

ZBIGNIEW SAWIŃSKI

Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia

Metody badania nierówności edukacyjnych i ich przemian

Wydaną w 1974 roku książkę francuskiego socjologa Raymonda Boudona *Education, Opportunity and Social Inequality* można uważać za podsumowanie pewnego paradygmatu badań nad przemianami 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 pod kątem analizy tych zagadnień. Większość wniosków wprowadzanych z materiałów zastanych, głównie statystyk szkolnych.

Boudon poddał analizie zmiany wielkości współczynników skolaryzacji młodzieży o różnym pochodzeniu społecznym, korzystając ze statystyk oświatowych dla krajów OECD. Celem analizy było określenie, jak zmienia się zróżnicowanie szans kształcenia młodzieży wywodzącej się z odmiennych środowisk społecznych. Boudon stwierdził, że najszybsze tempo wzrostu współczynników skolaryzacji ma miejsce w przypadku młodzieży o niekorzystnym położeniu społecznym rodziców. Tempo wzrostu w kategoriach uprzywilejowanych pod względem pochodzenia jest 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 1974a: 48–53).

Nieliczne prace z tego okresu, których autorzy opierali 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 tysięcy 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 – wyrażony przez liczbę lat nauki – wyjaśniała w oparciu o czynniki pochodzenia. Odsetki wyjaśnionej wariancji nie ułożyły się jednak w klarowny trend, co uniemożliwiło rozstrzygnięcie, czy dane te stanowią argument – czy też kontrargument – na rzecz tezy o systematycznie malejących nierównościach edukacyjnych.

Rozważania Duncan kontynuowali Hauser i Featherman (1976). Posłużyli się oni również danymi z mikrospisu, lecz zrealizowanego w 1973 roku. Autorzy podzielili badanych – tak, jak Duncan – na 5-letnie kohorty. Nie porzucali jednak na obliczeniu odsetka wyjaśnionej wariancji, lecz dla kolejnych kohort obliczyli dodatkowo 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 wyciąganiem 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 przedstawiono w tabeli 1. Dowodzą one, 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 dostarczyły natomiast argumentów, że podobny proces zachodzi na szczeblu studiów wyższych. Przeciwnie – świadczą raczej o wzroście nierówności edukacyjnych na tym poziomie.

Tabela 1. 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.

Wnioski 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 może powodować, 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 takiego ujęcia stworzył Robert Mare (1977; 1980; 1981). Mare wykorzystał te same dane, co Featherman i Hauser, natomiast poddał je analizie inną metodą. Wykorzystał w tym celu regresję logitową, co pozwoliło mu kontrolować zarówno zmiany zachodzące w systemie oświaty – to jest upowszechnianie się wykształcenia na coraz wyższych szczeblach – jak też postępujące zmiany w strukturze pochodzenia młodzieży polegające na malejącym udziale osób wywodzących się ze środowisk upośledzonych pod względem dostępu do wykształcenia.

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 uczelnią wyższą – 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 ekspansji oświaty, drugi zaś zmiany zachodzące w natężeniu społecznych uwarunkowań selekcji szkolnych.

Oszacowane przez Mare'a parametry modelu zakładającego niezmienną odsetka osób pokonujących poszczególne progi i dopuszczającego rzeczywiste zmiany w sile oddziaływania pochodzenia pozwoliły stwierdzić, że globalny wpływ pochodzenia na uzyskanie 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.

Rezultat ten pozwolił 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

li 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 ekspansji 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.

Wyniki badań nad przemianami 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 przedstawiono 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 świa-

dectw 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, pozostawia się 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 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 czterdzieści 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 struktury nierówności edukacyjnych przez 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 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, lecz uwzględnili również rodzaje wybieranych szkół. Za zmienną charakteryzującą różnice pochodzenia uznali zawód ojca, zaś analizę przeprowadzili, dzieląc próbę (40 tysięcy osób) na kohorty.

