



Zbyszko Melosik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej

### KEY WORDS

education, stratification, social mobility, equality, egalitarianism

### ABSTRACT

Melosik Zbyszko, *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej* [Academic education and the processes of social stratification]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1 (3) 2013, Poznań 2013, pp. 21–46, Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2631-4. ISSN 2300-0422

In the article author discusses the relationships between education and social stratification. The theories of meritocracy and credentialism are analyzed and a special attention is paid to the opposition between their interpretations of the equality/inequality dilemma. Then the R. Turner's concepts of social mobility and E. Hopper's concepts of social creation of aspiration are presented. In the second part of the article the phenomenon of overeducation and diploma inflation is considered as well as a case of higher education in Japan as a factor of social stratification in this country.

Analizując społeczne funkcje uniwersytetów, trudno nie podjąć problemu wpływu edukacji akademickiej (i dyplomu) na przyszłe życie jednostki oraz – w szerszym kontekście – kwestii roli uniwersytetów w procesach społecznej stratyfikacji. W poniższych rozważaniach podejmę szereg prób egzemplifikacji tego problemu<sup>1</sup>.

### Merytokratyczna koncepcja uniwersytetu

Merytokratyczna interpretacja społecznych funkcji uniwersytetu (szczególnie w kontekście kształtowania struktury społecznej) stanowi, niezależnie od jej krytyki, nie tylko integralną część współczesnej teorii edukacyjnej; wydaje się, że stała się ona częścią „publicznego dyskursu” i „zdrowego rozsądku”. Społeczeństwo postrzega

<sup>1</sup> Przedstawione niżej analizy i rozważania odnoszą się w dużej mierze do rzeczywistości krajów Europy Zachodniej oraz Stanów Zjednoczonych, tym niemniej wydaje się, że istniejące tam tendencje i zjawiska odnaleźć będzie można również wkrótce w Polsce.

edukację (i walkę o zdobycie dyplomu) oczyma merytokratów, choć nie zdaje sobie z tego sprawy.

Pojęcie merytokracji dotyczy sytuacji, w której społeczny status jednostki zależy od jej „udokumentowanych osiągnięć”. Nawiązuje ono do tradycyjnego przekonania, iż edukacja – szczególnie uniwersytecka – stanowi najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, że jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej (niekiedy uznaje się ją wręcz za „społeczną windę”, która wędruje z dołu do góry „budynku społecznego”, wnosząc różnych ludzi – i różną liczbę ludzi – na różne piętra). Warto dodać, że w takim ujęciu uniwersytet ma przestać stanowić jedynie płaszczyznę reprodukcji istniejącego w społeczeństwie systemu statusów i przyjąć zdecydowanie bardziej autonomiczną i doniosłą rolę „arbitra” pozycji społecznej jednostek, a w makroskali – czynnika determinującego stratyfikację społeczną (Kivinen, 1997: 443).

W podejściu merytokratycznym istnieje przekonanie, że dyplomy edukacyjne spełniają dwie zasadnicze funkcje. Po pierwsze, rozdzielają w sposób sprawiedliwy „nagrody społeczne”, takie jak prestiż, płace, stanowiska pracy, na podstawie – jak się wierzy – „obiektywnie zmierzonych kognitywnych osiągnięć”. Po drugie, stanowią formalny dowód istnienia – możliwej do wykorzystania na rynku pracy – grupy osób wykształconych i wykwalifikowanych. Logika rozumowania jest w tym kontekście następująca: istotą ma być mierzenie edukacyjnych „osiągnięć jednostek” na poszczególnych szczeblach systemu szkolnego, co prowadzi do ich sukcesywnego „sortowania” (i „wypadania” kolejnych grup z tego systemu). Istnieje przy tym przekonanie, że „indywidualne różnice” w dziedzinie wyników nauczania są rezultatem różnic w posiadanych zdolnościach i motywacji, przy założeniu, że na starcie wszystkie dzieci mają mieć „równe możliwości” uzyskania sukcesu (por. *International Encyclopedia of Education...*, 1994: 3769–3770). Jak ujmuje to – odwołujący się do poglądów T. Biltona – Tomasz Gmerek:

Zwolennicy systemu merytokracji nie twierdzą, iż system edukacyjny zlikwiduje „przywileje” i społeczne „nieuprzywilejowania”. Społeczeństwo merytokratyczne ze swej istoty „sankcjonuje społeczną nierówność”. Istotą jest tu natomiast dążenie do wytworzenia nowych „mechanizmów stratyfikacyjnych”, które będą w optymalny sposób „kanalizować” ludzi zarówno do niskich („podporządkowanych”), jak i wysokich („dominujących”) pozycji społecznych. Koncepcja ta zakłada, że „nierówność społeczna powinna być rezultatem indywidualnych różnic w posiadanej inteligencji lub talentach” i stanowić konsekwencję „rywalizacji o nierównomiernie rozdzielaną władzę i nagrody”. Celem procesów stratyfikacji jest zatem „wychwycenie najlepszych”. Osiągnięcia edukacyjne stanowią w tym przypadku najważniejszy czynnik determinujący miejsce jednostki w „strukturze nagród” (Gmerek, 2001: 296–297).

W takim, u podstaw liberalnym, podejściu, preferuje się ideę „otwartego społeczeństwa”, w którym to – realizująca swój potencjał – jednostka jest zasadniczym „podmiotem ruchliwości” i w związku z tym powinna otrzymać „maksimum

wolności” w zakresie swoich życiowych poczynań. Merytokraci – pisze T. Husen – są przekonani, że gdy wszelkie bariery ruchliwości zostaną zniesione, to „losy jednostki” będą zależały jedynie od niej samej (od jej „konkurencyjności”). Jeśli ktoś jest zarówno „uzdolniony”, jak i „umotywowany”, to na pewno odniesie sukces; jeśli nie – to sam jest sobie winny. Występuje tu nieodłączne założenie, że w szkołach każdego ucznia „traktuje się jednakowo” (każdy uczeń podlega takiemu samemu nauczaniu). Prowadzi to do kolejnej tezy: edukacja, dzięki stworzeniu kanałów ruchliwości dla osób pochodzących z grup nieuprzywilejowanych, może służyć jako niezwykle ważny instrument egalitaryzacji społeczeństwa (w ten sposób zdecydowanie odchodzi się od wizji konserwatywnej, w której społeczeństwo ma charakter „metafizycznie askryptywny”, a jednostka zajmuje pozycję społeczną „z urodzenia”, a nawet z woli Boga). Liberalny typ równości oznacza więc, że każdy otrzymuje możliwość uczestnictwa w „konkurencyjnym wyścigu”, a sukcesy jednostek są odpowiednie do ich zdolności i motywacji (Husen, 1974: 110).

W takim ujęciu, aby ponownie pójść śladem rozważań T. Gmerka, zadaniem edukacji staje się tworzenie owych wstępnych „warunków równości” oraz „możliwości przemieszczania się ludzi w sposób swobodny w górę i w dół zawodowej hierarchii, stosownie do osobistych zasług”. Jak pisze przywoływany teoretyk: „z tej perspektywy, system edukacyjny umieszcza jednostki w strukturze społecznej, stosownie do ich zdolności i osiągnięć”; zmierza też do „przerywania związków pomiędzy społecznym pochodzeniem a sukcesem społecznym” – istotą jest tu dążenie do sytuacji, w której „urodzenie w biednej rodzinie nie stwarza barier dla sukcesu, a urodzenie w bogatej lub o wyższym statusie nie gwarantuje uniknięcia porażki” (Gmerek, 2001: 296–297). W konsekwencji „utalentowana i wysoko umotywowana młodzież z niskich grup społecznych uzyska status proporcjonalny do swoich zdolności, a nieutalentowani czy leniwi młodzi ludzie z uprzywilejowanych grup nie osiągną sukcesu” (Gmerek, 2001: 297). W podejściu tym zawarty jest więc – co słusznie eksponuje C. Hurn – szczególny rodzaj liberalizmu politycznego, który nie zaprzecza istnieniu nierówności i niesprawiedliwości, lecz niesie immanentną wiarę w postęp. U jej podstaw leży przekonanie o pozytywnych funkcjach społecznych edukacji: kształci ona ludzi racjonalnych i odpowiedzialnych, redukuje nietolerancję i uprzedzenia, stymuluje działania na rzecz wolności i sprawiedliwości (Hurn, 1985: 32). W ujęciu merytokratycznym – jak ujmuje to C. Hurn – „efekt netto ekspansji edukacji cechuje się wzrostem odsetka biednych lecz utalentowanych, którzy osiągają wysoki status”; zakłada się przy tym dalszy postęp w tej dziedzinie. Nierówność jest w tym kontekście postrzegana nie tyle jako problem „dystrybucji” zamożności, ile w kategoriach znoszenia niepotrzebnych barier dla ruchliwości społecznej (Hurn, 1985: 34–35; *Education and Society*, 1990: 14).

Warto dodać, że idea społeczeństwa merytokratycznego, oparta na zasadzie „równości możliwości na wstępie” (lecz nie „równości rezultatów na końcu”), wprowadzona jest z „fundamentalnego dogmatu klasycznego liberalizmu”, który głosi – jak ujmuje to D. Bell – że „to jednostka, a nie rodzina, społeczność lub państwo jest podstawowym elementem społeczeństwa”, przy czym podstawowym zadaniem instytucji społecznych jest przekazanie tej jednostce wolności w sferze kształtowania swojej biografii i uzyskania miejsca w społeczeństwie. Instytucje mają ustanowić zarówno „procedury regulujące sprawiedliwą konkurencję” między różniącymi się między sobą (w zakresie „możliwości życiowych”) członkami społeczeństwa, jak i kanały „ruchliwości w górę”. Neguje się – na rzecz „równego współzawodnictwa w zakresie talentów i ambicji” – wszelkie związane z „przypisanymi atrybutami” (np. urodzenie) kryteria alokacji w społeczeństwie. „Jest to ideał wyprowadzony bezpośrednio z ideałów Oświecenia, w kategoriach Kanta – zasada indywidualnej zasługi zgeneralizowana w imperatyw kategoriyczny”. Na tej właśnie zasadzie opiera się struktura współczesnego społeczeństwa: w perspektywie kapitalistycznej decydującą rolę odgrywa tu walka o pieniądze, w romantycznej (w właściwie „zromantyzowanej”) – ambicja w walce o sukces (przy akceptacji całej „ideologii Kopciuszka”), w intelektualnej – priorytet wiedzy (i walka o dostęp do niej), wreszcie – w perspektywie stricte społecznej – walka o dostęp do „edukacyjnych kredencjałów”, którego skutkiem jest „kodyfikacja nowego porządku społecznego wynikającego z priorytetu nadanego oszlifowanemu przez edukację talentowi” (Bell, 1973: 426).

