

TOMASZ GMEREK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## **EDUKACJA I PROCESY SELEKCJI SPOŁECZNEJ W HISZPANII – NA POZIOMIE SZKOLNICTWA PODSTAWOWEGO I ŚREDNIEGO**

**ABSTRACT.** Gmerek Tomasz, *Edukacja i procesy selekcji społecznej w Hiszpanii – na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego* [Education and Social Selection Process in Spain. Primary and Secondary School Study]. *Studia Edukacyjne* nr 24, 2013, Poznań 2013, pp. 65-87. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2576-8. ISSN 1233-6688

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

**Key words:** Spain, education, inequality, social selection, stratification

Jeden z największych paradoksów współczesnej edukacji wynika z dwu sprzecznych, pełnionych przez nią funkcji. Po pierwsze, edukacja jest płaszczyzną i nośnikiem demokratyzacji. Założenia demokratyzacji szkolnictwa dotyczą między innymi zapewnienia wszystkim jednostkom równego startu w zakresie możliwości uzyskiwania wykształcenia. Oznacza to zapewnienie edukacji podobnej jakości dla wszystkich dzieci – niezależnie od pochodzenia społecznego, płci, przynależności rasowej i etnicznej, czy wyznania religijnego. Z tej perspektywy, osiągnięcia jednostki stać się mają sprawiedliwym kryterium w walce o wyższe pozycje społeczne.

Druga funkcja współczesnej edukacji wynika ze zróżnicowanej i u podstaw hierarchicznej struktury społecznej i zawodowej. W rzeczywistości bowiem, najnowsze tendencje rozwoju szkolnictwa w większości krajów świata stanowią zaprzeczenie ideałom edukacyjnej i społecznej demokratyzacji. Wskazać w tym miejscu należy w szczególności pogłębiające się procesy różnicowania poziomu szkół na poziomie podstawowym i średnim,

hierarchizacji placówek szkolnictwa publicznego, a także dynamicznego rozwoju szkolnictwa elitarnego. Szkoły – będąc w istocie instytucjami opartymi na wartościach grup dominujących – dokonują swoistej selekcji opartej na zasadach i celach wyznaczanych przez reprezentantów tych grup. Z tej perspektywy powstaje szereg sprzeczności, które dostrzegalne są w sposobach funkcjonowania systemu szkolnictwa.

Analizując zjawiska selekcji – prowadzące do powstawania nierówności szans edukacyjnych we współczesnej Hiszpanii – trzeba zwrócić uwagę przede wszystkim na istnienie zróżnicowanego systemu szkół. W ramach hiszpańskiego systemu edukacji na poziomie podstawowym i średnim istnieją trzy typy placówek kształcenia. Generalnie można stwierdzić, iż około 67% ogółu dzieci uczęszcza do typowych szkół publicznych (*enseñanza pública*), z kolei do subsydiowanych przez państwo placówek prywatnych (*centros concertados*) – 30%, natomiast około 3% uczniów kształci się w szkołach prywatnych nie finansowanych przez państwo (*centros no concertados*), które można uznać za placówki elitarne<sup>1</sup>. W szkolnictwie hiszpańskim dostrzegalne są przy tym – służące wspomnianym procesom – mechanizmy działania instytucji edukacyjnych oraz specyficzne uwarunkowania strukturalne.

Tabela 1

Odsetek uczniów na różnych poziomach kształcenia  
(w szkołach państwowych i prywatnych)  
w systemie szkolnictwa hiszpańskiego w latach 2002-2008

Poziom kształcenia/ /typ szkoły	Szkolnictwo państwowe		Szkolnictwo prywatne (dotowane)		Szkolnictwo prywatne (nie dotowane)	
	2002-2003	2007-2008	2002-2003	2007-2008	2002-2003	2007-2008
Liczba całkowita	<b>67,4</b>	<b>67,4</b>	<b>25,7</b>	<b>26,0</b>	<b>6,9</b>	<b>6,6</b>
Przedszkole:	65,3	64,0	20,0	23,6	14,7	12,4
cykl pierwszy (0-3)	42,0	43,7	16,6	9,7	41,5	46,5
cykl drugi (3-6)	68,2	68,2	20,4	26,2	11,3	5,6
Szkoła podstawowa	66,6	67,4	30,0	29,1	3,4	3,5
Szkoła specjalna	50,0	54,7	46,7	44,2	3,4	1,1
Szkoła średnia pierwszego stopnia	65,8	66,3	30,9	30,5	3,3	3,2
Bachillerato	75,1	74,1	8,5	10,0	16,4	15,9
Kształcenie zawodowe	73,6	75,5	21,5	20,7	4,9	3,7

Źródło: *Datos y Cifras. Curso escolar 2008/2009*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, s. 4, adres internetowy: [www.mepsyd.es/files/20080913-datos-basicos-educacion-2008.pdf](http://www.mepsyd.es/files/20080913-datos-basicos-educacion-2008.pdf)

<sup>1</sup> J.L. Bernal, *Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education*, *Journal of Education Policy*, 2005, t. 20, nr 6, s. 781-782.

Choć, jak wspomniano, typowo elitarne są płatnymi szkołami prywatnymi, to jednak wielu autorów wskazuje, że główny proces selekcji dokonuje się pomiędzy prywatnymi (najczęściej religijnymi – katolickimi<sup>2</sup>) subsydiowanymi szkołami (*centros concertados*) a typowymi szkołami publicznymi. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że szkoły prywatne osiągają wyższe wyniki kształcenia w kontekście tego kryterium, jakim są zarówno osiągnięcia poszczególnych instytucji, jak i z perspektywy testów przeprowadzonych na poziomie kraju<sup>3</sup>.

Tabela 2

Zróznicowanie osiągnięć hiszpańskich uczniów w różnych przedmiotach kształcenia na poziomie szkolnictwa obowiązkowego w zależności od typu szkoły

Przedmioty i lata kształcenia	Szkoły publiczne	Szkoły prywatne
Język kastylijski 6 klasa szkoła podst.	63	68
Matematyka 6 klasa szkoła podst.	53	58
Biologia 6 klasa szkoła podst.	61	65
Język angielski 6 klasa szkoła podst.	50	61
Język angielski 4 klasa ESO*	45	57
Nauki przyrodnicze 4 klasa ESO	53	57
Nauki społ., geografia i historia 4 klasa ESO	59	63
Język i literatura kastylijska 4 klasa ESO	62	67
Matematyka 4 klasa ESO	38	44

\**Educación secundaria obligatoria* – szkoła średnia pierwszego stopnia (obowiązkowa).

Źródło: *Evaluación de la educación primaria 1999. Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000. Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de lengua inglesa (educación primaria 1999, educación secundaria obligatoria 2000)*, podają za: J.L. Pérez Iriarte, *Indicadores de desigualdad en la educación española*, [w:] *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*, red. M. De Puelles, Madrid 2005, s. 161.

<sup>2</sup> J. Martínez-Torrón, *School and Religion in Spain*, *Journal of Church and State*, 2005, t. 47, nr 5, s. 140.

<sup>3</sup> J.L. Pérez Iriarte, *Indicadores de desigualdad en la educación española*, [w:] *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*, red. M. De Puelles, Madrid 2005, s. 161.

Także międzynarodowe badania osiągnięć uczniów wskazują, że w Hiszpanii istnieje zróżnicowanie odnośnie osiągnięć uczniów kształcących się w odmiennych typach szkół (tab. 2 i 3). Spoglądając na wyniki, można stwierdzić, że uczniowie szkół prywatnych osiągają lepsze wyniki w czytaniu ze zrozumieniem – zarówno w kontekście większej liczby najlepiej radzących sobie z czytaniem, jak i najmniejszej liczby osiągających najniższe wyniki (poniżej poziomu 1).

Tabela 3

Zróżnicowanie osiągnięć hiszpańskich uczniów w wieku lat 15 w testach PISA w 2000 roku (dotyczących czytania ze zrozumieniem) w zależności od typu szkoły

Poziom kompetencji	Szkoły państwowe (%)	Szkoły prywatne dotowane (%)	Szkoły prywatne nie dotowane (%)
Poniżej poziomu 1	83,6	15,5	0,9
Poziom 1	74,6	24,8	0,5
Poziom 2	66,9	30,3	2,8
Poziom 3	59,5	35,3	5,2
Poziom 4	46,8	44,0	9,2
Poziom 5	37,8	48,2	14,0

Źródło: INCE. *Resultados en España del estudio PISA 2000*, podają za: J.L. Pérez Iriarte, *Indicadores de desigualdad en la educación*, s. 166.

