

Ku szerszemu spojrzeniu na nierówności w edukacji. Odpowiedź na uwagi polemiczne Michała Sitka

ZBIGNIEW SAWIŃSKI

Instytut Filozofii i Socjologii, Polska Akademia Nauk*

Włożyć palec między drzwi

Obok problematyki nierówności w edukacji nie da się przejść obojętnie. I to nie tylko dlatego, że kwestiom zapewnienia równych szans poświęca się tak wiele uwagi w polityce oświatowej. Równie ważnym powodem wydaje się elementarne poczucie sprawiedliwości, tkwiące głęboko w ludzkiej naturze. Uwrażliwia ono na różnego rodzaju wykluczenia, a za takie przyjęto bariery ograniczające możliwości nauki w wypadku dzieci ze środowisk społecznie zaniedbanych. O nierównościach w edukacji pisać jest przez to trudno, tak jak trudno się pisze o patologiach społecznych. Rzetelna wiedza na ten temat zakłóca pewien uładowany obraz świata, w który mamy skłonność wierzyć, żeby czuć się komfortowo.

Zakłócanie poczucia błogostanu ma jednak i dobre strony. Wspomaga dyskurs, którego efektem może być lepsze i bardziej wszechstronne zrozumienie zjawiska nierówności w edukacji. Tak odczytuję uwagi polemiczne Michała Sitka do mojego artykułu „Gimnazja wobec nierówności społecznych” (*Edukacja* 2015, 135(4), 2015). Na

sygnalizowane przeze mnie kwestie autor polemiki starał się spojrzeć z szerszej perspektywy, wykonując mnóstwo dodatkowych analiz, z których wiele cechuje się oryginalnością naukową i wzbogaca dotychczasowy stan wiedzy na temat nierówności w edukacji. Właściwie nie jest to polemika, lecz samodzielny artykuł z wyraźnie zarysowaną tezą, którą autor konsekwentnie stara się udowodnić, odwołując się do wielu badań.

Mój artykuł miał znacznie skromniejsze przesłanie. Chodziło mi głównie o to, że obecny stan wiedzy badawczej nie pozwala na stwierdzenie, że po reformie gimnazjalnej rozmiary nierówności szkolnych uległy zmniejszeniu. Przetestowałem trzy hipotezy, z których pierwsza dotyczyła związku środowiska społecznego, z jakiego wywodzą się uczniowie, z wynikami PISA, druga – związku pochodzenia społecznego z wyborem między liceum ogólnokształcącym, średnią szkołą zawodową a szkołą zasadniczą, trzecia zaś wzrastających różnic między gimnazjami w składzie społecznym uczniów. We wszystkich trzech przypadkach przeprowadzony test nie pozwolił na odrzucenie hipotezy o braku zmian w okresie pierwszych 15 lat funkcjonowania gimnazjów.

* Adres: ul. Nowy Świat 72, 00-330 Warszawa.
E-mail: zsawins@ifispan.waw.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

W artykule nie podjąłem próby wyjaśnienia, dlaczego tak się dzieje. Uznałem to za zbyt karkołomne zadanie. Odwołując się do badań, starałem się jedynie przekonać czytelnika, że nierówności edukacyjne okazują się stabilne również w innych krajach, pomimo reform mających na celu wyrównywanie szans młodzieży z różnych środowisk. Na koniec sformułowałem tezę, że źródło nierówności w edukacji należałoby szukać poza szkołą, w zasadach społecznej stratyfikacji. Teza ta nie jest nowa, lecz stwierdzony w artykule brak widocznych skutków reformy gimnazjalnej skłania do wniosku, że jest to obiecujący kierunek poszukiwania istoty nierówności szkolnych również dla Polski.

Poszatkowany obraz nierówności

Michał Sitek reprezentuje podejście bardziej pragmatyczne. Zapewne z tego powodu mniej zajmuje się tym, co dzieje się w innych krajach, a uwagę skupia na przemianach dokonujących się w polskich szkołach. Odwołując się do wyników PISA, zwraca uwagę, że w ciągu 15 lat funkcjonowania gimnazjów poprawiły się wyniki ogółu polskich uczniów, a zwłaszcza grupy najsłabszej. Nie wyklucza to sytuacji – czego autor polemiki nie kwestionuje – że nierówności nadal mogą być silne, rywalizacja zaś może rozgrywać się wśród uczniów o wyższym poziomie umiejętności. Z drugiej strony, ogólny wzrost umiejętności tworzy nowy kontekst dla szans na pomyślną karierę edukacyjną i zawodową, ponieważ większa liczba uczniów przekracza próg pozwalający aspirować do wyższych poziomów wykształcenia. Stanowisko Michała Sitka rozumiem następująco: nawet wtedy, gdy ilościowe wskaźniki rozmiarów nierówności nie ulegają zmianie, to wcześniejsze nierówności „przestają być” nierównościami, ponieważ rosną szanse wszystkich grup uczniów. Jest w tym sporo prawdy, lecz w warunkach ekspansji edukacyjnej, gdy wzrasta liczba osób

