

Krystyna Szafraniec  
Instytut Socjologii UMK w Toruniu

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Anny Datko:  
„Społeczna wartość wyższego wykształcenia”,  
napisanej pod kierunkiem dr hab. Krzysztofa Podemskiego, prof. UAM  
Poznań 2014, Instytut Socjologii UAM, ss. 370.**

Społeczna wartość wyższego wykształcenia, zapewne jak kilka innych społecznych fenomenów, jest zagadnieniem tyle oczywistym, co badawczo niedorozpoznany. Nie tylko dlatego, że współcześnie (wy)kształcenie ulega bardzo dynamicznym zmianom, lecz również dlatego, że rzadko bywa jako przedmiot badań problematyzowane. Zadania tego podjęła się mgr Anna Datko. Przygotowała ona rozprawę doktorską, gdzie na tle globalnych i lokalnych (polskich) przeobrażeń instytucjonalnych w systemie edukacji ukazany został społeczny odbiór wyższego wykształcenia w grupach i środowiskach pozostających w różnych (bezpośrednich i pośrednich) relacjach wobec kształcenia akademickiego. Praca ma charakter monografii problemowej bazującej na rozbudowanym badaniu empirycznym, które mgr Datko przeprowadziła w ramach projektu sfinansowanego ze środków NCN (grant w konkursie Preludium 2: DEC-2011/03/N/HS6/02036).

Doktorantka zadaje - trywialne na pozór - pytanie o to, jak w społecznej świadomości funkcjonuje wykształcenie. Punktem wyjścia w formułowaniu własnego problemu badawczego jest wprowadzone (za Markiem Ziółkowskim) rozróżnienie wartości i interesów, pozwalające dostrzec - na skutek zmian w polskiej edukacji wyższej po 1989 roku, jak i wskutek ekspansji trendów globalnych wynikających z realizacji idei społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy - przesuwanie się punktu ciężkości w stronę utylitarniej i instrumentalnej wartości wykształcenia. Pani Datko formułuje dwie hipotezy: 1/ o dysonansie między deklarowanym przez Polaków znaczeniem wyższego wykształcenia a praktyką związaną z jego zdobywaniem i posiadaniem oraz 2/ o zaniku autotelicznej wartości wykształcenia w pokoleniu urodzonym w latach 80. i 90. XX wieku, które było poddane kształceniu akademickiemu już według nowych, po-nowoczesnych reguł. W efekcie postawiła sobie trzy pytania badawcze: 1/ o realną wartość wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej (gdzie wykorzystuje znaną opozycję wartości uznawanych, lecz nie

odczuwanych); 2/ o czynniki wpływające na jego wartościowanie i 3/ o to co zmienia znaczenie wyższego wykształcenia.

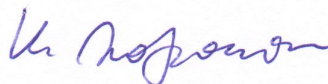
Zaprojektowane badanie empiryczne miało na celu „rekonstrukcję recepcji wartości wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej Polaków i we współczesnym systemie wartości oraz rozdziwisku między deklaracjami a zachowaniami dotyczącymi tej sfery” (s.8). W swej zasadniczej części badanie hołdowało podejściu jakościowemu i obejmowało - z jednej strony - analizę dyskursu medialnego na temat (wy)kształcenia wyższego, z drugiej zaś serię wywiadów (fokusowych, indywidualnych), przeprowadzonych wśród „podmiotów uwikłanych” w kształcenie akademickie oraz „podmiotów nie-uwikłanych”. Stanowili oni bardzo zróżnicowane grono respondentów (w sumie 5 wywiadów typu FGI po sześć osób w każdej grupie i 41 wywiadów typu IDI). Wszystkie elementy badania zostały bardzo starannie zaprojektowane. Dobór czasopism do analiz jakościowych uwzględniał dane Polskich Badań Czytelnictwa. Wywiady indywidualne objęły z jednej strony potencjalnych studentów, faktycznych studentów i absolwentów, z drugiej zaś reprezentantów kadry naukowej i ekspertów w zakresie szkolnictwa wyższego. Zogniskowane wywiady grupowe przeprowadzono wśród (a) rodziców studiującej młodzieży (z wyższym wykształceniem i bez), pracodawców i menadżerów od zatrudnienia oraz (c) młode osoby niemające wyższego wykształcenia (pracujące i bezrobotne). Dobór respondentów dokonywał się metodą kuli śnieżnej, obejmował środowisko akademickie Poznania, a mgr Datko zadbała o wewnętrzne zróżnicowanie każdej z grup badanych. Dopelnieniem tej części badań były ilościowe analizy wartości wykształcenia w świadomości Polaków, bazujące na danych zgromadzonych w dwóch sondażach CBOS.

