

ŁUKASZ STANKIEWICZ

Uniwersytet Gdański

e-mail: lukasz_stankiewicz@yahoo.com

Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych

Współczesny spór o polską edukację wyższą jest wynikiem jej szybkiego umasowienia. Akademickie próby conceptualnego opanowania tej zmiany koncentrują się wokół kwestii urynkwowania edukacji. Zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy urynkwowania, stoją na stanowisku, że rynek jest mechanizmem koordynacji, który (z pozytywnymi lub negatywnymi skutkami) jest w stanie zdominować logikę akademicką i całkowicie przekształcić uniwersytet.

Celem artykułu jest przedstawienie, stanowiącej alternatywę dla opisanych powyżej pro- i anty-rynkowych ujęć, teorii dóbr pozycjonalnych. Edukacja jest dobrem pozycjonalnym, ponieważ jej wartość dla danego konsumenta nie jest absolutna, ale relatywna – uzależniona od tego, jakie wykształcenie zdobyły osoby z jego czy jej otoczenia. Rywalizacja o dobra pozycjonalne jest poddana trzem zasadom – po pierwsze, jest ona grą o sumie zerowej, w której każdemu zyskowi odpowiada czyjaś strata; po drugie, stawki, o jakie się ona toczy, są wartościowe tylko wtedy, gdy może je zdobyć niewielu; po trzecie, ma ona skłonność do przeradzania się w „wyścigi zbrojeń”, w ramach których wszyscy ponoszą znaczne wydatki, ale nikt nic nie zyskuje. Ze względu na różnicę pomiędzy edukacją a dobrami, których wartość nie jest zależna od społecznego kontekstu ich konsumpcji, żaden sposób jej dostarczania – ani oparty na rynku, ani na państwie, nie będzie w stanie zaspokoić roszczeń wszystkich potencjalnych nabywców.

Teoria dóbr pozycjonalnych pozwala na lepsze zrozumienie polskich publicznych i politycznych debat dotyczących uniwersytetów, jako sporu o związany z posiadaniem dyplomów edukacyjny prestiż, którego ilość jest skończona i który w związku z tym nie jest produkowany, lecz jedynie redystrybuowany. Próba politycznej regulacji tej redystrybucji nie musi być bardziej społecznie sprawiedliwa niż dystrybucja za pomocą rynku, gdyż w interesie aktorów mających wpływ na decyzje polityczne leży, dokonywana kosztem studentów masowych i zwiększająca poziom nierówności, koncentracja prestiżu w instytucjach elitarnych.

Słowa kluczowe: *edukacja wyższa, dobra pozycjonalne, umasowienie, urynkwowanie*

Współczesna edukacja wyższa jest przedmiotem sporu, wykraczającego poza mury akademii i angażującego bardzo wielu aktorów – od władz państwowych, przez studentów i ich rodziców, po przedsiębiorców i media. Przedmiotem sporu jest to, w jaki sposób uniwersytety i inne szkoły wyższe mogą zagwarantować swoim „klientom”, którzy dla zdobycia dyplomu poświęcają znaczną ilość czasu, wysiłków i pieniędzy, że ich inwestycja w edukację nie będzie chybiona. Główni aktorzy postrzegają ten problem przede wszystkim w perspektywie dopasowania lub niedopasowania edukacji wyższej do rynków pracy. Polskie władze państwowe mają skłonność do powtarzania politycznych gestów władz brytyjskich z czasów, gdy premierem była Margaret Thatcher, przykładając coraz większą uwagę do kwestii „uzawodowienia” oferty szkół wyższych, czy poddania jej większemu nadzorowi pracodawców. Również media masowe pełne są krytycznych komentarzy, zarówno publicystycznych, jak i sformułowanych przez studentów i akademików, wskazujących na patologiczne elementy systemu szkolnictwa wyższego, jaki powstał w wyniku liberalnych reform lat dziewięćdziesiątych.

Te publiczne i akademickie rozważania należy uznać za próbę pojęciowego czy politycznego uporządkowania rzeczywistości, w której w ciągu kilkunastu lat edukacja wyższa stała się dobrem masowym. To, że jest ona „dobrem”, oznacza że nabywa się ją na podstawie kalkulacji dotyczącej tego, jakie zyski przyniesie potencjalnemu absolwentowi; to, że jest „masowa”, oznacza że może ją nabyć każdy lub prawie każdy. Te dwa fakty sprawiły, że zamiast uznawać, iż należy ona do domeny kultury wysokiej, zarezerwowanej dla elit i postrzeganej głównie w kategoriach pozautylnitarnych, traktuje się ją dziś jako część gospodarki i opisuje stosownym językiem. Opis ten spotyka się z silnym odporem ze strony akademickiej pedagogiki (Potulicka, Rutkowiak 2012), postrzegającej „translację” akademii na język ekonomii, a także w „inwazję” racjonalności ekonomicznej i *quasi*-fabrycznych metod nadzoru, jako przejaw neoliberalnej ideologii i bezrefleksyjnego rynkowego fundamentalizmu. Niektóre z form tego pedagogicznego oporu same podlegają krytyce, jako stanowiska czysto etyczne, pomijające zarówno ekonomiczny, jak i polityczny aspekt dokonującej się transformacji i zakorzenione w konserwatywnej tęsknocie do „złotego wieku” elitarnej i ekskluzywnej klasowo akademii (Szwabowski 2013).

Wspólnym mianownikiem obu opisanych wyżej perspektyw (a także języka i praktyki, przeciwko którym się zwracają) jest uznanie rynku za siłę zdolną do kolonizacji każdej, w tym również akademickiej, sfery ludzkiego działania. Zarówno jego zwolennicy, jak i przeciwnicy, traktują rynek jako byt jednocześnie monolityczny, wszechobylski oraz wszechmocny, zdolny do przekształcenia i uczynienia efektywnym każdego objętego nim przedsięwzięcia, nawet jeśli – co jest podstawą do krytyki jego wpływu – ceną za tę efektywność jest alienacja i uczynienie przymusu z tego, co wcześniej było działalnością sensowną samą w sobie.

Istnieją perspektywy teoretyczne stanowiące alternatywę dla takiego ujęcia, skoncentrowane raczej na praktycznych problemach (ale i szansach), związanych z urynkowieniem i wskazujące na to, jak niełatwy i niedoskonały jest związek pomiędzy

rynkiem i edukacją – szczególnie edukacją wyższą, której częściowe urynkowienie ma efekty bardziej ambiwalentne, niż skłonni są przyznać zarówno jego zwolennicy, jak i przeciwnicy.

Celem tego artykułu jest opis, stanowiącej podstawę jednego z takich alternatywnych ujęć, teorii dóbr pozycjonalnych. „Dobra pozycjonalne” to pojęcie zaczerpnięte z ekonomii, ale od blisko czterdziestu lat wykorzystywane w anglosaskiej teorii edukacji do analizy paradoksów urynkowionego szkolnictwa. Artykuł koncentruje się na sposobie, w jaki teoria ta może pomóc nam w analizie umasowionych systemów szkolnictwa wyższego, a także zawiera próbę wyjaśnienia tego, jak konsekwencje pozycjonalności edukacji podsycacają dotyczący jej spór, stanowiąc jednocześnie poważną barierę dla jego satysfakcjonującego rozwiązania.

Teoria dóbr pozycjonalnych

Koncepcja dóbr pozycjonalnych została sformułowana przez Freda Hirscha w opublikowanej w 1976 roku książce *Social Limits to Growth*. F. Hirsch opierał się na długiej, ale jednocześnie rozproszonej i pozbawionej precyzji, tradycji rozważań nad sposobem, jakim produkowane przez gospodarkę dobra funkcjonują w kontekście społecznym (Schneider 2007). Jedynym znanym myślicielem, który przed F. Hirschem poświęcił temu tematowi większą uwagę, był amerykański ekonomista instytucjonalny T. Veblen (2008), który wprowadził do użytku pojęcie „konsumpcji na pokaz” (*conspicuous consumption*), opisujące marnotrawienie dóbr, którego celem jest sygnalizacja pozycji społecznej.

Już w książce F. Hirscha, w której pojęcie dóbr pozycjonalnych zostało użyte po raz pierwszy, znaczną uwagę poświęcono problemowi pozycjonalnej natury edukacji. Zarówno *Social Limits to Growth*, jak i wiele późniejszych wyrastających z tej książki analiz należy do obszaru myśli ekonomicznej, ale jest to perspektywa odmienna od zmatematyzowanej i posługującej się (gdy mowa o edukacji) głównie pojęciem kapitału ludzkiego myśli neoklasycznej. Dzięki temu pojęcie dóbr pozycjonalnych dość szybko trafiło do użycia w anglosaskiej pedagogice, filozofii edukacji, a także w innych dyscyplinach nauk społecznych i humanistycznych. Istotną rolę w tym procesie odegrała brytyjska akademicka debata wokół planów poddania edukacji drugiego stopnia mechanizmom rynkowym (Jonathan 1990; Ranson 1993; Bowe, Ball, Gerwitz, 1994). Współcześnie, wraz z postępującą globalizacją i komercjalizacją instytucji oferujących edukację na poziomie wyższym i rozwojem fenomenu „studenckiego konsumeryzmu”, koncepcja dóbr pozycjonalnych jest najczęściej wykorzystywana do analiz zachowania studentów i nauczających ich instytucji szkolnictwa wyższego (Marginson 1997; 2007; Geiger 2004; Frank 1999).

