

Ryszard Borowicz

Edukacja (wyższa) w budowie "niekompletnego kapitalizmu"

Kultura i Edukacja nr 2, 7-19

2005

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ARTYKUŁY–STUDIA

Ryszard Borowicz

EDUKACJA (WYŻSZA) W BUDOWIE „NIEKOMPLETNEGO KAPITALIZMU”¹

Przedmiotem rozważań jest znaczenie edukacji – rozumianej nie tylko jako system szkolny, ale również wykształcenie jako wartość, kapitał społeczny – we współczesnym społeczeństwie polskim. Te ostatnie określenia w sposób dość jednoznaczny definiują zarówno społeczną przestrzeń, jak i czas historyczny (chodzi o III RP, czyli w grę wchodzi 15 lat). Zasadnicze zmiany obserwowane w samej edukacji – złamanie monopolu państwa na kształcenie i powstanie kilkuset wyższych szkół głównie prywatnych, ale i społecznych czy samorządowych, ponad czterokrotny wzrost liczby kształcącej się na tym poziomie młodzieży – niewiele mówią, gdy nie są rozpatrywane w szerszym kontekście. Tworzy go przede wszystkim proces ustrojowej transformacji w kraju, a dokonujące się tutaj zmiany pozostają pod przemożnym wpływem globalizacji oraz integracji europejskiej (UE).

1. Uniwersalne zasady organizujące system

Przejawem społecznej globalizacji było najpierw pojawianie się ponadnarodowych instytucji i organizacji, a także coraz to wyraźniejsze przenikanie się kultur, czemu sprzyjał szybki rozwój środków masowego przekazu. Z czasem tym terminem zaczęto określać procesy prowadzące do unifikacji praktyk politycznych, norm prawnych, a także powiązań życia gospodarczego i upowszechniania kultury wywodzącej się z Zachodu. Postępująca uniformizacja świata uwidacznia się również w postaci przenoszenia pewnych idei, a także rozwiązań na grunt rodzimej edukacji – standaryzacja wiedzy, nauka języków obcych, ekwiwalentność dyplomów itp., w celu chociażby zwiększenia

¹ Określenie „niekompletny kapitalizm”, zapożyczone od J. Staniszkis, trafnie oddaje nieprzejrzystą sytuację, również w szkolnictwie wyższym: J. Staniszkis, *Władza globalizacji*, Warszawa 2003, s. 105.

konkurencyjności firm i szans uzyskania pracy na globalnym rynku pracy. Ów rynek w sposób oczywisty manipuluje potrzebami i narzuca konsumpcyjny styl życia. Swoistą próbą przeciwstawienia się przynajmniej niektórym przejawom coraz wyraźniejszej i szybszej amerykańskiej jest dążenie do powstania zjednoczonej Europy – Unii Europejskiej, która w większym stopniu troszczyłaby się o zachowanie tożsamości na niższych poziomach społecznej organizacji. Przejawem tego są dyskusje i troska o poszanowanie suwerenności państwowej, specyfiki narodowej, etnicznej, czy odmienności religijnych.

Tego typu zasady organizujące system pozostają w zgodzie z regułami wolnego rynku. Tutaj państwa narodowe (ze swoją troską o lokalny rynek pracy, podatki...) są tylko przeszkodą w rozwoju wielkich ponadnarodowych korporacji. Dla sprawnego funkcjonowania wolnego rynku zasadnicze znaczenie mają mechanizmy konkurencji (tańsza siła robocza, mniejsze zatrudnienie i koszty stałe) czy liberalizacja przepływów kapitałowych (ograniczenia prawne, podatki). Efektem wolnorynkowej gry jest również zróżnicowanie szans życiowych, rozpiętości dochodowe i pogłębiające się z czasem nierówności społeczne, co uzewnętrznia się w postaci elit. Z kolei w ewidentnej sprzeczności do tendencji globalizacyjnych i rynkowej gry pozostaje tak istotna uniwersalna wartość, jak demokracja, której ramy tworzą właśnie państwa narodowe, gdzie wszyscy obywatele mają równe prawa polityczne, co siłą rzeczy eksponuje znaczenie egalitaryzmu. Te dwa filary, w sposób czytelny konstytuujące świat Zachodu, unaoczniają, w jak różny sposób jest dopełniana tak niekwestionowana wartość, jaką stanowi w o l n o ś ć.

Podobne dylematy wyraźnie obecne są w edukacji, gdzie obserwowane są stałe napięcia między procesem wychowania (celowo zorganizowane oddziaływanie, odbywające się w specjalnie do tego powołanych instytucjach, pod kierunkiem profesjonalnie przygotowanych specjalistów), które pozostaje – generalnie rzecz biorąc – na usługach państwa, z jego efektem w postaci uobywatelnienia, a socjalizacją (naturalnym wrastaniem w dane społeczeństwo i jego kulturę, głównie poprzez doświadczenie), która pozostaje na usługach społeczeństwa – efektem jest jednostka uspołeczniona. Napięcia tego rodzaju widoczne są nie tylko w przypadku społeczeństw pozbawionych własnego państwowego bytu (np. Polska pod zaborami), czy mniejszości narodowych, ale także struktur demokratycznych, gdzie pojawia się pytanie o społeczeństwo obywatelskie, a patologią jest zarówno nadmiar, jak i niedobór kosmopolityzmu względnie anarchizmu czy nacjonalizmu².

