

Ireneusz Białecki Nierówności edukacyjne w Polsce¹

Tematem artykułu są zmiany nierówności edukacyjnych w Polsce w okresie powojennym oraz porównania międzynarodowe. Nierówności zdefiniowano jako porównanie szans na studia tych osób, których ojcowie mieli wykształcenie zasadnicze zawodowe lub niższe z tymi, których ojcowie mieli wykształcenie wyższe. Taka definicja w zasadzie odpowiadała nierówności dzielącej młodzież inteligentką oraz młodzież pochodzącą z rodzin chłopskich i robotniczych. Porównano też nierówności w dostępie do studiów między kobietami i mężczyznami. Okazuje się, że w okresie powojennym nastąpiło wyrównanie szans obu płci, a nawet zarysowała się lekka przewaga kobiet.

Natomiast nierówność związana z pochodzeniem nie zmieniła się mimo okresu socjalizmu, a nawet od połowy lat sześćdziesiątych najprawdopodobniej rosła.

Porównania międzynarodowe wskazują, że w Polsce nierówności związane z pochodzeniem były większe niż w wybranych krajach Europy Zachodniej, mimo dość ugruntowanego przekonania, że socjalizm sprzyjał wyrównaniu szans edukacyjnych.

Powstaje pytanie, czy utrzymywanie się nierówności edukacyjnych w Polsce oraz ich większy rozmiar niż w innych krajach europejskich był związany z cechami polskiego systemu szkolnego (mały procent młodzieży przechodzącej na studia, duży zaś – kończącej naukę na zasadniczej szkole zawodowej), czy też raczej z nierównościami społecznymi między porównywanymi kategoriami, istniejącymi poza szkołą. Autor opowiada się za tą ostatnią hipotezą.

Przedstawiając nierówności edukacyjne w Polsce, trzeba pamiętać o trzech sprawach.

- Rozmiar przedstawionych nierówności będzie zależeć od definicji wybranych do porównania kategorii. Większa zapewne będzie nierówność szans w dostępie do studiów między uczniami, których rodzice mieli wykształcenie podstawowe i wyższe, mniejsza zaś, jeśli porównamy uczniów, których rodzice mieli wykształcenie niepełne średnie (włączając tu absolwentów zasadniczych szkół zawodowych) i wyższe. Kiedy z kolei porównujemy szanse kobiet i mężczyzn, rozmiar nierówności będzie zależał od tego, czy za podstawę definiowanych kategorii przyjmujemy wykształcenie ojców, czy matek porównywanych kategorii uczniów. Wynika to m.in. stąd, że w Polsce dzieci częściej dziedziczą poziom i typ wykształcenia w ramach tej samej płci (silniejsze są korelacje między wy-

¹ Większość porównań i obliczeń wykorzystanych w tym artykule przeprowadzono w projekcie *Dostęp do studiów wyższych w Polsce*, zrealizowanym i sfinansowanym w 1998 r. przez Instytut Spraw Publicznych w ramach programu *Reforma szkolnictwa wyższego i badań naukowych*, kierowanego przez prof. Jerzego Woźnickiego.

kształceniem ojców i synów oraz matek i córek), a także dlatego, że w pokoleniu rodziców ojcowie najczęściej kończyli edukację na zasadniczych szkołach zawodowych, kobiety zaś częściej na poziomie pełnej szkoły średniej. Dlatego też, jeśli porównamy wykształcenie uczniów z wykształceniem ich matek, dystans pokoleniowy może być mniejszy niż przy porównaniu z wykształceniem ojców. Przy wyborze kategorii określających uprzywilejowanie i upośledzenie kategorii do porównań nierówności, trzeba też pamiętać o zjawisku „krążenia” i przesuwania się nierówności. Przy wzroście skolaryzacji oraz jednocześnie podnoszeniu się i wyrównywaniu poziomów wykształcenia w następujących po sobie kohortach uczniów, wykształcenie rodziców może słabiej obrazować rozpiętość szans edukacyjnych niż inne kategorie opisujące pochodzenie społeczne. W krajach Europy Zachodniej coraz częściej zwraca się uwagę, że sytuację upośledzenia trafnie identyfikują następujące kategorie: samotne, bezrobotne matki lub przynależność do mniejszości etnicznych. A zatem zmniejszenie się nierówności edukacyjnych opisanych za pomocą tych samych kategorii pochodzenia społecznego nie zawsze oznacza rzeczywiste ograniczenie nierówności, może tylko wskazywać, iż „przeniosły się one gdzie indziej”, że należy je identyfikować i opisywać za pomocą innych kategorii.

- Dla osób, których dotyczy sytuacja nierówności poczucie rosnącego lub malejącego upośledzenia bierze się przede wszystkim z porównań diachronicznych i synchronicznych; z odniesienia swojej sytuacji do szans innych w tym samym czasie lub do porównania szans (poprawy lub pogorszenia) własnej kategorii z jej sytuacją w przeszłości. Synowie chłopscy, przy znacznym wzroście odsetka studiujących (z 7% do 30% rocznika), mogą więc mieć poczucie wzrostu szans dlatego, że na studia przechodzi większy ich odsetek niż kiedyś, mimo że w tym samym okresie – w porównaniu ze wzrostem szans na studia innych kategorii – nierówności relatywnie wzrosły. Z kolei dla socjologa wyrównanie szans spowodowane tym, że jedna z kategorii (np. synowie inteligencji) już w 100% przechodzi na studia i dalszy wzrost odsetka studiujących siłą rzeczy wyrównuje szanse innych kategorii (tzw. efekt sufitowy) może nie oznaczać „prawdziwego” spadku nierówności społecznych.

Dla osób, których dotyczy sytuacja nierówności rozmiar nierówności edukacyjnych ma często, a obecnie coraz częściej znaczenie względne (Białecki, Sikorska, red. 1998). Znaczą one o tyle, o ile określają nierówności szans życiowych, zwłaszcza – szans na rynku pracy; szans na dobre zarobki. Zmniejszenie nierówności edukacyjnych jakiejś kategorii (np. kobiet) przy jednoczesnym wzroście upośledzenia tej kategorii na rynku pracy (inaczej mówiąc: gdy lepsze przygotowanie edukacyjne nie przełoży się na wyrównanie szans na dobrą pracę) może być zatem postrzegane jako wzrost upośledzenia;

- Nierówności edukacyjne zależą w znacznym stopniu od nierówności społecznych, przede wszystkim kulturowych i materialnych, nie związanych ze szkołą. Funkcjonowanie systemu szkolnego przy reprodukcji nierówności ma jedynie ograniczone znaczenie².

² Konieczna wydaje się tu pewna uwaga o charakterze zarazem teoretycznym i metodologicznym. Istnieje wiele teorii i podejść do wyjaśniania nierówności wyników w nauce i osiągniętego poziomu wykształcenia, m.in. podejście kapitału kulturowego (Bourdieu, Passeron 1970), czy różnic w kodach językowych (np. *restricted code*, Bernstein 1977 a,b), ciągle także powraca podejście wyjaśniania nierówności edukacyjnych przez różnice w predyspozycjach wrodzonych (m.in. Jensen, Murray 1969; Herrenstein, Murray 1996). Omówienie tych podejść wykracza jednak poza zakreślony tu temat. Naszym celem jest jedynie wyodrębnienie roli szkoły spośród innych czynników oddziałujących na poziom osiągniętego wykształcenia.

Wiele jednak wskazuje na to, że polityka edukacyjna może akcentować lub tonować rozmiar nierówności istniejących poza szkołą.

Nierówności i zróżnicowania kulturowe objawiają się zarówno zróżnicowaniem aspiracji do kształcenia, jak i – poprzez środowisko rodzinne oraz poziom szkoły – wpływają na wyniki w nauce determinujące przez oceny poziom i typ uzyskanego wykształcenia. Nas interesuje tu przede wszystkim, ważne dla twórców polityki edukacyjnej, pytanie: w jakiej mierze można modyfikować nierówności edukacyjne zmieniając organizację systemu szkolnego. Z tej perspektywy nieistotne są pytania o podejścia teoretyczne i „głębsze” przyczyny nierówności. Ważne i wystarczające dla naszych celów jest stwierdzenie, że szkoła zawsze i wszędzie (także w innych krajach) przenosi nierówności społeczne istniejące poza nią. Lepsze szkoły, mające lepsze wyniki, to szkoły działające w zamożniejszych gminach, lepszych dzielnicach, mające uczniów o większym kapitale kulturowym i korzystniejszej sytuacji materialnej.

Nierówności osiągnięć edukacyjnych w Polsce w zależności od pochodzenia społecznego i płci – zmiany w czasie

W okresie powojennym nastąpiły duże zmiany w strukturze wykształcenia Polaków, zwłaszcza przesunięcia między kategoriami „wykształcenie podstawowe” i „zasadnicze zawodowe (niepełne średnie)” zarówno w kohorcie rodziców, jak i samych badanych (por. aneks, tabela II). Zmiany nierówności były zatem w znacznym stopniu spowodowane zmianami proporcji rozkładów (tzw. marginesów – *marginal distribution*).

Zarówno jednak w pokoleniu rodziców, jak i samych badanych kategoria „wykształcenie niepełne średnie” była bardziej stabilna w czasie niż kategoria tych, którzy mieli wykształcenie podstawowe; bardziej też nadaje się dla kobiet i mężczyzn – jest „neutralna płciowo”, podczas gdy kobiety od mężczyzn odróżniał mniejszy odsetek kobiet z wykształceniem zasadniczym zawodowym.

Kategoria „wykształcenie niepełne średnie” bardziej nadaje się też do porównań międzynarodowych. W wielu bowiem krajach Europy Zachodniej, a także w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, odsetek kończących naukę na wykształceniu podstawowym jest minimalny i w coraz większym stopniu charakteryzuje ludzi marginesu, coraz bardziej odległego od średnich i o rosnącym dystansie, jeżeli chodzi o szanse edukacyjne.

