

Zbigniew Sawiński

## Od diagnozy do skutecznej polityki edukacyjnej: potrzeba reorientacji w badaniach nad nierównościami w oświacie

### From diagnosis to effective educational policy: need for reorientation of research on inequalities in education

The paper discusses to what extent current research meets the expectations of policies aimed at reducing inequalities in education. Initially, inequalities in education were perceived as a result of the incomplete accessibility of schools for disadvantaged social categories. It was believed that inequalities would decrease with the further reforms of education systems. However, along with the expansion of education, research showed that inequality did not decrease, but began to move to ever higher levels of the school system. It raised expectations that research results should help decision makers search for effective solutions to reduce educational inequalities. The author addresses the question of whether research has met this challenge and proposes to extend the scope of collected data to increase its usability in educational policy.

<b>DOI</b>	<a href="https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2020.15">https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2020.15</a>
<b>Słowa kluczowe</b>	nierówności edukacyjne, polityka edukacyjna, badanie PISA (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), badania edukacyjne, struktura społeczna, socjologia edukacji
<b>Keywords</b>	educational inequalities, educational policy, PISA (Programme for International Student Assessment), research in education, social structure, sociology of education
<b>O autorze</b>	doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie socjologii, profesor Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk • ✉ <a href="mailto:zsawins@ifispan.waw.pl">zsawins@ifispan.waw.pl</a> • ORCID 0000-0003-1756-9853

## Wstęp

Potrzeba wyrównywania szans dostępu do edukacji nie budzi dziś niczyich wątpliwości. Autorzy głośnej książki *Duch równości* sformułowali tezę, że wobec wyczerpywania się możliwości wzrostu gospodarczego jedyną realną szansę na dalszy rozwój stanowi budowanie równości społecznej, czego warunkiem jest zapewnienie równości w edukacji<sup>1</sup>. Podobnie twierdzi James J. Heckman – laureat Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii. Zgromadził on szereg dowodów na to, że zwiększenie szans edukacyjnych dzieci z rodzin o niskim statusie przekłada się na większą produktywność gospodarki. W jego ujęciu równość w edukacji jest więc czynnikiem sprawczym i stanowi niezbędny warunek pomyślnego rozwoju<sup>2</sup>. Z kolei Raghuram G. Rajan, przez wiele lat główny ekonomista Międzynarodowego Funduszu Walutowego, jest zdania, że od zapewnienia

1 R. Wilkinson, K. Pickett, *Duch równości. Tam, gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.

2 J.J. Heckman, *Schools, Skills, and Synapses*, „Economic Inquiry” 2008, vol. 46(3), <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>.

równego dostępu do edukacji zależą szanse uniknięcia w przyszłości ogólnoswiatowych kryzysów podobnych do tego, jaki miał miejsce pod koniec pierwszej dekady obecnego stulecia<sup>3</sup>.

Jest rzeczą zrozumiałą, że podejmując działania na rzecz redukcji nierówności w edukacji, korzysta się z badań. Mają one dostarczyć rzetelnej i wszechstronnej wiedzy na temat przyczyn oraz przejawów istniejących nierówności i wskazać działania mające doprowadzić do ich zmniejszenia. Z różnych powodów, które zostaną przedstawione w dalszej części artykułu, większość badań jest realizowana na szczeblu krajowym i obejmuje reprezentatywną próbę uczniów bądź instytucji szkolnych z całego kraju. Z jednej strony wydaje się to okolicznością korzystną, gdyż skutki nierówności w edukacji najczęściej rozpatruje się ze względu na ich konsekwencje dla pomyślnego rozwoju całego społeczeństwa. Jednak z drugiej strony badania ogólnokrajowe sprzyjają reformom jednolitym dla całego systemu szkolnego, co może prowadzić do sytuacji, w której reformy te nie uwzględnią należyte przejawów nierówności specyficznych dla poszczególnych regionów czy konkretnych szkół. Zresztą krajowe badania są coraz częściej wypierane przez międzynarodowe projekty o zasięgu światowym, takie jak Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA). Tym samym wiele krajów korzysta z zaleceń co do kierunków reformowania oświaty bez należytej refleksji, czy w ich przypadku wspólne rozwiązania okażą się rzeczywiście skuteczne<sup>4</sup>.

W celu przedstawienia związków między badaniami a polityką przeciwdziałania nierównościom w edukacji w artykule wybrano ujęcie historyczne. Pozwala ono wyjaśnić, jak doszło do tego, że badania w tej dziedzinie zostały zdominowane przez projekty ogólnokrajowe i międzynarodowe. W pierwszej połowie XX w. budowa sieci szkolnych wymagała działań nastawionych na zapewnienie całej młodzieży dostępu do edukacji. Wysiłek w tym zakresie podejmowały władze państwowe, co sprawiło, że reformy były jednolite w ramach całego kraju. Dalszy postęp w upowszechnianiu oświaty, który miał miejsce w drugiej połowie XX w., wiązał się z oczekiwaniem, że reformy i inwestycje prędzej czy później doprowadzą do osłabienia związków między pochodzeniem społecznym a szansami na dobrą edukację. Tak się jednak nie stało, a w zrozumieniu przyczyn tego dość nieoczekiwanego zjawiska poczesną rolę odegrały badania, które wskazały na fundamentalne związki nierówności w oświacie z nierównościami w społeczeństwie. Uświadomiło to politykom, że nierówności w edukacji nie da się zmniejszyć za pomocą reform obejmujących całość systemu szkolnego, gdyż pomoc powinna być kierowana selektywnie do tej części młodzieży, która faktycznie potrzebuje wsparcia. Nowa strategia wymaga od badaczy reorientacji. Potrzebna stała się wiedza na temat tego, w jaki sposób przeciwdziałać mechanizmom tworzenia się nierówności szkolnych – wiedzy tej nie są w stanie dostarczyć badania dotyczące całego systemu szkolnego lub porównujące systemy szkolne z różnych krajów. W artykule podjęto próbę rozstrzygnięcia, czy badacze podołali temu wyzwaniu. Sformułowano też postulaty, których spełnienie zwiększyłoby użyteczność badań w prowadzeniu polityki przeciwdziałania nierównościami w edukacji.

3 R.G. Rajan, *Linie uskoku. Ukryte rysy, które wciąż zagrażają światowej gospodarce*, Kurhaus Publishing, Warszawa 2012.

4 A. Wojciuk, *Imperia wiedzy. Edukacja i nauka jako czynniki siły państw na arenie międzynarodowej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.

## Nierówności w okresie niepełnego rozwoju sieci szkolnych

W początkach XX w. w Europie nierówny dostęp do oświaty wiązano ze złym stanem sieci szkolnych – rozumianym w podwójnym sensie. Po pierwsze, w niektórych regionach szkół brakowało, przez co część młodzieży nie mogła realizować obowiązku szkolnego. Po drugie, szkoły różniły się organizacją, przez co nie wszystkie stwarzały możliwość kontynuowania nauki. Wydawało się rzeczą dość oczywistą, że inwestowanie w oświatę będzie prowadzić do zmniejszenia nierówności poprzez zapewnienie wszystkim dzieciom miejsca w szkołach o wyrównanym poziomie nauczania. Jednak kryzys lat 30. zweryfikował te plany. Do momentu wybuchu II wojny światowej postulatu równego dostępu do oświaty wiele krajów nie było w stanie zrealizować.

W Polsce w momencie odzyskania niepodległości w 1918 r. należycie rozbudowana sieć szkolna funkcjonowała jedynie na ziemiach byłego zaboru pruskiego. Na terenach Galicji brakowało miejsc dla 15% dzieci, a już zupełnie dramatycznie wyglądała sytuacja na Kresach Wschodnich. W carskiej Rosji nigdy nie wprowadzono obowiązku szkolnego, przez co sieć szkolna praktycznie nie istniała<sup>5</sup>. Dlatego po przyjęciu powszechnego obowiązku szkolnego polskie władze podjęły starania o uzupełnienie braków w tej dziedzinie. Działania te napotkały jednak na szereg przeszkód. Przede wszystkim trudno było liczyć na zrozumienie i wsparcie ze strony warstw uprzywilejowanych (a od nich w tym czasie wiele zależało), skoro dzieci pochodzące z tych grup korzystały ze szkół prywatnych i nauczania domowego<sup>6</sup>. Ponadto w 1929 r. rozpoczął się na świecie kryzys gospodarczy. Dochody państwa i samorządów terytorialnych drastycznie spadły, co przede wszystkim odbiło się na wydatkach oświatowych. Między 1929 a 1935 r. wydatki na szkolnictwo zmniejszyły się o 1/3, przy jednoczesnym wzroście liczby dzieci w wieku szkolnym z 4,3 mln do 5,3 mln<sup>7</sup>. W wyniku splotu tych dwóch niekorzystnych okoliczności kilkakrotnie wzrosła liczba dzieci niechodzących do szkoły – z 229 tys. w roku szkolnym 1930/1931 do 951 tys. w 1935/1936<sup>8</sup>. W późniejszych latach zaniedbań tych nie udało się naprawić. W roku szkolnym 1937/1938 na 100 dzieci w wieku 7–13 lat do szkół chodziło 90, przy czym w niektórych województwach wskaźnik ten był niższy. Przykładowo w województwie nowogródzkim wynosił 81%, w poleskim 80%, a w wołyńskim 72%<sup>9</sup>.

