu do szkół maturalnych, to jednak nikt wówczas nie uważał, że zaprzestanie edukacji na poziomie szkoły zasadniczej jest równoznaczne z wykluczeniem. Przeciwnie, z ideologicznego punktu widzenia, jak najszybsze zdobycie zawodu i dołączenie do „ludu pracującego miast i wsi” sytuowało młodego człowieka w „awangardzie narodu”. Wykluczenie jako cel pozostaje zatem czysto hipotetyczną koncepcją, której nikt na poważnie nie wysuwał.

czalne wówczas, gdy próby jego wyeliminowania doprowadziłyby do naruszenia praw innych obywateli. Czy zatem wykluczanie może być sprawiedliwe? Na tak postawione pytanie, trzeba odpowiedzieć negatywnie. Jednakże gdy przeformułujemy to zdanie i zapytamy: czy wykluczanie można usprawiedliwić?, to odpowiedź nie będzie już tak oczywista. Usprawiedliwieniem wykluczania są zbyt wysokie koszty społeczne, które musielibyśmy ponieść, gdybyśmy chcieli wykluczenie efektywnie wyeliminować. Gotowość ponoszenia takich kosztów byłaby gotowością na niesprawiedliwość.

W jakim sensie przeciwstawianie się wykluczaniu ze wszelką cenę i bez względu na koszty może być niesprawiedliwe? Powróćmy do dwóch zasad sprawiedliwości wypracowanych przez Rawlsa i po raz kolejny usytuujmy wykluczanie w ich kontekście. Wcześniej powiedzieliśmy, że wykluczanie jako błąd sprzeciwia się drugiej zasadzie sprawiedliwości rozumianej jako prawo do sukcesu. Wykluczanie jako koszt wskazuje, że w pewnych okolicznościach próba wyeliminowania wykluczania może pozostawać w sprzeczności z pierwszą zasadą sprawiedliwości. Według tej zasady, każda osoba ma mieć równe prawo do jak najszerzej podstawowej wolności możliwej do pogodzenia z podobną wolnością dla innych. Wynika stąd, że wolności i prawa nabyte nie mogą być osobie odebrane ze względu na potrzeby innych; nikt nie może zmusić osoby do poświęcania się na rzecz innych; nie do zaakceptowania jest utylitarystyczna zasada, iż można osobę „złożyć na ołtarzu” dla dobra innych. Jeżeli zatem jedynym sposobem ograniczenia lub wyeliminowania wykluczania byłoby odebranie choćby jednej osobie jej praw, to powinniśmy, w myśl zasady Rawlsa, powstrzymać się od takiego działania. Jeżeli, na przykład jedynym sposobem zapobieżenia wykluczaniu wszystkich uczniów szkół zasadniczych byłaby nacjonalizacja majątku jednej bogatej osoby, to nie mielibyśmy prawa takiej nacjonalizacji przeprowadzić. A gdybyśmy ją przeprowadzili, to byłaby ona niesprawiedliwa. Sens tej argumentacji staje się wyraźniejszy w kontekście ściśle edukacyjnym. Nawet gdyby hipotetycznie założyć, że edukacja jest wartością absolutną i muszą przed nią ustąpić wszystkie inne wartości, to daleko byłoby jeszcze do stwierdzenia, że absolutną wartością w ramach edukacji jest nauczanie uczniów czytania ze zrozumieniem prostych tekstów. Oprócz tego zadania, są też inne zadania. Prawa uczniów – funkcjonalnych analfabetów, nie są jedynymi prawami, które musi uwzględniać system oświaty. Oprócz ich praw, istnieją także prawa uczniów niepełnosprawnych, zdolnych, chorych, biednych itd. Walka z wykluczaniem nie może ograniczać praw tych uczniów. Nie może być tak, że szukając środków na niedopuszczenie do wykluczania lub wyeliminowanie go, ograniczymy środki, do których nabyli prawo inni uczniowie; że finansując dodatkowe godziny nauki czytania dla wykluczonych, przestaniemy finansować naukę w domu uczniów niepełnosprawnych. Jeżeli zatem nie ma możliwości, by poprawić los uczniów wykluczonych, poprawiając jednocześnie los pozostałych uczniów, to powinniśmy pogodzić się z wykluczaniem, znosić je jako niepożądany, lecz konieczny warunek zachowania równowagi w całym systemie oświaty. Przypomnijmy, że dwie zasady sprawiedliwości, według Rawlsa, mają charakter sekwencyj-

ny, to znaczy pierwsza zasada zawsze wyprzedza drugą; od spełnienia pierwszej zależy, czy będziemy mogli podjąć się realizacji drugiej; naruszenie pierwszej jest niesprawiedliwością niezależnie od tego, w jakim stopniu zrealizujemy drugą.

