

SOCJOLOGICZNO-EKONOMICZNE UWARUNKOWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI WYŻSZEJ W POLSCE

Monika Mucha

Instytut Socjologii, Uniwersytet Wrocławski

Ul. Koszarowa 3, 51-149 Wrocław

E-mail: mucha.monika.1987@o2.pl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8525-0345>

ABSTRAKT

Cel badań. Celem artykułu jest próba wskazania, jak socjologiczno-ekonomiczne czynniki warunkują współczesną edukację akademicką w Polsce. Obecnie wiele szkół wyższych i uniwersytetów masowo kształci społeczeństwo, tracąc przy tym swoją elitarność i prestiż. Na skutek dokonujących się przeobrażeń edukacja stała się „produktem” współczesności. Zmiana postrzegania edukacji zarówno przez młodsze, jak i starsze pokolenia nasuwa pytanie – czy współczesna edukacja to próba przetrwania?

Metoda badań. W pracy wykorzystano wyniki badań uzyskane w 2011 i 2017 roku przez Centrum Badania Opinii Społecznej na temat kształcenia wyższego oraz wyniki badań własnych przeprowadzonych w 2018 roku wśród studentów różnych kierunków, na podstawie których przedstawiono obraz szkolnictwa wyższego w Polsce w opinii społecznej.

Wyniki. Na gruncie przeprowadzonych rozważań teoretycznych i empirycznych ukazano, jakie są uwarunkowania współczesnej edukacji oraz przedstawiono opinię badanych osób na temat edukacji wyższej. Kształcenie na tym szczeblu stało się masowe, dostępne dla wszystkich, tracąc przy tym dotychczasową elitarność.

Wnioski. Przeprowadzona analiza teoretyczna oraz analiza wyników badań własnych, jak i wtórnych jednoznacznie pokazuje, że współczesna edukacja boryka się z wieloma problemami, które pogarszają jakość i wizerunek nauczania na szczeblu wyższym.

Słowa kluczowe: edukacja, nauczanie uniwersyteckie, jakość kształcenia

Sociological and economic determinants of contemporary academic education in Poland

ABSTRACT

Purpose of research. The aim of the article is an attempt to indicate how socio-economic factors condition modern academic education in Poland. Currently, many universities and higher education institutes engaged in mass social education are losing



their elite status and prestige. As a result of socio-economic transformations education is now become a contemporary 'product'. Changing the perception of education by both younger and older generations raises the question – is contemporary education an attempt to survive?

Test method. The study uses the results of research obtained in 2011 and 2017 by the Center for Public Opinion Research on higher education, and the results of the author's own research carried out in 2018 among students of various courses, on the basis of which an image of higher education in Poland according to public opinion is presented.

Results. On the basis of the theoretical and empirical analysis, the conditions of contemporary education and the opinion of those surveyed about education are presented. Education has become a mass product, accessible to all, losing its prestige and elite status.

Conclusion. The theoretical analysis and analysis of the results of both the author's own and secondary research clearly show that contemporary education is struggling with many problems which are worsening the quality and image of teaching at a higher level.

Key words: education, university teaching, quality of education

IDEA NAUCZANIA UNIWERSYTECKIEGO – OD ELITARNOŚCI DO MASOWOŚCI

Edukacja na poziomie wyższym od prawie trzech dekad przechodzi w polskiej rzeczywistości zmiany, które nie są w stanie jednoznacznie określić obecnej roli szkół wyższych, w tym także uniwersytetów, których idea od początku było umożliwienie zdobycia wszechstronnej wiedzy oraz aktywnego udziału w rozwiązywaniu problemów naukowych. Zdaniem Kazimierza Twardowskiego (1933) podstawą kształcenia uniwersyteckiego jest twórczość naukowa podparta rzetelną metodologią, za pomocą której człowiek gromadzi prawdę i prawdopodobieństwa naukowe. Uniwersytety jego zdaniem były dostojne, a nauczyciele akademicy pełnili służbę, dzieląc się wiedzą ze społeczeństwem, zachowując przy tym niezawisłość i brak ulegania wpływom niemającym nic wspólnego z badaniami naukowymi. K. Twardowski podkreślał także istotę autonomii profesorów i docentów, którzy stanowili ponadprzeciętną grupę społeczeństwa (Twardowski, 1933). Uczestnictwo w edukacji wyższej było osiągalne tylko dla nielicznych, gdyż nie każda osoba wykazywała nadzwyczajne zdolności intelektualne w określonych obszarach i dyscyplinach naukowych. Nauczanie uniwersyteckie miało charakter elitarny, a osoby wykształcone stanowiły elitę intelektualną (Boczkowski, 2014). Elitarność w tym kontekście oznaczała zbiór osób, które posiadały ugruntowaną pozycję w społeczeństwie i realnie kształtowały jego rzeczywistość. Ich wpływ był jawny i miał odzwierciedlenie m.in. w „pracach ustawodawczych, kształceniu lub twórczości”, ale miał też wpływ ukryty „uniemożliwiając innym partycypację w określonych strukturach” (Szlachta, 2018, s. 43).

