

Gimnazja wobec nierówności społecznych

ZBIGNIEW SAWIŃSKI

Instytut Badań Edukacyjnych*

Zmniejszenie społecznych barier w dostępie do edukacji stanowiło jeden z celów reformy szkolnej z 1999 r. Do obniżenia nierówności miało przyczynić się stworzenie gimnazjów zapewniających wyrównaną jakość nauczania, a także przesunięcie o rok progę wyboru szkoły średniej. W artykule poddano weryfikacji trzy hipotezy dotyczące wpływu reformy gimnazjalnej na nierówności w polskich szkołach. Dwie pierwsze dotyczą znaczenia pochodzenia społecznego dla wyników osiągniętych przez uczniów oraz dla szans wyboru szkoły średniej. Trzecia natomiast – skutków różnicowania się gimnazjów, ujawniającego się szczególnie w dużych miastach. Wyniki badania PISA z lat 2000–2012 nie dają podstaw do twierdzenia, że reforma gimnazjalna przyczyniła się do zmniejszenia nierówności w polskiej edukacji. W okresie funkcjonowania gimnazjów znaczenie pochodzenia społecznego dla osiągnięć uczniów utrzymywało się na podobnym poziomie jak przed reformą. Badanie PISA nie dostarcza też przekonujących dowodów na to, że zmniejszył się wpływ pochodzenia na wybór szkoły średniej. Z drugiej strony nie stwierdzono, aby pogłębiające się różnice między gimnazjami prowadziły do wzrostu nierówności, mimo że elitarne gimnazja stanowią nowy kanał edukacyjnego awansu. Podobnie jest zresztą w innych krajach Europy, gdzie różnicowanie się szkół również nie prowadzi do wzrostu nierówności związanych z pochodzeniem. Wniosek o stabilnym charakterze nierówności w polskich szkołach jest zgodny z wynikami prowadzonych na świecie badań, w których podkreśla się rolę szkoły w zapewnieniu trwałości norm i hierarchii stratyfikacyjnych. Badanie dostarcza wielu argumentów na rzecz pozaedukacyjnych źródeł nierówności szkolnych, co wyjaśnia niewielką możliwość przeciwdziałania tym nierównościom za pomocą reform oświatowych.

SŁOWA KLUCZOWE: nierówności społeczne, nierówności w edukacji, trwałość nierówności, reformy szkolne, gimnazja, PISA.

Jednym z celów reformy polskiego szkolnictwa w 1999 r. było zmniejszenie barier w dostępie do edukacji na progę szkoły średniej (MEN, 1998a). W okresie poprzedzającym reformę absolwenci ośmioklasowych szkół podstawowych dokonywali wyboru między

liceum ogólnokształcącym, średnią szkołą zawodową (technikum, liceum zawodowe i liceum profilowane) a szkołą zasadniczą, o czym w znacznym stopniu przesądzały różnice społeczne (Zawistowska, 2012). W szczególnie niekorzystnej sytuacji była młodzież wiejska, ponieważ poziom nauczania w części szkół podstawowych nie zapewniał dostania się do szkoły średniej, która pozwalałaby rozwijać

Artykuł powstał na podstawie badania przeprowadzonego w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, zrealizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych, a współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013. Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty.

* Adres: ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa.
E-mail: z.sawinski@ibe.edu.pl

zdolności i realizować życiowe aspiracje (Putkiewicz i Zahorska, 1998). Skrócenie o dwa lata nauki w szkołach podstawowych oraz utworzenie w to miejsce sieci samodzielnych, dobrze wyposażonych gimnazjów, miało przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych młodzieży (MEN, 1998b).

W założeniach reformy niewiele miejsca poświęcono na uzasadnienie, że powstanie gimnazjów faktycznie przyczyni się do zmniejszenia nierówności w edukacji. Skutek taki wydawał się oczywisty, skoro wprowadzenie gimnazjów miało o rok opóźnić decyzję o wyborze ścieżki kształcenia. Szkoły uzyskiwały dodatkowy rok na wyrównanie dysproporcji związanych z pochodzeniem, zaś sami uczniowie byli bardziej dojrzaלי, przez co ich decyzje edukacyjne stawały się mniej zależne od oczekiwań rodziców.

Wcześniejsze badania dowodziły jednak, że nierówności w edukacji w niewielkim stopniu poddają się zmianom, ze względu na ich głębokie osadzenie w nierównościach społecznych (Boudon, 1974; Coleman, Campbell, Hobson, McPartland i Mood, 1966; Halsey, Heath i Ridge, 1980; Shavit i Blossfeld, 1993). Tych makrostrukturalnych uwarunkowań nie są w stanie zmienić nawet najlepiej przemyślane reformy, toteż wizje twórców gimnazjów nie musiały się ziszczyć. Gimnazja od samego początku zaczęły różnicować się na lepsze i gorsze, co uwidaczniało się szczególnie w dużych miastach (Dolata, Jasińska i Modzelewski, 2012). Uzasadniony wydawał się niepokój, że nierówności w edukacji, nawet jeśli zostały na pewien czas przytłumione przez reformę gimnazjalną, zaczną odbudowywać się w nowej postaci.

W artykule analizuje się, czy w ciągu 15 lat, jakie upłynęły od reformy gimnazjalnej, nowe szkoły zmieniły mapę nierówności w polskiej edukacji. Badania przemian nierówności edukacyjnych, prowadzone od ponad pół wieku w różnych krajach, posłużyły do sformułowania hipotez dotyczących wpływu reformy na kształtowanie się

nierówności w gimnazjach i na progu szkoły średniej. Hipotezy te zostały poddane weryfikacji na podstawie danych z badań PISA, które od 2000 r. towarzyszy reformie gimnazjalnej. Osobną uwagę poświęcono zjawisku różnicowania się gimnazjów, próbując odpowiedzieć na pytanie, czy rosnące różnice między gimnazjami są jedynie przejawem rywalizacji szkół o jak najlepszą jakość nauczania, czy też zjawisko to prowadzi do wzrostu nierówności społecznych, ponieważ lepsze gimnazja stają się nowymi ścieżkami awansu. Rozważania zostały wzbogacone o spojrzenie na nierówności w polskiej edukacji z perspektywy krajów Europy, w których – podobnie jak w polskich gimnazjach – młodzież uczy się w szkołach jednolitych pod względem organizacji i programu.

Zmiany nierówności w edukacji w świetle badań

Nierówności w edukacji

Za nierówności w edukacji w artykule uznano wszelkie przejawy niejednakowych osiągnięć szkolnych, mające źródło w różnicach społecznych. Dotyczą one miejsca zamieszkania, warunków życia czy pozycji społecznej rodziców, opartej na wykształceniu, zawodzie i stylu życia. Nierówności w edukacji można rozpatrywać z perspektywy pełnego cyklu kształcenia, badając na ile pochodzenie społecznie różnicuje poziom wykształcenia uzyskany w momencie zakończenia nauki. Na tak zdefiniowane nierówności składa się to, co dzieje się na każdym szczeblu systemu szkolnego. Wszędzie tam, gdzie oceny szkolne, wyniki testów czy szanse dostania się do szkoły kolejnego szczebla, są zróżnicowane ze względu na pochodzenie, mówi się o nierównościach w danym ogniwie systemu szkolnego. W rozważaniach uwaga zostanie poświęcona nierównościom na progu szkoły średniej, których zmniejszenie stanowiło jeden z celów reformy gimnazjalnej.

Nierówności powstają wewnątrz szkół, wynikają też z różnic między szkołami. Jeśli szkoła stara się wyrównywać deficyty uczniów z rodzin o gorszym położeniu społecznym, to może zmniejszyć ich dystans wobec uczniów o korzystnym pochodzeniu. Jeśli jednak nauczyciele będą faworyzować uczniów z wyższych klas społecznych, to wtedy nierówności wewnątrz szkoły ulegną wzmocnieniu. Nierówności między szkołami powstają natomiast wtedy, gdy niektóre szkoły kumulują zasoby rodziców i zaczynają przekładać je na wyższą jakość nauczania. Gdy rodzice płacą za naukę, to szkoła ma lepsze wyposażenie i zatrudnia nauczycieli o wyższych kwalifikacjach. Dzięki temu staje się atrakcyjna dla rodziców, którzy pragną zainwestować w edukację dziecka. Prowadzi to do elitaryzacji części szkół i do pauperyzacji pozostałych. Szkoły polaryzują się pod względem zasobów ułatwiających uzyskanie dobrych wyników.

Teza o trwałym charakterze nierówności w edukacji

W latach 90. ubiegłego stulecia, gdy w Polsce dokonywały się zasadnicze zmiany w systemie oświaty, na świecie dominowało przekonanie, że nierówności w edukacji mają trwały charakter. Wzięło się ono z badań towarzyszących ekspansji edukacyjnej, która w drugiej połowie XX w. objęła większość krajów świata, zaś w krajach rozwiniętych doprowadziła do objęcia całej młodzieży szkolnictwem średnim. W obliczu ekspansji logiczny wydawał się wniosek, że ułatwienie dostępu do wykształcenia powinno prowadzić do zmniejszenia się nierówności w edukacji. Jednak ku zaskoczeniu, badania nie potwierdzały tego wniosku.

Najwcześniej takie badanie przeprowadzono w Stanach Zjednoczonych. Objęto nim okres od lat 30. do 60. XX w. W tym czasie średnia liczba klas kończonych w amerykańskich szkołach wzrosła z dziewięciu do dwunastu – co było wynikiem wzrostu poziomu

skolaryzacji we wszystkich warstwach społecznych. Przeprowadzone badanie wykazało jednak, że siła wpływu pochodzenia na osiągnięte wykształcenie nie uległa zmniejszeniu (Duncan, 1967; Hauser i Featherman, 1976). Podobny wniosek uzyskano w Wielkiej Brytanii, gdzie reformy miały na celu stworzenie powszechnego szkolnictwa średniego w miejsce niewielkiej liczby szkół elitarnych. Mimo fundamentalnego charakteru przeprowadzonych reform, badaczom brytyjskim nie udało się wykazać, aby doprowadziły one do widocznego obniżenia się wpływu pochodzenia na osiągnięcia szkolne (Halsey i in., 1980; Heath i Clifford, 1990).

