

ANNA BUCHNER-JEZIORSKA

RÓWNOŚĆ SZANS W DOSTĘPIE DO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE. NA PRZYKŁADZIE UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO

I. POLITYKA EDUKACYJNA PAŃSTWA A FUNKCJE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Równość szans jest jedną z podstawowych zasad funkcjonowania demokratycznego społeczeństwa. Kluczową rolę w realizacji tej zasady odgrywa polityka społeczna, w tym polityka edukacyjna państwa i kształtowany na jej podstawie system edukacyjny.

W rozwiniętych społeczeństwach przemysłowych to właśnie system edukacyjny jest odpowiedzialny za socjalizację oraz jakość kolejnych pokoleń pracowników i obywateli. Świadomość tego faktu była dość powszechna od początku dwudziestego wieku. Z kolei, po II wojnie światowej, wraz z postępującymi procesami globalizacji gospodarki uznano system kształcenia za podstawowy czynnik decydujący o pozycji kraju na gospodarczej mapie świata. Jednym z pierwszych, który to zauważył, był E. Durkheim. Przesłanie Durkheima w tej kwestii wydaje się obecnie dość oczywiste: system edukacji powinien być powiązany z procesami przemian społeczno-gospodarczych w danym kraju. Z drugiej jednak strony, co jest równie ważne, powinien umożliwiać realizację określonej wizji społeczeństwa (E. Durkheim, 1977).

Przy takim postrzeganiu roli systemu edukacji w kształtowaniu gospodarki i społeczeństwa pozostaje do rozwiązania wiele kwestii o charakterze politycznym i moralnym dotyczących równości i sprawiedliwości społecznej, praw obywatelskich, mechanizmów kontroli społecznej i selekcji, wzajemnych relacji między jednostką a państwem, oraz wzajemnych relacji między systemem edukacji a gospodarką (P. Brown, 1992).

W tym układzie, o kształcie i faktycznie realizowanych funkcjach systemu edukacji w poszczególnych krajach decyduje charakter polityki edukacyjnej, będącej jednym z filarów polityki społecznej. W zależności od przyjętych założeń tej polityki system edukacji pełni, w mniejszym lub większym stopniu, trzy podstawowe funkcje:

- 1) kształtowania struktury społecznej według poziomu wykształcenia i związanych z nim dochodów oraz prestiżu (m.in. poprzez szanse i możliwości kształcenia na wyższych poziomach);
- 2) zwiększanie potencjału modernizacyjnego społeczeństwa;
- 3) dostosowywanie struktury kształcenia do zapotrzebowania i struktury rynku pracy.

Przy powszechności nauczania na poziomie podstawowym i wysokim stopniu skolaryzacji na poziomie średnim, w krajach wysokorozwiniętych, główna uwaga polityków społecznych skoncentrowana jest na problemach realizowania tych funkcji przez szkolnictwo wyższe.

Pod koniec lat pięćdziesiątych, a zwłaszcza w latach sześćdziesiątych, dominował pogląd, że do pobudzenia wzrostu ekonomicznego niezbędny jest znaczący rozwój szkolnictwa wyższego. Ponadto uważano, że rozwój edukacji zmniejszy nierówności szans w dostępie do kształcenia i umocni demokratyczne społeczeństwo. W latach siedemdziesiątych zmieniono pogląd w odniesieniu do tej ostatniej kwestii. Dokonano zmian w systemie szkolnictwa wyższego, w celu zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych młodzieży, ze względu na poziom aspiracji, uzdolnień oraz motywacji i perspektyw zawodowych. Zmiana podejścia do szkolnictwa wyższego związana była z „nadprodukcją” ludzi z wyższym wykształceniem. W latach siedemdziesiątych panowało też dość powszechne przeświadczenie o zawyżaniu wartości dyplomu (określane jako „credentialism”). Zjawisko to było spowodowane nadmierną ekspansją szkolnictwa wyższego, która, jak się okazało, miała też ograniczony wpływ na równość szans edukacyjnych (U. Teichler, B. M. Kehm, 1996).

W ramach polityki edukacyjnej na poziomie wyższym można wyróżnić trzy podstawowe podejścia (wyróżnione przez U. Teichler i B. M. Kehm, 1996), które rodzą określone skutki społeczne i ekonomiczne.

I. Inwestowania w kapitał ludzki; tj. traktowania wykształcenia jako inwestycji zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i społeczeństwa. W tym podejściu indywidualny i wolny wybór charakteru oraz typu studiów uważa się za zdeterminowany, a jednocześnie sterowany przez oczekiwane po studiach dochody i pozycje społeczne. Zakłada ono mniej lub bardziej świadomie, że młodzież wybierze te kierunki i rodzaje studiów, których absolwenci będą poszukiwani na rynku pracy; zgodnie z prawem popytu i podaży.

Dość szybko okazało się, że to podejście ma swoje ograniczenia, zarówno ze strony podaży (np. inne wybory niż wynikałoby to z rozwoju gospodarki i struktury społecznej), jak i popytu (związane nie tylko z szybkimi zmianami na rynku pracy, ale i ograniczonymi możliwościami jego prognozowania).

II. Zapotrzebowania na kadry z wyższym wykształceniem. Podstawowe założenie tego podejścia sprowadza się do tego, że polityka edukacyjna państwa (ze względu na potrzeby postępu technicznego i rozwoju gospodarczego kraju) powinna być zorientowana na przewidywane potrzeby gospodarki oraz jej popyt na kadry wysokokwalifikowane. Podejście to ma zastosowanie tylko wtedy, gdy występuje wysoki stopień kontroli państwa, polegającej na dostosowywaniu struktury kształcenia (w tym także „sterowaniu” wyborami przyszłych studentów) do prognozowanego zapotrzebowania na absolwentów wyższych uczelni.

