

# Anna Mielczarek-Taica

---

## "Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym", Jarosław Domalewski, Piotr Mikiewicz, Toruń-Warszawa 2004 : [recenzja]

---

Kultura i Edukacja nr 4, 104-111

---

2005

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

# RECENZJE–OMÓWIENIA

**Jarosław Domalewski i Piotr Mikiewicz, *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk, Toruń–Warszawa 2004, ss. 151.**

Szkoła jest integralnym elementem współczesnego społeczeństwa. To właśnie w szkole zachodzą podstawowe procesy selekcji i alokacji jednostek do poszczególnych pozycji społecznych. Jednakże system edukacyjny nie tylko tworzy obraz społeczeństwa, ale również jest jego odbiciem czy wręcz przyczynia się do petryfikacji istniejącej struktury społecznej.

Transformacja ustrojowa zapoczątkowana w 1989 roku wymusiła wiele przemian w różnych dziedzinach życia społecznego – w tym również w edukacji. System oświatowy dość spontanicznie zareagował na gospodarkę kapitalistyczną, dostosowując się do nowych potrzeb. Podjęte w tym okresie badania uwidoczniły dynamiczne przemiany, jakie zaczęły zachodzić na poziomie szkolnictwa zwłaszcza średniego (a w efekcie również wyższego). Oczekiwane w tym okresie rozwiązania ustawowe pojawiły się w postaci reformy oświaty dopiero w 1998 roku. Z dzisiejszej perspektywy wydaje się, niemal dziesięć lat po rozpoczęciu transformacji, że reforma była już nieco spóźniona (co nie znaczy, że dokładnie przemyślana), bowiem poza zmianami strukturalnymi (szkoła nowego typu: gimnazjum) jedynie sformalizowała zachodzące niemal naturalnie zmiany.

Oceny pierwszych efektów funkcjonowania zreformowanego systemu szkolnictwa podjęli się dwaj młodzi naukowcy związani z uniwersytetem toruńskim: Jarosław Domalewski i Piotr Mikiewicz, którzy szczegółowy raport swoich badań przedstawili w rekomendowanej tu publikacji. Swoją uwagę skierowali oni głównie na gimnazjum, które jako niższa szkoła średnia miało pełnić rolę strategiczną. Poprzez ujednolicony wysoki poziom miało wyrównywać szanse uczniów pochodzących z upośledzonych społecznie środowisk, a przez to osłabić pierwszy, formalny próg selekcyjny związany z wyborem szkół średnich. Właśnie podniesienie jakości kształcenia, wyrównanie szans edukacyjnych i upowszechnienie się wykształcenia na poziomie średnim stało się głównymi celami wprowadzanej reformy oświaty<sup>1</sup>. Nowy typ szkoły miał w znacznym stopniu zniwelować wpływ cech przypisanych (a więc położenia społecznego) na osiągnięcia szkolne uczniów i ich dalsze drogi edukacyjne. W tym celu wprowadzono też dodatkowy system oceniania zewnętrznego, który miał bardziej obiektywnie niż oceny szkolne mierzyć osiągnięcia uczniów. Czy i w jakim stopniu te zamierzenia udaje się w gimnazjach realizo-

---

<sup>1</sup> M. Szymański, *Gimnazjum – rok trzeci. Osiągnięcia, problemy, znaki zapytania* [w:] idem, *W poszukiwaniu nowej drogi*, Kraków 2004, s. 106–114, za: *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, I. Wojciszke, A. Bogaj, J. Kubin (red.), Warszawa 1999.

wać? Czy udało się „uwolnić” oceny szkolne (zwłaszcza te zewnętrzne) od cech społecznych badanej młodzieży? Czy upowszechnienie szkolnictwa średniego wpłynęło na wyrównanie szans edukacyjnych? Czy transformacja systemu oświaty wpłynęła na aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów? Odpowiedzi na takie (i nie tylko) pytania można odnaleźć właśnie w prezentowanej tu pracy, która stała się podsumowaniem projektu badawczego *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. Badanie zrealizowano jesienią 2003 roku na pełnej (!) populacji uczniów klas pierwszych wszystkich szkół ponadgimnazjalnych Torunia i rejonu toruńskiego (w sumie 4069 osób) [s. 24]. Autorzy podkreślają, że swoim projektem nawiązują do mających już ponad trzydziestoletnią tradycję tzw. badań toruńskich, rozpoczętych w 1972 r. przez Zbigniewa Kwiecińskiego również na uczniach pierwszych klas ówczesnych szkół średnich. W całym tekście często się do tych badań odwołują, by podkreślić pełniej przemiany, jakie następowały w tym czasie w szkolnictwie.

