

Ireneusz Białecki Dwa cele kształcenia

Kształceniu na poziomie wyższym i selekcji, która mu towarzyszy, można przypisać dwie funkcje. Pierwsza – to jak najlepsze wyselekcjonowanie i przygotowanie kształconych do przyszłych ról zawodowych. Chodzi o to, by zawodom, specjalnościom i kompetencjom cenionym na rynku pracy odpowiadały szkoły, wydziały i kierunki kształcące jak najlepszych specjalistów w danej dziedzinie. Drugą funkcją kształcenia jest wyrównywanie szans tak, aby do najlepszych szkół, na najbardziej pożądane kierunki dostawali się uczniowie niezależnie od swego pochodzenia i miejsca zamieszkania.

Wydaje się, że w praktyce skuteczne połączenie obu funkcji nie jest możliwe. Jeżeli istnieją szkoły elitarne, ostro selekcjonujące przyjmowanych studentów, szkoły, których dyplom jest wysoko ceniony na rynku pracy, to prawie zawsze selekcji według uzdolnień i przygotowania towarzyszy selekcja środowiskowa. Na ogół bywa tak, że im więcej kandydatów na jedno miejsce, tym większy odsetek wśród przyjętych studentów wywodzi się z środowisk uprzywilejowanych kulturowo i materialnie. W Polsce przed 1989 rokiem obie funkcje kształcenia nie były realizowane w stopniu zadowalającym. Wyniki badań wskazują, że w ciągu powojennego 40-lecia nierówność szans na wykształcenie wyższe utrzymała się mniej więcej w tej samej rozpiętości. Można przewidywać, że większe niż dotychczas zróżnicowanie zarobków i różnicowanie się ich w przyszłości – wedle wykonywanego zawodu, nie zaś jak dotychczas w zależności od sektora gospodarki czy typu zakładu pracy – będzie sprzyjać wyodrębnianiu się kierunków i szkół, których dyplom zagwarantuje wysokie zarobki. Nauka w tych szkołach może być drogą, zaś rekrutacja do nich – oparta na bardzo ostrej selekcji. Oba te czynniki zapewne zwiększą nierówności w dostępie do kształcenia w tych szkołach. Z drugiej strony planowane zwiększenie odsetka młodzieży studiującej przyczyni się do zrównania szans na traktowane całościowo wykształcenie wyższe. Oba te mechanizmy doprowadzą zapewne do większego niż dotychczas różnicowania kształcenia na poziomie wyższym – zarówno pod względem dostępności, jak i poziomu kształcenia.

Kształceniu i odbywającej się w jego toku selekcji można przypisać dwa ważne cele społeczne. Z jednej strony, zadaniem szkoły jest merytokraticzna selekcja, z drugiej – zapewnienie równości szans w dostępie do kształcenia.

Pierwszym więc zadaniem nauczania i selekcji jest dobranie i wykształcenie jednostek najbardziej predestynowanych z racji poziomu wiedzy i uzdolnień do objęcia ważnych społecznie stanowisk. W tym ujęciu zadaniem selekcji szkolnej i nauczania byłoby zatem odpowiednie przygotowanie kształconych do pełnienia w przyszłości ról zawodowych i takie rozdysponowanie owych ról (drogą odpowiednio prowadzonej selekcji szkolnej), które zapewniłoby jak najsprawniejsze funkcjonowanie społeczeństwa.

Mówiąc krócej, idzie o to, by w możliwie największym stopniu przygotować i zapewnić dojście „właściwych ludzi (najzdolniejszych, najlepiej przygotowanych) na właściwe miejsca” w społeczeństwie. Ujmując ów cel w kategoriach ekonomicznych można by przedstawić wykształcenie jako „dobro inwestycyjne”. Idzie więc o to, by przy jak najmniejszych nakładach społecznych otrzymać

jak najlepsze efekty – jak najczęściej wysokokwalifikowanych, dobrze przygotowanych do swojego zawodu pracowników.

Z kolei drugim celem nauczania i selekcji szkolnej jest realizacja zasady równości w dostępie do wykształcenia. Chodzi zwłaszcza o to, by na najwyższe poziomy kształcenia, a także na najwyższej cenione kierunki dostawali się w odpowiednich proporcjach uczniowie ze wszystkich środowisk, niezależnie od pochodzenia społecznego i miejsca zamieszkania. Do omówienia tego celu (równość szans) powrócimy jeszcze poniżej, najpierw jednak zajmiemy się pierwszym z wymienionych – merytokratyczną selekcją.

