

MIECZYŚLAW MALEWSKI

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu¹

Demokracja jako ustrojowa rama organizująca funkcjonowanie współczesnych, wysoko rozwiniętych społeczeństw opiera się na licznych postulatach. Jednym z najważniejszych jest ideał równości społecznej. Odnosi się on do struktury klasowej społeczeństwa, szans przemieszczania się pomiędzy pozycjami, jakie w strukturze tej są ludziom dostępne, istniejących programów mobilności społecznej, rozkładu kompetencji niezbędnych dla efektywnego posługiwania się tymi programami itp. Badania socjologiczne prowadzone w Polsce od lat 70. systematycznie uwidoczniały istnienie trwałej opcji na rzecz egalitaryzmu (Gadomska 1987). Postrzegane niesprawiedliwości w sferze różnicowania społecznego ze szczególną siłą objawiły się w przededniu zmiany ustrojowej. Relacjonując wyniki badań empirycznych, socjologowie stwierdzali, że

Legitymizowana struktura społeczna to struktura takiego społeczeństwa, w którym ci, którzy mają więcej, na to zasłużyli, w którym wszyscy mają równe prawa i szanse życiowe, a stosunki między ludźmi cechuje wzajemny szacunek i brak barier związanych z różnicami pozycji społecznych (tamże, s. 20).

Proegalitarne orientacje demokratyzującego się społeczeństwa w centrum uwagi postawiły edukację, uważaną – nie bez racji – za najważniejszy kanał zinstytucjonalizowanej mobilności społecznej. Efektem edukacyjnego uczestnictwa jest wykształcenie. Wykształcenie, a szczególnie wyższe wykształcenie, jest ważnym instrumentem strukturalnej alokacji jednostek i grup społecznych i skutecznym programem osiągania

¹ Poszerzona wersja referatu przedstawionego na konferencji *Pedagogika szkoły wyższej wobec tradycji i współczesności* zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, Międzyzdroje, 30–31 maja 2011.

związanych z nią atrybutów – dochodu, władzy, prestiżu i społecznie cenionego stylu życia. Zdaniem K. Harnqvista (1989), analiza i ocena egalitarystycznego potencjału edukacji winna być prowadzona w czterech wzajemnie skorelowanych wymiarach, tj. równego dostępu do kształcenia, równego uczestnictwa w kształceniu, równych wyników edukacyjnych i równego wpływu tych wyników na możliwość odniesienia życiowego sukcesu (s. 19).

Wywalczona wolność polityczna odblokowała egalitarne aspiracje społeczeństwa i umożliwiła ludziom otwartą artykulację roszczeń równościowych. Dotychczasowy limitowany dostęp do edukacji wyższej musiał zostać poszerzony. Urynkowienie uczelni akademickich sprawiło, że obowiązujące dotąd restrykcyjne kryterium kompetencji kulturowych zastąpione zostało kryterium ekonomicznym. W rezultacie, jak zauważa D. Hejwosz, *z liberalnego punktu widzenia nie ma dziś żadnych barier w zdobyciu dyplomu uniwersyteckiego* (2010, s. 99). Czy oznacza to, że nieziszczalny – jak by się wydawało – ideał równości w sferze edukacji został zrealizowany? Zanim ulegniemy pokusie udzielenia twierdzącej odpowiedzi na to pytanie, trzeba zauważyć, że udostępnienie wyższego wykształcenia wszystkim, którzy do niego aspirują, tylko pozornie czyni edukację egalitarną. W rzeczywistości kwestie równości ulegają przesunięciu do kolejnych stadiów procesu egalitaryzacyjnego. W naszych warunkach społeczno-ekonomicznych rozstrzygają się one w układzie „dyplom akademicki – rynek pracy”, a więc w ostatnim stadium egalitaryzacji wyróżnionym przez K. Harnqvista.

Odnoszę wrażenie, że procesy zachodzące na styku edukacji akademickiej i rynku pracy nie są przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy społecznych. Więcej, są one skutecznie przesłaniane przez pozornie oczywiste konstatacje o nadprodukcji absolwentów, braku miejsc pracy, nadmiernych wymaganiach ze strony pracodawców itp. Można je interpretować jako próbę przerzucenia przez uczelnie odpowiedzialności za nietrafione „produkty” akademickiej edukacji na rynek pracy. Tymczasem o rzeczywistym poziomie egalitaryzmu oświatowego decyduje nie to, czy zdołamy wszystkich obdarzyć akademickimi dyplomami, ale to, czy ich szczęśliwi posiadacze będą mieli równe szanse na karierę zawodową i możliwość odniesienia życiowego sukcesu.

Być „kimś” i być sobą

Kiedy pod koniec lat 60. ja i moi koledzy, w większości wywodzący się z rodzin robotniczych, kończyliśmy szkołę średnią i staliśmy wobec konieczności wyboru dalszych dróg życiowych, mieliśmy – co zrozumiałe – różne plany. Niezależnie od różnic, łączyła nas wiara w możliwość odniesienia życiowego sukcesu i nadzieja zostania „kimś”. Wiązaliśmy je z edukacją. Byliśmy pewni, że akademickie dyplomy będą niezawodną przepustką we wspinaczce po drabinie społecznej i certyfikatem przyna-

leżności do inteligencji – klasy społecznej, która niezależnie od propagandowych sloganów o wiodącej roli klasy robotniczej dla większości społeczeństwa była rzeczywistą grupą odniesienia normatywnego.

Awans do inteligencji postrzegaliśmy jako proces dwutorowy, łączący w sobie awans kulturalny (habitusowy) i awans społeczno-zawodowy. Dążenie do awansu kulturalnego wynikało z roli, jaką inteligencja odgrywała w sferze kultury. Kultura jako uniwersum wartości, oceniania i preferencji jest strukturą modelującą postawy, aspiracje i zachowania wielkich grup ludzkich. Wymaga ona systematycznej, okresowej modernizacji i rewitalizacji, stosownie do zmian zachodzących w obrębie materialno-ekonomicznych i społeczno-kulturowych warunków życia zbiorowego. Było to zadanie inteligencji. Jej szczególne kompetencje profesjonalne i moralne czyniły ją odpowiedzialną za wytwarzanie symboli i znaczeń oraz ich społeczną dystrybucję. *De facto* było to równoznaczne ze stanowieniem zbiorowego ładu kognitywnego, w którego obrębie świat ludzkiej wspólnoty staje się możliwy. Świadomość społecznej misji, jaką przyjęła na siebie inteligencja, oraz wzniosłość związanych z nią zobligowań intelektualnych i moralnych sprawiały, że zdobycie statusu inteligenta było dla młodzieży podejmującej studia wizją porywającą, pomimo perspektywy życia w niedostatku, jakiego przedstawiciele inteligencji doświadczali przez całe dekady.

Składową habitusu inteligenta było uczestnictwo w kulturze symbolicznej. Dlatego studiowanie nie ograniczało się do siedzenia w uniwersyteckich ławach i nie sprowadzało się do gorliwego notowania treści wykładów. Równie ważną częścią życia studenckiego było korzystanie z ofert instytucji kultury i partycypacja w bieżących wydarzeniach literackich i artystycznych. Czynny udział w studenckich teatrach i kabaretach, klubach dyskusyjnych i kołach naukowych był nie mniej ważnym źródłem rozwoju aniżeli obowiązujące skrypty i podręczniki. W ten sposób studiowanie wykraczało poza swój formalny, ściśle kognitywny wymiar i stawało się stylem życia nastawionym na poznanie i rozwój.

Druga ścieżka awansu poprzez wykształcenie miała charakter społeczno-zawodowy. Zdobywanie wiedzy i umiejętności zawodowych dawało podstawę do wykonywania cenionych profesji wysoko lokujących się w hierarchii społecznego prestiżu. Bycie prawnikiem, lekarzem, dziennikarzem, nauczycielem czy wykładowcą wyższej uczelni wykraczało poza techniczny wymiar zawodu i wpisywało się w społeczną misję inteligencji jako strażnika sfery publicznej i gwaranta dobra wspólnego. Wymagało też szerokich kompetencji humanistycznych i wysokich kwalifikacji moralnych.

