

PIOTR DŁUGOSZ¹

STARE I NOWE NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE WŚRÓD MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ

Abstrakt. Artykuł prezentuje wyniki badań nad nierównościami edukacyjnymi wśród młodzieży wiejskiej. Do zebrania materiału empirycznego zastosowano metodę sondażu ankietowego na próbie 830 gimnazjalistów. Wyniki analizy pokazują, że nadal utrzymuje się wpływ statusu społecznego na szkolne osiągnięcia. Kapitał społeczny, kulturowy i finansowy oraz udział w korepetycjach i zajęciach dodatkowych mają wpływ na wyniki nauczania. Badania identyfikują też nowe ogniwa nierówności edukacyjnych. Tylko 9% wiejskich gimnazjalistów wyraża chęć nauki w najlepszych szkołach licealnych. Są to jednostki z wysokim kapitałem społecznym, kulturowym, ekonomicznym, z dużymi osiągnięciami szkolnymi, biorące udział w zajęciach dodatkowych i korepetycjach.

Słowa kluczowe: młodzież wiejska, analiza korelacyjna, nierówności edukacyjne, reforma edukacji

Chcę to podkreślić bardzo mocno – ta reforma najwięcej zmian przyniesie uczniom na wsi. I będą to zmiany na korzyść.

Jerzy Buzek

Szkoła – nawet najbardziej demokratyczna, która jest otwarta dla wszystkich – o ile prawidłowo wykonuje swoje zadania, jest mechanizmem „atystokratyzowania” i stratyfikowania społeczeństwa, nie zaś „wyrównania” i „demokracji”.

Paweł Sorokin

WPROWADZENIE

Nierówności edukacyjne są powszechne i od dawna próbuje się je niwelować. Istotą problemu tych nierówności jest nierównomierny rozkład szans i osiągnięć edukacyjnych wśród młodzieży, zależny od jej statusu społecznego. W okresie międzywojennym, gdy w Polsce występował dualny system oświatowy, naucza-

¹ Autor jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Rzeszowskiego (e-mail: ptc@wp.pl).

nie odbywało się w gimnazjach i szkołach powszechnych. W tych pierwszych kształciły się dzieci rodziców zamożnych i funkcją tej edukacji było kształcenie elit, a w tych drugich edukowano dzieci niskiego stanu [Ślusarczyk 2010: 120]. Zazwyczaj obszary nierówności edukacyjnych wyznaczane były zarówno przez status społeczny, jak i miejsce zamieszkania. Reforma Janusza Jędrzejewicza z 1932 roku spowodowała utworzenie siedmioletnich szkół powszechnych, jednak w rzeczywistości na wsi szkoły te były zazwyczaj jedno- lub dwuklasowe, a w mieście siedmio- i więcej. Nierówności edukacyjne utrzymywały się także po wojnie, w okresie socjalizmu. Jeszcze w latach siedemdziesiątych szkolnictwo podstawowe miało dwa stopnie organizacji (na wsiach sześciu i mniej nauczycieli, a w mieście siedmiu i więcej), co oznaczało odmienny zakres realizowania programu kształcenia (wiejski był okrojony o 25%) [Długosz i Niezgoda 2010: 12]. W konsekwencji tych działań młodzież wiejska miała mniejsze szanse dostania się do liceum ogólnokształcącego, z którego rekrutowali się w głównej mierze kandydaci na studia.

Kolejna próba niwelowania nierówności edukacyjnych została podjęta w okresie transformacji ustrojowej. W dniu 7 stycznia 1999 roku premier rządu polskiego Jerzy Buzek zapowiedział gruntowną reformę systemu oświatowego. Zmiana oświatowa miała służyć w dużej mierze młodzieży wiejskiej i realizować następujące cele [Buzek 1999]:

- utworzenie gimnazjów w celu wyrównania szans edukacyjnych i cywilizacyjnych mieszkańców obszarów wiejskich,
- podniesienie poziomu oświaty wiejskiej poprzez organizację większych placówek gimnazjalnych, do których będą dowożone dzieci,
- stworzenie nowego systemu stypendialnego i znacznie większego doposażenia szkół w pomoce dydaktyczne,
- podniesienie kompetencji nauczycieli poprzez system kredytów, szkoleń i dodatków finansowych.

Po upływie dekady od wprowadzenia reformy do szkół można zapytać, w jakim stopniu udało się zrealizować zamierzone cele w odniesieniu do młodzieży wiejskiej. Dotychczasowe analizy skupiają się raczej na całej populacji młodzieży, wskazując *explicite* wzrost nierówności edukacyjnych [Putkiewicz M. i Zahorska 1998, Putkiewicz E. i Zahorska 2001, Domalewski i Mikiewicz 2004, Dolata 2008, Sawiński 2008, Długosz i Niezgoda 2010, Niezgoda 2011].

Analizy prezentowane w artykule mają za zadanie ukazanie obecnego charakteru tych nierówności wśród młodzieży wiejskiej. Jednakże w przeciwieństwie do wymienionych powyżej badań sygnalizują pojawianie się nowych wymiarów nierówności edukacyjnych i barier, jakie tkwią na drodze do egalitaryzacji systemu edukacyjnego w Polsce.

TEORETYCZNE ASPEKTY BADAŃ

Realizowane badania stanowiły próbę oszacowania wpływu reformy edukacji na wyrównanie szans młodzieży wiejskiej. Uwzględnienie tej właśnie kategorii młodzieży (gimnazjalistów) w prowadzonych analizach ma kilka przyczyn, wy-

nikających z wcześniejszych badań. Na przykład z badań Marea [1980, s. 295] wynika, że najsilniejszy jest wpływ zmiennych statusowych na szanse edukacyjne na niższym poziomie nauki – między szkołą gimnazjalną a ponadgimnazjalną wpływ tych selekcji jest najlepiej widoczny. Ponadto, jak podaje Lucas [2001], w warunkach upowszechnienia się kolejnych szczebli edukacji następuje pojawienie się selekcji w wymiarze horyzontalnym. Szkoły danego szczebla zaczynają się różnić między sobą jakością oferty edukacyjnej i składem społecznym uczniów. Na te fakty zwracają również uwagę opublikowane raporty na temat oświaty [Szafranec 2011, *Raport o stanie...* 2011]. W miejsce poprzednich barier pojawiają się nowe ogniwa – nierówności związane z typem szkoły/uczelnia, kierunkiem studiów czy rodzajem uzyskanego dyplomu. Umasowienie oświaty, wprowadzenie jednolitych programów, wprowadzenie wolnego dostępu do wyższych studiów nie doprowadziły do likwidacji tych nierówności [Bowles i Gintis 1976, s. 246–250].