Merytokratyczna selekcja

Z perspektywy merytokratycznej selekcji miarą sprawności kształcenia i metod selekcji byłaby efektywność nauczania – a zatem byłaby to odpowiedź na pytanie, czy szkoła dobrze przygotowuje do pracy, czy dobrym wynikiem w nauce odpowiadają zwykle dobre wyniki w pracy zawodowej. Odpowiedź na te pytania byłaby zarazem miarą dopasowania systemu szkolnego do wymogów stawianych przez praktykę, a zwłaszcza do oczekiwań związanych z sytuacją pracy. Jeśli najlepsi w szkole i na uczelni są równie dobrzy w pracy, oznacza to, że sposób nauczania i kryteria ocen stosowane w szkole odpowiadają wymogom pracy zawodowej. Można wówczas powiedzieć, że system szkolny jest dobrze dopasowany do pełnienia swojej funkcji w szerszych strukturach społecznych. W Polsce, jak wiadomo, system szkolny dość często bywał krytykowany właśnie za swoje niedopasowanie do wymogów stawianych przez życie. Wiele mówiło się o tym, że szkoła źle przygotowuje do życia, w tym m.in. także do wykonywania zadań zawodowych. Jednakże stosunkowo niewiele badań poświęcono temu zagadnieniu, zwłaszcza takich, które oceniałyby w sposób całościowy system kształcenia z perspektywy kariery zawodowej absolwentów. Jakkolwiek – nieliczne i niekompletne – wyniki tych badań w wielu punktach potwierdzały krytyczne spostrzeżenia. Ci, którzy awansowali szybciej lub wyżej od swoich rówieśników ze studiów, na ogół nie byli lepszymi studentami. Jedno z badań wskazywało na przykład nikłą zależność między osiągnięciem stanowisk kierowniczych i wysokością zarobków a wynikami na studiach wśród inżynierów, lekarzy i nauczycieli.

Oczywiście brak ścisłej zgodności między powodzeniem na studiach i w pracy nie powinien dziwić, jest bowiem do pewnego stopnia naturalną konsekwencją nieprzystawania do siebie sytuacji uczenia się i sytuacji pracy. Inne są kryteria oceniania i inne umiejętności są oceniane w szkole (na uczelni), inne zaś – w pracy. W szkole podstawą oceny jest przede wszystkim wiedza (wyuczone wiadomości, a czasem również umiejętność uczenia się i myślenia), a może raczej – umiejętność jej sprzedawania. Charakterystyczne jest to, że ocena zależy od jednego ośrodka oceniającego posługującego się ujednoliconymi zestandaryzowanymi kryteriami (wypracowania, prace roczne, egzaminy, testy itp.). W pracy wiedzę trzeba stosować, nie „sprzedawać”. Jest też wiele grup oceniających (np. podwładni, zwierzchnicy, klienci) posługujących się bardzo różnymi nieujednoliconymi i często niesformułowanymi *explicite* kryteriami oceny. Nie dziwi więc, że dobry dyrektor niekoniecznie był dobrym studentem i na odwrót – że dobrzy studenci nie zawsze wybijają się w pracy zawodowej. Pewna rozbieżność jest zatem naturalna: sytuacja studiowania nie jest