Z innych krajów, w których badano przemiany nierówności w edukacji, warto wymienić Węgry. W kraju tym nie tylko dokonano głębokich reform ustroju szkolnego, lecz także próbowano sterować procesami selekcji szkolnych w sposób świadomy. Przed drugą wojną światową węgierski system szkolny miał charakter dualny, tzn. szkoły podstawowe i średnie stanowiły odrębne, niepowiązane ze sobą ciągi kształcenia. Dzieci z klas wyższych rozpoczynały naukę od razu w szkołach średnich, uzyskując możliwość pójścia na studia lub uzyskania pracy w zawodach urzędniczych. Po wojnie wprowadzono ośmioletnią obowiązkową szkołę podstawową. W ten sposób zlikwidowano barierę polegającą na tym, że decyzje o wyborze ścieżki szkolnej podejmowano jeszcze przed rozpoczęciem kształcenia, co szkołom nie dawało żadnych możliwości zmniejszenia skutków różnic pochodzeniowych. Na Węgrzech, podobnie jak w innych krajach komunistycznych, dostęp do edukacji próbowano też regulować metodami administracyjnymi. Pod koniec lat 40. wprowadzono ograniczenia w przyjmowaniu do szkół młodzieży ze środowisk uznanych za „wrogie klasowo”. W szkołach średnich i na wyższych uczelniach wprowadzono limity przyjęć, zaś część młodzieży deportowano do okręgów wiejskich, pozbawiając ją szans na dobrą edukację. Z drugiej strony, dla kandydatów

ze środowisk robotniczych i dla aktywistów organizacji politycznych wprowadzono liczne ułatwienia. Jednym z nich była „specjalna matura” (*szakérettségi*), dająca prawo wstępu na studia po zaliczeniu programu szkoły średniej na kursie trwającym jeden rok. W badaniach nad nierównościami edukacyjnymi nie stwierdzono jednak, aby wyrównywanie szans metodami administracyjnymi lub fundamentalne reformy ustroju szkolnego w widoczny sposób zmniejszyły wpływ pochodzenia na uzyskane wykształcenie czy też na szanse przejścia kolejnych progów w systemie szkolnym (Simkus i Andorka, 1982).

Podsumowaniem badań z tego okresu stała się książka *Persistent inequality* (Shavit i Blossfeld, 1993). Zebrano w niej dane z 13 krajów, obejmujące okres od lat 20. do 80. XX w., po czym poddano je analizie. Z jednej strony badano wpływ cech pochodzenia na uzyskany poziom wykształcenia, z drugiej zaś analizowano rolę różnic społecznych w kolejnych etapach karier szkolnych, co objęło m.in. progi między szkołą podstawową i średnią oraz średnią i wyższą. W większości krajów nie stwierdzono, aby w okresie objętym badaniem zaszły zmiany w sile oddziaływania czynników pochodzenia na osiągnięcia edukacyjne. Pozwoliło to sformułować tezę o trwałym charakterze nierówności w edukacji. Doniosłość tego twierdzenia wynika nie tylko z braku widocznych skutków ekspansji edukacyjnej, wymagającej głębokich reform systemu oświaty. W badanym okresie daleko idące zmiany zaszły w samych społeczeństwach, przechodzących od modelu rodziny wielopokoleniowej utrzymującej się z pracy w rolnictwie lub w przemyśle do modelu rodziny nuklearnej należącej do klasy średniej. W obliczu tych przemian stawało się jasne, że skoro nierówności edukacyjne zachowały swój kształt przez tak długi okres i przy tak głębokich zmianach w społeczeństwie, to selekcje szkolne warunkowane są czynnikami niezwiązanymi z edukacją. Reformy szkolne niewiele mogą tu zdziałać.

Teza o trwałym charakterze nierówności w edukacji budziła jednak opór, szczególnie w krajach prowadzących aktywną politykę przeciwdziałania nierównościami społecznym, toteż z głównym wnioskiem książki nie zgodzili się autorzy rozdziałów dotyczących Holandii (Graaf i Ganzeboom, 1993) i Szwecji (Jonsson, 1993). Dane z pozostałych 11 krajów wskazywały jednak na stabilny charakter nierówności, dlatego Holandię i Szwecję potraktowano jako wyjątki potwierdzające regułę. Redaktorzy tomu, Hans-Peter Blossfeld i Yossi Shavit (1993), starali się przekonać czytelników, że przykład Szwecji jest specyficzny, ponieważ rząd szwedzki robi rzeczywiście wiele dla wyrównania warunków życia obywateli, co sprzyja zmniejszaniu się nierówności w dostępie do szkół. Podobne argumenty przytoczyli na przykładzie Holandii, twierdząc, że kwestie wyrównywania szans mniejszości religijnych, etnicznych czy migrantów, stanowią priorytet polityki społecznej, co w skali kraju przynosi efekty w postaci zmniejszających się nierówności w edukacji.

Choć książka nie rozstrzygnęła zasadniczej kwestii: czy trwałość nierówności w edukacji jest uniwersalną regułą i dotyczy wszystkich krajów, dla badaczy i polityków stanowiła przestrożę. Nierówności w edukacji biorą się z nierówności społecznych, a reformy i działania ograniczone do systemu szkolnego nie muszą wywoływać spodziewanych skutków.

Nierówności horyzontalne

Po 2000 r. uwaga badaczy zaczęła przesuwać się z wertykalnych na horyzontalne aspekty systemów szkolnych. Wydłużanie okresu obowiązkowej nauki powoduje, że większość młodzieży kształci się podobną liczbę lat, a dla dalszych losów życiowych znaczenia nabierają nie ilościowe, a jakościowe aspekty wykształcenia. W przypadku szkół średnich dotyczy to rodzaju szkoły (prowadząca na studia czy na rynek pracy), zaś w przypadku studiów wyższych – wyboru

uczeln i specjalności (Lucas, 2001; Shavit, Arum, Gamoran i Menahem, 2007).

Horyzontalne nierówności w edukacji wiążą się z istnieniem podziałów w szkolnictwie, które w anglosaskiej literaturze zwykle się określać terminem *tracking* (Gamoran, 2009). Pojęcie to obejmuje wszelkie podziały szkół tego samego szczebla na równoległe ścieżki. Najczęściej dotyczy podziału szkół na ogólnokształcące i zawodowe, choć terminu tego używa się również dla określenia ciągów wyodrębnianych wewnątrz szkół ze względu na: profil nauczanych przedmiotów, poziom umiejętności uczniów lub specjalność zawodową. Przy czym w każdym kraju pierwsza faza kształcenia odbywa się na ogół w szkołach o jednolitym programie, natomiast podział na ścieżki pojawia się w późniejszych fazach. W Niemczech podział na ścieżki następuje po czwartej klasie szkoły powszechnej, gdy uczniowie mają 10 lat, w krajach nordyckich po dziewięciu latach nauki, zaś w Stanach Zjednoczonych obejmuje dopiero absolwentów dwunastoletniej szkoły średniej. Nie oznacza to jednak, że odrębne ścieżki nie tworzą się w obrębie poszczególnych szkół (Gamoran, 2009).

Porównania między krajami świadczą o tym, że wczesny podział szkół na ścieżki sprzyja powstawaniu nierówności w edukacji. Na podstawie wyników badań PISA i PIRLS z 26 krajów Eric Hanushek i Ludger Woessmann (2006) wykazali, że w krajach, w których wybór ścieżki szkolnej dokonuje się we wczesnym wieku, nierówności w edukacji są silniejsze. Do podobnych wniosków doszli Giorgio Brunello i Daniele Checchi (2006), sięgając po badania ISSP i IALS. Porównania między krajami podlegają jednak ograniczeniu – bada się współwystępowanie zjawisk, nie zaś ich przyczyny. Późniejszy moment podziału na ścieżki występuje na ogół w krajach dążących do wyrównania poziomu życia, czego przykładem są kraje nordyckie. Nie wiadomo, czy w krajach tych mniejsze nierówności w edukacji są

zasługą reform szkolnych wydłużających okres wspólnej nauki, czy stanowią konsekwencję zmniejszających się nierówności w społeczeństwie.

Wpływ reform szkolnych na nierówności w edukacji

Niewiele jest badań, w których bezpośrednio obserwuje się wpływ przeprowadzonej reformy na nierówności w edukacji. Ponadto części z nich można postawić zarzut, że nie podejmują kwestii oddzielenia od siebie wpływu reformy od zmian zachodzących w społeczeństwie. Dotyczy to m.in. badań prowadzonych w Finlandii. W latach 1972–1977 wprowadzono tam dziewięcioletnią szkołę ogólnokształcącą w miejsce szkół gimnazjalnych i zawodowych, między którymi młodzież musiała wybierać po ukończeniu czwartej klasy szkoły powszechnej. W jednym ze studiów poddano analizie wyniki testów umiejętności, prowadzonych wśród poborowych fińskiej armii. Po reformie największa poprawa w wynikach testów nastąpiła w grupie poborowych, których rodzice mieli niskie wykształcenie i niskie dochody. Uznano to za przejaw spadku znaczenia pochodzenia dla osiągnięć edukacyjnych (Kerr, Pekkarinen i Uusitalo, 2013). Z pozoru wniosek wydaje się uzasadniony, szczególnie że wpisuje się w wyobrażenia o wyrównanych szansach w fińskich szkołach. W innym studium ci sami autorzy stwierdzili jednak, że w pokoleniu wykształconym w nowych szkołach wpływ pochodzenia na zarobki jest nieco niższy niż wśród osób kształcących się przed reformą (Pekkarinen, Uusitalo i Kerr, 2009). Wynik ten mówi tylko tyle, że po reformie fińskie społeczeństwo stało się bardziej egalitarne. Nie rozstrzyga natomiast, czy stało się tak dzięki reformie, która doprowadziła do spadku zależności osiągnięć edukacyjnych od pochodzenia, czy też w wyniku ogólnego obniżania się zależności między pochodzeniem a osiąganą pozycją społeczną. Z faktu, że reformy szkolne są elementem polityki wyrównywania

szans, nie wynika ich sprawcza rola w tym zakresie. Zreformowana szkoła może odtwarzać nierówności społeczne w takim samym stopniu jak szkoła przed reformą, natomiast nierówności te w międzyczasie mogły stać się mniejsze.

Owej pułapki udało się uniknąć autorom opracowania na temat reform w Szwecji, gdzie powszechną szkołę dziewięcioletnią wprowadzono w 1972 r., zaś w latach 90. programy zawodowych i ogólnokształcących szkół średnich zrównano pod względem długości trwania. Obie reformy zwiększyły szanse młodzieży z klasy robotniczej na przyjęcie do szkół oferujących akademicką ścieżkę kształcenia, aczkolwiek autorzy badania zaznaczają, że wprowadzenie dziewięcioletniej szkoły zbiegło się w czasie z poprawą warunków życia szwedzkiego społeczeństwa i zmniejszeniem nierówności dochodowych (Erikson i Rudolphi, 2010). Przyznają więc w otwarty sposób, że stwierdzony spadek nierówności w edukacji nie musiał wynikać z reform systemu szkolnego, lecz mógł być konsekwencją zmniejszających się nierówności w szwedzkim społeczeństwie.

