

Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia

Zbigniew Sawiński
Polska Akademia Nauk

Abstrakt

W artykule podjęty został problem społecznych barier w dostępie do wykształcenia w czasach PRL-owskich oraz obecnie – kilkanaście lat po zmianie ustroju w Polsce. Punktem wyjścia stanowi dyskusja proponowanych w socjologii metod badania nierówności edukacyjnych, a także prezentacja ważniejszych wniosków uzyskanych w różnych krajach. W Polsce stosunkowo wcześniej, bo już na początku lat osiemdziesiątych, wdrożono metodologię badania horyzontalnych zróżnicowań na progach selekcji międzyszkolnej. Z tego też okresu pochodzą wyniki specjalnie zaprojektowanych badań, które pozwalają opisać nierówności edukacyjne w Polsce w tym okresie. Z wynikami tymi zestawiono dane pochodzące z badania Europejski Sondaż Społeczny, obejmujące selekcje szkolne w latach 1991-2004, a także wyniki zrealizowanego w 2006 roku badania kompetencji szkolnych uczniów PISA. Zastosowanie analogicznej – jak w latach osiemdziesiątych - metodologii badania nierówności edukacyjnych pozwoliło stwierdzić, że zmiana systemowa oraz towarzyszące jej reformy systemu oświaty nie były w stanie doprowadzić do zmniejszenia nierówności w dostępie do wykształcenia. Aby wyjaśnić ten swoisty fenomen, szczegółowej analizie poddane zostały zależności między wyborem szkoły a charakterystykami rodziny pochodzenia. Pozwoliło to sformułować hipotezy dotyczące mechanizmów odpowiedzialnych za stabilność nierówności edukacyjnych w Polsce pomimo głębokich przeobrażeń systemowych, społecznych, a także daleko idących reform w samym systemie oświaty.

1. Metody badania nierówności edukacyjnych i ich przemian

Wydaną w 1974 roku książkę francuskiego socjologa Raymonda Boudona *Education, Opportunity and Social Inequality* uważać można za podsumowanie pewnego paradygmatu badania przemian nierówności edukacyjnych, który przez lata kształtował wyobrażenia badaczy w tym zakresie. Paradygmat ten charakteryzowało przekonanie, że w miarę upowszechniania oświaty niejako w naturalny sposób dokonuje się wyrównanie szans w dostępie do wykształcenia wśród młodzieży pochodzącej z różnych klas społecznych. Przekonanie to było na tyle silne, że właściwie nie prowadzono badań empirycznych zaprojektowanych pod kątem analizy tych zagadnień. Większość wniosków wyprowadzano w oparciu o materiały zastane, głównie statystyki szkolne.

Boudon poddał analizie zmiany wielkości współczynników skolaryzacji w rozbiciu na poszczególne kategorie pochodzenia społecznego dla tych krajów, dla których dane tego rodzaju były dostępne. Celem analizy było określenie, jak zmienia się zróżnicowanie szans kształcenia młodzieży wywodzącej się z różnych środowisk społecznych. Rezultaty otrzymane dla poszczególnych krajów okazały się spójne. Najszybsze tempo wzrostu współczynników skolaryzacji miało miejsce w przypadku młodzieży o niekorzystnym położeniu społecznym rodziców. Tempo wzrostu wśród kategorii pochodzeniowo uprzywilejowanych było natomiast wyraźnie słabsze. Na tej podstawie Boudon sformułował wnioski dotyczące dynamiki nierówności edukacyjnych. Po pierwsze, współczesne społeczeństwa charakteryzują się systematyczną redukcją nierówności edukacyjnych. Po drugie, nierówności edukacyjne zmniejszają się na wszystkich szczeblach systemu szkolnego (Boudon 1974: 48-53).

Nieliczne prace z tego okresu, które opierały swoje wnioski nie na statystykach szkolnych lecz na wynikach badań empirycznych, zasadniczo nie podważały wniosku o postępującej egalitaryzacji w dostępie do wykształcenia. Beverly Duncan (1967) poddała analizie wyniki badania zrealizowanego w Stanach Zjednoczonych jako aneks do mikrospisu. Próba objęła 33 tys. mężczyzn, zaś badanych pytano o aktualne cechy położenia społecznego – w tym o wykształcenie – oraz o charakterystyki pochodzenia (m.in. zawód i wykształcenie ojca, liczba rodzeństwa, miejsce wychowania). Duncan podzieliła badanych na siedem 5-letnich kohort według roku urodzenia, a następnie osobno dla każdej z kohort skonstruowała model regresji, w którym poziom osiągniętego wykształcenia – zoperacjonalizowany przez liczbę lat nauki – wyjaśniała w oparciu o czynniki pochodzenia. Odsetki wyjaśnianej wariacji dla poszczególnych kohort przedstawione zostały w tabeli 1. Nie układają się one w określony trend, toteż trudno jest rozstrzygnąć, czy dane te stanowią

argument – czy też kontrargument – na rzecz tezy o systematycznie malejących nierównościach edukacyjnych.

Tabela 1

Odsetki wyjaśnionej wariancji w modelach regresji osiągnięć edukacyjnych na podstawie cech pochodzenia dla 5-letnich kohort Stany Zjednoczone 1962, mężczyźni

Rok urodzenia	1916-20	1921-25	1926-30	1931-35	1936-40	1941-45	1946-50
Odsetek wyjaśnionej wariancji [w %]	39,7	36,1	33,8	31,5	36,6	32,4	37,6

Źródło: Duncan 1967, tabela 3.

Rozważania Duncan kontynuowali Hauser i Featherman (1976). Posłużyli się oni również danymi z mikrospisu, lecz zrealizowanego w 1973 roku. Autorzy podzielili badanych – analogicznie jak Duncan – na 5-letnie kohorty. Nie poprzestali jednak na obliczeniu odsetka wyjaśnionej wariancji, lecz dla kolejnych kohort obliczyli również współczynniki korelacji między osiągnięciami edukacyjnymi braci. Miarę tę uznać można za estymację globalnego wpływu wszystkich czynników pochodzenia łącznie, także tych, które nie zostały uwzględnione w badaniu (zob. Jencks i inni 1972). Korelacje dla dwóch najmłodszych kohort – podobnie zresztą jak odsetki wyjaśnionej wariancji – okazały się niższe w porównaniu z analogicznymi wskaźnikami dla starszych kohort. Autorzy przestrzegają jednak przed zbyt pochopnym wyciągnięciem wniosku o redukcji nierówności w dostępie do wykształcenia, ponieważ część najmłodszych badanych nie zakończyła jeszcze swoich karier edukacyjnych.

W pracy wydanej dwa lata później Featherman i Hauser (1978) zastosowali odmienny model analizy tych samych danych. Starając się powiązać proces generowania nierówności edukacyjnych z przemianami systemu kształcenia podzielili osiągnięte wykształcenie na dwie składowe: liczba zaliczonych klas szkoły podstawowej i średniej oraz liczba lat studiów wyższych. Otrzymane wyniki prezentuje tabela 2. Wyniki te świadczą, że egalitaryzacja dostępu do wykształcenia ma miejsce co najwyżej na niższych szczeblach systemu edukacyjnego – to jest na szczeblu szkół podstawowych i średnich – w obrębie których kształcenie staje się powszechne. Analizy Feathermana i Hausera nie dostarczają natomiast argumentów, że podobny proces zachodzi na szczeblu studiów wyższych. Wręcz przeciwnie – wyniki świadczą raczej o wzroście nierówności edukacyjnych.

Tabela 2

Odsetki wariacji wyjaśnionej przez czynniki pochodzenia przy różnych sposobach operacjonalizacji osiągnięć edukacyjnych w 5-letnich kohortach

Stany Zjednoczone 1973, mężczyźni

<i>Sposób operacjonalizacji osiągnięć edukacyjnych</i>	1907-1911	1912-1916	1917-1921	1922-1926	1927-1931	1932-1936	1937-1941	1942-1946	1947-1951
Całkowita liczba lat nauki	33,3	31,8	33,0	31,9	30,4	31,7	27,6	27,6	25,5
Liczba zaliczonych klas szkoły podstawowej i średniej	30,0	27,3	27,3	25,6	22,6	21,5	15,3	16,4	12,8
Liczba lat studiów wyższych	18,6	17,7	20,3	19,4	20,3	23,7	23,5	21,3	21,1

Źródło: Featherman i Hauser 1978, tabela 5.9.

Wyniki otrzymane przez Feathermana i Hausera uświadomiły badaczom, że badania zmian nierówności edukacyjnych nie można sprowadzić do analizy związku między pochodzeniem a osiągniętym wykształceniem. Ekspansja oświaty powodować może, że zmienia się rola szkół poszczególnych szczebli w procesie międzypokoleniowej transmisji nierówności. Aby zjawiska te wyjaśnić, poszczególne szczeble systemu oświaty powinny być analizowane osobno.

Analityczne podwaliny dla tego ujęcia stworzył Robert Mare (1977, 1980, 1981). Mare wykorzystał te same dane, co Featherman i Hauser, natomiast poddał je analizie inną techniką. Wykorzystał w tym celu regresję logitową, co pozwoliło mu kontrolować zarówno zmiany zachodzące w systemie oświaty (upowszechnianie się wykształcenia na coraz wyższych szczeblach systemu), jak też postępujące zmiany w strukturze pochodzenia młodzieży (malejący udział młodzieży wywodzącej się ze środowisk tradycyjnie upośledzonych).

Pierwsze z dokonanych przez Mare'a ustaleń dotyczy wewnętrznej dynamiki karier edukacyjnych. Mare wykazał (1977), że globalne nierówności edukacyjne – sprowadzające się do niejednakowych szans zdobycia wykształcenia przez młodzież wywodzącą się z różnych środowisk społecznych – w największym stopniu kształtują się na pierwszym progu selekcji międzyszkolnej, to jest po ukończeniu etapu obowiązkowego kształcenia. Drugi próg selekcji międzyszkolnej – zlokalizowany na przejściu między szkołą średnią a wyższą uczelnią – ma już mniejsze znaczenie. Mare starał się wyjaśnić tę prawidłowość badając zależności

między rozkładem predyspozycji i zdolności a kryteriami oceny uczniów i twierdząc, że związek ten słabnie w miarę przechodzenia na coraz wyższe szczeble systemu szkolnego.

Drugie z kluczowych ustaleń Mare'a (1981) dotyczy zmian nierówności edukacyjnych w czasie. Mare oszacował parametry wpływu czynników pochodzenia na szanse przejścia kolejnych szczebli selekcji w systemie szkolnym po uprzednim wyłączeniu czynników strukturalnych, to jest zmian rozkładu osiągnięć edukacyjnych oraz zmian struktury pochodzenia w kolejnych kohortach. Następnie użył tych parametrów do budowy dwóch hipotetycznych modeli związku osiągniętego wykształcenia z pochodzeniem. W pierwszym modelu przebieg zmian w proporcjach osób pokonujących kolejne progi selekcji był taki, jak to ma miejsce w rzeczywistości, natomiast wpływ czynników pochodzenia został przyjęty jako stały w czasie. W drugim modelu siła wpływu cech pochodzenia na szanse przejścia poszczególnych progów selekcji zmieniała się zgodnie z rzeczywistym stanem rzeczy, zaś proporcje młodzieży pokonującej kolejne progi były stałe w czasie. Pierwszy z tak skonstruowanych modeli pozwala oszacować relatywne znaczenie stałego upowszechniania oświaty, drugi zaś zmiany zachodzące w natężeniu społecznych uwarunkowań selekcji szkolnych.

