Anna Kokocińska

Społeczna wartość wyższego wykształcenia

Wydawnictwo Naukowe UAM

SPOŁECZNA WARTOŚĆ WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA SOCJOLOGIA NR 78

Anna Kokocińska

SPOŁECZNA WARTOŚĆ WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2016

Abstract. Kokocińska Anna, *Społeczna wartość wyższego wykształcenia* [Social value of higher education]. Poznań 2015 Adam Mickiewicz University Press. Seria Socjologia nr 78. Pp. 349, 14 Tabs, 1 Fig, ISBN 978-83-232-2912-4. ISSN 0554-8225. Polish text with summary in English.

Presented work concerns the difference between declarative value of higher education and the value that is sensed in reality in contemporary Polish society. Important issues connected with the main problem are involvement of the higher education in various globalization tendencies, as well as change of the ideology of higher education in Poland after year 1989. It contains of two parts. First one is a theoretical description of the role of higher education in modern societies, its value among other priorities and structure of Polish higher education system.

Second part is a result of three years research project (2012 – 2015), which main aim was finding answers for following questions: (1) what is the value of higher education in collective consciousness, (2) what are the factors that have an impact on judging the higher education, (3) what are the factors of higher education meaning change? In this empirical part were used both qualitative and quantitative methods of sociological analysis.

Key words: higher education, values, collective consciousness

Anna Kokocińska, Instytut Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89 C, 60-568 Poznań, Poland, datko@amu.edu.pl

Recenzent: dr hab. Jacek Trębecki, prof. dr hab. Marek Ziółkowski

© Anna Kokocińska 2015

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015

Praca sfinansowana ze środków Narodowego Centrum Nauki
na podstawie decyzji numer DEC-2011/03/N/HS6/02036

Projekt okładki: Helena Oszmiańska-Napierała
Redaktor: Małgorzata Szkudlarska
Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska
Łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

ISBN 978-83-232-2912-4
ISSN 0554-8225

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ , UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I – dodruk. Ark. wyd. 21,75. Ark. druk. 21,875.

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

SPIS TREŚCI

WSTĘP. CELE I KONCEPCJA 7

Część pierwsza
WYKSZTAŁCENIE A SYSTEM WARTOŚCI

Rozdział I. KATEGORIA WYKSZTAŁCENIA W NAUKACH I BADANIACH SPOŁECZNYCH 15

1. Wykształcenie jako wyznacznik pozycji społecznej i kapitału kulturowego 15
   1.1. Funkcja stratyfikacyjna wyższego wykształcenia 15
   1.2. Uwarunkowania polskie: uwagi o inteligencji w strukturze społeczeństwa polskiego 27
2. Kształcenie i kultura akademicka w społeczeństwach nowoczesnych 42
   2.1. Rola i znaczenie kultury akademickiej w rozwoju społeczeństw. Funkcje instytucji szkolnictwa wyższego w społeczeństwach nowoczesnych 42
   2.2. Etos akademicki 53
   2.3. Wymiary globalizacji w procesie kształcenia 62
3. Wykształcenie a gospodarka i rynek pracy 73

Rozdział II. WYKSZTAŁCENIE W SYSTEMIE WARTOŚCI WSPÓŁCZESNEGO SPOŁECZEŃSTWA POLSKIEGO 89

1. Pojęcie i koncepcje wartości 89
2. Systemy wartości we współczesnym społeczeństwie polskim 99
   2.1. Wartości i aspiracje edukacyjne 103
   2.2. Wykształcenie w układzie aksjonormatywnym młodzieży 110
   2.3. Charakterystyka młodzieży studenckiej 115

Rozdział III. SYSTEM SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE 121

1. Rozwój szkolnictwa wyższego – od ideologii socjalistycznej do boomu edukacyjnego po 1989 r. 121
2. Rynek usług edukacyjnych – szkoły wyższe w gospodarce rynkowej 126
3. Proces Boloński i jego adaptacja w polskim systemie szkolnictwa wyższego 134
4. Reforma szkolnictwa wyższego 2011 r. – geneza, założenia, ideologia 138

Część druga
WYŻSZE WYKSZTAŁCENIE W ŚWIETLE BADAŃ

Rozdział IV. ZAŁOŻENIA I METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH 145

1. Metodologia badań własnych 145
2. Opis badań – organizacja badań, charakterystyka respondentów i kontekst lokalny dyskursu 148

Rozdział V. OPINIE SPOŁECZEŃSTWA POLSKIEGO O RANDZE WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA – BADANIA ILOŚCIOWE 154

Rozdział VI. PROBLEMATYKA WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA W DYSKURSIE MEDIALNYM 168

1. Ogólna charakterystyka dyskursu 168
2. Dyskurs modernizacyjny w polskich tygodnikach społeczno-politycznych 171
   - 2.1. Lokalne i globalne uwarunkowania kontekstualne 172
   - 2.2. Modernizacja imitacyjna jako dominujący dyskurs interpretacyjny 174
   - 2.3. Cechy dyskursu modernizacyjnego – podsumowanie 181

Rozdział VII. WARTOŚĆ WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA – BADANIA JAKOŚCIOWE 182

1. Spojrzenie z zewnątrz – analiza zogniskowanych wywiadów grupowych 182
   - 1.1. Międzypokoleniowa transmisja wartości 183
   - 1.2. Oczekiwania i wymagania rynku pracy – pracodawcy wobec kwestii kształcenia 197
   - 1.3. Wyższe wykształcenie według młodzieży spoza systemu szkolnictwa wyższego 207
   - 1.4. Podsumowanie wyników zastosowanych technik projekcyjnych 226
2. Refleksje uwikłanych podmiotów – analiza wywiadów indywidualnych 232
   - 2.1. Przyczyny podejmowania studiów wyższych i wyobrażenia kandydatów 234
   - 2.2. Studenci – podmiotowość / przedmiotowość w procesie kształcenia 244
   - 2.3. Młodzi absolwenci – konfrontacja z rynkiem pracy 269
   - 2.4. Nauczyciele akademiccy między nauką a kształceniem 288
   - 2.5. Nowe ramy instytucjonalne kształcenia akademickiego oczami ekspertów 305

Rozdział VIII. SPOŁECZNA WARTOŚĆ WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA – PODSUMOWANIE I WNIOSKI 321

1. Toposy dyskursów wyższego wykształcenia 321
2. Zakończenie 330

BIBLIOGRAFIA 336

SPIS TABEL 345

ANEKS 347

SOCIAL VALUE OF HIGHER EDUCATION. SUMMARY 349

WSTĘP. CELE I KONCEPCJA

Rozwój nauk społecznych wyraża się nie tylko w poszukiwaniu i podejmowaniu coraz to nowych zagadnień i problemów badawczych, eksploracji obszarów i zjawisk do tej pory niepodlegających refleksji naukowej, ale także w powracaniu i odnajdywaniu potencjału w kwestiach podstawowych z punktu widzenia dyscypliny, nieraz wyjaśnianych i opisywanych. Jednakże doświadczana na co dzień, a zarazem możliwa do zanalizowania z perspektywy historycznej dynamika zmian społecznych i kulturowych, sprawia, że praktycznie żaden wymiar świata społecznego nie może zostać uznany za w pełni zbadany, poznany, wyjaśniony. Ulegające przemianom konteksty i sama ich wielość, dają sposobność do prowadzenia prac badawczych dotyczących często podstawowych aspektów życia społecznego czy cech społeczno-demograficznych, ale już w nowych, różnorodnych paradygmatach. W centrum zainteresowań naukowców z obszaru humanistyki i nauk społecznych znajduje się płeć (np. nurt *gender studies*, *queer*), wiek (m.in. socjologia dzieciństwa, młodzieży, psychologia rozwojowa, starość jako specyficzny, osobny etap egzystencji), miejsce zamieszkania (nie tylko socjologia wsi i miasta, ale też zamieszkiwanie w wymiarze mikro, domowej prywatności jednostki, itd.), zawód (socjologia organizacji, stosunki pracy, nowe klasyfikacje zawodowe i stratyfikacje społeczne). Ten ostatni nierozerwalnie wiąże się, a właściwie w dużej mierze zależny jest od wykształcenia, którego rodzaj i poziom również stanowi jedną z kategorii socjologicznego opisu zarówno członków społeczeństwa, jak i jego całości. Nabywanie wiedzy, edukacja, poszerzanie kompetencji i pozyskiwanie nowych umiejętności stanowią, obok socjalizacji i wychowania, jedne z głównych aktywności człowieka stanowiących o jednostkowej adaptacji do życia w społeczeństwie.

Zagadnienia wykształcenia i edukacji są tyleż istotne, co problematyczne w definiowaniu i badaniu. Problematyka ta była i jest szeroko podejmowana w naukach społecznych ze względu na niezbędność i doniosłość istnienia systemu kształcenia w każdym nowoczesnym społeczeństwie. We współczesnym społeczeństwie polskim kategorią bodaj najciekawszą i podlegającą głębokim, choć tylko w pewnej mierze zauważalnym przemianom jest szkolnictwo wyższe. W Polsce badania

nad wyższym wykształceniem prowadzi od lat 90. XX w. Zakład Badań Ewaluacji i Edukacji w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW (do 2010 r. pod nazwą Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW, wcześniej w latach 1960 – 1992 Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym i Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego), studia prowadzą również Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym Uniwersytetu Jagiellońskiego, Forum Humanitas – Centrum Studiów nad Szkolnictwem Wyższym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego czy Instytut Badań Edukacyjnych. Badania te jak wspomniano, w dużej mierze skupiają się na cechach samego funkcjonowania systemu, administrowania nim, pewnej praktyki działania uniwersytetów, innych szkół wyższych czy jednostek badawczych. Duży nacisk kładzie się także na **jakość kształcenia**, najczęściej badaną pod kątem usług edukacyjnych oferowanych przez daną instytucję.[1] W kontekście socjologicznym badane są także **społeczne funkcje uniwersytetów jako instytucji** odpowiedzialnych za tworzenie i przekazywanie wiedzy oraz formowanie klas i warstw społecznych[2] oraz ośrodków kreowania pewnego etosu akademickiego, którego treść również ulega przemianom.[3]

We współczesnej literaturze zagranicznej zwraca się tu uwagę na **utylitarność** współczesnego kształcenia akademickiego, gdzie wiedza traci swe pierwotne funkcje i znaczenie dobra wspólnego, ogólnego, stając się wyłącznie narzędziem do realizacji praktycznych celów, w szczególności gospodarczych i biznesowych.[4] Na gruncie rodzimej refleksji również porusza się problematykę **neoli-**

---

[1] Zarówno ze względu na istotę zagadnienia (przykładem mogą być organizowane corocznie od 2000 r. przez Akademię Podlaską w Siedlcach [obecnie Uniwersytet Przyrodniczo – Humanistyczny] konferencje naukowe pt. „Jakość kształcenia w szkole wyższej" i wydawane przez R. Drobę, K. Jankowskiego i B. Sitarską cyklicznie publikacje pokonferencyjne), jak i sposoby badania i pomiaru owej jakości (np. *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliasz (red.), „Academica" Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2004; *Jakość kształcenia w szkole wyższej: doświadczenia i badania SGH*, A. Buchner-Jeziorska, S. Macioł (red.), Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych, SGH – Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2003). Publikacji i przedsięwzięć dotyczących problematyki jakości kształcenia jest naturalnie wiele więcej i zaliczyć można do nich także badania jakości kształcenia prowadzone wewnętrznie przez rozmaite szkoły wyższe, a także działalność Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

[2] Zob. np.: J. Szczepański, *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969; J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, PWN, Warszawa 1963; S. Kozyr–Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005; D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

[3] Zob. np.: W. Sawczuk, *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009; F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984.

[4] Zob. np.: A. Corbett, *Universities and the Europe of knowledge: ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Union higher education policy 1955 – 2005*, Palgrave Macmillan, 2005; G. Keller, *Higher education and the new society*, John Hopkins University Press, 2008. Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1998; D. Bok, *Universities in the market-*

beralizmu w nauce, oddziaływania zjawisk charakterystycznych dla globalizacji skutkującej przekształcaniem instytucji naukowych w przedsiębiorstwa, zajmujące się zarówno produkcją wiedzy, jak i absolwentów.[5] Ważną kwestią pozostają ustalenia pedagogiki porównawczej, odzwierciedlające stan i charakterystykę uniwersytetów w różnych europejskich krajach[6] oraz badania międzynarodowe tj. EUEREK finansowany przez Komisję Europejską, w którym badana jest zmieniające się role europejskich uniwersytetów[7]; EUROCORES-EuroHESC, którego celem był rozwój i implementacja programu interdyscyplinarnych badań porównawczych w relacje między wyższą edukacją a społeczeństwem[8] czy badania UNI-MAESTRO: *Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego* realizowane w ramach grantu polskiego Narodowego Centrum Nauki.[9] Osobnym przykładem może być projekt EUREQUAL[10], obejmujące postkomunistyczne kraje Europy Środkowej i Wschodniej, dające możliwość osadzenia problematyki edukacji w szerszym kontekście procesów demokratyzacji społeczeństw europejskich oraz mających na celu rozwój gospodarczy, niwelowanie nierówności społecznych, jak i dążenie do spójności.[11]

Wraz z upowszechnieniem uczestnictwa coraz to szerszych kręgów społecznych w systemie kształcenia, paradoksalnie odchodzi się od pozytywnego wartościowania zdobywania wiedzy poprzez studia akademickie. Postulowana dbałość o jakość nauczania sprowadza się do możliwości osiągania wymiernych korzyści

---

place: the commercialization of higher education, Princeton University Press, 2003; F. Furedi, *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa 2008; *Imagining the academy: higher education and popular culture*, (ed.) S. Edgerton, RoutledgeFalmer, 2005; S. Krimsky, *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*, PIW, Warszawa 2006.

[5] Zob. np.: S. Kozyr–Kowalski, op. cit.; R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

[6] Zob. np.: D. Hejwosz, op. cit.; R. Nowakowska–Siuta, *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2005.

[7] EUEREK – European Universities for Entrepreneurship - their Role in the Europe of Knowledge (2003 – 2007), 6 Program Ramowy UE. Zob.: http://ec.europa.eu/research/social-sciences/projects/299_en.html.

[8] EuroHESC – Higher Education and Social Change (2009 – 2012), European Science Foundation. Zob.: http://www.esf.org/index.php?id=4642 [dostęp: 4.01.2014 r.].

[9] UNI-MAESTRO – Program for International Comparative Research in Higher Education (2012-2017), Narodowe Centrum Nauki, Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM, http://unesco.amu.edu.pl/uni-maestro.html [dostęp: 4.01.2014 r.].

[10] Partnerem badań sygnowanych przez Oxford University (2006 r.), był z polskiej strony zespół z Instytutu Socjologii UAM, pod kierownictwem K. Podemskiego. Social Inequality and Why It Matters for the Economic and Democratic Development of Europe and Its Citizens. Post-Communist Central and Eastern Europe in Comparative Perspective EUREQUAL. Zob.: http://eurequal.politics.ox.ac.uk/; *Społeczeństwa Europy Środkowo–Wschodniej. Projekt EUREQUAL*, K. Podemski (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

[11] Por.: M. Dobbins, *Higher education policies in Central and Eastern Europe: convergence towards a common model?*, Palgrave Macmillan, 2011.

z nauki, ściśle określonych informacji i umiejętności ocenianych jako przydatne, co całkowicie zmienia ideologię i model kształcenia (strategia rozwoju szkolnictwa wyższego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego do 2020 r. i reforma szkolnictwa wyższego z 2011 r.). Kwestią ważną jest badanie jak wykształcenie funkcjonuje w świadomości społecznej, której elementami są wartości i interesy (M. Ziółkowski), zwłaszcza w kontekście dynamicznego rozwoju i stopniowego urynkowienia szkolnictwa akademickiego w Polsce po 1989 r.

