

Krzysztof Wasielewski*

RÓŻNICE I PODOBIENSTWA BIOGRAFII
EDUKACYJNYCH MŁODZIEŻY W KRAJACH EUROPY
ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ – W KONTEKŚCIE
MODERNIZACJI IMITACYJNEJ SYSTEMÓW
OŚWIATOWYCH¹

Wprowadzenie

Nieczęsto podkreślaną (pomimo jej fundamentalnego znaczenia) konsekwencją zmiany ustroju społeczno-politycznego i otwarcia się na nowe trendy globalne jest imitowanie przez państwa i społeczeństwa transformujące się rozwiązań strukturalnych obecnych w zachodnich społeczeństwach. Nie inaczej jest i z kwestiami oświatowymi, zarówno w wymiarze wzorów samych struktur, jak i w kwestii dominujących wartości związanych z wykształceniem i edukacją. Jak pokazują różne analizy i badania (Antonowicz 2015; Dziedziczak-Foltyn 2014), zarówno te pierwsze, jak i drugie stanowią poniekąd naturalny element dyfuzji wzorców i norm społeczno-kulturowych. Jakkolwiek zmiany w edukacji (w strukturach, wartościach, postawach) w różnych krajach miały różne nasilenie, posiadały jednak pewną cechę wspólną, a mianowicie przybrały właściwie postać modernizacji imitacyjnej. Jej główną cechą był proces świadomego bądź nieświadomego powielania rozwiązań instytucjonalno-prawnych obecnych w krajach anglosaskich, który wraz z globalizacją postaw i wartości wobec edukacji przyczynił się do upodobnienia się biografii edukacyjnych młodzieży. Jest to istotne, bowiem przejście od społeczeństw komunistycznych do demokratycznych i rynkowych, mające swój indywidualny charakter w każdym z krajów, stworzyło również podobne „tło” socjalizacyjne młodego pokolenia, które sprzyjało

***Krzysztof Wasielewski** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie socjologia, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; zainteresowania naukowe: przemiany szkolnictwa wyższego, socjologia edukacji, nierówności społeczne; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1775-0011>; e-mail: kwasielewski@wp.pl

¹Artykuł został przygotowany w ramach projektu *Młodzież w krajach (post)komunistycznych – potencjał innowacyjny, nowe konteksty, nowe problemy i nowe wyzwania* finansowanego z funduszy NCN (grant Harmonia, no. UM0-2013/08/M/HS6/00430).

upodobnieniu się trajektorii edukacyjnych młodzieży. Zainteresowanie państwami postkomunistycznymi wynika z faktu, że na wspomniane procesy, mające charakter uniwersalny nałożyły się procesy w pewien sposób wyjątkowe – te związane z transformacją ustrojową (odchodzeniem od ustroju komunistycznego i gospodarki centralnie planowanej). Taka zmiana otworzyła zarazem systemy społeczne państw modernizujących się na całkowicie nowe wpływy globalne, zarówno te kulturowe, polityczne, jak i ekonomiczne, które właściwie z miejsca stały się w wielu z krajów wyznacznikiem kierunku nowych wzorów zachowań, stylów życia, postaw na rynku pracy, trendów demograficznych czy form nierówności itp. Niniejszy artykuł jest próbą wskazania istotnych podobieństw i różnic w kontekstach strukturalnych, kształtujących biografie edukacyjne młodzieży w wybranych krajach postkomunistycznych.

Podstawowym kryterium doboru krajów do analizy w artykule (i w projekcie, na bazie którego on powstał) (Szafraniec i in. 2017) był schemat systemów maksymalnie podobnych (Przeworski, Teune 1983). Potraktowaliśmy kraje postkomunistyczne jako specyficzną przestrzeń o wspólnym politycznym rdzeniu i podobnych cywilizacyjnych wyzwaniach, które jakkolwiek były podobne, wybrały różne ścieżki modernizacyjne i mają inne problemy do rozwiązania. Wśród analizowanych w niniejszym artykule krajów znajdują się: Bułgaria, Łotwa, Polska, Rumunia i Węgry.

W stronę imitacji zachodnich wzorców i wartości w obszarze edukacji

Transformacja ustrojowa wyznaczyła nowe kierunki i nowe cele przed systemami oświatowymi krajów postkomunistycznych. Skala, tempo oraz sposób i styl wprowadzanych zmian były i są zależne od specyfiki poszczególnych krajów (m.in. poziomu rozwoju gospodarczego czy stopnia dynamiki zmian ustrojowych). Wiązały się one przede wszystkim z przewartościowaniem zasadniczych idei i poglądów stojących u podstaw społeczeństwa socjalistycznego. Zastąpione zostały przez liberalizm i demokrację w sferze polityczno-gospodarczej oraz merytokrację w sferze wartości pożądanых oraz sposobów ich realizacji (zob.: Aslund 2000; Misztal 2000; Potulicka 2012). Na proces ten wpływ miało wiele czynników, m.in. odrzucenie przez społeczeństwo poprzedniego ustroju, formowanie się gospodarki liberalnej wraz z licznie powstającymi firmami prywatnymi, popyt na edukację i postrzeganie wykształcenia jako wysoko cenionej wartości (Antonowicz 2015; Kwiek 2016; Misztal 2000). Wszystkie te procesy wpłynęły na wzrost wskaźników skolaryzacyjnych.