Standardy nauczania akademickiego w Polsce w XVII i XVIII wieku były inspirowane wpływami niemieckimi, a w XIX wieku wpływami austriackimi. W dawnych Prusach używano pojęcie *Herr Professor* (Woleński, 2018). Osoba posiadająca tytuł profesora była wszechstronnie wykształcona i mogła wykładać wiele przedmiotów

(Woleński, 2018). Do XIX wieku nie tylko osoby kształcające się na uniwersytetach, ale także wykładowcy czuli się wyróżnieni w społeczeństwie. Uniwersytety oferowały odrębną hierarchię wartości i pewne aksjomaty, które zdaniem K. Twardowskiego były atrakcyjne i dawały przestrzeń do bezinteresownych badań pozostających jedynie pod rygiem metodologicznym. Jak pisał autor:

Ciąży na Uniwersytecie obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają. Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy obiektywnej, która domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest według praw logiki uzasadniona, i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzepracie sił argumentów (Twardowski, 1933, s. 7).

W ten sposób idea kształcenia uniwersyteckiego była z góry chroniona, a jej niezależność miała instytucjonalne uzasadnienie. Uniwersytety wyróżniały się akcentowaniem badań własnych, odwoływaniem się do faktów i zastanej rzeczywistości oraz do logicznych argumentacji, dając obiektywny obraz tego, co otacza człowieka (Woleński, 2018). Jak pisze Piotr Sztompka „głównym celem było ustalenie faktów, a potem ich wyjaśnienie, zrozumienie przyczyn i mechanizmów rządzących światem. Zastosowanie praktyczne traktowano jako sprawę wtórną, która jest naturalną pochodną wiedzy podstawowej. (...) Kopernik ani Kepler nie myśleli, że ich odkrycia znajdą dużo później zastosowanie w nawigacji morskiej czy astronautyce (...)” (Sztompka, 2014, s. 7).

W XX wieku, na skutek postępu technologicznego pojawiły się nowe kierunki kształcenia wzbudzające zainteresowanie. Postęp ten przyczynił się również do poszukiwania wysokokwalifikowanych specjalistów. Na rynku edukacyjnym zaczęły funkcjonować uczelnie zawodowe oraz politechniki, które były w stanie kształcić osoby nie tylko w zakresie wszechstronnej wiedzy, ale także w wąskim zakresie, w wyniku zapotrzebowania na innowacyjne umiejętności (Boczkowski, 2014). Coraz szybszy rozwój wiedzy, technologii oraz tworzenie nowych dyscyplin naukowych sprawił, że współcześnie, wszechstronne wykształcenie nie jest tak pożądane i, co gorsza, potrzebne. Ronald Barnett (2013) proces zanikania idei funkcjonowania uniwersytetów nazywa „beznadziejnym zubożeniem”, gdyż narzędzia jakie oferują są jedynie obroną dotychczasowej, wielowiekowej elitarności, ale w żaden sposób nie przyczyniają się do obecnej sytuacji i postępującego rozwoju. Zubożenie obejmuje nie tylko sferę publiczną, ale i akademicką, uwypuklając coraz mocniej zagrożenia i archaizmy wynikające z kształcenia na uniwersytecie. Zdaniem R. Barnetta idea uniwersytetu jest współcześnie zagrożona i ograniczona, ale także nadmiernie podatna na elastyczność. Globalizacja wielu procesów i ich umasowienie dotarło do sfery edukacyjnej. Gospodarka wielu państw (np. w Stanach Zjednoczonych, Japonii) (Makulska, 2012) opiera się na wiedzy, co dyktuje konieczność mnożenia uniwersytetów i szkół wyższych w celu wspomaganie kreowania i tworzenia nowej wiedzy. Idea nauczania uniwersyteckiego została poddana presji, której kluczowym motywem jest innowacyjność, przedsiębiorczość, generowanie dochodów i podejmowanie ryzyka (Barnett, 2013).

Już w latach '70 ubiegłego wieku Jean Baudrillard dostrzegł, iż:

Wymiana znaków (wiedzy, kultury) dokonująca się na Uniwersytecie pomiędzy «uczącymi» a «uczonymi» już od jakiegoś czasu jest niczym więcej jak podwojonym spiskiem goryczy niezróżnicowania (...) znaków, które pociąga za sobą zanik ludzkich i społecznych stosunków (...). W tym znaczeniu Uniwersytet pozostaje miejscem rozpaczliwego wtajemniczenia w pustą formę wartości, a tym, którzy żyją na nim już od jakiegoś czasu, znana jest już owa dziwna praca, prawdziwa rozpacz i zwątpienie nie-pracy nie-wiedzy (...) (Baudrillard, 2005, s. 185-186).

Wydaje się zatem słuszne stwierdzenie, iż dotychczasowy paradygmat nauczania uniwersyteckiego zmienił swoje oblicze. Pod wpływem sił społeczno-ekonomicznych uniwersytety stały się instytucjami dostępnymi dla wszystkich. Ich dominująca specyfika prowadzenia badań i krytycznego dialogu w specjalnie tworzonych warunkach naukowych zaczęła się przeplatać z biernym przyswajaniem wiedzy, zagrażając dalszej egzystencji uniwersytetów. Obecnej edukacji grozi wiele patologii akademickich, które dawniej były hamowane przez samokontrolę środowisk naukowych, a współcześnie są wyrazem konserwatyizmu i oporu przed nowoczesnością (Sztompka, 2014). Masowość nauczania wynika z popytu na pracę i poszukiwania specjalistów. Utarło się w opinii społecznej przekonanie, że posiadanie dyplomu ukończenia studiów pozwala na zdobycie lepszej pracy i podnosi prestiż społeczny. Jednak w dobie instrumentalnego traktowania nauki wyższej, prestiż ten zanika i stanowi jedynie pozorny wyznacznik statusu społecznego.

