Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy, nr 57 (1/2019)
DOI: 10.15584/nsawg.2019.1.28 **ISSN 1898-5084**

dr Jakub Bartak[1]
Uniwersytet Rzeszowski
Katedra Mikroekonomii

Instytucjonalne uwarunkowania nierówności szans edukacyjnych w Polsce

Wstęp

Nierówności szans edukacyjnych rozumiane są jako dysproporcjonalne możliwości zdobycia wykształcenia będące konsekwencją niezależnych od danej osoby okoliczności, w tym przede wszystkim od statusu społeczno-ekonomicznego rodziców i wynikających z niego ograniczeń materialnych, kulturowych i społecznych dla procesu edukacyjnego. Zapewnienie równych szans edukacyjnych wszystkim uczniom, również tym pochodzącym z nieuprzywilejowanych rodzin, jest jednym z celów systemu edukacji. Zapewne nie najważniejszym i z pewnością niejedynym, ale istotnym nie tylko z punktu widzenia sprawiedliwości społecznej, a także ze względu na kryterium ekonomiczności systemu edukacyjnego. Nieumiejętność włączenia w procesy akumulacji kapitału ludzkiego szerokich rzesz musi skutkować zmarnowaniem potencjału ludzkiego i talentów, które losowo rozlokowane są w rozmaitych grupach społecznych. Przypuszczać można, że w krajach o najwyższych nierównościach szans edukacyjnych problem ten stanowi istotną barierę rozwoju kapitału ludzkiego.

Celem niniejszego opracowania jest diagnoza rozwiązań instytucjonalnych w polskim systemie edukacji pod kątem ich znaczenia dla nierówności szans edukacyjnych. Diagnoza ta poprzedzona jest analizą poziomu tych nierówności w relacji do pozostałych państw OECD.

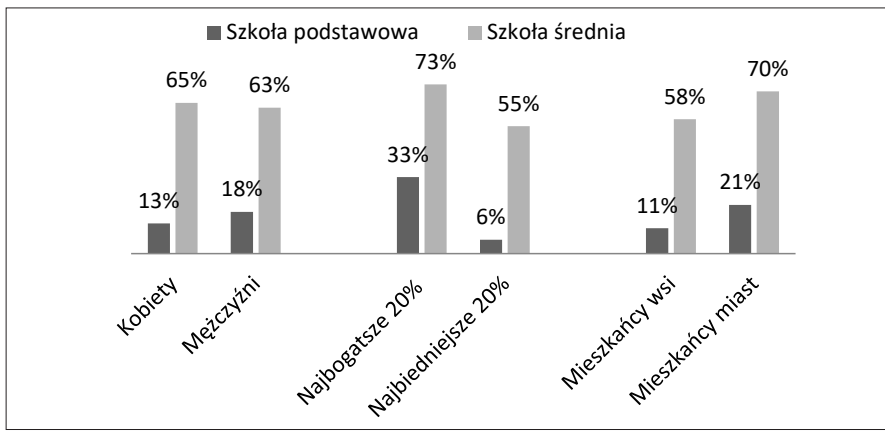
Nierówności szans edukacyjnych w Polsce na tle państw OECD

Nierówności szans edukacyjnych wyrażone mogą być za pomocą różnic w osiągnięciach edukacyjnych między najbiedniejszą oraz najbogatszą częścią społeczeń-

[1] Adres korespondencyjny: Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Ekonomii, Katedra Mikroekonomii, ul. Ćwiklińskiej 2, 35-601 Rzeszów, tel. +48 17 872 17 17; e-mail: jbartak@ur.edu.pl. ORCID: 0000-0001-7997-2432.

stwa. Zakładać należy bowiem, że zarówno wrodzony talent, jak i indywidualne preferencje edukacyjne rozłożone w społeczeństwie są losowo, a zatem systematyczne różnice w osiągnięciach edukacyjnych między poszczególnymi grupami społecznymi wywołane są czynnikami o charakterze społeczno-ekonomicznym.

W Polsce wykształcenie na poziomie ISCED 3–4 (odpowiednik gimnazjów oraz szkoły średniej) zdobywają w przytłaczającej większości zarówno dzieci pochodzące z rodzin najuboższych (95% z nich kończy gimnazjum, 84% szkołę średnią), jak i uczniowie z najzamożniejszych domów (98% kończy zarówno gimnazjum, jak i szkołę średnią)[2]. Nierówności edukacyjne w tym wymiarze, choć dla szkół średnich są widoczne, należy określić jako niewielkie. Jednocześnie zauważyć można, że pomimo „ilościowego" egalitaryzmu, wyraźnie rysują się różnice w jakości edukacji pomiędzy poszczególnymi grupami społecznymi (rys. 1). Największe zróżnicowanie osiągnięć edukacyjnych wyrażonych wynikami testów kompetencji matematycznych zaobserwować można między najbogatszymi a najbiedniejszymi 20% społeczeństwa. Istotne zróżnicowania w tym wymiarze występują zarówno na wczesnym etapie edukacji (w szkole podstawowej), jak i w trakcie edukacji gimnazjalnej (badaniem PISA objęci są 15-latkowie, a zatem najczęściej uczniowie 3. klasy gimnazjum, a po reformie szkolnictwa – 1. klasy liceum). W świetle takich obserwacji należy stwierdzić, że najubożsi uczniowie nie mają takich samych szans zdobycia wysokich kompetencji i umiejętności jak ich zamożni rówieśnicy. Szczególnie wyraźne jest to w przypadku edukacji podstawowej, w której jedynie 6% najbiedniejszych osiąga wysoki poziom kompetencji matematycznych, wobec 33% dzieci z rodzin najbogatszych.