Zarówno w dyskursie publicznym, jak i w jednostkowych opiniach uwidacznia się ambiwalencja w traktowaniu wyższego wykształcenia – z jednej strony często pojawiają się głosy o swoistej nieadekwatności danego rodzaju wykształcenia (zwłaszcza z zakresu szeroko pojętej humanistyki) do wymogów rynku pracy lub o przewadze praktycznego doświadczenia zdobytego podczas pracy zawodowej nad teoretycznymi umiejętnościami nabytymi podczas studiów, z drugiej cały czas podkreślany jest fakt konieczności posiadania formalnego wyższego wykształcenia. W tym kontekście interesujące są różnice między deklarowaną wartością przyznawaną wykształceniu, a jego wartością realną, jak również bardzo wyraźne w ostatnich latach przesunięcie punktu ciężkości w stronę utylitarnej wartości wykształcenia. Drugim problemem jest uwikłanie kształcenia w rozmaicie się przejawiające tendencje globalizacyjne: masowość, komercjalizację i konsumpcyjność oraz popadanie w coraz większą zależność od rynku i warunków ekonomicznych, powodujące pogłębiającą się instrumentalizację wykształcenia.

Społeczna wartość wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej Polaków oraz jego umiejscowienia w systemie uznawanych wartości we współczesnym społeczeństwie polskim stanowiły przedmiot badań empirycznych przeprowadzonych w ramach grantu badawczego PRELUDIUM 2 finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki pt. *Wartość wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej współczesnego społeczeństwa polskiego w perspektywie przemian modelu kształcenia akademickiego* (2011/03/N/HS6/02036). Podstawowe założenie badawcze dotyczy istnienia swoistego konfliktu w sferze wartości, który widoczny jest wśród uczestników procesu kształcenia, a polegający na kierowaniu się w działaniach wartościami uznawanymi, lecz nie odczuwanymi. Starano się uzyskać odpowiedzi na następujące pytania badawcze: (1) jaka jest realna wartość wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej, (2) jakie są czynniki wpływające na jego wartościowanie oraz (3) jakie są czynniki zmiany znaczenia wyższego wykształcenia? Wynikiem tak postawionych pytań są następująco brzmiące hipotezy:

(1) Praktyka związana ze zdobywaniem i posiadaniem wykształcenia w aspekcie indywidualnym różni się od jego wartościowania w wymiarze ogólnym.

(2) Przekształcenia systemu edukacyjnego i rynku pracy wpływają na zmianę wartościowania wykształcenia przez Polaków. Przyjmuje się, że wzrasta poziom

traktowania posiadania wyższego wykształcenia jako środka umożliwiającego uzyskanie dostępu do dóbr społecznie uznanych za prestiżowe. Tym samym obniża się ranga zdobywania wykształcenia rozumianego jako wartość sama w sobie.

Celem badań empirycznych była rekonstrukcja recepcji wartości wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej Polaków i współczesnym systemie wartości oraz rozdźwięk między deklaracjami a zachowaniami dotyczącymi tej sfery. Przeprowadzone zostały wśród grup bezpośrednio i pośrednio zaangażowanych w proces kształcenia akademickiego w ostatnich dwudziestu latach (po 1989 r.) ze szczególnym uwzględnieniem pierwszej dekady XXI w. Ważną cezurą jest także rok akademicki 2011/2012, kiedy obowiązywać zaczęła nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Badania własne poprzedziła analiza stanu szkolnictwa wyższego, która pozwoliła wskazać najważniejsze elementy problematyki związanej z wartością wyższego wykształcenia, silnie obecne w debatach wewnątrzśrodowiskowych oraz w szerszym dyskursie publicznym. Wyróżnione zjawiska to modernizacja szkolnictwa w oparciu o symbiozę nauki z gospodarką i wzory zagraniczne, krytyka szkół wyższych i ich funkcjonowania oraz osób odpowiedzialnych za treści i sposoby nauczania a także bezrobocie wśród osób teoretycznie najlepiej wykształconych w społeczeństwie.

Prezentowana analiza jest wynikiem prac badawczych prowadzonych od września 2012 r. do marca 2014 r. Badania miały miejsce w Poznaniu, czwartym co do wielkości ośrodku akademickim w Polsce.[12] Na terenie miasta funkcjonuje dwadzieścia osiem szkół wyższych, w tym osiem publicznych z czego pięć stanowią uniwersytety – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (UAM) oraz cztery tzw. uniwersytety przymiotnikowe: Artystyczny (UA), Ekonomiczny (UEP), Medyczny (UM) i Przyrodniczy (UP). Pozostałe uczelnie państwowe to Akademia Muzyczna, Akademia Wychowania Fizycznego oraz Politechnika Poznańska (PP). Reszta szkół ma charakter niepubliczny. Znakomita większość placówek, dwadzieścia cztery, oferuje edukację na poziomie magisterskim. Największą uczelnią jest Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, na którym studiuje co trzeci ze 130 tysięcy studentów. Studenci mają do wyboru „ponad 230 kierunków ekonomicznych, humanistycznych, przyrodniczych, inżynierskich, medycznych, rolniczych, artystycznych i sportowych". W Poznaniu kształcą się osoby z terenu całej Polski, jest on także punktem docelowym dla studentów zagranicznych (ok. 2,5 tys. cudzoziemców głównie z krajów europejskich).[13] Jest to silne centrum akademickie ze zróżnicowanym i prężnie działającym rynkiem usług edukacyjnych oraz waż-

[12] Według Association of Business Service Leaders in Poland Poznań plasuje się za Warszawą, Krakowem i rozpatrywanymi wspólnie Wrocławiem i Opolem (brano pod uwagę liczbę studentów i absolwentów). http://biznestrend.pl/artykuly/61/Centra-BPO-w-Polsce-szansa-dla-mlodych-zdolnych-i-dobrze-wyksztalconych, [dostęp: 16.09.2014 r.].

[13] Dane pochodzą z oficjalnego informatora miejskiego. Zob.: http://www.poznan.pl/mim/s8a/szkoly-wyzsze,p,24949,24956.html, [dostęp: 16.09.2014 r.].

nymi instytucjami naukowymi w skali ogólnopolskiej. Z powyższych względów Poznań wydaje się być jednym z właściwych miejsc do prowadzenia badań odnośnie aspektów kształcenia wyższego.

Zgodnie z koncepcją badania jakościowe zapoczątkowała analiza bogatego dyskursu publicznego dotyczącego zagadnień związanych z edukacją akademicką. Wyłania się z niego często negatywny obraz wykształcenia i studiowania, co przy bardzo wysokim obecnie wskaźniku skolaryzacji, uzasadnia potrzebę podjęcia próby zbadania znaczenia wyższego wykształcenia i mechanizmów jego wartościowania. Podobną rolę pełniła analiza danych ilościowych z baz danych ogólnopolskich sondaży dotyczących zagadnień związanych z wyższym wykształceniem prowadzonych przez jedną z polskich agend badawczych (Centrum Badań Opinii Społecznej). Kolejny etap stanowiło zbadanie za pomocą wywiadów grupowych osób pośrednio związanych z systemem akademickim (rodziców/opiekunów obecnych studentów, pracodawców, osób odpowiedzialnych za zatrudnianie pracowników w przedsiębiorstwach), bądź znajdujących się poza nim (osoby bez wyższego wykształcenia), których opinie wyrażone w trakcie dyskusji będą weryfikacją potocznego myślenia o wykształceniu. Faza końcowa obejmowała prowadzenie indywidualnych wywiadów pogłębionych z osobami bezpośrednio zaangażowanymi (kandydatami na studia, studentami, absolwentami, nauczycielami akademickimi oraz ekspertami).

Praca składa się z dwóch części – pierwsza z nich z trzech, druga z pięciu rozdziałów. Trzy pierwsze rozdziały mają charakter teoretyczny i służą ukazaniu tematyki kształcenia akademickiego jako problematyki badawczej w naukach społecznych z uwzględnieniem takich zagadnień jak funkcja stratyfikacyjna wykształcenia, struktura społeczeństwa polskiego, kultura akademicka i jej pochodne, relacje między wykształceniem a gospodarką i rynkiem pracy. Mają także za zadanie przybliżyć miejsce wykształcenia w systemach wartości oraz działanie współczesnego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce z punktu widzenia uwarunkowań rynkowych, politycznych i prawnych. Rozdział czwarty poświęcony został metodologii przeprowadzonych badań empirycznych oraz stanowi opis wykorzystanych technik wraz z charakterystyką próby badawczej. Część druga to rozdziały stanowiące analizę materiału empirycznego, na który składają się ilościowe dane zastane (rozdz. piąty), fragment dyskursu medialnego (rozdz. szósty) oraz wywiady indywidualne i grupowe (rozdz. siódmy). Rozdział ostatni stanowi syntezę wniosków z części empirycznej oraz zawiera próbę odpowiedzi na pytania badawcze leżące u podstaw rozprawy.

CZĘŚĆ PIERWSZA

WYKSZTAŁCENIE A SYSTEM WARTOŚCI

Rozdział I

KATEGORIA WYKSZTAŁCENIA W NAUKACH I BADANIACH SPOŁECZNYCH

1. Wykształcenie jako wyznacznik pozycji społecznej i kapitału kulturowego

1.1. Funkcja stratyfikacyjna wyższego wykształcenia

Wykształcenie funkcjonuje w refleksji teoretycznej i praktyce badawczej w szczególności jako zmienna niezależna, cecha „metryczkowa", podzielona i uporządkowana na skali, która jest jedną z podstaw tworzenia stratyfikacji społecznej. W myśl klasycznego tekstu *O niektórych zasadach uwarstwienia* Kingsleya Davisa i Wilberta Moore'a, we wszystkich społeczeństwach odczuwana jest potrzeba rozmieszczenia w strukturze społecznej i motywowania jednostek do podejmowania wysiłku zajmowania określonych pozycji, co jest „zasadniczą koniecznością funkcjonalną wyjaśniającą powszechność uwarstwienia"[1] (zinstytucjonalizowaną nierównością ze względu na prestiż i szacunek). Zajmowanie jakiejkolwiek pozycji zaś, niezależnie od rangi doniosłości funkcjonalnej oraz sposobu jej osiągania, wymaga pewnych umiejętności czy zdolności. Największą rangę mają i największych nagród dostarczają, a raczej powinny dostarczać, pozycje „najważniejsze w danym społeczeństwie i wymagające poniesienia największych nakładów w celu ich osiągnięcia"[2]. Sposoby uzyskiwania kwalifikacji są dwojakiego rodzaju – albo dzięki wrodzonym zdolnościom, albo dzięki procesowi kształcenia, choć w praktyce rzadkie są sytuacje, w których obie te ścieżki nie

[1] K. Davis, W. Moore, *O niektórych zasadach uwarstwienia*, (1945) [w:] *Elementy teorii socjologicznych* wybór: W. Dereszczyński, A. Jasieńska-Kania, J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s. 466–467.

[2] Ibidem.

są połączone, a najczęściej „bywa tak, że wśród ludności nie brakuje osób uzdolnionych, lecz proces kształcenia jest tak długi, kosztowny i skomplikowany, że dość nieliczni [najbardziej zdeterminowani, konsekwentni i mimo wszystko najzdolniejsi? – A.K.] mogą nabyć kwalifikacje”[3]. „W gruncie rzeczy jednak wiedzy i kwalifikacji nie można nabyć drogą kupna, choć możliwe jest to w odniesieniu do szansy uczenia się. Sprawowanie kontroli nad kanałami kształcenia może być w pewnych rodzinach czy klasach dziedziczone jako rodzaj praw własności, co w rezultacie przysparza im władzy i prestiżu”[4].

Dla Ralfa Dahrendorfa fakt, że „stratyfikacja społeczna opiera się na władzy, tak jak cały system norm społecznych i sankcji im towarzyszących”[5], generuje konieczność odpowiedzi na pytanie, czy to sama władza jest kwestią najbardziej pożądaną w społeczeństwie. Odpowiedź zdaniem R. Dahrendorfa jest negatywna, ponieważ nie sama władza jest głównym dążeniem jednostek, lecz to, co za jej sprawą można osiągnąć i zrealizować: intencje, interesy, potrzeby, instynkty, życzenia, oczekiwania, nadzieje. Są one nazywane przez tego badacza szansami życiowymi, które tak naprawdę „określają społeczeństwa i ich historię”, a wyłaniając się, potęgując i poszerzając, stają się podstawą tworzenia nierówności, gdyż procesy powstawania i rozwoju szans życiowych nie mogą zachodzić we wszystkich kręgach i warstwach społecznych jednakowo[6].

> Pojęcie poszerzania („większe szanse większej liczby ludzi”) pociąga za sobą żądanie równości. Na pierwszy rzut oka nie ma powodu, aby pozbawiać kogokolwiek szans życiowych, skoro pojawiły się one i rozwinęły. Jak często się jednak zdarza, drugie spojrzenie ujawnia złożoność rzeczy. Poszerzenie szansy życiowej, jaką jest dyplom uniwersytecki, dla pięćdziesięciu procent każdej grupy wiekowej niszczy tę szansę[7].

Podsumowaniem spostrzeżeń K. Davisa i W. Moore’a oraz R. Dahrendorfa może być diagnoza Marii Hirszowicz, która zauważa, że obok ludzi lokujących się na szczycie drabiny społecznej coraz więcej jest aspirujących do tych pozycji, walczących o korzyści i różnego typu zyski. Dodaje też, że „nagrody, które ich motywują traktować można w kategoriach funkcjonalnych jako zachętę do kumulacji wiedzy, rozwijania pomysłowości, doskonalenia umiejętności i obejmowania stanowisk, na których można je w pełni wykorzystać. O ile w przeszłości ludzie tacy stanowili nieliczną mniejszość, o tyle dzisiaj stanowią znaczną część społeczeństwa”[8].

---

[3] Ibidem.

[4] Ibidem, s. 473.

[5] R. Dahrendorf, *O pojęciu szans życiowych* [w:] *Socjologia. Lektury*, P. Sztompka, M. Kucia (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 429.

[6] Ibidem, s. 429–431, 434.

[7] Ibidem., s. 436.

[8] M. Hirszowicz, *Stąd, ale dokąd?*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007, s. 101.

Zmiana orientacji i celów życiowych wśród szerokich mas społecznych oraz podejmowanie działań mających doprowadzić do realizacji własnych dążeń wpływa na strukturę społeczną i chociażby ilościowy skład różnych kategorii społecznych. Aby móc traktować klasy jako zmienne porządkowe i układać ich hierarchię, konieczne jest odwołanie się do zewnętrznych kryteriów – cech położenia społecznego (w przypadku brania pod uwagę nieostrych wskaźników definicyjnych, takich jak charakter stosunków pracy czy wymiar władzy, klasy pozostają zmiennymi nominalnymi). Przede wszystkim są to: dostęp do oświaty w postaci uzyskiwanego wykształcenia[9], rodzaj i stopień złożoności pracy zawodowej i położenie materialne, wyrażające się np. w wysokości dochodu gospodarstwa domowego. Są to rudymentarne w nowoczesnych społeczeństwach, do których zaliczane jest także współczesne społeczeństwo polskie, wymiary klasowości ustalone przez Kazimierza Słomczyńskiego i Irinę Tomescu-Dubrow. Rekrutacja do pozycji społeczno-zawodowych oparta jest w tych społeczeństwach głównie na kryteriach kwalifikacji i wiedzy, co jest stanem pożądanym[10].