Oszacowane przez Mare'a parametry modelu zakładającego niezmienną odsetka osób podejmujących pozytywne decyzje edukacyjne na poszczególnych progach i dopuszczającego rzeczywiste zmiany w sile oddziaływania pochodzenia pozwoliły stwierdzić, że globalny wpływ pochodzenia na uzyskane wykształcenie wzrasta w czasie. Z kolei w modelu zakładającym niezmienny wpływ pochodzenia na szanse przejścia kolejnych progów selekcji przy rzeczywistych zmianach odsetków młodzieży przechodzącej te progi wpływ pochodzenia na osiągnięte wykształcenie zmniejsza się w czasie.

Ustatlenie to pozwoliło Mare'owi wyjaśnić pozorną sprzeczność, jaka zachodzi między postępującym upowszechnianiem oświaty a – stwierdzonym we wcześniejszych badaniach – stabilnym oddziaływaniem pochodzenia na osiągnięte wykształcenie. Wzrastający na każdym szczeblu systemu szkolnego odsetek młodzieży kontynuującej naukę rzeczywiście powodowałby postępującą redukcję nierówności edukacyjnych, ale tylko w sytuacji, gdyby oddziaływanie czynników pochodzenia podczas trwania karier szkolnych pozostawało stabilne lub ulegało zmniejszeniu. Tymczasem wpływ ten ulega zwiększeniu. Równoważy to efekty związane z upowszechnianiem oświaty, przez co globalny poziom nierówności edukacyjnych pozostaje stabilny.

Ustalenia Mare'a stworzyły nowy paradygmat analizy przemian nierówności edukacyjnych, który z niewielkimi modyfikacjami obowiązuje do chwili obecnej. Kluczowy

punkt owego paradygmatu stanowi dekompozycja łącznego wpływu cech pochodzenia na oddziaływania, jakie mają miejsce na kolejnych szczeblach kariery szkolnej. Takie ujęcie procesu generowania nierówności edukacyjnych pozwoliło pogodzić tradycyjne przekonania o egalitaryzacyjnych następstwach upowszechnienia oświaty z teoriami przypisującymi systemowi szkolnemu funkcje reprodukcyjne, a także z wynikami tych ustaleń empirycznych, które nie potwierdzały systematycznego spadku zależności osiągnięć edukacyjnych od pochodzenia.

Uniwersalność omawianego paradygmatu bierze się stąd, iż dopuszcza on przenoszenie się nierówności edukacyjnych z niższych pięt systemu szkolnego na wyższe. Pozwala to zidentyfikować zarówno te ogniwa systemu szkolnego, które na skutek upowszechnienia oświaty przestają pełnić funkcje selekcyjne, jak też wskazać ogniwa, które stopniowo stają się kluczowymi barierami dostępu do wykształcenia.

2. Wyniki badań przemian nierówności edukacyjnych w różnych krajach

Jak twierdzą Breen i Jonsson (2005) – podsumowując wyniki badań nad nierównościami edukacyjnymi w różnych krajach – badania te nie prowadzą do jednoznacznych konkluzji w kwestii kierunku przemian nierówności edukacyjnych. Wśród wniosków z różnych badań dominują tezy o stabilności nierówności edukacyjnych w czasie, chociaż w niektórych krajach wskazuje się na ich redukcję – zwłaszcza pod koniec XX wieku. Pojawiają się też rezultaty dowodzące wzrostu nierówności edukacyjnych. Przyczynę rozbieżności wyników różnych badań Breen i Jonsson upatrują przede wszystkim w zróżnicowanej organizacji systemów szkolnych. Procesy kształtowania się nierówności edukacyjnych przebiegają odmiennie w systemach jednolitego kształcenia ogólnego, odmiennie zaś w systemach, w których kształcenie podzielone jest na osobne tory, z których część służy przygotowaniu zawodowemu.

W poprzedniej części przedstawione zostały wyniki badań zrealizowanych w Stanach Zjednoczonych, gdzie system oświaty na szczeblu podstawowym i średnim zorganizowany jest według modelu jednolitej szkoły ogólnokształcącej. Przypomnijmy, że według dokonanych ustaleń w Stanach Zjednoczonych globalne nierówności edukacyjne nie ulegają redukcji. Przykładem systemu szkolnego o niejako przeciwstawnych zasadach organizacji jest system brytyjski. Istotę osiągnięć edukacyjnych w Wielkiej Brytanii wyznacza nie liczba lat spędzonych przez ucznia w instytucjach systemu oświaty, lecz rodzaje szkół, przez które przeszedł, a także liczba i rodzaj uzyskanych świadectw i dyplomów. Brytyjski system jest właściwie zlepkiem pojedynczych szkół różnych szczebli, które charakteryzują się znaczną

autonomią, różnorodnością programową, niejednakowym przygotowaniem merytorycznym kadry, różnymi zasadami finansowania, czy też rolą tradycji w życiu szkoły. Ustawowo określony jest jedynie wiek obowiązku szkolnego – natomiast to, w których szkołach obowiązek ten zostanie zrealizowany, pozostawione zostaje uczniowi i jego rodzicom. Na opisane zróżnicowanie nakłada się dodatkowo system egzaminów i świadectw potwierdzających nabycie określonej wiedzy i kwalifikacji. Przy czym kwalifikacje zawodowe można uzyskać na kursach lub w instytucjach o różnym stopniu skolaryzacji, czyli stopniu przemieszania nauki szkolnej z terminowaniem, czy innymi formami praktyki zawodowej.

W przypadku systemów szkolnych, których istotę wyznacza poziome zróżnicowanie szkół poszczególnych szczebli, posłużenie się wskaźnikiem kontynuowania nauki na kolejnych progach byłoby nadmiernym uproszczeniem. Takie założenie przyjęli Halsey, Heath i Ridge (1980) w klasycznej już dziś pracy na temat przemian nierówności edukacyjnych w Wielkiej Brytanii. Na szczeblu szkół ponadpodstawowych autorzy wyodrębnili siedem typów szkół ponadpodstawowych, różniących się tradycjami, prestiżem, jakością kształcenia, sposobem subsydiowania (Halsey i in. 1980: 22-23). Na szczeblu szkół ponadśrednich wyodrębnili cztery odrębne tory kontynuacji karier edukacyjnych. Do modelu wprowadzili również wewnątrzszkolne punkty selekcji. Na przykład fazę zakończenia szkoły średniej zdefiniowali poprzez fakt zaliczenia odpowiedniej liczby egzaminów poziomu zwykłego (O-level) oraz poziomu zaawansowanego (A-level).

Analizę wpływu czynników pochodzenia na decyzje podejmowane na poszczególnych szczeblach Halsey, Heath i Ridge przeprowadzili w obrębie czterech kohort, na które podzielili badaną próbę. Wyniki analizy nie pozostawiły wątpliwości, że siła wpływu pochodzenia na decyzje edukacyjne na wyróżnionych progach selekcji nie uległa zmianom przez okres czterdziestu lat objętych badaniem (badanie objęło osoby urodzone w latach 1913-1952).

Hipoteza dotycząca stabilności w czasie nierówności edukacyjnych w brytyjskim systemie szkolnym znalazła potwierdzenie w analizach Heatha i Clifforda (1990). Badacze ci skorzystali z wyników czterech różnych badań, zrealizowanych w latach 1949-1987. Do testowania związku między pochodzeniem a osiągnięciami edukacyjnymi posłużyli się modelami log-liniowymi. Analiza wykazała brak zmian siły i kształtu nierówności edukacyjnych w okresie 50 lat, mimo że w tym czasie przeprowadzono w brytyjskim szkolnictwie szereg daleko idących reform.

O tym, że reformy systemu oświaty nie muszą prowadzić do zmniejszenia nierówności edukacyjnych, świadczą też wyniki wielu innych studiów. Warto tu odwołać się do badania Simkusa i Andorki (1982), które dotyczyło nierówności edukacyjnych na Węgrzech. Badanie

objęło dość długi okres – od lat 30. do 70. XX wieku. Istotny jest przy tym fakt, że przed wojną węgierski system szkolny był systemem dualnym, to znaczy szkoła podstawowa i szkoła średnia stanowiły równoległe tory kształcenia. Po wojnie zlikwidowano dualizm i wprowadzono – podobnie jak w innych krajach bloku wschodniego – centralne zarządzanie systemem oświaty, co stworzyło daleko idące możliwości administracyjnej ingerencji w procesy selekcji szkolnych. Jednocześnie, obok pełnych szkół średnich, rozwinięto system niepełnych szkół zawodowych, których ukończenie nie dawało prawa do ubiegania się o przyjęcie na wyższą uczelnię. Większość tych zmian przypominała rozwiązania wprowadzone w latach 50. w Polsce. Dlatego przypadek Węgier jest wart szczególnej uwagi.

Simkus i Andorka badali zmiany poziomu nierówności edukacyjnych metodą modelowania log-liniowego na progach selekcji między szkołami kolejnych szczebli, przy czym definiując progi uwzględnili poziome zróżnicowanie szkół kolejnego szczebla. Nie ograniczyli się więc do analizy odsetków młodzieży o określonym pochodzeniu społecznym kształcących się dalej na każdym progu selekcji, lecz również uwzględnili typy szkół, w których dalsze kształcenie ma miejsce. Za zmienną charakteryzującą różnice pochodzenia uznali zawód ojca, zaś analizę przeprowadzili dzieląc próbę (40 tys. osób) na kohorty.

Jak piszą Simkus i Andorka (1982: 784), wyniki dotyczące wpływu zawodu ojca na szanse pokonania kolejnych progów selekcji i wybór dalszej szkoły dla nich samych stanowiły zaskoczenie. Okazało się bowiem, że zmiany wpływu zawodu ojca w okresie objętym analizą okazały się statystycznie nieistotne na wszystkich progach systemu szkolnego, co dowiodło, że nierówności edukacyjne pozostawały na Węgrzech stabilne przez okres 40 lat mimo głębokich przemian systemu politycznego i systemu oświaty w owym czasie.

Simkus i Andorka podjęli również kwestię różnic szans edukacyjnych mężczyzn i kobiet. Cytowane wcześniej badania amerykańskie i brytyjskie obejmowały wyłącznie mężczyzn, toteż nie dostarczyły żadnej wiedzy na temat zmian znaczenia płci w procesie osiągnięć edukacyjnych. Przeprowadzone przez Simkusa i Andorkę analizy wykazały (1982: tabela 3), że nierówności edukacyjne związane z płcią uległy w badanym okresie redukcji na wszystkich progach selekcji. Jednocześnie nastąpiło odwrócenie kierunku zależności. W najstarszej z kohort mężczyzn stanowili kategorię uprzywilejowaną na wszystkich progach. W kolejnych kohortach ich przewaga stopniowo topniała, a kobiety na coraz większej liczbie progów zyskiwały przewagę, aż do sytuacji, kiedy w najmłodszej kohorcie na wszystkich progach kategorię uprzywilejowaną stanowiły kobiety.

Kwestia różnic płci bywa analizowana również w inny sposób. Vallet (2004), wykorzystując dane z siedmiu badań prowadzonych w latach 1964-1997 we Francji,

zbudował osobne modele dla mężczyzn i dla kobiet. W najstarszych kohortach (osoby urodzone w latach 1908-1937) zależność wykształcenia od pochodzenia okazała się wyraźnie silniejsza wśród kobiet. Analizując kohorty osób urodzonych po wojnie (1948-1972) Vallet stwierdził, że siła zależności osiągnięć edukacyjnych od pochodzenia stała się podobna w obu grupach.