Istnieją podstawy, by twierdzić, że oba wyróżnione kanały ruchliwości społecznej są dziś zablokowane. Fakt ten wiązać można z dokonującym się przewartościowaniem społecznej roli inteligencji i zmianą jej strukturalnego usytuowania, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu. Nie mniej ważną przyczyną jest postępująca relatywizacja kultury i jej stopniowe rugowanie z modelu człowieka wykształconego.

O tym, że wartości poznawcze, estetyczne i moralne przekazywane za pośrednictwem tzw. kultury wysokiej nie są już obligatoryjną składową wyższego wykształcenia, świadczy polityka lokowania instytucji akademickich w małych miastach. Państwowe i niepaństwowe szkoły wyższe, wydziały zamiejscowe czy dydaktyczne punkty konsultacyjne są zakładane w miejscowościach pozbawionych teatru, filharmonii, muzeów, a nawet bibliotek naukowych. Ale także studenci wyższych uczelni zlokalizowanych w dużych ośrodkach akademickich mają ograniczony dostęp do instytucji kultury. Dzieje się tak, ponieważ większość z nich odbywa studia w systemie zaocznym. Wedle danych GUS w roku 2009 studenci niestacjonarni stanowili 50,6% ogółu studiujących (*Szkoły wyższe...*, s. 26). Koncentracja zajęć w 10–12-godzinnych blokach realizowanych podczas sobotnio-niedzielnich zjazdów nie pozostawia czasu na korzystanie z wielkomiejskiej oferty kulturalnej nawet w sensie fizycznym. Fakt ten – można przypuszczać – nie jest traktowany jako jakaś szczególna dolegliwość. W społeczeństwie masowym kultura wysoka utraciła swoją wyróżniającą pozycję. Została zrównana z praktykami kulturalnymi innego typu. Dobitnie wyraziła to Izabela Cywińska, stwierdzając, że życie kulturalne ... *zostało zmiecione przez święte prawo każdego do bycia tym czym jest i niczym ponadto* (Cywińska 2003, s. 70).

Przyzwolenie na bycie „sobą” zwalnia ze znajomości obligatoryjnego niegdyś dla człowieka wykształconego kanonu kultury i otwiera liczne możliwości w zakresie wyboru stylu życia i sposobów spędzania czasu wolnego. Jeżeli przyjąć, że skuteczna reklama musi odwoływać się do autentycznych potrzeb i pragnień ludzi, to o preferencjach kulturalnych dzisiejszych studentów informuje załączony jako ilustracja fragment tekstu reklamy zachęcającej kandydatów na studia do wyboru Wrocławia jako ośrodka akademickiego (ilustracja 1). Blisko połowę jego objętości zajmuje drobiazgowy opis klimatycznych knajp, klubów, imprezowi, piwiarni itd. O działalności miejskich instytucji kulturalnych nie wspomniano.

Redukcja szans na bycie „kimś” poprzez blokadę kanału awansu społeczno-zawodowego wiąże się z masowością kształcenia na poziomie wyższym. Współczynnik skolaryzacji brutto dla edukacji akademickiej w roku 2009/2010 wynosił 53,7% i przewyższał średnią europejską (*Szkoły wyższe...*, s. 27). Jeżeli tempo jego wzrostu zostanie utrzymane, to już wkrótce kształcenie akademickie w Polsce zyska walor powszechności². W ten sposób nieziszczalne – jak by się wydawało – postulaty zwolenników pełnego egalitaryzmu oświatowego staną się faktem. Można by się z tego cieszyć, gdyby sukces szkolnictwa wyższego w Polsce nie był sukcesem patologicznym. Za taką jego kwalifikacją przemawia obserwowane zjawisko postępującej inflacji wykształcenia. Obejmuje ono spadek jakości kształcenia w szkołach wyższych i malejącą wartość rynkową akademickich dyplomów. Rozpocznę od pierwszej kwestii.

² Zdaniem M. Trow edukacja ma charakter elitarny, gdy współczynnik skolaryzacji kształtuje się poniżej 30%. O kształceniu masowym można mówić, gdy sięga on 50%. Edukacja jest powszechna, gdy współczynnik skolaryzacji dla danego poziomu kształcenia przekracza 80% (za: Bron 2010, s. 7).

Ilustracja 1. Jak dobrze jest studiować we Wrocławiu (fragment)

Dobra zabawa

Dla studenta liczy się także czas wolny. We Wrocławiu nikt nie będzie miał problemu z jego zagospodarowaniem. Pod względem oferty kulturalnej ze stolicą Dolnego Śląska trudno się mierzyć. Wrocław lubi się również bawić. Nieraz do białego rana. Znajdziecie tu knajpy i kluby w każdym możliwym stylu i klimacie.

Sercem miasta jest Rynek. To miejsce spotkań i centrum rozrywek studenckich. Knajpy i kluby znajdziecie tam niemal na każdym kroku. Poczawszy od małych lokali ze stałą klientelą, na dużych klubach skończywszy. Warto wybrać się na odkrywczą wyprawę po wrocławskich knajpach – potrafią zaskakiwać. Piwnica Świdnicka pod starym ratuszem – tu pocujemy się jak w dawnym Breslau. Po sąsiedzku ulokował się jedyny dziś działający browar we Wrocławiu – Spiż. Warzą tam świetne piwo, a w części piwnicznej można podziwiać piękne kadzie. Klub Pulp Fiction przy ul. św. Mikołaja nie tylko z nazwy przypomina słynny film Quentina Tarantino. Jak w filmie można poczuć się w Misiu...

Klubowicze bawią się najczęściej w Rynku i w Pasażu Nepolda, gdzie sąsiaduje ze sobą kilkanaście imprezowni. (...) Wrocławianie chętnie odwiedzają też knajpki ulokowane pod nasypem kolejowym przy ul. Bogusławskiego. Mają tę zaletę, że jest tam spokojniej i taniej niż w pobliżu Rynku. Niepowtarzalny klimat stwarzają przejeżdżające tuż nad głową pociągi. Wiosną, latem i wczesną jesienią Rynek tętni życiem przez okrągłą dobę. Przyjemnością samą w sobie jest posiedzenie w którymś z licznych na Starym Mieście ogródków piwnych. I choć wydaje się, że knajp we Wrocławiu jest zatrzęsienie, a ciągle powstają nowe, w piątkowe czy sobotnie wieczory trudno znaleźć wolne miejsce. Azylu w szalonym tempie miejskiego życia można poszukać w jednej z niewielkich kawiarni na Starym Mieście. Można tam spokojnie porozmawiać lub po prostu poczytać gazetę. Jeśli chodzi o ofertę kulinarną, to we Wrocławiu znajdziecie potrawy niemal z całego świata: od kuchni włoskiej czy chińskiej, przez czeską i hinduską, po bretońskie naleśniki.

Źródło: Żuchnowicz 2011, s. 10.

Wedle opinii Jerzego Marcinkowskiego, profesora w Instytucie Informatyki Uniwersytetu Wrocławskiego, jedynie 15–20% absolwentów szkół średnich ma kompetencje intelektualne pozwalające sprostać wymaganiom programowym studiów wyższych. Ponieważ studia podejmuje więcej niż połowa kończących szkoły średnie, oznacza to – konkluduje on – że *dwóch na trzech studentów spędza od trzech do pięciu lat na uczelniach, marnując czas swój i nauczycieli* (Wysocki 2009, s. 2).

Równie krytyczna jest ocena profesora Jana Hartmana, filozofa z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Píše on:

Nie wiem, jaki odsetek absolwentów szkół średnich w Polsce umie napisać poprawnie kilka zdań po polsku. Wiem, że wśród studentów na pierwszych latach studiów jest to nieco ponad 50 proc. Wśród tych, którzy nie umieją pisać, większość po prostu nie zna ortografii, gramatyki i interpunkcji, ale od biedy może się wysłowić. (...) Oprócz półanalfabetów mamy jednak wśród studentów analfabetów prawdziwych. Jest ich z pewnością nie mniej niż 10 proc. Osoby te zdolne są jedynie zapisać ciąg kulfonów nieukładających się w zdania, ze szczątkową strukturą gramatyczną, bez wielkich liter i kropek, bez podmiotów i orzeczeń, bez sensu. Są to absolwenci polskich liceów i techników, posiadacze matur, starych bądź nowych, bez różnicy (Hartman 2009, s. 20).