o najwyższych kwalifikacjach, to pracodawcy i korporacje zawodowe zaczynają stosować praktyki protekcjonistyczne, śrubując wymagania dotyczące dyplomów i zmuszając w ten sposób kandydatów do coraz dłuższej nauki (Collins, 1979). Owe nadspodziewanie dobre osiągnięcia gimnazjalistów o niższym statusie mogą okazać się niewiele warte w konfrontacji z osiągnięciami tych, których rodzice będą w stanie wspomóc w dalszych etapach karier szkolnych.

Drugą kwestią, która różni moje stanowisko od stanowiska mojego adwersarza, jest stopień „wniknięcia” w mechanizmy tworzenia się nierówności w edukacji. Michał Sitek uważa, że ograniczenie się do korelacji upraszcza obraz nierówności w polskich gimnazjach i proponuje, aby brać jeszcze pod uwagę płeć uczniów, fakt powtarzania klasy, różnice między szkołami lub dziedzinę umiejętności (matematyka, czytanie). Następnie za pomocą analiz statystycznych wykazuje, że owa fragmentaryzacja badanych zależności prowadzi do otrzymania nie jednego, lecz wielu obrazów zmian w nierównościach, nie zawsze spójnych pod względem kierunku z przedstawioną przeze mnie tezą, że nierówności pozostają stabilne. Przykładem są wyniki przedstawione w Tabeli A2 w aneksie, gdzie między rokiem 2009 a 2012 r. zaznaczył się wyraźny spadek czystego wpływu statusu rodziców na wyniki z czytania (przy kontroli innych cech uczniów i różnic w osiągnięciach szkół), czy też wyniki przedstawione na Rysunku 2, gdzie wpływ pochodzenia na wybór szkoły ponadgimnazjalnej został zdekomponowany na efekt bezpośredni, zależny wprost od wykształcenia rodziców, oraz na efekt związany z poziomem uzyskanych przez ucznia umiejętności, co pośrednio również zależy od statusu rodziców. Tego rodzaju wyniki, z których wiele zostało przedstawionych po raz pierwszy, pozwalają głębiej wnikać w istotę nierówności w polskiej edukacji, niż przedstawione przeze mnie proste korelacje.

Status rodziców nieco inaczej określa szanse na dobrą edukację w przypadku dziewcząt i chłopców, nieco inaczej kształtuje szanse w dostępie do różnych rodzajów szkół średnich. Są to z pewnością cenne ustalenia, lecz dają dość poszatkowany obraz nierówności w polskich szkołach.

Prostota też ma zalety

W swoich analizach ograniczyłem się do pojedynczego wskaźnika rozmiarów nierówności, jakim jest współczynnik korelacji – co ma również pewne zalety. Przede wszystkim dostarcza syntetycznego spojrzenia na nierówności. Pozwala odpowiedzieć na zasadnicze pytania o to, czy nierówności zmalały, pozostały stabilne, czy wzrosły. Stanowi punkt wyjścia do oceny skuteczności tych reform w edukacji, których jednym z celów jest zmniejszenie nierówności – podobnie jak w reformie gimnazjalnej. Choć korelacje wydają się zbyt abstrakcyjną miarą, aby opierać na nich politykę edukacyjną, to wykazują sporo podobieństw z wskaźnikami, które pozwalają oceniać skuteczność interwencji na rzecz bardziej równego dostępu do edukacji (Sawiński, 2011). Obliczenie korelacji to zresztą jedynie pierwszy z kroków, jakie należy podjąć, aby ocenić skuteczność reformy. Dalsze to bardziej szczegółowe analizy mechanizmów powstawania nierówności, choćby takie, jakie zaproponował Michał Sitek. Dobrze jednak nadać im pewne tło, pewien punkt odniesienia, aby mieć świadomość, na co zwracać uwagę w pogłębionych analizach.