W Polsce z kolei dystans nierówności jest znaczny przede wszystkim w przypadku ojców z wykształceniem wyższym i podstawowym; potem także dość pokaźny (choć już mniejszy) między wykształceniem zasadniczym zawodowym a wyższym. Dlatego katego-

Niezależnie od tego, jakie podejście przyjąć, każde z nich odwołuje się do ustalenia (czasem stanowi punkt wyjścia, czasem – punkt dojścia dla teorii), że nierówności w wynikach, a także w osiągniętym poziomie wykształcenia są odzwierciedleniem nierówności położenia społecznego rodzin uczniów, identyfikowanych najczęściej w wymiarze różnic materialnych, wykształcenia, miejsca zamieszkania, zawodu, prestiżu. Nie wnikamy tu w naturę związków między cechami rodziny i poziomem wykształcenia uzyskiwanego przez dzieci. Za trudną (a może i niemożliwą) do przezwyciężenia prawidłowość życia społecznego przyjmujemy, że dzieci z lepiej sytuowanych pod różnymi względami rodzin otrzymują na ogół lepsze wykształcenie. W niniejszym artykule zaś będziemy się zastanawiać m.in. nad rolą szkoły w zmniejszaniu nierówności edukacyjnych i jej możliwościami w tej dziedzinie.

rie wykształcenia podstawowego (ukończonego i nieukończonego) oraz zasadniczego zawodowego można traktować łącznie. Połączenie kategorii wykształcenia podstawowego (ukończonego i nieukończonego) oraz średniego ukryłoby już jednak znaczną porcję nierówności, dzielącą młodzież pochodzącą z rodzin o takim wykształceniu.

Biorąc te względy pod uwagę, wybraliśmy do porównań – zarówno zmian w czasie, jak i z innymi krajami – stosunek szans na studia uczniów, których ojcowie mieli niepełne wykształcenie średnie (lub niższe) do szans tych, których ojcowie mieli wykształcenie wyższe (tabela 1).

Tabela 1

Stosunek szans na studia osób, których ojcowie mają wyższe wykształcenie w porównaniu z osobami, których ojcowie mają wykształcenie niepełne średnie (według roku urodzenia i płci)

Rok urodzenia	Córki	Synowie	Ogółem	N	Mężczyźni/ kobiety ^a
Przed 1929	28,60	5,48	9,51	2145 ^b	2,55 ^b
1930–1939	27,17	15,38	18,75	2145 ^b	2,55 ^b
1940–1949	7,65	5,24	6,32	1054	1,30
1950–1959	8,06	8,97	8,57	1663	0,89
1960–1969	8,65	9,78	9,00	1087	0,96
Razem	•	•	•	5949	•
Studenci Uniwersytetu Warszawskiego z 1999 r. ^c	11,37	15,31	•	520	•

^a Ile razy więcej szans na wykształcenie wyższe mają mężczyźni w porównaniu z kobietami.

^b Odnosi się do wszystkich urodzonych przed 1939 r.

^c Obliczenia przeprowadzone na podstawie reprezentatywnej próby 520 studentów i studentek 17 kierunków studiów III roku Uniwersytetu Warszawskiego, badania przeprowadzone w 1999 r. pod kierunkiem E. Świerzbowskiej-Kowalik. Dane nie wystarczają jednak do potwierdzenia hipotezy o powiększających się nierównościach; nie nadają się bowiem do porównań z wcześniejszymi kohortami m.in. dlatego, że większość studentów UW pochodzi z Warszawy, gdzie przeciętne wykształcenie mieszkańców jest wyższe niż przeciętne dla całej Polski.

Źródło: Polski Generalny Sondaż Społeczny 1992–1995.

Analiza danych przedstawionych w tabeli 1 prowadzi do trzech konkluzji:

- W okresie powojennym nierówność między mężczyznami i kobietami w dostępie do studiów zmieniła kierunek: uczniowie w najstarszej kohorcie (urodzeni w latach 1940–1949) mieli większe szanse na studia niż uczennice; obecnie nieznacznie większe szanse mają kobiety.
- Stosunkowo największe wyrównanie szans na studia występowało w pokoleniu urodzonych w czasie wojny i tuż po wojnie (1940–1949). W tej kohorcie dzieci ojców mających wyższe wykształcenie miały 6,32 razy więcej szans (kolumna zatytułowana „ogółem”) niż ich rówieśnicy mający ojców o wykształceniu niepełnym średnim lub niższym. W młodszych kohortach (urodzeni w latach 1950–1959 i 1960–1969) nierówność szans między tymi kategoriami wzrasta i stabilizuje się na nieco wyższym poziomie: 8,5–9.
- Jeśli nierówność szans na studia wśród mężczyzn i kobiet rozpatrywać oddzielnie, można zauważyć, że w każdej z kategorii występuje trochę inny wzór nierówności wyzna-

czonej przez wykształcenie ojców. Nierówność wśród kobiet, mająca tuż po wojnie większe rozmiary niż wśród mężczyzn, stabilizuje się w ten sposób, że szanse córek mających ojców o wykształceniu niepełnym średnim lub niższym są mniej więcej osiem razy mniejsze niż szanse na studia córek ojców mających wykształcenie wyższe. W przypadku mężczyzn nierówność szans w młodszych kohortach (urodzonych w latach 1950–1959 i 1960–1969) rosta wyraźniej. W rezultacie w najmłodszej kohorcie nierówność szans wśród kobiet jest nieco mniejsza niż wśród mężczyzn. Te różnice między mężczyznami i kobietami wskazują, że nierówności wewnątrz obu kategorii warto rozpatrywać odrębnie.

Wyrównanie szans kobiet i mężczyzn ma charakter zarówno strukturalny, jak i kulturowy. Wynika z różnic w rozkładach marginesów: przede wszystkim – ze swoistości systemu szkolnego (i polityki edukacyjnej) oraz z odrębności typowych dróg kształcenia mężczyzn i kobiet. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych nastąpił szybki rozwój szkół zasadniczych (2-3-letnich niepełnych średnich szkół zawodowych). Przygotowywały one robotników wykwalifikowanych przemysłu ciężkiego, określanych wówczas jako elita klasy robotniczej, oraz stanowiły atrakcyjną drogę kształcenia dla uczniów pochodzenia robotniczego i chłopskiego (por. aneks, tabela II). W tym samym czasie rynek pracy był chłonny także dla kobiet, jednak uczennice ze słabiej wykształconych środowisk (z podobnych rodzin, z których chłopcy kończyli kształcenie na szkole zasadniczej), aby zdobyć wykształcenie w zawodach uznawanych za typowo kobiece, musiały kształcić się dłużej. Mam tu na myśli takie zawody jak pielęgniarki, nauczycielki, księgowe, wiele średnich pozycji w usługach i administracji (biurach). Wykonywanie tych zawodów wymagało dłuższej nauki – uzyskania wykształcenia pełnego średniego, niekiedy pomaturalnego lub wyższego (nauczycielki, pielęgniarki). W ten sposób, mówiąc z pewnym uproszczeniem, w kolejnych, coraz młodszych kohortach uczniowie coraz częściej kończyli kształcenie na zasadniczych szkołach zawodowych, podczas gdy coraz więcej uczennic z podobnych rodzin (o podobnym wykształceniu rodziców) kształciło się dłużej. Warto dodać, że w tym samym czasie przeciętna liczba lat kształcenia dla kobiet znacznie wzrosła i zaczęła wyprzedzać średnią dla mężczyzn. Wynikało to stąd, że coraz więcej dziewcząt z rodzin o wykształceniu niepełnym średnim wybierało licea, a następnie podejmowało studia (często na kierunkach nauczycielskich).

Czy więc wyrównanie szans między płciami i większa redukcja nierówności wśród kobiet niż wśród mężczyzn były spowodowane przede wszystkim swoistą odmiennością dróg kształcenia kobiet i mężczyzn? Czy przy innym systemie edukacji, przy inaczej zorganizowanym kształceniu po szkole podstawowej, nie nastąpiłoby wyrównanie szans? Czy głębsze przyczyny względnego wyrównania szans edukacyjnych kobiet i mężczyzn nie są jednak niezależne od ofert i wyborów kształcenia stwarzanych przez system szkolny? Czy powodem nie jest tu stopniowe wyrównywanie się aspiracji mężczyzn i kobiet, niezależne od kształtu systemu szkolnego? Pytania te o tyle mają znaczenie, że pokazują, w jakiej mierze można redukować nierówności zmieniając organizację systemu szkolnego.

Porównania międzynarodowe

Za podstawę do porównań międzynarodowych przyjęto (podobnie jak w tabeli 1) stosunek szans na studia dwu kategorii uczniów: mających ojców z wykształceniem niepełnym średnim i z wykształceniem wyższym.

Tabela 2

Stosunek szans na studia osób, których ojcowie mają wyższe wykształcenie w porównaniu z osobami, których ojcowie mają wykształcenie niepełne średnie

Kraj ^a	Stosunek szans
Kanada angielskojęzyczna	3,54
Szwajcaria niemieckojęzyczna	7,10
Szwajcaria francuskojęzyczna	5,65
Niemcy	4,90
USA	3,49
Holandia ^b	1,39
Szwecja	4,09
Polska	9,00

^a Kraje uczestniczące w międzynarodowych badaniach nad alfabetyzmem funkcjonalnym.

^b Wykształcenie pomaturalne i wyższe klasyfikowano łącznie.

Źródło: Międzynarodowe badania nad alfabetyzmem funkcjonalnym (*International Adult Literacy Survey – IALS*).

