

ANNA WŁOCH

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

System mannheimski jako forma doboru pedagogicznego – geneza, założenia, aplikacje edukacyjne, współczesność

Wstęp

System mannheimski, czyli system organizowania szkół na podstawie wrodzonych uzdolnień dzieci, jest jednym ze znanych przykładów edukacji alternatywnej. Edukacja alternatywna to z kolei taki przykład edukacji i szkoły, w której proces kształcenia i wychowania przebiega odmiennie od powszechnie dostępnego i oferowanego przez placówki oświatowe. Czesław Kupisiewicz definiuje edukację alternatywną jako placówki edukacyjne, w których wszystkie elementy, bądź tylko niektóre składowe planowego i systematycznego kształcenia, są realizowane inaczej aniżeli w szkołach realizujących założenia typowe dla szkoły tradycyjnej. Alternatywność szkół w tym ujęciu może być całkowita lub tylko częściowa¹. Słusznie zauważa Aleksander Nalaskowski, że obecnie edukacja alternatywna może być rozumiana jako swoisty rodzaj „konstruktywnej krytyki”, ponieważ jest przejawem niezgody na określony typ działań edukacyjnych, ale jednocześnie daje propozycję stosowania w ich zakresie zupełnie innych rozwiązań². Sam autor tej opinii był twórcą i dyrektorem znakomitej „Szkoły Laboratorium”, która działała od 1989 r. w Toruniu. Edukacja alternatywna jest niewątpliwie przejawem aktywności społeczeństwa obywatelskiego, które chce być odpowiedzialne za tę sferę życia człowieka, ale jednocześnie dostrzega mankamenty tradycyjnego systemu edukacji i tradycyjnej szkoły masowej.

System mannheimski jest związany z nurtem „Nowego Wychowania”, czyli nowego prądu w pedagogice 2. połowy XIX i 1. połowy XX w., kładącego nacisk na indywidualizację procesu nauczania i podmiotowe podejście do ucznia. Ten reformatorski ruch pedagogiczny, określane również jako progresywizm pedagogiczny oraz pedagogika reformy, rozwijał się szczególnie w Stanach Zjednoczonych oraz w Europie, zwłaszcza po I wojnie światowej³. Celem „Nowego

1 C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, PWN, Warszawa 2006, s. 85.

2 A. Nalaskowski, *Obsesja alternatywy?*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 4, s. 73.

3 S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle porównawczym*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 124.

Wychowania” była zmiana treści kształcenia, wprowadzenie różnorodnych form nauczania, nowych metod dydaktycznych oraz wychowawczych, wszystko po to, aby zapobiec przesadnemu według twórców tego nurtu intelektualizmowi oraz formalizmowi dydaktycznemu tradycyjnych szkół, które nie przygotowywały właściwie do aktywnego życia w społeczeństwie. Znaczącą rolę w wyznaczeniu nowych celów kształcenia w duchu „Nowego Wychowania” odgrywała psychologia. Szczególnie interesowano się problematyką różnic indywidualnych uczniów, kształtowania postaw twórczych oraz uwzględniania w procesie dydaktyczno-wychowawczym indywidualnych możliwości rozwojowych dziecka, jego dotychczasowej wiedzy, ale i zainteresowań oraz aspiracji. Nurt „Nowego Wychowania” dał pedagogice wiele ciekawych koncepcji dydaktyczno-wychowawczych, m.in.: Johna Deweya, Marii Montessori, Owidiusza Declory’ego, Georga Kerschensteinera, Celestyna Freineta, Éduarda Claparède’a oraz Janusza Korczaka i Henryka Rowida. System mannhaimski stanowił swego rodzaju próbę zindywidualizowania pracy z uczniem, przy jednoczesnym zachowaniu tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego. Obok planu daltońskiego Helen Parkhurst, system mannhaimski autorstwa Antona J. Sickingera to jedno z ciekawszych rozwiązań pedagogicznych w historii myśli pedagogicznej dotyczących indywidualnego doboru pedagogicznego.

