

RAPORT

Szkoła i nierówności społeczne

Warszawa, wrzesień 2012

Raport Fundacji Amicus Europae

Szkoła i nierówności społeczne.

Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce

Autor: Przemysław Sadura

Redakcja: Bartosz Rydliński

Konsultacja naukowa: Jerzy J. Wiatr

Projekt i wykonanie: Vi-Press

Raport jest rozwinięciem dyskusji eksperckiej, która odbyła się 28 maja 2012 roku w siedzibie Fundacji Amicus Europae. Wprowadzenia do dyskusji dokonał dr Przemysław Sadura na bazie własnego materiału analitycznego pod tytułem „Edukacja a wyzwania przyszłości. Ocena i propozycje dla progresywnej polityki w Polsce”. Koreferat wygłosił prof. dr hab. Jerzy J. Wiatr.

Dyskusja odbyła się na zasadzie Chatham House. Tezy i wnioski zawarte w niniejszym raporcie są interpretacją autora i nie mogą być w jakikolwiek sposób wiązane z osobami dyskutantów.

W dyskusji udział wzięli: Rafał Bakalarczyk, Ireneusz Białecki, Ireneusz Bil, Agnieszka Dziemianowicz-Bąk, Anna Dzierzgowska, Krzysztof Janik, Olga Kamińska, Magda Kaszulanis, Bartosz Machalica, Adam Ostolski, Lech Nikolski, Janusz Reykowski, Bartosz Rydliński, Jakub Rzekanowski, Przemysław Sadura, Jerzy J. Wiatr.

Niniejszy raport powstał przy współpracy z Fundacją im. Friedricha Eberta

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

Raport Fundacji Amicus Europae

Szkoła i nierówności społeczne



Wprowadzenie

W ostatnim czasie kwestie szeroko rozumianej polityki edukacyjnej stały się przedmiotem ożywionej debaty publicznej. Częściowo jest to związane z działaniami ustawodawczymi i zmianami wdrażanymi przez władze wykonawcze. Wprowadzenie tzw. ustawy żłobkowej stało się przyczyną refleksji nad systemem opieki nad małym dzieckiem i funkcjonowaniem wychowania przedszkolnego. Kilukrotnie ogłaszana, a następnie odraczana, decyzja o obniżeniu wieku szkolnego rozpoczęła medialny serial pt. „sześciolatki do szkół”. W ten sposób uwagę opinii publicznej przykuły sprawy dotyczące funkcjonowania szkół podstawowych. Dyżurnym tematem są gimnazja, pojawiające się głównie w kontekście przemocy szkolnej. Zmiany podstawy programowej w szkołach średnich uruchomiły dyskusję dotyczącą tego szczebla szkolnej edukacji. Na kondycję polskich uczelni, jakość nauczania i badań naukowych zwróciła uwagę tzw. reforma szkolnictwa wyższego. Inną przyczyną wzrostu zainteresowania tematyką edukacyjną jest kumulacja niekorzystnych zjawisk z innych sfer życia społecznego. Na poziomie lokalnym jest to np. nałożenie się skutków kryzysu gospodarczego na niekorzystny dla finansów samorządowych – w kontekście niżu demograficznego – sposób finansowania oświaty. Szkoły przyciągają więc uwagę mediów lokalnych głównie w kontekście działań samorządów skierowanych na prywatyzację lub likwidację kolejnych placówek. W debacie ogólnopolskiej na pierwszy plan wybija się Karta Nauczyciela, przez jednych atakowana jako kosztowna i niesprawiedliwa „socjalistyczna urawniłowka” oraz „przywilej” jednej grupy zawodowej, przez innych broniona jako jedyna gwarancja utrzymania poziomu edukacji i społecznego statusu zawodu nauczyciela.

Bieżący kontekst debaty publicznej nie sprzyja analizie systemu edukacyjnego w kategoriach kluczowych wartości. Tymczasem bez odwołania się do egalitaryzmu, sprawiedliwości społecznej, emancypacji – a więc wartości bliskich autorowi opracowania i ideowym fundamentom Fundacji Amicus Europae oraz Fundacji im. Friedricha Eberta – trudno prowadzić poważną refleksję na temat roli szkoły we współczesnym społeczeństwie.

Dlatego po krótkiej charakterystyce przemian w systemie edukacyjnym w Polsce po 1989 r. staram się przyjrzeć dominującej w sferze publicznej narracji na temat edukacji i uzupełnić ją o kategorie pochodzące z innych tradycji ideologicznych niż konserwatyzm czy liberalizm.

W dalszej części opracowania przedstawiam diagnozę stanu edukacji przez pryzmat jej kluczowej dysfunkcji, jaką jest reprodukcja nierówności społecznych. Zaprezentowana tam wiedza nie jest szczególnie nowa. Nie mamy w Polsce trudności z dobrą diagnozą problemów edukacji. Eksperti rządowi, akademicy badający system edukacji, publicyści od lat piszą o nierównościach, wykluczeniu edukacyjnym, o problemach, jakie generuje w systemie edukacyjnym rosnące rozwarstwienie społeczne.

Za przykład mogą służyć przywoływane przez mnie prace Romana Dolaty, Marty Zahorskiej, Alicji Zawistowskiej oraz ubiegłoroczny "Raport o stanie edukacji" Instytutu Badań Edukacyjnych. Dysponujemy bogatym materiałem empirycznym wskazującym, że w Polsce – obok wzrostu zróżnicowania dochodowego i zakresu ubóstwa – nastąpił wzrost nierówności edukacyjnych. Wiemy więc, że aby polityka edukacyjna mogła się stać narzędziem wyrównania różnic społecznych, najpierw trzeba osłabić mechanizmy reprodukcji nierówności, wpisane w sam system edukacji.

Jednak większość opracowań ogranicza się do opisu rzeczywistości. Czy takie diagnozy mogą nas satysfakcjonować? Może w świecie akademickim ma to swoje uzasadnienie, ale w polityce już nie. W czasach PRL funkcjonującej wśród utopijnych założeń sam rzetelny opis rzeczywistości miał potencjał krytyczny. Dziś kluczowe znaczenie w raportach mają rekomendacje, a więc wyciągnięcie wniosków z diagnozy. W jakim kierunku i w jaki sposób należałoby zmieniać opisywany stan rzeczy? To, czego nam aktualnie brakuje, to wizja roli edukacji w zmniejszaniu nierówności. Chciałbym, aby poniższe opracowanie spełniło ten postulat. Dlatego poza opisem status quo proponuję pewną wizję systemu edukacji, jego kluczowych wyzwań i dylematów oraz zamieszczam nieco obszerniejszy od zwyczajowego zestaw rekomendacji¹.

Uważam, że dyskusję dotyczącą edukacji w Polsce należy prowadzić inaczej. Punktem wyjścia powinny być kluczowe wartości i wizja kształcenia. Od nich należy dopiero dojść do debaty o tym, jak powinny wyglądać poszczególne obszary: treść programowa, nadzór pedagogiczny, kształcenie nauczycieli, Karta Nauczyciela, finansowanie oświaty itd. Aby zaplanować zmiany w poszczególnych obszarach, należy opracować wizję docelową, a następnie opracować częściową diagnozę i zaplanować program reform, dbając o koordynację jego poszczególnych elementów. Poniższy dokument może być traktowany jako wprowadzenie do dyskusji idącej w tym kierunku.

Sporządzenie poniższego raportu poprzedziło seminarium dyskusyjne, które odbyło się w siedzibie Fundacji Amicus Europae w dniu 28 maja 2012 roku. Niniejszy raport w dużej mierze wykorzystuje tezy i wnioski powyższego spotkania dyskusyjnego. Jednak za kształt i główne rekomendacje obecne w niniejszym opracowaniu odpowiedzialność ponosi autor.

¹ Przygotowując poszczególne części raportu, wykorzystywałem niekiedy uzupełnione i zmienione fragmenty własnych analiz publikowanych w przeszłości. W części diagnostycznej wykorzystałem: *Reprodukcja struktury społecznej w polskim systemie oświatowym*, w: „Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej”, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010 oraz *Polska 2030, czyli edukacja bez innowacji. Główne błędy raportu i nowe rekomendacje*, w: Michał Syska (red.), „Jaka Polska 2030?”, OMS im. F. Lassalle’a, Wrocław-Warszawa 2010. W części stanowiącej propozycje działań wykorzystałem: *Powrót równości*, w: Jan Szomburg (red.), „Kompetencje dla rozwoju. Głos polskich think tanków”, Wolność i Solidarność nr 37, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011 oraz *Szwedzki model edukacji* (z R. Bakalarczyk), w: „Szwecja. Przewodnik nietyrystyczny”, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.



1

RAPORT

Szkoła
i nierówności
społeczne

05

I. Polityka edukacyjna III RP

– ogólna charakterystyka

W epokę transformacji Polska wkroczyła z anachronicznym systemem edukacyjnym, pasującym do społeczeństwa przemysłowego i ekstensywnej gospodarki. Rozwinięte było szkolnictwo zawodowe, choć nauczanie nie stało na najwyższym poziomie, a w jego strukturze za duży udział miały szkoły zawodowe niestwarzające szans na dalsze kształcenie. Dostęp do szkolnictwa ogólnokształcącego i wyższego był ograniczony nawet w porównaniu z innymi krajami regionu. Duże były także nierówności edukacyjne, choć były one maskowane, a co więcej, nie rzucały się w oczy w kontekście względnie egalitarnego społeczeństwa.

Po 1989 r. w systemie edukacji miało miejsce kilka ważnych procesów:

- 1) boom edukacyjny związany ze wzrostem dostępu do wyższych poziomów kształcenia,
- 2) decentralizacja zarządzania edukacją,
- 3) częściowa komercjalizacja systemu.

Boom edukacyjny zaczął się od początku lat 90. i trwa praktycznie do dziś, chociaż w obecnej chwili widać symptomy nasycenia rynku. Jego bezprecedensową skalę opisuje tabela dotycząca zmiany poziomu skolaryzacji.

Tabela 1: Zmiana w poziomach skolaryzacji netto w Polsce w latach 1990–2010

Typ placówki		1990/91	1998/99	2002/03	2007/08	2009/10
Zasadnicze zawodowe		34,0	24,4	15,7	13,0	14,2
Szkoły średnie maturalne	ogólnokształcące	18,6	28,1	37,8	44,0	46,7
	zawodowe, profilowane technika	22,2	29,1	33,6	32,3	31,0
Policealne		3,1	5,2	7,7	9,2	7,0
Wyższe		9,8	28,0	35,0	39,7	40,9

Źródło: na podstawie danych GUS Zahorska 2011: 176

Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, jak wielkie znaczenie dla społeczeństwa i jednostek miała ta zmiana. Była ogromną szansą realizacji aspiracji edukacyjnych i zawodowych, rozwoju świadomości obywatelskiej, modernizacji struktury społecznej i cywilizacyjnego skoku. Umasowienie edukacji miało jednak również swoje niekorzystne konsekwencje. Jedną z nich jest obniżenie poziomu nauczania w szkołach średnich i uczelniach wyższych. W raporcie *Education at a Glance* (OECD 2008 za Zahorska 2011: 177) Polska jest wymieniana wśród krajów o najmniej selekcyjnym i najbardziej otwartym szkolnictwie wyższym, ale zarazem charakteryzującym się bardzo niskim poziomem nauczania. Następstwem spadku poziomu nauczania i boomu edukacyjnego jest inflacja dyplomów. Dyplom ukończenia uczelni wyższej przestał być gwarancją prestiżowej pracy i stał się biletem na loterii. Nie wszystkie losy wygrywają. To powoduje „ucieczkę do przodu”, tzn. tendencję do zwiększania swoich szans na rynku pracy (głównie przez dzieci osób sytuujących się wyżej w hierarchii społecznej) przez studiowanie na kilku kierunkach oraz podejmowanie studiów doktoranckich.

Pytanie, na ile merytokratyczny jest nasz system, a na ile mamy do czynienia z askrypcją pod pozorem merytokracji. Optymiści twierdzą, że obecnie pochodzenie społeczne wyznacza szanse edukacyjne w takim samym stopniu jak w latach 60., 70. i 80. (Sawiński 2008: 43). Pesymiści, że jest znacznie gorzej i mamy do czynienia z tendencją do zwiększania nierówności miasto-wieś (Dolata 2008: 96) i silniejszego przypisania do pochodzenia społecznego (Domański, Mach, Przybysz 2008: 130). Nikt nie ma jednak wątpliwości, że „polityka edukacyjna prowadzona w ostatnim dwudziestoleciu stała się czynnikiem prowadzącym do utrwalania reprodukcyjnej funkcji systemu szkolnego” (Zahorska 2011: 182). W badaniach opartych na danych z końca lat 90. Polska okazywała się jedynym spośród 23 krajów, w którym „poziom faktycznych umiejętności (jakości, w odróżnieniu od formalnego poziomu wykształcenia) nie miał statystycznego wpływu na wynagrodzenie” (Herbst 2012: 201).

