

P.56779



19056779000000

Światy i Wychowania

MUNDOGRAFIĘ I ROZPRAWY

ZBIGNIEW SAWIŃSKI

POMIAR I SKALOWANIE WYKSZTAŁCENIA W BADANIACH SOCJOLOGICZNYCH



Uniwersytet Warszawski • Instytut Socjologii

Warszawa 1986

<http://rcin.org.pl/ifis>

Zakład Socjologii Oświaty i Wychowania

MONOGRAFIE I ROZPRAWY

ZBIGNIEW SAWIŃSKI

POMIAR I SKALOWANIE WYKSZTAŁCENIA W BADANIACH SOCJOLOGICZNYCH



Uniwersytet Warszawski — Instytut Socjologii
Warszawa 1986

<http://rcin.org.pl/ifis>

Połączone Biblioteki WFIS UW, IFiS PAN i PTF

P.56779



19056779000000



Na prawach rękopisu

egz. nr 067

ś.
7.4.87
A.41/87
PDW

Wykonano na zlecenie Instytutu Socjologii UW.

Zakład Socjologii Oświaty i Wychowania.

Z-d Matej Poligrafii UW. Zam. nr 1621/86 n. 100 egz.

<http://rcin.org.pl/ifis>

P r z e d m o w a

„Chociaż nowoczesne empiryczne badania nad poszczególnymi fragmentami rzeczywistości społecznej dają niejednokrotnie wyniki ścisłe i miarodajne, to wnioski ogólne, wyprowadzane z nich w sposób odpowiadający naukowym wymaganiom, okazały się przeważnie dość białe. Wiąże się to m.in. z trudnością dobierania miarodajnych wskaźników dla postaw psychicznych i dla stosunków społecznych, które chciałoby się badać.”

Stanisław Ossowski

O osobliwościach nauk społecznych

Autor podjął w rozprawie chwalebłą próbę „namówienia” badaczy do ujednoczenia wskaźnika zmiennej wykształcenie. Trudno przecenić ten zamiar i włożony w to wysiłek. Wiele wyników badań, a także obserwacji naszego życia społeczno-gospodarczego i politycznego, wyraźnie wskazuje, że wykształcenie jest dobrem powszechnie i wysoko cenionym w naszym - i nie tylko naszym - społeczeństwie. Często nawet spotykamy się ze zdaniem, iż nikt rozsądny nie kwestionuje wartości i ważności wykształcenia dla siebie i naszego życia społecznego - nawet ci, którzy nie mają w tej sferze żadnych planów dla siebie ani dla swoich dzieci. Jest to więc już teza ogólna, powszechnie uznana, której zaprzeczenie wykraczałoby poza mądrość „zdrowego

rozsądku".

Potocznie myśląc o wartości wykształcenia dla jednostki, a szczególnie dla społeczeństwa, nie zdajemy sobie na ogół sprawy z jego roli jako czynnika (mechanizmu) generowania nierówności społecznych. Dzięki temu jednak umożliwia on w praktyce badawczej charakterystykę położenia społecznego badanych - bodaj najlepiej ze wszystkich innych wskaźników. W wielu sferach lepiej nawet, niż pozycja społeczno-zawodowa badanych.

Zdają sobie - najczęściej w pełni - z tego sprawę badacze zajmujący się zagadnieniami społecznymi, a szczególnie socjologowie. Dlatego też w prowadzonych badaniach starają się zbierać dane dotyczące różnych aspektów wykształcenia. Nie wszystkie jednak sposoby postępowania badawczego w tym zakresie prowadzą do rezultatów trafnie oddających jego znaczenie. To zaś uniemożliwia w praktyce kumulowanie adekwatnej wiedzy o naszym społeczeństwie. Szkoła bowiem, czy szersze wykształcenie - jego poziom i zakres - w znacznym stopniu decydują nie tylko o osiągniętym przez jednostkę, czy przez całe kategorie społeczne, miejscu w zhierarchizowanym systemie nierówności - ale i przesądzają w dużym stopniu o makrospołecznych aspiracjach i wartościach - a więc o zakresie społecznych potrzeb całej zbiorowości.

„W swoich założeniach - pisze autor - praca ma charakter ściśle metodologiczny. Uważam jednak, że istniejące w socjologii problemy metodologiczne nie mogą być rozpatrywane w oderwaniu od zjawisk, których dotyczą. Stąd też wiele spośród przedstawionych wyników dotyczy m e r y t o r y c z n y c h aspektów funkcjonowania zróżnicowania edukacyjnego w kontekście

nierówności w naszym społeczeństwie. Co więcej, niektóre z tych wyników wykraczają poza zakres dotychczasowej wiedzy na temat tych zjawisk. Tym niemniej, nie podejmuję próby usystematyzowania tych wniosków, a także ich zrelatywizowania do już istniejących ustaleń empirycznych i teoretycznych. Leży to bowiem poza przedmiotem tej pracy. Wymienione zagadnienia rozpatruję wyłącznie poprzez pryzmat problematyki pomiaru i skalowania wykształcenia i tylko w takim zakresie, w jakim jest to mi niezbędne".

Trud, jaki w tej rozprawie podjął autor - doprowadzenia do ujednoczenia pomiaru zmiennej „wykształcenie” w badaniach społecznych - zasługuje na baczną uwagę. Rezultaty analiz autora stanowią bowiem poważne przybliżenie do sformułowania standardów postępowania w tym zakresie w procesie badawczym.

Jako promotor rozprawy - na podstawie której autor otrzymał stopień naukowy doktora - nie podejmuję w tej krótkiej przedmowie prób szczegółowszej jej oceny. Załączamy bowiem - na końcu tej publikacji - szczegółowe oceny obu recenzentów tej rozprawy: prof. dr hab. Jana Lutyńskiego z Uniwersytetu Łódzkiego oraz prof. dr hab. Włodzimierza Wesołowskiego z Polskiej Akademii Nauk.

Wiesław Wiśniewski

S p i s t r e ś c i

Wstęp	5
Część 1: Pomiar wykształcenia	12
1.1 Pojęcie wykształcenia	16
1.2 Przemiany systemu szkolnego w okresie międzywojennym i w Polsce Ludowej	22
1.2.1 Okres międzywojenny	23
1.2.2 Okres okupacji	32
1.2.3 Ogólna charakterystyka systemu szkolnego w Polsce powojennej	39
1.2.4 Szkoły podstawowe	42
1.2.5 Szkolnictwo ponadpodstawowe	49
1.2.5.1 Szkoły ogólnokształcące	50
1.2.5.2 Szkoły zawodowe	56
1.2.6 Szkoły ponadśrednie	65
1.3 Poziom wykształcenia	73
1.3.1 Zmienne kategoryjne i kontinualne	73
1.3.2 Wartości zmiennej „wykształcenie”	77
1.3.3 Kryteria wyróżnienia poziomów wykształcenia	78
1.4 Klasyfikacje wykształcenia	87
1.4.1 Klasyfikacja Cichomskiego	87
1.4.2 Problem wyróżnienia poziomów „niepełnych”	90
1.4.3 Klasyfikacja Daniłowicza i innych	95
1.4.4 Problem uniwersalności klasyfikacji	98

1.4.5	Bazowa klasyfikacja wykształcenia	102
1.4.6	Podsumowanie	110
1.5	Narzędzia pomiaru wykształcenia	112
1.5.1	Rodzaje stosowanych narzędzi	114
1.5.2	Narzędzia pomiaru a klasyfikacje	124
1.5.3	Problem ustalania nazwy szkoły	126
1.5.4	Pomiar wykształcenia w innych krajach	129
1.5.5	Uwagi końcowe	142
1.6	Pomiar wykształcenia w spisach powszechnych	145
1.6.1	Kontrowersje wokół narzędzia pomiaru wykształcenia	146
1.6.2	Niejednolitość stosowanych klasyfikacji	160
1.6.3	Ustalenia dotyczące błędów pomiaru	163
1.6.4	Podsumowanie i wnioski	166
1.7	Pomiar wykształcenia w sytuacji wywiadu	171
1.8	Błędy pomiaru wykształcenia	181
1.8.1	Wprowadzenie	181
1.8.2	Problematyka błędów pomiaru wykształcenia w badaniach amerykańskich	187
1.8.3	Analizy rzetelności i trafności pomiaru wykształcenia w Polsce	194
1.8.4	Dalsze empiryczne ilustracje	209
1.8.5	Podsumowanie	211
1.9	Jak mierzyć wykształcenie: podsumowanie	216
1.9.1	Strategie standaryzacji pomiaru zmiennych metryczkowych	217
1.9.2	Krytyka dotychczas stosowanych narzędzi pomiaru wykształcenia	222
1.9.3	Proponowane narzędzia pomiaru wykształcenia respondenta	226

1.9.4	Pomiar wykształcenia ojca, współmałżonka i innych osób	240
Część 2: Skalowanie wykształcenia		245
2.1	Dotychczasowe metody skalowania wykształcenia	249
2.1.1	Wprowadzenie	249
2.1.2	Problemy skalowania wykształcenia w pracach badaczy amerykańskich	251
2.1.3	Schematy skalowania wykształcenia stosowane w Polsce	262
2.1.4	Czy dotychczasowe propozycje mogą zostać zaakceptowane	267
2.2	Wykształcenie jako zmienna kategoryjna w modelach liniowych	271
2.2.1	Wprowadzenie	271
2.2.2	Wykształcenie jako jeden z predyktorów odąd jako zmienna wyjaśniana	273
2.2.3	Tradycyjne sposoby operacjonalizacji wykształcenia poprzez ciąg zmiennych pomocniczych	276
2.2.4	Wprowadzenie do modelu dodatkowych predyktorów	292
2.2.5	Metody skalowania strukturalnego	299
2.2.6	Podsumowanie	314
2.3	Wykształcenie a pozycja społeczna	316
2.3.1	Wprowadzenie	316
2.3.2	Stosowane metody analityczne	319
2.3.3	Charakterystyka danych	323
2.3.4	Rekrutacyjny aspekt zróżnicowania edukacyjnego	329

2.3.5	Zróżnicowanie edukacyjne w aspekcie alokacyjnym	338
2.3.6	Wykształcenie a miejsce w społecznym podziale pracy	349
2.3.7	Stabilność hierarchii edukacyjnej w perspektywie międzypokoleniowej	355
2.3.8	Zgodność różnych aspektów strukturotwórczej roli wykształcenia	361
2.4	Prestiż wykształcenia	366
2.4.1	Wprowadzenie	366
2.4.2	Charakterystyka danych	368
2.4.3	Hierarchia kategorii wykształcenia według kryterium prestiżu	371
2.4.4	Prestiż wykształcenia a prestiż zawodu	379
2.4.5	Podsumowanie	386
2.5	Jak skalować wykształcenie: podsumowanie	388
2.5.1	Globalna siła związku wykształcenia z innymi zmiennymi	389
2.5.2	Struktura powiązań wykształcenia z badanymi zjawiskami	402
	Zakończenie	408
	Literatura cytowana	414
	Aneks A	431
	Aneks B: Recenzje pracy	446

W S T Ę P

Ciągła ekspansja systemów edukacyjnych we wszystkich współczesnych społeczeństwach powoduje, że badacze coraz częściej skupiają uwagę na społecznych konsekwencjach nierówności pod względem wykształcenia. Szkoła - jako zhierarchizowana i w wysokim stopniu zinstytucjonalizowana agenda socjalizująca - w znacznym stopniu decyduje bowiem o osiągniętym przez jednostkę miejscu w systemie nierówności, jak też - co równie ważne - kształtuje jej potrzeby, aspiracje i wartości. Nic więc dziwnego, że w ostatnich latach dokonano szeregu ważkich ustaleń w zakresie tej problematyki, zaś socjologia oświaty stała się jedną z wiodących subdyscyplin socjologii (Karabel i Halsey 1977; Ramirez i Meyer 1980). Szczególnie istotny wydaje się otrzymany przez wielu badaczy wniosek, że wykształcenie jest najlepszym pojedynczym predyktorem szerokiego zakresu wartości i postaw, lepszym niż czynnik tradycyjnie w tym miejscu wymieniany, jakim jest pozycja zawodowa (Hyman i Wright 1979; Davis 1982).

Również w socjologii polskiej problemy zróżnicowania edukacyjnego zajmują poczesne miejsce. Zainteresowania tą problematyką wynikają częściowo z bogatych tradycji socjologii wychowania. Mocnych argumentów na rzecz tezy, że wykształcenie stanowi jeden z podstawowych wymiarów zróżnicowania w naszym społeczeństwie, dostarczyły wyniki badań empirycznych prowadzonych w latach sześćdziesiątych. W późniejszym okresie

wysiłki wielu badaczy skupiły się na wyjaśnieniu mechanizmów procesu międzypokoleniowej transmisji nierówności materialnych i kulturowych, a w tej dziedzinie bez uwzględnienia zróżnicowania edukacyjnego obejść się nie sposób, gdyż - w myśl przyjmowanych i dobrze potwierdzonych przez wyniki badań empirycznych założeń - szkoła stanowi podstawowe ogniwo pośrednie tego procesu. Obecnie wykształcenie jest powszechnie uznawane za jedną z najważniejszych charakterystyk społecznych jednostki, i trudno wskazać chociaż jedno badanie socjologiczne, w których nie zbieranoby informacji o wykształceniu.

Szerokiemu stosowaniu zmiennej „wykształcenie” w analizach socjologicznych towarzyszy niestety brak należytej metodologicznej refleksji dotyczącej problemów pomiaru i skalowania tej zmiennej. Powodem jest tu zapewne dość powszechne przekonanie, że skoro wykształcenie jest znaczącą charakterystyką społeczną, nabytą poprzez uczestnictwo w systemie szkolnym o pełnej jawności i dostępności form kształcenia, to posłużenie się tą zmienną nie powinno prowadzić do powstania trudności natury metodologicznej. W rezultacie panuje znaczna swoboda co do wyboru sposobu zbierania informacji o wykształceniu, klasyfikowania uzyskanych informacji, czy też metod przedstawiania zróżnicowania edukacyjnego w statystycznych modelach wielozmiennowych. Nasuwa to wątpliwości, czy w istocie wszystkie występujące w praktyce sposoby postępowania badawczego są równie dobre i prowadzą do otrzymania rezultatów trafnie oddających znaczenie zróżnicowania edukacyjnego w naszym społeczeństwie.

Brak należytych standardów metodologicznych staje się szczególnie widoczny, gdy odwołamy się do rozwiązań wypracowa-

nych przez badaczy zróżnicowania zawodowego. Od kilku lat posługują się oni standardowym narzędziem kategoryzacyjnym, umożliwiającym otrzymanie schematu klasyfikacyjnego o żądanym stopniu ogólności (Pohoski i Słomczyński 1978). Narzędzie to uwzględnia najistotniejsze cechy społecznego podziału pracy, takie jak charakter pracy (fizyczna lub umysłowa), złożoność wykonywanych czynności, wymagane kwalifikacje, zajmowane stanowisko, stosunek do środków produkcji. Przy jego konstruowaniu uwzględniono doświadczenia zebrane we wcześniejszych badaniach nad zróżnicowaniem zawodowym. Dodatkowe analizy wykazały, że schemat ten pozwala na trafną operacjonalizację zróżnicowania zawodowego w Polsce (Domański 1985). Jednocześnie przyjęto ustalenia co do tego, jakiego rodzaju informacje należy zbierać w badaniach, aby móc poprawnie odtworzyć zawód badanego w fazie kodowania (Pohoski i inni 1974: IX-XII). Opracowano również specjalne skale, pozwalające przedstawić pozycję zawodową w wymiarach prestiżu, statusu, złożoności pracy i wymogów kwalifikacyjnych (Słomczyński i Kacprowicz 1979; Słomczyński 1983).

Celem przedstawionej rozprawy jest wyrównanie istniejących zaległości w wiedzy metodologicznej na temat pomiaru i skalowania zmiennej „wyształcenie”. Postaram się wykazać, iż dotychczasowe ustalenia charakteryzowała wycinkowość i brak kumulatywności, przez co nie mogły stanowić podstawy sformułowania standardów postępowania w tym zakresie. Jednocześnie przedstawię własne propozycje, które czerpią zarówno z dotychczasowych dokonań metodologów zajmujących się zagadnieniami operacjonalizacji zróżnicowania edukacyjnego, jak też uwzględniają wyniki dodatkowych analiz, specjalnie w tym celu przeprowadzonych.

Centralną oś rozważań stanowi teza, z pozoru być może kontrowersyjna, iż z pomiarem i skalowaniem wykształcenia wiążą się znacznie poważniejsze trudności metodologiczne, niż występują w przypadku innych charakterystyk położenia społecznego. Zasadność tej tezy, którą postaram się wykazać, świadczy o randze problemów podjętych w tej pracy. Jeśli bowiem dotychczas stosowane procedury pomiaru i skalowania wykształcenia nie pozwalają na trafne odtworzenie zróżnicowania edukacyjnego w naszym społeczeństwie, to uzyskane wnioski co do roli wykształcenia jako czynnika nierówności społecznych mogą zostać po części zakwestionowane jako nieprecyzyjne. Problem nie jest błahy, gdyż przedmiot naszych zainteresowań stanowi nie peryferyjna charakterystyka położenia społecznego, lecz jedna z podstawowych, o ile nie najważniejsza.

Praca ma więc w dużym stopniu charakter krytyczny wobec wcześniejszych ustaleń. Bierze się stąd jej stosunkowo znaczna objętość. Aby wykazać niedostatki dotychczasowych ujęć, konieczne było wszechstronne podejście do problemu operacjonalizacji zróżnicowania edukacyjnego. Staralem się uwzględnić zarówno zasady organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego w Polsce, jak też odwołać się do funkcji pełnionych przez zróżnicowanie edukacyjne w naszym społeczeństwie oraz do sposobu postrzegania tego zróżnicowania. Wnikliwej analizie poddaję też wszelkie dotychczasowe propozycje i ustalenia, dotyczące sposobów zbierania informacji o wykształceniu i trudności z tym związanych, zasad klasyfikowania uzyskanych informacji oraz metod przedstawiania zróżnicowania edukacyjnego w statystycznych modelach wielozmiennowych. Każda z tych propozycji wniosła bowiem istotne elementy do stanu naszej wiedzy o problemach pomiaru i skalowania wykształcenia, lecz - co

wcześniej sygnalizowaliśmy - charakteryzuje je wycinkowość i brak kumulatywności, stąd też wymagają ponownego rozpatrzenia. Sporo miejsca poświęcę też prezentacji wykorzystywanych statystycznych technik analizy danych. W większości są to bowiem techniki niestandardowe, przez co wymagają odrębnego omówienia.

Praca składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej z nich zajmuję się wyłącznie problematyką pomiaru wykształcenia. Punkt wyjścia stanowi omówienie organizacji systemu szkolnego w Polsce oraz zasad jego funkcjonowania, co daje podstawę wyróżnienia możliwych do uzyskania poziomów wykształcenia. Następnie dyskutuję przydatność dotychczas stosowanych procedur zbierania i klasyfikowania informacji o wykształceniu, poświęcając szczególną uwagę powstającym niezgodnościom między uzyskanymi informacjami a rzeczywistym poziomem wykształcenia osób badanych. Na zakończenie przedstawiam własne propozycje narzędzi pomiaru wykształcenia oraz zasad klasyfikowania jego poziomów.

Część druga pracy dotyczy zagadnień skalowania wykształcenia. Omawiam w niej własności różnych metod przedstawiania tej cechy w statystycznych modelach powiązań między zmiennymi. W pierwszej kolejności charakteryzuję dotychczasowe propozycje w tym zakresie, wskazując na pewne istotne możliwości ich rozszerzenia, zupełnie przez badaczy nie zauważane. Następnie, na podstawie danych empirycznych, staram się odtworzyć układ dystansów między kategoriami osób o różnym wykształceniu, rozpatrując ich miejsce w systemie nierówności. Uzyskany rezultat stanowi przesłankę twierdzenia o istnieniu możliwości skonstruowania uniwersalnej skali wykształcenia. Odrębnej analizie poddaję kwestię postrzegania zróżnicowania edukacyj-

nego w naszym społeczeństwie. Na zakończenie przedstawiam propozycję skali wykształcenia oraz formułuję zasady wprowadzania tej zmiennej do statystycznego modelu wielozmiennowego.

W swoich założeniach praca ma charakter metodologiczny. Uważam jednak, że istniejące w socjologii problemy metodologiczne nie mogą być rozpatrywane w oderwaniu od zjawisk, których dotyczą. Stąd też wiele spośród przedstawionych wyników dotyczy m e r y t o r y c z n y c h aspektów funkcjonowania zróżnicowania edukacyjnego w kontekście nierówności w naszym społeczeństwie. Co więcej, niektóre z tych wyników wykraczają - jak się wydaje - poza zakres dotychczasowej wiedzy na temat tych zjawisk. Tym niemniej, nie podejmuję próby usystematyzowania tych wniosków, a także zrelatywizowania ich do już istniejących ustaleń empirycznych i teoretycznych. Leży to bowiem poza przedmiotem tej pracy. Wymienione zagadnienia rozpatruję wyłącznie poprzez pryzmat problematyki pomiaru i skalowania wykształcenia, i tylko w takim zakresie, w jakim uważam to za niezbędne.

Praca nie mogłaby powstać bez pomocy i życzliwej krytyki prof. Wiesława Wiśniewskiego, który wykazał znaczną cierpliwość i tolerancję wobec moich przedsięwzięć badawczych, umożliwiając mi ich realizację. Wysoko cenię sobie uwagi recenzentów - prof. Jana Lutyńskiego i prof. Włodzimierza Wesołowskiego. Pozwoliły mi one spojrzeć na większość spośród poruszanych problemów z szerszej perspektywy oraz dostrzec niedociągnięcia i pewne uproszczenia, przed którymi niestety nie potrafiłem się ustrzec. Szeregu istotnych wskazówek we wstępnych fazach pisania pracy udzielił mi doc. Kazimierz M. Słomczyński oraz dr Bogdan Cichomski. Większość z przedstawionych analiz pierwotnie

przygotowana została jako prace Międzyresortowego Problemu III.2 „Ekonomiczne, społeczne i polityczne mechanizmy kształtowania i zaspokajania potrzeb”, kierowanego przez prof. Jerzego J. Wiatra i doc. Renatę Siemińską. W ramach tego Problemu zostały także zrealizowane badania „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego”, których wyniki stanowiły podstawowe źródło danych dotyczących zróżnicowania edukacyjnego. Znaczny udział we wszystkich fazach realizacji tych badań posiada dr Magdalena Sawińska. Poszczególne rozdziały pracy miałem możliwość publicznie poddać pod dyskusję na zebraniach Zespołu Badań Socjologicznych nad Problemami Oświaty, działającego przy Zakładzie Socjologii Oświaty i Wychowania Instytutu Socjologii UW. Wnikliwe uwagi Koleżanek i Kolegów z Zespołu okazały się dla mnie szczególnie cenne. Mgr Marzanna Stasińska i dr Henryk Domański uprzejmie zgodzili się zapoznać z obszernymi fragmentami pierwszej wersji pracy. Ich uwagi pozwoliły mi uniknąć szeregu nieścisłości. Wojciech Niepokojczycki włożył wiele wysiłku w opracowanie i uruchomienie złożonego programu komputerowego, niezbędnego dla wykonania znacznej części spośród przedstawionych analiz empirycznych.

Wszystkim wymienionym osobom winien jestem głęboką wdzięczność za uzyskaną pomoc. Pragnę przy tym zastrzec, że wszelkie nieadekwatności i błędy pracy obciążają wyłącznie jej autora.

C z ę ś ć 1

P O M I A R W Y K S Z T A Ł C E N I A

Rozważania przedstawione w tej części pracy dotyczą problemów pomiaru wykształcenia w badaniach socjologicznych. Przedyskutujemy przydatność dotychczas stosowanych metod zbierania danych o wykształceniu oraz zasad klasyfikowania jego poziomów. Szczególny nacisk położymy na wszechstronne scharakteryzowanie przyczyn i źródeł powstających rozbieżności między rzeczywistym poziomem wykształcenia osób badanych, a uzyskanymi o nim informacjami. Wykażemy, że pod tym względem najczęściej stosowane procedury pomiaru wykształcenia nie prowadzą do zadowalających rezultatów. Przedstawimy w związku z tym własne propozycje narzędzi pomiaru wykształcenia oraz zasad klasyfikowania tej zmiennej.

Punkt wyjścia stanowi definicja wykształcenia, które będziemy rozumieć jako charakterystykę nadaną jednostkom przez formalny system szkolny. Definicja ta nie w pełni odpowiada ujęciom wykształcenia stosowanym w badaniach socjologicznych, lecz całkowicie wyczerpuje sposoby operacjonalizacji tej zmiennej. Z przyjętym rozumieniem wykształcenia wiąże się treść rozdziału 1.2, w którym scharakteryzujemy organizację

i funkcjonowanie systemu szkolnego w Polsce, zarówno w okresie międzywojennym, jak i po wojnie. Dokładna znajomość tego systemu jest konieczna, aby móc zdefiniować wykształcenie poprzez kontekst jego działania. W dotychczasowej literaturze brak jest opracowań, których zakres obejmowałby te aspekty systemu szkolnego, do których musimy się odwołać rozpatrując zagadnienia pomiaru wykształcenia. Wiedza w tym zakresie jest rozproszona w wielu pracach z dziedziny historii i socjologii oświaty, które z zasady dotyczą jedynie wybranych ogniw systemu szkolnego (np. szkolnictwa w okresie międzywojennym, szkolnictwa dla pracujących, czy szkolnictwa wyższego). Z tego powodu konieczne stało się poświęcenie znacznego fragmentu rozważań opisowi zasad organizacji i funkcjonowania systemu edukacyjnego w Polsce.

W dwóch kolejnych rozdziałach (1.3 i 1.4) zajmiemy się zagadnieniem skonstruowania klasyfikacji wykształcenia. W pierwszym z tych rozdziałów sformułujemy pewne ogólne kryteria, jakie należy uwzględnić w celu otrzymania klasyfikacji trafnie odzwierciedlającej istotę zróżnicowania edukacyjnego w Polsce. W drugim rozdziale przedstawimy najważniejsze z dotychczas zaproponowanych schematów klasyfikacyjnych oraz przedyskutujemy ich przydatność. Stanowiąc to będzie punkt wyjścia dla przedłożenia własnego projektu klasyfikacji, w którym uwzględnione zostały nie tylko pozytywne cechy dotychczasowych rozwiązań, lecz również wymogi porównywalności wyników różnych badań.

Rozdział 1.5 poświęcony został w całości omówieniu stosowanych w praktyce badawczej narzędzi pomiaru wykształcenia. W oparciu o analizę ponad stu kwestionariuszy wywiadów wyróżnimy podstawowe rodzaje stosowanych narzędzi, a następnie

omówimy przydatność każdego z nich pod kątem możliwości uzyskania wiarygodnych informacji o wykształceniu osób badanych. Dodatkowo przedstawimy wybrane narzędzia pomiaru wykształcenia stosowane w badaniach socjologicznych prowadzonych w innych krajach. Na przykładach tych przedyskutujemy niezbędną odpowiedniość, jaka powinna zachodzić między kształtem zastosowanego narzędzia pomiaru wykształcenia a strukturą rozpatrywanego systemu szkolnego.

Kolejne trzy rozdziały (1.6, 1.7 i 1.8) dotyczą zagadnienia błędów pomiaru zmiennej „wykształcenie”, rozumianych tu jako rozbieżności między uzyskanymi informacjami o poziomie wykształcenia osób badanych a ich rzeczywistym wykształceniem. Problematyka błędów pomiaru nie znalazła dotychczas należytego uznania w oczach badaczy, którzy korzystają w swoich analizach z informacji o podstawowych cechach położenia społecznego (zwanych też często „zmiennymi metryczkowymi”). Wynika to z dość powszechnego przekonania, że błędy pomiaru tych cech nie wywierają znaczącego wpływu na treść wyników analiz. Istnieje jednak szereg przesłanek świadczących o tym, że przekonanie to nie jest słuszne (zob. Sawiński 1985). Problem błędów pomiaru nie może być przez to pominięty przy omawianiu procedur zbierania informacji o wykształceniu.

Punkt wyjścia rozważań na temat błędów pomiaru wykształcenia stanowi próba ustalenia źródeł ich powstawania. W tym celu poddamy szczegółowej analizie ustalenia dotyczące trudności występujących przy pomiarze wykształcenia, których to ustaleń dokonano w przeprowadzonych dotychczas w Polsce spisach powszechnych (rozdział 1.6). Materiał ten uwzględniliśmy z tego powodu, iż jest on stosunkowo bogaty. Istotnych informacji

na ten temat dostarcza także - zrelacjonowany w rozdziale 1.7 - eksperyment, którego przedmiot stanowiła jedna z technik pomiaru wykształcenia stosowanych w wywiadzie kwestionariuszowym. Z kolei w rozdziale 1.8 zajmiemy się kwestią rozmiarów i struktury powstających błędów. Wykażemy, że wbrew powszechnym opiniom błędy pomiaru wykształcenia są znaczne, a w każdym razie większe, niż w przypadku zbierania informacji o zarobkach czy dochodach. Jednocześnie krytyce poddamy tradycyjne wyjaśnienie źródeł powstawania błędów, w myśl którego ich przyczyną stanowi chęć podwyższenia przez badanych swojego prestiżu w oczach ankietera. Przedstawimy argumenty na rzecz tezy, że przyczyną występowania błędów jest niedostateczna znajomość zasad organizacji systemu szkolnego przez badanych, przez co ich spora część nie jest w stanie poprawnie określić swojego poziomu wykształcenia.

Wyniki uzyskane w tej części pracy podsumujemy w rozdziale 1.9. W pierwszym rzędzie sformułujemy pewne postulaty pod adresem badaczy zajmujących się pomiarem zmiennych metryczkowych. Wykażemy, że dążenie do ujednoczenia stosowanych narzędzi pomiaru w różnych badaniach nie jest strategią właściwą, szczególnie wtedy, gdy zbierane dane charakteryzują się niską wiarygodnością. Pozostając w zgodzie z tym ustaleniem zaproponujemy nie jedną, lecz kilka wersji narzędzia pomiaru wykształcenia, przeznaczonych do stosowania w różnych sytuacjach badawczych. Omówimy też specyficzne trudności z pomiarem wykształcenia występujące wtedy, gdy badany udziela informacji o wykształceniu swoich rodziców, współmałżonka lub innych osób.

R o z d z i a ł 1.1

POJĘCIE WYKSZTAŁCENIA

Wykształcenie jest pojęciem rozumianym wielopłaszczyznowo, zarówno na gruncie naukowym, jak i potocznym. Kształtowanie się tego pojęcia w naszej tradycji kulturowej omawia Wiśniewski (1980: 203-7). Zwraca on uwagę, że wykształcenie rozumiane było pierwotnie jako „umiejętność, biegłość” w jakiejś dziedzinie. W wieku XIX zaczęto je w większym stopniu utożsamiać z ogólnie rozumianą kulturą materialną, duchową, a także fizyczną, zwracając uwagę na samodzielność i dojrzałość, jaką daje wykształcenie w moralno-duchowym życiu społeczeństwa. Natomiast w definicjach XX-wiecznych kładzie się przede wszystkim nacisk na wiedzę, zwłaszcza fachową, uzyskaną poprzez uczestnictwo w systemie szkolnym.

Wiśniewski przedstawia także wyniki badań empirycznych, których jednym z celów było ustalenie potocznych konotacji terminu „wykształcenie” (zoperacjonalizowanego poprzez stereotyp „człowieka wykształconego”). Tylko 36% badanych utożsamiało je z wykształceniem formalnym. Natomiast pozostali wskazywali na pewne atrybuty, które jednostka powinna posiadać, aby można było uznać ją za człowieka wykształconego. Wymieniano tu najczęściej takie cechy intelektualne, jak mądrość, wiedza ogólna, czytanie, inteligencja, kultura, umiejętność stosowania wiedzy w życiu codziennym, a także takie cechy behawioralne, jak

dobrze wychowanie, grzeczność, umiejętność współżycia z ludźmi, umiejętność znalezienia się w każdej sytuacji itp. Warto podkreślić, że 39% badanych wskazywało przy tym wyłącznie niektóre z powyższych atrybutów, w ogóle nie wymieniając wykształcenia formalnego (Wiśniewski 1980: 209).

Przedstawione uwagi świadczą, że wykształcenie w badaniach socjologicznych może być rozpatrywane w bardzo różnorodnych kontekstach. Według systematyzacji przedstawionej przez Cichomskiego (1974: 25-9) wykształcenie traktuje się w badaniach jako fakt społeczno-kulturowy, warunkujący położenie w innych wymiarach społecznego zróżnicowania (prestż, zarobki, władza), warunkujący pewne zjawiska makrospołeczne, takie jak ruchliwość, stopień konfliktowości, osiągnięcia techniczno-gospodarcze, a także określone zachowania jednostek, ich postawy, orientacje, systemy wartości. W wielu badaniach wykształcenie pełni przy tym funkcję zmiennej centralnej: bądź jako jeden z podstawowych wymiarów stratyfikacji społecznej, bądź też jako przedmiot aspiracji i dążeń.

Wykształcenie bywa więc rozpatrywane z wielu perspektyw, w zależności od wyboru zakresu zjawisk będących przedmiotem analizy. Tym bardziej wydaje się być godny podkreślenia fakt, że istnieje dość powszechna zgoda co do sposobu wyodrębnienia tej cechy na poziomie operacyjnym. Otóż dla celów analitycznych badacze wyróżniają wykształcenie jako rezultat pozostawiania jednostek w formalnym systemie edukacyjnym, znajdujący odzwierciedlenie w otrzymanych świadectwach szkolnych.

Ujęcie to nie wyczerpuje rzecz jasna zakresu tego pojęcia przyjmowanego na ogół w badaniach socjologicznych. Można tu raczej mówić jedynie o wskaźniku wykształcenia. Tym niemniej

badacze rzadko rozpatrują trafność tego wskaźnika. Na ogół *implicite* przyjmuje się, że trafność jest 100-procentowa, na przykład gdy poziom i rodzaj ukończonej szkoły traktuje się jako równoważny posiadaniu pewnych cech (kwalifikacji), które powinny zostać przez system nagrodzone. Z kolei w części prac poddaje się empirycznej weryfikacji związki będące rezultatem uwikłania formalnego wykształcenia w kontekst rozpatrywanych zjawisk, lecz nadal milcząco przyjmuje się prawdziwość hipotezy, co do istnienia określonych mechanizmów warunkujących kształtowanie pewnych wzorów i postaw poprzez sam fakt uczestnictwa w systemie szkolnym. Wątek ten można odnaleźć w pracach dotyczących uwarunkowań konsumpcji kulturalnej, wzorów spędzania czasu wolnego, wzorów życia rodzinnego itp. W tego typu opracowaniach wykształcenie wyraźnie jest rozumiane jako pewien zespół norm i wartości (tradycyjnie utożsamianych z kulturą inteligentką), natomiast operacjonalizuje się je jako typ i rodzaj uzyskanego świadectwa szkolnego.

Ponieważ zasadniczym przedmiotem naszych rozważań są wzory operacjonalizacji zmiennej „wykształcenie” w badaniach socjologicznych, stąd też będziemy je traktować zgodnie z empiryczną tradycją, jaka się w tym zakresie ukształtowała. Wykształcenie zdefiniujemy jako cechę osób, określoną przez punkt, w którym jednostka opuściła formalny system edukacyjny. Jeśli ktoś po zrobieniu matury nie kształci się dalej, to powiemy, że ma wykształcenie średnie. Jeśli przerwał naukę w trzeciej klasie liceum, to jego wykształcenie uznamy jako niepełne średnie, itd.

Przedmiotem naszych zainteresowań będą więc jedynie te ujęcia wykształcenia, które zawierają (przynajmniej jako jeden ze wskaźników) element uczestnictwa w formalnym systemie edukacyjnym. Jak jednak wskazywaliśmy, zasadniczo wszystkie ze stosowanych w badaniach socjologicznych ujęć element ten zawierają, co wiąże się ze sposobem operacjonalizacji tej zmiennej. Alternatywny sposób wyróżnienia wykształcenia jest jednak możliwy i w wielu sytuacjach byłby zapewne rozwiązaniem trafnym, co wynika chociażby stąd, iż znaczna część społeczeństwa nie odwołuje się w swoim rozumieniu wykształcenia do kryteriów formalnych. Problemów związanych z tego typu pomiarem wykształcenia nie będziemy jednak w tej pracy podejmować.

Przedstawiona definicja wykształcenia odwołuje się w swojej treści do pojęcia formalnego systemu edukacyjnego. Wymaga ono uściślenia, gdyż inaczej definicja ta nie byłaby dostatecznie precyzyjna. Jako system edukacyjny rozumie się na ogół wyspecjalizowaną instytucję (podsystem) systemu społecznego, której przypisuje się dwie zasadnicze funkcje. Pierwszą jest międzypokoleniowa transmisja norm i wartości, będąca warunkiem zachowania ciągłości funkcjonowania systemu (Parsons 1951: 236-42; Turner 1960; Bowles i Gintis 1976). Drugą stanowi przygotowanie do pełnienia ról wynikających ze społecznego podziału pracy (Davis i Moore 1945; Treiman 1970; Thurow 1972). Przyjmijemy, iż system edukacyjny, jako podsystem systemu społecznego, spełnia cztery podstawowe wymogi funkcjonalne: (1) ciągłości, (2) wewnętrznej integracji, (3) osiągania celów, (4) adaptacji do środowiska (zob. np. Parsons i Smelser 1975). Jest to spojrzenie na system edukacyjny poprzez pryzmat teorii funkcjonalnej, co wydaje się

przydatne, jeśli chce się wskazać pewne zasady jego organizacji, z istnienia których należy zdawać sobie sprawę wyodrębniając możliwe do osiągnięcia poziomy wykształcenia.

Z wymogów ciągłości i integracji wynika, że system edukacyjny określa reguły korespondencji pomiędzy swoimi elementami, w tym zasady pionowego ich ustrukturalizowania, a także odpowiedzialności w czasie. Reguły te zostają zobiektywizowane w postaci dokumentów pisanych, bądź przynajmniej w postaci pewnych zwyczajowo przyjętych i powszechnie respektowanych konwencji. Zadaniem badacza jest ujawnienie owych reguł, co stanowi podstawę skonstruowania klasyfikacji poziomów wykształcenia. Z kolei z wymogów osiągania celów i adaptacji do środowiska wynika, iż system edukacyjny charakteryzuje znaczne zróżnicowanie oferowanych form kształcenia i zmienność tych form w czasie, które to elementy sprzyjają, bądź nawet stanowiąc mogą warunek konieczny przystosowania do zmieniających się warunków zewnętrznych. Stąd też skonstruowanie wyczerpującej klasyfikacji występujących rodzajów szkół nie jest sprawą łatwą. Wymaga bowiem rozważenia organizacyjnego kształtu systemu nie tylko w jego aktualnej postaci, lecz również odwołania się do form uprzednio istniejących, o ile mogły one objąć jednostki, których wykształcenie stanowi przedmiot badań.

Integralność i zmienność systemu edukacyjnego traktować będziemy jako jego immanentne cechy. Ich uwzględnienie pozwala określić strukturę systemu oraz jego granice w wybranych okresach czasu. Tak otrzymany obraz nie jest jednak pełny. Pomija bowiem podstawowy tu aspekt, jaki stanowią zasady funkcjonowania systemu. Są one określone poprzez natężenie występowania poszczególnych rodzajów karier edukacyjnych (Sawińska 1984). Pewne ogniwa systemu mogą mieć przez to niewiel-

kie znaczenie, ponieważ względnie niewiele osób z nich korzysta; inne zaś mogą mieć znaczenie podstawowe, ponieważ przechodzą przez nie wszyscy lub prawie wszyscy uczestnicy systemu. Tak rozumiane funkcjonowanie systemu oraz jego organizację traktować będziemy jako dwa równorzędne oblicza formalnego systemu edukacyjnego.

Na zakończenie warto podkreślić, że również w innych krajach wykształcenie operacjonalizuje się poprzez punkt opuszczenia przez jednostkę systemu szkolnego. W tym sensie przyjęta przez nas definicja wykształcenia ma charakter uniwersalny. Niemniej pomiędzy systemami szkolnymi w różnych krajach istnieją spore różnice, toteż uniwersalność definicji nie zapewnia międzykrajowej porównywalności rezultatów dotyczących zróżnicowania edukacyjnego. Podstawę takich porównań stanowić jedynie może zestawienie reguł działania systemów szkolnych w rozważanych krajach.

R o z d z i a ł 1.2

PRZEMIANY SYSTEMU SZKOLNEGO

W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM I W POLSCE LUDOWEJ

W związku ze zdefiniowaniem wykształcenia poprzez punkt opuszczenia przez jednostkę formalnego systemu edukacyjnego, konieczne jest dokładne przedstawienie struktury tego systemu. Celowi temu poświęcony został poniższy rozdział pracy. Potrzeba odrębnego opracowania tych zagadnień wynika stąd, iż w dotychczasowej literaturze brak jest podobnych opracowań. Postaramy się w pełni scharakteryzować system edukacyjny w Polsce w dwóch aspektach. Po pierwsze, jaka jest jego struktura organizacyjna, to znaczy jakie rodzaje szkół występują na poszczególnych szczeblach systemu. Po drugie, jak omawiany system funkcjonuje, to znaczy które z istniejących szkół stanowią typowe ogniwa karier edukacyjnych, a które zaś obejmują minimalny odsetek kształcących się.

Przedstawiony opis systemu szkolnego przygotowany został pod kątem spełnienia wymogów związanych z potrzebą skonstruowania adekwatnej klasyfikacji wykształcenia oraz zaproponowania narzędzia jego pomiaru. Stąd też bierze się drobiazgowy charakter tego opisu. Tak szczegółowa wiedza wykracza znacznie poza potrzeby badacza, który w prowadzonych przez siebie analizach uwzględnia dane dotyczące zróżnicowania edukacyjnego.

Jest jednak niezbędna metodologowi, który proponując konkretny sposób zbierania i klasyfikowania informacji o wykształceniu musi przewidzieć wszystkie sytuacje, które mogą wystąpić w badaniach prowadzonych na zbiorowościach osób kształcących się w różnych okresach czasu.

Ograniczenie się wyłącznie do analizy systemu szkolnego w jego aktualnym kształcie, z ewentualnym uzupełnieniem o zmiany dokonujące się w okresie Polski Ludowej, nie jest przy tym wystarczające. Część z obecnie prowadzonych badań obejmuje bowiem osoby, które zdobywały wykształcenie w okresie międzywojennym. Podobnie rzecz się ma, gdy ustalamy wykształcenie rodziców osób badanych. Stąd też omawiając strukturę i funkcjonowanie systemu edukacyjnego w Polsce rozpoczniemy od scharakteryzowania jego kształtu w okresie międzywojennym.

1.2.1 Okres międzywojenny

Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku wprowadzono siedmioletni powszechny obowiązek szkolny. Jednakże słaby rozwój sieci szkół powszechnych powodował, że obowiązek ten nie wszędzie był w równym stopniu realizowany. Pod tym względem istotne były przede wszystkim różnice w tak zwanym stopniu organizacyjnym szkół powszechnych. Stopień ten zależał od liczby uczniów w okręgu szkolnym oraz od liczby zatrudnionych w szkole nauczycieli. Jeżeli szkoła zatrudniała tylko jednego nauczyciela, była szkołą jednoklasową; szkoła o dwóch nauczycielach była szkołą dwuklasową itd. (Ozga 1974: 75). W szkołach nisko zorganizowanych następowało więc konieczne w takiej sytu-

acji łączenie kolejnych roczników (oddziałów). Na przykład w szkole jednoklasowej łączono oddziały: I + II, III + IV, V + VI + VII (Trzebiatowski 1970: 94-5).

Zwracamy uwagę na różnicę terminologii, w stosunku do obowiązującej obecnie. Ukończenie szkoły czteroklasowej nie oznaczało ukończenia „4 klas” w naszym rozumieniu, ponieważ wszystkie szkoły powszechne z założenia realizowały program 7-letni, co wiązało się z siedmioletnim obowiązkiem szkolnym. Przy czym, co należy wziąć pod uwagę, w praktyce założenie to nie zawsze było realizowane. Przejściowo dopuszczono bowiem istnienie szkół o cztero- bądź pięcioletnim cyklu nauczania, a także cykl sześcioletni był przyjęty jako obowiązujący do 1932 roku w wiejskich szkołach powszechnych na terenach byłej Galicji (Mauersberg i inni 1980: 30-1).

Należy tu dodać, że w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości w systemie szkół powszechnych zdecydowanie dominowały szkoły nisko zorganizowane. W 1919 roku szkoły jednoklasowe stanowiły 92,22% wszystkich szkół, zaś siedmioklasowe jedynie 0,02% (Ozga 1974: 75). Dla porównania - w 1931 roku proporcje te wynosiły 44,6% oraz 10,8% (Trzebiatowski 1970: 351). W okresie tym nastąpił więc znaczny rozwój szkolnictwa na poziomie podstawowym. Jednakże w 1931 roku nawet połowa uczniów nie uczęszczała do szkół siedmioklasowych.

Obowiązek szkolny nie musiał być jednak realizowany w szkole powszechnej. Sankcjonowano w ten sposób istniejącą w okresie zaborów dualność systemu szkolnego. Polegała ona na tym, że oprócz szkół powszechnych istniały ośmioletnie szkoły średnie (gimnazja), które stanowiły odrębne jednostki organizacyjne i nie opierały się na podbudowie programowej

szkoły powszechnej. Podstawą przyjęcia do gimnazjum był egzamin z wiadomości w zakresie pierwszych czterech lat nauki w szkole powszechnej. Jednakże samo zaliczenie tych czterech lat nie było warunkiem koniecznym przystąpienia do egzaminu. Niezbędne wiadomości można bowiem było uzyskać poprzez „kształcenie domowe”, bądź w klasach przygotowawczych, tworzonych przy poszczególnych gimnazjach (Trzebiatowski 1972: 21-2).

Struktura gimnazjów nie była jednolita, aczkolwiek w większości występowały dwa etapy kształcenia: gimnazjum niższe - trzyletnie, oraz gimnazjum wyższe - pięcioletnie. Gimnazja wyższe dzieliły się ze względu na profil nauki na matematyczno-przyrodnicze, klasyczne i humanistyczne. Do gimnazjum wyższego przyjmowano również absolwentów szkół powszechnych, na drodze egzaminu wstępnego. Jednakże przy przyjęciach preferowano absolwentów własnych gimnazjów niższych, natomiast niezwykle rzadko przyjmowano osoby z zewnątrz (Mauersberg i inni 1980: 41). Gimnazjum i szkoła powszechna praktycznie stanowiły więc odrębne ciągi kształcenia.

Struktura szkolnictwa zawodowego w pierwszym dziesięcioleciu po odzyskaniu niepodległości była bardzo zróżnicowana. Wyróżnić tu można jedynie orientacyjnie trzy typy szkół:

(1) niższe szkoły zawodowe - nauka trwała 2-4 lata na podbudowie 4-5 lat szkoły powszechnej; (2) średnie szkoły zawodowe - przyjmowano absolwentów szkół powszechnych lub czterech klas gimnazjum. Nauka trwała 3-5 lat; (3) ponadśrednie szkoły zawodowe - po 6 klasach gimnazjum, nauka trwała 3-3,5 roku (Mauersberg i inni 1980: 41-2). Szkoły zawodowe były przy tym jednostkami odrębnymi od szkół ogólnokształcących, toteż ukończenie dowolnej z nich nie dawało prawa wstępu na wyższą

uczelnię. Jednocześnie stanowiły niewielki fragment systemu szkolnego. W 1929 roku liczba ich uczniów wynosiła w sumie około 30% uczniów gimnazjów (Trzebiatowski 1972: 22).

W 1932 roku została przez sejm uchwalona reforma szkolna, zmieniająca w sposób zasadniczy kształt organizacyjny systemu oświaty w Polsce. Reforma zlikwidowała dualizm ustroju szkolnego, wprowadzając obowiązkową szkołę powszechną oraz uzależniając od jej ukończenia możliwość dalszego kształcenia w szkołach średnich.

Na szczeblu szkoły powszechnej wprowadzono trzy szczeble programowe oraz trzy stopnie organizacyjne szkół (Ozga 1974: 77). Szkoła I stopnia realizowała pierwszy szczebel programowy wraz z elementami szczebla drugiego i trzeciego. Nauka trwała siedem lat - po jednym roku w klasie pierwszej i drugiej, dwa lata w klasie trzeciej i trzy lata w klasie czwartej. Szkoła II stopnia realizowała w cztery lata pierwszy szczebel programowy i w trzy lata szczebel drugi z elementami szczebla trzeciego. Miała ona pięć klas jednorocznych i szóstą klasę dwuletnią. Wreszcie szkoła powszechna III stopnia miała siedem klas jednorocznych. Stopień organizacyjny szkoły zależał podobnie jak przed 1932 rokiem od liczby uczniów w okręgu szkolnym oraz od liczby zatrudnionych w szkole nauczycieli. Z tego względu na wsi dominowały szkoły I stopnia, natomiast w mieście szkoły III stopnia.

Reforma z 1932 roku ustaliła także nową strukturę szkół średnich ogólnokształcących. Ośmioletnie gimnazjum zastąpiono sześcioletnią szkołą średnią dzielącą się na czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum. Do gimnazjum przyjmowano absolwentów szóstej klasy szkoły powszechnej na podstawie egzaminu

wstępnego. Ukończenie szkoły powszechnej I stopnia nie dawało więc prawa ubiegania się o przyjęcie do szkoły średniej. Programy nowo zorganizowanych gimnazjów zostały ujednoczone. Nauka kończyła się uzyskaniem „małej matury”. Stanowiła ona podstawę przyjęcia do dwuletniego liceum. Licea były sprofilowane pod względem programowym na klasyczne, humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze. Ponieważ liceów było ogólnie mniej niż gimnazjów, stąd przejście między tymi dwiema szkołami nabrało charakteru progu selekcji międzyszkolnej. W rezultacie powstał, usankcjonowany przez system szkolny, swoisty „półpoziom” pomiędzy dwoma tradycyjnie istniejącymi poziomami wykształcenia - podstawowym i średnim. Poziom taki należałoby przypisać osobom, które kończyły kariery edukacyjne uzyskaniem „małej matury”.

Reforma zmieniała także dotychczasowy status szkolnictwa zawodowego, łącząc je we wspólny system ze szkolnictwem ogólnokształcącym (Mauersberg i inni 1980: 64-5). Jego podstawowy trzon stanowić miały szkoły typu zasadniczego. Dzielili się one na szkoły niższe, gimnazja zawodowe i licea zawodowe. Szkoły niższe zostały oparte na pierwszym szczeblu programowym szkół powszechnych. Nauka w nich trwała 2-3 lata. Gimnazja zawodowe, podobnie jak ogólnokształcące, opierały się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej. Nauka trwała 2-4 lata. Licea zawodowe przeznaczone były dla absolwentów gimnazjów ogólnokształcących. Umożliwiały uzyskanie kwalifikacji zawodowych w 2-3 lata. Wymienione szkoły były w założeniach równoważne odpowiadającym im szkołom ogólnokształcącym i miały stanowić równoległy tor kształcenia, nie zamykający drogi do szkół ponadśrednich. Wyrównywaniu różnic programowych (wyni-

kających z krótszego okresu nauki w niektórych szkołach zawodowych) miały służyć ogólnokształcące kursy uzupełniające. Jednakże ta forma kształcenia nie zdołała się w dostatecznym stopniu rozwinąć (Mauersberg i inni 1980: 64-5).

Oprócz powyższych istniały dwa inne rodzaje szkół zawodowych - doksztalcające i przysposobienia zawodowego. Szkoły doksztalcające opierały się na podbudowie programowej pierwszej bądź drugiego szczebla szkoły powszechnej. Przeznaczone były dla młodzieży pracującej podlegającej obowiązkowi doksztalcania. Nauka trwała 3 lata. Odbывała się w godzinach wieczornych w wymiarze 10-12 godzin tygodniowo (Mauersberg i inni 1980: 84). Z kolei szkoły przysposobienia zawodowego przeznaczone były dla absolwentów szkół ogólnokształcących różnych szczebli. Umożliwiały uzyskanie minimum kwalifikacji zawodowych. Ich wspólną cechą był roczny okres kształcenia (Ozga 1974: 78). Zarówno szkoły doksztalcające, jak i szkoły przysposobienia zawodowego, stanowiły zamknięte odnogi systemu edukacyjnego w tym sensie, że nie były programowo powiązane ze szkołami wyższych szczebli.

Na poziomie kształcenia ponadśredniego występowały po 1932 roku trzy typy szkół: wyższe akademickie, wyższe nieakademickie oraz pedagogia. Szkoły akademickie miały prawo nadawania stopni i tytułów naukowych, natomiast szkoły nieakademickie praw tych nie posiadały. Zestawienie obu rodzajów szkół podają Mauersberg i inni (1980: 86-8). Natomiast pedagogia były 2-letnimi szkołami przeznaczonymi dla absolwentów liceów ogólnokształcących. Powstawały one od 1928 roku (Mauersberg i inni 1980: 85). Prawo ubiegania się o przyjęcie do szkoły szczebla ponadśredniego dawało świadectwo ukończenia liceum

(matura) niezależnie od tego, czy było to liceum ogólnokształcące, czy zawodowe.

Chociaż w roku 1932 dokonano większości zmian prawnych stwarzających podstawę formowania się nowego ustroju szkolnego, to zmiany jego organizacyjnego kształtu zostały rozłożone na kilka lat. Dotyczy to przede wszystkim szkolnictwa na poziomie ponadpodstawowym. Niektóre szkoły zawodowe istniały w starych formach organizacyjnych jeszcze przez kilka lat po reformie. Natomiast pierwszy rocznik uczniów kształcących się w szkołach średnich wyłącznie w zreformowanym systemie opuścił licea dopiero w 1939 roku.

Powyzszym ustaleniem zakończymy prezentację schematu organizacyjnego systemu szkolnego w Polsce międzywojennej. Ogólnie należy stwierdzić, że system ten charakteryzował się znacznym stopniem złożoności, zwłaszcza gdy porównamy go z systemem szkolnym istniejącym po wojnie. Można przy tym wskazać na trzy specyficzne jego cechy: (1) zróżnicowanie stopnia organizacyjnego szkół na poziomie podstawowym; (2) istnienie przed 1932 rokiem dwóch niezależnych torów kształcenia; (3) słabe powiązanie programowe i organizacyjne szkół zawodowych ze szkołami ogólnokształcącymi. Każda z tych cech, niezależnie od pozostałych, prowadzi do trudności z wyodrębnieniem poziomów wykształcenia charakterystycznych dla osób kształcących się w systemie przedwojennym.

Jednakże sam schemat organizacyjny systemu nie jest jedynym czynnikiem, który należy w tym kontekście uwzględnić. Stanowi on jedynie pewne ramy, w których mogą zostać umiejscowione indywidualne kariery edukacyjne. Natężenie przebiegu owych karier stanowi dopiero charakterystykę funkcjonowania

systemu szkolnego. W niektórych spośród uprzednio wymienionych szkół kształciło się w sumie niewiele osób, toteż ich znaczenie było małe w kontekście globalnego opisu funkcjonowania systemu szkolnego.

W tabeli 1.2.1 przedstawiamy dane, umożliwiające szacunkowe ustalenie częstości występowania poszczególnych punktów kończenia karier edukacyjnych osób kształcących się w systemie przedwojennym. Dane pochodzą z badań przeprowadzonych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i dotyczą młodzieży, która opuściła system szkolny w roku 1934/35 niezależnie od wieku. Łącznie analizowana zbiorowość liczyła około 700 tysięcy osób.

W przedstawionych danych uderzające jest to, że jedynie 2% osób kończyło kariery edukacyjne na poziomie ponadśrednim, zaś 7% na poziomie ponadpodstawowym. Aż 91% osób kończyło więc kariery edukacyjne na poziomie szkoły powszechnej, z czego ponad połowa nie wyszła poza czwartą klasę. Typowe punkty kończenia karier edukacyjnych w Polsce międzywojennej lokują się więc na szczeblu podstawowym. Wyróżniając poszczególne poziomy wykształcenia osób kształcących się w systemie przedwojennym należy więc przede wszystkim uwzględnić zróżnicowanie karier edukacyjnych na tym szczeblu, w tym stopień organizacyjny szkoły, liczbę ukończonych klas oraz fakt uzyskania świadectwa ukończenia szkoły. Spełnienie tego wymogu stanowi warunek konieczny otrzymania dostatecznej mocy rozdzielczej skonstruowanej klasyfikacji. Natomiast precyzyjne rozróżnienie poszczególnych szkół na poziomie ponadpodstawowym bądź na poziomie ponadśrednim nie jest konieczne, o ile przedmiotem analizy jest rozkład wykształcenia w całym

Tabela 1.2.1

Punkty kończenia karier edukacyjnych osób opuszczających
system szkolny w roku 1934/1935

(Wartości szacunkowe)

Punkt opuszczenia systemu szkolnego	Proporcja osób
4 klasy lub mniej szkoły powszechnej	50%
<u>w tym:</u> 3 klasy lub mniej	25%
4 klasy bez świadectwa ukończenia szkoły	12%
4 klasy ze świadectwem ukończenia szkoły	13%
5, 6 lub 7(8) klas szkoły powszechnej	41%
<u>w tym:</u> 5-7 klas bez świadectwa ukończenia szkoły	25%
5-6 klas ze świadectwem ukończenia szkoły	2%
7 klas ze świadectwem ukończenia szkoły	13%
8 klas szkoły powszechnej na Śląsku	1%
Ukończona lub nieukończona szkoła ponadpodstawowa	7%
<u>w tym:</u> niższe szkoły zawodowe, gimnazjum 4-letnie ukończone (6 lub mniej klas szkół średnich o ustroju sprzed reformy)	4%
nieukończona szkoła poziomu licealnego	1%
ukończona szkoła poziomu licealnego	2%
Szkoła ponadśrednia	2%
<u>w tym:</u> nieukończona	1%
ukończona	1%

Zródło: Kornikowicz i inni 1938: 41-6. Obliczenia własne na podstawie przedstawionych danych.

społeczeństwie, nie zaś w pewnej specyficznej grupie zawodowej (np. wśród pracowników umysłowych).

Powyżej sformułowany wniosek stanowi jednocześnie dyrektywę postępowania przy konstruowaniu narzędzia pomiaru wykształcenia dla osób kończących kariery edukacyjne w okresie międzywojennym.

1.2.2. Okres okupacji

W okresie okupacji hitlerowskiej system oświaty w Polsce działał w szczególnych warunkach. Z jednej strony nastąpiła całkowita likwidacja szkół ponadśrednich i większości ponadpodstawowych, a także znaczne ograniczenie działalności pozostałych. Z drugiej strony rozwinęła się specyficzna forma kształcenia, jaką było tajne nauczanie. Przebieg karier edukacyjnych charakterystycznych dla tamtego okresu jest w dużej mierze wypadkową tych dwóch zjawisk.

Szkolnictwo na szczeblu podstawowym nie zostało przez okupanta formalnie zlikwidowane. Jednakże prowadził on konsekwentną politykę dyskryminacyjną, która spowodowała negatywne skutki w wielu sferach funkcjonowania szkół powszechnych. Treści programowe uległy znacznemu zubożeniu poprzez skreślenie z programu historii, geografii i literatury polskiej oraz na skutek wydania zakazu używania przedwojennych podręczników. Znacznie pogorszył się stan infrastruktury szkolnej. Część budynków szkolnych została zniszczona bądź zdewastowana podczas działań wojennych, część zaś przejęta przez władze niemieckie dla innych potrzeb. Brak było środków na remonty. Poważnym problemem był brak opału, co powodowało, że w okresie zimowym

duża część szkół była nieczynna. Tylko z tego powodu w roku 1942/43 stracono 25% dni szkolnych (Krasucki 1980: 222). Sytuacja lokalowa pogorszyła się znacznie po zamknięciu w 1943 roku wszystkich szkół prywatnych. Licznym represjom, łącznie z aresztowaniami, zostali poddani nauczyciele szkół powszechnych. Do praktyki należało zmuszanie nauczycieli, a także samych uczniów, do udziału w pracach na rzecz okupanta. Powodowało to dalsze zmniejszenie ilości czasu przeznaczanego na naukę.

W rezultacie dyskryminacyjnych posunięć niemieckiej administracji szkolnej znacznie spadła liczba szkół powszechnych oraz doszło do obniżenia stopnia organizacyjnego wielu z nich. Zmniejszyła się przez to liczba uczniów pobierających naukę na tym poziomie (Krasucki 1980: 222-6). Na terenie Generalnej Guberni liczba uczniów w szkołach powszechnych w okresie okupacji wynosiła około 60% stanu sprzed 1939 roku. Jednocześnie nastąpił wyraźny spadek frekwencji, dochodząc nawet do 40%. Doliczając do tego straty dni szkolnych związane z brakiem opału, pomieszczeń do nauczania czy pracami przymusowymi, można przyjąć, że efektywność pracy szkolnictwa szczebla podstawowego w okresie okupacji zmniejszyła się - w stosunku do okresu sprzed 1939 roku - co najmniej dwukrotnie.

Braki programowe w zakresie materiału szkoły powszechnej były częściowo wyrównywane poprzez tajne nauczanie. W latach 1942-1944 miało ono charakter zorganizowany i obejmowało swoim zasięgiem teren całej Generalnej Guberni. Z tajnego nauczania korzystał w tym okresie co trzeci-czwarty uczeń starszych klas (Krasucki 1971: 173).

W szczególnej sytuacji w okresie okupacji znalazło się szkolnictwo zawodowe (Krasucki 1971: 148-56). Ze względu na potrzeby okupanta w zakresie wykwalifikowanej siły roboczej oraz wykorzystywanie przez niego mocy produkcyjnej warsztatów szkolnych, zezwolono na funkcjonowanie ponadpodstawowych szkół zawodowych. Ponieważ w tym czasie szkoły ogólnokształcące zostały zlikwidowane, pojawiło się silne społeczne zapotrzebowanie na szkoły zawodowe. W rezultacie nastąpił w okresie okupacji ilościowy rozwój tego działu szkolnictwa. Szczególnie szybko rosła liczba szkół prywatnych.

Przez pierwsze dwa lata okupacji szkolnictwo zawodowe zachowało strukturę przedwojenną, przy czym zakazano używania nazw „gimnazjum” i „liceum”. Znaczemu ograniczeniu uległ jednak program nauczania. Przedmioty ogólnokształcące zostały z programu skreślone, zaś przedmioty teoretyczne ograniczono do kilku godzin tygodniowo. Dominującą stała się więc forma nauki zawodu poprzez praktykę. Od połowy 1941 roku wprowadzono jako obowiązującą nową organizację szkolnictwa zawodowego (Krasucki 1980: 227). Wyróżniono w niej trzy rodzaje szkół:

- (1) obowiązkowe doksztalcające (Berufspflichtschulen) - program przewidywał trzy lata nauki zakończone egzaminem czeladniczym. Podstawą przyjęcia było ukończenie szkoły powszechnej;
- (2) szkoły stopnia zasadniczego (Berufsvorschulen). Stanowiły okupacyjny odpowiednik gimnazjów zawodowych. Program przewidywał trzy lata nauki;
- (3) szkoły zawodowe II-go stopnia (Fachschulen). Przyjęto w nich dwuletni okres nauki. Miały stanowić odpowiednik liceów zawodowych. Pod koniec okupacji zakładany program i okres nauki w szkołach zawodowych przestał być przestrzegany przez władze niemieckie i uległ dalszej redukcji.

Ponadpodstawowe szkolnictwo ogólnokształcące zostało przez okupanta całkowicie zlikwidowane. W tej sytuacji naukę na tym poziomie uczniowie mogli pobierać wyłącznie w ramach tajnego nauczania. Istniały dwie formy działalności w tym zakresie. Pierwszą było prowadzenie zakonspirowanych klas gimnazjalnych w ramach istniejącej struktury oświatowej - jako najstarszych klas szkół powszechnych, klas w szkołach zawodowych, czy też w postaci kursów zawodowych. Drugą formą tajnego nauczania była praca z grupami uczniów w ramach prywatnych kompletów oraz praca z pojedynczymi uczniami.

Ważną cechą tajnego nauczania na poziomie szkół ogólnokształcących był jego znaczny zasięg. Na terenie Generalnej Guberni w stosunku do stanu przedwojennego z tajnego nauczania korzystało szacunkowo: w roku 1940/41 - 40% uczniów, w roku 1941/42 - 45%, w roku 1942/43 - 55%, a w roku 1943/44 - 70% uczniów (Krasucki 1980: 251). Przy tak powszechnym zasięgu tajnego nauczania można twierdzić, że w okresie okupacji średnie szkolnictwo ogólnokształcące funkcjonowało dobrze, mimo iż formalnie zostało zlikwidowane. Jednocześnie należy nadmienić, iż nie pogorszyła się jakość kształcenia na tym szczeblu. Co prawda program tajnego nauczania dopuszczał, aby liczba godzin była dwukrotnie niższa w stosunku do wymiaru przedwojennego (Krasucki 1971: 120). Mimo to poziom tajnego nauczania był wysoki, głównie dzięki postawom samej młodzieży, która podchodziła do nauki z dużym zapałem, zaangażowaniem i dojrzałością. Przyczyniła się do tego także w dużym stopniu zindywidualizowana praca nauczycieli z uczniami (Krasucki 1971: 203-7).

Inaczej wyglądała sprawa w przypadku szkół ponadśrednich. Polityka eksterminacyjna okupanta w stosunku do nauczycieli akademickich spowodowała, że tajne nauczanie na tym szczeblu nie przybrało nigdy powszechnych rozmiarów. Szacuje się, że objęło ono około 15% przedwojennego stanu studentów (Krasucki 1980: 269).

Podsumowując funkcjonowanie systemu szkolnego w okresie okupacji należy stwierdzić rzecz następującą. Wyraźnemu zmniejszeniu nie uległ zasięg ilościowy kształcenia na szczeblu ponadpodstawowym, głównie dzięki tajnemu nauczaniu. Jednakże należy pamiętać, że do szczebla tego w okresie międzywojennym docierało jedynie 9% młodzieży. Z tego też względu przebieg karier edukacyjnych w okresie okupacji nie był w swoich zasadniczych ramach wyznaczony przez specyfikę funkcjonowania szkół ponadpodstawowych, bądź - tym bardziej - szkół ponadśrednich. Oba te szczeble grupowały w sumie niewielki odsetek kształcącej się młodzieży. Podstawowe charakterystyki przebiegu karier edukacyjnych wyznaczone były, podobnie jak w okresie międzywojennym, przez sposób funkcjonowania szkolnictwa podstawowego.

Uprzednio sygnalizowaliśmy, że ilościowy zasięg kształcenia na szczeblu podstawowym uległ ponad dwukrotnemu zmniejszeniu, w co wchodzi zarówno spadek liczby młodzieży uczęszczającej do szkół, jak i redukcja liczby godzin lekcyjnych. Podane oszacowanie odnosi się jednak wyłącznie do obszaru Generalnej Guberni. Dużo gorsza była sytuacja młodzieży na terenach włączonych do Rzeszy oraz na obszarach wschodnich.

Na terenach włączonych do Rzeszy polskie szkolnictwo podstawowe zostało bądź całkowicie zlikwidowane, bądź znacznie okrojone. Przykład mogą stanowić tak zwane Polenschulen, które stanowiły formę organizacyjną szkół powszechnych, wprowadzoną od 1940 roku na terenie Wielkopolski (Krasucki 1971: 236-9). Liczbę godzin lekcyjnych zmniejszono w nich do dwóch dziennie, zaś obowiązek szkolny skrócono do lat pięciu. Program ograniczał się do nauki mówienia, pisania i czytania w języku niemieckim oraz nauki liczenia. Nauczały wyłącznie osoby narodowości niemieckiej bez żadnych kwalifikacji pedagogicznych (brak kwalifikacji był wymogiem formalnym!), które rekrutowały się głównie z niższych warstw społecznych (np. spośród robotników rolnych). Możliwość uczenia w szkole była dla nich swoiście pojmowanym awansem społecznym. Utrzymywanie szkół tego typu wynikało z potrzeby zewidencjonowania dzieci polskich oraz ze stwarzanej w ten sposób możliwości codziennego wykorzystywania ich do pracy, głównie w niemieckich gospodarstwach rolnych.

Na obszarach wschodnich Niemcy oparli swoją politykę oświatową na rozgrywaniu antagonizmów narodowościowych. Stanowiska w administracji szkolnej obsadzili faszystami ukraińskimi, białoruskimi i litewskimi. W rezultacie sytuacja polskich dzieci była podobna, jak na obszarach włączonych do Rzeszy (Krasucki 1971: 240-3). Szkoły z polskim językiem wykładowym zostały zlikwidowane. Jednocześnie te spośród szkół, do których przyjmowano młodzież polskiego pochodzenia, reprezentowały na ogół najniższy poziom.

W konsekwencji można przyjąć, że okres okupacji hitlerowskiej spowodował najbardziej dotkliwe straty na szczeblu

kształcenia podstawowego. Należy mieć to na uwadze badając kariery edukacyjne osób, których okres kształcenia w szkole podstawowej pokrywał się częściowo z okresem okupacji. Wyróżnić tu można trzy sytuacje: (1) badany w ogóle nie kształcił się podczas okupacji; (2) badany korzystał z okrojonych form kształcenia, których odpowiedniość w stosunku do jakichkolwiek szkół istniejących w okresie międzywojennym wydaje się wątpliwa; (3) badany kształcił się w szkole, która może być zasadniczo uznana za równoważną jednej z form istniejących w okresie międzywojennym. Rozróżnienie sytuacji drugiej i trzeciej może w praktyce realizacji badań socjologicznych okazać się trudne. Kształcenie mogło bowiem częściowo odbywać się poprzez tajne nauczanie, które na szczeblu podstawowym miało przede wszystkim charakter wyrównawczy. Nie zawsze przez to można wskazać na bezpośrednią odpowiedniość struktur organizacyjnych i programu tajnego nauczania ze strukturami organizacyjnymi i treściami programowymi szkół powszechnych istniejących przed wojną.

Trudności tego typu nie powinny natomiast wystąpić w przypadku szkół ponadpodstawowych. Tajne nauczanie na szczeblu średnim ogólnokształcącym zachowało bowiem przedwojenną strukturę programowo-organizacyjną szkół tego szczebla. Podobna sytuacja miała miejsce w przypadku tajnego nauczania na szczeblu ponadśrednim. Jeśli natomiast chodzi o szkolnictwo zawodowe, to jego struktura została ustalona przez władze okupacyjne, lecz można przyjąć, że poszczególne rodzaje szkół stanowiły odpowiedniki polskich szkół zawodowych okresu międzywojennego.

Kończąc prezentację funkcjonowania systemu szkolnego podczas okupacji konieczne jest dokonanie pewnego ustalenia o charakterze ogólnym. System istniejący w okresie okupacji (szkoły oficjalnie działające oraz tajne nauczanie) nie może być traktowany jako forma przejściowa, pomiędzy systemem przedwojennym a powojennym. Stanowił on bowiem kontynuację systemu istniejącego w okresie międzywojennym, toteż wyłącznie z tej perspektywy można analizować jego funkcjonowanie. Nie wystąpiły w nim natomiast cechy charakterystyczne dla systemu szkolnego w Polsce powojennej.

1.2.3 Ogólna charakterystyka systemu szkolnego w Polsce powojennej

Jednym z zadań nowej władzy po wyzwoleniu była rekonstrukcja systemu szkolnego, zniszczonego poprzez planową politykę okupanta oraz podczas działań wojennych. Od samego początku system ten organizowany był według nowych zasad, odmiennych od wprowadzonych przez reformę szkolną z 1932 roku. Jednakże do końca lat czterdziestych można mówić o okresie przejściowym, w którym obok nowych form organizacyjnych istniały również niektóre stare formy, charakterystyczne dla okresu międzywojennego. Natomiast od początku lat pięćdziesiątych system szkolny całkowicie funkcjonował już wedle nowych zasad. Istotny jest fakt, że jego podstawowe ramy organizacyjne pozostały od tego czasu niezmienione do chwili obecnej. Zostały również utrzymane naczelne zasady konstytuujące organizację i funkcjonowanie tego systemu. Zasady te

omówimy poniżej.

Pierwszą, naszym zdaniem najważniejszą, charakterystyką powojennego systemu szkolnego jest wprowadzenie jednolitej i obowiązkowej szkoły podstawowej (nazwa „szkoła podstawowa” była stosowana od 1945 roku). Reforma z 1932 roku wprowadziła podział szkół powszechnych na trzy stopnie organizacyjne, przy czym ukończenia szkoły I-go stopnia nie dawało prawa ubiegania się o przyjęcie do szkoły ponadpodstawowej. Po 1945 roku ujednolicono program we wszystkich szkołach podstawowych oraz wprowadzono zasadę klas jednorocznych. Zmiana ta miała doniosły charakter, ponieważ stworzyła możliwość dalszego kształcenia , wszystkim absolwentom szkół podstawowych.

Drugą naczelną zasadą organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego jest jego trójstopniowość. W toku kolejnych reform szkolnych wyraźnie wyodrębniły się trzy wertykalne szczeble systemu, które będziemy nazywać: podstawowym, ponadpodstawowym i ponadśrednim. Przejścia między tymi szczeblami mają postać instytucjonalnych mechanizmów selekcji.

Trzecią ważną cechą systemu stanowi zasada ustalania liczby wolnych miejsc w szkołach szczebla ponadpodstawowego i ponadśredniego. Liczba uczniów poszczególnych szkół nie jest agregacyjną funkcją indywidualnych decyzji, lecz zostaje z góry określona. Funkcjonowanie systemu szkolnego w obrębie dwóch najwyższych szczebli jest więc sterowane odgórnie.

Czwartą charakterystyką powojennego systemu szkolnego jest pełne powiązanie szkolnictwa zawodowego z ogólnokształcącym. Szkoły zawodowe stanowią integralną część całego systemu. Zostały ściśle określone zasady pionowego i poziomego

powiązania szkół zawodowych z ogólnokształcącymi, w tym wymogi stawiane przy przyjęciach do szkół zawodowych, uprawnienia do dalszego kontynuowania nauki uzyskiwane przez absolwentów tych szkół, a także zasady wzajemnych przejść pomiędzy szkołami ogólnokształcącymi i zawodowymi w obrębie kształcenia na danym szczeblu. Szkoły zawodowe nie stanowią w tym układzie odrębnej całości, czy też „ślepych uliczek” systemu. Tworzą natomiast na poszczególnych szczeblach tory równoległe do szkół ogólnokształcących. W rezultacie system charakteryzuje się pełną drożnością.

Piątą, zarazem ostatnią wyróżnioną przez nas cechą systemu szkolnego, jest znaczny rozwój form kształcenia przeznaczonych dla pracujących oraz ich formalna ekwiwalentność w stosunku do szkół przeznaczonych dla młodzieży. Początkowo przed kształceniem pracujących stawiano zadania usunięcia dysproporcji w strukturze wykształcenia odziedziczonej po okresie międzywojennym oraz wyrównania braków powstałych na skutek ograniczeń w funkcjonowaniu systemu edukacyjnego w okresie okupacji. Sądzono przy tym, że z upływem czasu szkoły dla pracujących staną się niepotrzebne, ponieważ każdy będzie miał możliwość uzyskania odpowiedniego poziomu wykształcenia w szkołach dla młodzieży (Urbańczyk 1977: 14). Jednakże rachuby te nie uwzględniały istniejących aspiracji edukacyjnych społeczeństwa a także wymogów ciągłego podnoszenia kwalifikacji przez pracowników. W efekcie znaczenie oraz ilościowe rozmiary szkolnictwa dla pracujących nie tylko że z biegiem lat nie ulegały zmniejszeniu, lecz przeciwnie - w przypadku niektórych szczebli rola szkół dla pracujących systematycznie rosła.

Wymienione cechy wyznaczają zakres problemów, które należy uwzględnić w analizie funkcjonowania systemu szkolnego w Polsce powojennej. Analizę tę oprzemy na wertykalnym trójpodziale wszystkich szkół na podstawowe, ponadpodstawowe i ponadśrednie. Podział ten spełnia wymóg rozłączności, toteż stwarza dogodną perspektywę dla analizy systemu szkolnego. W ramach trzech wyróżnionych w ten sposób szczebli omówimy zróżnicowanie występujących form organizacyjno-programowych szkół oraz przedstawimy ilościowe charakterystyki częstości kształcenia w tych szkołach.

1.2.4 Szkoły podstawowe

Likwidacji istniejącego w okresie międzywojennym oraz podczas okupacji podziału szkół powszechnych na trzy stopnie organizacyjne dokonano bezpośrednio po wyzwoleniu, na mocy aktu prawnego wydanego przez Resort Oświaty PKWN we wrześniu 1944 roku (Ozga 1974: 87). Można więc przyjąć, że już w pierwszych latach istnienia Polski Ludowej szkoły podstawowe przestały być zróżnicowane ze względu na stopień organizacyjny. Jako formę obowiązującą przyjęto typ szkoły siedmioklasowej o siedmiu klasach jednorocznych, wprowadzając jednocześnie we wszystkich szkołach jednolity program nauczania. Zasady te zostały upowszechnione w latach 1945-46 i obowiązywały do 1948 roku¹.

¹W niektórych szkołach wprowadzono w 1946 roku klasę VIII (Mauersberg 1980: 308-10). Dotyczyło to około 2,5% szkół, zlokalizowanych głównie na Śląsku, w Warszawie i w Łodzi.

Upowszechnienie szkoły siedmioklasowej nie oznaczało, że każda ze szkół prowadziła siedem oddzielnych klas. W większości okręgów szkolnych było to niemożliwe, ze względu na zbyt małą liczbę nauczycieli bądź niewystarczającą liczbę uczniów. W związku z tym powstały dwie formy organizacyjne szkół podstawowych, które z pewnymi modyfikacjami utrzymały się do chwili obecnej. Stanowiły je szkoły pełne i niepełne. Pełną szkołą podstawową była taka szkoła, w której realizowano program wszystkich siedmiu klas. Natomiast w szkołach niepełnych realizowano jedynie program klas niższych (najczęściej pierwszych czterech). Po jej ukończeniu uczniowie przechodzili do najbliższej szkoły pełnej, w której realizowali program wyższych klas.

Należy zwrócić uwagę, że podział szkół na pełne i niepełne nie jest odpowiednikiem przedwojennego podziału szkół według stopnia organizacyjnego. W myśl zasad ustalonych przez reformę z 1932 roku, nauka w szkole I-go stopnia (czteroklasowej) trwała lat siedem i kończyła się uzyskaniem świadectwa ukończenia szkoły. Nauka w powojennej czteroklasowej szkole niepełnej trwała natomiast cztery lata, kończąc się uzyskaniem świadectwa ukończenia klasy czwartej. Należy również zaznaczyć, że nie zachodzi odpowiedniość między niepełnym charakterem szkoły, a zjawiskiem występowania tak zwanych klas łączonych. Łączenie klas jest związane z niekorzystną relacją liczby nauczycieli, uczniów oraz pomieszczeń do nauczania i występuje również w pełnych szkołach podstawowych.

W 1948 roku w strukturze szkół podstawowych dokonano dość istotnej modyfikacji. Podjęto bowiem decyzję o wprowadzeniu jednolitej szkoły ogólnokształcącej 11-klasowej, opartej na

połączeniu dotychczasowej szkoły podstawowej z liceum ogólnokształcącym. W zamierzeniach jedenastolatka miała zmonopolizować kształcenie ogólnokształcące na szczeblu ponadpodstawowym, ułatwiając dojście do wykształcenia średniego absolwentom szkół podstawowych, zwłaszcza o pochodzeniu robotniczym i chłopskim. Szkoły takie istniały do 1969 roku, czyli przez dwadzieścia lat. Jednakże ich liczba w skali kraju nigdy nie przekroczyła pięciuset, przez co objęły swoim zasięgiem nie więcej niż 6% ogółu uczniów kształcących się na szczeblu podstawowym (GUS 1967: 94). Zdecydowana większość młodzieży uczęszczała do szkół siedmioklasowych.'

Ważnej zmiany w strukturze szkolnictwa podstawowego dokonano w drugiej połowie lat sześćdziesiątych, przedłużając naukę do lat ośmiu. Operacja ta dla większości szkół została przeprowadzona jednocześnie - klasy ósme wprowadzono w szkołach w całej Polsce od września 1966 roku. Jednakże w roku szkolnym 1966/67 obowiązek szkolny mógł zostać zrealizowany także w pierwszej klasie szkół zawodowych. Dopiero począwszy od roku szkolnego 1967/68 ukończenie VIII klasy obowiązywało wszystkich uczniów.

Oddzielnego omówienia wymaga system kształcenia dorosłych na szczeblu podstawowym. Od 1944 roku do chwili obecnej istnieją dwie formy kształcenia na tym poziomie: szkoły wieczorowe oraz kursy dokształcające. Przez cały okres powojenny dominującą formę stanowiły kursy, które w sumie dały więcej absolwentów ze świadectwem ukończenia szkoły podstawowej, niż szkoły wieczorowe (GUS 1967: 22; 1979: 48-9). Ze względu na zakres przerabianego materiału kursy dzielą się na nauczania początkowego oraz ogólnokształcące. Kursy nauczania początkowego

przeznaczone są dla analfabetów. Realizują program pierwszych czterech klas szkoły podstawowej w dwóch cyklach: kurs I stopnia obejmuje program klasy pierwszej i drugiej, zaś kurs II stopnia klasy trzeciej i czwartej. Po wydłużeniu nauki w szkole podstawowej do ośmiu lat wprowadzono III stopień kursu, obejmujący program klasy piątej. Aczkolwiek liczba absolwentów kończących kursy nauczania początkowego jest obecnie relatywnie niewielka, to jednak należy pamiętać, że w latach czterdziestych i pięćdziesiątych były to wielkości znaczne. Tylko w latach 1949-51 (w okresie akcji likwidacji analfabetyzmu) kursy takie ukończyło 780 tysięcy osób (Pólturzycki 1972: 30).

Kursy ogólnokształcące w zakresie szkoły podstawowej obejmują program klas V-VII. Wyróżnić można trzy rodzaje takich kursów (Pólturzycki 1972: 114). Pierwszy rodzaj stanowią kursy realizujące pełny program tych klas. Drugim rodzajem są kursy przygotowujące do egzaminu eksternistycznego w zakresie szkoły podstawowej. Mają one jedynie charakter wyrównawczy, toteż obejmują niewielką liczbę godzin (30-100). Trzeci rodzaj stanowią kursy realizujące jedynie wybrane fragmenty programu starszych klas szkoły podstawowej. Przeznaczone są one dla osób w wieku powyżej 35 lat i przygotowują do uproszczonego egzaminu z zakresu programu szkoły podstawowej. Od 1969 roku obok kursów realizujących program klas V-VII, istnieją równolegle kursy obejmujące program klas VI-VIII szkoły ośmioletniej. Na przykład w 1977 roku oba rodzaje kursów ukończyła w przybliżeniu podobna liczba osób (GUS 1979: 49).

Szkoły podstawowe dla pracujących swoim zakresem obejmowały w latach czterdziestych program wszystkich klas szkół dla

młodzieży. Był on realizowany przez sześć semestrów w przeciągu trzech lat, stąd szkoły te nazwano „3-letnimi o ustroju semestralnym” (Pólturzycki 1972: 56-8). W 1950 roku forma ta została w sposób odgórny zastąpiona inną, która z niewielkimi modyfikacjami przetrwała do chwili obecnej. Jej zasadniczą cechą jest objęcie programem szkoły podstawowej dla pracujących jedynie starszych klas szkół dla młodzieży, natomiast wiadomości z zakresu pierwszych czterech klas (w tym umiejętność czytania i pisania) można było uzyskać na kursie nauczania początkowego. Program szkoły obejmował materiał klas V, VI i VII, które poprzedzone były klasą wstępną. Nauka w każdej z klas trwała jeden rok szkolny, z tym że według odmiennego harmonogramu na wsi i w mieście. Na wsi nauka odbywała się tylko przez 5 miesięcy, lecz za to w zwiększonym wymiarze godzin (29 tygodniowo), natomiast w mieście trwała 8 miesięcy (20 godzin tygodniowo; Pólturzycki 1972: 71). W 1957 roku liczbę godzin w klasie wstępnej i w klasie piątej zmniejszono o połowę, przez co obie klasy realizowane były systemem semestralnym w ciągu jednego roku szkolnego. Dalszą redukcję programu przeprowadzono w 1964 roku, kiedy to zlikwidowano klasy wstępne (Pólturzycki 1972: 119).

W połowie lat siedemdziesiątych wprowadzono nową możliwość ukończenia szkoły podstawowej, jaką dają podstawowe studia zawodowe (Siwiński 1981: 74-6). Nauka trwa trzy semestry (dwa przed 1978) i jest połączona z przygotowaniem zawodowym. Z formy tej skorzystała w ostatnich latach podobna liczba osób, co ze szkół dla pracujących (GUS 1982: 79).

Świadectwo ukończenia szkoły podstawowej może też być uzyskane w trybie eksternistycznym (Trandziuk 1979: 380-7).

Egzamin obejmuje język polski, matematykę, historię, wychowanie obywatelskie, geografię, biologię, fizykę i chemię. Z dwóch pierwszych przedmiotów kandydaci składają egzamin w formie pisemnej, zaś z pozostałych w ustnej. Osoby w wieku powyżej 30 lat oraz matki samotnie wychowujące dzieci mogą zdawać egzamin w formie uproszczonej. Obejmuje on pięć pierwszych spośród wymienionych wyżej przedmiotów.

Rola różnych form kształcenia dla pracujących na poziomie podstawowym nie powinna być pomijana, jeśli przedmiotem rozważań jest zróżnicowanie edukacyjne w naszym społeczeństwie. Absolwenci szkół oraz kursów dla pracujących stanowili znaczącą proporcję każdego z kolejnych roczników absolwentów szkół podstawowych. Proporcja ta w okresie powojennym oscylowała wokół 10%, osiągając najwyższą wartość (19%) w roku 1961 (GUS 1967: 21-2). W ostatnich latach absolwenci szkół i kursów dla pracujących stanowią 2-4% wszystkich absolwentów szkół podstawowych (GUS 1982: 52, 79). Prowadząc badania socjologiczne można więc w uproszczeniu przyjąć, że co dziesiąty respondent kształcący się w okresie powojennym uzyskał wykształcenie podstawowe w trybie dla pracujących. Proporcja ta może ulec względnemu zwiększeniu, jeżeli badana próba obejmuje przede wszystkim osoby o niższych poziomach wykształcenia (np. badamy rolników). Dzieje się tak z tego względu, iż osoby osiągające wykształcenie wyższe od podstawowego w zdecydowanej większości kończą szkołę podstawową w trybie dziennym (Sawińska 1984), stąd wśród osób o wykształceniu podstawowym odsetek kończących szkoły dla pracujących ulega relatywnemu zwiększeniu.

Kwestia ustalenia, czy badany kończył szkołę podstawową dla młodzieży, czy też dla pracujących, wydaje się ważna w wielu kontekstach badawczych. Aczkolwiek oba rodzaje szkół prowadzą do uzyskania świadectw formalnie równoważnych, ich ekwiwalentność może być kwestionowana, o ile wykształcenie ma pełnić w modelu rolę zmiennej wyjaśniającej postawy w sferze edukacyjnej, czy na przykład zakres konsumpcji kulturalnej. Nauka w szkołach dla pracujących opiera się bowiem na znacznie zredukowanej liczbie godzin lekcyjnych w stosunku do szkół dla młodzieży - a co za tym idzie - charakteryzuje się mniejszym zakresem przekazywanych wiadomości oraz obniżeniem wymagań co do stopnia ich przyswojenia. Dla przykładu, w latach sześćdziesiątych nauka w klasie VII szkół dla młodzieży obejmowała 33 godziny tygodniowo i trwała 9 miesięcy (Trzebiatowski 1972: 88), zaś w klasie VII szkół dla pracujących 21 godzin i 5 miesięcy (Pólturzycki 1972: 119). Łączna liczba godzin przeznaczona na opanowanie tego samego - w myśl założeń - materiału była więc w szkołach dla pracujących prawie trzykrotnie mniejsza. Jeszcze krótszy okres nauki obowiązuje na kursach, które oferują przy tym gorsze niż szkoły warunki kształcenia. Jednocześnie prowadzone badania wykazały, że w szkołach dla pracujących następuje znaczne obniżanie kryteriów oceny stopnia przyswojenia przez uczniów wiedzy, objawiające się stawianiem ocen pozytywnych mimo wyraźnych braków w opanowaniu obowiązującego materiału (Pólturzycki 1972: 107-14).

Do podobnych problemów prowadzi istniejące zróżnicowanie szkół dla młodzieży. Chodzi nam przy tym o pełne szkoły podstawowe, realizujące program wszystkich ośmiu (siedmiu) klas. Za szkołę o optymalnej wielkości uważa się szkołę zatrudniającą

14-22 nauczycieli. Poniżej tej wielkości proces dydaktyczno-wychowawczy może zostać zakłócony (Ozga 1974: 22-6, 43-4, 107-15). Jeśli szkoła zatrudnia mniej niż siedmiu nauczycieli, to nie jest możliwa pełna specjalizacja przedmiotowa (to znaczy każdy przedmiot prowadzi inny nauczyciel). Przy 4-5 nauczycielach występuje konieczność łączenia klas. Czterech nauczycieli stanowi przy tym ustawowo określoną dolną granicę, przy której dopuszcza się realizację pełnego programu szkoły podstawowej. Mimo to sytuacje, w których program ten był realizowany przez dwóch lub trzech nauczycieli nie należały w latach czterdziestych i pięćdziesiątych do rzadkości, a zdarzały się także przypadki pełnych szkół podstawowych o jednym nauczycielu! (Ozga 1974: 98-9).

Mimo formalnego ujednoczenia w okresie powojennym kształcenia na szczeblu podstawowym, istniejąca sieć szkół dla młodzieży oraz formy kształcenia przeznaczone dla pracujących były w znacznym stopniu zróżnicowane. Dotyczy to przede wszystkim liczby godzin lekcyjnych przeznaczonych na realizację programu, organizacyjnych warunków, w jakich jest on realizowany, przygotowania i kwalifikacji kadry pedagogicznej oraz stawianych wymagań. Dlatego też pod pojęciem „wykształcenie podstawowe” mogą się kryć znacznie zróżnicowane treści, co w analizie przynajmniej niektórych zagadnień powinno być uwzględnione.

1.2.5 Szkolnictwo ponadpodstawowe

Upowszechnienie kształcenia na poziomie ponadpodstawowym stanowi jedną z najważniejszych przemian, jakie dokonały się w systemie szkolnym po wojnie. O ile w okresie międzywojennym

Jedynie 9% absolwentów szkół powszechnych kontynuowało naukę na wyższym szczeblu, to obecnie prawie wszyscy absolwenci (97%) kształcą się dalej (GUS 1982: 23). Do tego należy doliczyć absolwentów szkół ponadpodstawowych dla pracujących, którzy stanowili w kolejnych latach przeciętnie dwie trzecie liczby osób kończących szkoły tego szczebla dla młodzieży (Póliturzycki 1972: 7). Jak stąd wynika, typowe dla okresu powojennego kariery edukacyjne kończą się uzyskaniem wykształcenia ponadpodstawowego, przy czym tendencja występuje tym silniej, im rozważamy młodsze kohorty. Dlatego też omówieniu organizacji i funkcjonowania tego szczebla systemu szkolnego poświęcimy najwięcej uwagi.

Poniższa prezentacja została oparta na podziale szkolnictwa ponadpodstawowego na ogólnokształcące i zawodowe. Między obydwooma tymi podsystemami istnieje wiele poziomych powiązań, niemniej stanowią one ciągi kształcenia odrębne zarówno przestrzennie, organizacyjnie, jak i programowo. Ponieważ konieczność rozróżnienia ponadpodstawowego wykształcenia ogólnokształcącego i zawodowego może być w wielu kontekstach badawczych sprawą kluczową, oba rodzaje szkół zdecydowaliśmy się omówić oddzielnie. Zasady organizacji ponadpodstawowego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego są bowiem w wielu punktach wyraźnie rozbieżne.

1.2.5.1 Szkoły ogólnokształcące

Przez pierwsze trzy lata po wyzwoleniu struktura szkół średnich ogólnokształcących odpowiadała wprowadzonej przez reformę z 1932 roku (Trzebiatowski 1972: 102-3). Jedyną różnicą polegała na tym, że po ukończeniu VII klasy przyjmowano

od razu do drugiej klasy gimnazjum, zaś klasie pierwszej nadano charakter wyrównawczy w stosunku do absolwentów przedwojennych szkół powszechnych I-go i II-go stopnia. Ponieważ liczba gimnazjów ponad dwukrotnie przewyższała w tym okresie liczbę liceów (Mauersberg 1980: 306), część absolwentów szkół średnich poprzestawała na uzyskaniu „małej matury”.

W 1947 roku dokonano reorganizacji systemu średnich szkół ogólnokształcących, łącząc dawne gimnazjum i liceum w czteroletnie liceum ogólnokształcące (Trzebiatowski 1972: 103). Skrócenie o jeden rok okresu nauki oparto na założeniu, że równolegle czas nauki w szkole podstawowej ulegnie wydłużeniu do lat ośmiu, co odpowiadało zmianom faktycznie już dokonany w części szkół podstawowych. Jednakże rok później wprowadzono - jako obowiązkową formę organizacyjną - szkołę jedenastoletnią, sankcjonując w ten sposób skrócenie o jeden rok - w stosunku do okresu międzywojennego - liczby lat nauki niezbędnej do uzyskania wykształcenia średniego (Mauersberg 1980: 349-52).

Jako rezultat przeprowadzonej reformy powstały dwa rodzaje średnich szkół ogólnokształcących. Pierwszym z nich była jedenastolatka (klasy I- XI), która łączyła uprzednio istniejącą szkołę podstawową i liceum. Drugim typem było odrębne liceum ogólnokształcące (klasy VIII-XI), które miało pełnić funkcje szkoły zbiorczej dla absolwentów szkół podstawowych z wyznaczonego rejonu. Sytuacja ta przypominała nieco dualizm ustroju szkolnego z przed 1932 roku, gdyż jedenastolatki z biegiem czasu stawały się samowystarczalne, rekrutując uczniów klas wyższych spośród absolwentów własnych klas niższych (Mauersberg 1980: 350-1).

Przez cały okres istnienia szkół jedenastoletnich kształciła się w nich nieco mniej niż połowa wszystkich uczniów szkół średnich ogólnokształcących (GUS 1967: 91,94). Szkoły te istniały do 1967 roku, kiedy to oddzielono szkołę średnią od podstawowej, wracając do wcześniejszej formy odrębnego liceum ogólnokształcącego o klasach I-IV. Jednocześnie nowe liceum ogólnokształcące zostało oparte na podbudowie programowej szkoły ośmioletniej. W tej formie licea istnieją do chwili obecnej. Jedyną istotną zmianą było wprowadzenie w 1971 roku możliwości rezygnacji z egzaminu maturalnego, co równoważne jest otrzymaniu po czterech latach nauki „świadectwa ukończenia szkoły średniej”. Umożliwia ono ubieganie się o przyjęcie do szkoły pomaturalnej, lecz nie daje uprawnień do zdawania egzaminu na studia wyższe.

O ile struktura szkół średnich ogólnokształcących dla młodzieży była w okresie powojennym stosunkowo jednolita, to w systemie oświaty dla pracujących istniały na tym szczeblu trzy odrębne formy kształcenia: licea dla pracujących (wieczorowe), licea korespondencyjne oraz eksternat.

Zasadnicze znaczenie miała pierwsza z tych form (Póliturzycki 1972: 139-220). Wywodzi się ona z organizowanych już od 1944 roku na terenach wyzwolonych kursów dla dorosłych z zakresu programu wszystkich klas gimnazjum i liceum. W tym czasie prowadzone były także oddzielne klasy dla dorosłych przy szkołach średnich dla młodzieży. Wspólną cechą obu tych form był ustrój semestralny, to znaczy program jednej klasy był realizowany w ciągu semestru, czyli program pełnej szkoły średniej w przeciągu trzech lat. W latach 1946-49 strukturę szkół i kursów dla dorosłych ujednoczono programowo i organizacyjnie, tak że od tego momentu można mówić o istnieniu

odrębnej sieci szkół średnich dla pracujących. Wiele z nich posiadało własne budynki, internaty i kadre nauczycielską.

W 1950 roku wprowadzono do szkół dla pracujących programy jedenastoletniej szkoły dla młodzieży, powołując w miejsce trzyletnich szkół semestralnych dla dorosłych czteroletnie licea wieczorowe dla pracujących. Program przewidywał 20 godzin tygodniowo, to jest o około 30% mniej, niż w szkołach dla młodzieży. Ta forma kształcenia dorosłych z niewielkimi modyfikacjami przetrwała do chwili obecnej. Przy czym od 1967 roku prowadzone są równoległe licea wieczorowe dla pracujących na podbudowie ośmioletniej szkoły podstawowej.

Oprócz szkół czteroletnich, rozwinięte również zostały dwie formy szkół trzyletnich. Pierwszą z nich są tak zwane zespoły przedmiotowe, istniejące od 1964 roku (Póliturzycki 1972: 201-3). Istota tego rozwiązania polega na połączeniu przedmiotów w bloki, które są realizowane kolejno w ciągu trzech lat. W pierwszym roku zostaje całkowicie zrealizowany pełny program geografii, biologii i chemii, przy czym nauka kończy się egzaminem dojrzałości z tych przedmiotów. W drugim roku zostaje zakończona realizacja programu matematyki i fizyki, zaś w trzecim pozostaje język polski, obcy oraz historia. Drugą formą szkół trzyletnich są licea dla absolwentów szkół zasadniczych zawodowych (Póliturzycki 1972: 204-5). Nauka w nich odbywa się normalnym cyklem, z tym że program zostaje uszczuplony o zagadnienia, z którymi uczniowie zapoznali się w uprzednio ukończonej szkole zasadniczej. Szkoły takie istnieją od 1969 roku.

Obok liceów ogólnokształcących dla pracujących, zwanych też wieczorowymi, istnieje odrębna forma kształcenia, jaką

stanowią licea korespondencyjne (Pólturzycki 1972: 221-59). W latach czterdziestych szkół takich było kilka, lecz poprzez sieć punktów konsultacyjnych miały one zasięg ogólnopolski. Nauka trwała cztery lata, w tym przez pierwsze dwa realizowano program czterech klas gimnazjum, zaś przez dwa ostatnie dwóch klas liceum. Dominującą formą pracy uczniów było samokształcanie w oparciu o otrzymane komplety skryptów. Jednocześnie w ciągu roku szkolnego organizowano dla słuchaczy kilka konferencji, trwających od dwóch dni do miesiąca. Liczba uczestników kształcenia korespondencyjnego w latach czterdziestych nie była niższa niż kształcenia stacjonarnego, aczkolwiek odpad w szkołach korespondencyjnych był bardzo wysoki.

W 1950 roku szkoły korespondencyjne zostały przejęte przez państwo. Ich program ujednociono z programem szkół stacjonarnych. Jednocześnie dokonano zmian w strukturze sieci tych szkół, tworząc ich kilkadziesiąt w miejsce kilku uprzednio istniejących. Zarówno utworzona wtedy sieć, jak i przyjęte zasady pracy szkół korespondencyjnych, przetrwały do chwili obecnej. Wprowadzono jedynie zmiany analogiczne jak w liceach wieczorowych, to jest zespoły przedmiotowe oraz szkoły oparte na podbudowie programowej szkoły zasadniczej zawodowej.

Trzecią formą umożliwiającą osobom pracującym uzyskanie świadectwa dojrzałości jest eksternat (Pólturzycki 1972: 148, 175, 203; Trandziuk 1979: 380-4). Z formy tej w latach czterdziestych korzystali przede wszystkim słuchacze kursów w zakresie szkoły średniej, które nie posiadały uprawnień do przeprowadzenia egzaminu maturalnego. W latach 1950-55 eksternat został zlikwidowany i ponownie przywrócony w 1956 roku. Od tego czasu istnieją trzy formy egzaminu eksternistycznego: pełny egzamin dojrzałości, egzamin według grup przedmiotów oraz

egzamin z kolejnych klas.

Przejdźmy obecnie do omówienia ilościowych aspektów funkcjonowania średnich szkół ogólnokształcących w okresie powojennym. Jako podstawę analizy można przyjąć liczbę absolwentów liceów ogólnokształcących dla młodzieży zrelatywowaną w stosunku do liczby absolwentów kończących cztery lata wcześniej szkołę podstawową. W latach 1954-60 stosunek ten był niski, i wynosił przeciętnie 9% (GUS 1967: 21). W latach sześćdziesiątych wzrósł do 15% (GUS 1967: 21), zaś w siedemdziesiątych do 16% (GUS 1982: XVI-XVII). Można więc w przybliżeniu przyjąć, że co ósma osoba kształcąca się po wojnie kończyła liceum ogólnokształcące dla młodzieży.

Znacząca liczba osób zdobywała też wykształcenie średnie ogólnokształcące w trybie dla pracujących, przy czym w poszczególnych dekadach wielkości te kształtowały się różnie. W latach czterdziestych na 100 absolwentów liceów dla młodzieży przypadało przeciętnie 45 absolwentów szkół dla pracujących (GUS 1967: XX). W latach pięćdziesiątych liczba ta spadła do 19 (GUS 1967: XX-XXI), lecz w dwóch następnych dziesięcioleciach ponownie wzrosła: do 29 w latach sześćdziesiątych i 34 w latach siedemdziesiątych (GUS 1982: XVI-XVII). W uproszczeniu można przyjąć, że co czwarta osoba legitymująca się świadectwem maturalnym uzyskała je w trybie dla pracujących. Spośród nich około trzy czwarte kończy szkoły wieczorowe, jedna piąta korespondencyjne, zaś pozostali korzystają z eksternatu (Póliturzycki 1972: 177, 203, 245; GUS 1982: 81). Systematycznie wzrasta przy tym liczba osób kształcących się cyklem trzyletnim. W 1971 roku 2% uczniów uczyło się w liceach na podbudowie szkoły zasadniczej zawodowej, zaś 5% w zespołach przedmiotowych (Póliturzycki 1972: 206). W roku 1981 analogiczne odsetki

wynosiły 27 oraz 22 (GUS 1982: 90).

1.2.5.2 Szkoły zawodowe

System ponadpodstawowego kształcenia zawodowego charakteryzuje się nieco bardziej złożoną strukturą, niż system szkół ogólnokształcących. W celu ustalenia równoważności poszczególnych form kształcenia konieczne jest posłużenie się jednolitym kryterium, które w naszym przypadku zostało oparte na instytucjonalnym kształcie systemu szkół dla młodzieży niepracującej. W systemie tym istnieją dwa wyraźnie odrębne i nierównoważne typy szkół: pełne szkoły średnie oraz szkoły zasadnicze.