W prowadzonych analizach nierówności edukacyjne będą rozumiane jako korelacja między statusem przypisanym do ucznia a jego osiągnięciami szkolnymi [Dolata 2008, s. 16]. O ile status społeczny nie przysparza kłopotów związanych z pomiarem, o tyle osiągnięcia stają się kategorią kłopotliwą. Bo jakie można zastosować tutaj miary? Może nią być typ szkoły na progu selekcyjnym, może być nią też ostateczny poziom osiągniętego wykształcenia, poziom skolaryzacji lub wyniki oceniania szkolnego (standaryzowane testy, oceny szkolne ucznia). W niniejszych badaniach nierówności edukacyjne zostały zoperacjonalizowane poprzez wpływ statusu społecznego rodziny pochodzenia na szkolne oceny i wybór typu szkoły ponadgimnazjalnej, uwzględniając jej pozycję rankingową².

Na podstawie dotychczasowej wiedzy można przyjąć następujące hipotezy:

1. Osiągnięcia szkolne nadal są skorelowane ze statusem rodziny pochodzenia. Im wyższy status społeczny, wyższy poziom kapitału kulturowego i społecznego, tym wyższe osiągnięcia.

2. W miejsce jednych nierówności pojawiają się inne nierówności. Przy utrzymujących się wysokich aspiracjach edukacyjnych młodzieży dochodzi do segmentacji szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Młodzież wiejska najczęściej aspiruje do szkół słabych i przeciętnych.

3. O szansach edukacyjnych młodzieży wiejskiej decyduje status rodziny pochodzenia i poziom kapitału kulturowego i społecznego, jakim dysponują rodzice. Im wyższy poziom zasobów edukacyjnych, tym lepsze osiągnięcia szkolne i wyższe aspiracje edukacyjne młodzieży.

CEL BADAŃ I METODY

Materiał wykorzystany do analiz został zgromadzony w ramach projektu badawczego: *Analiza społecznych konsekwencji przemian edukacyjnych*

² Dzięki temu zabiegowi można uchwycić pojawianie się nowego ogniwa nierówności, tj. nierówności horyzontalnej.

w Polsce³. Badania zostały zrealizowane w 2009 roku wśród gimnazjalistów klas trzecich południowej Polski (Małopolska, Podkarpacie, Śląsk). Próba miała charakter losowo-warstwowy. Do wywoływania danych zastosowano metodę sondażową. Dane zostały zebrane za pomocą ankiety audytoryjnej. Do opracowania zakwalifikowano 830 ankiet⁴.

Głównym celem badań było określenie skutków zmian systemu oświatowego, a szczególnie wpływ tych zmian na niwelowanie nierówności edukacyjnych. Do tej pory podkreślano dysfunkcje starego systemu edukacyjnego, który generował nierówności w zakresie szans edukacyjnych, szkolnych osiągnięć i dostępności do szkolnictwa wyższego młodzieży wiejskiej [Kwieciński 2002, Szafraniec 2011]. Gimnazjum miało zniwelować braki wynoszone ze szkół podstawowych przez uczniów z niskim kapitałem kulturowym. Szczególnie dotyczyło to dzieci z obszarów wiejskich [Długosz i Niezgoda 2010]. Chodzi tutaj o nierówności zarówno mierzone wpływem statusu na osiągnięcia szkolne, jak i dotyczące korelacji statusu i aspiracji edukacyjnych.

CHARAKTERYSTYKA BADANEJ ZBIOROWOŚCI UCZNIÓW SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH

W badanej próbie gimnazjalistów 39% pochodziło z Podkarpacia, 31% z Małopolski i 29% ze Śląska. Uczniowie ze wsi uczęszczali do 31 szkół gimnazjalnych, w których zrealizowano badania.

Wśród badanej zbiorowości 54% stanowiły dziewczęta, a 46% – chłopcy. Większość ankietowanych (68%) pochodziła ze wsi niebędących siedzibą gminy. We wsiach będących siedzibą gminy mieszkało 32%. Średnia odległość między miejscem zamieszkania a szkołą wynosiła 6 km. Średni czas potrzebny na dotarcie do szkoły to 19 minut. Dłużej i dalej dojeżdżali uczniowie do gimnazjów w stolicach województw, najszybciej docierali do szkół uczniowie z małych wiosek.

Wśród ankietowanych 55% zamieszkiwało w gospodarstwach domowych, gdzie znajdowało się także gospodarstwo rolne, 45% wiejskich rodzin badanych nie posiadało gospodarstwa rolnego.

Wśród badanych gimnazjalistów 17% pomagało systematycznie w pracach gospodarstwa, 45% pomagało bardzo często. Rzadko świadczyło pomoc na rzecz gospodarstwa 20%, w wyjątkowych przypadkach – 8%, nie pomagało – 10%.

Reasumując, ponad połowa ankietowanych zamieszkiwała w gospodarstwach rolnych. Jedna piąta badanych gimnazjalistów sporo czasu przeznaczala na pomoc w pracach gospodarstwa, co mogło kolidować ze szkolnymi obowiązkami.

³ Grant badawczy (1 H02E 039 30) – kierownik projektu M. Niezgoda, prof. UJ. W projekcie znalazły się też badania jakościowe, w których badano rodziców, nauczycieli, ekspertów od oświaty [Niezgoda, red. 2011].

⁴ Są to tylko ankiety wypełnione przez gimnazjalistów ze wsi. Cała próba liczyła 1767 respondentów.