Henryk Domański twierdzi, że już w początkach socjologii empirycznej ważnym tematem badawczym były próby ustalenia stopnia, w jakim z procesami demokratyzacji i modernizacji struktury społecznej skorelowany był wzrost ruchliwości społecznej wyrażający się otwartością kanałów awansu społecznego. Kluczową kwestią pozostawał ogólny wzrost poziomu wykształcenia w większości krajów oraz jego związki z nierównościami edukacyjnymi, rolą merytokracji czy dystrybucją wynagrodzeń w ramach działania mechanizmów rynkowych[11]. Poziom wykształcenia jest fundamentalnym wyznacznikiem pozycji społecznej. Określony poziom wykształcenia i szanse jego osiągnięcia przez daną jednostkę są punktem wyjścia w analizie nierówności społecznych. Ma to niebagatelne znaczenie w warunkach dominacji merytokracji w gospodarkach kapitalistycznych i lokowania się ich przedstawicieli w najwyższych warstwach hierarchii zawodowej i społecznej, na co „w społeczeństwach postindustrialnych największe szan-

[9] Zastanawiającym wydaje się być zestawianie jako równoważnych: dostępu do edukacji i uzyskiwanego wykształcenia. Równe warunki na starcie, wszelkiego rodzaju szanse, nie mogą bowiem stanowić o jednakowym wyniku i nie determinują jednoznacznie końcowego sukcesu edukacyjnego. Podobne zastrzeżenia można mieć do dominującego paradygmatu w refleksji nad nierównościami w systemach edukacyjnych wszystkich stopni, który zakłada, że niwelacja barier doprowadzi do wyrównania efektów końcowych procesów kształcenia wśród przedstawicieli klas „uprzywilejowanych" i „upośledzonych". Problematyczne są też same pojęcia szans edukacyjnych i dostępu do edukacji i pytanie, na ile określają je elementy formalne, a na ile nieformalne.

[10] K.M. Słomczyński, I. Tomescu-Dubrow, *Systemowe zmiany w strukturze klasowej a ruchliwość społeczna. Analiza tablic przepływu osób między różnymi kategoriami początkowymi i końcowymi* [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008, s. 81; H. Domański, B.W. Mach, D. Przybysz, *Pochodzenie społeczne – wykształcenie – zawód: ruchliwość społeczna w Polsce w latach 1982 – 2006* [w:] ibidem, s. 107.

[11] H. Domański, *Wstęp* [w:] Ibidem, s. 7–8.

se mają naukowcy, menedżerowie, specjaliści od reklamy, giełdy czy finansów", nazywani przez Roberta Reicha „symbolicznymi analitykami"[12].

W Polsce struktura społeczna jest bardziej skomplikowana ze względu na silne zakorzenienie w niej warstwy inteligencji, która choć była elitą intelektualną od momentu swego wykrystalizowania, to przez lata panowania ustroju socjalistycznego z pewnością nie stanowiła tejże elity w aspekcie materialnym ani też nie cieszyła się prestiżem w społeczeństwie, który mógłby wynikać chociażby z osiągnięć w dziedzinie edukacyjnej czy naukowej[13]. Zmiana systemu politycznego i gospodarczego sprawiła zdaniem H. Domańskiego i I. Tomescu-Dubrow, że wzrosła rynkowa wartość wykształcenia (pojawiły się np. nowe zawody wymagające kwalifikacji intelektualnych i specjalistycznej wiedzy, a także umiejętności adaptacji i zastosowania posiadanych umiejętności w zmienionych warunkach). Autorzy wskazują, iż najszybciej ową zmianę uświadomiła sobie właśnie inteligencja, która „zawsze charakteryzowała się największą siłą alokacyjną, jeżeli chodzi o zapewnienie dzieciom «dobrego» wykształcenia", co dodatkowo mobilizowało członków tej kategorii do podejmowania działań pozwalających na utrzymanie wysokiej pozycji społecznej"[14]. Byłby to zarazem wyraz odtwarzania nierówności powodowanych funkcjonowaniem systemu kształcenia i poziomem wykształcenia jako takim. Badacze osłabiają jednak swe ustalenia poniższym stwierdzeniem:

> […] z drugiej strony, obejmując te zależności całościowym spojrzeniem, należy wziąć pod uwagę, że potencjalnym czynnikiem niwelującym korzyści wynikające z wysokich zasobów inteligencji może być dokonujący się od lat 90. [XX w. – A. K.] masowy wzrost edukacji na poziomie wyższym. Statusowe strategie inteligentów-rodziców zostałyby więc zneutralizowane przez postępujący wzrost poziomu wykształcenia, czego wskaźnikiem byłby spadek roli czynników pochodzeniowych na szanse kontynuacji nauki[15].

---

[12] Za: J. Kochanowicz, *Trendy cywilizacyjne* [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku. Wydanie nowe*, M. Marody (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 542. W wymiarze całkowicie symbolicznym pisze o tym Z. Bauman (Z. Bauman, *Prawodawcy…*, op. cit.), który uważa, że „dziś potrzebni są już tylko tłumacze, posiadający umiejętność przekładania odmiennych kodów kulturowych i kreowania z nich jednego, homogenicznego, zrozumiałego w zglobalizowanym świecie kierowanym wymaganiami konsumpcjonizmu".

[13] Por.: B. Wilska-Duszyńska, *Dyplom ukończenia szkoły wyższej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985, nr 2. Dokładniejsze przywołanie charakterystyki klasy inteligencji w podrozdz. 1.3. niniejszej pracy.

[14] H. Domański, I. Tomescu-Dubrow, *Nierówności edukacyjne przed i po zmianie systemu* [w:] *Zmiany…*, op. cit., s. 48–49.

[15] Ibidem. Możliwość kontynuacji nauki na poziomie średnim ogólnokształcącym czy wyższym związana jest też z poszerzeniem oferty studiów. Stało się tak dzięki rozwojowi sektora szkolnictwa prywatnego i tworzeniu nowych państwowych ośrodków akademickich np. w miejscowościach, które długo nie posiadały własnych placówek uczelnianych, oraz reformom szkolnictwa powszechnego, w szczególności tej z 1999 r., w myśl której nacisk położono na osiąganie matury, co zaowocowało wybieraniem przez młodych ludzi szkół średnich o profilu ogólnokształcącym, po których ukończeniu studia wyższe są naturalną ścieżką kariery edukacyjnej.

Jednakże nadal to dla inteligencji kontynuacja nauki na wyższej uczelni stanowi priorytet i jest standardem, podczas gdy dla środowisk rolniczych i robotniczych „nie jest to norma, której powinno się przestrzegać”[16]. Powołując się na Raymonda Boudona i Pierre'a Bourdieu,[17] którzy dowodzili, że przewaga kapitału kulturowego wyższej (także pod względem wykształcenia) klasy najsilniej uwidacznia się na akademickich szczeblach edukacji, autorzy mówią, iż słuszne jest oczekiwanie, że inteligencja jeszcze bardziej będzie doceniała wartość kształcenia na poziomie ponadśrednim po zmianie systemu, w sytuacji gdy robotnicy i rolnicy nie odczują presji z tego tytułu.

> Chyba też bardziej – jak wszystkie klasy niższe – nastawieni są na doraźne korzyści; bardziej liczy się dla nich konkretny fach w ręku[18] i rozpoczęcie pracy zapewniającej dochody. Jeżeli więc decydują się na wcześniejszy start zawodowy, to prawdopodobnie częściej wybierają zawody robotnicze niż umysłowe, które są dla nich mniej atrakcyjne, a być może trudniej dostępne i „obce”[19].

Niemniej jednak w świetle badań „międzypokoleniowa ruchliwość społeczna jest zjawiskiem częstszym niż dziedziczenie pozycji zawodowej rodziców”[20]. Przechodzenie przez kolejne progi edukacji formalnej i legitymowanie się dowodami uzyskania kwalifikacji określonych dla danego poziomu nauczania – podstawowego, zawodowego, średniego czy wreszcie wyższego – to również możliwość awansu i zmiany swej pozycji w stratyfikacji społecznej. H. Domański, B. Mach i D. Przybysz twierdzą, że

---

[16] Ibidem.

[17] Por.: R. Boudon, *Education, Opportunity and Social Inequality*, Wiley, New York 1974; P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

[18] Tęsknotę za „fachem w ręku” można dostrzec w dyskursie publicznym i oczekiwaniach zarówno młodych ludzi – absolwentów wchodzących na rynek pracy, jak i pracodawców, którzy zarzucają uczelniom brak kształcenia praktycznego i odpowiadającego na zapotrzebowania gospodarki, a dokładniej konkretnych branż czy nawet zakładów pracy. Głębsza analiza tego zjawiska w przedstawiona została w dalszych częściach niniejszej rozprawy.

[19] H. Domański, I. Tomescu-Dubrow, op. cit. s. 50–51. W kontekście zmiany ustrojowej na niebagatelne znaczenie wykształcenia społeczeństwa zwraca uwagę J. Czapiński. Określa on poziom wykształcenia „głównym kryterium demarkacyjnym dla postaw proreformatorskich w Polsce” i dowodzi, że im wyższe wykształcenie, tym większe zrozumienie dla zasad demokratycznych i gotowość do uczestnictwa w ich realizacji. Zob.: J. Czapiński, *Cywilizacyjna rola edukacji: dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995/1996.

[20] H. Domański stwierdza, że „osób ruchliwych było ponad dwa razy więcej niż tych, które nie zmieniły pozycji zawodowej” i że wyniki takie odnotowywano w większości krajów, w których prowadzono badania nad ruchliwością w wymiarze międzypokoleniowym w latach 90. XX w. W roku 2004 odsetek ruchliwych wyniósł 74,4 %. W analizach porównawczych wykazano, że taka tendencja dotyczy również Polski. Zob.: H. Domański, *Mechanizmy stratyfikacji i hierarchie społeczne* [w:] *Wymiary…*, op. cit., s. 75–76.

interpretując ruchliwość absolutną, wskazuje się, że jej natężenie jest w dużej mierze rezultatem uniwersalnej tendencji zmniejszania się liczebności kategorii reprezentujących tradycyjne dziedziny gospodarki (rolników i robotników) i zwiększania się relatywnego udziału pracowników umysłowych, przede wszystkim specjalistów usytuowanych na wyższych pozycjach. Rezultatem kurczenia się jednych i liczebnego rozwoju innych segmentów musi być przemieszczanie się jednostek pochodzących z niższych pięter hierarchii na wyższe. Najbardziej istotne jest to, że wzrost absolutnej ruchliwości nie musi oznaczać większej równości szans, czyli wzrostu ruchliwości względnej i zmniejszenia się wpływu pochodzenia społecznego na pozycję społeczną[21].

W podobnym tonie utrzymana jest kolejna teza badaczy, według której zmiana systemu społecznego jest elementem sprzyjającym osłabianiu krystalizacji struktury społecznej, co czyni „podatnym na zmiany wszystkie ogniwa składając się na otwartość społeczną".[22] W Polsce niwelowanie nierówności edukacyjnych było skutkiem procesów masowego awansu społecznego w latach 50. XX w., polegających na upowszechnianiu nauki i przyspieszonych trybach kształcenia. Te odgórnie sterowane działania egalitaryzacyjne nie przyniosły jednak spodziewanych efektów i bariery, choć nie w stanie nienaruszonym, to jednak pozostały stabilne. Nie ulega natomiast wątpliwości, że od wspomnianego okresu stale postępuje wzrost ogólnego poziomu wykształcenia, lecz jest to czynnik częściowo niezależny od zmian systemowych. Ma on swe konsekwencje w zwiększeniu liczebności kategorii osób prezentujących wyższe poziomy wykształcenia, co powoduje ich dewaluację jako wyróżników certyfikujących posiadanie wiedzy i umiejętności. Tak samo więc jak na rynku pracy coraz ważniejszą rolę zaczynają odgrywać elementy niezwiązane bezpośrednio z wykształceniem (odbywanie praktyk zawodowych, specjalistyczne kursy nieobjęte programem studiów etc.), tak i w rekonstrukcjach stratyfikacji społecznej winno być brane pod uwagę coraz więcej elementów wewnętrznie różnicujących kategorię osób legitymujących się dyplomami szkół wyższych. W Polsce widoczne są również odmienne trendy niż w niektórych krajach zachodnich, w których wykształcenie przynosi efekt „kompozycyjny", które H. Domański, B.W. Mach i D. Przybysz tłumaczą słabszym wpływem pochodzenia i innych cech askryptywnych na pozycję zawodową wśród jednostek z wyższym wykształceniem. Po pierwsze, autorzy zastanawiają się, czy możliwe jest, co w pewnym stopniu potwierdzają badania o braku zmian w czasie w przypadku zjawiska silnego związku między pochodzeniem społecznym a osiąganą pozycją zawodową, że w warunkach polskich zwiększenie się grupy osób z wyższym wykształceniem prowadzi do nasilenia tendencji przypisaniowych[23]. Większe znaczenie w procesie tworzenia indywidualnej kariery

[21] H. Domański, B. W. Mach, D. Przybysz, op. cit., s. 99.

[22] Ibidem, s. 104.

[23] Ibidem, s. 106, 108–109, 112. Autorzy przytaczają w opracowaniu szczegółowe dane statystyczne, w których posługują się m.in. „miernikami dopasowania modeli dotyczących związku między kategoriami społeczno-zawodowymi ojców oraz poziomem wykształcenia i kategoriami spo-

mają zatem uwarunkowania zewnętrzne wobec jednostki niż własne wybory, decyzje i działania. Skutkiem tej sytuacji jest odtwarzanie struktury społecznej i petryfikacja ścieżek awansu.

Siła związku między samym wykształceniem a pozycją zawodową uzależniona jest też od formy systemu edukacyjnego. Dzieje się tak zwłaszcza w krajach, w których występuje tzw. zawodowy rynek pracy (OLM – *occupational labour market*), co oznacza, że system szkolny zaaranżowany jest w taki sposób, by zaspokajać potrzeby systemu zawodowego (np. Austria, Niemcy). Tam gdzie wyjście ze szkoły traktowane jest jako wstęp do zdobywania doświadczenia zawodowego i kwalifikacji, które uzyskuje się bezpośrednio w miejscu pracy (ILM – *internal labour market*), zależność ta jest słabsza (Wielka Brytania, Irlandia). Polska przeszła od systemu zbliżonego do OLM, zakorzenionego w PRL, do którego pasował on ideologicznie, do zwiększenia nacisku na szkolnictwo ogólnokształcące, a wręcz likwidację kształcenia zawodowego, co miało miejsce w okresie transformacyjnym, a nasiliło się za sprawą reform edukacji z końca lat 90. ubiegłego wieku. Po drugie autorzy przypuszczają, iż spadek znaczenia wykształcenia może być spowodowany wzrostem nieadekwatności struktury edukacyjnej do zawodowej. Mianowicie rozszerzenie możliwości kształcenia na poziomie wyższych uczelni powinno przekładać się na zwiększenie liczby pozycji zawodowych wymagających wyższego wykształcenia – kierowników wyższego szczebla i specjalistów, a taka sytuacja w Polsce nie zachodzi. Podaż ról zawodowych nie odpowiada liczebnemu wzrostowi kategorii osób z wyższym wykształceniem, doprowadzając do spadku rynkowej wartości wyższego wykształcenia.

> Rzecz jasna, inflacja wartości dyplomów wyższych uczelni może być tylko częściowym wyjaśnieniem tendencji do malejącej siły alokacyjnej wykształcenia, jako że obejmuje tylko najmłodsze roczniki, z których tylko część dotarła do systemu zawodowego, nie znajdując prawdopodobnie zatrudnienia na odpowiednio wysokich pozycjach[24].

Już we wczesnych latach powojennych (1945 r.), K. Davis i W. Moore zwracali uwagę na ten problem, co prawda w odniesieniu do wiedzy technicznej, lecz ich ustalenia pozostają aktualne także w momencie rozszerzenia na wszelkie specjalizacje „inteligenckie":

> Pozycja techniczna może być wynagradzana tak wysoko, że wytwarza się sytuacja nadmiernej podaży, co prowadzi do chwilowej przynajmniej dewaluacji nagród. […] W społeczeństwach, w których zachodzą zmiany, regulacja taka jest procesem stałym, tak więc zawsze warto pamiętać, że na efektywność struktury uwarstwienia mogą wpływać sposoby rekrutacji osób mających zajmować określone pozycje. Jednakże sam porządek społeczny ogranicza inflację i deflację prestiżu ekspertów: ich nadmiar

łeczno-zawodowymi synów i córek" (s. 118) oraz „parametrami zmian w sile związku między kategoriami społeczno-zawodowymi ojców i synów względem wykształcenia i zmian w czasie" (s. 127).

[24] Ibidem, s. 131–132.

powoduje obniżenia nagród i zniechęca chętnych, względnie wywołuje rewolucję, zaś niedostatek prowadzi do podwyższenia nagród lub osłabia społeczeństwo w konkurencji z innymi[25].

