

# Ireneusz Białecki

---

## Nierówności w dostępie do wykształcenia

---

Przegląd Socjologiczny Sociological Review 39, 45-67

---

1991

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

IRENEUSZ BIAŁECKI

## NIERÓWNOŚCI W DOSTĘPIE DO WYKSZTAŁCENIA

### PROCESY SELEKCJI I AUTOSELEKCJI

Jeśli spojrzeć na ewolucję struktury pochodzenia społecznego uczących się, poczynawszy od szkoły podstawowej a na studiach skończywszy (tab. 1), można zauważyć, że bardzo poważne zmiany w udziale poszczególnych kategorii pochodzenia powstają w fazie tworzenia się zbioru kandydatów na określony kierunek kształcenia, tj. w fazie autoselekcji. Na ogół zmiany w strukturze pochodzenia zaszły w tej fazie są poważniejsze od zmian, jakie tworzą się na skutek oddziaływania (niejednakowego dla różnych kategorii pochodzenia) procesów selekcji w toku kształcenia i przy odsiewie egzaminacyjnym.

Inaczej mówiąc, jeśli zestawić ze sobą strukturę pochodzenia absolwentów szkół podstawowych (zasada równych szans) ze strukturą przyjętych na studia (tabl. 1, wiersze 1 i 11), czyli te oto rozdziały: 44,4 + 29,8 + 25,8 i 31,5 + 9,9 + 58,6 – wówczas można skonstatować, że na różnice między nimi w większym stopniu „zapracowały” zmiany, które zaszły w strukturze pochodzenia przy wyborze typu szkoły średniej i decyzji zdawania na studia niż w toku odsiewu w szkołach średnich i selekcji przy egzaminach wstępnych na studia. Przemawia za tym porównanie wielkości różnic między przedstawionymi poniżej parami rozkładów (tabl. 1). Struktura pochodzenia społecznego w procentach (w kolejności robotnicze, chłopskie oraz z rodzin umysłowych i pozostałych).

Zmiany w strukturze pochodzenia powstałe w wyniku autoselekcji ( $A_1$ ,  $A_2$ ) i selekcji ( $B_1$ ,  $B_2$ ).

$A_1$  – Autoselekcja przy przejściu do szkół ponadpodstawowych  
44,4 + 29,8 + 25,8 – absolwenci szkół podstawowych  
58 + 26 + 16 – przyjęci do niepełnych średnich szkół zawodowych (tab. 1,  
w wierszach 1,2).

Średnia różnica między tymi rozkładami liczona w liczbach bezwzględnych wynosi 9,07

$$\frac{(44,4 - 58) + (29,8 - 26) + (25,8 - 16)}{3} = 9,07$$

T a b e l a 1. Pochodzenie społeczne

Struktura pochodzenia społecznego (rozkład szans na kształcenie) młodzieży uczącej się na różnych kierunkach i poziomach nauczania szkół dziennych dla niepracujących. Dane w % oraz w liczbach bezwzględnych, jeśli za 10 000 przyjąć ogół uczniów kończących szkołę podstawową (umożliwia to porównanie zmian w strukturze pochodzenia uczniów różnych kierunków oraz ocenę ich względnej wagi w całości procesów selekcyjnych)

robot- nicze	Pochodzenie społeczne						Kierunek lub poziom kształcenia	
	robot- nicze	chłop- skie	umysłowi i pozostali	%	liczby bez- względne	robot- nicze		chłop- skie
1	2	3	4	5	6	7	8	9
44,4	29,8	25,8	= 100%	= 10 000	= 4440	+ 2980	+ 2580	absol. szk. podst. — zasada równych szans.
58,0	26,0	16	= 100%	= 2 120	= 2970	+ 1331	+ 819	przyj. do zasadn. szk. zawod.
42,8	20,6	36,6	= 100%	= 1 610	= 689	+ 332	+ 589	przyj. do technikum i liceum zawod.
34,5	16,0	49,5	= 100%	= 1 840	= 635	+ 294	+ 911	przyj. do liceum ogólnokształcącego
50,8	18,9	30,3	= 100%	= 1 370	= 696	+ 259	+ 415	absolw. technikum i liceum zawod.
36,2	13,7	50,1	= 100%	= 1 580	= 571	+ 216	+ 792	absolw. liceum ogólnokształcącego
43,1	13,9	43,0	= 100%	= 510	= 220	+ 71	+ 219	kand. na studia z technikum i liceum zawod.
28,7	9,0	62,3	= 100%	= 1 108	= 318	+ 100	+ 690	kand. na studia z liceum ogólnokształcącego <sup>a</sup>
45,4	14,5	40,1	= 100%	= 182	= 83	+ 26	+ 73	przyj. na studia absolw. z technikum i liceum zawod. <sup>a</sup>
27,1	8,6	64,3	= 100%	= 583	= 158	+ 50	+ 375	przyj. na studia absolw. liceum ogólnokształcącego <sup>b</sup>

Tabela 1 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
31,5	9,9	58,6	= 100%	= 765 <sup>b</sup>	= 241	+ 76	+ 448	przyj. na studia ogółem <sup>a</sup>
33,1	8,7	58,1	= 100%					przyj. na uniwersytet
27,3	26,2	46,5	= 100%					przyj. na AR
40,5	12,2	47,3	= 100%					przyj. do SP
30,9	11,9	57,2	= 100%					przyj do WSI
30,1	7,4	62,5	= 100%					przyj. na Politechniki, AGH, ATR
24,6	7,7	67,7	= 100%					przyj. na akademie medyczne
24,8	3,7	71,5	= 100%					przyj. do wyższych szkół artystycznych

<sup>a</sup>Dane dotyczą tylko tych spośród kandydatów lub przyjętych, którzy są absolwentami szkół średnich z tego samego roku. W rzeczywistości kandydatów i przyjętych jest więcej o około 22%, gdyż w obliczeniach zostali pominięci absolwenci szkół średnich z lat wcześniejszych. Jeśli chodzi o strukturę pochodzenia – wliczenie pominiętych zmienia ją na korzyść kategorii „umysłowi i pozostali”, którzy częściej kandydują więcej niż raz na studia. Co do podziału według płci – wliczenie pominiętych nie wprowadza poważniejszych zmian w rozkładach.

<sup>b</sup>W tej liczbie mieści się około 8% przyjętych na studia bez egzaminu (są to prymusi i finaliści olimpiad przedmiotowych). Struktura pochodzenia przyjętych bez egzaminu wstępnego jest zbliżona do struktury pochodzenia ogółu przyjętych.

Źródło: Roczniki statystyczne szkolnictwa z lat 1974/75 i 1975/76 oraz *Wyniki doboru kandydatów na I rok studiów wyższych w roku 1975/76 – studia dzienne*, Warszawa 1977. Dane dotyczące przyjętych na studia odnoszą się do 1975 r. natomiast dane o absolwentach szkoły podstawowej – odpowiednio wcześniej – odnoszą się do 1970 r.

Wszystkie zamieszczone tu tabele 1–7 są przedrukami tabel z książki J. Białeckiego, *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*, Wrocław 1982, s. 28–35.

T a b e l a 2. Płeć  
Podział według płci uczących się na różnych kierunkach i poziomach kształcenia w szkołach  
dziennych dla niepracujących (w %)

Płeć		Kierunek lub poziom kształcenia	Rok
K	M		
48,58	51,42	ucz. I klasy szk. podst.	
50,25	49,75	absolv. szk. podst.	
39,32	60,68	ucz. I klasy ZSZ	1975/74
38,96	61,04	absolv. ZSZ	1973/74
54,78	45,22	ucz. I klasy techn. i lic. zaw.	1970/71
54,41	45,59	absolv. techn. i lic. zaw.	1973/74
71,36	28,64	ucz. I klasy lic. ogólnokształcącego	1970/71
71,3	28,7	absolv. lic. ogólnokszt.	1974/75
64,2	35,8	kand. z lic. ogólnokszt.	1975 <sup>a</sup>
59,4	40,6	przyj. z lic. ogólnokszt.	1975 <sup>a</sup>
33,8	66,2	kand. z techn. i lic. zaw.	1975 <sup>a</sup>
33,5	66,5	przyj. z techn. i lic. zaw.	1975 <sup>a</sup>
52,3	47,7	przyj. ogółem na studia	1975
66,5	33,5	przyj. na uniwersytet	1975
28,7	71,3	przyj. na politechnikę, AGH i ATR	1975
64,6	35,4	przyj. na akademie medyczne	1975
48,6	51,4	przyj. na akademie rolnicze	1975
74,9	25,1	przyj. do wyższych szkół pedagogicznych	1975
46,4	53,6	przyj. do wyższych szkół artystycznych	1975

<sup>a</sup>Dane dotyczą tylko tych spośród kandydatów lub przyjętych, którzy są absolwentami szkół średnich z tego samego roku. W rzeczywistości kandydatów i przyjętych jest więcej o około 22%, gdyż w obliczeniach zostali pominięci absolwenci szkół średnich z lat wcześniejszych. Jeśli chodzi o strukturę pochodzenia – wliczenie pominiętych zmienia ją na korzyść kategorii „umysłowi i pozostali” którzy, częściej kandydują więcej niż raz na studia. Co do podziału według płci – wliczenie pominiętych nie wprowadza poważniejszych zmian w rozkładach.