Nie ulega wątpliwości, że koncepcja merytokracji (niezależnie od jej retoryki) dobrze wpisuje się w powszechnie krytykowaną koncepcję „ludzkiego kapitału”, w której edukację postrzega się jako „inwestycję (...), która spłaci się w formie powiększonych dywidend w przyszłości”. Inwestowanie w młodych ludzi jako w „ludzki kapitał” prowadzi – według zwolenników tej koncepcji – do powiększania, jak pisze C. Hurn, „społecznego potencjału możliwości”; im bowiem wyższe szczeble systemu edukacyjnego zdołają pokonać jednostki, tym uzyskają większe możliwości osiągnięcia sukcesu oraz przyczyniania się do rozwoju całego społeczeństwa: „decyzje o inwestowaniu zasobów w wyższą edukację (...) mogą być postrzegane jako racjonalne: zwrot edukacyjnych inwestycji przewyższa zwrot, jaki mógłby być osiągnięty przy złożeniu w banku pieniędzy, które przeznacza się na wyższą edukację” (Hurn, 1985: 35–36). W takim ujęciu młody człowiek staje się jedynie plastycznym tworzywem, które można w dowolny sposób ukształtować, pozbawionym prawa do „wyboru samego siebie” przedmiotem instrumentalnego oddziaływania, w celu „właściwego” – przynoszącego jak największe społeczne korzyści i zyski – ukształtowania jego tożsamości i biografii. Jednocześnie, gdy uzyskane kwalifikacje i umiejętności stają się nieadekwatne do potrzeb społecznych, jednostki ponoszą konsekwencje „utruty wartości swojego kapitału”. Zasób

kapitału edukacyjnego, który otrzymuje jednostka, wyjaśnia w znacznym stopniu, zdaniem Justera, różnice w dochodach uzyskiwanych przez jednostki (za: Hurn, 1985: 35–36). Zwolennicy teorii „ludzkiego kapitału” zakładają przy tym, że związek między osiągnięciami edukacyjnymi a statusem zawodowym „ma charakter racjonalny” (nie znajduje to potwierdzenia w badaniach empirycznych). Z kolei fakt, że niektóre grupy zajmują trwale niską pozycję w strukturze zawodowej, tłumaczy się tu ich „deficytem psychologicznym” lub „deficytem kwalifikacji”. Stąd źródłem nierówności społecznej są – logicznie – atrybuty jednostek (i grup), a nie struktury społecznej (Hurn, 1985: 35–36).

Zwolennicy omawianego podejścia uważają, podobnie jak merytokraci, że edukacja stanowi potencjalnie najważniejszy instytucjonalny czynnik „zmiany społecznej” rozumianej jako modernizacja; może ona bowiem „zwiększać jakość kapitału ludzkiego”. Edukacja staje się więc „centralnym środkiem zaradczym”, eliminującym „deficyty psychologiczne” jednostek, które – jak się przypuszcza – utrudniają indywidualną ruchliwość i ekonomiczny rozwój całego społeczeństwa. U podstaw takiego rozumowania leży też omówione wyżej założenie, iż zapewnia ona relatywnie sprawiedliwą „równość możliwości” w walce o status społeczny. Na podstawie uniwersalnych kryteriów osiągnięć „najlepsi” ze wszystkich grup społecznych mogą zająć najbardziej kluczowe i wpływowe stanowiska w społeczeństwie dorosłych (Bock, 1982: 54).

## **Kredencjalizm: krytyka liberalnej interpretacji roli dyplomu akademickiego**

Najbardziej zdecydowaną krytykę merytokratycznej wizji społeczeństwa i proponowanych przez merytokratów kanałów „ruchliwości społecznej” prezentują zwolennicy kredencjalizmu. Podejście kredencjalne zawiera krytykę zjawiska wykorzystywania dyplomów edukacyjnych („kredencjałów”) jako „instrumentu selekcji społecznej”. Przedstawiciele tego nurtu kwestionują tezę zwolenników teorii ludzkiego kapitału (jak również merytokratów), iż wzrost „inwestycji edukacyjnych” (przynoszący zwiększenie liczby osób z dyplomami) przyczynia się do rozwoju ekonomicznego i zmniejsza nierówności społeczne. Kredencjaliści odrzucają też funkcjonalistyczną tezę o istnieniu „społecznej równowagi”, „harmonii” i „spójności”, zwracając się w kierunku teorii konfliktu. Twierdzą mianowicie, że w społeczeństwie współczesnym edukacyjne kredencjały pełnią funkcję „waluty obiegowej”, za którą można zakupić stanowiska na rynku pracy, przy czym ekspansja kredencjałów (w rezultacie umasowienia poszczególnych szczebli edukacji) prowadzi do ich inflacji, a nierówny dostęp do kredencjałów o odmiennej „wartości wymiennej” stwarza lub potwierdza istniejące nierówności społeczne. O ile więc

teoria ludzkiego kapitału ma charakter „optymistyczny” (więcej ludzi z dyplomami oznacza zarówno szybszy rozwój ekonomiczny, jak i mniejsze nierówności), to kredencjalizm jest zdecydowanie „pesymistyczny” – podstawową funkcją edukacji jest, w świetle poglądów jego zwolenników, „mielenie” i „sortowanie” ludzi (używa się w tym kontekście często pojęcia „kredencjalny młynek”). Kredencjaliści odrzucają tezę, iż występująca korelacja między dochodami a poziomem uzyskanej edukacji odzwierciedla „produktywność” jednostki (jej wkład w rozwój społeczny), która z kolei jest skutkiem owej edukacji. Odrzucają też logicznie tezę, iż wzrost liczby osób z dyplomami akademickimi przyniesie automatycznie wzrost dobrobytu społecznego; podkreślają również, że związek między „edukacją a produktywnością” jest znacznie mniejszy niż związek między „edukacją a nagrodami”, które osoba z dyplomem otrzymuje od społeczeństwa za ów dyplom (por. Boylan, 1993: 206–209). Utrzymują oni – powtórzmy raz jeszcze – że kredencjały (dyplomy) stanowią jedynie ową „walutę”, która uosabia nie tyle potencjał jednostki, co „kulturową władzę w zakresie dostępu do dochodu, stanowisk i statusu społecznego<sup>2</sup>. Podkreśla się w tym kontekście fakt, iż główną funkcją dyplomów jest „utrzymywanie istniejącej stratyfikacji społecznej”, bowiem różne grupy społeczne mają nieodwołalnie różny dostęp do kredencjałów. W takim podejściu uważa się, że „kredencjały (...) stanowią nową formę własności, która przekazuje status z jednej generacji na drugą”<sup>3</sup>. Mamy tu do czynienia z „instytucjonalizacją kapitału kulturowego poprzez certyfikaty, stopnie akademickie i dyplomy” (Kivinen, Ahola, 1999: 194).

Jednocześnie „niemożliwa jest czysta merytokracja, bowiem, w sposób nieunikniony, rodzice posiadający wysoki status będą dążyli – na wszelkie możliwe sposoby – do przekazania swojej pozycji społecznej dzieciom, czy to poprzez wykorzystanie posiadanych wpływów, czy po prostu przekazanie im kulturowego, wysoko cenionego dziedzictwa”; „w ten sposób już po jednej generacji merytokracja przekształca się klasową enklawę” (Bell, 1973: 427) – powstaje zjawisko „reprodukcji kredencjałów”, dzieci osób z dyplomami akademickimi zdobywają dyplomy, dzieci robotników kończą zwykle edukację na szkole zawodowej. Osmo Kivinen podkreśla w tym kontekście także, że w praktyce osoby pochodzące z uprzywilejowanych grup społecznych, którym nie powiodło się w walce o uzyskanie dobrego wykształcenia, i tak zwykle zdołają uniknąć „losu robotnika”, który zdaje się być przeznaczeniem dla osób z taką samą edukacją, pochodzących z grup nisko stojących w hierarchii społecznej (Kivinen, 1997: 443–444).

Jerome Karabal pisze, iż system merytokratyczny prowadzi do „destrukcji tożsamości” osób, które doznały porażki (bowiem obwiniają za nią samych siebie), z kolei zwycięzcy uzyskują (nieuprawomocnione) poczucie „zasadności swojego elitarnego statusu”; większe nawet niż to, które posiadali członkowie dawnych

<sup>2</sup> Por. hasło „kredencjalizm” w: *International Encyclopedia...*, s. 871, 874.

<sup>3</sup> Tamże, s. 875.



grup panujących. Zdaniem J. Karabala „jeśli nie będziemy brali pod uwagę większej wydajności pracy, to wydaje się wątpliwe, aby (...) konkurencyjne nieegalitarne społeczeństwo stanowiło jakikolwiek postęp w porównaniu ze społeczeństwem opartym o przypisanie, w którym przynajmniej nie zmusza się biednych ludzi do internalizacji swojej porażki” (Bell, 1973: 428). Krytycy merytokracji eksponują swój zasadniczy sceptycyzm w kwestii praktycznej możliwości urzeczywistnienia merytokratycznej zasady równości możliwości i umieszczania „tych najbardziej utalentowanych” w elicie; podkreślają także – powtórzmy raz jeszcze – że nawet gdyby to się udało, to w rezultacie powstałoby społeczeństwo oparte na nowych formach nierówności. Wbrew więc pozorom koncepcja merytokratyczna ma charakter konserwatywny (Bell, 1973: 428). Nie usuwa bowiem nierówności, lecz je „przetwarza” w każdym kolejnym pokoleniu.