Opracowanie Valleta (2004) jest warte przytoczenia również z tego powodu, że jest jedynym przykładem analizy, która potwierdziła fakt zmniejszenia się nierówności edukacyjnych w konkretnych warunkach historycznych. Autor wykorzystał wyniki badań zrealizowanych na względnie dużych próbach, obejmujące relatywnie długi okres czasu. W sumie zgromadził dane o 240 tysiącach osób, z których najstarsze zdobywały wykształcenie jeszcze w latach 20. XX wieku, a najmłodsze już w latach 90. W tak długim czasie udało się stwierdzić pewien spadek siły zależności między pochodzeniem a osiągniętym wykształceniem, przy czym najbardziej intensywne tempo spadku zarysowało się w okresie, gdy wykształcenie zdobywały kohorty osób urodzonych w latach 1933-1952. Vallet wiąże ten fakt z reformą francuskiego systemu oświaty (zapoczątkowaną w 1941 roku), która polegała na likwidacji dualizmu poprzez integrację szkół powszechnych (*Écoles Primaires Supérieures*) z systemem szkół średnich.

Jako przejaw obniżania się nierówności edukacyjnych Vallet potraktował zależność, w której zmienną wyjaśnianą było najwyższe uzyskane wykształcenie. Natomiast analiza przeprowadzona na kolejnych progach selekcji międzyszkolnej dała odmienny wynik. Systematyczny spadek roli pochodzenia zarysował się jedynie na pierwszym progu, zdefiniowanym jako uzyskanie świadectwa szkoły podstawowej. Na pozostałych progach rola czynników pochodzeniowych albo pozostała stabilna przez cały okres objęty analizą, albo uległa zwiększeniu – co miało miejsce w przypadku najwyższego progu zdefiniowanego jako ukończenie drugiego etapu studiów wyższych.

Żadna z analiz dla innych krajów nie dostarczyła tak klarownych rezultatów, jak studium Valleta (2004) dla Francji. Przyczyną może być fakt, że żadne z badań nie objęło tak długiego okresu oraz nie miało tak dużej próby, co pozwala wyodrębnić wąskie kohorty wieku i zapewnić wiarygodne estymacje wskaźników dla każdej wyodrębnionej kohorty. A także – co jest być może kluczowe – nie objęło swoim zasięgiem tak istotnej reformy systemu oświaty, jaką jest jego udrożnienie poprzez likwidację dualizmu.

Możliwe jest jednak również inne wyjaśnienie faktu, że współcześnie prowadzone badania nie dostarczają argumentów, które mogłyby potwierdzić systematyczne obniżanie się nierówności edukacyjnych. Po prostu nierówności edukacyjne w rzeczywistości są stabilne w

czasie. Jak twierdzą Breen i Jonsson (2005), omawiając proces międzypokoleniowej transmisji statusu w Szwecji, spadek siły zależności wykształcenia od pochodzenia nie musi być wcale warunkiem wzrostu otwartości społeczeństwa. Ekspansja systemów oświaty powoduje stały wzrost udziału osób osiągających najwyższe poziomy wykształcenia, zaś rynek pracy w przypadku tej kategorii osób działa w sposób merytokratyczny. Wyjaśnienie to byłoby spójne z koncepcjami modernistycznymi z lat 50. i 60. XX wieku, w myśl których ekspansja systemów oświaty prowadzi do społeczeństwa równych szans, a zarazem niesprzeczne z faktem, że nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia nie ulegają redukcji.

3. Dotychczasowe badania przemian nierówności edukacyjnych w Polsce

W Polsce badania edukacyjne dotyczące zarówno selekcji wewnątrzszkolnych, jak też selekcji zachodzących na progach między szkołami kolejnych szczebli, prowadzi się od lat 60. do chwili obecnej. Niestety, przydatność większości tych badań dla wyjaśnienia mechanizmów kształtowania się nierówności edukacyjnych jest niewielka. Badania te na ogół mają charakter wycinkowy i są ograniczone do wybranych ogniw systemu szkolnego: określonych typów szkół, niekiedy z konkretnego miasta lub województwa (np. studenci Uniwersytetu Warszawskiego), wybranych elementów kariery edukacyjnej (np. wyniki egzaminów maturalnych), bądź też badanie obejmuje jedynie określoną kategorię uczniów (np. laureaci olimpiad przedmiotowych). Na gruncie badań edukacyjnych nie prowadzi się projektów całościowych, pozwalających prześledzić pełny przebieg karier szkolnych w całej populacji, a także pozwalających zintegrować w jednym modelu kształcenie stacjonarne wraz z kształceniem dla pracujących (Sawińska 1985: 43-55).

W tej sytuacji wiedzy na temat dynamiki nierówności edukacyjnych dostarczać mogą jedynie specjalnie w tym celu zaprojektowane badania. W Polsce pierwsze tego rodzaju badanie zrealizowano jesienią 1981 roku. Przeprowadzono je techniką wywiadów ankietarskich na ogólnopolskiej próbie udziałowej liczącej 1526 osób w wieku 25-44 lata. Kwestionariusz zawierał szczegółowe pytania dotyczące przebiegu kariery edukacyjnej, z uwzględnieniem nazwy i typu każdej kolejnej szkoły, roku rozpoczęcia i zakończenia nauki, trybu kształcenia oraz rodzaju uzyskanego świadectwa bądź tytułu zawodowego. Ustalano też najważniejsze charakterystyki środowiska wychowania: wielkość miejscowości zamieszkania w dzieciństwie, fakt posiadania rodzeństwa, fakt pochodzenia z rozbitej rodziny, pytano o wykształcenie ojca, o wykształcenie matki, a także o zawody obojga rodziców w momencie, gdy badany miał 14 lat (Sawiński 1986: 431-445).

Sposób pytania o przebieg nauki pozwolił między innymi odtworzyć zachowania badanych na dwóch progach selekcji międzyszkolnej: po ukończeniu szkoły podstawowej oraz po ukończeniu szkoły średniej. Przy czym każdy z progów zdefiniowano uwzględniając wielość dalszych ścieżek edukacyjnych. Na progu po ukończeniu szkoły podstawowej wyodrębniono cztery takie ścieżki: (1) rezygnacja z dalszej nauki, (2) rozpoczęcie szkoły zasadniczej zawodowej; (3) rozpoczęcie nauki w technikum bądź liceum zawodowym; (4) rozpoczęcie nauki w liceum ogólnokształcącym. Po ukończeniu szkoły średniej uwzględniono trzy możliwości: (1) zakończenie kształcenia i porzucenie na wykształceniu średnim; (2) rozpoczęcie nauki w szkole pomaturalnej; (3) rozpoczęcie studiów na wyższej uczelni.

Siłę wpływu czynników pochodzenia na wybór drogi kształcenia na każdym z progów określono za pomocą metody analizy kanonicznej. Na pierwszym progu selekcji (po ukończeniu szkoły podstawowej), wszystkie czynniki pochodzenia łącznie wyjaśniały 22,8% zróżnicowania wyborów (kwadrat pierwszej korelacji kanonicznej). Na drugim progu analogicznie obliczona wartość miernika wyniosła 11,1% (Sawińska 1985: tabela 5.4). Otrzymane wyniki okazały się więc zgodne z omawianymi wcześniej rezultatami dla innych krajów. W Polsce, podobnie jak w innych krajach, nierówności edukacyjne generują się przede wszystkim na najniższym progu selekcji szkolnych.

W oparciu o zgromadzone w badaniu dane podjęto też próbę ustalenia zmian, jakim podlegają nierówności edukacyjne w czasie (Sawiński i Stasińska 1986). Realizacja tego zadania wiązała się jednak z pewnymi ograniczeniami. Omawiane badanie zrealizowane zostało na stosunkowo niewielkiej próbie i objęło zaledwie 20 kolejnych roczników urodzenia. Z tego względu możliwe było podzielenie badanych na co najwyżej dwie kohorty, grupujące po 10 roczników. Pierwszą stanowiły osoby urodzone w latach 1937-46. Większość z nich kończyła szkołę podstawową w latach 1951-60, a maturę uzyskiwała w latach 1955-64. Druga kohorta obejmowała badanych urodzonych w latach 1947-56. Do pierwszego progu selekcji międzyszkolnej osoby te docierały w latach 1961-1971, do drugiego w latach 1965-75.

Tak skonfigurowany zestaw danych wzbogacony został o wyniki badania przeprowadzonego w 1981 na dwóch niezależnie dobranych próbach absolwentów szkół podstawowych i maturzystów z tego rocznika (Stasińska 1986). Wywiady zrealizowano jesienią 1981, pytając między innymi o szkołę, w której badani kontynuują naukę. Pozwoliło to zrekonstruować wybór drogi kształcenia na pierwszym i drugim progu selekcji międzyszkolnej w sposób analogiczny, jak w przypadku głównego źródła danych. Należy

jeszcze dodać, że sposób operacjonalizacji cech pochodzenia był w obu badaniach identyczny.

W tabeli 3 przedstawiono wyniki przeprowadzonej analizy przemian nierówności edukacyjnych na pierwszym progu selekcji międzyszkolnej, przy czym selekcje te dotyczą trzech okresów czasu: lat 1951-60, lat 1961-70 oraz – punktowo – roku 1981. Jako miarą posłużono się współczynnikiem maksymalnej korelacji (Sawiński 1985), stanowiącym w tym przypadku odpowiednik korelacji kanonicznej. Wartości miar liczono osobno dla każdej z uwzględnionych cech pochodzenia, ponieważ celem analizy było określenie dla każdej z cech z osobna, czy jej znaczenie w procesie kształtowania się nierówności edukacyjnych jest stabilne, czy też ulega zmianom.

Tabela 3
Współczynniki maksymalnej korelacji między cechami pochodzenia
a wyborem ścieżki kształcenia po szkole podstawowej

<i>Cechy pochodzenia</i>	<i>Selekcje w latach</i>		
	<i>1951-60</i>	<i>1961-70</i>	<i>1981</i>
Kompletność rodziny	0,058	0,051	0,066
Liczba dzieci w rodzinie	0,199	0,195	0,147
Środowisko wychowania (miejskie-wiejskie)	0,300	0,264	0,283
Wykształcenie ojca	0,373	0,416	0,411
Zawód ojca	0,395	0,393	0,399
Wykształcenie matki	0,344	0,374	0,425
Zawód matki	0,396	0,377	0,472
<i>Liczba osób w próbie</i>	<i>608</i>	<i>801</i>	<i>700</i>

Źródło: Sawiński i Stasińska (1986: 19).

Wśród uwzględnionych cech pochodzenia wybory drogi kształcenia w najmniejszym stopniu warunkowane są przez charakterystyki sytuacji rodzinnej – fakt wychowywania z obojgiem rodziców oraz przez liczbę dzieci w rodzinie. Przy tak niskich korelacjach wnioskowanie na temat zmiany siły związków w czasie jest bezpodstawne. Większy wpływ na wybór drogi kształcenia ma środowisko wychowania – zoperacjonalizowane w badaniach poprzez podział na miejskie i wiejskie. Obserwowane zmiany współczynników korelacji są

jednak nieregularne, toteż nie pozwalają rozstrzygnąć co do wzrostu, stabilności lub spadku znaczenia barier między miastem a wsią.