Innym wymiarem reform edukacyjnych przeprowadzonych w minionym okresie było **ograniczenie roli państwa w zarządzaniu systemem edukacyjnym** i częściowa komercjalizacja szkolnictwa: poparcie dla prywatyzacji szkół, wprowadzenie elementów gry rynkowej do zarządzania i finansowania szkół publicznych itp. Decentralizację systemu oświaty rozpoczęto od przekazania szkół podstawowych gminom w 1996 r. Po reformie 1999 r. gminom dodano obowiązek prowadzenia gimnazjów, a powiatom – szkół średnich. Decentralizacja w sytuacji znaczącego różnicowania ekonomicznego i cywilizacyjnego doprowadziła do pogłębienia nierówności. Polska ma jeden z najbardziej zdecentralizowanych systemów oświatowych na świecie. Niestety decentralizacja w żaden sposób nie wiązała się z uspołecznieniem zarządzania szkołami. Dyrektor szkoły odpowiada przed władzami samorządowymi i jest traktowany głównie jako menadżer rozliczany z polityki finansowej (im szkoła tańsza dla gminy – tym lepsza).

Zwiększa to presję na dziką **komercjalizację szkół**, a więc likwidowanie przez samorządy małych szkół i przedszkoli oraz tworzenie w ich miejscu podmiotów, które zwykle nie pobierają chesnego, ale wykorzystują nieodpłatną pomoc rodziców i ograniczenie praw nauczycieli nieobjętych Kartą Nauczyciela. Jest to

zjawisko równoległe wobec procesu rozwoju sektora szkół prywatnych, który trwa w zasadzie od początku lat 90. W 2000 r. sektor szkół prywatnych uzyskał dopłaty z budżetu na ucznia w tej samej wysokości, jaką otrzymują szkoły publiczne, zachowując zarazem prawo do pobierania czesnego od rodziców. W tej chwili udział sektora prywatnego jest istotny przede wszystkim na poziomie szkolnictwa wyższego i policealnego, jednak wyraźna jest tendencja do zwiększania udziału uczniów w systemie prywatnym wraz z niżem demograficznym i bogaceniem się społeczeństwa.

Tabela 2: Uczniowie i studenci w szkołach niepublicznych w stosunku do liczby uczniów i studentów ogółem w 2007/08 r.

Typ szkoły	Liczba uczniów w szkołach		
	Publicznych i niepublicznych	Niepublicznych	%
Podstawowe	2375205	44375	1,9
Gimnazjalne	1453230	47387	3,3
Licea	715245	33197	4,6
Zawodowe	908687	27792	3,1
Ogółem oświata	5452367	152751	2,8
Policealne	301563	190134	63,1
Wyższe	1937404	660467	34,1

Źródło: Zahorska 2011: 185 na podstawie danych GUS i obliczeń własnych

W 1999 r. rząd AWS-UW przeprowadził reformę oświaty. Wprowadzono nowe typy szkół i nowe programy nauczania. Przekształcono dwustopniowy system szkolnictwa w strukturę trzystopniową. Powstały trzyletnie gimnazja. Po ich ukończeniu uczniowie mogą kontynuować naukę w: 3-letnich liceach ogólnokształcących, 3-letnich liceach profilowanych, 3-4-letnich technikumach zawodowych, 2-3-letnich zasadniczych szkołach zawodowych. Zlikwidowano rejonizację liceów, w większych miastach stał się możliwy swobodny wybór szkoły. Miało to silnie związać je ze społecznością lokalną. Niestety, doszło raczej do ich urynkowienia. Konkurencja między szkołami nie doprowadziła do podniesienia poziomu nauczania, lecz nasilenia selekcji międzyszkolnej i rozwarstwienia poziomu szkół średnich. Zmiana reguł finansowania szkół spowodowała, że aż 40% wydatków na oświatę w gminach i powiatach pochodziło spoza subwencji oświatowej (Herbst, Herczyński, Levitas 2009). Od 2000 r., kiedy weszły w życie nowe zasady finansowania, w całej Polsce zlikwidowano ponad 3 tys. szkół podstawowych.

Podsumowując: społeczne nierówności edukacyjne istniały w PRL, jednak obecnie mają jeszcze większe konsekwencje dla losów jednostek i społeczeństwa. Wprowadzenie nowej polityki edukacyjnej wiązało się z postępowaniem, jednak nie zadbano o skuteczną politykę przeciwdziałania niekorzystnym skutkom: rosnącym nierównościom i malejącemu poziomowi nauczania. W części diagnostycznej przyjrzymy się konsekwencjom tych zaniedbań bardziej szczegółowo.

II. Język polskiej debaty edukacyjnej

Dominującym w Polsce kierunkiem myślenia o systemie oświatowym jest naiwny produktywizm, posługujący się argumentami zaczerpniętymi z języka racjonalności ekonomicznej. Wyraża się on w trosce o niską **efektywność** lub **produktywność systemu oświatowego**, mierzoną między innymi wielkością tzw. **odpadu edukacyjnego**. Język ten zakłada uproszczony model systemu edukacyjnego, który optymalnie, a więc przy najniższych możliwych kosztach, odpowiada na techniczne zapotrzebowanie na wykształcenie i potrzeby rynku pracy. Dodatkowym skutkiem takiego technokratycznego podejścia jest wykluczenie analizy nieekonomicznych funkcji systemu nauczania. Przykładem może być rozdział poświęcony edukacji w opracowaniu Zespołu Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów „Polska 2030”. Już sam tytuł wskazuje, jaką perspektywą posługują się autorzy: *Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego*. Omawiając polski system oświatowy, raport koncentruje się w zasadzie jedynie na badaniu wyników szkolnych PISA oraz miejscu polskich uczniów w rankingu. Skutkiem takiego technokratycznego podejścia jest wykluczenie analizy nieekonomicznej, na przykład krytycznych funkcji nauczania i treści przekazu edukacyjnego. Zwiększenie szans na emancypację szerokich grup społecznych i zakresu demokratycznej partycypacji to za mało, jeśli nie służy wzrostowi pozycji międzynarodowej kraju. Edukacja obywatelska ma sens, jeśli zwiększy kapitał społeczny i spójność społeczną, a w konsekwencji kapitał ekonomiczny. Całość mainstreamowych argumentów na rzecz rozwoju edukacji opiera się na przekonaniu, że dostarcza ona kwalifikacji w ostatniej instancji potrzebnych z ekonomicznego punktu widzenia. Może się tak zdarzyć. Co ciekawe, żaden z ekonomistów w ostatnich latach nie starał się oszacować, czy wzrost wykształcenia w Polsce wpływa na jej rozwój gospodarczy (Zahorska 2011: 176p), a jeśli już, to dochodził do wniosku, że silny potencjał edukacyjny raczej towarzyszy rozwojowi, a nie warunkuje go (Herbst 2012: 201). Czy jeśli hipoteza o związkach między rozwojem edukacji i rozwojem ekonomicznym jest błędna, to powinniśmy się opowiedzieć przeciwko wspieraniu przez państwo oświaty?

Innym błędem w debacie edukacyjnej jest **fetyszyzowanie talentu** (samo słowo „talent” pojawia się np. kilkanaście razy w raporcie „Polska 2030”), wiążące się z silnym naciskiem na wprowadzenie do szkół i uczelni presji na zwiększenie konkurencji. Język ten przeniknął do działań administracji (MEN okrzyknął rok 2010/11 „Rokiem Odkrywania Talentów”, a program dla szkół wiejskich nazwano „Janko Muzykant”). **Polski system edukacyjny w istocie nie wspiera zdolnych dzieci, które rodzą się w trudnych warunkach. Preferuje natomiast – najczęściej pod hasłem wspierania uzdolnień - tych, którzy uzyskują przewagę kompetencyjną dzięki uprzywilejowanej pozycji materialnej i społecznej swoich rodzin.** To, co zwykle przy tej okazji nazywa się talentem, to nic innego jak wyższe kompetencje wyniesione przez dziecko z domu o uprzywilejowanej pozycji społecznej i wysokim kapitale kulturowym. Nauczyciele zachowujący się w sposób tradycyjny, tzn. nagradzający dzieci za ich wiedzę, a karzący, gdy te nie mogą opanować wymaganych umiejętności, „zapominają”, że wiedza znajdująca się w posiadaniu zdolnych dzieci nie jest zasługą ich pracy, lecz wynikiem społecznego i kulturowego poziomu rodziny oraz warunków domowych. Wszelkie dostępne dane świadczą o tym, że polska szkoła dobrze radzi sobie z kształceniem indywidualności i wyławianiem tzw. dzieci wybitnie uzdolnionych (dobre wyniki polskich uczniów w międzynarodowych olimpiadach i konkursach), a znacznie gorzej z uczeniem współpracy i zmniejszaniem nierówności edukacyjnych.

W społeczeństwie nowoczesnym reprodukcja typu szkolnego stopniowo wypiera reprodukcję typu rodzinnego. Ogromne znaczenie ma przy tym przekaz i akumulacja kapitału kulturowego, przyczyniającego się w coraz większej mierze do określania pozycji w społeczeństwie, dystrybucji szans dostępu do dóbr i usług. Nierówności społeczne są utrwalane, reprodukowane oraz legitymizowane m.in. poprzez nierówny dostęp przedstawicieli różnych klas społecznych do poszczególnych szczebli edukacji, a także przekaz treści składających się na ukryty program szkolny. Narzędziem reprodukcji struktury społecznej w tym przypadku jest **selekcja szkolna i egzamin**, a zwłaszcza związana z tym ostatnim **eliminacja szkolna** oraz **autoeliminacja**: „deprecjacja siebie, dewaloryzacja szkoły, pełne rezygnacji zaakceptowanie niepowodzenia szkolnego lub wyrzucenia ze szkoły” (Bourdieu i Passeron 2006: 319-320).

Liberalni krytycy szkoły koncentrują swoją uwagę tylko na części ukrytego programu nauczania, a więc **indoktrynacji politycznej lub religijnej**. Podejście takie jest niepełne. Krytyka treści politycznych lub religijnych – obecnych w polskiej szkole stale od czasu wprowadzenia religii – nie powinna odwracać uwagi opinii publicznej od podstawowego problemu polskiej szkoły, jakim jest narastająca selekcja szkolna i socjalizacja do społeczeństwa dramatycznie zróżnicowanego ekonomicznie. Nasze szkoły realizują systematyczny projekt budowy społeczeństwa klasowego. Służą temu zarówno stołówki, gdzie jedne dzieci płacą i jedzą, a inne siedzą głodne lub dostają tańsze jedzenie, jak i „kursy przedsiębiorczości” przygotowujące do bardzo ostrej rywalizacji rynkowej i osuwające z przekonaniem, że społeczeństwo dzieli się na wygranych i przegranych. Z punktu widzenia modernizacyjnej roli szkoły ważna jest także druga strona ludzkiej psychiki, nastawiona na komunikowanie się, uspołecznianie itd.

Podobny charakter ma krytyka koncentrująca się np. na dyskryminacji poszczególnych grup społecznych, takich jak kobiety, niepełnosprawni, mniejszości etniczne lub seksualne. Bardzo ważne jest, aby rozwijać edukacją genderową, ekologiczną, obywatelską i przeciwdziałać wykluczeniu. Należy jednak widzieć także problem, jakim jest nakładanie się na siebie tych wykluczeń oraz istnienie podstawowej matrycy reprodukcji wpisanej w system szkolny. Dlatego poprzestawanie na motywowanej „poprawnością polityczną” analizie dyskryminacji ze względu na określoną, dającą się wyodrębnić cechę społeczną jest błędem, gdy gubi uwikłanie poszczególnych wykluczeń w całą ich strukturę. Przykładem niech będą raporty Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej TEA (www.tea.org.pl) omawiające wszystkie wymiary dyskryminacji poza ubóstwem. Problemem jest nie tyle dyskryminacja, ile bardziej ogólna **segregacja szkolna**, zdolna do realizowania dyskryminacji w postaci bezosobowego mechanizmu.