Najwybitniejszym przedstawicielem kredencjalizmu jest Randall Collins, który w swojej klasycznej już książce *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification* [Społeczeństwo kredencjałów. Historyczna socjologia edukacji i stratyfikacji] wyróżnił sześć typów kredencjalizmu (Collins, 1979: 195–197). Pierwszy z nich, kredencjalny kapitalizm, to podejście odwołujące się do tradycji ideologii „laissez faire” i eksponujące decydujące znaczenie indywidualnego współzawodnictwa na „rynku kredencjałów”. Zakłada się (jak pisze Collins – „naiwnie”), że „jednostka powinna uzyskać tyle edukacji, ile to jest możliwe, a następnie wykorzystać ją w największym możliwym stopniu dla osiągnięcia kariery społecznej”. W kredencjalnym socjalizmie rolę dystrybutora kredencjałów przyjmuje rząd, który dokonuje różnorodnych interwencji, zorientowanych na wyrównywanie dostępu do edukacji. Jak wykazała praktyka, wszystkie próby realizacji tego podejścia zakończyły się niepowodzeniem, natomiast „dodana została jeszcze jedna forma nierówności” – oparta na przynależności do politycznej elity, której dzieci miały znacznie większą szansę uzyskania dobrej edukacji. Z kolei etniczno-protekcjonalny kredencjalizm powstał w rezultacie żądań różnorodnych (etnicznych) grup mniejszościowych, zmierzających do zdobycia – poprzez polityczny patronat – swobodniejszego dostępu do edukacji i kredencjałów. W reakcji na tę – wyrażającą interesy grup zmarginalizowanych – formę kredencjalizmu wyłonił się, jak to ujmuje Collins, kredencjalny faszyzm, którego przedstawiciele dążyli do wykluczenia z dostępu do kredencjałów osób z mniejszości tylko dlatego, że do tej mniejszości przynależą (w argumentacji twierdzono często, iż osoby te posiadają – zdeterminowany genetycznie – niższy iloraz inteligencji). Ta forma kredencjalizmu wyrażała – w skrajny sposób – interesy grup etnicznie dominujących. Kredencjalny radykalizm zmierza do całkowitej decentralizacji procesu nadawania kredencjałów i przekazania kontroli w tym zakresie lokalnym społecznościom, co przynosi – jak krytycznie pisze Collins – zasadniczy upadek standardów. Kredencjały stają się „łatwe” do uzyskania, co prowadzi do ich „galopującej inflacji”.

Wreszcie, cytowany autor dokonuje prezentacji dwóch ostatnich form kredencjalizmu. Pierwsza z nich to „kredencjalny Keynesizm”. W ujęciu tym zakłada się, że „edukacja tworzy sztuczną – opartą o kredencjały – walutę, która jest ekonomicznie użyteczna”. W tej perspektywie inwestycja w rozwój systemu szkolnictwa i „kredencjalizacja” rynku pracy leży w interesie narodowej ekonomii. Występuje tu jednocześnie ostry podział na lepsze i gorsze kredencjały oraz lepsze i gorsze zawody i stanowiska pracy.

Na zakończenie swojego przeglądu różnego typu kredencjalizmów Collins prezentuje formę najbardziej przez siebie preferowaną: kredencjalny abolicjonizm. W podejściu tym wychodzi się od krytyki istniejącego systemu kredencjalnego. Twierdzi się, że istniejący trend w sferze umasowienia edukacji doprowadzi wkrótce do takiej inflacji dyplomu, iż od pracownika fizycznego będzie wymagało się dyplomu czteroletniego koledżu, a od osób przyjmowanych na wysokie stanowiska – dyplomu studiów podoktorskich. Proces demokratyzacji edukacji (prowadzący do uzyskiwania przez coraz to nowe grupy coraz to nowych, lepszych kredencjałów) nie przyniesie zmian w strukturze społecznej ani nie podważy tradycyjnej stratyfikacyjnej funkcji dyplomu. Osoby z grup stojących niżej w hierarchii społecznej będą co prawda zdobywały coraz lepsze dyplomy, ale osoby z grup dominujących będą zdobywały jeszcze lepsze (i lepsze) dyplomy. W ten sposób zjawisko reprodukcji pozostanie bez zmian – odbywać się będzie natomiast na coraz wyższym poziomie edukacji. Zdaniem Collinsa rozwiązania nie przyniesie również ta alternatywa wobec inflacji kredencjałów, jaką jest ich „zamrożenie”, a to dzięki wprowadzeniu zasadniczych barier na drodze do ich uzyskania (i ograniczeniu liczby nadawanych dyplomów). W tym przypadku – w oczywisty sposób – zamrożona zostanie również istniejąca hierarchiczna struktura społeczna. W konsekwencji Collins proponuje wspomniany kredencjalny abolicjonizm, który bynajmniej nie oznacza „zniesienia szkół” (choć proponuje się likwidację instytucji obowiązku szkolnego), lecz zniesienie relacji między poziomem i rodzajem ukończonej edukacji a aktem przyjmowania do pracy (co przyniesie – jak sądzi – zniesienie nierówności społeczno-ekonomicznych). Collins wysuwa tu szereg argumentów na rzecz dekredencjalizacji, które warto przytoczyć:

– po pierwsze, ekspansja – zorientowanego na produkowanie kredencjałów – systemu szkół wyższych doprowadziła do rezygnacji z rozwijania „kultury intelektualnej” uczniów, na rzecz krótkoterminowych celów i zadań. Istotą pobytu na uniwersytecie jest „przechodzenie do przodu na drodze do uzyskania kredencjału”. „Kultura humanistyczna stała się niemal wyłączną prowincją nauczycieli akademickich z zakresu nauk humanistycznych, choć i oni dokonują ekstrakcji swoich dziedzin z dziedziny kultury i przestają je traktować jako cele same w sobie; dają one jedynie podstawę do produkowania w jak największej ilości – postrzeganych jako waluta wymienna – publikacji, które można umieścić w curriculum



vitae, przekształconego z kolei przez akademickich biurokratów w czynnik kariery” (Collins, 1979: 198);

– po drugie, jedynie dekredecjalizacja może spowodować zniesienie nierówności społecznych. Zdaniem Collinsa, to właśnie wymagania odnośnie kredencjałów „stanowią główną podstawę oddzielania procesu pracy na różne stanowiska i linie kariery, co przynosi ten zasadniczy skutek, jakim jest fragmentaryzacja rynku pracy” (szczególne znaczenie ma tu podział na pracowników fizycznych i umysłowych). Według Collinsa wymagania stawiane przez pracodawców nowym pracownikom w zakresie edukacyjnych kredencjałów „uniemożliwiają przedstawicielom jednej grupy [podporządkowanej] uzyskanie dostępu do określonych zawodów”. Występująca na terenie edukacji dyskryminacja (np. brak dostępu do placówek edukacji wyższej osób z mniejszości) jest główną przyczyną reprodukcji społecznej i braku postępu w sferze wyrównania możliwości życiowych i poziomu życia.

Collins pisze też następująco: „Hipotetycznie, zrównanie w zakresie płacy wystąpi wówczas, gdy nie będą istniały jakiegokolwiek bariery w zakresie przemieszczania się między poszczególnymi miejscami pracy. W takiej sytuacji, osoby na stanowiskach nisko opłacanych lub których praca jest szczególnie brudna lub nieprzyjemna będą musiały mieć płace podniesione, po to, aby nie odeszły. Z kolei stanowiska dobrze płatne lub szczególnie atrakcyjne (...) przyciągają wielu chętnych, stąd – z uwagi na ich nadmiar – można będzie obniżyć płacę”. Tego typu fluktuacja między różnymi stanowiskami, a nawet zawodami będzie jednak możliwa w sytuacji, gdy nastąpi dekredecjalizacja społeczeństwa i zniesienie relacji między posiadanym wykształceniem (dyplomem) a poziomem dochodów. Dla Collinsa nie ulega wątpliwości, że to właśnie „bariery edukacyjne [w postaci kredencjałów] stanowią główną przeszkodę dla procesu wyrównywania dochodów, który w naturalny sposób cechuje wolny rynek”, a zatem „wyeliminowanie wymagań w zakresie kredencjałów pozwoli na zasadniczą konieczną restrukturyzację pensji”. Dekredecjalizacja (prowadząc do „wolnego rynku pracy”) pozbawi władzy osoby, które – posiadając kredencjały i zajmując dzięki nim stanowiska decyzyjne – określają wysokość płacy i przyznają osobom z kredencjałami wysokie płace. I tak R. Collins dochodzi do problemu władzy, która – wbrew obowiązującej retoryce – w znacznie większym stopniu niż produktywność decyduje o dochodzie i karierze zawodowej. W swoim idealistycznym rozumowaniu Collins idzie jeszcze dalej: proponuje on „rotację” w zakresie „istniejących linii władzy i specjalizacji”, co ma doprowadzić do całkowitego zrównania płacy. Innymi słowy, poszczególni pracownicy będą przechodzić (na zasadzie wspomnianej rotacji) z jednego do drugiego miejsca pracy (i dalej – do kolejnego). W ten sposób będą uczyli się różnych form pracy, łącznie z tymi, które są związane z dostępem do władzy i podejmowaniem decyzji. Collins pragnie „wyeliminowania obecnej definicji

zawodu, jako odwołującej się do uprzednio zdobytego, zewnętrznego przygotowania poprzez wyspecjalizowaną edukację”. Jest on świadomy, iż w przypadku wielu zawodów jego idee będą trudne do urzeczywistnienia, a to z tego powodu, iż ich praktykowanie wymaga posiadania bardzo specjalistycznych, fachowych kompetencji, zdobytych w długim czasie. Jednak i w tym przypadku próbuje dojść do logicznego – w świetle całokształtu swojej propozycji – rozwiązania. Pokazuje to – bardzo nieprzekonywająco – na przykładzie profesji medycznych oraz katedr uniwersyteckich. W każdym przypadku w grę wchodzi rotacja w zakresie dostępu do stanowisk, funkcji i władzy (Collins, 1979: 199–202). Collins zdaje sobie całkowicie sprawę, iż jego poglądy są idealistyczne i stanowią jedynie propozycję stricte teoretyczną: „jeżeli spojrzymy realistycznie, to należy założyć dalszą ekspansję istniejących form kredencjalizmu (...)” i „wykorzystywanie systemu edukacyjnego do tworzenia obiegu waluty dominacji” (Collins, 1979: 203). Oczywiście trudno jest zaakceptować poglądy Collinsa, są one nie do zrealizowania i – z mojej perspektywy – realizować się ich nie powinno. Ich prezentacja wydała mi się jednak celowa z jednego punktu widzenia: pozwalają na wgląd w świat bez kredencjałów.