44,4 + 29,8 + 25,8 – absolwenci szkół podstawowych

42,8 + 20,6 + 36,6 – przyjęci do pełnych średnich szkół zawodowych (tj. liceów),  
(tabl. 1, wiersz 1, 3)

Średnia różnic – 7,2

44,4 – 29,8 + 25,8 – absolwenci szkół podstawowych

34,5 – 16 + 49,5 – przyjęci do średnich szkół ogólnokształcących (tj. liceów)  
(tab. 1, wiersz. 1, 4)

Średnia różnic – 15,8

A<sub>2</sub> – Autoselekcja przy przejściu do szkół wyższych

36,2 + 13,7 + 50,1 – absolwenci szkół średnich ogólnokształcących (tj. liceów)

28,7 + 9,0 + 62,3 – kandydaci na studia z tychże szkół (tabl. 1, wiersze 6, 8)

Średnia różnic – 8,1

50,8 + 18,9 + 30,3 – absolwenci średnich szkół zawodowych (tj. techników i  
liceów zawodowych)

43,1 + 13,9 + 43,0 – kandydaci na studia z tychże szkół (tab. 1, wiersze 5, 7)  
Średnia różnic – 8,5

**B<sub>1</sub>** – Selekcja w czasie nauki w szkołach średnich

42,8 + 20,6 + 36,6 – przyjęcie do pełnych średnich szkół zawodowych (tj. techników i liceów zawodowych)

50,8 + 18,9 + 30,3 – absolwenci tychże szkół (tab. 1, wiersze 3,5)

Średnia różnic – 5,3

34,5 + 16 + 49,5 – przyjęci do szkół średnich ogólnokształcących (tj. liceów)

36,2 + 13,7 + 50,1 – absolwenci tychże szkół (tab. 1, wiersze 4, 6)

Średnia różnic – 1,53

**B<sub>2</sub>** – Selekcja w czasie egzaminu wstępnego do szkół wyższych

43,1 + 13,9 + 43,0 – kandydaci na studia ze średnich szkół zawodowych (tj. techników i lic. zawod.)

45,4 + 14,5 + 40,1 – przyjęci na studia z tychże szkół (tab. 1, wiersze 7, 9)

Średnia różnic – 1,9

28,7 + 9,0 + 62,3 – kandydaci na studia ze średnich szkół ogólnokształcących (tj. liceów)

27,1 + 8,6 + 64,3 – przyjęcia na studia z tychże szkół (tab. 1, wiersze 8, 10)

Średnia różnic – 1, 3

Powyższe zestawienie (będące wyciągiem z tab. 1) przekonująco wykazuje, że przemiany w strukturze pochodzenia społecznego uczniów zachodzące w fazie autoselekcji są znacznie większe od przemian spowodowanych procesem selekcji. Charakterystyczna i godna uwagi jest tendencja do zmniejszania się różnic na wyższych etapach kształcenia. Jest tak, że zasadnicze proporcje rozkładów ustalają się już we wczesnym etapie kształcenia, a mianowicie przy przejściu ze szkoły podstawowej do szkół średnich (pełnych lub niepełnych zawodowych). Charakterystyczne jest i to, że największe przemiany w strukturze pochodzenia zachodzą wśród absolwentów szkoły podstawowej, przechodzących do średnich szkół ogólnokształcących (liceów). Średnia różnica wynosi tu aż 15,8% i przewyższa daleko pozostałe średnie. Drugą co do rozmiarów przemianą w strukturze pochodzenia jest ta, która zachodzi między absolwentami szkoły podstawowej a przyjętymi do niepełnych szkół średnich (głównie ZSZ). Średnia różnica wynosi tu 9,07. Jeśli ponadto zważyć, że każda z tych dwóch – największych co do rozmiarów przemian w strukturze pochodzenia – idzie w przeciwnym kierunku, to łatwo zauważyć, że sytuacja wyboru kierunku kształcenia po szkole podstawowej staje się kluczowym punktem reprodukcji struktury zawodowej. Struktura bowiem pochodzenia społecznego uczniów niepełnych szkół zawodowych (ZSZ) różni się od struktury absolwentów szkoły podstawowej tym, że w szkołach zawodowych zwiększa się znacznie procent uczniów pochodzenia robotniczego, zmniejsza się zaś wydatnie proporcja pochodzących z rodzin pracowników umysłowych. Natomiast struktura uczniów liceów ogólnokształcących w porównaniu ze strukturą absolwentów szkół

podstawowych wykazuje odwrotny kierunek zmian: w liceach wzrasta niemal dwukrotnie odsetek uczniów z rodzin pracowników umysłowych, maleje zaś procent uczniów pochodzenia robotniczego. Wiadomo przy tym, że niepełne średnie szkoły zawodowe przygotowują przyszłych robotników, a licea stanowią podstawę bazy rekrutacyjnej dla szkół wyższych (tj. kadr inteligentnych). Tak zatem strumień uczniów opuszczających szkołę podstawową zostaje podzielony między liceum i niepełną średnią szkołę zawodową w ten sposób, że dzieci robotników i dzieci pracowników umysłowych zmierzają w kierunku dziedziczenia pozycji swych rodziców.

Dodajmy jeszcze, że stosunkowo najmniejsze przemiany w strukturze pochodzenia powodują egzaminy wstępne na wyższe uczelnie. Godny odnotowania jest fakt, że selekcja na dalszych etapach kształcenia zależy od przebiegu wcześniejszych procesów selekcji (tj. preselekcji) i autoselekcji. Bywa na ogół tak, że preselekcja i wcześniejsza autoselekcja działają komplementarnie wobec dalszej selekcji. Jeśli np. w toku wcześniejszej nauki dana kategoria uczniów została już ostro „przesiana” selekcją przy wstępie na studia ma w niej łagodniejszy przebieg.

W sposób wyrazisty współzależność preselekcji i autoselekcji z dalszą selekcją ilustruje przykład uczniów pochodzących z rodzin „pracowników umysłowych i pozostałych” (U)<sup>1</sup> oraz z rodzin robotniczych (R) i chłopskich (C) (zob. tab. 1 oraz 3, 4, 5).

Dla zrozumienia tych procesów ważne jest przypomnienie dwóch związanych z selekcją prawidłowości. Po pierwsze — wyniki w nauce, a także poziom umysłowy uczniów i ich osiągnięcia szkolne mierzone testami, łączą się z pochodzeniem społecznym uczniów. Dotyczy to uczniów szkół podstawowych, ale utrzymuje się także w szkołach średnich, chociaż w tych ostatnich różnice są mniejsze na skutek wcześniejszych procesów selekcji i autoselekcji. Zróżnicowanie poziomu osiągnięć szkolnych lepiej odpowiada poziomowi wykształcenia rodziców niż pochodzeniu społecznemu uczniów, ale wobec przyjętych w statystykach kategorii można przyjąć, że uczniowie z kategorii U mają lepsze wyniki w nauce niż R i C. Po drugie — uczniowie rozmaitych typów szkół średnich różnią się między sobą przeciętnym poziomem umysłowym i osiągnięciami szkolnymi. Ogólnie rzecz biorąc jest tak, że najwięcej dobrych uczniów znajduje się w liceach ogólnokształcących, trochę mniej w pełnych średnich szkołach zawodowych (tj. liceach zawodowych i technikach), najślabi zaś uczniowie przechodzą do niepełnych szkół zawodowych (zasadniczych szkół zawodowych). Oczywiście jest to raczej tendencja niż prawó: np. różnice, jeśli chodzi o poziom uczniów, mogą być znaczne wśród szkół średnich tego samego typu i zapewne niejedno liceum ogólnokształcące w małej osadzie ma słabszych uczniów (ze względu na środowiskową bazę rekrutacji, jak i na poziom pracy) niż technikum o atrakcyjnej specjalności<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Kategoria pochodzenia „umysłowi i pozostali” traktowana jest zbiorczo ze względu na brak bardziej szczegółowych danych w statystykach szkolnictwa. Nie jest to jednak kategoria jednorodna.