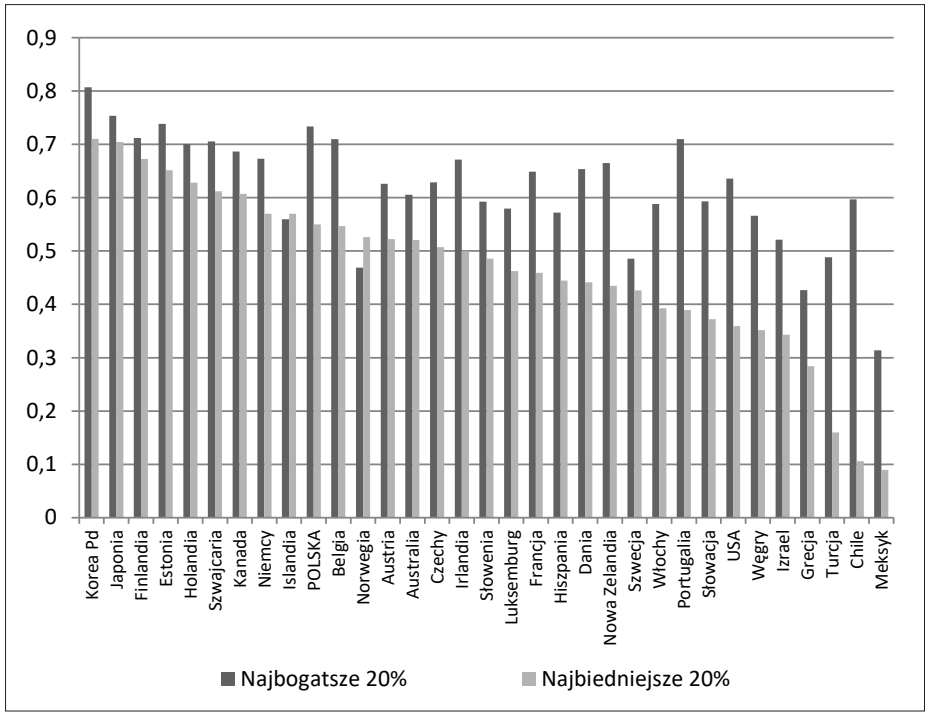


Rys. 1. Odsetek uczniów osiągających przynajmniej trzeci poziom kompetencji matematycznych (testy PIRLS i PISA z 2012 roku)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych UNESCO-WIDE (2017).

[2] Dane UNESCO-WIDE, http://www.education-inequalities.org/countries/poland#?dimension=wealth_quintile&group=|Quintile%205|Quintile%201&year=latest

Pomimo tych wyraźnych dysproporcji w jakości zdobywanego wykształcenia, nierówności szans edukacyjnych na poziomie szkoły średniej należy ocenić na niskie w stosunku do pozostałych państw OECD (rys. 2). Wśród 34 państw tego ugrupowania Polska plasuje się na 10. miejscu w rankingu osiągnięć uczniów najuboższych, a różnice w osiągnięciach między skrajnymi grupami majątkowymi są relatywnie niewielkie. Warto zauważyć, że niskie nierówności szans edukacyjnych obserwować można wśród państw, które osiągają wysokie wyniki testów PISA wśród zamożnych uczniów. Wskazuje to, że w praktyce często nie występuje dylemat między równością a jakością systemu edukacyjnego i że możliwe jest zapewnienie wysokiego egalitaryzmu szans bez obniżania standardów kształcenia. W krajach takich jak USA, Chile czy Portugalia niskie osiągnięcia najuboższych nie wykluczają relatywnie wysokich wyników osiąganych przez dzieci pochodzące z najbogatszych 20% społeczeństwa. W tych przypadkach nie można zatem tłumaczyć niskich osiągnięć najuboższych ogólną złą kondycją systemu edukacji, a raczej niskim egalitaryzmem tego systemu.



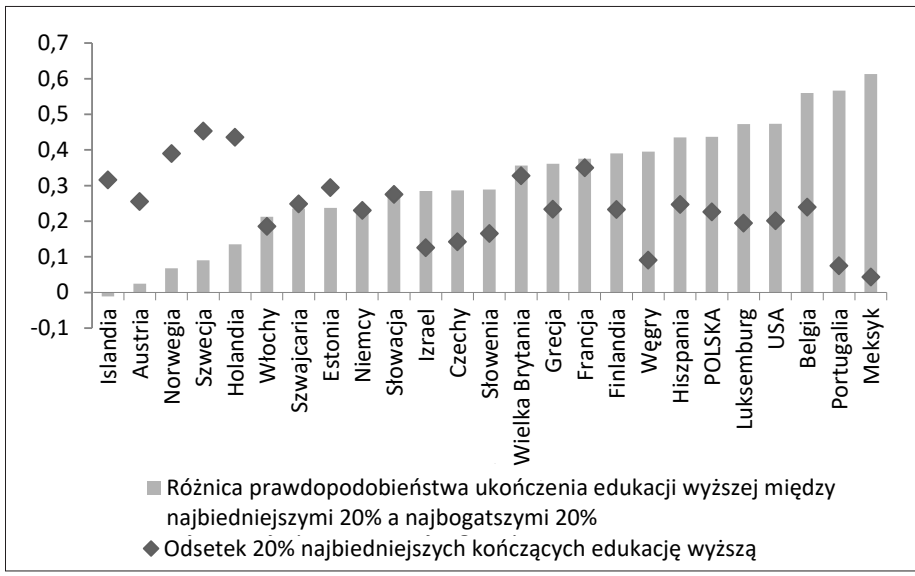
Rys. 2. Odsetek uczniów szkół średnich osiągających przynajmniej trzeci poziom kompetencji matematycznych w testach PISA w roku 2012

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych UNESCO-WIDE (2017).