Zazwyczaj taki sposób projektowania badań, stawiający na wielość metod, zbiorowości i podejść jest wynikiem niedojrzałości metodologicznej młodych badaczy, którzy mają ambicję zbadania wszystkiego, a pomysłowość metodyczna zastępuje u nich brak problemu naukowego i weryfikowalnych hipotez. Czasami w przypływie złośliwości określam takie podejście jako efekt „choinki bożonarodzeniowej”. Tutaj taka uszczypliwość w żadnym razie nie może mieć zastosowania. Pani Anna Datko w sposób przemyślany zaprojektowała badanie, gdzie wartość wykształcenia - najwyraźniej zmieniająca w naszym społeczeństwie swój status - nie bez przyczyny jest oglądana w wielu różnych społecznych lustrach i w wielu różnych analitycznych perspektywach. Daje to szansę pojawienia się odmiennych sposobów myślenia o badanym fenomenie w zależności od rodzaju dyskursu, środowiska, statusu, kapitałów kulturowych, karier edukacyjnych, losów zawodowych, bycia w-lub-poza systemem kształcenia akademickiego.

miały ponadto charakter jakościowy. Należy o tym pamiętać i raczej powstrzymać się od pokusy generalizowania ich wyników na całe społeczeństwo, co się Pani datko zdarza (s. 308 i in.). Jeśli chce to czynić, konieczne jest wprowadzenie do wnioskowania trendów, prawidłowości zaobserwowanych w innych badaniach, które pozwalają na ekstrapolację własnych spostrzeżeń.

### **Konkluzja**

Mimo długiej listy uwag polemicznych i krytycznych, moja opinia o rozprawie doktorskiej mgr Anny Datko jest pozytywna. Nie jest to na pewno doktorat „nowej generacji”, pisany dla spełnienia minimalnych standardów. Jest to dojrzałe akademickie studium, pisane z zaangażowaniem, wnikliwością analityczną i dużą znajomością rzeczy - miejscami nieco przegadane i empirycznie przeładowane (można się w nim pogubić), niemniej z nawiązką spełniające ustawowe wymagania stawiane dysertacjom doktorskim. W pełni więc zasługuje na to, by je rekomendować do dalszych etapów procedowania.



Toruń, 2015-06-20

W tak szerokim i wielowymiarowym oglądzie ustalenia dowodzące powszechności traktowania edukacji akademickiej w kategoriach pragmatycznych i instrumentalnych - w zasadzie wszędzie, niezależnie od tego po której jest się stronie „barykady” - mają swoją mocną wymowę. Analizy Pani Datko ukazują dyskurs medialny na temat kształcenia wyższego jako zdecydowanie podporządkowany ideologii neoliberalnej i myśleniu ekonomicznemu (s. 190). Taki sam sposób myślenia ujawniają wywiady przeprowadzone wśród respondentów uczestniczących w badaniach, według których kształcenie bez perspektywy zawodowej i zdobywania kwalifikacji cenionych na rynku pracy jest działaniem bezcelowym (s. 216). Uznaniem cieszą się kierunki ścisłe i techniczne, a nawet (zamiast studiów) kursy specjalistyczne, po ukończeniu których otrzymuje się odpowiednie certyfikaty; dziedziny humanistyczne są lekceważone, bo „nie dają perspektyw” (s. 224). Refleksja nad innymi sferami - stylem życia, światopoglądem, uczestnictwem w życiu publicznym czy własnym rozwojem - praktycznie nie ujawniła się w badaniach (s. 240). Pragmatyzm myślenia w skrajnej postaci szczególnie wyraziście pojawiał się wśród osób, które nigdy same nie studiowały i które wywodziły się z rodzin bez tradycji studiowania.