Podejście to ma więc również szereg ograniczeń zarówno po stronie popytu, jak i podaży, ze względu na trudność sterowania wyborów i prognozowania potrzeb gospodarki.

III. Wolnego wyboru kierunków studiów i równości szans w dostępie do szkolnictwa wyższego (m.in. system stypendiów dla szczegól-

nie uzdolnionych, specjalną politykę edukacyjną wobec mniejszości społecznych). Przy stosowaniu takiej polityki limitowany jest tylko dostęp do studiów szczególnie kosztownych (np. w W. Brytanii takim kierunkiem jest medycyna). Z tym podejściem związany jest dylemat nadmiernej ekspansji na kierunkach odbiegających od zapotrzebowania rynku pracy. Przy takiej polityce edukacyjnej państwa perspektywy zatrudnienia absolwentów uczelni są najmniej pewne; zwłaszcza w porównaniu z dwoma wcześniej omówionymi podejściami do relacji: system kształcenia a rynek pracy.

W chwili obecnej (w II połowie lat dziewięćdziesiątych) w większości krajów europejskich podstawowy problem związany z kształceniem na poziomie wyższym dotyczy problemu absorpcji poprzez rynek pracy rosnącej ilości studentów, a w rezultacie i absolwentów szkół wyższych. Spowodowało to wzrost zainteresowania ilościowymi relacjami między szkolnictwem a rynkiem pracy. Utylitarne podejście do szkolnictwa wyższego (tj. analiza wzajemnych relacji między rynkiem pracy a systemem kształcenia) nie usuwa jednak z pola widzenia problemów dostępu do kształcenia na poziomie wyższym. Okazało się bowiem, że mimo przekształcenia szkolnictwa wyższego z elitarnego w masowe (co stało się faktem już w latach sześćdziesiątych w większości krajów wysokorozwiniętych – a w niektórych z nich liczba studentów podwajała się co dziesięć lat) nadal występują wyraźne dysproporcje w dostępie do szkół wyższych, związane z pochodzeniem społecznym czy z przynależnością do określonych grup mniejszościowych (np. narodowościowych).

Przyczyny generowania nierówności w dostępie do szkolnictwa ponadpodstawowego można podzielić na dwie podstawowe grupy; związane z mechanizmami selekcji i autoselekcji szkolnej. Te pierwsze związane są przede wszystkim, ze strukturą systemu edukacji i jego wewnętrznych zróżnicowań w odniesieniu do poziomu kształcenia w poszczególnych typach szkół (np. średnich) czy zróżnicowań terytorialnych (jak to ma np. miejsce w Polsce między – w uproszczeniu – wsią i miastem) oraz instytucjonalnymi mechanizmami selekcji szkolnej (ze strony państwa, szkoły, społeczności lokalnych, itp. – J. Szczepański, 1963, s. 36 - 40).

Do czynników autoselekcji zalicza się najczęściej pochodzenie społeczne (mierzone poziomem wykształcenia rodziców i tzw. kapitału kulturowego, poziomem aspiracji edukacyjnych, zdolności ucznia).

Z punktu widzenia niniejszego opracowania bardzo użyteczna jest klasyfikacja barier w dostępie do edukacji przyjęta w *Raporcie o rozwoju społecznym Polska '1998 – Dostęp do edukacji* (1998). Autorzy wyróżnili w nim dwie grupy barier: zewnętrzne i wewnętrzne:

- „– zewnętrzne wobec jednostki i rodziny związane z systemem gospodarczym i politycznym sprzyjającym głębokim zróżnicowaniom społecznym nie wyrównywanym przez działania państwa opiekuńczego, a także źle działający system szkolnictwa generujący znaczne różnice jakościowe, ograniczające szanse edukacyjne dzieciom ze szkół gorszych;
- wewnętrzne, związane z systemem wartości, poziomem aspiracji oraz zdolnościami jednostek i rodzin” (*Raport...*, 1998, s. 47).

W tym kontekście pojawia się problem natury ogólnej: co decyduje o równości dostępu do szkolnictwa wyższego, inaczej mówiąc – jakie są rzeczywiste nierówności i w jaki sposób można lub należałoby je zniwelować, albo co najmniej zmniejszyć. Nawet w krajach wysokorozwiniętych, gdzie skolaryzacja młodzieży na poziomie ponadpodstawowym jest znacznie wyższa niż np. w Polsce, nadal występują określone nierówności społeczne, które determinują szanse i możliwości ukończenia studiów wyższych. Należą do nich różnice w pochodzeniu społecznym, określające w mniejszym lub większym stopniu potencjał intelektualny młodzieży, związany z tzw. kapitałem kulturowym rodziny, decydującym o poziomie aspiracji i potrzeb edukacyjnych itp., a także różnice w dochodach poszczególnych grup i warstw społecznych determinujące realne możliwości kształcenia na poziomie wyższym.

Generalna zależność w dostępie do kształcenia na poziomie ponadpodstawowym jest taka: im wyższa pozycja społeczna rodziców (dochód, a zwłaszcza wykształcenie), tym większy udział ich dzieci w populacji uczniów szkół średnich i studentów. Nierównomierny rozkład w populacji uczniów i studentów pochodzących z różnych warstw społecznych nabiera charakteru nierówności społecznych i staje się problemem wówczas, gdy odbiega on znacznie od proporcjonalnego udziału tych warstw w społeczeństwie. Pojawia się wówczas pytanie, co jest przyczyną tych nierówności, mimo gwarantowania przez system prawny i mechanizmy funkcjonowania systemu edukacji „równości szans” (np. zasada bezpłatności kształcenia na wszystkich poziomach) oraz sposobów i możliwości ich niwelowania.