W Polsce w okresie powojennym nierówność w dostępie do szkół wyższych miała mniej więcej stały charakter. Jeśli np. porównywać szanse na studiowanie młodzieży z rodzin o wykształceniu niepełnym średnim lub niższym z szansami młodzieży z rodzin o wykształceniu wyższym, to nierówność tę można przedstawić stosunkiem 1 do 8. Jeśli przyjąć, że wykształcenie niepełne średnie (głównie zasadnicze zawodowe i podstawowe) charakteryzowało przede wszystkim chłopów i robotników, można powiedzieć, że młodzież inteligentka miała mniej więcej ośmiokrotnie większe szanse na studiowanie niż młodzież robotnicza i chłopska. Nierówności edukacyjne w okresie powojennym podlegały jednak pewnym wahaniom: tuż po wojnie były większe (dla młodzieży urodzonej w latach 1930–1939 przedstawiały się jak 1 do 18,5), w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych zmniejszyły się (dla młodzieży urodzonej w latach 1940–1949 przedstawiały się jak 1 do 6). Ów przejściowy spadek nierówności wynika, jak się zdaje (wskazują na to inne dane), z masowego zdobywania w tym czasie dyplomów w trybie zaocznym. W okresie tym ok. 40% absolwentów zdobywało dyplomy ukończenia studiów już po rozpoczęciu pracy zawodowej, a awans zawodowy wyprzedzał awans edukacyjny³. Od połowy lat siedemdziesiątych i w latach osiemdziesiątych nierówności ponownie zaczęły wzrastać, wracając mniej więcej do poziomu sprzed lat sześćdziesiątych. Wiele wskazuje na to,

³ Wyrównanie szans na kształcenie na poziomie wyższym dla kohorty urodzonej w latach 1940–1954 (wchodzącej na rynek pracy w latach 1958–1978) wynikało, jak się zdaje, z masowego dokończania się po podjęciu pierwszej pracy. Według K. Zagórskiego (1976, s. 136) w 1972 r. ok. 40% czynnych zawodowo legitymujących się wyższym wykształceniem zdobyło dyplom ukończenia studiów w trybie zaocznym, już po rozpoczęciu pierwszej pracy. Wyrównanie szans byłoby zatem następstwem związanego z industrializacją szybkiego i zarazem znacznego przyrostu miejsc pracy w wyższych regionach struktury zawodowej. Za przyrostem tym nie nadążały szkoły wyższe, przyjmujące na studia ustalone przez ministerstwo oświaty liczby kandydatów (*numerus clausus*).

że po 1989 r. nierówności w dostępie do studiów zaczęły ponownie rosnąć, choć nie jest to wzrost dramatyczny. Według przyjętych tu definicji, kształtują się one jak 1 do 13.

Przez cały okres powojenny w Polsce występowały większe nierówności edukacyjne niż w krajach Europy Zachodniej, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Według przyjętych tu definicji i kategorii porównania – nierówności edukacyjne w krajach zachodnich kształtują się w granicach od 3,5 (Kanada angielskojęzyczna, Stany Zjednoczone) do 7,1 (Szwajcaria niemieckojęzyczna)⁴. Warto jednak dodać, że w państwach Europy Zachodniej – podobnie jak w Polsce – nierówności edukacyjne w okresie powojennym miały dość trwały charakter: w jednych krajach nieco się zmniejszyły, w innych trochę wzrosły. Bardzo znaczny w okresie powojennym we wszystkich krajach wzrost skolaryzacji nie doprowadził do wyrównania szans. Mimo że w krajach Europy Zachodniej, w Stanach Zjednoczonych czy w Kanadzie już nastąpił „skok skolaryzacyjny” (odsetek osób przyjmowanych na studia wyższe najpierw się podwoił, a później nawet potroił), nierówności pozostały na nie zmienionym poziomie. Po prostu podstawowe przyczyny tych nierówności leżą poza systemem szkolnym, w nierównościach materialnych i kulturowych występujących między kategoriami osób zdefiniowanymi tu za pomocą wykształcenia ojców.

Jest to ważne o tyle, że wyznacza pewien horyzont dla realistycznych oczekiwań, dla polityki edukacyjnej, a wreszcie – dla zasady o równym dostępie do edukacji, która jest zapisana w konstytucji. Trzeba rozsądnie założyć, iż nierówności edukacyjne raczej będą się utrzymywać niż maleć, pewne zaś procedury (czyli polityka edukacyjna) mogą je zmniejszać albo utrzymywać na zbliżonym poziomie, ale nie są w stanie ich zlikwidować.

Porównując zakres nierówności edukacyjnych w różnych krajach, można zapytać, dlaczego w Polsce powojennej nierówności te były większe, mimo „gospodarki społecznej”, znacznie wyrównującej sytuację materialną pracowników? Czy powody leżały jedynie po stronie swoistości polskiego systemu szkolnego: z jednej strony – znacznego odsetka młodzieży przechodzącej po szkole podstawowej do zasadniczych szkół zawodowych i na tym kończącej swoje kształcenie, z drugiej zaś – stosunkowo niższego odsetka roczników przechodzących na studia?

Choć poruszamy się tu jedynie w sferze niemożliwych do udowodnienia hipotez, wydaje się, że zmiana cech systemu szkolnego nie wywarłaby wpływu na stopień nierówności. System szkolny, w sposób dość trudny do kontrolowania, przenosi bowiem nierówności istniejące poza szkołą, także nierówności kulturowe.

Przyczyny nierówności edukacyjnych

Osiągnięcia edukacyjne zależą bezpośrednio od wyników w nauce (i wyników egzaminów wstępnych), aspiracji oraz wyboru szkoły, a także od organizacji systemu kształcenia, a zwłaszcza dostępności terytorialnej szkół rozmaitych typów. Poniżej krótko omówię tak określone determinanty osiągnięć edukacyjnych.

Aspiracje do kształcenia różnią się w zależności od poziomu wykształcenia rodziców i płci ucznia (por. aneks, tabela 1). Dla **synów** wybierane są przede wszystkim kierunki

⁴ Pomijam tu Holandię, gdzie w badaniach IALS wykształcenie wyższe i pomaturalne potraktowano łącznie.

techniczne. Wybiera je niemal połowa rodziców, chociaż, jak wiadomo, w gospodarce maleje zapotrzebowanie na specjalistów z tych dziedzin. Na następnym miejscu, ale już w znacznie mniejszym odsetku (14,7%) plasują się kierunki ekonomiczne, biznesu i zarządzania. Wraz z wykształceniem rodziców rośnie zainteresowanie prawem, wyraźnie zaś maleje wybór dla synów kierunków technicznych. Największe różnice między wyborem zawodu dla synów i córek występują przy kierunkach technicznych: aż o 42,3% rodziców częściej wybiera kierunki techniczne dla synów niż dla córek, poza tym o 13,3% częściej wybiera zawody ekonomiczne dla córek. Można sądzić, że postrzeganie zawodów technicznych jako „męskiej” specjalizacji zawodowej oraz zawodów ekonomicznych jako specjalności „kobięcych” to pozostałości orientacji sprzed 1989 r., kiedy to przygotowanie techniczne dawało mężczyznom dobre perspektywy zawodowe i stosunkowo niezłe zarobki, a zawody ekonomisty i księgowego uznawane były za „kobiece”, a zarazem mało atrakcyjne.

Jako kierunki kształcenia wybierane dla **córek** najczęściej wymieniane są nauki ekonomiczne i medycyna. Jednak wyższe wykształcenie rodziców (istotnie i bardziej niż w przypadku synów) zmienia te preferencje: maleje liczba zwolenników ekonomii, rośnie zaś odsetek tych, którzy dla córek wybierają prawo.

Warto zauważyć, że różnice między pożądanymi kierunkami studiów dla synów i córek są nieco mniejsze wśród badanych z wyższym wykształceniem niż w całej próbie. Przemawiałoby to za hipotezą, że wśród osób z wyższym wykształceniem przekonanie o odmienności (specyfice) ról zawodowych właściwych (odpowiednich) dla kobiet i mężczyzn występuje nieco rzadziej (por. aneks, tabela I).

Trzeba jednak pamiętać, że deklarowane aspiracje są czym innym niż realistyczne oczekiwania i rzeczywiste wybory kierunku kształcenia. Te ostatnie powstają w efekcie konfrontowania (korygowania) aspiracji z wynikami w nauce, z dostępnością (przestrzenią) szkół rozmaitych typów, a także – z kosztami kształcenia.

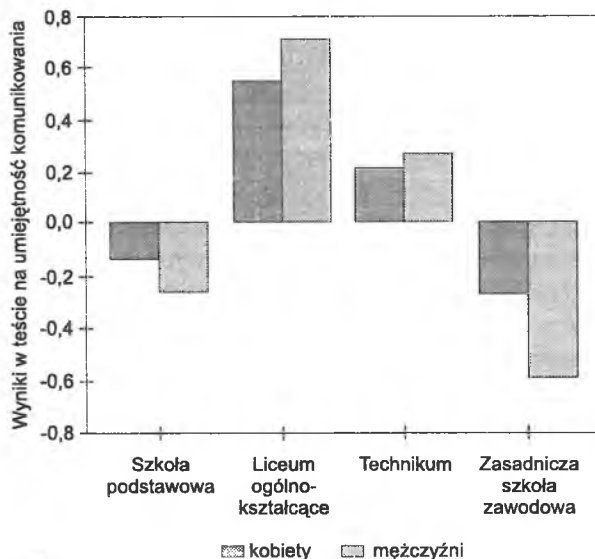
Dostępność i sieć szkół. Szkoły zawodowe (niepełne średnie) znacznie częściej występują na wsiach i w małych miastach niż pełne średnie szkoły zawodowe o atrakcyjnym kierunku, a także licea ogólnokształcące. W Polsce ok. 40% ludności mieszka na wsi, a ponad 95% liceów ogólnokształcących ma swe siedziby w miastach (por. aneks, tabela III). W miastach liczących powyżej 50 tys. mieszkańców mieściło się prawie 70% liceów; 56% techników i tylko 36% zasadniczych szkół zawodowych. A zatem dla młodzieży ze wsi i małych miast najłatwiej dostępne przestrzennie są szkoły zawodowe niższego szczebla (zasadnicze zawodowe), najtrudniej – licea ogólnokształcące.

Wyniki w nauce uczniów szkół podstawowych bardzo się różnią w zależności od pochodzenia społecznego dzieci (określanego najczęściej za pomocą wykształcenia rodziców). Wyniki w nauce – zarówno poprzez selekcję egzaminacyjną, jak i przez autoselekcję – silnie wpływają na dalszą drogę kształcenia: na wybór szkoły ponadpodstawowej: zawodowej lub ogólnokształcącej. Na związek pochodzenia społecznego z wyborem typu szkoły średniej wskazuje tabela IV aneksu. Z zawartych w niej danych wynika, że dzieci rodziców mających wykształcenie wyższe w 95% przechodzą do pełnych szkół średnich (przede wszystkim do liceów), dzieci zaś rodziców mających wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe przechodzą przede wszystkim do szkół zawodowych – częściej niepełnych średnich.

