

Alicja w krainie nierówności

ZBIGNIEW SAWIŃSKI*

Recenzja książki Alicji Zawistowskiej: *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2012, stron 229.

Gdy Alicja się ukazała, polecono jej natychmiast rozstrzygnąć kwestię. Jaką? – na początku nie zdawała sobie sprawy, gdyż wszyscy mówili, tłumaczyli coś niewyraźnie, przerywali sobie nawzajem, tak że trudno było cokolwiek zrozumieć (Carroll, 2012).

Pół wieku temu Beverly Duncan dowiodła na podstawie badań, że nierówności edukacyjne stanowią trwałą cechę społeczeństwa, a przez to nie ulegają zmianom (Duncan, 1967). Do tego czasu panowało przekonanie, że ekspansja edukacji sama z siebie prowadzi do zmniejszania barier w dostępie do wykształcenia. A stąd było już niedaleko do chętnie powtarzanego wniosku, że redukcja nierówności związanych z niejednakowym środowiskiem uczniów nie wymaga szczególnych zabiegów. Wystarczy systematycznie inwestować w edukację. Artykuł Duncan obnażył słabości tego rozumowania i spowodował zarazem, że problematyka nierówności edukacyjnych na wiele lat przykuła uwagę socjologów. Trudno bowiem pozostać obojętnym wobec nalezycie udokumentowanych wniosków, które wydają się poniekąd sprzeczne ze zdrowym rozsądkiem. Dążenie do zrozumienia fenomenu trwałych nierówności stało się impulsem dla rozwoju badań empirycznych na wszystkich kontynentach. Zaowocowało też wieloma różnorodnymi teoriami,

zarówno takimi, które odwołują się do praw makrosystemowych – podporządkowującymi szkołę imperatywom funkcjonowania społeczeństw, jak i takimi, które poszukują wyjaśnień w racjonalności wyborów drogi edukacyjnej przez jednostki.

Apogeum zainteresowania tą problematyką przypadło na lata 80. XX w., gdy w Polsce ostrze zainteresowań socjologów skierowane było w inną stronę. Erozja systemu władzy, rosnące w społeczeństwie poczucie podmiotowości, a także wiele innych zjawisk, które ostatecznie przyczyniły się do upadku komunizmu – wszystko to decydowało w owych czasach o istocie refleksji socjologicznej oraz o tematyce badań. Kwestie edukacji ze zrozumiałych względów zeszły na dalszy plan. W rezultacie badacze w Polsce znaleźli się na peryferiach światowego dyskursu nad kwestiami nierówności edukacyjnych. Nauka nie znosi jednak próżni, toteż należało się spodziewać, że prędzej czy później ktoś podejmie próbę wypełnienia owej luki.

Wyzwanie to podjęła Alicja Zawistowska, ogniskując swoje rozważania wokół dwóch najważniejszych kwestii. Po pierwsze, podała dyskusji dorobek teoretyczny dotyczący

* Instytut Badań Edukacyjnych. E-mail: z.sawinski@ibe.edu.pl

nierówności edukacyjnych, który kumulował się w ciągu ostatniego półwiecza. Po drugie, dokonała przeglądu paradygmatów badawczych, uznając jeden z nich za szczególnie użyteczny do analizy przemian nierówności edukacyjnych w Polsce.

Prezentacji dorobku teoretycznego autorka poświęciła dwa pierwsze rozdziały książki. Ścisłej rzecz ujmując, podzieliła dorobek w tej dziedzinie na teorie nierówności edukacyjnych (rozdział 1) oraz na orientacje empiryczne w badaniach tych nierówności (rozdział 2). Myślę, że nie warto kruszyć kopii o to, co jest teorią, a co nią nie jest. Większość autorów przywoływanych w rozdziale teoretycznym obficie posiłkuje się wynikami badań empirycznych. Konceptcje przedstawione w rozdziale drugim nie są zaś prostymi generalizacjami wyników badań. Nietaktem byłoby stwierdzenie, że *The American occupational structure* Petera Blaua i Otisa Duncana (1967) jest wyłącznie raportem z badania przeprowadzonego przez federalny urząd statystyczny. Aby docenić zalety książki Zawistowskiej, oba rozdziały warto potraktować łącznie.

