

Wpływ kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego na ponoszenie odpłatności za studia

KRZYSZTOF CZARNECKI

Katedra Pracy i Polityki Społecznej, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

Artykuł podejmuje próbę zbadania wpływu kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego na podejmowanie studiów na uczelni publicznej lub niepublicznej, w trybie stacjonarnym lub niestacjonarnym, a w konsekwencji tych dwóch alternatyw także na konieczność płacenia czesnego. Wykorzystywane zazwyczaj w badaniach nad nierównościami w dostępie do edukacji wyższej koncepcje „klasy społecznej” i „statusu społeczno-ekonomicznego” zostały skonceptualizowane w formie trzech rodzajów kapitału. Pozwoliło to uwzględnić w modelu więcej informacji o specyficznych zasobach gospodarstwa domowego, mogących mieć znaczenie dla osiągnięć edukacyjnych. Wyniki dostarczają informacji o cechach osób płacących za studia oraz pozwalają na postawienie hipotez odnośnie do redystrybucyjnych efektów systemu finansowania edukacji wyższej w Polsce.

Słowa kluczowe: odpłatność za studia, nierówności edukacyjne, szkolnictwo wyższe w Polsce, kapitał społeczny, kapitał kulturowy, kapitał ekonomiczny.

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest omówienie wyników badań nad wpływem statusu społeczno-ekonomicznego jednostek na fakt ponoszenia opłat za studia przez studentów polskich szkół wyższych. Status społeczno-ekonomiczny skonceptualizowany został w formie trzech rodzajów kapitału, ujmowanych jako atrybut (zasób) pojedynczych osób: ekonomicznego, społecznego i kulturowego. Oparte na modelowaniu równań strukturalnych podejście metodologiczne umożliwia zbadanie relatywnego wpływu poszczególnych rodzajów kapitału na podejmowanie studiów na uczelni publicznej lub niepublicznej, w trybie stacjonarnym lub niestacjonarnym, a w konsekwencji tych dwóch alternatyw także

na konieczność płacenia czesnego. Pierwsza część artykułu zarysowuje ogólny obraz systemu finansowania edukacji wyższej oraz odnosi się do ostatnich badań poświęconych problematyce nierównego dostępu do szkół wyższych w Polsce. Druga część zawiera podłoże teoretyczne proponowanego ujęcia, trzecia konceptualizację i operacjonalizację badania przeprowadzonego na bazie danych zawartych w „Diagnozie Społecznej 2011”. Następnie krótko przedstawiona została metoda modelowania równań strukturalnych. W piątej części zaprezentowane i omówione zostały wyniki badania. Ostatnia część podsumowuje badanie oraz wskazuje na jego ograniczenia i na możliwości jego rozwinięcia.

Finansowanie studiów a nierówności w dostępie do szkół wyższych w Polsce

Po okresie transformacji ustrojowej Polska doświadczyła prawdziwego boomu edukacyjnego. Pomiędzy rokiem akademickim 1990/1991 a rokiem 2009/2010 liczba studentów wzrosła niemal pięciokrotnie. Przejście z elitarnego do masowego szkolnictwa wyższego zostało umożliwione na poziomie instytucjonalnym przez nowelizację prawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku. Ustawa stworzyła możliwość zakładania prywatnych szkół wyższych oraz powiązała wielkość dotacji dla danej uczelni z liczbą jej studentów. Łączna liczba szkół wyższych wzrosła ze 112 w 1990 roku do 461 (w tym 131 publicznych) w roku 2010. Obecnie poziom skolaryzacji, wyrażony przez stosowane przez OECD wskaźniki: poziom przyjęć na studia (*entry rate* – 84%) oraz poziom ukończenia studiów (*graduation rate* – 56%), jest w Polsce relatywnie wysoki w porównaniu z innymi krajami OECD (Czarnecki, 2014) i oczekuje się, że w najbliższej przyszłości utrzyma się na podobnym poziomie (KRASP, 2009).

Z powodu ostatniego spadku wielkości popytu na studia selekcja kandydatów odbywa się obecnie głównie na poziomie horyzontalnym (Zawistowska, 2012). W okresie ekspansji nie każdy chętny mógł dostać się na studia. W konsekwencji ostatnich kilku lat niżu demograficznego wielkość podaży zaczęła przewyższać popyt efektywny, co oznacza, że każdy, kto zdał maturę i chce rozpocząć studia wyższe, może to uczynić. Jednakże ze względu na duże i narastające zróżnicowanie uczelni pod kątem jakości kształcenia i kosztów studiowania kandydaci ze słabymi wynikami z egzaminu maturalnego najczęściej trafiają na mniej prestiżowe uczelnie, prowadzące działalność edukacyjną w mniejszych ośrodkach akademickich.

Dane Głównego Urzędu Statystycznego (GUS, 2010, 2012) wskazują, że w roku akademickim 2009/2010 tylko 43,6% studentów było zapisanych na studia stacjonarne na publicznych uczelniach. Pozostali studiowali albo na uczelniach

niepublicznych (33,3%), albo niestacjonarnie na publicznych (23,1%), płacąc za studia. W roku 2008/2009 niestacjonarnie studiowało 46,7% studentów, co znacznie przewyższało średnią w krajach OECD (20,1%). W okresie umasowienia szkolnictwa wyższego większość dodatkowych możliwości studiowania dostarczały nowo powstające lub zwiększające dostępną liczbę miejsc studia niestacjonarne. Typowym dla nich zjawiskiem stały się zbyt liczne grupy zajęciowe. Ponadto studenci niestacjonarni zazwyczaj byli gorzej przygotowani do nauki na poziomie akademickim niż studenci stacjonarni. Łącznie wiązało się to z mniejszą uwagą poświęcaną pojedynczemu studentowi przez pracownika dydaktycznego. Nowe kierunki studiów powstawały przeważnie w generującym niskie koszty obszarze nauk humanistycznych i społecznych. Podobne zjawiska można było zaobserwować także na wielu uczelniach niepublicznych (E&Y, IBGR, 2009; KRASP, 2009).

