

# Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia ISCED: wzorzec z Sevrès czy wymysł Szatana?

ZBIGNIEW SAWIŃSKI\*

Celem utworzenia klasyfikacji ISCED była potrzeba porównania zasobów edukacyjnych w różnych krajach. Nie odzwierciedla ona jednak specyfiki systemów edukacyjnych i daje uproszczony obraz roli wykształcenia we współczesnych społeczeństwach. W Polsce do określenia rzeczywistej roli wykształcenia, zamiast ISCED, lepiej posłużyć się klasyfikacją krajową – co w artykule zostało zilustrowane za pomocą wyników Europejskiego Sondażu Społecznego. Przewaga polskiej klasyfikacji nad ISCED bierze się stąd, że pozwala uwzględnić zmiany, jakie zaszły w systemie edukacji w Polsce: począwszy od reform przeprowadzonych przez władze komunistyczne w latach 50. i 60., poprzez ekspansję szkolnictwa wyższego po 1989 r., a skończywszy na zmianach wprowadzonych przez reformę gimnazjalną. Wyniki cytowanych badań skłaniają do uzupełnienia dotychczasowego paradygmatu badania wykształcenia o klasyfikacje krajowe, które pozwoliłyby uwzględnić specyfikę systemów edukacyjnych. W dyskusji staram się określić powody, dla których badaczom wygodniej jest korzystać z ISCED, niż rozwijać własne narzędzia badania wykształcenia, właściwe dla ich krajów.

SŁOWA KLUCZOWE: wykształcenie, systemy edukacyjne, klasyfikacja ISCED, międzynarodowe badania porównawcze, Europejski Sondaż Społeczny

Po ostatniej rundzie Europejskiego Sondażu Społecznego (ESS) badacze w Polsce przecierali oczy ze zdumienia. Jak to się stało, że nasz kraj znalazł się w ścisłej europejskiej czołówce pod względem odsetka osób, które uzyskały wykształcenie wyższe magisterskie (Tabela 1)? Zwłaszcza że przez 45 lat komunistycznych rządów dopuszczano do szkół wyższych zaledwie co dziesiątego obywatela.

---

Artykuł powstał na podstawie badania wykonanego w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013, priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty). Polska edycja badania ESS sfinansowana

Daleko za nami pozostały takie potęgi, jak Wielka Brytania z Oxfordem i Cambridge, Niemcy, gdzie osoby kończące uniwersytety tradycyjnie darzy się szczególnym uznaniem, czy wreszcie Finlandia – wypromowana przez projekt PISA jako kraj o najlepszym systemie edukacyjnym w Europie.

W obliczu tych danych gdzieś w głębi duszy pojawia się iskierka patriotycznej nadziei,

---

została z grantu MNiSW. Wstępna wersja artykułu była prezentowana na konferencji „Demographic Standards: National & European Dimension” zorganizowanej przez WZB *Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung*, 30–31 sierpnia 2011 r.

\* Instytut Badań Edukacyjnych. E-mail: z.sawinski@ibe.edu.pl

Tabela 1

Odsetki osób o najwyższym i najniższym poziomie wykształcenia według klasyfikacji ES-ISCED w 26 krajach. Europejski Sondaż Społeczny 2010

Wyższe II-stopnia		Poniżej średniego	
Ukraina	29,4	Portugalia	58,6
Rosja	26,0	Hiszpania	31,1
Słowacja	19,4	Cypr	29,6
POLSKA	15,4	Grecja	25,7
Bułgaria	13,5	Wielka Brytania	22,7
Estonia	13,3	Finlandia	19,5
Norwegia	13,3	Francja	17,8
Hiszpania	13,3	Irlandia	13,8
Holandia	12,8	Szwecja	12,5
Finlandia	11,8	Belgia	10,4
Belgia	11,4	Dania	10,2
Niemcy	11,1	Holandia	9,0
Szwecja	10,9	Chorwacja	8,2
Szwajcaria	10,7	Izrael	7,8
Francja	10,6	Bułgaria	6,6
Izrael	9,9	Szwajcaria	6,1
Chorwacja	8,6	Słowenia	4,1
Dania	8,4	Estonia	4,1
Irlandia	8,4	Węgry	3,9
Czechy	7,6	POLSKA	3,6
Wielka Brytania	7,0	Ukraina	3,3
Węgry	6,2	Rosja	3,2
Portugalia	4,4	Niemcy	3,1
Cypr	3,9	Norwegia	2,3
Grecja	3,4	Słowacja	0,9
Słowenia	2,3	Czechy	0,8

We wszystkich krajach badanie objęło ludność w wieku 15 lub więcej lat. Klasyfikacja ES-ISCED dostępna w zbiorze danych ESS jako zmienna *eisced*. Wyniki prezentowane w tej tabeli oraz w następnych ważono przez zmienną *dweight*. We wszystkich analizach pominięto braki danych.

że może to jednak prawda. Przecież obecne roczniki młodzieży kształcą się na studiach na niespotykaną wcześniej skalę. Być może reformy edukacyjne, które przyniosła transformacja, pozwoliły wyrównać wieloletnie zaniedbania. Nadzieje te pryskają jednak, gdy spojrzymy na szczyt hierarchii wykształcenia. Na najwyższym miejscu uplasowała się Ukraina, która posiada odsetek osób z wyższym wykształceniem dwa razy większy od Polski, a trzykrotnie większy niż Niemcy, czy Francja. Jeśli wierzyć tym wynikom, do lamusa należałoby odłożyć koncepcje kapitału ludzkiego, wiążące wzrost gospodarczy i rozwój społeczny z zasobami edukacyjnymi poszczególnych krajów (Schultz, 1961).

Patrząc na hierarchię wykształcenia od strony jego najniższych poziomów, nasuwają się kolejne wątpliwości. Jak to się stało, że Polska posiada jeden z najniższych w Europie odsetków osób o niskim wykształceniu, wyodrębnionym w badaniu ESS w postaci kategorii „poniżej średniego” (*less than lower secondary*)? Pamiętamy przecież, że jeszcze nie tak dawno na polskich wsiach spotykało się czteroklasowe szkoły podstawowe z jednym nauczycielem. Jak wobec tego wyglądać musi szkolnictwo w Portugalii, w której odsetek ten jest 16 razy wyższy niż w Polsce? Wszystko to prowadzi do wniosku, który badaczom nie przynosi chluby: wyniki ESS bardziej odzwierciedlają arbitralność sposobów klasyfikowania szkół w różnych krajach niż faktyczny potencjał edukacyjny społeczeństw.

Problem niewielkiej porównywalności danych o wykształceniu sygnalizuje się coraz częściej. Silke Schneider, uznawana za europejskiego eksperta w tej dziedzinie, dość dosadnie określiła całą sytuację jako *confusing credentials* – opatrując takim właśnie tytułem opracowanie poświęcone pomiarowi wykształcenia w różnych krajach (Schneider, 2009). W artykule spróbuję wykazać, że przyczyną takiego stanu rzeczy są próby

„dopasowania” sposobów badania wykształcenia do zasad jego klasyfikowania przyjętych w statystyce urzędowej, w tym w *International Standard Classification of Education* – ISCED (UNESCO, 2003). Zasady te odwołują się do formalnych charakterystyk systemów edukacyjnych i obejmują trzy elementy:

- długość trwania nauki w poszczególnych szkołach
- profil kształcenia (ogólny lub zawodowy)
- reguły przejścia między szkołami kolejnych szczebli.

Należy dodać, że w klasyfikacji ISCED uwzględnia się wyłącznie szkoły ukończone.

Uzasadnienie tych wszystkich zasad i rozstrzygnięć łatwo wskazać, gdy odwołamy się do genezy pomiaru wykształcenia w statystyce międzynarodowej. Problemem zajęto się na poważnie w latach 70. XX w., zaś bezpośrednim powodem była potrzeba oceny zasobów edukacyjnych poszczególnych krajów, tak jak wcześniej określano liczbę ludności, czy wielkość produktu brutto. Było to skutkiem popularności w owym czasie koncepcji kapitału ludzkiego, w myśl której inwestowanie w edukację miało powiązać sukces jednostek z pomyślnością społeczeństw (Becker, 1964). Aby móc ocenić efektywność owych inwestycji, konieczne było precyzyjne oszacowanie zasobów dobra, jakim jest wykształcenie, a zarazem zapewnienie możliwości porównania tych zasobów między krajami. Było to ważną potrzebą w dobie światowej rywalizacji różnorodnych doktryn ekonomicznych, politycznych i społecznych. Standaryzacji wykształcenia dokonano więc w taki sposób, aby móc abstrahować od specyfiki systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach.

W międzykulturowych badaniach porównawczych, takich jak Europejski Sondaż Społeczny, *International Social Survey Project*, ISSP, czy PISA, rozwiązania wypracowane na gruncie statystyki międzynarodowej przyję-

to z dobrodziejstwem inwentarza. Poniekąd ignorując fakt, że badania te – oprócz zapewnienia porównywalności – stawiają też sobie inne cele. Mają rozstrzygnąć, jak wykształcenie funkcjonuje w poszczególnych społeczeństwach, co oznacza uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania: Które z aspektów wykształcenia mają największy wpływ na sukces w życiu? Które okazują się najbardziej przydatne na rynku pracy? Na ile liczy się poziom, czyli *ilość* wykształcenia, a na ile jego *jakość*? Jakie szkoły ludzie biorą pod uwagę, formułując własne plany edukacyjne czy aspiracje wobec wykształcenia dzieci? We wszystkich tych przypadkach trudno abstrahować od struktury i zasad działania systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach. Badamy bowiem zjawiska, które dzieją się w kontekście lokalnym.