Za główną przyczyną istnienia faktycznej nierówności szans w dostępie do systemu kształcenia uznaje się różnice poziomu tzw. kapitału kulturowego poszczególnych warstw społecznych, determinującego zarówno potencjał intelektualny, jak i poziom aspiracji oraz potrzeb edukacyjnych młodzieży i jej rodziców. Z tego też względu, podstawową funkcją systemu szkolnego powinno być niwelowanie „nierówności startu” na poziomie szkoły podstawowej.

Z kolei, system kształcenia na poziomie średnim i wyższym powinien być nastawiony w większym stopniu na przekształcanie niż petryfikowanie istniejącej struktury społecznej. W tym kontekście, charakter polityki edukacyjnej państwa objętywizuje się również poprzez określoną strukturę kształcenia na poziomie ponadpodstawowym i wielkość współczynnika skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym. Z kolei, polityka edukacyjna jest pochodną określonej, owej durkheimowskiej „wizji społeczeństwa”.

II. POLITYKA EDUKACYJNA W POLSCE OKRESU TRANSFORMACJI A RÓWNOŚĆ DOSTĘPU DO SZKÓŁ WYŻSZYCH

Zmiany strukturalne w gospodarce polskiej po roku 1989 spowodowały korzystne przeobrażenia w strukturze zatrudnienia pod względem poziomu wykształcenia. Znacznie zmniejszyła się liczba zatrudnionych z wykształceniem podstawowym i zasadniczym (z nich rekrutuje się większość bezrobotnych), a zwiększyła – z wykształceniem średnim i wyższym.

Z drugiej jednak strony ujawniły się wszystkie słabości systemu edukacyjnego realnego socjalizmu (nadmiar osób o niskim poziomie wykształcenia i specjalnościach techniczno-inżynierskich, przy jednoczesnym braku siły roboczej o tzw. rynkowych specjalnościach z zakresu ekonomii, prawa, itp.).

„Rynek kształcenia” na poziomie średnim dość szybko, aczkolwiek nie w ramach celowej polityki państwa, zareagował na zmiany na rynku pracy (przede wszystkim, ze względu na likwidację tzw. szkół przyzakładowych i zmniejszenie zatrudnienia w przemyśle). Równie żywiołowe zmiany i z większym przyspieszeniem (mierzanym ilością kandydatów i studentów) nastąpiły na rynku kształcenia na poziomie wyższym. Liczba studentów kierunków technicznych malała już systematycznie od końca lat siedemdziesiątych. Z kolei od początku lat dziewięćdziesiątych zainteresowanie kształceniem politechnicznym spadło drastycznie (w efekcie czego na politechniki przyjmowano bez egzaminów niedoszłych adeptów medycyny, prawa i ekonomii). Te ostatnie kierunki od kilku lat cieszą się największym zainteresowaniem; ich studenci stanowią ponad 30% wszystkich studiujących. W odpowiedzi na zapotrzebowanie edukacyjne i aspiracje młodzieży oraz ograniczone możliwości państwowych szkół wyższych w latach 1991 - 1998 powstało 150 prywatnych szkół wyższych kształcących przede wszystkim w specjalnościach rynkowych (marketing, zarządzanie, biznes, finanse i bankowość, prawo itp.). Szkoły te powstały z reguły z dala od ośrodków akademickich, zwiększając szanse studiowania młodzieży spoza wielkich aglomeracji miejskich. Zainteresowanie kształceniem na poziomie wyższym, mimo ograniczenia w latach 1989 - 1994 nakładów na szkolnictwo wyższe, wpłynęło korzystnie na wzrost współczynnika skolaryzacji na poziomie wyższym, a liczba studentów w ciągu ostatnich paru lat prawie się podwoiła. Znacznie wolniej ulega jednak zmianie struktura kształcenia na poziomie średnim (tab. 1).

Tabela 1

Losy absolwentów szkół podstawowych (w %)

	Rok szkolny						
	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1997/98
Ogółem	100,0	104,0	105,5	106,5	109,3	109,6	116,1
Nie podjęło dalszej nauki	5,7	6,1	5,2	4,2	4,1	3,4	3,4
- licea ogólnokształcące	22,8	26,1	26,3	28,0	29,5	30,5	35,1
- technika i licea zawod.	25,6	25,1	27,8	28,3	28,8	30,0	32,5
- zasadnicze szkoły zawod.	45,9	42,7	41,7	39,5	37,6	36,1	29,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1995/96*, GUS, Warszawa 1996, s. XXVIII, Warszawa 1998, s. XLV.

Mimo wyraźnie występujących korzystnych tendencji, tj. malejącego odsetka młodzieży nie podejmującej dalszego kształcenia oraz zmniejszania się ilości absolwentów kontynuujących naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, nadal znaczna część młodzieży (29,0% w roku 1997/98) podejmuje w nich naukę. W latach 1991 - 1998 zmianie uległy wskaźniki skolaryzacji na poziomie średnim w odniesieniu do poszczególnych typów szkół: zwiększył się wskaźnik skolaryzacji w liceach ogólnokształcących (z 18,9% w roku 1991 do 28,1% w roku 1998), zmniejszył się zaś wskaźnik skolaryzacji w zasadniczych szkołach zawodowych – odpowiednio z 34,5% do 24,4%. Jak z tego widać, zmiany w strukturze kształcenia co prawda następują, ale dość wolno.

