

Agnieszka Gromkowska-Melosik*

DOŚTĘP KOBIEŃ I MĘŻCZYŻN DO STUDIÓW WYŻSZYCH. STUDIUM PORÓWNAWCZE**

Na wstępie pragnę stwierdzić, że od początku walki o równość kobiet, to właśnie edukacja stanowiła jedną z najbardziej istotnych płaszczyzn działań w tym zakresie; zwiększenie dostępu do niej było także jednym z najważniejszych kryterium zmiany społecznej. Ma to miejsce również i obecnie, co wynika z faktu, iż we współczesnych społeczeństwach to wykształcenie stanowi jeden z najistotniejszych fundamentów całego systemu stratyfikacji społecznej (jak piszą Claudia Buchmann i Emily Hannum, związane to jest to z „funkcjonowaniem formalnego szkolnictwa [...] w procesach społecznego różnicowania oraz społecznej ruchliwości” (Buchmann, Hannum 2001, s. 77).

Minęły już czasy „self made man” („człowieka zawdzięczającego wszystko sobie samemu”), który wyłącznie dzięki własnemu wysiłkowi docierał na szczyty drabiny społecznej, zdobywając zarówno status, jak i wysoki poziom materialnego życia. Dziś nieodłącznym wstępnym warunkiem awansu społecznego jest posiadanie „edukacyjnego kredencjału”, uosobionego w postaci dobrego dyplomu, który stanowi symboliczną manifestację wiedzy, kwalifikacji, kompetencji, a także cech psychicznych, które są atrybutami „człowieka sukcesu”¹.

Już na wstępie stwierdzę, że istota problemu równości kobiet w zakresie dostępu do szkolnictwa wyższego uległa w ostatniej dekadzie znaczącej restrukturalizacji. W kontekście ilościowym, trudno już mówić o ich dyskryminacji; wręcz przeciwnie – wśród populacji studentów w jej całości kobiety posiadają rosnącą większość. Gros analiz koncentruje się w związku z tym na różnicach w prestiżu instytucji edukacji wyższej,

* Doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (Wydział Studiów Edukacyjnych). W swoich zainteresowaniach badawczych koncentruje się na problemach związanych z gender studies, socjologią edukacji i socjologią kultury. Autorka książek m.in.: *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu* (2011, Nagroda I Wydziału Polskiej Akademii Nauk), *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej* (wspólnie z T. Gmerkiem, 2008), *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji* (2007), *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje* (2002).

** Tekst jest uaktualnioną wersją rozważań zawartych w książce A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.

¹ Problemy te omawiają w różnych kontekstach: T. Gmerek, Z. Melosik, *Loteria i „szczęśliwy traf” – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego”, [w:] Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, ss. 13-22.

w których studiują kobiety i mężczyźni, jak również na płciowo zróżnicowanym wyborze studiowanych kierunków (dyscyplin).

W punkcie wyjścia można stwierdzić, że w ostatnich dekadach nastąpił zasadniczy wzrost aspiracji edukacyjnych kobiet. Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wykazały, iż nie istnieją istotne różnice w aspiracjach dotyczących kariery zawodowej, posiadanych przez najlepsze uczennice i najlepszych uczniów (Watson, Quatman, Edler 2002, s. 331).

Z kolei, jak podaje Anna Titkow, wykształcenie jest w Polsce wartością istotniejszą dla kobiet niż mężczyzn, podobnie zresztą jak i posiadanie dzieci (Titkow 2007, s. 183).

Bardzo optymistyczne – w perspektywie osiągnięcia przez kobiety „równości edukacyjnej” – są wyniki tych badań, które wykazują, że dziewczęta nie tylko posiadają większe aspiracje w zakresie zdobycia wykształcenia niż chłopcy, ale także są przekonane w większym od nich stopniu, że to właśnie role zawodowe będą decydujące w ich biograficznej przyszłości (Watson, Quatman, Edler 2002, s. 326).

Z drugiej jednak strony, wielu teoretyków prezentuje sceptyczne stanowisko w kwestii danych wskazujących na równość w zakresie dostępu do studiowania, jaką uzyskały kobiety. I tak, Karen Bradley uważa, że likwidacja formalno-prawnych barier w tym zakresie nie doprowadziła do „równości wyborów edukacyjnych”. Na płaszczyźnie edukacji wyższej istnieje „różnicowana dystrybucja kobiet i mężczyzn”; kobiety w większym stopniu podejmują studia, których dyplomy prowadzą do niskiego statusu zawodowego. Ta sama autorka zwraca uwagę na fakt, iż wyższy wskaźnik wykształcenia kobiet jest związany w dużej mierze z podwyższeniem się wymagań w zawodach uważanych wcześniej za typowo kobiece. Stąd poziom wykształcenia kobiet wzrósł znacząco, ale nie zmieniło to faktu, że odbywa się to w ramach płciowo-segregowanego szkolnictwa oraz rynku pracy (Bradley 2000, s. 3-4).