W przypadku większości krajów Europy Środkowo-Wschodniej wraz

z odrzuceniem poprzedniego ustroju i obraniem wyraźnego kierunku zmian (ku demokracji i wolnemu rynkowi) nastąpiła adekwatna do nich korekta polityki oświatowej. Jej podstawowymi cechami wspólnymi były: odrzucenie mocno zideologizowanych programów kształcenia, położenie nacisku na nadrobienie luki edukacyjnej i cywilizacyjnej w odniesieniu do państw zachodnich poprzez podniesienie poziomu wykształcenia ogółu społeczeństwa, szerszy dostęp do edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia młodzieży z grup do tej pory marginalizowanych bądź nieuprzywilejowanych, dopuszczenie do funkcjonowania na rynku usług edukacyjnych (zwłaszcza w obrębie szkolnictwa wyższego) podmiotów prywatnych, stopniowe wprowadzanie regulacji wynikających z deklaracji bolońskiej, zmiany w finansowaniu edukacji powszechnej oraz szkolnictwa wyższego (dopuszczenie odpłatności za studia), zmiany w systemie edukacji powszechnej, tworzące podstawy do umasowienia studiów wyższych, poprawienie jakości kształcenia oraz wprowadzenie mechanizmów ją monitorujących. Pojawienie się nowych warunków oraz nowych reguł funkcjonowania oświaty przyczyniło się do procesów różnicowania się instytucji pod względem źródeł ich finansowania, jakości kształcenia, składu społecznego uczniów, a także możliwości kształtowania karier, jakie dawały swoim uczniom (Hadjar, Becker 2009; Herbst, Wojciuk 2014).

Wraz z transformacją ustrojową nacisk położono przede wszystkim na pluralizację edukacji (w tym jej częściową prywatyzację) oraz autonomię szkolnictwa wyższego (m.in. w Bułgarii, Polsce od 1990, w Rumunii od 1991 roku). Równoległe w tych krajach wprowadzano regulacje dotyczące prawa do bezpłatnej edukacji na wszystkich poziomach (m.in. Polska, Rumunia), prawa do edukacji w językach mniejszości (m.in. Polska, Rumunia, Węgry) oraz, nieco później, zmiany w zarządzaniu i finansowaniu oświaty (m.in. Bułgaria, Łotwa, Polska, Rumunia, Węgry), zmierzające do jego decentralizacji i dostosowania do nowych podziałów administracyjnych (np. Polska). W drugiej dekadzie transformacji zmiany w obszarze edukacji miały charakter zarówno zmian w strukturze systemu edukacji oraz programów kształcenia (m.in. Polska – 1999, Rumunia – 2003, Bułgaria – 2007), jak i wprowadzania mechanizmów zewnętrznej kontroli jakości i certyfikowania wiedzy uczniów (m.in. Bułgaria, Łotwa, Polska, Rumunia, Węgry) czy reformy kształcenia nauczycieli. Wraz z podpisaniem w 1999 roku Deklaracji Bolońskiej rozpoczął się w krajach europejskich również intensywny proces modernizacji szkolnictwa wyższego, obejmujący kształt studiów wyższych (system trzy stopniowy), sposób ich finansowania, kształt ścieżki kariery akademickiej, możliwość mobilności studentów i pracowników akademickich czy wprowadzanie Krajowych Ram Kwalifikacji.

Oczywiście w różnych krajach zmiany te miały różne nasilenie. Posiadały jednak pewną cechę wspólną, a mianowicie przybrały właściwie postać modernizacji imitacyjnej (zob.: Ziółkowski 2000; Żuk 2010). Jej główną cechą był proces świadomego bądź nieświadomego powielania rozwiązań instytucjonalno-prawnych obecnych w krajach anglosaskich. Ogólną specyfiką tego procesu było/jest to, że przejście od społeczeństw komunistycznych do demokratycznych i rynkowych, mające swój indywidualny charakter w każdym z porównywanych krajów, tworzy podobne środowisko socjalizacyjne młodego pokolenia, w znacznej mierze wyznaczone przez „zachodnie standardy”, traktowane jako punkt orientacyjny przemian zachodzących w krajach „postkomunistycznych” (zob. Szafraniec i in. 2017; Ziółkowski 1999, 2000). Wynikało to m.in. z faktu – jak zauważa Zdzisław Krasnodębski (2006) – że po 1989 roku tak rozumiana modernizacja była naturalnym powrotem do Europy. Przyjmowano bowiem założenie, że istnieje jeden powszechnie obowiązujący model demokracji i gospodarki rynkowej (zob.: Dziedziczak-Foltyn 2011a; Krasnodębski 2006). Takie postrzeganie modernizacji jako dążenia do nowoczesności utożsamianej z krajami rozwiniętego Zachodu jest w zasadzie nawiązaniem do opisu znanego z klasycznych koncepcji zmian społecznych – teorii modernizacji, neomodernizacji czy konwergencji (zob.: Krzysztofek, Szczepański 2005), akcentującej konieczność przystosowywania do określonego modelu demokracji i gospodarki rynkowej.

Zatem w pewnym uproszczeniu można pokusić się o stwierdzenie, że obserwowane w Polsce i w innych krajach postkomunistycznych mechanizmy determinujące biografie edukacyjne młodzieży są konsekwencją:

- wspólnych wcześniejszych doświadczeń społeczno-politycznych oraz edukacyjnych krajów będących w sferze wpływów byłego ZSRR;
- zbieżności kierunków transformacji ustrojowej – zmierzających ku demokracji i wolnemu rynkowi, niezależnie od tego, jak w poszczególnych krajach byłyby one definiowane;
- zbieżności zmian w gospodarce i na rynku pracy, mających wpływ na formowanie się zasad merytokratycznych i wolnorynkowych;
- zbieżności formowania się systemu wartości młodzieży, będących efektem procesów globalnych, dyfuzji kulturowej, mobilności społecznej, wzrostu znaczenia mediów i internetu i in.;
- zbieżności zmian w strukturze edukacyjnej, które w znacznej mierze miały charakter dostosowawczy/imitacyjny, wynikający z wejścia do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego;

- zbieżności dominującego trendu demograficznego, który zdeterminował postawy młodzieży i kształt polityki edukacyjnej;
- zbieżności procesów społecznych, będące efektem „potransformacyjnego głodu edukacyjnego”, którego swoistym *clue* było nadawanie wykształceniu wysokiej wartości, czego widocznym przejawem były m.in. wzrastające aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży.

