

ROLA SYSTEMU EDUKACYJNEGO W KREOWANIU I UTRWALANIU NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH¹

1. Wprowadzenie

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie, w jaki sposób poprzez konstrukcję systemu edukacyjnego można kreować i realizować idee wyrównywania szans osób ze środowisk o różnym statusie społeczno-ekonomicznym. W pierwszej części przedstawione są krótko podstawowe kwestie terminologiczne związane z problematyką nierówności społecznych i wyrównywania szans edukacyjnych. W dalszej kolejności przedstawiony jest przykład fińskiego systemu edukacyjnego, jako spójnego, całościowego schematu, w którym udaje się realizować ideę „równych szans”. W następnych częściach przedstawiona jest na podstawie wyników ostatnich badań naukowych dotyczących szkolnictwa, również tych, które prowadzone były jako ewaluacja poszczególnych etapów wdrażania reformy systemu edukacji, sytuacja polskiej oświaty i szkolnictwa wyższego z punktu widzenia równej dostępności do poszczególnych jej szczebli. W podsumowaniu wskazane są te zjawiska i problemy, które utrudniają realizację wspomnianej idei wyrównywania szans.

2. Nierówności społeczne a edukacja

W socjologii zjawisko nierówności społecznych jest definiowane na różne sposoby. Na potrzeby tego tekstu przyjmuję, iż najbardziej adekwatnym sposobem rozumienia tego pojęcia jest odwołanie się do terminów sprawiedliwości społecznej i społecznej legitymizacji:

¹ Poniższy artykuł powstał w oparciu o materiały zebrane podczas realizacji projektu PROFIT (*Policy Responses Overcoming Factors in the Intergenerational Transmission of Inequalities*) w ramach 6. Programu Ramowego UE (Kontrakt nr CIT2-CT-2004-506245).

[N]ierówność społeczna to taki sposób osiągania pozycji społecznych, który jest sprzeczny z potocznym poczuciem sprawiedliwości, lub ściślej, który nie jest społecznie legitymizowany. Pojęcie legitymizacji używane również w politologii oznacza społeczne przyzwolenie, legitymację społeczną w tym przypadku określonym rozmiarom i postaciom nierówności [Wnuk–Lipiński, 1993: s. 107].

Nie jest tak, że wszelkie nierówności są społecznie nieakceptowane. Nierówności w predyspozycjach biologicznych, intelektualnych czy osobowych w odniesieniu do np. zajmowania pewnych kluczowych pozycji w społeczności są powszechnie legitymizowane.

Nierówności społeczne dotyczą sytuacji, w których ludzie mają zróżnicowane szanse na życiowy sukces nie z racji cech fizycznych, somatycznych, czy psychicznych, lecz z powodu ich przynależności do różnych grup albo zajmowania różnych pozycji społecznych [Sztompka, 2003: s. 332]. Nie dotyczą zatem cech indywidualnych, tylko cech pośrednich, które upodabniają do siebie pewne zbiorowości, albo pewne pozycje społeczne. Sztompka wymienia trzy dobra – bogactwo, władzę i prestiż – jako kluczowe przy generowaniu nierówności społecznych. Wykształcenie z kolei, ma znaczącą wartość instrumentalną, we współczesnych społeczeństwach „regulującą” *de facto* dostęp do wszystkich podstawowych dóbr². W dzisiejszej rzeczywistości posiadanie wyższego wykształcenia jest najczęściej warunkiem *sine qua non*, by wykonywać zawody cieszące się prestiżem społecznym, a przy tym wysoko opłacane. Również sprawowanie władzy w demokratycznych społeczeństwach jest powiązane z poziomem wykształcenia.

Dostęp do wykształcenia jest z kolei nierównomierny w różnych grupach społecznych, czy też wśród ludzi o różnym statusie społeczno-ekonomicznym, ze względu na ograniczoną dostępność do szkół, uczelni i innych placówek szkoleniowych. Wiąże się to oczywiście z brakiem możliwości powszechnego finansowania kształcenia na każdym stopniu, ale również ze zdeterminowaną kulturowo motywacją i mobilizacją do zdobywania wykształcenia, różnicowaną poprzez rozmaity zasób kapitału kulturowego, używając określenia Bourdieu. W zależności od grupy społecznej i wykształcenia rodziców, różną wartość przypisuje się wykształceniu. Wykształcenie w hierarchii wartości i celów będzie na zupełnie innej pozycji dla młodego człowieka wzrastającego w rodzinie inteligentkiej w wielkim mieście, a zupełnie inne dla człowieka z chłopskiej rodziny na głębokiej prowincji [Sztompka, 2003].

Problem równości społecznej, niezwykle ważny jeśli chodzi o kwestie edukacyjne, w ujęciu socjologicznym może być rozpatrywany z punktu widzenia:

1. równego traktowania, czyli równości miary;

² Wykształcenie może być też wartością samoistną. Jego znaczenie łączy się tu z odczuwaniem satysfakcji towarzyszącej zaspokajaniu własnej ciekawości, z poszerzaniem swojej wiedzy.

2. równości pozycji, czyli równości sytuacji;
3. równych możliwości, czyli równości szans.

Równość miary jest powszechnie uznawana za wskaźnik równości formalnej. Odnosi się zatem do prawa – stanu braku przywilejów – jak i równości jako ekwiwalentności – jej realizacją praktyczną jest zasada wynagrodzenia według nakładu i jakości pracy.

Równość sytuacji jest chyba najbardziej skomplikowanym typem, ze względu na fakt, że hierarchizacja życia społecznego jest trwale i immanentnie wpisana w praktycznie wszystkie aspekty życia społecznego. Jest równocześnie sprzeczna z powszechnie akceptowaną zasadą równości możliwości, która nie oznacza jednakowej perspektywy dla wszystkich, bierze bowiem pod uwagę nierównomierny rozkład nierówności w społeczeństwie.

Równość szans natomiast, najważniejsza w tych rozważaniach, dotyczy dostępności wszelkich dróg rozwoju, zajmowania pozycji społecznych i osiągania korzyści do nich przypisanych. Wiąże się z potrzebą umożliwienia ludziom rozwoju świadomości własnych uzdolnień i udostępnienie im możliwości ich rozwijania. Całkowita równość szans nie jest możliwa, oznaczałaby bowiem brak jakichkolwiek przeszkód ze strony prawa, ekonomii, czy struktur społecznych w wypróbowywaniu różnych dróg życiowych. Realnym celem jest natomiast poszerzanie spektrum dostępnych ścieżek dla osób z rozmaitych grup lub warstw społecznych [Duraj-Walczak, 1996: s. 199].

Problem równości i powszechności dostępu do edukacji należy do kluczowych kwestii poruszanych w debacie nad przemianami struktury społecznej i wykluczeniem społecznym. Wyrównywanie szans edukacyjnych, minimalizujące ryzyko społecznej ekskluzji wśród jak najszerzych grup społecznych uznaje się powszechnie za jeden z priorytetów polityki społecznej.