Warto rozwinąć tę tezę – na kilku przykładach. I tak, w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, zdominowane przez kobiety zawody, takie jak nauczanie w szkole, pielęgniarstwo, praca socjalna i bibliotekarstwo (określane wspólnym mianem tzw. półprofesji – *semiprofessions*) zwykle nie wymagały posiadania studiów wyższych. Uważano przy tym powszechnie, że w przeciwieństwie do takich uznawanych za męskie profesji, jak prawo czy medycyna nie wymagają one wiedzy specjalistycznej. Istniało przekonanie, że właściwie niemalże każdy może je wykonywać, nie posiadając – powtórzmy raz jeszcze – wykształcenia uniwersyteckiego (jako odwołujące się do serca a nie rozumu, były one też traktowane w sposób oczywisty za podrzędne wobec profesji o charakterze męskim). Były również postrzegane jako mniej rygorystyczne, pozwalały bowiem na brak ciągłości w pracy, co stanowiło inherentną cechę biografii kobiet².

2 Hasło *Semiprofessions*, D.E. Arkfen (1998), *Historical Dictionary of Women's Education In the United States*, red. L. Eisenmann, Oxford, s. 358-359.

Kontynuując rozważania na temat edukacyjnych wyborów, można przywołać wyniki badań potwierdzających ich płciową segregację. I tak okazuje się, że dziewczęta na etapie planowania kariery akceptują konieczność pogodzenia życia zawodowego z osobistym, co wpływa na ograniczenie potencjalnych – rozważanych przez nich za możliwe do przyjęcia – zawodów (Watson, Quatman, Edler 2002, s. 325).

Z kolei, zdaniem Lindy Gottfredson, w trakcie adolescencji – zorientowane na przyszłość – wybory jednostek zawiązują się do tych, które są uważane za właściwe dla danej płci; to one są bowiem postrzegane jako racjonalne. W przypadku dziewcząt też, w okresie dojrzewania płciowego, interes heteroseksualnego społeczeństwa powoduje obniżenie aspiracji dotyczących ich potencjalnej kariery (Watson, Quatman, Edler 2002, s. 324).

Wszystkie te czynniki prowadzą do samowykluczania się kobiet z sukcesu. Przez dekady we wszystkich – zorientowanych na emancypację kobiet – analizach edukacyjnych wyborów dziewcząt i chłopców podnoszono krytycznie kwestię stereotypów płciowych, kanalizujących przedstawicieli obu płci w odmienne biografie społeczno-zawodowe. Jeden z istotnych takich stereotypów związany jest z powszechnym przekonaniem, że powołaniem kobiet (wynikającym bezpośrednio z ich natury) jest wspomaganie i wspieranie innych ludzi (Karen Bradley pisze w tym kontekście, że potwierdzające ten stereotyp „kulturowe scenariusze” powodują, iż wybory edukacyjne kobiet uniemożliwiają im w przyszłości pełnienie takich ról zawodowych, które są związane z wysokim prestiżem i dochodami; Bradley 2000, s. 3).

I rzeczywiście, wyniki badań przywoływanych przez Lisę Smulyan wskazują na fakt, iż przynajmniej część kobiet zinternalizowała ten stereotyp. Podstawowa – wskazana przez nie – motywacja do studiowania medycyny oparta była na założeniu, że będą mogły one pomagać innym, a także, że wprowadzą do zawodu lekarza „cechy kobiece”. Podobna motywacja występowała przy wyborze kierunków nauczycielskich, chociaż w tym przypadku kobiety miały także poczucie, że uzyskają pozytywny wpływ na przyszłość społeczeństwa. Również i inne typy motywacji odwoływały się niejako do esencjalnej tożsamości kobiecej. I tak, jeden z powodów dla których kobiety wybierają zawód nauczycielki, pielęgniarki i pracowniczki socjalnej wiązany jest przez nie z posiadaniem w ich ramach możliwości rozwijania bogatszych relacji międzyludzkich, również ze współpracownikami (Smulyan 2004, s. 232, 235).

Trudno nie zauważyć, że wymienione wyżej kierunki studiów posiadają (za wyjątkiem medycyny) dużo niższy prestiż niż te, które tradycyjnie uznawane były za męskie (Jerry A. Jacobs podaje, iż praktycznie żadna elitarna placówka edukacji wyższej nie oferuje studiów w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej; Jacobs 1999, s. 6).

