

Dominik Antonowicz
dominik.antonowicz@umk.pl

Kapitalizm bazarowy Szkolnictwo wyższe wobec problemu stratyfikacji

Magiczna siła uniwersytetu

Uniwersytet jest instytucją mającą ogromną moc definiowania rzeczywistości społecznej, wynikającą z przedmiotu swojego działania – nauki. Wiedza i wykształcenie są bowiem tymi atrybutami jednostek, które sprzyjają zarówno wer-tykalnej, jak i horyzontalnej mobilności społecznej. Funkcje symbolicznej inicjacji uczelnie zaczerpnięty z cechowych korzeni uniwersyteckich korporacji, choć to oblicze uniwersytetów zostało w dużej mierze zapomniane, a sam uniwer-

sytet z korporacji został przekształcony w biurokratyzowaną instytucję. Niemniej trzeba pamiętać, że mimo wpływu ponad dziewięćset lat od utworzenia pierwszego uniwersytetu, jego cechowate funkcje są stale obecne, pełniąc nadal bardzo ważną rolę. Uniwersytety, nadając tytuł bakałarza czy doktora, uprawomocniały wiedzę i umiejętności jego właściciela nabyte w toku studiów, a jednocześnie zamykały tę drogę przed – posługując się językiem organizacji cechowych – partaczami, czyli osobami bez formalnego wykształcenia.

Innymi słowy uniwersytety same przyczyniały się do formułowania podziałów społecznych, nadając wyższy status tym, którzy poświęcili swój czas i pieniądze na długoletnie i żmudne kształcenie. Było to możliwe, gdyż koncepcja uniwersytetu w swojej pierwotnej wersji zakładała daleko posuniętą niezależność od państwa (władców) i kościoła (państwo). Idea autonomiczności uniwersytetu, w praktyce będąca względną niezależnością, stwarzała odpowiednie warunki umożliwiające uczelniom koncentrowanie się na realizacji swych konstytutywnych funkcji – nauczania i prowadzenia badań, bez wikłania się w wypełnianie funkcji przynależnych organizacjom kościelnym czy też władcom. Ten model funkcjonowania korporacji uniwersyteckiej przetrwał aż do epoki oświecenia, kiedy to absolutystyczna machina państwowo-biurokratyczna zdecydowanie ograniczyła akademicką wolność. Uniwersytety w niemal całej Europie zostały podporządkowane wizji kształcenia kadr administracyjno-urzędniczych na potrzeby funkcjonowania nowego państwa. Wraz z instytucją państwa pojawiły się na uczelniach języki narodowe, a uniwersytet nowożytny stał się jednocześnie instytucją edukacyjną trwale włączoną w organizacyjne ramy funkcjonowania państwa. Było to swego rodzaju niepisane porozumienie między wiedzą (uczelnia) i władzą (państwem), w którym jedna ze stron dawała nowe instytucjonalne możliwości ludziom nauki, a druga została

zobligowana do wspierania kultury narodowej, poprzez kształcenie obywateli państwa narodowego. Układ między nowoczesną wiedzą a władzą utworzył drogę do powstania instytucji nowego typu, które przetrwały do dziś, uosabiając ideę uniwersytetu nowożytnego – instytucji publicznej, finansowanej w głównej mierze przez obywateli-podatków, którzy uznają, że działalność uczelni wyższych wzbogaca społeczeństwo jako całość i dlatego warto ją finansować.

Historia ewolucji formy organizacyjnej uniwersytetu warta jest przypomnienia, gdyż debata nad kształtem i zakresem jego autonomii ponownie zyskała na aktualności. Osłabienie politycznej siły państwa narodowego oraz postępująca liberalizacja sektora publicznego, która zdążyła objąć już tradycyjnie „państwowe” obszary, takie jak system emerytalny oraz służba zdrowia, spowodowały, że finansowanie uniwersytetów z podatków obywateli jest coraz częściej podawane w wątpliwość. Problem polega na tym, że zbyt duży jest popyt na usługi edukacyjne i zaspokojenie go stało się wielkim obciążeniem dla finansów publicznych, zwłaszcza że dostęp do bezpłatnych i generalnie najlepszych form kształcenia ma wyłącznie elita. Rozstrzygnięcie tej kwestii nie jest proste i wymaga zdefiniowania charakteru dobra oferowanego przez uniwersytety, jakim jest wyższe wykształcenie. Po pierwsze, studium wyższe można rozumieć jako przygotowanie studentów do pełnienia przyszłych ról zawodowych i symboliczne namaszczenie absolwentów jako ludzi kompetentnych i inteligentnych. W tej perspektywie nauka jest indywidualną inwestycją czasu, pracy i środków materialnych dokonaną przez kształcąca się osobę, która równocześnie jest bezpośrednim beneficjentem. Pewne korzyści może uzyskać również społeczeństwo, dobrze wykształcone jednostki stanowią bowiem koło zamachowe gospodarki, z której czerpią wszyscy obywatele. Przyjmując taką definicję wyższego wykształcenia trze-

ba zgodzić się z Ralfem Dahrendorfem, który postuluje zwiększenie autonomii uniwersytetów:

Uniwersytetom należy się wolność. Muszą mieć prawo przyjmowania studentów wedle własnego uznania i nakładania na nich opłat, jakie są konieczne (Dahrendorf 2003: 11).