Nierówności szans w szkolnictwie wyższym w ujęciu porównawczym ocenione mogą być jedynie poprzez ilościowe miary wskazujące na odsetek danej

grupy społecznej kończących studia. W ich świetle nierówności szans zdobycia wykształcenia akademickiego w niektórych państwach, takich jak Islandia, Austria, Norwegia czy Szwecja i Holandia nie występują praktycznie wcale (rys. 3). W krajach tych, prawdopodobieństwo ukończenia studiów jest zbliżone zarówno dla jednostek pochodzących z domów bogatych, jak i dla tych najuboższych.

W innych państwach, takich jak Meksyk, Portugalia, Belgia, USA i Polska urodzenie się wśród 20% najbiedniejszych gospodarstw domowych obniża szanse zdobycie wykształcenia wyższego kilkukrotnie. W Polsce prawdopodobieństwo ukończenia uczelni wyższej przez dzieci najbogatszych i najbiedniejszych wynosi odpowiednio 66% i 23%. W odróżnieniu od edukacji obligatoryjnej na poziomie szkoły podstawowej i średniej, w przypadku edukacji akademickiej Polska jawi się jako kraj, w którym miejsce urodzenia w wysokim stopniu determinuje szanse zdobycia edukacji wyższej.



Rys. 3. Nierówności w edukacji akademickiej w krajach OECD w roku 2013

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych UNESCO-WIDE (2017)

CZYNNIKI NIERÓWNOŚCI SZANS EDUKACYJNYCH

Decydujący wpływ na osiągnięcia edukacyjne ma najbliższe otoczenie uczniów, z rodziną na czele. Wysoki status społeczno-ekonomiczny rodziców umożliwia przekazanie wiedzy, umiejętności, wsparcie w procesie nauki, przekazanie wzorców edukacyjnych, finansowanie dodatkowych zajęć, wyjazdu do placówek edukacyjnych oddalonych od miejsca zamieszkania, finansowanie edukacji wyższej. Literatura

przedmiotu w tym zakresie nie pozostawia żadnych wątpliwości – dzieci pochodzące z rodzin uprzywilejowanych systematycznie osiągają lepsze rezultaty edukacyjne na skutek czynników o charakterze rodzinno-środowiskowym (Jackson, 2013; Marks, Cresswell & Ainley, 2006; Schiller, Khmelkov & Wang, 2002). Co więcej, charakterystyki rodzinne wpływają nie tylko na wiedzę i umiejętności, ale nawet na iloraz inteligencji, kojarzony najczęściej z wrodzonymi zdolnościami[3]. Z tych względów nierówności społeczno-ekonomiczne występujące pomiędzy poszczególnymi gospodarstwami domowymi determinują także nierówności edukacyjne. Im bardziej zróżnicowane są gospodarstwa domowe pod kątem dochodów i majątku, wyposażenia w kapitał ludzki, społeczny czy kulturowy, tym większych zróżnicowań należy spodziewać się także w sferze osiągnięć edukacyjnych dzieci i młodzieży pochodzących z tych gospodarstw domowych (Causa & Chapuis, 2011).

Nierówności szans edukacyjnych determinowane są także poprzez wiele rozwiązań instytucjonalnych w systemie edukacji i szkolnictwa wyższego, które wzmacniać bądź osłabiać mogą siłę uzależniania osiągnięć edukacyjnych od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny.

Problem wskazania instytucji, które łagodzą dysproporcje szans zdobycia wysokiej jakości wykształcenia doczekał się licznych prac badawczych. Przypuszczać można, że popularność tego zagadnienia wynika z aplikacyjnego charakteru tych prac oraz z upowszechnienia międzynarodowych badań osiągnięć edukacyjnych, które umożliwiają wykazanie efektów dystrybucyjnych poszczególnych systemów edukacyjnych.

Warto bowiem w tym miejscu zauważyć, że badania te w istocie opierają się przede wszystkim o porównania międzynarodowe. Wynika to z kilku względów: po pierwsze, empiryczne wykazanie efektów danego rozwiązania instytucjonalnego wymaga zróżnicowania tych rozwiązań. W wielu przypadkach brakuje takiego zróżnicowania wewnątrz jednego państwa bądź jest ono niewystarczające dla osiągnięcia jednoznacznych konkluzji (Hanushek & Woessmann, 2010, s. 3). Po drugie, nawet wtedy, gdy na skutek reform systemu edukacyjnego zaobserwować można wariancję w czasie w rozwiązaniach instytucjonalnych w obrębie poszczególnych państw to niezwykle trudne jest wyodrębnienie efektów poszczególnych rozwiązań ponieważ wprowadzane są one zazwyczaj jako element kompleksowej reformy jednocześnie modyfikującej wiele aspektów działania systemu edukacyjnego. Za przykład służyć może polska reforma z roku 1999, w której wprowadzono gimnazja (wydłużono zatem edukację ogólną, wspólną dla wszystkich uczniów) oraz zewnętrzne egzaminy, dokonano istotnej decentralizacji zarządzania szkołami, zmieniono model finansowania szkół oraz model awansu zawodowego nauczycieli. Wszystkie te rozwiązania mogą mieć istotne i odmienne efekty zarów-

[3] Wnioski takie płyną z badań nad adopcją, z których wynika, że iloraz inteligencji dzieci adoptowanych jest wyższy niż w przypadku dzieci dorastających w domu dziecka (Van Ijzendoorn, Juffer & Poelhuis, 2005).

no dla efektywności nauczania, jak i dla nierówności edukacyjnych (Sitek, 2016, s. 113). Wyodrębnienie wpływu jednego z nich na podstawie analizy tylko i wyłącznie danych krajowych wydaje się niemożliwe. Po trzecie, porównanie zróżnicowanych instytucji istniejących w obrębie jednego państwa może prowadzić do błędnych wniosków ze względu na wzajemne powiązania między tymi instytucjami. Przykładowo porównanie efektywności szkół prywatnych ze szkołami publicznymi może prowadzić do wniosku, że szkoły publiczne dostarczają wyższej jakości edukacji, tymczasem efektywność tych szkół może być pochodną presji konkurencyjnej ze strony instytucji prywatnych, co nie może być zaobserwowane poprzez analizę danych krajowych (Hanushek & Woessmann, 2010, s. 4).