Korzyści z takiego sposobu postępowania ilustruje historia badań reformy szkolnej przeprowadzonej w Holandii w 1968 r., której jednym z celów było zmniejszenie wpływu statusu rodziców na wybór szkoły średniej. Na początku badania tej reformy były skoncentrowane na zasadniczej kwestii: czy reforma przyczynia się do zmniejszenia nierówności w holenderskich szkołach. Wnioski z większości tych analiz wskazały,

że tak nie jest. Przyjęto wobec tego, że nierówności nie ulegają zmianom i skupiono uwagę na poszukiwaniu mechanizmów, które nie pozwalają zrealizować celów reformy w zakresie wyrównywania szans uczniów z różnych środowisk. Ta strategia doprowadziła badaczy do wielu istotnych wniosków (Tieben i Wolbers, 2010).

Mechanizmy kształtowania się nierówności

Mój adwersarz słusznie zauważa, że aby wyjaśnić zależności przyczynowo-skutkowe, należy bliżej przyjrzeć się praktyce szkolnej i mechanizmom, poprzez które pochodzenie różnicuje osiągnięcia uczniów. Wymienia tu między innymi kwestie związane z powierzeniem samorządom prowadzenia szkół czy też tworzenie bardziej racjonalnej sieci szkolnej. W pełni się zgadzam, że właśnie w tym kierunku powinny pójść przyszłe analizy, zwłaszcza że o praktycznych trudnościach z wprowadzaniem gimnazjów pisze się stosunkowo niewiele. Dopiero niedawno ukazał się artykuł, w którym poddano kompleksowej analizie realizację postulatu wprowadzenia silnych kadrowo i dobrze wyposażonych gimnazjów w miejsce licznych i słabych szkół podstawowych, co wcześniej utrudniało – przede wszystkim młodzieży wiejskiej – dostęp do dalszych etapów kształcenia (Herczyński i Sobotka, 2015). Jak się okazało, tego ważnego postulatu reformy nie udało się spełnić i w regionach wiejskich wciąż dominuje model, w którym klasy gimnazjalne organizuje się przy szkołach podstawowych. W szkołach tych ci sami nauczyciele uczą tę samą młodzież, więc trudno stwierdzić, że reforma gimnazjalna wniosła do nich nową jakość. Jak wynika z wywiadów pogłębionych przeprowadzonych przez Anetę Sobotkę z Instytutu Badań Edukacyjnych, działacze samorządowi mieli trudności z przekonaniem społeczności wiejskich do potrzeby budowania dużych gimnazjów,

do których uczniowie byliby dowożeni z różnych wsi. Zaś głównym powodem nie był brak pieniędzy (jak to zwykle bywa), lecz lokalne antagonizmy. Mieszkańcy byli gotowi zgodzić się, aby gimnazjum wybudowano w ich wsi, protestowali natomiast, gdy miało ono powstać gdzie indziej. W wielu regionach Polski protesty społeczności lokalnych skutecznie zahamowały tworzenie samodzielnych gimnazjów. Lecz nawet tam, gdzie udało się tego dokonać, wśród uczniów pojawiły się podziały na „lepszych” – z racji tego, że to jest „ich gimnazjum”, bo zlokalizowane jest w ich wsi – i „gorszych”, którzy są dowożeni. Pierwsza grupa jest bardziej zintegrowana, chętniej uczestniczy w pozalekcyjnych formach aktywności. Dzieci należące do drugiej grupy na przerwach izolują się, zaś po lekcjach od razu idą czekać na autobus, który zawiezie ich tam, gdzie czują się najbezpieczniej. Duże gimnazja miały wyrównać szanse dzięki integracji i jednakowemu traktowaniu. Tymczasem okazało się, że mogą również wzmocnić istniejące podziały.

Rola centralnych egzaminów

Koncentracja uwagi na reformach przeprowadzonych w Polsce zapewne nie pozwoliła Michałowi Sitkowi szerzej zająć się propozycjami autorów, którzy na kwestie nierówności szkolnych patrzą z perspektywy działań podejmowanych w innych krajach. Głosów na ten temat jest sporo, zaś autor polemiki cytuje je obficie, niekiedy dodając, że na niektóre z poruszanych tam kwestii nie zwróciłem uwagi w swoim artykule. W innych zaś przypadkach uznaje proponowane wnioski za argumenty na rzecz tezy o malejącej roli nierówności w edukacji. Potraktowanie tego dorobku w sposób hasłowy nie daje możliwości głębszego wniknięcia w liczne kontrowersje, których autorzy cytowanych prac są świadomi. Chciałbym więc nawiązać do dwóch ustaleń, do których odwołał się Michał Sitek, a które nie są wcale tak jednoznacznie

rozumiane przez autorów, jak wynikałoby z ich skrótowego przedstawienia.