„STARE” NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE

Tradycyjnie jednym ze wskaźników nierówności edukacyjnych są korelaty osiągnięć szkolnych i statusu społecznego. Im wyższe są współczynniki korelacji, tym większy rozmiar nierówności. Reforma edukacji miała zniwelować wpływ zmiennych statusowych i doprowadzić do tego, że dzieci z rodzin o niekorzystnych warunkach społeczno-kulturowych będą miały podobne osiągnięcia jak ich wyżej ulokowani na społecznej „drabinie” rówieśnicy. Innymi słowy, gimnazjum miałoby niwelować deficyt kapitału kulturowego rodziny pochodzenia, który ma decydujący wpływ na szkolne osiągnięcia [Bourdieu i Passeron 2006].

Większy gimnazjaliści zapytani o ocenę własnych osiągnięć w szkole najczęściej odpowiadali, że uważają je za przeciętne (45%). Wyraźnie powyżej przeciętnej sytuowało się 26%. Do czołówki klasowej zaliczyło się 22%. Uczniów oceniających swoje osiągnięcia jako mniej niż przeciętne było 3%. Taki sam odsetek ocenił swoje osiągnięcia jako słabe. Badanie uwarunkowań osiągnięć szkolnych zostało zrealizowane za pomocą analizy korelacyjnej.

Wyższe noty mieli gimnazjaliści, którym zależało na ukończeniu wyższej uczelni ($r = 0,311$). Lepszymi uczniami były dziewczęta niż chłopcy ($r = 0,215$). Na szkolne osiągnięcia miało również wpływ wykształcenie ojca ($r = 0,170$) i wykształcenie matki ($r = 0,189$). Status zawodowy ojca ($r = 0,092$) i matki ($r = 0,155$) również był skorelowany z ocenami. Osiągnięcia szkolne były też skorelowane z kapitałem kulturowym ($r = 0,255$) i społecznym ($r = 0,237$). Analizowana zmienna była skorelowana z oceną sytuacji materialnej ($r = 0,230$). Widoczny był też związek z odległością miejsca zamieszkania od szkoły ($r = 0,094$). Im większa odległość domu od szkoły, tym słabsze osiągnięcia. W dużej mierze o szkolnych osiągnięciach decydowały korepetycje ($r = 0,113$) i udział w zajęciach dodatkowych ($r = 0,284$). Z osiągnięciami szkolnymi był skorelowany optymizm antycypacyjny ($r = 0,146$) i metafizyczny ($r = 0,123$). Osiągnięcia szkolne były negatywnie skorelowane z posiadaniem rodzeństwa w zawodówce ($r = -0,164$) i czasem poświęconym na przebywanie przed komputerem ($r = -0,122$).

Jak pokazują wyniki analiz, mechanizmy osiągnięć są określane przez czynnik motywacyjny, na który składają się aspiracje edukacyjne i optymizm. Te czynniki mają charakter psychologiczny i skłaniają jednostkę do wysiłków edukacyjnych. Fundamentalne znaczenie w określaniu szkolnych osiągnięć ma kapitał kulturowy. W przypadku wiejskich gimnazjalistów ważniejsza jest liczba posiadanych książek niż formalny poziom wykształcenia i zawód rodziców. Oznacza to, że forma zobiektywizowana kapitału kulturowego jest ważniejsza niż zinstytucjonalizowana. Ta zależność może oznaczać, że ważniejszy jest intelektualny klimat rodziny pochodzenia (styl życia, wartości, nawyki edukacyjne) niż sam fakt posiadania dyplomu przez rodziców. Obok kapitału kulturowego pojawia się kapitał społeczny, który wraz z kapitałem ekonomicznym zwiększa osiągnięcia szkolne młodzieży. Młodzież posiadająca te kapitały może liczyć na wsparcie rodziców (intelektualne, emocjonalne) oraz finansowe w szkole. Kie-

rowanie aspiracjami dzieci, zapewnienie im dodatkowych możliwości edukacyjnych na korepetycjach i dodatkowych zajęciach sprawiają, iż uczniowie uzyskują lepsze rezultaty niż przeciętne.

Z badań wynika, że płeć ma wpływ na szkolne osiągnięcia. Należy pamiętać, że na wsi dziewczęta mają zdecydowanie większe aspiracje edukacyjne niż chłopcy (studia licencjackie chce skończyć 25% dziewcząt i 43% chłopców, studia magisterskie 45% dziewcząt i 21% chłopców). Na podstawie analiz można też wyróżnić antykapitały edukacyjne, takie jak: długa droga do szkoły, posiadanie rodzeństwa w szkole zawodowej i przesiadywanie przed komputerem. Gimnazjaliści będący w orbicie tych czynników uzyskują rezultaty niższe niż przeciętne.

Zrealizowane badania po raz kolejny pokazują, że o szkolnych osiągnięciach decyduje przede wszystkim kapitał kulturowy i jego wpływu na szkolne osiągnięcia nie można łatwo wyeliminować mimo wprowadzanych reform. Świadczą o tym też badania HBSC realizowane w Polsce w latach 2006–2008 wśród uczniów trzecich klas gimnazjów. Słabiej oceniali swoje osiągnięcia szkolne gimnazjaliści z gorszą sytuacją materialną, częściej byli to chłopcy pochodzący z obszarów wiejskich. Również wśród tych uczniów częściej zaobserwowano niższe oceny klimatu szkolnego [Mazur 2007, s. 162]⁵. Wiele analiz wskazuje też na istotny związek wykształcenia rodziców z osiągnięciami szkolnymi gimnazjalistów mierzonymi średnimi ocenami, średnimi wynikami testów PISA i średnimi wynikami egzaminu gimnazjalnego [Białecki 2009, *Raport o stanie...* 2011, Szafraniec 2011].