Drugim czynnikiem wpływającym na szanse edukacyjne był podział szkół powszechnych na pełne i niepełne. Szkoły niepełne wymagały łączenia klas, co znalazło wyraz w określeniach stosowanych wobec poszczególnych rodzajów szkół. Szkoła zwana „czteroklasową” w ciągu 7 lat, bo tyle trwał obowiązek szkolny, realizowała programy klas I–IV. W praktyce nauka w I i II

5 M. Herbst, A. Kaliszewska, *Zabory a edukacja. Początki szkolnictwa na terytorium Polski w kontekście współczesnego zróżnicowania osiągnięć szkolnych*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2017, nr 2(68).

6 M. Falski, *Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1958, t. 1.

7 W. Garbowska, *Powszechność nauczania w Polsce w latach 1932–1939*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. 15, s. 139.

8 B. Ługowski, *Szkolnictwo w Polsce 1929–1939 w opinii publicznej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961, s. 65.

9 *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 321.

klasie trwała rok, w III – 2 lata, w IV zaś – 3 lata. Szkoła czteroklasowa nie realizowała programu klasy V i VI, co pozbawiało młodzież kończącą tego rodzaju szkoły możliwości ubiegania się o przyjęcie do szkół średnich. Szkoły niepełne funkcjonowały głównie na wsi, gdzie obejmowały 3/4 uczniów, podczas gdy w miastach ich udział nie przekraczał 1%<sup>10</sup>.

W międzywojennej Polsce główne ogniwo w łańcuchu społecznych selekcji stanowił moment rozpoczęcia nauki w szkole powszechnej. Wówczas rozstrzygało się, czy dziecko w ogóle pójdzie do szkoły, a jeżeli tak, to czy rozpocznie naukę w szkole o pełnym, czy niepełnym stopniu organizacji – co przesądzało o możliwościach dalszego kształcenia. Wniosek ten znalazł potwierdzenie w bezprecedensowym na skalę światową badaniu przeprowadzonym w roku szkolnym 1935/1936 pod kierunkiem Mariana Falskiego<sup>11</sup>. Za pośrednictwem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, gdzie M. Falski kierował referatem statystyki, wysłano do szkół wszystkich szczebli ankietę z prośbą o podanie zawodu ojca każdego z uczniów, traktując tę informację jako wskaźnik pochodzenia społecznego. Porównanie składu społecznego kolejnych klas oraz szkół kolejnych szczebli pozwoliło stwierdzić, że znaczenie pochodzenia, które na najniższych szczeblach systemu szkolnego odgrywa kluczową rolę, na wyższych szczeblach ulega zmniejszeniu. Na przykład spośród dzieci kończących VI klasę szkół powszechnych nauk w gimnazjach kontynuowało jedynie 4% dzieci robotników i aż 57% zaś dzieci przedsiębiorców<sup>12</sup>. W tej fazie kształcenia dysproporcja między tymi grupami społecznymi była znaczna. Natomiast spośród dzieci robotników, które uzyskały maturę, na studia szło 63%, co nie stanowiło aż tak wielkiej różnicy w stosunku do dzieci przedsiębiorców, wśród których studia rozpoczynało 88%<sup>13</sup>.

Korzystając z wyników badania, podjęto też próbę wyjaśnienia, dlaczego pochodzenie społeczne stanowi barierę głównie w szkołach najniższych szczebli, na wyższych szczeblach zaś jego rola maleje. Wtedy to sformułowano tezę, że wśród dzieci z warstw nieuprzywilejowanych selekcja w początkowych etapach kształcenia jest tak duża, że powstające bariery mogą być pokonane wyłącznie przez dzieci najbardziej zdolne, najlepiej zmotywowane czy w szczególności sposób wspierane przez rodziców. Takie wsparcie miało miejsce w wielodzietnych rodzinach chłopskich, do ich ambicji należało bowiem zapewnienie przyzwoitego wykształcenia wybrane-

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 323.

<sup>11</sup> Marian Falski jest przede wszystkim znany jako autor elementarza, z którego czytania i pisanja uczyło się kilka pokoleń Polaków. Natomiast mniej znany jest jego wkład w badania nierówności społecznych w edukacji, czym zajmował się w latach 1919–1939, kierując Biurem Badań w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Po wojnie, jako przeciwnik wprowadzanych przez stalinowskie władze zmian w oświacie, w tym skróceniu cyklu nauki w szkołach średnich z 6 do 4 lat, został zwolniony z pracy, Biuro Badań przy Ministerstwie Oświaty, którym kierował jeszcze kilka lat po wojnie, zostało zaś zlikwidowane. W późniejszych latach jako profesor PAN M. Falski dużo publikował, lecz były to prace dalekie od drażliwego tematu nierówności społecznych. W stosunku do władz komunistycznych został nieprzejednany, czemu dał wyraz wielokrotnie, m.in. gdy podpisał *List 34*. Zob. M. Falski, *Z okrucich wspomnień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007.

<sup>12</sup> M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Prace Referatu Statystycznego, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937, s. 31.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 55.

mu dziecku, np. przygotowanie go do bycia księdzem. W rezultacie do wyższych etapów kształcenia z warstw nieuprzywilejowanych dochodziły dzieci właśnie najzdolniejsze i zmotywowane, czym mogły zrekompensować niekorzystne pochodzenie<sup>14</sup>.

Wybuch wojny przerwał ten obiecujący wątek w badaniach nad mechanizmami nierówności szkolnych. Natomiast po 1945 r. prac tych nie kontynuowano, gdyż zgodnie z nową ideologią w socjalistycznym społeczeństwie nie było miejsca na nierówności w edukacji. Na marginesie warto nadmienić, że na świecie zjawiskiem malejącego wpływu pochodzenia na kolejnych szczeblach selekcji w systemie szkolnym zajęto się dopiero pod koniec lat 70.<sup>15</sup>

## Teza o zanikaniu nierówności w wyniku upowszechnienia oświaty

Po II wojnie światowej rozwój edukacji gwałtownie przyspieszył. W większości krajów odbudowa gospodarki i konieczność szukania nowych dróg rozwoju zwiększyły zainteresowanie kształceniem. Za równie ważny cel jak poprawa poziomu wykształcenia społeczeństwa uznano zapewnienie całej młodzieży równych szans dostępu do edukacji. Wierzono, że dla przyspieszenia rozwoju niezbędna jest maksymalna mobilizacja społecznego potencjału, w tym sięgnięcie po rezerwy talentów we wszystkich klasach społecznych<sup>16</sup>. Była to zasadnicza zmiana w stosunku do wizji, które były powszechne jeszcze w okresie międzywojennym, gdy uważano, że wystarczy wyposażyć większość obywateli jedynie w podstawowe umiejętności, monopol na wykształcenie należy zaś pozostawić elicie.

Reformy szkolne, które po wojnie podjęto w wielu krajach, miały pomóc w realizacji trzech celów: po pierwsze, wyeliminowaniu sytuacji, gdy część młodzieży jest pozbawiona dostępu do oświaty ze względu na brak szkół w najbliższej okolicy; po drugie, ujednoczeniu organizacji szkół tak, aby niezależnie od regionu i miejscowości ich poziom był porównywalny; po trzecie, wydłużeniu okresu obowiązkowej nauki i zapewnieniu jej finansowania ze środków publicznych. W tym czasie w wielu krajach uświadomiono sobie, że nawet szybko rozwijająca się gospodarka nie zapewni miejsc pracy młodzieży z powojennego wyżu demograficznego. Zaczęto jednak dostrzegać, że związane z tym opóźnienie wejścia młodzieży na rynek pracy warto wykorzystać dla zainwestowania w budowę przyszłego kapitału edukacyjnego społeczeństwa<sup>17</sup>.