Pierwsza kwestia dotyczy korzystnego wpływu centralnych egzaminów na równość w edukacji. Michał Sitek podkreśla, że wprowadzenie tych egzaminów było jedną z kluczowych zmian towarzyszących reformie gimnazjalnej, po czym twierdzi, odwołując się do artykułu Thijsa Bola i współpracowników (Bol, Witschge, Van de Werfhorst i Dronkers, 2014), że mogło to wpłynąć na nierówność w edukacji.

Tymczasem w przytoczonym artykule wcale nie twierdzi się, że wprowadzenie centralnych egzaminów prowadzi do osłabienia nierówności w edukacji. Wręcz przeciwnie: autorzy wyraźnie zaznaczają, że wyniki dotychczasowych, nielicznych zresztą studiów, nie rozstrzygają tej kwestii, ponieważ tylko w części prac stwierdzono ów efekt, w innych zaś albo stwierdzono efekt odwrotny (tzn. centralne egzaminy prowadzą do wzrostu nierówności), albo nie stwierdzono żadnego związku między tymi zjawiskami (Bol i in., 2014, s. 1550). Zresztą autorzy w przeprowadzonej analizie danych empirycznych uzyskali wynik świadczący o wyższych nierównościach w krajach, w których istnieją centralne egzaminy. Nie jest to jednak tematem artykułu, dlatego przeszli nad tym wynikiem do porządku dziennego i skupili uwagę na znaczeniu, jakie dla nierówności ma podział szkół na ścieżki kształcenia¹. Dopiero w tym kontekście powrócili do roli centralnych egzaminów, dochodząc ostatecznie do wniosku, że łagodzą one nieco skutki selekcji pochodzeniowych, jakie

¹ Omawiając uzyskane rezultaty, autorzy piszą: „The cross-level interaction between central examinations and socio-economic status is significantly positive, indicating that in countries with central examinations, there is greater inequality in student performance across different socio-economic backgrounds. [...] However, we do not attach too much significance to this finding, because in the later models [...] we show that the positive interaction between social class and central examinations is not robust once the school level is included” (Bol i in., 2014, s. 1560).

powstają w momencie wyboru ścieżki kształcenia (Bol i in., 2014).

Warto też zaznaczyć, że w przytoczonej pracy centralne egzaminy rozumie się inaczej niż w Polsce. Wystarczy że standardy wymagań programowych zostaną określone w jednolity sposób dla całego kraju, wyniki egzaminów zaś będą honorowane przez pracodawców i instytucje dalszej edukacji (Bol i in., 2014, s. 1556). W myśl tej definicji centralne egzaminy nie muszą być ani testowe, ani anonimowe. Przykładowo Dania, gdzie nauka w szkole średniej kończy się otwartym egzaminem komisyjnym, w którym uczestniczy m.in. nauczyciel dobrze znający ucznia i jego możliwości, została zaliczona do krajów mających centralne egzaminy. Natomiast Stany Zjednoczone, gdzie szkoły średnie kończą się anonimowym egzaminem testowym, włączono do grupy krajów bez centralnych egzaminów. Zapewne dlatego, że tam wyboru testów dokonuje się na szczeblu stanowym, co nie ujednolica wymagań na odpowiednio wysokim poziomie, a prowadzi do swoistej rywalizacji w ich stopniowym obniżaniu (Sitek, 2015). Według kryteriów przyjętych w artykule zespołu Thijsa Bola, Polskę przed wprowadzeniem zewnętrznych egzaminów prawdopodobnie również zaliczono by do krajów mających centralne egzaminy. Tematy maturalne były ustalane centralnie dla wszystkich szkół, zaś wyniki szkolnych matur honorowano przy rekrutacji na studia.

