

Piotr Długosz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Paradoksy reformy edukacji w świetle badań uczniów gimnazjów

Nasza wiara w edukację jako ostateczne narzędzie rozwiązywania wszystkich problemów ekonomicznych i społecznych jest nieuzasadniona, a związane z nią działania okazują się nieskuteczne

Raymond Boudon

Streszczenie

Prezentowany artykuł ma na celu pokazanie społecznych skutków reformy edukacyjnej wprowadzającej gimnazja w 1999 r. Do tego celu zostały wykorzystane badania sondażowe zrealizowane w śródkowym okresie (2009 r.) trwania nowego ustroju szkolnego. Do zebrania danych zastosowano metodę sondażową, stosując ankietę audytoryjną. Przebadano 1767 respondentów uczących się w trzecich klasach z 33 gimnazjów na południu Polski. Wyniki analiz pokazały, że lokalizacja gimnazjum ma wpływ na edukacyjne rezultaty uczniów. Różnice w wynikach uczniów gimnazjów są odzwierciedleniem społecznych różnic między nimi. W szkołach miejskich, gdzie dominowała młodzież z wysokim statusem, młodzież uzyskiwała najlepsze wyniki, jak też miała najwyższe aspiracje edukacyjne. W szkołach wiejskich wśród młodzieży z niskim statusem osiągnięcia szkół oraz aspiracje były niskie. W wyniku zachodzących zmian w systemie, jak też jego otoczeniu doszło do zwiększenia się nierówności szans edukacyjnych młodzieży z niskim statusem.

Słowa kluczowe: reforma gimnazjalna, społeczne skutki, efekt odwrócenia, gimnazjaliści, nierówności edukacyjne

Wprowadzenie

Szukając adekwatnej formuły teoretycznej do analizy zjawiska dotyczącego reformy gimnazjalnej i jej społecznych skutków, należy sięgnąć do efektu odwrócenia Raymonda Boudona (2008; 2009). Zwiększenie dostępu do edukacji, a szczególnie umożliwienie edukacji młodzieży z niższym statusem wcale nie zwiększyło szans szkolnych tej młodzieży (Boudon 2008, s. 25). Tak się nie stało, gdyż pojawił się efekt odwrócenia, polegający na uzyskaniu skutków odmiennych od zamierzonych.

Przywoływana koncepcja Boudona wydaje się być adekwatnym narzędziem opisu i wyjaśniania skutków wprowadzanej reformy edukacyjnej z 1999 r. Wzmiankowany efekt odwrócenia miał na celu identyfikację niezamierzonych czy też bumerangowych efektów zmian społecznych. Boudon (2008) opisywał, jak

demokratyzacja szkolnictwa i umasowienie edukacji wyższej w XX w. miało wpłynąć na wzrost nierówności dochodowych i społecznych.

Owe paradoksy egalitaryzacji wystąpiły w naszym kraju po wprowadzeniu reformy oświaty w 1999 r. Zakładała ona, iż w wyniku wprowadzenia trzyletnich gimnazjów i wydłużenia o rok elementarnej oświaty nastąpi podniesienie jakości nauczania w szkołach, wyrównanie szans edukacyjnych, upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego (Zahorska 2009). Innymi słowy, nowy ustrój oświatowy miał stać się bardziej egalitarny i dostosowany do wyzwań społeczeństwa ryzyka (Beck 2002), społeczeństwa wiedzy (Drucker 1999). Podstawową intencją reformy było równanie szans edukacyjnych wśród młodzieży z różnych środowisk. Narzędziem niwelowania nierówności miało być gimnazjum jako szkoła dobrze wyposażona w pomoce szkolne, laboratoria, zatrudniająca dobrze przygotowanych nauczycieli. Dzięki wmontowaniu w strukturę szkolną nowego elementu, jakim było gimnazjum, miano zrównać szanse dzieci i młodzieży, szczególnie tej z małych szkół wiejskich, które rzekomo były niedostatecznie wyposażone w pomoce szkolne i borykały się kłopotami kadrowymi. Poza wyrównaniem warunków edukacji celem reformy była też zmiana struktury aspiracji młodzieży. Założono, że społeczeństwo musi mieć wysoki poziom skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym. W ten sposób nastąpić może modernizacja struktury społecznej i zawodowej. Przy czym zarzucono szkolnictwo zawodowe, traktując je jako pozostałość i balast po PRL.

Dzisiaj z perspektywy już minionego ustroju szkolnego (w 2017 r. weszła w życie nowa reforma likwidująca szkoły gimnazjalne i przywracająca ośmioletnie szkoły podstawowe) można dokonać bilansu zaistniałych w tamtym okresie zmian. Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie dotyczące społecznych skutków reformy edukacyjnej. Po wdrożeniu nowej reformy, przywracającej stary porządek, należałoby zapytać czy tamta „wielka obietnica” wyrównania szans edukacyjnych została spełniona.

Pozory egalitaryzacji?

Na progu nowej reformy edukacji z 2017 r. w szkołach zawodowych uczyło się 13% uczniów w przedziale wiekowym 16–18 lat. Naukę w liceum wybierało 48%. Do technikum uczęszczało 39% (Kapitał Ludzki w Polsce... 2017, s. 44). W szkołach wyższych współczynnik skolaryzacji netto wynosił 36,8 % (Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r. 2017, s. 26). W czasie kiedy reforma gimnazjalna była wprowadzana w Polsce, powyższe wskaźniki wyglądały nieco inaczej. W roku szkolnym 1999/2000 uczęszczało do szkół zasadniczych zawodowych 20% uczniów, w liceach było 34%, a w technikach 31%¹. Zaś współczynnik skolaryzacji netto w szkolnictwie wyższym wyniósł 31% (Edukacja dla pracy 2007, s. 31). Z jednej strony, dane pokazują, że doszło do zmiany struktury wykształcenia młodzieży. Przed wprowadzeniem reformy

1 W roku 1990/1991 w szkołach zawodowych było 54% uczniów, w średnich szkołach zawodowych 25%, w liceach 21%.

„Dobra Szkoła” w 2017 r. uczniowie częściej wybierali średnie szkoły, były to licea. Wyższy też był współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym. Umasowienie wykształcenia średniego stało się faktem. Nieco inaczej wygląda kwestia wzrostu współczynnika wyższej edukacji. W 2016 r. ¼ Polaków posiadała wykształcenie wyższe (Kapitał Ludzki w Polsce... 2017, s. 45). Współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym był najwyższy w roku szkolnym 2010/2011 i wynosił 40,8%. W kolejnych latach, jak pokazują analizy, zaczął on spadać, co może oznaczać schłodzenie aspiracji wśród młodzieży z niższym statusem (Długosz 2017).