Można by powiedzieć, że takie spostrzeżenia ma większość akademików i niejedyn socjolog. Niby tak. Tu jednak wykonane zostało systematyczne badanie, które nie tylko pozwoliło sporządzić listę najczęściej powtarzających się toposów czy subiektywnych sensów, jakimi posługują się różni społeczni aktorzy, gdy myślą o wyższym wykształceniu. Doktorantka zrobiła coś więcej - osadziła swoje badanie w szerokim kontekście zmian, jakie zachodzą w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego (rekonstruując trendy globalne, te dotyczące tzw. EOSW i te dotyczące Polski), dokonała wyboru dobrych (poznawczo ciekawych) pojęć i znalazła ważne „linki” wiążące różne wymiary przestrzeni, w jakiej funkcjonuje interesujący ją fenomen. Narracja, jaką nam podsuwa, pozwala dostrzec to co się dzieje w polskim obszarze szkolnictwa wyższego nie tylko jako efekt naśladowczych praktyk, lecz - co szczególnie ważne - praktyk samokolonizacyjnych, stosowanych nie dlatego, że działa tu jakiś zewnętrzny przymus, lecz dlatego, że politycy dokonali określonego ideologicznego wyboru. Pozwala też dostrzec bardzo silną wspierającą rolę mediów, gdzie dominujący dyskurs interpretacyjny (pragmatyzm), kreowany jest na podstawie opinii i sądów przedstawicieli sektora gospodarki (pracodawców), pragmatyzuje społeczną świadomość - najskuteczniej i najbardziej dosłownie tam (wśród tych), gdzie brak jest doświadczeń związanych ze studiowaniem.

Powyższe wątki uważam za najważniejsze merytoryczne ustalenia pracy, pozwalające określić ją jako ważny (diagnostycznie i poznawczo) wkład nie tylko do socjologii edukacji.

Nie znaczy to, że praca nie ma słabych punktów. Jest ich kilka i spróbuję je po kolei wyłożyć. Zacznę od uwag na temat cytowanej literatury i wykorzystywanych istniejących źródeł. Jakkolwiek i pod tym względem mamy do czynienia z pełną różnorodnością (dokumenty, raporty z badań, bazy danych, naukowe opracowania), i ich dobór można uznać za wystarczający, to jednak nie do końca on satysfakcjonuje. Po pierwsze, recepcja polskiego dorobku w obszarze socjologii edukacji i młodzieży sprawia wrażenie dość wybiórczej. Dyskurs wokół edukacji wyższej/kształcenia akademickiego istotnie nie jest w polskiej socjologii mainstreamowy, ale poza wymienionymi przez mgr Datko osiami dyskusji i ośrodkami naukowymi (ze szczególnym upodobaniem do ośrodka poznańskiego, co zrozumiałe) są jednak jeszcze inne, których Doktorantka nie zna, nie kojarzy, a na pewno nie wykorzystuje. Mam na myśli chociażby UZ, IS UMK czy prężnie działającą, również wydawniczo, Sekcję Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS, która powstała właśnie z intencją pobudzenia środowiska socjologicznego do badań i dyskusji w tym obszarze. Jej wczesnym inicjatywom (2005 rok) zawdzięczamy wprowadzenie do programów zjazdów socjologicznych tematyki edukacyjnej, młodzieżowej oraz opublikowanie wielu książek, raportów i artykułów, również w seriach wydawniczych ZG PTS. Pominięcie tego nurtu w recepcji dyskursu edukacyjnego w Polsce służy podkreślanej w pracy tezie o wąskim zainteresowaniu polskich socjologów edukacją (w tym kształceniem wyższym), lecz nie do końca pozostaje w zgodzie z prawdą.

Uwaga druga: mgr Datko wyraźnie podąża tropem „prostym” w szukaniu literatury - interesują ją opracowania niemal wprost i dosłownie dotyczące wyższego (wy)kształcenia i jego związków z rynkiem pracy. Szczególne upodobanie ma w stosunku do sondaży i opracowań CBOS, które są w pracy szeroko wykorzystywane, choć raczej rzadko konfrontowane z innymi ogólnospołecznymi badaniami czy monografiami. Tymczasem w polskiej socjologii akademickiej istnieje sporo opracowań ukazujących wartość i zagadnienia wyższego wykształcenia w szerszym kontekście: podejmowanych strategii życiowych (w tym migracji), procesów rekrutacji, selekcji, alokacji studentów w strukturach uniwersytetu, dydaktyki akademickiej, talentów i karier naukowych, różnic środowiskowych, statusowych czy pokoleniowych. Wszystkie one odsłaniają jakieś ciekawe aspekty analizowanego zagadnienia - właśnie ze względu na monograficzny i kontekstowy charakter studiów i badań. Znajdujące się tam obserwacje, tezy, dane bez wątpienia pozwoliłyby Pani Datko wzmocnić i pełniej zinterpretować odnotowane we własnym badaniu spostrzeżenia.