<sup>2</sup> Na te zróżnicowania wskazują m.in. badania Z. Kwiecińskiego, 1975, rozdz. III, IV i V; por. także E. Breitkopf, 1973, s. 90–93.

T a b e l a 3. Pochodzenie społeczne

Selekcja uczniów należących do kategorii pochodzenia „pracownicy umysłowi i pozostali” od momentu ukończenia szkoły podstawowej do chwili przyjęcia na studia włącznie. Dane podane w % oraz w liczbach bezwzględnych, jeśli za 10000 przyjęć ogół uczniów, którzy ukończyli szkołę podstawową

	Przyjęci do szkół średnich pełnych lub niepełnych	Absolwenci pełnych szkół średnich	Kandydaci na studia	Przyjęci na studia
licea	911 = 35,31%	792 = 30,7%	690 = 26,74%	375 = 14,53%
	↘ -4,61%	↘ -3,96%	↘ -12,21%	448 = 17,36%
technika i licea zawod.	589 = 22,83%	415 = 16,08%	219 = 8,49%	73 = 2,83%
2580 = 100%	↘ -6,75%	↘ -7,59%	↘ -5,66%	

zasadnicze szkoły zawod.

819 = 31,74%

nie podjęli bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej dalszej nauki

261 = 10,12%

Procenty w ramach określają, jaka część wyjąciowej kategorii (tj. w tym wypadku uczniów z rodzin pracowników umysłowych kończących szkołę podstawową) przechodzi na dany kierunek kształcenia. Procenty poza ramkami (pod linią przerywaną) wskazują, jaka część uczących się przechodzi na dalszy (wyższy) poziom kształcenia, jeśli za 100% przyjęć liczbę kształcenia na danym, bezpośrednio niższym poziomie. Strzałki określają odpad będący rezultatem autoselekcji bądź selekcji w czasie nauki lub egzaminów wstępnych (przyjmując za 100% liczebność kategorii wyjściowej).

Źródło: Jak w tabeli 1.



T a b e l a 4. Pochodzenie społeczne

Selekcja uczniów pochodzenia robotniczego od momentu ukończenia szkoły podstawowej do chwili przyjęcia na studia włącznie  
Dane podane w % oraz w liczbach bezwzględnych, jeśli za 10000 przyjmując ogół uczniów, którzy ukończyli szkołę podstawową

	Przyjęci do szkół średnich pełnych lub niepełnych	Absolwenci pełnych szkół średnich	Kandydaci na studia	Przyjęci na studia
licea				
635 = 14,30%	↘ 90,08% -1,42%	572 = 12,88%	318 = 7,16%	158 = 3,56%
		↘ 55,59% -5,72%		↘ 49,68% -3,6%
technika i licea zawod.				
689 = 15,52%	↘ 101,02% +0,16%	696 = 15,68%	220 = 4,95%	83 = 1,87%
4440 = 100%		↘ 10,73%		↘ 37,73% -3,08%
zasadnicze szkoły zawod.				
2970 = 66,89%				
nie podjęli bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej dalszej nauki				
146 = 3,29%				

Strzałka skierowana ku górze, w stronę technikum, oznacza, że w tym przypadku liczba absolwentów przewyższyła o 0,15% liczbę przyjętych. Wynika to stąd, że doszli uczniowie niepełnych szkół zawodowych, którzy po ich ukończeniu kontynuowali naukę w technikum, rozpoczynając od II lub III roku nauki.

Ź r ó ł o: Jak w tabeli 1.

T a b e l a 5. Pochodzenie społeczne

Selekcja uczniów pochodzenia chłopskiego od momentu ukończenia szkoły podstawowej do chwili przyjęcia na studia włącznie. Dane podane w % oraz w liczbach bezwzględnych, jeśli za 10000 przyjęć ogół uczniów, którzy ukończyli szkołę podstawową

	Przyjęci do szkół średnich pełnych lub niepełnych	Absolwenci pełnych szkół średnich	Kandydaci na studia	Przyjęci na studia
licea				
294 = 9,87%	73,47% -2,62%	216 = 7,25%	100 = 3,36%	50 = 1,68%
				76 = 2,55%
technika i licea zawod.				
332 = 11,14%	78,01% -2,45%	259 = 8,69%	71 = 2,38%	36,62% -1,51%
2980 = 100%				
zasadnicze szkoły zawod.				
1331 = 44,84%				
nie podjęli bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej dalszej nauki				
1023 = 34,33%				

Ź r ó ł o: Jak w tabeli 1.

T a b e l a 6. P l e ć

Selekcja dziewcząt od momentu ukończenia szkoły podstawowej do chwili przyjęcia na studia włącznie.  
Dane podane w % oraz w liczbach bezwzględnych, jeśli za 10000 przyjmując ogół uczniów, którzy ukończyli szkołę podstawową

	Przyjęci do szkół średnich pełnych lub niepełnych	Absolwenci pełnych szkół średnich	Kandydaci na studia	Przyjęci na studia
licea 1436 = 28,56%	84,41% -4,46%	1212 = 24,12%	766 = 15,25%	373 = 7,42%
technika i licea zawod. 998 = 19,87%		63,21% -8,87%	48,76% -7,83	445 = 8,85%
5025 = 100%		879 = 17,49%	203 = 4,05%	72 = 1,43%
zasadnicze szkoły zawod. 2034 = 40,47%	88,01% -2,38%	23,14% -13,44%	35,29% -2,62%	
nie przyjęli bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej dalszej nauki 557 = 11,08%				

Ź r ó d ł o: Jak w tabeli 1.

T a b e l a 7. Płeć

Selekcja chłopców od momentu ukończenia szkoły podstawowej do chwili przyjęcia na studia włącznie.  
Dane podane w % oraz w liczbach bezwzględnych, jeśli za 10000 przyjęć ogół uczniów, którzy ukończyli szkołę podstawową

	Przyjęci do szkół średnich pełnych lub niepełnych	Absolwenci pełnych szkół średnich	Kandydaci na studia	Przyjęci na studia
licea				
564 = 11,34%	86,35% -1,53%	488 = 9,81%	427 = 8,59%	255 = 5,12% -3,47%
975 = 100%				397 = 7,98%
technika i licea zawod.				
901 = 18,12%	81,67% -3,32%	736 = 14,8%	398 = 8,0%	142 = 2,86% -5,14%
zasadnicze szkoły zawod.				
3366 = 67,66%				
nie podjęli bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej dalszej nauki				
143 = 2,88%				

Źródło: Jak w tabeli 1.

Po szkole podstawowej większość uczniów z kategorii U (tj. ok. 59%, a wśród dzieci inteligencji z wyższym wykształceniem nawet ok. 90%) przechodzi do pełnych szkół średnich, z tym, że większa część, a wśród niej najzdolniejsi rozpoczynają naukę w liceach ogólnokształcących. Natomiast uczniowie słabsi z tej kategorii (ma tu często miejsce selekcja negatywna) przechodzą do pełnych średnich szkół zawodowych (technika i licea zawodowe — por. tab. 3).

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w kategoriach R i C. Ponad połowa tych kategorii po szkole podstawowej przechodzi do niepełnych średnich szkół zawodowych. Natomiast najzdolniejsi uczniowie przechodzą do pełnych szkół średnich, z tym, że częściej do szkół zawodowych (tj. do techników) niż do liceów ogólnokształcących — por. tab. 4 i 5. Nie ma tu, jak w przypadku uczniów w kategorii U, selekcji negatywnej do techników, raczej przeciwnie można mówić o selekcji pozytywnej. Z kolei wśród absolwentów pełnych średnich szkół zawodowych (tj. techników) autoselekcja kandydatów na studia jest dużo ostrzejsza w kategoriach C i R niż w kategorii U. W tej ostatniej połowa (52,77%) ubiega się o przyjęcie na studia; w kategoriach B i C mniej — bo około 1/3 (odpowiednio: 31,61 i 27,41%). Nic dziwnego przeto, że selekcja egzaminacyjna na studia wśród absolwentów szkół zawodowych ma nieco łagodniejszy przebieg w kategoriach R i C niż w kategorii U. Wcześniejsza, ostrzejsza selekcja i autoselekcja w tych kategoriach (R i C) niejako zastąpiła odsiew kandydatów na studia (tab. 3, 4, 5).