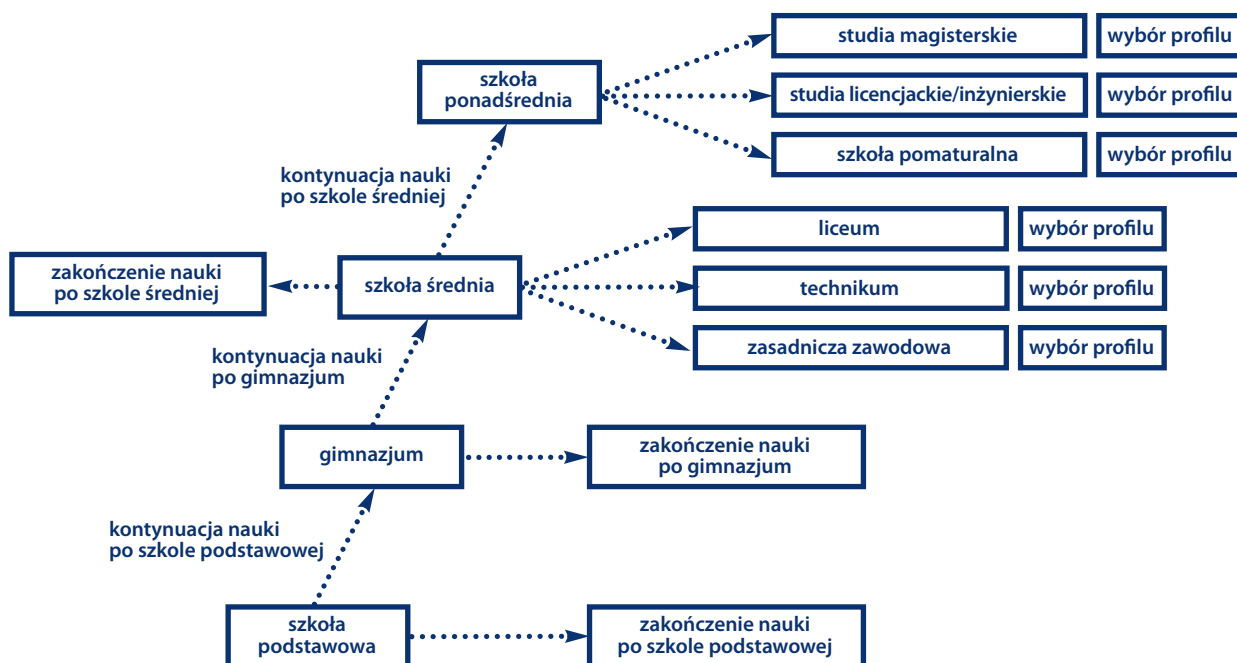
Ważną kategorią w dyskursie o społecznych funkcjach edukacji jest **równość szans na awans społeczny**. Nie trzeba szczególnie progresywnego myślenia, aby dostrzec niesprawiedliwość w tym, że „awans społeczny w Polsce jest kosztowny (...), a mimo ponoszenia znacznego kosztu (czesne znacznie częściej płacone przez osoby z niższych szczebli społecznej hierarchii – P.S.) osoby aspirujące do awansu społecznego często otrzymują wykształcenie niższej jakości niż studenci z rodzin o wysokim statusie” (Herbst 2012: 201). Takie myślenie wciąż opiera się na założeniu, że idealną wspólnotą jest taka, która daje wszystkim równe szanse na zostanie magistrzem. Jeżeli założymy, że celem edukacji nie jest produkcja siły roboczej (nawet w gospodarce opartej na wiedzy), lecz wykształcenie autono-

micznych, kompetentnych obywateli, mających równe szanse na szczęśliwe życie i godziwe zarobki, to równość szans na awans przestaje być jedynym kryterium oceny. **Ideąłem staje się szkoła wyposażająca każde dziecko w umiejętności kształtowania dobrej wspólnoty.** Ludzie mają potrzebę zdobywania wykształcenia. Daje im ono dostęp do kultury i otwiera możliwość uczestnictwa w życiu publicznym. To powód wspierania rozwoju edukacji przez państwo. Ważne, aby edukacja dostarczała wiedzy o tym, jak radzić sobie w przyszłości, organizować się, dbać o siebie, swoje rodziny i społeczność.

III. Nierówności w systemie edukacji (diagnoza)

W rozwiniętych społeczeństwach o wysokim współczynniku skolaryzacji dostęp do niższych szczebli edukacji upowszechnił się na tyle, że autorzy zainteresowani nierównościami w dostępie do edukacji koncentrują swoją uwagę na pomiarach egalitaryzacji w dostępie do szkolnictwa wyższego. Selekcja uniwersytecka stanowi zaledwie wierzchołek góry lodowej, ujawniając skumulowane efekty selekcji na wszystkich niższych szczeblach edukacji: od przedszkola po szkołę średnią. Dlatego nie da się mówić o selekcji na poziomie studiów wyższych bez uprzedniej analizy roli szkoły i jej programu w odtwarzaniu różnic klasowych. Przyjrzyjmy się zatem kilku najważniejszym mechanizmom, które powodują, że polski system oświatowy od przedszkola po maturę służy selekcji, która swój ostateczny wyraz znajduje w nierównym dostępie do kształcenia wyższego.

Tabela 3: Przykładowy model przejść edukacyjnych

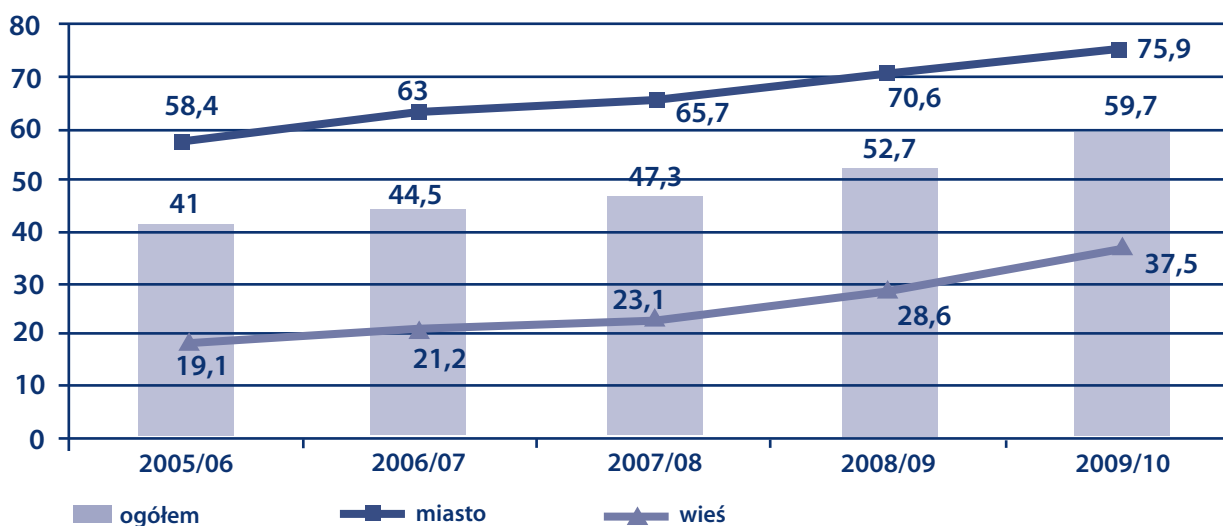


Źródło: Zawistowska 2012: 63

Opieka przedszkolna

Największe nierówności pojawiają się na samym początku. Każda rodzina wyposaża dziecko we względnie sztywny system myślenia i działania, który jest kalką atmosfery kulturalnej w rodzinie i kompetencji kulturowych rodziców. Im bardziej zróżnicowane społecznie, kulturowo i materialnie społeczeństwo, tym większe różnice w kompetencjach, jakie dzieci otrzymują jeszcze w domu. Edukacja przedszkolna kształtuje umysł dziecka, ukierunkowuje jego myślenie, uczy komunikowania się z innymi ludźmi i innymi światami społecznymi. Badania prowadzone na całym świecie pokazują, że im wcześniej dziecko rozpocznie edukację przedszkolną, tym większe są jego szanse na uzyskiwanie wyższych ocen w przyszłości. W Polsce nierówności społeczne są bardzo duże, dlatego jak najwcześniej powinny pojawiać się edukacja przedszkolna i szkolna.

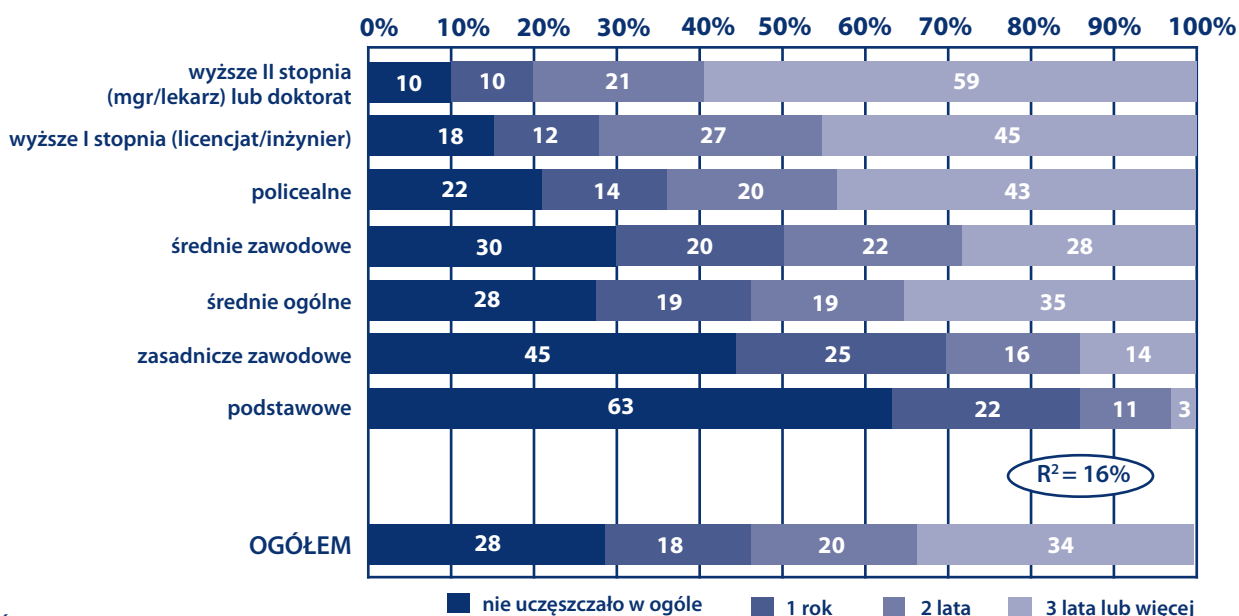
Tabela 4: Odsetek dzieci w wieku 3–5 lat uczęszczających do przedszkola: ogółem oraz w mieście i na wsi



Źródło: IBE 2011: 214

Edukacja przedszkolna jest tym elementem polskiego systemu edukacyjnego, który późno spotkał się z zainteresowaniem reformatorów. Wprawdzie w ciągu ostatnich 7 lat doszło do znaczącej poprawy i podniesienia uczestnictwa polskich dzieci w wieku 3-5 lat w systemie przedszkolnym, jednak jest ono wciąż bardzo niskie w porównaniu z innymi krajami i założeniami Strategii Lizbońskiej (90% w 2010 roku). Według danych MEN w 2010 roku do przedszkoli uczęszczało ogółem 60% dzieci w wieku 3-5 lat, w tym 76% w mieście i 38% na wsi. Sytuacja edukacyjna dzieci nadal nie wygląda dobrze, zwłaszcza na terenach wiejskich – tam nadal ponad połowa 3-5-latków nie ma dostępu do żadnej formy przedszkolnej. W raporcie IBE znajdują się bardzo trafne uwagi na temat tego, że najsłabszym elementem systemu edukacyjnego jest etap przedszkolny. Potencjalnie przedszkole jest najlepszym, najbardziej skutecznym narzędziem wyrównywania różnic, tymczasem w Polsce dostęp do przedszkola różnicuje. Bardzo wyraźnie widać to w tabelach, w których pokazana jest zależność między poziomem wykształcenia rodziców i uczęszczaniem dziecka do przedszkola.

Tabela 5: Uczestnictwo w edukacji przedszkolnej w kategoriach wykształcenia rodziców uczniów uczęszczających do pierwszej klasy szkoły podstawowej w roku szkolnym 2009/10

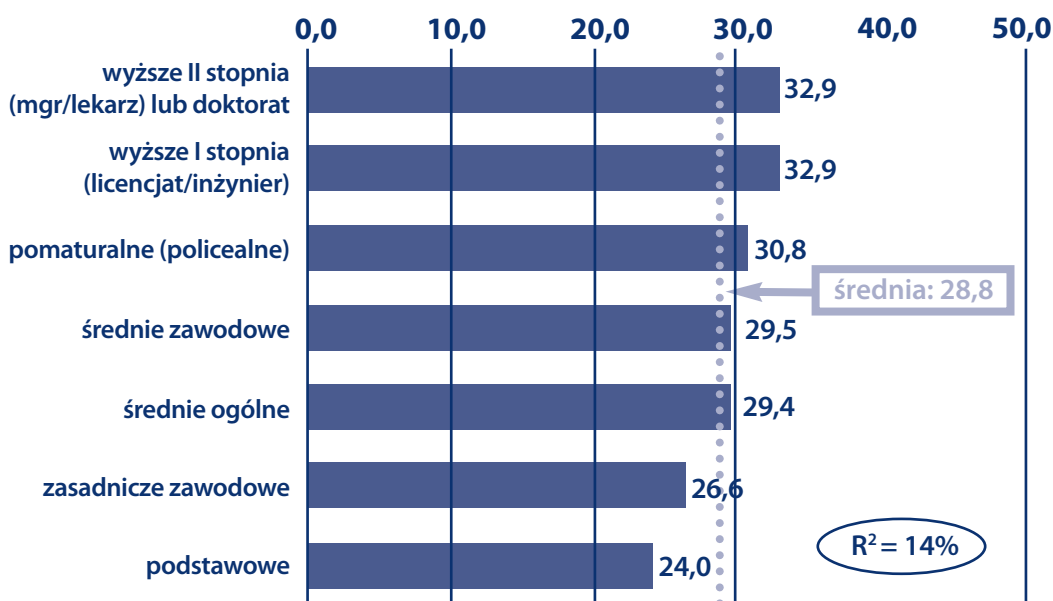


Źródło: IBE: 202

Egzamin szkolny: eliminacja i selekcja

Nierówności wynikające ze zróżnicowanej pozycji społecznej rodziców, wzmocnione nierównym dostępem do edukacji przedszkolnej, ujawniają się w poziomie wiedzy, jakim dysponują dzieci kończące pierwszy etap edukacji szkolnej.