Herbst i Rok (2011) twierdzą, że sytuacja, w której „większość studentów płaci czesne, podczas gdy koszty studiów pozostałych są pokrywane ze środków publicznych, oznacza, że ciężar prywatnych nakładów na szkolnictwo wyższe staje się udziałem tylko części populacji studenckiej”. Fakt, że średnie opłaty za studia są w Polsce dość niskie w porównaniu z innymi krajami OECD (zob. Czarnecki, 2014), w niewielkim stopniu wpływa na ogólny obraz dystrybucji obciążeń, stworzony przez politykę finansowania edukacji wyższej. Co więcej, pomoc materialna dla studentów jest bardzo ograniczona i najniższa w krajach OECD (Czarnecki, 2014). Dostępna jest tylko ze środków publicznych – uczelnie wyższe nie mogą tworzyć niezależnych systemów pomocy finansowej. Mogą one co prawda wyznaczać górny limit dochodu na osobę w gospodarstwie domowym, uprawniający do otrzymywania stypendium socjalnego, jednak nie może on być wyższy niż 762 zł/miesiąc. Przeciętna wartość tego stypendium wynosi 288 zł miesięcznie. Najlepsi studenci mogą także otrzymać stypendium rektorskie (wcześniej „naukowe”), którego wysokość jest różna na poszczególnych uczelniach i przeciętnie wynosi 395 zł miesięcznie (European Commission, 2012). Nie jest to stawka imponująca w kontekście kosztów utrzymania studenta w ośrodku akademickim innym niż miejsce zamieszkania. Programy stypendialne objęły studentów niestacjonarnych oraz studentów niepublicznych uczelni dopiero w 2004 roku. W roku 2010/2011 tylko 23,6% studentów otrzymywało jakiegokolwiek stypendium. Można więc uznać, że system stypendialny nie umożliwił wielu studentom pokrycia znaczącej części ponoszonych przez nich kosztów studiowania. System kredytów studenckich w niewielkim stopniu odgrywa rolę kompensującą, czego dowodzą maksymalna wysokość możliwego kredytu (6000 zł rocznie) oraz niski procent pożyczkobiorców (4,6% w roku 2011/2012) (European Commission, 2012).

Powyższe dane oznaczają, że – w mniejszym lub większym stopniu – część kosztów studiowania zmuszeni są ponosić sami studenci (np. pracując w czasie

studiów) lub ich rodziny. Sprzyjając umasowieniu szkolnictwa wyższego, państwo nie podjęło problemu równego dostępu do szkół wyższych. Dowodem zaniedbania tych kwestii jest także niewielka liczba systematycznych badań nad pochodzeniem społecznym studentów różnych uczelni oraz ich ścieżkami kariery¹. Mimo to w dyskursie naukowym i eksperckim coraz częściej pojawiają się opinie sugerujące, że za pośrednictwem systemu szkolnictwa wyższego zachodzi regresywna redystrybucja² środków finansowych (E&Y, IBGR, 2009; KRASP, 2009). Powodem tego ma być fakt, że na uczelniach publicznych, na których dostępna jest większość prestiżowych kierunków studiów, stacjonarnie studiują przeważnie studenci o uprzywilejowanym pochodzeniu społecznym. Nawet jeśli mniej uprzywilejowanym uda się dostać na „lepsze” studia, to często zmuszeni są oni do przeznaczania części swojego czasu wolnego na pracę zarobkową w celu pokrycia części kosztów studiowania, co ogranicza ich możliwości nauki, wypoczynku oraz integracji ze środowiskiem uczelnianym. Jak dotąd brakuje systematycznych badań umożliwiających ocenę skali powyższych zjawisk. Można je teoretycznie uznać za przejaw nierówności w dostępie do edukacji wyższej oraz, w konsekwencji, nierówności szans. Poniżej omówione zostaną dwa przeprowadzone w ostatnich latach badania, które dostarczają pewnych informacji odnośnie do tych zaniedbanych kwestii.

Herbst i Rok podjęli się zbadania, jak „status społeczno-ekonomiczny wpływał w latach 1995–2008 na wybór pomiędzy studiami stacjonarnymi a niestacjonarnymi oraz na prawdopodobieństwo podjęcia studiów na bezpłatnych studiach” (Herbst, Rok, 2011). Z jednej strony odkryli wyraźną, wywołaną przez ekspansję szkolnictwa wyższego, tendencję do poszerzania dostępności studiów wśród osób pochodzących z gorzej wykształconych rodzin, o niższych dochodach oraz zamieszkujących w małych ośrodkach miejskich i na wsi. Jeśli jednak weźmie się pod uwagę stopień skolaryzacji dla poszczególnych warstw społecznych, to wzrost można odnotować jedynie w przypadku rodzin o niższym wykształceniu rodziców i pochodzących z małych miejscowości. Z drugiej jednak strony można dostrzec narastające nierówności w kontekście wyboru przez studentów różnych trybów studiów. Osoby z niewykształconych rodzin i małych miasteczek częściej studiują niestacjonarnie, a osoby z rodzin o generalnie niższym statusie społeczno-ekonomicznym i mieszkających poza dużymi miastami częściej płacą za studia.

Może to potwierdzać zarówno wspomnianą wcześniej tendencję do zaznaczania się nierówności horyzontalnych, jak i regresywną redystrybucję. Niestety,

¹ Dopiero w ostatnich latach część uczelni uruchomiła programy badań losów absolwentów.

² Regresywna redystrybucja (od biednych do bogatych) w cyklu życia zachodzi wówczas, gdy przeciętny podatnik osiąga w ciągu swojego życia niższy dochód niż przeciętny absolwent uniwersytetu, w sytuacji, gdy edukacja na poziomie wyższym jest w znacznym stopniu finansowana z budżetu centralnego (Garcia-Penalosa, Walde, 2000, s. 702).

badania Herbst i Roka nie pozwalają na pełne wyjaśnienie obserwowanych zjawisk, gdyż uwzględniają niewiele zmiennych wyjaśniających: zawód ojca, dochód rodziny oraz miejsce zamieszkania, przy czym ostatnia zmienna wzbudza wątpliwości z racji zachodzących w Polsce w ostatnich latach procesów migracyjnych, zmieniających strukturę społeczną miast i wsi. Ponadto charakter wykorzystywanych przez nich danych ogranicza próbę do ok. 80% studentów, którzy żyją ze swoimi rodzicami. Dużą zaletą badania jest ujęcie dynamiki obserwowanych procesów.

Zawistowska zajęła się analizą wpływu pochodzenia społecznego i płci na dystrybucję studentów pomiędzy różne kierunki studiów na trzech uczelniach w Białymstoku. Dowodząc empirycznie, że uprzywilejowani społecznie studenci częściej studiuje na bardziej prestiżowych kierunkach (o wyższej stopie zwrotu z edukacji), potwierdziła hipotezę o istnieniu nierówności horyzontalnych na tym poziomie szkolnictwa. Jako jeden z powodów została wskazana niższa awersja do ryzyka wśród studentów dysponujących większymi zasobami – w przypadku niezaliczenia roku prestiżowych, a więc często i trudniejszych, studiów, mają oni lepsze warunki i skłonność do tego, by podjąć jeszcze jedną próbę. Zawistowska bierze pod uwagę tylko jedną zmienną wyjaśniającą – wykształcenie rodziców, być może zakładając, że jest ona silnie skorelowana z dochodami. Nie zostaje także wprowadzone rozróżnienie pomiędzy studiami stacjonarnymi i niestacjonarnymi.

Bez względu na ich ograniczenia oba omawiane badania dostarczają wartościowych informacji, pozwalających na postawienie ważnej hipotezy o charakterze nierówności społecznych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce: uprzywilejowani społecznie studenci częściej podejmują darmowe studia. Niniejszy artykuł weryfikuje tę hipotezę, wykorzystując bardziej rozbudowaną i stwarzającą większe możliwości wyjaśniania obserwowanych zjawisk koncepcję statusu społeczno-ekonomicznego.