Z drugiej strony, na podstawie prezentowanych danych widać też wyraźnie, że zmiany na rynku edukacyjnym zaczęły się dużo wcześniej niż wystartowała reforma w 1999 r. Już przed 1999 r. rósł odsetek młodzieży studiującej, jak też zmieniała się struktura wyborów młodzieży szkół podstawowych. Młodzi odchodzili od preferowania wykształcenia zawodowego na rzecz średniego, które dawało możliwość podejmowania studiów wyższych po uzyskaniu matury. „Boom edukacyjny” zaczął się po zmianie ustrojowej, kiedy to Polacy zorientowali się, że wyższe wykształcenie jest jednym z głównych czynników pozwalających się adaptować do zmiany społecznej (Sztompka 2000; Ziółkowski 2000). Młodzież oraz dorośli poprzez swoje wybory i popyt na wyższe wykształcenie dokonali radykalnej rekonstrukcji rynku edukacyjnego. Szkoły zawodowe nie dawały już kompetencji, na które był popyt na rynku pracy, więc musiały upaść (nie licząc tych, które likwidowano wraz z upadającymi przedsiębiorstwami). Popularnością zaczęły się cieszyć szkoły maturalne (licea, licea zawodowe, technika), dając młodzieży uprawnienia do podejmowania studiów wyższych. W związku z powstaniem nowych branż (marketing, zarządzanie, media) zaczęło rosnąć zapotrzebowanie na specjalistów z tych dziedzin. Młodzież podążać zaczęła w kierunku wyższego wykształcenia, w czym pomogło jej prywatne szkolnictwo wyższe, tworzące zbiór ponad czterystu uczelni. Reforma edukacyjna w 1999 r. była odpowiedzią na te wyzwania i społeczne potrzeby.

Efekty bumerangowe reformy gimnazjalnej

Według Boudona (2008, s. 7) efekt odwrócenia to struktura wyznaczająca przymus, pod którym działają jednostki. Dochodzi do tego w następstwie pojedynczych działań indywidualnych podmiotów, które to działania mają negatywne konsekwencje dla innych osób bądź całych zbiorowości. Przy czym podejmowane indywidualne działania nie mają na celu wywołania owych niepożądanych skutków. Autor „Efektu odwrócenia” ilustrował omawiane zjawisko przykładami edukacyjnymi. Mianowicie twierdził, iż szkolne zaangażowanie jednostek konieczne do osiągnięcia jakiegokolwiek szczybla na drabinie społeczno-zawodowej, jest dziś znacznie większe niż dawniej. Wzrost indywidualnych kosztów osiągnięcia statusu społecznego na pewno tylko w skromnej mierze należy do skutków postępu technicznego na poziomie kwalifikacji związanych z daną posadą (Boduon 2008, s. 13–14). W przywołanym przez Boudona przykładzie wzrost popytu edukacyjnego miał – jak się to obecnie

ujmuje – doprowadzić do inflacji wykształcenia, co skutkowało zwiększeniem wymagań edukacyjnych wobec młodzieży. Wcześniej do pracy biurowej wystarczająca była matura, a po wypuszczeniu na rynek pracy absolwentów studiów wyższych, do wykonywania takiej samej pracy poszukiwano ludzi z dyplomem wyższej uczelni. Innym skutkiem, według Boudona, miała być zwiększona nierówność dochodów oraz brak ruchliwości społecznej. Zjawisko to miało być właśnie efektem odwrócenia i zostało wyjaśnione poprzez metaforę kolejki ustawionej do wysokich pozycji społecznych. W wyniku reform, młodzież z niskim statusem uzyskiwała bilet do wysokich statusów, jednakże wykształcenie rówieśników z wyższym statusem było lepsze co sprawiało, że bogatsza młodzież stawiała na początku kolejki po wysokie statusy spychając tych z gorszym wykształceniem na koniec kolejki. Egalitaryzacja edukacji zwiększyła koszty wyjścia po statusy społeczne i nadmierna podaż dyplomów doprowadziła do ich inflacji (Boudon 2009, s. 69). W zjawisku tym widoczny jest efekt maksymalnie utrzymywanych nierówności. Pod naporem na wyższe i średnie wykształcenie grup z niższym statusem, grupy z wyższym statusem starają się maksymalizować swoją edukację mającą zachować ich przewagę i dominację społeczną (Raferty, Hout 1993).

Na przykładzie reformy edukacji z 1999 r. można doszukiwać się pewnych podobieństw zarówno, jeśli idzie o same cele i intencje wprowadzanych zmian (demokratyzacja szkolnictwa), jak też niezamierzone efekty tej reformy. Głównym jej celem była egalitaryzacja. W efekcie wprowadzonych zmian doszło do zwiększenia nierówności edukacyjnych i zmniejszenia mobilności społecznej szczególnie młodzieży pochodzącej z rodzin o niskim statusie (Domalewski, Mikiewicz 2003).

Dlaczego tak się stało? Poza oferowanymi przez Boudiona (2009) i Goldthorpa (2012) wyjaśnieniami warto wskazać także na następujące niezamierzone skutki zmian. Utworzenie gimnazjum wprowadziło dodatkowy próg selekcyjny, który sprawił, że edukacyjne trajektorie dzieci zaczęły się różnicować już po szóstej klasie szkoły podstawowej. Działanie to wzmocniło selekcyjność systemu i wygenerowało konkurencyjną walkę o zajęcie wysokich pozycji na zakończenie gimnazjum, które uprawniało do dostania się do dobrego liceum. W wyniku utworzenia nowej placówki w strukturze szkolnictwa doszło do podziału gimnazjów na lepsze i gorsze, publiczne i niepubliczne. Szczególnie w dużych miastach zaczęła pojawiać się różnica między gimnazjami ze względu na ich społeczny skład (Murawska 2004; Dolata 2008; Zahorska 2009; Mikiewicz 2014). W gimnazjach wiejskich czy też małomiasteczkowych doszło do segregacji gimnazjalistów ze względu na miejsce zamieszkania. W jednych klasach była gromadzona młodzież miejscowa, a w innych przebywała młodzież z małych miejscowości, która była dowożona gimbusami z miejsca zamieszkania do szkoły. W związku z tym, że wzrosły wymagania związane ze zdobyciem specjalistycznego wykształcenia, gimnazja zaczęły się specjalizować i profilować, co w konsekwencji zmusiło młodzież do wcześniejszego wybierania zawodu zamiast przesunąć tę decyzję na później. Wprowadzenie nowej formuły oceniania za pomocą testów na zakończenie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i maturalnej

zmusiło młodzież, jak też nauczycieli do nauki pod testy. W celu uzyskania lepszych rezultatów młodzież częściej zaczęła korzystać z korepetycji (Długosz 2009). Ponadto dominujący przekaz w epoce testów doprowadził do tego, że wiedza stała się powierzchowna i fragmentaryczna, nie dając szansy na rozumienie otaczającej nas rzeczywistości (Gromkowska-Melosik 2017).

Na poziomie jednostkowym wprowadzenie gimnazjum przyczyniło się do wzrostu nierówności edukacyjnych. Młodzież z niższym statusem uzyskiwała gorsze rezultaty w testach gimnazjalnych oraz uczęszczała do gorszych klas czy też gorszych gimnazjów (Mikiewicz 2014). Mimo zwiększenia dostępności szkół średnich i wyższych, szanse edukacyjne nie zostały wyrównane. Młodzież z niższym statusem wybierała gorsze szkoły ponadgimnazjalne oraz gorsze uczelnie i mniej prestiżowe kierunki studiów niż rówieśnicy z wyższym statusem (Raport o stanie edukacji 2010). Urynkowienie oświaty wpłynęło na dyferencjację poziomą szkolnictwa. Podzieliło się ono na szkoły dla mas i szkolnictwo elitarne (Gromkowska-Melosik 2015). Wraz z wejściem do szkół niżu demograficznego zaczęły one „walczyć” o klienta. Były takie, które przyjmowały wszystkich chętnych kandydatów, bez żadnej selekcji jedynie po to, aby przetrwać (od gimnazjów po studia wyższe).

