

PIOTR DŁUGOSZ

Instytut Socjologii Uniwersytetu Rzeszowskiego

Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji

W Stanach Zjednoczonych ponad 100 tys. woźnych posiada dyplom ukończenia wyższej uczelni, około 16 tys. absolwentów pracuje jako parkingowi – pisze *Bloomberg Businessweek* (*Woźny z dyplomem*, <http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90443,12443887>). Na fakt przeedukowania amerykańskiego społeczeństwa zwracał już uwagę R. Freeman, który uważał, że do zjawiska tego dochodzi wtedy, kiedy inwestycja w edukację przynosi niewielki zysk (Freeman 1976, s. 5). W warunkach przeedukowania dochodzi do następujących działań: młodzież zmienia swoje wybory z humanistycznych na techniczne, częściej kończy studia licencjackie niż magisterskie, zaczyna się też konkurencja w dostępie do najlepszych wyższych uczelni i do prestiżowych stanowisk (tamże, s. 33–34). Ekspansja wyższego wykształcenia prowadziła na Zachodzie w latach 70. ubiegłego wieku do inflacji dyplomów, a nie zwiększała szans młodzieży z niższym statusem społecznym na rynku pracy. Pisali o tym M. Milner (1972) i R. Boudon (2008).

W Polsce po okresie dynamicznego rozwoju sektora edukacji można zaobserwować podobne zjawisko. R. Borowicz (2008) już w 2006 roku skonstatował, iż *w Polsce mamy do czynienia z efektem nasycenia, a nawet efektem przesycenia (dyplomami wyższych uczelni), o czym świadczyła przewaga wolnych miejsc na pierwszy rok studiów nad liczbą kandydatów na studia* (s. 105). Obecnie symptomy przeedukowania są jeszcze wyraźniejsze. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego prowadzi politykę ograniczania naboru na kierunki społeczne i humanistyczne oraz zwiększa liczbę miejsc na kierunkach technicznych. Z danych MNiSW wyraźnie wylania się ten trend. Między rokiem 2007/2008 a 2011/2012 największy przyrost studentów dotyczył inżynierii środowiska (174%), następnie automatyki

i robotyki (121%), mechaniki i budowy maszyn (120%), gospodarki przestrzennej (107%), zarządzania i inżynierii produkcji (107%). Zwiększyło się też w tym czasie zainteresowanie budownictwem, finansami i rachunkowością o 85%. Relatywnie niewielki wzrost odnotowała informatyka – 47%. Najmniejszy przyrost zainteresowania miała psychologia – było to zaledwie 4%. Z kolei spadek liczby kandydatów zaobserwowano w przypadku pedagogiki (31%), administracji (26%), prawa (23%), turystyki i rekreacji (19%). Niewielki spadek dotyczył ekonomii i wyniósł 2% (*Informacja o popularności...* 2012).

Niezamierzonymi skutkami umasowienia wyższej edukacji i inflacji dyplomów jest też wzrost nierówności edukacyjnych i pojawienie się konkurencyjnej walki o miejsca na prestiżowych kierunkach w renomowanych uczelniach. Młodzież coraz częściej dostrzega, iż na rynku pracy o szansach na zatrudnienie i wysokie zarobki decyduje prestiż ukończonej uczelni. Sam dyplom już niewiele znaczy, jeśli niemal połowa rocznika maturzystów takim dyplomem dysponuje. Jakie mogą być skutki tego „efektu przesycenia”, czy przeedukowania społeczeństwa?

Z jednej strony może wystąpić sytuacja podobna do tej, którą opisywał W. Adamski. badając to zjawisko w latach 70. w Stanach Zjednoczonych. Twierdził on, iż *wysokie aspiracje edukacyjne społeczeństwa są wynikiem dążeń o charakterze kompensacyjnym. Im większe trudności napotyka młodzież z klas niższych w dostępie do wyróżnionych pozycji społecznych, tym silniejsza będzie skłonność tych środowisk do poszukiwania zastępczych symboli awansu w postaci dyplomów szkolnych* (Adamski 1977, s. 247). Czyżby w naszych realiach, w których możemy zaobserwować podobne zjawisko, miało dojść do sprzężenia zwrotnego i inflacja wykształcenia miałyby generować jeszcze większe aspiracje edukacyjne, szczególnie wśród jednostek z niskim statusem? Taki scenariusz wydaje się raczej mało prawdopodobny. Bliższy realizacji jest drugi scenariusz, w którym to inflacja dyplomów najdotkliwiej uderza w młodzież z niskim statusem. Młodzież ta w większym stopniu niż dzieci wywodzące się z klasy średniej będzie coraz częściej zmuszona do zajmowania coraz to niższych pozycji społecznych z uwagi na posiadanie dyplomów gorszych uczelni. Wydaje się, że w polskiej edukacji dochodzimy do punktu zwrotnego. Najbardziej przegrzanymi masowej edukacji stają się jednostki z niskim statusem społecznym. Kończąc gorsze uczelnie, zyskały one na edukacji najmniej, co powoduje obniżenie aspiracji i prowadzi do autoselekcji i automarginalizacji.

Celem artykułu jest przedstawienie zmian, jakie w ostatnich dekadach wystąpiły w edukacji, a także analiza skutków, jakie wywołały one na rynku pracy oraz w sferze wartości i aspiracji społeczeństwa. Materiał empiryczny stanowiący podstawy prezentowanych analiz częściowo pochodzi z danych zastanych, częściowo zaś są to opracowania danych z badań własnych, a także z danych zebranych przez innych badaczy.

Teoretyczne przesłanki prezentowanych analiz

Zjawiska występujące w polskim systemie edukacyjnym, o których mowa we wprowadzeniu, nie są czymś zaskakującym. Podobne procesy zachodziły w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej. Niektóre negatywne skutki umasowienia edukacji w Polsce także były już dostrzegane. W raporcie *Młodzi 2011* K. Szafraniec (2011, s. 45) zauważyła, iż w badaniach socjologicznych można zaobserwować pewien ruch „podskórny” ujawniający zmiany preferencji młodzieży, szczególnie zaś obniżenie aspiracji edukacyjnych młodzieży z niskim i średnim statusem. Według autorki część młodzieży zaczyna dostrzegać nieopłacalność zbyt ambitnych planów edukacyjnych. Iluzoryczność dyplomu, niedopasowanie ofert edukacyjnych do rynku pracy, duże bezrobocie wśród absolwentów itp. wyraźnie schłodziły aspiracje młodzieży. Wydaje się, iż zjawisko, które powstało w polskiej edukacji, dobrze wyjaśnia koncepcja „efektu odwrócenia” autorstwa R. Boudona. Dzięki zastosowaniu tej teorii możemy wyjaśnić i poznać mechanizmy jednego ze znaczących procesów społecznych, tj. boomu edukacyjnego i jego wpływ na funkcjonowanie systemu edukacyjnego w obecnych realiach demograficzno-ekonomicznych.

W rozważaniach R. Boudona (2008) nad zmianami społecznymi i ich źródłem pojawia się koncepcja efektu odwrócenia. Termin ten, wykorzystywany w naukach ekonomicznych, oznacza skutki uboczne, efekty złożenia (agregacja), paradoks, emergencję, efekt dialektyczny lub zewnętrzny. Innymi słowy, efekt odwrócenia można rozumieć jako negatywną konsekwencję jakiegoś działania. Jak podaje wspomniany autor, *dotyczą one efektów indywidualnych i zbiorowych wynikających z zestawienia jednostkowych zachowań indywidualnych, chociaż nie są wpisane w cele, do których dążą osoby działające* (tamże, s. 16). Efekt odwrócenia może pojawić się w następujących okolicznościach:

- jednostki mogą osiągnąć cele, do jakiego w istocie dążyły, ale w tym samym czasie muszą znosić nieprzyjemności, których nie chciały;
- jednostki mogą osiągnąć upragniony cel i jednocześnie uzyskują korzyści, do jakich nie dążyły;
- osoby mogą osiągnąć swoje cele indywidualne, ale równolegle mogą wytwarzać zjawiska niekorzystne dla zbiorowości lub przeciwnie tworzyć dobra, do których wytworzenia nie dążyły w sposób świadomy;
- jednostki mogą także nie osiągnąć narzuconych sobie celów pomimo użycia najlepszych ku temu środków;
- zjawiska niezamierzone przez osoby działające mogą, choć nie muszą być odczuwane przez całą grupę jako korzyści lub niedogodności. W pewnych przypadkach skutki są pozytywne albo negatywne dla całości społeczeństw, a w innych jedynie dla niektórych członków społeczności (tamże).