Niezależnie od rezultatów, jakie uzyskują studiujący, zaliczenia muszą być wpisane, a egzaminy zaliczone. Również ...*tym 70 procentom „studentów”, którzy niczego bynajmniej nie studiują, w życiu nie przeczytali żadnej książki ani bynajmniej nie mają takiego zamiaru* (tamże). Wymaga tego sytuacja ekonomiczna uczelni wyższych. W roku 2009 aż 80,4% przychodów uczelni publicznych pochodziło z działalności dydaktycznej. Sprzedaż usług dydaktycznych w wyższych szkołach niepublicznych stanowiła 93,1% ich przychodów (*Szkoły wyższe...*, s. 48, 49). Nic dziwnego, że pogoń za skłonny do płacenia studentem staje się główną strategią przetrwania uczelni na edukacyjnym rynku i warunkiem etatowego bezpieczeństwa akademickiej kadry.

Spadek jakości kształcenia w uniwersytetach w zasadzie nie budzi oporu studentów. Z badań P. Stańczyka przeprowadzonych wśród zaocznych studentów politologii Uniwersytetu Gdańskiego wynika, że jedynie 3 spośród 21 przebadanych respondentów traktuje studiowanie w kategoriach wartości autotelicznych. Pozostali widzą je instrumentalnie. *Zatem – konkluduje autor badań – studia wyższe to (generalnie) droga ku lepszemu życiu, ale droga ta nie wiedzie przez zdobycie wiedzy, tylko przez zdobycie dyplomu* (Stańczyk 2007, s. 53).

Oczywiście, młodzi ludzie doskonale wiedzą, że dyplom uczelni wyższej nie gwarantuje już bezpośredniego dostępu do atrakcyjnych pozycji społecznych. Zdają sobie sprawę z niedopasowania struktury rynku pracy i struktury kwalifikacyjnej, co wyraża się rosnącą liczbą absolwentów bezrobotnych, szczególnie wśród tych, legitymujących się dyplomami studiów humanistycznych. Są świadomi, że edukacja akademicka systematycznie traci swą funkcję nadawania statusu, a uniwersyteckie dyplomy są ryczałtem dewaluowane i nie dają nadziei na bycie „kimś”. Są też świadomi, że trwałe wejście w system zatrudnienia poprzedzone jest zwykle labilną fazą przejściową, w której nędzna praca w kraju lub za granicą występuje na przemian z brakiem zatrudnienia, zajęciami okresowymi, niskimi dochodami i niską pozycją społeczną.

Ta upokarzająca dla absolwentów sytuacja nie pojawiła się nagle. Z badań socjologów prowadzonych nad procesami transformacji ustrojowej w Polsce wynika, że swój alokacyjny potencjał wyższe wykształcenie zaczęło tracić już w latach 90. XX wieku, a więc w momencie urynkowienia wyższego wykształcenia i szerokiego otwarcia bram uczelni dla „studentów-klientów”.

...w latach 1988–2003 wystąpił spadek zależności pomiędzy wykształceniem a pozycją zawodową po wejściu na rynek pracy. Zmniejszyła się alokacyjna siła wszystkich poziomów wykształcenia, co dotyczyło również najwyższego poziomu. (...) wyższe wykształcenie przestało być (przynajmniej na wejściu) atrybutem zapewniającym dostęp do lukratywnych pozycji zawodowych, o wysokim statusie społecznym (Domański, Tomescu-Dubrow 2008, s. 144, 146).

Można przypuszczać, że utrata instrumentalności nadal cechuje wyższe wykształcenie i postępuje proporcjonalnie do rosnącej liczby dyplomów corocznie „rzucanych”

na rynek pracy. Jednocześnie złudzeniem byłoby sądzić, żeby fakt ten, choćby i potwierdzony przez najwyższe socjologiczne autorytety, mógł odebrać ludziom nadzieję i przekreślić ich aspiracje do lepszego życia. Powszechna jest świadomość, że dyplom wyższej uczelni wprawdzie nie gwarantuje bycia „kimś”, ale jego brak niezawodnie skazuje na pozostanie „sobą” (Stańczyk 2007). Jest to perspektywa na tyle groźna, że absolwenci szkół średnich nadal będą oblegać uniwersytety. Także ci, dla których wiedza akademicka nie jest wartością autoteliczną.

Przeniesienie funkcji nadawania statusu z systemu kształcenia do systemu zatrudnienia nie pozostało bez wpływu na postawy wobec edukacji. Sądzę, że dotychczasowe wyniki badań pozwalają wyróżnić dwie skrajne, idealnotypiczne postawy. Pierwszą reprezentują „naiwni merytokraci”. Postawa druga jest charakterystyczna dla „cynicznych kredencjalistów”.

Naiwni merytokraci – co oczywiste – podzielają ideologię merytokratyczną i wierzą w edukację. Wierzą, że edukacyjny sukces będący funkcją pracowitości i talentu uzyskany w warunkach równego dostępu do kształcenia, powinien przekładać się na wysoką pozycję jednostki w strukturze społeczno-zawodowej i odpowiedni status społeczno-ekonomiczny. Przy tym – jak zauważa A. Gromkowska-Melosik – *istotne jest to, aby status socjoekonomiczny uzyskiwany był w trakcie uczciwej i otwartej rywalizacji – w trakcie której zwyciężają jednostki zdolne do ciężkiej pracy i najbardziej utalentowane* (2003, s. 36).

Trudności ze znalezieniem pracy nie odbierają im wiary w wartość edukacji. Przeciwnie. Doznane niepowodzenia wiążą oni z niedopasowaniem posiadanych kwalifikacji do potrzeb pracodawców i ponownie podejmują edukację, tym razem aby je zakresowo zmodernizować i poszerzyć. Tym – jak się wydaje – można wytłumaczyć polski fenomen edukacyjny – równoległe studiowanie dwóch (lub więcej) kierunków. Prawdziwy boom przeżywają studia podyplomowe. Liczba uczestniczących w nich słuchaczy w roku akademickim 2009/2010 wynosiła 194,2 tys. i w porównaniu z rokiem 2005, a więc w ciągu 4 lat, wzrosła ponadtrzykrotnie (*Szkoły wyższe...*, s. 33). Godną uwagi dynamiką cechują się również studia doktoranckie. W roku akademickim 2009/2010 uczestnicy studiów doktoranckich liczyli 35,7 tys. osób, o ponad 10% więcej w porównaniu z rokiem poprzednim (tamże, s. 33–34). Jeśli zważyć, że największą popularnością wśród studiów podyplomowych i doktorskich cieszą się kierunki ekonomiczne, administracyjne i pedagogiczne, a więc te, w których nadpodaż dyplomów jest największa, to teza o ratowaniu instrumentalności wykształcenia poprzez dalsze kształcenie się wydaje się wysoce prawdopodobna.

