

Edukacja i nierówności społeczne (perspektywa porównawcza)

Tomasz Gmerek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

Abstrakt. Artykuł poświęcony jest problemowi selekcji w edukacji w kontekście nierówności społecznych. Odnosi się do stratyfikacyjnej funkcji edukacji, z perspektywy kategorii równości szans i rezultatów. Artykuł nawiązuje do koncepcji teoretycznych odnoszących się do problemów selekcji i strukturalnej segmentacji na przykładach wybranych systemów edukacji.

Słowa kluczowe: szkolnictwo, nierówność społeczna, selekcja, stratyfikacja, pedagogika porównawcza

Education and social inequality (a comparative perspective)

Abstract. The article is devoted to the problem of educational selection considered in the context of social inequality. It focuses on the stratificational function of education viewed from the perspective of the concept of equality of opportunities and results. It deals with the theoretical concepts referring to the problems of selection and structural segmentation as exemplified by some selected educational systems.

Key words: education, social inequality, selection, stratification, comparative education

Wprowadzenie

74 |

Teoria i praktyka edukacyjna przełomu XX i XXI w. stanowi swoistą „soczewkę”, w której skupiają się główne problemy społeczne, polityczne i kulturowe krajów świata. Z jednej strony, stanowi ona płaszczyznę ścierania się różnorodnych ideologii edukacyjnych – od konserwatywnej poprzez liberalną do socjaldemokratycznej¹, z drugiej – występuje na jej terenie paradoksalne współistnienie dwóch sprzecznych ze sobą tendencji: egalitarnej (wynikającej z demokratyzacji np. wyższych szczebli edukacji) oraz elitarniej (np. funkcjonowanie prywatnych szkół średnich).

Inną tendencją jest – wynikająca z ekspansji wolnego rynku – coraz większa presja ekonomii i rynku pracy wobec edukacji; w konsekwencji młodzi ludzie postrzegani są często jedynie jako „kapitał ludzki” lub w kategoriach „siły roboczej”². Równoległe istotą wielu koncepcji pedagogicznych jest idea upodmiotawiania, której celem jest przekazanie młodzieży „władzy kreowania własnej biografii”. Jednocześnie nie ulega wątpliwości, że formalne wykształcenie (symbolizowane przez posiadanie „dobrego dyplomu”) staje się w coraz większym stopniu symbolem statusu, dając jednostce możliwość awansu społecznego i zawodowego³.

Zjawiska nierówności społecznych są silnie powiązane ze zróżnicowaniem w dostępie do powszechnie uznanych dóbr. W tym kontekście ważną rolę pełni edukacja – jedna z najistotniejszych „maszyn sortujących jednostki”. Jej celem jest podział jednostek i ich rozmieszczenie w strukturze zawodowej i społecznej. Ostatecznym rezultatem procesów selekcji jest zróżnicowanie ludzi pod względem statusu, a także dostępu do przywilejów i władzy oraz poziomu (standardu) życia; mówiąc krótko – wyłonienie „panującej elity”⁴. Można w tym miejscu postawić tezę, że wiele teorii i koncepcji w ramach socjologii edukacji oraz pedagogiki wskazuje na istotną rolę szkolnictwa jako czynnika konstruującego nierówności we współczesnych społeczeństwach⁵. Obok pozainstytucjonalnych

.....
¹ B. Śliwerski: *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 73–84.

² P. Brown: *The Opportunity Trap*, [w:] *Education, Globalization and Social Change*, red. H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, A. H. Halsey, Oxford 2006, s. 386.

³ Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 139.

⁴ E. Hopper: *Notes on stratification, education and mobility in industrial societies*, [w:] *Readings in the Theory of Educational Systems*, red. E. Hopper, London 1971, s. 21.

⁵ Z. Melosik: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995, s. 21–35.

czynników zróżnicowania społecznego, także specyfika konstrukcji systemu edukacyjnego może determinować zróżnicowanie pomiędzy celami edukacji i jej charakterem na kolejnych poziomach kształcenia – wpływając na formowanie się nierówności społecznych.

Analizy zjawisk edukacyjnych dostarczają wglądu w istotę ścisłych zależności pomiędzy polityką oświatową a procesami uzyskiwania przez jednostki pochodzące z grup dominujących i podporządkowanych możliwości osiągnięcia sukcesu życiowego – w określonych uwarunkowaniach społecznych, ekonomicznych i politycznych. Z tej perspektywy warto wyróżnić kilka podstawowych czynników warunkujących funkcjonowanie nierówności edukacyjnych – posiadających wpływ na osiągnięcia szkolne i sukces życiowy uczniów.

Pozaszkolne uwarunkowania nierówności edukacyjnych

Status społeczno-ekonomiczny

Pozycja społeczno-ekonomiczna jednostki stanowi jedną z najważniejszych determinant warunkujących nierówności w sferze edukacji. Czynnik ten kształtuje nierówności zarówno w szkolnictwie społeczeństw wysoko rozwiniętych pod względem gospodarczym, społecznym i kulturowym, jak i słabo rozwiniętych.

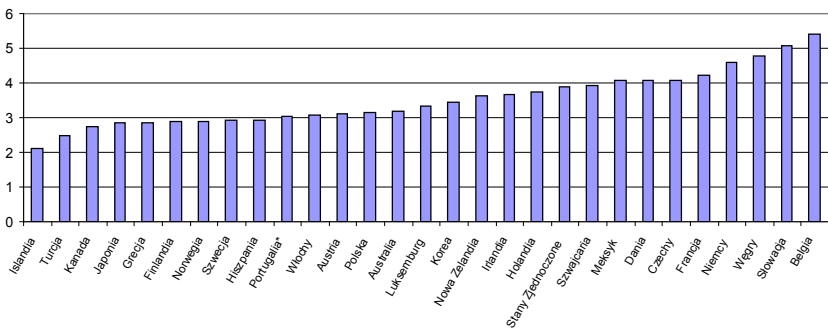
Współczesne wysokorozwinięte społeczeństwa zapewniają swoim członkom powszechny dostęp do edukacji. Można w tym kontekście stwierdzić, że jest to miarą stopnia ich demokratyzacji. Choć w założeniu ma być to „równy” i „sprawiedliwy” dostęp, to jednak – jak można zauważyć – zasada ta nie w każdym przypadku jest realizowana. W krajach posiadających względnie płynną strukturę ruchliwości, nierówności edukacyjne nie funkcjonują w sposób jawny i ewidentny. Fakt ten nie oznacza jednak, że nie istnieją⁶. Przykład wielu krajów demokratycznych (nawet tych, które określane są jako egalitarnie zorientowane „państwa dobrobytu”) wskazuje, że status socjoekonomiczny posiada znaczący wpływ na osiągnięcia edukacyjne uczniów, wybór określonych ścieżek kształcenia, procesy odsiewu szkolnego oraz stopień przetrwania uczniów w systemie – a w konsekwencji

.....
⁶ R. Boudon: *Education, Social Mobility, and Sociological Theory*, [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, red. J. G. Richardson, New York 1986, s. 273.

miejsce, jakie zajmują na rynku pracy⁷. Podobna sytuacja występuje w krajach słabo rozwiniętych i rozwijających się. W tym przypadku jednak często funkcjonują wyraźne i znaczące nierówności w zakresie dostępu do edukacji dla jednostek pochodzących z nieuprzywilejowanych grup społecznych⁸.

Międzynarodowe badania porównawcze wykazują istnienie istotnych nierówności w zakresie osiągnięć szkolnych dzieci z odmiennych grup statusu społeczno-ekonomicznego. Dla przykładu, badania PISA – przeprowadzane w różnych krajach świata – wskazują na zróżnicowanie, jakie istnieje w sferze osiągnięć edukacyjnych piętnastolatków pochodzących z odmiennych grup społecznych (por. Wykres 1).

Wykres 1. Wpływ statusu socjoekonomicznego rodziny ucznia na wyniki testu matematycznego, badanie PISA, dane dla 2003 r.



■ prawdopodobieństwo uzyskania najniższych wyników testu matematycznego przez ucznia pochodzącego z rodziny o najniższym statusie socjoekonomicznym w stosunku do ucznia pochodzącego z rodziny o najwyższym statusie

* Dla przykładu, w Portugalii prawdopodobieństwo uzyskania przez ucznia o niskim statusie społeczno-ekonomicznym najniższego wyniku testu jest trzy razy większe niż jego rówieśnika o najwyższym statusie

Źródło: S. Field, M. Kuczera, B. Pont, *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*, Paris 2007, s. 41.

Także poziom kompetencji w zakresie czytania, pisania i rozumienia tekstu zależy w dużym stopniu od pochodzenia społecznego ucznia (tendencja ta jest dostrzegalna we wszystkich krajach świata). Dla przykładu,

⁷ W. Müller, W. Karle: *Social Selection in Educational Systems in Europe*, „European Sociological Review” 1993, t. 9, nr 1, s. 3, oraz A. C. Kerckhoff, *Education and Social Stratification. Processes in Comparative Perspective*, „Sociology of Education” 2001, t. 74, s. 7–9.

⁸ E. Mulet: *A historical analysis of the educational modalities of inequalities management in Costa Rica, Cuba and Guatemala*, „Compare” 2004, t. 34, nr 1, s. 76–77.

w Hiszpanii wyniki kształcenia są bardzo zróżnicowane w zależności od tego czynnika, jakim jest poziom wykształcenia rodziców. Wskazuje to na ogromną rolę środowiska wychowawczego w rozwoju jednostki. Podobne wnioski wysunąć można, analizując wyniki testów PISA dotyczące umiejętności czytania ze zrozumieniem. Widać wyraźnie, że kompetencje piętnastoletnich Hiszpanów w tym zakresie są mocno skorelowane z poziomem społeczno-ekonomicznym i kulturowym ich rodzin (por. Tab. 1).

Tab. 1. Zróżnicowanie osiągnięć uczniów w wieku lat piętnastu w testach PISA (dotyczących czytania ze zrozumieniem) w 2000 r. Kryterium przypisania do danej grupy jest wskaźnik poziomu społeczno-ekonomicznego i kulturowego rodziny ucznia

Poziom kompetencji	Wskaźnik ISEC* dla danej grupy			
	niski	średni	wyższy	najwyższy
Poniżej poziomu 1	56,1%	26,2%	12,2%	5,4%
Poziom 1	47,6%	29,6%	15,5%	7,2%
Poziom 2	32,8%	29,7%	24,1%	13,5%
Poziom 3	19,3%	25,3%	29,9%	25,5%
Poziom 4	9,9%	18,0%	26,7%	45,4%
Poziom 5	2,6%	13,4%	19,6%	64,4%

*ISEC [Indicadore socio-economico]

Źródło: INCE. *Resultados en España del estudio PISA 2000*, podają za J. L. Pérez Iriarte, *Indicadores de desigualdad en la educación española*, [w:] *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*, red. M. de Puelles, Madrid 2005, s. 162.

Wyjaśnień wspomnianego zróżnicowania dostarcza wiele koncepcji teoretycznych. Jedną z nich stanowi teoria reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu. Teoria ta zakłada, że dzieci z różnych klas społecznych różnią się pod względem „kapitału kulturowego”, który dziedziczą od swych rodziców⁹. Podstawową kategorią służącą do analizy różnic w wyposażeniu kulturowym jest „habitus”. Składają się na niego kompetencje językowe jednostki, zinternalizowane przez nią potrzeby oraz sposoby postrzegania, definiowania i kategoryzowania świata¹⁰.

⁹ A. Lareau, E. B. Weininger: *Cultural capital in educational research. A critical assessment*, [w:] *After Bourdieu. Influence, Critique, Elaboration*, red. D. L. Swartz, V. L. Zolberg, Dordrecht 2004, s. 106.

¹⁰ P. Bourdieu, J. C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 102.