W artykule podejmuję próbę wskazania sposobu wyjścia z impasu, w jakim znalazł się pomiar wykształcenia. Nie tylko zresztą w międzykulturowych badaniach porównawczych, lecz również w badaniach wewnątrz krajowych, które w ostatnich latach mają skłonność do wzorowania się na standardach międzynarodowych. Zaczęę od przytoczenia argumentów empirycznych, które pokazują ograniczenia w stosowalności międzynarodowej klasyfikacji ISCED do analizy funkcji i roli wykształcenia w Polsce. Zawężenie rozważań do Polski bierze się stąd, że ocena trafności klasyfikacji wykształcenia wymaga rozumienia społecznych korzyści, jakie ono daje, zaś własne podwórko znam najlepiej. Przypuszczam, że część formułowanych wniosków pokryje się z przemyśleniami badaczy z innych krajów. Nie można jednak wykluczyć, że ograniczenia klasyfikacji ISCED w tych krajach mają inne przyczyny niż w Polsce. Dlatego cele artykułu ograniczyłem do wytyczenia kierunku poszukiwań trafnych sposobów badania wykształcenia. Uznając, że przedstawienie docelowych rozwiązań wymaga jeszcze wielu konsultacji pomiędzy badaczami z różnych krajów.

### Wykształcenie w Europejskim Sondażu Społecznym

Europejski Sondaż Społeczny na tle badań porównawczych posiada stosunkowo niedługą historię. Rozpoczęła się ona w 2002 r., gdy przeprowadzono pierwszą rundę badania. Możliwość zaprojektowania wszystkiego od początku pozwoliła twórcom ESS nadać priorytet jakości gromadzonych danych. W szczególności, dotyczyło to wykształcenia. Przyjęto, że jego pomiar powinien uwzględniać specyfikę systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach, co uwzględniono w pytaniach zadawanych badanym. W lewej części Tabeli 2 prezentowany jest zestaw poziomów wykształcenia, który zamieszczono w pytaniu zadawanym w Polsce. Tego rodzaju zestawy – inne w każdym kraju – agreguje się następnie we wspólną klasyfikację, która stanowi adaptację klasyfikacji ISCED (a konkretnie wersji ISCED-97) dla potrzeb ESS. W 2010 r. zawierała ona siedem poziomów wykształcenia podanych w prawej części Tabeli 2. Użytkownicy danych z badania ESS mają dostępną zarówno klasyfikację wspólną, jak też klasyfikacje stosowane przez poszczególne kraje. Te ostatnie na wypadek, gdyby klasyfikacja wspólna okazała się nieadekwatna ze względu na cel prowadzonych analiz.

Można by sądzić, że ESS proponuje elastyczne narzędzie pomiaru wykształcenia, które pozwala utworzyć jego adekwatną klasyfikację w kontekście różnorodnych problemów badawczych. Łatwo jednak dostrzec szereg ograniczeń, których źródłem jest podporządkowanie proponowanych rozwiązań zasadom przyjętym w klasyfikacji ISCED. Zwróćmy uwagę, że sformułowania odpowiedzi nie odnoszą się do poziomów wykształcenia (np. „wyższe”, „zasadnicze zawodowe”), lecz dotyczą świadectw bądź faktu ukończenia szkół poszczególnych szczebli (np. dyplom magistra lub dyplom lekarza,

Tabela 2

Odsetki dla kategorii wykształcenia w polskim kwestionariuszu badania ESS oraz w kategoriach międzynarodowej klasyfikacji wykształcenia ES-ISCED. Europejski Sondaż Społeczny 2010, Polska

Polski kwestionariusz ESS		Klasyfikacja ES-ISCED		
Odpowiedzi	[%]	Kategoria klasyfikacji	Polska [%]	Kraje ogółem [%]
Nieukończona szkoła podstawowa	0,9	I. Poniżej średniego	3,6	12,0
Ukończona szkoła podstawowa 6-klasowa	2,7			
Ukończona szkoła podstawowa 7 lub 8-klas	11,5	II. Niższe średnie	40,4	18,5
Ukończone gimnazjum	7,3			
Ukończona szkoła zasadnicza zawodowa	21,6			
	1,3	IIIb. Średnie I stopnia	9,9	16,4
Ukończone liceum ogólnokształcące bez matury	1,5			
Ukończona średnia szkoła zawodowa (technikum, liceum zawodowe, liceum profilowane) bez matury	7,1			
Ukończone liceum ogólnokształcące z maturą	8,8			
Ukończona średnia szkoła zawodowa (technikum, liceum zawodowe, liceum profilowane) z maturą	12,5	IIIa. Średnie II stopnia	21,3	20,7
Dyplom ukończenia szkoły pomaturalnej lub policealnej	3,8	IV. Ponadśrednie zawodowe	4,1	11,8
Dyplom ukończenia kolegium lub studium nauczycielskiego	0,4			
Dyplom licencjacki lub dyplom inżynierski	5,2	V1. Wyższe I stopnia (B.A.)	5,2	9,1
Dyplom magistra lub dyplom lekarza	15,0	V2. Wyższe II stopnia (M.A.)	15,4	11,3
Stopień naukowy doktora, doktora habilitowanego lub tytuł profesora	0,4			
Razem	100,0	Razem	100,0	99,8

*N* = 1751, osoby w wieku 15 lub więcej lat. Kategorie polskiego kwestionariusza dostępne są w zbiorze danych ESS jako zmienna *edlvdp1*, natomiast kategorie klasyfikacji ES-ISCED jako *eisced*.

ukończona szkoła zasadnicza zawodowa). Jest to konsekwencją pomijania w międzynarodowej statystyce szkół nieukończonych. Nie dowiemy się przez to, ile osób w Polsce posiada „absolutorium”, czyli ukończone studia wyższe bez tytułu magistra.

Inną zasadą jest wymóg uwzględnienia w pytaniu wszystkich kategorii ISCED, nawet wtedy, gdy prowadzące do nich szkoły kończą

znikomy odsetek badanych. Z tego powodu w Polsce jako osobną odpowiedź potraktowano „dyplom ukończenia kolegium lub studium nauczycielskiego”, kierując się koniecznością uwzględnienia kategorii ISCED oznaczonej symbolem 5B: *Higher professional education* (Eurydice, 2010). Szkoły te mają jednak niewielu absolwentów, toteż kategoria ta objęła zaledwie 0,4% badanych (Tabela 2). Użytkownik danych ESS z innego kraju, któ-

ry chciałby skorzystać z klasyfikacji kwestionariuszowej, analizując dane dla Polski, musiałby najpierw rozstrzygnąć, z którą większą kategorią połączyć te szkoły. Taka decyzja nie jest łatwa bez szczegółowej wiedzy na temat systemu edukacyjnego w Polsce.

Użyteczność kwestionariuszowych klasyfikacji obniża też niejednakowa liczba wyodrębnianych w nich kategorii. W krajach, w których systemy edukacyjne są bardziej zróżnicowane horyzontalnie, liczba ta jest na ogół większa. Na przykład, w pytaniach o wykształcenie we Francji i w Niemczech wyodrębniono po 26 odpowiedzi, w Hiszpanii 25, w Szwajcarii 23. Natomiast w krajach o względnie jednolitych systemach edukacyjnych liczba ta jest wyraźnie mniejsza. Bułgaria, Rosja, Słowenia i Dania w swoich kwestionariuszach wyodrębniły jedynie po 11 poziomów wykształcenia (ESS, 2012). Wiadomo, że niektóre metody obliczeniowe, jak chociażby analiza wariancji, są czułe na ten czynnik. Można spodziewać się, że w krajach, w których posłużono się bardziej szczegółowymi klasyfikacjami, wykształcenie wyjaśniać będzie więcej zróżnicowania odpowiedzi na pytania ESS, niż w krajach, w których klasyfikacje obejmują mniej kategorii.

Kolejną trudność w korzystaniu z klasyfikacji kwestionariuszowych stwarza hermetyczność opisów kategorii. Opisy te są dostępne wyłącznie w oryginalnym języku, gdyż w dokumentach międzynarodowych nazw szkół z zasady się nie tłumaczy. W tej sytuacji nawet najbardziej dociekliwego badacza zniechęcić może konieczność rozstrzygnięcia, jakiemu poziomowi wykształcenia odpowiada *Sekä ylioppilas-että ammatitutkinto* w Finlandii, czy *Befejezett általános iskola vagy azzal egyenértékű* na Węgrzech (ESS, 2012).