Jak piszą Simkus i Andorka (1982: 784), wyniki dotyczące wpływu pozycji ojca na szanse pokonania kolejnych progów selekcji i wybór dalszej szkoły dla nich samych stanowiły zaskoczenie. Okazało się bowiem, że hipoteza zakładająca zmiany w tym zakresie nie znalazła statystycznego potwierdzenia na żadnym ze szczebli systemu szkolnego, co dowiodło, że nierówności edukacyjne pozostawały na Węgrzech stabilne przez 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 znaczenia płci w procesie osiągnięć edukacyjnych. Przeprowadzone przez Simkusa i Andorkę analizy wykazały (1982: tabela 2), że nierówności w dostępie do wykształcenia mężczyzn i kobiet uległy w badanym okresie zmniejszeniu na wszystkich progach selekcji. Jednocześnie nastąpiło odwrócenie kierunku zależności. W najstarszej z kohort mężczyźni 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.

Kwestię różnic płci analizowano również w inny sposób. Vallet (2004b), 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 (2004b) jest warte przytoczenia również z tego powodu, że jest jedynym przykładem analizy, która przynajmniej częściowo potwierdziła możliwość zmniejszania się nierówności edukacyjnych w konkretnych warunkach historycznych. Autor wykorzystał wyniki badań zrealizowanych na względnie dużych próbach, obejmujące relatywnie długi czas. W sumie zgromadził dane o 240 tysiącach osób, z których najstarsze zdobywały wykształcenie jeszcze w latach 20. XX wieku, najmłodsze zaś – 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.

Przytoczony rezultat Vallet otrzymał w modelu, w którym jako zmienną wyjaśnianą przyjął najwyższe uzyskane wykształcenie. Pokazał też, że jeśli przedmiotem analizy są kolejne progi selekcji międzyszkolnej, to systematyczny spadek roli pochodzenia zarysuje się wyłącznie na wspomnianym uprzednio pierwszym progu, zdefiniowanym jako uzyskanie świadectwa szkoły podstawowej. Na pozostałych progach selekcji rola czynników pochodzeniowych pozostaje stabilna w całym okresie objętym analizą albo ulega zwiększeniu – co Vallet stwierdził w wypadku najwyższego progu zdefiniowanego jako ukończenie drugiego etapu studiów wyższych.

Żadna z analiz dla innych krajów nie dostarczyła tak wszechstronnych rezultatów, jak studium Valleta dla Francji. Przyczyną może być fakt, że żadne z badań nie objęło tak długiego okresu ani nie miało tak dużej próby, która pozwoliłaby 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.

Obok badań dotyczących przemian nierówności edukacyjnych w poszczególnych krajach, w ostatnich latach coraz częściej pojawiają się projek-

ty, w których przyczyn stabilności nierówności edukacyjnych poszukuje się w uniwersalnych mechanizmach funkcjonowania współczesnych społeczeństw. Przykład stanowi projekt Aruma, Gamorana i Shavita (2007), dotyczący czynników kształtujących nierówności edukacyjne na szczeblu kształcenia wyższego. Na podstawie danych z 15 krajów autorzy formułują dwie konkluzje. Po pierwsze, upowszechnienie kształcenia na szczeblu wyższym (jak zresztą na każdym ze szczebli systemu szkolnego) prowadzi do redukcji nierówności edukacyjnych, ponieważ szkoły oferują również miejsca osobom z warstw edukacyjnie upośledzonych. Wniosek ten nie jest niczym nowym i pozostaje spójny z koncepcjami modernistycznymi z lat 50. i 60. XX wieku, w myśl których ekspansja systemów oświaty prowadzi do społeczeństwa równych szans. Istotna w tym zakresie jest druga z konkluzji. Immanentną cechą upowszechnienia oświaty na szczeblu wyższym jest dywersyfikacja dostępnych szkół i ich podział na „lepsze”, to jest stwarzające perspektywy dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej, oraz „gorsze” – zorientowane głównie na doraźne potrzeby rynku pracy. Omawiany czynnik dywersyfikacji szkół wyższych prowadzi z kolei do wzrostu barier w dostępie do wykształcenia dla młodzieży społecznie nieuprzywilejowanej. **Wypadkową obu procesów może być brak widocznych symptomów obniżania się ogólnego poziomu nierówności edukacyjnych** (Arum, Gamoran i Shavit 2007: 27–30). Wniosek ten zilustrowany został wynikami badań z wielu krajów, o różnej organizacji systemu oświaty na szczeblu wyższym.