dokładną projekcją przyszłej sytuacji zawodowej. Szkoły – i to nie tylko wyższe – zawsze miały i zapewne mieć będą swoją autonomię, a ich funkcjonowanie i przeobrażenia mają swoje wewnętrzne uwarunkowania i prawidłowości. Kryteria podziału i strukturalizacji wiedzy przekazywanej na uczelniach tylko z grubsza odpowiadają podziałom na zawody i grupy zawodów. Wyodrębnianie się np. dyscyplin i subdyscyplin w nauce określane było przez charakter poznania naukowego, historię i tradycje. Zaś przedmiot badań, zakres zjawisk wchodzących do danej dyscypliny bywały ulubionym tematem rozważań identyfikacyjnych autorów podręczników nie tylko w dziedzinach humanistycznych. Inne z kolei były reguły wyodrębniania się zawodów i zasady profesjonalizacji kształtujące wzór roli zawodowej i kompetencji: wzór zawodowy dobrego lekarza, prawnika, czy inżyniera. Jakkolwiek wzory zawodowe, kanon biegłości, fachowości czy kompetencji kształtowały się zapewne w jakimś stopniu pod wpływem także dyscyplin akademickich, to jednak, zwłaszcza w ostatnim okresie, wpływy idące w przeciwnym kierunku zdawały się poważniejsze: to dyscypliny i przedmioty akademickie starały się raczej dopasować do wzoru kompetencji zawodowych aniżeli go tworzyć. Miało to rozmaite przyczyny, ale zapewne jedną z ważniejszych była zmiana oczekiwań wobec kształcenia, które z perspektywy indywidualnej (i zbiorowej) coraz bardziej stawało się inwestycją, sposobem na osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej. Podobnie w perspektywie zbiorowej – i to może bardziej jeszcze w gospodarkach kapitalistycznych pozbawionych centralnego planowania – uczelnie oceniane i finansowane były zależnie od swojej sprawności w selekcionowaniu i kształceniu wykwalifikowanych kadr, najlepiej odpowiadających kompetencjom najwyższej ceniom na rynku pracy. O ile w gospodarce planowej związek ten pozostawał raczej niezrealizowanym sloganem, o tyle w gospodarkach rynkowych poziom, reputacja i finansowanie uczelni, wydziału czy kierunku zależało wprost od sukcesów zawodowych absolwentów. W gruncie rzeczy w wielu wypadkach zaczynało tu działać swoiste sprzężenie zwrotne wzmacniające związki szkoły, rynku pracy i rekrutacji. Oto szkoła o wysokim poziomie, wydająca dyplomy cenione na rynku pracy zyskiwała dobrą reputację, co z kolei przyciągało do niej najlepszych kandydatów prowadząc do ostrzejszej selekcji przy naborze i wzmocnionej rywalizacji w toku nauki. Zaostrożona selekcja i rywalizacja podnosiły wartość dyplomu zarówno na rynku pracy, jak i wśród kandydatów na studia, na których stymulująco działały rozchodzące się informacje o tym, że o absolwentów danej szkoły zabiegają najlepsze firmy, oferując najlepsze warunki pracy. Oczywiście mechanizm ten nie działał wszędzie bez wyjątków w kształceniu na poziomie wyższym, ale jego włączeniu się sprzyjało wyodrębnianie się wyspecjalizowanych rynków pracy. Zwłaszcza silnie sprofesjonalizowane dziedziny, takie jak prawo, zarządzanie, medycyna stwarzały dogodne warunki do pojawienia się takich mechanizmów. Podobnie, występowanie na rynku pracy wymagających, silnych partnerów-pracodawców w postaci wielkich korporacji czy agend administracji państwowej sprzyjało pojawieniu się takich właśnie mechanizmów. Z kolei szkoła zabiegająca o utrzymanie czy podniesienie swojego prestiżu rozwijała rozmaite strategie, by werbować najlepszych studentów: np. niektóre college'e w Anglii utrzymują trwałe kontakty z najlepszymi w regionie szkołami średnimi, inne przyjmują po ostro selekcionujących kursach przygotowawczych (np. francuskie *grandes écoles*). Tak zapewne doszło do pojawienia się elitarnych szkół biznesu i zarządzania, których najlepsi absolwenci trafiali do renomowanych firm na kierownicze stanowiska, czy w przypadku szkół przygotowujących pracowników dyplomacji, kadry wyższej administracji państwowej. Mechanizm ten, jak się zdaje, w poważnym stopniu przyczynił się do różnicowania się i hierarchizacji formalnie jednolitego kształcenia na poziomie wyższym. Ostrzejszej

selekcji z kolei towarzyszył zwykle wzrost nierówności: do lepszych, elitarnych szkół dostawała się zwykle młodzież o pochodzeniu bardziej uprzywilejowanym od przeciętnego wśród studiujących.

Warto przypomnieć, że w krajach „socjalizmu realnego”, często nie działało ważne ogniwo opisanego wyżej mechanizmu: w powszechnym odczuciu wyższe wykształcenie nie było oceniane jako podstawowa determinanta kariery zawodowej. Prawdopodobnie nie dotyczyło to wszystkich warstw w jednakowym stopniu. Dla dzieci inteligentnych (i ich rodziców) instrumentalna wartość wykształcenia wyższego poza wsparciem kariery zawodowej sprowadzała się do zabezpieczenia przed degradacją. Dla młodzieży z innych warstw czynnik ten z oczywistych względów nie wchodził w grę, zaś instrumentalną wartość wyższego wykształcenia pomniejszała brak korelacji między poziomem wykształcenia i zarobków. W rezultacie pokaźna część młodych ludzi pochodzenia robotniczego (przekraczająca 60%, zob. Białecki 1989) po szkole podstawowej wybierała zasadnicze szkoły zawodowe raczej niż otwierające drogę na studia lecz nie dające konkretnego zawodu licea ogólnokształcące.

Powyżej napisałem, że jedną z miar wartości wykształcenia dotarcza odpowiedź na pytanie, czy lepsi studenci w przyszłości lepiej zarabiają od studentów przeciętnych. Już samo badanie korelacji między wykształceniem i zarobkami (porównywanie kierunków i poziomów wykształcenia ze względu na zarobki, jakie one dają) wskazuje na przyjęcie (*implicite* lub *explicite*) założenia, że wartość (instrumentalną) wykształcenia określają zarobki. Stoi za takim podejściem szereg innych założeń, które coraz częściej wyznaczają perspektywę badania wykształcenia.