Dokonana przez autorkę prezentacja w zasadzie obejmuje wszystkie najważniejsze teorie nierówności edukacyjnych. Czytelnik w jednym miejscu znajdzie omówienie koncepcji dobrze znanych i wielokrotnie dyskutowanych, jak też koncepcji proponowanych stosunkowo niedawno. Do pierwszej grupy zaliczyłbym: funkcjonalną teorię Kingsleya Davisa i Wilberta Moore'a, koncepcję kredencjalizmu Randalla Collinsa, koncepcję podporządkowania edukacji walce o panowanie ekonomiczne, którą w połowie lat 70. sformułowali Samuel Bowles i Herbert Gintis, szeroko znaną teorię reprodukcji kapitału kulturowego Pierre'a Bourdieu czy wreszcie koncepcję kapitału ludzkiego, wywodzącą się z prac Gary'ego Beckera i Theodore'a Schultza. Z kolei druga

grupa teorii obejmuje: rolę edukacji w modelu cyklu życia, zaproponowanym przez Blaua i Duncana (w przytaczanej wyżej pracy), teorię pokonywania kolejnych progów edukacyjnych, której autorstwo przypisuje się Robertowi Mare'owi, teorię maksymalnie utrzymujących się nierówności, znaną jako MMI (określenie to zaproponowali na początku lat 90. Adrian Raftery i Michael Hout) czy też rywalizującą z nią teorię EMI – skutecznego utrzymywania nierówności przez klasy uprzywilejowane, sformułowaną na początku obecnego stulecia przez Samuela Lucasa. Autorka nie tylko wyjaśnia istotę omawianych koncepcji, lecz również stara się odtworzyć logikę zachodzących między nimi związków. Ocenia też wpływ teorii na rozwój badań empirycznych – nawiązując przy tym do nielicznych badań przeprowadzonych w Polsce.

Po książkę Alicji Zawistowskiej warto więc sięgnąć, chociażby ze względu na to, że stanowi kompendium wiedzy na temat różnorodności ujęć zjawiska nierówności edukacyjnych we współczesnej myśli teoretycznej. Rzecz jasna, każda tego rodzaju prezentacja ma charakter autorski. Tak jest i tym razem. Zawistowska wyraźnie więcej miejsca poświęca omówieniu teorii odwołujących się do indywidualnych motywacji w dokonywaniu wyborów szkolnych niż ujęciom edukacji w kontekście jej celów systemowych. Nie zmienia to faktu, że prezentacja zasadniczo obejmuje wszystkie teorie, które bierze się pod uwagę w badaniach nierówności edukacyjnych.

Druga część książki (rozdziały od 3 do 9) poświęcona została nierównościom edukacyjnym w Polsce. Autorka rozpatruje je przez pryzmat paradygmatu badawczego, który na świecie ukształtował się najpóźniej. Wywodzi się on z koncepcji kładących nacisk na horyzontalne zróżnicowanie systemu edukacyjnego. W ujęciu tym

przedmiot rywalizacji różnych grup społecznych stanowi *jakość* wykształcenia, nie zaś jego *ilość*, czyli poziom. Zawistowska wychodzi z założenia, że wzrost znaczenia nierówności horyzontalnych wynika z upowszechnienia edukacji. W sytuacji, gdy w zasadzie cała młodzież kończy szkołę średnią, po czym większość kształci się dalej na studiach, o wpływie edukacji na losy życiowe decyduje nie tyle poziom zdobytego wykształcenia, ile *jakość* ukończonej szkoły. Od szczególnych kwalifikacji przekazanych przez konkretną szkołę zależą możliwości znalezienia pracy, wysokość dochodów czy styl życia. Równie ważne są nawiązane w szkole znajomości i przyjaźnie.

W przypadku Polski wybór ujęcia horyzontalnego wydaje się szczególnie dobrze uzasadniony, gdyż należymy do grupy krajów, w których system edukacyjny jest silnie zróżnicowany nie tylko na wyższym, lecz także na średnim szczeblu kształcenia. Biorąc pod uwagę te przesłanki, autorka podjęła próbę wyodrębnienia podziałów horyzontalnych o kluczowym znaczeniu w polskiej edukacji. Na szczeblu gimnazjów za podział taki uznała różnice między szkołami publicznymi i niepublicznymi. Na szczeblu szkół ponadpodstawowych (bądź ponadgimnazjalnych – po 2000 r.) jest to podział na licea ogólnokształcące, średnie szkoły zawodowe oraz szkoły zasadnicze. Na szczeblu wyższym autorka skoncentrowała uwagę na różnicach związanych z typem uczelni i kierunkiem studiów.