Habitus pierwotny kształtuje się w pierwszych latach życia dziecka (głównie w rodzinie i najbliższym otoczeniu), natomiast habitus wtórny kształtuje się w oparciu o szersze relacje społeczno-kulturowe (interakcje w szkole, media, uczestnictwo w określonym typie kultury itd.). Habitus dzieci pochodzących z klasy średniej i wyższych klas społecznych jest odmienny niż tych z klas niższych (robotniczej i chłopskiej). Wynika to z odmiennych form, zasad i celów socjalizacji w rodzinach należących do odmiennych klas społecznych. W praktyce to habitus dzieci z grup uprzywilejowanych w znacznie większym stopniu pokrywa się z oczekiwaniami instytucji edukacyjnych – reprezentują one bowiem dominujący typ kapitału kulturowego. Dobrze ilustruje ten problem – wprowadzona przez Bourdieu – kategoria „kapitału lingwistycznego”. Dotyczy ona zależności pomiędzy pochodzeniem dzieci z określonych grup społecznych a stopniem opanowania przez nie języka używanego w szkole. Według Bourdieu język „poza mniej lub bardziej bogatym słownictwem dostarcza bardziej lub mniej złożonego systemu kategorii, i to w ten sposób, że umiejętność rozszyfrowywania złożonych struktur logicznych bądź estetycznych i posługiwania się nimi zależy od złożoności języka przekazanego przez rodzinę”¹¹. Język staje się w tym przypadku instrumentem klasyfikacji społecznej (na przykład elita/plebs), a także jednym z podstawowych kryteriów selekcji szkolnej i – co za tym idzie – stratyfikacji społecznej¹². W konsekwencji, w instytucjach edukacyjnych ma miejsce nieustanny proces klasyfikacji i różnicowania uczniów pod względem ich kapitału kulturowego. Równocześnie istnieją możliwości zmiany własnego kapitału kulturowego przez jednostkę (i jej awansu społecznego) – odbywa się to jednak na warunkach grupy dominującej.

Można stwierdzić, że istnieją cztery główne aspekty, w jakich przejawia się reprodukcja kulturowa. Po pierwsze, zróżnicowanie kapitału kulturowego jest odtwarzane przez każdą klasę społeczną. Po drugie, szkoły systematycznie dokonują wartościowania różnych typów kapitału kulturowego, deprecjonując kapitał kulturowy niższych klas społecznych. Po trzecie, zróżnicowanie osiągnięć akademickich jest przenoszona na sferę ekonomiczną – rynek pracy wynagradza najbardziej prestiżowe kredencjały akademickie, zdobywane głównie przez reprezentantów wyższych

.....
¹¹ Tamże, s. 131.

¹² P. Bourdieu: *Language and Symbolic Power*, Cambridge 1991, s. 54.

klas społecznych. Po czwarte, szkolnictwo legitymizuje te procesy poprzez tworzenie hierarchii społecznej i jej utożsamianie z hierarchią akademicką¹³.

Warto w tym miejscu przedstawić krótko wyniki badań dotyczących aspiracji i wyborów edukacyjnych podejmowanych przez dzieci i młodzież z odmiennych klas społecznych we współczesnej Anglii. Można w tym kontekście zauważyć, że podejście do edukacji dzieci pochodzących z klasy robotniczej jest często odmienne od tego, jakie prezentują dzieci pochodzące z klasy średniej. W konsekwencji przyczyny niepowodzeń szkolnych białych dzieci z klasy robotniczej upatrywane są w typie kapitału kulturowego posiadanego przez ich rodziców¹⁴.

Gillian Evans poddała analizie czynniki społeczne i kulturowe tkwiące w rodzinie – wpływające na kształtowanie się odmiennych kompetencji, a także aspiracji edukacyjnych oraz wyborów szkoły w rodzinach klasy średniej i klasy robotniczej. Postawiła przy tym podobne tezy, jakie stawiają autorzy teorii reprodukcji kulturowej i ekonomicznej.

Jedno z istotnych podobieństw dotyczy funkcjonowania odmiennych typów socjalizacji dzieci i młodzieży w zależności od klasy społecznej. Dla przykładu, rodzice pochodzący z klasy średniej częściej przywiązują wagę do rozwoju kognitywnych kompetencji na wczesnych etapach rozwoju dziecka, jak również posiadają wiedzę i umiejętności stymulowania rozwoju dziecka za pośrednictwem różnego rodzaju praktyk edukacyjnych. Tak pisze o tych procesach Evans: „Moje własne doświadczenia sugerują, że matki pochodzące z klasy średniej, które zwykle mają wykształcenie wyższe, w zdecydowanie większym stopniu eksponują rozwijanie umiejętności powiązanych z formalnym kształceniem, takich jak kompetencje językowe (mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie), kompetencje matematyczne (liczenie oraz rozwiązywanie zadań z liczbami), kompetencje plastyczne i praktyczno-techniczne (rozpoznawanie kolorów i kształtów, umiejętności motoryczne konieczne do malowania, rysowania i wycinania), kompetencje z zakresu nauk ścisłych (rozwijanie zmysłu ciekawości świata oraz rozumienia zasad, które nim władają), a także sportu (koordynacji ruchowej oraz określonych umiejętności, np. pływanie)”. Matki

.....
¹³ J. Macleod: *Ain't no Makin'it. Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*, London 1987, s. 12.

¹⁴ G. Evans: *Educational Failure and Working Class White Children in Britain*, London 2006, s. 2.

dysponujące wyższym poziomem wykształcenia z większym prawdopodobieństwem i częściej podejmują nieformalne, mające charakter zabawy, działania służące rozwojowi różnorodnych kompetencji. Proces ten w konsekwencji sprawia, że „dzieci pochodzące z klasy średniej wcześniej przyzwyczajają się do formalnego kształcenia [...] Nie dziwi zatem fakt, że nawet dwuletnie dzieci, których matki mają wysoki poziom wykształcenia, radzą sobie lepiej w przedszkolu niż ich rówieśnicy, których matki mają niski poziom wykształcenia”¹⁵.

Evans zwraca również uwagę na inne aspekty funkcjonowania rodzin z odmiennych klas społecznych. Do najważniejszych zaliczyła ona czas poświęcany na wychowanie dzieci oraz energię i zasoby, jakie rodzice przeznaczają na to, aby ich dzieci rozwijały się jak najlepiej. Według tej autorki rodzice z klasy średniej (a matki w szczególności) robią wszystko, aby „uzyskać pewność, że ich dziecko posiadało wszystkie niezbędne kompetencje i umiejętności, które pozwolą mu na bycie «zdolnym» w sposób, który będzie doceniony w szkole”. Z tej perspektywy rodzaj opieki, jaką otaczają one dzieci, „może być opisany jako «intensywny», a jego powszechnym rezultatem jest wcześniej kształtujący się rozwój dzieci powiązany ze zdobywaniem sprawności w umiejętności formalnego uczenia się”. Umiejętność ta okazuje się niezwykle przydatna w tym momencie, gdy dziecko wchodzi w środowisko szkolne, bowiem jest ona przekształcana w różnorodne uzdolnienia i nagradzana. W związku z tym argumentem „nawet te dzieci z klasy średniej, które posiadają przeciętny i niższy potencjał intelektualny, z większym prawdopodobieństwem rozwinią go w szkole, ponieważ będą korzystały z tego rodzaju intensywnej opieki rodziców”¹⁶.

Jednocześnie sposoby socjalizacji dzieci z klasy robotniczej sprawiają, że są one w mniejszym stopniu przygotowane do podejmowania ról i spełniania oczekiwań szkolnych. Dzieje się tak zarówno dlatego, że słabsze przygotowanie stawia je na niekorzystnej pozycji w systemie edukacyjnym, który nagradza sukcesy oraz oczekuje od dzieci kompetencji wcześniej wyniesionych z domu, jak i dlatego, że szkoły uosabiają wartości klasy średniej. Evans zauważa, że „nie oznacza to, że dzieci pochodzące z klasy robotniczej nie mogą sobie dobrze radzić w szkole. Znaczna część

.....
¹⁵ Tamże, s. 3-4.

¹⁶ Tamże, s. 8.

rodziców [z tej klasy – T.G.] dostrzega wartość wykształcenia i rozbudza aspiracje swoich dzieci, a wiele dzieci z klasy robotniczej nie ma problemu z kształceniem”. Istnieje jednak duża część dzieci pochodzących z klasy robotniczej, które w szkole nie radzą sobie dobrze¹⁷.

Można zatem stwierdzić, że edukacyjne wsparcie dziecka ze strony rodziców (szczególnie w pierwszych latach życia) jest kluczowe dla kształtowania się kompetencji potrzebnych do dobrego funkcjonowania w instytucjach edukacyjnych. Dzieci pochodzące z nieuprzywilejowanych środowisk w mniejszym stopniu otrzymują wsparcie tego typu ze strony rodziców. Przyczyną opisywanego zjawiska jest często brak możliwości finansowych w zakresie wsparcia własnych dzieci, brak zasobów (takich jak biblioteka domowa, encyklopedie i inne pomoce naukowe), jak również niezrozumienie potrzeb dzieci i konieczności ich wsparcia, niskie aspiracje edukacyjne rodziców oraz brak zdolności i umiejętności rodziców w sferze pomocy. Warto zwrócić uwagę, że wsparcie rodziców może przybierać różne formy: pomoc w zadaniach domowych, finansowanie zajęć pozalekcyjnych, rozbudzanie aspiracji edukacyjnych, porady i wsparcie w sferze wyboru opcji kształcenia oraz typu szkoły, zapewnianie materiałów kształcenia, takich jak książki czy środki informatyczne (włącznie z wyjaśnieniem, jak zastosować te materiały), a także wsparcie w uczestnictwie w takich zajęciach pozaprogramowych, które przynoszą korzyści edukacyjne¹⁸.

Inny czynnik generujący nierówności w zakresie uzyskiwania sukcesu życiowego za pośrednictwem edukacji uwydatniają w swoich badaniach Samuel Bowles i Herbert Gintis. Teoretycy ci zwrócili uwagę na aspekt ekonomiczny funkcjonowania systemu edukacji. Teoria reprodukcji ekonomicznej opisuje zależności pomiędzy edukacją a ekonomią i rynkiem pracy w kontekście konsekwencji, jakie niosą one dla złożonego z klas i hierarchicznego społeczeństwa. Bowles i Gintis uważają, że system edukacyjny stanowi instrument odtwarzający społeczne i ekonomiczne nierówności poprzez swoje ścisłe powiązania z kapitalistycznym systemem produkcji. Twierdzą, że szkoły niemal automatycznie odpowiadają na potrzeby rynku pracy i – szerzej – systemu ekonomicznego; socjalizują one uczniów,

¹⁷ Tamże, s. 9.

¹⁸ S. Field, M. Kuczera, B. Pont: *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris 2007, s. 101.

wdrażając ich do pełnienia określonych ról zawodowych i pośrednicząc w ten sposób zarówno w prostym odtwarzaniu statusu jednostek, jak i w powielaniu całościowych relacji klasowych w społeczeństwie. Konsekwencje tego faktu najprościej można ująć w następujący sposób: dzieci robotników zostają robotnikami, natomiast dzieci lekarzy, prawników i profesorów zajmują podobnie eksponowane pozycje społeczne i zawodowe, jak ich rodzice. Reprodukacja polega zatem na transmisji międzypokoleniowego (przede wszystkim ekonomicznego) statusu z rodziców na dzieci.