Przytoczonemu artykułowi poświęciłem sporo uwagi, ponieważ dobrze ilustruje on sytuację, gdy wyniki badań nie dają jednoznacznych wskazówek co do interpretacji mechanizmów kształtowania się nierówności w edukacji. Ja również chciałbym wierzyć w to, w co zdaje się wierzyć Michał Sitek, że jednolite egzaminy poprawią szanse dzieci o najmniej korzystnym pochodzeniu, chociażby „poprzez zwrócenie większej uwagi nauczycielom i dyrektorom szkół na osiągnięcia najsłabszych uczniów” (Sitek, 2016, s. 125). Zgadzam się z tym argumentem, lecz

nie można zapominać, że bardziej zamożni rodzice nie pozostaną bierni. Mają dość środków, aby poprzez dodatkowe zajęcia i ćwiczenia dobrze przygotować (a niekiedy „wytrenować”) swoje dzieci do jak najlepszego wypełnienia testów. Może to oznaczać, że centralne egzaminy wprowadzone przez polską reformę wytworzyły nowy mechanizm powstawania nierówności (Sawiński, w druku).

A nawet jeśli nierówności maleją...

Z prac przywołanych przez Michała Sitka chciałbym zwrócić uwagę na jeszcze jedną (Breen, Luijkx, Müller i Pollak, 2009). Pisząc artykuł, miałem wątpliwości, czy pracę tę zacytować czy pominąć, ponieważ z jednej strony jest kamieniem milowym w toczącej się od ponad półwiecza dyskusji na temat nierówności w edukacji, z drugiej zaś otwiera nowe wątki, wymagające poważnego potraktowania. W pierwotnej wersji mojego artykułu uwzględniłem tę publikację, lecz później, pod wpływem uwag recenzentów, zdecydowałem się skupić na głównych tezach, przez co na dyskusję innych kluczowych kwestii nie starczyło miejsca. Michał Sitek zwrócił jednak uwagę, że postąpiłem nieelegancko, pomijając „głosy, mówiące, że związek między pochodzeniem społecznym a szeroko rozumianymi osiągnięciami edukacyjnymi słabnie” (2016, s. 114). W odpowiedzi na polemikę chciałbym więc poświęcić chwilę na dyskusję stanowiska, w ramach którego kwestionuje się tezę o trwałym charakterze nierówności w edukacji.

Richard Breen, Ruud Luijkx, Walter Müller i Reinhard Pollak (2009) podjęli trud wyjaśnienia swoistego paradoksu polegającego na tym, że mimo ekspansji szkolnictwa i poprawy warunków życia, badania uporczywie wykazują brak symptomów zmniejszania się nierówności w edukacji. Autorzy sformułowali tezę, że dzieje się tak na skutek zbyt małej liczebności prób badawczych, co

w ramach stosowanych schematów wnioskowania statystycznego nie pozwala na odrzucenie hipotezy, że nierówności nie ulegają zmianom. Aby uzyskać większe liczebności, dla dziewięciu europejskich krajów połączyli wyniki różnych badań, obejmujących wskaźniki pochodzenia społecznego i osiągnięć edukacyjnych. Przykładowo na Węgrzech były to cztery badania, w Wielkiej Brytanii było ich 15, w Niemczech 30, w Holandii 35. Następnie dane zharmonizowano, wyodrębniając w sposób jednolity dla wszystkich krajów kategorie pochodzenia (według zawodu ojca), poziomy wykształcenia osiągniętego przez badanych oraz przedziały lat, co pozwoliło porównać zmiany zachodzące w tych samych okresach. Harmonizacja danych i względnie duże liczebności rozpatrywanych prób pozwoliły autorom na wyciągnięcie statystycznie prawomocnego wniosku, że w ośmiu spośród dziewięciu krajów nierówności edukacyjne uległy pewnej, choć w sumie niewielkiej redukcji. Dziewięć kraj, którym były Węgry, wyłączono z analiz. Kierowano się tym, że badania węgierskie nie składają się na spójny obraz przemian w nierównościach edukacyjnych².

Autorzy osiągnęli swój cel, ponieważ wykazali, że gdyby wziąć pod uwagę dostatecznie długi okres (analizy objęły osoby urodzone w latach 1908–1964), a także gdyby

posłużyć się próbami o dostatecznie dużych liczebnościach, to wtedy w danych ujawni się spadek nierówności w edukacji. Czy na tej podstawie należy uznać, że prędzej czy później nierówności edukacyjne w Polsce – także te gimnazjalne – ulegną zmniejszeniu? Chyba byłby to pochopny wniosek, bo Breen wraz z pozostałymi autorami gwarancji takiej nie dają. W podsumowaniu przyznali, że skoro artykuł ma charakter empiryczno-opisowo-metodologiczny, to niewiele mówi na temat istoty badanego zjawiska. Reformatorom edukacji nie dostarczy wskazówek, jak wyrównywać szanse młodzieży z różnych środowisk (Breen i in., 2009). Dowiedzieliśmy się więc, że nierówności maleją – lecz dla praktyki edukacyjnej niewiele z tego wynika.