Załączony jako ilustracja 2 opis przypadku Agaty pokazuje, że wyznawcy poglądu merytokratycznego łatwo nie rezygnują, a już z pewnością nie rezygnują z przeświadczenia o sprawiedliwym dostępie do zawodów i stanowisk, również tych najbardziej prestiżowych, który – jak święcie wierzą – dokonuje się w otwartej rywalizacji na podstawie obiektywnego kryterium wiedzy i kompetencji. Zwolennicy

kredencjalizmu przyjmują nieco odmienne stanowisko. Wierzą, że o awansie społecznym decydują nie tyle profesjonalne kompetencje, ile dyplom, który je formalnie uwierzytelnia (Gmerek 2003). Dlatego studiowanie sprowadza się do zdobycia dyplomu możliwie najwyżej cenionego na rynku pracy. Część z nich idzie dalej. Zgłębianie wiedzy i nabywanie umiejętności traktują jako niefortunną konieczność, rodzaj ceny „płaconej” za dyplom, którą – co zrozumiałe – w miarę możliwości trzeba starać się obniżyć. Absolwenci zaliczani przeze mnie do kategorii „cynicznych kredencjalistów” prezentują postawy jeszcze bardziej radykalne. Nie martwią się, że ich dyplomy są synonimem pustych kredencjałów. Nadzieje na uzyskanie intratnej pracy i wysokiej pozycji społecznej wiążą z możliwością protekcji i poparcia ze strony tych, którzy z tytułu pełnionych funkcji administracyjnych, sprawowanej władzy politycznej, posiadanego bogactwa, koneksji towarzyskich itp. są w stanie takiego wsparcia im udzielić. W ten sposób otwiera się droga dla kumoterstwa, kołesiostwa, nepotyzmu, a nawet korupcji. Słowem, jasne kryteria i przejrzyste mechanizmy zatrudnienia i awansu zawodowego ulegają patologizacji. Wyjaśnia to, dlaczego w ciągu trzech lat poszukiwania pracy Agata tylko raz wzięła udział w uczciwym postępowaniu konkursowym.

Rywalizując na coraz trudniejszym rynku akademickiej edukacji, uczelnie rekrutują studentów, obiecując im dobre warunki kształcenia, nowoczesne programy nauczania, a w dalszej perspektywie – błyskotliwą karierę zawodową i życiowy sukces. Czynią to, mając świadomość, że uczestnicząc w procesie „nadprodukcji” dyplomów, postawią swoich absolwentów w sytuacji morderczej rywalizacji na rynku pracy, w której – jak doświadczyła tego Agata – o jeden etat ubiegać się będzie stu i więcej kandydatów.

Aby złagodzić tę widoczną gołym okiem sprzeczność, szkoły wyższe podejmują liczne działania mające charakter „pozadyplomowego” wspierania własnych absolwentów na rynku pracy. Realizują je uczelniane *Biura Karier*. Ich misją – jak można przeczytać na stronie jednego z czołowych polskich uniwersytetów – *jest świadczenie usług studentom i absolwentom ... w zakresie kształtowania umiejętności pozwalających na konkurowanie na wymagającym rynku pracy oraz pomoc w znalezieniu zatrudnienia odpowiadającego ich kwalifikacjom i aspiracjom*. Zajęcia oferowane przez nie poza formalnie obowiązującym programem nauczania w formie np. treningów autoprezentacji, warsztatów przedsiębiorczości, szkół liderów itp., mają uczynić absolwenta atrakcyjnym produktem rynkowym niezależnie od kompetencji faktycznie przez niego posiadanych i zwiększać wartość dyplomu na rynku pracy. Bardziej zagadkowa jest rola powstających przy niektórych uczeniach *Klubów Absolwentów*. Ich formalnie deklarowane cele mówią o utrzymywaniu przez absolwentów więzi z uczelnią i prezentowaniu jej dobrego wizerunku. W rzeczywistości może chodzić o budowanie sieci nieformalnych powiązań pozwalających preferować przy zatrudnieniu własnych absolwentów. Słowem, o niejawną protekcję instytucjonalną.

Ilustracja 2. Przypadek Agaty (tytuł – M.M.)

Agata (ur. 1974) ukończyła pomaturalną szkołę plastyczną w Warszawie. Pracowała w ognisku dla trudnej młodzieży, w weekendy studiowała polonistykę. Pięć lat temu przyjechała do Łodzi – za mężem. Rok później urodziła dziecko. Od trzech lat szuka pracy. (...)

Próbowała w ognisku takim jak w Warszawie, ale okazało się, że w łódzkim nie było pracy na stałe. (...) Postanowiła znaleźć coś w urzędzie miasta. Startowała w konkursach na stanowiska szeregowych inspektorów od edukacji i kultury. Próbowała też zacząć się w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej. Wysłała CV, uczyła się przepisów (o dodatkach mieszkaniowych, alimentach, przetargach), pisała projekty, chodziła na rozmowy. I nic.

Na konkursy zgłaszała się masa kandydatów, nawet po kilkuset. Agata pokonywała kolejne etapy, ale – jak mówi – „na mecie zawsze wygrywał ktoś inny”. Raz znalazła się w finałowej trójce. Słyszała same komplementy. Że wykształcona, z doświadczeniem, pomysłami. Niestety, pracę dostał pan ze sztabu wyborczego poprzedniego prezydenta Jerzego Kropiwnickiego. (...)

Jeżeli nie urząd, to szkoły. (...) W trzy lata odwiedziła kilkanaście szkół. Prywatnych i publicznych. Lepszych i gorszych. W niektórych była nawet dwa razy. Panie w sekretariatach odbierały podania i zawsze to samo: „proszę czekać na odpowiedź”. Nie było żadnej. (...) W międzyczasie szukała w księgarniach i redakcjach. W antykwariacie usłyszała, że się nie nadaje, bo ma zbyt dobre wykształcenie. Empik się nie odezwał. Redakcje? Jeśli w ogóle, to tylko zlecenia.

Agata najlepiej wspomina Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. 120 kandydatów, a etat tylko jeden. Jedyny prawdziwy konkurs, czyli taki, w którym z góry nie było wiadomo, kto wygra. Znów doszła do ostatniego etapu. (...) Wygrał ktoś inny, ale pierwszy raz nie miała żalu.

Pomyślała, że skoro nikt nie chce jej zatrudnić, otworzy własną firmę. (...) Wymyśliła agencję niań. (...) Napisała biznesplan i złożyła go w Łódzkiej Izbie Przemysłowo-Handlowej. Oczywiście wraz z wnioskiem o dotację z Unii. ...ale znów pech. Do dotacji zabrakło czterech punktów. (...) Agata nie czekała. Dopieściła projekt i złożyła go jeszcze raz. Tym razem zabrakło trzech punktów.

Trzecie podejście zrobiła w kwietniu ... mając nadzieję, że uzyska dodatkowo 20 punktów za status bezrobotnego... Tym razem na przeszkodzie stanęły przepisy. By dostać z Unii na coś, co chce się robić w Łodzi, trzeba być w tej Łodzi zameldowanym przynajmniej od roku. Agata miała meldunek od dziesięciu miesięcy. (...)

Niedawno Agata przeczytała w „Gazecie” artykuł o przedszkolu, które szuka pracownika na staż, a potem na stałe, i nikt z urzędu pracy się nie zgłosił. (...) Niestety, w urzędzie powiedzieli, że na staż może iść gdy będzie bezrobotna „długotrwale”. Czyli za rok.

Źródło: Blewaska, Markowski 2010, s. 12.

Tekst cytowany, skrócony, nieznacznie zmodyfikowany gramatycznie – M.M.

„Zapchanie” dotychczasowych kanałów mobilności społecznej wskutek nadpodaży akademickich dyplomów rodzi zjawisko proletaryzacji wykształcenia i ogranicza szanse na awans. Jeżeli tak, to kogo kształcą dziś polskie uniwersytety i do jakiej klasy społecznej desygnują swoich absolwentów? Odpowiedź jakiej mogą udzielić na to pytanie, nie jest szczególnie skomplikowana. Wydaje się, że absolwenci obecnej masowej edukacji akademickiej mogą być nazwani postinteligencją. Jej elitę stanowią mandaryni³.

³ Określenia „mandaryni” użyła S. de Beauvoir w latach 50. na oznaczenie grupy lewicowych intelektualistów z A. Camusem i J.-P. Sartre’em na czele, których rola w życiu publicznym daleko wykraczała poza ich kompetencje artystyczne i literackie. Określeniem tym ponownie posłużył się J. Chłopecki (2006). W swoim błyskotliwym esejku abstrahuje on od ironicznego zabarwienia, jakim termin „mandaryni”

Czas mandarynów

Charakteryzując kondycję społeczeństw ponowoczesnych, socjologowie mówią o ich postępującej dekompozycji strukturalnej, co prowadzi do indywidualizacji społecznego położenia jednostek i grup i przyczynia się do relatywizacji tradycyjnych wyznaczników przynależności klasowej. U. Beck obwieszcza koniec społeczeństw wielkich grup i mówi o bezklasowości nierówności społecznych (Beck 2002, s. 113). Z drugiej strony, istniejące konflikty interesów skłaniają ludzi do integracji w profesjonalne wspólnoty typu korporacyjnego, zdolne do ochrony i utrzymania ich hegemonicznej pozycji społecznej zbudowanej na koncentracji pieniądza i władzy.