Historycznie rola edukacji jako czynnika wpływającego na status osiągany zmieniała się - dawniej do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie potrzeba było mniej umiejętności zdobywanych w szkole. W XX wieku w krajach rozwiniętych rola edukacji sprowadza się do dwóch podstawowych trendów: selekcji negatywnej (dotyczy ona tych, którzy „wypadają” z walki o status) i pozytywnej (tych, którzy mają szansę na osiągnięcie wyższych statusów, poprzez zdobycie odpowiedniego poziomu edukacji). Granica między jednym a drugim rodzajem selekcji przesunęła się na wyższe poziomy systemu edukacyjnego (dla porównania w XIX w. takim progiem było osiągnięcie umiejętności czytania i pisania). Obecnie, w polskich realiach negatywna selekcja dotyka głównie tych, którzy poprzestają na ukończeniu szkoły podstawowej lub zasadniczej zawodowej. Ludzie ci tworzą kategorię osób potencjalnie narażonych na podleganie procesom wykluczania: długotrwale bezrobotnych oraz klientów pomocy społecznej [Kawka, 2004]. Mechanizmy selekcyjne wpisane w konstrukcję systemu edukacyjnego, podyktowane ograniczeniami o charakterze

strukturalnym mogą prowadzić do zjawiska wykluczenia pewnych grup czy kategorii dzieci i młodzieży.

Przeciwdziałające wykluczeniu wyrównywanie szans może być rozpatrywane z perspektywy merytokratycznej (równe szanse edukacyjne dla osób o jednakowych zdolnościach – a zatem najwięcej środków inwestuje się w uczniów najzdolniejszych), z perspektywy „równych szans” (jednakowe nakłady na każdego ucznia, niezależnie od jego potencjału), albo z perspektywy egalitarnej (większe inwestycje w mniej utalentowanych uczniów, celem wyrównywania osiągnięć edukacyjnych dzieci o różnym potencjale intelektualnym i zapleczu społeczno-ekonomicznym) [Brandsma, 2002].

Szczególną rolę edukacja odgrywa w warunkach szybko zmieniającej się rzeczywistości, wymagającej od ludzi mobilności i łatwości adaptowania do nowych warunków. Badacze zjawisk społecznych od początku polskiej transformacji systemowej przywiązują do niej ogromne znaczenie. Dekadę temu Janusz Czapiński [1995: s. 299], pisząc o kosztach pierwszych lat transformacji i szansach na przyszłość, twierdził:

Gorzej wykształceni ludzie bardziej dotkliwie odczuwają zarówno materialne, jak i psychologiczne koszty przystosowywania się do nowej rzeczywistości niż lepiej wykształceni. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że długość życia również wzrasta wraz z poziomem edukacji, szczególnie wśród mężczyzn, można postrzegać edukację jako rzeczywiste remedium na większość negatywnych skutków gwałtownej zmiany społecznej. Im jednostka jest lepiej wykształcona, tym szybciej i bardziej efektywnie dostosowuje się do nowych reguł życia.

Sposób realizacji polityki edukacyjnej, a poprzez nią polityki wyrównywania szans, jest uzależniony od przyjętej „ideologii”, czyli pewnej perspektywy percepcji rzeczywistości (np. jednej z wymienionych powyżej), oraz dostępnych instrumentów. Współcześnie pełni ona następujące funkcje [Buchner–Jeziorska, 2003: s. 85]:

- 1) kształtowania struktury społecznej według poziomu wykształcenia oraz związanych z nim poziomów dochodu, prestiżu, pozycji społecznej itp.,
- 2) zwiększenia potencjału modernizacyjnego społeczeństwa,
- 3) dostosowywania struktury kształcenia do potrzeb rynku pracy.

System edukacyjny jest specyficznym narzędziem, za pomocą którego można realizować założenia polityki wyrównywania szans. Wyrównywanie szans może być celem priorytetowym, którego realizacji podporządkowana jest konstrukcja systemu oświaty.

3. Czy edukacja może wyrównywać szanse? Casus fiński

Przykładem spójnej koncepcji prowadzenia polityki edukacyjnej ukierunkowanej na wyrównywanie szans osiągnięcia sukcesu w dorosłym życiu jest system edukacji, który obowiązuje w Finlandii.

Kluczowym celem fińskiej polityki edukacyjnej jest zapewnienie wszystkim obywatelom równych szans na zdobycie wykształcenia, niezależnie od wieku, płci, miejsca zamieszkania, sytuacji finansowej, czy języka³. Prawa te przysługują wszystkim mieszkańcom Finlandii, nie tylko osobom legitymującym się obywatelstwem tego kraju. Za realizację tych założeń odpowiedzialne są władze państwa. U źródeł tej idei leży teza o tym, że powszechna edukacja na wysokim poziomie powinna stymulować rozwój gospodarczy oraz równość społeczną, promować mobilność społeczną [Naumanen, Melin, 2005].

Obowiązek nauki w Finlandii obejmuje dzieci od siódmego roku życia. Wszystkie fińskie samorządy zobowiązane są do zorganizowania bezpłatnej „klasy zerowej” dla sześciolatków, ale posyłanie do niej dzieci nie jest dla rodziców obligatoryjne.

Pierwszym etapem edukacji jest dziewięcioletnia szkoła podstawowa, w której uczeń przez sześć lat uczy się matematyki, literatury fińskiej i szwedzkiej, wiedzy o środowisku, sztuki i języków obcych. Potem, na poziomie klasy VII, dochodzą zajęcia fakultatywne, które ukierunkowują i poszerzają wiadomości z interesującej ucznia dziedziny wiedzy. Na tym etapie rezygnuje się z występującego wcześniej opisowego sposobu oceniania. Pojawiają się stopnie. Dochodzi również system intensywnych kursów z wybranych dziedzin, trwających od 4 do 6 tygodni, po ukończeniu których uczeń dostaje certyfikat. Zdarza się, że są to zajęcia z fotografii, malarstwa czy grafiki komputerowej [Bierut, 2005].

Kolejny etap to trzyletnie nieobowiązkowe gimnazjum (odpowiednik naszego liceum) lub szkoła zawodowa, która również daje prawo do pójścia na studia. Najważniejszym elementem jest tu egzamin maturalny, który składa się z czterech obowiązkowych egzaminów: z języka fińskiego, szwedzkiego, języka obcego oraz do wyboru z matematyki lub innego przedmiotu (może to być m.in. religia z etyką, psychologia i filozofia, fizyka, chemia, albo biologia z geografią). Wynik tego egzaminu decyduje o przyjęciu na studia wyższe.