Przedstawione wyżej tezy konstytuują koncepcję efektu odwrócenia. R. Boudon stosował ją do edukacji. Na podstawie obserwacji systemu edukacyjnego w latach 70. doszedł do kilku wniosków. Stwierdził m.in., że:

- równy dostęp do edukacji nie wyrównywał szans szkolnych;
- wydłużenie średniego czasu edukacji prowadziło do wzrostu nierówności ekonomicznych;
- ekspansja edukacji nie zwiększała mobilności społecznej.

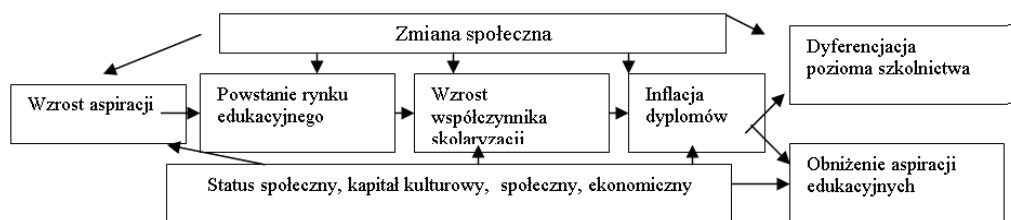
Wydaje się, iż perspektywa zaproponowana przez cytowanego autora jest na tyle interesująca i użyteczna, że warto spróbować aplikować ją do analizy polskiego przypadku zmiany oświatowej. Ramy teoretyczne koncepcji „efektu odwrócenia” pozwalają wyjaśnić szereg zjawisk, które wystąpiły w Polsce. Obejmuje ona swoim zasięgiem zmiany zachodzące w poziomie aspiracji edukacyjnych a szczególnie te, które miały miejsce w ostatnich latach. Dzięki zastosowaniu logiki efektu odwrócenia będzie można zrozumieć, w jaki sposób reforma edukacji, boom edukacyjny i wysoka podaż miejsc na studiach wyższych wpłynęły na inflację dyplomów i doprowadziły w konsekwencji do spadku zainteresowania edukacją akademicką wśród młodzieży z niższym statusem.

Na temat nieprzewidzianych skutków celowego działania społecznego, jego funkcji jawnych i ukrytych pisał też R. Merton (2002). Do uchwycenia tychże zjawisk została też stworzona koncepcja procesów żywiołowych. W. Kwaśniewicz (2000) tak pisał na ten temat: w *społeczeństwie, które jest układem dynamicznym, zmiennym w czasie i przestrzeni, krzyżują się i nawarstwiają różne, nieraz przeciwstawne działania. Prowadzi to do nowych jakości życia społecznego, nie antycypowanych przez jego aktorów. Obraz społeczeństwa, jak podaje przywoływany autor, tworzą procesy, które są inicjowane przez ludzi, przebiegają jednak niezależnie od ich woli i wiedzy, nabierając nieprzewidywalnego charakteru* (s. 209)).

Rozpatrując zjawisko umasowienia edukacji, a szczególnie skupiając się na jego negatywnych skutkach, warto przywołać też koncepcję społeczeństwa ryzyka i efekt bumerangowy, o którym wspominał U. Beck (2002). Twierdzi on, że modernizacja niesie również negatywne skutki społeczne, które w społeczeństwie ryzyka nie są widoczne i trudno je zdiagnozować. Jedną z takich dziedzin, w której można zaobserwować efekt bumerangowy, jest edukacja. Z jednej strony wydawałoby się, iż podniesienie poziomu skolaryzacji będzie korzystne społecznie: wzrośnie poziom kapitału ludzkiego, zostaną zwiększone szanse życiowe młodzieży z niższym statusem i wszyscy na tym zyskają. Tak jak chcą tego teoretycy kapitału ludzkiego. Z drugiej strony, wzrost odsetka ludzi ze średnim, a szczególnie wyższym wykształceniem, może prowadzić do nadmiaru ludzi z dyplomami i spadku znaczenia edukacji wyższej w nadawaniu statusu. Na Zachodzie zjawiska te zaczęły następować już w latach 70. ubiegłego wieku i nazwane zostały mianem „efektu windy” w dół. Jak zauważa U. Beck: *samo ukończenie studiów nie wystarcza, uzupełniać je muszą odpowiednia powierzchowność i zachowanie, stosunki, zdolności językowe, lojalność, czy pozafunkcjonalne*

kryteria polegające na przynależności do kręgów społecznych, które miały być przewyżczone właśnie przez ekspansję edukacji (tamże, s. 132).

Reasumując, można powiedzieć, że cele, do których dążą jednostki, mogą w konsekwencji wywołać niezamierzone skutki, prowadzące do zmiany społecznej. Z takim przypadkiem mamy do czynienia w edukacji w Polsce. Wzrost aspiracji edukacyjnych polskiego społeczeństwa w okresie transformacji prowadzi do przebudowy systemu oświatowego, powstaje edukacyjny rynek, dochodzi do odwrócenia proporcji w szkolnictwie ponadgimnazjalnym z zawodowego na ogólne, rusza reforma edukacji, powstają gimnazja i widoczna jest ekspansja edukacji na poziomie wyższym. Rośnie współczynnik skolaryzacji brutto z 12,9% w roku akademickim 1990/1991 do 53,8% w roku akademickim 2010/2011, a netto z 9,8% do 40,8% (*Education at a Glance* 2011). Szkolnictwo ma jednak charakter ekstensywny, ilość nie przekłada się na jakość, co w konsekwencji prowadzi do inflacji dyplomów. Gospodarka nie rozwija się tak szybko i nie może wchłonąć coraz większej liczby lepiej lub gorzej wykształconych absolwentów. Rośnie więc bezrobocie wśród tej kategorii młodzieży. Szczególnie jest to widoczne w przypadku absolwentów z „gorszymi” dyplomami. Zmniejsza się też stopa zwrotu z wykształcenia. Dyplom nie zapewnia już takich profitów, zwłaszcza ten z mniej prestiżowych uczelni. W efekcie wyższe wykształcenie traci na znaczeniu wśród młodzieży i zaczyna się proces obniżania aspiracji edukacyjnych.



Rys. 1. Heurystyczny model efektu odwrócenia w polskiej edukacji.

Źródło: Opracowanie własne

Na rysunku 1 został przedstawiony uproszczony model analizowanego zjawiska. Pozwoli on na przedstawienie hipotez, które będą testowane poprzez analizy materiału empirycznego.

Należy pamiętać, iż procesy przedstawione na rysunku z jednej strony są warunkowane procesami zmiany społecznej, czyli transformacją, integracją europejską, globalizacją, światowym kryzysem, procesami demograficznymi. Z drugiej strony są one warunkowane właściwościami struktury społecznej. Inaczej w przeobrażeniach tych uczestniczyli członkowie niższych warstw społecznych, a inaczej przedstawiciele warstw wyższych.

Efekt bumerangowy masowej edukacji dotyka przede wszystkim jednostki z niskim statusem społecznym. To właśnie te osoby najczęściej studiowały na słabych uczelniach i ich dyplomy najwięcej straciły na wartości. W obliczu przeedukowania jednostki z niskim statusem, które częściej wstępowały na studia płatne w prywatnych uczelniach bądź na studia niestacjonarne, poniosły wyższe koszty edukacji niż przedstawiciele klas średnich, częściej reprezentowanych na najlepszych uczelniach.

W obliczu inflacji dyplomów jednostki podejmują dwie strategie. Pierwsza polega na obniżeniu aspiracji edukacyjnych. Wybierają ją osoby pozbawione kapitału kulturowego, ekonomicznego i społecznego. Jednostki te mają świadomość, iż rywalizacja o statusy jest bardzo ostra i tylko ci z najwyższym kapitałem mogą sobie pozwolić na wyścig, który wiedzie przez najlepsze gimnazja, najlepsze licea do prestiżowych uczelni i kierunków studiów. Z kolei u jednostek z wysokim statusem, które mają świadomość rosnących wymagań na rynku pracy, poziom aspiracji pozostaje bez zmian. Towarzyszy temu maksymalna mobilizacja zasobów, co skutkuje przewagą na rynku edukacyjnym i rynku pracy. Osoby te rozważnie wybierają kolejne szczeble edukacji, obficie korzystają ze swojego kapitału w celu zwiększenia szans edukacyjnych i zajęcia wysokiej pozycji społecznej w przyszłości.