Jak łatwo jednak zauważyć, równie niewiele wynika z przedstawionego w moim artykule stanowiska, że nierówności w edukacji nie ulegają zmianom. W latach 90. ubiegłego stulecia, gdy jeszcze dominowało przekonanie, że dzięki ekspansji szkolnictwa poprawią się szanse uczniów o niekorzystnym pochodzeniu, książka *Persistent inequality...* Yossiego Shavita i Hansa-Petera Blossfelda (1993) wywoływała szok i zmuszała badaczy do refleksji. Wtedy jeszcze dominowało przekonanie, że ekspansja szkolnictwa w logiczny i konieczny sposób wyrówna szanse. Jednak dziś być może to Michał Sitek ma rację, uważając, że straszenie nieskutecznością reform to para idąca w gwizdek. Edukacji potrzebne są konkrety: co i jak należy zrobić, zaś ogólna refleksja takich konkretów nie daje.

Na zakończenie

Wprowadzaniu wielu reform – nie tylko zresztą w edukacji – towarzyszą wyobrażenia o koniecznej sprawczości. Skoro prowadzi się politykę – jak się dziś mówi – opartą na faktach, to oczekuje się zarazem, że podjęte działania przyniosą efekty. Chciałbym,

² Choć z decyzją autorów o pominięciu Węgier trudno dyskutować, ponieważ wynika ona z zastosowania we wszystkich krajach jednolitych kryteriów oceny jakości danych, zaskakujący wydaje się brak próby ustalenia, które z czterech węgierskich badań były temu winne. Być może po odrzuceniu jednego lub dwóch badań budzących największe wątpliwości, kryteria zostałyby spełnione. Jak wspominałem w moim artykule, w kontekście badań nad nierównościami w edukacji Węgry są ważnym krajem ze względu na dość późną integrację szkół w jeden system, kolektywizację rolnictwa, która mogła mieć wpływ na szanse edukacyjne dzieci chłopskich, a także ze względu na daleko idące interwencje władz komunistycznych w procesy selekcji szkolnych. Po pominięciu Węgier, Polska pozostała w projekcie jedynym krajem z Europy Środkowo-Wschodniej, co ograniczyło możliwości wyciągania wniosków na temat mechanizmów kształtowania się nierówności w krajach o odmiennych systemach politycznych.

aby mój artykuł stanowił pewnego rodzaju zimny prysznic na głowy reformatorów preferujących ten styl myślenia. A przynajmniej kształtował świadomość, że potrzeba jeszcze wielu badań i krytycznych dyskusji, aby można było w uprawniony sposób ocenić, na ile skuteczne okażą się interwencje w tak subtelną materię jak nierówności w edukacji.

Literatura

- Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H. G. i Dronkers, J. (2014). Curricular tracking and central examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces* 92(4), 1545–1572.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. i Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475–1521.
- Collins, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Herczyński, J. i Sobotka, A. (2015). Ustrojowe modele gimnazjum. *Edukacja*, 135(4), 5–32.
- Sawiński, Z. (2011). *Jak mierzyć nierówności w dostępie do wykształcenia? Wnioski z symulacji komputerowych*. Analizy IBE/01/2011. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sawiński, Z. (w druku). Systemic changes and inequality in access to education, 1972–2008. W: I. Tomescu-Dubrow, K. M. Słomczyński, H. Domański, J. K. Dubrow, Z. Sawiński i D. Przybysz (red.), *Dynamics of class and stratification in Poland*. Budapest: Central European University.
- Shavit, Y. i Blossfeld, H.-P. (red.). (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview.
- Sitek, M. (2015). Miejsce egzaminów zewnętrznych w systemach edukacyjnych i polityce edukacyjnej. W: R. Dolata i M. Sitek (red.), *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminacje zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej* (s. 11–29). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sitek, M. (2016). Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego „Gimnazja wobec nierówności społecznych”. *Edukacja*, 137(2), 113–130.
- Tieben, N., 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.

Tekst złożony 7 czerwca 2016 r., przyjęty do druku 16 czerwca 2016 r.