Dobrych przykładów powojennych reform dostarczają kraje nordyckie, gdzie reformy miały kompleksowy charakter i zostały w całości sfinansowane ze środków publicznych. W Szwecji reformę rozpoczęto w 1948 r. i w jej ramach zastąpiono 6-letnie szkoły powszechne, po których następowało rozdzielanie torów kształcenia, systemem jednolitych programowo szkół 9-letnich. Ponieważ spodziewano się trudności, reformę wprowadzano stopniowo, na początku tyl-

14 *Młodzież sięga po pracę*, red. K. Kornilowicz, L. Landau, E. Strzelecki, Instytut Studiów Społecznych, Warszawa 1938, s. 52.

15 R.D. Mare, *Social background and school continuation decisions*, „Journal of the American Statistical Association” 1980, vol. 75.

16 K. Davis, W. Moore, *O niektórych zasadach uwarstwienia* [w:] *Socjologia: lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005 (wydanie oryginalne – 1945).

17 T. Schultz, *Investment in Human Capital*, „The American Economic Review” 1961, vol. 51, no. 1.

ko w niektórych gminach. Aby zebrać zróżnicowane doświadczenia, gminy dobierano losowo z obszaru całego kraju. Dopiero w 1962 r., gdy reformą zdołano już objąć ¼ gmin, parlament zdecydował o wprowadzeniu jej w całym kraju<sup>18</sup>. Etapami wprowadzano również reformę w Norwegii w latach 1959–1972. W tym wypadku decyzję dotyczącą kolejności wprowadzania reformy w poszczególnych regionach pozostawiono samorządom. Okazało się, że samorzady, które pierwotnie zachowały rezerwę wobec proponowanych zmian, na podstawie efektów obserwowanych w sąsiednich gminach szybko przekonywały się do ich zalet<sup>19</sup>. Najpóźniej reformę przeprowadzono w Finlandii, choć podobnie jak w Szwecji przygotowania do niej rozpoczęto już pod koniec lat 40. Przyczyną opóźnień były koszty trudne do udźwignięcia dla kraju, który dopiero wchodził na drogę modernizacji i który – ze względu na groźby ze strony ZSRS – po wojnie musiał się zrzec pomocy z planu Marshalla<sup>20</sup>. Ostatecznie reformę udało się przeprowadzić dopiero w latach 1972–1977 – rozpoczęto od najbardziej zacofanych, północnych obszarów kraju, a następnie objęto zmianami bardziej zurbanizowane obszary na południu<sup>21</sup>.

Reformy w trzech wymienionych państwach przyniosły realizację zakładanych celów: po pierwsze, dzięki zagęszczeniu sieci szkolnej bądź odpowiedniej organizacji dowożenia dzieci nie było już obszarów, gdzie dostęp do szkół byłby utrudniony; po drugie, we wszystkich szkołach nauka odbywała się według tego samego programu; a po trzecie, w nowych szkołach okres obowiązkowej nauki był wydłużony do 9 lat. Tym samym dzięki reformom powszechnej edukacji nie tylko poprawiono jej jakość, lecz również w znacznym stopniu zrealizowano postulat wyrównania szans, szczególnie w przypadku młodzieży z różnych regionów i miejscowości. Wyrównanie poziomu szkół spowodowało, że rodzice nie musieli martwić się o to, czy posłanie dziecka do najbliższej szkoły zmniejszy szansę na dalszą naukę. Sprzyjało to budowaniu zaufania do edukacji, co wyróżnia kraje nordyckie na tle Europy<sup>22</sup>.

Dzięki reformom zapewniającym powszechny dostęp do oświaty, jak również wyrównywaniu warunków życia społeczeństw pojawiło się przekonanie, że nierówności w edukacji powinny ulec zmniejszeniu. Powojenne reformy szkolne likwidowały bowiem główne źródło nierówności, jakim we wcześniejszych okresach był niedostateczny rozwój sieci szkolnej w niektórych rejonach. W tym samym czasie dokonywały się głębokie zmiany w warunkach życia. Na masową skalę ludność zaczęła przenosić się ze wsi do miast, zmniejszała się przeciętna liczba dzieci w rodzinie, rosły średnie dochody i poprawiał się poziom wykształcenia. Coraz więcej rodzin było w stanie stworzyć dzieciom dobre lub bardzo dobre warunki do nauki. Wszystko to prowadziło

18 C. Meghir, M. Palme, *Educational reform, ability, and family background*, „The American Economic Review” 2005, vol. 95, no. 1, <https://doi.org/10.1257/0002828053828671>.

19 S.S. Lie, *Regulated social change: A diffusion study of the Norwegian comprehensive school reform*, „Acta Sociologica” 1973, vol. 16, no. 4.

20 K. Kowalski, *Plan Marshalla. Uwarunkowania i skutki gospodarczo-polityczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

21 T. Pekkarinen, R. Uusitalo, S.P. Kerr, *School tracking and international income mobility: evidence from the Finnish comprehensive school reform*, „Journal of Public Economics” 2009, vol. 93, no. 7–8, <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.04.006>.

22 Z. Sawiński, *Zaufanie społeczeństwa do edukacji w Polsce i w krajach europejskich*, „Edukacja” 2013, nr 2(122).

do zmniejszania się różnic między młodzieżą z różnych środowisk, a tym samym do spadku wpływu tych różnic na osiągnięcia edukacyjne<sup>23</sup>.

Jednak badania empiryczne nie potwierdziły tej tezy. Pierwszy sygnał pochodził z badania przeprowadzonego w Stanach Zjednoczonych w 1962 r.<sup>24</sup> Na jego podstawie wykazano, że mimo upływu czasu i zmieniających się warunków życia wpływ pochodzenia na osiągnięcia edukacyjne nie ulega zmianom. Badaniem objęto mężczyzn kształcących się w różnych okresach, począwszy od lat poprzedzających I wojnę światową poprzez czas powojennej prosperity, recesję lat 30., II wojnę światową, na latach 50. skończywszy. Do czynników pochodzenia włączono wykształcenie i zawód ojca, informację, czy ojciec był imigrantem, liczbę rodzeństwa oraz miejsce wychowania – w podziale na wieś i miasto. W każdej z wyodrębnionych w ten sposób kohort oszacowano, na ile czynniki te mogą wyjaśnić poziom uzyskanego wykształcenia. Wyniki okazały się podobne, co nie pozostawiało wątpliwości, że wraz z upływem czasu wpływ pochodzenia społecznego na osiągnięcia edukacyjne nie ulega zmniejszeniu<sup>25</sup>.

Również wyniki badań z innych krajów wskazywały, że społeczne uwarunkowania nierówności w edukacji nie ulegają zmianom w długich okresach. W każdym kraju, gdzie problem ten podejmowano, z pewnym niedowierzaniem przekonywano się, że mimo reform szkolnictwa oraz zmian w strukturze społeczeństwa siła oddziaływania pochodzenia na osiągnięcia edukacyjne nie ulegała osłabieniu. Warto w tym miejscu wspomnieć o badaniu przeprowadzonym na Węgrzech, gdzie po II wojnie światowej, podobnie jak w innych państwach bloku wschodniego, dostęp do edukacji zaczęto regulować metodami administracyjnymi. Młodzieży ze środowisk „wrogich klasowo” starano się stworzyć dodatkowe bariery, wprowadzając limity przyjęć do szkół średnich i wyższych lub kierując na wieś, do pracy w skolektywizowanych gospodarstwach rolnych. Z kolei dla aktywistów organizacji oraz dla młodzieży o pochodzeniu robotniczo-chłopskim wprowadzano ułatwienia, w postaci punktów za pochodzenie czy możliwości uzyskania matury w prostszy sposób (w ciągu jednego roku). Mimo tak daleko idących interwencji nie znaleziono w wynikach węgierskiego badania niczego, co wskazywałoby na obniżenie się w tych latach wpływu pochodzenia na uzyskane wykształcenie<sup>26</sup>.

Podsumowaniem tego nurtu badań był międzynarodowy projekt z początku lat 90., w którym uwzględniono dane z 13 państw z całego świata. Próbowano w ten sposób ustalić powód, dla którego społeczne nierówności w dostępie do wykształcenia nie zmniejszają się, mimo upowszechniania szkolnictwa na coraz wyższych szczeblach oraz stale dokonującej się poprawy warunków życia<sup>27</sup>. Jednak ze względu na rozłam wśród badaczy nie osiągnięto porozumienia w tej kwestii. Przedstawiciele Holandii i Szwecji z uporem forsowali tezę, że

23 R. Breen, R. Luijckx, W. Müller, R. Pollak, *Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries*, „American Journal of Sociology” 2009, vol. 114, no. 5, <https://doi.org/10.1086/595951>.