Słabo reprezentowany jest w pracy nurt dyskusji konstruktywistycznych dotyczących uniwersytetu i kształcenia akademickiego. Świetnie odtworzone trendy, procesy dotyczą tego,

co dominuje, jest najsilniejsze i wynika z przyjętej przez organizacje międzynarodowe, a następnie państwa, idei społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Bez wątpienia zbudowanie trafnej diagnozy w stosunku do tak złożonych procesów jest ważne (zwłaszcza gdy rzetelne analizy zastępowane są przez tzw. osobiste punkty widzenia), niemniej nie jest to pełna diagnoza. Recepcja światowego dyskursu wokół kształcenia akademickiego nie powinna pomijać nurtu, który - przeciwstawiając się zapędom utylitarystycznym i komercjalizacji - nie wpada w pułapkę rzewnego sentymentalizmu za „rajem utraconym”, a postulując konieczność przywrócenia szerszego (humanistycznego i obywatelskiego) wymiaru kształceniu wyższemu ukazuje alternatywę. Brak recepcji tego sposobu myślenia, coraz wyraźniejszego w świecie (J. Dewey, A. Bloom, D. Hirsch, R. Rorty, U. Beck, Z. Bauman, A. MacIntyre, A. Giroux, P. McLaren, M.C. Nussbaum) utrwala fatalistyczne przekonanie, że od trendów globalnych nie tylko nie ma odwrotu, ale że nie mają one i nie mogą mieć alternatywy. Fakt, że przestrzeń dla niej kurczy się we współczesnym świecie, nie oznacza jeszcze, że tej alternatywy nie ma czy że nie ma sensu jej pokazywać. Powiedziałabym, że wręcz przeciwnie. Jakkolwiek determinizm wiele tłumaczy, to nie tłumaczy wszystkiego. Zgoła inny paradygmat - „stawania się społeczeństwa” - wyrosły z myślenia o współczesności - też jest jakąś opcją wyjaśniającą. Czyż nie?

Nie została w pracy w pełni (analitycznie i interpretacyjnie) wykorzystana opozycja wartości i interesów. Pani Datko wykazała jej użyteczność w ilustrowaniu rozbieżności między autoteliczną i instrumentalną/utylną wartością wykształcenia, niemniej poza tym wymiarem jest cała sfera zjawisk, które ujęte w opozycję wartości i interesów wzmocniłyby bardzo ważną tezę o efekcie samokolonizacji polskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Bez większych problemów można by przeprowadzić dowód, według którego rozmaite (opisywane w pracy) podmioty edukacyjne, realizując swoje grupowe interesy, pełnią rolę mechanizmów już to stabilizujących, już to dynamizujących pola edukacji akademickiej i że efekty tej gry „pracują” na efekt samokolonizacyjny, a mówiąc wprost - nie mają pozytywnego charakteru.

Konsekwencji zabrakło też niejako w drugą stronę - eksponowanie pragmatyzmu w dyskursie wokół Akademii nie znalazło swojej przeciwwagi w postaci pytania o obecność argumentów aksjologicznych w analizowanych dyskursach, które można by uznać za osiowe w testowaniu wartości. Nie zostały one wprowadzone do badania, niemniej pewne zjawiska, które można by potraktować jako wskaźnikowe pojawiają się w materiale empirycznym, nie są one jednak analitycznie eksploatowane, czego brak odczuwa się zwłaszcza w przypadku pytania o stan etosu akademickiego, zagadnienia tak bardzo przez Doktorantkę rozbudowanego w erudycyjnej części pracy.

