

Krzysztof WASIELEWSKI

**Dostępność studiów wyższych
dla młodzieży wiejskiej**

CPP RPS Volume 75 (2014)

Correspondence to the Author:

Dr Krzysztof Wasielewski
Institute of Sociology
Nicolaus Copernicus University
ul. Fosa Staromiejska 1a
87-100 Toruń, Poland
E-mail: kwasielewski@wp.pl

A list of the Center for Public Policy Studies “Research Papers” and other currently published publications is available online at the CPP website
<http://www.cpp.amu.edu.pl/publications.htm>.

Hard copies of the research papers are available upon request

The Center for Public Policy Studies (CPP) is an autonomous research unit of Poznan University, Poland, founded in 2002. It focuses on research in social sciences, mostly through large-scale comparative European and international research projects. Its major areas of interest include: higher education policy and research in national, European and global perspectives; research and development policies; university management and governance; reforming higher education and its legislation in Central and Eastern Europe; higher education and regional development; public services; the processes of Europeanization and globalization; theories of the welfare state; theories of democracy, as well as political and economic transition in European postcommunist countries. See
<http://www.cpp.amu.edu.pl/htm>.

The CPP Research Papers Series is intended to disseminate the findings of work in progress and to communicate preliminary research results to the academic community and the wider audience. Papers are subject to further revisions and therefore all comments and suggestions to authors are welcome.

KRZYSZTOF WASIELEWSKI

DOSTĘPNOŚĆ STUDIÓW WYŻSZYCH DLA MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ¹

Wprowadzenie

Pytanie o to, dlaczego należy badać nierówności w dostępie do wykształcenia młodzieży wiejskiej, jest tylko z pozoru pytaniem prostym i oczywistym. Warto zatem na wstępie wymienić chociaż kilka argumentów przemawiających za koniecznością prowadzenia tego typu badań. Pierwszym jest niedostateczny stan opracowań nad tym zagadnieniem we współczesnych naukach społecznych (i szerzej humanistycznych). Wystarczy pobieżny przegląd literatury nad dostępem młodzieży wiejskiej do wykształcenia, aby stwierdzić, że brak obecnie wiedzy nie tylko o poważniejszych i pewniejszych wskaźnikach (o nich później), lecz również o głównych tendencjach i prawidłowościach w tym obszarze [zob. Szafraniec, 2001; Wasielewski, 2004]. Zadecydowało o tym kilka czynników: zmiana zainteresowań badaczy wynikająca z intensywnych przemian społeczno-gospodarczych po transformacji systemowej i pojawienia się innych, nowych pól badawczych i zainteresowań; naznaczenie pewną „ideologicznością” badań nad dostępem do wykształcenia młodzieży wiejskiej przed 1989 rokiem i wynikająca stąd niechęć do problematyki poruszającej zagadnienia równości społecznej; rozrost szkolnictwa wyższego i liczby studentów oraz wynikające stąd problemy finansowo-organizacyjne w prowadzeniu badań (m.in. kłopoty z doбором prób) i wreszcie obowiązywanie ustawy o ochronie danych osobowych, która przynajmniej pośrednio przyczyniła się do kłopotów z uzyskaniem danych o pochodzeniu społecznym studentów i realizowaniu badań wymagających zbierania od respondentów tzw. danych osobowych. Drugim silnym argumentem na rzecz badania dostępu do edukacji wydaje się konieczność śledzenia funkcji (jawnych i ukrytych) systemu oświatowego. Warto bowiem zwrócić uwagę, że, z jednej strony funkcjonuje on w zmiennej i płynnej rzeczywistości społecznej, z drugiej zaś, sam podlega obecnie częstym i znaczącym zmianom (ingerencjom). Proces transformacji systemowej wciąż można uznawać za niezakończony, o

¹ Artykuł został opublikowany w: Polska wieś i rolnictwo w Unii Europejskiej, pod red. Mirosława Drygasa i Andrzeja Rosnera, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa, Warszawa: 2008.

czym świadczy wciąż pewna niestabilność polskiej gospodarki, jak i przemiany wynikające ze zmian w makroskali (np. wejście Polski do Unii Europejskiej). Nieco inaczej należy interpretować przemiany w łonie systemu oświatowego, których w ciągu ostatnich 18 lat można się doliczyć przynajmniej kilkunastu (wliczając w to reformę strukturalną, jak i szereg zmian mających charakter ustawowy). Jednak ich celów można doszukiwać się zarówno w obszarze niezbędnych zmian systemowych, jak i ingerencji politycznych (ideologicznych). W kontekście młodzieży wiejskiej na przemiany te można patrzeć z perspektywy jednostki – wówczas ważne byłoby analizowanie kogo (społecznie rzecz ujmując) kształcą polskie szkoły. Przykładowe pytania, które się w tym kontekście pojawiają mogą brzmieć: Czy młodzież wiejska ma takie same szanse przejścia przez system edukacyjny co młodzież z innych grup społecznych? Jaką proporcję stanowi młodzież wiejska w obrębie poszczególnych poziomów edukacji? Można również na to zagadnienie spojrzeć z perspektywy systemowej, wówczas interesować nas będą systemowe funkcje edukacji: czy szkoła wiejska uczy na tym samym poziomie co miejska, czy jednostki wyposażane są w porównywalne kompetencje? Czy młodzież wiejska kształcona jest „dla” wsi czy „dla” miasta? W tym też obszarze lokują się mechanizmy alokacji jednostek w społecznej strukturze: jakie czynniki decydują o zajmowanych przez jednostki pozycjach społecznych? Czy szanse na zajęcie wysokiej pozycji społecznej są jednakowe dla jednostek z różnych grup i środowisk społecznych? Jaka jest w tym rola wyższej uczelni, a jaka edukacji na wcześniejszych poziomach? Można również spojrzeć na dostęp do edukacji z perspektywy drożności systemu edukacji. Wówczas interesujące są pytania o to czy system edukacyjny umożliwia ruchliwość pionową, któredy przebiegają ścieżki „awansu społecznego” – czy wszystkie trajektorie szkolne są tak samo drożne, czy dają takie same szanse młodzieży z różnych środowisk? Wreszcie niebagatelne znaczenie ma również pytanie o równość i sprawiedliwość społeczną w edukacji, zwłaszcza w kontekście zapisów konstytucyjnych, praw człowieka czy zwykłej społecznej uczciwości. Czy jednostki z różnych warstw, grup społecznych, środowisk mają równe szanse w dostępie do edukacji? Z pewnością tych argumentów i wynikających z nich pytań jest znacznie więcej, jednak te kilka przytoczonych wydaje się wystarczającymi, żeby spróbować zdiagnozować współczesne główne tendencje w dostępie młodzieży wiejskiej do edukacji na poziomie akademickim oraz poddać krytycznej analizie dotychczasowe badania i opracowania na ten temat.

Trudno pisać o nierównościach w dostępie młodzieży wiejskiej do wykształcenia akademickiego bez odniesienia do ich stanu jaki miał miejsce przed 1989 rokiem.

Konieczność ta wynika przede wszystkim z ukazania specyfiki zmian jakie zaszły po transformacji systemowej, ale także z jej radykalności. Z przyjętej tutaj perspektywy zmiana ta wiązała się przede wszystkim ze zmianami w strukturze systemu edukacyjnego oraz przewartościowaniem zasadniczych idei i poglądów stojących u podstaw ówczesnego socjalistycznego społeczeństwa, a mających znaczący wpływ na kształtowanie się rzeczywistości społecznej, a w konsekwencji i realnych zachowań jednostek. Przyjrzyjmy się im w kontekście znaczenia nadawanemu wykształceniu i edukacji.

Zmiany, jakie nastąpiły w Polsce po 1989 roku – jakkolwiek miały charakter wieloraki – z punktu widzenia roli wykształcenia i edukacji (dla jednostek oraz systemu społecznego) można pogrupować w dwa wyraźne obszary. Pierwszy obszar obejmuje przemiany systemu edukacji (przede wszystkim jego struktury). (zob. Tabela 1) Drugi dotyczy sfery szeroko rozumianych wartości (w tym i ideologii) zarówno w podejściu do wykształcenia jednostek (i ich rzeczywistych decyzji w tym obszarze), jak i traktowania (wartościowania) wykształcenia przez system społeczno-polityczny. (zob. Tabela 2)

Przemiany struktur oświatowych a dostępność młodzieży wiejskiej do edukacji

Przed 1989 rokiem szczególnie istotnym problemem były bariery mające charakter nierówności strukturalnych. Wynikały one głównie z nieadekwatnej struktury systemu oświatowego zarówno do aspiracji młodzieży, jak i zapotrzebowania gospodarki. Z badań socjologów zajmujących się nierównościami w dostępie młodzieży wiejskiej do edukacji wynika, że decydujący dla ich losów w obrębie systemu oświatowego był próg wyjścia ze szkoły podstawowej. Struktura szkolna była tak zorganizowana, że kierowała znaczny strumień młodzieży (ok. 40%) do szkół nie dających szans na zdobycie matury, a tym samym dyplomu studiów wyższych. Szczególne znaczenie przypadało zatem owemu rozwidleniu po szkole podstawowej, które w głównej mierze decydowało o sukcesie bądź porażce edukacyjnej i życiowej młodzieży. Kto trafiał do szkoły średniej maturalnej, zwłaszcza zaś do nielicznych i mających charakter elitarny LO, ten wielokrotnie zwiększał swoje szanse na dostanie się na studia wyższe, a następnie zajęcie wysokiej pozycji społecznej. Z kolei jednostki wybierające ZSZ określały swoim wyborem kształt swojej ścieżki zawodowej prowadzącej do niskich pozycji społecznych i zawodów robotniczych [Kwieciński, 1975,

1980, 1995]. Bariery strukturalne były szczególnie dotkliwe w przypadku młodzieży pochodzącej ze wsi. Wynikało to z kilku powodów. Po pierwsze, niemal wszystkie szkoły maturalne były zlokalizowane w ośrodkach miejskich, w przeciwieństwie do zasadniczych szkół zawodowych, które były na obszarach wiejskich relatywnie mocno reprezentowane. Po drugie, wiejskie szkoły podstawowe dysponowały znacznie gorszą infrastrukturą i wyposażeniem, która wpływała na poziom funkcjonowania i jakość kształcenia. Po trzecie, kwalifikacje nauczycieli w wiejskich szkołach podstawowych były dalekie od wystarczających.