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. Przy czym przydatność większości tych badań dla wyjaśnienia mechanizmów kształtowania się nierówności edukacyjnych jest niewielka. Badania te na ogół mają charakter wycinkowy i ograniczone są 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 czy zintegrować w jednym modelu kształcenie stacjonarne 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 ankierskich 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, liczbę posiadanego rodzeństwa czy fakt pochodzenia z rozbitej bądź pełnej rodziny. Pytano o wykształcenie ojca, wykształcenie matki, a także o zawody obojga rodziców w czasie, 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 zrealizowano na stosunkowo niewielkiej próbie i objęło ono 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 1937–1946. Większość z nich kończyła szkołę podstawową w latach 1951–1960, a maturę uzyskiwała w latach 1955–1964. Druga kohorta obejmowała badanych urodzonych w latach 1947–1956. Do pierwszego progu selekcji międzyszkolnej osoby te docierały w latach 1961–1971, do drugiego w latach 1965–1975.

Tak skonfigurowany zestaw danych wzbogacono wynikami badania przeprowadzonego w 1981 roku na dwóch niezależnie dobranych próbach absolwentów szkół podstawowych i maturzystów z tego rocznika (Stasińska 1986). Wywiady zrealizowano jesienią 1981 roku, 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 zbliżony do tego, jaki zastosowano w wypadku głównego źródła danych. Należy dodać, że zadbano o identyczny sposób operacjonalizacji cech pochodzenia w obu badaniach.

W tabeli 2 przedstawiono wyniki przeprowadzonej analizy przemian nierówności edukacyjnych na pierwszym progu selekcji międzyszkolnej, przy czym selekcje te dotyczą trzech okresów: lat 1951–1960, lat 1961–1970 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 jej znaczenia dla kształtowania się nierówności edukacyjnych.

Tabela 2. Współczynniki maksymalnej korelacji między cechami pochodzenia a wyborem ścieżki kształcenia po szkole podstawowej

<i>Cechy pochodzenia</i>	<i>Selekcje w latach</i>		
	1951–1960	1961–1970	1981
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).

Okazało się, że sytuacja rodzinna — to jest fakt wychowywania się z obojgiem rodziców oraz liczba dzieci w rodzinie — najslabiej określa wybór drogi kształcenia po ukończeniu szkoły podstawowej. Większy wpływ ma środowisko wychowania w podziale na miejskie i wiejskie. Obserwowane zmiany współczynników korelacji są jednak nieregularne, toteż nie pozwalają rozstrzygnąć, czy bariery między miastem a wsią są stabilne, wzrastają czy też ich znaczenie spada.

Najsilniejsze korelacje otrzymano w przypadku cech położenia społecznego rodziców: wykształcenia i kategorii zawodowej ojca i matki. W wypadku zawodu ojca współczynniki maksymalnej korelacji wykazują zadziwiająco wręcz stabilność przez cały okres objęty analizą. Współczynniki dla pozostałych cech położenia społecznego rodziców 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.

Cytowane wcześniej wyniki badań prowadzonych w innych krajach dowiodły, że nierówności na pierwszym progu selekcji międzyszkolnej pozostają stabilne albo 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, że w Polsce nierówności te uległy redukcji. Otrzymane rezultaty skłaniają raczej do przekonania, że tak jak w większości społeczeństw nierówności edukacyjne w Polsce cechują się stabilnością.