Najsilniejsze korelacje otrzymano w przypadku cech położenia społecznego rodziców: ich wykształcenia i przynależności do kategorii zawodowej. W przypadku zawodu ojca współczynniki maksymalnej korelacji wykazują zadziwiająco wręcz stabilność przez cały okres objęty analizą. Współczynniki dla pozostałych cech wykazują wahania, przez co trudno na ich podstawie wskazać konkretny trend. Nie można jednak wykluczyć hipotezy, że wzrosła rola cech położenia społecznego matek. W przypadku selekcji dokonujących się w 1981 roku współczynniki maksymalnej korelacji dla wykształcenia i zawodu matki są wyraźnie wyższe, niż w przypadku selekcji dokonujących się we wcześniejszych okresach czasu.

Cytowane wcześniej wyniki badań prowadzonych w innych krajach dowiodły, że nierówności na pierwszym progu selekcji międzyszkolnej albo pozostają stabilne, albo też ulegają niewielkiej redukcji, co byłoby zgodne z hipotezą o wpływie upowszechnienia oświaty na niższych szczeblach systemu szkolnego na zmniejszenie nierówności edukacyjnych. Analiza danych dla Polski, obejmujących okres od początku lat 50. do roku 1981, nie upoważnia do sformułowania wniosku o tym, że również w Polsce nierówności te ulegały systematycznej redukcji. Otrzymane rezultaty bardziej skłaniają do przekonania, że tak jak w większości społeczeństw nierówności edukacyjne w Polsce cechują się stabilnością.

Analogiczną analizę przeprowadzić można w przypadku selekcji zachodzących na progu po ukończeniu szkoły średniej. Uzyskane wyniki zamieszczone zostały w tabeli 4. Ponieważ dane obejmują wyłącznie osoby, które dotarły do danego progu selekcji, to jest ukończyły szkołę średnią, próby dla dwóch pierwszych okresów są niewielkie. Podobnie, jak w przypadku pierwszego progu selekcji, największe wpływ na wybór ścieżki kształcenia po ukończeniu szkoły średniej mają cechy położenia społecznego rodziców. Zależności dla zestawionych okresów czasu nie do końca są regularne, aczkolwiek dla większości cech pochodzenia miał miejsce systematyczny spadek ich wpływu na wybór ścieżki kształcenia.

Gdyby mieć całkowite przekonanie co do prawdziwości wniosku o zmniejszaniu się nierówności na progu selekcji między szkołą średnią a wyższą, to z pewnością byłby to wynik unikalny, nie mający precedensu w żadnym z analizowanych krajów. Z logiki ekspansji systemów edukacyjnych wynika bowiem, że nierówności edukacyjne powinny przenosić się z niższych szczebli systemu szkolnego na wyższe, przez co poziom nierówności na tym szczeblu powinien rosnąć. Prowadzone w różnych krajach badania empiryczne potwierdzają tę hipotezę jedynie częściowo, gdyż tylko w niektórych krajach stwierdzono tego rodzaju wzrost, natomiast większość wyników analiz wskazuje raczej na stabilność nierówności w

czasie również i na tym szczeblu. Nigdzie jednak nie stwierdzono, aby nierówności na tym szczeblu systemu edukacyjnego systematycznie malały.

Tabela 4
Współczynniki maksymalnej korelacji między cechami pochodzenia a wyborem ścieżki kształcenia po ukończeniu szkoły średniej

<i>Cechy pochodzenia</i>	<i>Selekcje w latach</i>		
	<i>1955-64</i>	<i>1965-75</i>	<i>1981</i>
Kompletność rodziny	0,024	0,059	0,031
Liczba dzieci w rodzinie	0,209	0,107	0,082
Środowisko wychowania (miejskie-wiejskie)	0,199	0,128	0,173
Wykształcenie ojca	0,336	0,265	0,192
Zawód ojca	0,407	0,253	0,197
Wykształcenie matki	0,375	0,276	0,204
Zawód matki	0,336	0,409	0,183
<i>Liczba osób w próbie</i>	<i>118</i>	<i>225</i>	<i>700</i>

Źródło: Sawiński i Stasińska (1986: 51).

Tabela 5
Korelacje kanoniczne między kategorią zawodową ojca a pokonaniem pierwszego i drugiego progu selekcji w systemie szkolnym w Polsce

Próg selekcji	Rok realizacji badania										<i>średnio</i>
	<i>1982</i>	<i>1984</i>	<i>1987</i>	<i>1992</i>	<i>1993</i>	<i>1994</i>	<i>1995</i>	<i>1998</i>	<i>2002</i>	<i>2004</i>	
<i>po szkole podstawowej</i>	0,36	0,34	0,36	0,38	0,38	0,32	0,37	0,37	0,28	0,23	0,34
<i>po szkole średniej</i>	0,17	0,24	0,21	0,19	0,19	0,24	0,24	0,26	0,20	0,16	0,21
Średni rok dotarcia badanych osób do danego progu selekcji											
<i>po szkole podstawowej</i>	1952	1954	1957	1962	1963	1964	1965	1968	1972	1974	
<i>po szkole średniej</i>	1956	1958	1961	1966	1967	1968	1969	1972	1976	1978	

Nota. Korelacje kanoniczne pochodzą z pracy Domańskiego (2007: 305). Średni rok dotarcia do progów selekcji obliczono w sposób opisany w tekście.

Hipoteza o redukcji nierówności edukacyjnych po ukończeniu szkoły średniej nie znajduje zresztą potwierdzenia w innych analizach przemian nierówności edukacyjnych na progach selekcji międzyszkolnej. Tego rodzaju analizy są zresztą nieliczne i w zasadzie jedynie wyniki przedstawione przez Domańskiego (2007) zasługują pod tym względem na uwagę. Autor obliczył siłę związku między kategorią zawodową ojca a faktem pokonania pierwszego oraz – osobno – drugiego progu selekcji w systemie szkolnym. Analiza ta lokuje się zatem w nurcie prac, w których nie uwzględniano poziomego zróżnicowania dróg kształcenia na danym progu selekcji, lecz obliczano jedynie wpływ pochodzenia na kontynuowanie bądź zaprzestanie dalszej nauki. Domański przeprowadził obliczenia dla 10 ogólnopolskich badań zrealizowanych w latach 1982-2004. W górnym panelu tabeli 5 zostały zestawione uzyskane wyniki. W ostatniej rubryce podano średnie obliczone z wszystkich 10 badań.

Analiza przeprowadzona przez Domańskiego dostarczyła kolejnych argumentów na rzecz tezy, że nierówności edukacyjne generują się w większym stopniu na pierwszym progu selekcji międzyszkolnej, niż w późniejszych fazach kariery edukacyjnej. Średnia siła miernika siły zależności między kategorią zawodową ojca a kontynuowaniem nauki po ukończeniu szkoły podstawowej wyniosła 0,34, natomiast po ukończeniu szkoły średniej 0,21. Otrzymane średnie wartości są generalnie niższe od wartości współczynników maksymalnej korelacji podanych w tabelach 3 i 4, aczkolwiek należy pamiętać, że Domański traktował przejście progu selekcji jako cechę dychotomiczną, natomiast we wcześniej przytoczonych badaniach przejście progu zdefiniowano jako wybór jednej z dostępnych na danym progu ścieżek dalszego kształcenia.

Na podstawie przedstawionych przez Domańskiego danych można też podjąć próbę sformułowania wniosków na temat zmian zachodzących w poziomie nierówności edukacyjnych w Polsce. Należy jednak uwzględnić fakt, że Domański obliczał wartości korelacji kanonicznych ogółem – dla wszystkich respondentów w danym badaniu, nie zaś dla kolejnych kohort. Respondenci trafiali więc na pierwszy bądź na drugi próg selekcji w różnych latach. Niemniej, można założyć, że średnia wieku osób w próbie dorosłej ludności Polski wynosi 45 lat, oraz że do pierwszego progu selekcji międzyszkolnej dociera się przeciętnie w wieku 15 lat, zaś do drugiego w wieku 19 lat. Założenia te pozwalają oszacować średni rok dotarcia do każdego z progów selekcji respondentów w poszczególnych badaniach. Na przykład, osoby badane w 2004 roku przeciętnie kończyły szkołę podstawową 30 lat wcześniej, a więc w roku 1974. Szkołę średnią zaś 4 lata później, czyli w roku 1978. Wyniki obliczeń dla wszystkich badań zamieszczono w dolnym panelu tabeli 5. Jak wynika z

podjętej próby identyfikacji okresu, w którym miały miejsce zjawiska analizowane przez Domańskiego, selekcje po ukończeniu szkoły podstawowej dokonywały się głównie w latach 50., 60. oraz w pierwszej połowie lat 70., zaś selekcje po ukończeniu szkoły średniej od połowy lat 50. to końca lat 70. Prezentowane badania obejmują więc selekcje szkolne dokonujące się w czasach PRL-u.

Co na podstawie przedstawionych przez Domańskiego wyników powiedzieć można na temat dynamiki nierówności edukacyjnych? W przypadku pierwszych ośmiu badań, realizowanych w latach 1982-1998, poziom korelacji kanonicznych na każdym z progów selekcji nie wykazuje żadnego trendu, zaś różnice między badaniami mają charakter nieregularny. Natomiast korelacje obliczone dla dwóch ostatnich badań są wyraźnie niższe – co ujawnia się zarówno na pierwszym, jak i na drugim progu selekcji. Przeciwnie, respondenci obu badań znaleźli się na progach selekcji już w latach gierkowskich, które być może stanowiły okres większej otwartości kanałów mobilności społecznej w porównaniu z wcześniejszymi latami PRL-u. Warto też wziąć pod uwagę, że im świeższe badanie, tym wyższy odsetek osób, które trafiły na progi selekcji już po zmianie systemowej. W badaniu z 2002 roku 27% respondentów kończyło szkołę podstawową po 1989 roku, zaś w badaniu z 2004 roku odsetek ten wyniósł 31%. Być może któryś z wymienionych czynników (bądź oba) spowodował spadek poziomu nierówności edukacyjnych wśród respondentów z obu najnowszych badań.

Hipotezy tej nie można jednak poddać bezpośredniej weryfikacji na podstawie badań, do których odwołuje się Domański. W badaniach tych nie pytano bowiem o rok ukończenia szkoły podstawowej i średniej, przez co nie można precyzyjnie podzielić badanych na kohorty według roku znalezienia się na danym progu. Ponadto, w badaniach tych nie można oddzielić systemu szkół stacjonarnych od systemu szkół dla pracujących. Nie mamy więc pewności, jakie decyzje edukacyjne badani faktycznie podejmowali w momencie znalezienia się na danym progu. Przykładowo, rozważmy respondenta, który w momencie realizacji badania miał wykształcenie średnie ogólne. W takim przypadku nie jesteśmy w stanie odtworzyć, czy po szkole podstawowej badany kontynuował bezpośrednio naukę w liceum ogólnokształcącym – co mogło być skutkiem korzystnego położenia społecznego rodziców, czy też po szkole podstawowej przerwał naukę (być może na skutek niekorzystnego położenia społecznego rodziców), zaś liceum ogólnokształcące ukończył w trybie dla pracujących kilkanaście lat później. To ostatnie byłoby raczej pochodną pozycji osiągniętej przez niego osobiście, nie zaś pozycji zajmowanej przez rodziców wtedy, gdy był w wieku szkolnym. Odtwarzanie wyborów na progach selekcji na podstawie wykształcenia

posiadanego w momencie badania prowadzić więc może do niedoszacowania stopnia uwarunkowania tych wyborów przez pochodzenie. Dlatego też analiza dynamiki nierówności edukacyjnych wymaga danych specjalnie gromadzonych do tego celu.