Jaki jest podział uczniów charakteryzujących się różnym pochodzeniem społecznym między poszczególne typy i poziomy kształcenia. Ukazują to odsetki przedstawione w tab. 3, 4 i 5 dla każdej kategorii pochodzenia oddzielnie. Z przedstawionych danych wynika np., że uczniowie pochodzenia chłopskiego mają siedmiokrotnie mniej szans dostania się na studia, a młodzież robotnicza trzyipółkrotnie mniej od uczniów zaliczonych łącznie do kategorii „umysłowi i pozostali”. Udział dziewcząt i chłopców na poszczególnych kierunkach kształcenia uwidaczniają tabele 6 i 7. Wynika z nich między innymi, że już w 1975 r. dziewczęta miały znacznie większe szanse na studia niż chłopcy: wśród dziewcząt rozpoczynało studia 8,85% rocznika; wśród chłopców — 7,98%. Zapewne nie bez znaczenia jest tu fakt, że 28,56% dziewcząt kończących szkołę podstawową przechodzi do liceów; wśród chłopców zaś do liceów przechodzi jedynie 11,34%. W ten sposób potwierdza się raz jeszcze, że najlepsza droga na studia prowadzi przez liceum.

#### ZRÓŻNICOWANIE WEWNĘTRZNE SYSTEMU SZKOLNEGO

O zróżnicowaniu poziomu szkół i wyniesionego z nich przygotowania świadczy wiele badań (m.in. M. Kozakiewicz, 1973; W. Winclawski, 1973; Z. Kwieciński, 1975; E. Breilkopf, 1973). Dla naszych celów dobrą ilustracją są wyniki badań Z. Kwiecińskiego. Autor zbadał poziom wiedzy szkolnej wszystkich uczniów klas VIII szkół podstawowych w rejonie toruńskim i włocławskim. Badania przeprowadzone zostały za pomocą testu oceniającego znajomość pojęć

z zakresu programu szkoły podstawowej. Skala możliwych do uzyskania wyników w tym teście rozciągała się od 0 do 100% poprawnych rozwiązań. Wyniki od 16 do 45% rozwiązań poprawnych odpowiadają ocenom dostatecznym w skali ocen szkolnych; wyniki 46–60% – ocenom dobrym; 61–100% rozwiązań – ocenom bardzo dobrym. Średni wynik dla rejonu toruńskiego (miasta i wsie tego rejonu) wyniósł – 24,81% poprawnych rozwiązań; dla rejonu włocławskiego – 20,67%. Średnia arytmetyczna procentu poprawnych rozwiązań u uczniów najlepszej szkoły (najwyższa średnia) wyniosła – 40,16; średnia wyników zaś w najgorszej szkole – 6,20. Średnie pozostałych 149 przebadanych szkół mieszczą się w przedziale ograniczonym tymi właśnie liczbami. Jest to bardzo znaczne zróżnicowanie. Pokrywa się ono ze zróżnicowaniem terenu objętego badaniami: ogólnie rzecz biorąc najlepsze szkoły są w większych miastach, nieco gorsze – w małych miasteczkach, najłabsze – na wsiach. Jednak i w ramach tego podziału są bardzo znaczne zróżnicowania: np. wśród szkół wiejskich średnia najlepszej – 31,7; przeciętna najłabszej – 6,20 (Z. Kwieciński, 1975, rozdz. III). Podobnie w wielkich miastach poziom szkół jest zróżnicowany, przy czym w jednych dzielnicach szkoły są lepsze niż w innych. Ale średnie oceny szkolne w szkołach lepszych nie są na tyle wyższe od średnich szkół gorszych, by odbijało to rozmiar różnic między nimi. Dlatego, jeśli np. słabszy uczeń z dobrej szkoły wybiera liceum na przekór niejako otrzymywanym w szkole stopniom nie zawsze oznacza to, że taki wybór nie odpowiada jego kompetencjom szkolnym i możliwościom na przyszłość, chociaż przy podejmowaniu decyzji uczeń ów przypisuje ocenom mniejsze znaczenia. O wyborach tego typu, podejmowanych po szkole podstawowej można powiedzieć, że znaczenie przypisywane w nich stopniom, obiektywizuje ich, zrelatywizowaną do poziomu szkoły, wartość.

Wiele dowodów wskazuje także na silne zróżnicowanie poziomu szkół ponadpodstawowych. Zróżnicowanie to odpowiada przede wszystkim podziałowi szkół średnich według typów i kierunków kształcenia. Dane z badań Z. Kwiecińskiego wskazują, że po szkole podstawowej następuje wyraźna segregacja uczniów, której podstawą są ich kompetencje szkolne. Jest tak zarówno, jeśli za miarę owych kompetencji przyjąć bardziej zobiektywizowane kryterium umiejętności szkolnych (tj. wyniki w teście czytania ze zrozumieniem), ale i wtedy, gdy za podstawę przyjąć oceny szkolne. Uczniowie o przeciętnej ocenie bardzo dobrej prawie wszyscy (95%) przechodzą do szkół maturalnych, przy czym większość z nich trafia do liceów ogólnokształcących, znacznie mniej zaś (bo ok. 15%) – do techników i liceów zawodowych. Z kolei 91% uczniów dostatecznych przechodzi do szkół zasadniczych, a pozostałe 9% tej kategorii mimo słabych wyników trafia jednak do liceum lub technikum (Z. Kwieciński, 1975, rozdz. III). Jeśli kierunki kształcenia zawodowego (licea zawodowe, technika i szkoły zasadnicze) zhierarchizować od najbardziej do najmniej atrakcyjnego (np. od technikum samochodowego, aż po specjalności budowlane i rolnicze szkół zasadniczych), to okaże się, że lepsi uczniowie częściej wybierają atrakcyjniejsze kierunki. W ten sposób następuje po szkole podstawowej

segregacja uczniów na podstawie mającego relatywną wartość kryterium (oceny szkolne) mierzącego do pewnego stopnia arbitralnie zdefiniowane kompetencje.

Relatywna wartość ocen wynika m.in. ze zróżnicowania poziomu szkół i klas oraz z subiektywizmu nauczycieli. Składają się na nią te wszystkie pozamerytoryczne czynniki wpływające na ocenianie, które sprawiają, że stopnie nie są dokładną miarą umiejętności szkolnych, że mają ograniczoną wartość prognostyczną przy zmianie szkoły, kierunku lub poziomu kształcenia. Bywa tak, że najlepszych uczniów z dwu różnych typów szkół ponadpodstawowych dzieli większa różnica w poziomie niż najlepszych i najgorszych uczniów tej samej szkoły<sup>3</sup>.

### ZRÓŻNICOWANIE „WEJŚCIOWE” I ZRÓŻNICOWANIE „WYJŚCIOWE”

Przejście ze szkół podstawowych do średnich jest ważnym momentem w procesie reprodukcji struktury zawodowej nie tylko dlatego, że w tym czasie przesądza się zawód 70,3% absolwentów szkół podstawowych<sup>4</sup>. W tym okresie dokonuje się też wstępna, ale o podstawowym znaczeniu segregacja uczniów na podstawie arbitralnie zakreślonych, specyficznych kompetencji szkolnych<sup>5</sup> rozpoznawanych i mierzonych za pomocą ocen. Segregacja na podstawie owych kompetencji działa homogenizująco: do tych samych typów szkół, na te same

<sup>3</sup> O względnej wartości ocen świadczy przeprowadzone przez Z. Kwiecińskiego zestawienie stopni i wyników w teście cichego czytania ze zrozumieniem uczniów I klas szkół ponadpodstawowych. Porównanie to warto przytoczyć także i dlatego, że pokazuje ono rozmiar zróżnicowania poziomu uczniów w zależności od typu szkoły ponadpodstawowej oraz związaną z tym tendencję do homogenizacji poziomu w obrębie każdego z typów szkoły. Otóż proste przeliczenie danych przytoczonych przez Z. Kwiecińskiego (na podstawie tab. 67, s. 158; Z. Kwieciński, 1975) wskazuje, że np. różnica między przeciętnym wynikiem testowym uczniów najsłabszych (tj. trójkowych) i najlepszych (tj. piątkowych) liceum jest mniejsza (sięga 14,5% maksymalnego wyniku), aniżeli różnica między przeciętnym wynikiem testowym uczniów piątkowych z tychże liceów i uczniów piątkowych z zasadniczych szkół rolniczych (różnica między uczniami piątkowymi liceum i ZS wynosi 20,6%). A zatem, ta sama piątka w dwóch typach szkół pokrywa większe różnice w poziomie, niżli krańcowa rozpiętość ocen w obrębie tego samego typu szkół.

