

KRZYSZTOF WASIELEWSKI

Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu

## WYKSZTAŁCENIE W PROCESIE KOMODYFIKACJI<sup>1</sup>

Transformacja ustrojowa, która w Polsce nastąpiła z początkiem 1989 roku jest swego rodzaju punktem zwrotnym, swoistą cezurą historyczną, społeczną i ekonomiczną dla naszego społeczeństwa. Przyniosła ona nową jakość w wszystkich sferach życia społecznego. Bardzo wyraźnie zareagowała na to młodzież. Pełna zapału, wysokich aspiracji dynamicznie wkroczyła na scenę zmagania o sukces, przez nią samą rozumiany najczęściej jako osiągnięcie wysokiego statusu społecznego i wysokiej pozycji materialnej. Zdobywanie wyższego wykształcenia stało się ich warunkiem niezbędnym, choć wcale nie gwarantem – w 1999 roku wśród prawie 2,4 miliona oficjalnie zarejestrowanych bezrobotnych znalazło się 47,7 tysiąca osób z wyższym wykształceniem (a więc niespełna 2%). [Rocznik statystyczny RP 2000, Rok LX Warszawa GUS] Jednakże bezrobocie wśród absolwentów z dyplomem wyższej uczelni dość intensywnie wzrasta, powodując tym samym niemałe problemy na rynku pracy [zob. Janecki, 2000].

W rzeczy samej teza, iż fakt zdobycia wyższego wykształcenia jest gwarantem sukcesu zawodowego, nie jest do końca prawdziwa. Obecnie coraz częściej podnosi się rangę innych czynników, głównie psychologicznych. Wśród nich między innymi tak klasyczne determinanty jak posiadanie odpowiedniej motywacji; jasność stawianych przed sobą celów; aktywność i wytrwałość; poczucie własnej wartości; zespół cech określanych mianem inteligencji emocjonalnej (społecznej) [zob. Goleman, 1997], czy coraz częściej współcześnie podkreślany w psychologii wyuczony optymizm. [zob. Seligman, 1995] Nie sposób, zwłaszcza w odniesieniu do naszego kraju, nie wspomnieć o czynnikach natury społecznej, w sposób istotny różnicujący dostęp młodzieży do wykształcenia. Należą do nich, między innymi, stat

---

<sup>1</sup> Inspiracją do napisania tego artykułu była lektura książki „Prywatyzacja szkolnictwa w naszym kraju w Polsce”, pod red. Bronisława Misztala, Kraków: Universitas, 2000, skąd pochodzi tytuł i część komodyfikacji.

rodziny pochodzenia, jej kapitał kulturowy i poziom majątności, wreszcie środowisko zamieszkania. [zob. Borowicz, 2000a; Kwieciński, 1990, 2000; Szafraniec, 1999, 2001].

Wykształcenie – jako jednak jeden z najważniejszych czynników pionowej ruchliwości społecznej – dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek przedtem, wydaje się stanowić medium awansu społecznego, a przekonanie takie żywi współcześnie większość Polaków. O wzroście wartości wykształcenia świadczy pośrednio znacznie większa niż w poprzednim systemie dostępność oferty edukacyjnej. Nie bez znaczenia są tu procesy pluralizacji, przede wszystkim zaś formowanie się alternatywnej w stosunku do państwowej sfery „niepublicznej” w oświacie, która obejmuje szeroką ofertę szkolną, począwszy od szkół podstawowych, poprzez średnie a na wyższych kończąc. W rezultacie możliwość kształcenia na poziomie powyżej średniego staje się aktualnie coraz bardziej powszechna. Placówki oświatowe znajdują się wręcz w bezpośrednim zasięgu ręki każdego maturzysty. W każdym niemal większym mieście ma swą siedzibę jeśli nie szkoła wyższa (publiczna bądź niepubliczna), to jej oddział zamiejscowy bądź filia, zaś szkoły pomaturalne i policealne to prawie powszechność. Nic dziwnego, że w ciągu ostatniej dekady znacznie rozszerzył się strumień młodzieży korzystającej z różnych form wyższego lub semi-wyższego wykształcenia.

Z coraz większą wyrazistością ujawnia się w badaniach pozytywna korelacja pomiędzy poziomem wykształcenia a dochodami i osiągniętą pozycją społeczną. Obecnie osoby z wyższym wykształceniem osiągają zarobki o 45% większe od przeciętnych, przy czym w sektorze prywatnym przewyższają one średnią nawet dwukrotnie. Jeśli porównamy dochody osób z wyższym i zasadniczym wykształceniem to stosunek ten w 1997 roku wynosił jak 1,3:1 w sektorze państwowym oraz jak 2,5:1 w sektorze prywatnym (na korzyść lepiej wyedukowanych). [Majcherek, 1997: 5] Świadczy to bez wątpienia o tym, iż wykształcenie stało się wartością rynkową mającą swą empiryczną, bo wyrażalną w pieniądzu wartość. Istnieje przy tym widoczna współzależność – „jednoznaczny związek pomiędzy liczbą ludzi z wyższym wykształceniem (powyżej szkoły powszechnej) a dynamiką wzrostu gospodarczego”. [Turski, 2000: 19] Związek wykształcenia z osiągniętym dobrobytem ma również odzwierciedlenie w skali całego społeczeństwa. Teoria zasobów ludzkich wyraźnie wiąże mechanizm wzrostu gospodarczego z zasobami wysoko kwalifikowanej siły roboczej – „oświecenie obywateli co najmniej w takim samym stopniu przyczynia się do ich ekonomicznej pomyślności, co osiągnięty standard materialny do powszechności kształcenia”. [Czapiński, 1998: 12]

Wraz z transformacją ustrojową nastąpiła w społeczeństwie polskim rażna zmiana w traktowaniu i rozumieniu wykształcenia. Jeśli ująć to za mocą dychotomii zaczerpniętej od Ericha Fromma [zob. Fromm, 1995], *wykształconym* – czyli traktować wykształcenie jako wartość samą w so ustąpiło miejsca *mieć wykształcenie* – czyli traktować wykształcenie jako strument, dzięki któremu zdobywa się określone umiejętności i kwalifikacje potrzebne do zajęcia pożądanej pozycji w społecznej strukturze. Zjawisko wiąże się z procesem, który określanym jest jako komodyfikacja wykształcenia. Polega on na „traktowaniu edukacji jako inwestycji na przyszłość, dyploma jako towaru rynkowego, a sektora inwestycji wyższego kształcenia jako dziedziny przemysłu i gospodarki rynkowej”. [Misztal, 2000: 27] Jest to proces, który w Polsce koegzystuje z procesem demokratyzacji życia społecznego. Rozróżnienie to ma kapitalne znaczenie w kontekście zaistnienia istotnych przemian ekonomicznych, społecznych, kulturowych oraz świadomościowych całego społeczeństwa polskiego, a zwłaszcza jego młodej generacji.

Istotne jest nie tyle samo przewartościowanie rozumienia terminu wykształcenie, co wynikające z tego konsekwencje dla jednostki i całego społeczeństwa. Jakkolwiek bowiem proces komodyfikacji wykształcenia przyczynia się do szeregu pozytywnych tendencji, między innymi do powszechnego kształcenia, wzrostu aspiracji edukacyjnych, a co za tym idzie, statystycznego wzrostu poziomu wykształcenia społeczeństwa, lecz zarazem, wbrew oczekiwaniom, nie osłabia, a utrwała zróżnicowania społeczne, kulturowe i statutowe w dostępie do niego. Przyczynia się tym samym do powstania swoistych patologii społecznych – m.in. do umocnienia kanalizacji i homogenizacji przepływu młodzieży na studia oraz rozmaitych anomalii w obrębie szkolnictwa wyższego. Nasuwają się w związku z tym liczne pytania i wątpliwości dotyczące miejsca i znaczenia wykształcenia w dzisiejszej rzeczywistości, które szczególnie w kontekście istotnych zmian strukturalnych w całym polskim szkolnictwie nabierają nowego znaczenia.