Rysunki 1–3 ilustrują, jak pokaźne, w zależności od typu szkoły, są różnice w wynikach testu mierzącego umiejętności posługiwania się informacją, komunikowania i operowania liczbami (liczenia) – a więc umiejętności nie nauczanych wprost w programach przedmiotów szkolnych. Uczniowie szkół zawodowych mają słabsze wyniki niż młodzież ze szkół ogólnokształcących. Na uwagę zasługuje to, że 17-letni uczniowie zasadniczych szkół zawodowych mają przeciętnie gorsze wyniki od 14-letnich uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej. Oczywiście nie oznacza to regresu w ciągu 3 lat nauki w szkole zawodowej, lecz wskazuje na to, że do zasadniczych szkół zawodowych przeszli uczniowie o wynikach daleko słabszych od przeciętnej w szkołach podstawowych. Słabsze wyniki dziewcząt niż chłopców w liceach sugerują z kolei, że z braku oferty kształcenia zawodowego uznawanej za odpowiednią dla dziewcząt, do liceów przechodzą także uczennice o słabszym poziomie (i „gorszym” pochodzeniu społecznym), chłopcy o takich wynikach po ukończeniu szkoły podstawowej przechodzą raczej do szkół zawodowych. Tabela IV aneksu oraz rysunki 1–3 wskazują na rozmiar „segregacji” ze względu na pochodzenie społeczne i wyniki w nauce (uzdolnienia?), która dokonuje się po szkole podstawowej i przesądza zarówno o szansach na dalsze kształcenie, jak i na zdobycie dobrych pozycji zawodowych na rynku pracy. Warto podkreślić, że wybór szkoły ponadpodstawowej, który tak silnie określa szanse na studia, determinowany jest nie tylko przez pochodzenie społeczne, ale także przez wyniki w nauce (tak jak je mierzy stosowany tu test umiejętności)⁵.

Rysunek 1

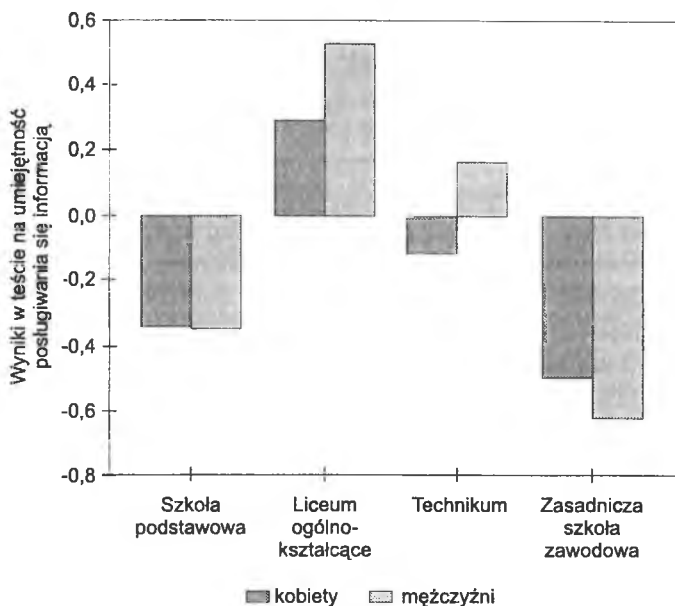
Typ szkoły a wyniki w teście na umiejętność komunikowania



Próba ogólnopolska, reprezentatywna dla typów szkół. Młodzież w wieku 14 i 17 lat, $N=1880$. Źródło: IALS.

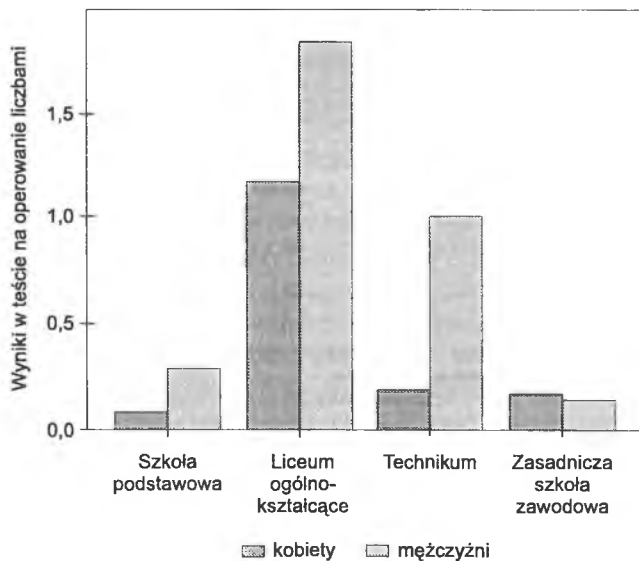
⁵ Analiza regresji wykazała nawet, że wynik testu jest lepszym predyktorem wyboru szkoły niż wykształcenie rodziców.

Rysunek 2
Typ szkoły a wyniki w teście na umiejętność posługiwania się informacją



Objaśnienie i źródło: jak do rysunku 1.

Rysunek 3
Typ szkoły a wyniki w teście na umiejętność operowania liczbami



Objaśnienie i źródło: jak do rysunku 1.

Oprócz różnic odpowiadających typom szkoły ponadpodstawowej istnieje też wyraźne, choć rzadko dokumentowane zróżnicowanie ze względu na płeć, pochodzenie społeczne uczniów oraz wyniki w teście odpowiadające kierunkom i specjalnościom kształcenia. Zróżnicowanie to występuje między poszczególnymi szkołami zawodowymi, a także wewnątrz szkół – między klasami. Lepsze wyniki w nauce, wyższe (przeciętnie) wykształcenie rodziców charakteryzuje uczniów ze specjalności i kierunków dających lepsze perspektywy na rynku pracy. W tych samych szkołach zawodowych (lub zespołach szkół zawodowych) klasy różnią się bardzo od siebie w zależności od profilu i kierunku kształcenia. Na przykład w wiejskich szkołach zawodowych słabsi uczniowie, których rodzice są gorzej wykształceni, uczą się w specjalności mechanika maszyn rolniczych, lepsi uczniowie kształcą się w nowej dziedzinie agrobiznesu.

Organizacja systemu szkolnego i polityka edukacyjna a nierówności

Większość zasadniczych szkół zawodowych (2- lub 3-letnich) oferuje kształcenie w zawodach robotniczych, tradycyjnie uznawanych za męskie. Zasadnicze szkoły zawodowe były przede wszystkim wybierane przez chłopców ze środowisk o niższym poziomie wykształcenia. Prawidłowości te ilustruje tabela II aneksu.

Jak już wspomniałem, w okresie powojennym nastąpiło względne zrównanie szans edukacyjnych kobiet i mężczyzn. Wiele wskazuje na to, że był to uboczny, niezaplanowany i niezamierzony efekt silnej ekspansji szkolnictwa zawodowego, zwłaszcza zasadniczych szkół zawodowych, w których kształcili się przede wszystkim mężczyźni. Zasadnicze szkoły zawodowe, rozwijające się szczególnie szybko w latach 1960–1965, stworzyły pociągającą ofertę pracy w zawodach robotników kwalifikowanych. Znaczna część mężczyzn, zwłaszcza o pochodzeniu chłopskim i robotniczym, korzystając z tej oferty, kończyła swe kształcenie właśnie na poziomie zasadniczym zawodowym. Kobiety (o podobnym pochodzeniu), nie mając podobnej oferty zawodowej stworzonej im przez system edukacji, po szkole podstawowej częściej przechodziły do szkół ogólnokształcących, osiągając w kolejnych kohortach w coraz większej proporcji wyższe poziomy wykształcenia. W rezultacie w młodszych kohortach średni poziom wykształcenia kobiet i mężczyzn wyrównał się, a w końcu lat osiemdziesiątych studiowało już nieco więcej kobiet niż mężczyzn (*Edukacja...* 1996).

W taki oto sposób polityka oświatowa, zmierzająca do przygotowania coraz liczniejszych kadr robotników dla przemysłu, wspomogła proces zrównania szans edukacyjnych mężczyzn i kobiet. Na ogół nie miało to jednak wpływu na wzrost szans zawodowych kobiet. Nie oznaczało bowiem, że dysponując lepszym wykształceniem, kobiety zaczęły mieć większe od mężczyzn szanse na lepsze pozycje zawodowe. W miarę jak kolejne kohorty wchodziły na rynek pracy, podobne pozycje zawodowe były częściej obsadzone (zajmowane) przez pracownice lepiej wykształcone. W ten sposób polepszenie (wzrost) wykształcenia kobiet „absorbowane” było przez inflację wykształcenia. Najbardziej popularne typy kształcenia na poziomie wyższym dla kobiet to, poza medycyną, wyższe szkoły pedagogiczne i wydziały pedagogiczne, wyższe szkoły ekonomiczne, a wreszcie uniwersytety (zwłaszcza kierunki humanistyczne).

Można się zastanawiać, co by się stało, gdyby nie nastąpiła tak silna ekspansja zasadniczego kształcenia zawodowego mężczyzn w latach sześćdziesiątych. Czy i wówczas nastąpiłoby tak szybko zrównanie szans edukacyjnych mężczyzn i kobiet?

Niektóre dane wskazują, że podobne zjawisko wystąpiło także w systemach kształcenia innych krajów socjalistycznych (np. w Czechosłowacji, por. Mateju 1993), powodując podobne następstwa, prowadzące do zrównania szans mężczyzn i kobiet. Wydaje się, że w krajach Europy Zachodniej, gdzie nie występuje tak wyrazisty podział szkolnictwa średniego na zmaskulinizowany blok zawodowy i sfeminizowane kształcenie ogólne, nie pojawiło się tak silnie zjawisko nadreprezentacji kobiet na wyższym poziomie kształcenia średniego.