Niemniej istotne były ograniczenia strukturalne w obrębie szkolnictwa wyższego. Miały one charakter zarówno systemowy, w tym finansowy (niskie nakłady), jak i polityczny. Jeszcze w 1989 roku funkcjonowało w Polsce jedynie 112 wyższych uczelni, na których kształciło się zaledwie 400 tysięcy studentów. Wskaźnik skolaryzacji brutto w szkolnictwie wyższym nie przekroczył zaś w okresie powojennym 13%. Szkolnictwo wyższe – jak zresztą wszystkie segmenty gospodarki – miało charakter publiczny. Zła sytuacja szkolnictwa wyższego, jak i niski poziom wykształcenia całego społeczeństwa była w znacznej części konsekwencją polityki edukacyjnej państwa, która nastawiona była w wyraźny sposób na potrzeby przemysłu i kształcenie nisko wykwalifikowanej kadry. Istotne znaczenie miało również chłodzenie aspiracji edukacyjnych poprzez powszechne nie-merytokratyczne reguły awansu zawodowego oraz niekonkurencyjne zasady funkcjonowania sektora gospodarczego. W pewnym stopniu przyczyniło się to do kalkulowania przez młodzież (i rodziców) opłacalności kształcenia na wyższych szczeblach oświatowych. Było to szczególnie widoczne na obszarach wiejskich, gdzie dylemat gospodarstwo vs szkoła nie stanowił – z punktu widzenia mieszkańców wsi – większego społecznego problemu. Dziedziczenie gospodarstwa – zazwyczaj po ukończeniu zasadniczej szkoły rolniczej – dystansowało zazwyczaj w wyborach młodzieży możliwość kształcenia w szkole średniej (zwłaszcza o profilu ogólnym) i dalej na studiach wyższych [Łoś, 1972]. Nie należy też zapominać (co jest dosyć powszechnym zjawiskiem we współczesnych opracowaniach) o tym, że szkolnictwo wyższe było znacznie silniej narażone na polityczne ingerencje, aniżeli niższe szczeble oświaty. Było to spowodowane próbą ograniczenia wpływu elit na „duszę narodu” oraz chęcią wykształcenia tzw. inteligencji ludowej – mającą być produktem dominującej wówczas ideologii i systemu wartości. Patrząc z perspektywy ówczesnego systemu miała ona do wypełnienia swoistą misję „reedukowania” niewykształconych mas społecznych i zwrócenia ich ku wartościom i ideologii socjalistycznej. Stąd też można zaryzykować tezę, że nacisk polityczny odgrywał

również istotną rolę w kształceniu młodzieży wiejskiej i robotniczej, a następnie kooptacji jej do partyjnych struktur co czynniki społeczne (egalitarne) [Palska, 1994].

Rozpatrując mechanizmy determinujące nierówności społeczne w wymiarze strukturalnym nie można jednak chociaż nie wspomnieć o czynnikach mających charakter społeczno-kulturowy. Bez wątpienia stanowiły one główną barierę w dostępie młodzieży z terenów wiejskich do edukacji akademickiej. Czynniki te związane były głównie z niskim kapitałem kulturowym rodziny pochodzenia oraz wiejską biedą. Liczne badania na ten temat pokazywały, że w toku socjalizacji rodzinnej w rodzinach chłopskich (bądź wiejskich) reprodukowaniu ulegały wzorce zachowania i system wartości, który nie sprzyjał procesowi awansu oświatowego. Wynikało to przede wszystkim z faktu, iż młodzież wiejska „dziedziczyła” niski poziom aspiracji edukacyjnych i zawodowych, socjalizowała „gorszy” kod językowy i w konsekwencji wybierała krótszą ścieżkę szkolną. Miała również wyraźne problemy z przejściem przez systemowe progi selekcyjne (egzamin maturalny, egzamin wstępny na studia) [Białecki, 1982; Borowicz, 1976, 1978; Kwieciński, 1973, 1995; Osiński, 1977, 1985; Szymański, 1973]. Procesu tego – zakorzenionego u podstaw społeczeństwa, czyli w rodzinie i społeczności lokalnej – nie potrafiły nawet zahamować zabiegi mające charakter strukturalnych interwencji ideologicznych: wprowadzenie punktów preferencyjnych za pochodzenie społeczne podczas egzaminów wstępnych na studia czy próby zmiany samej procedury rekrutacyjnej. Jak pokazywały badania, o niepowodzeniu tych inicjatyw decydowały bowiem mechanizmy na wcześniejszych szczeblach edukacji mające z kolei swoje źródło w rodzinie.

Tabela 1

Charakterystyka systemu oświatowego przed i po 1989 roku

Przed 1989 rokiem	Po 1989 roku
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strukturalne bariery w systemie oświatowym (mało LO, dużo ZSZ; mało szkół wyższych, mało studentów); ▪ Słaba infrastruktura szkolna; ▪ Niski poziom funkcjonowania szkoły; ▪ Próg selekcyjny – wyjście ze szkoły podst.; ▪ Niskie, stabilne wskaźniki skolaryzacyjne; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pluralizm edukacyjny ▪ Pełen dostęp do edukacji na poziomie maturalnym i wyższym; ▪ Próg selekcyjny – przejście do szkoły wyższej, wyjście na rynek pracy; ▪ Wewnętrzne różnicowanie się poszczególnych poziomów edukacyjnych;

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edukacja państwowa; ▪ Niski poziom kapitału kulturowego; ▪ Bariery ekonomiczne – wiejska bieda. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wysokie wskaźniki skolaryzacyjne.
---	---

Z odmienną charakterystyką struktury systemu oświatowego mamy do czynienia po przełomie ustrojowym w 1989 roku. Po pierwsze – w wyniku transformacji społeczno-politycznej – zmianie uległa cała filozofia funkcjonowania edukacji. Z jednej strony poczęto odchodzić od modelu szkolnictwa wyższego dla społecznych elit, z drugiej zaś ponownie (po kilkudziesięciu latach przerwy) dopuszczono do działania na rynku usług edukacyjnych podmioty prywatne. W 1991 roku powstała pierwsza po transformacji niepubliczna wyższa uczelnia. Od tamtej pory w sektorze szkolnictwa wyższego działa już 448 wyższych uczelni, z czego 318 mających charakter niepubliczny. Ogólnie rzecz biorąc we wszystkich szkołach wyższych kształci się dzisiaj prawie 2 miliony studentów, czyli pięć razy więcej aniżeli w roku 1989, a wskaźnik skolaryzacji brutto (w szkolnictwie wyższym) w tym okresie wzrósł z 12,9% do 49,9% [Szkoly wyższe, 2007]. Powstanie tak dużej liczby wyższych uczelni kształcącej tak wielką rzeszę młodzieży było – poza zmianami w prawie – możliwe z dwóch powodów. Po pierwsze, było wynikiem procesu wzrostu aspiracji edukacyjnych młodzieży, po drugie, z upowszechnienia kształcenia w szkołach maturalnych, na których kształci się rokrocznie niemal 90% młodzieży w stosownej kohorcje. Wszystkie te zmiany sprawiły, że edukacja akademicka stała się dostępną na wyciągnięcie ręki niemal każdego młodego człowieka.

Jakkolwiek opisywane przemiany można zaliczyć w poczet zalet i plusów transformacji to nie da się ukryć, że przyniosły również cały szereg zjawisk nieoczekiwanych bądź wręcz dysfunkcyjnych. Przesunięciu na wyższe szczeble edukacji uległ próg selekcyjny, który decyduje współcześnie o losach życiowych młodzieży. Wydaje się, że obecnie można go usytuować bądź na przejściu ze szkoły średniej do wyższej, bądź też na przejściu ze szkoły wyższej na rynek pracy. Proces ten – jakkolwiek nie będący sam w sobie zaskoczeniem – nasilił jednakże zjawisko wewnętrznego różnicowania się poszczególnych szczebli edukacyjnych, począwszy od gimnazjum na wyższej uczelni skończywszy. To zaś spowodowało spontaniczne tworzenie się swoistych trajektorii edukacyjnych, różniących się (i różnicujących) poziomem kształcenia i „klientelą”, która się kształci w obrębie danej trajektorii. W konsekwencji na znaczeniu traci wybór typu szkoły (np. skończenie LO czy ukończenie studiów), a zyskuje alokacja w konkretnej szkole średniej bądź wyższej, której to

ukończenie przydaje wysokiego prestiżu, daje wysokie kwalifikacje a w przyszłości znacznie zwiększa szanse na zajęcie wysokiej pozycji społecznej. Możemy zatem wysunąć tezę, że na znaczeniu zyskują konkretne wybory edukacyjne, które zaczynają się współcześnie już wraz z ukończeniem szkoły podstawowej. Na co warto zwrócić szczególną uwagę to fakt, że wraz z reformą systemu edukacji liczba wyborów których w systemie oświatowym dokonać musi młody człowiek (bądź rodzic) znacznie się zwiększyła. Jeszcze do niedawna *de facto* jedynym, a na pewno decydującym punktem wyboru było przejście ze szkoły podstawowej do ponadpodstawowej a później ewentualnie decyzja o podjęciu studiów w szkole wyższej. Z kolei kształt obecnie funkcjonującego systemu edukacji wymusza konieczność znacznie częstszego podejmowania decyzji. Są wśród nich: wybór gimnazjum po ukończeniu szkoły podstawowej, wybór szkoły ponadpodstawowej (czy ZSZ, T, LP czy LO), wybór poziomu matury (podstawowy czy rozszerzony), wybór wyższej uczelni, w tym jaki typ uczelni, jaki kierunek studiów, jaki tryb?