Reasumując, przegranymi reformy edukacji stali się ci, którzy mieli być de facto jej beneficjentami, czyli młodzież ze środowisk ubogich ekonomicznie i kulturowo. Stało się tak za sprawą pojawienia się pierwszego i drugiego efektu stratyfikacyjnego. Uczniowie z niższym statusem, uzyskujący gorsze oceny lokowali się w słabszych gimnazjach. Mając niższe osiągnięcia i gorszy status, mieli większą awersję do ryzyka, co oznaczało wybór na progu szkoły ponadgimnazjalnej gorszych placówek. W sytuacji inflacji wykształcenia świadectwa słabszych szkół (średnich i wyższych) straciły najbardziej na wartości. Być może w związku z tymi procesami obserwowany jest spadek współczynników skolaryzacji na poziomie wyższym. Ci, którzy nie uzyskali spodziewanej korzyści z wykształcenia mogą się wycofywać z podejmowania studiów wyższych (Długosz 2017).

Oto paradoksy reformy edukacji z 1999 r., która miała zasypać rowy różnic edukacyjnych (społecznych) między młodzieżą z różnych środowisk, a je paradoksalnie pogłębiła.

Dlaczego nie spełniła się „wielka obietnica”?

Wyjaśnienie efektu odwrócenia można znaleźć u Boudona (2008; 2009). Stosując modele formalne, autor pokazuje, w jaki sposób demokratyzacja szkolnictwa wpłynęła na zróżnicowanie dochodowe i zahamowanie ruchliwości społecznej. Mechanizmem pośredniczącym między umasowieniem szkolnictwa a wzrostem nierówności był wtórny i pierwotny efekt stratyfikacyjny. Pierwotny efekt stratyfikacyjny miał polegać na wpływie statusu społeczno-ekonomicznego na szkolne osiągnięcia. O tym, że środowisko rodzinne wpływa na szkolne oceny pisali już Coleman (1966), Collins (1979), Jenks (1972), Kwiecieński (1972; 2002), Bernstein (1990), Bourdieu,

Passeron (2006). Bernstein zwracał uwagę na kompetencje językowe, poznawcze i różnice w kodach, jakimi posługują się różne klasy społeczne. Z kolei Bourdieu akcentował wpływ kapitału kulturowego na uzyskiwane stopnie szkolne, odwołując się do przemocy symbolicznej i reprodukcji kulturowej. Wymienieni autorzy wskazywali, że środowisko społeczne oraz rodzina pochodzenia poprzez oddziaływania socjalizacyjne i transmisję kapitałów kulturowych ma podstawowe znaczenie w wyznaczaniu szkolnych osiągnięć. Ponadto trzeba dodać, iż w liberalnym społeczeństwie, w sytuacji u rynkowania edukacji dużą rolę odgrywa kapitał ekonomiczny, dzięki któremu jednostka może rozwijać swoje zainteresowania kognitywne oraz uczęszczać na różne zajęcia dodatkowe i korepetycje.

Drugim mechanizmem generującym nierówności jest wtórny efekt stratyfikacyjny. Jak podaje Boudon (2008, s. 40), osoby o wyższym statusie dysponujące zasobami mają wyższe aspiracje i nadają większe znaczenie wykształceniu. W tym przypadku zakłada się, że młodzież z wyższym statusem będzie bardziej cenić wyższą edukację i uznawać jej funkcje askrypcyjne. Ponadto pojawia się tutaj mechanizm zwany awersją do ryzyka. Wśród rodzin uczniów ustalanie planów edukacyjnych następuje na podstawie uzyskanych osiągnięć szkolnych. Jeśli ktoś ma nikłe osiągnięcia, to raczej wątpliwe wydają się jego szanse na sukces edukacyjny, dlatego rezygnuje z kontynuowania edukacji na wyższym szczeblu. Jeśli natomiast ktoś ma wyższe osiągnięcia, to na tej podstawie prognozuje, że poradzi sobie także na kolejnym szczeblu i – w konsekwencji – postanawia kontynuować edukację.

W wyznaczaniu aspiracji dużą wagę odgrywają cechy statusowe. Młodzież z wyższym statusem dąży zazwyczaj do uzyskania statusu rodziny pochodzenia, stąd też wśród tej młodzieży zabiegi o uzyskanie wyższego wykształcenia będą częstsze i młodzież ta może być bardziej zdeterminowana do jego zdobycia. Dla młodzieży z niższym statusem koszty uzyskania wyższego statusu są znacznie wyższe. Niekiedy rodziny nie stać jest na przedłużanie drogi edukacyjnej dziecka, w związku z czym zmuszone jest ono do podjęcia pracy (Boudon 2009, s. 127).

Podsumowując, wtórny efekt stratyfikacyjny jest odpowiedzialny za regulację aspiracji edukacyjnych. Z jednej strony, ich poziom regulowany jest szkolnymi osiągnięciami ucznia. Im są one wyższe, tym większe aspiracje edukacyjne przejawia dana osoba. Z drugiej strony, za poziom aspiracji odpowiada też status społeczny. Im wyższy, tym wyższe są także zasoby jednostki oraz ranga nadawana przez nią wykształceniu. W sytuacji podobnego poziomu ocen szkolnych, lepsze szkoły na kolejnym szczeblu wybierze uczeń o wyższym statusie społecznym.

Różnicowanie się szans edukacyjnych

Głównym celem prowadzonych analiz jest wykazanie wpływu reformy edukacji na szanse edukacyjne młodzieży z rodzin nieuprzywilejowanych, które są narażone na depriację kulturową i społeczną. W założeniach proponowana transformacja miała likwidować nierówności edukacyjne. Ulokowanie szkół gimnazjalnych w nowej

strukturze miało na celu niwelowanie różnic w zakresie wiedzy wyniesionej ze szkoły podstawowej. Innymi słowy, miało wzmocnić kompetencje poznawcze, wiedzę i umiejętności młodzieży wywodzącej się ze środowisk wiejskich oraz młodzieży uczęszczającej do słabych szkół podstawowych. Czy tak się stało? Czy gimnazja doprowadziły do tego, że młodzież wiejska uzyskała podobne do młodzieży miejskiej wyniki w testach gimnazjalnych?

Wyniki egzaminów gimnazjalnych wskazują, iż tak się nie stało. W tabeli zaprezentowano wyniki z 2017 roku. Widać, że we wszystkich sprawdzianach najlepiej radziła sobie młodzież z dużych miast, a najgorzej młodzież wiejska. Największe różnice między gimnazjami pojawiły się przy wynikach z egzaminu z języka angielskiego. Rozpiętość w uzyskanych wynikach na testach gimnazjalnych między szkołami wskazuje, że raczej zamiast wyrównania nastąpiło zróżnicowanie szans edukacyjnych. Warto też dodać, iż w testach po szóstej klasie w szkole podstawowej zaobserwowano podobne różnice. Najwyższe osiągnięcia miały dzieci z największych miast, a najniższe dzieci wiejskie (Raport o stanie edukacji, 2010).