Do 16. roku życia (a więc wówczas, gdy nauka jest obligatoryjna) państwo ma obowiązek zapewnienia każdemu uczącemu się fińskiemu dziecku bezpłatnych podręczników, bezpłatnego transportu do szkoły, zeszytów oraz wszelkich przyborów szkolnych, a także jednego gorącego posiłku dziennie. Wszystkie

³ W Finlandii są dwa języki oficjalne: fiński i szwedzki. Szwedzkojęzyczna mniejszość to około 6% populacji kraju. Na północy kraju, w Laponii mieszka niewielka populacja ludu Sami, którzy mają również zapewnioną możliwość kształcenia w swoim języku, równoległe z nauką języka fińskiego i szwedzkiego.

organizowane kursy, zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, są bezpłatne. Wszystkie szkoły są ponadto wyposażone w dostępne dla uczniów, także po lekcjach, kserokopiarki, pracownie internetowe i multimedialne.

System edukacyjny na poziomie wyższym składa się z dwóch równoległych ścieżek: uniwersytetów i politechnik, które są *de facto* wyższymi szkołami zawodowymi. Uniwersytety dają możliwość zdobycia tytułu bakałarza (*bachelor*) po trzech latach, magistra (*master degree*) po pięciu, licencjata (*licentiate*) po siedmiu i doktora po dziewięciu latach. Po ukończeniu politechniki, co zajmuje od 3,5 do 4 lat, uzyskuje się tytuł specjalisty w określonej dziedzinie. Program studiów jest zaś ściśle powiązany z nabywaniem kwalifikacji, powiązanych wprost z konkretnym zawodem lub z branżą.

Na poziomie szkolnictwa wyższego, każdemu studentowi przysługuje miesięczne stypendium w wysokości 400 euro miesięcznie. Każdy student w toku studiów ma również obowiązek wyjechać na koszt państwa na minimum jedno-semestrowe stypendium za granicę. Nie ma również problemu z przerwaniem edukacji na pewien czas i ponownym jej podjęciem.

Czy taka polityka przynosi rzeczywisty egalitaryzm? Fińscy badacze odpowiadają na to pytanie przecząco [Naumanen, Melin, 2005]. Dzieci pochodzące z rodzin klas wyższych są wciąż nadreprezentowane w populacji studentów, szczególnie uniwersytetów o najwyższej renomie i najbardziej prestiżowych kierunków. Jednakże badania wskazują, że skala tej nadreprezentacji jest zdecydowanie mniejsza niż w innych krajach europejskich, a powszechną konstatacją fińskich naukowców jest stwierdzenie, że pełny egalitaryzm jest do osiągnięcia niemożliwy. O skuteczności fińskiego systemu edukacji i jakości tego sposobu kształcenia świadczą natomiast dobitnie wyniki porównawczych badań prowadzonych w ramach badania PISA i IEA *Civic Education Study*. Fińscy uczniowie uzyskują regularnie najwyższe lokaty, w zasadzie niezależnie od tego, jaka dziedzina jest analizowana, znajdują się najczęściej w pierwszej trójce najwyżej ocenianych państw⁴. Zaś udział dorosłych osób z wykształceniem wyższym w populacji jest w Finlandii najwyższy ze wszystkich krajów Unii Europejskiej i wynosi 32% [Gęsicki, 2004: s. 103].

4. Polska rzeczywistość edukacyjna

Najważniejszy polski akt prawny deklaruje, że obywatele polscy mają prawo do bezpłatnej nauki w szkołach państwowych.

Artykuł 70. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia, roku 1997 głosi:

⁴ Wyniki tych badań są dostępne na stronach internetowych: www.pisa.oecd.org oraz www.cived.net.

1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.

2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.

Sprawdźmy, jak w praktyce wygląda realizacja zapisów ustawy zasadniczej z punktu widzenia równości szans edukacyjnych polskiej młodzieży i dzieci.

4.1 Dziedzictwo PRL

Polski system edukacyjny zmienił się diametralnie w ciągu ostatniego piętnastolecia. Piszac o sytuacji w roku 2005, warto przypomnieć, jak wyglądał obraz polskiej edukacji na początku przemian.

System edukacyjny odziedziczony po czasach PRL był całkowicie nieadekwatny do nowej rzeczywistości. Cechowała go skrajna centralizacja i etatyzm. Szkolnictwo wszystkich szczebli było finansowane przez państwo, programy edukacyjne podporządkowano oficjalnej ideologii państwa. Wskaźniki określające dostępność poszczególnych stopni kształcenia były bardzo niekorzystne. W roku 1988 co dziesiąty uczeń nie kończył szkoły podstawowej. W latach osiemdziesiątych około 90% absolwentów szkół podstawowych kontynuowało naukę, najczęściej w zasadniczych szkołach zawodowych (w 1989 roku do „zawodówek” trafiło 37% rocznika kończącego szkołę podstawową). Naukę w liceum ogólnokształcącym wybierał co piąty (22%) absolwent szkoły podstawowej. Spośród absolwentów szkół średnich, kończących swą edukację maturą, zaledwie co dziesiąty trafiał do szkół wyższych. System edukacyjny w tamtych czasach wykreował dwie odmienne ścieżki edukacyjne. Masową i krótką dla większości społeczeństwa oraz elitarną i wieloletnią dla grup w rozmaity sposób uprzywilejowanych, pomimo ideologicznie deklarowanego egalitaryzmu, który próbowano wcielać w życie za pomocą instytucjonalnych rozwiązań („punkty za pochodzenie”). Istotnym elementem oceny ówczesnego systemu edukacyjnego był niski poziom kwalifikacji kadry nauczycielskiej. W 1988 roku aż 28% ogółu nauczycieli legitymowało się jedynie dyplomem dwuletniego studium policealnego, a dalsze 18% jedynie egzaminem maturalnym [Zahorska, 2004; Białecki, 2003].

Już na początku lat dziewięćdziesiątych podjęto próby reformowania systemu edukacji. W roku 1991 zdecentralizowano zasady finansowania szkolnictwa. Odpowiedzialność za oświatę na szczeblu podstawowym znalazła się w gestii samorządu terytorialnego. Kolejnym przemianom szkolnictwa państwowego (decentralizacja, wzrost autonomii szkół, usunięcie elementów ideologii socjalistycznej z programów szkolnych, pluralizacja rynku podręczników) towarzyszył dynamiczny rozwój sektora płatnych usług edukacyjnych.

Poniżej zaprezentowane są niektóre zjawiska, które mają obecnie miejsce na różnych szczeblach polskiego systemu edukacji oraz ewaluacja niedawnych reform dokonana przez badaczy. Na poszczególnych progach selekcyjnych można obserwować zjawiska segregacyjne, wiążące się z nierównym dostępem do edukacji na jednakowym poziomie dzieci i młodzieży z rodzin o zróżnicowanym statusie ekonomiczno-społecznym, dlatego rozważania te są podzielone na podrozdziały dotyczące poszczególnych etapów edukacji.