Kolejnym czynnikiem, który warto wymienić jest proces inflacji dyplomu wyższej uczelni. Umasowienie edukacji w istotny sposób wpłynęło na zwiększenie wskaźników skolaryzacyjnych w obrębie szkolnictwa wyższego. Te zaś rosły nieproporcjonalnie do zapotrzebowania na kwalifikacje w gospodarce. Innymi słowy dynamika wzrostu poziomu wykształcenia Polaków znacznie wyprzedziła przemiany w sferze gospodarki. Jeszcze mniej więcej do końca lat 90-tych ukończenie wyższej uczelni było niemal gwarantem znalezienia atrakcyjnej pracy. Później wraz z nasyceniem rynku pracy wysoko wykwalifikowanymi pracownikami zaobserwować można proces zatrudniania absolwentów wyższych uczelni na stanowiskach nie wymagających dyplomu ukończenia studiów oraz systematyczne zwiększanie się stopy bezrobocia wśród osób kończących szkoły wyższe.

Wyższe wykształcenie w systemie wartości młodzieży wiejskiej przed i po 1989 roku

Dominujący przed 1989 rokiem egalitaryzm (socjalizm?) w istotny (ale i swoisty) sposób określał panujące we wszystkich sferach życia stosunki tak pomiędzy jednostkami, jak i państwem a społeczeństwem. Upraszczając nieco sprawę był on pośrednio i bezpośrednio transmitowany z „dzieł klasyków” do dyskursu publicznego i potocznego życia jednostek. Naczelne hasła: równość i sprawiedliwość społeczna miały odzwierciedlenie w ideologicznie

narzuconej wizji (i kształcie) struktury społecznej oraz w panujących w społeczeństwie stosunkach społeczno-ekonomicznych. Przejawiało się to m.in. w postaci spłaszczenia kształtu społecznej struktury czy zlikwidowaniu własności prywatnej jako źródła nierówności społecznej. Konsekwencjami tego stanu rzeczy były zaś nie-merytokratyczne reguły obowiązujące w sferze gospodarki: brak korelacji wysokości uzyskiwanego dochodu z poziomem wykształcenia czy „upolitycznienie” awansu oświatowego (m.in. poprzez protegowanie dzieci partyjnych decydentów, wspieranie ideowych „młodzieżówek” czy wprowadzenie punktów za pochodzenie społeczne). W sferze oświaty miało to swoje realne przełożenie na relatywnie nisko cenione wykształcenie. Współdecydowało o tym kilka czynników. Po pierwsze, przekaz kulturowy w rodzinach chłopskich i robotniczych, który reprodukował tradycyjny system wartości, gdzie praca była zawsze wyżej wartościowana aniżeli edukacja. Wynikało to przede wszystkim z tego, że oświata przynależała kulturowo do innego, pańskiego, a tym samym miejskiego świata [Chałasiński, 1964]. Po drugie, niski poziom szkolnictwa wiejskiego znacząco ograniczał możliwości dojścia przez młodzież do studiów wyższych [Kwieciński, 1980, 1995]. Po trzecie, fakt, iż zawody inteligenckie (głównie te wymagające wyższego wykształcenia) były w porównaniu z zawodami robotniczymi relatywnie nisko opłacane. To zaś przyczyniało się do większej powszechności i popularności wśród młodzieży wiejskiej zasadniczych szkół zawodowych, bądź techników. Paradoksalnie bowiem ich ukończenie często pozwalało uzyskać później w pracy dochody porównywalne z tymi po ukończeniu studiów wyższych.

Jakkolwiek wykształcenie samo w sobie nie stanowiło wysoko cenionej wartości dla młodzieży wiejskiej, to jednakże postrzegane było przez nią jako medium społecznego awansu. Było pożądane, bowiem stanowiło jedną z niewielu dróg opuszczenia własnego środowiska zamieszkania i awansu w hierarchii społecznej. Wynikało to z faktu niskiego wartościowania wsi jako środowiska zamieszkania. Dla młodzieży wiejskiej było zatem wykształcenie instrumentem ruchliwości społecznej, która jednocześnie zawsze była ruchliwością przestrzenną. Co ciekawe niezbyt ważna dla młodzieży wiejskiej była pozycja potencjalnie zajęta w mieście, lecz sam fakt zajęcia pozycji w innej, „lepiej” hierarchii wartości, jaką dawało poprzez wykształcenie miasto. Zatem w tym kontekście możemy mówić o wykształceniu jako „warunku wystarczającym” życiowego powodzenia. Nadmienić jednak należy, że owo powodzenie ściśle związane było z ruchem migracyjnym. Młodzież wiejska, która uzyskała dyplom studiów i wracała na wieś nie potrafiąc odnaleźć się w

mieście, postrzegana tam była w kategoriach życiowych nieudaczników, którzy dostając szansę od losu zmarnowali ją [Grzelak, 1980].

Tabela 2

Wykształcenie w systemie wartości młodzieży wiejskiej

Przed 1989 rokiem	Po 1989 roku
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominująca ideologia – egalitaryzm; ▪ Reguły nie-merytokratyczne w gospodarce; ▪ Wykształcenie medium społecznego awansu; ▪ Wykształcenie środkiem wychodźstwa ze wsi; ▪ Warunek wystarczający powodzenia; ▪ Relatywnie nisko cenione wykształcenie; ▪ „Upolitycznienie” systemu awansu oświatowego i społecznego. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominująca ideologia – merytokratyzm; ▪ Reguły merytokratyczne w gospodarce; ▪ Wysoko cenione wykształcenie; ▪ Komodyfikacja edukacji i wykształcenia; ▪ Wykształcenie jako jedna z wielu form kwalifikacji; ▪ Warunek konieczny lecz nie wystarczający ▪ Inflacja wykształcenia.

Całkowicie odmiennie należy spojrzeć na miejsce wykształcenia w systemie wartości młodzieży wiejskiej po transformacji systemowej w 1989 roku. Odrzucenie socjalizmu wiązało się z krytycznym nastawieniem również do idei i haseł egalitarnych. Zastąpione one zostały przez liberalizm i demokrację w sferze polityczno-gospodarczej oraz merytokratyzm w sferze wartości pożądaných oraz sposobów ich realizacji. Na proces ten wpływ miało wiele czynników. Po pierwsze, odrzucenie przez społeczeństwo poprzedniego ustroju, po drugie szybkie formowanie się gospodarki liberalnej wraz z licznie powstającymi firmami prywatnymi, które przyczyniły się w znacznym stopniu do uformowania się merytokratycznych zasad funkcjonowania podmiotów gospodarczych w relacjach z państwem [Misztal, 2000]. Miały też one znaczny wpływ na rynkowe zwiększenie znaczenia wykształcenia i jego rolę w procesie awansu zawodowego. Wraz z postępującą liberalizacją gospodarki obserwować można wysoką korelację pomiędzy posiadanym wykształceniem a osiągniętymi dochodami. Wszystkie te procesy wpłynęły na zwiększenie popytu na edukację i postrzeganie wykształcenia jako wysoko cenionej wartości. Jeszcze w 1993 roku „tylko” 76% Polaków uważało, że warto zdobywać wykształcenie, w 2004 roku już 93%. [CBOS, 2004]. W istotny sposób wpływa to na polepszenie wskaźników skolaryzacyjnych ogółu ludności Polski (w tym zwłaszcza młodzieży). W 1988 roku jeszcze jedynie 6,5% ogółu Polaków

posiadało dyplom ukończenia szkoły wyższej, w 2002 już 10,2%. Proces masowego kształcenia się młodzieży w szkołach wyższych wynikał zarówno z „głodu edukacyjnego” młodzieży, jak i wymagań rynku pracy odnośnie kwalifikacji wpłynął w konsekwencji na pojawienie się inflacji dyplomu wyższych uczelni. To zaś sprawiło, że społecznie pożądanym i stosunkowo nietrudnym do zdobycia dyplom wyższej uczelni stał się koniecznym lecz niewystarczającym zaświadczeniem posiadanych kwalifikacji. Ma to wyraźne odzwierciedlenie zarówno w coraz wyższych aspiracjach edukacyjnych młodzieży [Domalewski, Mikiewicz, 2004; Wasielewski, 2007], jak i realnych decyzjach edukacyjnych, których wynikiem jest coraz większa popularność studiów podyplomowych, MBA czy podejmowania studiów na dodatkowych kierunkach.

Wzrost aspiracji edukacyjnych był szczególnie widoczny w wymiarze środowiskowym. W 1998 roku do wysokich pozycji społecznych i wyższego wykształcenia aspirowało 41,9% wiejskich piętnastolatków oraz 56,5% ich rówieśników z dużych miast [Szafranec, 2001]. Nowsze badania pokazują proces dalszego wyrównywania się aspiracji edukacyjnych i statusowych młodzieży w relacji wieś-miasto [Domalewski, Mikiewicz, 2004: 115-116]. Coraz mniejsze różnice środowiskowe występują również w przypadku planów edukacyjnych maturzystów. Młodzież ze wsi w podobnym odsetku co młodzież miejska planuje kształcić się w szkołach wyższych publicznych czy w dziennym trybie studiów, co stanowiło do niedawna jeszcze istotną zmienną różnicującą te dwie grupy [Wasielewski, 2007].