Wybory dziewcząt w zakresie podjęcia określonego kierunku studiów są również zdeterminowane przez te społecznie skonstruowane założenia normatywne, które łączą tak zwane „wartości kobiece” z naukami humanistycznymi i sztukami pięknymi,

natomiast „wartości męskie” z biznesem, naukami przyrodniczymi, matematyką i inżynierią. I właśnie dlatego – aby nawiązać do rozważań Karen Bradley – wybory kierunków studiów przyczyniają się do reprodukcji nierówności płciowej w społeczeństwie (Bradley 2000, s. 4).

Również i Hanna Ayalon uważa, że kobiety, często pomimo lepszych wyników nauczania uzyskiwanych w szkole średniej, potwierdzają swoją nierówność społeczną poprzez podejmowanie studiów na kierunkach humanistycznych i społecznych (Ayalon 2003, s. 277).

Wskazać można również i na inne mechanizmy stereotypowych wyborów, podejmowanych przez kobiety i mężczyzn w zakresie studiowania na wyższych uczelniach. I tak, przy wyborze kierunku studiów kobiety bardziej precyzyjnie niż mężczyźni kierują się oceną własnych kompetencji i osiągnięciami szkolnymi. Ponadto, jak pokazują badania, często ubiegają się one o miejsca na kierunkach mało prestiżowych, mimo iż wyniki nauczania predysponują ich wyraźnie do studiowania kierunków prestiżowych (dobrym przykładem jest tutaj najlepsza uczennica, która nie podejmuje studiów na wydziale lekarskim, lecz na farmacji). W rezultacie więc dziewczęta, przeciwnie niż chłopcy, często nie wykorzystują swoich intelektualnych możliwości (i nie realizują aspiracji) (Ayalon 2003, s. 287-288).

Taka sytuacja może wynikać nie tylko ze wspomnianych wyżej stereotypów płciowych, ale także z powodu zaniżonej samooceny, braku woli do podjęcia rywalizacji z mężczyznami czy z lęku przed sukcesem (w tym ostatnim przypadku – na przykład w kontekście obaw, czy zbyt dobre wykształcenie nie utrudni znalezienia męża).

W konsekwencji wymienionych wyżej zjawisk, zwolennicy równości możliwości pragną dokonać „redystrybucji nagród edukacji”. Dążą do zwiększenia możliwości społecznego sukcesu dziewcząt przez umożliwienie im podejmowania wysoko płatnych zawodów i stanowisk, dotychczas zdominowanych przez mężczyzn. I jednym z podstawowych działań w tym zakresie ma być umożliwienie im studiowania w dziedzinach, które tradycyjnie stanowiły domenę chłopców, to one bowiem prowadzą bezpośrednio na „drogę kariery” (Coppock, Haydon, Richter 1995, s. 49).

Jednakże dokonana przeze mnie analiza dostępu do prestiżowych kierunków i prestiżowych uczelni w krajach wysoko rozwiniętych w dużej mierze podważa powyższe przekonania.

We współczesnych społeczeństwach istnieją kierunki studiów, które stanowią symbol sukcesu zawodowo-społecznego oraz finansowego, ale także sprawowania władzy społecznej, ich przykładem może być zarządzanie i prawo. Porównanie najnowszych dostępnych danych pozwala na sformułowanie kilku interesujących wniosków.

I tak w zakresie zarządzania porównawcze dane pozwalają na stwierdzenie zasadniczego wzrostu udziału kobiet wśród absolwentów. W konsekwencji obecnie (dane za rok 2012) dzięki temu wzrostowi, na przykład w Czechach 68,41%, w Finlandii 61,51%,

w Islandii 59,93%, w Meksyku 57,53%, w Szwecji 54,43% absolwentów tego kierunku to kobiety.

Z kolei w Wielkiej Brytanii kobiety stanowiły więcej niż 48,35% ogółu absolwentów. Jedynie w Szwajcarii (34,73%) występuje nadal wyraźna tendencja braku dostępu kobiet do tego typu studiów (OECD <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RGRADSTY#>).

Tak więc, jeśli użyjemy języka typowego dla debat na temat równości płciowej – to mężczyźni fińscy czy czescy są w coraz większym stopniu wprost wykluczani ze studiów w zakresie zarządzania. Ponadto, kobiety meksykańskie, mieszkające w kraju, w którym panuje typowa kultura machizmu są – jeśli weźmiemy pod uwagę to kryterium, jakim jest dostęp do studiów menedżerskich – w większym stopniu wyemancypowane niż kobiety w wielu krajach europejskich.