Dla ostatniego półwiecza – mowa o najbardziej rozwiniętych, względnie o dynamicznie rozwijających się krajach – charakterystyczne jest nie tylko upowszechnianie wykształcenia na trzecim poziomie (o czym świadczą rosnące wskaźniki scholaryza-

² Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)* [w:] *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.

cji), ale również jego komercjalizacja (usługi odpłatne; silna orientacja na społeczny popyt, a także na potrzeby rynku). Efektem jest wyraźne wewnętrzne zróżnicowanie na nieliczne uczelnie elitarne, które cieszą się dużym prestiżem i dają duże prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu swoim absolwentom, oraz całą masę prowincjonalnych szkół wyższych, których ukończenie stwarza nieco większe szanse na rynku pracy.

Jeszcze do niedawna w Polsce szkoły wyższe prezentowane były jako struktura w miarę jednolita, słabo wewnętrznie zróżnicowana, realizująca szczególną misję. Obecnie coraz wyraźniej odróżnialne są renomowane uczelnie, gdzie obok działalności kształceniowej prowadzone są badania naukowe, od szkół peryferyjnych, zorientowanych na świadczenie usług dydaktycznych. Jedne i drugie stają się instytucjami coraz bardziej komercyjnymi, dla których ważne są zarówno prawa rządzące popytem społecznym (ilość i jakość kandydatów), jak i podażą (oczekiwania szeroko rozumianego rynku, głównie pracy). Dobrym przykładem może być również to, jak prawa wolnego rynku – usługi edukacyjne, wybór szkoły, koszty kształcenia, „ścierają się” z zapędami o charakterze etatystycznym – warunki powstawania nowych szkół, nadzór nad nimi, limity przyjęć itp.

2. Specyfika krajowa

Owe prawa, czy tendencje zmiany o charakterze mniej lub bardziej globalnym, w sposób dość jednoznaczny wyznaczają kierunek polskiej transformacji. Wyzwaniem nowych czasów – zamiast dotychczasowej mobilności kolektywnej, zewnątrzsterowności i mimikry – jest podmiotowość, mobilność indywidualna – „radź sobie sam”, „bądź przedsiębiorczy”. Ewidentną słabością powyższej charakterystyki jest nie tylko jej ogólnikowość, co przede wszystkim idealizacja (nawet w Weberowskim rozumieniu tego pojęcia).

Tymczasem trudno w sposób poważny dyskutować o rodzimej edukacji, nie zdając sobie sprawy z tego, co dzieje się w szerszym jej otoczeniu. Znaczenie edukacji dla rozwoju i przyszłości eksponowane jest silnie na poziomie deklaracji – poczynając od Konstytucji RP, po zapowiedzi kolejnych ekip rządzących. Już „podział łupów” pokazuje, że resort edukacji jest mniej łakomym kąskiem. Z kolei ewidentnym przykładem przejawu niechęci, ewentualnie braku pomysłu, czy możliwości do działania, są nakłady na kształcenie oraz badania naukowe.

Poszukując przełomowych historycznie momentów, zwracamy uwagę na Wielki Sierpień, obrady Okrągłego Stołu, Czerwiec '89. Jeszcze ważniejszy jest w tym rzeczywisty proces zmian, ich logika. Nie ulega wątpliwości – w punkcie wyjścia – że chodzi nam o budowę kapitalizmu. Ten zachodni – kształtowany przez wieki – oparty był na etosie pracy i pracowitości, własności prywatnej, inwestowaniu; to, jak wiemy, zarówno indywidualizacja, własny rozwój, zysk (dalekosiężny), to również pewne cechy ca-

łych grup społecznych – etyka, grupowa solidarność, zdolność do poświęceń³. Oczywiście, że ten klasyczny kapitalizm też się zmienił, czego przejawem jest nie tylko powszechny konsumpcjonizm, życie na kredyt, ale również postępująca polaryzacja struktur społecznych, widoczny podział północ-południe, kraje biedne i bogate. Specyfika polska sprowadza się nie tylko do krótkiego odcinka czasu historycznego (przedmiot analiz), ale również do braku rodzimego kapitału (pieniądze), a także niedostatku kapitału ludzkiego (kompetencje, skłonność do ryzyka, innowacyjność), czy wreszcie w postaci nieprzejrzystości otoczenia (reguły gry w postaci norm prawnych czy społecznych; zaufanie do rodzących się elit politycznych i biznesowych). Iluzoryczne okazały się nadzieje pokładane w socjalistycznym sektorze prywatnym, tj. w rolnikach, rzemieślnikach czy drobnych przedsiębiorcach, gdyż wtedy nauczyli się oni nie tyle funkcjonowania w ramach gry rynkowej, co raczej w „szarej strefie”. Kluczem do sukcesu jest współcześnie działalność pozaprawna, a także umiejętne poruszanie się na styku gospodarka-polityka (uwłaszczenie nomenklatury, rewolucja menadżerska, korupcja). Ewidentnym efektem jest kształtowanie się bardzo pojemnej klasy niższej – ubodzy, długotrwale bezrobotni, wykluczeni – przy bardzo ciągle słabej i nielicznej klasie średniej, a także nieprzekraczającej 1% klasie wyższej. Łączy ich – paradoksalnie – oczekiwanie, że gwarantem bezpieczeństwa będzie państwo. Jednych interesuje „gruba kreska”, czyli zapewnienie dotyczące niezadawania pytań związanych z przeszłością i zdobytym majątkiem, drudzy tęsknią za opiekuńczym państwem, stałą pracą, niezasłużonymi profitami: silne jest ciągle oczekiwanie tego, że chcemy być dobrze rządzeni⁴. Różne grupy pracowników swoje roszczenia znacznie częściej kierują do administracji rządowej i samorządowej (z nią głównie walczą związki zawodowe), od państwa oczekując nowych miejsc pracy, świadczeń socjalnych, niż od swojego faktycznego (w większości prywatnego) pracodawcy. Świadczy to o prymacie władzy nad kapitałem. Podobne postawy reprezentuje znaczna część profesury, która woli pracować za relatywnie niewielkie pieniądze w uczelniach państwowych, ale mieć poczucie bezpieczeństwa pracy, niż ryzykować w sektorze prywatnym (tutaj w cenie jest drugi etat).