U podstaw teorii dóbr pozycjonalnych leży spostrzeżenie, że pożytek, jaki czerpie jednostka z konsumpcji niektórych dóbr, jest przynajmniej częściowo zależny do tego, jakie są wzorce konsumpcji podobnych dóbr w jej otoczeniu. Jest to spostrzeżenie paradoksalne z perspektywy klasycznych teorii ekonomicznych, koncentrujących się na bezwzględnej ilości czy jakości spożywanych dóbr i usług i uznających, że ich użyteczność dla jednostki wynika z jej osobistych preferencji, a nie kolektywnych wzorców konsumpcji.

Wpływ otoczenia społecznego może być rozważany z wielu perspektyw. Istnieją dobra i usługi, których użyteczność wzrasta wraz z liczbą konsumentów (np. serwisy społecznościowe, które są tym bardziej przydatne, im więcej osób je wykorzystuje), chociaż nawet w tym wypadku można sobie wyobrazić sytuację, w której wzrost liczby użytkowników ma negatywne konsekwencje (osoba, która cieszyła się z ekskluzywności danego serwisu społecznościowego, opuszcza go, gdy ten staje się zbyt popularny. Jest to tzw. efekt snoba (Leibenstein 1950). Istnieją dobra, które stają się tym mniej użyteczne, im więcej osób z nich korzysta. Na przykład zbyt duża liczba osób korzystających z samochodów, by skrócić czas dojazdu do pracy, wywołuje korki, które sprawiają, że czas podróży jest tym dłuższy, im więcej osób stara się go skrócić (Hirsch 2005).

Określenie „dobra pozycjonalne” przysługuje natomiast tym dobrom, w wypadku których cały czerpany z nich pożytek wynika z posiadania ich w większej niż inni konsumenci ilości lub lepszej jakości. Opisuje ono produkty i usługi, które co prawda mogą mieć wartość samą w sobie (dobre wykształcenie czy piękny, sportowy samochód są pożyteczne jako takie), ale większość przyjemności czy pożytku z ich posiadania i w konsekwencji większość motywacji do ich nabywania wynika z chęci uzyskania symbolicznej albo realnej przewagi nad innymi aktorami społecznymi. Wykształcenie jest dobrem pozycjonalnym, ponieważ od tego, ile się go zdobyło, ważniejsze jest to, ile udało się go zdobyć innym osobom, z którymi konkurujemy o stanowiska czy społeczny prestiż związany z posiadaniem kapitału kulturowego (Bourdieu 1986). Nie możemy też powiedzieć, że ktoś posiada „dobre” czy „złe” wykształcenie, jeśli nie wiemy, jakie szkoły skończyły osoby w jego lub jej otoczeniu. Absolwent przedwojennego liceum należał do elity społecznej nie dlatego, że jakość jego wykształcenia była tak wysoka (czy raczej, nie wyłącznie dlatego), ale również z tego powodu, że zdobywając maturę, uzyskiwał kredencję, której nie posiadało ponad 90% ówczesnego społeczeństwa. Dzisiejszy absolwent liceum, niekontynuujący nauki na studiach wyższych, znajdowałby się w znacznie gorszej pozycji, nawet gdyby jego wykształcenie miało tę samą jakość, co w wypadku jego przedwojennego odpowiednika, ponieważ ponad połowa równych mu wiekiem osób zdobywa dyplomy szkół wyższych. Relatywna pozycja wobec innych ma więc dla wykształcenia większe znaczenie niż jego absolutny poziom.

Istnienie dóbr pozycjonalnych potwierdziło wiele badań empirycznych (Solnick, Hemenway 1998; 2005; Luttmer 2005; Clark i in. 2008; Hillesheim, Mechtel 2013),

w ramach których zadawano ankietowanym pytania dotyczące preferowanego przez nich poziomu konsumpcji. W wypadku niektórych dóbr ankietowani woleliby posiadać mniejszą ich ilość, jeśli tylko posiadaliby ich więcej niż inni (np. woleliby mieć 10 000 \$ dochodu pod warunkiem, że wszyscy inni mieliby dochód na poziomie 5000 \$, niż 20 000 \$ w sytuacji, w której średnie zarobki wynoszą 40 000 \$). Dobra, które zaliczają się do tej kategorii, to dochód, cechy osobiste (atrakcyjność, inteligencja), dobra które są widoczne dla innych członków społeczności (domy, samochody) i takie, które pomagają nam w bezpośredniej rywalizacji z innymi (wykształcenie swoje i dzieci, jakość garnituru podczas rozmowy o pracę, wydatki zbrojeniowe państwa). Do dóbr niepozycjonalnych zalicza się czas wolny (długość wakacji, ilość wizyt w kinie czy restauracji), dobra konsumowane prywatnie i „dobra negatywne”, takie jak ilość wizyt u dentysty, zła jakość dróg czy otrzymanie reprimendy od przełożonego. Dyskusja dotycząca tego, co dokładnie determinuje, do której kategorii dane dobro się zalicza, nadal nie jest zakończona, ponieważ badania nie dostarczają precyzyjnej i jednoznacznej informacji co do stopnia „pozycjonalności” różnorodnych produktów, cech czy usług.

Istnienie dóbr pozycjonalnych, chociaż sama ich natura jest łatwa do zrozumienia, ma wiele nieintuicyjnych konsekwencji. Kolejna część tej sekcji będzie poświęcona przedstawieniu tych spośród nich, które mają największe znaczenie z perspektywy namysłu nad edukacją. Jedną z takich konsekwencji jest fakt, że rywalizacja o dobra pozycjonalne jest grą o sumie zerowej.

Ponieważ nabywając dobra pozycjonalne, próbujemy ich uzyskać więcej niż nasi konkurenci, więc jeśli udało się nam zdobyć przewagę, to zawsze uzyskujemy ją czymś kosztem. Mamy tu do czynienia z logiką wyścigu sportowego czy rankingu – by awansować na pierwszą pozycję na liście najlepszych uniwersytetów w danym regionie, kraju, czy na świecie, musimy usunąć z niej tę instytucję, która zajmowała ją wcześniej. Każdy zysk wiąże się z czyjąś stratą i odwrotnie, każda strata wiąże się z czyimś relatywnym zyskiem. Pozycję uzyskujemy zarówno wtedy, gdy sami zdobędziemy więcej danego dobra, jak i wtedy, gdy nasi konkurenci ponoszą straty. Ma to dwie konsekwencje. Po pierwsze, pozycjonalną przewagę można sobie zagwarantować, odcinając naszych konkurentów od możliwości zakupu dobra, które nas interesuje (np: lobbując za regulacjami prawnymi ograniczającymi dostęp do szkół wyższych, podbijając cenę dóbr, tak by znalazły się poza zasięgiem znacznej części populacji etc). Po drugie, niemożliwa jest sytuacja, w której wszyscy naraz zyskują. F. Hirsch, powołując się na przykład z książki Ph. Wicksteeda, pisał: *Chociaż Napoleon stwierdził, że każdy żołnierz nosi w plecaku berło marszałka, jest oczywiście niemożliwe, by każdy – w przeciwieństwie do któregośkolwiek – z żołnierzy mógł awansować na tę pozycję, ponieważ istnienie jednego marszałka zakłada istnienie wielu, którzy marszałkami nie są* (Hirsch 2005, s. 22; za: Wicksteed 1935). Podobnie niemożliwe jest, by wszyscy chętni uzyskali „elitarną” edukację. Związana jest z tym kolejna cecha: ilość dóbr posiadających dużą wartość pozycjonalną jest ograniczona

Istnieją dobra, które dzięki rozwojowi technologii jesteśmy w stanie wytwarzać znacznie efektywniej niż kiedyś. Zależność ta nie dotyczy dóbr pozycjonalnych – tylko jedna osoba w danym sąsiedztwie może posiadać najpiękniejszy samochód czy największy dom i tylko jeden z kandydatów do danego miejsca pracy może mieć „najlepsze” czy „najbardziej odpowiednie” wykształcenie. Próba umożliwienia wszystkim uzyskania dobra, którego wartość jest relatywna, wywołuje inflację tej wartości. Klasyczny opis będącej wynikiem umasowienia inflacji dyplomów przedstawił P. Bourdieu, pisząc o aspirujących przedstawicielach niższej klasy średniej, którzy jako pierwsi ze swoich rodzin uczyli się na uniwersytetach. Odkrywali oni, że *ich awans był fałszywy, gdyż stanowisko, które zajęli, przestawało być tym, czym było wcześniej, dokładnie w chwili, w której ludzie tacy jak oni mogli je zająć* (Bourdieu 1990, s. 145). Dyplomy szkół wyższych traciły na wartości proporcjonalnie do upowszechnienia dostępu do nich. Z kolei francuskie klasy wyższe, dotąd legitymizujące swoją pozycję za pomocą edukacyjnych kredencji, uciekły przed wykształceniem masowym, zdobywając po dziś dzień ekskluzywne dyplomy elitarnych *Grandes écoles*, do których dostęp zależy od kapitału kulturowego kandydatów i, w konsekwencji, jest dziedziczony z pokolenia na pokolenie. Dodatkowo, mała liczba posiadających wysoką wartość miejsc prowokuje aktorów do ponoszenia coraz większych kosztów w celu ich uzyskania. Wynika z tego kolejna cecha pozycjonalnej rywalizacji – istnienie dóbr pozycjonalnych prowokuje nieracjonalne „wyścigi zbrojeń”.