Obrazując procesy selekcyjne na poziomie hiszpańskiego szkolnictwa podstawowego i średniego, można powiedzieć, iż zaledwie jeden na pięciu imigrantów trafia do *centros concertados*, co oznacza iż około osiemdziesiąt procent dzieci pochodzących z rodzin imigrantów kształci się w sektorze szkół publicznych. Jak zauważają przy tym L. Jacot i A.M. Rico,

*centros concertados* posiadają inne opcje i procedury – pośrednie i bezpośrednie – służące wykluczaniu uczniów, którzy nie pasują do ich profilu z perspektywy posiadanych przez nich uzdolnień, osiągnięć, czy zachowania<sup>4</sup>.

W praktyce oznacza to często wykluczanie uczniów pochodzących z niższych warstw hiszpańskiego społeczeństwa, a także dzieci pochodzących z rodzin mniejszości etnicznych oraz rodzin imigrantów. Warto dodać, że choć (w założeniu) subsydiowane państwowe szkoły są bezpłatne, to jednak coraz częściej obowiązkowe stają się różnego typu opłaty. Także inne wskaźniki umożliwiają dostrzeżenie nierówności pomiędzy odmiennymi sektorami szkolnictwa. Według J.G. Sacristána, może to być choćby wyposażenie w środki informatyczne<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> L. Jacot, A.M. Rico, *The Centros Concertados in Spain, Parental Demand and Implications for Equity*, *European Journal of Education*, 2006, t. 41, nr 1, s. 100.

<sup>5</sup> J.G. Sacristán, *Los sentidos y desafíos de la igualdad justa en educación*, [w:] *Educación*, s. 38-39.

Oceniając funkcjonowanie opisywanych procesów selekcyjnych, J. Calero pisze, że

choć w założeniu zasady rządzące dostępem do subsydiowanych szkół prywatnych powinny zapobiegać „selekcji” – powstrzymywać proces „zbierania śmietanki” przez szkoły subsydiowane, to jednak w rzeczywistości procesy kanalizowania uczniów do różnych typów szkół wyraźnie działają.

Autor ten dostrzega trzy czynniki decydujące o utrzymywaniu selekcji w zróżnicowanym systemie hiszpańskiego szkolnictwa. Pierwszym jest specyficzna lokalizacja subsydiowanych szkół prywatnych. Instytucje te funkcjonują przeważnie w dzielnicach zamieszkiwanych przez najlepiej sytuowane populacje. Drugi istotny czynnik stanowi fakt, że „formalny wymóg bezpłatności nie zawsze, bądź nie w pełni jest honorowany przez wiele subsydiowanych instytucji”. Trzecim czynnikiem jest faktycznie istniejąca dyskryminacja w momencie przyjmowania do szkoły. Jak zauważa Calero, „zróżnicowane kryteria naboru często umożliwiają subsydiowanym prywatnym instytucjom odrzucanie dzieci pochodzących z nieuprzywilejowanych grup społecznych”<sup>6</sup>.

Tabela 4

Zależność pomiędzy liczbą uczniów kształcących się na poziomie podstawowym i średnim w różnych typach szkół a poziomem wykształcenia ich rodziców (odsetek uczniów posiadających ojca lub matkę z określonym poziomem wykształcenia)

Typ szkoły	Poziom wykształcenia ojca lub matki			
	nieukończona szkoła podstawowa	wykształcenie podstawowe	wykształcenie średnie	wykształcenie wyższe
Podstawowe szkoły państwowe	16,1	41,1	29,2	13,2
Średnie szkoły państwowe	14,3	38,9	28,6	18,2
Podstawowe szkoły prywatne (dotowane i nie dotowane)	5,5	24,1	36,6	33,8
Średnie szkoły prywatne (dotowane i nie dotowane)	6,1	25,1	31,5	37,3

Źródło: *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa (educación primaria 1999 y educación secundaria obligatoria 2000)*, podaję za J.L. Pérez Iriarte, *Indicadores de desigualdad en la educación*, s. 158.

<sup>6</sup> J. Calero, *An Assessment of Educational Equity and Policy in Spain*, [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. 117.

Analizując problem edukacyjnej deprivacji dzieci z nieuprzywilejowanych grup społecznych, można stwierdzić, że struktura szkolnictwa hiszpańskiego sama w sobie stanowi najpoważniejszy czynnik wykluczenia. Dzieci pochodzące z rodzin stojących nisko w hierarchii społecznej są w ten sposób kanalizowane do „gorszych” szkół, bez większych szans na awans społeczny poprzez edukację. C. Teasley stwierdza z tej perspektywy, iż

dotowane szkoły prywatne są notorycznie (i bezprawnie) selekcyjne, i znane są z oferowania „nieobowiązkowych” zajęć i pobierania czesnego. W rzeczywistości system ten nie potrafi złamać schematu ułatwiającego powstawanie prywatnych, lecz dotowanych publicznie instytucji kształcenia, co odbywa się ze szkodą dla najbliższej szkoły publicznej.

Można w tym kontekście mówić o procesach reprodukcji kulturowej, bowiem jak zauważa C. Teasley, „dzieci które nie odpowiadają grupie dominującej (rodzicom z klasy średniej) niewiele korzystają z edukacji, która *de facto* stanowi formę ekonomicznej segregacji i indoktrynacji w szkolnictwie publicznym”. W ten sposób hiszpański system edukacji „pośrednio reprodukuje szkolną segregację poprzez utrzymywanie systemu dotowania”<sup>7</sup>.

Tabela 5

Odsetek uczniów w wieku 15 lat kształcących się w szkołach państwowych i prywatnych dotowanych przez państwo (kryterium przypisania do grupy jest wskaźnik poziomu społeczno-ekonomicznego i kulturowego rodziny – ISEC)

Typ instytucji	Wskaźnik ISEC dla danej grupy			
	niski	średni	wyższy	najwyższy
Państwowe	32,5	28,2	23,0	16,3
Prywatne (dotowane)	15,3	22,4	30,1	32,2

\**Indicadore socio-economico* – wskaźnik ekonomicznego, społecznego i kulturowego statusu rodziny ucznia.  
Źródło: *Resultados en España del estudio PISA 2000*, podają za: J.L. Pérez Iriarte, *Indicadores de desigualdad en la educación*, s. 166.

W konsekwencji wspomnianych procesów różnicowania się szkół w hiszpańskim systemie edukacji, tworzy się specyficzny stratyfikacyjny porządek, w którym głównym kryterium selekcji staje się status społeczno-ekonomiczny i kapitał kulturowy uczniów. Równocześnie – jak stwierdza w raporcie przygotowanym dla OECD J. Calero,

<sup>7</sup> C. Teasley, *The Culture of Discourse on Educational Reform in Spain*, *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 2004, t. 26, nr 4, s. 260.

możliwości ograniczenia zjawiska podziału uczniów na ścieżki kształcenia (streaking) w ramach poszczególnych instytucji są większe, niż możliwości ograniczenia zjawiska [strukturalnej segmentacji – T.G.] pomiędzy instytucjami<sup>8</sup>.

W wielu szkołach dotowanych przez państwo istnieją ukryte opłaty, które – choć szkoły reklamują się jako bezpłatne – nie tylko wprowadzają rodziców w błąd, lecz również są niezgodne z prawem. Tak piszą o tym zjawisku L. Jacott i A.M. Rico:

liczne szkoły, które wcześniej były w pełni prywatne, aktualnie zabiegają o państwowe finansowanie z Regionów Autonomicznych i zwykle je otrzymują. Lecz równocześnie w wielu *centros concertados* znaczenie hasła „całkowicie wolne od opłat” jest mylące dla wielu rodziców, ponieważ szkoły coraz częściej organizują dodatkowe zajęcia oraz organizują takie usługi, jak posiłki oraz inne (ubrania szkolne, materiały kształcenia, książki, wycieczki szkolne, czy zajęcia sportowe), które nawet jeśli nie są obowiązkowe, to jednak nie wszystkich rodziców na nie stać<sup>9</sup>.