Możliwe jest również inne rozumienie roli studiów wyższych. Wówczas uniwersytety stanowią narzędzie w rękach rządu centralnego, służąc do realizowania zadań państwa, w tym również zmniejszania nierówności społecznych. W tym ujęciu wykształcenie można traktować jako dobro konsumpcyjne, które należałoby dzielić sprawiedliwie – co oznacza dystrybucję w równych proporcjach. W praktyce postulat ten sprowadza się do wyrównywania dostępności wyższego wykształcenia dla obywateli wszystkich kategorii społecznych.

Połączenie tych dwóch odmiennych definicji kształcenia w jedną spójną politykę wydaje się trudne do pogodzenia. Przekonała się o tym brytyjska Partia Pracy, której liderzy przed ostatnimi wyborami deklarowali, że do 2010 roku polowa każdego pokolenia powinna rozpocząć studia. Jednak beznadziejna sytuacja budżetowa brytyjskich uniwersytetów, z których najlepsze znajdują się na krawędzi bankructwa, zmusiła rząd do potrojenia wysokości czesnego na państwowych uczelniach od 2006 roku, co jest raczej krokiem w przeciwnym kierunku. Tymczasem *Strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce* (www.menis.gov.pl/szk-wyz/strategia/strategia.htm) jako główne zadania stawiają jednoczesny rozwój dostępności szkolnictwa wyższego oraz polepszenie jakości kształcenia akademickiego. Niestety, realizacji tych celów nie towarzyszy wprowadzenie fundamentalnej reformy sposobu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego. Tak więc założenia przyjęte przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu zdają się jedynie zbiorem pobożnych życzeń.

Od nadmiaru szczęścia głowa nie boli, ale...

Polskie przemiany społeczno-ekonomiczne zainicjowane w 1989 roku spowodowały ogromny boom edukacyjny. Duża część Polaków uwierzyła, że po latach oczekiwań nadszedł wreszcie czas merytokracji, w którym doskonałość umiejętności oraz podnoszenie zawodowych kwalifikacji jest rodzajem długoterminowej inwestycji w indywidualny rozwój. Według analizy przeprowadzonej przez Jana Rutkowskiego (1996: 88) dochody stały się pozytywną funkcją wykształcenia i nastąpił wzrost stopy zwrotu inwestycji w wykształcenie. Innymi słowy, wykształcenie zaczęło się opłacać. Znalazło to również potwierdzenie w badaniach opinii społecznej, przeprowadzonych w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. W badaniach tych pogląd, że wykształcenie ma znaczny wpływ na wysoką pozycję społeczną podzielało 78% badanych w roku 1995, 88% w 1997 i aż 90% badanych w 1999. Podobnie oceniana była wartość wyższych kwalifikacji zawodowych, które w 1995 roku 88%, w 1997 – 87%, a w 1999 – 90% respondentów uznało za ważny czynnik w osiągnięciu sukcesu (por. Falkowska 2000). Dowodzi to, że edukacja stała się w opinii Polaków opłacalną inwestycją czasu, pieniądze, a przede wszystkim nakładu pracy. W konsekwencji spowodowało to wzrost aspiracji edukacyjnych i pęd do wiedzy, który mógł być realizowany tylko dzięki decentralizacji i zniesieniu wielu biurokratycznych barier w szkolnictwie wyższym. Nowe ramy prawne wprowadziła (do dziś obowiązująca) Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku, która między innymi przywróciła rektorom autonomię w zakresie zarządzania uczelniami. Ponadto zniesiono monopol państwa na prowadzenie szkół wy-

ższych, poprzez otwarcie takiej możliwości również podmiotom niepublicznym. Liberalizacja zasad funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce miała wprowadzić na ten obszar mechanizmy wolnej konkurencji, efektywniej regulujące proces świadczenia usług edukacyjnych. Liczono, że nada to pewną dynamikę skostniałym i pełnym biurokracji uczelniom, przyczyni się do poszerzenia oferty programowej o innowacyjne pomysły szkolnictwa niepublicznego, a także zwiększy dostępność studiów wyższych.

Rzeczywistość okazała się jednak bardziej przewrotna. Choć zasadniczy kierunek zmian nastąpił zgodnie z oczekiwaniami ustawodawcy, to jednak ich wielkość przerosła wszelkie prognozy formułowane zarówno przez pomysłodawców reformy, jak i cały świat polskiej nauki. Po pierwsze w ciągu ostatniej dekady powstało ponad 250 prywatnych szkół wyższych (kształtując niemal jedną trzecią wszystkich studentów), których założycielami są głównie osoby fizyczne, spółki z ograniczoną odpowiedzialnością i akcyjne, stowarzyszenia, fundacje oraz spółdzielnie¹. Po drugie, pozabawione części centralnych ograniczeń, uczelnie państwowe zwiększyły dwukrotnie nabór na studia dzienne, a także zwielokrotniły możliwości płatnego kształcenia w trybie wieczorowym i zaocznym.