Profesjonalne organizacje lekarzy, prawników, artystów, dziennikarzy itd. podejmują liczne starania, aby wykonywanym przez ich członków zawodom nadać możliwie najwyższy prestiż społeczny legitymizujący zgłaszane przez nich roszczenia statusowe. Podobnie jest z pracownikami nauki, którzy analogicznie jak grupy wcześniej wymienione tworzą mandarynat – zbiorowość wygranych na transformacji ustrojowej. Postinteligencja, w tym i mandaryni jako jej najbardziej prominentni przedstawiciele, to zbiorowość konstytuująca się „pomiedzy” tradycją i etosem inteligencji a tworzącą się klasą średnią, uważaną za fundament i ostoję liberalnej demokracji. Tym, co łączy inteligencję i obecną postinteligencję, jest posiadanie wyższego wykształcenia. Różnica dotyczy sposobu jego rozumienia i przypisywanej mu wartości.

Twórca nowoczesnego uniwersytetu europejskiego W. von Humboldt wierzył, że uformowana przez edukację akademicką inteligencja będzie przywódczą warstwą modernistycznego społeczeństwa, zdolną zastąpić w tej roli dziedziczną arystokrację rodową. Był przekonany, że pełniąc funkcje wzorotwórcze i kanalizując dążenia, potrzeby i aspiracje mas, inteligencka elita stanie się sumieniem narodu i głosem społeczeństwa. Tak zaprojektowana rola społeczna wymagała wysokich kompetencji intelektualnych, społecznych i moralnych, niezbędnych do tworzenia i upowszechniania kultury – konstruktu regulującego działania zbiorowe i nadającego im wspólnotowy sens. Dlatego kształcenie uniwersyteckie miało szeroki profil humanistyczny i charakter ogólny. Przygotowywało do pełnienia kluczowych funkcji w sferze publicznej, kształtowało twórcze nastawienie, prospołeczne postawy i wolę odpowiedzialnego pełnienia służby wobec narodowej wspólnoty.

Postępy demokratyzacji w sferze politycznej i społecznej oraz zacieranie się różnic etnicznych w jednoczącej się Europie sprawiły, że inteligencja została zwol-

był pierwotnie naznaczony i używa go w sensie opisowym, jako synonim inteligencji. W opracowaniu tym określenia „mandaryn” będę używał w odmiennym znaczeniu, bliższym pierwowzorowi. Mandaryn to przedstawiciel ponowoczesnej postinteligencyjnej elity. Z inteligencką elitą w tradycyjnym sensie łączy go tylko jedno – zajmowanie wysokiej pozycji społecznej.

niona ze swojej wzniosłej misji strażnika kultury i gwaranta narodowej tożsamości. Z kolei zmiany w sferze gospodarki zmieniły zapotrzebowanie na kwalifikacje zgłaszane przez rynek pracy. Szczególnie cenione są dziś wąskospecjalistyczne kompetencje zawodowe integrujące w sobie standardową wiedzę i rutynowe umiejętności. Wreszcie, szerokie otwarcie bram uniwersytetów i umasowienie edukacji akademickiej pociągnęło za sobą obniżenie jej jakości do poziomu średnich i słabych „studentów-klientów”. Praktyka ta doczekała się nawet „naukowej” legitymizacji w postaci koncepcji „edukacji zorientowanej na studenta” (zob.: Kember 2009).

Trzy wymienione czynniki powodują, że dystrybuowane na masową skalę wykształcenie postinteligentne jest wąskospecjalistyczne, instrumentalne i pozbawione obramowania kulturalnego. J. Chłopecki charakteryzuje je następująco:

Nowoczesne wykształcenie jest pragmatyczne i instrumentalne, zorientowane na efekty (zawody rutynowe); wykształcenie tradycyjne zorientowane było na wartości i ogólny rozwój intelektualny. Orientacji aksjologiczno-problemowej przeciwstawiona została orientacja instrumentalno-wynikowa. Ta pierwsza ufundowana była na przeszłości, tradycji, ta druga jest perspektywna, interesuje ją teraźniejszość i przyszłość... Nie tylko rachunek efektywności przemawia za tą zmianą – jest ona także konsekwencją procesów uniwersalnych, doprowadzających do relatywizacji świata wartości i rozchwiania świata prawd (2006, s. 73).

Źródłem postaw wobec wiedzy i wykształcenia jest nie tylko kultura i tradycja, ale i prognozowana przyszłość. W ustroju liberalnej demokracji i gospodarki wolnorynkowej należy ona do klasy średniej. Dla młodych ludzi z akademickimi dyplomami jest ona grupą odniesienia normatywnego i źródłem biograficznych wzorów. Zdaniem H. Domańskiego (2002) podstawą istnienia klasy średniej jest własność. Wiąże się z nią zamożność i wysoka stopa życiowa. Kolejną składową statusu jej członków jest wysoka pozycja zawodowa. Ponadto cechuje ich silna orientacja na życiowy sukces i konsumpcyjny styl życia (tamże, s. 23–25). Zarysowana wizja, jakże odległa od ascetycznego ideału kreślonego niegdyś przez Maxa Webera, jest silnie naznaczona konsumpcjonizmem. Trudno się temu dziwić. Społeczeństwo, które przez całe dekady żyło w gospodarce permanentnych niedoborów, doświadczało braku bezpieczeństwa ekonomicznego i deprywacji najbardziej elementarnych potrzeb życiowych, ma naturalną skłonność do możliwie najszybszego powrotu do normalnych standardów życiowych. Dlatego swoją aktywność będzie koncentrować na celach ekonomicznych. Innymi słowy, będzie orientować się na zarabianie, dorabianie, bogacenie się i konsumpcję. Kadra akademicka z entuzjazmem podjęła udział w wolnorynkowym spektaklu rywalizacji o status. Zatrudnienie wieloletowe, ponadwymiarowe zajęcia dydaktyczne, sprawowanie opieki merytorycznej nad kilkudziesięcioma seminarzystami rocznie, to tylko niektóre najbardziej banalne przykłady ekstensywnej aktywności akademickiej, wykonywanej kosztem pracy badawczej i ograniczaniem udziału w międzynarodowych projektach naukowych.

Akademiccy mandaryni nie tylko dążą do zajęcia możliwie najwyższych pozycji statusowych na różnych skalach społecznego zróżnicowania, ale i starają się trwale je zabezpieczyć, przekształcając się w społeczność korporacyjną. Przywileje podatkowe, prawne gwarancje autonomii, szeroka samorządność traktowana jako synonim akademickich wolności, to tylko niektóre przejawy skutecznej polityki korporacyjnej, która umożliwia ludziom uniwersytetu instytucjonalizację własnej wyjątkowości. Ponadto mechanizmy napędowe wytwarzane przez ideologię korporacyjną mają ogromny potencjał strukturotwórczy. Powołują do życia „uniwersytet przedsiębiorczy”, modelową uczelnię nowej generacji, która integruje centra usług informatycznych, platformy technologiczne, inkubatory innowacyjności, departamenty marketingu i promocji, ośrodki doradztwa, biura karier i wydziały kształcenia ustawicznego. A nade wszystko – jak określiła to M. Czerepaniak-Walczak – czyni uniwersytet miejscem „*produkcji*” *wyższego wykształcenia i dominacji ideologii kredencjalizmu* (2010, s. 56).