Geneza systemu mannhaimskiego

O systemie mannhaimskim w polskiej literaturze pedagogicznej pisał już Czesław Kupisiewicz⁴ w latach 70. XX w. Twórcą systemu mannhaimskiego był Anton Joseph Sickinger, żyjący w latach 1858–1930 niemiecki pedagog, nauczyciel w szkołach średnich, radca szkolny w Mannheim. Sickinger opracował eksperymentalny system organizacji nauczania, który polegał na kierowaniu uczniów do różnych klas w zależności od ich indywidualnych zdolności i uzyskiwanych przez nich wyników w nauce. Sickinger studiował w Heidelbergu filozofię klasyczną, zdobył stopień naukowy doktora filozofii. W latach 1883–1895 pracował jako nauczyciel szkół gimnazjalnych w Karlsruhe i później w Bruchsal. Od 1895 aż do roku 1923 pełnił funkcję radcy szkolnego w Mannheim. Nad nowym systemem szkolnym pracował już od początku XX w., by po kilku latach opracować nowatorskie rozwiązanie, którego podstawę stanowiła zasada różnicowania dzieci w tym samym wieku, według ich indywidualnych uzdolnień oraz osiągnięć szkolnych. System mannhaimski zyskał szersze grono zainteresowanych od wystąpienia Sickingera na I Międzynarodowym Kongresie Higieny

4 C. Kupisiewicz, *System mannhaimski*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1974*, red. W. Okoń, WSiP, Warszawa 1978.

Szkolnej w Norymberdze w 1904 r. Ogromne zainteresowanie wzbudził wśród ówczesnych pedagogów odczyt Sickingera pt. *Organizacja dużych organizmów szkół podstawowych na podstawie wrodzonych uzdolnień dzieci*⁵.

Zgodnie z koncepcją Sickingera nauka dziecka w szkole musi być dostosowana do jego indywidualnych możliwości i potrzeb, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. W przeciwnym razie stanie się dla dziecka przekleństwem i głównym powodem niepowodzeń szkolnych. Sickinger postulował zamianę dotychczasowych haseł szkolnych „każdemu to samo” na „każdemu to, co dla niego właściwe”. Całą koncepcję Sickingera wspierały wyniki badań empirycznych, z których jasno wynikało, że ogromny odsetek uczniów, którzy opuścili szkołę powszechną w skutek upływu terminu obowiązku szkolnego (w latach 1877–1887 w Mannheim aż 80% uczniów), nie zdołał dojść do ósmej, czyli ostatniej klasy szkoły, a w roku 1899 aż 50% uczniów nie doszło do klasy siódmej. Podobne wyniki badań uzyskał Sickinger w innych miastach niemieckich. Ogółem prawie 50% uczniów nie zdołał ukończyć programu pełnej szkoły podstawowej w badanym okresie. Przyczyn tego stanu rzeczy dopatrywał się Sickinger w kilku czynnikach: pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, w jakości i ilości materiału nauczania, w samych uczniach oraz w sposobach łączenia uczniów w klasy. Jednak biorąc pod uwagę wyjątkowo wysoki poziom przygotowania nauczycieli niemieckich w ówczesnych latach oraz racjonalne programy nauczania, Sickinger widział powody niepokojącego zjawiska w samych dzieciach oraz przypisywaniu ich do poszczególnych klas na podstawie jedynie wieku metrykalnego. Sickinger sprzeciwiał się przykładaniu do wszystkich dzieci jednej, przeciętnej miary uzdolnień. Stąd najlepszym rozwiązaniem zaistniałej sytuacji było opracowanie zupełnie nowego systemu szkolnego, opartego na specyficznym doborze pedagogicznym.