Z wymienionych powodów większość użytkowników danych ESS skorzysta zapewne z klasyfikacji wspólnej dla wszystkich kra-

jów. W klasyfikacji tej, oznaczonej ES-ISCED, utrzymano przyjęte w ISCED-97 zasady klasyfikowania szkół według liczby lat nauki potrzebnych do ich ukończenia. W rezultacie do kategorii „II. Niższe średnie” trafili w Polsce respondenci o trzech różnych poziomach wykształcenia: podstawowym, zasadniczym zawodowym uzyskanym przed 2000 r. a ponadto sklasyfikowano tu osoby, które po 2000 r. ukończyły gimnazja. We wszystkich tych przypadkach liczba lat nauki zawiera się bowiem w przedziale przyjętym w ISCED-97 dla wykształcenia „niższego średniego”. Doprowadziło to do sytuacji, w której Polska ma najwyższy w Europie odsetek osób w tej kategorii, wynoszący aż 40% (Tabela 2). Dla użytkownika danych ESS dwie piąte polskiego społeczeństwa ma więc taki sam, niewysoki zresztą, poziom wykształcenia. Tak znaczna koncentracja odpowiedzi w jednej kategorii obniża moc rozdzielczą klasyfikacji, co może powodować, że faktyczna rola wykształcenia w naszym społeczeństwie pozostanie niedoszacowana. A stąd już niedaleko do wniosku, że w Polsce, na tle innych krajów, wykształcenie „niewiele daje” jako wyznacznik szans życiowych czy postaw przydatnych dla budowania przyszłej Europy. Oznaczałoby to, że wykształcenie nie jest „kapitałem”, który stanowiłby sensowną inwestycję dla jednostek i społeczeństwa. Stan taki – gdyby był prawdziwy – stanowiłby dla polskiej szkoły poważne ostrzeżenie przed niewłaściwym realizowaniem przez nią systemowych funkcji. Całe to rozumowanie dowodzi, że kwestia trafności klasyfikacji wykształcenia nie jest problemem wyłącznie metodologicznym, lecz ma realny wpływ na treść diagnoz stanowiących podstawę polityki edukacyjnej i społecznej.

### **Polska społeczna klasyfikacja wykształcenia**

Jednym ze sposobów oceny trafności klasyfikacji międzynarodowej jest porównanie jej z klasyfikacją uwzględniającą specyfikę sys-



temu edukacyjnego w danym kraju. Pozwala to określić, czy i na ile klasyfikacja międzynarodowa ujawnia wpływ wykształcenia na losy życiowe jednostek, a także sposób, w jaki szkoła kształtuje wartości, postawy lub wpływa na opinie. W tej części zaproponuję taką klasyfikację dla Polski, a następnie, korzystając z danych ESS, porównam jej trafność z klasyfikacją międzynarodową. Ze względu na wykorzystane dane empiryczne za przykład klasyfikacji międzynarodowej przyjmę stosowaną w ESS klasyfikację ES-ISCED, która, jak sygnalizowałem wyżej, stanowi adaptację Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Wykształcenia ISCED-97 – aczkolwiek nie jest jej równoważna. Konstruując klasyfikację dla Polski, wyodrębnię w niej dokładnie tyle poziomów wykształcenia, ile wyodrębniono w klasyfikacji ES-ISCED – czyli siedem. Zabieg ten pozwoli pominąć wpływ szczegółowości klasyfikacji na ocenę jej trafności.

W tym miejscu konieczna jest dygresja. Trafna klasyfikacja powinna bazować na teoretycznej i empirycznej wiedzy dotyczącej społeczeństwa. Należałoby rozpocząć od analiz, które pozwoliłyby poznać sposób, w jaki wykształcenie zdobyte w polskich szkołach kształtuje wartości, style życia czy osiągnięcia w wymiarach: zawodowym, kulturowym i materialnym. Konieczność taką uznałem jednak za odrębne przedsięwzięcie badawcze, znacznie wykraczające poza ramy tego artykułu. W zamian ograniczyłem się do wiedzy na temat przemian systemu edukacyjnego w Polsce, a także własnych doświadczeń badawczych, dotyczących głównie tego, jak ludzie są skłonni wyodrębniać różne poziomy wykształcenia (Sawiński, 1986). Nie powinno to mieć wpływu na formułowane wnioski, mimo że sprowadza proponowaną klasyfikację do narzędzia ad hoc. Moim celem jest wykazanie, że krajowa klasyfikacja, przynajmniej w przypadku niektórych zagadnień, stanowić może bardziej użyteczne narzędzie niż klasyfikacja

międzynarodowa. Aby to uzasadnić, klasyfikacja ad hoc w zupełności wystarcza.

Zaproponowaną klasyfikację nazwę Polską Społeczną Klasyfikacją Wykształcenia (PSKW). O jej istocie stanowi dość oczywisty fakt, że w badaniach obejmujących pełny przekrój wiekowy zbiorowości badani zdobywają wykształcenie w historycznie różnych okresach. Europejski Sondaż Społeczny obejmuje osoby w wieku od 15 lat w górę. Najstarsi z nich uczęszczali do szkół jeszcze przed wojną, większość uzyskała wykształcenie w latach PRL, zaś jedynie najmłodszy mieli szansę kształcić się po zmianie systemowej. Przy czym tylko część z nich po 2000 r., gdy system edukacyjny przybrał obecny kształt.

Klasyfikacja wykształcenia dla zbiorowości o tak zróżnicowanym wieku odzwierciedlać musi zmiany społeczne i reformy systemu edukacyjnego, jakie miały miejsce od czasów międzywojennych do chwili obecnej. Dlatego jako dwie pierwsze kategorie proponowanej klasyfikacji wyodrębniłem wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe. Pierwszy z poziomów jest typowy dla osób starszych, które kształciły się przed wojną, podczas okupacji oraz w pierwszych latach powojennych – gdy wykształcenie podstawowe było tym, czego wymagał obowiązek szkolny. Do kategorii tej zaliczyłem również osoby, które nie ukończyły szkół podstawowej. Wykształcenie zasadnicze zawodowe dominowało zaś w systemie edukacji przez większy okres PRL. Jak zresztą dowodzą wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego z 2010 r., również obecnie jest to najczęściej występujący poziom wykształcenia w Polsce (Tabela 2). Warto przypomnieć, że w klasyfikacji ES-ISCED nie wyodrębniono żadnego z tych poziomów, włączając je do kategorii „niższe średnie”.

Trzecia kategoria proponowanej klasyfikacji odpowiada gimnazjum, utworzonemu w wyniku reformy edukacyjnej z 1999 roku. Do

kategorii tej zaliczyłem respondentów, którzy uczyli się w szkołach tego szczebla w momencie badania, co praktycznie dotyczy wszystkich respondentów w wieku 15–16 lat. Zasadnie można przyjąć, że ukończą oni gimnazjum, po czym większość kontynuować będzie naukę w szkołach pogimnazjalnych. Trudno jednak przewidzieć, jaki typ szkoły wybiorą na tym szczeblu. Dlatego zdecydowałem się określić ich wykształcenie jako „gimnazjalne”, mając na uwadze fakt, że jest to bardziej tymczasowy niż docelowy poziom wykształcenia. Należy zaznaczyć, że w statystykach urzędowych wykształcenie tej grupy klasyfikowane jest w kategorii ISCED-1 „podstawowe”. Jako kryterium przyjmuje się bowiem poziom dotychczas ukończonej szkoły, zaś uczniowie gimnazjów zdołali wcześniej ukończyć jedynie sześcioletnią szkołę podstawową.

Dwie kolejne kategorie klasyfikacji odpowiadają dwóm rodzajom szkół średnich: zawodowym i ogólnokształcącym. Rozróżnienie profili kształcenia uznałem za ważne, gdyż średnie szkoły zawodowe dają kwalifikacje umożliwiające wejście na rynek pracy, zaś funkcją szkół ogólnokształcących jest przede wszystkim przygotowanie do studiów wyższych. Do obu kategorii zaliczyłem respondentów, którzy podczas badania uczyli się w szkołach jednego bądź drugiego rodzaju lub szkoły te ukończyli – przy czym w tym ostatnim wypadku – niezależnie od tego, czy uzyskali maturę, czy nie. Ponadto wykształcenie średnie zawodowe przypisałem badanym, którzy ukończyli szkoły policealne, bądź uczyli się w takich szkołach. Co prawda, w klasyfikacji ISCED-97 szkoły te wyodrębniania się w postaci osobnego po-

Tabela 3

*Odsetki respondentów w kategoriach klasyfikacji ES-ISCED i PSKW, odsetki uczących się oraz średni wiek. Europejski Sondaż Społeczny 2010, Polska*

ES-ISCED	Odsetki	Uczy się [w %]	Średni wiek [w latach]
I. Poniżej średniego	3,6	28,0	61,2
II. Niższe średnie	40,4	18,9	46,8
IIIb. Średnie I stopnia	9,9	5,5	42,1
IIIa. Średnie II stopnia	21,3	25,7	41,4
IV. Ponadśrednie zawodowe	4,1	5,8	47,2
V1. Wyższe I stopnia (B.A.)	5,2	37,6	35,7
V2. Wyższe II stopnia (M.A.)	15,4	6,8	41,4
Razem	100,0	17,9	44,3
$\eta^2$ [w %]		5,3	5,8
PSKW	Odsetki	Uczy się [w %]	Średni wiek [w latach]
1. Podstawowe	13,8	0,0	65,9
2. Zasadnicze zawodowe	22,8	3,3	47,0
3. Gimnazjalne	2,8	69,1	20,2
4. Średnie zawodowe	24,3	10,9	44,5
5. Średnie ogólne	10,6	41,8	35,3
6. Wyższe I stopnia (licencjat)	8,3	60,8	30,0
7. Wyższe II stopnia (mgr, dr)	17,3	17,4	39,5
Razem	100,0	17,9	44,3
$\eta^2$ [w %]		26,8	31,3



ziomu ISCED-4: „Post-secondary, not tertiary”. Uznałem jednak, że w gruncie rzeczy dają one kwalifikacje podobne jak średnie szkoły zawodowe.