Wykorzystanie porównań międzynarodowych do wykazania instytucji, które obniżają nierówności edukacyjne[4] niesie ze sobą zagrożenia w postaci formułowania zaleceń według konceptu *one size fits all*. Porównania międzynarodowe nie są w stanie kontrolować licznych uwarunkowań kulturowych i innych niezidentyfikowanych w procesie badawczym czynników, które mogą determinować badany proces (Hanushek & Woessmann, 2010, s. 4). Tym samym konkluzje osiągnięte poprzez analizę danych międzynarodowych niekoniecznie muszą być prawdziwe dla poszczególnych państw.

Należy także podkreślić, że pomimo dotychczasowych postępów badawczych wiodących do rozpoznania instytucjonalnych elementów konstytuujących równość szans edukacyjnych, ich lista z pewnością nie jest kompletna. O kształcie instytucjonalnego otoczenia procesów edukacji decyduje szereg różnorodnych i współzależnych rozwiązań prawno-organizacyjnych, takich jak skala i zakres pomocy materialnej i merytorycznej dla uczniów pochodzących z najuboższych rodzin, wspieranie szkół i nauczycieli pracujących z nieuprzywilejowaną młodzieżą czy system zachęt i bodźców do uzyskiwania wysokich wyników nauczania.

Istotnymi czynnikami inkluzyjności instytucji edukacyjnych są nie tylko formalne rozwiązania w systemie edukacji, ale także kontekstualne uwarunkowania ich percepcji, wyznawane normy i wartości, dominujące postawy wobec nauki i pracy, niezwykle trudne do uchwycenia elementy związane z kulturą organizacji edukacyjnych, a także *instytucje rodziny i pokrewieństwa*[5] mające decydujący wpływ na wychowanie i edukację nieformalną. Ponadto skuteczność rozwiązań instytucjonalnych uwarunkowana jest lokalną specyfiką wyzwań związanych z zapewnieniem równych szans i możliwości edukacyjnych. W niektórych krajach, takich jak Dania i Niemcy, niedostateczna inkluzyjność systemu edukacji może mieć źródła w trudnościach z włączeniem imigrantów do efektywnego procesu kształcenia (OECD, 2015, s. 250). W innych zaś krajach, na przykład w Pol-

[4] Argument ten ma zastosowanie także dla badań z zakresu wpływu instytucji na jakość kształcenia.

[5] Instytucje rodziny i pokrewieństwa wprowadzone zostały do ekonomii instytucjonalnej przez Turnera (1998). Rozumiane są one jako zasady dotyczące współżycia w ramach rodziny, takie jak: zasady dotyczące wielkości rodziny, miejsca zamieszkania, zawierania związków małżeńskich, normy dotyczące podziału obowiązków, wychowywania dzieci, symbole kulturowe (Bal-Woźniak, 2009, s. 65).

sce, przyczyn ekskluzywnego systemu edukacyjnego można upatrywać w niskiej jakości edukacji oferowanej na terenach wiejskich (OECD, 2013, s. 105) bądź w ukrytej, wczesnej selekcji szkolnej związanej z różnicowaniem się gimnazjów w dużych ośrodkach miejskich.

Różnorodność kontekstualnych problemów i wyzwań związanych z równością szans i możliwości edukacyjnych, a także złożoność porządku instytucjonalnego stanowią zasadniczą trudność w przeprowadzeniu międzynarodowych porównań inkluzyjności systemu oświaty. Niemniej jednak dotychczasowe badania pozwalają na zidentyfikowanie zasadniczych rozwiązań w systemie edukacji, które sprzyjają równości szans i możliwości edukacyjnych. Należą do nich: powszechność wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi, późna selekcja do ścieżek edukacyjnych wraz z niewielką hierarchizacją tych ścieżek oraz publiczne finansowanie edukacji i wysoka progresywność pomocy finansowej dla uczniów i studentów.

Powszechność wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi

Badania nad instytucjonalnymi uwarunkowaniami nierówności edukacyjnych wskazują na istotną rolę powszechności wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi. Rozwój dzieci w wieku przedszkolnym determinuje przyszłe społeczne, emocjonalne, kognitywne umiejętności oraz zdrowie psychiczne i fizyczne (zob. Magnuson & Duncan, 2016). Badania wskazują, że na niezwykle silną elastyczność tego rozwoju w stosunku do rozmaitych czynników środowiskowych, w których dzieci dorastają (Shonkoff, 2010). Dotychczasowe wyniki badań wskazują, że sformalizowane edukacja i opieka przedszkolna dostarczają sprzyjających rozwojowi bodźców i istotnie wpływają na przyszłe wyniki edukacyjne (Magnuson & Duncan, 2016). Ma to konsekwencje dla nierówności edukacyjnych z dwóch przyczyn. Po pierwsze, w zinstytucjonalizowanej wczesnej opiece i edukacji uczestniczą częściej dzieci pochodzące z uprzywilejowanych domów. Wobec tego zyskują one przewagę w rozwoju nad dziećmi z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Z tego względu zależność między współczynnikiem przedszkolnej skolaryzacji a nierównościami edukacyjnymi w badaniach empirycznych przybiera postać odwróconej paraboli: dla niskich przedziałów skolaryzacji, głównymi beneficjentami upowszechnienia edukacji i opieki przedszkolnej są dzieci pochodzące z zamożnych rodzin, wtedy też nierówności edukacyjne rosną. Dopiero gdy wczesna edukacji i opieka staje się na tyle powszechna, że obejmuje również dzieci nieuprzywilejowane, to towarzyszy jej spadek dysproporcji edukacyjnych (Schütz, Ursprung & Wöessmann, 2008).