Dodajmy, że chodzi tu o uczniów klas I szkół ponadpodstawowych — a więc zanotowane różnice nie sposób tłumaczyć np. wyższym poziomem nauczania w liceach. Wskazują one natomiast na olbrzymie zróżnicowanie szkół podstawowych i na względną wartość ocen szkolnych. Świadczą także o procesach segregacji (między różnymi typami szkół) i homogenizacji uczniów (w obrębie tych samych typów) po szkole podstawowej.

<sup>4</sup> Obliczone na podstawie tab. 3, wiersze 1, 2, 3 i 9; przyjmuję, że wyboru przyszłej pozycji zawodowej bezpośrednio po szkole podstawowej dokonują świadomie bądź nieświadomie wszyscy ci, którzy przechodzą do zasadniczych szkół zawodowych, a także ci spośród trafiających do technikum, którzy nie wstępują później na studia.

<sup>5</sup> Specyficzne, bo zrelatywizowane do kultury szkolnej. Model kompetencji w wydaniu szkolnym nie znajduje swojego przedłużenia w innych sferach aktywności. Jest on w pełni racjonalny tylko w ramach systemu szkolnego i jego kultury, co nie wyklucza, że segregacja oparta na kompetencji spełnia ważne zadania, a więc jest funkcjonalna na zewnątrz systemu szkolnego, w regulowanym przezeń procesie reprodukcji.

specjalności przechodzą uczniowie o względnie ujednoczonych orientacjach i kompetencjach. Proces ten pogłębia się w toku nauki na tym samym kierunku.

W gruncie rzeczy, dodajmy, ta segregacja uczniów po szkole podstawowej, owo „uporządkowanie” jest daleko bardziej posunięte, jeśli uwzględnić wewnętrzne zróżnicowanie szeroko zakreślonych kategorii pochodzenia społecznego (pochodzenie robotnicze, chłopskie i „inne”) i wewnętrzne zróżnicowanie poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych (np. w dużych miastach licea „lepsze” i „gorsze”; licea w większych miejscowościach i małych miasteczkach). Do „lepszych” liceów przechodzą uczniowie ze środowisk najbardziej uprzywilejowanych, elitarnych, do „lepszych” techników młodzież z najlepiej sytuowanych warstw robotniczych. Wówczas wyraziściej uwidacznia się przechodzenie „wejściowego” zróżnicowania społecznego w zróżnicowania szkolne<sup>6</sup>. Zapewne, gdyby wyodrębnić jeszcze węższe, ułożone hierarchicznie kategorie zawodowe, owa oparta na dziedziczeniu odpowiedzialność zróżnicowania społecznego i zróżnicowania szkolnego byłaby jeszcze wyraźniejsza.

W ten sposób zróżnicowanie „wejściowe” przechodzi stopniowo w zróżnicowanie „wyjściowe” uczniów. Początek bowiem zróżnicowania poziomu szkół podstawowych i ich uczniów odpowiada zróżnicowaniu przestrzeni społecznej, w której żyją uczniowie i w której funkcjonują szkoły, to zróżnicowanie uczniów i szkół na dalszych etapach kształcenia układa się docelowo, poziom szkół i ich uczniów, w tym także studentów rozmaitych kierunków i wydziałów coraz mniej zależy od typu środowiska, w którym egzystuje szkoła, zróżnicowanie ich natomiast coraz bardziej odpowiada układowi (hierarchii) pozycji zawodowych, do których dane kierunki prowadzą. Ważne, choć często pomijane w badaniach, jest wewnętrzne zróżnicowanie rozmaitych kierunków, także i nieformalne, które tworzy się, jeżeli tylko powstaje wystarczająca zgoda co do kryteriów wewnętrznej hierarchizacji. Tą drogą nawet w wąskich kategoriach uczniów lub studentów tworzą się w sposób mniej lub bardziej wyrazisty, podkategorie – bardziej ujednoczone, o zbliżonych jeszcze bardziej kompetencjach i orientacjach. Jeśli podstawą różnicowania się kształconych jest zróżnicowanie sytuacji zawodowych, wówczas można mówić o przenoszeniu wewnętrznej struktury określonej kategorii zawodowej na kształconych. Ale bywa i odwrotnie – kryteria różnicowania tworzą się na innej podstawie, przenoszone są z innych sfer życia: najpierw różnicują one kształconych, by potem odtworzyć się w kategorii zawodowej, np. tak może być, kiedy na kierunku kształcącym dotychczas wyłącznie mężczyzn pojawiają się kobiety. Może powstać wtedy nowa podstawa zróżnicowania, która przeniesie się następnie na kategorię zawodową przyporządkowując wyodrębnione zestawy pozycji podziałowi według płci.

<sup>6</sup> Np. z przytoczonych tu badań Z. Kwiecińskiego wynika, że „Dostępność liceów ogólnokształcących miejskich jest dla młodzieży z rodzin pracowników umysłowych prawie 2 razy mniejsza niż dla młodzieży inteligentnej, dla młodzieży z rodzin robotników kwalifikowanych prawie 5, dla młodzieży chłopskiej i chłopsko-robotniczej ponad 14, a dla dzieci robotników niewykwalifikowanych 18 razy”, (Z. Kwieciński, 1975, s. 94).



## PODZIAŁ ZASOBÓW SZKOLNYCH

Tak więc, lepsza szkoła podstawowa zwiększa szanse na dobrą szkołę średnią. Dobra szkoła średnia zwiększa szanse na studia. Jeśli mówi się o nierównościach systemu szkolnego, ma się zwykle na myśli tę właśnie wartość instrumentalną wykształcenia. Istnieje przekonanie, że pewne kategorie uczniów charakteryzujące się określonym pochodzeniem społecznym lub miejscem zamieszkania mają większą szansę<sup>7</sup> na podjęcie studów niż inne kategorie i uznaje się to za świadectwo nierówności panujących w systemie kształcenia. Znaczy to, że przyjmuje się za niesprawiedliwe (nieakceptowane społecznie) zróżnicowanie szans na dalsze kształcenie dla rozmaitych kategorii uczniów. Sądzę, że w odczuciu społecznym mniejsze znaczenie ma to, czy owa nierówność spowodowana jest zróżnicowaniem warunków środowiska domowego ucznia, zróżnicowaniem predyspozycji wrodzonych — a więc czynnikami niezależnymi od szkoły, czy też zróżnicowaniem warunków nauczania. Tak czy owak rozmaite kategorie uczniów powinny mieć jednakowe szanse na kształcenie. Jeśli przyczyny nierówności leżą przede wszystkim poza szkołą, wówczas szkoła powinna niwelować pozaszkolne zróżnicowania, przekazując upośledzonym kategoriom uczniów odpowiednio większą część swych zasobów tak, aby wyrównać ich szanse na dalsze kształcenie. Jeśli przyczyną nierówności szans jest przede wszystkim zróżnicowanie wewnętrzne systemu kształcenia, objawiające się zróżnicowaniem warunków nauczania, wówczas szkoła powinna uczynić bardziej sprawiedliwy podział swych zasobów, wyrównując warunki kształcenia rozmaitych kategorii uczniów. Tak jest, jeśli rozpatruje się nierówność (zróżnicowanie) szans kategorii uczniów wyróżnionych na podstawie pochodzenia społecznego, miejsca zamieszkania, płci, a także do pewnego stopnia predyspozycji wrodzonych. Myślę, że także w tym ostatnim przypadku poczucie sprawiedliwości przemawia na rzecz kompensacyjnej roli szkoły: tj. przyznania odpowiednio większej części zasobów szkolnym kategoriom upośledzonym przez naturę. Zatem alokacja zasobów szkolnych powinna by odpowiadać zasadzie podziału według potrzeb. Przy tym większe potrzeby, w przyjętym tu rozumieniu mają zarówno ci, którzy ze względu na swe aspiracje lub ponadprze-