### **WYKSZTAŁCENIE JAKO KAPITAŁ – PERSPEKTYWA MERYTOKRATYCZNA**

Przyjęta w niniejszym artykule perspektywa ma bez wątpienia charakter merytokracyjny. Jej punktem wyjścia jest założenie, iż zdobyte w trakcie kształcenia kompetencje są podstawą pełnienia ważnych ról społecznych. Teoretyczne podstawy tego ujęcia stworzył Michael Young, tworząc słynną formułę „zasługa = talent + wysiłek”. Zainspirowany nią Daniel Bell [zob. Bell, 1976, 1998] stwierdził, iż różnorodność statusów społecznych, a co

tym idzie odmienne dochody, są konsekwencją zróżnicowanego poziomu wykształcenia i technicznych kwalifikacji. Inaczej mówiąc czynnikiem, który w znacznym stopniu determinuje osiągniętą pozycję społeczną w społeczeństwie postindustrialnym jest wykształcenie (i osiągnięcia zawodowe). [zob. Wesołowski, 1999: 203] Co prawda wykształcenie jest „warunkiem koniecznym, choć nie wystarczającym dla wielu karier [Kwieciński, 1997: 28], to stanowi na tyle istotny czynnik, by w tej sytuacji pominąć pozostałe i skupić się w tym momencie tylko na nim. Kazimierz Słomczyński stanowisko, według którego wykształcenie stanowi główny czynnik określający pozycję społeczną jednostek, nazywa merytokratyzmem edukacyjnym. Podejście to traktuje wykształcenie jako główną zmienną w podziale nagród na rynku pracy – w podziale dochodów i prestiżu. Przy czym wykształcenie jest zmienną niezależną a dochody i prestiż zmienną zależną. [Słomczyński, 1998: 32–33]

Wykształcenie stanowi zatem swoisty kapitał będący determinantą pozycji w strukturze społecznej. To właśnie wykształcenie i posiadane kwalifikacje zawodowe wraz z odpowiednią motywacją do ich osiągnięcia są głównymi czynnikami różnicującymi zdobyte przez jednostki pozycje zawodowe i społeczne w obrębie struktury społecznej. Jednak, co ważne, jeżeli wyższe kwalifikacje nie są odpowiednio wynagradzane, ludzie nie wykazują motywacji do dalszego kształcenia i zajmowania pozycji wymagających inwestycji edukacyjnych. Zatem optymalna sytuacja to taka, gdzie system społeczny zmusza jednostki do mobilizacji w rywalizacji o cenione pozycje zawodowe z jednej strony, z drugiej zaś oferuje na tyle atrakcyjne nagrody (w postaci dochodów i/lub prestiżu), by ludzie zechcieli tę rywalizację podjąć. [zob. Davis, Moore, 1989: 94–106] Rynek pracy musi więc odpowiednio wynagradzać właśnie te jednostki, które podjęły trud kształcenia i posiadają odpowiednie kompetencje do podejmowania prestiżowych ról i stanowisk.

W najkorzystniejszej sytuacji jest jednostka posiadająca wiedzę (wykształcenie i odpowiednie kwalifikacje) i dostęp do niej (czyli możliwość realnego kontaktu z nią), a zarazem potrafiąca ją we właściwy sposób spożytkować. Obecny pracodawca wymaga, by potencjalny pracownik oprócz odpowiedniego dyplomu ukończenia szkoły wyższej legitymował się znajomością języków obcych, obsługi komputera, umiejętnością pracy w zespole, asertywnością, ale też by był dyspozycyjny, elastyczny czasowo i gotów do podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych. Dziś jest to już kanon, bez którego trudno o dobrą pracę.

Wraz z postępującą demokracją stopień merytokratyczności społeczeństwa polskiego wyraźnie rośnie. Związane jest to z konstytuującymi się coraz intensywniej w polskiej gospodarce neoliberalnymi zasadami gospodarki wolnorynkowej. Dowiedli tego w swych licznych badaniach Henryk Do-

mański i Kazimierz Słomczyński. [zob. Domański, 1996, 1998, 2000; Słomczyński, 1998] Ten pierwszy stwierdził między innymi, iż „poziom wykształcenia dwukrotnie silniej wpływa na pozycję zawodową jednostek w porównaniu ze statusem ojca”, co jest o tyle interesujące, iż ten ostatni (status ojca) stanowił zawsze jeden z głównych czynników tę pozycję determinujących. [zob. Domański, 2000: 82]

Odmienny charakter mają tutaj rozważania dotyczące kwestii równości w dostępie do wiedzy, a zatem i wykształcenia. Z jednej bowiem strony, w myśl podejścia merytokratycznego, przez sito selekcyjne w systemie edukacyjnym powinni przechodzić ci najzdolniejsi, posiadający najlepsze kompetencje, z drugiej zaś system szkolny powinien zapewnić równość szans życiowych osobom o potencjalnie porównywalnych możliwościach, lecz startujących z gorszych pozycji społecznych. Rzeczywistość pokazuje jednak, iż nie jest tak do końca. Oba te postulaty są bowiem często ze sobą w sprzeczności. Okazuje się, że społeczeństwo w rozdziale pozycji społecznych korzysta nie tylko z zasad merytokratycznego podziału nagród (wedle kompetencji), lecz również różnicuje je ze względu na miejsce zamieszkania i pochodzenie społeczne. Powszechnie wiadomo, iż szanse edukacyjne, a co za tym idzie i zawodowe młodzieży pochodzenia wiejskiego są kilkakrotnie niższe niż tej wywodzącej się z miasta.

### WYKSZTAŁCENIE – JAK JE ROZUMIEĆ?

Przekonanie o niezbędności kształcenia na jak najwyższym poziomie stało się dziś niemal powszechnikiem. Społeczeństwo ludzi nie wykształconych nie jest bowiem w stanie zachować ciągłości tradycji i własnej kultury. Wykształcenie jest niezbędnym elementem wyposażenia jednostki w odpowiedni kapitał społeczny i kulturowy oraz w odpowiednie kwalifikacje potrzebne jej do zajęcia właściwej pozycji w strukturze społecznej. [Suchodolski, 1980: 13–16] Wykształcenie stanowi więc niejako pewien ogólnospołeczny standard, i jak stwierdził Stefan Nowak, „prawie nikt nie kwestionuje wartości i ważności wykształcenia, nawet ci, którzy nie mają w tej sferze żadnych planów ani dla siebie, ani dla swoich dzieci.” [Nowak, 1979: 124]