4.2 Przedszkola

Z badań pedagogicznych wynika, że edukacja przedszkolna stanowi niezwykle ważny element stymulujący rozwój dzieci. Im dłuższy okres edukacji przedszkolnej, tym lepsze osiągnięcia szkolne dzieci. W Polsce sytuacja pod tym względem wygląda bardzo niekorzystnie.

W 2002 roku do przedszkoli uczęszczało 23% polskich trzylatków, 33% czterolatków i 43% pięciolatków. Zdecydowanie gorsza sytuacja niż przeciętnie występuje na wsi, gdzie do przedszkoli uczęszczało 7% trzylatków, 12% czterolatków i 14% pięciolatków.

Dzieci z rodzin biednych lub dysfunkcyjnych mają coraz mniejsze szanse na wcześniejsze przygotowanie się do nauki w szkole oraz na uczestnictwo w procesach wyrównujących ich zaburzenia rozwojowe, poznawcze i społeczne. Do przedszkola uczęszczają dzieci głównie z rodzin miejskich i dobrze sytuowanych [Zahorska, 2003: s. 35].

Fakt relatywnie niskiego upowszechnienia edukacji przedszkolnej można też, ale tylko częściowo, wyjaśniać poglądem znaczącej części Polaków (20% ogółu ankietowanych), zdaniem których najkorzystniejsze dla rozwoju dziecka jest pozostawianie pod opieką niepracującej matki aż do momentu rozpoczęcia edukacji szkolnej [Szlendak, 2003: s. 9].

Sytuację poprawia w pewnym stopniu fakt upowszechnienia oddziałów przedszkolnych dla sześciolatków (zwanych klasami zerowymi) przy szkołach podstawowych. Razem z przedszkolami obejmują one 96,7% sześciolatków, co zwiększa odsetek dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego do 50,8%. Dysproporcja między miastem a wsią pozostaje jednak znacząca – gros dzieci wiejskich korzysta jedynie z tej jednorocznej formy przygotowania do rozpoczęcia nauki szkolnej [Konarzewski, 2000: s. 6].

4.3 Szkoła podstawowa

Problem zagrożenia wykluczeniem społecznym na poziomie szkolnictwa podstawowego i gimnazjów dotyczy w pierwszym rzędzie dzieci nie podejmujących obowiązkowej nauki, dzieci „odsiewanych” z powodu złych wyników nau-

czania oraz tych odrzucanych przez szkołę z powodu trudności wychowawczych.

Jak wynika z badań prowadzonych w ostatnich latach, na poziomie szkół podstawowych pojawia się niepokojące zjawisko, które wpływa na utrwalanie nierówności w dostępie do edukacji. Tym zjawiskiem jest segregacja uczniów. Zaobserwowano dwa typy segregacji – pierwszy dotyczy procedur rekrutacyjnych podczas przyjmowania dzieci do szkół, drugi zachodzi podczas dzielenia uczniów na oddziały klasowe.

Z punktu widzenia procesów wykluczenia ważnym aspektem tego zagadnienia jest proces rekrutacji uczniów do szkoły. B. Murawska [2003], badając rekrutację uczniów do publicznych szkół podstawowych, stwierdziła, że procedura prawna wyklucza jakikolwiek wpływ szkoły na dobór uczniów na tym poziomie edukacji, obowiązuje bowiem rejonizacja. Szkoła powinna przyjąć wszystkich uczniów z danego okręgu, co ma sprzyjać wyrównywaniu szans. Tylko po spełnieniu tego warunku szkoły mogą przyjąć uczniów spoza rejonu, na podstawie własnych kryteriów. Jedną z najczęściej stosowanych metod selekcji jest wykorzystanie kwestionariusza aplikacyjnego, wypełnianego przez rodziców, chcących posłać dziecko do konkretnej szkoły. Władze szkoły na tej podstawie zapoznają się z danymi odnośnie do statusu społeczno-ekonomicznego ucznia oraz określają ewentualną „przydatność” rodziców. W niektórych przypadkach „przydatność” ma czysto materialny charakter – rodzice mają partycypować w kosztach bieżącego utrzymania szkoły, poprzez regularne opłaty (komitet rodzicielski) lub na przykład finansować zakupy sprzętu – telewizora, komputera, mebli, albo remontu szkoły. Szkoły rywalizują między sobą o dobrze sytuowanych rodziców, urządzając drzwi otwarte, podczas których mogą oni obejrzeć szkołę, jej wyposażenie, poznać ofertę dodatkowych (oczywiście płatnych) usług edukacyjno-rekreacyjnych. W ostatnim okresie szkoły zaczęły inwestować w reklamy prasowe, promujące szkoły i zapraszające do uczestnictwa w „drzwiach otwartych”. Oczywiście takie procedury dotyczą jedynie rodziców o wysokim statusie ekonomiczno-społecznym. W ten sposób dokonuje się segregacja, która wprowadza element nierówności pomiędzy szkołami, zaś dzieci ze środowisk zaniedbanych wyklucza z dostępu do usług, które zapewniane są przez państwowe placówki jedynie tym uczniom, których rodziców stać na ich opłacenie.

Drugi typ segregacji dokonuje się w szkołach podczas dzielenia uczniów na oddziały klasowe. W zależności od przyjętej strategii, proces ten może niwelować nierówności między klasami lub je zaostrzać. W niektórych szkołach władze wolą mieć w każdej klasie taki sam „poziom trudności i szans”; dążą zatem nieświadomie do tego, aby do każdej klasy trafiały dzieci z różnym zapleczem społeczno-ekonomicznym. W innych szkołach podziały odbywają się na podstawie preferencji rodziców, którzy chcą na przykład, żeby dziecko kontynuowa-

ło edukację w środowisku dzieci, które zna z przedszkola, albo dzieci, które mieszkają w najbliższym sąsiedztwie. Wyniki badań nauczycieli wskazały dość oczywistą zależność – w szkołach o niskim wskaźniku segregacji, nauczyciele przywiązują większą wagę do egalitaryzacji szkolnictwa i akceptują fakt rejonizacji szkół. Z kolei tam, gdzie wskaźnik segregacji jest najwyższy, nauczyciele sądzą, że szkoła powinna mieć prawo do dokonywania selekcji wedle własnych kryteriów. Tak w każdym razie interpretuje te wyniki autorka przywoływanego opracowania. Można chyba jednak postawić tezę, że to w oparciu o własne przekonania nauczyciele i władze szkół tworzą segregacyjne lub egalitarne kryteria naboru do szkół i dzielenia uczniów na oddziały klasowe [Murawska, 2003].

4.4. Gimnazja

Projektując reformę edukacyjną, władze postawiły sobie trzy najważniejsze cele:

- upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównanie szans oświatowych,
- podniesienie jakości nauczania.