Nie mogę pominąć milczeniem wątku pokoleniowości, wyeksponowanego przez Panią Datko w jednej z dwóch hipotez głównych. Jak najbardziej podzielam Jej intuicję, że pokoleniowość wiele tłumaczy, gdy bada się zmiany świadomości społecznej i obszary, gdzie ona odgrywa znaczącą rolę; kontekst przemian ustrojowych tę argumentację wzmacnia. Jednakże posługiwanie się tym pojęciem, zwłaszcza gdy wprowadza się go do repertuaru pojęć kluczowych, zobowiązuje. Nie wnikając zanadto w szczegóły powiem tylko, że pokoleniowość tłumaczy się zawsze przez okoliczności socjalizacyjne, wynikające z faktu dorastania w określonych warunkach społeczno-historycznych, co do których zakłada się, że są formatywnie znaczące. Tego typu myślenia, analiz, kierunku wnioskowania w pracy jednak nie ma. A szkoda.

To najbardziej, powiedziałałabym, generalne uwagi merytoryczne w stosunku do pracy. Podejmuje ona bardzo wiele wątków, ma rozbudowaną metodologię i obszerną część relacjonującą wyniki własnych badań. Całość liczy 370 stron (to zdecydowanie za dużo) i składa się z ośmiu rozdziałów, obudowanych typowymi dla rozpraw doktorskich appendixami (wstęp, bibliografia, aneksy). Przy tak rozbudowanej strukturze i objętości pracy dbałość o logiczny układ treści, odpowiedni podział zagadnień, kolejność ich prezentowania, trafność nazywania jest rzeczą niezwykle ważną, nie tylko dlatego, że ułatwia czytanie i zrozumienie koncepcji pracy, lecz również dlatego, że świadczy o dojrzałości naukowej. Z tym zadaniem nie do końca sobie poradzono. Trzy pierwsze rozdziały zarezerwowane zostały dla analiz literatury przedmiotu i źródeł zastanych, lecz już mająca podobny charakter analiza opinii społeczeństwa polskiego o randze wyższego wykształcenia na podstawie danych CBOS została wyodrębniona w osobny rozdział V i umieszczona po rozdziale czwartym (warsztatowym). Dlaczego? To nie zostało nigdzie jasno wyłożone. Moim zdaniem nie była to dobra decyzja, zwłaszcza, że rozdział ten (a) nie ma żadnej wewnętrznej struktury (odbiega formą od innych), (b) nie został opatrzony żadnymi komentarzami (wprowadzeniem, zakończeniem) podkreślającymi jego metodologiczną i merytoryczną łączność z korpusem przyjętych do weryfikacji hipotez. Argument, że Doktorantka korzystała nie z opracowań, lecz z baz danych, które poddała własnym analizom, bez dodatkowych uzasadnień i komentarzy nienajlepiej się broni. Według mnie zdecydowanie lepszym miejscem dla analiz „opinii społeczeństwa polskiego o randze wyższego wykształcenia” (tytuł rozdziału V) byłby rozdział II („Wykształcenie w systemie wartości współczesnego społeczeństwa polskiego”). Dla podkreślenia ich metodologicznej odmienności wystarczyłby odpowiedni komentarz (we Wstępie i w rozdziale II). Wówczas rozdział IV (w którym Doktorantka opisuje metodykę

własnych badań) byłyby naturalną cezurą wprowadzającą w analizy oryginalnych (niezastanych) danych, pozyskanych w trakcie badania empirycznego. Inaczej również widziałabym charakter dwóch ostatnich rozdziałów. Rozdział VIII, mający charakter podsumowania i wniosków, mógłby z powodzeniem być Zakończeniem (zwłaszcza, że jego wewnętrzna struktura do tych właśnie funkcji go sprowadza). W to miejsce nadmiernie rozbudowany rozdział VII (liczący ponad 130 stron) można by rozbić na dwa różne (lecz wewnętrznie bardziej jednorodne) rozdziały. Uzyskalibyśmy wtedy efekt większej przejrzystości, symetryczności i strukturalnego uporządkowania. W uzyskaniu tego efektu nie pomagają Wstęp i Zakończenie. Ten pierwszy - bo nie zapoznaje z koncepcją, a jedynie przedmiotowo opisaną strukturą pracy, ten drugi - bo nie radzi sobie ze sformułowaniem zasadniczych konkluzji, podkreślających wartość dodaną pracy.