I wreszcie dwie ostatnie kategorie, które wyodrębniłem na szczeblu wyższym. Odpowiadają one studiom I i II stopnia (licencjackim i magisterskim). Oprócz absolwentów szkół wyższych, do obu kategorii zaliczyłem też osoby, które w momencie badania jeszcze studiowały. To ostatnie rozstrzygnięcie różni się od przyjętego w klasyfikacji ES-ISCED, uwzględniającej jedynie osoby, które dany etap kształcenia zakończyły uzyskaniem odpowiedniego dyplomu – licencjackiego bądź magisterskiego.

Odsetki osób w poszczególnych kategoriach klasyfikacji PSKW przedstawione zostały w Tabeli 3. Są one bardziej zrównoważone niż odsetki w kategoriach klasyfikacji ES-ISCED, chociaż pewien problem stanowi niewielki odsetek osób o wykształceniu gimnazjalnym. Nie miałem jednak lepszego pomysłu, jak te osoby zaklasyfikować, nie dysponując danymi na temat planów dotyczących wyboru szkoły pogimnazjalnej. Warto zwrócić uwagę, że konsekwencją przyjętego założenia o „pokoleniowym” charakterze zdobytego wykształcenia są znaczne różnice między kategoriami pod względem wieku oraz odsetka uczących się. Różnice te są znacznie większe niż w przypadku klasyfikacji ES-ISCED – co ilustrują podane wartości  $\eta^2$  (Lissowski, Haman i Jasiński, 2008, s. 248–257). Do różnic tych nawiążę, porównując trafność obu klasyfikacji.

### **Trafność klasyfikacji międzynarodowej i polskiej**

Ocenę trafności obu klasyfikacji ograniczę do badania wpływu wykształcenia na wartości, postawy i opinie. Kryterium trafności stanowić więc będzie subiektywny

czy świadomościowy aspekt zróżnicowania społecznego. Pominę wymiar obiektywny, dotyczący wpływu wykształcenia na osiągniętą pozycję materialną i zawodową. Wymaga to nieco innych metod analizy, co niepotrzebnie komplikowałoby tok wywodu (zob. Sawiński, w druku). Moim celem jest wykazanie, że klasyfikacja krajowa pozwala wzbogacić wnioski dotyczące roli wykształcenia i z tego powodu warto ją stosować.

Sfera wartości, postaw i opinii jest głównym tematem wielu badań międzykulturowych, w tym Europejskiego Sondażu Społecznego. W przeprowadzonych analizach posłużyłem się wynikami piątej edycji tego badania, zrealizowanej w Polsce w 2010 r. Z kwestionariusza wybrałem pytania, co do których można założyć, że stanowią wskaźniki wartości, postaw lub opinii, a jednocześnie spełniają dwa następujące warunki. Po pierwsze, zadano je wszystkim respondentom, co oznacza, że nie były filtrowane przez jedno z wcześniej zadanych pytań. Po drugie, zamieszczone opcje odpowiedzi tworzą skalę porządkową (np. *od zdecydowanie tak do zdecydowanie nie*). Wymienione warunki spełniło w sumie 128 pytań (Tabela 4). Dla każdego z tych pytań wykonałem analizę wariancji, przyjmując klasyfikacje PSKW oraz ES-ISCED za zmienne niezależne. Średnie zmiennych wyjaśnianych obliczane były na bazie symboli numerycznych pochodzących z kwestionariusza (np. 1 – *zdecydowanie nie*, 2 – *raczej nie* itd.) W pierwszym kroku ustalałem, czy zależność odpowiedzi od każdej z klasyfikacji jest istotna statystycznie na poziomie  $p = 0,01$ . Jeśli tak, to dla obu klasyfikacji obliczałem odsetki wariancji wyjaśnionej ( $\eta^2$ ), a następnie ich iloraz, dzieląc  $\eta^2$  dla klasyfikacji PSKW przez odpowiadającą jej wartość dla ES-ISCED, po czym, dla wygody, pomnożyłem uzyskany wynik przez 100. Wskaźnik ten nazwę *indeksem wyjaśnionej wariancji*. Wartości indeksu wyższe niż 100 świadczą o tym, że

Tabela 4

Miary trafności klasyfikacji ES-ISCED i PSKW dla pytań Europejskiego Sondażu Społecznego 2010, Polska

Blok pytań w kwestionariuszu	A	B	C	D	G	H	P	Razem
Liczba wybranych pytań	7	32	15	38	10	21	5	128
ES-ISCED: nieistotne statystycznie	1	6	6	22	2	7	1	45
PSKW: nieistotne statystycznie	1	6	3	14	0	4	1	29
Liczba analizowanych pytań	6	25	9	13	8	12	4	77
ES-ISCED: średnia $\eta^2$ [w %]	5,6	3,1	3,0	2,9	3,5	2,8	2,8	3,2
PSKW: średnia $\eta^2$ [w %]	9,0	4,5	5,8	3,2	5,6	6,4	5,4	5,2
Średni indeks	135	150	193	115	199	254	234	173

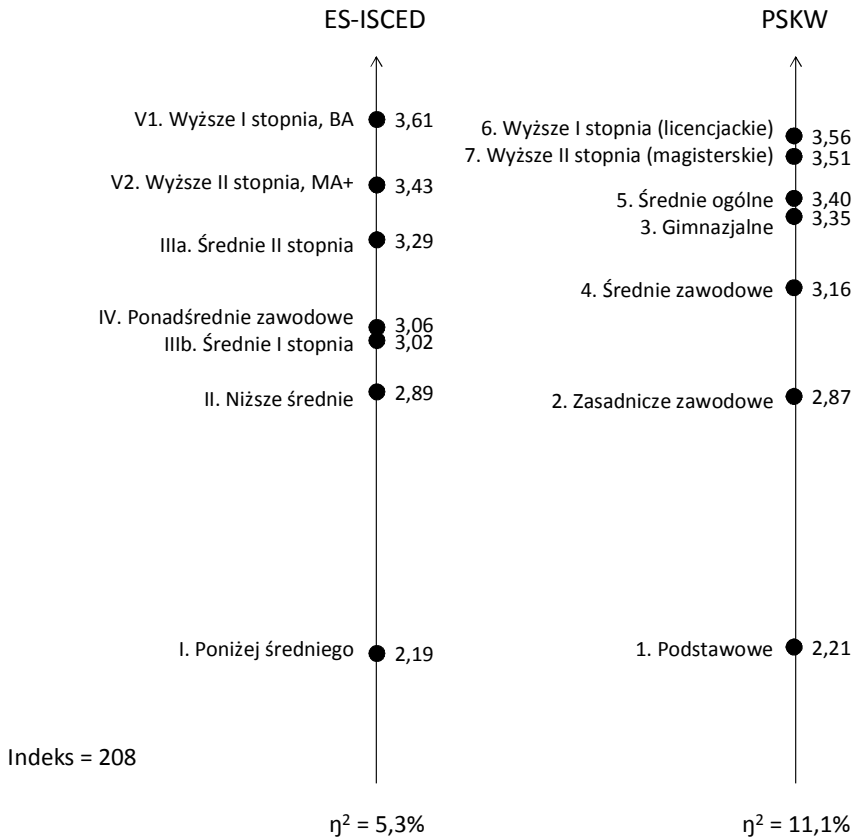
Liczebność próby 1 751, dane ważone przez zmienną *dweight*. Indeks jest pomnożony przez 100 ilorazem  $\eta^2$  dla PSKW i dla ES-ISCED. Podział pytań na bloki odpowiada strukturze kwestionariusza ESS. Bloki obejmowały następujące moduły tematyczne: A – korzystanie z mediów; B – polityka, w tym: zainteresowanie polityką, zaufanie do instytucji, udział w wyborach i inne formy udziału w życiu politycznym, poparcie dla partii politycznych, orientacje społeczno-polityczne; C – Poczucie dobrobytu, wykluczenie społeczne, religia, postrzeganie dyskryminacji, tożsamość narodowa i etniczna, zdrowie i bezpieczeństwo; D – zaufanie do wymiaru sprawiedliwości, w tym: zaufanie do policji i sądów, kontakty z policją i postawy wobec karania; G – praca, rodzina i dobrobyt, w tym: wpływ recesji na gospodarstwo domowe i pracę, pewność zatrudnienia, podział prac domowych między domowników, doświadczenia związane z bezrobociem, równoważenie czasu pracy i życia prywatnego; H – wartości ogólnoludzkie (skala Schwartz); P – identyfikacje społeczne.

klasyfikacja PSKW, w porównaniu z klasyfikacją ES-ISCED, lepiej wyjaśnia odpowiedzi na pytania udzielane przez badanych.