Otóż w ciągu ostatnich dziesięcioleci rozwinęło się znacznie i upowszechniło podejście badawcze traktujące wykształcenie jako inwestycję, zarówno z perspektywy indywidualnej, jak i całego społeczeństwa i jego gospodarki. W myśl tego podejścia racjonalna jednostka wybiera tak kierunek i poziom wykształcenia, by przeliczając wszystkie poniesione koszty (wliczając czas nauki, wszystkie opłaty za naukę, cenę książek itd.) na przyszłe, antycypowane zarobki, otrzymać jak najwięcej z zainwestowanej w naukę złotówki. Podobnie w przypadku państwa – jeśli przyrost w przeciętnych zarobkach pracowników posiadających wykształcenie podstawowe i średnie jest wyższy aniżeli w przypadku podwyższenia wykształcenia średniego na wyższe, wówczas opłaca się inwestować raczej w rozwój szkół średnich niż wyższych. Stosując analizę wykształcenia pod kątem nakładów i zysków z uczenia się (lub nauczania) przyjmuje się, że główna korzyść z lepszego (dłuższego) wykształcenia dla jednostki polega na wyższych zarobkach przez całe życie; dla społeczeństwa – że lepiej (dłużej) kształceni pracownicy są produktywniejsi, zwiększając tym samym dochód narodowy. Pojawia się tu jeszcze jedno założenie właściwe dla gospodarki rynkowej – że wysokość wypłacanych zarobków określająca udział pracy w kosztach produkcji odzwierciedla produktywność pracy. Innymi słowy, że cena pracy odpowiada jej wartości. Nie miejsce tu na wskazywanie wszelkich uproszczeń zarysowanej perspektywy. Jeśli jednak podejście takie¹ jest uzasadnione i słuszne, jeśli

¹ Znane jako *human capital approach*. Por. T.W. Schultz: *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press 1963; także G. Psacharopoulos: *Returns to Education: An International Comparison*. Amsterdam and New York: Elsevier and Jossey Bass 1973.

odbija istotne cechy rzeczywistości, to nie tylko dlatego, że więcej lat nauki zwykle oznacza większe zarobki (nawet w Polsce przed 1989 r.²), ile, że podejście to odzwierciedla modelowo myślenie społeczne. Myślenie, które warunkuje wybór szkoły czy kierunku studiów³. W wielu krajach kandydaci starający się o przyjęcie na uciążliwe i długie studia medyczne lub na wydział prawa czy zarządzania dobrego uniwersytetu dobrze wiedzą, jaki podejmują wysiłek i co przyniesie im dyplom wybranej szkoły. Wartość rynkowa dyplomu staje się więc coraz częściej wskaźnikiem uzdolnień absolwenta, jego przygotowania i kompetencji. Taki wzór tworzy się niezależnie od tego, czy rzeczywiście lepiej opłacany absolwent lepszej szkoły pracuje wydajniej i wytwarza więcej od absolwenta przeciętnej uczelni.

Jeśli piszę o tym kryterium różnicowania i oceny kierunków i poziomów kształcenia to dlatego, iż sądzę, że ewolucja szkół wyższych w Polsce zmierza w podobnym kierunku. Wartość rynkowa dyplomu czy, dokładniej, lepsze lub gorsze wyobrażenie na ten temat stanie się coraz ważniejszym kryterium oceny kształcenia. Sądzę, że tak się stanie nie dlatego, że tak jest lepiej, albo że takie są założenia reformy czy też intencje MEN, lecz przede wszystkim dlatego, że takie są warunki i mechanizmy, które kształtować będą funkcjonowanie szkół wyższych. Popularność w zeszłym roku szkół biznesu i zarządzania nie brała się stąd, że młodzi ludzie pragnęli poznać lepiej tajniki gospodarki rynkowej (perspektywa akademicka) lecz, że spodziewają się oni – słusznie lub nie – że uzyskane przygotowanie i dyplom zwiększą wydatnie ich szanse na robienie pieniędzy (perspektywa kariery zawodowej). Tak też już zaczynają reklamować się prywatne szkoły biznesu: „nasz dyplom jest najwyżej ceniony przez najlepsze firmy”. Zarysowują się także, jak się zdaje, początki specjalizacji: wydział zarządzania przy SGH zyskuje reputację dającego przygotowanie menedżerskie, zaś – do pewnego stopnia konkurująca z nim prywatna szkoła biznesu w Warszawie – przygotowującej do zakładania prywatnych firm (Heyns, Szczucki 1992).