4. Reformy systemu oświaty w Polsce po roku 1989

PRL-owski system edukacji zorganizowany był według zasad gwarantujących stały dopływ siły roboczej do centralnie sterowanej i zacofanej technologicznie gospodarki. Szkolnictwo jednolite obejmowało jedynie 8-letnią szkołę podstawową, natomiast szkoły wyższych szczebli były zdywersyfikowane. Po ukończeniu podstawówki większość młodzieży zdobywała kwalifikacje w szkołach zasadniczych zawodowych, nastawionych przede wszystkim na kształtowanie postaw i nawyków wymaganych w zorganizowanej pracy w przemyśle. Przy czym szkoły te pod względem zakresu oferowanych specjalności ukierunkowane były przede wszystkim na przygotowanie do tradycyjnie „męskich” ról robotniczych. Część dziewcząt trafiała więc z konieczności do liceów ogólnokształcących bądź liceów zawodowych, z zamiarem zdobycia kwalifikacji wystarczających do pracy na niższych stanowiskach urzędniczych, w służbie zdrowia bądź w usługach. Niewiele osób wybierało pełne szkoły średnie z zamiarem dalszego kształcenia się, ponieważ niewiele oferowano miejsc na wyższych uczelniach (Zahorska 2007).

Lata PRL-u objęły między innymi okres lat 50. i 60., gdy na świecie intensywnie inwestowano w oświatę, dostrzegając w niej istotny czynnik wzrostu gospodarczego i budowy społeczeństw obywatelskich. Znanym skutkiem takiego stanu rzeczy jest zapóźnienie edukacyjne Polski nie tylko wobec prawie wszystkich krajów europejskich, lecz również w stosunku do wielu krajów trzeciego świata. Mniej uświadamiany jest może fakt, że krótki okres jednolitego kształcenia powodował konieczność wyboru drogi życiowej u młodzieży 15-letniej. Decyzja o wyborze szkoły ponadpodstawowej przesądzała praktycznie o uzyskanym poziomie wykształcenia, ponieważ szkoły zasadnicze zawodowe stanowiły ślepy zaułek systemu, zaś wybór średniej szkoły zawodowej znacznie ograniczał szanse późniejszego kontynuowania nauki na studiach (Sawińska 1985). Pierwszy próg selekcji był podstawowym ogniwem generowania nierówności edukacyjnych w polskim społeczeństwie.

Podjęte po zmianie ustroju próby reform oświaty koncentrowały się głównie na ograniczeniu roli państwa i decentralizacji zarządzania szkolnictwem. Działania te zostały zapoczątkowane jeszcze w drugiej połowie lat 80., gdy zaczęły powstawać szkoły niepubliczne. W 1991 roku parlament przyjął „Ustawę o systemie oświaty”, która zrównywała szkoły niepubliczne z publicznymi, delegowała zarządzanie szkołami na szczebel samorządów

lokalnych, a także zwiększała zakres uprawnień rodziców i nauczycieli, między innymi w zakresie kształtowania programu, czy wyboru podręczników.

Jednakże podstawę reform struktury organizacyjnej systemu szkolnego stanowiła dopiero ustawa uchwalona w 1998 roku. Wydłużyła ona okres jednolitego kształcenia z 8 do 10 lat, poprzez wprowadzenie obowiązkowej klasy „0” dla dzieci 6-letnich, skrócenie nauki w szkole podstawowej z 8 do 6 lat i wprowadzenie 3-letniego gimnazjum. Zarazem długość okresu kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych została odpowiednio skrócona (na przykład w liceach ogólnokształcących do 3 lat), przez co wiek uzyskania wykształcenia średniego nie uległ przesunięciu. Reforma nie zlikwidowała szkół zasadniczych zawodowych, lecz ograniczyła ich liczbę tak, aby nie kończyło je nie więcej niż 20% młodzieży. Jednocześnie wprowadzono system jednolitych testów i egzaminów. Podstawą przyjęcia na większość kierunków wyższych uczelni stały się wyniki egzaminu maturalnego. Tym samym zlikwidowano jeden ze szczebli selekcji, jakim był egzamin wstępny na studia.

Pod względem nauczania i rozwijania zdolności młodzieży przeprowadzone reformy oświatowe osiągnęły spektakularny sukces. Dowiodły tego wyniki międzynarodowego badania kompetencji uczniów PISA (2004). Edycja zrealizowana w 2000 roku – gdy uczniowie musieli wybierać tor dalszego kształcenia jeszcze po 8-letniej podstawówce – wykazała, że polscy uczniowie osiągnęli wyniki znacznie poniżej średniej dla wszystkich krajów biorących udział w projekcie. Edycja badania PISA przeprowadzona w 2003 roku – gdy obowiązywał już system jednolitych gimnazjów – wykazała natomiast, że uczniowie polskich szkół wypadli lepiej niż przeciętnie ich rówieśnicy w innych krajach. Zarazem spośród 41 krajów uczestniczących w programie PISA Polska dokonała największego skoku w poprawie kompetencji szkolnych uczniów (PISA 2004).

Niewiele natomiast wiadomo na temat społecznych skutków przeprowadzonych reform. W szczególności bez odpowiedzi pozostaje na razie pytanie: czy reformy systemu oświaty przeprowadzone w Polsce po zmianie ustroju przyczyniły się do zmniejszenia, czy też do zwiększenia nierówności edukacyjnych w stosunku do okresu PRL-u?

Pierwszy etap badania kierunku przemian nierówności edukacyjnych po zmianie systemowej powinna stanowić próba identyfikacji tych ogniw systemu szkolnego i tych mechanizmów, które obecnie stanowią potencjalne źródła tych nierówności. Reforma systemu szkolnictwa zlikwidowała najważniejszy mechanizm sankcjonujący nierówny dostęp do wykształcenia, jakim była konieczność wyboru ścieżki kształcenia po ukończeniu szkoły podstawowej. Obecnie młodzież kształci się według jednolitego programu do 16 roku życia, kiedy to opuszcza 3-letnie gimnazjum i musi wybrać szkołę, w której kontynuować będzie

naukę. Punkt decyzyjny przesunął się o rok, co może sprzyjać zmniejszeniu jego roli jako mechanizmu tworzenia się nierówności edukacyjnych, ponieważ dłuższy okres jednolitego kształcenia zaciera różnice w kompetencjach szkolnych młodzieży z różnych środowisk, daje więcej czasu na ujawnienie się predyspozycji oraz aspiracji samych uczniów, a także wiąże się z uzyskaniem przez młodzież większej dojrzałości i samodzielności, co sprzyjać powinno podejmowaniu decyzji w sposób niezależny od woli czy oczekiwań rodziców.

Zmienia się też charakter tego szczebla selekcji. Jeszcze w roku szkolnym 1990/91 ponad połowa młodzieży wybierała po ukończeniu podstawówki szkołę zasadniczą, a tylko jedna piąta liceum ogólnokształcące. Według najnowszych danych w roku szkolnym 2005/06 do szkół zasadniczych zawodowych trafiało już tylko 15,2% młodzieży, natomiast do liceów ogólnokształcących 47,7% (tabela 6).

Tabela 6

Odsetki młodzieży kształcącej się w poszczególnych typach szkół ponadpodstawowych (ponadgimnazjalnych) w latach od 1990/91 do 2005/06

<i>rok szkolny</i>	<i>szkoły zasadnicze zawodowe</i>	<i>średnie szkoły zawodowe</i>	<i>licea ogólno- kształcące</i>
1990/91	53,6	25,4	20,8
1992/93	50,3	26,5	23,1
1994/95	43,4	29,7	26,7
1996/97	39,3	32,3	28,2
1998/99	34,3	34,2	31,4
2000/01	31,2	34,4	34,2
2002/03	26,2	31,5	42,1
2004/05	13,6	42,0	44,2
2005/06	15,2	37,3	47,4

Źródło. GUS 2007: 71. Odsetki obliczono nie według liczby uczniów, lecz według liczby absolwentów, co uwzględnia niejednakową liczbę lat nauki w poszczególnych szkołach.

Przed reformami szczebel ten selekcjonował spośród wszystkich uczniów przede wszystkim tych, którzy z różnych powodów byli predysponowani do dojścia do najwyższych poziomów wykształcenia. Ta wyselekcjonowana grupa rozpoczynała naukę w liceum ogólnokształcącym, to jest w jedynej szkole, która dawała realne szanse pójścia dalej. Obecnie do liceów ogólnokształcących trafia prawie połowa młodzieży, zachowując wciąż

szanse na dalsze kształcenie. Liceum ogólnokształcące przestało być elitarnym kanałem awansu. Podobnie, jak szkoła zasadnicza przestała pełnić funkcje ślepego zaułka dla ponad połowy populacji młodzieży. Obecnie do szkoły zasadniczej trafia jedynie co siódmy absolwent gimnazjum.

Zmianom uległy także struktura i charakter wyborów dalszej drogi kształcenia na drugim progu selekcji – między szkołą średnią a ponadśrednią. W 1990 roku na studiach kształciło się jedynie 10% młodzieży w wieku 19-24 lata, zaś dalsze 3% uczyło się w szkołach pomaturalnych. Ponieważ w tym czasie około 41% młodzieży robiło maturę, stąd łatwo wyliczyć, że 2/3 absolwentów szkół średnich przerywało na tym szczeblu naukę. W 2006 roku obraz ten wyglądał zupełnie inaczej. 38% młodzieży w wieku 19-24 lata studiowało, zaś w szkołach pomaturalnych uczyło się dalsze 10%. Zestawiając to z faktem, że pełne szkoły średnie kończyło w tym czasie 77% młodzieży, odsetek absolwentów szkół średnich rezygnujących po maturze z dalszej kariery edukacyjnej wynosił 38% (Zahorska 2007: 106).

Można więc powiedzieć, że w Polsce na przełomie XX i XXI wieku – w efekcie reformy systemu oświaty oraz poszerzenia możliwości zdobywania wykształcenia dzięki rozwojowi szkół niepublicznych – oba progi selekcji zmieniły swój charakter, stając się bardziej drożne. Może to powodować, że przestały już bądź przestaną w najbliższej przyszłości pełnić rolę tych ogniw systemu oświaty, które w największym stopniu generują nierówności edukacyjne. Hipotezę tę poddamy częściowej weryfikacji w kolejnej części artykułu.

Nie można jednak wykluczyć, że w miejsce dotychczasowych barier pojawiły się nowe. Rola liceum ogólnokształcącego jako kanału międzypokoleniowej reprodukcji odeszła do przeszłości w sytuacji, gdy szkoły te stały się najczęściej wybieraną ścieżką dalszego kształcenia po ukończeniu gimnazjum. Być może jednak wewnątrz tego segmentu szkół skryzlowały się podziały na licea stwarzające swoim uczniom lepsze lub gorsze warunki rozwijania zdolności, lepiej lub gorzej przygotowujące do uzyskania jak najlepszego wyniku podczas egzaminu maturalnego. Liceum to zresztą nie tylko przekazywanie kompetencji szkolnych. To również tworzenie się relacji społecznych między uczniami, które mogą przetrwać lata i pomóc lub nie w dalszej karierze edukacyjnej lub zawodowej. Omawiana elitarność niektórych szkół średnich istniała również w okresie PRL-u, lecz pełniła raczej funkcje marginalne w procesie międzypokoleniowej transmisji statusu rozpatrywanego z perspektywy całego społeczeństwa. Być może w warunkach powszechnej dostępności liceów tego rodzaju podziały uległy wzmocnieniu.