Wyniki przeprowadzonych analiz zostały zaprezentowane w Tabeli 4. Zależność udzielanych odpowiedzi od wykształcenia okazała się statystycznie nieistotna w przypadku 45 pytań – gdy wykształcenie wyrażone było za pomocą klasyfikacji ES-ISCED, zaś tylko w przypadku 29 – gdy posłużyłem się klasyfikacją PSKW. Oznacza to, że klasyfikacja krajowa jako narzędzie wyjaśniania opinii i postaw sprawdza się w przypadku większej liczby zagadnień, niż międzynarodowa. Do bardziej pogłębionych wniosków prowadzi porównanie odsetków wariacji wyjaśnionej przez każdą z klasyfikacji. Wielkości te obliczyłem dla 77 pytań, to jest dla wszystkich, dla których zależność odpowiedzi od wykształcenia była istotna statystycznie. Średnia wartość indeksu wyniosła 173, co oznacza, że posługując się klasyfikacją PSKW, jesteśmy w stanie, przeciętnie rzecz biorąc, wyjaśnić o 73%

więcej wariacji odpowiedzi udzielanych na pytania, niż gdyby posłużyć się klasyfikacją ES-ISCED. Nie pozostawia to wątpliwości, że za pomocą klasyfikacji krajowej lepiej wyjaśnić można, w jaki sposób wykształcenie warunkuje wartości, postawy i opinie.

Korzyści z posługiwania się klasyfikacją krajową zależą od problematyki pytań. W badaniu ESS największe okazały się w przypadku bloku H, który obejmował wartości ogólnoludzkie, takie jak wolność, bezpieczeństwo, sukces, innowacyjność, tradycja (Schwartz, 2007). Przeciętna wartość indeksu wyniosła aż 254. Nie wiele niższa była dla bloku P, który zawierał 5 pytań dotyczących poczucia identyfikacji z różnymi grupami społecznymi. Wartości bliskie 200 uzyskano też dla bloków C i G. Blok B zawierał pytania dotyczące polityki, spraw społecznych i osobistych, które często umieszcza się w międzynarodowych badaniach (np. zainteresowanie polityką, pozycja na skali lewica–prawica, poczucie szczęścia itp.) W przypadku tego bloku przecięt-



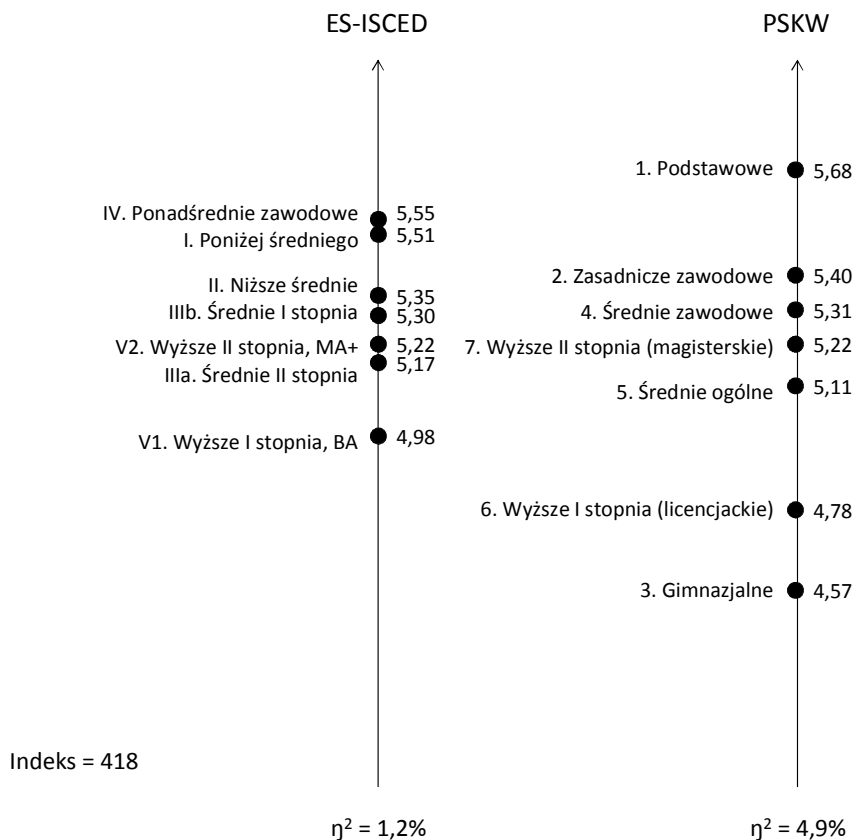
Rysunek 1. Średnia ważność sukcesu w kategoriach ES-ISCED i PSKW. Europejski Sondaż Społeczny 2010, Polska.

Stwierdzenie M (blok H): „Ważne jest dla niego odnoszenie znaczących sukcesów. Ma nadzieję, że ludzie docenią jego osiągnięcia” (zmienna *ipsuces*). Odpowiedzi oraz wartości skalowe: 5 – Bardzo podobny do mnie, 4 – Podobny do mnie, 3 – W pewnym stopniu podobny do mnie, 2 – Tylko trochę podobny do mnie, 1 – Niepodobny do mnie, 0 – Zupełnie do mnie niepodobny.

na wartość indeksu wyniosła 150, co również przekonuje do korzyści, jakie uzyskać można, krzyżując odpowiedzi z klasyfikacją krajową. Najniższą wartość indeksu uzyskano dla bloku D, zawierającego pytania dotyczące zaufania do wymiaru sprawiedliwości. Niskie odsetki wyjaśnionej wariancji dowodzą, że wykształcenie w niewielkim stopniu różnicuje opinie na ten temat. Kwestia wyboru klasyfikacji wykształcenia schodzi tu na plan dalszy, ponieważ czyn-

ników warunkujących opinie należy szukać wśród innych zmiennych.

Aby zrozumieć, skąd biorą się różnice między mocą wyjaśniającą obu klasyfikacji, dogodnie jest poddać szczegółowej analizie niektóre z rozpatrywanych zależności. Rozpatrzmy dwa przykłady zaczerpnięte z bloku H, w którym pytano o wartości ogólnoludzkie. Pierwszy z nich dotyczy ważności sukcesu w życiu, zaś drugi – waż-



Rysunek 2. Średnia ważność tradycji w kategoriach ES-ISCED i PSKW. Europejski Sondaż Społeczny 2010, Polska.

Stwierdzenie T (blok H): „Ważna jest dla niego tradycja. Stara się postępować zgodnie z tradycjami religijnymi lub rodzinnymi.” (zmienna *imptrad*). Odpowiedzi oraz wartości skalowe podano w nocie pod Rysunkiem 1.

ności tradycji. Związek obu wskaźników z wykształceniem przedstawiony został na Rysunkach 1 i 2. Warto zauważyć, że hierarchia kategorii wykształcenia jest na Rysunku 2 odwrócona, gdyż sukces i tradycja to wartości przeciwstawne.

Rysunek 1 ilustruje dość ciekawą sytuację. Pomimo że rozstęp między najwyższą i najniższą średnią jest podobny dla obu klasyfikacji, to odsetek wariancji wyjaśnionej przez polską klasyfikację jest po-

nad dwukrotnie większy. Dowodzi to, że kategorie PSKW są bardziej homogeniczne wewnątrz, czyli grupują osoby podobne pod względem systemów wartości.

Jeśli do wyższej wewnętrznej homogeniczności dołożymy większe różnice między wyodrębnionymi kategoriami wykształcenia, to niekiedy przyrost mocy wyjaśniającej może być znaczny. Ilustruje to przywiązanie do tradycji (Rysunek 2). Wielkość indeksu wyniosła w tym przypadku aż 418.

Klasyfikacja ES-ISCED, dla której  $\eta^2$  wynosi zaledwie 1,2%, w zasadzie nie ujawnia istoty badanego związku. Trudno chociażby zinterpretować niezwykle wysokie przywiązanie do tradycji u osób o wykształceniu ponadśrednim zawodowym. Trudno też wyjaśnić, dlaczego tradycja jest najmniej ważna dla osób posiadających jedynie licencjat, a nie – jak należałoby oczekiwać – dla osób o wykształceniu wyższym magisterskim.

Zastosowanie klasyfikacji krajowej prowadzi do spójnego, a przy tym dość interesującego obrazu zależności między wykształceniem a przywiązaniem do tradycji. Zgodnie z oczekiwaniami, tradycja jest najważniejsza dla osób o wykształceniu podstawowym. Przesuwając się w dół wykresu, stwierdzimy, że podobnym przywiązaniem do tradycji cechują się osoby o wykształceniu zasadniczym zawodowym i średnim zawodowym. Pozwala to sformułować hipotezę o podobieństwie systemów wartości osób o wykształceniu zawodowym, także wtedy, gdy uzyskane zostało w szkołach różnych szczebli. Być może jest to skutkiem wykonywania prac, których istota jest w gruncie rzeczy zbliżona (Słomczyński i Kohn, 1988). Może też wynikać z faktu, że absolwenci szkół zawodowych, niezależnie od szczebla szkoły, wywodzą się z podobnych środowisk społecznych. W każdym razie uzyskany wynik stanowi obiecujący punkt wyjścia dla dalszych analiz.