Różnice w społecznych relacjach szkolnictwa są pogłębiane przez nierówności w zasobach finansowych. Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wskazują, że szkoły, w których kształcą się dzieci z niższych klas społecznych, są o wiele słabiej finansowane, gorzej wyposażone, mają o wiele większe liczebnie klasy, mniejszy wybór kursów, słabszych i niżej wynagradzanych nauczycieli. Uniemożliwia to stworzenie bardziej otwartego, elastycznego środowiska edukacyjnego. Jednocześnie w szkołach tych kładzie się głównie nacisk na dyscyplinowanie uczniów, co „nakłada na dyrektorów i nauczycieli konieczność wprowadzania relacji społecznych, które w sposób bezpośredni odzwierciedlają relacje istniejące w fabrykach”. Równolegle funkcjonują dobrze finansowane szkoły dla dzieci z uprzywilejowanych warstw społecznych, które – jak stwierdzają teoretycy reprodukcji – „mogą zaoferować daleko większe szanse dla rozwoju zdolności wymaganych dla adekwatnego przygotowania do pracy na wyższych poziomach zawodowej hierarchii”¹⁹. Widać więc wyraźnie, że to ekonomiczny status rodziców decyduje o tym, do jakiej szkoły uczęszcza dziecko; dzieci z bogatszych rodzin osiągną lepsze pozycje zawodowe (finansowe) i społeczne niż ich rówieśnicy z rodzin biedniejszych. Można więc stwierdzić, że pomimo istnienia (pozornie) wolnego i równego dostępu do edukacji, przyczyny leżące w systemie ekonomicznym uniemożliwiają młodzieży z niższych klas społecznych podobny (równy) start oraz sprawiedliwe uczestnictwo w „wyścigu” o dobrą pozycję zawodową i społeczny sukces.

Wspomniane zależności dostrzegalne są w większości krajów świata. Równocześnie trzeba stwierdzić, że w wielu krajach dysproporcje ekonomiczne i nierówności w sferze dostępu do szkolnictwa są coraz

.....
¹⁹ S. Bowles, H. Gintis: *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life*, New York 1976, s. 132.

wyraźniejsze. Trzeba zatem jeszcze raz powtórzyć, że problem dostępności kształcenia dobrej jakości (dostarczający w przyszłości znakomitych możliwości na rynku pracy) powiązany jest z możliwościami jego finansowania. Dla przykładu, zróżnicowanie w zakresie prywatnych wydatków przeznaczanych na kształcenie w Federacji Rosyjskiej jest ściśle uwarunkowane poziomem dochodów, jakie uzyskują członkowie rodzin. W rzeczywistości pomiędzy poszczególnymi grupami dochodów istnieją ogromne dysproporcje w sferze możliwości finansowania kształcenia (por. Tab. 2).

Tab. 2. Struktura wydatków gospodarstw domowych na opłacenie usług w systemie edukacji (odsetek wydatków w grupach ludności o różnych poziomach przeciętnego dochodu), dane dla Federacji Rosyjskiej w 2006 r.

Grupy dochodów (1-5)*	Odsetek całkowitych wydatków na edukację	W tym na edukację			
		przedszkolną i podstawową	średnią	średnią zawodową	wyższą
1	2,8	9,3	8,2	6,3	1,5
2	8,2	11,0	12,9	13,7	6,7
3	16,0	17,0	17,8	23,3	15,1
4	34,0	38,8	35,2	32,5	33,0
5	39,1	23,9	25,8	43,7	43,7

*gospodarstwa domowe w grupie 1 posiadają najniższy dochód, natomiast w grupie 5 dochód najwyższy

Źródło: *Obrazovane v Rossijskoj Federacii: 2007. Statističeskij eżegodnik*, Moskwa 2007, s. 90.

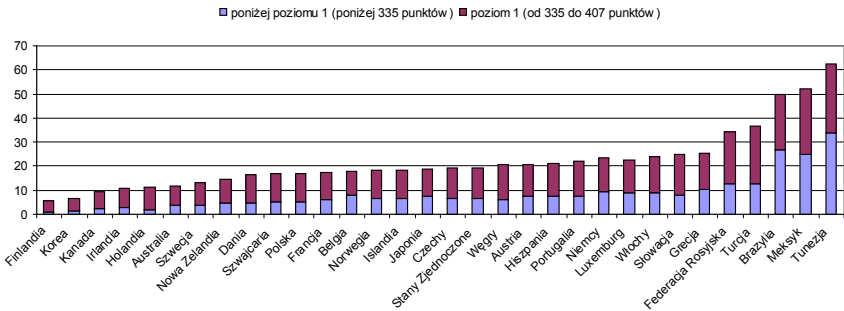
Dominacja kryterium ekonomicznego staje się coraz bardziej widoczna w sferze polityki oświatowej wielu krajów – skutkuje to naciskiem na samofinansowanie kształcenia, tworzeniem się wyraźnej hierarchii szkół, a także wzrostem selekcyjności systemu. Praktyka oświatowa tego typu powoduje wzrost nierówności społecznych. Zróżnicowanie społeczne i ekonomiczne odtwarzane przez system szkolnictwa na poziomie podstawowym i średnim stanowi podstawę dla formowania się ewidentnych nierówności na poziomie szkolnictwa wyższego – i dalej na rynku pracy²⁰. Kluczowe są w tym kontekście realizowane cele polityki oświatowej prowadzonej w danym kraju²¹.

²⁰ Z. Kwieciński: *Wykluczanie*, Toruń 2002, s. 146–147.

²¹ M. J. Szymański: *Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie*, [w:] *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2005, s. 173–176.

Działania skierowane na wyrównywanie szans oświatowych dzieci z nieuprzywilejowanych środowisk od kilku dekad stanowią cele polityki i praktyki oświatowej państw skandynawskich²². Dla przykładu, w Finlandii pochodzenie społeczne dzieci (rozumiane jako status społeczno-ekonomiczny ich rodziców) ma – w świetle porównań międzynarodowych – stosunkowo mały wpływ na osiągnięcia szkolne dzieci (potwierdzają to kolejne badania PISA). Oznacza to, że system edukacji w tym kraju jest w stanie stworzyć wyrównane szanse oświatowe dla wszystkich dzieci – głównie poprzez relatywne zniwelowanie dysproporcji wynikających z różnic w kapitale kulturowym rodziny. Prowadzi to nie tylko do ogólnie wysokiego poziomu uzyskiwanego przez fińskich uczniów w testach, lecz także – co niezwykle ważne – do małego zróżnicowania pomiędzy uczniami osiągającymi najlepsze i najgorsze wyniki. Ponadto uczniów osiągających w Finlandii najniższe wyniki w testach na czytanie i rozumienie tekstu (poziom osiągnięć PISA 1 i poniżej) jest w perspektywie porównawczej najmniej (por. Wykres 2).

Wykres 2. Procent jednostek w wieku 15 lat, posiadających kompetencje na poziomie 1 i poniżej poziomu 1 w teście PISA na czytanie ze zrozumieniem w 2003 r. (w wybranych krajach)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, oprac. OECD, Paris 2004, s. 443.

Warto wskazać na działania podejmowane w fińskim systemie edukacji obowiązkowej służące niwelowaniu negatywnego wpływu pochodzenia społecznego na osiągnięcia szkolne dzieci. W fińskiej szkole obowiązkowej stworzono bowiem swoistą „sieć”, której celem

²² T. Gmerek: *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich*, Poznań 2005, s. 193–198.

jest optymalizacja procesu wyrównywania szans oświatowych dzieci z nieuprzywilejowanych środowisk. Jest ona zbudowana z czterech poziomów oddziaływań.

Pierwszy z nich stanowi nauczyciel klasy, którego zadaniem jest identyfikacja uczniów słabo radzących sobie w nauce. Nauczyciel ten pracuje z uczniem indywidualnie lub w niewielkich, dwu-, trzyosobowych grupach – w celu rozwiązania problemu.

Drugi poziom oddziaływań stanowi asystent nauczyciela, który jest osobą mającą pewne przygotowanie pedagogiczne, jednak pracującą według zaleceń nauczyciela. Asystent nauczyciela pracuje z uczniem indywidualnie lub w małych grupach. Jego zadaniem jest pomoc uczniom w zakresie pokonywania trudności w realizacji materiału szkolnego, jak również w trakcie trwania godzin lekcyjnych (może on być obecny na lekcjach równocześnie z nauczycielem klasy). Asystent pracuje z uczniami zawsze według wskazówek i pod kierunkiem nauczyciela.

Trzeci poziom oddziaływań stanowi nauczyciel edukacji specjalnej. Jest to nauczyciel szkoły obowiązkowej, posiadający jednak specjalistyczne (zwykle roczne) przygotowanie w sferze pedagogiki specjalnej. Współpracuje on z nauczycielem klasy w celu rozwiązywania problemów uczniów, których nie były w stanie zniwelować dwie pierwsze linie oddziaływań. W praktyce działania nauczyciela edukacji specjalnej koncentrują się na języku (fińskim bądź szwedzkim) lub matematyce. Nauczyciel edukacji specjalnej zajmuje się uczniami bez specjalistycznej diagnozy (są to uczniowie, którzy potrzebują dodatkowej pomocy – około 17–20% fińskich uczniów). Ponadto w fińskim systemie kształcenia działają nauczyciele specjaliści – wykwalifikowani w zakresie edukacji specjalnej. Zajmują się oni dziećmi zdiagnozowanymi (około 1,8% takich dzieci kształci się w szkołach specjalnych, natomiast 4,4% – w ramach powszechnej szkoły rozszerzonej).

Czwarty element stanowi specjalistyczny zespół, którego celem jest pomoc uczniom, których słabe postępy w nauce powiązane są z szerszymi problemami rodzinnymi lub społecznymi. Zespół składa się z nauczyciela klasy, nauczyciela edukacji specjalnej, dyrektora szkoły, jak również psychologa, pracownika socjalnego z wydziału spraw społecznych, a także – jeśli to konieczne – przedstawicieli służb medycznych. Zadaniem zespołu, który ma dostęp do szerszego wachlarza środków i możliwości

działania, jest identyfikacja i likwidacja problemu (którego skala wykracza często poza możliwości działania szkoły). Działanie interdyscyplinarnych zespołów ma na celu odciążenie nauczyciela w rozwiązywaniu problemów społecznych i rodzinnych oraz umożliwienie mu skupienia się na kształceniu²³.

Płeć

Istotnym kryterium nierówności społecznych, wyznaczającym zróżnicowanie w sferze edukacji, jest płeć. Spoglądając z perspektywy tego kryterium na społeczne pozycje kobiet w relacji do pozycji mężczyzn, można postawić tezę o niezwykle silnych determinantach tkwiących w tradycji i kulturze wielu społeczeństw. Czynniki te sankcjonowały (w wielu przypadkach zjawiska te trwają współcześnie) niższą pozycję kobiet w większości sfer rzeczywistości społecznej²⁴.

Zróżnicowanie w zakresie uzyskiwanych przez kobiety i mężczyzn pozycji społecznych oraz dochodów powiązane jest bardzo często z odmiennymi możliwościami w zakresie uzyskiwania wykształcenia. Współcześnie sytuacja ta jest niezwykle skomplikowana ze względu na poziom rozwoju danego kraju, jego specyfikę kulturową, stopień otwartości w zakresie ruchliwości społecznej, odmienne oczekiwania w zakresie ról rodzajowych itd.²⁵

W wysoko rozwiniętych krajach Zachodu pozycja kobiet w edukacji i na rynku pracy uległa znaczącym przekształceniom. W szczególności dostrzegalny jest wzrost liczby kobiet podejmujących kształcenie wyższe (w wielu krajach wysoko rozwiniętych odsetek studiujących kobiet przekracza liczbę mężczyzn). Trzeba przy tym stwierdzić, że kobiety uzyskują coraz wyższe pozycje na rynku pracy²⁶.

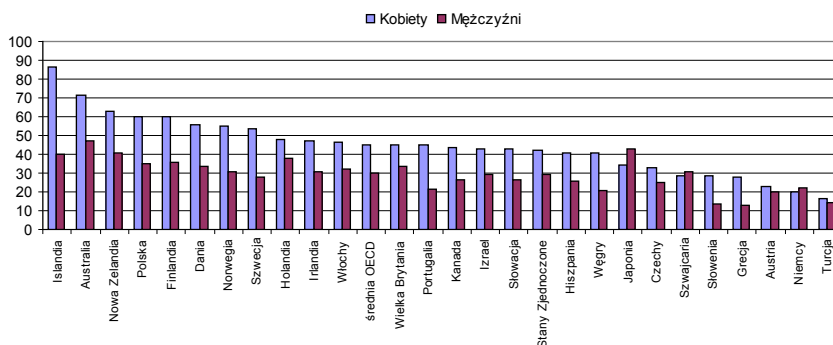
.....
²³ N. Grubb, S. Field, H. M. Jahr, J. Neumüller: *Finland – Country Note. Equity in Education. Thematic Review*, OECD 2005, s. 19–20, <www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>, (data dostępu: 15.07.2013).