24 Badanie objęło jedynie mężczyzn. W owych czasach pozycja zawodowa kobiet nie była uważana za równie istotne źródło wiedzy na temat praw rządzących społeczną stratyfikacją.

25 B. Duncan, *Education and social background*, „American Journal of Sociology” 1967, vol. 72.

26 A. Simkus, R. Andorka, *Inequalities in educational attainment in Hungary*, „American Sociological Review” 1982, vol. 47.

27 H.-P. Blossfeld, Y. Shavit, *Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries* [w:] *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*, red. Y. Shavit, H.-P. Blossfeld,



skoro ich rządy przeznaczają znaczne środki na zmniejszenie nierówności w społeczeństwie, to efekty muszą ujawnić się również w postaci malejących nierówności w edukacji. Przekonanie o tym, że wspólny projekt nie ujawnia faktycznego kierunku przemian nierówności, było tak silne, że część badaczy zdecydowała się rozpocząć nowy projekt badawczy. W jego ramach, aby uniknąć przypadkowych konkluzji, w każdym kraju wnioski zdecydowano się oprzeć nie na pojedynczym badaniu, lecz na danych stanowiących połączenie wielu badań. W wydanej po kilkunastu latach publikacji z satysfakcją stwierdzono, że na podstawie stworzonych w ten sposób zbiorów danych nie można odrzucić hipotezy, że nierówności w edukacji jednak maleją<sup>28</sup>. Do głosu zaczęli również dochodzić zwolennicy stanowiska, że ocena tempa i kierunku zmian w rozmiarach nierówności w znacznym stopniu zależy od zastosowanego wskaźnika. Na przykład w analizach, w których posłużono się różnicą między osiągnięciami szkolnymi 10% młodzieży najbardziej i najmniej uprzywilejowanej ze względu na pochodzenie, w przypadku wielu krajów tak określone nierówności nie są stabilne, lecz rosną wraz z upływem czasu. Co więcej, wzrost ten staje się bardziej wyraźny, gdy porównamy grupę młodzieży o najmniej korzystnym pochodzeniu z młodzieżą o przeciętnym pochodzeniu. Ostatni z wyników może świadczyć o tym, że we współczesnych społeczeństwach stale powiększają się istniejące wykluczenia szkolne<sup>29</sup>.

## Próby wyjaśnienia trwałego charakteru nierówności w edukacji

W badaniach starano się też odnaleźć mechanizmy odpowiedzialne za stabilność nierówności w edukacji. Najbardziej oczywiste wydawało się przypuszczenie, że nierówności po prostu przenoszą się z niższych szczebli systemu szkolnego na wyższe. Upowszechnienie szkół najniższych szczebli, a także wyrównanie ich poziomu oznaczało bowiem, że w tej fazie nauki nie było powodów do wykorzystania pochodzeniowej przewagi. Prawdziwy wyścig zaczynał się dopiero po ukończeniu wspólnego wszystkim etapu kształcenia, gdy trzeba było wybrać między ścieżką prowadzącą do studiów a szkołą zawodową, która kierowała na rynek pracy.

Pierwszej weryfikacji hipotezy o przenoszeniu się nierówności z niższych szczebli systemu szkolnego na wyższe dokonano w latach 70. w Stanach Zjednoczonych. Osiągnięcia edukacyjne badanych osób podzielono zgodnie z dwoma wskaźnikami: liczbą klas ukończonych w szkole średniej oraz liczbą lat studiów. Okazało się, że w przypadku pierwszego wskaźnika rola czynników pochodzenia systematycznie malała. W najstarszej z kohort czynniki pochodzenia wyjaśniały 30% zróżnicowania liczby ukończonych klas w szkole średniej, w najmłodszej z kohort zaś jedynie 13%. Odwrotnie było w przypadku liczby lat studiów. W kolejnych kohortach znaczenie pochodzenia w wyjaśnianiu tego wskaźnika systematycznie rosło<sup>30</sup>.

Westview, Boulder 1993, s. 1–23. Projekt objął: Stany Zjednoczone, Republikę Federalną Niemiec, Holandię, Szwecję, Anglię i Walię, Włochy, Szwajcarię, Czechosłowację, Węgry, Polskę, Izrael, Tajwan i Japonię.

28 R. Breen, R. Luijckx, W. Müller, R. Pollak, *op. cit.*

29 A.K. Chmielewski, *The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to 2015*, „American Sociological Review” 2019, vol. 84(3), <https://doi.org/10.1177/0003122419847165>.

30 D.L. Featherman, R.M. Hauser, *Opportunity and Change*, Academic Press, New York 1978.



Uzyskany rezultat zainspirował badaczy do poszukiwania wyjaśnień teoretycznych. W tym miejscu zostaną przytoczone dwie spośród takich propozycji, które odzwierciedlają główne kierunki poszukiwań w tym zakresie. Pierwsza z koncepcji, określana skrótem MMI (Maximally Maintained Inequality, co można przetłumaczyć jako „maksymalne wykorzystanie przewagi”), opisuje mechanizm, dzięki któremu klasy uprzywilejowane zachowują swoją przewagę mimo wzrostu liczby miejsc w szkołach danego szczebla<sup>31</sup>. Mechanizm ten można przedstawić następująco. Wyobraźmy sobie, że kandydaci aplikujący do szkół danego szczebla ustawili się w kolejce, w której miejsca ustalono według stopnia społecznego uprzywilejowania. Wtedy niezależnie od tego, jak szybko wzrasta liczba miejsc w szkołach danego szczebla, kandydaci o korzystnym pochodzeniu dostępne miejsca zajmą w pierwszej kolejności<sup>32</sup>.

Z kolei druga z koncepcji jest znana jako EMI (Effectively Maintained Inequality, czyli „skuteczne wykorzystanie przewagi”). W sytuacji, gdy w szkołach danego szczebla przybywa miejsc na tyle, że miejsca te stają się dostępne również dla osób o mniej korzystnym pochodzeniu, osoby uprzywilejowane starają się spośród dostępnych miejsc wybrać takie, które zapewnią największe szanse na przyszły sukces. Na szczeblu studiów może chodzić o wybór prestiżowej uczelni bądź kierunku, który stwarza najlepsze perspektywy, jak np. prawo czy medycyna. W teorii EMI zakłada się, że upowszechnienie szkolnictwa wiąże się z dywersyfikacją oferty edukacyjnej, co młodzież z warstw uprzywilejowanych potrafi skutecznie wykorzystać do stworzenia swojej przewagi<sup>33</sup>. Warto zauważyć, że różnicowanie przez wyższe uczelnie oferty w taki sposób, aby stworzyć możliwość studiowania kandydatom ze wszystkich warstw społecznych, wcale nie jest zjawiskiem nowym. W Polsce zarejestrowano je już w latach 30. XX w. Młodzież o korzystnym pochodzeniu wybierała przede wszystkim te uczelnie czy kierunki studiów, które zapewniały lepsze perspektywy życiowe. Na studia medyczne, techniczne czy artystyczne szli synowie i córki przedstawicieli wolnych zawodów, wyższych urzędników i przedsiębiorców. Natomiast dla młodzieży z rodzin robotniczych i chłopskich, która doszła do szczebla studiów, pozostawały miejsca na kierunkach teologicznych i w pedagogiach<sup>34</sup>.

Choć obie koncepcje wydają się przydatne do wyjaśnienia mechanizmów tworzenia się nierówności w edukacji, wśród badaczy nie zdobyły takiego uznania, jakiego należałoby oczekiwać. Jednym z powodów może być fakt, że obie zostały stworzone poprzez analizę zjawisk zachodzących w konkretnych krajach: koncepcja MMI na podstawie analizy systemu szkolnego Irlandii, koncepcja EMI zaś na podstawie badań szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych. Tymczasem w praktyce okazuje się, że obraz uzyskany w konkretnym kraju w niewielkim stopniu daje się uogólnić, tak by stworzyć podstawę uniwersalnych wyjaśnień. W jednym z projektów obejmujących 15 państw próbowano ustalić powody preferowania określonych szkół wyższych

31 A.E. Raftery, M. Hout, *Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75*, „Sociology of Education” 1993, vol. 66.

32 Interpretację taką przedstawiono w: A. Zawistowska, *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 61.

33 S.R. Lucas, *Effectively Maintained Inequality: Education, Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*, „American Journal of Sociology” 2001, vol. 106 (May), <https://doi.org/10.1086/321300>.