Wykształcenie jako wartość można rozumieć (i badać) na cztery sposoby. [Borowicz, 2000a: 21–24] Po pierwsze, jako wyznacznik pozycji społecznej. Wykształcenie obok statusu zawodowego i nierówności dochodów to nadal najważniejszy czynnik różnicujący jednostki w systemie społecznym, przy czym wykształcenie stanowi tu czynnik pierwotny. Po drugie, można je rozważać w kontekście analizy społecznego zapotrzebowania (popytu i podaży)

na wykształcenie. Wzrost aspiracji młodego pokolenia stanowi czynnik napędzający koniunkturę uczelniom wyższym – wraz z radykalnym wzrostem aspiracji edukacyjnych młodzieży rośnie proporcjonalnie popyt na wyższe wykształcenie. Z kolei uczelnie wyższe zauważając *hossę* na tym polu, zwiększają ilość miejsc przygotowywanych corocznie dla studentów I roku wychodząc tym samym naprzeciw oczekiwaniom społeczeństwa. Po trzecie, wykształcenie jest wartością społeczną – zajmuje zatem pewne miejsce w hierarchii wartości społecznie uznawanych. Po czwarte, wykształcenie jest pewną wartością jednostkową. Dla jednych ma ono charakter instrumentalny (traktowane jest jako środek realizacji w pozyskaniu pożądanego miejsca w strukturze społeczno-zawodowej), dla innych autoteliczny (jest wartością pożądaną dla niej samej, składnikiem i warunkiem jakości życia). [zob. Kwieciński, 1980: 56]

Każdy z tych czterech sposobów (wymiarów) rozumienia wykształcenia, niezależnie od tego czy rozpatrywany w wymiarze jednostkowym czy w wymiarze społecznym, wskazuje na swoiste dla niego problemy, mające realne odzwierciedlenie w codziennej rzeczywistości. Przy czym wymiary te stanowią poniekąd nierozłączną, wzajemnie ze sobą współwystępującą i wzajemnie zależną całość – zajmowana pozycja społeczna jest pochodną poziomu wykształcenia, aspiracje zaś współzależne od preferowanych wartości itd. Płaszczyzn analizy tak postawionej kwestii jest z pewnością wiele, tak jak i wspomnianych już kłopotów, jednakże badań, a tym samym rzetelnych i aktualnych analiz dotyczących stosunku młodzieży do wykształcenia, jego instrumentalnego traktowania i umiejscowienia wśród innych wartości, a przede wszystkim konsekwencji jego urynkowania i umasowienia jest nadal niewiele. Tymczasem dystans, zarówno społeczny, kulturowy, jak i materialny – powstający pomiędzy posiadającymi wykształcenie, a tymi, którzy go nie posiadają – niemal z każdą chwilą się pogłębia, zwiększając tym samym skalę problemu. Co prawda w Polsce nie występują formalne bariery w dostępie do wykształcenia, to jednak jak wskazuje „Raport o rozwoju społecznym” przygotowany przez ONZ, występuje szereg barier rzeczywistych. Wśród nich na pierwszym miejscu wymienia się ubóstwo, zwłaszcza to widoczne na wsiach i w małych miastach, ale też ograniczenia w finansowaniu oświaty, jak i szereg czynników różnicujących aspiracje: poziom wykształcenia rodziców, miejsce zamieszkania, czy wysokość dochodów. [Górska, 1999: 101–103] Istotna jest zatem zwłaszcza kwestia dostępności wykształcenia mająca zasadnicze znaczenie w edukacyjnej biografii jednostki.

## MIEJSCE WYKSZTAŁCENIA W HIERARCHII SPOŁECZNIE CENIONYCH WARTOŚCI

Niezależnie od tego w jaki sposób jest traktowane wykształcenie, stale znajduje się ono bardzo wysoko w hierarchii celów i wartości najwyższej cenionych przez młodzież. W owej „elicie” wartości oprócz (zdobycia) wykształcenia, znajdują się również szczęście rodzinne, kariera zawodowa (zdobycie atrakcyjnej, dobrze płatnej pracy) oraz wysoka pozycja materialna. Jak zauważa Ryszard Borowicz „układ rangowy nie zawsze jest akurat taki, ale ta właśnie konfiguracja znajduje się na czele tego, co ważne.” [Borowicz, 2000a: 56] Stanowi ona niejako układ wzajemnie komplementarny, albowiem trudno któryś z tych pojedynczych celów zrealizować niezależnie od pozostałych. Z jednej strony wzrost aspiracji materialnych postępuje wraz ze wzrostem wykształcenia, z drugiej zaś wykształcenie determinuje pozycję zawodową (dobrą, satysfakcjonującą pracę). Szczęście rodzinne jest niejako funkcją tych, choć i z pewnością wielu jeszcze innych, elementów. Jest tak niezmiennie od wielu już lat, przy czym przełom ustrojowy spowodował, iż na czoło wysunął się cel typu „pozycja materialna” – wskazuje na nią ponad 91% młodzieży. [Sikorski, 1999: 73] Tuż za chęcią osiągnięcia pozycji materialnej utrzymuje się wartość szczęścia rodzinnego (z ponad 89 procentowym wskazaniem), dalej wykształcenie (87,4%) i kariera zawodowa (75,3%).

Dane te świadczą o życiowym, pragmatycznym bez wątpienia nastawieniu badanej młodzieży, a przewaga orientacji pragmatycznej o coraz realniejszej świadomości celów stawianych sobie przez dzisiejszą młodzież, szczególnie przez tę pochodzącą z miasta. Chociaż, jak zauważa Marek Ziółkowski, „dominacji pragmatycznej na poziomie określenia celów nie towarzyszy często odpowiednia kompetencja i pragmatyzm na poziomie doboru środków. Jest to więc pragmatyzacja świadomości, ale – by tak rzec – pragmatyzacja ideologiczna i niekiedy nierealistyczna.” [Ziółkowski, 1995: 9] Jest to szczególnie widoczne, gdy spojrzymy na plany szkolne młodzieży pochodzącej z różnych środowisk wychowawczych i wywodzących się z rodzin o odmiennym pochodzeniu społecznym. Z *badania toruńskich* [zob. m.in. Szafranec, 1999 ; Borowicz, 2000b] wynika, iż piętnastolatki wiejskiego i chłopskiego pochodzenia posiadają względnie zbliżony poziom aspiracji edukacyjnych do młodzieży zamieszkującej w miastach. Nie ma to jednak adekwatnego przełożenia na decyzje edukacyjne – udział uczniów z tych środowisk w szkołach średnich (głównie w liceach ogólnokształcących), umożliwiających przejście na studia wyższe, jest marginalny. Proces weryfikacji tychże aspiracji edukacyjnych rozstrzyga się bowiem już w momencie wyboru przez uczniów szkoły ponadpodstawowej, co ma decydujący wpływ na ich późniejszą karierę

szkolną. Charakterystyczne, że młodzież w większości trafia właśnie do tych szkół, do których planowała się dostać. Potwierdzają to badania Ryszarda Borowicza na Suwalszczyźnie, z których wynika, iż blisko 85% uczniów szkół maturalnych, planujących dalsze kształcenie na poziomie studiów wyższych, po zdaniu matury i egzaminów wstępnych trafiło właśnie do planowanego przez siebie wcześniej typu szkoły. [Borowicz, 2000a: 106]