Jako pełną traktować będziemy taką średnią szkołę zawodową, w której nauka kończy się egzaminem maturalnym, bądź której ukończenie upoważnia do przystąpienia do tego egzaminu. Pełne szkoły średnie zawodowe wywodzą się z przedwojennych gimnazjów i liceów zawodowych. W latach czterdziestych - podobnie jak w okresie międzywojennym - ta forma kształcenia była niepopularna, co odpowiadało społecznemu przekonaniu, że ukończenie szkoły zawodowej prowadzi do pozycji o niższym prestiżu, niż szkoły ogólnokształcące (Mauersberg 1980: 319-20). Liczba uczniów średnich szkół zawodowych była początkowo około dwukrotnie niższa, niż ogólnokształcących, lecz pod koniec lat czterdziestych doszło do wyrównania proporcji uczniów obu typów szkół (Mauersberg 1980: 345-6; GUS 1967: XX). Struktura organizacyjna średnich szkół zawodowych w tym okresie była odpowiednikiem struktury obowiązującej w okresie międzywojennym przy uwzględnieniu modyfikacji wynikających z wprowadzenia siedmioletniej jednolitej szkoły podstawowej. Występowały więc dwa szczeble kształcenia: trzyletnie gimnazjum zawodowe

oraz dwuletnie liceum zawodowe (Siwiński 1981: 27-9). Od 1948 roku szkoły te nazywano liceami I-go i II-go stopnia.

W 1951 roku wprowadzono jednolity typ średniej szkoły zawodowej nazwanej technikum (Siwiński 1981: 37-40). Przyjęto w nim czteroletni cykl kształcenia, z tym że do roku 1954 w niektórych technikach obowiązywał skrócony program trzyletni. Ten typ organizacyjny szkoły średniej zachował się do chwili obecnej, przy czym w późniejszych latach wprowadzono niewielkie modyfikacje. Od 1961 roku część techników przemianowano na licea zawodowe w zależności od rodzaju specjalności. Jednocześnie naukę na niektórych kierunkach wydłużono do pięciu lat (Siwiński 1981: 65). W 1970 roku powołano tak zwane średnie szkoły zawodowe, których celem było przygotowanie robotników wykwalifikowanych z wykształceniem średnim. Nauka trwała 4 lata i kończyła się egzaminem maturalnym. Rok później szkoły te przemianowano na licea zawodowe (Siwiński 1981: 69-70, 71-4). Do pełnych szkół średnich zaliczamy również szkoły artystyczne II-go stopnia (np. liceum muzyczne, państwowa szkoła baletowa).

Liczba absolwentów pełnych średnich szkół zawodowych kształtuje się od początku lat pięćdziesiątych na nieco wyższym poziomie, niż absolwentów liceów ogólnokształcących. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych około 10-12% absolwentów szkół podstawowych kończyło technika bądź licea zawodowe (GUS 1967: XX-XXI, 347). Proporcja ta wzrosła w latach siedemdziesiątych do poziomu 20% (GUS 1982: XVI-XVII, 160), zaś w 1981 roku wynosiła 22% (GUS 1982: XVII, 97).

Organizacja średnich szkół zawodowych dla pracujących miała w okresie powojennym zbliżony charakter do istniejącej w przypadku szkolnictwa ogólnokształcącego (Póiturzycki 1972:

271-319). W latach czterdziestych struktura szkół była dwustopniowa (gimnazjum + liceum), przy czym obok szkół wieczorowych istniały korespondencyjne. W 1951 roku oba rodzaje szkół przekształcono w wieczorowe i zaoczne technika dla pracujących oparte na podbudowie programowej szkoły podstawowej. Obok nich w niewielkim zakresie działały także szkoły przyjmujące absolwentów IX klasy liceów ogólnokształcących. Od 1961 roku wprowadzono trzyletnie technika oparte na podbudowie programowej szkoły zasadniczej zawodowej. Forma ta szybko zdominowała kształcenie w pełnych technikach dla pracujących. Obecnie w szkołach tych kształci się ponad 8-krotnie więcej uczniów, niż w technikach na podbudowie szkoły podstawowej (GUS 1982: 146-7).

Oprócz szkół, które można uznać za odpowiedniki poszczególnych form organizacyjnych w szkolnictwie ogólnokształcącym dla pracujących, występują też dwie formy specyficzne. Pierwszą z nich stanowią technika dla przodujących robotników (Siviński 1981: 71-2; Trandziuk 1979: 119). Są to szkoły dwuletnie oparte na podbudowie programowej szkoły zasadniczej. Kształcenie odbywa się z oderwaniem od pracy na warunkach urlopu płatnego. Absolwenci otrzymują świadectwo ukończenia szkoły średniej. W 1981 roku jeden absolwent technikum dla przodujących robotników przypadał na 42 absolwentów pozostałych techników dla pracujących (GUS 1982: 98). Szkoły te mają więc w sumie niewielkie znaczenie.

Zupełnie inaczej rzecz się ma w przypadku drugiej specyficznej formy kształcenia zawodowego pracujących na poziomie pełnej szkoły średniej, jaką stanowią średnie studia zawodowe (Trandziuk 1979: 117-9). Powstały one stosunkowo niedawno,

bo w 1974 roku, lecz od tego czasu obserwuje się ich szybki rozwój. Obecnie wydają około jednej czwartej wszystkich świadectw ukończenia szkoły średniej zawodowej dla pracujących (GUS 1982: 98). Średnie studia zawodowe są szkołami trzyletnimi na podbudowie programowej szkoły podstawowej. Nauka odbywa się w trybie wieczorowym lub zaocznym. Jeśli kandydat posiada ukończoną szkołę zasadniczą zawodową, to przyjmowany jest od razu na semestr trzeci, czyli obowiązuje go dwuletni okres nauki. Absolwenci otrzymują świadectwo ukończenia średniej szkoły zawodowej uprawniające do składania egzaminu maturalnego.

Podobnie jak w systemie kształcenia ogólnokształcącego, również uzyskanie świadectwa ukończenia średniej szkoły zawodowej możliwe jest na warunkach eksternatu (Trandziuk 1979: 380-4). Warunkiem dopuszczenia do egzaminu jest posiadanie minimum trzyletniej praktyki zawodowej w danej specjalności lub ukończenie szkoły zasadniczej zawodowej. Kandydaci mogą składać egzamin z zakresu programu nauczania dowolnej ze szkół średnich: technikum, liceum zawodowego bądź średniego studium zawodowego - we wszystkich przypadkach zarówno z programu opartego na podbudowie szkoły podstawowej, jak i zasadniczej zawodowej. W jednej sesji egzaminacyjnej można składać egzamin z pełnego programu nauczania, z programu nauczania w poszczególnych klasach bądź z poszczególnych przedmiotów. Z formy eksternatu korzysta jednak stosunkowo niewiele osób. W 1981 roku na 100 absolwentów średnich szkół zawodowych dla pracujących przypadało czterech eksternów (GUS 1982: 98).

Przejdźmy obecnie do omówienia rozmiarów kształcenia pracujących na szczeblu pełnej średniej szkoły zawodowej. W latach czterdziestych z istniejących form kształcenia korzysta-

ło stosunkowo niewiele osób. W 1950 roku na stu absolwentów szkół dziennych przypadało 26 absolwentów liceów zawodowych dla pracujących (GUS 1982: XVI). Relacja ta uległa niewielkiej zmianie w latach pięćdziesiątych. Dopiero po wprowadzeniu trzyletnich techników na podbudowie szkoły zasadniczej zawodowej liczba absolwentów średnich szkół zawodowych dla pracujących znacznie wzrosła. W 1966 roku na stu absolwentów liceów zawodowych i techników dla młodzieży przypadało 58 absolwentów szkół dla pracujących (GUS 1967: 346-8, 368). Podobnie wielkość ta kształtowała się w latach późniejszych i wynosiła w 1971 roku 59, w 1976 roku 76, zaś w 1981 roku 67 (GUS 1982: 133-4). W sumie znaczna proporcja osób o wykształceniu średnim zawodowym uzyskiwała je w szkołach dla pracujących.

Drugim rodzajem szkół zawodowych występującym na ponadpodstawowym szczeblu systemu edukacyjnego są szkoły zasadnicze zawodowe. Ich charakterystycznymi cechami są: podbudowa programowa szkoły podstawowej, krótki okres nauki (do trzech lat) oraz znaczny udział w programie kształcenia poprzez pracę produkcyjną. Szkoły zasadnicze zawodowe wywodzą się z powołanych w 1947 roku publicznych średnich szkół zawodowych (Siwiński 1981: 24-7). Warunek przyjęcia stanowiło świadectwo ukończenia szkoły podstawowej (dla absolwentów przedwojennych szkół I-go i II-go stopnia organizowano klasy wstępne), zaś ukończenie szkoły uprawniało do rozpoczęcia kształcenia w liceum na równi z absolwentami gimnazjum. Nauka trwała trzy lata. W 1951 roku dokonano reformy szkolnictwa zawodowego, przekształcając szkoły publiczne w zasadnicze szkoły zawodowe (Siwiński 1981: 35-7). Okres kształcenia generalnie został skrócony do lat dwóch. Ze względu na likwidację dwustopnio-

wości szkół średnich, zasadnicze szkoły zawodowe przez pewien okres czasu stanowiły „ślepe uliczki” systemu. Dopiero od 1961 roku absolwenci mają możliwość dalszego kształcenia w liceach i technikach uwzględniających w swoich programach wiedzę nabytą w szkole zasadniczej zawodowej.

Formuła szkół zasadniczych zawodowych zmieniała się przez cały okres powojenny stosunkowo niewiele. Z ważniejszych zmian należy tu wymienić powołanie w 1969 roku jednorocznych szkół zasadniczych zawodowych dla absolwentów II klasy liceum ogólnokształcącego, a także stworzenie możliwości przejścia do II klasy szkół zasadniczych uczniom kończącym I klasę liceum (Siwiński 1981: 67-8). Obie te zmiany miały na celu zapewnienie dalszego kształcenia młodzieży, która z różnych przyczyn przerywała naukę w liceum ogólnokształcącym. Stopniowemu wydłużeniu uległ także w międzyczasie okres kształcenia w szkołach zasadniczych. W 1982 roku 65% stanowili uczniowie szkół 3-letnich, 10% 2,5-letnich, zaś tylko 24% uczniowie szkół 2-letnich (GUS 1982: 123). Do szkół zasadniczych zawodowych zaliczamy także istniejące w latach 1957-1979 szkoły przysposobienia rolniczego (Siwiński 1981: 49-50).

Rola szkół zasadniczych zawodowych w polskim systemie szkolnym systematycznie wzrastała w kolejnych dziesięcioleciach. W latach pięćdziesiątych przeciętnie 12% absolwentów szkół podstawowych kończyło szkoły zasadnicze zawodowe (GUS 1967: 21, 288). Proporcja ta uległa znacznemu zwiększeniu w latach sześćdziesiątych oraz w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych i wynosiła w 1976 roku 47% (GUS 1982: XVII, 109-10). Od tego czasu stale utrzymuje się na tym poziomie. Oznacza to, że od wielu lat szkoła zasadnicza zawodowa stanowi dominującą formę

kształcenia na szczeblu ponadpodstawowym. Fakt ten należy uwzględnić badając kariery edukacyjne osób zdobywających wykształcenie w okresie powojennym.

Przedstawione wyżej ilościowe charakterystyki dotyczą szkół zasadniczych zawodowych dla młodzieży, w odróżnieniu od szkół tego szczebla przeznaczonych dla dorosłych. Podział szkół zasadniczych na szkoły dla młodzieży i dla dorosłych wydaje się lepiej uzasadniony, niż stosowany przy omawianiu pozostałych rodzajów szkół podział na formy kształcenia niepracujących i pracujących. Wynika to z istnienia specyficznego rodzaju szkół, jaki stanowią zasadnicze szkoły doksztalające (zwane też międzyzakładowymi) oraz zasadnicze szkoły przyzakładowe (Sosnowski 1971). Zarówno jedne jak i drugie zostały utworzone w 1958 roku. Służą realizacji obowiązku doksztalcenia zawodowego młodocianych pracowników, to jest osób w wieku 15-18 lat. Ponieważ młodociani mogą być w zasadzie zatrudniani jedynie w celu nauki zawodu, stąd tworzą specyficzną kategorię osób nie będących w pełni pracownikami. Stąd biorą się wątpliwości, czy szkoły doksztalające i przyzakładowe zaliczać do szkół dla pracujących, czy też dla niepracujących. Aby trudności z tym związanych uniknąć, lepiej jest stosować podział szkół zasadniczych zawodowych na przeznaczone dla młodzieży oraz dla dorosłych. Przy czym w niektórych sytuacjach badawczych (np. w badaniach wyborów czy preferencji szkolnych) uzasadnione może się okazać wyodrębnienie szkół przyzakładowych i doksztalających w oddzielną kategorię.

Zasadnicze szkoły zawodowe dla dorosłych mają pod względem ilościowym dużo mniejsze znaczenie, niż szkoły dla młodzieży. Ich absolwenci stanowią w sumie niewielki odsetek osób uzysku-

jących wykształcenie zasadnicze zawodowe. Na przykład w 1971 roku wynosił on 1%, w 1981 roku 4% (GUS 1982: 109-11). Dominującą formę kształcenia pracujących stanowią przy tym zasadnicze szkoły przyzakładowe dla dorosłych (74% absolwentów szkół dla dorosłych w 1981 roku; GUS 1982: 111). Obok nich występują także zaoczne szkoły zasadnicze zawodowe, tak zwane szkoły mistrzów, a także możliwe jest i na tym szczeblu kształcenia skorzystanie z eksternatu (Póiturzycki 1972: 280-7).

Oprócz szkół zasadniczych zawodowych, w polskim systemie edukacyjnym występują w niewielkim zakresie szkoły przysposabiające do zawodu. Wywodzą się one z istniejących w okresie międzywojennym szkół dokształcających, zwanych też niższymi zawodowymi. Przyjmowały one absolwentów szkół powszechnych I-go stopnia. Forma ta występowała również po wojnie, w latach 1944-47 (Siwiński 1981: 24-7, 91-5). Obok nich istniały w tym okresie roczne szkoły przysposobienia zawodowego przeznaczone dla absolwentów szkół ogólnokształcących różnych szczebli, umożliwiające nabycie podstaw kwalifikacji zawodowych (Siwiński 1981: 30, 99-103). Szkoły przysposobienia zawodowego zostały utrzymane po reformie szkolnictwa zawodowego przeprowadzonej w 1951 roku. W tym czasie nauka w nich trwała od kilku miesięcy do jednego roku. W drugiej połowie lat pięćdziesiątych szkoły te zaczęto przekształcać w zasadnicze zawodowe i w połowie lat sześćdziesiątych forma ta przestała istnieć (Siwiński 1981: 34-5). W 1968 roku powołano z kolei szkoły przysposabiające do zawodu (MOiSW 1968; Siwiński 1981: 70), które istnieją do chwili obecnej. Okres nauki trwa od 1 do 2 lat. Przyjmują one zarówno absolwentów szkoły podstawowej, jak też osoby z nieukończoną szkołą podstawową.

Szkoły przysposabiające do zawodu nie są równorzędne szkołom zasadniczym zawodowym. Wynika to z dwóch względów. Po pierwsze, od kandydatów nie jest wymagane świadectwo ukończenia szkoły podstawowej. Po drugie, okres kształcenia jest na ogół wyraźnie krótszy, niż w szkole zasadniczej zawodowej o tej samej specjalności. Świadectwo ukończenia szkoły przysposabiającej do zawodu jest przy tym traktowane jako równoważne jedynie świadectwu ukończenia szkoły podstawowej (MOiW 1973). Dlatego też w praktyce badawczej niezbędna jest umiejętność rozróżnienia tych dwóch rodzajów szkół. Jest to o tyle trudne, że nazwy niektórych z nich częściowo pokrywają się. Na przykład szkoły przysposobienia rolniczego jest szkołą zasadniczą zawodową (w odróżnieniu od szkoły przysposabiającej do zawodu rolnika). Podobnie też za zasadniczą zawodową uznajemy szkołę dokształcającą w formie istniejącej od 1958 roku, zaś szkołę dokształcającą z lat czterdziestych uznajemy za przysposabiającą do zawodu. Problemy tego rodzaju nie powinny jednak występować nazbyt często, ponieważ stosunkowo niewielki odsetek młodzieży kształci się w szkołach przysposabiających do zawodu. Jako wielkość orientacyjną można przyjąć stosunek liczby absolwentów tych szkół do liczby absolwentów szkół podstawowych z tego samego roku. Wynosił on przykładowo: dla roku 1952 2,3%, dla 1961 roku 1,3% (GUS 1967: 21, 288), dla 1971 roku 0,3%, zaś dla roku 1981 1,4% (GUS 1982: 52, 109-10).

1.2.6 Szkoły ponadśrednie

W polskim systemie edukacyjnym występują na poziomie ponadśrednim dwa rodzaje szkół: pomaturalne oraz wyższe. Co do szkół pomaturalnych nie ma zasadniczo zgody, czy należy je zaliczać do szkół średnich, czy też ponadśrednich. Za przyjęciem pierwszego stanowiska przemawia fakt, iż absolwenci szkół pomaturalnych uzyskują w większości dyplom technika, czyli ich kwalifikacje są formalnie równoważne uzyskanym w średniej szkole zawodowej. Stanowisko to było do niedawna stosowane w statystykach oświatowych, gdzie szkoły pomaturalne zaliczano do średnich zawodowych.

Jednakże szereg względów przemawia za przyjęciem drugiego stanowiska, czyli traktowaniem szkół pomaturalnych jako ponadśrednich. Wynika to przede wszystkim z zasad organizacji samego systemu szkolnego, w którym szkoły pomaturalne oparte są na podbudowie programowej liceum ogólnokształcącego, czyli warunkiem rozpoczęcia nauki jest uprzednie uzyskanie wykształcenia średniego. Umożliwia to przygotowanie zawodowe w specjalnościach wymagających szerszej wiedzy ogólnej, większej dojrzałości i odpowiedzialności. Stąd specjalności występujące w szkołach średnich zawodowych oraz w pomaturalnych pokrywają się jedynie częściowo.

Drugi argument wynika z logiki rozwoju systemu szkolnego. Wydłużający się we współczesnych społeczeństwach okres kształcenia poprzedzającego rozpoczęcie pracy zawodowej stwarza potrzebę istnienia zróżnicowanych form kształcenia na najwyższych szczeblach systemu szkolnego. W związku z tym w wielu

krajach nastąpił w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych dynamiczny rozwój szkół o charakterze pośrednim między szkołą średnią a wyższą (Orczyk 1977). Umożliwiają one uzyskanie kwalifikacji zawodowych w stosunkowo krótkim czasie i przy, względnie niskich kosztach, charakteryzując się przy tym dużą elastycznością i łatwością reagowania na potrzeby rynku pracy. Z wymienionych powodów szkoły tego typu stają się dominującą formą kształcenia na poziomie ponadśrednim w rozwiniętych krajach kapitalistycznych.

Podobna tendencja zarysowuje się także w Polsce, przy czym ma ona bardziej jakościowy, niż ilościowy charakter. Pierwotną funkcją szkół pomaturalnych było umożliwienie uzyskania stosunkowo niskich kwalifikacji zawodowych absolwentom liceów ogólnokształcących, którzy nie dostali się na studia. W miarę rozwoju szkolnictwa na tym szczeblu następowała w coraz większym stopniu jego specjalizacja oraz autonomizacja wobec szkolnictwa średniego zawodowego. Obecnie szkoły pomaturalne stanowią realną alternatywę w stosunku do studiów wyższych, o czym świadczy fakt, że w wielu szkołach liczba kandydatów na jedno miejsce często przewyższa liczbę kandydatów na atrakcyjne kierunki studiów.

Pierwszym rodzajem szkoły pomaturalnej było wprowadzone w 1954 roku studium nauczycielskie (Mauersberg 1980: 369). Szkoła ta w dwuletnim cyklu przygotowywała absolwentów liceum ogólnokształcącego do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela starszych klas szkoły podstawowej. Analogiczne szkoły dla innych specjalności zawodowych powołano w 1957 roku (Siwiński 1981: 60-1, 73-4). Nazwano je państwowymi szkołami technicznymi. Obok nich przez krótki okres czasu (do 1960 roku) istnia-

ły jednoroczne szkoły policealne, umożliwiające uzyskanie kwalifikacji zawodowych na poziomie szkoły zasadniczej zawodowej. Nie znalazły one jednak społecznej akceptacji i zostały zlikwidowane. W 1969 roku państwowe szkoły techniczne przekształcono na pomaturalne studia zawodowe, zaś dwa lata później na policealne studia zawodowe. Druga z tych zmian wiązała się z wprowadzoną możliwością ukończenia szkoły średniej bez konieczności zdawania egzaminu maturalnego. Od tego czasu o przyjęcie do szkoły pomaturalnej mogą starać się również osoby legitymujące się wyłącznie świadectwem ukończenia szkoły średniej, lecz pierwszeństwo przysługuje absolwentom posiadającym świadectwo dojrzałości².

Szkoły pomaturalne stanowią segment systemu szkolnego o istotnym znaczeniu. W 1961 roku stosunek liczby absolwentów szkół pomaturalnych do liczby osób kończących dwa lata wcześniej szkoły średnie (ogólnokształcące i zawodowe) wynosił 14% (GUS 1967: 23, 346-7), w 1971 roku 12% (GUS 1971: 38, 123; 1982: 94). Obok szkół pomaturalnych dla młodzieży istnieją także szkoły pomaturalne dla pracujących. Dzielą się one - podobnie jak technika - na zaoczne i wieczorowe. Istnieje również możliwość zdawania z programu szkoły egzaminu eksternistycznego. W 1964 roku na stu absolwentów szkół pomaturalnych dla młodzieży przypadło 160 absolwentów szkół dla pracujących (GUS 1967: 347-8, 369). Analogiczna wielkość dla roku

²Dla określenia szkół policealnych posługiwać się będziemy terminem „szkoły pomaturalne”, ponieważ w większym stopniu oddaje on istotę tych szkół. W praktyce znaczny odsetek uczniów stanowią bowiem absolwenci średnich szkół zawodowych (Sawińska 1984: 121).

1971 wynosiła 68, zaś dla 1981 - 44 (GUS 1982: 160-1). Znaczenie szkół pomaturalnych dla pracujących stopniowo więc maleje.

Szkoły wyższe w Polsce powojennej zostały uruchomione od razu po wyzwoleniu. Do 1951 roku zachowały strukturę przedwojenną, to znaczy dzieliły się na akademickie i nieakademickie. W 1948 roku zróżnicowano studia w szkołach wyższych na pierwszego i drugiego stopnia (Tymowski 1980: 53). Studia pierwszego stopnia (zwane też zawodowymi) trwały trzy lata, po czym obowiązywała półroczna praktyka oraz przedstawienie pracy dyplomowej. Po spełnieniu tych warunków absolwent uzyskiwał dyplom ukończenia studiów oraz tytuł zawodowy (np. inżyniera). Na studia drugiego stopnia, których celem było przygotowanie do pracy naukowej, przyjmowano około 10-15% absolwentów studiów pierwszego stopnia. Trwały one dwa lata. Absolwent otrzymywał tytuł magistra. Jednocześnie w niektórych szkołach akademickich zachowano studia jednolite, zwane też magisterskimi. Trwały one 4-5 lat, w zależności od kierunku.

Dwustopniowa organizacja studiów obowiązywała we wszystkich szkołach wyższych (poza akademiami medycznymi) w pierwszej połowie lat pięćdziesiątych (Tymowski 1980: 65). Po tym okresie zaczęła stopniowo zanikać, przy czym w różnym czasie w poszczególnych rodzajach szkół (GUS 1960b: VII-VIII). Jako obowiązującą wprowadzono formułę magisterskich studiów jednolitych

4-6 letnich, ujednolicając w ten sposób zasady kształcenia we wszystkich szkołach wyższych. Jednakże pod koniec lat sześćdziesiątych ponownie wprowadzono obok szkół akademickich wyższe szkoły zawodowe (np. wyższe szkoły nauczycielskie, zob. Trzebiatowski 1972: 197-9). Nauka trwała 3 lata i absolwenci uzyskiwali tytuł zawodowy. Studia zawodowe prowadzone także

w ramach niektórych pozostałych uczelni. Trwały one 3 lub 4 lata. Pod koniec lat siedemdziesiątych wiele te formy kształcenia przestały istnieć. Wyższymi szkołami zawodowymi nadano pełny status wyższych uczelni, zaś rekrutacji na studia zawodowe zaniedbano.

W pierwszym dziesięcioleciu po wyzwoleniu szkolnictwo wyższe charakteryzował niezwykle dynamiczny rozwój pod względem ilościowym. W 1949 roku przekroczono przedwojenną liczbę absolwentów, zaś w 1955 roku różnica była czterokrotna (GUS 1960b: V). Oznacza to, że aż 41% absolwentów szkół średnich uzyskiwało dyplom wyższej uczelni (GUS 1967: 21). W późniejszych latach wzrost ten został przyhamowany i od 1960 roku do chwili obecnej przeciętnie co czwarty absolwent szkoły średniej kończy studia wyższe (GUS 1967: 21, 347; 1982: 81, 133, 212). Ponieważ w rozpatrywanym okresie proporcja młodzieży kończącej szkoły średnie nieco wzrosła, stąd dogodnie jest zastawić także liczbę absolwentów szkół wyższych z liczbą osób kończących 9 lat wcześniej szkołę podstawową. Stosunek ten wynosił dla roku 1960 - 5%, dla 1970 roku 6% i dla roku 1980 8% (GUS 1967: 21; 1982: 52, 212). W sumie niewielka proporcja młodzieży z kolejnych roczników osiągała wykształcenie wyższe w trybie stacjonarnym.

Należy też zaznaczyć, że część z tych osób kończyła studia zawodowe bądź studia pierwszego stopnia. Udział ten swoją maksymalną wartość osiągnął w 1953 roku, i wynosił wówczas 88% (GUS 1967: 37). Forma studiów zawodowych pojawiła się ponownie pod koniec lat sześćdziesiątych, obejmując jednak mniejszą proporcję osób, niż w latach pięćdziesiątych. W 1970 roku 7% absolwentów szkół wyższych kończyło studia zawodowe, w 1975

roku 27%, po czym w następnych latach proporcja ta spada do zera (GUS 1982: 212).

W systemie szkolnictwa wyższego wyróżniamy trzy formy kształcenia pracujących: studia wieczorowe, studia zaoczne oraz studia eksternistyczne. Studia wieczorowe pierwotnie prowadzone były tylko przez odrębne szkoły, tak zwane wieczorowe szkoły inżynierskie (Tymowski 1980: 54). Zaczęto je organizować w 1948 roku. Do tego czasu w polskim systemie edukacyjnym nie istniały odrębne formy kształcenia pracujących na szczeblu wyższym. Pod koniec lat pięćdziesiątych wieczorowe szkoły inżynierskie włączono do politechnik. Uruchomiono też studia wieczorowe przy innych uczelniach. Od tego czasu znaczenie studiów wieczorowych systematycznie spada. W 1981 roku jedynie 14% absolwentów studiów dla pracujących uzyskało dyplom w trybie wieczorowym (GUS 1982: 212).

Dominującą formę kształcenia pracujących na szczeblu szkół wyższych stanowią studia zaoczne. Zostały one wprowadzone w 1951 roku. Istota tej formy kształcenia polega na samodzielnym studiowaniu materiału w oparciu o zalecane podręczniki, na udziale w ciągu semestru w kilku 2-4 dniowych zjazdach oraz złożeniu egzaminów z poszczególnych przedmiotów. Przez cały czas istnienia tej formy kształcenia prowadzone były w trybie zaocznym zarówno studia zawodowe, jak i magisterskie. W kolejnych latach z obu tych form korzystało coraz więcej osób, przy czym większość z nich kończyła studia magisterskie. Obok jednolitych studiów magisterskich prowadzone są też magisterskie studia uzupełniające, przeznaczone dla osób, które ukończyły studia zawodowe. W 1961 roku na stu absolwentów studiów dziennych przypadało 13 absolwentów studiów zaocznych (GUS 1967: 427,

447). W 1970 roku stosunek ten wynosił 100:43, zaś w 1981 100:56 (GUS 1982: 212). Znaczenie kształcenia zaocznego systematycznie więc rośnie.

Studia eksternistyczne są uzupełniającą formą, przeznaczoną zasadniczo dla osób, które zostały skreślone z listy studentów ze względu na niezłożenie pracy dyplomowej, bądź ukończyły jedynie studia zawodowe (GUS 1960b: IX; Trandziuk 1979: 400-4). Umożliwiają uzyskanie dyplomu ukończenia studiów poprzez zaliczenie brakujących egzaminów (do których kandydat przygotowuje się samodzielnie) i złożenie pracy dyplomowej. Wyłącznie w niektórych specjalnościach zawodowych (jak nauczyciele, pracownicy kulturalno-oświatowi) istnieje możliwość studiowania w trybie eksternistycznym pełnego programu studiów dziennych. Z formy studiów eksternistycznych korzysta niewiele osób. W 1981 roku w trybie tym uzyskano 2% dyplomów ukończenia studiów dla pracujących (GUS 1982: 212). Nieco większe znaczenie miały studia eksternistyczne na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, gdy korzystały z nich głównie osoby pragnące uzupełnić wykształcenie uzyskane na studiach pierwszego stopnia. Wówczas to liczba absolwentów studiów eksternistycznych była podobna, jak studiów zaocznych (GUS 1967: 447, 457).

Najwyższą formą kształcenia w systemie szkolnym są studia podyplomowe, w tym studia doktoranckie (Trandziuk 1979: 292-5). Są one organizowane przez wydziały i instytuty uprawnione do nadawania stopni naukowych. Kształcenie trwa od kilku miesięcy do czterech lat i prowadzi do uzyskania specjalizacji zawodowej bądź stopnia doktora nauk. Studia podyplomowe są organizowane w trybie dziennym, wieczorowym bądź zaocznym. Do tego szczybla systemu edukacyjnego dociera jednak niewiele osób. Liczba

słuchaczy studiów podyplomowych w latach sześćdziesiątych wynosiła około 1% liczby studentów szkół wyższych (GUS 1967: 395, 415), zaś w ostatnim dziesięcioleciu wzrosła do 4% (GUS 1982: 174, 179-80).

R o z d z i a ł 1.3

POZIOM WYKSZTAŁCENIA

Poniższe rozważania dotyczą problemu wyróżnienia poszczególnych wartości zmiennej „wykształcenie”. Rozpoczniemy od zdefiniowania samego pojęcia zmiennej, proponując jednocześnie pewną typologię zmiennych, użyteczną w kontekście dalszych rozważań. Następnie omówimy najważniejsze własności zmiennej „wykształcenie” oraz wskażemy kryteria wyróżnienia jej wartości. Rozważania zakończymy przedstawieniem niektórych trudności, związanych z wyróżnieniem niepełnych poziomów wykształcenia.

1.3.1 Zmienne kategoryjne i kontinualne

Przez zmienną będziemy rozumieć własność, przysługującą w zróżnicowany sposób obiektom należącym do pewnego zbioru (por. Nowak 1970: 84-6). Rozpatrywanymi obiektami będą wyłącznie osoby, lecz w ogólnym przypadku mogą być nimi także zbiorowości osób lub - w szerokim rozumieniu - instytucje. Wartościami zmiennej są poszczególne stany, jakie rozważane obiekty przyjmują pod względem danej własności.

Należy podkreślić, że tak zdefiniowana „zmienna” stanowi konstrukt poziomu *e m p i r y c z n e g o*. Na fakt ten zwracamy uwagę z tego względu, że badacze posługują się tym termi-

now równie często dla oznaczenia przedstawionych przy pomocy symboli wyników pomiaru wartości danej zmiennej (np. przy wykonywaniu obliczeń statystycznych). Z punktu widzenia naszych rozważań rozróżnienie to jest istotne, gdyż zakładamy, że między wartościami zmiennej a wynikami pomiaru nie musi zachodzić ścisła odpowiedniość. Rozbieżności pod tym względem nazywać będziemy błędami pomiaru, przyjmując, że ich występowanie jest nierozłączną cechą pomiaru w socjologii.

Ze względu na relacje zachodzące między wartościami zmiennej, wyróżnimy dwa typy zmiennych: kategoryjne i kontinualne. W przypadku zmiennej kategoryjnej przejście od jednej wartości do drugiej ma charakter „skokowy”, to znaczy poszczególne wartości zmiennej są stanami wyraźnie różniącymi się swoim charakterem, przy czym wyróżnienie pomiędzy nimi ewentualnych stanów pośrednich jest w kontekście badanej problematyki niepotrzebne (np. występują bardzo rzadko), bądź stany takie z natury nie istnieją. W przypadku zmiennej kontinualnej przejście od jednej wartości do drugiej ma natomiast charakter „płynny”. Potrafimy wyróżnić między nimi cały szereg stanów pośrednich. Na ogół nie istnieją przy tym naturalne granice pomiędzy poszczególnymi wartościami zmiennej.

Łatwo zauważyć, że wprowadzona typologia jest bardzo zbliżona do tradycyjnego podziału zmiennych na jakościowe i ilościowe. Jednakże w tym ostatnim ujęciu, zmienne współcześnie rozpatruje się poprzez pryzmat sposobu ich operacjonalizacji. Niewątpliwym wpływem na to stanowisko wywarła formalna teoria pomiaru (zob. np. Walenta 1971), postulująca podział zmiennych według stosowanej skali pomiarowej na nominalne, porządkowe, interwałowe i ilorazowe. Pozostając w zgodzie z tymi ustaleniami, zmienne jakościowe zaczęto utożsamiać z nominalnymi.

Stanowisko to ma dwie ważne konsekwencje. Po pierwsze, twierdzi się, że zmienne jakościowe charakteryzują się brakiem naturalnego porządku wartości (Nowak 1970: 86-7). Po drugie, przyjęto, że każdą zmienną ilościową można przekształcić do postaci jakościowej poprzez operację pogrupowania wartości (Nowak 1970: 89).

Jak już wyżej sygnalizowaliśmy, w proponowanym rozumieniu zmiennych pragniemy abstrahować od operacji i założeń czynionych wobec symboli przedstawiających wyniki pomiaru, zaś odwołujemy się do własności danej cechy zachodzących na poziomie empirycznym. Tymczasem tylko na poziomie operacyjnym możemy twierdzić, że wartości zmiennej „wyznanie” (chyba najczęściej cytowany w podręcznikach przykład zmiennej jakościowej) charakteryzują się brakiem porządku; w rzeczywistości są one bowiem społecznie wartościowane. Podobnie, tylko na poziomie operacyjnym możemy pogrupować wartości zmiennej „dochód”, przyjmując, że samy tu do czynienia ze stanami jakościowo odmiennymi. Rozpatrując zróżnicowanie dochodów w skali globalnej trudno jest wskazać na kryterium, które stanowiłoby uzasadnienie dla tej operacji. Podział zmiennych na jakościowe i ilościowe - w postaci obecnie w socjologii funkcjonującej - uznamy wobec tego za nieodpowiedni dla naszych celów. Stąd też zrodziła się potrzeba zaproponowania typologii, w której wyróżniliśmy zmienne kategoryjne i kontinualne.

Posługując się wprowadzonym rozróżnieniem nie będziemy z góry zakładać, że dana zmienna jest niejako „z natury” kategoryjna bądź kontinualna. Nie wnikając głębiej w ten problem przyjmujemy jedynie, że szereg społecznych charakterystyk może być ujmowanych zarówno z pierwszej, jak i z drugiej perspektywy. Wybór zależy między innymi od przyjętego sposobu konceptualizacji

cji badanego zakresu zjawisk. Rozważmy przykładowo zróżnicowanie zawodowe. W relacyjnych ujęciach struktury społecznej przyjmuje się, że zawód identyfikuje przynależność do określonego segmentu struktury klasowej. Implikuje to kategorialny sposób potraktowania zróżnicowania zawodowego. Z kolei w koncepcjach dystrybucyjnych zawód identyfikuje pozycję w syntetycznej gradacji nierówności, stąd też w ujęciach tych kładzie się nacisk na kontinualny aspekt tego zróżnicowania (Mach i Wesołowski 1982).

Podział zmiennych na kategorialne i kontinualne wydaje się ważny z punktu widzenia oceny metodologicznej poprawności stosowanych procedur pomiarowych. Decyzja co do wyróżnienia danej zmiennej jako kategorialnej, bądź kontinualnej, rzutuje bowiem zasadniczo na sposób zbierania informacji o jej wartościach oraz na sposób dalszego przekształcania zebranych informacji. Od decyzji tej zależy przede wszystkim wybór zastosowanego narzędzia pomiaru, gdyż w pierwszym przypadku informacja poszukiwana dotyczy przynależności badanego do jednej z wyróżnionych kategorii, zaś w drugim zajmowanej przez niego pozycji w pewnym wymiarze. Odmienny charakter mają w obu przypadkach błędy pomiaru, gdyż dla zmiennych kategorialnych sprowadzają się one do błędnych zaklasyfikowań, zaś dla zmiennych kontinualnych ich istotę stanowi wielkość otrzymanej rozbieżności między wynikiem pomiaru a wartością prawdziwą zmiennej. I wreszcie, opis powiązań zmiennej kategorialnej i kontinualnej z innymi zmiennymi wymaga posłużenia się odmiennymi technikami statystycznymi.

Do wprowadzonego rozróżnienia pomiędzy zmiennymi kategorialnymi a kontinualnymi będziemy się wielokrotnie odwoływać

w dalszych fragmentach pracy. Stanowiąc ono będzie dogodną perspektywę dla oceny stosowanych procedur pomiaru i skalowania zmiennej „wyszktałcenie”.

1.3.2 Wartości zmiennej „wyszktałcenie”

Zgodnie z przyjętymi wyżej ustaleniami, zmienną zdefiniujemy poprzez określenie zbioru jej wartości, to jest poszczególnych stanów, jakie obiekty mogą przyjmować ze względu na daną własność. Wartości zmiennej „wyszktałcenie” nazywać będziemy poziomami wyszktałcenia. Zmienną „wyszktałcenie” będziemy przy tym traktować jako kategoriałną. Poszczególne jej wartości (poziomy wyszktałcenia) wyróżnimy więc w taki sposób, aby wszelkie występujące pomiędzy nimi stany pośrednie można było uznać jako możliwe do pominięcia w kontekście całości zróżnicowania.

Kategoriałne potraktowanie zróżnicowania edukacyjnego wynika z zasad organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego w Polsce. Jak staraliśmy się wykazać w poprzednim rozdziale, system ten charakteryzuje się wyraźną trójszczeblową hierarchiczną organizacją, w której szkoły poszczególnych szczebli stanowią jednostki odrębne przestrzennie, programowo i organizacyjnie. Jednocześnie typowe punkty kończenia karier edukacyjnych wiążą się z selekcją zachodzącą na progach między szkołami kolejnych szczebli, natomiast selekcja w ramach poszczególnych szczebli ma względem niej niewielkie rozmiary (Sawińska 1984). Mechanizmy selekcji międzyszkolnej mają przy tym charakter zinstytucjonalizowany, na przykład postać egza-

minów wstępnych, konkursu świadectw, testów sprawności fizycznej, kwalifikacji według kryteriów społeczno-ideologicznych, czy inną.

Na tak zdefiniowanych poziomach wykształcenia określona jest relacja częściowego porządku (Abell 1975: 62-3). Wynika to z zasad organizacji systemu edukacyjnego. Rozpoczęcie kształcenia w szkole wyższego szczebla wymaga bowiem ukończenia określonego typu szkoły szczebla niższego. W tym sensie możemy na przykład mówić, że wykształcenie pomaturalne jest to więcej niż średnie, a z kolei średnie jest wykształceniem wyższym niż zasadnicze zawodowe. Nie wszystkie poziomy mogą być jednak w ten sposób porównane. Bez wprowadzenia dodatkowych założeń, nie dających się bezpośrednio wyprowadzić z zasad działania systemu szkolnego, nie jesteśmy na przykład w stanie rozstrzygnąć, czy wykształcenie pomaturalne, czy też niepełne wyższe należy w strukturze poziomów wykształcenia lokować wyżej. Podobnie nie ma podstaw, aby oba te poziomy traktować jako równorzędne, co pozwoliłoby na wprowadzenie relacji słabego porządku. Dlatego też możemy mówić jedynie o częściowym uporządkowaniu poziomów wykształcenia. Zmienna „wykształcenie” nie jest więc zmienną porządkową w tradycyjnym sensie.

1.3.3 Kryteria wyróżnienia poziomów wykształcenia

Podjęmując decyzję co do liczby i rodzaju wyróżnionych poziomów wykształcenia należy wziąć pod uwagę dwa typy kryteriów. Kryteria pierwszego typu wiążą się z koniecznością uwzględnienia struktury organizacyjnej i zasad funkcjonowania

systemu szkolnego. Obok nich występuje jednak druga grupa kryteriów, dotyczących specyfiki prowadzonych badań, w tym ich przedmiotu oraz zakresu badanej zbiorowości. Postaramy się wykazać, że kryteria tego drugiego typu są równie ważne, co charakterystyki systemu szkolnego.

Punkt wyjścia prac nad klasyfikacją wykształcenia przeznaczoną dla celów konkretnych badań powinno zawsze stanowić odwołanie się do zakresu badanej zbiorowości. Należy w pierwszym rzędzie ustalić potencjalny okres, w którym badani pozostawali w systemie szkolnym. Nieraz zdarza się, że jedno z kryteriów definiujących badaną zbiorowość ogranicza zróżnicowanie poziomu wykształcenia tylko do pewnego zakresu. Może to zachodzić bądź dla wszystkich badanych (np. badamy inżynierów), bądź dla większości spośród nich (np. badamy osoby zatrudnione na stanowiskach inżynierów). Istnieją również sytuacje, w których badana zbiorowość w ogóle nie jest zróżnicowana ze względu na poziom wykształcenia (np. badamy uczniów klas pierwszych liceów ogólnokształcących dla młodzieży). Jeśli w badaniach zbieramy też informacje o wykształceniu rodziców, rodzeństwa, współmałżonka lub dzieci osób badanych, to analogicznych ustaleń musimy dokonać dla każdej z tych zbiorowości.

Podstawowym kryterium wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia są zasady organizacji i charakterystyki funkcjonowania systemu szkolnego w okresie pozostawania w nim osób, których wykształcenie jest przedmiotem pomiaru. Interesować nas tu przede wszystkim będą typowe punkty kończenia karier edukacyjnych, które wyznaczają szkielet utworzonej klasyfikacji wykształcenia. Należy też podjąć decyzję co do sposobu potraktowania nietypowych punktów kończenia karier edukacyjnych, czyli

przyjąć określone zasady wyróżnienia „niepełnych” poziomów wykształcenia.

W rozdziale 1.2 przedstawiliśmy liczbowe charakterystyki funkcjonowania poszczególnych ogniw systemu szkolnego w Polsce. Pozwalają one na określenie, jakie przebiegi karier edukacyjnych można uznać w poszczególnych okresach za typowe. Innym źródłem, jakim można się w tym celu posłużyć, są wyniki spisu powszechnego przeprowadzonego w 1978 roku (GUS 1980: 166-89). Dane te dotyczą poziomu wykształcenia ludności Polski w momencie spisu. Do ich zalet należy zaliczyć zastosowanie dość szczegółowego podziału wykształcenia na 12 kategorii oraz skrzyżowanie rozkładu wykształcenia z rozkładem łącznym pięciu następujących zmiennych: wiek, płeć, miejsce zamieszkania (miasto-wieś), sytuacja zawodowa (czynny-bierny) oraz sektor zatrudnienia. Pozwala to na oszacowanie rozkładu wykształcenia w zbiorowości ograniczonej poprzez wartości jednej, bądź kilku z tych zmiennych (np. badamy niepracujące kobiety, mieszkanki miast, w wieku 30-39 lat).

Oba wymienione rodzaje danych dotyczą różnych aspektów funkcjonowania systemu szkolnego. Liczbowe charakterystyki przedstawione w rozdziale 1.2 (oparte na statystykach szkolnych) odnoszą się bowiem do częstości kończenia szkół poszczególnych typów, zaś dane spisowe do rozkładu wykształcenia wśród ludności Polski. Należy przy tym zaznaczyć, że oba rodzaje danych nie są ze sobą bezpośrednio porównywalne, co wynika zapewne z niskiej wiarygodności danych spisowych (zob. rozdział 1.6). Jak bowiem wykazano, próby ich zestawienia prowadzą do niespójnych rezultatów (Falski 1967b). Ponieważ jednak otrzymane oszacowania mają służyć jedynie wyodrębnieniu poszczególnych poziomów

wykształcenia, stąd nie muszą być one nazbyt precyzyjne. W praktyce możemy więc posłużyć się zarówno jednym, jak i drugim źródłem danych, w zależności od zakresu badanej zbiorowości oraz okresu pozostawania przez osoby badane w systemie edukacyjnym.

W celu precyzyjnego określenia zakresu wyróżnionych poziomów wykształcenia dogodnie jest uwzględnić formalne zasady ustalania równoważności świadectw otrzymanych w poszczególnych szkołach. Zasady te określa akt prawny, jaki stanowi zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 1973 roku (MOiW 1973; Trandziuk 1979: 428-44). Dokument ten zawiera szczegółowy wykaz szkół, których świadectwa są równoważne świadectwom ukończenia szkół podstawowych, zasadniczych zawodowych, średnich zawodowych, liceów ogólnokształcących oraz liceów pedagogicznych. Wykaz obejmuje zarówno szkoły istniejące w Polsce Ludowej, jak też w okresie okupacji oraz w okresie międzywojennym - przed reformą z 1932 roku i po reformie. Podane również zostały zasady uwzględniania dyplomów szkół ukończonych za granicą. Dokument ten stanowić może podstawę klasyfikowania poziomu wykształcenia respondenta podczas kodowania. Pamiętajmy jednak, że niezbędne jest tu zbieranie informacji o nazwach ukończonych szkół.

Oprócz uwzględnienia przy wyróżnianiu poszczególnych poziomów wykształcenia zasad organizacji oraz charakterystyk funkcjonowania systemu szkolnego, należy wziąć pod uwagę jeszcze dwa dodatkowe kryteria. Są nimi wielkość próby oraz kontekst, w jakim wykształcenie jest w badaniach rozpatrywane. Oba te kryteria wymagają odrębnego omówienia.

Wielkość próby jest czynnikiem, od którego bezpośrednio zależy stopień szczególności wprowadzonej klasyfikacji poziomów wykształcenia. Jeśli bowiem próba jest niezbyt liczna, to może się zdarzyć, iż niektóre kategorie będą w przebadanej próbie reprezentowane przez niedostateczną liczbę przypadków, bądź też w ogóle nie wystąpią. Z tego względu należy posłużyć się od razu klasyfikacją w większym stopniu zagregowaną.

Z kolei kontekst, w jakim wykształcenie jest rozpatrywane w badaniach, stanowi czynnik ex definitione warunkujący sposób wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia. Zwracaliśmy na to uwagę w rozdziale 1.1 twierząc, że jeśli nawet wykształcenie zostaje zdefiniowane jako rezultat uczestnictwa w formalnym systemie edukacyjnym, to od kontekstu, w jakim występuje w badaniach, nie można abstrahować. Jeśli na przykład badania dotyczą pochodzeniowych uwarunkowań osiągnięć edukacyjnych, to średniej szkoły ogólnokształcącej i zawodowej nie można traktować jako prowadzących do tego samego poziomu wykształcenia. Struktura uczniów tych dwóch typów szkół różni się bowiem wyraźnie ze względu na cechy przypisane, przy czym relacja ta zmienia się w czasie (Stasińska i Sawiński 1984). W tym kontekście jako oddzielne poziomy wykształcenia należy więc traktować „średnie ogólnokształcące” i „średnie zawodowe”. W przeciwnym przypadku jeden z podstawowych mechanizmów oddziaływania czynników pochodzenia na osiągnięcia edukacyjne nie zostałby ujawniony.

Kontekst, w jakim wykształcenie występuje w badaniach, należy szczególnie mieć na uwadze przy wyróżnianiu poziomów „niepełnych”. Rozważmy wykształcenie nieukończone średnie. Na ogół jest ono traktowane jako co najmniej 2 lata szkoły

średniej, co jest też rozwiązaniem zalecanym do stosowania w badaniach socjologicznych (Cichomski 1974: 49; Daniłowicz i inni 1980: 16). Powstaje pytanie, na ile taki sposób postępowania można traktować jako uniwersalny, na ile zaś jego stosowanie powinno być uzależnione od kontekstu, w jakim rozpatruje się wykształcenie badanych.

Empiryczne dane przedstawione w tabeli 1.3.1 ilustrują powyższy problem. Dotyczą one związku wykształcenia z poczuciem satysfakcji z pozycji zajmowanej w wybranych wymiarach społecznego zróżnicowania: w wymiarze osiągniętego wykształcenia, posiadanej wiedzy oraz zajmowanego stanowiska. Dla kategorii osób o wykształceniu od podstawowego do średniego włącznie zostały podane wartości miary przeciętnego poziomu zadowolenia z wymienionych czynników. Osoby o wykształceniu nieukończonym średnim zostały przy tym dla celów analitycznych podzielone na takie, które ukończyły mniej niż 2 klasy szkoły średniej oraz takie, które ukończyły 2 lub więcej klas, lecz nie skończyły szkoły.

Jeśli jako kontekst zmiennej „wykształcenie” potraktujemy poczucie satysfakcji z posiadanego wykształcenia, to możemy przyjąć kategoryzację wykształcenia zgodną z występującą praktyką. Ukończenie mniej niż dwóch klas szkoły średniej wywołuje zbliżony poziom satysfakcji, jak ukończenie jedynie szkoły podstawowej. Fakt ten uzasadnia potraktowanie obu tych sytuacji jako tej samej kategorii wykształcenia. Nieukończone średnie co najmniej 2-letnie wiąże się z poziomem satysfakcji wyższym o około pół punkta w stosunku do wykształcenia podstawowego oraz niższym o 0,841 punkta w stosunku do wykształcenia ukończonego średniego. Wyróżnienie wykształcenia niepełnego

Tabela 1.3.1

Przeciętny poziom poczucia satysfakcji z osiągniętego wykształcenia, posiadanej wiedzy oraz zajmowanego stanowiska dla osób należących do wybranych kategorii wykształcenia

(A) Zadowolenie z osiągniętego wykształcenia

Kategoria wykształcenia	N	\bar{x}	Różnice
Podstawowe	549	2,093	
Poniżej 2 klas szkoły średniej	10	2,000	-0,093
Nieukończone średnie, lecz zaliczone co najmniej 2 klasy	19	2,526	0,526
Średnie ukończone	264	3,367	0,841

(B) Zadowolenie z posiadanej wiedzy

Kategoria wykształcenia	N	\bar{x}	Różnice
Podstawowe	549	2,393	
Poniżej 2 klas szkoły średniej	10	2,600	0,207
Nieukończone średnie, lecz zaliczone co najmniej 2 klasy	19	3,105	0,505
Średnie ukończone	264	3,174	0,069

(C) Zadowolenie z zajmowanego stanowiska

Kategoria wykształcenia	N	\bar{x}	Różnice
Podstawowe	421	3,242	
Poniżej 2 klas szkoły średniej	9	3,333	0,091
Nieukończone średnie, lecz zaliczone co najmniej 2 klasy	16	3,750	0,417
Średnie ukończone	245	3,665	-0,085

Nota: Prezentowane dane pochodzą z badań „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” przeprowadzonych w 1981 roku na próbie ogólnopolskiej (zob. Aneks). Odpowiedzi na pytanie dotyczące zadowolenia wyskalowano w sposób następujący: „Zdecydowanie zadowolony” = 6, „Raczej zadowolony” = 4, „Trudno powiedzieć” = 3, „Raczej niezadowolony” = 2, „Zdecydowanie niezadowolony” = 0.

średniego jako odrębnej kategorii znajduje w tych wynikach pełne uzasadnienie.

Zupełnie inny obraz otrzymamy jednak, gdy przeanalizujemy związek posiadanego wykształcenia z zadowoleniem z posiadanej wiedzy oraz z zajmowanego stanowiska (tabela 1.3.1 B-C). W pierwszym przypadku nie występuje rozbieżność poczucia satysfakcji pomiędzy nieukończonym co najmniej 2-letnim a ukończonym wykształceniem średnim. Rozbieżność taka występuje natomiast pomiędzy wykształceniem podstawowym a ukończeniem mniej niż 2 klasy szkoły średniej. Przyjmując jako kryterium poziom satysfakcji z posiadanej wiedzy, ten ostatni poziom wykształcenia należałoby wyróżnić jako odrębny. Natomiast w trzeciej sytuacji - w kontekście zadowolenia z zajmowanego stanowiska - z wyróżnienia wykształcenia niepełnego średniego jako odrębnego poziomu można zrezygnować, ponieważ rozbieżność dokonywanych ocen sprowadza się do różnic pomiędzy pełnymi poziomami wykształcenia. Mniej niż 2 klasy szkoły średniej należałoby tu zaliczyć do wykształcenia podstawowego, zaś co najmniej 2 klasy szkoły średniej do wykształcenia średniego.

Podsumowując omówiony przykład należy stwierdzić, iż nawet w tych samych badaniach może okazać się konieczne wyróżnienie poszczególnych poziomów wykształcenia w różny sposób, w zależności od kontekstu, w którym jest ono rozpatrywane. Należy więc stworzyć możliwość późniejszego zastosowania dowolnej z wymaganych klasyfikacji. W takiej sytuacji konieczne jest zbieranie informacji o większym stopniu szczegółowości, tak aby podczas opracowania danych zachować możliwość dokonania niezbędnych modyfikacji.

Ostatnio wymieniony problem ma bardziej ogólny charakter. Sposób wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia należy bowiem często traktować jako hipotezę, gdyż znajomość badanej zbiorowości przed przeprowadzeniem badań może się okazać niewystarczająca dla dokonania ostatecznych rozstrzygnięć w tym względzie. Sytuacja ta ma między innymi miejsce w przypadku osób, które kształciły się wyłącznie w przedwojennych szkołach powszechnych. Oprócz zróżnicowania szkół według stopnia organizacyjnego należy tu dodatkowo uwzględnić fakt, że większość młodzieży opuszczała system edukacyjny na tym szczeblu bez świadectwa ukończenia szkoły. Brak jest przy tym dostatecznych rozstrzygnięć empirycznych, na których można by oprzeć klasyfikację poziomów wykształcenia w ramach tego szczebla. Decyzję co do sposobu wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia można więc w tym przypadku podjąć jedynie w oparciu o analizę zebranego materiału, ponieważ brak jest innych przesłanek dla podjęcia takiej decyzji.

Zarówno więc w tej sytuacji, jak i w wielu podobnych, konieczne jest wstępne zastosowanie dość szczegółowej klasyfikacji wykształcenia. Dopiero analiza związków pomiędzy w ten sposób zdefiniowanym wykształceniem a zmiennymi, które tworzą dla niego kontekst w ramach badanej problematyki, pozwala na skonstruowanie właściwej klasyfikacji, będącej narzędziem opisu interesujących nas związków.

R o z d z i a ł 1.4

Klasyfikacje wykształcenia

Poprzedni rozdział zakończyliśmy wnioskiem, iż podstawę konstrukcji narzędzia pomiaru wykształcenia powinna stanowić dość szczegółowa klasyfikacja jego poziomów. Z jednej strony powinna ona odzwierciedlać zasady organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego, z drugiej zaś kontekst, w jakim wykształcenie jest rozpatrywane. Problem budowy adekwatnej klasyfikacji poziomów wykształcenia był już w naszej literaturze podejmowany. Szczególnie dwie propozycje w tym zakresie wydają się znaczące (Cichomski 1974; Daniłowicz i inni 1980). Poniżej szczegółowo omówimy każdą z nich, poddając krytyce niektóre z przyjętych rozwiązań. Przedstawimy też własną propozycję klasyfikacji poziomów wykształcenia, opartą na przedstawionej w rozdziale 1.2 analizie organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego.

1.4.1 Klasyfikacja Cichomskiego

Na początku lat siedemdziesiątych podjęto w Polsce prace nad standaryzacją pomiaru podstawowych cech położenia społecznego, zwanych też „zmiennymi metryczkowymi” (Wesołowski 1974).

Potrzeba taka bez wątpienia istniała, ponieważ w badaniach socjologicznych panowała w tym zakresie daleko idąca dowolność. W ramach podjętych prac, propozycję standaryzacji pomiaru zmiennej „wyszczałcenie” opracował i przedstawił Cichomski (1974). Jeden z jej elementów stanowiła klasyfikacja poziomów wyszczałcenia.

W proponowanej klasyfikacji Cichomski (1974: 47-59) wyróżnił 13 poziomów wyszczałcenia. Są to

- 00 - nie chodził do szkoły,
- 01 - 1-3 klasy szkoły podstawowej,
- 02 - 4 klasy szkoły podstawowej,
- 03 - 5-6 klas szkoły podstawowej,
- 10 - ukończona szkoła podstawowa,
- 20 - ukończona szkoła zasadnicza zawodowa,
- 30 - nieukończona średnia zawodowa,
- 40 - ukończona średnia zawodowa,
- 50 - nieukończona średnia ogólnoszczałcąca,
- 60 - ukończona średnia ogólnoszczałcąca,
- 70 - ukończona szkoła pomaturalna,
- 80 - nieukończona szkoła wyższa,
- 90 - ukończona szkoła wyższa.

Warto zwrócić uwagę na wyróżnienie aż czterech kategorii poniżej wyszczałcenia podstawowego ukończonego. Rozwiązanie takie zapewnia niezbędną moc rozdzielczą stosowanej klasyfikacji w stosunku do osób, które kształciły się w okresie międzywojennym. Dotyczy to zarówno badanych w starszym wieku, jak też rodziców osób badanych, o ile ich wyszczałcenie jest również przedmiotem pomiaru. Tak szczegółowe rozróżnienie poziomów wyszczałcenia na tym szczeblu jest również konieczne w przypadku badań obej-

mujących niektóre grupy społeczno-zawodowe. Na przykład w przeprowadzonych w 1972 roku badaniach na reprezentacyjnej próbie rolników, aż 59% respondentów posiadało wykształcenie niższe od podstawowego (Łapińska-Tysza 1984: 30).

Cenną propozycją stanowi wyodrębnienie w klasyfikacji wykształcenia zasadniczego zawodowego i pomaturalnego jako odrębnych poziomów. W schematach uprzednio stosowanych oba rodzaje wykształcenia były często włączane do dwóch innych kategorii: niepełnego średniego i niepełnego wyższego. W oparciu o statystyki szkolne Cichomski podważył zasadność tej praktyki w stosunku do absolwentów szkół zasadniczych zawodowych. Po pierwsze pokazał, że ten rodzaj szkół stanowił na początku lat siedemdziesiątych dominujący tor kształcenia na poziomie ponadpodstawowym. Po drugie, uczniowie szkół zasadniczych zawodowych rekrutują się z odmiennych środowisk społeczno-kulturowych, niż uczniowie pozostałych typów szkół ponadpodstawowych. Drugi z argumentów został również wykorzystany dla uzasadnienia rozdzielenia wykształcenia średniego ogólnokształcącego i zawodowego (Cichomski 1974: 32-8).

Oprócz wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia, autor podaje dość szczegółowe zasady klasyfikowania uzyskanych informacji o wykształceniu badanych. Rozstrzyga między innymi, w jaki sposób należy postąpić, gdy respondent kształcił się w momencie badań, bądź gdy kształcił się w więcej niż jednej szkole danego szczebla (np. ukończył zasadniczą zawodową i dwa lata liceum). Podaje też zasady klasyfikowania wykształcenia w sytuacjach, gdy badany nie ukończył danej szkoły, lecz zaliczył w niej określoną liczbę klas. Wymienia niektóre mniej typowe rodzaje szkół (np. przysposabiające do zawodu), propo-

nując sposób ich klasyfikowania. Zaletę stanowi także uwzględnienie form kształcenia istniejących w okresie międzywojennym, w tym oddzielne potraktowanie okresu przed reformą z 1932 roku. Przy czym szczególny nacisk autor położył na rozróżnienie rodzajów szkół występujących na szczeblu podstawowym.

Proponowane przez Cichomskiego zasady klasyfikowania informacji o wykształceniu mają więc precyzyjny charakter oraz, co należy podkreślić, zasadniczo nie występują w nich uchybienia formalne, w postaci błędnego zaklasyfikowania bądź pominięcia niektórych szkół¹. W sumie klasyfikacja ta, jako schemat wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia w badaniach socjologicznych, stanowiła znaczny krok naprzód. Do tego momentu badaczy cechowała bowiem daleko idąca arbitralność w tym zakresie, zaś stosowane rozwiązania charakteryzowały się znacznie większą różnorodnością, niż można byłoby uznać za uzasadnione. Odczuwano także brak opracowania, które ułatwiałoby poprawne zakodowanie informacji o większym stopniu szczegółowości.

1.4.2 Problem wyróżnienia poziomów „niepełnych”

O ile globalnie klasyfikację Cichomskiego należy ocenić wysoko, o tyle sposób wyróżnienia w niej „niepełnych” poziomów wykształcenia (średniego i wyższego) może budzić kontrowersje.

¹Autor nie uwzględnił jedynie niektórych - stosunkowo rzadko występujących - ponadpodstawowych szkół zawodowych, na przykład istniejących w latach czterdziestych szkół doksztalających.

Jako podstawę zaklasyfikowania do obu kategorii autor przyjął ukończenie w szkołach danego szczebla dwóch lat nauki. Trudno wskazać jakiegokolwiek uzasadnienie dla takiego rozwiązania, czego też autor nie dokonał. Co prawda w okresie 1932-49 szkoły średnie miały strukturę dwustopniową, przy czym absolwenci szkół niższego stopnia (gimnazjów) uzyskiwali „małą maturę”, lecz nauka w tych szkołach trwała nie 2 lata, lecz 4 bądź 3 (w latach 1945-49). Jednocześnie podzielił ten zupełnie nie dotyczy osób zdobywających wykształcenie po 1950 roku. Na szczeblu kształcenia ponadśredniego dwustopniowość w szkołach wyższych obowiązywała z kolei w pierwszej połowie lat pięćdziesiątych, lecz i w tym przypadku studia I-go stopnia trwały nie 2 lata, lecz od 3 do 3,5 roku. Te ostatnie Cichomski proponuje zresztą klasyfikować jako „wyższe ukończone” (1974: 49), co swoją drogą może budzić wątpliwości. Jaki poziom wykształcenia uzyskiwali w takim razie absolwenci studiów II-go stopnia bądź - w późniejszym czasie - magisterskich studiów uzupełniających?

Problem wyróżnienia niepełnych poziomów wykształcenia nie został przez Cichomskiego rozwiązany w sposób zadowalający. Nie jest to zresztą odosobniony przypadek w tym zakresie (zob. rozdział 1.6.2). Trudności wynikają przede wszystkim stąd, iż proponowanego rozwiązania nie można oprzeć na kryteriach formalnych (organizacyjnych), ponieważ w naszym systemie edukacyjnym na poszczególnych szczeblach kształcenia nie występują „półpoziomy”, a w każdym razie nie stanowią one trwałej charakterystyki tego systemu. W tym kontekście możemy więc jedynie oprzeć się na zasadach funkcjonowania systemu edukacyjnego, czyli na analizie typowych punktów kończenia karier edukacyjnych.

Zastosowanie tego kryterium prowadzi do wyróżnienia niepełnych poziomów wykształcenia w odmienny sposób, niż dokonał tego Cichomski. Należy bowiem uwzględnić fakt, że o przebiegu karier edukacyjnych decyduje przede wszystkim selekcja zachodząca na progach między szkołami kolejnych szczebli. W związku z tym za istotny, ze względu na przebieg kariery edukacyjnej, należy uznać sam fakt przejścia danego progu selekcji, to jest fakt rozpoczęcia kształcenia w szkole wyższego szczebla. Tylko w ten sposób możemy wyodrębnić naturalne „granice” pomiędzy sąsiadującymi ze sobą poziomami wykształcenia. W przeciwnym razie albo musimy zrezygnować z wyróżnienia poziomów niepełnych, albo dokonać tego w sposób arbitralny. Obie te alternatywy wymagają odrębnego rozważenia.

Rezygnacja z wyróżnienia niepełnych poziomów wykształcenia prowadzi do klasyfikacji opartej wyłącznie na kryteriach formalnych. Nie jest ona pozbawiona socjologicznego sensu, ponieważ znajduje odzwierciedlenie w wielu zinstytucjonalizowanych przejawach życia społecznego, na przykład w przepisach określających zasady rekrutacji do większości stanowisk w społecznej organizacji pracy, czy w przepisach ustalających wysokość płacy pracowników najemnych. W klasyfikacji takiej można wyróżnić dziewięć następujących poziomów wykształcenia

1. nieukończone podstawowe,
2. ukończone podstawowe,
3. zasadnicze zawodowe,
4. średnie zawodowe,
5. średnie ogólnokształcące,
6. pomaturalne,
7. wyższe zawodowe,

8. wyższe magisterskie,

9. podyplomowe.

Dodatkowo wykształcenie średnie możemy zróżnicować ze względu na fakt posiadania matury (na przykład jest ona wymagana przy kandydowaniu na studia wyższe, lecz nie jest warunkiem koniecznym ubiegania się o przyjęcie do szkoły pomaturalnej), a także wyróżnić jako odrębną kategorię absolutorium (niektóre instytucje dopuszczają zatrudnienie osoby bez dyplomu na stanowisku wymagającym wyższego wykształcenia, lecz na ogół zamyka to drogę do awansu).

Posługując się wyłącznie kryteriami formalnymi można więc wyróżnić od 9 do 12 kategorii wykształcenia. Sugeruje to, że moc rozdzielcza skonstruowanej klasyfikacji jest dostateczna. Jednakże w większości sytuacji posłużenie się tym narzędziem należałoby uznać za nieuzasadnione. Po pierwsze, jak już uprzednio wykazaliśmy, wiele zbiorowości charakteryzuje się koncentracją wykształcenia na dwóch najniższych poziomach (niepełne podstawowe i podstawowe). Uszczegółowienie podziału w ramach tych kategorii nie jest zaś możliwe w oparciu o kryteria formalne. Po drugie, w badaniach postaw i wartości sam fakt uzyskania świadectwa wydaje się mało znaczący, w porównaniu z faktem podlegania przez pewien okres czasu oddziaływaniom środowiska szkolnego. W przypadku tego typu badań nieporozumieniem byłoby zaliczenie do tej samej kategorii wykształcenia osoby, która karierę edukacyjną zakończyła ukończeniem szkoły podstawowej, oraz osoby, która cztery lata uczęszczała do liceum, lecz nie otrzymała świadectwa ukończenia tej szkoły.

Drugą alternatywę, przy wyróżnianiu niepełnych poziomów wykształcenia, stanowi przyjęcie pewnego podziału w sposób

arbitralny. Możemy na przykład ustalić, że jako niepełne średnie będziemy traktować zaliczenie co najmniej 2 klas szkoły średniej, zaś jako niepełne podstawowe co najmniej 4 klasy szkoły podstawowej. W praktyce stanowisko takie uniemożliwia jednak kumulację wiedzy na temat zróżnicowania edukacyjnego w społeczeństwie, gdyż okazuje się, że poszczególni badacze mają na ogół odmienne koncepcje co do sposobu wyróżnienia poziomów niepełnych (zob. też rozdział 1.6.2). W związku z tym rozwiązanie oparte na arbitralnych ustaleniach należy uznać za niewłaściwe. Stwierdzenie to jest o tyle istotne, że w zdecydowanej większości badań rozwiązanie takie jest stosowane. Z tego też względu w niektórych sytuacjach posłużenie się nim jest konieczne, jeśli operujemy na danych zastanych bądź naszym celem jest dokonanie porównań z już istniejącymi wynikami badań.

Żadna z obu omówionych alternatyw nie może jednak być zalecona jako ogólna dyrektywa przy kategoryzowaniu poziomów wykształcenia. Stwierdzenie to odnosi się w szczególności do rozwiązania zaproponowanego przez Cichomskiego, w którym niepełne poziomy wykształcenia zostały wyróżnione w sposób arbitralny. Poprawne rozwiązanie powinno odzwierdiedlać podstawowe charakterystyki funkcjonowania systemu szkolnego, a do tych należy bez wątplenia zaliczyć wysoki poziom selekcji międzyszkolnej. Narzuca to sposób zdefiniowania niepełnych poziomów wykształcenia w oparciu o sam fakt przejścia danego progu selekcji międzyszkolnej, niezależnie od liczby ukończonych klas.

1.4.3 Klasyfikacja Daniłowicza i innych

Drugą znaczącą propozycją klasyfikacji poziomów wykształcenia przedstawili Daniłowicz i inni (1980: 12-23). W stosunku do propozycji Cichomskiego oparta została na nieco innych zasadach. Podstawowa różnica polega na odrębnym potraktowaniu wykształcenia respondenta oraz wykształcenia jego ojca. W tym drugim przypadku wyróżniono jedynie siedem kategorii wykształcenia

1. brak wykształcenia szkolnego,
2. nieukończone podstawowe,
3. ukończone podstawowe,
4. nieukończone średnie,
5. ukończone średnie,
6. nieukończone wyższe,
7. ukończone wyższe.

Zastosowanie szerokich kategorii w stosunku do szczebla ponadpodstawowego i ponadśredniego uzasadniono tym, iż w przypadku pomiaru wykształcenia rodziców istnieją trudności z uzyskaniem precyzyjnych informacji odnośnie jego poziomu i rodzaju (Daniłowicz i Sztabiński 1977a: 72). Przy czym wykształcenie nieukończone średnie wyróżniono jako „powyżej podstawowego, ale poniżej ukończonego średniego”, zaś nieukończone wyższe jako „powyżej średniego, ale poniżej ukończonego wyższego” (Daniłowicz i Sztabiński 1977b: 14, 32). Rozwiązanie to jest więc zgodne z kończącą poprzedni podrozdział propozycją kryteriów wyróżniania niepełnych poziomów wykształcenia, aczkolwiek uzasadnienia są w obydwu przypadkach odmienne.

Nieprawidłowe wydaje się natomiast zastosowanie identycznego rozwiązania w przypadku zakończenia przez ojca kariery edukacyjnej na szczeblu podstawowym. Łatwo można wykazać, że nie zapewnia ono dostatecznej mocy rozdzielczej zastosowanej klasyfikacji. Na przykład w przeprowadzonych w 1981 roku badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” aż 35% ojców osób badanych (40% matek) znalazłoby się w tak zdefiniowanej kategorii „nieukończone podstawowe”, a trzeba wziąć pod uwagę, że badania objęły osoby stosunkowo młode (25-44 lata).

Daniłowicz i inni proponują klasyfikację wykształcenia respondenta obejmującą 10 kategorii (1980: 12)

1. nieukończone podstawowe lub brak wykształcenia szkolnego,
2. ukończone podstawowe,
3. ukończone zasadnicze zawodowe,
4. nieukończone średnie ogólnokształcące,
5. nieukończone średnie zawodowe,
6. ukończone średnie ogólnokształcące,
7. ukończone średnie zawodowe,
8. ukończone pomaturalne,
9. nieukończone wyższe,
10. ukończone wyższe.

Jak łatwo zauważyć, propozycja stanowi niewielką modyfikację rozwiązania przedstawionego przez Cichomskiego. Różnica polega na połączeniu trzech odrębnych kategorii nieukończonego wykształcenia podstawowego. Aczkolwiek rozstrzygnięcie to nie ma aż tak negatywnych następstw, jak w przypadku wykształcenia ojca, to jednak może prowadzić do nadmiernego zgrupowania osób w tej kategorii dla niektórych zbiorowości.

Nieukończone wykształcenie średnie oraz wyższe autorzy definiują w sposób analogiczny, jak czyni to Cichomski, to znaczy poprzez fakt zaliczenia co najmniej dwóch lat nauki. Takie ustalenie jest niespójne z rozwiązaniem przyjętym w przypadku wykształcenia ojca. Jeśli ojciec po szkole podstawowej ukończył jedną klasę liceum ogólnokształcącego, to uzyskane przez niego wykształcenie należy zaklasyfikować jako „nieukończone średnie”. Identyczną karierę edukacyjną syna zaklasyfikujemy natomiast jako „ukończone podstawowe”. W wyniku zastosowanej procedury ojcowie i synowie o tym samym poziomie wykształcenia zostają więc sklasyfikowani w różnych kategoriach. Mimo iż autorzy twierdzą, że porównanie wykształcenia w obu pokoleniach może być przeprowadzone (Daniłowicz i Sztabiński 1977a: 72), w rzeczywistości na pełnych klasyfikacjach nie jest to wykonalne, ponieważ klasyfikacje te krzyżują się.

Powyższe uchybienie nie jest niestety jedynym. Znacznie poważniejsza wada proponowanego narzędzia wiąże się z faktem, że kategorie wykształcenia zostały wyróżnione w sposób nieprecyzyjny. Autorzy podzielili szkoły na podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie ogólnokształcące, średnie zawodowe, pomaturalne i wyższe. Niezwykle powierzchownie określili jednak, jakie szkoły należy zaliczyć do poszczególnych grup. Na przykład szkoły średnie definiują następująco: „(...) do szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej [zaliczamy] wszelkie szkoły określone jako gimnazja, licea, technika, seminaria, niezależnie od liczby lat szkolenia” (Daniłowicz i Sztabiński 1977b: 21). Czy w takim razie dwie klasy gimnazjum z przed 1932 roku należy uznać jako wykształcenie niepełne średnie? Czy słuszne jest potraktowanie 6-letniego seminarium duchownego

(przyjmującego osoby posiadające maturę) jako szkoły średniej? Dlaczego do szkół średnich nie zaliczono średniego studium zawodowego, którego ukończenie upoważnia do zdawania egzaminu dojrzałości? To tylko niektóre z wątpliwości, jakie się w tym miejscu nasuwają. Co więcej, w przypadku szkół zasadniczych zawodowych w ogóle nie zostało określone, jakie szkoły należy zaliczyć do tej kategorii, mimo iż w tym zakresie może pojawiać się najwięcej problemów. W sumie należy więc stwierdzić, że zasady klasyfikacji opierają się jedynie na ogólnych nazwach poszczególnych rodzajów szkół, co w wielu sytuacjach prowadzić może do istotnych trudności, a nawet do błędnych zaklasyfikowań. W rozdziale 1.2 przedstawiliśmy szereg przykładów ilustrujących tę tezę.

Zaproponowana przez Daniłowicza i innych klasyfikacja poziomów wykształcenia nie może więc być uznana za pełnowartościowe narzędzie badawcze. Poszczególne kategorie zostały bowiem wyodrębnione nieprecyzyjnie, w stosunku do karier edukacyjnych kończących się na szczeblu podstawowym nie została zapewniona wymagana moc rozdzielcza, zaś niepełne poziomy wykształcenia wyróżniono w sposób niekonsekwentny.

1.4.4 Problem uniwersalności klasyfikacji

Przedstawione propozycje klasyfikacji poziomów wykształcenia nie rozwiązały do końca problemu wyróżnienia wartości tej zmiennej stosownie do potrzeb badań socjologicznych. Po części wynika to z omówionych powyżej ich wad, prowadzących się w głównej mierze do arbitralności niektórych rozstrzygnięć oraz

niedoprecyzowania reguł kategoryzowania informacji o wykształceniu, przy czym drugi z zarzutów odnosi się wyłącznie do propozycji Daniłowicza i innych. Podstawową trudność w zastosowaniu tych narzędzi bierze się jednak stąd, że obie klasyfikacje charakteryzują się zbyt małym stopniem szczegółowości. Autorzy narzucają w ten sposób pewien schemat wyróżniania poziomów wykształcenia, który w wielu sytuacjach badawczych nie zapewnia wymaganej elastyczności.

Jeśli proponowane rozwiązanie ma mieć charakter uniwersalny, to znaczy obejmować ma swoim zakresem ogół typowych sytuacji badawczych, to oparcie klasyfikacji na dość szczegółowym podziale wydaje się niezbędne. Wymóg ten powinien zostać uwzględniony z dwóch zasadniczych powodów. Po pierwsze, trafność danego schematu kategoryzacyjnego jest ograniczona wyłącznie do niektórych kontekstów, w jakich wykształcenie jest rozpatrywane. W innych zaś należy posłużyć się odmiennym schematem. Zagadnieniu temu poświęciliśmy nieco miejsca w rozdziale 1.3, wskazując jednocześnie, że w niektórych sytuacjach trudno jest z góry podać jakikolwiek podział oparty na kryteriach merytorycznych, ponieważ nasza wiedza o badanej zbiorowości jest niewystarczająca. Posłużenie się szczegółową klasyfikacją wyjściową pozwala na przeprowadzenie wstępnej analizy danych, co może być następnie podstawą skonstruowania trafnej kategoryzacji wykształcenia.

Drugi powód, dla którego uniwersalna klasyfikacja wykształcenia powinna mieć dość szczegółowy charakter, wynika z wymogu porównywalności rezultatów różnych badań. Problem ten wymaga wyjaśnienia, ponieważ w tym zakresie postuluje się raczej odmienną strategię postępowania. W ramach nurtu prac nad standa-

ryzacją zmiennych socjologicznych (których efektem są między innymi przedstawione propozycje klasyfikacji wykształcenia) dąży się do opracowania standardowych schematów kategoryzacyjnych, przyjmując, że warunkiem zapewnienia porównywalności wyników badań jest konsekwentne ich stosowanie przez badaczy (Wesołowski 1974: 2; Daniłowicz i inni 1980: 6). Dopuszcza się przy tym wykorzystanie schematów o większym stopniu szczegółowości, skonstruowanych jednak w taki sposób, aby obejmowały schemat standardowy. Postuluje się w ten sposób wymóg hierarchiczności (inkluzywności) stosowanych klasyfikacji.

Naszym zdaniem, spełnienie tego postulatu nie jest możliwe. Zastosowanie trafnych klasyfikacji w odmiennych kontekstach badawczych musi bowiem - prędzej czy później - doprowadzić do otrzymania schematów krzyżujących się. Z tego względu proponowana strategia nie jest słuszna. Nie możemy bowiem narzucić badaczom korzystania z mniej trafnych schematów, wyłącznie w imię zapewnienia porównywalności wyników różnych badań.

Rozwiązanie tego problemu jest jednak możliwe, o ile przyjmemy inne stanowisko w kwestii standaryzacji stosowanego schematu klasyfikacyjnego. Stanowisko to opiera się na zaakceptowaniu - jako narzędzia standardowego - pewnej klasyfikacji o dużym stopniu szczegółowości, która pełni funkcje schematu *base*. Służy ona jako podstawa konstruowania klasyfikacji zagregowanych, które mogą między sobą różnić się, w zależności od kontekstu, w jakim dana zmienna jest rozpatrywana. Umożliwia to każdorazowo realizację postulatu trafności klasyfikacji. Schematy zagregowane pełnią w tej sytuacji funkcję *operacyjną*, to znaczy służą wyrażeniu zróżnicowania danej cechy w badanej zbiorowości, a także przedstawieniu jej

powiązań z innymi cechami.

Przyjęcie tego stanowiska umożliwia realizację warunku porównywalności w tym sensie, że zawsze możemy zastosować klasyfikację operacyjną skonstruowaną w sposób analogiczny do schematu przyjętego w badaniach będących przedmiotem porównań. Strategia ta jest przez to korzystna dla badaczy, którzy ją stosują, ponieważ uzyskują możliwość porównywania wyników swoich badań z wynikami otrzymanymi przez innych, niezależnie od tego, czy inni też kierują się tą strategią. Stwarza to znaczne szanse powstania konsensusu co do postaci standardowej klasyfikacji bazowej. Są one w każdym razie większe, niż szanse powszechnej akceptacji proponowanych sztywnych schematów operacyjnych.

Należy też zwrócić uwagę na jeszcze jedną, dość ważną zaletę posługiwania się szczegółową klasyfikacją bazową. Wyniki badań empirycznych są w wielu sytuacjach poddawane wtórnej analizie, która nieraz ma miejsce po wielu latach (np. w badaniach podłużnych). Istnieje wówczas niebezpieczeństwo, że przyjęty schemat operacyjny zostanie we wtórnej analizie uznany za nieadekwatny, na przykład ze względu na dokonane w międzyczasie ustalenia dotyczące istoty zróżnicowania w wymiarze danej cechy. W takiej sytuacji zastosowanie szczegółowej klasyfikacji bazowej umożliwia uniknięcie powstających trudności, ponieważ pozwala łatwo przejść na schemat, który uznajemy za trafny.

Omówione zasady postępowania są od kilku lat stosowane w badaniach zróżnicowania zawodowego. Podstawę klasyfikowania zawodu stanowi tu bowiem dość szczegółowy schemat bazowy, znany jako społeczna klasyfikacja zawodów (Pohoski i inni 1974;

Pohoski i Słomczyński 1978). Wyróżniono w nim 367 wąskich kategorii, obejmujących zbliżone pozycje zawodowe. Przy ustalaniu podziału starano się, aby wprowadzone kategorie były możliwie jednorodne ze względu na istotne cechy społecznego podziału pracy, takie jak charakter pracy (fizyczna - umysłowa), rodzaj wykonywanych czynności, wymagane kwalifikacje, rodzaj zajmowanego stanowiska, stosunek do środków produkcji. Podstawowe kategorie zróżnicowania pogrupowano w 88 małych, 26 średnich oraz 10 wielkich grup zawodowych. Ten ostatni z podziałów bywa najczęściej wykorzystywany jako klasyfikacja operacyjna w badaniach socjologicznych. Przy czym oparcie jej na szczegółowej klasyfikacji bazowej pozwala łatwo przejść na inny schemat kategoryzacyjny w sytuacjach, gdy potrzeba taka istnieje.

Wydaje się rzeczą oczywistą, że analogiczny sposób postępowania powinniśmy wybrać analizując zróżnicowanie edukacyjne.

1.4.5 Bazowa klasyfikacja wykształcenia

Poniżej przedstawiamy propozycję bazowej klasyfikacji wykształcenia. Istota przyjętego rozwiązania opiera się na dwóch założeniach. Po pierwsze, konstruując klasyfikację bazową należy uwzględnić jedynie organizacyjny kształt systemu szkolnego, pomijając charakterystyki jego funkcjonowania. Odnoszą się one bowiem zawsze do konkretnej zbiorowości, gdy tymczasem klasyfikacja bazowa musi mieć z założenia charakter uniwersalny. Po drugie, klasyfikacja bazowa musi umożliwiać utworzenie dowolnej klasyfikacji operacyjnej, w ramach potencjalnie możliwych do przyjęcia kryteriów. Musi także stwarzać możliwość

przejścia na dowolną spośród klasyfikacji stosowanych w praktyce badań empirycznych, niezależnie od tego, czy klasyfikację tę uznamy za trafną. Wymóg ten jest niezbędny ze względów porównawczych.

Podstawę wyróżnienia poszczególnych kategorii wykształcenia w proponowanej klasyfikacji bazowej stanowiły następujące kryteria: (1) szczebel, w ramach którego jednostka opuściła system szkolny; (2) kierunek nauki w podziale na ogólnokształcący i zawodowy; (3) dotychczas uzyskane wykształcenie formalne. Ostatnie kryterium dotyczy osób, które nie ukończyły szkoły średniej, lecz zaliczyły w niej pewną liczbę klas oraz posiadają wykształcenie zasadnicze zawodowe, bądź ukończyły pewną liczbę lat studiów wyższych, posiadając przy tym wykształcenie pomaturalne. Przy wyróżnianiu niepełnych poziomów wykształcenia zostało zastosowane dodatkowe kryterium, jakie stanowi (4) liczba ukończonych klas.

Otrzymana w oparciu o powyższe kryteria klasyfikacja bazowa została zamieszczona w tabeli 1.4.1. Zasady klasyfikowania do poszczególnych kategorii wynikają bezpośrednio ze schematu organizacyjnego systemu szkolnego w Polsce, który szczegółowo omówiliśmy w rozdziale 1.2. W tym miejscu zasad tych nie będziemy powtarzać. Należy zaznaczyć, że prezentujemy tu jedynie skróconą wersję proponowanego narzędzia. Pełna wersja, zawierająca owe zasady wraz z niezbędnymi komentarzami, stanowi przedmiot odrębnego opracowania (Sawiński 1984d).

Do oznaczenia poszczególnych kategorii wykształcenia w klasyfikacji bazowej posłużyliśmy się dwucyfrowym kodem agregacyjnym. Ten sposób symbolizacji posiada szereg zalet przy maszynowym przetwarzaniu danych (Niepckojezycki i Sawiński

Tabela 1.4.1

Bazowa klasyfikacja wykształcenia. Wariant podstawowy.

(A) Kategorie stosowane przy pełnych informacjach o wykształceniu osoby klasyfikowanej:

- 00 - brak wykształcenia szkolnego,
- 01 - 1 klasa szkoły podstawowej,
- 02 - 2 klasy szkoły podstawowej,
- 03 - 3 klasy szkoły podstawowej,
- 04 - 4 klasy szkoły podstawowej (także ukończona szkoła powszechna I-go stopnia),
- 05 - 5 klas szkoły podstawowej,
- 06 - 6 klas szkoły podstawowej (nie zaliczamy ukończonej szkoły powszechnej II-go stopnia),
- 07 - 7 klas szkoły podstawowej (nie zaliczamy ukończonej szkoły podstawowej),
- 10 - ukończona szkoła powszechna II-go stopnia,
- 11 - ukończona szkoła podstawowa 7-klasowa lub 8-klasowa,
- 13 - ukończona szkoła przysposabiająca do zawodu,
- 14 - rozpoczęcie kształcenia w szkole zasadniczej zawodowej lub równorzędnej,
- 15 - jedna klasa szkoły zasadniczej zawodowej,
- 16 - dwie klasy szkoły zasadniczej zawodowej,
- 20 - ukończona szkoła zasadnicza zawodowa lub równorzędna,
- 30 - rozpoczęcie nauki w średniej szkole zawodowej,
- 31 - 1 klasa średniej szkoły zawodowej,
- 32 - 2 klasy średniej szkoły zawodowej,
- 33 - 3 klasy średniej szkoły zawodowej,
- 34 - 4 lub więcej klas średniej szkoły zawodowej,

Tabela 1.4.1 - ciąg dalszy

-
- 35 - rozpoczęcie nauki w średniej szkole ogólnokształcącej,
 - 36 - 1 klasa średniej szkoły ogólnokształcącej,
 - 37 - 2 klasy średniej szkoły ogólnokształcącej,
 - 38 - 3 lub więcej klas średniej szkoły ogólnokształcącej (także „mała matura”),
 - 40 - rozpoczęcie szkoły średniej zawodowej na podbudowie zasadniczej zawodowej,
 - 41 - 1 klasa w tej szkole,
 - 42 - 2 klasy w tej szkole,
 - 43 - 3 lub więcej klas w tej szkole,.
 - 45 - rozpoczęcie szkoły średniej ogólnokształcącej na podbudowie zasadniczej zawodowej,
 - 46 - 1 klasa w tej szkole,
 - 47 - 2 klasy w tej szkole,
 - 48 - 3 klasy w tej szkole,
 - 50 - ukończenie szkoły średniej zawodowej bez świadectwa maturalnego,
 - 51 - ukończenie szkoły średniej zawodowej ze świadectwem maturalnym,
 - 52 - rozpoczęcie szkoły pomaturalnej po średniej zawodowej,
 - 53 - 1 lub więcej klas szkoły pomaturalnej po średniej zawodowej,
 - 55 - ukończenie liceum ogólnokształcącego bez świadectwa maturalnego,
 - 56 - ukończenie liceum ogólnokształcącego ze świadectwem maturalnym,
 - 57 - rozpoczęcie szkoły pomaturalnej po średniej ogólnokształcącej,
 - 58 - 1 lub więcej klas szkoły pomaturalnej po średniej ogólnokształcącej,

Tabela 1.4.1 - ciąg dalszy

-
- 60 - ukończona szkoła pomaturalna,
 - 61 - 1 rok studiów po szkole pomaturalnej,
 - 62 - 2 lata studiów po szkole pomaturalnej,
 - 63 - 3 lata studiów po szkole pomaturalnej,
 - 64 - 4 lub więcej lat studiów po szkole pomaturalnej,
 - 70 - rozpoczęcie studiów wyższych po średniej szkole zawodowej,
 - 71 - 1 rok studiów po średniej szkole zawodowej,
 - 72 - 2 lata studiów po średniej szkole zawodowej,
 - 73 - 3 lub więcej lat studiów po średniej szkole zawodowej,
 - 74 - rozpoczęcie studiów wyższych po średniej szkole ogólnokształcącej,
 - 75 - 1 rok studiów po średniej szkole ogólnokształcącej,
 - 76 - 2 lata studiów po średniej szkole ogólnokształcącej,
 - 77 - 3 lata studiów po średniej szkole ogólnokształcącej,
 - 78 - 4 lub więcej lat studiów po średniej szkole ogólnokształcącej,
 - 80 - dyplom ukończenia studiów I-go stopnia lub zawodowych (także nieakademickich),
 - 81 - rozpoczęcie kształcenia na studiach II-go stopnia lub magisterskich uzupełniających,
 - 82 - 1 rok studiów II-go stopnia,
 - 83 - 2 lata studiów II-go stopnia,
 - 84 - absolutorium (tylko dla studiów jednolitych),
 - 85 - ukończone studia magisterskie (lub medyczne),
 - 86 - rozpoczęcie studiów podyplomowych,
 - 87 - ukończone studia podyplomowe bez dyplomu bądź stopnia doktora nauk,
 - 88 - ukończone studia podyplomowe z dyplomem zawodowym bądź stopniem doktora nauk (także sam stopień doktora nauk).

Tabela 1.4.1 - ciąg dalszy

- (B) Kategorie stosowane przy braku dostatecznie precyzyjnych informacji o wykształceniu osoby klasyfikowanej:
- 09 - nieukończona szkoła podstawowa (brak informacji o liczbie zaliczonych klas),
 - 19 - ukończona szkoła podstawowa (brak informacji, czy badany kształcił się w szkołach ponadpodstawowych),
 - 29 - ukończona szkoła zasadnicza zawodowa (brak informacji, czy badany kształcił się w szkole średniej),
 - 39 - nieukończona szkoła średnia (brak informacji o liczbie zaliczonych klas lub o kierunku kształcenia),
 - 49 - nieukończona szkoła średnia, lecz ukończona zasadnicza zawodowa (brak informacji o zaliczonej liczbie klas lub o kierunku kształcenia),
 - 59 - ukończona szkoła średnia (brak informacji, czy badany kształcił się w szkołach ponadśrednich, lub czy uzyskał świadectwo maturalne, lub informacji dotyczących kierunku kształcenia),
 - 69 - ukończona szkoła pomaturalna lub nieukończona wyższa po pomaturalnej (brak informacji, czy badany kształcił się na studiach wyższych, bądź ile lat zaliczył),
 - 79 - nieukończone studia wyższe (brak informacji o liczbie zaliczonych lat studiów),
 - 89 - ukończone studia wyższe (brak informacji, czy badany kształcił się na studiach podyplomowych, lub czy ukończył te studia),
 - 99 - brak dostatecznych informacji do zaklasyfikowania badanego do którejkolwiek z wyżej wymienionych kategorii.

Nota: Rozszerzony wariant bazowej klasyfikacji wykształcenia przedstawiony został w pracy Sawińskiego (1984d).

1984: 28-31). Pierwsza cyfra symboli kodowych oznacza przynależność do jednej z dziewięciu ogólnych kategorii wykształcenia, zaś druga cyfra oznacza podział szczegółowy w ramach każdej z tych kategorii. Sposób wyróżnienia ogólnych kategorii wykształcenia, które pełnią tu funkcję klasyfikacji operacyjnej, oparty został na analizie przebiegu karier edukacyjnych w społeczeństwie polskim w okresie powojennym (Sawińska 1984). Schemat ten nazwiemy *f u n k c j o n a l n y m*. Odzwierciedla on bowiem nie tylko zasady organizacji systemu szkolnego, lecz również sposób jego funkcjonowania.

Należy zaznaczyć, że rozwiązanie to jest jedynie propozycją narzędzia analizy zróżnicowania edukacyjnego, nie zaś próbą narzucenia pewnego sztywnego schematu. Aczkolwiek uważamy, że przedstawiona klasyfikacja okaże się trafnym sposobem wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia w wielu sytuacjach badawczych, to jednak niekiedy może okazać się niezbędne zastosowanie odmiennego podziału. Należy wówczas dokonać reklasyfikacji schematu bazowego w wymagany sposób.

Mimo iż kategorie elementarne w proponowanej klasyfikacji bazowej zostały wyróżnione w sposób dość szczegółowy, to jednak w niektórych kontekstach badawczych narzędzie to może okazać się zbyt mało precyzyjne, ponieważ nie odzwierciedla pewnych kryteriów, które mogą być uznane jako ważne aspekty poziomu wykształcenia. Łatwo jednak rozszerzyć proponowaną klasyfikację bazową do postaci obejmującej wymagane informacje, poprzez dopisanie do symboli dwucyfrowych trzeciej, bądź dalszych cyfr. Jedną z możliwości w tym zakresie została przedstawiona w opracowaniu Sawińskiego (1984d). Trzecia cyfra oznacza w tym przypadku rodzaj szkoły w ramach szczegółowych kategorii klasyfikacji bazowej. Na przykład kategorię

11 (ukończona szkoła podstawowa) rozbito w sposób następujący:

- 111 - ukończone przed 1932 rokiem gimnazjum niższe,
- 113 - ukończona przedwojenna szkoła powszechna 7-klasowa lub 8-klasowa, w tym szkoła powszechna III-go stopnia,
- 114 - ukończona szkoła podstawowa 7-klasowa lub 7 klas szkoły jedenastoletniej (także szkoła 8-klasowa przed 1967 rokiem),
- 115 - ukończona szkoła podstawowa 8-klasowa (po 1967 roku),
- 116 - ukończenie kursów ogólnokształcących w zakresie klas V-VII (lub VI-VIII) potwierdzone egzaminem,
- 117 - ukończenie szkoły podstawowej dla pracujących,
- 118 - uproszczony egzamin eksternistyczny z programu szkoły podstawowej,
- 119 - ukończona szkoła podstawowa (brak bliższych informacji).

Podobne podziały wprowadzono dla pozostałych kategorii klasyfikacji bazowej. Schemat ten pozwala między innymi skonstruować klasyfikację operacyjną, która uwzględnia tryb nauki oraz okres uzyskania wykształcenia (w podziale na międzywojenny i powojenny). Znaczenie pierwszego z tych podziałów jest w wielu kontekstach istotne, na przykład w badaniach wpływu czynników pochodzenia na osiągnięcia edukacyjne (Sawińska 1984). Również i drugi podział (szkoły przedwojenne - powojenne) powinien w niektórych sytuacjach zostać uwzględniony. Argumenty na rzecz tej tezy przedstawimy w podrozdziale 2.3.7.

W zależności od potrzeb badawczych podstawowy schemat bazowy może zostać rozszerzony w inny sposób. Istniejące w tym zakresie możliwości wymieniają między innymi Daniłowicz i inni (1980: 12-22), którzy propomują uwzględniać następujące

informacje o wykształceniu: (1) liczbę lat skolaryzacji, (2) rodzaj kariery szkolnej, (3) jednorodność kształcenia zawodowego, (4) aktualny stosunek do nauki szkolnej (tzn. czy badany kształci się w momencie badań), (5) kierunek uzyskanego wykształcenia. Informacje te można wprowadzić do schematu bazowego poprzez dopisanie kolejnych cyfr do stosowanych w nim symboli kategoryzacyjnych.

1.4.6 Podsumowanie

Punkt wyjścia rozważań stanowiła analiza dwóch propozycji schematu klasyfikowania wykształcenia, sformułowanych przez Ciohomskiego (1974) oraz Daniłowicza i innych (1980). O ile pierwsza z tych propozycji charakteryzuje się należytą precyzją reguł kategoryzacji i brakiem uchybień formalnych, o tyle druga wymogów tych nie spełnia w zadowalającym stopniu. W stosunku do obu klasyfikacji można natomiast wysunąć zarzut, że w sposób całkowicie arbitralny wyróżniono w nich niepełne poziomy wykształcenia.

Podstawowa trudność w zastosowaniu proponowanych schematów w badaniach socjologicznych leży jednak w tym, że zostały one pomyślane jako klasyfikacje operacyjne, to znaczy pozwalające przedstawić zróżnicowanie edukacyjne w rozważanej zbiorowości oraz opisać powiązania tej zmiennej z innymi zmiennymi. Jak staraliśmy się uzasadnić, stosowanie w tym celu sztywnych schematów klasyfikacyjnych jest strategią niewłaściwą, co wynika zarówno z konieczności zapewnienia trafności schematu wobec badanej problematyki, jak też z wymogu porównywalności

wyników różnych badań. Żaden sztywny schemat operacyjny nie może mieć przez to uniwersalnego charakteru.

Dlatego też przyjęliśmy odmienny sposób rozwiązania problemu wyróżnienia poszczególnych kategorii wykształcenia. W myśl dokonanych ustaleń, podstawę klasyfikacji operacyjnych powinna stanowić klasyfikacja bazowa, charakteryzująca się znacznym stopniem szczegółowości. Przedstawiliśmy propozycję takiej klasyfikacji, uwzględniającą najważniejsze zasady organizacji systemu szkolnego w Polsce. Przy czym podany schemat łatwo może być rozszerzony, jeśli niezbędne jest włączenie do niego tych aspektów zróżnicowania edukacyjnego, które nie zostały uwzględnione (np. trybu nauki, okresu uzyskania wykształcenia, jego kierunku itp.).

Sformułowaliśmy również pewną propozycję zagregowania tej klasyfikacji, celem otrzymania schematu operacyjnego. Oparta ona została na wynikach analiz funkcjonowania systemu szkolnego w Polsce w okresie powojennym. Od rozwiązań dotychczas stosowanych proponowana klasyfikacja różni się przede wszystkim tym, że jako naturalne granice między poziomami wykształcenia potraktowano bariery między szkołami kolejnych szczebli, przybierające postać instytucjonalnych mechanizmów selekcji. Jest to - naszym zdaniem - jedyne kryterium, które pozwala uwolnić się od arbitralności przy wyróżnianiu niepełnych poziomów wykształcenia.

R o z d z i a ł 1.5

Narzędzia pomiaru wykształcenia

Przez pomiar w wąskim sensie będziemy rozumieć zespół czynności badawczych, których celem jest uzyskanie informacji pozwalających na podjęcie decyzji, jaką wartość dana zmienna przybiera w przypadku każdego z badanych obiektów. Kolejność i treść przeprowadzonych czynności zostaje ustalona poprzez skonstruowanie narzędzia pomiaru danej zmiennej. Na przykład, gdy jako technikę zbierania danych stosujemy wywiad kwestionariuszowy, narzędzie pomiaru stanowi zamieszczona w kwestionariuszu treść pytania, wraz z przekazanymi ankieterowi dyrektywami co do sposobu zadania pytania badanemu.

Poniższe rozważania dotyczą narzędzi pomiaru wykształcenia stosowanych w badaniach prowadzonych techniką ankietową, bądź techniką wywiadu kwestionariuszowego. Przedstawimy najważniejsze rodzaje tych narzędzi, zwracając uwagę na zalety i wady stosowanych w nich rozwiązań. Poprawnie skonstruowane narzędzie musi odzwierciedlać sposób wyróżnienia poszczególnych wartości danej zmiennej, gdyż decyduje on o zakresie zbieranych informacji. Dlatego podstawę każdego narzędzia stanowi określona klasyfikacja poziomów wykształcenia. W poprzednim rozdziale przedstawiliśmy klasyfikacje wykształcenia zalecane do stosowania w badaniach socjologicznych. Obecnie postaramy się ustalić, na ile schematy te znajdują odzwierciedlenie w stoso-

wanych narzędziach pomiaru wykształcenia. Rozważymy też problem przydatności tych narzędzi pod kątem możliwości wykorzystania podczas analizy zebranych informacji szczegółowej klasyfikacji bazowej. Stanowić to będzie jeden z aspektów ich oceny.

Drugi aspekt oceny omawianych narzędzi dotyczył zaś będzie kwestii, czy i na ile zbierane informacje umożliwiają poprawne zaklasyfikowanie każdego z badanych do jednej z wyróżnionych kategorii wykształcenia. Postaramy się wykazać, że niektóre rodzaje stosowanych narzędzi ze względu na niewłaściwą formę nie zapewniają uzyskania dostatecznie wiarygodnych informacji o wykształceniu osób badanych.

Poszczególne rodzaje narzędzi pomiaru wykształcenia zostały wyodrębnione w oparciu o analizę zawartości blisko 150 kwestionariuszy, pochodzących z różnych badań prowadzonych w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Przy doborze materiału do analiz nie było możliwe zastosowanie kryteriów reprezentatywności, toteż nie będziemy się wypowiadać na temat zmian w sposobie pomiaru wykształcenia, które z pewnością w rozważanym okresie miały miejsce. Nie podejmiemy w związku z tym kwestii, czy i na ile niewłaściwie skonstruowane narzędzia pomiaru wykształcenia są eliminowane z użycia.

Na zakończenie rozważań przedstawimy przykłady narzędzi pomiaru wykształcenia stosowanych przez badaczy w innych krajach. Scharakteryzujemy na tej podstawie zarysowujące się na świecie tendencje w dziedzinie pomiaru wykształcenia. Umożliwi to spojrzenie na narzędzia stosowane w Polsce z szerszej perspektywy, co ułatwi wskazanie kierunku ich niezbędnych modyfikacji.

1.5.1 Rodzaje stosowanych narzędzi

1.5.1.1 Pytanie otwarte

Jako otwarte będziemy traktować pytanie, z którego nie wynika treść alternatyw stanowiących zbiór odpowiedzi właściwych, bądź gdy dopuszcza się istnienie kilku takich zbiorów (Lutyński 1983a: 79-80). Pytania otwarte są w socjologii często stosowane jako narzędzia pomiaru, lecz na ogół dotyczą to sytuacji, gdy procedura pomiarowa ma charakter eksploracyjny (rozpoznawczy), to jest gdy badacz nie potrafi w oparciu o dotychczasową wiedzę wyróżnić poszczególnych wartości danej zmiennej (skonstruować klasyfikacji). Zastosowanie pytań otwartych w przypadku konstruktów już uprzednio rozpoznanych nie jest natomiast rozwiązaniem właściwym, gdyż znacznie obniża jakość całej procedury pomiarowej.

Tymczasem pytanie otwarte o wykształcenie dość często występuje zarówno w kwestionariuszach wywiadów, jak i ankiet. Przybiera ono na ogół postać prostego sformułowania, na przykład „wykształcenie:” czy „jakie jest Pan(i) wykształcenie”, po którym następuje puste miejsce na wpisanie odpowiedzi.

Zastosowanie pytania otwartego jako narzędzia pomiaru wykształcenia należy zasadniczo uznać za nieporozumienie. Zwróćmy bowiem uwagę, że wykształcenie należy do konstruktów rozpoznanych. Klasyfikację jego poziomów skonstruować można w oparciu o analizę organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego. Natomiast odwołanie się w tym celu do opinii i wyobrażeń badanych nie posiada uzasadnienia, ponieważ mogą

oni wyróżniać poszczególne poziomy wykształcenia w sposób znacznie zróżnicowany.