## **Alternatywne propozycje wyjaśniania relacji między edukacją a sukcesem życiowym**

Warto w tym miejscu przedstawić kilka koncepcji, które wyjaśniają mechanizmy (re)konstruowania hierarchicznej struktury społecznej. I tak w debacie na temat konstruowania nierówności poprzez edukację często przywołuje się teorię Adriana E. Raftery i Michaela Houta, dotyczącą tak zwanej hipotezy „maksymalnie utrzymywanej nierówności”. Twierdzą oni, że – w historii edukacji i szkolnictwa – nierówność społeczna była rekonstruowana na coraz wyższych szczeblach systemu szkolnego, co stanowiło skutek umasowienia (de facto demokratyzacji) oświaty. Warto pójść śladem ich rozumowania. Oto na danym etapie rozwoju określony szczebel szkolnictwa był – jak to ujmują przywoływani autorzy – „nasycający” przez młodych ludzi pochodzących z grup stojących na szczycie drabiny społecznej. Jednostki spoza nich nie miały w tym procesie udziału. Gdy zdecydowana większość osób z grup uprzywilejowanych kształciła się już w szkołach na tym szczeblu, następowało ich otwarcie dla osób pochodzących z „niższych” grup społecznych. Nierówność była natomiast utrzymywana poprzez przejście najpierw niewielkiej, a później znaczącej liczby osób z grup uprzywilejowanych do wyższego szczebla edukacji, którego powstanie – w rozumowaniu Raftery i Houta – zdaje się być skutkiem właśnie „nacisku stratyfikacyjnego”. Grupy stojące wysoko w hierarchii społecznej „poszukują sposobów ponownego ustanowienia swojego statusu” – i czynią to nie tyle poprzez blokowanie dostępu do określonego szczebla edukacji osobom

z innych grup społecznych, co poprzez „maksymalizowanie” własnej edukacji (za: Kivinen, 1997: 444). Takie ujęcie zdaje się być przekonujące: oto bowiem jednostki uprzywilejowane zawsze „uciekały w górę” systemu szkolnego, szczególnie gdy określony szczebel edukacji (np. elementarne, średnie) podlegał umasowieniu. Absolutyzuje się w nim jednak stratyfikacyjną rolę edukacji jako głównego czynnika jej rozwoju (i powstawania poszczególnych jej szczebli), a pomija rolę czynnika kulturowego i ekonomicznego. Poza tym wyjaśnienie to ma sens jedynie do szczebla edukacji uniwersyteckiej, później już „nie ma gdzie uciekać” (nie wydaje się możliwe upowszechnienie studiów doktoranckich); umasowienie edukacji wyższej powoduje przy tym inflację dyplomów. Z drugiej jednak strony i na tym poziomie hipoteza przywoływanych autorów mogłaby zostać rozwinięta: oto bowiem jednostki z grup wysoko stojących w hierarchii społecznej „uciekają” do najlepszych uniwersytetów. Status dyplomu (jednostki) jest potwierdzany nie poprzez tworzenie kolejnego szczebla edukacji, lecz poprzez stratyfikację w ramach systemu edukacji wyższej samego w sobie – pogłębiające się podziały na uniwersytety elitarne, przeciętne i nie posiadające żadnego prestiżu (Kivinen, 1997: 444). Inną ważną – we współczesnej socjologii edukacji – koncepcję sformułował Ralph Turner. Koncentrując swoją uwagę na selekcyjnej roli edukacji, dokonał analizy sposobów wyłaniania elit w społeczeństwie amerykańskim i angielskim; jak komentują D. Blackledge i B. Hunt – w pierwszych dekadach powojennych łatwo można było wykazać różnice w tej dziedzinie, dziś byłoby to znacznie trudniejsze (Blackledge, Hunt, 1985: 79). R. Turner wyróżnia dwa typy ruchliwości społecznej promowanej przez system edukacyjny: sponsorowaną, typową dla Anglii, oraz konkurencyjną, występującą w Stanach Zjednoczonych. A. Cicourel i J. Kitsuse piszą, iż edukacja amerykańska rzeczywiście przejawia wszystkie formalne cechy, które – według Turnera – są atrybutami ruchliwości konkurencyjnej (por. Cicourel, Kitsuse, 1977: 290). W takim systemie status członka elity stanowi nagrodę za zwycięstwo w „otwartej” rywalizacji. Przypomina ona „zawody sportowe”, w których wielu współzawodniczy o kilka „uznanych nagród”, m.in. o wysoki status społeczny i dobrze płatne zawody (Turner, 1971: 74). Status członka elity osiąganym jest, zdaniem Turnera, przez współzawodnictwo w ramach systemu edukacji, przy czym, według powszechnego przekonania, każde dziecko ma równe szanse odniesienia sukcesu (por. Huberman, 1974: 47). Konkurenci walczący o miejsce w elicie mogą przyjąć różne strategie postępowania: „Przedsiębiorczość, inicjatywa, wytrwałość, przebiegłość są godnymi podziwu cechami, jeśli pozwalają (...) zatriumfować. Podziwiana może być nawet zręczna manipulacja zasadami...” (R. Turner podaje w tym kontekście przykład zółwia, który pokonał zająca). Stąd „zwycięstwo osoby średnio inteligentnej uzyskane w wyniku wykorzystania zdrowego rozsądku, przebiegłości, przedsiębiorczości i podjętego ryzyka, jest bardziej doceniane niż zwycięstwo najinteligentniejszego (...)” (Turner, 1971: 74). Dla

zapewnienia sprawiedliwego przebiegu zawodów w systemach cechujących się ruchliwością konkurencyjną dąży się do opóźnienia momentu „rozdania nagród” (miejsc w elicie) tak długo, jak to jest możliwe; występuje przy tym „zjawisko szczególnego podziwu dla zawodnika, który wystartował z opóźnieniem, a który podejmuje dramatyczny finisz”. Stąd wiele zasad rywalizacji jest zaprojektowanych tak, aby zapewnić „pełny przebieg zawodów” i wyeliminować „wczesne ocenianie oraz wszystko to, co daje szczególną korzyść tym, którzy przodują w jakimkolwiek punkcie wyścigu” (Turner, 1971: 75–76). W takich systemach obecna elita nie ma wpływu na wybór nowych członków (mogą dodać – na zasadzie „wolnej konkurencji” do elity wchodzi osoby, które zwyciężyły w walce o dyplom najlepszych uniwersytetów). Kontrolowanie elity wynika tu z permanentnego braku poczucia bezpieczeństwa jej przedstawicieli, którzy mogą być zastąpieni przez „nowicjuszy”. Stąd sukces staje się tu kategorią relatywną – tak naprawdę bowiem nie ma „ostatecznego rozstrzygnięcia” (Turner, 1971: 72, 78; Blackledge, Hunt, 1985: 78–79).

W społeczeństwach charakteryzujących się ruchliwością sponsorowaną opisany wzór konkurencji jest zastąpiony w pełni kontrolowanym procesem selekcji – „sponsorowaną indukcją do elity”. W procesie tym jednostki nie zajmują miejsca w elicie dzięki podjętemu wysiłkowi czy optymalnej strategii działania, to ona nadaje statusy społeczne – w zależności od „jakości” kandydatów (kryteria oceny mogą być w różnych społeczeństwach bardzo różne; od inteligencji do zdolności wizjonerskich). W systemie ruchliwości sponsorowanej występuje wczesna selekcja ograniczonej liczby osób koniecznych do wypełnienia antycypowanych miejsc w elicie. Jak pisze Turner: „uzdolnienia, wrodzone predyspozycje, talenty duchowe mogą być szacowane dosyć wcześnie w życiu, przy użyciu różnych technik klasyfikacji, począwszy od wróżenia, skończywszy na wyrafinowanych testach psychologicznych”. Im bardziej przy tym „naiwny” jest motyw selekcji, tym mniej prawdopodobne, że w trakcie dalszego kształcenia antycypowane talenty i zdolności zostaną „zamazane” (Turner, 1971: 74–76) (występować tu będzie bez wątpienia zjawisko „samospelniającego się proroctwa”). Wybrani kształcą się w odrębnych szkołach, niedostępnych dla tych, którzy nie posiadają odpowiednich listów uwierzytelniających, przy czym – jak konstatuje M. Huberman – tak naprawdę w żadnym momencie nie ma współzawodnictwa o lepszą edukację między dziećmi różnego pochodzenia (Huberman, 1974: 47–48). Również (a może i – szczególnie) na poziomie uniwersyteckim nowe roczniki studentów tworzone są – w takim systemie – na podstawie „urodzenia” bądź „przypisania”.

Ukazując mechanizm kreowania elit, Turner podnosi też problem lojalności różnych grup społecznych wobec istniejącego systemu społecznego oraz wobec – promującego dany typ ruchliwości – systemu edukacyjnego. Najważniejszym zadaniem jest w tym kontekście „zapewnienie lojalności wobec systemu ze strony klas nieuprzywilejowanych, których członkowie mają nieproporcjonalnie niski

udział w podziale dóbr społecznych”. Badacz ten twierdzi, iż społeczeństwo uzyskuje tę lojalność przede wszystkim poprzez wpojenie swoim członkom wspólnych norm i wartości, które podtrzymują istniejącą stratyfikację (Turner, 1971: 76–77).

Turner dokonuje analizy odmiennych mechanizmów swoistego „ubezwłasnowalniania” grup nieuprzywilejowanych, żyjących w społeczeństwie z ruchliwością konkurencyjną oraz sponsorowaną. W tych pierwszych, w celu uniknięcia rebelii nieuprzywilejowanej większości, unika się „punktów nieodwracalnej selekcji” i „jasnego rozpoznawania sytuacji” tak długo, dopóki jednostki nie staną się na tyle zaangażowane na rzecz systemu, iż – w wypadku porażki – zrezygnują z dążenia do jego radykalnej zmiany. Jednostki myślą o sobie samych jako o konkurujących o miejsce w elicie, dzięki czemu utrwała się w nich lojalność wobec systemu i konwencjonalnych postaw. Turner uważa przy tym, iż efektywne wpajanie normy ambicji w społeczeństwach o ruchliwości konkurencyjnej powoduje „odrzućcie osób nieambitnych jako jednostkowych dewiantów”, co uniemożliwia formowanie się walczących z systemem „grup podkulturowych” (Turner, 1971: 77).

Z kolei w społeczeństwach z ruchliwością sponsorowaną kontrola nad „masami” odbywa się poprzez obniżanie ich samooceny, tak aby „uważały się za relatywnie niekompetentne”, jeśli chodzi o możliwość kierowania społeczeństwem. „Im wcześniejsza selekcja do elity, tym wcześniej można uczyć innych [tzn. niewyselekcjonowanych – przyp. Z.M.] akceptowania własnej niższości i «realistycznego» a „nie pełnego fantazji planowania” – pisze Turner. Konkludując: „wczesna selekcja zapobiega rozwojowi nadziei dużej liczby ludzi, którzy mogliby w innej sytuacji stać się rozgoryczonymi liderami klasowymi, kwestionującymi zwierzchnictwo ustanowionych elit” (Turner, 1971: 78). Dzieci z niższych klas społecznych są więc wcześniej uczone akceptacji przyszłego niskiego statusu, czy to ze względu na swoje pochodzenie, czy rezultaty testów (Huberman, 1974: 48). Obiektywnie – jak twierdzi amerykański socjolog – różnice w „kompetencjach” między elitami i masami rzadko są tak duże, aby uzasadnić istnienie ogromnych dysproporcji w uzyskiwanych korzyściach społecznych. Różnice te są sztucznie powiększane poprzez „zniechęcanie mas do uzyskiwania kwalifikacji elit”, ograniczanie dostępu do „umiejętności i sposobu bycia elit” oraz „kultywowanie wiary w nadrzędną kompetencję elity” (Turner, 1971: 78).