Powyższe zagadnienie wpisuje się w szerszy nurt analiz w ramach zainteresowań badaczy zajmujących się strukturą społeczną, który łączy problematykę wykształcenia – „zmiennej pośredniczącej" między pochodzeniem społecznym a pozycją zawodową i określanej mianem „zasobu" jednostki, sytuującego ją w hierarchii społecznej – z wchodzeniem na rynek pracy po zakończeniu danego stopnia edukacji formalnej. Badania pozycji zawodowej zajmowanej zaraz po ukończeniu szkoły w najwłaściwszy sposób ukazują „«absorpcyjne» możliwości rynku pracy"[26], jakie daje on absolwentom z różnymi kwalifikacjami i „informuje o selekcyjnej roli różnych poziomów wykształcenia i różnych typów szkół jako kanałów dostępu do określonych zawodów".[27] Moment przeprowadzenia badań eliminuje jednocześnie wpływ, jaki na pozycję zawodową wywiera długotrwała kariera, z reguły osłabiająca możliwość stwierdzenia siły wpływu samego wykształcenia. H. Domański i I. Tomescu-Dubrow stoją na stanowisku, że w konsekwencji zmian systemu szkolnictwa związanych z rozwojem stosunków rynkowych i braku możności zajmowania pozycji zawodowych odpowiadających zdobytemu wyższemu wykształceniu mamy do czynienia z „pierwszym zdiagnozowanym przypadkiem «przeedukowania» społeczeństwa polskiego, odzwierciedlającym się w mechanizmach stratyfikacji społecznej"[28].

Do podobnych konkluzji dochodzi Marta Zahorska, odwołując się do „eksplozji edukacyjnej" lat 50.–70. XX w. i upowszechnienia edukacji akademickiej. Wzrost wydatków państwa w sektorze szkolnictwa zaczął być traktowany nie tylko jako koszt, ale także inwestycja w kapitał ludzki – zasoby wiedzy, umiejętności oraz zdrowie czy energię społeczną, która ma przynosić wysokie zyski. Okazało się jednak, że w wyniku intensywnego inwestowania „coraz więcej młodych ludzi, mimo wysokiego poziomu wyedukowania, nie mogło znaleźć pracy odpowiadającej ich aspiracjom", co rodziło i rodzi kolejne frustracje[29].

---

[25] K. Davis, W. Moore, op. cit., s. 473.

[26] H. Domański, I. Tomescu-Dubrow, *Wejście na rynek pracy a poziom wykształcenia*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008, s. 133–138.

[27] Ibidem.

[28] Ibidem. Wciąż jednak wyższe wykształcenie zapewnia wyższe dochody, a na przestrzeni lat 1982–2005 można stwierdzić liniowy wzrost nadwyżki w stosunku do średniej z 12,2% do 47,9%, wynikającej właśnie z posiadania wyższego wykształcenia. H. Domański uważa również, że „nic nie wskazuje na osłabienie tendencji do wzrostu opłacalności wyższego wykształcenia, nie mówiąc już o potencjalnym obniżeniu się jego wartości". Zob.: H. Domański, *Mechanizmy…*, op. cit., s. 84.

[29] M. Zahorska, *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje* [w:] *Wymiary…*, op. cit., s. 93–94.

[5]zersze omówienie zagadnienia zależności między wykształceniem a rynkiem pracy w rozdz. 4 tej rozprawy.

Autorka stwierdza dalej, że przemiany sposobu funkcjonowania systemu edukacji w Polsce znacząco wpłynęły na poziom wykształcenia społeczeństwa polskiego, a co za tym idzie zmianę struktury społecznej, choć są to procesy długiego trwania. Odsetek osób z wyższym wykształceniem wynosił w 2011 r. 16,8%[30], a współczynnik skolaryzacji brutto dla szkolnictwa wyższego w 2009 r. 53,7%.[31] Wyraźnie zaznacza się różnica poziomów wykształcenia między ludźmi z pokolenia powojennego wyżu, częściej pobierającymi naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, a ich dziećmi urodzonymi na przełomie lat 70. i 80. XX w. (a także później), które zdobywały wykształcenie średnie i wyższe (dziś w dużej mierze to ostatnie – współczynnik skolaryzacji netto na poziomie wyższym w 2009 r. wynosił 40,9%[32]). Zastępowanie „starszych, gorzej wykształconych pokoleń przez nowe, które masowo weszły na ścieżkę wyższych poziomów edukacji"[33] ma swoje odbicie także w swoistym międzygeneracyjnym dysonansie, jaki na tym tle może występować i z pewnością występuje. Różnice w wykształceniu, determinującym kulturowy kapitał, system wartości, sposoby postrzegania świata i przystosowania do rzeczywistości społecznej powodują, że pokolenia rodziców i dzieci mogą mieć odmienne, zarówno pozytywne, jak i negatywne wizje wartościowania wykształcenia i wzory adaptacji do systemu edukacyjnego. Proces kształcenia nie jest bowiem oderwany od całokształtu stosunków społecznych, pochodzenia społecznego czy dominującej kultury i ponadjednostkowej hierarchii wartości.

Poziom wykształcenia jest czynnikiem silnie różnicującym tak dla zbiorowości, jak i jednostek, i właśnie zazwyczaj jako determinanta innych zjawisk jest traktowane wykształcenie w socjologicznych refleksjach teoretycznych i badaniach empirycznych. Wpływa na habitus jednostki, jej kapitał kulturowy i społeczny, pozycję w uwarstwieniu społecznym, zawód i rodzaj wykonywanej pracy, a co za tym idzie możliwości i sposoby zaspokajania potrzeb materialnych i niematerialnych, określających wzory konsumpcji, spędzania wolnego czasu etc., które wyznaczają styl życia człowieka. Zdobywanie wykształcenia nie jest pro-

---

[30] *Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011. Podstawowe informacje o sytuacji demograficzno-społecznej ludności Polski oraz zasobach mieszkaniowych,* opracowanie przygotowane na Kongres Demograficzny, 22–23 marca 2012 r., http://www.stat.gov.pl/ cps/rde/xbcr/gus/PUBL_lu_nps2011_wyniki_nsp2011_22032012.pdf, [dostęp:10.06.2012 r.].

[31] *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*, materiały z konferencji prasowej 28 października 2010 r., Główny Urząd Statystyczny, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_not_nt_szkol_wyzszych_ w_Polsce.pdf), [dostęp: 10.06.2012 r.]. Współczynnik skolaryzacji brutto to relacja liczby osób uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia (niezależnie od wieku) do liczby ludności (stan w dniu 31 XII) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania – definicja GUS.

[32] Ibidem. Współczynnik skolaryzacji netto to relacja liczby osób uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia (w danej grupie wieku) do liczby ludności (stan w dniu 31 XII) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania – definicja GUS.

[33] M. Zahorska, op. cit., s. 107.

cesem wyizolowanym, stwarzającym jednostkę w oderwaniu od wspomnianego kapitału kulturowego i habitusu. Raczej mamy tu do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym lub reprodukcją, jak odtwarzanie elit symbolicznych za pomocą tak, a nie inaczej działającego systemu szkolnego wszystkich stopni nazywają Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron. Maria Hirszowicz uważa, że:

> twierdzenie, że losy jednostkowe oderwane są od przynależności klasowej, zakłada, iż żyjemy w epoce wyrównywania na starcie największych nierówności i że osoby o zbliżonym poziomie inteligencji mają równe szanse niezależnie od grupy społecznej, z jakiej się wywodzą. W istocie zaś równe możliwości startu okazują się w coraz większym stopniu fikcją, ponieważ nowy rynek pracy w obecnej formie kapitalizmu nastawiony jest przede wszystkim na ludzi dysponujących określonym kapitałem kulturowym i społecznym, a zdobywanie tych kapitałów poddane jest wielu ograniczeniom"[34].

Bourdie'owski kapitał kulturowy, przekładający się na ekonomiczny i społeczny, wyraża się w praktyce w determinowanych specyficzną klasą warunków istnienia habitusach, czyli „trwałych i dających się przetransponować dyspozycjach organizujących praktyki oraz reprezentacje, które mogą być obiektywnie dopasowane do celów, jednak bez świadomego ich zakładania"[35], które są rodzajem „społecznej natury przejawiającej się we wszystkich dziedzinach życia jednostki"[36]. Różnice i podobieństwa habitusów mają zaś charakter klasowy i uzewnętrzniają się w indywidualnych wyborach, zbieżnych dla jednostek reprezentujących tę samą klasę w strukturze społecznej. Ze względu na swoją obiektywną reprezentację w codziennych zachowaniach, ale też planach strukturyzujących przyszłość, „naturalny smak" przejawiający się w decyzjach i wyborach kulturowych ma znaczenie nie tylko dla jednostki, ale również dla klas. Bourdieu jest zdania, że „tylko dystynkcja klasy wyższej ma moc uwodzenia wraz z właściwymi mu urokami oraz konsekwencjami"[37]. Dążenie do posiadania wyższego wykształcenia i traktowanie tej drogi kariery jako oczywistej i jedynej właściwej (przejaw narcystycznej chęci zachowania *status quo* w ramach klasy wyższej) było tradycyjnie „*sposobem-bycia-w-świecie*" i dystynkcją klasy wyższej[38]. W ogóle sama adaptacja do systemu szkolnictwa to dostosowywanie się do świata kultury klasy wyższej, którego Szkoła[39] jest według Basila Bernsteina „pasywnym przekaźnikiem":

---

[34] M. Hirszowicz, op. cit., s. 101–102.

[35] P. Bourdieu, *Struktury, habitus, praktyki* [w:] *Socjologia…*, op. cit., s. 547.

[36] M. Jacyno, *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1997, s. 94.

[37] Ibidem, s. 97–98.

[38] Ibidem.

[39] P. Bourdieu i J.-C. Passeron stosują wielką literę, gdy mowa jest o placówkach szkolnych jako instytucjach stosujących przemoc symboliczną i dostosowaną do potrzeb elit: „Sukces każdego wychowania szkolnego, a mówiąc ogólniej – każdej PP wtórnej, zależy przede wszystkim od pierwotnego wykształcenia, które ją poprzedziło, jeśli nawet i zwłaszcza wtedy, gdy **Szkoła** neguje to pierwszeństwo w swojej ideologii i praktyce, czyniąc z historii szkolnej historię bez prehistorii". P.

> […] zasady stosunków władzy ujawniają się w zasadzie klasyfikacji (stosunki między kategoriami), a forma kontroli realizuje się w zasadach, które tworzą kompozycję (praktykę pedagogiczną). Nabywając milcząco te zasady, uczeń przyswaja równocześnie leżący u ich podstaw kod. W ten sposób klasyfikacja i kompozycja regulują znaczenia i, co ważniejsze, zasadę, która stwarza i utrzymuje to, co traktowane jest jako prawomocne znaczenia. […] Można powiedzieć, że z tego punktu widzenia szkoła we właściwych jej relacjach społecznych, czynnościach i praktykach symbolizuje władzę i kontrolę[40].

Tak samo Pierre Bourdieu uważa, że selekcje szkolne z jednej strony potwierdzają i podtrzymują społeczne nierówności, co jednak nie prowadzi do konfliktu, gdyż szkoła racjonalizuje niepowodzenia. Z drugiej strony tylko świat systemu edukacyjnego potwierdza talent czy zdolności – „nadanie tytułu szkolnego jest w rzeczywistości rodzajem aktu, wyroku sądowego, przez który wyodrębnia się najbardziej istotny atrybut tożsamości społecznej"[41].

Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron, dokonując analizy związków między „kapitałem lingwistycznym" i „stopniem selekcji", które występują we francuskich szkołach[42], zależności wyników nauczania od płci i pochodzenia społecznego uczniów i studentów, oraz ogólnych relacji między kapitałem kulturowym i komunikacją pedagogiczną, podkreślają, jak bardzo instytucje kształcenia nastawione są na zachowywanie i rekonstruowanie ustalonego porządku społecznego i w rezultacie pogłębianie nierówności[43].

> System szkolny – w miarę jak zawodzą nieprzewidziane oraz pojawiające się nie w porę oczekiwania tych kategorii studentów, którzy nie wnoszą już do instytucji środków spełniających jej oczekiwania – zdradza fakt, że w sposób ukryty wymagał on publiczności, która byłaby zadowolona z instytucji, ponieważ spełniałby z góry jej wymogi. Być może Sorbona była całkowicie zadowalająca jedynie dla tych, którzy mogli obejść się bez jej usług, jak owi absolwenci École Normale z *belle epoque,* którzy jeszcze byli posłuszni jej sekretnemu prawu, gdy pozwalali sobie na elegancję odmówienia jej aprobaty[44].

Małgorzata Jacyno w pracy poświęconej Bourdieu zaznacza, że zdaniem autora dzieci pochodzące z klas średnich, starających się naśladować klasy wyższe, „«biorą na poważnie» jasno wyrażone oczekiwania, pisząc sumienne wypraco-

---

Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 122.

[40] B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990, s. 130.

[41] Za: M. Jacyno, op. cit., s. 98. Podobną rolę mogą spełniać np. konkursy muzyczne lub zawody sportowe, którym jednak P. Bourdieu nie poświęca uwagi.

[42] Autorzy skupiają się na systemie francuskim, jednakże *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* jest dziełem zdecydowanie uniwersalnym.

[43] Refleksje i badania P. Bourdieu oraz jego teoria, na co zwraca uwagę M. Jacyno, polegają na „próbie neutralizacji czy unieważniania przeciwieństw, a unicestwienie zakłada przywołanie i potwierdzenia obecności, której paradoks przejawia się w tym, że unieważnienie może okazać się zbyt słabe wobec wcześniejszej rekonstrukcji istniejącego podziału". Zob.: M. Jacyno, op. cit., s. 92.

[44] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, op. cit., s. 156, 165, 188.

wania, co jest dowodem braku oryginalności i błyskotliwości. Szkoła, wydając zindywidualizowane wyroki, oparte na swoistym zaprzeczaniu wymaganiom, świadomej grze z zasadami, petryfikuje możliwości awansu społecznego"[45]. Nie jest bowiem możliwe, zdaniem P. Bourdieu, wyzbycie się swojego pierwotnego habitusu, a szkoła jest przestrzenią jego uzewnętrzniania i hierarchizacji habitusów, czyli innymi słowy „czynienia ze świata niektórych uczestników świata niższego czy subświata"[46]. Klasa średnia jednak daje się, według francuskiego socjologa, „zwodzić i uwodzić", przez co fałszywie rozpoznaje rzeczywiste okoliczności warunkujące jej wybory i kieruje się ku praktykom „o mniejszej wydajności symbolicznej" (*allodoxia*)[47].

> Dewaluacja dyplomów może być, na przykład, zakrywana przez ich różnorodność. Nowe, „wyspecjalizowane" i o „nowoczesnych metodach nauczania" szkoły natychmiast przyciągają klasy średnie, które dostrzegają w nich prawdziwą szansę życiową. Tymczasem dyplomy nowych szkół powiększają tylko i tak już dużą inflację, a ich wartość na rynku obniża brak renomy szkoły produkującej dyplomy. To, co miało być szansą życiową, okazuje się więc kolejną klęską[48].

Bourdieu podaje jako zasadniczą cechę stylu życia klasy średniej pretensjonalność, będącą wyrazem niezaspokojonych ambicji, mimo przekonania, że wyższa pozycja jest w zasięgu możliwości jej przedstawicieli. Trudno dociec, co kryje się tak naprawdę pod pojęciem pretensjonalności – czy przytaczane poczucie wstydu z powodu takiego, a nie innego pochodzenia społecznego lub zajmowanej pozycji? Czy fakt niemożności wytworzenia własnych prawomocnych różnic dystynktywnych?[49] Jeszcze ciekawszym jednak pozostaje pytanie, dlaczego te aspiracje pozostają niespełnione?