Tymczasem konwencjonalnie rozumiane państwo wycofuje się z wielu obszarów, takich chociażby jak ubezpieczenia społeczne, ochrona zdrowia, a także interesująca nas szczególnie edukacja. Naturalne jest przejmowanie zadań przez różne szczeble samorządu terytorialnego czy scedowanie pewnych powinności w ręce obywateli – do sektora prywatnego. O wiele mniej czytelne jest to, że efektem widocznej komercjali-

³ M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Lublin 1994; J. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, Warszawa 1995. Przypomnieć warto, że pierwsza z tych książek ukazała się w roku 1920, zaś druga w 1943.

⁴ K. Goralach, *Chłopi, rolnicy, przedsiębiorcy – „kłopotliwa klasa” w Polsce postkomunistycznej*, Kraków 1995; J. Gardawski, *Przyzwolenie ograniczone. Robotnicy wobec rynku i demokracji*, Warszawa 1996; H. Domański, *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2000; B. Mach, *Transformacja ustrojowa a mentalne dziedzictwo socjalizmu*, Warszawa 1998; M. Jarosz, *Władza. Przywileje. Korupcja*, Warszawa 2004.

zacji państwa jest przekazywanie wielu jego obowiązków specjalnie powołanym, słabo kontrolowanym, wyspecjalizowanym agendum rządowym, które zajmują się restrukturyzacją różnych dziedzin życia czy gospodarki, np. zamówieniami publicznymi, mieniem wojskowym, ale również górnictwem czy rolnictwem. Na styku państwo a rynek funkcjonuje bardzo rozbudowany dzisiaj sektor publiczny, dysponujący ogromnymi funduszami, gdzie powiązania i układy odgrywają zasadniczą rolę, a klucz polityczny widoczny przy obsadzaniu stanowisk (jeszcze bardziej w przypadku odwołań) jest medialnie nagłaśniane. Można zatem przewrotnie zapytać o minimalną obecność państwa i jego zobowiązania wobec swoich obywateli – co z ochroną zdrowia, z rentami i emeryturami; także o powinności związane z kształceniem młodych pokoleń.

Dla III RP bardzo charakterystyczne jest rozbudzenie społecznej nadziei na zmianę. Równocześnie jednak notowane są obszary zawiedzionych nadziei, a oscylacje są zmienne nawet w krótkich odcinkach czasu. Po romantycznym okresie zachłyśnięcia się wolnością, demokracją czy wolnym rynkiem, w ostatnim zwłaszcza czasie notujemy wyraźny wzrost postaw krytycznych. Wyrazem tego jest spadek stopnia legitymizacji władzy (zaufanie do prezydenta, parlamentu, rządu), jak i zadowolenia z demokracji w Polsce (wyrażonej w najprostszej formie, a mianowicie w postaci udziału w wyborach).

3. Deetatyzacja w edukacji

Na gruncie edukacji notujemy równie ciekawe zjawiska i procesy. W porównaniu z PRL-owską etatystyczną strukturą, dla której charakterystyczna była wszechobecna polimorficzna partia-państwo, różnice są oczywiste. Kluczowa wartość, jaką jest wolność, przejawia się nie tylko w formie nowego właściciela szkoły, ale i w postaci dążeń do jej uspołecznienia. W skali masowej pojawiły się samorządy uczniowskie oraz studenckie, rodzicielskie, a także pracowników oświaty. Dzisiaj młodzież ucząca się w dużo niewystarczającym stopniu artykułuje swoje oczekiwania; podmiot w postaci rodziców istnieje fasadowo; z kolei w środowisku nauczycielskim funkcjonują dwa rywalizujące z sobą związki zawodowe, na scenie politycznej w sposób jednoznaczny identyfikowane (a większość nauczycieli pozostaje poza nimi). Trudno pełnym uspołecznieniem szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego nazwać jego podwójne podporządkowanie, gdzie nadzór pedagogiczny sprawuje administracja rządowa – kuratorium, zaś organem prowadzącym jest samorząd terytorialny – odpowiada za infrastrukturę, kadre itd.