U podstaw tak gwałtownego rozwoju instytucjonalnego znajdował się czterokrotny wzrost liczby studentów, z niespełna 390 tys. w 1990 roku, do blisko 1 699 tys. w roku akademickim 2000/2001. Proces ten jest związany szczególnie z rozwojem szkolnictwa w sektorze niepublicznym, który to rozwój od samego początku nabrał niespotykanej na stałym kontynencie dynamiki. Wzrost odsetka ludzi idących

¹ Choć dodajmy, że w kilku przypadkach inicjatorami powstania szkoły były zespoły doświadczonych naukowców PAN lub nauczycieli akademickich.

na studia najlepiej ilustruje tak zwany współczynnik brutto scholaryzacji młodzieży, który uważany jest za miarę powszechności kształcenia akademickiego. W roku akademickim 1989/1990 wynosił on zaledwie 12,1%, podczas gdy dziesięć lat później osiągnął poziom aż 40,7% (por. GUS 2001: 21; Turski 2000). Wielkiemu boomowi edukacyjnemu nie towarzyszyły niestety wzrost środków przeznaczanych na szkolnictwo wyższe ani też zatrudnienie dodatkowej kadry naukowo-dydaktycznej. W latach 1990–2000 odnotowano niespełna siedmioprocentowy przyrost wśród pracowników akademickich. Dość powiedzieć, że nakłady na naukę i szkolnictwo wyższe wynoszą zaledwie 0,8% PKB. Co gorsza, w wartościach realnych publiczne nakłady na szkolnictwo wyższe ulegają stagnacji, ustępując miejsca bardziej różnym (i demonstracyjnie wyrażanym) interesom uprzywilejowanych grup społeczno-zawodowych. Już w roku 1996 Tadeusz Popłonkowski z Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wyższego MEN przyznawał, że wyczerpują się kadry w niektórych dyscyplinach (mając na myśli marketing i zarządzanie, które jako kierunek studiów przeżywało w połowie lat dziewięćdziesiątych prawdziwe obłędzenie) (zob. Nowakowska 1996b: 70). Sprawcą posuchy kadrowej stały się prywatne szkoły wyższe, które w znacznym stopniu angażują (i tak już nadmiernie obciążonych) pracowników uczelni państwowych. Masowe zapotrzebowanie na usługi edukacyjne oraz niskie państwowe pensje, nie przystające do społecznego prestiżu: uczzonego, spowodowały, że ani szkoły wyższe, ani ludzie nauki nie zdołali oprzeć się pokusie szybkiego zysku. Powstały straganowe szkoły wyższe, organizujące zajęcia w budynkach przedszkolnych, klubach osiedlowych itd., oferujące byle jaką wiedzę, gdyż przyjęcie tak ogromnej liczby studentów musiało odbyć się kosztem obniżenia poziomu jakości ich kształcenia. Boom edukacyjny okazał się jednak w dużej mierze boomem dyplomowym,

a popyt na licencjaty i magisterki spowodował, że wiele szkół wyższych potraktowało dyplom jako rodzaj paragonu za wpłacone czesne. Perspektywa szybkiego dorobienia się zwyciężyła długofalowe myślenie. W mury akademii przedostało się bazarowe podejście, żeby sprzedać jak najwięcej, jak najszybciej i zamknąć kram.

W pogoni za pieniędzmi zapomniano, że studiowanie to samodzielne zgłębianie tajników danej dyscypliny, wymagające odpowiedniego zaplecza, pracowni, księgozbiorów i laboratoriów językowych. Dodatkowo kształcenie akademickie nade wszystko powinno opierać się na osobistym kontakcie mistrza z uczniem, co dalece odbiega od funkcjonujących w naszym kraju wzorów edukacyjnych. Tego organizacyjnego uposiedzenia doświadczała zwłaszcza studująca:

Nienawidzę swojego wydziału – mówi Magda [...] – Jak oni mogą wypuszczać co roku 300 magistrów? Widać, że im się w ogóle nie chce. Dodając jednocześnie, że rzadko ma poczucie, by wysiedzenie półtoręj godziny na ćwiczeniach dało jej coś więcej niż półtoragodzinne ślęczenie nad podręcznikiem (Staszewski 2000: 20–21).

Innymi słowy w dostojne mury akademii, o których z takim przejęciem i troską mówił Kazimierz Twardowski, traktując uczelnie jako świątynie, na których spoczywa

obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobaństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają i glosząc, że uniwersytet winien trwać niewzruszenie jak latarnia morska, która wskazuje swem światłem okrętom drogę przez wzburzone fale, lecz nigdy światła swego nie nurza w samych falach (Twardowski 1932: 2–3).

wtargnęły mechanizmy rządzące funkcjonowaniem marketingu i sprzedawcy barów szybkiej obsługi. Uniwersytet stał się swoistym McDonald'sem, oferującym smakowicie wyglądające produkty po konkurencyjnych cenach, w którym liczy się tylko to, aby klient sprawnie dotarł do kasy i zapłacił. Rządzi tu prosta zasada – nie ważne, co jest w środku, najważniejsze, że efektownie wygląda, bo jak pisze Zygmunt Bauman współcześni konsumenci są przede wszystkim zbieraczami wrażeń (Bauman 2000: 99). Taka filozofia działania szybko przyjęła się na polskich uczelniach. W konkurencji, na popularnych kierunkach studiów, na pierwszy rok przyjmuje się nawet ponad tysiąc osób, co powoduje, że studenci na drodze do kariery zamiast solidnego wykształcenia otrzymują wyrób „naukopodobny” po promocyjnych cenach. Nie bez winy są tutaj sami wykładowcy, niekiedy lekceważąco traktujący swoje obowiązki.