Założenia pracy pedagogicznej w systemie mannheimskim

Początkowo opracowany nowatorski system nauczania zakładał podział dzieci na trzy grupy (trzy miary), biorąc pod uwagę ich zdolność do pracy w szkole, wyrażoną we wskaźnikach od 1 do 100. Miary te przedstawiały się następująco:

1. dla uzdolnień, które zawierają się w przedziale od 100% do 50%,
2. dla uzdolnień, które kształtują się poniżej 50%, ale powyżej 20%,
3. dla tych uzdolnień, które nie dochodzą do górnej granicy 20%⁶.

Wprowadzenie takiego podziału wśród uczniów stało się podstawą dla niejako podwójnego doboru do poszczególnych klas. Obok tradycyjnego podzia-

5 Ibidem, s. 174–175.

6 Ibidem, s. 176.

łu metrykalnego Sickinger zaczął stosować również rozwiązanie tworzenia klas równoległych dla dzieci w tym samym wieku, ale o różnym poziomie umiejętności i rozwoju umysłowym.

Początkowo system obejmował trzy ciągi klas równoległych w ośmioletniej szkole podstawowej:

1. dla dzieci średnio i wybitnie uzdolnionych,
2. dla dzieci przeciętnie zdolnych, które z różnych powodów, niezależnych od nich samych, wykazują braki w zakresie opanowanej wiedzy,
3. dla dzieci „chorobliwie” niezdolnych.

Takie zróżnicowanie uczniów w klasach było zdaniem Sickingera korzystne nie tylko dla dzieci wybitnie zdolnych, ale również dla dzieci przeciętnie uzdolnionych oraz opóźnionych w rozwoju intelektualnym względem rówieśników. Dzięki wprowadzeniu dodatkowego (poza wiekiem uczniów) kryterium doboru do klas możliwe było również realizowanie w praktyce założeń „równego prawa dla wszystkich”. Prawo to zakładało zapewnienie każdemu uczniowi odpowiednich warunków do nauki, zgodnych z jego indywidualnymi zdolnościami. W latach dwudziestych XX w. liczba ciągów klas wzrosła jednak do pięciu:

1. klasy główne (*Hauptklassen*) – dla uczniów przeciętnie uzdolnionych; w klasie tej realizowano ośmioletni kurs nauki, a ostatnia klasa miała charakter syntetyzujący;
2. klasy popierające rozwój (*Förderklassen*) – dla uczniów słabo uzdolnionych, którzy w tradycyjnym systemie szkolnym zazwyczaj powtarzaliby dwie–trzy klasy i nie mogli ukończyć pełnej ośmioklasowej szkoły podstawowej; nauka trwała sześć lub siedem lat, ostatnia klasa miała charakter syntetyzujący;
3. klasy pomocnicze (*Hilfssklassen*) – przeznaczone dla dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym, które zazwyczaj nie dawały sobie rady w szkole normalnej; nauka w tym oddziale trwała cztery lata;
4. klasy języków obcych (*Fremdsprachliche Klassen*) – dla uczniów od 5. do 8. roku nauki, którzy wykazywali wybitne uzdolnienia językowe. Piąta klasa miała charakter przygotowawczy. Dla uczniów, którzy kończyli naukę na poziomie szkoły podstawowej, klasa ósma miała charakter syntetyzujący, natomiast dla uczniów, którzy wykazywali odpowiednie uzdolnienia i zamierzali kontynuować naukę w szkole średniej, ostatnia klasa miała charakter przejściowy;
5. klasy przejściowe (*Übergangsklassen*) – przeznaczone dla najzdolniejszych uczniów klas siódmych i ósmych, przygotowujące ich do nauki w szkole średniej⁷.