Analogiczną analizę można przeprowadzić w przypadku selekcji zachodzących na progu po ukończeniu szkoły średniej. Uzyskane wyniki zamieszczono w tabeli 3. 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 największy wpływ na wybór ścieżki kształcenia po ukończeniu szkoły średniej mają cechy położenia społecznego rodziców. Zależności dla zestawionych okresów są nie do końca regularne, aczkolwiek dla większości cech pochodzenia zaznacza się systematyczny spadek ich wpływu na wybór ścieżki kształcenia.

Prawdziwość wniosku o zmniejszaniu się nierówności na progu między szkołą średnią a wyższą byłoby z pewnością rezultatem unikalnym, niemającym 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. Przy czym tylko w niektórych krajach stwierdzono tego rodzaju wzrost, natomiast większość badań wskazuje na stabilność nierówności na tym szczeblu. Natomiast w żadnym kraju nie stwierdzono, aby nierówności na tym szczeblu systemu edukacyjnego systematycznie malały.

Tabela 3. Współczynniki maksymalnej korelacji między cechami pochodzenia a wyborem ścieżki kształcenia po ukończeniu szkoły średniej

<i>Cechy pochodzenia</i>	<i>Selekcje w latach</i>		
	<i>1955–1964</i>	<i>1965–1975</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).

Wniosek dotyczący zmniejszania się nierówności edukacyjnych po ukończeniu szkoły średniej nie znajduje również potwierdzenia w innych analizach dotyczących funkcjonowania systemu oświaty w Polsce. Tego rodzaju analizy są zresztą nieliczne i w zasadzie jedynie wyniki przedstawione przez Heyns i Białeckiego (1993), a także przez Domańskiego (2007b) zasługują pod tym względem na uwagę.

Heyns i Białeckie (1993) poddali analizie wyniki badania nad przemianami w strukturze społecznej zrealizowanego w 1988 roku na próbie 6 tysięcy osób (Słomczyński i inni 1989). Autorzy podzielili badanych na cztery kohorty według roku urodzenia: 1920–1937, 1938–1947, 1948–1959 i 1960–1969. Badani należący do najstarszej kohorty rozpoczynali kształcenie jeszcze przed wojną lub podczas niej, natomiast kariery szkolne pozostałych kohort przynależały do kolejnych faz funkcjonowania PRL-owskiego systemu oświaty. Heyns i Białeckie nawiązują zresztą do faktu, że zapewnienie dostę-

pu do wykształcenia klasom dotychczas pod tym względem upośledzonym było jednym z centralnych punktów ideologii powojennego systemu (1993: 303). Ich analizy pokazały jednak, że w okresie objętym badaniem tego rodzaju zjawisko nie miało miejsca.

Heyns i Białecki poddali analizie zarówno zmiany wpływu pochodzenia – zoperacjonalizowanego poprzez kategorię zawodową i wykształcenie ojca – na osiągnięty poziom wykształcenia, jak też zmiany wpływu pochodzenia na szanse przejścia kolejnych progów selekcji w systemie szkolnym. Przy czym wyodrębnili cztery takie progi: (1) ukończenie szkoły podstawowej; (2) rozpoczęcie nauki w szkole ponadpodstawowej; (3) ukończenie szkoły średniej wśród tych, którzy ją rozpoczęli; (4) ukończenie studiów wyższych. Pierwszy i trzeci próg odpowiadał selekcjom wewnątrzszkolnym, natomiast drugi i czwarty – selekcjom dokonującym się między szkołami kolejnych szczebli. Warto odnotować, że autorzy zdefiniowali próg drugi poprzez sam fakt kontynuowania nauki po ukończeniu szkoły podstawowej, to jest bez uwzględnienia rodzaju szkoły, w której badani się kształcili.