SPOŁECZNO-EKONOMICZNE UWARUNKOWANIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

Powszechny dostęp do edukacji wyższej umożliwia znacznie szerszemu gronu społeczeństwa posiadanie wykształcenia wyższego i poszerzanie wiedzy. Jednak obserwując, jakie zmiany wiążą się z umasowieniem nauki, trudno jest pominąć konsekwencje, które wydają się w zdecydowanej mierze przeważać nad pozytywami. Jedną z nich jest coraz niższy prestiż posiadanego stopnia naukowego. Z analizy danych Marii Drozdowicz-Bieć (2014) wynika, iż w 2014 co 10 absolwent nie posiadał pracy, a jeśli już, to na stanowisku innym, niż jego kierunek ukończenia studiów. Trend ten pozostaje wciąż niezmienny. Studenci wybierając nauczanie wyższe kierują się osobistymi korzyściami. Wybór studiów nie jest warunkowany merytorycznym aspektem, lecz chęcią zdobycia dyplomu i „ustawienia się” w życiu (Drozdowicz-Bieć, 2014). Przesłanki te powodują, że zmienia się także podejście studentów do programu nauczania. Jak dostrzega Andrzej Boczkowski, studenci najczęściej wybierają dwie drogi ukończenia studiów: (a) prześlizgnięcia się przez „coraz luźniejsze sita zaliczeniowo-egzaminacyjne” lub (b) „upominania się, aby studenci zostali skutecznie nauczeni różnych rzeczy (...) bez nadmiernego wysiłku umysłowego” (Boczkowski, 2014, s. 16).

Pierwsze wyraźne zmiany w edukacji wyższej zaczęły być widoczne po transformacji ustrojowej w 1989 r. Na początku lat '90 wykształcenie wyższe posiadało jedynie 6,8% ludności. Tylko co 8 student stawał się absolwentem. W roku akademickim 1990/1991 było 403 824 studentów, a studia ukończyło jedynie 56 078 osób (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.*, GUS, 2013). Z każdym następnym rokiem liczba ta rosła, jednak dopiero po 2000 r. pojawiła się fala absolwentów edukacji wyższej w Polsce.

Warunkiem sprzyjającym tej sytuacji było wprowadzenie w życie liberalnej ustawy o szkolnictwie wyższym, dzięki której zaistniała możliwość tworzenia nowych placówek, zwłaszcza niepublicznych i zawodowych. W 1990/1991r. istniało 112 szkół wyższych, w tym 11 uniwersytetów i 33 wyższych szkół technicznych (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 r.*, GUS, 2007), co dla ówczesnego rządu stanowiło element mocno ograniczający dostęp ogółu społeczeństwa do posiadania wykształcenia wyższego (Penar, 2014). W roku akademickim 2002/2003 liczba szkół wyższych potroiła się i wyniosła 377. Na rynku funkcjonowało 17 uniwersytetów, 128 szkół zawodowych i 94 wyższych szkół ekonomicznych (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 r.*, GUS, 2007), zaś liczba studentów wyniosła 1 800 548, a absolwentów 366 141, i zwiększyła się w porównaniu do 1990/1991r. aż 7-krotnie. Tendencja wzrostowa trwała do roku 2008/2009. Był to czas, gdy odnotowano rekordową liczbę osób studiujących – 1 927 762 (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.*, GUS, 2013). W roku akademickim 2017/2018 studiowało 1 291 870 osób, spośród których 391 245 osób ukończyło edukację z dyplomem (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r.*, GUS, 2018). Obserwowany obecnie spadek liczby studentów prowadzi do likwidacji wielu placówek, zwłaszcza tych niepublicznych. Z raportu Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że liczba studentów spada z roku na rok. Trend ten utrzymuje się od 10 lat. W raporcie *Szkolnictwo Wyższe w Polsce* eksperci szacują, że w ciągu najbliższej dekady liczba studentów zmaleje z 1,29 mln do 1,25 mln (Szambelańczyk, 2017).

Gwałtowny wzrost aspiracji edukacyjnych wynikał z nowych mechanizmów na rynku pracy. Gospodarka wolnorynkowa przyczyniła się do poszukiwania pracowników wysokokwalifikowanych, którzy swoją wiedzą i doświadczeniem mogliby zwiększyć efektywność rozwoju przedsiębiorstw. W wyniku zwiększonego zapotrzebowania na osoby wykształcone, szkoły wyższe, zwłaszcza niepubliczne i zawodowe, „triumfowały” na rynku edukacyjnym, oferując kształcenie na różnych kierunkach, w tym na kierunkach dotychczas niespotykanych na uniwersytetach. Narodziła się również potrzeba kształcenia niestacjonarnego, ciesząca się sporą popularnością wśród studentów, zwłaszcza tych, którzy potrzebowali pogodzić pracę z edukacją. W roku akademickim 1990/1991 w Polsce działało 12 szkół niepaństwowych, a w roku akademickim 2006/2007 ich liczba wyniosła 318. Liczba studentów edukujących się wzrosła w tym czasie kilkakrotnie z 13 726 studentów w 1990/1991r. do 640 313 w 2006/2007r. (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, GUS, 2017). W roku akademickim 2010/2011 odnotowano największą liczbę szkół niepaństwowych w Polsce wynoszącą 328 placówek. Po 2011r. liczba ta maleje, podobnie, jak ilość studentów. Z najnowszego raportu GUS z 2018r. wynika, iż w roku akademickim 2017/2018 funkcjonowało łącznie 397 szkół wyższych, w tym 19 uniwersytetów i 267 uczelni niepublicznych (ich liczba wzrosła w stosunku do poprzedniego roku o 9 placówek) (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r.*, GUS, 2018).