„Nowa matura” oraz nowy próg selekcyjny

Wprowadzenie tzw. „nowej matury” opartej przede wszystkim na zewnętrznej i porównywalnej ocenie osiągnięć maturzystów sprawiła, że większość uczelni zrezygnowała z przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego (*de facto* egzaminów wstępnych) na studia. Zmiana ta (rewolucyjna w swojej postaci) miała w założeniu reformatorów tę zaletę, że w obiektywny (w oparciu o obiektywne wyniki egzaminu maturalnego, a nie subiektywne oceny uczelnianych komisji egzaminacyjnych) sposób decydowała o przyjęciu na wyższe uczelnie. Przed wprowadzeniem „nowej matury” słabe oceny zdobyte na egzaminach maturalnych można było w znacznej mierze zrekomensować dobrze zdanymi egzaminami wstępnymi na studia. Było to możliwe bowiem wyższe uczelnie przeprowadzały postępowanie rekrutacyjne według własnych kryteriów. Warto wśród nich wymienić, m.in.: określenie trybu

postępowania kwalifikacyjnego na studia, a tym samym domyślne określenie optymalnego z punktu widzenia kierunku studiów profilu potencjalnego studenta – inny typ maturzysty preferowały egzaminy pisemne, a inny egzaminy ustne; zawyżanie wymagań merytorycznych wobec maturzystów, którego celem było wyłowienia najzdolniejszych spośród nich.

„Nowa matura” – jakkolwiek jest wolna od tego typu mechanizmów – to wprowadza nowy, który może stanowić/stanowi kolejny próg selekcji. Jest nim tzw. poziom zdawania matury. Maturzyści przed przystąpieniem do egzaminu maturalnego muszą się zdecydować na jakim poziomie będą go zdawać. Egzamin na poziomie podstawowym oparty jest na minimum programowym, z kolei na egzaminie na poziomie rozszerzonym wymagana jest znajomość materiału ponadobowiązkowego. To co jest szczególnie istotne w kontekście rozpatrywania mechanizmów selekcyjnych to fakt, że poziom, na którym jest zdawana matura jest uwzględniany podczas procedury rekrutacyjnej przez wyższe uczelnie. W oczywisty sposób waga nadawana wynikom uzyskanym na maturze jest korzystniejsza dla osób, które wybierają poziom rozszerzony, mniej korzystna zaś dla tych, którzy decydują się zdawać na poziomie podstawowym. Zatem o sukcesie edukacyjnym w drodze na studia wyższe zadecydować może nie tylko sam fakt wysokiego wyniku na egzaminie maturalnym, ale również poziom, na którym maturzysta zdecydował się go zdawać. Tym samym wiele wskazuje na to, że szanse dostania się na studia mogą się rozstrzygać – podobnie jak to było przed zmianą procedury rekrutacyjnej – znacznie wcześniej, aniżeli podczas samego egzaminu maturalnego. Przyjrzyjmy się czy tak jest istotnie oraz czy wybory maturalne są zróżnicowane środowiskowo?

Wśród ogółu badanych 19-latków niemal 95% – niezależnie od środowiska zamieszkania – zamierza przystąpić do egzaminu maturalnego. Różnice środowiskowe pojawiają jednak już w momencie pytań o dalsze ich plany co do wyboru poziomu zdawania egzaminów, jak i konkretnych przedmiotów. Na nową maturę składa się bowiem kilka egzaminów: z języka polskiego (ustny i pisemny), języka obcego (ustny i pisemny), przedmiotu wybranego oraz ewentualnie przedmiotów dodatkowych. W przypadku każdego z tych przedmiotów widzimy dość wyraźne różnice środowiskowe jeżeli chodzi o planowany przez młodzież poziom zdawania matury. Różnice te są nieco mniejsze w przypadku języka polskiego i obcego, a większe w przypadku przedmiotu wybranego. W przypadku języka polskiego aż 96% 19-latków ze wsi wybiera poziom podstawowy, a jedynie 4% zamierza zdawać maturę na poziomie rozszerzonym. W przypadku ich rówieśników z dużych miast egzamin pisemny z

języka polskiego na poziomie podstawowym zamierza zdawać 87,9%, a 12,1% (a więc trzy razy więcej aniżeli młodzież wiejska) na poziomie rozszerzonym. Jeszcze większe różnice międzyśrodowiskowe są w przypadku języka obcego. Jedynie 10% młodzież ze wsi planuje zdawać maturę na poziomie rozszerzonym, a aż 22,8% młodzieży z dużych miast. (Tabela 3)

Tabela 3

Wybrany przedmiot na maturze i jego poziom a środowisko zamieszkania*

Przedmiot na maturze	Poziom podstawowy		Poziom rozszerzony	
	Wieś	Duże miasto	Wieś	Duże miasto
j. polski (pisemny)	96,0	87,9	4,0	12,1
j. obcy (pisemny)	90,0	77,2	10,0	22,8
Przedmiot wybrany	86,7	64,6	13,3	35,4

* - pominięto braki danych

Młodzież wiejska zamierza zdawać na maturze przede wszystkim geografę (42,5%), biologię (23,1%) oraz wiedzę o społeczeństwie (15,0%). Z kolei młodzież wielkomiejska: geografę (25,6%), matematykę (19,7%), biologię (19,3%) oraz wiedzę o społeczeństwie (17,5%). W powyższych statystykach zwraca uwagę szczególnie obecność matematyki wśród zdawanych przez młodzież miejską na maturze przedmiotów. Wydaje się, że decydująca jest tutaj świadomość wagi wyboru przedmiotu wybranego, który może być istotny w kontekście starań się o przyjęcie na konkretne studia wyższe. Wybór matematyki – powszechnie uważanej za trudną – sugeruje wysokie ambicje i chęć ubiegania się o studia o profilu zorientowanym matematycznie i techniczne (m.in. na kierunkach technicznych oraz w uczelniach politechnicznych). Potwierdza to poniekąd również fakt, iż jedynie 13,3% młodzieży wiejskiej zamierza zdawać wybrany przez siebie przedmiot na poziomie rozszerzonym, a niemal trzykrotnie więcej (35,4%) spośród młodzieży z dużych miast (Tabela 6.5). Ów pragmatyzm i chęć maksymalizowania przyszłych zysków przejawia się także w wyborze dodatkowego, ponadobowiązkowego przedmiotu, który chce na maturze zdawać młodzież. Jednak na taki krok decyduje się jedynie co czwarty (23,5%) maturzysta ze wsi, ale aż co

drugi (45,8%) z dużego miasta. Dziewiętnastolatki ze wsi jako dodatkowy przedmiot wybierają: wiedzę o społeczeństwie (25,0%), geografię (23,3%) oraz chemię i fizykę (oba po 13,3%). Z kolei dziewiętnastolatki z dużych miast decydują się dodatkowo zdawać na maturze: fizykę (27,4%), wiedzę i społeczeństwo (20,4%), geografię (13,9%) oraz matematykę (11,3%). Zatem w przypadku przedmiotów dodatkowych na maturze (podobnie jak w przypadku przedmiotów wybranych) widzimy tendencję do częstszego wybierania przez młodzież wielkomijską przedmiotów ścisłych (fizyki i matematyki).

Zaprezentowane różnice pomiędzy młodzieżą wiejską i wielkomijską w planach odnośnie zdawanych na egzaminie maturalnym przedmiotów, jak i ich poziomu – jakkolwiek są tylko jednym z elementów długiej kariery edukacyjnej – w połączeniu z innymi elementami systemu oświatowego, jak i cechami społecznymi mogą mieć istotne znaczenie w procesie alokacji młodzieży w strukturze społeczno-zawodowej. Przyjrzyjmy się teraz dalszym planom edukacyjnym młodzieży (wyborom wyższych uczelni, kierunków studiów, ich trybowi, itp.).

Plany edukacyjne i ich społeczne uwarunkowania

Spośród ogółu badanych 19-latków ze wsi edukację (w jakiegokolwiek postaci) chciałoby kontynuować 86,2% spośród nich. Co oznacza, iż pozostali w świadomy sposób zdecydowali się na rynek pracy po ukończeniu szkoły średniej. Spośród osób zamierzających się dalej kształcić tylko 60,7% myśli o podjęciu studiów wyższych, pozostali zamierzają kontynuować naukę w różnego rodzaju szkołach policealnych bądź pomaturalnych. W przypadku młodzieży wielkomijskiej (z miast liczących powyżej 100 tysięcy mieszkańców) naukę po maturze zamierza kontynuować aż 91,6% spośród nich, przy czym 79,5% na studiach wyższych, a pozostali (20,5%) w szkołach innego typu.

Spośród tej grupy młodzieży, która planuje studia wyższe, zdecydowana większość (91,0%) myśli o edukacji w uczelni publicznej. Nieco częściej jest wśród nich młodzież wielkomijska (92,9%), aniżeli wiejska (88,9%). (Tabela 4) Jak zatem widać, w tym wymiarze zróżnicowania edukacyjnego brak większych różnic w podziale środowiskowym.

Tabela 4

Środowisko zamieszkania a typ szkoły wyższej (w %)*.

Miejsce zamieszkania	Publiczna	Niepubliczna
Wieś	88,9	11,1
Małe, średnie miasto	84,8	15,2
Duże miasto	92,9	7,1
Ogółem	91,0	9,0

N=501,

* - pominięto braki danych

Różnice te są jednak zauważalne w przypadku wyboru trybu studiów. Młodzież wiejska wyraźnie częściej, aniżeli miejska wybiera studia w trybie zaocznym bądź wieczorowym. Co trzeci (34,7%) uczeń zamieszkujący na wsi planuje edukację właśnie w tym trybie, co czwarty (25,0%) pochodzący z małego lub średniego miast i jedynie co siódmy (14,7%) z dużego miasta (Tabela 5). Wydaje się, że o tak wyraźnych różnicach w wyborze trybu studiów pomiędzy młodzieżą wiejską i wielkomięską decydować mogą trzy czynniki. Po pierwsze, relatywnie niski poziom zamożności rodzin młodzieży wiejskiej. Znacznej ich części może nie stać na kształcenie w trybie dziennym, bowiem wiążą się z nim wysokie koszty utrzymania (koszt opłacenia akademika bądź stancji) oraz/lub codziennych dojazdów do uczelni. W konsekwencji nie dziwić powinien tak znaczny odsetek młodzieży wiejskiej planującej studia w trybie zaocznym. Po drugie, bezpośrednia dostępność ośrodków akademickich dla młodzieży. Obecnie powstaje coraz więcej ośrodków akademickich (głównie uczelni niepublicznych oraz ich filii i oddziałów zamiejscowych), które sytuują się w mniejszych miejscowościach. Kształcą one – wychodząc naprzeciw oczekiwaniom społecznym – w większości w trybie zaocznym, dzięki czemu dają głównie możliwość nauki właśnie młodzieży wiejskiej i tej małomiasteczkowej. Trzecią przyczyną wyjaśniającą znacznie większy odsetek młodzieży wiejskiej, aniżeli wielkomięskiej, chcącej studiować w trybie zaocznym może być proces selekcji i/lub autoselekcji tej grupy młodzieży. Wynikać on może z faktu wcześniejszych wyborów edukacyjnych młodzieży wiejskiej, m.in. zdawania niższego poziomu matury, słabszych wyników na egzaminie maturalnym, wyboru

przedmiotów dodatkowych², itp., które w swoich konsekwencjach mogą zmniejszać szanse dostania się na studia w trybie dziennym.