Upodabnianie się struktur i wskaźników

Systemy oświatowe państw postkomunistycznych wraz z procesami modernizacyjnymi spotkał szereg znaczących zmian i reform. Ich głównym celem było zwiększenie współczynników skolaryzacyjnych w odpowiedzi na zapotrzebowanie na edukację i nowe kwalifikacje, zgłaszane ze strony młodzieży oraz gospodarki, dopasowanie systemu edukacji do nowych wyzwań cywilizacyjnych (społecznych, kulturowych i ekonomicznych) oraz polepszenie jakości kształcenia. Pierwszym celem systematycznie wprowadzanych zmian było wydłużanie obowiązkowego szkolnego dzieci (do 15.-18. roku życia) i w konsekwencji wydłużenie czasu trwania edukacji obowiązkowej (*duration of compulsory education*). Obowiązek szkolny najkrótszy jest na Węgrzech, gdzie wynosi 8 lat oraz w Rumunii, gdzie wynosi 10 lat. Najdłużej edukacja obowiązkowa trwa w Bułgarii, na Łotwie i w Polsce – 11 lat (World Bank 2015).

Drugim celem było zwiększenie współczynników skolaryzacyjnych na wszystkich szczeblach edukacji. Z danych Banku Światowego wynika, że naukę zarówno w szkole podstawowej (*primary*), jak i ponadpodstawowej (*secondary*) rozpoczynają właściwie wszystkie dzieci w analizowanych krajach. Poza systemem edukacji pozostaje niewielki odsetek uczniów – najwyższy na Węgrzech (3,9%), w Bułgarii (3,4%) oraz w Polsce (2,9%), a najniższy na Łotwie 1,5%. Wskaźniki w tym obszarze pomiędzy 1995 a 2013 rokiem poprawiły się nawet kilkukrotnie we wszystkich krajach (World Bank 2015).

Na bardzo wysokim poziomie, sięgającym nawet 90%, są współczynniki skolaryzacyjne w grupie wiekowej odpowiadającej edukacji ponadgimnazjalnej (czyli w wieku 15-19 lat). Na Łotwie wynoszą 94%, w Polsce 90%, na Węgrzech 87%. Okres modernizacji systemów edukacyjnych cechował znaczący wzrost tych wskaźników (w latach 1995-2013 – od 12-23 pp.). Było to przede wszystkim konsekwencją wysokich aspiracji edukacyjnych młodzieży oraz zwiększenia nakładów na edukację (OECD 2015). Specyfikę krajową szkolnictwa ponadgimnazjalnego widać w znaczących różnicach jeżeli chodzi o profile kształcenia. Szkolnictwo ponadgimnazjalne najmniej „uzawodowione” jest na Węgrzech, gdzie aż 74% uczniów podejmuje naukę w szkolnictwie ponadgimnazjalnym w ramach profilu mającego charakter ogólny oraz

na Łotwie – 62%. Najmniejszy odsetek młodzieży uczęszczających do klas o profilu ogólnym jest w Bułgarii – 48%, w Polsce – 47% oraz w Rumunii – 44% (OECD 2015, s. 317).

Jakkolwiek różnice w powyższych wskaźnikach są znaczące (pomiędzy Węgrami a Polską wynosi aż 27 pp) to dostrzec możemy kilka wspólnych cech, w jakich kształtowały się biografie młodzieży w analizowanych krajach. Po pierwsze, boom edukacyjny, którego konsekwencją było zwiększenie wskaźników skolaryzacyjnych na wszystkich poziomach i we wszystkich krajach postkomunistycznych. Po drugie, skręt humanistyczny, którego przejawem była dominacja kształcenia ogólnego nad zawodowym w szkołach średnich oraz społeczno-ekonomicznego nad techniczno-przyrodniczym w przypadku kształcenia w szkołach wyższych. Po trzecie, zmiana powyższego trendu (ku orientacji zawodowej) nastąpiła dopiero wraz z nasyceniem rynku pracy absolwentami wyższych uczelni. To efekt m.in. pragmatyzacji świadomości uczniów i postępującej inflacji wykształcenia ogólnego, w tym akademickiego, w czasach głębokiego niżu demograficznego, a także pojawienia się nowych źródeł finansowania z UE przeznaczonych na programy kształcenia zawodowego (Szafranec 2011, s. 98).

Z ogólnymi zmianami w poziomie wskaźników skolaryzacyjnych (i aspiracji edukacyjnych) korespondują te, dotyczące uczniów decydujących się na opuszczenie systemu edukacji (*early school leavers*). Okazuje się bowiem, że im wyższe wskaźniki skolaryzacji na poziomie szkolnictwa wyższego (i bardziej rozbudowany system kształcenia ponadgimnazjalnego), tym niższe wskaźniki dotyczące uczniów opuszczających system oświatowy. Z danych Eurostatu wynika, że najniższe wskaźniki opuszczających system edukacji w wieku 18-24 lat ma Polska – wynoszą 5,4% i są stabilne od kilkunastu lat. Nieco wyższe są udziałem Łotwy – 8,5%, Węgier – 11,4% oraz Bułgarii – 12,9%. Wysoki odsetek młodzieży opuszczających system edukacji ma Rumunia – 18,1%. Wskaźnik ten nie uległ znaczącej zmianie pomiędzy rokiem 2005 i 2014. Znaczący progres (czyli zmniejszenie odsetka młodzieży opuszczającej system oświatowy w wieku 18-24 lat) pomiędzy rokiem 2005 a 2014 odnotowały Bułgaria – spadek o 7,5pp i Łotwa – spadek o 6,9pp (zob.: Eurostat). Specyfika młodzieży wczesnie kończącej edukację polega przede wszystkim na tym, że jest to grupa potencjalnie skazana na wykluczenie. Dotyczy to szczególnie tych krajów, w których problem *early school leavers* powiązany jest w bezpośredni sposób z mniejszościami etnicznymi. W przypadku Węgier zwraca się uwagę na specyfikę edukacji mniejszości romskiej i procesy autoselekcji, które finalnie sprawiają, że trajektoria edukacyjna, a następnie zawodowa tej grupy młodzieży prowadzi ją do społecznego wykluczenia (Kertesi, Kezdi 2011). Z kolei w Bułgarii aż 20,9% młodzieży