²⁴ A. Gromkowska-Melosik: *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002, s. 95–133.

²⁵ Taż: *Macierzyństwo, dyplom akademicki i sukces zawodowy kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Kraków 2008, s. 99–107.

²⁶ Taż: *Indywidualizm, liberalna edukacja i paradoksy emancypacji kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej...*, dz. cyt., s. 78–81.

Wykres 3. Odsetek absolwentów studiów pierwszego stopnia w wybranych krajach świata, dane dla 2006 r.



Źródło: *Equally Prepared for Life? How 15-Year Old Boys and Girls perform in School*, oprac. OECD, Paris 2009, s. 14.

Równocześnie jednak w wielu krajach (nawet w wysoko rozwiniętych państwach dobrobytu) dostrzegalne jest zróżnicowanie pozycji pomiędzy kobietami i mężczyznami w wielu sferach rzeczywistości społecznej. Dla przykładu, w Norwegii aktualnie kobiety stanowią około sześćdziesięciu procent ogólnej liczby studiujących²⁷. Trzeba jednak stwierdzić, że wskaźniki ilościowe nie dostarczają dowodów na istnienie płciowej równości²⁸.

W wielu krajach podziały na rynku pracy wyznaczają specyficzne możliwości awansu zawodowego absolwentek instytucji kształcenia wyższego²⁹. Dla przykładu, pomimo wielu lat rządowej polityki równości, Skandynawia ma jeden z najbardziej podzielonych pod względem płciowym rynków pracy spośród krajów Zachodu³⁰. Podobnie zauważa Anne Smehaugen, pisząc: „Gdy płciowa nierówność jest mierzona w kategoriach

²⁷ *Changes in tertiary education participation*, Statistics Norway 2010, <www.ssb.no/english/subjects/04/02/40/utuvh_en/tab-2010-06-01-03-en.html>, (data dostępu: 15.07.2013).

²⁸ Por. S. S. Lie, M. Teigen: *Higher Education in Norway: a nirvana of equality for women?*, [w:] *The Gender Gap in Higher Education*, red. S. S. Lie, L. Malik, D. Harris, London 1994, s. 118, oraz L. A. Støren, C. Å. Arnesen, *Women's and men's choice of higher education - what explains the persistent sex segregation in Norway*, „*Studies in Higher Education*” 2007, t. 32, nr 2, s. 253.

²⁹ Por. E. Waszkiewicz: *Prawne i instytucjonalne formy przeciwdziałania dyskryminacji kobiet w Polsce (2001-2005)*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, Warszawa 2007, s. 122-123.

³⁰ S. S. Lie, A. S. Pedersen, M. B. Rørslett: *Higher education - the road to equality for women?*, [w:] *Gender and Education in a Life Perspective*, red. G. Bjerer, I. Elgquist-Saltzman, Aldershot 1994, s. 39.

uczestnictwa kobiet i średniej pomiędzy kobietami i mężczyznami, Norwegia (i Skandynawia w ogóle) jest oceniana jako posiadająca wysoki stopień płciowej równości. Jednakże, szczególnie w Norwegii, edukacja i rynek pracy są sferami w wysokim stopniu podzielonymi”. Autorka ta dostrzega zarówno podziały pomiędzy sektorami, w których zatrudniane są kobiety (najwięcej kobiet zatrudnianych jest w norweskim sektorze publicznym), jak i zróżnicowanie w zarobkach uzyskiwanych przez kobiety czy klasowe zróżnicowanie rzutujące na szanse uzyskiwania wyższych pozycji społecznych i zawodowych³¹. Także współczesne tendencje w norweskiej edukacji wyższej mają wpływ na utrzymywanie się społecznych i zawodowych profili pomiędzy kobietami i mężczyznami³².

Niższa pozycja kobiet dostrzegalna jest jednak najbardziej w krajach biednych. W krajach Ameryki Łacińskiej kobiety zajmują szczególnie nieuprzywilejowaną pozycję w porównaniu z mężczyznami w zakresie dostępu do edukacji i uczestnictwa w niej. Ponadto dziewczęta pochodzące z grup nieuprzywilejowanych o wiele częściej „wypadają” z systemu szkolnego z powodu konieczności pomocy w pracach domowych, jak również pracy zarobkowej. Rodzice postrzegający edukację jako „inwestycję” preferują kształcenie chłopców. Warto również zwrócić uwagę na fakt zajmowania przez kobiety niższych pozycji na rynku pracy, co związane jest z posiadanym przez nie niższym poziomem wykształcenia³³.

Także w krajach, w których istnieje silnie usankcjonowana kulturowo podporządkowana pozycja kobiet można zauważyć silny efekt dyskryminacji płciowej. W krajach Azji południowo-wschodniej kobiety zajmują niższe pozycje w porządku stratyfikacyjnym. Dotyczy to zarówno ich pozycji w edukacji, jak i na rynku pracy. Agnieszka Gromkowska-Melosik wskazuje na wyraźne podłoże kulturowe opisywanych procesów. Analiza sytuacji kobiet w Japonii dostarcza dowodów na istnienie uwarunkowań tkwiących w poglądach społecznych i strukturze rodziny, co wyraźnie determinuje pozycję kobiet. Autorka ta zauważa, że „orientacja na przygotowanie kobiet do pełnienia jasno określonych tradycyjnych ról społecznych prowadzi w praktyce do konsekwentnego obniżania samooceny

.....
³¹ A. Smehaugen: *Inclusion & Exclusion in Culture, Learning and Education. A European Perspective. The Cases of Spain and Norway*, Stockholm 2001, s. 215.

³² L. A. Støren, C. Å. Arnesen: dz. cyt., s. 253.

³³ N. P. Stromquist: *What Poverty Does to Girls' Education. The intersection of class, gender and Policy in Latin America*, „Compare” 2001, t. 31, nr 1, s. 46–47.

i aspiracji edukacyjnych oraz zawodowych kobiet japońskich. Polega to – na wszystkich szczeblach szkolnictwa – na kwestionowaniu ich predyspozycji (intelektualnych lub osobowościowych) oraz upowszechnianiu subiektywności opartej na matki i gospodyni domowej. Najogólniej, występuje tu (zwykle udana) próba «płciowego segregowania» społecznego znaczenia, jakie ma edukacja wyższa: sukcesu zawodowego w przypadku mężczyzn oraz przygotowania do społecznej reprodukcji rodzin klasy średniej w przypadku kobiet”³⁴.

Kulturowe przekonania dotyczące niższego statusu kobiet często funkcjonują w tradycyjnych społecznościach krajów słabo rozwiniętych. W wielu krajach preferencje w zakresie kształcenia chłopców stanowią jawnie podtrzymywany i często wyrażany pogląd.

W Chinach rodzice przykładają o wiele mniejszą uwagę do edukacji dziewcząt niż do edukacji chłopców. Związane jest to (z jednej strony) z tradycyjnie usankcjonowanym w społeczeństwie chińskim (patriarchalnym) przekonaniem o nadrzędności mężczyzn nad kobietami. Jak zauważa Yu Wei, chociaż „feudalny system, w którym kobiety były traktowane jako niewolnice, został wykorzeniony po stworzeniu Chińskiej Republiki Ludowej, to jednak stare feudalne idee i mentalność, utrzymujące się od tysięcy lat, z różnych względów pozostały głęboko zakorzenione. Poglądy podkreślające wyższość mężczyzn nad kobietami nadal dominują w myśleniu niektórych ludzi i rządzą ich działaniami”³⁵. Z drugiej strony, istnieje przekonanie, że kobiety są pozbawione zdolności. W Chinach funkcjonuje od tysięcy lat popularne powiedzenie, że „cnotą kobiety jest być bez talentu”³⁶. Ponadto „wiele osób nadal wierzy, że ponieważ kobiety różnią się od mężczyzn biologicznie, nie potrzebują edukacji wyższej”. Istnieje powszechne przekonanie, że „nawet jeśli kobiety będą się kształcić, nie mogą osiągnąć podobnych rezultatów jak mężczyźni”. Częsty jest także pogląd, że z powodu ograniczonych zasobów edukacji wyższej, zachęcanie kobiet do studiowania jest marnotrawstwem³⁷. Trzeba również dodać, że rodzice niechętnie

.....

³⁴ A. Gromkowska-Melosik: *Macierzyństwo, dyplom akademicki i sukces zawodowy kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej...*, dz. cyt., s. 102.

³⁵ Y. Wei: *Women's education in China*, Beijing 1995, s. 89.

³⁶ L. Wei: *The Dilemma in Chinese Women's Receiving an Education. Its Impact and an Analysis of the Reasons*, „Chinese Education and Society” 2000, nr 2, s. 38.

³⁷ L. Jie: *The Rise in Women's Status and Higher Education in China*, „Chinese Education and Society” 2000, t. 33, nr 2, s. 33.

wydają pieniądze na edukację swych córek. Fakt ten związany jest z przekonaniem, że ostatecznie córka i tak wyjdzie za mąż, a tym samym opuści swoją dotychczasową rodzinę – nie warto więc inwestować w jej edukację (znane chińskie powiedzenie głosi, że „córka, która wychodzi za mąż, jest jak miska wody wylewana za drzwi”). Innym powodem, (który częściowo ma również swoje podłoże ekonomiczne) jest potrzeba posiadania siły roboczej w domu. W konsekwencji często rodzice zmuszają swoje córki, aby zrezygnowały ze szkoły. Kolejnym wreszcie czynnikiem, który zmniejsza szanse kobiet chińskich na kontynuowanie edukacji, jest tradycja względnie wczesnego zamążpójścia i szybkiego zrodzenia dzieci. Pomimo, że – jak pisze Liu Wei – „tradycja ta mocno zmienia się w Chinach, to jednak nadal stanowi popularne przekonanie, szczególnie wśród kobiet”³⁸.

Inne czynniki związane są z dysproporcjami w rozwoju ekonomicznym pomiędzy miastem a wsią, a także pomiędzy poszczególnymi regionami kraju³⁹. Jednocześnie, spośród ogólnej liczby studiujących, zdecydowanie więcej kobiet pochodzi z miasta niż ze wsi⁴⁰. W efekcie kobiety mają o wiele mniejsze szanse dostania się na studia wyższe. Nierówności istniejące w systemie edukacyjnym dodatkowo wzmacniane są przez rynek pracy (na którym kobiety zajmują o wiele gorsze pozycje niż mężczyźni). Przedsiębiorcy niechętnie zatrudniają kobiety ze względu na to, że będą one „nieefektywne” (wyjdą za mąż i będą rodzić dzieci). Poza tym poziom edukacji kobiet jest – jak już podkreślono – niższy niż mężczyzn, stąd trudniej jest im konkurować o dobre miejsca pracy⁴¹. Ruth Hayhoe, pisząc o możliwościach zmiany sytuacji społecznej w Chinach (w kontekście edukacji), nie stawia przy tym dobrej prognozy dla kobiet. Stwierdza, że „jeśli procesy stratyfikacji podążą za wzorami wschodnioazjatyckimi i jeśli chińskie uniwersytety staną się instytucjami masowymi, to wówczas kobiety będą prawdopodobnie zajmować nadal niższe szczeble systemu, podczas gdy mężczyźni zdominują szczeble elitarne, które dostarczają możliwości zatrudnienia na najwyższych poziomach zarządzania”⁴².

.....
³⁸ L. Wei: *The Dilemma in Chinese Women's...*, dz. cyt., s. 38.

³⁹ Y. Wei: *Women's education in China...*, dz. cyt., s. 85.