Wykluczanie jako koszt można również przedstawić w kontekście wolności i praw obywatelskich. Jednym z takich praw jest prawo do powszechnej, równej i bezpłatnej edukacji publicznej. Jaki poziom edukacji gwarantuje nam Konstytucja, gdy deklaruje przysługujące nam prawo do nauki? Oceniając proces wykluczania w świetle tego prawa, można postawić pytanie: czy prawo do edukacji oznacza prawo do dobrej edukacji, to znaczy takiej, która gwarantuje, że żaden uczeń nie zostanie wykluczony z udziału w kulturze symbolicznej z powodu braku zrozumienia prostych tekstów pisanych? A może to prawo oznacza prawo do takiej edukacji, na jaką w danej chwili stać społeczeństwo?

Analogiczne pytania, niezwiązane z dostępem do edukacji publicznej, ale do innych dóbr, stawały często w latach 90. ubiegłego wieku przed sędziami polskiego Trybunału Konstytucyjnego. Pisze o tym Marek Safjan w artykule podsumowującym rolę tego szczególnego sądu w transformacji od totalitaryzmu do demokratycznego państwa prawa (zob.: Safjan 2002, s. 73–87). Jednym z wyzwań, przed jakimi stanął wówczas Trybunał, było wyznaczenie jasnych granic tak zwanego państwa opiekuńczego. Liczni obywatele i wiele instytucji, powołując się przed 1997 rokiem na wciąż obowiązującą Konstytucję komunistyczną z 1952 roku oraz na gwarantowane w niej prawa socjalne, domagało się szerszej i skuteczniejszej ochrony tychże praw, niż było w stanie zapewnić młode demokratyczne państwo. Trybunał musiał wówczas równoważyć pozostające w konflikcie wartości. *Charakterystycznym przykładem takiego podejścia do problemu jest orzeczenie z lutego 1997 r. (a więc jeszcze przed uchwaleniem nowej Konstytucji) dotyczące nowej ustawy o zasiłkach dla dzieci (wyplacanych z kasy państwowej), ograniczającej zakres uprawnień w porównaniu do stanu dotychczasowego* (tamże, s. 84). Ograniczenie wysokości zasiłków zostało zaskarżone do Trybunału jako niezgodne z Konstytucją przez Rzecznika Praw Obywatelskich. Ekonomiczny sens tej skargi sprowadzał się do zarzutu, że nowe przepisy w niewystarczającym stopniu chronią konstytucyjne prawa rodziny; że, co prawda, w dalszym ciągu gwarantują zasiłki na dzieci, ale te zasiłki są niewystarczające. Trybunał Konstytucyjny oddalił te zarzuty, stwierdzając w uzasadnieniu do wyroku co następuje: *Sprawiedliwość społeczna wymaga trudnego w praktyce wyważania interesów i oczekiwań potencjalnych adresatów świadczeń socjalnych z interesami tych, którzy je w ostatecznym rozrachunku, przez płacenie podatków, finansują. Nie można też zapominać, że redystrybucja dochodu narodowego za pośrednictwem budżetu pociąga za sobą określone koszty ogólnospołeczne* (tamże). W uzasadnieniu zwraca uwagę przede wszystkim zapis mówiący o konieczności zbalansowania prawa do zasiłku, przysługującego obywatelom mającym dzieci, z prawami wynikającymi z prowadzenia gospodarki rynkowej, przysługującymi wszystkim obywatelom, zwłaszcza podatnikom, dzięki którym możliwa jest redystrybucja dochodu narodowego. Według Trybunału, zaspokojenie oczekiwań rodziców w zakresie prawa do zasiłku na dzieci nie było możliwe w takim stopniu, w jakim życzyliby sobie tego

rodzice. Zaspokojenie tychże oczekiwań skutkowałoby niesprawiedliwym rozdziałem dóbr i ciężarów w społeczeństwie.