Podobna sytuacja występuje w zakresie dostępu do studiów prawniczych, stanowiących – powtórzę raz jeszcze – symbol dostępu do władzy, pieniędzy i przywilejów. W Australii absolventki studiów prawniczych stanowią 57,14% (dane na 2011 rok), w Kanadzie 58,24%, W Finlandii 62,27%, W Niemczech 54,93%, w Islandii 57,86%, w Meksyku 51,18%, w Szwecji 63,58%, w Szwajcarii 56,57%, w Wielkiej Brytanii 59,57%, w Norwegii prawie 62,84%, w Danii 62,62%. Choć na przykład w Korei Południowej stanowiły mniej niż 42,48% ogółu studiujących (OECD, <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RGRADSTY#>). Mamy więc do czynienia z rosnącą dominacją kobiet na studiach prawniczych.

Oczywiście, te dane nie oznaczają, że kobiety uzyskały supremację w zawodzie menedżerskim i prawniczym w przywoływanych krajach. Istotne są przecież w tym kontekście sposobności przełożenia posiadanego dyplomu na konkretne możliwości zawodowe, a – jak wiemy – na rynku pracy ideologia równości, realizowana już dziś w praktyce edukacyjnej zdaje się być kwestionowana w sposób zasadniczy. Poza tym istnieje bez wątpienia – zjawisko płciowej segregacji w ramach poszczególnych zawodów; w tym w szczególności elitarnych.

Dla uzyskania pełni obrazu trzeba podjąć jeszcze problem dostępu kobiet i mężczyzn do studiów, związanych z naukami matematycznymi. Rzeczywiście, analiza dostępnych danych pozwala na sformułowanie wniosku, iż nadal istnieje asymetria w tym zakresie – na korzyść mężczyzn. Dane z 2012 roku wykazują, że w zdecydowanej większości krajów to więcej mężczyzn niż kobiet studiowało matematykę i statystykę; znamienny wyjątek stanowią tutaj Niemcy (59,24% kobiet) i Korea Południowa (55,92% kobiet), gdzie występuje dość nieoczekiwana i znacząca przewaga kobiet, oraz w Czechach (53,52%). Zwraca uwagę fakt, iż w takich – zorganizowanych strukturalnie według zasad patriarchalnych – krajach jak Meksyk (45,51%) czy Turcja (58,24%) dostrzec możemy większy odsetek kobiet studiujących matematykę i statystykę, niż na przykład w krajach, które są symbolami równości płciowej – Szwecji (37,86%) i Norwegii (30,89%) (OECD,

<http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RGRADSTY#>). Ważne wydaje się także zwrócenie uwagi na liczby bezwzględne – liczby absolwentek matematyki i statystyki w takich krajach, jak Kanada, Niemcy, Korea, Turcja czy Wielka Brytania idą w tysiące, trudno więc tu mówić o jakimkolwiek „strukturalnym wykluczeniu” czy „strukturalnej dyskryminacji” kobiet – w kontekście dostępu kobiet do studiów.

W świetle wszystkich powyższych danych teza o zasadniczej supremacji chłopców nad dziewczętami w tej dziedzinie nie wydaje się w pełni uzasadniona (tym bardziej że obok chłopców i mężczyzn matematycznie bardzo utalentowanych spotyka się i takich, którzy nie potrafią w tej dziedzinie nabyć kompetencji) (Levine, Levine 1996, s. 358).

Z kolei analiza danych dotyczących dostępu do edukacji wyższej kobiet i mężczyzn w Stanach Zjednoczonych prowadzi do kilku wniosków natury ogólnej. Oto bowiem, szczególnie w literaturze amerykańskiej ciągle jeszcze dominuje teza o dyskryminacji kobiet – i to mimo faktu, że wiele z dostępnych danych już tego nie potwierdza. Rzadko natomiast spotkać można tezę o marginalizacji edukacyjnej mężczyzn – mimo iż byłaby ona potwierdzona przez bardzo wiele statystyk. Ma się wrażenie, że ta druga teza jest „politycznie niepoprawna”. Ponadto, chociaż wzrasta liczba badaczy koncentrujących swoją uwagę na klasowo-ekonomicznym i rasowo-etnicznym kontekście dostępu do edukacji, to jednak nadal w wielu tekstach dominują narracje eksponujące nadrzędność – na korzyść mężczyzn – nierówności o charakterze płciowym. A ponieważ – przynajmniej w odniesieniu do większości krajów wysoko rozwiniętych – nie ma wielu danych ją potwierdzających, więc absolutyzuje się te dane, które „jeszcze istnieją”. I tak, na przykład odnoszą się one do dostępu kobiet do dyplomów akademickich na przykład na kierunkach politechnicznych, informatycznych, z dziedziny fizyki czy chemii (a także niekiedy do akademii wojskowych³). Uważa się, że nierówność w tym zakresie stanowi wyraz dyskryminacji kobiet; i zapewne tak jest w istocie. Z drugiej jednak strony, nie spotkałam zbyt wielu amerykańskich tekstów, które poświęcone byłyby ograniczonemu dostępowi mężczyzn do psychologii czy filologii lub nauk humanistycznych, w których kobiety znajdują się w zdecydowanej większości (a jeżeli takie teksty się pojawiały, to z całą pewnością były pozbawione retoryki skoncentrowanej na dyskryminacji czy marginalizacji mężczyzn).