romskiej w wieku 15-29 lat jest analfabetami (*illiterate*) lub nie ukończyło żadnego formalnego poziomu wykształcenia, a jedynie 0,3% udało się zdobyć wyższe wykształcenie (NSI 2011). Problem wykluczenia edukacyjnego mniejszości etnicznych i narodowych dotyczy (jakkolwiek w mniejszej skali ze względu na większą homogeniczność społeczeństwa) również Polski.

Idziemy razem – czyli przemiany szkolnictwa wyższego

We wszystkich analizowanych państwach rozrost – na początku lat 90. – systemu szkolnictwa wyższego był właściwie spontaniczny. Był to skutek splecionych nacisków społecznych, demograficznych, ekonomicznych i politycznych na systemy edukacyjne tych państw (Goastellec 2008). W ich efekcie podjęto decyzję o wyznaczeniu określonego kierunku zmian w edukacji (imitującego systemy szkolnictwa wyższego zachodniego), nie przewidując do końca ich skali oraz społeczno-edukacyjnych konsekwencji (Dziedziczak-Foltyn 2011b). Obszar szkolnictwa wyższego był prawdopodobnie tym, który zarówno w wymiarze strukturalnym, jak i organizacyjnym zmienił się najbardziej. Kluczowe zmiany związane były przede wszystkim z pluralizacją systemu szkolnictwa wyższego (w tym prywatyzacją) oraz otwarciem się uczelni na młodzież z grup społecznych do tej pory marginalizowanych. Równoległe następowały jednak procesy wewnętrznego różnicowania się szkolnictwa wyższego. Obok uczelni dostępnych dla wszystkich, zaczęły powstawać również uczelnie elitarne (swoiste obszary społecznej ekskluzji) skupiające wyraźnie częściej młodzież o określonym pochodzeniu społecznym, np. wielkomijską czy tą pochodzącą z klasy średniej i wyższej, zlokalizowane zazwyczaj w metropoliach i regionach o bardzo wysokim stopniu zamożności i rozwoju społeczno-gospodarczego, np. Warszawa, Bukareszt, itp. (zob.: Dragoi, Iamandi 2008; Wasielewski 2013).

Wyraźną korektę polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego wprowadziły dopiero reformy „wymuszone” w krajach europejskich przez proces bolenizacji szkolnictwa wyższego (Curaj, Scott, Vlasceanu, Wilson 2012; Boyadjieva, Ilieva-Trichkova 2016; Epuran, Gârdan, Gârdan, Tescaşiu 2016). Procesy zapoczątkowane przez „deklarację bolońską” stały się wyznacznikiem nowych standardów w europejskim szkolnictwie wyższym. Adaptację swoich struktur i procedur obowiązujących w szkolnictwie wyższym podjęły wszystkie spośród analizowanych krajów. Efektem tych procesów był dynamiczny wzrost liczby szkół wyższych oraz liczby przyjmowanych przez nie studentów. We wszystkich krajach wskaźniki skolaryzacji w grupie wiekowej odpowiadającej poziomowi szkolnictwa wyższego przekraczają obecnie 50%, a dynamika zmiany od początku transformacji ustrojowej jest nawet kilkukrotna.

Tak intensywne zmiany w szkolnictwie wyższym nie byłyby możliwe, gdyby nie otwarcie się uczelni na kierunki społeczno-ekonomiczne, pedagogiczne czy humanistyczne (*Social Sciences, Business and Law, Education or Humanities and Art*). To studenci tych kierunków stanowią niemal 60% ogółu studiujących we wszystkich analizowanych krajach. Struktura podejmowanych przez młodzież w krajach postkomunistycznych kierunków studiów jest odzwierciedleniem stanu ich gospodarki [im silniejsza, tym większy odsetek osób kształcących się na kierunkach ścisłych i technicznych (*Science and Engineering, Manufacturing and Construction*)] oraz instytucji szkolnictwa wyższego (im większy segment prywatny, tym wyższy odsetek studentów nauk społecznych). Z danych Banku Światowego (2015) wynika, że pomiędzy rokiem 2000 a 2013 – czyli wraz ze wzrostem gospodarczym – swoją popularność wśród młodzieży zwiększyły wszystkie grupy kierunków, za wyjątkiem wspomnianych kierunków społeczno-ekonomicznych oraz pedagogicznych, a także rolniczych. Zmiany obserwowane na przestrzeni ostatnich 25 lat wskazują na wyrównywanie się proporcji studiujących na poszczególnych kierunkach. Nadmienić jednak trzeba, że to w równym stopniu efekt działań celowych prowadzonych przez państwo (np. promocji kierunków ścisłych i technicznych), większej świadomości młodych ludzi co do rynkowej wartości poszczególnych kierunków studiów, jak i procesów demograficznych, które korygują zbyt liberalną politykę w obrębie szkolnictwa wyższego.