Zasadnicze rozważania Zawistowska poprzedziła analizą przemian nierówności edukacyjnych w PRL (rozdział 3). Trochę szkoda, że konsekwentnie nie posłużyła się w tym wypadku ujęciem horyzontalnym. W zamian przedmiotem analiz uczyniła szanse pokonania kolejnych szczebli w systemie edukacji: ukończenia szkoły podstawowej, szkoły średniej, kontynuowania

nauki po szkole średniej i ukończenia studiów wyższych. Aby ustalić dynamikę zjawiska, podzieliła badaną próbę (skumulowany zbiór danych z Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego z lat 1992–2005) na cztery kohorty obejmujące osoby urodzone w różnych latach. Przyjęty schemat analityczny można poniekąd uznać za konwencjonalny, co wyjaśnia, dlaczego uzyskane wnioski właściwie nie wykraczają poza dwie prawidłowości, stwierdzone już wiele lat temu (Sawińska, 1985; Sawiński i Stasińska, 1986; Heyns i Bialecki, 1993). Po pierwsze, znaczenie pochodzenia maleje w miarę pokonywania coraz wyższych szczebli systemu edukacji. Po drugie, znaczenie pochodzenia okazuje się podobne w kolejnych pokoleniach młodzieży. Przypuszczam, że dużo więcej wniosłaby analiza selekcji horyzontalnych, które w latach PRL szczególnie dobrze odzwierciedlały sposób, w jaki komunistyczne elity podporządkowały szkolnictwo swoim celom.

Perspektywa horyzontalna w książce Zawistowskiej ogranicza się więc do okresu transformacji. Wątek ten autorka rozpoczyna od próby ustalenia przyczyn powstawania nierówności edukacyjnych w czasach, gdy przełamano bariery i ograniczenia poprzedniego ustroju. W rozdziale 4 uzasadnia, że dokonane w Polsce reformy edukacji odzwierciedlały logikę zmian systemowych, w tym pluralizację życia publicznego, postępującą modernizację gospodarki czy wzrost aspiracji społeczeństwa. Za tak szeroko zakreślonym obszarem uwarunkowań nierówności edukacyjnych nie idą niestety w parze wykorzystane źródła danych, które mają charakter fragmentaryczny. Różnice między gimnazjami publicznymi i niepublicznymi autorka rozpatruje, korzystając z danych PISA z 2006 r., choć próba objęła wtedy zaledwie 20 szkół niepublicznych, do których w sumie uczęszczało 8% badanych uczniów. W celu określenia stopnia

zróżnicowań między liceami ogólnokształcącymi, technikami oraz szkołami zasadniczymi, ograniczyła się do wyników badania PISA z 2000 r., mimo że populację uczniów I klas szkół średnich objęły również polskie edycje tego badania z lat 2006 i 2009. Z kolei, analizę szans dalszego kształcenia po szkole średniej przeprowadziła, korzystając z wyników badania o dość specyficznym rodowodzie. Jego przedmiotem były biografie osób, które w momencie zmiany systemowej osiągnęły pełnoletniość, czyli urodzonych w 1971 r. Zarówno fakt, że osoby te w szkołach średnich uczyły się jeszcze w czasach PRL, jak i niewielka liczebność próby ($n = 755$), nakazują z pewną rezerwą podejść do możliwości przeniesienia wniosków na selekcje dokonujące się w okresie transformacji. I wreszcie, źródłem wiedzy na temat społecznych selekcji podczas studiów stało się badanie własne, przeprowadzone przez autorkę w 2008 r. wśród studentów trzech białostockich uczelni wyższych ($n = 906$).

Fragmentaryczność danych jest zdecydowanie najsłabszym ogniwem proponowanego obrazu nierówności horyzontalnych. W szczególności autorka nie podjęła próby ustalenia dynamiki tych nierówności – ani z perspektywy historycznej, dotyczącej zmian dokonujących się w czasie, ani też z perspektywy ścieżek edukacyjnych, obejmującej wybory dokonywane w toku nauki. Potrzeba nowych rozstrzygnięć w tych obszarach wydaje się niewątpliwa, gdyż w okresie, którego dotyczą rozważania, przeprowadzono dwie fundamentalne reformy polskiego szkolnictwa: wprowadzenie gimnazjów oraz zastąpienie egzaminów wstępnych wynikami standaryzowanych testów. Gwoli prawdy trzeba jednak przyznać, że opracowania na ten temat są nieliczne, a ponadto najważniejsze z nich ukazały się stosunkowo niedawno – a więc być może już po napisaniu książki

(zob. Instytut Badań Edukacyjnych, 2011; Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2012). Częściowo rozgrzesza to autorkę z tego, że nie uwzględniła w swoich rozważaniach wpływu wymienionych reform na zmiany kształtu nierówności edukacyjnych. Brak widocznych przejawów naukowego dyskursu tych kwestii mógł spowodować wrażenie, że nie ma na ten temat odpowiednich danych. Tymczasem dane takie istnieją, przynajmniej odnośnie progu selekcji między gimnazjum a wyborem szkoły ponadgimnazjalnej. Są to wyniki polskiej opcji badania PISA z lat 2006 i 2009. Jednak, co w pewnym sensie również przemawia na korzyść autorki, dane te w pełnej postaci znalazły się w domenie publicznej dopiero w 2012 r. (Instytut Filozofii i Socjologii PAN, 2012).