Wyjaśnienie tej różnicy znaleźć można w pracach o charakterze teoretycznym (Coleman 1966; Jenks 1962; Bernstein 1990; Bourdieu, Passeron 2006). Najkrócej mówiąc, szkoła odzwierciedla różnice społeczne. Do nauki języków obcych potrzebne są zasoby w postaci kapitału ekonomicznego, kulturowego. W związku z powyższym, łatwiej będzie się uczyć dziecku z klasy średniej zmotywowanemu do nauki, w którego otoczeniu rówieśnicy są zajęci podnoszeniem swoich kompetencji językowych, w sytuacji gdy rodzice sfinansują zajęcia dodatkowe i korepetycje oraz wyjazdy na zagraniczne obozy językowe. Dziecko z niższych warstw znajduje się w zgoła odmiennym położeniu. Może nie mieć motywacji do nauki, ani czasu ze względu na pomoc w pracach w gospodarstwie. Brakować może mu też wsparcia w swoim środowisku społecznym oraz środków finansowych potrzebnych na opłacenie dodatkowych zajęć, korepetycji. Dzieci z dużych miast są zapatrzane na zachód, częściej wyjeżdżają na wakacje za granicę i widzą potrzebę uczenia się języka, aby w przyszłości jeszcze bardziej podbijać świat. Dzieci wiejskie nie są do tego namawiane, raczej cechuje je statyczność, brak mobilności.

Tabela 1. Wyniki egzaminów gimnazjalnych w Polsce

	Wieś	Miasta do 20 tys.	Miasta od 20 tys. do 100 tys.	Miasta powyżej 100 tys.
Język polski	69	72	75	78
Historia	56	56	59	66
Matematyka	38	38	41	48
Przedmioty przyrodnicze	50	50	50	54
Język angielski	58	65	75	88

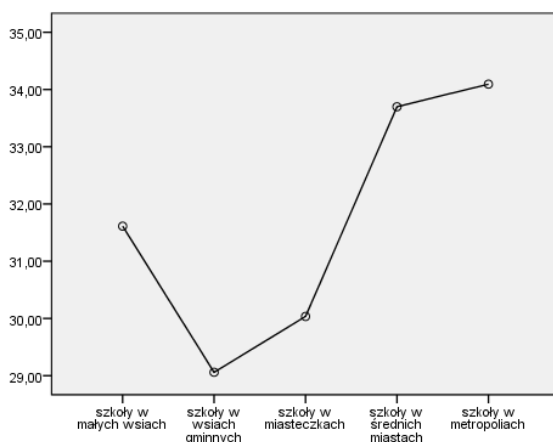
Źródło: Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2017

W związku z zaistniałą sytuacją, należałoby dociekać przyczyn powstawania wykazanych różnic. Dlaczego wraz ze spadkiem wielkości miejscowości pogorszeniu ulegają wyniki egzaminu gimnazjalnego?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, przeanalizowane zostaną wyniki badań zrealizowane wśród młodzieży gimnazjalnej. Celem poniższych analiz będzie sprawdzenie czy szkoły osiągające zróżnicowane wyniki w testach gimnazjalnych są też zróżnicowane pod względem składu społecznego szkół.

Do tego celu zostaną wykorzystane wyniki badań gimnazjalistów, jakie zostały przeprowadzone w Polsce południowo-wschodniej w 2009 r². Były one realizowane na Podkarpaciu, w Małopolsce i na Śląsku. Próba do badań miała charakter celowy i starano się tak dobierać gimnazja, aby były one zróżnicowane ze względu na lokalizację. Przebadano młodzież z 33 gimnazjów uczęszczającą do klas trzecich. W zbieraniu materiału badawczego posłużono się metodą sondażową. Zastosowano technikę ankiety audytoryjnej. Cała próba badawcza liczyła 1767 respondentów. Na terenie Śląska przebadano 547 gimnazjalistów (31%), w Małopolsce 614 osób (35%) oraz na Podkarpaciu 587 (34%).

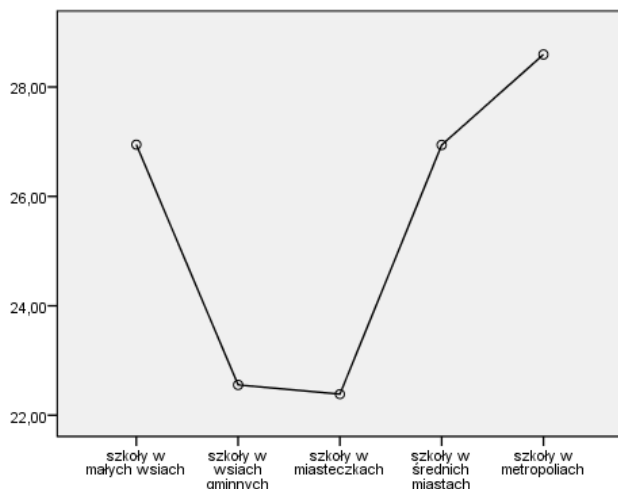
W badanej zbiorowości 19% stanowiły gimnazja w małych wsiach, 15% znajdowało się we wsiach będących siedzibami gminy, 16% gimnazjów położonych było w małych miasteczkach, 25% zlokalizowano na terenie większych miast, a 26% mieściło się w stolicach województw.



Wykres 1. Wyniki egzaminu z części humanistycznej

Źródło: badania własne

2 Prezentowane badania przeprowadzono w ramach z grantu „Analiza społecznych konsekwencji przemian edukacyjnych w Polsce” – kierownik projektu Marian Niezgoda, prof. UJ (2008–2009). Autor niniejszego tekstu był odpowiedzialny za przeprowadzenie badań ilościowych.



Wykres 2. Wyniki egzaminu z części przyrodniczej

Źródło: badania własne

Biorąc pod uwagę rozpiętość wyników w egzaminie gimnazjalnym, sytuacja w badanej zbiorowości gimnazjów wygląda pod pewnymi względami podobnie. Przy uwzględnieniu wyników z części humanistycznej i przyrodniczej widać na obu wykresach, że najlepiej wypadają szkoły w dużych miastach, a najgorzej w wsiach gminnych i małych miasteczkach. Warto zaznaczyć, że lepiej od tych ostatnich funkcjonują gimnazja w małych wsiach. Wynikać to może z tego, że gimnazja te są mniejsze, mogą być przeznaczone do likwidacji w wyniku braku środków i zmniejszającej się liczby uczniów, stąd nauczyciele mogą się starać uzyskać dobre wyniki, aby je uchronić. Zaobserwowane różnice są istotne statystycznie. Analiza wariancji ANOVA pokazała, że w przypadku pierwszego wykresu $F(3,1638)=531,91$ $p<0,000$. Dla wyników z testu przyrodniczego wyniki analiz wynosiły $F(3,1638)=358,60$ $p<0,000$.

Potwierdzenie różnicowania się wyników gimnazjów uzyskano też stosując do oceny efektów pracy szkoły indeks edukacyjnej wartości dodanej (EWD)³. W tabeli pokazano, że najwięcej szkół wymagających pomocy znajduje się w miejscowościach będących siedzibami gmin oraz w mniejszym stopniu – w małych wsiach. Jest to dowód na to, że utworzenie gimnazjów mających na celu wyrównywanie szans młodzieży ze wsi tego zamierzenia nie zrealizowało. Szczególnie jest to widoczne w dużych gimnazjach zlokalizowanych w gminach, do których dzieci były dowożone z okolicznych miejscowości. Dane w tabeli 2 pokazują jeszcze, że szkoły sukcesu najczęściej lokalizowane były w miastach. Innymi słowy, uczniowie w tych szkołach uzyskiwali lepsze wyniki niż spodziewane na podstawie estymacji ze szkoły podstawowej. W przypadku małych szkół rolę mogli odegrać nauczyciele, którym zależało na dobrych osiągnięciach placówki (obawy przed likwidacją gimnazjum). W dużych

3 <https://cke.gov.pl/wskazniki-ewd/>

miastach na tak dobre efekty egzaminów mogły mieć wpływ zasoby ekonomiczne, kulturowe, społeczne, jakimi dysponowali gimnazjaliści, ubiegający się o dostanie się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej. Sami rodzice mogli wysyłać swoje dzieci na zajęcia dodatkowe i korepetycje, aby te lepiej zdały testy, będące przepustką do dobrych szkół.