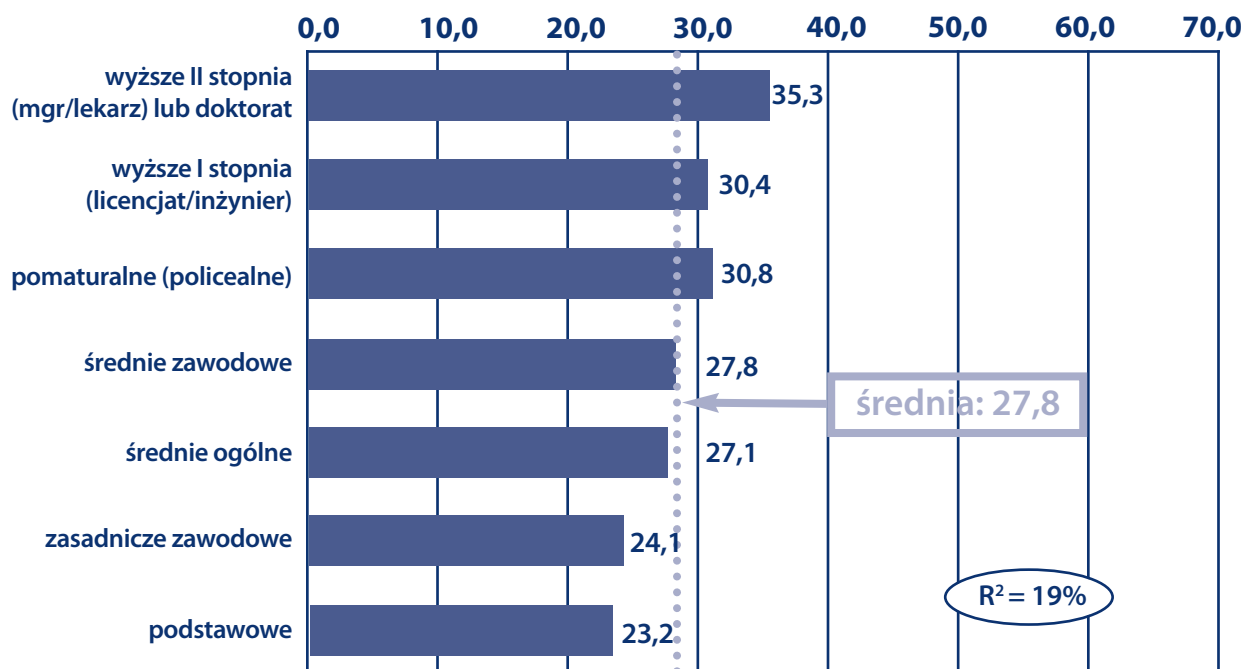
Tabela 6: Wyniki sprawdzianu szóstoklasisty w kategoriach wykształcenia rodziców uczniów kończących szkołę podstawową



Źródło: badanie PISA 2006 za IBE: 203

Dane na temat ocen uzyskiwanych przez uczniów gimnazjów w badaniu PISA 2006 oraz wyniki egzaminów końcowych w gimnazjum pokazują, że szkoła podtrzymuje, a nawet wzmacnia te nierówności.

Tabela 7: Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego w kategoriach wykształcenia rodziców



Źródło: badanie PISA 2006 za IBE: 203

Jednym z najważniejszych mechanizmów podtrzymujących te nierówności jest sam egzamin, obecnie występujący pod postacią wystandaryzowanych testów zewnętrznych. Warto zaznaczyć, że jest to „wynałazek” brytyjskich neokonserwatystów. Badania przeprowadzone w pierwszych latach funkcjonowania „egzaminów zewnętrznych” w Polsce wykazały silniejszy związek wyników ze statusem ekonomiczno-społecznym i płcią (poprawiały pozycję chłopców i uczniów z wyższych klas społecznych) (Konarzewski 2004). Kosztowne narzędzie w postaci egzaminów zewnętrznych działa nadzwyczaj dobrze, ale jego potencjał jest marnowany. Gdyby testy tego typu były przeprowadzane po trzeciej klasie szkoły podstawowej, mogłyby motywować nauczycieli do podniesienia jakości pracy i dawać możliwość indywidualnej diagnozy każdego dziecka na wczesnym etapie edukacji. Egzamin przeprowadzany na koniec szkoły podstawowej mogą tylko wzmacniać selekcję, zwłaszcza gdy zamiast oceny jakości pracy szkoły służą sprawdzaniu wiedzy poszczególnych uczniów. Co więcej, wyniki testów nie zdają sprawy z rzeczywistych dystansów cywilizacyjnych, lecz ze szczególnego rodzaju umiejętności szkolnych, na których z roku na rok coraz bardziej koncentrują się nauczyciele. Jeżeli przez kilka lat dzieci w szkole nie robią nic oprócz szkolenia umiejętności wypełniania testów, to wypadają w nich coraz lepiej. Funkcją wczesnej edukacji staje się przygotowanie do egzaminów i testów.

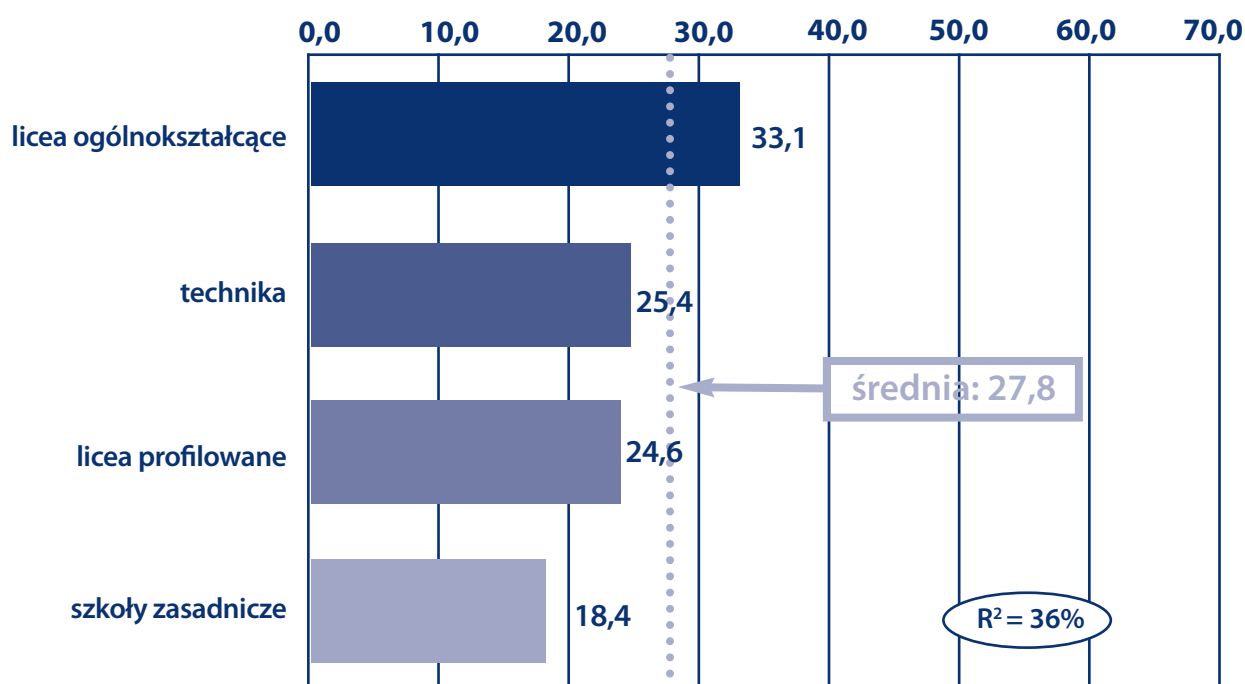
Segregacja szkolna i wewnątrzszkolna w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych

Podobnie jak w przypadku programu szkolnego, procedury segregacji szkolnej można rozpatrywać z punktu widzenia ich funkcji jawnych i ukrytych. Jawną funkcją ma być zwiększenie efektywności kształcenia poprzez zredukowanie zróżnicowania uczniów w szkołach czy klasach szkolnych i lepsze dopasowanie oferty edukacyjnej do możliwości wychowanków. Funkcją ukrytą jest oczywiście wspomaganie reprodukcji struktury społecznej i nasilanie nierówności społecznych w oświacie (Dolata 2002: 145). Klasyczne badania Jamesa Samuela Colemana wykazały, że procedury segregacji w niewielkim stopniu przyczyniają się do wypełniania funkcji jawnych. Największy wpływ na osiągnięcia ucznia o słabszych możliwościach ma właśnie poziom innych uczniów. **Na wymieszaniu młodzieży o wysokim i niskim statusie społecznym bardzo dużo zyskują słabsi, natomiast nie ma ono wpływu na szanse uczniów mocniejszych.** W Polsce taki sam rezultat przyniosły badania kompetencji szkolnych 15-latków prowadzone przez Ireneusza Białeckiego.

W przypadku szkół segregacja może się odbywać na dwa sposoby: po pierwsze w wyniku rekrutacji do szkoły, po drugie w efekcie dzielenia uczniów na klasy. Jeśli chodzi o ten pierwszy przypadek, to dane zebrane przez autorów raportu IBE wskazują, że reforma z 1999 roku miała generalnie korzystny wpływ na zmniejszenie barier w dostępie do liceów i zmniejszenie nierówności edukacyjnych na niższych poziomach kształcenia. Zachowanie zasady rejonizacji w naborze do szkół podstawowych i gimnazjów powoduje, że uczniowie nie są segregowani ze względu na poziom kapitału kulturowego (w każdym razie nie bardziej, niż decyduje o tym terytorialne zróżnicowanie poziomu tego kapitału). Dużą zasługą reformy było przesunięcie progu selekcji o rok w karierze szkolnej dziecka. Niestety, od reformy minęło już ponad dziesięć lat i potencjał wyrównywania różnic i zmniejszania barier obecnie się wyczerpuje. System edukacyjny przeżył ożywczy wstrząs, nastąpiła zmiana – ale czas zmian się skończył, system okrzepł i przeszedł do fazy utrwalania się i reprodukcji. Służy temu m.in. obchodzenie przez „zaradnych” rodziców zasad rejonizacji: po pierwsze poprzez przemeldowywanie dzieci na czas trwania naboru, po drugie dzięki puli „wolnych” miejsc w gimnazjach, którymi swobodnie dysponują dyrektorzy.

Reforma miała także efekt uboczny, związany z wprowadzeniem nowego sposobu naliczania nakładów budżetowych na oświatę. W interesie szkół było przyjmowanie ich jak najwięcej, a na selekcję kandydatów pozwolić sobie mogły tylko szkoły najlepsze. Takie zmniejszenie nierówności przy przekraczaniu progu przyczyniło się jednak do powstania podziału na szkoły lepsze i gorsze oraz selekcji wewnątrzszkolnej (Zawistowska 2012: 92-93).

Tabela 8: Średnie wyników egzaminu gimnazjalnego wśród uczniów, którzy dostali się do liceów ogólnokształcących, techników, liceów profilowanych oraz szkół zasadniczych zawodowych



Źródło: badanie PISA 2006 za IBE 2011: 205

Obniżona motywacja i aspiracje oraz gorsze wyniki szkolne powodują, że uczniowie z klas niższych trafiają do innych szkół niż dzieci klasy średniej. W liceach profilowanych (tak zwanych niby-liceach) i szkołach zawodowych wytwarza się specyficzna kultura szkolna, zbudowana na odrzuceniu kultury wyższej i całej oferty edukacyjnej, którą starają się przekazać nauczyciele. W tym czasie młodzież startująca w lepszych warunkach, wyrastająca w innym klimacie domowym, towarzyskim i szkolnym, dobrze władająca kilkoma językami, wybiera szkoły maturalne gwarantujące dobre studia na przyszłościowych kierunkach. Syn robotnika wstępuje do szkoły zawodowej dającej zawód, a syn lekarza – podejmuje naukę w liceum przygotowującym do studiów wyższych. „Trwałe rozwarstwienie kompetencji liceów, techników i szkół zawodowych potwierdziły badania PISA z 2006 r. Analizy dokonane w podziale na klasy szkolne prowadzą nawet do wniosku, że o ile uczniowie drugich klas liceów poradzili sobie na testach lepiej niż uczniowie klas pierwszych, to w przypadku techników nie można obserwować takiego postępu, natomiast uczniowie zawodówek dokonali regresu – ci ze starszych klas uzyskali słabsze wyniki niż pierwszoklasiści (raport: Wyniki badania PISA 2006 w Polsce)” (Zawistowska 2012: 95).