Wyniki badań nad wiejskimi gimnazjalistami potwierdzają występowanie „starych” nierówności edukacyjnych, które są wyznaczone wpływem statusu na szkolne osiągnięcia. Wpływ ten może mieć charakter kulturowy. Wyższe aspiracje edukacyjne i wiarę w realizację celów częściej posiadają jednostki z wyższym statusem. Oznacza to, że poziom motywacji będzie determinował jakość pracy uczniów i ich indywidualny wkład w proces edukacyjny. Gimnazjalistom, którym zależy na studiach wysokiej jakości, zależało też będzie na lepszych osiągnięciach szkolnych i będą się bardziej starać (np. biorąc korepetycje), by mieć lepsze stopnie. Potwierdzają to wyniki analizy rozbudowanej. Wśród uczniów, którym zależało na wyższym wykształceniu z wysokimi ocenami swoich osiągnięć szkolnych, 71% brało korepetycje. A wśród tych respondentów, którym nie zależało na zdobyciu wyższego wykształcenia, a mieli duże osiągnięcia szkolne, tylko 25% brało korepetycje. Różnica ta może wynikać z odmiennych habitusów (system wartości, schematy myślowe) młodzieży z niskim i wysokim statusem [Bourdieu i Passeron 2006]. Wysoki poziom aspiracji i optymizm, który będzie motywował do działania, jest obecny wśród dzieci wyższych klas. Wśród gimnazjalistów z niższym statusem poziom aspiracji jest niższy i młodzież nie jest motywowana do uzyskiwania lepszych osiągnięć szkolnych. Ponadto łatwiej będzie uczniom z klasy średniej uzyskać dobre stopnie, gdyż

⁵ Badania realizowano w ramach projektu *Health Behaviour in School-aged Children. A WHO Cross-national Collaborative Study*. Polska edycja badań HBSC była finansowana w latach 2006–2008 i realizowana przez Instytut Matki i Dziecka w Warszawie.

wynoszą z domu wiedzę i wartości zgodne z obowiązującym habitusem. Habitus zdobyty w rodzinie tkwi u podstaw recepcji i przyswajania wiadomości szkolnych, a habitus zdobywany w szkole służy do przyswojenia wiadomości produkowanych i rozpowszechnianych przez przemysł kulturowy [tamże].

Na ten fakt zwraca również uwagę Białecki [2009], który twierdzi, że o wynikach ucznia w szkole decyduje rodzina, a nie szkoła. Szkoła nie jest w stanie zniwelować różnic habitusów poszczególnych klas społecznych. Trudno jest ujednolicić habitus klasy średniej i niższej. Z wielu badań wynika, że w tych klasach inny jest styl życia, inny styl wychowawczy rodziców i inny styl nauczania nauczycieli. W klasie średniej rodzice interesują się edukacją dzieci, starają się rozwijać u nich motywacje poznawcze, orientują ich na samodzielność, wewnątrzsterowność, rozwój. Ci uczniowie mają też sprecyzowane plany edukacyjne i dokładnie zoperacjonalizowane cele, do których dążą [Szlendak 2011, s. 239]. Szkoła jest zatem środkiem, który ma doprowadzić do celu, jakim zazwyczaj jest wysoka pozycja społeczna.

W klasie niższej mamy do czynienia ze zjawiskami przeciwnymi już opisanym. Egzemplifikację tego fenomenu można znaleźć w badaniach Kwiecińskiego [2007], który pokazuje, jak wygląda obecnie sytuacja szkolna i zawodowa dzieci rodziców z niskim i wysokim poziomem alfabetyzacji. Autor operuje pojęciem „pętli odtwarzania”, które dokładnie ujmuje kwestie reprodukcji struktury społecznej w naszym kraju.

REFORMA OŚWIATY A „NOWE” NIERÓWNOŚCI OŚWIATOWE

Paradoksalnie reforma ustroju edukacyjnego obniżyła próg selekcji szkolnej i doprowadziła do urynkowienia oświaty. Zatem ci, którzy mają zasoby finansowe, kulturowe, intelektualne, łatwiej będą sobie radzić z wyzwaniem systemu edukacyjnego. W związku z tym rola i znaczenie czynników pozaszkolnych w wyznaczaniu szkolnych osiągnięć jeszcze wzrosła, a nie zmalała. Na ten fakt zwracają uwagę Białecki [2009] i Niezgoda [2011]. Jak podaje Elżbieta Putkiewicz [2005], duże osiągnięcia szkolne w dobrych szkołach uczniowie zawdzięczali często korepetycjom. Na ten fakt zwracają również uwagę autorzy *Raportu o stanie edukacji 2010*, konstatując, że przejście między gimnazjum a szkołą ponadgimnazjalną jest w polskim systemie szkolnym kluczowym ogniwem transmisji nierówności edukacyjnych. Dzieci rodziców lepiej wykształconych, którym zależy na edukacji dziecka, są do egzaminu gimnazjalnego przygotowane lepiej niż ich rówieśnicy z rodzin o niższym statusie społecznym [*Raport o stanie... 2011*, s. 210].

System edukacyjny zaczyna się obecnie różnicować. Przy czym te różnice między szkołami są największe w dużych miastach [tamże]. Istnieją więc szkoły przeciętne – dla mas, i szkoły najlepsze, które skupiają młodzież wyposażoną w kapitał kulturowy, ekonomiczny i społeczny. Szanse trafienia do tego typu szkół mają tylko najlepsi uczniowie, których rodzice inwestują w wykształcenie dziecka. Zjawisko to zwane jest segmentacją lub segregacją szkolną [Dolata 2008, Szafraniec 2011].

Druga część prezentowanych analiz ma za zadanie odsłonić nowe wymiary nierówności edukacyjnych, które powstają obok nierówności starych. Reforma edukacyjna miała przede wszystkim zniwelować różnice między młodzieżą o wysokim i niskim statusie społecznym. Jeden z jej celów zakładał upowszechnienie wyższego wykształcenia oraz zwiększenie liczby uczniów w liceach. To posunięcie miało otworzyć wiejskiej młodzieży drzwi do studiów wyższych.

Skutki reformy w tym zakresie można obserwować poprzez pryzmat planów edukacyjnych gimnazjalistów. Z uzyskanych danych wynika, że badani gimnazjaliści najczęściej zamierzali kontynuować edukację w liceum ogólnokształcącym (40%). Jedna trzecia respondentów zamierzała uczyć się w technikum. Do liceum profilowanego wybierało się 6% uczniów, do szkoły zawodowej – 14%. Stosunkowo rzadko ankietowani odpowiadali, że nie mają jeszcze sprecyzowanych planów (9%).