Podłoże teoretyczne

Pomimo rosnących w większości krajów OECD wskaźników skolaryzacji na poziomie szkolnictwa wyższego badania empiryczne wskazują, że bariery klasowe wciąż ograniczają dostęp do szkolnictwa wyższego osobom o gorszym położeniu społeczno-ekonomicznym (Shavit, Blossfeld, 1993; Bernardi, Ballarino, 2012). Umasowienie nie tylko nie zmniejszyło nierówności w poziomie partycypacji osób z różnych klas społecznych, lecz także doprowadziło do zaostrzenia podziałów horyzontalnych, co oznacza, że kierunki najbardziej prestiżowe i „opłacalne” stały się w większym stopniu zdominowane przez studentów z wyższych klas

społecznych (Shavit, Arum, Gamoran, 2007). Potwierdza to wcześniejsze intuicje klasycznych badaczy reprodukcyjnej funkcji szkolnictwa wyższego (Clark, 1960; Bourdieu, Passeron, 1990). Problem ten nabiera na znaczeniu w kontekście trendu różnicowania się stopy zwrotu z edukacji wyższej (Bernardi, Ballarino, 2012) oraz wpływu rodzaju podjętych studiów na przyszłą ścieżkę kariery zawodowej, satysfakcję z życia czy wreszcie na osiągnięte dochody (Teichler, 2007). W związku z tym należy uznać, że stratyfikacja społeczna jest wciąż silnie powiązana z systemem szkolnictwa wyższego.

Pojawia się więc pytanie: jakie czynniki wpływają na podejmowanie studiów na tym, a nie innym uniwersytecie lub na studiowanie w trybie stacjonarnym lub niestacjonarnym? Innymi słowy: w jaki sposób różnice statusu społeczno-ekonomicznego jednostek determinują alokację popytu na edukację wyższą? Interesująca jest także kwestia konsekwencji wynikających z tego dla redystrybucyjnych efektów publicznego finansowania szkolnictwa wyższego (Barr, 2012).

W literaturze zagranicznej można odnaleźć rozliczne teorie i modele służące analizie wyborów studenckich i uwarunkowań społeczno-ekonomicznych partycypacji w edukacji wyższej (Hossler, Gallagher, 1987; Heller, 2011). Model zaprezentowany w niniejszym artykule odwołuje się w większym stopniu do tradycji socjologicznej niż ekonomicznej. Akcent położony jest więc na społeczne i kulturowe uwarunkowania osiągnięć i decyzji edukacyjnych (Perna, 2006). Ze względu na niedostępność odpowiednich danych model ten jest statyczny. Nie uwzględnia, ważnej z punktu widzenia dynamiki selekcji społecznej, etapowości decyzji podejmowanych przez studentów – na etapach poszukiwania studiów, składania aplikacji i zapisywania się na studia różne czynniki mogą odgrywać różną rolę (DesJardins, Ahlburg, McCall, 2006). Przedmiotem badania są więc osoby, które studiowały w momencie zbierania danych, oraz gospodarstwa domowe, których są częścią.

Celem modeli koncentrujących się na analizie społeczno-ekonomicznych uwarunkowań nierówności edukacyjnych jest identyfikacja czynników wpływających na aspiracje edukacyjne i ścieżki karier edukacyjnych młodzieży. Wśród nich wymienia się najczęściej wykształcenie rodziców, ich zawód, rodzaj ukończonej przez studenta szkoły średniej czy wreszcie przeciętny dochód na osobę w rodzinie (Engberg, Wolniak, 2010). Różnice międzyjednostkowe najczęściej ujmowane są w kategoriach klasy społecznej lub kilku kategorii warstwy społecznej odnoszącej się do wykonywanego zawodu. Zgodnie z argumentacją Jægera (2007) przyjęto w niniejszym artykule, że „klasa społeczna” jest pojęciem mało przydatnym w wyjaśnianiu nierówności edukacyjnych, gdyż położenie klasowe dostarcza niewiele informacji o specyficznych cechach i zasobach gospodarstwa domowego, które mogą mieć zasadnicze, realne znaczenie dla osiągnięć edukacyjnych. Status

społeczno-ekonomiczny studentów i ich gospodarstw domowych lepiej odzwierciedla teoria różnych form kapitału autorstwa Bourdieu (1986). Konceptualizuje on różne, materialne i niematerialne, zasoby będące w dyspozycji osób i ich rodzin w postaci trzech, teoretycznie odmiennych, skorelowanych z klasą społeczną, form kapitału: ekonomicznego, społecznego i kulturowego. Jak pisze Sztandar-Sztanderska (2010, s. 52), „różnią się one sposobem akumulacji, możliwością wymiany na inną formę kapitału lub możliwością przekazywania innej osobie. Wspólnym natomiast ich ekwiwalentem (...) jest czas pracy w dwóch znaczeniach: (...) zakumulowany w określonej postaci kapitału oraz (...) potrzebny do przekształcenia go z jednej formy w drugą”. Osoby różnią się poziomem łącznego wyposażenia w kapitały oraz, co ważne, strukturą tego wyposażenia. Różne kapitały mają różną wartość w grze o stawkę w danym polu: w odniesieniu do szkolnictwa wyższego można powiedzieć, że w zależności od charakteru mobilności społecznej w danym kraju (Breen, 2004) i sposobu zorganizowania edukacji wyższej różne kapitały mogą mieć różne znaczenie w rywalizacji o miejsce na studiach wyższych. Można więc powiedzieć, że wyposażenie osób w kapitał ekonomiczny, społeczny i kulturowy, zgodnie z teorią Bourdieu, powinno mieć zasadniczy wpływ na aspiracje edukacyjne, poziom przygotowania do podjęcia studiów, materialną możliwość ich podjęcia i wreszcie na decyzję o pójściu na studia oraz na wybór danej uczelni wyższej i trybu studiów.

Różne formy kapitału – konceptualizacja i operacjonalizacja

W celu zbadania wpływu statusu społeczno-ekonomicznego jednostek (skonceptualizowanego w formie kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego) na fakt ponoszenia opłat za studia został stworzony model relacji pomiędzy zmiennymi niezależnymi o charakterze czynników (kapitały) a trzema binarnymi zmiennymi zależnymi (analizowanymi w odrębnych modelach): 1) studiowanie na uczelni publicznej lub niepublicznej [publ_pryw], 2) studiowanie w trybie stacjonarnym lub niestacjonarnym [tryb], 3) ponoszenie lub nieponoszenie odpłatności [odplatnosc]³. Zasadność wyróżnienia trzech kapitałów została potwierdzona w pomiarowej części modelowania równań strukturalnych (konfirmacyjna analiza czynnikowa). W części strukturalnej, badającej zależność zmiennych zależnych od kapitałów, także został osiągnięty satysfakcjonujący poziom dobroci dopasowania modelu do danych.