Do równie ciekawych wniosków prowadzi analiza dolnego krańca skali. Nie potwierdziło się przypuszczenie, że najmniej przywiązane do tradycji są osoby o najwyższym poziomie wykształcenia, czyli te, które posiadają dyplom magistra bądź doktora nauk. Poniżej nich lokują się bowiem jeszcze trzy kategorie osób, z których najmniejszym przywiązaniem do tradycji cechują się osoby o wykształceniu gimnazjalnym. Ze spo-

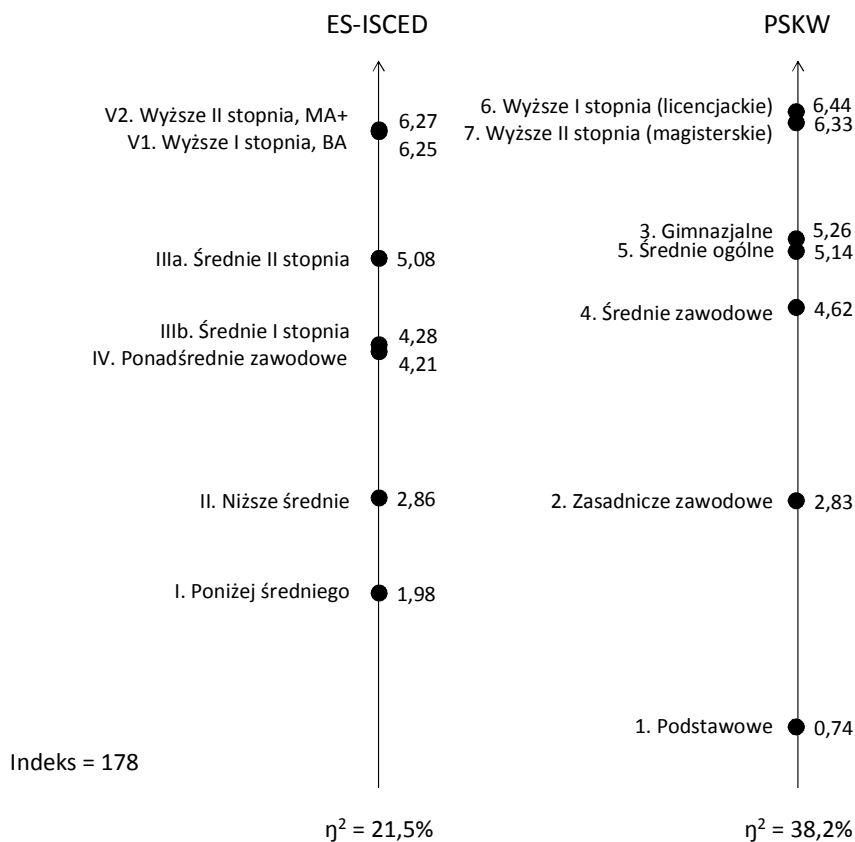
sobu wyodrębnienia tej kategorii wynika, że obejmuje ona głównie uczniów gimnazjów, a więc osoby młode (Tabela 3). Prowadzi to do przypuszczenia, że to nie wykształcenie, a młody wiek decyduje o niewielkim znaczeniu tradycji w ich życiu.

### Szkoły z różnych epok

W ten sposób doszliśmy do kwestii, której nie można pominąć przy ocenie trafności klasyfikacji wykształcenia. Czy fakt, że wyodrębnione poziomy wykształcenia są typowe dla różnych okresów czasu, nie prowadzi do przemieszania ze sobą oddziaływań wykształcenia i wieku? Jeśli wykształcenie ma rzeczywisty wpływ na szanse życiowe, wartości, postawy czy opinie, to jego znaczenie powinno ujawniać się niezależnie od pokolenia. Oczekujemy chociażby, że w każdym pokoleniu wykształcenie średnie znaczy więcej niż podstawowe, zaś wyższe znaczy więcej niż średnie.

Jeśli uwagę ograniczymy do owej „czystej” roli wykształcenia, uwolnionej od kontekstu wieku badanych osób, to natychmiast nasuwa się przypuszczenie, że stwierdzona w poprzedniej części artykułu przewaga klasyfikacji krajowej nad międzynarodową jest iluzoryczna. Poziomy wykształcenia w polskiej klasyfikacji typowe są dla pokoleń uzskażających wykształcenie w różnym czasie, przez co wśród osób o niskim wykształceniu przeważają ludzie starsi, zaś wśród osób wykształconych ludzie młodzi. Jeśli postawy czy opinie zależą od wieku, to wyodrębniając kategorie wykształcenia w sposób specyficzny dla kolejnych pokoleń, sztucznie zwiększamy moc wyjaśniającą klasyfikacji wykształcenia. Nie można więc wykluczyć, że wyższa trafność klasyfikacji krajowej ma charakter pozorny.

Problem ten zilustrujemy odpowiednią analizą. Stosunek do tradycji nie jest dobrym przykładem, gdyż po uwzględnieniu wie-



Rysunek 3. Średnie częstotliwości korzystania z Internetu w kategoriach ES-ISCED i PSKW. Europejski Sondaż Społeczny 2010, Polska

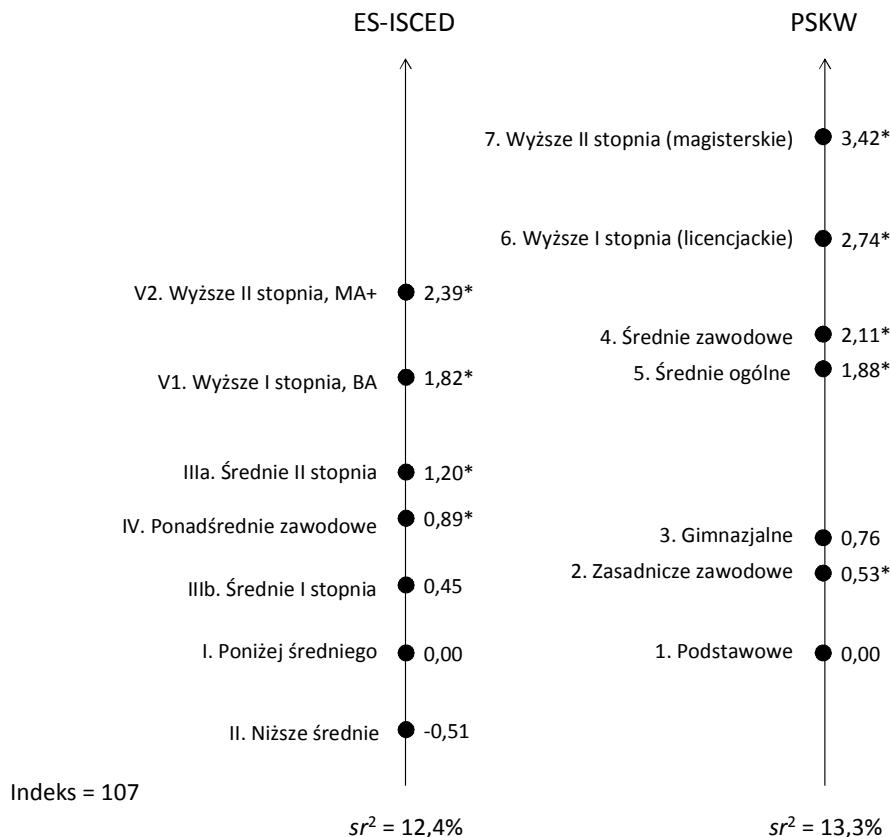
Pytanie A7 (blok A): „Jak często korzysta Pan(i) – w domu lub w pracy – z Internetu, sieci www lub poczty elektronicznej do celów osobistych?” (zmienna *netuse*). Odpowiedzi oraz wartości skalowe: 0 – Nie mam dostępu do tych urządzeń, 1 – Nigdy nie korzystam, 2 – Rzadziej niż raz w miesiącu, 3 – Raz w miesiącu, 4 – Kilka razy w miesiącu, 5 – Raz w tygodniu, 6 – Kilka razy w tygodniu, 7 – Codziennie.

ku jego zależność od obu klasyfikacji wykształcenia staje się nieistotna statystycznie. Lepiej posłużyć się zmienną, której wartości zależą zarówno od wieku, jak i od wykształcenia. Warunki te spełnia pytanie o częstość korzystania z Internetu. Na Rysunku 3 porównana została moc wyjaśniająca obu klasyfikacji. Wynik w zasadzie nie odbiega od uprzednich wniosków. Klasyfikacja PSKW wyjaśnia częstość korzysta-

nia z Internetu o 78% lepiej niż klasyfikacja ES-ISCED.

Aby określić „czysty” wpływ wykształcenia na częstość korzystania z Internetu, posłużyłem się modelem regresji MNK, do którego najpierw wprowadziłem wiek, a następnie dołączyłem zmienne zero-jedynkowe, odpowiadające kategoriom rozpatrywanej klasyfikacji wykształcenia. Wyniki przedstawione zo-





Rysunek 4. Niestandardyzowane współczynniki regresji MNK dla użytkowania Internetu w kategoriach ES-ISCED i PSKW po wyłączeniu wieku. Europejski Sondaż Społeczny 2010, Polska.