34 M. Falski, *Środowisko społeczne, op. cit.*, s. 59.

przez młodzież uprzywilejowaną pochodzeniowo. Jednak wyodrębnienie wspólnych ram analizy okazało się trudne, ponieważ kraje różniły się pod względem dość podstawowych elementów charakterystycznych szkolnictwa wyższego, jak: rola szkół publicznych i prywatnych, sposób finansowania kształcenia czy jedno- i dwustopniowy charakter studiów<sup>35</sup>.

## Przydatność badań w ramach polityki opartej na faktach

Trudno byłoby określić, od kiedy na badania zaczęto patrzeć pod kątem wykorzystania ich wyników przy podejmowaniu działań na rzecz zmniejszenia nierówności w edukacji. Nie było to związane, jak w przypadku wcześniejszych orientacji, z pojawieniem się w systemach szkolnych zmian, które można uznać za przełomowe. Nowe podejście pojawiło się właściwie w wyniku rozczarowania niewielką użytecznością dotychczasowych badań, co częściowo było konsekwencją rygorystycznych wymagań stawianych w ramach metod naukowych. Większość badań prowadzonych w XX w. miała rodowód akademicki, co wiązało się z ograniczonym budżetem, który wystarczał na przebadanie stosunkowo niewielkiej próby – na ogół jej wielkość pozwalała jedynie na weryfikację prostych hipotez, np. dotyczących faktu zwiększenia się lub zmniejszenia rozmiarów nierówności, a nie zapewniała możliwości weryfikacji bardziej szczegółowych hipotez dotyczących mechanizmów kształtowania się nierówności w edukacji.

Drugim powodem ograniczonej przydatności badań w polityce oświatowej stał się nadmierne hermetyczny język opisu uzyskanych wyników. Do określenia rozmiarów nierówności edukacyjnych stosuje się najczęściej model regresji, w którym osiągnięcia edukacyjne próbuje się wyjaśnić na podstawie uwzględnionych w badaniu czynników pochodzenia, jak: wykształcenie rodziców, dochód gospodarstwa domowego itp. W modelu regresji stopień wyjaśnienia, zwany odsetkiem wyjaśnionej wariancji, określa się w procentach, co w ramach polityki oświatowej znaczy niewiele. Przypuśćmy, że w pewnym kraju wykształcenie rodziców i dochody gospodarstwa domowego wyjaśniają w sumie 18% wariancji wyników egzaminów. W kraju tym podjęto działania, aby zmniejszyć wpływ pochodzenia na wyniki egzaminów, po czym ponownie obliczono odsetek wyjaśnionej wariancji i otrzymano 15%. Czy na tej podstawie można ocenić, że środki przeznaczone na podjęte działania zostały wydatkowane w optymalny sposób?

Wymienione ograniczenia badań nad przyczynami nierówności w edukacji częściowo zostały złagodzone w związku z faktem, że od początku obecnego stulecia światowe badania nad edukacją stały się domeną Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Prowadzi ona dwa największe programy badawcze – Międzynarodowy Program Badania Umiejętności Uczniów (PISA) oraz Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC). OECD jest w stanie zapewnić najwyższe metodologiczne standardy swoich badań. Wielkość prób losowanych w każdym kraju jest ustalana w taki sposób, aby pozwoliła na weryfikację dość szczegółowych hipotez na temat wielu zjawisk z obszaru edukacji, w tym mechanizmów sprzyjających powstawaniu nierówności.

35 R. Arum, A. Gamoran, Y. Shavit, *More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education* [w:] *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, red. Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran, Stanford University Press, Stanford (CA) 2007, s. 1–35.

Warto w tym miejscu przytoczyć powody, dla których to właśnie OECD stała się głównym operatorem światowych badań nad edukacją. Po zakończeniu II wojny światowej decyzją ONZ zadanie monitorowania edukacji na świecie powierzono UNESCO. Być może organizacja ta realizowałaby te zadania do dnia dzisiejszego, gdyby nie zdarzenie z pozoru mające niewielki związek z badaniami, jakim było wystrzelenie przez Związek Sowiecki sputnika w 1957 r. Dla amerykańskiej opinii publicznej stanowiło to szok, szczególnie że edukację w Związku Sowieckim uznawano za przepojoną ideologią, a przez to nieskuteczną w tworzeniu przewagi technologicznej. Histeria, która opanowała Amerykę, osiągnęła również UNESCO. Wobec organizacji wysunięto zarzuty, że ze zbieranych danych niewiele wynika dla oceny potencjału edukacji w różnych krajach<sup>36</sup>. Dlatego z inicjatywy Stanów Zjednoczonych powołano nową organizację, na bazie istniejącej wcześniej Organisation for European Economic Cooperation (OEEC), zajmującej się pomocą gospodarczą dla krajów Europy w ramach planu Marshalla. Być może ów specyficzny rodowód OECD spowodował, że w nazwie organizacji nie znalazło się słowo „edukacja”. Jednak to, czym faktycznie miała się zająć, od początku nie budziło wątpliwości. Już na konferencji założycielskiej OECD w październiku 1961 r. w Waszyngtonie sformułowano strategię, którą trafnie ujął jeden z uczestników tamtego spotkania: (...) *walka o edukację jest zbyt ważna, aby pozostawić ją działaczom oświatowym*<sup>37</sup>.

W OECD skoncentrowano uwagę na badaniu efektów edukacji, co stanowiło znaczącą zmianę w stosunku do UNESCO, które ograniczało się do pozyskiwania informacji o zasobach szkolnictwa w poszczególnych krajach, takich jak: liczba szkół, płeć i wiek uczniów czy liczba nauczycieli. W ramach prac OECD od początku przyjęto, że tego rodzaju dane nie wystarczą do określenia potencjału edukacji w różnych krajach. Dla rozwoju kluczowe jest bowiem to, czy szkoła daje podstawy uniwersalnej wiedzy, kładąc nacisk na takie przedmioty jak matematyka, przyroda, języki obce, czy też buduje obraz świata z perspektywy historii i tradycji własnego narodu. Ważne jest również, czy szkoła przekazuje wiedzę w sposób efektywny, tak aby została dostatecznie przyswojona i okazała się przydatna w dorosłym życiu.

Aby uzyskać tego rodzaju dane, w pierwszym rzędzie próbowano sięgnąć do istniejących badań, w których wykorzystywano testy umiejętności szkolnych i które realizowano w wielu krajach od 1961 r. pod egidą działającego do dziś Międzynarodowego Stowarzyszenia Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA)<sup>38</sup>. Okazało się jednak, że nie dają one możliwości systematycznych porównań. Stowarzyszenie zrzeszało badaczy akademickich, którzy udział w kolejnych edycjach badań uzależniali od swoich naukowych celów. Pod koniec lat 80. stało się jasne, że OECD musi stworzyć własne badanie. Prace nad programem PISA rozpoczęto na początku lat 90., stara-

36 S.P. Heyneman, *The sad story of UNESCO's educational statistics*, „International Journal of Educational Development” 1999, vol. 19, [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00068-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00068-6).

37 D. Tröhler, *The OECD and cold war culture: thinking historically about PISA* [w:] *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*, red. H.D. Meyer, A. Benavot, Symposium Books, Oxford 2013, s. 151.

38 Koordynuje ono realizację wielu międzynarodowych badań, jak: Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych (TIMMS), Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS), Międzynarodowe Badanie Edukacji Obywatelskiej (ICCS) czy Międzynarodowe Badanie Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych (ICILS). Polska od połowy lat 90. uczestniczy w większości badań IEA.

jąc się najpierw określić, jakie umiejętności są najbardziej przydatne ze względu na potrzeby rozwoju gospodarczego i społecznego<sup>39</sup>. Benchmarki dla pożądaných umiejętności ustalono osobno w ramach trzech dziedzin: czytania i interpretacji tekstów (*reading*), matematyki oraz nauk przyrodniczych (*science*). Dla każdej dziedziny przygotowano odpowiednią pulę zadań testowych, zwracając uwagę na to, aby były neutralne kulturowo.

Pierwsza edycja badania PISA miała miejsce w 2000 r. i od tego czasu odbywa się ono co 3 lata. Jest nie tylko największym programem badawczym w edukacji, lecz także największym z prowadzonych na świecie badań, obejmuje bowiem w każdej edycji ponad 1 mln uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół z ponad 80 krajów świata. Program został stworzony z myślą o państwach członkowskich OECD, ale dziś pozostaje otwarty również dla innych krajów (nazywanych partnerami), o ile są w stanie spełnić określone wymogi metodologiczne. Badanie dotyczy uczniów 15-letnich niezależnie od rodzaju szkół, do których uczęszczają. W Polsce pierwsza edycja PISA objęła uczniów klas I ówczesnych szkół ponadpodstawowych, w latach 2003–2018 badani byli uczniowie ostatniej klasy gimnazjum, od 2021 r. zaś będą badani uczniowie I klas liceów, techników i szkół branżowych. Warto nadmienić, że polscy uczniowie uzyskują w programie PISA bardzo dobre wyniki i na ogół lokują się w ścisłej czołówce państw europejskich.