Struktura książki w sposób jasny i przejrzysty nawiązuje do celów, jakie postawili sobie Autorzy. Na pracę – poza *Wstępem* i *Zakończeniem* – składa się pięć rozdziałów głównych i kilka podrozdziałów. Rozdziały główne to: I. *Efekty funkcjonowania gimnazjum*, II. *Selekcje szkolne na progu szkoły podstawowej*, III. *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadgimnazjalnym*, IV. *Aspiracje edukacyjne i życiowe młodzieży* oraz V. *Wyniki na egzaminach, oceny i kariery szkolne a płęć*. Wiele cennych uwag zawartych jest w *Przedmowie* autorstwa Krystyny Szafranec. Książkę uzupełnia *Aneks*, w którym umieszczone są tabele ze szczegółowymi analizami statystycznymi, *Streszczenie* w języku angielskim oraz krótkie uwagi *O Autorach książki*. Osoby chcące zgłębić problem selekcji szkolnych mogą sięgnąć po książki wskazane w *Bibliografii*.

Na pracę składa się bogaty materiał empiryczny. Autorzy, badając efekty działania gimna-

zjum i analizując pierwszy, formalny próg selekcyjny, wzięli pod uwagę: szkolne osiągnięcia uczniów (różnicując je na system oceniania wewnętrznego – oceny oraz zewnętrznego – testy gimnazjalne), aspiracje badanej młodzieży oraz rzeczywiste mechanizmy selekcji po gimnazjum, czyli zmiany obserwowane w szkołach ponadgimnazjalnych. Wprawdzie, jak podaje w *Przedmowie* Krystyna Szafranec, praca ta jest z założenia „ateoretyczna” [s. 12], to jednak wyraźnie widać, że Autorzy swoje analizy przeprowadzają głównie z punktu widzenia teorii egalitarnej<sup>2</sup>, sprawdzając czy i w jakim stopniu reforma wyrównała szanse edukacyjne uczniów pochodzących z gorszych środowisk.

Przyglądając się skutkom funkcjonowania gimnazjum, Autorzy skupili się w rozdziale pierwszym na związku wyników egzaminów zewnętrznych i takich czynników społecznych, jak status społeczny uczniów czy środowisko zamieszkania, wzięli również pod uwagę osiągnięcia szkolne badanej młodzieży. Zostały także sprawdzone relacje między zewnętrznym i wewnętrznym systemem ocenia, czyli to, czy oceny szkolne i wyniki egzaminów gimnazjalnych są zbieżne. Przeprowadzone badania mają solidną obróbkę statystyczną. Ich analiza nie budzi wątpliwości ani nie zaskakuje: im wyższy status społeczny rodziny pochodzenia, tym wyższe oceny osiągnięte zarówno w szkole, jak i na egzaminach zewnętrznych. Sami Autorzy podkreślają, że na osiągnięcia szkolne „znacznie większy wpływ [...] wywiera status społeczny rodziny pochodzenia i kapitał kulturowy rodzinnego środowiska socjalizacyjnego” [s. 37]. Mimo że twórcy reformy, powołując do życia gimnazja,

<sup>2</sup> Więcej na temat wiodących teorii w edukacji: R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000, s. 27–43 oraz idem, *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*, Warszawa 1988.

mieli nadzieję zmniejszyć wpływ nierówności społeczny na wyniki nauczania, to jednak nie może zaskakiwać fakt, że dzieci, które wychowują się w korzystniejszych społecznie warunkach (jednostki o wyższym kapitale kulturowym, tzw. „dziedzice” kultury prawomocnej wg Bourdieu<sup>3</sup>), osiągają lepsze wyniki od swoich gorzej sytuowanych rówieśników.