Nową płaszczyzną generowania nierówności edukacyjnych może też stać się fakt ponoszenia przez uczniów i ich rodziców opłat za naukę w znacznej części szkół. W 2006 roku w uczelniach niepublicznych kształciło się 33% studentów, ponosząc pełne koszty nauki, zaś dalsze 26% ogółu studentów kształciło się w trybie niestacjonarnym w uczelniach publicznych (GUS 2007b: 35), co również wiązało się z koniecznością wnoszenia opłat za możliwość kształcenia się. W sumie można przyjąć, że za studia płaci obecnie ponad połowa wszystkich studiujących. Wydaje się sprawą oczywistą, że pozycja i poziom zamożności rodziców ma związek z możliwością rozpoczęcia przez dziecko płatnych studiów. Konieczność ponoszenia opłat za naukę może stać się nową płaszczyzną generowania nierówności edukacyjnych, która praktycznie nie istniała w okresie PRL-u.

Źródło kolejnej, nie istniejącej uprzednio płaszczyzny generowania nierówności edukacyjnych stanowią mogącymi zuniifikowane testy egzaminacyjne. Wyniki tych testów decydują obecnie o możliwości wyboru gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej, a także o przyjęciu na większość kierunków studiów. W PRL-owskim systemie rekrutacji do szkół poszczególnych szczebli indywidualne różnice w predyspozycjach czy kompetencjach szkolnych uczniów, także te wynikające z nierówności pochodzeniowych, mogły być – przynajmniej potencjalnie – uwzględnione. Przyjmowało to nawet formy instytucjonalne, czego pamiątką stanowią „punkty za pochodzenie”. Obecnie testy są oceniane z zachowaniem zasad anonimowości. Ich wynik do pewnego stopnia stanowi dla ucznia loterię, gdyż obok posiadanej wiedzy i kompetencji szkolnych zależy również od tremy, nastroju, samopoczucia w danym dniu. Dlatego wiele szkół stosuje praktyki polegające na włączaniu do programu nauki przygotowania uczniów do wypełniania testów. Powstała również cała branża usług edukacyjnych, oferująca przygotowanie uczniów do egzaminów testowych. Usługi te są płatne, na ogół bardziej dostępne w dużych ośrodkach miejskich. Stwarza to oczywiste bariery dla młodzieży z niektórych środowisk. Nie są to jednak bariery jedyne. Nawet uczeń, który ma chęć indywidualnego przygotowania się do egzaminu maturalnego, napotka na trudności, o ile nie posiada w domu komputera i dostępu do internetu. Testy maturalne (próbne oraz z poprzednich lat) udostępniane są bowiem poprzez internet. Dogodne jest również posiadanie drukarki, o ile testy chce się rozwiązywać w warunkach zbliżonych do rzeczywistych. Jeden komplet testów z czterech zdawanych przedmiotów liczy około stu stron, z których przynajmniej część powinna być wydrukowana w kolorze. Oprócz tego, testy z języków obcych zawierają pliki dźwiękowe. Trzeba dysponować odpowiednim sprzętem, aby móc je odsłuchać.

Trudno jest więc przewidzieć, co stanowić będzie przedmiot badania nierówności edukacyjnych za kilka czy kilkanaście lat. Być może tradycyjne ogniwa systemu szkolnego, generujące owe nierówności, odejdą w zapomnienie. W zamian pojawią się nowe bariery, które będą wymagać odpowiednich badań w celu ich wyodrębnienia i wyjaśnienia sposobu działania.

5. Nierówności edukacyjne po 1989 roku w świetle badań

Po 1989 nie zrealizowano w Polsce osobnego badania poświęconego pomiarowi dynamiki nierówności edukacyjnych. Przypomnijmy, że tego rodzaju badanie musi spełniać dwa warunki. Po pierwsze, odtwarzać decyzje wyboru szkoły na kolejnych progach selekcji w czasie, gdy miały one rzeczywiście miejsce. Jeśli zaś hipotezy badawcze obejmują dodatkowe płaszczyzny generowania nierówności edukacyjnych, to czynniki te również powinny być mierzone w czasie, gdy faktycznie działały. Po drugie, badanie powinno zawierać przekrój kolejnych kohort młodzieży oparty na próbach o dostatecznie dużych liczebnościach, tak aby możliwe było wnioskowanie na temat zmian.

W sytuacji braku stosownych badań wnioski oprzemy na dwóch projektach badawczych, zrealizowanych w innym celu. Cechą obu projektów jest to, że zgromadzone dane można adaptować do wymogów pomiaru natężenia nierówności edukacyjnych. Projekty te nie sięgają jednak wstecz i dostarczają informacji wyłącznie na temat okresu po 1989 roku. Dlatego otrzymane wyniki zostaną zestawione z wynikami wcześniej zrealizowanych badań, co pozwoli porównać rozmiary nierówności edukacyjnych przed i po zmianie ustroju w Polsce.

Pierwszym źródłem danych jest projekt Europejski Sondaż Społeczny (Sztabiński i Sztabiński 2006). Jego dwie pierwsze edycje z lat 2002 i 2004 – obok pytania o wykształcenie respondenta – zawierały również pytanie otwarte o szkołę, w której uczył się ostatnio lub uczy się obecnie. Pytanie to umożliwiło odtworzenie decyzji edukacyjnych na pierwszym bądź drugim progu selekcji międzyszkolnej, przy czym z badania wyodrębniono jedynie tych respondentów, którzy na analizowanych progach selekcji znaleźli się po 1989 roku.

Aby uzyskać funkcjonalność danych, wymagały one odrębnego kodowania według następującej procedury. W przypadku pierwszego progu selekcji (po szkole podstawowej lub po gimnazjum – obie sytuacje traktowano łącznie) badanych posortowano według roku urodzenia, a następnie wyodrębniono osoby, które pokonały już ten próg lecz nie doszły jeszcze do następnego. Pozwoliło to odtworzyć wybór ścieżki kształcenia, gdyż wybrana na

pierwszym progu szkoła była wyszczególniona w odpowiedzi na pytanie otwarte o ostatnią szkołę, do której badany uczęszcza podczas badania lub uczęszczał ostatnio. Odpowiedzi te były każdorazowo zestawiane z odpowiedziami na pytanie o najwyższy osiągnięty poziom wykształcenia. Pozwalało to właściwie zakodować wybór szkoły na pierwszym progu w sytuacjach, gdy badany kontynuował naukę w pełnej szkole średniej po uprzednim ukończeniu szkoły zasadniczej (w odpowiedzi na pytanie otwarte podana była wtedy nazwa pełnej szkoły średniej, natomiast wykształcenie określone jako zasadnicze zawodowe). Procedura była kontynuowana w kolejnych rocznikach według roku urodzenia aż do momentu, gdy udział sytuacji nieokreślonych przekraczał 20% liczebności rocznika. Wtedy ten rocznik i następne był odrzucany. Sytuacja nieokreślona występowała wówczas, gdy badany w pytaniu otwartym podał nazwę wyższej uczelni lub szkoły pomaturalnej, zaś swoje wykształcenie określił jako „licencjat”, „niepełne wyższe” lub „pomaturalne”. W tej sytuacji nie można było ustalić, która z dróg kształcenia została wybrana na pierwszym progu selekcji. W sumie z obu transz badania Europejski Sondaż Społeczny udało się odtworzyć wybory edukacyjne na pierwszym progu selekcji w przypadku 493 respondentów.

Analogiczną procedurę zastosowano w przypadku drugiego progu selekcji. Najpierw wyodrębniono roczniki, które doszły do tego progu po 1989 roku. Następnie zestawiano odpowiedzi na pytanie o nazwę szkoły z informacjami o poziomie wykształcenia, decydując na tej podstawie o dwóch kwestiach. Po pierwsze, czy respondent w ogóle doszedł do tego szczebla, to znaczy czy skończył szkołę średnią. Po drugie, jeśli doszedł, to którą ścieżkę edukacyjną wybrał: zakończył kształcenie, rozpoczął naukę w szkole pomaturalnej, ewentualnie rozpoczął studia na wyższej uczelni. Procedurę kodowania kolejnych roczników przerywano, gdy poziom sytuacji nieokreślonych przekroczył 20% liczebności rocznika. Za nieokreśloną uznawano sytuację, gdy badany kształcił się jeszcze na wyższej uczelni lub uczył w szkole pomaturalnej, podczas gdy większość osób z tego rocznika zakończyła już studia lub szkołę pomaturalną. W takiej sytuacji zachodziła bowiem możliwość, że po ukończeniu szkoły średniej badany przerwał kształcenie, a studia wyższe lub naukę w szkole pomaturalnej rozpoczął dopiero po pewnym czasie. Zastosowana procedura pozwoliła odtworzyć decyzje edukacyjne na drugim progu selekcji w przypadku 556 respondentów.

Drugie źródło danych stanowiły wyniki badania PISA zrealizowanego w 2006 roku. Badanie PISA zasadniczo obejmuje 15-latków, którzy w polskim systemie szkolnym uczęszczają w większości do trzeciej klasy gimnazjum. Jednakże w 2006 roku zbiorowość rozszerzono o reprezentatywną próbę uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych – obejmującą licea ogólnokształcące, technika, licea profilowane i szkoły zasadnicze

zawodowe. Uczniowie ci podejmowali decyzje o wyborze szkoły rok wcześniej, czyli w 2005 roku. Liczebność próby należy uznać jako dużą, gdyż liczy ona ponad 5 tys. osób. Do informacji dotyczących wybranej ścieżki kształcenia można zaś mieć pełne zaufanie, gdyż badanie było realizowane w konkretnych szkołach, których nazwy i profil były znane. Jedynym mankamentem tych danych jest to, że nie objęły one osób, które rezygnowały z nauki po gimnazjum. Osoby takie stanowiły 5,6% wszystkich absolwentów gimnazjów z tego roku (GUS 2007a: 71, 214, 287).

W tabeli 7 zestawiono współczynniki maksymalnej korelacji między cechami pochodzenia a wyborami szkoły ponadpodstawowej (bądź ponadgimnazjalnej) na pierwszym progu selekcji otrzymane w dwóch omówionych wyżej badaniach. Dane Europejskiego Sondażu Społecznego objęły selekcje dokonujące się w latach 1991-2004, natomiast dane PISA dotyczą rocznika, który kończył gimnazja w 2005 roku. W tabeli umieszczono ponadto średnie współczynników maksymalnej korelacji otrzymane dla trzech kohort analizowanych w części 3 tego artykułu. Przypomnijmy, że cytowane tam badania objęły selekcje szkolne zachodzące po szkole podstawowej w latach 1951-81. We wszystkich badaniach cechy pochodzenia zostały zoperacjonalizowane w analogiczny sposób, jak to miało miejsce w badaniu zrealizowanym w 1981 roku (Sawiński i Stasińska 1985: 12-15). Takie rozwiązanie zapewnia porównywalność wyników uzyskanych w poszczególnych badaniach.