⁴⁰ Z. Gui: *Science and Technology in China: Successes and Challenges for Women's Participation*, [w:] *Women and the University Curriculum. Towards Equality, Democracy and Peace*, red. M.-L. Kearney, A. H. Ronning, London 1996, s. 173.

⁴¹ L. Wei: *The Dilemma in Chinese Women's...*, dz. cyt., s. 37.

⁴² R. Hayhoe: *China's Universities 1895-1995. A Century of Cultural Conflict*, New York 1996, s. 206.

Warto w tym miejscu podkreślić powiązanie oddziaływania różnorodnych czynników (takich jak zamożność populacji, poziom urbanizacji czy uwarunkowania kulturowe) na sytuację zróżnicowania płciowego w szkolnictwie. Przykładem tego może być sytuacja dostępu kobiet do edukacji w Kambodży⁴³. Tabela 4 ukazuje zależność pomiędzy naborem kobiet na poszczególne poziomy kształcenia i obszarem ich zamieszkiwania. Wyraźnie dostrzegalny jest zmniejszający się odsetek kobiet na kolejnych poziomach kształcenia, skorelowany z odległością od obszarów zurbanizowanych.

Tab. 4. Odsetek dziewcząt podejmujących kształcenie podstawowe i średnie w Kambodży, w zależności od lokalizacji szkoły, dane dla roku szkolnego 1997/1998

Poziom kształcenia	Liczba całkowita	Miasta	Wsie	Obszary daleko położone
Szkoła podstawowa	81,2	88,5	85,4	43,9
Szkoła średnia I°	16,8	35,6	12,0	0,4
Szkoła średnia II°	5,7	16,4	1,7	0,0

Źródło: D. Ayres, *Education and the Localization of Structural Adjustment in Cambodia*, [w:] *Globalization and Educational Restructuring in Asia and the Pacific Region*, red. K.-H. Mok, A. Welch, London 2003, s. 248.

Także zależności pomiędzy płcią a pochodzeniem społecznym wskazują na korelację wspomnianych czynników i ich wpływ na ostateczną pozycję, jaką zajmują jednostki w systemie stratyfikacyjnym. W społeczeństwach większości krajów wysoko rozwiniętych można dostrzec pewien paradoks. Choć z perspektywy równości edukacyjnych szans relatywna pozycja kobiet w stosunku do pozycji mężczyzn wyrównuje się, to jednak pozycja kobiet z różnych klas społecznych w dużym stopniu pozostaje niezmienną. Na przykład w Finlandii możliwości edukacyjne mężczyzn i kobiet ulegają zmianom w większym stopniu niż możliwości jednostek pochodzących z różnych grup społeczno-ekonomicznych⁴⁴. Demokratyzacja edukacji

⁴³ D. Ayres: *Education and the Localization of Structural Adjustment in Cambodia*, [w:] *Globalization and Educational Restructuring in Asia and the Pacific Region*, red. K.-H. Mok, A. Welch, London 2003, s. 248.

⁴⁴ O. Kivinen, R. Rinne: *The Social Inheritance of Education. Equality and Educational Opportunity Among Young People in Finland*, Helsinki 1995, s. 302-303, oraz L. Husu, *Gender Discrimination in the Promised Land of Gender Equality*, „Higher Education in Europe” 2000, t. 25 nr 2, s. 222.

w Finlandii ma zatem różne wymiary – i dokonuje się raczej w poprzek istniejącej hierarchii społecznej (poprzez zwiększanie relatywnej dostępności coraz to wyższych szczebli edukacji dla wszystkich grup społecznych) niż poprzez niwelowanie różnic istniejących pomiędzy grupami⁴⁵.

Przynależność rasowa i etniczna

Jednym z istotnych czynników determinujących różnice w zakresie dostępu do szkolnictwa, stopień uczestnictwa w edukacji oraz osiągnięcia edukacyjne jednostek jest pochodzenie etniczne i rasa⁴⁶. Wiele badań – prowadzonych w różnych krajach i na różnych kontynentach – dostarcza dowodów na istnienie ogromnych dysproporcji powiązanych z przynależnością etniczną i rasową jednostek⁴⁷.

Można wskazać kilka tendencji w sferze uczestnictwa imigrantów w szkolnictwie i możliwości uzyskiwania przez nich sukcesu życiowego za pośrednictwem systemu edukacji. Po pierwsze, znaczący wpływ na uzyskanie sukcesu edukacyjnego i społeczno-ekonomicznego ma pochodzenie z określonej grupy imigracyjnej i mniejszościowej, a także polityka państwa, do którego dana grupa wyemigrowała.

Warto choćby wskazać na znaczące różnice w poziomie osiągnięć szkolnych pomiędzy uczniami pochodzącymi z poszczególnych grup etnicznych (wyniki uzyskiwane przez dzieci i młodzież pochodzących z różnych krajów i kontynentów są znacząco odmienne). Jest to tendencja widoczna w wielu krajach, które stały się miejscem imigracji jednostek pochodzących z różnych grup etnicznych. Wynika ona ze zróżnicowania imigrantów pod względem statusu społeczno-ekonomicznego, ich poziomu wykształcenia, jak również możliwości (i chęci) asymilacji. Spoglądając na zależności pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym i kategorią pochodzenia etnicznego a wynikami kształcenia, można zauważyć, że jednostki pochodzące z nieuprzywilejowanych grup etnicznych osiągają generalnie niższe wyniki kształcenia niż te pochodzące z bardziej uprzywilejowanych grup⁴⁸.

⁴⁵ T. Gmerek: *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań–Leszno 2007, s. 181–185.

⁴⁶ Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 210–226.

⁴⁷ V. S. Walker, K. N. Archung: *The Segregated Schooling of Blacks in the Southern United States and South Africa*, „Comparative Education Review”, t. 47, nr 1, 2003, s. 21; oraz Z. Melosik: *Dyskryminacja w walce z dyskryminacją? Kontrowersje wokół „działań afirmatywnych” w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 166.

⁴⁸ I. McCallum, F. Demie: *Social class, ethnicity and educational performance*, „Educational Research” 2001, t. 43, nr 2, s. 157.

Istotnym czynnikiem ograniczającym możliwości sukcesu edukacyjnego jest również słaba znajomość języka.

Kolejny czynnik – specyfika osiedlenia się imigrantów – dotyczy zajmowania przez nich całych dzielnic w wielkich miastach, a w konsekwencji – tworzenia przez grupy etniczne swoistych enklaw kulturowych i społecznych⁴⁹. Dla przykładu, zjawisko koncentracji dzieci z mniejszości w hiszpańskich szkołach publicznych funkcjonujących w nieuprzywilejowanych dzielnicach prowadzi nie tylko do intensyfikacji procesów ich wykluczania z edukacji, lecz także źle wpływa na uczące się tam dzieci z rodzin hiszpańskich, które – uczestnicząc w kształceniu na niskim poziomie (w szkołach o słabym prestiżu) – są w konsekwencji marginalizowane na kolejnych szczeblach kształcenia⁵⁰.

Analizując sytuację zróżnicowania systemu szkolnego w kategoriach etnicznych, używa się nazwy „getta szkolne” – dla wyraźnego podkreślenia odmienności środowiska szkolnego, w którym rozwijają się dzieci pochodzące z różnych klas i grup społecznych. Istnienie takiego zróżnicowania oznacza udział szkolnictwa w tworzeniu się wyraźnego procesu stratyfikacji. Z tej perspektywy edukacja staje się elementem reprodukcji statusu społeczno-ekonomicznego z rodziców na dzieci, a proces kształcenia – formowaniem klasowych zależności. Równocześnie szkolnictwo staje się czynnikiem wykluczenia społecznego dla jednostek pochodzących z niższych warstw społecznych (na przykład większości nieuprzywilejowanych grup imigrantów). Dzieci pochodzące z rodzin imigrantów rzadziej uczestniczą w edukacji przedszkolnej, a także częściej trafiają do szkół specjalnych. Ponadto o wiele częściej dotyczy ich zjawisko odsiewu szkolnego, a ich wybory edukacyjne są zwykle zorientowane na kształcenie w szkołach o niskim prestiżu⁵¹.

Także w Szwecji zjawiska imigracji są bardzo wyraźne⁵². Nierówności społeczne, kulturowe i edukacyjne dotyczące grup mniejszościowych

.....
⁴⁹ W. Rabczuk: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa 2002, s. 86.

⁵⁰ J. Calero: *An Assessment of Educational Equity and Policy in Spain*, [w:] *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, t. 2: *Inequality in Education Systems*, red. R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, Dordrecht 2007, s. 115.

⁵¹ S. Field, M. Kuczera, B. Pont: *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education...*, dz. cyt., s. 150.

⁵² S. Lindblad, L. Lundahl, J. Lindgren, G. Zackari: *Educating for the New Sweden?*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2002, t. 46, nr 3, s. 283–285.

przekładają się również na warunki socjalne (na przykład mieszkaniowe). Dla przykładu, w Sztokholmie do miejsc najczęściej zamieszkiwanych przez imigrantów należą biedniejsze dzielnice. Imigranci zamieszkują wielkie betonowe osiedla na przedmieściach, mające niski standard, a „stratyfikacja na rynku pracy jest w ten sposób odtwarzana w oparciu o klasowo i etnicznie zdeterminowaną dystrybucję populacji, z masami imigrantów mieszkających wspólnie z nisko zarabiającymi rodzinami szwedzkimi oraz rodzinami posiadającymi różnorodne problemy. Te zjawiska tworzą zwrótnie klasową i etniczną segregację w ramach lokalnego systemu szkolnego”⁵³.

Kolejny czynnik wpływający na możliwości imigrantów stanowi dyskryminacja na rynku pracy. Można bowiem stwierdzić, że reprezentanci grup mniejszościowych o wiele częściej podejmują pracę na niższych stanowiskach, nawet w sytuacji, gdy mają podobny poziom formalnego wykształcenia. Dla przykładu, pozycja społeczna mniejszości etnicznych w Danii (zarówno imigrantów i uchodźców, jak i ich potomków) jest o wiele słabsza niż obywateli duńskich. Jest to szczególnie widoczne w odniesieniu do imigrantów pochodzących z krajów Trzeciego Świata. Trzeba zaznaczyć, że – podobnie jak widoczne jest to w Szwecji czy Norwegii – poziom wykształcenia odmiennych grup imigrantów jest bardzo zróżnicowany. Jednostki pochodzące z krajów europejskich czy Ameryki Północnej mają zdecydowanie wyższy poziom wykształcenia niż reprezentanci pozostałych grup. Fakt ten przekłada się w znaczącym stopniu na możliwości uzyskiwania dobrej pracy – imigranci z krajów Trzeciego Świata zajmują zwykle niższe pozycje zawodowe i społeczne⁵⁴.

Nierówności istniejące w systemach szkolnictwa w odniesieniu do kategorii etniczności zależą od specyfiki danej mniejszości oraz kraju, w którym żyje. Równocześnie ogromne zróżnicowanie w osiągnięciach pomiędzy grupami etnicznymi powiązane jest z ich kapitałem kulturowym i społecznym, poziomem formalnego wykształcenia, znajomością języka oraz strategiami obieranymi w procesie społecznej asymilacji.

.....
⁵³ C.-U. Schierup: *The ethnic tower of Babel. Political marginality and beyond*, [w:] *Paradoxes of Multiculturalism*, red. A. Ålund, C.-U. Schierup, Aldershot 1991, s. 128–129.

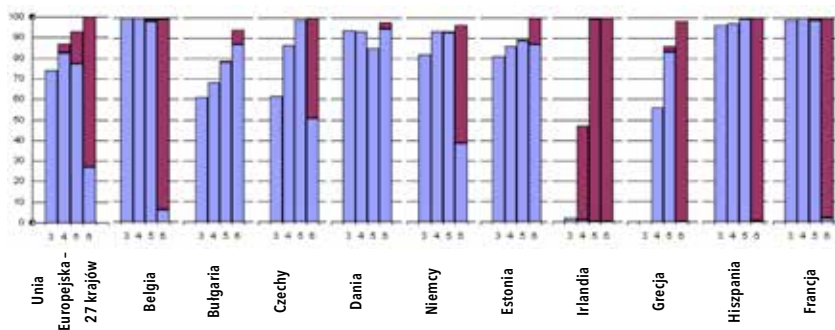
⁵⁴ T. Gmerek: *Szkolnictwo wyższe w krajach...*, dz. cyt., s. 170–171.