Zmiany w postrzeganiu wykształcenia

Właściwie we wszystkich analizowanych krajach postkomunistycznych młodzież cechuje wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. Przejawia się on zarówno na poziomie deklaracji, jak i rzeczywistych decyzji i wyborów edukacyjnych. W krajach europejskich dynamika wzrostu aspiracji edukacyjnych szczególnie widoczna była mniej więcej w okresie 2005-2010, czyli do momentu, kiedy nasyceniu osobami z wyższym wykształceniem uległ rynek pracy, a w systemie oświatowym odczuwalne były pierwsze efekty niżu demograficznego. W tym okresie wzrost aspiracji edukacyjnych wśród młodzieży i ich rodziców odnotowywały sondaże m.in. w Bułgarii, gdzie młodzież swoje dążenie do wyższego wykształcenia motywowała chęcią poprawy swoich szans na rynku pracy (znalezienie lepiej płatnej pracy i prestiżowego zawodu), a badania i wskaźniki odnotowywały zwiększone zainteresowanie młodzieży nie tylko formalnym wykształceniem, ale również chęcią opanowania języka obcego, technologii komputerowej czy zdobywania dodatkowych umiejętności i wiedzy poprzez edukację nieformalną (Mitev, Matev 2005, s. 19-30); na Łotwie – gdzie dla 66% młodych Łotyszy najważniejszym

celem, wartością, do której dążą było uzyskanie dobrego wykształcenia (najwyższe wskazanie) (zob.: Youth 2013) czy w Polsce, gdzie w 2017 roku, aż 86% Polaków uważało, że warto zdobywać wykształcenie (CBOS 2017).

Niezależnie od kraju pochodzenia, chęć zdobycia wyższego wykształcenia motywowany jest znalezieniem dobrze płatnej i najlepiej prestiżowej pracy. Ten czynnik stoi też u podstaw postaw rodziców, widzących w edukacji swoich dzieci szansę na uzyskanie społecznego i materialnego awansu. Równolegle jest on jednak poważnym źródłem troski w wielu krajach, w sytuacji, gdy dobrego wykształcenia nie udałoby się dzieciom zapewnić. Z badań przeprowadzonych w ramach World Value Survey w latach 2011-2013 wynika, że niemożność zapewnienia dobrego wykształcenia dzieciom jest powodem do troski przede wszystkim w Rumunii – 49,1% oraz w Polsce – 40,8% (WVS).

Jeżeli chodzi o konkretne wybory edukacyjne, to kluczowymi wskaźnikami są te dotyczące skolaryzacji młodzieży w szkołach maturalnych (dających możliwość po ich ukończeniu podjęcia studiów wyższych) oraz sama decyzja o kształceniu w wyższych uczelniach. Większość młodzieży uczy się w szkołach dających szansę na podjęcie dalszej edukacji, w tym na wyższych uczelniach. W Polsce odsetek ten przekracza 80% ogółu uczących się w szkołach tego typu (*Oświata* 2016). Podobna sytuacja jest obserwowana w Bułgarii, gdzie aż 70% uczniów szkół średnich kontynuuje edukację (Ilieva-Trichkova, Boyadijewa 2014). Popyt na studia wyższe i wysokie aspiracje edukacyjne młodzieży potwierdzają dane dotyczące szkolnictwa wyższego. Z tych zawartych w raporcie *Education at Glance* (2015) wynika, że w większości analizowanych krajów postkomunistycznych dalsze kształcenie na wyższych uczelniach podejmuje aż trzy czwarte absolwentów szkół maturalnych (na Łotwie – 78%, w Polsce – 78% czy na Węgrzech – 68%) (zob.: OECD 2015). Z kolei w Rumunii wraz z niżem demograficznym, inflacją wartości wyższego wykształcenia i nasyceniem rynku pracy absolwentami studiów wyższych wskaźnik podejmujących studia wyższe gwałtownie spadł – z 52% w 2008 roku do 27% w 2013 roku (OECD 2015).

Wybory edukacyjne a kwestia nierówności

Zmiany w edukacji, jakkolwiek znaczne i efektywne w odniesieniu do jej jakości i redukcji obszarów deprywacji edukacyjnej, nie przyczyniły się do likwidacji zasadniczych barier i nierówności. Wynika to z faktu, że są one warunkowane znacznie bardziej przez kapitał społeczno-kulturowy i status ekonomiczny rodziny pochodzenia i makrospołeczne uwarunkowania niż przez kształt systemu edukacyjnego.

Jak pokazują statystyki UNDP (2016), poziom nierówności edukacyj-

nych (mierzonych dystrybucją lat edukacji) jest podobny we wszystkich krajach postkomunistycznych. Najwyższe nierówności edukacyjne są obecne w Bułgarii, Polsce i Rumunii, a najniższe na Węgrzech. Poziom nierówności jest na ogół związany z poziomem rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju oraz średnią długością trwania edukacji (zob.: tabela 2).

Tabela 2

Nierówności edukacyjne w krajach modernizujących się

Pozycja w rankingu HDI	Kraj	Human Development Index (HDI – Indeks Rozwoju Społecznego)	Średnia liczba lat nauki szkolnej	Spodzie- wana liczba lat nauki szkolnej	Nierówności edukacyjne
		Wartość	(lata)	(lata)	%
		2013	2012	2012	2013
Kraje z bardzo wysoką wartością wskaźnika rozwoju społecznego					
35	Polska	0,834	11,8	15,5	5,6
43	Węgry	0,818	11,3	15,4	3,5
48	Łotwa	0,810	11,5	15,5	3,6
Kraje z wysoką wartością wskaźnika rozwoju społecznego					
54	Rumania	0,785	10,7	14,1	5,0
58	Bułgaria	0,777	10,6	14,3	5,8

Źródło: Human Development Index, UNDP (na podstawie badania gospodarstw domowych z wykorzystaniem indeksu nierówności Atkinsona), <http://hdr.undp.org/en/countries> [data dostępu: 14.08.2016].