Reformy edukacyjne w innych krajach Europy nie stworzyły tak klarownej sytuacji, gdzie w miejsce systemu zróżnicowanych ścieżek wprowadzono by jednolite szkoły, mimo to wnioski przynajmniej z kilku badań zasługują na uwagę. Jednym z celów reformy przeprowadzonej w 1968 r. w Holandii było obniżenie roli czynników społecznych decydujących o wyborze ścieżki kształcenia oraz zwiększenie możliwości zmiany wcześniej wybranej ścieżki. Porównując kariery edukacyjne przed i po reformie, Nicole Tieben i Maarten Wolbers (2010) wykazali, że pierwszy z celów reformy udało się zrealizować, ponieważ po reformie wybór szkoły okazał się mniej zależny od statusu rodziców. Możliwość zmiany wybranej ścieżki powodowała jednak powroty do szkół, które w większym stopniu odpowiadały profilowi społecznemu uczniów. Działania podjęte w ramach tej samej reformy

mogą prowadzić zarówno do osłabienia, jak i do wzmocnienia nierówności.

W Danii badanie dotyczyło reformy przeprowadzonej w latach 70. i 80. XX w., gdy szkoły średnie dzieliły się na ogólnokształcące i zawodowe. Jedne prowadziły do studiów, drugie zaś dawały zawód. Reforma polegała na wprowadzeniu trzeciej możliwości – średnich szkół zawodowych, dających zawód a zarazem uprawniających do nauki na studiach. Badanie wykazało, że reforma zredukowała nierówności na progu szkoły średniej, ponieważ dzięki nowemu typowi szkoły więcej młodzieży z niższych warstw społecznych zaczęło uzyskiwać pełne wykształcenie średnie, dające wstęp na studia. Absolwenci tych szkół niechętnie jednak korzystali z możliwości kontynuowania nauki na studiach, przez co nowa ścieżka nie przyczyniła się do wzrostu wśród studentów udziału osób o mniej korzystnym pochodzeniu społecznym. Autorzy twierdzą, że ten cel udałoby się zrealizować jedynie wtedy, gdyby udało się stworzyć warunki zachęcające młodzież wywodzącą się z niższych warstw do częstszego wyboru szkoły ogólnokształcącej, prowadzącej bezpośrednio na studia. Duńska reforma częściowo rozwiązała problem nierówności na progu szkoły średniej, nie zapewniła natomiast równego dostępu do studiów wyższych (Holm, Jæger, Karlson i Reimer, 2013).

Badania przemian nierówności edukacyjnych w Polsce

Centralnie sterowany system edukacji z lat PRL służył głównie potrzebom technologicznie zacofanej gospodarki. Ponad połowę młodzieży kierowano do szkół zasadniczych zawodowych, zaś możliwość zdobycia wykształcenia wyższego przewidziano dla zaledwie 10% – choć na wielu wydziałach i kierunkach studiów liczba chętnych wielokrotnie przekraczała ustalone limity. Konieczność udostępnienia edukacji społeczeństwu przyczyniła się do jednej

z pierwszych reform podjętych po zmianie systemowej. W 1991 r. sejm przyjął *Ustawę o systemie oświaty*, która ograniczała rolę państwa w zarządzaniu oświatą i zrównywała prawa szkół niepublicznych z publicznymi. Od tego czasu zaczął się w Polsce boom edukacyjny. Na początku okresu transformacji, w 1990 r., do pełnych szkół średnich szła niecała połowa młodzieży (46%); w 1999 r., czyli w roku reformy gimnazjalnej, odsetek kształcących się w pełnych szkołach średnich wynosił już 66%, zaś w latach późniejszych wzrósł nawet do 86% (GUS, 2007). Równoległe do tego, rosła liczba studentów szkół wyższych. W 1991 r. studiowało zaledwie 10% młodzieży w wieku 19–24 lata. Do 2000 r. odsetek ten uległ potrojeniu, zaś po 2000 r. wzrósł do 40% (GUS, 2008).

Boom edukacyjny nie doprowadził jednak do osłabienia barier związanych z pochodzeniem. Wniosek taki sformułowano porównując wyniki badań prowadzonych przed i po zmianie systemowej. Badania te dotyczyły oddziaływania czynników pochodzenia na wybór dalszej ścieżki kształcenia na dwóch progach: po ukończeniu szkoły podstawowej oraz po ukończeniu szkoły średniej. Korzystając z wyników badań zrealizowanych na początku lat 80. określono zależności między cechami pochodzenia a wybieraną ścieżką szkolną, charakterystyczne dla lat PRL, a następnie identyczne zależności oszacowano na podstawie badań przeprowadzonych po 2000 r., a dotyczących selekcji na progach między-szkolnych w latach 1991–2005. Siła badanych zależności okazała się zaskakująco podobna, co pozwoliło sformułować wniosek, że ani zmiana systemowa, ani boom edukacyjny lat 90., nie wpłynęły na obniżenie nierówności w edukacji (Sawiński, 2008).

W innym badaniu zestawiono ze sobą dane z projektu panelowego POLPAN, którego pierwszą edycję przeprowadzono w 1988 r., zaś kolejne już po zmianie systemowej, w latach 1993, 1998 i 2003. Odwołując się do

teorii panowania kulturowego Pierre'a Bourdieu, sformułowano przypuszczenie, że w obliczu ułatwionego dostępu do edukacji dla wszystkich klas społecznych, inteligencja poczyni starania, aby utrzymać swoją uprzywilejowaną pozycję, związaną z możliwościami zapewnienia należytego wykształcenia swoim dzieciom. Wyniki badania POLPAN potwierdziły to przypuszczenie. W sytuacji, gdy edukacja stała się dostępna dla wszystkich, inteligencji udało się utrzymać przewagę nad innymi klasami społecznymi (Domański i Tomescu-Dubrow, 2008). Badanie to potwierdziło raz jeszcze, że zawłaszczenie dostępu do wykształcenia przez pewne warstwy i grupy społeczne, możliwe jest także w warunkach ekspansji edukacyjnej.

Reforma gimnazjalna

Reforma gimnazjalna zapewnić miała całej młodzieży podobne warunki kształcenia (Putkiewicz i Zahorska, 1998). Dlatego wykluczono organizację gimnazjów w budynkach, w których mieściły się już szkoły podstawowe. Starano się uniknąć sytuacji, w której gimnazjum stanowiłoby kolejne klasy szkoły podstawowej, gdzie ci sami nauczyciele uczyliby tych samych uczniów. W praktyce postulat ten okazał się nierealny do spełnienia, ponieważ wymagał znacznych środków na budowę nowych lub adaptację istniejących budynków szkolnych. W rezultacie w roku szkolnym 1999/2000, to jest w pierwszym szkolnym roku funkcjonowania gimnazjów, jedynie 8% zajmowało osobne budynki (Herczyński i Sobotka, 2015a). W początkowych latach reformy odsetek ten systematycznie wzrastał, by w roku szkolnym 2007/08 osiągnąć 53% – po czym trend uległ odwróceniu. W roku szkolnym 2012/13 odsetek samodzielnych gimnazjów spadł do 45%, zrównując się z odsetkiem gimnazjów przy szkołach podstawowych (Herczyński i Sobotka, 2015b).

Sposób organizacji gimnazjów ma zasadniczy wpływ na nierówności w dostępie do tych szkół. Jeśli gimnazjum dzieli budynek ze szkołą podstawową – co dużo częściej zdarza się na obszarach wiejskich – to absolwenci szkoły podstawowej automatycznie stają się uczniami gimnazjum. Oznacza to, że przejście ze szkoły podstawowej do gimnazjum nie stanowi progę selekcji społecznych. Inaczej jest w miastach, szczególnie w dużych aglomeracjach, gdzie funkcjonuje wiele gimnazjów. Choć gimnazja publiczne mają obowiązek przyjmować przede wszystkim młodzież ze swojego rejonu, barierę tę można obejść na wiele sposobów. Gimnazjum może przekształcić się w dwujęzyczne lub zorganizować specjalistyczne klasy. Rodzice zaś zawsze mogą przemeldować dziecko, aby znalazło się w rejonie wybranego gimnazjum. Rośnie też udział gimnazjów niepublicznych, których nie obowiązuje rejonizacja. Bezpośrednio po reformie gimnazja prywatne stanowiły 7% gimnazjów w Polsce, w 2006 r. odsetek ten zwiększył się do 9%, zaś w 2012 r. – do 11% (GUS, 2014).

Jeśli uczniowie o dobrych rezultatach znajdują dla siebie lepsze gimnazja, to z konieczności prowadzi to do różnicowania się gimnazjów pod względem wyników. Wnioski ten potwierdzają egzaminy gimnazjalne z lat 2002–2012. Na wsi zróżnicowanie gimnazjów, mierzone odsetkiem wariancji wyników (tzw. wariancja międzyszkolna), przez cały rozpatrywany okres było mniej więcej podobne i wynosiło średnio 9%. W kategorii niewielkich miast, do 20 tys. mieszkańców, na początku rozpatrywanego okresu odsetek wariancji międzyszkolnej był podobny jak na wsi (11%), lecz pod koniec okresu wzrósł do 23%. W największych miastach, ponad 100 tys. mieszkańców, już w 2002 r. zróżnicowanie gimnazjów było znaczne (24%), zaś pod koniec okresu zwiększyło się do 45% (Dolata i in., 2012). Wyniki centralnych egzaminów potwierdzają postępujące rozwarstwianie się gimnazjów, natomiast ze względu na swój anonimowy

charakter nie dostarczają informacji na temat pochodzenia uczniów. Nie pozwalają przez to ustalić, na ile różnicowanie się gimnazjów prowadzi do wzrostu nierówności.

Dane

Dotychczasowe badania dostarczają argumentów, że zmiany społeczne oraz reformy systemu szkolnego nie muszą prowadzić do spadku nierówności w edukacji. Ku temu skłaniają wnioski zarówno z polskich badań, jak i z badań prowadzonych w innych krajach. Z niektórych doniesień wynika, że reformy mogą przyczynić się do zmniejszenia nierówności jedynie w pewnych ogniwach systemu szkolnego, podczas gdy w innych działają przeciwstawne mechanizmy, przywracające wcześniejsze uwarunkowania osiągnięć szkolnych. Tak było w przytoczonych badaniach z Holandii i Danii, podobnie też mogło się stać w przypadku reformy gimnazjalnej w Polsce. Wprowadzenie gimnazjów mogło przyczynić się do wyrównania osiągnięć szkolnych młodzieży o różnym pochodzeniu, lecz efekt tego zniweczyć mogła pogłębiająca się polaryzacja gimnazjów. Badanie skutków reformy gimnazjalnej wymaga więc odpowiednich danych, które z jednej strony, pozwoliłyby ocenić zmiany we wpływie pochodzenia społecznego na osiągnięcia uczniów, z drugiej zaś – określić rolę polaryzacji gimnazjów jako ewentualnego mechanizmu działającego na rzecz przywrócenia wcześniejszych nierówności.

