

TOMASZ GMEREK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Selekcje szkolne, strukturalna segmentacja i nierówności społeczne w Anglii

Selekcyjna i stratyfikacyjna funkcja szkolnictwa angielskiego wynika zarówno z dużego zróżnicowania typów szkół oraz konserwatywnej „natury” szkolnictwa, jak i z wielu innych czynników społecznych, ekonomicznych i politycznych niewynikających bezpośrednio z funkcjonowania instytucji szkoły — ale warunkujących procesy, w które ta instytucja jest uwikłana. Można w tym kontekście wskazać choćby na istnienie wyraźnych nierówności w zakresie uzyskiwanych dochodów w Anglii — powiększających się w kilku ostatnich dekadach¹. W 1979 roku najbogatsze 10% populacji uzyskiwało 21% wszystkich dochodów, podczas gdy w latach 2002–2003 odsetek ten wzrósł do 29%².

Z tej perspektywy trzeba zwrócić uwagę na specyfikę funkcjonowania szkolnictwa podstawowego i średniego — gdyż jest ona silnie powiązana z odtwarzaniem hierarchicznej i klasowej struktury angielskiego społeczeństwa. Można w tym miejscu postawić tezę, że choć reformy systemu edukacji przeprowadzone w latach 70. zniosły trójdrożny system kształcenia średniego, nie zlikwidowały one jednak strukturalnych procesów edukacyjnej stratyfikacji. Nastąpiło przesunięcie w ramach logiki wyboru szkoły, a także wewnętrzna segmentacja zarówno w ramach prywatnego systemu kształcenia, jak i w ramach sektora państwowego. Sin Yi Cheung i Muriel Egerton stwierdzają z tej perspektywy, że pomimo przeprowadzonych reform „pozostało istotne zróżnicowanie pomiędzy i w ramach szkół”. Zmiana, która się dokonała, dotyczy „przejścia z nacisku na dostęp do szkół różnych typów do zróżnicowania w ramach typów szkół, w którym konkurencja

¹ I. Reid, *Inequality and education in Britain in the 1990s: a diagnosis and prescription*, „Research in Education” 57, 1997, nr 2, s. 14–15.

² D. Reay, *The zombie stalking english schools: social class and educational inequality*, „British Journal of Educational Studies” 54, 2006, nr 3, s. 288.

o miejsca w szkołach gramatycznych zastąpiła współzawodnictwo o lepszą akademicko szkołę rozszerzoną”³.

Warto w tym miejscu wskazać na trzy istotne elementy wpływające na formowanie się nierówności w dostępie do odmiennych instytucji kształcenia na poziomie podstawowym i średnim: selekcję doszkolną (w postaci różnego typu wymogów przy przyjęciach do niektórych placówek), selekcję wewnątrzszkolną (dotyczącą dzielenia uczniów według uzdolnień) oraz specyfikę wyborów edukacyjnych (odnośnie do decyzji podejmowanych przez rodziców dotyczących umieszczania dzieci w danej placówce).

Obecnie szkoły podstawowe i większość szkół średnich przyjmuje dzieci bez względu na ich zdolności, natomiast część szkół średnich (znanych jako *grammar schools*) przyjmuje dzieci na podstawie selekcyjnego testu osiągnięć przeprowadzanego, gdy dziecko osiągnie 11. rok życia. Współcześnie zatem jeden z istotnych czynników warunkujących nierówności dostępu do szkolnictwa na poziomie średnim w Anglii stanowi polityka naboru do odmiennych instytucji. A. West, Audrey Hind i Hazel Pennell zauważają przy tym, że

szkoły które posiadają własne władze kontrolujące nabór, stoją na pozycji „spijającego śmietankę”; to oznacza, że mogą one selekcjonować uczniów, którzy będą najbardziej odpowiedni do maksymalizacji rezultatów w „tabelach ligowych”, jak również selekcjonować tych, którzy mogą mieć negatywny wpływ na szkolne rezultaty egzaminów⁴.

Warto w tym miejscu zauważyć, iż możliwościami takimi dysponują głównie szkoły, które mają największy nabór (*oversubscribed*) i jednocześnie własne władze kontrolujące nabór. Są to głównie szkoły fundacyjne (*foundation*) oraz szkoły wolne subwencjonowane (*voluntary-aided*) (głównie religijne). Także najlepsze państwowe szkoły rozszerzone — posiadające większą liczbę chętnych niż liczba dostępnych miejsc — mogą podejmować działania selekcyjne. Badania przeprowadzone przez A. West i A. Hind w szkołach średnich w obszarze Londynu wskazują, że istnieje zróżnicowanie w naborze uczniów pochodzących z odmiennych grup społecznych. Dotyczy ono zarówno zróżnicowania klasowego oraz przynależności do grupy etnicznej, jak i tego, które oparte jest na kategorii zdolności. Tak opisują wyniki swoich badań cytowane autorki:

selekcyjne szkoły zorientowane akademicko posiadają mniejszą liczbę uczniów z biedniejszych środowisk niż szkoły rozszerzone na tym samym obszarze, posiadają także mniejszą liczbę uczniów czarnoskórych, a równocześnie większą liczbę uczniów pochodzenia azjatyckiego. Szkoły rozszerzone posiadające autonomię w zakresie naboru przyjmują uczniów z lepszymi

³ S.Y. Cheung, M. Egerton, *Great Britain: Higher education expansion and reform — changing educational inequalities*, [w:] *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, red. Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran, Stanford 2007, s. 218.

⁴ A. West, A. Hind, H. Pennell, *School admissions and ‘selection’ in comprehensive schools: Policy and practice*, „Oxford Review of Education” 30, 2004, nr 3, s. 347–348.

wynikami kształcenia, posiadając przy tym mniejszą liczbę uczniów pochodzących z biedniejszych środowisk⁵.

Podobne wnioski z własnych badań wysuwają Chris Taylor, John Fitz i Stephen Gorard, stwierdzając, że

historyczne korzyści wynikające z elitarnego statusu szkół gramatycznych nad pozostałymi szkołami kontynuowane są we współczesnych szkołach eks-gramatycznych. Dla przykładu, zaledwie 17% nowoczesnych szkół średnich przyjmuje uczniów z najbardziej „uprzywilejowanych” środowisk. Z drugiej strony, w tym samym czasie aż 69% szkół rozszerzonych 14–18, z których wiele stanowią dawne szkoły gramatyczne funkcjonujące do lat siedemdziesiątych, przyjmuje w większym stopniu uczniów z uprzywilejowanych grup społecznych⁶.

W Anglii wybór szkoły dla konkretnego ucznia zależy od rodziców, jest jednak ostatecznie podejmowany i zatwierdzany przez władze oświatowe. A. West zauważa w tym kontekście, że

rodzice mogą dokonać „preferencji” bądź preferować „wybór”, lecz decyzja dotycząca tego, czy miejsce w konkretnej szkole będzie dostępne dla ucznia, zależy od władz edukacyjnych — albo władz lokalnych (LA) w przypadku szkół komunalnych i spontanicznie kontrolowanych, lub szkoły w przypadku instytucji finansowanych przez fundacje lub subwencjonowanych⁷.

Można z tej perspektywy stwierdzić, iż w sferze wyboru szkoły kontrolowanego przez rodziców, jak również wpływu władz szkolnych na politykę naboru wytwarzają się specyficzne mechanizmy — wpływające na (podzielony klasowo i etnicznie) skład uczniów kształcących się w odmiennych placówkach.

Według A. West „szkoły posiadające możliwość wprowadzania własnych kryteriów naboru w większym stopniu niż inne działają w kierunku selekcjonowania”, a istnienie autonomii szkół jest „kluczowe w dyskusji nad naborem i wynikającą z niego segregacją”⁸. Rozwiązaniem tej sytuacji byłaby — według autorki — całkowita kontrola instytucji państwowych dotycząca procesu naboru, gdyż ma ona „potencjał zwiększania równości na etapie rekrutacji do szkoły, służąc funkcji równości społecznej oraz sprzyjając dzieciom pochodzącym z nieuprzywilejowanych środowisk”⁹.

Trzeba w tym kontekście stwierdzić, że angielski system edukacji można uznać za jeden z bardziej selekcyjnych w Europie. Nie zmieniają tego kolejne reformy szkolnictwa, a „literatura dotycząca brytyjskiej szkoły rozszerzonej pełna jest rosnącego poczucia rozczarowania”¹⁰.

⁵ A. West, A. Hind, *School choice in London, England: Characteristics of students in different types of secondary schools*, „Peabody Journal of Education” 82, 2007, nr 2/3, s. 498–499.