Mikiewicz i Domalewski sprawdzili również wpływ miejsca zamieszkania na osiągnięcia szkolne uczniów. Otóż, jak się okazuje, nie ma zasadniczych różnic w wynikach egzaminów zewnętrznych wśród uczniów wywodzących się z miast i wsi. Podobne wyniki uzyskano z badań Instytutu Spraw Publicznych, co szybko okrzyknięto jako sukces wdrażanej reformy<sup>4</sup>, polegający na wyrównaniu szans młodzieży wiejskiej i miejskiej. Czy jednak jest tak w rzeczywistości? Przyglądając się bliżej badaniom absolwentów toruńskich gimnazjów, widzimy, że najlepiej na testach wypadają uczniowie małych miast, natomiast oceny uczniów z dużych miast i ze wsi są niższe, aczkolwiek zbliżone. Czy jest to tylko skutek reformy? Niekoniecznie, bowiem bardzo podobne wyniki w teście cichego czytania ze zrozumieniem uzyskał w 1998 roku Kwieciński, badając toruńskich i olsztyńskich uczniów klas I szkół średnich. Była to wówczas już trzecia seria longitudinalnych badań selekcji w szkolnictwie, w których po raz pierwszy poziomy uczniów z dużych miast i wsi się wyrównały. Jak stwierdził w swoim raporcie Kwieciński: „pomiędzy rokiem 1986 a 1998 nastąpiło wyraźne zablokowanie procesów akceleracji kulturowej w środowisku dużego miasta, a zarazem nastąpił nieznaczny, ale istotny wzrost osiągnięć w teście

młodzieży ze wsi”<sup>5</sup>. Być może właśnie dlatego, obecne wyrównywanie szans między miastem a wsią jest nie tyle skutkiem reformy, ile wynikiem postępującej degradacji środowiska wielkomiejskiego? Z drugiej strony widać wyraźnie, że jeżeli nawet owo wyrównywanie szans ma miejsce, to rozpoczęło się dużo wcześniej, bo jeszcze przed wprowadzeniem reformy i było raczej samoistnym następstwem transformacji ustrojowej niż sterowanym odgórnie procesem.

Zmniejszaniu dystansów nie posłużyły również wprowadzone przez reformę egzaminy zewnętrzne, których celem miało być ujednoczenie ocen poprzez m.in. zniwelowanie różnych szkolnych wpływów (znanych jako np. efekt Pigmaliona czy Golema i Galatei). Jak się jednak okazuje, uczniowie z rodzin gorzej sytuowanych (a więc częściej dyskryminowanych w szkole – efekt Golema) na egzaminach zewnętrznych uzyskali jeszcze niższe wyniki, niż wskazywały na to ich oceny szkolne, natomiast uczniowie ze środowisk uprzywilejowanych (lepiej postrzegani i oceniani – efekt Galatei) na testach wypadli lepiej, niż wynikało to z ich osiągnięć szkolnych. Zatem „młodzież pochodząca z rodzin o wyższym niż średni statusie społecznym w większym stopniu [...] skorzystała na wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych, gdyż poziom jej wyników w testach częściej był wyższy aniżeli poziom ocen szkolnych” [s. 47]. Odwrotna zależność została stwierdzona w przypadku młodzieży pochodzącej z rodzin o niższym niż średni statusie. Nie sposób zatem nie zgodzić się z wnioskami Autorów, że egzaminy zewnętrzne nie tylko nie okazały się bardziej obiektywną formą oceniania, ale stały się istotnym czynnikiem zaostrażającym selekcję do szkół średnich.

Rozdział drugi przynosi omówienie dynamiki zmian struktury szkolnictwa średniego w rejonie toruńskim, nawiązując do wspomnianych wcze-

<sup>3</sup> P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.

<sup>4</sup> *Gimnazjum na trzy z plusem*, 2002, ISP, dostępne: [www.gimnazjum.pl/opinie/gimnazjumnatrzyplusem.phtml](http://www.gimnazjum.pl/opinie/gimnazjumnatrzyplusem.phtml) [z dn. 15.06.2005].

<sup>5</sup> Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002, s. 49.