W poprzedniej części artykułu, omawiając reformy systemu oświaty w latach 90., sformułowaliśmy hipotezę o malejącej roli selekcji na progu po ukończeniu szkoły podstawowej lub gimnazjum w kształtowaniu nierówności edukacyjnych. Pierwszym powodem byłby znaczny wzrost odsetka młodzieży kontynuującej naukę w liceach ogólnokształcących, przez co ścieżka ta utraciła swój elitarny charakter, jaki miała do końca lat 80. Drugim powodem byłby znaczny spadek odsetka młodzieży kształcącej się w szkołach zasadniczych zawodowych, które przez wiele lat stanowiły ślepy zaułek systemu edukacyjnego.

Wyniki przedstawione w tabeli 7 pozwalają twierdzić, że również po reformach systemu oświaty próg ten niewiele stracił ze swojej fundamentalnej roli w kształtowaniu nierówności edukacyjnych. W przypadku żadnej z czterech uwzględnionych cech położenia społecznego rodziców nie można mówić o widocznym spadku współczynników korelacji wyrażających stopień, w jakim dana cecha pochodzenia warunkuje wybór drogi kształcenia przez dziecko. O niewielkim spadku można jedynie mówić w przypadku podziału środowisk wychowania na miejskie i wiejskie. Wynik taki jest prawdopodobny biorąc pod uwagę fakt, że reforma gimnazjalna nastawiona była przede wszystkim na likwidację barier między

miastem a wsią, poprzez zrównanie zasad subwencjonowania gimnazjów na wsi i w mieście, komasację gimnazjów wiejskich i likwidację najsłabszych szkół tego szczebla, stworzenie systemu dowożenia dzieci do gimnazjów na wsi, odpowiednie wyposażenie gimnazjów wiejskich w sprzęt komputerowy i szereg innych działań (Zahorska 2007).

Tabela 7

Współczynniki maksymalnej korelacji między cechami pochodzenia a wyborem ścieżki kształcenia po szkole podstawowej (po gimnazjum).

Okres 1951-2005

<i>Cechy pochodzenia</i>	<i>Selekcje w latach</i>		
	<i>średnia 1951-81</i>	<i>1991- 2004</i>	<i>2005</i>
Kompletność rodziny	0,058	-	-
Liczba dzieci w rodzinie	0,180	-	-
Środowisko wychowania (miejskie-wiejskie)	0,282	-	0,183
Wykształcenie ojca	0,400	0,418	0,404
Zawód ojca	0,396	0,399	0,365
Wykształcenie matki	0,381	0,473	0,441
Zawód matki	0,415	0,414	0,414
<i>Liczba osób w próbie</i>		<i>493</i>	<i>5195</i>

Źródło. Wartości współczynników dla lat 1951-1981 stanowią średnie wyników dwóch badań przedstawionych w części 3 (zob. też Sawiński i Stasińska 1986: 19). Dane dla lat 1991-2004 pochodzą z badania Europejski Sondaż Społeczny, edycje 2002 i 2004. Opis przygotowania danych zamieszczony został w tekście. Dane dla roku 2005 pochodzą z badania PISA przeprowadzonego w 2006 roku.

Pozostaje jednak do rozstrzygnięcia kwestia, jak to się dzieje, że tak gruntowna reforma systemu oświaty nie wywołała żadnych zmian jeśli chodzi o stopień, w jaki próg ten generuje nierówności edukacyjne? W jaki sposób mechanizmy społecznej strukturalizacji i międzypokoleniowej transmisji pozycji zdołały się adaptować do reformy systemu szkolnego?

Aby wyjaśnić ten problem, poddamy bliższej analizie strukturę zależności między zawodem ojca, a wyborem szkoły dokonywanym przez dziecko. Analizę przeprowadzimy na danych z 2005, ponieważ dotyczą one wyborów po ukończeniu gimnazjum, a więc w sytuacji

pełnej realizacji reformy (pierwszy rocznik absolwentów opuścił gimnazja w roku szkolnym 2001/2002). Analizę zogniskujemy na jednej z cech położenia społecznego rodziców – wybierając w tym celu zawód ojca. Analiza pozostałych cech prowadzi bowiem do podobnych wniosków.

W tabeli 8 przedstawiamy rozkłady procentowe wyboru dalszej drogi kształcenia przez absolwentów gimnazjów, których ojcowie należą do różnych kategorii zawodowych.

Tabela 8
Odsetki uczniów wybierających poszczególne szkoły ponadgimnazjalne
w zależności od kategorii zawodowej ojca [w %]

<i>kategoria zawodowa ojca</i>	<i>ogółem</i>	<i>wybrana szkoła ponadgimnazjalna</i>		
		<i>szkoła zasadnicza zawodowa</i>	<i>technikum, liceum profilowane</i>	<i>liceum ogólnokształcące</i>
ogółem	100,0	17,8	41,2	41,0
specjaliści i wyższe kadry	100,0	2,2	10,9	86,9
pozostali umysłowi	100,0	9,3	35,2	55,5
właściciele prywatnych firm	100,0	11,3	39,2	49,5
robotnicy wykwalifikowani	100,0	21,2	49,4	29,3
rolnicy	100,0	28,8	42,9	28,3
robotnicy do prac prostych	100,0	37,8	42,9	19,3

Źródło: badanie PISA 2006.

Porównajmy kategorie zawodowe ojców pod względem struktury wyborów szkoły gimnazjalnej przez ich dzieci. Na szczególną uwagę zasługuje kategoria zawodowa ojców „specjaliści i wyższe kadry”. Dzieci specjalistów w zdecydowanej większości wybierają licea ogólnokształcące (86,9%). Ma to miejsce wyraźnie częściej, niż w przypadku dowolnej z pozostałych kategorii zawodowych. Istotne jest również, że wymienione 86,9% jest w ogóle najwyższą proporcją wyborów jakiegokolwiek drogi kształcenia w analizowanej zbiorowości. Drugą co do wielkości proporcją wyboru liceów ogólnokształcących charakteryzują się dzieci ojców zaliczonych do pozostałych pracowników umysłowych (55,5%). Zbliżona proporcja wyborów liceum ogólnokształcącego występuje również w przypadku dzieci właścicieli prywatnych firm (49,5%). Warto jeszcze zauważyć, że dzieci ojców należących do trzech wymienionych kategorii stosunkowo rzadko wybierają szkołę zasadniczą zawodową (dzieci specjalistów w 2,2%, dzieci pozostałych umysłowych w 9,3%, dzieci właścicieli 11,3%). Jest to duża różnica w stosunku do kolejnej kategorii – dzieci robotników wykwalifikowanych –

które wybierają szkołę zasadniczą zawodową prawie 2 razy częściej (21,2%) niż dzieci właścicieli firm.

Dotychczasowe ustalenia dotyczące kształtu analizowanego związku pozwalają sformułować wniosek, że dzieci specjalistów, pozostałych pracowników umysłowych oraz właścicieli firm stanowią w sumie odrębny segment, charakteryzujący się specyficznymi wyborami drogi kształcenia. Dominuje tu wybór liceum ogólnokształcącego, co zdecydowanie różni ten segment od dzieci mających ojców w innych kategoriach zawodowych. Zarazem stosunkowo rzadko jako drogę kształcenia wybiera się szkołę zasadniczą zawodową. W ramach tego segmentu bardziej skrajną kategorią są bez wątpienia dzieci mające ojców zaliczonych do kategorii „specjaliści i wyższe kadry”. W ich przypadku wybór liceum ogólnokształcącego jest ekstremalnie częsty, zaś szkoły zasadniczej zawodowej ekstremalnie rzadki.

W przypadku trzech pozostałych kategorii największy odsetek dzieci wybiera średnią szkołę zawodową (technikum lub liceum profilowane). Wśród dzieci robotników wykwalifikowanych ma to miejsce w 49,4%. Odsetek wyborów tej drogi kształcenia wśród dzieci robotników do prac prostych (42,9%) oraz rolników (42,9%) jest zbliżony. Trzy wymienione kategorie różnią się natomiast odsetkami wyborów szkoły zasadniczej zawodowej. Najczęściej szkołę tę wybierają dzieci robotników do prac prostych (37,8%), rolników (28,8%), najrzadziej zaś dzieci robotników wykwalifikowanych (21,2%). Można twierdzić, że pod względem wyborów szkolnych trzy wymienione grupy tworzą stosunkowo spójny segment. Przy czym najbardziej skrajne wybory ma grupa dzieci robotników do prac prostych. Cechuje ich najwyższy udział wyborów szkoły zasadniczej zawodowej, czemu towarzyszy najniższy wśród wszystkich wyodrębnionych kategorii zawodu ojca odsetek wyborów liceum ogólnokształcącego (19,3%). Dzieci robotników do prac prostych wybierają drogę kształcenia w pewnym sensie w przeciwstawnym sposób niż dzieci specjalistów.

Dzieci rolników wybierają liceum ogólnokształcące w podobnej proporcji jak dzieci robotników wykwalifikowanych (28,3%), natomiast częściej od tych ostatnich wybierają szkołę zasadniczą zawodową (28,8%). Można zaryzykować tezę, że dzieci rolników pod względem wyboru drogi kształcenia po ukończeniu gimnazjum lokują się gdzieś między dziećmi robotników wykwalifikowanych, a dziećmi robotników do prac prostych.

W podobny sposób można odtworzyć hierarchię ścieżek kształcenia. Najbardziej skrajnymi kategoriami są liceum ogólnokształcące oraz szkoła zasadnicza zawodowa. Pomędzy nimi lokuje się średnia szkoła zawodowa (technikum lub liceum profilowane). Kraniec skali szkół – wyznaczony przez liceum ogólnokształcące – lokuje się w omawianej

hierarchii blisko kategorii „specjaliści i wyższe kadry”, ponieważ dzieci ojców należących do tej kategorii wyraźnie częściej wybierają licea ogólnokształcące. Natomiast kraniec wyznaczony przez szkoły zasadnicze zawodowe lokuje się blisko kategorii robotników do prac prostych. Oni bowiem najczęściej wybierają te szkoły dla swoich dzieci.

Intuicje dotyczące kształtu zależności między zawodem ojca a wybraną szkołą znajdują odzwierciedlenie w wynikach analizy maksymalnej korelacji. Technika ta umożliwia bowiem przypisanie dystansów między poszczególnymi kategoriami zawodu ojców w zależności od tego, na wybory edukacyjne ich dzieci różnią się, a na ile są podobne. Dystanse mogą też zostać przypisane poszczególnym ścieżkom kształcenia, w zależności od tego, na ile dzieci wybierające poszczególne ścieżki różnią się pod względem struktury zawodowej ojców. Przypisane dystanse wyrażają się wielkościami względnymi, toteż można je znormalizować do dowolnego przedziału liczbowego (Sawiński 1985).

Tabela 9

Dystanse między kategoriami zawodowymi ojców ze względu na wybór drogi edukacyjnej przez dziecko po ukończeniu szkoły podstawowej (1981) lub gimnazjum (2005)

Wartości znormalizowane do przedziału (0, 100)

<i>kategoria zawodowa ojców</i>	<i>selekcje w roku</i>	
	<i>1981</i>	<i>2005</i>
specjaliści i wyższe kadry	100,0	100,0
pozostali umysłowi	62,6	58,0
właściciele prywatnych firm	43,1	49,7
robotnicy wykwalifikowani	26,5	20,1
rolnicy	12,0	15,4
robotnicy do prac prostych	0,0	0,0

Źródło: Wartości dla roku 1981 podają Sawiński i Stasińska (1986: 29). Wartości dla roku 2005 obliczono na podstawie wyników badania PISA 2006.