⁶ Ch. Taylor, J. Fitz, S. Gorard, *Diversity, specialization and equity in education*, „Oxford Review in Education” 31, 2005, nr 1, s. 63.

⁷ A. West, *School choice, equity and social justice: The case for more control*, „British Journal of Educational Studies” 54, 2006, nr 1, s. 16.

⁸ *Ibidem*, s. 17, 19.

⁹ *Ibidem*, s. 29.

¹⁰ J.S. Ambler, J. Neathery, *Education policy and inequality: Some evidence from Europe*, „Social Science Quarterly” 80, 1999, nr 1, s. 446.

Współcześnie ważnym aspektem procesu różnicowania się szkół na poziomie szkolnictwa średniego jest nadawanie wybranym instytucjom statusu szkoły specjalistycznej. Są to instytucje, których powstanie zainicjowane zostało w 1994 roku przez rząd konserwatystów. Kształcenie w instytucjach specjalistycznych oparte jest na narodowym programie, jednak zorientowane na wybraną dziedzinę kształcenia. Aktualnie szkoły specjalistyczne kształcą w ramach dziesięciu dziedzin: technologii, sztuk pięknych, sportu, języków obcych, nauk ścisłych, zarządzania, matematyki i informatyki, inżynierii, nauk humanistycznych oraz muzyki¹¹. Trzeba zauważyć, że w Anglii funkcjonuje coraz więcej szkół tego typu — podczas gdy w roku szkolnym 2000/2001 było ich 523, to w roku szkolnym 2007/2008 działało ich już 2799.

Analizy dotyczące rosnącego zróżnicowania w naborze uczniów z poszczególnych grup społecznych wskazują, że status szkoły specjalistycznej w powiązaniu z możliwością regulowania naboru uczniów przez niektóre instytucje wpływa na wzrost selekcyjności systemu. Oznacza to, iż choć „istnienie specjalistycznych programów szkolnych samo w sobie nie wpływa na powstanie dwudrożnego systemu naboru”, to jednak „dane z badań wskazują na fakt, iż szkoły specjalistyczne posiadające pewną autonomię dotyczącą naboru uczniów, w mniejszym stopniu przyjmują uczniów żyjących w biedzie”. Ch. Taylor, J. Fitz i S. Gorard argumentują, że „połączenie podziału na »szkoły specjalistyczne« z formami zróżnicowania »autonomii szkół« reprezentowanej przez szkoły wolne dotowane oraz szkoły oparte na fundacji prowadzi do powstania systemu dwudrożnego”. Proces ten wyraża się w dwóch aspektach. Po pierwsze, „ponieważ status szkoły specjalistycznej zwiększa popularność szkoły, instytucje tego typu częściej stosują różne kryteria alokacji uczniów”. Po drugie, „kryteria te, powiązane z istnieniem naboru większego niż liczba dostępnych miejsc, mogą być stosowane do zagwarantowania rekrutacji najbardziej zdolnych i w konsekwencji najbardziej »uprzywilejowanych« społecznie uczniów”¹².

Wiele innych badań również potwierdza istnienie — podzielonego klasowo i etnicznie — rynku edukacyjnego na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego w Anglii¹³. Charakteryzując nierówności społeczne odtwarzane za pośrednictwem systemu szkolnictwa, D. Reay stwierdza dobitnie: „aktualnie, mówiąc ironicznie, klasy robotnicze przeszły z pozycji edukacyjnych outsiderów na pozycję zmarginalizowanych outsiderów w ramach systemu edukacji”¹⁴.

W wielu przypadkach porównuje się historyczne nierówności w dostępie do szkolnictwa (powiązane z istnieniem trójdrożnego systemu edukacji) z ak-

¹¹ Ch. Taylor, J. Fitz, S. Gorard, *op. cit.*, s. 54–55.

¹² *Ibidem*, s. 61.

¹³ D. Reay, H. Lucey, *Children, school choice and social differences*, „Educational Studies” 26, 2000, nr 1, s. 83.

¹⁴ D. Reay, *op. cit.*, s. 295.

tualnie funkcjonującymi procesami selekcji szkolnej i wpływem instytucji edukacyjnych na procesy stratyfikacji społecznej. Pojawiają się tezy o uwikłaniu socjalizacyjnej funkcji edukacji w procesy stratyfikacji szkolnej — a to za pośrednictwem regulowania aspiracji edukacyjnych uczniów, jak również formowania ich światopoglądu klasowego i odpowiadających mu wyborów edukacyjnych. J. Brine stwierdza z tej perspektywy, że „w selekcyjnych praktykach edukacyjnych powojennego szkolnictwa uczniowie szkół gramatycznych i nowoczesnych byli nie tylko edukowani do sklasyfikowanej klasowo i płciowo pozycji”, lecz także „wyposażani w wiedzę na temat ich miejsca w relacji wobec innych”¹⁵. Autorka pesymistycznie ocenia współczesne możliwości zmiany procesów reprodukcji społecznej za pośrednictwem systemu oświaty. Píše, iż

edukacja stanowiła i — jak można stwierdzić — będzie stanowić „system przypisania”, w którym dzieci z klasy robotniczej są powiązane przede wszystkim z takimi atrybutami, jak wrodzony niski poziom inteligencji, oraz z dyskursem, który skonstruowany jest w sposób pozwalający politykom, administracji oświatowej, a także nauczycielom angażować się w działania prowadzące do słabego wykształcenia wielu dzieci, co w rezultacie wykorzystane jest do dalszych praktyk selekcyjnych¹⁶.

W konkluzji J. Brine podkreśla, że „funkcjonowanie odmiennych programów kształcenia, sposobów egzaminowania oraz oczekiwań nauczycieli prowadzi do wysokiego stopnia zróżnicowania populacji szesnastolatków, które pomimo istnienia możliwości wyboru pozostanie powiązane z klasą społeczną”¹⁷.

W analizowanym wyżej kontekście warto zwrócić uwagę na przyczyny utrzymujących się podziałów klasowych w edukacji. G. Whitty dostrzega dwa aspekty wykluczenia społecznego (i edukacyjnego) dzieci i młodzieży pochodzących z niższych klas społecznych. Pierwszym z nich jest istniejąca tradycja kształcenia elitarnego, z której korzystały i nadal korzystają elity i najwyższe warstwy klasy średniej. Równocześnie jednak, znaczący rozwój klasy średniej w XX wieku nie spowodował proporcjonalnej ekspansji elitarnego sektora edukacji. W konsekwencji, wytworzył się skomplikowany system wewnętrznych podziałów zarówno w ramach prywatnego, jak i państwowego sektora szkolnictwa. G. Whitty stwierdza, że

choć pewne frakcje klasy średniej zaczęły wykorzystywać w coraz większym stopniu prywatne instytucje, to jednocześnie inne z powodzeniem „kolonizowały” pewne części publicznego systemu edukacji, tak aby „zabezpieczyć” interesy swoich dzieci. To może być jednym z powodów rozwoju zróżnicowanych form instytucji państwowych [...]. Jakikolwiek był powód, to niektóre z tych procesów przynoszą wykluczanie wielu dzieci z najlepszych instytucji państwowych¹⁸.

¹⁵ J. Brine, *Tales of the 50-somethings: Selective schooling, gender and social class*, „Gender and Education” 18, 2006, nr 4, s. 444.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ G. Whitty, *Education, social class and social exclusion*, „Journal of Education Policy” 16, 2001, nr 4, s. 291.

Ponadto — co podkreśla dalej ten autor —

sponsorowanie nielicznych „uzdolnionych” dzieci z klasy robotniczej i przyjmowanie ich do dobrze prosperujących na przedmieściach szkół średniej, czy to prywatnych, czy państwowych, pomaga uprawnocieniać system bez zagrożenia przeważającej liczby dzieci pochodzących z klasy średniej, kształcących się w tych szkołach¹⁹.

Ostatecznym rezultatem działania takiego systemu edukacji jest nierówna i ustratyfikowana wertykalnie struktura społeczna.

Inny element wspomnianego zróżnicowania stanowi zjawisko odsiewu szkolnego, które często przyjmuje formę wykluczania z instytucji edukacyjnych uczniów z trudnościami w nauce oraz stwarzającymi problemy wychowawcze. Formy edukacji w instytucjach tego typu — choć w założeniach mają stanowić czynnik reintegracji — prowadzą do klasyfikacji i naznaczania. E. Potulicka stwierdza, że „do takiej selekcji zmierzają neoliberalowie z krajów anglosaskich”. Według cytowanej autorki „gettem w Anglii są *special units* — instytucje dla uczniów wykluczonych ze szkół obowiązkowych na zawsze, którym nie udało się znaleźć placówki gotowej ich przyjąć”²⁰.