Za przejaw wolności w kształceniu na trzecim poziomie powszechnie uważane jest spontaniczne powstawanie uczelni niepublicznych – dzisiaj jest ich blisko 200. Od „zawsze” jednak zgodę na utworzenie każdej uczelni, kierunku studiów wydawał kolejny minister edukacji, biorąc pod uwagę wymagane prawem standardy programowe, kadrowe, infrastrukturę i zabezpieczenia finansowe. Rokrocznie też każdy podmiot

tego typu – również z mocy prawa – przedstawiać musi temuż ministerstwu dokumenty ukazujące minima kadrowe niezbędne do prowadzenia konkretnego kierunku studiów. Wszystko odbywa się zatem – formalnie rzecz biorąc – zgodnie z literą prawa i pozostaje pod kontrolą państwa. To stwierdzenie jest oczywiście nieprawdziwe – dlaczego? Dlatego, że tylko niektórzy faktycznie te warunki spełniać musieli, zaś dla wielu wnioskodawców dużo ważniejsze były koneksje partyjne, powiązania towarzyskie... Nawet przy powoływaniu nowych uniwersytetów często ważniejsza jest inicjatywa i wola polityczna niż względy merytoryczne i wymogi formalnoprawne. Efektem braku należytego nadzoru jest powstawanie „szkół widm” – ich działalność ograniczyła się do zebrania chesnego, a także takich, które kompromitują kształcenie na poziomie wyższym również w oczach opinii publicznej – elementarne braki kadrowe, niespełniane minima programowe. Gdzie tutaj więc miejsce na spontaniczność, jeśli chodzi o kształtowanie się sieci szkolnej i ofertę rynkową? Wszystko przez cały czas pozostawało przecież pod kontrolą państwa. Za ewidentne uchybienia nikomu znaczącemu nie postawiono – przynajmniej dotąd – nawet zarzutu.

Przed kilku laty powołana została Państwowa Komisja Akredytacyjna, która posiada szerokie uprawnienia kontrolne i wnioskować może zarówno o przyznanie warunkowej akredytacji konkretnemu kierunkowi studiów, jak i o zawieszenie studiów i ich likwidację. Uprawnienia PKA w sposób ewidentny zmarginalizowały kompetencje – do opiniodawczych i doradczych – struktury społecznej, jaką jest Rada Główna Szkolnictwa Wyższego.

W upowszechnianiu edukacji na poziomie wyższym obok szkół niepublicznych – na nich kształci się blisko 1/3 ogółu studiujących – w sposób ewidentny uczestniczą uczelnie państwowe – w porównaniu z rokiem 1989 liczba studiującej na nich młodzieży wzrosła niemal trzykrotnie. Na tak wielką dynamikę „zapracowało” głównie kształcenie komercyjne – odpłatne studia zaoczne. Reprezentowane są tutaj przede wszystkim szeroko rozumiane kierunki humanistyczne, społeczne, jak: prawo i administracja, zarządzanie i marketing, czy pedagogika, gdzie pojawił się największy popyt, a które są nie tylko łatwe w organizacji, ale też tanie, jeśli chodzi o koszt kształcenia.

O wielkości edukacyjnego boomu świadczyć może również porównanie współczynnika scholaryzacji, który na początku transformacji ustrojowej wynosił 12%, zaś obecnie przekracza 45%.

4. Perspektywa merytokratyczna

Zastosowanie teorii merytokratycznej do analizy zasygnalizowanego tutaj procesu upowszechniania wykształcenia wyższego prowadzić musi do stwierdzeń jednoznacznych. Przez wiele dekad dostęp do studiów wyższych był limitowany, a zasadniczym progiem selekcyjnym był konkursowy egzamin wstępny. O jedno miejsce na I roku studiów ubiegało się – średnio – dwóch chętnych; składały się na to kierunki bardzo

oblegane oraz cieszące się niewielką popularnością. Wątpliwości związane z pytaniem, czy studiują najlepsi, obecne były „od zawsze”. Oczywiście są stwierdzenia, że na niższych szczeblach edukacji gubimy diamenty – do poziomu maturalnego nie dochodzą wszyscy najlepsi. Zastosowano terapię w postaci upowszechnienia wykształcenia na poziomie gimnazjum oraz liceum ogólnokształcącego. Oczywiście tego efektem jest – i być musi – wewnętrzne zróżnicowanie szkół jednoimiennych, gdzie obok instytucji renomowanych, a nawet wyselekcjonowanych klas szkolnych, współwystępują słabe jeśli chodzi o poziom nauczania, w poważnym stopniu zamykające drogę do dalszej edukacji.