Głównym skutkiem efektu odwrócenia jest wzrost nierówności edukacyjnych i społecznych oraz postępująca polaryzacja szkolnictwa na szkoły dla mas i szkoły dla elit. System edukacyjny zmienia trajektorię z egalitarnej na elitarną.

Ekspansja edukacji

Transformacja w Polsce upłynęła przede wszystkim pod znakiem ekspansji edukacji. Społeczeństwo polskie dostrzegło, iż edukacja w kapitalizmie ma swoją rynkową wartość. Ci, którzy posiadają wyższe wykształcenie, zajmują lepsze pozycje na rynku pracy i osiągają wyższe płace. Ponadto najlepszą polisą, którą można było sobie zafundować na czas, kiedy Polska zmierzała w kierunku społeczeństwa wiedzy, było wyższe wykształcenie. Chodziło tutaj zarówno o powstawanie nowoczesnych sektorów usług bankowych, medialnych, medycznych, jak i o tworzenie się administracji – powstawały nowe instytucje, które dosłownie „wysysały” ludzi wykształconych. Tak było na początku transformacji. Ludzie zaczęli także dążyć do sukcesu materialnego, apetyty konsumpcyjne rosły coraz szybciej, a wyższe wykształcenie stało się warunkiem koniecznym ich zaspokajania. W tym okresie dochodziło do prostej konwersji kapitału kulturowego na kapitał ekonomiczny. Społeczeństwo w warunkach wolnego rynku mogło zaspokoić swoje potrzeby edukacyjne. System oświatowy został urynkowiony i doszło w nim do zasadniczych przemian, które stały się początkiem procesu innowacji edukacyjnych.

Według K. Szafraniec (2011), *postindustrialny model gospodarki wprowadził masowe zapotrzebowanie na dobrze wykształconych pracowników, a nowe wymagania rynku pracy wymusiły na szkolnictwie wyższym zmiany ilościowe, szersze otwarcie bram uczelni dla dorosłych i młodzieży) i jakościową (dywersyfikację i indywidualizację kształcenia). Pod presją społecznych potrzeb sukcesywnie zwiększano limity przyjeżdżać na studia dzienne, zniesiono limity na odpłatne studia niestacjonarne. Od 1990 r. do 2010 r. wzrosła liczba studentów w Polsce o 370% (s. 100–101). Wzrosła też znacznie liczba uczelni. W 1992 r. były 124 uczelnie, w tym 18 uczelni niepublicznych, a w 2011 r. było ich już 470, w tym uczelni niepublicznych 338. Dzięki urynkowieniu szkolnictwa wyższego praktycznie każdy, kto miał maturę, mógł zacząć studia. Wskaźniki skolaryzacji zaczęły rosnąć. W pierwszym roku transformacji (1990/91) wskaźnik skolaryzacji brutto wynosił 12,9%, obecnie wynosi on 53,7% (tamże, s. 96).*

Z możliwości uzupełnienia wyższego wykształcenia skorzystały starsze roczniki. Na ten fakt wskazuje umiarkowana zmiana liczebności populacji osób w wieku 19 lat. Liczba osób studiujących rosła w lawinowym tempie z ponad 404 tys. w roku 1990 do 1580 tys. w roku 2000, co stanowi wzrost o 291%, podczas gdy liczba 19-latków wzrosła o około 19%. Ludzie, którzy już pracowali, zaczęli uzupełniać swoje wykształcenie i dzięki temu Polska szybko zmniejszyła dystans w stosunku do średniej OECD. Zmiany te dobrze odzwierciedla odsetek ludzi z wyższym wykształceniem. W roku 1970 wyższe wykształcenie posiadało 2,7% Polaków, w 1984 r. 5,6%, w 2002 r. 9,9%, w ostatnim spisie powszechnym w 2011 r. wyższe wykształcenie zadeklarowało 17% (NSPLiM 2012).

O ekspansji edukacji świadczą też zmiany w szkolnictwie ponadgimnazjalnym. Gruntowna przemiana tego segmentu edukacyjnego została wywołana potrzebami samych uczniów i ich rodziców. W okresie PRL-u panowało zapotrzebowanie na robotników, gdyż gospodarka opierała się na sektorze rolniczo-przemysłowym. W związku z tym kształcono wykwalifikowaną kadrę w szkołach zawodowych, które nierzadko znajdowały się przy zakładach produkcyjnych. Po odbyciu trzyletniej edukacji absolwent takiej szkoły otrzymywał pracę. Miał również płatne praktyki zawodowe, co praktycznie oznaczało zatrudnienie w zakładzie i pobieranie wynagrodzenia (niepełnego) w trakcie nauki. Wykształcenie zawodowe było więc atrakcyjne, szczególnie dla młodzieży pochodzącej z rodzin o niższym statusie. W latach 1970–1986 do szkół zasadniczych zawodowych uczęszczało około 50% młodzieży. W roku 1990 było to 45,9%. Od początku przemian szkoły zawodowe zaczęły znikać i od 2005 r. odsetek uczniów w tych szkołach ustalił się na poziomie 15%. Tak drastyczna zmiana była konsekwencją transformacji. Przy upadających zakładach likwidowano też szkoły zawodowe. Ponadto wykształcenie zawodowe prowadziło wprost do bezrobocia. Jak pisze Z. Kwieciński (2002), *w warunkach otwierającego się rynku pracy i konsumpcji, groźba bezrobocia, wolności wyborów, wymiany i konkurencji międzynarodowej rodzice i młodzież zrozumieli, że co najmniej średnie wykształcenie, a naj-*

lepiej wykształcenie wyższe, do którego prowadzi szkoła i matura ogólnokształcąca, jest warunkiem sine qua non zdobycia pracy w ogóle, a zwłaszcza pracy interesującej i dobrze płatnej (s. 10).

Zmianę aspiracji młodzieży trafnie odczytały też lokalne władze, które po decentralizacji ustroju politycznego stały się odpowiedzialne za szkolnictwo ponadgimnazjalne. Zaczęły likwidować szkoły zawodowe, a w ich miejsce tworzyć licea. W konsekwencji niemal każdy, kto chciał uczyć się w liceum, mógł do niego trafić. Sytuacja ta prowadziła do obniżenia poziomu nauki w tego typu szkołach. W rezultacie doszło do poważnej dyferencjacji szkół licealnych, co uwidacznia się zarówno w poziomie zdawalności matur, jak i w różnych rankingach. O skali zmian świadczy proporcja uczniów uczęszczająca do liceów przed transformacją i po niej. W latach 1970–1990 w szkołach licealnych uczyło się 20% młodzieży. Z. Kwieciński twierdzi, iż reformatorzy z lat 70. w ten sposób chcieli utrzymać przez szkolnictwo strukturalną przewagę klasy robotniczej, a „zamrozić” próg inteligencji przez licea ogólnokształcące, dopuszczając do kształcenia w liceach ogólnokształcących najwyżej do 20% populacji ogółu uczniów (tamże, s. 9).

Transformacja zmieniła udział młodzieży w kształceniu licealnym. W 1995 r. uczęszczało do nich 28% młodzieży, w 2000 r. 37%, w roku 2011 było to 44% (*Oświata i wychowanie 2010/11*). Należy też pamiętać, iż na mniej więcej stałym poziomie utrzymuje się zainteresowanie szkołami średnimi zawodowymi. Na początku transformacji uczyło się w tych szkołach około 40% młodzieży, jednakże w ostatnich latach udział tej młodzieży spadł do około 25%. W szkołach kończących się maturą w roku szkolnym 2010/11 uczyło się 86,2% młodzieży (tamże).

Zmiana struktury szkolnictwa została wymuszona poprzez decyzje edukacyjne podejmowane przez jednostki, które dążyły do uzyskania wyższego wykształcenia. Do tego popytu dostosował się rynek edukacyjny na poziomie wyższym, co przede wszystkim objawiło się otwieraniem niepublicznych szkół wyższych i zwiększaniem limitów na uczelniach publicznych, szczególnie na studiach niestacjonarnych. Radykalnej zmianie uległa także struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego – wśród młodzieży znacznie obniżył się popyt na szkoły zawodowe, a wzrósł na licea ogólnokształcące, które miały dobrze przygotowywać do zdania matury. Wszystkie te przemiany zostały wywołane ludzkimi działaniami, a nie reformami wprowadzanymi przez państwowe instytucje.

Dopiero w 1999 r. wprowadzono reformę oświaty. Reforma zakładała utworzenie gimnazjów w celu wyrównania szans edukacyjnych i cywilizacyjnych mieszkańców obszarów wiejskich, podniesienie poziomu nauczania dzieci wiejskich dowożonych do wyżej zorganizowanych placówek oświatowych, stworzenie nowego systemu stypendialnego i większego dofinansowywania szkół, podniesienie kompetencji nauczycieli poprzez system kredytów, szkoleń i dodatków finansowych (Buzek 2011).