Dodatkowo funkcjonowały klasy dla uczniów z normalnymi zdolnościami umysłowymi, ale z wadami słuchu. Szczególnym nowatorstwem było utworze-

7 Ibidem, s. 177–178.

nie przedszkola (*Kindergarten*) dla dzieci, które osiągnęły już wiek, w którym rozpoczyna się obowiązek szkolny, ale nie wykazały dojrzałości szkolnej w dostatecznym stopniu. Przedszkole stanowiło niejako wstępny szczebel systemu manheimskiego. Praca nauczycieli miała na celu przyspieszenie osiągnięcia gotowości szkolnej przez dzieci opóźnione w rozwoju z uwagi na, przykładowo, niekorzystne warunki środowiskowe. Jak podkreśla Kupisiewicz, cały system manheimski opierał się na bezpłatnej nauce, dzieci mogły przechodzić z jednego rodzaju klasy do drugiego, w zależności od wyników w nauce. Promocja do wyższej klasy oraz przechodzenie z jednego ciągu klas do innego odbywały się zazwyczaj pod koniec roku szkolnego na podstawie opinii nauczycieli, badania lekarza szkolnego oraz badań psychometrycznych. Badania psychometryczne prowadzili psycholodzy szkolni, wyspecjalizowani w tym zakresie nauczyciele, którzy dodatkowo byli pod opieką merytoryczną specjalistów psychologów. Ich zadaniem było badanie uczniów za pomocą testów inteligencji, badania uzdolnień uczniów oraz poradnictwo zawodowe. Diagnozy psychologów miały być istotnym uzupełnieniem diagnoz pedagogicznych dokonanych przez nauczycieli⁸. Należy nadmienić, że w klasach o niższych wymaganiach w systemie manheimskim stosowano specjalne rozwiązania i udogodnienia. Klasy te były mniej liczne, nauczyciele – specjalnie przygotowani do pracy z mniej uzdolnionymi uczniami – mieli większą swobodę w realizacji programu nauczania. Dodatkowo dla tej grupy uczniów organizowano specjalne warunki opieki pozalekcyjnej, takie jak gorące posiłki, kolonie wakacyjne, oraz oferowano im wsparcie materialne. Z kolei dla uczniów wybitnie uzdolnionych organizowano dodatkowe fakultety uzupełniające⁹. W klasach popierających rozwój nauczyciele dodatkowo dzielili uczniów na mniejsze grupy, szczególnie na zajęciach z języków obcych i matematyki. Dzięki temu mogli dostosować zadania do poziomu rozwoju intelektualnego dzieci w danej grupie.

Sickinger szczególnie uwagę zwracał na podmiotowe podejście nauczyciela do ucznia. Dobry nauczyciel według niego musiał dobrze znać swoich uczniów, musiał prowadzić w danej klasie możliwie jak najwięcej zajęć, aby interakcje pomiędzy nauczycielem-wychowawcą a uczniami były jak najczęstsze. Zalecanymi metodami nauczania były metody pracy grupowej, dzięki którym nauczyciel mógł dzielić klasę na mniejsze podgrupy i przydzielać uczniom konkretne zadania. Właściwa diagnoza pedagogiczna ucznia musiała się opierać nie tylko na jego osiągnięciach w nauce i opinii nauczyciela, ale również powinna uwzględniać opinie lekarza szkolnego oraz psychologa. Podmiotowość w nauczaniu była

8 Ibidem, s. 179–180.

9 K. Reinhard, *Dobór pedagogiczny – dawne i współczesne rozumienie zagadnienia*, „Filozofia Wychowania” 2006, nr 1, s. 84, [on-line] http://www.tpf.lh.pl/wpf/images/pf_online/pf_06.pdf (dostęp: 20.10.2015).

obowiązkową regułą w podejściu do uczniów mniej zdolnych. W klasach popierających rozwój nauczyciele mogli dowolnie dostosowywać tempo pracy do indywidualnych możliwości uczniów. Takie indywidualne podejście do ucznia było możliwe do realizacji w praktyce dzięki małej liczebności klas. W klasach pomocniczych liczba uczniów nie mogła przekraczać 31 osób, a w klasach popierających rozwój nawet 16 uczniów¹⁰.