Kolejnym — wspomnianym wcześniej — czynnikiem wzmacniającym procesy stratyfikacji w systemie podstawowego i średniego szkolnictwa angielskiego jest dzielenie uczniów na grupy osiągnięć. Proces ten stanowi przykład selekcji wewnątrzszkolnej, prowadzonej zarówno w przeszłości, jak i współcześnie — choć w nieco ukrytej formie (i w ramach neoliberalnej retoryki wolnego wyboru klienta). Trzeba jednak zauważyć, iż tendencja dzielenia uczniów na grupy ma w Anglii długą tradycję. Warto zatem zwrócić bardziej szczegółowo uwagę na istotę tego zjawiska.

Choć — jak wspomniano wcześniej — trójdrożny system szkolnictwa został przekształcony w wyniku reformy w latach 70., to jednak w latach 80. nadal działały mechanizmy „sortowania” dzieci do odmiennych ścieżek i grup edukacyjnych. Podobne były również (charakterystyczne dla tego procesu) zachowania nauczycieli, którzy w ramach klasy szkolnej przeprowadzają selekcję i podział na wewnętrzne „grupy”²¹.

Na początku lat 90. w edukacyjnej praktyce procesy sortowania dzieci w ramach angielskich szkół nie zostały zaniechane, a polityka rządów konserwatywnych przyniosła wręcz powrót do dawniej jawnie stosowanych metod selekcyjnych. Tak pisze o zjawiskach politycznego odwrótu od idei szkół rozszerzonych — za pośrednictwem dzielenia uczniów na grupy — E. Potulicka:

Wprowadzone na mocy ustawy z roku 1988 prawo szkół do odrzucenia zwierzchnictwa lokalnych władz oświatowych może być „kuchenną drogą” powrotu do szkół selektywnych. Jeżeli chodzi o wewnętrzne procesy grupowania uczniów według kryterium zdolności: oddziel-

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010, s. 60.

²¹ G. Rhoades, *Folk Norms and School Reform: English Secondary Schools*, „Sociology of Education” 60, 1987, nr 1, s. 49.

ne klasy dla uczniów o różnym poziomie zdolności i zwykle trochę innym programie (*streaming*), pewne zróżnicowanie programu dla uczniów o ponadprzeciętnym i niższym poziomie zdolności (*banding*) czy grupowanie według uzdolnień na poszczególnych przedmiotach (*setting*), odseparowanie ogólnokształcącego i zawodowego toru kształcenia w ramach obowiązku szkolnego w 14. roku życia, zróżnicowanie programów w obrębie General Certificate of Secondary Education oraz między GCSE a systemem egzaminów przedzawodowych — wszystko to są wskaźniki stopniowego i ostrożnie kontrolowanego procesu różnicowania w obrębie systemu szkolnego. Zróżnicowanie jest istotą odwrótu od edukacji rozszerzonej²².

Można stwierdzić w tym kontekście, że system dzielenia uczniów na grupy osiągnięć — powiązany z wprowadzeniem rozszerzonej szkoły średniej — tworzy kolejny aspekt edukacyjnej stratyfikacji w systemie szkolnictwa obowiązkowego w Anglii²³. Praktyka dzielenia uczniów na grupy osiągnięć i odmienne ścieżki kształcenia funkcjonuje również współcześnie. I choć retoryka obecna w polityce oświatowej często odwołuje się do potrzeby egalitaryzacji, to jednak jest ona zgoła odmienna od praktyki szkolnej. Albowiem można stwierdzić, że procesy sortowania uczniów są nieodłącznym elementem funkcjonowania angielskich szkół. Tylko w niektórych przypadkach podyktowane jest to doborem uczniów według specyficznych uzdolnień (na przykład językowych czy artystycznych). W wielu sytuacjach dobór uczniów wykorzystujący różne kryteria przypisywania do grup ma charakter selekcji wewnątrzszkolnej, która przynosi reprodukcję struktury społecznej.

Współczesny przykład dzielenia uczniów na grupy według osiągnięć przedstawia w swych badaniach M. Araújo, opierając się na badaniu jakościowym (studium przypadku szkoły rozszerzonej Greenfield). Autorka ukazuje, w jaki sposób egalitarna idea szkoły rozszerzonej zostaje wciągnięta w proces instytucjonalnej stratyfikacji. W szkole Greenfield podzielono uczniów na siedem grup osiągnięć w nauczaniu przedmiotów ścisłych. Trzy grupy (A, D, F) zaklasyfikowane zostały jako najlepsze, z kolei trzy (B, E, G) — jako średnie, a grupa C w kategoriach najniższych zdolności. Z perspektywy nauczycieli grupy E oraz G miały bardziej mieszany skład uczniów²⁴.

najzdolniejsze	A	D	F
średnio zdolne	B	E	G
mniej zdolne	C		

Ryc. 1. Schemat podziału uczniów na grupy osiągnięć w przedmiotach ścisłych, w ósmej klasie, w rozszerzonej szkole Greenfield

Źródło: M. Araújo, 'Modernising the comprehensive principle': Selection, setting and the institutionalization of educational failure, „British Journal of Sociology of Education” 28, 2007, nr 2, s. 247.

²² E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*, cz. I. *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Poznań-Toruń 1993, s. 97.

²³ A. West, *op. cit.*, s. 22.

²⁴ M. Araújo, 'Modernising the comprehensive principle': Selection, setting and the institutionalization of educational failure, „British Journal of Sociology of Education” 28, 2007, nr 2, s. 247.

Konkluzje z badań pokazują, że ruchliwość pomiędzy grupami (choć dopuszcza się taką możliwość) jest rzadka. Wskazuje to na fakt, że system dzielenia na grupy osiągnięć jest mało elastyczny, a przynależność do grupy pozostaje stałą determinantą przypisania (często jako samospełniające się proroctwo). Ponadto skład uczniów w grupach nie dotyczy wyłącznie uzdolnień. Jest on determinowany przez zestaw takich czynników, jak ogólne nastawienie uczniów do szkoły, ich zachowanie czy dyscyplina. W ten sposób „nauczyciele postrzegają »najlepsze« grupy jako złożone z »idealnych« uczniów” — spełniających wszelkie oczekiwania instytucjonalne²⁵. Jednocześnie niższe grupy stają się miejscem dla uczniów zaklasyfikowanych jako niewystarczająco zdolni (a w praktyce szkolnej — jako w niewystarczającym stopniu spełniający oczekiwania ze strony instytucji edukacyjnych).

Według M. Araújo zmiany edukacyjne zapowiadane w retoryce politycznej rządów Partii Pracy nie przełożyły się na realia szkolnictwa, gdyż „czysta” selekcja szkolna — reprezentowana we wcześniejszej polityce konserwatystów przez procesy podziału uczniów na odrębne ścieżki (*streaming*) — zastąpiona została dzieleniem na grupy osiągnięć (*setting*). W praktyce oznacza to prowadzenie (inaczej nazwanego) procesu selekcyjnego. Opisując wspomniane procesy, cytowana autorka stwierdza, że w opozycji do nastawienia polityki oświatowej wcześniejszych konserwatywnych rządów (kładących nacisk na wzmocnienie roli selekcyjności szkolnictwa), „szczególny wydzźwięk miały opozycyjne hasła polityczne rządu laburzystów: „dostarczania »standardów dla wielu, nie dla nielicznych«”. Miało to być powiązane z tworzeniem egalitarnego systemu edukacji. Jednak w rzeczywistości „broniony przez laburzystów system szkolnictwa rozszerzonego aktualnie w coraz większym stopniu różnicuje uczniów na podstawie »zdolności«”. I choć w retoryce politycznej proces ten nazywa się „unowocześnieniem zasady rozszerzenia”, to jednak „dzielenie uczniów na podstawie »zdolności« jedynie zastępuje surowy proces selekcji. Oficjalne dyskursy odmiennych »uzdolnień« pomagają wprowadzić subtelne procesy selekcji, pozostawiając nierówności społeczne w edukacji”²⁶.

Podobnie neoliberalną politykę edukacyjną prowadzoną przez rządy lewicowe (zorientowaną na odwrót od nieselekcyjnej szkoły rozszerzonej) ocenia S.J. Ball. Dostrzegalne jest to w „zmianie stanowiska laburzystów dotyczącego ich opozycji wobec szkół gramatycznych oraz niezdecydowania odnośnie do zgody na zakończenie innych form selekcji, przy równoczesnej obronie »szkół specjalistycznych« oraz dalszych oznakach przesunięcia w kierunku pozycji polityki merytokratycznej, atrakcyjnej dla wyborców z klasy średniej”. Zatem współczesna polityka laburzystów stanowi konsekwencję odcinania się od działań na rzecz wyrównywania poziomu szkół — na rzecz akceptacji międzyinstytucjonalnego zróżnicowania,

²⁵ *Ibidem*, s. 251–252.