Pojawiły się jednak procesy ukazujące bardziej złożony kształt nowych trajektorii edukacyjnych i nierówności edukacyjnych. Systemy oświatowe zaczęły się bardzo mocno wewnętrznie różnicować. Było to spowodowane zarówno upowszechnieniem i umasowieniem kształcenia na wszystkich poziomach, zmianami strukturalnymi w oświacie, jak i urynkowaniem edukacji (m.in. pojawieniem się w systemie oświatowym podmiotów prywatnych, walką o ucznia/studenta). W konsekwencji na wszystkich poziomach edukacji (począwszy od przedszkoli, kończąc na wyższych uczelniach) określone trajektorie w mniej lub bardziej subtelny sposób kształtują skład społeczny uczniów (i ich szanse na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego). Dobrze ilustrują

to wyniki badań PISA, mierzących osiągnięcia edukacyjne uczniów, którym udało się przezwyciężyć ograniczenia i trudności (*resilient students*) wynikające z własnego pochodzenia (niski status społeczno-ekonomiczny) i odnieść sukces w szkole (mierzony wynikami PISA). Z jednej strony wskaźnik ten pokazuje systemową jakość kształcenia szkoły przez jej zdolność do przezwyciężenia różnic klasowych (i niemarnowania talentów z biednych rodzin), z drugiej zaś wskazuje na relatywną egalitarność systemu edukacyjnego (strukturalną otwartość), w którym istnieje realna szansa na awans społeczny dzięki wykształceniu.

Szczególnie niskie wskaźniki zanotowano w Bułgarii i Rumunii. W krajach tych odsetek uczniów osiągających sukces edukacyjny mimo niekorzystnych warunków społecznego pochodzenia wynosi zaledwie 2-3%. Wskaźniki te można zinterpretować na niekorzyść systemów edukacji, które są strukturalnie zamknięte na uczniów wywodzących się z niższych klas społecznych, ale też nieefektywne w przekazywaniu wiedzy. Tym samym utrwalają podziały społeczne oparte na podziale klasowym i ograniczają szanse na awans społeczny znacznej grupie młodzieży. Nieco lepsze wskaźniki charakteryzują Polskę (8,4%) i Łotwę (6,4%) (OECD 2013).

Wyniki różnych badań (również tych monograficznych prowadzonych w krajach postkomunistycznych) dowodzą, że jakkolwiek wzrosły szanse na zdobycie wyższego wykształcenia przez młodzież wywodzącą się z klas niższych i grup marginalizowanych, to jednocześnie różnice pomiędzy poszczególnymi segmentami struktury społecznej pozostały wciąż wyraźne. Bułgarię wśród analizowanych krajów wyróżniają największe nierówności w dostępie do wykształcenia (Eurydice 2012; Ilieva-Trichkova, Boyadjieva 2014).

Wciąż spore różnice w dostępie do edukacji oraz w trajektoriach edukacyjnych w większości analizowanych krajów występują pomiędzy poszczególnymi regionami oraz obszarami wiejskimi i miejskimi. Najbardziej uprzywilejowani są mieszkańcy metropolii i dużych miast. Tendencje te w krajach postkomunistycznych mają w zasadzie charakter uniwersalny (zob.: Szafraniec, Szymborski, Wasielewski 2017).

Znaczącym obszarem zróżnicowań jest również ten związany z płcią. Przyglądając się proporcjom obecności dziewcząt i chłopców na poszczególnych szczeblach kształcenia, zwraca uwagę względna stabilność indeksu równowagi płciowej (*gender parity index*) na poziomie szkolnictwa podstawowego (*primary*) i średniego (*secondary*). Oznacza to, że na poziomie ogólnym na pierwszych dwóch szczeblach systemu edukacji wzory karier edukacyjnych są względnie podobne zarówno u dziewcząt, jak i chłopców. Proces ten różnicuje się „dopiero” na poziomie szkolnictwa wyższego. Wy-

rażnie widać znacząco wyższą reprezentację kobiet na wyższych uczelniach. Najbardziej korzystne wskaźniki dla kobiet charakteryzują Polskę i Łotwę (w których wskaźnik GPI wynosi 1,5), a następnie Bułgarię i Węgry, gdzie analogiczny wskaźnik wynosi 1,3 (World Bank 2015).

Jakkolwiek statystyki dotyczące wykształcenia na poziomie ogólnym są bardzo korzystne dla kobiet, to na poziomie konkretnych decyzji edukacyjnych, wzorów podejmowania określonych typów i kierunków studiów, a także korzyści wynikających z posiadanego wykształcenia na rynku pracy (alokacja w strukturze zawodowej, poziom dochodów, zajmowane stanowiska) statystyki nie są już tak korzystne (Bieri i in. 2016). Choć współczesna edukacja coraz częściej łamie dotychczas obowiązujące stereotypy, kobiety wciąż podejmują studia na kierunkach prowadzących do zawodów typowo kobiecych, m.in. administracja, edukacja, służba zdrowia czy usługi. Są to zazwyczaj kierunki, które nie zapewniają wysokich dochodów i pozycji zawodowych. Istnieją też znaczne różnice w oczekiwaniach rodziców odnośnie do karier swoich dzieci w zależności od ich płci. Obszar STEM (*science, technology, engineering, maths*) jest szczególnie preferowany wśród rodziców dla chłopców, a nie dziewcząt. Największe różnice występują w obszarze krajów europejskich, na Węgrzech (33 pp. różnicy) (OECD 2015).