Reforma nie przewidywała zasadniczego zwiększenia nakładów finansowych na oświatę, zatem do jej zasadniczych celów można zaliczyć również dodatkowe, choć niewypowiedziane zadanie (MEN, 1998, Reforma systemu edukacji. Projekt – cyt. za [Konarzewski, 2001: s. 3]) – podniesienie efektywności nakładów oświatowych.

Podstawowym środkiem realizacji drugiego celu miało być wprowadzenie nowego typu szkół – gimnazjów.

Liczono, że gimnazja staną się nowoczesnymi, dobrze wyposażonymi placówkami (wyższy standard szatni, toalet, czy stołówek, wyposażenia dydaktycznego – pracowni komputerowych, bibliotek, sal gimnastycznych, oraz oferty dydaktycznej – informatyki, języków obcych, itd.). Jakościowa poprawa miała być widoczna szczególnie na tle szkół podstawowych. Używając określenia Konarzewskiego [2001: s. 60], gimnazja miały stać się „wyspami nowoczesności” w morzu anachronicznych podstawówek.

Do kluczowych celów należało również wyrównywanie poziomów między szkołami na wsi i w mieście. Nie oczekiwano, że warunki nauki w wiejskich szkołach podstawowych ulegną znacznej poprawie, zakładano natomiast, że na szczeblu gimnazjalnym można będzie zorganizować szkoły o podobnym standardzie do tych miejskich. To założenie było krytykowane, uznawano bowiem, że skuteczniejszym sposobem wyrównywania szans dzieci z ośrodków wiejskich byłoby podniesienie jakości nauczania początkowego, upowszechnienie wychowania przedszkolnego. Z przyczyn ekonomicznych okazało się to jednak niere-

alne. Twórcy reformy uznali, że wprowadzenie gimnazjów i wyrównanie poziomów nauczania pomiędzy miastem i wsią pozwoli dzieciom wiejskim spędzić przynajmniej trzy lata edukacji w szkole o przyzwoitym standardzie.

Te założenia w pewnej mierze zostały zrealizowane. Wyposażenie gimnazjów okazuje się być znacznie nowocześniejsze i lepsze niż w szkołach podstawowych, częściej znajdują się w nich sale gimnastyczne, pracownie komputerowe, czytelnie, świetlice, czy stołówki. Gimnazjaliści mają łatwiejszy dostęp do specjalistów: pedagogów szkolnych, psychologów, pielęgniarek, czy lekarzy [Konarzewski, 2001].

Wśród wad gimnazjum Konarzewski [2001] wymienia ciasnotę w szkołach, lekcje na drugiej zmianie, niższą dostępność zajęć pozalekcyjnych i mniejszą szansę na uzyskanie pomocy materialnej. Z drugiej strony - w gimnazjach z reguły uczą lepiej wykształceni i młodszy nauczyciele, częściej również prowadzone są zajęcia z więcej niż jednego języka obcego.

Również w opiniach uczniów i rodziców gimnazja są szkołami lepiej wyposażonymi, nauczyciele w nich pracujący są bardziej zaangażowani w swą pracę, poziom edukacji jest zaś generalnie wyższy niż w szkołach podstawowych. Uczniowie deklarowali, że wymagania im stawiane są wyższe niż na wcześniejszym etapie edukacji, twierdzili również, że przyswajają więcej wiedzy. Także nauczyciele oceniali lepiej warunki pracy w gimnazjach niż w szkołach niższego szczebla.

Powyższe pozytywne zmiany dotyczą również gimnazjalnych szkół wiejskich, które pod pewnymi względami rozwijają się lepiej niż szkoły miejskie, np. w przypadku oferty zajęć pozalekcyjnych, czy organizacji nauczania. Problemem szkół wiejskich jest natomiast kwestia czasu, który zajmuje uczniom droga do szkoły, oraz lokalizacja wiejskich gimnazjów w jednym budynku ze szkołami podstawowymi. Wyniki badań dowodzą, że w gimnazjach zostały stworzone odpowiednie warunki, aby minimalizować wpływ kapitału społecznego na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Większą rolę zaś mogą odgrywać indywidualne predyspozycje uczniów – inteligencja, zdolności, czy motywacja do kształcenia się [Konarzewski, 2001].

Badania ujawniają także negatywne zjawiska w organizacji szkół. Niestety, praktyki segregacyjne dotyczące szkół podstawowych nie omijają również gimnazjów.

W pogoni za prestiżem ma miejsce rywalizacja pomiędzy szkołami. Tworzone są oddziały nieobjęte rejonizacją, do których przyjmowani są wyselekcjonowani uczniowie. Jest to praktyka *stricte* segregacyjna. Konarzewski [2001: s. 65-66] pisze o „chorobie grupowania celowego”, która nie powinna mieć miejsca w demokratycznym społeczeństwie. Szkoła „nie powinna uzurpować sobie prawa do aktywnego kształtowania różnic między uczniami, lecz pozwolić im się ujawnić w wyrównanych warunkach”. Autor ten swe rozważania kończy

konstatacją o odwróceniu od egalitaryzmu. W wielu empirycznych badaniach udowodniono jednak, że grupa rówieśnicza – poziom uczniów w danej klasie – ma znaczący wpływ na osiągnięcia jednostki, wyższy niż np. kwalifikacje nauczycieli czy wyposażenie szkoły [Białecki, 2003]. Innymi słowy, dzieci, które trafiają do słabszych klas, ze względu na swe zaplecze społeczno-ekonomiczne, są już na wstępie upośledzone w stosunku do dzieci uczących się w klasach wyselekcjonowanych⁵.

Jak wynika z ostatnich badań P. Śleszyńskiego [2004], czynniki przestrzenne w coraz mniejszym stopniu warunkują poziom wyników kształcenia w gimnazjach, który jest coraz bardziej powiązany z cechami społecznymi, szczególnie na obszarach wiejskich. Zjawisko to koreluje z poziomem bezrobocia i niskim wykształceniem ludności.

Również badania nad tzw. odpadem szkolnym, czyli uczniami, którzy kończą edukację przed ukończeniem wieku granicznego dla obowiązku szkolnego, wskazują, że uczniowie ci rekrutują się z rodzin o niskim kapitale kulturowym [Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński, 2001].

Zaobserwowano także (w porównaniu z wynikami z roku 2002) proporcjonalnie wyższy wzrost wyników na obszarach o uprzednio najniższych rezultatach, co może być jednym z pozytywnych efektów wprowadzenia gimnazjów.

Badając wpływ wysokości i struktury finansowania oświaty, wykazano również, że środki nie związane z subwencją oświatową, a więc pozyskiwane i rozdysponowywane w środowisku lokalnym, są generalnie wykorzystywane w sposób bardziej efektywny [Śleszyński, 2004]. Im większy udział środków własnych gmin w całkowitej sumie wydatków na oświatę, tym lepsze wyniki uczniów. Autor przywołanego raportu stawia tezę, że przyczyną takiego stanu rzeczy jest skuteczniejsze rozpoznanie potrzeb na szczeblu lokalnym oraz zwiększona kontrola wydatkowania środków, szczególnie tych pozyskanych od sponsorów, czy organizacji pozarządowych. Skłania to do opinii, że decentralizacja odpowiedzialności za dysponowanie funduszami na edukację jest krokiem w odpowiednim kierunku i powinna być kontynuowana.