<sup>7</sup> Dodajmy, że owo posługiwanie się pojęciem „dostępności” i „szans na kształcenie” jest nieściśle i może być mylące. Prawdą niewątpliwą jest to, że z pewnych regionów, czy typów szkół napływa mniej uczniów na studia niż z innych. Prawdą jest także, że wiele różnic w sytuacjach kształcenia w owych regionach i typach szkół można rozważać jako mniej lub bardziej bezpośrednie determinanty dalszych losów uczących się. Jednakże sformułowania „mniejsze szanse” lub „ograniczona dostępność” (których sam często używam, jako najwygodniejszych) sugerują w sposób czasem chyba niekontrolowany (zarówno samym autorem, jak i ich czytelnikom) swoistą wizję przypisania („askrypcji”), czy — swojego rodzaju — „determinizmu fatalistycznego”. Przejście od sformułowań — że pewne kategorie uczniów częściej wybierają liceum, inne zaś częściej — technikum; lub, że uczniowie z jednych szkół częściej dostają się na studia niż z innych — do określeń, że pierwsi mają większe szanse (na liceum lub na studia) niż drudzy, jest nieuprawnione choćby dlatego, iż sugeruje, że jedni i drudzy chcą tego samego. Tymczasem tak nie jest. I nie jest tu ważne, czy ci, którzy nie chcą (do liceum, na studia), nie chcą dlatego, że myślą realistycznie.

ciętne uzdolnienia powinni kształcić się dłużej, jak i ci, którzy dla osiągnięcia przeciętnego poziomu wykształcenia potrzebują większych niż przeciętne starań ze strony szkoły.

Jak jednak dzielić zasoby szkolne, jeśli podzielić uczniów na kategorie według osiągniętych wyników w nauce? Zwłaszcza, jeśli założymy – nieistniejącą w rzeczywistości – niezależność wyników w nauce od pochodzenia społecznego uczniów? Wydaje się, że przyjmując nawet te ostatnie – nieprawdziwe zresztą – założenie odpowiedź powinna być brzmić tak: należy zasoby szkolne rozdzielić w ten sposób, aby zapewniać równość szans na dalsze kształcenie i samokształcenie tak długo (do takiego poziomu kształcenia – tj. do końca szkoły średniej lub nawet do ukończenia studiów), jak tylko pozwalają na to warunki materialne szkoły i jak długo oczekują tego rozmaite kategorie uczniów. W idealnym, modelowym ujęciu system szkoły przedstawiałby się jako bardzo wydłużona piramida, przy czym na wyższe szczeble kształcenia mieliby dostęp wszyscy ci, którzy pragnęliby kształcić się dalej. Rzecz jasna jest to ujęcie nierealne, ukierunkowujące jedynie myślenie o zasadzie podziału zasobów szkolnych.

Wydaje się, że pełna równość szans rozumiana jako proporcjonalny udział rozmaitych kategorii uczniów (wyróżnionych na podstawie pochodzenia społecznego, miejsca zamieszkania i podziału wedle płci) na najwyższych szczeblach kształcenia nie będzie możliwa w dającym się przewidzieć czasie, głównie dlatego, że nierówność szans generowana jest przede wszystkim przez różnicowania społeczne znajdujące się poza szkołą. Poza tym rozkład aspiracji co do kształcenia jest rozmaity w różnych środowiskach; trudno zresztą oczekiwać, aby środowiska były jednakowe pod tym względem, (nie byłoby wówczas środowisk) i proporcjonalnie reprezentowane na każdym szczeblu i kierunku kształcenia.

Jak jednak dzielić w sytuacji ograniczenia zasobów szkolnych będących do podziału? Wydaje się, że zgodne ze społecznym poczuciem sprawiedliwości byłoby stwarzanie wszystkim kategoriom uczniów jednakowych szans na pełne średnie wykształcenie i dalej na studia, przy czym jednak miejsca na studiach należałyby się najlepszym – takim, którzy osiągnęliby najlepsze rezultaty w nauce możliwie niezależnie od uwarunkowań środowiskowych.

Zatem zgodnie – jak się wydaje – z odczuciem społecznym, podział zasobów szkolnych powinien być sterowany trzema, niekiedy trudnymi do pogodzenia zasadami.

1. Wyrównywać nierówności „wejściowe” systemu szkolnego, tj. niwelować różnice poziomów na początkowych szczeblach nauczania (np. przez podnoszenie poziomu szkół wiejskich); kompensować upośledzenie środowiskowe niektórych kategorii uczniów (np. przez specjalną opiekę nad uczniami ze środowisk kulturalnie zacofanych).

2. W miarę możliwości (tj. tak dalece, jak na to pozwala ograniczoność zasobów) dawać tyle wykształcenia, ile kto chce.

3. W sytuacji ograniczenia zasobów na wyższych szczeblach nauczania (różnicowanie „wyjściowe”) przydziałać ograniczone środki tym, którzy mają najlepsze rezultaty w nauce.

Tak przedstawiają się postulaty co do równości szans w kształceniu. Jak widać, nierówność w dostępie do wykształcenia pojmujemy jako niesprawiedliwy (tj. nieakceptowany społecznie) podział zasobów szkolnych. Jakie są jednak miary sprawiedliwego rozdziału tych zasobów? Bez wątpienia skoro w grę wchodzi kompensacyjny, wyrównujący zróżnicowania pozaszkolne podział tych zasobów – dobrym wskaźnikiem byłaby równość rezultatów nauczania. Oceny szkolne, jak była o tym mowa, nie są dobrą miarą wyników nauczania, zależą one bowiem silnie od poziomu szkoły. W każdej szkole jest mniej więcej tyle samo uczniów dobrych, średnich i słabych, ale uczeń słaby w dobrej szkole może być i bywa lepszy od dobrych uczniów ze szkół złych.

Jak się wydaje, znacznie lepszym wskaźnikiem są testy wiadomości szkolnych. Mogą one szacować zarówno zróżnicowanie środowisk, w których funkcjonują rozmaite szkoły, jak i względnie dobrze pozwalają ocenić szanse na dalsze kształcenie uczniów z danej szkoły.

Teoretycznie, w sytuacji modelowej, nie występującej w formie czystej w rzeczywistości, możliwe są dwa typy nierówności. W zależności od tego, który z nich przeważa, inna powinna być alokacja zasobów w systemie szkolnym. Typ pierwszy nierówności powstaje wówczas, kiedy to kierunek nauczania, czy też typ lub poziom szkoły (słowem – warunki nauczania) różnicują wyniki kształcenia i szanse na dalszą naukę, natomiast nie mają na to wpływu czynniki środowiskowe, takie jak pochodzenie społeczne. Inaczej mówiąc o rezultatach nauczania i szansach decyduje przede wszystkim poziom szkoły nie zaś zróżnicowanie środowiska pozaszkolnego. W takiej sytuacji zasoby powinny być rozdzielone tak, aby wyrównywać poziom nauczania w różnych szkołach, aby o szansach na dalszą naukę nie decydowało, kto do jakiej idzie szkoły.

Drugi typ nierówności powstaje wtedy, gdy o różnicowaniu rezultatów nauczania i szans przesądza zróżnicowanie „wejściowe”, a więc czynniki środowiskowe, np. pochodzenie społeczne, wykształcenie rodziców, ich zamożność itd. Natomiast w tym przypadku samo zróżnicowanie międzyszkolne nie tworzy nierówności wyników nauczania i co za tym idzie nierówności szans na dalsze kształcenie. W tej sytuacji alokacja zasobów szkolnych powinna korygować nierówności środowiskowe istniejące poza szkołą.

Jeśli w pierwszym przypadku chodziło o znoszenie wewnętrznych zróżnicowań międzyszkolnych, to w drugim – o kompensowanie zróżnicowań środowiskowych powstających poza szkołą.

Powyższe rozróżnienie ma nie tyle teoretyczne znaczenie: zasługuje także na weryfikację empiryczną, jest bowiem ważne dla polityki oświatowej. W praktyce rozróżnienie, o którym mowa, przybiera np. postać takiego oto pytania: jeśli uczniowie ze wsi mają niewielkie szanse na studia, to czy jest to spowodowane przede wszystkim zacofaniem środowisk wiejskich, czy niższym poziomem nauczania (gorszymi szkołami) na wsi?