Do tego celu można skorzystać z wyników badania PISA (Haman i Ostrowska, 2014). Obejmuje ono uczniów piętnastoletnich, dlatego jego pierwsza polska edycja z 2000 r., została przeprowadzona wśród uczniów pierwszych klas szkół ponadpodstawowych starego systemu. Natomiast kolejne edycje, z lat 2003, 2006, 2009 i 2012, objęły już uczniów trzecich klas gimnazjum. PISA pozwala więc śledzić zmiany we wpływie czynników pochodzenia na osiągnięcia piętnastolatków przed i po

reformie gimnazjalnej. Począwszy od 2006 r., badanie w Polsce rozwinięto o dodatkowy moduł, realizowany wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Pozwala on określić rolę barier pochodzeniowych na progu szkoły średniej, przy rozdzielaniu się ścieżek edukacyjnych między licea ogólnokształcące, średnie szkoły zawodowe oraz szkoły zasadnicze. W badaniu PISA dobór próby ma charakter dwustopniowy. Najpierw losuje się szkoły, a następnie w wylosowanych szkołach dobiera się uczniów. Pozwala to badać wpływ różnic społecznych na wyniki uczniów w ramach szkół, ale też porównywać szkoły ze sobą – co zostanie wykorzystane w badaniu efektu różnicowania się gimnazjów.

PISA bada trzy rodzaje umiejętności: matematyczne, czytania i interpretacji tekstów oraz rozumowania w naukach przyrodniczych. Uczniów pyta się również o wykształcenie i zawód obojga rodziców, a także o warunki bytowe, m.in. o zaможność gospodarstwa domowego, liczbę książek, posiadanie własnego miejsca do nauki. Na podstawie tych informacji skonstruowano indeks nazwany *Economic, social, and cultural status* (ESCS), który łączy status rodziców i warunki bytowe na jednej skali. W poszczególnych edycjach PISA indeks ten konstruowano jednak w nieco inny sposób, przez co porównania dla różnych lat nie były miarodajne. Dopiero w 2012 r. stosowaną metodologię ujednolicono, szacując ponownie wartości indeksu dla wszystkich edycji badania (OECD, 2014).

Należy wspomnieć, że z danych PISA korzystano już do analizy wpływu reformy gimnazjalnej na nierówności w edukacji. Miało to miejsce bezpośrednio po reformie, gdy porównano zależność wyników gimnazjalistów od statusu rodziców z analogiczną zależnością z badania z 2000 r., przeprowadzonego w szkołach ponadpodstawowych. Stwierdzono wtedy, że siła tej zależności nie uległa zmianie, co wskazuje „na trwałość mechanizmów sprzyjających dzieciom

pochodzącym z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym” (Haman, 2008, s. 86). Inna z analiz objęła dłuższą serię pomiarów: od 2000 do 2009 r. Tym razem stwierdzono, że bezpośrednio po reformie, w 2003 r., wpływ pozycji rodziców na osiągnięcia uczniów uległ pewnemu osłabieniu, by w kolejnych latach powrócić do stanu wyjściowego sprzed reformy (MEN, 2011).

Hipotezy badawcze

PISA nie obejmuje całej populacji, lecz losową próbę szkół i uczniów, toteż wnioski z badania mają status hipotez wymagających weryfikacji metodami wnioskowania statystycznego. W artykule testowaniu zostaną poddane trzy hipotezy. Pierwsza dotyczy wpływu pochodzenia na umiejętności młodzieży, która przed reformą uczęszczała do pierwszych klas szkół ponadpodstawowych, zaś po reformie znalazła się w trzecich klasach gimnazjów. Hipoteza głosi, że wpływ ten nie uległ zmianie, co oznacza, że reforma nie zmniejszyła barier związanych z pochodzeniem. Druga z hipotez głosi, że nie zmieniła się rola społecznych uwarunkowań, decydujących o wyborze między liceum ogólnokształcącym, średnią szkołą zawodową a szkołą zasadniczą. Natomiast trzecia hipoteza dotyczy obserwowanego w Polsce, głównie w dużych miastach, wzrastającego różnicowania się gimnazjów. Hipoteza głosi, że zjawisko to nie prowadzi do wzrostu nierówności w edukacji. Ponieważ ustalenia w ostatniej kwestii stanowią istotny argument w debacie na temat różnicowania się gimnazjów w Polsce, zostaną wzbogacone o wyniki PISA z krajów europejskich, w których młodzież, podobnie jak w Polsce, uczęszcza do szkół jednolitych pod względem organizacji i programu. Pozwoli to odpowiedzieć na dwa kolejne pytania. Po pierwsze, czy różnicowanie się gimnazjów jest zjawiskiem specyficznym dla Polski, po drugie zaś, czy w którymkolwiek z krajów

rosnące różnice między szkołami prowadzą do wzrostu nierówności w edukacji?

Hipoteza 1: Gimnazja nie osłabiły wpływu pochodzenia na osiągnięcia szkolne

Za wskaźniki osiągnięć szkolnych badanych uczniów zostaną przyjęte wyniki testu PISA ze wszystkich trzech dziedzin. Wyniki te silnie korelują z rezultatami egzaminu gimnazjalnego (Pokropek, 2013), przez co można je uznać za trafny wskaźnik tych umiejętności, od których zależy dalsza kariera edukacyjna, w tym wybór szkoły ponadgimnazjalnej.

Korelacje między indeksem ESCS a wynikami PISA zostały przedstawione na Rysunku 1 oraz w Tabeli A1 w aneksie. Dla edycji z lat 2003–2012, gdy uczniowie biorący udział w badaniu uczyli się w trzecich klasach gimnazjów, korelacje mieszczą się w przedziale ufności z 2000 r., gdy badano piętnastolatków uczęszczających do szkół sprzed reformy. Nie ma więc podstaw do odrzucenia hipotezy, że wpływ pochodzenia na osiągnięcia szkolne był taki sam przed i po reformie. Wprowadzenie gimnazjów i związane z tym wydłużenie o rok nauki według tego samego programu nie zaowocowało wyrównaniem osiągnięć szkolnych młodzieży z różnych środowisk. Aby to nastąpiło, szkoły musiałyby wykorzystać ten dodatkowy rok na uzupełnienie deficytów umiejętności u uczniów o mniej korzystnym pochodzeniu. W badaniu PISA nie widać skutków takich działań, niezależnie od tego, czy je rzeczywiście podjęto.

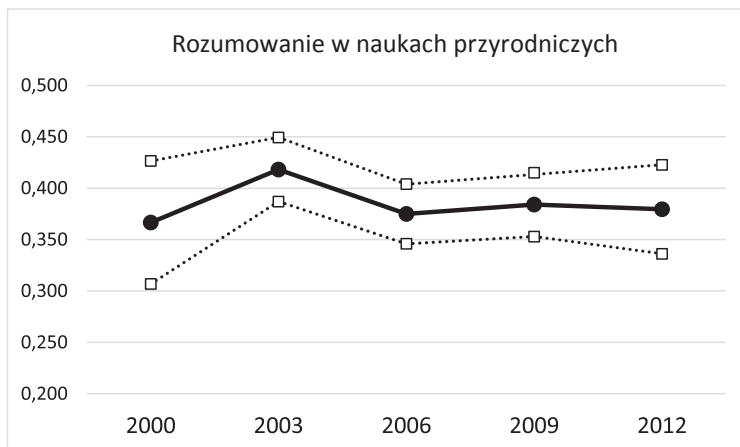
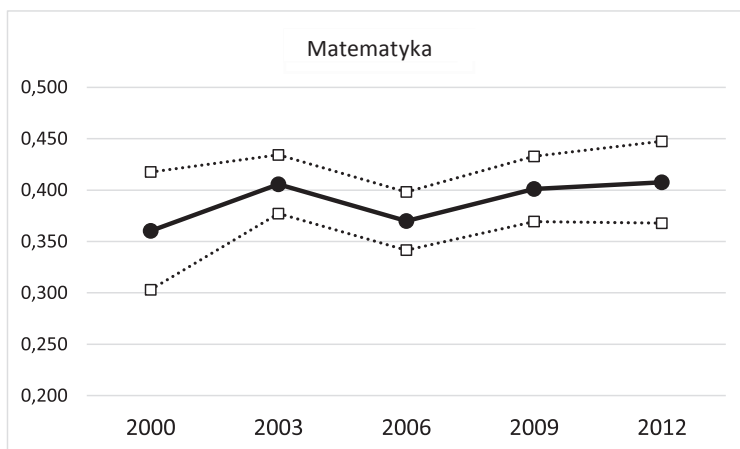
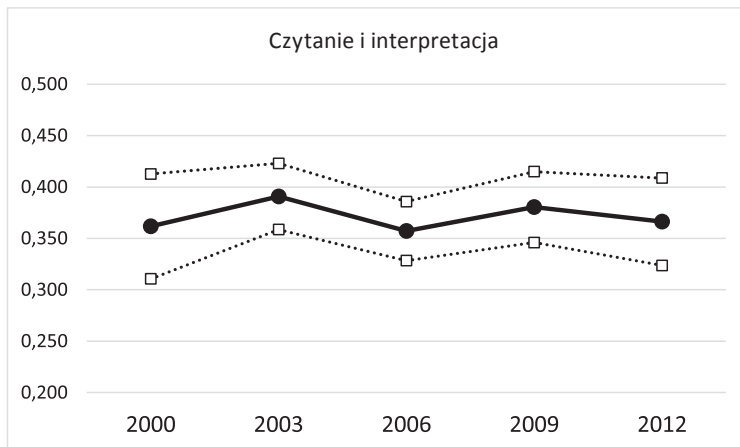
Hipoteza 2: Po reformie nie spadło znaczenie pochodzenia przy wyborze szkoły średniej

Przesunięcie o rok momentu wyboru szkoły średniej miało doprowadzić do obniżenia znaczenia różnic społecznych na tym progu. Uczniowie zyskiwali dodatkowy czas na ujawnienie swoich zdolności i zainteresowań, dzięki czemu wybór szkoły mógł