Autoselekcja na pierwszym progu szkolnym stanowi więc czynnik niejako weryfikujący wcześniejsze aspiracje. [zob. m.in. Białecki, 1982 ; Kwieciński, 1980, 1990] Przy czym aspiracje młodzieży wiejskiego i chłopskiego pochodzenia są, można by rzec, umiejscowione raczej w sferze myślenia czysto życzeniowego (*wishful thinking*), w sferze bardziej marzeń, aniżeli realnych planów. Jest z pewnością wiele czynników determinujących ten stan rzeczy. Warto w tym miejscu wymienić chociażby kilka. Jednym z nich jest z pewnością realna ocena swych szans edukacyjnych i możliwości sprostania wymaganiom szkoły o wyższym poziomie kształcenia. Co prawda wieś „edukacyjnie” coraz intensywniej goni za miastem, jednak nadal szkoły wiejskie, statystycznie rzecz biorąc, kształcą na jakościowo niższym poziomie. „Młodzież wiejska i chłopska stanowi relatywnie najmniejszy odsetek uczniów szkół dobrych, otwierających drogę do studiów i relatywnie najczęściej trafia do szkół najgorszych, przyuczających do prostych robotniczych zawodów” – 53,7% młodzieży wielkowiejskiej trafia do liceów ogólnokształcących, do zasadniczych szkół zawodowych zaś jedynie 25,6%. Na wsi proporcje są odwrotne – jedynie 28,5% młodzieży trafia do liceów ogólnokształcących i aż 36,9% do zasadniczych szkół zawodowych. [Szafraniec, 2001: 267] Drugą kwestią jest zapewne brak wiary we własne możliwości wśród samej młodzieży wiejskiej. Mało optymistyczne podejście do życia, przy świadomości nikłych realnych szans zdobycia dobrego wykształcenia, przyczyniają się do powstawania mentalnego uszczerbku - *wyuczonej bezradności*. Jest to szczególnie widoczne wśród tej części młodego pokolenia wsi, które przejawia zdecydowaną bierność zarówno edukacyjną, jak i społeczno-zawodową. [zob. Borowicz, 1993]

### ASPIRACJE EDUKACYJNE MŁODZIEŻY

Jak wspomniałem, wykształcenie może być traktowane i jako wartość autoteliczna (wartość sama w sobie), i jako wartość instrumentalna (jako niezbędny etap w procesie osiągania innego celu). Przy czym to drugie znaczenie wydaje się coraz bardziej zyskiwać na sile - wykształcenie powszechnie jest traktowane jako środek osiągania pozycji społecznej. Widać to wyraźnie w aspiracjach i



planach życiowych młodzieży oraz w cenionych przez młodzież wartościach. Badając aspiracje socjologowie skupiają się głównie na pragnieniach, zamierzeniach, czy też raczej na swoistych planach dotyczących przyszłości.

Z badań przeprowadzonych przez CBOS [zob. Sołdra-Gwiżdż, 1997] na reprezentatywnej próbie młodzieży ostatnich klas szkół ponadpodstawowych wynika, iż jest ona świadoma roli i wagi wykształcenia w obecnej, potransformacyjnej rzeczywistości. Ponad 81% respondentów na pytanie: „Czy w Polsce obecnie warto zdobywać wykształcenie?”, odpowiedziało „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, odmiennego zdania było niewiele ponad 5% badanej młodzieży. Z innych badań przeprowadzonych przez CBOS [zob. Czapiński, 1998: 20] wynika, że pęd do podnoszenia kwalifikacji wśród młodzieży jest tak wielki, że spośród wszystkich maturzystów LO, aż 94% chce dalej kontynuować naukę, wśród uczniów liceów zawodowych 66%, uczniów techników zawodowych 53%. Również blisko co trzeci uczeń ostatniej klasy zasadniczej szkoły zawodowej również chciałby podnieść swoje kwalifikacje zawodowe i poziom wykształcenia. Poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży jest generalnie rzecz biorąc niebywale wysoki. Co ciekawe pokrywa się on dość wyraźnie z rodzicielskimi ambicjami wobec swych dzieci. Jak wskazują badania, w 1995 roku, także 90,2% rodziców chciało, by ich dziecko kształciło się dalej. [Rychard, 2000: 180]

W tym kontekście zwraca uwagę zróżnicowanie aspiracji edukacyjnych uczniów w różnych typach szkół średnich, które powoduje następnie takie a nie inne rozmieszczenie tychże uczniów w szkołach wyższych. Faktem bowiem jest, iż to licea ogólnokształcące stanowią główny „kanał” przepływu młodzieży do szkół wyższych. Powoduje to proces „homogenizacji” młodzieży trafiającej na studia wyższe – uczniowie liceów ogólnokształcących to głównie mieszkańcy dużych miast, wywodzący się z rodzin o wysokim statusie społecznym i posiadający wysokie aspiracje edukacyjne. [zob. Kwieciński, 1990 ; Szafraniec, 2001] To oni zatem będą ewentualnymi beneficjentami potencjalnego sukcesu, który oferuje im zdobycie wyższego wykształcenia. Przed innymi droga do wyższego wykształcenia zostaje poważnie ograniczona. Dotyka to szczególnie osób, które wywodzą się z rodzin o niskim statusie społecznym, a tych jak wiadomo relatywnie najwięcej jest na wsi i w małych miasteczkach. Im bardziej zruralizowane środowisko, tym szanse osiągnięcia wyższego wykształcenia są mniejsze. Z badań Ryszarda Borowicza wynika, że spośród młodzieży wiejskiej, jedynie jedna osoba na 130 dociera na pierwszy rok studiów wyższych. [zob. Borowicz, 2000a]

Jakkolwiek merytokratyczność polskiego społeczeństwa wyraźnie wzrosła, to nadal głównym czynnikiem różnicującym dostęp do kształcenia, a w kon-

sekwencji do najbardziej pożądaných pozycji społecznych nie są umiejętności i kwalifikacje, lecz środowisko zamieszkania i majątność rodziny. Co jednak z tymi, którym się nie udało, to znaczy nie zdali matury, nie dostali się na studia, bądź ich nie ukończyli? Jakie mają szanse na spełnienie swych marzeń i aspiracji? W „wyścigu szczurów” (jak jest potocznie określana walka o zajęcie jak najlepszej pozycji społecznej) z pewnością nie będą już uczestniczyli, a jeśli już, to ze sporym opóźnieniem. Jest to kosztowne w konsekwencjach, bowiem nie uzyskanie wykształcenia często jest odczuwane jako porażka i życiowe niepowodzenie. Jak stwierdziła Mirosława Jastrzęb-Mrozicka, „eliminacja w procesie selekcji do uzyskania wyższego wykształcenia ma określone konsekwencje w życiu jednostki, wywołuje frustrację, poczucie klęski lub rozgoryczenia.” [Jastrzęb-Mrozicka, 1983: 129] Jest to o tyle bolesne doświadczenie, że młodzież oczekuje bezpośrednich gratyfikacji dla swych starań edukacyjnych - ich zwieńczeniem miałyby być osiągnięcie wysokiej pozycji społeczno-zawodowej i płynących z tego tytułu korzyści<sup>2</sup>.

Dziś w Polsce ta grupa „outsiderów” ma jeszcze szansę na ponowny wybór szkoły. Na absolwentów szkoły średniej czekało bowiem w roku akademickim 2000/2001 o trzydzieści tysięcy więcej miejsc, niż wszystkich potencjalnych kandydatów. [Nowakowska, 2000: 27–28] Stwarza to dodatkowe możliwości szczególnie dla tych, którym do tej pory się nie udało. Widać to, między innymi, w masowym niemal dokształcaniu się roczników starszych, od których pracodawcy wymagają podniesienia kwalifikacji, co niejednokrotnie jest warunkiem utrzymania dotychczasowego miejsca pracy.