Kategorie wykształcenia włączono do modeli regresji MNK w postaci zmiennych zero-jedynkowych, przy czym najniższa kategoria została pominięta. Współczynniki korelacji częściowej  $sr^2$  są różnicami wartości  $R^2$  obliczonymi między modelem, w którym uwzględniono zarówno wiek, jak i wykształcenie, a modelem zawierającym jedynie wiek. Treść pytania oraz wartości skalowe przypisane odpowiedziom podano w nocie pod Rysunkiem 3.

\* efekt istotny na poziomie 0,01

stały na Rysunku 4. Po wyeliminowaniu różnic wieku wykształcenie nadal w statystycznie istotny sposób różnicuje częstość korzystania z Internetu. Dla obu klasyfikacji rośnie ona wraz z wzrastającym poziomem wykształcenia. Zarazem wielkości współczynników korelacji częściowej (*semi-partials*, oznaczonych  $sr^2$ ; Cohen, Cohen, West i Aiken, 2003) dowodzą, że moc wyjaśniająca obu klasyfikacji

jest zbliżona. A więc po wyeliminowaniu wieku zanikła przewaga klasyfikacji krajowej nad międzynarodową. Pierwotna wartość indeksu, równa 178, zmalała do 107.

W związku z tym warto zadać pytanie, czy klasyfikacja PSKW w ogóle jest propozycją godną uwagi, jeśli korzyści z jej stosowania wynikają w dużej mierze stąd, że jej kategorie

są bardziej homogeniczne pod względem wieku niż w międzynarodowej klasyfikacji ES-ISCED. Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna. Warto w każdym razie uwzględnić następujące argumenty.

Żadnej klasyfikacji wykształcenia nie da się skonstruować w taki sposób, aby jej kategorie były całkowicie niezależne od wieku – co dotyczy również klasyfikacji ISCED (zob. Tabela 3). Coraz dłuższa edukacja powoduje, że najwyższe poziomy wykształcenia są częściej osiąmane przez osoby młode, podczas gdy najniższe pozostają domeną ludzi starszych. Podobne skutki mają reformy systemu szkolnego. W PRL od pewnego momentu edukację zdominowały szkoły zasadnicze zawodowe, w których w latach 70. i 80. XX wieku kształciła się ponad połowa młodzieży (Zahorska, 2007). Pełniły one funkcję dostarczyciela nisko kwalifikowanej siły roboczej dla zacoфанego technologicznie przemysłu i rolnictwa. Reformy przeprowadzone w okresie transformacji zmieniły ten obraz gruntownie. Ograniczono liczbę zasadniczych szkół zawodowych, tak że po 2000 r. obejmują nie więcej niż 20% młodzieży (Mikiewicz, 2005, s. 27–32). Wprowadzono gimnazja, które wydłużyły okres kształcenia ogólnego, lepiej przygotowując absolwentów do nauki w szkołach średnich i wyższych, jak również do kształcenia ustawicznego. Trudno dyskutować z faktem, że szkoły zasadnicze i gimnazja mają swoją genezę w systemach o odmiennym porządku społecznym, politycznym i gospodarczym, które istniały w różnym czasie. Klasyfikując absolwentów tych szkół do odrębnych kategorii, musimy się pogodzić z tym, że kategorie te różnić się będą przeciętną wieku.

Ponadto zmienia się treść programów szkolnych, cele kształcenia i metody nauczania. Dziadkowie obecnych uczniów chodzili do szkół średnich o charakterze elitarnym. Kładziono w nich nacisk na wykształcenie

klasyczne, nauczając filozofii, łaciny i greki. We współczesnych szkołach średnich, które stały się dostępne dla wszystkich, nacisk kładzie się na umiejętności operacyjne, elastyczność rozumowania, uczy się selekcjonowania przydatnych informacji, kształtuje postawy tolerancji. Komputery zrewolucjonizowały metody nauczania, zaś wprowadzenie systemu testów egzaminacyjnych zamieniło beztrudnie dzieciństwo w wyścig szczurów. Rodzi to wątpliwości, czy zasadne jest jednakowe traktowanie wykształcenia absolwentów obecnych szkół średnich oraz wykształcenia osób, które kończyły szkoły średnie kilkadziesiąt lat temu.

Tworząc klasyfikację wykształcenia w sposób zgodny z logiką zmian zachodzących w systemie edukacji, musimy zgodzić się na jej współzależność od wieku. Nie musi to oznaczać, że badając wpływ wykształcenia na wartości, postawy czy opinie, otrzymujemy zależności pozorne. Różnice między pokoleniami biorą się właśnie stąd, że pokolenia te kształciły się w odmiennych systemach edukacyjnych. Pytanie o rolę wykształcenia zawsze dotyczy tego, na ile system edukacyjny skutecznie przekazuje umiejętności potrzebne w pracy zawodowej i w codziennym życiu, na ile kształtuje wartości i postawy, wytycza cele życiowe. Owe umiejętności, wartości i cele były inne w okresie PRL, inne zaś są obecnie. Dlatego trudno pogodzić się z wrzucaniem do jednego worka szkół pochodzących z różnych epok. Tak, jak to czyni klasyfikacja ES-ISCED, zaliczając absolwentów podstawówek, szkół zasadniczych i gimnazjów do wspólnej kategorii.

## Dyskusja

Międzynarodowa klasyfikacja ISCED powstała po to, aby móc porównywać zasoby wykształcenia w różnych krajach bez wnikania w sposób, w jaki wykształcenie jest uwikłane w procesy społeczne zachodzące

wewnątrz tych krajów. Zapewne do realizacji tak sformułowanego celu klasyfikacja ISCED wystarczy. Chociaż złośliwie można wytknąć, że najnowsze opracowania na ten temat, zamiast z ISCED korzystają z wskaźników kompetencji pochodzących z badań takich jak IALS czy PISA (np. Barone i van de Werfhorst, 2011; Hanushek i Woessmann, 2011).

Klasyfikacja ISCED nie wystarczy jednak w międzykulturowych badaniach porównawczych, które nie mogą zrealizować swoich celów bez wniknięcia w głąb poszczególnych społeczeństw. Wyodrębnić tu można dwa typy problemów badawczych. Pierwszy, gdy przedmiotem porównań stają się pewne wąsko określone rezultaty edukacji, na przykład kompetencje przekazywane przez szkołę w wybranej dziedzinie. Ustalenie równoważności pod tym względem programów szkolnych z różnych krajów stanowi obecnie jeden z celów szeroko zakrojonego projektu Europejskich Ram Kwalifikacji (*European Qualifications Framework*). Projekt ten znacznie wykracza poza reguły określania równoważności szkół przyjęte w klasyfikacji ISCED. Celem drugiego kierunku badań jest dokonanie ogólnej oceny roli wykształcenia w życiu społeczeństw, przy czym rolę tę określa się na tle innych charakterystyk zróżnicowania społecznego, takich jak płeć, wiek, miejsce zamieszkania, zawód, czy dochody. Uzyskanie trafnych konkluzji w tym zakresie nie wydaje się możliwe bez uwzględnienia faktu, że systemy edukacyjne w poszczególnych krajach różnią się pod względem rodzajów i funkcji pełnionych przez różne typy szkół. Dowodzi to potrzeby ujęcia wykształcenia w sposób alternatywny wobec ISCED, za pomocą klasyfikacji, które maksymalizują trafność jego pomiaru w obrębie poszczególnych krajów. Wyodrębniają poziomy i rodzaje wykształcenia zgodnie ze sposobem, w jaki faktycznie różnicuje ono szanse na rynku pracy, decyduje o sty-

lu życia, kształtuje więzi towarzyskie. Szereg trwałych relacji społecznych nawiązuje się już w szkole. Tą drogą system edukacyjny wpływa na kształt struktury dorosłego społeczeństwa. Ważny jest wiek, na jaki przypada nauka w szkołach kolejnych szczebli, okres, jaki obejmuje, ważne jest to, na ile szkoły grupują młodzież z sąsiedztwa, a na ile z odległych środowisk, jakich umiejętności uczą, w jakim stopniu kształtują system wartości, określają aspiracje edukacyjne i życiowe. Trudno byłoby wskazać dwie szkoły z różnych krajów, które realizują te funkcje w identyczny sposób.