⁵ Segregacje szkolne stały się w roku 2004 elementem debaty publicznej na łamach polskich mediów, której początkiem był tekst Adama Leszczyńskiego pt. „Segregacja klasowa w polskich szkołach”, oparty na wynikach raportów Romana Dolaty i Barbary Murawskiej, opublikowany w „Gazecie Wyborczej” z 5 lipca 2004. Kontynuowana była na łamach innych pism. Problemem tym zajął się, krytykując praktyki segregacyjne wedle statusu majątkowego w szkołach publicznych jako niedopuszczalne z etycznego punktu widzenia, m.in. abp Józef Życiński podczas konferencji dla szkolnych katechetów („Gazeta Wyborcza” z 04.09.2004, za Katolicką Agencją Informacyjną).

4.5 Licea i technika

Wyższe szkoły średnie, tak ogólnokształcące, jak i technika, nie podlegały w ostatnich latach głębokim przemianom. Najważniejsza reforma dotyczy egzaminu maturalnego, zmiany jego formuły. W czasie, gdy powstaje niniejszy tekst, trwają matury przeprowadzane po raz pierwszy według nowego schematu. Sensowna analiza ewentualnego znaczenia tej zmiany dla wyrównywania szans będzie możliwa po poznaniu ich wyników, a także po przekonaniu się, w jaki sposób wpłyną one na proces rekrutacji do szkół wyższych.

4.6 Szkoły wyższe

W 1992 roku w szkołach wyższych studiowało 12,9% młodych ludzi z odpowiedniej kohorty wieku. W 2001 wskaźnik ten wyniósł 40,7%. Ta diametralna zmiana świadczy o skali przeobrażeń polskiej edukacji na poziomie szkół wyższych [Lenartowska–Zychowicz, 2004].

W PRL, poza Katolickim Uniwersytetem Lubelskim i seminariami duchownymi, prywatne szkolnictwo wyższe nie istniało na żadnym szczeblu. Obecnie prawie 2/3 szkół wyższych to placówki niepaństwowe. Dostęp do bezpłatnych form kształcenia na poziomie szkół wyższych ograniczany jest poprzez konieczność zdawania wstępnych egzaminów. Stopień ich trudności powoduje, że młodzież z zamożniejszych i lepiej wykształconych rodzin jest uprzywilejowana, na niższych szczeblach edukacji uczęszcza bowiem do lepszych szkół oraz korzysta z prywatnych kursów i korepetycji. Ma więc miejsce paradoksalne zjawisko - bezpłatne studia dzienne, których istnienie miało wyrównywać dostęp do wyższego wykształcenia osobom mniej zamożnym, zostały „przejęte” przez dzieci pochodzące z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, podczas gdy młodzież pochodząca z rodzin o niższym statusie kontynuuje naukę na studiach płatnych, które w założeniach miały być przeznaczone dla osób z rodzin bogatych. Dotychczas w debacie publicznej rzadko przewija się motyw powyższej „nierówności społecznej”. Wydaje się, że elity polityczne boją się dotykać tego tematu i szukać recept, co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, sugestie, iż w celu wyrównania szans należałoby wprowadzić odpłatność za kształcenie w trybie dziennym, spotkałoby się zapewne z populistycznym i demagogicznym atakiem przeciwników politycznych, podtrzymujących fikcyjne przeświadczenie, iż bezpłatna edukacja jest w polskich warunkach społecznie sprawiedliwa. Po drugie, dzieci polityków, zatem ludzi o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, są w dzisiejszych realiach beneficjentami istniejącego systemu edukacji, co również może zniechęcać do podejmowania tych kwestii w dyskursie publicznym. Były premier RP Marek Belka, 18 kwietnia 2005 roku podczas debaty na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym UŁ podkreślił, że on sam

(jako polityk i ojciec) byłby skłonny uznać zasadność wprowadzenia obligatoryjnej odpłatności za studia, przy jednoczesnym przeznaczeniu całości pozyskanych w ten sposób środków na fundusz stypendialny dla najuboższych. Uznał jednocześnie, że prawdopodobieństwo znalezienia parlamentarnej większości dla przeforsowania takich rozwiązań jest znikome, zwracając uwagę na fakt, że wymagałoby to zmiany konstytucji.

Nadzieje związane z dynamicznym rozwojem sektora szkół prywatnych, czy szerzej – płatnych, nie spełniły się, przynajmniej jeśli chodzi o poziom kształcenia. Jednym z powodów było znaczące obniżenie, a w przypadku szkół prywatnych zniesienie, „progu selekcyjnego” – rekrutacja odbywa się często bez wstępnej selekcji lub wyłącznie poprzez konkurs świadectw lub rozmowy kwalifikacyjne [Buchner–Jeziorska, 2003: s. 90].

W szkołach państwowych na jednego nauczyciela akademickiego przypada 16 studentów, w niepaństwowych trzykrotnie więcej. Dla porównania w roku akademickim 1987/88, na jednego pracownika naukowo–dydaktycznego przypadało 5,8 studenta. Płatne – (tj. wieczorowe i zaoczne) formy kształcenia stały się w ostatnich latach dominującymi również w uczelniach państwowych – ponad połowa studentów uczy się w takich trybach.

W 2003 roku najlepsza szkoła prywatna zajęła 47. miejsce wśród ogółu szkół wyższych organizowanego przez dziennik „Rzeczpospolita” (nr 86/2003). W klasyfikacji miesięcznika „Polityka” (nr 15/2004), obejmującej kategorię szkół wyższych prowadzących studia o profilu ekonomii i zarządzania, najlepsza prywatna szkoła wyższa uplasowała się w 2004 roku na miejscu 11., za uczelniami państwowymi.