Warto w tym miejscu porównać sytuację w Hiszpanii z sytuacją istniejącą w szkolnictwie rosyjskim. Część państwowych szkół w Rosji (bardzo często niedoinwestowanych) próbuje wpisać się w nową „rynkową” rzeczywistość, opierając się w coraz większym stopniu na „dodatkowych” (płatnych) zajęciach. W ten sposób rosyjskie szkoły państwowe (w założeniu bezpłatne, bo finansowane z budżetu państwa) stają się nieodróżnialne od instytucji prywatnych, pobierając opłaty za naukę języków obcych i inne „nieobowiązkowe” zajęcia<sup>10</sup>. Sytuacja ta bardzo przypomina sposób funkcjonowania hiszpańskich *centros concertados* także w innym aspekcie, gdzie państwowe placówki rosyjskie, o których mowa w tym miejscu, również aspirują do kategorii „elitarności”.

X. Rambla opisując zróżnicowanie dotyczące wyboru szkoły dokonywanego przez rodziców z odmiennych klas społecznych w Hiszpanii, stawia tezę, że rodziny wybierają szkołę dla swoich dzieci zgodnie z tokiem rozumowania odpowiadającym logice danej klasy. Według tego autora,

wybrane badania hiszpańskie i międzynarodowe sugerują, że rodziny należące do klasy średniej kalkulują zalety i wady kilku szkół, co wydaje się nieistotne wielu rodzinom z klasy robotniczej, które nie dostrzegają możliwości wywierania indywidualnego wpływu na szkołę<sup>11</sup>.

Z drugiej strony jednak, wśród niektórych rodziców pochodzących z mniej uprzywilejowanych warstw społecznych istnieje tendencja do za-

<sup>8</sup> J. Calero, *Spain – Country Analytical Report. Thematic Review. Equity in Education*, OECD 2005, s. 23, adres internetowy: [www.oecd.org/dataoecd/49/28/38693078.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/49/28/38693078.pdf)

<sup>9</sup> L. Jacott, A.M. Rico, *The Centros Concertados in Spain*, s. 99.

<sup>10</sup> E. Lisovskaya, V. Karpov, *The Perplexed World of Russian Private Schools: findings from field research*, *Comparative Education*, 2001, t. 37, nr 1, s. 60.

<sup>11</sup> X. Rambla, *Las desigualdades de clase en la elección de escuela*, *Revista de Educación*, 2003, nr 330, s. 96.

pewniania swoim dzieciom „lepszey edukacji”. L. Jacott i A.M. Rico podkreślają, iż uczęszczanie do szkół prywatnych w Hiszpanii „postrzegane jest przez wielu rodziców pochodzących z grup o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, jako sposób na awans społeczny”. Ponadto, jednym z podawanych przez rodziców głównych powodów posyłania dzieci do tego typu szkół jest ich wysoki poziom, co ma oznaczać, że – ich zdaniem – dostarczają one lepszego kształcenia, przekładającego się na wyniki uzyskiwane przez uczniów. Pogląd taki, według cytowanych autorów, nie zawsze jest prawdziwy, a w wielu przypadkach stanowi wyłącznie „percepcję wyższej jakości, której badania pedagogiczne nie są zdolne potwierdzić”<sup>12</sup>. W tym

Tabela 6

Zróźnicowanie osiągnięć uczniów w wybranych przedmiotach kształcenia na poziomie szkolnictwa obowiązkowego  
(klasyfikacja w zależności od poziomu wykształcenia rodziców)

Przedmioty i lata kształcenia	Poziom wykształcenia ojca lub matki			
	nieukończona szkoła podstawowa	wykształcenie podstawowe	wykształcenie średnie	wykształcenie wyższe
Język kastylijski 6 klasa szkoły podst.	59 (210)	63 (240)	68 (258)	72 (275)
Matematyka 6 klasa szkoły podst.	47 (212)	52 (239)	57 (258)	63 (277)
Biologia 6 klasa szkoły podst.	55 (210)	60 (240)	65 (259)	69 (275)
Język angielski 6 klasa szkoły podst.	43 (223)	49 (239)	57 (259)	67 (283)
Język angielski 4 klasa ESO*	38	45	50	59
Nauki przyrodnicze 4 klasa ESO	47	52	56	61
Nauki społeczne 4 klasa ESO	54	58	61	66
Język kastylijski 4 klasa ESO	56	61	65	70
Matematyka 4 klasa ESO	33	37	41	47

\*Educación secundaria obligatoria – szkoła średnia pierwszego stopnia (obowiązkowa).

Źródło: *Evaluación de la educación primaria 1999. Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000. Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa (educación primaria 1999, educación secundaria obligatoria 2000)*, podaję za: J.L. Pérez Iriarte, *Indicadores de desigualdad en la educación*, s. 161.

<sup>12</sup> L. Jacott, A.M. Rico, *The Centros Concertados in Spain*, s. 100.



wypadku wysuwa się tezę, że wyższe wyniki uzyskiwane przez szkoły stanowią wypadkową wyjściowego kapitału społecznego, kulturowego i ekonomicznego uczniów, nie zaś poziomu nauczania samej szkoły. Konkluzja taka może znaleźć uzasadnienie, bowiem istnieje zasadnicze zróżnicowanie nie tylko pomiędzy typem szkoły a wynikami kształcenia uczniów, lecz także istotna jest korelacja pomiędzy wynikami kształcenia ucznia a statusem społeczno-ekonomicznym ich rodzin (mierzonym m.in. przez poziom wykształcenia rodziców).

Analizując wyniki kształcenia przedstawione w tabeli 7, można wyraźnie dostrzec, że wyniki kształcenia są bardzo zróżnicowane w zależności od tego czynnika, jakim jest poziom wykształcenia rodziców. Wskazuje to na ogromną rolę środowiska wychowawczego w rozwoju jednostki. Podobne wnioski można wysunąć analizując wyniki testów PISA, dotyczące umiejętności czytania ze zrozumieniem. Widać wyraźnie, że kompetencje piętnastoletnich Hiszpanów w tym zakresie są mocno skorelowane z poziomem społeczno-ekonomicznym i kulturowym ich rodzin (por. tab. 7).

Tabela 7

Zróżnicowanie osiągnięć uczniów w wieku lat 15 w testach PISA (dotyczących czytania ze zrozumieniem) w 2000 roku.  
Kryterium przypisania do danej grupy jest wskaźnik poziomu społeczno-ekonomicznego i kulturowego rodziny ucznia

Poziom kompetencji**	Wskaźnik ISEC* dla danej grupy (%)			
	niski	średni	wyższy	najwyższy
Poniżej poziomu 1	56,1	26,2	12,2	5,4
Poziom 1	47,6	29,6	15,5	7,2
Poziom 2	32,8	29,7	24,1	13,5
Poziom 3	19,3	25,3	29,9	25,5
Poziom 4	9,9	18,0	26,7	45,4
Poziom 5	2,6	13,4	19,6	64,4

\**Indicadore socio-economico* – wskaźnik ekonomicznego, społecznego i kulturowego statusu rodziny ucznia.  
\*\*W cytowanych badaniach PISA wyniki uczniów w teście klasyfikowały ich na określonym poziomie kompetencji w zakresie czytania i rozumienia tekstu.

Źródło: *INCE. Resultados en España del estudio PISA 2000*, podaje za J.L. Pérez Iriarte, *Indicadores de desigualdad en la educación*, s. 162.

Można zatem postawić tezę, że typ szkoły stanowi pośredni czynnik wpływający na sukces edukacyjny. Najważniejszą determinantą wysokich osiągnięć jest w tym kontekście kapitał kulturowy dzieci – powiązany ściśle z wykształceniem i statusem społecznym rodziców.