Jak jednak należy domniemywać, większość badaczy stosujących jako narzędzie pomiaru wykształcenia pytanie otwarte przyjmuje pewną klasyfikację wykształcenia przed przeprowadzeniem pomiaru. Posłużenie się pytaniem otwartym w celu uzyskania informacji o przynależności badanych do jednej z wyróżnionych kategorii wykształcenia należy jednak również uznać za rozwiązanie niewłaściwe. Po pierwsze, zakłada się milcząco, że wszyscy badani udzielą odpowiedzi trafnych (Lutyński 1983b: 145), to jest posłużą się przy wyróżnianiu poszczególnych poziomów wykształcenia analogicznymi kryteriami, jakie zastosował badacz. Założenie to wydaje się niczym nie uzasadnione. W rozdziale 1.1 przedstawiliśmy empiryczne argumenty na rzecz tezy, że wykształcenie nawet nie musi być rozumiane jako wykształcenie formalne. Po drugie, przy posługiwaniu się pytaniem otwartym pojawia się niebezpieczeństwo otrzymania dużej proporcji odpowiedzi nieistotnych, to jest takich, które nie pozwalają na zaklasyfikowanie badanego do żadnej z wyróżnionych kategorii (Lutyński 1983a: 71; 1983b: 145). Jeśli badacz traktuje jako odrębne poziomy wykształcenia ukończenie szkoły średniej ogólnokształcącej i zawodowej, to odpowiedź „ukończyłem szkołę średnią” musi być z konieczności zaklasyfikowana jako „brak danych”.

Pytanie otwarte należy więc zdecydowanie uznać jako niewłaściwe narzędzie pomiaru wykształcenia, i nie powinno być ono stosowane w żadnej sytuacji badawczej.

1.5.1.2 Pytanie zamknięte o poziom wykształcenia

Zdecydowanie dominującym rodzajem narzędzia pomiaru wykształcenie jest pytanie zamknięte o jego poziom. W przeanalizowanych blisko 150 kwestionariuszach forma ta występowała najczęściej. Charakterystyczną jej cechą było przy tym znaczne zróżnicowanie liczby odpowiedzi wyszczególnianych w kafeterii. W najprostszej wersji wyróżniano jedynie trzy odpowiedzi:

1. podstawowe,
2. średnie,
3. wyższe,

najczęściej jednak podanych alternatyw było sześć:

1. niepełne podstawowe,
2. podstawowe,
3. niepełne średnie,
4. średnie,
5. niepełne wyższe,
6. wyższe.

W niektórych wersjach wyróżniano dodatkowe poziomy wykształcenia (np. zasadnicze zawodowe), bądź wprowadzano bardziej szczegółowe podziały, na przykład według typu szkoły średniej (ogólnokształcąca lub zawodowa), bądź według kierunku uzyskanego wykształcenia wyższego (np. techniczne, humanistyczne itp.).

Zróżnicowanie liczby stosowanych alternatyw świadczy o braku wśród badaczy jedności co do sposobu wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia. Należy w związku z tym poddać w wątpliwość fakt istnienia jedności w tym

zakresie także i wśród badanych, co prowadzi do wniosku, że podane w kafeterii odpowiedzi mogą być przez nich interpretowane w niejednakowy sposób. Szczególnie dotyczy to niepełnych poziomów wykształcenia, gdzie trudno mówić o powszechnie przyjętych kryteriach ich wyróżniania.

Pytania zamkniętego o poziom wykształcenia nie można zatem uznać jako poprawnie skonstruowanego narzędzia pomiaru tej zmiennej. Stwarza ono bowiem zbyt duże ryzyko otrzymania odpowiedzi nietrafnych. Wynika to stąd, że w społeczeństwie brak jest powszechnie uznanych kryteriów wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia, toteż definicje przyjęte przez badacza oraz przez badanych mogą różnić się w wielu punktach. Jednocześnie pytanie zamknięte w podanej wersji charakteryzuje się znaczną łatwością dokonania świadomych zafałszowań przez badanego, zwłaszcza gdy je postrzega jako pytanie o osiągnięcia.

1.5.1.5 Pomiar oparty na zaklasyfikowaniu poziomu wykształcenia przez ankietera

Wspólną cechą dotychczas omówionych narzędzi stanowił fakt pozostawienia badanemu swobody, co do wyboru treści zapisu umieszczonego w kwestionariuszu. Z innego rodzaju sytuacją mamy do czynienia, gdy decyzję tę podejmuje ankieter, kierując się zasadami klasyfikowania poziomu wykształcenia przekazanymi mu w formie pisanej lub ustnej przez badacza. Narzędzie tego rodzaju przybiera najczęściej postać pytania zamkniętego, któremu towarzyszą definicje wyróżnionych w nim kategorii wykształcenia, podane w instrukcji dla ankietera. Definicje te dotyczyć mogą sposobu rozumienia przez badacza wykształcenia niepełnego (np. jako zaliczonych 2 klas w szkole danego

szczebla), wykształcenia średniego (jako posiadania matury), czy też innych poziomów wykształcenia. Pomiar polega w tej sytuacji na zadaniu w pierwszej kolejności pytania ogólnego (np. „jakie ma Pan(i) wykształcenie?”), a następnie sprawdzeniu przy pomocy pytań pomocniczych, czy sposób zaklasyfikowania przez respondenta własnej kariery edukacyjnej jest zgodny z przyjętymi przez badacza kryteriami wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia.

Pomiar wykształcenia oparty na zaklasyfikowaniu jego poziomu przez ankietera należy ocenić znacznie wyżej, niż narzędzia oparte na zasadzie dokonania rozstrzygnięć przez samego badanego. Możliwa staje się bowiem częściowa kontrola sposobu, w jaki respondent określa swój poziom wykształcenia, co w znacznym stopniu redukuje liczbę odpowiedzi nietrafnych. Wadką jest tu jednak właściwe wypełnianie swojej funkcji przez ankietera, w tym dokonanie weryfikacji udzielonej odpowiedzi. Należy przypuszczać, że w praktyce warunek ten nie zawsze jest realizowany, co jak się wydaje wynika przede wszystkim z dwóch następujących powodów.

Po pierwsze, pytanie o wykształcenie należy do pytań drażliwych (zob. rozdział 1.7). Z tego względu ankieterzy mogą podświadomie unikać weryfikacji trafności udzielonej odpowiedzi, aby nie wprowadzać niepożądanych zakłóceń w przebiegu wywiadu. Po drugie, w niektórych sytuacjach ankieter nie jest w stanie przeprowadzić weryfikacji, gdyż kariera edukacyjna badanego ma charakter nietypowy, bądź też ukończył on rzadko występujący rodzaj szkoły, nie uwzględniony w instrukcji. Jak postaramy się pokazać w rozdziale 1.8, brak weryfikacji trafności udzielonej odpowiedzi dość często występuje

podczas realizacji spisów powszechnych, gdzie pomiar wykształcenia oparty zostaje na ustaleniu jego poziomu przez rachmistrza spisowego, w oparciu o udzielone mu instrukcje.

Przedstawiony sposób pomiaru wykształcenia nie eliminuje więc całkowicie ryzyka otrzymania odpowiedzi nietrafnych. Nadal bowiem *i n i c j a t y w a* co do treści ostatecznego zapisu zostaje pozostawiona badanemu.

1.5.1.5 Pytanie o fakt kształcenia w szkołach wyszczególnionych rodzajów

Kolejnym rozważanym narzędziem pomiaru wykształcenia charakteryzuje się tym, że informacje o jego poziomie są uzyskiwane pośrednio. Pytanie w kwestionariuszu nie dotyczy bowiem ostatecznie uzyskanego poziomu wykształcenia, lecz zbiera się w nim wybrane informacje o wszystkich szkołach, w których kształcił się badany. Obejmują one liczbę zaliczonych klas oraz fakt uzyskania świadectwa ukończenia szkoły. W oparciu o te dane, poziom wykształcenia respondenta zostaje odtworzony dopiero w fazie kodowania. Umożliwia to uniknięcie arbitralności w rozumieniu poszczególnych poziomów wykształcenia, w tym zwłaszcza poziomów niepełnych.

Przykład tego typu narzędzia może stanowić propozycja Daniłowicza i Sztabińskiego (1977b: 6). Zamieszczone w kwestionariuszu pytanie ma postać:

Do jakich szkół P. chodził i ile klas P. w nich ukończył?
Rozpoczniemy od szkoły stopnia podstawowego.

Rodzaj szkoły	1. Czy chodził P. do tej szkoły?	2. Ile klas (lat studiów) P. w niej ukończył?	3. W jakim kierunku zawodowym (na jakim wydziale) kształcił się P. w tej szkole?	4. Czy otrzymał P. świadectwo (dyplom) ukończenia tej szkoły?
podstawowa	1. Tak, 2. Nie			1. Tak, 2. Nie
zasadnicza zawodowa	1. Tak, 2. Nie			1. Tak, 2. Nie
średnie ogólnokształcąca	1. Tak, 2. Nie			1. Tak, 2. Nie
średnia zawodowa	1. Tak, 2. Nie			1. Tak, 2. Nie
pomaturalna	1. Tak, 2. Nie			1. Tak, 2. Nie
wyższa	1. Tak, 2. Nie			1. Tak, 2. Nie

Ankieter pyta o wymienione rodzaje szkół rozpoczynając od szkoły podstawowej. Dalszą sekwencję pytań ustala w zależności od odpowiedzi uzyskanych na pytania pomocnicze, które brzmią: „Czy chodził P. jeszcze do jakiejś szkoły? Jeśli tak, to do jakiej?” (Daniłowicz i Sztabiński 1977b: 21).

Tego typu pośredni pomiar wykształcenia ma w stosunku do pomiaru bezpośredniego szereg zalet (Cichowski 1974: 39; Daniłowicz i Sztabiński 1977a: 13). Wiąże się one z faktem, iż podjęcie decyzji co do zaliczenia wykształcenia badanego do jednej z wyróżnionych kategorii przeniesione zostaje z etapu zbierania informacji na etap kodowania. Unikamy w ten

sposób arbitralności związanych z pozostawieniem badanym swobody w zakresie określania własnego poziomu wykształcenia, bądź związanych z niedostatecznym przyswojeniem przez ankietów zasad klasyfikacji przyjętych przez badacza. Badanego pytamy przy tym nie o subiektywne postrzeganie swoich osiągnięć edukacyjnych, lecz o fakt kształcenia się w szkołach. Pozwala to przypuszczać, że mniejsza okaże się liczba świadomych zafałszowań, wynikających na przykład z chęci podwyższenia swojego prestiżu w oczach ankietera.

Zaletą stosowanego narzędzia jest również znaczny stopień szczegółowości zbieranych informacji. Ułatwia to posłużenie się jednolitymi kryteriami przy klasyfikowaniu badanych do poszczególnych kategorii wykształcenia, a jednocześnie zapewnia elastyczność co do sposobu grupowania tych kategorii. Skonstruowane klasyfikacje operacyjne mogą więc posiadać wymaganą specyfikę w odmiennych kontekstach analitycznych.

W niektórych sytuacjach zastosowanie pytania o fakt kształcenia w poszczególnych szkołach prowadzi do automatycznej weryfikacji trafności odpowiedzi badanych. Ma to miejsce wtedy, gdy w zapisach pojawiają się jawne niekonsekwencje. Na przykład, jeśli badany odpowie negatywnie na pytanie o ukończenie szkoły podstawowej, a następnie na pytanie, czy kształcił się jeszcze w jakiejś szkole, odpowie, że ukończył szkołę zasadniczą zawodową, wówczas stanowi to sygnał dla ankietera, że badany określa swoje wykształcenie w sposób niezgodny z założeniami pytania. Powstające niekonsekwencje można wyjaśnić jeszcze podczas trwania wywiadu. Może się okazać, że badany zdobył zawód w ochotniczych hufcach pracy (kończąc podstawowe studium zawodowe), co nie byłoby równoważne ukończeniu szkoły

zasadniczej zawodowej, lecz odpowiadałoby jedynie ukończeniu szkoły podstawowej z przyuczeniem do zawodu.

Mimo bezdyskusyjnych zalet przedstawione narzędzie pomiaru wykształcenia jest jednak przez badaczy stosowane niechętnie. Wynika to zapewne stąd, iż zbierane informacje charakteryzują się pewną redundancją. Jeśli badany ukończył studia wyższe, to zbieranie w jego przypadku informacji o szkole podstawowej i ponadpodstawowej jest w rzeczywistości zbędne. W efekcie średni czas poświęcony na pomiar jest wyższy, niż w przypadku uprzednio omawianych narzędzi. Tym też zapewne należy tłumaczyć rezerwę badaczy co do wyboru omawianego narzędzia pomiaru.

1.5.1.5 Pytanie o przebieg kariery edukacyjnej

Pytanie o przebieg kariery edukacyjnej jest rozszerzoną wersją pytania omówionego ostatnio. Jedyną istotną różnicą polega na dodatkowym ustalaniu dat rozpoczęcia i zakończenia kształcenia w poszczególnych szkołach. Informacje zebrane w ten sposób umożliwiają odtworzenie pełnego przebiegu kariery edukacyjnej badanego, a w rezultacie pozwalają ustalić ostateczny poziom wykształcenia.

Pytanie o przebieg kariery edukacyjnej posiada w stosunku do pytania o fakt kształcenia się w poszczególnych szkołach dwie ważne zalety. Po pierwsze, umożliwia dokonanie precyzyjnych rozstrzygnięć w sytuacjach, gdy badany kształcił się w dwóch lub więcej szkołach tego samego szczebla. Wbrew pozorom sytuacja taka nie należy do rzadkości. W badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” okazało się, że 8% osób uczących się dalej po szkole podstawowej dokonywało powrotu

w karierze edukacyjnej do punktów już wcześniej przebytych, na przykład rozpoczynało kształcenie w drugiej szkole średniej, mimo uprzedniego uzyskania matury (Sawińska 1984: 82). Po drugie, szczegółowość zbieranych informacji znacznie utrudnia badanym dokonanie świadomych zafałszowań. Zwróćmy bowiem uwagę, że kariera edukacyjna zostaje w tej wersji narzędzia umiejscowiona w biografii badanego, toteż próby ewentualnego zafałszowania (np. podwyższenia) poziomu posiadanego wykształcenia wymagają konsekwentnego udzielenia nieprawdziwych odpowiedzi na szereg pytań kwestionariusza oraz zadbania o wzajemną zgodność między nimi. Wszelkie próby „częściowe” powodują natomiast powstanie niekonsekwencji łatwo zauważalnych przez ankietera, stąd powstałe nieścisłości mogą być wyjaśnione jeszcze podczas trwania wywiadu, bądź zasygnalizowane badaczowi, jeśli próby ich wyjaśnienia napotykają na opór badanego.

Propozycję pytania o przebieg kariery edukacyjnej po raz pierwszy sformułował i przedstawił Cichomski (1974), w ramach sygnalizowanych w poprzednim rozdziale prac nad standaryzacją pomiaru podstawowych cech położenia społecznego. Jednakże ze względu na złożoność i czasochłonność pomiaru z wykorzystaniem tego narzędzia znalazło ono zastosowanie jedynie w badaniach, których celem było odtworzenie pełnej kariery edukacyjnej, a nie tylko ustalenie najwyższego osiągniętego wykształcenia. Dotyczy to przede wszystkim tak zwanych badań „cyklu życia”, których przedmiotem są zmiany miejsca zajmowanego przez jednostki w ważnych wymiarach nierówności, określonych przez zróżnicowanie wykształcenia, różnice w stanowiskach zajmowanych w organizacji pracy, różnice pod względem dochodów czy miejsca zamieszkania. Przykład mogą stanowić badania przeprowadzone w 1972 roku pod kierunkiem Pohoskiego (1983: 160-1), w których

posłużono się narzędziem pomiaru wykształcenia w wersji zaproponowanej przez Cichomskiego. Jak dotychczas, bardziej rozbudowaną wersję pytania o przebieg kariery edukacyjnej stosowano jedynie w badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” (zob. aneks).

1.5.2 Narzędzia pomiaru a klasyfikacje

Podstawę konstrukcji narzędzia pomiaru wykształcenia stanowi przyjęta przez badacza klasyfikacja jego poziomów. Narzędzie służy jedynie do uzyskania informacji, pozwalających zaklasyfikować każdego z badanych do jednej z wyróżnionych kategorii. Fakt ten oznacza, że jeśli klasyfikacja nie odzwierciedla w poprawny sposób zróżnicowania edukacyjnego w badanej zbiorowości, to w konsekwencji samo narzędzie pomiaru nie może zostać ocenione wysoko.

Omawiając pytanie zamknięte o poziom wykształcenia zwracaliśmy uwagę, że w niektórych jego formach wyróżnione zostają jedynie trzy dopuszczalne odpowiedzi: podstawowe, średnie, wyższe. Jeśli przyjmiemy, że wykształceni średnie jest tu rozumiane jako ukończenie szkoły średniej, to tak skonstruowane narzędzie spowodowałoby zaliczenie do pierwszej kategorii 96% osób zdobywających wykształcenie wyłącznie w okresie międzywojennym (tabela 1.2.1). Nawet odnosząc je do aktualnej struktury wykształcenia w naszym społeczeństwie, proporcja ta wyniosłaby aż 75% (dla osób w wieku powyżej 25 lat; GUS 1980: 166-7). Trudno tu mówić o wymaganej mocy rozdzielczej przyjętej klasyfikacji, a w konsekwencji, zastosowanego narzędzia.

Wspólną cechą większości omawianych narzędzi jest to, że oparte zostają na określonej klasyfikacji pełniącej funkcję operacyjną. Dotyczy to przede wszystkim pytania zamkniętego o poziom wykształcenia, formy bez wątplenia najczęściej stosowanej w praktyce badawczej. W rozdziale 1.4 strategię przyjmowania z góry sztywnego schematu kategoryzacyjnego uznaliśmy za niewłaściwą. W tych samych badaniach może bowiem okazać się niezbędne zastosowanie różnych schematów operacyjnych, w zależności od kontekstu testowanych hipotez. Tylko dwa ostatnio wymienione rodzaje narzędzi - pytanie o fakt kształcenia w poszczególnych szkołach oraz pytanie o przebieg kariery edukacyjnej - pozwalają na skonstruowanie bardziej szczegółowej klasyfikacji bazowej, która może służyć jako podstawa tworzenia różnych klasyfikacji operacyjnych.

Jeśli weźmiemy pod uwagę niski stan wiedzy empirycznej na temat uwarunkowań wielu zjawisk społecznych, a także brak dostatecznie rozwiniętych teorii średniego zasięgu, stanowiących podstawę ich konceptualizacji, to wydaje się oczywiste, że posługiwanie się narzędziami odzwierciedlającymi sztywne schematy kategoryzacyjne jest mocno ryzykowne. Jeśli bowiem poszczególne poziomy wykształcenia wyróżnimy w sposób nieadekwatny ze względu na związki tej zmiennej z badanymi zjawiskami, to zamykamy sobie drogę do modyfikacji przyjętych a priori zasad. Dlatego narzędzia oparte na sztywnych klasyfikacjach operacyjnych należy uznać za rozwiązania niewłaściwe. Wynika to jednak nie z ich wewnętrznych wad, lecz z krótkowzroczności przyjętej przez badacza strategii.

1.5.3 Problem ustalania nazwy szkoły

Oparcie stosowanych rozwiązań na sztywnych schematach klasyfikacyjnych nie jest jedynym źródłem wad narzędzi pomiaru wykształcenia. W przypadku części spośród nich można bowiem przyjąć, że zbierane informacje charakteryzują się niską trafnością, to znaczy nie odzwierciedlają w dostatecznym stopniu sytuacji edukacyjnej badanego, która w rzeczywistości miała miejsce. Omawiając poszczególne narzędzia zwracaliśmy uwagę, że sposób ich konstrukcji może wpływać na trafność uzyskiwanych informacji. Najniżej pod tym względem oceniliśmy narzędzia, w których decyzję co do treści zapisu podejmuje respondent. Znacznie lepsze są rozwiązania, w których ankieter ma możliwość ingerencji w sposób postrzegania swoich osiągnięć szkolnych przez respondenta. Najlepszą pod tym względem formę stanowi pytanie o przebieg kariery edukacyjnej, gdzie szczegółowość zbieranych informacji wprowadza do sytuacji pomiaru pewne elementy autokorekcji.

Jak jednak łatwo zauważyć, nawet zastosowanie jednego z dwóch najbardziej złożonych i czasochłonnych narzędzi pomiaru wykształcenia - pytania o fakt kształcenia się w poszczególnych szkołach bądź pytania o przebieg kariery edukacyjnej - nie pozwala całkowicie uwolnić się od arbitralności, z jaką badany pojmuje swoje osiągnięcia edukacyjne. Nie pozostawia mu się co prawda swobody w określeniu swojego poziomu wykształcenia, lecz nadal może do niewłaściwej kategorii zaliczyć szkołę, do której uczęszczał. Przypuśćmy, że badany ukończył dwie klasy w szkole zasadniczej zawodowej, w której wymagany okres nauki

wynosił trzy lata. Uważa przy tym, że kształcił się w szkole „średniej”, ponieważ warunkiem przyjęcia było ukończenie szkoły podstawowej. Jeśli w sytuacji tej zastosujemy na przykład przedstawione w 1.5.1.4 pytanie o fakt kształcenia w poszczególnych szkołach, to odpowiedzi respondenta zachowają wymaganą spójność, przez co nie wzbudzą podejrzeń ankietera. W rezultacie otrzymany zapis stanowił będzie podstawę zaklasyfikowania badanego do niewłaściwej kategorii wykształcenia.

Istnieje jednak prosty sposób uniknięcia wskazanych trudności. Sprowadza się on do tego, że badanego dodatkowo pytamy o nazwę ukończonej szkoły. Stwarza to podstawę wyeliminowania arbitralności w postrzeganiu własnych osiągnięć edukacyjnych. Decyzja, co do sposobu zaklasyfikowania kariery szkolnej badanego, w pełni należy tu do kodera.

Propozycja zbierania informacji o nazwach ukończonych szkół nie jest rozwiązaniem nowym. Jeszcze bowiem przed wojną na problem ten zwrócił uwagę Buławski (1930) twierdząc, że tylko znajomość nazwy ukończonej szkoły pozwala poprawnie ustalić poziom osiągniętego wykształcenia (zob. też rozdział 1.6.1). Rozwiązanie takie było też postulowane przez Cichomskiego (1974: 38), który zalecał pytanie o nazwę szkoły nie tylko w sytuacjach, gdy wykształcenie pełni w badaniach funkcję zmiennej centralnej, i stąd zależy nam na szczegółowym wyspecyfikowaniu jego poziomów, lecz również w sytuacjach, gdy wykształcenie pełni funkcję zmiennej pomocniczej i użyta klasyfikacja operacyjną uwzględni jedynie szerokie jego kategorie.

W późniejszych propozycjach problem zbierania informacji o nazwach ukończonych szkół nie został jednak dostrzeżony.

Badacze nie uświadomili sobie w dostatecznym stopniu, że informacje te pełnią niezwykle ważną funkcję. Pytania o nazwę szkoły nie zawiera między innymi standardowe narzędzie pomiaru wykształcenia, zalecane przez Daniłowicza i Sztabińskiego (zob. 1.5.1.4). Jest przy tym rzeczą symptomatyczną, że autorzy konfrontując proponowane narzędzie z obszerniejszą wersją Cichomskiego wymieniają powody, dla których z części zbieranych informacji w przedstawionym rozwiązaniu zrezygnowali, pomijając w swoich wyjaśnieniach fakt, że zrezygnowali również z pytania o nazwę szkoły (Daniłowicz i Sztabiński 1977a: 11).

Użyteczność informacji o nazwach szkół zależy jednak od tego, czy nazwy są podawane dostatecznie precyzyjnie. Częściowe rozstrzygnięcie tej kwestii jest możliwe w oparciu o doświadczenia zebrane podczas realizacji badań „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego”. Poza nielicznymi wyjątkami badani nie mieli żadnych trudności z podaniem ankieterowi pełnej nazwy szkoły, najczęściej wymieniając również jej numer oraz patrona. Określenia nieprecyzyjne w rodzaju „szkoła mechaniczna” czy „liceum” praktycznie nie występowały¹. Okazuje się więc, że nazwa szkoły dość dobrze utrwała się w pamięci respondentów.

Cytowane badania objęły wyłącznie osoby w wieku 25-44 lata, a więc stosunkowo młode. Nie można więc bezpośrednio odpowiedzieć na pytanie, czy równie dobre rezultaty uzyskalibyśmy

¹Warto zwrócić uwagę, że o ile jednocześnie badamy o kierunek kształcenia i o miejscowość, w której znajdowała się szkoła (zob. aneks), to podana nieprecyzyjnie bądź w ogóle nie podana nazwa szkoły może zostać w wielu przypadkach odtworzona w oparciu o wykaz szkół w Polsce (Ozga 1974: 365-579).

badając ludzi starszych, których od zakończenia kształcenia dzieli dłuższy okres czasu. Jednakże biorąc pod uwagę fakt, że oświata była kiedyś mniej dostępna, zaś szkoły charakteryzowały się wysokim prestiżem, to uzasadnione wydaje się przypuszczenie, że również w przypadku ludzi w starszym wieku nie powinny wystąpić trudności z ustalaniem nazwy szkoły.

Zebranie informacji o nazwach szkół, w których kształcił się badany, ma jeszcze jedną, bardzo ważną zaletę. Pomiar oparty jedynie na ustalaniu poziomu osiągniętego wykształcenia bądź faktu kształcenia się w poszczególnych rodzajach szkół istotnie ogranicza możliwość zastosowania klasyfikacji bazowej o znacznym stopniu szczegółowości. Jak łatwo zauważyć, żadne z omówionych w tym rozdziale narzędzi nie umożliwia pełnego wykorzystania własności klasyfikacji bazowej, zamieszczonej w tabeli 1.4.1. Aby stworzyć taką możliwość, konieczne jest zbieranie informacji o nazwach szkół, w których badany zdobywał swoje wykształcenie.

1.5.4 Pomiar wykształcenia w innych krajach

We wszystkich społeczeństwach przemysłowych wykształcenie uznaje się za jeden z podstawowych wymiarów stratyfikacji. Nic więc dziwnego, że informacje o wykształceniu zbierane są w większości prowadzonych na świecie badań socjologicznych. Badacze w innych krajach napotykają przy tym na podobne problemy, związane z ustaleniem zasad wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia oraz konstrukcją narzędzia jego pomiaru. Brak powszechnie przyjętych ustaleń co do tego, w jaki sposób

wykształcenie powinno być mierzone, daje się odczuć zarówno w Polsce, jak i w innych krajach.

Na duże zróżnicowanie stosowanych narzędzi pomiaru wykształcenia zwracano wielokrotnie uwagę. Na przykład Jaroszenko (1978) analizując kwestionariusze badań socjologicznych prowadzonych w Związku Radzieckim wykazał, że praktycznie w każdym badaniu stosowane narzędzie ma nieco odmienną postać i trudno wskazać dwa identyczne rozwiązania. Podkreślił przy tym, iż nieraz ta sama instytucja organizując wielokrotnie badania o zbliżonej problematyce, pytanie o wykształcenie formułuje w różnorodny sposób.

Drugi przykład stanowi analiza 22 badań brytyjskich przeprowadzona przez Weinberga (cyt. za Jaroszenko 1978: 308-9). Autor pokazał, że w wielu przypadkach pytanie o wykształcenie miało charakter zbyt ogólny, przy czym nie dokonywano rozróżnienia poszczególnych rodzajów szkół średnich, co w przypadku systemu edukacyjnego istniejącego w Wielkiej Brytanii należy uznać za kwestię bardzo istotną. Jednocześnie aż w jednej czwartej analizowanych pytań w ogóle nie zbierano informacji o kształceniu na poziomie ponadśrednim, przy czym tylko w sześciu przypadkach (na 22) uzyskane dane pozwalały na odróżnienie wykształcenia uniwersyteckiego od ponadśredniego kształcenia zawodowego.

Poniżej podejmiemy próbę spojrzenia na narzędzia pomiaru wykształcenia wykorzystywane w Polsce z perspektywy rozwiązań stosowanych w innych krajach. Nie będzie to jednak próba przeniesienia na nasz grunt pewnych standardów badawczych, ponieważ standardy takie i w innych krajach nie zostały wypracowane. Przedstawimy natomiast dwa przykłady narzędzi po-

miaru wykształcenia, które są godne uwagi z kilku względów. Pierwszy przykład pochodzi z badań amerykańskich, drugi zaś z angielskich.

Wybór dwóch powyższych krajów nie jest przypadkowy. Istnieje dość dobrze ugruntowane stanowisko, w myśl którego systemy szkolne w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii stanowią dwa przeciwstawne typy systemów edukacyjnych. Wywodzi się ono z rozważań Turnera (1960), który system szkolny zaleca rozpatrywać w kontekście funkcjonujących w społeczeństwie wzorów mobilności. Ze względu na te wzory Turner podzielił społeczeństwa na takie, w których dominują wzory awansu opartego na współzawodnictwie (contest mobility), oraz takie, w których system wartości sankcjonuje przede wszystkim awans oparty na wprowadzeniu (sponsored mobility). Pierwszy typ norm traktuje mobilność jako swoisty wyścig, w którym nagrodą jest osiągnięcie wysokiego statusu. Reguły prowadzenia wyścigu uznane zostają za sprawiedliwe, jeżeli na starcie wszyscy mają równe szanse, a przewaga osiągnięta na dowolnym jego stopniu nie wpływa na dalsze szanse sukcesu. Jeśli natomiast w społeczeństwie dominują wzory awansu opartego na wprowadzeniu, mobilność postrzegana jest jako kontrolowany proces selekcji. Odpowiednie instytucje wyznaczają jednostki, które będą specjalnie przygotowywane do objęcia prestiżowych pozycji, przy czym kryterium stanowi ocena posiadanych predyspozycji. Jednostka ani nie „zajmuje”, ani też nie „osiąga” wysokiej pozycji - jest natomiast na nią „wprowadzana” (Turner 1960: 857).

Podstawowym nośnikiem procesu społecznych przemieszczeń jest system szkolny. Dlatego też dominujące wzory mobilności wpływają na jego kształt. W tym sensie Turner wyróżnia dwa

typy systemów edukacyjnych - oparte na współzawodnictwie oraz oparte na wprowadzeniu. Pierwszy typ charakteryzuje się brakiem wyraźnie wyodrębnionych torów kształcenia na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym, a także tym, iż silna selekcja ma dopiero miejsce w najwyższych stadiach kształcenia. W przeciwieństwie, w systemie opartym na wprowadzeniu selekcji dokonuje się dość wcześnie, po czym uczniowie zostają rozmieszczeni w odrębnych rodzajach szkół, z których tylko niektóre prowadzą do najwyższych poziomów wykształcenia. Turner wskazuje przy tym, iż systemy szkolne Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii mogą stanowić wzorcowe modele dwóch wyróżnionych typów.

Rozpatrzmy najpierw przykładowe narzędzie pomiaru wykształcenia, które wydaje się typowe dla badań amerykańskich. Zostało ono zaczerpnięte ze znanych badań „Occupational Changes in Generation - II”, przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych w 1973 roku (Featherman i Hauser 1978: 503):

15. Jaką najwyższą klasę w szkole ZALICZYŁ Pan do marca 1973?

PROSIMY NIE WŁĄCZAĆ szkolenia handlowego, zawodowego i technicznego, terminowania lub stażu.

(Zaznacz jeden)

0 Nigdy nie chodziłem do szkoły - Prosimy przejść do pytania 18

Klasy 1 do 12

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Pierwszą | 7 <input type="checkbox"/> Siódmą |
| 2 <input type="checkbox"/> Drugą | 8 <input type="checkbox"/> Osmą |
| 3 <input type="checkbox"/> Trzecią | 9 <input type="checkbox"/> Dziewiątą |
| 4 <input type="checkbox"/> Czwartą | 10 <input type="checkbox"/> Dziesiątą |
| 5 <input type="checkbox"/> Piątą | 11 <input type="checkbox"/> Jedenastą |
| 6 <input type="checkbox"/> Szóstą | 12 <input type="checkbox"/> Dwunastą |

} Prosimy przejść do pyt. 17

Szkoły wyższe

13 C114 C215 C316 C417 C5
lub
więcej} prosimy
przejść
do pyt.
16a

16a. Jak brzmi nazwa szkoły wyższej lub uniwersytetu,
do której Pan uczęszczał ostatnio?

.....
(Nazwa szkoły wyższej lub uniwersytetu)

.....
(Miasto)

.....
(Stan)

16b. Jaki był kierunek specjalizacji?

(Na przykład: chemia, prawo, nauczycielski)

.....

.....

LUB

0 Nie było specjalizacji

17. W jakim miesiącu i w którym roku uzyskał Pan
swój najwyższy poziom wykształcenia?

..... Miesiąc Rok

Przedstawione narzędzie wydaje się poprawnie odzwierciedlać najważniejsze zasady funkcjonowania systemu szkolnego w Stanach Zjednoczonych. Nieustrukturalizowanemu i zdecentralizowanemu systemowi szkół podstawowych i średnich odpowiada pytanie o liczbę ukończonych klas. W przypadku szkół wyższych wprowadzono pytanie o nazwę szkoły, co jest przede wszystkim uzasadnione tym, że dyplomy ukończenia poszczególnych szkół dają różną siłę przetargową na rynku pracy (Alwin 1974). Podobnie rzecz się ma w stosunku do różnych kierunków kształcenia (Free-

man 1977). Dodatkowe formy szkolenia zawodowego (jak kursy, staże) zostały z pytania wyłączone, ponieważ ich znaczenie w procesie alokacji dokonującej się na rynku pracy ma zgoła odmienny charakter, niż w przypadku wykształcenia (Collins 1979).

Stosowane przez niektórych socjologów amerykańskich narzędzie odpowiada więc systemowi szkolnemu, który Turner określił jako oparty na współzawodnictwie. Na dwóch pierwszych szczeblach liczy się przede wszystkim „ilość”, nie zaś „jakość” wykształcenia, gdyż większość jednostek oba szczeble przechodzi, a odpadają jedynie najslabsze. Silna selekcja występuje natomiast na szczeblu najwyższym, lecz z tego względu i w tym przypadku „ilość” odgrywa zasadniczą rolę. Jednakże znaczenia nabiera też „jakość” wykształcenia, gdyż system edukacyjny jest na tym szczeblu silnie zróżnicowany poziomo².

W przypadku Stanów Zjednoczonych wydaje się więc uzasadniona operacjonalizacja wykształcenia oparta na określeniu liczby lat nauki. Odpowiada to wyróżnieniu tej zmiennej raczej jako kontinualnej, niż kategoryjnej. W rozdziale 2.1 przedsta-

²Przedstawiony obraz zasad funkcjonowania amerykańskiego systemu szkolnego bywa w niektórych opracowaniach podważany. Griffin i Alexander pokazali (1978), że na późniejsze osiągnięcia wywiera pewien wpływ zróżnicowanie szkół średnich a także wybór profilu kształcenia (curriculum) w ramach szkoły. Podobne wnioski zawiera praca Kerckhoffa i Jacksona (1982). W obu przypadkach stwierdzone związki są jednak słabe. To ostatnie stwierdzenie nie stoi rzecz jasna w sprzeczności z tezą, że studenci uczelni o najwyższym prestiżu rekrutują się w dużej części spośród absolwentów niewielkiej liczby elitarnych szkół średnich (Chałasiński 1966: 175). W skali makrospołecznej zjawisko to ma jednak niewielkie znaczenie.

wimy pewne empiryczne ustalenia świadczące o tym, że ten sposób rozumienia wykształcenia znajduje uzasadnienie w wynikach analiz nad układem nierówności w Stanach Zjednoczonych.

Z zupełnie odmienną sytuacją mamy do czynienia w przypadku systemu szkolnego w Wielkiej Brytanii. Jego zasady działania wyznaczają dwie podstawowe cechy. Po pierwsze, na szczeblu ponadpodstawowym występuje kilka wyraźnie odrębnych torów kształcenia, wśród których jedne przygotowują do podjęcia studiów wyższych, inne zaś do dalszej nauki zawodu. Selekcja do poszczególnych torów odbywa się przy tym dość wcześnie, bo już w wieku 11 lat. Przez znaczną część kariery edukacyjnej jednostki przebywają więc w szkołach, w sposób zasadniczy różniących się między sobą programem, poziomem kwalifikacji kadry pedagogicznej oraz składem społecznym uczniów. Po drugie, integralną częścią przygotowania do pełnienia ról zawodowych jest szereg form kształcenia, które są między sobą znacznie zróżnicowane ze względu na stopień skolaryzacji. Mamy tu z jednej strony ponadśrednie szkoły techniczne (technical colleges) obejmujące młodzież niepracującą, zaś z drugiej strony terminatorstwo (apprenticeship), często nie wymagające jakiegokolwiek uczestnictwa w szkolnych formach kształcenia. Zasadniczy trzon systemu stanowią jednak formy pośrednie, takie jak kształcenie zorganizowane przez jeden dzień w tygodniu (day-release courses), kursy skoncentrowane (block-release courses), czy kursy przemienne (sandwich courses). Trudno jest przez to wskazać sztywne granice systemu szkolnego, a także określić ekwiwalentność poszczególnych form kształcenia.

Informacje o wykształceniu uzyskanym w systemie angielskim muszą więc być zbierane w odmienny sposób. Ograniczenie się do ustalenia liczby lat nauki nie jest uzasadnione z kilku

powodów. Na przykład obowiązek szkolny obejmuje całą młodzież do ukończenia 16 roku życia, zaś klasy szkolne odpowiadają kolejnym rocznikom demograficznym (nie istnieje instytucja promocji z klasy do klasy). Zróżnicowanie karier edukacyjnych sprowadza się więc przede wszystkim do tego, w jakiego r o - d z a j u szkole średniej jednostka się kształci. Dalsze zróżnicowanie wprowadza instytucja końcowych egzaminów, które mają charakter dobrowolny i są organizowane poza szkołą. Po ukończeniu szkoły średniej również istnieje wielość dróg dalszego kształcenia, począwszy od szkolenia zawodowego w systemie terminatorstwa, a skończywszy na studiach akademickich w prestiżowej uczelni. Przy czym studia wyższe nie muszą trwać dłużej, niż na przykład szkolenie robotników wykwalifikowanych czy techników.

W tabeli 1.5.1 przedstawiamy narzędzie pomiaru wykształcenia skonstruowane przez socjologów tworzących tak zwaną Grupę Oxfordzką³ i zastosowane przez nich w badaniach przeprowadzonych w 1972 roku w Anglii i Walii (Halsey i inni 1980: 221-9). Zwróćmy uwagę, że zbierane informacje dotyczą przede wszystkim poziomego zróżnicowania systemu edukacyjnego na każdym ze szczebli. Już na szczeblu podstawowym szkoły prywatne zostały oddzielone od publicznych (pyt. 3a). W przypadku szkół średnich wyróżniono 15 odrębnych kategorii (pyt. 3b). Oddzielnie potraktowano egzaminy po ukończeniu szkoły średniej,

³W skład Grupy Oxfordzkiej wchodziło wielu badaczy, należących obecnie do ścisłej światowej czołówki w dziedzinie badań struktury społecznej, między innymi John H. Goldthorpe, Keith Hope, A. H. Halsey, K. I. Macdonald. O szkole tej pisali Mach i Słomczyński (1976: 73-82).

ustalając szczegółowo ich liczbę i rodzaj (pyt. 3e). Jeszcze bardziej drobiazgowo pytano o charakter i typ ostatecznego wykształcenia (kwalifikacji), a także o tryb jego uzyskania (pyt. 3f-3i).

Przedstawione narzędzie wydaje się poprawnie odzwierciedlać omówione cechy brytyjskiego systemu edukacyjnego, w tym poziome zróżnicowanie szkół na szczeblu podstawowym i ponadpodstawowym, wielość form kształcenia po ukończeniu szkoły średniej, a także różnorodność uzyskiwanych świadectw i dyplomów. Warto też zwrócić uwagę na poprawne ustrukturalizowanie samej sytuacji pomiaru, osiągnięte dzięki rozwiązaniom zastosowanym w narzędziu. Kolejne fazy pomiaru odnoszą się do kolejnych etapów kształcenia badanego. Poprzez właściwe posłużenie się pytaniami pomocniczymi oraz kartami respondenta ankieter zachowuje kontrolę nad sposobem, w jaki badany uświadamia sobie i odtworza przebieg kariery edukacyjnej. Do zalet omawianego narzędzia należy również zaliczyć to, że jego szkielet oparto na pytaniach zamkniętych. Stwarza to gwarancję, że żadna z wyróżnionych przez badaczy form kształcenia nie zostanie pominięta, o ile badany uznałby, że pytanie jej nie dotyczy. Większość pytań zamkniętych spełnia przy tym głównie funkcję filtrów, gdyż po wskazaniu danej alternatywy ankieter żąda podania bliższych szczegółów dotyczących ukończonej szkoły, bądź uzyskanego świadectwa, czy dyplomu. Umożliwia to weryfikację poprawności rozumienia przez badanego zakresu wskazanej kategorii.

Drugą część przedstawionego narzędzia stanowiła instrukcja dla ankietera (Halsey i inni 1980: 226-9). Wyjaśnione w niej zostało, jakie szkoły należy zaliczyć do kategorii podanych w kwestionariuszu. Zwrócono przy tym uwagę na zmiany, jakie

Tabela 1.5.1

Narzędzie pomiaru wykształcenia stosowane przez Grupę Oxfordzką w badaniach brytyjskich

3a. SZKOŁA PODSTAWOWA

Obecnie chciałobyśmy się zapytać o Pana naukę w szkole przed ukończeniem 11 lat. Czy chodził Pan do zwykłej (powszechnej lub podstawowej) szkoły, czy też do szkoły prywatnej?

Zwykła	1	} PODAĆ NAZWY I LOKALIZACJĘ
Prywatna	2	
Obie	3	

Szkoły za granicą (także w Irlandii)	4
Inne (jakie?)	5

3b. SZKOŁA ŚREDNIA

Chcielibyśmy się zapytać o dalszą naukę w szkołach po ukończeniu 11 lat. Do jakich szkół Pan uczęszczał? (Czy jeszcze do jakiejś innej?)

	ZAKREŚLIĆ TYŁE, ILE POTRZEBA	
Kształciłem się w tej samej szkole	01	
Szkoła powszechna	02	
Central lub Intermediate lub Higher Elementary lub Senior School	03	
All Age School lub Advanced division	04	
Secondary Modern lub Junior Secondary school lub Vocational school (w Irlandii Północnej)	05	
Comprehensive (także szkoły Multilateral i Bilateral)	06	
Technical schools	07	
Grammar school	08	} PODAĆ NAZWY I LOKALIZACJĘ
Direct Grant lub Grant Aided	09	
Independent school (pobierająca opłaty)	10	
Tylko w Szkocji: Senior Secondary school	11	
Tylko w Szkocji: Higher Grade	12	
Tylko Irlandia Południowa: "Secondary" school	13	

Szkoły specjalne (np. dla глухих, niewidomych,
głuchych, opóźnionych umysłowo, niedostosowa-
nych) PODAĆ RODZAJ, NAZWĘ I LOKALIZACJĘ

Wszystkie szkoły za granicą	15
Inne (jakie?)	16

3c. OPŁATY

Czy Pana rodzina wносиła opłaty za naukę?

Nie	1
Tak	2 - ZAPYTAĆ O SZCZEGÓŁY (W jakim okresie opłaty były wnoszone?)

Tabela 1.5.1 - ciąg dalszy

3d. WIEK ZAKOŃCZENIA NAUKI W SZKOLE

ZAKRESLIC, JESLI RESPONDENT DOKŁADNIE NIE PAMIĘTA,
LECZ BYŁ TO WIEK KOŃCZENIA SZKŁY

JESLI UCZĘSZCZAŁ PO UKOŃCZENIU 11 LAT TYLKO DO SZKÓŁ ZA GRANICĄ (Pyt. 3b) -
PRZEJŚĆ DO PYTANIA 3i

JESLI ZAKOŃCZYŁ NAUKĘ PRZED UKOŃCZENIEM 14 LAT LUB ZOSTAŁA ZAKREŚLONA KRATKA -
PRZEJŚĆ DO PYTANIA 3f

3e. ŚWIADCTWA SZKOLNE (Wręczyć respondentowi kartę A)

Czy uzyskał Pan którekolwiek z tych świadectw przed zakończeniem nauki szkolnej?

	Liczba zdanych egzaminów
Certificate of Secondary Education (CSE)	01
School Certificate	02
Matriculation	03
Higher School Certificate	04
General Certificate of Education - O level	05
General Certificate of Education - A level	06
Kwalifikacje urzędnicze lub handlowe, takie jak maszynopisanie, stenografia, księgowość, świadectwo kwalifikacji RSA	07
Szkocja: O-levels, O grade, Day School Higher, Intermediate Certificate	08
Szkocja: Higher Leaving Certificate	09
Irlandia Południowa: Intermediate Certificate ...	10
Irlandia Południowa: Leaving Certificate	11
Zagraniczne (jakie?)	12

Inne (jakie?)	13

ZADNE	00

3f. DALSZE KSZTAŁCENIE

Czy kiedykolwiek kształcił lub szkolił się Pan dalej w trybie stacjonarnym lub niesta-
cjonarnym? (W jaki sposób?) (Wręczyć respondentowi kartę B)

ZAKRESLIC WSZYSTKIE
WYMIONIONE

Nie kształciłem się dalej	00
Terminatorstwo dowolnego typu	01
Aplikacja zawodowa (np. w księgowości, inspekcji, prawie)	02
Staż zawodowy	03
Kursy Day-release lub Block-release	04
Kursy przemienne	05
Niestacjonarne kształcenie zawodowe	06
Niestacjonarne kształcenie w dziedzinie własnych zainteresowań	07
Kursy korespondencyjne (zawodowe)	08
Kursy korespondencyjne (zainteresowań własnych) .	09
Nauka w szkołach stacjonarnych	10

Tabela 1.5.1 - ciąg dalszy

PODAC SZCZEGÓŁY: W każdym przypadku zapisać informacje dotyczące specjalności, długości i rodzaju szkolenia, a także instytucji (np. Uniwersytet, Politechnika, szkoła nauczycielska, uniwersytet robotniczy WEA, Studium kształcenia dorosłych, Studium kształcenia ustawicznego itp.). ODNIES wyjaśnienia do określonych symboli kodowych, jak zostało objaśnione w instrukcji (strona 47).

ZADAJ PYTANIE 3g TYLKO WTEDY, GDY RESPONDENT KSZTAŁCIŁ SIĘ W SZKOŁACH STACJO-
NARNYCH W POZOSTALYCH PRZYPADKACH PRZEJDZ DO PYTANIA 3h

3g. ZAKOŃCZENIE KSZTAŁCENIA STACJONARNEGO

Kiedy zakończył Pan naukę w szkołach stacjonarnych?

WIEK ROK
 LUB

3h. KWALIFIKACJE

(Wręczyć respondentowi kartę C) Czy uzyskał Pan dowolne z tych świadectw już po
zakończeniu nauki w szkołach?

	Uzyskane	Wiek uzyskania	Przystąpił do egzaminów lecz nie uzyskał	Aktualnie zdając egzaminy
Certificate of Secondary Education (CSE)	01	-----	01	01
School Certificate	02	-----	02	02
Matriculation	03	-----	03	03
Higher School Certificate	04	-----	04	04
General Certificate of Education - O level ...	05	-----	05	05
General Certificate of Education - A level ...	06	-----	06	06
	(liczba)	-----		
Szkocja: O levels lub O grade lub Day School Higher lub Intermediate Certificate	08	-----	08	08
	(liczba)	-----		
Szkocja: Higher Leaving Certificate	09	-----	09	09
	(liczba)	-----		
Irlandia Południowa: Intermediate Certificate	10	-----	10	10
	(liczba)	-----		
Irlandia Południowa: Leaving Certificate	11	-----	11	11
ŻADNE	00	-----	00	00

3i. KWALIFIKACJE (Wręczyć respondentowi kartę D)

Czy posiada Pan dowolne z tych kwalifikacji? (Czy jakieś inne?) (Czy rozpoczął Pan zdobywanie jakis kwalifikacji?)

ZAWSZE ZAPYTAC: Czy może jakieś nie wymienione na tej karcie?

ZAWSZE WYJASNIC: Interesują mnie także kwalifikacje, których obecnie Pan nie wykorzystuje, lub które nie wydają się Panu przydatne

tabela 1.5.1 - ciąg dalszy

	Uzyskałem	Rozpocząłem lecz nie uzyskałem	Aktualnie zdobyłem	Okres zdobywania kwalifikacji (Podać datę rozpoczęcia i zakończenia)
Terminatorstwo w handlu	01	01	01	-----
ZAKREŚL JEDNO: <input type="checkbox"/> POTWIERDZONE ŚWIADCTWEM <input type="checkbox"/> Nie wiem <input type="checkbox"/> INNE				
Kwalifikacje uzyskane w siłach zbrojnych	02	02	02	-----
Specjalistyczne kwalifikacje zawodowe, na przykład ogrodnictwo, budownictwo, akwizycja, zarządza- nie, handel	03	03	03	-----
Inne kwalifikacje zawodowe	04	04	04	-----
Kwalifikacje urzędnicze i handlowe, na przykład pisanie na maszynie, stenografia, księgowość, znajomość języków obcych i inne	05	05	05	-----
Stopień mistrzowski	06	06	06	-----
ZAFRĘSŁ JEDEN: <input type="checkbox"/> NIŻSZY/SREJNI <input type="checkbox"/> Nie wiem <input type="checkbox"/> WYŻSZY <input type="checkbox"/> TECHNOLOGII				
Egzamin państwowy niższego stopnia (ONC lub OND) .	07	07	07	-----
Egzamin państwowy wyższego stopnia (HNC lub HND) .	08	08	08	-----
WYSONIKU BADANEGO: DYPLOMY INSTYTUTOW? <input type="checkbox"/> TAK (ZAPYTAJ O PONIŻEJ PODANE RODZAJE) <input type="checkbox"/> NIE <input type="checkbox"/> Nie wiem				
Kwalifikacje profesjonalne włączając członkostwo organizacji profesjonalnych (np. Związku Inży- nierów czy innych) a także w pełni kwalifiko- wanych radców prawnych i agentów	09	09	09	-----
Pierwszy stopień uniwersytecki (także kwalifikacje medyczne, stomatologiczne i weterynaryjne)	10	10	10	-----
Dyplom w technologii	11	11	11	-----
Wyższy stopień uniwersytecki (jak M.Sc., Ph.D., D.Sc.)	12	12	12	-----
Dyplom uniwersytecki (wyłączając nauczycielskie i techniczne)	13	13	13	-----
Kwalifikacje lub dyplomy - Sztuka, muzyka, teatr (wyszczególnij stopień)	14	14	14	-----
Kwalifikacje pielęgniarckie (SRN lub SEN)	15	15	15	-----
Kwalifikacje nauczycielskie (jak Dip.ED., C.E.) ..	16	16	16	-----
Inne (WYSZCZEGÓLNIJ PONIŻEJ)	17	17	17	-----
ŻADNE	00	00	00	-----

SZCZEGÓŁY DOTYCZĄCE KWALIFIKACJI, np. rodzaj stopnia naukowego (i uniwersytet, na którym został uzyskany), rodzaj kwalifikacji nauczycielskich czy pielęgniarckich, nazwa organizacji profesjonalnej, nazwa i stopień dyplomu itp. W przypadku terminatorstwa podać specjalność. Należy zaznaczyć, poprzez jakie formy dalszego kształcenia poszczególne kwalifikacje zostały zdobyte, w sposób podany w instrukcji

Nota: Przekładając pytania na język polski część terminologii pozostawiono w oryginalnym brzmieniu. Terminy te nie posiadają bowiem dobrze utrwalonych polskich odpowiedników.

Zródło: Halsey i inni 1980: 221-5.

zaszły w systemie edukacyjnym na przestrzeni lat, oraz na pewne różnice terytorialne w sieci szkolnej. Przedstawiono także niektóre problemy, jakie mogą powstać podczas prowadzenia wywiadów, wskazując na sposób ich rozwiązania.

W zaproponowanym przez badaczy brytyjskich narzędziu jedna rzecz jest uderzająca - w pełni profesjonalne podejście do problemu pomiaru. Autorzy uczynili właściwie wszystko, aby zebrane informacje były wiarygodne i precyzyjne. Zdecydowali się przy tym na zastosowanie narzędzia o znacznym stopniu złożoności, prowadzącego do pomiaru czasochłonnego i kosztownego. Fakt ten należy szczególnie podkreślić, ponieważ cytowane badania objęły dużą próbę (ponad 10 tys. osób), zaś w przedstawiony sposób zbierano w nich informacje nie tylko o wykształceniu respondenta, lecz również jego ojca, matki, żony oraz jednego z braci! Dokonany wybór narzędzia dowodzi więc, że kierowano się tu wyłącznie względami merytorycznymi, nie zaś wąsko pojmowanym pragmatyzmem badawczym.

1.5.5 Uwagi końcowe

Porównanie przykładowych narzędzi pomiaru wykształcenia stosowanych przez badaczy amerykańskich i brytyjskich upoważnia nas do wyciągnięcia następującego wniosku. Zakres zastosowanych rozwiązań oraz złożoność narzędzia powinny zależeć przede wszystkim od organizacyjno-funkcjonalnych cech systemu szkolnego, do którego się ono odnosi. Oba przedstawione przykłady należy bowiem uznać za poprawne sposoby rozwiązania problemu pomiaru wykształcenia, prowadzące do uzyskania informacji

umożliwiających zastosowanie klasyfikacji trafnie odzwierciedlających zróżnicowanie edukacyjne w rozpatrywanych społeczeństwach. Tymczasem w obu przypadkach narzędzie pomiaru przybiera zupełnie inną postać.

Polski system edukacyjny nie może być zaliczony ani do typu wyróżnionego przez Turnera jako system współzawodnictwa, ani też nie jest systemem wprowadzenia. Posiada natomiast wiele elementów zaliczanych bądź do jednego, bądź do drugiego typu (Sawiński 1984c). Szkoły podstawowe są od ukończenia wojny programowo i organizacyjnie niezróżnicowane, przez co sposobem funkcjonowania są zbliżone do szkół amerykańskich pierwszego i drugiego szczebla. Ograniczenie się w tym przypadku do ustalenia liczby ukończonych klas wydaje się w pełni uzasadnione. Z odmienną sytuacją mamy do czynienia rozpatrując szkoły powszechne w okresie międzywojennym. Nie były one zróżnicowane ze względu na okres kształcenia, co podobnie jak w przypadku brytyjskich szkół średnich wynikało z ustawowo określonego obowiązku szkolnego. Różniły się natomiast programem, składem społecznym uczniów, a także dawały nierówne uprawnienia do dalszego kształcenia. Konieczne jest więc w tym przypadku ustalanie stopnia organizacyjnego szkoły.

Na szczeblu ponadpodstawowym istnieją w polskim systemie edukacyjnym trzy wyraźnie odrębne tory kształcenia. Różnią się one programem, składem społecznym uczniów, oraz odmiennością szans alokacji do wyższych poziomów wykształcenia (Stasińska i Sawiński 1984; Sawińska 1984). Mimo iż wszystkie potencjalnie prowadzą do wykształcenia średniego (szkoły zasadnicze poprzez szkoły średnie na podbudowie), tory te powinny być w badaniach konsekwentnie rozdzielone. Sytuacja ta

w dużym stopniu przypomina zasady organizacji i funkcjonowania brytyjskiego szkolnictwa średniego.

Z kolei na szczeblu ponadśrednim istniejący w Polsce system jest bardziej zbliżony do amerykańskiego, niż do brytyjskiego. Charakteryzuje się bowiem wysokim stopniem skolaryzacji przebiegu kształcenia, a także wyraźnie zarysowanym porządkiem szkół ze względu na okres nauki. Posłużenie się w tej sytuacji ilościowym wskaźnikiem wykształcenia wydaje się więc częściowo uzasadnione. Horyzontalny aspekt różnicowania szkół powinien jednak także zostać uwzględniony, gdyż szkoły pomaturalne nie mają tego typu powiązań ze szkołami wyższymi, jak junior colleges w Stanach Zjednoczonych. Dlatego też ukończenie szkoły pomaturalnej należy wyodrębnić jako oddzielny poziom wykształcenia, nierównoważny zaliczeniu tej samej liczby lat studiów w szkole wyższej.

Konstruując narzędzie pomiaru wykształcenia odpowiednie dla różnicowania edukacyjnego w Polsce można więc uwzględnić zarówno pewne rozwiązania stosowane w badaniach brytyjskich, jak i amerykańskich.

R o z d z i a ł 1.6

Pomiar wykształcenia w spisach powszechnych

Poniższy rozdział otwiera rozważania na temat błędów pomiaru wykształcenia. Postaramy się znaleźć w nich odpowiedź na szereg pytań. Przede wszystkim będziemy starali się ustalić, jak znaczne rozbieżności między rzeczywistym poziomem wykształcenia a uzyskanymi informacjami o wykształceniu powstają podczas pomiaru tej cechy. Spróbujemy też określić przyczyny powstających rozbieżności, a także wskazać sposoby ich uniknięcia.

W rozdziale tym zajmiemy się trudnościami występującymi przy pomiarze wykształcenia w spisach powszechnych. Aczkolwiek spis powszechny różni się swoimi celami i sposobem realizacji od badań socjologicznych, to jednak metoda zbierania informacji o wykształceniu ludności jest zbliżona do stosowanej w wywiadzie kwestionariuszowym. W Polsce od roku 1921 przeprowadzono jak dotychczas sześć spisów powszechnych, przy czym w pięciu spośród nich ustalano poziom wykształcenia spisywanych osób.

Ustalenia dotyczące trudności z pomiarem wykształcenia dokonane na gruncie metodologii spisowej są ważne z dwóch względów. Po pierwsze, przedmiot pomiaru stanowiło każdorazowo pełne zróżnicowanie edukacyjne społeczeństwa, zaś kolejne spisy obejmowały to zróżnicowanie w różnych okresach czasu. Zakres dokonanych ustaleń jest przez to szeroki. Po drugie, w kolej-

nych spisach stosowano różne formy narzędzia pomiaru wykształcenia, co daje bogaty materiał porównawczy.

Problemy występujące przy pomiarze wykształcenia w spisach powszechnych znalazły odzwierciedlenie w wielu publikacjach metodologicznych. Użyteczność większości tych prac nie jest jednak wysoka, ponieważ poczynione obserwacje cechuje niski stopień usystematyzowania. Ich analiza może jednak dostarczyć szeregu istotnych wskazówek dotyczących najważniejszych problemów napotykanych przy pomiarze wykształcenia. Wiele z tych obserwacji istotnie wykracza poza zakres ustaleń w dziedzinie pomiaru wykształcenia, dokonanych przez metodologów badań socjologicznych. Inne rezultaty są zaś godne uwagi z tego względu, że stanowią potwierdzenie zaobserwowanych w badaniach socjologicznych prawidłowości, co wzmacnia nasze zaufanie do szeregu hipotez dotyczących źródeł i charakteru powstających błędów pomiaru wykształcenia.

1.6.1 Kontrowersje wokół narzędzia pomiaru wykształcenia

Pierwszy powszechny spis ludności w niepodległej Polsce przeprowadzono w 1921 roku. Jego zakres tematyczny obejmował szereg cech społecznych, a między nimi wykształcenie. Informacje o wykształceniu zbierano stosując pytanie otwarte (GUS 1931: 16), pozostawiając w formularzu spisowym puste rubryki przeznaczone do wpisywania poziomu wykształcenia spisywanych osób. Jednocześnie w stosunkowo obszernym pouczeniu dla komisarza spisowego sprecyzowano, w jaki sposób należy ustalić poziom i rodzaj uzyskanego wykształcenia, a także przedstawiono

przykłady poprawnego wypełnienia tej rubryki w wydrukowanych „wzorach wypełnienia arkusza spisowego” (GUS 1931: 46, 52).

Analizę przebiegu realizacji spisu i dyskusję otrzymanych wyników przeprowadził Buławski (1930). Pokazał on, że zastosowanie pytania otwartego jako narzędzia pomiaru wykształcenia nie dało zadowalających efektów. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy przede wszystkim upatrywać w tym, że komisarze spisowi często nie czytali pouczenia i wypełniali formularz niezgodnie z zawartymi w nim ustaleniami. Podczas kodowania zebranego materiału powstały przez to poważne trudności z zaklasyfikowaniem niektórych spisywanych osób do wyróżnionych kategorii wykształcenia. Między innymi nie można było odróżnić wykształcenia nieukończonego dowolnego szczebla od ukończonego oraz dokonać podziału wykształcenia zawodowego na niższe i średnie (Buławski 1930: 69-71). Stosunkowo wysoka, jak na spis powszechny, okazała się także proporcja osób o wykształceniu nieustalonym (po odrzuceniu analfabetów wynosiła ona 10%; GUS 1927: 26-7).

W oparciu o otrzymane wnioski Buławski przedstawił propozycję sposobu pomiaru wykształcenia w następnym spisie powszechnym. Jego zdaniem, poprawne ustalenie wykształcenia każdej ze spisywanych osób może zostać dokonane, jeśli uzyskamy następujące informacje: (1) dokładną nazwę ukończonej szkoły, co po skonfrontowaniu z wykazem szkół pozwoli ustalić jej szczebel; (2) liczbę ukończonych klas w przypadku osób, które nie ukończyły wskazanej szkoły. Jest to niezbędne dla zaliczenia wykształcenia jako nieukończonego danego szczebla lub ukończonego szczebla niższego. Jeżeli dana osoba zdobywała ostateczne wykształcenie w szkole zawodowej, to powyższe informacje powinny być niezależnie zebrane dla szkół dających wykształ-

cenie ogólne (szkoła powszechna, gimnazjum), co umożliwia ustalenie poziomu uzyskanego wykształcenia zawodowego. Jednocześnie Buławski wskazał na konieczność wyraźnego zdefiniowania, kiedy szkołę można traktować jako ukończoną, określając tę sytuację jako równoważną posiadaniu świadectwa ukończenia szkoły (1930: 69-71, 84, 96).

Przedstawione propozycje nawiązywały do najlepszych wzorów zaczerpniętych z badań spisowych przeprowadzonych w innych krajach i były znacznym krokiem naprzód w stosunku do narzędzia pomiaru wykształcenia stosowanego w spisie z 1921 roku. Godny podkreślenia jest fakt, że zastosowane rozwiązanie oparto na ustalaniu poziomu wykształcenia poprzez odwołanie się do formy organizacyjnej konkretnej szkoły, w której jednostka uzyskała ostateczny poziom wykształcenia. Biorąc pod uwagę zróżnicowanie instytucji systemu szkolnego, jakie miało miejsce w latach dwudziestych oraz w poszczególnych zaborach przed uzyskaniem niepodległości, ustalanie nazwy szkoły z przeniesieniem operacji zaklasyfikowania poziomu wykształcenia na etap kodowania wydaje się być jedynym sposobem pomiaru, który umożliwiłyby zastosowanie w miarę jednolitych kryteriów klasyfikacyjnych.

Większość propozycji Buławskiego została uwzględniona w ostatecznej wersji kwestionariusza spisowego z 1931 roku. Pytanie o wykształcenie sformułowano w nim w następujący sposób (GUS 1932: 65):

Wykształcenie. Nazwa i rodzaj zakładu naukowego (szkoły), do której spisywana osoba uczęszczała lub uczęszcza. Jeżeli spisywana osoba ukończyła wymieniony zakład, wpisać „ukończony”, jeżeli nie

ukończyła, wpisać „nieukończony” i podać liczbę ukończonych klas, oddziałów, semestrów. (Jeżeli spisywana osoba otrzymała wykształcenie domowe lub jest samoukiem, należy to zaznaczyć)

Dodatkowe wyjaśnienia podano w pouczeniu dla komisarza spisowego (GUS 1932: 66):

Do rubr. 17. Nazwę i rodzaj zakładu naukowego należy podawać jaknajdokładniej: nie wystarczy więc wpisać „gimnazjum”, „szkoła handlowa” i t.p., lecz trzeba podać np „gimnazjum humanistyczne 8-klasowe L. Lorentza”, „Szkoła handlowa średnia 3-klasowa Towarzystwa Koła Prażan”.

O ile ktoś uczęszczał do kilku zakładów o różnym poziomie nauczania (np szkoła powszechna - gimnazjum - uniwersytet), powinien podać tylko najwyższy typ zakładu (np uniwersytet).

Jeżeli ktoś po opuszczeniu zakładu ogólnokształcącego (np szkoły powszechnej, gimnazjum i t.p.) uczęszczał jeszcze do szkoły zawodowej lub specjalnej, powinien podać oba zakłady i dla obu wypełnić wszystkie pytania.

Wykształcenie tylko wtenczas należy uważać za ukończone, jeżeli dana osoba otrzymała świadectwo ukończenia szkoły lub kursów.

Jak więc widać, przy ustalaniu ostatecznego kształtu narzędzia uczyniono wiele, aby umożliwić poprawne ustalenie poziomu wykształcenia osób spisowanych. Nadano mu przede wszystkim zwartą i przejrzystą postać, co wydaje się niezwykle ważne biorąc pod uwagę znaczną liczbę i zróżnicowany poziom wykształcenia komisarzy spisowych, a także szeroki zakres zbieranych w spisie informacji. Warunkiem umożliwiającym zastosowanie

takiego rozwiązania było przeniesienie operacji zaklasyfikowania poziomu wykształcenia z etapu zbierania danych na etap ich kodowania.

Niestety porównanie uzyskanych zapisów nazw szkół z ich wykazem dla okresu kilkudziesięciu lat okazało się przedsięwzięciem niewykonalnym przy szczupłości środków przeznaczonych na opracowanie całości wyników spisu. Dane dotyczące wykształcenia pozostały przez to nigdy nie opracowane.

Pierwszy powojenny spis powszechny przeprowadzono w 1950 roku. Nie ustalano w nim poziomu wykształcenia całej ludności, lecz jedynie osoby kształcące się w momencie spisu pytano o nazwę i rodzaj szkoły, a także o miejscowość, w której się ona znajdowała (GUS 1981: 44). Nawet i te informacje nie zostały jednak opracowane.

Propozycję narzędzia pomiaru wykształcenia dla kolejnego spisu powszechnego, który miał odbyć się w 1960 roku, przedstawili Dłuska i Holzer (1958). Jak autorzy słusznie zauważyli „w historii spisów ludności Polski nie było ani jednego badania wykształcenia ludności uwieńczonego sukcesem. Bieżące informacje ze statystyki szkolnictwa za okres dwudziestolecia, a następnie powojenne są nieaktualne ze względu na wyniszczenie wojenne ludności” (s.5). Przed spisem w 1960 roku stało więc ważne zadanie ustalenia struktury wykształcenia społeczeństwa, ponieważ nie posiadano w tym zakresie odpowiednich danych.

Dłuska i Holzer zwracają przy tym uwagę, że „informacje spisowe o wykształceniu będą należały do kategorii mniej dokładnych, gdyż względy źle pojętego prestiżu zeznających z natury rzeczy będą zaciemniały prawdziwie istniejący stan

rzeczy" (1958: 5). Jednakże dalej piszą: „(...) z góry trzeba zastrzec, że przed uplanowanym celowym fałszerstwem nie można się w żaden sposób uchronić (...). Naszym zdaniem poniższy projekt w maksymalnym stopniu ogranicza możliwość fałszerstwa przy jednoczesnych szerokich możliwościach opracowania informacji" (s.5).

Warto bliżej prześledzić powyższe uwagi, ponieważ są one wyrazem pewnego stanowiska, które rzutować będzie na pomiar wykształcenia również w następnych spisach. Zakłada się mianowicie, że pomiar wykształcenia niejako „z natury” charakteryzuje się pewnym poziomem błędów, lecz nie podejmuje się działań zmierzających do określenia charakteru powstających błędów oraz sposobu ich uniknięcia. Przyjmuje się natomiast, że proponowane narzędzie ze względu na swoją formę umożliwi zmniejszenie częstości występowania błędów pomiaru, chociaż zupełnie nie wymienia się mechanizmów, które miałyby to powodować. Zwraca się jednocześnie uwagę na „szerokie możliwości opracowania informacji”, gdy tymczasem o wiele istotniejsze jest to, jaka operacyjna klasyfikacja wykształcenia będzie przez GUS stosowana, gdyż pod jej kątem powinno być przygotowane narzędzie pomiaru wykształcenia.

Zamiast więc zająć się merytorycznymi aspektami pomiaru, Dłuska i Holzer skupili się wyłącznie na formalnych aspektach proponowanego narzędzia. Składa się ono w ich ujęciu z trzech pytań: pierwsze służy ustaleniu, który z ośmiu wyróżnionych poziomów wykształcenia posiada osoba spisywana, drugie odnosi się do osób o ukończonym wykształceniu średnim i kontroluje fakt posiadania matury, trzecie natomiast służy ustaleniu kierunku kształcenia w szkole średniej lub nazwy wyższej

uczelni.

Ostatecznie w formularzu spisowym z 1960 roku zastosowano następującą wersję pytania o wykształcenie (GUS 1981: 64-5)

§35. Wykształcenie

Wypełnić dla osób urodzonych w 1953 r. i wcześniej.

a/ Poziom wykształcenia

Wpisać jedno z określeń:

- „wyższe ukończone”
- „wyższe nie ukończone”
- „średnie ogólnokształcące ukończone”
- „średnie ogólnokształcące nie ukończone”
- „średnie zawodowe ukończone”
- „średnie zawodowe nie ukończone”
- „zasadnicze zawodowe ukończone”
- „zasadnicze zawodowe nie ukończone”
- „podstawowe...” (oraz wpisać najwyższą ukończoną klasę)
- „samouk”
- „umie tylko czytać”
- „nie umie czytać ani pisać”

b/ Czy obecnie uczęszcza do szkoły (uczelni)?

Wpisać „tak” lub „nie”

Wersja ta jest zasadniczo zgodna z propozycją Dłuskiej i Holzera, z tą jednak różnicą, że w podstawowym pytaniu wyróżniono dziesięć - zamiast ośmiu - poziomów wykształcenia (fakt ukończenia szkoły podstawowej ustalany jest w oparciu o liczbę zaliczonych klas), natomiast zrezygnowano z pytań o maturę i kierunek kształcenia.

W przypadku tego spisu zwraca uwagę niezwykle obszerne potraktowanie kwestii pomiaru wykształcenia w instrukcji dla

rachmistrza spisowego (GUS 1960a: 77-84). Określono w niej zakresy poszczególnych kategorii umieszczonych w formularzu spisowym, a także podano zasady rozstrzygnięcia niektórych wątpliwości, na przykład dotyczących ukończenia szkoły za granicą, uczestnictwa w różnego rodzaju kursach, itp. Nie ustrzeżono się jednak przed popełnieniem w instrukcji szeregu istotnych błędów, które świadczą o niedostatecznej wiedzy jej autorów na temat organizacji systemu szkolnego w Polsce (Falski 1967a).

W dyskusji przebiegu realizacji spisu (GUS 1962) zwraca się uwagę, iż mimo obszernych wyjaśnień w instrukcji spisowej, w praktyce pojawiały się trudności z zaklasyfikowaniem wykształcenia uzyskanego w szkołach o formach organizacyjnych już nie istniejących. Aczkolwiek twierdzi się, że dotyczyło to głównie osób starszych, to należy pamiętać, że w roku 1960 tylko osoby w wieku 22 lata i młodsze kształciły się całkowicie w Polsce Ludowej. Zaobserwowano również tendencję do podwyższania poziomu wykształcenia polegającą przede wszystkim na „zakrągłaniu” nieukończonego wykształcenia podstawowego i średniego do pełnych poziomów. Zwrócono także uwagę, że osoby kończące w okresie międzywojennym i wcześniej szkoły powszechne czteroklasowe i podobne, określały swoje wykształcenie jako podstawowe pełne. Spisywana ludność miała też trudności z odróżnianiem szkół zasadniczych zawodowych od średnich zawodowych, co spowodowało odchylenie w kierunku zaniżenia oszacowania liczby osób o wykształceniu zasadniczym zawodowym. Trudno jednakże chociaż w przybliżeniu określić zasięg tych wszystkich zjawisk, gdyż w omówieniu nie podano ilościowych charakterystyk stwierdzonych błędów pomiaru (GUS 1962: 14-6).

Sposób pomiaru wykształcenia w spisie powszechnym w 1960 roku był również krytykowany w późniejszym czasie, gdy zbliżał się termin następnego spisu i należało podjąć decyzje, w jakim kierunku powinny pójść modyfikacje stosowanego narzędzia. Szereg interesujących uwag na ten temat przedstawił Smoliński (1968). Autor zauważa między innymi, że (s.18)

W podanej [w spisie z 1960 roku - przyp. Z.S.] klasyfikacji poziomów wykształcenia wszystkie poziomy uzupełnione przymiotnikiem „nieukończone” sugerują, iż spełniają rolę czegoś pośredniego między dwoma poziomami „ukończonymi”, co więcej - określenie „wyższe nieukończone” sugeruje, iż jest bliższe „wyższego”, niż średniego, a „średnie nieukończone” bliższe „średniego” niż „podstawowego”. Tymczasem w rzeczywistości sytuacja przedstawia się zupełnie inaczej.

W związku z tym Smoliński proponuje, aby z pytania o wykształcenie usunąć poziomy wykształcenia nieukończonego, które „(...) nie służą żadnym praktycznym celom poza wątpliwą satysfakcją ich posiadaczy. Wiadomo, że we wszystkich kontaktach urzędowych (...) liczą się tylko poziomy » ukończone « ” (1968: 18).

Druga propozycja autora zmierza do dokonania takiego pomiaru wykształcenia, aby jego wyniki były porównywalne dla osób zdobywających wykształcenie w różnych okresach (np. przed wojną - po wojnie), a także aby umożliwiały dokonywanie porównań międzynarodowych. W tym celu autor proponuje dodatkowo pytać osoby spisywane o „liczbę lat nauki szkolnej, z wyłączeniem przerw i powtórzeń klas” (1968: 19).

Zupełnie odmienny charakter mają propozycje zgłoszone przez Falskiego (1967b). Zwraca on uwagę, że operacja klasyfikowania poziomu wykształcenia powinna zostać przeniesiona z etapu zbierania informacji na etap kodowania (s.13):

Ludność nie ujmowała swego wykształcenia ściśle według nazw i form, ustalonych w arkuszu spisowym, powstały więc trudności klasyfikacyjne, wymagające dużej znajomości organizacji szkolnictwa na ziemiach polskich w okresie prawie stulecia, której osiąść nie mogły łatwo osoby, powoływane doraźnie na rachmistrzów spisowych w liczbie ok. 200 000. Mogłoby ją jednak opanować doskonale kilka osób, powołanych dla dokonania takiej klasyfikacji w Głównym Urzędzie Statystycznym.

Falski proponuje więc, aby zamiast zadawać pytanie zamknięte o poziom wykształcenia, ustalać następujące dane o szkole, w której jednostka uzyskała ostateczne wykształcenie (1967b: 13): (1) nazwę szkoły; (2) programową długość kształcenia w tej szkole; (3) specjalność, w której badany się kształcił; (4) liczbę ukończonych klas w tej szkole; (5) rok ukończenia szkoły.

Ostatecznie w spisie powszechnym w 1970 roku zastosowano pytanie o poziom wykształcenia w wersji zbliżonej do stosowanej w roku 1960. Zmiany sprowadzały się jedynie do wprowadzenia kategorii „pomaturalne ukończone”, rezygnacji z podziału szkół średnich na zawodowe i ogólnokształcące oraz nie uwzględnieniu kategorii „zasadnicze zawodowe nieukończone”. Jednocześnie oddzielono wykształcenie podstawowe od nieukończonego podstawowego i tylko w tym ostatnim przypadku pytano o liczbę ukończonych klas (GUS 1981: 72-3).

Pewnym modyfikacjom uległa także instrukcja dla rachmistrza spisowego (GUS 1970: 82-93). Modyfikacje te nie zmieniły jej charakteru, lecz nadały bardziej przejrzystą postać, wzbogaconą przykładami klasyfikacji różnego typu szkół, charakterystycznych dla systemu oświaty w jego powojennym kształcie. W instrukcji określono przy tym dokładnie, jakie pytania i w jakiej kolejności należy zadać spisywanej osobie, w zależności od posiadanego przez nią wykształcenia.

Duży wpływ na ostateczny kształt narzędzia pomiaru miały bez wątpienia wyniki spisu próbnego, przeprowadzonego w 1968 roku. Zastosowana w nim kategoryzacja wykształcenia obejmowała jedynie poziomy ukończone. Tymczasem okazało się, że taki podział w wielu sytuacjach nie był rozwiązaniem poprawnym. Potraktowanie absolutorium jako równoważnego wykształceniu średniemu, czy też zaliczonych trzech klas szkoły średniej jako wykształcenia podstawowego sprawiło, że osoby o tego typu karierach edukacyjnych czuły się wyraźnie pokrzywdzone stosowaną klasyfikacją, co powodowało trudności w zbieraniu danych (Turowski 1970: 15; GUS 1972: XVII). Ponieważ narzędzie, którym się posługiwano, odpowiadało dokładnie omówionej uprzednio propozycji Smolińskiego, jesteśmy upoważnieni do sformułowania następującego wniosku. Jeśli przy konstruowaniu narzędzia uwzględnimy jedynie zakres informacji „służącej praktycznym celom”, zaś zrezygnujemy z informacji znajdujących odzwierciedlenie w „wątpliwej satysfakcji” (używając sformułowań Smolińskiego) osób spisywanych, to pomiar może nie przynieść zamierzonych efektów.

Warto również wspomnieć o jeszcze jednym rozstrzygnięciu, które zostało dokonane przy okazji przeprowadzania spisu w

1970 roku. Chodzi mianowicie o kwestię uwiarygodnienia danych podawanych rachmistrzowi spisowemu. We wcześniejszych publikacjach zwracano uwagę, że błędy popełnione przy pomiarze wykształcenia polegają przede wszystkim na zawyżaniu jego poziomu przez osoby spisywane. Kwestią sporną pozostawało jedynie, czy owe zawyżenia mają istotny wpływ na otrzymane wyniki (Dłuska i Holzer 1958: 5; Padowicz 1960: 7; Falski 1967b: 13; Smoliński 1968: 17-8). Niektórzy z cytowanych autorów postulowali w związku z tym, aby pytać nie o najwyższy poziom wykształcenia, lecz o *s w i a d e c t w o* ukończenia szkoły najwyższego szczebla (Smoliński 1968: 18), bądź też wymagać *o k a z a n i a* tego świadectwa (Falski 1967b: 13). Ostatecznie w formularzu spisowym i w instrukcji zaznaczono, że poziom wykształcenia należy podać w zależności od posiadanego świadectwa ukończenia szkoły. Nie zdecydowano się natomiast na żądanie okazania tego świadectwa, gdyż byłoby to sprzeczne z praktyką międzynarodową, opierania informacji spisowych jedynie na zeznaniach obywateli (Dłuska 1969: 18; Turos 1970: 15).

W omówieniu przebiegu realizacji spisu z 1970 roku znajdujemy jedynie bardzo skąpe informacje o trudnościach występujących przy pomiarze wykształcenia (GUS 1972: XVIII):

Z przeprowadzonych sondaży wynika, że zawyżanie poziomu wykształcenia, aczkolwiek istotnie miało miejsce, ale następowało to częściej na skutek nieświadomości zasad stosowanych w spisie - i w ogóle słabej orientacji w zagałnieniu, zwłaszcza gdy informacji udzielali członkowie rodziny, niż sam zainteresowany - niż z zamierzonego świadomie fałszowania danych.

Powyższe uwagi, aczkolwiek niezwykle lakoniczne, zwracają uwagę na dwie bardzo ważne sprawy. Po pierwsze twierdzi się, że podstawowym źródłem powstawania błędów pomiaru jest nieznanomość przez badanych zasad wyróżniania poszczególnych poziomów wykształcenia. Przeczy to dość konsekwentnie do tego czasu postulowanemu stanowisku, w myśl którego przyczyną powstających rozbieżności są zafałszowania świadome. Po drugie zwraca się uwagę, że udzielane informacje o wykształceniu innych osób (członków rodziny) mogą charakteryzować się niską trafnością, niższą niż udzielane przez osoby spisywane informacje o ich własnym wykształceniu. Znaczenie obu tych stwierdzeń wiąże się z faktem, że o ile są one prawdziwe, to istnieją realne możliwości poprawy jakości stosowanych procedur pomiaru wykształcenia w spisach powszechnych, co prowadziłoby do zmniejszenia częstości występowania błędów pomiaru (np. poprzez wprowadzenie dodatkowego pytania o nazwę szkoły, czy poprzez przyjęcie wymogu udzielania informacji o wykształceniu osobiście przez każdą ze spisywanych osób).

Jednakże tradycyjne wyjaśnienie błędów pomiaru wykształcenia - jako konsekwencji działań świadomych - było z pewnością bardziej wygodne dla metodologów badań spisowych, gdyż zwalniało ich z konieczności podjęcia prac nad poprawą jakości stosowanych narzędzi. Co więcej, prace te mogłyby doprowadzić do uzyskania rezultatów świadczących o tym, że dotychczas stosowano niewłaściwe narzędzia pomiaru wykształcenia, a stąd uzyskane dane o wykształceniu ludności nie są dostatecznie precyzyjne. Tym też zapewne należy tłumaczyć fakt, że przedstawione wyżej uwagi zupełnie pomijano w późniejszych pracach nad modyfikacją stosowanych narzędzi pomiaru wykształcenia.

Analizując przebieg realizacji spisu w 1970 roku starano się też oszacować wielkość i kierunek błędów popełnianych przy pomiarze wykształcenia, poprzez zestawienie otrzymanego rozkładu wykształcenia w badanej zbiorowości z danymi sprawozdawczości o zatrudnieniu, sporządzanymi corocznie przez zakłady pracy (GUS 1972: XIX). W oparciu o takie porównanie stwierdzono, że liczba osób o wykształceniu wyższym jest zbliżona do rzeczywistej, natomiast liczba osób o wykształceniu średnim oraz liczba osób o wykształceniu zasadniczym zawodowym są zawyżone¹. Przy czym w większym stopniu dotyczyło to mężczyzn niż kobiet, a także w większym stopniu wykształcenia średniego zawodowego niż ogólnokształcącego.

Ostatni spis powszechny został przeprowadzony w 1978 roku, to jest o dwa lata wcześniej, niż pierwotnie planowano. Być może konieczność przyspieszenia prac nad przygotowaniem spisu spowodowała, że mniej uwagi poświęcono tym razem modyfikacjom narzędzia pomiaru wykształcenia. W oparciu o wyniki spisu próbnego z 1977 roku ustalono jedynie, że „pytanie o liczbę ukończonych klas szkoły podstawowej osób głównie w wieku starszym i najstarszym nie posiadających wykształcenia podstawowego sprawiało tym osobom ogromne trudności w udzieleniu właściwej odpowiedzi” (Bielec 1978: 19). W związku z tym zrezygnowano z pytania o liczbę ukończonych klas (w przypadku nie ukończonej szkoły podstawowej), wprowadzając dla

¹W cytowanej publikacji podano charakterystyki liczbowe tych zawyżeń (15% i 5% - GUS 1972: XIX) lecz nie wiadomo, czy chodzi tu o wielkości względne, czy bezwzględne, co stanowi w tym przypadku zasadniczą różnicę.

tej kategorii wykształcenia określenie „podstawowe nieukończone”.

W stosunku do wersji pytania z 1970 roku zmieniono określenia „niepełne” na „nieukończone” ponieważ, jak zauważono, wykształcenie „niepełne” bywa rozumiane jako „półpoziom”, toteż często osoby spisywane traktują jako takie wykształcenie pomaturalne (Róžańska 1978: 22). W przypadku nieukończonego wykształcenia wyższego pytano dodatkowo o rodzaj ukończonej szkoły średniej (ogólnokształcąca czy zawodowa). Z instrukcji dla rachmistrza spisowego usunięto tabelę z przykładami różnych szkół prowadzących do poszczególnych poziomów wykształcenia, a także opis zasad postępowania w przypadkach, gdy wykształcenie zostało zdobyte w okresie międzywojennym (GUS 1977: 64-7). Uważano bowiem, że „ogólny poziom ludności stale wzrasta; człowiek współczesny wypełniający często różnego rodzaju ankiety, podchodzący rzetelnie do spisu nie ma kłopotu z określeniem swego poziomu wykształcenia” (Róžańska 1978: 21-2).

Problemy związane z pomiarem wykształcenia, które wystąpiły w spisie powszechnym z 1978 roku, nie doczekały się do--tychczas omówienia. Brak jest również publikacji poświęconych ewentualnym modyfikacjom stosowanego narzędzia, przed wykorzystaniem go w spisie. W tym zakresie sugeruje się jedynie, aby odstąpić od zbierania informacji o nieukończonych poziomach wykształcenia, ograniczając się wyłącznie do poziomów pełnych (Muszyńska 1981: 18). W świetle - omówionych wyżej - prawidłowości stwierdzonych w spisie próbnym w 1968 roku, propozycję tę pozostawimy bez komentarza.

1.6.2 Niejednolitość stosowanych klasyfikacji

Forma stosowanego w spisach powszechnych narzędzia pomiaru wykształcenia była sprawą kontrowersyjną, która nie do czekała się dotychczas należytego rozstrzygnięcia. W efekcie w każdym ze spisów posługiwano się narzędziem o nieco innej postaci, co jak należy przypuszczać, uniemożliwia precyzyjne porównywanie zbieranych danych o wykształceniu ludności. Podobny problem wiąże się z przyjmowaną klasyfikacją wykształcenia. I w tym zakresie stosowano w kolejnych spisach nieco odmienne rozwiązania. W literaturze brak jest jakichkolwiek wyjaśnień, dlaczego nie starano się posłużyć klasyfikacją wspólną - przynajmniej dla wszystkich spisów przeprowadzonych po wojnie.

Istniejące w klasyfikacjach rozbieżności dotyczą przede wszystkim zakresów kategorii wzajemnie sobie odpowiadających. Rozpatrzmy wykształcenie średnie ukończone. W spisach z 1960 i z 1970 roku warunkiem koniecznym zaliczenia do tej kategorii było posiadanie matury. Tymczasem w 1978 roku jako wykształcenie średnie traktowano również uzyskanie świadectwa ukończenia szkoły bez przystąpienia do egzaminu maturalnego. Kierowano się tu zapewne chęcią uwzględnienia zmian organizacyjnych wprowadzonych w szkolnictwie (dobrowolny charakter egzaminu dojrzałości od 1971 roku). Jednakże w ten sposób przypisano wykształcenie średnie szeregu osobom, które nie posiadając matury w poprzednich spisach były traktowane jako osoby o nieukończonym średnim.

Brak konsekwencji wystąpił również w przypadku wykształcenia podstawowego i niepełnego podstawowego. W spisie z 1960 roku pytano o liczbę ukończonych klas w szkole podstawowej, natomiast w następnych spisach o fakt ukończenia szkoły podstawowej. Te dwa rodzaje danych nie są ze sobą bezpośrednio porównywalne, ponieważ w pierwszym przypadku, gdy dana osoba ukończyła 4 klasy, to nie wiadomo czy chodzi tu o ukończenie szkoły powszechnej czteroklasowej, czy jedynie czterech klas w szkole siedmioklasowej.

W każdym z powojennych spisów przyjmowano odmienną definicję wykształcenia niepełnego (nieukończonego) na szczeblu ponadpodstawowym i ponadśrednim. W 1960 roku sam fakt rozpoczęcia nauki w szkole danego szczebla wystarczał dla uznania zdobytego wykształcenia jako niepełnego tego szczebla. W 1970 roku w przypadku szkół ponadpodstawowych wymagane było w tej sytuacji zaliczenie przynajmniej trzech lat nauki, natomiast w 1978 roku wystarczało zaliczenie dwóch lat nauki. Dla dopełnienia obrazu warto jeszcze wspomnieć, że dwa lata szkoły średniej na podbudowie szkoły podstawowej dawały w spisie przeprowadzonym w 1978 roku wykształcenie niepełne średnie, natomiast dwa lata szkoły średniej na podbudowie szkoły zasadniczej zawodowej nie dawały tego poziomu wykształcenia (Róžańska 1978: 22).

Opisana niejednorodność reguł postępowania wynika zapewne z braku koncepcji nadającej interpretację poziomom „niepełnym”. W cytowanych publikacjach wskazywano zresztą, że wyróżnianie poziomów niepełnych jest z punktu widzenia potrzeb statystyki państwowej bezzasadne, lecz informacje takie są zbierane, celem zadośćuczynienia potrzebom osób spisywanych. Zadziwia

w związku z tym umieszczanie w wielu tabelach wynikowych podziału wykształcenia na poziomy pełne i niepełne, zamiast konsekwentnego grupowania wyników wyłącznie do poziomów pełnych.

Jak więc wynika z przedstawionych przykładów, metodologowie spisów powszechnych nie wypracowali jednolitej klasyfikacji wykształcenia. Fakt ten może budzić jedynie zdziwienie, ponieważ w badaniach statystycznych przeprowadzanych periodycznie porównywalność wyników jest sprawą kluczową (np. dla formułowania prognoz). Zważyć przy tym należy, że kwestia ustalenia jednolitej klasyfikacji nie jest przedsięwzięciem tak złożonym, jak kwestia standaryzacji narzędzia pomiaru. Nie wymaga bowiem żadnych badań weryfikacyjnych. Wystarcza tu wnikliwa analiza organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego, podjęcie pewnych decyzji i konsekwentne ich przestrzeganie.

1.6.3 Ustalenia dotyczące błędów pomiaru

Obecnie przejdźmy do omówienia problematyki błędów pomiaru wykształcenia w spisach powszechnych. W istniejącej literaturze w zasadzie wskazuje się jedynie na błędy polegające na świadomym zawyżaniu poziomu wykształcenia przez osoby spisywane. Jest to być może najważniejszy z występujących tu problemów, lecz bez wątpienia nie jedyny. Spróbujmy rozważyć rzadziej lub wcale nie podejmowane kwestie związane z błędami pomiaru wykształcenia w spisach powszechnych.

Przede wszystkim w literaturze całkowicie pominięta została sprawa rzetelności pomiaru, którą można tu rozumieć jako stopień, w jakim pomiar powtórzony dałby analogiczne rezultaty. Sam sposób dokonania pomiaru został precyzyjnie określony jedynie w instrukcji dla rachmistrza spisowego w 1970 roku. W pozostałych spisach podawano jedynie ogólne zasady klasyfikowania już uzyskanych odpowiedzi. Należy w tej sytuacji sądzić, że przypisanie niektórym osobom określonego poziomu wykształcenia mogło w dużym stopniu zależeć od rachmistrza, który samodzielnie werbalizował pytanie o wykształcenie, udzielał wyjaśnień oraz interpretował odpowiedź osoby spisywanej zgodnie ze sposobem rozumienia instrukcji. Brak standaryzacji sytuacji pomiaru mógł przyczynić się do znacznego obniżenia rzetelności pomiaru wykształcenia.

Podobnie wygląda problem trafności pomiaru, czyli zgodności faktycznego poziomu wykształcenia z poziomem wpisanym przez rachmistrza do formularza. Należy sądzić, że czynniki wpływające na obniżenie rzetelności pomiaru nie są jedynymi, które jednocześnie wpływają na obniżenie jego trafności. Jeżeli przyjąć, że osoby spiswane ze względów prestiżowych wykazują skłonność do podwyższania poziomu swojego wykształcenia, to przypuszczalnie czynią tak nie tylko w sytuacji spisu powszechnego. Może to prowadzić do utrwalenia się reakcji polegającej na tym, że zawsze w sytuacji zadania pytania o wykształcenie pada odpowiedź rozbieżna ze stanem rzeczywistym.

Taka reakcja może mieć również podłoże w trudnościach z zaklasyfikowaniem swojego wykształcenia przez samą osobę spisywaną. Sprzyjać temu może fakt ukończenia nietypowej szkoły

(np. w systemie międzywojennym) lub też ukończenie jedynie pewnej liczby klas w danej szkole. Osoby o tego typu biografiach edukacyjnych zapewne przed przeprowadzeniem spisu musiały już uprzednio w wielu różnych sytuacjach deklorować swój poziom wykształcenia. Nie oznacza to, że każdorazowo wymagano od nich posługiwania się jednolitymi kryteriami, bądź też okazania świadectwa szkolnego. Istnieje wówczas możliwość, że poziom wykształcenia został ustalony już uprzednio, zgodnie z innymi kryteriami niż przyjęte w spisie powszechnym. Natomiast w trakcie podawania informacji rachmistrzowi zostaje przekazane jedynie dokonane wcześniej ustalenie, które uznaje on za zgodne ze stanem faktycznym. Pomiar wykształcenia może więc charakteryzować się znacznie niższą trafnością, niż rzetelnością.

Poprzednio zwracaliśmy uwagę, że instrukcje w spisach z 1960 i 1970 roku były bardzo szczegółowe i w zasadzie pozwalały na rozstrzygnięcie dowolnej trudności napotkanej w praktyce przez rachmistrza spisowego. Przerzucenie jednak na niego ciężaru klasyfikowania zbieranych informacji, zresztą nie tylko odnośnie wykształcenia (cała instrukcja z 1970 roku liczyła około dwustu stron), mogło powodować, że szczegółowe zasady postępowania nie zostały przyswojone w wystarczającym stopniu.

Pośredniego dowodu potwierdzającego takie przypuszczenie dostarczają rezultaty spisu próbnego z 1968 roku. W zebranych materiale nagminnie występowały niedopuszczalne określenia poziomu wykształcenia, jak na przykład „7 klas szkoły podstawowej”, co powinno oznaczać 7 klas szkoły ośmioletniej, czyli nieukończone podstawowe (Cieślińska i inni 1970). Może to świadczyć o tym, że rachmistrze nie przyswoili sobie w wystar-

czającym stopniu ustalonych reguł postępowania, lecz wpisywali do rubryk określenia w formie podawanej przez osoby spisywane. Nasuwają się w związku z tym wątpliwości, czy rachmistrze podejmowali jakiegokolwiek działania weryfikujące zgodność podanego poziomu wykształcenia z ustaleniami przyjętymi w spisie. Pierwsze dodatkowe pytanie powinno dotyczyć tego, czy wykształcenie jest ukończone, czy też nie. Należy przypuszczać, że gdyby było zadawane, to zapewne odpowiedzi wpisywane do formularzy byłyby zgodne z wymogami, czyli zapisy w rodzaju „7 klas szkoły podstawowej” nie zdarzałyby się.

Niestety wszystkie powyższe wnioski mają jedynie charakter hipotez. Nie są bowiem znane żadne badania podjęte przez Główny Urząd Statystyczny, których celem byłaby weryfikacja jakości stosowanych procedur pomiaru wykształcenia. Stosunkowo najmniej trudności nasuwałoby oszacowanie rzetelności pomiaru, co można by uzyskać poprzez wprowadzenie pomiaru wykształcenia do spisu kontrolnego. Nie zostało to dotychczas dokonane (Muszyńska 1981: 18). Trudno więc w tej sytuacji wymagać oszacowania trafności pomiaru, czyli określenia charakteru rozbieżności między wykształceniem ustalonym w spisie, a faktycznym wykształceniem ludności.

1.6.4 Podsumowanie i wnioski

Pomiar wykształcenia w spisach powszechnych jest w Polsce dokonywany od ponad sześćdziesięciu lat. Nie można jednak stwierdzić, aby rozwój wiedzy w tym zakresie miał charakter kumulatywny. Wręcz przeciwnie, kolejne wersje narzędzia po-

miaru wykształcenia sprawiają wrażenie, jakby powstawały bez uwzględnienia wniosków płynących z poprzednio uzyskanych doświadczeń, a z ich sformułowań przebiega dbałość jedynie o t r a f n o ś ć f a s a d o w ą . Całkowity brak badań weryfikujących jakość stosowanych narzędzi pomiaru wydaje się przy tym strategią niezrozumiałą. Koszty badań tego typu są bowiem niewielkie w stosunku do kosztów przeprowadzenia spisu. A przecież wyłącznie na drodze empirycznej ustalić można własności kilku alternatywnych narzędzi pomiaru, co pozwoliłoby wybrać spośród nich narzędzie dające możliwość uniknięcia błędów, których konsekwencje mają istotne znaczenie dla treści uzyskanych wyników.

Nie oznacza to jednak, że analiza tego, co dotychczas zostało zrobione, nie dostarcza żadnych wskazówek w sprawie problemów występujących przy pomiarze wykształcenia. Wniosków takich można wymienić kilka, przy czym są one dla socjologa cenne, ponieważ zakres niektórych z nich wykracza ponad to, co dotychczas w tej dziedzinie ustalono na gruncie samej socjologii. Wnioski te przedstawimy poniżej. Należy jednak pamiętać, że mają one charakter o b s e r w a c j i zebra-nych w trakcie prowadzenia pomiaru, nie są zaś rezultatami otrzymanymi na drodze eksperymentalnej.

(1) We wszystkich powojennych spisach powszechnych pomiaru wykształcenia dokonano poprzez zadanie pytania zamkniętego o jego poziom. Niektórzy metodologowie zwracali przy tym uwagę, że uzyskanie wiarygodnych informacji o wykształceniu spisywanych osób wymaga ustalania nazwy szkoły, w której dana osoba zdobyła ostateczny poziom wykształcenia, co wiąże się z przeniesieniem operacji zaklasyfikowania poziomu wykształce-
nia z etapu zbierania danych na etap kodowania. Problem wy-

boru jednej z tych wersji narzędzia nie został jednak rozstrzygnięty praktycznie, ponieważ w jedynym spisie, w którym stosowano pytanie o nazwę szkoły (w 1931 roku), nie opracowano zabranych informacji.

(2) Pomiar wykształcenia poprzez zadanie pytania zamkniętego o jego poziom wiąże się z tym, że operacja zaklasyfikowania wykształcenia badanego jest wykonywana przez ankietera. Wymaga to sprawnego posługiwania się złożoną instrukcją klasyfikacyjną, uwzględniającą instytucjonalne zmiany systemu szkolnego, które potencjalnie mogą dotyczyć jednostek z badanej zbiorowości. Praktyka spisów powszechnych wykazała, że rachmistrze spisowi często nie korzystali z instrukcji, a także pozwalali osobom spisującym samodzielnie określać swój poziom wykształcenia, nie dokonując weryfikacji treści tych deklaracji. Jeżeli więc w badaniach socjologicznych nie jesteśmy w stanie zapewnić, aby wszyscy ankieterzy postępowali ściśle według instrukcji, to należy zastosować narzędzie pomiaru wykształcenia, w którym ciężar klasyfikowania uzyskanych informacji zostaje przeniesiony na etap kodowania.

(3) Na gruncie metodologii spisowej nie został rozwiązany problem wyróżnienia poziomów niepełnych. Ustalono jedynie, że w pytaniu zamkniętym lepiej posługiwać się sformułowaniami „nieukończone” niż „niepełne”, ponieważ ten ostatni termin może sugerować, iż chodzi o „półpoziomy” - wykształcenie zasadnicze zawodowe i pomaturalne.

(4) W pytaniu zamkniętym o poziom wykształcenia konieczne jest wyróżnienie poziomów niepełnych, gdyż odpowiada to określonym potrzebom badanych i odzwierciedla ich spojrzenie na własne osiągnięcia edukacyjne. Należy w ten sposób postę-

pić również wtedy, gdy w analizach zamierzamy wyróżnić jedynie pełne poziomy wykształcenia.

(5) Jeżeli w skład badanej zbiorowości wchodzi osoby, które wykształcenie zdobywały w okresie międzywojennym, powstaje problem określenia, jak będziemy rozumieć wykształcenie podstawowe ukończone. Przyjęte rozwiązanie należy przy tym uwzględnić przy konstruowaniu narzędzia pomiaru w takim zakresie, aby możliwe było łatwe odróżnienie ukończonej szkoły niepełnej od nieukończonej szkoły pełnej.

(6) W metodologii spisowej zwrócono przede wszystkim uwagę na błędy pomiaru polegające na świadomym zawyżaniu wykształcenia przez osoby spisywane. Tylko w jednym opracowaniu wysunięto tezę, że powstające zawyżenia nie wynikają ze złej woli osób badanych, lecz z braku znajomości przyjętych w spisie kryteriów wyróżnienia poszczególnych poziomów wykształcenia. Zawyżenia głównie odnosiły się do wykształcenia zasadniczego zawodowego (kosztem podstawowego) i średniego zawodowego (kosztem zasadniczego zawodowego). Zwracano również uwagę na fakt, że w większym stopniu dotyczyły mężczyzn niż kobiet.

(7) Ludzie w starszym wieku nie potrafią często podać liczby klas ukończonych w szkole podstawowej. Jest to poważny problem, ponieważ pomiar wykształcenia w przypadku tej kategorii osób sprowadza się w większości przypadków do odróżnienia wykształcenia podstawowego od nieukończonego podstawowego.

(8) W spisie powszechnym informacji z zasady nie udziela każda ze spisywanych osób oddzielnie, lecz na ogół jedna osoba podaje dane dotyczące wszystkich osób wspólnie z nią zamieszkujących. W związku z tym stwierdzono, że informacje dotyczące wykształcenia innych osób są często mniej dokładne, a niekiedy

osoba udzielająca informacji w ogóle nie potrafi podać ich wykształcenia. Należy więc przypuszczać, że w badaniach socjologicznych pomiar wykształcenia respondenta będzie się charakteryzował wyższą trafnością, niż pomiar wykształcenia współmałżonka, rodziców lub innych członków rodziny, o ile informacji o ich wykształceniu udziela respondent.

(9) W sytuacjach, gdy inicjatywa w ustalaniu poziomu wykształcenia jest pozostawiona respondentowi, trafność pomiaru wykształcenia może okazać się znacznie niższa od rzetelności. Obserwacje z przebiegu realizacji spisów powszechnych pozwalają sądzić, że w kontakcie rachmistrz - osoba spisywana, sytuację pozostawienia inicjatywy osobie spisywanej można uznać za typową.

Warto zwrócić uwagę, że szereg z powyższych obserwacji pokrywa się z wnioskami wyprowadzonymi w rozdziałach 1.4 i 1.5 w oparciu o analizę klasyfikacji i narzędzi pomiaru wykształcenia stosowanych w badaniach socjologicznych. Jednakże jak dotąd, zarówno metodologowie badań spisowych, jak też socjologowie, nie korzystali wzajemnie z zebranych przez siebie doświadczeń, mimo stosowania zbliżonych technik pomiaru wykształcenia.

R o z d z i a ł 1.7

Pomiar wykształcenia w sytuacji wywiadu

Zakłócenia powstające podczas prowadzenia pomiaru w wywiadzie kwestionariuszowym mają różnorodny charakter. Z jednej strony mogą prowadzić do nie uzyskania żądanej informacji (odpowiedź zbyt ogólny lub odmowa jej udzielenia), z drugiej zaś do uzyskania informacji obciążonej błędem. W poniższych rozważaniach podejmiemy próbę ustalenia, jakie mechanizmy zakłócające pomiar są charakterystyczne dla pomiaru zmiennej „wykształcenie”. Ograniczymy się przy tym do omówienia trudności występujących przy stosowaniu - jako techniki zbierania danych - wywiadu kwestionariuszowego.

Analizę przebiegu pomiaru najlepiej jest oprzeć na obserwacjach zgromadzonych w specjalnie w tym celu przeprowadzonym eksperymencie badawczym. Zastosowana metoda zbierania danych powinna być maksymalnie zewnętrznie upodobniona do sytuacji typowego wywiadu kwestionariuszowego, przy czym jej właściwym celem jest obserwacja reakcji badanego na poszczególne pytania ankietera oraz ustalenia uwarunkowań tych reakcji. Konkretna treść odpowiedzi na pytania jest tu traktowana wyłącznie jako element reakcji badanego.