Przyglądając się tym danym, można odnieść wrażenie, że nierówności uległy zmniejszeniu, gdyż obecnie aż 40% wiejskich gimnazjalistów wybiera liceum ogólnokształcące, zwiększając w ten sposób swoje szanse edukacyjne (w mieście licea wybiera ponad połowa badanych i tylko 4% preferuje szkoły zawodowe). Jeśli uwzględni się wybór przez wiejskich uczniów szkół kończących się maturą, to zdecydowana większość (70%) ankietowanych zamierza podjąć tam edukację. Można by te wyniki uznać za sukces reformy, gdyż młodzież wiejska w obecnych realiach systemowych nie jest już przypisana do szkolnictwa zawodowego, tak jak miało to miejsce w PRL-u [Długosz i Niezgodna 2010].

Jednakże należy pamiętać, że na obecnym etapie rozwoju systemu społeczno-ekonomicznego wzrost współczynnika skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym nie przekłada się na wyrównanie szans życiowych młodzieży o różnym statusie. Innymi słowy, nie prowadzi to do zmniejszenia nierówności społecznych. Jak już pisano, jeśli dąży się do umasowienia szkolnictwa na danym szczeblu, to wówczas pojawiają się nierówności w wymiarze horyzontalnym. Właśnie ten aspekt będzie weryfikowany w kolejnych analizach. Interesująca będzie odpowiedź na pytanie o to, jak w nowym ustroju edukacyjnym status społeczny różnicuje trajektorie edukacyjne młodzieży. Jeszcze raz należy podkreślić, że obecnie wskaźnikiem nierówności nie będzie różnica w poziomie wykształcenia jednostek, lecz różnica wynikająca z uczęszczania do szkoły o wysokim lub niskim prestiżu wyznaczanym przez rankingi, wyniki zdawalności matur.

Aby zdiagnozować wyłanianie się „nowych” nierówności edukacyjnych, czyli uchwycić zjawisko powstawania nierówności horyzontalnych, poproszono ankietowanych o wpisanie nazwy szkoły, by można ją było odpowiednio zakwalifikować do czterech wyróżnionych wcześniej kategorii.

Głównym kryterium tej klasyfikacji był ranking szkół przygotowywany przez „Rzeczpospolitą” i „Perspektywy”, w którym liczy się olimpijczyków i finalistów do liczby wszystkich uczniów⁶. O pozycji szkoły może także świadczyć poziom zdawalności egzaminów maturalnych lub udział jej absolwentów na prestiżowych kierunkach studiów. W wyniku tego zabiegu stworzono następujące

⁶ <http://www.rp.pl/artykul/259136,333683.html>, data pobrania: 22.07.20106.

kategorie: szkoły kategorii A – licea umieszczone w rankingu, szkoły kategorii B – pozostałe licea ogólnokształcące, które nie znalazły się w tym rankingu, szkoły kategorii C – technika i licea profilowane, oraz szkoły kategorii D – szkoły zawodowe.

Wśród wiejskich gimnazjalistów tylko 9% zamierzało kontynuować naukę w najlepszych szkołach ponadgimnazjalnych. W szkołach kategorii B i C planowało naukę 35 i 40% uczniów. Pozostali respondenci swoje aspiracje lokowali w szkołach kategorii D (16%). Z danych wynika więc, że młodzież wiejska, mimo czynionych przez reformatorów starań, ma nadal gorsze szanse edukacyjne niż młodzież miejska. *In gremio* wiejscy gimnazjaliści lokują swoje aspiracje życiowe w szkołach przeciętnych i słabych. Tylko 9% gimnazjalistów ze wsi zamierzało podjąć edukację w szkole liczącej się na edukacyjnym rynku (wśród miejskich gimnazjalistów było to 27%). Nie należy chyba przypominać, że edukacja w szkołach typu A daje szanse na lepsze wyniki na maturze i tym samym zwiększa znacznie szanse uzyskania indeksu prestiżowej uczelni, co może się przełożyć na uzyskanie wysokiej pozycji społecznej.

Na podstawie uzyskanych danych można zaobserwować nowe wymiary nierówności i warunki, w jakich powstają. Obserwacja tych uwarunkowań została przeprowadzona za pomocą analizy korelacyjnej. Najmocniej skorelowane z aspiracjami edukacyjnymi są osiągnięcia szkolne ($r = 0,401$). Uczniowie z największymi osiągnięciami szkolnymi wybierają najlepsze szkoły ponadgimnazjalne. Drugim ważnym czynnikiem jest płeć ($r = 0,379$). Dziewczeta stawiają sobie wyżej poprzeczkę i wybierają lepsze szkoły niż chłopcy. Wybór szkoły jest skorelowany z udziałem w olimpiadach ($r = 0,338$). Uczniowie „olimpijczycy” mają zagwarantowany dostęp do najlepszych szkół, a „nie-olimpijczycy” raczej lokują swoje aspiracje w gorszych placówkach. Wyższe aspiracje są też związane z udziałem w zajęciach dodatkowych ($r = 0,283$). Ci, którzy uczestniczą w zajęciach dodatkowych, wybierają też lepsze szkoły. Branie korepetycji jest także skorelowane z aspiracjami edukacyjnymi ($r = 0,192$). Uczniowie korzystający z prywatnych lekcji częściej zamierzają edukować się w najlepszych szkołach ponadgimnazjalnych. O wyborze szkoły przez ankietowanych decyduje wykształcenie ojca ($r = 0,227$) i matki ($r = 0,268$). Również pozycja zawodowa ojca ($r = 0,145$) i matki ($r = 0,207$) jest powiązana z wyborami edukacyjnymi. Wyższy status rodziny pochodzenia prowadzi do podniesienia poziomu aspiracji edukacyjnych. O wyższych aspiracjach decyduje też sytuacja ekonomiczna ($r = 0,249$). Na wybór szkoły ponadgimnazjalnej ma też wpływ kapitał społeczny i kapitał kulturowy (odpowiednio $r = 0,227$ i $r = 0,289$).