Z tej perspektywy teza, że poziom wykształcenia (jak ustalono podstawowy wyznacznik pozycji i przynależności klasowej) zależny jest od zdolności jednostki, w tym jej wrodzonej inteligencji[50], nie do końca znajduje odzwierciedlenie w praktyce. Kapitał intelektualny, potwierdzany nie tylko dyplomami i certyfikatami, ale także sukcesami na polu zawodowym, kulturalnym, uczest-

---

[45] M. Jacyno, op. cit., s. 115–116.

[46] Ibidem.

[47] Ibidem.

[48] Ibidem, s. 120.

[49] Ibidem, s. 128–129.

[50] M. Hirszowicz, op. cit., s. 103–104. Hirszowicz przytacza badania R. Herrnsteina i Ch. Murraya z 1994 r., z których zdaniem autorów wynikało, że rozkład inteligencji w dużych populacjach jest rozkładem normalnym, a pozycje zajmowane przez członków populacji odpowiadają ich wykształceniu, czyli pośrednio poziomowi inteligencji. Późniejsza recepcja tychże badań i analiza zebranego materiału statystycznego wykazała, że oprócz poziomu inteligencji o pozycji ekonomicznej decydują czynniki takie, jak: typ dostępnej szkoły, warunki życia w rodzinie, charakter miejsca zamieszkania i środowiskowej izolacji, sytuacja osobista i warunki na lokalnym rynku pracy.

nictwem w życiu publicznym, determinowany jest przez: poziom kultury domu rodzicielskiego i otoczenia, w jakim się dorasta, edukację przedszkolną, dostęp do dobrych szkół, pozaszkolną naukę języków obcych, nastawienie rodziców do kwestii nauki i charakter symulacji umysłowych. Uzasadnionym jest także twierdzenie, że to właśnie te elementy przyczyniają się do lepszego wykorzystania działania systemu szkolnictwa, od stopnia podstawowego do akademickiego, i że zaistnienie ich wszystkich na odpowiednim poziomie gwarantuje jednostce udział w elitarnych zawodach i znalezienie się w najwyższych kategoriach stratyfikacji społecznej. Z kolei „rola owej elity jest olbrzymia i stale rośnie; kształtuje ona świadomość społeczną, przyczynia się do artykulacji grupowych interesów i związanych z nimi rewindykacji, dostarcza argumentów w dyskusjach i określa kierunki edukacji narodowej”[51]. Bourdieu i Passeron także wyraźnie mówią o wzajemności wpływów oraz relacji instytucji i podmiotów kształcenia:

> Stopień tradycjonalizmu sposobu wdrażania [wiadomości pedagogicznych – A.K.] mierzy się stopniem, w jakim okazuje się on obiektywnie zorganizowany w stosunku do ograniczonej publiczności uprawnionych odbiorców, to znaczy stopniem, w jakim sukces wtórnej PP [pracy pedagogicznej – A.K.] zakłada, że odbiorcy są wyposażeni w adekwatny habitus (to znaczy w etos pedagogiczny i kapitał kulturowy właściwy grupom i klasom, których arbitralność kulturową on odtwarza [reprodukuje])[52].

Reguły porządku systemu szkolnego są zatem reprodukowane w działaniu instytucji systemu edukacyjnego (nastawionego na odtwarzanie elit) i działaniu jednostek weń uwikłanych, ale także same jednostki wytwarzają lub zmieniają schematy[53]. Dwoistość struktury systemu kształcenia jest jej własnością umożliwiającą trwanie, choć forma struktury może ulegać zmianie, a sama własnść jest niereflektowana. Struktura społeczna jest zhierarchizowana, teoretycznie w funkcjonalny sposób, co powoduje nie tylko odtwarzanie, ale też generowanie nowych nierówności.

1.2. Uwarunkowania polskie: uwagi o inteligencji w strukturze społeczeństwa polskiego

Przywoływana już wcześniej *dystynkcja*, termin wprowadzony w rozważaniach nad klasami przez P. Bourdieu i „znacząco wyróżniający” klasę wyższą, także, a może i przede wszystkim pod względem poziomu rodzaju i jakości wykształ-

---

[51] Ibidem, s. 102–103.

[52] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, op. cit., s. 124.

[53] W systemie edukacyjnym doskonale widoczna jest podwójność struktur i strukturacja trwającego wewnętrznego ładu. Por.: A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 39–80.

cenia, w kontekście polskim odnosić się może z pewnością do inteligencji. Inteligencja jako klasa lub warstwa społeczna[54], dla której członków głównym atrybutem jest posiadanie wyższego wykształcenia, przez lata była charakterystyczna dla struktury polskiego społeczeństwa. Po 1989 r. dawna inteligencja uległa zróżnicowaniu, dlatego też w dyskursie publicznym obecne są terminy, takie jak intelektualiści, specjaliści, pracownicy umysłowi czy klerkowie. Często zastępuje się ją również określeniem klasa średnia, chociaż w tym przypadku stopień tożsamości czy synonimiczności jest zdecydowanie mniejszy[55]. Zakres znaczeniowy przywołanych pojęć wydaje się być podobny, lecz nie można ich uznać za synonimy, tak jak nie można traktować inteligencji jako grupy jednorodnej, a raczej ze wszech miar i z czasem coraz to bardziej heterogenicznej[56]. Literatura socjologiczna (ale nie tylko) dotycząca tematyki inteligencji to bogaty zbiór opracowań, analiz, wyników badań opisujących przemiany w ramach struktury społecznej, jakie dokonały się na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, zwłaszcza z uwzględnieniem kluczowych momentów, jakimi są okres powojenny (po 1945 r.) oraz czas transformacji ustrojowej (po 1989 r.). W szczególności najnowsze publikacje z dziedziny nauk społecznych, historii czy metodologii badań, a także ujęcia interdyscyplinarne dziejów inteligencji obserwowane *in statu nascendi*[57] dostarczają wielu informacji i wiedzy, dzięki którym obraz współczesnego społe-

[54] Dylemat, czy inteligencję określać mianem „klasy" czy „warstwy", a może jeszcze szerzej „kategorii", pozostaje nierozstrzygnięty. W ujęciu klas, np. według Karola Marksa, inteligencja nie przedstawiałaby klasy, ze względu na brak bezpośredniego zaangażowania w system produkcji i nierozpatrywanie położenia w gospodarce w kategoriach posiadania lub nieposiadania środków produkcji (choć już np. samoświadomość i poczucie wspólnoty występujące u przedstawicieli inteligencji mogłyby sprawić, że nawet marksiści zaliczyliby inteligencję do klas społecznych, ale byłby to najprawdopodobniej zbyt słaby wyróżnik). Z kolei stosując koncepcje M. Webera raczej należałoby uznać inteligencję za stan, gdyż klasy są pojęciem o charakterze wyłącznie analitycznym, gdzie podstawą jest jednakowe położenie ekonomiczne. Inteligencja byłaby zaś klasą według P. Bourdieu, który wyodrębnia klasy na podstawie stopnia posiadania kapitałów: kulturowego, społecznego, symbolicznego i ekonomicznego. Mnogość koncepcji i teorii klas społecznych jest w naukach społecznych imponująca, jednakże w ramach niniejszej pracy dokładne przywoływanie tej problematyki i próby rozwiązania kwestii faktycznej klasowości inteligencji nie wydaje się być rzeczą niezbędną. Zob. np.: K. Marks, F. Engels, *Dzieła wybrane. 2*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza", Warszawa 1981; S. Kozyr-Kowalski, *Klasy i stany. Max Weber a współczesne teorie stratyfikacji społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

[55] Raczej można powiedzieć, że inteligencja należy lub tworzy klasę średnią, lecz klasa średnia nie ogranicza się tylko do inteligencji.

[56] Co mogłoby kazać poddać refleksji, czy dziś w ogóle mówienie o inteligencji jest uprawnione, jednakże pojęcie to jest silnie zakorzenione w dyskursie tak potocznym, jak i naukowym ze względu na wszelkiego rodzaju zaszłości historyczne (proces kształtowania samej grupy, rolę w najnowszych dziejach Polski).

[57] Obszerną bibliografię dotyczącą polskiej inteligencji w pracach wydanych w latach 1989–2007 prezentują: A. Majkowska-Sztange, S. Mocek, *Inteligencja w Polsce. Bibliografia publikacji z lat 1989–2007* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, H. Domański (red), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008, s. 465–500.

czeństwa staje się pełniejszy i które również są punktem wyjścia dla eksploracji powiązanych z tematyką inteligencji problemów, np. jak postulują Maciej Chojnowski i Hanna Palska, poziomu i jakości wykształcenia czy adaptacji młodego pokolenia do inteligenckości i jej kulturowego dziedzictwa[58].

Przywołani autorzy zaznaczają, że wspomniany na wstępie pluralizm pojęciowy może być „obiecującym tropem dla badacza"[59]. Współcześnie tym tropem „okazuje się być dyskusja nad poziomem wyższego wykształcenia w Polsce oraz siła, z jaką «inteligencja» wraca do publicznej debaty"[60]. Podkreślają również, za Ludwikiem Hassem, Aleksandrem Gellą i Krystyną Zienkowską, że ze względu na wielość odmiennych (A. Gella), ale i wzajemnie powiązanych ze sobą elementów, mających wpływ na powstanie nowych struktur w ramach społeczeństwa (K. Zienkowska), z których wyróżnienie ważniejszych i mniej ważnych prawidłowości skazane jest na porażkę (L. Hass), niemożliwe jest stworzenie jednoznacznej i uniwersalnie obowiązującej definicji i każdy wybór pozostaje arbitralny. Niemniej jednak w rozumieniu terminu pojawiają się tożsame czynniki konstytuujące: wyższe i rozleglejsze niż przeciętne wykształcenie, wykonywanie pracy zawodowej wymagającej specjalistycznych kwalifikacji, swoisty etos, wyraziste postawy polityczne, zaangażowanie w sprawy społeczne i dobro ogółu, tworzenie kultury, patriotyzm, tożsamość grupowa, rola wzorotwórcza. Różnice polegają na przesunięciu akcentów i uznaniu któregoś ze składników za istotniejszy i w większym stopniu determinujący istnienie inteligencji jako klasy społecznej. Jan Szczepański, grupując kryteria wyodrębniające inteligencję na formalnoprawne, dotyczące wykonywanych czynności, kwalifikacji i umiejętności, wykształcenia, stosunku do kultury, cech psychicznych i socjologicznych, zrezygnował z ukazywania we własnej definicji inteligencji jako „nośnika" danego systemu wartości i etosowości, które nie podlegają w praktyce możliwości wspólnego uzgodnienia. Opiera to pojęcie głównie na kategorii wykształcenia i pracy zawodowej, w której zawiera się twórczość kulturalna, organizacja pracy i życia zbiorowego oraz działalność wymagająca posiadania i stosowania wiedzy teoretycznej[61]. Z kolei H. Domański i B.W. Mach przyjmują założenie, że:

> niezależnie od tego, czy bardziej podkreślać się będzie aspekt specyficznej umysłowości inteligencji, jej profesjonalne kwalifikacje, realizację misji, czy rolę modernizatora i racjonalizatora stosunków społecznych, we wszystkich definicjach inteligencja traktowana jest

[58] M. Chojnowski, H. Palska, *O wielopostaciowość pojęcia „inteligencja"* [w:] ibidem, s. 19–36.

[59] Ibidem.

[60] Ibidem.

[61] Ibidem, s. 33. J. Szczepański skonstruował zatem pojęcie o większej stosowalności operacyjnej, pozbawione jednak wyróżnika, który mógłby być bazą tworzenia ponadjednostkowej tożsamości. Zastanawiające jest również, czy zdaniem autora możliwe jest oddzielenie przejawianego w codziennych zachowaniach i działaniach etosu i systemu wyznawanych wartości z całokształtu cech socjologicznych.

jako odrębna kategoria społeczna (klasa, warstwa, grupa zawodowa), o szczególnych, sobie tylko właściwych, atrybutach, zajmująca określoną pozycję wśród innych elementów struktury społecznej[62].

Socjologowie ci nadmieniają też, że wyższe wykształcenie, które chociaż nie jest ich zdaniem koniecznym warunkiem, by być mianowanym inteligentem, to jest cechą tradycyjnie odróżniającą inteligencję od innych kategorii społecznych, a „osłabienie siły zależności między przynależnością do inteligencji a poziomem wykształcenia byłoby oznaką słabnącej roli dotychczasowych mechanizmów rekrutacji do tego segmentu struktury społecznej i argumentem na rzecz tezy o «znikaniu» inteligencji"[63]. Teza ta powróciła w dyskusjach okresu transformacji systemowej[64].

W prezentacji kluczowych elementów charakterystycznych dla inteligencji i toku jej przemian w pełnionych funkcjach i pozycjach w strukturze społeczeństwa polskiego należy zatem zwrócić uwagę na aspekty historyczne i długotrwałe procesy, których konsekwencje dostrzegalne są i dziś, mimo rewolucyjnych wręcz zmian polskiej rzeczywistości społecznej, mających miejsce w minionych dwóch dekadach. Ludwik Hass, badający rozwój inteligencji z punktu widzenia historyka, przywołuje etymologię określenia traktowaną początkowo jako abstrakcyjne pojęcie psychologiczne, oznaczające jednostkowy stan wykształcenia, później przetransponowane na całe zbiorowości i powiązane już nie tylko z osobniczymi zdolnościami „rozumowania i formułowania sądów" (August Comte), ale też z wysokim cenzusem materialnym, co nakazywało utożsamianie „najinteligentniejszych klas" z dobrze uposażoną materialnie burżuazją (Alexis de Tocquevillle)[65]. Jednocześnie sytuuje powstanie inteligencji na ziemiach histo-

---

[62] H. Domański, B.W. Mach, *Inteligencja w strukturze społecznej: dziedziczenie pozycji, wyższe wykształcenie i kariera zawodowa (1982–2006)* [w:] *Inteligencja…*, op. cit., s. 266.

Autorzy rekonstruują inteligencję na podstawie składu zawodowego określonego dość arbitralnie – wchodzą weń „osoby pracujące w zawodach umysłowych, charakteryzujących się wysoką złożonością, wymagających wyspecjalizowanych kwalifikacji i obdarzonych wysokim prestiżem społecznym", a także elity polityczne, osoby na stanowiskach administracji państwowej, oficerowie służb mundurowych. Głównymi osiami analizy są dla H. Domańskiego i B.W. Macha związki inteligencji z jej determinantami, tj. pochodzenie społeczne, wykształcenie oraz zajmowane pozycje zawodowe, które wyjaśniają zjawisko przynależności do inteligencji (zmienna dla badaczy zerojedynkowa). Zob. ibidem, s. 271–273. Najistotniejsze dane dotyczące badań statystycznych prowadzonych w różnych momentach w okresie od 1982 do 2006 r. przedstawione zostały w cytowanym artykule, s. 271–272.

[63] Ibidem, s. 267.

[64] Ibidem.