Prawie w każdym kraju pisze się i mówi o nierównościach w dostępie do wykształcenia. Prawie w każdym kraju krytykuje się za to system kształcenia. Rzecz jednak w tym, jak ocenić rozsądnie bez przymierzania do nieosiągalnego

ideału doskonałej równości rozmiar nierówności w Polsce. Można to zrobić porównując Polskę z krajami o podobnym poziomie rozwoju (np. KDL-e, zachodnie kraje europejskie). Można też to zrobić porównując stan obecny ze stanem sprzed 10–20 lat.

W tym miejscu trzeba przypomnieć dwie własności systemu szkolnego ograniczające rolę polityki oświatowej.

1. System szkolny nie tworzy (nie generuje) nierówności, lecz jedynie odbija oraz przenosi i przetwarza (w różnice o kompetencjach szkolnych, dyplomach, ocenach itp.) nierówności istniejące poza nim w strukturze społecznej.

2. System szkolny charakteryzuje się swoistą autonomią i bezwładem, które powodują odtwarzanie się i krążenie nierówności na przekór intencjom władz oświatowych. Blokują to skuteczność rozmaitych posunięć mających na celu zrównanie szans na kształcenie<sup>8</sup>.

Jednak pewne działania są już sprawdzone jako udane posunięcia zmniejszające nierówności istniejące poza szkołą. Tak więc pytanie o nierówności w dostępie do wykształcenia powinno brzmieć: Czy i na ile system szkolny w Polsce, odwołując się do sprawdzonych posunięć, koryguje istniejące poza szkołą nierówności poprzez właściwy rozdział stojących w jego dyspozycji zasobów?

Sądzę, że ważne tu są zwłaszcza poniższe rodzaje działań.

1. Nauczanie przedszkolne.

2. Przesuwanie ostrej selekcji i autoselekcji szkolnej (czyli tzw. progów szkolnych) na jak najwyższe (jak najdalsze) etapy kształcenia tak, aby możliwie jak najdłużej utrzymywać równość szans. Skoro bowiem system szkolny odbija i transponuje nierówności istniejące poza szkołą nieodmiennie każda selekcja szkolna oparta o najlepsze nawet (i najbardziej obiektywne) kryteria merytoryczne staje się selekcją społeczną.

Ważne jest także, aby jak najdłużej istniała nie tylko formalna, ale i rzeczywista możliwość przechodzenia z jednego typu szkoły do innego. Ważne jest wreszcie, aby zróżnicowanie wedle typów szkół nie schodziło się ze zróżnicowaniem wedle poziomu nauczania i wyników w nauce, gdyż to automatycznie prowadzi do zawężenia się bazy rekrutacyjnej kandydatów na wyższy szczebel kształcenia do jednego tylko (lepszego pod tym względem) typu szkoły (np. liceum).

3. Zwiększenie liczby miejsc na najbardziej atrakcyjne, najliczniej „obsadzone” kierunki zastępujące w miarę potrzeby egzaminy, zaostrzoną selekcją w toku dalszej nauki. Wydaje się bowiem, że wówczas, gdy liczba kandydatów znacznie przewyższa liczbę miejsc na danym kierunku kształcenia, zwiększenie liczby miejsc na nim niemal zawsze relatywnie podnosi szanse kandydatów mniej

---

<sup>8</sup> Wiadomo np. z doświadczeń innych krajów europejskich, że zastępowanie rozmaitych typów szkół średnich (najczęściej zawodowych i ogólnokształcących) przez ujednoczoną, powszechną szkołę średnią niekoniecznie znosi nierówności, jakie przedtem istniały między poszczególnymi typami szkół. Pojawiają się one na nowo jako zróżnicowania wewnątrz ujednoczonej szkoły średniej. Poza tym upowszechnienie jednego (dawniej lepszego zwykle) typu szkoły średniej prowadzi często do obniżenia w nim poziomu nauczania.

uprzywilejowanych. Inaczej mówiąc, np. więcej miejsc na wyższych uczelniach oznacza większy przyrost szans na studiowanie (a tym samym i względne wyrównanie szans) dla młodzieży chłopskiej niż dla młodzieży inteligentkiej.

W Polsce (tak, jak i w większości krajów) zasoby szkolne dzielone są tak, że przenoszą i odtwarzają pozycję warstwy dominującej kulturowo, tj. inteligencji. Przy innych czynnikach kontrolowanych, poziom wykształcenia ojca (rodziców) ma największy wpływ na poziom osiągniętego przez dzieci wykształcenia<sup>9</sup>. Przeciętnie biorąc dzieci inteligencji kształcą się dłużej i w lepszych szkołach. Obie sprawy łączą się zresztą ze sobą. Wiele wskazuje na to, że pod tym względem sytuacja w okresie ostatnich 10–20 lat nie poprawiła się, a pod niektórymi względami nawet pogorszyła, mimo dalszego upowszechniania szkolnictwa średniego.

Jeśli chodzi o wychowanie przedszkolne, jeżeli nie liczyć obowiązującego obecnie wszystkie dzieci roku zerowego, sytuacja niewiele poprawiła się. W 1970 r. na 1000 dzieci w tym wieku przypadało 271 uczęszczających do przedszkola; w 1980 – odpowiednio 329. A więc wzrost niewielki w odniesieniu do potrzeb. Warto także dodać, że istnieje tu ciągle znaczna różnica między miastem a wsią, np. w 1978 r. w mieście ponad dwa i pół razy więcej niż na wsi dzieci w wieku 3–5 lat uczęszczało do przedszkoli. Różnica ta ma o tyle większe znaczenie, że właśnie na wsi dzieci powinny być częściej objęte nauczaniem przedszkolnym, aby w ten sposób zmniejszyć zaniedbanie kulturowe środowisk wiejskich i w konsekwencji móc podnieść poziom nauczania w szkołach podstawowych na wsi. Warto dodać, że pod względem odsetka dzieci objętych nauczaniem przedszkolnym Polska znajduje się znacznie poniżej średniej krajów europejskich i zajmuje najprawdopodobniej ostatnie (za Rumunią) miejsce wśród europejskich krajów socjalistycznych.

Jeśli chodzi o szkoły podstawowe, choć brak badań, które ukazywałyby przemiany w okresie ostatnich kilkunastu lat, nic nie wskazuje na to, aby sytuacja zmieniła się na lepsze, tj. aby nastąpiło wyrównanie poziomów nauczania w szkołach podstawowych.

Ważnym problemem szkolnictwa podstawowego na wsi był niski poziom nauczania. Odnosiło się to zwłaszcza do niepełnych szkół podstawowych na wsi. Dawały one zwykle naukę do III lub V klasy. Od roku szkolnego 1972/73 rozpoczęto likwidację niepełnych wiejskich szkół podstawowych, zastępując je stopniowo zbiorczymi szkołami gminnymi, w których nauczanie obejmowało już pełne VIII klas. W 1979 r. gminne szkoły zbiorcze (w skład których wchodziły także niekiedy szkoły zawodowe, zwłaszcza rolnicze) stanowiły około 20% wiejskich szkół podstawowych. W tymże roku udział niepełnych szkół podstawowych wśród szkół wiejskich spadł do 4%.

Jeśli chodzi o realizację obowiązku szkolnego różnice między miastem a wsią pozostały bez zmian. W roku szkolnym 1970/71 0,3% młodzieży w mieście i 0,6% młodzieży na wsi nie realizowało obowiązku szkolnego.

<sup>9</sup>Zob. artykuł K. Janickiej, *Nierówności społeczne w procesie osiągania pozycji społecznej* – zamieszczony w tym tomie.

W roku 1978/79 odpowiednie odsetki wynosiły – 0,2% w mieście i 0,4% na wsi. A więc nadal na wsi jest dwa razy więcej młodzieży w wieku 7–16 lat pozostających poza szkołą. Warto jeszcze dodać, że na wsi poza szkołą pozostaje obecnie więcej niż dawniej młodzieży w wieku 15–16 lat: w 1970/71 – 1,9% młodzieży wiejskiej w tym wieku nie uczyło się nigdzie; w 1978/79 – 2,3%.