Trzeba w tym miejscu stwierdzić, że kobiety są statystycznie – w porównaniu z mężczyznami – absolwentkami uczelni o mniejszym prestiżu; i jest to tendencja typowa

3 Kobiety z dyplomami akademii wojskowych (Service Academies) w roku: 1980, 1990 i 2001, procent w stosunku do wszystkich absolwentów: Akademia Sił Powietrznych rocznik 1980 – 10,9%, 1990 – 10,4%, 2001 – 17,8%, Akademia Straży Wybrzeża rocznik 1980 – 9,2%, 1990 – 12,6%, 2001 – 25,4%, Wojskowa (West Point) rocznik 1980 – 6,8%, 1990 – 9,8%, 2001 – 15,9%, Akademia Marynarki rocznik 1980 – 5,8%, 1990 – 9,7%, 2001 – 16,6%. Wynika stąd, że rok 2001 jest rokiem istotnego wzrostu w stosunku do lat poprzednich procentowego udziału kobiet wśród absolwentów uczelni wojskowych, podają za: *The American Women 2003-2004. Daughters of a revolution – Young Women Today*, red. C.B. Costello, V.R. Wight, A.J. Stone, New York 2003, s. 211.

dla całego świata. Wyjdę od stwierdzenia, że zjawisko „choroby dyplomu” – swoistej epidemii ostatnich dekad w krajach wysoko rozwiniętych – nie dotyczy już tylko uzależnienia możliwości zawodowych od posiadania „jakiegokolwiek” dyplomu. Oto – jak pisze Zbyszko Melosik – „w sytuacji upowszechnienia edukacji wyższej, [to] status uniwersytetu, który ukończyła dana jednostka (oraz równoznaczny z nim »status dyplomu«) odgrywają coraz większą rolę w determinowaniu możliwości zawodowego sukcesu”. „Stwierdzenie »pokaż mi swój dyplom, a powiem ci kim jesteś» staje się bardzo odpowiednią metaforą dla sytuacji, w której ważne jest już nie to, że ktoś ukończył uniwersytet, lecz **gdzie** to uczynił” (Melosik 2009, s. 185).

Ogólny wniosek jest prosty: jeśli kobiety nie będą studiowały w placówkach o takim samym statusie, jak mężczyźni, to ich pozycja społeczna i dochody będą w naturalny sposób mniejsze (Jacobs 1999, s. 2).

Pojawia się więc tutaj problem dostępu kobiet do najbardziej elitarnych placówek edukacji wyższej. Jeżeli jednak – w tym kontekście – mielibyśmy określić symbol najbardziej elitarnej i „doskonałej” edukacji, to zapewne większości z nas przyszłoby do głowy jedno z dwóch słów: „Harvard” lub „Oxford”. Te dwa uniwersytety stanowią tradycyjnie – w świadomości milionów ludzi na całym świecie – „apogeum wykształcenia”, a ich dyplom zdaje się gwarantować dostęp do „natychmiastowej kariery”, bez konieczności mozolnego wspinania się po poszczególnych szczeblach drabiny społecznej. Dlatego warto przeanalizować strukturę płciową studentów tych dwóch uczelni.

Według najnowszych danych na Harvardzie studiuje ponad 48% kobiet. Posiadana przez mężczyzn „przewaga w dostępie” jest więc bardzo niewielka. Na poziomie pierwszego stopnia studiów statystyki wykazują 50,68% kobiet. Trzeba dodać, że na pierwszym roku studiów pierwszego stopnia kobiety stanowią ponad 50% ogółu studiujących. Nie istnieje więc tutaj jakiegokolwiek zjawisko dyskryminacji kobiet w zakresie dostępu do studiów harwardzkich⁴.