Nowym elementem ustroju edukacyjnego były gimnazja. Ich utworzenie miało przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych dzieci, które pochodziły z różnych

środowisk i kończyły różne szkoły podstawowe. Nauczyciele tych szkół mieli wyrównywać braki powstałe na wcześniejszych etapach kształcenia. Niewątpliwie utworzenie gimnazjów przyczyniło się do upowszechnienia oświaty na poziomie średnim. Jednakże egalitaryzacja szkolnictwa średniego miała też negatywne skutki. Jak zauważa M. Zahorska, w wyniku wprowadzenia gimnazjów „sztucznie” zawyżono aspiracje słabszych uczniów i niektórych z nich nietrafnie skierowano do liceów. Sytuacja taka wynikała z nowego mechanizmu finansowania oświaty. Zaczęto uzależniać nakłady na oświatę od liczby przyjętych uczniów. Szkoły starały się przyjmować ich jak najwięcej, a niektóre licea, aby przetrwać na rynku, zaczęły obniżać kryteria przyjęć. Praktycznie, każdy, kto chciał trafić do liceum, mógł tam się znaleźć (Zahorska 2009, s. 189).

Reasumując, kolejnym punktem zwrotnym w ekspansji edukacji była reforma edukacji z 1999 r., a konkretnie wyjście z gimnazjów pierwszych absolwentów tych szkół w 2002 roku. Większość z nich wybrała naukę w liceach ogólnokształcących, co skutkowało spadkiem liczby uczniów w zasadniczych i średnich szkołach zawodowych. Wykształcenie średnie i wyższe znalazło się w zasięgu każdego ucznia. Do liceum mógł pójść każdy absolwent gimnazjum. Analogicznie było ze studiami wyższymi. Zniesiono egzaminy wstępne, zunifikowano egzamin maturalny. Spełnienie 30% wymagań egzaminacyjnych wystarczyło do uzyskania świadectwa maturalnego i dawało dostęp do edukacji akademickiej. Obecnie ukończenie studiów jest jeszcze łatwiejsze, gdyż do uczelni wkroczył niż demograficzny i uczelnie „walczą” o każdego studenta-klienta, obniżając wymagania i stosując różnego rodzaju „zachęty”. W związku z tym nastąpiło upowszechnienie edukacji na poziomie średnim i wyższym przy jednoczesnym obniżeniu jej jakości.

Inflacja dyplomów

Na tle innych państw OECD Polska jest krajem, w którym wykształcenie daje dużą stopę zwrotu. Obok Słowacji i Węgier należy do państw, gdzie istnieje duża rozbieżność między poziomem wykształcenia a zatrudnieniem. W krajach tych są znacznie mniejsze szanse na uzyskanie pracy dla młodzieży z wykształceniem poniżej średniego, a także ze średnim i policealnym. Wyższe wykształcenie daje zdecydowanie większe szanse na zatrudnienie. Wyższe wykształcenie daje też przewagę w zarobkach nad absolwentami szkół średnich i zawodowych. Polska należy do tych państw, gdzie premia dochodów uzyskiwanych z pracy jest wyższa od średniej dla państw OECD (*Edukation at a Glance* 2011).

Z drugiej strony raport *Lisbon Council* mówi, że w Polsce najłatwiej jest dostać się na studia, a najtrudniej uzyskać po nich dobrze płatną pracę. Polska znalazła się na

ostatnim, 17 miejscu tej listy (*University Systems Ranking* 2008). W związku z tym trudno jest ocenić realną wartość uzyskanego wykształcenia i ustalić jego wpływ na status zawodowy. W tym opracowaniu postaram się przedstawić dane, które w jakimś stopniu pokażą wpływ wykształcenia na status społeczny absolwentów i na ich pozycję na rynku pracy.

Jednym ze wskaźników, który pozwala szacować korzyści płynące z edukacji wyższej, jest stopa zwrotu. W badaniach *Diagnoza Społeczna 2011* J. Czapiński wyliczył, ile wynosi stopa zwrotu i jak zmieniła się ona między 2009 a 2011 rokiem. Wedle obliczeń J. Czapińskiego (2011, s. 195) wykształcenie licencjackie (16%) daje dwuipółkrotnie mniejszą stopę zwrotu aniżeli wykształcenie magisterskie (41%), a doktorat zwiększa stopę zwrotu w stosunku do stopnia magistra o dalsze 31%. W ostatnich dwóch latach wzrosła znacząco stopa zwrotu jedynie dla studiów doktoranckich (z 19% do 31%), zaś dyplom magistra stracił ewidentnie na znaczeniu (z 57% do 41%). Jak pokazują wyniki badań, spośród dostępnych kierunków studiów w 2011 r. najwyższą stopę zwrotu dawało prawo (159%) i licząc od 1995 r. kierunek ten odnotował największy progres. Na drugim miejscu znalazła się medycyna (70%). Kierunek ten odnotował znaczny spadek (spadek o 67 punktów procentowych) w stosunku do roku 2009. Nauki inżynierskie, które są reklamowane jako studia z przyszłością dawały tylko 38% zwrotu. Ponadto także i tutaj zaobserwowano spadek o 11 punktów procentowych. O jeden punkt procentowy mniej stopa zwrotu wynosiła dla marketingu, ekonomii, biznesu. Przy czym w przypadku tych studiów nastąpił największy spadek stopy zwrotu (89 punktów procentowych). Jedynie w naukach społecznych, artystycznych, humanistycznych nie nastąpił spadek stopy zwrotu w stosunku do 1995 r. W pomiarze z 2011 r. wskaźnik ten wynosił 31% i widać jego stabilizację w stosunku do 2009 r. Ponadto, jak pokazują wyliczenia, jest to jedyny kierunek kształcenia, gdzie stopa zwrotu nie jest wysoka, ale stabilna. Dla nauk ścisłych stopa zwrotu została obliczona na 26% i również tutaj spadek wyniósł 39 punktów procentowych. Jednakże najgorsza sytuacja wystąpiła w naukach rolniczych. Ich obecna stopa zwrotu jest ujemna (–12%). Do 2005 r. stopa zwrotu dla tych kierunków wynosiła 25%, jednakże kolejne pomiary pokazały, iż studia na tym kierunku są deficytowe (tamże, s. 195–196).

Obecnie studia nie przynoszą już takich zysków jak na początku lat 90. Na siedem typów kierunków w przypadku pięciu odnotowano znaczący spadek stopy zwrotu wyższego wykształcenia. Może to oznaczać nasycenie rynku pracy absolwentami tych kierunków i znamionować inflację wykształcenia. Taki sygnał może wpływać na rezygnację części młodzieży ze studiowania tych kierunków. Potwierdzają to wyniki badań *Bilans Kapitału Ludzkiego 2011*, które pokazują, iż największy spadek zainteresowania maturzystów w latach 2009–2011 dotyczył studiów rolniczych i pedagogicznych (Górniak 2012). Według tych samych badań matura zwiększa zarobki o 10%, a wykształcenie wyższe o 20% (tamże, s. 136).

Wszystkie te wyliczenia mają jednakże wadę. Polega ona na tym, że do analiz bierze się osoby, którzy skończyły studia lub nie, ewentualnie uwzględnia się rodzaj stu-

diów: licencjackie, magisterskie, inżynierskie. Tak postępują autorzy raportów BKL, co nie do końca pokazuje wpływ renomy uczelni na sytuację zawodową i dochody absolwentów. Tymczasem obecnie, kiedy zaznaczają się nierówności horyzontalne, o tym należy pamiętać. Ważniejszym wyznacznikiem sukcesu na rynku pracy może być kierunek studiów i ranga uczelni niż to, czy jest to uczelnia prywatna czy publiczna oraz czy studia miały charakter stacjonarny czy niestacjonarny. Absolwent socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego czy Uniwersytetu Warszawskiego będzie miał większe szanse życiowe aniżeli kończący socjologię na Uniwersytecie Rzeszowskim czy Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim, lub innym, znajdującym się na dolnych pozycjach w akademickich rankingach.