Różnice te to efekt warunkowany przez kulturowo definiowane role płciowe, głęboko zakorzenione w konserwatywnym modelu wychowania, związanym również z mniejszościami etnicznymi. Wszystkie te dysproporcje we wzorach karier edukacyjnych dziewcząt i chłopców oraz kulturowy model postrzegania określonych ról zawodowych adekwatnie do roli płciowej mają swoje przełożenie na późniejsze wzory karier zawodowych i zakorzenienie w społeczno-zawodowej strukturze.

Podsumowanie

Opisywane wskaźniki i tendencje świadczą o postrzeganiu przez młodzież w krajach postkomunistycznych wykształcenia jako wartości społecznie cennej i pożądanej, która wpisała się w naturalny sposób w ich biografię życiową. Dostrzegana zbieżność w postawach młodzieży (m.in. konkretne wybory edukacyjne, aspiracje edukacyjne), wydaje się być konsekwencją podobnego kontekstu socjalizacyjnego w sytuacji uniwersalnego, zestandaryzowanego przekazu globalnego oraz podobieństwa struktur edukacyjnych i regulacji prawnych.

Jakkolwiek w obszarze szeroko rozumianej edukacji zmianie podlegały zarówno struktury organizacyjne (m.in. struktura systemu oświatowego, sieć szkół, mechanizmy finansowania czy system ewaluacji), jak i postawy młodzieży wobec edukacji, (m.in. znacząco wzrosły aspiracje edukacyjne

i poziom wykształcenia), to miały one postać modernizacji imitacyjnej (powielania rozwiązań i postaw znanych z krajów anglosaskich). Proces ten skutkował zasadniczą zgodnością trendów w analizowanych krajach postkomunistycznych, jak i podobieństwem problemów związanych m.in. ze strukturotwórczą rolą systemów edukacyjnych, a tym samym określonym (zazwyczaj zbieżnym) kształtem trajektorii edukacyjnych i mechanizmami ich konstruowania.

Literatura

- ANTONOWICZ D. (2015), Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- ASLUND A. (2010), Jak budowano kapitalizm? Transformacja Europy Środkowej i Wschodniej, Rosji i Azji Środkowej, Wydawnictwo FOR, Warszawa.
- BIERI F., IMDORF CH., STOILOVA R., BOYADJIEVA P. (2016), The Bulgarian educational system and gender segregation in the labour market, „European Societies”, vol. 18, s. 158-179.
- BOYADJIEVA P., ILIEVA-TRICHKOVA P. (2016), Expansion of Higher Education and Graduate Employability: Data and Insights from Central and Eastern Europe, In V. Delteil & V. Kirov Labour and Social Transformation in Central and Eastern Europe: Europeanization and Beyond, Routledge.
- CBOS (2017), Czy warto się kształcić? Komunikat z badań 62/2017, CBOS, Warszawa.
- CURAJ A., SCOTT P., VLASCEANU L., WILSON L., (RED.) (2012), European higher education at the cross roads: between the Bologna Process and national reforms, Springer, Dordrecht, Heidelberg, N. Y.
- DRĂGOI M. C., IAMANDI I. E. (2008), State and Non-State Economic Tertiary Education in Romania. A Comparative Approach, [w]: Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i Unii Europejskiej – stan obecny i perspektywy rozwoju, red. T. Białas, Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu, Gdynia.
- DZIEDZICZAK-FOLTYN A. (2011a), Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2(38).
- DZIEDZICZAK-FOLTYN A. (2011b), Modernizacja społeczno-gospodarcza a szkolnictwo wyższe w Polsce w pryzmie strategii imitacyjnej, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni”, nr 16, s. 32-46.

- DZIEDZICZAK-FOLTYN A. (2014), Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1-2 (43-44).
- EPURAN G., GÂRDAN I. P., GÂRDAN D. A. AND TESCAȘIU B. (2016), Modernisation of Higher Education in the Context of European Integration – A Comparative Analysis, „Amfiteatru Economic”, 18(42), s. 351-368.
- EUROPEAN COMMISSION (2014), Education and Training Monitor 2014. doi: http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf. [data dostępu: 14.08.2016].
- EUROSTAT (dane z różnych lat), Internetowa baza danych. doi: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database> [data dostępu: 14.08.2016].
- EURYDICE (2012), The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels.
- GOASTELLEC G. (2008), Changes in Access to Higher Education: From Worldwide Constraints to Common Patterns of Reform?, [w:] The Worldwide Transformation of Higher Education. International Perspectives on Education and Society, red. David Baker, Volume 9, s. 1-28, Emerald Group Publishing Limited, UK.
- HADJAR A., BECKER R. (RED.) (2009), Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and the US. Theoretical Approaches and empirical findings in comparative perspective, Haupt, Bern – Stuttgart – Wien.
- HERBST M., WOJCIUK A. (2014), Common Origin, Different Paths. Transformation of Education systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland, GRINCOH Working Paper Series, Paper No. 4.07.
- ILLIEVA-TRICHKOVA P., BOYADJIEVA P. (2014), Dynamics of inequalities in access to higher education: Bulgaria in a comparative perspective, „European Journal of Higher Education”, 4(2), s. 97-117.
- KERTESI G., KEZDI G. (2011), Roma employment in Hungary after the post-communist transition, „Economics of Transition”, nr 19(3), s. 563-610.
- KRASNODEBSKI Z. (2006), Modernizacja po polsku, [w:] Drogi do nowoczesności. Idea modernizacji w polskiej myśli politycznej, red. J. Kloczkowski, M. Szuldrzyński, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków.
- KRZYSZTOFEK K., SZCZEPAŃSKI M. (2005), Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