Preferencje wiejskich gimnazjalistów są też związane ze statusem gospodarstwa domowego. Uczniowie z rodzin posiadających gospodarstwo rolne częściej wybierają gorsze placówki edukacyjne ($r = 0,155$). Również młodzież pomagająca w pracach w gospodarstwie preferuje gorsze szkoły ($r = 0,144$). Zebrane obserwacje wskazują, że urodzenie w rodzinie rolniczej obniża poziom aspiracji edukacyjnych. Widać też, że istnieje związek między aspiracjami a lokalizacją gimnazjum ($r = 0,094$). Do lepszych szkół częściej wybierają się gimnazjaliści wiejscy, uczęszczający do szkół gimnazjalnych w miastach niż na wsi. Niejed-

nokrotnie częściej uczniowie ze wsi wybierają edukację w miejskim gimnazjum, gdyż ono zwiększa szanse na lepsze wyniki na egzaminach gimnazjalnych i pozwala dostać się do renomowanego liceum⁷. Wyniki analizy korelacyjnej pokazują, że związek z wyborem szkoły ponadgimnazjalnej ma jeszcze posiadanie rodzeństwa i wielkość rodziny. Częściej wybierają najlepsze szkoły rodziny z jednym dzieckiem lub dwójką dzieci, a te gorsze preferują ankietowani z rodzin wielodzietnych ($r = 0,078$). Posiadanie rodzeństwa na uczelni wyższej również zwiększa szanse wyboru renomowanego liceum ($r = 0,107$). Natomiast w przypadku rodzeństwa uczącego się w szkole zawodowej zwiększa się prawdopodobieństwo wyboru szkoły o niższej renomie ($r = -0,219$).

Zebrane wyniki pokazują, iż wybór kategorii szkoły ponadgimnazjalnej przez wiejskich gimnazjalistów uwarunkowany jest osiągnięciami edukacyjnymi, poziomem kapitału społecznego, kulturowego, ekonomicznego, inwestycjami w edukację, związkiem z gospodarstwem rolnym, charakterem środowiska rodzinnego i oczywiście płcią.

I o ile większość badanych gimnazjalistów zamierza się uczyć się w szkołach ponadgimnazjalnych kończących się maturą, o tyle tylko część gimnazjalistów może znaleźć się w szkołach najlepszych, które dają szanse na wysokie wyniki egzaminów maturalnych. Widać też, że występuje zróżnicowanie szkolnictwa i tworzą się placówki wysokiej oraz niskiej jakości. Do tych pierwszych aspiruje młodzież posiadająca zasoby edukacyjne i dysponująca kapitałem kulturowym i społecznym. Do tych drugich zamierza uczęszczać młodzież z małymi zasobami edukacyjnymi, pozbawiona obu kapitałów. Młodzież wiejska jest tutaj w gorszej sytuacji, a jej zasoby są ograniczone. Wśród wiejskich gimnazjalistów korepetycje brało 22%, a wśród miejskich – 47%. Ponadto poziom kapitału kulturowego, ekonomicznego i status rodziny pochodzenia jest niższy na wsi niż w mieście. Reforma edukacji sprawiła, że te cechy mają znaczący wpływ na edukacyjne osiągnięcia, co skutkuje pojawieniem się tzw. efektu św. Mateusza⁸ [Zahorska 2009]. Obecnie, jak pokazują również inne badania [Putkiewicz 2005], system preferuje uczniów, którzy podejmują dodatkową edukację poza szkołą. Na te lekcje mogą sobie pozwolić tylko bogaci uczniowie. Ponadto liczy się również kapitał kulturowy i świadomość wyzwań, jakie stawia przed młodzieżą system edukacyjny. Wśród dzieci z klasy średniej panuje przekonanie, że edukacja jest inwestycją, która może się zwrócić. Należy chodzić na dodatkowe zajęcia, by mieć duże osiągnięcia, co ułatwia dostanie się do renomowanego liceum, a w konsekwencji pozwoli uzyskać indeks prestiżowej uczelni wyższej. W ten sposób młodzież zwiększa swoje szanse życiowe, gdyż wyższe wykształ-

⁷ Dobrze widać różnice w jakości edukacji na wsi i w mieście, jeśli weźmie się pod uwagę wartości EWD (edukacyjna wartość dodana). Z analiz prowadzonych dla wszystkich wiejskich gimnazjów w kraju wynika bowiem, że większość z nich osiąga średnią efektywność (82%). Niską efektywność wykazało 9% gimnazjów, a wysoką 8% [Rappe 2009].

⁸ Określenie kumulacji czynników uprzywilejowania. Odnosi się do ewangelicznego: „Każdemu bowiem, kto ma, będzie dodane, tak że nadmiar mieć będzie. Temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma” (Mt, 25). W kontekście reformy edukacji oznacza to, że ci, którzy mieli kapitał kulturowy i ekonomiczny, na reformie skorzystali, a ci, którzy go nie mieli, na reformie stracili.

cenie zmniejsza ryzyko bezrobocia i umożliwia uzyskania wyższych zarobków. Należy również pamiętać o postępującej inflacji dyplomów.

Analizy potwierdzają, że szanse na edukację w dobrych szkołach ponadgimnazjalnych mają wyłącznie dzieci z rodzin o wysokim statusie ekonomicznym. Jest więc tak, jak głosi Pierre Bourdieu [Bourdieu i Passeron 2006] – habitus ukształtowany w rodzinie oraz nabyty w trakcie socjalizacji kapitał kulturowy ograniczają szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej z niższym statusem, a ułatwiają je młodzieży z wyższym statusem. Warto dodać, że istotne znaczenie w określaniu aspiracji edukacyjnych ma rodzeństwo. Jeśli uczy się ono w szkole wyższej, to będzie podnosiło poziom aspiracji, jeśli jest w szkole zawodowej, wtedy aspiracje będą obniżane. Do tej pory badacze tylko uwzględniali wielkość rodziny, a ona, jak widać w przypadku młodzieży wiejskiej, nie jest najistotniejsza.

SKUTECZNIE UTRZYMUJĄCE SIĘ NIERÓWNOŚCI

Uzyskane rezultaty skłaniają do wniosku, iż nierówności edukacyjne, mimo wprowadzonej reformy, nie zostały zlikwidowane. Można skonstatować, że na „stare” nierówności edukacyjne nałożyły się „nowe” nierówności. Z jednej strony nadal utrzymuje się wpływ statusu społecznego na osiągnięcia uczniów. Widać to zarówno w tych badaniach, jak i w wielu innych [Raport o stanie... 2011, Szafranec 2011]. Z drugiej strony edukację w szkołach ponadgimnazjalnych wysokiej jakości wybiera tylko co dziesiąty badany. Jest to młodzież wyposażona w zasoby kulturowe, społeczne, ekonomiczne, która edukację traktuje w kategoriach inwestycji. Takie podejście do edukacji w obecnym łańdźchu edukacyjnym zwiększa szanse życiowe młodzieży.