Instytucjonalne uwarunkowania nierówności w sferze szkolnictwa

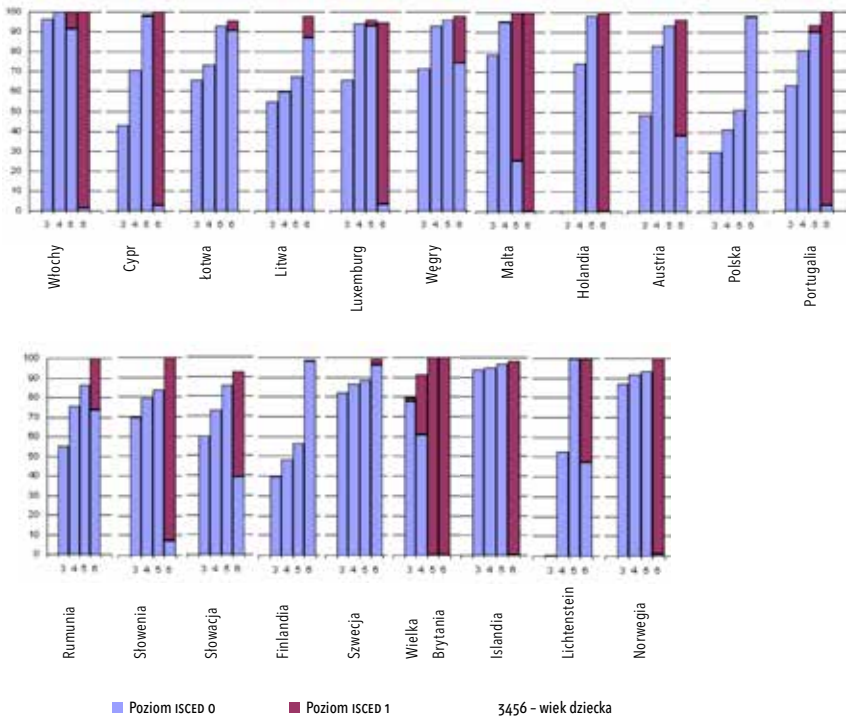
Sposoby działania instytucji edukacyjnych stanowią konsekwencję funkcjonowania określonych relacji społecznych⁵⁵. Z perspektywy selekcyjnej funkcji szkolnictwa są one wewnętrznymi sposobami reakcji systemu edukacji na istniejące zróżnicowanie społeczne. Pozaszkolne czynniki warunkujące nierówności w sferze edukacji są ze sobą najczęściej wzajemnie skorelowane, ponadto pozaszkolne oraz instytucjonalne czynniki nakładają się w procesie konstruowania i odtwarzania nierówności społecznych.

Niezwykle ważnym kryterium wpływającym na powstawanie i utrzymywanie się nierówności w dostępie do szkolnictwa, a także na możliwości, jakie uzyskują jednostki za pośrednictwem systemu edukacji, jest lokalizacja instytucji kształcenia. Można wyróżnić w tym kontekście przynajmniej cztery istotne poziomy wspomnianego zróżnicowania. Pierwszym z nich jest dostępność instytucji na określonym poziomie kształcenia. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę choćby na nierównomierną dostępność edukacji przedszkolnej, co przekłada się na zróżnicowanie w zakresie uczestnictwa dzieci z określonych społeczności w kształceniu na tym poziomie. Takie zróżnicowanie występuje zarówno w odniesieniu do kryterium pochodzenia społecznego dziecka i jego miejsca zamieszkania, jak również polityki oświatowej określonego państwa w zakresie zapewnienia opieki przedszkolnej dzieciom.

Wykres 4. Uczestnictwo dzieci w wieku 3-6 lat w formach edukacji przedszkolnej w wybranych krajach (w roku szkolnym 2005/2006)



⁵⁵ T. Szukdlarek: *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, dz. cyt., s. 31-34.



Źródło: *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*, oprac. EACEA P9 Eurydice, Brussels 2009, s. 65.

Drugi poziom zróżnicowania wyznaczony jest przez podział dotyczący wyników kształcenia szkół w danym mieście. Zjawisko to w szczególności dotyczy dużych aglomeracji, w których działa wiele szkół tego samego typu (na przykład kilka, kilkanaście lub kilkadziesiąt gimnazjów czy liceów). Szkoły tego samego typu prezentują zwykle zróżnicowane wyniki kształcenia (często skorelowane z miejscem ich lokalizacji w dzielnicy, w której zamieszkuje populacja mające podobny status społeczno-ekonomiczny). Wyniki szkół mają ponadto istotny wpływ na specyfikę naboru uczniów z odmiennych środowisk społeczno-ekonomicznych⁵⁶. Kolejny (trzeci) poziom zróżnicowania widoczny jest pomiędzy szkołami w miastach i na wsi⁵⁷.

⁵⁶ P. Mikiewicz: *Selekcja i segmentacja społeczna jako immanentna funkcja systemu edukacji*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych...*, dz. cyt., s. 68-69.

⁵⁷ B. Kołaczek: *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Warszawa 2004, s. 15.

Czwarty istotny poziom zróżnicowania można zaobserwować w odniesieniu do regionów słabo i silnie rozwiniętych. W Polsce dostrzegalny jest proces stratyfikacji szkół zarówno w zależności od czynnika terytorialnego, jak i od tego czynnika, który związany jest z pochodzeniem społecznym uczniów⁵⁸.

Zróżnicowanie w dostępie do różnych typów szkół można dostrzec także pomiędzy regionami Anglii. Najwięcej selekcyjnych instytucji (osiągających najlepsze wyniki kształcenia) funkcjonuje w bardziej zamożnych regionach, w których zamieszkują reprezentanci najbardziej uprzywilejowanych grup społecznych. W Anglii tendencje edukacyjnej segmentacji w latach dziewięćdziesiątych uległy nasileniu, a selekcyjność szkół prywatnych uległa w tych obszarach zwiększeniu⁵⁹. Ponadto zróżnicowanie poziomu szkół średnich powiązane jest ściśle z geograficznym rozmieszczeniem zamożnych i nieuprzywilejowanych populacji w określonych dzielnicach miast czy regionach Anglii⁶⁰.

Z kolei w Finlandii dostrzegalne jest najmniejsze spośród krajów OECD zróżnicowanie wyników nauczania pomiędzy poszczególnymi szkołami oraz regionami kraju⁶¹. Warto w tym miejscu zauważyć, że znakomite efekty funkcjonowania fińskiego szkolnictwa stanowią konsekwencję polityki oświatowej prowadzonej w Finlandii od lat sześćdziesiątych XX w. Polityka ta – kładąca nacisk na równomierny rozwój wszystkich obszarów kraju, jak również niwelowanie istniejących wyraźnych różnic pomiędzy „biedną północą i bogatym południem” – przyniosła widoczne rezultaty. Zróżnicowanie pomiędzy szkołami osiągającymi najlepsze i najgorsze wyniki kształcenia w Finlandii jest najmniejsze spośród krajów OECD. W testach PISA przeprowadzonych w 2000 r. zróżnicowanie w osiągnięciach uczniów w testach czytania pomiędzy szkołami w Finlandii wyniosło zaledwie 12%, podczas gdy średnia dla krajów OECD wyniosła aż 36%. Z kolei w testach PISA z 2003 r. zróżnicowanie w osiągnięciach fińskich uczniów z poszczególnych szkół w testach matematycznych wyniosło zaledwie 6%. Trzeba przy tym zaznaczyć, że nawet szkoły mające w Finlandii

.....
⁵⁸ B. Śliwerski: *Polski system oświatowy*, [w:] *Pedagogika porównawcza*, red. J. Průcha, Warszawa 2004, s. 315–316.

⁵⁹ M. Noden: *School choice and polarisation. Any evidence for increased segregation?*, „*New Economy*” 2001, t. 8, nr 4, s. 199–202.

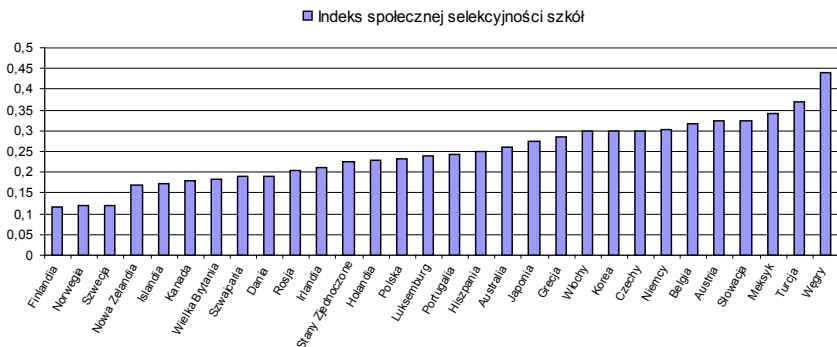
⁶⁰ Ch. Taylor: *Hierarchies and 'local' markets: the geography of the 'lived' market place in secondary education provision*, „*Journal of Education Policy*” 2001, t. 16, nr 3, s. 212.

⁶¹ G. N. Marks: *Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries*, „*Educational Research*” 2006, t. 48, nr 1, s. 30.

najniższe osiągnięcia, uzyskały rezultaty powyżej średniej typowej dla krajów OECD⁶².

Należy zatem stwierdzić, że w Finlandii miejsce zamieszkania jednostki i wielkość szkoły posiada niewielki wpływ na osiągnięcia edukacyjne uczniów – „w Finlandii nieistotne jest, w jakim miejscu uczeń żyje oraz do jakiej szkoły pójdzie. Możliwości kształcenia są w praktyce takie same w całym kraju, niezależnie od tego, czy uczeń ten mieszka na dalekiej Północy – w najdalszych obszarach regionu Lapland, czy w stołecznym obszarze Helsinek”⁶³.

Wykres 5. Stopień zróżnicowania w naborze piętnastoletków z odmiennych grup społecznych do poszczególnych szkół, w wybranych krajach świata – dane dla 2003 r.



* Indeks społecznej selekcyjności obrazuje stopień, do którego w danym kraju następuje selekcja piętnastoletnich uczniów pochodzących z różnych grup społeczno-ekonomicznych do odmiennych szkół

** Dla przykładu, w Finlandii, Norwegii i Szwecji, szkoły mają podobny skład społeczny uczniów, natomiast na Węgrzech i w Turcji – poszczególne szkoły prezentują bardzo odmienny skład społeczny

Źródło: S. Field, M. Kuczera, B. Pont, *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, Paris 2007, s. 57.

Ściśle powiązany ze zjawiskiem zróżnicowania poziomu szkół jest proces selekcji szkolnych⁶⁴. Schematy podziału uczniów na klasy szkolne mogą być różne – w zależności od kryterium selekcji. Z perspektywy ka-

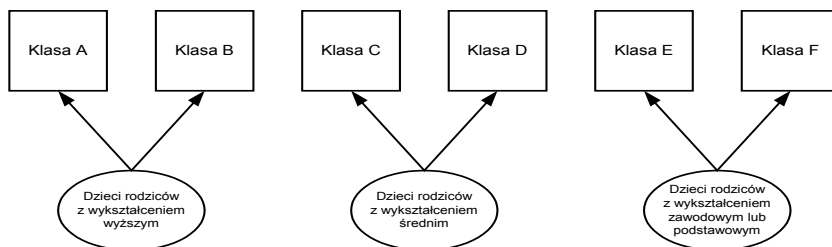
⁶² P. Linnakylä, J. Välijärvi: *Secrets to Literacy Success: The Finnish Story*, „Education Canada” 2005, t. 45, nr 3, s. 34.