Nie miejsce tu na analizę, w jakim stopniu osiągnięcia edukacyjne (poziom zdobytego wykształcenia) zależą od środowiska społecznego (kapitału kulturowego) ucznia, w jakim zaś od wyników w nauce i od wyboru szkoły⁶. Dane o nierównościach edukacyjnych w okresie powojennym w Polsce wskazują, że nierówności zależne od pochodzenia społecznego (mierzonego wykształceniem rodziców) nie zmniejszyły się w owym czasie. Zniknęły natomiast nierówności edukacyjne między mężczyznami i kobietami. Trzeba dodać, że owo wyrównanie nastąpiło głównie dzięki zrównaniu szans dziewcząt i chłopców wywodzących się z rodzin słabiej wykształconych. Dziewczęta z rodzin inteligentnych miały od dawna podobne szanse na kształcenie jak chłopcy. Jednak dopiero w latach sześćdziesiątych rozwój szkolnictwa zawodowego – najpierw 2-3-letnich szkół dla chłopców, a potem oferty zawodowej dla dziewcząt, wymagającej dłuższego kształcenia (szkoły pielęgniarские, licea oraz pomaturalne szkoły ekonomiczne i pedagogiczne) – wyrównał szanse obu płci. Nastąpiło to przede wszystkim przez awans edukacyjny dziewcząt z rodzin robotniczych i chłopskich, które zaczęły się kształcić średnio dłużej niż chłopcy z podobnych środowisk. Czy zatem wyrównanie szans obu płci to efekt uboczny ekspansji kształcenia zawodowego przede wszystkim chłopców? Na to pytanie nie można odpowiedzieć jednoznacznie. Odmiennosc dróg kształcenia zawodowego chłopców i dziewcząt musiała przecież mieć wsparcie w odmiennosci aspiracji, w utrzymywaniu się przekonania o odmiennosci roli zawodowej mężczyzny (niekiedy jest to przekonanie o większej wartości roli męskiej) i kobiety w tym samym środowisku. Paradoksalnie więc, wyrównanie szans edukacyjnych między płciami wspierało się na kulturowych wzorach przewidujących odmienne, nierówne role dla kobiet i mężczyzn. W epoce socjalizmu jednak dłuższe kształcenie dziewcząt nie przekładało się na poprawę ich pozycji na rynku pracy. Najważniejszym korelatem wysokości zarobków były branża gospodarki i właśnie płeć (Domański 1992).

Dzięki specyficznym stosunkom na rynku pracy socjalizm raczej wspierał tendencję do wyrównywania szans na kształcenie kobiet i mężczyzn. Tendencja ta zapewne i tak by wystąpiła (wywołana przez procesy modernizacji), ale proces wyrównywania szans edukacyjnych przebiegałby nieco wolniej. Oto najważniejsze przyczyny oddziaływania socjalistycznych stosunków pracy na wyrównywanie szans edukacyjnych.

- Zapotrzebowanie rynku pracy na kwalifikowaną pracę. W socjalistycznej Polsce nie istniało jawne bezrobocie. W strukturze zawodowej było wiele miejsc pracy wymagają-

⁶ Badania na ten temat mają znaczny dorobek i tradycję. Por. np. Bourdieu, Passeron (1970); Boudon (1973); Coleman i in. (1969); Jencks i in. (1972).

cych średnich kwalifikacji. Jak udowodniła później gospodarka rynkowa – owe miejsca pracy nierzadko tworzyły ukryte bezrobocie. Wiele z tych miejsc zajmowały kobiety (często z wykształceniem średnim).

- Brak na rynku pracy silnej konkurencji o średnie pozycje zawodowe, ze względu na niewielkie zróżnicowanie nagród i nadmiar miejsc pracy.

- Niedostatek w większości gospodarstw domowych prowadził do tego, że jak najczęściej członków tych gospodarstw podejmowało pracę. Chodziło przy tym nie tylko o wynagrodzenie z pracy, ale także o dostęp do rozmaitych świadczeń przyznawanych przez „uspołecznione zakłady pracy” oraz o uczestnictwo w pozapieniężnej wymianie dóbr i usług, w którą wchodziło się dzięki stanowisku pracy, a także kontroli rozmaitych zasobów społecznych z tym związanych (nie zapominajmy, że w socjalistycznej gospodarce niedoboru wymiana „niepieniężna”, związana z kontrolowanymi dzięki miejscu pracy zasobami, niejednokrotnie zaspokajała większą część potrzeb gospodarstwa domowego niż ta, którą zaspokajano dzięki dochodom).

W gospodarce rynkowej silniejsze niż dawniej konkurowanie o pracę oraz pojawienie się bezrobocia wskazują, że pewna przewaga w najmłodszych kohortach w długości kształcenia kobiet nie objawiła się równą przynajmniej sytuacją kobiet na rynku pracy. Na każdym poziomie wykształcenia wśród absolwentów jest więcej bezrobotnych kobiet niż mężczyzn (por. tabela V aneksu). Trudno stwierdzić, w jakim stopniu wynika to z gorszego przygotowania zawodowego, z niżej wycenianych przez rynek kwalifikacji, w jakim zaś z dyskryminujących wzorów kulturowych stosowanych przez pracodawców.

Zróżnicowania kulturowe poza szkołą

Międzynarodowe badania nad alfabetyzmem funkcjonalnym, w których porównywano umiejętność rozumienia i korzystania z informacji (określanych dalej jako alfabetyzm funkcjonalny), poza słabszym wynikiem polskich respondentów wskazały na jeszcze jedną różnicę między Polską a wynikami innych krajów. Wydaje się ona charakterystyczna, warta uwagi i dalszych badań. W Polsce inaczej wygląda rozkład wyników: istnieje ich większy rozrzut, większa wariancja. Wśród siedmiu krajów uczestniczących w pierwszej turze badań większą niż Polacy wariancję mają Amerykanie, zbliżoną Kanadyjczycy, a na przeciwnym do Polski biegunie, z najmniejszą wariancją, lokują się Niemcy, Holendrzy, a także Szwajcarzy. Oznacza to, że w Polsce, niezależnie od słabszej przeciętnej, większe odsetki osób plasują się na skali wyników daleko od średniej, w Holandii i Niemczech skupienie wyników jest znacznie większe. Znaczne rozproszenie wyników testu w Ameryce Północnej najprawdopodobniej tłumaczy się dwoma związanymi ze sobą powodami: istnieniem licznych mniejszości etnicznych, wśród których pokaźna część Murzynów i Meksykanów tworzy margines nie uczestniczący na pełnych prawach w życiu społecznym i kulturalnym, łączy się z tym dość niski poziom szkolnictwa podstawowego. Jednak w Polsce, kraju niemal pozbawionym mniejszości etnicznych, nie ma podobnych powodów po temu, by zakładać istnienie pokaźniejszych grup, których kultura, język i styl życia ograniczałyby szanse w dostępie do informacji. A jednak wyniki wskazują na coś innego. Rozpiętość wyników osiągniętych przez Polaków (odległość od średnich) jest większa niż wśród Szwajcarów, Holendrów czy Niemców, mimo że właśnie w tych krajach istnieją dość pokaźne, sięgające 20% mniejszości narodowe (gastarbeiterzy).

Ustalenie to wymaga dalszych analiz. Jako wyjaśnienie można by przyjąć istnienie większych niż w innych krajach europejskich dystansów kulturowych. Inne zestawienia sugerują, że w Polsce poziom alfabetyzmu znacznie bardziej niż w innych krajach różnicuje wykształcenie, czytelnictwo książek i mieszkanie na wsi. Czyżby więc żyjących na marginesie w krajach Europy Zachodniej gospodarbeiterów zastępowali w Polsce ludzie mało aktywni kulturowo – słabo wykształceni, zamieszkali na wsi? Dodajmy, że poziom alfabetyzmu w Polsce (tak jak mierzyło go badanie rozumienia informacji IALS) miał dwa specyficzne przede wszystkim dla naszego kraju uwarunkowania: stosunkowo większy wpływ (przy kontrolowaniu innych czynników) na umiejętność korzystania z informacji miało czytelnictwo książek (a szerzej: uczestnictwo w kulturze – tak jak przedstawiali je sami badani); stosunkowo mniejsze znaczenie miało korzystanie z informacji pracy (zadania związane z czytaniem i pisanem instrukcji, kosztorysów, listów, notatek itd.) Oznaczałoby to, że Polacy, po okresie socjalizmu i odgórnie urabianej (nie bez wpływu ideologii, ale także kultury wyższej) polityki kulturalnej, tworzyli społeczeństwo bardziej zróżnicowane kulturowo niż kształtowane przez poddaną prawom rynku kulturę masową społeczeństwa zachodnie. Hipotezę tę zdają się wspierać dane przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3

Przedział, w którym lokują się wyniki środkowych 50% badanych w każdym kraju (lokujących się między 25% i 75%)

Wyniki		Kanada anglo- języczna	Niemcy	Holandia	Polska	Szwecja	Szwajcaria		USA
							fran- cusko- języczna	nie- miecko- języczna	
Zadania z tekstem	25%	228,1	244,6	255,6	193,4	261,8	242,5	238,8	218,3
	75%	310,9	308,2	313,1	271,8	332,6	305,2	299,7	312,8
Różnice		82,8	63,6	57,5	78,4	70,8	62,7	60,9	94,5
Zadania z dokumentami	25%	221,9	255,1	257,6	179,8	267,9	248,5	243,3	208,5
	75%	313,3	317	318,1	273,3	337,5	315,8	313,1	307,4
Różnice		91,4	61,9	60,5	93,5	69,6	67,3	69,8	98,9
Zadania ilościowe	25%	227,1	262,8	260	191,3	268,2	259	254,4	216,9
	75%	308,3	232,1	319,5	285,1	337,1	322,1	318,8	313,7
Różnice		81,2	60,3	59,5	93,8	68,9	63,1	64,4	96,8
Razem – średnia różnic		85,1	61,9	59,2	88,6	69,8	64,4	65,0	96,7

Źródło: jak do tabeli 2.