Hipotezy znalazły swoje potwierdzenie w prezentowanych analizach. Wśród młodzieży wiejskiej działają te same mechanizmy nierówności jak w przypadku młodzieży miejskiej. Trudno zatem jest oczekiwać, że zmiana ustroju oświatowego automatycznie rozwiąże problem wpływu kapitału kulturowego, społecznego, ekonomicznego i czynników psychospołecznych na szkolne osiągnięcia.

Prowadzone badania pokazują dwie ważne prawidłowości, które mogą rzucić nowe światło na wiedzę o nierównościach edukacyjnych. Mimo zwiększonego dostępu młodzieży do szkolnictwa średniego i wyższego nierówności edukacyjne nadal mają miejsce. Wydaje się, że uzyskane rezultaty wpisują się w model maksymalnie utrzymujących się nierówności [Hout 2004]. Zakłada on, że koniecznym warunkiem redukcji nierówności pochodzeniowych jest ekspansja edukacyjna, czyli rosnący współczynnik skolaryzacji kolejnych kohort w szkołach średnich i wyższych. Jednakże mimo otwierania się szans edukacyjnych dla wszystkich, mogą z nich skorzystać jedynie ci, którzy mają odpowiednie aspiracje i kapitał kulturowy. Uczniowie z klas niższych będą mogli zająć miejsca w ławkach w dobrych placówkach edukacyjnych jedynie wtedy, jeśli zostaną one zwolnione przez dzieci z klas wyższych. Jak pokazują wyniki badań, niewielka część wiejskiej młodzieży aspiruje do najlepszych szkół. Respondenci zamierzający podjąć naukę w tych szkołach są członkami klas średnich. Gdy je-

den stopień nierówności edukacyjnych zostanie pokonany, wtedy pojawią się kolejne. Na przykład wprowadzenie dodatkowych egzaminów i kosztownych studiów podyplomowych, specjalistycznych, które pozwolą wykonywać zawód lekarza czy prawnika. Klasy wyższe zawsze będą dążyły do zdobycia przewagi edukacyjnej i jeśli zostaną zlikwidowane jedne nierówności, to w ich miejsce pojawią się kolejne.

Drugi model, który może być użyteczny do interpretacji wyników, nosi miano skutecznie utrzymującej się nierówności [Lucas 2001]. Według jego założeń, przedstawiciele wyższych warstw społecznych dążą do ograniczenia osobom z niższych warstw dostępu do wyższych szczebli edukacji. Jeśli dochodzi do egalitaryzacji edukacji na poziomie średnim, to wówczas elity przenoszą obszar rywalizacji na wymiar horyzontalny. Powstają elitarne szkoły średnie, w których edukuje się młodzież z wysokim statusem społecznym. Analogicznie wygląda sytuacja w szkolnictwie wyższym. Jeśli ten wymiar edukacji jest egalitarny, to wówczas członkowie klas wyższych będą dążyli do zajęcia miejsca w renomowanych uczelniach i na prestiżowych kierunkach. W ten sposób dochodzi do powstawania nowych nierówności edukacyjnych i ich forma ma charakter horyzontalny.

Wprowadzoną reformę edukacyjną w Polsce można potraktować jako czynnik generujący nowe nierówności. Z jednej strony niższe warstwy społeczne zyskują zwiększony dostęp do edukacji średniej i wyższej. Wśród ankietowanych wiejskich gimnazjalistów 76% zamierzało skończyć szkołę z maturą, a 78% z nich zamierzało kontynuować naukę na studiach wyższych. O wzroście dostępności wykształcenia świadczy też wzrost liczby studentów w ostatniej dekadzie o 370% [Szafraniec 2011].

Z drugiej strony udział młodzieży z niższych warstw społecznych w szkołach o wysokiej jakości nauczania jest niewielki. Wśród badanych gimnazjalistów tylko co dziesiąty zamierzał edukować się w najlepszych szkołach ponadgimnazjalnych. Jak podaje Szafraniec [2011, s. 112], młodzież wiejska stanowi 21% studiujących w renomowanych uczelniach i 35% w uczelniach zajmujących dalekie miejsca. Z kolei Domański [2010] udowodnił, że młodzież z wyższym statusem społecznym częściej jest reprezentowana na studiach stacjonarnych oraz w szkołach publicznych charakteryzujących się wyższą jakością kształcenia.

ZAKOŃCZENIE

Na koniec można zapytać o niezamierzone skutki reformy edukacji. Nowy system jest bardziej selekcyjny i zwiększa rolę kapitału kulturowego w edukacyjnych osiągnięciach [Sawiński 2008, Niezgoda 2011]. Dzieje się tak dlatego, że, jak pokazują wyniki badań [Szczucka i Jelonek 2011], duży wpływ na edukacyjne osiągnięcia mają korepetycje.

Z realizowanych ostatnio badań w ramach „bilansu kapitału ludzkiego” wynika, że na korepetycje uczęszczało 50% licealistów, których ojcowie mieli wykształcenie podstawowe, i 80%, których ojcowie mieli wykształcenie wyższe

[tamże]. Dzieci klas wyższych dążą do zdobycia przewagi i zapewnienia sobie większych szans życiowych dzięki inwestycji w edukację, a przede wszystkim inwestycji w edukację wysokiej jakości. Do podobnych konkluzji dochodzi Putkiewicz [2005], analizując dane poświęcone korepetycjom. W badaniach wiejskich gimnazjalistów widać, że zarówno osiągnięcia szkolne, jak i aspiracje edukacyjne są skorelowane z korepetycjami. Jeśli prawdą jest, że obecny ustrój edukacyjny w większym stopniu niż kiedyś preferuje indywidualne strategie edukacyjne, to należy założyć, że preferuje on uczniów z warstw wyższych. Po pierwsze w tych rodzinach dzieci będą miały wsparcie intelektualne i rodzice pomogą w wyborze właściwej ścieżki edukacyjnej, która wzmocni szanse życiowe jednostki. Po drugie w tych rodzinach edukacja jest traktowana jako inwestycja w kapitał ludzki. Członkowie klas średnich mają świadomość, że w warunkach umasowienia edukacji tylko dodatkowe lekcje mogą zapewnić przewagę swoim dzieciom, a tym samym nadal utrzymywać dominującą pozycję potomkom wyższych warstw.