Do sesji podchodzą w trybie ołowczym. Przepuszczają jak leci, pewnie im się nie chce nikogo odsyłać, bo musieliby jeszcze raz przychodzić na termin poprawkowy – uważa Ola (Staszewski 2000: 20).

Na dodatek coraz częściej na studiach dziennych występuje „żelazne prawo rury”. Do jej wnętrza wchodzi studenci pierwszego roku, a po kilku latach stają się absolwentami z dyplomami licencjata bądź magistra. Brak efektywnych mechanizmów selekcji podczas kilkuletniego procesu kształcenia powoduje, że studia kończą wszyscy, mimo że niektórzy powinni zakończyć edukację na szkole zawodowej, inni na pomaturalnej, a tylko najzdolniejsi i najbardziej pracowici powinni korzystać z nauk akademickich (Szczepański 2001: 4).

Wszystkie paradoksy i patologie obserwowane na studiach publicznych występują w znacznie większym stopniu

na większości uczelni prywatnych. Najwyższa Izba Kontroli w 2000 roku opublikowała blisko czterdziestopięcioletni raport na temat „Funkcjonowania Nadzoru Państwa nad Niepaństwowymi Szkołami Wyższymi i Wyższymi Szkołami Zawodowymi”. Nie brak w nim licznych przykładów ilustrowanych przypadki nadużyć, a nawet patologii ujawnionych w wyniku. Na przykład w Bałtyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej stwierdzono przypadkowy dobór kadry (na kierunku administracja pracowała tylko jedna osoba, uznana przez NIK za specjalistę w tej dziedzinie). Natomiast Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu zatrudniała na stanowiskach profesorskich osoby nie mające stopni naukowych (NIK 2000: 16–17). Sami słuchacze niepublicznych uczelni wyższych często opisują dantejskie sceny z sal wykładowych.

W większości przypadków na zajęcia i czytają z notatek. Był jeden koleś, który nawet z tym miał problem, bo mu się kartki myliły (Staszewski 2000: 20).

Jeden z wniosków pokontrolnych mówił wprost, że ministrowi edukacji narodowej brak dostatecznych uprawnień do sprawowania skutecznego nadzoru nad bieżącą działalnością uczelni niepaństwowych, zwłaszcza w zakresie jakości nauczania, przestrzegania przepisów ustaw, postanowień statutów i warunków udzielanych zezwoleń. Spowodowane było to przede wszystkim zapisami w Ustawie o szkolnictwie wyższym, które upoważniały ministra do żądania jedynie informacji o działalności wyższych szkół niepublicznych. Z drugiej strony, zdaniem NIK nawet w przypadkach ujawnienia nieprawidłowości, MEN ograniczył się wyłącznie do poinformowania uczelni o stwierdzonych odstępstwach od obowiązujących przepisów, nie formułując zarzutów, które stanowiłyby podstawę do zastosowania prze-

widzianych prawem sankcji (NIK 2000: 4–6). Nie należy zapominać jednak o prywatnych szkołach wyższych najlepszego europejskiego formatu, wśród których należy wskazać Szkołę Wyższą Psychologii Społecznej przy Instytucie Psychologii PAN, Szkołę Humanistyczno-Społeczną w Pułtusku, Szkołę Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego czy Wyższą Szkołę Biznesu w Nowym Sączu. Należą one do wyjątków, gdyż większość niepublicznych uczelni wyższych stała się przedsiębiorstwami edukacyjnymi, kierującymi się prostą filozofią rynku – największy zysk przy minimalnych nakładach. Efekt tego jest prosty – zajęcia odbywają się w szkołach podstawowych czy też średnich i prowadzone są przez niekompetentnych nauczycieli. W rezultacie po kilku latach edukacji słuchacze otrzymują dyplom, który ze względu na jego bezwartościowość, można sobie tylko powiesić nad łóżkiem. Bywają uczelnie, które przyjmują wszystkich posiadaczy świadectw dojrzałości, pod warunkiem, że opłaca czesne, a żeby zostać skreślonym z listy studentów trzeba dostarczyć świadectwo zgonu albo przestać płacić – inna możliwość praktycznie nie istnieje. W tym świetle nie dziwią wydarzenia z pogranicza akademickiego folkloru i absurdu, takie jak paradowanie prorektora Wyższej Szkoły Dziennikarskiej im. Wańkowicza (podczas sporu uczelni z ministerstwem) z bronią w kaburze przypiętą do szeleka (Szczepański 2001: 4).