Upowszechnienie szkolnictwa wyższego w Polsce jest bez wątpienia dużym osiągnięciem. Wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem powinien mieć pozytywny wpływ na kondycję społeczeństwa obywatelskiego i gospodarkę. Duża dynamika tego procesu rodzi jednak pytanie, czy w nowych warunkach szkolnictwo wyższe w Polsce jest w stanie skutecznie spełniać swoje funkcje oraz czy współczesna edukacja wyższa stoi przed problemem przetrwania czy wyzwania. Wiele wskazuje bowiem na to, że system kształce-

nia nie do końca nadążał za tempem zmian. W ofercie nowych uczelni znalazły się przede wszystkim kierunki niskonakładowe. Nastąpiło to poprzez zwiększanie liczby miejsc na oferowanych kierunkach studiów, upowszechnienie oferty kształcenia w trybie niestacjonarnym oraz tworzenie nowych kierunków studiów. Powstawały również nowe uczelnie publiczne, co szczególnie dotyczyło wprowadzonych do systemu szkolnictwa wyższego na mocy ustawy z 1997 r. wyższych szkół zawodowych, których celem miało być kształcenie studentów w zakresie kierunków i specjalności zawodowych oraz przygotowanie ich do wykonywania zawodu (Hipsz, 2013, s. 1).

Uwarunkowania współczesnej edukacji są także efektem wprowadzenia w 2005 r. ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r.). Najważniejszą zmianą było wprowadzenie podziału studiów na trzystopniowe, tj. licencjackie, magisterskie i doktorskie oraz podzielenie uczelni na akademickie i nieakademickie. Zmiany te przyczyniły się do wyraźnej eksplozji edukacyjnej, zwłaszcza od roku akademickiego 2005/2006 do 2010/2011. Pomimo zwiększonych aspiracji edukacyjnych i chęci dalszego kształcenia społeczeństwa, uczelnie nie nadążały za poprawą „bazy materialnej szkolnictwa i rozwoju kadry naukowej” (Mikuła-Bączek, 2009, s. 469). Upowszechnienie się posiadania dyplomu ukończenia studiów wyższych wpłynęło na poprawę dobrobytu społeczeństwa, ale doprowadziło także do dewaluacji na wielu płaszczyznach. Egzemplifikacją jest nadmierne obciążenie obowiązkami dydaktycznymi kadry akademickiej, gdyż zwiększonej liczbie studentów nie towarzyszyła zwiększona liczba nauczycieli. W roku akademickim 1990/1991 na jednego nauczyciela przypadało średnio 6 studentów, w roku 2000/2001 90 studentów, a w 2017/2018 roku – 13 studentów (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r.*, GUS, 2018). Sytuacja ta przyczyniła się do zatrudniania w szkołach wyższych osób o nieodpowiednich kwalifikacjach, przez co jakość nauczania została obniżona (Robinson, 2011). Ponadto, urynkowanie edukacji wyższej spowodowało, że ze studenckiej perspektywy pewne kierunki przestały być atrakcyjne. W Polsce widoczne są okresy, w których jedne kierunki dominowały nad pozostałymi. Egzemplifikacją jest wyraźny wzrost ilości studentów kierunków pedagogicznych, psychologicznych i medycznych w 2006/2007 lub szczególne zainteresowanie kierunkami informatycznymi w roku akademickim 2008/2009 trwające przez kilka następnych lat (*Roczniki Statystyczne z lat 2000-2008*, GUS, 2000-2008). Nierówności te powodowały nadmierny przyrost specjalistów w jednych obszarach z powodu braku specjalistów w innych sferach (szczególnie z dziedziny nauk matematycznych, technicznych i fizycznych można odnotować spadek specjalistów). Jednym z powodów takiej sytuacji jest brak współpracy pomiędzy szkołą a pracodawcami. Studenci kończący edukację nie są odpowiednio przygotowani do wykonywania wyuczonej profesji. Szkoły nie uaktualniają wiedzy gospodarczej, ponieważ jak uważa Ken Robinson (2011) –system edukacyjny został stworzony w innej epoce, „w kulturze umysłowej oświecenia i w warunkach ekonomicznych rewolucji przemysłowej” (s. 61). Rozwiązaniem miało być wprowadzenie Wyższych Szkół Zawodowych, które w praktyce nie gwarantują wystarczających praktyk z powodu nadmiernego obciążenia studentów materiałem teoretycznym (Mikuła-Bączek, 2009). W efekcie studenci lekceważąco traktują edukację na szczeblu wyższym. Wybór edukacyjnego rozwoju podyktowany jest najczęściej osobistymi przesłankami, które dla większości nie mają nic wspólnego z karierą zawodową lub naukową.