Warto odpowiedzieć sobie także na pytanie: jak kształtuje się struktura płciowa studentów poszczególnych wybranych wydziałów na poziomie studiów drugiego stopnia? Na wydziale prawa studiuje 47,80% kobiet; na wydziale zarządzania (*business*) znajduje się ich 40,70%; na wydziale edukacji 71,70% to kobiety, na wydziale medycyny 49,70% to kobiety⁵. Trudno więc jest tutaj mówić o supremacji mężczyzn, choć dane dotyczące zarządzania z jednej strony i edukacji z drugiej potwierdzają stereotypy odnoszące się do „męskości” zawodu menedżera i „kobiecości” zawodu pedagoga. Ogólnie jednak można stwierdzić, że często spotykana teza o nadal występującym wykluczaniu kobiet

4 Degree Student Head Count: Fall 2009, liczba studentów Harvardu na dzień 15.10.2009, adres internetowy: http://www.provost.harvard.edu/institutional_research/Provost_-_FB2009_10_Sec02_Enrollments.pdf (dostęp: 15.05.2015).

5 Dane z roku 2014, <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-law-schools/harvard-university-03074> (dostęp: 15.05.2015).

z dostępu do elitarnej edukacji w Stanach Zjednoczonych jest mitem, przynajmniej jeśli weźmiemy pod uwagę tę znakomitą symboliczną egzemplifikację, jaką jest Harvard University. Jakże więc czasy się zmieniły... Można przywołać w tym miejscu poglądy Edwarda Clarke, z wydziału nauk medycznych uniwersytetu Harvarda, który w swojej opublikowanej w roku 1873 książce twierdził, że kobiety uczęszczające do szkoły średniej znajdują się w „grupie ryzyka medycznego”, bowiem... „krew potrzebna do właściwego funkcjonowania jajników jest w ich przypadku kierowana do mózgu”; a to z uwagi na stres wynikający z uczenia się. Nauka szkolna przekształcić miała – jego zdaniem – kobiety w stworzenia „o monstualnych mózgach i słabych ciałach... przepływających myślach i cierpiących na zaparcia”. W związku z tym zalecał, aby dziewczęta uczestniczyły w „mniej wymagających” – w porównaniu z chłopcami – formach edukacji, nie brały udziału w żadnego typu edukacyjnym współzawodnictwie, a także odpoczywały często w trakcie nauki – po to, aby ich organy reprodukcyjne mogły się prawidłowo rozwijać (w 1895 profesorowie innej elitarnej placówki University of Virginia stwierdzili, iż „kobiety często stają się bezpłciowe [pozbawione płci] poprzez wysiłek włożony w naukę” (Sadker, Sadker 2004, s. 137). Szczególnie niebezpieczne dla kobiet byłoby, zdaniem E. Clarke, studiowanie na wyższych uczelniach; był on przekonany, że uczęszczanie do miejsc takich jak University of Harvard wywołuje u kobiet poważne choroby, bezpłodność i histerię (Sadker, Sadker 2004, s. 137).

Warto przeanalizować także dane dotyczące proporcji kobiet wśród studiujących na słynnym angielskim Oxford University – na studiach pierwszego stopnia, które zdają się stanowić wstęp do najlepszej możliwej kariery społeczno-zawodowej.

Warto omówić dane odnoszące się do jednego z ostatnich naborów do Oxfordu, tych kandydatów, którzy złożyli dokumenty na studia pierwszego stopnia. Wśród 17 216 kandydatów było 8466 kobiet (49,17%). Zaakceptowano 3198 osoby, z czego 1662 (51,96%) to mężczyźni, a 1536 – kobiety (48,03%)⁶. Przewaga mężczyzn w dostępie do studiów na Oxfordzie utrzymuje się więc, jednakże trudno było podpisać się pod stwierdzeniem, że w Wielkiej Brytanii prowadzona jest polityka wykluczania kobiet z dostępu do studiów na tej uczelni.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na jeden, odnoszący się zarówno do amerykańskiego Harvardu, jak i brytyjskiego Oxfordu, fakt. Należy założyć, że zgodnie z polityką neoliberalizmu rekrutacja na oba te uniwersytety jest w znaczącym stopniu „ślepa na płeć” (i rasę). Dążenie do uzyskania „kohorty” najlepszych studentów powoduje, iż nie istnieją tam zapewne istotne płciowe (czy rasowe) uprzedzenia. Liczy się „mierzalna jakość kandydata” – procedura rekrutacyjna jest przecież bardzo skwantyfikowana. Do Harvardu i Oxfordu swoje aplikacje składają absolutnie najlepsi absolwenci szkół

⁶ Dane z oficjalnej strony Oxford University, adres internetowy: <http://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/admissions-statistics/undergraduate-admissions-statistics/gender> (dostęp: 15.05.2015).