W związku z tym na podstawie danych BKL z lat 2010–2011 została przygotowana analiza, która uwzględnia rangę uczelni oraz jej wpływ na dochody i pozycję zawodową¹. Średnie dochody deklarowane dla osób z wykształceniem średnim wyniosły 1500 zł, a dla respondentów z wyższym wykształceniem 2320 zł. Jak widać, warto studiować, gdyż zarobki osób z wyższym wykształceniem są średnio o 800 zł wyższe. Jednakże o wysokości zarobków tak naprawdę decyduje ranga dyplomu. Absolwenci uczelni kategorii A zarabiali około 2967 zł. Niższe były zarobki respondentów z uczelni kategorii B, którzy otrzymywali 2287 zł. Absolwenci uczelni C zarabiali przeciętnie 2227 zł, ci zaś, którzy ukończyli studia w uczelni kategorii D zarabiali 2183 zł. Dane te dowodzą, iż wyższe wykształcenie zapewnia premię, ale po skończeniu najlepszej uczelni.

Ponadto, jak pokazują analizy, studia licencjackie pozwalają na uzyskanie zarobków w kwocie 1879 zł, studia magisterskie 2498 zł, a studia inżynierskie – 2610 zł. Jeśli jednak w analizach uwzględnimy kategorię uczelni, wówczas różnice w osiągniętych zarobkach między absolwentami legitymującymi się poszczególnymi typami wykształcenia jeszcze się zwiększą. Po licencjacie uzyskanym w najlepszych uczelniach zarobki respondentów wynosiły 2500 zł. Dla licencjatów kończących uczelnię kategorii D było to 1800 zł. Taka sama prawidłowość występuje wśród absolwentów studiów magisterskich. Absolwent, który odbył studia w jednej z 10 polskich najlepszych uczelni, uzyskiwał dochody rzędu 2976 zł. Jego rówieśnik kończący mniej pre-

¹ Do analiz zostały wybrane dane dla grupy wiekowej 23–39 lat z ukończonymi studiami wyższymi. Liczebność tej próby wynosiła $n = 4245$. Na podstawie dostępnych danych w SPSS została zrekodowana zmienna uczelnia. W pierwotnej wersji była kodowana tylko nazwa uczelni. Do celów niniejszych analiz zostały wprowadzone cztery kategorie uczelni. Uczelnie zostały podzielone na podstawie rankingu *Rzeczpospolitej i Perspektyw* z 2012 r. Do kategorii A zostały zaliczone szkoły od 1. do 10. miejsca, do kategorii B od 11. do 40. miejsca, do kategorii C od 42. do 89., do kategorii D pozostałe uczelnie – głównie prywatne i PWSZ. Taka kategoryzacja pozwala na dokładne przedstawienie losów absolwentów w zależności od rangi i prestiżu ukończonej uczelni. Same badania BKL są wykonywane przez PARP i UJ i są jednym z największych projektów badawczych realizowanych w kraju w ostatnich latach. Więcej danych i informacji można znaleźć na stronie: <http://bkl.parp.gov.pl/raporty> (dostęp 12.08.2012). Dane do analiz zostały pobrane ze strony: <http://bkl.parp.gov.pl/bazy-danych/> (dostęp 10.09.2012).

stizowe uczelnie zarobił około 2300 zł. Jeszcze większe rozpiętości płacowe występują wśród absolwentów studiów inżynierskich. Najlepiej zarabiającymi byli absolwenci najlepszych uczelni kategorii A – 3041 zł. Dla respondentów z dyplomem kategorii C płaca wynosiła tylko 2191 zł.

Przedstawione analizy wyraźnie ukazują wpływ renomy uczelni na wysokość płac absolwentów. Im lepsza uczelnia, tym dochody absolwentów są wyższe w każdym typie studiów. Przytoczone analizy pokazują rosnącą dyferencjację poziomą szkolnictwa wyższego. Można by rzec – za R. Boudonem – iż jest to jeden z efektów odwrócenia, jaki nastąpił w wyniku egalitaryzacji edukacji w naszym kraju. Ale jest to tylko jeden z wielu efektów, które pojawiły się na skutek egalitaryzacji edukacji.

Analizy dotyczące aktywności zawodowej absolwentów szkół pokazują, iż korzystny wpływ wykształcenia na szanse znalezienia pracy maleje od roku 2004 (Marcinkowska i in. 2008). Sytuację absolwentów szkół wyższych na rynku pracy dobrze pokazują wynik badań BKL.

Wśród respondentów z wyższym wykształceniem na stanowiskach kierowniczych pracowało 7%. W tym 9% po uczelni A, 8% po uczelni B, 6% po uczelni C i 5% po uczelni D. Więcej absolwentów znalazło zatrudnienie na stanowisku specjalistów (42%). Jednakże znowu o pozycji zawodowej decyduje renoma uczelni. Wśród respondentów, którzy ukończyli uczelnię A, na stanowisku specjalisty pracowało 52%. Wśród respondentów z dyplomem uczelni B i C funkcję specjalisty pełniło 45%, a z uczelni D – 32%. Reszta absolwentów pracowała na stanowiskach poniżej poziomu uzyskanych kwalifikacji. W grupie techników i średniego personelu pracowało 17% badanych absolwentów uczelni, pracownikami biurowymi było 13%, pracownikami usług, sprzedawcami 12%, pozostali respondenci pracowali jako robotnicy wykwalifikowani i niewykwalifikowani, operatorzy, monterzy, rolnicy. Na stanowiskach pracy poniżej posiadanych kwalifikacji przeważali absolwenci mniej renomowanych uczelni.

Jak pokazują analizy, tylko dla około połowy absolwentów studiów wyższych wystarcza miejsc pracy zgodnych z kwalifikacjami, druga połowa, i to zazwyczaj z gorszych uczelni, musi zadowolić się podrzędnymi pozycjami zawodowymi.

Tabela 1. Bezrobocie absolwentów uczelni wyższych w latach 2001–2011

Rok	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Procent bezrobotnych	3,2	3,9	4,4	5	5,5	6,1	6,9	8,5	9,4	10,5	11,5
Liczba w tys.	100,5	126,6	140,2	149,4	152,4	140,7	120,2	124,8	173,3	204,7	225,8

Źródło: dane MpiPS.

Kolejnym wskaźnikiem inflacji wyższego wykształcenia jest bezrobocie wśród absolwentów. Sukcesem transformacji ma być boom edukacyjny i pięciokrotny wzrost liczby studentów. Jednakże, jak pokazują dane, wzrostowi liczby studentów

towarzyszy wzrost liczby bezrobotnych absolwentów. Według danych Ministerstwa Pracy w końcu marca 2012 roku zarejestrowanych było blisko 236 tys. bezrobotnych, którzy ukończyli wyższą uczelnię. To o ponad 9,9 tys. więcej aniżeli w końcu 2011 roku.

Wiele na temat niekorzystnej sytuacji absolwentów studiów wyższych mówią dane z badań BKL. Najczęściej bezrobotnymi po studiach zostawali absolwenci z licencjatem – 12%. Wśród badanych bezrobotnych mniej było osób po studiach magisterskich (7%) i inżynierskich (6%).

Również w tym przypadku poziom bezrobocia absolwentów pozostaje w związku z renomą uczelni. Wśród absolwentów najlepszych uczelni było tylko 4% bezrobotnych, wśród absolwentów uczelni B i C odsetek ten wynosił 8%. Dla respondentów kończących uczelnie kategorii D wskaźnik bezrobocia wyniósł aż 12%.

Analizując zjawisko bezrobocia wśród absolwentów, nie należy zapominać, że w szczególnie niekorzystnej sytuacji mogą być młodsze roczniki, którym przyszło kończyć studia, kiedy na rynek pracy zaczęły wychodzić roczniki wyżu demograficznego i pojawiło się widmo kryzysu światowego. W najmłodszej grupie wiekowej, do 23 lat, było 15% bezrobotnych absolwentów. W kategorii wiekowej 24–26 lat wskaźnik bezrobocia wynosił 18%, a w przedziale wiekowym 27–29 osiągnął 8%. W kategorii 30–32 lata bezrobotni stanowili 6%, a wśród absolwentów z przedziału wiekowego 33–36 lat bezrobocie wynosiło 5%. Wśród absolwentów przedziału wiekowego 37–39 lat było 4% bezrobotnych. Przytoczone dane wskazują, że wskaźnik bezrobocia wśród absolwentów rośnie wraz z dostępnością wyższego wykształcenia. Dawniej absolwent wyższej uczelni łatwiej mógł uzyskać pracę, a przejście z uczelni do pracy było stosunkowo płynne.