śniej badań toruńskich. Do czasu zamiany systemowej struktura szkolnictwa średniego była względnie stabilna. Większość uczniów wybierała szkoły zawodowe jako zapewniające szybki i skuteczny dostęp do rynku pracy. Licea ogólnokształcące wybierało wówczas ok. 18% młodzieży. Po 1989 roku sytuacja ta uległa diametralnej zmianie. Obecnie do szkół maturalnych trafia 90% uczniów – a do liceów ogólnokształcących aż 57%. Jak zauważają Autorzy, to niewątpliwym sukcesem reformy [s. 31]. Szkolnictwo średnie stało się więc powszechne, ale czy rzeczywiście można to uznać za sukces? Czy ze wszystkich szkół średnich wychodzą uczniowie mający kompetencje na ich poziomie? Między wynikami uzyskiwanymi na egzaminie zewnętrznym a typem wybieranej szkoły istnieje dość oczywista zależność: uczniowie o najwyższych kompetencjach zasilają szeregi liceów ogólnokształcących, zaś ci osiągający niższe wyniki (poniżej średniego poziomu ogólnej populacji) wybierają licea profilowane i technika. Najślabi niemal wyłącznie zostają uczniami „zawodówek”, wchodząc w ten sposób na trajektorię marginalizacji kulturowej, społecznej i zawodowej [s. 55]. Wydaje się, że jest to dalszy ciąg zmian rozpoczętych jeszcze przed reformą, która jedynie mogła je przyspieszyć. Już Kwieciński bowiem pisał w 1998 roku, że do szkół zawodowych dokonuje się „selekcja ekskluzyjna, wyłączająca”<sup>6</sup>. Trafiająca tam młodzież właściwie przekreślała swoje szanse na „lepsze życie”, stając się smutną kategorią „wykluczonych”, reprodukcją sferę ubóstwa społecznego i kulturowego<sup>7</sup>. Natomiast szkoły maturalne, przyciągające zdecydowaną większość absolwentów

szkół gimnazjalnych, ulegają, w coraz większym stopniu, wewnętrznemu zróżnicowaniu. Proces ten dotyczy głównie liceów ogólnokształcących – jak wynika z książki, niektóre licea obecnie nie różnią się pod względem składu społecznego czy umiejętności edukacyjnych uczniów od techników, liceów profilowanych czy nawet niektórych zawodówek. Autorzy zatem wyróżniają (wśród szkół średnich rejonu toruńskiego) szkoły: kategorii A – najlepsze, gromadzące młodzież o wysokich osiągnięciach szkolnych (wyłącznie licea ogólnokształcące), kategorii B – o osiągnięciach ponadprzeciętnych (również tzw. ogólniaki), kategorii C – o osiągnięciach przeciętnych (licea ogólnokształcące, profilowane oraz technika), kategorii D – tu trafiają uczniowie osiągający niżej niż przeciętne wyniki w nauce (głównie technika i licea profilowane, ale i dwa ogólniaki) oraz kategorii E – te najślabsze, skupiające uczniów o bardzo niskich osiągnięciach (wyłącznie zasadnicze szkoły zawodowe) [s. 61–63]. Porównanie najślabszego liceum ogólnokształcącego z najlepszym oraz z najlepszą zawodówką mówi właściwie wszystko: otóż dużo więcej dzieli te dwa licea niż najślabsze liceum i najlepszą zasadniczą szkołę zawodową!

Interesująco również wypada analiza procesów autoselekcyjnych na tym etapie nauki. Tu również Autorzy uzyskują wyniki zbliżone do tych uzyskanych we wcześniejszych badaniach przez Ryszarda Borowicza<sup>8</sup>. Około 80% uczniów stwierdza, że zrealizowało swoje plany związane z kształceniem w placówce danego typu. Okazuje się zatem, że mimo przemian procesy autoselekcji wciąż górują nad selekcjami dokonywanymi przez szkołę [s. 65]. Niestety, już młodzież gimnazjalna dokładnie „zna swoje miejsce w szeregu” i jest przekonana o tym, że może co najwyżej osiągnąć w życiu nieco więcej niż to, co osiągnęli ich rodzice.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 80.

<sup>7</sup> Ibidem, jak również np. P. Mikiewicz, *Społeczny świat szkoły – trajektorie marginesu, trajektorie elit*, „Przegląd Socjologiczny” 2001, nr 1, s. 41–57; czy idem, *Społeczny los „wykluczonych”. Zasadnicza szkoła zawodowa jako medium marginalizacji*, „Sociologia Wychowania” 2003, AUNC, nr XV, s. 81–100.

<sup>8</sup> R. Borowicz, op.cit.

Wyraźnie zatem widać, że uzyskane wyniki potwierdzają jedynie to, co Raymond Boudon sprecyzował jako „wtórny efekt stratyfikacyjny”, kiedy po ukończeniu obowiązkowego okresu kształcenia młodzież wybierająca dalsze drogi edukacyjne bierze pod uwagę swoje wcześniejsze wyniki w nauce (oceny!), które istotnie różnią się w poszczególnych grupach społecznych, dlatego też przy jednakowych wynikach w nauce młodzież pochodząca z klas wyższych podejmuje bardziej ambitne decyzje edukacyjne<sup>9</sup>.