Upowszechnieniu kształcenia na studiach wyższych towarzyszy milcząca akceptacja bylejakości dydaktycznej, czego efektem jest fakt, że poziom kształcenia studentów z roku na rok przypomina ruch kuli po równi pochyłej. Dotyczy to w równiej mierze uczelni państwowych i prywatnych. Z jednej strony nikczemnie niskie place profesorskie, a z drugiej masowość kształcenia i pokusa macdonaldyzacji sprzyjają zachowaniom znacznie odbiegającym od idei uniwersytetu.

Studia dla wybranych?

Dogmat o nieprzydatności wyższego wykształcenia i wiedzy, szeroko rozpowszechniony w okresie realnego socjalizmu, upadł wraz z epoką, której był wytworem, a same studia przestały pełnić rolę przechodwalni dla ludzi bez pomysłu na dorosłe życie i w dużej mierze stały się inwestycją w karierę zawodową. W krajach realnego socjalizmu wyższe wykształcenie nie pełniło roli determinanta kariery zawodowej. Dodajmy, że teza ta nie dotyczy jednakowo wszystkich grup społeczno-zawodowych i można powiedzieć, że wyższe wykształcenie ułatwiało pozyskanie prestiżu oraz władzy. Jednak w znaczeniu instrumentalnym wartość wyższego wykształcenia znacznie deprecjonowała brak widocznej korelacji między poziomem wykształcenia i zarobków (Białecki 1993: 34). Włodzimierz Wesołowski (1975) sformułował hipotezę odnoszącą się do polskiej rzeczywistości lat siedemdziesiątych XX wieku, mówiącą o dekompozycji cech położenia społecznego: dochodu, wykształcenia, władzy i prestiżu, ale przełom lat dziewięćdziesiątych przyniósł znaczące zmiany i mówi się już o ponownej rekompozycji tych cech (Danecki 1997; Domański 1994). W początkowym okresie transformacji wykształcenie uniwersyteckie dawało nawet niemal pewność zatrudnienia, co stanowiło ceną gwarancję stabilności w niepewnych czasach. Kapitał edukacyjny wpływał na możliwość zrobienia kariery i jeśli był efektem pracy ambitnych oraz zdolnych jednostek, stanowił świadectwo kompetencji, a zarazem przydatności na rynku pracy. Polacy uwierzyli, że nadszedł czas, by gospodarka zaczęła akceptować zasady merytokracji, uznając wpływ poziomu wykształcenia na pozycję zawodową i wysokość wynagrodze-

nia oraz utożsamiając inwestowanie we własne wykształcenie z przejawem racjonalności na rynku pracy (por. Domański 2000a; Danecki 1997).

Według Daniela Bella (1994) w prawdziwie merytokracyjnym społeczeństwie uniwersytet pełni rolę arbitra pozycji klasowej. Jeszcze dalej posuwa się Simon Jenkins (2002), twierdząc, że wyższe wykształcenie to rytuał inicjacyjny klasy średniej. W okresie międzywojennym rolę symbolicznego namaszczenia pełniła matura, będąc w pewnym sensie namiastką szlacheckiego tytułu i herbu, ale już w latach trzydziestych wykształcenie średnie straciło charakter symbolu „burżuazyjnego szlachectwa” i stało się jedynie etapem przejściowym na drodze do osiągnięcia wyższych studiów (Domański 2000a: 47). Upowszechnienie wyższego wykształcenia i zwiększenie jego dostępności miało ograniczyć znaczenie przywilejów związanych z przynależnością klasową rodziców, ponieważ Polska na tle krajów europejskich charakteryzowała się relatywnie większą nierównością szans w dostępie do studiów wyższych. Dynamika nierówności kształtowała się pod znakiem stale zwiększającej się nadreprezentacji osób pochodzenia inteligentckiego nad innymi kategoriami pochodzenia i okres PRL nie naruszył uprzywilejowanej pozycji inteligencji w dostępie do uczelni wyższych (Domański 2000a: 48). Nie zmieniła tego egalitarna ideologia i deklarowana chęć zniesienia różnic społecznych, kulturowych i materialnych. Nie pomogło wprowadzenie systemu punktów preferencyjnych na egzaminach wstępnych na uczelnie wyższe (chodzi tu o punkty przyznawane za pochodzenie robotnicze i chłopskie w latach 1968–1975). Przeciwnie, odwołanie się do mechanizmów pozytywnej dyskryminacji, stwarzających w sposób niezwykle wymierny dogodniejsze możliwości osobom, które z racji swego pochodzenia bądź wykształcenia rodziców miały statystycznie mniejsze szanse uczestnictwa w procesie kształcenia akade-