Tabela 5

Miejsce zamieszkania maturzystów a planowany tryb studiów (w %)

	Tryb studiów		OGÓŁEM
	Studia dzienne	Studia zaoczne lub wieczorowe	
Wieś	65,3	34,7	100,0
Małe, średnie miasto	75,0	25,0	100,0
Duże miasto	85,3	14,7	100,0

Vc=0,166, N=561

Przyjrzyjmy się teraz jaki typ studiów i wyższych uczelni wybiera młodzież. Mieszkańcy wsi wybierają głównie uniwersytety (28,6%), politechniki (14,3%), uczelnie medyczne (11,2%) oraz uczelnie niepubliczne (10,2%). Dominującymi kierunkami są: kierunki społeczne (15,9%), techniczne (14,0%), medyczne (12,1%) oraz usługowe (11,2%). Z kolei wybory młodzieży wielkowiejskiej skupiają się głównie na uniwersytetach (39,0%) i politechnikach (22,5%). Młodzież wielkowiejska chciałaby studiować głównie kierunki techniczne (19,9%), ekonomiczne (12,5%), prawne (10,1%) oraz społeczne (9,8%). Wybory te wskazują, iż młodzież wiejska nieco częściej wybiera uczelnie uważane za słabsze. Potwierdzają to wyniki analiz opartych o „Ranking wyższych uczelni”³. Wynika z nich, iż jedynie co piąty (21,4%) maturzysta ze wsi planuje edukację w uczelniach elitarnych, które w przywoływanym Rankingu zajmują miejsca w pierwszej dziesiątce (1-10). W przypadku młodzieży wielkowiejskiej odsetek studiujących na najlepszych uczelniach przekroczył jedną trzecią (36,9%). (tabela 6) Wyniki przedstawione w Tabeli 6 w oczywisty sposób korespondują z danymi dotyczącymi konkretnych wyborów typów uczelni. Uczelnie elitarne (pozycje 1-10 w Rankingu) to wyłącznie uczelnie publiczne, w głównej mierze klasyczne uniwersytety bądź uczelnie typu politechnicznego, a zatem te, na których nieco częściej studiować zamierza

² Pomijam w tym miejscu wcześniejsze szczeble nauki czy różnice wynikające z uwarunkowań socjalizacyjnych.

³ W analizie wykorzystano coroczny Ranking wyższych uczelni przygotowywany przez Rzeczpospolitą i Perspektywy. Wydaje się o najbardziej pełnym i rzetelnym tego typu zestawieniem opisującym polski rynek edukacyjny na poziomie wyższym.

młodzież wielkomijska. Z kolei uczelnie sklasyfikowane w dolnych częściach przywoływanego Rankingu (miejsca poniżej 31) to w większości uczelnie niepubliczne, bądź publiczne szkoły zawodowe (PWSZ). Na nich też nieco częściej planuje studiować młodzież wiejska (42,9%), aniżeli wielkomijska (32,0%).

Tabela 6

Miejsce zamieszkania a wybór szkoły wyższej (Ranking RzP) (w %)

	Ranking RzP				OGÓŁEM
	Miejsca 1-10	Miejsca 11-30	Miejsca 31-91	Niesklasyfikowane	
Wieś	21,4	35,7	18,4	24,5	100,0
Małe, średnie miasto	25,8	33,2	15,2	25,8	100,0
Duże miasto	36,9	31,1	11,2	20,8	100,0

Interpretując te dane należy jednak uwzględnić dostępność edukacji dla młodzieży w regionie w jakim ona zamieszkuje. Dysproporcje w tym aspekcie są bardzo wyraźne. Szkolnictwo wyższe jakkolwiek bardzo mocno rozwinięte jest instytucjonalnie, to jednak również mocno jest zróżnicowane regionalnie pod względem ofertą edukacyjnej. I tak na przykład oferta instytucjonalna szkolnictwa wyższego w województwie warmińsko-mazurskim jest stosunkowo uboga. Na przełomie 2008/09 roku zlokalizowanych tam było jedynie 10 szkół wyższych, z czego 4 w samym Olsztynie. Sprawia to, że młodzież z tego regionu zmuszona jest wykazywać się bardzo wysoką przestrzenną ruchliwością edukacyjną, zwłaszcza zaś ci, którzy planują edukację w najlepszych uczelniach w Polsce (pierwsza dziesiątka Rankingu). Połowa (111 na 240 maturzystów planujących studia) spośród przebadanych planuje opuścić region i studiować w ośrodkach ulokowanych poza regionem, głównie w Gdańsku, Poznaniu i Warszawie. A zatem ci, którzy pozostają na miejscu podejmują studia w uczelniach olsztyńskich, które nie są zbyt wysoko sklasyfikowane w Rankingu RzP.

Z kolei województwo dolnośląskie dysponuje bardzo bogatą ofertą instytucjonalną dla studentów. W województwie dolnośląskim zlokalizowanych jest aż 37 wyższych uczelni, z czego w samym Wrocławiu – 22. Sprawia to, że maturzyści z tego regionu mogą wybierać studia w uczelniach zlokalizowanych na miejscu, we Wrocławiu (193 na 271 maturzystów

planujących studia) bądź w Legnicy (56 na 271 maturzystów planujących studia). Co przy tym ważne, uczelnie wrocławskie (m.in. UWr, PWr, UP, AE) znajdują się w rankingu RzP na bardzo wysokim lokatach. Zatem młodzież z tego województwa charakteryzująca się wysokimi ambicjami edukacyjnymi ma w bezpośrednio dostępnej ofercie (na miejscu) najlepsze uczelnie w Polsce. Tym samym nie jest zmuszona do migracji do innych ośrodków akademickich, z czym wiązałyby się spore wydatki.

Realizacja planów edukacyjnych przez młodzież

Młodzież – niezależnie od środowiska zamieszkania – w znacznej większości realizuje swoje plany edukacyjne. Spośród osób zamierzających zdawać maturę niemal wszyscy (97,7%) to uczynili. Wśród osób, które nie przystąpiły do matury, a miały takowe plany znajdowała się wyłącznie młodzież wielkowiejska. Z kolei do egzaminu maturalnego nie przystąpiła żadna z osób, które takiego zamiaru nie miały.

Podobna tendencja występuje w przypadku poziomu zdawanych egzaminów. Zdecydowana większość młodzieży zrealizowała swoje zamierzenia w tym względzie. Zarówno młodzież wiejska, jak i wielkowiejska w 100,0% realizuje swoje plany edukacyjne, dotyczące poziomu zdawanego egzaminu maturalnego z języka polskiego. Dotyczy to zarówno poziomu podstawowego, jak i rozszerzonego. Analogiczna sytuacja ma miejsce w przypadku wyboru poziomu zdawanego egzaminu maturalnego z języka obcego, przedmiotu wybranego oraz przedmiotu dodatkowego.

Kiedy spojrzymy na wyniki egzaminów maturalnych to dostrzec możemy interesującą tendencję. Na poziomie podstawowym wyraźnie lepsze wyniki uzyskuje młodzież wiejska, na poziomie rozszerzonym wyraźnie lepsze wyniki są udziałem młodzieży wielkowiejskiej. (tabela 7)

Tabela 7

Średni wynik uzyskany na pisemnych egzaminach maturalnych (w %) przez młodzież wiejską i wielkomijską

Miejsce zamieszkania	Język polski		Język obcy		Przedmiot wybrany	
	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
Wieś	60,92	60,00	60,21	70,00	50,42	71,00
Duże miasto	55,71	78,40	57,77	78,18	45,56	76,00

Prawie dziewięciu na dziesięciu (87,0%) maturzystów aspirujących do studiów wyższych owe studia podejmuje; niemal połowa (45%) w trybie dziennym, zaś druga połowa (44%) w trybie zaocznym pracując przy okazji. Z kolei wśród maturzystów o niskich aspiracjach edukacyjnych (ukończenie szkoły średniej) połowa „łąduje” na rynku pracy, nie podejmując już żadnej innej edukacji. Pozostali próbują jednak podwyższyć swoje kwalifikacje w trybie zaocznym bądź wieczorowym i kształcą się nadal, głównie w szkołach policealnych bądź na studiach zaocznych (tabela 8).

Tabela 8

Aspiracje edukacyjne młodzieży i ich realizacja (proporcja)

Plany edukacyjne	Aktualne zajęcie			
	Tylko się uczy	Tylko pracuje	Uczy się i pracuje	Ogółem
Studia wyższe	0,45	0,11	0,44	1,00
Szkoła pomaturalna	0,23	0,31	0,46	1,00
Szkoła średnia	0,17	0,50	0,33	1,00

Kiedy spojrzymy na segmenty edukacyjne (wyróżnione za pomocą rankingu RzP) to okaże się, że również w tym wymiarze maturzyści realizują swoje plany i aspiracje edukacyjne.