Obecnie szkolnictwo wyższe cechuje się ograniczonymi zasobami finansowymi, obniża się zainteresowanie ofertą kształceniową, przez co szkoły wyższe stoją przed nowymi wyzwaniami, które zmuszają je do dostosowywania oferty do potrzeb rynku. Na skutek niżu demograficznego i spadającej liczby zainteresowanych edukacją studentów, wiele szkół przekształca się lub zostaje zlikwidowanych (Pabian, Piróg, 2018, s. 41). Traci na tym nie tylko jakość kształcenia. Na rynku pracy pojawia się coraz więcej zawodów deficytowych i nadwyżkowych, które są efektem zmian i dysproporcji w nauczaniu akademickim.

Tabela 1 przedstawia zestawienie wybranych danych dotyczących szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990-2018.

Tabela 1. Zestawienie wybranych danych dotyczących szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990-2018

Rok	Liczba uczelni publicznych	Liczba uczelni niepublicznych	Liczba studentów stacjonarnych	Liczba studentów niestacjonarnych	Liczba absolwentów stacjonarnych	Liczba absolwentów niestacjonarnych
1990/1991	112	--	403 824	--	56 078	--
2000/2001	310	195	1 584 804	472 340	303 966	79 794
2005/2006	445	315	1 953 832	620 800	393 968	129 227
2010/2011	460	328	1 841 251	580 076	497 533	169 039
2017/2018	397	267	1 291 870	322 035	391 245	90 257

Źródło: opracowanie własne na podstawie: (*Szkoły wyższe i ich finanse w 1999 r.*, GUS, 2000, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 r.*, GUS, 2007, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.*, GUS 2013, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r.*, GUS, 2018).

Poza czynnikami społecznymi, determinanty współczesnej edukacji wynikają także z czynników ekonomicznych. Głównym z nich jest źródło finansowania uczelni. Szkoły państwowe finansowane są z budżetu państwa. Zgodnie ze *Strategią Rozwoju Szkolnictwa Wyższego* na lata 2010-2020 (Woźnicki, 2010) celem jest osiągnięcie wydatków budżetowych na naukę na poziomie 1% PKB, przy założeniu, że drugi 1% PKB będą stanowiły źródła pozabudżetowe. W ten sposób uczelnie mogłyby kontynuować bez obaw działalność naukowo-badawczą i obniżyć różnice pomiędzy finansowaniem badań naukowych w Polsce i w Europie (Wilkin, 2015). O ile szkoły publiczne posiadają stałe źródło finansowania pochodzące z kasy państwowej, o tyle finansowanie szkół niepublicznych jest bardziej skomplikowane i niepewne. Fundamentalnym uwarunkowaniem autonomicznego bytu prawnego szkół niestacjonarnych jest ich sytuacja finansowa. Mniejsze zainteresowanie osób nauką w szkołach niestacjonarnych oraz niewystarczające kwoty pochodzące z dotacji, przyczyniają się do upadłości wielu uczelni. W celu uniknięcia upadłości, placówki te decydują się na wejście w konsolidację z innymi uczelniami. Jako podmioty praktycznie pozbawione wsparcia, ze środków publicznych, są znacznie bardziej podatne na procesy konsolidacyjne (Wilkin, 2015).

W 2018 r. wprowadzono rewolucyjną ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r.). Jej rewolucyjność wynika przede wszystkim z faktu, że dotychczasowe zasady dotyczące regulaminu studiów zostają zastąpione

nowymi, których celem jest powrót do tworzenia elit naukowych. Zdaniem Jarosława Gowina nowa ustawa ma podnieść poziom i efekty kształcenia, badań naukowych, jakość kształcenia oraz pozycję społeczną sektora akademickiego poprzez większe zaangażowanie w życie społeczne i gospodarcze (Górniak, 2017). Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce reguluje szereg zmian zachodzących w wielu sferach działalności uczelni. Jedną z nich jest redukcja liczby studentów adekwatna do liczby wykładowców. Zmianie uległy procedury naboru, a zasady przyjmowania studentów mają być zaostrzone i bardziej rygorystyczne, aby przywrócić prestiż nauczania wyższego oraz odciążyć kadre akademicką. Choć tendencja spadkowa w liczbie studentów jest odnotowywana od 2006r. i jest głównie wynikiem niżu demograficznego, to zmiany prawne zawarte w ustawie 2.0. przyczynią się do dalszego utrzymania tej tendencji. Zmniejszona liczba dyplomów pozwoli na uzyskanie lepszej pozycji na rynku osób wykształconych, ale z drugiej strony możliwość studiowania zostanie ograniczona i nie wszyscy będą mieli równe szanse na podjęcie nauki. Zgodnie z nowymi regulacjami zmieni się także sposób finansowania szkół. Nowa ustawa zakłada, iż środki przyznawane na nowy rok akademicki nie mogą być niższe niż środki przyznane w poprzednim roku. Ponadto podział pochodzący z budżetu państwa będzie relatywnie dostosowany do typu uczelni. Źródłem finansowania szkół niepublicznych, jak i państwowych zgodnie z nową ustawą z 2018 r. są dotacje pochodzące z budżetu państwa, środki finansowe pochodzące z budżetu samorządów terytorialnych oraz środki pieniężne pochodzące z działalności usługowej szkół (np. wynajem pomieszczeń). W przypadku szkół niepublicznych źródło stanowią także opłaty wynikające z podjęcia nauki, jak chesne oraz dotacje państwowe, które są głównym źródłem dochodów. Z działalności badawczej szkoły niepubliczne osiągają dochody na poziomie 1% (Domradzka, Widła, 2009). Motywem powstawania szkół niepublicznych było wyrównanie szans edukacyjnych i rozwój demokratycznego kształcenia, jednak w praktyce okazuje się, że wiele szkół traktuje edukację jako interes, a założenie szkoły było tylko i wyłącznie przedsięwzięciem finansowym. Szkoły niepubliczne, jako podmiot gospodarczy wytwarzają dobra i usługi w postaci kształcenia i edukacji, zatem celem jest osiągnięcie zysku poprzez zaspokajanie potrzeb konsumentów. Szkoła prywatna jest przedsiębiorstwem, z zasady więc musi generować zyski finansowe (Domradzka, Widła, 2009).