R. Frank porównuje logikę wydatków na dobra pozycjonalne do rywalizacji militarnej: *w czasie wyścigu zbrojeń państwo może uzyskać przewagę nad swoim rywalem produkując większą ilość uzbrojenia. Wywołuje to reakcję jego przeciwnika, który by przywrócić równowagę, sam zaczyna się zbroić. Po kilku fazach reakcji i kontrreakcji oba państwa wydały znaczną część swojego dochodu, [ale] żadne z nich nie jest bardziej bezpieczne, niż było, zanim zbrojenia się rozpoczęły. (...) Istnieje prawie powszechna zgoda co do tego, że proces ten wiąże się z marnotrawstwem. Oba państwa zyskałyby znacznie więcej, gdyby wydawały mniej pieniędzy na broń, a więcej na szkoły, mieszkania, szpitale, drogi i inne dobra przydatne cywilom* (Frank 2011, s. 64).

Ponieważ istotna jest tylko relatywna pozycja danego aktora wobec jego rywali, więc możliwe jest wydanie nieograniczonej ilości pieniędzy i poniesienie dowolnych wysiłków bez uzyskania żadnego efektu – o ile tylko rywale będą proporcjonalnie zwiększać swoje nakłady. Ponieważ ilość dóbr pozycjonalnych jest ograniczona samą ich strukturą, rywalizujący o nie aktorzy mogą pozostawać na tych samych miejscach „rankingu” (czyli nie zyskiwać nic) niezależnie od ilości zmarnotrawionych w ten sposób środków. Sytuację tę można porównać do „wyścigu czerwonej królowej” (Carroll 1984; Van Valen 1973) z *Alicji w krainie czarów*, gdzie wszyscy muszą biec najszybciej, jak potrafią, po to tylko, by skończyć dokładnie w tym samym miejscu, w którym wyścig zaczęli.

Reprodukcja hierarchicznych stosunków pomimo powszechnych wysiłków jest rdzeniem opisanego w poprzednim punkcie wyścigu między studentami ze szkół ma-

sowych i uniwersytetów elitarnych. Obie grupy przykładają większe starania, by uzyskać wykształcenie, które nie daje im więcej niż to, co posiadały poprzednie, gorzej wyedukowane pokolenia. Nie oznacza to, że ktokolwiek jest w stanie sam zdecydować o rezygnacji z wyścigu. Miejsce tego, kto podejmie taką decyzję, zajmą jego konkurenci. Wracając do przedstawionego na początku przykładu, państwo, które odmówiłoby udziału w wyścigu zbrojeń, wydałoby się tym samym na łaskę swojego bardziej agresywnego rywala. Jednostronna rezygnacja czyni krzywdę wyłącznie rezygnującemu.

Gdy rywalizacja tego rodzaju się rozpocznie, może ją jedynie powstrzymać powszechna zgoda całej wspólnoty, polegająca albo na ograniczeniu ambicji i indywidualnej inicjatywy każdego jej przedstawiciela (i zachowania istniejących hierarchicznych struktur), albo usunięciu samej logiki pozycjonalnej przez spłaszczenie społecznych hierarchii. Oba te rozwiązania mogą być pożyteczne dla wszystkich (ponieważ ograniczają poziom irracjonalnych wydatków), ale utrzymanie ich wymaga studzenia ambicji i może spotkać się z oporem. Może być to zadanie niemożliwe do wykonania, szczególnie w społeczeństwach demokratycznych, które mają negatywny stosunek zarówno do zastanych hierarchii, jak i ograniczeń indywidualnej wolności.

Edukacja wyższa jako dobro pozycjonalne

Edukacja na poziomie wyższym niewątpliwie przynosi korzyści, które nie są pozycjonalne – niektóre zawody wymagają posiadania wyspecjalizowanego wykształcenia, poziom edukacji pozytywnie wpływa na demokratyczne zaangażowanie, zmniejsza skłonność do popełniania przestępstw i pozwala cieszyć się szerszym wachlarzem dóbr kulturalnych. Gdyby brać pod uwagę wyłącznie te efekty, to liczba wykształconych ludzi powinna rosnać zgodnie z pragnieniem danej populacji do dopasowania się do zadań stawianych przed nią przez rosnącą i coraz bardziej technologicznie wyrafinowaną gospodarkę, a także chęcią realizacji potrzeb intelektualnych i kulturalnych. Te dwa elementy są najczęściej przywoływane, by wyjaśnić, dlaczego ludzie decydują się studiować. Większość opinii publicznej i ekonomistów stwierdza, że edukacja ma na celu dostosowanie ludzi do rynku pracy, akademicy natomiast podkreślają istotność czynników kulturowych i cywilizacyjnych.

Istnienie pozycjonalnych wyścigów, w których wszyscy starają się zdobyć edukację co najmniej tak dobrą lub lepszą niż otaczające ich społeczne „grupy referencyjne”, zaburza tę logikę. Dyplom szkoły wyższej staje się najbardziej efektywnym sposobem na odróżnienie się od osób, z którymi rywalizujemy na rynku pracy, staramy się o niego nie po to, by wykonywać jakiś dokładnie określony zawód (czy cieszyć się

konsumpcją dóbr kultury), ale by udowodnić swoją przewagę pod względem intelektu, ambicji i determinacji nad tymi, którzy wykształcenia nie zdołali zdobyć lub których kredencje są niższej jakości. Wyścig edukacyjny może się rozpocząć, jeśli posiadanie dyplomu stanowi wiarygodny sygnał kompetencji danej osoby, to znaczy, o ile edukacja jest ceniona przez pracodawców, co – biorąc pod uwagę dostępne dane (zob.: OECD 2012) – jest prawdą, przynajmniej w wypadku krajów rozwiniętych.

Pierwszą konsekwencją wyścigu edukacyjnego jest inflacja wartości dyplomów. Pozycjonalność edukacji oznacza, że wartość dyplomu jest relatywna – tym większa, im więcej osób dyplomów nie posiada. Celem każdej osoby decydującej się na studia w pierwszej fazie umasowienia (która miała miejsce w latach 50. w USA, w 60. w Europie oraz pomiędzy 1995 i 2005 rokiem w Polsce) jest uzyskanie wysokiej pozycji społecznej, jaką zdobycie dyplomu szkoły wyższej dawało w okresie, w których liczba osób posiadających je była minimalna. To pierwsze pokolenie jest poddane paradoksowi opisywanemu przez P. Bourdieu – pozycje, które osiągają, pomimo zdobycia formalnych wyznaczników statusu, nie odpowiadają ich ambicjom i wyobrażeniom, ponieważ zdobyło je już zbyt wielu i – jak twierdzi P. Bourdieu – pochodzących z „niewłaściwych” klas społecznych. F. Hirsch opisuje ten proces w następujący sposób:

To, co jest możliwe dla każdego, nie jest możliwe dla wszystkich – i nie byłoby możliwe, nawet gdyby wszyscy byli obdarzeni podobnym talentem. Jednostki, czy to kupując edukację na rynku, czy żądając lepszej edukacji za pomocą kanałów politycznych, nie dostrzegają tej sprzeczności pomiędzy indywidualnymi i grupowymi szansami na awans społeczny (...). Niezależnie od przyjętej (w danym kraju) metody – rynkowej lub wykorzystującej sektor publiczny – ich żądania nie mogą być zaspokojone. Konsumenci, jako grupa, otrzymują inny produkt niż ten, który zamawiali (Hirsch 2005, s. 6).

Niemożliwość realizacji ambicji przez najzdolniejszych i najbardziej pracowitych, którzy uprzednio nie mieli dostępu do edukacji wyższej, może wywoływać frustrację, o czym świadczą przywoływane tu fragmenty dzieł P. Bourdieu. Autor *Dystynkcji* nie wspomina jednak o tym, że chociaż pierwsze doświadczające umasowienia pokolenie nie uzyskało pozycji zgodnej ze swoimi wyobrażeniami i ambicjami, to ci, którzy nie zdecydowali się na studiowanie, osiągnęli pozycję niższą niż ich rodzice. Grupa osób dyplomowanych powiększyła się i tym samym poziom jej pozycjonalnej przewagi spadł, ale grupa osób nieposiadających dyplomów po pierwsze straciła swoich najzdolniejszych członków (co oznacza, że brak dyplomu zaczął w rosnącym stopniu sygnalizować brak determinacji, ambicji i zdolności), po drugie, trafiła na rynek pracy, na którym ze względu na inflację dyplomów coraz większa ilość zawodów była dostępna wyłącznie dla osób posiadających wyższe wykształcenie. O ile więc ci, którzy wzięli udział w opisywanym przez P. Bourdieu wyścigu nie zajmują takich stanowisk, jakich się spodziewali, o tyle reszta populacji jest skazana na zajęcie stanowisk gorszych niż te, które po-

kolenie wcześniej można było osiągnąć, nie kończąc studiów wyższych. Zysk związany z ukończeniem edukacji wyższej jest coraz mniejszy, ale strata związana z jej nieukończeniem również rośnie, co powoduje, że zawsze istnieje różnica pomiędzy tymi, którzy wykształcenia wyższego nie posiadają a tymi, którzy go posiadają.