W przypadku gimnazjów i szkół podstawowych segregacja odbywa się przede wszystkim w momencie podziału uczniów na klasy szkolne: klasy dla uczniów „zdolnych” i klasy „wyrównawcze”. Roman Dolata wskazuje, że **polski system szkolny przyczynia się do nieusprawiedliwionego różnicowania uczniów, a polskie szkoły aktywnie uczestniczą w reprodukcji nierówności społecznych** (Dolata 2002: 182).

Szkoły przy okazji rekrutowania uczniów z najlepszymi wynikami dokonują pośredniej selekcji pochodzeniowej, tworząc klasy, w których uczą się dzieci finansowej i intelektualnej elity. Pojawiają się także szkoły, w których podczas naboru prosi się rodziców o wypełnienie ankiety z pytaniami dotyczącymi zatrudnienia, wysokości zarobków, a nawet liczby pokoi w mieszkaniu. Na podstawie tych informacji dokonuje się później podziału na klasy (Renata Kim, „Selekcja uczniów w polskiej szkole”, *Dziennik.pl* z 8 września 2008 r. za Zawistowska 2012: 93). W innych przypadkach segregacja według statusu ekonomiczno-społecznego (SES) jest nie tyle zaplanowanym skutkiem stosowania kryteriów społecznych podczas rekrutacji do gimnazjów i dzielenia uczniów na oddziały, ile efektem ubocznym kryteriów pedagogicznych lub organizacyjnych (Dolata 2002: 181). W praktyce wygląda to na przykład tak, że dzieci pochodzące ze wsi są kierowane do klas zaczynających lekcje później, co wynika z organizacji ich dowozu do szkoły, a skutkuje odseparowaniem dzieci wiejskich od miejskich i zmniejszeniem szans edukacyjnych tych pierwszych.

Segregacja przestrzenna

Reprodukcji różnic wyniesionych z domu w szansach życiowych młodzieży najbardziej sprzyja selekcja dokonująca się na wejściu do szkoły średniej. W przypadku szkół podstawowych i gimnazjów obowiązuje zasada rejonizacji, jednak i tu pojawia się segregacja. Po pierwsze rejonizacja działa wybiórczo, samorządy starają się tworzyć coraz więcej szkół nieobjętych rejonizacją, a same szkoły (przy wsparciu rodziców) na szereg sposobów obchodzą obowiązujące przepisy. Po drugie **rejonizacja również opiera się na segregacji, tylko zapośredniczonej przez zróżnicowaną dystrybucję środowisk społecznych w przestrzeni fizycznej**. Szkoły na warszawskiej Pradze i Mokotowie, w mieście i na wsi funkcjonują w różnych kontekstach społecznych. Zróżnicowanie przestrzenne ma charakter klasowy: powstanie gimnazjów i motywowana oszczędnościami budżetowymi likwidacja wielu szkół podstawowych na wsi oddaliły dzieci wiejskie od szkoły. Tymczasem negatywna zależność między odległością miejsca zamieszkania dziecka od szkoły i wynikami szkolnymi jest bardzo wyraźna.

Do podobnych wniosków prowadzi przegląd wszystkich funkcjonujących w Polsce programów przeciwko wykluczeniu dzieci w szkole, wyrównania szans edukacyjnych, realizowanych przez administrację publiczną i dokonany przez IBE. W Polsce środki są niezwykle rozproszone, co powoduje, że ta pomoc jest nieefektywna. Istnieje ponadto problem jej dużego zróżnicowania regionalnego. Mamy województwa, w których problemy nie są duże, a środki na pomoc ogromne, i mamy województwa, w których problemy są poważne, a środki akurat bardzo niewielkie. Niezależnie od tego, że dostępne środki są często wydawane nieefektywnie, Polska przeznacza relatywnie mało na działania przeciw nierównościom.

Eliminacja i autoeliminacja

Wszystkie omówione powyżej mechanizmy warunkują najtrudniej uchwytne i najrzadziej badane – a zarazem w największym stopniu odpowiadający za reprodukcję struktury społecznej – proces autoselekcji szkolnej. Dzieci z klas niższych nie chodzą do przedszkola lub spędzają w nim mniej czasu, w związku z czym gorzej radzą sobie z przyswojeniem programu nauczania w szkole podstawowej. Gorzej wypadają na testach, mają niższe oceny, jeśli mieszkają na wsi, muszą dojeżdżać do szkoły (co wyklucza je z zajęć dodatkowych), często chodzą do osobnych klas. W ten sposób spada ich motywacja do nauki. Jeśli zaczynają wagarować lub dostają najniższe oceny, muszą powtarzać klasę. To w jeszcze większym stopniu obniża ich motywację i zwiększa poczucie wyobcowania w społeczności szkolnej. Zarazem jednak uczniowie ci nabywają przekonania, że „sami są sobie winni”. Cały personel szkolny od dyrektora przez nauczycieli i pedagogów pracuje na to, aby upewnić ich (i siebie) w przekonaniu o słuszności zasady **merytokracji** (skrywającej jedynie **askrypcję**, tzn. regułę przypisującą określone pochodzenie społecznemu stosowne szanse edukacyjne).

Sprzyja temu zjawisko drugoroczności. W latach 90. i na początku lat 2000 **każdego roku około 2% polskich uczniów nie uzyskiwało promocji do następnej klasy** (Karpińska 1999; Kośmider 2002). Oznacza to więc, że z danego rocznika w ciągu 12 lat kariery szkolnej drugoroczności mogło doświadczyć nawet kilkanaście procent uczniów. Badania od lat niezmiennie wykazują, że epizod drugoroczności ma dla dziecka poważne konsekwencje negatywne – powoduje niedostosowanie społeczne, ponieważ uczniowie drugoroczni nie są akceptowani w nowych klasach – i praktycznie żadnych pozytywnych: w powtarzonym roku nauki uczniowie nie są aktywni na zajęciach, niechętnie uczęszczają do szkoły, a ich oceny poprawiają się w niewielkim stopniu. Już w latach 60. Jan Konopnicki przekonywał, że „**drugoroczność jest dziewiętnastowiecznym przeżytkiem organizacyjnym, szkodliwym z każdego punktu widzenia, politycznie wstecznym, a ekonomicznie bezsensownym**” (Konopnicki 1966: 166). Dlatego też w niektórych krajach – np. w **Danii i Szkocji – zlikwidowano instytucję powtarzania klas w całym systemie szkolnictwa obowiązkowego.**

Szkoły publiczne – prywatne

Jak wskazywałem wcześniej, coraz popularniejsze w Polsce stają się szkoły prywatne. Badania dotyczące Polski dowodzą, że ich uczniowie wypadają znacznie lepiej w testach umiejętności. W tabeli podane są średnie wyniki uzyskane przez piętnastolatków z gimnazjów prywatnych i państwowych w testach z matematyki, czytania oraz rozumowania w naukach przyrodniczych w międzynarodowym badaniu kompetencji kognitywnych PISA z 2006 r. (PISA 2006; średnia wyników dla wszystkich krajów wynosiła 500). Źródła tej przewagi leżą w odmiennych środowiskach szkolnych, selekcjach pochodzeniowych oraz panujących w nich relacjach społecznych (Zawistowska 2012: 111).

Tabela 9: Średnia* wyników uzyskanych w testach z matematyki, czytania i rozumowania w naukach przyrodniczych w gimnazjach prywatnych i publicznych w 2006 r.

Dziedzina	Gimnazja niepubliczne	Gimnazja publiczne
matematyka	548 (4,53)	494 (1,20)
czytanie	555 (5,09)	506 (1,39)
rozumowanie w naukach przyrodniczych	554 (4,68)	497 (1,24)

* średnia wynosiła 500

Źródło: PISA 2006 za Zawistowska 2012: 111

Szkoły prywatne dysponują lepszą infrastrukturą i lepiej skomponowanym procesem dydaktycznym; badania potwierdziły istnienie korzystniejszego środowiska w szkołach niepaństwowych: dzieci uczyły się tam w mniejszych klasach, kadra pedagogiczna wdrażała innowacyjne programy nauczania, a uczniom oferowane były dodatkowe lekcje. Programy szkolne wykraczały poza typowe lekcje, stawiając sobie za cel kompleksową socjalizację poprzez rozwój dodatkowych umiejętności. „Badaczki podkreślały też obecność kapitału społecznego przejawiającego się istnieniem gęstej sieci relacji między kadrami, która była bardziej zaangażowana w pracę, a rodzicami, którzy chętnie partycypowali w szkolnych inicjatywach. Uczniowie mieli też większe poczucie przynależności, tożsamości oraz identyfikacji ze szkołą” (Zawistowska 2012: 112).

Selekcja klasowa w dostępie do prywatnych szkół i przedszkoli powoduje, że z sektora publicznego ubywa najlepszych uczniów i najbardziej świadomych i niezadowolonych rodziców. W ten sposób uczniowie szkół publicznych tracą możliwość korzystania z rozwoju w środowisku o wysokim kapitale kulturowym, a publiczne szkoły i przedszkola nie doświadczają presji rodziców mogącej doprowadzić do zmian i innowacji.

Od momentu powstania szkół prywatnych dominowały w nich elity. Obecnie staje się to opcją dla osób aspirujących do tego miana. Szkoły prywatne są powszechnie postrzegane jako lepsze i coraz częściej znajduje to potwierdzenie w rzeczywistości. Jeśli tendencja ta będzie się nasilać, to wzrośnie także znaczenie tego nowego obszaru nierówności w edukacji. Politykom i przedstawicielom opiniotwórczej elity w Polsce grozi „paradoks Blaira”, który z jednej strony deklaruje chęć poprawy jakości brytyjskiego szkolnictwa publicznego, a z drugiej swoje dzieci wysyła do elitarnych szkół prywatnych.

Nowe formy segregacji

Szkoła to jednak nie wszystko. Z badań poświęconych różnym formom edukacji pozaszkolnej (korepetycje indywidualne, prywatne lekcje grupowe) prowadzonych w Polsce wynika, że korzysta z nich co drugi uczeń wybierający się na studia. Przyczyny takiego stanu rzeczy łatwo wyjaśnić złą sytuacją finansową nauczycieli w okresie transformacji – dla wielu z nich prywatne lekcje stały się źródłem dodatkowego dochodu. Pod większą presją znaleźli się także uczniowie i ich rodzice. Z jednej strony upowszechniało się przekonanie, że „bez wykształcenia niczego się w życiu nie osiągnie”, z drugiej strony gołym okiem widać było spadający poziom publicznego szkolnictwa. Podobnie jak w przypadku formalnej edukacji, tu też występują nierówności – uczestnictwo w zajęciach prywatnych zależy przede wszystkim od finansowych możliwości rodziców.

Tabela 10: Odsetek rodziców, którzy posyłają lub posła dzieci na płatne zajęcia pozaszkolne w 2007 r.