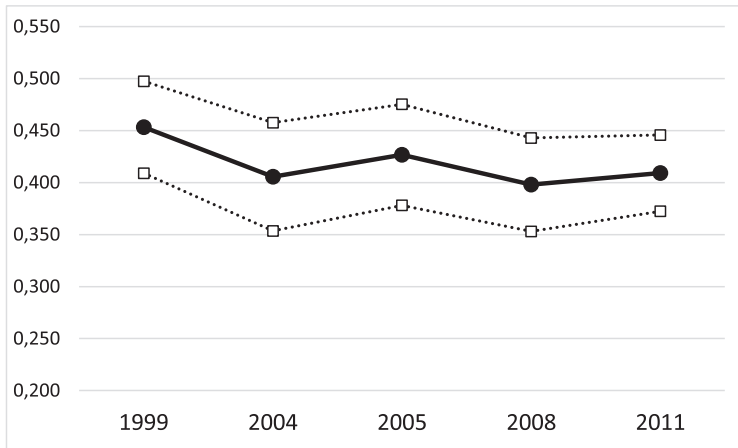
bardziej odzwierciedlać faktyczne możliwości i mniej zależeć od aspiracji rodziców. Danych do weryfikacji hipotezy dostarczyły polskie badania PISA, realizowane równoległe do części międzynarodowej w latach 2006, 2009 i 2012. Edycje te objęły uczniów wszystkich rodzajów szkół ponadgimnazjalnych, przy czym w 2006 r. badano klasy pierwsze i drugie, natomiast w dwóch kolejnych edycjach – jedynie uczniów klas pierwszych. Pozwoliło to wyodrębnić cztery kohorty młodzieży rozpoczynającej naukę w szkołach ponadgimnazjalnych w latach 2004, 2005, 2008 i 2011, a następnie porównać z pierwszą edycją PISA, obejmującą uczniów rozpoczynających naukę w szkołach ponadpodstawowych w 1999 r.

W przypadku narodowej opcji PISA wartości indeksu ESCS nie były szacowane, toteż za wskaźnik pochodzenia przyjęto wykształcenie rodziców. Jest to jeden z niewielu wskaźników, o które pytano w identyczny sposób w polskiej i międzynarodowej edycji badania. Wykształcenie rodziców zostało podzielone na cztery poziomy: podstawowe, zasadnicze, średnie i wyższe, przy czym o wartości decydował wyższy z poziomów wykształcenia ojca i matki. Wybór szkoły jest rozpatrywany w podziale na trzy ścieżki: liceum ogólnokształcące, średnia szkoła zawodowa oraz szkoła zasadnicza zawodowa. Za miarę wpływu wykształcenia rodziców na wybór szkoły przyjęto współczynnik korelacji w wersji kanonicznej (Sawiński, 2010), ponieważ zmienne po obu stronach modelu mają postać kategoryzacji (4 poziomy wykształcenia i 3 rodzaje szkół). PISA jest realizowana w szkołach dziennych, przez co nie obejmuje tej części młodzieży, która przerwała naukę lub przeszła do szkół dla pracujących.

Na Rysunku 2 zobrazowano wyniki analiz, zaś dokładne wartości szacowanych parametrów podano w aneksie w Tabeli A2. W czterech ostatnich badaniach, które dotyczą absolwentów gimnazjów, zależność wyboru szkoły od wykształcenia rodziców okazuje się nieco słabsza niż w przypadku



Rysunek 1. Współczynniki korelacji między indeksem ESCS a wynikami testu PISA.



Rysunek 2. Współczynniki korelacji kanonicznej między wykształceniem rodziców a wyborem ścieżki kształcenia na progu szkoły średniej.

absolwentów szkół podstawowych z 1999 r. Trzeba jednak wziąć pod uwagę znaczny zakres błędów statystycznych, którym podlega szacowanie korelacji. Wartości współczynników korelacji dla lat 2004–2011 lokują się w pobliżu granicy przedziału ufności wyznaczonego dla grupy uczniów, którzy na progu szkoły średniej znaleźli się przed reformą. Dla rozpoczynających naukę w latach 2004 i 2008 obserwowane korelacje leżą poniżej tej granicy, czyli uległy one obniżeniu w porównaniu do wartości, jakie osiągały przed reformą. Natomiast w przypadku uczniów rozpoczynających naukę w 2005 r. korelacja mieściła się w przedziale ufności dla 1999 r., co nie daje podstaw do odrzucenia hipotezy, że korelacja ma taką samą wartość jak przed reformą gimnazjalną. Hipotezy nie rozstrzyga też korelacja dla uczniów rozpoczynających naukę w 2011 r., leżąca dokładnie na granicy przedziału ufności (Tabela A2 w aneksie).

W tej sytuacji trudno podjąć decyzję, czy odrzucić, czy też nie odrzucać hipotezy o braku wpływu reformy gimnazjalnej na selekcje na progu szkoły średniej. Decyzja o odrzuceniu hipotezy nie byłaby zgodna z wynikami badań,

w myśl których selekcje na tym progu wykazały trwałość w obliczu zmian systemowych i boomu edukacyjnego lat 90. (Domański i Tomescu-Dubrow, 2008; Sawiński, 2008). Z drugiej strony wniossek, że reforma gimnazjalna nic pod tym względem nie zmieniła, również wydaje się pochozny. Badanie PISA nie obejmuje całej populacji, pomija osoby przerywające naukę lub kontynuujące ją w szkołach wieczorowych. Ponadto pod uwagę wzięto tylko jeden wskaźnik pochodzenia społecznego, jakim jest wykształcenie rodziców. W obliczu tych ograniczeń najbezpieczniej przyjąć, że badanie PISA nie pozwala na rozstrzygnięcie testowanej hipotezy.

Hipoteza 3: Efekt polaryzacji gimnazjów nie prowadzi do wzrostu nierówności

Do oceny korzyści, jakie zapewnia uczęszczanie do elitarnej szkoły, można stosować dwupoziomowy model regresji, łączący w sobie dwa modele dotyczące różnic wewnątrz szkół i między szkołami (Raudenbush i Bryk, 1986). W pierwszym modelu status określający pochodzenie ucznia zestawia się ze średnią statusu wszystkich uczniów w szkole, co pozwala określić wpływ różnic

statusowych na osiągnięcia na poziomie indywidualnym. Następnie dokonane ustalenia bierze się pod uwagę przy szacowaniu parametrów drugiej części modelu, dotyczącej różnic w wynikach osiąganych przez szkoły. Ponieważ w pierwszym modelu status rodziców wyjaśnił już tę część indywidualnych osiągnięć uczniów, jaką mógł wyjaśnić, pozostałe różnice w wynikach szkół nie mają związku z tym, jak status rodziców pomaga osiągać dobre wyniki ich własnym dzieciom. W ten sposób wyodrębnia się komponent statusowy, który działa na szczeblu szkoły. Szkoła zapewnia dobre wyniki przez to, że udaje się jej skupić rodziców dysponujących odpowiednimi zasobami. Rodzice mają zaś świadomość, że poniesione koszty edukacji dziecka skumulują się z kosztami ponoszonymi przez innych rodziców, co da im dodatkowe korzyści. Owa kumulacja zasobów określa istotę nierówności między szkołami. Elitarne szkoły stają się kanałem edukacyjnego awansu, kumulując zasoby rodziców i przekładając je na dobre wyniki.

Weryfikacja hipotezy o wpływie różnicowania się gimnazjów na wzrost owych dodatkowych korzyści związanych z kumulacją zasobów rodziców, zostanie dokonana poprzez porównanie wyników PISA z lat 2003 i 2012. Pierwsze z badań dotyczy okresu po reformie, gdy zróżnicowanie gimnazjów było niewielkie, drugie zaś odnosi się do okresu, gdy to zjawisko ujawniło się w pełni (Dolata i in., 2012). Porównanie zostanie ograniczone do wyników z matematyki,

która w obu badaniach stanowiła główną dziedzinę.

Wyniki podano w Tabeli 1. W pierwszym wierszu podano odsetki wariancji międzyszkolnej, czyli wskaźnika zróżnicowania gimnazjów pod względem wyników z matematyki. Rezultat ten został przytoczony wyłącznie po to, aby wykazać, że badanie PISA, które ma charakter reprezentacyjny i nie obejmuje wszystkich szkół, odzwierciedla trend różnicowania się gimnazjów, stwierdzony na podstawie centralnych egzaminów. Jeśli przyjąć, że wyniki PISA dostarczają trafnego obrazu przemian zachodzących w polskich gimnazjach, to wtedy nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy, w myśl której korzyści związane z wyborem lepszego gimnazjum nie wzrastają w czasie. Podstawą wniosku są współczynniki dwupoziomowej regresji, podane w ostatnim wierszu Tabeli 1. W 2003 r. wybór gimnazjum odbiegającego od przeciętnej o jedną jednostkę statusu ESCS swoich uczniów, pozwalał liczyć na bonus w postaci 26 punktów PISA, niezależnie od tego, co zapewniał poszczególnym uczniom status rodziców. Omawiany współczynnik jest wartością określoną dla wszystkich szkół – dotyczy również tych placówek, które pod względem statusu uczniów odbiegały na niekorzyść od przeciętnej. Wskazuje tym samym, że szkoły gromadzące młodzież o gorszym pochodzeniu stwarzały mniejsze szanse dobry wynik.

W badaniu PISA z 2012 r. bonus związany z wyborem szkoły wzrósł z 26 do

Tabela 1

Odsetki wariancji międzyszkolnej oraz współczynniki dwupoziomowej regresji wyników z matematyki dla szkół w zależności od przeciętnej ESCS uczniów. Polska, PISA 2003 i 2012

Wskaźnik	2003	2012	Różnica
Odsetek wariancji międzyszkolnej	12,1* (1,6)	20,5* (3,4)	8,5* (3,8)
Przeciętna różnica wyników z matematyki dla szkół różniących się o jednostkę statusu ESCS	26,0* (4,7)	36,4* (7,4)	10,4 (8,8)

* $p < 0,05$.

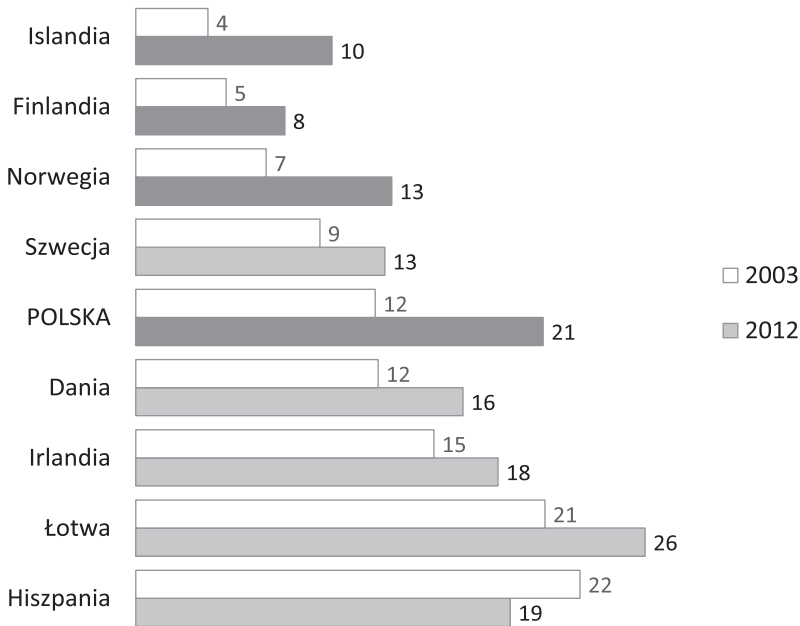
Źródło: OECD (2013, Tabele II.2.8b, II.2.9b). W nawiasach podano błędy standardowe.