Do zasług twórców programu PISA należy spopularyzowanie miar służących określeniu rozmiarów nierówności w edukacji w sposób zrozumiały nie tylko dla naukowców, lecz również dla polityków i opinii publicznej. W programie PISA zaproponowano dwie tego rodzaju miary: pierwsza odwołuje się do różnic w osiągnięciach szkolnych młodzieży o najmniej i najbardziej korzystnym pochodzeniu społecznym, natomiast druga określa odsetek młodzieży, której udało się pokonać bariery związane z pochodzeniem i trafić do kategorii uczniów uzyskujących najlepsze wyniki.

Aby móc mówić o znaczeniu pochodzenia, konieczne jest podzielenie młodzieży ze względu na pochodzenie mniej lub bardziej korzystne edukacyjnie. W projekcie PISA stworzono do tego celu indeks ESCS (Index of Economic, Social and Cultural Status). Przy jego konstrukcji uwzględniono szeroki zakres charakterystyk środowiska rodzinnego, w tym: dochody gospodarstwa domowego, wykształcenie ojca i matki, zawody wykonywane przez rodziców, wielkość domowego księgozbioru czy posiadanie przez dziecko własnego miejsca do nauki. Wartości indeksu zestandaryzowano w taki sposób, aby zasadne było dokonywanie porównań między krajami oraz porównań w czasie<sup>40</sup>.

## Opóźnienie edukacyjne

Pierwsza z proponowanych miar nierówności stanowi różnicę przeciętnej wyników (mierzonych za pomocą wyników testu PISA dla danej dziedziny) uzyskanych przez 1/4 uczniów o najmniej i najbardziej korzystnym pochodzeniu społecznym (mierzonym za pomocą indeksu ESCS). War-

39 U.P. Lundgren, *PISA as a political instrument: One history behind the formulating of the PISA programme* [w:] *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*, red. M.A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, R. Cowen, Sense Publishers, Rotterdam 2011, s. 17–30.

40 OECD, *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, OECD Publishing, Paris 2019, s. 54, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

tości proponowanej miary dla wybranych państw zostały przedstawione na wykresie 1. Polska z wartością 90 pkt lokuje się w środku stawki krajów europejskich i cechuje się wyższym poziomem nierówności niż np. Norwegia czy Dania, natomiast nierówności w polskich szkołach są zdecydowanie mniejsze, niż ma to miejsce w Czechach, na Słowacji, Węgrzech czy w Niemczech.

Nowa miara zasadniczo nie zmienia hierarchii krajów pod względem rozmiarów nierówności w edukacji odtworzonej na podstawie tradycyjnego wskaźnika, tj. odsetka wariacji osiągnięć szkolnych wyjaśnionej przez pochodzenie społeczne, gdyż obie miary są wysoko ze sobą skorelowane ( $r = 0,96$ ). Główną zaletę nowej miary stanowi możliwość powiązania jej wartości z oceną skuteczności działań na rzecz zmniejszenia nierówności w edukacji. Korzysta się tu z dodatkowego założenia, że różnica w wynikach PISA wynosząca 45 pkt odpowiada mniej więcej temu, czego można nauczyć się w szkole przez rok. W Polsce uczniowie o mniej korzystnym pochodzeniu wymagaliby 2 dodatkowych lat nauki, aby wyrównać dystans między sobą a uczniami o korzystnym pochodzeniu. Można rozumieć to jako swoistego rodzaju opóźnienie szkolne, będące wynikiem niekorzystnego pochodzenia.

Powstające w ten sposób opóźnienia szkolne mają dwa źródła. Po pierwsze, uczniowie o korzystnym pochodzeniu mogą lepiej skorzystać z tego, co oferuje szkoła. Nie tylko są lepiej przygotowani do odbioru szkolnej wiedzy, lecz także przynajmniej część z nich trafia do klas, w których program i panująca atmosfera bardziej sprzyjają nauce. Po drugie, uczniowie będący w uprzywilejowanej sytuacji zyskują więcej wiedzy poza szkołą. Wiąże się to z łatwiejszym dostępem do książek, bardziej intensywnym uczestnictwem w życiu kulturalnym, fachową pomocą rodziców przy odrabianiu zadań domowych czy częstszym uczestnictwem w dodatkowych zajęciach. Część wymienionych deficytów może być wyrównana przez szkołę, natomiast część wymaga działań skierowanych bezpośrednio do rodzin w celu poprawy warunków życiowych i stworzenia lepszych warunków do nauki.

## Zdolność przełamania barier pochodzeniowych

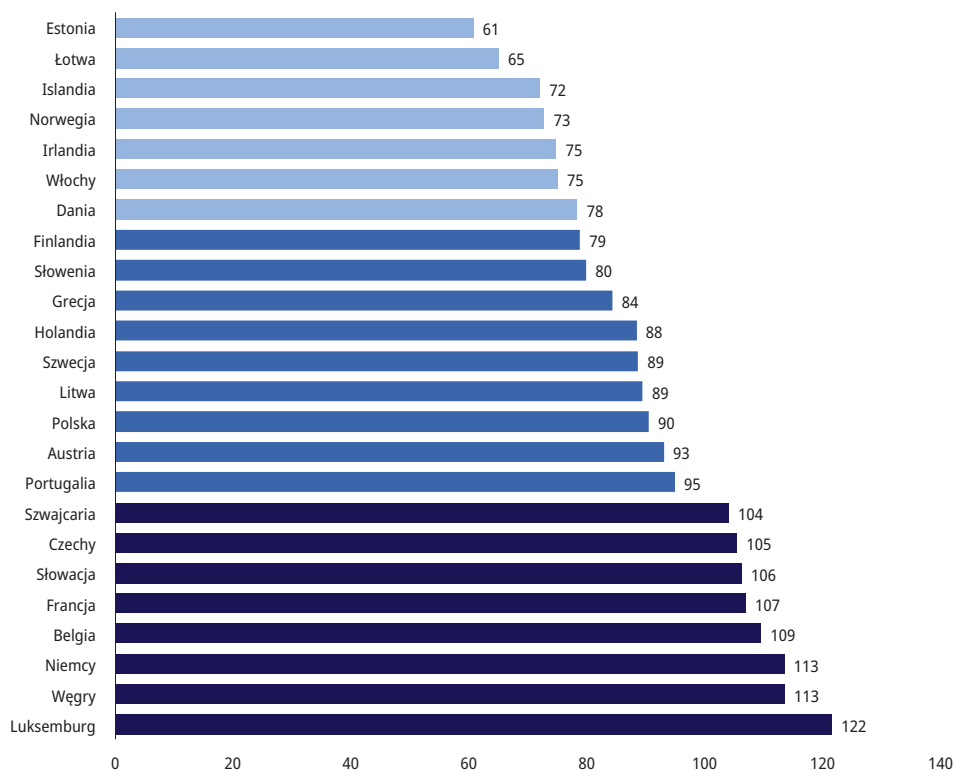
Druga z miar nierówności proponowanych w ramach programu PISA nawiązuje do zdolności radzenia sobie z przeciwnościami losu, w tym pokonywania trudności i ograniczeń związanych z pochodzeniem. Podstawy tego podejścia określono w latach 70. XX w., analizując losy dzieci, które wychowały się w rodzinach patologicznych, ale którym udało się „wyrwać” ze swojego środowiska. Zjawisko to określono terminem *resilience*<sup>41</sup>, co trudno przetłumaczyć na język polski za pomocą pojedynczego słowa, dlatego lepiej mówić o „zdolności przełamania barier pochodzeniowych”.