Cały wachlarz zmian wynikających z wprowadzenia ustawy 2.0. z pewnością na nowo wyznaczy rolę współczesnej edukacji, lecz o efektywności założonych koncepcji będzie można się wypowiedzieć tak naprawdę za kilka lat.

METODOLOGIA I PRZEBIEG BADAŃ

W odniesieniu do powyższych rozważań, w pracy dokonano analizy danych wtórnych pochodzących z Centrum Badania Opinii Społecznej w 2011r. (Kowalczyk, 2011) i w 2017 r. (Głowacki, 2017) oraz porównano je z wynikami badań własnych.

Na przełomie października i listopada 2018 r. przeprowadzono badania wśród 149 osób – studentów wybranych na podstawie doboru kwotowo-losowego. Respondenci to mieszkańcy Polski w wieku 19-30 lat. Przedmiotem badań była wiedza i przekonania badanych na temat szkolnictwa wyższego oraz posiadanego dyplomu ukoń-

czenia studiów. Celem przeprowadzonych badań było określenie zakresu wiedzy i opinii na temat stanu edukacji wyższej w Polsce. Wykorzystaną metodą był sondaż diagnostyczny. Jako technikę badań zastosowano ankietę, a narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety składający się z 10 pytań o kafeterii zamkniętej.

WYNIKI BADAŃ

Badania przeprowadzone przez CBOS w 2011 r. wśród 989 osób pokazały, że 11% badanych wyraża niezadowolenie z kondycji uczelni, zaś 73% badanych ocenia pozytywnie stan szkolnictwa wyższego. Najbardziej krytyczne zdanie na temat stanu szkolnictwa należało do osób posiadających wykształcenie wyższe (26%). 33% respondentów uznało, że kierunki nauczania w szkołach wyższych nie są dopasowane do zapotrzebowania rynku pracy, a 24% badanych negatywnie oceniło całokształt przygotowania zawodowego absolwentów. Niezadowolające opinie wyrażone zostały także w kwestii traktowania studentów oraz praktyczności nabytej wiedzy. Zdaniem 22% badanych studenci nie są dobrze traktowani, zaś w opinii 39% badanych zdobyta podczas nauki wiedza jest nieprzydatna na rynku pracy i w późniejszej pracy zawodowej. 56% badanych uznało, że szkoły państwowe są na wyższym poziomie w kształceniu od szkół niepublicznych. Tylko 17% uważa, że jakość jest porównywalna (CBOS, 2011).

W 2017 r. CBOS opublikował nowy raport dotyczący kształcenia wyższego. W badaniu wzięło udział 1034 mieszkańców Polski. Zdaniem 81% szkolnictwo wyższe w kraju ma charakter masowy. Tylko 14% jest zdania, że edukacja na szczeblu wyższym jest elitarna i dostępna dla najlepszych. Pomimo powszechnego dostępu nauki, 86% badanych uważa, że warto się kształcić. Kontrowersyjna okazała się kwestia wartości dyplomu. 50% badanych ocenia wartość dobrze, natomiast 43% badanych uważa, że dyplom posiada małą wartość na rynku pracy (CBOS, 2017). Pomimo umasowienia posiadania dyplomu ukończenia studiów, dyplom ten wciąż dla sporej części badanych osób posiada wysoką wartość i jest potwierdzeniem nabycia wyjątkowych kwalifikacji i umiejętności. Jednak nadmiar osób z wyższym wykształceniem spowodował istotne zmiany na rynku pracy. Jak twierdzą eksperci: „Pracodawcy muszą coraz bardziej się starać, by przekonać do siebie potencjalnych pracowników. (...) W 2019 roku spodziewamy się jeszcze większego umocnienia rynku pracownika” (Bogdan, 2019).