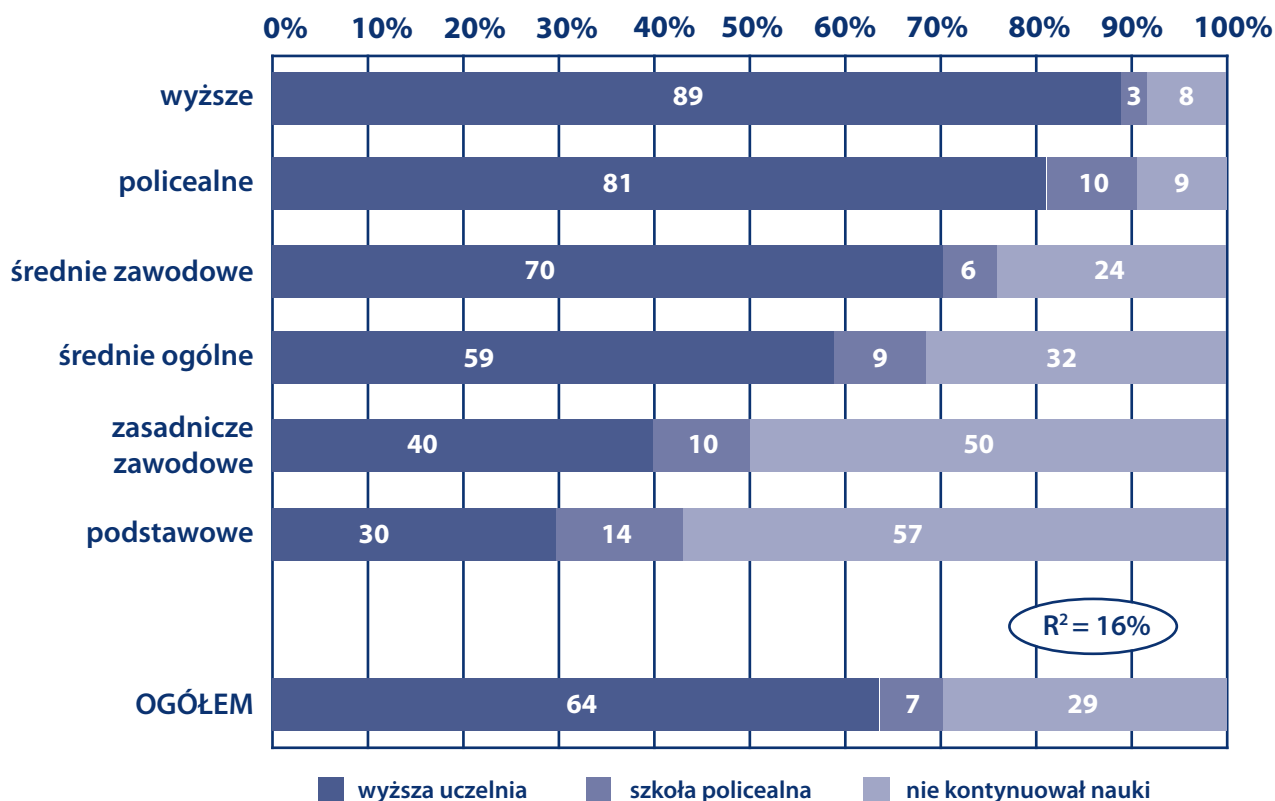
Kategoria zawodowa	
wyższa kadra zarządzająca, prezesi przedsiębiorstw oraz specjaliści	69,1
pracownicy średniego szczebla oraz właściciele małych przedsiębiorstw	52,4
robotnicy wykwalifikowani i niewykwalifikowani	33,0
rolnicy	10,3

Źródło danych: CBOS za Zawistowska 2012: 209

Szkolnictwo wyższe

Wzrost poziomu skolaryzacji obserwowany od początku lat dziewięćdziesiątych może na pierwszy rzut oka przyczyniać się do złagodzenia nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia. I rzeczywiście, gdyby oprzeć się tylko na danych ilościowych, to wraz z pojawieniem się dziesiątków prywatnych szkół wyższych, uruchomieniem ogromnego naboru na płatne studia niestacjonarne w wyższych szkołach publicznych i wzrostem liczby studentów na studiach bezpłatnych w Polsce nastąpiła systematyczna redukcja nierówności. Niestety, w praktyce oznacza to jedynie rozwarstwienie środowiska osób studiujących.

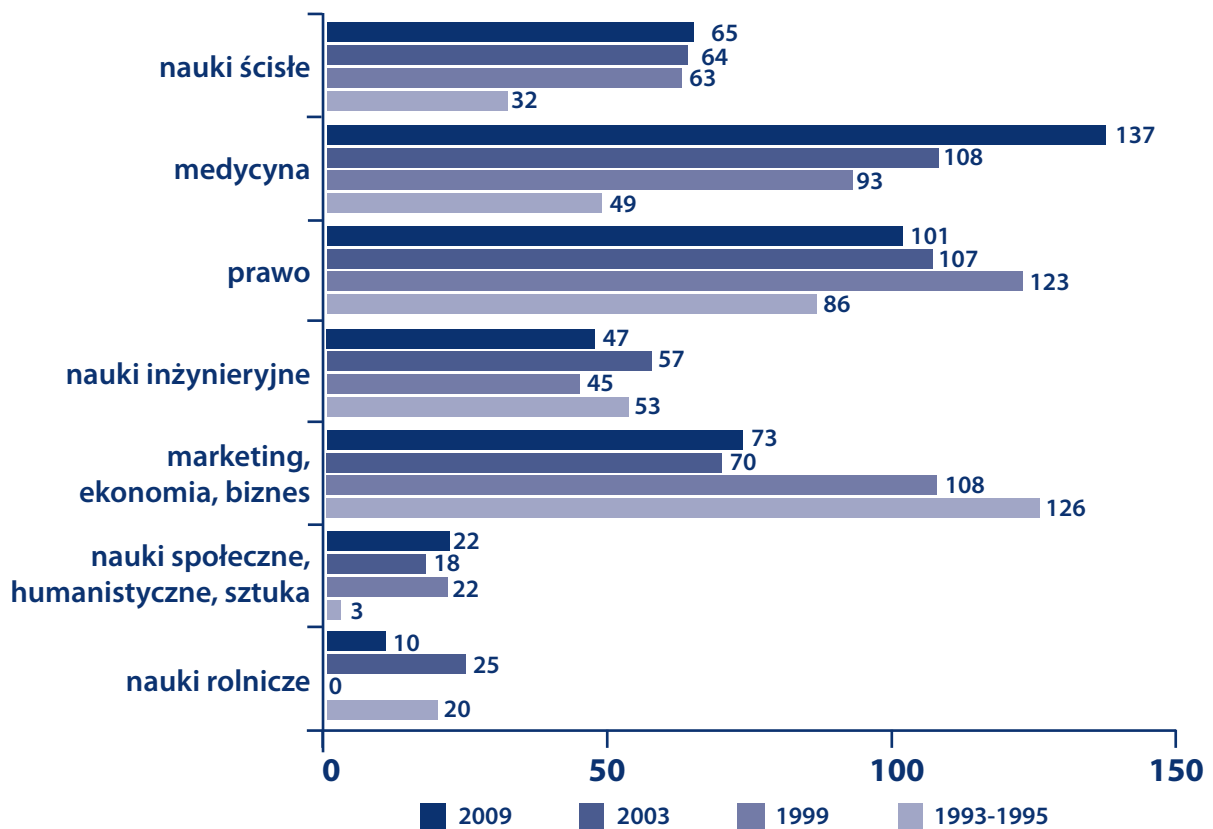
Tabela 11: Odsetek młodzieży w wieku 21–25 lat kontynuującej naukę po szkole średniej w kategoriach wykształcenia rodziców



Źródło: za IBE 2011: 211

Studenci słabych (w większości) szkół publicznych i elitarnych kierunków na uczelniach publicznych nie mają ze sobą praktycznie nic wspólnego. Różni ich społeczne pochodzenie, kariera edukacyjna, aspiracje i styl studiowania. Wielkomiejscy studenci z klasy wyższej i średniej korzystają z programów wymian międzyuczelnianych, wyjeżdżają na zagraniczne stypendia. Ci ze wsi i małych miast studiują po to, aby mieć jakikolwiek dyplom, i za to płacą. Studenci różnicują się nie tylko ze względu na to, na jakich uczelniach studiują, ale także jakie kierunki wybierają. Z badań przeprowadzonych w Niemczech i Wielkiej Brytanii wynika, że o ile pochodzenie odgrywa niewielką rolę w wyborze większości kierunków na studiach, o tyle przedstawiciele warstw wyższych częściej studiowali na prestiżowych kierunkach – medycynie i prawie. Podobne wyniki uzyskano, prowadząc badania w Polsce, gdzie osoby lepiej sytuowane wybierały prawo i medycynę, a osoby o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym pedagogikę i nauki społeczne (Zawistowska 2012: 152-153).

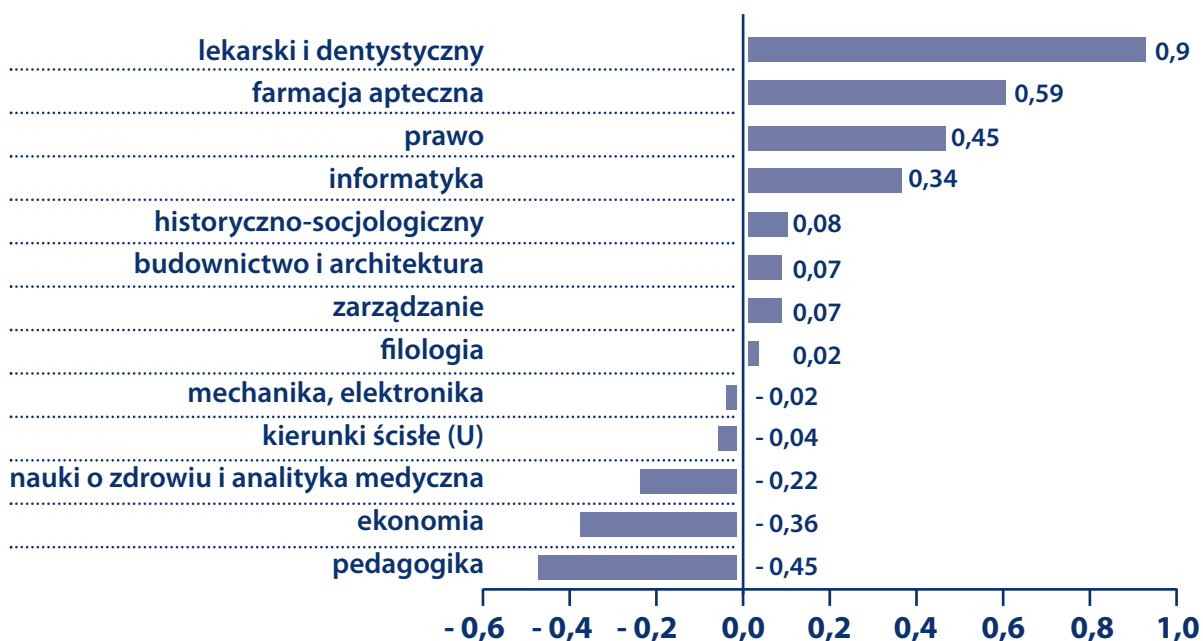
Tabela 12: Stopa zwrotu z inwestowania w wykształcenie wyższe na różnych kierunkach studiów w proc. w latach 1993–2009



Źródło danych: *Diagnoza społeczna za Zawistowska 2012: 156*

Analizy pochodzące z badania *Diagnoza społeczna* dotyczące stopy zwrotu wskazują na dość duże różnice w dochodach między absolwentami różnych kierunków studiów. Kierunkiem przynoszącym największe dochody jest medycyna, z której zwroty systematycznie rosły od początku transformacji (z 49 do 137%). Inaczej jest z profilem prawniczym, który dawał dużą stopę zwrotu do końca lat dziewięćdziesiątych, ale potem mniejszą. Podobna tendencja dotyczy kierunków ekonomicznych, które były najwyżej opłacane w okresie największego popytu na fachową wiedzę w tej dziedzinie, a potem ich stopa zwrotu malała, ale i tak należą one do wysoko płatnych profili. Ciekawe, że mimo rozwoju technologicznego stopa zwrotu kierunków inżynierskich i ścisłych utrzymuje się na zbliżonym poziomie. Wyniki te stanowią wskazówkę umożliwiającą zrozumienie podziałów pochodzeniowych na studiach. Najbardziej dochodowe kierunki studiów stosują jednocześnie ostrzejsze selekcje na wejściu oraz, tak jak medycyna, wiążą się z większymi kosztami. To przede wszystkim na nich można się spodziewać osób z warstw wyższych, które inwestują więcej, ale otrzymują też większe zwroty (Zawistowska 2012: 156-157).

Tabela 13: Indeks poziomu wykształcenia rodziców



Źródło: Zawistowska 2012: 162

Reprodukcja przez wykształcenie jest mechanizmem funkcjonującym przy podziale najcenniejszych miejsc niezależnie od wartości wskaźnika skolaryzacji.

Inne problemy

Omówione powyżej problemy związane przede wszystkim z wpisanymi w system edukacyjny mechanizmami reprodukcji struktury społecznej w postaci selekcji i segregacji nie wyczerpują listy jego mankamentów. Wśród innych palących problemów szkolnictwa publicznego należałoby wymienić przemoc szkolną, (częściowo omówiony) spadający poziom nauczania, przymusową komercjalizację wielu szkół, upadek etosu nauczyciela i wiele innych. Nie sposób omówić ich wszystkich. W stopniu, w jakim będzie to związane z tworzeniem programu odejścia od szkoły segregującej klasowo, postaram się skrótowo nawiązać do nich, przygotowując rekomendacje.

IV. Edukacja przyszłości: równość i współpraca

Powyżej starałem się pokazać, jakim systemem edukacyjnym dysponujemy dziś, to znaczy w epoce końca transformacji systemowej w Polsce i globalnego kryzysu ekonomicznego. Jest to system generujący ogromne nierówności społeczne, nastawiony na ciągły wzrost i ekspansję, w którym ilość nie idzie w parze z jakością, a podstawową kompetencją promowaną przez szkołę jest indywidualna rywalizacja i konkurencja. Poniżej chciałbym nakreślić ramy systemu, który mógłby stanowić propozycję odnowy edukacji i społeczeństwa w nadchodzących latach.