Zastosowany przez Heyns i Białeckiego model regresji logitowej pozwolił odseparować efekt wzrostu odsetków młodzieży kształcącej się na poszczególnych szczeblach systemu oświaty od wpływu pochodzenia na osiągnięcia edukacyjne. Kiedy jako cechę wyjaśnianą autorzy przyjęli osiągnięte wykształcenie, to we wszystkich kohortach poziom wpływu pochodzenia na osiągnięcia edukacyjne okazał się podobny – poza kohortą najstarszą – w której był nieco wyższy. Przy czym autorzy skłaniają się ku stanowisku, że specyfika najstarszej kohorty jest w sumie niewielka (wyjaśnia 2% wariancji osiągnięć edukacyjnych wśród ogółu badanych), toteż bardziej uprawniony jest wniosek o braku zmian w poziomie nierówności edukacyjnych przez cały okres trwania PRL-owskiego państwa (Heyns i Białecki 1993: 310–312).

W wynikach analiz wpływu pochodzenia na szanse pokonania kolejnych progów selekcji ujawniło się zjawisko – odnotowane również w innych krajach – że pochodzenie oddziałuje ogólnie silniej na niższych szczeblach systemu oświaty, słabiej zaś na wyższych. Heyns i Białecki nie znaleźli natomiast żadnych symptomów zmniejszania się wpływu pochodzenia na którymkolwiek z analizowanych progów selekcji (1993: 331–332).

Jedyną cechą przypisaną, której wpływ na osiągnięcia edukacyjne uległ widocznemu osłabieniu, była płeć. Heyns i Białecki tłumaczą to wzrostem odsetka dziewcząt kształcących się w liceach ogólnokształcących, podczas gdy chłopcom system edukacyjny oferował przede wszystkim miejsca w szkołach zawodowych (1993: 304, 332). Zmniejszanie się nierówności edukacyjnych ze względu na płeć nie jest zresztą niczym zaskakującym,

gdyż podobne zjawisko zostało stwierdzone w cytowanych uprzednio badaniach zrealizowanych w innych krajach.

Odminną metodą analizy przemian nierówności edukacyjnych w Polsce posłużył się Domański (2007b). 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 – podobnie jak opracowanie Heyns i Białeckiego – 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 4 zestawiono uzyskane wyniki. W ostatniej rubryce podano średnie obliczone z wszystkich 10 badań.

Tabela 4. Korelacje kanoniczne między kategorią zawodową ojca a pokonaniem pierwszego i drugiego progu selekcji w systemie szkolnym w Polsce

Próg selekcji	Rok realizacji badania										średnio
	1982	1984	1987	1992	1993	1994	1995	1998	2002	2004	
<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 (2007b: 305). Średni rok dotarcia do progów selekcji obliczono w sposób opisany w tekście.

Analiza 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. Warto odnotować, że otrzymane średnie wartości są ogólnie niższe od wartości współczynników maksymalnej korelacji podanych w tabelach 2 i 3, 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 danych prezentowanych przez Domańskiego można 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 drugi próg selekcji w różnych latach. Można jednak założyć, że średnia wieku osób w próbie dorosłej ludności Polski wynosi 45 lat oraz że do pierwszego progu selekcji międzyszkolnej badani docierali przeciętnie w wieku 15 lat, do drugiego zaś – w wieku 19 lat. Założenia te pozwalają określić 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 4. 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. do 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, wielkość korelacji kanonicznych na każdym z progów selekcji nie wskazuje na istnienie jakiegoś 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. Respondenci obu badań trafiali na omawiane progi 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 informacji o decyzjach, które badani faktycznie podejmowali w momencie znalezienia się na danym progu. Przykładowo, rozważmy przypadek respondenta, który w momencie realizacji badania miał wykształcenie średnie ogólne. W tym wypadku nie jest możliwe rozstrzygnięcie, 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. Ostatnia z sytuacji byłaby 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 posiadane go w momencie badania może więc prowadzić do niedoszacowania stopnia uwarunkowania tych wyborów przez pochodzenie. Potwierdza to wcześniej sformułowany postulat, że analiza dynamiki nierówności edukacyjnych wymaga danych specjalnie gromadzonych do tego celu.