Kolejny rozdział charakteryzuje poszczególne typy kształcenia i poszczególne kategorie szkół ze względu na pochodzenie społeczne (wpływ wykształcenia rodziców, status społeczny rodziny) uczącej się w nich młodzieży. Przedstawione tu wyniki również nie wskazują, by zreformowany system szkolnictwa zrewolucjonizował system edukacyjny. Materiał empiryczny jedynie potwierdza, że im wyższe wykształcenie rodziców, tym więcej uczniów dostaje się do liceów ogólnokształcących. Wyższy kapitał kulturowy jednostek pochodzących z rodzin o wysokim statusie jest wręcz oczywistą prawidłowością. Tu również uwidacznia się mylność poglądu o wyrównaniu szans młodzieży wiejskiej i miejskiej. Otóż widać wyraźnie, że uczniowie ze wsi, mimo że osiągają porównywalne wyniki na egzaminach zewnętrznych, wybierają przede wszystkim szkoły należące do kategorii przeciętnych i poniżej. Do najlepszych szkół trafia niewiele ponad 20% młodzieży, gdy dla porównania najlepszą ścieżkę edukacyjną wybiera w miastach prawie 35%. Z kolei szkoły najgłabsze wybiera aż 42% młodzieży wiejskiej i około 31% uczniów pochodzących z miasta [s. 74–76]. Uczniowie mieszkający na wsi są zatem nadreprezentowani w szkołach zawodowych – aż o 10% w stosunku do całej populacji, zaś wyraźnie niedoreprezentowani w liceach. Przedsta-

wiony tu społeczny skład szkół ponadgimnazjalnych oraz ich zróżnicowanie ze względu na kompetencje uczącej się w nich młodzieży wskazywać może, że reforma edukacji nie tylko nie zmniejszyła dystansów między młodzieżą pochodzącą z różnych środowiska, ale nawet nierówności te zwiększyła, przyczyniając się do tworzenia elitarnych typów szkół, w których znaleźli się uczniowie nie tylko osiągający najlepsze oceny, ale również pochodzący z rodzin o najwyższym statusie społecznym, mieszkańcy miast. O tym, że czynniki środowiskowe silniej różnicują szanse życiowe młodzieży niż jakiegokolwiek czynniki szkolne, wiadomo już z badań Colemana. Czy można jednak próbować nierówności te niwelować? Wprawdzie sami Autorzy nic o tym nie piszą, to jednak przedstawiony materiał empiryczny skłania do takich refleksji. Wydaje się, że reformatorzy popełnili błąd polegający na próbie wyrównywania szans dopiero w trakcie zawnosowanej edukacji szkolnej. Prawie zupełnie pominięto problem równego startu i edukacji przedszkolnej. Zmarginalizowano rolę przedszkoli, wiele z nich – z pozorowanej oszczędności – zamknięto (zwłaszcza na wsi), odbierając w ten sposób szanse na lepsze kształcenie wielu dzieciom z trudniejszych środowisk. Być może zatem wyrównywanie szans należałoby rozpocząć znacznie wcześniej, czyli jeszcze przed nauką w szkole?

Aspiracje życiowe i edukacyjne młodzieży stanowią przedmiot analiz rozdziału czwartego. Wzrost znaczenia wykształcenia i przyjęcie go za jedną z najważniejszych wartości w życiu było jednym z głównych powodów zmian w edukacji. Należy uznać, że i na tym polu reforma (jak zwykle w naszym kraju) była dwa kroki za rzeczywistością i sankcjonowała tylko zmiany rozpoczęte znacznie wcześniej. Autorzy wykazali, że toruńscy uczniowie pierwszych klas szkół średnich aż w 75% aspirują do wykształcenia wyższego, a zaledwie 1% zadowolony się wykształceniem zasadniczym zawodowym. Podobne wyniki i w tym przy-

<sup>9</sup> Model formalny Boudona za: M. Wasilewska, *Selekcje społeczne w latach przemian*, Kielce 2003, s. 37.