Znajdujemy się w wyjątkowym momencie dziejowym. Kryzys ekonomiczny, który rozpoczął się w 2008 roku, nie jest kolejnym krótkookresowym wahnięciem w cyklu koniunkturalnym. Prawdziwe jego oblicze polega na nałożeniu się na siebie kilku kryzysów generowanych przez różne aspekty systemu społeczno-ekonomicznego. W krótkiej perspektywie to głęboka korekta po okresie prosperity. W skali średniookresowej – ideologiczna zmiana warty po 30 latach panowania neoliberalizmu, w czasie którego stopniowo likwidowano państwo dobrobytu, zwiększając nierówności między ludźmi, odrzucając bezpieczeństwo socjalne i zaostrzając indywidualną konkurencję. W długiej perspektywie to kres epoki industrialnej opierającej obietnicę ciągłego wzrostu gospodarczego na rabunkowej eksploatacji zasobów naturalnych, której najpełniejszym wyrazem była wiara w to, że „chciwość jest dobra”.

Zmiana sposobu funkcjonowania współczesnych społeczeństw wymaga porzucenia dotychczasowego modelu „rywalizacji i konkurencji” na rzecz modelu „równości i współpracy”.

W zgodnej opinii ekonomistów, socjologów i filozofów rozwój społeczeństw nowoczesnych wiąże się z narastającą złożonością i współzależnością, czemu towarzyszy wykładniczy wręcz wzrost wymiany informacji. Niektóre definicje globalizacji ze wzrostu współzależności czynią ją rdz. Nic więc dziwnego, że wśród umiejętności uwypuklanych przez opublikowany we wrześniu br. raport *Future Work Skills 2020* kalifornijskiego Instytutu na Rzecz Przyszłości rośnie znaczenie krytycznego myślenia i inteligencji emocjonalnej, umiejętności budowania relacji i adaptacji, nastawienia na interdyscyplinarność i korzystanie z nowych sposobów komunikacji (w tym komunikacji międzykulturowej).

Wydłuża się szereg naukowców proponujących nam rozstanie się z wizją ciągłego wzrostu gospodarczego. Nawet jeśli świat nie wkroczy w epokę gospodarki bezwzrostowej, to tempo rozwoju najbardziej zaawansowanych gospodarek

słabnie. Jak sobie z tym poradzić? Między innymi lepiej dzieląc to, co mamy. Kraje zamożne wyczerpały możliwość poprawy jakości życia jedynie w drodze wzrostu gospodarczego. „Przyszłością świata jest doskonalenie jakości środowiska społecznego, a materialnym fundamentem lepszych stosunków społecznych jest większa równość”, piszą w wydanej niedawno w Polsce pracy „Duch równości” Wilkinson i Pickett (2011: 284).

Umiejętności negocjacyjne i mediacyjne, nastawienie na współpracę, empatia i inteligencja emocjonalna – oto kluczowe kompetencje edukacyjne w świecie przyszłości.

Warto zauważyć, że takie zdolności jak komunikatywność, empatyczność, zdolność do współpracy w zespole uważane są za cechy kobiece. Dostrzeżono to już przy okazji badań Eltona Mayo w zakładach General Electric w latach 20. ubiegłego wieku. Badacze, opierając się na jungowskiej psychoanalizie, prowadzili wywiady z niezadowolonymi robotnikami GE, trzymając się na kilku zasad: bądź empatyczny, aktywnie słuchaj i nie dawaj rad, zbuduj zaufanie i daj odczuć rozmówcy, że poświęcasz mu całą swoją uwagę. Zauważono, że samo wysłuchanie pracownic podnosiło wydajność pracy. W ten sposób zrewolucjonizowano teorię zarządzania, wprowadzając doń tzw. metodę kobiecą: tam gdzie panowała beznamietna retoryka racjonalności, wprowadzono komunikowanie emocji do rozwiązywania problemów międzyludzkich. Od tego momentu menedżerowie musieli zrewidować tradycyjne definicje męskości i włączyć do nich tzw. atrybuty kobiece, takie jak zwracanie uwagi na uczucia, kontrolowanie złości, współczujące wysłuchanie innych (Illouz 2010: 26–27). Refleksja nad rolą zarządzania emocjami w życiu publicznym i miejscu pracy nabiera znaczenia wraz z przechodzeniem gospodarki od produkcji do usług, a następnie od usług prostych do tzw. kreatywnych, których rozwój wymaga większego nacisku na komunikację, współpracę, otwartość i tolerancję (przykładem tzw. *Gay Index*: odsetek homoseksualistów w danej społeczności będący miarą jej otwartości i tolerancji. Ekonomista Richard Florida dowiódł, że wysoki *Gay index* sprzyja szybkiemu rozwojowi gospodarczemu). Liczba zawodów wymagających współpracy i pracy emocjonalnej rośnie (Hochschild 2009), co eksponuje i uniwersalizuje aurę kobiecego bieguna płci kulturowej.

Zmiany te są widoczne w wielu specyficznych obszarach życia. Według prognoz ekspertów rozwój energetyki odnawialnej i dywersyfikacja sieci energetycznej w Niemczech pociągnie za sobą konieczność rozwoju różnych form współpracy (spółdzielczość) i komunikacji (konsultacje społeczne), niezbędnych do uruchomienia projektów budowy ogromnej liczby farm wiatrowych. Rządy UE deklarują chęć odejścia od tradycyjnego rządu (*government*), jak i zarządzania traktującego rządzenie jako dostarczanie usług (New Public Management) do współrządzenia (*good governance*), wiążącego się z bardziej otwartym, partycypacyjnym i nastawionym na współpracę stosunkiem instytucji publicznych do obywateli. Niezależnie od (powolnego) postępu w wyrównywaniu sytuacji kobiet i mężczyzn w pracy i sferze publicznej w obu miejscach „męskość” kojarzona z bezwzględną rywalizacją i hierarchią jest na poziomie postaw wypierana przez „kobiecość” rozumianą jako nastawienie na współpracę i równość.

Taki jest trend uniwersalny. Jak to wygląda w Polsce? Dokładnie odwrotnie. Prof. Krystyna Skarżyńska, psycholog społeczny, badając w latach 2009–2011 postawy studentów wobec świata, ustaliła, że są oni coraz bardziej (i bardziej niż reszta społeczeństwa) nastawieni na bezwzględną rywalizację. Częściej zgadzają się ze stwierdzeniami, że „trzeba być mściwym i bezlitosnym, aby osiągnąć swoje cele” lub „żyjemy w świecie, który nie zna litości. Czasami trzeba się zachowywać bezwzględnie” (Leszczyński 2011 „Biedny to frajer” GW 24.–25.09). Z badań nad stereotypami płciowymi dr Joanny Roszak wynika, że w Polsce panuje przekonanie, iż awansować mogą tylko kobiety obdarzone „męskimi cechami”. Tak rozumiana emancypacja skłania kobiety do rozwijania w sobie takich cech, jak asertywność, zdecydowanie, drapieżność, nastawienie na sukces i agresywność. Kobiety stają się bardziej „męskie” od mężczyzn. W Polsce rośnie nie tylko przekonanie o tym, że trzeba konkurować, oraz akceptacja dla nierówności. Systematycznie rosną też same nierówności w dochodach i zarobkach. O ile np. w Brazylii współczynnik Giniego (mierzący nierówności dochodowe) spektakularnie spada, to w Polsce systematycznie rośnie. Trudno oprzeć się wrażeniu, że to, co nazywamy „dryfem modernizacyjnym”, jest w rzeczywistość niepotrzebną próbą płynięcia pod prąd.

Wyrównywanie szans i edukacja promująca równość i współpracę powinny być celem systemu edukacyjnego. Tymczasem w Polsce nasilają się procesy segregacji i selekcji w szkole – dzielenia dzieci na lepsze i gorsze i wysyłania ich do lepszych i gorszych placówek lub klas. Rodzice wysyłają dzieci do lepszych szkół z przekonaniem, że to podniesie ich szanse życiowe, więcej się tam nauczą. Dzieci być może korzystają z wyższego poziomu nauczania, ale generalnie tracą. Są pozbawiane istotnego współcześnie kontaktu z różnorodnością, nie zdobywają potrzebnych w dalszym życiu i wymienionych na wstępie kompetencji, jak umiejętność dostosowania się do różnych sytuacji społecznych, budowania relacji i komunikacji w zróżnicowanym środowisku. Koszty tego poniesiemy my wszyscy, jako społeczeństwo.

Aby odwrócić procesy segregacji w szkole, potrzeba politycznej decyzji. Trzeba zapewnić pełen dostęp do finansowanych z subwencji oświatowych przedszkoli, świadomie mieszać skład społeczny w szkołach.

Aby osiągnąć „wielkie przewartościowanie”, nie wystarczy tylko „wyjść z epoki kredy” (jak swoją akcję wprowadzania multimediiów określiły „Gazeta Wyborcza” i Centrum Edukacji Obywatelskiej). Odrzucając kredę, dobrze byłoby w ogóle zrezygnować z tablicy i ławek, a jeśli to tylko możliwe, z klas i dzwonka dzielącego czas w szkole na pracę i przerwę. Wszystko to, co składa się na dzisiejszą polską szkołę, jest reliktem epoki industrialnej i należy się tego pozbyć, tak jak pozbyliśmy się archaicznej struktury edukacyjnej, w której dominowały szkoły zawodowe. Dlaczego młodzież szkolna nie może pracować, bawiąc się i bawić, pracując, siedząc w kółku tak jak dzieci przedszkolne, studenci na seminariach, dorośli w trakcie warsztatów? Dlaczego nie można oprzeć pracy szkolnej na metodach pozwalających w pełni włączyć wszystkich uczestników, a także umożliwiających współpracę i sprzyjających podtrzymywaniu kontaktu emocjo-

nalnego? Jaki sens ma prowadzenie lekcji w sposób, który wymusza na uczniach rywalizację o uwagę nauczyciela i uznanie klasy (np. zgłaszanie się do odpowiedzi przez podniesienie ręki)?

Nie jest to jednak łatwe, bowiem każda zmiana *status quo* obok reformy instytucji wymaga zmian w świadomości uczniów, nauczycieli, rodziców. Z oczywistych względów edukacji XXI służyłaby rezygnacja z ocen. Jeśli nauka ma być wspólną zabawą, kto i po co miałby je stawiać. Co innego rozszerzone i opisowe informacje zwrotne lub testy służące diagnostyce. Jednak bez radykalnego zerwania z tym, czym była i jest szkoła społeczeństwa wzrostu, wszyscy będziemy wracać w stare koleiny. Widać to w polskich przedszkolach i w nauczaniu początkowym, gdzie rzekomo zrezygnowano z tradycyjnych ocen na rzecz ocen opisowych. W przedszkolach, gdzie nie można dzieciom stawiać szóstek i jedynek, opiekunki wklejają w dzienniczki słoneczka lub chmurki albo etykietują dzieci za pomocą metkownicy, aby na podstawie koloru rodzice wiedzieli, jak sprawowało się dziecko (przykład z jednej z warszawskich placówek).

Celem edukacyjnym w XXI wieku powinno być pozbycie się bezwzględnej rywalizacji ze szkoły, pracy i sfery publicznej oraz rozwój miękkich kompetencji komunikacyjnych tworzących klimat do odbudowy równości i współpracy. W praktyce takie rewolucyjne przestawienie systemu edukacyjnego na nowe (choć stare jak świat) kluczowe kompetencje wymaga zmiany. Nie chodzi tu jednak o zmianę tego, czego ma uczyć polska szkoła w XXI wieku, ale tego, jak ma uczyć!



2

RAPORT Rekomendacje

Jeżeli chcemy zmienić system edukacji tak, aby struktura rezultatów była jak najmniej skorelowana z różnicami w pochodzeniu uczniów, by każdy obywatel, niezależnie od dotychczasowego wykształcenia, miał realną możliwość dalszego podnoszenia swoich kwalifikacji, a uczniowie rozwijali umiejętności współpracy i empatii, musimy na nowo wymyślić obecny system edukacyjny. Jeżeli poniższym propozycjom towarzyszy efekt nowości, to w większym stopniu wynika to z zachowawczości naszego status quo niż radykalizmu samych rekomendacji. Wiele omawianych poniżej rozwiązań od lat z powodzeniem funkcjonuje w krajach Europy Zachodniej i Północnej.