[65] L. Hass, *Inteligencji polskiej dole i niedole. XIX i XX wiek*, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu i Stowarzyszenie Mazowiecki Ośrodek Badań Naukowych im. St. Herbsta, Łowicz 1999, s. 30, 24–27.

rycznie polskich na połowę XIX w.[66], kiedy to w wyniku rozkładu systemu stanowego, „coraz liczniejsza stawała się warstwa ludzi szukających dla siebie źródeł utrzymania w wykonywaniu pracy umysłowej wywodząca się ze wszystkich stanów"[67]. Śledząc interpretacje autora, można wysnuć wniosek, że wyodrębnienie się klasy inteligenckiej odnosi się do wszystkich zaborów, gdyż termin „*intelligencija*" to zapożyczenie z języka francuskiego, dokonane przez uczonych rosyjskich (Timofej Granowski, P. Wawrowski), któremu nadano w języku rosyjskim znaczenie rozpowszechnione w Austrii, a w zasadzie w Galicji. Na tych terenach pojęcie inteligencji oznaczało klasy wykształcone i w takim rozumieniu przyjęło się ono w środkowej i wschodniej Europie w momencie, gdy na Zachodzie, czyli właśnie we Francji i Niemczech, rzeczownik ten zaczął już wychodzić z użycia na rzecz kategorii stanu średniego, który łączył np. zdaniem Georga W. Hegla inteligencję państwową i mieszczańską[68]. Dlatego też, a także ze względu na *Kulturkampf* i ograniczenie dostępu ludności polskiej do bardziej prestiżowych, autonomicznych i wymagających wyższych kwalifikacji i przygotowania zawodów, inteligencja rozwijała się stosunkowo najsłabiej na obszarze zaboru pruskiego. Nie oznacza to bynajmniej, że szeregów inteligencji nie zasilali przedstawiciele terenów zachodnich. Magdalena Micińska pisze, że za sprawą stosunkowo niezależnych i od drugiej połowy XIX w. sukcesywnie polonizowanych uniwersytetów w Krakowie i Lwowie (Galicja), które przyciągały wybitne jednostki z terenów wszystkich zaborów, inteligencja była grupą najbardziej zjednoczoną ponad podziałami zaborowymi:

> Oba uniwersytety pełniły rolę centrów naukowych promieniujących na ziemie polskie wszystkich zaborów, które wzajemnie były dla siebie obszarem rekrutacji zarówno studentów, jak i korpusu profesorskiego. Na przełomie XIX i XX w. blisko jedna trzecia profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego pochodziła z zaborów rosyjskiego i pruskiego. […] W ten sposób uniwersytety galicyjskie nie tylko dawały wykształcenie młodzieży i dostarczały katedr profesorom z całej Polski, ale w dużym stopniu przyczyniały się do utrzymania łączności i jedności polskiego świata naukowego[69].

---

[66] M. Micińska datuje zalążki powstawania nowoczesnej inteligencji na drugą połowę wieku XVIII, kiedy to upowszechniły się drukowane książki, a czytelnictwo ze zbiorowego rytuału przekształciło się w czynność intymną, co pozwoliło budować prestiż pisarzy, do których odbiorcy zyskiwali osobisty stosunek. Warunek ów autorka wymienia przed modernizacją państw i rozwojem miast, co było impulsem do tworzenia biurokracji i nowego typu „profesjonalnego urzędnika państwowego", a to pozwala domniemywać, że traktowany jest jako najważniejszy. Uwaga ta bardzo celnie wskazywać może, jak silnie zakorzeniony jest pewien archetyp „prawdziwego" reprezentanta inteligencji i konotacja z działalnością angażującą intelekt, która nie ma na celu namacalnych korzyści, wymiernych efektów, lecz służy ekspresji lub samorozwojowi. Zob. M. Micińska, *Dzieje inteligencji polskiej od odzyskania niepodległości w 1918* [w:] *Inteligencja …*, op. cit., s. 40.

[67] L. Hass, op. cit.

[68] Ibidem.

[69] M. Micińska, op. cit., s. 50–51.

Powyższy cytat wskazuje na niepoślednie znaczenie, jakie dla inteligencji miało zinstytucjonalizowane, formalne kształcenie na poziomie akademickim, odbywające się w ojczystym języku. Kształcenie w języku polskim było jedną z przyczyn, dla których inteligencja w Polsce „była jednym z głównych, a w końcu głównym autorytetem dla swego społeczeństwa, pozbawionego własnej państwowości" (osobną kwestią są losy inteligentów na emigracji)[70]. Zdaniem Janusza Żarnowskiego właśnie ta funkcja przewodnia polskiego odpowiednika głośnej w świecie inteligencji rosyjskiej, od której zaczerpnął on swą nazwę, była zjawiskiem od rosyjskiej bardzo odległym, gdyż inteligencja w Rosji stała w kontrze do własnego państwa i społeczeństwa. Twierdzi dalej, że tak wyraźna pozycja inteligencji, jak w społeczeństwie polskim, była fenomenem również w skali środkowoeuropejskiej. W przeciwieństwie do krajów bałtyckich, czy tych z kręgu monarchii austro-węgierskiej, zyskała ona bowiem niezwykle istotną funkcję zwłaszcza po odzyskaniu niepodległości, w dwudziestoleciu międzywojennym, polegającą na „przekazywaniu innym grupom zbliżonym w strukturze społecznej do inteligencji tj. klasom działającym w sektorze gospodarczym (mieszczańsko – burżuazyjne) czy pochodzącym z ziemiaństwa, elementów kultury umysłowej i obyczajowej".[71]

Mimo wielu cech spajających i wyróżniających inteligencję na tle innych klas, nieuprawnionym byłoby twierdzenie, że kiedykolwiek była ona grupą homogeniczną. Jednym z najważniejszych podziałów na rodzimym gruncie jest wyłonienie się dwóch typów inteligencji: twórczej, związanej z działalnością naukową czy artystyczną, uważanej za właściwą, skupionej na idei, samoświadomej[72], oraz zawodowej, składającej się z różnego rodzaju profesjonalistów charakteryzujących się podejściem praktycznym i instrumentalnym, co stawiało ją w kontrze do pierwszej wyróżnionej grupy[73]. Ideologicznych podstaw tego rozdźwięku można dopatrywać się też w sporze, jaki prowadzili pozytywiści warszawscy, zaszczepiający myśli organicystyczne Herberta Spencera i Thomasa Buckle'a w realiach polskich, z galicyjskimi konserwatystami o właściwy układ stosunków społecznych oraz relację do szlachty i tradycji szlacheckiej. Ci drudzy w zdecydowanie większym stopniu doceniali zasługi szlachty w kreowaniu samoświadomości i tożsamości narodowej, które nakazywały gotowość do ofiar w imię dobra kraju

[70] Ibidem.

[71] J. Żarnowski, *Inteligencja w Polsce niepodległej, w epoce komunizmu i na progu transformacji* [w:] *Inteligencja…*, op. cit., s. 81–83. Por.: J. Snopek, *Czyściec czy piekło? Miejsce polskiej inteligencji po 1989 roku na tle jej dziejów* [w:] *Inteligencja…*, op. cit., s. 105.

[72] Swoją drogą, jak wskazują autorzy, ta cecha grup inteligenckich stanowi niemały problem dla socjologii badającej omawiane zagadnienia, gdyż skomplikowane jest rozgraniczenie między podmiotem a przedmiotem badania, ponieważ wiedza i refleksja dotycząca całej tematyki wywodzi się od samych przedstawicieli inteligencji, jest więc mocno zabarwiona subiektywizmem. Zob.: M. Chojnowski, H. Palska, op. cit., s. 26.

[73] Ibidem, s. 22–27.

i narodu czy nadrzędnej idei, co dawało prawo do stawiania się wyżej w hierarchii społecznej i kierowania swego zainteresowania w stronę działalności artystycznej i naukowej, niezaangażowanej bezpośrednio w pracę z pozostałymi członkami społeczeństwa, czy inaczej w „pracę u podstaw". Radykalni pozytywiści zaś ów „przesąd kastowości" uznawali za ograniczenie w możliwości zbudowania nowoczesnego, sprawiedliwego i oświeconego społeczeństwa, mającego stawić czoła nie tylko brakowi własnego państwa i stopniowemu wynaradawianiu, ale też progresywnemu procesowi industrializacji, intensywnemu rozwojowi rolnictwa i ogólnemu postępowi cywilizacyjnemu. Przeciwstawiali się zbanalizowanemu podejściu romantyczno-mesjanistycznemu, które pogłębiało przepaść cywilizacyjną (w sensie osiągnięć naukowych, technicznych, związanych chociażby z jakością i sposobem życia ogółu społeczeństwa) poprzez kreowanie wizerunku Polski jako ostoi religijności, uświęconej tradycji, gdzie „cierpi się «za miliony», ale nie robi nic użytecznego".[74] Jednakże nawet lewicujący myśliciele i twórcy pozytywistyczni, należący do reprezentatywnej i opiniotwórczej części inteligencji, nie podważali dążenia do bycia społeczną i narodową awangardą i pełnienia szczególnej funkcji na arenie społecznej nawet wówczas, gdy „formułowano poglądy o podrzędności dziejowej roli omawianej formacji wobec zadań pionierskiego proletariatu"[75]. Faktyczna degradacja pozycji inteligencji, szczególnie tej nietechnicznej, nastąpiła dopiero w okresie stalinizmu, kiedy samo pojęcie uległo znacznemu zniekształceniu, a dyscyplina naukowa badająca strukturę, wzajemne stosunki klasowe i całość życia społecznego, zniknęła z uniwersytetów[76].

Lata istnienia Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej to według J. Żarnowskiego okres zmian w genezie, wewnętrznej strukturze oraz świadomości i kulturze inteligencji. Z powodu wymordowania znacznej części inteligencji w czasie drugiej wojny światowej i konieczności obsadzenia podstawowych stanowisk w administracji państwowej i organach partyjnych, a także zamiarów stworzenia własnej inteligencji przez nową władzę, w proces kształcenia wdrażano jednostki ideowo pożądane, czyli pochodzenia robotniczego i chłopskiego. Aby umożliwić studiowanie osobom nieposiadającym matury, uruchomiono instytucje pozwalające uzupełnić wykształcenie średnie. Zdawano sobie bowiem sprawę, że równolegle powstałe kursy specjalistyczne, mające przygotowywać nowe kadry, nie mogą równać się z „pełnowartościowymi specjalistami ani też nie zmienią charakteru inteligencji"[77]. Problemem była też nieprzystawalność drogi życiowej, jaką było studiowanie i późniejsza praca umysłowa, do doświadczeń i dotychczasowych wyborów młodzieży z rodzin robotniczych i chłopskich oraz utrzymujące się na

[74] M. Micińska, op. cit., s. 58–59.

[75] M. Chojnowski, H. Palska, op. cit., s. 27.

[76] Ibidem. Por.: R. Habielski, *Służba i wartości. Debaty o inteligencji polskiej (XIX–XX wiek)* [w:] *Inteligencja…*, op. cit., s. 223.

[77] J. Żarnowski, op. cit., s. 84.

niskim poziomie płace w sektorze zawodów „inteligenckich". Wskutek powyższych czynników profesje inteligenckie utraciły swoją atrakcyjności, do czego przyczynił się także model kształcenia w szkole wyższej. Janusz Żarnowski dodaje jednak, że z czasem, mimo wciąż stabilnych barier kulturowych i niskiego poziomu w ośrodkach prowincjonalnych, wyższe studia spowszedniały również w środowiskach nieinteligenckich, także dzięki kontroli partii nad przyjęciami w poczet studentów, wsparciu materialnemu i opiece politycznej nad „bliską klasowo" młodzieżą. Wynikiem tych zabiegów była zmiana składu grup studenckich w myśl założeń partii. Należy jednak zaznaczyć, że rozbudowa systemu szkolnictwa wyższego w PRL pozwoliła na studiowanie także osobom o pochodzeniu tradycyjnie inteligenckim[78]. Warto w tym miejscu nadmienić, że upowszechniło się w potocznym myśleniu, a także utwierdziło się w badaniach i analizach społecznych, przekonanie, że przynależność do inteligencji warunkuje przede wszystkim legitymowanie się wykształceniem wyższym, potwierdzonym uzyskaniem uczelnianego dyplomu.

> Wykształcenie, wiedza były postrzegane jako dobra duchowe dające prestiż społeczny. Nawet niedowartościowanie szerokich rzesz ówczesnej inteligencji pod względem materialnym nie było tak dotkliwe, gdyż w społeczeństwie PRL-u panowała zasada „urawniłowki"[79].

Już w pierwszych dziesięcioleciach Polski Ludowej zaznaczyła się opozycja między inteligencją twórczą, skupiającą intelektualistów, uczonych, artystów, szeroko rozumianych humanistów, a rozwijającą się inteligencją techniczną, w znakomitej części składającą się z ludzi awansu społecznego. To dzięki potrzebie kształcenia inżynierów i ekonomistów (także lekarzy i w mniejszym stopniu nauczycieli) w budowanej gospodarce socjalistycznej zwiększała się liczba inteligencji, dodać należy inteligencji w oczach partii „właściwej", ponieważ nikt tak jak inżynierowie i biurokracja przemysłowa nie spełniał postulatów realizacji planu uprzemysłowienia, stykania się z klasą robotniczą i pracy w socjalistycznej korporacji zawodowej. I choć blokowano możliwość korzystania z dokonań światowych ośrodków przodujących w rozwoju cywilizacyjnym i kulturalnym[80], to zacofany i zniszczony po wojnie kraj i tak się rozwijał, a społeczeństwo, którego jakość życia znacznie się poprawiła np. dzięki możliwości przeprowadzki do miast czy modernizacji terenów wiejskich, oceniało działania władz i zmiany w systemie kształcenia bardzo pozytywnie. Hanna Palska konstatuje, że inteligencja techniczna w ogóle uosabiała i realizowała społeczny ideał „inteligenta przyszłości" w społeczeństwach

[78] Ibidem.

[79] J. Snopek, op. cit., s. 111.

[80] Bezpośrednio przepływ informacji uniemożliwiała działalność cenzury, ale też same doktryny socjalizmu zakładały samowystarczalność i niechęć do wszelkich idei zrodzonych w świecie kapitalistycznym. Zob.: J. Żarnowski, op. cit., s. 90, 94.

komunistycznych i socjalistycznych, który był poniekąd połączeniem inteligenta i robotnika. Inżynier w zakładzie produkcyjnym stanowił ucieleśnienie etosu inteligenckiego najbardziej zbliżonego do etosu robotniczego, który miał się stać wykładnią dla całej „inteligencji nowego typu", będącej w istocie formacją przejściową w procesie likwidacji stratyfikacji[81] społecznej. W gruncie rzeczy jednak

> propaganda komunistyczna nie zmierzała do wytworzenia odrębnego etosu nowej inteligencji. Wartości, ideały, postawy i styl życia, krótko mówiąc etos nowej inteligencji był po prostu robotniczy. […] Inteligent miał być co najwyżej robotnikiem, który dostąpiwszy zaszczytu pobierania wykształcenia w edukacyjnych instytucjach państwa totalitarnego zyskiwał wyższy, bardziej zobowiązujący stopień świadomości klasowej i inny atrybut pracowniczy – inne narzędzia pracy[82].

Każdy inteligent miał być człowiekiem socjalistycznym, ideowo niezwiązanym z domem rodzinnym i środowiskiem pochodzenia, wykonującym obowiązki zawodowe z odpowiednim nastawieniem politycznym, które było warunkiem uznania za profesjonalistę i osobę godną realizacji powierzonych mu zadań, z których wynikać miały korzyści dla szerszej społeczności. Awans nie był zatem rozpatrywany w kategoriach jednostkowych, lecz jako „wstąpienie wszystkich dotąd upośledzonych na «drogę awansu»"[83]. Co ciekawe, mimo iż zdobywanie wykształcenia również nazywano awansem, to jednak palma pierwszeństwa w strukturze społecznej, zarówno na skali prestiżu, jak i dochodów, należała do klasy robotniczej i z pewnymi wyjątkami chłopskiej, a inteligencja była może nie wprost, ale za to systematycznie degradowana. „W propagandzie nowej inteligencji zarysowują się dwie, w pewnym sensie sprzeczne tendencje: metaforyka misji, dziejowego zadania oraz zacieranie różnicy między inteligentami a robotnikami"[84].

Formalne wykształcenie i studia akademickie schodziły w oficjalnej propagandzie na drugi plan, ponieważ to, co dawały, każdy „poprawnie świadomy" robotnik fizyczny mógł w myśl teorii o równości pracy fizycznej i umysłowej[85] osią-

---

[81] Autorka posługuje się w tym miejscu terminem „struktura", lecz pojęcie „stratyfikacja" wydaje się oddawać właściwiej sens całości wypowiedzi, ponieważ podstawowym założeniem w systemie socjalistycznym była równość i brak hierarchii klasowej. Struktura zaś odnosi się do kompozycji wewnętrznej, czyli podziału na grupy. W socjalizmie w zależności od rodzaju wykonywanej pracy w całokształcie systemu społeczno-gospodarczego były to grupy robotnicze, chłopskie czy inteligenckie.

[82] H. Palska, *Walka o kadry i pierwsze rzesze „wykształciuchów". Nowa inteligencja w stalinizmie* [w:] *Inteligencja…*, op. cit., s. 154–155.