Nieco inaczej wyglądała praca w klasach głównych, klasach przejściowych oraz klasach języków obcych. Zdolniejsi uczniowie otrzymywali dodatkowe zadania, realizowano z nimi dość szeroki zakres materiału. Uczniowie szczególnie uzdolnieni muzycznie lub plastycznie mieli możliwość uczęszczania na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne. Klasy uczniów zdolniejszych były zdecydowanie liczniejsze, obejmowały nawet 45–46 osób w jednym oddziale. Nowatorskie w systemie mannheimskim klasy języków obcych obejmowały uczniów, którzy po ukończeniu klasy czwartej złożyli odpowiedni egzamin z języka ojczystego oraz matematyki. Podobny egzamin obejmował uczniów klasy szóstej ciągu głównego, którzy starali się o przeniesienie do klas przejściowych¹¹.

Niewątpliwie do zalet systemu mannheimskiego zaliczyć można było dostrzeżenie specjalnych potrzeb uczniów słabszych i mniej zdolnych, jak również zwrócenie uwagi na dzieci wybitnie zdolne i dostosowanie programów nauczania do ich indywidualnych zainteresowań. Oczywiście metoda ta miała również wady. Mimo dążenia do przezwyciężenia segregacji ze względu na status społeczny, w rzeczywistości stan ten pogłębiała, dyskryminując dzieci i młodzież z niższych warstw społecznych. W praktyce możliwość przenoszenia ucznia z jednego ciągu klas do drugiego była rzadko realizowana. Ponadto system ten okazywał się niekorzystny dla uczniów, których zainteresowania rozwinęły się dość późno, a mogli zostać wcześniej przydzieleni do klasy z uboższą ofertą edukacyjną.

Stosowanie zasady zróżnicowania psychologicznego oraz wynikające z niej zasady organizacji procesu kształcenia spotykały się jednak z ostrą krytyką. Zarzucano Sickingerowi, że jego metoda jest zbyt silnie związana z przestarzałym, dualistycznym systemem oświatowym w Niemczech i jeszcze bardziej pogłębia różnice między szkołą ludową a gimnazjum. Gimnazjum w ówczesnych Niemczech było szkołą przeznaczoną dla „dziecięcych elit”, dlatego też zaczęto się później domagać, aby rekrutacja do tego typu szkół odbywała się zgodnie z założeniami systemu Sickingera¹². Faktem jest, że do gimnazjum dostawały się wówczas w przeważającej mierze dzieci z uprzywilejowanych warstw społecznych i to one tworzyły później elity. Dzieci z ubogich rodzin bardzo często były niedostrzega-

10 C. Kupisiewicz, *System mannheimski...*, s. 180–181.

11 Ibidem.

12 Ibidem, s. 183.

ne przez nauczycieli, którzy zwykli byli odmawiać im wybitnych niekiedy uzdolnień i predyspozycji. Dodatkowo dzieci z niższych warstw społecznych (szczególnie dzieci robotników i robotników sezonowych) stanowiły większość grupy uczniów, którzy nie ukończyli edukacji w ośmioletniej szkole podstawowej.

Praktyka doboru pedagogicznego oparta na założeniach systemu manheimskiego

Nowatorska reforma szkolnictwa podstawowego Sickingera zyskała bardzo dużą popularność w latach I wojny światowej. W Mannheim w 1916 r. liczba uczniów objętych systemem doboru pedagogicznego Sickingera osiągnęła liczbę prawie 30 tys. W tej liczbie 84,3% uczniów uczyło się w klasach głównych, 12,7% w klasach popierających rozwój, w klasach pomocniczych 0,7%, a w klasach języków obcych odpowiednio 2,3% uczniów. W latach 20. liczby te utrzymywały się nadal na podobnym, wysokim poziomie. W roku szkolnym 1922/1923 liczba uczniów w Mannheim objętych nauczaniem w systemie Sickingera wynosiła ponad 33 tys. Nad realizacją tej metody pracowało 860 nauczycieli oraz 93 pomocnicze siły techniczne¹³.