³ Wartość „1” została kolejno przypisana: studiowaniu na uczelni publicznej, w trybie stacjonarnym, niepłaceni.

Ze względu na konieczność korzystania z danych zastanych dobór zmiennych obserwowalnych do modelu ograniczony był do danych zawartych w najbardziej adekwatnej do tego typu badań „Diagnozie Społecznej 2011”. Niestety, nie są w niej zawarte ani informacje o konkretnej uczelni, na której studiuje dany członek gospodarstwa domowego, ani dane o wysokości płaconego czesnego, otrzymywaniu stypendiów i pobieraniu pożyczek, w związku z czym różnice w tym aspekcie nie mogły być uwzględnione. Niedostępne są także dane o zdolnościach studentów oraz ich osiągnięciach edukacyjnych (np. wyniki maturalne), jednak można założyć, że zmienne te są silnie skorelowane z kapitałem kulturowym i społecznym.

Kapitał kulturowy (KK) odnosi się do nabywanych w procesie socjalizacji szkolnej i rodzinnej, istotnych w danym kontekście kulturowym, umiejętności, zdolności, gustu i wartości, a także dostępnych dóbr kulturowych i możliwości ich odpowiedniego wykorzystania. Bourdieu (1986) wyróżnia trzy postaci tego kapitału: uprzedmiotowioną (dostęp do dóbr kulturowych), ucieleśnioną w jednostce (długotrwałe dyspozycje ciała i umysłu) oraz zinstytucjonalizowaną (tytuł lub stopień naukowy osoby oraz różnego rodzaju dyplomy i certyfikaty). W niniejszym badaniu KK został zoperacjonalizowany przez następujące wskaźniki: a) liczbę książek w gospodarstwie domowym [book]⁴ – dorastanie w „kulturze czytelniczej” pozwala opanować sposób wypowiedzania się i zachowania, który jest ceniony w szkole i wiąże się z wyższymi ocenami i uznaniem; b) liczbę lat z dostępem do internetu w gospodarstwie domowym [int] (zmienna ciągła) – zakłada się, że im wcześniej rodzina uzyskiwała dostęp do internetu, w tym większym stopniu były w jej zasięgu cenione w systemie edukacyjnym umiejętności oraz informacje. Zmienna ta odzwierciedla także sprzyjający uczeniu się wzór konsumpcji dóbr kulturowych oraz styl życia. Trzy pozostałe zmienne, brane pod uwagę w wyjściowym modelu, czyli liczba języków obcych, jakimi posługuje się student, częstotliwość uczestniczenia głowy rodziny w wydarzeniach kulturalnych oraz posiadanie instrumentu muzycznego, okazały się mniej istotnymi wskaźnikami kapitału kulturowego. Ich usunięcie polepszyło dobroć dopasowania modelu do danych⁵.

Kapitał społeczny [KS] jest „zbiorem rzeczywistych i potencjalnych zasobów, jakie związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków, wspartych na wzajemnej znajomości i uznaniu lub, inaczej mówiąc, z członkostwem w grupie, która dostarcza każdemu ze swych członków

⁴ Zmienna porządkowa: 1 (brak książek), 2 (do 25), 3 (do 50), 4 (do 100), 5 (100–500), 6 (więcej niż 500).

⁵ W konfirmacyjnej analizie czynnikowej kryterium trafności wymaga, by wszystkie wskaźniki danego czynnika miały istotne i wysokie współczynniki „ładunku” danego czynnika (*factor loadings*).

wsparcia w postaci kapitałów posiadanych przez kolektyw” (Bourdieu, 1986). Jest on więc rozumiany tutaj jako zasób poszczególnych jednostek, a nie zbiorowości. Zakłada się także, za Colemanem (1988), że efekty związane z wykształceniem i zawodem rodziców oddziałują właśnie za pośrednictwem tak rozumianego kapitału społecznego. Jego pomiar został dokonany poprzez uwzględnienie następujących wskaźników: a) liczby lat edukacji głowy rodziny [edu] (zmienna ciągła) – dobrze wykształceni rodzice mogą udzielać swoim dzieciom praktycznych rad i informacji w zakresie znaczenia edukacji wyższej dla jakości życia i kariery oraz możliwości i sposobu przygotowywania się do podjęcia studiów; b) zawodu głowy rodziny [zawod]⁶ – sieci społeczne rodziców pracujących w bardziej prestiżowych zawodach obejmują większą liczbę osób o wysokich kompetencjach społecznych, które mogą dostarczać wartościowych informacji o studiach; c) sieci społecznych [sieci] – osobna zmienna nieobserwowalna, mierzona dwiema zmiennymi obserwowalnymi: członkostwem głowy rodziny w organizacji społecznej [org] (zmienna binarna) oraz liczbą znajomych, z którymi głowa rodziny utrzymuje regularny kontakt [znajomi] (zmienna ciągła); sieci społeczne rodziców także mogą dostarczyć ważnych informacji o studiach i uczelniach oraz o niuansach procesu aplikowania. Lepiej usieciowieni rodzice mogą także uzyskiwać więcej informacji o procesie rozwoju i o możliwościach swojego dziecka od rodziców jego rówieśników, a także porównywać je z innymi⁷. Z powodów podobnych do tych, jakie wymieniono powyżej, usunięto zmienną: regularność spotkań z przyjaciółmi i krewnymi w domu rodzinnym.

Kapitał ekonomiczny [KE] może być natychmiastowo i w sposób bezpośredni zamieniony na pieniądze, które mogą zostać wydane na pokrycie kosztów edukacji. Występuje przede wszystkim pod postacią dochodów, majątku, praw własności oraz wysokości oszczędności oraz kredytów. Mierzony jest następującymi zmiennymi: a) dochodem na osobę w gospodarstwie domowym [dochod] (zmienna ciągła)⁸; b) łączną wysokością oszczędności w odniesieniu do miesięcz-

⁶ Zmienna porządkowa: 1 (prace fizyczne, proste), 2 (operatorzy narzędzi i maszyn), 3 (robotnicy i rzemieślnicy), 4 (rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy), 5 (sprzedawcy, świadczący usługi osobiste, żołnierze), 6 (urzędnicy), 7 (inżynierowie, technicy, personel zarządzający średniego szczebla), 8 (profesjonaliści – lekarze, prawnicy itp.), 9 (przedstawiciele władzy publicznej, urzędnicy i menedżerowie wyższego szczebla).

⁷ Zmienna ta jest o tyle obciążona, o ile nie ma pewności, czy posiadane kontakty społeczne są rzeczywiście użyteczne w kontekście edukacji wyższej.

