

Piotr Długosz

Uniwersytet Rzeszowski

NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE JAKO PROBLEM SPOŁECZNY W SPOŁECZEŃSTWACH POSTTRANSFORMACYJNYCH

Abstract

Educational inequalities as a social problem in post-transformational societies

The article presents results of the research on educational inequalities in Poland, Ukraine and Hungary. The research was conducted with the use of the survey method and the auditorium questionnaire technique. The research sample was chosen using the quota sampling method. Secondary school-leavers were the respondents. 1232 students were researched in Poland, 392 in Ukraine and 359 in Hungary. The results of the research have shown that educational inequalities perceived as a relation between socio-economic status and educational aspirations and school achievements are present in all the researched countries. The conducted analyses have shown that high educational aspirations and high school achievements are in correlation with higher status and cultural and economic capital as well as sex.

Key words: social problems, educational inequalities, educational aspirations, youth

Wstęp

Nierówności społeczne są integralnie związane z edukacją. Od samego początku pojawiał się problem nierównego dostępu do edukacji różnych stanów, klas społecznych. W średniowieczu nauka zawodu polegała na terminowaniu, czyli wysyłaniu dziecka do innej rodziny, w której uczyło się ono wśród dorosłych i podobnych swojemu stanowi. Zjawisko to miało charakter powszechny. W środowisku robotniczym i rzemieślniczym nauka zawodu polegała na terminowaniu w gospodarstwie rzemieślnika. W warstwach wyższych praktyczne kształcenie miało charakter podróży młodych szlachciców do Niemiec i Włoch. Tam, na cudzoziemskich dworach, uczono się języka, dobrych manier, sportów rycerskich. W XVII wieku podróże wyparła akademia, w której nauczano już teoretycznie (Aries 2010: 280).

System oświatowy od początku był nastawiony na społeczne selekcje (Sorokin 2009). Na ten fakt zwracali uwagę badacze w okresie międzywojennym (Rychliński 1976; Radlińska 1937). Wtedy bariery w uzyskaniu wykształcenia stanowiły: bieda, analfabetyzm rodziców, niesprawiedliwy system społeczny naznaczający najsłabsze

grupy, zwłaszcza kobiety i dzieci. Szansa dotarcia do kształcenia uniwersyteckiego dzieci przedstawicieli wolnych zawodów była czterysta razy większa niż dzieci robotników rolnych, a stokrotnie – niż dzieci robotników i chłopów pełnorolnych (Rychliński 1976: 229).

Mimo zapowiedzi zmian w okresie PRL nie udało się zlikwidować wpływu czynników społecznych na nierówności edukacyjne (Kozakiewicz 1973; Kwieciński 1980; Białecki 1982; Borowicz 1983; Stasińska 1987). Nawet wprowadzenie punktów preferencyjnych dla dzieci chłopskich i robotniczych za pochodzenie niewiele pomogło, ponieważ rzeczywiste powody ich nieobecności na tym poziomie edukacyjnym były inne (Długosz, Niezgoda 2010: 17–18).

Nierówności edukacyjne i społeczne były wpisane w strukturę systemu socjalistycznego i, co napisano powyżej, stanowiły istotny problem społeczny w Polsce Ludowej. Kolejna zmiana ustroju: socjalizmu na kapitalizm, doprowadziła do zmian również w sferze oświatowej. Po raz kolejny zapowiadano wyrównywanie szans edukacyjnych, szczególnie dla młodzieży ze środowisk wykluczonych ze średniej i wyższej oświaty. Jednakże prowadzone badania wskazywały na utrzymywanie się nierówności polegających na wyborze gorszych szkół przez młodzież z niższym statusem, to jest zasadniczych zawodowych i techników, oraz wyborze lepszych szkół o wysokim poziomie zdawalności matur, czyli liceów, przez młodzież z wyższym statusem (Domalewski, Mikiewicz 2004; Długosz 2009; Długosz 2017; Długosz, Niezgoda 2010; *Raport o stanie edukacji 2010 2011*).

Ponadto należy pamiętać, iż nowy system miał być bardziej dostosowany do wyzwań nowoczesnego społeczeństwa, a gimnazja miały być ogniwem wyrównującym szanse edukacyjne dla uczniów ze środowisk z niższym kapitałem kulturowym i edukacyjnym. Jednakże nie stało się tak, jak zakładali reformatorzy, gdyż już w gimnazjach pojawiła się selekcja i segregacja młodzieży ze względu na status społeczno-ekonomiczny. W dużych miastach doszło do różnicowania gimnazjów na lepsze i gorsze (Dolata 2008). O tym, że niewiele się zmieniło pod względem nierówności edukacyjnych w ciągu ostatnich dekad, świadczą także badania Sawińskiego (2008).

Mimo umasowienia edukacji wyższej nadal pojawiają się nierówności edukacyjne. Elity społeczne uzyskują edukację wysokiej jakości na najlepszych uniwersytetach w kraju i zagranicą. Młodzież z mniej korzystnym położeniem jest zaś wykluczana z dostępu do dobrego wykształcenia. Na taką interpretację problemu wskazują wyniki wielu badań (Kwieciński 2002; Smolińska-Theiss 2014; Kwiek 2015).