Po drugie, część badaczy sugeruje, że większe korzyści z edukacji przedszkolnej czerpią dzieci z rodzin nieuprzywilejowanych, ponieważ edukacja ta dostarcza stymulującego środowiska, którego z niewielkim prawdopodobieństwem doświadczają w środowisku domowym. Wynika z tego zatem, że powszechna edukacja

i opieka przedszkolna jest czynnikiem egalitaryzującym, bowiem niweluje ona wpływ czynników środowiskowych na przyszłe wyniki edukacyjne. Warto jednak zauważyć, że ten drugi argument nie doczekał się jednoznacznych potwierdzeń empirycznych, część badań sugeruje, że efekty wczesnej edukacji i opieki są zbliżone dla wszystkich dzieci, niezależnie od ich pochodzenia (Burchinal, Magnuson, Powell & Hong, 2015).

Selekcja do ścieżek edukacyjnych

W większości współczesnych systemów edukacyjnych, po początkowym okresie ogólnej, ujednoliconej dla wszystkich uczniów edukacji, następuje selekcja uczniów do odmiennych ścieżek kształcenia ze zróżnicowanymi programami nauczania. Istnienie kilku ścieżek kształcenia, z których każda nacisk kładzie na inne kompetencje i umiejętności ma za zadanie dostosowanie programów nauczania do talentów i zainteresowań poszczególnych uczniów, a także do wymagań rynku pracy zgłaszającego zapotrzebowanie na rozmaity typ wiedzy, umiejętności i kompetencji. W praktyce ścieżki edukacyjne podlegają procesowi hierarchizacji – najczęściej te, które predestynują do kontynuowania nauki na poziomie akademickim traktowane są jako lepsze – są pierwszym wyborem uczniów osiągających najwyższe wyniki, są także wyżej cenione społecznie oraz na rynku pracy. Dla zapewnienia relatywnie wysokiego egalitaryzmu szans edukacyjnych istotne jest aby pozostałe ścieżki edukacji, w tym ścieżka kształcenia zawodowego zapewniały wysokie standardy edukacyjne. Częstym problemem systemów edukacji jest negatywna selekcja nauczycieli do niżej cenionych ścieżek kształcenia, a także występowanie „ślepych zaułków" kształcenia zawodowego, które przygotowuje do wykonywania nisko opłacanych zawodów i jednocześnie nie umożliwia dalszego rozwoju edukacyjnego (Field, Kuczera & Pont, 2007, s. 74). Od takich pułapek edukacji zawodowej uciekają Szwecja i Norwegia, w których ukończenie szkoły każdego typu formalnie umożliwia podjęcie studiów. Inne kraje ograniczają występowanie ślepych zaułków edukacji w mniejszym stopniu, poprzez rozwiązania umożliwiające przejście ze ścieżki kształcenia zawodowego ku kształceniu akademickiemu (np. licea uzupełniające dla dorosłych w Polsce).

Dla nierówności edukacyjnych istotną cechą procesu selekcji jest wiek uczniów w momencie ich pierwszej selekcji do poszczególnych ścieżek. Literatura przedmiotu dość zgodnie wskazuje, że im późniejsza selekcja, tym mniejszy jest wpływ środowiska domowego na decyzję dotyczącą dalszej edukacji. Niższa jest tym samym szansa, że uczniowie błędnie rozlokowani zostaną do poszczególnych ścieżek kariery według klucza społecznego, a nie klucza merytokratycznego. Późniejsza selekcja oznacza również, że uczniowie osiągający niskie wyniki edukacyjne dłużej uczą się ogólnych (niezawodowych) przedmiotów, dłużej także przebywają w jednej klasie z uczniami zdolniejszymi co stymuluje ich rozwój.

Wobec tego późniejszej selekcji towarzyszy zazwyczaj mniejsza nierówność szans edukacyjnych. Wnioski takie płyną z licznych badań empirycznych w tym zakresie (zob. np. Causa & Chapuis, 2011; Hanushek & others, 2006; Lavrijsen & Nicaise, 2016; Schütz i in., 2008)

W tym miejscu warto zauważyć, że wczesny podział ścieżek edukacji uzasadniony bywa chęcią podniesienia jakości wykształcenia dla najlepszych uczniów. Argumentuje się tu, że jeżeli najzdolniejsi uczniowie zostaną szybko połączeni w jedną grupę, to poprzez efekty rówieśnicze (*peer effects*) osiągną wyższe wyniki. Dzięki podziałowi możliwe jest także dostosowanie programu kształcenia dla mniej i bardziej zdolnych uczniów, beneficjentami podziału teoretycznie mogą być zatem wszyscy uczniowie. Potencjalnie mamy zatem do czynienia z dylematem między równością a efektywnością kształcenia. Okazuje się jednak, że badania empiryczne nie potwierdzają występowania takiego dylematu. Wczesny podział ścieżek kształcenia jest neutralny dla najlepszych uczniów i jednocześnie obniża wyniki uczniów najsłabszych. W efekcie rosną nierówności, ale także obniża się przeciętny poziom wyników edukacyjnych (Lavrijsen & Nicaise, 2016)

Tabela 1. Wiek pierwszej selekcji szkolnej w krajach OECD

Państwa	Wiek pierwszej selekcji szkolnej
Austria, Czechy, Niemcy, Słowacja, Turcja, Węgry	10–11 lat
Holandia, Szwajcaria, Belgia, Luksemburg	12–13 lat
Korea, Słowenia, Włochy	14 lat
Estonia, Francja, Grecja, Irlandia, Izrael, Japonia, Portugalia	15 lat
Australia, Chile, Dania, Finlandia, Islandia, Kanada, Nowa Zelandia, Norwegia, Polska[6], Hiszpania, Szwecja, USA, Wielka Brytania	16 lat

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych OECD (2015).