Procesy obserwowane w ostatnim okresie wskazują jednoznacznie, że nagrodę – czytaj dostęp do studiów – otrzymują nie tylko najlepsi, ci, którzy na to zasługują, ale wszyscy, którzy tego chcą (i są w stanie za to zapłacić). Obecnie mamy bowiem do czynienia z taką sytuacją, że w skali kraju jest więcej miejsc na pierwszym roku studiów niż maturzystów. W najbliższym postępowaniu rekrutacyjnym (2005 rok) na około 350 tys. potencjalnych maturzystów czeka 400 tys. miejsc. Niedobór będzie jednak znacznie większy, gdyż – nawet w przypadku przejścia przez to sito selekcyjne – część młodzieży nie zamierza kształcić się dalej, zaś inni wybiorą szkoły pomaturalne. Nie oznacza to wcale, że każdy będzie mógł wybrać sobie interesujący go kierunek studiów. Nadal będą uczelnie cieszące się dużym powodzeniem i kierunki oblegane przez chętnych, gdzie selekcja eliminująca będzie duża – wygrają najlepsi spośród ubiegających się o przyjęcie – i takie, na których zostaną wolne miejsca, a nawet nie zostaną uruchomione – z powodu braku nawet słabych kandydatów. Sięganie do coraz to głębszych pokładów młodzieży – przyjmując dla genetycznego rozkładu talentów w populacji układ odniesienia w postaci krzywej dzwonowatej Gaussa – pod względem predyspozycji intelektualnych (jakkolwiek są one mierzone: inteligencja, uzdolnienia, zainteresowania, kompetencje szkolne) z powodu czynienia studiów tak masowymi prowadzić musi do inflacji wykształcenia wyższego. Zróżnicowania widoczne są nie tylko między poszczególnymi uczelniami (o czym decyduje zarówno jakość kandydatów, jak i oferta dydaktyczno-naukowa), ale również wewnątrz tej samej placówki i kierunku studiów (dienne-zaoczne; o zamiejscowych nie wspominając). Można też już dzisiaj powiedzieć, iż niepowodzeniem zakończyła się próba formalnego wydzielenia wyższych studiów zawodowych (licencjackich), bowiem pod presją dążeń samej młodzieży do uzyskania tytułu magistra, wiele uczelni mających uprawnienia w zakresie studiów uzupełniających wycofało się z prowadzenia formy dwustopniowej. O tym, że kryteria merytokratyczne w toku kształcenia na poziomie wyższym stosowane są w niewielkim stopniu i selekcja eliminująca ograniczona, świadczyć może wydawanych rocznie ostatnio 400 tys. dyplomów ukończenia studiów licencjackich bądź magisterskich.

Z punktu widzenia strategii państwa kompromitacją wręcz skończyły się próby rozbudowy kształcenia dla najlepszych na poziomie postwyższym – studia doktoranckie. Początkowe zainteresowanie, wsparte środkami finansowymi na stypendia dla dok-

torantów i wezwaniem uczelni akademickich do zainwestowania w te studia, szybko wygasło. Pozostanie jednak skutek w postaci masowości i spadku wartości dyplomu.

Żałośnie brzmi dzisiaj również konstytucyjny zapis mówiący o tym, że „nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna” (rozdz. 70, art. 2). Oczywiście, że nauka kosztuje – pozostaje tylko kwestia, kto ją faktycznie finansuje. Obecnie ponad 60% młodzieży – wszyscy studiujący w trybie zaocznym i wieczorowym, a w szkołach prywatnych również dziennym – nie tylko płaci za wszystkie świadczone jej usługi edukacyjne, ale w sposób znaczący wspiera budżety uczelni państwowych – bezpośredni koszt usług dydaktycznych nie przekracza 50% wpływów z czesnego. Z kolei dzięki tym środkom uczelnie publiczne, przy niedofinansowaniu ze strony państwa, mogą pozyskać 1/3 swojego rocznego budżetu, a nawet więcej. Generowane w ten sposób pieniądze są oczywiście „przejadane” (płace, koszty stałe), a nie inwestowane w rozwój – projekty badawcze, wdrożenia.

Obecne zasady finansowania szkolnictwa wyższego przez budżet państwa są prostym dziedzictwem realnego socjalizmu. Strumień środków skierowany jest do instytucji państwowych, a zmieniają się jedynie zasady owego podziału – przez lata był to algorytm wynikający z kosztochłonności poszczególnych kierunków studiów, zaś ostatnio jest to dotacja o charakterze ogólnym. Upływający czas pokazuje jak trudna jest zmiana samej filozofii – koniecznością jest odejście od obowiązku finansowania uczelni państwowych, na rzecz zobowiązań wobec swoich obywateli, czyli studiującej młodzieży, niezależnie od tego, czy kształci się ona w trybie dziennym, czy zaocznym; w uczelni publicznej, ewentualnie niepublicznej. Możliwych rozwiązań jest kilka. Jednym jest wprowadzenie bonów edukacyjnych, innym przetargi na konkretne usługi, jeszcze innym prywatyzacja przynajmniej części sektora państwowego – każde z tych rozwiązań ma oczywiście zalety, ale również ewidentne wady. Na ruch w tym kierunku brak woli politycznej ze strony ekip rządzących oraz parlamentu. Również oddolna, społeczna presja jest wyraźnie zróżnicowana, gdyż odzwierciedla partykularyzm grup interesu. O tym, jak trudno o zmiany w kształceniu na poziomie wyższym, niech świadczą dotychczasowe losy projektów stosownej ustawy, a w ostatecznym rozliczeniu jej treść. Jaskółką zwiastującą ruch w tym kierunku jest upodmiotowienie środków na stołówki akademickie oraz domy studenckie, a przede wszystkim przyznanie prawa do ubiegania się o stypendium całej studiującej młodzieży.

Na pytanie: dlaczego ludzie chcą się kształcić, odpowiedzieć można krótko – jest ono wartością. Za pomocą prostego wskaźnika zmagazynowanej wiedzy (ile lat swojego życia statystyczny obywatel spędził w szkole) można rozpoznać kraje najbardziej rozwinięte. Wykształcenie – jego poziom oraz rodzaj – otwiera dostęp do wykonywania coraz większej liczby zawodów. Ukończenie studiów wyższych stanowi często warunek konieczny (np. nauczyciel), ale może okazać się również niewystarczającym (zawody prawnicze, do których prowadzi aplikacja). Oczywiście jest twierdzenie, iż poziom wykształcenia określa jakość życia jednostki – konsumpcję, uczestnictwo w kulturze itd.