Powyższe stwierdzenie byłoby prawdziwe, nawet gdyby edukacja wyższa objęła 100% populacji. W takiej sytuacji posiadanie dyplomu nie dawałoby nad nikim przewagi (tak jak we współczesnej Polsce samo zdobycie dyplomu liceum nie jest już istotnym sygnałem kompetencji), ale decyzja o tym, by dyplomu nie zdobyć, stanowiłaby bardzo wyraźny sygnał negatywny. Informowałby on, że dana osoba pod względem swoich zdolności sytuuje się znacznie poniżej średniej. O ile więc pierwsze pokolenie natrafia na rozczarowanie i frustrację, o tyle drugie spotyka się z żelazną koniecznością. Edukacja wyższa przestaje być luksusem i dla większości klasy średniej staje się towarem pierwszej potrzeby.

Istnienie takiej sytuacji potwierdzają dostępne dane empiryczne. W krajach rozwiniętych edukację wyższą zdobywa znaczna część każdej kohorty. Pomimo to rozbieżność pomiędzy zarobkami osób posiadających i nieposiadających dyplomów nie zmniejszyła się, a w niektórych wypadkach – jak w USA – znacząco wzrosła. Absolwenci szkół wyższych zarabiają w USA znacznie więcej niż absolwenci liceów, a ich przewaga rośnie nieprzerwanie od końca lat 70. (Goldin, Katz 2009). Ponieważ znacząco wzrósł w tym czasie poziom nierówności społecznych, a większość zysków wynikających ze wzrostu gospodarczego trafia do najbogatszego 1 procenta populacji, zyski realizowane przez ludzi wykształconych nie oznaczają znaczącego wzrostu ich płac. Biorą się one raczej z tego, że płace absolwentów liceów i szkół podstawowych ulegają, od trzydziestu lat, stagnacji lub spadkowi (Mishel i in. 2012). Nawet przy takiej dynamice zdobycie dyplomu szkoły wyższej jest opłacalne, ponieważ chroni przed losem coraz bardziej spauperyzowanego, niepewnego zatrudnienia „prekariatu” z dyplomami liceów (Standing 2011), czy niewykształconej podklasy.

Uniwersytety amerykańskie, których funkcjonowanie jest analizowane i opisywane za pomocą bogatych danych ilościowych i jakościowych, są dobrym przykładem pokazującym rozpowszechnienie innej konsekwencji pozycjonalnej natury edukacji – „ucieczki do przodu” studentów najzdolniejszych i pochodzących z najbardziej uprzywilejowanych warstw społecznych do odizolowanego od reszty systemu sektora elitarnego i finansowego „wyścigu zbrojeń”, sprawiającego, że tempo wzrostu kosztów szkolnictwa wyższego jest kilkakrotnie większe od inflacji.

Amerykański sektor elitarny składa się z ośmiu, należących do Ligi Bluszczonej (*Ivy League*) szkół, w których uczy się około 120 000 studentów¹. Wszystkie uniwersytety należące do tej grupy są organizacjami niepublicznymi, chociaż ich funkcjo-

¹ Do najbardziej selektywnych i w konsekwencji elitarnych uniwersytetów należy również kilka niepublicznych szkół nienależących do *Ivy League* (np. Massachusetts Institute of Technology, Stanford University czy University of Chicago).

wanie (inaczej niż w wypadku polskiego sektora niepublicznego) jest, przynajmniej w części, wspomagane przez państwo zapewniające studentom nisko oprocentowane pożyczki. Prestiż sektora elitarnego w USA (tak samo jak analogicznych sektorów we Francji i w Wielkiej Brytanii) jest uzależniony od ograniczenia liczby dostępnych w nim miejsc. W sektorze elitarnym w ośmiokrotnie od Polski ludniejszych Stanów Zjednoczonych uczy się niewiele więcej studentów niż na dwóch najstarszych Polskich uniwersytetach. W związku z ograniczoną ilością dostępnych miejsc i przewagą, jaką daje dyplom szkoły należącej do *Ivy League* (m.in. dzięki zdobywanemu podczas studiów kapitałowi społecznemu, znajomości ludzi, którzy będą w przyszłości stanowić finansową i polityczną elitę kraju (Zweigenhaft 1993; Bourdieu 1998), konkurencja o miejsca, i w konsekwencji selekcja podczas rekrutacji, jest znaczna. Ponieważ jednym z podstawowych wyznaczników elitarności danej uczelni jest jej selektywność, więc czołowe szkoły nie mogą zwiększyć liczby dostępnych miejsc, gdyż tym samym musiałyby zmniejszyć poziom selekcji, obniżając średni poziom uczących się i tracąc pozycję. Elitarność szkół wynika, w większym stopniu niż z jakości nauczania (Marginson 2007), z bezwzględnej ekskluzywności oferowanych przez nie usług. Gdyby dana szkoła mogła zwiększyć liczbę studentów bez pogorszenia parametrów pozwalających orzekać o jakości nauczania (takich jak stosunek liczby wykładowców do studentów, czy nakłady edukacyjne na studenta), to i tak nie mogłaby tego zrobić bez utraty elitarności.

Ekskluzywność *Ivy League* jest tolerowana przez demokratyczne społeczeństwo USA, ponieważ w okresie powojennym ich studentami nie są już wyłącznie biali, bogaci mężczyźni z północno-wschodnich stanów USA (Karabel 2005). Sektory elitarne w USA i poza nimi opierają się na ideach merytokratycznych i przyjmują wyłącznie najzdolniejszych kandydatów. Pomimo to dominują na nich osoby pochodzące z najzamożniejszych warstw społecznych (Geiger 2004). Stale rosnące wydatki ponoszone przez najbogatszych na rozwój ich dzieci (Duncan, Murnane 2011) powodują, że około 60% osób studiujących na wiodących uniwersytetach ma rodziców sytuujących się pod względem dochodu w górnym kwartyle populacji (Geiger 2004). Tylko osoby z tej grupy są w stanie płacić bardzo wysokie czesne pobierane przez te szkoły. Przedstawiciele niższych szczebli klasy średniej mogą studiować w *Ivy League* wyłącznie dzięki stypendiom. Zarówno rosnące wydatki edukacyjne całego społeczeństwa, jak i poziom czesnego, na którego opłacenie nie stać przeciętnej rodziny, są wynikiem edukacyjnego „wyścigu zbrojeń”, w którym udział bierze całe amerykańskie społeczeństwo.

Natura tego wyścigu jest łatwa do zrozumienia, jeśli weźmie się pod uwagę, że czołowe uniwersytety, chociaż konkurują ze sobą o przyciągnięcie najzdolniejszych, to jest to konkurencja łagodniejsza niż ta, której poddani są ich potencjalni studenci. W takiej sytuacji, i przy stale rosnącej premii płacowej związanej z posiadaniem dyplomu, zamiast zbijającej cenę konkurencji o konsumenta, na którą trafiamy na wolnym rynku usług i produktów, mamy do czynienia z działającą w odwrotnym kierunku konkurencją

konsumentów. Szkoły wyższe wykorzystują tę sytuację, stale podnosząc czesne. Zależność ta jest widoczna nie tylko w odniesieniu do sektora elitarnego. Skorygowany o inflację poziom czesnego w szkołach wyższych wszystkich rodzajów wzrósł w latach 1982–2012 trzykrotnie (Bureau of Labor Statistics). W tym samym czasie mediana dochodów gospodarstw domowych zwiększyła się zaledwie o 10,7% (U.S. Census Bureau). Koszty te są w dużej części ponoszone przez absolwentów, którzy wkraczają w dorosłe życie obciążeni znacznym długiem. Od 2010 roku długi absolwentów są większe niż te zaciągnięte za pomocą kart kredytowych (Avery, Turner 2012). Podobną politykę zwiększania czesnego można zauważyć w znacznie silniej regulowanym brytyjskim systemie edukacji. Maksymalny poziom czesnego jest w Wielkiej Brytanii ustalany przez parlament. Opłaty za studia (w wysokości 1200 £) zostały wprowadzone w roku 1998. W roku 2006 uniwersytety uzyskały prawo do pobierania czesnego w wysokości do 3000 £. Konieczność cięć budżetowych sprawiła, że limit ten został przez koalicyjny rząd torysów i liberałów podniesiony do 9000 £ w roku 2012 (Dearden, Fitzsimons, Wyness, 2011).

W procesie podnoszenia stawek czesnego widoczne są dwie regularności. Po pierwsze, o ile każda kolejna podwyżka wiąże się z debatą na temat jej możliwego negatywnego wpływu na nabór, o tyle liczba studentów, wyłączając lata bezpośrednio po wprowadzeniu zmian, stale rośnie (tamże), jakkolwiek nie jest jeszcze pewne, czy zależność ta utrzyma się po ostatnich gwałtownych podwyżkach (*Independent Commission on Fees* 2013). Po drugie, rząd Wielkiej Brytanii uzasadniał gwałtowne podniesienie limitów m.in. tym, że szkoły wyższe nie będą musiały pobierać maksymalnego dozwolonego czesnego, co pozwoli im na różnicowanie cen i uruchomi mechanizmy konkurencji. Pomimo tych zapowiedzi wszystkie szkoły wyższe od Oksfordu i Cambridge poczynając, a na prowincjonalnych uniwersytetach kończąc, podniosły czesne do maksymalnego dostępnego poziomu. Jego średni poziom wynosił w ostatnim roku 8499 £ (Bolton 2013).