System manheimski zyskał ogromną popularność w wielu miastach niemieckich, klasy popierające rozwój funkcjonowały w szkołach podstawowych aż w 49 większych miastach Niemiec. Niektóre założenia tego systemu były realizowane również w systemach edukacyjnych w Austrii, Szwajcarii, Belgii, Danii, Francji, Rosji i w Ameryce. Na popularność tej metody złożyły się przede wszystkim wyniki osiągnięte przez uczniów. Sickinger podkreślał, że jego metoda doboru pedagogicznego zapewniła prawie wszystkim dzieciom „zaokrąglone” wykształcenie w zakresie trzech ostatnich klas różnych ciągów w szkole podstawowej. Klasę ósmą kończyło 64% ogółu uczniów, klasę siódmą 26%, a szóstą – syntetyzującą – około 9% uczniów. Tylko 2% uczniów przerywało naukę i nie kończyło klasy szóstej – syntetyzującej, co dowodzi wielkiego sukcesu metody Sickingera. Niektóre założenia systemu manheimskiego były nawet zalecane przez niemieckie władze szkolne, które po zakończeniu I wojny światowej coraz wyraźniej opowiadały się za zróżnicowaniem szkolnictwa powszechnego, uwzględniając indywidualne zdolności i możliwości dzieci. Niestety fala krytyki systemu manheimskiego, która nasiliła się szczególnie po dojściu do władzy Hitlera, spowodowała, że metoda ta była praktykowana tylko przez cztery lata po śmierci jej twórcy. Władze III Rzeszy oficjalnie zlikwidowały system manheimski w 1934 r. Zachowano jedynie klasy popierające rozwój, ale znacznie zmniejszono ich liczebność w całym kraju. Po zakończeniu II wojny światowej,

13 Ibidem, s. 181.

w latach 50., w samym okręgu mannheimskim działało jedynie 67 klas popierających rozwój, zgodnych z pierwotnymi założeniami systemu Sickingera¹⁴.

Dobór pedagogiczny a selekcje szkolne we współczesnych systemach oświatowych

Na początku XX w. pojęcie doboru pedagogicznego było stosowane zamiennie z terminem selekcje szkolne, nie miało też zabarwienia negatywnego. Aktualnie rzadko mówi się już o doborze pedagogicznym, a najczęściej o selekcjach szkolnych, choć pojawiają się również takie określenia, jak segregacja szkolna czy nawet segmentacja uczniów w szkołach¹⁵. Selekcje szkolne uznawane są w dzisiejszych czasach za zjawisko przydatne w procesie kształcenia. W przypadku zaś segregacji szkolnej i segmentacji uczniów akcentuje się głównie nierówne traktowanie dzieci, a nawet dyskryminację.

Pod pojęciem selekcji szkolnych najczęściej rozumie się procesy różnicowania się dróg szkolnych oraz szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Do najważniejszych uwarunkowań selekcji szkolnych zaliczyć możemy następujące czynniki: społeczno-kulturowe, ekonomiczne, szkolne, informacyjne oraz kompensacyjne¹⁶. Tomasz Gmerek dodaje, że wśród czynników warunkujących nierówności w sektorze edukacji należy dodatkowo wyróżnić: status społeczno-ekonomiczny rodziny, płeć dziecka, jego przynależność rasową i etniczną, ale również uwarunkowania instytucjonalne¹⁷. Z kolei współczesny dobór pedagogiczny można zdefiniować jako „udoskonalenie organizacji klasy szkolnej w celu zapewnienia jej względnej jednorodności poziomu uzdolnień uczniów. Zadaniem doboru pedagogicznego jest indywidualizacja nauczania przy zachowaniu klas szkolnych”¹⁸. Przy czym należy zaznaczyć, że dobór pedagogiczny jest aktualnie w pełni realizowany głównie w szkołach alternatywnych, a nie w tradycyjnym systemie klasowo-lekcyjnym, właściwym dla szkolnictwa masowego.

Mechanizmy selekcji szkolnych występują obecnie we wszystkich współczesnych systemach edukacyjnych, a instytucje edukacyjne odgrywają bardzo ważną rolę w tym procesie. Selekcje szkolne są zjawiskiem powszechnym i pożą-

14 Ibidem, s. 182–184.

15 K. Reinhard, *Dobór pedagogiczny...*, s. 84–85.

16 M.J. Szymański, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, IBE, Warszawa 1996, s. 53, 61.

17 T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne (wybrane problemy)*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2010, s. 42–43.