Oznacza to, że nie są one nierealnymi mrzonkami, marzeniami, a świadomie i racjonalnie kalkulowanymi wyborami. Poziom realizacji konkretnych decyzji edukacyjnych jest na poziomie 75%. Najwyższy jest wśród młodzieży planujących studia w uczelniach najsłabszych (wg Rankingu RzP) – tam trafia 100% młodzieży, która planowała wcześniej taki krok. W przypadku uczelni elitarnych taką skuteczności pochwalić się może aż 8 na 10 maturzystów planujących tam edukację. Ci którzy nie dostali się do zaplanowanych szkół wyższych – „lądują” zazwyczaj w uczelniach gorszego typu. Dzieje się tak niezależnie od tego jaki segment edukacyjny pierwotnie był wybierany (Tabela 9).

Tabela 9

Plany ich realizacja odnośnie typu uczelni wyższej (w proporcjach)

Planowana uczelnia wg Rankingu RzP	Uczelnia, na której studiuje wg Rankingu RzP				
	Uczelnia 1-10	Uczelnia 11-30	Uczelnia 31-91	Pozostałe uczelnie	Ogółem
Uczelnia 1-10	0,79	0,14	-	0,07	1,0
Uczelnia 11-30	-	0,69	-	0,31	1,0
Uczelnia 31-91	-	0,29	0,14	0,57	1,0
Pozostałe uczelnie	-	-	-	1,00	1,0

Młodzież wiejska na studiach wyższych – główne tendencje i prawidłowości

Wskaźniki udziału młodzieży wiejskiej wśród studentów są mocno zróżnicowane. O zróżnicowaniu tym (poza wątpliwościami natury metodologicznej) decydują w wyraźnym stopniu takie czynniki jak: podział na studentów wiejskich bądź chłopskich, lokalizacja konkretnej uczelni (region, województwo), typ uczelni (publiczna czy prywatna, akademicka czy innego typu), typ wydziału bądź kierunku studiów. Zaczniemy od tendencji ogólnopolskich. Z badań przeprowadzonych w roku akademickim 1999/2000 na reprezentacyjnej próbie studentów II roku liczącej 2000 osób wynika, że na studiach

wyższych młodzież wywodząca się ze wsi stanowi 23,9% ogółu studentów⁴. Badania te pokazują, że młodzież wiejska ma dwukrotnie mniejsze szanse na dostanie się na studia, w stosunku do młodzieży miejskiej. Dystans ten jest niezależny od trybu studiów (dienne-zaoczne) czy ich formy (zawodowe-magisterskie) [zob. Świerzbowska-Kowalik, 2000: 112-119]. Z nowszych danych zawartych w Diagnozie Społecznej z 2005 roku wynika, że w grupie wiekowej 20-24-latków aż 51% młodzieży ze wsi się kształci (w 2003 roku było to 39%). Wśród młodzieży miejskiej ten wskaźnik – zależnie od wielkości miejscowości – oscyluje w granicach 54-70%. Autorzy raportu zauważają, że w ostatnich latach nie tylko wyraźnie zwiększył się wskaźnik skolaryzacji młodzieży wiejskiej, ale także ona sama zmniejszyła dystans do tej zamieszkującej miasta [Diagnoza, 2006: 93].

Wskaźniki osiągnięte na próbach ogólnopolskich, jakkolwiek mówią nam wiele o pewnej tendencji, to jednak nie pokazują istotnego zróżnicowania regionalnego w dostępności do studiów wyższych młodzieży wiejskiej. Chodzi tutaj zarówno o rozmieszczenie wyższych uczelni w obrębie poszczególnych województw, jak i ich usytuowania w miejscowościach o różnej wielkości. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do podziału na siedzibę główną uczelni oraz filie i ośrodki zamiejscowe.

Najwięcej ośrodków kształcących młodzież na studiach wyższych ulokowanych jest w województwach najbardziej zurbanizowanych i w tych z najlepiej rozwiniętym sektorem przemysłowym: mazowieckie (123 ośrodki), śląskie (71 ośrodków), wielkopolskie (62 ośrodków) i małopolskie (60 ośrodków). Z kolei najmniej ośrodków jest zlokalizowanych w województwach słabo zurbanizowanych, zazwyczaj z mocno rozwiniętym rolnictwem: opolskie (8 ośrodków), warmińsko-mazurskie (16 ośrodków), lubuskie (18 ośrodków) czy świętokrzyskie (18 ośrodków) [zob. Tabela 4]. Zdecydowana większość wyższych uczelni usytuowana jest w wielkich miastach. W samej tylko Warszawie kształciło się w roku akademickim 2006/2007 – w 75 uczelniach i 2 oddziałach zamiejscowych – 282,5 tysiąca studentów. Stanowiło to 14,6% ogółu wszystkich studentów w Polsce. W pozostałych

⁴ Należy jednak zauważyć, że nie mniej ważne aniżeli wskaźniki odsetka młodych ludzi ze wsi na studiach wyższych są bezwzględne liczby studiujących z tego środowiska. O ile w okresie Polski Ludowej na wyższych uczelniach studiowało w roku akademickim średnio 60-100 tysięcy młodych ludzi ze wsi, o tyle obecnie jest to liczba sięgająca 400-500 tysięcy. Zmiany te wskazują przede wszystkim na inne podejście do wykształcenia na wsi i potwierdzają wysoki poziom aspiracji edukacyjnych jej młodych mieszkańców.

wielkomiejskich ośrodkach (Kraków, Wrocław, Poznań, Gdańsk, Łódź, Lublin, Katowice) kształciło się kolejne 41,1% ogółu studentów. W dużych ośrodkach miejskich funkcjonują przede wszystkim duże i prestiżowe uczelnie akademickie (m.in. uniwersytety, politechniki) oraz lepsze spośród uczelni niepublicznych. Dominującym w nich trybem kształcenia są studia dzienne [Szkoly wyższe, 2007: 23]. Ośrodki te, jak i konkretne uczelnie kierują swoją ofertę przede wszystkim do młodzieży wielkomiejskiej, dobrze sytuowanej, wywodzącej się z rodzin o wysokim statusie społecznym, którą stać bądź na pokrycie znacznych kosztów wynikających z zamieszkania w dużym mieście, bądź na opłacenie wysokiego czesnego w przypadku uczelni prywatnych. Młodzież wiejska, której w znacznej mierze nie stać na pokrycie tych opłat rezygnuje z ubiegania się o przyjęcie na studia w dużych ośrodkach. Zazwyczaj przebiega to nie tyle poprzez eliminację w trakcie postępowania rekrutacyjnego na studia, lecz w procesie autoselekcji. Młodzież wiejska częściej wybiera uczelnie zlokalizowane w okolicy zamieszkania i w mniejszych ośrodkach.

Ogólnie rzecz ujmując w roku akademickim 2006/2007 aż 119 spośród 448 szkół wyższych mieściło się w miejscowościach liczących mniej niż 100 tysięcy mieszkańców, w tym 65 w miejscowościach poniżej 50 tysięcy mieszkańców, z czego trzy na wsiach. Większość (49) uczelni ulokowanych w mniejszych miejscowościach to uczelnie niepubliczne, pozostałe to przede wszystkim państwowe wyższe szkoły zawodowe. Nie należy zapominać także o 115 oddziałach zamiejscowych (głównie prowadzonych przez uczelnie niepubliczne) również ulokowanych w mniejszych miejscowościach [Wasielowski, 2007]. I właśnie znacznie większą popularnością wśród młodzieży wiejskiej (przede wszystkim dzięki swojej większej dostępności) cieszą się uczelnie zlokalizowane w mniejszych ośrodkach akademickich (głównie uczelnie niepubliczne) oraz w rejonach o przewadze ludności wiejskiej.

Tabela 10Rozmieszczenie przestrzenne uczelni wyższych w Polsce⁵

Województwo	Jednostki kształcące na poziomie wyższym		
	Wyższe uczelnie	Filie, oddziały zamiejscowe, punkty konsultacyjne	Ogółem
Dolnośląskie	35	15	50
Kujawsko-pomorskie	20	11	31
Lubelskie	20	16	36
Lubuskie	8	10	18
Łódzkie	28	15	43
Małopolskie	34	16	60
Mazowieckie	101	22	123
Opolskie	6	2	8
Podkarpackie	17	12	29
Podlaskie	19	9	28
Pomorskie	28	13	41
Śląskie	44	27	71
Świętokrzyskie	14	4	18
Warmińsko-mazurskie	9	7	16
Wielkopolskie	36	26	62
Zachodniopomorskie	22	22	44
OGÓŁEM	441	227	668

Źródło: Szkoły wyższe, 2007, opracowanie własne.

O tyle więc możemy powiedzieć, że intensywny rozwój sektora kształcenia niepublicznego w Polsce w znaczący sposób wpłynął na ograniczenie nierówności edukacyjnych w dostępie do szkolnictwa wyższego. Paradoksalnie – jak zauważa Maria Jarosz – to właśnie uczelnie prywatne, a zatem płatne, okazały się bardziej dostępne dla młodzieży wiejskiej [Jarosz, 2004: 174]. Podobną rolę odegrało możliwość tworzenia od 1998 roku państwowych

⁵ Dane nie uwzględniają szkół MON i MSWiA.

wyższych szkół zawodowych. Głównym zamysłem ustawy powołującej ten typ publicznej edukacji była chęć zwiększenia szans na podjęcie studiów młodzieży wiejskiej i małomiasteczkowej. Wydaje się, że zamysł ten został zrealizowany. Uczelnie tego typu powstały przede wszystkim w mniejszych ośrodkach miejskich bez tradycji akademickiej, które swoją edukacyjną ofertę kierowały przede wszystkim do młodzieży z regionu [Wojciechowski, 2001].