Reformy systemu oświaty w Polsce po roku 1989

PRL-owski system edukacji zorganizowany był zgodnie z zasadami gwarantującymi stały dopływ siły roboczej do centralnie sterowanej i zacofanej technologicznie gospodarki. Szkolnictwo jednolite obejmowało jedynie 8-letnią szkołę podstawową, natomiast szkoły ponadpodstawowe 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 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. Niewielki odsetek młodzieży wybierał pełne szkoły średnie z zamiarem dalszego kształ-

cenia się, ponieważ niewiele oferowano miejsc na wyższych uczelniach (Zahorska 2007).

Lata PRL-u objęły między innymi lata 50. i 60., gdy na świecie intensywnie inwestowano w oświatę, dostrzegając w niej istotny czynnik wzrostu gospodarczego i budowy społeczeństw obywatelskich. Efektem było zapóźnienie edukacyjne Polski nie tylko wobec prawie wszystkich krajów europejskich, lecz również w stosunku do wielu krajów Trzeciego Świata. Krótki okres jednolitego kształcenia powodował konieczność wyboru drogi życiowej już 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 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 dalsze-

go 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.

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

Zmienił się też charakter tego szczebla selekcji. Jeszcze w roku szkolnym 1990/1991 ponad połowa młodzieży wybierała po ukończeniu podstawówki szkołę zasadniczą, a tylko jedna piąta liceum ogólnokształcące. Natomiast w roku szkolnym 2005/2006 do szkół zasadniczych zawodowych trafiło już tylko 15,2% młodzieży, natomiast do liceów ogólnokształcących 47,7% (tabela 5).

Przed reformami szczebel ten selekcjonował spośród wszystkich uczniów przede wszystkim tych, którzy z różnych powodów byli predysponowani do osiągnięcia wykształcenia wyższego. Ta wyselekcjonowana grupa rozpoczęła naukę w liceum ogólnokształcącym, to jest w jedynej szkole, która dawała realne szanse kontynuacji nauki. Obecnie do liceów ogólnokształcą-

cych 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.

Tabela 5. Odsetki młodzieży kształcącej się w poszczególnych typach szkół ponadpodstawowych (ponadgimnazjalnych) w latach od 1990/91 do 2005/2006

Rok szkolny	Szkoły zasadnicze zawodowe	Średnie szkoły zawodowe	Licea ogólnokształcące
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 2007a: 71. Odsetki obliczono nie według liczby uczniów, lecz według liczby absolwentów, co uwzględnia niejednakową liczbę lat nauki w poszczególnych szkołach.

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. Skoro w tym czasie 41% młodzieży robiło maturę, to łatwo wyliczyć, że aż 2/3 absolwentów szkół średnich przerywało w tym momencie naukę. W 2006 roku obraz ten uległ zasadniczej zmianie: 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 nauki wynosił jedynie 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 ogniwi systemu oświaty, które w największym stopniu generują nierówności edukacyjne. Hipotezę tę poddamy weryfikacji w kolejnej części artykułu.

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. Nie można jednak wykluczyć, że w miejsce dotychczasowych barier pojawiły się nowe. Być może wewnątrz tego segmentu szkół skryzlowały się podziały na licea stwarzające swoim uczniom lepsze lub gorsze warunki rozwijania zdolności, lepiej lub gorzej przygotowujące do uzyskania dobrych wyników 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 w dalszej karierze edukacyjnej lub zawodowej. Omawiana elitarność niektórych szkół średnich istniała również w okresie PRL-u, lecz ich rola w procesie międzypokoleniowej transmisji statusu rozpatrywanego z perspektywy całego społeczeństwa była niewielka. 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 kształcenie się. W sumie można przyjąć, że za studia płaci obecnie ponad połowa wszystkich studiujących. Wydaje się sprawą oczywistą, że pozycja społeczna i poziom zamożności rodziców mają związek z możliwościami rozpoczęcia przez dziecko płatnych studiów. Konieczność ponoszenia opłat za naukę może się stać nową płaszczyzną generowania nierówności edukacyjnych, która praktycznie nie istniała w okresie PRL-u.