Finansowanie systemu edukacji

Należy zdecydowanie zwiększyć nakłady przeznaczone na edukację z budżetu państwa do co najmniej 6% PKB (poziom stosowany np. w Szwecji) oraz wprowadzić zasadę nieoszczędzania na oświacie. Obniżka podatków kosztowała budżet więcej niż wynoszą wydatki na oświatę. Należy więc wrócić do wyższych podatków. Należy przy tym pamiętać, że o ile samo zwiększenie nakładów na oświatę nie naprawi polskiej szkoły, o tyle bez niego większości postulowanych w tym raporcie zmian nie da się przeprowadzić. Obecny system finansowania należy skorygować, wprowadzając doń system wyrównawczy opierający się na zasadzie redystrybucji środków od gmin bogatszych do biedniejszych. Dziś wyrównywanie dotyczy podziału miasto-wieś i jest nieefektywne, bo opiera się na kryterium administracyjnym (bycie gminą wiejską lub miejską). Alternatywą jest kryterium gęstości sieci osadniczej lub zamożności gminy, stosowane tak, aby zarazem nie zmniejszyć motywacji gmin do dodatkowego finansowania oświaty. Zastrzyk finansowy powinien w szczególności zostać przeznaczony na objęcie subwencją oświatową opieki przedszkolnej oraz na stworzenie szeregu form finansowego wsparcia dla dzieci i młodzieży uczącej się (granty uczniowskie). Podmioty prywatne powinny korzystać z finansowania ze środków publicznych tylko w przypadku realizacji polityki mieszania środowiska szkolnego przez przyjmowanie uczniów o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. Celem polityki edukacyjnej państwa powinno być rozszerzenie dostępu do nieodpłatnej, ogólnodostępnej, wolnej edukacji.

Opieka przedszkolna

Upowszechnienie i podniesienie poziomu opieki przedszkolnej powinno być jednym z najważniejszych priorytetów polityki edukacyjnej państwa polskiego. Celem powinno być pełne zaspokojenie potrzeb przedszkolnych przez przedszkola publiczne. Oznacza to, że pełnowartościową opieką przedszkolną powinno być objętych 90% dzieci w wieku 3–5 lat. Należy to osiągnąć, obejmując przedszkola subwencją oświatową. Polityka państwa powinna promować rozwój przyzakładowych żłobków i przedszkoli (ulgi podatkowe dla przedsiębiorstw). Rodzice muszą mieć także możliwość oddania dzieci do żłobków i przedszkoli dotowanych ze środków publicznych (czynnych w godzinach pracy). Należy zwiększyć jakość opieki przedszkolnej przez większe nasycenie przedszkoli kadrami psychologiczną i lekarską, zmniejszenie liczby dzieci w oddziałach oraz rozwój programów kompensacyjnych na wczesnym etapie edukacji (tzn. dających więcej dzieciom z upośledzonych środowisk, włączając w to oddziaływanie neurokognitywne). Wczesna edukacja ma stwarzać dzieciom warunki do usuwania deficytów wynikających ze społecznego położenia rodziców. Służyć

temu będzie także położenie większego nacisku na wymiar opiekuńczy edukacji (np. w zakresie dożywiania i socjalizacji). Należy także zwiększać wpływ rodziców na ofertę przedszkola i poziom opieki. Zwiększając uspołecznienie zarządzania przedszkolem, należy jednak tworzyć aktywne formy zachęt dla rodziców z grup defaworyzowanych, tak aby uspołecznienie nie odtworzyło społecznych nierówności.

Edukacja szkolna

Należy radykalnie przebudować obecny ustrój oświatowy. Modelem powinny być małe przedszkola i małe szkoły wykorzystujące bogate doświadczenia organizacyjne i programowe szkół społecznych i prywatnych. Należy dążyć do zwiększenia integracji społeczności szkolnej, rozwoju współpracy między uczniami, nauczycielami i rodzicami. Pozwoli to ograniczyć anonimowość i patologie, takie jak szkolna przemoc, bez odwoływania się do pomysłów likwidacji gimnazjów. Rozwiązania te należy wzmocnić, łącząc roczniki i tworząc szkoły bezoddziałowe, rezygnując m.in. z tzw. pokoi nauczycielskich, osobnych toalet dla uczniów i nauczycieli. Szkoła niehierarchiczna to nie tylko szkoła demokratyczna, ale przede wszystkim bezpieczna.

Taka przebudowa szkoły wymaga wdrożenia reformy nauczania pedagogicznego i stymulacji ustawicznego kształcenia nauczycieli. Oświatowa rewolucja wymaga także doinwestowania i modernizacji bibliotek szkolnych (np. poprzez przekształcanie ich w mediateki, integrowanie z salami komputerowymi). W celu przemodelowania szkół należy wykorzystać niż edukacyjny, który umożliwia zmniejszenie liczby dzieci w klasach szkolnych i grupach przedszkolnych. W osiągnięciu tego celu niezbędne będzie także wydłużenie czasu efektywnej pracy z uczniem nauczycieli i opiekunów, rozbudowa programów indywidualnej pracy z uczniem oraz oferty zajęć dodatkowych. Zwiększeniu pensum towarzyszyć powinno zmniejszenie całościowego obciążenia godzinowego (np. odejście od 40-godzinnych etatów w oświacie na rzecz 30-godzinnych) poprzez zmniejszenie biurokratycznych obciążeń itp., a także obowiązków związanych ze sprawdzaniem prac domowych (rezygnacja z tej formy pracy – dzieci powinny się uczyć tylko w szkole). Dramatyczny przerost biurokracji w szkole to nie tylko mnóstwo zablokowanej energii szkolnej. System kontroli zbudowany jest na fundamentalnym braku zaufania między nadzorem pedagogicznym, dyrektorem, nauczycielami, rodzicami i uczniami. Tymczasem szkoła w epoce płynnej nowoczesności i elastycznego kapitalizmu powinna być nastawiona na odbudowę więzi społecznych. Powyższe zmiany powinny zostać wprowadzone w porozumieniu ze środowiskiem nauczycielskim.

Należy zrezygnować ze stosowania ocen w szkołach podstawowych i gimnazjach oraz wyeliminować zjawisko drugoroczności. Programy nauczania powinny być nastawione na rozwój umiejętności współpracy i komunikacji. Należy zastąpić egzaminy testami diagnostycznymi, które będą służyły indywidualnej pracy z uczniem oraz ocenie szkoły ze względu na edukacyjną wartość dodaną, a nie bezwzględny wynik testu. Wyniki testów mogą, a nawet powinny być wykorzystywane w polityce awansu zawodowego i zatrudnienia. Należy dążyć do opóźnienia progu selekcji, m.in. przez przywrócenie rejonizacji szkół średnich, i wprowadzenia programów różnicowania środowiska uczniowskiego pod względem statusu społeczno-ekonomicznego.

Należy zwiększyć zaangażowanie rodziców w życie szkoły. Zdecentralizowany system edukacyjny należy uspołecznic, tworząc rady rodziców mające udział w wyborze dyrektora. Zwiększając uspołecznienie zarządzania szkołą, należy tak jak w przypadku przedszkoli, tworzyć aktywne formy zachęty dla rodziców z grup defaworyzowanych, tak aby uspołecznienie nie odtworzyło społecznych nierówności.

Program szkół powinien być zgodny z zasadą neutralności światopoglądowej i tolerancji. Pożądane byłoby zastąpienie lekcji religii zajęciami z etyki i/lub religioznawstwa. Zadaniem edukacji jest rozwijanie kreatywności uczniów i włączanie ich w życie społeczne i obywatelskie. Służyć temu powinna edukacja obywatelska rozwijająca umiejętności przydatne w demokracji.

Szkolnictwo wyższe

System szkolnictwa wyższego w Polsce wymaga reformy. Warto zagwarantować bezpłatny dostęp do edukacji uniwersyteckiej, zwiększając finansowanie uniwersytetów i badań naukowych ze środków publicznych. Równoległe do systemu uniwersyteckiego, realizującego klasyczny model łączący kształcenie z badaniami, można rozwijać system wyższego szkolnictwa zawodowego współfinansowany przez pracodawców (i w niektórych przypadkach przez samych studentów). Ten pierwszy w oczywisty sposób miałby charakter elitarny, należy więc wprowadzić szereg instrumentów zmniejszających selekcję społeczno-ekonomiczną na wejściu do takiego systemu: mechanizm stypendiów dla osób o gorszej pozycji społecznej. Pewną możliwością może być dystrybuowanie określonej puli miejsc na darmowych studiach publicznych przez szkoły średnie. Zakładając, że na wcześniejszym etapie edukacji wprowadzono szereg działań kompensacyjnych i wyrównawczych, system dystrybucji tych miejsc mógłby być częściowo merytokratyczny, a częściowo wyrównujący nierówności społeczno-ekonomiczne, np. najlepsi uczniowie w poszczególnych szkołach w małych miejscowościach, gorszych dzielnicach itd. dostawaliby bezpłatne miejsca na elitarnych studiach uniwersyteckich.

Trzecim elementem systemu szkolnictwa wyższego powinny być instytucje realizujące programy edukacji przez całe życie. Edukacja powinna stać się jak najszerszej popularna i dostępna dla ludzi w różnym wieku i sytuacji: może obejmować darmowe lub współfinansowane kursy doszkalające i przekwalifikowujące pracowników; warto rozbudowywać instytucje „uniwersytetów trzeciego wieku”, domów kultury i bibliotek lokalnych, tak aby stały się centrami lokalnego życia obywatelskiego i kulturalnego. Taki model powinien powstrzymać komercjalizację szkolnictwa wyższego i odwrócić proces boloński, doceniając wartość badań naukowych i poprawiając ich jakość.

Bibliografia

1. Boni Michał (red.) (2009), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
2. Bourdieu Pierre, Jean-Claude Passeron (2006), *Reprodukcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Coleman J.S. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, US Office of Education, Washington D.C.
4. Dolata Roman (2002), *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach – ocena z perspektywy nierówności społecznych w edukacji*, w: Wosik Ewa (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
5. Dolata Roman (2008), *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
6. Domański Henryk, Mach Bogdan i Przybysz Dariusz (2008), *Pochodzenie społeczne – wykształcenie – zawód: ruchliwość społeczna w Polsce w latach 1982–2000*, w: Domański Henryk (red.), *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
7. Herbst Mikołaj (2012), *Edukacja jako czynnik i wynik rozwoju regionalnego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
8. Herbst Mikołaj, Herczyński Jan, Levitas Anthony (2009), *Finansowanie oświaty w Polsce. Diagnoza, dylematy, możliwości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
9. Hochschild Arlie Russell (2009), *Zarządzanie emocjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
10. Illouz Eva (2010), *Uczucia w dobie kapitalizmu*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
11. Karpińska Anna (1999), *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Trans Humana, Białystok.
12. Konarzewski Krzysztof (2002), *Gimnazjum po dwóch latach: zamierzenia i wyniki*, w: Wosik Ewa (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
13. Konarzewski Krzysztof (2004), *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
14. Konopnicki J. (1966), *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
15. Leszczyński Adam (2011), *Biedny to frajer*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 24.–25.09.2011.
16. Wilkinson Richard, Kate Pickett (2011), *Duch równości*, Czarna Owca, Warszawa.
17. Zahorska Marta (2011), *Polski „boom” edukacyjny jego następstwa*, w: Bucholc Marta, Mandes Sławomir, Szawiel Tadeusz, Wawrzyniak Joanna (red.), *Polska po 20 latach wolności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
18. Zawistowska Alicja (2012), *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
19. *Raport o stanie edukacji 2010* (2011), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Nadrzędną misją Fundacji **AMICUS EUROPAE** jest popieranie integracji europejskiej, a także wspieranie procesów dialogu i pojednania, mających na celu rozwiązanie politycznych i regionalnych konfliktów w Europie.

DO NAJWAŻNIEJSZYCH CELÓW FUNDACJI NALEŻĄ:

- ✓ Wspieranie wysiłków na rzecz budowy społeczeństwa obywatelskiego, państwa prawa i umocnienia wartości demokratycznych;
- ✓ Propagowanie dorobku politycznego i konstytucyjnego Rzeczypospolitej Polskiej;
- ✓ Propagowanie idei wspólnej Europy i upowszechnienie wiedzy o Unii Europejskiej;
- ✓ Rozwój Nowej Polityki Sąsiedztwa Unii Europejskiej, ze szczególnym uwzględnieniem Ukrainy i Białorusi;
- ✓ Wsparcie dla krajów aspirujących do członkostwa w organizacjach europejskich i euroatlantyckich;
- ✓ Promowanie współpracy ze Stanami Zjednoczonymi Ameryki, szczególnie w dziedzinie bezpieczeństwa międzynarodowego i rozwoju gospodarki światowej;
- ✓ Integracja mniejszości narodowych i religijnych w społeczności lokalne;
- ✓ Propagowanie wiedzy na temat wielonarodowej i kulturowej różnorodności oraz historii naszego kraju i regionu;
- ✓ Popularyzowanie idei olimpijskiej i sportu.



WYDAWCA:

Fundacja Aleksandra Kwaśniewskiego AMICUS EUROPAE

Al. Przyjaciół 8/5, 00-565 Warszawa
tel. +48 22 622 66 33, fax: +48 22 629 48 16
e-mail: fundacja@fae.pl, www.fae.pl