Związane jest to nie tyle z „niskimi aspiracjami i potrzebami edukacyjnymi” młodzieży, ale w znacznej mierze zdeterminowane jest strukturą kształcenia na poziomie średnim w Polsce. „Badania dorosłych Polaków (CBOS 1996) w połowie lat dziewięćdziesiątych potwierdzają dążenia większości respondentów do wyższego wykształcenia swoich dzieci. Zakończenie wykształcenia dzieci na poziomie zasadniczym zawodowym nie jest akceptowane” (*Raport ...*, s. 54).

W tym układzie, struktura szkolnictwa ponadpodstawowego w Polsce petryfikuje istniejące poza szkołą nierówności społeczne i sprzyja dziedziczeniu pozycji społecznych. Pod tym względem, jak na razie, nie zmieniła się sytuacja z okresu realnego socjalizmu, w którym mimo wielu szczytnych haseł (m.in. o równości w dostępie do szkolnictwa wyższego i awansu społecznego przez wykształcenie) dzieci pochodzenia inteligenckiego najczęściej kończyły licea ogólnokształcące i stanowiły gros studentów. Proporcji tych nie zmieniły wprowadzone w latach sześćdziesiątych tzw. preferencyjne punkty za pochodzenie (z tego też względu zrezygnowano z nich na początku lat siedemdziesiątych). „Wyniki badań socjologicznych wskazują bowiem, że wskaźniki odtwarzalności miejsca w strukturze społecznej są w Polsce wysokie (Cichomski, 1998, Marody 1998). Dane Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego (PGSS 1992 - 1997) wskazują, że ponad 43% populacji dzieci, których rodzice nie posiadali wykształcenia, nie zdobywało kwalifikacji. Natomiast dzieci, których ojcowie osiągnęli wykształcenie wyższe, w ponad 52% zdobywają kwalifikacje akademickie (*Raport ...*, s. 54).

W Polsce lat dziewięćdziesiątych zbyt mało uwagi poświęca się „stratyfikacyjnej” funkcji systemu edukacji w Polsce, jak gdyby zapominając, że aż 65% społeczeństwa ma ukończoną najwyżej zasadniczą szkołę zawodową (w tym 39% tylko podstawową). Nierówności w dostępie do kształcenia ponadpodstawowego, jeżeli będą się nadal utrzymywać, spetryfikują amodernizacyjną strukturę społeczeństwa polskiego. W dalszym ciągu bowiem znaczna część młodzieży kończy tylko zasadnicze szkoły zawodowe. Oznacza to reprodukcję warstwy „upośledzonych” edukacyjnie, która tworzy jednocześnie warstwę „ludzi zbędnych” czyli bezrobotnych. W roku 1998 młodzież w wieku do 24 lat stanowiła 31,5% bezrobotnych (528 tys.) i była to najliczniejsza kategoria wiekowa wśród osób pozostających bez pracy.

Reforma oświaty, która wprowadza 6-letnią szkołę podstawową i 4-letnie gimnazjum, ma na celu wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży pochodzącej z rodzin o niskim kapitale kulturowym oraz ze wsi i małych miasteczek.

Tym niemniej wydaje się, że zniwelowanie różnic w poziomie kształcenia w szkołach podstawowych i średnich między dużymi aglomeracjami a pozostałymi ośrodkami, ze względu na występujące dotychczasowe różnice w jakości kształcenia i różnice w nakładach na oświatę, może sprawić, że cel ten nie będzie, przynajmniej w krótkim okresie, zrealizowany.

„W 1995 r. przeprowadzono badanie zróżnicowania polityki finansowej w przekroju przestrzennym, które wykazało, że wydatki gmin *per capita* w województwach najzasobniejszych w środki publiczne (warszawskie, katowickie, łódzkie, gdańskie i poznańskie) są nawet kilkudziesięciokrotnie wyższe niż w województwach najbiedniejszych (białskopodlaskie – 70-krotnie, chełmskie – 40-krotnie, przemyskie – 30-krotnie)” (*Raport ...*, s. 50).

W tym kontekście, w przypadku Polski mamy do czynienia z sytuacją, w której system edukacji, a zwłaszcza struktura kształcenia na poziomie średnim, stanowi dość istotne ograniczenie przekształceń struktury społecznej. Nawet jeśli przyjąć, że reforma oświaty osiągnie swoje cele wyrównywania poziomu kształcenia i wzrostu równości szans w dostępie do szkolnictwa wyższego, to z prostej arytmetyki wynika, że jedno pokolenie młodych Polaków, w znacznej swojej części, jest pozbawione szans awansu społecznego, a modernizacyjna struktura społeczna będzie petryfikowana jeszcze przez co najmniej kilka lat.

III. NIERÓWNOŚCI W DOSTĘPIE DO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO NA PRZYKŁADZIE WOJEWÓDZTWA ŁÓDZKIEGO I UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO

Badania przeprowadzone przez Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego w pełni potwierdzają występującą w Polsce od lat zależność między pochodzeniem społecznym a strukturą uczniów szkół średnich oraz studentów.

Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym przeprowadził w roku 1996 badania ankietowe, dotyczące potrzeb edukacyjnych maturzystów województwa łódzkiego (objęto nimi całą populację – 7700 osób) oraz dwukrotnie (w roku 1995 i 1997) dokonał analizy bazy rekrutacyjnej UŁ (na podstawie ankiet personalnych kandydatów na studia – łącznie 18 352 osoby).