Przedstawione mechanizmy ruchliwości charakteryzują – zdaniem Turnera – zarówno system społeczny ujmowany jako całość, jak i system edukacyjny, którego jedną z najistotniejszych funkcji jest „ułatwianie” ruchliwości. System edukacyjny jest „konformistyczny wobec norm ruchliwości” zarówno z uwagi na jego związki ze strukturą społeczną i kontrolą społeczną, jak i ze względu na jego rolę w klasyfikowaniu ludzi jako „odpowiednich” lub „nieodpowiednich” do uzyskania statusu elity (Turner, 1971: 80).

Inną, często przywoływaną koncepcję, dającą wgląd w mechanizmy konstruowania nierówności społecznych, stworzył brytyjski socjolog Earl Hopper. Uważa on, że głównym instrumentem selekcji – na poszczególnych szczeblach edukacji – jest regulowanie aspiracji edukacyjnych, które polega na ich umiejętnym „podgrzewaniu” i „wychładzaniu” (Hopper, 1971: 297). Istniejące w społeczeństwie merytokratyczne dążenie do wyselekcjonowania tych „najlepszych” wymaga dokładnej analizy zdolności jego członków. „To oznacza [pisze Hopper] że społeczeństwo musi starać się rozbudzić i utrzymać na wysokim poziomie aspiracje maksymalnej liczby osób, zanim nie zostaną oni poddani ostatecznej selekcji do przeznaczonych im ról zawodowych (...)” (Hopper, 1971: 298). I to właśnie system edukacyjny dostarcza najważniejszego mechanizmu, poprzez który aspiracje są regulowane. W tym kontekście Hopper wyróżnia kolejne etapy funkcjonowania tego mechanizmu:

1) w okresie poprzedzającym wstępną selekcję następuje „podgrzewanie” (i utrzymanie na wysokim poziomie) aspiracji edukacyjnych całej populacji dzieci, przy czym celem jest tutaj „maksymalizacja” ich rozwoju i „ujawnienie zdolności”;

2) w rezultacie wstępnego aktu selekcji, polegającego na odrzuceniu najmniej uzdolnionych, dokonuje się redukcji („wychłodzenia”) aspiracji tych osób, utrzymuje się je na niskim poziomie – współmiernym do ich „nowo oszacowanego potencjału osiągnięć” (celem jest tu także minimalizacja poczucia osobistej klęski i możliwości wystąpienia konfliktów społecznych);

3) aspiracje wstępnie promowanych do wyższych szczebli edukacji są „podgrzewane”, bowiem stanowi to warunek kontynuacji efektywnej selekcji oraz dalszego „ujawniania się zdolności”;

4) aspiracje osób odrzuconych na następnych etapach selekcji są sukcesywnie „wychładzane”, tak aby były one współmierne do „ponownie oszacowanego potencjału osiągnięć” (Hopper, 1971: 305).

Podsumowując swoje rozważania, Hopper stwierdza: „Na każdym poziomie (...) system edukacyjny musi z jednej strony dążyć do podgrzewania aspiracji niektórych uczniów, z drugiej strony – do wychładzania aspiracji tych, którym odmawia się możliwości dalszego kształcenia. Ci, których się podgrzewa, uzyskują dostęp (...) do wyższego szczebla edukacji; ci, których się wychładza, są posyłani na rynek pracy”. Jednocześnie, jest dla Hoppera oczywiste, że z im większym powodzeniem działa system edukacyjny podczas „podgrzewania” aspiracji na danym etapie, tym trudniejsze będzie „wychłodzenie” osób o rozbudzonych aspiracjach (Hopper, 1971: 305–306).

Warto dodać, że w praktyce społecznej (jeśli uznamy założenia teorii Hoppera za zasadne) proporcja osób „podgrzewanych” i „wychładzanych” na każdym kolejnym szczeblu edukacji zależy od dwóch czynników: panującej ideologii (która



może preferować elitarny bądź egalitarny model dostępu do edukacji) i zapotrzebowania ze strony rynku pracy (a w szczególności – struktury zawodowej). Dostęp do edukacji wyższej uzyskują w takim ujęciu wyłącznie ci, których aspiracji były „podgrzewane” najdłużej.

W powyższych perspektywach analitycznych nierówność w dostępie do edukacji wyższej zdaje się być nieunikniona, zawsze jest ona przy tym przyczyną nierówności o szerszym społecznym charakterze. Warto jednak przeanalizować raz jeszcze (w nawiązaniu do przedstawionych wyżej rozważań Collinsa) propozycje „równego” czy „otwartego” dostępu do edukacji na poziomie wyższym. Celem takiego – niezależnego od wyników nauczania i nie opartego na jakichkolwiek egzaminach wstępnych – dostępu byłoby, aby odwołać się do wypowiedzi Bella, umożliwienie grupom społecznie i ekonomicznie nieuprzywilejowanym „uzyskania bardziej sprawiedliwych możliwości konkurowania w społeczeństwie”. Otwarty dostęp pozwoliłby młodym ludziom z rodzin stojących nisko w hierarchii społecznej ominąć – w swoich wysiłkach na rzecz zdobycia dyplomu i lepszej pozycji społecznej – tę blokadę, jaką było pochodzenie społeczne (Bell, 1973: 415). Wstępnym celem ideologii otwartego uniwersalnego dostępu do wszystkich placówek edukacji wyższej (łącznie z tymi najbardziej elitarnymi) była destrukcja zasady merytokracji, celem ostatecznym – likwidacja hierarchiczności społecznej jako takiej (Bell, 1973: 415).

W tym miejscu pojawia się konieczność krótkiej analizy najbardziej radykalnej interpretacji problemu równości, a mianowicie tej, która żąda już nie „równości możliwości na wstępie”, lecz „równości rezultatów na końcu”. Pojęciem kluczowym zdaje się być w tym kontekście wspomniany już „korektywny egalitarianizm”. Powstaje jednak pytanie, czy równość rezultatów jest „realna” i czy jest ona „celowa”. Po pierwsze, w obecnej sytuacji niemożliwe jest – z powodów ekonomicznych – powołanie tylu uczelni, aby (niemal) każdy młody człowiek mógł być studentem (tym bardziej, że społeczeństwo „nie potrzebuje” aż tylu absolwentów). Po drugie, idea „wyrównania na końcu” („równość rezultatów”) jako – jak to ujmuje Ch. Jenks – „populistyczna reakcja przeciwko merytokracji” zdaje się nawiązywać do skompromitowanej przez rzeczywistość „etyki socjalistycznej” (Bell, 1973: 433). Ponadto, aby powołać się raz jeszcze na Husena, „jeśli pragnie się utrzymania pewnych standardów dostępu i/lub rezultatów, wówczas tak długo nie można realizować ani pełnego otwartego dostępu, ani pełnej równości rezultatów, jak długo osoby wchodzące do systemu szkolnego różnią się w kategoriach pochodzenia społecznego, względnie genetycznie uwarunkowanych zdolnościach”. Jeśli przyjmiemy założenie, że różnice w osiągnięciach szkolnych tylko w niewielkim stopniu są wynikiem różnic genetycznych, to można stwierdzić, że „równość rezultatów edukacyjnych” może być osiągnięta tylko wówczas, gdy najpierw stworzy się „niemal ujednoczone społeczeństwo w kategoriach warunków ekonomicznych”

(co jest współcześnie niemożliwe do realizacji i praktycznie możliwe jedynie w warunkach „komuny”). Lecz tak naprawdę również i to nie wystarczy, należałoby jeszcze wyeliminować „wyjściowe różnice między różnymi rodzajami psychologicznej atmosfery, w której dzieci są wychowywane”, co mogłoby być uczynione tylko poprzez „ustanowienie jakiegoś systemu instytucji, gwarantujących większą uniformizację w sferze wychowania dzieci” (Husen, 1974: 110–113). To jednak z kolei – dodam od siebie – przynosi inne niebezpieczeństwo: utraty tożsamości, szczególnie w społeczeństwach wielokulturowych.

### **Akademickie „przeedukowanie” i inflacja dyplomów**

Wielu współczesnych socjologów edukacji utrzymuje, że demokratyzacja edukacji – szczególnie na poziomie wyższym – przynosi (paradoksalne) zjawisko „przeedukowania” społeczeństwa i inflacji dyplomów. Warto rozpocząć analizę tego zjawiska od hipotetycznej (i długo jeszcze niemożliwej do urzeczywistnienia) sytuacji, w której 100% młodych ludzi danego rocznika uzyska dyplom ukończenia uniwersytetu. W rezultacie na rynku pracy pojawi się ogromna liczba osób z wysokim wykształceniem i wysokimi aspiracjami w sferze kariery zawodowej (i szerzej – życiowej). Każda z nich będzie pragnęła „dobrej pracy” i „dobrej płacy”. Jednak rynek pracy jest bezwzględny – opiera się na zasadzie popytu i podaży. Struktura zapotrzebowania na siłę roboczą (i wynikająca z niej struktura zatrudnienia) jest określona przez hierarchiczną strukturę zawodów i stanowisk pracy. Innymi słowy: społeczeństwo potrzebuje intelektualistów, naukowców, artystów i menadżerów, ale też i ślusarzy, murarzy, piekarzy, rzeźników, a także robotników niewykwalifikowanych. Tak więc, na istniejącym poziomie rozwoju społeczno-ekonomicznego ktoś musi kopać rowy, ktoś musi czyścić śmietniki itp. Sytuacja, w której 100% młodych ludzi posiadałoby dyplomy edukacji wyższej, stanowiłaby nie tylko wyraz „ekonomicznej nieefektywności” (która dla mnie nie jest kryterium obowiązującym). Wystąpiłoby ponadto zjawisko bądź nieobsadzania pewnych zawodów lub stanowisk pracy, bądź radykalnego wzrostu wymagań wobec kandydatów aspirujących do ich objęcia (można wyobrazić sobie sytuację, w której od portiera wymagano by ukończenia dwóch fakultetów: administracji i psychologii komunikacji). Nierówna u podstaw (w zakresie prestiżu i płacy) struktura zatrudnienia będzie tak czy inaczej odtwarzana, niezależnie od demokratyzacji edukacji.