Za podstawę przyjmuje się – podobnie jak w przypadku miary opóźnień szkolnych – 1/4 uczniów o najmniej korzystnym pochodzeniu społecznym, a następnie określa się, jakiej części z nich udało się „wyrwać” ze swojego środowiska i znaleźć wśród 1/4 uczniów uzyskujących najlepsze wyniki. Wyższy odsetek takich uczniów świadczy o mniejszym znaczeniu barier po-

41 E.E. Werner, *The children of Kauai: a longitudinal study from the prenatal period to age ten*, University of Hawaii Press, Honolulu 1971.

chodzeniowych. Według wyników PISA z 2018 r. w Polsce odsetek uczniów zdolnych przełamać ograniczenia związane z pochodzeniem wynosi 11%, co odpowiada przeciętnej dla państw OECD. W Europie najwyższym odsetkiem cechuje się Estonia (16%), w państwach takich jak Węgry czy Luksemburg zaś wartość miary spada poniżej 8%, co świadczy o dużym znaczeniu barier pochodzenia<sup>42</sup>. Mimo że sposób konstrukcji omawianej miary wydaje się zupełnie inny od opisywanej wcześniej różnicy w osiągnięciach uczniów o najbardziej i najmniej korzystnym pochodzeniu, obie miary wyznaczają podobny porządek krajów pod względem rozmiarów nierówności (w grupie krajów europejskich korelacja między wartościami obu miar wynosi 0,91).

**Wykres 1. Wielkość nierówności edukacyjnych w wybranych państwach europejskich należących do OECD (różnica wyników testu PISA 2018 w czytaniu między 1/4 uczniów o najbardziej i najmniej korzystnym pochodzeniu społecznym)**



Kolorem jasnoniebieskim zaznaczono państwa, w których nierówności są niższe niż w Polsce na poziomie istotności  $p = 0,05$ . Kolor ciemnoniebieski oznacza kraje, w których nierówności są wyższe niż w Polsce.

Źródło: OECD, *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, OECD Publishing, Paris, 2019, s. 54, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

<sup>42</sup> OECD, *op. cit.*, s. 17.

Korzyścią wynikającą z proponowanej miary jest możliwość wiązania działań podejmowanych w indywidualnych przypadkach z oceną rozmiarów nierówności w szerszej zbiorowości. Jeśli w wyniku pracy konkretnego nauczyciela z uczniami o niekorzystnym pochodzeniu część z nich awansuje do grupy osób o najlepszych wynikach w nauce, to odsetek uczniów o zdolności przełamania barier pochodzeniowych poprawi się w obrębie szkoły, a także w każdej jednostce terytorialnej obejmującej szkołę: gminie, powiecie, województwie i całym kraju. W ten sposób samorządy lokalne oraz szkoły mogą podejmować wyzwania dotyczące zmniejszenia selekcji szkolnych. Ideę „przeciągnięcia” ucznia do kategorii *resilient* można też wykorzystać do oceny skuteczności różnych strategii w tym zakresie, a w szczególności porównać, czy lepsze efekty dają interwencje podejmowane w szkołach, czy działania skierowane bezpośrednio do rodzin.

### Interwencje w obrębie szkoły czy poza szkołą

Politycy oświatowi często stają przed dylematem, czy środki przeznaczone na wyrównywanie szans powinny w pierwszej kolejności trafić do szkół, czy też powinny być bezpośrednio skierowane do rodzin, które nie mają warunków do tego, aby należycie przygotować i zmotywować dzieci do nauki. W programie PISA sformułowano dyrektywy w tym zakresie, które mogą okazać się pomocne w podejmowaniu decyzji, w jaki sposób wydatkować środki w konkretnych sytuacjach.

Wybór właściwej strategii zależy przede wszystkim od stopnia koncentracji uczniów o niekorzystnym pochodzeniu w poszczególnych szkołach. Jeśli uczniowie tacy są rozrzućeni między różne szkoły, to wtedy środki przeznaczone na przeciwdziałanie powstawaniu nierówności szkolnych lepiej kierować bezpośrednio do rodzin. Przekazywanie tych środków do szkół często kończy się tym, że zostają one przeznaczone na ogólną poprawę jakości nauczania. Natomiast gdy uczniowie o niekorzystnym pochodzeniu koncentrują się tylko w niektórych szkołach, gdzie stanowią znaczny odsetek lub większość, to środki na przeciwdziałanie nierównościom powinny być przede wszystkim kierowane do szkół w celu wzmocnienia indywidualnej pracy z uczniami najbardziej zagrożonymi wykluczeniem<sup>43</sup>. Wyniki badań zebrane w różnych krajach świadczą też o tym, że w pierwszej kolejności należy unikać nadmiernej koncentracji uczniów o niekorzystnym pochodzeniu w niektórych szkołach. Jeśli bowiem uczniowie tacy są rozrzućeni po różnych szkołach, a w szkołach po różnych klasach, to wtedy na ich korzyść zaczyna działać tzw. efekt rówieśników, prowadzący do wzrostu ambicji i motywacji, co w ostatecznym bilansie pozwala przełamać bariery pochodzenia<sup>44</sup>. Również nauczyciele chętniej poświęcą pojedynczym uczniom uwagę, gdy nie tworzą oni zwartej grupy, która sprzyja negowaniu wielu form współpracy.

### Wnioski

Wraz z końcem minionego stulecia w gruzach legła nadzieja, że wobec rozwoju edukacji nierówności związane z pochodzeniem stracą na znaczeniu. Mimo eksplozji edukacyjnej, do której

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 42.

<sup>44</sup> A. Pokropek, *Efekt rówieśników w nauczaniu szkolnym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.



doszło w drugiej połowie XX w. w większości krajów świata, mechanizmy powstawania nierówności w edukacji – zamiast ulec osłabieniu – zaczęły przenosić się z niższych szczebli systemu szkolnego na wyższe. Gdy szkoła średnia stała się dostępna dla każdego, młodzież z warstw uprzywilejowanych zaczęła preferować szkoły średnie dające największe szanse przyjęcia na studia. Wraz z umasowieniem kształcenia wyższego przedmiotem rywalizacji stał się wybór kierunku i uczelni zapewniających najlepsze perspektywy życiowe.

Dziś nie ulega wątpliwości, że nierówności w edukacji istnieją i istnieć będą, gdyż jest ona trwale osadzona w ich systemie, pełniąc funkcję ważnego mechanizmu transmisji pozycji społecznej z pokolenia na pokolenie. Tymczasem zmniejszenie wpływu pochodzenia na osiągnięcia edukacyjne wydaje się pożądane z co najmniej kilku powodów. Po pierwsze, sprzyja realizacji postulatu, że wykształcenie powinno przede wszystkim zależeć od zdolności i wysiłku, nie zaś od możliwości rodziców. Po drugie, prowadzi do wzrostu kapitału edukacyjnego społeczeństwa poprzez wykorzystanie możliwości tych, którzy bez wsparcia trafiłoby na margines systemu oświaty. Właśnie potrzeba przeciwdziałania wykluczeniom spowodowała, że jeden z największych programów nakierowanych na poprawę amerykańskiego szkolnictwa nazwano „No Child Left Behind”<sup>45</sup>. Po trzecie, dążenie do wyrównania szans lepiej służy odkrywaniu talentów, które rodzą się w każdej warstwie społecznej. Ze wskazanych powodów w wielu krajach przeznaczają się odrębne środki na przeciwdziałanie nierównościom w edukacji. Aby jednak wydatki te okazały się celowe, trzeba podjąć działania, które będą mogły przynajmniej częściowo zrównoważyć praktyki rodziców z warstw uprzywilejowanych, nieoszczędzających pieniędzy na wsparcie swoich dzieci w karierze szkolnej. Przed badaczami stawia to nowe wyzwania. Chodzi nie tylko o wiedzę, jak działa system oświaty, lecz również o wskazanie, w jaki sposób można się przeciwstawić pewnym mechanizmom.

Pod tym względem wiele już zrobiono, częściowo za sprawą projektów badawczych o międzynarodowym zasięgu. Przyjęta w nich perspektywa pozwala uchwycić prawidłowości i zjawiska, które mają zasięg uniwersalny i są niezależne od rozwiązań przyjętych w krajowych systemach szkolnych. Należy jednak mieć na uwadze, że międzynarodowe projekty, takie jak PISA, nie dostarczą gotowych recept, jeśli chodzi o działania zmierzające do redukcji nierówności w edukacji. Te bowiem powstają na szczeblu szkół, przez co efektywne działania na rzecz ich zmniejszenia powinny uwzględniać uwarunkowania lokalne. W tych kwestiach międzynarodowe badania pomogą niewiele. Konieczne jest ich uzupełnienie poprzez prowadzenie badań krajowych.