Tabela 8

Odsetek uczniów w szkołach państwowych i prywatnych na poziomie kształcenia średniego ogólnokształcącego (*Bachillerato*) podejmujących naukę w klasie drugiej (podział według płci oraz na poziomie regionów Hiszpanii), dane dla roku szkolnego 2006/2007

	Liczba całkowita	Szkoły państwowe	Szkoły prywatne	Mężczyźni	Kobiety
Całkowita liczba uczniów	73,2	68,7	84,2	70,1	75,6
Andaluzja	72,3	69,7	82,3	69,3	74,6
Aragonia	76,3	71,7	86,2	73,0	78,8
Asturia	77,4	72,5	92,1	75,2	79,2
Baleary	68,6	66,4	74,2	65,8	70,7
Estremadura	68,0	65,6	80,3	65,4	69,9
Galicja	74,2	71,2	87,2	70,4	76,9
Kantabria	69,8	67,2	80,4	67,1	71,9
Kastyliia-La Mancha	69,8	68,0	83,8	67,1	71,8
Kastyliia i Leon	69,4	65,7	80,7	66,5	71,8
Katalonia	73,4	67,7	81,5	69,7	76,3
Kraj Basków	78,7	72,6	84,5	75,2	81,7
La Rioja	75,8	70,7	91,3	71,5	79,1
Madryt	74,5	64,0	86,4	72,2	76,6
Murcja	69,4	67,0	84,2	65,7	72,4
Nawarra	78,5	74,6	85,6	76,3	80,1
Walencja	77,1	74,0	86,4	73,6	79,6
Wyspy Kanaryjskie	68,2	64,8	86,3	63,6	71,5

Źródło: *Los Bachilleratos, Estadística de la Enseñanza en España niveles no universitarios. Curso 2006/2007*, adres internetowy: [www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2009/D4.pdf](http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2009/D4.pdf)

Jakkolwiek uzasadnione są dyskusje o większym wpływie kapitału kulturowego uczniów na poziom wyników uzyskiwanych przez szkoły (które z tej perspektywy nie są zasługą samych instytucji edukacyjnych), to trzeba również zwrócić uwagę na istniejące w hiszpańskim systemie szkolnictwa zjawisko „rodzicokracji”. W Hiszpanii ma miejsce proces tworzenia się rynku usług edukacyjnych na podstawie oczekiwań i potrzeb wyrażanych przez rodziców uczniów. O wspomnianych zjawiskach A.B. Botía pisze tak:

Poważnym problemem nękającym autonomię placówek, jakkolwiek starałyby się go nie dostrzegać, jest fakt, iż rodziny zaczęły zachowywać się jak „konsumenci” szkół, na swego rodzaju rynku edukacyjnym. Nowa klasa średnia domaga się

i poszukuje placówek, które wyposażą ich dzieci w „kapitał edukacyjny”, który wyróżni je i pozwoli im osiągnąć lepsze efekty na polu rywalizacji szkolnej i społecznej<sup>13</sup>.

Kolejnym czynnikiem stratyfikacji społecznej – reprodukującej się za pośrednictwem systemu edukacyjnego – jest zjawisko niepowodzeń szkolnych (*fracaso escolar*). W hiszpańskim systemie edukacji charakterystyczny jest wysoki odsiew szkolny, szczególnie w szkołach funkcjonujących w miejscach zamieszkałych przez niższe warstwy hiszpańskiego społeczeństwa. Stanowi on jedną z głównych barier ograniczających dostęp do kształcenia średniego<sup>14</sup>.

Stopień odsiewu szkolnego w hiszpańskich szkołach podstawowych jest stosunkowo wysoki, pomimo faktu, że nabór do szkolnictwa średniego znacząco wzrósł w dekadach lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych (jego przyczyną był *boom* narodzin w latach sześćdziesiątych). C. Peraita i M. Pastor zauważają, że

w latach osiemdziesiątych osiągnięto w Hiszpanii pełne uczestnictwo dzieci w pierwszej klasie szkoły podstawowej, jednak stopień odsiewu szkolnego na tym poziomie pozostał dramatyczny. W 1985 roku odsetek młodych ludzi w wieku 14-18 lat, którzy zostali odrzuceni przez szkołę podstawową stanowił około 17%<sup>15</sup>.

Badania nad odsiewem szkolnym na poziomie szkoły podstawowej, przeprowadzone przez C. Peraita i M. Pastor, potwierdziły, że prawdopodobieństwo wystąpienia tego zjawiska zmniejsza się wraz ze wzrostem dochodów rodziny, jak również z przynależnością do wyższych warstw społecznych. Z drugiej strony, zamieszkanie rodziny w „nieuprzywilejowanych” obszarach (np. w słabiej rozwiniętych regionach autonomicznych) powiększa ryzyko wystąpienia tego zjawiska (jest ono również wyższe w obszarach wiejskich niż w miastach)<sup>16</sup>.

Stopień uczestnictwa młodzieży pochodzącej z odmiennych grup statusu społeczno-ekonomicznego w programach gwarancji socjalnej wyraźnie wskazuje na czynnik kulturowy i ekonomiczny determinujący możliwości i ograniczenia edukacyjne, jakie mają jednostki pochodzące z tych środowisk (por. tab. 9). Najbardziej zagrożeni zjawiskiem wykluczenia szkolnego są uczniowie pochodzący z najmniej uprzywilejowanych warstw społeczeństwa hiszpańskiego.

<sup>13</sup> A.B. Botía, *La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas*, Revista de Educación, 2004, nr 333, s. 109.

<sup>14</sup> J. Calero, *An Assessment of Educational Equity and Policy in Spain*, [w:] *International*, s. 111-112.

<sup>15</sup> C. Peraita, M. Pastor, *The Primary School Dropout in Spain: The Influence of Family Background and Labour Market Conditions*, Education Economic, 2000, t. 8, nr 2, s. 158.

<sup>16</sup> Tamże, s. 163.

Tabela 9

Odsetek jednostek z różnych grup statusu społeczno-ekonomicznego uczestniczących w programach gwarancji socjalnej

Status	Odsetek jednostek
Najwyższy	7,6
Wyższy	7,3
Średni	13,3
Najniższy	71,8

Źródło: Á. Marchesi, *Fracaso escolar y cambio educativo*, [w:] *Educación*, s. 89.

Można także stwierdzić, że zjawisko odsiewu szkolnego w Hiszpanii w większym stopniu dotyczy państwowych instytucji edukacyjnych. Á. Marchesi zauważa, że „fundamentalną kwestią jest przerwanie tej negatywnej spirali, przez wyrównanie naboru uczniów ze wszystkich warstw społecznych do instytucji publicznych”<sup>17</sup>.

Tabela 10

Odsetek jednostek podejmujących kształcenie (nieobowiązkowe) w szkolnictwie średnim drugiego stopnia (Hiszpania na tle wybranych krajów UE)

Kraj	1997	2002	2006	2007
Unia Europejska (27 krajów)	...	<b>76,7</b>	<b>77,9</b>	<b>78,1</b>
Belgia	80,1	81,6	82,4	82,6
Holandia	70,3	73,1	74,7	76,2
Finlandia	85,9	85,8	84,7	86,5
Francja	76,3	81,7	83,2	82,4
Grecja	76,8	81,1	81,0	82,1
Hiszpania	63,7	63,7	61,6	61,1
Niemcy	74,8	73,3	71,6	72,5
Polska	85,1	89,2	91,7	91,6
Portugalia	47,1	44,4	49,6	53,4
Szwecja	86,6	86,7	86,5	87,2
Włochy	62,4	69,6	75,5	76,3
Wielka Brytania	65,8	77,1	78,8	78,1

Źródło: *Datos y Cifras. Curso escolar 2008/2009*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, s. 23, adres internetowy: [www.mepsyd.es/files/20080913-datos-basicos-educacion-2008.pdf](http://www.mepsyd.es/files/20080913-datos-basicos-educacion-2008.pdf)

Kolejny czynnik ograniczający dostęp do wyższych poziomów szkolnictwa związany jest z relatywnie niskim naborem na poziom szkolnictwa

<sup>17</sup> Á. Marchesi, *Fracaso escolar y cambio educativo*, [w:] *Educación*, s. 95.

średniego drugiego stopnia. Z kolei, nabór ten stanowi główny czynnik ograniczający liczbę kształcących się w systemie szkolnictwa wyższego. Dotyczy to zarówno edukacji ogólnokształcącej, jak i zawodowej<sup>18</sup>.

J. Calero potwierdza istnienie w hiszpańskiej edukacji tendencji do różnicowania się poziomu uczestnictwa w edukacji nieobowiązkowej w zależności od pochodzenia społecznego. Można tutaj stwierdzić, iż w Hiszpanii istnieje nie tylko duża liczba jednostek niepodjęających kształcenia poobowiązkowego, lecz również w ramach tej grupy występują dysproporcje w zależności od klasy społecznej, z której pochodzą uczniowie podejmujący i niepodjęający kształcenia<sup>19</sup>.