Mylące są niektóre tytuły i śródtytuły w stosunku do treści, jakie komunikują lub mają komunikować. I tak w rozdziale I, zatytułowanym „Kategoria wykształcenia w naukach i badaniach społecznych”, jest mowa nie tylko o wykształceniu, lecz również o kształceniu i procesie kształcenia. Czy nie lepiej zatem byłoby w tytule rozdziału użyć sformułowania bardziej adekwatnego do zawartych w nim treści: „Wykształcenie i kształcenie w naukach i badaniach społecznych”? Podobnie ma się rzecz z rozdziałem III - traktuje on przede wszystkim o zmianach w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce, a zatem podkreślenie tego w tytule rozdziału byłoby bardziej adekwatne i co do celu podjętych w nim analiz, i co do treści. Rozdział IV zapowiada prezentację „założeń i metodologii badań własnych”, podczas gdy w rzeczywistości jest opisem metodyki badania jakościowego, zaś metodologia rozumiana jako szersza filozofia podjętych badań (prezentująca założenia, konceptualizację, operacjonalizację problemu badawczego) jest rozproszona w różnych częściach pracy (we Wstępie, w rozdziałach ilustrujących wyniki analiz empirycznych).

Domyślam się, że były powody, dla których podjęto takie a nie inne decyzje dotyczące struktury i koncepcji pracy, lecz nigdzie takich wyjaśnień i uzasadnień nie wyartykułowano. We Wstępie, który jest miejscem specjalnie dla tego celu przeznaczonym, koncepcja pracy (i poszczególnych rozdziałów) została podana sumarycznie i opisowo - nie logicznie i kontekstowo. Brak nawyku uzasadniania decyzji dotyczących rozwiązań przyjętych w pracy daje o sobie znać również w treści rozdziałów, które (bywa) stają się sensowne czy spójne dopiero wtedy, gdy czytelnik sam przyjmie jakąś ideę (powód), dla którego autor umieszcza obok siebie wątki i zagadnienia, które gubią oczywistość logicznego przyporządkowania. Przykładem rozdział I, gdzie zagadnienia inteligencji czy etosu akademickiego - pod ciężarem nadmiernych opisów, a bez stosownego komentarza -



sprawiają wrażenie celu samego w sobie. Rozdziałom brak podsumowań (zwłaszcza dobrych), które (a) konkludowałyby najważniejsze ustalenia i które (b) byłyby logicznymi łącznikami pomiędzy poszczególnymi częściami pracy.

Wśród szczegółowych uwag pozbieranych z różnych części pracy, na które chciałabym uczulić Autorkę rozprawy wartej opublikowania, są cytowania i powołania - czasami bezkrytyczne, z drugiej ręki, uproszczone. Na s. 79 Pani Datko przywołuje opinię A. Buchner-Jeziorskiej na temat niewielkiego zainteresowania młodzieży kształceniem akademickim w czasie PRL-u, „ponieważ wiedza nie była dobrze sprzedającym się towarem, zatem nie warto było w nią nadmiernie inwestować”. Z całym szacunkiem do Pani Buchner-Jeziorskiej, ale to nie kwestia pragmatycznych kalkulacji była powodem „niewielkiego zainteresowania młodzieży kształceniem akademickim” w tamtych czasach. Nie było nawet tak, że to zainteresowanie kształceniem akademickim było niewielkie. Wskaźniki aspiracji do wyższego wykształcenia osiągały od lat 70. poziom blisko 50% i utrzymywały się mniej więcej na tym poziomie przez cały okres PRL-u (zob. badania M. Łoś, Z. Kwiecińskiego). Problem polegał na tym, że ze względów ideologicznych socjalistyczne państwo dbało o właściwą strukturę społeczną, więc dostęp do studiów był ściśle limitowany. Zaległe ambicje edukacyjne roczników urodzonych i wychowanych w powojennych dekadach był notabene powodem, dla którego boom edukacyjny w latach 90. miał o wiele bardziej złożone przyczyny i niż te podane przez Doktorantkę na s. 132.