Równość szans na kształcenie

Drugim z kolei zadaniem nauczania i selekcji szkolnej jest realizacja zasady równości i sprawiedliwości społecznej; wypełnienie postulatu równych szans dla wszystkich, niezależnie od ich pochodzenia społecznego czy miejsca zamieszkania. Wykształcenie jest, jak wiadomo, jednym z ważniejszych i wyżej cenionych dóbr, nie tylko ze względu na wartość samą w sobie, jaką dla wielu

² Badania porównawcze wykazały, że w Polsce korelacja między poziomem wykształcenia i zarobkami przed rokiem 1989 była niższa nie tylko od takiej korelacji w krajach zachodnich, lecz także była słabsza niż związek między wykształceniem i zarobkami w niektórych krajach socjalistycznych m.in. na Węgrzech. Mimo wszystko także w Polsce dla pracowników gospodarki uspołecznionej była to korelacja istotna statystycznie i dodatnia (zob. Domański 1987).

³ Myślenie to w zabawny sposób zostało w USA usankcjonowane wyrokiem sądowym, co samo w sobie jest świadectwem legitymizacji podejścia, o którym mowa, i to nie w badaniach, ale w zachowaniu jednostek spoglądających na wykształ-

ma kształcenie. Bardziej może liczy się to, że osiągnięcie najwyższego poziomu wykształcenia stanowi (i niezależnie od tego, co napisano wyżej – stanowiło w jakiejś mierze także w Polsce „za socjalizmu realnego”) powszechnie uznaną drogę do zdobycia innych pożądaných w społeczeństwie dóbr, takich jak bogactwo, uznanie czy władza. Oczywiście dobra te można osiągnąć także inną drogą, ale ta właśnie – przez wykształcenie – jest jedną z najszerzej uznawanych i stosowanych.

Jeśli w poprzednim ujęciu funkcje kształcenia można przyrównać do „dobra inwestycyjnego”, niezależnie od tego czy inwestuje państwo, czy jednostka, to z tej perspektywy spoglądając, wykształcenie można by określić jako „dobro konsumpcyjne”, dobro, które należałoby dzielić sprawiedliwie, w równych proporcjach między wszystkich. Często w praktyce funkcja, o której mowa, sprowadza się do postulatu równej dostępności wyższego wykształcenia dla rozmaitych kategorii społecznych. Rzecz jasna idealnej równości (definiowanej jako proporcjonalny udział uczniów różnych kategorii) w dostępie do najbardziej pożądaných kierunków kształcenia nie należy oczekiwać, dopóki istnieć będą nierówności kulturowe i materialne poza szkołą. Istotniejsze jest pytanie, czy w Polsce „socjalizmu realnego” w ciągu minionych 40 lat nastąpiło zmniejszenie nierówności nie tylko zgodnie z socjalistyczną frazeologią, ale i z autentycznymi, jak można domniemywać, intencjami władzy?

Wyniki badań wskazują, że nie (Sawiński 1988 oraz Białecki 1989). W ciągu minionych 40 lat dystans między najbardziej upośledzonymi i najbardziej uprzywilejowanymi kategoriami uczniów utrzymał się, chociaż rozkład szans na studia zmienił się nieco. Przede wszystkim relatywnie wzrosły szanse dziewcząt z rodzin robotników wykwalifikowanych i pracowników umysłowych w porównaniu z chłopcami wywodzącymi się z tych samych kategorii (Heyns, Białecki 1992).

Mimo wprowadzenia punktów preferencyjnych i innych zabiegów mających zwiększyć udział młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego wśród studiujących, mimo pewnych związanych z tym wahań proporcje nie zmieniły się na tyle, by mówić o trwałych tendencjach zmniejszających nierówności w dostępie do studiów wyższych⁴. Niewątpliwie władza rzeczywiście zainteresowana była stworzeniem grupy inteligencji wywodzącej się w większych proporcjach z rodzin robotniczych i chłopskich, takiej grupy, która dawałaby jej większe oparcie. Trudno rozstrzygać, co było przyczyną niepowodzenia tych zamierzeń. Być może utrzymywanie się różnic kulturowych i materialnych poza szkołą raczej – jak to zwykle bywa – przenoszących się na teren szkoły, aniżeli przez system szkolny korygowanych⁵. Być może – zróżnicowanie aspiracji różnych kategorii młodzieży w sytuacji, kiedy dyplom wyższej uczelni nie gwarantował wyższych od przeciętnych

cenie jak na inwestycję. Oto narzeczona studenta medycyny wspierająca go materialnie w czasie studiów, a potem porzucona zaskarżyła byłego studenta, a podówczas już lekarza, o zwrot nie tyle finansowego wsparcia przekazanego w czasie studiów, ile części zarobków lekarza. Żądanie odszkodowania obejmowało więc nie tyle wpłacone niegdyś sumy, ile część prawa do zysków wynikających z poniesionych kiedyś wspólnie nakładów na naukę. Narzeczona proces wygrała.