Objęcie społeczności lokalnych systemem badań stanowi jednak zadanie wykraczające poza możliwości większości krajów. Dlatego warto sięgnąć do danych, które gromadzi się niezależnie i które po stosunkowo niewielkim uzupełnieniu można wykorzystać do oceny rozmiarów nierówności w edukacji. Polska jest pod tym względem w o tyle dobrej sytuacji, że ma rozbudowany system centralnych egzaminów. Zbierane tą drogą dane wykorzystuje się do oceny pracy szkół zgodnie z metodologią Edukacyjnej Wartości Dodanej<sup>46</sup>. W metodzie tej od przeciętnych wyników uzyskanych przez uczniów na egzaminie końcowym odejmuje się wyniki uzyskane

45 E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.

46 R. Dolata et al., *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

przez tych uczniów w szkole poprzedniego szczebla, tak by wyodrębnić czysty przyrost wyników będący rezultatem nauki w danej szkole. Oceny te są wykorzystywane nie tylko przez dyrektorów i nauczycieli do określenia mocnych oraz słabych stron szkoły i ewentualnego podjęcia odpowiednich działań. Są one publicznie dostępne, dzięki czemu mogą korzystać z nich również rodzice, podejmując decyzję o wyborze szkoły dla dziecka. Tymczasem wydaje się, że w wielu przypadkach uczniowie nie muszą uczęszczać do szkoły, w której wszyscy osiągają na egzaminach końcowych dobre rezultaty, lecz potrzebują szkoły, w której znajdują opiekę i pomoc, pozwalającą zrekompensować brak należytego wsparcia ze strony domu rodzinnego.

Aby oceniać pracę szkół pod względem otwartości na potrzeby młodzieży z zaniedbanych środowisk, konieczne jest uzupełnienie danych zbieranych przy okazji centralnych egzaminów o informacje dotyczące pochodzenia uczniów. Jeśli chodzi o zakres tych informacji, to aktualne pozostaje rozwiązanie, które zaproponował M. Falski w swoim pionierskim badaniu z 1937 r.: wystarczy pytać o zawód ojca lub opiekuna, co po odpowiednim zakodowaniu pozwala na ocenę, w jakim stopniu rodzice są w stanie wesprzeć dziecko w edukacji. Warto pomyśleć również o tym, aby analogiczne informacje zbierać w sprawozdawczości statystycznej, szczególnie tej, którą prowadzą wyższe uczelnie. Nierówności powstają na wszystkich szczeblach systemu oświaty. Aby skutecznie im przeciwdziałać, potrzebne są kompletne informacje na ten temat.

W wielu krajach kwestie równego dostępu do edukacji mają znaczenie pierwszoplanowe – bądź ze względu na fakt, że są uznawane za jedno z podstawowych praw obywateli, bądź z tego względu, że dostrzega się związek między równością w edukacji a rozwojem społecznym i gospodarczym. Dlatego szkoły gromadzą informacje dotyczące narodowości, zawodu czy wykształcenia rodziców. Oprócz tego z publicznych środków finansuje się zakrojone na szeroką skalę ogólnonarodowe badania pozwalające na szczegółową analizę wpływu pochodzenia społecznego na zdobyte wykształcenie i dalsze losy<sup>47</sup>. Do pewnego momentu również w Polsce gromadzenie informacji o pochodzeniu społecznym uczniów i studentów uznawano za rzecz oczywistą i jeszcze w latach 60. zamieszczano je w rocznikach statystycznych<sup>48</sup>. Być może warto ponownie rozpatrzyć potrzebę gromadzenia tego rodzaju danych. Bez nich trudno oczekiwać, aby przeciwdziałanie nierównościami w edukacji spełniło wymóg polityki opartej na faktach.

## Bibliografia

- Arum R., Gamoran A., Shavit Y., *More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education* [w:] *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, red. Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran, Stanford University Press, Stanford (CA) 2007.
- Blossfeld H.-P., Shavit Y., *Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries* [w:] *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*, red. Y. Shavit, H.-P. Blossfeld, Westview, Boulder 1993.

<sup>47</sup> *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*, red. H.-P. Blossfeld, H.-G. Roesbach, J. von Maurice, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” 2011, vol. 14, <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0178-3>.

<sup>48</sup> Zob. np. Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/45–1966/67*, Warszawa 1967.

- Breen R., Luijckx R., Müller W., Pollak R., *Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries*, „American Journal of Sociology” 2009, vol. 114, no. 5, <https://doi.org/10.1086/595951>.
- Chmielewski A.K., *The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to 2015*, „American Sociological Review” 2019, vol. 84(3), <https://doi.org/10.1177/0003122419847165>.
- Davis K., Moore W., *O niektórych zasadach uwarstwienia* [w:] *Socjologia: lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005 (wydanie oryginalne – 1945).
- Dolata R. et al., *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Duncan B., *Education and social background*, „American Journal of Sociology” 1967, vol. 72, <https://doi.org/10.1086/224335>.
- Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study: need, main features, and research potential*, red. H.-P. Blossfeld, H.-G. Roesbach, J. von Maurice, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” 2011, vol. 14, <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0178-3>.
- Falski M., *Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1958, t. 1.
- Falski M., *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Prace Referatu Statystycznego, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.
- Featherman D.L., Hauser R.M., *Opportunity and Change*, Academic Press, New York 1978.
- Garbowska W., *Powszechność nauczania w Polsce w latach 1932–1939*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. 15.
- Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/45–1966/67*, Warszawa 1967.
- Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, Warszawa 1939.
- Heckman J.J., *Schools, Skills, and Synapses*, „Economic Inquiry” 2008, vol. 46(3), <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>.
- Herbst M., Kaliszewska A., *Zabory a edukacja. Początki szkolnictwa na terytorium Polski w kontekście współczesnego zróżnicowania osiągnięć szkolnych*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2017, nr 2(68), <https://doi.org/10.7366/150949956801>.
- Heyneman S.P., *The sad story of UNESCO's educational statistics*, „International Journal of Educational Development” 1999, vol. 19, [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00068-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00068-6).
- Kowalski K., *Plan Marshalla. Uwarunkowania i skutki gospodarczo-polityczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Lie S.S., *Regulated social change: A diffusion study of the Norwegian comprehensive school reform*, „Acta Sociologica” 1973, vol. 16, no. 4, <https://doi.org/10.1177/000169937301600408>.
- Lucas S.R., *Effectively Maintained Inequality: Education, Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*, „American Journal of Sociology” 2001, vol. 106 (May), <https://doi.org/10.1086/321300>.
- Lundgren U.P., *PISA as a political instrument: One history behind the formulating of the PISA programme* [w:] *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*, red. M.A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, R. Cowen, Sense Publishers, Rotterdam 2011.
- Ługowski B., *Szkolnictwo w Polsce 1929–1939 w opinii publicznej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
- Mare R.D., *Social Background and School Continuation Decisions*, „Journal of the American Statistical Association” 1980, vol. 75, <https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>.

- Meghir C., Palme M., *Educational reform, ability, and family background*, „The American Economic Review” 2005, vol. 95, no. 1, <https://doi.org/10.1257/0002828053828671>.
- Młodzież sięga po pracę, red. K. Kornilowicz, L. Landau, E. Strzelecki, Instytut Studiów Społecznych, Warszawa 1938.
- OECD, *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, OECD Publishing, Paris 2019, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Pekkarinen T., Uusitalo R., Kerr S.P., *School tracking and international income mobility: evidence from the Finnish comprehensive school reform*, „Journal of Public Economics” 2009, vol. 93(7–8), <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.04.006>.
- Pokropek A., *Efekt rówieśników w nauczaniu szkolnym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.
- Raftery A.E., Hout M., *Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75*, „Sociology of Education” 1993, vol. 66, <https://doi.org/10.2307/2112784>.
- Rajar R.G., *Linie uskoku. Ukryte rysy, które wciąż zagrażają światowej gospodarce*, Kurhaus Publishing, Warszawa 2012.
- Sawiński Z., *Zaufanie społeczeństwa do edukacji w Polsce i w krajach europejskich*, „Edukacja” 2013, nr 2(122).
- Schultz T., *Investment in Human Capital*, „The American Economic Review” 1961, vol. 51, no. 1.
- Simkus A., Andorka R., *Inequalities in educational attainment in Hungary*, „American Sociological Review” 1982, vol. 47, <https://doi.org/10.2307/2095210>.
- Tröhler D., *The OECD and cold war culture: thinking historically about PISA [w:] PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*, red. H.D. Meyer, A. Benavot, Symposium Books, Oxford 2013.
- Werner E.E., *The children of Kauai: a longitudinal study from the prenatal period to age ten*, University of Hawaii Press, Honolulu 1971.
- Wilkinson R., Pickett K., *Duch równości. Tam, gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.
- Wojciuk A., *Imperia wiedzy. Edukacja i nauka jako czynniki siły państw na arenie międzynarodowej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.
- Zawistowska A., *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.