W związku z tym można zaryzykować tezę, że obecna reforma oświaty, podobnie jak poprzednie, nie zlikwidowała problemu nierówności, a dodatkowo wzbogaciła je o kolejny wymiar. W tym przypadku pojawiają się różnice horyzontalne. Z jednej strony pojawiają się słabe i przeciętne placówki edukacyjne, do których rekrutuje się młodzież o przeciętnych osiągnięciach szkolnych i przeciętnych aspiracjach. Ta młodzież ma też niski poziom kapitału ekonomicznego, kulturowego i społecznego. Szkoły, w których się uczą, nie stwarzają dużych szans życiowych jej absolwentom. Jak mówią „kredencjonaliści”⁹ – są „fabrykami papieru”, które wystawiają niewiele znaczące certyfikaty. Po drugiej stronie pojawia się elitarna edukacja, która wzmocnia szanse życiowe uczniów. Do tych placówek trafiają członkowie klas średnich z wysokim kapitałem kulturowym, ekonomicznym i społecznym. Ponadto ci uczniowie, chcąc maksymalizować swoje osiągnięcia szkolne, podejmują dodatkowe działania edukacyjne poza szkołą. Placówki niskiej jakości nauczania mogą stanowić przechowalnię przed bezrobociem, a szkoły wysokiej jakości pełnią funkcję windy do wysokich pozycji społecznych.

BIBLIOGRAFIA

- Białecki I., 2009: *Nierówności edukacyjne, badania, polityka*. W: M. Zahorska, E. Nasalska: *Wartości, polityka, społeczeństwo*. Scholar, Warszawa: 293–310.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 2006: *Reprodukcja*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bowles S., Gintis H., 1976: *Schooling in Capitalist America*. Basic Books, New York.
- Buzek J., 1999: *Chcemy gruntownie przebudować system edukacyjny* (www.poprzedniastrona.premier.gov.pl/archiwum/7810_7879.htm).
- Długosz P., Niezgodna M., 2010: *Nierówności edukacyjne wśród młodzieży Małopolski i Podkarpacia*. Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Dolata R., 2008: *Szkoła, segregacja, nierówności*. Wydawnictwo UW, Warszawa.

⁹ Zwolennicy tezy, że fakt posiadania dyplomu lub świadectwa nie jest tożsamy z kwalifikacjami. Wydawanie pieniędzy państwa na oświatę nie przynosi pożytku społeczeństwu. A dyplomy służą elicie do zabezpieczenia pozycji i stwarzają bariery dla członków klas niższych.

- Domalewski J., Mikiewicz P., 2004: *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. IRWiR PAN, Warszawa.
- Domański H., 2010: *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych w Polsce*. „Studia Socjologiczne” 1: 7–29.
- Hout M., 2004: *Maximally Maintained Inequality Revisited: Irish Educational Mobility in Comparative Perspective*. Working Paper Survey Research Centre, Barkley.
- Kwieciński Z., 2002: *Wykluczanie*. Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kwieciński Z., 2007: *Między patosem a dekadencją*. DSW, Wrocław.
- Lucas S., 2001: *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effect*. „American Journal of Sociology” 106: 1642–1690.
- Mare R., 1980: *Social Background and School Continuation Decisions*. „Journal of the American Statistical Association” 75: 95–305.
- Mazur J., 2007: *Status materialny rodziny i otoczenia a samopoczucie i styl życia młodzieży 15-latków*. Warszawa (www.imid.med.pl/klient/pliki/zaklad13/status.pdf).
- Niezgoda M., 2011: *Jak patrzyć na zmianę edukacyjną w Polsce*. W: M. Niezgoda (red.): *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. Wydawnictwo UJ, Kraków: 19–31.
- Niezgoda M., red., 2011: *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Putkiewicz E., 2005: *Korepetycje szara strefa edukacji*. ISP, Warszawa.
- Putkiewicz E., Zahorska M., 2001: *Społeczne nierówności edukacyjne studium sześciu gmin*. ISP, Warszawa.
- Putkiewicz M., Zahorska M., 1998: *Cele reformy i szanse ich realizacji*. W: M. Putkiewicz, M. Zahorska (red.): *Uwagi i propozycje do projektu reformy edukacji*. ISP, Warszawa: 9–39.
- Raport o stanie edukacji 2010*, 2011. IBE, Warszawa.
- Rappe A., 2009: *Spójrzmy na efektywność wiejskich gimnazjów*. W: B. Niemierko, M. K. Szmigel, (red.): *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce: 163–170.
- Sawiński Z., 2008: *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*. W: H. Domański (red.): *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*. IFiS PAN, Warszawa: 89–112.
- Szafranec K., 2011: *Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Szczucka A., Jelonek M., 2011: *Kogo kształcą polskie szkoły?* PARP, Warszawa.
- Szlendak T., 2011: *Socjologia rodziny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ślusarczyk M., 2010: *Spory o edukację wczoraj dziś*. Krakowska Akademia, Kraków.
- Zahorska M., 2009: *Edukacja drogą marginalizacji?* W: K. Słany, Z. Seręga (red.): *Sprostac zmianom. Szkice o powinnościach współczesnej socjologii*. Nomos, Kraków: 185–197.

OLD AND NEW EDUCATIONAL INEQUALITIES AMONG RURAL YOUTH

Abstract. The article presents the results of research into the educational inequalities among young inhabitants of rural areas. For the purpose of collecting empirical material a survey covering a sample of 830 grammar-school students was conducted with the help of a questionnaire. The results of the conducted analysis show that social status continues to have an influence on educational attainments of school children. Social, cultural and financial capital as well as participation in private lessons and additional courses have an influence on the results of instruction. The conducted research has also revealed new factors of educational inequalities. Only 9% of rural grammar-school students want to continue their education in the best secondary schools. These are individuals characterised by high social, cultural and economic capital as well as impressive attainments at school, who participate in additional courses and private lessons.

Key words: rural youth, educational inequalities, educational reform