Tabela 2. Lokalizacja gimnazjum a EWD z części humanistycznej i przyrodniczej (w%)⁴

	Mała wieś		Gmina		Średnie miasto		Duże miasto	
	H	P	H	P	H	P	H	P
Wymagająca pomocy	35	44	53	66	16	42	19	0
Niewykorzystanych możliwości	0	10	15	15	0	48	13	26
Wspierająca	31	4	20	19	8	0	0	0
Sukcesu	34	42	12	0	76	10	68	74
Razem	100	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne

Prezentowane analizy, podobnie jak wiele innych opracowań (Mikiewicz 2004) pokazują, że w wyniku reformy edukacyjnej doszło do dyferencjacji szkolnej rzeczywistości. Każda z wyspecyfikowanych szkół tworzy inne systemy społeczno-kulturowe, które mają wpływ na uzyskanie ostatecznych rezultatów przez uczniów. Tym samym wyniki analiz wskazują, iż reforma gimnazjalna nie wyrównała szans edukacyjnych młodzieży z różnych środowisk społeczno-kulturowych.

Społeczne charakterystyki gimnazjów

Aby lepiej rozpoznać społeczne światy szkół przeprowadzono analizę korelacyjną dla każdej lokalizacji gimnazjów⁵. Wyniki tej analizy pozwolą na wgląd w specyfikę środowiska socjalizacyjnego odpowiedzialnego za uzyskiwane rezultaty.

Młodzież z gimnazjum w małej wsi, na co wskazują wyniki analizy korelacyjnej, posiadała złą sytuację materialną. Miała też niski status społeczny, biorąc pod uwagę wykształcenie rodziców i status zawodowy matki. Często są to rodziny chłopskie. Uczniowie tych szkół nie spędzają zbyt wiele czasu przy komputerze oraz nie wyjeżdżają w celach turystycznych zagranicę. Przedstawiciele tej zbiorowości nie uczęszczali do przedszkola ani nie korzystali w gimnazjum z korepetycji. Negatywnie oceniali poziom nauczania w szkole. Deklarowali lepszą znajomość języka rosyjskiego przy braku znajomości języka angielskiego. Analiza pokazuje, że w gimnazjach w małych wsiach przebywała wiejska młodzież pozbawiona kapitału ekonomicznego i kulturowego, a także wsparcia edukacyjnego przez środowisko rodzinne.

⁴ H-oznacza część humanistyczną egzaminu, a P-część przyrodniczą.

⁵ Dla każdej ze szkół stworzono indeks i następnie poddano go analizie korelacyjnej.

Tabela 3. Korelacje zmiennych z lokalizacją gimnazjum

	Mała wieś	Gmina	Średnie miasto	Duże miasto
Bogactwo	-0,127	-0,181	0,117	0,191
Ocena warunków materialnych	-0,128	-	-	-
Wykształcenie ojca	-0,204	-0,177	0,200	0,175
Wykształcenie matki	-0,151	-0,157	0,193	0,110
Pozycja zawodowa matki	-0,115	-0,167	0,135	0,115
Pozycja zawodowa ojca	-	-	-	0,148
Dochody z gospodarstwa rolnego	0,133	0,221	-0,189	-0,235
Dopłaty z UE	-	0,125	-	-
Stała praca najemna	-	-	-	0,105
Posiadanie gospodarstwa rolnego	0,217	0,231	-0,255	-
Pomoc w gospodarstwie rolnym	-	0,162	-0,115	-0,192
Odległość od miejsca zamieszkania	-	0,103	-	-
Stała praca najemna	-	-0,141	-	-
Czas spędzony przy komputerze	-0,104	-	0,100	-
Wyjazdy w celach turystycznych	-0,177	-0,257	0,196	0,234
Poziom nauczania w szkole	-0,100	-	0,122	-
Korepetycje	-0,116	-0,162	0,204	-
Zajęcia dodatkowe		-0,137	0,116	-
Uczęszczanie do przedszkola	-0,252	-	-	-
Znajomość języka angielskiego	-0,134	-	0,106	0,100
Znajomość języka rosyjskiego	0,103	-	-	-
Znajomość języka niemieckiego	-	-	0,151	-
Znajomość języka francuskiego	-	-	-	0,152
Liczba książek w domu	-	-0,137	0,119	0,104

Źródło: badania własne

W gimnazjach ulokowanych w gminach znajdowała się biedna młodzież z rodzin rolniczych z niskim poziomem wykształcenia. Uczniowie ci mieszkali z dala od szkół, stąd dużo czasu poświęcali oni na dojazdy. Ponadto, po powrocie do domu zaangażowani byli w pomoc w gospodarstwach rodzinnych. Wyróżniali się także od pozostałych gimnazjalistów tym, że nie uczestniczyli w zajęciach dodatkowych, ani nie pobierali korepetycji. Nie podejmowali się też turystycznych wyjazdów zagranicznych. Młodzież tę cechuje negatywny kapitał kulturowy mierzony wielkością domowej biblioteki. Zbiorowość ta, w szczególności uczniowie dowożeni do szkół, znajdują się w sytuacji wielokrotnej deprywacji kulturowej. Ujawnione negatywne charakterystyki szkolne wśród tej grupy niejako rozwiązują zagadkę dotyczącą uzyskiwania najniższych wyników z testów w zbiorowości gimnazjalistów.

Można stwierdzić, że powstanie tych gimnazjów mających równać szanse młodzieży ze środowisk wiejskich doprowadziło do efektu bumerangowego czyli pogorszenia warunków edukacyjnych tej młodzieży. Na ten fakt mogły wpłynąć dwa czynniki. Po pierwsze, młodzież ta pomaga rodzicom w pracach domowych, niejednokrotnie może jej brakować czasu na naukę w domu, na co już dawno zwracano uwagę (Borowicz 2008). Po drugie, młodzież z poza gminy jest do szkół dowożona i przez to jest często umieszczana w odrębnych klasach traktowanych nieco „po macoszemu”, gdyż ze względu na czasochłonne dojazdy nie bierze pełnego udziału w życiu szkoły, co odbija się na jej wynikach na testach (Zahorska 2009).