Opis eksperymentu odpowiadającego powyższym kryteriom przedstawiła Lutyńska (1978). Został on zrealizowany w trakcie

przewodzenia pilotażu pogłębionego konkretnego kwestionariusza wywiadu w Łodzi w 1974 roku. Próba osób została dobrana celowo, tak aby uzyskać wystarczające zróżnicowanie ze względu na cechy społeczno-demograficzne przy niewielkiej liczebności próby (60 osób). Przedmiotem eksperymentu był pomiar cech położenia społecznego badanych, tradycyjnie określanymi jako „zmiennie metryczkowe”. Zostały tu uwzględnione między innymi następujące zmienne: wiek, stan cywilny, wykształcenie, dochód, zawód, staż pracy, przynależność organizacyjna. Analizowano również pomiar wybranych zmiennych nie będących sensu stricto cechami położenia społecznego osób badanych, jak wykształcenie i zawód ojca oraz wykształcenie i zawód współmałżonka.

W przeprowadzonym eksperymencie skupiono się przede wszystkim na analizie aktu pomiaru w dwóch jego aspektach: drażliwości i trudności zadawanych pytań. Pytania drażliwe autorka definiuje jako takie, „które wywołują u badanych osób różnego rodzaju emocje, np. gniew, wstyd, zażenowanie, lęk, zaniepokojenie, wzruszenie. Emocje te sprawiają, iż u respondentów zachodzą niepożądane procesy psychiczne” (Lutyńska 1978: 95; zob. także Rostocki 1974). Z kolei pytania uznane za trudne wymagają od badanego znacznego wysiłku intelektualnego, w zakresie „zrozumienia pytania, sformułowania stanowiska czy werbalizacji odpowiedzi” (Lutyński 1972: 119). Często wiążą się z koniecznością przypomnienia sobie pewnych odległych faktów z własnej biografii, wykonania pomocniczych obliczeń itp. Wymagają także na ogół dodatkowych wyjaśnień, pomocy bądź zachęty ze strony ankietera.

Rozważmy w pierwszej kolejności otrzymane wyniki dotyczące pomiaru wykształcenia respondenta. Ankieter zadawał bada-

nemu pytanie „Jakie ma Pan(i) obecnie wykształcenie?” i w oparciu o uzyskaną odpowiedź zakreślał odpowiedni punkt w kafece-terii (Lutyńska 1978: 115-6). Ankieterzy prowadzili jednocześnie obserwację zachowań respondenta i ewentualnych trudności ze zrozumieniem pytania bądź sformułowaniem odpowiedzi. Następnie prosili respondenta o wypowiedź, czy jego zdaniem zadane pytanie może być pytaniem drażliwym dla pewnych grup osób. Dokonano w ten sposób następujących ustaleń.

Pytanie o poziom wykształcenia nie było dla badanych pytaniem trudnym - prawie wszyscy odpowiedzieli na nie bez namysłu, udzielając przy tym odpowiedzi istotnych. Świadczy to o tym, że sytuacja zadania pytania o wykształcenie nie jest dla badanych sytuacją nową. Zapewne uprzednio wielokrotnie miała ona w ich życiu miejsce, chociażby w związku z pracą zawodową, czy przy załatwianiu spraw w urzędach. Pozwoliło to na przyjęcie definicji wykształcenia (jako wykształcenia formalnego) i ustalenie standardowej odpowiedzi, która stała się reakcją na pytanie o wykształcenie. Takim mechanizmem można tłumaczyć fakt odpowiadania na pytanie o wykształcenie bez zastanowienia.

Jeżeli przyjmiemy, iż opisany mechanizm rzeczywiście leży u podstaw odpowiedzi badanych na pytanie o poziom wykształcenia, to warto zwrócić uwagę, że badacz może być wówczas narażony na otrzymanie materiału charakteryzującego się niskim poziomem trafności. Jeśli bowiem każdy z badanych samodzielnie ustala swój poziom wykształcenia, to należy się spodziewać, że posługiwać się oni będą zróżnicowanymi kryteriami, przez co nie można liczyć na pełną zgodność kryteriów przyjętych przez badacza z kryteriami przyjmowanymi przez

badanych. Natomiast odpowiedzi badanych powinny wykazywać stabilność w czasie, z tego względu, że ich treść została ustalona wcześniej i jest reakcją powtarzaną wielokrotnie. Czyli, jeśli badany ma błędne wyobrażenie o swoim poziomie wykształcenia, to błąd ten powiełać się będzie w każdej sytuacji, gdy zapytamy go o poziom wykształcenia. Płynie stąd bardzo ważny wniosek - odpowiedzi na pytanie o poziom wykształcenia mogą charakteryzować się wysoką rzetelnością, lecz niską trafnością. Otrzymany wniosek pokrywa się z dokonanymi wcześniej ustaleniami opartymi na analizie pomiaru wykształcenia w spisach powszechnych.

Drugi problem, który porusza Lutyńska, dotyczy drażliwości pytania o poziom wykształcenia. Bezpośrednio o to zapytani, respondenci wskazywali na dwie sprawy. Po pierwsze, pytanie o wykształcenie może być drażliwe dla osób o niskim poziomie wykształcenia, jak podstawowe czy nieukończone podstawowe. Po drugie, pytanie o wykształcenie może być drażliwe w pewnych sytuacjach społecznych, kiedy pozostałe obecne osoby mają wyższe wykształcenie niż osoba pytana. Oba powyższe wnioski autorka ilustruje przytaczając wiele wypowiedzi respondentów. Wskazuje także, iż drażliwość pytania o wykształcenie objawiała się nieraz w ten sposób, że badani samorzutnie zaczęli tłumaczyć przed ankieterami, dlaczego zakończyli kształcenie na względnie niskim poziomie. Tłumaczenia te odwołują się najczęściej do trudnych warunków materialnych w dzieciństwie, konieczności wczesnego rozpoczęcia pracy zawodowej, czy też do założenia rodziny.

Wystąpienie owych samorzutnych tłumaczeń świadczy, iż wykształcenie traktuje się jako pewną wartość, a jego niski

poziom jako niezgodny ze społecznie przyjętymi normami. Do analogicznego wniosku prowadzi też rezultat świadczący o tym, że pytanie o wykształcenie jest przede wszystkim drażliwe dla osób o niskim poziomie wykształcenia. W związku z tym istnieje uzasadnione przypuszczenie, iż część osób będzie starała się ukryć swój względnie niski poziom wykształcenia w sytuacji wywiadu, podając ankieterowi wykształcenie wyższe o d p o s i a d a n e g o .

Przypuszczenie to nie znalazło bezpośredniego potwierdzenia w przeprowadzonym eksperymencie, co nie oznacza jednak, że jest ono niesłuszne, ponieważ opisany eksperyment nie był nastawiony na weryfikację trafności uzyskanych informacji. Jedynie dwie osoby na 60 przyznały się, że podczas wywiadu zawyżyły posiadane wykształcenie, przy czym oba przypadki dotyczyły określenia wykształcenia jako średniego ukończonego przez osoby nie posiadające matury. Rezultat ten można uznać za symptomatyczny dla tendencji zaokrąglania wykształcenia nieukończonego średniego do ukończonego.

W stosunku do pomiaru wykształcenia badanego, nieco inny charakter mają problemy występujące w przypadku pomiaru wykształcenia jego ojca. Przede wszystkim pytanie o wykształcenie ojca jest w znacznie większym stopniu pytaniem trudnym. 50% badanych odpowiedziało na to pytanie dopiero po namyśle (Lutyńska 1978: 121). Autorka przytacza w tym miejscu szereg dialogów pomiędzy ankieterem a respondentem. Wynika z nich, że wielu badanych (przede wszystkim rolnicy i robotnicy) nie potrafi bezpośrednio podać wykształcenia ojca, lecz stara się je odtworzyć poprzez analizę związków pomiędzy faktami z jego biografii. Przede wszystkim poprzez odwołanie się do wymogów kwalifi-

fikacyjnych związanych z zajmowanym przez ojca stanowiskiem, na przykład: brygadzysta, sztygar, wójt, sołtys, lub też poprzez odwołanie się do środowiska wychowawczego ojca, na przykład: „znałem braci ojca, a u nich z czytaniem i pisaniem było fatalnie, a ojciec wychowywał się razem z nimi” (Lutyńska 1978: 122), czy też „ojciec opowiadał - uczył go nauczyciel Daniszewski, pamiętam, że ojciec wymieniał to nazwisko” (s.124). Autorka podkreśla przy tym, że część osób w ogóle nie potrafiła podać wykształcenia ojca. Dotyczyło to głównie osób w starszym wieku oraz osób, które straciły ojca, gdy były małymi dziećmi.

Pytanie o wykształcenie współmałżonka lokuje się pod względem trudności pomiędzy pytaniem o wykształcenie własne badanego, a pytaniem o wykształcenie ojca. 23% badanych miało trudności z udzieleniem na nie odpowiedzi. W tym zdarzały się przypadki, że badana osoba nie potrafiła podać wykształcenia współmałżonka.

Rezultaty dotyczące pomiaru wykształcenia w wywiadzie socjologicznym przedstawione przez Lutyńską, wzbogacimy o obserwację poczynioną podczas pilotażu przeprowadzonego w Warszawie w 1983 roku (Sawiński 1983a). Udało się bowiem w tym przypadku stwierdzić prawidłowość, jak się wydaje ważną, na którą we wcześniejszych opracowaniach nie wskazywano. Otóż po zadaniu badanym pytania „Jakie ma Pan(i) wykształcenie?”, pierwsza odpowiedź brzmiała często: „zawodowe”. Po dopytaniu okazywało się, że chodziło tu na ogół o wykształcenie zasadnicze zawodowe, lecz zdarzały się przypadki, iż odpowiedzi takie były udzielane przez osoby o wykształceniu średnim zawodowym bądź pomaturalnym (Sawiński 1983a: 17). Świadczy to o istnie-

niu niebezpieczeństwa powstania błędu ankietarskiego polegającego na tym, że po usłyszeniu wymienionej odpowiedzi ankietę bez dopytania zakwalifikuje wykształcenie badanego jako zasadnicze zawodowe, ponieważ w tym kontekście dana odpowiedź najczęściej występuje.

Poczyniona obserwacja może także świadczyć o tym, że różnicowanie w wymiarze wykształcenia nie przez wszystkich postrzegane jest jako różnicowanie poziomu wykształcenia. Być może wiele osób postrzega je w zupełnie innych kategoriach, co najwyżej krzyżujących się z poziomami wykształcenia. Trudno jednak o konkretne ustalenia w tej sprawie, ponieważ zagadnienie to nie było nigdy przedmiotem badań. Sygnalizujemy je jednak, ponieważ odmienne postrzeganie różnicowania w wymiarze wykształcenia przez respondenta i ankietę może prowadzić do wzajemnego niezrozumienia i w efekcie do powstania w czasie prowadzenia wywiadu błędnego zapisu.

Powróćmy jednak do analizy przeprowadzonej przez Lutyńską. Spróbujmy, na podstawie otrzymanych przez autorkę rezultatów, scharakteryzować pomiar wykształcenia na tle pomiaru innych cech położenia społecznego, uwzględnionych w przeprowadzonym eksperymencie.

Rozważmy problem trudności pytania. Pytanie o wykształcenie nie należy do trudnych, zwłaszcza gdy porównamy je z pytaniami o zawód czy o zarobki (Lutyńska 1978: 144-5). Na pytanie o wykształcenie badany ma „z góry przygotowaną”, hasłową odpowiedź, gdy tymczasem w przypadku pytań o zarobki czy o zawód badany zmuszony jest do refleksji, przypomnienia i uświadomienia sobie pewnych faktów, żądając często dodatkowych wyjaśnień (Lutyńska 1978: 124-43). W ten sposób akt pomiaru

jest w większym stopniu kontrolowany przez ankietera, co zwiększa szanse uniknięcia błędu polegającego na tym, iż badany stosuje inne kryteria wyróżnienia wartości zmiennej, niż przyjęte przez badacza.

Pod względem drażliwości pytanie o wykształcenie lokuje się na pierwszym miejscu w stosunku do pozostałych analizowanych pytań metryczkowych (Lutyńska 1978: 145). Może to świadczyć, że w przypadku pytania o wykształcenie badacz jest szczególnie narażony na pojawienie się świadomych zafałszowań ze strony respondentów. Jednakże, jak pisze autorka (s.150)

(...) samo stwierdzenie, że dane pytanie kwestionariuszowe według opinii kilkudziesięciu zbadanych osób jest drażliwe - nie może być wystarczające. Na jego podstawie nie można bowiem wnioskować na temat wielkości i zakresu błędów odpowiedzi respondentów wynikających z powodu drażliwości tego pytania.

Nie można więc w oparciu o zauważone prawidłowości twierdzić, że ze względu na drażliwość pytania o wykształcenie należy spodziewać się wystąpienia większych zafałszowań, niż na przykład w pytaniu o zarobki. Poczynione obserwacje upoważniają natomiast do stwierdzenia, iż drażliwość pytania o wykształcenie n a r a ż a badacza na wystąpienie zafałszowań, toteż powinien podjąć starania dla ich uniknięcia.

Przedstawione opracowanie Lutyńskiej jest jedyną pracą, w której możliwie wiele miejsca poświęcono pomiarowi wykształcenia w sytuacji wywiadu. Wnioski w tym zakresie oprzemy więc przede wszystkim na tym opracowaniu. Dotyczą one sposobu przeprowadzenia pomiaru wykształcenia opartego na zaklasyfikowaniu przez ankietera odpowiedzi badanego do jednej z wyróż-

nionych kategorii.

(1) Reakcja na pytanie o wykształcenie ma charakter wyuczony i jest natychmiastowa. Stwarza to niebezpieczeństwo, że wynik pomiaru będzie odzwierciedlał kryteria wyróżnienia swojego poziomu wykształcenia przyjęte przez badanego, nie zaś ustalone przez badacza, o ile ankieter nie zweryfikuje, co badany rozumie jako podany poziom wykształcenia. Sygnalizowane zjawisko może prowadzić do pomiaru charakteryzującego się wysoką rzetelnością, lecz niską trafnością.

(2) Część badanych być może nie postrzega zróżnicowania pod względem wykształcenia w kategoriach poziomu wykształcenia, lecz w pewien inny sposób. Obserwacja ta nie została jednak wystarczająco udokumentowana.

(3) Pytanie o wykształcenie może być drażliwe, zwłaszcza dla osób o niskim wykształceniu, gdyż stan ten jest traktowany jako niezgodny z obowiązującymi normami. Należy się w tej sytuacji liczyć z zawyżaniem poziomu wykształcenia przez badanych.

(4) Istnieje zjawisko zaokrąglania nieukończonego wykształcenia średniego do poziomu ukończonego (zob. także Sawiński 1983a: 7).

(5) Pytanie o wykształcenie współmałżonka charakteryzuje się wyższym stopniem trudności, niż pytanie o wykształcenie samego badanego, natomiast pytanie o wykształcenie ojca najwyższym stopniem trudności. W obu przypadkach należy liczyć się z tym, że badany nie będzie w stanie podać żądanej informacji. Jednocześnie wykształcenie ojca jest nieraz określane niebezpośrednio, w oparciu o jego domniemane związki z innymi cechami

pozycji społecznej (zajmowane stanowisko) lub poprzez odwołanie się do środowiska wychowawczego ojca. Można na tej podstawie przyjąć, że pomiar wykształcenia współmałżonka i ojca charakteryzuje się wyraźnie niższą trafnością, niż pomiar wykształcenia badanego.

R o z d z i a ł 1.8

Błędy pomiaru wykształcenia

1.8.1 Wprowadzenie

Omawiając w rozdziałach 1.6 i 1.7 pomiar wykształcenia w spisach powszechnych oraz w sytuacji wywiadu zwracaliśmy uwagę na źródła i rodzaje powstających błędów pomiaru. Staraliśmy się określić, w przypadku których kategorii wykształcenia błędy mają największe szanse wystąpienia oraz jaki jest ich kierunek - to znaczy czy mają one charakter zawyżeń, czy zaniżeń. Tego typu ustalenia są bez wątpienia przydatne przy konstruowaniu narzędzia pomiaru, ponieważ wskazują nam jego potencjalnie słabe punkty. Nie wyczerpują jednak całości zagadnienia. Można więc powiedzieć, że dążenie wyłącznie do minimalizacji l i c z b y błędów jest w wielu sytuacjach strategią skazaną z góry na niepowodzenie. Zasadniczą rolę odgrywa tu bowiem w p ł y w , jaki mają poszczególne rodzaje błędów pomiaru n a t r e ś ć o t r z y m a n y c h w y - n i k ó w a n a l i z . Dwa czynniki mają tu szczególne znaczenie - rozkład wykształcenia w badanej zbiorowości oraz kontekst, w jakim wykształcenie jest rozpatrywane.

Też tę zilustrujemy przykładem, opartym na fikcyjnych danych. Rozważmy społeczeństwo, w którym dystrybucja dochodów

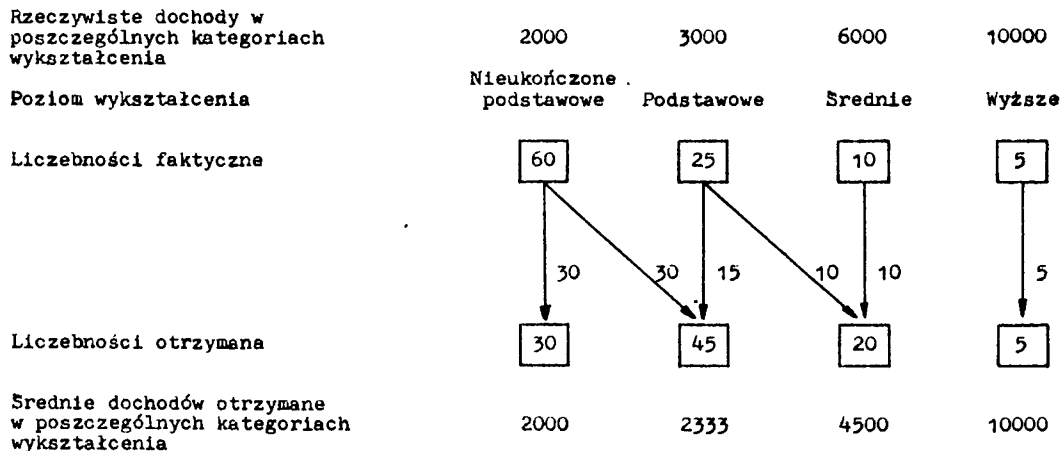
ma w pełni charakter merytokratyczny i kredencjalny, czyli wykształcenie jest kryterium całkowicie decydującym o wysokości dochodów i liczą się przy tym wyłącznie pełne poziomy wykształcenia. Niech w społeczeństwie tym osoby o nieukończonym wykształceniu podstawowym otrzymują jednakowo po 2 tysiące jednostek monetarnych rocznie, osoby o ukończonym wykształceniu podstawowym po 3 tysiące, o wykształceniu średnim po 6 tysięcy i wreszcie osoby o wyższym wykształceniu po 10 tysięcy. Ponieważ kategorie osób o poszczególnych poziomach wykształcenia nie są wewnętrznie zróżnicowane pod względem dochodów, wartość stosunku korelacyjnego - miernika wyrażającego natężenie związku między wykształceniem a dochodami - wynosi w tym społeczeństwie 1.

Przypuśćmy, że związek ten stał się przedmiotem badań, ponieważ nie zdawano sobie sprawy z funkcjonowania zasady merytokratycznej. W tym celu wylosowano 100 osobową próbę i dla każdej z badanych osób dokonano pomiaru poziomu wykształcenia i wysokości osiąganego dochodu. O ile jednak pomiar drugiej z tych zmiennych był wolny od błędów, to w przypadku wykształcenia doszło do znacznych zafałszowań, ponieważ badani wykazywali tendencję do zawyżania poziomu wykształcenia. Ogólnie 50% badanych, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej, określiło swój poziom wykształcenia jako „podstawowe ukończone” oraz 40% osób legitymujących się jedynie świadectwem ukończonej szkoły podstawowej podało, że ukończyło szkołę średnią. Innego typu zawyżeń nie było.

W oparciu o zebrane dane obliczono wartość stosunku korelacyjnego pomiędzy poziomem wykształcenia a dochodami, otrzymując wartość $\eta^2 = 0,861$ (zob. rycina 1.8.1). Stwierdzono na

Rycina 1.8.1

Rzeczywisty związek między poziomem wykształcenia a dochodami oraz związek otrzymany jako rezultat pomiaru. Pierwsze badania w fikcyjnym społeczeństwie.



Liczba błędnych zaklasyfikowań = 40

Rzeczywista wartość stosunku korelacyjnego = 1,000

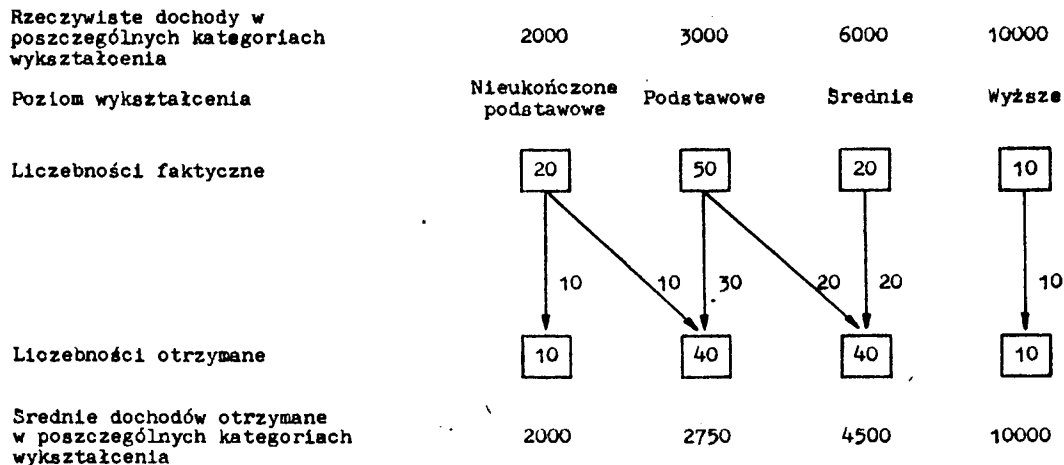
Otrzymana wartość stosunku korelacyjnego = 0,861

tej podstawie, że zasada merytokratyczna jest w wysokim stopniu realizowana, lecz nie w pełni. Po wielu latach postanowiono jednak badania powtórzyć, ponieważ w międzyczasie w rozwazanym społeczeństwie znacznie podniósł się przeciętny poziom wykształcenia. Zastosowano przy tym te same procedury pomiarowe i zadziałały one dokładnie w ten sam sposób, to znaczy pomiar dochodu był pozbawiony błędów, natomiast w dwóch najniższych kategoriach wykształcenia nastąpiło 50 i 40 procent zawyżeń. Obliczona wartość stosunku korelacyjnego η^2 wyniosła 0,829, co skłania do przyjęcia tezy, iż rola wykształcenia w kształtowaniu poziomu dochodów zmalała. Tymczasem w rzeczywistości pozostała ona niezmienną i wykształcenie nadal pozostało czynnikiem całkowicie wyznaczającym dochody! (rycina 1.8.2).

Przedstawiony przykład - poprzez swoją prostotę - pozwala łatwo uświadomić sobie dwie sprawy. Po pierwsze, to samo narzędzie pomiaru zastosowane do dwóch zbiorowości różniących się rozkładem wykształcenia, może spowodować powstanie błędów pomiaru wprowadzających do analiz zakłócenia o różnej wielkości. W omówionym przykładzie otrzymaliśmy wyraźnie różne wartości stosunku korelacyjnego, mimo iż ilościowe charakterystyki narzędzia pod względem powstających błędów pomiaru pozostały niezmienną. Po drugie, posłużenie się niektórymi, z pozoru naturalnymi miernikami charakteryzującymi jakość pomiaru nie musi prowadzić do poprawnego określenia, który z wyników stanowi lepsze oszacowanie wartości faktycznych. W pierwszym z omawianych badań dokonano w sumie 40 błędnych zaklasyfikowań poziomu wykształcenia, w drugim zaś jedynie 30. Tymczasem oszacowana wartość stosunku korelacyjnego jest bliższa wartości faktycznej (równej 1) w pierwszym przypadku, co odpowia-

Rycina 1.8.2

Rzeczywisty związek pomiędzy poziomem wykształcenia a dochodami oraz związek otrzymany jako rezultat pomiaru. Drugie badania w fikcyjnym społeczeństwie.



Liczba błędnych zaklasyfikowań = 30

Rzeczywista wartość stosunku korelacyjnego = 1,000

Otrzymana wartość stosunku korelacyjnego = 0,829

da pomiarowi „ilościowo” gorszemu.

Warto zauważyć, że efekt taki powstał dzięki nie-równomiernym przyrostom dochodu między kolejnymi poziomami wykształcenia, przez co w pierwszym przypadku błędy zaklasyfikowań odpowiadają w większości małym różnicom w poziomie osiągniętych dochodów (o 1 tys.), zaś w drugim przypadku dużym różnicom (o 3 tys.). Gdyby sytuacja była odwrotna, na przykład dochody osób o kolejnych poziomach wykształcenia wynosiłyby: 2000, 5000, 6000 i 10000, to wartość stosunku korelacyjnego dla drugiego przypadku (równa 0,827), gdzie w sumie mamy do czynienia z mniejszą liczbą błędnych zaklasyfikowań, byłaby bliższa wartości faktycznej, niż w przypadku pierwszym (gdzie $\eta^2 = 0,796$). Ogólnie nie jest to oczywiście regułą, i wzajemne związki pomiędzy błędami pomiaru a wartościami innych zmiennych, uwzględnionych w modelu, powinny być każdorazowo odrębnie przeanalizowane. Przykład ten dobrze ilustruje tezę, że wpływ, jaki błędy pomiaru wywierają na treść wyników analiz, może być w znacznym stopniu uwarunkowany przez kontekst, w jakim wykształcenie jest rozpatrywane.

Aby wysiłek włożony w udoskonalenie narzędzia okazał się efektywny, musimy więc zdawać sobie sprawę ze znaczenia błędów poszczególnych rodzajów w kontekście analiz, które planujemy wykonać na zebranych materiale. Udoskonalenia narzędzia wiążą się bowiem z wzrostem stopnia jego złożoności i wzrostem czasochłonności przeprowadzenia pomiaru, wobec czego mają swoje nieprzekraczalne granice. Na pewien poziom błędów pomiaru zawsze musimy się zgodzić, toteż należy przede wszystkim dążyć do wyeliminowania tych rodzajów błędów, które w największym stopniu mogą zniekształcić wyniki prowadzonych analiz.

Wskazana strategia postępowania wymaga jednak posiadania dokładnej wiedzy o rodzajach błędów pomiaru, częstości ich występowania oraz ich związkach z innymi uwzględnionymi zmiennymi, a także z ewentualnymi błędami pomiaru tych zmiennych. Informacje te nie mogą na ogół być uzyskane w ramach samych badań, gdyż konieczne jest w tym celu dokonanie przynajmniej dwóch niezależnych pomiarów tej samej cechy. Dlatego informacje o błędach pomiaru zbierane są w specjalnie w tym celu przeprowadzanych odrębnych badaniach, których wyniki mogą być później wielokrotnie wykorzystywane. W rozdziale tym spróbujemy pokrótce przedstawić, co zostało dotychczas tą drogą ustalone w przedmiocie błędów pomiaru wykształcenia.

1.8.2 Problem błędów pomiaru wykształcenia w badaniach amerykańskich

Problematyce błędów pomiaru nie poświęcano dotychczas należytej uwagi w analizach metodologicznych prowadzonych w różnych krajach. Częściowo wynika to z dość powszechnego przeświadczenia, że wpływ błędów pomiaru na treść wyników badań można uznać za mało istotny (zob. Sawiński 1985). W stosunkowo największym zakresie problemy te były dotychczas rozpatrywane przez badaczy amerykańskich. Stąd też od dokonanych przez nich ustaleń rozpoczniemy rozważania na temat błędów pomiaru wykształcenia.

Najprostsze analizy zostały oparte na porównaniu rozkładów wykształcenia w tej samej zbiorowości otrzymanych z dwóch różnych źródeł. Jeśli jedno z nich uznamy za wiarygodne, to

obserwowane różnice rozkładów można przypisać błędom pomiaru występującym w drugim ze sposobów zbierania danych.

Metodą tą posłużyli się Blau i Duncan (1967: 463-6) w celu określenia, jakiego typu błędy występują przy pomiarze wykształcenia ojca, dokonanym poprzez zadanie pytania retrospektywnego osobie badanej. W tym celu w oparciu o statystyki urodzeń, zawierające informacje o wieku ojca każdego urodzonego dziecka, odtworzono przypuszczalną strukturę wieku ojców dla każdej kohorty osób badanych (w badaniach nie pytano bezpośrednio o wiek ojca). Na tej podstawie oszacowano dla każdej kohorty rozkład wykształcenia odpowiadający zbiorowości ojców, korzystając z danych dotyczących wieku i poziomu wykształcenia, uzyskanych w kolejnych spisach powszechnych. W ostatnim kroku otrzymane wyniki zrekombinowano tak, aby otrzymać rozkład wykształcenia ojców dla respondentów w wieku 25-34 i 35-44 lata, po czym rezultat ten porównano z rozkładami wykształcenia ojców dla obu przedziałów wiekowych, uzyskanymi bezpośrednio w oparciu o odpowiedzi na pytanie o wykształcenie ojca zadane w badaniach.

Zdaniem Blau'a i Duncana (1967: 465-6), oba otrzymane rezultaty są bardzo do siebie zbliżone, co wskazuje na brak wyraźnej tendencji do zawyżania bądź zniżania wykształcenia ojca, jeżeli pytamy się o nie osobę badaną. Jedynym systematycznym odchyleniem, które udało się stwierdzić, było nieco częstsze określanie wykształcenia ojca jako średniego pełnego, a nieco rzadziej jako nieukończonego średniego, niż wynikałoby to z oszacowania dokonanego w oparciu o dane spisowe.

Tego typu porównania oparte są jednak na dość misternej konstrukcji przyjmowanych założeń, toteż łatwo mogą być za-

kwestionowane. Nic więc dziwnego, że nie zaspokajały ambicji badaczy. W latach siedemdziesiątych zdecydowanie dominowała odmienna strategia podejścia do problemu błędów pomiaru, oparta na dwukrotnym pomiarze tych samych cech w przypadku tych samych osób. Podejście to pozwala oszacować rzetelność pomiaru, to jest stopień, w jakim dane narzędzie dałoby te same wyniki, gdyby pomiaru dokonać powtórnie.

Rzetelność pomiaru została przez wielu badaczy uznana jako właściwy sposób przedstawienia jakości stosowanych procedur pomiarowych. Jednocześnie uznano, że znajomość rzetelności pomiaru pozwala wyłączyć wpływ błędów pomiaru na treść otrzymanych wyników analiz, poprzez zastosowanie odpowiednich środków formalnych. W istocie, sytuacja taka ma miejsce, o ile spełnione są założenia tzw. klasycznego modelu pomiaru (zob. np. Nowakowska 1975: 22-6). Najważniejsze z tych założeń głoszą, że średnia błędów pomiaru jest równa zero, oraz że błędy nie korelują z cechą mierzoną, z innymi cechami oraz z błędami pomiaru tych cech. W większości empirycznych opracowań z lat siedemdziesiątych zakładano, że założenia te można uznać za spełnione (zob. Sawiński 1985).

Uzyskane na gruncie amerykańskim wyniki dotyczące rzetelności pomiaru wykształcenia zestawili Jencks i inni (1979: 330-1). Autorzy przedstawili wartości współczynników rzetelności pomiaru zarówno dla wykształcenia osób badanych, jak też dla wykształcenia ich ojców. Współczynniki rzetelności pomiaru wykształcenia badanych wahały się w granicach od 0,854 do 0,933. Rzetelność pomiaru wykształcenia w różnych badaniach można więc uznać za zbliżoną. Trudno przy tym określić, czy przyczyny niewielkich różnic leżą w odmienności stosowanych

narzędzi pomiaru, czy też w odmiennym zakresie badanych zbiorowości oraz niejednakowym okresie prowadzenia badań, co wiąże się z różnicami w rozkładzie wykształcenia w przebadanej próbie.

Rozbieżność oszacowań rzetelności pomiaru wykształcenia ojca w poszczególnych badaniach była natomiast większa. Oszacowania te wahały się od 0,726 do 0,954. Najwyższą wartość uzyskano w badaniach, w których o wykształcenie ojca pytano syna (pierwszy pomiar) a także było ono bezpośrednio podawane przez samego ojca (drugi pomiar), przy czym synowie byli w wieku 14-24 lata. Można by na tej podstawie przypuszczać, że ludzie młodzi lepiej orientują się w wykształceniu swoich rodziców, niż ludzie w starszym wieku. Takiego wniosku nie potwierdzają jednak rezultaty innych badań, w których pytanie o wykształcenie ojca zadano mężczyznom w wieku 25-30 lat (drugi pomiar tak jak poprzednio), a otrzymano najniższą wartość współczynnika rzetelności, wynoszącą 0,726. Porównanie obu wyników zdaje się świadczyć, że otrzymana ocena rzetelności zależy w znacznej mierze od stosowanego narzędzia pomiaru.

Oszacowania rzetelności mogą też okazać się różne w zależności od tego, kto udziela informacji o wykształceniu ojca w pierwszym i drugim pomiarze. W dwóch cytowanych przez Jencksa badaniach o wykształcenie ojca pytano niezależnie dwoje dzieci, uzyskując oszacowania rzetelności równe 0,777 (bracia, wiek 35-39 lat) oraz 0,820 (bliźnięta, wiek 14-18 lat). Wartości te należy uznać jako niskie, zwłaszcza gdy porównamy je z wartością 0,939, otrzymaną w innych badaniach, gdzie informacji o wykształceniu ojca udzielali dwukrotnie ci sami respondenci, badani w odstępie trzech tygodni. Tak znaczna różnica świadczy o tym, iż wyniki pomiaru uzyskane poprzez dwu-

krotne przebadanie tych samych osób nie mogą być uznane jako niezależne, przez co otrzymane tą drogą oszacowania rzetelności są zawyżone.

Z innych prac podejmujących problem rzetelności pomiaru wykształcenia rodziców, warto zwrócić uwagę na opracowanie Mare'a i Masona (1980). Dotyczy ono bowiem młodzieży szkolnej, zbiorowości będącej często przedmiotem badań socjologicznych. Mare i Mason oszacowali wartości współczynników rzetelności oddzielnie dla uczniów klas szóstych, dziewiątych i dwunastych. Zarówno w przypadku wykształcenia ojca, jak i matki, okazało się, że odpowiedzi szóstoklasistów charakteryzowały się bardzo niskim poziomem rzetelności, szczególnie w stosunku do wykształcenia matek (około 0,6 dla wykształcenia ojców i około 0,5 dla wykształcenia matek¹; badaniem objęto wyłącznie chłopców). Uzyskane tą drogą informacje o wykształceniu rodziców są więc praktycznie bezwartościowe. Odpowiedzi dziewięcioklasistów charakteryzowały się już wyraźnie większą rzetelnością, przy czym była ona wyższa dla wykształcenia matek (około 0,87), niż ojców (około 0,74). Natomiast odpowiedzi dwunastoklasistów można w obu przypadkach uznać za równie rzetelne, co odpowiedzi samych rodziców. Rzetelność pomiaru

¹Przedstawienie dokładnych wartości nie jest możliwe, co wynika z logiki zastosowanej przez autorów procedury. Polegała ona bowiem na testowaniu wielu - opartych na różnych założeniach - modeli wzajemnych związków między wynikami pomiaru uwzględnionych zmiennych, przy czym nie jeden, lecz kilka spośród nich można uznać za równie dobrze dopasowane do danych. Ponieważ w poszczególnych modelach oszacowane wartości współczynników rzetelności nieco różniły się od siebie, podajemy tu jedynie wartości orientacyjne.

wykształcenia rodziców wyraźnie więc wzrasta wraz z wiekiem badanej młodzieży.

Obok problemu rzetelności, przedmiotem zainteresowań badaczy stał się również problem skorelowania błędów pomiaru wykształcenia. Pierwszy rezultat w tym zakresie otrzymali Siegel i Hodge (1971). Wykazali oni, że błędy pomiaru wykształcenia są ujemnie skorelowane z wartościami tej zmiennej. Zjawisko to autorzy tłumaczą efektem „podłogi i sufitu”, który polega na tym, że osoby o najniższych poziomach wykształcenia mogą w badaniach poziom ten jedynie zawyżać, zaś osoby o najwyższych poziomach wykształcenia mogą go jedynie zaniżać. Niskim poziomom wykształcenia odpowiadają w ten sposób dodatnie błędy pomiaru (zawyżenia), zaś niskim ujemne (zaniżenia), przez co korelacja pomiędzy poziomem wykształcenia a wielkością błędu jest ujemna (Siegel i Hodge 1971: 35).

Tezę tę można jednak poddać krytyce. Jak łatwo zauważyć, aby omawiana korelacja była ujemna, wystarcza aby występujące błędy były jedynie zawyżeniami i miały przede wszystkim miejsce w przypadku niskich poziomów wykształcenia, lecz nie koniecznie skrajnie niskich. Błędy mogą więc mieć podłoże w postawach badanych, na przykład w chęci podwyższenia swojego prestiżu w oczach osoby przeprowadzającej pomiar. Nie muszą natomiast być konsekwencją faktu, iż możliwości udzielenia odpowiedzi na pytanie o wykształcenie są ograniczone z góry i z dołu przez zastosowaną kafeterię.

Ujemne skorelowanie błędów pomiaru z wartościami wykształcenia znalazło także potwierdzenie w innych analizach (Broom i inni 1978). Jest to o tyle poważny problem, że ujemnie skorelowane błędy mogą wprowadzić do modelu zakłócenia o kierunku

trudnym do przewidzenia, gdyż mogą zarówno zawyżyć, jak i zaniżyć korelacje wykształcenia z innymi zmiennymi.

W literaturze podjęto również problem skorelowania błędów pomiaru wykształcenia ojca i matki. Dwie prace poruszające to zagadnienie (Mare i Mason 1980; Corcoran 1980) są zgodne w swoich wnioskach i dowodzą, że błędy te są skorelowane dodatnio. Oznacza to, iż badani wykazują tendencję do zaniżania bądź zawyżania jednocześnie zarówno wykształcenia ojca, jak i matki. Skorelowanie błędów pomiaru ma przy tym wpływ na oszacowane wielkości parametrów modeli osiągnięć edukacyjnych dla obu płci. O ile bez uwzględnienia błędów pomiaru wpływ wykształcenia ojca i matki na osiągnięcia edukacyjne mężczyzn i kobiet jest zbliżony, o tyle po uwzględnieniu błędów pomiaru zarysowuje się odmienna tendencja. Wykształcenie ojca okazuje się mieć większy wpływ na osiągnięcia edukacyjne synów, zaś wykształcenie matki na osiągnięcia córek (Corcoran 1980).

Rezultat ten wyczerpuje w zasadzie wnioski dotyczące błędów pomiaru wykształcenia, jakie udało się dotychczas uzyskać badaczom amerykańskim. Bez wątplenia należy je uznać jako bardzo skromne. Nie podejmując w tym miejscu próby wyjaśnienia takiego stanu rzeczy (zob. Sawiński 1985), zwróćmy uwagę na trzy sprawy.

Po pierwsze, błędy pomiaru starano się opisać wyłącznie w języku korelacji, przez co prawie zupełnie nie zwracano uwagi na strukturę występujących błędów, to znaczy w przypadku których poziomów wykształcenia najczęściej mają miejsce, czy są zawyżeniami, czy zaniżeniami oraz jaka jest ich wielkość.

Po drugie, problem błędów pomiaru wykształcenia w żadnej pracy nie został odniesiony do specyfiki stosowanego narzędzia

pomiaru. Nie podjęto więc próby określenia, jakie wady posiadają standardowe narzędzia pomiaru wykształcenia oraz w jakim kierunku powinny pójść ewentualne próby ich modyfikacji.

Po trzecie, badacze swoje zainteresowania ograniczyli jedynie do problemu rzetelności pomiaru, zupełnie nie podejmując zagadnienia jego trafności. Jednocześnie argumentowano, że założenie o losowym charakterze błędów pomiaru można uznać za spełnione, toteż uwzględnienie w modelach wielozmiennowych informacji o rzetelności pomiaru poszczególnych zmiennych w zasadzie rozwiązuje problem błędów pomiaru (Bielby i inni 1977). Jak się jednak wydaje, założenie o losowości błędów pomiaru nie jest w przypadku wykształcenia spełnione, o czym świadczą między innymi różnice w wartościach współczynników rzetelności otrzymanych w różnych badaniach. Zagadnienie znaczenia wpływu błędów pomiaru na wyniki analiz wymaga więc określenia trafności pomiaru, nie zaś jego rzetelności.

1.8.3 Analizy rzetelności i trafności pomiaru wykształcenia w Polsce

Przejdźmy obecnie do omówienia badań podejmujących problem błędów pomiaru wykształcenia przeprowadzonych w Polsce. Jako pierwsza zajęła się tym zagadnieniem Sztaudynger-Kaliszewicz (1966). Autorkę interesowała kwestia wiarygodności informacji zbieranych w spisie powszechnym. Jako kryterium wykorzystano wyniki badań socjologicznych przeprowadzonych w jednym z miast województwa łódzkiego na losowej próbie ludności. Dla każdej badanej osoby zapis w kwestionariuszu był porówny-

wany z analogicznymi informacjami uzyskanymi w spisie powszechnym dwa lata wcześniej. Mamy tu więc do czynienia z dwukrotnym pomiarem tych samych cech w przypadku tych samych osób, co może stanowić punkt wyjścia do podjęcia próby oceny rzetelności ich pomiaru.

Spośród wszystkich analizowanych przez autorkę zmiennych najwięcej niezgodności - pomiędzy zapisem uzyskanym w spisie i w badaniach socjologicznych - wystąpiło w przypadku wykształcenia. Było ich w sumie 22,3%, z czego ponad połowę (12,1%) stanowiły różnice tylko o jedną klasę. W pozostałych przypadkach różnice były większe. Autorka podkreśla, iż badani o wykształceniu podstawowym bądź nieukończonym podstawowym częściej podawali wyższy poziom wykształcenia w spisie, natomiast wśród respondentów o ponadpodstawowych poziomach wykształcenia tendencja ta kształtowała się odwrotnie - znacznie częściej wyższy poziom wykształcenia podawali w badaniach socjologicznych. Efekt ten tłumaczy postawami respondentów wobec ankieterów, którymi byli studenci, chęcią podniesienia swojego prestiżu (Sztaudynger-Kaliszewicz 1966: 279-80).

Omawiając w rozdziale 1.6 problemy błędów pomiaru wykształcenia w spisach powszechnych stwierdziliśmy między innymi, że w przypadku ponadpodstawowych poziomów wykształcenia błędy mają charakter zawyżeń. Jeśli więc w badaniach socjologicznych respondenci mają tendencję do podawania wykształcenia jeszcze wyższego niż w spisie, to zachodzi obawa, że błędy mogą być tutaj znaczne.

Ponieważ autorka nie przedstawiła pełnej tabeli, w której wyniki otrzymane w spisie byłyby skrzyżowane z wynikami badań socjologicznych, nie jest możliwe obliczenie dokładnej wartości

współczynnika rzetelności. Podjęliśmy jednak próbę oszacowania tej wielkości, wykorzystując podane przez autorkę informacje o rodzajach stwierdzonych błędów oraz o rozkładzie wykształcenia w badanej zbiorowości. W oparciu o wykonane obliczenia przyjmujemy, że wartość współczynnika rzetelności dla porównywanych procedur pomiarowych zawiera się w przedziale 0,92 - 0,95. Jest więc podobna, jak w przypadku prezentowanych uprzednio danych amerykańskich. Należy jednak zastrzec, iż trafność jest tu zapewne niższa od rzetelności, ponieważ błędy obu pomiarów mogą być skorelowane.

Oprócz przedstawionego opracowania Sztaudynger-Kaliszewicz, jeszcze tylko w jednych badaniach podjęto problem błędów pomiaru wykształcenia. Zostały one przeprowadzone w Łodzi w 1976 roku, na próbie osób zatrudnionych w przemyśle kluczowym. Jednym z ich celów była weryfikacja wiarygodności odpowiedzi respondentów na pytania metryczkowe. Podsumowania uzyskanych w tym zakresie rezultatów dokonali Daniłowicz i Sztabiński (1980, 1983).

W badaniach zastosowano dwie wersje narzędzia pomiaru wykształcenia. W przypadku wersji ogólnej stosowano pytanie zamknięte o poziom wykształcenia (Daniłowicz i Sztabiński 1977a: 7), natomiast wersja szczegółowa miała charakter pytania o fakt kształcenia w poszczególnych szkołach (pytanie w formie przedstawionej w podrozdziale 1.5.1.4). Każdemu z badanych zadano pytanie tylko w jednej wersji, przy czym podział badanych ze względu na wersje pytania został dokonany w sposób losowy. Taki sposób postępowania był konsekwencją przyjętego celu, którym była weryfikacja, czy obie wersje - stanowiące zalecane standardy pytania o wykształcenie - różnią się pod

względem wiarygodności uzyskanych odpowiedzi.

Omówione przez Daniłowicza i Sztabińskiego badania są o tyle ważne, że po raz pierwszy zastosowano w nich zewnętrzną weryfikację wiarygodności zbieranych informacji o wykształceniu. Oparta ona została na dokumentach, którymi były świadectwa szkolne lub ich odpisy, znajdujące się w teczkach osobowych w zakładach pracy zatrudniających badanych. Daniłowicz i Sztabiński dyskutują przydatność tych dokumentów dla weryfikacji odpowiedzi respondentów przyjmując, że mogą być one uznane za źródło wiarygodne. Różnym poziomom wykształcenia odpowiadają bowiem różne grupy zaszeręgowania, stąd w interesie pracownika leży, aby zakładowi pracy przedstawić świadectwo dokumentujące najwyższy osiągnięty poziom wykształcenia. Wątpliwości nie powinna też budzić kwestia aktualizacji danych dotyczących wykształcenia pracownika, posiadanych przez zakład pracy. Osoby podnoszące wykształcenie w szkołach dla pracujących mają bowiem prawnie zagwarantowany szereg ulg i udogodnień.

Ponieważ Daniłowicz i Sztabiński przedstawili dla obu wersji pytania tabele obrazujące związek odpowiedzi badanych z danymi udokumentowanymi (1980: 221), możliwa jest dokładna analiza otrzymanych rozbieżności. W dalszych rozważaniach przyjmiemy, że informacje uzyskane poprzez analizę dokumentów są zgodne z prawdziwymi wartościami zmiennej „wykształcenie”. Jeśli więc odpowiedź badanego różni się od stanu udokumentowanego, to sytuację taką będziemy traktować jako błąd pomiaru.

Pierwsza generalna uwaga dotyczy struktury błędów pomiaru dla obu wersji narzędzia. Wbrew temu, czego należałoby się spodziewać, struktury te okazały się niemal identyczne! Chodzi tu nie tylko o częstość występowania błędów (27% dla wersji

Tabela 1.8.1

Udokumentowany poziom wykształcenia a poziom ustalony w oparciu o informacje podane przez respondenta

Poziom udokumentowany	Poziom deklarowany						Razem
	Nieukończone podstawowe	Podstawowe	Zasadnicze zawodowe	Niepełne średnie	Srednie	Powyżej średniego	
Nieukończone podstawowe	29 65,9%	14 31,8%	1 2,3%	-	-	-	44 100%
Podstawowe	23 12,0%	126 66,0%	25 13,1%	14 7,3%	3 1,6%	-	191 100%
Zasadnicze zawodowe	1 1,4%	8 11,1%	51 70,8%	6 8,3%	6 8,3%	-	72 100%
Niepełne średnie ^a	-	1	1	2	1	-	5
Srednie	-	2 3,7%	-	-	49 90,7%	3 5,6%	54 100%
Powyżej średniego	-	-	-	-	-	9 100%	9 100%
Razem	53	151	78	22	59	12	375

Zródło: Daniłowicz i Sztabiński 1980: 221. Tabela powstała poprzez zsumowanie odpowiadających sobie pól dwóch przedstawionych przez autorów tabel, zawierających informacje oddzielnie dla ogólnej i szczegółowej wersji pytania o wykształcenie.

^aSposób wyróżnienia tego poziomu wykształcenia nie został podany, lecz należy przypuszczać, że chodzi tu o co najmniej 2 klasy szkoły średniej (Daniłowicz i inni 1980: 12).

ogólnej i 31% dla szczegółowej), ale także o ich kierunek, wielkość oraz lokalizację, to znaczy w przypadku których poziomów wykształcenia występują. Z tego powodu błędy dla obu wersji będziemy w dalszej analizie rozpatrywać łącznie. Wyniki w tym zakresie przedstawia tabela 1.8.1.

Ogólnie należy stwierdzić, że im wyższy poziom wykształcenia, tym błędy występują rzadziej. W przypadku wykształcenia niepełnego podstawowego i podstawowego, tylko około dwie trzecie badanych podało swój rzeczywisty poziom wykształcenia (odpowiednio 65,9% i 66,0%). Dla wykształcenia zasadniczego zawodowego wskaźnik ten wzrasta do 71%, średniego do 91% i wyższego do 100%². Prawdopodobieństwo zaistnienia błędu maleje więc w miarę, jak wzrasta poziom wykształcenia badanych.

Dwie trzecie spośród zaobserwowanych błędów stanowiły zawyżenia. Warto jednak przyjrzeć się bliżej, jak kierunek popełnianych błędów kształtuje się w zależności od poziomu wykształcenia. W przypadku osób o udokumentowanym wykształceniu niepełnym podstawowym 100% błędów stanowią zawyżenia, gdyż zaniżenia wystąpić tu nie mogą. Dla osób o wykształceniu podstawowym zawyżenia stanowią już tylko 65% błędów, natomiast dla osób o wykształceniu zasadniczym zawodowym zaobserwowano więcej zaniżeń³. Niestety zbyt małe liczebności nie pozwalają na określenie kierunku błędów dla wyższych poziomów wykształ-

²Liczba osób o wykształceniu niepełnym średnim jest zbyt mała, toteż kategorii tej nie uwzględniliśmy w szczegółowych analizach.

³Rozbieżności zasadnicze zawodowe - niepełne średnie wyłączamy z analiz, ponieważ trudno jest zdecydować, czy są to zaniżenia, czy zawyżenia.

czenia. Jednakże już to, co udało się stwierdzić, stanowi podstawę do zakwestionowania tradycyjnego wyjaśnienia, w którym przewagę zawyżeń nad zaniżeniami uzasadnia się postawami badanych, chęcią podwyższenia prestiżu w oczach ankietera. Gdyby bowiem owo wyjaśnienie było słuszne, to należałoby spodziewać się nikłego procentu zaniżeń w przypadku osób o wykształceniu podstawowym i zasadniczym zawodowym, ponieważ są one niekonsekwentne z tak sformułowaną hipotezą. Tymczasem proporcje te są bez wątpienia wysokie.

Dlatego też proponujemy alternatywny model wyjaśniający rozmiary i charakter powstających błędów, oparty na tylko jednym czynniku. Przyjmijmy, iż proporcja błędów jest funkcją znajomości zasad organizacji systemu edukacyjnego, ta zaś zależy od poziomu osiągniętego wykształcenia. Mechanizm generujący otrzymaną strukturę błędów pomiaru miałby więc następującą postać.

Osoby, które dotarły tylko do najniższych szczebli systemu edukacyjnego, znają ten system z własnych doświadczeń w niewielkim stopniu. Wykształcenie nie jest przy tym traktowane przez nich jako wartość przetargowa na rynku pracy, ponieważ jest niskie. Można więc przypuszczać, że osoby takie nie odczuwają potrzeby poprawnego zdefiniowania posiadanego przez siebie wykształcenia, oraz że nie dysponują wiedzą, która by to umożliwiała. Kwestia wzajemnych relacji pomiędzy różnymi formami kształcenia na poziomie podstawowym w systemie międzywojennym i powojennym, czy też kwestia wzajemnych relacji pomiędzy zdobywaniem kwalifikacji w szkołach zasadniczych zawodowych oraz poprzez przyuczenie do zawodu, staż, czy kursy zawodowe - mogą stanowić problem dla samego badacza, nic więc

dziwnego, że stanowią problem dla badanego.

Inaczej rzecz się ma w przypadku osób, które uzyskały wyższe poziomy wykształcenia. Przekroczyły one bowiem próg obowiązku szkolnego oraz wymogu pewnego minimum kwalifikacji zawodowych. Decyzje edukacyjne miały - przynajmniej w przypadku części spośród nich - charakter świadomy, co zakłada rozumienie zasad organizacji systemu szkolnego na tyle, iż wiadomo, jaki poziom wykształcenia (rodzaj świadectwa) można uzyskać w szkole, w której dobrowolnie rozpoczyna się naukę. Dłuższe pozostawanie w systemie edukacyjnym sprzyja dalszemu pogłębieniu się wiedzy o jego organizacji. Należy też zwrócić uwagę, że w interesie osób posiadających wyższe poziomy wykształcenia leży poprawne zaklasyfikowanie swojej sytuacji edukacyjnej według oficjalnie obowiązujących kryteriów. Wykształcenie stanowi bowiem ich wartość przetargową na rynku pracy.

Opisany mechanizm dość dobrze objaśnia strukturę błędów przedstawioną w tabeli 1.8.1. . Po pierwsze, jego konsekwencją jest stwierdzony spadek proporcji błędów w miarę wzrostu poziomu wykształcenia badanych. Po drugie, wyjaśnia on powstanie większej liczby zawyżeń, niż zaniżeń. Dla najniższego poziomu wykształcenia błędy występują bowiem najczęściej, a przy tym mogą to być jedynie zawyżenia. Ujawnia się tu zjawisko, nazwane przez Siegela i Hodge'a efektem podłogi. W rezultacie należy spodziewać się ujemnej korelacji pomiędzy poziomem wykształcenia a błędami jego pomiaru. Dla rozważanych danych wyniosła ona $-0,181^4$. Podobną wartość, równą $-0,205$, otrzy-

⁴W obliczeniach przyjęto następujące wartości skalowe dla poszczególnych kategorii wykształcenia: 1 - niepełne podstawowe, 2 - podstawowe, 3 - zasadnicze zawodowe lub niepełne średnie, 4 - średnie, 5 - ponadśrednie.

mali Siegel i Hodge (1971: 40-1) dla spisowych danych amerykańskich.

Przyjęte założenie o naturze błędów pomiaru może stanowić też jedną z przesłanek wyjaśnienia dość nieoczekiwanego zjawiska, jakim było otrzymanie analogicznej struktury błędów dla ogólnej i szczegółowej wersji pytania o wykształcenie. Daniłowicz i Sztabiński piszą na jego temat co następuje (1980: 222):

(...) uzasadniona wydaje się hipoteza, iż sposób pytania o wykształcenie respondenta ma niewielki wpływ na wiarygodność relacji respondentów o swoim wykształceniu. A zatem bez względu na to, czy będziemy pytać respondenta szczegółowo - tzn. uświadamiając mu dokładnie całą jego karierę szkolną poczynając od szkoły reprezentującej najniższy poziom wykształcenia, a kończąc na szkole określającej najwyższy poziom - czy też pytając respondenta w sposób ogólny - tzn. uzyskując od niego jedynie odpowiedź o najwyższym poziomie wykształcenia - rozbieżności między deklaracjami a danymi dokumentalnymi, zarówno przy pierwszym jak i przy drugim sposobie pytania, będą podobne (...). Zatem szczegółowy sposób pytania o wykształcenie nie jest sposobem na zmniejszenie rozbieżności między deklaracjami respondentów o swoim wykształceniu a danymi dokumentalnymi.

Ponieważ analogiczny rezultat autorzy otrzymali w przypadku zarobków i dochodów gospodarstwa domowego (1980: 224-32), wyprowadzają następujący wniosek ogólny (1983: 318-9):

(...) wpływ badacza na wiarygodność uzyskiwanych informacji, przynajmniej na etapie i w zakresie formułowania szczegółowych pytań metryczkowych, jest niewielki. Okazało się bowiem, że zadając blok pytań szczegółowych uzyskuje się informacje

obarczone podobnym błędem jak przy pomocy jednego pytania ogólnego. Można więc postawić hipotezę, iż na wiarygodność uzyskiwanych informacji mają wpływ inne względy. Są to przede wszystkim, jak można sądzić, świadome zafałszowania ze strony respondentów.

Daniłowicz i Sztabiński wysuwają więc hipotezę, którą można w skrócie sformułować następująco: ponieważ błędy mają swoje źródło w świadomych zafałszowaniach, stąd niezależnie od tego, którą wersję narzędzia pomiaru będziemy stosować, otrzymamy podobną ich strukturę. Badacz niewiele może więc zrobić, w celu poprawy jakości pomiaru.

Naszym zdaniem, z powyższym wnioskiem zgodzić się nie sposób. Okazuje się on przede wszystkim sprzeczny ze zdrowym rozsądkiem. Czy rzeczywiście należy spodziewać się równie wysokiej częstości błędów, jeśli zastosujemy pytanie o przebieg kariery edukacyjnej (1.5.1.5), ustalając między innymi nazwy szkół, w których kształcił się badany? A jeżeli będziemy rok po roku odtwarzać biografię badanego jednocześnie w trzech wymiarach: zawodowym, edukacyjnym i rodzinnym - czy i wtedy należy spodziewać się konsekwentnych zafałszowań faktów z kariery edukacyjnej? Czy wreszcie opisane przez Daniłowicza i Sztabińskiego zjawiska wystąpiłyby, gdyby pomiar wykształcenia miał w mniejszym stopniu charakter sformalizowany, zaś w większym swobodnej rozmowy, podczas której ankieter prosiłby badanego o bliższe wyjaśnienia dotyczące szkół, do których uczęszczał, a także o ocenę późniejszej przydatności zdobytej w nich wiedzy i kwalifikacji?

Jak się więc wydaje, badacz ma szereg możliwości uniknięcia niektórych rodzajów błędów pomiaru wykształcenia, a przy-

najmniej radykalnego zmniejszenia częstości ich występowania. Błędne konkluzje, wyciągnięte przez Daniłowicza i Sztabińskiego, wynikają zaś z dwóch względów. Po pierwsze, obie zastosowane wersje narzędzia nie różnią się aż w takim stopniu, w jakim autorzy skłonni byli przypuszczać. Po drugie, zbyt łatwo przyjęto tradycyjne wyjaśnienie powstających błędów pomiaru, nakazujące upatrywać ich przyczynę w złej woli badanych.

Zacznijmy od pierwszej kwestii. Omawiając w podrozdziale 1.5.1 własności stosowanych w praktyce narzędzi pomiaru zwróiliśmy uwagę, że pytanie o fakt kształcenia w szkołach, do których uczęszczał badany (to jest zastosowane przez Daniłowicza i Sztabińskiego pytanie w wersji szczegółowej) pozostawia mu znaczny margines swobody, co do zaklasyfikowania tych szkół do wyróżnionych w pytaniu kategorii. W efekcie w wielu przypadkach mogą wystąpić podobne błędy, jak w pytaniu zamkniętym o poziom wykształcenia. Jeśli na przykład badany uważa, że kurs zawodowy, który odbył w czasie przyuczenia do zawodu, jest równoważny szkole zasadniczej zawodowej, to zapewne zarówno określi swoje wykształcenie jako zasadnicze zawodowe, jak też odpowie twierdząco na pytanie o ukończenie szkoły tego szczebla. Dobór zastosowanych wersji narzędzia nie wydaje się więc właściwy w celu rozstrzygnięcia kwestii, czy zwiększenie szczegółowości pytania pozwala zwiększyć wiarygodność uzyskiwanych informacji. Wersja przyjęta przez Daniłowicza i Sztabińskiego jako szczegółowa nie zawiera bowiem pytania o nazwę szkoły, co należy do postulowanych i stosowanych w badaniach standardów „szczegółowego” pytania respondenta o wykształcenie. W rzeczywistości autorzy testowali więc szczegółową wersję

pytania ustaloną w sposób, który nie może być zaakceptowany (zob. podrozdział 1.5.3).

Drugim powodem powstałego nieporozumienia jest bezkrytyczne przyjęcie tezy o istniejącej tendencji do świadomego zafałszowywania podawanych informacji. W istocie, gdyby była ona prawdziwa, to należałoby spodziewać się otrzymania dla obu wersji pytania zbliżonej struktury błędów pomiaru. Autorzy nie zauważają jednak, że w swoim wyjaśnieniu posłużyli się logicznie niepoprawnym rozumowaniem typu: jeśli a , to b - ponieważ zaobserwowaliśmy b , stąd a . Z faktu otrzymania podobnej struktury błędów dla obu wersji nie wynika bowiem, że uzyskalibyśmy te same błędy w przypadku tych samych osób, gdyby pytać je o wykształcenie przy pomocy obu wersji w pewnym odstępie czasu. A tylko w takiej sytuacji moglibyśmy twierdzić, że błędy są niezależne od wersji pytania, co mogłoby ewentualnie stanowić podstawę wysunięcia tezy, że są rezultatem świadomych zafałszowań, chociaż do jej udowodnienia byłoby jeszcze daleko. Równie dobrą przyczynę mógłby bowiem stanowić, opisany w rozdziałach 1.6 i 1.7, mechanizm utrwalenia się reakcji badanego na pytanie o wykształcenie.

Jednakże Daniłowicz i Sztabiński nie udowodnili nawet istnienia tendencji do replikowania się błędów pomiaru. Aczkolwiek można przypuszczać, że w wielu przypadkach tendencja ta wystąpiłaby, to jednak jak się wydaje, nie we wszystkich. Obie wersje różnią się chociażby tym, iż w pierwszej pytamy o najwyższy poziom osiągniętego wykształcenia, zaś w drugiej o fakt kształcenia się w szkołach. Pytania te wywołują nieco różne reakcje, czego częściowe potwierdzenie można znaleźć w przedstawionych przez autorów danych. Rozpatrzmy

osoby o udokumentowanym wykształceniu podstawowym. W obu wersjach około jedna piąta spośród nich podała zawyżony poziom wykształcenia, z tym że w wersji ogólnej większość określiła go jako niepełne średnie lub średnie, zaś w wersji szczegółowej prawie wszystkie zawyżenia przybrały postać „zasadnicze zawodowe” (1980: 221). Świadczy to raczej, iż badani mają trudności z zaklasyfikowaniem swojego poziomu wykształcenia, przez co na obie wersje reagują różnie, niż że konsekwentnie starają przypisać sobie poziom wykształcenia odmienny od posiadanego.

Daniłowicz i Sztabiński tradycyjną tezę o świadomym z a w y ż a n i u poziomu wykształcenia (która przyjęta została między innymi przez metodologów spisów powszechnych, a także w omawianym opracowaniu Sztudynger-Kaliszewicz) zastąpili tezą bardzo zbliżoną - o świadomym z a f a ł s z o w y - w a n i u poziomu wykształcenia. Pierwsza z nich nie mogła bowiem być utrzymana, w obliczu stwierdzonej znacznej liczby zaniżeń. Jednakże druga także może być zakwestionowana, gdyż autorzy nie wykazali jej słuszności, a niektóre z otrzymanych rezultatów zdają się jej przeczyć. Teza o świadomym zafałszowywaniu poziomu wykształcenia zupełnie nie wyjaśnia przy tym zaobserwowanego zjawiska spadku proporcji błędów pomiaru wraz ze wzrostem wykształcenia badanych. Dlatego też źródła powstających błędów będziemy przede wszystkim upatrywać w nieznanomości przez badanych zasad organizacji systemu szkolnego, co zarówno tłumaczy powyższe zjawisko, jak też nie jest sprzeczne z żadnym ze stwierdzonych rezultatów. Nie oznacza to oczywiście, że świadome zafałszowania możemy wykluczyć. Nie będziemy ich jedynie traktować jako czynnika najważniejszego.

Mimo powyższych uproszczeń interpretacyjnych, całe przedsięwzięcie badawcze Daniłowicza i Sztabińskiego należy ocenić wysoko. Zgromadzone przez nich dane mają unikalny charakter, ponieważ pozwalają na oszacowanie t r a f n o ś c i pomiaru. Wartość współczynnika korelacji pomiędzy wynikami pomiaru a wartościami prawdziwymi wyniosła 0,838 (w tym 0,836 dla wersji ogólnej, 0,839 dla szczegółowej)⁵. Jest więc wyraźnie niższa od otrzymanych oszacowań współczynników rzetelności, zarówno dla danych polskich, jak i amerykańskich. Jest to zgodne z naszymi oczekiwaniami wysuniętymi wcześniej, podczas omawiania trudności z pomiarem wykształcenia w spisach powszechnych oraz w sytuacji wywiadu (rozdziały 1.6 i 1.7). Argumentowaliśmy bowiem, że raz przyjęta niepoprawna definicja własnego poziomu wykształcenia może się powielić w kolejnych pomiarach.

Daniłowicz i Sztabiński dokonali również weryfikacji wiarygodności odpowiedzi badanych na inne pytania metryczkowe. Jednakże surowe dane nie zostały w tych przypadkach zaprezentowane, a współczynniki korelacji między wynikami pomiaru a wartościami prawdziwymi podano jedynie dla trzech zmiennych. Były to zarobki respondenta ($r = 0,877$), dochód gospodarstwa domowego ($r = 0,920$) i zarobki współmałżonka ($r = 0,781$) (1983: 315). Jak z tego wynika, pomiar wykształcenia respondenta charakteryzuje się wyraźnie niższą trafnością, niż pomiar jego zarobków, czy dochodów. Ponieważ autorzy twierdzą (1983: 319), że te dwie ostatnie zmienne charakteryzują się

⁵Sposób wyskalowania poszczególnych kategorii wykształcenia podany został w przypisie 4.

stosunkowo dużymi i częstymi rozbieżnościami wyników pomiaru z wartościami prawdziwymi w porównaniu z innymi zmiennymi metryczkowymi (współczynnika trafności dla wykształcenia autorki nie obliczali), stąd pośrednio możemy wnosić, że pomiar wykształcenia charakteryzuje się jedną z najniższych, bądź nawet najniższą trafnością ze wszystkich zmiennych metryczkowych.

Wniosek ten może wydawać się w pierwszej chwili zaskakujący. Pamiętajmy jednak, że z przedstawionej w rozdziale 1.7 analizy Lutyńskiej wynika, iż pytanie o wykształcenie okazuje się najbardziej drażliwe, spośród wszystkich innych pytań o cechy metryczkowe. Z kolei analiza przeprowadzona przez Sztadynger-Kaliszewicz pozwoliła stwierdzić, że wykształcenie wyróżnia się wśród rozpatrywanych przez autorkę zmiennych najwyższą proporcją niezgodności pomiędzy wynikami dwóch pomiarów. Do obu powyższych wniosków dochodzi obecnie trzeci - o niezwykle niskiej trafności pomiaru wykształcenia.

Rezultaty otrzymane przez poszczególnych autorów różnymi metodami układają się więc w spójny obraz. Wynika z niego, że pomiar wykształcenia jest przedsięwzięciem niezwykle trudnym. Niskie współczynniki trafności, otrzymane dla obu procedur pomiarowych testowanych przez Daniłowicza i Sztabińskiego, pozwalają przy tym stwierdzić, że żadna z nich nie może być uznana jako poprawny sposób zbierania informacji o wykształceniu. Wniosek ten jest o tyle ważny, że jedną z tych wersji było pytanie zamknięte o poziom wykształcenia - narzędzie najczęściej stosowane w praktyce badawczej.

1.8.4 Dalsze empiryczne ilustracje

Poniżej przedstawiamy dane dotyczące rozmiarów błędów popełnianych przy pomiarze wykształcenia w badaniach socjologicznych. Pozwalają one spojrzeć na problem trafności pomiaru z nieco innej strony. Aczkolwiek stwierdzone tu prawidłowości wydają się interesujące, to jednak ze względu na przyczyny, które podamy dalej, nie jest w pełni możliwe ich wyjaśnienie. Z tego też względu uzyskany rezultat potraktujemy przede wszystkim jako dodatkową ilustrację problemu błędów pomiaru wykształcenia.

W badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” ustalano między innymi poziom wykształcenia respondenta oraz jego współmałżonka (zob. aneks). W pierwszym przypadku jako narzędzie pomiaru stosowano blok pytań o przebieg kariery edukacyjnej, z uwzględnieniem nazw i lokalizacji szkół, a także wybranych charakterystyk przebiegu kształcenia w tych szkołach (m.in. tryb nauki, liczba lat przewidzianych programem, liczba ukończonych klas, rodzaj otrzymanego świadectwa, uzyskiwane oceny). Wykształcenie współmałżonka ustalano natomiast poprzez zadanie pytania zamkniętego o jego poziom (wyróżniono w nim 10 możliwych odpowiedzi).

Spróbujemy określić, na ile obie procedury pomiaru wykształcenia prowadzą do otrzymania porównywalnych danych. W tym celu ograniczymy rozważania do osób, które posiadają współmałżonka. Zbiór ten podzielmy na dwa podzbiory, w zależności od płci respondenta. Pierwszy z tych podzbiorów zawiera informacje udzielone przez kobiety zamężne, zaś drugi przez mężczyzn żo-

natych. Interesować nas będą rozkłady wykształcenia w każdym z tych podzbiorów. Rozkład wykształcenia kobiet zamężnych możemy odtworzyć w oparciu o informacje o własnym wykształceniu, udzielone przez respondentki należące do pierwszego podzbioru. Możemy go również odtworzyć w inny sposób, opierając się na informacjach o wykształceniu współmałżonka udzielonych przez mężczyzn należących do drugiego podzbioru. W analogiczny sposób możemy uzyskać dwa niezależne oszacowania rozkładu wykształcenia w zbiorowości mężczyzn żonatych⁶.

Na rycinie 1.8.3 zestawione zostały rozkłady wykształcenia kobiet zamężnych otrzymane przy pomocy obu powyższych sposobów. Już na pierwszy rzut oka można stwierdzić, że rozbieżności pomiędzy tymi rozkładami są uderzające. Rozważmy dla przykładu najniższą wyróżnioną kategorię wykształcenia. Jeśli o przebieg kariery edukacyjnej zapytamy bezpośrednio kobiety zamężne, to uzyskamy wynik świadczący o tym, że 45% spośród nich ma co najwyżej wykształcenie podstawowe. Jeśli jednak mężczyzn zapytamy o wykształcenie ich żon, to dowiemy się, że tylko 24% zamężnych kobiet ma ten poziom wykształcenia. Jeszcze większe rozbieżności występują w zbiorowości mężczyzn (rycina 1.8.4). 39% spośród nich udzieliło informacji pozwalających zaklasyfikować ich poziom wykształcenia jako co najwyżej podstawowe, zaś według relacji kobiet za-

⁶Badana zbiorowość była ograniczona ze względu na kryterium wieku (25-44 lata). Stąd też otrzymany zbiór żonatych respondentów i hipotetyczny zbiór mężów respondentek różnią się w rzeczywistości nieco swoim zakresem (analogicznie dla zbioru zamężnych respondentek i żon respondentów). Jak się jednak okaże, fakt ten nie wpłynął na uzyskany rezultat.

mężnych, analogiczna proporcja wynosi tylko 16%. Różnica jest dwu i pół krotna!

Przedstawione dane w dobitny sposób ilustrują tezę, że przy pomiarze wykształcenia narażeni jesteśmy na błędy znaczne, na istnienie których w żadnym wypadku nie możemy się zgodzić. W rozważanej sytuacji na wielkość powstałych rozbieżności złożyły się dwa czynniki - stosowanie różnych wersji narzędzia oraz fakt pytania o wykształcenie współmałżonka. Gdyby oddziaływał tylko jeden z nich, być może byłyby one mniejsze. Trudno tu jednak coś więcej powiedzieć, ponieważ rozdzielenie wpływu tych dwóch czynników nie jest *ex post* możliwe.

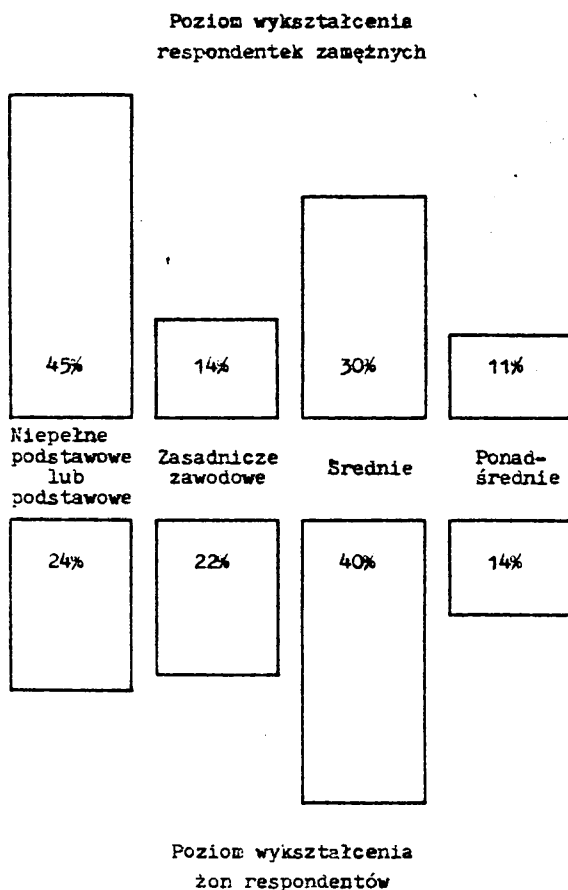
1.8.5 Podsumowanie

Rezultaty przedstawionych analiz nie pozwalają na rozstrzygnięcie problemów, które stanowiły punkt wyjścia naszych rozważań. Nie można bowiem na ich podstawie ustalić, jaki wpływ wywierają błędy pomiaru na treść wyników badań, obejmujących swoim zasięgiem związek wykształcenia z innymi zmiennymi. Problem ten podjęto bezpośrednio jedynie w cytowanym w 1.8.2 opracowaniu Corcoran (1980). Dokonane w nim ustalenia są jednak poważnie ograniczone poprzez fakt, że pomiar był rozpatrywany wyłącznie w aspekcie rzetelności.

Pomimo jednak tego, że najważniejsze problemy nie zostały rozstrzygnięte, dokonane ustalenia mogą dostarczyć wielu istotnych wskazówek dla modyfikacji stosowanych narzędzi pomiaru wykształcenia. Przede wszystkim pozwalają uświadomić sobie, że pomiar tej cechy jest przedsięwzięciem dużo trudniej-

Rycina 1.8.3

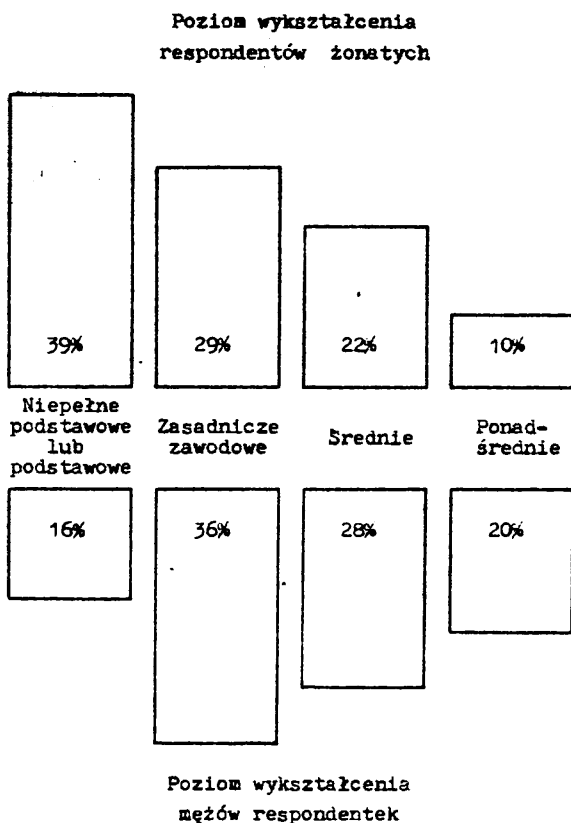
Rozkład wykształcenia w zbiorowości kobiet zamężnych
otrzymany dwiema metodami



Nota: Opis sposobu otrzymania obu rozkładów podany w tekście.
W celu zwiększenia przejrzystości prezentacji wyników
zastosowano klasyfikację zgrupowaną do czterech kate-
gorii.

Rycina 1.8.4

Rozkład wykształcenia w zbiorowości mężczyzn żonatyh
otrzymany dwiema metodami



Nota: Opis sposobu otrzymania obu rozkładów podany w tekście.
W celu zwiększenia przejrzystości prezentacji wyników
zastosowano klasyfikację zagregowaną do czterech kate-
gorii.

szym, niż dotychczas sądzono. Mimo stosunkowo wysokiej rzetelności stosowanych narzędzi, trafność pomiaru okazuje się niezwykle niska. Rezultaty przedstawionych analiz potwierdzają więc wcześniejsze przypuszczenie, że występuje tu znaczna rozbieżność między rzetelnością a trafnością. Bierze się ona zapewne stąd, że na pytanie o wykształcenie badany ma z góry przygotowaną, hasłową odpowiedź, która jest w wielu przypadkach rozbieżna ze stanem faktycznym. Błędy mają więc tendencję do replikowania się w kolejnych pomiarach, stąd niskiej trafności towarzyszy wysoka rzetelność.

Przedstawione wyniki pozwalają też na zakwestionowanie tradycyjnych wyjaśnień, dotyczących źródeł powstawania błędów pomiaru wykształcenia. Dotychczas sądzono, iż są one przede wszystkim rezultatem świadomych zafałszowań, wynikających z chęci podniesienia prestiżu w oczach ankietera. Tymczasem okazuje się, że znaczną proporcję błędów stanowią zaniżenia. Stwierdziliśmy też prawidłowość polegającą na tym, iż częstotliwość występowania błędów spada wraz ze wzrostem wykształcenia badanych. Oba te rezultaty skłaniają do przyjęcia tezy, że źródłem błędów pomiaru wykształcenia jest przede wszystkim nieznanostwo struktury organizacyjnej systemu szkolnego, w tym zasad ustalania równoważności świadectw i dyplomów uzyskiwanych poprzez uczestnictwo w różnych formach kształcenia. Podstawowym źródłem błędów nie są więc zafałszowania świadome, lecz nieświadome.

Istotnym ustaleniem jest także to, iż trafność stosowanych procedur pomiaru wykształcenia jest zapewne niższa, niż innych cech położenia społecznego. Okazuje się ona w każdym razie wyraźnie niższa od trafności pomiaru zarobków i dochodów, zaś

według powszechnie panującej opinii, pomiar tych dwóch zmiennych jest szczególnie narażony na zafałszowania. W efekcie otrzymane informacje o wykształceniu w badanej zbiorowości mogą być w znacznym stopniu rozbieżne ze stanem rzeczywistym. Tezę tę zilustrowaliśmy w podrozdziale 1.8.4 przykładem, dotyczącym pomiaru wykształcenia współmałżonków.

R o z d z i a ł 1.9

Jak mierzyć wykształcenie: podsumowanie

Punkt wyjścia rozważań przedstawionych w tej części pracy stanowiła definicja zmiennej „wykształcenie”, którą wyróżniliśmy poprzez kontekst uczestnictwa jednostki w formalnym systemie szkolnym. Przedstawiliśmy w związku z tym opis organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego, zarówno w jego przedwojennym, jak i powojennym kształcie. Następnie omówiliśmy zalecane i stosowane w praktyce klasyfikacje i narzędzia pomiaru wykształcenia. Znaczną część rozważań poświęciliśmy błędom, powstającym podczas pomiaru wykształcenia, starając się uwzględnić doświadczenia zebrane w tym zakresie nie tylko w badaniach socjologicznych, lecz również w spisach powszechnych. Odwożaliśmy się też do niektórych ustaleń w zakresie pomiaru wykształcenia dokonanych w innych krajach.

Poniżej podsumujemy przedstawione w poprzednich rozdziałach wnioski dotyczące pomiaru wykształcenia. Postaramy się udzielić odpowiedzi na pytanie: jak należy mierzyć wykształcenie w badaniach socjologicznych. Przypomnimy więc niektóre trudności, z których istnienia badacz powinien zdawać sobie sprawę, przedstawimy zasady poprawnej konstrukcji narzędzia pomiaru wykształcenia, a także podamy przykłady takich narzędzi. Ponieważ zrozumienie istoty proponowanych rozwiązań wymaga szer-

szego spojrzenia na problem standaryzacji pomiaru zmiennych metryczkowych, stąd też od omówienia tych zagadnień rozpoczniemy nasze rozważania.

1.9.1 Strategie standaryzacji pomiaru zmiennych metryczkowych

Gdy dziesięć lat temu podjęto prace nad standaryzacją pomiaru zmiennych metryczkowych, badaczom zaangażowanym w to przedsięwzięcie przyświecały dwa cele (Wesołowski 1974: 2-4). Po pierwsze, ujednoczenie stosowanych klasyfikacji, co wydawało się warunkiem koniecznym porównywalności wyników różnych badań i kumulatywności wiedzy. Po drugie, ujednoczenie narzędzi pomiaru, gdyż różne narzędzia mogą charakteryzować się odmienną trafnością zbieranych informacji. W późniejszym czasie obok tych dwóch celów wysunięto także trzeci - weryfikację własności proponowanych narzędzi pomiaru, w tym określenie struktury powstających błędów (Daniłowicz i Sztabiński 1977a: II).

Należy podkreślić fakt, że pierwotnie do problemu standaryzacji podchodzono z należyłą ostrożnością, zdając sobie sprawę z ryzyka, jakie wiązałyby się z przyjęciem pewnych rozwiązań jako ostatecznych i niezmiennych. Jeden z inicjatorów prac nad standaryzacją pisał (Wesołowski 1974: 3):

Wcale to nie oznacza, że uważamy za konieczne ujednoczenie zmiennych we wszystkich bez wyjątku badaniach i że nasze konkretne propozycje standaryzacji uważamy za ostateczne. Swois-

tość tematyki badań może wymagać indywidualizującego, niestandardowego ujęcia jakiejś zmiennej (...).

Zauważono również - opisany przez nas w rozdziale 1.4 - problem rozróżnienia pomiędzy klasyfikacjami operacyjnymi a bazowymi. Ten sam autor stwierdził na ten temat co następuje (s.3):

Ideałem (...) byłyby taki zapis pierwotny, taki system kodowania i taki system kategoryzacji, który nawet wówczas, kiedy badacz wprowadzałby nowe przedziały (...) lub nową kategoryzację (...) - umożliwiałyby względnie łatwe przetransponowanie zindywidualizowanych przedziałów na schematy standardowe.

Niemniej w miarę upływu czasu, dominujący sposób podejścia do problemów standaryzacji pomiaru zmiennych metryczkowych zaczął ulegać zmianie. Coraz rzadziej mówiono o propozycjach, a coraz częściej o wersjach zalecanych, bądź nawet formalnie obowiązujących (np. Daniłowicz i Sztabiński 1977b). Jednocześnie niedostatecznie podkreślano fakt, że użyteczność proponowanych rozwiązań ma charakter względny. Sytuacja taka spowodowała, że rozwiązania te praktycznie zaczęły pełnić funkcję standardów postępowania. Większość badaczy ze względu na wygodę, bądź poczucie niekompetencji, nie starało się bowiem wypracować własnych rozwiązań, odpowiednich dla badanych zbiorowości, lecz preferowało wykorzystanie istniejących propozycji.

Tymczasem przyjęcie w dziedzinie pomiaru zmiennych metryczkowych sztywnych schematów postępowania nie jest na dłuższą metę strategią właściwą. Dotyczy to zarówno stosowania jedno-

litych klasyfikacji, jak też posługiwania się tymi samymi narzędziami pomiaru. Pewne pierwotnie zaproponowane klasyfikacje nie wytrzymały próby czasu, na przykład propozycja Daniłowicza i innych (1980: 33), aby najwyższy z przedziałów stosowanych przy kodowaniu zarobków obejmował wszystkie kwoty od 12 tysięcy złotych wzwyż, czy też zaproponowana przez Pohoskiego i innych (1974) klasyfikacja zawodów, istotnie zmodyfikowana w późniejszym czasie (Pohoski i Słomczyński 1978; Domański 1983). Podobnie nie można traktować jako niezmiennych stosowanych narzędzi, co wiąże się z dwoma względami. Po pierwsze, istota zróżnicowania w wymiarze danej cechy może ulec zmianom (na przykład dla dochodów pojawiło się w pewnym okresie czasu specyficzne ich źródło, jakim były rekompensaty). Po drugie, postęp w dziedzinie metodologii pomiaru może prowadzić do zakwestionowania niektórych narzędzi i zaistnienia konieczności ich zmodyfikowania.

Wielu rzeczników ujednoczenia stosowanych narzędzi nie zdaje sobie sprawy z faktu, że pomiar niektórych cech charakteryzuje się znacznie niższą trafnością, niż należałoby oczekiwać. Stąd też dążenie do stosowania za każdym razem tego samego narzędzia - w celu uzyskania porównywalnych wyników (gdyż różne narzędzia mogą wprowadzać różnego typu zakłócenia) - nie rozwiązuje istniejącego tu problemu. Cóż bowiem za korzyść z tego, że w dwóch badaniach otrzymamy podobne struktury błędów, jeśli ogólnie uzyskane informacje znacznie odbiegać będą od stanu rzeczywistego! Co więcej, teza iż struktury otrzymanych błędów okażą się zbliżone, wydaje się wątpliwa w odniesieniu do sytuacji, gdy badamy zbiorowości różniące się ze względu na zakres wartości mierzonej cechy.

Właściwą drogą do zapewnienia porównywalności wyników różnych badań nie jest więc dążenie do ujednoczenia stosowanych klasyfikacji i narzędzi pomiaru. Jedynym sposobem rozwiązania pierwszego z tych problemów wydaje się być - omówiona w rozdziale 1.4 - strategia posługiwania się dostatecznie szczegółowymi klasyfikacjami bazowymi, umożliwiającymi przejście na wymagane klasyfikacje operacyjne. Skonstruowany schemat bazowy musi przy tym cechować się odpowiednią elastycznością, to znaczy umożliwiać kodowanie informacji o różnym stopniu szczegółowości a także wprowadzanie nowych kategorii, jeśli charakter zróżnicowania w wymiarze danej cechy uległby w międzyczasie zmianom. W rozdziale 1.4.5 zaproponowaliśmy tego typu klasyfikację zmiennej „wykształcenie”.

Również i wybór narzędzia pomiaru nie powinien być ograniczony do wąskiego zakresu rozwiązań „standardowych”. Badacz powinien przede wszystkim dążyć do zapewnienia jak najwyższej trafności uzyskiwanych informacji. Stąd też w przypadku różnych zbiorowości może zachodzić potrzeba zastosowania narzędzi o odmiennym kształcie. Nie wydaje się uzasadnione, aby ustalając wykształcenie rolników i przedstawicieli wolnych zawodów stosować narzędzie w tej samej postaci. Jeśli zapewnimy wysoką trafność zbieranych informacji, to tym samym doprowadzimy w rzeczywistości do s t a n d a r y z a c j i pomiaru, nawet korzystając z narzędzi o odmiennej formie.

Powyższe uwagi prowadzą do określenia nowej strategii standaryzacji pomiaru zmiennych metryczkowych, odmiennej od dotychczasowych schematów postępowania w tym zakresie. Jej dwoma podstawowymi założeniami byłyby: (1) dążenie do zapewnienia jak najwyższej trafności zbieranych informacji,

(2) oparcie zasad klasyfikowania informacji na szczegółowym schemacie bazowym. Ujednolicenie stosowanych narzędzi nie byłoby tu wymagane, a w przypadku niektórych zmiennych należałoby je wręcz uznać jako niewłaściwe podejście do problemu pomiaru.

Nie oznacza to rzecz jasna, że każdy z badaczy powinien samodzielnie opracowywać narzędzia, które zastosuje w swoich badaniach. Jego wiedza na temat trudności i problemów wiążących się z pomiarem może okazać się niewystarczająca, co prowadziłoby w wielu przypadkach do uzyskania informacji o nieakceptowalnej trafności. Dlatego też zadanie przygotowania odpowiednich narzędzi należy pozostawić metodologom. Muszą jednak oni w większym stopniu niż dotychczas uwzględnić potrzeby różnych badań, nastawionych na odmienną problematykę i obejmujących różnego typu zbiorowości. Dlatego też powinny istnieć alternatywne propozycje „standaryzowanych” narzędzi pomiaru danej cechy, opatrzone zaleceniami co do tego, w jakiego rodzaju badaniach należy je stosować (chodziłoby tu o przedmiot badań, zasięg badanej zbiorowości oraz stosowana technika zbierania informacji - na przykład wywiad bądź ankieta). Jednocześnie narzędzia te powinny gwarantować wysoką trafność danych uzyskanych w wyniku ich poprawnego zastosowania, i pod tym kątem powinny być przez metodologów przygotowane.

1.9.2 Krytyka dotychczas stosowanych narzędzi pomiaru wykształcenia

W rozdziale 1.5 szczegółowo omówiliśmy najważniejsze rodzaje narzędzi pomiaru wykształcenia. Zwróciliśmy jednocześnie uwagę, że narzędzia te można podzielić ze względu na to, czy zaklasyfikowanie poziomu wykształcenia pozostawia się badanemu, czy operację tę wykonuje ankieter, czy też zostaje ona przeniesiona na etap kodowania. Rezultaty otrzymane poprzez analizę pomiaru wykształcenia w spisach powszechnych (rozdział 1.6) i w sytuacji wywiadu (rozdział 1.7), a także najważniejsze wnioski dotyczące źródeł i struktury powstających błędów (rozdział 1.8) prowadzą do przekonania, że pozostawienie badanemu swobody co do zaklasyfikowania swojego poziomu wykształcenia należy uznać za rozwiązanie niewłaściwe i nie powinno być ono stosowane w żadnej sytuacji badawczej. Problemy mogą pojawić się także wówczas, gdy czynność tę powierzamy ankieterowi. Jak należy przypuszczać, w wielu sytuacjach ankieter będzie unikać weryfikacji trafności odpowiedzi udzielonej przez badanego, ze względu na drażliwość pytania o wykształcenie. Oprócz tego, może mieć trudności z poprawnym zaklasyfikowaniem niektórych rzadziej występujących rodzajów szkół. Dlatego też jedynym poprawnym rozwiązaniem w sytuacji wywiadu jest przeniesienie operacji zaklasyfikowania poziomu wykształcenia na etap kodowania. Zbierane informacje powinny zaś obejmować możliwie szczegółowe charakterystyki szkół, w których kształcił się badany.

W ramach dotychczasowych prac nad standaryzacją pomiaru zmiennych metryczkowych opracowano dwie propozycje realizujące ten postulat. Pierwszą stanowi pytanie o fakt kształcenia w poszczególnych szkołach (Daniłowicz i Sztabiński 1977b: 6), zaś drugą pytanie o przebieg kariery edukacyjnej (Cichomski 1974: 45). Propozycję Daniłowicza i Sztabińskiego poddaliśmy krytyce w podrozdziale 1.5 wskazując, iż nie zostało w niej uwzględnione pytanie o nazwę szkoły, które jest warunkiem koniecznym całkowitego uwolnienia się od arbitralności w postrzeganiu swojej kariery edukacyjnej przez badanego, a także jest niezbędne dla wykorzystania przy kodowaniu dostatecznie szczegółowej klasyfikacji bazowej. Wady tej jest natomiast pozbawione narzędzie zaproponowane przez Cichomskiego. Jak się jednak wydaje, także i to narzędzie nie stanowi rozwiązania możliwego do zaakceptowania w każdej sytuacji badawczej, ponieważ nie uwzględnia w dostatecznym stopniu różnic w organizacji i funkcjonowaniu systemu szkolnego na poszczególnych szczeblach. Stanowi to przejaw pewnej ogólniejszej tendencji w konstruowaniu pytań kwestionariuszowych, którą można scharakteryzować w sposób następujący.

Z niejasnych powodów badacze starają się w niektórych sytuacjach ustrukturalizować narzędzie pomiaru w taki sposób, aby nadać mu postać cyklicznego ciągu pytań. Tak dzieje się również w przypadku narzędzi pomiaru wykształcenia. Zarówno w propozycji Cichomskiego, jak i Daniłowicza i Sztabińskiego, narzędzie przybiera postać *t a b e l k i*, w której zostają zapisane te same informacje o wszystkich szkołach, w których kształcił się badany. Na przykład Cichomski (1974: 45) uwzględnił dla każdej ze szkół następujące informacje: nazwę

szkoły, kierunek kształcenia, rok i miesiąc rozpoczęcia i zakończenia nauki, długość kształcenia według programu, liczbę zaliczonych klas, rodzaj uzyskanego świadectwa, tryb nauki oraz wielkość miejscowości, w której znajdowała się szkoła. W ten sposób część spośród zbieranych informacji ma charakter redundantny, co prowadzi do zachwiania płynności prowadzenia wywiadu¹. Cykliczność zadawanych pytań nadaje przy tym rozmowie ankietera z badanym charakter monotonnego wypytywania o fakty, co nie sprzyja uwypukleniu tych informacji, które mają kluczowe znaczenie dla odtworzenia przebiegu kariery edukacyjnej badanego.

Sformułowanie narzędzia w postaci cyklicznego ciągu pytań utrudnia też innym badaczom jego modyfikacje, o ile ma im służyć do celów zdefiniowanych w węższy sposób. Propozycja Cichomskiego pozwala odtworzyć pełny przebieg kariery edukacyjnej badanego. O ile jednak zależy nam wyłącznie na określeniu ostatecznego poziomu wykształcenia, to z niektórych pytań możemy zrezygnować. Nie oznacza to jednak, że możemy zrezygnować z danego pytania w przypadku wszystkich szkół (czyli wykreślić daną rubrykę w tabeli). Na przykład dla

¹Dotyczy to na przykład miesiąca rozpoczęcia i zakończenia nauki w przypadku większości szkół dziennych, rodzaju miejscowości w przypadku niektórych szkół wyższych (np. Uniwersytet Warszawski), czy też innych kwestii, w których odpowiedź badanego wynika jednoznacznie z odpowiedzi na poprzednie pytania. Obserwacja ta została dokonana osobiście przez autora podczas pracy w charakterze ankietera przy realizacji badania zmian społeczno-zawodowych wśród ludności Warszawy (Jaźwińska-Motyńska 1982), w którym zastosowano narzędzie zaproponowane przez Cichomskiego.

ustalenia ostatecznego poziomu wykształcenia nie jest potrzebne pytanie o datę rozpoczęcia i zakończenia nauki w szkole podstawowej, lecz informacje te byłyby wymagane w przypadku szkół ponadpodstawowych, o ile badany kształcił się w więcej niż jednej szkole tego szczebla.

Cykliczność zadawanych pytań nie jest jednak aż tak poważną wadą, która dyskwalifikowałaby dane narzędzie, o ile zakres zbieranych w nim informacji o kształceniu w poszczególnych szkołach jest szeroki, i mają one dość drobiazgowy charakter. Nie może być natomiast zaakceptowana, gdy informacje te mają jedynie charakter ogólny. Tego rodzaju rozwiązanie zastosowano w omawianej propozycji Daniłowicza i Sztabińskiego. Pytania o liczbę ukończonych klas i fakt uzyskania świadectwa pozwalają w dostateczny sposób scharakteryzować kształcenie w szkole pomaturalnej, natomiast są niewystarczające do opisu przebiegu kształcenia w szkołach powszechnych w okresie międzywojennym (zob. tabela 1.2.1), a także nie pozwalają na dostateczne rozróżnienie świadectw i dyplomów otrzymywanych w szkołach średnich i wyższych. Nie jest między innymi możliwe oddzielenie studiów zawodowych od magisterskich, bądź odróżnienie świadectwa maturalnego od świadectwa ukończenia szkoły średniej.

Być może powyższe wady zaproponowanego przez Daniłowicza i Sztabińskiego narzędzia przyczyniły się do niskiej trafności zbieranych przy jego pomocy informacji (podrozdział 1.6.3). Fakt ten w każdym razie przesądza, iż nie może być ono zaakceptowane jako poprawny sposób uzyskiwania informacji o wykształceniu badanych. Aczkolwiek trafność odpowiedzi otrzymywanych poprzez zastosowanie narzędzia zaproponowanego przez Cichom-

skiego nie była dotychczas weryfikowana, to jednak ze sposobu jego konstrukcji należy wnosić, że okazałaby się wyższa. Nie oznacza to jednak, że narzędzie to może być polecane do każdej sytuacji badawczej. Jeśli przedmiot ustaleń stanowi jedynie najwyższy osiągnięty poziom wykształcenia, to część zbieranych informacji nie jest potrzebna. Do poprawnych rozwiązań nie można też zaliczyć cykliczności ciągu zadawanych pytań. W sumie należy stwierdzić, że żadna z dotychczasowych propozycji nie jest wolna od wad, toteż problem pomiaru wykształcenia wymaga nowych rozwiązań.

1.9.3 Proponowane narzędzia pomiaru wykształcenia respondenta

Przedstawione poniżej narzędzia pomiaru wykształcenia mają wyłącznie charakter propozycji w tym zakresie. Nie chcemy przesądzać o konieczności stosowania ich w badaniach socjologicznych. Staraliśmy się raczej, aby przedstawić przykłady rozwiązań dotyczących szczegółowych kwestii związanych z konstrukcją narzędzia pomiaru wykształcenia. Rozwiązania te - w naszym przekonaniu - umożliwiają uniknięcie stwierdzonych jak dotąd trudności wiążących się z pomiarem wykształcenia respondenta. Kwestię „zrekombinowania” owych fragmentarycznych rozwiązań w formie narzędzia zamieszczonego w kwestionariuszu uważamy natomiast za sprawę wtórną. Podjęte w tym zakresie decyzje zależą bowiem w dużym stopniu od rozkładu wykształcenia w badanej zbiorowości oraz od kontekstu, w jakim wykształcenie jest w badaniach rozpatrywane. Podanych wersji narzędzi pomiaru wykształcenia nie należy więc trakto-

wać jako zalecanych, czy „optymalnych” ze względu na problem trafności zbieranych informacji, lecz jako narzędzia przykładowe, które mogą okazać się użyteczne tylko w przypadku badania niektórych zbiorowości.

W przedstawionych propozycjach narzędzi pomiaru wykształcenia staraliśmy się z jednej strony uwzględnić strukturę organizacyjną i sposób funkcjonowania systemu edukacyjnego w Polsce (rozdział 1.2), zaś z drugiej strony podstawowe trudności powstające w praktyce pomiaru wykształcenia (omówione w rozdziałach 1.6 i 1.7), które znajdują odzwierciedlenie w otrzymanych błędach (rozdział 1.8). Stopień szczegółowości zbieranych informacji odpowiada klasyfikacji bazowej w wersji rozszerzonej (Sawiński 1984d). Przy konstruowaniu narzędzia wykorzystaliśmy najlepsze wzory rozwiązań dotychczas stosowanych w Polsce (w tym przede wszystkim propozycję Cichomskiego), jak też w innych krajach (zob. podrozdział 1.5.4).

Struktura narzędzia ma w swoich założeniach odzwierciedlać przebieg kariery edukacyjnej badanego. Stąd poszczególne pytania odnoszą się do szkół, do których kolejno badany uczęszczał. Przyjęliśmy przy tym, że proponowane narzędzie pomiaru wykształcenia zostanie zastosowane w wywiadzie kwestionariuszowym. Wynika stąd, że zawiera ono sformułowania pytań, którymi powinien posłużyć się ankieter, a także pewne wskazówki co do sposobu rozstrzygnięcia sytuacji wątpliwych (nie została przewidziana oddzielna „instrukcja dla ankietera”, ponieważ, jak wykazują doświadczenia, ankieter nie zawsze z niej korzysta podczas prowadzenia wywiadu). W sumie proponowane narzędzie ma złożoną strukturę, zajmuje sporo miejsca w kwestionariuszu, zaś pomiar w przypadku niektórych rodzajów karier edukacyjnych

może okazać się czasochłonny. Niemniej sądzimy, że tylko tą drogą można zapewnić wymaganą trafność danych o wykształceniu, które jest jedną z trudniej mierzalnych cech położenia społecznego. Dotychczas dokonane ustalenia dobitnie pokazują, że stosowanie wszelkich uproszczonych form zbierania informacji o wykształceniu nie prowadzi do zadowalających rezultatów.

Konstruuując narzędzie pomiaru wykształcenia przyjęliśmy także, iż nie jest możliwe opracowanie jednej, uniwersalnej jego wersji, która mogłaby być stosowana w przypadku różnego typu zbiorowości, a także w różnorodnych kontekstach badawczych. Stąd też narzędzie przedstawiamy w kilku wersjach. Jeśli chodzi o zakres badanej zbiorowości, wyróżniliśmy dwie sytuacje. Pierwsza obejmuje osoby, które kształciły się - przynajmniej częściowo - przed 1945 rokiem (urodzone w 1938 roku bądź wcześniej), zaś druga obejmuje osoby, które całkowicie kształciły się po wojnie. Z kolei ze względu na kontekst badawczy, również wyróżniliśmy dwie sytuacje. W pierwszej badaczka interesuje wyłącznie ostateczny poziom wykształcenia, zaś w drugiej pełny przebieg kariery edukacyjnej.

W tabelach 1.9.1 i 1.9.2 przedstawiamy wersje narzędzia dla sytuacji, gdy pomiar obejmuje pełną karierę edukacyjną respondentów kształcących się wyłącznie w systemie powojennym oraz gdy dotyczy najwyższego osiągniętego poziomu wykształcenia dla osób, które kształciły się w okresie międzywojennym bądź powojennym. Na tych dwóch przykładach omówimy zasady, które proponujemy uwzględnić przy konstruowaniu narzędzi pomiaru wykształcenia.

Pierwsza uwaga dotyczy zastosowanego podziału szkół. Zrezygnowaliśmy z dotychczasowych rozwiązań polegających na

tym, że ankieter klasyfikuje szkołę do jednej z wyróżnionych grup (np. w propozycji Cichomskiego są to szkoły: podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie ogólnokształcące, średnie zawodowe, pomaturalne i wyższe). Wydaje się bowiem, że w przypadku niektórych szkół mogą powstać istotne trudności w tym zakresie, prowadzące do pomyłek (np. szkoły przysposabiające do zawodu, szkoły doksztalające, czy gimnazja przed 1932 rokiem). Konieczne jest jedynie wyodrębnienie dwóch rodzajów szkół: podstawowych (powszechnych) oraz wyższych. W obu sytuacjach zbierane informacje mają nieco inny zakres, niż w przypadku pozostałych szkół, co dotyczy przede wszystkim szkół podstawowych - dominującego ogniwa procesu kształcenia w niektórych zbiorowościach (zob. pytania 2 - 2 n w tabeli 1.9.2). Dla pozostałych szkół zastosowano zaś wspólną wersję pytania, przy czym obejmuje ono także niektóre szkoły szczebla podstawowego (np. przysposabiające do zawodu, gimnazja przed 1932 rokiem) oraz ponadśredniego (np. pomaturalne). We wszystkich tych przypadkach zestaw informacji poszukiwanych jest bowiem zbliżony i obejmuje: nazwę szkoły, kierunek kształcenia, tryb nauki, liczbę lat przewidzianą programem, liczbę ukończonych klas oraz rodzaj uzyskanego świadectwa.

Pytanie o przebieg kariery edukacyjnej (tabela 1.9.1) odpowiada zasadniczo wersji proponowanej przez Cichomskiego, z tą jednak różnicą, że narzędzie zostało sformułowane w postaci ciągu pytań, nie zaś w postaci tabelki. Umożliwiło to zastosowanie nieco różniących się sformułowań w przypadku pytań o szkoły różnych szczebli², a także pozwoliło na uwy-

²Konieczność dostosowania sformułowań wyszczególnionych w główce tabeli Cichomskiego do poziomu szkoły, o którą zada-

puklenie tych informacji, które mają kluczowe znaczenie jedynie w przypadku niektórych szkół (na przykład ustalenie faktu uzyskania świadectwa maturalnego w szkole średniej).