Wielu badaczy podkreśla, że już obecnie mamy do czynienia ze zjawiskiem „przeedukowania” społeczeństwa, odnoszącym się do sytuacji, w której nie istnieje korelacja między – z jednej strony – istniejącą strukturą zawodową i potrzebami rynku, a – z drugiej – strukturą absolwentów opuszczających placówki edukacji wyższej (tym bardziej iż współcześnie w wielu krajach zwiększenie dostępu do

edukacji wyższej nie musi być wyrazem dążeń egalitaryzacyjnych; uniwersytety służą bowiem jako swoista „przechowalnia” milionów młodych ludzi – w obawie przed wzrostem bezrobocia). Innymi słowy, istnieje „nadwyżka” absolwentów; liczba osób z dyplomami akademickimi przewyższa społeczne potrzeby w tym zakresie, co prowadzi do inflacji dyplomu i powoduje, iż część absolwentów podejmuje pracę, która wymaga znacznie niższych kompetencji i formalnej edukacji, niż posiadają (logicznie, zachowanie równowagi w tym zakresie może być uzyskane przez ograniczenie liczby osób przyjmowanych na uniwersytety, co jednak pozostaje w sprzeczności z ideą „umasowienia” edukacji wyższej). Z drugiej strony, w sytuacji dużej liczby absolwentów edukacji wyższej dostrzec też można inne symptomatyczne zjawisko: oto pracodawcy przyjmują tych absolwentów do pracy na stanowiska, które uprzednio zajmowane były przez osoby bez dyplomu akademickiego. Wreszcie trzeci aspekt tego zagadnienia dotyczy obniżenia jakości wyższego wykształcenia. Oto bowiem „w toku upowszechniania się wyższego wykształcenia następują procesy inflacyjne, polegające na traktowaniu samego dyplomu jako wartości samoistnej na rynku pracy i statusów, oderwanej od merytorycznej zawartości kompetencji związanych z tym dyplomem” (Kwieciński, 2000: 131).

Analizując problem „nadwyżki absolwentów”, należy już w punkcie wyjścia zauważyć, że – jak ujmują to Peter J. Dolton i Anna Vignoles – „sama kategoria przededukowania ma znaczenie głównie ekonomiczne i opiera się na redukcjonistycznym założeniu, że jedynym celem edukacji jest przygotowanie uczniów do podejmowania zatrudnienia, które odpowiada ich kwalifikacjom”, a jednostki „inwestują w edukację jedynie po to, aby zapewnić sobie bardziej płatne i lepsze stanowiska pracy” (Dolton, Vignoles, 1999: 105–106). A przecież edukacja wyższa jest przez wiele osób postrzegana jako wartość „sama w sobie” (np. w kontekście dążenia do rozwoju osobowości).

Jeśli jednak przyjmiemy, iż kategoria „przededukowania” ma sens, to warto przywołać w tym miejscu poglądy Kivinena, który utrzymuje, że współcześnie „status kredencjałów dostarczanych przez uniwersytety staje się problematyczny”, bowiem korzyści oferowane przez dyplom są coraz mniejsze. O ile w przeszłości były one gwarantem wysokiego statusu zawodowego i dobrych perspektyw w zakresie kariery (oraz szeroko rozumianego bezpieczeństwa społecznego), to współcześnie „bilet uzyskiwany przy odejściu z uniwersytetu nie jest ważny na całą życiową podróż (...) dyplom akademicki jest co prawda kluczem, który przekręca klucz w zamku, lecz niekoniecznie otwiera on drzwi”. W takiej sytuacji „edukacyjne listy uwierzytelniające” pełnią już jedynie rolę swoistej „polisy ubezpieczeniowej (...) minimalizującej prawdopodobieństwo bezrobocia i spadku na drabinie społecznej”. W takim ujęciu edukacja staje się „koniecznością o charakterze defensywnym”. Powtórzmy za Bellem: o ile w okresie wczesnego rozwoju systemu

merytokratycznego jednostka była przekonana, że „jeśli nie zdoła wejść do edukacyjnej windy, wówczas zostanie wykluczona z dostępu do uprzywilejowanych miejsc w społeczeństwie; w związku z tym poszukiwała sposobów uzyskania jak najbardziej wartościowych kredencjałów”, to współcześnie sytuacja zmieniła się: „Gdy na rynku pracy zjawia się coraz większa liczba osób z dobrym wykształceniem, wówczas muszą one walczyć o lepsze wykształcenie (...). W konsekwencji edukacja staje się defensywnym wydatkiem, koniecznym, jeśli pragnie się mieć szansę na rynku pracy” (Thurow, 1972: 79; za: Bell, 1973: 415). Podobnie ujmuje ten problem R.D. Boylan, który jest przekonany, że głównym skutkiem upowszechnienia edukacji (szczególnie na poziomie wyższym) będzie zwiększenie – przez pracodawców – oczekiwań odnośnie do poziomu edukacji (dyplomu), który uzyskał kandydat na dane stanowisko pracy. Píše on w tym kontekście następująco: „Nie jest to dobra wiadomość dla osób z dyplomami, lecz jest to znacznie gorsza wiadomość dla osób bez dyplomów (...). Osoby bez dyplomów będą przeznaczane do coraz gorszych i gorszych stanowisk pracy, a to właśnie w związku ze zwiększeniem liczby osób, które dyplom posiadają” (Boylan, 1993: 207).

W społeczeństwie współczesnym występuje więc zjawisko rosnącego braku równowagi między aspiracjami rozbudzonymi („podgrzany”) przez system edukacyjny a „rzeczywistymi możliwościami dostarczanymi przez certyfikaty”, co prowadzi do upadku mitu o „magicznej mocy” dyplomu w zakresie zapewnienia „dobrej przyszłości” (jednocześnie, aby odnieść sukces zawodowy, uczeń musi nie tylko unikać „ślepych uliczek w edukacyjnym labiryncie”, ale także tych „pułapek”, jakie tworzy zdobycie „kwalifikacji, które tracą wartości” na rynku pracy). Posiadanie dyplomu stanowi jedynie warunek wstępny i niewystarczający, co wynika z radykalnej inflacji dyplomu w społeczeństwie współczesnym; jak to ujmuje Kivinen, zdobywanie certyfikatu akademickiego jest w coraz większym stopniu „inwestycją opartą na ryzyku” (Kivinen, Ahola, 1999: 196–198). Jednocześnie, w sytuacji, gdy następuje nadwyżka osób z dyplomami, zmieniają się kryteria przyjmowania do pracy. Coraz większe znaczenie przy ocenie kandydatów, posiadających formalnie równorzędne kwalifikacje, odgrywać zaczynają takie czynniki subiektywne, jak „ogólne wrażenie” (łącznie ze sposobem wysławiania się i ubierania, a nawet profilu twarzy), jakie sprawia kandydat, a także „intuicja” pracodawcy. Mamy tu więc swoisty „powrót do przeszłości”, kiedy to właśnie te zmienne odgrywały decydującą rolę.

W sytuacji inflacji dyplomów ponownie też nabiera znaczenia pochodzenie społeczne i związany z nim „kapitał społeczny” absolwenta. Występuje przy tym paradoksalne zjawisko, które nazwałbym „powrotem do pochodzenia społecznego” w determinowaniu sukcesu życiowego. W okresie demokratyzacji edukacji traciło „kapitał społeczny” stopniowo znaczenie, w sytuacji „przeedukowania” i „inflacji dyplomu” zaczyna ono ponownie odgrywać rolę decydującą. Ideologia

merytokracji – jak utrzymuje w tym kontekście Kivinen – jest zastępowana przez ideologię „rodzico-kracji”, ponieważ to właśnie rodzice (ich możliwości finansowe, posiadane układy czy mądrość życiowa) w większym stopniu determinują przyszłość dzieci niż dyplom akademicki. Oto współcześnie – jak pisze P. Bourdieu – członkowie najbardziej uprzywilejowanych grup społecznych nie muszą podejmować próby rozróżniania między „urodzeniem a zasługami”, „przypisaniem a osiągnięciami”, „dziedzictwem a własnym wysiłkiem”, ponieważ to właśnie oni uosabiają to wszystko. Nie ulega bowiem wątpliwości, że to młodzi ludzie pochodzący z rodzin uprzywilejowanych w lepszym stopniu potrafią wykorzystać swój dyplom niż osoby z rodzin należących do grup nisko stojących w hierarchii społecznej (Kivinen, 1997: 452–453; Kivinen, Ahola, 1999: 204). Tak więc „przeedukowanie” (które obejmuje w krajach zachodnich, w przypadku różnych zawodów, od kilkunastu do nawet 50%) jest ustrukturyzowane klasowo, rasowo i etnicznie; na przykład w Stanach Zjednoczonych przedstawiciele rasy czarnej znacznie częściej (niż białej) zmuszani są do podejmowania pracy „poniżej” swojego dyplomu i kwalifikacji. Ponadto badania wykazują, iż „przeedukowaniu” (w znaczeniu braku korelacji między formalnymi kwalifikacjami a stanowiskiem pracy) podlegają w znacznie mniejszym stopniu absolwenci dobrych uniwersytetów, a w większym – absolwenci placówek o niższym prestiżu (Dolton, Vignoles, 1999: 105–106).

Teoretycznie istnieje kilka przyszłościowych scenariuszy w zakresie wzajemnych relacji między absolwentami a rynkiem pracy. Pierwszy z nich związany jest z powstaniem „perfekcyjnego” dopasowania między strukturą zawodową i zapotrzebowaniem zgłaszanym przez rynek pracy a strukturą absolwentów i posiadanymi przez nich dyplomami. Równowaga w tym zakresie będzie utrzymywana przez zarówno manipulowanie aspiracjami młodych ludzi, jak i bezwzględnie funkcjonujące „limity przyjęć” na poszczególnych szczeblach edukacji i na poszczególne kierunki studiów. Innymi słowy: kohorty młodych ludzi będą „mielone” i „sortowane” przez system edukacyjny i w postaci gotowych „paczek absolwentów” przekazywane poszczególnym segmentom rynku pracy. Taka sytuacja doprowadzi do całkowitego (i nieakceptowanego przeze mnie) podporządkowania edukacji prymatowi ekonomii, do destrukcji tego podstawowego, odwiecznego celu wykształcenia, jakim jest wszechstronny rozwój człowieka, do redukcji aspiracji i tożsamości młodych ludzi („podcinania im skrzydeł”).