Jeszcze wyraźniej prawidłowości te uwidocznia się, jeśli porównamy sytuację osób posiadających wyższe wykształcenie i sytuację tych, którzy go nie mają. Wśród osób z przedziału wiekowego do 23 lat bez wykształcenia wyższego było 13% bezrobotnych. W tej samej kategorii wiekowej wśród osób z wyższym wykształceniem bezrobotni stanowili 15%. Analogicznie wyglądała sytuacja w grupie wiekowej 24–26 lat. Bez zatrudnienia pozostawało 16% respondentów niemających wyższego wykształcenia i 18% legitymujących się takim wykształceniem. Jeszcze wyraźniej wpływ wykształcenia na pozycję młodych na rynku pracy widać w przedziale wiekowym 27–29 lat. W populacji badanych bez wyższego wykształcenia bezrobotnymi pozostawało 18%, a wśród respondentów z wyższym wykształceniem 8%. W starszej grupie wiekowej (30–32 lata) bezrobocie wśród młodzieży bez wyższego wykształcenia wynosiło 14%, a wśród osób z wykształceniem wyższym 6%. Analogiczna prawidłowość występuje w kategorii 33–36 lat. Wśród legitymujących się wyższym wykształceniem było 5% bezrobotnych. Wśród osób bez wyższego wykształcenia analogiczny odsetek sięgał 13%.

W najstarszej grupie, obejmującej osoby w wieku 37–39 lat, obserwowany trend utrzymuje się. Bezrobotnymi było 4% osób z wyższym wykształceniem i 11% bez wyższego wykształcenia.

Przytoczone dane pokazują, iż wśród najmłodszych roczników opuszczających uczelnie bezrobocie jest nawet wyższe aniżeli wśród ich rówieśników ze średnim wykształceniem. Ta sytuacja znamionuje dewaluację wyższego wykształcenia i może niekorzystnie wpływać na poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży w przyszłości.

Wymowne są też odpowiedzi respondentów na pytanie o to, czy dalej będą pracować w zakładzie, w którym byli zatrudnieni w czasie badań. Respondenci z wyższym wykształceniem do 26. roku życia prawie dwukrotnie częściej deklarowali (24%) niż ankietowani bez wyższego wykształcenia (14%), iż w przyszłości nie będą pracować w obecnym miejscu pracy. Można to uznać za przejaw niezadowolenia z pozycji zawodowej i statusu społecznego, jakim obdarza badanych praca obecnie wykonywana.

O złej sytuacji wykształconej młodzieży świadczyć może także fakt, iż osoby do 26. roku życia legitymujące się niższym poziomem wykształcenia, częściej chciały zmienić zawód na inny. W przedziale do 23. roku życia zmienić zawód na inny zamierzało 73% badanych z wyższym wykształceniem i 57% bez wyższego wykształcenia. W grupie 24–26 lat skłonność do zmiany zawodu ujawniało 64% respondentów z wyższym wykształceniem i 37% bez wyższego wykształcenia.

Reasumując, inflacja wykształcenia czy zjawisko edukacyjnego przesycenia jest wśród młodzieży faktem. Zebrane dane pokazują, iż wyższe wykształcenie nie gwarantuje pracy, nie zapewnia także wyższej pozycji zawodowej ani zadowolenia z pracy.

Płace wśród osób z wyższym wykształceniem są relatywnie wyższe, jednakże ich poziom jest wyznaczany renomą uczelni i kierunku. Dane wskazują także, iż pozytywny wpływ wyższego wykształcenia traci na znaczeniu szczególnie wśród najmłodszych roczników. Takie są skutki umasowienia wyższej edukacji. Na koniec należy podkreślić, iż polska gospodarka w coraz mniejszym stopniu potrzebuje specjalistów z wyższym wykształceniem. Z badań BKL wśród pracodawców wynika, iż między rokiem 2010 a 2011 wzrosło zapotrzebowanie na robotników, monterów, operatorów z 40% do 50%, a nastąpił spadek zapotrzebowania na specjalistów z 40% do 25% (Górniak 2012, s. 13).

Studzenie aspiracji edukacyjnych

Efekt odwrócenia w oświacie polega na tym, że skutki umasowienia edukacji wyższej mogą być dotkliwe przede wszystkim dla młodzieży z niskim statusem. To ta młodzież najczęściej studiowała na masowych kierunkach, na studiach niestacjonarnych i w prywatnych uczelniach, gdzie za naukę należało płacić. Dlatego w sytuacji przeedukowania społeczeństwa stała się ona głównym przegranym. W konsekwencji, o ile pewnej korekcie mogą podlegać aspiracje edukacyjne w całej zbiorowości, o tyle

w największej mierze do wystudzenia aspiracji dojdzie wśród osób, które relatywnie poniosły największe straty, czyli wśród osób wywodzących się z niższych klas społecznych. Do przetestowania tej hipotezy posłużą dane pozyskane z reprezentatywnych badań zrealizowanych wśród maturzystów przez CBOS oraz badania sondażowe zrealizowane przez autora wśród podkarpackich maturzystów.

W badaniach CBOS pytano respondentów o plany po skończeniu szkoły. W tabeli 2 znajdują się odpowiedzi wskazujące na chęć podjęcia studiów.

Tabela 2. Maturzyści wybierający się na studia w latach 1992–2010² (dane w %)

1992	1994	1996	1998	2003	2008	2010
27	27	32	49	59	59	48

Źródło: *Młodzież 2010*, s. 14 (dane CBOS).

Z przytoczonych danych wynika, iż poziom aspiracji maturzystów między rokiem 1992 a 1996 był mniej więcej stały. Na studia wybierała się 1/3 respondentów. W roku 1998 nastąpił znaczący wzrost aspiracji i studiować zamierzało 50% ankietowanych. W latach 2003–2008 aż 2/3 badanych zamierzało podjąć studia wyższe. W roku 2010 następuje przełom. Liczba potencjalnych studentów zmniejsza się do stanu z 1998 r. Zebrane obserwacje są zbieżne z wcześniej prezentowanymi analizami i wskazują, iż piętrzące się problemy z uzyskaniem zatrudnienia wpłynęły na obniżenie się aspiracji edukacyjnych wśród najmłodszych roczników.

Tabela 3. Maturzyści planujący studia wedle typu szkoły w latach 1998–2010³ (dane w %)

Licea Ogólnokształcące				Licea Zawodowe				Technika			
1998	2003	2008	2010	1998	2003	2008	2010	1998	2003	2008	2010
90	86	88	82	60	59	58	45	71	61	54	45

Źródło: *Młodzież 2010*, s. 15 (dane CBOS).

Kolejne dane zawarte w tabeli 3 pokazują, iż w każdym typie szkoły ponadgimnazjalnej spadł odsetek uczniów zamierzających studiować. Jednakże największy spadek między rokiem 1998 a 2010 dotyczył uczniów techników (spadek o 26%), a następnie uczniów liceów zawodowych (spadek o 15%). Najniższa dynamika spadku aspiracji edukacyjnych zaznaczyła się wśród uczniów liceów ogólnokształcących (spadek o 8%).

² Odpowiedź: *będę studiować na wybranym kierunku studiów.*

³ Odpowiedź: *będę studiować na wybranym kierunku studiów.*

Przytoczone dane wskazują, iż obniżenie aspiracji edukacyjnych miało miejsce głównie wśród młodzieży ze średnich szkół zawodowych, do których uczęszcza młodzież z niższych klas społecznych. Po drugie, uczniowie tych szkół zazwyczaj trafiali do gorszych uczelni wyższych i jakość ich wykształcenia była niska. Dlatego pomimo posiadanego dyplomu brak kapitału kulturowego i społecznego sprawiał, że absolwenci tej kategorii napotykali trudności przy wejściu na rynek pracy. W rezultacie kolejne kohorty zaczęły wątpić w cudowną moc dyplomu.

Dane CBOS są niepełne i ukazują tylko wpływ typu ukończonej szkoły na wybory edukacyjne młodzieży. Nieco więcej światła na omawianą kwestię mogą rzucić analizy, które zostały wykonane na materiale pochodzącym z badań wśród podkarpackich maturzystów.

Badania z Podkarpacia miały charakter sondażowy i były zrealizowane w 2002 r. oraz w 2011⁴. Okres dziewięciu lat, jaki upłynął między jednym a drugim badaniem przy użyciu tej samej metody pozwolił na obserwację przemian w poziomie aspiracji młodzieży. Badania z 2002 r. były realizowane wśród młodzieży powiatu ropczycko-sędziszowskiego, który znajduje się między Rzeszowem a Dębicą w zachodniej części regionu. Badania z 2011 r. zostały zrealizowane w byłym województwie przemyskim, leżącym przy granicy z Ukrainą.