### **KOMODYFIKACJA WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA – PRZYCZYNY I KONSEKWENCJE**

Wśród elementów przemian, które miały decydujący wpływ na proces urynkwienia (komodyfikacji) wykształcenia, znajdują się liberalizacja gospodarki i pluralizacja oferty edukacyjnej. Głównym podmiotem tych zmian stały się licznie powstające w nowej rzeczywistości firmy zagraniczne i niemniej liczne, choć równie istotne dla tego procesu, nowopowstające szkoły wyższe niepubliczne. Bronisław Misztal jest zdania, iż zasadnicze i determinujące znaczenie ma tutaj ten pierwszy czynnik (pojawienie się nowych podmiotów gospodarczych z udziałem kapitału zachodniego), a „postrzeganie

<sup>2</sup> Mirosława Jastrzęb-Mrozicka stwierdziła w swych badaniach, iż „osoby dążące do zdobycia wyższego wykształcenia przypisują mu rolę czynnika warunkującego ich pozycję społeczną i pomyślność życiową”, zob. teŝe „Wyższe wykształcenie jako czynnik sprzyjający satysfakcji życiowej”, s. 75.

wykształcenia wyższego w kategoriach dobra inwestycyjnego jest zjawiskiem, które dokonało się niezależnie od [...] powstania sieci szkół niepaństwowych.” [Misztal, 2000: 28] Wtórność tego drugiego zjawiska oznacza zatem, iż proces komodyfikacji wyższego wykształcenia jest nieodłącznie związany z przełomem ustrojowym i z jego konsekwencjami mentalnymi, kulturowymi i społecznymi.

Choć to nie szkołom niepublicznym zawdzięczamy taki boom na wyższe wykształcenie, to szybki rozrost sieci wyższych szkół niepublicznych jest symptomatyczny. Wiązać go należy z trzema zasadniczymi procesami. Po pierwsze, ze wspomnianym wzrostem aspiracji edukacyjnych młodego pokolenia. Po drugie, z wchodzącym na początku lat dziewięćdziesiątych wyżem demograficznym, który spowodował zwiększenie zarówno podaży, jak i popytu na usługi edukacyjne na wszystkich jej poziomach. Wreszcie, po trzecie, z postępującymi zmianami strukturalnymi w szkolnictwie wyższym.

Efekty i konsekwencje procesu komodyfikacji zaczęły ujawniać się bardzo szybko, wraz ze zmianami systemowymi i pojawiającą się coraz większą rzeszą studiującej młodzieży. Do szkół wyższych zaczęli lawinowo napływać młodzi ludzie pragnący poszerzyć swoją wiedzę i nabyć kwalifikacje niezbędne na rynku pracy. Jeszcze w 1991 roku we wszystkich polskich uczelniach wyższych studiowało niespełna 430 tysięcy osób. W 1999 roku nastąpił imponujący liczebnie, ponad dwukrotny, wzrost liczby studiujących (do poziomu miliona czterystu tysięcy). Miało to swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w trzykrotnym prawie zwiększeniu wskaźnika skolaryzacji brutto dla grupy wiekowej 19–24-latków (potencjalnych studentów), z 12,9% w 1990 roku do 36,9% w 1999 roku. (zob. tabela 1)

Tabela 1. WSKAŹNIK SKOLARYZACJI NETTO/BRUTTO DLA GRUPY WIEKOWEJ 19–24-LATKÓW.

Lata	Wskaźnik skolaryzacji (w %)	
	Netto	Brutto
1990/91	9,8	12,9
1994/95	15,6	19,8
1995/96	17,2	22,3
1997/98	22,2	29,2
1998/99	25,4	33,5
1999/00	28,0	36,9

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 1999 roku, GUS.

Stało się tak, między innymi, za sprawą nowopowstającej coraz liczniejszej sieci wyższych szkół niepublicznych. W 1991 roku powstało ich dziesięć, studiowało w nich ponad 13,6 tysiąca studentów. W latach następnych ich liczba bardzo szybko wzrastała i w roku akademickim 1992/93 wynosiła 18, w 1993/94 – 36, w 1994/95 – 56, w 1995/96 – 80, w 1996/97 – 114, w 1997/98 – 146, w 1998/99 – 158, by pod koniec 1999 roku osiągnąć poziom 174 szkół wyższych niepublicznych, do których uczęszczało blisko 420 tysięcy studentów – 29,3% spośród wszystkich studiujących w Polsce. [Szkoly wyższe, 1999]

Tak intensywny i masowy przyrost uczelni wyższych spowodował postępującą konkurencyjność na rynku usług edukacyjnych. Z pomocą przyszła prywatyzacja gospodarki, która przyczyniła się do zapotrzebowania na specjalistów w wielu nowych dziedzinach przemysłu, handlu i usług, w głównej mierze zarządzania i marketingu, ekonomii, prawa, bankowości i finansów. Specjaliści w tych dziedzinach byli dotąd socjalistycznej gospodarce zbędni lub przydatni jedynie w znikomym stopniu. W tych też kierunkach nastąpił najintensywniejszy rozrost szkół wyższych, szczególnie niepublicznych. W 1996 roku tak zwane uczelnie biznesowe stanowiły ponad trzy czwarte wszystkich uczelni niepaństwowych. [Nałęcz, 1996: 82] Sukces zawdzięczają przede wszystkim temu, że weszły w lukę programową spowodowaną brakiem adekwatnej oferty ze strony uczelni państwowych, które siłą inercji utrzymywały skostniały, mało elastyczny i nieprzystosowany do procesów zmiany ustrojowej program edukacyjny.

Komplementarność ofert uczelni państwowych i niepaństwowych stanowi chyba najkorzystniejszy przejaw procesu komodyfikacji wyższego wykształcenia. Przyczynia się przy tym do zwiększenia zdrowej rywalizacji wśród różnych typów szkół wyższych, zarówno z sektora publicznego, jak i niepublicznego. Płyną z tego korzyści dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, uczelnie niepaństwowe, chcąc zdobyć studenta płacącego za nabycie odpowiednich kwalifikacji (przede wszystkim zaś za dyplom), muszą przedstawić na tyle atrakcyjną ofertę edukacyjną, by była ona względnie porównywalna pod względem jakości i atrakcyjności kształcenia (a pod względem finansowym niewiele gorsza) do uczelni państwowych. Po drugie, uczelnie państwowe, aby nie stracić zbyt wiele w rywalizacji o studenta, również muszą odpowiednio (zgodnie z aktualnym zapotrzebowaniem rynku pracy) profilować swoje oferty, zwiększać nakłady finansowe (głównie na infrastrukturę) tak, by swe studia uczynić bardziej atrakcyjnymi.

Jak wiadomo, inwestowanie w rozwój nauki i finansowanie uczelni odbywa się na dwóch różnych zasadach. Student dzienny studiujący na uczelni pu-

blicznej równoznaczny jest dotacjom z budżetu państwa, zaś pieniądze za czesne w przypadku studiów zaocznych stanowią dodatkowe (bardzo istotne) wpływy zarówno dla uczelni, jak i dla kadry wykładowców. Z kolei uczelnie niepubliczne nie otrzymują z budżetu centralnego żadnych pieniędzy, zatem aby utrzymać płynność finansową muszą przyjąć na studia taką liczbę studentów, by pieniądze za czesne były w stanie pokryć wydatki związane z jej funkcjonowaniem. Zarówno szkoły publiczne, jak i szkoły niepubliczne nie mają jednak odpowiednio przystosowanej infrastruktury dla tak wielkiej liczby studentów dziennych, co w sposób niemal patologiczny „nadrabiają” mocno rozbudowanym systemem studiów zaocznych oraz różnorakimi filiami i oddziałami zamiejscowymi.