Druga możliwość to – wynikająca z idei maksymalnego upowszechnienia edukacji wśród maksymalnej liczby ludzi – nieograniczona ekspansja edukacji i „podgrzewanie” aspiracji edukacyjnych wśród wszystkich młodych ludzi. W konsekwencji powstanie opisywane wyżej zjawisko „przeedukowania” i inflacji dyplomu oraz rosnące rozczarowanie dużej liczby osób z powodu poczucia „zmarnowanego wysiłku” – w sytuacji, gdy uzyskana praca nie będzie odpowiadała ani aspiracjom, ani wartości dyplomu. Wreszcie trzecia możliwość (która prawdopodobnie jest

najbliższa aktualnej praktyce społecznej) sytuuje relacje między potrzebami rynku pracy (w zakresie dyplomu) a ideą demokratyzacji „gdzieś pomiędzy” opisanymi wyżej skrajnościami. Przynosi ona w sposób nieunikniony pewien chaos zarówno w sferze edukacji, jak i sytuacji na rynku pracy oraz „zamazuje reguły gry” – trudno jest określić, co przyniesie sukces (niektórzy absolwenci z dobrymi dyplomami uzyskują dobrą pracę, inni pozostają bezrobotnymi), przy czym istotne stają się takie czynniki, jak „koneksje”, „układy” czy „łut szczęścia”.

Jak widać więc, nie ma dobrego rozwiązania. Tak czy inaczej, jednak trzeba zwrócić uwagę na fakt, że wartość dyplomu nigdy nie jest „bezwzględna”, lecz zawsze – „relatywna”. Zależy ona od relacji liczby absolwentów uniwersytetów do dwóch czynników: ogólnej liczby młodych ludzi wkraczających w życie zawodowe i zapotrzebowania zgłaszanego przez rynek pracy. I tak, im mniej osób posiada na przykład magisterium, tym ma ono większą wartość społeczną, wówczas też „liczy się” także matura. Im więcej magistrów, tym mniejszą wartość posiada ten właśnie tytuł, a „sama matura” daje niewielką szansę uzyskania zawodowego sukcesu.

## **Stratyfikacja społeczna a stratyfikacja uniwersytetów – przypadek Japonii**

W artykule tym kilkakrotnie pisano już o zjawisku „stratyfikacji uniwersytetów”, podziału placówek edukacji wyższej na „najlepsze”, „przeciętne” i te, które nie mają żadnego prestiżu. Martin Trow pisze o tym następująco: „Edukacja wyższa sama w sobie stanowi ustratyfikowany system instytucji. Posiadają one – zarówno w sensie formalnym, jak i nieformalnym – odmienny status i prestiż, a także odmienną ekonomiczną prosperity, zróżnicowaną władzę i wpływy” (Trow, 1984: 135). Jednocześnie, w sytuacji upowszechnienia edukacji wyższej, status uniwersytetu, który ukończyła dana jednostka (oraz równoznaczny z nim „status dyplomu”), odgrywa coraz większą rolę w determinowaniu możliwości zawodowego sukcesu. Stwierdzenie „pokaż mi swój dyplom, a powiem ci, kim jesteś” staje się bardzo odpowiednią metaforą dla sytuacji, w której ważne jest już nie to, że ktoś ukończył uniwersytet, lecz gdzie to uczynił. Jak pisze Kivinen, współcześnie „różnice między uniwersytetami są coraz bardziej eksponowane, występuje też [wynikające z ich odmiennego prestiżu] zjawisko rosnącej polaryzacji – na „szybkie ścieżki kariery”, prowadzące do uzyskania stanowisk pracy na szczycie, i ogromną liczbę stanowisk pracy z relatywnie niskimi możliwościami uzyskania wysokiego statusu zawodowego” (Kivinen, 1997: 452). „Dyplomatorium z elitarnego koledżu (...) daje jednostce większe możliwości w walce o miejsce na drabinie społecznej – w porównaniu z absolwentami uniwersytetów „masowych” (...)” (Bell, 1973: 410).



W obliczu takiej sytuacji w wielu krajach powstają szczegółowe rankingi, w których status uniwersytetów jest mierzony bardziej lub mniej precyzyjnymi kryteriami (np. losy absolwentów, poziom nauczania, wyniki w zakresie badań, zadowolenie studentów, liczba „profesorskich gwiazd”, tradycja). Szczególne znaczenie zdają się one mieć w społeczeństwie amerykańskim i brytyjskim, jednak najbardziej ekstremalnego przykładu występowania bezpośredniej korelacji między statusem uniwersytetu a biografią społeczną absolwenta dostarcza edukacja japońska. Korelacja ta jest w Japonii do tego stopnia decydująca, iż mówi się nawet, iż Japonia cierpi na „chorobę dyplomu”. Warto bardziej szczegółowo pokazać wybrane aspekty tego zjawiska.

Oto pracodawcy japońscy są przekonani, iż osoba, która została przyjęta na dobry uniwersytet, ma wysoki poziom inteligencji oraz takie społecznie cenione cechy, jak: zdolność do długotrwałego wysiłku i wytrwałość, konsekwencja, zdyscyplinowanie i systematyczność, orientacja na grupę itd. Pogląd, że te (jak również i inne wartościowe) cechy mogą być rozwijane poza uniwersytetem lub w innym okresie życia niż lata studiów „po prostu nie jest częścią japońskiej tradycji” (*Japanese Education Today*, 1987: 55). Jest to o tyle paradoksalne, że poziom studiów na większości uniwersytetów japońskich nie jest wysoki. Wszechstronna ocena potencjalnego pracownika nie jest więc ważna dla potencjalnego pracodawcy, to jedynie „edukacyjna wiarygodność” – wyrażona prestiżem dyplomu – determinuje decyzję o zatrudnieniu.

Istniejąca w Japonii hierarchia uniwersytetów uosabia gradację symbolicznych i materialnych możliwości uzyskiwanych w rezultacie uzyskania dyplomu danej placówki (trzeba dodać, że wzory karier zawodowych absolwentów każdej placówki edukacji wyższej są dobrze znane opinii publicznej). Najbardziej poszukiwanymi pracownikami są absolwenci najlepszych uniwersytetów, zarówno państwowych, cesarskich (do których zalicza się tokijski Todai, Kyoto, Hokkaido, Touhoku, Osaka, Kyushu, Nagoya), jak i prywatnych – Keio, Waseda, Doshisha, Jouchi, Kansei Gakuin, Ritsumeikan, Kansai. Ukończenie jednej z tych placówek stanowi dla jednostki „trampolinę społeczną”, dając jej niemal automatyczny wstęp do elity (nieprzypadkowo w Japonii przeprowadza się transmisje telewizyjne z ogłaszania wyników egzaminów wstępnych do najlepszych uniwersytetów, jak również – na łamach prasy – drukowane są listy przyjętych). Młodzież kończąca uniwersytety o niskim prestiżu oraz szkoły wyższe typu college rzadko otrzymuje interesujące propozycje zatrudnienia. Absolwenci japońskich szkół średnich w ogóle nie mogą liczyć na znalezienie satysfakcjonującego miejsca pracy (por. Tsukada, 1991: 98; za: Cylkowska-Nowak, 2000: 190).

Ukończenie prestiżowego uniwersytetu jest w Japonii – powtórzmy raz jeszcze – warunkiem i nieomal gwarantem „sukcesu życiowego” (wysokich stanowisk i wysokich zarobków). Wykazał to choćby T. Rohlen, który przeanalizował

wykształcenie prezydentów koncernów japońskich w latach osiemdziesiątych. Okazało się, że zdecydowana większość z nich – 357 – było absolwentami Uniwersytetu Tokijskiego, 133 – Keio, 125 – Kyoto, 92 – Waseda, 79 – Hitotsubashi, 53 – Kobe (trzeba dodać, że na liście tej nie było osób, które nie posiadały „właściwego dyplomu”). Zjawisko to objęło nawet Sony Electronics, którego zarząd utrzymywał, iż dyplom nie gra decydującej roli w prowadzonej przez ten koncern polityce zatrudnienia (znacząca liczba zatrudnionych w nim menedżerów ukończyła uniwersytety: Tokijski, Osaka, Yokohama, Kyoto, Kyushu, Tohoku oraz Keio; por. Rohlen, 1983: 88–89). Z kolei badania M. Ushiogi wykazały, iż w 28% największych firm japońskich (powyżej 5000 pracowników) dopuszczano do rozmowy kwalifikacyjnej (decydującej o zatrudnieniu) wyłącznie tych kandydatów, którzy posiadali dyplom prestiżowych uniwersytetów. Wszystkie badania wykazują także, że Japończycy z „dobrym dyplomem” mają średnio znacznie wyższe zarobki niż ci, którzy są absolwentami uniwersytetów mało prestiżowych (Ushiogi, 1986; za: Cylkowska-Nowak, 2000: 191).

Konsekwencje omówionych wyżej zjawisk w sposób następujący skomentowali T. Koji i S.B. Levine: „Jeśli ktoś pragnie osiągnięcia kariery w znakomitej firmie, musi być najpierw przyjęty do cieszącego się prestiżem uniwersytetu. W ten sposób współzawodnictwo na rynku pracy zostaje przekształcone we współzawodnictwo o przyjęcie do uniwersytetu” (*Japanese Education Today...*, 1987: 60).

Obrazu decydującego znaczenia egzaminów wstępnych dla życiowej kariery Japończyka dopełnia, typowe dla Japonii, „całozyciowe zatrudnienie”. Pierwsze miejsce pracy jest tam niezwykle ważne, bowiem bardzo często – jak wskazuje na to tradycja japońska – jest miejscem... ostatnim. Z praktyki wynika, że Japończycy idą na emeryturę w firmie, w której zaczęli pracować (Glazer, 1976: 865).

Można zatem bez wahania stwierdzić, iż „role życiowe młodych Japończyków są rozdzielane w toku egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie (...) nieodwołalnie więc znikają perspektywy życiowej kariery dla tych, którzy nie zdołają podjąć studiów w wysoko notowanych uniwersytetach” (por. Melosik, 1991: 73–74). Trzeba dodać, że w Japonii nie istnieje możliwość zmiany uczelni lub kierunku studiów – aby to uczynić, trzeba cały proces egzaminacyjny przejść od początku.