Zgodnie z powyższymi ustaleniami późny podział ścieżek kształcenia w Polsce jest czynnikiem egalitaryzującym i wzmacniającym efektywność nauczania. Do roku 2017 formalny podział następował dopiero w wieku 16 lat po ukończeniu gimnazjum. Reforma edukacji z roku 2017 poprzez likwidację gimnazjów i wprowadzanie 8-letniej szkoły podstawowej obniża ten wiek do lat 15. Efekty tej zmiany niekoniecznie sprzyjać muszą jednak wyższym nierównościom edukacyjnym. Specyfika polskiego systemu edukacji sprzed wspomnianej reformy sprawiała, że w wielu przypadkach selekcja uczniów do szkół lepszych i słabszych (choć o takim samym programie nauczania) następowała już w wieku 12 lat (Dolata, Jasińska & Modzelewski, 2012, s. 44).

Proces ten miał miejsce szczególnie w dużych ośrodkach miejskich, w których obserwowano dynamiczny proces różnicowania się gimnazjów, przy jedno-

[6] Po reformie edukacji likwidującej gimnazja wiek ten w Polsce wynosi 15 lat.

czesnym stałym i stosunkowo niewielkim stopniu zróżnicowania szkół podstawowych. W rezultacie, na progu gimnazjum następował ukryty proces autoselekcji, w wyniku którego uczniowie z dobrymi osiągnięciami edukacyjnymi oddzielani byli od pozostałych rówieśników. Co więcej, gimnazja w istotny sposób różnicowały się nie tylko ze względu na procesy selekcji, ale także ze względu na jakość nauczania ocenioną poprzez edukacyjną wartość dodaną (Dolata, Jasińska i in., 2012, s. 46). Reforma edukacji likwidująca gimnazja, w przypadku dzieci zamieszkałych w dużych ośrodkach miejskich, w praktyce będzie opóźniała, a nie przyspieszała wiek pierwszej selekcji szkolnej.

PUBLICZNE NAKŁADY NA EDUKACJĘ

Kolejnym czynnikiem wpływającym na nierówności szans edukacyjnych jest system finansowania edukacji. Ryzyko występowania wysokich nierówności występuje w państwach, w których w rynku szkolnictwa w dużej mierze uczestniczą instytucje prywatne (Woessmann, Luedemann, Schuetz, West & others, 2009). W przypadku Polski aż 98% uczniów uczęszcza do szkół publicznych, podczas gdy średnia dla państw OECD wynosi jedynie 82% (OECD, 2012, s. 19). Należy dodać, że wysoki udział prywatnie zarządzanych szkół w rynku edukacyjnym nie stanowi zagrożenia dla egalitaryzmu szans jeżeli szkoły te są finansowane ze środków publicznych (Woessmann i in., 2009).

Dotychczasowe badania empiryczne nie dostarczają przekonujących dowodów na uzależnienie dysproporcji edukacyjnych od wielkości publicznych wydatków edukacyjnych, ważniejszy bowiem jest sposób dystrybucji tych wydatków i jakość mechanizmów alokacji, choć i w tym zakresie pojawiają się wątpliwości co do skuteczności przeznaczania dodatkowych środków na wsparcie najsłabszych uczniów i szkół (Causa & Chapuis, 2011, s. 30).

Finansowe aspekty edukacji wydają się mieć największe znaczenie w przypadku kształcenia akademickiego ze względu na brak obowiązku edukacji na tym szczeblu, wysokie koszty edukacji związane z opłatami za czesne, ograniczeniami terytorialnymi dostępu do instytucji szkolnictwa wyższego i związane z tym wysokie koszty utrzymania części studentów poza miejscem zamieszkania oraz koszty alternatywne związane z utraconą możliwością zarobkowania w trakcie studiów. Wszystkie te aspekty sprawiają, że decyzje edukacyjne na tym etapie, szczególnie w ubogich gospodarstwach domowych, silnie uwarunkowane są czynnikami finansowymi. Z rygorystyczne badań empirycznych w tym aspekcie płynie spójny obraz, zgodnie z którym na szanse ukończenia studiów negatywnie wpływa wysokość czesnego i pozytywnie wysokość pomocy materialnej dla studentów (Goldrick-Rab, Harris & Trostel, 2009, s. 11–16). Jedne z przekonywujących badań w tym zakresie (Goldrick-Rab, Kelchen, Harris & Benson, 2016)

za pomocą naturalnego eksperymentu ukazują, że stypendium w wysokości 20% oszacowanych kosztów studiowania (i 56% kosztów czesnego) zwiększa prawdopodobieństwo ukończenia studiów licencjackich w USA przez ubogich studentów z 16% do 21% (wobec średniego prawdopodobieństwa dla wszystkich studentów równego 30%).

Można przypuszczać, że sposób finansowania edukacji wyższej wyjaśnia relatywnie wysokie nierówności edukacyjne na poziomie akademickim w Polsce. Warto zauważyć, że nierówności te, w porównaniu do innych państw OECD, są stosunkowo wysokie, podczas gdy nierówności na niższych etapach edukacji oceniono na relatywnie niskie. Fakty te sugerują, że za nierówności szans akademickich w większym stopniu w Polsce odpowiadają instytucjonalne rozwiązania w samym systemie kształcenia wyższego niż nieodpowiednie przygotowanie do studiów wynikające z nierówności na poziomie szkół podstawowych i średnich.