Podobny (mało krytyczny) jest sposób cytowań dotyczący Benona Miśkiewicza - tu już bez większego szacunku dla wiedzy eksperckiej Autora. Pani Datko odnotowując zjawisko większego zainteresowania młodzieży politechnikami aniżeli kierunkami uniwersyteckimi w okresie PRL-u, zadowala się opinią B. Miśkiewicza, który „przyczyn tego stanu rzeczy upatrywał w zawężonych perspektywach pracy po ukończeniu uniwersytetu” (s. 129). Nic bardziej mylnego. I akurat to Doktorantka winna skonstatować sama, albowiem wcześniej podkreślała, że kształcenie politechniczne było traktowane w systemie socjalistycznym jako priorytetowe. Jeśli tak, to naturalną konsekwencją takiej polityki były określone limity przyjęć (w przypadku uczelni technicznych większe) i to raczej one, a nie sytuacja na socjalistycznym rynku pracy, określały decyzje i wybory edukacyjne młodzieży.

Z większą uwagą należy przytaczać wskaźniki dotyczące bezrobocia. Na s. 83-84 Doktorantka powołując się na statystyki GUS podaje, że w 2013 roku „stopa bezrobocia dla osób posiadających wykształcenie policealne i średnie zawodowe wyniosła 41%, podobnie dla wykształcenia średniego ogólnego i zasadniczego zawodowego, 47%”. Otóż nie jest i nie

może to być prawdą. Stopa bezrobocia w dla osób z pierwszej z wymienionych kategorii wynosiła 10%, dla drugiej 14%. Od lat stopy bezrobocia w Polsce kształtują się (średnio) na poziomie mniej więcej 11%. Podane przez Panią Datko wskaźniki (41% i 47%) odnoszą się - odpowiednio - do absolwentów uczelni wyższych (absolwentów z wyższym wykształceniem) i absolwentów LO i ZSZ (absolwentów ze średnim ogólnym i zasadniczym zawodowym wykształceniem).

Na s. 147 w rozdziale 3.2. (o genezie, założeniach i ideologii reformy szkolnictwa wyższego w Polsce) Doktorantka przywołuje przykład USA z lat 60. XX wieku, a ściślej protestów młodzieży kwestionującej rolę szkół wyższych i kształcenia wyższego, i podąża w opisie tego wątku tropem dość ogólnych uwag Jana Szczepańskiego. Uwagi są w zasadzie trafne, ale nie sięgają istoty rzeczy. Zdecydowanie głębszą analizę sytuacji i zachowań kontestującej młodzieży (również w kontekście edukacji wyższej) znajdziemy w dwóch innych pracach polskich socjologów: W. Adamskiego „Młode pokolenie Ameryki” i A. Jawłowskiej „Drogi kontrkultury”. Tam dowiadujemy się, że młodzież amerykańska nie protestowała przeciwko kształceniu wyższemu czy szkolnictwu wyższemu po prostu czy w ogóle, lecz takiemu i dlatego, że nie odpowiadało ono wartościom, jakie leżały u podłoża kontestacji. Wśród nich zarzut edukacji zbyt konformizującej w stosunku do istniejącego świata i zbyt powiązanej z interesami kapitalizmu był podstawowy. Konfrontacja takiego punktu widzenia z roszczeniami polskich studentów mogłaby zaowocować (choćby na poziomie dyskusji z wynikami własnych badań) pytaniem o aktywizm studencki i obywatelskie nieposłuszeństwo środowiska akademickiego, których w Polsce nie było i nie ma.

Zdecydowanie nie podoba mi się powołanie na M. Kokocińskiego (i jego pracę: „Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży”, Poznań 2011, Wydawnictwo WSKiZ w Poznaniu), gdy Pani Datko chce zrobić przypis do używanego przez siebie pojęcia przedłużonego moratorium/moratorium wydłużonego na dorosłość (s. 254). Co prawda nie znam cytowanego dzieła, ale z pewnością to nie M. Kokociński wprowadził to pojęcie do społecznej psychologii rozwoju. Jego autorem jest J.J.Arnett, który status maratorium psychospołecznego, odnoszonego w społeczeństwach nowoczesnych do adolescencyjnej fazy życia (E. H. Erikson), „odkrył” jako typowe dla wczesnej dorosłości wyłaniającej się jako odrębna faza rozwojowa w czasach ponowoczesnych.

Na koniec uwaga dotycząca sposobu wnioskowania z badań. Badania te, mimo rozbudowanej struktury, były realizowane na bardzo specyficznej zbiorowości (zarówno gdy chodzi o wielkość, skład, sposób doboru, jak i lokalizację w szerszej społecznej przestrzeni);