Kolejnym źródłem generowania nierówności edukacyjnych stać się mogą zunifikowane testy egzaminacyjne. Obecnie wyniki tych testów decydują o możliwości wyboru gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej, a także o przyjęciu na wiele kierunków studiów – zwłaszcza w prestiżowych uczelniach. W PRL-owskim systemie rekrutacji do szkół poszczególnych szczebli indywidualne różnice w predyspozycjach czy kompetencjach szkolnych uczniów, także te wynikające z nierówności związanych z pochodzeniem, mogły być – przynajmniej potencjalnie – uwzględnione. Przyjmowało to nawet formy instytucjonalne, czego pamiętny przykład stanowią „punkty za pochodze-

nie”. 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, dostępne przede wszystkim w dużych ośrodkach miejskich. Stwarza to oczywiście bariery dla młodzieży z niektórych środowisk.

Nie są to jednak bariery jedyne. Uczeń przygotowujący się indywidualnie do egzaminu maturalnego napotka trudności, o ile nie posiada w domu komputera czy dostępu do Internetu. Testy maturalne – próbne oraz z wcześniejszych 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. Oprócz tego, testy z języków obcych zawierają pliki dźwiękowe. Trzeba dysponować odpowiednim sprzętem, aby móc je odsłuchać.

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

Nierówności edukacyjne po 1989 roku w świetle badań

Po 1989 roku w Polsce nie zrealizowano 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 rzeczywiste 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, zorientowanych na inne cele. 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 zestawiane z wynikami wcześniej zrealizowanych badań, co pozwoli porównać rozmiary nierówności edukacyjnych przed i po zmianie ustroju w Polsce.

Pierwszym źródłem danych dotyczących obecnej sytuacji jest Europejski Sondaż Społeczny (Sztabiński i Sztabiński 2006). Jego dwie pierwsze edycje z lat 2002 i 2004 obok pytania o wykształcenie respondententa zawierały również pytanie o nazwę szkoły, w której badany uczył się ostatnio lub uczył się podczas realizacji badania. Pytanie to pozwoliło na odtworzenie decyzji edukacyjnych na pierwszym bądź drugim progu selekcji międzyszkolnej. Przy czym wzięto pod uwagę jedynie tych respondentów, którzy na analizowanych progach selekcji znaleźli się po 1989 roku. W sumie, w obu transzach badania Europejski Sondaż Społeczny udało się ustalić wybory edukacyjne 493 respondentów na pierwszym progu selekcji oraz 556 respondentów na progu po ukończeniu szkoły średniej.

Drugie źródło danych stanowiły wyniki badania PISA zrealizowanego w 2006 roku. Badanie to zasadniczo obejmuje 15-latków, którzy w polskim systemie szkolnym uczęszczają w większości do trzeciej klasy gimnazjum. Jednakże w 2006 roku badaną 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. Badana próba liczyła ponad 5 tysięcy osób. Informacje dotyczące wybranej ścieżki kształcenia nie budzą w tym wypadku żadnych wątpliwości, gdyż badanie zrealizowano w konkretnych szkołach, których nazwy i profil były znane. Jedynym mankamentem danych zebranych w badaniu PISA jest to, że nie obejmuje ono młodzieży rezygnującej z kontynuowania nauki po gimnazjum. Osoby takie stanowiły 5,6% wszystkich absolwentów gimnazjów z tego roku (GUS 2007a: 71, 214, 287).

W tabeli 6 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 roku 2005. W tabeli umieszczono również średnie – omawianych wcześniej – współczynników korelacji charakteryzujących selekcje szkolne zachodzące w latach 1951–1981 (Sawiński i Stasińska 1985). Pozwala to porównać ze sobą obecne nierówności edukacyjne z nierównościami w czasach PRL-u. Należy nadmienić, że we wszystkich

uwzględnionych badaniach cechy pochodzenia zostały zdefiniowane w analogiczny sposób, tak aby różnice w sposobach ich ujęcia nie wpłynęły na treść uzyskanych wniosków (Sawiński i Stasińska 1985: 12–15).

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 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.