Do istotnych modyfikacji należy również umiejscowienie przebiegu kariery edukacyjnej w biografii badanego nie przy pomocy pytań o daty rozpoczęcia i zakończenia nauki w poszczególnych szkołach, lecz poprzez ustalenie długości trwania nauki w tych szkołach oraz długości przerw pomiędzy poszczególnymi szkołami. Podczas realizacji badań „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego”, w których stosowano pytanie o daty, zaobserwowano bowiem, iż respondenci na ogół wyliczają je w oparciu o długość trwania nauki lub długości przerw między szkołami. Na przykład typową sytuacją stanowiło obliczenie roku rozpoczęcia szkoły podstawowej poprzez dodanie liczby 7 do roku urodzenia, czy też roku zakończenia nauki w tej szkole poprzez dodanie 7 (lub 8) do roku rozpoczęcia. Aczkolwiek metoda pytania o długości trwania okresów kształcenia oraz przerw między szkołami nie była dotychczas w badaniach stosowana, to jednak wydaje się, że w bardziej naturalny sposób oddaje tok rozumowania respondenta. Jeśli zasadniczy przedmiot badań stanowi przebieg karier edukacyjnych, to uzyskane tą drogą informacje powinny okazać się dostatecznie precyzyjne,

jemy pytania, wymaga uwagi i szybkiej orientacji ankietera, zaś rezygnacja z reformułowania pytań prowadzi do niezręczności (np. gdy pytając o kształcenie na uniwersytecie używamy sformułowań „szkoła”, „ile klas”, „jakie świadectwo”).
Źródło tej obserwacji analogiczne jak w przypisie 1.

Tabela 1.9.1

Przykładowe narzędzie służące zebraniu informacji o pełnym przebiegu karier edukacyjnych badanych kształtujących się wyłącznie w okresie powojennym

1. Obecnie chcielibyśmy zapytać się o szkoły, do których Pan(i) chodził(a). Ile lat miał(a) Pan(i), gdy rozpoczął(a) Pan(i) naukę w szkole podstawowej?
- Rozpocząłem naukę mając lat
LUB
Nigdy nie chodziłem do szkoły podstawowej → Czy chodził(a) Pan(i) na kurs nauki czytania i pisania, lub na inny kurs, na którym przerabiano program szkoły podstawowej?
- nie → KONIEC
tak
2. Czy uczył(a) się Pan(i) przez jakiś czas w jednej szkole podstawowej, czy w kilku szkołach?
- w kilku → Czy ostatnia szkoła podstawowa, w której się Pan(i) uczył(a), była szkołą:
dla dorosłych
czy
dla młodzieży
- 2a. Czy była to szkoła siedmioklasowa czy ośmioklasowa?
- siedmioklasowa
ośmioklasowa
inna → Iluklasowa?
.....
- 2b. Ile lat uczył(a) się Pan(i) w szkole podstawowej? CHODZI O FAKTYCZNĄ LICZBĘ LAT, NIE ZAŚ WYMAGANĄ PRZEZ PROGRAM. JEŚLI BADANY UCZYŁ SIĘ W KILKU SZKOŁACH PODSTAWOWYCH, TO NALEŻY WPISAĆ ŁĄCZNĄ LICZBĘ LAT WE WSZYSTKICH SZKOŁACH
..... lat
- 2c. Czy otrzymał(a) Pan(i) świadectwo ukończenia szkoły podstawowej?
- nie → A ukończenia której klasy otrzymał(a) Pan(i) świadectwo?
..... klasy
- 2d. W jaki sposób nazywano tę szkołę (ten kurs)? (Czy miała ona jakąś swoją nazwę? Czy była to szkoła, czy kurs?) USTALIĆ MOŻLIWIE DOKŁADNIE
- 2e. Czy w szkole tej (na tym kursie) uczono jedynie czytania i pisania, czy przerabiano program wszystkich klas szkoły podstawowej?
- uczono tylko czytania i pisania
przerabiano program wszystkich klas
- 2f. Ile czasu (lat lub miesięcy) przewidywał program nauki w tej szkole (na tym kursie) od jej rozpoczęcia, aż do ukończenia?
.....
- 2g. Czy ukończył(a) Pan(i) tę szkołę (ten kurs)?
- nie tak
- Ile czasu (lat, miesięcy) uczył się Pan(i) w tej szkole (na tym kursie)?
.....
- Czy otrzymał(a) Pan(i) świadectwo lub zaświadczenie potwierdzające ukończenie tej szkoły (tego kursu)?
nie tak
- Czy zdawał(a) Pan(i) egzamin końcowy?
nie tak
- Z jakich?
.....
.....
.....
3. Czy po szkole podstawowej uczył(a) się Pan(i) dalej w jakiejś innej szkole?
- nie → To znaczy nigdy już nie uczył(a) się Pan(i) w żadnej szkole?
tak
- nie, nigdy → KONIEC
tak, uczyłem się
- 3a. W jakiej? Tę i DALSZE ODPOWIEDZI WPISUJEMY W RUBRYKACH OZNACZONYCH CYFRĄ 1
1
- 3b. Czy mógłby(-aby) Pan(i) przypomnieć sobie, jaka była jej pełna nazwa?
1 2 3

Tabela 1.9.1 - ciąg dalszy

3c. Czy w szkole tej rozpoczął(-ęła) Pan(i) naukę w tym samym roku, w którym ukończył(a) Pan(i) poprzednią szkołę, czy też miał(a) Pan(i) kilkuletnią przerwę?

od razu po poprzedniej szkole ¹ ² ³
miałem lat przerwy

3d. Czy była to szkoła dla młodzieży, czy dla pracujących?

dla młodzieży ¹ ² ³ dla pracujących ¹ ² ³

Jakiego rodzaju była to szkoła dla pracujących (NA PRZYKŁAD WIECZOROWA, ZACZNA, KORESPONDENCYJNA, INNA - JAKA?)

1
2 3

3e. W jakim kierunku (specjalności) Pan(i) się uczył(a)?

1 2 3

3f. Ile lat nauki (ile klas) przewidywał program tej szkoły?

1 lat (klas) 2' 3

3g. Ile łącznie lat uczył(a) się Pan(i) w tej szkole?

1 lat 2 3

3h. Czy ukończył(a) Pan(i) tę szkołę?

tak ¹ ² ³ nie ¹ ² ³

Jaki rodzaj świadectwa Pan(i) otrzymał(a)?
Czy jakiś tytuł (dyplom) zawodowy? (DLA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ ŚREDNICH USTALIĆ, CZY OTRZYMAŁI ŚWIADCTWO MAZURALNE, CZY TEŻ WŁĄCZNIE ŚWIADCTWO UNICZCZENIA SZKOŁY ŚREDNIEJ)

1 2 3

A ile klas Pan(i) w niej ukończył(a)?

1 klas 2 5

4. Czy po zakończeniu nauki w tej szkole uczył(a) się Pan(i) dalej jeszcze w jakiejś szkole?

tak ¹ ² ³ nie ¹ ² ³

To znaczy nigdy później nie uczył(a) się Pan(i) w żadnej szkole?

nie, nigdy ¹ ² ³ → KOWIEC

tak, uczyłem się

4a. W jakiej? 1 2 3

JESLI RESPONDENT UCZYŁ SIĘ DALEJ NA STUDIACH WYŻSZYCH (SZKOŁA WYŻSZA, UNIWERSYTET, POLITECHNIKA, AKADEMIA, SZKOŁA GŁÓWNA), TO PRZECHODZIMY DO PYTANIA 5

W PRZYPADKU POZOSTAŁYCH SZKÓŁ WRACAMY DO PYTANIA 3, WPISUJĄC ODPOWIEDZI NA TO PYTANIE ORAZ NA NASTĘPUJĄCE PO NIM PYTANIA DO RUBRYK OZNACZONYCH SYMBOLEM 2 (JESLI RUBRYKI TE SĄ JUŻ WYKORZYSTANE, WPISUJEMY ODPOWIEDZI DO RUBRYK OZNACZONYCH SYMBOLEM 3, A JESLI I TE ZOSTAŁY WYKORZYSTANE, TO ODPOWIEDZI ODMIOTOWAC NALEŻY NA ODDZIELNEJ KARTCE ZAPISUJĄC NUMERY PYTAŃ

5. (ODPOWIEDZI WPISAĆ DO RUBRYK OZNACZONYCH SYMBOLEM 1) Jak brzmiała pełna nazwa wyższej uczelni?

1 2

Tabela 1.9.1 - ciąg dalszy

5a. Czy studia rozpoczął(-ęła) Pan(i) w tym samym roku, w którym ukończył(a) Pan(i) poprzednią szkołę, czy też miał(a) Pan(i) kilkuletnią przerwę?

w tym samym roku ¹ ²
 miałem lat
 przerwy

5b. Czy były to studia stacjonarne, czy dla pracujących?

stacjonarne ¹ ² dla pracujących ¹ ²

Jakiego rodzaju były to studia dla pracujących? (NA PRZYKŁAD WIECZOROWE, ZAOCZNE, EKSTERMINISTYCZNE, PRZEMIENNE LUB INNE - JAKIE?)

1 2

5c. Jak brzmiała dokładna nazwa kierunku, na którym Pan(i) się kształcił(a)?

1 2

5d. Jaki tytuł (dyplom) oznacza ukończenie tych studiów? Czy był to tytuł magistra, czy też inny? (Jaki?)

1 2

5e. Ile lat nauki (ile semestrów) przewidywał program tych studiów?

1 2

5f. Ile w sumie lat kształcił(a) się Pan(i) na tym kierunku studiów? Jeśli podczas trwania studiów miał(a) Pan(i) przerwy, to prosimy je także wliczyć (CHODZI O PRZERWY, KTÓRE NIE POWODUJĄ SKRĘSLENIA Z LISTY STUDENTÓW. JEŚLI RESPONDENT BYŁ SKRĘŚLONY Z LISTY STUDENTÓW, LECZ PODNIEJ KONTYNUOWAŁ NAUKĘ NA TYM SAMYM BĄDŹ INNYM KIERUNKU, TO ZADAWANE W TYM MIEJSCU PYTANIA ODNOSZĄ SIĘ TYLKO DO PIERWSZEJ FAZY KSZTAŁCENIA)

1 lat 2 lat

5g. Ile lat (semestrów) studiów Pan(i) zaliczył(a)?

1 2

5h. Czy otrzymał(a) Pan(i) dyplom ukończenia studiów?

nie ¹ nie ²
 tak → Jakiego rodzaju dyplom? tak → Jakiego rodzaju dyplom? (Jaki
 (Jaki tytuł?) tytuł?)

5i. Czy po zakończeniu nauki na tych studiach kształcił(a) się Pan(i) jeszcze na tej samej lub innej uczelni?

nie ¹ ² tak ¹ ²

6. Czy pytając się Pana(-ią) o szkoły, w których Pan(i) się uczył(a), żadnej szkoły nie pominiąłem?

nie → KONIEC
 tak, pewne szkoły zostały pominięte
 Jakiej?

JEŚLI POMINIĘTO SZKOŁĘ WYŻSZĄ, TO WRACAMY DO PYTANIA 5

W POZOSTAŁYCH PRZYPADKACH WRACAMY DO PYTANIA 3b (UWAGA: PRZY NAZWIE SZKOŁY NALEŻY ZAZNACZYĆ, KTÓRA ZE SZKOŁ BYŁA POPRZEDNIĄ.)

JEŚLI RESPONDENT UKOŃCZYŁ STUDIA UZYSKUJĄC TYTUŁ MAGISTRA LUB LEKARZA ZADAJEMY PYTANIE:

Czy były to studia podyplomowe (także doktoranckie), czy też zdecydował(a) się Pan(i) studiować inny kierunek?

podyplomowe
 inny kierunek

ZADAC PYTANIE 5 I NASTĘPNE WPISUJĄC ODPOWIEDZI DO RUBRYK OZNACZONYCH SYMBOLEM 2

Tabela 1.9.2

Przykładowe narzędzie pomiaru poziomu ostatecznie osiągniętego wykształcenia dla zaliczenia osób kształcących się zarówno w systemie śladywojeńskim, jak i powojennym

1. Chciałobyś obecnie zapytać się o niektóre szkoły, w których Pan(i) się uczył(a). W jakiej szkole uczył(a) się Pan(i) najdłużej? (TAKŻE, JEŚLI RESPONDENT NIE UKOŃCZYŁ TEJ SZKOŁY)

LUB

nigdy nie uczyłem(ism) się w żadnej szkole → Czy chodził(a) Pan(i) na kurs nauki czytania i pisania, lub na inny kurs, na którym przebiegał program szkoły podstawowej?

nie → KONIEC
tak → ZADAJE PYTANIE 1b I PRZEJŚC DO PYTANIA 2i

- 1b. Proszę natliwie dokładnie przypomnieć sobie:

w którym roku przestał(a) Pan(i) uczyć się w tej szkole?

w roku JEŚLI RESPONDENT NIE POTRAFI DOŁADNIE OKREŚLIĆ, NALEŻY STARC SIĘ USTALIĆ DĄCZ PRZYBRANIEJ Z DOŚWIADZENIĄ, EG KILKU LAT. MOŻNA JĄ RÓWNIEŻ PODAĆ W ODKRĘŚLENIU DO WAŻNYCH FAKTÓW HISTORYCZNYCH, NA WZYLAD „POCZAS OKUPACJI”

JEŚLI JEST TO SZKOŁA:

FESTANOWA (POWSZECHNA, LUDOWA, ELEMENTARNA) - PRZEJŚC DO PYTANIA 2
STUPA WYŻSZE (SZKOŁA WYŻSZA, UNIWERSYTET, POLITECHNIKA, AKADEMIA, SZKOŁA GŁÓWNA) - PRZEJŚC DO PYTANIA 4e
W FUNDACJI PRZYBRANACH - PRZEJŚC DO PYTANIA 3a

2. ZADAJEMY TYLE PYTANIA Z LEWEJ LUB Z PRAWY KOLUMNY, W ZALEŻNOŚCI OD TEGO, CZY RESPONDENT UKOŃCZYŁ SZKOŁĘ PRZED WOJNĄ, PODCZAS OKUPACJI, CZY PO WOJNIE:

PRZED WOJNĄ LUB PODCZAS OKUPACJI
(TO JEST DO 1944 ROKU)

PO WOJNIE

(TO JEST W 1945 ROKU LUB PÓŹNIEJ)

- 2a. Czy była to szkoła na wai, czy w mieście?

na wai w mieście

- 2b. Iluklasowa była to szkoła?

.....

- 2c. Ilu w szkole uczyło nauczycieli i nauczycielek (RAZEM)? Jeden, dwóch, trzech, czy więcej?

WPISAĆ LICZBĘ

LUB więcej niż trzech

LUB nie wiem

- 2d. Ile lat uczył(a) się Pan(i) w tej szkole?

uczyłem(ism) się lat

- 2b. Czy była to szkoła dla młodzieży, czy dla dorosłych?

dla dorosłych → PYTANIE 2i

dla młodzieży

- 2i. Czy była to szkoła siedmioklasowa, czy ośmioklasowa?

siedmioklasowa

ośmioklasowa

inne → Iluklasowa?

- 2j. Ile klas ukończył(a) Pan(i) w tej szkole?

ukończyłem(ism) klas

- 2k. Czy otrzymał(a) Pan(i) świadectwo ukończenia tej szkoły?

tak nie

PRZEJŚC DO PYTANIA 5

Tabela 1.9.2 - ciąg dalszy

3g. Czy otrzymał(a) Pan(i) świadectwo ukończenia tej szkoły?

nie tak —> Jakiego rodzaju świadectwo? (Czy jakiś tytuł (dyplom) zawodowy?)

3h. Cofnijmy się teraz do momentu, gdy rozpoczął(a) Pan(i) naukę w tej szkole. Jaką szkołę ukończył(a) Pan(i) poprzednio? (Jaką nazwę miała ta szkoła?)

.....

3i. Jakie otrzymał(a) Pan(i) w niej świadectwo? (Czy jakiś tytuł (dyplom) zawodowy?)

.....

PRZEJŚC DO PYTANIA 5

4a. Jak brzmiała pełna nazwa wyższej uczelni?

.....

4b. Czy były to studia stacjonarne, czy dla pracujących?

stacjonarne dla pracujących —> Jakiego rodzaju były to studia dla pracujących? (NA PRZYKŁAD WIECZOROWE, ZAOCCZNE, EKSTERNISTYCZNE, PRZEMIENNE LUB INNE - JAKIE?)

4c. Jak brzmiała dokładna nazwa kierunku, na którym Pan(i) się kształcił(a)?

.....

4d. Jaki tytuł (dyplom) dawało ukończenie tych studiów? Czy był to tytuł magistra, czy też inny? (Jaki?)

.....

4e. Ile lat nauki (ile semestrów) przewidywał program tych studiów?

..... lat LUB semestrów

4f. Ile lat (ile semestrów) Pan(i) ukończył(a)?

..... lat LUB semestrów

4g. Czy otrzymał(a) Pan(i) dyplom ukończenia studiów?

nie tak —> Jakiego rodzaju dyplom? (Jaki tytuł?)

4h. Cofnijmy się teraz do momentu, gdy rozpoczął(a) Pan(i) naukę na tych studiach. Jaką szkołę ukończył(a) Pan(i) poprzednio?

.....

4i. Jakie otrzymał(a) Pan(i) w niej świadectwo? (Czy jakiś tytuł (dyplom) zawodowy?)

.....

5. Czy szkoła, o której Pan(i) nam powiedział(a), była ostatnią, do której Pan(i) chodził(a)? Czy nie uczył(a) się Pan(i) już nigdy później w żadnej innej szkole?

nie, nigdy później nie uczyłem(am) się już w żadnej szkole —> KONIEC

tak, uczyłem(am) się jeszcze później w szkole

W jakiej?

ZADAĆ PYTANIE 1b I NASTĘPNE, WPISUJĄC DO RUBRYK INFORMACJE O POMIŃEJ SZKOLE. JEŚLI KONIECZNE OKAŻE SIĘ SKORZYSTANIE Z PYTAŃ, KTÓRYCH RUBRYKI ZOSTAŁY JUŻ ZAPŁNIONE, ZAPISAĆ ODPOWIEDZI OBOK I OBIWIEŚ JE KOLKIEM, NA PRZYKŁAD: w 1959 roku

ponieważ badacza interesować będzie przede wszystkim fakt zaistnienia przerwy w nauce oraz jej relatywna długość. Jeśli jednak informacje o karierze edukacyjnej chcemy zestawić w jednym modelu z informacjami o przebiegu karier w innych wymiarach (np. zawodowym, migracyjnym, rodzinnym), to taki sposób zbierania informacji może okazać się zawodny, ze względu na możliwość pomyłek. Pytania o przebieg kariery edukacyjnej powinny być wówczas „sprzężone” z pytaniami dotyczącymi przebiegu kariery w innych wymiarach. Na przykład ustalwszy rok (lub wiek) rozpoczęcia pierwszej pracy zawodowej, czy zawarcia związku małżeńskiego, powinniśmy dodatkowo zweryfikować, w jakiej fazie kariery edukacyjnej znajdował się wtedy badany.

Innym ważnym rozstrzygnięciem, które należy dokonać konstruując pytanie o przebieg kariery edukacyjnej, jest sposób potraktowania faktu uczęszczania do kilku szkół tego samego szczebla (np. kilku szkół podstawowych lub kilku szkół średnich). W badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” stwierdzono, że 13% respondentów chodziło do więcej niż jednej szkoły podstawowej, zaś analogiczne odsetki dla pozostałych rodzajów szkół wynosiły: 2% dla zasadniczych zawodowych, 9% dla pełnych szkół średnich, 3% dla pomaturalnych i 8% dla wyższych. Ze względów merytorycznych wyróżnić tu można dwie sytuacje. Pierwszą, w której następna szkoła jest prostą kontynuacją poprzedniej (np. przejście z jednego liceum ogólnokształcącego do innego, na skutek zmiany miejsca zamieszkania przez rodziców, czy też przejście w jednej z wyższych klas szkoły podstawowej ze szkoły nisko zorganizowanej do szkoły zbiorczej) oraz drugą, w której następuje zmiana kierunku, bądź trybu nauki, na ogół współwystępująca z przerwą w kształ-

ceniu. Badacza interesować będzie tylko druga z tych sytuacji, lecz powierzenie czynności ich rozróżnienia ankieterowi niesie w sobie duże ryzyko. Dlatego też w przypadku szkół ponadpodstawowych i ponadśrednich zdecydowaliśmy się pytać o wszystkie szkoły, w których uczył się badany. Wymaga to powtórzenia danego cyklu pytań, co w proponowanym narzędziu zostało uwzględnione. W przypadku szkół szczebla podstawowego jedyną możliwością jest zmiana trybu kształcenia, czego dotyczy odrębny blok pytań. Natomiast nauka kolejno w kilku szkołach dla młodzieży stanowi sytuację prostej kontynuacji, toteż fakt ten został w narzędziu pominięty.

W konstruowanym narzędziu pomiaru wykształcenia powinny zostać uwzględnione pewne specyficzne cechy, którymi charakteryzowały się szkoły istniejące w okresie międzywojennym oraz podczas okupacji. Ponieważ większość karier edukacyjnych w tym okresie zamykała się na szczeblu podstawowym, stąd też rozróżnieniu rodzajów szkół występujących na tym szczeblu należy poświęcić najwięcej uwagi. Najlepiej zastosować w tym celu odrębną wersję pytania, która umożliwi zbieranie informacji o nieco innym zakresie, niż w przypadku powojennych szkół podstawowych. Rozwiązanie tego rodzaju zostało zastosowane w proponowanym narzędziu pomiaru wykształcenia, przedstawionym w tabeli 1.9.2 (pytania 2 - 2p). Obok informacji o przewidzianej programem liczbie klas oraz o liczbie klas ukończonych, dodatkowo umieszczone zostały pytania o lokalizację szkoły (na wsi czy w mieście) oraz o liczbę zatrudnionych w niej nauczycieli. Mogą one istotnie pomóc rozstrzygnąć, jaki stopień organizacyjny miała szkoła, o ile informacje podane przez badanego okazałyby się niepełne bądź niespójne. Oddzielnego potraktowania wymagają także szkoły powszechne

istniejące podczas okupacji, ponieważ zróżnicowanie form kształcenia na tym szczeblu uległo znacznemu zwiększeniu, co wiązało się z wprowadzeniem przez okupanta własnych szkół, redukcją programu i czasu nauki w szkołach istniejących oraz pojawieniu się tajnego nauczania (zob. podrozdział 1.2.2). Dlatego też dogodnie jest prosić osoby, które kończyły szkołę powszechną podczas okupacji, o podanie bliższych informacji o tej szkole (tabela 1.9.2, pytanie 2g).

Rozwiązaniem, które warto stosować, jest wprowadzenie dodatkowego pytania kontrolującego, czy respondent wymienił już wszystkie szkoły, do których uczęszczał. Rozwiązanie takie zostało w proponowanych narzędziach uwzględnione w postaci pytań żądających potwierdzenia informacji o zakończeniu kariery edukacyjnej, umożliwiających jednocześnie powrót do odpowiedniego bloku pytań, o ile fakt zakończenia kariery został uprzednio ustalony błędnie (pytania 3, 4, 6 w tabeli 1.9.1 i pytanie 5 w tabeli 1.9.2). W przypadku gdy badany stwierdził, że nigdy w życiu nie uczył się w żadnej szkole, pytamy dodatkowo o fakt uczęszczania na kursy w zakresie szkoły podstawowej, w tym na kurs pisania i czytania (zob. pytanie 1 w tabelach 1.9.1 i 1.9.2). Zasadność stosowania dodatkowych pytań kontrolujących została sprawdzona w badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” (zob. aneks, pytania 54 i 55), w których okazało się, że tego typu pytania były wykorzystywane o wiele częściej, niż należało się spodziewać (Sawińska i Sawiński 1982: 22, 43).

Inną propozycję, na którą warto zwrócić uwagę, stanowi sposób ustalania ostatecznie osiągniętego przez badanego poziomu wykształcenia. Cparty on został na zbieraniu obszer-

nych informacji o o s t a t n i e j szkole, w której uczył się badany, oraz wybranych informacji o szkole poprzedniej (tabela 1.9.2). Pragniemy zaznaczyć, że ten sposób pomiaru wykształcenia nie był dotychczas stosowany w żadnych ze znanych nam badań. Przydatność proponowanego narzędzia wymaga więc dopiero praktycznej weryfikacji. Jak przy tym łatwo zauważyć, jego objętość i złożoność jest podobna, jak narzędzia badania przebiegu karier edukacyjnych. Być może w wielu sytuacjach lepiej jest więc stosować ten ostatni wariant, usuwając z niego co najwyżej niektóre pytania (np. o długości przerw w nauce). W wariantcie tym o kolejne szkoły pytamy zgodnie z ich naturalną sekwencją, nie zaś w porządku odwrotnym.

Na zakończenie warto jeszcze raz podkreślić fakt, że proponowane narzędzia dostosowane zostały do sytuacji zbierania danych przez ankietera. Sprawne posługiwanie się nimi wymaga odpowiedniego przeszkolenia, połączonego z przerobieniem kilku przykładów, dotyczących złożonych karier edukacyjnych. Zastosowanie tych narzędzi w badaniach ankietowych, w których badany samodzielnie wypełni kwestionariusz, nie jest natomiast godne polecenia, ze względu na ich objętość i złożoność.

1.9.4 Pomiar wykształcenia ojca, współmałżonka lub innych osób

Dotychczasowe ustalenia dotyczące specyfiki pomiaru wykształcenia ojca respondenta, jego współmałżonka, rodzeństwa czy dzieci można uznać jako niezwykle ubogie, zwłaszcza gdy porównamy je z ustaleniami dotyczącymi pomiaru wykształ-

cenia samego respondenta. Tym niemniej dostatecznie dobrze uzasadniona wydaje się teza, że pomiar wykształcenia tych osób charakteryzuje się jeszcze niższą trafnością, niż pomiar wykształcenia respondenta. Istnieją tu bowiem te same trudności z poprawnym zaklasyfikowaniem poziomu wykształcenia, a dodatkowo dochodzi jeszcze jedna trudność - badany często nie jest w stanie udzielić dostatecznie wiarygodnych informacji o wykształceniu innych osób, ponieważ bądź nie są one mu znane (zob. rozdziały 1.6 i 1.7), bądź zna je tylko z subiektywnych przekazów.

Mimo iż nie są dostępne żadne empiryczne oszacowania trafności pomiaru wykształcenia rodziców, współmałżonka czy innych osób, to jednak można przyjąć, że trafność tę należałoby uznać jako nieakceptowalną. Jak się bowiem należy spodziewać, okazałaby się ona wyraźnie niższa od trafności pomiaru wykształcenia respondenta przy pomocy tradycyjnych narzędzi (pytanie zamknięte), która - jak wykazaliśmy w rozdziale 1.8.3 - jest bardzo niska. Z kolei zastosowanie bardziej zaawansowanych narzędzi nie jest tu możliwe, ponieważ wymagane w nich precyzyjne informacje o charakterystykach ukończonych szkół mogą respondentowi nie być znane.

Dlatego też generalny wniosek brzmi następująco: pomiar wykształcenia rodziców, współmałżonka, rodzeństwa lub innych osób poprzez zadanie pytania o ich wykształcenie bezpośrednio badanemu, nie jest rozwiązaniem poprawnym. Stąd należy starać się uzyskać te informacje inną drogą. W wielu sytuacjach jest to możliwe. Jeśli interesuje nas zgodność wykształcenia małżonków, to należy odrębnie każdego z nich zapytać o własne wykształcenie. Jeśli zaś „ułatwimy sobie sprawę” i o wykształ-

cenie obojga zapytamy się badając bądź tylko męża, bądź tylko żonę, to istnieje znaczne niebezpieczeństwo otrzymania danych praktycznie bezwartościowych, co dostatecznie ilustruje przykład przedstawiony w rozdziale 1.8.4 .

W niektórych sytuacjach wybór tej drogi nie jest jednak możliwy. Odnosi się to między innymi do wykształcenia ojca. W związku z tym sugerujemy, aby starać się z pomiaru tej zmiennej zrezygnować, o ile jest to możliwe. Jeśli wykształcenie ojca ma służyć jedynie jako charakterystyka pochodzenia, to lepiej zastąpić ją poprzez zmienną „zawód ojca”, o którym badany jest na ogół w stanie udzielić nam dokładniejszych informacji (zob. rozdział 1.7). Zmiana ta nie powinna istotnie wpłynąć na oszacowania parametrów konstruowanych modeli wielozmiennowych, gdyż obie zmienne okazują się w praktyce wysoko skorelowane (być może właśnie ze względu na błędy pomiaru wykształcenia ojca), a przez to ich specyficzny wpływ jest trudny do rozdzielenia (zob. np. Sawińska 1984: 156-7; Słomczyński 1983: 66-9).

W wielu badaniach zrezygnowanie z pomiaru wykształcenia ojca nie jest jednak możliwe, co wiąże się z tym, iż w niektórych teoriach zmienna ta pełni kluczową rolę. Na przykład Bourdieu (1977) w swojej koncepcji transmisji panowania kulturowego wskazuje na konieczność odrębnego rozważenia międzypokoleniowego transferu kapitału ekonomicznego i edukacyjnego. Problem pomiaru wykształcenia ojca nie może więc zostać ominięty w każdej sytuacji.

Naszym zdaniem, jedyną możliwością uzyskania w miarę wiarygodnych informacji o wykształceniu ojca stwarza zrezygnowanie ze standaryzowanego pomiaru tej cechy, na rzecz jego zindywidua-

lizowania. Dotychczas stosowane strategie, zmierzające do uzyskania informacji tego samego rodzaju w przypadku wszystkich badanych, nie wydają się właściwe z tej przyczyny, że część respondentów nie jest w stanie udzielić informacji o wymaganym stopniu szczegółowości, co może prowadzić do domniemywań i stąd do powstania błędów. Z kolei znaczna część badanych potrafiłaby udzielić informacji o większym stopniu szczegółowości niż jest to wymagane, co należałoby skrupulatnie wykorzystać, aby zmniejszyć ryzyko błędnych zaklasyfikowań.

Narzędzie pomiaru wykształcenia ojca powinno w tej sytuacji charakteryzować się niepełnym stopniem ustrukturalizowania, gdyż musi stwarzać ankieterowi możliwość elastycznego reagowania nie tylko w zależności od poziomu wykształcenia ojca, ale również od stopnia szczegółowości posiadanych przez badanego informacji. Jednocześnie wydaje się konieczne podjęcie - przynajmniej częściowej - próby weryfikacji uzyskanych informacji. Istnieje w tym zakresie szereg możliwości. Można prosić respondenta o skonfrontowanie swojej wiedzy z dokumentami, o ile takowe posiada, o umożliwienie kontaktu z ojcem (na przykład jeśli ojciec żyje i mieszka w tym samym mieście), o zweryfikowanie niektórych z podanych informacji podczas najbliższego spotkania z ojcem, bądź z kimś innym z rodziny, i przekazanie dokonanych ustaleń ankieterowi w ustalonym terminie, czy też w inny sposób. Wiele zależy tu od atmosfery wywiadu, od inicjatywy ankietera i postawy badanego.

O ile badaczowi zależy na uzyskaniu trafnych danych o wykształceniu ojca badanego, powinien starać się zapewnić realizację powyższych wymogów. Tylko bowiem pomiar zindywidualizowany, w którym ankieter podejmuje dodatkowe działania

aby uzyskać możliwie wiarygodne informacje, stwarza ~~problem~~ osiągnięcia dostatecznej trafności. Gdy badacz nie jest w stanie wymogów tych spełnić, powinien starać się zrezygnować z pomiaru wykształcenia ojca. Posłużenie się tradycyjnie stosowanym w tym celu narzędziem - pytaniem zamkniętym o poziom wykształcenia - nie jest rozwiązaniem właściwym. Istnieją empiryczne ustalenia świadczące o tym, że zbierane w ten sposób dane dotyczą osiągnięć edukacyjnych ojca postrzeganych poprzez pryzmat własnych osiągnięć (Broom i inni 1978), przez co ich związek z faktycznym stanem rzeczy może okazać się nazbyt luźny.

C z ę ś ć 2

S K A L O W A N I E W Y K S Z T A Ł C E N I A

Skalowaniem nazywać będziemy operację przedstawienia zróżnicowania danej cechy przy pomocy środków formalnych, przeprowadzoną w celu włączenia tej cechy do statystycznego modelu powiązań między dwiema lub więcej zmiennymi. Terminem tym będziemy się posługiwać w szerszym znaczeniu, niż stosowany jest on w ujęciu tradycyjnym, ukształtowanym pod wpływem teorii skalowania (Torgerson 1958; Coombs i inni 1977). We wspomnianym ujęciu terminem „skalowanie” oznacza się bowiem operację przypisania wartości numerycznych obiektom rozpatrywanym ze względu na zmienną o zróżnicowaniu kontinualnym. Natomiast w poniższych rozważaniach posługiwać się będziemy tym terminem również w sytuacjach, gdy rozważamy cechę o zmienności kategoryjnej. W poprzedniej części pracy za cechę taką uznaliśmy wykształcenie. Istota i zakres możliwych rozwiązań problemu skalowania są wówczas odmienne, niż dla zmiennych kontinualnych. Dyskusja tych rozwiązań jest celem tej części pracy. Postaramy się ustalić, które z nich pozwalają na trafne przedstawienie zróżnicowania edukacyjnego w naszym społeczeństwie.

W pierwszym rozdziale (2.1) omówimy najważniejsze spośród dotychczas zaproponowanych metod skalowania wykształcenia. Odwołamy się zarówno do rozwiązań przedstawionych w literaturze polskiej, jak i obcej. Jak wykazemy, większość z nich zawiera milczące założenie o kontinualnym charakterze zróżnicowania edukacyjnego. Wydaje się ono uzasadnione, gdy rozważamy wykształcenie zdobywane w niektórych typach systemów szkolnych, na przykład w systemie amerykańskim. Nie może być jednak przyjęte, gdy przedmiotem analiz jest działanie systemu oświaty w Polsce, o wyraźnie zarysowanej trójszczeblowej hierarchicznej organizacji, ze znacznym zróżnicowaniem poziomym szkół poszczególnych szczebli. Powstaje wobec tego pytanie, czy skalowanie wykształcenia przeprowadzone w taki sposób, jak gdyby byłoby ono zmienną kontinualną, jest w tym kontekście strategią uprawnioną. Kwestię tę pozostawiamy do rozstrzygnięcia w dalszych rozdziałach.

Rozdział 2.2 w całości poświęcony został omówieniu metod przedstawienia w modelu wielozmiennowym wykształcenia wyróżnionego w postaci zmiennej kategoryjnej. Zaproponujemy pewne uniwersalne podejście analityczne, umożliwiające przedstawienie wykształcenia w modelu zarówno w przypadku, gdy pełni ono funkcję jednego z predyktorów, jak też zmiennej wyjaśnianej. Przypomnimy też tradycyjne sposoby wprowadzenia do modelu zmiennej kategoryjnej, które - aczkolwiek znane od dawna - nie są przez badaczy zróżnicowania edukacyjnego wykorzystywane. Na przykładowych danych empirycznych przedstawimy interpretację uzyskanych tą drogą parametrów modelu związku wykształcenia z zarobkami i płcią. Na zakończenie zaproponujemy oryginalny sposób przedstawienia w modelu zróżnicowania edukacyj-

nego, który pozwala na uwzględnienie struktury organizacyjnej systemu szkolnego w Polsce.

W rozdziale 2.3 staramy się odpowiedzieć na kluczowe w kontekście naszych rozważań pytanie o kształt zróżnicowania edukacyjnego w Polsce. Interesować nas będą dystanse między kategoriami osób o różnych poziomach wykształcenia, rozpatrywane ze względu na obiektywne wyznaczniki pozycji zajmowanej w systemie nierówności, takie jak pochodzenie społeczne, miejsce w podziale pracy, czy rozmiary partycypacji w rozdziale niektórych dóbr materialnych. Postaramy się wykazać, że dystanse między kategoriami osób o różnym wykształceniu są podobne dla większości spośród uwzględnionych kryteriów. Fakt ten uzasadnia możliwość skonstruowania uniwersalnej skali wykształcenia, która charakteryzowałaby się wymaganą trafnością w wielu kontekstach badawczych.

Otrzymany rezultat poddajemy dodatkowej weryfikacji w rozdziale 2.4. Przedmiotem naszych zainteresowań jest w tym przypadku postrzeganie zróżnicowania edukacyjnego w naszym społeczeństwie. Wykorzystując dane z oryginalnych badań nad prestiżem wykształcenia wykazemy, że postrzegana hierarchia poziomów wykształcenia jest zasadniczo zgodna z hierarchią odtworzoną w oparciu o obiektywne wyznaczniki położenia społecznego osób o różnym wykształceniu.

W ostatnim rozdziale sformułujemy zalecenia co do sposobu przedstawienia wykształcenia w modelu wielozmiennowym. W oparciu o dokonane uprzednio ustalenia skonstruujemy prostą skalę, która może być stosowana we wszystkich tych sytuacjach, gdy badaczka interesuje jedynie globalna siła związku wykształcenia z rozpatrywanymi zjawiskami. Gdy jednak przedmiot badań

stanowi struktura tego związku, konieczne staje się posłużenie bardziej złożonymi metodami skalowania wykształcenia. Propozycje takich rozwiązań również zostaną zaprezentowane.

R o z d z i a ł 2.1

Dotychczasowe metody skalowania wykształcenia

2.1.1 Wprowadzenie

We wszystkich sytuacjach, gdy wykształcanie włączamy do modelu dwu- lub wielozmiennowego jako jeden z predyktorów lub jako zmienną wyjaśnianą, powstaje problem, w jaki sposób tego dokonać. Możliwości w tym zakresie jest wiele, gdyż współczesny badacz dysponuje całym arsenałem metod analitycznych, wśród których zawsze znajdzie odpowiednią dla formalnego przedstawienia przyjętego rozwiązania.

Tym niemniej w miarę rozwoju naszej dyscypliny pewne standardy postępowania zdominowały sposób myślenia badaczy o problemach przedstawienia powiązań między zmiennymi w modelu. Proste równania regresji oraz korelacje cząstkowe zapoczątkowały paradygmat analityczny, który w latach sześćdziesiątych przybrał postać analiz ścieżkowych (Duncan 1966), zaś w latach siedemdziesiątych modeli równań strukturalnych (Bielby i Hausser 1977). Standard ten wywarł również wyraźny wpływ na stosowane metody skalowania wykształcenia.

Istota wspomnianego podejścia wiąże się z faktem, iż wymagany jest interwałowy charakter skal pomiaru wszystkich zmiennych włączonych do modelu. Warunek ten dość łatwo może

zostać spełniony w przypadku zmiennych, których zróżnicowanie ma z natury charakter kontinualny. Przykłady stanowiąc mogą wyniki testów psychologicznych, wiek, czy dochody. Jednakże szereg ważnych cech położenia społecznego charakteryzuje się zróżnicowaniem odmiennej natury, przez co wymagają dodatkowych zabiegów wstępnych. Jako przykład wymienimy miejsce w społecznym podziale pracy. Jak dotąd, wiele wysiłku włożono w skonstruowanie skal, pozwalających na wprowadzenie cechy tej do modelu jako pojedynczej zmiennej kontinualnej (zob. Słomczyński i Kacprowicz 1979; Domański i Sawiński 1984). Prowadzi się również badania nad samą zasadnością tej operacji (zob. Sawiński i Domański 1984).

Powyższa strategia w znacznej mierze rzutowała na sposób operacjonalizacji zróżnicowania edukacyjnego. Wobec wymogów modelu, starano się przedstawić je w postaci zmiennej kontinualnej, jako „ilość” wykształcenia. W rozdziale tym dokonamy przeglądu rozwiązań dotychczas zaproponowanych. W pierwszym rzędzie omówimy dokonania socjologów amerykańskich, które wywarły wyraźny wpływ na prace badaczy w innych krajach. W drugiej części rozdziału zaprezentujemy metody skalowania wykształcenia przedstawione w literaturze polskiej. Podejmiemy przy tym problem, na ile oddają one strukturę organizacyjną i sposób funkcjonowania systemu szkolnego w Polsce.

2.1.2 Problemy skalowania wykształcenia w pracach badaczy amerykańskich

Prezentację rozpoczniemy od omówienia metody skalowania wykształcenia, zaproponowanej w klasycznej już dziś pracy Blau'a i Duncana (1967). W przedstawionym przez autorów modelu osiągnięć występowały dwie zmienne określające edukacyjną pozycję jednostek: wykształcenie ojca oraz aktualne wykształcenie badanego. W obu przypadkach zastosowano identyczny sposób skalowania wartości zmiennej „wykształcenie”, jako „szczebli na drabinie edukacyjnej” (Blau i Duncan 1967: 165-6):

- 0 : bez wykształcenia szkolnego,
- 1 : 1-4 klasy szkoły podstawowej,
- 2 : 5-7 klas szkoły podstawowej,
- 3 : podstawowe (8 klas),
- 4 : 1-3 klasy szkoły średniej,
- 5 : średnie (4 klasy),
- 6 : 1-3 lata studiów wyższych,
- 7 : 4 lata studiów wyższych,
- 8 : 5 lub więcej lat studiów wyższych (tj. rok lub więcej studiów podyplomowych).

Trafność tego sposobu skalowania wykształcenia została zweryfikowana poprzez analizę kształtu związku wykształcenia z osiągniętą pozycją społeczną (wyrażoną przy pomocy punktacji na skali statusu). Na tej podstawie Blau i Duncan przyjęli, że liniowy kształt związku jest w dostatecznym stopniu dopasowany do danych, aczkolwiek na najniższych poziomach edukacyjnych daje się zaobserwować „efekt podłogi”. Jednakże autorzy

rezygnują ze ściągnięcia (compress) skali w tym obszarze ze względu na to, iż tylko w niewielkim stopniu zabieg ten poprawiłby dopasowanie modelu do danych. Wartość współczynnika korelacji pomiędzy wykształceniem a statusem wyniosła 0,595, natomiast wartość stosunku korelacyjnego, który można traktować jako miernik określający górne ograniczenie możliwości dopasowania modelu do danych, wyniosła 0,619 (Blau i Duncan 1967: 143-5). Autorzy zdecydowali się więc na model liniowy jako konceptualnie najprostszy, a zarazem wystarczająco dobrze dopasowany do danych.

W pracach stanowiących bezpośrednią kontynuację dociekań Blau'a i Duncana zrezygnowano jednak z powyższej propozycji skalowania wartości zmiennej „wykształcenie”, wyrażając najwyższy osiągnięty poziom wykształcenia w liczbie lat nauki (Duncan i inni 1972; Jencks i inni 1972; Hauser i Featherman 1977). Taki sposób postępowania był zresztą powszechnie stosowany w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych. Strategię tę Duncan i inni uzasadniają następująco (1972: 6)

W większości analiz przedstawionych w tym raporcie osiągnięcia edukacyjne są wyrażone poprzez liczbę lat nauki (klas) ukończonych w formalnym systemie szkolnym. Aczkolwiek sugeruje się stosowanie bardziej udoskonalonych miar, żadna z nich nie została dotychczas w pełni zoperacjonalizowana. Ponadto nie mamy żadnej pewności, że zysk otrzymany dzięki większej precyzji tych narzędzi zrównoważy wysiłek włożony w ich wprowadzenie.

Jednakże w tym samym czasie wielu badaczy wskazywało, iż skalowanie wykształcenia w liczbie lat nauki nie jest rozwiązaniem właściwym. Systematyzacji wysuwanych w tym za-

kresie postulatów, wraz z wskazaniem odpowiadających im koncepcji teoretycznych, dokonał Jerry D. Goodman (1979). Jednocześnie podjął on próbę weryfikacji słuszności tych postulatów w oparciu o materiał empiryczny.

Wykształcenie interesuje autora w kontekście ekonomicznych korzyści, jakie daje jego uzyskanie (economic returns of education). Analizie poddaje przy tym związek wykształcenia z logarytmem osiągniętych dochodów. Wyróżnia pięć modeli związku między tymi zmiennymi, z których pierwsze trzy występowały uprzednio w literaturze.

(1) Model liniowy. Przyjmuje się, iż każdy rok nauki w całym zakresie zróżnicowania edukacyjnego powoduje identyczny względny wzrost zarobków (rate of return). Goodman wskazuje, że podejście to jest najczęściej reprezentowane w literaturze i obejmuje sytuację, gdy wykształcenie jest skalowane w liczbie lat nauki.

(2) Model szczeblowy (level-specific). W tym ujęciu zakłada się, że szkoły kolejnych szczebli (podstawowe, średnie, wyższe, podyplomowe) różnią się pod względem jakości oferowanych kwalifikacji, a także pod względem kosztów kształcenia. Z tego powodu względny przyrost dochodów powinien być różny dla poszczególnych szczebli kształcenia, lecz taki sam dla kolejnych lat na danym szczeblu.

(3) Model kredencjalny (credential). Szkoła pełni funkcję instytucji zaświadczenia, że osoby, które ją ukończyły, posiadają określone cechy, które powinny zostać nagrodzone. W tym ujęciu liczą się tylko pełne poziomy wykształcenia. Liczba zaliczonych lat nauki w obrębie poszczególnych szczebli kształcenia nie odgrywa roli, jeśli kształcenie na danym

szczeblu nie zostało ukończone.

Oprócz trzech powyższych, Goodman wyróżnia dwa dalsze modele związku między wykształceniem a dochodami, będące kombinacjami poprzednich.

(4) Model liniowo-kredencjalny. Każdy rok nauki wywołuje jednakowy względny wzrost zarobków, jednakże samo ukończenie szkoły każdego ze szczebli daje dodatkowy, specyficzny dla tego szczebla wzrost zarobków.

(5) Model szczeblowo-kredencjalny. Względny wzrost zarobków dla każdego roku nauki jest różny, w zależności od szczebla kształcenia. Z racji ukończenia każdego ze szczebli występuje dodatkowy wzrost zarobków.

Zakładany kształt związku wykształcenia z logarytmem zarobków przedstawiony został na rycinie 2.1.1. Każdy z modeli Goodman sformułował w postaci równania regresji, zawierającego tyle zmiennych, ile zostało wyróżnionych aspektów wykształcenia wpływających na zarobki. Na przykład równanie odpowiadające modelowi liniowo-kredencjalnemu zawierało pięć zmiennych: liczba lat nauki, fakt ukończenia szkoły podstawowej, fakt ukończenia szkoły średniej, fakt ukończenia studiów wyższych oraz fakt ukończenia studiów podyplomowych (cztery ostatnie zmienne miały postać zero-jedynkową). Ponieważ z założeń prowadzonej analizy wynika, że przedmiotem zainteresowań jest czysty związek zarobków z wykształceniem, Goodman wprowadził do każdego modelu dwie dodatkowe zmienne, które potencjalnie mogą modyfikować kształt tego związku. Były to: wiek oraz region zamieszkania (południe - reszta kraju)¹.

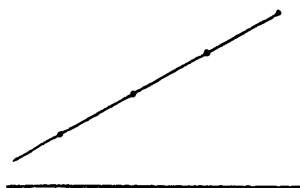
¹ Autor oszacował parametry modeli dwukrotnie, raz przy wprowa-

Rycina 2.1.1

Zakładany kształt związku między wykształceniem a logarytmem dochodów w pięciu modelach Goodmana

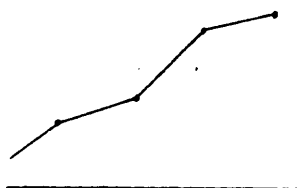
(1)

Liniowy



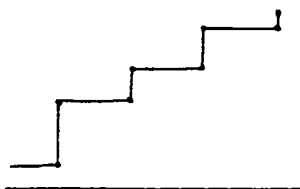
(2)

Szczepłowy



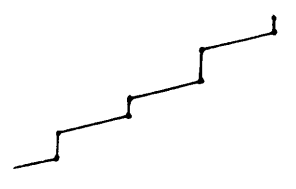
(3)

Kredencjalny



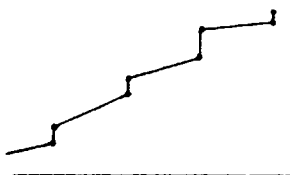
(4)

Liniowo-kredencjalny



(5)

Szczepłowo-kredencjalny



Zródło: Goodman 1979: 272.

Parametry równań regresji dla pięciu testowanych modeli związku między wykształceniem a wysokością dochodów zostały oszacowane w oparciu o dane empiryczne. Stanowiła je jedno-procentowa próba pracujących mężczyzn, wylosowana spośród osób przebadanych w spisie powszechnym w 1970 roku. Liczebność próby wyniosła około 228 tys. jednostek (Goodman 1979: 275).

Obliczone wartości współczynników korelacji wielorakiej okazały się bardzo zbliżone dla wszystkich pięciu analizowanych modeli. Najniższą wartością charakteryzował się model kredencjalny ($R^2 = 0,128$), natomiast najwyższą model szczeblowo-kredencjalny ($R^2 = 0,135$) - o największej liczbie wolnych parametrów. W tym kontekście dopasowanie do danych modelu liniowego ($R^2 = 0,132$) należy uznać jako dostateczne. Potwierdza to wcześniejsze przypuszczenie badaczy, że skalowanie wykształcenia w liczbie lat nauki jest poprawnym sposobem postępowania, zaś skomplikowanie stosowanej miary nie daje wyraźnie lepszych rezultatów.

dzeniu jedynie dwóch wyżej podanych zmiennych kontrolnych, a drugi raz wprowadzając do modelu jeszcze jedną dodatkową zmienną kontrolną - zawód (wyrażony na skali prestiżu). Pierwszy z tych modeli wydaje się jednak bardziej konceptualnie poprawny, ponieważ interesuje nas wpływ wykształcenia na zarobki niezależnie od tego, poprzez jakie mechanizmy się dokonuje. Z modelu należy więc wyłączyć jedynie zmienne wywierające wpływ zarówno na zarobki, jak i na wykształcenie.

Z powyższego względu w dalszym tekście odwołujemy się jedynie do modeli z dwiema zmiennymi kontrolnymi, mimo iż Goodman kładzie większy nacisk na omówienie przypadku z uwzględnieniem zawodu.

Jednakże Goodman sugeruje stosowanie najbardziej złożonego modelu związku między wykształceniem a dochodami - modelu szczeblowo-kredencjalnego. Pozwala on bowiem ustalić, czy wpływ na dochody zmiennych odpowiadających poszczególnym etapom kształcenia jest zbliżony, czy też odmienny.

W przypadku danych analizowanych przez autora, rok kształcenia w szkole podstawowej, średniej i wyższej wywoływał zbliżony wzrost dochodów. Jednakże samo ukończenie wyższej uczelni podnosiło dochody prawie w takim stopniu, jak wszystkie poprzednie lata studiów wzięte razem, gdy tymczasem sam efekt pomyślnego zakończenia nauki w szkole podstawowej lub średniej był niewielki w porównaniu z rokiem nauki w każdej z tych szkół² (Goodman 1979: 275-80). Można więc powiedzieć, że efekt podwyższenia wykształcenia o jeden rok jest w przybliżeniu jednakowy niezależnie od szczebla kształcenia, natomiast efekt kredencjalny dla każdego ze szczebli jest nieco inny - niski dla ukończenia szkoły podstawowej i średniej, zaś wysoki dla ukończenia wyższej uczelni. Model liniowo-kredencjalny można wobec tego uznać za równie dobrze dopasowany do danych analizowanych przez Goodmana, co model szczeblowo-kredencjalny. Istotnie, obserwowana różnica między współczynnikami korelacji wielorakiej dla obu modeli okazała się pomijalna ($R^2 = 0,36710$ dla modelu szczeblowo-kredencjalnego i $R^2 = 0,36705$ dla modelu liniowo-kredencjalnego; Goodman 1979: 279).

²Autor podaje również oszacowania wpływu na dochody wykształcenia podyplomowego, przy czym wpływ ten okazuje się ujemny. Wynik ten może być jednak rezultatem błędów pomiaru wykształcenia lub dochodów. Ponieważ dotyczy on niewielkiej części populacji (około 3%), zostanie w naszej prezentacji pominięty.

Jeśli więc badacz chce bliżej prześledzić mechanizmy oddziaływania wykształcenia na dochody, powinien raczej posłużyć się modelem szczeblowo-kredencjalnym, o największej liczbie wolnych parametrów. Jeżeli jednak interesuje go wyłącznie siła oddziaływania wykształcenia w porównaniu z innymi predyktorami, to posłużenie się modelem liniowym zapewnia wymaganą precyzję. Dobre dopasowanie modelu liniowego do analizowanych przez siebie danych Goodman widzi w tym, że zdecydowana większość osób w badanej populacji posiada wykształcenie powyżej ukończonej szkoły podstawowej, zaś poniżej ukończonych studiów wyższych. W obszarze tym model liniowy jest dobrą aproksymacją kształtu związku, ponieważ względny wzrost zarobków związany z rokiem nauki w szkole średniej i na studiach wyższych jest zbliżony, zaś efekt kredencjalny ukończenia szkoły średniej jest niewielki.

Analiza przeprowadzona przez Goodmana pozwala zrozumieć, dlaczego model liniowy może się okazać dobrze dopasowany do danych, nawet jeśli konsekwencje wykształcenia zdobytego w różnych ogniwach systemu szkolnego są odmienne. Rozkład wykształcenia w społeczeństwie nie jest bowiem równomierny, lecz skupiony w pewnym tylko przedziale. Jeżeli dla tego przedziału model liniowy poprawnie oddaje kształt związku, to może się również okazać dobrze dopasowany do danych dla całego zakresu zmienności wykształcenia. Niewielkie proporcje jednostek pozostających poza tym przedziałem nie odgrywają bowiem w sumie większej roli, nawet jeśli założenie o liniowości związku nie jest w tym przypadku spełnione.

Obserwowany rozkład wykształcenia może więc stanowić kryterium dla przyjętego sposobu skalowania wartości tej

zmiennej. Podejście takie zostało zastosowane przez Feathermana i Hausera (1978). Przedmiotem zainteresowań badaczy były zmiany parametrów procesu międzypokoleniowej transmisji nierówności zachodzące w okresie ostatnich kilkudziesięciu lat w Stanach Zjednoczonych. W tym czasie sukcesywnie wzrastała przeciętna liczba lat nauki osiąganych przez kolejne roczniki demograficzne, co znalazło z kolei odbicie w strukturze osiąganego wykształcenia. Prezentowane przez autorów dane świadczą o tym, że wśród mężczyzn urodzonych w latach 1907-1911 od 0 do 11 klas ukończyło 60%, 12 klas (ukończenie szkoły średniej) 22%, natomiast w szkołach ponadśrednich ostateczny poziom wykształcenia uzyskało jedynie 18%. Zupełnie inaczej proporcje te kształtują się wśród najmłodszych osób, urodzonych w latach 1947-1951. Wynoszą one odpowiednio: 15%, 36% i 47% (Featherman i Hauser 1978: 231). Dla najstarszej kohorty nierówność w dostępie do wykształcenia realizowała się więc przede wszystkim na poziomie kształcenia podstawowego i średniego, natomiast dla najmłodszej kohorty na poziomie kształcenia ponadśredniego. Znaczenie w procesie transmisji nierówności społecznych roku kształcenia w szkołach podstawowych lub średnich powinno więc sukcesywnie maleć, natomiast znaczenie roku kształcenia na studiach wyższych powinno rosnąć. Nie jest więc rozwiązaniem właściwym wyskalowanie wykształcenia w liczbie lat nauki, ponieważ omawiane zjawisko nie może być tą drogą ujawnione.

W związku z tym Featherman i Hauser wprowadzili wykształcenie do modelu w postaci dwóch zmiennych: łączna liczba klas zaliczonych w szkołach podstawowych i średnich oraz liczba lat studiów wyższych. Zastosowanie takiego rozwiązania pozwoliło

im na pokazanie, że (1) wpływ czynników pochodzenia na osiągnięcia edukacyjne na poziomie podstawowym i średnim w kolejnych kohortach sukcesywnie maleje, natomiast ich wpływ na ukończoną liczbę lat studiów sukcesywnie rośnie; (2) osiągnięcia edukacyjne na obu szczeblach mają niejednakowy wpływ na osiągniętą pozycję. Znaczenie roku kształcenia w szkołach podstawowych lub średnich w kolejnych kohortach ogólnie maleje, zaś roku studiów wyższych wzrasta (Featherman i Hauser 1978: 238-311, zwłaszcza tabele 5.9 i 5.14). Przyjęta hipoteza - stanowiąca podstawę operacjonalizacji wykształcenia w postaci dwóch odmiennych zmiennych - znalazła w analizowanych danych pełne potwierdzenie.

Przedstawmy jeszcze jeden przykład analizy przeprowadzonej na gruncie amerykańskim, która zwraca uwagę na innego typu problemy związane ze skalowaniem wykształcenia (Jencks i inni 1979). Spośród prac zaliczanych do nurtu analiz procesu osiągnięć, opracowanie Jencksa i jego współpracowników wyróżnia się liczbą uwzględnionych źródeł danych. Opiera się bowiem na wynikach jedenastu badań, przeprowadzonych na próbach o dość różnorodnym charakterze i zasięgu. W tej sytuacji ustalenie jednolitego sposobu skalowania zmiennej „wykształcenie” przysporzyło badaczom szereg trudności. Jako kryterium przyjęte zostały związki wykształcenia ze statusem zawodowym i dochodami. Jednakże kształt obu tych związków okazał się różny i w obu przypadkach powinien zostać inaczej wyspecyfikowany. Różnice wystąpiły także pomiędzy danymi pochodzącymi z różnych badań. Badacze zrezygnowali więc z przyjęcia odrębnego modelu dla każdego źródła danych, decydując się na rozróżnienie aspektów wykształcenia najbardziej istotnych z punktu widzenia polityki społecznej. W rezultacie

wprowadzono trzy zmienne charakteryzujące osiągnięte wykształcenie: ogólną liczbę lat nauki, liczbę lat studiów wyższych oraz fakt ukończenia studiów wyższych (Jencks i inni 1979: 160-1).

Należy jednak pamiętać, że strategia zastosowana przez Jencksa ma charakter eksploracyjny, to znaczy autor stara się ustalić postać związku wykształcenia z interesującymi go zmiennymi nie w oparciu o kryteria teoretyczne, a w oparciu o kryteria analityczne. Jencks dąży bowiem do określenia, jaki maksymalny procent wariancji osiągniętej pozycji można wyjaśnić w oparciu o czynniki pochodzenia, zdolności, wybrane postawy oraz wykształcenie (zob. także Jencks i inni 1972). Przy takim podejściu jest rzeczą naturalną, że model dobrze dopasowany do danych zebranych w jednych badaniach jest gorzej dopasowany do danych pochodzących z innych badań. Jednakże stwierdzona przez Jencksa „unikalność” modeli dla poszczególnych zbiorów danych zwraca uwagę na niebezpieczeństwa w zakresie uogólniania wypracowanego przez badacza sposobu wykalowania wykształcenia w modelu. Nawet jeśli przyjęte założenia mają charakter teoretyczny i skonstruowany w oparciu o nie model jest dobrze dopasowany do danych, nie oznacza to, że okaże się równie dobrze dopasowany do danych pochodzących z innych badań, zwłaszcza jeśli inny jest każdorazowo zakres zbiorowości będących przedmiotem analiz oraz w nieco inny sposób zbiera się informacje o wykształceniu.

Goodman utworzył testowane modele na bazie koncepcji teoretycznych, po czym stwierdził - co wcześniej referowaliśmy - że rok kształcenia w szkole podstawowej bądź średniej wywiera w przybliżeniu podobny wpływ na wzrost dochodów, co

rok studiów wyższych. Tymczasem cytowani Featherman i Hauser pokazali, że o ile wpływ obu tych elementów jest zbliżony w całej zbiorowości, różni się istotnie dla poszczególnych kohort a także zmienia się w czasie. Rezultat Goodmana jest więc poprawny, lecz nie jest substancywny. Nie wskazuje bowiem na uwarunkowania stwierdzonego stanu rzeczy, przez co nie wiadomo, na jakie sytuacje wypracowany sposób skalowania wartości zmiennej może zostać uogólniony.

2.1.3 Schematy skalowania wykształcenia stosowane w Polsce

Obecnie przenieśmy się na grunt polski. Spróbujmy pokrótce przedstawić, jakie tendencje w zakresie skalowania wykształcenia można wyróżnić w naszej socjologii.

Ogólnie należy stwierdzić, że socjologowie w Polsce stosunkowo rzadko wykorzystują do opisu powiązań między zmiennymi modele liniowe. Zapewne w dużym stopniu wynika to z powściągliwości w traktowaniu zmiennych jako mierzonych na skalach interwałowych. Jednakże w tych nielicznych przypadkach gdy wykształcenie wprowadzono do modelu liniowego (choćby dwuzmiennowego), jego wartości były mniej więcej równie często skalowane w liczbie lat nauki, co liczbami naturalnymi oznaczającymi kolejne poziomy wykształcenia (podobnie jak w pracy Blau'a i Duncana). Precyzyjnych ustaleń w tym zakresie dokonać jednak nie można, ponieważ w wielu opracowaniach w ogóle nie podano sposobu wyskalowania wartości tej zmiennej. Tym bardziej nie można więc odtworzyć przyjmowanych założeń co do kształtu związków wykształcenia z innymi, uwz-

ględzionymi w modelu zmiennymi.

W tej sytuacji uwagę naszą skupimy na omówieniu trzech przykładów sposobu wprowadzenia zmiennej „wykształcenie” do modelu liniowego, w których to przykładach problem skalowania wykształcenia został wyraźnie postawiony. Pierwszy przykład pochodzi z opracowania Pohoskiego (1979). Autor analizuje zróżnicowanie edukacyjne w kontekście procesu osiągnięć. Wyróżnia przy tym trzy zmienne edukacyjne: wykształcenie ojca (jako cecha pochodzenia), wykształcenie przed rozpoczęciem pierwszej pracy oraz aktualne wykształcenie badanego. We wszystkich konstruowanych przez siebie modelach Pohoski skaluje wykształcenie ojca w liczbie lat nauki. W analogiczny sposób zostaje wyskalowane wykształcenie w momencie wejścia na rynek pracy oraz aktualne wykształcenie, o ile zmienne te pełnią w modelu rolę zmiennych wyjaśnianych. Jeżeli jednak jako zmienną wyjaśnianą traktuje się ostatecznie osiągniętą pozycję (wyrażoną poprzez zarobki), to oba powyższe aspekty wykształcenia jednostek zostają w modelu uwzględnione w odmienny sposób, w postaci trzech odrębnych zmiennych: liczba klas zaliczonych w szkole podstawowej, liczba klas zaliczonych w szkole średniej oraz liczba lat studiów wyższych.

Rozwiązanie takie zostało oparte na hipotezie, w myśl której przyrost zarobków związany z osiągnięciem kolejno wykształcenia podstawowego, średniego i wyższego nie musi być jednakowy. Hipoteza ta znalazła potwierdzenie w zbranym materiale w stosunku do kobiet. W ich przypadku na każdy rok studiów wyższych przypadał znacznie większy przyrost zarobków, niż na rok szkoły podstawowej lub średniej, gdy tymczasem w przypadku mężczyzn wielkości te były zbli-

zone (Pohoski 1979: 234, tabela 3.3)³. Zaobserwowane zjawisko świadczy, że przynajmniej przy analizie niektórych zagadnień, wykształcenie zdobywane na studiach wyższych powinno zostać do modelu wprowadzone jako odrębna zmienna.

Inny sposób skalowania wykształcenia zaproponowali Meyer, Tuma i Zagórski (1979). Przedmiotem ich analizy było porównanie mobilności międzypokoleniowej w Polsce i w Stanach Zjednoczonych, z uwzględnieniem zmiennej pośredniczącej, jaką jest osiągnięte wykształcenie. Została ona wyskalowana w sposób zbliżony do stosowanego przez Blau'a i Duncana. Poszczególnym poziomom wykształcenia przypisano następujące wartości liczbowe (Meyer i inni 1979: tabela 1B):

- 1 : nieukończone podstawowe,
- 2 : ukończone podstawowe,
- 3 : ukończona lub nieukończona szkoła zasadnicza

³Podany wynik odnosi się do wykształcenia w momencie wejścia na rynek pracy. Zostało ono do modelu wprowadzone tylko w postaci dwóch zmiennych: liczba klas zaliczonych łącznie w szkole podstawowej i średniej oraz liczba lat studiów wyższych. Rezygnacja z odrębnych zmiennych dla niższych poziomów kształcenia spowodowana była trudnościami z poprawnym oszacowaniem parametrów modelu (Pohoski 1979: 229).

U ile ostatecznie uzyskane wykształcenie zostało w prezentowanych modelach osiągnięć uwzględnione, to jednak zawsze po uprzednim wyłączeniu wpływu wykształcenia przed rozpoczęciem pierwszej pracy, co wynika z logiki stosowanego przez autora podejścia. Jednakże współczynniki regresji określające wpływ ostatecznie osiągniętego wykształcenia na zarobki mają przez to złożoną interpretację, wobec czego nie mogły zostać w dokonanej przez nas prezentacji wykorzystane do porównania znaczenia roku kształcenia na szczeblu podstawowym, średnim i wyższym.

- zawodowa oraz nieukończone liceum lub technikum,
 4 : ukończone liceum bądź technikum,
 5 : nieukończone wyższe lub pomaturalne,
 6 : ukończone wyższe.

W analogiczny sposób wyskalowano wykształcenie badanych Amerykanów. Jak jednak autorzy zauważają, polski system edukacyjny jest bardziej poziomo zróżnicowany, niż amerykański. Odpowiada przez to raczej typowi określoneemu przez Turnera (1960) jako opartemu na zasadzie wprowadzenia (sponsored system), gdy tymczasem system amerykański jest w myśl tej typologii systemem opartym na zasadzie współzawodnictwa (contest system). Dlatego zastosowano dodatkową zmienną zero-jedynkową wskazującą, czy badany uzyskał ostateczne wykształcenie w szkole zasadniczej zawodowej.

Otrzymane wyniki pokazały, że wykształcenie zasadnicze zawodowe jest odrębnym rodzajem wykształcenia, przez co nie powinno być umieszczane wraz z innymi poziomami wykształcenia w jednej hierarchii. Względny wzrost proporcji wyjaśnionej wariacji osiągniętej pozycji na skutek dodatkowego wprowadzenia do modelu tej zmiennej wyniósł dla osób o pochodzeniu nierolniczym prawie 10% (wzrost z 43,7% do 47,9%; Meyer i inni 1979: tabela 2). Wynik ten uznamy jako ważny, ponieważ stawia pod znakiem zapytania poprawność często występującej w takiej sytuacji praktyki utożsamiania wykształcenia zasadniczego zawodowego z niepełnym średnim, co dzieje się również w przypadku skalowania wykształcenia w liczbie lat nauki.

Ostatni sposób skalowania wykształcenia, na który pragniemy zwrócić uwagę, został zaproponowany przez Słomczyńskiego (1983). Różni się on w sposób zasadniczy od wszystkich, omó-

wionych dotychczas rozwiązań. Oparty jest na wyróżnieniu kilku odrębnych aspektów wykształcenia, które są następnie rekombinowane w jeden indeks.

W stosowanym modelu pomiaru wykształcenia autor wyróżnił jego cztery elementy: (1) liczbę lat nauki - zsumowana liczba lat zaliczonych w poszczególnych szkołach bez powtarzania klas; (2) szczebel ukończonej szkoły - skalowany w sposób zbliżony do zastosowanego w omawianym artykule Meyera i innych; (3) koszty kształcenia - oszacowanie wielkości kwoty wydatkowanej z budżetu państwa na wykształcenie jednostki, określone oddzielnie dla każdego poziomu wykształcenia; (4) wiek zakończenia formalnego procesu kształcenia.

Wartości powyższych zmiennych ustalano dla każdej z badanych jednostek. Następnie posługując się metodą analizy struktur kowariancyjnych (w wersji odpowiadającej analizie czynnikowej) wyodrębniono jeden wymiar - najlepiej dopasowany do czterech wyróżnionych wskaźników. Dla poszczególnych wskaźników otrzymano przy tym następujące wartości ładunków czynnikowych (Słomczyński 1983: 51):

liczba lat nauki	$\lambda_1 = 0,961$
rodzaj ukończonej szkoły	$\lambda_2 = 0,952$
koszty kształcenia	$\lambda_3 = 0,576$
wiek zakończenia kształcenia	$\lambda_4 = 0,611$

Wyodrębniony analitycznie wymiar można interpretować jako indeks wykształcenia będący wypadkową czterech wyróżnionych składowych. Wartości tego indeksu w największym stopniu odpowiadają dwóm pierwszym wskaźnikom: liczbie lat nauki oraz rodzajowi ukończonej szkoły. Jest to konsekwencją faktu, że między tymi dwoma wskaźnikami istnieje w dużym stopniu wza-

jemna odpowiedniość, na co między innymi zwracali uwagę cytowani wcześniej Blau i Duncan. W rezultacie oba te wskaźniki powodują w modelu „przeważenie” konstruowanego wymiaru, przez co staje się on w większym stopniu dopasowany do nich, niż do każdego z dwóch pozostałych wskaźników.

Model Słomczyńskiego odpowiada więc sytuacji, w której o wagach dla poszczególnych wskaźników decydują istniejące między nimi korelacje. Dobór wskaźników opiera się wówczas na założeniu, że każdy z nich stanowi istotny aspekt wykształcenia, aczkolwiek dopuszcza się, że odzwierciedlają one pewien „uniwersalny” wymiar wykształcenia w niejednakowym stopniu, co zależy od istniejących między nimi powiązań.

2.1.4 Czy dotychczasowe propozycje mogą zostać zaakceptowane

Do chwili obecnej wypracowano wiele sposobów przedstawienia zmiennej „wykształcenie” w modelach wielozmiennowych. Ich wspólną cechą stanowi fakt, iż zmienną tę rozpatrywano poprzez pryzmat wymogów formułowanych na gruncie standardów stosowania modeli liniowych. Wykształcenie wyróżniano implicite jako zmienną kontinualną, powszechnie przyjmując, że rok kształcenia w dowolnej szkole powoduje przyrost wykształcenia jednostki. Jako wartości skalowe stosowano najczęściej liczbę zaliczonych lat nauki, bądź też posługiwano się w tym celu kolejnymi liczbami naturalnymi, które przypisywano kolejnym poziomom wykształcenia.

Wielu badaczy postawiło pytanie o kształt związku między tak operacjonalizowanym wykształceniem a osiągnięciami w innych wymiarach położenia społecznego. Istniały bowiem przesłanki dla wysunięcia przypuszczenia, że związek ten nie jest prostoliniowy. Spośród cech położenia społecznego dotychczas poddano analizie jedynie zarobki oraz status społeczno-ekonomiczny. Analizy te wykazały, że kształt związku w pewnym stopniu odbiega od prostoliniowego, co wiąże się z faktem, że uzyskanie wykształcenia poszczególnych szczebli daje niejednakowe korzyści w sferze osiągnięć w innych wymiarach. Zjawisko to nie wywiera jednak istotnego wpływu na wartość miernika siły związku wykształcenia z rozpatrywanym kryterium. Bierze się to stąd, iż rozkład wykształcenia w społeczeństwie jest skupiony w pewnym tylko przedziale, toteż gdy dla tego przedziału liniowa aproksymacja kształtu związku może być zaakceptowana, to okazuje się ona poprawnym obrazem całego związku. Najbardziej znaczący rezultat w tym zakresie uzyskał Goodman dla danych dotyczących zróżnicowania edukacyjnego w Stanach Zjednoczonych.

Gdy przedmiotem zainteresowań jest jednak nie siła, lecz kształt związku wykształcenia z innymi zmiennymi, wówczas konieczne staje się odrębne przedstawienie w modelu każdego z wyróżnionych jej aspektów. Najważniejsze spośród istniejących w tym zakresie możliwości zebrał i przedstawił Goodman, zaś przykład zastosowania omawianej strategii zawiera praca Feathermana i Hausera. Należy zaznaczyć, że w obu przypadkach badacze nie wyszli poza standard konceptualizacji wykształcenia jako zmiennej kontinualnej, dokonując odrębnej specyfikacji jedynie pewnych przedziałów względz zakładanego wymiaru zmienności zróżnicowania edukacyjnego.

Można jednak przyjąć, że kontinualne ujęcie wykształcenia jest strategią w pełni uprawnioną, o ile przedmiot analiz stanowi działanie amerykańskiego systemu szkolnego. System ten posiada bowiem pewne cechy, które powodują, że zaliczona przez jednostkę liczba lat nauki trafnie oddaje jej osiągnięcia edukacyjne (zob. podrozdział 1.5.4). Nie oznacza to jednak, że podobnie rzecz się ma gdy rozważamy systemy edukacyjne w innych krajach. Szczególnie odnosi się to do systemu brytyjskiego. Jak wykazało wielu badaczy, konieczne jest w tym przypadku uwzględnienie w modelu takich jego cech, jak typ szkoły średniej, liczba zaliczonych egzaminów, rodzaj uzyskanych kwalifikacji, czy tryb nauki (Kerckhoff 1975; Treiman i Terrell 1975; Raffe 1979; Kerckhoff i inni 1982).

Powstaje więc pytanie, czy kontinualne ujęcie wykształcenia może być stosowane w analizach osiągnięć edukacyjnych w Polsce. W żadnym ze znanych nam opracowań problem ten nie został podjęty. Wręcz przeciwnie, badacze starali się zachować schemat analityczny wypracowany w socjologii amerykańskiej, traktując wykształcenie jako jednowymiarową hierarchię. Jedynie w cytowanym opracowaniu Meyera, Tupy i Zagórskiego wyodrębniono kategorię wykształcenia zasadniczego zawodowego, wskazując na jego specyfikę.

Problem konstrukcji skali dla wykształcenia uzyskanego w polskim systemie edukacyjnym pozostaje więc sprawą otwartą. Nie twierdzimy bynajmniej, że stosowane dotychczas rozwiązania są z gruntu rzeczy niepoprawne. Być może wyskalowanie poszczególnych poziomów wykształcenia wartościami odpowiadającej im liczby lat nauki, bądź nawet kolejnymi liczbami naturalnymi, trafnie oddaje strukturę związku wykształcenia ze zjawiskami

stanowiącymi przedmiot badań. Nie zostało to jednak udowodnione. Fakt ten podważa zaufanie do rozwiązań dotychczas stosowanych, gdyż z konieczności muszą być one uznane jako rozstrzygnięcia arbitralne.

Celem trzech następnych rozdziałów będzie rozwiązanie powyższego problemu. Zajmiemy się kształtem związku wykształcenia ze zmiennymi, które można uznać jako wyznaczające sposób uwikłania wykształcenia w zjawiska ze sfery nierówności społecznych. Kontekst ten jest bez wątpienia ważny, gdyż stanowi o istocie funkcji pełnionych przez zróżnicowanie edukacyjne we współczesnych społeczeństwach. W celu określenia kształtu związku wykształcenia z uwzględnionymi zmiennymi zastosujemy metodę, opartą na przedstawieniu w modelu wykształcenia jako zmiennej *k a t e g o r i a l n e j*. Istnienie tej możliwości sygnalizujemy w tym miejscu z tego względu, iż skorzystanie z niej pozwala uwolnić się od arbitralności w wyskalowaniu poszczególnych poziomów wykształcenia, o ile zróżnicowanie edukacyjne można traktować jako kategoriałne. Jest przez to nie do końca jasne, dlaczego rozwiązanie to nie było dotychczas w Polsce stosowane.

R o z d z i a ł 2.2

Wykształcenie jako zmienna kategoryjalna w modelach liniowych

2.2.1 Wprowadzenie

W rozdziale 1.2 staraliśmy się uzasadnić tezę, że wykształcenie powinno być wyróżniane jako zmienna kategoryjalna. Wynika to z zasad organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego, a zwłaszcza z jego „progowego” charakteru. Badając powiązania wykształcenia z innymi zmiennymi możemy więc posłużyć się jedną z technik służących przedstawieniu struktury powiązań między zmiennymi kategoryjalnymi. Do najbardziej znanych metod należących do tej grupy zalicza się modelowanie log-liniowe (Lissowski 1984). Technika ta, szeroko stosowana w ostatnich latach, posiada szereg zalet, w tym pozwala na łatwe przedstawienie złożonych powiązań między zmiennymi i weryfikację dopasowania postulowanego modelu do danych w oparciu o kryteria statystyczne. Niemniej posiada też szereg ograniczeń, z czego najważniejsze wiąże się z wymogiem kategoryjalnego charakteru zróżnicowania w s z y s t k i c h wprowadzonych do modelu zmiennych. Jeśli wymóg ten nie jest spełniony a priori, lecz badacz stara się stan ten uzyskać ex post, poprzez pogrupowanie wartości zmiennych kontinualnych, to posłużenie się modelowa-

niem log-liniowym może prowadzić do błędnych wniosków (Reynolds 1977).

Dlatego też problem wprowadzenia wykształcenia jako zmiennej kategorialnej do modeli wielozmiennowych rozpatrzemy w kontekście innej klasy modeli, opartych na tradycyjnym podejściu regresyjnym. Modele te nazywa się też często liniowymi. Do klasy tej należą zarówno zwykłe równania regresji dwu- i wielozmiennowej, metody pochodne - jak analiza ścieżkowa, większość metod opartych na zagadnieniu rotacji - jak analiza czynnikowa czy analiza komponentów głównych, a także metody służące badaniu powiązań między grupami zmiennych - jak analiza kanoniczna czy modele równań strukturalnych. Mimo znacznego bogactwa metod należących do tej grupy, badacze raczej unikają ich stosowania w przypadku operowania na zmiennych kategorialnych. Wiąże się to z dość powszechnym przeświadczeniem, że wymagają one zmiennych kontinualnych, co na ogół utożsamia się z wymogiem interwałowości skal pomiaru tych zmiennych.

W naszym przekonaniu przeświadczenie to jest błędne. Zaletą metod liniowych jest właśnie to, że obok zmiennych kontinualnych możliwe jest wprowadzenie do konstruowanych modeli także zmiennych kategorialnych. Aczkolwiek wymaga to pewnych zabiegów wstępnych, zaś otrzymane wartości parametrów należy interpretować w szczególny sposób, to jednak przy należytych rozumieniu występujących tu problemów interpretacje te okazują się całkiem naturalne, a także wartościowe heurystycznie.

W poniższych rozważaniach postaramy się pokazać niektóre z istniejących możliwości wprowadzenia wykształcenia jako zmiennej kategorialnej do modelu liniowego. Ograniczymy się przy tym wyłącznie do rozważenia modelu regresji wielozmierno-

wej. Jest on bowiem najprostszym liniowym modelem wielozmiennym, a jednocześnie modelem najczęściej w praktyce stosowanym. Przedstawione propozycje mogą być przy tym łatwo uogólnione na inne klasy modeli liniowych. Kluczową sprawą jest tu bowiem problem przedstawienia zmiennej kategoryjalnej w modelu, który postaramy się dokładnie scharakteryzować na przykładzie regresji wielozmiennowej.

Punkt wyjścia rozważań stanowić będzie omówienie zasad wprowadzenia zmiennej kategoryjalnej do modelu w zależności od tego, czy pełni ona funkcję zmiennej wyjaśnianej, czy jednego z predyktorów. Następnie omówimy dotychczasowe propozycje sposobu operacjonalizacji zmiennej kategoryjalnej w modelu liniowym oraz przedstawimy własne rozwiązania. Postaramy się przede wszystkim pokazać, w jaki sposób jest możliwe skonstruowanie operacjonalizacji odzwierciedlającej istotę zróżnicowania edukacyjnego, o której stanowią zasady organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego. Rozważania zilustrujemy przykładem empirycznym dotyczącym wzajemnych związków między wykształceniem, zarobkami a płcią.

2.2.2 Wykształcenie jako jeden z predyktorów bądź jako zmienna wyjaśniana

Jeżeli wykształcenie wyróżniliśmy jako zmienną kategoryjalną o k wartościach, to do modelu liniowego wprowadzamy ją jako ciąg $k-1$ zmiennych pomocniczych. Wartości zmiennych pomocniczych mogą być przy tym ustalone na wiele różnych sposobów, tak jednak, aby żadna z tych zmiennych nie była liniową kombinacją pozostałych. Od sposobu operacjonalizacji zmiennych

pomocniczych zależą interpretacje odpowiadających im parametrów, co zostanie szczegółowo omówione w dalszych rozważaniach. Nie zależą natomiast wartości wszelkich współczynników, które opisują globalne znaczenie wykształcenia w modelu.

Niech wykształcenie W (zoperacjonalizowane w postaci ciągu zmiennych pomocniczych W_1, W_2, \dots, W_{k-1}) stanowi w modelu jeden z predyktorów zmiennej Y , przy czym pozostałe predyktory oznaczymy jako X . Wówczas czysty wpływ wykształcenia na zmienną Y można wyrazić jako

$$(2.2.1) \quad R_{Y \cdot WX}^2 - R_{Y \cdot X}^2$$

gdzie $R_{Y \cdot WX}^2$ oznacza współczynnik korelacji wielorakiej (multiple) zmiennej Y z wszystkimi uwzględnionymi w modelu predyktorami, zaś $R_{Y \cdot X}^2$ z wszystkimi predyktorami poza wykształceniem. Różnica (2.2.1) wyraża więc bezwzględny wzrost wyjaśnionej wariancji zmiennej Y po wprowadzeniu do modelu zmiennej W (wykształcenia) w postaci ciągu $k-1$ zmiennych pomocniczych. Iloraz

$$(2.2.2) \quad \frac{R_{Y \cdot WX}^2 - R_{Y \cdot X}^2}{1 - R_{Y \cdot X}^2}$$

wyraża odpowiadający zmiennej „wykształcenie” wzrost wariancji wyjaśnionej w stosunku do wariancji, która nie została wyjaśniona przez pozostałe predyktory grupy X . Iloraz ten znany jest jako współczynnik cząstkowy korelacji wielorakiej (Blalock 1975: 392-3; zob. także Cohen i Cohen 1975: 123-35). Stosowane mierniki obliczane są więc w tej sytuacji w analogiczny sposób i mają analogiczną interpretację jak w przypad-

ku, gdy wykształcenie zostałoby do modelu wprowadzone w postaci pojedynczej zmiennej.

Gdy wykształcenie pełni w modelu funkcję zmiennej wyjaśnianej, wówczas do opisu jego powiązań z grupą predyktorów X najdogodniej posłużyć się techniką znaną jako analiza kanoniczna (Anderson 1958: 288-306; Maxwell 1977: 85-93)¹. Technika ta stanowi bowiem bezpośrednie rozszerzenie regresji wielozmiennowej na przypadek, gdy zamiast pojedynczej zmiennej przewidywanej do modelu wprowadzamy pewną grupę zmiennych (w naszym przypadku $k-1$ zmiennych pomocniczych stanowiących operacjonalizację wykształcenia). Otrzymana wartość tak zwanej pierwszej korelacji kanonicznej określa siłę związku między tymi grupami, czyli siłę związku pomiędzy wprowadzoną do modelu grupą predyktorów X a wykształceniem. Wartość ta może być interpretowana jako odpowiednik współczynnika korelacji wielorakiej $R_{W.X}^2$ dla sytuacji, gdy wykształcenie zostałoby wprowadzone do modelu regresji wielozmiennowej jako pojedyncza zmienna wyjaśniana.

Należy nadmienić, że w ramach aparatu pojęciowego analizy kanonicznej możliwe jest zdefiniowanie współczynników wyrażających czysty wpływ na wykształcenie każdego z predyktorów osobno (Niepokojczycki i inni 1984; Sawińska 1984: 186). W ten sposób uzyskujemy pełną analogię między modelem analizy kanonicznej a regresji wielozmiennowej.

¹Szerzej technikę tę omawiamy w podrozdziale 2.3.2.

2.2.3 Tradycyjne sposoby operacjonalizacji wyształcenia poprzez ciąg zmiennych pomocniczych

Określenie siły czystego związku wyształcenia ze zmienną zależną Y (gdy wyształcenie jest traktowane jako jeden z predyktorów) bądź z grupą predyktorów (gdy jest traktowane jako zmienna wyjaśniana) jest możliwe przy nadaniu dowolnych wartości zmiennym pomocniczym, przy czym wynik nie zależy od zastosowanego rozwiązania. Dokonując jednak wyskalowania wartości pomocniczych zmiennych w pewien specyficzny sposób, możemy w sposób ilościowy wyrazić charakter powiązań poszczególnych poziomów wyształcenia z innymi zmiennymi w modelu. Najważniejsze rozwiązania w tym zakresie omówimy dla przypadku, gdy wyształcenie pełni w modelu funkcję jednego z predyktorów. Poniżej przedstawimy trzy tradycyjne sposoby wyskalowania wartości zmiennych pomocniczych (Cohen i Cohen 1975: 172-207). Proponowane modyfikacje tych sposobów podamy natomiast w następnym podrozdziale.

Pierwszy z tradycyjnych sposobów, najczęściej w praktyce stosowany, polega na zoperacjonalizowaniu zmiennej o k wyróżnionych kategoriach w postaci $k-1$ zmiennych o wartościach 0 i 1. Każda z takich zero-jedynkowych zmiennych odpowiada przynależności jednostek do jednej z wyróżnionych kategorii danej zmiennej. W przypadku wyształcenia rozwiązanie to mogłoby przykładowo mieć następującą postać: pierwsza zmienna pomocnicza W_1 przyjmowałaby wartość 1 dla osób o wyształceniu podstawowym, zaś wartość 0 dla pozostałych osób; druga zmienna pomocnicza W_2 przyjmowałaby wartość 1 dla osób o

wykształceniu zasadniczym zawodowym, natomiast 0 dla wszystkich pozostałych, itd. Każdemu poziomowi wykształcenia, poza jednym, zostaje w ten sposób przyporządkowana zmienna zero-jedynkowa. Przy czym poziom wykształcenia - któremu zmienna pomocnicza nie zostaje przyporządkowana - należy wybrać tak, aby mógł być traktowany jako poziom odniesienia. W rezultacie poziom wykształcenia każdej z badanych osób zostaje zapisany jako k-1 elementowy ciąg zer z jedną jedynką (wskazującą na poziom wykształcenia danej osoby) lub ciąg samych zer, jeżeli badany ma wykształcenie przyjęte jako poziom odniesienia.

Zilustrujmy prowadzone rozważania przykładem. Niech zmienną wyjaśnianą stanowią miesięczne zarobki, zaś zbiór predyktorów zawiera tylko jedną zmienną - wykształcenie. Ograniczenie się tylko do jednego predyktora ułatwia przedstawienie własności zastosowanych metod skalowania wartości zmiennych pomocniczych, ponieważ pewne związki między współczynnikami równania regresji są tu spełnione w sposób bezwarunkowy. W dalszych rozważaniach wprowadzimy do modelu dodatkowy predyktor i wskażemy na różnice między tymi dwiema sytuacjami. Sposób wyróżnienia poszczególnych kategorii wykształcenia oraz odpowiadające im średnie zarobków zamieszczamy w tabeli 2.2.1, zaś zero-jedynkowy schemat wyskalowania wartości zmiennych pomocniczych oraz oszacowane wartości parametrów modelu w tabeli 2.2.2. Jako poziom odniesienia przyjęto wykształcenie podstawowe. Dane, w oparciu o które dokonano oszacowania parametrów modelu, dotyczą czynnej zawodowo ludności nierolniczej w wieku 25-44 lata. Szczegółową ich charakterystykę zamieszczamy w innym miejscu (Sawiński 1983c). Dane te zostały zebrane w badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” (zob. aneks).

Tabela 2.2.1

Średnie zarobków osób o pełnych poziomach wykształcenia

Kategoria wykształcenia	Liczebność	Średnia zarobków (w zł)
Podstawowe	268	5491
Zasadnicze zawodowe	213	6588
Średnie ogólnokształcące	70	5430
Średnie zawodowe	149	6487
Pomaturalne	32	5666
Wyższe	84	7143

Nota: Dane pochodzą z badań „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” (zob. aneks). Z analiz wyłączone osoby utrzymujące się ze źródeł rolniczych, osoby o niepełnych poziomach wykształcenia, niepracujące w momencie prowadzenia badań, o braku informacji o zarobkach, bądź uzyskujące zarobki wyższe niż 16 tys. zł ($\bar{y} + 3\sigma_y$).

Tabela 2.2.2

Schemat skalowania zero-jedynkowego oraz uzyskane przy jego zastosowaniu parametry równania regresji zarobków względem wykształcenia

Kategorie wykształcenia	Zmienne pomocnicze				
	W ₁	W ₂	W ₃	W ₄	W ₅
Podstawowe	0	0	0	0	0
Zasadnicze zawodowe	1	0	0	0	0
Średnie ogólnokształcące	0	1	0	0	0
Średnie zawodowe	0	0	1	0	0
Pomaturalne	0	0	0	1	0
Wyższe	0	0	0	0	1

Parametry równania regresji			
Zmienne pomocnicze	Porównywane poziomy wykształcenia	B ₁	sr _i ² (a)
W ₁	Zasadnicze zawodowe - podstawowe	1098	3,3%
W ₂	Średnie ogólnokształcące - podstawowe	-61	0,0%
W ₃	Średnie zawodowe - podstawowe	997	2,1%
W ₄	Pomaturalne - podstawowe	175	0,0%
W ₅	Wyższe - podstawowe	1652	4,0%

$$R_{Y.W}^2 = 6,9\%$$

^awspółczynniki korelacji częściowej (opis w tekście).

Przy zastosowanym sposobie wyskalowania wartości zmierzonych pomocniczych prostą interpretację mają niestandardyzowane współczynniki równania regresji B_1 . Oznaczmy przez \bar{Y}_0 średnią wartość zarobków dla kategorii wykształcenia przyjętej jako poziom odniesienia (w analizowanym przykładzie dla wykształcenia podstawowego), zaś niech \bar{Y}_1 oznacza analogiczną średnią dla i-tej kategorii wykształcenia. Wówczas wartość niestandardyzowanego współczynnika regresji B_1 wyraża się następująco (Cohen i Cohen 1975: 184)

$$(2.2.3) \quad B_1' = \bar{Y}_1 - \bar{Y}_0$$

Interpretować ją w naszym przykładzie można jako przeciętny wzrost (advantage) zarobków wynikający z osiągnięcia i-tego poziomu wykształcenia w stosunku do wykształcenia przyjętego jako poziom odniesienia (podstawowego). Na przykład wartość współczynnika B_1 wynosi 1098, co oznacza, że w przebadanej próbie osoby o wykształceniu zasadniczym zawodowym zarabiały przeciętnie o 1098 złotych więcej, niż osoby o wykształceniu podstawowym ($B_1 = \bar{Y}_1 - \bar{Y}_0 = 6588 - 5491 = 1097$)².

W tabeli 2.2.2 podana także została wartość współczynnika korelacji wielorakiej $R_{Y.W}^2$ określającego proporcję wariancji zarobków wyjaśnioną przez wykształcenie. Wielkość ta wynosi 6,9%. Wpływ wykształcenia na zarobki należy więc

²Porównywane wielkości mogą się różnić o $\pm 1zł$, ponieważ podane w tabeli wartości średnich zarobków oraz wartości współczynników równania regresji zostały zaokrąglone do pełnych złotych. W rzeczywistości wyrażają się one liczbami dziesiętnymi.

uznać jako słaby. Warto zaznaczyć, że zastosowana metoda określenia siły oddziaływania wykształcenia na zarobki jest równoważna jednoczynnikowej analizie wariancji, a obliczona wartość współczynnika korelacji wielorakiej $R_{Y.W}^2$ jest równa wartości stosunku korelacyjnego $\eta_{Y.W}^2$, gdy jako kategorie podziału przyjmiemy poszczególne poziomy wykształcenia (Cohen i Cohen 1975: 186-8).

Przedstawienie zmiennej kategoryjnej w postaci ciągu zmiennych zero-jedynkowych jest najbardziej znanym sposobem postępowania, lecz nie jedynym. Dwa pozostałe są mu równoważne, jeśli chodzi o ilościowe określenie globalnej siły wpływu zmiennej kategoryjnej na zmienną wyjaśnianą, prowadzą natomiast do otrzymania odmiennych wartości współczynników odpowiadających poszczególnym wartościom tej zmiennej, które posiadają przez to inną interpretację.

Skalowanie efektów głównych (effects coding) stosujemy wtedy, gdy bardziej użyteczne jest zrelatywizowanie danej kategorii nie do kategorii przyjętej jako poziom odniesienia, lecz do ogółu zbiorowości. Niestandardyzowane współczynniki regresji B_i wyrażają się wówczas jako

$$(2.2.4) \quad B_i = \bar{Y}_i - \bar{Y}$$

gdzie \bar{Y} jest nieważoną średnią zarobków dla poszczególnych kategorii wykształcenia (Cohen i Cohen 1975: 190)

$$(2.2.5) \quad \bar{Y} = \frac{1}{k} \sum_i \bar{Y}_i$$

Wartości przypisane zmiennym pomocniczym przy skalowaniu efek-

Tabela 2.2.3

Schemat skalowania efektów głównych oraz uzyskane przy jego zastosowaniu parametry równania regresji zarobków względem wykształcenia

Schemat skalowania

Kategorie wykształcenia	Zmienne pomocnicze				
	W_1	W_2	W_3	W_4	W_5
Podstawowe	-1	-1	-1	-1	-1
Zasadnicze zawodowe	1	0	0	0	0
Srednie ogólnokształcące	0	1	0	0	0
Srednie zawodowe	0	0	1	0	0
Pomaturalne	0	0	0	1	0
Wyższe	0	0	0	0	1

Parametry równania regresji

Zmienne pomocnicze	Porównywane poziomy wykształcenia	B_i	sr_i^2
x^E	Podstawowe - - cała zbiorowość	-643	2,1%
W_1	Zasadnicze zawodowe - - cała zbiorowość	454	0,9%
W_2	Srednie ogólnokształcące - - cała zbiorowość	-704	1,0%
W_3	Srednie zawodowe - - cała zbiorowość	353	0,4%
W_4	Pomaturalne - - cała zbiorowość	-468	0,2%
W_5	Wyższe - - cała zbiorowość	1009	2,4%

^EParametry dla rozpatrywanej dystynkcji oszacowane poza modelem.

tów głównych są podobne, jak przy skalowaniu zero-jedynkowym, z tą różnicą, iż jednostkom należącym do kategorii nie posiadającej odpowiadającej jej zmiennej pomocniczej przypisuje się nie $k-1$ elementowy ciąg zer, lecz odpowiedni ciąg wartości -1 .

Oszacowania parametrów modelu regresji przy zastosowaniu skalowania efektów głównych dla analizowanych danych zostały przedstawione w tabeli 2.2.3. Wartości współczynników B_1 świadczą, że w stosunku do zarobków innych kategorii względnie uprzywilejowane są osoby o wykształceniu zasadniczym zawodowym, średnim zawodowym oraz wyższym (dodatnie wartości współczynników B_1), natomiast upośledzone są osoby o wykształceniu średnim ogólnokształcącym i pomaturalnym (ujemne wartości współczynników). Wartość współczynnika B_* dla osób o wykształceniu podstawowym nie została w modelu oszacowana, ponieważ zmiennych pomocniczych musi być o jedną mniej, niż wyróżnionych kategorii wykształcenia. Może ona zostać jednak łatwo obliczona jako suma współczynników B_1 dla wszystkich zmiennych pomocniczych, przy czym współczynniki sumujemy ze zmienionymi znakami (Cohen i Cohen 1975: 191)

$$(2.2.6) \quad B_* = \sum_1 -B_1$$

W naszym przypadku wartość ta wynosi -644 , czyli osoby o wykształceniu podstawowym są także upośledzone pod względem zarobków w stosunku do ogółu osób.

Trzeci sposób przypisania wartości zmiennym pomocniczym nazywany jest skalowaniem kontrastowym. Stosujemy go w sytuacjach, gdy związek chcemy zoperacjonalizować w postaci różnic

między dwiema grupami kategorii. Przyjmijmy, że pierwsza z tych grup obejmuje v kategorii, zaś druga u kategorii. Wówczas osobom należącym do pierwszej grupy przypisujemy jako wartości pierwszej zmiennej pomocniczej $u/(v+u)$ (grupa ta zawiera v kategorii), zaś należącym do drugiej grupy $-v/(v+u)$ (grupa ta zawiera u kategorii). Osobom, które nie należą do żadnej z grup (nie zostały w porównaniu uwzględnione), przypisujemy natomiast 0.

W ten sposób ustaliliśmy wartości pierwszej zmiennej pomocniczej. Pozostało nam jeszcze $k-2$ zmiennych, które możemy wykorzystać w analogiczny sposób, do wyrażenia dalszych porównań. Nie istnieje tu już jednak pełna swoboda wyboru żądanych podziałów, ponieważ konstruowane zmienne pomocnicze muszą spełniać warunek ortogonalności. Oznacza to, że nieważona suma iloczynów wartości dwóch dowolnych zmiennych pomocniczych musi być równa zero.

Przypuśćmy, że związek wykształcenia z zarobkami chcemy zoperacjonalizować w postaci różnicy zarobków pomiędzy osobami o wykształceniu ponadśrednim, a osobami o wykształceniu co najwyżej średnim. Pierwsza grupa kategorii obejmuje tu dwa poziomy wykształcenia (pomaturalne i wyższe), zaś druga grupa cztery (średnie ogólnokształcące, średnie zawodowe, zasadnicze zawodowe i podstawowe). Osobom o poszczególnych poziomach wykształcenia przypiszemy więc następujące wartości pierwszej zmiennej pomocniczej: $4/(2+4) = 2/3$ osobom o wykształceniu pomaturalnym lub wyższym, zaś $-2/(2+4) = -1/3$ osobom o jednym z czterech pozostałych poziomów wykształcenia. W ramach wprowadzonego podziału drugą i następną zmienną pomocniczą wykorzystamy do wyrażenia różnic wewnątrz wyróżnionych grup.

Przy pomocy drugiej zmiennej pomocniczej skontrastujemy osoby o wykształceniu ponadpodstawowym (3 kategorie) w stosunku do osób o ukończonej szkole podstawowej (1 kategoria), przypisując im następujące wartości skalowe: $1/(3+1) = 1/4$ w przypadku wykształcenia średniego ogólnokształcącego, średniego zawodowego lub zasadniczego zawodowego, $-3/(3+1) = -3/4$ w przypadku wykształcenia podstawowego, zaś 0 osobom o wykształceniu pomaturalnym bądź wyższym. Trzecia zmienna posłuży nam do skontrastowania osób w ramach wykształcenia ponadpodstawowego. Wyróżnimy tu grupę obejmującą dwa poziomy wykształcenia średniego (ogólnokształcące i zawodowe) oraz grupę obejmującą tylko jedną kategorię - wykształcenie zasadnicze zawodowe. Osobom o ukończonej szkole średniej ogólnokształcącej lub zawodowej przypiszemy w tym przypadku wartość $1/(2+1) = 1/3$, osobom o wykształceniu zasadniczym zawodowym $-2/(2+1) = -2/3$, zaś 0 pozostałym. Przy pomocy czwartej zmiennej pomocniczej rozdzielimy osoby o wykształceniu średnim ogólnokształcącym i zawodowym (obie grupy zawierają po jednej kategorii), przypisując pierwszym z nich wartość $1/(1+1) = 1/2$, drugim $-1/(1+1) = -1/2$, zaś 0 osobom o dowolnym z pozostałych poziomów wykształcenia. W analogiczny sposób piątą zmienną posłużymy się w celu skontrastowania osób o wykształceniu pomaturalnym i wyższym. Pełny zestaw wartości skalowych dla pięciu wprowadzonych zmiennych pomocniczych przedstawiony został w tabeli 2.2.4. Warto zwrócić uwagę, że dowolna para zmiennych spełnia warunek ortogonalności, to znaczy suma iloczynów ich wartości jest równa zeru. Na przykład dla zmiennych W_1 oraz W_3 wynosi ona

$$(-1/3 \times 0) + (-1/3 \times -2/3) + (-1/3 \times 1/3) + (-1/3 \times 1/3) + \\ + (2/3 \times 0) + (2/3 \times 0) = 0$$

Tabela 2.2.4

Schemat skalowania kontrastowego oraz uzyskane przy jego zastosowaniu parametry równania regresji zarobków względem wykształcenia

Schemat skalowania

Kategorie wykształcenia	Zmienne pomocnicze				
	W_1	W_2	W_3	W_4	W_5
Podstawowe	-1/3	-3/4	0	0	0
Zasadnicze zawodowe	-1/3	1/4	-2/3	0	0
Srednie ogólnokształcące	-1/3	1/4	1/3	-1/2	0
Srednie zawodowe	-1/3	1/4	1/3	1/2	0
Pomaturalne	2/3	0	0	0	-1/2
Wyższe	2/3	0	0	0	1/2

Parametry równania regresji

Zmienne pomocnicze	Porównywane poziomy wykształcenia	B_i	sr_i^2
W_1	Ponadsrednie - - pozostałe	405	0,3%
W_2	Ponadpodstawowe - - podstawowe	678	1,6%
W_3	Srednie - - zasadnicze zawodowe	-630	0,9%
W_4	Srednie zawodowe - - srednie ogólnokształcące	1057	1,2%
W_5	Wyższe - - pomaturalne	1477	1,2%

Nota: Źródło danych podane w tabeli 2.2.1. N = 816.

Przy posłużeniu się skalowaniem kontrastowym niestandardyzowane współczynniki B_1 uzyskują następującą interpretację. Oznaczmy obie porównywane grupy przez s oraz t , przy czym grupa s obejmuje v kategorii, zaś grupa t obejmuje u kategorii. Wówczas wartość B_1 , odpowiadająca skonstrastowaniu zarobków w obu grupach przy pomocy i -tej zmiennej pomocniczej W_1 , wyraża się jako (Cohen i Cohen 1975: 199)

$$(2.2.7) \quad B_1 = \frac{\bar{Y}_{s_1} + \dots + \bar{Y}_{s_v}}{v} - \frac{\bar{Y}_{t_1} + \dots + \bar{Y}_{t_u}}{u}$$

Jest więc równa różnicy nieważonych średnich zarobków w obu porównywanych grupach. W przedstawionym przykładzie wartość współczynnika B_1 wynosi 405 złotych (tabela 2.2.4), zaś odpowiadająca jej zmienna pomocnicza W_1 kontrastuje osoby o ponadśrednich poziomach wykształcenia w stosunku do pozostałych osób. Wartość tę można więc interpretować jako względną korzyść (advantage) wyrażającą się w wysokości otrzymywanych zarobków, wynikającą z posiadania wykształcenia ponadśredniego.

Należy zwrócić uwagę, że we wzorze (2.2.7) obliczana jest różnica średnich nieważonych przez liczebności osób o poszczególnych poziomach wykształcenia. Otrzymaną wartość współczynnika należy więc interpretować jako pewną „abstrakcyjną” korzyść, rozpatrywaną przy wyłączeniu wpływu nierównych liczebności w poszczególnych kategoriach wykształcenia porównywanych grup. Przyjęcie tej interpretacji jest jednak w wielu sytuacjach uzasadnione. Podejmując decyzje co do poziomu ostatecznie uzyskanego wykształcenia jednostki nie biorą pod uwagę rozkładu osób w poszczególnych kategoriach wykształcenia w spo-

łeczeństwie, lecz swoje plany relatywizują do bezwzględnych różnic w zarobkach otrzymywanych przez grupy osób należących do rozpatrywanych poziomów wykształcenia.