Podsumowując powyższe rozważania, należy skonstatować, iż nierówności edukacyjne utrzymują się stale mimo wielu prób ich rozwiązania. Jest to ważki problem społeczny mający globalny zasięg (Miś 2012). W społeczeństwach posttransformacyjnych nierówności i wykluczanie edukacyjne stanowią jeszcze większy problem, gdyż wraz z transformacją zlikwidowano system wsparcia edukacji przez państwo i pozostawiono go neoliberalnej polityce (Borowicz 2008). Dla pracy socjalnej rodzi to poważne zadanie polegające na przeciwdziałaniu nierównościom społecznym. W sferze aplikacyjnej praca socjalna stanowi projekt dążący do znoszenia barier uczestnictwa w edukacji (Drozdowski 2016). W związku z powyższym należy się zorientować, jak obecnie wyglądają nierówności edukacyjne oraz w jaki sposób są one generowane. W dobie

społeczeństwa wiedzy (Drucker 1999) pozbawienie jednostki dobrej jakości edukacji skazuje ją na społeczne i ekonomiczne wykluczenie.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zjawiska nierówności edukacyjnych wśród maturzystów. W pierwszej części artykułu zostanie zaprezentowana wiedza dotycząca mechanizmów generujących nierówności. W drugiej zaś zostaną przedstawione wyniki badań sondażowych ukazujących tę problematykę w Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech.

Mechanizmy powstawania nierówności

Na początku ustalenia wymaga to, w jaki sposób dochodzi do powstawania nierówności. Na ten temat napisano już wiele, zwracając uwagę na różne ich źródła. Socjologiczne analizy uwzględniają ich społeczne wymiary (Mikiewicz 2016). Zazwyczaj ich charakter jest strukturalny. Są one związane ze zróżnicowaniem społecznym i podziałem na klasy, warstwy społeczne.

Wraz ze wzrostem poziomu skolaryzacji dochodzi do efektu odwrócenia, czyli zwiększenia różnic dochodowych między klasami (Boudon 2008, 2009). Pojawia się pierwotny efekt stratyfikacyjny mówiący, że oceny szkolne są odzwierciedleniem warunków tworzonych przez środowisko społeczne. Lepsze warunki do kształtowania kompetencji (czytanie, pisanie, kojarzenie, myślenie) mają uczniowie z rodzin klasy średniej. Oni też uzyskują lepsze stopnie dzięki wyższym kapitałom zgromadzonym przez rodziców. Wtórny efekt stratyfikacyjny jest widoczny we wpływie struktury społecznej na wybory różnych trajektorii edukacyjnych. Mimo uzyskania jednakowych ocen jednostki z wyższym statusem będą częściej wybierać lepsze trajektorie edukacyjne niż ich rówieśnicy z niższym statusem. Zjawisko to tłumaczy się tym, że działa tutaj mechanizm awersji do ryzyka. Klasy wyższe maksymalizują zyski, czyli inwestują w edukację, spodziewając się wysokich stop zwrotu i zabezpieczając się tym samym przed deklasacją. Z kolei klasy niższe obawiają się porażki edukacyjnej, a także nie stać ich na długofalowe inwestycje w wyższe wykształcenie. Młodzież z klas niższych podejmuje wcześniej pracę lub łączy ją ze studiami na gorszych uczelniach. W konsekwencji na umasowieniu wyższej edukacji zyskują klasy średnie, wśród których wyższe wykształcenie staje się powszechne.

Na inne przyczyny nierówności edukacyjnych wskazywał Basil Bernstein (1990). Zwrócił on uwagę na skutki socjalizacji pierwotnej, w której kształtuje się język. Jego zdaniem klasa społeczna ma wpływ na powstawanie form językowych. Klasa niższa posługuje się *kodek ograniczonym*. Jest on ubogi w słownictwo, konstruowane zdania są krótkie, obfitują w spójniki. Klasy wyższe posiadają *kodek rozwinięty* charakteryzowany przez obecność języka abstrakcji, bogaty zasób słów, złożone konstrukcje składniowe. W konsekwencji te różne grupy społeczne postrzegają świat odmiennie, czego wyrazem jest jego językowa reprezentacja. Najważniejsze jest jednak to, że młodzież posługująca się kodek rozwiniętym ma przewagę nad swoimi rówieśnikami. Łatwiej jej zrozumieć i przyswoić wiedzę podawaną przez szkołę, która posługuje się także kodek rozwiniętym.

Będąc też dysponentem tego rodzaju kodu, jest ona nagradzana lepszymi stopniami, gdyż szkoła oczekuje od wszystkich uczniów posługiwania się tym rodzajem kodu. Klasy niższe nie są w stanie w takim stopniu przyswoić szkolnej wiedzy, gdyż nie pozwala na to ich *kod ograniczony*. Trudno jest wprowadzić w tej kwestii jakiegokolwiek zmiany, gdyż opisywane ograniczenia tkwią niejako w strukturze społecznej.