Natomiast trudną do pokonania barierę stanowią ograniczenia w przypadku danych dotyczących kształcenia na najwyższym szczeblu. Zarówno dane Głównego Urzędu Statystycznego, jak i dane gromadzone przez uczelnie w fazie rekrutacji, nie zawierają bowiem informacji o pochodzeniu społecznym studentów. Nie zaszczę autorce dość niekomfortowej sytuacji, w której znalazła się – poniekąd na własną prośbę – włączając do książki problematykę selekcji w szkołach wyższych (rozdział 7). Wobec słabości statystyki publicznej, jedynym źródłem wiedzy na ten temat mogło stać się badanie własne. Wiadomo jednak, że ze względu na barierę kosztów z konieczności musiało mieć ono charakter wycinkowy. Być może lepsza jest taka wiedza, niż żadna – choć wypowiedzianie się na tej podstawie o całej populacji studentów jest związane ze sporym ryzykiem. W przyszłości można najeść się wstydu, jeśli się okaże, że w innych ośrodkach akademickich społeczne selekcje przebiegają według odmiennych zasad niż w trzech białostockich uczelniach.

Gdyby to jednak ode mnie zależało, to autorce przyznałbym medal za to, że potrafiła tak wiele wniosków wyciągnąć z danych, do których znalazła dostęp. Co prawda, niekiedy wymagało to karkołomnych konstrukcji analitycznych, polegających na łączeniu ze sobą wyników badań prowadzonych w niejednakowym czasie, w zbiorowościach wyodrębnionych według różnych kryteriów. Trzeba jednak uczciwie przyznać, że stosując tego rodzaju zabiegi – być może nie do końca uprawnione – autorce udało się zilustrować wiele teorii powstawania nierówności horyzontalnych, które przedstawiła w pierwszej części książki. Nawet jeśli są to zaledwie ilustracje, nie zaś empiryczne dowody przeprowadzone zgodnie z zasadami sztuki, to z całą pewnością stanowią cenny drogowskaz dla dalszych badań.

Nie przekonują mnie jedynie wnioski dotyczące roli płci w selekcjach dokonujących się na szczeblu szkół średnich (rozdział 8). Sądzę, że w przedstawionym rozumowaniu brakuje pewnych istotnych elementów. Dla autorki punktem wyjścia stał się powszechnie znany fakt, że w liceach ogólnokształcących jest znaczna nadwyżka dziewcząt, chłopcy zaś częściej wybierają szkoły zawodowe, zwłaszcza zasadnicze. Autorka proponuje cztery, niewykluczające się, wyjaśnienia tego zjawiska: (a) różnice w kompetencjach poznawczych – chłopcy preferują kontakt z obiektami materialnymi, dziewczęta zaś z ludźmi, przez co wybierają licea; (b) w liceach dziewczęta mają większe możliwości rozwijania swoich zdolności językowych; (c) rodzice mają wyższe aspiracje edukacyjne wobec córek niż wobec synów i dlatego kierują córki do liceów; (d) wykształcenie stanowi inwestycję dającą wyższy zwrot kobietom, toteż dziewczęta, wybierając licea, pragną zapewnić sobie większe szanse zdobycia wyższego wykształcenia. Wszystkie te wyjaśnienia pomijają fakt, że nadwyżka dziewcząt w liceach powstała w latach PRL,

gdy system edukacyjny kierował się odmienną logiką niż obecnie. Przede wszystkim nie jest prawdą, że w owych czasach ukończenie liceum ogólnokształcącego dawało dziewczętom większe szanse dostania się na studia. Absolwentki liceów w większości kończyły swoją edukację na maturze bądź kontynuowały naukę w szkołach pomaturalnych. Nieliczni zaś chłopcy kończący licea, z reguły szli na studia (Sawińska, 1985). Nie można też pominąć faktu, że socjalistyczna gospodarka, oparta na przemyśle wydobywczym i ciężkim, potrzebowała do pracy przede wszystkim mężczyzn. Rzutowało to na strukturę szkolnictwa. Dziewczętom zapewniano niewiele miejsc w szkołach zawodowych, zwłaszcza o profilu zasadniczym. Ze względu na brak możliwości wyboru szkoły zawodowej wiele dziewcząt z konieczności szło do liceów ogólnokształcących (Heyns i Białecki, 1993; Sawiński, w druku).