Wybór jednego z omówionych sposobów operacjonalizacji zmiennej kategoryjalnej w modelu liniowym jest kwestią konwencji i zależy wyłącznie od tego, jaka postać wyników będzie najdogodniejsza dla dokonania ich interpretacji. W istocie omówione metody skalowania są równoważne. Wartość współczynnika korelacji wielorakiej $R_{Y.W}^2$ jest za każdym razem taka sama, natomiast wartości niestandardyzowanych współczynników regresji B_i otrzymane w jednej postaci, mogą być łatwo przekształcone do innej. Dla przykładu, w pierwszym modelu zarobki osób o wykształceniu pomaturalnym i wyższym były relatywizowane do zarobków osób o wykształceniu podstawowym, przy czym odpowiednie różnice wynosiły 175 złotych i 1652 złote (współczynniki B_4 i B_5 , tabela 2.2.2). Jeżeli obliczymy różnicę tych wielkości ($1652 - 175 = 1477$), to otrzymamy wartość współczynnika B_5 z trzeciego modelu (tabela 2.2.4), który odpowiada zmiennej kontrastującej zarobki osób o wykształceniu wyższym w stosunku do zarobków osób o wykształceniu pomaturalnym.

Zalety przedstawionych metod operacjonalizacji zmiennej kategoryjalnej w modelu liniowym nie sprowadzają się jednak do możliwości interpretacyjnych stwarzanych przez wartości współczynników B_i . Jak wynika z przedstawionych wyżej wzorów, wartości te mogą być bowiem otrzymane wyłącznie w oparciu o znajomość średnich zarobków w poszczególnych kategoriach wykształcenia (średnie te zostały podane w tabeli 2.2.1). Posłużenie się w celu oszacowania wartości współczynników B_i

modelem regresji nie jest potrzebne. Zalety stosowania tego podejścia wynikają z dwóch innych kwestii. Po pierwsze, stwarza ono możliwość określenia z n a c z e n i a danego aspektu zróżnicowania edukacyjnego - zoperacjonalizowanego w postaci zmiennej pomocniczej - w kontekście całości związku wykształcenia ze zmienną przewidywaną. Po drugie, pozwala określić c z y s t y wpływ poszczególnych aspektów zróżnicowania edukacyjnego na zmienną przewidywaną, przy wyłączeniu wpływu dowolnych innych predyktorów. Obecnie zajęliśmy się wyłącznie pierwszą z tych możliwości, pozostawiając omówienie drugiej z nich do następnego podrozdziału.

Z przedstawionych w tabeli 2.2.3 wartości współczynników B_1 wynika, że osoby o wykształceniu średnim ogólnokształcącym bardziej odbiegają od ogółu na niekorzyść pod względem zarobków, niż osoby o wykształceniu podstawowym ($B_2 = -704$, $B = -643$; tabela 2.2.3). Nie musi to jednak oznaczać, że pierwsza z tych różnic w większym stopniu wyznacza globalną siłę związku między wykształceniem a zarobkami w badanej zbiorowości. Osób o wykształceniu średnim ogólnokształcącym jest bowiem znacznie mniej, niż o wykształceniu podstawowym, toteż upośledzenie pod względem zarobków osób o wykształceniu podstawowym realizuje się w zbiorowości dużo częściej.

Powstaje w tej sytuacji potrzeba wyboru miernika, który charakteryzowałby znaczenie różnicy zarobków wiążącej się z danym aspektem zróżnicowania edukacyjnego, wyrażonym przy pomocy zmiennej pomocniczej. Spośród możliwych alternatyw, najlepiej w tej sytuacji posłużyć się współczynnikiem korelacji częściowej (semipartial), ponieważ posiada on w porównaniu z innymi stosowanymi w tym celu miernikami najbardziej przejrzys-

tą interpretację (Cohen i Cohen 1975: 79-83; Kim i Kohout 1975: 532-4). Wartość współczynnika korelacji częściowej dla danej zmiennej pomocniczej W_i informuje nas, o ile zmalałaby proporcja wyjaśnionej wariancji, gdyby wyrażonego przez daną zmienną pomocniczą aspektu zróżnicowania edukacyjnego nie wprowadzać do modelu. Wartość współczynnika korelacji częściowej (ozn. sr_i^2) można więc przedstawić następująco

$$(2.2.8) \quad sr_i^2 = R_{Y.W}^2 - R_{Y.W(i)}^2$$

gdzie $R_{Y.W(i)}^2$ oznacza proporcję wariancji zmiennej Y wyjaśnioną przez wszystkie pozostałe zmienne pomocnicze poza i -tą zmienną.

W modelu skalowania efektów głównych zmienna pomocnicza W_2 wyraża wielkość upośledzenia pod względem osiągniętych zarobków osób o wykształceniu średnim ogólnokształcącym. Pominiecie tej zmiennej w modelu odpowiada przyjęciu założenia, iż przeciętne zarobki osób po liceach ogólnokształcących nie odbiegają od nieważonej średniej dla pozostałych kategorii wykształcenia. Jeśli rzeczywistość miałoby to miejsce, to pominiecie tej zmiennej w modelu nie spowodowałoby spadku proporcji wyjaśnionej wariancji. Kategorii osób o wykształceniu średnim ogólnokształcącym nie cechowałaby bowiem odrębność pod względem zarobków, stąd przedstawienie tej odrębności w modelu w postaci dodatkowej zmiennej nie zwiększyłoby stopnia jego dopasowania do danych. W pozostałych sytuacjach pominiecie danej zmiennej pomocniczej spowodowałoby spadek mocy predyktywnej modelu. Spadek ten - czyli wartość współczynnika korelacji częściowej - byłby tym większy, im bardziej rozpatry-

wana kategoria jest upośledzona (bądź uprzywilejowana) pod względem zarobków w stosunku do ogółu oraz im liczy więcej osób.

W naszym przykładzie pominięcie w modelu faktu odrębności zarobków osób o wykształceniu średnim ogólnokształcącym powoduje spadek proporcji wariancji wyjaśnionej o 1,0% ($= sr_2^2$; tabela 2.2.3). Analogiczna wartość dla kategorii osób o wykształceniu podstawowym wynosi 2,1%. Mimo iż osoby o wykształceniu średnim ogólnokształcącym są w większym stopniu upośledzone pod względem zarobków, niż osoby o wykształceniu podstawowym, to jednak znaczenie obu tych różnic w kontekście globalnej siły związku między wykształceniem a zarobkami okazuje się odwrotne. Zdecydowały o tym niejednakowe liczebności obu kategorii (zob. tabela 2.2.1).

Wprowadzenie wykształcenia jako zmiennej kategoryjnej do modelu liniowego pozwala więc na przedstawienie struktury jego powiązań ze zmienną przewidywaną. Podstawę stanowi tu zoperacjonalizowanie wyróżnionych aspektów zróżnicowania edukacyjnego w postaci zmiennych pomocniczych. Ich względne znaczenie może być przez to wyrażone przy pomocy współczynników korelacji częściowej sr_1^2 , zaś odpowiadające im bezwzględne różnice średnich wartości zmiennej przewidywanej przy pomocy niestandardyzowanych współczynników regresji B_1 . Przedstawione trzy tradycyjne metody skalowania wartości zmiennych pomocniczych pozwalają zoperacjonalizować wiele spośród istotnych aspektów zróżnicowania edukacyjnego. Łatwo przy tym wskazać na stosunkowo proste możliwości modyfikacji tych metod. Jedną z propozycji w tym zakresie zawiera opracowanie Sawińskiego (1983c), w którym przyjęto założenie o jednowymia-

rowym uporządkowaniu kategorii wykształcenia, co pozwoliło na opisanie przy pomocy zmiennych pomocniczych różnic dochodów pomiędzy jego kolejnymi poziomami.

2.2.4 Wprowadzenie do modelu dodatkowych predyktorów

Przejdźmy obecnie do omówienia modelu, w którym obok wykształcenia W zostają uwzględnione dodatkowe predyktory X zmiennej wyjaśnianej Y . Rozważania zilustrujemy tymi samymi co poprzednio danymi, wprowadzając tylko jeden dodatkowy predyktor - płeć. Ograniczając się tylko do jednego, dwuwartościowego predyktora, kierowaliśmy się wyłącznie chęcią klarownego przedstawienia występujących tu problemów. Sam model ma rzecz jasna ogólny charakter i może zostać w nim uwzględniona dowolna wymagana liczba predyktorów. Parametry modelu oszacujemy jedynie dla przypadku, gdy wartości zmiennych pomocniczych zostały określone metodą skalowania zero-jedynkowego. Sposób interpretacji uzyskanych rezultatów przy zastosowaniu dowolnej z pozostałych metod jest bowiem analogiczny.

W tabeli 2.2.5 przedstawiamy średnie zarobków odpowiadające poszczególnym poziomom wykształcenia oddzielnie dla mężczyzn i kobiet. W całej zbiorowości różnica średnich zarobków mężczyzn i kobiet wynosi prawie 2 tys. złotych, przy czym różnice tego rzędu obserwujemy również na każdym z poziomów wykształcenia. Wpływ płci można więc uważać jako niezależny od wpływu wykształcenia w tym sensie, że dla każdego poziomu wykształcenia mężczyźni zarabiają w przybliżeniu o

Tabela 2.2.5

Średnie zarobków mężczyzn i kobiet o pełnych poziomach wykształcenia

Poziom wykształcenia	Mężczyźni		Kobiety		Różnica średnich
	Liczebność	Średnia zarobków	Liczebność	Średnia zarobków	
Podstawowe	146	6368	122	4441	1927
Zasadnicze zawodowe	157	7117	56	5107	2010
Średnie ogólnokształcące	14	7600	56	4888	2713
Średnie zawodowe	83	7424	66	5309	2115
Pomaturalne	15	6727	17	4729	1997
Wyższe	38	8084	46	6365	1719
Ogółem	453	7015	363	5028	1987

Nota: Źródło danych podane w tabeli 2.2.1.

tyle samo więcej niż kobiety (nieregularności mają jedynie miejsce w przypadku wykształcenia średniego ogólnokształcącego i wyższego). Jednocześnie zmienna „płeć” znacznie silniej różnicuje zarobki niż wykształcenie, co znajduje także potwierdzenie w innych badaniach (Pohoski 1979). Proporcja wariancji zarobków wyjaśniona przez zmienną „płeć” wyniosła w naszym przypadku 18,3%, co można porównać z analogiczną wartością otrzymaną uprzednio dla wykształcenia, wynoszącą 6,9%. Wynik ten sugeruje, że obserwowane różnice średnich zarobków pomiędzy poszczególnymi poziomami wykształcenia w całej zbiorowości mogą w dużym stopniu zależeć od proporcji mężczyzn i kobiet w każdej z kategorii wykształcenia. Struktura wykształcenia osiąganego przez mężczyzn i kobiety jest bowiem różna (Sawińska 1984: 105-22).

Powyższe zjawisko ilustrują dane przedstawione w tabeli 2.2.6. Podane w niej zostały wartości współczynników regresji B_j otrzymane dla modelu uwzględniającego jednocześnie płeć i wykształcenie, przy czym wartości zmiennych pomocniczych zostały wyskalowane metodą zero-jedynkową. Zestawienie wartości tych współczynników z wartościami analogicznych współczynników otrzymanych w sytuacji, gdy wykształcenie pełniło w modelu funkcję jedyne go predyktora (tabela 2.2.2) prowadzi do przekonania, że związek wykształcenia z zarobkami może być rozpatrywany dopiero po uwzględnieniu wpływu płci. Niektóre z obserwowanych różnic średnich zarobków w całej zbiorowości są w dużym stopniu warunkowane odmienną kompozycją pod względem płci kategorii osób o poszczególnych poziomach wykształcenia. Zjawisko takie obserwujemy między innymi w przypadku różnicy między wykształceniem zasadniczym zawodowym a podstawowym. W całej zbiorowości różnica średnich zarobków wynosi

Tabela 2.2.6

Parametry równania regresji zarobków względem wykształcenia i płci oraz hipotetyczne odpowiedniki niestandardyzowanych współczynników regresji otrzymane przy założeniu równych proporcji mężczyzn i kobiet w poszczególnych kategoriach wykształcenia.

(Skalowanie zero-jedynkowe)

Zmienne pomocnicze	Porównywane poziomy wykształcenia	B_i	sr_i^2	Różnice hipotetyczne przy wyrównanej strukturze płci
W_1	Zasadnicze zawodowe - - podstawowe	711	1,3%	708
W_2	Średnie ogólnokształcące - - podstawowe	632	0,5%	839
W_3	Średnie zawodowe - - podstawowe	972	2,1%	962
W_4	Pomaturalne - - podstawowe	328	0,1%	324
W_5	Wyższe - - podstawowe	1838	4,9%	1820

$$B_0 = 6406, B_P = 2010, sr_P^2 = 17,1\%, R_{Y.P}^2 = 18,3\%, R_{Y.WP}^2 = 24,0\%,$$

$$sr_W^2 = R_{Y.WP}^2 - R_{Y.P}^2 = 5,7\%.$$

Nota: Źródło danych podane w tabeli 2.2.1. N = 816. P oznacza zmienną „płeć”, której kategorie oznaczono w modelu następująco: 0 - kobieta, 1 - mężczyzna.

1098 złotych, zaś po uwzględnieniu struktury płci spada do 711 złotych. Stwierdzona uprzednio różnica miała więc częściowo pozorny charakter i jej znaczna wielkość brała się w dużej mierze stąd, że wykształcenie zasadnicze zawodowe osiągają głównie mężczyźni, którzy niezależnie od poziomu wykształcenia uzyskują zarobki wyższe niż kobiety. W efekcie wartość współczynnika korelacji częściowej również spadła po wyłączeniu oddziaływania płci, i obecnie dystynkcja podstawowe-zasadnicze zawodowe przestała pełnić w modelu funkcję najważniejszej determinanty siły związku między wykształceniem a zarobkami.

W odróżnieniu od sytuacji, gdy wykształcenie było jedynym predyktorem wprowadzonym do modelu, wartości współczynników regresji B_i nie są obecnie dokładnie równe odpowiadającym im różnicom średnich zarobków. W ostatniej kolumnie tabeli 2.2.6 różnice te zostały podane, przy czym obliczono je w oparciu o założenie, że proporcje obu płci w każdej kategorii wykształcenia są jednakowe. Różnice te są zbliżone do wartości współczynników B_i , lecz pewna niewielka niezgodność ma miejsce. Powstaje to na skutek istnienia efektu interakcyjnego płci i wykształcenia na zarobki. Mówiąc inaczej, na każdym poziomie wykształcenia różnica zarobków mężczyzn i kobiet nie jest identyczna (zob. tabela 2.2.5), przez co model addytywny nie może być dokładnie dopasowany do danych tego typu.

Powstaje w związku z tym problem, czy przedstawiony model możemy traktować jako dostatecznie dobrze dopasowany do danych. W celu rozstrzygnięcia tej kwestii do modelu wprowadziliśmy dodatkowe zmienne, wyrażające efekty interakcyjne. Zmiennych takich należy wprowadzić pięć. Odpowiadają one iloczynom $W_i \times P$, to jest poszczególnych zmiennych pomocniczych i płci.

Po uwzględnieniu w modelu także i tych zmiennych proporcja wyjaśnionej wariancji wzrosła z 24,003 do 24,190%, a więc wzrost można uznać za pomijalny³. Obserwowana niejednakowość różnic zarobków mężczyzn i kobiet o poszczególnych poziomach wykształcenia nie ma więc istotnego wpływu na całość związku.

Sytuacja, w której nie zachodzi konieczność wprowadzenia do modelu efektów interakcyjnych, jest dla badacza zawsze korzystna. Pozwala bowiem na wydzielenie samodzielnego wpływu każdego z predyktorów, przez co badany układ powiązań między zmiennymi można przedstawić w przejrzysty sposób. Łączny wpływ wykształcenia i płci na zarobki wyraża się wielkością 24,0% ($R_{Y,WP}^2$). Jeżeli od wielkości tej odejmiemy proporcję wariancji zarobków wyjaśnioną jedynie przez zmienną „płeć” (18,3% - zob. tabela 2.2.6), to otrzymana różnica - równa 5,7% - informuje nas o sile oddziaływania wykształcenia na zarobki przy wyłączonym wpływie płci (wzór 2.2.1). Porównując tę wielkość z wartością współczynnika korelacji wielorakiej $R_{Y,W}^2$ określoną dla modelu, w którym wykształcenie było jedynym predyktorem (= 6,9%), dochodzimy do wniosku, że wykształcenie i płeć oddziałują na zarobki względnie niezależnie od siebie. Różnice w zarobkach osób o poszczególnych po-

³Dodanie do równania regresji zmiennych interakcyjnych jest równoważne wprowadzeniu do modelu pięciu dodatkowych wolnych parametrów. Po uwzględnieniu tego faktu model z interakcjami okazuje się nieco gorzej dopasowany do danych, niż model bez interakcji. Wartości skorygowanego (adjusted) współczynnika korelacji wielorakiej wyniosły odpowiednio: $R_{adj}^2 = 23,153\%$ dla modelu z interakcjami i $R_{adj}^2 = 23,439\%$ dla modelu bez interakcji.

ziomach wykształcenia jedynie częściowo mogą być wyjaśnione poprzez fakt, że kompozycja ze względu na płeć jest dla różnych poziomów wykształcenia odmienna.

Płeć okazuje się przy tym ważniejszym predyktorem zarobków niż wykształcenie. Czysty wpływ płci wynosi bowiem 17,1% wyjaśnionej wariancji ($= sr_p^2$), natomiast czysty wpływ wykształcenia jedynie 5,7%. Podobny wniosek otrzymamy, jeżeli przeanalizujemy przedstawione w tabeli 2.2.5 średnie zarobków mężczyzn i kobiet w zależności od osiągniętego poziomu wykształcenia. Różnica średnich zarobków mężczyzn i kobiet w całej zbiorowości wynosi 2040 złotych ($= B_p$), jeżeli wyeliminujemy konsekwencje odmiennych rozkładów wykształcenia dla obu płci. Tymczasem różnica między zarobkami osób o skrajnych poziomach wykształcenia - podstawowym i wyższym - wynosi po wyłączeniu wpływu płci przeciętnie 1838 złotych ($= B_g$; tabela 2.2.6). Tak więc uprzywilejowanie mężczyzn pod względem zarobków nie może zostać przez kobiety zniwelowane drogą podniesienia wykształcenia, o ile mechanizmy dystrybucji zarobków nie ulegną zmianie.

Powyższym wnioskiem zakończymy omawianie przykładu, w którym obok wykształcenia w modelu uwzględniony został dodatkowy predyktor. Staraliśmy się tą drogą pokazać możliwości analityczne, jakie stwarza badaczowi wprowadzenie wykształcenia jako zmiennej kategoryjnej do modelu liniowego. Strategia ta pozwala oszacować zarówno globalny, jak i czysty wpływ wykształcenia na badane zjawiska, pokazać na ile wpływ ten ma charakter pozorny, czyli stanowi pochodną nierówności w dostępie do wykształcenia, a także określić znaczenie wyróżnionych aspektów zróżnicowania edukacyjnego w kontekście ich powiązań

ze zmienną wyjaśnianą i innymi zmiennymi. Możliwości te w zasadzie wyczerpują zakres wymogów, które powinna spełniać wielozmiennowa metoda analityczna. Stąd też posłużenie się modelem liniowym w przypadku wyróżnienia wykształcenia jako zmiennej kategorialnej można uznać za strategię w pełni uprawioną.

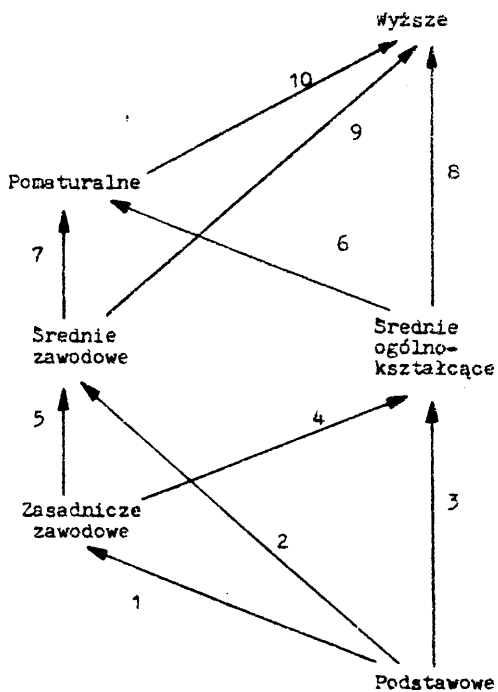
2.2.5 Metody skalowania strukturalnego

Przedstawione w 2.2.3 tradycyjne metody operacjonalizacji zmiennej kategorialnej w modelu liniowym pozwalają wyrazić wiele spośród istotnych aspektów zróżnicowania edukacyjnego. Jednakże sposoby te mają też pewne ograniczenia. Przy ich wykorzystaniu nie można bowiem przedstawić pewnych cech organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego w Polsce - cech które wydają się niezwykle ważne. Chodzi mianowicie o wielość dróg dojścia do poszczególnych poziomów wykształcenia. Dla sześciu wyróżnionych pełnych poziomów wykształcenia schemat tych dróg został graficznie przedstawiony na rycinie 2.2.1. Na przykład wykształcenie średnie zawodowe można uzyskać kształcąc się po szkole podstawowej w technikum bądź w liceum zawodowym (ścieżka oznaczona na rycinie 2.2.1 numerem 2), lecz można je również osiągnąć kończąc szkołę zasadniczą zawodową, a następnie średnią szkołę zawodową na podbudowie (ścieżki o numerach 1 i 5).

Pozostaliśmy przy przykładzie związku wykształcenia z zarobkami i rozpatrzmy, na czym polega sygnalizowany tu problem. Przypuśćmy, że interesuje nas jaki przeciętny przyrost zarobków wywołuje podwyższenie wykształcenia przez jednostkę, to

Rycina 2.2.1

Schemat dróg dojścia do sześciu wyróżnionych
pełnych poziomów wykształcenia



znaczy ukończenia dodatkowej szkoły ponad tą, którą dotychczas ukończyła. Dla każdej z przedstawionych na schemacie ścieżek łączących poszczególne poziomy wykształcenia chcielibyśmy więc uzyskać oszacowanie wielkości zarobków, o którą przeciętnie ulegają one zmianie w związku z przebyciem danej ścieżki. Niestety otrzymanie tych oszacowań przy posłużeniu się tradycyjnymi metodami operacjonalizacji zmiennej kategorialnej w modelu liniowym nie jest możliwe. Wprowadzając do modelu wykształcenie o sześciu wyróżnionych kategoriach mamy bowiem do dyspozycji jedynie pięć zmiennych pomocniczych, którymi możemy posłużyć się w celu wyrażenia interesujących nas różnic między poziomami wykształcenia. Tymczasem uwzględnionych na schemacie ścieżek jest dziesięć.

Zwróćmy uwagę, że oszacowania różnic zarobków wiążących się z przebyciem niektórych ścieżek otrzymaliśmy w poprzednio analizowanych modelach. Na przykład różnicę dla ścieżki o numerze 1 uzyskaliśmy stosując metodę skalowania zero-jedynkowego. Została ona podana w tabeli 2.2.2 i odpowiada zmiennej pomocniczej W_1 . Jednakże w ramach jednego, wspólnego modelu nie jest możliwe otrzymanie w podobny sposób oszacowań dla wszystkich dziesięciu ścieżek, ponieważ ich liczba przewyższa liczbę zmiennych pomocniczych. Tymczasem uzyskanie takiego rezultatu jest niezbędne, o ile różnice w zarobkach związane z poszczególnymi ścieżkami chcemy porównać ze względu na ich znaczenie w kontekście całości związku wykształcenia z zarobkami, bądź też gdy niezbędne jest wprowadzenie do modelu dodatkowych zmiennych kontrolujących ten związek (np. zmiennej „pięć”).

Poniżej podejmiemy próbę rozwiązania przedstawionego problemu. Skonstruujemy model, który umożliwi oszacowanie żądanych parametrów dla wszystkich dziesięciu ścieżek. Następnie wykazemy, że model spełnia formalne wymogi obowiązujące przy wprowadzaniu zmiennej kategoryjnej do równania regresji, przez co wymagana interpretacja parametrów zostaje zapewniona. Rozważania zilustrujemy przykładem empirycznym, dotyczącym - tak jak w poprzednim podrozdziale - związku zarobków z wykształceniem przy uwzględnieniu niejednakowych osiągnięć edukacyjnych mężczyzn i kobiet.

Zastosowane rozwiązanie stanowić będzie przykład metody, którą nazwiemy skalowaniem strukturalnym. Istota metod należących do tej grupy polega na tym, że pozwalają wyróżnić nie tylko dystynkcje między wyróżnionymi poziomami wykształcenia, lecz także pewne specyficzne powiązania między tymi poziomami, wynikające z zasad organizacji systemu szkolnego. Oprócz metody obecnie omawianej, pod koniec podrozdziału wskażemy także na inne metody skalowania strukturalnego.

Pierwszym zabiegiem, niezbędnym do skonstruowania żądanego modelu, jest przededefiniowanie zmiennej „wykształcenie”. Określimy ją jako ostatnią ścieżkę (ze schematu 2.2.1), przebytą podczas kariery edukacyjnej jednostki. Wprowadzmy dodatkową wartość tej zmiennej dla oznaczenia osób, które zakończyły swoje kariery edukacyjne na ukończeniu szkoły podstawowej. W ten sposób nowo utworzona zmienna przybiera 11 wartości, stanowiąc dla rozpatrywanego zbioru osób o pełnych poziomach wykształcenia klasyfikację kompletną i rozłączną. Możliwe staje się więc wprowadzenie jej do modelu przy pomocy dziesięciu zmiennych pomocniczych.

Pozostaje do rozstrzygnięcia kwestia takiego wyskalowania wartości tych zmiennych, aby odpowiadające im parametry równania regresji wyrażały różnice zarobków związane z poszczególnymi ścieżkami ze schematu 2.2.1. W tym celu ustalmy w schemacie pewne ciągi bazowe prowadzące do tych poziomów wykształcenia, po których możliwe jest dalsze kształcenie. Przyjmijmy jako ciągi bazowe ścieżki oznaczone numerami 1, 2, 3 i 6. Zabieg ten pozwala na jednoznaczne określenie przebiegu kariery edukacyjnej poprzedzającej każdą ze ścieżek systemu. Na przykład, jeśli po ukończeniu średniej szkoły zawodowej jednostka uzyskała wykształcenie wyższe (przebyła ścieżkę 9), to przyjmujemy, że do wykształcenia średniego zawodowego doszła ścieżką numer 2, ponieważ ścieżka ta stanowi element ciągów bazowych. Podobnie, jeśli jednostka zakończyła karierę edukacyjną uzyskaniem wykształcenia wyższego po pomaturalnym (ścieżka 10) to w jej przypadku przyjmujemy, że wykształcenie pomaturalne uzyskała po liceum ogólnokształcącym (ścieżki bazowe 3 i 6).

Należy zaznaczyć, że dokonane ustalenia mają wyłącznie charakter analityczny i celem ich jest umożliwienie jednoznacznego zakodowania informacji o osobach, które zakończyły kariery edukacyjne na przejściu danej ścieżki. Mogą być przez to rozbieżne z rzeczywistym przebiegiem dotychczasowej kariery. Jeśli badany ukończył szkołę pomaturalną po liceum ogólnokształcącym (ścieżka 6), lecz wykształcenie średnie ogólnokształcące zdobył kształcąc się najpierw w szkole zasadniczej zawodowej, a potem w liceum ogólnokształcącym na podbudowie (ścieżki 1 i 4), to w jego przypadku również przyjmujemy, że wykształcenie średnie uzyskał w liceum ogólnokształcącym po szkole podstawowej (ścieżka 3). Jak jednak łatwo zauważyć,

wprowadzone „zafałszowania” posiadanych informacji nie mają tu żadnego znaczenia merytorycznego, ponieważ w konstruowanym modelu abstrahujemy od rodzaju uprzedniej kariery szkolnej, ograniczając zainteresowania jedynie do ostatnio przebytej ścieżki. Jeśli chcielibyśmy uwzględnić w modelu pełny przebieg kariery edukacyjnej, to model powinien zostać skonstruowany w inny sposób, co przedstawimy pod koniec tego rozdziału.

Ustalenie ciągów bazowych umożliwi określenie zasady operacjonalizacji ostatnio przebytej ścieżki przy pomocy wartości dziesięciu zmiennych pomocniczych W_1, \dots, W_{10} . Przyjmujemy, że zmienne te odpowiadają kolejnym ścieżkom zgodnie z oznaczeniami na schemacie 2.2.1, to znaczy zmienna W_1 ścieżce o numerze 1, zmienna W_2 ścieżce o numerze 2 itd. W operacji skalowania posłużymy się tylko dwiema wartościami zmiennych pomocniczych: 0 i 1, zaś sposób przypisania ich poszczególnym badany jest bardzo prosty. Jeśli badany przebył daną ścieżkę, przypisujemy mu 1 jako wartość zmiennej pomocniczej odpowiadającej danej ścieżce, zaś 0 wtedy, gdy danej ścieżki nie przebył. Należy przy tym pamiętać, że jeśli badany przebył więcej niż jedną ścieżkę, to wszystkie ścieżki poprzedzające ostatnią muszą stanowić elementy ciągów bazowych. Na przykład, jeśli badany ukończył szkołę pomaturalną po średniej ogólnokształcącej, to przypiszemy mu wartość 1 na zmiennych pomocniczych W_3 i W_6 , zaś 0 na pozostałych zmiennych. Jeśli dla odmiany ukończył liceum ogólnokształcące po szkole zasadniczej zawodowej, to otrzyma wartości 1 na zmiennych W_1 i W_4 . Jeśli ukończył tylko szkołę zasadniczą, zmienna W_1 przyjmie wartość 1, zaś pozostałe zmienne 0. Osoby, które karierę edukacyjną zakończyły na szkole podstawowej, otrzymają wartość 0 dla wszystkich zmiennych pomocniczych (nie przebyły one żadnej

Tabela 2.2.7

Schemat kodowania wartości zmiennych pomocniczych
w zależności od drogi dojścia do osiągniętego
poziomu wykształcenia

Numer ścieżki na schemacie 2.2.1	Uzyskany poziom wykształcenia	Zmienne pomocnicze									
		W ₁	W ₂	W ₃	W ₄	W ₅	W ₆	W ₇	W ₈	W ₉	W ₁₀
-	Podstawowe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	Zasadnicze zawodowe	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Średnie zawodowe po szkole podstawowej	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Średnie ogólno- kształcące po szko- le podstawowej	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
4	Średnie ogólno- kształcące po zasad- niczej zawodowej	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
5	Średnie zawodowe po zasadniczej zawodowej	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
6	Pomaturalne po średniej ogólno- kształcącej	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
7	Pomaturalne po średniej zawodowej	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
8	Wyższe po średniej ogólnokształcącej	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
9	Wyższe po średniej zawodowej	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
10	Wyższe po szkole pomaturalnej	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1

z zaznaczonych na schemacie ścieżek). Pełny schemat przypisania wartości zmiennym pomocniczym dla wszystkich jedenastu wyróżnionych sytuacji zamieszczamy w tabeli 2.2.7.

Przed wprowadzeniem zmiennych W_1, \dots, W_{10} do równania regresji należy wykazać, że spełniają one formalny wymóg modelu, jakim jest liniowe nieskorelowanie wprowadzanych zmiennych. Wymóg ten jest spełniony, jeśli rząd kolumnowy macierzy macierzy wartości skalowych (tabela 2.2.7) jest równy liczbie wyróżnionych zmiennych (Theil 1979: 129). W naszym przypadku własność ta zachodzi, co łatwo wykazać. Macierz otrzymana po wykreśleniu w tabeli 2.2.7 najwyższego wiersza (składa się on z samych zer) jest macierzą trójkątną, przez co jej wyznacznik jest równy iloczynowi elementów na przekątnej głównej. Na przekątnej głównej znajdują się zaś same jedynki, czyli wyznacznik jest niezerowy. W rezultacie rząd kolumnowy macierzy wartości skalowych jest równy 10, przez co parametry równania regresji mogą być oszacowane.

Przedstawmy teraz drugą własność zastosowanego sposobu skalowania wartości zmiennych pomocniczych, która polega na tym, iż układ dziesięciu wprowadzonych zmiennych zawiera wszystkie interakcje drugiego i wyższych rzędów. Zauważmy bowiem, że jeśli dwie dowolne zmienne przemnożymy przez siebie, to albo otrzymamy kolumnowy wektor zer (czyli stałą), albo jedną z tych zmiennych. Własność ta jest rezultatem ustalenia pewnych ścieżek jako bazowych. Przyjmijmy bowiem, że w modelu dopuściliśmy dodatkowo, aby wykształcenie wyższe po średnim zawodowym (ścieżka 9) można było uzyskać drogą prowadzącą przez szkołę zasadniczą zawodową (ścieżki 1 i 5). Sytuację tę należałoby wprowadzić do tabeli 2.2.7 dopisując jeszcze

jeden wiersz, zawierający jedynki w przypadku zmiennych W_1 , W_5 i W_9 . Obecnie przemnożenie przez siebie dowolnej pary spośród tych trzech zmiennych wprowadzi dodatkową zmienną interakcyjną, która jest niesprowadzalna do zmiennych W_1, \dots, W_{10} (nie może zostać przedstawiona jako ich kombinacja liniowa).

Zawieranie przez dany zestaw zmiennych pomocniczych wszystkich zmiennych interakcyjnych stanowi w ogólnym przypadku warunek konieczny addytywności modelu. Oznacza to, że otrzymane wartości przewidywane zarobków są równe średnim zarobków dla osób o danej kombinacji wartości zmiennych pomocniczych. Oznaczmy przez \bar{Y}_i średnią zarobków osób kończących karierę edukacyjną przebyciem i -tej ścieżki, zaś przez \bar{Y}_0 średnią zarobków osób o wykształceniu podstawowym. Dla jedenastu sytuacji opisanych w tabeli 2.2.7 otrzymamy następujące równania regresji

$$\begin{aligned} \bar{Y}_0 &= B_0 \\ \bar{Y}_1 &= B_0 + B_1 \\ \bar{Y}_2 &= B_0 + B_2 \\ \bar{Y}_3 &= B_0 + B_3 \\ \bar{Y}_4 &= B_0 + B_1 + B_4 \\ \bar{Y}_5 &= B_0 + B_1 + B_5 \\ \bar{Y}_6 &= B_0 + B_3 + B_6 \\ \bar{Y}_7 &= B_0 + B_2 + B_7 \\ \bar{Y}_8 &= B_0 + B_3 + B_8 \\ \bar{Y}_9 &= B_0 + B_2 + B_9 \\ \bar{Y}_{10} &= B_0 + B_3 + B_6 + B_{10} \end{aligned}$$

Rozwiązując podany układ równań łatwo przekonamy się, że współczynniki B_1 wyrażają różnice zarobków osób, które daną ścieżkę przebyły, względem osób, które zatrzymały się o jeden szczebel niżej. Na przykład z dwóch pierwszych równań wynika, że $B_1 = \bar{Y}_1 - \bar{Y}_0$, czyli wartość niestandardyzowanego współczynnika regresji odpowiadająca zmiennej pomocniczej W_1 (ścieżce 1) równa jest różnicy średnich zarobków osób o wykształceniu zasadniczym zawodowym oraz osób o wykształceniu podstawowym. Określa więc, z jakim wzrostem zarobków wiąże się przebycie ścieżki oznaczonej w schemacie 2.2.1 numerem 1.

Zastosowany sposób skalowania umożliwia więc otrzymanie żądanej interpretacji dla niestandardyzowanych współczynników regresji B_1 . Ustalmy obecnie interpretację, jaką mają odpowiadające im współczynniki korelacji częściowej sr_1^2 . Zgodnie z przedstawioną w 2.2.3 definicją, wartość tego współczynnika jest równa wielkości, o jaką zmniejsza się wyjaśniona wariancja zarobków, po usunięciu danej zmiennej pomocniczej z modelu (wzór 2.2.8). Przypuśćmy, że z modelu usunęliśmy zmienną W_6 . W ten sposób osoby, które ukończyły liceum ogólnokształcące po szkole podstawowej oraz osoby, które ukończyły szkołę pomaturalną po średniej ogólnokształcącej nie zostaną w modelu rozróżnione (zob. wartości skalowe w tabeli 2.2.7). Otrzymujemy w ten sposób odpowiedź na pytanie, o ile zmniejszyłaby się siła związku między wykształceniem a zarobkami w całej zbiorowości, gdyby daną dystynkcję w modelu pominąć, czyli osoby o wykształceniu średnim ogólnokształcącym i pomaturalnym osiągnęłyby tę samą przeciętną wysokość zarobków.

Zilustrujmy nasze rozważania materiałem empirycznym. W tabeli 2.2.8 przedstawiamy wartości parametrów równania regre-

Tabela 2.2.8

Parametry równania regresji zarobków względem wykształcenia i płci uzyskane poprzez zastosowanie schematu skalowania strukturalnego

Numer ścieżki	Porównywane poziomy wykształcenia	Z uwzględnieniem a n_i	Z uwzględnieniem zmiennej płć		Bez uwzględnienia zmiennej płć	
			B_i	sr_i^2	B_i	sr_i^2
-	Podstawowe	268				
1	Zasadnicze zawodowe po podstawowym	213	705	1,3%	1098	3,3%
2	Średnie zawodowe po podstawowym	105	1024	1,8%	884	1,4%
3	Średnie ogólnokształcące po podstawowym	66	606	0,4%	-104	0,0%
4	Średnie ogólnokształcące po zasadniczym	4	556	0,0%	-438	0,0%
5	Średnie zawodowe po zasadniczym	44	142	0,0%	169	0,0%
6	Pomaturalne po średnim ogólnokształcącym	25	-29	0,0%	386	0,1%
7	Pomaturalne po średnim zawodowym	7	-1575	0,4%	-1089	0,2%
8	Wyższe po średnim ogólnokształcącym	50	1204	0,9%	1660	1,8%
9	Wyższe po średnim zawodowym	24	666	0,2%	1055	0,5%
10	Wyższe po pomaturalnym	10	1781	0,5%	1168	0,2%
Proporcja wariancji wyjaśnionej			$sr_W^2 = 6,0\%$		$R_{Y \cdot W}^2 = 7,1\%$	

Nota: Źródło danych podane w tabeli 2.2.1. N = 816.

^aLiczba osób, które zakończyły karierę edukacyjną przebyciem danej ścieżki.

sji otrzymane przy zastosowaniu powyższej metody skalowania. Model obejmuje analizowane wcześniej dane dotyczące związku wykształcenia z zarobkami, przy kontroli niejednakowych osiągnięć edukacyjnych mężczyzn i kobiet (dla porównania przedstawiamy także wartości współczynników uzyskane bez uwzględnienia tej zmiennej kontrolnej). Wartości współczynników B_1 informują nas, że podwyższenie wykształcenia o jeden szczebel powoduje na ogół przejście do grupy o przeciętnie wyższych zarobkach. Zależność ta nie jest jednak bezwyjątkowa, gdyż niektóre współczynniki B_1 są ujemne. Ma to miejsce w przypadku ukończenia szkoły pomaturalnej po liceum ogólnokształcącym bądź po średniej szkole zawodowej. Obie te sytuacje obejmują jednak niewielką proporcję osób, toteż nie one decydują o sile obserwowanego związku między wykształceniem a zarobkami. Największe znaczenie ma pod tym względem ukończenie średniej szkoły zawodowej po szkole podstawowej ($sr_2^2 = 1,8\%$) oraz ukończenie szkoły zasadniczej zawodowej ($sr_1^2 = 1,3\%$). Z przebyciem tych ścieżek systemu wiąże się znaczący wzrost przeciętnych zarobków. Zauważmy przy tym, iż nie jest to wzrost bezwzględnie najwyższy. Wyższe wartości współczynników B_1 obserwujemy bowiem dla studiów wyższych ukończonych po szkole pomaturalnej ($B_{10} = 1781$ zł) bądź po liceum ogólnokształcącym ($B_9 = 1204$ zł), lecz ścieżki te przechodzi stosunkowo niewielka proporcja ogółu osób.

Proponowany sposób przedstawienia w modelu struktury organizacyjnej systemu szkolnego posiada szereg zalet, w stosunku do tradycyjnych metod skalowania zmiennej kategoryjnej w modelu liniowym. Przede wszystkim zapewnia użyteczną merytorycznie interpretację współczynnikom korelacji częściowej sr_i^2 .

Ich wartości wiążą się bowiem z elementarnymi zmianami wykształcenia, to znaczy odpowiadają przejściom pomiędzy jego sąsiadującymi poziomami. Powróćmy do przykładu modelu skalowania zero-jedynkowego z uwzględnieniem zmiennej „płeć”, przedstawionego w tabeli 2.2.6. Największa wartość współczynnika korelacji częściowej wiąże się ze zmienną pomocniczą W_5 , która relatywizuje osoby o wykształceniu wyższym w stosunku do osób o wykształceniu podstawowym. Jednakże teza, iż wskazana dystynkcja stanowi o istocie związku zarobków z wykształceniem byłaby banalna, gdyż twierdzi się tu jedynie, że związek jest wyznaczony przez rozpiętość zarobków pomiędzy najwyższym i najniższym poziomem wykształcenia. Wynik ten nic nie mówi na temat struktury związku, to znaczy jakie jest jego natężenie w poszczególnych obszarach zmienności wykształcenia.

Znacznie bardziej merytorycznie użyteczny obraz rozpatrywanego związku przedstawiają współczynniki korelacji częściowej zamieszczone w tabeli 2.2.8. Rozpiętość zarobków pomiędzy najwyższym i najniższym poziomem wykształcenia została tu zdekomponowana na przyrosty związane z przechodzeniem kolejnych szczebli w systemie szkolnym. Pozwoliło to stwierdzić, że globalna siła związku wyznaczona jest przede wszystkim przez różnice w zarobkach odpowiadające ukończeniu szkół szczebla ponadpodstawowego. Jest to konsekwencją faktu, że w tym obszarze lokuje się większość sytuacji zakończenia kariery edukacyjnej w naszym społeczeństwie. Wniosek ten łatwo otrzymamy zestawiając wartości współczynników korelacji częściowej z odpowiadającymi im różnicami zarobków (współczynniki B_1) oraz liczebnościami osób kończących kariery

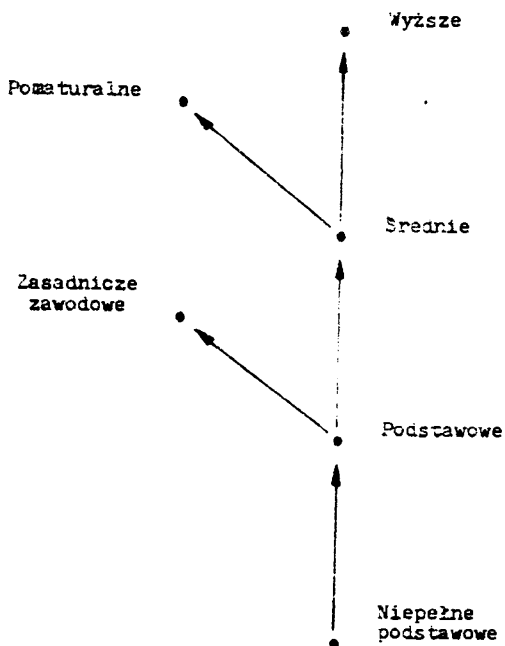
edukacyjne przebiegiem poszczególnych ścieżek systemu (w tabeli 2.2.8 liczebności n_i).

Proponowany sposób przedstawienia kształtu systemu szkolnego w modelu liniowym nie jest rzecz jasną jedyną metodą skalowania strukturalnego. Łatwo wskazać proste modyfikacje przedstawionej metody. Jedną z takich możliwości zamieszczoną została na rycinie 2.2.2. Szkołę zasadniczą zawodową i pomaturalną wyodrębniono w postaci odgałęzień od toru podstawowego, prowadzącego od szkoły podstawowej, poprzez szkołę średnią do studiów wyższych. Zasady utworzenia zmiennych pomocniczych są analogiczne do opisanych poprzednio. Zwróćmy uwagę, że schemat przebiegu karier składa się w tej sytuacji wyłącznie z ciągów bazowych.

Inna możliwość polegałaby na uwzględnieniu w modelu wszystkich możliwych przebiegów karier edukacyjnych. W tym ujęciu dwie osoby, które ten sam poziom wykształcenia uzyskiwały kształcąc się uprzednio w różnych szkołach (np. wyższe po liceum i wyższe po technikum), zostałyby zaliczone do różnych kategorii. Operacja skalowania polegałaby na dokonaniu podziału wszystkich badanych ze względu na wyróżnione rodzaje karier, a następnie wyspecyfikowaniu zróżnicowania rodzajów karier przy pomocy jednej z tradycyjnych metod skalowania. Szczególnie użyteczna pod tym względem wydaje się metoda skalowania kontrastowego. Pozwala ona bowiem na wprowadzenie pewnego ogólnego podziału karier edukacyjnych (np. według szczebla opuszczenia systemu szkolnego), a w ramach wyodrębnionych w ten sposób kategorii na wyspecyfikowanie podziałów szczegółowych (np. według dróg dojścia do danego szczebla systemu szkolnego).

Rycina 2.2.2

Przykładowy schemat operacjonalizacji kształtu systemu szkolnego



2.2.6 Podsumowanie

Przedstawione rozważania dotyczyły możliwości, jakie istnieją w zakresie wprowadzenia do modelu liniowego wykształcenia w postaci zmiennej kategoryjnej. W pierwszej kolejności wykazaliśmy, że zabieg taki jest możliwy niezależnie od tego, czy wykształcenie pełni funkcje zmiennej zależnej, czy niezależnej. Następnie omówiliśmy niektóre spośród tradycyjnych metod przedstawiania zmiennej kategoryjnej w modelu liniowym, takie jak skalowanie zero-jedynkowe, efektów głównych czy kontrastowe. Wiele uwagi poświęciliśmy zagadnieniu włączenia do modelu dodatkowych zmiennych. Na zakończenie rozważań przedstawiliśmy przykłady strukturalnych metod skalowania wartości zmiennej „wykształcenie”, pozwalających uwzględnić w modelu strukturę organizacyjną systemu szkolnego.

Wprowadzenie do modelu wykształcenia w postaci kategoryjnej nie ogranicza przy tym w żaden sposób możliwości analitycznych, stwarzanych przez modele należące do klasy modeli liniowych. Zaproponowane rozwiązania pozwalają bowiem zarówno na przedstawienie wykształcenia jako zmiennej zależnej, jak i niezależnej, przedstawienie jego powiązań jednocześnie z wieloma zmiennymi, jak też uwzględnienie zmiennych kontrolujących te związki. Co więcej, wprowadzając do modelu wykształcenie jako zmienną kategoryjną zyskujemy dodatkowo możliwość testowania hipotez dotyczących struktury powiązań wykształcenia ze zjawiskami będącymi przedmiotem badań. Występujące tu mechanizmy mogą okazać się niejednakowe dla wykształcenia uzyskanego w różnych ogniwach systemu szkolnego, gdyż system ten charakte-

ryzuje się odmiennością zasad funkcjonowania poszczególnych rodzajów szkół.

R o z d z i a ł 2.3

Wykształcenie a pozycja społeczna

2.3.1 wprowadzenie

W rozdziale tym poddamy analizie związki wykształcenia z miejscem zajmowanym przez jednostkę w systemie nierówności. Interesować nas przy tym będą jedynie „obiektywne” cechy położenia społecznego, będące pochodną miejsca zajmowanego w społecznym podziale pracy oraz partycypacji w dobrach o charakterze ekonomicznym. Abstrahować natomiast będziemy od świadomościowych i subiektywnych aspektów pozycji społecznej, takich jak wyznawane wartości, identyfikacje pozycji w systemie nierówności, orientacje życiowe, aspiracje zawodowe i edukacyjne, wzory konsumpcji i inne. Cechy te stanowią nie mniej ważny aspekt położenia jednostki w systemie nierówności i do zjawisk z tej sfery częściowo powrócimy w rozdziale 2.4. W tym miejscu zajmiemy się natomiast wyłącznie obiektywnymi aspektami nierówności edukacyjnych.

W dominujących ujęciach procesu międzypokoleniowej transmisji nierówności społecznych wykształcenie jest traktowane jako faza pośrednia - pomiędzy pochodzeniem jednostek a osiągniętą pozycją (Blau i Duncan 1967; Jencks i Inni 1972; Pohoski 1979; Słomczyński 1983). Związek wykształcenia ze zjawiskami

sfery nierówności można więc rozpatrywać w dwóch płaszczyznach. Pierwszą stanowią związki wykształcenia z czynnikami pochodzenia społecznego, czyli mówiąc inaczej, na ile i w jaki sposób osiągnięty poziom wykształcenia determinują czynniki przypisane, niezależne od woli i działań jednostek, jak na przykład płeć, miejsce wychowania, położenie społeczne rodziców. Ten aspekt roli wykształcenia w procesie międzypokoleniowej transmisji nierówności nazwiemy rekrutacyjnym, gdyż interesować nas będzie, z jakich kategorii społecznych rekrutują się jednostki osiągające poszczególne poziomy wykształcenia. Zarówno w teoriach, jak i w ideologiach społecznych, akcentuje się tu na ogół potrzebę zapewnienia równości szans w dostępie do wykształcenia, czyli maksymalne uniezależnienie rekrutacji od czynników przypisanych, zaś oparcie jej na zdolnościach, inteligencji i motywacjach.

Drugą perspektywę, z której rozpatrywać będziemy rolę wykształcenia w procesie międzypokoleniowej transmisji nierówności, nazwiemy z kolei alokacyjną. Dotyczy bowiem alokacji jednostek o danym wykształceniu do poszczególnych pozycji społecznych. Pozycje te są zróżnicowane ze względu na zakres związanych z nimi przywilejów, które decydują o odmiennym usytuowaniu jednostek w systemie nierówności. Na ogół pozycje te utożsamia się z miejscem w społecznej organizacji pracy. Kluczowe znaczenie ma w związku z tym kwestia identyfikacji zasad zajmowania (obsadzania) tych pozycji przez jednostki. Wykształcenie stanowi przy tym jeden z formalnie określonych wymogów wejścia do poszczególnych ról zawodowych, na przykład lekarzem bądź adwokatem może zostać wyłącznie osoba posiadająca wymagany poziom wykształcenia.

Przedstawiając problematykę strukturotwórczej roli wykształcenia w aspekcie alokacyjnym i rekrutacyjnym ograniczymy się jedynie do pewnej klasy zagadnień, związanych z zasadniczym nurtem naszych rozważań. Postaramy się odtworzyć dystanse między kategoriami osób o różnym wykształceniu, ze względu na ich obiektywne cechy położenia w systemie nierówności. Aczkolwiek tak sformułowany problem brzmi nieco „technicznie”, to jednak uważamy, że uzyskanie odpowiedzi w wymienionej kwestii stanowi warunek konieczny poprawnej operacjonalizacji wykształcenia w analizach socjologicznych, a co za tym idzie, rozumienia sposobu jego uwikłania w mechanizm formowania się struktury społecznej.

Rozważania rozpoczniemy krótką charakterystyką zastosowanych metod analitycznych oraz omówieniem wykorzystanych danych. Następnie podejmiemy próbę odtworzenia dystansów między poszczególnymi kategoriami wykształcenia ze względu na wybrane czynniki, opisujące zarówno alokacyjny, jak i rekrutacyjny aspekt zróżnicowania edukacyjnego. Otrzymane wyniki zestawimy ze sobą, w celu ustalenia na ile można mówić o uniwersalnej hierarchii kategorii edukacyjnych. Rezultaty zilustrujemy wynikami dotyczącymi hierarchii poziomów wykształcenia w pokoleniu ojców, co pozwoli na częściowe rozstrzygnięcie hipotez dotyczących zmian roli wykształcenia w perspektywie dwupokoleniowej. Rozdział zamkniemy podsumowaniem, w którym uzyskane rezultaty przedstawimy w kontekście - omówionych w rozdziale 2.1 - strategii operacjonalizacji zmiennej „wykształcenie” w badaniach socjologicznych.

2.3.2 Stosowane metody analityczne

Przedmiot naszych rozważań stanowią będą związki wykształcenia z wybranymi cechami położenia społecznego oraz z wybranymi charakterystykami pochodzenia. Obie grupy zmiennych tworzą kontekst wyznaczający rolę wykształcenia w procesie strukturalizacji społecznej. W analizach zmienne te nazywać będziemy kryterialnymi. Wykształcenie wyróżnimy jako zmienną kategorialną, wprowadzając je do modelu w sposób przedstawiony w podrozdziale 2.2.3. Wybór jednego z zaproponowanych tam rozwiązań jest sprawą wtórną, ponieważ interesować nas będą jedynie wartości skalowe odpowiadające poszczególnym poziomom wykształcenia (wyrażone poprzez wartości niestandardyzowanych współczynników regresji B_1), nie zaś relatywne znaczenie wyróżnionych aspektów zróżnicowania edukacyjnego (przedstawione poprzez wartości współczynników korelacji częściowej sr_1^2).

Ze względu na charakter uwzględnionych zmiennych kryterialnych wyróżnić można trzy odrębne przypadki. Pierwszy i drugi dotyczą sytuacji, gdy mamy pojedynczą zmienną kryterialną, której zróżnicowanie ma postać kategorialną (przypadek pierwszy), bądź kontinualną (przypadek drugi). Natomiast w trzecim przypadku kryterium stanowi pewna grupa zmiennych, operacjonalizująca dany aspekt systemu nierówności. Jedynym sposobem ujęcia wszystkich trzech wyodrębnionych sytuacji w ramach jednego modelu, jest posłużenie się metodą analizy kanonicznej. Poniżej scharakteryzujemy najważniejsze własności tej metody pod kątem przedstawionych w tym rozdziale jej zastosowań.

Analiza kanoniczna jest techniką służącą badaniu związków między dwiema grupami zmiennych (Anderson 1958: 288-306; Maxwell 1977: 85-93). Oznaczmy zmienne pierwszej grupy jako X_1, X_2, \dots, X_m , zaś drugiej jako Y_1, Y_2, \dots, Y_n . Analiza kanoniczna umożliwia sprowadzenie układu powiązań między tymi zmiennymi (opisanego przez macierz kowariancji) do prostszej konceptualnie struktury związków między tak zwanymi zmiennymi kanonicznymi. Rozwiązaniem problemu jest zestaw k par zmiennych kanonicznych $(\xi_1, \psi_1), (\xi_2, \psi_2), \dots, (\xi_k, \psi_k)$, gdzie k jest równe minimum z wielkości m i n . Zmienne kanoniczne stanowią przy tym liniowe funkcje zmiennych wyjściowych

$$(2.3.1) \quad \xi_i = x_1^{(i)} X_1 + \dots + x_m^{(i)} X_m$$

$$(2.3.2) \quad \psi_i = y_1^{(i)} Y_1 + \dots + y_n^{(i)} Y_n$$

Współczynniki $x_1^{(i)}, \dots, x_m^{(i)}, y_1^{(i)}, \dots, y_n^{(i)}$ we wzorach (2.3.1)-(2.3.2) nazywamy i -tym zestawem wag kanonicznych.

Zmienne kanoniczne zostają wyodrębnione w taki sposób, aby spełnione były dwa warunki. Po pierwsze, korelacje między zmiennymi ξ_i oraz ψ_i w ramach poszczególnych par (tzw. korelacje kanoniczne) zostają zmaksymalizowane. Po drugie, korelacje pomiędzy odpowiadającymi sobie zmiennymi w różnych parach (to jest ξ_i oraz ξ_j , a także ψ_i oraz ψ_j , gdzie $i \neq j$) są równe zero. Otrzymane rozwiązanie ma przy tym hierarchiczną strukturę, to znaczy pierwsza korelacja kanoniczna przyjmuje największą wartość, zaś druga i następne przyjmują wartości sukcesywnie coraz mniejsze. Odpowiada to hipotetycznej sytuacji, w której układ powiązań między dwiema grupami zmiennych

staralibyśmy się objaśnić tylko przy pomocy jednej pary zmiennych kanonicznych, a następnie - do opisanie powiązań nie wyjaśnionych przez tę parę - posłużylibyśmy się drugą parą zmiennych kanonicznych, z kolei do opisu powiązań nie wyjaśnionych przez obie te pary wykorzystalibyśmy trzecią parę zmiennych kanonicznych, itd.

W przedstawionych rozważaniach ograniczymy się do uwzględnienia tylko pierwszej pary zmiennych kanonicznych (ξ_1, ψ_1) oraz odpowiadającej jej wartości pierwszej korelacji kanonicznej oraz pierwszego zestawu wag kanonicznych. Celem naszym jest bowiem przedstawienie znaczenia wykształcenia poprzez wartości skalowe odzwierciedlające względne dystanse między jego poziomami ze względu na przyjęte kryterium. Aczkolwiek szereg aspektów wzajemnego związku między wykształceniem a przyjętym kryterium nie zostaje w ten sposób ujawnionych (odpowiadają one drugiej i dalszym parom zmiennych kanonicznych), to jednak ze względu na hierarchiczny charakter zastosowanej metody wyodrębniony zostaje aspekt najważniejszy.

Warto zwrócić uwagę, że jeśli kryterium stanowi pojedynczą zmienną kontinualną, to model analizy kanonicznej redukuje się do modelu jednoczynnikowej analizy wariancji, przy czym pierwsza korelacja kanoniczna równa jest wartości stosunku korelacyjnego, zaś wagi kanoniczne przypisane poszczególnym zmiennym pomocniczym - przy pomocy których operacjonalizujemy w modelu wykształcenie - odpowiadają średnim warunkowym zmiennej kryterialnej dla poszczególnych poziomów wykształcenia. Jednocześnie model ten jest równoważny przedstawionemu w podrozdziale 2.2.3 modelowi regresji wielozmiennowej. Pierwsza korelacja kanoniczna równa jest bowiem wartości

współczynnika korelacji wielorakiej, zaś wartości wag kanonicznych stanowią liniową transformację wartości niestandardyzowanych współczynników regresji B_i .

Jeśli metodą analizy kanonicznej posługujemy się w celu przedstawienia związku między dwiema zmiennymi kategorialnymi (zoperacjonalizowanymi w postaci dwóch ciągów zmiennych pomocniczych), zaś w interpretacji rezultatów ograniczamy się wyłącznie do analizy pierwszego zestawu wag kanonicznych, to metoda sprowadza się do innego ujęcia, które nazwiemy analizą maksymalnej korelacji (Sawiński 1979, 1984a; Sawiński i Domański 1984: 95-7; Domański i Sawiński 1984: 117-8). Istota tej metody opiera się na prostym uogólnieniu współczynnika korelacji Pearsona na przypadek zmiennych kategorialnych o nieuporządkowanych wartościach (tzw. zmiennych nominalnych). Przyjmijmy, że związek między dwiema rozważanymi zmiennymi kategorialnymi przedstawiliśmy w postaci konwencjonalnej tabeli kontyngencyjnej. Występujący w analizie maksymalnej korelacji problem można wówczas sformułować następująco: znaleźć takie wartości skalowe x_1, \dots, x_m oraz y_1, \dots, y_n odpowiadające odpowiednio poszczególnym wierszom i poszczególnym kolumnom tabeli, aby wartość współczynnika korelacji Pearsona obliczona dla tej tabeli w oparciu o przypisane wartości była maksymalna. Otrzymane wartości skalowe określają przy tym porządek oraz dystanse między poszczególnymi kategoriami każdej ze zmiennych. Dystanse te są równoważne określonym przez wartości pierwszego zestawu wag w analizie kanonicznej.

Jak więc wynika z omówionych własności analizy kanonicznej, technika ta przy uwzględnieniu tylko jednej zmiennej kryterialnej sprowadza się do mniej złożonych metod, o bar-

dziej bezpośredniej interpretacji otrzymanych wyników. Tym niemniej jej podstawowa zaleta polega na tym, że umożliwia wprowadzenie do modelu nie tylko pojedynczej zmiennej kryterialnej, lecz jednocześnie całego zestawu takich zmiennych. Liczba uwzględnionych zmiennych nie ma przy tym wpływu na sposób interpretacji wartości otrzymanych mierników. Stąd też bierze się uniwersalny charakter tej metody. W pełni obejmuje ona zakres możliwych sytuacji analitycznych, z którymi mamy do czynienia przy badaniu roli wykształcenia w procesie społecznej strukturalizacji.

2.3.3 Charakterystyka danych

W celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze posłużymy się danymi z badań „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” (zob. aneks). Zbierano w nich informacje zarówno o cechach przypisanych badanych - co stanowić będzie podstawę sformułowania hipotez dotyczących rekrutacyjnego aspektu nierówności edukacyjnych - jak też informacje o wielu cechach położenia społecznego, co pozwoli na rozstrzygnięcie kwestii związanych z aspektem alokacyjnym.

W pierwszym przypadku w przeprowadzonych analizach uwzględnimy cztery cechy przypisane: płeć, miejsce wychowania, zawód matki oraz wykształcenie ojca. Zmienne te zostały wybrane spośród szerszego zestawu cech pochodzeniowych, włączonych do modelu we wstępnej fazie analiz. Ponieważ cechy położenia społecznego rodziców są silnie ze sobą skorelowane - tworząc w sumie syndrom pochodzeniowy - prezentację ograniczymy do niektórych z nich, najlepiej ilustrujących stwier-

zione prawidłowości.

Informacje o miejscu wychowania uzyskano poprzez zadanie pytania o nazwę miejscowości, w której badany mieszkał na stałe w wieku 14 lat. Zastosujemy tu prosty podział dychotomiczny, wyróżniając jedynie dwie kategorie: miasto i wieś. Rozwiązanie takie jest dopuszczalne, gdyż posłużenie się bardziej szczegółowym podziałem (z rozróżnieniem miast według wielkości) nie prowadzi do odmiennych rezultatów. Zastosowanie zaś podziału dychotomicznego pozwala na bardziej bezpośrednią interpretację otrzymanych dystansów pomiędzy poszczególnymi kategoriami wykształcenia.

Przynależność zawodową matki odtwarzano w oparciu o zebrane informacje o zawodzie, stanowisku, zakresie wykonywanych czynności roboczych oraz o ewentualnej pracy w rodzinnym gospodarstwie rolnym. Zastosowano podział na 9 grup społeczno-zawodowych, zaproponowany przez Pohoskiego i Słomczyńskiego (1978). Podział ten trafnie identyfikuje podstawowe segmenty struktury zawodowej w Polsce (Domański 1983).

Osobnego omówienia wymaga uwzględnienie jako jednej z cech pochodzenia wykształcenia ojca. Informacje były w tym przypadku zbierane przy pomocy pytania zamkniętego o poziom wykształcenia, w którym wyróżniono 16 możliwych odpowiedzi (zob. aneks). Jak szczegółowo uzasadniliśmy w podrozdziale 1.9.4, uzyskane tą metodą dane można zakwestionować pod względem ich trafności. Tym niemniej, zmienną tę zdecydowaliśmy się włączyć do analiz z dwóch względów. Po pierwsze, dla uchwycenia zmian obiektywnej wartości wykształcenia w perspektywie międzypokoleniowej konieczne jest posiadanie informacji o wykształceniu ojca. Próbę sformułowania hipotez

w tym zakresie warto - naszym zdaniem - podjąć, nawet jeśli dysponujemy informacjami o niepełnej trafności. Po drugie, zastosowane metody analityczne są odporne na niektóre rodzaje błędów pomiaru wykształcenia ojca, ponieważ przedmiotem analiz jest jedynie ogólna postać hierarchii kategorii wykształcenia. W szczególności nie mają wpływu na uzyskane rezultaty zawyżenia bądź zaniżenia poziomu wykształcenia ojca (o ile mają w całej zbiorowości charakter regularny), zaś niewielki wpływ wywiera dodatnie bądź ujemne skorelowanie błędów z wykształceniem badanych¹. Nie oznacza to oczywiście, iż prezentowane rezultaty są całkowicie wolne od wpływu błędów pomiaru, i wszystkie sytuacje, w których wpływ ten mógłby zawazyć na przedstawionych interpretacjach, zostaną wyraźnie zasygnalizowane.

Spośród cech położenia społecznego do analiz włączymy pięć następujących: miejsce w społecznym podziale pracy (zoperacjonalizowane w postaci przynależności do jednej z dziesięciu kategorii zawodowych), zarobki z pracy głównej, przeciętny miesięczny dochód na osobę w rodzinie, standard wyposażenia mieszkania oraz stan posiadania materialnego.

¹ Istotny problem mogłyby stanowić jedynie pewne nieregularności w strukturze błędów pomiaru, polegające na tym, że niektóre odpowiedzi byłyby preferowane w sposób krzyżowy przez badanych o określonych poziomach wykształcenia. Na przykład gdyby badani o wykształceniu podstawowym wyraźnie częściej - niż to ma w rzeczywistości miejsce - przedstawiali wykształcenie ojca jako zasadnicze zawodowe, zaś badani o wykształceniu zasadniczym zawodowym przedstawialiby wykształcenie ojca jako „7 klas”. Brak jest jednak podstaw, aby spodziewać się wystąpienia tego rodzaju nieregularności.

Pozycja zawodowa badanych² została określona analogicznie jak zawód matki, poprzez przynależność do jednej z dziewięciu kategorii w klasyfikacji Pohoskiego i Słomczyńskiego (1978). W przypadku zarobków z pracy głównej oraz przeciętnego miesięcznego dochodu na osobę w rodzinie badanych proszono o podanie kwoty, toteż obie zmienne potraktowaliśmy w modelu jako kontinualne. Ustalając standard mieszkaniowy badanych pytano, czy w mieszkaniu posiadają zimną i ciepłą wodę bieżącą, spłukiwany ustęp, łazienkę, gaz z sieci i centralne ogrzewanie. Dla każdego z tych elementów wyposażenia utworzono oddzielną zmierną zero-jedynkową, które do modelu wprowadzono łącznie, jako jedną grupę. Podobny zabieg zastosowany został w przypadku stanu posiadania materialnego, przy czym poszczególne zmienne zero-jedynkowe utworzono w oparciu o odpowiedzi na pytania dotyczące posiadania telefonu, lodówki, odkurzacza, pralki automatycznej, telewizora kolorowego, motocykla i samochodu.

Przejdźmy obecnie do omówienia sposobu przedstawienia w modelu wykształcenia badanego. Podstawę wyróżnienia poszczególnych poziomów stanowiła klasyfikacja funkcjonalna, przedstawiona w podrozdziale 1.4.5. Zastosowany przy tym został bardziej szczegółowy jej wariant, w którym wykształ-

²Podczas zbierania informacji o wykonywanym zawodzie oraz o zarobkach z pracy głównej powstały pewne trudności będące konsekwencją błędów popełnionych przy konstrukcji kwestionariusza. W efekcie informacji tych nie uzyskano od około jednej trzeciej badanych. Kwestię tę omawiamy szczegółowo w aneksie wykazując, że nie wpłynęła na reprezentatywność zebranego materiału.

cenie średnie ukończone rozdzielono na ogólnokształcące i zawodowe, a także jako odrębne kategorie potraktowano nieukończoną szkołę zasadniczą zawodową oraz wykształcenie wyższe zawodowe. Wprowadzone uszczegółowienia wynikają z potrzeby zweryfikowania, na ile uprawnione jest włączanie wymienionych poziomów do szerszych kategorii, co stanowi w badaniach socjologicznych powszechną praktykę.

W rezultacie w zastosowanym podziale wyróżnimy 12 kategorii wykształcenia:

- (1) Nieukończone podstawowe,
- (2) Podstawowe,
- (3) Nieukończone zasadnicze zawodowe,
- (4) Zasadnicze zawodowe,
- (5) Nieukończona pełna szkoła średnia,
- (6) Nieukończona szkoła średnia na podbudowie programowej szkoły zasadniczej zawodowej,
- (7) Średnie ogólnokształcące,
- (8) Średnie zawodowe,
- (9) Pomaturalne (także nieukończone oraz nieukończone wyższe po pomaturalnym),
- (10) Nieukończone wyższe,
- (11) Wyższe zawodowe,
- (12) Wyższe magisterskie.

Dla porządku przypomnijmy, że w klasyfikacji funkcjonalnej niepełne poziomy wykształcenia przyjęliśmy wyróżniać niezależnie od liczby zaliczonych klas, ponieważ decydujące znaczenie ma w tym ujęciu sam fakt przejścia danego progu selekcji międzyszkolnej. W przypadku danych, którymi dysponujemy, liczba osób o nieukończonej szkole niektórych ze szczebli okazała się jednak zbyt mała, aby mogły one tworzyć samodziel-

ne kategorie. Dotyczy to nieukończonej szkoły pomaturalnej oraz nieukończonych studiów wyższych po szkole pomaturalnej. Osoby o tego typu nietypowych punktach kończenia karier edukacyjnych zdecydowaliśmy się włączyć do kategorii wykształcenia pomaturalnego.

Na zakończenie wspomnijmy o przyjętym sposobie prezentacji wyników. Wartości skalowe odpowiadające wyróżnionym poziomom wykształcenia ze względu na rozważane kryteria przedstawimy w postaci znormalizowanej, przypisując najwyższej spośród nich wartość liczbową 100, zaś najniższej 0. Ułatwia to prześledzenie względnych dystansów pomiędzy kategoriami wykształcenia. Przyjęty sposób prezentacji ma charakter uniwersalny, ponieważ wyniki możemy w tej postaci przedstawić niezależnie od tego, czy rozpatrujemy kryterium wielo- czy jednozmiennowe, a także czy zróżnicowanie zmiennej kryterialnej (bądź zmiennych kryterialnych) ma charakter kategorialny, czy kontinualny. W niektórych sytuacjach dogodnie jest jednak wyniki przedstawić dodatkowo w innej - równoważnej formie - która oddaje ich substancywną interpretację. Możliwość ta wynika stąd, iż w szczególnych przypadkach zastosowana metoda analizy kanonicznej sprowadza się do technik prostszych, na co zwracaliśmy uwagę w podrozdziale 2.3.2. Na przykład gdy zmienną kryterialną stanowi miejsce wychowania, otrzymany zestaw znormalizowanych wartości skalowych jest równoważny (tzn. liniowo transformowalny) odpowiadającym poszczególnym kategoriom wykształcenia proporcjom osób wychowujących się w mieście. Podobnie, gdy kryterium stanowią zarobki, dystanse zostają wyznaczone przez ich średnie obliczone dla osób o kolejnych poziomach wykształcenia. Do tego rodzaju substancywnych interpretacji będziemy się w naszych rozważaniach odwoływać.

2.3.4 Rekrutacyjny aspekt zróżnicowania edukacyjnego

Prezentację wyników rozpoczniemy od omówienia strukturotwórczej roli wykształcenia rozpatrywanej z perspektywy wzorów rekrutacji. Pierwsze uwzględnione kryterium stanowić będzie miejsce wychowania. Wartości skalowe odpowiadające wyróżnionym poziomom wykształcenia ze względu na to kryterium przedstawiamy w postaci znormalizowanej w pierwszej kolumnie tabeli 2.3.1, zaś w następnej kolumnie zamieszczamy odpowiadające im proporcje osób wychowujących się w mieście. Dodatkowo wartości te zostały graficznie zobrazowane na rycinie 2.3.1, co ułatwia prześledzenie względnych dystansów pomiędzy wyróżnionymi kategoriami wykształcenia. Najwyższa wartość skalowa - równa 100 - odpowiada wykształceniu wyższemu magisterskiemu. Jest to konsekwencją faktu, iż w tej kategorii wykształcenia największa proporcja osób wychowywała się w mieście (77,6%). Na przeciwnym biegunie lokuje się osoby o wykształceniu nieukończonym podstawowym, wśród których tylko 25,9% wychowało się w mieście. Pozostałe poziomy wykształcenia zajmują pomiędzy tak określonymi biegunami pozycje pośrednie.

Zwróćmy uwagę na dwie następujące własności otrzymanej skali. Po pierwsze, oba poziomy wykształcenia średniego (zawodowe i ogólnokształcące) lokuje się znacznie bliżej górnego bieguna skali, niż dolnego. W efekcie w dolnej części skali następuje rozciągnięcie dystansów, co wynika stąd, iż nierówności edukacyjne ze względu na miejsce wychowania zarysowują się przede wszystkim na pierwszym progu selekcji międzyszkolnej, to jest po ukończeniu szkoły podstawowej (Sawińska 1984: 122-33). Po drugie, nieukończone poziomy wykształcenia

Rycina 2.3.1

Wartości skalowe dla 12 kategorii wykształcenia ze względu
na kryterium miejsca wychowania

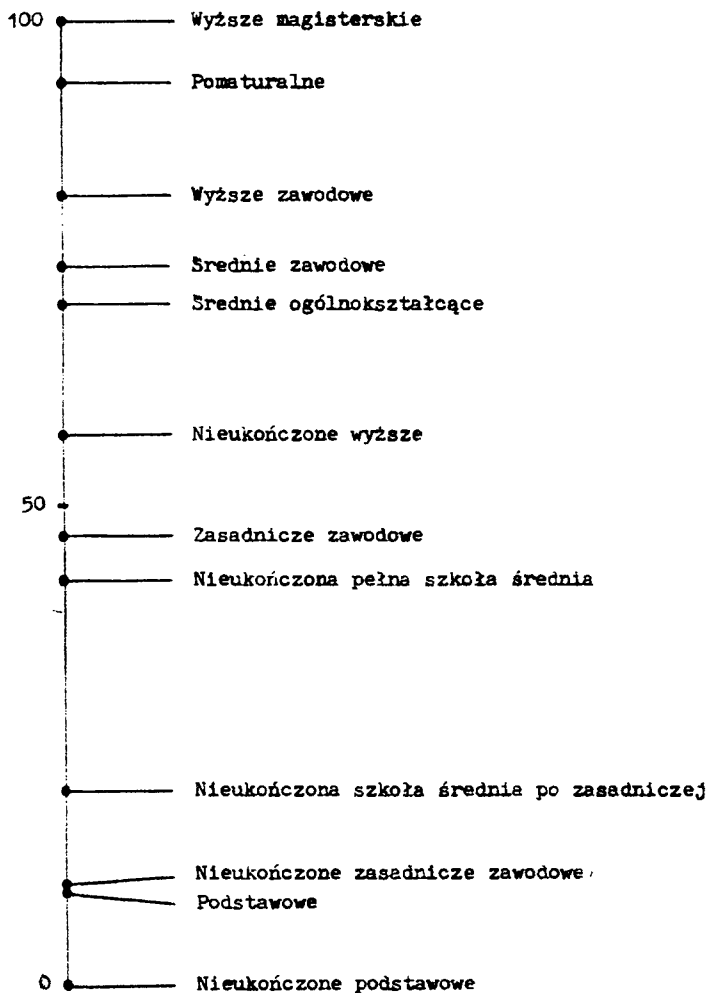


Tabela 2.3.1

Wartości skalowe dla 12 kategorii wykształcenia przy uwzględnieniu jako zmiennych kryterialnych
wybranych charakterystyk pochodzenia

Kategorie wykształcenia	Miejsce wychowania		Wykształcenie	Zawód	Płeć		Liczebności kategorii ^a
	Wartości skalowe	Proporcja osób wychowujących się w mieście	ojca Wartości skalowe	matki Wartości skalowe	Wartości skalowe	Proporcja kobiet	
Nieukończone podstawowe	0,0	22,9	0,0	0,0	41,7	51,9	27
Podstawowe	11,6	31,9	19,2	8,6	45,6	53,6	549
Nieukończone zasadnicze zawodowe	12,0	32,1	32,3	9,7	29,9	46,4	28
Zasadnicze zawodowe	47,1	50,3	46,3	26,2	0,0	32,6	326
Nieukończona pełna szkoła średnia	43,2	48,3	30,5	31,1	71,3	65,5	29
Nieukończona średnia po zasadniczej	21,1	36,8	46,1	20,0	9,2	36,8	19
Średnie ogólnokształcące	70,7	62,5	63,3	52,6	100,0	78,8	113
Średnie zawodowe	75,2	64,8	52,1	41,5	31,2	47,0	220
Pomaturalne	93,9	74,5	78,4	47,7	56,8	58,8	51
Nieukończone wyższe	57,3	55,6	45,8	41,4	13,6	38,9	18
Wyższe zawodowe	81,7	68,2	100,0	98,1	77,1	68,2	22
Wyższe magisterskie	100,0	77,6	99,8	100,0	50,3	55,8	86
Korelacja kanoniczna	0,318		0,475	0,444		0,248	N=1488 ^b
Proporcja wariancji wyjaśnionej	10,1%		22,6%	19,7%		6,1%	

^aRozkład dotyczy pełnego zbioru osób. W poszczególnych analizach wyłączono osoby o brakach danych na rozważanej zmiennej kryterialnej.

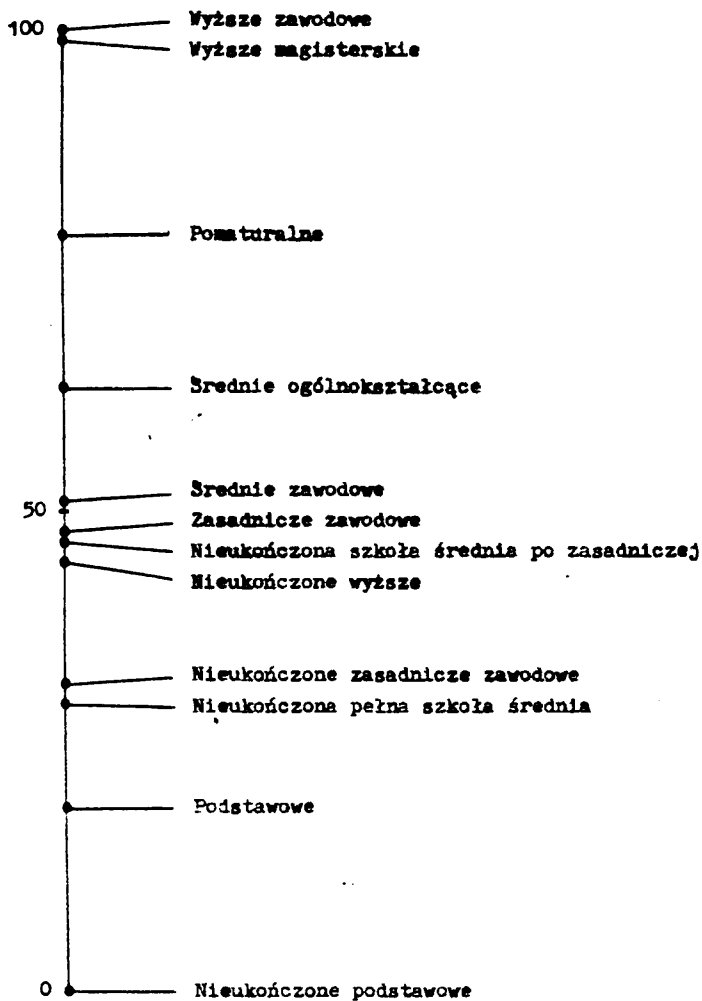
^bZ wszystkich analiz wyłączono osoby kształcące się w momencie badań. Liczebność przebadanej próby wynosiła 1526 osób.

lokują się na ogół wyraźnie niżej, niż odpowiadające im poziomy ukończone. Na przykład nieukończone studia wyższe zajmują niższą pozycję, niż wykształcenie średnie, będące warunkiem koniecznym rozpoczęcia studiów wyższych. Analogiczne zjawisko występuje w przypadku nieukończonej szkoły średniej na podbudowie, która lokuje się znacznie niżej, niż wykształcenie zasadnicze zawodowe. Otrzymane rezultaty świadczą więc, że osoby wywodzące się ze wsi napotykają na istotne bariery w toku kształcenia w szkołach niektórych szczebli. Stąd też ich względnie wysoki udział wśród osób o nieukończonych poziomach wykształcenia.

Spróbujmy obecnie odpowiedzieć na pytanie, czy prawidłowości dotyczące rekrutacyjnego aspektu nierówności edukacyjnych stwierdzone w przypadku miejsca wychowania występują również dla innych cech pochodzenia. W tabeli 2.3.1 oraz na rycinie 2.3.2 przedstawione zostały analogiczne wartości składowe otrzymane przy przyjęciu jako kryterium wykształcenia ojca. Uzyskana w ten sposób hierarchia kategorii wykształcenia ma nieco inny kształt, niż poprzednio. Najważniejsza różnica polega na tym, że dystanse w górnej części skali uległy względnemu zwiększeniu. Wykształcenie ojca generuje więc nierówności edukacyjne nie tylko na szczeblu ponadpodstawowym - do czego w dużej mierze sprowadzał się wpływ miejsca wychowania - lecz również na szczeblu ponadśrednim. Globalnie jednak należy stwierdzić, że obie hierarchie kategorii wykształcenia wykazują raczej więcej podobieństw, niż różnic. Przeciwnie bieguny są bowiem w obu przypadkach wyznaczone przez wykształcenie wyższe oraz nieukończone podstawowe, zaś porządek leżących między nimi poziomów wykształcenia jest

Rycina 2.3.2

Wartości skalowe dla 12 kategorii wykształcenia ze względu
na kryterium wykształcenia ojca



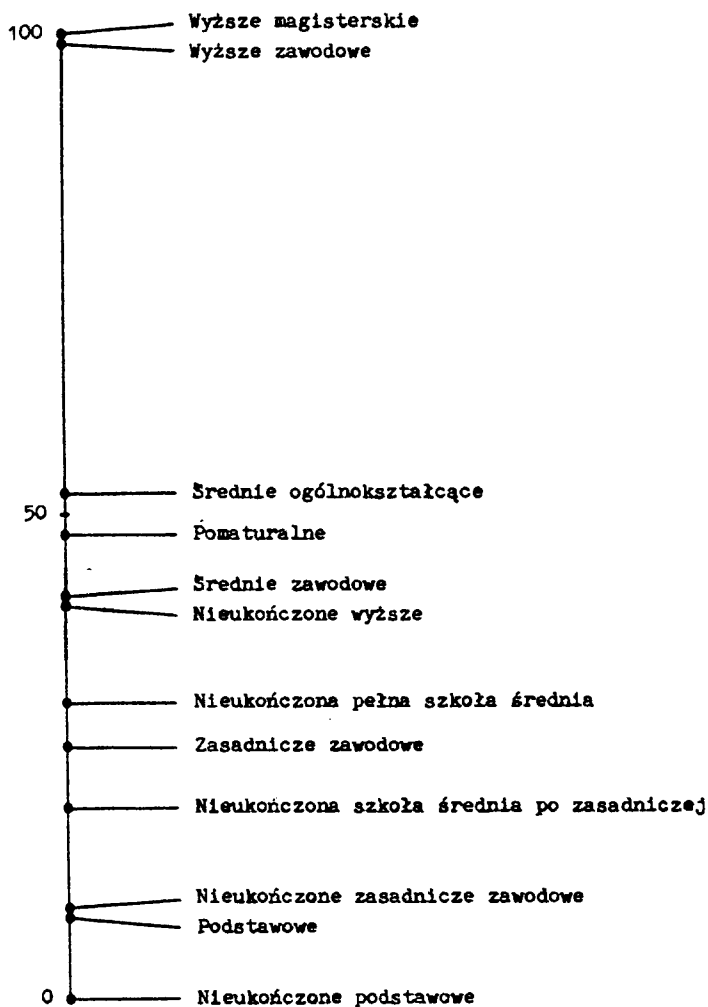
zbliżony. W szczególności dla obu sytuacji charakterystyczna jest niska pozycja nieukończonych poziomów wykształcenia w porównaniu z odpowiadającymi im poziomami ukończonymi. Podobieństwa otrzymane w obu hierarchiach wydają się być warte podkreślenia z tego względu, że zastosowana metoda ma w pełni charakter eksploracyjny, i nie wymagała przyjęcia z góry żadnych założeń co do porządku kategorii wykształcenia bądź dystansów między nimi.

Hierarchie kategorii edukacyjnych otrzymane przy uwzględnieniu innych cech położenia społecznego rodziców są także podobne. Na rycinie 2.3.3 przedstawiamy hierarchię uzyskaną dla zawodu matki. W tym przypadku w jeszcze większym stopniu zaznaczył się dystans między wykształceniem wyższym a średnim. Podobny rezultat otrzymaliśmy przyjmując jako kryterium zawód ojca (danych tych nie przedstawiamy).

Z zupełnie inną hierarchią kategorii edukacyjnych mamy jednak do czynienia, gdy rozważymy płeć jako kryterium rekrutacji. Wynika to z faktu, że czynnik ten w odmienny sposób generuje nierówności edukacyjne, niż pozostałe czynniki pochodzenia, takie jak miejsce wychowania, wykształcenie rodziców, pozycja zawodowa rodziców czy struktura rodziny (Sawińska 1984: 108-21). Na pierwszym progu selekcji międzyszkolnej kategorię wyraźnie upośledzoną stanowią mężczyźni. Dwie trzecie spośród kształcących się dalej wybiera szkoły zasadnicze, zaś tylko jedna trzecia pełne szkoły średnie. Wśród kobiet jest natomiast odwrotnie - dwie trzecie kształci się w liceach lub technikach, zaś tylko jedna trzecia w szkołach zasadniczych zawodowych. Jednakże w dalszych fazach kształcenia sytuacja ta ulega odwróceniu i kategorią uprzywilejo-

Rycina 2.3.3

Wartości skalowe dla 12 kategorii wykształcenia ze względu
na kryterium zawodu matki



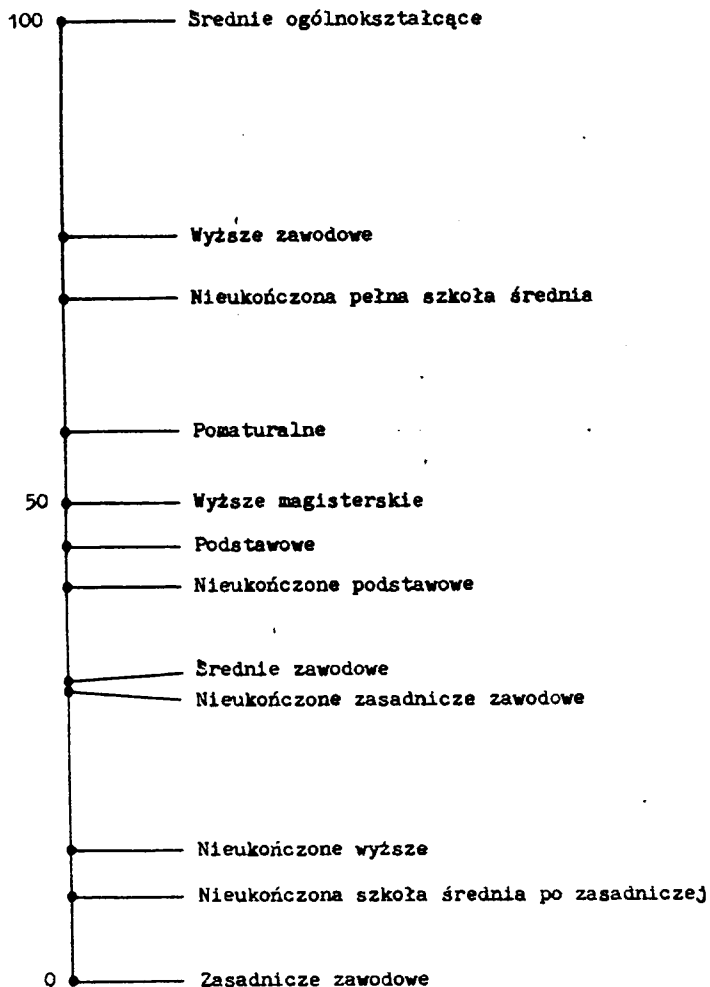
waną stają się mężczyźni. Na przykład 70% mężczyzn po maturze kształci się dalej, z czego trzy czwarte na studiach wyższych, zaś wśród kobiet po maturze kształci się tylko połowa, z czego na studiach wyższych około 60% (Sawińska 1984: 118-21). Sposób warunkowania nierówności edukacyjnych przez zmienną „płeć” jest przez to odmienny, niż innych cech pochodzeniowych. Na przykład osoby wywodzące się ze wsi, czy też osoby o niskim wykształceniu ojca są upośledzone na wszystkich progach selekcyjnych systemu szkolnego (Sawińska 1984: 122-43).

W efekcie układ wartości skalowych dla poszczególnych kategorii wykształcenia (tabela 2.3.1, rycina 2.3.4) zostaje zdominowany przez nierówności między mężczyznami a kobietami powstające na pierwszym progu selekcji międzyszkolnej. Na jednym biegunie lokuje się przez to kategoria osób o wykształceniu średnim ogólnokształcącym, wśród których kobiety stanowią największą proporcję (78,8%), zaś drugi biegun stanowią osoby o wykształceniu zasadniczym zawodowym, wśród których udział kobiet jest najmniejszy (32,6%). Po środku tak otrzymanej skali sąsiadują ze sobą wykształcenie niepełne podstawowe, podstawowe ukończone oraz wyższe magisterskie. Bierze się to stąd, że w przypadku dwóch najniższych poziomów wykształcenia nierówności ze względu na płeć nie występują, zaś wśród osób o wykształceniu wyższym magisterskim mężczyźni stanowią zbliżoną proporcję, co kobiety, gdyż do tego punktu kariery edukacyjnej zdołali wyrównać nierówności powstałe na pierwszym progu selekcji międzyszkolnej.

Rozpatrując strukturotwórczą rolę wykształcenia w płaszczyźnie wzorów rekrutacji stwierdzamy więc, że w grę wchodzi tu dwa mechanizmy. Pierwszy wiąże się ze sposobem warunkowania

Rycina 2.3.4

Wartości skalowe dla 12 kategorii wykształcenia ze względu
na kryterium płci



osiągnięć edukacyjnych przez czynniki pochodzenia będące wrazem położenia społecznego rodziców. Otrzymana w oparciu o to kryterium hierarchia poziomów wykształcenia jest w swoich ogólnych zarysach zgodna z zasadami organizacji systemu szkolnego, a także z porządkiem tradycyjnie przyjmowanym w analizach socjologicznych, w którym najniższą rangę przypisuje się wykształceniu nieukończonemu podstawowemu, zaś najwyższą wykształceniu wyższemu. Drugi mechanizm odpowiada zaś różnicom w poziomie wykształcenia osiąganego przez mężczyzn i kobiety. Z tej perspektywy przeciwstawne pozycje zajmują kategorie wykształcenia średniego ogólnokształcącego oraz zasadniczego zawodowego.

Zwróćmy uwagę, że oba mechanizmy działają niezależnie w tym sensie, że płeć oraz położenie społeczne rodziców są czynnikami nomologicznie niezależnymi. Jednakże ich znaczenie nie jest jednakowe. Płeć wyjaśnia bowiem jedynie 6,1% wariancji poziomu osiągniętego wykształcenia (zob. tabela 2.3.1), zaś w przypadku czynników należących do drugiej grupy proporcja ta jest wyraźnie wyższa. Dla miejsca wychowania wyniosła ona 10,1%, dla wykształcenia ojca 22,6%³, dla zawodu matki 19,7%. W płaszczyźnie rekrutacyjnej wyraźnie ważniejszy jest więc ten aspekt strukturotwórczej roli wykształcenia, który wiąże się z odmiennym położeniem społecznym rodziców.

³Wartość tego współczynnika jest w znacznym stopniu uzależniona od powiązań błędów pomiaru wykształcenia ojca z wykształceniem badanego, którego to czynnika nie kontrolujemy.

2.3.5 Zróżnicowanie edukacyjne w aspekcie alokacyjnym

Przejdźmy obecnie do omówienia strukturotwórczej roli wykształcenia z perspektywy wzorów alokacji. W pierwszym rzędzie rozważymy jako zmienne kryterialne kolejno: zarobki z pracy głównej, przeciętny miesięczny dochód na osobę w rodzinie, standard wyposażenia mieszkania oraz stan posiadania materialnego. Miejsce w społecznej organizacji pracy pozostawimy zaś do odrębnego omówienia w następnym podrozdziale.

Kolejność, w której uwzględnione zmienne kryterialne zostały wymienione, nie jest przypadkowa. Zarobki z pracy głównej stanowią cechę położenia społecznego nad którą jednostka zachowuje najmniejszą kontrolę. W warunkach destabilizacji polityczno-gospodarczej oraz odczuwalnego obniżenia poziomu konsumpcji dystrybucja zarobków ma charakter zmienny i koniunkturalny. Stanowią one bowiem środek podtrzymania chwiejnej równowagi w obrębie poszczególnych rynków pracy. Jednym z symptomów tych zjawisk jest wyraźny spadek siły związku zarobków z wykształceniem, który wystąpił na początku lat osiemdziesiątych (Pohoski 1985: 68-74).

Pozycja zajmowana w systemie nierówności ze względu na przeciętny miesięczny dochód poddaje się natomiast w większym stopniu kontroli jednostki. Aczkolwiek pozycja ta jest przede wszystkim funkcją osiągniętych zarobków, tym niemniej jednostka posiada istotne możliwości regulacji przeciętnego miesięcznego dochodu poprzez zmianę poziomu aktywizacji zawodowej gospodarstwa domowego. Wchodzi tu w grę zarówno podejmowanie pracy przez osoby bierne zawodowo, podejmowanie prac dodatkowych

przez osoby zawodowo czynne, jak też decyzje w sferze dzietności.

Spośród uwzględnionych czynników położenia, w największym stopniu uniezależnione od systemu płac są stan posiadania materialnego oraz warunki mieszkaniowe. Są one bowiem wyrazem posiadania pewnego zasobu, którego zgromadzenie jest rezultatem wieloletniego procesu. Liczą się przy tym nie tylko osiągnięte zarobki, lecz również wzory ich zagospodarowania. Dodatkowo należy wziąć pod uwagę, że w sytuacji permanentnego niedostatku niektórych dóbr (jak mieszkania, samochody) ich dystrybucja odbywa się częściowo poza systemem rynkowym, stąd też nominalna wartość pieniężnego dochodu nie jest bezpośrednio przekładalna na możliwość wejścia w ich posiadanie. Ingeruje w tym miejscu sieć społecznych powiązań i układów, stanowiąca jeden z czynników usytuowania jednostki w systemie nierówności.

Jeśli więc przyjmiemy, że związek wykształcenia z obiektywnymi wyznacznikami położenia społecznego oparty jest na wzorach społecznie utrwalonych, to należy spodziewać się, że ujawni się dla uwzględnionych przez nas wskaźników tego położenia w niejednakowym stopniu. Najślabszy związek powinien mieć miejsce w przypadku zarobków, których dystrybucja w badanym okresie miała charakter koniunkturalny i nie była wyrazem żadnej długofalowej polityki płacowej. Silniejszego związku należy się spodziewać dla przeciętnego miesięcznego dochodu, gdyż jednostka ma tu możliwość ingerencji w zewnętrzne mechanizmy, jeśli na przykład wysokość dochodu w kontekście posiadanego wykształcenia prowadziłyby do poczucia deprivacji. Najsilniejszy związek powinien nato-

miast wystąpić przy przyjęciu jako kryteriów warunków mieszkaniowych oraz stanu posiadania materialnego. Wejście w posiadanie określonego zasobu dóbr z tej sfery ma charakter długotrwałego procesu, który jest częściowo społecznie zapośredniczony, w tym warunkowany przez nabyte poprzez socjalizację i uznawane przez jednostkę wzory konsumpcji.

Tak sformułowaną hipotezę poddajmy kontroli w oparciu o posiadane dane. Na rycinie 2.3.5 (zob. także tabela 2.3.2) przedstawiamy wartości skalowe otrzymane przy przyjęciu jako zmiennej kryterialnej zarobków z pracy głównej. Zgodnie z ustaleniami dokonanymi w rozdziale 2.2, w modelu konieczne było uwzględnienie niejednakowych proporcji mężczyzn i kobiet w poszczególnych kategoriach wykształcenia, gdyż płeć wyznacza wysokość zarobków znacznie silniej niż wykształcenie. W tym celu wprowadziliśmy do modelu zmienną płeć w sposób opisany w podrozdziale 2.2.4, przez co interpretując otrzymane wartości skalowe możemy abstrahować od powyższych oddziaływań.

Przedstawiona na rycinie 2.3.5 hierarchia kategorii wykształcenia jest ogólnie zgodna z ich naturalnym uporządkowaniem, to znaczy poziomy wymagające dłuższego pozostawania w systemie szkolnym lokują się w górnej części skali. Jednakże niektóre z kategorii wykształcenia zajmują dość szczególne położenie. Wykształcenie zasadnicze zawodowe umiejscawia się na skali w podobny sposób, jak wykształcenie średnie, zaś wykształcenie pomaturalne lokuje się od tego ostatniego wyraźnie niżej. W ten sposób następuje spłaszczenie skali w jej środkowej części, czyli poziomy wykształcenia od zasadniczego do pomaturalnego są w niewielkim stopniu zróżnicowane pod względem średnich zarobków. W konsekwencji rozpatrywany zwią-

Tabela 2.3.2

Wartości skalowe dla 12 kategorii wykształcenia przy uwzględnieniu jako zmiennych kryterialnych
wybranych charakterystyk położenia społecznego

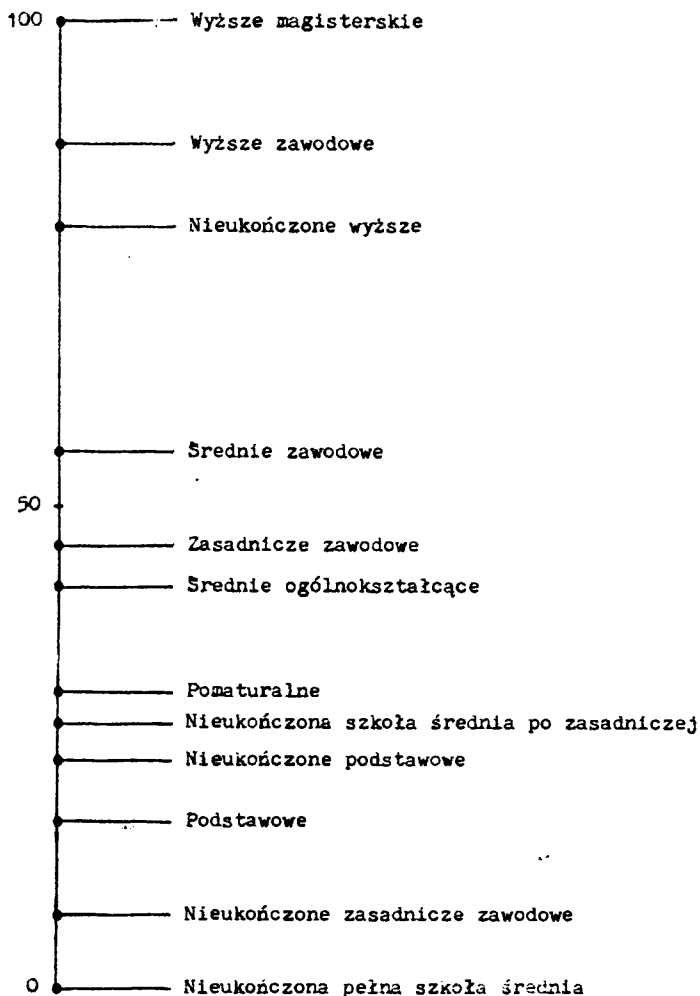
Kategorie wykształcenia ^a	Zarobki	Przeciętny dochód na osobę w rodzinie		Standard wyposażenia mieszkania	Stan posiadania materialnego	Kategoria społeczno- zawodowa
	Wartości skalowe	Wartości skalowe	Średnie	Wartości skalowe	Wartości skalowe	Wartości skalowe
Nieukończone podstawowe	24,1	38,0	3200	8,3	0,0	0,0
Podstawowe	16,9	4,4	2586	13,5	16,9	2,1
Nieukończone zasadnicze zawodowe	7,5	0,0	2505	0,0	16,8	2,0
Zasadnicze zawodowe	45,8	48,7	3397	39,8	30,1	5,0
Nieukończona pełna szkoła średnia	0,0	19,5	2862	38,7	45,3	15,2
Nieukończona średnia po zasadniczej	27,0	19,0	2853	16,3	36,9	12,1
Średnie ogólnokształcące	42,2	43,9	3309	72,3	67,5	38,0
Średnie zawodowe	56,4	62,8	3654	77,0	57,3	32,4
Pomaturalne	31,2	49,4	3408	67,0	59,0	65,6
Nieukończone wyższe	79,1	64,1	3679	100,0	100,0	61,7
Wyższe zawodowe	87,6	100,0	4335	83,7	66,9	100,0
Wyższe magisterskie	100,0	94,4	4234	98,5	81,2	93,2
Korelacja kanoniczna	0,261 ^b		0,340	0,367	0,406	0,841
Proporcja wariancji wyjaśnionej	6,8%		11,6%	13,5%	16,5%	70,7%

^aLiczebności kategorii podane w tabeli 2.3.1.

^bWspółczynnik korelacji częściowej przy wyłączeniu wpływu zmiennej „płeć”.

Rycina 2.3.5

Wartości skalowe dla 12 kategorii wykształcenia ze względu
na kryterium zarobków z pracy głównej
(Przy wyłączonym oddziaływaniu płci)



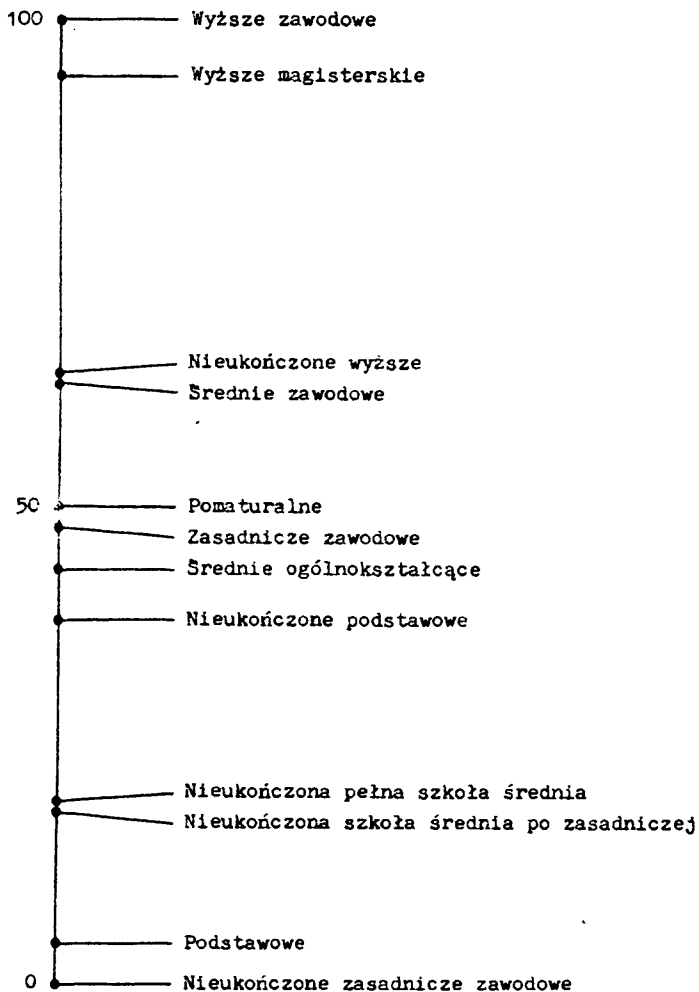
zek sprowadza się do różnic w zarobkach osób należących do kategorii wykształcenia zajmujących na otrzymanej skali pozycje skrajne. Rozpiętość tę należy przy tym traktować jako niewielką, gdyż związek wykształcenia z zarobkami jest słaby (proporcja wyjaśnionej wariancji przy wyłączonym wpływie płci wynosi 6,8%).