⁶³ P. Linnakylä: *Finnish education – reaching high quality and promoting equity*, „Education Review” 2004, t. 17, nr 2, s. 36-37.

⁶⁴ M. J. Szymański: *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000, s. 100-111.

tegorii selekcji doszkolnych może to być podział uczniów na klasy szkolne w zależności od pochodzenia społecznego (klasy społecznej) rodziców, poziomu ich formalnego wykształcenia lub prestiżu wykonywanego zawodu. Warto zauważyć, że proces ten jest często powiązany z istnieniem zjawisk ukrytego programu (nie jest zatem założony i realizowany jawnie).

Wykres 6. Schemat ukrytej selekcji uczniów w szkole podstawowej w zależności od poziomu wykształcenia rodziców



Źródło: Opracowanie własne.

Innym czynnikiem determinującym szanse edukacyjne dzieci w systemie szkolnym jest dzielenie uczniów według zdolności. W ten sposób tworzy się klasy o zróżnicowanym poziomie dalszego kształcenia. Zróżnicowanie to może być wzmocnione za pośrednictwem przypisania klasom szkolnym innych nauczycieli, odmiennego (mniej lub bardziej zaawansowanego) programu kształcenia, wprowadzenia dodatkowych języków obcych, a także zajęć ponadprogramowych.

Spoglądając na procesy odtwarzania nierówności społecznych za pośrednictwem systemu edukacji, trzeba stwierdzić, że na mniej prestiżowych (zawodowych) ścieżkach kontynuują kształcenie zwykle dzieci i młodzież pochodzący z mniej uprzywilejowanych warstw społecznych. Opisywane zjawisko jest wyraźnie widoczne w Stanach Zjednoczonych. Typowe dla amerykańskiej szkoły średniej zjawisko podziału na ścieżki (*tracking*) powiązane jest z myśleniem liberalnym oraz ideologią doskonałości. Celem podziału uczniów na grupy programowe według zdolności i osiągnięć jest w tym przypadku zapewnienie wyższej efektywności nauczania (i „wychwycenie tych najbardziej utalentowanych i pracowitych”). Zbyszko Melosik zauważa, że „w rezultacie *trackingu* część uczniów

wchodzi na ścieżkę akademicką, przygotowującą do dalszej nauki na poziomie uniwersyteckim, inni z kolei na ścieżkę zawodową, przy czym odsetek Amerykanów pochodzących z mniejszości oraz nieuprzywilejowanych grup społecznych jest w tym drugim przypadku znacznie większy. Istnieje tu więc oczywiste potwierdzenie istniejących nierówności społecznych, pogłębianie istniejących różnic w zakresie «kompetencji intelektualnych» między dziećmi pochodzącymi z (biednych) grup mniejszościowych, a tymi, które pochodzą z grup uprzywilejowanych⁶⁵. Testowanie wpływa na klasyfikację dzieci do określonej grupy, a w konsekwencji skutkuje formowaniem się nierówności społecznych na poziomie szkolnictwa wyższego⁶⁶.

Także w Anglii powszechna jest praktyka dzielenia uczniów pod względem poziomu zdolności⁶⁷. Badania pedagogiczne dotyczące konsekwencji zjawiska dzielenia uczniów na grupy uzdolnień w konkretnym przedmiocie (*setting*), wskazują że proces ten ma większy wpływ na potwierdzanie wstępnej klasyfikacji niż na potencjalny rozwój uczniów w ramach grup⁶⁸. Z kolei uczniowie postrzegają przypisanie nie jako prostą konsekwencję wyników kształcenia, lecz bardziej jako złożony zestaw czynników, takich jak zachowanie na lekcjach czy stosunek do nauczycieli oraz dyscypliny szkolnej. Warto również zauważyć, że w kolejnych latach kształcenia ruchliwość pomiędzy grupami jest w coraz większym stopniu ograniczona – skutkuje to potwierdzaniem statusu przypisania.

Także badania przeprowadzane nad nauczycielami wskazują, że w praktyce pedagogicznej najczęściej traktują oni grupy zdolności jako homogeniczne, a w konsekwencji „stosują inne praktyki, kiedy prowadzą lekcje z uczniami podzielonymi na grupy, a inne, gdy nauczają klasy złożone z uczniów o różnym poziomie zdolności”. Oznacza to, że przypisanie

.....
⁶⁵ Z. Melosik: *Dyskryminacja w walce z dyskryminacją? Kontrowersje wokół „działań afirmatywnych” w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 169.

⁶⁶ R. Teranishi, K. Briscoe: *Social Capital and the Racial Stratification of College Opportunity*, [w:] *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, t. XXI, red. J. C. Smart, Dordrecht 2006, s. 602-603.

⁶⁷ E. Potulicka: *Nowa prawica a edukacja*, cz. II, *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Poznań-Toruń 1996, s. 97.

⁶⁸ J. Ireson, S. Hallam, C. Hurley: *What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?*, „British Educational Research Journal” 2005, t. 31, nr 4, s. 455.

do grupy stanowi w praktyce czynnik determinujący osiągnięcia uczniów, bowiem nauczyciele stosują wobec uczniów z odmiennych grup inne standardy wymagań i oceny. Tak opisują wspomniane zjawiska cytowani autorzy: „Nauczyciele wyrażają wyższe oczekiwania wobec uczniów z najlepszych grup za pośrednictwem pracy, która wymaga szybkiego tempa i jest zmienna, podczas gdy uczniowie z grup sklasyfikowanych niżej poddawani są kształceniu w wolniejszym tempie, zawierającemu mniejszą porcję materiału”. Ponadto uczniowie w grupach sklasyfikowanych niżej kształceni są w formie bardziej ustrukturyzowanej, z użyciem częstszego powtarzania i mniejszymi możliwościami dyskusji. W efekcie „nawet nauczyciele posiadający doświadczenie w kształceniu klas złożonych z uczniów o różnym poziomie uzdolnień zmieniają swoje podejście, kiedy rozpoczynają nauczanie w grupach, co sugeruje, że organizacyjna struktura grup uzdolnień ma wpływ na oczekiwania nauczycieli kierowane wobec uczniów”⁶⁹.

Można stwierdzić, że jeden z najważniejszych czynników zróżnicowania możliwości edukacyjnych tkwi w zróżnicowaniu poziomu grup i powiązanych z nim zjawiskach naboru uczniów z odmiennych grup i klas społecznych. W efekcie osiągnięcia edukacyjne dzieci w grupach zdolności są znacząco odmienne, co często determinuje możliwości, jakimi dysponują one na kolejnych szczeblach systemu kształcenia. W konsekwencji nierówności społeczne powiązane z rozmieszczaniem jednostek na określonych ścieżkach wywierają istotny wpływ na osiągnięcia edukacyjne ucznia i jego przyszłe możliwości życiowe – „w szczególności dlatego, że jednostce raz przypisanej do niższej grupy, zwykle nie udaje się awansować”⁷⁰. Zjawiska podziału na ścieżki kształcenia mają swoiste implikacje – wpływające na zróżnicowanie w sferze rozwoju uczniów przypisanych do określonych grup. Warto w tym miejscu wskazać kilka z nich:

- tempo kształcenia jest szybsze w grupach zakwalifikowanych jako wyższe,
- grupy wyższych osiągnięć są często kształcone przez bardziej wykwalifikowanych nauczycieli,

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ L. M. Mulkey, S. Catsambis, L. C. Steelman, M. Hanes-Ramos: *Keeping Track or Getting Offtrack. Issues in the Tracking of Students*, [w:] *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, red. L. J. Saha, A. G. Dworkin, New York 2009, s. 1088.

- atmosfera edukacyjna panująca w grupach niskich osiągnięć nie sprzyja nauczaniu i uczeniu się, ponieważ uczniowie w tych grupach uzyskują niskie wyniki i zniechęcają się do szkoły,
- nauczyciele o wiele rzadziej rozbudzają aspiracje edukacyjne uczniów w grupach osiągnięć zakwalifikowanych jako niższe,
- umieszczenie uczniów w grupie wyższych osiągnięć powoduje wzrost ich samooceny we własnych oczach oraz oczach nauczycieli – przekłada się to na optymalizację rozwoju uczniów w kolejnych latach kształcenia⁷¹.

Kolejne konsekwencje wczesnego podziału uczniów dotyczą braku możliwości wzorowania się przez mniej zdolnych uczniów na wyższych aspiracjach i oczekiwaniach uczniów zdolniejszych (co mogłoby prowadzić do wzmożenia przez nich wysiłków i dokonania większych postępów w nauce). Inną konsekwencją wspomnianych procesów jest zjawisko stygmatyzacji mniej zdolnych uczniów (naznaczanie ich jako „słabych” i zmniejszanie ich szans w następnych latach kształcenia, a także na rynku pracy). Ponadto wstępne klasyfikowanie uczniów (szczególnie w młodym wieku) stanowi niewymierną wskazówkę przyszłego potencjału jednostek i może znacząco obniżać ich aspiracje edukacyjne⁷². Ważnym elementem kształtującym nierówności w sferze szkolnictwa są także zjawiska drugoroczności i odsiewu szkolnego. W praktyce dotyczą one przede wszystkim młodzieży z najmniej uprzywilejowanych środowisk, a także mniejszości etnicznych.

Przeciwstawną formę praktyki oświatowej reprezentuje fiński system edukacji. Klasy złożone są tu z uczniów o różnym potencjale i poziomie uzdolnień, co wpisuje się w ogólnie założone cele integracji oraz równości szans oświatowych. Związane jest to również z faktem, że system edukacyjny w Finlandii nie ma charakteru selekcyjnego. Warto zaznaczyć, że zjawisko powtarzania klasy na poziomie szkolnictwa rozszerzonego zdarza się tu sporadycznie. Podkreśla to Pirjo Linnakylä pisząc, że „nauczyciele nie mogą wykluczyć nikogo i posłać do innej szkoły. Oczywiście, w tym przypadku heterogeniczne grupy w klasie szkolnej muszą być relatywnie małe. Zróżnicowane grupy w klasie wymagają elastycznego, doskonale zorganizowanego szkolnego środowiska, wpływu

⁷¹ Tamże.

⁷² S. Field, M. Kuczera, B. Pont: dz. cyt., 151.

nauczyciela na program kształcenia oraz indywidualnego podejścia do ucznia, obejmującego doradztwo, a także specjalne wsparcie dla uczniów z trudnościami w nauce”. Mała liczba uczniów w fińskich klasach zapewnia zarówno możliwości pracy z grupą, jak również indywidualne podejście do ucznia. Według danych OECD Finlandia jest przykładem kraju, w którym proporcja nauczycieli w stosunku do liczby uczniów jest jedną z najwyższych⁷³.

Zjawiska selekcyjne mają istotny wpływ na możliwości, jakie uzyskują uczniowie z określonych grup społecznych w zakresie otrzymywania miejsca w danej szkole i dalej – w procesie osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Warto w tym kontekście wspomnieć o roli elitarniej edukacji, która w większości krajów pozostaje sektorem dostępnym dla nielicznej grupy młodych ludzi pochodzących z najbardziej uprzywilejowanych grup społecznych. Dla przykładu, w Stanach Zjednoczonych reprezentanci grupy WASP (ang. *white anglosaxon protestants* – białych anglosaskich protestantów) zajmują najwyższe pozycje społeczne, korzystając przy tym z instytucji edukacyjnych jako usankcjonowanej ścieżki prowadzącej do sukcesu⁷⁴. Elitarna edukacja stanowi w tym kontekście instytucję potwierdzającą i sankcjonującą wysoki status jednostek pochodzących najczęściej z wyższych warstw społeczeństwa⁷⁵.