mickiego okazało się pomysłem w równym stopniu absurdalnym, co w dłuższej perspektywie nieskutecznym (Wójcicka 1993: 110). Niestety, przełom roku 1989, z którym wiązano spore nadzieje, nie spowodował zmian tych tendencji. Badania przeprowadzone przez Henryka Domańskiego (2000a) wskazują, że we współczesnej Polsce kierunek zmian przypomina w skondensowanej postaci wszystko to, co wydarzyło się na przełomie minionych dziesięcioleci. W Polsce mamy do czynienia z występowaniem społecznej askrypcji, odbywającej się pod pozorami merytokracji, a polegającej na odtwarzaniu się barier klasowych na samym początku kariery zawodowej. Analizując społeczeństwo polskie w dobie transformacji, Domański zauważył typowe dla okresu przełomu otwieranie się kanałów masowego awansu społecznego, które stopniowo, ale sukcesywnie ustępuje mechanizmom odtwarzania się nierówności w dłuższej perspektywie czasowej (Domański 2000a: 36–59). W latach dziewięćdziesiątych możliwość kształcenia na poziomie akademickim znacząco wzrosła, czego efektem jest stale rosnąca się grupa ludzi z wyższym wykształceniem. Równocześnie jednak można mówić o rosnącej dynamice nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia, ponieważ dzieci pochodzenia inteligentckiego stanowią coraz większy odsetek studentów. Ewa Nowakowska (1996a) pisze, że chyba nigdy student studentowi nie był tak nierówny w niejednakowym dostępie do instytucji kształcenia oraz do narzędzi i metod zdobywania wiedzy, jak dzisiaj. Miejsce urodzenia oraz poziom zamożności rodziny ma ogromny wpływ na wybór drogi życiowej przez dzieci, zwłaszcza gdy chodzi o rodzaj kształcenia. Paradoks polega na tym, że młodzież wywodząca się z rodzin zamożnych korzysta z bezpłatnych studiów dziennych na uczelniach państwowych, które z reguły oferują „kształcenie pierwszej kategorii”. Na studia dzienne dostają się głównie osoby

z rodzin inteligentkich, których rodzice już wcześniej zainwestowali w naukę, by umożliwić pociechom przejście przez wąskie sито egzaminów wstępnych. Oni wiedzą, że darmowa edukacja akademicka szybko zrekompensuje im poniesione wcześniej nakłady. Nie może dziwić więc fakt, że na najbardziej atrakcyjnych kierunkach ponad 70% studentów pochodzi z rodzin inteligentkich, dalsze 20% z rodzin pracowników biurowych, a odsetek osób pochodzenia chłopskiego i robotniczego waha się zaledwie pomiędzy 2–5% (Dziubińska-Michalewicz 2002: 36–37; Rakowski 2000; por. Świerzbowska-Kowalik 2000: 131). Tym, którzy nie zdolali zakwalifikować się do grona szczęśliwców, pozostają jedynie „studia drugiej kategorii”, czyli gorsze pod względem jakości i na dodatek płatne kształcenie w małych prywatnych uczelniach, filiach dużych publicznych szkół wyższych oraz oferta studiów wieczorowych i zaocznych. Oczywiście szkoły na prowincji również pełnią doniosłe funkcje, aktywizując lokalną społeczność, ale ich studenci mają wyłączanie iluzoryczne szanse, aby konkurować na rynku pracy z rówieśnikami studującymi na dziennych studiach w uczelniach państwowych. Tym samym system szkolnictwa wyższego w Polsce służy jako matryca reprodukcją nierówności w strukturze społecznej, a o wyborze kategorii studiów bardziej decyduje pochodzenie społeczne i geograficzne niż indywidualne predyspozycje jednostki (por. Domański 2000a: 36–59).

Nie zmienia tego faktu, że różnice społeczne wynikające z konsumpcji dóbr kultury zmniejszają się na skutek ekspansji kultury masowej (równanie w dół) oraz uczestnictwa w instytucjach społeczeństwa demokratycznego i wolnego rynku, sprzyjających homogenizacji wzorów zachowań i umiejętności. Bariera finansowa zaczyna bowiem stawać się na tyle poważną przeszkodą, że staje się czynnikiem decydującym o podjęciu studiów wyższych, a inteligencja

jest tą grupą, która mimo kosztów, najlepiej potrafi dostarczyć wymierne, choć długoterminowe korzyści płynące z inwestycji w kształcenie. Na dodatek wykształcenie zaczyna pełnić ważną rolę w określaniu statusu społecznego – trwałego atrybutu inteligencji. Potwierdza to analiza różnic płac w dwóch podstawowych grupach zawodowych: pracowników umysłowych i robotników. Wyrażenie można zaobserwować wzrost statusu inteligencji wyrażany w wysokości zarobków (Rutkowski: 1996: 84). Dodatkowo zwiększenie wartości pracy umysłowej zostało spotęgowane przez deprecjację, hołubioną w okresie socjalizmu, prostej pracy fizycznej. Obecnie szanse na znalezienie pracy przez ludzi z wyższym wykształceniem są nieporównywalnie większe niż w przypadku osób z niższym wykształceniem, co oznacza, że ryzyko bezrobocia dotyka przede wszystkim osoby najmniej wyedukowane. Wraz z transformacją gospodarczą drastycznie zwiększył się popyt na wiedzę i umiejętności, a zmiany na rynku pracy są bardziej korzystne dla pracowników z wyższym wykształceniem. Wolny rynek zdecydowanie bardziej niż gospodarka nakazowo-rozdzielcza preferuje pracowników wykształconych i kompetentnych, stwarzając im szansę na relatywnie wysokie zarobki.