Nieco silniejszy związek obserwujemy w przypadku przeciętnego dochodu na osobę w rodzinie (rycina 2.3.6, tabela 2.3.2). Proporcja wariancji wyjaśnionej wzrosła do 11,6%, co potwierdza tezę, że mechanizmy wtórnej redystrybucji dochodów działają na rzecz zróżnicowania ich wielkości w zależności od poziomu wykształcenia. Warto między innymi odnotować, że wyraźnie wzrosła pozycja osób o wykształceniu pomaturalnym, które na skali zarobków lokowały się niezwykle nisko. Jednakże wpływ zasad dystrybucji zarobków na wartości skalowe otrzymane dla przeciętnego dochodu jest widoczny. Powtórzyło się bowiem charakterystyczne spłaszczenie skali w jej środkowej części, obejmującej kategorii wykształcenia od zasadniczego zawodowego do pomaturalnego.

Rozpatrzmy dwa pozostałe kryteria znaczenia wykształcenia w procesie alokacji do pozycji - standard wyposażenia mieszkania i stan posiadania materialnego (rycina 2.3.7 i 2.3.8, tabela 2.3.2). Jak wcześniej stwierdziliśmy, zróżnicowanie w obu wymiarach stanowi bardziej trwałą charakterystykę położenia w systemie nierówności, w dużym stopniu niezależną od koniunkturalnych wahań w systemie płac. Ponieważ oba kryteria okazały się silniej związane z wykształceniem niż zarobki i przeciętny dochód (proporcja wariancji wyjaśnionej wyniosła dla wyposażenia mieszkania 13,5%, zaś dla stanu posiadania 16,5%), stąd uzasadniony wydaje się wniosek, że wykształcenie

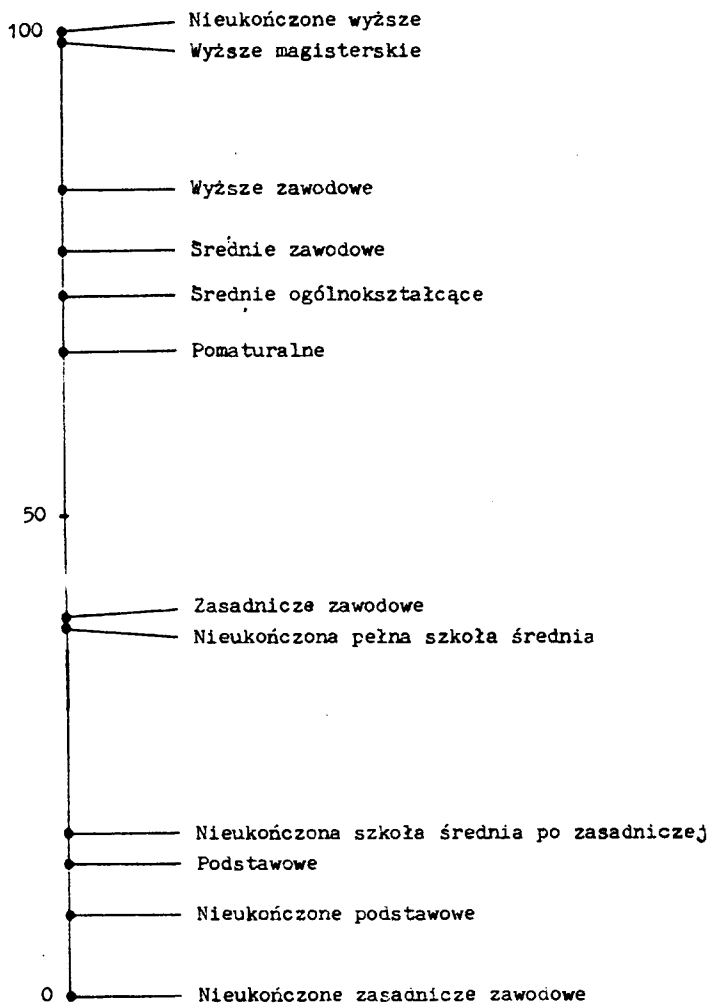
Rycina 2.3.6

Wartości skalowe dla 12 kategorii wykształcenia ze względu na kryterium przeciętnego dochodu na osobę w rodzinie



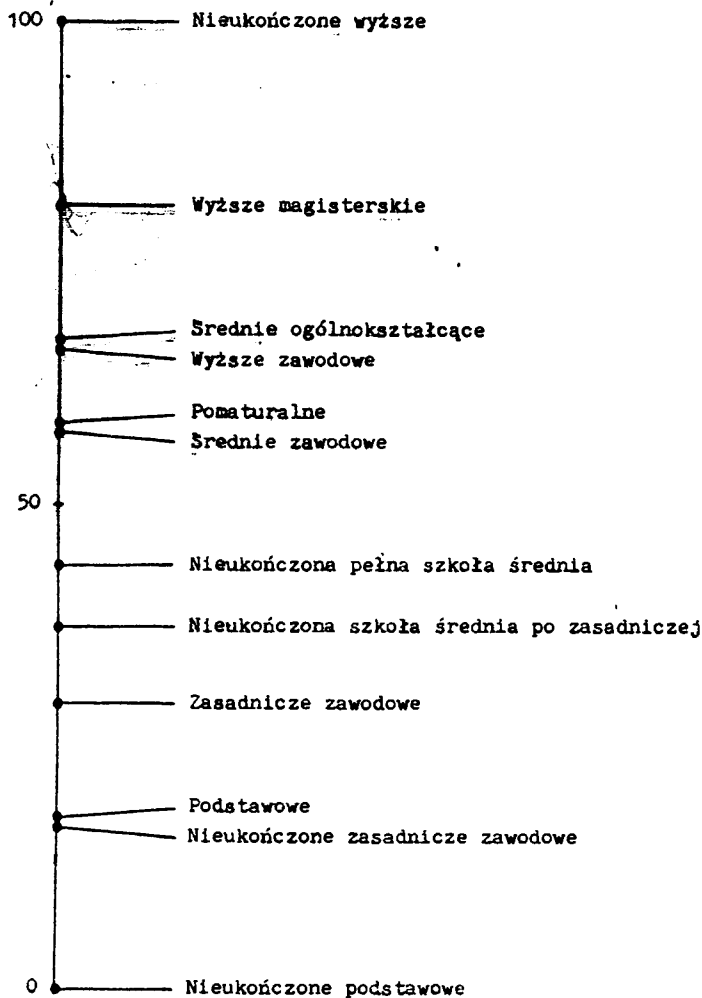
Rycina 2.3.7

Wartości skalowe dla 12 kategorii wykształcenia ze względu
na kryterium standardu wyposażenia mieszkania



Rycina 2.3.8

Wartości skalowe dla 12 kategorii wykształcenia ze względu
na kryterium stanu posiadania materialnego



stanowi ważny mechanizm alokacji w systemie nierówności. Jest to czynnik, którego wpływ ma charakter dalekosiężny i ujawnia się mimo istniejących fluktuacji w systemie płac.

Z tego też względu warto bliżej przyjrzeć się wartościom skalowym otrzymanym przy uwzględnieniu jako zmiennych kryterialnych standardu wyposażenia mieszkania i stanu posiadania materialnego. Podstawowa różnica - w stosunku do dwóch poprzednio omawianych skal - dotyczy pozycji zajmowanej przez osoby o wykształceniu zasadniczym zawodowym. Otóż lokują się one obecnie wyraźnie poniżej osób o wykształceniu średnim. Otrzymane hierarchie przyjmują przez to tradycyjną postać: od wykształcenia niepełnego podstawowego, poprzez podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie, do wykształcenia wyższego.

Osobną uwagę poświęcić należy poziomom wykształcenia nieukończonego. Jak łatwo zauważyć, kategorie te zajmują dość różnorodne pozycje, w zależności od rozważanego kryterium. Na przykład osoby o nieukończonym podstawowym lokują się względnie wysoko na skali przeciętnego dochodu, zaś na pozostałych skalach zajmują pozycję zbliżoną lub nieco niższą od osób z wykształceniem podstawowym. Z kolei osoby o nieukończonych studiach wyższych zajmują dość wysoką pozycję ze względu na warunki mieszkaniowe i stan posiadania materialnego, co nie do końca znajduje odzwierciedlenie w ich położeniu na skali zarobków i dochodów.

Stwierdzona rozbieżność pozycji zajmowanych w poszczególnych wymiarach nierówności przez osoby o nieukończonych poziomach wydaje się być zjawiskiem interesującym. Wspólną cechą tych osób stanowi fakt, że zostały negatywnie wyselekcjonowane przez system szkolny - system, w którym bariery wewnątrz-

szkolne na każdym ze szczebli są stosunkowo niewielkie i łatwe do pokonania (np. poprzez kontynuowanie nauki w trybie dla pracujących). Stąd też osoby te cechuje zapewne nieprzystosowanie do wymogów szkolnych wynikających z roli, jaką pełni szkoła w procesie międzypokoleniowej transmisji nierówności. Jeden z komponentów tego nieprzystosowania poznaliśmy już wcześniej - było nim niekorzystne pochodzenie. Jednakże w grę mogą tu wchodzić także inne, w tym brak akceptacji przez jednostkę samych zasad alokacji w systemie nierówności, gdzie jednym z kryteriów jest osiągnięte wykształcenie. Osoby negatywnie selekcjonowane przez system szkolny nie muszą być przez to społecznie ułomne. Na przykład mogą posiadać pewne atrybuty niezależnie nagradzane przez system, jak pracowitość, korzystne pochodzenie, środki produkcji. Pozwala im to osiągnąć wysoką pozycję w pewnych wymiarach zróżnicowania poza dominującymi w systemie wzorami alokacji.

Pozostawmy jednak problem osób o nieukończonych poziomach wykształcenia badaczom rozbieżności czynników statusu. Ze względu na podstawowy cel naszych rozważań, należy poruszyć w tym miejscu inną sprawę. Ponieważ osoby o nieukończonych poziomach wykształcenia zajmują pozycje zróżnicowane w zależności od rozważanego kryterium, stąd operacja dołączenia ich do poszczególnych kategorii osób o pełnych poziomach wykształcenia powinna cechować się daleko idącą ostrożnością. Chodzi o to, aby w ramach analizowanej problematyki nie połączyć dwóch stanów jakościowo odmiennych, gdyż w rezultacie nie uzyskamy trafnego obrazu żadnego z nich. Przedstawione rezultaty dobitnie pokazują, że nie jest możliwe określenie „uniwersalnych” zasad grupowania poziomów nieukończonych z ukończonymi. Zastosowane rozstrzygnięcia muszą więc każdo-

razowo zależeć od kontekstu, w jakim wykształcenie jest rozpatrywane.

Tym niemniej zdecydowana większość członków społeczeństwa charakteryzuje się posiadaniem jednego z ukończonych poziomów wykształcenia. Zaś w tym zakresie przedstawione dane świadczą, iż można twierdzić o uniwersalnej hierarchii pełnych poziomów wykształcenia ze względu na obiektywne cechy położenia jednostek w systemie nierówności. W hierarchii tej występują cztery odrębne „warstwy”, ułożone mniej więcej w zbliżonych odstępach. Są to kolejno: wykształcenie podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie wraz z pomaturalnym oraz wyższe. Należy podkreślić, iż analogiczny układ otrzymaliśmy analizując zróżnicowanie edukacyjne w aspekcie rekrutacyjnym.

Zgodność obu rezultatów świadczy, że zróżnicowanie edukacyjne pełni pośrednią funkcję w procesie międzypokoleniowej transmisji nierówności w sposób s p ó j n y . Oznacza to, że układ dostępności wykształcenia ze względu na nierówności pochodzeniowe reprodukuje się w układzie dostępności nagród ze względu na osiągnięte wykształcenie. Żaden z poziomów wykształcenia nie stanowi więc kanału awansu dla osób o niekorzystnym pochodzeniu. Jeśli bowiem zapewnia uprzywilejowaną pozycję w systemie nierówności, to w równym stopniu dostęp do niego jest utrudniony.

2.3.6 Wykształcenie a miejsce w społecznym podziale pracy

Ostatnią uwzględnioną charakterystykę położenia w systemie nierówności stanowi miejsce w społecznym podziale pracy, zoperacjonalizowane poprzez przynależność do jednej z dziewięciu wyróżnionych kategorii zawodowych. Związek wykształcenia z miejscem w społecznym podziale pracy jest jednym z czynników decydujących o znaczeniu wykształcenia jako kanału alokacji w systemie nierówności, co było przedmiotem rozważań w poprzednim podrozdziale. Jednakże ze względu na doniosłość tej charakterystyki położenia społecznego omawiany związek zdecydowaliśmy się poddać odrębnej analizie.

Wśród badaczy stratyfikacji społecznej panuje dość powszechne przekonanie, że zawód - jako pojedynczy wskaźnik - w sposób najbardziej trafny identyfikuje miejsce jednostki w systemie nierówności. Pogląd ten posiada dość mocne podstawy teoretyczne. W koncepcjach inspirowanych założeniami funkcjonalizmu podstawową jednostką analityczną stanowi rola zawodowa, której odpowiadają zarówno określone wymogi co do kwalifikacji i predyspozycji niezbędnych do jej objęcia, jak też wiążący się z jej pełnieniem zakres otrzymywanych nagród. Z kolei w koncepcjach, w których system nierówności rozpatruje się w postaci struktury klasowej, miejsce w podziale pracy określa usytuowanie w układzie relacji między podstawowymi segmentami podziałów społecznych.

Istnieje również szereg świadectw empirycznych potwierdzających znaczenie miejsca zajmowanego w społecznym podziale pracy jako czynnika wyznaczającego położenie w systemie nierów-

ności. Szczególnie spektakularnych danych dostarczają badania, w których porównuje się porządek kategorii zawodowych w wyróżnionych wymiarach położenia społecznego. W Polsce przeprowadzono wiele analiz zaliczanych do tego nurtu badań (Słomczyński 1972; Słomczyński i Wesołowski 1974; Wojciechowska 1977; Pohoski 1985). Ich rezultaty dość jednoznacznie świadczą, że hierarchia grup zawodowych jest wyraźnie skryształizowana, przy czym dotyczy nie tylko materialnych warunków życia, lecz również udziału we władzy, dostępu do wiedzy i kultury, a także niektórych subiektywnych aspektów położenia społecznego (Pohoski 1984: 139-45). Wskazuje się także, że hierarchia ta jest stabilna w czasie (Pohoski 1985: 11-22).

Powstaje wobec tego pytanie, na ile tak mocna charakterystyka położenia w przestrzeni społecznej koreluje z wykształceniem. Jeśli bowiem zasady podziału pracy uznamy za podstawową charakterystykę systemu nierówności - wyznaczającą jego kształt i strukturę - to silne powiązania wykształcenia z pozycją zawodową stanowiłyby argument na rzecz tezy o relatywnym „dopasowaniu” zróżnicowania edukacyjnego do bardziej podstawowych wzorów zróżnicowania społecznego, stanowiących rdzeń systemu nierówności. Jeśli natomiast powiązania te okazałyby się słabe, to wykształcenie należałoby traktować jako niezależny wymiar zróżnicowania, generujący nierówności społeczne innego typu (np. świadomościowe w odróżnieniu od obiektywnych).

W ostatniej kolumnie tabeli 2.3.2 przedstawiamy rezultaty analizy związku między wykształceniem a przynależnością do jednej z dziewięciu wyróżnionych kategorii zawodowych. W porównaniu z wynikami uprzednich analiz wartość pierwszej korelacji kanonicznej okazała się niezwykle wysoka i wyniosła

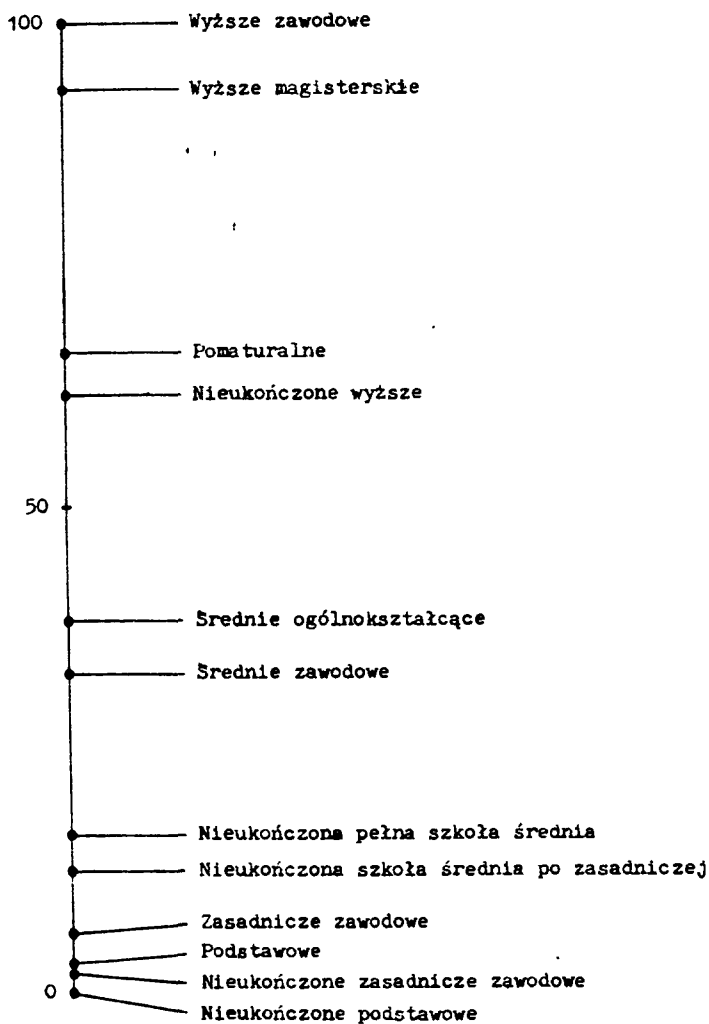
0,841. Odpowiada to proporcji wariancji wyjaśnionej równej 70,7%. Tak silny związek świadczy, że osiągnięte wykształcenie w dużym stopniu przesądza o miejscu zajmowanym w społecznym podziale pracy. Poprzez ten fakt wykształcenie należy traktować jako element mechanizmów leżących u podstaw systemu nierówności, gdyż stanowi ono jedno z najważniejszych kryteriów alokacji jednostek do pozycji społecznych.

Rozważmy wobec tego strukturę związku między wykształceniem a przynależnością zawodową. Struktura ta znajduje odzwierciedlenie w przedstawionych na rycinie 2.3.9 wartościach skalowych. Największe dystanse zarysowują się w górnej części skali, pomiędzy wykształceniem wyższym, niepełnym wyższym (wraz z pomaturalnym) oraz średnim. Podobny dystans dzieli wykształcenie średnie od zasadniczego. Natomiast najniższe poziomy wykształcenia (zasadnicze zawodowe, podstawowe i niepełne podstawowe) są zróżnicowane w niewielkim stopniu, zajmując na skali prawie identyczne pozycje.

Znaczny dystans pomiędzy wykształceniem wyższym a średnim świadczy o tym, iż oba poziomy wykształcenia zapewniają miejsce w odmiennych kategoriach zawodowych, przy czym odpowiedniość między wykształceniem a zawodem występuje tu bardzo wyraźnie. W przebadanej próbie osoby o wykształceniu wyższym (magisterskim lub zawodowym) w 82% pracowały jako kierownicy bądź specjaliści, a jednocześnie w obu tych kategoriach zawodowych osoby o wyższym wykształceniu stanowiły ogółem 67%. Podobnie, osoby o wykształceniu średnim (zawodowym lub ogólnokształcącym) stanowiły 66% wśród techników, wyspecjalizowanych pracowników biurowych oraz szeregowych pracowników umysłowych, a z kolei w wymienionych kategoriach ogółem 61% osób miało

Rycina 2.3.9

Wartości skalowe dla 12 kategorii wykształcenia ze względu na kryterium miejsca w społecznym podziale pracy



wykształcenie średnie. Tak silna odpowiedniość między podziałem zawodowym a edukacyjnym nie zachodzi dla najniższych poziomów wykształcenia. Na przykład 71% rolników posiadało wykształcenie podstawowe, lecz tylko 33% osób o tym wykształceniu zostało rolnikami. Podobnie, 66% osób o wykształceniu zasadniczym zawodowym wykonywało zawód robotnika wykwalifikowanego, lecz tylko 45% robotników wykwalifikowanych miało wykształcenie zasadnicze.

Zwróćmy uwagę, że dominujący układ zgodności poziomu wykształcenia z kategorią zawodową zawiera się w istotnym podziale określonym ze względu na treść pracy, to jest w podziale na pracowników umysłowych i fizycznych. Osoby o wykształceniu od średniego w górę wykonują bowiem w zdecydowanej większości pracę umysłową, zaś osoby o niższych poziomach wykształcenia pracę fizyczną. Wobec tego wniosek dotyczący struktury powiązań wykształcenia z przynależnością do kategorii zawodowej można sformułować następująco: wśród pracowników umysłowych wykształcenie w decydującym stopniu wyznacza miejsce zajmowane w ramach tego segmentu systemu nierówności. Poszczególnym pozycjom odpowiadają bowiem odrębne poziomy wykształcenia. Natomiast wśród pracowników fizycznych odpowiedniość taka zarysowuje się słabo, przez co kompozycja ze względu na poziom wykształcenia osób należących do poszczególnych kategorii zawodowych jest w dużym stopniu zbliżona. Miejsce w podziale pracy zajmowane przez pracowników fizycznych wyznaczają więc w większym stopniu czynniki pozaedukacyjne, jak na przykład dziedziczenie gospodarstwa rolnego, czy struktura lokalnego rynku pracy.

Uzyskany rezultat warto skonfrontować z wynikami badań, które dostarczają danych dotyczących położenia poszczególnych kategorii pracowników umysłowych w ważnych wymiarach nierówności. Okazuje się bowiem, że położenie to jest w znacznym stopniu zróżnicowane. W szczególności wyraźny dystans zarysowuje się pomiędzy inteligencją - obejmującą kierowników i specjalistów - a pozostałymi kategoriami pracowników umysłowych. Stwierdzono to w przypadku tak ważnych wymiarów, jak dochody, prestiż, udział we władzy, warunki mieszkaniowe oraz konsumpcja kulturalna (Słomczyński 1972; Wojciechowska 1977).

Stwierdzone znaczne zróżnicowanie kategorii pracowników umysłowych ze względu na wymogi edukacyjne pokrywa się więc ze zróżnicowaniem tych kategorii według zasobów, określających ich miejsce w systemie nierówności. Wynik ten należy uznać jako ważny. Zdaje bowiem sprawę z faktu, że struktura edukacyjna jest pochodną p o d z i a ł u p r a c y . Z pewnością wiąże się to z określoną polityką oświatową, której jednym z celów jest zapewnienie liczby miejsc w poszczególnych szkołach odpowiadającej potrzebom rynku pracy (Białecki i Wesołowski 1979). Jedną z najistotniejszych konsekwencji takiego stanu rzeczy polega na tym, że w procesie międzypokoleniowej transmisji nierówności dużego znaczenia nabiera rola szkoły. W instytucjach systemu szkolnego rozgrywa się bowiem, kto jakie wykształcenie uzyska, a w rezultacie - jakie zajmie miejsce w systemie nierówności. Stwarzane przez szkołę bariery i przyznawane preferencje w znacznej mierze wyznaczają więc przebieg tego procesu.

2.3.7 Stabilność hierarchii edukacyjnej w perspektywie międzypokoleniowej

Ostatni z poruszanych problemów dotyczy zmian roli wykształcenia jako czynnika selekcji do pozycji społecznych rozpatrywanej z perspektywy międzypokoleniowej. W tym celu porównamy moc alokacyjną wykształcenia badanych z mocą alokacyjną wykształcenia ich ojców. Zastosujemy przy tym nieco odmienny schemat analityczny od przyjętego w dotychczasowych rozważaniach. Wykształcenia ojca nie będziemy relatywizować do pozycji zajmowanej przez niego w innych wymiarach zróżnicowania. Analiza taka wymagałaby posiadania dostatecznie wiarygodnych informacji o cechach położenia ojca. W badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” zbieraliśmy - oprócz informacji o wykształceniu - jedynie informacje o zawodzie ojca, uzyskując je pośrednio, od respondentów. Metoda ta nie wydaje się prowadzić do uzyskania w pełni wiarygodnych odpowiedzi dotyczących zawodu ojca, ponieważ badani po części mogli niezbyt precyzyjnie odtwarzać fakty, które miały miejsce od 10 do 30 lat wstecz (pytaliśmy o zawód ojca, gdy badany miał 14 lat). Wystąpienie błędów pomiaru jest tu o tyle istotne, że należy spodziewać się ich skorelowania z błędami pomiaru wykształcenia ojca. Z rozważań rozdziału 1.7 wynika bowiem, że respondenci często odtwarzają wykształcenie ojca w oparciu o postrzegany zawód ojca. Sytuacja skorelowania błędów pomiaru obu zmiennych prowadziłaby do trudnych do przewidzenia konsekwencji, zarówno w odniesieniu do miernika siły związku, jak i otrzymanych wartości skalowych.

Dlatego też zdecydowaliśmy się zrelatywizować wykształcenie ojca do pozycji zajmowanej w systemie nierówności przez badanego. Dzięki temu problem błędów pomiaru sprowadza się przede wszystkim do błędów występujących w pomiarze wykształcenia ojca, przez co ich wpływ na uzyskane rezultaty można łatwiej poddać kontroli. Spośród cech położenia badanych do analiz wybraliśmy ich wykształcenie. Związek między wykształceniem badanego a wykształceniem jego ojca był już przedmiotem rozważań w podrozdziale 2.3.4, gdzie wykształcenie ojca stanowiło jedną z uwzględnionych cech przypisanych. Obecnie na związek ten spojrzymy niejako z drugiej strony, przedstawiając i interpretując dystanse uzyskane dla wyróżnionych kategorii wykształcenia ojca (tabela 2.3.3, rycina 2.3.10). Dystanse te odzwierciedlają moc alokacyjną ojców należących do poszczególnych kategorii w stosunku do wykształcenia ich dzieci.

Podstawową własność przedstawionej skali stanowi zgodność otrzymanej hierarchii kategorii edukacyjnych z ich porządkiem wynikającym z zasad działania systemu szkolnego. Hierarchia ta prowadzi bowiem od sytuacji braku wykształcenia szkolnego, poprzez wykształcenie niepełne podstawowe, podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie, niepełne wyższe i pomaturalne do wykształcenia wyższego. Kilka szczególnych własności uzyskanej skali zasługuje jednak na bliższą uwagę. Przede wszystkim znaczne rozciągnięcie skali nastąpiło w jej dolnej części, obejmującej kategorie od braku wykształcenia szkolnego, do wykształcenia podstawowego. Świadczy to, że kształt zróżnicowania edukacyjnego zależy w dużym stopniu od rozkładu wykształcenia w rozpatrywanej zbiorowości. Wśród ojców osób badanych aż 68% posiadało wykształcenie co najwyżej podstawowe (zob. tabela

2.3.3). Moc alokacyjna w stosunku do wykształcenia dzieci jest w tej kategorii zróżnicowana i zależy w sposób monotoniczny od liczby ukończonych klas.

Drugim interesującym zjawiskiem jest położenie uwzględnionych w pytaniu kwestionariuszowym kategorii wykształcenia uzyskanego przed wojną. Zarówno przedwojenne gimnazjum, jak i liceum, lokują się wyraźnie wyżej niż szkoła średnia ukończona po wojnie. Jak pamiętamy z podrozdziału 1.2.1, do obu tych rodzajów szkół docierała niewielka proporcja młodzieży, stąd też uzyskane wykształcenie miało w większym stopniu charakter elitarny i prestiżowy. Jednocześnie nauka trwała o rok-dwa lata dłużej, niż w powojennych szkołach średnich. Te dwa powody decydują zapewne o tym, że dzieci osób o ukończonej przedwojennej szkole średniej docierają w systemie szkolnym dalej, niż dzieci osób posiadających wykształcenie średnie uzyskane po wojnie.

Obecnie poświęćmy kilka słów oddziaływaniom błędów pomiaru wykształcenia ojca na uzyskane wartości skalowe. Wpływ ten może być różnorodny i zależy od tego, jaką w rzeczywistości strukturę mają błędy pomiaru. Ponieważ struktury tej nie znamy, toteż wszelkie wnioski wymagają przyjęcia założeń w tym zakresie. Bodajże najlepiej uzasadnione wydaje się założenie, iż struktura błędów pomiaru wykształcenia ojca jest analogiczna do opisanej w podrozdziale 1.8.3 struktury błędów pomiaru wykształcenia osób badanych, to znaczy w miarę wzrostu wykształcenia ojca częstość błędów maleje, zaś przewaga zawyżeń nad zaniżeniami wynika jedynie z „efektu podłogi”. Jak łatwo wykazać, w takiej sytuacji dystanse między poszczególnymi wyróżnionymi poziomami wykształcenia nieukończonego

Tabela 2.3.3

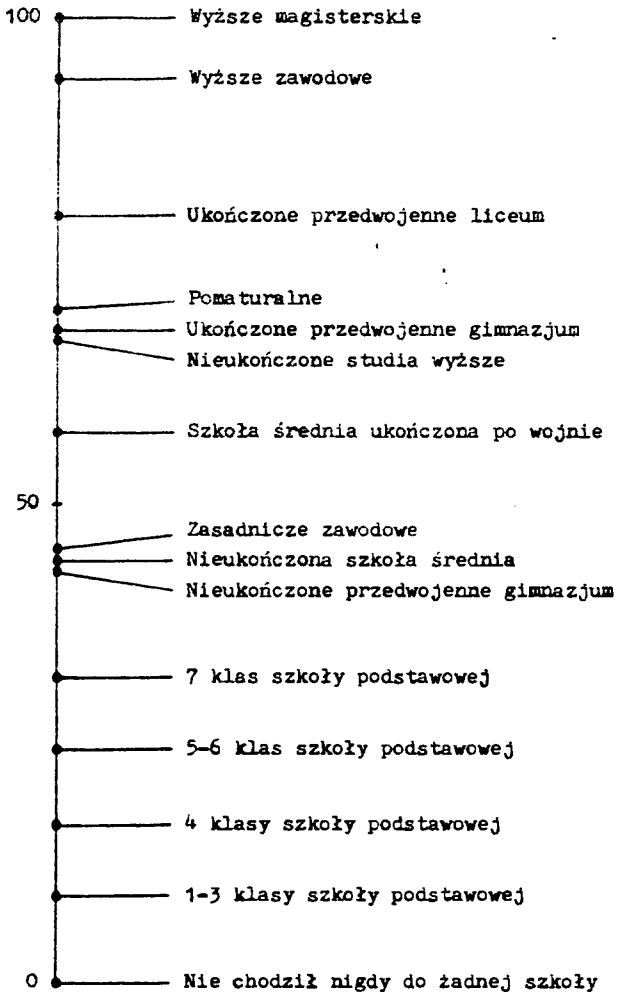
Wartości skalowe dla kategorii wykształcenia ojca przy
uwzględnieniu kryterium wykształcenia badanego

Kategorie wykształcenia ^a	Wartości skalowe	Proporcja ojców
Nie chodził nigdy do żadnej szkoły	0,0	3,4%
1-3 klasy szkoły podstawowej	9,2	7,7%
4 klasy szkoły podstawowej	16,7	16,1%
5-6 klas szkoły podstawowej	24,8	11,6%
7 klas szkoły podstawowej	32,2	29,6%
Zasadnicze zawodowe	45,8	15,8%
Nieukończone przedwojenne gimnazjum	44,2	2,4%
Ukończone przedwojenne gimnazjum	67,6	3,5%
Ukończone przedwojenne liceum	78,5	0,7%
Nieukończona szkoła średnia	45,1	1,2%
Szkoła średnia ukończona po wojnie	57,2	3,6%
Pomaturalne	70,0	0,9%
Nieukończone studia wyższe	67,0	0,9%
Ukończone studia wyższe (bez tytułu magistra)	94,4	1,2%
Ukończone studia wyższe (z tytułem magistra)	100,0	1,9%

^aKategorie wyszczególnione w kolejności i w brzmieniu podanym w kwestionariuszu (zob. aneks).

Rycina 2.3.10

Wartości skalowe dla poszczególnych kategorii wykształcenia
ojca ze względu na wykształcenie badanego



podstawowego okazałyby się w rzeczywistości większe od przedstawionych na rycinie 2.3.10. Odpowiedniość między wykształceniem ojca a wykształceniem badanego byłaby bowiem w tym obszarze silniejsza, przez co zadziałałby mechanizm rozciągnięcia skali, analogiczny do opisanego w podrozdziale 2.3.6.

Ogólna teza o uwarunkowaniu dystansów przez rozkład wykształcenia w rozpatrywanej zbiorowości znalazła również potwierdzenie w przedstawionych w podrozdziale 2.1.2 wynikach badań Feathermana i Hausera. Moc predyktywna wykształcenia okazała się bowiem większa w tym obszarze zmienności, w którym skupiony jest jego rozkład. Przy zastosowaniu zaproponowanej przez nas metody, stwierdzona przez autorów większa moc predyktywna znalazłaby odzwierciedlenie w zwiększonych dla tego obszaru dystansach między wyróżnionymi kategoriami edukacyjnymi.

O ile jednak błędy pomiaru wykształcenia ojca mogą wywierać pewien wpływ na względne wielkości dystansów, o tyle nie powinny oddziaływać na ogólny kształt hierarchii uwzględnionych poziomów wykształcenia. Ta zaś okazała się zgodna z porządkiem otrzymanym w analizach rekrutacyjnego i alokacyjnego aspektu zróżnicowania edukacyjnego osób badanych. Świadczy to, że hierarchia edukacyjna wykazuje znaczną stabilność w czasie, co - jak należy przypuszczać - wynika z trwałości zasad hierarchicznej organizacji systemu szkolnego, a także z dobrze ugruntowanego jego miejsca w procesie międzypokoleniowej transmisji nierówności.

2.3.8 Zgodność różnych aspektów strukturotwórczej roli wykształcenia: podsumowanie

Przedstawione rozważania dotyczyły roli wykształcenia w procesie społecznej strukturalizacji rozpatrywanym z dwóch perspektyw. Po pierwsze, interesowały nas zjawiska rekrutacji osób o odmiennych cechach pochodzenia do poszczególnych kategorii wykształcenia. Staraliśmy się udzielić odpowiedzi na pytanie, kto osiąga wykształcenie w naszym społeczeństwie oraz jaki kształt hierarchii edukacyjnej wyznacza pochodzenie osób dochodzących do jego kolejnych poziomów. Po drugie, przedmiot analiz stanowiła moc alokacyjna wykształcenia, określona poprzez miejsce, jakie w systemie nierówności zajmują osoby o różnym wykształceniu. W obu przypadkach wyniki przedstawiliśmy w postaci hierarchii rozpatrywanych kategorii wykształcenia - określonej przez porządek tych kategorii oraz dystanse między nimi - przy uwzględnieniu jako kryteriów różnych aspektów położenia w systemie nierówności.

Przeprowadzone na materiale empirycznym analizy pozwoliły na dokonanie szeregu ustaleń w wymienionych kwestiach. Na pierwsze miejsce wysuwa się rezultat świadczący o tym, że związek wykształcenia z usytuowaniem jednostek w systemie nierówności opiera się na wzorach społecznie utrwalonych. Silniejsze korelacje wystąpiły bowiem w przypadku tych cech, których zróżnicowanie jest w większym stopniu społecznie regulowane, zaś osiągnięcia są rezultatem długotrwałego procesu. Rozpatrywane przykłady tego typu cech dotyczyły warunków mieszkaniowych oraz stanu posiadania materialnego. W stosunku do dóbr innego rodzaju - których dystrybucja ma w większym

stopniu charakter koniunkturalny i zewnętrzny wobec jednostek - okazało się natomiast, że ich związek z wykształceniem jest wyraźnie słabszy. Analiza objęła w tym przypadku zarobki i przeciętne miesięczne dochody.

Drugi wniosek dotyczy powiązań osiągniętego wykształcenia z miejscem zajmowanym w podziale pracy. Okazało się, że nie dla wszystkich grup zawodowych wykształcenie stanowi czynnik wyznaczający w jednakowym stopniu ich pozycję w systemie nierówności. Związek ten okazał się silny dla pracowników umysłowych; w tej kategorii wykształcenie wyraźnie określa przynależność zawodową jednostek. Zróżnicowanie pracowników umysłowych pod względem wykształcenia pokrywa się przy tym ze zróżnicowaniem w innych ważnych wymiarach położenia społecznego, takich jak dochody, prestiż, udział we władzy. Tymczasem wśród pracowników fizycznych wykształcenie w niewielkim stopniu pozwala przewidywać ich przynależność do jednej z wyróżnionych - w ramach tego segmentu podziału pracy - kategorii zawodowych. O osiągniętej przez pracowników fizycznych pozycji zawodowej decydują więc głównie czynniki pozaedukacyjne.

Trzecie ustalenie dotyczy porządku kategorii edukacyjnych otrzymanego przy uwzględnieniu czynników pochodzenia. Rozpatrując cechy położenia społecznego rodziców stwierdziliśmy, że niezależnie od tego, którą z tych cech weźmiemy pod uwagę, otrzymane hierarchie są zbieżne. Wynika to po części stąd, że cechy położenia rodziców są silnie ze sobą skorelowane, tworząc w sumie syndrom pochodzenia. Spośród czynników przypisanych jedynie płeć wyznacza odmienny porządek kategorii edukacyjnych. Jest to rezultatem selekcji zachodzącej w sys-

temie szkolnym, w którym ani mężczyźni, ani kobiety, nie stanowią kategorii uprzywilejowanej we wszystkich jego ogniwach. Znaczenie płci jako determinanty nierówności edukacyjnych jest przy tym istotnie mniejsze, niż cech położenia społecznego rodziców.

Powyższe ustalenia dotyczą znaczenia wykształcenia jako czynnika bądź rekrutacji, bądź alokacji. Zestawienie hierarchii otrzymanych w ramach obu perspektyw prowadzi do wniosku, że hierarchie te są do siebie bardzo zbliżone. W tabeli 2.3.4 zamieszczamy wartości współczynników korelacji pomiędzy wartościami skalowymi uzyskanymi dla uwzględnionych kryteriów. Za wyjątkiem dwóch zmiennych - zarobków i płci - wartości te oscylują wokół 0,9. Jednocześnie utworzone hierarchie wysoko korelują z prostym indeksem poziomu wykształcenia, jaki stanowi liczba lat nauki. Rezultaty te świadczą, że znaczenie wykształcenia w procesie strukturalizacji społecznej odzwierciedla hierarchiczną strukturę systemu szkolnego. Jak należy przypuszczać, wynika to z relatywnego „dopasowania” systemu szkolnego do układu przenoszonych nierówności społecznych.

We wstępie do rozważań za jeden z celów postawiliśmy sobie również rozstrzygnięcie kwestii, na ile uzasadniona jest praktyka badawcza łączenia niektórych poziomów wykształcenia w szersze kategorie. Problem dotyczył nieukończonych poziomów wszystkich szczebli, wykształcenia średniego ogólnokształcącego i zawodowego oraz wykształcenia wyższego zawodowego i magisterskiego. Wyniki analiz skłaniają do przyjęcia stanowiska, iż operacja taka może być stosowana, lecz z należytą ostrożnością. Układ wymienionych kategorii wykształcenia przybiera bowiem nieco odmienną postać, w zależności od

Tabela 2.3.4

Współczynniki korelacji Pearsona^a pomiędzy hierarchiami wartości skalowych

Kryterium	Symbol	MW	WO	ZM	Pł	Zar	PD	WM	Pos	Zaw
Miejsce wychowania	MW	1,000								
Wykształcenie ojca	WO	0,938	1,000							
Zawód matki	M	0,902	0,960	1,000						
Płeć	Pł	0,094	0,120	0,253	1,000					

Zarobki	Zar	0,837	0,859	0,884	-0,131	1,000				
Przeciętny dochód	PD	0,915	0,886	0,877	-0,135	0,951	1,000			
Warunki mieszkaniowe	WM	0,965	0,886	0,904	0,152	0,876	0,912	1,000		
Stan posiadania	Pos	0,921	0,878	0,903	0,287	0,802	0,819	0,967	1,000	
Kategoria zawodowa	Zaw	0,840	0,894	0,946	0,364	0,790	0,776	0,857	0,887	1,000

Liczba lat nauki		0,953	0,967	0,950	0,037	0,910	0,934	0,939	0,914	0,899

^aWartości obliczone przy uwzględnieniu liczebności w poszczególnych kategoriach wykształcenia podanych w tabeli 2.3.1.

uwzględnionego kryterium. Szczególnie dotyczy to szkół nieukończonych. W tym przypadku nie jest możliwe podanie uniwersalnej zasady ich łączenia z poziomami wykształcenia ukończonego.

Kategorie wykształcenia średniego ogólnokształcącego i średniego zawodowego uzyskiwały w większości przypadków zbliżone wartości skalowe, w tym przy uwzględnieniu najważniejszego kryterium oceny strukturotwórczej roli wykształcenia, jakie stanowi miejsce w podziale pracy. Wynik ten skłania do przyjęcia tezy, że większą rolę w wyznaczaniu nierówności edukacyjnych wywiera trójstopniowy kształt organizacyjny systemu szkolnego, niż jego poziome zróżnicowanie. Stąd też w ogólnym przypadku łączenie wykształcenia średniego ogólnokształcącego i zawodowego w jedną kategorię można uznać za operację poprawną, o ile nie rozważamy kryterium, dla którego zróżnicowanie to ujawnia się szczególnie silnie (np. płeć). Podobne wnioski uzyskamy analizując wartości skalowe przypisane wykształceniu wyższemu magisterskiemu i zawodowemu.

R o z d z i a ł 2.4

Prestiż wykształcenia¹

2.4.1 Wprowadzenie

Poniższe rozważania dotyczą kwestii postrzegania zróżnicowania edukacyjnego w społeczeństwie polskim. Wykształcenie stanowi jeden z kluczowych aspektów położenia jednostek w systemie nierówności, co staraliśmy się wykazać w poprzednim rozdziale. Należy się więc spodziewać, że zróżnicowanie poziomu i rodzaju wykształcenia znajduje odzwierciedlenie w świadomości społecznej, stanowiąc element definicji własnego miejsca w przestrzeni społecznej, a także kryterium oceny położenia innych osób.

Problemu percepcji zróżnicowania edukacyjnego nie można jednak rozpatrywać niezależnie od zjawisk postrzegania nierówności w innych płaszczyznach. Wykształcenie jest bowiem wyrazem usytuowania w systemie nierówności określonego poprzez cały szereg komponentów, zarówno obiektywnych (miejsce w podziale pracy i związane z nim nagrody), jak też subiektywnych (systemy wartości, wzory zaspokojenia potrzeb). Dlatego też

¹W rozdziale wykorzystano obszernie fragmenty wcześniej publikowanych prac autora (Sawiński 1981, 1983b).

sposób postrzegania zróżnicowania edukacyjnego rozpatrzmy na tle percepcji zróżnicowania zawodowego, stanowiącego podstawowy wyznacznik usytuowania jednostek w systemie nierówności.

Sposób postrzegania zróżnicowania edukacyjnego zoperacjonalizujemy poprzez pojęcie prestiżu wykształcenia. Jako prestiż wykształcenia rozumiemy poważanie, szacunek i uznanie okazywane ludziom ze względu na posiadane przez nich wykształcenie. W ten sposób zakładamy, że wykształcenie jest społecznie postrzegane jako wymiar stratyfikacji i przez to stanowi źródło prestiżu. Założenie to zostanie poddane odrębnej weryfikacji.

W podobny sposób rozumiemy prestiż zawodu, jako poważanie i szacunek płynący z pełnienia danej roli zawodowej, będący świadomościowym korelatem miejsca zajmowanego w systemie nierówności. Badania nad prestiżem zawodów mają w socjologii wieloletnią tradycję. Pierwsze przeprowadzone zostały w Stanach Zjednoczonych w 1925 roku (Counts 1925), a szczególnie dynamiczny ich rozwój nastąpił w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Treiman w pracy wydanej w 1977 roku cytuje wyniki tego typu badań pochodzące z 60 krajów świata. W Polsce przeprowadzono jak dotąd co najmniej kilkanaście badań nad prestiżem zawodów (Pohoski i inni 1976). Niektóre z uzyskanych tą drogą wyników wykorzystamy w dalszych rozważaniach.

Podstawowe zagadnienie, które będziemy starali się rozstrzygnąć, dotyczy związku między prestiżem wykształcenia a prestiżem zawodu. Interesować nas będzie kwestia, na ile prestiż wykształcenia sprowadza się do prestiżu zawodów, stanowiącego świadomościowy obraz bardziej uniwersalnego wymiaru

społecznej stratyfikacji. Mówiąc inaczej, czy zróżnicowanie edukacyjne stanowi niezależny aspekt postrzeganych nierówności, czy też jest oceniane wyłącznie w kontekście ogólnego położenia społecznego jednostek.

Rozważania rozpoczniemy od omówienia oryginalnych badań, których przedmiot stanowił prestiż wykształcenia. Następnie przedstawimy uzyskane w tym zakresie wyniki, stosując analogiczny sposób ich prezentacji jak w poprzednim rozdziale. Szczególną uwagę poświęcimy kwestii wyjaśnienia, dlaczego hierarchia kategorii edukacyjnych ze względu na kryterium prestiżu przybiera kształt ujawniony w badaniach. Dokonamy też ustaleń, na ile odtworzona hierarchia reprezentuje jednostkowe sądy o porządku poziomów wykształcenia oraz na ile zachowuje stabilność ze względu na miejsce zajmowane przez jednostki w systemie nierówności. Uzyskane rezultaty zestawimy z wynikami badań nad prestiżem zawodów, co stanowić będzie podstawę udzielenia odpowiedzi na sformułowane wyżej pytania.

2.4.2 Charakterystyka danych

Dane dotyczące prestiżu wykształcenia zostały zebrane w cytowanych już uprzednio badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego”, w których jedno z pytań kwestionariusza poświęcono wyłącznie temu zagadnieniu. Od początku prac nad operacjonalizacją prestiżu wykształcenia autorom kwestionariusza przyświecała idea, aby pod względem zastosowanych narzędzi pomiar maksymalnie upodobnić do sposobu uzyskiwania danych o prestiżu zawodów. Ma to swoje uzasadnienie w tym,

iż od rodzaju użytego narzędzia zależą w dużej mierze uzyskane wyniki. W jednym z badań przeprowadzonych w Polsce w latach sześćdziesiątych na pytanie: „Czy Pan osobiście ma jednakowe czy niejednakowe poważanie dla ludzi z różnych zawodów?” około 60% respondentów odpowiedziało „jednakowe”, natomiast po przedstawieniu im do oceny listy 16 zawodów, większość z nich odstępowała od tego stanowiska i dokonywała zróżnicowanych ocen (Słomczyński i Wesołowski 1974: 135-6).

Pomiar prestiżu zawodów przeprowadza się najczęściej metodą „listy zawodów”. Polega ona na przedstawieniu badanemu listy od kilkunastu do kilkudziesięciu tytułów zawodowych z prośbą o umiejscowienie każdego z nich na ustalonej skali. Uzyskane oceny są następnie agregowane w jednowymiarowe uporządkowanie, traktowane jako hierarchia zawodów według kryterium prestiżu. Metoda listy zawodów jest więc w zastosowaniu dość prosta, lecz posiada również szereg ograniczeń (zob. Pohoski 1968).

Do pomiaru prestiżu wykształcenia zastosowaliśmy zmodyfikowaną metodę listy zawodów. Modyfikacja polegała na tym, że zamiast tytułów zawodowych w pytaniu umieściliśmy określenia wybranych kategorii wykształcenia. Oczywiście nie sposób prosić respondentów o dokonanie oceny „kategorii wykształcenia” - na przykład wykształcenia średniego zawodowego - według kryterium poważania, gdyż dla wielu z nich byłaby to operacja zbyt abstrakcyjna. Dlatego też postanowiliśmy prosić badanych o ocenę pewnych fikcyjnych osób, które posiadają wskazane rodzaje wykształcenia. Przyjmujemy, że tak otrzymane oceny możemy odnieść do kategorii wykształcenia.

Tekst wprowadzający respondenta w problematykę pytania przedstawiał się następująco²:

Obecnie chcielibyśmy się dowiedzieć, jak ludzie w naszym kraju oceniają osoby o różnym wykształceniu. Poniżej przedstawiamy Panu(i) listę kilkunastu osób o różnych rodzajach wykształcenia. Prosimy o dokonanie oceny tych osób według poważania, uznania i szacunku, jakie ma Pan(i) dla nich, biorąc pod uwagę jedynie posiadane przez nich wykształcenie. Prosimy o dokonanie oceny nawet jeśli uważa Pan(i), że ludzi nie powinno się oceniać wyłącznie według wykształcenia.

W ostatecznej wersji kwestionariusza przedstawiono badanym do oceny 20 kategorii wykształcenia zróżnicowanych ze względu na: (1) szczebel systemu szkolnego, w którym wykształcenie zostało uzyskane, (2) fakt ukończenia bądź nieukończenia kształcenia na danym szczeblu, (3) tryb uzyskania wykształcenia, (4) typ szkoły średniej (liceum czy technikum) bądź rodzaj wyższej uczelni (np. uniwersytet, politechnika i inne), (5) stopień realizacji programu szkolnego (dotyczy wyłącznie szkoły podstawowej). Pełny zestaw uwzględnionych kategorii wykształcenia zawiera treść pytania zamieszczonego w aneksie (pytanie 3). Zestaw ten nie obejmuje wszystkich możliwych kombinacji powyższych cech. Staraliśmy się jednak, aby zostało uwzględnione możliwie jak najwięcej charakterystycznych typów powiązań między nimi.

²Zastosowane sformułowania zostały w dużej części zaczerpnięte z kwestionariusza badań „Oceniamy zawody i stanowiska” przeprowadzonych przez GBOP w 1960 roku (Pohoski 1968).

Prestiż poszczególnych kategorii wykształcenia respondentów oceniali na pięciopunktowej skali. Wśród dopuszczalnych ocen świadomie nie uwzględniliśmy odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Wiązało się to z zamiarem skłonienia badanego do zajęcia zdecydowanego stanowiska w kwestii oceny prestiżu każdej z przedstawionych kategorii wykształcenia. W instrukcji dla ankietników zazaczyliśmy przy tym, że w sytuacji odmowy odpowiedzi należy ustalić jej przyczynę.

2.4.3 Hierarchia kategorii wykształcenia według kryterium prestiżu

Analizę wyników rozpoczniemy od omówienia sytuacji braku odpowiedzi. Pierwszy ich rodzaj stanowią przypadki, gdy badany nie ocenił jednej bądź kilku kategorii wykształcenia, oceniając pozostałe. Mogło to zostać spowodowane bądź przeoczeniem niektórych kategorii, bądź trudnościami z dokonaniem oceny. Tego rodzaju braki danych stanowią od 0,7% do 2,8%, w zależności od ocenianej kategorii wykształcenia. Do grupy tej zaliczymy także 0,5% przypadków, w których całe pytanie z niewyjaśnionych przyczyn nie zostało zadane (prawdopodobnie przez przeoczenie ankietera). W sumie proporcję osób, które mogły mieć trudności z oceną p o j e d y n c z y c h kategorii wykształcenia należy uznać za niewielką, gdyż powyższe wartości stanowią górne oszacowania tej proporcji.

Drugi rodzaj braków danych występował wtedy, gdy badany odmawiał dokonania oceny w s z y s t k i c h przedstawionych mu kategoriach wykształcenia, co zostało zaznaczone przez ankietera w kwestionariuszu. Sytuacja taka wystąpiła w 3,1% przy-

padków. Badani najczęściej uzasadniali odmowę tym, że „ludzi nie powinno się oceniać tylko według wykształcenia”. Podana liczba nie jest jednak poprawnym oszacowaniem proporcji osób, które nie potrafią bądź nie chcą wskazać na zróżnicowanie ze względu na wykształcenie. Dalsze 5,3% badanych zmanifestowało tego typu postawę w sposób mniej otwarty, oceniając wszystkie kategorie wykształcenia jednakowo. W sumie oba te rodzaje zachowań wystąpiły u 8,4% badanych osób. Stanowi to proporcję stosunkowo niewielką, co pozwala twierdzić, że zdecydowana większość społeczeństwa jest skłonna wskazać różnice w prestiżu wynikające ze zróżnicowania poziomu wykształcenia.

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenie, przejdźmy do omówienia otrzymanej hierarchii wyróżnionych kategorii wykształcenia. Została ona przedstawiona w tabeli 2.4.1 oraz graficznie zobrazowana na rycinie 2.4.1. Hierarchia utworzona została poprzez obliczenie średniej ocen dla każdej z wyróżnionych kategorii wykształcenia, w oparciu o przyjęcie równych interwałów pomiędzy kolejnymi punktami na przedstawionej badanym pięciopunktowej skali. Otrzymane średnie zostały następnie sprowadzone poprzez przekształcenie liniowe do przedziału $\langle 0, 100 \rangle$. Aczkolwiek założenie dotyczące równych interwałów można poddać krytyce, to jednak posłużenie się miarami innego typu (np. medianą czy proporcją ocen wysokich) nie prowadzi do otrzymania wyników istotnie różniących się od przedstawionych. Stąd też zdecydowaliśmy się posłużyć średnią, jako miarą najczęściej stosowaną przez badaczy prestiżu zawodów.

Przedstawiona na rycinie 2.4.1 hierarchia 20 wyróżnionych w pytaniu kategorii wykształcenia jest więc wypadkową sposobu ich oceniania przez poszczególnych badanych. Rozpatrzmy ogólny

kształt tej hierarchii. Jak łatwo zauważyć, średnie ocen układają się w cztery, wyraźnie odrębne grupy, odpowiadające orientacyjnie czterem następującym poziomom wykształcenia: niepełnemu podstawowemu, podstawowemu, średniemu i wyższemu. Najwyżej lokują się kategorie wykształcenia wyższego, przy czym pod względem przeciętnych ocen dzielią się na dwie podgrupy. Nieco wyżej oceniane były studia na politechnice, uniwersytecie i w akademii medycznej, zaś nieco niżej studia w wyższej szkole nauczycielskiej, w wyższej szkole rolniczej oraz studia wyższe dla pracujących (bez podanego rodzaju szkoły). Pod względem przeciętnych ocen prestiżu kategorie wykształcenia wyższego dzieli wyraźny dystans od kategorii wykształcenia średniego. W tej grupie znalazły się wszystkie cztery wyróżnione poziomy wykształcenia średniego - bez względu na rodzaj szkoły i tryb nauki - a także wykształcenie pomaturalne i niepełne wyższe. Następną grupę kategorii edukacyjnych tworzy wykształcenie zasadnicze zawodowe, podstawowe oraz oba poziomy nieukończonego wykształcenia średniego. Najniżej na skali lokują się dwa wyróżnione poziomy wykształcenia nieukończonego podstawowego (4 klasy i 6 klas), a także „szkoła podstawowa dla pracujących o uproszczonym programie” oraz nieukończona szkoła zasadnicza zawodowa.

W otrzymanej hierarchii kategorii edukacyjnych wyraźnie ujawnia się więc odrębność czterech poziomów wykształcenia, stanowiących najbardziej globalną charakterystykę organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego w Polsce. Na tej podstawie wyprowadzić można ważny wniosek, iż dominującym kryterium brany pod uwagę przy ocenie prestiżu poszczególnych kategorii edukacyjnych był odpowiadający im poziom wykształcenia. Wniosek ten nie jest zaskakujący, gdyż wykształcenie formalne

Tabela 2.4.1

Wartości wybranych miar charakteryzujących rozkłady
ocen prestiżu dla 20 kategorii wykształcenia

Kategorie wykształcenia ^a	Wartości skalowe ^b	Miary koncentracji ^c	Proporcja braków danych
Studia wyższe na politechnice	100,0	0,669	5,4%
Studia wyższe na uniwersytecie	99,6	0,664	5,8%
Studia wyższe w akademii medycznej	98,1	0,643	5,1%
Studia w wyższej szkole nauczycielskiej	87,4	0,551	5,7%
Studia wyższe dla pracujących	86,7	0,556	4,4%
Studia w wyższej szkole rolniczej	86,5	0,583	4,3%
Technikum dla pracujących	66,7	0,614	4,3%
Dwuletnia szkoła pomaturalna	66,3	0,683	5,0%
Technikum	62,2	0,746	5,6%
Liceum ogólnokształcące dla pracujących	59,2	0,633	4,9%
Liceum ogólnokształcące	58,3	0,700	4,5%
2 lata studiów wyższych	56,5	0,625	4,3%
Zasadnicza szkoła zawodowa	40,9	0,682	4,8%
2 klasy technikum	34,4	0,646	4,8%
Podstawowe	32,2	0,509	4,4%
2 klasy liceum ogólnokształcącego	30,1	0,604	6,4%
Szkoła podstawowa dla pracujących o uproszczonym programie	12,2	0,514	4,7%
Nieukończona szkoła zasadnicza zawodowa	10,7	0,626	6,0%
6 klas szkoły podstawowej	10,1	0,537	6,0%
4 klasy szkoły podstawowej	0,0	0,672	4,8%

Nota: Kategorie wykształcenia zostały w tabeli uporządkowane według średnich ocen prestiżu. W kwestionariuszu zamieszczone są w porządku losowym, wspólnym dla wszystkich badanych (zob. aneks: pytanie 3).

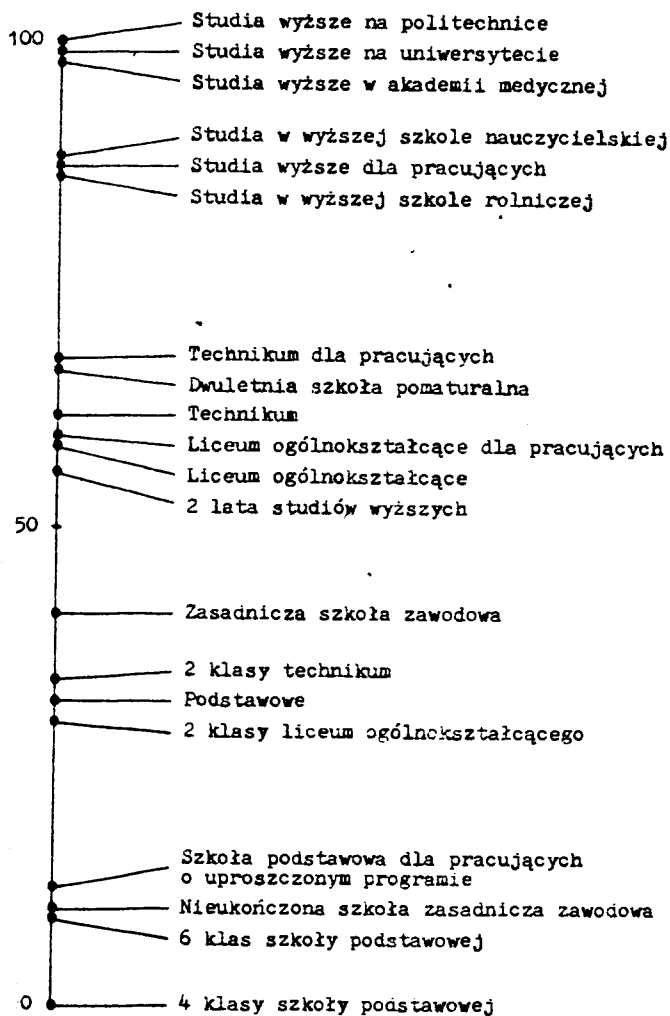
^aSformułowania kategorii odpowiadają podanym w kwestionariuszu.

^bPrzeciętne ocen prestiżu przeskalowane do przedziału $\langle 0, 100 \rangle$.

^cVielrose 1954. Obliczenia wykonano po wyłączeniu osób, które jednakowo oceniły wszystkie kategorie wykształcenia.

Rycina 2.4.1

Przeciętne ocen prestiżu dla 20 kategorii wykształcenia



uzyskuje się wyłącznie poprzez uczestnictwo w systemie szkolnym, którego specyfika działania rzutuje na ostateczny kształt zróżnicowania edukacyjnego społeczeństwa. Istotne z tego względu są - warunkowane przez sposób funkcjonowania systemu - typowe punkty kończenia karier edukacyjnych.

Do powyższych wniosków oraz do analizy uzyskanych wartości skalowych powrócimy jeszcze w dalszych rozważaniach. W tym miejscu postaramy się natomiast odpowiedzieć na pytanie dotyczące uniwersalności otrzymanej hierarchii, to znaczy czy jest ona taka sama dla osób o odmiennym położeniu w systemie nierówności oraz czy trafnie oddaje jednostkowe sądy o porządku poziomów wykształcenia.

W celu rozstrzygnięcia pierwszej z wymienionych kwestii utworzyliśmy oddzielne hierarchie dla badanych o różnej płci, miejscu zamieszkania (w podziale na miasto i wieś., wykształceniu oraz przynależności zawodowej. Następnie w ramach rozpatrywanej cechy otrzymane hierarchie skorelowaliśmy ze sobą, przyjmując wartość współczynnika korelacji jako miarę zgodności hierarchii (gdy uwzględniona cecha wyznacza podział na więcej niż dwie kategorie, współczynnik korelacji był liczony dla każdej pary kategorii, a następnie obliczano średnią tych wartości).

Uzyskane wartości miary zgodności hierarchii okazały się bardzo wysokie, i wyniosły odpowiednio: dla płci 0,998, dla miejsca zamieszkania 0,997, dla wykształcenia 0,994 oraz dla przynależności zawodowej 0,992. Tak wysoka zgodność dowodzi, że położenie w systemie nierówności nie wywiera wpływu na sposób postrzegania zróżnicowania edukacyjnego. Hierarchie poziomów wykształcenia są bowiem zbliżone dla mężczyzn i kobiet,

dla mieszkańców miast i wsi, dla przedstawicieli kategorii pełniących odmienne funkcje w podziale pracy oraz - co wydaje się szczególnie istotne - również dla osób o różnych poziomach wykształcenia. Ważności tego wniosku nie sposób przecenić.

Stwierdzenie powyższe nie oznacza, że badani są między sobą zgodni co do oceny poszczególnych kategorii wykształcenia. Rozważmy wariancję wszystkich dokonanych ocen (łącznie badani dokonali 28969 ocen). 52,8% tej wariancji wiąże się z faktem oceniania r ó ż n y c h kategorii wykształcenia, natomiast 47,2% stanowi zróżnicowanie wewnątrz ocenianych kategorii, które może być potraktowane jako miara rozbieżności ocen respondentów². Tak znaczna rozbieżność częściowo wynika z faktu, że badani w różny sposób korzystali z proponowanej im skali ocen. Na przykład kobiety, czy też osoby mieszkające na wsi, wykazywały tendencję do dawania bardziej pozytywnych ocen niezależnie od kategorii wykształcenia. Wystąpiły więc różnice w sposobie zakotwiczenia skali. W niejednakowym stopniu wykorzystywany był też pełny zakres skali, albowiem wielu badanych wyraźnie unikało ocen skrajnych. Z wskazanych powodów nie byłoby możliwe otrzymanie pełnej zgodności ocen, nawet gdyby wśród badanych panowała całkowita jednowyślność co do porządku przedstawionych im do oceny kategorii edukacyjnych. Trudno przy tym określić, na ile stwierdzone zróżnicowanie ocen wynika z własności zastosowanego narzędzia, na ile zaś oddaje odmienne poglądy dotyczące prestiżu przedstawionych kategorii wykształcenia. Dlatego też kwestię tę pozostawimy nierozstrzygniętą.

²Z obliczeń wyłączono osoby, które jednakowo oceniły wszystkie kategorie wykształcenia.

Spróbujmy jednak pokazać na przykładzie, jakiego rodzaju rozbieżności w dokonywanych ocenach odpowiadają dystansom na skali będącej wypadkową ocen dla całej badanej zbiorowości. Rozważmy dwie niezbyt od siebie odległe kategorie: „technikum” oraz „technikum dla pracujących”. Na utworzonej skali „technikum dla pracujących” zajmuje pozycję o 4,5 punkta wyższą. Jednakże tylko 26% badanych oceniło je wyżej; 59% osób oceniło oba rodzaje szkół jednakowo, zaś 15% wyżej oceniło „technikum”. Rozpatrując kategorie wykształcenia zajmujące na uzyskanej skali zbliżone pozycje należy uświadamiać sobie, że opinie co do ich porządku będą wśród badanych podzielone. Zjawisko to występuje rzecz jasna z mniejszym natężeniem w przypadku kategorii, które dzieli na skali duży dystans. Na przykład wartości skalowe przypisane wykształceniu podstawowemu oraz „szkole podstawowej dla pracujących o uproszczonym programie” różnią się o 20 punktów. W tym przypadku prawie połowa badanych (49%) wyżej oceniła wykształcenie podstawowe, zaś tylko 11% podało oceny w odwrotnym porządku.

Ze względu na znaczną rozbieżność ocen w ramach poszczególnych kategorii wykształcenia warto wskazać te spośród nich, które oceniane były w sposób najbardziej spójny. W tym celu dla rozkładów ocen obliczyliśmy wartości miary koncentracji (tabela 2.4.1). Okazały się one największe kolejno dla technikum, liceum, szkoły pomaturalnej, szkoły zasadniczej zawodowej, 4 klas szkoły podstawowej oraz studiów wyższych na politechnice, uniwersytecie i w akademii medycznej. Badani oceniali więc w sposób najbardziej zgodny szkoły, które można uznać za „typowe” dla poszczególnych szczebli systemu oświaty⁴.

⁴Hipotezy tej nie potwierdza bardzo niska wartość współczyn-

Największe rozbieżności wystąpiły natomiast w przypadku szkół dla pracujących oraz szkół nieukończonych.

Rezultat ten zdaje się potwierdzać wcześniejsze przypuszczenia, że dominujący w świadomości społecznej obraz systemu szkolnego oddaje przede wszystkim jego szczeblowy charakter. Największą spójnością ocen charakteryzują się bowiem poziomy wykształcenia ukończonego. Natomiast poziomy nietypowe (do takich należy zaliczyć nieukończone), poziomy wykształcenia uzyskanego w trybie dla pracujących czy też w szkołach o nieugruntowanej tradycji (wyższe szkoły nauczycielskie, rolnicze, szkoła podstawowa o uproszczonym programie) oceniane są w większym stopniu rozbieżnie, co zapewne wynika stąd, że w świadomości badanych nie zajmują trwałego miejsca.

2.4.4 Prestiż wykształcenia a prestiż zawodu

Badacze stratyfikacji społecznej często podkreślają, że prestiż poszczególnych zawodów powinien być wysoko skorelowany z wymogami kwalifikacyjnymi odpowiadającymi tym zawodom, a stąd, i z wykształceniem. Teza ta znajduje potwierdzenie w wynikach porównań międzynarodowych. Treiman (1977) otrzymał przeciętną wartość współczynnika korelacji dla 15 krajów pomiędzy prestiżem zawodów a wiążącym się z każdym z zawodów

nika koncentracji uzyskana dla wykształcenia podstawowego. Jak jednak należy przypuszczać, efekt ten powstał w rezultacie umieszczenia w kwestionariuszu wykształcenia podstawowego jako pierwszego itemu pytania, stąd też oceny mogą mieć po części charakter przypadkowy, ze względu na brak dostatecznego „wycucia” skali.

poziomem wykształcenia równą 0,72 (s.114). Analogiczna wartość dla Polski jest jeszcze wyższa i wynosi 0,872 (Słomczyński i Kacprowicz 1979: 99).

Ponieważ, jak poprzednio wykazaliśmy, prestiż wykształcenia jest w dużym stopniu określony przez jego poziom, a ten z kolei jest silnie skorelowany z miejscem zajmowanym w podziale pracy, powstaje pytanie: w jakim stopniu prestiż wykształcenia sprowadza się do prestiżu zawodów. Czy stanowi pewien odrębny wymiar, czy też jest wyłącznie jednym z aspektów ogólnie rozumianej hierarchii pozycji, utożsamianej z prestiżem zawodów czy statusem społeczno-ekonomicznym.

Na tak postawione pytanie nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Bez wątplenia, prestiż wykształcenia odzwierciedla podstawowy wymiar ustratyfikowania pozycji w systemie nierówności. Nie oznacza to jednak, że prestiż wykształcenia całkowicie można sprowadzić do prestiżu zawodu. Pomiędzy tymi dwiema hierarchiami występują bowiem istotne rozbieżności, zasługujące na bliższe omówienie.

Powróćmy do hierarchii prestiżu ocenianych kategorii wykształcenia, przedstawionej na rycinie 2.4.1. Jak łatwo zauważyć, badani w szczególny sposób oceniali kategorie wykształcenia nieukończonego, niezależnie od jego poziomu. „2 lata studiów wyższych” były przeciętnie oceniane nieco niżej niż wykształcenie średnie, mimo iż wiążą się z dodatkowym dwuletnim okresem nauki. Analogiczne zjawisko dotyczy ocen nieukończonej szkoły zasadniczej zawodowej. Średnia ocen lokuje się w tym przypadku o 22 punkty niżej, niż średnia ocen dla wykształcenia podstawowego, stanowiącego warunek konieczny rozpoczęcia nauki w szkole zasadniczej zawodowej.

Jako niskie należy także uznać oceny „2 klas technikum” i „2 klas liceum ogólnokształcącego”.

Okazuje się więc, że badani negatywnie oceniali sam fakt nieukończenia kształcenia na danym poziomie. Zestawiając tę informację z wcześniejszym ustaleniem, że oceny badanych oddają progowy charakter polskiego systemu szkolnego, można przypuszczać, iż osobom o nieukończonym wykształceniu przypisywany jest względnie niski prestiż na skutek postrzegania ich jako odznaczających się brakiem pewnych cech - takich jak pracowitość, obowiązkowość, czy zaradność życiowa. Cechy te są bowiem w społeczeństwie wyżej cenione niż samo wykształcenie (Wiśniewski 1978).

Hipotezę tę potwierdzają także inne wyniki. Zwróćmy uwagę, że wykształcenie średnie techniczne zdobyte w trybie dla pracujących jest oceniane nieco wyżej, niż uzyskane w trybie stacjonarnym. Tego rodzaju wykształcenie osiągają w znacznej części absolwenci szkół zasadniczych zawodowych, którzy kontynuują naukę w szkołach średnich na podbudowie. Uzyskanie omawianego poziomu wykształcenia jest więc wskaźnikiem ambicji, chęci podniesienia swojej wiedzy i kwalifikacji, chęci awansu zawodowego i społecznego. Być może stąd biorą się nieco wyższe oceny tego poziomu wykształcenia.

Warto również zwrócić uwagę na sposób oceniania wykształcenia wyższego. Przeciętne ocen badanych dzielą się wyraźnie na dwie grupy, w zależności od rodzaju szkoły wyższej, w której wykształcenie zostało uzyskane. Wyżej ocenia się uniwersytet, politechnikę i akademię medyczną, natomiast niżej wyższą szkołę rolniczą, szkołę nauczycielską oraz studia dla pracujących. Wynik ten jest interesujący. Jeśli

rozważymy prestiż typowych zawodów, w jakich pracują absolwenci rozważanych szkół wyższych, to okazuje się, że szkoły rolnicze nie przygotowują do zawodów o niższym prestiżu, niż szkoły z grupy ocenianych wyżej, natomiast szkoły nauczycielskie prowadzą do zawodów o wyraźnie niższym prestiżu niż szkoły rolnicze, a mimo to lokują się w tej samej grupie (obliczenia dokonane w oparciu o skalę prestiżu przedstawioną przez Słomczyńskiego i Kacprowicz 1979).

Prestiż osiąganey pozycji zawodowej nie był tu więc kryterium decydującym, a w każdym razie nie jedynym. Spośród alternatywnych hipotez, wyjaśniających zaobserwowane zjawisko, najbardziej uzasadniona wydaje się być jedna - wyżej cenione są szkoły, które w większym stopniu transmitują wzory odpowiadające kulturze warstw wyższych, wzory takie jak: szeroka wiedza, ogólna kultura, czytanie, mądrość, rozwaga, grzeczność, tolerancja. O tym, iż obie grupy szkół różnią się pod tym względem, świadczy naszym zdaniem skład studentów. W szkołach należących do grupy wyżej ocenianych (politechnika, uniwersytet, akademia medyczna) studenci o pochodzeniu robotniczym bądź chłopskim stanowią 22-44%. Natomiast w szkołach należących do grupy ocenianych niżej (wyższa szkoła rolnicza, wyższa szkoła nauczycielska, studia wyższe dla pracujących) ich proporcja wynosi 53-75% (Zalewski 1980: 58-9). Nawet jeżeli przyjmiemy, iż pomiędzy szkołami zaliczanymi do obu grup nie zachodziłyby różnice pod względem przekazywanych wzorów i kształtowanych postaw (co należałoby uznać raczej za tezę kontrowersyjną), to można przypuszczać, że samo oddziaływanie środowiska studenckiego wywołuje różnice w internalizacji wymienionych wzorów we wskazanym kierunku.

Z kolei o tym, że wzory odpowiadające kulturze warstw wyższych są w świadomości społecznej uważane za ważny składnik wykształcenia, świadczą odpowiedzi na inne pytanie zadane w tych samych badaniach. Brzmiało ono: „Kogo uważa Pan(i) za człowieka wykształconego?”. Badani, obok wykształcenia formalnego, wskazywali na szereg cech, które ich zdaniem powinien posiadać człowiek wykształcony. Cechy odpowiadające kulturze warstw wyższych (w układzie wymienionym poprzednio) wskazywano około dwa razy częściej, niż cechy związane z dysponowaniem kwalifikacjami zawodowymi, takie jak fachowy charakter wiedzy, zgodność kwalifikacji z wykonywanym zawodem, czy umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce.

Hierarchia prestiżu wykształcenia odbiega więc w niektórych fragmentach od hierarchii prestiżu zawodów. Niektóre z tych różnic można wyjaśnić w oparciu o założenie, że badani dokonują ocen poprzez pryzmat postrzegania zasad działania systemu szkolnego, w tym jego progowego charakteru. Wyjaśnienie innych rozbieżności wymaga odwołania się do funkcjonującego systemu wartości.

Ze względu na stwierdzoną pewną rozbieżność obu hierarchii warto w tym miejscu postawić pytanie, która z nich jest bardziej utrwalona w świadomości społecznej. Na poziomie operacyjnym odpowiada to kwestii, czy wyższą zgodność ocen uzyskamy przedkładając badanym kategorie zawodowe, czy też kategorie edukacyjne. Należy się raczej spodziewać, że większa zgodność wystąpi przy ocenianiu wykształcenia. Zróżnicowanie edukacyjne jest bowiem generowane poprzez działanie formalnego systemu szkolnego. W przypadku zróżnicowania zawodowego trudno natomiast wskazać na instytucjonalny mechanizm, który

kształtowałby układ poszczególnych ról zawodowych w wymiarze wertykalnym w sposób równie przejrzysty i łatwo postrzegalny, jak system szkolny wyznacza porządek kategorii wykształcenia.

Wyniki badań empirycznych nad prestiżem zawodów potwierdzają tę tezę. W tabeli 2.4.2 przedstawiliśmy wartości mierników charakteryzujących podobieństwo hierarchii prestiżu zawodów dla grup wyróżnionych ze względu na najważniejsze cechy położenia społecznego. Dane pochodzą z kilkunastu badań przeprowadzonych w Polsce w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych (Pohoski i inni 1976). W tej samej tabeli zamieszczamy dla porównania wartości analogicznych mierników opisujących podobieństwo hierarchii prestiżu wykształcenia.

Podobieństwo hierarchii prestiżu zawodów okazało się bardzo wysokie. Przy dowolnej podstawie podziału wartość współczynnika korelacji Spearmana nie jest niższa od 0,94. Tym bardziej godny podkreślenia wydaje się fakt, że podobieństwo hierarchii prestiżu wykształcenia okazało się jeszcze wyższe. Wartości współczynników korelacji Spearmana okazały się równe co najmniej 0,97. Jednocześnie dla dowolnej cechy podziału zgodność hierarchii prestiżu wykształcenia jest wyższa, niż zgodność hierarchii prestiżu zawodów.

Wśród badaczy struktury społecznej wywodzących się ze szkoły funkcjonalnej od lat panuje przekonanie, że hierarchia prestiżu odzwierciedla pewien zespół norm i wartości, leżących u podstaw legitymizacji istniejącego porządku społecznego. Stąd też oczekuje się wysokiej zgodności hierarchii prestiżu zawodów, zarówno wśród różnych kategorii społecznych, jak i w perspektywie międzykrajowej. Oczekiwania te w pełni potwierdzają wyniki licznych badań empirycznych (Treiman 1977).

Tabela 2.4.2

Wartości współczynników Spearmana^a między hierarchiami prestiżu zawodów i między hierarchiami prestiżu wykształcenia dla kategorii osób różniących się położeniem w systemie nierówności

Uwzględnione kryteria podziału ^b	Prestiż zawodów ^c	Prestiż wykształcenia
Płeć	_d	0,991
Wiek ^e	0,974	0,985
Wykształcenie	0,946	0,980
Miejsce zamieszkania	0,948	0,989
Dochód ^e	0,967	0,976
Kategoria zawodowa	0,975	0,985

^aGdy uwzględnione kryterium wyznacza podział na więcej niż dwie kategorie, zgodność hierarchii wyznaczona została dla kategorii skrajnych.

^bBadając zgodność hierarchii prestiżu wykształcenia staraliśmy się stosować podziały maksymalnie zbliżone do tych, jakie stosowano w badaniu hierarchii prestiżu zawodów.

^cPohoski i inni 1976: 63-66. Autorzy przedstawili wartości współczynników Spearmana dla kilku badań. W tabeli podaliśmy średnie tych współczynników.

^dBrak informacji.

^eZróznicowanie ma charakter kontinualny, stąd wyodrębnienie kategorii w wymiarze danej cechy wymaga rozwiązań arbitralnych, od których wprost zależy otrzymana wartość współczynnika Spearmana. Miary podobieństwa hierarchii mogą mieć w tym przypadku charakter wyłącznie orientacyjny.

Tymczasem okazuje się, że jeszcze wyższą zgodność otrzymujemy badając hierarchie prestiżu wykształcenia. Jak staraliśmy się wykazać, nie może on zostać sprowadzony do prestiżu zawodów, przez co wyznacza odrębny wymiar percepcji przestrzeni społecznej. Jednakże rozstrzygnięcie kwestii - na ile i w jaki sposób wymiar ten jest uwikłany w postrzeganie zróżnicowania zawodowego - wymaga bardziej pogłębionych badań.

2.4.5 Podsumowanie

Społeczne postrzeganie zróżnicowania wiążącego się z posiadaniem niejednakowego wykształcenia nie było dotąd przedmiotem odrębnych studiów empirycznych. W rozdziale przedstawiliśmy wyniki oryginalnych badań w tym zakresie. Wykorzystano w nich metodę zbierania informacji zbliżoną do stosowanej w licznych na całym świecie badaniach nad prestiżem zawodów. Pozwala to zestawić ze sobą wyniki dotyczące postrzegania zróżnicowania w tych dwóch wymiarach społecznych nierówności.

Rezultaty badań skłaniają do przyjęcia hipotezy, że na postrzegany kształt hierarchii zróżnicowania edukacyjnego rzutuje sposób organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego. W ocenach badanych wyraźnie ujawnił się bowiem progowy charakter systemu oświaty w Polsce. Zgrupowały się one wokół czterech szczebli tego systemu: wykształcenia nieukończonego podstawowego, podstawowego, średniego i wyższego. Na tak zarysowanej skali niektóre oceniane poziomy wykształcenia zajęły jednak specyficzne położenie. Dotyczy to w szczególności szkół nieukończonych oraz wykształcenia zdobytego w szkołach o nieugrun-

towanej tradycji.

Jednocześnie wykazaliśmy, że sposób postrzegania zróżnicowania edukacyjnego charakteryzuje w społeczeństwie wyższa spójność, niż sposób postrzegania zróżnicowania zawodowego. W szczególności bardzo zbliżone okazały się hierarchie kategorii wykształcenia utworzone w oparciu o oceny dokonane przez osoby o odmiennym położeniu w systemie nierówności. Wynik ten świadczy, że prestiż płynący z posiadanego wykształcenia jest zjawiskiem uniwersalnym. Fakt ten wynika zapewne stąd, iż struktura wykształcenia osiąganego w społeczeństwie generowana jest przez system szkolny, którego organizacja narzuca wyraźną hierarchiczność zróżnicowania edukacyjnego. Stanowi to podstawową różnicę w stosunku do uwarstwienia zawodowego, które generowane jest raczej przez całą grupę mechanizmów, odpowiadających między innymi różnym rynkom pracy. Stąd też układ nierówności zawodowych ma w skali globalnej charakter mniej jawny, a przez to występuje większa zgodność ocen w badaniu prestiżu wykształcenia, niż prestiżu zawodów.

R o z d z i a ł 2.5

Jak skalować wykształcenie: podsumowanie

W czterech rozdziałach tej części pracy scharakteryzowaliśmy z różnych stron problem skalowania wykształcenia w badaniach socjologicznych. W rozdziale pierwszym omówiliśmy najważniejsze z rozwiązań występujących w praktyce badawczej, wskazując na ich genezę i dyskutując ich przydatność. Rozdział drugi poświęciliśmy przedstawieniu sposobów wprowadzenia do modelu wielozmiennowego wykształcenia w postaci kategorialnej. Omówiliśmy tradycyjne propozycje w tym zakresie, a także zaproponowaliśmy rozwiązania nowe, pozwalające przedstawić w modelu istotne cechy systemu szkolnego. Wypracowany schemat analityczny wykorzystany został w rozdziale trzecim, w którym staraliśmy się odtworzyć hierarchię poziomów wykształcenia w kontekście powiązań tej zmiennej z obiektywnymi charakterystykami położenia społecznego. W ostatnim z rozdziałów przedstawiliśmy wyniki oryginalnych badań nad prestiżem wykształcenia. Pozwoliły one na dokonanie szeregu istotnych ustaleń dotyczących kształtu hierarchii poziomów wykształcenia w świadomości społecznej.

W przeprowadzonych analizach nasze zainteresowania ogniskowały się wokół następujących problemów. Czy zróżnicowanie edukacyjne może być trafnie przedstawione przy pomocy pojedynczej hierarchii? Na ile istotne jest poziome zróżnicowanie

szkół poszczególnych szczebli? Jaki stopień szczegółowości wyróżnienia poziomów wykształcenia należy uznać za niezbędny w większości sytuacji badawczych?

Zgromadzony materiał wydaje się dostatecznie obszerny i wszechstronny dla sformułowania odpowiedzi w wymienionych kwestiach. Celowi temu zostały podporządkowane poniższe rozważania. Podzielimy je na dwie części, odpowiadające możliwym sposobom ujęcia zmiennej „wykształcenie” w konstruowanym modelu. Pierwsza część dotyczy sytuacji, gdy badaczka interesuje jedynie globalna siła związku wykształcenia z innymi, uwzględnionymi zmiennymi. W drugiej części rozważymy natomiast sytuację, gdy przedmiot analiz stanowi struktura tego związku. Podział taki wydaje się być najlepszym punktem wyjścia dla przedstawienia zaleceń, co do sposobu wprowadzenia wykształcenia do modelu wielozmiennowego. Zainteresowania nasze ograniczymy przy tym wyłącznie do klasy modeli liniowych, zgodnie z argumentacją przedstawioną we wstępie do rozdziału 2.2.

2.5.1 Globalna siła związku wykształcenia z innymi zmiennymi

Rozpatrzmy w pierwszej kolejności wyłącznie osoby o pełnych poziomach wykształcenia. Poziomów takich wyróżniliśmy sześć: podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie ogólnokształcące, średnie zawodowe, pomaturalne oraz wyższe. Ich częściowy porządek wynika w sposób naturalny z hierarchicznej organizacji systemu szkolnego. Znajduje on potwierdzenie w wynikach analiz dotyczących roli wykształcenia w procesie społecznej

strukturalizacji (rozdział 2.3), a także w sposobie postrzegania zróżnicowania edukacyjnego w naszym społeczeństwie (rozdział 2.4).

Rozpatrując kształt zróżnicowania edukacyjnego ze względu na powyższe kryteria doszliśmy więc do spójnych wniosków dotyczących porządku kategorii wykształcenia oraz dystansów między nimi. Ustalenie to ma dużą doniosłość metodologiczną. Uzasadnia bowiem możliwość skonstruowania uniwersalnej skali wykształcenia, trafnie ujmującej zróżnicowanie edukacyjne w szerokiej gamie sytuacji badawczych.

Punkt wyjścia proponowanej skali stanowi trójszczeblowa organizacja systemu szkolnego w Polsce. Trzy poziomy wykształcenia - podstawowe, średnie i wyższe - posiadają przez to szczególne znaczenie, jako ustalające układ dystansów na skali. Najprostsze rozwiązanie polegałoby na przyjęciu jednakowych dystansów między wykształceniem podstawowym a średnim, oraz między średnim a wyższym. Jak się wydaje, rozwiązanie to posiada dobre uzasadnienie w kontekście rozpatrywanych w tej pracy kryteriów, to jest zasad organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego, znaczenia wykształcenia w procesie strukturalizacji oraz społecznego postrzegania zróżnicowania edukacyjnego.

Weźmy pod uwagę zasady działania systemu szkolnego. Za przyjęciem jednakowych dystansów przemawiają dwa argumenty. Po pierwsze, kształcenie w szkołach średnich i wyższych trwa zbliżony okres czasu. Po drugie, podobne rozmiary ma selekcja do szkół obu szczebli. Wśród osób kształcących się w okresie powojennym 30% absolwentów szkół podstawowych kontynuowało naukę w pełnych szkołach średnich, zaś spośród absolwen-

tów szkół średnich 24% studiowało na wyższych uczelniach (Sawińska 1984: 75).

Trójszczeblowa organizacja systemu szkolnego znajduje też odzwierciedlenie w postrzeganiu zróżnicowania edukacyjnego, stąd też przedstawione w rozdziale 2.4 różnice między przeciętnymi ocenami szkół wyższych, średnich oraz szkoły podstawowej są w przybliżeniu jednakowe. Za przyjęciem równych dystansów przemawiają także wartości skalowe uzyskane w analizach roli wykształcenia w procesie społecznej strukturalizacji. Dla większości uwzględnionych zmiennych kryterialnych dystanse między wykształceniem podstawowym a średnim, oraz średnim a wyższym okazały się zbliżone, a tylko dla niektórych spośród nich nieco większy okazał się pierwszy z wymienionych dystansów (miejsce wychowania, standard mieszkaniowy), bądź drugi (zawód).

Decydując się na umieszczenie na konstruowanej skali wykształcenia średniego dokładnie w połowie - między podstawowym a wyższym - należy wspomnieć o jeszcze jednym rozstrzygnięciu. Jak staraliśmy się uzasadnić w części 1 (zwłaszcza 1.2 i 1.4), wykształcenie średnie ogólnokształcące i średnie zawodowe należy traktować jako odrębne poziomy wykształcenia, ponieważ uzyskuje się je w odrębnych szkołach, różniących się pod wieloma względami. Z zasad działania systemu szkolnego nie wynika więc równoważność tych poziomów wykształcenia, lecz równoważności tej nie zakładamy przy konstruowaniu skali. Osobno o wykształceniu średnim ogólnokształcącym i zawodowym przypisujemy jedynie tę samą wartość skalową, co znajduje uzasadnienie w wynikach analiz nad rekrutacyjnym i alokacyjnym aspektem zróżnicowania edukacyjnego oraz prestiżem wykształce-

nia. Obie kategorie wykształcenia średniego zajmowały na ogół zbliżone pozycje, przy czym nie wystąpiła tendencja polegająca na tym, iż jeden z tych poziomów lokowałby się konsekwentnie wyżej. Podobne argumenty przemawiają za przypisaniem jednakowych wartości skalowych kategoriom wykształcenia wyższego magisterskiego i zawodowego. W tym przypadku z zasad organizacji systemu szkolnego wynika co prawdy, że wykształcenie magisterskie lokuje się wyżej (ponieważ uzyskanie stopnia magistra przez osoby o wykształceniu zawodowym wymaga podjęcia dodatkowej nauki), lecz obiektywne korelaty obu rodzajów wykształcenia są bardzo podobne. Dla większości uwzględnionych zmiennych kryterialnych wykształcenie magisterskie lokowało się nieco wyżej niż zawodowe, lecz odwrotny porządek również występował (przeciętny dochód, zawód).

Pozostały nam jeszcze do umieszczenia na konstruowanej skali dwa pełne poziomy wykształcenia: zasadnicze zawodowe i pomaturalne. Uzyskanie pierwszego z tych poziomów wykształcenia wymaga na ogół zbliżonego okresu nauki, co dalsze uzyskanie wykształcenia średniego w szkole na podbudowie (w badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” był to w obu sytuacjach najczęściej okres 3 lat). Skłania to do podjęcia decyzji o umieszczeniu kategorii wykształcenia zasadniczego zawodowego po środku, pomiędzy wykształceniem podstawowym a średnim. Rozwiązanie takie trafnie identyfikuje miejsce osób o wykształceniu zasadniczym dla większości z uwzględnionych kryteriów. Wyraźne rozbieżności pojawiają się tylko w przypadku zarobków (gdzie kategoria ta lokuje się na poziomie wykształcenia średniego) oraz miejsca w społecznym podziale pracy (osoby o wykształceniu zasadniczym zajmują zbliżoną pozycję do osób o

wykształceniu podstawowym). Ponieważ wykształcenie zasadnicze zawodowe stanowi obecnie dominujący poziom wykształcenia osiąganego w naszym społeczeństwie, zaś zarobki i zawód stanowią ważne charakterystyki położenia społecznego w wielu kontekstach badawczych, sygnalizowane rozbieżności należy mieć na uwadze przy korzystaniu z zaproponowanej skali. Do problemu tego jeszcze powrócimy.

Kwestia umieszczenia na skali wykształcenia pomaturalnego wiąże się natomiast z pewnymi trudnościami. Uzyskanie tego wykształcenia wymaga najczęściej dwóch lat nauki po szkole średniej, lecz poziom kwalifikacji zawodowych uzyskanych w niektórych ze szkół pomaturalnych jest formalnie równoważny uzyskanym w technikum. Powstaje więc problem, czy kategorii wykształcenia pomaturalnego należy przypisać wartość skalową pośrednią, między wykształceniem średnim a wyższym, czy też taką samą jak kategorii wykształcenia średniego. Odwołanie się do przeciętnych ocen prestiżu wykształcenia skłania raczej do przyjęcia drugiego z tych rozwiązań, podobnie jak odwołanie się do niektórych kryteriów mocy alokacyjnej wykształcenia, takich jak zarobki, przeciętny dochód, standard mieszkaniowy, czy stan posiadania materialnego. Z kolei rozważenie niektórych czynników pochodzenia (miejsce wychowania, wykształcenie ojca) oraz wykonywanego zawodu skłania do umieszczenia wykształcenia pomaturalnego po środku - pomiędzy wykształceniem średnim a wyższym.

W oparciu o przyjęte kryteria nie można więc jednoznacznie rozstrzygnąć, jaką wartość skalową należy przypisać osobom o wykształceniu pomaturalnym. W tej sytuacji konieczne jest podjęcie decyzji w dużym stopniu arbitralnej. Jako lepiej

uzasadnione uważamy przypisanie tej kategorii osób wartości pośredniej - pomiędzy wartościami skalowymi odpowiadającymi kategoriom wykształcenia średniego i wyższego. Wynika to z opisanych w podrozdziale 1.2.6 funkcji pełnionych przez te szkoły w systemie edukacyjnym. W coraz większym stopniu szkoły pomaturalne stanowią alternatywę wobec studiów wyższych, umożliwiając zdobycie kwalifikacji pośrednich, pomiędzy uzyskanymi w szkole średniej a na wyższej uczelni. Jak należy przypuszczać, tendencja ta będzie się utrzymywać w miarę upowszechniania w naszym kraju kształcenia na poziomie średnim, co jest zgodne z kierunkami przemian systemów oświatowych w innych krajach.

Poniżej przedstawiamy propozycję skali, obejmującej pełne poziomy wykształcenia. Cyfry przypisane poszczególnym kategoriom edukacyjnym generują dystanse między nimi zgodnie z dokonanymi dotychczas ustaleniami

1. podstawowe
2. zasadnicze zawodowe
3. średnie ogólnokształcące i zawodowe
4. pomaturalne
5. wyższe

Pozostaje jedynie utworzoną skalę uzupełnić o kategorie wykształcenia nieukończonego. Jak wykazaliśmy w rozdziale 2.3, osoby o niepełnych poziomach wykształcenia charakteryzują się niespójną pozycją ze względu na różne aspekty położenia społecznego. Przypisanie im jednolitych wartości skalowych nie ma więc tak dobrego uzasadnienia, jakie operacja ta miała w przypadku osób o pełnych poziomach wykształcenia. Tym niemniej

przypadki zakończenia kariery edukacyjnej w sytuacji nieukończenia szkoły dowolnego szczebla stanowią w naszym społeczeństwie niewielki odsetek, przynajmniej wtedy, gdy przedmiot badań stanowi zbiorowość osób zdobywających wykształcenie w okresie powojennym (w badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” proporcja ta wyniosła 8%). Jeśli więc interesuje nas wyłącznie globalna siła związku wykształcenia z rozpatrywanym kryterium, to sposób wyskalowania niepełnych poziomów wykształcenia nie będzie miał dużego wpływu na wartość miernika siły tego związku.

Rozpatrzmy w pierwszej kolejności osoby o wykształceniu niepełnym podstawowym. Wartości skalowe otrzymane dla większości spośród uwzględnionych w rozdziale 2,3 kryteriów położenia społecznego umiejscawiają tę kategorię poniżej osób o wykształceniu podstawowym. Odmienny obraz otrzymaliśmy jedynie dla zarobków i przeciętnego dochodu na osobę. Kategoria wykształcenia niepełnego podstawowego lokuje się także wyraźnie poniżej wykształcenia podstawowego pod względem średnich ocen prestiżu. Ten sam porządek otrzymamy analizując zasady działania systemu szkolnego. Uzyskanie wykształcenia niepełnego podstawowego wiąże się bowiem z krótszym okresem nauki.

Powyższe ustalenia skłaniają do podjęcia decyzji o przypisaniu tej kategorii wykształcenia wartości skalowej niższej niż wykształceniu podstawowemu. Przyjmijemy, iż dystans między tymi dwoma poziomami wykształcenia jest taki sam, jak między wykształceniem podstawowym a zasadniczym zawodowym. Na przedstawionej powyżej skali pełnych poziomów wykształcenia kategorii osób o nieukończonej szkole podstawowej przypiszemy więc wartość skalową 0. Rozstrzygnięcie to dobrze

oddaje pozycję tych osób dla takich wymiarów, jak miejsce wychowania, wykształcenie ojca, stan posiadania materialnego; nieco zaś gorzej dla zawodu, czy warunków mieszkaniowych, gdzie dystans między wykształceniem podstawowym nieukończonym a ukończonym jest mniejszy. Uważamy jednak, że dystans ten w ogólnym przypadku powinien zostać na skali zaznaczony, ponieważ wyraźnie uzewnętrznia się w zbiorowościach, w których osoby o nieukończonej szkole podstawowej stanowią znaczącą proporcję. Do przyjęcia takiego ustalenia skłaniają wartości skalowe otrzymane w analizie mocy alokacyjnej wykształcenia ojca¹.

Przejdźmy do przypisania wartości skalowych pozostałym poziomom wykształcenia nieukończonego. W badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” osoby o nieukończonej dowolnej ze szkół ponadpodstawowych bądź ponadśrednich charakteryzowały się najczęściej dwuletnim okresem nauki w danej szkole. Jeśli posłużylibyśmy się wymienionym kryterium, to osobom tym należałoby przypisać wartości skalowe pośrednie, pomiędzy wartościami odpowiadającymi dwóm najbliższym poziomom ukończonym. Z kolei przeciętne ocen prestiżu poszczególnych kategorii wykształcenia nieukończonego skłaniają do podjęcia odmiennej decyzji, gdyż konsekwentnie lokują się one na poziomie wykształcenia uzyskanego w szkole ukończonej uprzednio. Jeśli zaś weźmiemy pod uwagę wartości skalowe odzwierciedlające związki wykształcenia z cechami położenia społecznego, to niektóre z nieukończonych poziomów wykształcenia zajmują

¹Należy pamiętać, że jeśli w badanej zbiorowości osoby o nieukończonej szkole podstawowej stanowią znaczną proporcję ogółu, konieczne staje się podzielenie tej grupy na węższe kategorie, którym powinny zostać przypisane odrębne wartości

pozycje pośrednie, między sąsiednimi poziomami wykształcenia ukończonego (nieukończone średnie pełne, nieukończone studia wyższe), niektóre z nich lokują się na poziomie szkoły uprzednio ukończonej (nieukończone zasadnicze zawodowe, nieukończone średnie na podbudowie).

Ponieważ kryteria funkcjonowania systemu szkolnego oraz prestiżu wykształcenia są wzajemnie ze sobą nie do pogodzenia, zasady przypisania wartości skalowych poszczególnym poziomom wykształcenia nieukończonego oprzełyśmy na wynikach analiz nad znaczeniem wykształcenia w procesie strukturalizacji społecznej. Nieukończonej szkole zasadniczej zawodowej przypiszemy więc taką samą wartość skalową, jak wykształceniu podstawowemu, nieukończonej szkole średniej (pełnej oraz na podbudowie) wartość odpowiadającą wykształceniu zasadniczemu zawodowemu, zaś nieukończone studia wyższe wyskalujemy analogicznie jak wykształcenie pomaturalne. Otrzymana skala - obejmująca wszystkie wyróżnione poziomy wykształcenia - przedstawiona została w tabeli 2.5.1.

W tabeli 2.5.2 zamieszczamy wartości współczynników korelacji pomiędzy wartościami skalowymi zaproponowanymi dla poszczególnych poziomów wykształcenia, a odpowiadającymi tym poziomom wartościami optymalnymi, uzyskanymi uprzednio dla uwzględnionych kryteriów usytuowania jednostek w systemie nierówności. Dodatkowo obliczyliśmy też korelację przy wyskalowaniu poziomów wykształcenia w liczbie lat nauki. Otrzymane współczynniki korelacji okazały się wysokie, co świadczy, że zaproponowana skala w wysokim stopniu oddaje układ dystansów między poszczególnymi kategoriami edukacyjnymi, określonych przez powyższe kryteria. Posłużenie się zaproponowaną skalą

Tabela 2.5.1

Propozycja skali dla 12 kategorii wykształcenia klasyfikacji funkcjonalnej zalecana do stosowania w zagadnieniach określania siły związku wykształcenia z innymi zmiennymi

Kategoria wykształcenia	Wartość skalowa
Nieukończone podstawowe	0
Podstawowe	1
Nieukończone zasadnicze zawodowe	1
Zasadnicze zawodowe	2
Nieukończona pełna szkoła średnia	2
Nieukończona szkoła średnia na podbudowie	2
Srednie ogólnokształcące	3
Srednie zawodowe	3
Pomaturalne	4
Nieukończone studia wyższe	4
Wyższe zawodowe	5
Wyższe magisterskie	5

Tabela 2.5.2

Korelacje proponowanej skali z optymalnymi wartościami skalowymi uzyskanymi dla wybranych zmiennych kryterialnych

Zmienna kryterialna	Współczynnik korelacji Pearsona ^a
Miejsce wychowania	0,956
Wykształcenie ojca	0,968
Zawód matki	0,964
Płeć	0,167

Zarobki ^b	0,872
Przeciętny dochód na osobę	0,892
Warunki mieszkaniowe	0,950
Stan posiadania materialnego	0,949
Miejsce w podziale pracy	0,944

Liczba lat nauki	0,986

^aWartości ważone przy uwzględnieniu rozkładu osób w poszczególnych kategoriach wykształcenia.

^bZ wyłączeniem efektu niejednakowych osiągnięć edukacyjnych mężczyzn i kobiet.

pozwała przez to na dość wierne oszacowanie wielkości korelacji między wykształceniem a zmiennymi kryterialnymi (tabela 2.5.3), które to korelacje otrzymaliśmy w rozdziale 2.3 dokonując wyskalowania kategorii edukacyjnych w sposób optymalny. Ponieważ zmienne kryterialne dobraliśmy tak, aby odzwierciedlały istotę uwikłania wykształcenia w układ nierówności społecznych, stąd też należy przypuszczać, że proponowana skala stanowi trafną operacjonalizację wykształcenia w szerokim zakresie sytuacji badawczych. Jednakże pod warunkiem, że analiza dotyczy pełnego zakresu zróżnicowania edukacyjnego w społeczeństwie, i nie jest ograniczona jedynie do pewnych grup społeczno-zawodowych (np. robotnicy, nauczyciele), w których zrównicowanie edukacyjne charakteryzuje się odmiennym kształtem.

Powyższe rezultaty potwierdzają trafność sposobów skalo-
wania wykształcenia stosowanych dotychczas w socjologii w
Polsce. Sposoby te szczegółowo omówiliśmy w podrozdziale
2.1.3. Wśród nich, zarówno posłużenie się indeksem liczby lat
nauki, jak też wyskalowanie poszczególnych poziomów wykształ-
cenia kolejnymi liczbami naturalnymi implikują podobny układ
dystansów między kategoriami wykształcenia jak na zapropono-
wanej skali. Znalazła więc potwierdzenie wysunięta wówczas
teza, iż prosty sposób wyskalowania wartości zmiennej
„wykształcenie” może prowadzić do uzyskania poprawnych rezul-
tatów, o ile przedmiot zainteresowań stanowi globalna siła
związku wykształcenia z rozpatrywanymi zmiennymi.

Zwróćmy uwagę, że wniosek ten jest nietrywialny, gdyż
nie może być wyprowadzony w oparciu o analizę samych zasad
organizacji i funkcjonowania systemu szkolnego, co wydaje się
możliwe w przypadku amerykańskiego systemu edukacyjnego (1.5.4).

Tabela 2.5.3

Porównanie wartości współczynników korelacji wykształcenia ze zmiennymi kryterialnymi. Poziomy wykształcenia wyskalowane przy pomocy proponowanej skali oraz optymalnych wartości skalowych

Zmienne kryterialne	Współczynniki korelacji ^a	
	Proponowane wartości skalowe	Optymalne wartości skalowe ^b
Miejsce wychowania	0,304	0,318
Wykształcenie ojca	0,461	0,475
Zawód matki	0,432	0,444
Płeć	0,041	0,248
Zarobki ^c	0,225	0,261
Przeciętny dochód na osobę	0,305	0,340
Standard mieszkaniowy	0,349	0,367
Stan posiadania materialnego	0,386	0,406
Miejsce w podziale pracy	0,807	0,841

^aW obliczeniach uwzględniono rozkład osób o poszczególnych poziomach wykształcenia (tabela 2.3.1).

^bPodane współczynniki były uprzednio prezentowane w tabelach 2.3.1 i 2.3.2.