18 K. Reinhard, *Dobór pedagogiczny...*, s. 82.

danym w społeczeństwach, przyczyniają się bowiem do kreowania indywidualnych biografii jednostek społecznych. Z drugiej strony jednak mogą przyczynić się do odtwarzania zastanej struktury społecznej i uniemożliwić grupom defaworyzowanym tworzenie własnych elit. Bezpośrednim celem selekcji szkolnych jest wytwarzanie tzw. „kanałów ruchliwości”, czyli stwarzanie możliwości przemieszczania się jednostki w górę, ale również w dół hierarchii społecznej¹⁹. Sam przebieg selekcji szkolnych zależy od licznych realiów natury społecznej, politycznej, ekonomicznej, kulturowej oraz oświatowej, dlatego też bardzo różnie przebiegają te procesy w różnych krajach i częściach świata. W erze globalizacji w wielu systemach oświatowych mamy do czynienia z ideą „równego startu”, będącą modelem teoretycznym systemu selekcji szkolnych. Idea ta ma być przejawem demokratyzacji w sferze edukacji²⁰. Selekcje szkolne zmieniają się istotnie w miarę pokonywania kolejnych szczebli systemu oświatowego. W dzisiejszych czasach, zwłaszcza w krajach rozwiniętych, uznaje się, że to wpływ pochodzenia społecznego, etnicznego, czy nawet różnice płci są silniejsze podczas przechodzenia przez niższe poziomy systemy edukacji. Cechą charakterystyczną we współczesnej edukacji jest wzrastające znaczenie uwierzytelnienia społecznego poprzez edukację oraz sankcjonowanie kwalifikacji. Kwalifikacje, jakie nabywa w trakcie nauki jednostka społeczna, stają się z kolei miarą nierówności szans na globalnym rynku pracy. Selekcja przez edukację służy znoszeniu znaczenia tradycyjnych więzów urodzenia na rzecz popierania merytokracji oraz dążeń równościowych różnych grup społecznych²¹. We współczesnych społeczeństwach przyjęło się, że to zdobyte wykształcenie oraz uzyskane kwalifikacje wyznaczają miejsce jednostki w hierarchii społecznej. Faktem jest, że sytuacja ta dotyczy przede wszystkim tych zawodów, które wiążą się z bardzo dobrze płatną pracą, zapewniającą wysoki status społeczno-ekonomiczny. Analizując przyczyny zjawiska tzw. „choroby dyplomu”, należy dostrzec, że w erze późnej nowoczesności, w której stworzono odpowiednie warunki do zdobycia wyższego wykształcenia przez zdecydowanie większą liczbę ludności, miejsce jednostki w hierarchii społecznej zapewniają nie tylko ukończone wyższe studia, ale przede wszystkim kierunek oraz uczelnia, w której dana osoba studiowała. Zjawisko „choroby dyplomu” obserwujemy nie tylko w krajach wysokorozwiniętych, ale i w rozwijających się. Na niższych szczeblach edukacji symptomy tego zjawiska możemy obserwować, analizując rankingi szkół oraz osiągnięcia ich uczniów.

19 M. Cylkowska-Nowak, *Selekcyjne funkcje edukacji. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, red. M. Cylkowska-Nowak, Wolumin, Poznań 2004, s. 29.

20 M.J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, IBE, Warszawa 2000, s. 133–134.

21 M. Cylkowska-Nowak, *Selekcyjna funkcja edukacji*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wolumin, Poznań 2003, s. 48, 53.