36 punktów. Jednakże znaczny błąd statystyczny w szacowaniu różnicy tych wielkości nie pozwala stwierdzić, że wśród ogółu gimnazjów w Polsce wzrost taki rzeczywiście miał miejsce. Tym samym nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy, że różnicowanie się gimnazjów nie prowadzi do wzrostu nierówności. W rozpatrywanym okresie, korzyści związane z uczęszczaniem do elitarnej szkoły nie wzrosły w sposób istotny statystycznie.

Różnicowanie się szkół w krajach o jednolitych systemach szkolnych

Na problem różnicowania się gimnazjów w Polsce warto spojrzeć z perspektywy

edukacji w tych krajach, w których cała młodzież kształci się w szkołach jednolitych pod względem organizacji i programu. Pozwala to ocenić, na ile różnicowanie się gimnazjów jest zjawiskiem specyficznym dla Polski. Analizy zostaną zawężone do krajów europejskich, ze względu na potrzebę zachowania podobieństw w poziomie życia i tradycji kulturowej. Oprócz Polski, jeszcze w ośmiu krajach Europy piętnastolatki uczyły się w jednolitych szkołach, a jednocześnie kraje te uczestniczyły w obu porównywanych edycjach badania PISA: w 2003 i 2012 r. W grupie tej znalazło się pięć krajów nordyckich: Finlandia, Szwecja, Norwegia, Dania i Islandia oraz Irlandia, Hiszpania i Łotwa.



Rysunek 3. Zróżnicowanie szkół pod względem osiągnięć z matematyki (wariancja międzyszkolna w %). PISA 2003 i 2012, kraje europejskie, w których piętnastolatki uczą się w jednolitych szkołach.

Na podstawie: OECD (2013, tab. II.2.8b). Ciemniejszym kolorem zaznaczono kraje, w których różnica między 2003 a 2012 r. była istotna statystycznie na poziomie $p = 0,05$.

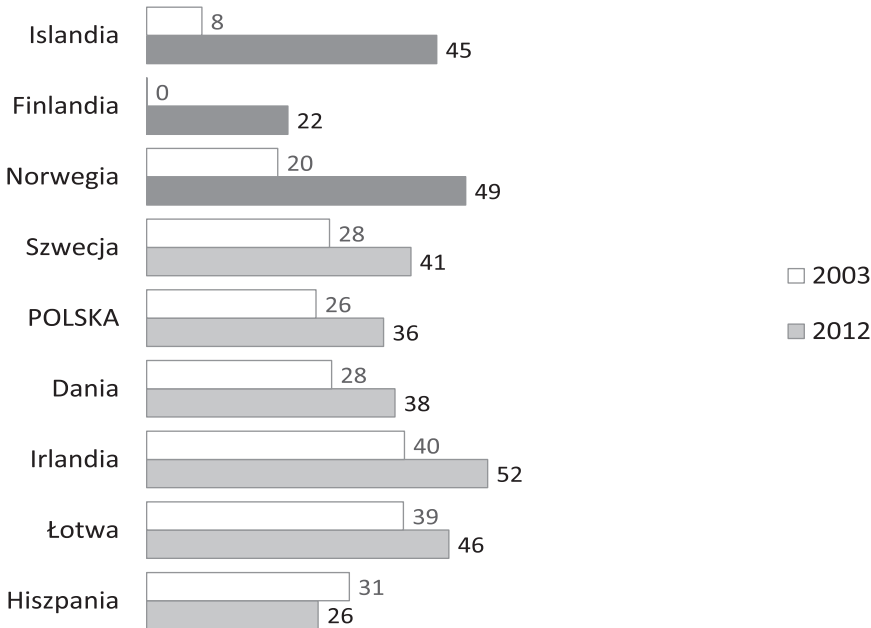
Powszechność zjawiska różnicowania się szkół

Między obiema edycjami PISA zróżnicowanie szkół pod względem uzyskiwanych wyników wzrosło prawie we wszystkich rozpatrywanych krajach (Rysunek 3). Najbardziej zaznaczyło się w krajach nordyckich, które w 2003 r. cechowały się najbardziej jednolitymi systemami edukacji w Europie. Nawet w Finlandii – kraju będącym niedoścignionym wzorem wyrównanego poziomu i wysokiej jakości nauczania we wszystkich szkołach – również nie potrafią zapobiec podziałowi szkół na lepsze i gorsze. Oceniając tempo różnicowania się gimnazjów w Polsce, trzeba uznać, że na tle innych krajów różnice te pogłębiają się stosunkowo szybko.

Efekt polaryzacji szkół

Przypomnijmy, że różnicowanie się szkół pod względem wyników prowadzi do wzrostu społecznych różnic między szkołami. Dzięki skupieniu uczniów i rodziców o wyższym statusie, niektóre szkoły są w stanie zaoferować dodatkowe korzyści. Zjawisko to zostało nazwane „efektem polaryzacji”, która nadaje części szkół charakter elitarny, prowadząc jednocześnie do pauperyzacji pozostałych.

Współczynniki dwupoziomowej regresji, ilustrujące to zjawisko, zostały przedstawione na Rysunku 4. Tylko w trzech krajach: Finlandii, Islandii i Norwegii, wpływ przeciwnego statusu uczniów na wyniki szkół wzrósł między edycjami badania w sposób



Rysunek 4. Polaryzacja szkół w wymiarze: elitarności – pauperyzacji (różnica wyników z matematyki w szkołach różniących się o jednostkę ESCS). PISA 2003 i 2012: kraje europejskie, w których piętnastolatki uczą się w jednolitych szkołach.

Na podstawie: OECD (2013, tab. II.2.9b). Ciemniejszym kolorem zaznaczono kraje, w których różnica między 2003 a 2012 r. była istotna statystycznie na poziomie $p = 0,05$.

istotny statystycznie. W Finlandii, gdzie w 2003 r. fakt zgrupowania w szkole uczniów o wyższym statusie (np. w miastach) nie miał żadnego przełożenia na wyniki szkoły, w 2012 r. efekt taki wystąpił wyraźnie, choć nadal był mniejszy niż w innych krajach. Natomiast w Islandii i Norwegii zjawisko elitaryzacji części szkół przybrało znaczne rozmiary.

Islandia, Finlandia i Norwegia to obok Polski jedyne kraje, w których między 2003 a 2012 r. w sposób statystycznie istotny wzrosło zróżnicowanie szkół pod względem osiągniętych wyników (Rysunek 3). Skłania to do wniosku, że w krajach, w których szkoły osiągają niejednakowe wyniki nauczania, placówki uczące lepiej zaczynają przyciągać rodziców o wyższym statusie. A jeszcze nie tak dawno, bo w 2003 r., było inaczej. Bardziej zamożni rodzice nie odczuwali potrzeby wysłania dziecka do lepszej szkoły, ponieważ wszystkie szkoły uczyły równie dobrze. Efekt kumulacji powstaje dopiero wtedy, gdy do szkoły trafią uczniowie z rodzin o wyższym statusie. Może temu przeciwdziałać określona polityka, polegająca na rejonizacji czy zapewnieniu wszystkim szkołom podobnych zasobów. Szanse na powstanie szkół elitarnych są mniejsze tam, gdzie edukacja cieszy się społecznym zaufaniem, a rodzice wierzą, że szkoła trafnie oceni możliwości dziecka i zrobi wszystko, aby rozwijać je w najlepszy możliwy sposób. Wtedy nie ma potrzeby, aby szukać dodatkowych ścieżek zapewniających dzieciom dobrą edukację. Zestawienie wyników PISA z lat 2003 i 2012 świadczy o tym, że w krajach nordyckich coś pod tym względem tąpnęło: czy to w sferze społecznego zaufania do edukacji, czy skuteczności polityki zapewniającej zbliżony poziom nauczania we wszystkich szkołach. Wraz z rosnącym różnicowaniem się szkół pod względem wyników, w niektórych krajach coraz bardziej pogłębiają się społeczne różnice między szkołami. Podobnie dzieje się w Polsce, gdzie reforma gimnazjalna dokonała ingerencji

w wypracowane przez lata sposoby, pozwalające rodzicom z wyższych warstw zapewnić dzieciom dobre wykształcenie. Jeśli gimnazja – zwłaszcza w dużych miastach – różnicują się pod względem osiągniętych wyników, to z pewnością wielu rodziców z tego korzysta. Badanie PISA nie pozwala jednak stwierdzić, że to zjawisko ulega intensyfikacji. Elitarne szkoły stanowią jeden z przejawów nierówności w edukacji, choć niekoniecznie prowadzą do ich wzrostu.

Zmiany nierówności w edukacji

Czy wzrastająca w niektórych krajach polaryzacja szkół pod względem wyników prowadzi do widocznego wzrostu nierówności w edukacji, rozumianych jako zależność osiągnięć szkolnych od pochodzenia? W Polsce oba zjawiska nie idą ze sobą w parze, ponieważ w latach 2003–2012, gdy gimnazja różnicowały się pod względem osiągniętych wyników, nierówności nie wzrosły. Na Rysunku 5 przedstawiono analogiczne dane dla ośmiu rozpatrywanych krajów europejskich. Okazuje się, że w żadnym z trzech krajów nordyckich, w których najbardziej ujawniło się zjawisko polaryzacji szkół, nie wystąpił jednoczesny wzrost nierówności w edukacji. Co więcej, w przypadku Norwegii nierówności te uległy zmniejszeniu w sposób istotny statystycznie.