Gdy przeniesiemy argumentację Trybunału Konstytucyjnego z obszaru zasiłków rodzinnych na obszar edukacji publicznej, to wnioski, do których dojdziemy, okażą się podobne. Prawo do edukacji publicznej, tak samo jak prawo do wspierania rodziny, jest prawem konstytucyjnym. Każdy obywatel może skutecznie domagać się zrealizowania tego prawa przez władzę publiczną, lecz nie może się domagać, by ta realizacja była na odpowiednio wysokim i pożądanym dla niego poziomie. Wynika to stąd, że edukacja publiczna nie jest jedynym obszarem, w którym realizują się zobowiązania władzy publicznej wobec obywateli. Ta władza musi ważyć i balansować wiele innych interesów, oczekiwań i możliwości. Aby lepiej zrozumieć dylemat, przed którym stoimy, możemy sobie przedstawić edukację publiczną jako hipotetyczną umowę zawieraną przez obywatela z władzą publiczną. Co jest treścią tej umowy, a dokładniej, do czego zobowiązuje się w niej władza publiczna? Czy zobowiązuje się do tego, że szkoła nauczy obywatela czytać proste teksty ze zrozumieniem, czy też do tego, że szkoła dołoży wszelkich starań, by go tego nauczyć? Te dwa różne zobowiązania odpowiadają dwom rodzajom umów – umowie skutku oraz umowie starannego działania⁸. W umowie skutku liczy się tylko rezultat i za niego odpowiada strona umowy; brak rezultatu oznacza, że umowa nie została wykonana. W umowie starannego działania, przeciwnie, liczą się działania podejmowane przez stronę w celu osiągnięcia rezultatu; umowę uznaje się za wykonaną nawet wówczas, gdy rezultat nie został osiągnięty, lecz strona dołożyła wszelkich starań, by go osiągnąć. Jeśli założymy, że umowa, jaką władza publiczna zawiera z obywatelem, jest umową skutku, to za każdym razem, gdy szkołę opuszcza uczeń nierozumiejący prostych tekstów, pełną odpowiedzialność za ten stan rzeczy ponosi szkoła. Przy umowie starannego działania szkoła odpowiedzialna jest za funkcjonalny analfabetyzm ucznia tylko wówczas, gdy okazuje się, że nie zrobiła wszystkiego, co mogła, by temu stanowi rzeczy zapobiec. Na podstawie tego, co powiedzieliśmy, sądzę, że hipotetyczna umowa między władzą publiczną i obywatelem w tej kwestii jest umową starannego działania.

W tym punkcie należy zapytać, czy koncepcja edukacji publicznej jako umowy starannego działania nie kłóci się z interpretacją wykluczania jako błędu. Czy można mówić o starannym działaniu w tym samym czasie, gdy stawia się szkole zarzut patologii? Sądzę, że staranne działanie szkoły i wykluczanie często ze sobą współlistnieją. Z jednej strony, podejmowane są działania szkoły w ramach dostępnych środków, ukierunkowane na zapobieżenie wykluczeniu, z drugiej strony, pojawia się wykluczenie wbrew tym działaniom. Nawet jeśli hipotetycznie szkoła wyeliminowałaby wszelkie błędy skutkujące wykluczeniem, to nie wyeliminowałaby przez to cał-

⁸ Przywołane tu dwa typy umów tylko z pewnym przybliżeniem dają się zastosować do omawianej przez nas kwestii, niemniej heurystyczny zysk z ich zastosowania wydaje się przeważać nad systematycznymi niedogodnościami.

kowicie samego wykluczania. Pewien odsetek uczniów, zapewne o wiele mniejszy od aktualnego, wciąż pozostawałaby wykluczony z uczestniczenia w kulturze symbolicznej. O tym, że wykluczanie jako koszt jest zjawiskiem realnym, zdają się świadczyć dane statystyczne, pokazujące stopień funkcjonalnego analfabetyzmu w krajach bardziej rozwiniętych od Polski. W Stanach Zjednoczonych, według pisma *Business*, na początku dwudziestego pierwszego wieku w grupie pracowników około piętnaście milionów osób zaliczało się do funkcjonalnych analfabetów. W Wielkiej Brytanii, według gazety *Daily Telegraph* z 14 czerwca 2006 roku, *jeden na sześciu Brytyjczyków znajduje się poniżej poziomu piśmienności jedenastolatka*. Ministerstwo Edukacji Rządu Brytyjskiego ogłosiło w 2006 roku, że czterdzieści siedem procent uczniów opuszczających szkołę w wieku szesnastu lat nie opanowało podstawowego poziomu funkcjonalnej matematyki, natomiast czterdzieści dwa procent nie osiągnęło tego w zakresie funkcjonalnego języka angielskiego (zob.: http://en.wikipedia.org/wiki/Functional_illiteracy). Problem jest zatem szerszy i nie dotyczy tylko szkół polskich. *Można spotkać się ze stwierdzeniem, że około 40% społeczeństw krajów rozwiniętych to współcześni analfabeci funkcjonalni (functional illiterates), czyli osoby niepotrafiące działać we współczesnej rzeczywistości. Wprowadzono nawet nowe pojęcie alfabetyzmu (literacy) i bada się stopień alfabetyzmu poszczególnych społeczeństw. W opracowaniu [3] rozróżnione zostały trzy dziedziny alfabetyzmu – dotyczące prozy (czyli umiejętności rozumienia i korzystania z informacji zawartych w publikacjach – prozie i poezji), dokumentów (czyli umiejętności znajdowania podstawowych informacji w dokumentach, formularzach, mapach, rozkładach jazdy, tablicach i posługiwania się nimi) i obliczeń (dotyczące umiejętności stosowania operacji arytmetycznych, obliczania procentów bankowych, rozumienia informacji liczbowych w ogłoszeniach i reklamach)* (Dietrich 1997, s. 87–88).