W dzisiejszych czasach, kiedy edukacja zaczyna być postrzegana jako swoista inwestycja rodziców w przyszłość ich dziecka, ze specyficznym doborem pedagogicznym mamy również do czynienia na niższych szczeblach edukacji, od przedszkola począwszy. Głównym czynnikiem doboru pedagogicznego uczniów jest w tym przypadku zamożność rodziców. Przykładów doboru pedagogicznego, wzorowanego na założeniach systemu mannheimskiego doszukiwać się można w renomowanych, prywatnych szkołach, które nastawione są na „równanie do najlepszego” ucznia w klasie, a nie – jak w przypadku polskiego szkolnictwa publicznego – „równanie do przeciętnej”.

Zakończenie

Poszukując najbardziej efektywnego modelu współczesnej edukacji, warto sięgać do znanych już z historii wzorców i systemów. Bazując na wieloletnim doświadczeniu w realizacji mannheimskiego systemu edukacji Sickingera, można próbować tworzyć nowatorskie koncepcje doboru szkolnego. Należy pamiętać, że wielką zaletą tego systemu było respektowanie indywidualnych możliwości uczniów, co z kolei znalazłoby uzasadnienie w projektowaniu nowego modelu edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Pierwotnie selekcja i segregacja szkolna, obecne w założeniach systemu mannheimskiego, miały niwelować niedoskonałości tradycyjnej szkoły, w której stosowano system klasowo-lekcyjny. Dzisiaj, mówiąc o tych problemach, kładzie się nacisk głównie na nierówności szans edukacyjnych poszczególnych grup społecznych. W wielu systemach edukacyjnych mamy do czynienia zarówno z pozytywnymi, jak i negatywnymi skutkami selekcji szkolnych oraz segregacji uczniów. Zjawisko to jest obecne już na poziomie szkoły podstawowej, a czasami i przedszkola. Przyczyny tego stanu rzeczy bardzo często mają banalny charakter, niekiedy jest to podłoże ekonomiczne. Sama segregacja uczniów na lepszych i gorszych jest negatywnie oceniana przez pedagogów i rodziców, ale również przez opinię publiczną. Brak formalnego podziału na klasy „uczniów lepszych” i „gorszych” w szkołach masowych powoduje, że powrót do klasycznych modeli doboru pedagogicznego, takich jak system mannheimski, wydaje się niemożliwy. Jedyne rozwiązanie to podjęcie próby wykorzystania doświadczeń tego systemu i wybranie tych elementów, które byłyby akceptowalne w dzisiejszych czasach. Koncepcja ta stała się w końcu początkiem nauczania wielopoziomowego.

Bibliografia

- Cylkowska-Nowak M., *Selekcyjna funkcja edukacji*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wolumin, Poznań 2003, s. 42–53.
- Cylkowska-Nowak M., *Selekcyjne funkcje edukacji. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, red. M. Cylkowska-Nowak, Wolumin, Poznań 2004, s. 29–56.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne (wybrane problemy)*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2010, s. 39–68.
- Kupisiewicz C., *System mannheimski*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1974*, red. W. Okoń, WSiP, Warszawa 1978, s. 174–185.
- Kupisiewicz C., *Szkoła w XX wieku*, PWN, Warszawa 2006.
- Nalaskowski A., *Obsesja alternatyw?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 4, s. 71–79.
- Reinhard K., *Dobór pedagogiczny – dawne i współczesne rozumienie zagadnienia*, „Pedagogika Filozoficzna” 2006, nr 1, s. 78–90, [on-line] http://www.tpflh.pl/wpf/images/pf_online/pf_06.pdf (dostęp: 20.10.2015).
- Szymański M.J., *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, IBE, Warszawa 1996.
- Szymański M.J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, IBE, Warszawa 2000.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle porównawczym*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.

Abstract

The Mannheim System as a Form of Pedagogical Selection – Genesis, Assumptions, Educational Applications, Contemporary Times

The article presents the Mannheim system as a known form of educational selection and an example of alternative education. The first part of the article presents the genesis of the Mannheim system and shows its main assumptions. The second part of the article focuses on clarifying the relationship between the modern pedagogical and school selections.

Keywords: Mannheim system, pedagogical selection, school selection