padku uzyskał również w 1998 roku Kwieciński. Wzrost aspiracji życiowych młodzieży zaczął się już wówczas przejawiać w odchodzeniu od szkół zawodowych w kierunku liceów ogólnokształcących, które zresztą tworzyły się w tym okresie w tempie iście imponującym. Wzrost liczby szkół tego typu spowodował, że pojawiła się w nich młodzież o niższych kompetencjach, dla której „królewska ścieżka edukacyjna” była dotąd jedynie marzeniem, które miało raczej nikłe szanse na urzeczywistnienie. Wprawdzie na zmiany w szkołach średnich zareagowało szkolnictwo wyższe, to jednak powszechnie dostępne (dla wszystkich maturzystów) państwowe studia zaoczne (i wieczorowe) oraz w większości wyższe szkoły prywatne nie dawały (ani nie dają) realnych szans na podniesienie atrakcyjności ich absolwentów na krajowym rynku pracy. Z badań toruńskich gimnazjalistów wynika jasno, że powszechny wzrost aspiracji nie pociąga za sobą zmniejszania się nierówności: otóż młodzież chce osiągnąć wykształcenie wyższe niż ich rodzice, co oznacza tyle, że mimo że następuje upowszechnianie wykształcenia na poziomie średnim, to nierówności społeczne wcale nie ulegają zmniejszeniu, bowiem ci, którzy byli wyżej na społecznej drabinie, aspirują jeszcze wyżej i wciąż pozostają poza „zasięgiem” osób wywodzących się ze środowisk pod tym względem upośledzonych [s. 94].

Na koniec Autorzy pokusili się o zbadanie wpływu jeszcze jednego czynnika selekcyjnego – płci – na oceny i wyniki zewnętrznych egzaminów badanej populacji. I w tym wypadku uzyskane wyniki potwierdziły jedynie powszechne prawidłowości: dziewczęta, mieszczone się w stereotypie tzw. posłusznego ucznia, wypadają lepiej w systemie ocen wewnętrznych niż zewnętrznych (co zgodne jest z efektem Galatei), natomiast chłopcy – zgodnie z efektem Golema – oceniani są gorzej, głównie ze względu na ich „niekorzystne” cechy osobowościowe. W tym przypadku okazuje się jednak, że wprowadzony system ocen zewnętrz-

nych przynajmniej częściowo spełnił pokładane w nim nadzieje – okazało się, że na egzaminach gimnazjalnych chłopcy wypadali lepiej niż wynikało to z ich osiągnięć szkolnych. Jednakże niczego to tak naprawdę nie zmieniło. I tak ważniejsze dla podejmowania decyzji edukacyjnych okazały się oceny szkolne (uzyskiwane bądź co bądź przez trzy lata) niż jednorazowe wyniki egzaminów zewnętrznych.

Prezentowaną książkę można polecić wszystkim zainteresowanym problematyką selekcji szkolnych oraz rezultatami ostatniej (wciąż wprowadzanej) reformy oświaty. Autorzy kontynuują w niej demaskatorskie badania nad selekcjami w szkolnictwie, zapoczątkowane przez zespół toruńsko-warszawski (Mikołaj Kozakiewicz, Zbigniew Kwieciński, Ryszard Borowicz) na początku lat siedemdziesiątych. Zgromadzony przez Autorów materiał empiryczny jest w związku z tym porównywalny z wcześniejszymi badaniami toruńskimi (podobny dobór pełnych populacji z określonego terenu, podobnie pierwszy, formalny próg selekcyjny po zakończonym, obowiązkowym etapie nauki itp.). Pozwala to uchwycić rodzaj i stopień zmian, które na przestrzeni lat zachodziły w szkolnictwie, a region toruński, uznawany za typowy w skali kraju, jest tego doskonałym przykładem. Nie bez znaczenia jest styl języka, w którym raport został napisany, poza tym jasna, przejrzysta struktura są dodatkowym atutem tej książki.

Wprawdzie wyniki badań nie są specjalnie zaskakujące, jednak potwierdzają to, o czym Autorzy wypowiadają się, choć nie do końca wprost: zreformowany system szkolnictwa nie osiągnął zamierzonego skutku. Zamiast znieść nierówności utrwalił i pogłębił te już istniejące oraz wygenerował nowe. Gimnazja stały się miejscem nie tylko ostrej selekcji uczniów, ale wręcz ich segregacji. Raport obnażył dosadnie, że sukcesy reformy są jedynie pozorne: zrównywanie poziomu uczniów szkół wiejskich i miejskich miało miejsce dużo