Tabela 11

Odsetek jednostek pochodzących z różnych klas społecznych, podejmujących w wieku 16 i 17 lat kształcenie średnie drugiego stopnia (po-obowiązkowe) w Hiszpanii, w 2000 roku

Klasowe pochodzenie jednostki	Odsetek uczniów z danej klasy społecznej
I. Profesjonaliści wyższego szczebla	85,3
II. Pracownicy umysłowi niższego szczebla	61,8
III. Drobnii przedsiębiorcy	56,9
IV. Robotnicy wykwalifikowani	52,2
V. Robotnicy niewykwalifikowani	27,5
VI. Rolnicy i właściciele gospodarstw	77,4
VII. Robotnicy rolni	36,4
Całkowita liczba	56,9

Źródło: J. Calero, *What happens after compulsory education? Problems of continuity and possible policies in the case of Spain*, *The Social Science Journal*, 2008, t. 45, nr 3, s. 444.

Wielu autorów zauważa, że sytuacja w hiszpańskim szkolnictwie stanowi konsekwencję wieloletnich zaniedbań, czego wyrazem jest ogólny niski poziom wykształcenia społeczeństwa, mały nabór na poziom kształcenia średniego i wyższego oraz dysproporcje w poziomie wykształcenia pomiędzy klasami społecznymi. J.M. de Miguel i E. Vaquera stwierdzają, że Hiszpania jest w punkcie, w którym

edukacyjne zróżnicowania w populacji są największe w historii. Dwie trzecie społeczeństwa nie posiada żadnego formalnego wykształcenia bądź ukończyło tylko

<sup>18</sup> J. Calero, *An Assessment of Educational Equity and Policy in Spain*, [w:] *International*, s. 116.

<sup>19</sup> J. Calero, *What happens after compulsory education? Problems of continuity and possible policies in the case of Spain*, *The Social Science Journal*, 2008, t. 45, nr 3, s. 443-444.

szkołę podstawową. Zaledwie jeden na pięciu Hiszpanów ukończył szkołę średnią i około 13 procent populacji stanowią absolwenci studiów uniwersyteckich<sup>20</sup>.

Podobnie charakteryzuje sytuację hiszpańskiej edukacji w społeczeństwie W. Lippke:

Jeszcze w 1995 roku stopa bezrobocia w Hiszpanii wynosiła około 23%, w 1999 roku około 16%; w roku 2002 wynosiła około 13%, przy czym – co wydaje się w tym kontekście nie bez znaczenia – 40% bezrobotnych jest w wieku poniżej 25 lat. Jest to przede wszystkim młodzież niewykwalifikowana, zwłaszcza dziewczęta i młode kobiety, których – jak wykazały badania z 2002 roku – jest wśród bezrobotnych dwa razy więcej niż chłopców i młodych mężczyzn. 31% uczniów przerywa naukę przed ukończeniem 16 roku życia, nie uzyskując świadectwa ukończenia szkoły średniej niższego szczebla. Pod tym względem Hiszpania znajduje się w ostatniej dziesiątce krajów Wspólnoty Europejskiej. Te same badania dowiodły, iż jeszcze w 1989 roku 83% wszystkich rodziców planowało dla swoich dzieci studia uniwersyteckie, natomiast w 2001 roku było ich już tylko 51%. Skłania to do przypuszczenia, iż wykształcenia akademickiego nie traktuje się już jako czegoś szczególnie ważnego dla przyszłej kariery zawodowej<sup>21</sup>.

Analizując problem stratyfikacji społecznej za pośrednictwem systemu edukacji w Hiszpanii, warto zwrócić uwagę na zróżnicowanie pomiędzy odmiennymi ścieżkami kształcenia na poziomie średnim drugiego stopnia. Konieczne jest w tym miejscu spojrzenie na miejsce sektora kształcenia zawodowego w strukturze systemu edukacji. Można bowiem stwierdzić, iż ścieżki zawodowe w hiszpańskiej szkole średniej mają niski prestiż, co prowadzi często do traktowania ich jako „miejsca zsyłki” dla uczniów ze słabymi wynikami w nauce. Potwierdzają to słowa X. Bonala, który pisze, że z „perspektywy historycznej edukacja zawodowa stanowi mało cenioną społecznie opcję kształcenia”<sup>22</sup>. Potwierdzają to zarówno kierunki reform podjętych w czasach Franco, jak również najnowsze zmiany dotyczące kształcenia zawodowego (w związku z reformami podjętymi w 2001 i 2002 roku).

Według tego autora, istnieją dwa prawdopodobne kierunki rozwoju sytuacji w kształceniu zawodowym w Hiszpanii. X. Bonal pisze w tym kontekście, iż

nowe kształcenie rozszerzone odracza podział na kształcenie akademickie i zawodowe aż do 16 roku życia, i zmienia wcześniejszą rolę edukacji zawodowej. Oznacza to, że istnieje szansa na wyspecjalizowanie i adaptację systemów kształcenia zawodowego do rzeczywistego zapotrzebowania rynku pracy. Jakkolwiek jest również możliwe, iż edukacja zawodowa pozostanie drugą opcją kształcenia po-obowiązko-

<sup>20</sup> J.M. de Miguel, E. Vaquera, J.D. Sanchez, *Spanish Universities and the Ranking 2005 Initiative*, Higher Education in Europe, 2005, t. 30, nr 2, s. 199.

<sup>21</sup> W.J. Lippke, *Aspekty aktualnej reformy szkolnictwa w Hiszpanii i jej wpływ na nauczycieli*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2005, nr 3, s. 135.

<sup>22</sup> X. Bonal, *Expansion of New Vocationalism and Realities of Labour Market: view from the Spanish periphery*, Journal of Education and Work, 2001, t. 14, nr 2, s. 180.

wego, zachowując swoją funkcję socjalizacji do roli przyszłych robotników. Ważna staje się zatem obserwacja tych i innych przemian, po to aby kontrolować stopień, do którego programy akademickie/zawodowe reprodukują społeczny podział pracy lub, z drugiej strony, aby stwierdzić czy jest on wystarczająco elastyczny, aby otwierać i różnicować społeczne możliwości jednostek<sup>23</sup>.

Wydaje się, iż drugi scenariusz przedstawiony przez tego autora jest bardziej prawdopodobny. Wskazują na to również spostrzeżenia innych hiszpańskich teoretyków i praktyków oświatowych.

Analizując współczesne zmiany w hiszpańskim kształceniu zawodowym, wielu autorów wskazuje na fakt traktowania szkolnictwa zawodowego jako segmentu systemu edukacji, który jest funkcjonalny wobec coraz to bardziej zróżnicowanego (etnicznie, społecznie i ekonomicznie) oraz hierarchicznego społeczeństwa. Potwierdzają to sposoby postrzegania edukacji zawodowej we współczesnej hiszpańskiej retoryce i polityce oświatowej. Wskazują one na tworzenie ścieżek na poziomie średnim pierwszego stopnia, które następnie kanalizują jednostki do określonych instytucji edukacyjnych oraz w konsekwencji do określonej pozycji na rynku pracy. C. Teasley stwierdza, że „jedną z najbardziej kontrowersyjnych zasad wprowadzonych przez nowe prawo [oświatowe – T.G.] jest zastąpienie rozszerzonego kształcenia do szesnastego roku życia, segregacją młodszych uczniów do odmiennych ścieżek i programów edukacyjnych”. Tego typu podział prowadzi do zjawiska selekcji obecnego w hiszpańskim szkolnictwie obowiązkowym. Poza istniejącymi w szkolnictwie średnim drugiego stopnia trzema ścieżkami kształcenia, w systemie istnieje obecnie jeszcze jedna opcja wyboru. Jak zauważa C. Teasley,

uczniowie, którzy nie osiągną wymaganego poziomu ocen do lat piętnastu, są zachęceni do wejścia na czwartą, mniej widoczną ścieżkę pod nazwą „Program przygotowania zawodowego”, sugerującą zakończenie kształcenia po ukończeniu szesnastego roku życia<sup>24</sup>.

Cytowana autorka przytacza fragment ustawy, która w jasny sposób stanowi podstawę prawną do tworzenia odrębnych ścieżek kształcenia – potencjalnie „kanalizujących” jednostki pochodzące z nieuprzywilejowanych grup społecznych (np. mniejszości) do ścieżek edukacji zawodowej, nie dając szansy na karierę społeczną:

Dla tych uczniów, którzy są nie obeznani z hiszpańskim językiem i kulturą lub prezentują wyraźne braki w podstawowej wiedzy, administracja oświatowa utworzy specjalne programy kształcenia, w celu ułatwienia ich integracji na odpowiadającym poziomie<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Tamże, s. 185-186.