5. Perspektywa egalitarna

Dla każdego socjologa oczywisty jest fakt, że szkoła, system oświatowy, nie ma zdolności do kreowania nowych statusów społecznych, W sensie instytucjonalnym edukacja uczestniczy w swoistej grze. Z jednej strony reagować musi na społeczny popyt na kształcenie wyższe – w badaniach empirycznych operacjonalizowany w postaci marzeń, aspiracji, planów. Społeczne dążenia do kształcenia wyższego mają dzisiaj charakter masowy, ale – w skali krajowej – są one w pełni zaspokajane (studiować może każdy chętny; niekoniecznie na wymarzonym kierunku i w trybie dziennym) przez kształcenie komercyjne.

Wkrótce będziemy mieli do czynienia z jeszcze ciekawszą sytuacją. Mianowicie kolejne roczniki demograficzne – świadczą o tym w sposób jednoznaczny urodzenia żywe – młodzieży są mniejsze (najmłodszych jest około 360 tys.) niż aktualna oferta edukacyjna na trzecim poziomie kształcenia. Tendencja demograficzna jest, przynajmniej dotąd, dość jednoznaczna – w każdym kolejnym roku przychodzi na świat niemal 20 tys. najmłodszych Polaków. Już tylko ten jeden czynnik uruchomić musi całą gamę zmian, bowiem nawet przy dalszym znaczącym wzroście poziomu scholaryzacji nie ma mowy o wypełnieniu limitu wolnych miejsc. Oczywiście, że tak znaczne ograniczenie popytu społecznego nie będzie dotyczyło w podobnym stopniu wszystkich. Jedne uczelnie w niewielkim stopniu ograniczą zakres kształcenia, inne zaś po prostu zbankrutują.

Iluzoryczne okazały się oczekiwania związane z egalitaryzacją społecznej struktury studiującej młodzieży i udziałem edukacji w przekształceniach społecznych. Okazało się, że z masowej oferty korzystają ci sami – w sensie społecznym – klienci. Wprawdzie GUS nie publikuje od lat danych ukazujących podstawowe parametry, jednak rozpoznania empiryczne ukazują, że w tym zakresie zachowane jest *status quo*. Przykład Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu: przy kilkukrotnym wzroście liczby studiujących w trybie dziennym udział młodzieży pochodzenia wiejskiego zwiększył się o 1% (przyczyniła się do tego bardzo egalitarna społecznie teologia, której wcześniej nie było)⁵. Z nierównościami społecznymi, mierzonymi udziałem studentów z danej kategorii, mamy do czynienia w każdej szkole wyższej, również prywatnej – można jedynie pytać, o ile niedoreprezentowani są wywodzący się ze środowisk mniej korzystnie położonych. Na kierunkach bardziej elitarnych, w najlepszych uczelniach nierówności uczestnictwa mierzonego takimi wskaźnikami, jak pozycja społeczno-zawodowa głowy rodziny, poziom wykształcenia czy miejsce zamieszkania, są znacznie większe niż w szkołach prowincjonalnych, dla których bazę rekrutacyjną stanowi najbliższe środowisko.

⁵ K. Wasielewski, *Zmiany w dostępie młodzieży wiejskiej do studiów (z wystąpienia na seminarium doktorskim)*, Toruń 2004; por.: *Diagnoza społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków*, (red.) J. Czapieński, T. Panek, Warszawa 2003.

Podobnie jak relację popytową, rozpatrywać można podaż. Edukacja wyższa usiłuje zaspokoić potrzeby szeroko rozumianego rynku – pracy, konsumpcji... Oczywiście, że edukacja nigdy (w czasie) i nigdzie (w żadnym kraju) nie jest w stanie spełnić tych społecznych oczekiwań i wymogów. Stąd powszechna krytyka i ustawiczne próby reformowania. Relacje między szkołami wyższymi a rynkiem pracy można mierzyć w sposób tradycyjny – praca w wyuczonym zawodzie, zgodna z poziomem posiadanego wykształcenia. W miarę upływu czasu coraz to większym problemem jest znalezienie pracy przez absolwentów szkół wyższych. W pierwszych latach transformacji dyplom uczelni wyższej stanowił przepustkę na kształtujący się i chłonny wolny rynek (oferty pracy, samozatrudnienie); od kilku lat coraz to większy odsetek absolwentów rejestrowanych jest wśród bezrobotnych i nie ulega wątpliwości, iż będzie ich coraz więcej. W tym ujęciu wykształcenie traktowane jest bardzo wąsko, wybitnie instrumentalnie. W świecie ponowoczesnym eksponowane są walory poznawcze wyższego wykształcenia i wynikająca stąd łatwość do zachowań elastycznych, czy gotowość do pozyskiwania nowych kompetencji.

Przy wejściu na rynek pracy obok kryteriów merytokratycznych – poszukiwanie najlepszych – coraz to większe znaczenie zdają się odgrywać interesy grupowe i więzy krwi. Więcej znaczy też kapitał kulturowy, z międzypokoleniowym dziedziczeniem włącznie. Rzecz sprowadza się nie tylko do bezpośredniego przekazu stanu posiadania, materialnego kapitału, który siłą rzeczy zapewnia lepszy start w samodzielne, dorosłe życie, lecz również do uruchamiania mechanizmów związanych z protekcją, czy wręcz korupcją.