Jakkolwiek proces ten ma wyraźnie pozytywny charakter, to jednak ma również drugą stronę. Okazuje się bowiem, że społeczne i środowiskowe nierówności, jakkolwiek w bilansie ogólnym wyraźnie maleją, to jednak z większą siłą zaczynają się przejawiać w wewnętrznym zróżnicowaniu samego szkolnictwa. Wpłynęło na to zarówno umasowienie edukacji, jej pluralizacja, jak i coraz dalej idąca heterogenizacja. Młodzież ze wsi częściej wybiera szkoły wyższe o niższym prestiżu i niższej jakości kształcenia – zazwyczaj uczelnie niepubliczne – oraz tradycyjne kierunki studiów. Natomiast młodzież z miast trafia najczęściej na publiczne, renomowane wyższe uczelnie, które kształcą na ustabilizowanym i wysokim poziomie oraz na kierunki aktualnie modne, popularne i powszechnie uznawane za przyszłościowe. Z badań Witolda Rakowskiego przeprowadzonych w 12 wyższych uczelniach w całej Polsce wynika, że na atrakcyjnych kierunkach studiów w renomowanych uczelniach wielkomiejskich, takich jak psychologia, medycyna, prawo, elektronika, ekonomia czy architektura ponad 70% młodzieży wywodzi się z miejskich rodzin inteligenckich. Na tego typu kierunkach młodzież wiejska stanowi odsetek nie przekraczający 5%, a młodzież chłopska 2%. Młodzież wiejska jest wyraźnie częściej obecna w uczelniach o zasięgu regionalnym, gdzie jej udział wśród ogółu studentów często przekracza 25% [Rakowski, 2000: 20]. Podobna tendencja została zaobserwowana w UMK w Toruniu. Młodzież wiejska znacznie częściej lokuje się na wydziale teologicznym, biologicznym, matematycznym, aniżeli na wydziale prawa, ekonomii czy sztuk pięknych. Z badań tych wynika, że czynnikami o tym decydującymi jest po pierwsze proces autoselekcji (wybór kierunków studiów na które łatwiej się dostać i tych mniej popularnych i prestiżowych), po drugie proces selekcji w postępowaniu rekrutacyjnym na studia, w trakcie którego młodzież wiejska przegrywa z młodzieżą miejską, a zwłaszcza z wielkomiejską [Wasielewski, 2005]. Tendencję silnego różnicowania się wskaźników w obrębie poszczególnych typów uczelni, jak i kierunków studiów potwierdzają konkretne wskaźniki. I tak na przykład w Akademii Medycznej w Łodzi około 3,5% studentów pochodzi ze wsi, w AE w Poznaniu poniżej 10%, w Akademii Rolniczej we Wrocławiu około 11,2%, a na UWM w Olsztynie i w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie

po około 34% [zob. Boratyńska, 2002; Paciorek, 2000]. Znacznie wyższe od przeciętnych wskaźniki młodzieży wiejskiej na studiach notują również państwowe wyższe szkoły zawodowe. Niejednokrotnie są to odsetki przekraczające 40%, np. w PWSZ w Kaliszu, Koninie, Krośnie i Tarnowie [Wojciechowski, 2001]. Z badań Krzysztofa Gorlacha z zespołem wynika, że młodzież chłopska, która trafia na studia dzienne na najbardziej prestiżowe uczelnie wyższe w Polsce (UW, UJ, UAM, PW, SGH) to przede wszystkim młodzież wywodząca się z rodzin o wysokim statusie społecznym z tradycjami kształcenia akademickiego, nierzadko z rodzin przedsiębiorców rolnych bądź lokalnych działaczy społeczno-politycznych [Gorlach, 2005].

Podsumowanie – wybory edukacyjne a potencjalna pozycja w strukturze społecznej

Nierówności społeczne w dostępie do wyższego wykształcenia młodzieży ze wsi nie kończą się jednak w momencie dotarcia do studiów. Dystanse jakie tworzą się w wyniku wyborów konkretnych uczelni i kierunków studiów są następnie powiększane w trakcie studiów. Młodzież wielkomiejska aktywnie pracuje nad swoim kapitałem w trakcie studiów: zdobywa doświadczenie zawodowe i kontakty, które mogą jej pomóc w zdobyciu wymarzonej i atrakcyjnej pracy. Młodzież wiejska raczej skupia się na nauce i co najwyżej angażuje się w życie wspólnoty akademickiej. Wskaźnikiem pośrednim owych potencjalnych dystansów po zakończeniu edukacji są również aspiracje, zarówno te statusowe, jak i zawodowe i finansowe. Okazuje się, że młodzież ze wsi ma wyraźnie mniejsze aspiracje we wszystkich tych wymiarach [Wasielewski, 2006].

Bez wątpienia zatem wybory jakie młodzież ze wsi dokonała idąc na studia, jak i te w ich trakcie (aktywność i zaangażowanie) będą mieć zatem prawdopodobnie wyraźne przełożenie na ich dalsze losy życiowe. Konsekwencją tych wyborów zaś będzie zróżnicowane rozmieszczenie studentów pochodzących z różnych środowisk w strukturze zawodowej. Osoby wybierające lepsze i bardziej prestiżowe uczelnie i kierunki studiów (a są nimi osoby wywodzące się z rodzin o wysokich statusach, zazwyczaj o tradycjach inteligenckich, przeważnie zamieszkujące duże miasta) mają większą szansę na ciekawą i atrakcyjną finansowo pracę. Z kolei młodzież wiejska wybierająca mniej prestiżowe uczelnie, mniej rynkowe kierunki studiów liczyć się musi z gorzej płatną i nie tak atrakcyjną pracą, jaką

najprawdopodobniej zdobędzie młodzież wiejska. Jakkolwiek zatem dostęp młodzieży wiejskiej do studiów wyższych wyraźnie się poprawia, to jednak nie wpływa on istotnie na zmniejszenie się dystansów do młodzieży miejskiej. A nierówności środowiskowe w dostępie do edukacji (w nieco bardziej zawaolowanej formie) transmitowane są ponownie na strukturę społeczną poprzez zajmowaną przez jednostkę pozycję społeczno-zawodową.

Bibliografia

- Białecki, Ireneusz, 1982: Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej, Warszawa: Ossolineum.
- Boratyńska, Katarzyna, 2002: Bariery w kształceniu młodzieży wiejskiej w kontekście integracji Polski z Unią Europejską, w: Szanse i bariery w kształceniu młodzieży w Polsce i krajach Unii Europejskiej, pod red. Henryka Szczerbińskiego, Białystok: UwB.
- Borowicz, Ryszard, 1976: Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej, Warszawa: IRWiR PAN.
- Borowicz, Ryszard, 1978: Procesy selekcji w szkole wyższej. Studium wybranego rocznika studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń: UMK.
- Bugiel, Julian, Haber, Lesław, 1994: Kim są studenci uczelni technicznej, Kraków: Oficyna Wydawnicza TEXT.
- CBOS, 2004: Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993-2004. Komunikat z badań, Warszawa.
- Chałasiński, Józef (red.), 1964: Młode pokolenie wsi Polski Ludowej, Warszawa: LSW.
- Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków, pod red. Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka, Warszawa 2006, Vizja Press&IT.
- Domalewski, Jarosław, Mikiewicz, Piotr, 2004: Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym, Warszawa: IRWiR PAN.
- Gorlach, Krzysztof, 2005: „Chłopi polscy na uniwersytetach” – studenci pochodzenia chłopskiego na czołowych uczelniach państwowych, w: W obliczu zmiany: wybrane strategie działania mieszkańców polskiej wsi, pod red. Krzysztofa Gorlacha i Grzegorza Forysia, Kraków: UJ.
- Grzelak, Zdzisław, 1981: Inteligencja w społeczności wiejskiej, Warszawa: LSW.
- Kwieciński, Zbigniew, 1972: Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim, Studium wsi peryferyjnej, Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Zbigniew, 1973: Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły, Toruń: UMK.
- Kwieciński, Zbigniew, 1975: Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym, Warszawa: IRWiR PAN.
- Kwieciński, Zbigniew, 1980: Drogi szkolne młodzieży a środowisko, Warszawa: IRWiR PAN.
- Kwieciński, Zbigniew, 1995: Dynamika funkcjonowania szkoły, Toruń: UMK
- Łojko, Elżbieta (red.), 1999: Studenci prawa o swojej przyszłości zawodowej. Wyniki ankiety 1996-1997, Warszawa: WPiA UW.
- Łoś, Maria, 1972: Aspiracje a środowisko, Warszawa: PWN.
- Misztal, Bronisław, 2000: Prywatyzacja wyższego wykształcenia w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej, w: Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce, pod red. tegoż, Kraków: Universitas.
- Osiński, Jerzy, 1977: Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych, Warszawa: PWN.