W rankingach uczelni niepaństwowych na czołowych miejscach od lat znajduje się nowosądecka Wyższa Szkoła Biznesu. Jej rektor Krzysztof Pawłowski [2004] zaprezentował ostatnio spójną koncepcję organizacji systemu kształcenia na studiach wyższych. Omawiając ją pokrótce, należy zwrócić uwagę na jej kluczowy element, jakim jest wprowadzenie od drugiego roku studiów powszechnej odpłatności za edukację w szkołach publicznych. Uzdolnieni studenci z ubogich rodzin byłiby zaś wspierani systemem stypendiów socjalnych oraz nagród za wyniki w nauce, które *de facto* zapewniałyby im „bezpłatną” edukację. Pawłowski postuluje również wprowadzenie elitarnych, całkowicie finansowanych z budżetu państwa studiów dla ok. 10 procent studiujących. Kryterium podstawowym przy selekcji tych studentów byłoby zdiagnozowane zapotrzebowanie państwa na wykwalifikowane kadry w konkretnych dziedzinach i specjalnościach naukowych oraz merytoryczna „jakość” studentów. Widać wyraźnie, że w tej koncepcji szczególną uwagę przykładą się do merytokratycznej zasady finansowania edukacji. Z jednej strony faktyczne współfinansowanie studiów osób zdolnych, a jednocześnie ubogich, przez studentów z rodzin o wyższym statusie ekonomicznym jest w pewnej mierze realizacją postulatu

o wyrównującym szanse systemie edukacji. Z drugiej strony, elitarne studia wyższe, całkowicie finansowane przez państwo (studiujący w tym trybie mieliby również bardzo wysokie stypendia) dostępne byłyby dla niezwykle wąskiej grupy osób, które poza zdolnościami, musiałyby korzystać z kursów doszkalających przygotowujących do spełnienia kryteriów selekcyjnych [Pawłowski, 2004, s. 92-97]. To neoliberalne rozwiązanie jest z kolei petryfikowaniem nierówności społecznych. Szanse, nawet uzdolnionej młodzieży, na podjęcie tego typu bezpłatnych, specjalistycznych studiów byłyby niewielkie. Wydaje się, że prawdopodobieństwo znalezienia politycznej większości dla wprowadzenia takich zmian jest minimalne. Przy obecnej liczbie absolwentów szkół wyższych rynek pracy weryfikuje wartość ich dyplomów, także bazując na takich rankingach jak wzmiankowane powyżej, co ogranicza szanse osób kończących mniej prestiżowe kierunki. Umasowienie szkolnictwa wyższego doprowadziło do sytuacji, w której rozbudowano aspiracje edukacyjne wśród szerokich grup młodzieży. Zdobywanie dyplomu wyższego wykształcenia nie jest już jednak czynnikiem, który by gwarantował jakikolwiek sukces. Podlegający ekonomicznym prawom podaży i popytu rynek pracy nie jest w stanie wchłonąć wszystkich absolwentów, stąd też poziom bezrobocia wśród nich wynosi prawie 30%.

Badania Z. Kwiecińskiego [2002] wykazują, że pogarsza się w ostatnich latach poziom alfabetyzacji chętnych do studiowania – udowadniają to wyniki egzaminów wstępnych oraz odsiew studentów w pierwszych latach studiów. W sytuacji takiej masowości edukacji na szczeblu wyższym niemożliwym było utrzymanie dawnego poziomu nauczania również w państwowych szkołach wyższych. Studia akademickie utraciły dawną elitarność. Wśród koncepcji, jakie pojawiają się w ostatnim czasie w debacie w środowisku akademickim, pojawia się taka, że wprowadzenie Karty Bolońskiej, a więc wdrożenie powszechnych trzech stopni edukacji, może być receptą na odzyskanie prestiżu przez uczelnie państwowe. Mogłoby się tak stać w przypadku, gdy pierwszy stopień edukacji (poziom licencjatu) byłby jedynym masowym, natomiast drugi poziom (magisterski) oraz przede wszystkim trzeci (doktorski) miałyby wymiar prawdziwie akademicki, z gwarantowanym, wyśrubowanym poziomem kształcenia oraz właściwą, wysoką rangą dyplomu [Lenartowska-Zychowicz, 2004].

Kontrowersyjna wydaje się też kwestia, na ile tak wysokie wskaźniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym, prezentowane bardzo często jako kluczowe osiągnięcie polskiej transformacji, okażą się sukcesem w szerszej perspektywie. W ostatnim piętnastolecu nastąpił znaczący wzrost aspiracji edukacyjnych wśród polskiej młodzieży i przekonanie, że to edukacja stworzy im szansę na sukces życiowy. Wspomniane już wskaźniki bezrobocia wśród absolwentów pokazują, że w wielu przypadkach aspiracje te nie zostaną zaspokojone. Polski rynek pracy będzie zapewne dalej ewoluował w kierunku zgodnym ze światowymi trendami, zwiększając znacząco udział miejsc pracy w sektorze usług,

gdzie akademickie wykształcenie nie jest niezbędne, a niekiedy nawet jest niewskazane. Dla pewnej grupy wysoko wykwalifikowanych specjalistów szansą może być rozwój tzw. czwartego sektora gospodarki-usług doradczych. Wydaje się jednak, że biorąc pod uwagę liczbę absolwentów jaka corocznie kończy studia wyższe, ten nowy rynek pracy nie będzie w stanie wchłonąć wszystkich zainteresowanych.

5. Podsumowanie

Wyrównywanie szans życiowych może być skutecznie realizowanym celem polityki edukacyjnej nowoczesnego państwa. Wymaga to jednak wykreowania spójnej i konsekwentnie realizowanej wizji system edukacyjnego. Przykładem „dobrej praktyki”, prowadzącej do wyraźnego na tle innych państw wyrównywania szans dzieci i młodzieży może być system edukacji w Finlandii. Z punktu widzenia Polski można łatwo postawić zarzut, że jest to polityka bogatego i znacznie mniej ludnego kraju. Do pewnego stopnia jest to teza słuszna. Nie należy jednak zapominać o tym, że sytuacja gospodarcza Finlandii na początku lat dziewięćdziesiątych była niezwykle trudna, a stworzenie opisanego powyżej schematu szkolnictwa było efektem politycznego konsensusu. Na podstawie rzetelnej diagnozy uznano, że edukacja jest celem priorytetowym, na który należy zwiększać nakłady, gdyż jest to inwestycja, która w pewnej perspektywie musi się opłacić. Dzisiejsza kondycja gospodarcza Finlandii jest w znacznej mierze rezultatem tego wyboru. W polskich realiach wydaje się, że diagnoza odnośnie do rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju jest zbliżona do tej, którą Finowie zaakceptowali kilkanaście lat temu.

Celem tego tekstu w części dotyczącej polskiego systemu edukacji było wskazanie pewnych zjawisk, które w szerszej perspektywie mogą przeszkadzać w realizacji powszechnie akceptowanych założeń polityki edukacyjnej. Pozytywnym i być może dobrze rokującym na przyszłość jest fakt, że zmiany w polskiej edukacji poddane są ciągłemu monitoringowi ze strony ekspertów, a problem segregacji szkolnych czy jakości kształcenia, pojawił się w debacie publicznej na łamach największych polskich mediów. Jeżeli ta debata będzie kontynuowana a eksperckie opinie, analizy i wskazówki będą brane pod uwagę przez polityczne grona podejmujące kluczowe decyzje, można mieć ostrożną nadzieję, że polski system edukacyjny będzie ewoluował w pożądanym kierunku. By nadzieja ta przerodziła się w pewność, niezbędnym byłoby wypracowanie politycznego konsensusu pomiędzy najpoważniejszymi partiami i uznanie edukacji i badań naukowych za faktyczny, a nie tylko powszechnie deklarowany priorytet, którego realizacja po pierwsze stymulowałaby rozwój młodych ludzi,

zwiększając ich szanse na życiowy sukces, po drugie zaś sprzyjałaby gospodarczej koniunkturze.