W roku akademickim 1991/92 uczelnie państwowe przyjęły w poczet studentów 102,4 tysiące osób, z czego jedynie 25,8% stanowili studenci studiów zaocznych i wieczorowych. Jednak już w roku 1999/2000 na pierwszy rok przyjęto blisko 253 tysiące młodych ludzi, wśród których studenci zaoczeni i wieczorowi stanowili aż 47%. W przypadku uczelni niepaństwowych statystyki są jeszcze bardziej zatrważające, bowiem pośród ponad 155 tysięcy studentów przyjętych na studia w roku 1999/2000 aż 77,5% to studenci zaoczeni i wieczorowi. [Szkoły wyższe, 1999] Negatywne konsekwencje tego zjawiska są aż nadto widoczne. Powszechnie wiadomo, iż nauczanie zaoczne (w mniejszym stopniu wieczorowe) jest przez większość uczelni traktowane po „mascoszemu”. Nakłady budżetowe na oświatę są żenująco niskie i w przypadku uczelni państwowych nie stanowią środków wystarczających na pokrycie wszystkich wydatków inwestycyjnych. Z kolei uczelnie niepaństwowe nie otrzymują z budżetu centralnego żadnych dotacji, studia zaoczne są więc tutaj swego rodzaju „fabryką” edukacyjną, której efektywność finansowa jest co prawda wysoka, ma jednak swoje konsekwencje w jakościowo gorszym poziomie kształcenia. Podobnie „produkcyjny” charakter mają wszelkiego rodzaju placówki zamiejscowe i filie, których usytuowanie prawne pośród innych podmiotów edukacyjnych jest często bardzo wątpliwe. Funkcja edukacyjna tych placówek jest także przesłonięta funkcją ekonomiczną – zapewnianiem niezbędnych funduszy na sprawne funkcjonowanie uczelni-matki. Proces kształcenia jest tutaj wtórny względem procesu zarobkowania. W tej sytuacji nowopowstałe podmioty oświatowe, zwłaszcza niepubliczne szkoły wyższe, są zarazem podmiotami *stricte* gospodarczymi. Wydaje się więc, że zasadniczym zagrożeniem wynikającym z procesu urynkwienia wykształcenia jest nie tyle proces jego prywatyzacji, co komercjalizacji. Konsekwencją jest tu postępujące różnicowanie się wartości dyplomu szkoły wyższej i (w pewnym sensie) inflacja wyższego wykształcenia. Jeszcze do nie

dawna wartość dyplomu zdobytego na uniwersytecie o długich tradycjach akademickich była w wielu wypadkach niemal równa dyplomowi zdobytemu w podrzędnej filii mało znanej uczelni niepaństwowej. [zob. Kwieciński, 1997]

Sytuacja ta ulega jednak znaczącej poprawie. Przyczyniają się do tego między innymi: coraz powszechniejszy system akredytacji uczelni wyższych oraz liczne ich rankingi przeprowadzane w ogólnopolskiej prasie. Szczególnie ten drugi element ma bardzo istotne znaczenie dla szkolnictwa niepublicznego, ponieważ w sposób względnie obiektywny kształtuje podaż uczelni lepszych, deprecjonując zarazem te o najniższym poziomie nauczania. Bez wątpienia czynniki te sprzyjają podniesieniu jakości kształcenia na uczelniach wyższych – aby uzyskać akredytację i umiejscowić się o kilka pozycji wyżej w rankingu uczelnianym konieczne jest realne polepszenie nie tylko oferty edukacyjnej, zatrudnienie lepszej kadry naukowo-dydaktycznej, ale też zwiększenie wydatków na badania naukowe oraz całą bazę infrastrukturalną. Korzyści tego są zatem obustronne: uczelnia poprzez polepszenie jakości kształcenia zyskuje wyższy prestiż społeczny, a co za tym idzie popularność, zwiększając tym samym podaż swojej oferty wśród potencjalnych studentów. Studenci zaś, za którymi idą przecież konkretne środki finansowe, otrzymują możliwość edukacji na wyższym poziomie.

Wyścig po studenta, który trwa na rynku usług edukacyjnych, dla wielu uczelni stanowi z pewnością swoiste „być albo nie być”. Problem ten dotyczy zwłaszcza uczelni niepubliczne, szczególnie te małe oraz te nastawione na mało atrakcyjne oferty kształceniowe. Podobnie jest z licznymi filiami, zarówno uczelni państwowych, jak i niepaństwowych. Ich byt na konkurencyjnym rynku usług edukacyjnych jest już dzisiaj poważnie zagrożony. Przyczynia się do tego przede wszystkim coraz bardziej widoczny niż demograficzny wychodzący stopniowo ze szkół średnich. Zapewne już niedługo szkolnictwo wyższe zmuszone zostanie do zdecydowanego zredukowania liczby przyjęć na studia i rzeczywistej rywalizacji o studenta. Można się spodziewać, iż na rynku edukacyjnym pozostaną tylko te podmioty, które oferować będą usługi kształceniowe o najwyższym poziomie [Wesołowska, 1999: 151], eliminując zarazem te wszystkie patologie, z którymi nie potrafi sobie poradzić ani resort edukacji, ani wymiar sprawiedliwości. [Ranking wyższych uczelni, 2001: 5]

Patologiom tym bez wątpienia sprzyja „przestarzały” system finansowania nauki polskiej – przede wszystkim zaś nieadekwatny do rzeczywistych potrzeb poziom nakładów na oświatę z budżetu centralnego oraz odmiennie zasady rozdziału środków pieniężnych pomiędzy uczelnie publiczne i niepubliczne. Można bez obaw stwierdzić, iż wynikające stąd niedofinansowanie jest głównym

czynnikiem ich powstawania na gruncie szkolnictwa wyższego zarówno publicznego, jak i niepublicznego. Pisząc - zarówno - mam na myśli swoistą symbiozę, wzajemną współzależność obu typów tych uczelni. Najlepszym tego przykładem jest wieloletowość ich pracowników, która stanowi obecnie istotny, jednak zdaje się niezauważalny przez środowisko akademickie problem. Wieloletowość ta stanowi poniekąd pokłosie słabej kondycji finansowej polskich uczelni publicznych, które oferując swojej wysokokwalifikowanej kadrze wynagrodzenia nieproporcjonalnie niskie do ich kompetencji i oczekiwań, dopuszczają jakby w zamian do procedury zatrudniania swoich pracowników na kolejnych uczelniach. Następuje tym samym proces swoistego jego legitymizacji, który jest „na rękę” zarówno uczelniom, które nie muszą dzięki niemu tworzyć dodatkowych miejsc pracy, jak i pracownikom naukowym, którzy są w stanie sporo dorobić do swojego podstawowego niezbyt wysokiego wynagrodzenia. [zob. Smolicz, 2000: 82–83] Pamiętać jednak należy, iż wieloletowość pracowników naukowych przejawia się na dwa sposoby: jednym z nich jest praca na kilku (zazwyczaj na dwóch), tak zwanych pełnych etatach, która niesie za sobą konkretne uregulowania i zobowiązania prawno-instytucjonalne, np. kwestie przyznawania urlopów naukowych. Jest to zazwyczaj połączenie pracy na pierwszym etacie na jednej z uczelni publicznych, wraz z pracą na drugim etacie w którejś z instytucji badawczych, np. PAN. Z drugiej zaś strony funkcjonuje też wieloletowość wynikająca z pracy mającej charakter dodatkowy (praca bez etatu na umowę zlecenie). Zdecydowanie częściej spotykany w świecie akademickim jest ten drugi model. Jak zauważa Zbigniew Kwieciński szczególnie popularne wśród samodzielnych pracowników naukowych są zwłaszcza przykłady łączenia tak zwanego pierwszego etatu na jednej, zazwyczaj państwowej uczelni, z pracą na umowę zlecenie nawet na kilku uczelniach niepublicznych. [zob. Kwieciński, 1997]