⁴ Warto pamiętać – kiedy będzie się używać argumentu o egalitaryzacji broniąc bezpłatności studiów wyższych – że nierówności w dostępie do studiów nie zmniejszyły się w Polsce w minionym czterdziestolecu. Bezpłatność studiów nie okazała się więc czynnikiem egalitaryzującym.

⁵ Np. różnicowanie się szkół odzwierciedlało nierówności społeczne. Lepsze szkoły – w lepszych dzielnicach. Elitarne licea – w głównych miastach, słabsze szkoły – we wsiach itp. Por. m.in. Kwiecieński 1975.

zarobków. Być może też istotnym powodem utrzymywania się tych nierówności na stałym poziomie było to, że oświata (język, sposób nauczania i kryteria oceny) zdominowana była w gruncie rzeczy przez kulturę inteligencją, mimo przykrywki w postaci frazeologii socjalistycznej.

Nasuwa się zatem następujące pytanie: czy byłoby możliwe pogodzenie obu opisanych tu funkcji kształcenia? Innymi słowy, czy możliwe jest takie kształcenie, które godziłoby, z jednej strony, merytokracyjną selekcję i jak najlepsze przygotowanie do kariery zawodowej, a z drugiej – równość w dostępie do wyższych i najbardziej cenionych poziomów kształcenia?

Teoretycznie jest to możliwe. Aby pogodzić oba cele kształcenia, muszą zostać spełnione trzy warunki:

- 1) rozkład uzdolnień w społeczeństwie, wyposażenie biologiczne powinno być zbliżone we wszystkich warstwach społecznych, a więc niezależne od pochodzenia społecznego;
- 2) warunki środowiska wychowawczego powinny być podobne w tym sensie, by zapewnić wszystkim równie korzystną możliwość rozwoju uzdolnień i zainteresowań;
- 3) ujednoczone powinny być warunki kształcenia tak, aby wszystkim niezależnie od tego, gdzie rozpoczynają naukę, zapewnić jednakowe, odpowiednie przygotowanie.

Trudne byłoby dokładne omówienie prawdziwości pierwszego warunku. Wymagałoby to odrębnego opracowania, a i wtedy nie usunęłyby się zapewne wszelkich wątpliwości. Dla potrzeb naszego opracowania założymy, że wyposażenie genetyczne rozmaitych warstw i grup społecznych jest podobne, że w każdej z nich jest jednakowa szansa p o c z ę c i a Einsteina. Słowo to użyte zostało nie przypadkiem, bowiem już od momentu poczęcia właśnie, a nie narodzin zaczyna się różnicujące oddziaływanie środowiska. M.in. środowisko silnie różnicuje sposób odżywiania. I już to ma wpływ na warunki rozwoju płodu⁶. W ten sposób przechodzimy do drugiego warunku – do różnicującego oddziaływania szeroko pojętego środowiska. Dopóki będą istniały różnice ekonomiczne i kulturowe, różnice we wzorach i stylach życia, dopóty pozostaną różnice w szeroko rozumianych oddziaływaniach wychowawczych. Różne konfiguracje tych oddziaływań będą rozmaicie kształtować rozwój uzdolnień, zainteresowań i aspiracji, będą rozmaicie wyznaczać biografie jednostek.

Przejdźmy teraz do warunku trzeciego. Wiadomo, że szkoła szkole nierówna, zaś szkoły wiejskie były i są szczególnie zaniedbywane (Kwieciński 1975). Wprowadzenie prywatnych szkół podstawowych i średnich raczej powiększy, niż zmniejszy zróżnicowanie na tych poziomach kształcenia. Jednakże ujednoczenie warunków kształcenia nie pomoże w sytuacji, w której pozostaje różnicujące oddziaływanie środowisk. Trzeba pamiętać, że zawsze z równych szans, z jednakowych warunków korzystają w większym stopniu ci, którzy mają po temu większe możliwości. I zawsze – by posłużyć się jaskrawym przykładem – syn profesora wyższej uczelni będzie miał większe możliwości rozwoju zainteresowań i uzdolnień niż syn chłopa, dzięki bogatszemu, bardziej zróżnicowanemu słownictwu, dostępowi do biblioteki domowej czy ojcu-partnerze do rozmów. Skoro zatem drugi warunek nie jest możliwy do spełnienia, przestaje obowiązywać i trzeci. W sytuacji zróżnicowania społecznego