Na działanie wielu czynników społecznych odpowiedzialnych za powstawanie nierówności wskazywał Pierre Bourdieu w teorii reprodukcji (2005). Autor zakłada, że za nierówności odpowiadają habitus oraz kapitały. Osoby dysponujące kapitałem kulturowym, społecznym, ekonomicznym będą sobie znacznie śміiej radzić na polu edukacyjnym niż ci bez kapitałów. Habitus klasowy, płciowy będzie zaś strukturował subiektywne szanse edukacyjne i życiowe. Młodzież z klas średnich będzie miała wyższe aspiracje, a także będzie dysponowała większymi zasobami pozwalającymi na ich realizację. Przy czym edukacja w tym paradygmacie traktowana jest jako dominacja klas wyższych za pomocą przemocy symbolicznej prowadzącej do społecznej reprodukcji. Stąd zmiana instytucjonalna, próby reform edukacji na niewiele się zdadzą w sytuacji, gdy nierówności mają charakter społeczny.

Obecnie w społeczeństwach posttransformacyjnych dochodzi do powstawania nowych nierówności edukacyjnych. Zmiany społeczne, jak zauważa Mirosław Szymański (2014: 23–22), w oświacie skutkują wzrostem poziomu aspiracji edukacyjnych dzieci, młodzieży, dorosłych, zwiększeniem presji zakładów pracy na odnawianie i pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji zatrudnionych osób, upowszechnieniem kształcenia na różnych szczeblach, dążeniem do zdobywania kolejnych świadectw szkolnych i dyplomów, rozwojem kształcenia ustawicznego oraz oświaty pozaszkolnej.

Wykształcenie staje się absolutnym minimum, które musi posiadać jednostka. O ile posiadanie dyplomu nie gwarantuje szans na zatrudnienie, o tyle jego brak zwiększa ryzyko marginalizacji i wykluczenia (Beck 2002). O tym, zdaje się, wiedzą społeczeństwa klasy średniej, które inwestują w swoje potomstwo, traktując edukację jako główny kanał społecznej ruchliwości. Klasa średnia, odczuwając lęk przed deklasacją, podnosi aspiracje i wymagania, na które odpowiedzią jest szkolnictwo elitarne (Smolińska-Theiss 2014; Gromkowska-Melosik 2015). Dochodzi do różnicowania się szkół każdego szczebla. Mamy obecnie prywatne przedszkola i państwowe. Szkoły podstawowe, gimnazja i licea społeczne, prywatne, wyznaniowe lub też publiczne szkoły z tradycjami kilku dziesięcioleci, w których gromadzi się młodzież z klas średnich, i jest ona edukowana do sukcesu. Są też słabe placówki, w których uzyskuje się niskie osiągnięcia szkolne i ich ukończenie nie daje większych szans na sukces. Mamy także najlepsze uniwersytety, do których trudno się dostać, ale których ukończenie umożliwia uzyskanie prestiżowej pracy i odniesienie sukcesu. Zjawisko to uzyskało miano *nierówności horyzontalnych*, gdyż dostęp do uczelni, szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, różnicowanych ze względu na ich jakość, warunkowany jest statusem społecznym kandydata (Ball 2003; Zawistowska 2012; Smolińska-Theiss 2014; Mikiewicz 2014; Szymański 2014).

Dzisiejszy rynek szkolnictwa wyższego jest „rynkiem prestiżu” i „rynkiem pozycyjnym”, a kwalifikacje i dyplomy stają się „dobrami pozycyjnymi”. Podobnie jak w innych

miejscach postkomunistycznej Europy, również w Polsce prestiż znajduje się po stronie tradycyjnych elitarnych uniwersytetów publicznych (Kwiek 2015: 116).

Na koniec warto przypomnieć, że współcześnie w analizach nierówności edukacyjnych mocniej akcentuje się wpływ statusu społecznego na uzyskanie wysokiej jakości edukacji. Edukacja była i nadal pozostaje polem rywalizacji, na którym o status zawodowy walczą różne klasy społeczne i ich frakcje (Collins 1979; Bourdieu 2005).

Jednakże należy też pamiętać, iż stare nierówności nie zniknęły. Analizy prowadzone w 26 krajach pokazują, iż Polska ma jeden z najwyższych ilorazów szans na dziedziczenie wyższego wykształcenia po rodzicach. Jednocześnie nasz kraj jest na czele państw, w których znacznie utrudnione jest przejście z wykształcenia podstawowego ojca na wyższe (Kwiek 2015). Zatem okazuje się, iż wszystkie opisane powyżej mechanizmy nadal muszą funkcjonować, a dostęp do edukacji w społeczeństwie nowoczesnym w dalszym ciągu stanowi problem społeczny.

Metodologiczne przesłanki prowadzonych badań

Celem artykułu jest przedstawienie nierówności edukacyjnych w trzech badanych krajach: w Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech. Nierówności edukacyjne będą operacjonalizowane jako związek statusu społeczno-ekonomicznego ojca i matki z aspiracjami i osiągnięciami szkolnymi uczniów. Hipoteza główna zakłada, że tak ujmowane nierówności są uniwersalne. Mogą być one wzmacniane dodatkowo procesami transformacji, w których uwidaczniają się zjawiska indywidualizacji, a także neoliberalnych rozwiązań w polityce oświatowej. Zakłada się też, że we wszystkich badanych przypadkach będą pojawiały się podobne mechanizmy nierówności.