Podnoszenie czesnego jest możliwe, ponieważ klienci uniwersytetów nie mogą zrezygnować z ich usług, ale z perspektywy szkół jest też konieczne, ponieważ one same biorą udział w swojej własnej odmianie „wyścigu zbrojeń”. Brytyjskie uniwersytety mogłyby różnicować ceny i w ten sposób konkurować o większą liczbę studentów, ale manewr ten mógłby pogorszyć ich pozycję na publikowanych corocznie tabelach rankingowych uniwersytetów. Akademia, która obniżyłaby ceny nie mogłaby zapewnić swoim studentom takich nakładów na nauczanie jak inne uniwersytety (co kosztowałoby ją pozycję w rankingu), a mniejsze czesne musiałaby wynagrodzić sobie większym naborem i niższym stopniem selekcji (co miałoby podobny negatywny wpływ). Niższa pozycja danej placówki zmniejszałaby popyt na jej usługi (gdyż poszukujący „dobrej” edukacji studenci zwróciliby się gdzie indziej). W celu utrzymania naboru musiałaby ona jeszcze bardziej obniżyć wymagania, a w konsekwencji zredukować przyszłe osiągnięcia swoich studentów i poziom możliwego nauczania. Ta ostatnia zmiana (a także konieczność zwiększenia obłożenia dydaktycznego) uderzałaby w jakość pracy akademików, wywołując „ucieczkę” najzdolniejszych z nich do

innych placówek i spadek naukowej pozycji szkoły. To błędne koło, niepozwalające uniwersytetom znacząco zmniejszać finansowych i intelektualnych wymagań wobec studentów (chyba że zmusi je do tego prawo), nie dotyczy wyłącznie tych szkół, które są całkowicie pozbawione akademickich ambicji, np. wielkich amerykańskich uniwersytetów komercyjnych czy większości polskich szkół niepublicznych. Wszystkie inne uniwersytety w pogoni za dobrem, jakim jest pozycja w rankingach lub uogólniony instytucjonalny prestiż, *gromadzą tyle pieniędzy, ile zdołają (...) i wydają wszystko, co zgromadziły* (Bowen 1980, s. 20).

Walka o prestiż, chociaż miała miejsce też przed okresem umasowienia, przybrała na sile wraz z rozpoczęciem pozycyjnego wyścigu studentów. Ci ostatni pragnąc ocenić swoją inwestycję w wykształcenie wyższe, zwracają się do publikowanych przez media rankingów, rankingi z kolei napędzają wyścig o pozycję wśród uniwersytetów. W ten sposób jeden „wyścigu zbrojeń” generuje kolejny, a ich wzajemne sprzężenie wytwarza spiralę rosnących kosztów, czego nie może powstrzymać żaden z podmiotów edukacyjnej sceny.

Nieograniczone potrzeby uniwersytetów i skłonność studentów do ich pokrywania mają dla akademii zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Pozytywna jest możliwość uzyskania znacznych środków na realizację podstawowej misji szkół wyższych, tworzenia wiedzy i wychowywania jej przyszłych twórców. Negatywną konsekwencją jest presja studentów, ich rodziców, szerszej opinii publicznej i władz państwowych, mająca na celu uzyskanie gwarancji, że nauczanie zostanie dopasowane do potrzeb pracodawców. Jest ona tym większa, im wyższe jest czesne.

Wraz ze wzrostem czesnego kalkulacja ekonomiczna zaczyna dominować nad innymi kwestiami, które studenci biorą pod uwagę, decydując się na zdobycie wykształcenia. Student obciążony znacznym długiem musi rozważać, jaki będzie ekonomiczny zwrot z jego „inwestycji” w edukację. Wywołuje to zwiększenie społecznych nacisków mających zagwarantować, że dyplomy będą przydatne dla rynku pracy. Presja ta wzrosła w ostatnich latach wraz z kryzysem gospodarczym, podczas którego (jak w przypadku Wielkiej Brytanii) koszty studiowania przerzuca się na studentów, jednocześnie zrzucając na szkoły winę za problemy absolwentów ze znalezieniem pracy, co jest pochodną kryzysu gospodarczego. W podobnej sytuacji znajdują się obecnie Polskie uniwersytety, chociaż ich formy instytucjonalne znacznie różnią się od tych spotykanych w świecie zachodnim.

Polskie szkoły wyższe

Polskie szkoły wyższe były przed 1989 rokiem szkołami elitarnymi. W roku 1989 nabór ograniczał się do 12% kohorty (GUS 2010). Dostęp klas marginalizowanych do

edukacji wyższej był (pomimo ideologicznych uwarunkowań reżimu komunistycznego) znacząco ograniczony (Borowicz 1983; Borowicz 2008). Jednocześnie, ze względu na znacznie bardziej wyrównany poziom zarobków pomiędzy osobami wykształconymi i niewykształconymi (Dolata 2014; Borowicz 2008) i brak zagrożenia bezrobociem, mniejsza była też potrzeba zdobywania dających pozycjonalną przewagę kredencji edukacyjnych. Sytuacja ta zmieniła się po transformacji. Ustawy z 1990 i 1991 roku zliberalizowały system szkolnictwa wyższego, pozwalając na tworzenie szkół niepublicznych i pobieranie czesnego (od co najwyżej połowy studentów) przez szkoły publiczne. Cięcia budżetowe zmusiły szkoły wyższe do uzupełniania swoich dochodów przez tworzenie coraz większej ilości miejsc płatnych, a konkurencja o bardziej niż wcześniej intratne miejsca na rynku pracy, połączona z endemicznym i wysokim bezrobociem, skłoniła rosnącą liczbę ludzi do zdobywania wykształcenia. Procesy umasowienia przebiegały gwałtownie. W ich wyniku, pomiędzy 1990 a 2005 rokiem ilość studentów wzrosła pięciokrotnie (Ingłot-Brzęk 2013). Około jednej trzeciej tego wzrostu dokonało się dzięki sektorowi niepublicznemu, który w ciągu dziesięciu lat rozrósł się z dwóch do ponad trzystu szkół wyższych. Fakty te były, przez blisko dwadzieścia lat po transformacji, oceniane pozytywnie – jako „cud edukacyjny” poszerzający dostęp do szkół, również dla członków klas marginalizowanych, i dopasowujący kolejne pokolenia do funkcjonowania w nowej, demokratycznej i kapitalistycznej rzeczywistości. Ta pozytywna ocena ustąpiła około roku 2008 pod wpływem głosów bardziej krytycznych. Opinia publiczna, media, rząd a także sami akademicy zaczęli dostrzegać, że liberalizacja dostępu do szkół wyższych nie przyniosła wyłącznie zysków. Przyczynami tej zmiany, której konsekwencje są odczuwalne do dziś, były: relatywna słabość polskiej nauki wobec systemów naukowych krajów rozwiniętych, wyrażającą się np. dalekimi miejscami zajmowanymi przez polskie uniwersytety w międzynarodowych rankingach; niska jakość nauczania wynikająca z niedoinwestowania sektora, który kształcił wielokrotnie większą liczbę studentów bez znaczącego wzrostu nakładów; niska innowacyjność polskiej gospodarki, której przyczyny widziano w niepowodzeniach polskiej nauki; wreszcie, i był to czynnik, który zainicjował zmiany polityczne, nadchodzący niż demograficzny, który miał w kolejnych latach drastycznie zmniejszyć liczbę studentów, co miało skutkować upadkiem sektora szkolnictwa niepublicznego i znacznym osłabieniem publicznych szkół wyższych (Stankiewicz 2014). Na opinię publiczną wpłynął również kryzys gospodarczy, znacząco pogarszając perspektywy trafiającej na rynek pracy młodzieży, co sprowokowało medialne diagnozy krytykujące „nadmierną” ilość dyplomów wydawanych przez polskie szkoły.

Negatywne oceny systemu szkolnictwa wyższego są, przynajmniej częściowo, związane ze specyfiką polskiej rywalizacji o kredencje edukacyjne. Liberalne reformy z początku lat 90. doprowadziły do powstania systemu różniącego się znacznie od modeli zachodnioeuropejskich. W tych ostatnich procesy umasowienia rozpoczęły się już w latach 60. i przebiegały znacznie wolniej, co uniemożliwiło powstanie dużego

sektora niepublicznego². W Polsce finansowane całkowicie ze środków prywatnych szkoły niepubliczne uczą blisko jedną trzecią wszystkich studentów. Ich istnienie ma szczególne znaczenie dla osób pochodzących z klas marginalizowanych i tych, którzy jako pierwsi ze swoich rodzin zdobywają dyplomy szkół wyższych. Pod tym względem polski system szkolnictwa wyższego przypomina model amerykański, w którym analogiczną rolę odgrywają potężne³, notowane na giełdzie, uniwersytety działające dla zysku. Podobieństwo obu sektorów, pomimo różnic zarówno w klasyfikacji (niepubliczne *non-profit* w Polsce i korporacyjne *for-profit* w USA), jak i skali, polega na tym, że dostarczają one usług podobnym klientom (z grup marginalizowanych lub ze słabymi osiągnięciami akademickimi) i koncentrują wszystkie swoje wysiłki na nauczaniu, nie prowadząc żadnej działalności naukowej. Sektory szkolnictwa wyższego, które w Polsce nie powstały, to (istniejące, oprócz USA, również we Francji, w Wielkiej Brytanii i Japonii) ekskluzywne szkoły elitarne i podobny do amerykańskiego, szeroki sektor szkół publicznych prowadzących umiarkowaną selekcję. Jest to skutek cięć budżetowych, które przez całe potransformacyjne dwudziestolecie wymuszały na placówkach – włączając w to najstarsze i naukowo najsilniejsze uniwersytety – stałe zwiększanie naboru i tym samym nie pozwoliły im na uczynienie z ich dyplomów dobra ekskluzywnego. W konsekwencji, chociaż istnieje gradacja prestiżu pomiędzy dyplomami różnych szkół, to nie jest ona tak ostra, jak wtedy, gdy poszczególne sektory systemu są od siebie wyraźnie oddzielone. Sytuacja ta w najwyższym stopniu uderzyła w dwóch aktorów społecznych – czołowe uniwersytety i osoby zamożne.