Podczas realizacji projektu PROFIT, poświęconego badaniu dziedziczenia nierówności społecznych oraz potencjalnym możliwościom przeciwdziałania temu zjawisku, poprzez działania polityczne, przeprowadzono cykl wywiadów z polskimi parlamentarzystami, zajmującymi się kwestiami polityki społecznej. Jasno wynika z nich, że politycy zdają sobie sprawę z kluczowej roli edukacji jako czynnika, który w znacznym stopniu wpływa na życiowe szanse. Są również świadomi, że polski system edukacyjny różnicuje prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu poprzez nierównomierną dostępność młodych ludzi z różnych środowisk do kształcenia tej samej jakości. Większość pytanym polityków deklaruje również, że to edukacja powinna być priorytetem w polityce państwa. Przyznają jednocześnie, że w bieżącej polityce, związanej z nieustanną walką rozmaitych grup nacisku o środki budżetowe, dominują decyzje o charakterze doraźnym, wspiera się wpływowe grupy interesu, szczególnie te stanowiące potencjalny elektorat danego ugrupowania. Niektórzy politycy mówili wprost, że dzieci i młodzież są pozbawiane adekwatnego do ich potrzeb wsparcia, dlatego że nie mogą brać udziału w wyborach. Biorąc pod uwagę to zjawisko, można wątpić w stworzenie politycznego porozumienia ponad podziałami w kwestii uznania edukacji za naczelną priorytet polskiej polityki w możliwej do przewidzenia perspektywie.

BIBLIOGRAFIA

- Białecki I., 2003, *Szanse na kształcenie i polityka edukacyjna – perspektywa równości i sprawiedliwości społecznej*; wystąpienie podczas Ogólnopolskiego Szczytu w Sprawach Dzieci, Warszawa 23-24.05.2003 (referat dostępny na stronie internetowej http://www.brpd.gov.pl/szczyt/prof_Ireneusz_Bialecki.htm)
- Bierut M., 2005, *Fiński model szkoły dla Europy*, „Gazeta Wyborcza”, 23 marca (tekst dostępny na stronie internetowej: <http://serwis.gazeta.pl/swiat/1,34208,2617473.html>)
- Brandsma J., 2002, *Education, equality ad social exclusion. Final synthesis report* (raport dostępny na stronie internetowej: ftp://ftp.cordis.lu/pub/documents_r5/natdir0000048/s_2614005_20030926_112123_AD_S0000761en.pdf)
- Buchner-Jeziorska A., 2003, *Rynek a jakość kształcenia. Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 90*, [w:] Doktor K., Konecki K., Warzywoda-Kruszyńska W. (red.), *Praca, gospodarka, społeczeństwo*, Wyd. UŁ, Łódź, 83-98
- Czapiński J., 1995, *Money Isn't Everything: On the Various Social Costs of Transformation*, „Polish Sociological Review”, nr 4 (112), 289-302
- Dolata R., 2001, *Proces rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach z perspektywy nierówności społecznych w edukacji*, Instytut Spraw Publicznych (raport

- dostępny na stronie internetowej: <http://www.isp.org.pl/docs/PEDU/Selekcje%20w%20gimnazjum.pdf>).
- Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P., 2001, *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*. Instytut Spraw Publicznych (raport dostępny na stronie internetowej: <http://www.isp.org.pl/docs/PEDU/RAPORT%20-%20gimnazja.pdf>)
- Gęsicki J., 2004, *Przemiany w edukacji* [w:] Marody M. (red.), *Wymiary życia społecznego*, Scholar, Warszawa, 97-108
- Kawka Z., 2004, *The Educational System versus Processes of Social Exclusion*, [w:] Rokicka E., Starosta P. (red.), *Social Mobility and Exclusion*, Wyd. UŁ. Łódź, 63-76
- Konarzewski, 2000, *Infrastruktura oświatowa w pierwszym roku reformowania systemu oświaty*, Instytut Spraw Publicznych (raport dostępny na stronie internetowej: <http://www.isp.org.pl/docs/PEDU/raport1.pdf>)
- Konarzewski K., 2001, *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i mity*, Instytut Spraw Publicznych (raport dostępny na stronie internetowej: <http://www.isp.org.pl/docs/PEDU/Barometr.pdf>)
- Konarzewski K., 2003, *System oświaty: wczoraj, dziś i jutro*; wystąpienie podczas Ogólnopolskiego Szczytu w Sprawach Dzieci, Warszawa 23-24.05.2003 (referat dostępny na stronie internetowej: http://www.brpd.gov.pl/szczyt/prof_Krzysztof_Konarzewski.htm)
- Kwieciński Z., 2002, *Wykluczanie*, Wyd. UMK Toruń, 183 s.
- Lenartowska-Zychowicz M., 2004, *Masowy student - elitarny uniwersytet*, „Forum Akademickie”, nr 3 (artykuł dostępny na stronie internetowej: http://forumakad.pl/archiwum/2004/07-08/12-agora-masowy_student_elitarny_uniwersytet.htm)
- Murawska B., 2003, *Social segregation at the start of primary education*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1-2, 53 – 68.
- Naumanen P., Melin H., 2005, *Research on the intergenerational transmission of inequalities and policy responses in Finland*, publikacja złożona do druku w ramach serii: *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, Wyd. UŁ.
- Pawłowski K., 2004, *Spółczesność wiedzy szansą dla Polski*, Znak, Kraków, 239 s.
- Rokicka E., Starosta P. (red.), 2004, *Social Mobility and Exclusion*, Wyd. UŁ. Łódź, 181 s.
- Rymsza M. (red.), 2004, *Reformy społeczne. Bilans dekady*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 288 s.
- Szlendak T., 2003, *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 141 s.
- Sztompka P., 2003, *Socjologia*, Znak, Kraków, 653 s.
- Śleszyński P., 2004, *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2000 – 2004*. Opracowanie na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, (raport dostępny na stronie internetowej <http://www.menis.gov.pl/oswiata/biezace/ekspertyza.pdf>)
- Walczak-Duraj D., 1996, *Podstawy socjologii*, Omega Praksis, Łódź, 270 s.
- Zahorska M. (red.), 2003, *Edukacja przedszkolna w Polsce – zagrożenia i szanse*, ISP, Warszawa, 115 s.
- Zahorska M., 2004, *Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji*, [w:] Rymsza M. (red.), *Reformy społeczne. Bilans dekady*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 153-192