Kolejną analizowaną grupą są gimnazjaliści ze średniego miasta. W przeciwieństwie do dwóch poprzednich ci gimnazjaliści mają wyższy standard materialny, lepiej wykształconych rodziców, ich matki zajmują wyższe pozycje zawodowe. Częściej spędzają czas przy komputerze oraz podróżują po świecie. Korzystają z korepetycji i zajęć dodatkowych. Znają co najmniej dwa języki obce i dysponują kapitałem kulturowym. Pozytywnie ocenili także poziom zajęć w swoich gimnazjach. Młodzież z gimnazjów w średnich miastach posiada sprzyjające warunki edukacyjne. Posiada zasoby ekonomiczne i kulturowe, dzięki którym może realizować cele edukacyjne. Warto podkreślić, że w takich miastach młodzież czuje się deprawowana kulturowo. Jej punktem odniesienia są duże miasta. W związku z tym dąży ona do tego, aby zdobyć dobre wykształcenie, które pozwoli na odniesienie sukcesu w dużym mieście. W tym przypadku rodzice inwestują w wykształcenie dzieci po to, aby rodzina zachowała swój status (Goldthorpe 2010, Długosz 2017).

Młodzież w gimnazjach wielkomiejskich charakteryzuje się dobrą kondycją materialną, oboje rodzice mają lepsze wykształcenie i wyższą pozycję zawodową. Posiadają także stałą pracę najemną. Są w posiadaniu kapitału kulturowego. Biorąc pod uwagę znajomość dwóch języków, a szczególnie znajomość języka francuskiego, można rzec, że mają rzadki kapitał kulturowy. Młodzież z tej grupy częściej też podróżuje po świecie, co wskazywać może na jej dominację pod względem kapitału ekonomicznego i kulturowego.

Biorąc pod uwagę powyższe analizy, należy stwierdzić, że każda z czterech grup gimnazjalnych reprezentuje odmienną charakterystykę społeczną. Najbardziej niekorzystne z punktu widzenia ich wpływu na szanse edukacyjne posiada gimnazjum w gminie, następnie na wsi. W obu przypadkach szkoła, a szczególnie działania edukacyjne uczniów, nie mogą liczyć na wsparcie ze strony środowiska rodzinnego. Zgoła odmienna sytuacja występuje w gimnazjach miejskich, w których korzystne charakterystyki rodziny pochodzenia mogą przyczynić się do zwiększenia szans edukacyjnych. Na szczególną uwagę zasługuje środowisko edukacyjne w średnich miastach. Jest ono nakierowane na podwyższanie szans edukacyjnych, mających w ostateczności pomóc tej młodzieży w emigracji do dużego miasta.

Na podstawie danych można stwierdzić, iż reforma edukacji z 1999 r. nie doprowadziła do wyrównania szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej czy też tej ze środowisk o niekorzystnych charakterystykach społeczno-kulturowych. Młodzież

ze względu na swoje społeczne charakterystyki została zgromadzona w szkołach o różnym potencjale edukacyjnym. Najsłabszymi zasobami edukacyjnymi dysponowały wiejskie gimnazja, a najlepszymi miejskie. W sytuacji uprzywilejowanej znalazły się te szkoły, które miały uczniów z korzystnymi charakterystykami statusowymi, a ich rodzice inwestowali dodatkowo w ich rozwój edukacyjny. Należy podkreślić, że w przypadku urynkwienia oświaty, cechy statusowe a przede wszystkim posiadane zasoby rodziny pochodzenia ucznia będą głównie decydowały o jego szkolnych i jednocześnie życiowych szansach (Smolińska-Theiss 2014).

„Efekt Handkego”

O różnicach między poszczególnymi środowiskami społecznymi szkół gimnazjalnych pisano powyżej. Kolejnym mechanizmem mającym duży wpływ na powstanie efektu odwrócenia reformy gimnazjalnej z 1999 r. będzie efekt Handkego. Na czym miałby ów efekt polegać? Mianowicie, pierwszy efekt stratyfikacyjny polega na wpływie warunków społecznych na szkolne osiągnięcia (Boudon 2008). Efekt ten został wykazany poprzez odzwierciedlenie cech społecznych uczniów w efektach pracy szkoły. Drugi efekt stratyfikacyjny odnosi się do kształtowania aspiracji uczniów pod wpływem szkolnych osiągnięć (Boudon 2008).

Efekt Handkego będzie polegał na tym, że aspiracje edukacyjne związane z przejściem na kolejny szczebel kształcenia będą uwarunkowane poprzez poziom gimnazjum. Im wyższa jakość edukacji gimnazjum (wyżej zdane egzaminy), tym wyższy poziom aspiracji edukacyjnych. Jakość edukacji będzie zmienną pośredniczącą między klasyczną zmienną, jaką jest status społeczny a poziomem aspiracji edukacyjnych.

By wykazać występowanie efektu Handkego, dokonano pewnych modyfikacji zmiennych poddanych analizie. Ze zmiennych: ocena sytuacji materialnej, wykształcenie i pozycja zawodowa ojca przygotowano nową zmienną – status społeczno-ekonomiczny. Przyjmowała ona trzy wartości. W badanej próbie gimnazjalistów było ze statusem niskim 17%, ze średnim 66%, a z wysokim 17%. Druga zmienna została stworzona poprzez zsumowanie wyników egzaminów z części humanistycznej i przyrodniczej. Następnie uzyskane wyniki zostały zrekodowane na trzy kategorie przy podziale gimnazjów na te o wynikach niskich (35%), średnich (34%) i wysokich (31%).

Tabela 4. Status społeczno-ekonomiczny a wyniki gimnazjów (w%)

	Niski	Średni	Wysoki
Słabe	41	38	14
Średnie	41	33	32
Wysokie	18	29	54
Razem	100	100	100

C Pearsona=0,249, p=0,000

Źródło: badania własne

W tabeli 4 znajduje się zestawienie zmiennej status społeczny skonstruowany z oceny sytuacji materialnej, wykształcenia i stanowiska pracy ojca z wynikami uzyskiwanymi przez gimnazja. Cechy społeczne uczniów odzwierciedlają się w wynikach pracy szkół. Wśród gimnazjów z niskimi wynikami dominują uczniowie z niskim i średnim statusem. Wśród gimnazjów ze średnimi wynikami też widać większy udział młodzieży z niskim statusem. Zaś w przypadku gimnazjów z wysokimi wynikami przeważają uczniowie z wysokim statusem społeczno-ekonomicznym.

Reforma gimnazjalna nie zniósła wpływu czynników strukturalnych na szanse edukacyjne. W tym przypadku różnice mogły zostać wzmocnione poprzez tworzenie się gimnazjów o różnym składzie społecznym i oddziaływaniu czynników statutowych na efekty pracy tych szkół.

Przechodząc do wzmiankowanego efektu Handkego, należy przyjrzeć się wynikom w tabeli 5. Ukazano w niej, jak status społeczny modyfikuje wpływ jakości gimnazjów na aspiracje edukacyjne. Spośród respondentów z najgorszych gimnazjów w kategorii niskiego statusu społecznego udaje się do liceum 32%, w kategorii średniego statusu odsetek wzrasta do 43%, a wśród gimnazjalistów z wyższym statusem jest to już 48%. Wyniki tej analizy pokazują, że mimo uczęszczania dziecka do słabego gimnazjum o jego decyzjach edukacyjnych w większym stopniu będzie decydować status społeczny. Im on wyższy, tym wyższy odsetek chcących uczyć się w liceum. W związku z powyższym, najwięcej gimnazjalistów z najlepszych gimnazjów, z wysokim statusem powinno się decydować na naukę w liceum. Tak też jest – wśród uczniów uczęszczających do najlepszych gimnazjów, jednakże mających niski status tylko 50% zamierza iść do liceów. Ze średnim statusem będzie to już 57%. A przy wysokim statusie, spośród respondentów z najlepszego gimnazjum do liceum zamierza się udać 84%.