- KWIEK M. (2016), From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era): A National Counter-Trend in a Global Context, [w:] Higher Education, Stratification and Workforce Development, red. S. Slaughter, B.J. Taylor, Higher Education Dynamics 45, Springer International Publishing Switzerland. DOI 10.1007/978-3-319-21512-9_16
- MISZTAŁ B. (2000), Prywatyzacja wyższego wykształcenia w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej, [w:] Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce, pod red. tegoż, Universitas, Kraków.
- MITEV P.-E., MATEV A. (2005), The New Young. Sociological Aspects, [w:] The New Young. Bulgarian Youth and European Perspective, red. P.-E. Mitev, East-West, Sofia, s. 15-132.
- NSI (2011), Bulgaria Population and Housing Census 2011, Vol.1 Population, Book 2 Demographic and Social Characteristics, s. 194-195.
- OECD (2015), Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en> [data dostępu: 14.08.2016].
- OŚWIATA i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017, GUS, Warszawa.
- POTULICKA E. (2012), Przemiany w analizowanych krajach na tle tendencji ogólnoeuropejskich, [w:] Systemy edukacji w krajach europejskich, red. E. Potulicka, D. Wildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- PRZEWORSKI A., TEUNE H. (1983), Badania porównawcze – dobór systemów do badań, [w:] Logika analizy socjologicznej. Wybór tekstów, red. A. Sułek, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- SZAFRANIEC K. (2011), Młodzi 2011, KPRM, Warszawa.
- SZAFRANIEC K., DOMALEWSKI J., WASIELEWSKI K., SZYMBORSKI P., WERNEROWICZ M. (2017), Zmiana warty. Młode pokolenia a transformacje we wschodniej Europie i Azji, Scholar, Warszawa.
- SZAFRANIEC K., SZYMBORSKI P., WASIELEWSKI K. (2017), Between the School and Labour Market. Rural Areas and Rural Youth in Poland, Romania and Russia, „Eastern European Countryside”, nr 23.
- UNDP (1990-2014), Human Development Reports. doi: <http://hdr.undp.org/en/composite/trends> [data dostępu: 14.08.2016].
- WASIELEWSKI K. (2013), Młodzież wiejska na uniwersytecie – droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

- WORLD BANK (2015), World Development Indicators. Dostępne na stronie: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2\&country=\&series=SE.PRM.CMPT.ZS\&period=> [data dostępu: 14.08.2016].
- WORLD Value Survey Database. Wave 5. doi: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWVL.jsp> [data dostępu: 16.07.2016].
- YOUTH in Latvia 2008-2013: Activity, Mobility, Participation. Ministry of Education and Science of Republic of Latvia. (2013), [Jaunieši Latvijā 2008-2013: Aktivitāte, Mobilitāte, Līdzdalība. LR Izglītības un Zinātnes ministrija, 2013] http://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/Jauniesi_Latvija_2008-2011 [data dostępu: 14.08.2016].
- ZIÓŁKOWSKI M. (1999), O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego, [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany: mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji.*, red. P. Sztompka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, Kraków.
- ZIÓŁKOWSKI M. (2000), *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- ŻUK P. (2010), *Modernizacja imitacyjna w warunkach społeczeństwa półperyferyjnego – refleksje socjologiczne o przemianach systemowych w Polsce*, [w:] „*Studia i Prace Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*”, nr 12, s. 91-100.

Krzysztof Wasielewski

**DIFFERENCES AND SIMILARITIES IN EDUCATIONAL
BIOGRAPHIES OF YOUTH IN THE COUNTRIES OF CENTRAL
AND EASTERN EUROPE – IN THE CONTEXT OF IMITATIVE
MODERNISATION OF EDUCATION SYSTEMS**

Keywords: educational biographies, youth, imitative modernization, post-communist countries.

The article identifies the main directions of changes in the philosophy of education and their structural consequences for educational biographies of the young generation. The directions are a reaction to the change of the socio-political system and to the dominant global trends. Simultaneously, the authors take into consideration the process of imitating structural solutions existing in Western societies for a long time. The main aim of the article is to identify major similarities and differences typical of the countries undergoing similar developments, the common denominator for which is the collapse of communism. Any changes in education (in structures, values and attitudes) in these varied in intensity, however, they had a common feature, namely they took the countries form of imitative modernization. The main feature of this modernization was imitating the institutional and legal solutions applied in Anglo-Saxon countries. The process of imitation combined with the globalization of values and attitudes towards education contributed to the alignment of the frames within which youth's educational biographies are created.

Krzysztof Wasielewski

**RÓŻNICE I PODOBIENSTWA BIOGRAFII EDUKACYJNYCH
MŁODZIEŻY W KRAJACH EUROPY ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ –
W KONTEKŚCIE MODERNIZACJI IMITACYJNEJ SYSTEMÓW
OŚWIATOWYCH**

Słowa kluczowe: biografie edukacyjne, młodzież, modernizacja imitacyjna, kraje post-komunistyczne.

Artykuł wskazuje główne kierunki zmian w filozofii kształcenia i ich konsekwencje strukturalne dla biografii edukacyjnych młodego pokolenia, będące reakcją na zmianę ustroju społeczno-politycznego i dominujące trendy globalne. Uwzględniono tutaj proces imitowania rozwiązań strukturalnych obecnych już od dawna w zachodnich społeczeństwach. Zasadniczym jego celem jest próba wskazania istotnych podobieństw i różnic, będących

udziałem krajów przechodzących podobną drogę rozwojową, której wspólnym mianownikiem było odrzucenie komunizmu. Jakkolwiek zmiany w edukacji (w strukturach, wartościach, postawach) w różnych krajach miały różne nasilenie, posiadały jednak pewną cechę wspólną, a mianowicie przybrały właściwie postać modernizacji imitacyjnej. Jej główną cechą był proces powielania rozwiązań instytucjonalno-prawnych obecnych w krajach anglo-saskich, który wraz z globalizacją postaw i wartości wobec edukacji przyczynił się do upodobnienia się ram tworzenia się biografii edukacyjnych młodzieży.