Orientacja edukacji akademickiej na cele ekonomiczne ma długą listę konsekwencji dobrze opisanych w literaturze naukowej (zob.: Potulicka, Rutkowiak 2010). Wskażę jedynie na trzy spośród nich, szczególnie istotne dla problematyki egalitaryzmu oświatowego. Po pierwsze, komercjalizacja edukacji i sprzedaż wiedzy w postaci edukacyjnych pakietów pozbawia ją wymiaru autotelicznego, gubi jej związek z kulturą i intelektualną tradycją, z której ona wyrasta. Produkt sprzedawany za pośrednictwem pieniądza, który wyraża jego wartość, jest włączany do zbioru innych produktów wymiennych i symbolicznie z nimi zrównywany. W ten sposób wiedza naukowa zyskuje taki sam status jak inne towary powszechnego użytku. Ponadto wstawienie wiedzy do masowego obrotu handlowego „pospolituje ją”, odbiera jej niepowtarzalność i wyjątkowość. Nie zaznajamia z metodologią samodzielnego dochodzenia do niej i pozbawia możliwości doświadczania emocji towarzyszących dokonywaniu odkryć.

Po drugie, motywowana ekonomicznie akademicka praca na akord nieuchronnie prowadzi do obniżenia jakości kształcenia. Przywoływany wcześniej profesor Jerzy Marcinkowski, informatyk z Uniwersytetu Wrocławskiego, który jako członek Państwowej Komisji Akredytacyjnej wizytował uczelnie kształcące informatyków, stwierdza, że jedynie 40% personelu dydaktycznego ma wystarczające profesjonalne kompetencje. Pozostałych należałoby zwolnić. Połowie uczelni państwowych należałoby odebrać uprawnienia do kształcenia na kierunku „informatyka”. W przypadku uczelni niepaństwowych wskaźnik ten sięga 80–90% (Wysocki 2009, s. 2).

Czasami odzywają się głosy, że obniżenie jakości kształcenia na uniwersytetach jest nieuniknioną ceną, jaką demokratyzujące się społeczeństwo musi zapłacić za egalitaryzację stosunków społecznych, i że ma ona charakter przejściowy. Te optymistyczne prognozy opierają na znajomości działania mechanizmów wolnego rynku, który – jak dowodzą – nieuchronnie będzie eliminować uczelnie słabe, oferujące usługi edukacyjne niskiej jakości. Nie podzielam tego optymizmu. Ręka rynku może i jest niewidzialna, ale nie działa na oślep. Rynek jest nie tylko miejscem zapośredniczonej

przez pieniądź wymiany towarów i usług, ale i instytucją społeczno-kulturową. Tak jak każda instytucja ma własną kulturę organizacyjną i obramowanie aksjologiczne. W USA wskaźnik skolaryzacji sięga 80% (za: Potulicka, Rutkowiak 2010, s. 288). Pomimo to, powszechnie podzielana wiara w ideologię merytokratyczną i możliwość odniesienia życiowego sukcesu w uczciwej rywalizacji z innymi skłania młodych ludzi do wybierania uczelni możliwie najlepszych, co uruchamia mechanizm „windy w górę” i umacnia rynkową pozycję uniwersytetów z tzw. *Ligi Bluszczowej*. Dominacja ideologii kredencjalizmu, z czym mamy do czynienia w Polsce, uruchamia mechanizmy rynkowe działające w przeciwnym kierunku. Młodzież nie wybiera uczelni najlepszych, ale najtańsze, tj. z najniższym czesnym, położone najbliżej domu rodzinnego, nienarzucające wysokich wymogów programowych, nieabsorbujące czasowo (studia zaoczne) itd. Nielimitowany egalitaryzm znosi ekskluzję wiedzy i wykształcenia i uruchamia „windę w dół”.

Trzecim rodzajem konsekwencji wynikających z bezwarunkowej inkluzji do edukacji akademickiej jest utrata przez wykształcenie jego funkcji statusowych. Przeniesienie funkcji nadawania statusu z systemu kształcenia do systemu zatrudnienia wzmacnia pozycję pracodawców. W ten sposób absolwenci wyższych uczelni, którzy szans na zatrudnienie i awans poszukują najczęściej w firmach typu korporacyjnego, stają się całkowicie zależni od mandarynów. Dysponując autonomią i mając prawo ustanawiania kryteriów zatrudnienia, mogą oni przebierać wśród kandydatów i arbitralnie przydzielać (lub nie) pozycje statusowe, z inkluzją do własnej kasty wyłącznie. Otwiera to drogę dla kołesioństwa, kumoterstwa, nepotyzmu i korupcji oraz uruchamia procesy anomijne w społeczeństwie. Sprawia, że absolwenci nierzadko zmuszani są do dokonywania dramatycznych przewartościowań moralnych. Opisany przypadek Agaty pokazuje, że potrzebowała ona aż trzech lat, aby dojść do wniosku, że bez układów jej akademicki dyplom jest bez wartości. Inni, niewykluczone, że większość, znają tę oczywistą prawdę już w momencie podejmowania studiów.

Sądząc po doniesieniach prasowych, protekcjonizm i nepotyzm jest dziś zjawiskiem powszechnym w środowisku lekarzy, prawników, samorządowców i pracowników nauki⁴. Jego rozmiary w uczelniach wyższych są na tyle niepokojące, że Senat Akademii Medycznej w Łodzi przyjął we wrześniu 2008 roku uchwałę stwierdzającą, że zatrudnianie w tych samych jednostkach organizacyjnych osób blisko spokrewnionych jest sprzeczne z zasadą dobrych obyczajów akademickich. Podobne stanowisko zajęło Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Przyjęta przez Sejm RP nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym, która ma wejść w życie 1 października 2011 roku

⁴ We wrześniu 2010 roku Sąd Rejonowy w Lublinie prowadził nabór nowych pracowników. O 30 etatów ubiegało się 530 kandydatów. Część nowo przyjętych stanowili członkowie rodzin sędziów i pracowników sądu (*Gazeta Wyborcza* z 30 listopada 2010). Wedle statystyk opracowanych przez *Gazetę Wyborczą* i *Rzeczpospolitą* dzieciom zawodowych prawników jest czterokrotnie łatwiej dostać się na aplikację niż pozostałym kandydatom (dostęp 31.12.2010).

zakazuje zatrudniania w szkołach wyższych osób blisko spokrewnionych lub spowinowatek, na stanowiskach pozostających ze sobą w zależności służbowej. Na postępujący uwiad wartości etosowych w środowiskach akademickich wskazuje uchwała Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 25 czerwca 2003 roku, zatytułowana *Akademicki Kodeks Wartości*. Jej preambułę przytaczam jako ilustrację 3.

Ilustracja 3. Akademicki Kodeks Wartości (preambuła)

Nauka i szkolnictwo wyższe przechodzą w Polsce proces głębokiej przebudowy. Nie ustępują zjawiska kryzysowe, towarzyszące transformacji ustrojowej i gospodarczej państwa. Zmienia się struktura i warunki funkcjonowania uczelni. Obok szkół państwowych rozrosło się szkolnictwo prywatne, a obok studiów bezpłatnych – różne formy wysokopłatnych usług oświatowych. Współpraca i bezpośrednia rywalizacja z uczelniami zagranicznymi stawia nieznane przedtem wyzwania. Naukowcy, zwłaszcza profesorowie, podejmują pracę na kilku etatach, na czym może ucierpieć działalność macierzystych placówek, a także poziom badań naukowych. Nie wszyscy potrafią oprzeć się pokusie występowania w dziedzinach lub działaniach pozorujących naukę (w polityce, w sterowanych ekspertyzach na zamówienie firm, a także w szerzeniu paranaukowych poglądów w mediach). Narasta przede wszystkim ilość niekorzystnych zjawisk w sferze świadomości uczonych, w motywacji ich aktywności i postawach etycznych.

W obliczu narastających zagrożeń, konieczne staje się jasne i jednoznaczne przypomnienie podstawowych wartości obyczajowych i etycznych, które, ukształtowane przez wielowiekową tradycję, tworzyły autorytet nauki, wyrażając siłę moralną akademickiego świata oraz sens posłannictwa uczonych w promocji etycznych i obywatelskich cnót. Wartości, zasad i norm jest wiele, wystarczającym wydaje się jednak zabiegiem wskazanie ich kanonu w syntetycznym skrócie, obejmującym powinności najbardziej podstawowe, reprezentujące pośrednio wszystkie pozostałe.