W analizach zostały poddane weryfikacji następujące hipotezy szczegółowe:

- Im wyższy status społeczno-ekonomiczny rodzinny pochodzenia, tym większą wagę uczniowie przywiązują do wyższego wykształcenia.
- Im wyższy status społeczno-ekonomiczny, tym częściej młodzież zamierza kontynuować edukację po maturze.
- Im wyższy status społeczno-ekonomiczny, tym wyższy poziom aspiracji edukacyjnych.
- Im wyższy status społeczno-ekonomiczny, tym częściej maturzyści wybierają się na studia do renomowanych uniwersytetów.
- Im wyższy status społeczno-ekonomiczny, tym wyższe szkolne osiągnięcia.

Do weryfikacji powyższych hipotez wykorzystano metodę sondażową, w której zastosowano technikę ankiety audytoryjnej. Dobór próby miał charakter kwotowy. Starano się, aby w próbie były reprezentowane różne typy szkół. Do próby dobierano klasy maturalne, które miały kończyć edukację. Badania zostały zrealizowane na przełomie kwietnia i maja w 2015 roku. Sondaż został zrealizowany wśród uczniów uczęszczających do szkół leżących na peryferiach trzech państw. W Polsce badania wykonano w subregionie przemyskim, na próbie 1232 uczniów. Przebadano uczniów

wszystkich szkół w Przemysłu i okolicach. Na Ukrainie sondaż realizowano w Drohobyczu, na próbie 392 uczniów. Na Węgrzech badania wykonano w Nyíregyháza wśród 359 respondentów. W obu przypadkach do badań wybrano uczniów w szkołach, które były typowe dla badanej zbiorowości.

Przed przystąpieniem do analiz przygotowano indeks statusu społeczno-ekonomicznego pełniącego funkcję zmiennej niezależnej. Indeks ten został skonstruowany na podstawie zmiennej: ocena sytuacji materialnej, wykształcenie rodziców i ich pozycja zawodowa¹.

Wyniki analiz

Nierówności edukacyjne są uwarunkowane kulturowo. Zwracał uwagę na ten problem Boudon (2009), twierdząc, iż różne, poszczególne klasy wykazują odmienny stosunek do wyższego wykształcenia. Jedni cenią wyższą edukację, jest ona dla nich ważna, gdyż widzą związek pomiędzy poziomem wykształcenia a społecznym statusem. Zazwyczaj są to przedstawiciele klasy średniej, których etos tworzą: indywidualizacja, wewnątrzsterowność i dążenie do zabezpieczenia się przed deklasacją za pomocą odpowiedniego wykształcenia. W klasach niższych edukacja nie zajmuje tak doniosłego miejsca w systemie wartości. Jej przedstawiciele nie widzą ścisłych relacji między wykształceniem a osiąganym statusem, a mając trudniejszą sytuację finansową, zmuszeni są do wcześniejszego podejmowania pracy.

W tabeli 1 znajdują się wyniki dotyczące wpływu statusu społeczno-ekonomicznego na postrzeganie wyższego wykształcenia². Rozkład odpowiedzi pokazuje, że w każdym kraju wraz ze wzrostem statusu rośnie wśród maturzystów wartość wyższego wykształcenia.

Tabela 1. Wyższa edukacja jako wartość a status społeczno-ekonomiczny (w %)

Czy zależy ci na ukończeniu wyższej uczelni?	Polska			Ukraina			Węgry		
	Niski	Średni	Wysoki	Niski	Średni	Wysoki	Niski	Średni	Wysoki
Tak	67	80	86	86	95	100	81	91	98
Nie	21	10	7	8	4	0	13	8	2
Nie wiem	12	10	7	3	2	0	6	1	0
Razem	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: Badania własne.

¹ Indeks statusu społeczno-ekonomicznego (SSE) przyjmował od 5 do 15 punktów. Niski status przypisano za uzyskanie od 5 do 8 punktów, średni od 9 do 12, wysoki od 13 do 15 punktów.

² W tabeli zaprezentowano odpowiedzi na to pytanie po redukcji. Odpowiedź *tak* powstała z połączenia kategorii odpowiedzi: *bardzo ważne* + *ważne*, a odpowiedź *nie* z połączenia: *w ogóle nieważne* + *nieważne*.

Największe rozpiętości statusowe pojawiają w przypadku polskiej młodzieży, a najniższe są na Ukrainie. Wyższe wykształcenie cieszy się popularnością wśród maturzystów we wszystkich krajach, jednakże najbardziej popularne jest na Ukrainie i na Węgrzech wśród grup ze średnim i wysokim statusem społecznym.