Edukacyjny wyścig w krajach, w których istnieją sektory elitarne, zaczyna się, zwłaszcza dla dzieci pochodzących z klas uprzywilejowanych, bardzo wcześnie. Dzieci przechodzą odpowiednią ścieżkę edukacyjną składającą się z „najlepszych” przedszkoli, szkół podstawowych i liceów. Istnieją powody, by sądzić, że polska edukacja na stopniach pierwszym i drugim dopasowała się do tego wzorca (Mikiewicz 2005; Sadownik 2011). Elitarne szkoły istnieją na każdym poziomie z wyjątkiem edukacji wyższej. Zaburza to możliwość planowania ścieżek edukacyjnych przez klasy uprzywilejowane, ponieważ niemożliwe jest „ukoronowanie” edukacyjnej ścieżki dziecka przez umieszczenie go w elitarnej szkole wyższej. W Polsce istnieje więc popyt na prestiż edukacyjny, ale nie istnieje jego podaż. Tradycyjnym sposobem, na jaki klasy uprzywilejowane z krajów półperyferyjnych (do których nadal należy Polska) się decydują, jest zakup kredencji edukacyjnych za granicą (Marginson 2007). Wobec niskiego dochodu na głowę mieszkańca Polski jest to opcja zarezerwowana wyłącznie dla najbogatszych. W konsekwencji, wraz z umasowieniem, nie zaistniał w Polsce

² Wyjątkami są takie kraje jak Hiszpania czy Portugalia, które, podobnie jak Polska, późno dołączyły do grona państw demokratycznych i w których miały miejsce równie gwałtowne procesy umasowienia, niemożliwego do sfinansowania ze środków publicznych.

³ W University of Phoenix w okresie jego największego rozwoju uczyło się blisko pół miliona studentów.

mechanizm umożliwiający „ucieczkę do przodu” dla klas, które tradycyjnie zdobywały wykształcenie wyższe, przed inflacją wartości edukacyjnych kredencji. Dyplomy zdobywane przez ich dzieci niedostatecznie odróżniały się od dyplomów wydawanych w prowincjonalnych, niepublicznych szkołach wyższych.

Sposobami, które według F. Hirscha (2005) są w stanie powstrzymać spadek wartości dóbr pozycjonalnych, jest ograniczenie ich podaży i sprzedaż na mniej lub bardziej sformalizowanych „aukcjach” (w tym wypadku, stosowanie wysokiego czesnego); zwiększenie wymagań czy wydłużenie „toru przeszkód”, jaki musi przejść kandydat do uzyskania danego dobra (miejsca w istniejących sektorach elitarnych szkół wyższych są dostępne wyłącznie dla najlepszych studentów, ale i oni muszą wykazać się posiadaniem talentów wykraczających poza osiągnięcia szkolne lub odpowiednim kapitałem kulturowym) lub stosowanie jakiejś kombinacji tych metod. Ostatnim rozwiązaniem jest pozostawienie systemu bez ingerencji i pozwolenie na to, by spadająca wartość danego dobra ograniczyła liczbę ludzi, którzy pragną je zdobyć⁴. W polskim systemie szkolnictwa wyższego wybrano ostatnią opcję, chociaż edukacja jest dobrem, którego wartość raczej nie może obniżyć się do tego stopnia, by nabywanie jej stało się nieopłacalne (z przyczyny opisanej w jednej z poprzednich sekwencji: istnienia stałej luki pomiędzy posiadającymi i nieposiadającymi dyplomów). Jedną z najczęściej pojawiających się w dyskursie publicznym i eksperckim (Ernst & Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową 2009; Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich 2009) propozycji reformy systemu szkolnictwa wyższego, który pozwoliłby skorygować zaistniałą sytuację, jest stworzenie w Polsce sektora elitarnego lub – alternatywnie – zwiększenie znaczenia szkolnictwa zawodowego, czy rehabilitacja licencjatów. Dwie ostatnie propozycje można odczytywać jako chęć osłabienia kredencji zdobywanych przez masowych studentów, co zgodnie z logiką pozycjonalnej gry o sumie zerowej zwiększyłoby wartość dyplomów magisterskich, do których dostęp miałby być ograniczony.

Potencjał do wykształcenia się sektora elitarnego, przy istniejącej obecnie strukturze systemu szkolnictwa wyższego, jest bardzo ograniczony. Wymagałoby to instytucjonalnych modyfikacji, niezwykle trudnych do przeprowadzenia ze względów politycznych i organizacyjnych. Możliwa jest powolna i stopniowa transformacja istniejącego, raczej egalitarnego systemu w strukturę hierarchiczną o silnym zróżnicowaniu wartości dyplomów, które nie ogranicza się, jak dziś, do różnic wynikających z perspektyw zawodowych absolwentów odmiennych kierunków (np. różnic pomiędzy studentami medycyny i pedagogiki). Myślenie w kategoriach sporu o dobra pozycjonalne może nam pozwolić wyciągnąć kilka wniosków co do uwarunkowań takiej zmiany, a także tego, jaki byłby rachunek zysków i strat dla poszczególnych aktorów społecznych.

⁴ Przykładem może być nowa autostrada, która staje się do tego stopnia zatłoczona, że kierowcy wybierają boczne drogi i zmniejszają natężenie ruchu na niej (Knight 1924). Przykład ten nie jest do końca zgodny ze stosowaną tu definicją dóbr pozycjonalnych. Jest on przywoływany przez Hirscha, ponieważ w ramach jego własnej definicji mieszczą się wszystkie dobra, których wartość zmniejsza się wraz z rozpowszechnieniem dostępu do nich.

Dodanie istniejącym szkołom wyższemu prestiżowi wymagałoby, po pierwsze, ograniczenia ich wielkości. Podstawową cechą sektorów elitarnych nie jest ani dopasowanie umiejętności na nich przekazywanych do rynku pracy, ani jakość nauczania, jakkolwiek by ją definiować, tylko możliwość wykluczenia większości populacji z ich posiadania, połączona z popytem, który znacznie przekracza podaż. Ten ostatni warunek wymaga istnienia społecznej świadomości, że dyplomy danej szkoły są cenniejsze od innych. Istniejące szkoły elitarne (*Ivy League*, Oxbridge czy *Grandes écoles*) były elitarne w sensie oligarchicznym, tzn. były szkołami dla osób bogatych i wpływowych, zanim jeszcze nastąpiła XX-wieczna demokratyzacja edukacji wyższej. Pod wpływem demokratyzacji zmieniło się w tych szkołach wszystko, poza pozwalającą na dokonywanie selekcji, społeczną percepcją ich prestiżu. Szkoła nie może akumulować prestiżu, jeśli przyjmuje nadmierną liczbę kandydatów, ale jednocześnie sama ograniczona wielkość nie czyni z danej szkoły placówki elitarniej. Konieczne jest tu zaistnienie efektu „samospełniającej się przepowiedni”, kierowanego społeczną percepcją i niekoniecznie możliwego do wywołania wyłącznie za pomocą decyzji administracyjnych czy politycznych. Istnienie tego arbitralnego komponentu sektorów elitarnych utrudnia odgórne sterowanie ich powstawaniem.

Gdyby, pomimo tych problemów, doszło do wytworzenia się elitarnych szkół wyższych, to zyski z tego tytułu przypadłyby w udziale zarówno uprzywilejowanej klasie, posiadającej środki pozwalające drobiazgowo planować ścieżkę edukacyjną swoich dzieci, jak i uniwersytetom, które miałyby się tą edukacją zająć. Reprodukujące się z pokolenia na pokolenie elity zdobyłyby solidną, merytokratyczną podstawę legitymizującą ich pozycję w ramach wrogo nastawionego do przywilejów i nepotyzmu społeczeństwa demokratycznego. Czołowe uniwersytety odzyskałyby możliwość nauczania wyłącznie ludzi kulturowo i intelektualnie przygotowanych na przyjęcie przekazywanej wiedzy (Bourdieu 2006). Dodatkowo powiązanie z elitami społecznymi pozwoliłoby im odzyskać „majestat” nieuchronnie zdewaluowany przez zbyt bliski kontakt współczesnych uczelni z masami. W ten sposób dokonałaby się wymiana legitymizacji pomiędzy akademią i klasami uprzywilejowanymi.