<sup>24</sup> C. Teasley, *The Culture of Discourse*, s. 262.

<sup>25</sup> *Ley Orgánica de Calidad Educativa*, artykuł 39, cyt za: tamże, s. 263.

Takie sformułowanie ustawy oświatowej, według C. Tesley,

nie tylko prezentuje uczniów imigrantów jako posiadających braki oraz jako problem dla systemu, lecz także stanowi podstawę dla segregacji zarówno w formie tworzenia ścieżek kształcenia, jak i blokowania [dalszego kształcenia – T.G.] na poziomie edukacji obowiązkowej<sup>26</sup>.

Podobny pogląd wyraża W.J. Lippke, pisząc, iż

w ten sposób szkolnictwo obowiązkowe będzie różnicować uczniów, którzy zdają pomyślnie egzaminy i uzyskują średnią z przedmiotów nauczanych w szkole średniej pierwszego stopnia na określonym poziomie, od tych którzy nie spełniali wyznaczonych standardów.

Można zatem stwierdzić, że

uczniowie, którzy nie zdali pomyślnie egzaminów końcowych, otrzymują tylko zaświadczenie *Certificado de Escolaridad*. Wyraźnie dostrzec można rozróżnienie na uczniów z osiągnięciami i bez osiągnięć w nauce. Tak więc konserwatywny rząd wprowadził w nowej ustawie zapis, którego w poprzedniej ustawie szkolnej (LOG-SE) nie było<sup>27</sup>.

W konsekwencji tej ustawy, jak pisze dalej W.J. Lippke,

niejako z założenia dyskryminuje się określone klasy społeczne, dopuszczając przypuszczenie, iż rząd nie jest zainteresowany zapewnieniem wszystkim obywatelom równych szans oświatowych. Więcej nawet: już dwunasto- czy trzynastoletni uczniowie o słabych osiągnięciach w nauce mają być selekcyonowani i dopiero po uzyskaniu wystarczających postępów ponownie włączani do normalnych zajęć szkolnych. Można się obawiać, że wielu uczniów nigdy już nie powróci do normalnej klasy<sup>28</sup>.

W rzeczywistości dyskusja dotycząca ustawy o jakości (*Ley de Calidad*) w dużej mierze dotyczy problemu (nie)równości szans oświatowych i wszelkich – wynikających z tego – konsekwencji społecznych i ekonomicznych. Polityczną dyskusję nad potencjalnymi skutkami ustawy J.G. Sacristán opisuje tak:

Debata nad *Ley de Calidad* pokazała jasno znaczenie egzekwowania prawa do równości jako czynnika pozwalającego przeciwstawić sobie i odróżnić lewicę od konserwatywnej prawicy. Lewica, chaotyczna i rozdrobniona (partie, syndykaty, stowarzyszenia rodziców itp.) wyrażała krytycyzm wobec polityki Partii Ludowej (PP), która pogrąża publiczny system edukacji, pozwala, aby pogorszył się jego wizerunek i finansuje ze środków publicznych edukację prywatną, która opiera się na wyższych warstwach społecznych, niż ta publiczna.

<sup>26</sup> C. Teasley, *The Culture of Discourse*, s. 263.

<sup>27</sup> W.J. Lippke, *Aspekty aktualnej reformy*, s. 145.

<sup>28</sup> Tamże, s. 146.



Z drugiej strony, jak zauważa cytowany autor,

prawica (w niejasny sposób liberalna w kwestiach ekonomicznych, a konserwatywna ideologicznie) bardzo jednoznacznie wyraziła swoją ideologię i zainteresowania: utrzymanie społecznego *status quo*, obrona prawa do konkurencji w systemie, kult tego co prywatne nieprzystający do faktycznych potrzeb społecznych<sup>29</sup>.

Warto w tym miejscu wskazać również na specyficzną (nie tylko dla Hiszpanii) tendencję tworzenia się dysonansu w oczekiwaniach rynku pracy. Z jednej strony, dominującym bowiem oczekiwaniem rynkowym kierowanym wobec absolwentów jest posiadanie coraz to wyższych kwalifikacji zawodowych, a z drugiej strony – wytwarza się zapotrzebowanie na nisko wykwalifikowaną siłę roboczą. Z tej perspektywy, pisze A.T. Ferrer,

bardziej niż ścisłą relację pomiędzy niepowodzeniami szkolnymi a bezrobociem podkreśla się ich związek z nowym fenomenem polaryzacji kwalifikacji – wzrost wyższych i niższych stopni kwalifikacji na niekorzyść średnich. Ta nowa tendencja stwarza ryzyko przekształcania się nierówności w osiągnięciach szkolnych w nierówności społeczne, co w wielu przypadkach stwarza błędne koło. W związku z tym nie powinno dziwić, że konkluzją wszelkich tego typu badań jest stwierdzenie, że zmniejszanie zaniedbań edukacyjnych wciąż pozostaje wyzwaniem dla systemu szkolnictwa<sup>30</sup>.

Innym aspektem funkcjonowania nierówności w dostępie do hiszpańskiego szkolnictwa podstawowego i średniego – i związanych z tym procesów różnicowania społecznego – jest szkolnictwo elitarne. Rozwój prywatnego elitarnego szkolnictwa w Hiszpanii powiązany jest ściśle z działalnością kościoła katolickiego. Instytucja ta miała w praktyce przez długi czas monopol na prowadzenie szkół. A.T. Ferrer zauważa, że

jeśli podejmuje się badania edukacji hiszpańskiej z perspektywy historycznej, chcąc stworzyć kompletną interpretację procesów tworzenia szkolnictwa nie można ignorować – negatywnego i pozytywnego – wkładu szkolnictwa prywatnego<sup>31</sup>.

Spoglądając z perspektywy historycznej, kształcenie w instytucjach katolickich zorientowane było głównie na reprezentantów najwyższych warstw hiszpańskiego społeczeństwa. M. del Mar Griera stwierdza, iż

szkoły katolickie w Hiszpanii tworzone były głównie dla zamożnego sektora. Szkoły publiczne – posiadające niski poziom i źle funkcjonujące – były tworzone dla niższych klas. Publikacja *Rerum Novarum* (1891) zainicjowała nowy sposób myślenia w instytucjach kościelnych i niektóre z nich zdecydowały się zrewidować cele swoich działań i skierować większą uwagę na mniej uprzywilejowane grupy. W ten

<sup>29</sup> J.G. Sacristán, *Los sentidos y desafíos de la igualdad justa en educación*, [w:] *Educación*, s. 30.

<sup>30</sup> A.T. Ferrer, *Educación e igualdad en España*, [w:] *Educación*, s. 131.

<sup>31</sup> A.T. Ferrer, *La Escuela Privada*, [w:] *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, red. J.-L. Guereña, J. Ruiz Berrio, A.T. Ferrer, Madrid 1994, s. 119 i n.

sposób rozpoczęła się społeczna misja zorientowana na kształcenie mniej uprzywilejowanych warstw społeczeństwa. Niemniej jednak, przypomina się wielokrotnie, że instytucje katolickie prowadzą podwójną politykę: szkoły wysokiej jakości dla jednostek z klas posiadających oraz dobroczynne i charytatywne szkoły dla reprezentantów klas robotniczych<sup>32</sup>.

Autorka ta zauważa, że

kościół katolicki w Hiszpanii, podobnie jak to miało miejsce w wielu innych krajach, częstokroć oskarżany był za to, iż stanowił instrument społecznej reprodukcji dla zamożnych klas społecznych. W XX wieku krytyka ta była nieustanna. Nawet dziś, wielu aktorów społecznych oskarża szkoły katolickie za ich elitarną i merkantylną naturę.

M. del Mar Griera przytacza w tym kontekście opinię jednego z krytyków, który stwierdza, że poza kilkoma wyjątkami szkoły katolickie położone są w obszarach zamieszkałych przez reprezentantów klasy średniej i wyższej. Ponadto, szkoły katolickie pobierają czesne za pośrednictwem fundacji, czy stowarzyszeń rodziców, co w konsekwencji sprawia, że stanowią one system selekcji uczniów, który wyklucza reprezentantów niższych warstw społecznych<sup>33</sup>.