Tabela 2 ukazuje wpływ statusu rodziny pochodzenia na plany życiowe. Wraz ze wzrostem statusu zwiększa się także odsetek maturzystów chcących kontynuować edukację po zdaniu matury. Tendencja do podejmowania pracy i łączenia pracy z nauką pojawia się częściej wśród respondentów z niższym statusem. W przypadku Polski i Węgier ujawnione zależności mają charakter prostoliniowy. W przypadku zaś Ukrainy taka tendencja nie występuje. Zaobserwowana różnica może wynikać z tego, że na Ukrainie studia ratują mężczyzn przed poborem do wojska. W sytuacji konfliktu zbrojnego na Wschodniej Ukrainie młodzież męska może masowo podejmować studia w celu uniknięcia służby wojskowej.

Tabela 2. Plany życiowe po skończeniu studiów a status społeczno-ekonomiczny (w %)

Jakie masz plany po ukończeniu szkoły?	Polska			Ukraina			Węgry		
	Niski	Średni	Wysoki	Niski	Średni	Wysoki	Niski	Średni	Wysoki
Nauka	35	51	63	75	78	75	51	65	82
Praca	18	12	6	3	2	0	18	9	4
Praca i nauka	32	25	19	17	19	19	27	20	9
Zostanę w domu	1	1	1	4	1	6	0	1	2
Nie wiem	14	11	11	1	0	0	4	5	3
Razem	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: Badania własne.

Innym, mocniejszym wskaźnikiem nierówności jest korelacja między statusem a poziomem aspiracji edukacyjnych. Kiedyś był słynny nurt podejmujący analizę nierówności poprzez pryzmat tak zwanych przejść edukacyjnych (Mare 1980). Badano, czy pojawia się związek statusu z przejściami na dany poziom edukacji. Dzisiaj to już nie wystarcza, należy raczej analizować wybory związane z wyborem ścieżek edukacyjnych cechujących się różną jakością. Zarówno na poziomie gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, jak i uczelni wyższych są placówki cieszące się opinią o wysokiej jakości i prestiżem, oraz takie, których poziom jest niski. Mowa tu o wyłanianiu się nowego rodzaju nierówności edukacyjnych mających charakter horyzontalny.

W tabeli 3 zaprezentowano wpływ statusu na poziom aspiracji edukacyjnych. W Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech szczebel edukacji pomaturalnej częściej wybierają uczniowie z niższym statusem. Podobnie jest ze studiami licencjackimi. Im niższy status, tym częściej są one preferowane. Za to studia magisterskie i doktoranckie cieszą się

większą popularnością wśród młodzieży z wyższym statusem. Zaprezentowane obserwacje wskazują, że we wszystkich badanych krajach zachodzą podobne prawidłowości, a szczególnie są one najbardziej widoczne w Polsce i na Ukrainie.

Tabela 3. Poziom aspiracji edukacyjnych a status społeczno-ekonomiczny (w %)

Jaki poziom wykształcenia chcesz ostatecznie osiągnąć?	Polska			Ukraina			Węgry		
	Niski	Średni	Wysoki	Niski	Średni	Wysoki	Niski	Średni	Wysoki
Szkoła pomaturalna	15	7	2	18	10	5	49	39	36
Licencjat	37	31	16	48	43	14	22	22	26
Magisterium	42	49	66	26	37	51	22	33	30
Doktorat	7	13	18	8	11	30	7	6	8
Razem	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: Badania własne.

Eksplorując problem nierówności horyzontalnych, poddano analizie wpływ statusu na wybór miejsca, w którym jest zlokalizowana uczelnia. W dużych miastach akademickich, metropoliach są zazwyczaj zlokalizowane prestiżowe uczelnie zajmujące wysokie pozycje w rankingach. W mniejszych miastach zaś są słabe prowincjonalne uczelnie o charakterze zawodowym.

Dane zawarte w tabeli 4 pokazują, że im niższy status społeczno-ekonomiczny, tym częściej są preferowane lokalne uczelnie. Za to uczelnie regionalne mieszczące się w stolicach regionu (Rzeszów, Lwów, Debreczyn) w Polsce i na Węgrzech również częściej są preferowane przez respondentów z niższym statusem niż wyższym. Wyjątkiem jest Ukraina, gdyż we Lwowie są zlokalizowane uczelnie, takie jak Uniwersytet Lwowski, Politechnika Lwowska, Uniwersytet Medyczny, które zajmują wysokie pozycje w ukraińskich rankingach. Na Ukrainie częściej do Lwowa na studia będą się wybierać maturzyści z wyższym statusem. Migracja do dużych ośrodków edukacyjnych najbardziej jest widoczna wśród polskich i węgierskich maturzystów. Im wyższy status, tym częściej respondenci wybierają uczelnie w metropoliach cieszące się opinią o wysokiej jakości edukacji. Jest to również związane z tym, że studia w metropolii dają też większe szanse na zatrudnienie po uzyskaniu dyplomu. Na Ukrainie taką metropolią jest Lwów leżący na terenie województwa, w którym były prowadzone badania, w związku z tym kandydatów chcących wyjechać poza region jest relatywnie mniej. W przypadku wyboru zagranicznych studiów było najmniej chętnych i te studia preferowali maturzyści z wyższym statusem.