Zmiana ta nie mogłaby się dokonać bez kosztów – prowokowania edukacyjnego „wyścigu zbrojeń”, narzucającego dodatkowe koszty na całe społeczeństwo i redystrybucji prestiżu edukacyjnego w kierunku klas uprzywilejowanych.

Pierwsze z tych zagrożeń było obszernie dyskutowane we wcześniejszych częściach artykułu. Nasilenie rywalizacji powoduje zwiększenie wydatków i wysiłków, jakie trzeba ponieść, by utrzymać swoją relatywną pozycję. Te wysiłki i wydatki są marnowane w takim samym sensie, w jakim marnowane są środki przeznaczone na militarne wyścigi zbrojeń. Rynek prestiżu edukacyjnego jest odmienny od rynków, na których zakupujemy zwykłe towary i usługi, ponieważ trudno byłoby wskazać osobę, która w nim w taki czy inny sposób nie partycypuje. Decyzja ograniczonej grupy osób, by zakupić lepsze wykształcenie, wywołałaby „kaskadę wydatków” (*expenditure cascade*, Frank, Levine, Dijk 2005), obejmującą w końcu całe społeczeństwo. W ten

sposób wszyscy musieliby zapłacić za, kierowaną interesem własnym, decyzję niewielu. Jest to trudne do zaakceptowania również dlatego, że grupą, za której decyzję wszyscy mieliby płacić, są przedstawiciele klas uprzywilejowanych.

Jest kilka możliwych zarzutów wobec takiej interpretacji. Po pierwsze, to że rywalizacja nie opiera się na kredencjach edukacyjnych, nie oznacza, że w ogóle nie ma ona miejsca. Próba zasygnalizowania swoich umiejętności dokonuje się za pomocą substytutów edukacji, takich jak nauka na wielu kierunkach, kończenie dodatkowych kursów, uczestnictwo w praktykach zawodowych, zdobywanie doświadczenia zawodowego w czasie trwania studiów, nauka kolejnych języków, zaangażowanie społeczne itd. Zróznicowanie prestiżu uniwersytetów nie tyle uruchamiałyby wyścig, ile zastępowałyby jego już istniejące, mniej lub bardziej chaotyczne formy. Pozwoliłoby to szkołom wyższym na koncentrację środków finansowych i wysiłków intelektualnych młodzieży, co miałyby wiele efektów pozytywnych. Na przykład, wydatki edukacyjne w USA mogą być uznawane za nieracjonalne, a tempo ich wzrostu spotyka się z publicznym potępieniem, ale właśnie im amerykańskie szkolnictwo zawdzięcza swoją wysoką pozycję naukową i edukacyjną. Po drugie, pomimo powszechności wyścigu, który zazwyczaj wygrywają potomkowie osób, które odniosły sukces w poprzednich pokoleniach, to elitarne szkoły wyższe pozwalają też na kooptację, włączając do elit co bardziej utalentowanych członków biedniejszych klas społecznych. System pozwalający na kooptację należy oceniać wyżej niż systemy elitarne sprzed lat 60., w ramach których awans społeczny uzyskany dzięki edukacji był tak rzadki, że można go było rozpatrywać w kategoriach „edukacyjnego cudu” (Bourdieu 1998).

Pozytywne czy ambiwalentne, przynajmniej jeśli spojrzeć na nie z pragmatycznej perspektywy, elementy systemów elitarnych nie powinny przesłaniać faktu, że ich powstanie oznacza zgodę na nasilenie procesów reprodukcji. W polskim kontekście zmiana taka mogłaby być szczególnie ryzykowna, ponieważ pomimo słabej hierarchizacji dyplomów i niskich barier w dostępie do szkolnictwa wyższego, reprodukcja osiągnięć edukacyjnych osiąga tu znacznie większy wymiar niż w większości krajów zachodnich (Kwiek 2013). Sytuacja poprawiła się od czasu upadku systemu komunistycznego, głównie dzięki szkołom niepublicznym i studiom płatnym w szkołach publicznych, ale zakres tej poprawy nie jest tak wielki, jak można by oczekiwać, jeśli weźmie się pod uwagę skalę umasowienia edukacji. Najbardziej pożądane bezpłatne studia dzienne na państwowych uczelniach są w dalszym ciągu zdominowane przez osoby pochodzące z klas uprzywilejowanych (Kwiek 2010). Silniejsza hierarchizacja szkół czy kierunków mogłaby, w zależności od przyjętych mechanizmów instytucjonalnych, całkowicie odciąć klasy niższe i większość klasy średniej od najbardziej prestiżowych miejsc w uniwersytetach. Wytworzenie obecnych w modelu amerykańskim mechanizmów kooptacji musiałoby wiązać się z przywróceniem w jakiejś formie „punktów za pochodzenie” (których odpowiednikiem w USA jest akcja afirmacyjna skierowana do mniejszości rasowych) i ze znacznym wzmocnieniem mechanizmów pomocowych dla biedniejszych studentów. Elementy te nie towarzyszą w sposób ko-

nieczny ewolucji w kierunku bardziej hierarchicznego systemu, są one wynikiem politycznych decyzji, które szczególnie w wypadku „punktów za pochodzenie” mogłyby być trudne do zrozumienia z przyczyn historycznych.

Gdyby system ewoluował w opisanym wyżej kierunku, bez przyjęcia jakichkolwiek rozwiązań łagodzących negatywne konsekwencje hierarchiczności szkolnictwa, to uniwersytety w Polsce mogłyby stać się bastionami międzypokoleniowej reprodukcji klas uprzywilejowanych. Dodatkowo, ponieważ rywalizacja o dobra pozycjonalne jest grą o sumie zerowej, zmiana taka podwyższając jakość dyplomów uzyskiwanych przez pewną część populacji, obniżałaby (relatywną) wartość dyplomów masowych. Ponieważ w walce o pozycję *zwycięzcy wygrywają to, co przegrani tracą* (Hirsch 2005, s. 53), koncentracja prestiżu w kilku szkołach oznaczałaby obniżenie prestiżu całej ich reszty. Konsekwencją byłby akt redystrybucji i to redystrybucji, w ramach której odbierano by prestiż edukacyjny, a także szanse na zatrudnienie i godne życie tym, którzy mają go niewiele, po to, by skoncentrować go wśród tych, którzy od pokoleń mają i prestiżu, i szans aż nadto.

Podsumowanie

Wyszktałenie jest dobrem pozycjonalnym, wartość jego posiadania jest relatywna i wiąże się z tym, jakie wykształcenie mają osoby z naszego otoczenia, nasi rywale na rynku pracy czy dóbr symbolicznych. Fakt ten ma szereg konsekwencji, takich jak „ucieczka do przodu” klas uprzywilejowanych przed edukacją masową czy występowanie edukacyjnych „wyścigu zbrojeń”, walki o ograniczoną z natury ilość prestiżu, która to walka pomimo znacznych wysiłków nie przynosi nikomu zysku.

Polski system szkolnictwa wyższego ewoluował pod wpływem liberalnych reform z początku lat 90. i umasowienia, związanego ze wzrostem premii, jaką na rynku pracy uzyskują osoby wykształcone. Opinia publiczna i część akademików na podstawie własnych doświadczeń sprzed okresu umasowienia i wiedzy o tym, jak działają elitarne sektory edukacji w krajach takich jak USA, Francja czy Wielka Brytania, uznała, że rozkład „rynku prestiżu” jest porażką i że sytuacja ta wymaga korekty. Korekta taka, jakkolwiek trudna z przyczyn politycznych i organizacyjnych, może być celem kolejnych reform systemu lub wynikiem jego powolnej ewolucji w ramach istniejących ram prawnych. Teoria dóbr pozycjonalnych pozwala nam określić, jakie byłyby najbardziej elementarne konsekwencje, zyski i koszty takiej zmiany dla rozmaitych aktorów społecznych. Zyski realizowałyby głównie czołowe uniwersytety, które byłyby w stanie ograniczyć nabór, jednocześnie znacząco zwiększając selektywność, a także klasy uprzywilejowane, które dzięki uzyskiwaniu prestiżowych dyplomów mogłyby legitymizować procesy społecznej reprodukcji. Straty poniosłyby osoby

posiadające dyplomy o niższym prestiżu, a także słabsze uniwersytety, które mogłyby trafić w „błędne koło” zmniejszających się wymagań i jakości zatrudnienia, co znacząco redukowaloby ich potencjał badawczy.

Proces ten miałby wiele elementów pozytywnych. Pozwoliłby na koncentrację środków na badania i nabór najzdolniejszych studentów w czołowych szkołach, co zwiększyłoby ich potencjał naukowy. Elementami negatywnymi jest wzrost kosztów edukacyjnych ponoszonych przez wszystkich klientów rynku usług edukacyjnych, nie skutkujący wzrostem jakości uzyskiwanych przez nich kredencji, ale redystrybucją prestiżu od studentów masowych ku studentom studiów elitarnych, pochodzących z uprzywilejowanych grup społecznych. Wszyscy musieliby płacić więcej po to, by uprzywilejowana mniejszość mogła uzyskać przewagę nad resztą. W warunkach społecznych, w których międzypokoleniowe dziedziczenie szans edukacyjnych ma, pomimo umasowienia, jeden z najwyższych poziomów w Europie, zmiany takie, pomimo ich pozornie pozytywnych skutków, mogłyby wywołać dalszy spadek zaufania publicznego do uniwersytetów i musiałyby wiązać się ze znaczącym pogwałceniem zasad sprawiedliwości społecznej.