Można przewrotnie powiedzieć, że w Polsce miała miejsce negatywna selekcja dziewcząt do najlepszego toru kształcenia. Jest to zjawisko dość szczególne, któremu jak dotąd nie poświęcono uwagi w teoriach opisujących rolę płci w kształtowaniu się nierówności edukacyjnych. Trudno nawet orzec, czy zjawisko to jest specyficzne dla Polski, czy też dla większej grupy krajów w określonej fazie rozwoju. Abstrahując jednak od tych szerszych kwestii w Polsce po zmianie systemowej, edukacja potrzebowała blisko dziesięciu lat, aby ograniczyć liczbę szkół zawodowych dających kwalifikacje, na które w modernizowanej gospodarce nie było zapotrzebowania. Uprzywilejowana pozycja dziewcząt w pierwszej dekadzie transformacji w większym stopniu wynikała więc z inercji systemu edukacyjnego niż z celowych działań rodziców bądź szkoły, których celem byłoby stworzenie dziewczętom lepszych perspektyw zdobycia wykształcenia. Zapewne do tego wyjaśnienia autorka doszłaby sama, gdyby nierówności edukacyjne przed zmianą

systemową poddała analizie w wymiarze horyzontalnym, zachowując spójność z podejściem, które uznała za użyteczne dla okresu transformacji.

Tego rodzaju kwestii polemicznych można wskazać więcej. Nie zmienia to jednak faktu, że książka Alicji Zawistowskiej stanowi pierwszą próbę spojrzenia na nierówności edukacyjne w Polsce z perspektywy całości kształtu wiedzy teoretycznej i empirycznej, która od czasów Beverly Duncan urosła do niebotycznych rozmiarów. Jeśli zgodzimy się, że na naszym gruncie książka ta ma charakter pionierski, to autorce należy się prawo do ujęcia omawianych zagadnień według własnego uznania. I trzeba przyznać, że z prawa tego skorzystała w dwójnasób – dostarczając korzyści zarówno teorii, jak i badaniom. Przede wszystkim w przejrzysty sposób zobrazowała złożoną siatkę powiązań między teoriami powstawania nierówności edukacyjnych. Jestem przekonany, że przez co najmniej kilka najbliższych lat książka Alicji Zawistowskiej będzie pełnić funkcję przewodnika po tym obszarze dla studentów, adeptów badań czy polityków oświatowych, którym zależy na rozważeniu wszelkich „za” i „przeciw”. Druga, kluczowa, zaleta książki wiąże się z tym, że autorka zogniskowała swoje analizy empiryczne na horyzontalnym aspekcie nierówności. Przybliżyła istotę tego zjawiska, wyjaśniając zarazem, dlaczego właśnie ten typ nierówności jest najważniejszy w polskiej edukacji. Wnioski te nie pozostaną obojętne dla przyszłych przedsięwzięć badawczych. Zwłaszcza tych, które służą ewaluacji reform i interwencji zmierzających do zmniejszenia nierówności edukacyjnych.

– Świetnie! To znaczy, że jedną i tę samą myśl można ubrać w różne słowa – powiedziała Księżna (...) Później dodała: – Morał z tego taki: Chwytaj sens, a dźwięki będą myślały same o sobie (Carroll, 2012).

Literatura

- Blau, P. M. i Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Carroll, L. (2012). *Alicja w krainie czarów* [tłum. Maria Morawska]. Wrocław: Siedmioróg.
- Duncan, B. (1967). Education and social background. *American Journal of Sociology*, 72, 363–372.
- Heyns, B. i Bialecki I. (1993). *Educational Inequalities in Postwar Poland*. W: Y. Shavit i H.-P. Blossfeld (red.), *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, Colorado: Westview Press, 303–335.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2011). *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrano z: <http://eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2010.html?start=1>.
- Instytut Filozofii i Socjologii PAN (2012). *Dane z badania PISA 2006 i 2009*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN. Pobrano z: http://ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=278.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2012). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Sawińska, M. (1985). *Spółeczne uwarunkowania procesu osiągnięć edukacyjnych*. Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sawiński, Z. (w druku). Inequality in access to education in Poland now and before the post-communist transformation. W: H. Domański (red.), *Changes in Social Stratification in Poland*.
- Sawiński, Z. i Stasińska M. (1986). *Przemiany w oddziaływaniu czynników pochodzenia na dwóch progach selekcji międzyszkolnej*. Zespół Badań Socjologicznych nad Problemami Oświaty, Zeszyt 42. Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.