W tabeli 9 przedstawiono wartości dystansów między kategoriami zawodowymi ojców dla omawianych wyników badania PISA. Dystanse te zostały porównane z analogicznymi wielkościami otrzymanymi dla – omówionych w części 3 – danych zgromadzonych w 1981 roku. Zaskakująca jest zgodność obu zestawów dystansów. W obu przypadkach najwyżej w hierarchii lokuje się kategoria „specjaliści i wyższe kadry”. Jak wyjaśniliśmy powyżej, ich dzieci dokonują najkorzystniejszych wyborów szkolnych po ukończeniu gimnazjum. W roku

1981 było podobnie. Po ukończeniu szkoły podstawowej dzieci ojców należących do tej kategorii zawodowej również dokonywały najkorzystniejszych wyborów.

Duży dystans dzieli specjalistów od kolejnej kategorii zawodowej, jaką stanowią „pozostali umysłowi”. Trzecia kategoria zawodowa w hierarchii – właściciele prywatnych firm – pod względem dokonywanych przez dzieci wyborów szkolnych lokuje się obecnie nieco bliżej szczytu hierarchii, niż w 1981 roku. Odwrotnie jest z robotnikami wykwalifikowanymi – oni lokują się obecnie nieco bliżej dolnego krańca, tworząc wspólny segment wraz z rolnikami i robotnikami do prac prostych. Dalsza analiza obu hierarchii dystansów pozwala zauważyć, że w 1981 roku dystanse między różnymi segmentami struktury społecznej były bardziej równomiernie rozłożone. W 2005 roku nastąpiła polaryzacja. Z jednej strony wytworzyła się elita obejmująca specjalistów i wyższe kadry, do której aspirują pozostali pracownicy umysłowi oraz właściciele prywatnych firm – aczkolwiek obie te kategorie lokują się dość daleko od czubka hierarchii. Kategorie pracowników fizycznych i rolników tworzą natomiast spójny segment na samym dole hierarchii.

Tabela 10

Dystanse między dalszymi możliwościami kształcenia wybieranymi przez dziecko po ukończeniu szkoły podstawowej (1981) lub gimnazjum (2005) ze względu na kategorię zawodową ojca

Wartości znormalizowane do przedziału (0, 100)

<i>wybrana droga kształcenia</i>	<i>selekcje w roku</i>	
	<i>1981</i>	<i>2005</i>
liceum ogólnokształcące	100,0	100,0
średnia szkoła zawodowa	61,4	27,6
szkoła zasadnicza zawodowa	31,7	0,0
rezygnacja z dalszej nauki	0,0	-

Źródło: Wartości dla roku 1981 podają Sawiński i Stasińska (1986: 29). Wartości dla roku 2005 obliczono na podstawie wyników badania PISA 2006.

O ile moc poszczególnych kategorii zawodowych ojców w alokowaniu dzieci na poszczególnych ścieżkach systemu szkolnego okazała się podobna przed i po zmianie systemowej, o tyle zupełnie zmieniła się mapa dystansów między samymi ścieżkami edukacyjnymi (tabela 10). W 1981 roku dystans między liceum ogólnokształcącym a średnią szkołą zawodową był tylko trochę większy, niż pomiędzy tą ostatnią a szkołą zasadniczą. Mówiąc inaczej, zawody ojców dzieci uczęszczających do techników i liceów zawodowych

stanowiły mieszanę i coś pośredniego między strukturą zawodową ojców uczniów liceów ogólnokształcących, a uczniów szkół zasadniczych. W roku 2005 jest zupełnie inaczej. Średnie szkoły zawodowe lokują się blisko szkół zasadniczych pod względem pochodzenia społecznego uczniów. Natomiast dystans liceów ogólnokształcących wobec obu rodzajów szkół zawodowych jest obecnie blisko 3 razy większy! W okresie PRL-u skład społeczny uczniów szkół ponadpodstawowych był względnie przemieszany. Po reformie systemu oświaty licea odseparowały się od reszty, stając się szkołami zawłaszczonymi przez dominujące klasy społeczne.

Pozostała jeszcze interpretacja nierówności na drugim progu selekcji, to jest po ukończeniu szkoły średniej. Wyniki przeprowadzonych analiz przedstawia tabela 11. W tym wypadku okres po roku 1989 scharakteryzowany został jedynie przez wyniki badania Europejski Sondaż Społeczny.

Tabela 11

Współczynniki maksymalnej korelacji między cechami pochodzenia a wyborem ścieżki kształcenia po ukończeniu szkoły średniej.

Okres 1955-2004

<i>Cechy pochodzenia</i>	<i>selekcje w latach</i>	
	<i>średnia 1955-81</i>	<i>1991- 2004</i>
Kompletność rodziny	0,038	-
Liczba dzieci w rodzinie	0,133	-
Środowisko wychowania (miejskie-wiejskie)	0,167	-
Wykształcenie ojca	0,264	0,293
Zawód ojca	0,286	0,240
Wykształcenie matki	0,285	0,350
Zawód matki	0,309	0,346
<i>Liczba osób w próbie</i>		<i>556</i>

Źródła. Dane dla lat 1955-1981 cytowane za: Sawiński i Stasińska (1986: 51). Obliczono średnią współczynników dla obu analizowanych badań. Dane dla lat 1991-2004 pochodzą z badania Europejski Sondaż Społeczny, edycje 2002 i 2004.

Prześledzenie zależności w tabeli 11 nie upoważnia do wniosku, że po zmianie systemowej, która wyzwoliła nie notowaną dotychczas w Polsce ekspansję kształcenia na studiach wyższych, nierówności uległy zmniejszeniu. Co więcej, w przypadku cech matki można raczej mówić o pewnym wzroście współczynników korelacji. Bez dodatkowych badań mechanizmów generowania nierówności na tym progu trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy obserwowany wzrost znaczenia cech matki jest przypadkowym wynikiem, czy też wyrazem trwałej tendencji. W Polsce, w okresie totalnego podporządkowania oświaty celom państwa, kobiety zdobywały częściej wykształcenie niż mężczyźni, gdyż nie było dla nich miejsc w szkołach zasadniczych. Być może obecnie aspiracje wykształconych kobiet przenoszą się na dzieci, co mogłoby stanowić wyjaśnienie wzrostu siły obserwowanego związku. Jest to jedno z wielu możliwych wyjaśnień, wymagające empirycznej eksploracji.

6. Podsumowanie

Prowadzone na świecie badania przemian nierówności edukacyjnych z całą pewnością nie są konkluzywne. Przez wiele lat uważano, że ekspansja oświaty i reformy systemów szkolnych powinny prowadzić do wyrównywania szans dostępu do wykształcenia. Tymczasem badania empiryczne nie dostarczają argumentów, które w przekonujący sposób poparłyby to przeświadczenie.

Celem artykułu było porównanie nierówności w dostępie do wykształcenia w zamierzonych już dziś czasach PRL-u oraz w czasach współczesnych – prawie dwie dekady po zmianie ustroju, gdy reformy oświatowe zmieniły kształt systemu szkolnego w sposób nie mający precedensu w powojennej historii Polski. Do porównań wykorzystano wyniki badania karier szkolnych zrealizowanego w 1981 roku, które zestawiono z wynikami badań z lat 2002-2006. Przeprowadzone analizy wykazały, że przez te wszystkie lata poziom nierówności w dostępie do wykształcenia nie uległ zmianie i obecnie pochodzenie wyznacza szanse edukacyjne w takim samym stopniu, jak w latach 60., 70., czy 80.

Wynik ten nie stanowi zaskoczenia, gdyż nie odbiega od wyników uzyskiwanych przez badaczy w innych krajach. Nie stwarza to jednak możliwości wykorzystania gotowych interpretacji stwierdzonego faktu, ponieważ dotychczas nie opracowano ani teorii wyjaśniającej stabilność nierówności edukacyjnych w czasie, ani też spójnej metodologii ich badania.

Przeprowadzona analiza zmian zachodzących w systemie oświaty w Polsce pozwala twierdzić, że w miejsce dotychczasowych mechanizmów selekcjonowania uczniów przez system szkolny wchodzi nowe, oparte na wymogu ponoszenia przez uczniów i ich rodziców

opłat za kształcenie, czy też na konieczności kosztownego i długotrwałego przygotowywania się do zunifikowanych testów i egzaminów. Coraz większego znaczenia nabiera niejednakowa atrakcyjność różnych szkół na każdym ze szczebli, związana z ich większym bądź mniejszym przełożeniem na dalszą karierę edukacyjną i zawodową. Są to wszystko zjawiska, które wymagają rewizji dotychczasowych metod badania nierówności edukacyjnych, jeśli ich cel stanowić ma wyjaśnienie mechanizmów, poprzez które system międzypokoleniowej reprodukcji pozycji społecznej adaptuje się do zmian związanych z ekspansją oświaty.

Literatura cytowana

- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Breen, R. i J. O. Jonsson (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology 2006*: 223-243.
- Domański, H. (2007). *Struktura społeczna*. Wydanie drugie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Duncan, B. (1967). Education and social background. *American Journal of Sociology 72*: 363-72.
- Featherman, D. L. i R. M. Hauser (1978). *Opportunity and Change*. New York: Academic Press.
- GUS (2007a). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2007b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Halsey, A. H., A. F. Heath i J. M. Ridge (1980). *Origins and Destinations. Family, Class, and Education in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Hauser, R. M. i D. L. Featherman (1976). Equality of schooling: Trends and prospects. *Sociology of Education 49*: 99-120.
- Heath, A. F. i P. Clifford (1990). Class Inequalities in Education in the Twentieth Century. *Journal of the Royal Statistical Society, A*, 153, 1: 1-16
- Jencks, Ch., M. Smith, H. Ackland, M. Jo Bane, D. Cohen, H. Gintis, B. Heyns i S. Michelson (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Mare, R. D. (1977). *Social background and school continuation decisions*. Center of Demography and Ecology, Working Paper 77-34. University of Wisconsin-Madison.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association 75*: 295-305.

- Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review* 46: 72-87.
- PISA (2004). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki badania 2003 w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Sawińska, M. (1985). *Spoleczne uwarunkowania procesu osiągnięć edukacyjnych*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii.
- Sawiński, Z. (1985). *Analiza maksymalnej korelacji*. Zespół Badań Socjologicznych nad Problemami Oświaty, Zeszyt 39. Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sawiński, Z. (1986). *Pomiar i skalowanie wykształcenia w badaniach socjologicznych*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii.
- Sawiński, Z. i M. Stasińska (1986). *Przemiany w oddziaływaniu czynników pochodzenia na dwóch progach selekcji międzyszkolnej*. Zespół Badań Socjologicznych nad Problemami Oświaty, Zeszyt 42. Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Simkus, A. i R. Andorka (1982). Inequalities in educational attainment in Hungary: 1923-1973. *American Sociological Review* 47: 740-751.
- Stasińska, M. (1986). *Wpływ czynników statusowych i psychospołecznych na drogi edukacyjne młodzieży polskiej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii.
- Sztabiński, P. B. i F. Sztabiński (2006). Europejski Sondaż Społeczny: integracja w dziedzinie badań, [w:] H. Domański, A. Ostrowska i P. B. Sztabiński (red.), *W środku Europy? Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, s. 13-25.
- Vallet, L.-A. (2004). *The Dynamics of Inequality of Educational Opportunity in France: Change in the Association Between Social Background and Education in Thirteen Five-Year Birth Cohorts (1908-1972)*. ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility (RC28), Neuchâtel Conference, Switzerland, 7-9 May 2004
- Zahorska, M. (2007). Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje, [w:] M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.