Swego rodzaju antidotum na nasze kłopoty mają być chłonne zagraniczne rynki pracy. Ogląd zarobkowych wyjazdów osób najlepiej wykształconych pokazuje, że zajmują oni najczęściej niskie pozycje zawodowe, wykonują w zdecydowanej większości proste prace, zdecydowanie poniżej posiadanych kompetencji. W większości mają jednak pracę i zarabiają więcej niż ich rówieśnicy w kraju. Czy w ten sposób inwestują w swoją przyszłość – uczą się czegoś nowego, rozwijają się?

6. Próba rekapitulacji

Szukając wyjaśnień związanych z funkcjonowaniem edukacji na poziomie wyższym, siłą rzeczy zwracamy uwagę na zasady organizujące system. Pierwotne, historyczne doświadczenia krajów Zachodu związane z kształtowaniem się kapitalizmu (przemysłowego) mają dzisiaj dość ograniczone zastosowanie przy próbie opisu naszej rodzimej rzeczywistości. Bardziej przydatne są współczesne prawa rządzące gospodarką, społeczeństwem, a także państwem, jak również rozwiązania praktyczne. Zapoczątkowana przed kilkunastu laty wielka ustrojowa zmiana wyznaczyła wyraźny kierunek w postaci ruchu ku wolności.

Przejawów owej wolności w edukacji można wskazać wiele, poczynając od prywatnej własności, po upodmiotowienie procesu kształcenia. W tych kategoriach rozpatry-

wać należy również uwolnienie społecznych aspiracji do kształcenia na trzecim poziomie, których zaspokojenie było możliwe dzięki elastycznej ofercie ze strony instytucji. Celem owych inwestycji we własną edukację było zwiększenie swoich szans na szeroko rozumianym rynku. Prawa nim rządzące kusily obietnicą, że sukces osiągną najlepsi, dysponujący większymi kompetencjami. Chciałoby się więc mówić o wolnym rynku w edukacji.

Podstawowym kapitałem na tym rynku są ludzie, którzy chcą się kształcić. Jedni czynią to dla wiedzy – ona może być towarem, inni orientują się wyraźniej na dyplom – ten z kolei jest metką, mogącą mieć również pewną wartość rynkową. Trudno w sposób naukowo poprawny prognozować w tym zakresie przyszłość, gdyż sama ekstrapolacja trendów jest z góry skazana na przegraną. Dotyczy to zarówno samej wartości wykształcenia wyższego – problem dewaluacji? – co znajduje swoje odzwierciedlenie w stopie scholaryzacji wśród młodzieży. Pewne jest to, że w przyszłości wszyscy tym zainteresowani będą mogli studiować. Inne ograniczenia wynikać mogą z tytułu kosztów owego kształcenia – w jakich proporcjach będzie to spółka prywatno-państwowa? Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że z powszechnej oferty edukacyjnej korzystała stała – w sensie społecznym – klientela. Wyraźna polaryzacja społecznej struktury wskazuje na znaczącą liczebnie kategorię wykluczonych, a dziedziczenie „kultury ubóstwa” eliminuje wywodzącą się stąd młodzież z systemu szkolnego już wcześniej. Warto też w myśleniu o przyszłości powrócić raz jeszcze do znaczenia czynnika demograficznego. Prognozy średniookresowe – wiemy, co będzie w tym zakresie przez najbliższych 20 lat – wskazują na postępujący i głęboki demograficzny niż, który w sposób bardzo znaczący wpłynie na kształt sieci szkolnictwa wyższego.

Pojawia się tutaj również kwestia związana z obecnością państwa jako makrostruktury. Z jednej strony można mówić o wyraźnym wycofaniu się państwa, z drugiej zaś o tym, że właśnie władza państwowa (administracja rządowa) odegrała kluczową rolę w kształtowaniu struktury szkolnictwa wyższego w III RP. U podstaw chęci upolitycznienia tego segmentu edukacji tkwi zarówno klientelizm, jak i jego wartość czysto rynkowa – pieniądze. Wiele zezwoleń na utworzenie nowej uczelni, czy powołanie kierunku studiów, wydawanych było mimo niespełnienia wymogów formalnych przez wnioskodawcę. Również przez wiele lat nadzór nad nimi był dalece niepełny. Podobnie zresztą rzecz się ma z najnowszymi próbami podejmowanymi przez PKA, która koncentruje się bardziej na lustracji poprawności formalnej – standardy zawarte w dokumentach urzędowych, niż na oglądzie rzeczywistości – ile zajęć faktycznie odbywa się, kto je prowadzi, itd.

Koniecznością wręcz jest nowe określenie roli państwa. Znaczące w tym zakresie będą zapisy w przygotowywanej ustawie, która służyć może zarówno liberalizacji rynku – stworzenie podstaw równej konkurencji (prawo szkół prywatnych, środki finansowe z budżetu państwa, zatrudnianie nauczycieli akademickich), jak i uprzywilejowaniu sektora publicznego (dotacje, zakaz pracy u konkurencji itp.). Inną kwestią jest egzekwowanie obowiązującego prawa, czego efektem jest zasięg „szarej strefy”. To nie

tylko zjawisko masowych (płatnych) korepetycji, które są dzisiaj niezbędne po to, aby dziecko mogło uzyskać to, do czego winna je przygotować szkoła, ale cały zespół ukrytych działań mających znamiona protekcji (np. w procesie rekrutacji tzw. pula rektorska).