Tabela 4. Preferowane miejsce studiów a status społeczno-ekonomiczny (w %)

Gdzie mieści się uczelnia, w której zamierzasz studiować?	Polska			Ukraina			Węgry		
	Niski	Średni	Wysoki	Niski	Średni	Wysoki	Niski	Średni	Wysoki
Na miejscu	9	6	1	41	26	13	21	13	10
W regionie	9	2	1	9	1	13	2	4	5
W stolicy regionu	41	32	24	35	50	50	26	33	23
Metropolia	39	57	72	13	12	16	43	45	54
Zagranica	2	3	2	2	11	8	8	5	8
Razem	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: Badania własne.

Na koniec analiz aspiracji edukacyjnych został przygotowany zbiorczy indeks poziomu aspiracji, w którym uwzględniono respondentów ceniących wyższe wykształcenie, chcących uzyskać dyplom studiów magisterskich i doktoranckich oraz zamierzających studiować na uczelniach w dużych miastach akademickich. Tak przygotowany indeks uzyskiwał wartości w przedziale od 0 do 3.

Tabela 5. Korelaty indeksu aspiracji edukacyjnych³

Zmienne	Polska	Ukraina	Węgry
Wykształcenie matki	0,295	0,230	0,185
Wykształcenie ojca	0,227	0,258	0,255
Pozycja zawodowa matki	0,166	0,126	0,107
Pozycja zawodowa ojca	0,180	0,185	–
Płeć	0,131	0,134	0,118
Miejsce zamieszkania	0,128	0,272	–
Typ szkoły	0,473	0,122	–
Ocena sytuacji materialnej	0,129	–	0,102
Indeks AGD	0,143	0,281	–
Średnia ocen	0,410	0,395	0,318
Liczba książek	0,318	0,315	0,166

Źródło: Badania własne.

Przygotowany indeks został poddany analizie korelacyjnej z innymi zmiennymi. Z danych zawartych w tabeli 5 wynika, iż w Polsce aspiracje edukacyjne kształtuje głównie kapitał kulturowy reprezentowany przez wykształcenie, status zawodowy, liczbę książek.

³ Wszystkie wartości korelacji są podane przy poziomie istotności $p \leq 0,05$.

Również istotny jest kapitał ekonomiczny tworzony przez standard materialny i ocenę warunków życiowych. Ponadto ujawnił się też wpływ kapitału edukacyjnego, środowiska społecznego oraz płci na aspiracje edukacyjne. Wyższe aspiracje mają maturzyści z rodzin posiadających zasoby kulturowe, ekonomiczne i edukacyjne. Częściej też do edukacji bardziej przywiązane są licealistki zamieszkujące miasta.

Przeprowadzone analizy pokazują, że w Polsce i na Ukrainie wyższy poziom zasobów kulturowych, ekonomicznych i edukacyjnych jest związany z wyższymi aspiracjami edukacyjnymi. Na Ukrainie ujawnia się też mocniejszy związek między aspiracjami a miejscem zamieszkania, co wynika z większych różnic cywilizacyjnych między miastem a wsią. W przypadku Węgier zmiennych wchodzących w interakcję z aspiracjami jest nieco mniej. Jednakże zaobserwowany trend pozostaje zachowany. O aspiracjach decyduje kapitał kulturowy, kapitał ekonomiczny i kapitał edukacyjny oraz płeć.

Jednym z głównych wskaźników nierówności edukacyjnych jest związek cech statusowych ze szkolnymi osiągnięciami. Ocenę są ważnym atrybutem na polu edukacyjnym i o nie toczy się głównie gra na tym polu. W społeczeństwie nowoczesnym dyplomy szkół są zamieniane na różne dobra – pozycje zawodowe, władze, prestiż, pieniądze (Collins 1979). W sytuacji inflacji dyplomów znaczenie wysokich stopni wzrasta, ponieważ stanowią one o dostępie do prestiżowych kierunków i uczelni.

Z danych zestawionych w tabeli 6 wynika, iż większość zmiennych niezależnych jest skorelowana ze szkolnymi osiągnięciami. Podobnie jak w wielu innych badaniach najważniejszym czynnikiem mającym wpływ na szkolne osiągnięcia jest kapitał kulturowy reprezentowany przez wykształcenie rodziców i liczbę posiadanych książek. Znaczenie mają też cechy statusowe związane z pozycją zawodową i zasobami ekonomicznymi. Duży wpływ w kształtowaniu osiągnięć szkolnych ma też płeć i typ szkoły. W przypadku Ukrainy w grę wchodzi jeszcze miejsce zamieszkania. Wyższe osiągnięcia szkole uzyskają maturzyści z wyższym statusem wyposażeni w kapitał kulturowy, ekonomiczny, częściej są to dziewczęta uczęszczające do liceów i na Ukrainie zamieszkujące w mieście.