²⁶ *Ibidem*, s. 241–242.

a także wewnątrzszkolnych procesów selekcyjnych. Cytowany autor zauważa, że działania w tym kierunku stanowią konsekwencję „wcześniejszych ataków Blaira na to, co nazywa on »ideologią« niselekcyjnego nauczania w szkołach rozszerzonych, zgody na dzielenie uczniów według zdolności, a także generalnej taktyki dystansowania się laburzystów od orientacji egalitarnej”²⁷.

Według S.J. Balla polityka taka stanowi odpowiedź na oczekiwania rodziców pochodzących z wyższych klas społecznych. Ich poglądy stanowią wyraźny dowód niechęci do włączania własnych dzieci w zróżnicowane społecznie (klasowo i etnicznie) środowisko edukacyjne. Dostrzegalne jest to w badaniach prowadzonych przez tego autora. Respondenci pochodzący z klasy średniej często

postrzegają zjawisko celowego lokowania uczniów jako sposób na odizolowanie własnego dziecka od niewygodnych wpływów — innych uczniów, którzy przeszkadzają, są nieśmiali bądź po prostu mniej zdolni. Nie chcą oni, aby ich dziecko rozwijało się wolniej czy się rozpraszało. To jest zarówno kwestia praktyczna — zadań i pracy do wykonania, jak i obawy o przyswojenie złych wartości i wzorów zachowań. Część rodziców obawia się, że w nieodpowiednim otoczeniu ich dziecko pozostanie pod wpływem innych dzieci mających złe nastawienie i zachowania. Hierarchia i separacja są „legitymizowane przez wierzenia w osiągnięcia i doskonałość”²⁸.

Badania pedagogiczne dotyczące konsekwencji dzielenia uczniów na grupy uzdolnień w konkretnym przedmiocie (*setting*) wskazują, że proces ten ma większy wpływ na potwierdzanie wstępnej klasyfikacji niż na potencjalny rozwój uczniów w ramach grup. Judith Ireson, Susan Hallam i Clare Hurley zauważają przy tym, że „różnorodność czynników behawioralnych, społecznych, programowych i organizacyjnych ma wpływ na formowanie grup i ruchliwość pomiędzy nimi”²⁹.

Z kolei uczniowie postrzegają przypisanie nie jako prostą konsekwencję wyników kształcenia, lecz bardziej jako złożony zestaw czynników, takich jak zachowanie na lekcjach, stosunek do nauczycieli czy dyscypliny szkolnej. Warto również zauważyć, iż w kolejnych latach kształcenia ruchliwość pomiędzy grupami jest w coraz większym stopniu ograniczona — skutkując potwierdzeniem statusu przypisania.

Także badania przeprowadzane nad nauczycielami wskazują, że w praktyce pedagogicznej najczęściej traktują oni grupy uzdolnień jako homogeniczne, a w konsekwencji „stosują inne praktyki, kiedy prowadzą lekcje z uczniami podzielonymi na grupy, a inne gdy nauczają klasy złożone z uczniów o różnym poziomie zdolności”. Oznacza to, iż przypisanie do grupy stanowi w praktyce czynnik determinujący osiągnięcia uczniów, gdyż nauczyciele stosują wobec

²⁷ S.J. Ball, *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*, London 2003, s. 39.

²⁸ *Ibidem*, s. 68.

²⁹ J. Ireson, S. Hallam, C. Hurley, *What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?*, „British Educational Research Journal” 31, 2005, nr 4, s. 455.

uczniów z odmiennych grup inne standardy wymagań i oceny. Tak opisują wspomniane zjawiska cytowani autorzy:

Nauczyciele wyrażają wyższe oczekiwania wobec uczniów z najlepszych grup za pośrednictwem pracy, która wymaga szybkiego tempa i jest zmienna, podczas gdy uczniowie z grup sklasyfikowanych niżej poddawani są kształceniu w wolniejszym tempie, zawierającemu mniejszą porcję materiału.

Ponadto uczniowie w grupach sklasyfikowanych niżej kształceni są w formie bardziej ustrukturyzowanej, z użyciem częstszego powtarzania i mniejszymi możliwościami dyskusji. W efekcie — jak stwierdzają J. Ireson, S. Hallam i C. Hurley —

nawet nauczyciele posiadający doświadczenie w kształceniu klas złożonych z uczniów o różnym poziomie uzdolnień zmieniają swoje podejście, kiedy rozpoczynają nauczanie w grupach, co sugeruje, że organizacyjna struktura grup uzdolnień posiada wpływ na oczekiwania nauczycieli kierowane wobec uczniów³⁰.

Trzeba wyraźnie stwierdzić, że takie efekty funkcjonowania obowiązkowego szkolnictwa w Anglii są wypadkową prowadzonej polityki oświatowej. Jej założenia już w czasach rządów M. Thatcher koncentrowały się na ideologii jakości i doskonałości. W konsekwencji, działania w sferze oświaty powiązane były z wzrostem selekcyjności systemu. Tak opisuje założenia ówczesnej polityki oświatowej E. Potulicka:

Dążąc do sprecyzowania ideału doskonałości, stwierdzono, że oznacza on edukację efektywną. Dla uczniów o nieakademickich umysłach edukacja efektywna oznacza połączenie przedmiotów podstawowych z przygotowaniem przedzawodowym już w okresie obowiązkowego szkolnego. Zdaniem K. Josepha (ministra edukacji w rządzie M. Thatcher) powinna powrócić dyskryminacja i dyferencjacja — rozmieszczenie uczniów na wszystkich poziomach zdolności i otoczenie ich opieką. Z powyższych założeń wynikała zasada polityki oświatowej, którą według Josepha jest „bezwstydną selekcja pomiędzy szkołami i w ich obrębie”³¹.

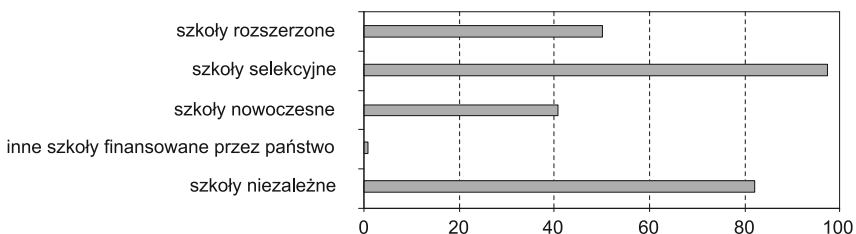
Można tutaj jeszcze raz powtórzyć, że jeden z najważniejszych czynników edukacyjnej stratyfikacji tkwi nadal w strukturalnym zróżnicowaniu typów instytucji edukacyjnych i powiązanych z nim zjawiskach naboru uczniów z odmiennych grup i klas społecznych. Według S. Gibbons i S. Telhaj: „w przeciwieństwie do popularnej opinii, przez lata prawie nic nie zmieniło się w sposobach selekcjonowania uczniów w jedenastym roku życia do odmiennych typów szkół”³². W efekcie, osiągnięcia edukacyjne dzieci w szkołach różnych typów są znacząco odmienne,

³⁰ *Ibidem*.

³¹ E. Potulicka, *Zagrożenia globalizacji: fundamentalizm rynkowy oraz inkorporacja edukacji*, [w:] *Neoliberalne uwikłania...*, s. 90–91.

³² S. Gibbons, S. Telhaj, *Are schools drifting apart? Intakes stratification in English secondary schools*, „Urban Studies” 44, 2007, nr 7, s. 1281.

co często determinuje możliwości, jakie mają dzieci na kolejnych szczeblach systemu kształcenia³³.



Ryc. 2. Odsetek uczniów osiągających pięć lub więcej ocen A–C w różnych typach szkół średnich, dane dla Anglii w roku szkolnym 2002/2003

Źródło: P. Haezewindt, *Education, Training and Skills, Focus on Social Inequalities*, s. 13, National Statistics 2004, www.statistics.gov.uk/downloads/theme_compendia/fosi2004/Education.pdf.

Jednocześnie jednak — stwierdza P. Haezewindt — „w badaniach przeprowadzonych przez Ministerstwo Edukacji i Kształcenia Zawodowego [*Department for Education and Skills* — DfES] dotyczących wpływu szkoły na osiągnięcia edukacyjne wynika, że typ szkoły ma niewielki wpływ na zróżnicowanie w wynikach kształcenia”³⁴. W tym kontekście trzeba stwierdzić, że główną determinantą zróżnicowania w wynikach kształcenia pomiędzy szkołami jest kapitał społeczny, kulturowy i ekonomiczny uczniów. Kapitał ten jest przy tym reprodukowany przez wybory instytucji, procedury naboru i wewnętrzną stratyfikację systemu szkolnictwa.