Badania własne przeprowadzone w 2018 r. stanowią próbę porównania do wyników badań przeprowadzonych przez CBOS. Z autorskich badań wynika, iż 63% respondentów wybrało kontynuację nauki z powodów zawodowych, w celu zdobycia lepszego stanowiska. Dla 23% wybór studiów związany był z chęcią poszerzania wiedzy naukowej. Zarówno z powodu braku perspektyw, jak i z powodów konformistycznych (w celu „przedłużenia młodości i braku odpowiedzialności za dorosłe życie”) naukę w szkole wyższej wybrało 2% badanych. Następnie zapytano respondentów, co sądzą na temat dyplomu ukończenia studiów. 52% uważa, że posiadanie dyplomu jest „mniej ważne, niż posiadanie innych umiejętności”. Zdaniem 25% dyplom ukończenia studiów ma niską wartość, a według 19% respondentów dyplom otwiera nowe możliwości na rynku pracy. Tylko 1% badanych uznał, że dyplom daje

poczucie prestiżu i elitarności. Badani wyrazili także swoje skojarzenia związane z nauką w szkole wyższej. 42% badanych twierdzi, iż nauka polega na wkuwaniu na pamięć wielu teorii. 34% badanych utożsamia naukę z dorosłością i odpowiedzialnością za swoją przyszłość. 9% badanych kojarzy naukę z imprezami studenckimi, 8% z poszerzaniem horyzontów naukowych, pozostałe 7% badanych z prowadzeniem badań naukowych i obserwacji. Badani dosyć nisko ocenili swoje zaangażowanie w poszczególne działania edukacyjne. Najmniej liczną odpowiedzią wśród badanych była kwestia partycypacji w sprawach uczelni (33%) oraz prowadzenia badań własnych – taką odpowiedź udzieliło 37% badanych. 26% respondentów zadeklarowało, że w ogóle nie uczestniczyło w wyjazdach naukowych i konferencjach naukowych. Jediną aktywnością, jaką wykazała się większość studentów, było poszerzanie wiedzy za pomocą czytania książek naukowych (65%). Badani wskazali także własną ocenę dotyczącą obecnego poziomu nauczania na szczeblu wyższym. 58% badanych uważa, że jest on średni, 27% uznało, że poziom jest wysoki, 12%, niski, a 3% uznało, że jest bardzo niski. Żaden z badanych nie wskazał na bardzo wysoki poziom. Zdecydowana większość badanych – 75% osób, którzy dopiero ukończyli studia magisterskie uważa, że nie będzie kontynuowało nauki w szkole doktorskiej. Natomiast 78% wszystkich badanych nie wiąże swojej przyszłości zawodowej z nauką.

Porównując wyniki badań własnych z wynikami uzyskanymi z badań CBOS można stwierdzić, iż pomimo umasowienia się szkolnictwa wyższego, nadal spora część badanych uważa, że warto się kształcić. O wiele niższą wartość od samego procesu edukacji ma posiadanie dyplomu, który w opinii większości badanych nie gwarantuje dobrego zatrudnienia ani nie jest wyznacznikiem wyróżnienia. Zdaniem badanych studentów, wybór kształcenia jest podyktowany różnymi motywami, w większości związanymi z osobistymi korzyściami jednostki. Tylko co 5 badany kontynuuje naukę w szkole wyższej, aby podnieść swoje kwalifikacje i atrakcyjność na rynku pracy.

KONKLUZJE

Na skutek dynamicznego tempa rozwoju techniki znacznym przeobrażeniom uległo wiele dziedzin życia człowieka. Jedną z nich jest edukacja na poziomie wyższym, posiadająca przez wieki charakter elitarny. Głównym czynnikiem wpływającym na ten stan jest umasowienie kształcenia. Efektem jest rozpowszechnione w społeczeństwie posiadanie dyplomu ukończenia studiów, które w opinii większości badanych wpływa na obniżenie elitarności i prestiżu edukacji wyższej. Posiadanie dyplomu związane jest także z motywacją, gdyż zdobyta w toku nauczania wiedza i doświadczenie uprawniają do wykonywania danego zawodu. Pojawia się również problem, że uczelnie nie nadążają za nowopowstałymi specjalizacjami, wymagającymi od kandydatów coraz bardziej ścisłej i skryształizowanej wiedzy, a niektóre przedsiębiorstwa borykając się z wyzwaniem rekrutacyjnym, samodzielnie kształcą własnych ekspertów w nowych zawodach na rynku, czego przykładem jest wrocławska firma Techland (Berłowski, 2014).

Powyższe postulaty stanowią podstawę dla stwierdzenia, iż warunkiem przetrwania uczelni i zajęcia przez nie ponownie znaczącej pozycji w sektorze edukacyjnym jest zmiana zarządzania nauczaniem i kształceniem na poszczególnych poziomach.

Brakuje odpowiednich warunków, a bez odpowiedniej autonomii kadry akademickiej i braku nacisku na sferę naukowo-badawczą szkoły te nadal będą walczyć o przetrwanie. Jednym z rozwiązań jest konsolidacja uczelni, jednak nie powinna odbywać się ona na zasadzie sumy potencjału połączonych instytucji, które wykonują swoje zadania w schematyczny sposób. Celem konsolidacji jest synergiczny rozwój, dlatego powinna ona opierać się na przemyślanych decyzjach, które połączą jednostki naukowo-badawcze i zaangażują do pracy wszystkie zatrudnione osoby. Jak twierdzi Hubert Izdebski (2017): „Statusu uczelni badawczych nie powinny uzyskiwać grupy uczelni, np. konsorcja czy związki uczelni. Nie wpłynie to bowiem w żaden istotny sposób na podniesienie ich siły naukowej, a jedynie stworzy pozory zmian” (Izdebski i in., 2017, s. 43). Sposobem na przetrwanie jest także traktowanie uczelni jako biznesu. Edukacja, szczególnie w dużych miastach, wiąże się dla wielu osób z przeprowadzką, wynajmem mieszkania bądź pokoju. Korzyści z tej sytuacji czerpią nie tylko same uczelnie, które finansowane są z chesnych, ale także miasto, które się rozwija, przyciągając młode osoby.