Różnicowanie się szkół nie prowadzi więc do wzrostu nierówności w edukacji. Możliwe są wszystkie warianty powiązań między oboma zjawiskami, w tym również sytuacja, gdy mimo różnicowania się szkół nierówności spadają. Można przypuszczać, że zmniejszeniu się nierówności będą sprzyjać działania podejmowane wewnątrz szkół, polegające na objęciu specjalną troską uczniów, których możliwości edukacyjne są mniejsze ze względu na bariery pochodzeniowe. Wśród ośmiu rozpatrywanych krajów Norwegia była jedynym, w którym w latach 2003–2012 zmniejszyło się znaczenie statystycznych różnic w obrębie szkół (OECD, 2013,

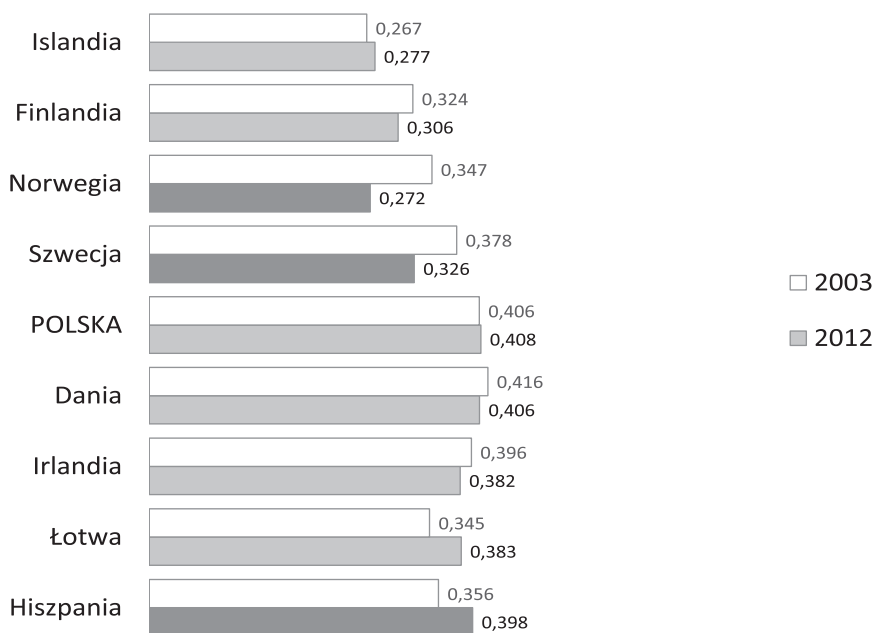
Tabela II.2.9a). Kwestia ta jest z pewnością godna dalszych studiów. Przez wiele lat uwaga świata koncentrowała się na Finlandii, choć – okazuje się – również inne kraje mogą dostarczyć wiedzy, jak polityka szkolna jest w stanie przeciwdziałać nierównościami w edukacji.

Dyskusja

Przekonanie o tym, że różnice między szkołami mają wpływ na nierówności w edukacji, przebija się w refleksji nad skutecznością reform prowadzących edukację do sukcesu. W Polsce, na skutek przesunięcia piętnastolatków ze szkół ponadpodstawowych do gimnazjów, wariancja wyników uzyskiwanych przez szkoły zmniejszyła się w badaniu PISA z niebotycznego poziomu, charakterystycznego dla

krajów, gdzie uczniów dzieli się na ścieżki we wczesnym wieku, do niskiego poziomu krajów nordyckich. Od tego czasu w raportach PISA na przykład Polski zaczęto powoływać się często, zwłaszcza gdy próbowano wykazać związek przeciwdziałania nierównościami z uzyskaniem dobrych wyników. Wskazywano na znaczną poprawę rezultatów polskich uczniów, stwierdzając w kolejnym zdaniu, że stało się to dzięki reformom, które doprowadziły do zmniejszenia nierówności. Receptę taką można znaleźć w raporcie *Lessons from PISA for the United States*. Napisano w nim:

Poland produced a substantial improvement in overall performance by *converting a secondary school system that was organised according to the social class of its 15-year-olds to one in which comprehensive schools enroll all social classes* (OECD, 2011, s. 247; podkr. aut.).



Rysunek 5. Zmiany korelacji między osiągnięciami z matematyki a indeksem ESCS. PISA 2003 i 2012: kraje europejskie, w których piętnastolatki uczą się w jednolitych szkołach.

Na podstawie: OECD (2013, tab. II.2.9b). Ciemniejszym kolorem zaznaczono kraje, w których różnica między 2003 a 2012 r. była istotna statystycznie na poziomie $p = 0,05$.

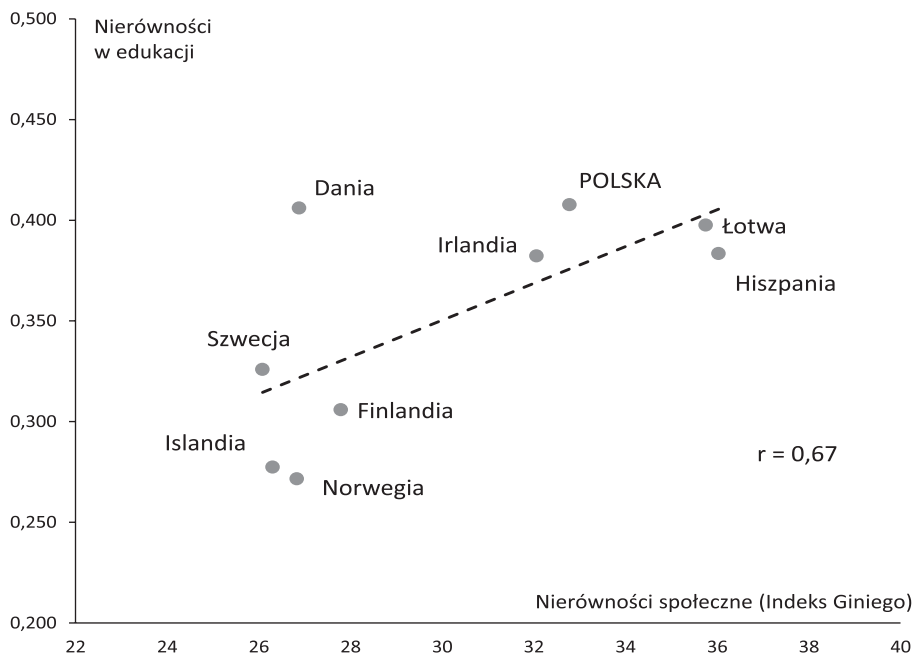
Tymczasem miesza się tu zjawiska, które wcale nie muszą być sprzężone. Nierówności w edukacji zależą od rozmiarów nierówności w społeczeństwie, ponieważ żadna reforma nie jest w stanie powstrzymać rodziców przed pomaganiem dzieciom w karierze szkolnej. Zilustrowano to na Rysunku 6, obejmującym rozpatrywane wcześniej kraje europejskie, w których piętnastolatki uczęszczają do szkół jednolitych pod względem organizacji i programu. Na osi poziomej scharakteryzowano kraje pod względem nierówności społecznych, wyrażonych przez indeks Giniego, stanowiący wskaźnik nierówności dochodowych (World Bank, 2015). Na osi pionowej odłożono wskaźniki nierówności w edukacji w postaci korelacji między statusem ESCS a osiągnięciami w dziedzinie matematyki. W rozpatrywanej grupie krajów nierówności tych nie da się wyjaśnić reformami szkolnymi, ponieważ wszystkie kraje, w wypadku piętnastolatków, mają tak samo zorganizowany ustrój szkolny. Kraje te różnią się natomiast wielkością nierówności społecznych, co (poza Danią) dość dobrze objaśnia rozmiary nierówności w edukacji.

Społeczne podłoże nierówności w edukacji powoduje, że wykazują one znaczną odporność na wszelkiego rodzaju reformy, jak wydłużanie okresu obowiązkowej nauki czy zmiana formuły szkoły na jednolitą. Tak było również z reformą gimnazjalną. Zmieniła ona organizację szkół, co w badaniu PISA wywróciło do góry nogami obraz zróżnicowania międzyszkolnego w Polsce. Próba w badaniu PISA ograniczona jest do piętnastolatków. Gdyby badanie realizowano rok później, gdy uczniowie przekroczyli już próg szkoły średniej, to zapewne w wynikach nie ujawniłyby się żadne widoczne skutki reformy gimnazjalnej, jeśli chodzi o wzrost czy spadek zróżnicowania międzyszkolnego.

Reforma gimnazjalna niewątpliwie wpłynęła na poprawę wyników polskich uczniów – przynajmniej w takim zakresie, jak bada się w projekcie PISA. Wzrost taki mógł nastąpić

na skutek reorganizacji ustroju szkolnego, wydłużenia o rok nauki według wspólnego programu czy sukcesywnie wprowadzanych zmian w podstawie programowej. Mogły też zadziałać inne czynniki, niemające bezpośredniego związku z wprowadzeniem gimnazjów. Jednym z takich czynników są centralne egzaminy, które zaczęto organizować w zbliżonym czasie. W raportach PISA o roli centralnych egzaminów pisze się niewiele, choć stwierdzono, że kraje OECD, w których organizuje się centralne egzaminy, uzyskują przeciętnie o 16 punktów więcej (OECD, 2010). Jest to tyle, o ile poprawiły się wyniki polskich uczniów między 2000 a 2003 r., gdy zarówno wprowadzono gimnazja, jak i centralne egzaminy (Federowicz, 2014). Gdyby badanie PISA prowadzono na grupie szesnastolatków, zaś wyniki polskich uczniów poprawiłyby się w równie spektakularny sposób, to zapewne świat musiałby bliżej przyjrzeć się polskim reformom. Nie można byłoby poprzestać na stwierdzeniu, że do sukcesu prowadzi wyrównywanie różnic między szkołami. Trzeba byłoby pochylić się nad bardziej złożonym problemem: czy reformując szkoły przeciwdziałała się niekorzystnym skutkiem różnic pochodzeniowych.

Nie oznacza to, że nierówności w edukacji nie da się zmniejszyć drogą reform i interwencji. Coraz częściej zwraca się uwagę, że równy dostęp do edukacji można budować poprzez skoncentrowanie działań na wyrównaniu zaniedbań i opóźnień szkolnych młodzieży z najniższych warstw. Młodzież z warstw wyższych poradzi sobie sama, bo zawsze może liczyć na pomoc rodziców. Problemem do rozstrzygnięcia pozostaje to, czy szkoła jest w stanie udźwignąć ciężar tego zadania. Niekiedy twierdzi się, że nie, właśnie ze względu na utrwalone przez lata nierówności szkolne. Jeśli przyjąć, że wobec szkolnej rywalizacji słabsi nie mają szans, to pomoc powinna być kierowana bezpośrednio do rodzin zagrożonych ubóstwem. Z całkowitym pominięciem szkoły, poprzez tworzenie



Rysunek 6. Nierówności społeczne (indeks Giniego) a nierówności w edukacji (korelacja osiągnięć z matematyki z indeksem ESCS). PISA 2003 i 2012: kraje europejskie, w których piętnastolatki uczą się w jednolitych szkołach.

odrębnych programów wspierających rozwój dzieci z najniższych warstw społecznych (Heckman i Kautz, 2014).