Warto jeszcze raz powtórzyć, że najbardziej elitarne są szkoły prywatne nie dotowane (*centros no concertados*), prowadzące nabór uczniów z najwyższych warstw społecznych. Rodzice pochodzący z takich grup mogą sobie pozwolić na opłaty wysokiego czesnego, które pobierają szkoły. Szkoły nie dotowane przez państwo stanowią jednak, jak zauważają L. Jacott i A.M. Rico,

niewielką i stale zmniejszającą się część centrów w pełni prywatnych, które należą głównie do grup biznesowych, bądź prywatnych korporacji, i są równocześnie powiązane z nowymi prywatnymi uniwersytetami oraz różnymi wpływowymi grupami w hiszpańskim kościele katolickim<sup>34</sup>.

Trzeba tutaj jeszcze raz powtórzyć, że główny nurt selekcji odbywa się pomiędzy szkołami prywatnymi subsydiowanymi przez państwo (zapewniającymi wysoki poziom kształcenia i rekrutującymi uczniów z wyższych warstw hiszpańskiego społeczeństwa) a typowymi szkołami publicznymi. Warto wspomnieć, iż większość *centros concertados* jest również powiązana z Kościołem katolickim (80-90% tego typu instytucji). Szkoły te – prowadząc mniej lub bardziej jawną politykę segregacji – w coraz większym stopniu korzystają z funduszy państwowych. Tak opisują wspomniane zjawisko cytowani autorzy:

<sup>32</sup> M. del Mar Griera, *The Education Battle: The Role of the Catholic Church in the Spanish Education System*, [w:] *International Handbook of Catholic Education – Challenges for School Systems in the 21st Century*, red. G.R. Grace, J. O’Keefe, Dordrecht 2007, s. 305.

<sup>33</sup> Tamże, s. 304.

<sup>34</sup> L. Jacott, A.M. Rico, *The Centros Concertados in Spain*, s. 100.

Bardzo znaczący jest fakt, że nie wiadomo, do jakich grup religijnych szkoły te należą. Ministerstwo Edukacji sprawuje tylko nadzór i kontrolę nad aspektami związanymi z projektem edukacyjnym szkoły, jej infrastrukturą oraz nauczycielami. Ponadto, w wielu przypadkach nie ma sposobu na sprawdzenie, jak wiele pieniędzy otrzymują, ponieważ uzyskują one wsparcie bezpośrednio z instytucji rządowych, lecz również uzupełniające środki publiczne, takie jak tereny na budowę nowych budynków, czy fundusze na wynagrodzenia dla nauczycieli religii<sup>35</sup>.

Widoczny rozwój dotowanego sektora prywatnego w Hiszpanii nastąpił w latach dziewięćdziesiątych XX wieku<sup>36</sup>. J. Calero podaje kilka przyczyn ilościowych przemian w sektorze prywatnym. Pierwszą było podwyższenie wieku realizacji obowiązku szkolnego – z czternastego do szesnastego roku życia. W ten sposób w szkołach hiszpańskich kontynuuje naukę znacząca część dzieci z niższych warstw społecznych, które w poprzednim systemie zwykle kończyły swoją edukację w czternastym roku życia. Rozwój instytucji prywatnych może być tłumaczony poprzez zachowania rodziców pochodzących z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, zmierzające do przenoszenia własnych dzieci do „lepszych” (prywatnych) szkół. Jednym z powodów wspomnianych zachowań rodziców z wyższych grup statusu jest także powiększająca się liczba imigrantów, których dzieci kształcą się głównie w szkolnictwie państwowym<sup>37</sup>.

Także specyfika programów kształcenia w instytucjach prywatnych odróżnia je od szkół państwowych. I choć – w założeniach polityki oświatowej – szkoły prywatne zobligowane są do tworzenia programu kształcenia opartego na wartościach regionalnych i narodowych oraz minimum programowym, to jednak istnieje widoczne zróżnicowanie w tym zakresie. Dotyczy ono przede wszystkim orientacji nauczania na „profil humanistyczny i światopogląd katolicki, a uczniów na wysokie wyniki”. Ważny jest w tym kontekście fakt nastawienia szkół prywatnych na przygotowanie do kształcenia w ogólnokształcącym szkolnictwie średnim drugiego stopnia (kursów *Bachillerato*), a następnie przygotowanie do egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie<sup>38</sup>. Przypomina to do pewnego stopnia sytuację we współczesnej edukacji rosyjskiej, gdzie większość szkół prywatnych, jak również niektóre szkoły państwowe zorientowane są głównie na przygotowanie do egzaminów na wyższe uczelnie. Rosyjskie szkoły tego typu specjalizują się w przygotowaniu uczniów do studiów w konkretnych uczelniach, a nawet podpisują kontrakty z wykładowcami i uczelniami. W oczywisty sposób

<sup>35</sup> Tamże, s. 102.

<sup>36</sup> *Private/Non State Education: Forms and Status in the Member States of the European Community*, Eurydice, 1993, s. 37.

<sup>37</sup> J. Calero, *An Assessment of Educational Equity and Policy in Spain*, [w:] *International*, s. 114.

<sup>38</sup> L. Jacott, A.M. Rico, *The Centros Concertados in Spain*, s. 102.

dostrzec można tutaj także podobieństwo do angielskich *public schools* (również często katolickich), które stanowią najbardziej wyraźną ścieżkę awansu społecznego, prowadzącą do najlepszych uczelni wyższych<sup>39</sup>.

Jak już wspomniano, większość prywatnych elitarnych szkół w Hiszpanii stanowią instytucje katolickie. Także większość dotowanych przez państwo prywatnych szkół jest powiązanych z Kościołem katolickim. Można jednak stwierdzić, że wybór szkoły katolickiej przez rodziców nie zawsze łączy się z pragnieniem wychowywania dziecka w wierze. O wiele częściej motywy takiego wyboru związane są z wysokim poziomem kształcenia w tych instytucjach (a także doborem uczniów z najwyższych warstw społecznych) – i chęciami rodziców do zapewnienia swym dzieciom możliwie najlepszej edukacji. Współcześnie, jak zauważa M. del Mar Grieria,

nie istnieje pozytywna korelacja pomiędzy poziomem religijności rodziców a wyborem religijnej bądź świeckiej szkoły dla swoich dzieci (...). Kryterium wyboru szkoły nie ma nic wspólnego z jej religijną naturą, lecz z jej prestiżem. W ten sposób, coraz to więcej uczniów nie pochodzących z rodzin katolickich można odnaleźć w szkołach katolickich<sup>40</sup>.

J.L. Bernal poddał analizie cztery mikrorynki edukacyjne w Saragossie (z czego dwa dotyczyły sfery szkół, które można uznać za elitarne). Według tego autora, polityka urynkowienia mająca na celu zmniejszenie kosztów finansowania oświaty przez państwo, wprowadzenie konkurencji pomiędzy szkołami, motywowanie nauczycieli oraz zredukowanie liczby uczniów ponoszących porażki edukacyjne nie przyniosła oczekiwanych efektów demokratyzacji szkolnictwa. W rzeczywistości, „schematy rynkowe przynoszą korzyści tylko części populacji: klasie średniej i wyższej”<sup>41</sup>.

Zróźnicowanie placówek oświatowych w Hiszpanii ma swoje źródło w procesach wprowadzenia rynkowych zasad w sferze szkolnictwa. Wzrost selekcyjności sektora szkół prywatnych dotowanych przez państwo związany jest – podobnie jak w szkolnictwie angielskim – z wyborami dokonywanymi przez rodziców pochodzących z wyższych warstw społecznych. Podejmują oni najbardziej racjonalne decyzje dotyczące kształcenia swoich dzieci, co oznacza przede wszystkim branie pod uwagę wielu kryteriów odnośnie tego, jaka szkoła będzie najbardziej odpowiednia. Wybory rodziców z klasy średniej i wyższej w Hiszpanii koncentrują się zwykle na sektorze prywatnym (zarówno dotowanym, jak i niedotowanym). Według J.L. Bernala, najważniejsze kryteria w podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły prywatnej w Saragossie są następujące: elitaryzm (oparty na czynniku

<sup>39</sup> Por. T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011, s. 169, 351.

<sup>40</sup> M. del Mar Grieria, *The Education Battle: The Role of the Catholic Church*, s. 303.