Podjmując próbę wyjaśnienia procesów edukacyjnej stratyfikacji za pośrednictwem teorii reprodukcji kulturowej, trzeba dostrzec odmienne sposoby socjalizacji pierwotnej — kształtowania się habitusu klasowego — w zależności od pochodzenia społecznego jednostki. Dostrzegalne jest to w specyfice języka czy aspiracjach edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych grup i warstw. Potwierdza się to zarówno we wcześniejszych badaniach edukacyjnych³⁵, jak i prowadzonych współcześnie. Konkluzje wielu autorów potwierdzają tezy o bezpośrednim związku aspiracji uczniów i podejmowanych przez nich wyborów edukacyjnych z posiadanymi przez nich typami kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego. W wielu przypadkach dowodzą one także zależności pomiędzy pochodzeniem społecznym uczniów (postrzeganym przez pryzmat zawodu rodziców), wybieranym przez nich typem kształcenia a dalszą karierą zawodową. Potwier-

³³ Por. *University Admissions by Individual Schools*, The Sutton Trust 2008, s. 31–32, <http://www.sutton-trust.com/reports/UniversityAdmissionbySchool.pdf>.

³⁴ P. Haezewindt, *Education, Training and Skills, Focus on Social Inequalities*, s. 13, National Statistics 2004, www.statistics.gov.uk/downloads/theme_compendia/fosi2004/Education.pdf.

³⁵ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

dzają one przy tym tezę — postawioną w latach 60. przez P. Willisa — że dzieci z klasy robotniczej najczęściej podejmują pracę jako robotnicy³⁶.

Warto w tym miejscu przedstawić krótko wyniki badań dotyczących aspiracji i wyborów edukacyjnych podejmowanych przez dzieci i młodzież z angielskiej klasy robotniczej. Można w tym kontekście stwierdzić, że podejście do edukacji dzieci pochodzących z klasy robotniczej jest często odmienne od tego, jakie prezentują dzieci pochodzące z klasy średniej. W konsekwencji niepowodzenia szkolne białych dzieci z klasy robotniczej upatruje się w typie kapitału kulturowego cechującego ich rodziców³⁷.

G. Evans analizuje czynniki społeczne i kulturowe tkwiące w rodzinie — wpływające na kształtowanie się odmiennych kompetencji, a także aspiracji edukacyjnych oraz wyborów szkoły w rodzinach klasy średniej i klasy robotniczej. Stawia przy tym podobne tezy, jakie stawiają autorzy teorii reprodukcji społecznej, kulturowej i ekonomicznej.

Jedno z istotnych podobieństw dotyczy funkcjonowania odmiennych typów socjalizacji dzieci i młodzieży w zależności od klasy społecznej. Dla przykładu, rodzice pochodzący z klasy średniej częściej przywiązują wagę do rozwoju kognitywnych kompetencji na wczesnych etapach rozwoju dziecka, jak również mają wiedzę i umiejętności stymulowania rozwoju dziecka za pośrednictwem różnego rodzaju praktyk edukacyjnych. Tak pisze o tych procesach G. Evans:

Moje własne doświadczenia sugerują, iż matki pochodzące z klasy średniej, które zwykle posiadają wykształcenie wyższe, w zdecydowanie większym stopniu eksponują rozwijanie umiejętności powiązanych z formalnym kształceniem, takich jak kompetencje językowe (mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie), kompetencje matematyczne (liczenie oraz rozwiązywanie zadań z liczbami), kompetencje plastyczne i praktyczno-techniczne (rozpoznawanie kolorów i kształtów, umiejętności motoryczne konieczne do malowania, rysowania i wycinania), kompetencje z zakresu nauk ścisłych (rozwijanie zmysłu ciekawości świata oraz rozumienia zasad, które nim rządzą), a także sportu (koordynacji ruchowej oraz określonych umiejętności, na przykład pływania).

Matki mające wyższy poziom wykształcenia z większym prawdopodobieństwem i częściej podejmują nieformalne, mające charakter zabawy działania, służące rozwojowi różnorodnych kompetencji. Proces ten w konsekwencji sprawia, że „dzieci pochodzące z klasy średniej wcześniej przyzwyczajają się do formalnego kształcenia [...]”. Zatem nie dziwi fakt, że nawet dwuletnie dzieci, których matki posiadają wysoki poziom wykształcenia, radzą sobie lepiej

³⁶ P. Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, London 1977. P. Willis badał kulturę dzieci z klasy robotniczej w kontekście form oporu wobec edukacji szkolnej. Jego książka ukazuje mechanizmy usankcjonowanego kulturowo sprzeciwu dzieci z klasy robotniczej wobec szkoły, który to, paradoksalnie, wyklucza je z możliwości awansu społecznego (jaki może dać im edukacja).

³⁷ G. Evans, *Educational Failure and Working Class White Children in Britain*, London 2006, s. 2.

w przedszkolu niż ich rówieśnicy, których matki posiadają niski poziom wykształcenia”³⁸.

G. Evans zwraca również uwagę na inne aspekty funkcjonowania rodzin z odmiennych klas społecznych. Do najważniejszych zaliczył on czas poświęcany na wychowanie dzieci oraz energię i zasoby, jakie rodzice poświęcają na to, aby ich dzieci rozwijały się jak najlepiej. Według tego autora rodzice z klasy średniej (a matki w szczególności) robią wszystko, aby „uzyskać pewność, że ich dziecko posiadało wszystkie niezbędne kompetencje i umiejętności, które pozwolą mu na bycie »zdolnym« w sposób, który będzie doceniony w szkole”. Z tej perspektywy rodzaj opieki, jaką otaczają dzieci, „może być opisany jako »intensywny«, a jego powszechnym rezultatem jest wcześniej kształtujący się rozwój dzieci powiązany ze zdobywaniem sprawności w umiejętności formalnego uczenia się”. Umiejętność ta jest niezwykle przydatna w momencie, gdy dziecko wchodzi w środowisko szkolne, gdyż jest ona przekształcana w różnorodne uzdolnienia i „nagradzana”. W związku z tym argumentem „nawet te dzieci z klasy średniej, które posiadają przeciętny i niższy potencjał intelektualny, z większym prawdopodobieństwem rozwiną go w szkole, ponieważ będą korzystały z tego rodzaju intensywnej opieki rodziców”³⁹.

Jednocześnie sposoby socjalizacji dzieci z klasy robotniczej sprawiają, iż są one w mniejszym stopniu przygotowane do podejmowania ról i spełniania oczekiwań szkolnych. Dzieje się tak zarówno dlatego, że „słabsze przygotowanie stawia je na niekorzystnej pozycji w systemie edukacyjnym, który nagradza sukcesy oraz oczekuje od dzieci kompetencji wcześniej wyniesionych z domu”, jak i dlatego, że szkoły uosabiają wartości klasy średniej. G. Evans zauważa, że „nie oznacza to, iż dzieci pochodzące z klasy robotniczej nie mogą sobie dobrze radzić w szkole. Znaczna część rodziców [z tej klasy — przyp. T.G.] dostrzega wartość wykształcenia i rozbudza aspiracje swoich dzieci, a wiele dzieci z klasy robotniczej nie ma problemu z kształceniem”. Istnieje jednak duża część dzieci pochodzących z klasy robotniczej, które w szkole nie radzą sobie dobrze⁴⁰.

Spostrzeżenia cytowanego autora dotyczą również, sygnalizowanej już wcześniej, tendencji do zróżnicowania wyboru szkoły wśród rodziców o odmiennym kapitale kulturowym i ekonomicznym (co w znacznym stopniu powiązane jest z przynależnością do różnych klas społecznych). Zróżnicowanie systemu edukacji wpływa niekorzystnie na możliwości procesu niwelowania deficytów kulturowych i społecznych, gdyż dzieci z klasy robotniczej trafiają najczęściej do gorszych szkół znajdujących się w mniej uprzywilejowanych dzielnicach. Autor ten zauważa, że „staje się oczywiste, iż nawet jeśli dzieci pochodzące z klasy robotniczej idą do szkoły, która ma podobny nabór uczniów, na przykład w kategoriach liczby dzieci uprawnionych do pobierania darmowych posiłków, nie mają rów-

³⁸ *Ibidem*, s. 3–4.