Badanie alfabetyzmu funkcjonalnego wskazuje na jeszcze jedno ustalenie, potwierdzone także w innych porównawczych badaniach międzynarodowych. Wykształcenie w Polsce bardziej różnicuje uczestnictwo w kulturze (czytanie książek i prasy, słuchanie radia, chodzenie do teatru) niż w krajach zachodnich, lepiej rozwiniętych gospodarczo. Ilustruje to w części tabela 4. Z przedstawionych w niej danych wynika, że o ile Polacy z wyższym wykształceniem czytają tyle samo (albo prawie tyle samo) książek co Szwedzi i Holendrzy, o tyle Polacy z wykształceniem podstawowym i niepełnym średnim czytają mniej (poza

Tabela 4
Poziom wykształcenia a czytelnictwo książek (w procentach)

Kraj	Wykształcenie	Codziennie	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Prawie nigdy	Razem
Niemcy	Podstawowe ukończone + nieukończone	–	13,3	20,0	20,0	46,7	0,8
	Średnie nieukończone zawodowe + ogólne	16,7	20,3	24,8	14,7	23,5	58,2
	Średnie ukończone	31,3	25,6	21,8	10,1	11,2	25,2
	Pomaturalne	36,5	28,4	24,3	8,1	2,7	4,0
	Wyższe	55,1	27,3	13,4	2,3	1,9	11,7
	Razem	25,2	22,7	22,7	11,8	17,2	100,0
Holandia	Podstawowe ukończone + nieukończone	20,1	14,4	11,1	17,6	36,9	12,1
	Średnie nieukończone zawodowe + ogólne	23,6	16,8	14,8	22,8	22,1	31,7
	Średnie ukończone	28,9	20,6	14,2	21,6	14,8	31,7
	Pomaturalne	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Wyższe	38,4	24,9	13,8	16,7	6,2	24,4
	Razem	28,5	19,7	13,9	20,3	17,7	100,0
Polska	Podstawowe ukończone + nieukończone	7,8	10,8	15,2	22,0	44,1	26,9
	Średnie nieukończone zawodowe + ogólne	16,1	20,0	21,4	22,8	19,8	36,2
	Średnie ukończone	25,4	22,1	25,9	18,7	7,9	22,5
	Pomaturalne	45,6	23,3	18,1	10,7	2,3	7,2
	Wyższe	46,3	22,9	20,6	7,9	2,3	7,2
	Razem	20,3	18,5	20,4	19,7	21,1	100,0
Szwecja	Podstawowe ukończone + nieukończone	22,2	13,9	16,1	27,9	20,0	18,6
	Średnie nieukończone zawodowe + ogólne	28,5	18,9	17,8	25,2	9,6	14,7
	Średnie ukończone	30,0	20,0	17,8	25,3	6,9	43,3
	Pomaturalne	42,0	27,0	18,0	12,0	1,1	12,6
	Wyższe	50,6	21,7	16,0	11,0	0,6	10,9
	Razem	32,1	19,8	17,3	22,5	8,3	100,0

Źródło: jak do tabeli 2.

tym stanowią też znacznie liczniejszą grupę społeczeństwa). Paradoksalnie więc, pod względem uczestnictwa w kulturze, różnicowań kulturalnych, wychodząca z socjalizmu Polska okazuje się krajem większych nierówności niż społeczeństwa zachodnie. Wydaje się, że socjalistyczna kultura – subsydiowana i w pewnej mierze bezpłatna, w jakimś stop-

niu kontrolowana i sterowana, ale też poddawana prymatowi kultury wyższej – przegrała z regulowaną prawami rynku kulturą masową. W krajach zachodnich kultura masowa, na niższym wprawdzie poziomie, dociera prawie do wszystkich, pozostawiając poza swoim zasięgiem bardzo niewielki margines. W Polsce dostęp do kultury jest nadal silnie – i silniej niż w społeczeństwach zachodnich – ograniczany nie tylko przez słabe wykształcenie, ale także przez starszy wiek, zamieszkiwanie na wsi, nisko kwalifikowany zawód. Wymiary te silniej różnicują czytelnictwo i tak ważną dziś umiejętność posługiwania się informacją. Zapewne zróżnicowania te będą maleć i zbliżą się do poziomu społeczeństw zachodnich, wraz z ekspansją rynku kultury masowej („Harlequiny”, seriale telewizyjne, komiksy, popularne pisma kobiece) oraz wkraczaniem nań młodych, mających w większości pełne średnie wykształcenie roczników „konsumentów”. Rzecz jasna, kultura masowa ma wiele negatywnych stron. Ma jednak także powszechny zasięg i dużą „siłę rażenia”.

Badania nierówności edukacyjnych – uwagi metodologiczne

Rozmiar nierówności edukacyjnych zależy od tego, jak zdefiniuje się porównywane kategorie; czy za pomocą wykształcenia rodziców, ich zamożności, czy zawodu; czy określa się zróżnicowanie szans za pomocą typu i poziomu ukończonej szkoły średniej; czy traktuje się studia jako całość, czy też za miarę nierówności przyjmuje się dostęp do najbardziej cenionych kierunków, takich, na które jest najwięcej kandydatów lub też takich, których absolwenci mają największe szanse na dobre zarobki i wysoką pozycję społeczną.

Wraz z rozwojem gospodarki rynkowej wynagrodzenie coraz bardziej zależy od poziomu wykształcenia, dawniej – w okresie socjalizmu – wysokość zarobków była równie silnie warunkowana przez płeć i dział gospodarki. Nierówności edukacyjne przy instrumentalnym nastawieniu do wykształcenia liczą się o tyle, o ile przekładają się na nierówność życiowych szans. Patrząc z tej perspektywy – siły alokacyjnej dyplomu na rynku pracy – hierarchia kierunków i poziomów wykształcenia układa się nieco inaczej niż jednolitymi blokami odpowiadającymi poziomom kształcenia: średniemu ogólnemu oraz zawodowemu i wyższemu. Na przykład dyplom magisterski z filologii białoruskiej będzie niżej ceniony niż dobre przygotowanie informatyczne wyniesione ze szkoły policealnej lub średniej. Warto o tym przypomnieć analizując nierówności związane z płcią. Czy traktowanie wykształcenia coraz bardziej instrumentalnie – jako tworzenie kompetencji wyceńnianych przez rynek pracy – zmieni (powiększy) nierówność w dostępie do kształcenia? Czy np. wzrost współzawodnictwa o niektóre dyplomy doprowadzi do spadku udziału kobiet na pewnych kierunkach studiów? Odpowiedzi na te kwestie będą wymagać stworzenia bardziej szczegółowej hierarchii kierunków studiów, odpowiadającej hierarchii rynkowej ich dyplomów.

Rozkład cech kształtujących materialne i kulturowe nierówności poza szkołą ulega zmianom. Także wycena przez rynek umiejętności i kompetencji nabywanych w szkole może zarówno zmienić rozkład aspiracji, jak i wprowadzić nowe hierarchie (rankingi) kierunków oraz dyscyplin kształcenia. Dlatego najważniejszym celem badań nad nierównościami szans edukacyjnych powinna być nie odpowiedź wprost na pytanie, czy nierówność maleje, czy rośnie, ale identyfikacja kategorii społecznych i cech najbardziej dyskryminujących w dostępie do studiów oraz identyfikacja hierarchii szkół i kierunków w ramach masowego szkolnictwa wyższego. Podział badanych na kategorie będzie częściowo

zależał od tego, jakie dane są dostępne, częściowo zaś – od merytorycznych analiz wskaźujących wagę poszczególnych czynników zróżnicowania.

Wiadomo, że szanse na studia bardzo różnicuje typ i poziom ukończonej szkoły średniej. Większe szanse mają absolwenci liceów niż techników. Z lepszych liceów niemal wszyscy uczniowie dostają się na studia, z gorszych – mniej niż połowa. Jaką jednak naprawdę rolę odgrywa dobra szkoła, jak dalece zwiększa szanse edukacyjne, niezależnie od pochodzenia społecznego uczniów? Dla ustalenia kategorii określających rozmiar nierówności edukacyjnych ważna będzie więc definicja „dobrej szkoły”.

Szkoły wyższe – obecnie bardziej powszechne niż kiedyś – stają się też najprawdopodobniej bardziej zróżnicowane wewnętrznie: istnieją kierunki i szkoły bardzo elitarne, stwarzające absolwentom lepsze perspektywy zawodowe i szanse życiowe. Są także kierunki (np. nauczycielskie czy filologia białoruska), które na rynku pracy dają mniej niż ukończenie średniej szkoły zawodowej o poszukiwanej specjalności (np. informatyka). Ograniczony sens ma (choć pewien jednak ma) mówienie o dostępności studiów *en globe*, kiedy np. na filologię białoruską przyjęty będzie każdy zgłaszający się kandydat, a na prawo w dobrej uczelni przyjmowany jest jeden spośród kilkunastu kandydatów preselekcjonowanych już wcześniej. Obraz nierówności jest więc dokładniejszy, kiedy uwzględnia się połączoną hierarchię uczelni i kierunków. Nierówność w dostępie do studiów jest znaczna, kiedy hierarchia (ranking) kierunków studiów według perspektyw zawodowych absolwentów pokrywa się z hierarchią kierunków wedle pochodzenia społecznego studiujących, kiedy zróżnicowanie dostępności rozmaitych kierunków i szkół jest znaczne „na wejściu” i pokrywa się ze zróżnicowaniem „na wyjściu” – zróżnicowaniem wartości dyplomu na rynku pracy. Dlatego ważnym celem dalszych badań będą próby identyfikacji kierunków studiów i szkół najtrudniej dostępnych oraz dających najlepsze perspektywy zawodowe (zarobki?). Byłaby to więc próba sporządzenia dwóch rankingów szkół wyższych: najlepszych ze względu na pochodzenie studiujących oraz najlepszych pod względem perspektyw zawodowych absolwentów.

Podsumowanie

Polskę na tle krajów europejskich charakteryzowała (i nadal charakteryzuje) większa nierówność szans w dostępie do studiów. Od czasów drugiej wojny światowej utrzymuje się ona na mniej więcej nie zmienionym poziomie. Warto pamiętać, że socjalizm, ze swoją deklarowaną polityką egalitarną w stosunku do zróżnicowań społecznych (kulturowych i materialnych), z deklarowaną promocją szans wsi i klasy robotniczej⁷, a także silnie unifikujący programy nauczania i system szkolny, nie zmniejszył nierówności w dostępie do studiów. Dlaczego tak się stało? Odpowiadając na to pytanie, formułuję hipotezę o dwóch współdziałających ze sobą czynnikach: związanych z kulturą i ze szkołą. Niektóre z tych wpływów mogą być zweryfikowane empirycznie.