Oba te badania wskazują na zróżnicowane szanse edukacyjne młodzieży pochodzącej z różnych środowisk; a zmienną decydującą o losach i potrzebach edukacyjnych młodzieży okazało się wykształcenie rodziców. W przypadku maturzystów województwa łódzkiego, najrzadziej zamierzają kontynuować naukę dzieci osób z wykształceniem zasadniczym i podstawowym (tab. 2).

Tabela 2

Potrzeby edukacyjne maturzystów '96 województwa łódzkiego a wykształcenie ojca
(C=0,2429, p 0,000001) (w %)

	Ogółem	Wykształcenie ojca			
		wyższe	średnie	zasadnicze zawodowe	podstawowe
– zamierza kontynuować naukę po maturze	80,3	92,2	83,8	71,1	64,1
– nie zamierza kontynuować nauki po maturze	5,0	1,8	3,8	7,9	10,6
– brak decyzji	14,6	6,0	12,4	21,1	25,0
Ogółem	100,0	27,8	36,0	29,8	6,3

Źródło: *Potrzeby edukacyjne maturzystów '96 województwa łódzkiego*, badania Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

Z tego też względu, znacznie częściej zamierzają kontynuować naukę po maturze uczniowie liceów niż techników, których uczniowie to w większości dzieci osób z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym (tabela 3 i 4).

Tabela 3

Potrzeby edukacyjne maturzystów '96 województwa łódzkiego a typ szkoły średniej
(C=0,398 p 0,000001) (w %)

	Licea ogólnokształcące	Technika	Ogółem
– zamierza kontynuować naukę po maturze	95,6	60,9	80,3
– nie zamierza kontynuować nauki po maturze	0,8	10,5	5,0
– brak decyzji	3,7	28,7	14,6
Ogółem	56,1	43,9	100,0

Źródło: *Potrzeby edukacyjne maturzystów '96 województwa łódzkiego*, badania Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

Tabela 4

Typ szkoły a wykształcenie ojca
(C=0,3013 p 0,000001) (w %)

Uczniowie	Wykształcenie ojca			
	podstawowe i zasadnicze zawodowe	średnie i pomaturalne	wyższe	ogółem
Licea	25,5	42,7	31,2	56,1
Technika	50,4	40,7	9,0	43,9
Ogółem	36,2	42,1	21,7	100,0

Źródło: *Potrzeby edukacyjne maturzystów '96 województwa łódzkiego*, badania Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

Tym niemniej, również ponad 60% uczniów techników pragnie kontynuować naukę po maturze. Częściej jednak są to dzieci osób z wyższym i średnim wykształceniem. Z drugiej jednak strony, około 1/3 (31,1%) dzieci osób z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym ma wysokie aspiracje edukacyjne (przede wszystkim są to uczniowie liceów ogólnokształcących). W tym kontekście, uzyskane wyniki potwierdzają, co prawda, zależność między aspiracjami edukacyjnymi a pochodzeniem społecznym, świadczą jednak także o tym, że charakter kończącej szkoły średniej ma również istotny wpływ na poziom tych aspiracji.

W związku z powyższym (na przykładzie badań maturzystów województwa łódzkiego) uprawniona wydaje się hipoteza, że określona struktura szkolnictwa średniego w Polsce stanowi jeśli nie barierę, to przynajmniej ogranicza rozwój aspiracji edukacyjnych młodzieży pochodzącej ze środowisk o niskim kapitale kulturowym (mierzonym poziomem wykształcenia rodziców).

Z tego też względu, zasada równości dostępu do szkolnictwa wyższego w Polsce jest realizowana w ograniczonym zakresie ze względu na nierówność startu i szans realizacji potrzeb edukacyjnych na poziomie średnim młodzieży pochodzącej z różnych środowisk. Potwierdzeniem tej tezy jest także analiza pochodzenia społecznego oraz terytorialnego kandydatów i przyjętych na studia w UE w roku 1995/96.

W roku 1995 wśród kandydatów i przyjętych na studia dominującą grupę stanowiły dzieci pochodzenia inteligenckiego (tj. osób z wyższym wykształceniem i urzędników: 37,8% wśród kandydatów i 42,7% wśród przyjętych¹) (tab. 5).

Tabela 5

Kandydaci i przyjęci na studia w roku akad. 1995/96 według zawodu ojca

(C=0,3128 p 0,000001) (w %)

	Kandydaci	Przyjęci	Wskaźnik selekcyjności egzaminacyjnej ²
Robotnicy	34,5	30,7	31,6
Urzednicy i kadra kierownicza niższego szczebla	18,0	17,7	34,5
Rolnicy	6,0	5,0	29,9
Wyższe studia	19,8	25,0	45,9
Przedsiębiorcy	6,1	6,2	35,8
Emeryci, bezrobotni	10,6	10,0	33,0
Inne (wojsko, policja)	5,0	5,4	38,4
Ogółem	100,0	100,0	33,5

Źródło: Baza rekrutacyjna Uniwersytetu Łódzkiego w roku akad. 1995/96, badania Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

¹ Analizę przeprowadzono na podstawie kwestionariuszy osobowych kandydata na studia, w którym zawarte jest pytanie tylko o zawód, a nie o poziom wykształcenia, w związku z tym nie można wykluczyć, że wśród niektórych kategorii zawodowych (np. przedsiębiorcy, inni, emeryci) były osoby z wyższym wykształceniem.

² Wskaźnik selekcyjności egzaminacyjnej, to stosunek liczby przyjętych do liczby kandydatów x 100%.