Konsekwencje wieloletowości pracowników uczelni wyższych są wielorakie. Po pierwsze jest nią postępująca stagnacja naukowa kadry akademickiej, która często zajęta pracą w kilku ośrodkach, „zapomina” o zdobywaniu kolejnych stopni naukowych. Powszechnym zaś tego efektem jest tak zwane zjawisko „wiecznych adiunktów”, które stało się niemal plagą uczelni wyższych. [Turski, 2000: 20] Pojęciem tym, określa się zazwyczaj pracowników ze stopniem doktora, którzy w konsekwencji zatrudnienia na więcej niż jednej uczelni, nie mają czasu zrobić habilitacji. Zauważyć trzeba, iż w dłuższej perspektywie czasowej zjawisko to może mieć bardzo niekorzystny wpływ na całą polską naukę. Tworzy się bowiem swoista „luka pokoleniowa” – kadra profesorska z czasem odchodzi ze swych stanowisk, a na jej miejsce nie ma niestety osób o porównywalnych kompetencjach – stopniach naukowych. Po

drugie, zjawisko to ma negatywny wpływ na poziom kształcenia. Kadra zatrudniona na kilku etatach, przeważnie w mocno od siebie oddalonych ośrodkach, zazwyczaj nie ma czasu poświęcić studentom odpowiedniej ilości czasu. Student traktowany jest nie jako podmiot, lecz przedmiot nauczania. Przyczyniają się do tego między innymi rozliczne przejazdy pomiędzy uczelniami, w których takie osoby pracują, jak i wielość prowadzonych przez nie zajęć dydaktycznych. Wiąże się z tym kolejny patologiczny element funkcjonowania uczelni wyższych, a mianowicie nie podejmowanie przez pracowników badań naukowych, będących poniekąd ich statutowym obowiązkiem.

Podsumowując te rozważania można stwierdzić, iż konsekwencją braku odpowiednich środków finansowych jest nie możliwość prowadzenia przez wiele uczelni odpowiedniej, do zapotrzebowania i oczekiwań społecznych, polityki kadrowej. Jest to szczególnie widoczne na uczelniach umiejscowionych w małych i słabych ekonomicznie ośrodkach, które nie dysponują na tyle atrakcyjnym kapitałem finansowym i kulturowym, aby konkurować pod tym względem z uczelniami umiejscowionymi w wielkich i prężnych ekonomicznie aglomeracjach. Odzwierciedla się to między innymi w nagminnym zjawisku podkupowania kadry przez te uczelnie, które oferują lepsze warunki finansowe.

Innym aspektem tego problemu są zasady finansowania poszczególnych wydziałów już bezpośrednio wewnątrz uczelni. Tam nadal uprzywilejowane miejsce przy rozdziale pieniędzy, czy to na nowe etaty, czy to na rozwój infrastruktury, zajmują kierunki ścisłe – fizyka, chemia, czy biologia (pomimo coraz mniejszego na nie zapotrzebowania wśród młodzieży), a kierunki humanistyczne: socjologia, politologia, czy pedagogika (pomimo coraz większego nimi zainteresowania) często są traktowane niemal po macoszemu. [zob. Borowicz, 2001: 7]

## PODSUMOWANIE

Przyjmuje się niemal powszechnie, iż zjawiska urynkowienia i umasowienia wykształcenia stały się nieodłącznymi oraz nieodwracalnymi w procesie modernizacji polskiej gospodarki. Przyczyniło się do tego zwłaszcza zapotrzebowanie na wysokie kwalifikacje na rynku pracy oraz zwiększenie roli wykształcenia w sferze zatrudnienia. [zob. Denek, 1999: 30–32] Jednakże procesy te, pełniąc funkcję w gruncie rzeczy pozytywną, przyczyniają się w sposób ukryty do szeregu patologii stanowiących poważny, zdaje się niezauważalny, problem społeczny. Optymistyczny ogląd rzeczywistości przysłania bowiem szereg realnych problemów, które od wewnątrz „drażą” polską



oświatę. Jest tak między innymi dlatego, iż brak w polskiej nauce solidnej, całościowej dyskusji dotyczącej zarówno przyczyn, jak i przede wszystkim konsekwencji tych zjawisk oraz tego wszystkiego co się z nimi łączy. Tym samym następuje proces konstytuowania się sfery rzeczywistości społecznej ze wszystkimi jej „ciemnymi stronami”.

## BIBLIOGRAFIA:

- Bell D., 1976, *The Coming of the Post-Industrial Society*, New York: Penguin Books.
- Bell, D., 1998, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa, PWN.
- Białecki L., 1982, *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*, Wrocław, IFiS PAN.
- Borowicz R., 1993, *Wyzwania nowych czasów – „Bądź przedsiębiorczy”, Radź sobie sam*. Czy można mówić o syndromie wiejskim?, [w:] *Przedsiębiorczość na obszarach wiejskich. W stronę wsi wielofunkcyjnej*, pod red. Katarzyny Duczkowskiej-Małysz, Warszawa, IRWiR PAN.
- Borowicz R., 2000a, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko, Wszechnica Mazurska.
- Borowicz R., 2000b, *Plany życiowe młodzieży, ich realizacja – świat wartości, badania longitudinalne*, [w:] AUNC, *Socjologia Wychowania*, t. 14.
- Borowicz R., 2001, *Rankingi. czyli o prestiżu humanistyki*, [w:] *Głos Uczelni*, nr 5.
- Czapiński J., 1998, *Cywilizacyjna rola edukacji*, [w:] *Przegląd Psychologiczny*, t. 41.
- Davis K., Moore W., 1989, *O niektórych zasadach uwarstwienia*, [w:] *Lektury studenckie*, SKN, zeszyt 4-5-6, Warszawa, In Plus.
- Denek K., 1999, *Ku szkolnictwu wyższemu XXI wieku*, [w:] *Przemiany szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, pod red. Zbigniewa P. Kruszewskiego, Płock, Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Domański H., 1996, *Na progu konwergencji. Stratyfikacja społeczna w krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, Warszawa, Wyd. IFiS PAN.
- Domański H., 1998, *Merytokratyczna dystrybucja i zmiany mobilności. Polska i kraje Europy Środkowo-Wschodniej*, [w:] *Do i od socjalizmu*, pod red. A. Sicińskiego, Warszawa, IFiS PAN.
- Domański H., 2000, *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa, ISP.
- Fromm E., 1995, *Mieć czy być*, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań, Media Rodzina of Poland.
- Góralaska R., 1999, *Edukacja polska w świetle raportu Komisji Rozwoju ONZ*, [w:] *Przemiany szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, pod red. Zbigniewa P. Kruszewskiego, Płock, Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Janecki S., 2000, *Ostatnie wakacje*, [w:] *Wprost*, nr 24.
- Jastrząb-Mrozicka M., 1982, *Wyższe wykształcenie jako czynnik sprzyjający satysfakcji życiowej*, Warszawa, OBOP.
- Jastrząb-Mrozicka M., 1983, *Niektóre skutki niepowodzeń w realizacji dążeń edukacyjnych*, [w:] *Spoleczno-pedagogiczne aspekty rekrutacji do szkół wyższych*, pod red. Franciszka Januszkiewicza i Józefa Zalewskiego, Warszawa, PWN.