⁸ Wskaźnik ten obciążony jest przez trudność odróżnienia wpływu wysokości dochodu gospodarstwa domowego na studiowanie od zależności odwrotnej, szczególnie w sytuacji, gdy zdecydowana większość studentów niestacjonarnych pracuje. Problem ten może zmniejszyć założenie, że ankietowane w „Diagnozie Społecznej” głowy rodziny zazwyczaj nie wliczają zarobków studiujących dzieci do dochodu gospodarstwa (szczególnie gdy dzieci nie mieszkają z rodzicami).

nych dochodów gospodarstwa domowego [oszcz] ⁹. Dochód i oszczędności gospodarstwa domowego mogą być powiązane z uzyskaniem przez dzieci wyższego wykształcenia (a także z jego rodzajem), gdyż bardziej zasobni rodzice mieszkają w „lepszych” dzielnicach, stać ich na wysłanie dzieci do lepszych szkół oraz na pokrywanie kosztów prywatnych korepetycji i kursów przygotowujących do studiów. Zmienna w postaci oszczędności może wyrażać stabilność materialną gospodarstwa, która sprzyja bardziej ryzykownym inwestycjom edukacyjnym (z punktu widzenia ryzyka nieukończenia studiów). Z modelu usunięto zmienne: wysokość zadłużenia gospodarstwa domowego oraz wielkość domu rodzinnego ¹⁰.

Hipotezy

1. Poszczególne formy kapitału są ze sobą dość silnie skorelowane.

Kapitały: ekonomiczny, społeczny i kulturowy są względem siebie wymienne w określonych przez dane pole (np. edukacja) warunkach, czyli przy odpowiednim nakładzie czasu pracy, potrzebnym do przekształcenia jednego kapitału w drugi (stopa konwersji) (Bourdieu, 1986). Na przykład posiadanie wysokiego kapitału ekonomicznego umożliwia podjęcie kosztownych studiów, których ukończenie zwiększa poziom zakumulowanego kapitału kulturowego. Wysoki kapitał kulturowy umożliwia dostanie się na elitarne, trudne studia, na których istnieje sposobność nawiązania cennych z punktu widzenia ścieżki kariery znajomości, czyli zwiększenia poziomu kapitału społecznego itd. Hipoteza o silnej korelacji wynika ponadto z mocnego związku poziomu każdego z kapitałów z bardziej ogólną kategorią, czyli przynależnością do danej klasy społecznej (Jæger, 2007). Modelowanie równań strukturalnych umożliwia uwzględnienie skorelowania predyktorów (tutaj: czynników, czyli kapitałów) także w strukturalnym modelu regresji wielorakiej.

2. Kapitał ekonomiczny pozytywnie wpływa na zmienne zależne.

W kontekście przeciętnie niezbyt wysokich opłat za studia w Polsce oraz założenia o istnieniu regresywnej redystrybucji należy spodziewać się, że osoby z większym kapitałem ekonomicznym częściej będą studiować na uczelniach publicznych, w trybie stacjonarnym, i że w konsekwencji nie będą ponosić opłat za studia. Ponadto bogatsze rodziny mają większe możliwości finansowe

⁹ Zmienna porządkowa: 1 (nie więcej niż dochód miesięczny), 2 (pomiędzy jedno- a trzykrotnością dochodu mies.), 3 (pomiędzy trzy- a sześciokrotnością), 4 (od sześciokrotności do rocznego dochodu), 5 (od rocznego do dwuletniego dochodu), 6 (więcej niż dwuletni dochód).

¹⁰ Inne, często uwzględniane w podobnych badaniach, zmienne, takie jak płeć oraz pochodzenie etniczne, nie zostały uwzględnione ze względu na ich spodziewaną nieistotność w warunkach polskich.

wania kolejnych podejść lub powtarzanych przez swoje dzieci lat na bardziej wymagających studiach na uczelniach publicznych. Studia płatne, mniej prestiżowe i łatwiejsze do ukończenia, wiążą się w związku z tym z mniejszym ryzykiem inwestycyjnym i, co ważniejsze, studenci, którzy nie mogą liczyć na wsparcie finansowe rodziców, łatwiej mogą godzić je z pracą zarobkową. Hipoteza ta wsparta jest także badaniami empirycznymi (zob. Liu i in., 2006; Bowen i in., 2005; Ayalon, Yogev, 2005).

3. Kapitał kulturowy pozytywnie wpływa na zmienne zależne.

Przy założeniu o przeciętnie lepszej jakości uczelni publicznych oraz darmowych studiów należy spodziewać się, że osoby z wyższym kapitałem kulturowym, a więc lepiej przygotowane do podjęcia studiów (lepsze wyniki matury), częściej będą studiować na uczelniach publicznych, stacjonarnie i nie płacić za studia. Osoby o niższym kapitale, nawet jeśli mogłyby dostać się na „lepsze” studia, będą antycypować sankcje społeczne związane z brakiem opanowania obowiązujących tam kodów kulturowych i w konsekwencji zapiszą się na mniej wymagające studia, na których konieczność utrzymywania kontaktu ze środowiskiem akademickim sprowadzona jest do minimum (Winkle-Wagner, 2010). Rozliczne badania potwierdzają wpływ kapitału kulturowego na nierówności edukacyjne na poziomie wyższym (zob. De Graaf i in., 2000; DiMaggio, Mohr, 1985; Jæger, Holm, 2007; Gao, 2011).

4. Kapitał społeczny pozytywnie wpływa na zmienne zależne.

Osoby z wyższym kapitałem społecznym, dzięki wykształceniu i zawodowi rodziców oraz ich sieciom społecznym, mają możliwość uzyskania lepszych informacji na temat potencjalnych korzyści uczęszczania na dany typ uczelni oraz studiów i przez to mogą podejmować bardziej efektywne z punktu widzenia zasobów jednostki decyzje edukacyjne. Ponadto czynnik ten wpływa także pozytywnie na poziom aspiracji edukacyjnych. Jego znaczenie także podkreśla się w literaturze (zob. Coleman, 1988; Lin, 1999; Hofferth i in., 1999; Jæger, Holm, 2007).