Istotną cechą charakterystyczną polskiego systemu finansowania edukacji wyższej są niezwykle małe wydatki przeznaczone na pomoc materialną dla studentów (tabela 2). Polska przeznacza na ten cel jedynie 1,3% swoich publicznych wydatków na szkolnictwo wyższe, wobec średniej dla państw OECD wynoszącej 21,5%! W zamian za niską pomoc materialną polskim studentom oferowana jest relatywnie duża liczba bezpłatnych miejsc na studiach dziennych, co sprawia, że średnie (dla wszystkich trybów studiowania) opłaty za czesne są niższe niż przeciętnie w krajach OECD. Choć jest to rozwiązanie potencjalnie ułatwiające dostęp do edukacji również niezamożnym jednostkom, to jednak przeciętnie z darmowego czesnego korzystają głównie studenci pochodzący z rodzin o wysokim statusie społeczno-gospodarczym. Jak wskazują Herbst i Rok (2014, s. 22), uczniowie ci z 5-krotnie większym prawdopodobieństwem wybierają studia dzienne zamiast zaocznych w stosunku do studentów, których rodzice mają niskie wykształcenie. Warto zauważyć, że problemem dla polskich nierówności edukacyjnych nie jest wysokość wydatków na szkolnictwo wyższe (Polska w 2013 roku wydała 1,2% PKB na szkolnictwo wyższe, co stanowi zbliżoną wartość do średnich wydatków w krajach OECD (OECD, 2017), ale sposób ich dystrybucji.

Choć brakuje w tym zakresie jednoznacznych badań empirycznych wskazujących na zależność przyczynowo-skutkową, to można przypuszczać, że w konsekwencji korzystania z darmowej edukacji akademickiej w trybie dziennym głównie przez jednostki o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym oraz skrajnie niskiej pomocy materialnej dla studentów polski system finansowania edukacji wyższej przyczynia się do utrwalania nierówności szans edukacyjnych na poziomie akademickim. Ta cecha polskiego systemu edukacyjnego typowa jest również dla pozostałych państw Europy Środkowej, w których system pomocy finansowej dla ubogich studentów jest znikomy (Herbst & Rok, 2014, s. 20).

Tabela 2. Sposób finansowania edukacji wyższej w Polsce na tle państw OECD w roku 2012

Wyszczególnienie	Udział wydatków publicznych w wydatkach na szkolnictwo wyższe	Średnia wysokość opłat za studia (w % PKB *per capita*)	Odsetek wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe przeznaczony na pomoc materialną dla studentów	Stopa skolaryzacji brutto
Polska	70%	4%	1,3%	51,1%
Średnia OECD	76,5%	4,9%	21,5%	40,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Czarnecki, 2013, s. 28).

PODSUMOWANIE

Na tle państw OECD Polska jawi się jako kraj o relatywnie wysokich nierównościach szans zdobycia wykształcenia wyższego. Jednocześnie nierówności szans edukacyjnych na poziomie szkół podstawowych oraz średnich należy ocenić jako relatywnie niskie.

Na podstawie przeglądu literatury zidentyfikowano wiele czynników o charakterze instytucjonalnym, które determinują poziom nierówności szans edukacyjnych. Zaliczono do nich powszechność edukacji przedszkolnej, sposób organizacji różnicowania ścieżek kształcenia, a także sposoby finansowania edukacji na poziomie szkoły obowiązkowej oraz edukacji akademickiej. Polski system edukacji posiada zarówno rozwiązania instytucjonalne, które uznać należy za sprzyjające egalitaryzmowi szans, a także cechy, które pogłębiają zależność między pochodzeniem a szansami uzyskania wysokiej jakości wykształcenia. Do czynników sprzyjających inkluzyjności polskiego systemu edukacyjnego zaliczyć należy relatywnie późny podział ścieżki kształcenia (po reformie edukacji wynoszący 15 lat) i towarzyszące mu wspólne programy kształcenia przez początkowe 8 lat edukacji w szkole podstawowej, formalne możliwości przejścia ze ścieżki szkoły zawodowej do ścieżki akademickiej, wysoki udział szkół publicznych w rynku edukacyjnym, a także wysoki poziom skolaryzacji akademickiej.

Pogłębianiu nierówności szans akademickich sprzyja natomiast relatywnie niski poziom skolaryzacji przedszkolnej, silne zróżnicowanie gimnazjów w miastach (powodujące, że w praktyce wiek pierwszej selekcji w miastach odbywał się przed reformą edukacji z roku 2017 już po 6-letniej szkole podstawowej), a także sposób dystrybucji środków na kształcenie akademickie polegające na skrajnie niskiej pomocy materialnej dla studentów przy jednoczesnym zapewnieniu darmowych studiów w trybie dziennym, z którego w przytłaczającej większości korzystają uczniowie pochodzący z rodzin o wysokich statusie społeczno-ekonomicznym.

Bibliografia

Bal-Woźniak, T. (2009). Instytucjonalne podstawy jakości zasobów ludzkich w kontekście zachowań innowacyjnych. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*. *15*, 59–74.

Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D. & Hong, S.S. (2015). Early childcare and education. *Handbook of child psychology and developmental science*, *4*, 1–45. DOI: 10.1002/9781118963418.childpsy406.

Causa, O. & Chapuis, C. (2011). Equity in Student Achievement Across OECD Countries. *OECD Journal: Economic Studies*, *2010*(1), 1–50. DOI: 10.1787/eco_studies-2010-5km61lb7b39x.

Czarnecki, K. (2013). Polski system szkolnictwa wyższego a funkcje polityki społecznej – ujęcie porównawcze. *Polityka Społeczna*, *10*(475), 25–31.

Dolata, R., Jasińska, A. & Modzelewski, M. (2012). Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie procesu różnicowania się gimnazjów w dużych miastach. *Polityka Społeczna*, *1*, 41–46.

Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *No More Failures. Ten steps to equity in education. Summary and policy recommendations*. Paris: OECD. Pobrane z: http://www.oxydiane. net/IMG/pdf/No_More_Failure. pdf.