- Kwieciński Z., 1980, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa, WSiP.
- Kwieciński Z., 1990, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa, IRWiR PAN.
- Kwieciński Z., 1997, *Rynek edukacyjny a demokracja, sprzeczne wyzwania*, [w:] *Szkolnictwo niepaństwowe: partnerstwo czy konkurencja*, pod red. Anny Karpińskiej, Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński Z., 2000, *Selekcje społeczne na pierwszym progu rozwidlenia dróg szkolnych i życiowych młodzieży. Badania dynamiczne i porównawcze*. Raport końcowy w projekcie KBN IHO1F 063 12.
- Majcherek J., 1997, *Wykształcenie na wolnym rynku*, [w:] *Rzeczpospolita*, nr 254.
- Misztal B., 2000, *Prywatyzacja wyższego wykształcenia w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej*, [w:] *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, pod red. tegoż, Kraków, Universitas.
- Nałęcz S., 1996, *Między edukacją a rynkiem – szkoły biznesu w Polsce*, [w:] *Studia Socjologiczne*, nr 1.
- Nowak S., 1979, *Polaków portret własny*, Kraków.
- Nowakowska E., 2000, *Konkurs pokus*, [w:] *Polityka*, nr 27. Ranking wyższych uczelni, dodatek do *Polityki* nr 17/2001.
- Rocznik statystyczny RP 2000, Rok LX*, Warszawa, GUS.
- Rychard A., 2000, *Przestrzeń instytucjonalna*, [w:] Giza-Poleszczuk, A. i M. Marody, A. Rychard, *Strategie i system – Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa, IFiS PAN.
- Seligman M., 1995, *Co możesz zmienić a czego nie możesz: poradnik samodoskonalenia*, Poznań, Media Rodzina of Poland.
- Sikorski W., 1999, *Aspiracje młodzieży uczącej się a ich tło rozwojowe*, Opole, UO.
- Słomczyński, K., 1998, *Merytokratyzm a efektywność alokacyjna i dystrybucyjna w Polsce w latach 1965–1995*, [w:] *Do i od socjalizmu*, pod red. Andrzeja Sicińskiego, Warszawa, Wyd. IFiS PAN.
- Smolicz J. J., 2000, *Prywatyzacja w systemie szkolnictwa wyższego*, [w:] *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, pod red. Bronisława Misztala, Kraków, Universitas.
- Soldra-Gwiżdż T., 1997, *Młodzież w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, [w:] *Młodzież – wykształcenie*, praca, pod red. Teresy Soldry-Gwiżdż, Opole, PIN.
- Suchodolski B., 1980, *Model wykształconego Polaka*, Warszawa, PAN.
- Szafraniec K., 1999, *Wieś jako miejsce niechciane. Przyczynek do tezy o postępującej marginalizacji wsi i rolnictwa w Polsce*, [w:] *Wieś i Rolnictwo*, nr 4.
- Szafraniec K., 2001, *Wartość wykształcenia na wsi – fakty, tendencje, konsekwencje*, [w:] *Wieś i rolnictwo na przełomie wieków*, pod red. Izabelli Bukraby-Rylskiej i Andrzeja Rosnera, Warszawa, IRWiR PAN.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 1999 roku*, Warszawa, GUS.
- Turski L., 2000, *Uniwersytety i badania a bogactwo narodów*, [w:] „Znak”, nr 2.
- Wesołowska E. A., 1999, *Spoleczne uwarunkowania wyższych szkół niepaństwowych w Polsce*, [w:] *Przemiany szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, pod red. Zbigniewa P. Kruszewskiego, Płock, Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Wesołowski W., 1999, *Merytokracja*, [w:] *Encyklopedia Socjologii*, t. 2, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Ziółkowski M., 1995, *Polacy – pragmatyzacja świadomości*, [w:] *Społeczeństwo Otwarte*, nr 1.

---

*Krzysztof Wasielewski*

EDUCATION IN THE PROCESS OF CO-MODIFICATION

( Summary )

In conditions of the systemic transformation education has become one of the most important factors of the vertical social movement. Most Polish people share that conviction. Especially, the youth has begun to treat education as a tool for acquiring certain skills and qualifications necessary to reach desired positions in the social structure. At the same time a specific process of marketization (co-modification) of education has occurred and it has been reflected in the aspirations and values of young people. The process of co-modification contributes to a number of positive tendencies, e.g. popularization of education or rise of educational aspirations and consequently, to statistical increase of the level of social education. However, contrary to expectations, it does not diminish but strengthens the social, cultural and status differences in educational opportunities. It contributes, at the same time, to emergence of certain social pathologies, e.g. to the strengthening of homogenization of the flow of youth into higher education institutions as well as other anomalies within the entire higher education system.

„Pragniemy (...) zmanifestować, że pismo nie ma wyrażać poglądów jakiegoś »kierunku« czy »szkoły«, lecz reprezentować polski ruch socjologiczny w ogóle.”

*(Florian Znaniecki w liście do Ludwika Krzywickiego, w związku z przygotowaniem I tomu „Przeglądu Socjologicznego”.  
Październik, 1929 r.)*

PRZEGLĄD  

---

**SOCJOLOGICZNY**

tom L/1  

---

2001



---

**ŁÓDZKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE**

---



## SPIS TREŚCI

Od Redakcji .....

### ARTYKUŁY

Zbigniew Bokszański, Wspomnienie o prof. Antoninie Kłoskowskiej .....	
Krystyna Szafrańiec, Zmiana społeczna przez brak konfliktu pokoleń .....	
Piotr Mikiwicz, Społeczny świat szkoły – trajektorie marginesu i trajektorie elit .....	
Elżbieta Michałowska, Wpływ środowiska szkolnego na percepcję i ocenę zjawisk patologii społecznej przez młodzież .....	
Monika Kwiecińska-Zdrénka, Socjalizacja do bezradności: iluzoryczna czy faktyczna cecha środowiska wiejskiego .....	

\*\*\*

Jarosław Domałewski, Szkoła wiejska wobec zadania rekonstrukcji struktury społecznej.....	
Zdzisława Kawka, Gimnazja po roku reformy z perspektywy uczniów i nauczycieli.....	1

\*\*\*

Anna Buchner-Jeziorska, Cena wiedzy: rynek pracy intelektualnej w Polsce lat dziewięćdziesiątych .....	1
Krzysztof Wasielewski, Wykształcenie w procesie komodyfikacji .....	1
Bohdan Jąłowicki, Perspektywy prywatnego szkolnictwa wyższego w Polsce .....	1

\*\*\*

Janusz Mucha, Socjologia polska w latach 1990–2000. Badania społeczeństwa po przełomie .....	1
Halina Sekuła-Kwaśniewicz, Dylematy nauczania socjologii w uczelniach pedagogicznych.....	2
Tadeusz Stalewski, Kształcenie specjalistów zarządzania .....	2

## LIST OF CONTENTS

### ARTICLES

Krystyna Szafrańiec, Social Changes Through the Lack of Conflict of Generations ...	
Piotr Mikiwicz, The Social World of the School – Trajectories of the Margin and of the Elites .....	
Elżbieta Michałowska, The Influence of the School Environment on the Perception and Evaluation of the Phenomena of Social Pathologies by the Youth .....	