Obraz współczesnej edukacji pozostawia wiele do życzenia, jednak optymizmem napawa fakt, że środowiska naukowe dostrzegły problemy i trudności wynikające z braku elitarnego charakteru i umasowienia się kształcenia i podejmują znaczące kroki, które są nie tylko próbą przetrwania, ale także wyzwaniem w podejmowaniu skutecznych rozwiązań.

BIBLIOGRAFIA

1. Barnett R. (2013). *Imagining the university*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
2. Baudrillard J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
3. Berłowski P. (2014). Nietypowa rekrutacja w firmie Techland. *Personel i Zarządzanie* 2. 64-67.
4. Boczkowski A. (2014). Uniwersytet a kształcenie masowe. Od idei uniwersytetu do ideologii kształcenia na poziomie wyższym. *Przegląd Socjologiczny* 63(LXIII)3. 9-37.
5. Domradzka A., Widła Ł. (2009). *Raport: Sposoby finansowania niepublicznych szkół wyższych*. Stowarzyszenie EOS.
6. Bogdan N. (2019, 3 luty). Co nas czeka na rynku pracy w 2019 roku? <https://www.forbes.pl/opinie/rynek-pracy-2019-zawody-najbardziej-pozadane/cdlwxg4>.
7. Drozdowicz-Bieć M. (2014). Młodzi wykształceni, ale bezrobotni. Fakty i mity. *Analiza FOR* 9.
8. Górniak J. (2017). Ustawa 2.0: Partycypacyjny model istotnej zmiany regulacyjnej. *Nauki i Szkolnictwo Wyższe* 2(50). 129-146.
9. Głowacki A. (2017). *Czy warto się kształcić?*. CBOS. Komunikat z badań 62/2017. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
10. Hipsz N. (2013). *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem?* CBOS. Komunikat z badań BS/92/2013. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
11. Izdebski H., Świergiel A., Chmielnicki P., Ruszkowski P., Misiąg W., Kiebała A., Zieliński J. (2017). *Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego*. Kierownik Projektu prof. dr hab. Hubert Izdebski, Warszawa: Uniwersytet SWPS.
12. Kowalczyk K. (2011). *O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania*. CBOS. Komunikat z badań BS/12/2011. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
13. Makulska D. (2012). Kluczowe czynniki rozwoju w gospodarce opartej na wiedzy. *Prace i Materiały Instytutu Rozwoju Gospodarczego SGH* 88. 169-193.
14. Miśka-Bączek E. (2009). Przeobrażenia instytucjonalne a jakość edukacji szczebla wyższego w Polsce w latach 1990-2006. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy* 14. 461-473.
15. Pabian A., Piróg A. (2018). Akceptacja procesów konsolidacyjnych w sektorze szkolnictwa wyższego w świetle badań. *Handel Wewnętrzny* 2(373). 41-53.

16. Penar D. (2014). Perspektywy rozwoju niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce. Alianse strategiczne, innowacje. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzani* 1. 327-337.
17. Robinson K. (2011). *Zmiana paradygmatu edukacji*. W: *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. J. Szomburg (red.). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
18. *Roczniki Statystyczne z lat 2000-2008* (2000-2008). GUS. Warszawa Zakład Wydawnictw Statystycznych.
19. Szambelańczyk J. (red.) (2017). *Raport nr 6/2017 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Konsolidacja w sektorze szkolnictwa wyższego”*. Warszawa.
20. *Szkoły wyższe i ich finanse w 1999r.* (2000). GUS. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych. 17.
21. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006r.* (2007). GUS. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych. 20,21.
22. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012r.* (2013). GUS. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych. 29.
23. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016r.* (2017). GUS. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych. 26 -28, 29, 44.
24. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017r.* (2018). GUS. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych. 21, 29.
25. Szlachta B. (2018). Uwag kilka o elitarności kształcenia w Polsce. *Debaty PAU w Domaszowicach*. Tom V. 43-49.
26. Sztompka P. (2014). Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur. *Nauka* 1. 7-18.
27. Twardowski K. (1933). *O dostojęństwie Uniwersytetu*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Poznańskiego.
28. Ustawa z dnia 20 lipca 2018r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz. U. 2018, poz. 1668.
29. Ustawa z dnia 27 lipca 2005r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz. U. 2005, nr 164, poz. 1365.
30. Wilkin J. (red.) (2015). *Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020r. Finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych*. Część IV. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rektorów Polskich.
31. Woleński J. (2018). Czy tradycyjny model nauczyciela akademickiego jest jeszcze aktualny? *Debaty PAU w Domaszowicach*. Tom V. 27-38.
32. Woźnicki J. (2010). Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020. Przedstawienie projektu środowiskowego. *Nauka* 1. 97-114.