Czy szkoła może i powinna zrobić więcej dla ucznia popadającego w funkcjonalny analfabetyzm, niż robi obecnie? W kontekście tego, co powiedzieliśmy, wydaje, że istnieje granica, której szkole przekroczyć nie wolno, dlatego, że gdy ją przekroczy, zacznie działać niesprawiedliwie wobec innych uczniów. Nie można w imię troski o jedną grupę uczniów naruszać praw innej grupy, lub wręcz wszystkich pozostałych uczniów. Ale gdzie jest ta granica w praktyce szkolnej? W którym momencie nauczyciel powinien się zatrzymać i powiedzieć: dość! „Zrobiłem już wszystko, co powinienem, by nauczyć tę grupę czytania ze zrozumieniem; dalsze moje wysiłki będą ze stratą dla pozostałych uczniów”. Chociaż trudno jest jednoznacznie wskazać taki punkt, to jednak z pewnością on istnieje. Jest to punkt, w którym walka z wykluczaniem staje się zbyt kosztowna, a zyski, jakie przynosi, są zbyt małe w porównaniu ze stratami, jakie powoduje. Prawo do sukcesu, które współczesne państwa demokratyczne gwarantują swoim obywatelom, nie jest prawem absolutnym. Sukces jednej grupy społecznej musi być uzgadniany z sukcesem innych grup, zaś zobowiązania władzy publicznej wobec wszystkich grup muszą być zbalansowane. Brak sukcesu jakiejś grupy budzi moralny sprzeciw, lecz nie może skutkować ograniczeniem prawa do sukcesu innych. Z pewnością nawet to, że jeden uczeń opuszcza szkołę

bez podstawowej umiejętności czytania, pisania czy rachowania, powinien budzić nasz sprzeciw, ale to nie uprawnia nas jeszcze do walki z tym zjawiskiem bez względu na koszty. To prawda, że pozbawienie piętnastoletnich uczniów szansy na zrealizowanie gratyfikującego projektu życiowego jest niesprawiedliwe – jest takie tym bardziej, że sami uczniowie nie zdają sobie sprawy, że wpadli w pułapkę i naiwnie wierzą, że wciąż pozostają przed nimi otwarte znaczące projekty edukacyjne. Ale czy ta moralna niesprawiedliwość może być eliminowana za pomocą prawnej niesprawiedliwości? Z pewnością szkoła może osiągnąć wiele w walce z wykluczaniem, ale nie może osiągnąć wszystkiego. Zawsze pozostanie pewien odsetek uczniów, którzy pomimo starannego działania szkoły będą kończyli edukację, nie rozumiejąc prostych tekstów pisanych.

Kwieciński pisze, że szkoła podstawowa trwale nie spełnia swych elementarnych zadań wobec niemal czwartej części dzieci, a tylko mniej niż połowie dzieci i młodzieży zapewnia ona opanowanie kompetencji podstawowej, kluczowej dla uczestnictwa w kulturze, w działaniach pracowniczych i obywatelskich (Kwieciński 2002, s. 21). Jeżeli rozumiemy wykluczanie jako błąd, to szkoła ponosi pełną odpowiedzialność za ten stan rzeczy. Jednak jeżeli rozumiemy wykluczanie jako koszt, to musimy uznać ten stan rzeczy za zło konieczne, które wynika z potrzeby zachowania sprawiedliwości w szerszym kontekście życia społecznego.