Opis metody badawczej

W celu weryfikacji postawionych hipotez zastosowano metodę modelowania równań strukturalnych (zob. Byrne, 2010). Model strukturalny ze zmiennymi ukrytymi (czynnikami) składa się z części pomiarowej i strukturalnej. Część pomiarowa (konfirmacyjna analiza czynnikowa) opisuje relacje pomiędzy kapitałami a ich wskaźnikami częściowymi, natomiast część strukturalna (regresja wieloraka) opisuje dyktowane teorią zależności korelacyjne pomiędzy kapitałami

a zmiennymi zależnymi. Przetestowano trzy modele, różniące się tylko zmienną zależną. Formalny zapis modelu przedstawia się następująco:

$$[\text{publ_pryw/tryb/odplatnosc} = \gamma_{11} \text{KE} + \gamma_{12} \text{KK} + \gamma_{13} \text{KS} + e1^{11}; \text{cov}(\text{KE}, \text{KK}) = \varphi_{12}; \\ \text{cov}(\text{KK}, \text{KS}) = \varphi_{23}; \text{cov}(\text{KE}, \text{KS}) = \varphi_{13}; \text{dochod} = \gamma_2 \text{KE} + e2; \text{oszcz} = \text{KE} + e3; \\ \text{book} = \gamma_4 \text{KK} + e4; \text{int} = \text{KK} + e5; \text{edu} = \gamma_6 \text{KS} + e6; \text{zawod} = \text{KS} + e7; \\ \text{org} = \text{sieci} + e8; \text{znajomi} = \gamma_9 \text{sieci} + e9; \text{sieci} = \gamma_{10} \text{KS} + e10]$$

Próba badawcza wynosiła 1370 osób, co można uznać za wielkość wystarczającą. Parametry modelu zostały oszacowane za pomocą metody największej wiarygodności (*maximum likelihood*). W celu sprawdzenia dobroci dopasowania modelu teoretycznego do danych wykorzystano trzy różne miary: RMSEA, chi-kwadrat (χ^2) oraz CFI¹². Analizę przeprowadzono przy wykorzystaniu programu IBM SPSS AMOS. Wyniki przedstawione są w tabelach 1–4.

Wyniki

Część pomiarowa

Pomiarowa część modelu, po jego zmodyfikowaniu, polegającym na usunięciu kilku pierwotnie uwzględnionych wskaźników cząstkowych, okazała się bardzo dobrze dopasowana do danych (tabela 1). Wystandardyzowane wartości ładunków czynnikowych są dość wysokie, najniższa wartość wynosi 0,41 (związek pomiędzy kapitałem ekonomicznym a oszczędnościami), najwyższa wynosi 0,83 (związek pomiędzy kapitałem społecznym a wykształceniem głowy rodziny). Model pomiarowy spełnia więc kryterium trafności konstruktów (czynników). Co więcej, każda zmienna obserwowalna powiązana jest tylko z jednym z czynników, więc należy uznać, że ich wyodrębnienie jest zasadne.

Zgodnie z pierwszą hipotezą kapitały okazały się silnie, pozytywnie powiązane ze sobą, jednak nie na tyle, by implikowało to problem współliniowości. Wzrost wyposażenia jednostki w jeden z rodzajów kapitału może prowadzić do akumulacji pozostałych kapitałów. Korelacja pomiędzy kapitałem ekonomicznym

¹¹ „e” oznacza składnik losowy.

¹² χ^2 jest miarą różnicy między obserwowaną a teoretyczną macierzą wariancji-kowariancji. Poziom dopasowania jest tym lepszy, im bliższy zera i nieistotny statystycznie. RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) to rozbieżność pomiędzy teoretyczną a populacyjną macierzą wariancji-kowariancji, skorygowana o liczbę stopni swobody. Dobre dopasowanie jest przy wartości niższej niż 0,05. CFI (*Comparative Fit Index*) porównuje model z modelem niezależności, czyli takim, który zakłada, że pomiędzy badanymi zmiennymi nie ma żadnych zależności (najgorsze możliwe dopasowanie). Dopasowanie jest dobre, gdy wartość tego miernika jest wyższa niż 0,95 (Bedyńska, Książek, 2012).

a kulturowym jest nieco słabsza niż pomiędzy ekonomicznym a społecznym. Powodem tego może być z jednej strony silna współzależność pomiędzy wykonywanym zawodem a dochodem, a z drugiej – czasochłonność wymiany środków finansowych na kapitał kulturowy (zinstytucjonalizowanej formy tego kapitału nie da się odziedziczyć ani zdobyć bez sporego nakładu pracy dziecka). Korelacja pomiędzy kapitałem kulturowym a społecznym jest także wyższa niż między ekonomicznym a kulturowym. Powodem może być silny związek liczby posiadanych książek z wykształceniem.

Tabela 1. Część pomiarowa

Wartości ładunków czynnikowych

zmienna			b	S.E.	b* ¹	p
sieci	<---	KS	,054	,008	,494	***
book	<---	KK	,445	,042	,662	***
edu	<---	KS	1,434	,104	,829	***
zawod	<---	KS	1,000		,709	***
int	<---	KK	1,000		,557	***
dochod	<---	KE	736,195	89,386	,632	***
oszcz	<---	KE	1,000		,413	***
znajomi	<---	sieci	21,426	4,194	,425	***
org	<---	sieci	1,000		,446	***

Korelacje między czynnikami:

			b	S.E.	b*	p
KK	<-->	KS	1,895	,216	,607	***
KE	<-->	KK	,559	,085	,537	***
KE	<-->	KS	,561	,076	,617	***

Mierniki dobroci dopasowania modelu do danych: $\chi^2=48,254$; $df=16$; $p=,000$; $CFI=,972$; $RMSEA=,038$.

¹ Współczynnik wystandaryzowany.

Część strukturalna

Wyniki analizy tej części modelu zaprezentowane zostały w tabelach 2–4. Przy ich interpretacji posłużono się także tabelami krzyżowymi, w których badanych przydzielono do trzech grup dochodowych¹³. Potwierdzona została

¹³ Pierwsza obejmuje osoby o dochodzie na osobę w gospodarstwie domowym nieprzekraczającym maksymalnego progu uprawniającego do otrzymania stypendium socjalnego (760 zł), druga – osoby o dochodzie od 760 zł do 1500 zł (szacowana, przeciętna suma wystarczająca studentowi niemieszkającemu z rodzicami do utrzymania się), trzecia – osoby o dochodzie powyżej 1500 zł.

hipoteza o pozytywnym wpływie kapitału kulturowego i kapitału społecznego na studiowanie na uczelni publicznej i w trybie stacjonarnym, więc i na nieponoszenie odpłatności za studia. Siła tego wpływu jest podobna dla obu kapitałów. Różnice dotyczą wpływu na typ uczelni – tutaj kapitał społeczny zdaje się odgrywać większą rolę. Powodem tego może być na przykład kontynuowanie rodzinnej tradycji studiowania na danym uniwersytecie. Co ciekawe, wyniki nie potwierdzają hipotezy o pozytywnym wpływie kapitału ekonomicznego na zmienne zależne. Okazał się on nie tylko negatywny, lecz także relatywnie silniejszy od wpływu pozostałych kapitałów. Mniej uprzywilejowani finansowo studenci są szczególnie mało skłonni do tego, by podejmować studia na niepublicznych uczelniach.