⁶ Komentarzem mogą być tu wyniki kilkakrotnie powtarzanych badań antropologicznych prof. T. Bielickiego (1992). Ustalił on m.in. w badaniach rekrutów ścisły związek między pochodzeniem społecznym a wzrostem i wagą ciała, zaś dla kobiet: między środowiskiem a wiekiem pokwitania.

zadaniem szkoły powinny być zabiegi korygujące, wyrównujące istniejące różnicowania środowiskowe. Jednakże nie jest to zadanie łatwe. Trzeba bowiem pamiętać, że system szkolny funkcjonuje w szerszym kontekście społecznym i jest przez ów kontekst swoiście odkształcany. W sytuacji różnicowania społecznego funkcjonowanie nawet najbardziej w założeniu sprawiedliwego systemu szkolnego daje często efekty stanowiące odbicie różnicowań społecznych. Są szkoły lepsze i gorsze, są lepsi i gorsi nauczyciele. Lepsi nauczyciele idą do lepszych szkół, a lepsze szkoły są zwykle nie na wsi, lecz w miastach. Trudno wyeliminować rozmaite mechanizmy przenoszące sytuacje różnicowania społecznego na teren szkolnictwa. Można się spodziewać, że decentralizacja i wzrost autonomii szkół wzmocni działanie tych mechanizmów.

Można przypuszczać, że w niedługim czasie funkcjonowanie rynku pracy doprowadzi do wyłonienia się cenionych – dobrze albo nawet bardzo dobrze płatnych – specjalności i zawodów. Zapewne należeć do nich będą prawnicy, lekarze, menedżerowie. Jeżeli wysoka stopa podatkowa nie ograniczy dochodów przedstawicieli tych specjalności, wówczas można spodziewać się, że takiemu różnicowaniu rynku pracy towarzyszyć będzie z czasem powstanie elitarnych szkół kształcących w tych specjalnościach. Silne organizacje zawodowe będą raczej wspierać niż przeciwstawiać się tworzeniu takich szkół. Procesy te zwiększą różnicowanie wewnętrzne szkolnictwa wyższego i wówczas problem dostępności wybranych kierunków zyska na znaczeniu.

Tak więc, trzeba zdawać sobie sprawę, że omówione powyżej funkcje kształcenia są w znacznym stopniu nie do pogodzenia, jak wiele zresztą rzeczy w tak skomplikowanym systemie, w którym często rozwiązywanie jednego problemu powiększa negatywne strony innych zjawisk lub stwarza – jako nieprzewidywalne skutki uboczne – inne problemy. Wydaje się, że tak jest i w omawianym przypadku; wyrównanie dostępu do najwyższych i najbardziej pożądaných poziomów kształcenia odbija się negatywnie na poziomie selekcji i poziomie nauczania. Z kolei ostrzejszej selekcji towarzyszy większa nierówność⁷.

Trudno powiedzieć jak dwie te funkcje będą godzone w polskim systemie szkolnym, która z nich przeważy w myśleniu o polityce edukacyjnej i w edukacyjnej praktyce. Można jedynie wskazać na tworzące się uwarunkowania: daleko posuniętą autonomię szkół wyższych i mechanizm rynkowy

⁷ Przekładam w sposób modelowy ilustrującym te trudności jest selekcja społeczna zachodząca w toku olimpiad matematycznych (Białecki 1975). Przebadani przeze mnie laureaci dwudziestu olimpiad matematycznych mieli pochodzenie społeczne (mierzone poziomem wykształcenia rodziców) znacznie bardziej uprzywilejowane, aniżeli uczniowie szkół średnich, studenci, a nawet grupa kontrolna pracowników naukowych stanowiących końcowy, najwyższy etap selekcji szkolnej. Było tak, mimo że zadania matematyczne stanowiące narzędzie selekcji były układane tak, aby promować „surowe” uzdolnienia matematyczne i oryginalność myślenia, nie zaś przygotowanie i trening w rozwiązywaniu zadań. Podobnie w toku samych olimpiad matematycznych – zawodów składających się z trzech szczebli: im wyższy szczebel selekcji od pierwszego etapu poczynając aż po finał, tym bardziej uprzywilejowane pochodzenie społeczne przechodzących nań uczniów. Tak więc, ostrzejszej selekcji merytorycznej, selekcji uzdolnień opartej na bezstronnych, obiektywnych kryteriach, trudnych do zastosowania w toku selekcji szkolnej, towarzyszyła nieodmiennie ostrzejsza selekcja społeczna.