[83] Ibidem, s. 142–144, 148–149.

[84] Ibidem.

[85] Interesującym wydaje się fakt, że o świetnym przygotowaniu, jakie do działalności intelektualnej daje praca fizyczna, pisał także Auguste Comte, twórca pogardzanej w okresie stalinizmu socjologii. Dla Comte'a również proletariat był jedyną grupą społeczną (pisał o podobieństwach i rozbieżnościach między własnym systemem pozytywnym a socjalizmem), której wykształcenie, ale tylko ogólne, gdyż zawodowe winno się nabywać wyłącznie w praktyce, ma obowiązek zapewnić

gnąć samoistnie i dzięki temu przejmować funkcje inteligenckie[86]. Droga awansu poprzez wykształcenie zostawiona była ludności pochodzenia chłopskiego, która miała rewanżować się państwu za szanse kariery, transmitując wartości socjalistyczne, całkowicie odrębne od tych wyznawanych we własnym środowisku. Jednakże obywatel wprzęgnięty w państwową edukację nie powinien obarczać się zbędnymi rekwizytami, takimi jak dom i rodzina pochodzenia. Miał całym swoim postępowaniem dawać wyraz poparcia ideologii socjalistycznej i działań partii, ukazując wypaczenia starej inteligencji. Dodatkowym wyzwaniem miała być relacja łącząca nową inteligencję ze starą, której należało uzmysłowić wagę i nieuchronność zmian oraz nowych warunków politycznych i społecznych. Znaczącą była rola Związku Młodzieży Polskiej, dbającego, by adepci wszelkich możliwych szkół prezentowali prawidłowe postawy, często polegające na odwróceniu ról, czyli narzucaniu lepiej wykształconym nauczycielom czy specjalistom ideowej dominacji[87].

Jednocześnie, wbrew wykładni partyjnej, coraz większą wagę przywiązywano do wykształcenia formalnego, mniejszą do samokształcenia i uczestnictwa w życiu kulturalnym. Anna Landau-Czajka dochodzi do wniosku, że aby zostać zakwalifikowanym do warstwy inteligenckiej, wystarczyło ukończenie studiów i wiele osób na tym poprzestawało, w przekonaniu, że „dalszy rozwój intelektualny nie liczy się szczególnie jako wartość sama w sobie"[88]. Jest to zatem wyraz pragmatycznego podejścia do wykształcenia, zdobywanego w celu uzyskania lepszej pracy i wyższego prestiżu, a nie po to, by się samemu rozwijać, co zgadzało się z linią partii za czasów Gomułki (1956–1970), gdy wykształcenie miało służyć efektywniejszej pracy[89].

Nie dziwi, że mimo cząstkowych sukcesów w kreowaniu własnej inteligencji wyznającej i propagującej wartości socjalistyczne i indoktrynacji młodych ludzi rekrutujących się z upośledzonych warstw społecznych, cała koncepcja nie urzeczywistniła się. Józef Chałasiński za powód tego niepowodzenia podawał „nieatrakcyjny rodzaj kultury, który chciano uczynić podstawą tego procesu"[90]. Nie udało się powiązać ludowej inteligencji z masami, gdyż poprzez edukację mło-

państwo. Por.: A. Comte, *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej; Rozprawa o całokształcie pozytywizmu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 323–352.

[86] Należy jednak pamiętać o państwowym wsparciu powszechnej oświaty, mecenacie nad działalnością kulturalną i szerzeniem kultury w całym społeczeństwie i faktycznych próbach upowszechnienia edukacji na każdym szczeblu.

[87] H. Palska, op. cit., ss. 147, 151.

[88] A. Landau–Czajka, *Wartości i aspiracje inteligencji czasów stabilizacji. Czasy Gomułki i Gierka* [w:] *Inteligencja…*, op. cit., s. 217.

[89] Ibidem. Trudno zaprzeczyć, co może wydawać się dziwne, że i pół wieku później ta „linia programowa" jest szczególnie propagowana przez władze i decydentów, a także jest szeroko rozpowszechniona w społeczeństwie w całkowicie zmienionej rzeczywistości nie tylko ustrojowej, ale i w dużej mierze kulturowej.

[90] J. Żarnowski, op. cit., s. 88–89.

dzież z rodzin robotniczych i chłopskich nie tylko odżegnywała się od środowiska, z którego wyszła, ale też nie przyjmowała idei narzucanych przez władzę i nie stawała się bezmyślną, lecz wierną i pokorną grupą na usługach partii. W tej sytuacji okazywało się, że nowa inteligencja wytwarzała zbyt mało własnych wzorców, które stawiać by ją mogły w pozycji np. elity kulturalnej (choć dzięki procesom kształcenia stanowiła taką w pewnych przypadkach, np. w kwestiach językowych, co doprowadziło do ujednolicenia literackiej formy języka polskiego na terenie całego kraju)[91]. Generacje pochodzące z awansu, „nowa inteligencja" pierwszego okresu socjalizmu dostosowywała się raczej do pewnych ideałów i tradycji kultywowanych przez środowiska „starego" modelu inteligencji. Ulegała też procesom tzw. deklasacji, gdy starała się przejmować zachowania grup wielkomiejskich, jak pochodzący ze wsi studenci, co było bardzo źle widziane, gdyż to właśnie masy chłopskie i robotnicze stanowić miały klasę nadrzędną, wobec której inteligencja pełnić miała rolę służebną, ale były to zjawiska, którym trudno przeciwdziałać odgórnymi zarządzeniami. Adaptacja nie była jednak bezproblemowa, a inteligencja awansowana była raczej grupą, jak uważał J. Chałasiński „skazaną na samotność i społeczno-kulturową «bezdomność»"[92]. Wciąż żywa była bowiem niechęć grup o rodowodzie inteligenckim do prowadzonej przez władze doraźnej polityki oświatowej, opartej na koncepcji kursów przygotowawczych, skracaniu czasu edukacji do konkretnych zawodów wymagających rozległej wiedzy i zastępowaniu jej szkoleniem ideowym na wzór radziecki w celu „przekuwania swojej świadomości" i zdemokratyzowania dostępu do kadr, a przez to także do reprezentantów klas robotniczej i chłopskiej[93]. Sam J. Chałasiński prezentował stanowisko „akceptacji deterministycznego pojmowania rzeczywistości oraz skłaniał się do aprobaty nowego miejsca i nowych powinności grupy"[94]. Postulował też „wyznaczony przez logikę biegu dziejów związek inteligencji z «warsztatem pracy», naturalny w wypadku robotników i chłopów, który powodował konieczność przyjęcia przez inteligencję funkcji klienta władzy"[95].

Wspomniana już Anna Landau-Czajka, dokonując analizy pamiętników[96] pisanych przez inteligentów, zwraca uwagę, że dla nowych inteligentów przyna-

[91] Ibidem.

[92] Ibidem, s. 97.

[93] H. Palska, op. cit., s. 136–137, 156–159.

[94] R. Habielski, op. cit., s. 231.

[95] Ibidem.

[96] A. Landau-Czajka badała prace w formie pamiętników powstające w ramach organizowanych przez różnego rodzaju wydawnictwa, czasopisma i organizacje konkursów na pamiętniki, które były bardzo popularne w latach 60. i 70. XX w., zastrzegając jednocześnie, że nie jest to materiał w pełni oryginalny i oddający rzeczywistość opisywanego okresu. Niemniej jednak, pamiętając o problemach, jakie rodzi analiza tego typu dokumentów („potrójna" cenzura, wywoływanie tematów, ingerencja redaktorów konkursowych w stylistykę prac itd.), warto zdaniem autorki zagłębić się w lekturę wspomnień i rozważań różnych typów inteligentów (swoje pamiętniki przesyłali zarówno ludzie pochodzący z rodzin inteligenckich, jak i inteligenci w pierwszym pokoleniu i ci

leżność do warstwy inteligenckiej, do której wchodzili poprzez uzyskiwanie wykształcenia, jest oczywistością, gdyż taki był m.in. cel podjęcia studiów wyższych. Wiązało się to najczęściej ze zrywaniem kontaktów z osobami o niższym statusie zawodowym i niższym poziomie wykształcenia, a na polu rodzinnym z dystansowaniem się od „zacofanych" i „nienowoczesnych" rodziców czy rodzeństwa, których praca fizyczna bywała skrzętnie ukrywana jako powód do wstydu. Dostrzegalna była też różnica w postępowaniu w życiu towarzyskim i rodzinnym między nową a starą inteligencją. Przedstawiciele tej pierwszej uważali, że dzięki nauce będą mogli „stanąć na równej stopie z kolegami, którzy pochodzili z tzw. kulturalnych domów"[97]. Drudzy, wychowywani w kulcie inteligenckości, zamykali się początkowo we własnej grupie, unikając kontaktów z osobami pochodzącymi z innych środowisk. Jednakże, jak pisze dalej A. Landau-Czajka, „sam ustrój i upływ czasu istotnie wpłynął na ewolucję warstwy inteligenckiej przede wszystkim z powodu napływu «nowej» inteligencji, wnoszącej wartości innych warstw – chłopskiej czy robotniczej. «Mieszanie się» rodzin, w których często tylko jedna gałąź rodziny była inteligencka, nie pozostawał bez wpływu na aspiracje"[98].

Pomimo wszystkich różnic i antagonizmów, przede wszystkim na skutek pozostawania w jednym systemie szkolnictwa wyższego (pominąć można szkoły partyjne, które i tak kształciły tylko wyższe kadry i nomenklaturę) i niezbyt zróżnicowanych warunków życia, uzasadnionym wydaje się być twierdzenie o spójności grupy inteligenckiej.

> W tej sytuacji, niezależnie od stopnia odgórnego zideologizowania światopoglądu, zafałszowania świadomości i zróżnicowania genealogicznego, przy względnie stabilnym korpusie wyposażenia intelektualnego […], inteligencja PRL-u zachowywała względną spoistość, pozwalającą traktować ją jako pewien rodzaj wspólnoty[99].

Wspólnotowość wzmacnia fakt ciągłości i przejęcia wcale niemałej schedy po inteligencji przedwojennej, pomimo zmiany demograficznej i strukturalnej inteligencji[100]. Stefan Kisielewski stwierdzał nawet, iż po latach, w czasie zrywu solidarnościowego 1980 r. „polska inteligencja odrodziła się w dawnej postaci,

„z awansu", uzupełniający wykształcenie w toku pracy zawodowej), ponieważ „mogą one doskonale posłużyć do porównania wyłaniającego się z nich wizerunku z wizerunkiem inteligenta polskiego propagowanym przez ideologię, prasę i literaturę, a także wizerunkiem wyłaniającym się z badań socjologicznych nad społeczeństwem PRL". Zob.: A. Landau-Czajka, op. cit., s. 183–186.

[97] Ibidem.

[98] Ibidem, s. 195–196, 216–217.

[99] J. Snopek, op. cit., s. 111.

[100] Pierwsze pokolenia inteligencji, jeszcze dziewiętnastowieczne i z przełomu stuleci, również wywodziły się z różnych klas. Dominowała naturalnie szlachta, ale w nowej warstwie społecznej były także osoby pochodzenia mieszczańskiego, a nawet plebejskiego. J. Snopek konstatuje, że „inteligencja polska w swym heroicznym okresie stanowiła gorący tygiel odziedziczonych po przeszłości tradycji kulturowych, stylów życia, typów wrażliwości, wiary, światopoglądu, ale w efekcie ich interakcji kształtował się – jako fundament ideowej wspólnoty nowej warstwy społecznej – tzw.

ale na bazie ludzi przybywających ze wsi lub z dawnych miejskich «dołów społecznych» – niby nowa, a w istocie stara, niby ludowa, a do złudzenia podobna do tamtej, dawnej, poszlacheckiej”[101]. Rafał Habielski uważa też, że późniejsza inteligencja, ta z początku lat 90. XX w., może przypominać inteligencję okresu międzywojennego, gdyż „w obu wypadkach Polacy stawali się wolnymi obywatelami, podobnie zła była sytuacja gospodarcza, następował proces formowania się sceny politycznej z wszystkimi negatywnymi cechami jej nowego wymiaru”[102]. Po roku 1989 r. rozgorzała na nowo debata o roli inteligencji w kontekście systemowej zmiany, a diagnoza końca istnienia inteligencji jako odrębnej warstwy zbiegała się z podejmowaniem prób rozliczenia postaw inteligentów w okresie PRL. Dotyczyło to zwłaszcza intelektualistów i klasy politycznej o genezie inteligenckiej, którym zarzucano albo odstąpienie od „cnoty ideologicznego niezaangażowania” (a raczej przejścia z opozycji do establishmentu), albo wypominano opowiadanie się po stronie skompromitowanego socjalizmu[103].

Inną okolicznością powodującą zainteresowanie inteligencją były przemiany gospodarcze, które doprowadziły do powstania nierówności ekonomicznych w obrębie warstwy i przejścia wielu przedstawicieli inteligencji do karier szeroko pojętych specjalistów czy menedżerów. Wiązało się to z zanikaniem pewnych wyznaczników przynależności do klasy inteligenckiej charakterystycznych przed transformacją ustrojową. Owa zmiana zainteresowań, odejście od wzorów społecznikowskich, przekształcenia form uczestnictwa w kulturze, związane z wejściem polskiej kultury w obieg rynkowy i umasowiony, niechęć do pełnienia funkcji „inżynierów dusz”, sprawiły, że zakwestionowaniu uległo zaliczanie grup zawodowych określanych mianem *professionals* do warstwy inteligencji. Również wysokie uznanie jakim, nawet jeśli tylko deklaratywnie, cieszyły się i nadal cieszą profesje inteligenckie[104] oraz stale wzrastająca liczba studentów uczelni wyższych, nie do końca świadczą o faktycznie dobrej kondycji i recepcji

etos inteligencki”. Można też pokusić się o stwierdzenie, że każda inteligencja jest tak naprawdę międzyklasowa. Zob.: J. Snopek, op. cit., s. 106.

[101] Za: H. Palska, op. cit., s. 159.

[102] R. Habielski, op. cit., s. 235–240.

[103] Ibidem.

[104] Opublikowany w 2009 r. raport z badań CBOS potwierdza, że za najbardziej prestiżowy zawód Polacy uważają zawód profesora uniwersyteckiego. Deklaruje tak 84% badanych. Tyle samo wskazań uzyskał zawód strażaka, a tuż za nimi plasują się profesje górnika i pielęgniarki, w dalszej kolejności lekarza, nauczyciela, czy inżyniera w fabryce (są to profesje wymagające legitymowania się wyższym wykształceniem), które cieszą się podobnym poważaniem, co wykwalifikowani robotnicy. Autorzy raportu wnioskują, iż „wysokie pozycje w hierarchii prestiżu zajmują zawody, których cechą wspólną jest duża użyteczność społeczna, [a zarówno praca naukowca, jak i praca lekarza nadal kojarzona jest ze swego rodzaju służbą społeczną – A.D.] oraz znaczny wysiłek, zwłaszcza fizyczny. Owe zawody związane z pracą fizyczną są cenione jednak wyżej niż inteligenckie (niżej na skali lokują je mieszkańcy dużych miast i osoby z wyższym wykształceniem, co nie zmienia jednak obrazu całkowitego). Wyniki badań są bardzo ciekawe w perspektywie przytaczanych już danych o wzroście liczby osób z wyższym wykształceniem i również wzrastającym współczynniku skolaryzacji brutto, jakie mają

inteligencji we współczesnym społeczeństwie polskim. Nie znaczy to, że model inteligencki, również zmieniający się w odpowiedzi na zupełnie nowe warunki gospodarki wolnorynkowej czy „fascynującą z początku kulturę masową szczególnie w wersji amerykańskiej", przestał stanowić jakikolwiek punkt odniesienia czy aspiracji[105].