Obydwie zbiorowości charakteryzował niski współczynnik urbanizacji, wyższe niż średnia dla regionu bezrobocie, przewaga sektora rolniczego i drobnych usług, duża emigracja i niskie płace. Generalnie można powiedzieć, że ten kontekst społeczno-ekonomiczny ma raczej charakter antymodernizacyjny i w dużej mierze zarówno kształtuje zarówno poziom aspiracji młodzieży, jak i określa ich szanse życiowe.

Tematem badań realizowanych na Podkarpaciu była wartość wykształcenia. Projektując badania w taki sposób, zakładałem, że identyfikacja wartości umożliwia poznanie zachowań społecznych, postaw, celów, motywów i dążeń życiowych młodzieży. (Borowicz 2000, s. 22). Koncentracja na wartościach powinna pozwolić głębiej sięgnąć w subiektywny świat doświadczany przez młodego człowieka. Wartości tworzą pewną hierarchię i motywują ludzi do działań. W związku z tym obserwując przemiany hierarchii wartości, możemy stwierdzić w jakim stopniu edukacja wyższa stanowi ważny cel dla młodzieży oraz jak dalece dążenia te wpisują się w dominujące strategie życiowe.

Wskaźnikiem zainteresowania edukacją wyższą wśród maturzystów było znaczenie studiów wyższych wśród innych wartości życiowych. Młodzież na skali z piętnastoma celami życiowymi zaznaczała, jak ważny jest dany cel. Do analiz zostało wykorzystane twierdzenie „ukończenie wyższej uczelni”⁵.

⁴ Badania przemyskie były realizowane w latach 2007–2009, 2011. Jednakże w celu ukazania głębi zmian do analiz wybrano ostatni pomiar.

⁵ Odpowiedzi były następujące: bardzo ważne, ważne, trudno powiedzieć, nieważne, w ogóle nieważne.

Tabela 4. Hierarchia celów życiowych 2002 i 2011

Cele w 2002	Średnie	Cele 2011	Średnie
znalezienie dobrej pracy	4,82	znalezienie dobrej pracy	4,71
szczęśliwe życie rodzinne	4,79	szczęśliwe życie rodzinne	4,68
posiadanie przyjaciół	4,64	posiadanie przyjaciół	4,50
zdobycie ludzkiego szacunku	4,56	zdobycie ludzkiego szacunku	4,47
ukończenie wyższej uczelni	4,46	niezależność od innych	4,27
zbawienie wieczne	4,35	rozwijanie zdolności i zainteresowań	4,25
niezależność od innych	4,31	zdobycie majątku, wysokie dochody	4,20
rozwijanie zdolności i zainteresowań	4,24	życie spokojne z dala od kłopotów dnia codziennego	4,20
pomaganie innym ludziom	4,18	ukończenie wyższej uczelni	4,09
życie spokojne z dala od kłopotów dnia codziennego	4,00	osiągnięcie wysokiego stanowiska	4,09
zdobycie majątku, wysokie dochody	3,94	pomaganie innym ludziom	4,03
osiągnięcie wysokiego stanowiska	3,83	zbawienie wieczne	3,93
założenie własnego przedsiębiorstwa	3,25	życie chwilą dla przyjemności, zabawy	3,54
życie chwilą dla przyjemności, zabawy	2,85	założenie własnego przedsiębiorstwa	3,34
udział we władzy	2,42	udział we władzy	2,84

Źródło: Badania własne.

W roku 2002 jako ważny i bardzo ważny zaznaczyło ten cel 86% respondentów. W 2011 r. analogicznej odpowiedzi udzieliło 75% badanych. Różnica między pierwszym a drugim pomiarem wynosiła 11 punktów procentowych. Spadek rangi edukacji wyższej był jednym ze znaczących, większy spadek zaobserwowano tylko w przypadku religijności (o 16 punktów procentowych).

Zatem, jak wynika z badań, wartość wyższego wykształcenia straciła na znaczeniu w okresie, jaki dzielił oba pomiary. Ten spadek dobrze pokazuje analiza średnich na skali pomiaru celów życiowych. W roku 2002 ukończenie wyższej uczelni znalazło się na piątym miejscu (średnia na pięciopunktowej skali 4,46 i odchylenie standardowe 0,828)⁶. W 2011 r. wartość wyższego wykształcenia wśród młodzieży spadła już na dziewiąte miejsce (średnia 4,09 i odchylenie standardowe 1,005). Młodzież przywiązywała do wykształcenia mniejszą wagę i miała też większe problemy niż dziewięć lat wcześniej z ustaleniem znaczenia edukacji wyższej w hierarchii dążeń życiowych, na co wskazuje wyższa wartość odchylenia. Oznacza to, że wiara młodzieży w wykształcenie słabnie, a jej aspiracje edukacyjne podlegają studzeniu.

Kolejne analizy mają pokazać, w jakich grupach populacji młodzieży doszło do znaczących przewartościowań edukacji i wyższego wykształcenia.

⁶ Skala miała charakter szacunkowy i znalazło się na niej 15 celów życiowych.

Tabela 5. Dążenie do wyższego wykształcenia a płeć (dane w %)

	2002		2011	
	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy
Zależy	93	79	83	63
Nie zależy	3	6	5	13
Nie wiem	5	15	12	24
Razem	100	100	100	100

Źródło: badania własne.

Tabela 5 pokazuje, jak rozkładały się odpowiedzi na to pytanie przy uwzględnieniu płci. Wyniki analizy pokazują, iż popularność wykształcenia spadła w obydwu kategoriach, jednakże wśród dziewcząt ten spadek wynosił 10%, a wśród chłopców 16%. Również większy był przyrost wśród chłopców odpowiedzi „nie wiem” i „nie zależy mi”. Odpowiedzi te można interpretować jako wskaźnik swoistej dezorientacji.

Przytoczone dane wskazują, że efekt bumerangowy masowego wykształcenia bardziej uderza w chłopców niż dziewczęta. Nic dziwnego, iż obecnie dziewczęta mają wyższe aspiracje i częściej studiują na wyższych uczelniach oraz częściej legitymują się wyższym wykształceniem aniżeli chłopcy.

Tabela 6. Dążenie do wyższego wykształcenia a wykształcenie ojca (dane w %)

	2002				2011			
	Podstawowe	Zawodowe	Średnie	Wyższe	Podstawowe	Zawodowe	Średnie	Wyższe
Zależy	76	88	92	85	66	79	78	82
Nie zależy	6	4	3	4	7	5	7	4
Nie wiem	18	8	5	11	27	16	15	14
Razem	100	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne.

Tabela 6 pokazuje, że największy spadek wartości wykształcenia odnotowano wśród maturzystów, których ojcowie mieli wykształcenie średnie (14%), podstawowe i zawodowe (odpowiednio spadek o 10% i 9%). Wśród maturzystów, których ojcowie mieli wyższe wykształcenie, ten spadek był minimalny (3%). Z porównania wyników dwóch pomiarów wynika, iż wrosła też liczba osób niezdecydowanych. W obrębie tej kategorii respondentów zauważa się podobną prawidłowość – im niższy status społeczny, tym wyższy odsetek niezdecydowanych. Dane te wskazują na spadek zainteresowania wyższym wykształceniem przede wszystkim wśród maturzystów z niższym statusem.

Tabela 7. Dążenie do wyższego wykształcenia a typ szkoły (dane w %)

	2002			2011		
	LO	LP	T	LO	LP	T
Zależy	96	79	76	91	76	63
Nie zależy	1	6	10	3	10	12
Nie wiem	3	15	14	6	14	25
Razem	100	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne.

W tabeli 7 zostały przedstawione zmiany pozycji edukacji w hierarchii dążeń życiowych młodzieży uczęszczającej do szkół ponadgimnazjalnych. Dane pokazują, iż relatywnie najmniejszy spadek wartości wyższego wykształcenia odnotowano wśród uczniów liceów ogólnokształcących liceów profilowanych (odpowiednio 5% i 3%). Większy spadek zaobserwowano u uczniów technikum (o 13%). Widać także, że rośnie liczba respondentów niezdecydowanych i ten przyrost jest najwyższy wśród młodzieży z technikum. Potwierdzają się obserwacje CBOS, z których wynika, że największy spadek aspiracji edukacyjnych ma miejsce u uczniów techników.

Tabela 8. Dążenie do wyższego wykształcenia a osiągnięcia szkolne (dane w %)

	2002			2011		
	Słabe	Średnie	Wysokie	Słabe	Średnie	Wysokie
Zależy	60	84	92	40	70	88
Nie zależy	30	6	–	30	10	4
Nie wiem	10	10	7	30	20	8
Razem	100	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne.