Uzyskane rezultaty są zgodne z dotychczasowymi ustaleniami na ten temat. Wyższe osiągnięcia szkolne mieli uczniowie z wyższymi kapitałami (Bernstein 1990; Kwieciński 2002; Bourdieu, Passeron 2006; Bourdieu 2005). W głównej mierze wpływ na oceny ma kapitał kulturowy. Zarówno typ szkoły, jak i środowisko wpływają na szkolne oceny dlatego, że kapitał kulturowy kumuluje się wśród uczniów liceów oraz częściej występuje w mieście niż na wsi. Dzieci wykształconych rodziców, którzy mogą uzyskać wsparcie rodziny, częściej uczęszczają do liceów i zamieszkują w mieście. Wpływ płci na oceny może wynikać z dwóch powodów. Po pierwsze, w okresie wczesnej socjalizacji i później matki częściej sprawują opiekę nad dziewczynkami i więcej od nich wymagają w zakresie edukacji, nauki czytania. Chłopców rodzice mniej kontrolują, spędzają oni więcej czasu poza domem. W rezultacie dziewczęta dłużej i staranniej odrabiają zadania domowe, więcej czasu poświęcają na czytanie niż chłopcy. Po drugie, w szkole nauczycielki częściej nagradzają dziewczęta za dobrze wykonane zadanie domowe i za dobre zachowanie. Chłopcy są karani za nadmierną ruchliwość i hałaśliwość (Kwieciński 2002: 96–97). Ponadto

badania wykazały, że wyższy poziom aspiracji mają dziewczęta niż chłopcy. Wcześniej zauważono, że aspiracje były skorelowane ze szkolnymi osiągnięciami (Długosz 2009).

Tabela 6. Korelaty szkolnych osiągnięć⁴

Zmienne	Polska	Ukraina	Węgry
Wykształcenie matki	0,205	0,111	0,250
Wykształcenie ojca	0,186	0,205	0,213
Pozycja zawodowa ojca	0,149	0,128	0,108
Płeć	0,206	0,303	0,276
Miejsce zamieszkania	–	0,250	–
Typ szkoły	0,327	–	0,144
Ocena sytuacji materialnej	–	–	0,192
Indeks AGD	0,122	0,189	–
Liczba książek	0,240	0,278	0,334

Źródło: Badania własne.

Zakończenie

Przeprowadzone badania pokazały, że nadal utrzymują się nierówności edukacyjne w społeczeństwach posttransformacyjnych. Na każdym z wybranych obszarów aspiracji edukacyjnych zauważa się ich związek ze statusem społeczno-ekonomicznym. Im wyższy status, tym wykształcenie wyższe jest bardziej cenione. Analogicznie jest z planami dotyczącymi studiów. Maturzyści z wyższym statusem częściej zamierzają studiować, a ci z niższym statusem – podjąć po maturze pracę lub łączyć pracę ze studiami. Silny jest też związek między statusem a poziomem aspiracji. Respondenci wyżej ulokowani w strukturze społecznej mają wyższe aspiracje i są najczęściej zainteresowani ukończeniem studiów magisterskich i doktoranckich. Ci z niższym statusem częściej preferują szkoły policealne i studia licencjackie. Przy czym należy zauważyć, iż w Polsce i na Węgrzech różnice między statusem a aspiracjami były największe. Na Ukrainie były mniejsze, co można tłumaczyć tym, że studia chronią przed poborem do wojska. W sytuacji konfliktu zbrojnego na wschodzie Ukrainy młodzież niejako zmuszona jest do kontynuacji edukacji na studiach. Status miał też wpływ na wybór miejsca studiów. Respondenci z wyższym statusem częściej wybierali studia w dużych ośrodkach akademickich na uczelniach cieszących się prestiżem. Uczniowie z niższym statusem wybierali słabsze prowincjonalne i regionalne uczelnie. Nieco inaczej było na Ukrainie. Częściej z wyższym statusem deklarowali studiowanie we Lwowie. Miasto to stanowi jedną z większych

⁴ Wszystkie wartości korelacji są podane przy poziomie istotności $p \leq 0,05$.

metropolii, w której znajdują się prestiżowe uczelnie. Zatem młodzież z tego regionu chcąc studiować na dobrych uczelniach nie musi z niego wyjeżdżać.

Dodatkowe potwierdzenie zaobserwowanych mechanizmów powstawania nierówności uzyskano poprzez przygotowanie indeksu aspiracji. Przeprowadzona analiza korelacyjna pokazała, że wysoką wartość indeksu uzyskiwały osoby z wyższym statusem wyposażone w zasoby ekonomiczne, kulturowe. Ambitne plany edukacyjne są jeszcze skorelowane z ocenami szkolnymi, typem szkoły, płcią i miejscem zamieszkania (Ukraina).

Klasycznym już wskaźnikiem nierówności jest związek między cechami statusowymi a szkolnymi ocenami. Wyniki analizy korelacyjnej potwierdziły, że na oceny mają wpływ czynniki społeczne. Im wyższy poziom kapitału kulturowego, ekonomicznego, tym wyższe osiągnięcia. Lepsze stopnie uzyskiwali też uczniowie liceów i częściej były to dziewczęta. Zaobserwowane mechanizmy nierówności edukacyjnych w niniejszym tekście pojawiały się również w wielu innych badaniach (Kwieciński 2002; Domalewski, Mikiewicz 2004; Dolata 2008; Mikiewicz 2014; Kwiek 2015; Długosz 2017).