* * *

Wykluczanie jest doniosłym głosem sprzeciwu wobec negatywnej selekcji edukacyjnej, której ofiarami padają uczniowie, kończący obowiązkowy etap edukacji. Kwieciński bije na alarm mówiąc, że znaczna część tych uczniów już na zawsze usytuje się poza głównym nurtem kultury, stanie się grupą ludzi biernych i sfrustrowanych, zbiorem potencjalnych klientów świadczeń rodzinnych i zasiłków pomocy społecznej, a być może także sprawcami i ofiarami patologii, łącznie z przestępczością. Autor zauważa, że ten proces dokonuje się nie tylko na naszych oczach, ale także w sytuacji, gdy mamy jeszcze realne możliwości zapobieżenia mu lub przynajmniej zminimalizowania jego skutków. Jak długo młodzi ludzie chodzą do szkoły, tak długo możemy walczyć o uratowanie ich biografii. W chwili, gdy opuszczą mury szkolne, stracimy jakikolwiek wpływ na ich dalsze losy. Ten bezkompromisowy sprzeciw podnoszony jest implikatywnie na każdej stronie książki, „przebija” przez bezstronne i rzeczowe analizy. Kwieciński przekonuje, że wykluczanie jest niesprawiedliwe, gdyż pogarsza położenie najuboższej (jeśli nie materialnie, to na pewno kulturowo) grupy społecznej. Wykluczanie pokazuje, że druga zasada sprawiedliwości w rozumieniu Rawlsa jest permanentnie łamana. Zmiany, jakie wprowadzamy w życiu społecznym od 1989 roku, nie tylko nie wzmacniają szans na sukces znacznego odsetka uczniów, lecz wręcz osłabiają te szanse, a niekiedy eliminują.

Wydaje się jednak, że źródłem wykluczania nie są tylko błędy szkoły. Również konieczność zachowania kruchej równowagi społecznej skutkuje tym procesem. O ile w pierwszym przypadku możemy mówić o odpowiedzialności szkoły, o tyle w drugim kwestia odpowiedzialności bardzo się komplikuje. W drugim przypadku nie można również mówić o niesprawiedliwości. Można natomiast mówić o koszcie, jaki musimy ponieść, by niesprawiedliwości uniknąć. Jak widzieliśmy, można wyobrazić sobie całkowite wyeliminowanie wykluczania, ale zbyt dużym kosztem. Nie można zaakceptować takiego rozwiązania. Uczniowie nierozumiejący prostych tekstów pisanych nie są jedynymi obywatelami w potrzebie. Chociaż z moralnego punktu widzenia wykluczanie powinno być wyeliminowane bezwzględnie, to jednak prawo wskazuje, że należy to robić, uwzględniając wolności i prawa innych obywateli. Często wymóg respektowania tych wolności i praw wymaga powstrzymania się od walki z wykluczeniem. Taka sytuacja usprawiedliwia wykluczanie, choć nie czyni go sprawiedliwym. Jako społeczeństwo musimy wówczas znosić ten stan rzeczy, w oczekiwaniu na okazję, gdy znów można będzie poprawić sytuację wszystkich, w tym wykluczanych. W praktyce oznacza to oczekiwanie na wzrost zamożności kraju.

Bibliografia

- DIETRICH M., 1997, *Problemy szkolnictwa wyższego*, Nauka, nr 1.
- GEERTZ C., 2003, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, Universitas, Kraków.
- GIDDENS A., 2004, *Socjologia*, PWN, Warszawa.
- HOLT J., 1969, *The Underachieving School*, Pitman Publishing Co., New York.
- ILlich I., 1976, *Spoleczeństwo bez szkoły*, PIW, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 1992, *Socjopatologia edukacji*, PAN, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 2002, *Wykluczanie*, UMK, Toruń.
- PETRAZYCKI L., 1985, *O nauce, prawie i moralności. Pisma wybrane*, PWN, Warszawa.
- RAWLS J., 1994, *Teoria sprawiedliwości*, PWN, Warszawa.
- SAFIAN M., 2002, *Rola polskiego Trybunału Konstytucyjnego w transformacji od totalitaryzmu do demokratycznego państwa prawa*, Forum Iuridicum, nr 1.
- SZACKI J., 2002, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- WINCZOREK P., 2000, *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Liber, Warszawa.

Justice and exclusion

This article is an attempt to enter into an intellectual discourse with conclusions from research presented by Zbigniew Kwieciński in the book *Wykluczanie (Exclusion)*. Having read the publication many questions arise, but one seems to be crucial: to what extent is school responsible for excluding pupils? This question can be also formulated differently: is it possible to justify exclusion? The author of the article answers these questions referring to the theory of distributive justice drawn by John Rawls and to

the concept of citizen constitution rights, in particular to the right to learning. In the first part the main plots of the book *Wykluczanie* are discussed, in the second one two rules of justice as impartiality developed by Rawls are discussed as well as possible applications of these rules in the sphere of public education; in the third part the writer puts forward a philosophical and legal interpretation of research results included in *Wykluczanie*, emphasising the role of a wider social context, which should be taken into account with such an interpretation. In the third part he also introduces key distinguishing into exclusion as an error and exclusion as a cost.

II. Polemiki i dyskusje