Goldrick-Rab, S., Harris, D.N. & Trostel, P.A. (2009). Why financial aid matters (or does not) for college success: Toward a new interdisciplinary perspective. W *Higher education: Handbook of theory and research,* 1–45. Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-9628-0_1.

Goldrick-Rab, S., Kelchen, R., Harris, D.N. & Benson, J. (2016). Reducing income inequality in educational attainment: Experimental evidence on the impact of financial aid on college completion. *American Journal of Sociology*, *121* (6), 1762–1817. DOI: 10.1086/685442.

Hanushek, E.A. & others (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, *116* (510). DOI: 10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x

Hanushek, E.A., & Woessmann, L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement* (No. w15949). National Bureau of Economic Research. Pobrano z: http://www.nber.org/papers/w15949. DOI: 10.3386/w15949

Herbst, M. & Rok, J. (2014). Equity in an Educational Boom: lessons from the expansion and marketisation of tertiary schooling in Poland. *European Journal of Education*, *49* (3), 435–450. DOI: 10.1111/ejed.12068.

Jackson, M. (2013). Introduction: how is inequality of educational opportunity generated? The case for primary and secondary effects. W: M. Jackson (red.), *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment* (s. 1–55). Stanford: Stanford University Press.

Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2016). Educational tracking, inequality and performance: New evidence from a differences-in-differences technique. *Research in Comparative and International Education*, *11* (3), 334–349. DOI: 10.1177/1745499916664818.

Magnuson, K. & Duncan, G.J. (2016). Can early childhood interventions decrease inequality of economic opportunity? *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, *2.* DOI: 10.7758/rsf.2016.2.2.05.

Marks, G.N., Cresswell, J. & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational research and Evaluation*, *12* (02), 105–128. DOI: 10.1080/13803610600587040.

OECD (2012). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264175006-en.

OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II)*. OECD Publishing.

OECD (2015). *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017). *Public spending on education (indicator).* DOI: 10.1787/f99b45d0-en.

Schiller, K.S., Khmelkov, V.T. & Wang, X.-Q. (2002). Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement. *Journal of Marriage and family*, *64* (3), 730–742. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2002.00730.x.

Schütz, G., Ursprung, H.W. & Wöessmann, L. (2008). Education policy and equality of opportunity. *Kyklos*, *61* (2), 279–308. DOI: 10.1111/j.1467-6435.2008.00402.x.

Shonkoff, J.P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child development*, *81* (1), 357–367. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x.

Sitek, M. (2016). Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego „Gimnazja wobec nierówności społecznych". *Edukacja*, *137* (2), 113–130.

Turner, J.H. (1998). S*ocjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań: Zysk i S-ka.

Van Ijzendoorn, M.H., Juffer, F. & Poelhuis, C.W.K. (2005). Adoption and cognitive development: a meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance. *Psychological bulletin*, *131* (2). DOI: 10.1037/0033-2909.131.2.301.

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., West, M.R. & others (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Edward Edgar Publishing.

Streszczenie

Celem artykułu była diagnoza rozwiązań instytucjonalnych w polskim systemie edukacji pod kątem ich znaczenia dla nierówności szans edukacyjnych.

Rozważania rozpoczęły się od wskazania poziomu nierówności edukacyjnych na poziomie szkół średnich oraz uczelni wyższych w stosunku do państw OECD. Z porównań tych wynika, że największe zaniedbania w zakresie egalitaryzmu szans edukacyjnych występują w zakresie kształcenia wyższego, podczas gdy nierówności szans na poziomie szkół średnich oraz gimnazjów są relatywnie niskie.

Dalszą część pracy oparto na przeglądzie literatury z zakresu instytucjonalnych uwarunkowań nierówności szans edukacyjnych. Wskazano na zalety i wady oparcia prac w tym obszarze o międzynarodowe badania kompetencji i umiejętności takich jak PISA i TIMSS. W kolejnej części zidentyfikowano i omówiono następujące czynniki nierówności szans: powszechność edukacji przedszkolnej, sposób organizacji różnicowania ścieżek kształcenia oraz sposoby finansowania edukacji na poziomie szkoły obowiązkowej i edukacji akademickiej. Omawiając polskie rozwiązania instytucjonalne w tym zakresie wskazano, że relacja między pochodzeniem a szansami zdobycia wysokiej jakości wykształcenia w Polsce pogłębiana jest poprzez niską skolaryzację przedszkol-

ną, proces silnego różnicowania się gimnazjów w miastach, a także sposób finansowania edukacji akademickiej. Jednocześnie wskazano, że relatywnie późny podział ścieżki kształcenia oraz system finansowania edukacji na poziomie szkół podstawowych i średnich są czynnikami sprzyjającymi równości szans edukacyjnych.

Słowa kluczowe: nierówności szans edukacyjnych, instytucje edukacyjne.

Institutional determinants of inequalities of educational opportunities in Poland

Summary

The aim of the article was to diagnose institutional solutions in the Polish education system in terms of their importance for inequalities of educational opportunities.

Considerations began with an indication of the level of educational inequalities in Poland in relation to the OECD countries. These comparisons show that the greatest inattention for equal opportunities in the Polish educational system can be found in higher education, while the inequalities in secondary and lower secondary schools are relatively low.

The next part of the paper is based on a review of the literature on the institutional determinants of inequalities of educational opportunities. Hence, the following factors have been identified and discussed: pre-school education, tracking systems, and the system of compulsory and academic education funding. It was pointed out that the relationship between socioeconomic status and chances of obtaining a high-quality education in Poland is deepened by low pre-school enrollment, the process of strong differentiation of lower secondary schools in big cities, as well as the way of financing academic education. At the same time, it was pointed out that the relatively late tracking and the system of financing education at primary and secondary levels were factors conducive to equal educational opportunities.

Keywords: inequalities of educational opportunities, educational institutions.

JEL: I24.