Bibliografia

- EVERY C., TURNER S., 2012, *Student Loans: Do College Students Borrow Too Much – Or Not Enough?*, The Journal of Economic Perspectives, 26 (1).
- BOLTON P., 2013, *Tuition fee statistics*, House of Commons Library, Dostępne w wersji elektronicznej: www.parliament.uk/briefing-papers/SN00917.pdf
- BOROWICZ R., 1983, *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie: kształtowanie się zbiorowości studentów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- BOROWICZ R., 2008, *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat Idei Edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- BOURDIEU P., 1986, *The Forms of Capital*, Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, 241, 258.
- BOURDIEU P., 1990, *Homo academicus*, Stanford University Press, Stanford.
- BOURDIEU P., 1998, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, Stanford University Press, Stanford.
- BOURDIEU P., 2006, *Reprodukcja: Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BOWE R., BALL S., GEWIRTZ S., 1994, “Parental Choice”, *Consumption and Social Theory: The Operation of Micro-markets in Education*, British Journal of Educational Studies, 42 (1).
- BOWEN H., 1980, *The Costs of Higher Education: How Much Do Colleges and Universities Spend per Student and How Much Should They Spend?*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- BUREAU OF LABOR STATISTICS, *Consumer Price Index – College tuition and fees*, Dostępne w wersji elektronicznej: http://data.bls.gov/timeseries/CUUR0000SEEB01?output_view=pct_12mths
- CARLSSON F., JOHANSSON-STENMAN O., MARTINSON P., 2007, *Do You Enjoy Having More than Others? Survey evidence of positional goods*, *Economica*, 74 (296).
- CARROLL L., 1984, *Alicja w Krainie Czarów*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

- CLARK A.E., FRIJTERS P., SHIELDS M.A., 2008, *Relative income, happiness, and utility: An explanation for the Easterlin paradox and other puzzles*, Journal of Economic Literature.
- DEARDEN L., FITZSIMONS E., WYNESS G., 2011, *The Impact of Tuition Fees and Support on University Participation in the UK*, Centre for the Economics of Education, Dostępne w wersji elektronicznej: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529853.pdf>
- DOLATA R., 2014, *Szkola, segregacje, nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- DUNCAN G.J., MURNANE R.J., 2011, *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, Russell Sage Foundation Publications, New York.
- ERNST & YOUNG BUSINESS ADVISORY, INSTYTUT BADAŃ NAD GOSPODARKĄ RYNKOWĄ, 2009, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.
- FRANK R., 2011, *The Darwin Economy: Liberty, Competition, and the Common Good*, Princeton University Press, Princeton.
- FRANK R.H., 1999, *Higher education: The ultimate winner-take-all market?*, Dostępne w wersji elektronicznej: http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cheri/2/?utm_source=digitalcommons.ilr.cornell.edu%2Fcheri%2F2&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- FRANK R.H., 2005, *Positional Externalities Cause Large and Preventable Welfare Losses*, The American Economic Review, 95 (2).
- FRANK R.H., LEVINE A.S., DIJK O., 2005, *Expenditure Cascades*, Review of Behavioral Economics, 1 (1–2).
- GEIGER R.L., 2004, *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*, Stanford University Press, Stanford.
- GOLDIN C.D., KATZ L.F., 2009, *The Race between Education and Technology*, Harvard University Press, Cambridge.
- HILLESHEIM I., MECHTEL M., 2013, *How Much do Others Matter? Explaining Positional Concerns for Different Goods and Personal Characteristics*, Journal of Economic Psychology, 34.
- HIRSCH F., 2005, *Social Limits to Growth*, Taylor & Francis e-Library, London.
- INDEPENDENT COMMISSION ON FEES, 2013, *Analysis of university applications for 2013/2014 admissions*, Dostępne w wersji elektronicznej: <http://www.suttontrust.com/public/documents/icof-report-sep-2013.pdf>
- INGLOT-BRZEK E., 2012, *Przemiany demograficzne a rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce*, Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy, nr 26.
- SOLNICK S., HEMENWAY D., 1998, *Is More Always Better?: A Survey on Positional Concerns*, Journal of Economic Behavior & Organization, 37 (3).
- JONATHAN R., 1990, *State Education Service or Prisoner's Dilemma: The "Hidden Hand" as Source of Education Policy*, Educational Philosophy and Theory, 22 (1).
- KARABEL J., 2005, *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston.
- KNIGHT F.H., 1924, *Some Fallacies in the Interpretation of Social Cost*, The Quarterly Journal of Economics, 38 (4).
- KONFERENCJA REKTORÓW AKADEMICKICH SZKÓŁ POLSKICH, 2009, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020 – projekt środowiskowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- KWIEK M., 2010, *Transformacje uniwersytetu: zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- KWIEK M., 2013, *From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland*, Comparative Education Review, 57 (3).
- LEIBENSTEIN H., 1950, *Bandwagon, Snob, and Veblen Effects in the Theory of Consumers' Demand*, The Quarterly Journal of Economics, 64 (2).

- LUTTMER E.F., 2005, *Neighbors as Negatives: Relative Earnings and Well-being*, The Quarterly Journal of Economics, 120 (3).
- MARGINSON S., 1997, *Competition and Contestability in Australian Higher Education, 1987–1997*, Australian Universities Review, 40 (1).
- MARGINSON S., 2007, *Global Position and Position Taking: The Case of Australia*, Journal of Studies in International Education, 11 (1).
- MIKIEWICZ P., 2005, *Spoleczne światy szkół średnich: od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- MISHEL L., BIVENS J., GOULD E., SHIERHOLZ H., 2012, *The State of Working America*, ILR Press, Ithaca.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), 2012, *Relative earnings from employment among 25–64 year-olds, by level of educational attainment*, Dostępne w wersji elektronicznej: dx.doi.org/10.1787/888932662124.
- POTULICKA E., RUTKOWIAK J., 2012, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- RANSON S., 1993, *Markets or Democracy for Education*, British Journal of Educational Studies, 41 (4).
- SADOWNIK A., 2011, *Na rozstajnych drogach: studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- SCHNEIDER M., 2007, *The Nature, History and Significance of the Concept of Positional Goods*, History of Economics Review, 45.
- SOLNICK S.J., HEMENWAY D., 2005, *Are Positional Concerns Stronger in Some Domains than in Others?*, American Economic Review.
- STANDING G., 2011, *The Precariat: The New Dangerous Class*, Bloomsbury Academic, London.
- STANKIEWICZ Ł., 2014, *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2009*, nieopublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- GUS (Główny Urząd Statystyczny), 2010, *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*, Dostępne w wersji elektronicznej: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/PUBL_e_not_nt_szkol_wyzszych_w_Polsce.pdf.
- SZWABOWSKI O., 2013, *Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym*, Praktyka Teoretyczna, 7.
- TOOLEY J., 1992, *The Prisoner's Dilemma and Educational Provision: A Reply to Ruth Jonathan*, British Journal of Educational Studies.
- U.S. CENSUS BUREAU, *Historical Income Tables: Households*, Dostępne w wersji elektronicznej: <https://www.census.gov/hhes/www/income/data/historical/household/>
- VALEN VAN L., 1973, *A New Evolutionary Law*, Evolutionary Theory, 1.
- VEBLEN T., 2008, *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- WICKSTEED P.H., 1935, *The Common Sense of Political Economy and Selected Papers and Reviews on Economic Theory*, Vol. 1, Routledge & Paul, London.
- WOLF A., 2009, *Does Education Matter?: Myths about Education and Economic Growth*, Penguin, London.
- ZWEIGENHAFT R.L., 1993, *Prep School and Public School Graduates of Harvard: A Longitudinal Study of the Accumulation of Social and Cultural Capital*, Journal of Higher Education.

The debate on higher education in the perspective of the theory of positional goods

The contemporary controversies around Polish higher education (HE) are an effect of rapid massification that the system underwent in the last decades. Academic conceptualizations of this change concentrate on the issue of marketization of HE institutions. Both proponents as well as opponents of mar-

ketization assume that the market can (for good or ill) dominate the institutional logic of the academia and completely modify the way universities work.

The aim of this paper is to present an alternative to this assumption, based on the theory of positional goods. Education is a positional good because its value for a given person is not absolute, but relative to the level of education other people attained. The competition for positional goods is characterized by three rules: firstly, it is a zero sum game, in which each person's gain is another person's loss; secondly, the stakes are highly valuable only when winners are few; thirdly, the competition tends to take the form of "arms races", where everyone's considerable expenditures do not make anyone better off. Because of the difference between education and the goods that have absolute value, no way of providing it – neither by market nor the state – can satisfy the demands of all potential consumers.

The theory of positional goods allows us to understand Polish public and political debates over HE, as conflicts concerning educational prestige – a good that may only be redistributed, but cannot be produced. The political regulation of that redistribution is not inherently more socially just than the market one. I argue that in the Polish case, it is in the interest of dominant public and political actors to increase inequality by concentrating educational prestige in selected elite institutions. That kind of concentration can be attained only at the expense of the majority of students and alumni, which constitutes a violation of social justice.

Keywords: *higher education, positional goods, massification, marketization*