Kultura. Brak unifikującego działania podporządkowanej rynkowi (regulowanej przez rynek) kultury masowej. W okresie socjalizmu nie było programów telewizyjnych i radio-

⁷ Służyła temu m.in. polityka punktów preferencyjnych za pochodzenie robotnicze i chłopskie przy egzaminach na studia, stosowana w latach 1968–1975.

wych o masowym odbiorze, nastawionych na popularne gusty, nie było masowej, obejmującej wszystkie grupy młodzieży kultury młodzieżowej. Nie było masowej prasy kobiecej. Społeczeństwo, a zwłaszcza młodzież, nie było wystawione na powszechne oddziaływanie zróżnicowanych wprawdzie pod względem stylu, ale jednak unifikujących wzorów i wartości. Zamiast tego polityka kulturalna w mediach, wydawnictwach i szkole promowała wartości kultury wyższej⁸. Można powiedzieć, że polityka kulturalna władz sprowadzała się do prób upowszechniania i promocji kultury wyższej. Oczywiście miało to dobre strony, ale trudno byłoby udowodnić, że sprzyjało unifikacji kulturowej i zmniejszaniu różnic kulturowych w społeczeństwie. Utrzymywaniu się różnic kulturowych sprzyjał też zapewne kształt polskiej struktury zawodowej, z niemal połową ludności mieszkającej na wsi oraz czerpiącej część swych dochodów z tradycyjnie prowadzonego gospodarstwa rolnego; znaczną część pozostałych pracujących stanowili robotnicy – treść ich pracy określała nieco inny udział w kulturze niż rosnącej w społeczeństwach zachodnich klasy średniej.

Szkoła. Mimo że znaczna część nauczycieli pochodziła ze wsi, szkoła była zdominowana przez wartości kultury wyższej (szkolny wariant kultury inteligenckiej). Było to w dużym stopniu spowodowane transponowaniem hierarchii kulturowych kreowanych przez politykę kulturalną, obowiązujących poza szkołą. Podtrzymywaniu nierówności sprzyjała też sieć szkolna i organizacja systemu szkolnego.

Istniały duże różnice w poziomie szkół średnich wraz z utrzymującym się niemal przez cały okres powojenny w nie zmienionym niemal składzie zestawem elitarnych liceów. Aż 90% liceów miało siedziby w miastach, większość zasadniczych szkół zawodowych, o niskim poziomie, działała na wsiach i w małych miasteczkach. Istotne znaczenie miał też wybór szkoły po szkole podstawowej. Uczniowie z „dobrych liceów” w 70-90% zdawali na atrakcyjne wydziały wyższych uczelni, podczas gdy ze słabszych liceów przechodziło na studia jedynie 30% absolwentów.

*

W Polsce okresu socjalizmu omówiona powyżej swoistość systemu kształcenia (nieodwracalny właściwie wybór drogi kształcenia zaraz po szkole podstawowej i popularność wśród mężczyzn zasadniczych szkół zawodowych), a także stosunki na rynku pracy stworzyły warunki, które zapewne przyspieszyły zniesienie nierówności edukacyjnych między płciami. Teraz z kolei autonomia prywatnych przedsiębiorców i istniejące nadal w kulturze (nawet jeśli nieuświadomiane) wzory nierówności mogą prowadzić do tego, że względna równość szans na kształcenie nie przełoży się na równość na rynku pracy. Ciśnienie rynku pracy, przy autonomii wyższych uczelni, zorientowanych rynkowo, może nawet spowodować zwrócenie się nowych (powrót?) nierówności edukacyjnych między płciami. Na kierunkach o dotychczas dość równym udziale mężczyzn i kobiet (medycyna, ekonomia, prawo, zarządzanie) może nastąpić zmniejszenie udziału kobiet wśród studiujących.

Analizując nierówności edukacyjne, trzeba wszakże pamiętać o oczywistej skądinąd prawdzie: podział wedle płci przebiega w poprzek innych różnicowań struktury społecz-

⁸ Wyjątki to: *Matysiakowie*, dwa seriale telewizyjne: *Cztery pancerni i pies*, *Stawka większa niż życie*, natomiast, mimo rozmaitych restrykcji, publikowano m.in. np. Gombrowicza i o Gombrowiczu (szkice w tygodnikach kulturalnych o największych nakładach).

nej. Jeśli socjalizm sprzyjał równości płci, to z kolei brak homogenizującej wzory kultury masowej, polityka wspierająca w szkole i poza nią kulturę wyższą, brak demokratycznych praktyk uczestnictwa w życiu społecznym (m.in. takich jak głosowanie, autentyczna samorządność, swoboda zawierania kontraktów, możliwość wyborów rynkowych) prowadziły do utrzymywania się, a może i akcentowania nierówności kulturowych. Te z kolei przekładały się na większe niż w innych krajach nierówności edukacyjne.

* * *

Różnice społeczne wynikające ze zróżnicowania kulturowego prawdopodobnie w pewnym stopniu zmniejszą się. Przyczyni się do tego (czasem równając „w dół”) kultura masowa, jej ekspansja przez telewizję i inne media. Także uczestnictwo w instytucjach społeczeństwa demokratycznego i wyborach rynkowych, oparte na nowoczesnych technikach informatycznych, będzie sprzyjać pewnej unifikacji aspiracji, wzorów i umiejętności⁹. Nierówności społeczne będą jednak istniały nadal; nierówności materialne, pociągające za sobą nierówności konsumpcyjne, także w dziedzinie kultury, mogą rosnąć. Szkoła w przyszłości powinna wspomagać wyrównywanie szans życiowych, m.in. przez kształtowanie umiejętności potrzebnych do aktywnego, udanego życia i pracy. W przeciwnym razie nierówności edukacyjne i zróżnicowania kulturowe – większe w Polsce niż w krajach Europy Zachodniej – mogą sprzyjać tworzeniu się i odtwarzaniu marginesu społecznego, zajmującego – podobną jak mniejszości etniczne w innych krajach – pozycję „ludzi wykluczonych”.

* * *

Szkoła może odtwarzać i współtworzyć proces marginalizacji oraz wykluczania z pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społecznym najbardziej upośledzonych kategorii (segmentów) społeczeństwa. Może także ów proces marginalizacji ograniczać. Trudno w tym miejscu o szczegółowe wytyczne dla polityki edukacyjnej. Wydaje się, że w celu ograniczenia marginalizacji wskazane byłoby zapobieganie wzrostowi różnic w poziomie nauczania między szkołami i kierunkami kształcenia (tam, gdzie to możliwe).

Autonomia szkół w kwestii zasad przyjęć, swoboda wyboru szkoły, wczesna i ostra selekcja stwarzają podstawy różnicowania się szkół. Wolny wybór szkoły podstawowej, wsparty selekcją przy przyjmowaniu do szkoły, będzie sprzyjać różnicowaniu się tych placówek oraz tworzeniu szkół i kierunków elitarnych. Autonomia szkół w kwestii doboru uczniów i programów nauczania (kogo i jak uczyć) z dobrych szkół może uczynić lepsze, ale może też jeszcze bardziej pogрузić szkoły słabe. Autonomia samorządów lokalnych i samych szkół daje szansę na lepsze wykorzystanie funduszy, na lepszą edukację za te same pieniądze, ale w gminach biednych i zacofanych, przy braku zainteresowania lokalnej opinii, może sprzyjać jeszcze większemu ograniczeniu wydatków na edukację wobec dominacji innych potrzeb oraz nacisku innych grup interesów. Natomiast pewna unifika-

⁹ Trzeba przyznać, że panują w tych sprawach rozbieżne opinie. Posługiwanie się technikami informatyki i komunikowania staje się coraz prostsze, istnieją jednak opinie, że posługiwanie się tymi technikami przy zdobywaniu informacji i wiedzy może się stać istotnym elementem różnicowania społecznego.

cja (homogenizacja) programów nauczania, stworzenie dobrze określonego minimum wiedzy i umiejętności, które wszyscy uczniowie powinni opanować przed opuszczeniem szkoły – minimum niezbędnego do uczestnictwa w życiu społecznym, do samokształcenia się oraz do znalezienia pracy – może sprzyjać ograniczaniu przez szkołę stwarzanych poza nią nierówności. Ważne będzie też prowadzenie lokalnie w gminach dobrej polityki edukacyjnej. Do tego potrzeba przynajmniej dwu rzeczy: stosowania przejrzystej, wykorzystywanej lokalnie, oceny pracy szkół oraz istnienia lokalnej opinii, która rozliczałaby władze z prowadzonej polityki oświatowej, stwarzając stałą presję na rzecz lepszej edukacji. Trzeba pamiętać, że autonomia stwarza szansę lepszego wydawania pieniędzy i podnoszenia poziomu edukacji, ale może także stanowić zagrożenie.

Aneks

Porzestaliśmy na wtórnej analizie zbiorów danych z innych badań, przede wszystkim prowadzonych w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN przez zespoły kierowane przez H. Domańskiego i M.K. Słomczyńskiego, a także zbioru PGSS (Polski Generalny Sondaż Społeczny) Instytutu Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Porównania międzynarodowe były możliwe dzięki wtórnej analizie danych z międzynarodowego badania nad alfabetyzmem funkcjonalnym (*International Adult Literacy Survey* – IALS) przeprowadzonego w siedmiu krajach Europy i Ameryki Północnej. W danych tych, dobrze przygotowanych statystycznie, można znaleźć wiele informacji o drogach kształcenia i pozycji zawodowej badanych.