Fakty i mity

Wszystkie problemy związane z kwestią nierównomierniejszej konsumpcji edukacji akademickiej ogniskują się w społecznej dyskusji nad kwestią tak zwanego bezpłatnego dostępu do studiów wyższych. Debata, mająca głównie charakter polityczny, nasiliła się wraz z pracami nad projektem Konstytucji RP, a konkretnie nad zapisem w rozdz. 70 art. 2, w którym czytamy, że „nauka w szkołach publicznych

jest bezpłatna”. Ugrupowania, które w 1994 roku miały ułatwiony dostęp do środków masowego przekazu (szczególnie telewizji i radia publicznego), postawiły przed społeczeństwem polskim alternatywę: bezpłatne studia (w rozumieniu powszechnie dostępne) *versus* studia płatne (w znaczeniu osiągalne jedynie dla wybranych). Była to w gruncie rzeczy fałszywa alternatywa, opierająca się na populistycznych i emocjonalnych przesłankach, a także wykorzystująca brak dostatecznej wiedzy u obywateli na temat mechanizmów funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz współzależności między poziomem scholaryzacji a systemem płatnych studiów. Podobnie zachowali się w 2002 roku członkowie rządzącej koalicji SLD-PSL, odrzucając ze zgrozzeniem propozycję ministra finansów Marka Belki wprowadzenia odpłatności za niektóre usługi publiczne, w tym studia wyższe (Majcherek 2002). W Polsce niestety nadal brak rzetelnej debaty na temat korzyści i zagrożeń płynących z pomysłu wprowadzenia współpłatności za studia dzienne, co moim zdaniem ma negatywny wpływ na rozwój polskiej nauki i kształcenie polskiego społeczeństwa. Jest to dziwne, gdyż w dyskursie o współpłatności, po obu stronach istnieją racje warte rozważenia. Z pewnością argumentem przemawiającym za utrzymaniem finansowania szkolnictwa z budżetu jest niematerialny aspekt usługi edukacyjnej. Poza tym rynkowe finansowanie może spowodować nadmierną różnorodność programową, co przyczyni się do zaniku określonych standardów kształcenia na poziomie akademickim. Za udziałem budżetu w finansowaniu studiów wyższych przemawia również niepewność co do pozytywnego wpływu wyższego wykształcenia na sukces życiowy, stwarzająca barierę psychologiczną przed podjęciem ryzyka inwestycyjnego związanego z podjęciem na studia (por. Białecki 1999; Woźnicki 1998; Morawski i in. 1997).

Obecny system szkolnictwa wyższego w Polsce oparty jest na równie szczytnej, co wirtualnej idei wyrównywania szans edukacyjnych. Polityczna niemoc, a nawet hipokryzja decydentów doprowadziła do tego, że uczenie się kompletowanie bezradne wobec pojawiających się nowych, a także starych problemów szkolnictwa wyższego. Chroniczne niedofinansowanie, niskie zarobki kadry naukowo-badawczej, obniżanie poziomu i macdonaldyzacja procesu kształcenia, bazarowy kapitalizm czy wzrastające nierówności w dostępie do studiów, szczególnie tak zwanych „studiów pierwszego gatunku” stanowią jedynie wierzchołek góry lodowej problemów polskiej nauki. Narastają zjawiska patologiczne związane z brakiem wiarygodnej i sprawiedliwej selekcji kandydatów na studia. Osoby, które nie znalazły się w gronie szczęśliwców obdarowanych przez społeczeństwo pierwszym szogatkunkowym i w dodatku darmowym kształceniem zostają automatycznie zepchnięte na boczny tor, bowiem alternatywny tryb jest kształceniem bardziej kosztownym, uciążliwym, a w dodatku produktem o wątpliwej jakości. Innymi słowy, polityka szczytnych ideałów prowadzi do sytuacji, w której z pieniędzy podatnika reprodukuje się nierówność w strukturze społecznej i utrwała proces marginalizacji młodzieży głównie pochodzenia nieinteligentnego, zamieszkałej poza dużymi ośrodkami miejskimi. Zasada sprawiedliwości społecznej została obrócona w absurd. Miało być tak pięknie, a wyszło jak zwykle.

Stan obecny, przy całej swej niesprawiedliwości, ma jeszcze wiele innych negatywnych konsekwencji. Najlepiej rozwijające się gospodarki świata oparte są na wiedzy, do której rozwoju konieczny jest stopniowy wzrost i upowszechnienie kształcenia akademickiego na dobrym poziomie. Przy niezmiennych nakładach na publiczne szkolnictwo wyższe i traktowaniu ich jak wydatków na konsumpcję, państwo polskie nie jest i nie będzie w stanie zapewnić wy-

kształcenia „pierwszej kategorii” rosnącej liczbie chętnych. Oznacza to spowolnienie rozwoju gospodarczego, uczenie nie są bowiem (i nie będą przy tym kształcie struktury wydatków publicznych) w stanie zaspokoić rosnącego popytu na dobrej jakości usługi edukacyjne. Większość kandydatów na studia „pierwszej kategorii”, gotowa nawet za nie płacić, musi zadowolić się usługami z niższej półki, jak bowiem pokazuje przykład Anglii, nawet najbogatszy podatnik nie udźwignie takiego ciężaru finansowego wynikającego z rosnących aspiracji edukacyjnych Polaków.