Podobna zasada obowiązuje w przypadku wyboru pozostałych szkół z tą różnicą, że wraz ze spadkiem statusu rośnie częstość wyboru technikum i szkoły zawodowej. Z najlepszych gimnazjów do technikum zamierza iść 44% z niskim statusem, 39% ze średnim statusem i tylko 16% z wysokim statusem. Wraz ze wzrostem statusu społecznego zmniejsza się liczba chętnych do nauki w technikum. Analogicznie jest z chęcią kontynuowania nauki w szkole zawodowej. Spośród uczniów z gimnazjów niskiej jakości (bo z takich głównie się rekrutują uczniowie tych szkół) o niskim statusie do szkoły zawodowej zamierza iść 19%, ze średnim statusem 14%, a z wysokim statusem 12%.

Tabela 5. Wpływ wyników gimnazjum w kategoriach statusu społecznego na aspiracje edukacyjne (w%)

	Niski			Średni			Wysoki		
	Niskie	Średnie	Wysokie	Niskie	Średnie	Wysokie	Niskie	Średnie	Wysokie
Liceum	32	42	50	43	61	57	58	80	84
Technikum	48	40	44	43	33	39	30	20	16
ZSZ	19	18	6	14	6	4	12	0	0
Razem	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne

Biorąc pod uwagę fakt, że liceum jest szkołą, która daje największe szanse edukacyjne należy stwierdzić, iż największe prawdopodobieństwo wyboru tego typu szkoły mają gimnazjaliści kończący najlepsze gimnazja posiadający najwyższy status społeczny. Z kolei na przeciwnym biegunie będą znajdować się uczniowie najgorszych gimnazjów z najniższym statusem, mający największe szanse trafienia do szkoły zawodowej. Prowadzone analizy pokazały, że poza samym oddziaływaniem jakości szkoły na szanse edukacyjne dodatkowy wpływ ma jeszcze status rodziny pochodzenia. Działa zatem w tym obszarze kumulacja czynników pozytywnego i negatywnego uprzywilejowania. Młodzież z dobrych gimnazjów o korzystnym składzie społecznym, mająca wysoki status, maksymalizuje swoje szanse edukacyjne, a młodzież ze słabych gimnazjów o niekorzystnych charakterystykach społecznych, z niskim statusem minimalizuje swoje szanse edukacyjne.

Kolejnym niezamierzonym efektem reformy gimnazjalnej oraz umasowienia szkolnictwa średniego było zróżnicowanie się jego poziomów od starych renomowanych liceów na wysokim poziomie do szkół licealnych nie posiadających tradycji, nowo powstałych z przekształcenia dawnych szkół zawodowych. Była to odpowiedź systemu, będąca kolejnym elementem efektu odwrócenia. Wiedzę na temat funkcjonowania tego mechanizmu daje wgląd w tabelę 6.

W tabeli uwzględniono tylko tych uczniów, którzy postanowili po zakończeniu nauki w gimnazjum kontynuować ją w liceum. Ponadto szkoły licealne zostały podzielone na dwie kategorie: A i B. Szkoły pierwszej kategorii (A) to licea najlepsze w rankingu edukacyjnym „Perspektyw”, zajmujące w każdym województwie miejsce od 1–10, a szkoły z kategorii B to wszystkie pozostałe licea.

Wyniki zaprezentowane w tabeli pokazują, że wraz ze wzrostem statusu rosną oczekiwania związane z wyborem najlepszego liceum. Najmniej chętnych do kontynuowania nauki w liceum kategorii A jest absolwentów gimnazjum o najniższych osiągnięciach wśród gimnazjalistów z niskim statusem (16%). Za to wśród uczniów z najlepszego gimnazjum, posiadających wysoki status, najlepsze gimnazja wybiera 45%. Analogicznie działa mechanizm regulujący aspiracje do słabszych liceów. Najwięcej chętnych do gorszych liceów jest z gimnazjów o najniższych wynikach ze niskim i średnim statusem (84%–89%). A najmniej chętnych do tego typu szkół pojawia się wśród młodzieży z gimnazjów o najlepszych wynikach ze średnim i wysokim statusem (48%–55%).

Tabela 6. Wpływ wyników gimnazjum w kategoriach statusu szkoły na wybór liceum (%)

	Niski			Średni			Wysoki		
	Niskie	Średnie	Wysokie	Niskie	Średnie	Wysokie	Niskie	Średnie	Wysokie
A	16	15	28	11	38	29	21	52	45
B	84	85	72	89	62	71	79	48	55
Razem	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne

Jak pokazują wyniki badań, szkoły licealne są zróżnicowane. W systemie funkcjonują dobre licea, które dają duże szanse edukacyjne uczniom. Rekrutacja do tych szkół odbywa się na podstawie osiągnięć z gimnazjów, gdzie brane są pod uwagę oceny, udział w konkursach, olimpiadach, wolontariatach, etc. Renomowane licea selekcionują do swojego grona absolwentów gimnazjów w ścisły sposób. Zatem nie każdy może się do nich dostać. Największe szanse na podjęcie nauki w dobrym liceum mają uczniowie z najlepszych gimnazjów z rodzin z wysokim statusem. Oznacza to, że ubiegać się będą o miejsca w tych szkołach głównie uczniowie z dużych miast z wysokim statusem. Pozostali trafią do gorszych liceów, w których niejednokrotnie nie istnieje selekcja, tylko przyjmuje się każdego kandydata, który się zgłosi. Z danych zawartych w tabeli 6 wynika, że najwięcej chętnych do szkół kategorii B pochodzi ze słabych gimnazjów z rodzin o niskim i średnim statusie. W tym przypadku głównymi kandydatami do tych szkół jest młodzież wiejska i małopolska, a także miejska z niskim statusem.

Wyniki tej analizy wskazują na wzrost nierówności w dostępie do szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Trudno powiedzieć, że podział w łonie liceów jest nowym zjawiskiem, gdyż funkcjonował on zawsze. Ale niewątpliwie umasowienie się szkolnictwa średniego doprowadziło do wzmocnienia dyferencjacji szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Trafnie zjawisko to opisuje koncepcja zamykania się społecznego klas średnich (Parkin 1974, Boll 2003). Klasy średnie poszukują dla siebie różnicy, dystynkcji, stąd wybierają licea, w których znajdzie się młodzież o jednakowych inklinacjach do wysokich osiągnięć, sukcesu i dystynkcji (Smolisk-Theiss 2014, Gromkowska-Melosik 2015).

Zakończenie

Transformacja mająca na celu wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży z różnych środowisk okazała się nieskuteczna. Wprowadzenie w system oświatowy dodatkowego szczebla, składającego się z gimnazjum, pogłębiło dotychczas istniejące nierówności edukacyjne. Wprowadzono dodatkowy etap selekcji szkolnych: między szkołą podstawową a gimnazjum oraz między gimnazjum a szkołą ponadgimnazjalną, co nasiliło nierówność szans edukacyjnych i selekcyjność systemu szkolnego. Gimnazja sprawiły, że zamiast przesunąć wybór zawodu na późniejszy wiek, młodzież musiała się już po sześciolatek szkolny zdecydować na wybór odpowiedniego profilu klasy w gimnazjum tak, aby dostać się do wybranego liceum i później na studia.

O wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży z niższym statusem, ze środowisk deprawowanych kulturowo nie może być mowy. Położenie tej młodzieży w nowym systemie szkolnym, jak pokazują wyniki prowadzonych analiz, nie tylko nie uległo poprawie, ale uległo pogorszeniu. Z jednej strony, zwiększył się dostęp tej młodzieży do szkół średnich. Jednakże z drugiej strony, trafiła ona do gorszych gimnazjów, uzyskujących słabsze wyniki nauczania. Placówki takie nie dawały zbyt

wielu szans na wybór i trafienie na kolejnym szczeblu edukacyjnym do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej. Jak pokazały analizy, o położeniu młodzieży w nowym systemie edukacyjnym i jej szansach edukacyjnych decydowały przede wszystkim posiadane zasoby. Badania udowodniły, że w najmniej korzystnej sytuacji znalazły się gimnazja zlokalizowane w gminach, do których uczęszczała młodzież z odległych miejscowości, pomagająca w gospodarstwach rolnych, pozbawiona zasobów edukacyjnych z niskim statusem. W najlepszej sytuacji znalazły się gimnazja miejskie z młodzieżą wyposażoną w kapitały edukacyjne i kulturowe. Na wyróżnienie zasługują gimnazja w średnich miastach, gdzie młodzież wyposażona w zasoby była dodatkowo wspierana przez rodzinę pochodzenia w celu podniesienia swoich szans edukacyjnych.

Analizy pozwoliły też na identyfikację efektu Handkego. Polegał on na tym, że o aspiracjach edukacyjnych zaczęły też decydować wyniki gimnazjów. Przy niskich wynikach gimnazjów i niskim statusie rodziny pochodzenia aspiracje edukacyjne także były niskie. A przy wysokich rezultatach gimnazjów wśród uczniów z wysokim statusem aspiracje były najwyższe. Biorąc pod uwagę fakt, że lepsze gimnazja otrzymały lepiej wyedukowaną młodzież, o korzystniejszych charakterystykach społeczno-edukacyjnych, należy stwierdzić, że nowy system sprawił, że młodzież z wysokim statusem stała się podwójnie pozytywnie uprzywilejowana. A młodzież z niskim statusem w wyniku tej konstelacji straciła podwójnie. Raz, że miała większe szanse trafić do gorszych gimnazjów, a drugi raz, że jej aspiracje stały się niższe, co przy inflacji wykształcenia dodatkowo obniżało jej edukacyjne i życiowe szanse.

„Wielka obietnica”, czyli wyrównywanie się szans edukacyjnych, nie mogła się spełnić z oczywistych względów. W wyniku otwarcia kanałów edukacyjnych w szkolnictwie średnim i wyższym doszło do dewaluacji wykształcenia. By uzyskać wykształcenie dające wysoki status społeczny, należało zwiększyć starania edukacyjne i uzyskać przewagę w kolejce po bilet do świata sukcesu. Mimo formalnego wyrównania szans, młodzi ludzie z niskimi statusami najzwyczajniej do tej kolejki się nie dostali, bo uzyskali takie wykształcenie, które nie uprawniało ich do otrzymania biletu. Możliwy jest także scenariusz, że nabyli oni ten bilet, jednakże ze względu na niską jakość uzyskanego wykształcenia stanęli na końcu kolejki, oczekując na jej zmniejszenie się. Jednakże kolejka ta nie może się zmniejszyć, gdyż wciąż przychodzą do niej młodzi ludzie z wysokim statusem, którzy mają lepsze kredencjały, i to oni w pierwszej kolejności są zapraszani do świata sukcesu.

Bibliografia

- Ball S., 2003, *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: Routledge Falmer.
- Beck U. (2002). *Spółczesność ryzyka.*, przeł. S. Cieśla. Warszawa: Scholar.
- Bernstein B. (1990). *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bobrzański, A. Piotrowski. Warszawa: PIW.
- Borowicz R. (2008). *Kwestie społeczne. Trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Boudon R. (2008). *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przeł. A. Karłowicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Boudon R. (2009). *Logika działania społecznego*, przeł. K. Kowalski. Kraków: ZW Nomos.
- Bourdieu P., Passeron J. (2006). *Reprodukcja*, przeł. E. Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Coleman J.S.(1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S. Office of Education.
- Collins R. (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Długosz P. (2009). *Aspiracje życiowe młodzieży pogranicza*. Kraków: Impuls.
- Długosz P. (2017). *Strategie życiowe młodzieży na pograniczu polsko-ukraińskim*. ZW Nomos.
- Dolata R.(2008). *Szkoła, segregacja, nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Domalewski J., Mikiewicz P.(2004). *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Drucker P.F. (1999). *Spółczesność prokapitalistyczna*, przeł. G. Kranas. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Edukacja dla pracy, Raport o rozwoju społecznym Polska 2007*.(2007). Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju.
- Goldthorpe J. (2012). *O socjologii*, przeł. J. Słomczyńska. Warszawa: IFiS PAN.
- Gromkowska-Melosik A. (2015). *Elitarne szkolnictwo średnie*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Gromkowska-Melosik A. (2017). *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Jencks Ch. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kapitał ludzki w Polsce w latach 2012-2016 r.* (2017). Warszawa: GUS.
- Kwieciński Z.(1972). *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysłowionym*. Warszawa: PWN.
- Kwieciński Z. (2002). *Wykluczanie*. Toruń: UMK.
- Mikiewicz P. (2014). *Spółeczne zróżnicowanie gimnazjów-wczesna selekcja i segmentacja ścieżek edukacyjnych*, w: Gromkowska-Melosik A., Szymański M.J. (red.). *Edukacyjna nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Poznań: Wydawnictwo UAM. s. 209–229.
- Murawska B. (2004). *Segregacje na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Parkin, F. (1974). *Strategies of social closure in class formation*, w: Parkin F.(red.). *The social analysis of class structure*. London: Routledge & Kegan Paul, p.1-18.
- Raferty, A. E., & Hout, M. (1993). *Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–1975*. *Sociology of Education*, 66(1), p. 41–62.
- Raport o stanie edukacji*. (2010). Warszawa: IBE.
- Smolińska-Theiss B.(2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.* (2017). Warszawa: GUS.
- Sztompka P.(2000). *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*. Warszawa: ISP PAN.
- Zahorska M. (2009). *Sukcesy i porażki reformy edukacji*. *Przegląd Socjologiczny*, 58(3),s. 119–142.

Ziółkowski M.(2000). *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego: teorie, tendencje, interpretacje*, Poznań: Wydawnictwo Humaniora.

Paradoxes of the education reform in the light of research on middle school students

Abstract

The article aims at presenting social effects of education reform which introduced middle schools (gymnasium) in 1999. Survey research conducted in the middle period of the new system of education (2009) was used to determine the aforementioned effects. The survey method and the auditorium questionnaire was used to collect data. 1767 third-graders from 33 middle schools in the south of Poland took part in the research. The results of analyses indicate that the location of a school has influence on the students' educational achievements. The differences in the educational performance of middle school students reflect social differences between them. In urban schools, where youth of higher status prevailed, the students achieved the best results and had the highest educational aspirations. In rural schools, among youth of lower status, the achievements and aspirations were lower. As a result of changes to the system and spheres related to it, the increase in inequalities of educational chances of youth of lower status occurred.

Key words: education reform, social effects, reverse effect, middle school students, educational inequality