Tabela 6. Współczynniki maksymalnej korelacji między cechami pochodzenia a wyborem ścieżki kształcenia po szkole podstawowej (po gimnazjum). Lata 1951–2005

<i>Cechy pochodzenia</i>	<i>Selekcje w latach</i>		
	<i>średnia 1951–1981</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.

Wyniki przedstawione w tabeli 6 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 mó-

wić 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. Rezultat 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, 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).

Pozostaje jednak do rozstrzygnięcia kwestia, co jest powodem, że tak gruntowna reforma systemu oświaty nie wywołała żadnych zmian jeśli chodzi o stopień, w jaki próg ten generuje nierówności edukacyjne. Dlaczego 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 roku 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 7 przedstawione zostały rozkłady procentowe wyboru dalszej drogi kształcenia przez absolwentów gimnazjów, których ojcowie należą do różnych kategorii zawodowych. 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 jakiejkolwiek 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.

Tabela 7. Odsetki uczniów wybierających poszczególne szkoły ponadgimnazjalne w zależności od kategorii zawodowej ojca [w %]

Kategoria zawodowa ojca	Wybrana szkoła ponadgimnazjalna			
	Ogółem	szkoła zasadnicza zawodowa	technikum, liceum profilowane	liceum ogólnokształcące
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.

Dotychczasowe ustalenia dotyczące kształtu analizowanego związku pozwalają sformułować wniosek, że dzieci specjalistów, pozostałych pracowników umysłowych oraz właścicieli firm stanowią 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 sposób przeciwny 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 pomiędzy 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. Pomiedzy 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 tę szkołę 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 zawodowymi ojców w zależności od tego, na ile wybory edukacyjne ich dzieci różnią się, na ile zaś 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).

W tabeli 8 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 zgod-

ność obu zestawów dystansów. W obu przypadkach najwyżej w hierarchii lokuje się kategoria „specjaliści i wyższe kadry”. Jak wyjaśniliśmy wyżej, 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.

Tabela 8. 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)

Kategoria zawodowa ojców	Selekcje w roku	
	1981	2005
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.

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 szczytu hierarchii. Kategorie pracowników fizycznych i rolników tworzą natomiast spójny segment na samym dole.

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 9). 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 mieszkankę 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 ogólnokształcące odseparowały się od reszty, stając się szkołami zawłaszczonymi przez dominujące klasy społeczne.

Tabela 9. 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)

Wybrana droga kształcenia	Selekcje w roku	
	1981	2005
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.

Pozostała jeszcze interpretacja nierówności na drugim progu selekcji, to jest po ukończeniu szkoły średniej. Wyniki przeprowadzonych analiz przedstawia tabela 10. W tym wypadku okres po roku 1989 scharakteryzowany został jedynie przez wyniki badania Europejski Sondaż Społeczny.

Prześledzenie zależności w tabeli 10 nie upoważnia do wniosku, że po zmianie systemowej, która wyzwoliła nienotowaną 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 genero-

wania 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.

Tabela 10. Współczynniki maksymalnej korelacji między cechami pochodzenia a wyborem ścieżki kształcenia po ukończeniu szkoły średniej. Lata 1955–2004

<i>Cechy pochodzenia</i>	<i>Selekcje w latach</i>	
	<i>średnia</i> <i>1955–1981</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>		556

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.

Podsumowanie

Rozważania dotyczące 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.

W rozdziale tym porównano poziom 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 wszystkie te lata poziom nierówności społecznych w dostępie do wykształcenia nie uległ zmianie, czyli obecnie pochodzenie społeczne wyznacza szanse edukacyjne w takim samym stopniu, jak miało to miejsce w latach 60., 70. czy 80.

Uzyskany rezultat nie stanowi zaskoczenia, gdyż nie odbiega od wniosków 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.

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 zjawiska, które wymagają rewizji dotychczasowych metod badania nierówności edukacyjnych, jeśli celem jest wyjaśnienie mechanizmów, które sprawiają, że system międzypokoleniowej reprodukcji pozycji społecznej adaptuje się do zmian związanych z ekspansją systemu oświaty.