³⁹ *Ibidem*, s. 8.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 9.

nych szans, aby trafić do dobrej szkoły”. Autor ten pisze dalej, że „zbyt wiele szkół w rejonach zamieszkiwanych przez reprezentantów klasy robotniczej źle funkcjonuje. W ten sposób dzieci pochodzące z klasy robotniczej mają mniejsze szanse na skorzystanie z możliwości, jakich dostarcza uczęszczanie do dobrej szkoły”⁴¹. Teza ta może być potwierdzona także przez badania Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa, którzy argumentują, że dostęp do lepszych szkół w Stanach Zjednoczonych jest powiązany z zasobami finansowymi rodziny (co w prosty sposób przekłada się na miejsce zamieszkania — szkoły o wyższym poziomie funkcjonują w „dobrych”, lepiej sytuowanych dzielnicach)⁴². W Anglii jest podobnie, gdyż w kraju tym „szkoły nie są w sposób »naturalny« różnorodne, lecz powiązane są z selekcją i nierównością zasobów”⁴³.

S.J. Ball poddał szczegółowej analizie charakterystykę wyborów szkoły, przeprowadzanych przez rodziców pochodzących z różnych klas społecznych w Anglii. Spoglądając szerzej na kwestie wyborów edukacyjnych dokonywanych przez rodziców z odmiennych środowisk, stwierdza on, że „fundamentalnym problemem w ramach szkolnictwa państwowego, w szczególności dotyczącym szkół rozszerzonych, jest ich heterogeniczność, czy bardziej ściśle mówiąc, możliwość powstawania nieodpowiedniego rodzaju heterogeniczności”⁴⁴. Według tego autora za pośrednictwem wyboru rodziców wytwarza się specyficzna hierarchia szkół państwowych. Jest ona konsekwencją zachowań rodziców, traktujących często system szkolnictwa w rynkowych kategoriach zysków i strat. W ten sposób rodzice podejmują działania, których konsekwencją jest proces grupowania się dzieci w szkołach o różnym poziomie osiągnięć. S.J. Ball zauważa, że

rodzice oszacowują, różnicują i dokonują osądu — jest to element ich zwykłych zachowań. W ramach tej społecznej sfery percepcji edukacji, oczekiwania i wybór biorą udział w reprodukowaniu struktur społecznych. Logika i gust są uwikłane w wybór szkoły. Instytucje są oceniane przez rodziców z klasy średniej zarówno pod kątem ich instrumentalnej przydatności, jak i widocznych sposobów funkcjonowania [takich jak mundurki, sposoby zachowania innych uczniów czy formalne aspekty funkcjonowania placówki — przyp. T.G.].

Według S.J. Balla rodzice postrzegają szkoły przede wszystkim przez społeczną kompozycję uczniów oraz pochodzenie innych rodziców posyłających dzieci do tej samej instytucji⁴⁵.

W kontekście analiz wpływu socjalizacji w rodzinie (i kształtowania się specyficznego dla danej klasy społecznej habitusu) na procesy reprodukcji społecz-

⁴¹ *Ibidem*, s. 13.

⁴² S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life*, New York 1976, s. 132.

⁴³ G. Walford, *Diversity and choice in school education: An alternative view*, „Oxford Review of Education” 22, 1996, nr 2, s. 152.

⁴⁴ S.J. Ball, *op. cit.*, s. 59.

⁴⁵ *Ibidem*.

nej w Anglii warto odwołać się również do badań D. Reay. Studia przypadków prezentowane przez tę autorkę wskazują, że w wyższych klasach społecznych, poza kształtowaniem się specyficznych dyspozycji i oczekiwań co do przyszłych ról społecznych, uczniowie w większym stopniu niż w klasach niższych są motywowani do podejmowania działań na rzecz „zdobywania” i „osiągania”. Oznacza to, że w klasie średniej i wyższych o wiele częściej dzieci odczuwają specyficzną presję sukcesu. D. Reay zauważa dalej, iż „dla wielu rodziców pochodzących z klasy średniej imperatyw reprodukcji swej uprzywilejowanej pozycji klasowej na swoje dzieci jest całkowity. I to właśnie w kontekście reprodukcji pozycji społecznej dzieci z klasy średniej muszą okazywać się zachowaniami, przez które odpowiedni poziom edukacyjnego sukcesu jest osiąganym”. Równocześnie „rutynowa natura tego sukcesu oraz widoczna łatwość, z jaką dzieci z klasy średniej lepiej radzą sobie w szkole, maskuje ich głęboki strach przez porażką”. Z kolei ze strony rodziców strach ten wyraża się często za pośrednictwem działań podejmowanych w celu maksymalizacji sukcesu własnych dzieci i zapewniania im jak najlepszych możliwości w strukturze systemu — takich jak domaganie się, aby program szkoły podstawowej przygotowywał dzieci do selekcyjnych egzaminów wstępnych, walka o wprowadzenie praktyki grupowania uczniów [*setting, streaming i banding*], zatrudnianie prywatnych nauczycieli czy zamieszkiwanie w dzielnicach, w których funkcjonują szkoły średnie osiągające najlepsze wyniki (a jeśli ta ostatnia strategia jest zbyt kosztowna, kłamanie odnośnie do adresu zamieszkania). D. Reay stwierdza dalej, że w procesie tym dzieci pochodzące z wyższych warstw społecznych „uczą się ważnej lekcji dotyczącej porażki — tego, że jest ona nietolerowana, niepożądana i dotyczy innych”⁴⁶.

Opisywane procesy stanowią specyficzną socjalizację „do sukcesu”, której praktyczną konsekwencją są — kierowane pod adresem dzieci — wysokie wymagania szkolne ze strony rodziców. D. Reay stwierdza, że procesy socjalizacji w uprzywilejowanych klasach podporządkowane są znacząco celom osiągnięcia wyższych pozycji społecznych. Z tej perspektywy system edukacji jest postrzegany jako drabina, po której należy się wspinać, aby osiągnąć sukces (mierzony w oczywisty sposób wysoką pozycją społeczną i finansową). Tego rodzaju socjalizacja zorientowana jest w wyraźny sposób na cel reprodukcji pozycji społeczno-ekonomicznych rodziny. Jednocześnie strategie wyboru szkoły przez rodziców, „choć wywodzące się z indywidualnych procesów emocjonalnych, mają znaczący wpływ na funkcjonowanie edukacyjnego rynku, służąc istniejącym podziałom społecznym w szkolnictwie. Są one bardzo szerokie, konstytuując »klasowe działania«, które nie służą transformacji, lecz reprodukcji”⁴⁷.

⁴⁶ D. Reay, *Finding or losing yourself?: Working-class relationships to education*, „Journal of Education Policy” 16, 2001, nr 4, s. 341.

⁴⁷ *Ibidem*.

Zatem niepowodzenia szkolne są w istotny sposób skorelowane z pochodzeniem społecznym jednostki. Dostrzegalne jest to zarówno, jeśli chodzi o nabór uczniów do szkół różnych typów, jak i liczbę uczniów z odmiennych klas społecznych uzyskujących zróżnicowane wyniki w szkołach.



Ryc. 3. Odsetek uczniów uzyskujących oceny A–C na poziomie GCSE, w zależności od grupy społeczno-ekonomicznej rodziców, dane dla Anglii i Walii za 2002 rok

Źródło: P. Haezewindt, *op. cit.*, s. 12, National Statistics, www.statistics.gov.uk/downloads/theme_compendia/fosi2004/Education.pdf.

W analizach wpływu quasi-rynkowej polityki wolnego wyboru w angielskim systemie szkolnictwa często pojawia się teza, że największe korzyści polityka ta przynosi jednostkom pochodzącym z wyższych klas społecznych. Można zatem twierdzić, że wprowadzenie rynku edukacyjnego w Anglii nie zniwelowało nierówności klasowego dostępu do różnorodnych instytucji i ścieżek kształcenia. Jak zauważają L. Croxford i D. Raffe, „wielu badaczy studiujących zagadnienie wyboru rodziców i związanej z nim polityki rynkowej w Anglii, Walii i Szkocji potwierdza konkluzję Balla, że polityka taka »dostarcza szczególnych korzyści klasie średniej«”⁴⁸.

Podsumowując brytyjskie badania dotyczące roli edukacji w procesach reprodukcji społecznej, cytowani autorzy wyróżniają kilka czynników, które w efekcie funkcjonowania zorientowanej „rynkowo” polityki oświatowej uprzywilejowują klasę średnią, a w konsekwencji wpływają na zdecydowanie lepszą pozycję, jaką zajmują dzieci pochodzące z tej klasy w edukacji. Po pierwsze, „klasa średnia posiada zdecydowanie bardziej efektywne strategie rynkowe”. Związane jest to z tym, że rodzice pochodzący z klasy średniej lepiej wykorzystają możliwości wyboru, jak również z tym, iż posiadają oni „społeczny i kulturowy kapitał, aby dokonać wyboru w taki sposób, który maksymalizuje korzyści ich dzieci”.