^cZ wyłączeniem efektu niejednakowych osiągnięć edukacyjnych mężczyzn i kobiet.

System szkolny w Polsce charakteryzuje się bowiem znacznym poziomym zróżnicowaniem na szczeblu ponadpodstawowym, stąd trudno z góry określić, jakie wartości skalowe należy przypisać absolwentom szkół poszczególnych rodzajów. Kwestia ta może zostać rozstrzygnięta wyłącznie na drodze empirycznej.

Na zakończenie pragniemy zwrócić uwagę na jeden z problemów wiążących się ze stosowaniem zaproponowanej skali w różnych kontekstach badawczych. Aby mogła ona skutecznie spełniać swoje zadania, powinna przede wszystkim poprawnie oddawać dystanse pomiędzy najliczniejszymi kategoriami edukacyjnymi. Jedną z takich kategorii stanowią osoby o wykształceniu zasadniczym zawodowym. Jak wcześniej sygnalizowaliśmy, proponowana skala nie oddaje poprawnie pozycji tych osób ze względu na niektóre znaczące charakterystyki położenia społecznego. W tego rodzaju sytuacjach dla kategorii specyficznych pod danym względem należy wprowadzić do modelu zmienne zero-jedynkowe, pozwalające wyrazić ich odrębność w z g l ę d e m p u n k t a c j i s k a l i . Przykład takiego rozwiązania zawiera omówiona w podrozdziale 2.1.3 praca Meyera, Tummy i Zagórskiego.

2.5.2 Struktura powiązań wykształcenia z badanymi zjawiskami

Główny przedmiot analiz stanowi jedynie globalna siła związku wykształcenia z rozpatrywanymi zmiennymi, strategią uprawnioną jest przedstawienie wykształcenia w modelu w postaci pojedynczej zmiennej, wyskalowanej w pewien ustalony

sposób. Jeśli przyjęta skala zapewnia prostoliniowy kształt związków wykształcenia z pozostałymi zmiennymi, to mierniki stosowane w modelach liniowych poprawnie wyrażają siłę tych związków. Mierniki tej grupy są przy tym odporne na pewne odchylenia kształtu związku od prostoliniowego (O'Brien 1979), przez co warunek ten nie musi być spełniony w ścisłym sensie.

Z odmienną strategią mamy do czynienia, gdy rozważamy strukturę związku wykształcenia z innymi badanymi zjawiskami. W tym przypadku kształt związku stanowi przedmiot analiz, toteż nie może być w modelu z góry wyspecyfikowany. Konieczne jest przedstawienie poszczególnych aspektów badanego związku przy pomocy zmiennych pomocniczych. Po otrzymaniu oszacowań odpowiadających im parametrów modelu możliwa staje się dopiero odpowiedź na pytanie o kształt związku oraz o względne znaczenie wyróżnionych aspektów związku w kontekście jego globalnej siły.

Zaproponowane dotychczas w literaturze zasady specyfikowania poszczególnych aspektów związku wykształcenia z badanymi zjawiskami nie wydają się właściwe, o ile przedmiot analiz stanowi zróżnicowanie edukacyjne w społeczeństwie polskim. Wszystkie one zakładają bowiem, że zróżnicowanie edukacyjne ma postać jednowymiarowej hierarchii, toteż odrębnej specyfikacji podlegają jedynie pewne przedziały wzdłuż przyjętego wymiaru zmienności tej cechy. W jedynym znanym nam zastosowaniu tej strategii na gruncie polskim (Pohoski 1979), wykształcenie zostaje wyspecyfikowane w postaci trzech następujących zmiennych pomocniczych: liczba klas zaliczonych w szkole podstawowej, liczba klas zaliczonych w szkole ponadpodstawowej oraz

liczba lat studiów wyższych. W świetle uzyskanych przez nas rezultatów sposób ten należałoby uznać jako niepoprawny w ogólnym przypadku. Oszacowane wielkości parametrów odpowiadających poszczególnym zmiennym pomocniczym uśredniają bowiem stany jakościowo odmienne.

Rozważmy dla przykładu zmienną pomocniczą, która przedstawia względny przyrost wartości zmiennej wyjaśnianej (w cytowanym opracowaniu zmienną tą były zarobki), związany z zaliczeniem kolejnych klas w szkołach ponadpodstawowych. Jak wynika z danych przedstawionych w podrozdziale 2.3.4, osoby o nieukończonej szkole zasadniczej bądź nieukończonej szkole średniej pełnej zarabiają przeciętnie mniej, niż osoby o wykształceniu podstawowym. Zaliczenie jedynie pierwszych klas w szkole ponadpodstawowej nie wiąże się więc ze wzrostem zarobków, lecz z ich spadkiem. Tymczasem osoby o ukończonej szkole ponadpodstawowej (zasadniczej lub średniej) uzyskują przeciętnie wyższe zarobki, niż osoby które ukończyły jedynie szkołę podstawową. Łatwo jest przewidzieć co się stanie, jeśli zróżnicowanie edukacyjne na szczeblu ponadpodstawowym wyspecyfikujemy w postaci liczby zaliczonych klas. Ponieważ proporcja osób o ukończonych poziomach wykształcenia tego szczebla jest dużo wyższa, niż proporcja osób o wykształceniu nieukończonym, stąd otrzymamy dodatni wzrost zarobków przypadający na jeden rok nauki. Wynik ten zupełnie nie oddaje istoty struktury związku w tym obszarze zmienności wykształcenia, a zwłaszcza nie pozwala na wysunięcie przypuszczenia, że mechanizmy dystrybucji zarobków mają tu charakter kredencjalny.

Zaproponowany przez Pohoskiego model związku zarobków z wykształceniem stanowi przypadek, który Goodman w swojej

typologii nazwał szczeblowym (2.1.2). Oparty jest on na założeniu, że wykształcenie uzyskane w szkołach różnych szczebli wiąże się z niejednakowymi przyrostami wartości zmiennej wyjaśnianej, aczkolwiek przyrosty te są jednakowe dla każdego roku nauki zaliczonego na danym szczeblu. Model ten umożliwia poprawne przedstawienie struktury związku tylko w sytuacji, w której jego założenia są spełnione. Jeśli kwestia ta nie zostanie wstępnie poddana empirycznej weryfikacji, to w rezultacie możemy otrzymać nieadekwatny obraz badanego związku. Niebezpieczeństwo to jest o tyle poważne, że osoby o nieukończonych poziomach wykształcenia charakteryzują się niespójnością pozycji zajmowanych w systemie nierówności (2.3.5), przez co trudno jest przewidzieć ich pozycję w rozpatrywanych wymiarach zróżnicowania.

Dlatego też poprawna strategia operacjonalizacji kształtu badanego związku w modelu liniowym powinna zostać oparta na innych podstawach. Powinna przede wszystkim uwzględniać fakt, że zróżnicowanie edukacyjne w naszym społeczeństwie ma z gruntu rzeczy charakter kategorialny. Podstawę przedstawienia w modelu struktury powiązań wykształcenia z badanymi zjawiskami stanowi więc trafna klasyfikacja poziomów wykształcenia. Każdą z wyróżnionych w niej kategorii specyfikujemy przy pomocy odrębnej zmiennej pomocniczej. Taki sposób postępowania gwarantuje, że żaden z istotnych aspektów zróżnicowania edukacyjnego nie ujdzie uwadze.

Z drugiej strony niezbędne jest przedstawienie powiązań w modelu w sposób najbardziej syntetyczny. Należy więc dążyć do zredukowania liczby wyróżnionych w modelu aspektów związku, pozostawiając jedynie najistotniejsze z nich. Przeprowadzenie

takiej redukcji jest na ogół możliwe, ponieważ niektóre kategorie edukacyjne lokują się podobnie w rozpatrywanym układzie badanych powiązań. Na przykład w przedstawionym w podrozdziale 2.2.5 modelu skalowania strukturalnego osoby o wykształceniu średnim zawodowym uzyskanym w pełnych szkołach średnich oraz w szkołach średnich na podbudowie zostały wyodrębnione jako oddzielne kategorie. Tymczasem z oszacowanych parametrów modelu wynika, że ich pozycja pod względem osiągniętych zarobków jest zbliżona. W ostatecznej wersji modelu mogą więc zostać zagregowane w jedną kategorię. Zauważmy, że fakt ten stanowi empiryczną charakterystykę analizowanego związku i nie może być z góry przyjęty jako jedno z założeń modelu. Oba rodzaje szkół różnią się bowiem znacznie, zarówno wiekiem jak i składem społecznym uczniów, jak też trybem nauki i jakością ofrowanych kwalifikacji. Zbliżony poziom zarobków osiągniętych przez absolwentów tych szkół nie jest sprawą oczywistą.

Proponowana strategia przedstawienia w modelu struktury związku wykształcenia z rozpatrywanym zestawem zmiennych składa się więc z dwóch kroków. W pierwszym dokonujemy odrębnej specyfikacji wszystkich kategorii wykształcenia wyróżnionych w przyjętej klasyfikacji operacyjnej. W drugim dokonujemy zaś reklasyfikacji przyjętego schematu, tak aby ostateczna wersja modelu uwzględniała jedynie te aspekty różnicowania edukacyjnego, które okazały się najbardziej znaczące w kontekście badanych zjawisk.

Pozostaje jedynie sformułowanie pewnych zaleceń co do wyboru jednego z istniejących sposobów wyskalowania wartości zmiennych pomocniczych. Najważniejsze z tych metod przedstawiśmy w rozdziale 2.2, ilustrując przykładami możliwości

analityczne uzyskane dzięki ich stosowaniu. Najmniej użyteczny wydaje się w naszym przypadku sposób najbardziej znany, a mianowicie skalowanie zero-jedynkowe. Konieczność zrelatywizowania do wybranej kategorii wszystkich pozostałych poziomów wykształcenia jest trudna do pogodzenia z rzeczywistym kształtem organizacyjnym systemu szkolnego. Nieco lepsza wydaje się pod tym względem metoda skalowania efektów głównych, gdyż poszczególne kategorie wykształcenia relatywizowane są do ogółu zbiorowości. Oszacowane wartości parametrów odpowiadających zmiennym pomocniczym określają przez to względną specyfikę każdej z tych kategorii. W wielu sytuacjach użyteczne może się też okazać posłużenie się skalowaniem kontrastowym, zwłaszcza gdy chcemy wydzielić podstawowe segmenty zróżnicowania edukacyjnego.

Jak się jednak wydaje, największą użytecznością w szerokim zakresie rozpatrywanych problemów charakteryzują się metody skalowania strukturalnego. Ich zalety wynikają stąd, iż w sposób bezpośredni pozwalają przedstawić w modelu kształt organizacyjny oraz sposób funkcjonowania systemu szkolnego. Niektóre z propozycji skalowania strukturalnego omówiliśmy szczegółowo w podrozdziale 2.2.5, zwracając uwagę na zasady przypisania wartości skalowych zmiennym pomocniczym. Przykłady te mogą stanowić punkt wyjścia dla dalszych modyfikacji tych metod.

Z a k o ń c z e n i e

We wstępie do przedstawionych rozważań postawiliśmy przed sobą dwa zadania: po pierwsze, wykazać że istnieje znaczny rozdźwięk pomiędzy wysoką rangą problematyki zróżnicowania edukacyjnego a ubogim stanem wiedzy metodologicznej na temat pomiaru i skalowania zmiennej „wyszktałenie”; po drugie, przedstawić środki zaradcze, umożliwiające przezwycięzenie tego dysonansu.

Jak się wydaje, pierwsze z tych zadań udało się w pełni zrealizować. W oparciu o względnie bogaty i różnorodny materiał wykazaliśmy, że stosowane procedury pomiaru wykształcenia cechuje niska trafność zbieranych informacji, niższa niż w przypadku pomiaru innych podstawowych cech położenia społecznego. Zjawisko to tłumaczyliśmy słabą znajomością przez badanych zasad organizacji systemu szkolnego, przez co udzielane informacje są nieprecyzyjne. Przedstawiliśmy również liczne argumenty świadczące o tym, że w przypadku pomiaru wykształcenia niskiej trafności towarzyszyć może wysoka rzetelność. Jeśli więc problem jakości pomiaru rozpatrujemy wyłącznie w aspekcie rzetelności (co ma miejsce w dominujących obecnie na świecie podejściach do problematyki błędów pomiaru w badaniach socjologicznych), to kwestia znacznych rozbieżności między wynikami pomiaru a faktycznym wykształceniem badanych może pozostać niezauważona.

Niska wiarygodność zbieranych danych o wykształceniu nie jest wyłącznie cechą badań socjologicznych. Z podobną sytuacją mamy bowiem do czynienia w spisach powszechnych. Aczkolwiek metodolodzy Głównego Urzędu Statystycznego niechętnie wypowiadają się na łamach oficjalnych publikacji na temat wiarygodności zbieranych danych, to jednak z przeprowadzonej w rozdziale 1.6 analizy dość jednoznacznie wynika, że trafność pomiaru wykształcenia jest w tym przypadku rażąco niska. Wniosek ten potwierdzają również wyniki istniejących badań weryfikacyjnych, w których dane spisowe zestawiano ze statystykami szkolnictwa, dotyczącymi liczby absolwentów szkół poszczególnych szczebli (Falski 1967b). Mimo znacznych środków, jakie pochłonęły dotychczas przeprowadzone spisy powszechne, nie wiemy dostatecznie precyzyjnie, jaka jest struktura wykształcenia w naszym społeczeństwie.

W kwestii skalowania wykształcenia występują na szczęście mniejsze trudności, niż w kwestii jego pomiaru. Dominują tu proste rozwiązania - jak należy sądzić - częściowo zaczerpnięte z socjologii amerykańskiej, gdzie odnoszą się do wykształcenia zdobywanego w systemie szkolnym zorganizowanym na znacząco odmiennych zasadach (wolny dostęp do szkół wyższych szczebli, brak wyodrębnionych torów na szczeblu ponadpodstawowym). Jak jednak wykazaliśmy, owe proste rozwiązania okazują się zupełnie dobre w analizach zróżnicowania edukacyjnego w Polsce. Rezultat ten nie jest trywialny, gdyż oddaje charakter mechanizmów decydujących o funkcji pełnionej przez system szkolny w procesie społecznej strukturalizacji. Mechanizmy te nie zostały dotychczas przebadane w takim stopniu, aby możliwe było rozstrzygnięcie najważniejszych problemów

wiążących się z konstrukcją skali wykształcenia. Fakt, że dotychczas stosowane skale trafnie oddają istotę zróżnicowania edukacyjnego w Polsce, wynika więc raczej z dobrej intuicji badaczy, którzy się nimi posługiwali. Dobre intuicje są rzeczą cenną w naszej dyscyplinie, lecz dopóki nie zostaną poparte wynikami odpowiednich badań, pozostają jedynie intuicjami.

Drugim celem naszych rozważań było przedstawienie propozycji zmierzających do częściowego zmniejszenia zaniedbań w sferze pomiaru i skalowania wykształcenia. Punkt wyjścia propozycji dotyczących pomiaru tej cechy stanowiła krytyka dotychczasowych rozwiązań, powstałych głównie w ramach prac nad standaryzacją pomiaru zmiennych metryczkowych. Staraliśmy się uzasadnić tezę, że dążenie do ujednoczenia stosowanych narzędzi pomiaru w różnych badaniach byłoby efektywną strategią tylko wówczas, gdyby problem błędów pomiaru można było pominąć. Gdy jednak błędy są znaczące, konieczne staje się zindywidualizowanie stosowanych narzędzi, w zależności od struktury wykształcenia w badanej zbiorowości, zakresu badanej problematyki oraz stosowanych technik badawczych. Wszelkimi dostępnymi środkami powinniśmy bowiem dążyć do zwiększenia trafności pomiaru, która dla standardowych technik pomiaru wykształcenia jest bardzo niska. Uzyskanie wysokiej trafności zapewnia porównywalność wyników różnych badań, nawet gdy stosowane narzędzia pomiaru różnią się znacznie. Wykształcenie jest bowiem cechą obiektywną, przez co stosowanie tych samych narzędzi pomiaru nie jest warunkiem koniecznym porównywalności wyników różnych badań, jak to ma miejsce w przypadku cech ukrytych (np. inteligencji).

Mając na uwadze powyższe ustalenia zaproponowaliśmy kilka alternatywnych wersji narzędzia pomiaru wykształcenia. Zróżnicowane one zostały przede wszystkim ze względu na okres uzyskania wykształcenia przez osoby badane, to znaczy czy miało to miejsce przed wojną, w czasie okupacji, czy po wojnie. Uwzględniliśmy także zakres poszukiwanych informacji, to znaczy czy przedmiot zainteresowań stanowi wyłącznie ostatecznie osiągnięty przez badanych poziom wykształcenia, czy też chodzi o odtworzenie pełnego przebiegu ich karier edukacyjnych. W proponowanych wersjach narzędzi pomiaru wykształcenia staraliśmy się uwzględnić wszelkie rozwiązania, których przydatność została uprzednio sprawdzona w praktyce. Jednakże żadna z przedstawionych propozycji nie została w całości poddana takiej weryfikacji, toteż kwestia ich metodologicznej poprawności pozostaje - przynajmniej częściowo - sprawą otwartą.

Przedstawiliśmy również pewne sugestie dotyczące zasad konstruowania klasyfikacji wykształcenia. Dotychczas stosowane schematy kategoryzacyjne charakteryzowały się między innymi dowolnością wyodrębnienia niepełnych poziomów wykształcenia, przy czym z reguły nie podawano żadnego uzasadnienia dla przyjętych rozstrzygnięć. Odwołując się do jednego z istotnych aspektów funkcjonowania systemu szkolnego w Polsce - jaki stanowi międzyszczeblowy charakter selekcji w toku kształcenia - przedstawiliśmy projekt klasyfikacji, którą nazwaliśmy funkcjonalną. W schemacie tym do niepełnych poziomów wykształcenia zaliczono te osoby, które rozpoczęły naukę w szkole danego szczebla (przeszły próg selekcji międzyszkolnej), lecz szkoły tej nie ukończyły.

Nie oznacza to oczywiście, że wyodrębnione tą drogą osoby o niepełnych poziomach wykształcenia tworzyć będą kategorie homogeniczne. Wręcz przeciwnie, jak sygnalizujemy w wielu fragmentach pracy, kategorie te mogą okazać się znacznie wewnętrznie zróżnicowane pod wieloma względami. Jednakże problem ten nie jest aż tak poważny, jak mogłoby się wydawać. Osoby o nieukończonym wykształceniu dowolnego ze szczebli stanowią bowiem niewielki odsetek ogółu. Z tego powodu sugerowaliśmy między innymi możliwość pominięcia tych osób podczas wykonywania analiz na zebranych materiale, co w większości przypadków nie zmienia ogólności testowanych hipotez. Klaryfikuje natomiast zastosowany schemat analityczny, gdyż w sposób jasny zostaje określone, że otrzymane wyniki dotyczą tylko osób o pełnych poziomach wykształcenia. Posłużenie się alternatywną strategią - to jest włączenie osób o nieukończonych szkołach poszczególnych szczebli do kategorii osób o pełnych poziomach wykształcenia - wymaga zaś podjęcia w tym zakresie arbitralnych decyzji, bądź wykonania dodatkowych analiz weryfikacyjnych (o ile liczebność próby na to pozwala). Nie istnieją bowiem uniwersalne zasady grupowania tych dwóch rodzajów kategorii wykształcenia, zapewniające wymaganą trafność ostatecznego schematu klasyfikacyjnego w większości sytuacji badawczych.

Dalsze propozycje dotyczyły metod skalowania wykształcenia. Ze względu na fakt - co sygnalizowaliśmy wyżej - że dotychczas stosowane rozwiązania w sposób należyty oddają ustrukturalizowanie kategorii edukacyjnych w przypadku badania związków wykształcenia z innymi zmiennymi, ograniczyliśmy się w dużej mierze do wykazania poprawności owych rozwiązań w opar-

ciu o wyniki badań empirycznych. W tym kontekście zaproponowana skala wykształcenia stanowi jedynie drobną kosmetykę rozwiązań dotychczasowych.

Csobnego rozważenia wymagał natomiast problem specyfikacji w modelu struktury związku wykształcenia z rozpatrywanymi zjawiskami. W tym przypadku skorzystanie z rozwiązań stosowanych przez badaczy amerykańskich (liczba lat nauki w obrębie każdego ze szczebli) nie jest właściwe, między innymi ze względu na fakt, że kategorie osób o niepełnych poziomach wykształcenia charakteryzują się niespójnością zajmowanych pozycji, a w szeregu istotnych wymiarach nierówności zajmują niższe pozycje, niż osoby o wykształceniu ukończonym niższego szczebla. Dlatego też bardziej poprawne wydaje się potraktowanie zróżnicowania edukacyjnego jako kategoryalnego, poprzez wyróżnienie r o d z a j ó w uzyskanego wykształcenia. Operacja ta nie prowadzi do trudności z przedstawieniem tak skonstruowanej zmiennej w statystycznych modelach wielozmiennowych, co staraliśmy się dość szczegółowo uzasadnić. Zaproponowaliśmy przy tym szeroką gamę rozwiązań, pozwalających na wprowadzenie do modelu wielozmiennowego wykształcenia w postaci kategoryalnej.

Literatura cytowana

Abell, Peter

1975 Modele w socjologii. Warszawa: PWN.

Alwin, Duane F.

1974 „College effects on educational and occupational attainments”. *American Sociological Review* 39: 210-23.

Anderson, T. W.

1958 *An Introduction to Multivariate Statistical Analysis*. New York: Wiley.

Białycki, Ireneusz i Włodzimierz Wesołowski

1979 „Wykształcenie, struktura społeczno-zawodowa i ruchliwość społeczna”. *Studia Socjologiczne* nr 1: 51-69.

Bielby, William T. i Robert M. Hauser

1977 „Structural equations models”. *Annual Review of Sociology* 3: 137-61.

Bielby, William T., Robert M. Hauser i David L. Featherman .

1977 „Response errors of Black and Nonblack males in models of the intergenerational transmission of socioeconomic status”. *American Journal of Sociology* 82: 1242-88.

Bielec, Jan

1978 „Po spisie próbnym”. *Wiadomości Statystyczne* nr 4: 19-21.

Blalock, Hubert M.

1975 *Statystyka dla socjologów*. Warszawa: PWN.

Blau, Peter M. i Otis Dudley Duncan

1967 The American Occupational Structure. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre

1977 „Cultural reproduction and social reproduction”. S.487-511 w: Jerome Karabel i A. H. Halsey (eds.), Power and Ideology in Education. New York: Oxford University Press.

Bowles, Samuel i Herbert Gintis

1976 Schooling in Capitalist America. New York: Basic Books.

Broom, Leonard, F. Lancaster Jones, Patrick McDonnell i Paul Duncan-Jones

1978 „Is it true what they say about daddy?”. American Journal of Sociology 84: 417-26.

Buławski, Rajmund

1930 „Projekt drugiego polskiego spisu powszechnego na tle doświadczeń spisu 1921 r oraz praktyki zagranicznej”. Kwartalnik Statystyczny, tom VII, zeszyt 1: 17-151.

Chałasiński, Józef

1966 Społeczeństwo i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych. Warszawa: PWN.

Cichomski, Bogdan

1974 „Standaryzacja pytań o wykształcenie”. S.25-53 w: Włodzimierz Wesolowski (red.), Standaryzacja zmiennych socjologicznych. Tom 1. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.

Cieślińska, Barbara, Maria Heininger i Mirosława Różańska

1970 „Typowe błędy i usterki w materiale spisu próbnego w zakresie informacji o ludności”. Statystyk Terenowy nr 2: 3-7.

Cohen, Jacob i Patricia Cohen

- 1975 Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Collins, Randal

- 1979 The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic.

Corcoran, Mary

- 1979 „Sex differences in measurement error in status attainment models”. Sociological Methods and Research 9: 199-217.

Coombs, C. H., R. M. Daves i A. Tversky

- 1977 Wprowadzenie do psychologii matematycznej. Warszawa: PWN.

Counts, G. S.

- 1925 „The social status of occupations: a problem in vocational guidance”. School Review 33: 16-27.

Daniłowicz, Paweł i Paweł B. Sztabiński

- 1977a Propozycje pytań metryczkowych. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.
- 1977b Pytania metryczkowe (wersja obowiązująca w problemie 11.2). Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.
- 1980 „Pytania metryczkowe - problemy ich standaryzacji i weryfikacji”. Studia Socjologiczne nr 1: 211-35.
- 1983 „Wiarygodność informacji uzyskiwanych w odpowiedzi na pytania metryczkowe”. S.309-19 w: Krystyna Lutyńska i Andrzej P. Wejland (red.), Wywiad kwestionariuszowy. Wrocław: Ossolineum.

Daniłowicz, Paweł, Jan Lutyński, Anna Sianko i Paweł B. Sztabiński

- 1980 Podstawowe kategorie klasyfikacyjne w zakresie zmien-

nych metryczkowych. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.

Davis, James A.

- 1982 „Achievement variables and class cultures: family, schooling, job and forty-nine dependent variables in the cumulative GSS”. *American Sociological Review* 47: 569-86.

Davis, Kingsley i Wilbert E. Moore

- 1945 „Some principles of stratification”. *American Sociological Review* 10: 242-9.

Dłuska, Teresa

- 1969 „Tematyka i niektóre problemy metodologiczne powszechnego spisu ludności 1970 r.”. *Wiadomości statystyczne* nr 1: 16-8.

Dłuska, Teresa i Jerzy Holzer

- 1958 „Doświadczenia powszechnych spisów ludności Polski w zakresie cech demograficznych”. *Wiadomości Statystyczne* nr 3: 1-7.

Domański, Henryk

- 1983 „Klasyfikacja zawodów jako narzędzie analizy systemu uwarstwienia społecznego”. *Studia Socjologiczne* nr 2: 251-69.
- 1985 Rola klasyfikacji zawodów w analizie struktury społecznej. Wrocław: Ossolineum (w druku).

Domański, Henryk i Zbigniew Sawiński

- 1984 „Prestiż i pozycja społeczna jako wymiary ruchliwości zawodowej”. *Studia socjologiczne* nr 2: 107-25.

Duncan, Otis Dudley

- 1966 „Path analysis: sociological examples”. *American Journal of Sociology* 72: 1-16.

- Duncan, Otis Dudley, David L. Featherman i Beverly Duncan
1972 Socioeconomic Background and Achievement. New York: Seminar.
- Falski, Marian
1967a „Wykształcenie w spisach ludności”. Wiadomości Statystyczne nr 1: 12-5.
1967b „Wykształcenie ludności Polski. Część I”. Nauczyciel i Wychowanie nr 1: 24-38.
- Featherman, David L. i Robert M. Hauser
1978 Opportunity and Change. New York: Academic.
- Freeman, Richard B.
1976 The Overeducated American. New York: Academic.
- Goodman, Jerry D.
1979 „The economic returns of education: an assessment of alternative models”. Social Science Quarterly 60: 269-83.
- Griffin, Larry J. i Karl L. Alexander
1978 „Schooling and socioeconomic attainments: high school and college influences”. American Journal of Sociology 84: 319-47.
- GUS (Główny Urząd Statystyczny: Warszawa)
1927 Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 roku. Mieszkania, ludność, stonki zawodowe. Statystyka Polski, tom XXXI.
1931 Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 roku. Formularze i instrukcje spisowe. Statystyka Polski, tom XXXIII, zeszyt 1.
1932 Drugi powszechny spis ludności z dn. 9 XII 1931 r. Formularze i instrukcje spisowe. Statystyka Polski, seria A, tom 1.
1960a Instrukcja dla obwodowego rachmistrza spisowego w sprawie przeprowadzenia spisu powszechnego 1960 r.

- 1960b Statystyka szkolnictwa. Szkolnictwo wyższe 1945/46-1957/58. Statystyka Polski, Zeszyt 27.
- 1962 Spis powszechny z dnia 6 grudnia 1960 r. Wyniki opracowane metodą reprezentacyjną. Ludność. Gospodarstwa domowe. Mieszkania. Uwagi wstępne.
- 1967 Rocznik statystyczny szkolnictwa 1944/45-1966/67.
- 1968 Rocznik statystyczny szkolnictwa 1967/68.
- 1970 Narodowy spis powszechny - 8 XII 1970. Instrukcja dla rachmistrza spisowego.
- 1971 Rocznik statystyczny szkolnictwa 1970/71.
- 1972 Narodowy spis powszechny 8 XII 1970. Struktura demograficzna i zawodowa ludności. Polska. Seria L, Zeszyt 23.
- 1977 Narodowy spis powszechny. Spis próbny 7-XII-1977. Instrukcja dla rachmistrza spisowego.
- 1979 Rocznik statystyczny szkolnictwa 1978/79.
- 1980 Narodowy spis powszechny z dnia 7 XII 1978 r. Ludność, gospodarstwa domowe i warunki mieszkaniowe.
- 1981 Tematyka i organizacja spisów powszechnych w Polsce. Biblioteka Wiadomości Statystycznych, tom 32.
- 1982 Rocznik statystyczny szkolnictwa 1981/82.
- Halsey, A. H., A. F. Heath i J. M. Ridge
- 1980 *Origins and Destinations. Family, Class, and Education in Modern Britain.* Oxford: Clarendon.
- Hauser, Robert M. i David L. Featherman
- 1977 *The Process of Stratification. Trends and Analyses.* New York: Academic.
- Heise, David R. i George W. Bohrnstedt
- 1970 „Validity, invalidity and reliability”. S.104-29 w: Edgar F. Borgatta i George W. Bohrnstedt (eds.), *Sociological Methodology 1970.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hyman, Herbert H. i Charles R. Wright

1979 Education's Lasting Influence on Values. Chicago: University of Chicago Press.

Jaroszenko, T. M.

1978 „Sopostawimost' socjalno-demograficznych pokazatelej”. S.298-316 W: E.P.Andreev, H.M.Blinov i B.E. Szlapentoch (red.), Socjalnyje issledowanija: postrojenije i sravnenije pokazatelej. Moskwa: Nauka.

Jaźwińska-Motyłska, Ewa

1982 Ruchliwość społeczno-zawodowa mieszkańców Warszawy. (Niepublikowana praca doktorska). Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.

Jencks, Christopher, Marshall Smith, Henry Ackland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Barbara Heyns, Stephan Michelson

1972 Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York: Basic Books.

Jencks, Christopher, Susan Bartlett, Mary Corcoran, James Crouse, David Eaglesfield, Gregory Jackson, Kent McClelland, Peter Mueser, Michael Olneck, Joseph Schwartz, Sherry Ward i Jill Williams

1979 Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America. New York: Basic Books.

Karabel, Jerome i A. H. Halsey

1977 „Educational research: a review and interpretation”. S.1-85 w: Jerome Karabel i A.H.Halsey, Power and Ideology in Education. New York: Oxford University Press.

Kerckhoff, Alan C.

1975 „Patterns of educational attainment in Great Britain”. American Journal of Sociology 80: 1428-37.

Kerckhoff, Alan C. i Robert A. Jackson

1982 „Types of education and the occupational attainments of young men”. *Social Forces* 61: 24-45.

Kerckhoff, Alan C., Richard T. Campbell i Jerry M. Trott

1982 „Dimensions of educational and occupational attainment in Great Britain”. *American Sociological Review* 47: 347-64.

Kim, Jae-On i Frank J. Kohout

1975 „Multiple regression analysis: subprogram REGRESSION”. S.320-67 w: Norman H. Nie (ed.), *SPSS: Statistical Package for Social Sciences*. New York: McGraw-Hill.

Kornilowicz, K., L. Landau i E. Strzęlecki (red.)

1938 *Młodzież sięga po pracę*. Warszawa: Instytut Spraw Społecznych.

Krasucki, Józef

1971 *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939-1945*. Warszawa: PWN.

1980 „Oświata i szkolnictwo w okresie okupacji (1939-1945)”. S.219-78 w: Józef Miąso (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*. Warszawa: PWN.

Lissowski, Grzegorz

1984 „Zastosowanie modeli logarytmiczno-liniowych do analizy związków między wieloma zmiennymi jakościowymi”. *Studia Socjologiczne* nr 2: 239-63.

Lutyńska, Krystyna

1978 „Drażliwość i trudność pytań metryczkowych w wywiadzie socjologicznym w świetle opinii respondentów i obserwacji. Raport z pilotażu pogłębionego”. S.93-152 W: *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*. Zeszyt 5. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.

Lutyński, Jan

- 1972 „Analiza procesu otrzymywania informacji w badaniach z zastosowaniem wywiadu kwestionariuszowego”. S.13-125 w: Zygmunt Gostkowski i Jan Lutyński (red.), Analizy i próby technik badawczych w socjologii. Tom IV. Wrocław: Ossolineum.
- 1983a „Pytanie jako podstawa wzajemnego komunikowania w wywiadzie kwestionariuszowym”. S.65-110 w: Krystyna Lutyńska i Andrzej Paweł Wejland (red.), Wywiad kwestionariuszowy. Analizy teoretyczne i badania empiryczne. Wrocław: Ossolineum.
- 1983b „Pytanie kwestionariuszowe i jego różne koncepcje”. S.110-46 w: Krystyna Lutyńska i Andrzej Paweł Wejland (red.), Wywiad kwestionariuszowy. Analizy teoretyczne i badania empiryczne. Wrocław: Ossolineum.

Łapińska-Tyszka, Krystyna

- 1984 Czynniki różnicowania standardu materialnego rodzin chłopskich. Wrocław: Ossolineum.

Mach, Bogdan W. i Kazimierz M. Słomczyński

- 1976 „Aktualne kierunki badań nad ruchliwością społeczną”. Studia Socjologiczne nr 3: 55-93.

Mare, Robert D. i William M. Mason

- 1980 „Children's reports of parental socioeconomic status”. Sociological Methods and Research 9: 178-98.

Mauersberg, Stanisław

- 1980 „Rozwój oświaty w Polsce Ludowej”. S.279-427 w: Józef Miąso (red.), Historia wychowania. Wiek XX. Tom 1. Warszawa: PWN.

Mauersberg, Stanisław, Feliks W. Araszkiwicz, Kalina Bartnicka, Janina Chodakowska, Wanda Grabowska, Leonard Grochowski, Jan Kulpa, Józef Miąso, Karol Poznański, Stanisław Rutkowski i Klemens Trzebiatowski

- 1980 „Dzieje oświaty i myśli pedagogicznej w latach 1914-

1939". S.9-218 w: Józef Miąso (red), Historia wychowania. Wiek XX. Tom 1. Warszawa: PWN.

Maxwell, A. E.

1977 *Multivariate Analysis in Behavioural Research*.
London: Chapman and Hall.

Meyer, John W., Nancy Brandon Tuma i Krzysztof Zagórski

1979 „Education and occupational mobility: a comparison of Polish and American men”. *American Journal of Sociology* 84: 978-86.

MOiSW (Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego)

1968 „Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 1968 w sprawie ustalenia zasad wykonywania obowiązku kształcenia zawodowego na niektórych terenach młodzieży w wieku od ukończenia 15 lat do ukończenia 18 lat”. *Dziennik Urzędowy B-11*, poz.94.

MOiW (Ministerstwo Oświaty i Wychowania)

1973 „Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 1 września 1973 r. w sprawie określania stopni wykształcenia na podstawie świadectw ukończenia szkół i kursów”. *Dziennik Urzędowy nr 13*, poz.106.

Muszyńska, Alicja

1981 „W sprawie poprawności stosowanych metod szacowania struktury ludności według poziomów wykształcenia w okresach międzypisowych”. *Wiadomości Statystyczne nr 9*: 16-8.

Niepokojczycki, Wojciech, Anna Niepokojczycka i Zbigniew Sawiński

1984 *Program KANAAN. Analiza kanoniczna. (Maszynopis)*.
Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.

Niepokojczycki, Wojciech i Zbigniew Sawiński

1984 Przygotowanie danych socjologicznych do analiz na maszynie cyfrowej. Zespół Badań Socjologicznych nad

Probleмами Оświaty, Zeszyt nr 35. Instytut Socjologii,
Uniwersytet Warszawski.

Nowak, Stefan

1970 Metodologia badań socjologicznych, Warszawa: PWN.

Nowakowska, Maria

1975 Psychologia ilościowa z elementami naukometrii.
Warszawa: PWN.

O'Brien, Robert M.

1979 "The use of Pearson's R with ordinal data". American
Sociological Review 44: 851-7.

Orczyk, Józef

1977 Szkolnictwo policealne w wybranych krajach. Stan i
tendencje rozwoju. Ośrodek Informacji Naukowej,
Technicznej i Ekonomicznej. Seria A, nr 26/77. War-
szawa.

Ozga, Władysław

1974 Rozmieszczenie szkół w Polsce. Warszawa: Wydawnictwa
Szkolne i Pedagogiczne.

Padowicz, Zygmunt

1960 "Spis powszechny 1960 roku". Wiadomości Statystyczne
nr 3: 1-12.

Parsons, Talcott

1951 The Social System. Glencoe, Ill.: The Free Press.

Parsons, Talcott i Neil J. Smelser

1975 "Funkcjonalne zróżnicowanie społeczeństwa". S.219-40
w: Włodzimierz Derczyński, Aleksandra Jasińska-Kania
i Jerzy Szacki (red.), Elementy teorii socjologicznych.
Warszawa: PWN.

Pohoski, Michał

1968 Prestiż zawodów wśród ludności wiejskiej. Warszawa:

Ośrodek Badania Opinii Publicznej.

- 1979 „Proces osiągnięć społeczno-zawodowych w Polsce”. S.216-37 w: Tendencje rozwoju społecznego. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- 1983 „Ruchliwość społeczna a nierówności społeczne”. Kultura i społeczeństwo nr 4: 135-64.
- 1985 Ruchliwość społeczna w Polsce w latach 1972-1982. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii (w druku).
- Pohoski, Michał i Kazimierz M. Słomczyński
- 1978 Społeczna klasyfikacja zawodów. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.
- Pohoski, Michał, Kazimierz M. Słomczyński i Krystyna Milczarek
- 1974 Standaryzacja zmiennych socjologicznych. Tom 2. Społeczna klasyfikacja zawodów. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.
- Pohoski, Michał, Kazimierz M. Słomczyński i Włodzimierz Wesołowski
- 1976 „Occupational prestige in Poland, 1958-1975”. Polish Sociological Bulletin 4: 63-77.
- Pólturzycki, Józef
- 1972 Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej. Wrocław: Ossolineum.
- Raffe, D.
- 1979 „The 'alternative route' reconsidered: part-time further education and social mobility in England and Wales”. Sociology 13: 47-73.
- Ramirez, Francisco O. i John W. Meyer
- 1980 „Comparative education: the social construction of the modern world system”. Annual Review of Sociology 6: 369-99.

Reynolds, H. T.

- 1977 „Some comments on the causal analysis of surveys with log-linear models”. *American Journal of Sociology* 83: 127-43.

Rostocki, Włodzimierz

- 1974 „Pytania drażliwe w wywiadzie socjologicznym”. S.119-46 w: *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych. Zeszyt 3*. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.

Różańska, Mirosława

- 1978 „Cechy demograficzne ludności oraz jej poziom i kierunek wykształcenia w NSP”. *Wiadomości Statystyczne* nr 9: 21-2.

Sawińska, Magdalena

- 1984 Społeczne uwarunkowania procesu osiągnięć edukacyjnych. Rozprawa doktorska. Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.

Sawińska, Magdalena i Zbigniew Sawiński

- 1982 *Badania » Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego«*. (Maszynopis). Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.

Sawiński, Zbigniew

- 1979 *Koncepcja maksymalizacji współczynników korelacji*. Praca magisterska. Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.
- 1981 „Prestiż wykształcenia w społeczeństwie polskim”. S. 33-58 w: *Wiesław Wiśniewski (red.), Prestiż wykształcenia i bariery edukacyjne. Zespół Badań Socjologicznych nad Problemami Oświaty. Zeszyt nr 23*. Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.
- 1982 *Ocena funkcjonowania sieci ankietatorów OZEC MAW na przykładzie realizacji badań » Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego«*. (Maszynopis). Instytut Socjolo-

gii, Uniwersytet Warszawski.

- 1983a Raport z pilotażu pogłębionego ankiety »Dążenia życiowe a przeszkody«. (Maszynopis). Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.
- 1983b »Prestiż zawodów a prestiż wykształcenia«. S.1-19 w: Wiesław Wiśniewski (red.), Prestiż wykształcenia i jego społeczne funkcje. Zespół Badań Socjologicznych nad Problemami Oświaty, Zeszyt nr 33. Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.
- 1983c Wykształcenie a dochody. Wstępny raport z badań. (Maszynopis). Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.
- 1984a Program MAXCOR. Analiza maksymalnej korelacji. (Maszynopis). Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.
- 1984b Kanoniczna dekompozycja macierzy mobilności z wyłączeniem i bez wyłączenia ruchliwości strukturalnej. (Maszynopis). Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.
- 1984c Polski system edukacyjny w typologii Turnera. (Maszynopis). Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.
- 1984d Podstawowe kategorie klasyfikacyjne w zakresie wykształcenia (w przygotowaniu).
- 1985 Błędy pomiaru w badaniach procesu osiągnięć społeczno-zawodowych (w druku).

Sawiński, Zbigniew i Henryk Domański

- 1984 Wymiary struktury społecznej. Analiza porównawcza. (Maszynopis). Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.

Siegel, Paul M. i Robert W. Hodge

- 1971 »A causal approach to the study of measurement error«. S.28-59 w: Hubert M. Blalock, jr., i Ann B. Blalock (eds.), Methodology in Social Research. London: McGraw-Hill.

Siwiński, Czesław

- 1981 Zmiany strukturalno-organizacyjne w szkolnictwie zawodowym PRL. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Słomczyński, Kazimierz M.

- 1972 Zróżnicowanie społeczno-zawodowe i jego korelaty. Wrocław: Ossolineum.
- 1983 Pozycja zawodowa i jej związki z wykształceniem. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.

Słomczyński, Kazimierz M. i Grażyna Kacprowicz

- 1979 Skale zawodów. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.

Słomczyński, Kazimierz M. i Włodzimierz Wesołowski

- 1974 „Zróżnicowanie społeczne: podstawowe wyniki”. S.93-144 w: Włodzimierz Wesołowski (red.), Zróżnicowanie społeczne. Wrocław: Ossolineum.

Smoliński, Zbigniew

- 1968 „Wykształcenie w spisie ludności - uwagi i propozycje”. Wiadomości Statystyczne nr 5: 16-9.

Sosnowski, Teofil

- 1971 Zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe i doksztalcające. Warszawa: Wydawnictwo Związkowe CRZZ.

Stasińska, Marzanna i Zbigniew Sawiński

- 1984 Przemiany w oddziaływaniu czynników pochodzenia na dwóch progach selekcji międzyszkolnej. (Maszynopis). Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.

Sztaudynger-Kaliszewicz, Anna

- 1966 „Badania wiarygodności zeznań w spisie powszechnym”. S.257-31 w: Zygmunt Gostkowski (red.), Analizy i próby technik badawczych w socjologii. Tom 1. Wrocław: Ossolineum.

Thurow, Lester C.

- 1972 „Education and economic equality”. Public Interest 28: 66-81.

Torgerson, Warren S.

- 1958 Theory and Methods of Scaling. New York: Wiley.

Trandziuk, Stanisław

- 1979 Podstawy prawne kształcenia ustawicznego pracujących. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

Treiman, Donald J.

- 1970 „Industrialization and social stratification”. S.207-34 w: Edward O. Laumann (ed.), Social Stratification: Research and Theory for the 1970s. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- 1977 Occupational Prestige in Comparative Perspective. New York: Academic.

Treiman, Donald J. i Kermitt Terrell

- 1975 „The process of status attainment in the United States and Great Britain”. American Journal of Sociology 81: 563-83.

Trzebiatowski, Klemens

- 1970 Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932. Wrocław: Ossolineum.
- 1972 Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej. Warszawa: PWN.

Turner, Ralph H.

- 1960 „Sponsored and contest mobility and the school system”. American Sociological Review 25: 855-67.

Turoś, Wiesław

- 1970 „Tematyka spisów ludności”. Wiadomości Statystyczne nr 1: 11-9.

Tymowski, Janusz

- 1980 Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Warszawa: PWN.

Urbańczyk, Franciszek

- 1977 Wybrane problemy liceów dla pracujących. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Vielrose, Egon

- 1954 „Uogólnienie miar koncentracji na przypadek cech niemierzalnych”. Przegląd Statystyczny nr 3-4: 197-205.

Walenta, Krzysztof

- 1971 „Podstawowe pojęcia teorii pomiaru”. S.43-63 w: Józef Koziński (red.), Problemy psychologii matematycznej. Warszawa: PWN.

Wesołowski, Włodzimierz

- 1974 „Przedmowa”. S.1-4 w: Włodzimierz Wesołowski (red.), Standaryzacja zmiennych socjologicznych. Tom 1. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii.

Wiśniewski, Wiesław

- 1978 „Pojęcie i miejsce wykształcenia w świadomości społeczeństwa polskiego”. Studia Socjologiczne nr 3: 209-32.
- 1980 „Wzór człowieka wykształconego w świadomości społecznej”. Studia Socjologiczne nr 3: 203-19.

Woźniakowska, Anita

- 1977 Położenie materialne i uczestnictwo w kulturze a struktura społeczna. Wrocław: Ossolineum.

Zalewski, Józef

- 1980 Tendencje doboru kandydatów do studiów wyższych w Polsce Ludowej. Warszawa: PWN .

A N E K S A

Dane wykorzystane w większości przeprowadzonych analiz zostały zebrane w ogólnopolskich badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” przeprowadzonych na jesieni 1981 roku. Badaniami objęto osoby w wieku 25-44 lata. Dobór miał charakter udziałowy (kwotowy) z uwzględnieniem następujących zmiennych kontrolnych: płeć, wiek (4 kategorie), wykształcenie (4 poziomy), miejsce zamieszkania (miasto-wieś) oraz region (49 województw). Przy doborze korzystano z rozkładu łącznego wszystkich zmiennych kontrolnych. Został on ustalony w oparciu o wyniki spisu powszechnego z grudnia 1978 r. W sumie przebadano 1526 osób.

Swoim charakterem badania „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” przypominały typowe badania „cyklu życia”. Zbierano w nich wybrane informacje dotyczące przebiegu karier w wymiarach: edukacyjnym, zawodowym, migracyjnym i rodzinnym, przy czym szczególny nacisk położono na uzyskanie drobiazgowych informacji o przebiegu kariery edukacyjnej. Pełny tekst kwestionariusza badań zamieszczony został w dalszej części aneksu.

Zastosowana metoda doboru respondentów miała charakter udziałowy, co jest raczej rozwiązaniem niespotykanym przy badaniu tych zagadnień. Tym niemniej podczas realizacji badań wykonano szereg czynności, których celem było zmniejszenie rozmiarów typowych błędów doboru udziałowego, co zgodnie z intencjami autorów prowadzić powinno do poprawy reprezentatywności

zebranych danych. Dokładne omówienie przeprowadzonych zabiegów zawiera opracowanie Sawińskiej i Sawińskiego (1982), zaś opis przebiegu terenowej fazy realizacji badań przedstawiony został w pracy Sawińskiego (1982). Należy nadmienić, że podczas kilkuletniej eksploatacji zbioru danych pochodzących z badań nie stwierdzono, aby były one pod jakimś względem rozbieżne z wynikami innych badań prowadzonych w zbliżonym czasie na porównywalnych zbiorowościach.

Osobnego omówienia wymaga problem reprezentatywności wyników dotyczących dwóch znaczących charakterystyk położenia społecznego: zarobków z pracy głównej i przynależności zawodowej. Przy układaniu kwestionariusza badań popełniono bowiem błąd, który spowodował, że podczas prowadzenia wywiadów części badanych omyłkowo nie zadawano pytań o aktualny zawód oraz otrzymywane zarobki (oba pytania stanowiły jeden blok). Dotyczy to około jednej trzeciej badanych (Sawińska i Sawiński 1982: 38, 42), a więc stosunkowo znacznej proporcji ogółu. Powstaje w związku z tym pytanie, czy uzyskane jedynie dla części badanych informacje o zawodzie i zarobkach można traktować jako reprezentatywne dla całości badanej zbiorowości.

Jak się jednak wydaje, brak informacji ma w obu przypadkach charakter losowy, będąc konsekwencją niewłaściwego zrozumienia instrukcji przez ankietera (Sawiński 1982: 15). Wniosek taki potwierdzają bardzo słabe związki między faktem nie zadania obu pytań a cechami położenia społecznego badanych, takimi jak wykształcenie, miejsce zamieszkania, czy płeć. We wszystkich przypadkach związki te okazały się nieistotne statystycznie (stosowano testy zakładające dobór prosty losowy, $\alpha = 0,05$). Uzyskane informacje o strukturze zawodowej dodatkowo porównane zostały z wynikami innych badań, przeprowadzonych

w 1982 roku na ogólnopolskiej próbie dobranej losowo (Pohoski 1985: tabele 1, 3, 4). Zgodność rozkładów przynależności badanych do poszczególnych kategorii zawodowych okazała się dla obu badań bardzo wysoka (wartość współczynnika podobieństwa rozkładów wyniosła 0,923). Wysoka zgodność wystąpiła także w przypadku związku między wykształceniem a przynależnością zawodową. Wartość współczynnika korelacji między średnią liczbą lat nauki dla odpowiadających sobie w obu badaniach kategorii zawodowych wyniosła 0,993 (korelacja ważona). Powyższe rezultaty skłaniają do podjęcia decyzji o traktowaniu informacji o zawodzie i zarobkach - uzyskanych w badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego” jedynie dla części respondentów - jako reprezentatywnych dla ogółu badanej zbiorowości. Z informacji tych korzystamy w wielu fragmentach pracy.

Symbol szkoły.....

ANKIETA / C /

Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego

Zwracamy się do Pana/i/ z gorącą prośbą o wzięcie udziału w badaniu, którego celem jest poznanie sposobów zdobywania wykształcenia przez różnych ludzi w naszym kraju.

Odpowiedzi udzielone przez Pana/ią/, a także przez wiele innych osób z całej Polski, stanowią będą cenny materiał, który wykorzystamy w pracy naukowej.

Prosimy o szczerze i możliwie szczegółowe odpowiedzi na wszystkie pytania zawarte w tej ankiecie. Ankieta jest w pełni anonimowa. Pana/i/ odpowiedzi nie będą udostępniane nikomu i posłużą jedynie do uzyskania statystycznych opracowań w celach naukowych.

Z góry dziękujemy za pomoc w naszej pracy

Zespół Badawczy

/ prosimy zaznaczyć krzyżykiem /

1. Czy jest Pan/i/ zadowolony/a/ z:	zdecy- dowanie zadowo- lony	raczej zadowo- lony	raczej nieza- dowolony	zdecy- dowanie nieza- dowolony	trudno mi po- wiedzieć	nie dotyczy
1. warunków mieszkaniowych						
2. sytuacji rodzinnej						
3. osiągniętego poziomu wykształcenia						
4. kierunku nauki /wykształcenia/						
5. kontaktów towarzyskich						
6. dostępności rozrywek						
7. warunków wypoczynku						
8. wykonywanego zawodu						
9. warunków pracy						
10. sytuacji materialnej						
11. zajmowanego w pracy stanowiska						
12. stanu posiadania mate- rialnego /wyposażenie mie- szkania, przedmioty osobistego użytku itp./						
13. miejscowości, w której Pan/i/ mieszka						
14. posiadanej wiedzy						
15. innych ważnych dla Pana/i/ spraw /jakich?/.....						

1a. Które z tych spraw uważa Pan/i/ za szczególnie ważne dla siebie? /proszę wpisać odpowiednie numery z pytania 1/:.....

2. Jakie są Pana/i/ najważniejsze cele /pragnienia/ życiowe na najbliższe 5 - 10 lat?
/prosimy podać tylko trzy najważniejsze cele/

Jaką ma Pan/i/ szansę zrealizowania tych pragnień? /prosimy zaznaczyć krzyżykiem/

dużą średnią minimalną żadną

	dużą	średnią	minimalną	żadną
1.				
2.				
3.				

3. Obecnie chcielibyśmy się dowiedzieć, jak ludzie w naszym kraju oceniają osoby o różnym wykształceniu. Poniżej przedstawiamy Panu/i/ listę kilkunastu osób o różnych rodzajach wykształcenia. Prosimy o dokonanie oceny tych osób według poważania, uznania i szacunku, jakie ma Pan/i/ dla nich, biorąc pod uwagę jedynie posiadane przez nich wykształcenie. Prosimy o dokonanie oceny nawet jeżeli uważa Pan/i/, że ludzi nie powinno się oceniać wyłącznie według wykształcenia.

Osoby posiadające następujące rodzaje wykształcenia darzy Pan/i/ poważaniem i szacunkiem:	bardzo dużym	dużym	średnim	małym	bardzo małym
podstawowe					
technikum					
6 klas szkoły podstawowej					
studia wyższe w szkole medycznej					
dwuletnia szkoła pomaturalna					
studia wyższe dla pracujących					
studia w wyższej szkole nauczycielskiej					
4 klasy szkoły podstawowej					
zasadnicza szkoła zawodowa					
2 klasy technikum					
2 lata studiów wyższych					
technikum dla pracujących					
liceum ogólnokształcące					
studia w wyższej szkole rolniczej					
studia wyższe na uniwersytecie					
2 klasy liceum ogólnokształcącego					
nieukończona szkoła zasadnicza zawodowa					
studia wyższe na politechnice					
liceum ogólnokształcące dla pracujących					
szkoła podstawowa dla pracujących					
uśrednionym programie					

Prosimy obecnie o odpowiedź na pytania dotyczące nauki w szkole podstawowej. Jeżeli chodził/a/ Pan/i do więcej niż jednej szkoły podstawowej, to zapytamy Pana/ię/ o wszystkie szkoły po kolei. Najpierw prosimy odpowiedzieć na pytania dotyczące szkoły podstawowej, w której rozpoczął/a/ Pan/i/ naukę.

/odpowiedź prosimy zakreślić krzyżkiem lub wpisać/

	I szkoła	II szkoła	III szkoła
4. W którym roku rozpoczął/a/ Pan/i/ naukę w tej szkole?			
5. Czy była to szkoła: 1 - dla młodzieży 2 - dla pracujących	1 2	1 2	1 2
5a. Jeżeli była to szkoła dla młodzieży: czy była to szkoła: 1 - siedmioklasowa 2 - ośmioklasowa 3 - mniej niż siedmioklasowa /prosimy wpisać, na której klasie kończyła się nauka/ czy szkoła znajdowała się: 1 - w oddzielnym budynku 2 - w izbach wynajętych czy nauczyciel prowadził zazwyczaj <u>lekcje</u> : 1 - tylko z jedną klasą 2 - z kilkoma klasami naraz ilu w przybliżeniu nauczycieli i nauczycielek uczęszczało w Pana/i/ szkole: 1 - jeden 2 - dwóch do czterech 3 - pięciu lub więcej	 1 2 3 1 2 1 2 1 2 3	 1 2 3 1 2 1 2 1 2 3	 1 2 3 1 2 1 2 1 2 3
6. W jakiej miejscowości znajdowała się ta szkoła? nazwa miejscowości ----- powiat			
7. W jakiej miejscowości mieszkał/a/ Pan/i/ <u>na stałe</u> w czasie nauki w tej szkole? nazwa miejscowości ----- powiat			
8. W którym roku przestał/a/ Pan/i/ uczęszczać w tej szkole?			
9. Czy biorąc pod uwagę ocenę najgorzej otrzymywaną w tej szkole należał/a/ Pan/i/ do uczniów: 1 - piątkowych 2 - mniej niż piątkowych, ale więcej niż szóstkowych 3 - szóstkowych 4 - mniej niż czwórkowych, ale więcej niż trójkowych 5 - trójkowych 6 - mniej niż trójkowych, ale nie dwójkowych 7 - dwójkowych	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
10. Ile klas ukończył/a/ Pan/i/ w tej szkole?			
11. Czy uzyskał/a/ Pan/i/ w tej szkole świadectwo ukończenia szkoły podstawowej? ----- Jeżeli <u>nie</u> , to jakie były główne przyczyny, że przestał/a/ Pan/i/ chodzić do tej szkoły?	tak nie	tak nie	tak nie

13. Czy kiedykolwiek uczył/a się Pan/i/ w zasadniczej szkole zawodowej /lub w wiorzędnej dającej wykształcenie zasadnicze zawodowe?

NIE - jeżeli nie, to prosimy przejść od razu do pytań na następnej stronie

TAK - jeżeli uczył/a się Pan/i/ w więcej niż jednej szkole zasadniczej zawodowej, to zapytamy Pana/i/a/ o wszystkie szkoły na kolejno. Najpierw prosimy odpowiedzieć na pytania dotyczące szkoły, w której rozpoczął/a Pan/i/ naukę.

/odpowiedzi prosimy zakreślić kółkiem lub wpisać/

	I szkoła	II szkoła
13. W którym roku rozpoczął/a Pan/i/ naukę w tej szkole?		
14. Prosimy podać dokładną nazwę szkoły: ----- kierunek nauki		
15. Czy była to szkoła: 1 - dla młodzieży nie pracującej 2 - dla pracujących	1 2	1 2
15a. Jeżeli była to szkoła dla pracujących: Czy była to szkoła: 1 - dzienne 2 - wieczorowa 3 - zaoczna	1 2 3	1 2 3
Czy w momencie rozpoczęcia nauki w tej szkole pracował/a Pan/i/ zarobkowo lub w rodzinnym gospodarstwie rolnym? ----- Jeżeli tak, to co przede wszystkim skłoniło Pana/i/a/ do podjęcia nauki w tej szkole jednocześnie pracując?	tak nie	tak nie
16. Ile lat nauki przewidywał program tej szkoły?		
17. W jakiej miejscowości nazwa miejscowości znajdowała się ta szkoła? ----- powiat		
18. W jakiej miejscowości nazwa miejscowości mieszkał/a Pan/i/ na stałe w czasie nauki w tej szkole? ----- powiat		
Jeżeli szkoła znajdowała się w innej miejscowości niż mieszkał/a Pan/i/ na stałe, to czy na okres nauki przeniósł/a się Pan/i/ do miejscowości, w której znajdowała się ta szkoła?	tak nie	tak nie
19. W którym roku przestał/a Pan/i/ uczyć się w tej szkole?		
20. Czy biorąc pod uwagę oceny najczęściej otrzymywane w tej szkole należał/a Pan/i/ do uczniów: 1 - piątkowych 2 - mniej niż piątkowych, ale więcej niż czwórkowych 3 - czwórkowych 4 - mniej niż czwórkowych, ale więcej niż trójkowych 5 - trójkowych 6 - mniej niż trójkowych, ale nie dwójkowych 7 - dwójkowych	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
21. Ile klas ukończył/a Pan/i/ w tej szkole?		
22. Czy uzyskał/a Pan/i/ świadectwo ukończenia tej szkoły? ----- Jeżeli tak, to jaka specjalność /tytuł zawodowy/ Pan/i/ uzyskał/a? ----- Jeżeli nie, to jakie były główne przyczyny, że przestał/a Pan/i/ uczyć się w tej szkole?	tak nie	tak nie

Prosimy teraz odpowiedzieć na pytania dotyczące nauki na wyższej uczelni. Jeżeli studiował/a/ Pan/i/ na kilku uczelniach bądź kilku kierunkach studiów /lub też studiował/a/ Pan/i/ na dwóch kierunkach równoległa/, to zapytany Pana/ia/ o wszystkie kierunki studiów /uczelnia/ po kolei. Najpierw prosimy odpowiedzieć na pytania dotyczące kierunku, na którym rozpoczął/a/ Pan/i/ studia.

/odpowiedź prosimy zakreślić kółkiem lub wpisać/		I kierunek studiów/uczelnia/		II kierunek studiów/uczelnia/	
43. W którym roku rozpoczął/a/ Pan/i/ studia na tym kierunku?					
44. Prosimy podać pełne nazwy: wyższej uczelni					
----- wydziału					
----- kierunku studiów					
45. Czy były to studia: 1 - dzienne		1		1	
2 - wieczorowe		2		2	
3 - zaoczne		3		3	
4 - inna /jakie?/.....		4		4	
----- Czy w momencie rozpoczynania studiów na tym kierunku pracował/a/ Pan/i/ zarobkowo lub w rodzinnym gospodarstwie rolnym?		tak	nie	tak	nie
----- Jeżeli tak, to co przede wszystkim skłoniło Pana/ia/ do podjęcia studiów jednocześnie pracując?					
46. Ile semestrów obejmował program studiów na tym kierunku?					
47. W jakiej miejscowości znajdowała się uczelnia?					
48. W jakiej miejscowości mieszkał/a/ Pan/i/ na stałe w czasie studiów na tym kierunku? nazwa miejscowości					
----- powiat					
----- Jeżeli wyższa uczelnia znajdowała się w innej miejscowości niż Pan/i/ mieszkał/a/ na stałe, to czy na okres studiów przeniósł/a/ się Pan/i/ do miejscowości, w której znajdowała się uczelnia?		tak	nie	tak	nie
49. W którym roku przestał/a/ Pan/i/ studiować na tym kierunku?					
50. Czy średnia ocen 1 - około 5 2 - około 4,5 3 - około 4 4 - około 3,5		1	5	1	5
otrzymywanych w czasie studiów na tym kierunku wynosiła 5 - około 3 6 - około 2,5 7 - około 2		2	6	2	6
		3	7	3	7
		4		4	
51. Ile semestrów studiów na tym kierunku Pan/i/ zaliczył/a/?					
52. Czy ukończył/a/ Pan/i/ studia na tym kierunku?		tak	nie	tak	nie
----- Jeżeli ukończył/a/ Pan/i/ studia na tym kierunku, to czy uzyskał/a/ Pan/i/ dyplom ukończenia studiów		tak	nie	tak	nie
----- Jeżeli tak, to jaki dyplom lub tytuł Pan/i/ uzyskał/a/?					
----- W którym to było roku?					
----- Jeżeli nie ukończył/a/ Pan/i/ studiów na tym kierunku, to jakie były tego główne przyczyny?					

53. Czy po ukończeniu studiów uczył/a/ się Pan/i/ jeszcze na studiach podyplomowych? TAK NIE
 Jeżeli TAK, to prosimy podać pełną nazwę studium podyplomowego.....
 W jakich latach studiował/a/ Pan/i/ na tym studium?.....
 Czy uzyskał/a/ Pan/i/ dyplom ukończenia studium? tak nie
 Jeżeli tak, to jaki dyplom lub tytuł Pan/i/ uzyskał/a/?.....
 W którym roku?

Czy pracował/a/ Pan/i/ kiedykolwiek w życiu zarobkowo /lub w rodzinnym gospodarstwie rolnym/?
Prosimy uwzględnić tylko prace trwające co najmniej 3 miesiące, które miały miejsce po ukończeniu przez Pana/i/ 14 lat.

NIE - jeżeli nie Pan/i/ nie pracował/a/, prosimy przejść od razu do pytania 72

TAK - jeżeli tak, to prosimy o odpowiedź na pytania dotyczące pierwszej pracy, jaką Pan/i/ wykonywał/a/ w życiu po ukończeniu 14 lat, oraz o odpowiedź na pytania dotyczące pracy obecnie wykonywanej /lub ostatnio wykonywanej, jeżeli Pan/i/ obecnie nie pracuje zarobkowo ani w rodzinnym gospodarstwie rolnym/.

	PIERWSZA PRACA zarobkowa lub w rodzin- nym gospodarstwie rol- nym po ukończeniu 14 lat /trwająca co najmniej 3 miesiące/	OBECNA PRACA zarobkowa lub w rodzin- nym gospodarstwie rol- nym. Dla osób obecnie nie pracujących: <u>praca ostatnio wykonywana</u>
/odpowiedź prosimy zakreślić kółkiem lub wpisać/		
60. Czy była to praca: 1 - w zakładzie państwowym, spółdzielczym lub prywatnym 2 - w indywidualnym gospodarstwie rolnym 3 - praca na własny rachunek 4 - inna /jaka?/	1 2 3 4	1 2 3 4
61. Rok rozpoczęcia pracy:		
62. Nazwa wykonywanego zawodu:		
63. Zajmowane stanowisko:		
64. Krótki opis czynności roboczych najczęściej wykonywanych w pracy:		
65. Czy był to zakład państwowy lub spółdzielczy? Jeżeli <u>tak</u> , to jak brzmiała jego nazwa: ----- Ilu w przybliżeniu zatrudniał pracowników?	tak nie ----- -----	tak nie ----- -----
66. Czy był to zakład prywatny? Jeżeli <u>tak</u> , to kto był jego właścicielem: 1 - Pan/i/ lub współwłaściciel 2 - rodzice lub krewni 3 - osoby obce	tak nie ----- 1 2 3 ----- -----	tak nie ----- 1 2 3 ----- -----
67. Czy pracował/a/ Pan/i/ w tym czasie w indywidualnym gospodarstwie rolnym? Jeżeli <u>tak</u> , to czyje to było gospodarstwo: 1 - Pana/i/ lub współwłaściciel 2 - rodziców 3 - krewnych 4 - osób obcych Przybliżona wielkość gospodarstwa w hektarach:	tak nie ----- 1 2 3 4 ----- -----	tak nie ----- 1 2 3 4 ----- -----
68. Rok zakończenia pracy:		
69. Co Pan/i/ robił/a/ po zakończeniu tej pracy? ----- Jeżeli podjął/a/ Pan/i/ inną pracę, to jakie były główne przyczyny zmiany pracy?		X

70. Jeżeli Pan/i/ obecnie pracuje, to ile wynoszą przeciętnie Pana/i/ miesięczne zarobki /wraz z miesięczną premią i dodatkami/?

71. Jeżeli Pan/i/ obecnie pracuje, to czy Pana/i/ kwalifikacje są w pracy odpowiednio wykorzystywane?
/prosimy podkreślić tylko jedną odpowiedź/

- | | |
|--|--|
| 1. praca, którą wykonuję nie wymaga przygotowania zawodowego | 5. pracuję w innym zawodzie niż zdobyte kwalifikacje |
| 2. moje kwalifikacje są wykorzystywane odpowiednio | 6. pracuję w zawodzie niezupełnie zgodnym z moimi kwalifikacjami |
| 3. stawia mi się zadania, które przekraczają moje kwalifikacje | 7. trudno mi powiedzieć |
| 4. moje kwalifikacje nie są dostatecznie wykorzystywane | 8. nie dotyczy |

72. Czy jest Pan/i/: 1. żonatym/mężatką; 2. kawalerem/panną; 3. rozwiedzionym/a lub wdowcem/wdową;

Jeżeli jest Pan/i/ żonatym/mężatką, to prosimy o odpowiedź na następujące pytania dotyczące obecnego współmałżonka /w przypadku wdów, wdowców i rozwiedzionych dotyczy współmałżonka z ostatniego małżeństwa

73. W którym roku zawarł/a/ Pan/i/ związek małżeński?

74. Jakie wykształcenie ma współmałżonek obecnie oraz jakie miał/a/ w momencie zawarcia małżeństwa?

/odpowiedź prosimy zakreślić kółkiem i wpisać kierunek nauki, liczbę klas/

	wykształcenie współmałżonka			
	obecnie		w momencie zawarcia małżeństwa	
		kierunek nauki		kierunek nauki
1. nieukończona podstawowa ile klas ukończył/a/?	1		1	
2. ukończona podstawowa	2		2	
3. ukończona zasadnicze zawodowe	3		3	
4. nieukończona średnie ile klas ukończył/a/?	4		4	
5. ukończona średnie	5		5	
6. ukończona pomaturalne	6		6	
7. nieukończona wyższe ile lat nauki ukończył/a/?	7		7	
8. ukończona wyższe /bez tytułu magistra/	8		8	
9. ukończona wyższe /z tytułem magistra/	9		9	
10. podyplomowe	10		10	

74a. Jeśli w czasie trwania małżeństwa współmałżonek uczył/a/ się w szkole, to prosimy odpowiedzieć na następujące pytania:

/odpowiedzi prosimy zakreślić kółkiem lub wpisać/

	I szkoła		II szkoła	
Rok rozpoczęcia nauki w tej szkole:				
Dokładna nazwa szkoły: ----- kierunek nauki				
Ile lat nauki przewidywał program tej szkoły?				
Czy była to szkoła:	1 - dzienna	1	1 -	1
	2 - wieczorowa	2	2 -	2
	3 - zaoczna	3	3 -	3
Rok zakończenia nauki w tej szkole:				
Ile klas /lat nauki/ ukończył/a/ w tej szkole?				
Czy uzyskał/a/ świadectwo ukończenia tej szkoły?	tak	nie	tak	nie
Jeżeli <u>tak</u> , to jaki tytuł zawodowy /dyplom/ uzyskał/a/?				

75. Czy posiada Pan/i/ dzieci: TAK NIE Jeżeli TAK, to prosimy podać liczbę dzieci

oraz kolejno rok urodzenia dzieci:

--	--	--	--	--	--

	nazwa miejscowości	powiat
76. W jakiej miejscowości mieszkał/a/ Pan/i/ najdłużej przed ukończeniem 14 lat?		
77. W jakiej miejscowości mieszkał/a/ Pan/i/, gdy miał/a/ Pan/i/ dokładnie 14 lat?		

78. Czy do ukończenia 14 lat mieszkał/a/ Pan/i/ z obojgiem rodziców?

1 - tak, z obojgiem

3 - tylko z ojcem

2 - tylko z matką

4 - wychowywałem się bez rodziców

79. Jakie wykształcenie miał ojciec a jakie matka, gdy miał/a/ Pan/i/ 14 lat?

/odpowiedź prosimy zakreślić kółkiem/

	wykształcenie ojca	wykształcenie matki
0 - nie dotyczy	0	0
1 - nie chodził/a/ nigdy do żadnej szkoły	1	1
2 - 1-3 klasy szkoły podstawowej	2	2
3 - 4 klasy szkoły podstawowej	3	3
4 - 5-6 klas szkoły podstawowej	4	4
5 - 7 klas szkoły podstawowej	5	5
6 - zasadnicze zawodowe	6	6
7 - nieukończone przedwojenne gimnazjum	7	7
8 - ukończone przedwojenne gimnazjum	8	8
9 - ukończone przedwojenne liceum	9	9
10 - nieukończona szkoła średnia	10	10
11 - szkoła średnia ukończona po wojnie	11	11
12 - pomaturalne	12	12
13 - nieukończone studia wyższe	13	13
14 - ukończone studia wyższe /bez tytułu magistra/	14	14
15 - ukończone studia wyższe /z tytułem magistra/	15	15
16 - podyplomowe	16	16
17 - trudno mi powiedzieć	17	17

80. Czy ojciec lub matka pracowali zawodowo, gdy miał/a/ Pan/i/ 14 lat ?

ojciec TAK NIE

/odpowiedź prosimy zakreślić kółkiem/

matka TAK NIE

Jeżeli ojciec lub matka pracowali zawodowo, gdy miał/a/ Pan/i/ 14 lat, prosimy odpowiedzieć na następujące pytania:

/odpowiedź prosimy zakreślić kółkiem lub wpisać/

	ojciec			matka		
Jaki zawód wykonywał/a/?						
Jakie stanowisko zajmował/a/?						
Prosimy podać nazwę zakładu pracy /tak jak ją Pan/i/ pamięta/:						
Czy był to zakład: 1 - państwowy; 2 - spółdzielczy; 3 - prywatny	1	2	3	1	2	3
Jeżeli prywatny, to czy był/a/ jego właścicielem?	tak	nie		tak	nie	
Czy w tym czasie ojciec lub matka pracował/a/ w indywidualnym gospodarstwie rolnym?	tak	nie		tak	nie	
Jeżeli tak, to czy był/a/ jego właścicielem?	tak	nie		tak	nie	
Przybliżona wielkość gospodarstwa rodziców w hektarach:						

81. Czy posiadał/a/ Pan/i/ braci lub siostry?

TAK NIE

Jeżeli TAK, to prosimy podać liczbę braci i siostr, gdy miał/a/ Pan/i/ 14 lat

.....

82. Czy w obecnym miesiącu zamieszkania lub w najbliższej okolicy odczuwa Pan/i/ dotkliwy brak następujących instytucji:

/prosimy wstawić krzyżyk/	tak	nie	nie wiem	Jeżeli <u>tak</u> , to jakich: /prosimy wpisać lub podkreślić/
1. szólków				
2. przedszkoli				
3. szkół				1. podstawowych; 2. zasadniczych zawodowych; 3. średnich ogólnych; 4. średnich zawodowych; 5. wyższych; 6. innych /jakich?/.....
4. instytucji kulturalno-rozrywkowych				1. kino; 2. teatr; 3. biblioteka; 4. dom kultury; 5. innych/jakich?/.....
5. zakładów pracy /miejsce pracy/				1. dla mężczyzn; 2. dla kobiet; 3. dla młodzieży kończącej szkołę; - żeńską; - męską;
6. służby zdrowia				1. miejsce w szpitalach; 2. ośrodków zdrowia; 3. specjalistycznych przychodni lekarskich; 4. innego typu usług lekarskich, jakich.....
7. komunikacji				
8. obiektów i urządzeń sportowych				
9. sklepów i zakładów usługowych				
10. innych instytucji/jakich?/				

83. Czy Pana/i/ zdaniem, aby kogoś uznać za człowieka wykształconego musi on ukończyć jakąś szkołę?

TAK NIE Jeżeli TAK, to jaką:

84. Obecnie chcielibyśmy zadać Panu/i/ kilka pytań dotyczących mieszkania, w którym Pan/i/ mieszka. Czy jest to mieszkanie? /prosimy zakreślić kółkiem/

1. samodzielne /tam mieszka w nim tylko Pan/i/ ze swoją rodziną/;
2. niesamodzielne /tam dzielone wraz z innymi rodzinami lub z sublokatorami/;
3. podnajęty pokój; 4. hotel robotniczy, internat, akademik itp.
5. pomieszczenie niemieszkalne /np. strych, piwnica itp./; 6. inne /jakie?/

/Jeżeli mieszkanie nie jest samodzielne, pytania 85 - 87 dotyczą tylko tej osoby mieszkania, którą zajmuje Pan/i/ ze swoją rodziną. Jeżeli jest samodzielne, pytania dotyczą całego mieszkania/

85. S ilu izb mieszkalnych łącznie z kuchnią składa się to mieszkanie? izb

86. A ile osób mieszka w tym mieszkaniu wraz z Panem/ią? osób

87. Jaka jest w przybliżeniu powierzchnia mieszkania? m²

88. Czy w mieszkaniu są: /prosimy zakreślić kółkiem/ 1 - gas a oleci; 2 - centralne ogrzewanie
3 - zimna woda z kranu; 4 - ciepła woda z kranu; 5 - łazienka; 6 - sprzękowany ustęp

89. Czy posiada Pan/i/: /prosimy zakreślić kółkiem przedmioty posiadane/ 1 - telefon;
2 - lodówkę; 3 - odkurzac; 4 - pralkę automatyczną; 5 - telewizor kolorowy;
6 - motocykl; 7 - samochód.

90. Pana/i/ płeć: 1 - męska; 2 - kobieca.

91. Rok urodzenia

92. Prosimy podać dane dotyczące miejscowości, w której Pan/i/ mieszka obecnie na stałe:

NAZWA MIEJSCOWOŚCI	czy jest to:	POWIAT /wg dawnego podziału administracyjnego/	WOJEWÓDZTWO /wg nowego podziału administracyjnego/
	1. wieś 2. miasto		

93. Czy Pan/i/ obecnie pracuje zarobkowo: 1 - pracuję; 2 - nie pracuję

A N E K S B

R e c e n z j e p r a c y

Prof. dr hab. Jan Lutyński

Uniwersytet Łódzki

Recenzja pracy doktorskiej mgr Zbigniewa
Sawińskiego pt. „Pomiar i skalowanie
wykształcenia w badaniach socjologicznych”

Obszerna, przeszło 400 stronicowa rozprawa mgr Zbigniewa Sawińskiego, należy do zakresu metodologii badań społecznych. Zmierza do udoskonalenia warsztatu tych badań w ich survey'owej odmianie w odniesieniu do jednej zmiennej - a właściwie grupy zmiennych - do wykształcenia. Autor analizuje zarówno sposoby zdobywania i klasyfikowania informacji o wykształceniu respondentów, co zgodnie z rozpowszechnionym, choć - moim zdaniem - niewłaściwym zwyczajem nazywa pomiarem, jak i metody skalowania wykształcenia. Opiera się na pracach innych autorów zarówno polskich jak i anglosaskich, które poddaje analizie i krytyce. Doktorant przeprowadza także własne analizy empirycznego materiału. W rezultacie przedstawia szereg propozycji odnoszących się do zdobywania i klasyfikacji danych oraz do skalowania wykształcenia. Są to propozycje w znacznym zakresie oryginalne. Praca ze względu na cel i sposób ujęcia jest więc pomyślana bardzo interesująco. Na podkreślenie zasługuje m. in. fakt, że w wybranym zakresie autor objął swoją analizą pełny cykl

badawczy, co wymagało od niego pogłębionej refleksji w odniesieniu do różnorodnych zagadnień. Tak więc w I części pracy po przedstawieniu definicji wykształcenia analizuje on polski system szkolny przed i po II wojnie światowej, który później porównuje z innymi, dostarczając empirycznej podstawy dla swoich propozycji klasyfikacyjnych. Analizuje także dokładnie sposoby otrzymywania danych o wykształceniu w spisach powszechnych, które słusznie i umiejętnie krytykuje, podobnie jak i propozycje socjologów. Rozpatruje również problemy narzędzi zdobywania informacji o wykształceniu, ich funkcjonowania w wywiadzie, i błędów w otrzymywanych danych, źródeł tych błędów i sposobów ich uniknięcia, proponując najlepsze - jego zdaniem - narzędzie badawcze i zasady klasyfikacji danych. W części II pracy wykazuje dużą znajomość technik statystycznych. Zastosowanie wybranych technik do obszernego materiału z badań, w których sam uczestniczył, pozwala mu zaproponować w znacznym stopniu uzasadnione empirycznie skale odnoszące się do wykształcenia oraz sposób kwantyfikacji jego poziomów. Doktorant skozystał tu w pewnym zakresie z wzorów wypracowanych w badaniach nad zawodem. Ogólnie rzecz biorąc, prezentuje jednak rozwiązania oryginalne, opierając się m. in. na specjalnie przeprowadzonej w tej pracy analizie prestiżu różnych szczebli wykształcenia.

Rozbiór pracy wskazuje więc na oryginalność i bogactwo jej treści i wszechstronność analizy. Należy jeszcze dodać, że konstrukcja pracy jest właściwa, język dobry, a wykorzystana literatura - obfita. Niezależnie od tej ogólnej bardzo wysokiej oceny przy lekturze tej rozprawy nasunęło mi się sporo uwag, głównie dyskusyjnych. Przedstawię je rozpoczynając od bardziej szczegółowych. Tak więc nie przekonała mnie argumentacja autora,

że błędy obciążające informacje o poziomie wykształcenia wynikają głównie stąd, iż respondenci nie znają systemu szkolnego a nie z ich świadomych zafałszowań, co sugerowali jako hipotezę m. in. Daniłowicz i Sztabiński. Przyjmując, że owa nieznamość może pełnić rolę przy pojawianiu się błędów (zwrócenie uwagi na to jest niewątpliwie cenne), trudno na podstawie posiadanych danych przyjąć - jak to robi doktorant, że jest to rola większa niż chęć podwyższenia własnego wykształcenia w oczach odbiorcy wypowiedzi. Gdyby ta chęć nie pełniła dużej roli, pytanie o wykształcenie nie byłoby drażliwe, co sugerują niektóre badania i co akceptuje jako uzasadnione przekonanie doktorant. Warto jeszcze dodać, że przynajmniej w pewnym okresie u nas, gdy nowoprzyjmowany pracownik przed bodaj 50-tym rokiem życia nie miał ukończonego podstawowego wykształcenia, musiał je uzupełniać, przy czym mimo rozporządzeń wymaganie dostarczenia świadectwa nie wszędzie było rygorystycznie przestrzegane. Sprzyjać to musiało zawyżeniom poziomu wykształcenia u mniej wykształconych, nie koniecznie będących tzw. efektem „podłogi”. Te zawyżenia mogły być następnie reprodukowane w badaniach. Czyli autor zbyt pochopnie akceptuje jedną z dwóch hipotez, które nie są zresztą konkurencyjne a mogą się uzupełniać. Nie próbuje natomiast ustalić zakresu ich zastosowania we własnych badaniach weryfikacyjnych. Być może było to zresztą niemożliwe ze względu na rodzaj materiałów, którymi dysponował.

Ta ostatnia uwaga odnosi się do innej polemiki autora, dotyczącej hipotezy Daniłowicza i Sztabińskiego o nieefektywności zastosowania bardziej szczegółowego sposobu pytania o poziom wykształcenia w celu zmniejszenia ilości błędów (chodzi mi o polemikę w tej sprawie, gdyż w niektórych innych

miejscach jego uwagi krytyczne dotyczące propozycji Daniłowicza są słuszne). Krytykowana przez doktoranta hipoteza ma sprecyzowany zakres, odnosi się do dwóch określonych poziomów szczegółowości i ogólności pytań dotyczących kilku spraw. Uzasadniona została - zresztą wbrew oczekiwaniom autorów - w specjalnych, rozbudowanych badaniach. Rozważania doktoranta, prowadzące do jej odrzucenia lub co najmniej potraktowania jako nieistotnej, opierają się tylko na ogólnych przesłankach, przyjętych a priori i zgodnych z jego ogólnym stanowiskiem. Takie postawienie sprawy nie wydaje się właściwe m. in. dlatego, że zamyka ono drogę badaniom potrzebnym dla rozstrzygnięcia kontrowersyjnych kwestii, badaniom, które powinni chyba przede wszystkim prowadzić badacze wykształceni o pogłębionych metodologicznych zainteresowaniach (na marginesie chcę zauważyć, że doktorant słusznie podkreśla wagę faktu, że reakcje na pytania o wykształcenie w wywiadach i ankietach mogą być wyuczone, gdyż podobne pytania zadawane są im w życiu. Powtarzanie odpowiedzi nie oznacza jednak, że nie są one trafne).

Pewne uwagi nasuwa rozdział poświęcony błędom w uzyskiwanych danych dotyczących wykształcenia. Zamieszczenie tego rozdziału i wiele zawartych w nim analiz uważam za bardzo cenne. Zabrakło mi w nim jednak jasnego postawienia sprawy, co autor uważa za błąd, choć na temat błędów w badaniach surveyowych napisano wiele na Zachodzie i - zresztą mniej - u nas. M. in. niejasne jest, jaka relacja w ujęciu autora występuje między sprzecznością informacji a błędem, jaki jest stosunek pojęć „trafność” i „rzetelność”, którymi często się on posługuje, do pojęcia błędu itp.

Propozycje autora dotyczące podziału zmiennych na kategoriałne, do których zalicza wykształcenie, i kontinualne są dla mnie niejasne, zaś celowość wprowadzenia odpowiadających im pojęć wątpliwa. Aby nie przedłużać recenzji sformułuję kilka pytań, prosząc autora o odpowiedź lub komentarz. Jaki jest stosunek tego podziału do podziału na zmienne skokowe i ciągłe, spotykanego w statystyce? Do jakiej grupy zmiennych: kontinualnych czy kategoriałnych należą następujące: wielkość (liczebność) rodziny, poziom wykształcenia (w Stanach Zjednoczonych) mierzony ilością lat szkolenia, następnie zawód - gdy każdemu zawodowi przypiszemy wartości liczbowe ze względu na powiązanie z rozmaitymi wyznacznikami społecznej pozycji (jeśli jest to zmienna kontinualna, pomiędzy różnymi zawodami powinny występować stany pośrednie)? Czy różne wartościowanie przez różnych ludzi, np. wyznań, narodów, stylów artystycznych itp. oznacza, że związane z nimi zmienne przekształcają się w ilościowe? Jeśli przyjmujemy, jak chce autor, że kategoriałny lub kontinualny charakter zmiennej zależy od punktu widzenia badacza, a nie od ich natury, to czy można mówić o podziale zmiennych na te dwie grupy? Czy nie jest tak, że każda zmienna staje się kategoriałna, gdy określimy jej wartości, do których umiemy zaliczyć wszystkie badane obiekty, wykluczając stany pośrednie między nimi? Jaka jest granica między zastosowaniem odmiennych punktów widzenia czy perspektyw a odmiennym sposobem operacjonalizacji? Czy słuszne jest nazywanie ukończonych szkół średnich: ogólnokształcącej i zawodowej różnymi poziomami wykształcenia, chociaż odnoszą się one do tego samego szczebla systemu szkolnego, zaś wyrażenie „różne poziomy” oznacza zgodnie z słownikowym rozumieniem - co najmniej wyprzedzanie jednego z

nich przez drugi?

Formułując te pytania nie zakładam, że rozróżnienie: zmienne kategoryjne (skokowe) i kontinualne (ciągłe) jest bezużyteczne w badaniach nad wykształceniem, ani - tym bardziej - że analizy, w których autor wykorzystuje swój pojęciowy aparat są bezwartościowe. Przeciwnie - jestem przekonany o wartości tych ostatnich. Mam jednak wątpliwości, czy autor proponując wprowadzenie fundamentalnych przeciw zmian pojęciowych w odniesieniu do zmiennych miał po temu wystarczające powody i uzasadnienie.

Być może sprawa pojmowania zmiennych pozostaje w związku z przyjętą przez autora koncepcją wykształcenia jako jednej zmiennej, co także wydaje się dyskusyjne, a w każdym razie wymaga komentarza. Odtwarzając zamiary autora przyjmuję, że chciał on dostarczyć socjologom narzędzi, które umożliwiają łatwe wykorzystanie możliwie pełnych i wiarygodnych danych o wykształceniu w badaniu społecznej struktury, zwłaszcza w analizach ilościowych. Temu zamiarowi, jak się wydaje, podporządkowany jest zarówno zakres analiz autora jak i ich charakter. Dotyczy to również pojmowania wykształcenia a także wniosków i propozycji przeznaczonych dla badaczy. W badaniach struktury społecznej wygodnie jest operować jedną choćby złożoną zmienną, odnoszącą się do wykształcenia, pod warunkiem, że w wartościach tej zmiennej znajdują odbicie różne aspekty rezultatów procesu kształcenia. Taki sposób postępowania jest niewątpliwie uzasadniony, przy czym trzeba dodać, że znaczny wysiłek, -umiejętności i pomysłowość autora przy opracowaniu tego sposobu przyniosły niewątpliwie sukcesy. Jednocześnie jednak, z czego autor zdaje sobie sprawę, nie jest to sposób jedyny, i wiele ważnych rezultatów procesu kształcenia - choćby w zakresie formowania

osobowości - nie znajduje wyrazu w otrzymaniu świadectwa ukończenia odpowiedniej szkoły. Potrzebne wydają się więc odrębne analizy, w których wskaże się inne niż przedstawione przez autora drogi zbadania procesu formalnego uczenia się i studiów, użyteczne z innych punktów widzenia, przy rozwiązywaniu innych socjologicznych problemów, w których wykształcenie potraktowane zostanie jako grupa zmiennych.

Celem autora było także wskazanie sposobów otrzymywania danych najbardziej wiarygodnych. Aprobując w całej rozciągłości ten cel muszę jednak zauważyć, że realizacja propozycji autora w tym zakresie wymaga od badaczy interesujących się wykształceniem jako jedną zmienną bardzo dużo. Po prostu każdy kwestionariusz i wywiad realizujący propozycje autora musi składać się w znacznej części z pytań dotyczących wykształcenia. Informacyjne rezultaty zastosowania bardzo wielu pytań w badaniach np. struktury społecznej wykorzystane byłyby przy tym tylko częściowo. Nie sądzę, aby było to możliwe, tj. aby badacze zaakceptowali takie rozwiązanie. Sądzę natomiast, że badacze mogą wziąć pod uwagę inne wyniki badań doktoranta, m. in. jego kwantyfikację poziomów wykształcenia (s.398), o które pewno będą pytali wprost, zadając respondentom tylko jedno pytanie. Jeśli tak będzie, konieczne wydaje się prowadzenie dalszych studiów weryfikacyjnych, pozwalających zarówno na opracowanie zakresu błędów, jak i na kontrolę takiej właśnie pośredniej kwantyfikacji poziomów wykształcenia w zmieniających się warunkach.

W recenzji sformułowałem wiele uwag dyskusyjnych i krytycznych częściowo również dlatego, aby sprowokować autora do odpowiedzi i pogłębienia problematyki. Uwagi te znalazły się

w recenzji także z tej racji, że praca mgr Sawińskiego pobudza do refleksji i zasługuje na bardzo poważne potraktowanie. Ogólnie uważam ją za wyróżniającą się. Tym samym stawiam wniosek o dopuszczenie Autora do jej publicznej obrony.

Prof. dr hab. Włodzimierz Wesołowski

Polska Akademia Nauk

Recenzja z rozprawy doktorskiej
Zbigniewa Sawińskiego
„Pomiar i skalowanie wykształcenia
w badaniach socjologicznych”

Recenzowana rozprawa doktorska odznacza się dwoma pozytywnymi cechami: jest dobrze pomyślana i dobrze wykonana. Dotyczy ona tematu z pozoru mało interesującego, a nawet, wydawać by się mogło, błędnego: jak pytać w trakcie socjologicznego wywiadu o wykształcenie osoby badanej oraz jak wyróżniać i grupować szczeble formalnego wykształcenia w analizach socjologicznych. Ten prosty temat, jeśli zostaje poważnie potraktowany, okazuje się nie tak prosty jak się powierzchownie wydaje. Rozprawa Sawińskiego ujawnia niejedną ważną kwestię problemów, które nazywają się w metodologicznym języku socjologii pomiarem oraz skalowaniem zmiennej, w danym przypadku wykształcenia.

Praca ma jasną konstrukcję i dobrze określony zakres problemowy. Składa się ona z dwu części podzielonych na rozdziały. W części pierwszej Autor zajmuje się kwestią pomiaru wykształcenia, a w drugiej części - kwestią skalowania wykształcenia. Nie będę szczegółowo charakteryzował obu części; zasygnalizuję tylko pokrótce ich zawartość. Tak więc w pierwszej części dokonany zostaje przegląd najbardziej znanych w literaturze światowej propozycji pomiaru, a następnie dokładnej ana-

lizie i krytyce zostają poddane polskie najpoważniejsze propozycje, mianowicie dr Cichomskiego oraz Daniłowicza i Sztabińskiego. Na tym tle autor następnie przechodzi do przedstawienia nowej, własnej propozycji.

Podobną strukturę ma część dotycząca skalowania: badania zagraniczne, fragmentaryczne dotąd badania polskie, wreszcie obliczenia własne Autora, które służą wyciągnięciu wniosków w kilku ważnych sprawach. Od razu tutaj powiem, że w całej pracy do najciekawszych zaliczyłbym rozważania, analizy i ustalenia dotyczące tzw. niepełnych poziomów wykształcenia oraz empiryczne dowody na „kategorialność” lub „skokowość” ukończonych poziomów wykształcenia podstawowego, średniego i wyższego (obok dość wyraźnej odrębności nieukończonego podstawowego).

Ciekawe wyniki merytoryczne uzyskane zostały przez Z. Sawińskiego dzięki zastosowaniu wyrafinowanego warsztatu analiz statystycznych. Niektóre metody obliczeń po raz pierwszy zastosowano do rozwiązania zadań, które podejmuje się w ramach rozważań nad skalowaniem zmiennych charakteryzujących społeczne położenie jednostki. Szczególnie owocne w pracy Sawińskiego okazało się ujęcie wykształcenia jako zmiennej kategorialnej w modelu liniowym oraz posłużenie się metodą analizy kanonicznej dla badania problemu dystansów między kategoriami osób o różnym wykształceniu z punktu widzenia usytuowania tych osób w systemie nierówności.

Czytanie rozprawy Zbigniewa Sawińskiego sprawiało mi znaczną satysfakcję i to z kilku powodów. Po pierwsze - dość wcześnie zdawałem sobie sprawę z potrzeby podjęcia prac nad tzw. standaryzacją podstawowych zmiennych socjologicznych,

standaryzacją elastyczną, a to co proponuje Z. Sawiński jest nawiązaniem do potrzeby przeze mnie silnie odczuwanej.

Po drugie, propozycja przedstawiona przez Autora posiada wszelkie cechy dobrej intelektualnej roboty, co nadaje jej autonomiczną wartość poznawczą oraz perspektywiczną wartość aplikacyjną (proponowane nowe narzędzie pomiaru może zostać przyjęte przez innych badaczy). Po trzecie, praca Sawińskiego jest napisana tak klarownie, że ułatwia podjęcie dyskusji z Autorem nad takimi tematami, które jaśniejsze się stają po tym, czego On dokonał. Dla podkreślenia tej - w moim przekonaniu najważniejszej cechy każdej pracy naukowej - skupię się nad dwoma wybranymi zagadnieniami dyskusyjnymi. Chciałbym, aby Autor na marginesie swoich dokonań rozważył głębiej kwestie, które mnie wydają się warte dalszego namysłu.

Ważną część analiz Autora zajmuje kwestia „kategorialności wykształcenia”. Kwestia ta wiąże się z podziałem zmiennych na kategorialne i kontinualne. Podział taki - w rozmaitych wersjach - występuje w socjologii i osobiście uważam go za ważny. Kwestia, która mi się tutaj nasuwa to różnorodność postaci kategorialności oraz ewentualna odmiennność podziału na zmienne ilościowe i jakościowe oraz kategorialne i kontinualne. Oto kilka luźnych uwag.

Autor rozprawy stwierdza, że wielu współczesnych socjologów posługuje się podziałem na zmienne ilościowe i jakościowe, ale nie jest to podział najlepszy - przynajmniej dla celów analizy, którą On podejmuje. Potem odnosimy jednak wrażenie, że Autor niechętnie odnosi się do tego podziału, jakby dlatego, że wiąże się on rzekomo z taką orientacją metodologiczno-filozoficzną, w której ważne są operacje na symbolach pomiarów, a

nie, jeśli tak można powiedzieć, rozpoznanie empirycznej natury rzeczy. Jeśli moje odczytanie myśli jest trafne, to sąd Autora jest nietrafny. Jest w nim zawarta błędna sugestia, jakoby podział właściwości na ilościowe i jakościowe był szczególną przypadłością jednej orientacji filozoficznej (konkretnie logicznego empiryzmu) i był szczególnie ważny w ramach tej orientacji. Jednakże ten podział może być przyjęty i uznany za ważny w ramach innych orientacji. Występuje on już w realistycznej filozofii Arystotelesa, a współcześnie może uzyskać wykładnię „naturalistyczną” lub, jak to niektórzy dziś mówią - „przedmiotową”. W każdym razie może on być związany z koncepcją badań socjologicznych, w których uznaje się „obiektywność” rzeczywistości i jej pierwotność wobec zabiegu pomiaru. Za taką orientacją, rozumiem, opowiada się Autor rozprawy.

Sądzę, że przydałoby się w pracy nieco szersze i lepsze omówienie stosunków zachodzących między dwoma podziałami: na własności jakościowe i ilościowe oraz kategoryalne i kontynualne. Powiedziałbym, że jeśli już zaczyna się jakiś temat, to warto go porządnie zakończyć.

A teraz uwaga na temat rodzajów kategoryalności. Jedną z zalet pracy jest próba (zakończona sukcesem) udokumentowania, że poziomy wykształcenia w Polsce winny być ujmowane jako zmienna kategoryalna, a nie kontynualna. Jest to nawet jedna z tych tez pracy, która jest specjalnie podkreślona, jakby dla wywołania większego wrażenia u tych, którzy skłonni są ujmować poziomy wykształcenia w kontinuum. Sądzę, że Autor mógłby i powinien rozwinąć dokładniej swój pomysł traktowania wykształcenia jako zmiennej kategoryalnej. Jedną z dróg wiodącą do

tego celu, która jednocześnie byłaby drogą uniknięcia niepotrzebnych dyskusji i zarzutów, byłoby wskazanie różnych rodzajów kategorialności, występujących wśród zjawisk społecznych. Nie rozwijając tego tematu powiem tylko, że moim zdaniem poziomy wykształcenia reprezentują inny typ kategorialności niż np. przynależność religijna, narodowość, przynależność do organizacji społecznych, a nawet przynależność zawodowa. Poziomy wykształcenia reprezentują „kategorialność”, która nie może wyzbyć się swej gradacyjnej natury. Kategorialność wykształcenia (pokazują to analizy Sawińskiego) to mówiąc obrazowo - taki rodzaj drabiny edukacyjnej, w której jedne szczeble są z trzciny a drugie z dębu, a odstęp między szczeblami nie są równe; dlatego Autor mówi o „progowości” i określonych dystansach między pełnym podstawowym, pełnym średnim i pełnym wyższym wykształceniem.

Otóż takiego z natury gradacyjnego charakteru jak wykształcenie nie ma ani przynależność do określonej grupy wyznaniowej, ani do narodu, ani do partii politycznej. Gradacyjność może być natomiast „przydana” grupom wyznaniowym poprzez ludzkie ewaluacje lub spontanicznie kształtujące się stosunki społeczne. Tak jest np. wtedy, kiedy jedna partia trwale jest silniejsza od innej, a ta druga nieco mocniejsza od trzeciej; lub kiedy szereguje się na skali wszystkie kraje (narody) z punktu widzenia ich mocy ekonomicznej.

Drugi temat ogólny, który nasuwa mi się jako przedmiot rozmowy z Autorem rozprawy, to prestiż wykształcenia. Zbigniew Sawiński przeprowadził badanie prestiżu wykształcenia według własnego projektu. Czytając analizy empiryczne zawarte w rozprawie nasuwa się jedno zasadnicze, metodologiczne pyta-

nie i duża ilość pytań pobocznych. Pytanie metodologiczne sformułowałbym następująco: czego oceny właściwie żądamy pytając o prestiż wykształcenia?

Stawiam to pytanie ostro, bo sam niejednokrotnie pisałem o prestiżu wykształcenia. Lektura pracy Z. Sawińskiego przypomiała mi na nowo rozterki, które sam przeżywałem, kiedy pisałem o prestiżu zawodów we współczesnym zindustrializowanym społeczeństwie. Uświadomiła mi także, że byłem prawdopodobnie nieco ostrożniejszy niż Autor recenzowanej rozprawy. Jedno bowiem z pytań jakie zasadnie można postawić dotyczy tego, czy istnieje oddzielny prestiż wykształcenia, oddzielnie prestiż zawodowej roli, oddzielnie prestiż uzyskiwanej zapłaty lub dochodu. Zbigniew Sawiński opiera swe badania na założeniu, że istnieje dający się wypreparować z innych cech społecznych prestiż wykształcenia. Można jednak argumentować, że nie ma „oddzielnego” i dającego się wyizolować od innych cech położenia, „prestiżu wykształcenia”, że w rzeczywistości cechy położenia dają się prestiżowo oceniać tylko wtedy, kiedy występują w określonych „zbitkach” czyli kompleksach, a ludzie myśląc o prestiżu dokonują oceny takich właśnie kompleksów (dlatego właśnie bada się prestiż zawodu jako kompleksu cech). Zabieg rozdzielania kompleksu jest - można argumentować - nieuprawniony na gruncie psychologii prestiżu.

Chciałbym, aby Autor dał w pracy - jeśli będzie ją publikował - więcej uzasadnienia dla podstaw całego zabiegu, który w jego wykonaniu za bardzo został sprowadzony do kwestii werbalizacji pytania kwestionariusza, lecz pozbawiony został odniesienia do szerszego tła teoretycznego.

Zauważmy, że sformułowane w ankiecie pytanie *expressis verbis* dotyczy uznania i szacunku dla kategorii osób o wyspecyfikowanym poziomie wykształcenia. Chodzi więc o osoby, ale abstrakcyjne, nierealne w swojej jednowymiarowości. Realne, ale przecież pozbawione ludzkiego wymiaru są szczeble wykształcenia. Jak ma wyglądać operacja myślowa człowieka, któremu zadano pytanie p. Sawińskiego? W miejsce szczebli ma podstawić znane sobie osoby o wyspecyfikowanych poziomach wykształcenia - i dokonać oceny poprzez pryzmat osobistego szacunku dla konkretnych osób? A może odwrotnie: ma on uświadomić sobie, że władza, bogactwo i wykształcenie są w społeczeństwie prestiżowo cenione niezależnie od tego, kto jest ich nosicielem. Ma więc myślowo przedstawić sobie raczej szczeble wykształcenia niż osoby i dokonać arytmetycznej operacji rozkładu wartości abstrakcyjnej cechy na zadane, abstrakcyjne szczeble, a następnie na osoby znajdujące się na tych szczeblach? Lecz wtedy niejako automatycznie osoba o wyższym poziomie wykształcenia uzyska więcej prestiżu niż osoba o niższym. Wydawało mi się w trakcie lektury, że ten drugi proces myślowo-ewaluacyjny założony jest w przyjętej koncepcji badania. Jednak rezultaty analiz pokazują, że takiego procesu zakładać nie wolno, bo wyniki badania mówią, że wyższą ocenę uzyskało wykształcenie pełne podstawowe niż niepełne średnie. Coś jakby zaproszyło, zanieczyściło abstrakcyjną drogę ewaluacji. Uzyskaliśmy zaskakujący wynik. Ten wynik specjalnie tutaj przywołuję; stanowi on dowód złożoności zjawiska a więc i trudności badań nad prestiżem w ogóle, a nad prestiżem wykształcenia w szczególności.

Autor rozprawy znajduje interesującą interpretację swego wyniku o wyższym prestiżu wykształcenia pełnego podstawowego niż rozpoczętego, a nieukończonego średniego. Jego interpretacja mówi o tym, że respondenci widocznie negatywnie oceniają podejmowanie zadań kształceniowych, które następnie się porzuca. Lecz to jest włączenie cech charakterologicznych, osobowościowych w oceny szczebli wykształcenia. Autor wpada więc tu w jakąś trudność ogólną, dotyczącą połączenia wizji osobowościowej i funkcjonalno-instytucjonalnej w swym projekcie ujęcia „prestiżu wykształcenia”. To, co wygląda prosto - wcale proste nie jest.

Sugerowałbym powrót do podstawowych rozważań i choćby częściowe włączenie ich do rozprawy. Tak więc prestiż stanów feudalnych jest cechą kolektywną całej zbiorowości. Istnieje też prestiż osobisty. Czym jest prestiż zawodu trudniej jest już orzec. Czym jest prestiż wykształcenia - Autor winien szerzej omówić.

Oczywiście w trakcie lektury rozprawa nasunęła mi jeszcze inne uwagi, o niższej randze. Chciałbym wspomnieć o jednej refleksji. Dotyczy ona twierdzenia o niższej trafności pomiaru wykształcenia niż dochodu w dotychczasowych badaniach polskich. Otóż Autor sam przeprowadził szerokie badania nad trafnością pomiaru wykształcenia i rozporządzał również badaniami poprzedników. Badania nad trafnością pomiaru dochodów były, o ile wiem, robione bardzo wycinkowo i mniej dokładnie. W tej sytuacji nie można wygłaszać mocnych sądów porównawczych, bo brak wiedzy o jednym z porównywanych członów. Autor jest jakby za bardzo przejęty swą obserwacją o niskiej trafności pomiaru wykształcenia.

Sądzę, że całość mojej recenzji wskazuje dostatecznie jasno, że rozprawę doktorską Zbigniewa Sawińskiego cenię wysoko i uznaję za spełniającą wymogi rozpraw tego rodzaju.

Jestem także zdania, że rozprawa winna być opublikowana i przedstawiona do nagrody.



Połączone Biblioteki WFiS UW, IFiS PAN i PTF

P.56779