popytu i podaży, kształtujący także działanie szkolnictwa i umacniający jego związki z rynkiem pracy i wreszcie – częściowa odpłatność za naukę. Samodzielne i poszukujące pieniędzy uczelnie będą wprowadzać płatne kierunki i formy studiów. Jest przy tym oczywiste, że im większą wartość na rynku pracy będą miały dyplomy wydawane przez daną szkołę, tym lepszy będzie miała ona dostęp do rozmaitych zasobów. Zapowiada to tworzenie kierunków o wysokim czesnym i dążeniu do osiągnięcia stosunkowo wysokich standardów nauczania. Może wytworzyć się ostra konkurencja między wydziałami i uczelniami. Mogą powstać elitarne szkoły stosujące ostrą selekcję kandydatów. Trzeba przy tym pamiętać, że dobrą reputację szkoły można wykorzystywać („spieniężać”) nie tylko podnosząc czesne, ale może jeszcze w większym stopniu – znajdując możnych i zasobnych partnerów (jednym z potężniejszych jeszcze długo będzie państwo i administracja centralna lub lokalna) zainteresowanych określonymi dyplomami, kompetencjami i kwalifikacjami na najwyższym poziomie. Już dzisiaj wyższa szkoła telekomunikacji, która zapewne będzie kształcić dobrze przygotowanych i poszukiwanych na rynku specjalistów – otwarta w Poznaniu jako filia elitarniej, francuskiej *école polytechnique* – jest sponsorowana przez bogate konsorcja (Alcatel i Telecom) zmierzające do podporządkowania sobie rynku telekomunikacji. Ani wysokie opłaty za naukę, ani ostra selekcja – bez względu na to, czy łączące się ze sobą czy występujące oddzielnie – nie sprzyjają egalitaryzacji, poszerzeniu dostępu na studia warstwom najbiedniejszym, najbardziej ekonomicznie upośledzonym. To wydaje się oczywiste.

Działaniem w przeciwnym kierunku będzie rozszerzanie odsetka studiujących. Tworzenie studiów półwyższych i wyższych zawodowych, rozmaitego rodzaju kursów na poziomie uniwersyteckim. Jest prawidłowością, że jeśli poszerza się ponad pewną granicę liczbę studiujących (jako odsetek danego rocznika), wówczas nowe, „dodane” miejsca na studiach rozdzielane bywają w proporcjach korzystniejszych dla tych, którzy dotychczas mieli dostęp najbardziej utrudniony. Być może więc, jeśli odsetek studiujących wzrośnie z 8–10% rocznika do, powiedzmy, 20%, szanse na otrzymanie wyższego wykształcenia nieco zrównają się. Zarazem jednak zwiększy się dywersyfikacja tego poziomu nauczania, powstaną szkoły bardziej elitarne i nierówności wewnątrz kształcenia na poziomie uniwersyteckim wzrosną.

Literatura

Białecki I. 1975

Funkcjonowanie olimpiad matematycznych. Warszawa: Ossolineum, IFiS PAN.

Białecki J. 1989

Dostępność wyższego wykształcenia w Polsce powojennej. „Przegląd Socjologiczny” XXXVIII.

Białecki I. 1982

Antropologiczne przejawy rozwoju społecznego współczesnej ludności polskiej. (Eksperytyza PAN). Warszawa.

Heyns B., Białecki I. 1992

Educational Inequality in Poland. In Persistent Inequality. W: Y. Shavit, H.P. Blossfeld (red): *Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Boulder (Colorado): Westview Press.

Heyns B., Szczucki J. 1992

„Educating Entrepreneurs: The New Polish Business Schools” (niepublikowany raport z badań).

Domański H. 1987

Zróżnicowanie dochodów oraz jego percepcja. W: K. Janicka (red.): *Zróżnicowanie społeczne i jego percepcja.* Wrocław: Ossolineum.

Kwieciński Z. 1975

Środowisko a wyniki pracy szkoły. Warszawa: PWN.

Kwieciński Z. 1980

Dynamika funkcjonowania szkoły. Warszawa: PWN.

Psacharopoulos G. 1973

Returns to Education: An International Comparison. Amsterdam and New York: Elsevier and Jossey-Bass.

Sadlak J. 1992.

„In Search of the »Post-communist« University – The Background and Scenario of Transformation in Higher Education in East and Central Europe” (maszynopis wykładu wygłoszonego w Waszyngtonie 18 lutego 1992 r.)

Schultz T.W. 1963

The Economic Value of Education. New York: Columbia University Press.

Sawiński Z. 1988

„Nierówności edukacyjne w polskim szkolnictwie po wojnie” (niepublikowany referat wygłoszony na konferencji)