Szczególnie trudne zadanie stoi przed polityką społeczną, gdyż losy edukacyjne dzieci rozstrzygają się we wczesnych fazach ich życia. Decyduje o tym traktowanie wykształcenia jako wartości, warunki egzystencji rodzin i związana z tym jakość socjalizacji pierwotnej. To cały kompleks różnorodnych sił społecznych powoduje, że jedni – korzystniej położeni – mają przed sobą „królewską” drogę do studiów (dobra szkoła, krótki cykl nauki, korepetycje), zaś dla mniej korzystnie położonych jest ona znacznie gorsza (nauka w jedynej istniejącej w pobliżu szkole, brak dodatkowych wzmocnień). Widoczny jest zarówno brak pomysłów na skuteczne wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci – można nawet mówić o nich jako utopii, jak i środków na kompensację nierówności o podłożu społecznym – likwidacja zajęć wyrównawczych w szkołach, czy kół zainteresowań i zajęć pozalekcyjnych. Zadania tego rodzaju są w ewidentny sposób przekazywane samorządom terytorialnym, a te, dysponując ograniczonymi środkami na ich realizację, szukają przede wszystkim oszczędności, gdyż wydatki na oświatę stanowią gros kosztów. Przykładem nowego, trudnego do rozwiązania problemu społecznego są środowiska popegeerowskie, gdzie dominują postawy bezradności, a dzieci płacą cenę najwyższą.

W rozważaniach dotyczących funkcjonowania szkolnictwa wyższego ważne jest nie tylko poszukiwanie zasad rządzących tym wycinkiem rzeczywistości społecznej, ale również zwrócenie uwagi na szersze otoczenie. Dotyczy ono chociażby absolwentów: do wypełniania jakich zadań są oni przygotowani, a w jakiej grze muszą później uczestniczyć? Równie silną presję na uczelnie wyższe wywiera społeczeństwo, jego oczekiwania w tym zakresie. Zupełnie naturalne są tutaj również pytania związane z kierunkiem zmian cywilizacyjnych – dokąd zmierza świat? Jakie miejsce my w nim zajmujemy i jaką rolę faktycznie odgrywamy, a jakie mamy związane z tym poczucie? Dość oczywiste jest to, że budujemy społeczeństwo oparte o zasady gry wolnorynkowej, lecz z trudem akceptowane są zarówno kształtujące się elity bogactwa (kwestia jego legalizmu), jak i obszary ubóstwa, wykluczenia (kwestia sprawiedliwości, obecność opiekuńczego państwa). Zręby owego kapitalizmu mają być zbudowane w krótkim czasie, bez zaangażowania większego, własnego – z powodu braku – kapitału. W tym zakresie państwowy sektor szkolnictwa wyższego jest ciągle reliktem posocjalistycznym, gdyż przez prawo jest preferowany, a z budżetu centralnego finansowany, niezależnie od swojej efektywności. Mało przejrzyste są w związku z tym również reguły gry dotyczące obecności państwa – stąd sformułowane w tytule pytanie o kapitalizm państwowy⁶.

⁶ W. Adamski, *Dynamika konfliktu społecznego. Polacy 1980–1988*, Poznań 1989; M. Ziółkowski, *Przemiany wartości i interesów społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000; *Los i wybór. Dziedzictwo i perspektywy społeczeństwa polskiego*, (red.) A. Kojder, K. Z. Sowa, Rzeszów 2003; E. Wnuk-Lipiński, *Granice wolności. Pamiętnik polskiej transformacji*, Warszawa 2003.

Paradoksem naszych czasów jest bowiem ewidentne wycofywanie się tej makrostruktury, przy jednoczesnej jej silnej obecności w różnych (mało czytelnym, wymykających się spod kontroli) formach.

LITERATURA:

- Adamski W., *Dynamika konfliktu społecznego. Polacy 1980–1988*, Poznań 1989.
- Diagnoza społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków*, (red.) J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2003.
- Domański H., *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2000.
- Gardawski J., *Przyzwolenie ograniczone. Robotnicy wobec rynku i demokracji*, Warszawa 1996.
- Gorlach K., *Chłopi, rolnicy, przedsiębiorcy – „kłopotliwa klasa” w Polsce postkomunistycznej*, Kraków 1995.
- Jarosz M., *Władza. Przywileje. Korupcja*, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)* [w:] *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Los i wybór. Dziedzictwo i perspektywy społeczeństwa polskiego*, (red.) A. Kojder, K. Z. Sowa, Rzeszów 2003.
- Mach B., *Transformacja ustrojowa a mentalne dziedzictwo socjalizmu*, Warszawa 1998.
- Schumpeter J., *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, Warszawa 1995.
- Staniszki J., *Władza globalizacji*, Warszawa 2003
- Wasielewski K., *Zmiany w dostępie młodzieży wiejskiej do studiów (z wystąpienia na seminarium doktorskim)*, Toruń 2004.
- Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Lublin 1994.
- Wnuk-Lipiński E., *Granice wolności. Pamiętnik polskiej transformacji*, Warszawa 2003.
- Ziółkowski M., *Przemiany wartości i interesów społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000.