Wnioski

Prowadzone na świecie badania świadczą o głębokim osadzeniu nierówności w edukacji w nierównościach społecznych, przez co wiele reform i interwencji nie wykazuje widocznych skutków w zakresie wyrównywania szans dzieci o różnym pochodzeniu. Hipotezy dotyczące efektów reformy gimnazjalnej poddano weryfikacji na podstawie badania PISA. Z analiz wynika, że po reformie nie uległ zmniejszeniu wpływ pochodzenia na osiągnięcia w żadnej z dziedzin badanych w projekcie PISA: matematyce, czytaniu i naukach przyrodniczych. Testowano też hipotezę dotyczącą roli pochodzenia przy

wyborze pomiędzy liceum ogólnokształcącym, średnią szkołą zawodową a szkołą zasadniczą. Jednak w tej kwestii wyniki PISA nie pozwoliły na dokonanie wiążących ustaleń, czy selekcje na tym progu zmniejszyły się, czy pozostały podobne jak w okresie, gdy wyboru dokonywali absolwenci ósmych klas szkół podstawowych.

Ocenie poddano również zjawisko wzrastającego różnicowania się gimnazjów pod względem osiąganych wyników. Badanie PISA pozwala stwierdzić, że zjawisko różnicowania się szkół nie jest specyficzne dla Polski, lecz występuje również w innych krajach. Nawet w Finlandii, która miała szkoły najbardziej wyrównane pod względem jakości kształcenia, w ostatnich latach zaczęły się one dzielić na lepsze i gorsze. Przy czym różnicowanie się szkół nie musi prowadzić do wzrostu nierówności w edukacji. Przypadek

Norwegii świadczy o tym, że gdy wzrastają różnice między szkołami, nadal są możliwe działania przeciwdziałające nierównościami związanym z pochodzeniem.

Literatura

- Blossfeld, H-P. i Shavit, Y. (1993). Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries. W: Y. Shavit i H.-P. Blossfeld (red.), *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries* (s. 1–23). Boulder: Westview.
- Boudon, R. (1974). *Education, inequality, and social opportunity*. New York: Wiley.
- Brunello, G. i Checchi, D. (2006). *Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence*. [IZA Discussion Paper No. 2348.] Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Winfeld, F. i York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Dolata, R., Jasińska, A. i Modzelewski, M. (2012). Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie różnicowania się gimnazjów w dużych miastach. *Polityka Społeczna*, Numer tematyczny 1, 41–46.
- Domański, H. i Tomescu-Dubrow, I. (2008). Nierówności edukacyjne przed i po zmianie systemu. W: H. Domański (red.), *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce* (s. 45–74). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Duncan, B. (1967). Education and social background. *American Journal of Sociology*, 72, 363–72.
- Erickson, R. i Rudolph, F. (2010). Change in social selection to upper secondary school – primary and secondary effects in Sweden. *European Sociological Review*, 26(3), 291–305.
- Federowicz, M. (red.). (2014). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN–Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Gamoran, A. (2009). *Tracking and inequality: new directions for research and practice*. [WCER Working Paper No. 2009-6.] Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Educational Research.
- Główny Urząd Statystyczny (2007). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Główny Urząd Statystyczny (2008). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku*. Warszawa: GUS.
- Główny Urząd Statystyczny (2014). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa: GUS.
- Graaf, P. M. de i Ganzeboom, H. B. G. (1993). Family background and educational attainment in the Netherlands for the 1891–1960 birth cohorts. W: Y. Shavit i H-P. Blossfeld (red.), *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries* (s. 75–99). Boulder, Colorado: Westview.
- Halsey, A. H., Heath, A. F. i Ridge, J. M. (1980). *Origins and destinations. Family, class, and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Haman, J. (2008). Wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na wyniki w testach PISA 2000 i 2003. W: M. Federowicz (red.), *Umiejętności polskich gimnazjalistów. Pomiar, wyniki, zadania testowe z komentarzami* (s. 78–86). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Haman, J. i Ostrowska, B. (2014). OECD PISA methodology and the interpretation of Polish students' results in the area of science. *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, 49(1), 29–41.
- Hanushek, E. A. i Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Hauser, R. M. i Featherman, D. L. (1976). Equality of schooling: trends and prospects. *Sociology of Education*, 49(2), 99–120.
- Heath, A. F. i Clifford, P. (1990). Class inequalities in education in the twentieth century. *Journal of the Royal Statistical Society*, 153(Series A), 1–16.
- Heckman, J. J. i Kautz, T. (2014). Fostering and measuring skills: interventions that improve character and cognition. W: J. J. Heckman, J. E. Humphries i T. Kautz (red.), *The myth of achievement tests: the GED and the role of character in American life*. (s. 341–430). Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Herczyński, J. i Sobotka, A. (2015a). Ustrojowe modele gimnazjum. *Edukacja*, 135(4), 5–32.
- Herczyński, J. i Sobotka, A. (2015b). *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów 2007–2012*. [Raport tematyczny z badania.] Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Holm, A., Jæger, M. M., Karlson, K. B. i Reimer, D. (2013). Incomplete equalization: the effect of tracking in secondary education on educational inequality. *Social Science Research*, 42(6), 1431–1442.
- Jonsson, J. O. (1993). Persisting inequalities in Sweden. W: Y. Shavit i H-P. Blossfeld (red.), *Persistent*

- inequality: changing educational attainment in thirteen countries* (s. 101–132). Boulder: Westview.
- Kerr, S. P., Pekkarinen, T. i Uusitalo, R. (2013). School tracking and development of cognitive skills. *Journal of Labor Economics*, 31(3), 577–602.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: education, transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology* 106(6), 1642–1690.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998a). *Reforma systemu edukacji (projekt)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998b). *O sieci szkół*. (Biblioteczka Reformy, t. 2). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2011). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *PISA 2009 results: overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes* (t. II). Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). *Lessons from PISA for the United States. Strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *PISA 2012 Results*. [Baza danych.] doi: <http://dx.doi.org/10.1787/888932964908>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *PISA 2012. Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R. i Kerr, S. P. (2009). School tracking and international income mobility: evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics*, 93(7–8), 965–973.
- Pokropek, A. (2013). Trafność testów egzaminacyjnych. W: M. Karwowski (red.), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne. Trafność wskaźników edukacyjnej wartości* dodanej dla szkół maturalnych (s. 97–123). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Putkiewicz, E. i Zahorska, M. (red.). (1998). *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Raudenbush, S. i Bryk, A. S. (1986). A hierarchical model for studying school effects. *Sociology of Education*, 59(1), 1–17.
- Sawiński, Z. (2008). Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia. W: H. Domański (red.), *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce* (s. 13–43). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Sawiński, Z. (2010). *Zastosowania tablic w badaniach zjawisk społecznych* (Studia z socjologii ilościowej, t. 2). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Shavit, Y. i Blossfeld, H.-P. (red.). (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. i Menahem, G. (red.). (2007). *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press
- Simkus, A. i Andorka, R. (1982). Inequalities in educational attainment in Hungary. *American Sociological Review*, 47, 740–751.
- Tieben, N. i Wolbers, M. (2010). Success and failure in secondary education: socio-economic background effects on secondary school outcome in the Netherlands, 1927–1998. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 277–290.
- World Bank (2015). *The World Bank indicators: Gini index (World Bank estimate)*. Pobrano z <http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI/countries?display=default>
- Zawistowska, A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa: Scholar.

Podziękowania

Autor dziękuje dwóm anonimowym recenzentom za uwagi do pierwszej wersji artykułu.

Aneks

Tabela A1

Współczynniki korelacji między wynikami PISA a indeksem pochodzenia ESCS

Czytanie i interpretacja					
Rok badania PISA	2000	2003	2006	2009	2012
Korelacja	0,362	0,391	0,357	0,381	0,366
Błąd standardowy	0,026	0,016	0,015	0,018	0,022
Prz. ufn.: kr. dolny	0,311	0,359	0,328	0,346	0,324
Prz. ufn.: kr. górny	0,413	0,423	0,386	0,415	0,409
Wielkość próby	3 622	4 383	5 534	4 903	4 560
Matematyka					
Rok badania PISA	2000	2003	2006	2009	2012
Korelacja	0,360	0,406	0,370	0,401	0,408
Błąd standardowy	0,029	0,015	0,014	0,016	0,020
Prz. ufn.: kr. dolny	0,303	0,377	0,342	0,369	0,368
Prz. ufn.: kr. górny	0,418	0,434	0,398	0,433	0,448
Wielkość próby	1 954	4 383	5 534	4 903	4 560
Rozumowanie w naukach przyrodniczych					
Rok badania PISA	2000	2003	2006	2009	2012
Korelacja	0,367	0,418	0,375	0,384	0,379
Błąd standardowy	0,031	0,016	0,015	0,016	0,022
Prz. ufn.: kr. dolny	0,307	0,387	0,346	0,353	0,336
Prz. ufn.: kr. górny	0,426	0,449	0,404	0,415	0,423
Wielkość próby	2 022	4 383	5 534	4 903	4 560

Obliczenia własne wykonane z uwzględnieniem pięciu wartości potencjalnych (*plausible values*) oraz wag replikacyjnych. Krańce: dolny i górny dotyczą 95-procentowego przedziału ufności. Surowe wyniki PISA pobrano z portalu OECD (<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>), zaś uaktualnione wartości indeksu ESCS otrzymano za pośrednictwem Instytutu Badań Edukacyjnych.

Tabela A2

Współczynniki korelacji kanonicznej między wykształceniem rodziców a wyborem szkoły na progu po ukończeniu szkoły podstawowej (w 1999 r.) lub gimnazjum (w latach 2004–2011)

Rok rozpoczęcia nauki	1999	2004	2005	2008	2011
Korelacja	0,453	0,406	0,427	0,398	0,409
Błąd standardowy	0,023	0,027	0,025	0,023	0,019
Prz. ufn.: kr. dolny	0,409	0,354	0,378	0,353	0,372
Prz. ufn.: kr. górny	0,497	0,458	0,475	0,443	0,446
Wielkość próby	3 384	2 222	2 170	5 102	3 692

Obliczenia własne z uwzględnieniem wagi głównej oraz wag replikacyjnych. Krańce: dolny i górny dotyczą 95-procentowego przedziału ufności. Uwzględniono podział szkół na trzy rodzaje: licea ogólnokształcące, średnie szkoły zawodowe (technika, licea zawodowe, licea profilowane oraz szkoły zasadnicze).