Po drugie, „wybory rodziców tworzą bądź wzmacniają taką hierarchię wśród szkół, która związana jest z klasą społeczną”. W tym kontekście wybory edukacyjne rodziców „faworyzują »dobre« szkoły”, funkcjonujące zazwyczaj w obsza-

⁴⁸ L. Croxford, D. Raffe, *Education markets and social class inequality. A comparison of trends in England, Scotland and Wales*, [w:] *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, t. 2. *Inequality in Education Systems*, red. R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, Dordrecht 2007, s. 40.

rach zamieszkiwanych przez klasę średnią. W konsekwencji instytucje te stają się przepełnione, czerpiąc korzyści z pełnego naboru, korzystnego doboru uczniów, niskich kosztów w przeliczeniu na jednostkę, dobrej reputacji i wysokich kwalifikacji nauczycieli oraz morale uczniów. Jednocześnie funkcjonują szkoły działające w rejonach zamieszkiwanych przez jednostki z najmniej uprzywilejowanych warstw społecznych i klasy robotniczej. Są to szkoły „ryzykujące utratę uczniów i mogące wchodzić w »spirale upadku«,” gdyż mają one mniejsze zasoby, wyższe koszty funkcjonowania przypadające na jednostkę, o wiele mniej korzystny dobór uczniów, jak również niską reputację oraz morale uczniów. Jak zauważają przy tym cytowani autorzy, „nie istnieje tutaj żaden samokorygujący mechanizm, jak w wypadku innych rynków. W konsekwencji zróżnicowanie pomiędzy szkołami rośnie. Konkurencja wzmacnia raczej wertykalne (hierarchiczne) niż horyzontalne (pluralistyczne) zróżnicowanie”, co „odzwierciedla status edukacji jako dobra związanego z pozycją [społeczną — przyp. T.G.], wpływającego na szanse sukcesu życiowego i reprodukcję społeczną”⁴⁹.

Kolejnym czynnikiem wzmacniającym uprzywilejowanie klasy średniej są rynkowe strategie obierane przez poszczególne szkoły. L. Croxford i D. Raffé stwierdzają, że

szkoły z największym naborem często selekcionują uczniów na podstawie kryteriów faworyzujących klasę średnią, takich jak uzdolnienia, autoprezentacja, motywacja czy zainteresowanie rodziców. Wszystkie szkoły muszą osiągać lub wzmacniać swoją pozycję w hierarchii, przyciągając dobrych uczniów [...]. Aby to osiągnąć, kładą nacisk na strategię edukacyjne, programy, style organizacji, systemy nagród i etos, który będzie przyciągał „dobre” (pochodzących z klasy średniej) uczniów⁵⁰.

Wskazując na czwarty czynnik, cytowani autorzy podkreślają, że efektem procesu różnicowania instytucji edukacyjnych jest wzrost nierówności osiągnięć uczniów związanych z pochodzeniem klasowym. W ten sposób — jak piszą L. Croxford i D. Raffé — „cały system szkolny staje się bardziej »przyjazny klasie średniej«”. Faworyzuje on przy tym typ kapitału społecznego i kulturowego posiadanego przez dzieci pochodzące z tej klasy.

Konsekwencją omawianych procesów jest rosnąca segregacja społeczna prowadząca do dalszego wzrostu nierówności osiągnięć związanych z pochodzeniem. Oznacza to, że „[reprezentanci — przyp. T.G.] klas społecznych są nierównomiernie rozmieszczani w szkołach”. Prowadzi to — zdaniem L. Croxford i D. Raffé — do dwóch skutków zróżnicowania osiągnięć edukacyjnych pomiędzy reprezentantami różnych klas. Pierwszym z nich jest wytworzenie monopolu klasy średniej na najlepsze szkoły, natomiast drugim czerpanie większych korzyści z „kontekstualnego efektu”, jaki związany jest z uczęszczaniem do takiej a nie innej szkoły. Oznacza to, że system edukacji staje się instytucją klasy średniej, zarów-

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 41.

no w kontekście etosu, jak i sposobów funkcjonowania, co w konsekwencji sprawia, że rośnie także (klasowy) wpływ grupy rówieśniczej. Ostatecznie zdolność stopniowej zmiany systemu edukacji w kierunku wspierania równości społecznej jest ograniczona — jako „konsekwencja hierarchicznych i konkurencyjnych relacji pomiędzy szkołami — fragmentaryzacją systemu, a także zastąpieniem demokratycznej kontroli przez kontrolę rynku”⁵¹.

W widoczny sposób kwestie segmentacji w angielskim systemie edukacji odnoszą się do szkolnictwa zawodowego. Albowiem jest to sektor, który stanowi ścieżkę selekcji negatywnej. Większość młodych ludzi kończących szkoły zawodowe nie podejmuje dalszego kształcenia, a poziom kształcenia w instytucjach tego typu znacząco odbiega od poziomu kształcenia w szkołach ogólnokształcących. Także sposoby postrzegania edukacji zawodowej w Anglii związane są z tradycyjnym podziałem na ścieżki ogólne, humanistyczne, przeznaczone dla elity i najwyższych warstw społecznych oraz ścieżki techniczne i zawodowe przeznaczone dla niższych warstw angielskiego społeczeństwa⁵². Ponadto — jak stwierdzają C. Leathwood i M. Hutchings — „uczniowie pochodzący z klasy robotniczej o wiele częściej uczęszczają do szkół państwowych niż prywatnych i nawet kształcąc się w sektorze państwowym, częściej kształcą się w szkołach funkcjonujących w biedniejszych dzielnicach, posiadających mniejsze zasoby niż ich rówieśnicy z klasy średniej”⁵³. Wszystko to wpływa w istotny sposób na dokonywane przez młodzież z odmiennych klas wybory edukacyjne.

Równocześnie trzeba stwierdzić, że większość młodych ludzi rezygnujących z dalszej edukacji w wieku 16 lat (a więc po ukończeniu kształcenia obowiązkowego) stanowią jednostki pochodzące z klasy robotniczej. Ponadto w zdecydowanie wyższym stopniu zasilają oni instytucje edukacji zawodowej⁵⁴.

Warto w tym miejscu wspomnieć o badaniu przeprowadzonym w 2005 roku w Anglii. Jego celem było zbadanie opinii uczniów w wieku 14 i 15 lat, pochodzących z grup o odmiennym statusie społeczno-ekonomicznym, na temat pragnienia podjęcia przez nich dalszego kształcenia (po ukończeniu 16. roku życia). Uczniowie odpowiadali na następujące pytanie: „masz szesnaście lat i skończyłeś jedenasty rok kształcenia, co będziesz robił dalej?”. Rezultaty odpowiedzi uczniów zostały zweryfikowane w 2007 roku przez porównanie ich z rzeczywistą sytuacją (wyniki przedstawia tabela 1).

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² C. Leathwood, M. Hutchings, *Entry routes to higher education. Pathways, qualifications and social class*, [w:] *Higher Education and Social Class. Issues of Exclusion and Inclusion*, red. L. Archer, M. Hutchings, A. Ross, London 2003, s. 139.

⁵³ *Ibidem*, s. 145.

⁵⁴ R. Hatcher, *Class differentiation in education: rational choices?*, „British Journal of Sociology of Education” 19, 1998, nr 1, s. 8.

Tabela 1. Zamiary uczniów w wieku 14 lub 15 lat dotyczące dalszego kształcenia w wieku lat 16 i ich rzeczywiste decyzje (na podstawie statusu społeczno-ekonomicznego rodziców), dane dla Anglii w latach 2005–2007

Klasyfikacja statusu społeczno-ekonomicznego rodziców	Odsetek osób wyrażających zamiar dalszego kształcenia	Odsetek osób, które podjęły dalsze kształcenie
Profesjonaliści wyższego szczebla	94	86
Profesjonaliści średniego szczebla	89	81
Średnio wykwalifikowani pracownicy umysłowi	85	71
Niższy personel kierowniczy	77	63
Pracownicy fizyczni	75	62
Inni	84	62
Liczba całkowita	84	72

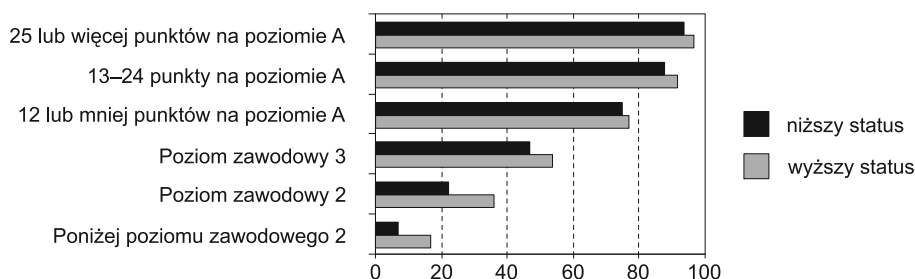
Źródło: *Education and Training, Social Trends 2009*, s. 34, www.statistics.gov.uk/downloads/theme_social/Social_Trends39/ST39_Ch03.pdf.