średnich – bez wątplenia istnieje tam „równość kandydowania”. Na poziomie tego typu rywalizacji nie ma już zasadniczych różnic w poziomie kompetencji intelektualnych czy osiągnięć szkolnych. Są to po prostu najlepsi uczniowie i najlepsze uczennice, doskonale przygotowane do studiów na tych uniwersytetach (można założyć przecieź, że po pięć tysięcy najlepszych absolwentów i absolwentek szkół średnich w Anglii, Szwecji czy Polsce nie różni się między sobą w żaden sposób w kontekście akademickim). Sądzę, że występujące ciągle jeszcze różnice płciowe w dostępie do studiów oxfordzkich wynikają z tego, że wiele bardzo dobrych uczennic szkół średnich rezygnuje ze składania dokumentów do tej uczelni.

Przejdę teraz do wybranych aspektów dostępu kobiet do edukacji wyższej w skali międzynarodowej.

Analiza dostępu kobiet do edukacji wyższej w 74 krajach świata z wszystkich kontynentów pozwala na stwierdzenie, że w 51 z nich kobiety przeważały w zakresie ogólnej liczby studiujących. W około 60 krajach z 74 były w większości absolwentkami kierunków pedagogicznych oraz związanych z naukami humanistycznymi i sztukami pięknymi, a w ponad 50 kierunków związanych z naukami społecznymi, prawem i zarządzaniem. Jedynie w zakresie szeroko rozumianych nauk inżynierskich kobiety stanowią zdecydowaną mniejszość.

Obecnie w skali całego globu na 100 studiujących mężczyzn przypada 105 kobiet, przy czym w Europie Zachodniej i Ameryce Północnej 133 kobiety na 100 mężczyzn, a w Europie Środkowej i Wschodniej 125 na 100. W Ameryce Łacińskiej przypada zaś 112 kobiet na 100 mężczyzn. Zdumiewająca jest też przewaga kobiet w krajach Arabskich: 101 na 100. Jedynie w Azji i w Afryce kobiety są w zdecydowanej mniejszości.

W niektórych przypadkach dostępne dane porównawcze są zaskakujące. I tak dziwi, w świetle „obiegowych opinii”, duży udział kobiet w dziedzinie nauk przyrodniczych w niektórych krajach arabskich: w Brunei, Bahrajnie, Algierii, Iranie, Arabii Saudyjskiej, Zjednoczonych Emiratach Arabskich czy w Omanie stanowią one ponad 60% ogółu absolwentów. Z kolei w takich wysoko rozwiniętych krajach zachodnich, jak Wielka Brytania, Szwajcaria, Belgia, Dania jest ich mniej niż 40%. Podobna sytuacja występuje w odniesieniu do nauk społecznych, zarządzania i prawa: w Algierii, Bahrajnie, Katarze czy Zjednoczonych Emiratach Arabskich liczba kobiet-absolwentek przekracza tu – niekiedy znacząco – 60%, co nie miejsca w większości krajów zachodnich⁷. Zwraca uwagę fenomen Mongolii – kobiety właściwie całkowicie zdominowały scenę szkolnictwa wyższego w tym kraju, w którym (za wyjątkiem kierunków inżynierskich) mongolscy mężczyźni zdają się być „edukacyjnie marginalizowani”.

⁷ Dane pochodzą z raportu UNESCO, World Atlas of Gender Equality in Education, 2012, wersja on-line: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/world-atlas-gender-equality-education-2012-en.pdf> (dostęp 15.05.2015).

Analiza powyższych globalnych w swojej istocie danych, odnoszących się do dostępu kobiet i mężczyzn do edukacji wyższej, prowadzi po raz kolejny do wniosku, iż współcześnie trudno już jest mówić o konieczności „wyrównywania możliwości” w tym zakresie. Powstaje bowiem „demograficznie istotna luka edukacyjna” na korzyść kobiet na tym poziomie kształcenia i to mężczyźni są w coraz większym stopniu pozbawieni dostępu. Powyższe analizy mają jednak swoje ograniczenia. I tak, po pierwsze – nie dają wglądu w bezwzględną liczbę absolwentek i absolwentów, a nie można przecież wykluczyć, że w niektórych krajach Trzeciego Świata ogólna liczba studentów jest tak niewielka, że przewaga ilościowa kobiet i tak nie ma wpływu na patriarchalny układ struktury społecznej jako takiej (np. może być tak, iż w Namibii jest co prawda większy odsetek kobiet-absolwentek studiów inżynierskich niż w Szwajcarii, ale w liczbach bezwzględnych jest to tylko kilkanaście kobiet – z uwagi na to, iż zapewne w tym kraju studia politechniczne nie są rozwinięte). Po drugie, powyższe dane odnoszą się do ogółu absolwentów, bez podziału na studia pierwszego i drugiego stopnia; w niektórych krajach – szczególnie Trzeciego Świata – może być tak, iż kobiety przeważają co prawda na studiach licencjackich, lecz na magisterskich jest ich mniej niż mężczyzn. Po trzecie, nie wiadomo, jaki prestiż posiadają uczelnie, które kończyły kobiety i mężczyźni – pisano już o tym, że uczelnie posiadające wysoki status są często zdominowane przez mężczyzn, kobiety natomiast są w większym stopniu absolwentkami uczelni o niskim prestiżu. A przecież ten czynnik ma bardzo istotny wpływ na przyszłe kariery zawodowe. Wreszcie, w oczywisty sposób we współczesnych społeczeństwach możliwości wykorzystania na rynku pracy posiadanego dyplomu (wykształcenia) przez mężczyzn są znacznie większe niż przez kobiety.