Źródło: www.uj.edu.pl/c/doc (dostęp 31.12.2010).

Jest rzeczą zasmucającą i głęboko zawstydzającą, że ludziom nauki trzeba przypominać – jak czyni się to dalej w przytoczonym dokumencie – czym jest prawda, odpowiedzialność, tolerancja i uczciwość.

Przejęcie kontroli nad kanałami ruchliwości społecznej przez mandarynów dokonało się nie tylko wskutek prostej nadpodaży akademickich dyplomów. Sadzę, że czynnikiem równie ważnym była familiocentryczna orientacja społeczeństwa polskiego. W połowie lat 70. S. Nowak odkrył zjawisko tzw. „próżni socjologicznej” (Nowak 1979). Było ono przejawem nieciągłości strukturalnej systemu społecznego. W owym czasie Polacy identyfikowali się z narodem, rozumianym jako wspólnota etniczna połączona wspólną historią, tradycją i kulturą, z drugiej zaś, z grupami pierwotnymi, tworzącymi społeczne ramy ludzkiej codzienności. Brak identyfikacji z instytucjami państwa socjalistycznego, które zmonopolizowały sferę publiczną, skłaniał do ucieczki w prywatność oraz szukania pomocy i wsparcia poprzez nieformalne relacje z ludźmi – członkami tych samych grup pierwotnych. Wysokie koszty transformacji społecznej i gospodarczej prolongowały tę orientację. Dlatego także dzisiaj można ignorować kryteria i zasady formalnie obowiązujące w sferze publicznej (np. kryteria zatrudniania poprzez konkursy) i osiągać indywidualnie ważne cele życiowe przez znajomości,

układy, koneksje rodzinne itp. Sądzę, że Agata nie znalazłaby pracy, nawet gdyby była absolwentką Harvardu czy Cambridge.

Rosnąca partycypacja w kształceniu wyższym, które nie respektuje standardów edukacji akademickiej, jest dystrybucją złudzeń. F. Furedi określa to zjawisko jeszcze inaczej. Mówi o oszustwie na masową skalę (2004, s. 25). Edukacyjna polityka bezwarunkowej inkluzji stara się uprawomocnić ludzi takimi, jakimi oni są. W rezultacie pojawia się zjawisko nadpodaży dyplomów, co prowadzi do spadku ich rynkowej wartości i sprawia, że szanse na awans poprzez wykształcenie sukcesywnie maleją.

Zakończenie

Pragnienie równości jest jedną z najsilniej odczuwanych ludzkich potrzeb i należy do głównych motywów rozlicznych utopii społecznych odnotowanych przez nowożytną historię idei. Jej ranga jest szczególnie wysoka w ustroju demokratycznym – twierdzi G. Sartori (1994). Jednakże ostrzega on:

Jako ideał wyrażający protest, równość jest pociągająca i łatwa do zrozumienia; jako ideał wyrażający propozycję, ideał konstruktywny, przewyższa swą złożonością wszystkie inne. W rzeczy samej, w miarę jak proponujemy coraz większą równość, lub liczne równości, coraz bardziej ryzykujemy wejście do labiryntu (tamże, s. 413).

Dzieje się tak, ponieważ urzekająca swą szlachetnością retoryka równości w praktyce łatwo ulega degeneracji. I G. Sartori dodaje:

...równość ma po swej stronie tę istotną przewagę, iż pozornie jest pojęciem jasnym i prostym. Jednak w istocie, przewaga ta jest zwodnicza. Im mocniej wierzymy, że równość jest łatwa, tym wyraźniej okazuje się, że dążenie do równości jest albo samo-oszustwem, albo kończy się autodestrukcją (tamże, s. 417).

Można sądzić, że te ostrzegawcze opinie nie były znane politykom i decydentom oświatowym, którzy uznali, że edukacja, w tym również edukacja akademicka, może być skutecznym instrumentem budowy systemu europejskiej demokracji. Rozumiejąc pojęcie równości wedle jego dosłownej, naturalistycznej wykładni, zaproponowali oni wizję Europy bez elit (zob.: Malewski 2008). W konsekwencji, obowiązujące dotychczas kryterium dostępu do edukacji wyższej wyrażające się formułą równych szans zastąpione zostało dostępem powszechnym. W ten sposób merytokratyczna ideologia edukacyjna zastąpiona została kredencjalizmem, legitymizującym niczym nieograniczoną inkluzję do edukacji.

Dla dopełnienia obrazu trzeba dodać, że zmiana, o której mowa, nie dokonała się bez udziału samych uczonych, którzy koncepcję merytokracji zawsze traktowali z dużą dozą nieufności. Przypomnę, że w edukacji opartej na koncepcji merytokratycznej chodziło o taką selekcję młodzieży, która dostęp do zawodów wymagających wysokich kompetencji intelektualnych i moralnych dawałaby najzdolniejszym i najbardziej umotywowanym, co z jednej strony pomnażałoby zasoby kapitału ludzkiego, a z drugiej, sprawiedliwie nagradzało tych, którzy dzięki swoim talentom i ciężkiej pracy wnoszą największy wkład w pomnażanie dobra wspólnego. Wiążąc pozycję społeczną z edukacyjnie poświadczonymi kompetencjami i motywacją ludzi, koncepcja merytokratyczna zakładała rozerwanie międzygeneracyjnej ciągłości statusów. Nie ufając tym założeniom, badacze społeczni odkryli istnienie kapitału kulturowego, czynnika, który w niejawny sposób pośredniczył pomiędzy środowiskiem rodzinnym i osiągnięciami szkolnymi, co w dalszej kolejności przekładało się na karierę zawodową i umożliwiało międzygeneracyjny transfer pozycji społecznych. Dla pedagogów orientacji radykalnej i krytycznej był to wystarczający argument, aby uruchomić kampanię „demistyfikacji” klasowego charakteru edukacji i demaskować przebiegłość elit, których interesom edukacja taka służy. W ślad za tym pojawiły się żądania szerszego dostępu do edukacji, także do edukacji akademickiej, dla grup defaworyzowanych, marginalizowanych i społecznie wykluczonych (zob. np.: Merill 2011). Spełniła je polityka inkluzji, zastępując merytokratyczne kryterium równości szans edukacyjnych rozwiązaniem – jak sądzono – bardziej egalitarnym – powszechnością dostępu do kształcenia akademickiego. W ten sposób szkolnictwo wyższe znalazło się w pułapce pozornego egalitaryzmu.

Zastanawiając się nad finalnym uzasadnieniem tej tezy, chciałbym wskazać na trzy ściśle powiązane ze sobą kwestie. Wydaje się, że polityka inkluzji opiera się na ludowym, populistycznym rozumieniu równości, interpretowanej jako „jednakowość”. Tymczasem ludzie nie są sobie równi. Różnią się zdolnościami, wytrwałością, pracowitością, przedsiębiorczością, inteligencją itd. Oferując wszystkim standardową edukację i równe co do wartości dyplomy, uniwersytety niesprawiedliwie dowartościowują tych, którzy nie mają wystarczających kompetencji intelektualnych i zasobów motywacji niezbędnych do sprostania wymogom edukacji akademickiej i marnotrawią potencjał zdolności i zapał tych, dla których kształcenie akademickie mogłoby być źródłem rozwoju kompetencyjnego i zasłużonego awansu społecznego. Tym samym marnotrawią trudne do oszacowania zasoby kapitału ludzkiego i redukują dynamikę rozwoju społecznego.