wcześniej i nie wpływa właściwie na wybór dalszej ścieżki edukacyjnej. Ponadto gimnazjum okazało się być typem szkoły, która emanuje nie tylko na szkolnictwo średnie i wyższe (kanalizacja biografii życiowych przy wyborze szkoły średniej!), ale również wywiera niewątpliwy wpływ na szkolnictwo podstawowe. Rankingi gimnazjalne na podstawie osiągnięć egzaminów zewnętrznych, które miały mobilizować szkoły podstawowe do lepszej pracy, oddziaływały i owszem, ale głównie na rodziców uczniów tychże szkół, którzy różnymi sposobami starają się umieścić swoje dziecko w najlepszym gimnazjum w okolicy. Formalna rejonizacja w tym zakresie (wszak gimnazja miały wyrównywać braki pochodzące ze słabszych z założenia podstawówek) niemal zupełnie nie istnieje, jeśli wziąć pod uwagę zwłaszcza dzieci z rodzin... o wyższym statusie. Gimnazja, organizując różnego typu rekrutację dla uczniów spoza rejonu, przyczyniają się nie tylko do zaostrzenia procesów selekcyjnych, ale również prowadzą do powstawania w szkołach różnego typu mechanizmów klasyfikujących uczniów na lepszych (tych, którzy spełnili stawiane im wymagania) i gorszych (z rejonu, z gorszymi osiągnięciami). Niewątpliwie i tu – na pierwszym, nieformalnym progu selekcyjnym – do tego typu działań przyczyniły się egzaminy zewnętrzne na poziomie szkoły podstawowej. Dobry wynik testu i dobre świadectwo stają się przepustką do dobrych gimnazjów, do których formalnie uczeń powinien dostać się z „rejonu”. Tak więc niezamierzonym efektem reformy na poziomie gimnazjum staje się ostra selekcja czy wręcz segregacja uczniów w tych placówkach silnie determinująca ich dalsze życiowe losy – w sposób negatywny – rzecz jasna<sup>10</sup>. Co się dzieje dalej, wiemy już z prezentowanego raportu.

<sup>10</sup> Co potwierdza raport ISP: R. Dolata, K. Konarzewski, E. Putkiewicz, *Rekomendacje dla polityki oświatowej po trzech*

Nowa struktura szkół średnich spowodowała ich niezwykle zróżnicowanie, dając dużej części młodzieży złudzenie wykształcenia średniego zdobywanego w szkołach, którym bliżej do zawodówek niż do jakichkolwiek liceów. Czy jednak owe „licea miraże”, jak je nazywają Autorzy, rzeczywiście oferują średnie wykształcenie? Przedstawione badania bezlitośnie wskazują, że nie, a interpretacje dotyczące zróżnicowanej struktury wewnątrz szkół maturalnych w pewnym sensie potwierdziło samo życie. Oto mamy już wyniki tzw. nowej matury, którą zdało nieco ponad 90% uczniów liceów ogólnokształcących i tylko około 70% uczniów liceów profilowanych (np. w województwie pomorskim nie zdało aż 41%, a w warmińsko-mazurskim 39%!). Wśród szkół tego typu zdarzyły się takie, w których nie zdały całe klasy lub znaczne ich części<sup>11</sup>. Z drugiej strony w liceach ogólnokształcących nie do rzadkości należały takie, w których zdali wszyscy... Jest to wymowne potwierdzenie istnienia szkół kategorii A, ale również szkół maturalnych kategorii D. Nieprzypadkowo w kategoriach gorszych placówek znalazły się licea profilowane, które skupiły nie tylko młodzież o mniejszych zdolnościach, ale przede wszystkim pochodzącą z upośledzonych społecznie środowisk, mającą mniejsze aspiracje edukacyjne (wszak w większości wybór szkoły był zgodny z zakładanym planem!). Efekty nowej matury mogą zatem świadczyć, że zmiany w strukturze szkolnictwa ponadgimnazjalnego nie były do końca przemyślane. I nie wiadomo, czy pomysł ministra Mirosława Sawickiego, który rozważa możliwość matury zawodowej, specjalnej dla tego typu szkół, może cokolwiek zmienić...<sup>12</sup> (chyba, że na gorsze

*latach reformy szkolnictwa*, ISP, 2003, dostępne: [www.gimnazjum.pl/opinie/rekomendacje.phtml](http://www.gimnazjum.pl/opinie/rekomendacje.phtml) z dn. 15.06.2005 r.

<sup>11</sup> T. Krzyżak, P. Rusak, *Matura prawdy*, „Wprost” nr 27, z 10 lipca 2005, s. 56–59.