Jeśli chodzi o dalsze losy absolwentów szkół podstawowych, o udział rozmaitych ich kategorii w poszczególnych typach kształcenia ponadpodstawowego sytuacja w ostatnim dziesięcioleciu uległa pewnym zmianom. W roku szkolnym 1970/71 spośród absolwentów szkół podstawowych 54% kontynuowało naukę w niepełnych średnich szkołach zawodowych; 18% – w średnich szkołach ogólnokształcących; 16% – w średnich szkołach zawodowych (przede wszystkim technikach oraz liceach zawodowych); 12% – nie podjęło dalszej nauki bezpośrednio po skończeniu szkoły podstawowej. W 1978/79 wśród absolwentów szkół podstawowych (z poprzedniego roku) analogicznie 54% przeszło do niepełnych średnich szkół zawodowych; 18% – do średnich szkół ogólnokształcących, 24% – do średnich szkół zawodowych (techników i liceów zawodowych); 4% – nie kontynuowało dalszej nauki bezpośrednio po szkole podstawowej. Jak widać, zmiany sprowadzają się do znacznego zmniejszenia (o 8%) odsetka absolwentów, którzy po szkole podstawowej nie podejmują dalszej nauki oraz – do zwiększenia się o taki sam odsetek przechodzących do średnich szkół zawodowych, których intencją było przygotowanie większej liczby wykwalifikowanej kadry technicznej dla gospodarki.

Mimo upowszechniania się nauczania na poziomie średnim, decydujące znaczenie dla szans na dalsze kształcenie ma ciągle próg między szkołą podstawową i średnią. Liceum pozostaje nadal podstawową bazą rekrutacyjną dla szkół wyższych, w liceum zaś przewaga młodzieży pochodzenia inteligentnego utrzymuje się, a być może nawet nieznacznie rośnie (zob. J. Zalewski, 1980, s. 73). W tej sytuacji upowszechnienie wykształcenia średniego przez przyrost miejsc w szkołach zawodowych nie wyrównuje szans na studia. Dzieje się tak dlatego, że pozostają niezmiennione trzy elementy systemu szkolnego: 1) udział uczniów liceów wśród uczniów szkół średnich nie zmienia się (ok. 18% ogółu uczniów ponadpodstawowych); 2) skład społeczny uczniów liceum pozostaje także bez zmian; 3) na studia przychodzi mniej więcej ten sam od kilkunastu lat procent absolwentów szkół średnich (ok. 43%, zob. J. Zalewski, 1980, s. 44, tab. 5).

Od kilkunastu lat o przyjęcie na studia dzienne ubiega się nie więcej niż 20% kolejnych roczników kształcącej się młodzieży – z tego dostaje się na studia dzienne zwykle nie więcej niż 10%. Tak więc baza rekrutacyjna dla szkół wyższych jest stosunkowo wąska (owe 20% każdego rocznika). Stanowią ją, jak już była mowa, przede wszystkim absolwenci liceów ogólnokształcących, znacznie rzadziej zaś absolwenci techników (pełnych średnich szkół zawodowych). Ponieważ absolwenci liceów ogólnokształcących są z reguły lepiej przygotowani do egzaminu wstępnego ich odsetek wśród przyjętych na studia

jest jeszcze wyższy niż wśród kandydatów. Przeciętnie biorąc wśród studiujących na studiach dziennych ponad 70% to absolwenci liceów ogólnokształcących.

Po kilku falach zwiększonego napływu kandydatów na wyższe uczelnie w ostatnich kilku latach liczba kandydatów na jedno miejsce stabilizuje się, a nawet zmniejsza się na niektóre kierunki studiów. W 1970/71 na jedno miejsce na studiach dziennych przypadało 2,41 kandydata; w 1978/79 – 2,21.

Taki jest w najogólniejszych zarysach podział zasobów między poszczególne kategorie uczniów w szkołach dla niepracujących.

Na zakończenie rozważmy w największym skrócie, kto rozdziela owe szkolne „zasoby” i jakie są podstawowe zasady kierujące ich podziałem.

Polityka oświatowa, a więc i dystrybucja wykształcenia podlegają centralnie planującej władzy. Podział szkolnych zasobów podobnie, jak i reszta centralnego planowania podporządkowane są wymogom rozwoju gospodarczego. Jest to właśnie pierwsze kryterium podziału. Tym tłumaczy się np. rosnący udział szkół zawodowych w szkolnictwie średnim; według zapotrzebowania gospodarki określa się także udział poszczególnych kierunków i specjalności na wyższych uczelniach. Dodajmy, że także w przypadku szkolnictwa nie było to planowanie zawsze najbardziej udane, np. znane są wypadki tworzenia w przemyśle dodatkowych miejsc pracy w celu wchłonięcia „nadprodukcji” inżynierów.

Podporządkowanie szkolnictwa interesom gospodarki sprawia, że wykształcenie nie jest dobrem, które jednostka może używać odpowiednio do swoich potrzeb i aspiracji. Nie jest to założeniem polityki oświatowej. Także i w tej dziedzinie interes jednostki podporządkowany jest centralnie zaplanowanemu interesowi kolektywnemu. Interesowi zbiorowemu pojmowanemu jako rozwój gospodarczy podporządkowany jest interes indywidualny. W ten sposób wykształcenie traktowano jako dobro, które należy dzielić tak, aby – jak to się czasem zwykło pisać – „czynnik ludzki” jak najlepiej przysposobić na potrzeby gospodarki kraju. W tej sytuacji wykształcenie pojmowane jako „dobro do spożycia indywidualnego” i związane z nim zasoby podziału miały drugorzędne znaczenie.

Drugim kryterium podziału jest ograniczoność zasobów, jakimi dysponuje centralny ośrodek planujący i raczej słaba pozycja przetargowa oświaty (dalsze miejsce wśród priorytetów). Tym należy tłumaczyć szczupłość środków przeznaczonych na kształcenie. Być może dlatego najpierw zwlekano, a potem w ogóle zrezygnowano z przeprowadzenia reformy oświaty. Tym także tłumaczy się niższy w Polsce niż w innych KDL-ach odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym.

Po wielkich przemianach i znacznym zrównaniu szans na kształcenie w okresie powojennym (latach 1945–1955) obecnie przewaga młodzieży pochodzenia inteligenckiego nie zmniejsza się, a być może nawet rośnie (zob. m.in. J. Zalewski, 1980, s. 73, 74). Jest to zresztą osobliwością tego ustroju, że władza rządząca w imieniu robotników i chłopów utrzymuje dominację kulturową innej warstwy.

Trzecie kryterium podziału zasobów można by nazwać „podziałem wedle

zasług”. Stosuje się je przede wszystkim w szkolnictwie dla pracujących. Mówiąc najkrócej dodatkowe szanse na kształcenie otrzymują ludzie zasłużeni dla podtrzymywania panującego systemu oraz związani ze strukturą zarządzania (władzy). Na studiach dla pracujących kształci się mniej więcej 35% ogółu studentów, charakterystyczne jednak, że na kierunkach prawno-administracyjnych przygotowujących w znacznej mierze kadry kierownicze większość stanowią właśnie studenci pracujący.

#### BIBLIOGRAFIA

- Adamski W., Zagórski K., *Szanse zdobywania wykształcenia w Polsce*, Warszawa 1979 (raport z badań).
- Białeckie I., Wesołowski W., *Wykształcenie, struktura społeczno-zawodowa i ruchliwość społeczna*, „Studia Socjologiczne”, 1979, nr 1/72, s. 51–71.
- Białeckie I., *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*, Warszawa 1982.
- Breitkopf E., *Niektóre uwarunkowania wyboru dalszych dróg kształcenia po szkole podstawowej* [w:] *Rekrutacja młodzieży na studia wyższe*, pod red. J. Zakrzewskiego, Warszawa 1973, s. 85–105.
- Jastrzęb-Mrozicka M., *Spoleczne procesy wyboru studiów wyższych*, Warszawa 1974.
- Kwieciński Z., *Losy szkolne i poziom umysłowy młodzieży a różnicowanie społeczne*, Warszawa 1973.
- Reszke I., *Spoleczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej i odpływu uczniów ze szkół*, Warszawa 1972.
- Winclawski W., *Przemiany środowiska wychowawczego wsi w rejonie uprzemysławianym*, Warszawa 1973.
- Zandekci A., *Spoleczno-zawodowe pochodzenie studentów a ich wyniki w nauce*, Warszawa 1978.
- Zalewski J., *Tendencje doboru kandydatów do studiów wyższych w Polsce Ludowej*, Warszawa 1980.