Wyrównywanie edukacji do poziomu średnich i słabych „studentów-klientów” obniża pułap wymagań i nierzadko jedynie pozoruje kształcenie. F. Furedi zauważa, że

Tym, co wyróżnia dzisiejszy ruch na rzecz poszerzania dostępu, jest całkowite skoncentrowanie się na zapewnieniu szans edukacyjnych przy jednoczesnej obojętności na intelektualne treści samego kształcenia. Ruch na rzecz poszerzania

dostępu nie próbuje aspirować do żadnego ideału intelektualnego. Pedagogika dostępności unika kultywowania społecznej estymy dla kulturowych osiągnięć ludzkości: kładzie nacisk bardziej na inkluzję niż na edukację (...) Ruch ten jest zasadniczo wrogi pedagogicznym praktykom, standardom i oczekiwaniom, które odróżniają uniwersytet od innych placówek oświatowych (2004, s. 123).

Ponadto orientacja na dyplom, jaką demonstruje dziś większość studiujących, nie stawia przed kadrami akademicką nowych wymagań, nie stymuluje do modernizacji i aktualizacji treści kształcenia, nie zmusza do wprowadzania innowacji w sferze metod i form dydaktycznych. Przeciwnie, masowy charakter wykładów i ćwiczeń oferowanych tysiącom studiujących w powtarzalnych, dorocznych cyklach skłania do schematyzacji aktywności dydaktycznej i sprzyja akademickiej rutynie.

Wreszcie ostatnia i najważniejsza kwestia: czy upowszechnienie edukacji akademickiej zdołało zneutralizować rolę kapitału kulturowego w kształceniu, czy dostęp do prestiżowych zawodów i stanowisk oraz wysokich pozycji społecznych stał się bardziej otwarty i demokratyczny? Odpowiedź na to pytanie jest przecząca. O alokacji jednostki w strukturze społecznej decydowało wykształcenie i status społeczny rodziny jej pochodzenia. Powszechna dostępność dyplomów szkół wyższych sprawiła, że wykształcenie stało się warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym. W ten sposób kapitałem stało się samo pochodzenie. To ono lokuje jednostki w sieci znajomości i powiązań towarzyskich, sytuuje w kręgu współzależności ekonomicznych i grupach wspólnych interesów, zapewnia poparcie i protekcję mandarynów oraz umożliwia upragniony awans do statusowych pozycji obleganych przez innych kandydatów z dyplomami, lecz pozbawionych znajomości i koneksji. Paradoksalnie, ale pozycje statusowe „dziedziczy się” dzisiaj niczym rodzinne folwarki w przeszłości.

Masowość tych zjawisk powoduje dewastację sfery publicznej demokratycznego państwa. Założona transparentność zasad i kryteriów jej funkcjonowania ulega wypaczeniom, a ważne dla ludzi decyzje rozstrzygające o ich przyszłości nierzadko zapadają w niejawnym trybie i w nieuczciwy sposób. Prasa codzienna i portale internetowe zamieszczają liczne wypowiedzi bezrobotnych absolwentów szkół wyższych⁵. Wyziera z nich bezsilność i rozpacz. Trudno się temu dziwić. Wielu z nich podejmowało edukację z nadzieją na zajęcie atrakcyjnej pozycji w strukturze społecznej i wiarą, że ukończenie studiów pozwoli im zostać „kimś”. Tymczasem polityka inkluzji ogranicza możliwość awansu poprzez wykształcenie, stara się uprawomocnić ludzi takimi, jakimi są, skazuje na pozostanie sobą.

⁵ W roku 1997 absolwenci uczelni wyższych stanowili 1,4% populacji bezrobotnych. W roku 2010 ich odsetek wzrósł do 10,5% i – jak można przypuszczać – jest mocno zaniżony. Nie obejmuje bowiem ludzi z wyższym wykształceniem, którzy czasowo lub na stałe wyemigrowali w poszukiwaniu pracy (www.onet.pl/dyplomowani-bezrobotni, 18 ...; dostęp 18.02.2011).

G. Sartori poucza nas, że:

Ideały i wartości mogą albo kształtować rzeczywisty świat, albo poddać się jego zemście – zależnie od tego czy wiemy, jak radzić sobie z „przeciwstawnym niebezpieczeństwem” i czy wiemy, że zasady doprowadzone do ekstremum mają tendencję do działania w sposób przeciwny do założonego (1994, s. 620).

Polityka równości miała doprowadzić do osłabienia roli tradycyjnej inteligencji elity, zmniejszyć dystanse społeczne między ludźmi, jawnie i bardziej sprawiedliwie dystrybuować wartości autoteliczne i instrumentalne związane z edukacją i wykształceniem. Tymczasem jej realizacja przybrała postać powszechnej akcji afirmatywnej i przyniosła skutki odmienne od zamierzonych. Wytworzyła postinteligencję, rodzaj dyplomowanego proletariatu epoki ponowoczesnej, która wygenerowała własne elity – mandarynat. Zniszczyła mit uniwersytetu. Umacniając mechanizmy umożliwiające swoiste dziedziczenie pozycji socjoekonomicznych, doprowadziła do nowej reelitaryzacji społeczeństwa. Cóż na to poradzić? Jak przekonuje nas historia niejednej utopii, populistyczne iluzje równości zawsze są kosztowne. Niestety, zwykle dowiadujemy się o tym dopiero wówczas, kiedy utopię udaje się nam w jakimś stopniu urzeczywistnić.

Bibliografia

- BECK U., 2002, *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- BLEWAŚKA J., MARKOWSKI M., 2010, *Szukam pracy. Nie mam układów*, Gazeta Wyborcza z 9 grudnia.
- BRON A., 2010, *Uczenie się dorosłych z perspektywy historycznej. Dorośli studenci w szwedzkich uniwersytetach*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 4 (52).
- CHŁOPECKI J., 2006, *Mandaryni i motłoch*, [w:] J. Chłopecki (red.), *Uniwersytet – społeczeństwo – gospodarka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Rzeszów.
- CYWIŃSKA I., 2003, *Pan Tadeusz na golasa*, Polityka, 16 (vol. 2397).
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 2010, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- DOMAŃSKI H., 2002, *Polska klasa średnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- DOMAŃSKI H., TOMESCU-DUBROW I., 2008, *Wejście na rynek pracy a poziom wykształcenia*, [w:] H. Domański (red.), *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, IFiS PAN, Warszawa.
- FUREDİ F., 2004, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- GADOMSKA M., 1987, *Polaków świadomość struktury klasowej: nierówność nieusprawiedliwiona*, [w:] J. Koralewicz (red.), *Spółeczeństwo polskie przed kryzysem w świetle badań socjologicznych z lat 1977–1979*, PWN, Warszawa.
- GMEREK T., 2003, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [w:] T. Gmerek, (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wydawnictwo WOLUMIN, Poznań.
- GROMKOWSKA-MELOSIK A., 2003, *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wydawnictwo WOLUMIN, Poznań.

- HARNGVIST K., 1989, *Comprehensiveness and Social Equality*, [in:] S.J. Ball, S. Larsson, *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*, The Falmer Press, New York.
- HARTMAN J., 2009, *Szkola buja w obłokach*, Gazeta Wyborcza z 9 kwietnia.
- HEJWOSZ D., 2010, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków.
- KEMBER D., 2009, *Promoting Student-Centered Forms of Learning Across an Entire University*, Higher Education, 1 (58).
- MALEWSKI M., 2008, *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, [w:] B.D. Gołębnik (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MERILL B., 2011, *Gender, klasa społeczna, biografia: teoria, badania, praktyka*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2 (54).
- NOWAK S., 1979, *System wartości społeczeństwa polskiego*, Studia Socjologiczne, 4 (75).
- POTULICKA E., RUTKOWIAK J., 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- SARTORI G., 1994, *Teoria demokracji*, PWN, Warszawa.
- STAŃCZYK P., 2007, *Wykształcenie, rynek pracy i „lepsze życie” w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów studiów zaocznych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 1 (37).
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.*, 2010, GUS, Warszawa.
- WYSOCKI T., 2009, *Gimnazja to wielki niewypał. Rozmowa z prof. Jerzym Marcinkowskim*, Gazeta Wyborcza z 1 lipca (mutacja wrocławska).
- ŻUCHNOWICZ M., 2011, *Jak dobrze jest studiować we Wrocławiu*, [w:] Wrocławski Indeks, dodatek do Gazety Wyborczej z 11 stycznia (mutacja wrocławska).