<sup>12</sup> Matura taka miałaby być łatwiejsza i dawałaby przepustkę na studia zgodne z profilem liceum, na ten temat:



– jak to zwykle bywa przy „reformowaniu” reform...). W każdym razie nowa matura w jakimś sensie obnażyła niedostatki obecnej struktury szkolnictwa średniego i być może, w związku z tym, że wcale nie tak łatwo ją zdać, nie spełni się czarny scenariusz Krystyny Szafranec. Autorka *Przedmowy*, biorąc pod uwagę rozdmuchane aspiracje młodzieży w kierunku wyższego wykształcenia, obawia się (w związku z założeniami reformy o zasadach rekrutacji na uczelnie wyższe) napływu na studia dzienne młodzieży o bardzo niskich kompetencjach, która również obecnie zasila głównie studia zaoczne i prywatne. Obawy te mogą nie spełnić się również dlatego, że podobnie jak oferty liceów „miraży”, oferty szkół wyższych typu „widmo” zostaną odrzucone, kiedy tylko młodzież (i nie tylko) zorientuje się, że jedyne, co mogą dać takie studia (poza pustymi kieszeniami), to złudzenie posiadania wyższego wykształcenia, które zupełnie nic nie znaczy na rynku pracy. Jest to tym bardziej prawdopodobne, że do szkół wszystkich typów wkraczają roczniki wciąż pogłębiającego się niżu demograficznego.

System edukacji to podstawowe narzędzie budowania i utrwalania struktury społecznej i bez względu na różnorakie działania na tym polu dziecko chłopca czy robotnika będzie miało zawsze dłuższą i trudniejszą drogę w zdobyciu wykształcenia niż jego rówieśnik z rodziny inteligenckiej. W tym kontekście rodzi się pytanie, czy założenie reformy dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych jest w ogóle możliwe do spełnienia? Czyż nie jest bowiem tak, że w zróżnicowanym społeczeństwie zawsze będą ludzie mniej lub bardziej uprzywilejowani w dostępie do wiedzy: czy to z przyczyn czysto biologicznych (uzdolnienia czy upośledzenia

warunkowane np. genetycznie), czy to z przyczyn środowiskowych (np. status rodziny pochodzenia), czy wreszcie z przyczyn leżących po stronie każdej jednostki – mniej lub bardziej zainteresowanej zdobywaniem wiedzy i wykształcenia?

Wygląda zatem na to, że paradoksalnie reforma edukacji w swych egalitarnych założeniach realizuje merytokratyczne cele: ci, którzy są na szczycie drabiny społecznej, dostają jeszcze więcej, ci, którzy stoją niżej, odpadają często już w przedbiegach. Dystanse społeczne pomiędzy poszczególnymi warstwami na skutek reformy (a może w efekcie ciągle trwającej fazy „dzikiego” kapitalizmu) nie tylko się utrwały, ale chyba nawet się zwiększyły. Mimo że wzrosły aspiracje edukacyjne młodzieży wywodzącej się z rodzin o niższych statusach, to jednocześnie uruchomiło to proces tzw. ucieczki do przodu dzieci wyżej społecznie postawionych rodziców, co opisywał już Randal Collins jako „rywalizację o statusy” [s. 132]. Coraz częściej samo wykształcenie przestaje być przepustką do lepszego życia, ważniejsze stają się dyplomy tylko renomowanych uczelni, pełniąc funkcję opisywanych przez Collinsa „listów uwierzytelniających”. A te, jak przedstawia materiał empiryczny zgromadzony w książce, stają się właściwie udziałem przede wszystkim młodzieży pochodzącej z uprzywilejowanych warstw społecznych.

*Anna Mielczarek-Taica*

**Barbara Kita, *Między przestrzeniami. O kulturze nowych mediów*, Rabid, Kraków 2003, ss. 137.**

Pojęcia czasu i przestrzeni są ze sobą ściśle związane. Współczesność, a szczególnie nowe środki komunikacyjne spowodowały, że przestrzeń otaczającego nas świata stała się osiągalna w bardzo krótkim czasie. Komunikacja lotnicza pozwala dotrzeć do najdalszych zakątków świata w ciągu kilkunastu godzin. Media zmieniają relacje mię-

---

T. Krzyżak, P. Rusak, *Matura prawdy...*, jak również: M. Kuba, 2005, *Maturalny pogrom w liceach profilowanych*, dostępne: <http://serwis.gazeta.pl/edukacja/1,51805,2788697.html> z dn. 30.06.05.