- Osiński, Jerzy (red.), 1985: Dobór młodzieży na stacjonarne studia wyższe, Warszawa: PWN.
- Paciorek, Anna, i in., Tam gdzie łatwiej i bliżej, w: Rzeczpospolita 2000, nr 22 (5492).
- Palska, Hanna, 1994: Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości, Warszawa: IFiS PAN.
- Pilch, Tadeusz, 1999: Spory o szkołę. Pomędzy tradycją a wyzwaniem nowoczesności, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Rakowski, Witold, 2000: Sytuacja środowiska studenckiego. Pochodzenie społeczne i status materialny, Opinia na zlecenie Biura Studiów i Ekspertyz Sejmowych, w: Wiadomości KSN, nr 6.
- Raport o rozwoju społecznym Polska 2000. Rozwój obszarów wiejskich, Warszawa: UNDP.
- Szafraniec, Krystyna, 2001: Wartość wykształcenia na wsi – fakty, tendencje, konsekwencje, w: Wieś i rolnictwo na przełomie wieków, pod red. Izabelli Bukraby-Rylskiej i Andrzeja Rosnera, Warszawa: IRWiR PAN.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 roku, Warszawa: GUS.
- Szymański, M., 1973: Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej, Warszawa: PWN.
- Świerzbowska-Kowalik, Ewa, 2000: Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów, w: Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 2/16.
- Wasielewski, Krzysztof. 2004. Młodzież wiejska na UMK w Toruniu. „Wieś i Rolnictwo” nr 1: 126-138.
- Wasielewski, Krzysztof, 2005: Mechanizmy selekcji i autoselekcji do wyższego wykształcenia, w: W obliczu zmiany: wybrane strategie działania mieszkańców polskiej wsi na przełomie wieków, pod red. Krzysztofa Gorlacha i Grzegorza Forysia, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005, ss. 149-166.
- Wasielewski, K., 2006: Społeczne zróżnicowanie uniwersytetu. Młodzież wiejska i wielkowiejska na UMK w Toruniu, w: Studia Socjologiczne, nr 1.
- Wasielewski, Krzysztof, 2007: Plany kształceniowe młodzieży a środowisko zamieszkania. Czy istnieją różnice pomiędzy młodzieżą wiejską i miejską, w: Zrównoważony rozwój wsi, pod red. Marty Bład i Doroty Klepackiej, Warszawa: IRWiR PAN.
- Wojciechowski, Tadeusz, 2001: Państwowe wyższe szkoły zawodowe w trzecim roku swojej działalności, Forum Akademickie, nr 6 (wersja elektroniczna: http://www.forumakad.pl/archiwum/2001/06/artykuly/12-blizej_terenu.htm).

Dr Krzysztof Wasielewski
Institute of Sociology
Nicolaus Copernicus University, Poland
E-mail: kwasielewski@wp.pl

Papers in the series include the following:

- Vol. 1 (2006) Marek Kwiek, „The Classical German Idea of the University, or on the Nationalization of the Modern Institution”
- Vol. 2 (2006) Marek Kwiek, „The University and the Welfare State in Transition: Changing Public Services in a Wider Context”
- Vol. 3 (2007) Marek Kwiek, „Globalisation: Re-Reading its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe”
- Vol. 4 (2007) Marek Kwiek, „Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions”
- Vol. 5 (2007) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”
- Vol. 6 (2007) Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 7 (2007) Marek Kwiek, „On Accessibility and Equity, Market Forces, and Academic Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”
- Vol. 8 (2008) Marek Kwiek, „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity, and Access”
- Vol. 9 (2008) Marek Kwiek, „The Changing Attractiveness of European Higher Education in the Next Decade: Current Developments, Future Challenges, and Major Policy Options”
- Vol. 10 (2008) Piotr W. Juchacz, „On the Post-Schumpeterian "Competitive Managerial Model of Local Democracy" as Perceived by the Elites of Local Government of Wielkopolska”
- Vol. 11 (2008) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”
- Vol. 12 (2008) Dominik Antonowicz, „Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective”
- Vol. 13 (2009) Marek Kwiek, „Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”
- Vol. 14 (2009). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „European (Legal) Culture Reconsidered”
- Vol. 15 (2010). Marek Kwiek, „Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie”
- Vol. 16 (2010). Marek Kwiek, „Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie”
- Vol. 17 (2010). Marek Kwiek, „Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego”
- Vol. 18 (2010). Marek Kwiek, „Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim”
- Vol. 19 (2010). Marek Kwiek, „Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska”
- Vol. 20 (2010). Marek Kwiek, „The Public/Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Sector Growth and Its Implications”
- Vol. 21 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Knowledge Production in Central Europe”

- Vol. 22 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Their Changing Social and Economic Settings. Dependence as Heavy as Never Before? ”
- Vol. 23 (2011). Marek Kwiek, „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case”
- Vol. 24 (2011). Marek Kwiek, „Social Perceptions vs. Economic Returns from Higher Education: the Bologna Process and the Bachelor Degree in Poland”
- Vol. 25 (2011). Marek Kwiek, „Higher Education Reforms and Their Socio-Economic Contexts: Competing Narratives, Deinstitutionalization, and Reinstitutionalization in University Transformations in Poland”
- Vol. 26 (2011). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „Post-Metaphysically Constructed National and Transnational Public Spheres and Their Content”
- Vol. 27 (2011). Dominik Antonowicz, „External influences and local responses. Changes in Polish higher education 1990-2005”
- Vol. 28 (2011). Marek Kwiek, „Komisja Europejska a uniwersytety: różnicowanie i izomorfizacja systemów edukacyjnych w Europie”
- Vol. 29 (2012). Marek Kwiek, „Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego?”
- Vol. 30 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytet jako ‘wspólnota badaczy’? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”
- Vol. 31 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytety i produkcja wiedzy w Europie Środkowej”
- Vol. 32 (2012). Marek Kwiek, „Polskie szkolnictwo wyższe a transformacje uniwersytetów w Europie”
- Vol. 33 (2012). Marek Kwiek, „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”
- Vol. 34 (2012). Marek Kwiek, „European Strategies and Higher Education”
- Vol. 35 (2012). Marek Kwiek, „Atrakcyjny uniwersytet? Rosnące zróżnicowanie oczekiwań interesariuszy wobec instytucji edukacyjnych w Europie”
- Vol. 36 (2013). Krystian Szadkowski, „University’s Third Mission as a Challenge to Marxist Theory”
- Vol. 37 (2013). Marek Kwiek, „The Theory and Practice of Academic Entrepreneurialism: Transborder Polish-German Institutions”
- Vol. 38 (2013). Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 39 (2013). Marek Kwiek, „From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland”
- Vol. 40 (2013). Dominik Antonowicz, „Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy”
- Vol. 41 (2013). Marek Kwiek, „Przyszłość uniwersytetów w Europie: najważniejsze motywy dyskusji”
- Vol. 42 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Droga na studia – fakty, odczucia, oceny”
- Vol. 43 (2013). Krzysztof Leja, Emilia Nagucka, „Creative destruction of the University”

- Vol. 44 (2013). Marek Kwiek, „Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania”
- Vol. 45 (2013). Cezary Kościelniak, „Uniwersytet i aktywizm studencki wobec obywatelskiego nieposłuszeństwa”
- Vol. 46 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Zmiany poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży jako efekt adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych”
- Vol. 47 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Młodzież wiejska na studiach wyższych – selekcje społeczne, obecność na studiach, uwarunkowania”
- Vol. 48 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction”
- Vol. 49 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Procedura rekrutacyjna na studia jako mechanizm selekcji społecznej”
- Vol. 50 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones”
- Vol. 51 (2013). Cezary Kościelniak, „Polskie uczelnie a Unia Europejska. Instytucjonalne, ekonomiczne i kulturowe aspekty europeizacji polskiego szkolnictwa wyższego”
- Vol. 52 (2013). Petya Ilieva-Trichkova, „Higher Education in Bulgaria in a Historical Perspective: Dynamics of Expansion and Inequalities”
- Vol. 53 (2013). Dominik Antonowicz, „The Challenges for Higher Education Research in Poland”
- Vol. 54 (2013). Cezary Kościelniak, „Kulturowe uwarunkowania uniwersytetu w kontekście kryzysów państw dobrobytu”
- Vol. 55 (2013). Cezary Kościelniak, Robert Roemer, „Sustainable Development as a Part of the "Third Mission" of the Universities”
- Vol. 56 (2013). Kazimierz Musiał, „Strategiczna funkcja polityki regionalnej i umiędzynarodowienia w krajach nordyckich”
- Vol. 57 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Kazimierz Musiał, „Kontrolować czy nadzorować? Modelowanie polskiej polityki szkolnictwa wyższego z punktu widzenia reform realizowanych w krajach nordyckich”
- Vol. 58 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, „Prawo o szkolnictwie wyższym w pryzmacie jakości rządzenia i polityki rozwoju”
- Vol. 59 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, „Between modernization of society and modernization of education The Polish Higher Education Case”
- Vol. 60 (2013). Piotr W. Juchacz, Karolina M. Cern, „In Defence of the Diversity of Faculty Talents”
- Vol. 61 (2013). Piotr W. Juchacz, „The Scholarship of Integration: On the Pivotal Role of Centers of Advanced Study in the New Structure of Research-Intensive Universities in the 21st Century”
- Vol. 62 (2013). Marek Kwiek, „Changing Degree Structures and Economic Returns to Higher Education in Poland. The Impact of the Bologna Process”
- Vol. 63 (2014). Bianka Siwińska, „Doświadczenia sąsiadów w zakresie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego: Niemcy. Studium przypadku”

- Vol. 64 (2014). Marek Kwiek, „Changing Higher Education and Welfare States in Postcommunist Central Europe: New Contexts Leading to New Typologies?”
- Vol. 65 (2014). Dominik Antonowicz, Magdalena Krawczyk-Radwan, Dominika Walczak, „Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce 2010-2020”
- Vol. 66 (2014). Marek Kwiek, „European Universities and Educational and Occupational Intergenerational Social Mobility”
- Vol. 67 (2014). Marek Kwiek, „Reforming European Universities: the Welfare State as a Missing Context”
- Vol. 68 (2014). Bianka Siwińska, „Przyszłość procesu internacjonalizacji polskiego szkolnictwa wyższego”
- Vol. 69 (2014). Marek Kwiek, „From Growth to Decline? Demand-Absorbing Private Higher Education when Demand is Over”
- Vol. 70 (2014). Dominik Antonowicz, „Uniwersytet. Od korporacji do instytucji”
- Vol. 71 (2014). Marek Kwiek, „Od dezinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej. Polskie uniwersytety 1990-2010”
- Vol. 72 (2014). Marek Kwiek, „Competing for Public Resources: Higher Education and Academic Research in Europe. A Cross-Sectoral Perspective”
- Vol. 73 (2014). Krystian Szadkowski, „Czym są krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym?”
- Vol. 74 (2014). Krzysztof Wasielewski, „Edukacja jako wyznacznik szans młodzieży na rynku pracy”
- Vol. 75 (2014). Krzysztof Wasielewski, „Dostępność studiów wyższych dla młodzieży wiejskiej”