W tabeli 8 przedstawiony został wpływ osiągnięć szkolnych na pozycję wyższego wykształcenia w hierarchii celów życiowych. Zamieszczone dane pokazują, że wśród uczniów słabych i przeciętnych znaczenie wyższego wykształcenia spadło (odpowiednio o 20% i 14%). Wśród uczniów z wysokimi osiągnięciami spadek ten wyniósł tylko 4%. Widać także, iż znacznie wzrosły odsetki osób niezdecydowanych wśród uczniów słabych i przeciętnych, co może dodatkowo oznaczać obniżenie się wartości wykształcenia wśród tych dwóch kategorii respondentów.

Reasumując, analiza aspiracji edukacyjnych i wartości życiowych młodzieży wskazuje, iż dochodzi do obniżenia poziomu aspiracji edukacyjnych – wykształcenie wyższe traci na znaczeniu. Spadek zainteresowania studiami wyższymi odnotowano głównie wśród młodzieży uczęszczającej do technikum i liceum profilowanego, która zazwyczaj wywodzi się z rodzin o niższym statusie społecznym i podejmuje studia

w gorszych uczelniach. Generalnie obserwujemy spadek wartości wyższego wykształcenia wśród młodzieży. Utrata rangi wyższego wykształcenia w hierarchii celów życiowych jest szczególnie wyraźna wśród młodzieży z techników i liceów profilowanych, wśród uczniów z niższymi osiągnięciami szkolnymi, bardziej wśród chłopców aniżeli dziewcząt. Zjawisko studzenie aspiracji edukacyjnych dotyczy przede wszystkim dzieci wywodzące się z klas niższych, co w rezultacie może skutkować zahamowaniem procesów egalitaryzacyjnych w społeczeństwie.

Zakończenie

Efekt odwrócenia w polskim systemie oświaty polega na tym, że wzrost aspiracji edukacyjnych, umasowienie edukacji wyższej, niski popyt na wykwalifikowane kadry w narodowej gospodarce doprowadziły do przededukowania społeczeństwa. Dążenie młodzieży do celów zgodnych, jak się wydawało, z systemowymi normami doprowadziło po pewnym czasie do zablokowania kanałów ruchliwości społecznej i spadku zainteresowania studiami wśród młodzieży z niskim statusem. Można by rzec, iż taka sytuacja stanowi klasyczny przykład anomii, kiedy to jednostki z niskim statusem nie mogąc osiągnąć celu zgodnego z kulturowo przyjętymi normami, stosują strategię wycofania. Dzieje się tak dlatego, iż największe koszty inflacji dyplomów ponieśli ci z najniższym statusem. Po pierwsze dlatego, że młodzież mająca deficyty kapitału kulturowego i społecznego, z niższymi osiągnięciami, trafiała na płatne studia w prywatnych uczelniach, studia niestacjonarne, w przeciwieństwie do rówieśników z wysokim statusem, którzy studiowali na dziennych studiach w publicznych uczelniach. Po drugie dlatego, że o ile wartość dyplomu spadła w ostatnich latach, o tyle najbardziej zdevaluowały się dyplomy gorszych uczelni. Ich posiadaczom nie dały ochrony przed bezrobociem, nie zapewniły też wysokiego statusu zawodowego i wysokiej płacy. To zjawisko jest szczególnie widoczne wśród ostatnich roczników opuszczających mury uczelni. A zatem można skonstatować, że ofiarami umasowienia edukacji wyższej stały się jednostki z klas niższych. Jest swoistym paradoksem, że główny beneficjent, za jakiego w oczach reformatorów uchodziła młodzież z niskim statusem, stał się największym przegranym.

I tutaj dotykamy sedna problemu. Efekt odwrócenia wywołuje zmianę społeczną. Jej pierwsze symptomy są już widoczne. Studia nie są już tak atrakcyjne dla młodzieży, jak były kiedyś. Widać to po likwidacji studiów niestacjonarnych w wielu uczelniach, świadczą o tym niedobory kandydatów na wiele kierunków akademickich studiów.

Porażka młodzieży z klas niższych może być jeszcze bardziej dotkliwa, jeśli uchwycone w badaniach trendy okażą się trwałe. Obniżając swoje aspiracje, spychając

edukację wyższą na boczne tory, młodzież może zmierzać w kierunku automarginalizacji. W społeczeństwie wiedzy wykształcenie jest absolutnym minimum, jakie jest wymagane na rynku pracy. Niestety głównym skutkiem efektu odwrócenia może być rosnąca polaryzacja społeczeństwa i jego trwałe podział na wykształcone elity i niewykształcone masy. Trudno przewidzieć, jakie będą dalekosiężne konsekwencje zachodzących zmian. Nie można wykluczyć, że wywołane przez boom edukacyjny głębokie nierówności społeczne mogą stać się ładunkiem wybuchowym i doprowadzić do implozji systemu społecznego.

Bibliografia

- ADAMSKI W., 1977, *Młode pokolenie Ameryki. Kultura i społeczeństwo w sytuacji kryzysu*, PWN, Warszawa.
- BECK U., 2002, *Spółczesność ryzyka*, tłum. S. Cieśla, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- BOROWICZ R., 2000, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Wszechnica Mazurska, Olecko.
- BOROWICZ R., 2008, *Kwestie społeczne; trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- BOUDON R., 2008, *Efekt odwrócenia*, tłum. A. Karpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BUZEK J., 1999, *Chcemy gruntownie przebudować system edukacyjny. Przegląd Rządowy* (http://www.poprzedniastrona.premier.gov.pl/archiwum/7810_7879.htm, pobrano 20.01.2011).
- CZAPIŃSKI J., 2011, *Stopa zwrotu z inwestowania na poziomie wyższym*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2011*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa.
- Education at a Glance 2011*, 2011, OECD Publishing (<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/48631582.pdf>, pobrano: 2.08.2012).
- FREEMAN R.B., 1976, *The Overeducated American*, Academic Press, New York.
- GÓRNIAK J., 2012, *Kompetencje jako klucz do rozwoju polski*, PARP, UJ, Warszawa.
- Baza danych BKL*, 2011, PARP, UJ (<http://bkl.parp.gov.pl/bazy-danych>, pobrano: 10.09.2012).
- Raporty BKL*, 2011, PARP, UJ (<http://bkl.parp.gov.pl/raporty>, pobrano: 12.08.2012).
- University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge*, 2008 (<http://www.lisboncouncil.net/publication/publication/38-university-systems-ranking-citizens-and-society-in-the-age-of-knowledge.html>, pobrano: 23.07.2011).
- Informacja o popularności kierunków studiów w ostatnich pięciu latach w uczelniach nadzorowanych przez MNiSW*, 2012 (http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Aktualnosci/20120118/20120118_popularnosc_poszczegolnych_kierunkow_w_ostatnich_5_latach.pdf, pobrano: 10.09.2012).
- KWAŚNIEWICZ W., 2000, *Procesy żywiołowe*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 2002, *Wykluczanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MARCINKOWSKA I., RUZIK A., STRAWIŃSKI P., WALEWSKI M., 2008, *Badanie struktury i zmian rozkładu wynagrodzeń w Polsce w latach 2000–2006*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
- MERTON R., 2002, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MILNER M., 1972, *The illusion of equality*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Młodzież 2010*, 2011, CBOS, Warszawa.

- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, 2011 (http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf, pobrano: 20.08.2012).
- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2012*, 2012 (http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf, pobrano: 2.07.2012).
- SZAFRANIEC K., 2011, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Woźny z dyplomem*, 2012, *Gazeta Wyborcza* (<http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90443,12443887>, pobrano: 10.09.2012).
- ZAHORSKA M., 2009, *Edukacja drogą marginalizacji?*, [w:] K. Slany, Z. Serega (red.), *Sprostować zmianom*, Nomos, Kraków.

Effect of turning – a case of Polish educational system

The aim of the article is to present the transformations which occurred in the recent decades in the Polish education system. Education boom and “massification” of university education with little demand for specialists in economy have led to the inflation of diplomas in the recent years. Analyses showed that the return rate on university education decreased, unemployment of university graduates grew and the impact of education on professional position diminished. The weakened impact of a diploma on the professional status is visible among graduates with lower status of less prestigious schools. The result of the deteriorating situation of youth on the labour market are lower education aspirations among students of the final years of secondary schools. Negative effects of massification of education are particularly visible in youths with low status, who in the face of re-education of the society, withdraw from attempts to achieve a university diploma. The main problem resulting from unintended education changes is the increase in social inequalities.