Na zakończenie stwierdzę, odnosząc się do tytułu mojego tekstu, że emancypacja edukacyjna kobiet we wszystkich niemal krajach świata stała się faktem, a mężczyźni znajdują się w zdecydowanej edukacyjnej defensywie.

LITERATURA

- ARKFEN D.E. (1998), *Historical Dictionary of Women's Education in the United States*, red. L. Eisenmann, Oxford.
- AYALON H. (2003), *Women and Men Go to University: Mathematical Background and Gender Differences in Choice of Field in Higher Education*, „Sex Roles”, nr 5/6, vol. 48.
- BRADLEY K. (2000), *The Incorporation of Women into Higher Education: Paradoxical Outcomes?*, „Sociology of Education”, vol. 73, January, 1-18.
- BUCHMANN C., HANNUM E. (2001), *Education and Stratification in Developing Countries: a Review of Theories and Research*, „Annual Review Sociological”, nr 27.
- COPPOCK V., HAYDON D., RICHTER D. (1995), *The Illusions of „Post-Feminism”*. New Women, Old Myths, London.
- DEGREE Student Head Count: Fall 2009, liczba studentów Harvardu na dzień 15.10.2009, adres internetowy: http://www.provost.harvard.edu/institutional_research/Provost_-_FB2009_10_Seco2_Enrollments.pdf (dostęp: 15.05.2015).

- GMEREK T., MELOSİK Z. (2003), Loteria i „szczęśliwy traf” – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego”, [w:] Edukacja i stratyfikacja społeczna, red. T. Gmerek, Poznań 2003.
<http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-law-schools/harvard-university-03074> (dostęp: 15.05.2015).
<http://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/admissions-statistics/undergraduate-admissions-statistics/gender> (dostęp: 15.05.2015).
- JACOBS J.A. (1999), Gender and the Stratification of Colleges, „Journal of Higher Education”, March-April, vol. 70, issue 2.
- LEVINE D.U., LEVINE R.F. (1996), *Society and Education*, Boston 1996.
- MELOSİK Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków.
- SADKER D., SADKER M. (2004), *Gender Bias: From Colonial America to Today's Classroom*, [w:] *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, red. J.A. Banks, C.A. McGee Banks, New York.
- SMULYAN L. (2004), *Redefining self and success: becoming teachers and doctor*, „Gender and education” 2004, nr 2, vol. 16.
- OECD, <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RGRADSTY#> (dostęp: 15.05.2015).
- TITKOW A. (2007), *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa 2007.
- THE American Women 2003-2004. *Daughters of a revolution – Young Women Today*, red. C.B. Costello, V.R. Wight, A.J. Stone, New York 2003.
- WATSON C.M., QUATMAN T., EDLER E. (2002), *Career Aspirations of Adolescent Girls: Effects of Achievement Level, Grade, and Single-Sex School Environment*, „Sex Roles” May, vol. 46.
- WORLD Atlas of Gender Equality in Education, 2012, wersja on-line: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/world-atlas-gender-equality-education-2012-en.pdf> (dostęp: 15.05.2015).

Agnieszka Gromkowska-Melosik

THE ACCESS OF WOMEN AND MEN TO HIGHER EDUCATION. A COMPARATIVE STUDY

Summary

The essence of the problem of women equality with reference to their access to higher education has undergone a substantial overhaul in the last decade. In the quantity context, it is difficult to refer to the idea of women's discrimination; just the opposite – among the students' population as a whole, women are gaining a growing majority. In connection with the above, the majority of analyses concentrate on differences in the prestige of higher education institutions having both sexes as students, as well as on the choice of studies (specialisation) determined by the sex difference. The article deals with the diagnosis of the significant increase of educational aspiration of women, being an issue for the last decades.