W jaki sposób wnioski te mogą być interpretowane w kontekście podziału na bezpośrednich beneficjentów publicznie finansowanego szkolnictwa wyższego i na płacących za studia? Po pierwsze, studenci zaliczający się do pierwszych dwóch grup dochodowych mogą być, mimo wszystko, zniechęceni do podjęcia studiów na uczelniach niepublicznych przez wysokość czesnego (proporcjonalna liczba studentów tych uczelni w trzeciej grupie dochodowej jest o ponad połowę wyższa niż w drugiej). Nie dotyczy to jednak podziału na studentów stacjonarnych i niestacjonarnych, ponieważ proporcja studentów niestacjonarnych wzrasta w kolejnych grupach w niewielkim stopniu, a w pierwszej grupie dochodowej wynosi aż 36,5%. Powodem tego może być łatwość godzenia tego trybu studiów z pracą. Mniej zasobni w kapitał ekonomiczny studenci w mniejszym stopniu mogą pozwolić sobie na rezygnację z pracy zarobkowej w czasie studiów, gdyż ich rodzice nie są w stanie lub nie są skłonni pokrywać kosztów studiów. Warto przy tym zauważyć, że w badanej próbie tylko 17,5% studentów uczelni niepublicznych uczyło się stacjonarnie. Natomiast przy wyborze trybu studiów kapitał kulturowy odgrywa większą rolę niż przy wyborze uczelni niepublicznej. Sugerowałoby to, że różnica pomiędzy wpływem kapitału ekonomicznego na tryb studiów a wpływem na typ uczelni może być związana z przeciętnie wyższymi opłatami za studia oraz z mniejszymi wymaganiami stawianymi kandydatom na uczelniach niepublicznych.

Tabela 2. Część strukturalna modelu – wpływ kapitałów na wybór typu uczelni

			b	S.E.	b*	p
publ_pryw	<---	KE	-,275	,062	-,367	***
publ_pryw	<---	KK	,032	,014	,147	0,02
publ_pryw	<---	KS	,052	,016	,210	,002

Mierniki dobroci dopasowania modelu do danych: $\chi^2=54,332$; $df=21$; $p=,000$; $CFI=,972$; $RMSEA=,034$.

Tabela 3. Część strukturalna modelu – wpływ kapitałów na wybór trybu studiów

			b	S.E.	b*	p
tryb	<---	KE	-,247	,067	-,274	***
tryb	<---	KK	,054	,016	,210	***
tryb	<---	KS	,060	,019	,207	,001

Mierniki dobroci dopasowania modelu do danych: $\chi^2=53,737$; $df=21$; $p=,000$; $CFI=,973$; $RMSEA=,034$.

Tabela 4. Część strukturalna modelu – wpływ kapitałów na ponoszenie odpłatności za studia

			b	S.E.	b*	p
odplatnosc	<---	KE	-,277	,070	-,304	***
odplatnosc	<---	KK	,057	,017	,214	***
odplatnosc	<---	KS	,065	,019	,218	***

Mierniki dobroci dopasowania modelu do danych: $\chi^2=53,490$; $df=21$; $p=,000$; $CFI=,973$; $RMSEA=,034$.

Dane wyraźnie wskazują, że prawdopodobieństwo płacenia za studia jest większe w przypadku osób o wyższym kapitale ekonomicznym. Proporcja płacących jest najwyższa w trzeciej grupie dochodowej (45,2%). Należy jednak zauważyć, że różnice pomiędzy grupami nie są tak wysokie, jak wskazywałaby na to wartość oszacowanego parametru – 40,5% osób z pierwszej grupy dochodowej uczęszcza na płatne studia. Niewielkie różnice pomiędzy pierwszą a drugą grupą, a także fakt, że aż 35,7% studentów z próby teoretycznie powinno być uprawnionych do otrzymywania stypendiów socjalnych, podczas gdy w skali kraju otrzymuje je zaledwie 11,5% studentów, sugerują, że stypendia socjalne nie ułatwiają podejmowania studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych, choć kwestia ta z pewnością wymagałaby osobnego zbadania.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza, dzięki zastosowaniu bardziej złożonej koncepcji statusu społeczno-ekonomicznego, dostarcza nowych dowodów w dyskusji nad charakterem nierówności w dostępie do edukacji wyższej w Polsce, potwierdzając przy tym większość ustaleń Herbst i Roka oraz Zawistowskiej. Studenci o niższym kapitale kulturowym i społecznym częściej studiują na niepublicznych uczelniach oraz niestacjonarnie. Oznacza to, że studenci z rodzin społecznie nieuprzywilejowanych (gorzej wykształceni rodzice wykonujący mniej prestiżowe zawody) częściej płacą

za studia. Co ważne, wysoki kapitał ekonomiczny, czyli pochodzenie z rodziny uprzywilejowanej ekonomicznie, w niewielkim stopniu rekompensuje niedostatki w zasobach kulturowych i społecznych. Na pewno nie można więc powiedzieć, że studenci z bogatszych rodzin (powyżej 1500 zł na os. w gospodarstwie domowym) są nadreprezentowani na publicznych uczelniach. Kapitał ekonomiczny ma także negatywny wpływ na prawdopodobieństwo studiowania w trybie stacjonarnym. Interpretując to zjawisko przez pryzmat teorii kapitałów, można postawić trzy hipotezy. Po pierwsze, w przypadku osób pochodzących z rodzin o wyższych dochodach i o relatywnie niskim kapitale społecznym i kulturowym stopa zwrotu z inwestycji w kapitał ekonomiczny (czas przeznaczany na pracę) przewyższa stopę zwrotu z inwestycji w zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy (czas przeznaczany np. na prestiżowe studia), a dyplom jakiegokolwiek wyższej uczelni wystarcza im do legitymizacji ich pozycji w strukturze społecznej. Oznaczałoby to także osłabienie związanego z dyplomem uczelni wyższej efektu sygnalizacji na rynku pracy. Posiadanie dyplomu jakiegokolwiek uczelni być może jest już niewystarczającym, choć wciąż bardzo istotnym, warunkiem awansu społecznego lub utrzymania wysokiego statusu. Innym powodem może być porażka części bogatszych grup społecznych w konwertowaniu kapitału ekonomicznego w ceniony na dobrych uczelniach kapitał kulturowy. Trzecia hipoteza odnosi się do potencjalnej możliwości postrzegania przez zamożniejsze osoby szkół niepublicznych jako sieci społecznej złożonej z osób posiadających podobną do nich strukturę kapitałów – inwestycja w studia na takich uczelniach byłaby wtedy inwestycją w kapitał społeczny.

Powyższa analiza odnosi się do pytania o rzeczywistych beneficjentów publicznego, darmowego systemu szkolnictwa wyższego i sugeruje, że problem regresywnej redystrybucji może przybierać w Polsce wymiary mniejsze od oczekiwanych. Rozstrzygnięcie tej kwestii z pewnością wymagałoby szerszej zakrojonych badań: na bardziej reprezentatywnej próbie¹⁴, uwzględniających różnice jakości pomiędzy uczelniami, włączających do analizy niestudiujących młodych dorosłych, a także dane na temat ich osiągnięć szkolnych oraz wykonywanej pracy zarobkowej.

Bibliografia

- Ayalon H., Yogev A. (2005), *Field of Study and Students' Stratification in an Expanded System of Higher Education: The Case of Israel*, „European Sociological Review”, Vol. 21, No. 3, s. 227–241.
- Barr N. (2012), *Economics of the Welfare State*, Oxford University Press.
- Bedyńska S., Książek M. (2012), *Statystyczny drogowskaz*, cz. 3, SWPS, Warszawa.