O szansach na przyjęcie na studia (mierzonych wskaźnikiem selekcyjności egzaminacyjnej, tj. stosunkiem liczby przyjętych do liczby zdających) w znacznym stopniu decyduje zawód i wykształcenie rodziców. W roku 1995: 45,9% kandydatów pochodzenia inteligenckiego zostało studentami oraz 31,6% dzieci robotników i 29,9% dzieci rolników.

W roku 1995 nie można było kontrolować zmiennej wykształcenia rodziców kandydatów (informacje pochodziły z kwestionariuszy osobowych kandydatów zawierających pytanie tylko o zawód rodziców), w związku z tym w roku 1997 skierowano do kandydatów miniankiety zawierającą pytania dotyczące wykształcenia rodziców, typu i miejsca ukończonej szkoły średniej oraz miejsca zamieszkania.

Jak się okazało (badania kandydatów w roku 1997) wykształcenie rodziców (mierzone wykształceniem ojca; zależność między wykształceniem ojca i matki: $C = 0,6951$) miało podobny statystycznie wpływ na szansę dostania się na studia, jak zawód ojca (odpowiednio: $C = 0,3128$ i $C = 0,3150$) tym niemniej poziom wykształcenia był czynnikiem zdecydowanie bardziej różnicującym szansę dostania się na studia niż wykonywany zawód (porównaj tab. 5 i tab. 6).

Tabela 6

Kandydaci i przyjęci na studia w roku ak. 1997/98 według poziomu wykształcenia ojca (w %)
($C = 0,3150$ p 0,000001)

Poziom wykształcenia	Kandydaci	Przyjęci	Wskaźnik selektywności egzaminacyjnej
Podstawowe	7,3	5,6	19,5
Zasadnicze zawodowe	31,1	25,0	20,7
Średnie ogólne	5,9	6,6	28,8
Średnie zawodowe	33,8	30,8	23,4
Wyższe	21,3	31,4	37,9
Ogółem	100,0	100,0	25,6

Źródło: Baza rekrutacyjna UŁ w roku akad. 1997/98 – badania Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym IS UŁ.

Najmniejsze szanse zdobycia indeksu miały osoby, których rodzice posiadali wykształcenie podstawowe, największe zaś osoby mające rodziców z wyższym wykształceniem (odpowiednio 19,5% i 37,5% zdających dostało się na studia). Jednak zdecydowanie silniejszy (statystycznie) wpływ niż zawód czy wykształcenie ojca na szanse dostania się na studia miał rodzaj i miejsce ukończonej szkoły (tabela 7).

W roku akademickim 1995/96, najczęściej studentami UŁ zostawali absolwenci liceów ogólnokształcących z Łodzi (45,2% zdających) i województwa łódzkiego (40,7%). Z kolei, w przypadku absolwentów liceów z miast województwa (najczęściej ościennych: Piotrków, Sieradz, Skierniewice – zdający z tych miejscowości stanowili – 18,8% kandydatów) szanse otrzymania

indeksu były już znacznie mniejsze (31,8% zdających zostało przyjętych) i porównywalne ze szansami absolwentów z techników w Łodzi (30,9%) i innych miejscowości województwa łódzkiego (30,4%). Najrzadziej studentami zostawali absolwenci techników i liceów zawodowych z małych miejscowości (27,2%).

Tabela 7

**Zdający oraz przyjęci według rodzaju szkół i miejscowości
w latach 1995/96 i 1997/98**

($C = 0,6900$ i $C = 0,4126$ p 0,000001) (w %)

Typy szkół według miejscowości	Zdający		Przyjęci		Wskaźnik selekcyjności egzaminacyjnej	
	1995/96	1997/98	1995/96	1997/98	1995/96	1997/98
Licea publiczne w Łodzi	34,6	29,4	42,7	40,0	44,7	34,8
Licea publiczne w woj. łódzkim	6,2	4,1	6,8	4,4	39,9	27,6
Licea prywatne w województwie łódzkim	2,8	3,4	2,8	3,3	30,9	20,9
Licea w miastach wojewódzkich	14,0	16,3	12,3	16,1	31,8	24,1
Licea w innych miejscowościach	30,2	31,1	25,1	25,7	31,8	21,2
Ogółem	87,7	84,2	89,8	89,5	37,0	27,0
Technika i licea zawodowe w Łodzi	5,3	3,4	4,7	6,8	32,0	20,9
Technika i licea zawodowe w woj. łódzkim	0,7	8,3	0,6	1,6	31,5	18,2
Technika i licea zawodowe w miastach wojewódzkich	1,6	0,8	1,4	0,5	32,2	15,6
Technika i licea zawodowe w innych miejscowościach	3,2	1,8	2,3	0,7	26,4	10,0
Inne szkoły	1,5	1,5	1,2	0,9	29,1	14,4
Ogółem	12,3	15,8	10,2	10,0	30,2	18,1

Źródło: Baza rekrutacyjna Uniwersytetu Łódzkiego, w latach 1995/96 i 1997/98, badania Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

W roku akad. 1997/98, układ szans kandydatów na studia w Uniwersytecie Łódzkim, ze względu na typ i miejsce ukończenia szkoły średniej nie uległ zmianie. W badaniach w roku 1997 dodatkowo kontrolowano zmienną miejsca zamieszkania. Jak się okazało: silniejszy wpływ na szansę otrzymania indeksu ma rodzaj i miejsce ukończenia szkoły niż miejsce zamieszkania (odpowiednio: $C = 0,4126$ i $C = 0,2606$) i poziom wykształcenia rodziców (odpowiednio: $C = 0,4126$ i $C = 0,3150$).