<sup>41</sup> J. Bernal, *Parental choice, social class and market forces*, s. 788-789.

najwyższych osiągnięć, jak i czynnika statusu ekonomicznego pozostałych uczniów), dyscyplina i porządek (w znaczeniu wysokich ocen, właściwych zachowań oraz szacunku dla autorytetu), a także uczestnictwo kontrolowane przez autorytet (odnoszące się do patronatu oraz modelu rodziny opiekuńczej). Tego typu oczekiwania wobec szkoły powiązane są i odzwierciedlone w

tradycyjnym modelu rodziny klasy średniej, która zorganizowana jest wokół solidnej, patriarchalnej struktury. W rodzinach tego typu role są jasno zdefiniowane i hierarchicznie przypisane w celu zagwarantowania kontroli nad socjalizacją dzieci, której celem jest uczestnictwo i współpraca kontrolowana przez autorytet.

Warto w tym miejscu zauważyć, że – podobnie jak w Anglii – rodziny należące do uprzywilejowanych warstw społecznych zamieszkują „lepsze” dzielnice i przedmieścia<sup>42</sup>.

Paradoksalnie, analiza szkół w Saragossie, przeprowadzona przez J.L. Bernala, wskazuje na istnienie podziałów również w ramach państwowego sektora szkolnictwa. Podobnie jak to ma miejsce w systemie angielskiego szkolnictwa państwowego, także w Hiszpanii można wskazać na istnienie szkół publicznych o wysokim poziomie, z których korzystają najczęściej uczniowie pochodzący z klasy średniej. Badania J.L. Bernala wskazują, że uczniowie w Saragossie, kształcący się w najlepszych szkołach państwowych, zamieszkują różne dzielnice i dojeżdżają do wybranej szkoły zorganizowanym transportem. Cytowany autor zauważa, że jest to jedyny z (wyróżnionych przez niego) typów szkół państwowych z takim udogodnieniem. Do najważniejszych kryteriów wyboru „dobrej” państwowej szkoły przez rodziców należą: przyjazne środowisko społeczne i rodzinne (niekonfliktowe, bez udziału jednostek izolowanych społecznie), prestiż szkoły, ideologia świecka (rodzice popierający istnienie szkół prywatnych, lecz nieakceptujący ich religijnej opcji), oczekiwania i doświadczenia rodziców (wybór rodziców jest skalkulowany i świadomy – oparty na potencjalnie najlepszych możliwościach rozwoju i osiągnięć własnych dzieci), bliskość (zwykle większość uczniów mieszka w tej dzielnicy, lecz część dojeżdża z innych obszarów), elastyczna dyscyplina (dotycząca tolerancji wobec zachowań uczniów), a także oferowane przez szkołę zajęcia dodatkowe<sup>43</sup>.

Podsumowując, w sposobach funkcjonowania szkolnictwa hiszpańskiego można dostrzec kilka istotnych tendencji – służących procesom selekcji społecznej. Dotyczą one z jednej strony tendencji grupowania się dzieci i młodzieży w instytucjach prywatnych lub szkołach państwowych, osiągających najwyższe rezultaty kształcenia. Dostrzegalna jest jednocześnie korelacja pomiędzy funkcjonowaniem najlepszych szkół w obszarach

<sup>42</sup> Tamże, s. 785.

<sup>43</sup> Tamże, s. 786.

i dzielnicach zamieszkiwanych przez bardziej uprzywilejowane populacje. Z drugiej strony, można dostrzec specyficzne strategie podejmowane przez najlepsze szkoły, które mają na celu rekrutację jednostek z najwyższych warstw społecznych. W ten nurt wpisują się także strategie rodziców z wyższych warstw statusu społeczno-ekonomicznego – podejmujących działania zmierzające do oddzielenia własnych dzieci od zróżnicowanego społecznie, etnicznie i ekonomicznie środowiska wychowawczego i zapewnienia własnemu potomstwu najlepszych warunków do osiągnięcia sukcesu życiowego.

Konsekwencją współdziałania wymienionych czynników jest tworzenie się w edukacji hiszpańskiej hierarchii placówek kształcenia. Elitarna edukacja służy z tej perspektywy odtwarzaniu statusu społecznego rodziny i potwierdzaniu przynależności do uprzywilejowanej części hiszpańskiego społeczeństwa. Główną jej funkcją jest dostarczanie jak najlepszych możliwości awansu społecznego dzieciom pochodzącym z wyższych klas społecznych, co równocześnie stanowi potwierdzenie niższego statusu jednostek kształcących się w „gorszych” szkołach. Można zatem stwierdzić, że działalność hiszpańskiego systemu edukacyjnego opartego na zróżnicowaniu społeczno-ekonomicznym (co w szczególny sposób uwidacznia istnienie dotowanych przez państwo szkół prywatnych oraz sektora elitarnego) wpływa na pogłębianie się nierówności społecznych.

## BIBLIOGRAFIA

- Bernal J.L., *Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education*, *Journal of Education Policy*, 2005, t. 20, nr 6.
- Bonal X., *Expansion of New Vocationalism and Realities of Labour Market: view from the Spanish periphery*, *Journal of Education and Work*, 2001, t. 14, nr 2.
- Botía A.B., *La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas*, *Revista de Educación*, 2004, nr 333.
- Calero J., *Spain – Country Analytical Report. Thematic Review. Equity in Education*, OECD 2005, adres internetowy: [www.oecd.org/dataoecd/49/28/38693078.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/49/28/38693078.pdf)
- Calero J., *An Assessment of Educational Equity and Policy in Spain*, [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.
- Calero J., *What happens after compulsory education? Problems of continuity and possible policies in the case of Spain*, *The Social Science Journal*, 2008, t. 45, nr 3.
- Datos y Cifras. Curso escolar 2008/2009*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, adres internetowy: [www.mepsyd.es/files/20080913-datos-basicos-educacion-2008.pdf](http://www.mepsyd.es/files/20080913-datos-basicos-educacion-2008.pdf)
- Ferrer A.T., *La Escuela Privada*, [w:] *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, red. J.-L. Guereña, J. Ruiz Berrio, A.T. Ferrer, Madrid 1994.

- Ferrer A.T., *Educación e igualdad en España*, [w:] *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*, red. M. De Puelles, Madrid 2005.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011.
- Jacott L., Rico A.M., *The Centros Concertados in Spain, Parental Demand and Implications for Equity*, *European Journal of Education*, 2006, t. 41, nr 1.
- Lippke W.J., *Aspekty aktualnej reformy szkolnictwa w Hiszpanii i jej wpływ na nauczycieli*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2005, nr 3.
- Lisovskaya E., Karpov V., *The Perplexed World of Russian Private Schools: findings from field research*, *Comparative Education*, 2001, t. 37, nr 1.
- Los Bachilleratos, Estadística de la Enseñanza en España niveles no universitarios. Curso 2006/2007*, adres internetowy: [www.educacion/es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2009/D4.pdf](http://www.educacion/es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2009/D4.pdf)
- Marchesi Á., *Fracaso escolar y cambio educativo*, [w:] *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*, red. M. De Puelles, Madrid 2005.
- (de) Mar Griera M., *The Education Battle: The Role of the Catholic Church in the Spanish Education System*, [w:] *International Handbook of Catholic Education – Challenges for School Systems in the 21st Century*, red. G.R. Grace, J. O’Keefe, Dordrecht 2007.
- Martinez-Torrón J., *School and Religion in Spain*, *Journal of Church and State*, 2005, t. 47, nr 5.
- (de) Miguel J.M., Vaquera E., Sanchez J.D., *Spanish Universities and the Ranking 2005 Initiative*, *Higher Education in Europe*, 2005, t. 30, nr 2.
- Peraita C., Pastor M., *The Primary School Dropout in Spain: The Influence of Family Background and Labour Market Conditions*, *Education Economics*, 2000, t. 8, nr 2.
- Pérez Iriarte J.L., *Indicadores de desigualdad en la educación española*, [w:] *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*, red. M. De Puelles, Madrid 2005.
- Private/Non State Education: Forms and Status in the Member States of the European Community*, Eurydice 1993.
- Rambla X., *Las desigualdades de clase en la elección de escuela*, *Revista de Educación*, 2003, nr 330.
- Sacristán J.G., *Los sentidos y desafíos de la igualdad justa en educación*, [w:] *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*, red. M. De Puelles, Madrid 2005.
- Teasley C., *The Culture of Discourse on Educational Reform in Spain*, *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 2004, t. 26, nr 4.