Tabela I

Aspiracje rodziców dotyczące wyboru kierunku kształcenia dla syna lub córki
(w procentach)

Kierunki deklarowane jako najodpowiedniejsze dla syna lub córki	Synowie			Córki			Synowie/ córki różnica: 1-4	Studenci według kierunków studiów ^a
	badani ogółem	badani z wykształceniem wyższym	różnica: 1-2	badani ogółem	badani z wykształceniem wyższym	różnica: 4-5		
	1	2	3	4	5	6	7	8
Pedagogiczne	0,5	1,1	-0,6	5,7	5,3	0,4	-5,2	b.d.
Humanistyczne	1,4	2,1	-0,7	7,9	14,9	-7,0	-6,5	26,4
Prawo	10,0	16,0	-6,0	9,5	18,1	-8,6	0,5	7,8
Ekonomiczne	14,7	18,1	-3,4	28,0	19,1	8,9	-13,3	14,9
Techniczne	49,0	38,3	10,7	6,7	5,3	1,4	42,3	22,0 (38,1)
Medycyna	8,5	10,6	-2,1	20,5	19,1	1,4	-12,0	6,8
Inne	15,8	13,8	2,0	21,7	18,1	3,6	-5,9	22,1

^a Dane z 1992/93 r., w nawiasie podano odsetek dla mężczyzn.

Wyniki przedstawiają deklaracje z sondażu przeprowadzonego w 1996 roku na reprezentatywnej próbie ludności miejskiej.

Tabela II
Procent badanych w poszczególnych kohortach według poziomu wykształcenia i płci

Poziom wykształcenia	Rok urodzenia i płeć									
	przed 1939		1940–1949		1950–1959		1960–1969		po 1970	
	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K
Podstawowe ukończone+nieukończone	52,7	69,6	28,8	32,9	18,0	15,8	12,5	9,5	16,6	12,6
Zasadnicze zawodowe	17,0	9,4	32,7	20,2	40,5	25,6	50,0	38,6	51,3	32,5
Średnie ukończone (ogólne)	19,0	14,8	19,8	28,4	26,7	35,0	24,2	33,5	23,0	45,5
Pomaturalne	2,6	2,8	2,9	6,3	4,2	11,6	5,2	9,8	8,7	8,7
Wyższe	8,7	3,4	15,8	12,2	10,5	11,9	8,2	8,6	0,4	0,7

Źródło: Polski Generalny Sondaż Społeczny Instytutu Studiów Społecznych UW, zbiór za lata 1992–1995, N = 6508.

Tabela III
Rozmieszczenie szkół w Polsce według typów i wielkości miejscowości (w procentach)

Typ szkoły	Wieś	Miasto			
		poniżej 20 tys.	20–50 tys.	50–100 tys.	powyżej 100 tys.
Podstawowa	31,20	18,23	16,38	5,70	28,49
Liceum ogólnokształcące	0,0	24,10	7,47	22,17	46,27
Technikum	1,60	14,67	26,93	13,07	43,73
Zasadnicza szkoła zawodowa	13,30	30,05	20,74	18,62	17,29
Ogółem w całej próbie	14,72	21,20	17,40	13,44	33,24

Źródło: Badania testujące umiejętności operowania liczbami, komunikowania i posługiwania się informacją uczniów 14- i 17-letnich. Badania przeprowadzono w listopadzie 1998 r. na reprezentatywnej próbie 70 szkół (klas) podstawowych i średnich. Losowanie próby było trzystopniowe: wylosowano ok. 70 spośród 2500 gmin, następnie z gminy losowano szkoły, ze szkół zaś klasy. Próba liczyła 1880 badanych uczących się w 70 klasach szkół podstawowych i średnich wszystkich typów. Ze względu na małą liczebność wylosowanych szkół w próbie, odsetki szkół różnych typów w zależności od wielkości miejscowości obrazują jedynie generalną tendencję rozmieszczenia sieci szkół, potwierdzaną jednak przez inne dane.

Tabela IV
Wykształcenie ojca a typ szkoły średniej, do której uczęszcza dziecko (w procentach)

Wykształcenie ojca	Typ szkoły średniej		
	liceum ogólnokształcące	technikum	zasadnicza szkoła zawodowa
Podstawowe	14,06	45,31	40,63
Zasadnicze zawodowe	19,86	30,02	50,12
Średnie zawodowe	35,56	44,35	20,08
Średnie ogólne	31,07	35,92	33,01
Pomaturalne	55,06	30,34	14,61
Niepełne wyższe	61,36	27,27	11,36
Wyższe	79,29	16,43	4,29
Ogółem w całej próbie	35,88	32,73	31,38

Objaśnienia i źródło: jak do tabeli III.

Tabela V
Stopa bezrobocia absolwentów (w procentach)

Wykształcenie	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety	Miasto	Wieś
Wyższe	5,5	4,3	6,3	4,3	11,1
Średnie zawodowe i policealne	23,3	20,0	25,3	25,0	20,4
Średnie ogólne	15,4	7,7	19,2	10,3	30,0
Zasadnicze zawodowe	38,2	29,5	53,3	46,7	30,6
Ogółem	25,3	21,0	29,0	26,1	24,0

Źródło: Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności, II kwartał 1997 r.; *Przejsie między edukacją...* 1998, s. 88.

Tabela VI
Przyjęci na studia dzienne w roku akademickim 1992/93 i w latach 1970–1980
według wykształcenia ojców (w procentach)

Wykształcenie ojca	Przyjęci na studia w 1992/93 r.	Przyjęci na studia w latach 1970–1980, urodzeni w latach			
		1920–1949	1950–1969	1950–1959	1960–1969
Podstawowe	7,9	52,1	25,4	30,4	15,3
Zasadnicze zawodowe	23,2	12,8	25,8	22,2	32,9
Średnie	35,8	21,8	27,7	26,3	30,6
Wyższe	33,1	13,2	21,1	21,1	21,2
Ogółem (N = 100%)	6314	234	256	171	85

Źródło: Badania struktury zawodowej, kobiet i mężczyzn w wieku 19–60 lat, prowadzone w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN na ogólnopolskich próbach reprezentatywnych w 1987 r. (1800 osób) i w 1988 r. (5000 osób) pod kierunkiem prof. M.K. Słomczyńskiego.

Polski Generalny Sondaż Społeczny. Polska część międzynarodowych, powtarzalnych badań struktury społecznej, a także innych problemów społecznych, kobiet i mężczyzn w wielu 19–60 lat. Badania są prowadzone w Instytucie Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Wykorzystano sondaże przeprowadzone w latach 1992–1995. Razem objęły one 6000 osób. Polskim zespołem kierującym realizacją PGSS kieruje prof. B. Cichomski.

Międzynarodowe badania nad alfabetyzmem funkcjonalnym (*International Adult Literacy Survey – IALS*) przeprowadzone w 7 krajach Europy i Ameryki Północnej. Próba ogólnopolska liczyła 3000 osób, przeprowadzono je w 1994 r. Polskim zespołem kierującym realizacją IALS kierował I. Białecki. Badanie przeprowadzono w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Dane zebrane z dziekanatów polskich uczelni o przyjętych na studia dzienne w roku akademickim 1992/93. Zebrano dane o 7000 przyjętych na 60 wydziałów. Dane dotyczyły wykształcenia ojców osób przyjętych na studia, wielkości miejscowości, z której pochodzą, typu ukończonej szkoły średniej oraz średniej ocen uzyskanych na egzaminie maturalnym. Badanie przeprowadzono w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zespołem kierował I. Białecki.

Literatura

Bernstein B. 1972 a

Class and Pedagogies: Visible and Invisible, w: J. Karabel, A.H. Halsey (eds.): *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.

Bernstein B. 1972 b

Social Class, Language and Socialization, w: J. Karabel, A.H. Halsey (eds.): *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.

Białecki I. 1982

Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej, Ossolineum, Warszawa.

Białecki I. 1996

Alfabetyzm funkcjonalny, „Res Publica Nowa”, czerwiec, nr 6(93).

Białecki I., Domański H. 1995

Employment Opportunities in Poland's Changing Economy, „European Journal of Education”, vol. 30, nr 2, s. 171–185.

Białecki I., Heyns B. 1993

Educational Attainments and the Status of Women in Transition in Poland, w: V.M. Moghadam (ed.): *Democratic Reform and the Position of Women in Transitional Economies*, Clarendon Press, Oxford.

Białecki I., Sikorska J. (red.) 1998

Wykształcenie i rynek, TEPIŚ, Warszawa.

Boudon R. 1973

Education, Opportunity and Social Inequality, New York, John Wiley and Sons.

Bordieu P., Passeron J.C. 1970

La reproduction: elements pour une théorie du système d'enseignements, Paris, Les Editions de Minuit.

Coleman J. i in. 1969

Equality of Educational Opportunity, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Domański H. 1992

Zadowolony niewolnik. Studium o nierównościach między mężczyznami i kobietami w Polsce, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

Education... 1993

Education at a Glance. OECD Indicators, OECD, Paris.

Edukacja... 1996

Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie, przygotował zespół pod kierunkiem I. Białeckiego, MEN, TEPIŚ, Warszawa.

Herrenstein R., Murray C. 1996

The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life, Simon & Schuster, New York.

Heyns B., Białecki I. 1993

Inequality in Education in Post-war Poland, w: H.P. Blossfield, Y. Shavit (eds.): *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, Colorado.

Jastrząb-Mrozicka M. 1974

Społeczne procesy wyboru studiów wyższych, PWN, Warszawa.

Jencks Ch. i in. 1972

Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America, New York, Basic Books.

Jensen A. 1969

How Much Can We Boost IQ Scholastic Achievement, „Harvard Educational Review”, vol. 39, Winter.

Kwieciński Z. 1974

Środowisko a wyniki pracy szkoły, WSiP, Warszawa.

Kwieciński Z. 1980

Drogi szkolne młodzieży a środowisko, WSiP, Warszawa.

Mateju P. 1993

Who Won and Who Lost in Socialist Redistribution in Czechoslovakia, w: H.P. Blossfield, Y. Shavit (eds.): *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, Colorado.

Misztal M. 1979

Rola wartości i aspiracji w procesie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych, Warszawa.

Przejście między edukacją... 1998

Przejście między edukacją a rynkiem pracy, raport przygotowany przez I. Białeckiego przez zespół w składzie: A. Buchner-Jeziorska, E. Drogosz-Zabłocka, J. Gęciski, G. Koptas, A. Kowalska, Warszawa.

Woźnicki J. (red.) 1998 a

Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego. Zasadnicze kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym, Warszawa.

Woźnicki J. (red.) 1998 b

Współpłatność za studia – część druga, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Zagórski K. 1976

Zmiany struktury i ruchliwość społeczno-zawodowa w Polsce, GUS, Warszawa.