Tym niemniej, poziom wykształcenia rodziców ma wpływ na wybór określonej szkoły średniej, ale różnice w strukturze poziomu wykształcenia ojców absolwentów techników i liceów ogólnokształcących kandydatów na studia w UŁ nie są znaczące: co piąty absolwent liceum i co szósty technikum miał ojca z wyższym wykształceniem (tab. 8).

Tabela 8

Typ ukończonej szkoły a poziom wykształcenia rodziców kandydatów na studia w UE w roku akad. 1997/98

Typ szkoły	Poziom wykształcenia ojca					ogółem
	podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie zawodowe	średnie ogólne	wyższe	
Liceum	6,7	30,3	6,2	34,3	22,3	84,2
Technikum	10,6	36,4	4,4	32,1	16,3	15,8
Ogółem	7,3	31,1	5,9	33,8	21,3	100,0

Źródło: Baza rekrutacyjna UE w roku akad. 1997/98 – badania Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

Na przykładzie analizy pochodzenia społecznego i terytorialnego kandydatów na studia w UE w roku 1995 i 1997 można stwierdzić, że największe szanse zostania studentem mają absolwenci liceów z dużych aglomeracji miejskich oraz pochodzący z rodzin inteligentnych.

Dzieci rolników, które mają najniższy wskaźnik zdających do przyjętych, najczęściej są absolwentami szkół średnich w małych miejscowościach; ponadto częściej techników niż liceów (tabele 9 i 10).

Tabela 9

Pochodzenie społeczne absolwentów liceów ogólnokształcących według miejscowości
($C = 0,3075$ p 0,000001) (w %)

	Licea w Łodzi	Licea w woj. łódzkim	Licea w miastach wojewódzkich	Licea w innych miejscowościach
Robotnicy	27,6	31,8	32,2	39,1
Rolnicy	1,1	4,3	6,6	11,7
Przedsiębiorcy	9,2	9,4	4,1	3,2
Urzędnicy	18,8	16,9	22,0	16,2
Wyższe studia	26,8	15,8	21,1	14,5
Emeryci i bezrobotni	10,8	12,2	9,0	10,3
Inni	5,8	4,5	5,2	6,0

Źródło: Baza rekrutacyjna Uniwersytetu Łódzkiego w roku akad. 1995/96 – badania Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

Tabela 10

Pochodzenie społeczne absolwentów techników według miejscowości
($C = 0,3075$ p 0,000001) (w %)

	Technika w Łodzi	Technika w woj. łódzkim	Technika w miastach wojewódzkich	Technika w innych miejscowościach
Robotnicy	43,9	36,9	41,7	41,0
Rolnicy	2,4	7,1	7,8	14,2
Przedsiębiorcy	6,9	4,8	2,8	2,9
Urzędnicy	19,8	23,8	15,7	11,7
Wyższe studia	10,6	16,6	15,8	8,7
Emeryci i bezrobotni	11,9	8,4	13,0	14,6
Inni	4,5	2,4	3,4	6,9

Źródło: Baza rekrutacyjna Uniwersytetu Łódzkiego, w roku 1995/96 – badania Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym, IS UE.

Silna i istotna statystycznie korelacja między pochodzeniem społecznym a typem szkoły średniej oraz typem szkoły średniej a wskaźnikiem selekcyjności egzaminacyjnej potwierdza tezę o zdeterminowaniu losów edukacyjnych, z jednej strony przez pochodzenie, z drugiej zaś przez strukturę szkolnictwa średniego w Polsce oraz zróżnicowany poziom kształcenia w szkołach średnich.

Jak piszą eksperci w raporcie *Dostęp do edukacji (Raport ..., s. 60)* „... cechą funkcjonowania szkolnictwa średniego, generującą nierówności jest bardzo zróżnicowana jakość kształcenia. W sytuacji znacznej dowolności w realizacji programów [...], zróżnicowanych możliwości opłacania nauczycieli i niejednoznacznych kryteriów oceny ich pracy, licea w Polsce reprezentują poziom bardzo nierówny. Przewagę mają szkoły wielkomiejskie, gdzie konkurencja jest duża.... Szkoły prowincjonalne, nawet te tradycyjnie dobre, coraz bardziej odstają od czołówki szkół wielkomiejskich”.

W świetle prezentowanych wyników badań wydaje się uprawniona teza, że struktura i zróżnicowany poziom szkół średnich (w przekroju: duże aglomeracje miejskie i pozostałe miejscowości) ma znaczący wpływ na szanse edukacyjne młodzieży pochodzącej zwłaszcza z rodzin o niskim kapitale kulturowym i silniejszy niż poziom wykształcenia rodziców (tab. 11).

Tabela 11

Wskaźnik selekcyjności egzaminacyjnej a miejsce ukończenia szkoły średniej

(C = 0,5109 p 0,000001) (w %)

Miejsce ukończenia szkoły		Zdający		Przyjęci		Wskaźnik selekcyjności egzaminacyjnej	
		1995	1997	1995	1997	1995	1997
I.	Łódź	43,1	42,6	51,8	50,5	42,1	30,7
II.	Województwo łódzkie	6,5	6,4	6,9	6,4	38,6	26,1
	Inne miejscowości	50,4	51,0	42,3	43,1	30,4	21,6
Ogółem		100,0	100,0	100,0	100,0	33,5	25,6

Źródło: Baza rekrutacyjna Uniwersytetu Łódzkiego, w latach 1995/96 i 1997/98, badania Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

Wpływ miejsca i typu ukończonej szkoły rośnie wraz ze wzrostem liczby kandydatów na jedno miejsce: w roku akad. 1995/96 szansę dostania się na studia miał co trzeci kandydat, zaś w roku akad. 1997/98 – co czwarty. W różnym jednak stopniu zmalały szanse zdobycia indeksu przez absolwentów szkół łódzkich i szkół z innych miejscowości: w przypadku szkół łódzkich szanse te zmalały o 0,87 kandydata na jedno miejsce, zaś w przypadku szkół z innych miejscowości – o 1,34.