¹⁴ W próbie niedoreprezentowana jest grupa studentów uczelni niepublicznych.

- Bernardi F., Ballarino G. (2012), *Participation, equality of opportunity and returns to tertiary education in contemporary Europe*, „European Societies”, DOI:10.1080/14616696.2012.750729.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reproduction in education, society, and culture*, Thousand Oaks, Sage Publications, CA.
- Bourdieu P. (1986), *The forms of capital*, w: *Handbook of theory and research for the sociology of education*, J.G. Richardson (red.), Greenwood Press, New York.
- Bowen W.G., Kurzweil M.A., Tobin E.M. (2005), *Equity and excellence in American higher education*, University of Virginia Press, Charlottesville, VA.
- Breen R. (red.) (2004), *Social Mobility in Europe*, Oxford University Press, Oxford.
- Byrne B.M. (2010), *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*, Routledge.
- Clark B.R. (1960), *The “Cooling-Out” Function in Higher Education*, „American Journal of Sociology”, Vol. 65, No. 6, s. 569–576.
- Coleman J.S. (1988), *Social capital in the creation of human capital*, „American Journal of Sociology”, Vol. 94, s. 95–120.
- De Graaf N.D., De Graaf P.M., Kraaykamp G. (2000), *Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective*, „Sociology of Education”, Vol. 73, s. 92–111.
- DesJardins S.L., Ahlburg D.A., McCall B.P. (2006), *An Integrated Model of Application, Admission, Enrollment, and Financial Aid*, „The Journal of Higher Education”, Vol. 77, No. 3, s. 381–429.
- DiMaggio P., Mohr J. (1985), *Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection*, „American Journal of Sociology”, Vol. 90, s. 1231–1261.
- Engberg M.E., Wolniak G.C. (2010), *Examining the Effects of High School Contexts on Postsecondary Enrollment*, „Research in Higher Education”, Vol. 51, s. 132–153.
- Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (2009), *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*.
- European Commission (2012), *National Student Fee and Support Systems 2011/2012*.
- Gao L. (2011), *Impacts of cultural capital on student college choice process in China*, Lexington Books.
- Garcia-Penalosa C., Walde K. (2000), *Efficiency and Equity Effects of Subsidies to Higher Education*, „Oxford Economic Papers”, Vol. 52, No. 4, s. 702–722, Oxford University Press.
- GUS (2010), Notatka na temat szkół wyższych w Polsce, Gdańsk, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_8864_PLK_HTML.htm (dostęp: 24.08.2013).
- GUS (2012), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, Warszawa.
- Heller D.E. (2011), *The Financial Aid Picture: Realism, Surrealism, or Cubism?*, w: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, J.C. Smart, M.B. Paulsen (red.).
- Herbst M., Rok J. (2011), *Equity of access to higher education in the transforming economy. Evidence from Poland*, „Investigaciones de Economía de la Educación”, A. Caparrós Ruiz (red.), Vol. 6, No. 6.

- Hofferth S.L., Boisjoly J., Duncan G.J. (1999), *The development of social capital*, „Rationality and Society”, Vol. 11, No. 1, s. 79–110.
- Hossler D., Gallagher K.S. (1987), *Studying college choice: A three-phase model and the implications for policy-makers*, „College and University”, No. 2, s. 207–221.
- Jæger M.M. (2007), *Educational mobility across three generations: The changing impact of social class, economic, cultural, and social capital*, „European Societies”, Vol. 9, No. 4, s. 527–550.
- Jæger M.M., Holm A. (2007), *Does Parents Economic, Cultural, and Social Capital Explain the Social Class Effect on Educational Attainment in the Scandinavian Mobility Regime?*, „Social Science Research”, Vol. 36, s. 719–744.
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (2009), *Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, Warsaw University Publishing House.
- Lin N. (1999), *Social networks and status attainment*, „Annual Review of Sociology”, Vol. 25, s. 467–487.
- Liu J.-T., Chou S.-Y., Liu J.-L. (2006), *Asymmetries in progression in higher education in Taiwan: Parental education and income effects*, „Economics of Education Review”, Vol. 25, s. 647–658.
- Perna L.W. (2006), *Studying college access and choice: A proposed conceptual model*, w: *Higher education: Handbook of theory and research*, J.C. Smart (red.), Vol. XXI, Springer.
- Shavit Y., Blossfeld H.-P. (1993), *Persistent Inequalities: A Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder.
- Shavit Y., Arum R., Gamoran A. (red.) (2007), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Stanford University Press.
- Sztandar-Sztanderska K. (2010), *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Teichler U. (red.) (2007), *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Springer.
- Winkle-Wagner R. (2010), *Cultural Capital: The Promises and Pitfalls in Education Research*, „AEHE”, Vol. 36, No. 1.
- Zawistowska A. (2012), *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Scholar.

Summary

Impact of Cultural, Social and Economic Capital on Paying Tuition Fees

The purpose of this article is to investigate the impact of economic, social and cultural capital on studying at public or private tertiary schools, full-time or part-time and, as a consequence of these two alternatives, paying, or not, tuition fees. Concepts of 'social class' and 'socio-economic status' that are typically in use in research on inequalities in access to higher education are conceptualized as three forms of capital. This allowed to consider more information about specific household resources that can influence educational attainment. Results provide new knowledge on social background of students who pay tuition fees and allow to hypothesize about redistributive effects of the system of financing higher education in Poland.

Keywords: tuition fees, educational inequalities, higher education in Poland, social capital, cultural capital, economic capital.

Резюме

Влияние культурного, социального и экономического капиталов на повышение платы за обучение

В статье предпринимается попытка исследования влияния экономического, социального и культурного капиталов на поступление в государственный или негосударственный вуз, на очное или неочное отделение, а в результате этих двух альтернатив также на необходимость вносить плату за обучение. Используемые обычно в исследованиях вопросов неравенства в доступе к высшему образованию концепции „социального класса” и „социально-экономического статуса” концептуализированы в виде трех капиталов. Это позволило учесть в модели больше сведений о специфических ресурсах домашнего хозяйства, которые могут иметь значение для учебных достижений. Результаты предоставляют информацию о качествах лиц, платящих за обучение в вузе, а также позволяют сформулировать гипотезы относительно редиистрибутивных эффектов системы финансирования системы высшего образования в Польше.

Ключевые слова: плата за обучение в вузе, образовательное неравенство, высшее образование в Польше, социальный капитал, культурный капитал, экономический капитал.

Krzysztof Czarnecki

Doktorant Katedry Pracy i Polityki Społecznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Jego zainteresowania naukowe obejmują socjologię i ekonomię edukacji oraz politykę społeczną. Obecnie zajmuje się nierównościami edukacyjnymi i systemami finansowania szkolnictwa wyższego.