Egzaminy wstępne stanowią więc zarówno „wstępną”, jak i „ostateczną” selekcję do japońskiej elity społecznej. Ich wysoce selekcyjny charakter nie ulega przy tym żadnej wątpliwości. Dodatkowym czynnikiem, wzmacniającym nierówność w dostępie do prestiżowych uczelni, jest wysokość opłaty za studia – 25–30% przeciętnego rocznego dochodu japońskiej rodziny. Mimo stricte merytokratycznego w założeniu charakteru szkolnictwa wyższego, w praktyce możliwości odniesienia „edukacyjnego sukcesu” przez młodych Japończyków zależą w dużej mierze od pozycji społeczno-ekonomicznej ich rodziców. I tak np. aż 80% studentów Todai pochodzi z warstw o najwyższym dochodzie, a synowie „niebieskich kołnierzyków”

są na tej uczelni wyjątkami. Jednak myślenie kategoriami „(nie)uprzywilejowanych” grup społecznych – w ich dostępie do szkolnictwa wyższego – nie jest częścią tradycji japońskiej (*Japanese Education Today...*, 1987: 54).

W tym kontekście można przyjąć za S. Ichikawę, że egalitaryzacja japońskiego szkolnictwa elementarnego i średniego przyniosła w Japonii ogromny wzrost współzawodnictwa na poziomie egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie (Ichikawa, 1984: 119). Stąd mechanizm selekcji funkcjonuje w Japonii nie w postaci procesu, lecz – jak wiadomo – jednorazowego „aktu”, przy czym rywalizuje się nie o status studenta w ogóle, ale o status studenta konkretnej uczelni. Jak już pisa- no, dyplom elitarnej uczelni (i dotyczy to nie tylko Japonii), daje większe korzyści w porównaniu z dyplomem przeciętnej uczelni, przesądza również o tym, że „uniwersytet, który kiedyś odzwierciedlał system społeczny, dziś (...) zdobył quasi-monopol na determinowanie przyszłej struktury społeczeństwa” (Bell, 1973: 410). Rolę uniwersytetu w tej sferze wzmacnia we współczesnych społeczeństwach fakt, iż „certyfikaty wiedzy”, w przeciwieństwie do praw własności lub dziedzicznego tytułu, nie są w nich kwestionowane, a szkoła akceptowana jest jako „uniwersalna droga do kariery” (por. Illich, 1971).

Może się wydawać, że japoński system egzaminów wstępnych przeczy zasa- dom, na których opierają się niższe szczeble szkolnictwa. Występuje tu swoisty paradoks: jednolitość i egalitaryzm są tak „zaprojektowane”, aby w punkcie kul- minacyjnym (egzamin) wyłonić elitę. Japończycy wierzą przy tym, że elita ta jest „kreowana” wyłącznie na podstawie „wysiłku” jednostek, dlatego też najlepsze uni- wersytety widziane są jako miejsce selekcji elity narodowej; istnieje przekonanie, że spośród wszystkich obywateli wybierani są – w sposób sprawiedliwy – najlepsi i to wyłącznie na podstawie „zmierzenia” włożonego przez nich (edukacyjnego) wysiłku. W związku z tym, jak twierdzi N. Glazer, „system edukacyjny wywołuje dużo mniej oburzenia niż można by oczekiwać” (Glazer, 1976: 844, 889).

## Zakończenie

Warto byłoby umieścić przedstawioną powyżej rekonstrukcję stratyfikacyjnej funkcji współczesnego uniwersytetu w kontekście polskim. Konieczne wyda- je się tutaj postawienie kluczowego pytania. W perspektywie „diagnostycznej” brzmi ono: czy współczesna edukacja polska służy znoszeniu czy pogłębianiu różnic społecznych?; tworzeniu elit czy celom egalitarnym? W perspektywie „pedagogiczno-moralnej” pytanie to można ująć następująco: jaka powinna być rola edukacji w procesach stratyfikacji społecznej? Zaprezentowany tekst może dostarczyć porównawczego kontekstu dla rozważań odnoszących się do sytuacji w Polsce.

## Literatura

- Bell D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York
- Blackledge D., Hunt B. (1985). *Sociological Interpretations of Education*. London
- Bock J. (1982). *Education and Development: A Conflict Meaning*. [W:] *Comparative Education*. Ed. P.G. Altbach, R.F. Arno, G.P. Kelly. New York
- Boylan R.D. (1993). *The Effect of the Number of Diplomas on Their Values*. „Sociology of Education” vol. 66
- Cicourel A., Kitsuse J. (1977). *The School as a Mechanism of Social Differentiation*. [W:] *Power and Ideology in Education*. Ed. J. Karabel, A. H. Halsey. New York
- Collins R. (1979). *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*. San Francisco
- Cylkowska-Nowak M. (2000). *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych*. Poznań-Toruń 2000
- Dolton P. J., Vignoles A. (1999). *Overeducation. Problem or not?* [W:] *Changing Relationships Between Higher Education and the State*. Ed. M. Henkel, B. Little. London
- Education and Society. A Reader* (1990). Ed. T.K. Dougherty, F. M. Hammack. San Diego
- Glazer N. (1976). *Social and Cultural Factors In Japanese Economic Growth*. [W:] *Asia's New Giant*. Ed. H. Oatrick, H. Rosovsky. Washington
- Gmerek T. (2001). *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. [W:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*. Poznań
- Hopper E. (1971). *Educational Systems and Selected Consequences of Patterns of Mobility and Non-Mobility in Industrial Societies: A Theoretical Discussion*. [W:] *Readings in the Theory of Educational Systems*. Ed. E. Hopper. London
- Huberman M. (1974). *Learning, Democratizing and Deschooling*. [W:] *Deschooling*. Ed. I. Lister. Cambridge
- Hurn C.J. (1985). *The Limits and Possibilities of Schooling*. Boston
- Husen T. (1974). *Talent, Equality and Meritocracy*. Hague
- Ichikawa S. (1984). *Japan*. [W:] *Educational Policy. An International Study*. Ed. J.R. Hough. London
- Illich I. (1971). *After Deschooling. What?* „Social Policy”, Sept./Oct.
- International Encyclopedia of Education*. (1994). Ed. T. Husen, T.N. Postlewaite. Oxford
- Japanese Education Today. A Report from the U.S. Study of Education in Japan*. (1987). Washington
- Kivinen O. (1997). *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*. „Higher Education in Europe” vol. XXII, no 4
- Kivinen O., Ahola S. (1999). *Higher Education as Human Risk Capital*. „Higher Education” no 38
- Kwieciński Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Olsztyn
- Melosiak Z. (1991). *Spoleczno-kulturowe funkcje egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie japońskie*. „Edukacja” nr 3
- Rohlen T.P. (1983). *Japan's High Schools*. Berkeley
- Thurow L. (1972). *Education and Social Policy*. „The Public Interest”
- Trow M. (1984). *The Analysis of Status*. [W:] *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. Ed. B.R. Clark. Berkeley

- Tsukada M. (1991). *Yobiko Life: a Study of the Legitimation Process of Social Stratification in Japan*. Berkeley
- Turner R.H. (1971). *Sponsored and Contest Mobility and the School System*. [W:] *Readings in the Theory of Educational Systems*. Ed. E. Hopper. London
- Ushioji M. (1986). *Gakureki Shakai no Tenkan*. Tokyo

## Academic Education and the Processes of Social Stratification

### Summary

When analyzing the social functions of the university it is hard not to approach the problem of the influence of academic education (and the degree) affecting the future of an individual, and in a broader context, the role of universities in the processes of social stratification. This article tackles these problems in several ways. First we have to gain insight into the meritocratic concept of the university. According to it, universities fulfill the role in the process of gaining “written statements and acknowledgments by an individual”. This concept recalls the notion that institutional education is the fastest and easiest way for people to climb the social ladder. Within the meritocratic society there exists a belief that educational degrees play two significant functions. The first one is based in the assumption that they divide “social prizes” such as prestige and employment. The other one they are a formal proof for the existence of an educated and qualified group of people (what could be used at the job market). These concepts are liberal in their ideas and prefer an “open society” within which an individual using its potential is a basic agent of mobility. Therefore it must be given a maximum of freedom to do so. It is quite clear that the concept of meritocracy fits into the widely criticized concept of the “human capital”. Therefore investing in young generations and their education is seen as a profitable enterprise and education as the most important factor of social change.

Meritocracy raises also the problem of credentialism. Thus it is validated to highlight this issue in the light of the critique of meritocracy pointed out by many credentialists. They criticize the value of social mobility and question the thesis that educational investments might pay off in the future. This applies for example to Randall Collins's book *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*, where six various types of credentialism are being distinguished. Nevertheless credentialism approaches do not empty the problem of relations between education and life success. There are many more views which might be used in explaining these paths of education. For example we might recall the Raftery-Hout hypothesis of the “maximally maintained inequality”, which says that in the history of education inequality was reconstructed on higher levels of education, what was an effect of mass scale of education. Thus upper social classes seek to reconsider ways to reestablish their own position in the new democratic reality. Another important concept of stratification had been brought by Ralph Turner, who had focused on the selective role of education and draws a line of the selection processes through the British and American society. Turner distinguishes two types of social mobility, which are a significant part of the social system and also constitute its characteristics.

A similar view is shared by the British sociologist E. Hopper, who thinks that the main instrument of selection is to regulate educational aspirations on various levels of education. Thus typical for meritocracy is the selection of the “best individuals” and that requires from the so-

ciety a careful reconsiderations of one's abilities. In this context the educational system provides the most important mechanism through which the mentioned aspirations are being regulated.

In analytical perspectives inequality in access to education seems to be inevitable, but it is always a result of a much broader socially conditioned inequalities. On the other hand many contemporary sociologists point out that the democratization of education brings paradoxically along also the phenomenon of inflation of degrees and "overeducation" of the society. Many researchers highlight the issue by pointing out the fact the there is no more a correlation of what job market needs and who are the universities alumni. This problem seems to be significant for modern societies where there is a growing lack of balance between aspirations awoken by the educational system and real possibilities provided by the degrees we are holding. Certainly we may assume that there might be a perfect fitting of the job market and the structure of the alumni, or even an unending expansion of education as a result of it's mass character. In the latter case we may expect again the inflation of degrees and a growing disappointment and frustration of young people, who will see the academic years as a waste of time. One way or another, there is no perfect solution of the problem. However, we can bring into the light the case of education in Japan where the process of social stratification gains a specific shape. According to S. Ichikawa, Japanese egalitarian character of higher education has brought an immense competition on the level of initial exams at universities. Therefore the mechanism of selection does function in Japan not as a process, but as a single act, in which the rivalry is associated not with the status as a student in general, but as a status of a particular university. The role of the university is being amplified in this case by the fact that the "certificates of knowledge" are not being questioned in contrast to every other kind of credential.

As a result of the above remarks a question has to be raised in the context of Polish educational system. Does the contemporary Polish education serve the lifting or preserving social differences and inequalities? Does it create elites or does it serve egalitarian purposes? In a pedagogical and moral perspective the mentioned questions might be summed up as a question regarding the role of education in the processes of social stratification.