Wyniki przedstawione w tabeli wskazują na wyraźne różnice w zakresie zamiarów, jak również realnych decyzji podejmowanych przez jednostki pochodzące z grup o odmiennym statusie. Wybory dotyczące pozostania (bądź nie) w systemie edukacyjnym, podejmowane po ukończeniu kształcenia obowiązkowego, determinowane są w dość istotny sposób przez pochodzenie społeczne.

Uczniowie pochodzący z grupy o najwyższym statusie społeczno-ekonomicznym najczęściej deklarują chęć podjęcia dalszego kształcenia (94% badanych), a równocześnie ich decyzje w największym stopniu przekładają się na realia — gdyż 86% badanych z tej grupy podejmuje naukę na kolejnym poziomie. Ponadto młodzi ludzie pochodzący z grup o niższym statusie nie tylko w mniejszym stopniu deklarują chęć dalszego kształcenia, lecz także w rzeczywistości ich wybory rzadziej dotyczą pozostania w systemie szkolnictwa.

Warto tu zwrócić uwagę na miejsce kształcenia zawodowego w systemie szkolnictwa angielskiego. Jak bowiem można stwierdzić, stanowi ono najczęściej wybieraną przez młodych ludzi opcję pochodzących z klasy robotniczej. Równocześnie, co trzeba podkreślić, kształcenie zawodowe stanowi tradycyjnie najmniej prestiżową ścieżkę kształcenia. Także i w tym przypadku istnieje zróżnicowanie pomiędzy uczniami podejmującymi kształcenie wyższe — w zależności od statusu społeczno-ekonomicznego rodziców.

Warto jednak wskazać, że odsetek uczniów z grup o różnym statusie społeczno-ekonomicznym, którzy uzyskują najlepsze wyniki na poziomie A — podejmujących kształcenie wyższe — nie jest znacząco zróżnicowany. Oznacza to, że podejmowanie decyzji o studiowaniu wśród uczniów osiągających najlepsze wyniki w mniejszym stopniu powiązany jest z pochodzeniem społecznym. Może to wskazywać na fakt, że pewna część jednostek pochodzących z niższych warstw społecznych posiada kapitał społeczny i kulturowy, jak również aspiracje



Ryc. 4. Odsetek jednostek podejmujących kształcenie wyższe w wieku 18–21 lat (klasyfikacja na podstawie osiągnięć edukacyjnych uczniów w 18. roku życia kształcących się na ścieżkach ogólnych i zawodowych oraz ich przynależności do grupy statusu społeczno-ekonomicznego), dane dla Anglii i Walii w 2002 roku

Źródło: P. Haezwindt, *op. cit.*, s. 17, National Statistics 2004, www.statistics.gov.uk/downloads/theme_compendia/fosi2004/Education.pdf.

edukacyjne pozwalające na udział w kształceniu wyższym. Jednocześnie trzeba pamiętać o zróżnicowaniu statusu uczelni wyższych i nierównościach w dostępie do najbardziej prestiżowych uczelni wyższych. Analizując wykres 4, należy ponadto wskazać, że uczestnictwo w kształceniu wyższym jednostek, które ukończyły edukację zawodową, jest dwa razy większe dla tych, którzy pochodzą z grup o wyższym statusie.

W konkluzji można stwierdzić, że zróżnicowanie w angielskim systemie edukacji na poziomie średnim (z perspektywy funkcjonujących typów szkół, wewnątrzszkolnych procesów selekcyjnych oraz mechanizmów naboru) przekłada się na możliwości uczestnictwa dzieci z odmiennych klas społecznych. Nierówności powiązane z klasą społeczną są przy tym istotną determinantą możliwości w zakresie wyborów edukacyjnych, a co za tym idzie — możliwości dalszego kształcenia i osiągnięcia wyższych pozycji społecznych.

Bibliografia

- Ambler J.S., Neathery J., *Education policy and inequality: Some evidence from Europe*, „Social Science Quarterly” 80, 1999, nr 1.
- Araújo M., *‘Modernising the comprehensive principle’: Selection, setting and the institutionalization of educational failure*, „British Journal of Sociology of Education” 28, 2007, nr 2.
- Ball S.J., *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*, London 2003.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.
- Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life*, New York 1976.
- Brine J., *Tales of the 50-somethings: Selective schooling, gender and social class*, „Gender and Education” 18, 2006, nr 4.

- Cheung S.Y., Egerton M., *Great Britain: Higher education expansion and reform — Changing educational inequalities*, [w:] *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, red. Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran, Stanford 2007.
- Croxford L., Raffé D., *Education markets and social class inequality. A comparison of trends in England, Scotland and Wales*, [w:] *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, t. 2. *Inequality in Education Systems*, red. R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, Dordrecht 2007.
- Education and Training*, Social Trends 2009, www.statistics.gov.uk/downloads/theme_social/Social_Trends39/ST39_Ch03.pdf.
- Evans G., *Educational Failure and Working Class White Children in Britain*, London 2006.
- Gibbons S., Telhaj S., *Are schools drifting apart? Intake stratification in English secondary schools*, „Urban Studies” 44, 2007, nr 7.
- Haezwindt P., *Education, Training and Skills, Focus on Social Inequalities*, National Statistics 2004, www.statistics.gov.uk/downloads/theme_compedia/fosi2004/Education.pdf.
- Ireson J., Hallam S., Hurley C., *What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?*, „British Educational Research Journal” 31, 2005, nr 4.
- Leathwood C., Hutchings M., *Entry routes to higher education. Pathways, qualifications and social class*, [w:] *Higher Education and Social Class. Issues of Exclusion and Inclusion*, red. L. Archer, M. Hutchings, A. Ross, London 2003.
- Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja*, cz. I. *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Poznań-Toruń 1993, s. 97.
- Potulicka E., *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Zagrożenia globalizacji: fundamentalizm rynkowy oraz inkorporacja edukacji*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010.
- Reay D., *Finding or losing yourself?: Working-class relationships to education*, „Journal of Education Policy” 16, 2001, nr 4.
- Reay D., *The Zombie stalking English schools: Social class and educational inequality*, „British Journal of Educational Studies” 54, 2006, nr 3.
- Reay D., Lucey H., *Children, school choice and social differences*, „Educational Studies” 26, 2000, nr 1.
- Reid I., *Inequality and education in Britain in the 1990s: A diagnosis and prescription*, „Research in Education” 57, 1997, nr 2.
- Rhoades G., *Folk Norms and School Reform: English Secondary Schools*, „Sociology of Education” 60, 1987, nr 1.
- Taylor Ch., Fitz J., Gorard S., *Diversity, specialization and equity in education*, „Oxford Review in Education” 31, 2005, nr 1.
- University Admissions by Individual Schools*, The Sutton Trust 2008, s. 31–32, <http://www.sutton-trust.com/reports/UniversityAdmissionbySchool.pdf>.
- Walford G., *Diversity and choice in school education: An alternative view*, „Oxford Review of Education” 22, 1996, nr 2.
- West A., *School Choice, Equity and social justice: The case for more control*, „British Journal of Educational Studies” 54, 2006, nr 1.
- West A., Hind A., *School choice in London, England: Characteristics of students in different types of secondary schools*, „Peabody Journal of Education” 82, 2007, nr 2/3.
- West A., Hind A., Penell H., *School admissions and 'selection' in comprehensive schools: Policy and practice*, „Oxford Review of Education” 30, 2004, nr 3.
- Whitty G., *Education, social class and social exclusion*, „Journal of Education Policy” 16, 2001, nr 4.
- Willis P., *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, London 1977.

Educational selections, structural segmentation and social inequalities in England

Summary

The article is devoted to the discussion of educational selection in contemporary school system in England. The stratification function of education in England is deeply considered with the special attention paid to the tension between the concept of “equality of opportunity” and “inequality of results”. Article includes the consideration of social selection and structural segmentation in primary and secondary schools.