Z badań Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym IS UŁ wynika, że znaczący odsetek kandydatów na studia stanowią dzieci robotników (34,5%) i osób z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym (38,4%), a ich szanse na wykształcenie wyższe determinuje rodzaj i miejsce ukończonej szkoły średniej.

Zebrany w badaniach materiał wyraźnie pokazuje wpływ na równość szans w dostępie do szkolnictwa wyższego trzech podstawowych czynników: pochodzenia społecznego i struktury szkolnictwa średniego w Polsce oraz zróżnicowanego poziomu szkół średnich w układzie terytorialnym: wielkie miejskie aglomeracje i inne miejscowości.

Z kolei, z badań „potrzeb edukacyjnych” społeczeństwa polskiego przeprowadzonego przez GUS w roku 1994 (*Potrzeby edukacyjne*, GUS, Warszawa 1995) wynika, że:

- 1) udział rynkowej wartości wykształcenia jest znacznie mniejszy w ogólnej wartości wykształcenia niż udział jego wartości statusowej;
- 2) wartość statusowa wykształcenia postrzegana jest tym wyraźniej, im wyższe wykształcenie badanego;
- 3) większość badanych (81,8%), niezależnie od poziomu wykształcenia docenia wartość wykształcenia i postuluje zwiększenie liczby uczniów szkół średnich oraz studentów;
- 4) badani opowiadają się generalnie za zwiększeniem poziomu wykształcenia społeczeństwa.

Wnioski płynące ze wspomnianych badań GUS wskazują z jednej strony na rosnące potrzeby edukacyjne społeczeństwa, z drugiej zaś na wyraźne postrzeganie jego funkcji stratyfikacyjnej. W tym układzie struktura szkolnictwa średniego (nadal z dużym udziałem zasadniczych szkół zawodowych) może zarówno stać się głównym ograniczeniem możliwości realizacji tych potrzeb, jak i pogłębić istniejące nierówności dostępu do szkół wyższych.

Rosnący od kilku lat współczynnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym i powstanie wyższych szkół prywatnych daje szansę studiowania coraz większej ilości młodych ludzi. Tym niemniej wśród znacznej części młodzieży studiującej na studiach wieczorowych i zaocznych (co do jakości których, ze względu na warunki studiowania, rodzą się poważne wątpliwości) występuje podział na „lepszych” (studia stacjonarne bezpłatne) i „gorszych” (studia zaoczne – płatne). W tym układzie również struktura szkolnictwa wyższego rodzi kolejną nierówność „edukacyjną”. *Notabene*, w badaniach maturzystów ‘96 województwa łódzkiego tylko 1,3% zamierzających podjąć studia wyższe zamierzało studiować w wyższych szkołach prywatnych lub zaocznie (wieczorowo) odpłatnie. Ponadto, bezpłatne szkolnictwo wyższe większość badanych (59,7%) uznała za realizację zasady równych szans, a 28,7% maturzystów uznało to za niezbędne z powodu niskich dochodów znacznej części społeczeństwa.

W tym kontekście, problem równości szans w dostępie do szkolnictwa wyższego nie zostanie rozwiązany na drodze żywiołowych procesów na „rynku edukacyjnym” lecz jasno określonej polityki edukacyjnej państwa w zakresie realizowania przez system edukacyjny na wszystkich poziomach jego podstawowych funkcji (tj. stratyfikacyjnej – kształtowania struktury społecznej; modernizacyjnej – podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji oraz utylitarnej – relacji między systemem kształcenia i rynkiem pracy).

BIBLIOGRAFIA

1. Szczepański J. (1963): *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa, PWN.
2. Durkheim E. (1977): *The Evolution of Educational Thought*, London, Routledge and Kegan Paul.
3. Brown P. (1992): *Education, the Free Market and Post-Communist Reconstruction*, „British Journal of Sociology of Education”, vol. 13, nr 3.
4. *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie* (1995), Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
5. *Potrzeby edukacyjne* (1995), Informacje i opracowania statystyczne GUS, Warszawa.
6. *Długofalowe założenia polityki edukacyjnej państwa, ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa – wrzesień 1996.
7. Teichler U., Kehm B. M. (1996): *Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym i światem pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 7.
8. *Raport o rozwoju społecznym Polska 98 – Dostęp do edukacji*, UNDP, Warszawa 1998.

EQUALITY OF CHANCES IN ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN POLAND
(AFTER THE EXAMPLE OF THE UNIVERSITY OF ŁÓDŹ)

S u m m a r y

Then discussing influence of the State's social and educational policies on the functioning of higher education – the Author states that the system of education assumes three fundamental functions:

- 1) it shapes social structure after respective levels of education acquired and, consequently, ensuing revenues and prestige,
- 2) it increases the potentiality of the society undergoing modernisation processes,
- 3) it adapts educational structures to demands of labour market.

Next the Author cites the results of research work operated on candidates for studies in the University of Łódź during final years of the nineties. More particularly – the influence of professions and education level of parents as well as of habitation were examined first of all in respect to preferences of the youth in relation to particular types of higher education. Researchers followed vicissitudes of primary schools graduates, motivations of choosing high schools and also – social structure of candidates for higher schools. The opinions of young people relating to payable schools (i.e. private schools, external or evening courses) have been also collected and examined.