W konsekwencji osoby społecznie upośledzone, które nie ze swojej winy nie odziedziczyły wystarczającego kapitału kulturowego i pozbawione zostały dobrego wykształcenia na poziomie podstawowym bądź średnim, muszą zaakceptować „kształcenie drugiej kategorii”, za które trzeba jeszcze słono zapłacić. Poza nielicznymi wyjątkami, stanowiącymi dalszą degradację społeczną, bo choć dyplom ukończenia studiów wyższych jest ważnym atrybutem na rynku pracy, to z takim wykształceniem jest jak z piracką płytą CD kupioną na bazarowym straganie – czule odtwarzacze płyt kompaktowych renomowanych firm nie są w stanie odtwarzać z nich muzyki...

Bazar capitalism. Higher education and stratification problem

Polish social-economic transformations initiated in 1989 led to an enormous educational boom. During the last decade over 250 private schools have come in to being (educating almost one third of all students), while state universities freed from part of the central limitations doubled full-time studied recruitment. They also multiplied paid evening classes as well as part-time education opportunities. In Poles' opinion, education became a profitable investment of time, money and first of all work.

This boom has also its negative impact: machineries swaying marketing and fast-food functioning burst through the dignified walls of academia. Public university became a sort of McDonald's offering tasty looking products for competitive prices where clients could easily reach the cash desk to pay. In the new system these are the only things to be respected. Dissemination of university is accompanied by silent acceptance of "paltry" teaching which entails from year to year deterioration of education standards, like a ball on inclined plane.

The present text analyses this phenomenon in connection with a worrying increase of inequality in access to studies (particularly so-called first quality studies). In the author's opinion, reliable and fair selection of candidates does not exist. Consequently, socially underprivileged people who had not inherited (not through their fault) sufficient cultural capital and had been deprived of good education at the primary or secondary levels, have to accept "second category" education and pay a stiff-price for it.

Jacek Gądecki
jagadecki@wp.pl

Konsumpcja (w) muzeum

Oczywiście konsumpcją w muzeum, podobnie jak dokarmianie zwierząt w ZOO, jest zabroniona. Trwając w tym przekonaniu przez kilka lat wkładałem na buty filcowe kapcie, by wraz z kolegami oddawać się tyleż fascynującej, co obrazoburczej zabawie polegającej na ślizganiu się po salach wystawowych.

Teraz konsumpcja (choćby ciastek) w muzeum jest czymś zupełnie naturalnym, zdaje się, że coraz mniej oporów wzbudza też na świecie konsumowanie samego muzeum. Muzeum jako budynek, jako przestrzeń wystawowa zbliża się w formie i funkcji do kompleksów handlowo-usługowych: przyciąga, intryguje i oferuje. Proces ten jest zresztą, jak zauważa Kinga Markiewicz-Baumann, dwukierunkowy:

NA POKAZ

O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału

pod redakcją

Tomasza Szlendaka i Krzysztofa Pietrowicza



Wydawnictwo
Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
TORUŃ 2004

Recenzenci

Elżbieta Tarkowska
Krzysztof Piątek

Projekt okładki

Krzysztof Skrzypczyk

Na okładce wykorzystano ilustrację Agaty Wajer

Redakcja

Magdalena Mordauska

Korekta

Anna Bulko

Spis treści

• Tomasz Szlendak i Krzysztof Pietrowicz Konsumpcja i stratyfikacja w kapitalizmie bez kapitału	7
• Tomasz Szlendak Bobo po polsku. Rzecz o „zremasterowanej” klasie próżniaczej	29
• Arkadiusz Karwacki <i>Underclass</i> na zakupach – czyli paradoksy konsumpcji ubo- gich Polaków	47
• Krzysztof Pietrowicz Nasze gadżety codzienne albo o płynności symboli statusu	67
• Katarzyna Podlaszewska O pozycji społecznej czworonogiem podkreślonej	83
• Piotr Mikiewicz Konsumeryzm i szkoła. Społeczne zróżnicowanie wzorów konsumpcji z perspektywy socjologii edukacji	103
• Dominik Antonowicz Kapitalizm bazarowy. Szkolnictwo wyższe wobec problemu stratyfikacji	125

© Copyright by

Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
Toruń 2004

ISBN 83-231-1699-7

Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
ul. Gagarina 39, 87-100 Toruń
tel.: (056) 611 42 95, fax: 611 47 05
dwyd@uni.torun.pl

Dystrybucja: Biuro Promocji, ul. Reja 25, 87-100 Toruń
tel./fax: (056) 611 42 38, books@umk.pl
www.wydawnictwo.uni.torun.pl

Wydanie pierwsze. Nakład 500 egz.

Lamanie: Dział Wydawnictw UMK

Druk: Zakład Usług Poligraficznych DRUK-TOR,
ul. Nieszawska 33, 87-100 Toruń