Zakończenie

Celem egalitarnej polityki oświatowej jest stworzenie środowiska szkolnego umożliwiającego wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów. Odpowiednie finansowanie tego typu wsparcia jest kluczowe dla niwelowania nierówności wynikających z deficytów społecznych i kulturowych domu rodzinnego ucznia, jak również strukturalnych nierówności wynikających z czynników instytucjonalnych (na przykład zróżnicowania poziomu szkół) i pozainstytucjonalnych (na przykład zróżnicowania terytorialnego). W zakończeniu warto zwrócić uwagę na zestawienie założeń polityki oświatowej zorientowanej na wyrównywanie szans

⁷³ P. Linnakylä: *Finnish education – reaching high quality and promoting equity...*, dz. cyt., s. 38.

⁷⁴ Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji...*, dz. cyt., Kraków 2007, s. 217–218.

⁷⁵ S. Rothblatt: *Education's Abiding Moral Dilemma: merit and worth in the cross-Atlantic democracies, 1800–2006*, Oxford 2007, s. 65–108.

oświatowych – sformułowanej w raporcie OECD. Stanowią one wyznaczniki dla realizacji egalitarnej polityki edukacyjnej w trzech sferach (kształtu systemu edukacji, praktyki oświatowej oraz jej finansowania).

Kształt systemu edukacji:

1. Ograniczenie zjawiska wczesnego podziału uczniów na grupy osiągnięć i ścieżki kształcenia oraz odraczanie selekcji.
2. Wspieranie wyborów edukacyjnych jednostek.
3. Wprowadzanie atrakcyjnych alternatyw edukacyjnych, likwidacja tzw. ślepych ścieżek oraz zapobieganie odsiewowi szkolnemu na poziomie szkoły średniej.
4. Dostarczanie opcji drugiej szansy, umożliwiającej jednostce powtórne skorzystanie z edukacji.

Praktyka oświatowa:

1. Identyfikacja osób, które nie radzą sobie w szkole, i dostarczanie im systematycznej pomocy oraz ograniczanie zjawiska drugoroczności.
2. Wzmacnianie związków pomiędzy szkołą i domem rodzinnym ucznia, co ma na celu wsparcie rodziców z nieuprzywilejowanych środowisk w działaniach na rzecz edukacji ich dzieci.
3. Pozytywne odpowiedzi na zróżnicowanie etniczne i dostarczanie możliwości włączenia imigrantów i mniejszości w główny nurt edukacji.

Finansowanie:

1. Dostarczanie edukacji dobrej jakości dla wszystkich, z naciskiem na powszechną opiekę przedszkolną oraz szkolnictwo podstawowe.
2. Wprowadzanie celowego finansowania uczniów oraz regionów posiadających większe potrzeby.
3. Realizacja konkretnych działań mających na celu zwiększenie równości, w szczególności związanych ze zjawiskami niskich osiągnięć oraz odsiewu szkolnego⁷⁶.

.....
⁷⁶ S. Field, M. Kuczera, B. Pont: dz. cyt., s. 57.

Literatura

- Ayres David: *Education and the Localization of Structural Adjustment in Cambodia*, [w:] *Globalization and Educational Restructuring in Asia and the Pacific Region*, red. Ka-Ho Mok, Anthony Welch, London 2003, s. 232–261.
- Boudon Raymond: *Education, Social Mobility, and Sociological Theory*, [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, red. John G. Richardson, London 1986, s. 261–274.
- Bourdieu Pierre: *Language and Symbolic Power*, Cambridge 1991.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. Elżbieta Neyman, Warszawa 1990.
- Bowles Samuel, Gintis Herbert: *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life*, New York 1976.
- Brown Philip: *The Opportunity Trap*, [w:] *Education, Globalization and Social Change*, red. Hugh Lauder, Philip Brown, Jo-Anne Dillabough, A. H. Halsey, Oxford 2006, s. 965–979.
- Calero Jorge: *An Assessment of Educational Equity and Policy in Spain*, [w:] *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, t. 2: *Inequality in Education Systems*, red. Richard Teese, Stephen Lamb, Marie Duru-Bellat, Dordrecht 2007, s. 444–459.
- Changes in tertiary education participation*, Statistics Norway 2010, <www.ssb.no/english/subjects/04/02/40/utuvh_en/tab-2010-06-01-03-en.html>, (data dostępu: 15.07.2013).
- Dolata Roman: *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa 2008.
- Equally Prepared for Life? How 15-Year Old Boys and Girls Perform in School*, oprac. OECD, Paris 2009.
- Evans Gillian: *Educational Failure and Working Class White Children in Britain*, London 2006.
- Fenomen nierówności społecznych*, red. Jarosław Klebaniuk, Warszawa 2007.
- Field Simon, Kuczera Małgorzata, Pont Beatriz: *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*, Paris 2007.
- Gmerek Tomasz: *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań–Leszno 2007.
- Gmerek Tomasz: *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich*, Poznań 2005.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka: *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka: *Indywidualizm, liberalna edukacja i paradoksy emancypacji kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Kraków 2008.
- Gromkowska-Melosik A.: *Macierzyństwo, dyplom akademicki i sukces zawodowy kobiet*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Gromkowska-Melosik, Tomasz Gmerek, Kraków 2008.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka, Gmerek Tomasz: *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008.

- Grubb Norton, Field Simon, Jahr Hanna Marit, Neumüller Josef: *Finland – Country Note. Equity in Education. Thematic Review*, OECD 2005, <www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>.
- Gui Zhizhen: *Science and Technology in China. Successes and Challenges for Women's Participation*, [w:] *Women and the University Curriculum. Towards Equality, Democracy and Peace*, red. Mary-Louise Kearney, Anne Holden Ronning, London 1996, s. 169–176.
- Hayhoe Ruth: *China's Universities 1895–1995. A Century of Cultural Conflict*, New York 1996.
- Hopper Earl: *Notes on stratification, education and mobility in industrial societies*, [w:] *Readings in the Theory of Educational Systems*, red. Earl Hopper, London 1971.
- Husu Liisa: *Gender Discrimination in the Promised Land of Gender Equality*, „Higher Education in Europe”, t. 25 nr 2, 2000.
- Ireson Judith, Hallam Susan, Hurley Clare: *What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?*, „British Educational Research Journal”, t. 31, nr 4, 2005.
- Jie Lu: *The Rise in Women's Status and Higher Education in China*, „Chinese Education and Society”, t. 33, nr 2, 2000.
- Kołaczek Bożena: *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Warszawa 2004.
- Kerckhoff Alan C.: *Education and Social Stratification. Processes in Comparative Perspective*, „Sociology of Education”, t. 74, 2001.
- Kivinen Osmo, Rinne Risto: *The Social Inheritance of Education. Equality and Educational Opportunity Among Young People in Finland*, Helsinki 1995.
- Kwieciński Zbigniew: *Wykluczanie*, Toruń 2002.
- Lareau Annette, Weininger Elliot B.: *Cultural capital in educational research. A critical assessment*, [w:] *After Bourdieu. Influence, Critique, Elaboration*, red. David L. Swartz, Vera L. Zolberg, Dordrecht 2004, s. 105–144.
- Lie Suzanne Stiver, Pedersen Anette Steen, Rørslett Maj Birgit: *Higher education – the road to equality for women?*, [w:] *Gender and Education in a Life Perspective*, red. Gunilla Bjerén, Inga Elgquist-Saltzman, Aldershot 1994, s. 27–46.
- Lie Suzanne Stiver, Teigen Mari: *Higher Education in Norway. A nirvana of equality for women?*, [w:] *The Gender Gap in Higher Education*, red. Suzanne Stiver Lie, Lynda Malik, Duncan Harris, London 1994, s. 117–128.
- Lindblad Sverker, Lundahl Lisbeth, Lindgren Joakim, Zackari Gunilla: *Educating for the New Sweden?*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, t. 46, nr 3, s. 2002.
- Linnakylä Pirjo: *Finnish education – reaching high quality and promoting equity*, „Education Review”, t. 17, nr 2, 2004.
- Linnakylä Pirjo, Välijärvi Jouni: *Secrets to Literacy Success: The Finnish Story*, „Education Canada”, t. 45, nr 3, 2005.
- Macleod Jay: *Ain't no Makin'it. Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*, London 1987.
- Marks Gary N.: *Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries*, „Educational Research”, t. 48, nr 1, 2006.

- McCallum Ian, Demie Feyisa: *Social class, ethnicity and educational performance*, „Educational Research”, t. 43, nr 2, 2001.
- Melosik Zbyszko: *Dyskryminacja w walce z dyskryminacją? Kontrowersje wokół „działań afirmatywnych” w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. Tomasz Gmerek, Poznań 2003.
- Melosik Zbyszko: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.
- Melosik Zbyszko: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002.
- Melosik Zbyszko: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995.
- Mikiewicz Piotr: *Selekcja i segmentacja społeczna jako immanentna funkcja systemu edukacji*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. Jarosław Klebaniuk, Warszawa 2007, s. 67–82.
- Mulot Eric: *A historical analysis of the educational modalities of inequalities management in Costa Rica, Cuba and Guatemala*, „Compare”, t. 34, nr 1, 2004.
- Müller Walter, Karle Wolfgang: *Social Selection in Educational Systems in Europe*, „European Sociological Review”, t. 9, nr 1, s. 3, 1993.
- Noden Philip: *School choice and polarisation. Any evidence for increased segregation?*, „New Economy”, t. 8, nr 4, 2001.
- Obrazovane v Rossijskoj Federaciji: 2007. *Statističeskij ežegodnik*, Moskwa 2007.
- Pérez Iriarte José Luis: *Indicadores de desigualdad en la educación española*, [w:] *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*, red. Manuel de Puelles, Madrid 2005.
- Potulicka Eugenia: *Nowa prawica a edukacja*, cz. II, *Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Poznań–Toruń 1996.
- Rabczuk Wiktor: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa 2002.
- Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*, oprac. OECD, Paris 2002.
- Rothblatt Sheldon: *Education's Abiding Moral Dilemma: merit and worth in the cross-Atlantic democracies, 1800–2006*, Oxford 2007.
- Schierup Carl-Ulrik: *The ethnic tower of Babel. Political marginality and beyond*, [w:] *Paradoxes of Multiculturalism*, red. Aleksandra Ålund, Carl-Ulrik Schierup, Avebury 1991.
- Smehaugen Anne: *Inclusion & Exclusion in Culture, Learning and Education. A European Perspective. The Cases of Spain and Norway*, Edsbruck 2001.
- Støren Liv Anne, Arnesen Clara Åse: *Women's and men's choice of higher education – what explains the persistent sex segregation in Norway*, „Studies in Higher Education”, t. 32, nr 2, 2007.
- Stromquist Nelly P.: *What Poverty Does to Girls' Education: the intersection of class, gender and Policy in Latin America*, „Compare”, t. 31, nr 1, 2001.
- Szkuclarek Tomasz: *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, Warszawa 2007.

- Szymański Mirosław J.: *Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie*, [w:] *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2005.
- Szymański Mirosław J.: *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000.
- Śliwerski Bogusław: *Polski system oświatowy*, [w:] *Pedagogika porównawcza*, red. Jan Průcha, Warszawa 2004.
- Śliwerski Bogusław: *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.
- Taylor Christopher Matthew: *Hierarchies and 'local' markets: the geography of the 'lived' market place in secondary education provision*, „Journal of Education Policy”, t. 16, nr 3, 2001.
- Teranishi Robert, Briscoe Kamilah: *Social Capital and the Racial Stratification of College Opportunity*, [w:] *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, t. XXI, red. John C. Smart, Dordrecht 2006.
- Walker Vanessa Siddle, Archung Kim Nesta: *The Segregated Schooling of Blacks in the Southern United States and South Africa*, „Comparative Education Review”, t. 47, nr 1, 2003.
- Waszkiewicz Ewa: *Prawne i instytucjonalne formy przeciwdziałania dyskryminacji kobiet w Polsce (2001–2005)*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. Jarosław Klebaniuk, Warszawa 2007.
- Wei Liu: *The Dillema in Chinese Women's Receiving an Education. Its Impact and an Analysis of the Reasons*, „Chinese Education and Society”, nr 2, 2000.
- Wei Yu: *Women's education in China*, Beijing 1995.