Ostatni z badanych zakresów nierówności łączy stare nierówności z nowymi. W tych drugich pojawia się kwestia nierównego dostępu do elitarnej edukacji, w której to kredencjały pełnią rolę głównej karty przetargowej. Dzisiaj zgodnie z teorią Efektywnie Utrzymanej Nierówności (*Effectively Maintained Inequality*) (Lucas 2001) problemem staje się nierówność w dostępie do edukacji wysokiej jakości. Znowu, tak jak poprzednio, klasy dominujące mają przewagę pod tym względem. Mając wyższy kapitał kulturowy i ekonomiczny, łatwiej jest im trafić do elitarnych placówek, by tam uzyskać odpowiednie przygotowanie do zajęcia wysokiej pozycji w społecznej strukturze. Jeśli prawdą jest, że w społeczeństwie sieciowym liczyć się będą tylko wysokie kwalifikacje, a struktura zawodowa przybierze kształt klepsydry, w której kurczyć się będzie klasa średnia, a rosnać będzie klasa wyższa i niższa (Castells 2007, 2013), to można się spodziewać, że nawet absolwenci wyższych uczelni, ale tych lokalnych, mniej prestiżowych, spadną na dół struktury społecznej. Na stare nierówności nakładają się nowe i największym przegranym globalizacji będzie młodzież z niższym statusem narażona na marginalizację mimo podejmowania wysiłków mających na celu uzyskanie wyższego wykształcenia.

Bibliografia

- Aries P. (2010). *Historia dzieciństwa*. Aletheia, Warszawa.
- Ball S. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. Routledge Falmer, London.
- Beck U. (2002). *Spółeczeństwo ryzyka*. Scholar, Warszawa.
- Bernstein B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. PIW, Warszawa.
- Białecki I. (1982). *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*. Ossolineum, Wrocław.
- Borowicz R. (1983). *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Kształtowanie się zbiorowości studentów*. PWN, Warszawa.

- Borowicz R. (2008). *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Boudon R. (2008). *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Boudon R. (2009). *Logika działania społecznego*. Nomos, Kraków.
- Bourdieu P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*. Scholar, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (2006). *Reprodukcja*. PWN, Warszawa.
- Castells M. (2007). *Społeczeństwo sieci*. PWN, Warszawa.
- Castells M. (2013). *Władza komunikacji*. PWN, Warszawa.
- Collins R. (1979). *The Credential Society*. Academic Press, New York.
- Długosz P. (2009). *Aspiracje życiowe młodzieży pogranicza*. Impuls, Kraków.
- Długosz P., Niezgoda M. (2010). *Nierówności edukacyjne wśród młodzieży Małopolski i Podkarpacia*. Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Długosz P. (2017). *Strategie życiowe młodzieży pogranicza polsko-ukraińskiego*. Nomos, Kraków.
- Dolata R. (2008). *Szkoła, segregacja, nierówności*. Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Domalewski J., Mikiewicz P. (2004). *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. IRWiR PAN, Warszawa.
- Drozdowski R. (2016). *Praca socjalna w zmieniającym się społeczeństwie*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 3: 231–238.
- Drucker P.F. (1999). *Społeczeństwo prokapitalistyczne*. PWN. Warszawa.
- Gromkowska-Melosik A. (2015). *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kozakiewicz M. (1973). *Bariery awansu przez wykształcenie*. Instytut Wydawniczy CRRZ, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1980). *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. WSiP, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2002). *Wykluczanie*. UMK, Toruń.
- Kwiek M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian*. PWN. Warszawa.
- Lucas S.R. (2001). *Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects*. „American Journal of Sociology”, 106 (6): 1642–1690.
- Mare R.D. (1980). *Social background and school continuation decisions*. „Journal of the American Statistical Association”, 75 (370): 295–305.
- Mikiewicz P. (2014). *Społeczne zróżnicowanie gimnazjów – wczesna selekcja i segmentacja ścieżek edukacyjnych*, w: A. Gromkowska-Melosik, M. Szymański (red.), *Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań: 209–229.
- Mikiewicz P. (2016). *Socjologia edukacji*. PWN, Warszawa.
- Miś L. (2012). *Pytanie o cud. Problemy społeczne i praca socjalna*. Nomos, Kraków.
- Radlińska H. (1937). *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Raport o stanie edukacji 2010* (2011). IBE, Warszawa.
- Rychliński S. (1976). *Wybór pism*. PWN, Warszawa.
- Sawiński Z. (2008). *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*, w: H. Domański (red.), *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*. IFiS PAN, Warszawa: 13–35.

- Smolińska-Theiss B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Stasińska M. (1987). *Wpływ czynników statusowych i psychospołecznych na drogi edukacyjne młodzieży polskiej*. Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Sorokin P. (2009). *Ruchliwość społeczna*. IFIS PAN, Warszawa.
- Szymański J. (2014). *Nierówności edukacyjne w zmieniającym się społeczeństwie*, w: A. Gromkowska-Melosik, J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Wydawnictwo UAM, Poznań: 19–35.
- Zawistowska A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Scholar, Warszawa.