Zapewne upłynie jeszcze dużo wody w Wiśle, zanim badacze znajdą złoty standard pomiaru wykształcenia. Zwłaszcza że dotychczasowe inicjatywy w zasadzie nie wychodzą poza zamknięty krąg klasyfikacji ISCED. Od kilku lat Eurostat prowadzi intensywne prace nad jej ulepszeniem, proponując wyodrębnienie dziewięciu poziomów wykształcenia, w miejsce pięciu dotychczasowych. Intencją tej zmiany jest z jednej strony potrzeba uwzględnienia ustaleń procesu bolońskiego, z drugiej zaś zwiększenie elastyczności klasyfikowania szkół w różnych krajach. Prace te przeciągają się jednak, głównie na skutek protestów części krajów, które twierdzą, że nowa klasyfikacja nadal nie uwzględnia niektórych rozwiązań występujących w ich systemach edukacyjnych. W Polsce jednym z problemów jest sposób klasyfikowania absolwentów szkół średnich, którzy nie uzyskali matury. Zgodnie z zasadą proponowaną w nowej klasyfikacji ISCED, powielającą zresztą wcześniejsze rozwiązania, kryterium zaliczenia wykształcenia jako średniego stanowić ma uzyskanie uprawnień do nauki w szkołach wyższych. Proponuje się tym samym, aby absolwenci szkół średnich w Polsce, którzy do matury nie podeszli bądź jej nie zdali, klasyfikowani byli o szczebel niżej; w 2009 r. dotyczyło to 23,7% ogółu absolwentów szkół średnich (GUS, 2010). W wypadku absolwentów kończących bez matury

liceum ogólnokształcące oznaczałoby to, że ich wykształcenie byłoby klasyfikowane jako gimnazjalne (*lower secondary*). Czyli trzyletnia nauka w liceum zostałaby potraktowana tak, jakby nic im nie dała. Nowa klasyfikacja ISCED miała wejść w życie w 2011 r. Stąd też jej oznaczenie: ISCED-11. Obecnie z dużą ostrożnością mówi się o 2014 r. Nie ma jednak pewności, czy nie skończy się tak, jak ze słynną ustawą ACTA.

Przeciąganie się prac nad doskonaleniem ISCED nie wróży dla badań niczego dobrego. Badacze przywykli do sytuacji, w sumie dość wygodnej, że standard pomiaru wykształcenia określa za nich międzynarodowe biuro statystyczne. Wykształcenie nie jest zresztą czymś odosobnionym, gdyż po standardy wypracowane przez statystykę międzynarodową sięga się też w badaniach dochodów, składu gospodarstwa domowego, narodowości, czy wykonywanego zawodu. Zwłaszcza w tym ostatnim wypadku analogia wydaje się bezpośrednia, gdyż opracowana przez Międzynarodowe Biuro Pracy *International Standard Classification of Occupations* (ISCO) stała się standardem zarówno w międzynarodowych i krajowych urzędach statystycznych, jak też w międzykulturowych badaniach porównawczych.

Jednakże między ISCO a ISCED jest zasadnicza różnica. ISCO sprawdza się w badaniach zupełnie przyzwoicie, a przynajmniej nie gorzej niż klasyfikacje krajowe (Domański i Sawiński, w druku). Jednym z powodów jest to, że ISCO oferuje ponad 400 szczegółowych kategorii, pozwalających klasyfikować zawody z różnorodnych rynków pracy istniejących w bardziej i mniej rozwiniętych krajach. Obok prezesa (CEO) w ponadnarodowej korporacji czy robotnika nadzorującego pracę obrabiarek sterowanych numerycznie w ISCO znajdziemy kategorie, które pozwolą zaklasyfikować woźnicę, garniarza, czy zajęcie polegające na zbiera-

niu płodów natury. Korzystając z ISCO, nie napotkamy na trudności z zaklasyfikowaniem zawodu ojca czy dziadka respondenta, nawet wtedy, gdy ich aktywność zawodowa przypadała na czasy, o których dziś czyta się w podręcznikach historii. Tymczasem klasyfikacja ISCED ze swoimi pięcioma czy nawet dziewięcioma poziomami wykształcenia nie jest w stanie odzwierciedlić zmian zachodzących w edukacji. Zwłaszcza że zmiany te kierują się niejednakową logiką w różnych krajach. Badaczom pozostaje grupowanie ze sobą szkół różniących się niekiedy diametralnie, przez co formułowane diagnozy stają się zbyt ogólnikowe. Ogranicza to ich przydatność dla polityki opartej na faktach (*Evidence Based Policy*).

Właściwie trudno wskazać przyczyny, dla których badacze z różnych krajów nie podejmują działań w celu przełamania impasu w badaniach wykształcenia. Dlaczego w krajowych biurach statystycznych nie prowadzi się prac nad doskonaleniem narzędzi, tak aby dostarczyły kompletnych i wiarygodnych oszacowań zasobów edukacyjnych własnych społeczeństw? Dlaczego, zamiast tego wszyscy oglądają się na Eurostat? Ponieważ nie widzę racjonalnego wyjaśnienia całej tej sytuacji, pozwoliłem sobie nawiązać w tytule artykułu do przyczyn irracjonalnych. Szatan, jak wiadomo, działa podstępnie. Stara się stworzyć wrażenie, że podpowiada, jak postępować słusznie, podczas gdy w rzeczywistości działa na zgubę człowieka. Nie ulega wątpliwości, że klasyfikacji ISCED daleko do wzorca z Sevrès. A mimo to badacze wydają się być nią usatysfakcjonowani.

### Podsumowanie

Wyniki ostatniej rundy Europejskiego Sondażu Społecznego potwierdziły ograniczenia Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji ISCED jako narzędzia badania wykształcenia. Ograniczenia te wynikają z fak-

tu, że klasyfikację ISCED stworzono z intencją abstrahowania od różnic między systemami edukacyjnymi w różnych krajach. Natomiast w badaniach, zarówno międzykulturowych, jak też prowadzonych w poszczególnych krajach, istnieje potrzeba uwzględnienia specyfiki systemów edukacyjnych, gdyż tylko w ten sposób określić można faktyczne funkcje różnych szkół i poziomów wykształcenia.

W artykule proponuję, aby standardy badania wykształcenia uzupełnić o klasyfikację krajową, pozwalającą uwzględnić specyficzną organizację systemów edukacyjnych i ich niejednakową historię. Wyniki badania ESS dla Polski pozwoliły zilustrować korzyści, jakie daje posłużenie się klasyfikacją krajową zamiast ISCED. Klasyfikacja krajowa wyjaśnia o 73% więcej wariacji odpowiedzi na pytania kwestionariusza ESS dotyczące sfery wartości, postaw i opinii. Główną przyczynę wyższej trafności klasyfikacji krajowej upatruję w tym, że pozwala uwzględnić przebieg ścieżek edukacyjnych w społeczeństwie polskim przed zmianą ustrojową w 1989 r., podczas gdy klasyfikacja ISCED bazuje na aktualnym kształcie systemu edukacji. Różnice te są o tyle ważne, że znaczna część obecnego społeczeństwa zdobywała wykształcenie w systemie odbiegającym od tego, który został ukształtowany przez reformy edukacyjne przeprowadzone w okresie transformacji.

### Podziękowania

Dziękuję dwóm anonimowym recenzentom za uwagi do pierwotnej wersji artykułu. Chciałbym też podziękować Dorocie Laskowskiej za wkład w przygotowanie rozszerzonej wersji danych z polskiej edycji ESS, co pozwoliło na wykonanie niestandardowych analiz.

### Literatura

- Barone, C., i Werfhorst van de, H. G. (2011). Education, cognitive skills and earnings in comparative perspective. *International Sociology*, 26(4), 483–502.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. i Aiken, L. S. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences* (3<sup>rd</sup> edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Domański, H. i Sawiński, Z. (w druku). Validity of the EGP class schema in Poland. W: J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik i U. Warner (red.), *Demographic Standards: National and European Dimension*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
- European Social Survey (2012). *ESS 5 – 2010 Documentation Report. Appendix A1: Education*. Pobrano z: The ESS Data Archive: <http://ess.nsd.uib.no/>
- Eurydice (2010). *The system of education in Poland*. Warsaw: Eurydice. Pobrano z: [http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl/files/the\\_system\\_2010.pdf](http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl/files/the_system_2010.pdf)
- GUS (2010). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Hanushek, E. A. i Woessmann, L. (2011). How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Economic Policy*, 26(67), 427–491.
- Lissowski, G., Haman, J. i Jasiński, M. (2008). *Podstawy statystyki dla socjologów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mikiewicz, P. (2005). *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Sawiński, Z. (1986). The prestige of education. W: K. M. Słomczyński i T. K. Krauze (red.), *Social stratification in Poland. Eight empirical studies* (s. 144–159). Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Sawiński, Z. (w druku). Pursuit of validity in comparing education across countries: insights from Polish experiences. W: J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik i U. Warner (red.), *Demographic Standards: National and European Dimension*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
- Schneider, S. L. (2008). Suggestions for the cross-national measurement of educational attainment: refining the ISCED-97 and improving data collec-

- tion and coding procedures. W: S. L. Schneider (red.), *The International Standard Classification of Education (ISCED-97). An evaluation of content and criterion validity for 15 European countries* (s. 311–330). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
- Schneider, S. L. (2009). *Confusing credentials: the cross-nationally comparable measurement of educational attainment*. University of Oxford, Department of Sociology.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review* 51(1), 1–17.
- Schwartz, Sh. H. (2007). Value orientations: measurement, antecedents and consequences across nations. W: R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald i G. Eva (red.), *Measuring Attitudes Cross-Nationally. Lessons from the European Social Survey* (s. 169–203). SAGE Publications.
- Słomczyński, K. M. i Kohn, M. (1988). *Sytuacja pracy i jej psychologiczne konsekwencje*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- UNESCO (2003). International Standard Classification of Education, ISCED 1997. W: J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik i Ch. Wolf (red.), *Advances in cross-national comparison. A European working book for demographic and socio-economic variables* (s. 195–220). New York, Kluwer Academic.
- Zahorska, M. (2007). Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku* (s. 93–115). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.