W jednej z debat medialnych, której analizę zaproponowała Magdalena Gawin (teksty m.in. Teresy Boguckiej, Witolda Gadomskiego, Pawła Śpiewaka czy Wiesława Władyki), dominował obraz upadku inteligencji, która w „normalnej rzeczywistości", która miała stawać się udziałem III Rzeczpospolitej, była klasą zbędną, nieprzystosowaną, nieodpowiadającą wymaganiom nowoczesnej struktury społecznej. Przedstawiano ją jako grupę zdychotomizowaną, dzielącą się na „wygranych", którzy odnaleźli się w kapitalizmie, zajmując pozycje ekspertów i profesjonalistów, oraz „frustratów", funkcjonujących w grupach zawodowych zależnych od państwa, którymi kieruje „egoizm klasowy i przywiązanie do partykularnych interesów"[106]. Magdalena Gawin pisze, że:

> tezę o zmierzchu inteligencji poprzedzała w przywołanych artykułach charakterystyczna diagnoza społeczna optymistyczna dla kraju (wzrost gospodarczy, rosnąca stopa życiowa, wzrost inwestycji) i pesymistyczna dla inteligencji. W taki sposób interes klasowy inteligencji został przeciwstawiony interesowi społeczeństwa jako całości, a „inteligent budżetowy" stał się główną przeszkodą na drodze modernizacji państwa[107].

W inteligencji pozostającej na państwowych posadach, pracującej w instytucjach finansowanych przez państwo, widziano odbicie roszczeniowych postaw poprzedniego systemu. Publicyści nie odnajdywali możliwości przekształcenia inteligencji w pożądaną klasę średnią opartą na wzorach zachodnich i skłaniali się ku twierdzeniu o zbędności istnienia inteligencji[108], zwłaszcza tej, której praca zawodowa nie przynosiła bezpośrednich zysków materialnych i była nieatrakcyjna w młodej gospodarce wolnorynkowej, wzbogacającej się o gałęzie dotąd w Polsce niewystępujące, tj. sektor bankowości, ubezpieczeń, prywatnej przedsiębiorczości. Na daleki plan schodzi w ówczesnym dyskursie medialnym o inteligencji czasu transformacji kwestia wykształcenia, a to właśnie lata 90. XX w. są okresem bardzo intensywnego i szybkiego rozwoju sektora szkolnictwa wyższego oraz reform edukacyjnych na niższych poziomach. Niemniej może być to symptomatyczny wyraz przesunięcia wykształcenia na pozycje wyłącznie

---

miejsce w ostatnim dwudziestoleciu. Zob.: *Prestiż zawodów*, komunikat z badań CBOS, BS/8/2009, Warszawa 2009, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF, [dostęp: 12.06.2012 r.].

[105] R. Habielski, op. cit., s. 239.

[106] M. Gawin, *Abdykacje i restauracje. Debaty o zmierzchu inteligencji polskiej w latach międzywojennych i współcześnie* [w:] *Inteligencja…*, op. cit., s. 250–253.

[107] Ibidem.

[108] Ibidem, s. 260.

instrumentalne oraz utożsamienie go z certyfikatem konkretnych kwalifikacji, których nie uzyskuje się podczas studiowania dyscyplin z zakresu humanistyki. Ludwik Hass ujmuje to zagadnienie bardzo dobitnie:

> wychwalane jako jedyne słuszne, porządki gospodarcze wolnego rynku sprawiły, że nawet półanalfabeta, byle ze znacznym kapitałem – obojętnie w jakich okolicznościach zebranym – stał się ważniejszy od wybitnego pisarza, poety czy plastyka, dumnego ze swego stażu opozycyjnego[109].

Stoi to poniekąd w sprzeczności z ustaleniami analiz historycznych i socjologicznych, mówiących o „braku konfliktu między inteligenckim etosem i merytokracją" oraz o tym, że postrzegana w świadomości zbiorowej i dyskursie medialnym jako przegrana i „uciśniona" inteligencja humanistyczna, okazała się w rzeczywistości tą, która umiała wypracować najlepsze strategie przystosowawcze[110]. W tym świetle uzasadnioną mogłaby zatem być konkluzja M. Gawin, że obserwowany „od 2002 roku renesans studiów na wydziałach antropologii kulturowej, socjologii, historii czy studiach interdyscyplinarnych […], przemawia na rzecz tego, że humanistyczne wykształcenie wciąż cieszy się niesłabnącym prestiżem społecznym, choć nie jest kluczem do kariery"[111], lecz w kontekście najnowszego dyskursu publicznego wydaje się być sądem o tyle optymistycznym, co powierzchownym. Popularność pewnych kierunków nie jest dostatecznym dowodem szacunku dla wykształcenia humanistycznego, a wiele wskazuje na to, że jest wręcz odwrotnie (badania, działania decydentów w świecie nauki i szkolnictwa wyższego, charakter dyskursu publicznego, świadomość społeczna – o tych elementach w dalszej części rozprawy). Należy zdać sobie również sprawę, że umiejętność dostosowywania się do zmieniających uwarunkowań nie jest równoznaczna z prestiżem.

Hipotezę o ciągłości alokacyjnej mocy wykształcenia, która mówi, iż wzrost liczby studentów i absolwentów wyższych uczelni w Polsce po 1989 r. sprawił, że w warstwie inteligencji coraz większą część stanowią osoby z wyższym wykształceniem, co zdaniem autorów wzmacnia tożsamość demograficzną i powoduje, że osoby z wyższym wykształceniem mają większe szanse na lokowanie się w zawodach inteligenckich, i co zarazem przeciwdziała rozkładowi tej klasy, formułują cytowani już H. Domański i B.W. Mach. Zauważają oni, że osoby legitymujące się wyższym wykształceniem w 2006 r. stanowiły 78,1% ogółu inteligencji, a jednocześnie tylko 37,7% absolwentów szkół wyższych wykonywało zawody określane mianem inteligenckich (w rozumieniu stosowanym przez autorów). Oznaczało to odpływ osób z wyższym wykształceniem do klas zawodów nieinte-

[109] L. Hass, *Pokolenia inteligencji polskiej*, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu, Łowicz 1997, s. 60.

[110] M. Gawin, op. cit., s. 260–261.

[111] Ibidem, s. 262.

ligenckich, co jest kluczowym aspektem ruchliwości społecznej pierwszej dekady XXI w. w Polsce. Nie zmienia to faktu, że w okresie od 1982 do 2006 r. osoby z wyższym wykształceniem prawie trzydziestoczterokrotnie częściej (33,84:1) należały do inteligencji, co pozwala konkludować o wciąż znaczącej roli wykształcenia akademickiego jako „atrybutu inteligenckości", którego brak stanowi „barierę dostępu do kategorii"[112].

Henryk Domański i Bogdan W. Mach zastrzegają, że można cały czas posługiwać się koncepcją „tożsamości demograficznej" inteligencji, która nie jest do końca uświadamiana przez ludzi do niej należących i może jedynie wyznaczać ramy wspólnotowości oraz być podstawą tworzenia „tożsamości społecznej". Tożsamość społeczna determinowana jest międzygrupowymi dystansami i nierównościami „szans na osiąganie pozycji społecznych identyfikujących to, co w społeczeństwie ważne, cenione, godne pożądania", a na świadomościowe i behawioralne przejawy inteligenckości największy bezpośredni wpływ ma według przywoływanych badań wykształcenie, najsilniej kształtujące odrębność inteligencji w strukturze społecznej[113]. Wykształcenie jest zatem własnością w bardzo istotny sposób wyznaczającą wiele innych cech grup i jednostek będących jej członkami, a wokół procesu jego nabywania wytworzyła się swoista kultura i specyficznie ekskluzywny świat nauki z szerokimi i współcześnie niezwykle heterogenicznymi kręgami społecznymi.

2. Kształcenie i kultura akademicka w społeczeństwach nowoczesnych

2.1. Rola i znaczenie kultury akademickiej w rozwoju społeczeństw. Funkcje instytucji szkolnictwa wyższego w społeczeństwach nowoczesnych

Podstawą procesu kształcenia jest przekazywanie kolejnym grupom jednostek określonego kwantum wiedzy, wydzielonego z jej całokształtu wytworzonego w toku trwania i rozwoju cywilizacji. Rozwój społeczeństw, a wraz z nim systemów wiedzy (tworzonej społecznie), powodował, że różnorodne rodzaje wiedzy i umiejętności, które organizowały życie społeczne, wymagały formowania w system edukacyjny[114]. Sposoby przekazywania wiedzy – socjalizowania w sposób zorganizowany do wspólnego życia – są ujmowane w ramy instytucjonalne

[112] H. Domański, B. W. Mach, op. cit., s. 271, 280–286.

[113] „W 2003 r. […] wykształcenie było najsilniejszym atrybutem członkostwa w inteligencji (9,19)". Zob.: Ibidem, s. 285.

[114] F. Znaniecki, *Społeczna rola studenta uniwersytetu*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1997, s. 14.

i stanowią ważną sferę życia publicznego oraz przedmiot stałego zainteresowania członków społeczeństwa, które danym ramom podlega.

Dla Floriana Znanieckiego wiedza oznacza jeden z autonomicznych systemów kulturowych ze swą wewnętrzną logiką i podporządkowaniem regułom rozwoju[115]. Zdaniem Michaela Younga, twórcy nowej socjologii edukacji, wiedza jako społeczno-historyczny produkt określonego czasu konstytuuje się w wyniku ścierania się odmiennych stanowisk teoretycznych, odpowiadających ugrupowaniom reprezentującym partykularne interesy. Michael Young wykazuje, że w instytucjach dydaktycznych, biorących udział w procesie uzgadniania wiedzy obowiązującej w placówkach szkolnych, brakuje zgodności i jednomyślności między nimi. Wskazuje on także, że istnieje monopol na określanie wiedzy utożsamianej z faktami, co stwarza silnym ośrodkom dogodne warunki do realizowania stronniczości, wbrew obiegowemu poglądowi, w którym akcent położony jest na obiektywizm i bezstronność wiedzy podawanej przez placówki szkolne, w tym także uniwersyteckie[116].

Szkolnictwo na poziomie akademickim w systemach edukacyjnych społeczeństw nowoczesnych ma za zadanie kształcić w sposób najbardziej złożony i profesjonalny. Ma łączyć w działaniach zarówno przystosowywanie jednostek do funkcjonowania w społeczeństwie, jak i wdrażanie ich w świat wytwarzania i dystrybucji wiedzy naukowej, wyspecjalizowanej. Pisząc o historycznych uwarunkowaniach rozwoju szkolnictwa wyższego, Ryszard Pachociński zauważa, że na gruncie europejskim możemy mówić o wspólnych korzeniach uniwersytetów. Były to elitarne szkoły wyższe, powoływane od czasów średniowiecza w celu przygotowywania ludzi do zajęcia najważniejszych i najbardziej odpowiedzialnych stanowisk[117]. Sięgające średniowiecza początki edukacji akademickiej to przede wszystkim francuska tradycja scholastyczna i poszukiwanie nowych, głębszych uzasadnień dla nauk Kościoła katolickiego, głównie przez przedstawicieli duchowieństwa, których dążeń intelektualnych nie zaspokajały szkoły katedralne. Jednakże trwającym latami studiom nad pismami starożytnych uczonych zarzucano jałowość i zbyt długi okres przygotowawczy do podjęcia aktywności zarobkowej. A to właśnie przygotowanie studentów do stosowania przyswajanej wiedzy przez teologów, medyków, pracowników instytucji duchowych i świec-

---

[115] M. Ziółkowski, *Wiedza* [w:] *Encyklopedia socjologii. T 4: S–Ż*, K.W. Frieske (red.), Warszawa 2002, s. 311. Mowa tu o przekonaniach pewnych i prawdziwych (*episteme*), zawierających i prawdy absolutne, i elementy uwarunkowane społecznie. Według E. Husserla również prawdy absolutne są warunkowane społecznie, gdyż podstawowe pojęcia wszelkich nauk „konstruowane są zgodnie z wymogami praktyki technologicznej" (M. Ziółkowski, *Socjologia wiedzy* [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, M. Iżewska (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wrocław 1987 s. 667).

[116] Za: M. Zemło, *Nowa socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie TransHumana, Białystok 1996, s. 130–131, 135.

[117] R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004, s. 5, 11.

kich, państwowych i miejskich, miało być podstawowym zadaniem mistrzów naukowych.

Idea *universitas* – powszechności, zakładała ustanowienie wspólnoty ludzi poszukujących i ceniących dążenie do prawdy i zajmowanie się nauką, korporacji zrzeszającej zarówno nauczycieli, jak i adeptów naukowych, w tym potencjalnych następców uczonych. Powszechność wyrażała się także w obejmujących całą chrześcijańską Europę jednolitych metodach nauczania i sposobach myślenia o działalności naukowej. Wiedzę traktowano jako objawioną prawdę, co prowadziło do uznania teologii za najistotniejszą dziedzinę poznania naukowego, a scholastykę i dyskurs za najwłaściwsze metody. Kolejnymi wyrazami powszechności idei uniwersytetu były: uznawalność stopni naukowych zdobywanych na uczelniach europejskich, sposób hierarchicznego zorganizowania uczelni oraz zasady funkcjonowania ujmowane w kategoriach etycznych. W jeszcze innym rozumieniu *universitas* oznacza powszechność nauk, czyli możliwość kształcenia w wielu dziedzinach w ramach jednej uczelni (w przeciwieństwie do zakładanych później akademii czy szkół specjalistycznych)[118].

Bodajże najdobitniejszym dowodem na ważną rolę, jaką europejski model kształcenia akademickiego odgrywa w rozwoju społeczeństw, jest jego rozprzestrzenienie się na inne kontynenty i trwanie w czasie z niezmiennymi w kwestii pryncypiów zasadami działania i odtwarzania. Nie oznacza to bynajmniej, że szkoły wyższe nie ulegały różnorodnym modyfikacjom. Jak zauważa Aleksander Gieysztor, w erze nowożytnej istniały już „odrębne uczelnie akademickie lub zawodowe w studiach prawniczych, medycznych i technicznych". Działały także szkoły o charakterze wojskowym czy artystycznym. Uczony ten twierdzi, że za sprawą wydzielenia i autonomizacji takich uczelni „przeszła na te szkoły wyższe świadomość, przekładana także na legislację, że poziom akademicki wymaga obok nauczania fundamentalnego i specjalistycznego, także prowadzenia badań i ich publikacji"[119].

Ta świadomość szła w parze ze zmianą społecznej roli uniwersytetów. Choć struktura uczelni i sposoby zarządzania nimi oraz prowadzenie kształcenia pozostawały niezmienne – wciąż prym wiodła scholastyka mimo rozwoju innych typów nauczania, to żądza odkryć, zwiększona aktywność umysłowa, rodzący się racjonalizm i indywidualizm oraz chęć osiągania osobistego sukcesu przez osoby parające się profesją naukową, wpłynęły na rozwój znaczenia badań podstawowych i zmianę postrzegania uczonych. Wiedza zaczęła być bowiem rozpo-

[118] R. Nowakowska-Siuta, *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2005, s. 7–8; A. Gieysztor, *Systemy wartości w tradycji uniwersyteckiej* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 1997, s. 9–11. Por.: J. Wyrozumski, *Powszechność nauk w systemie uniwersyteckim dawniej i dziś* [w:] ibidem, s. 16.

[119] A. Gieysztor, op. cit., s. 12. Por.: Pachociński op. cit., s. 28.

wszechniana nie tylko wśród elit duchownych, ale także świeckich w myśl ideałów panującego w Europie renesansu[120]. Wzrost rangi uczonych i samych uniwersytetów jako ośrodków, w których uprawia się naukę i tworzy kulturę symboliczną, sprawiły, że założenia o przekazywaniu wiedzy i kształceniu jednostek na potrzeby społeczeństwa przesunęły się na dalszy plan[121].

Stały postęp cywilizacyjny powodował jednak zamówienie społeczne na profesjonalne wykształcenie zawodowe, którego nie mogły zaoferować tylko specjalistyczne szkoły wyższe. Zaowocowało to ostatecznym wyłonieniem się w XIX w. z wydziałów *artes* uniwersytetów wielu gałęzi humanistyki, przyrodoznawstwa, matematyki, fizyki i chemii[122]. które stały się odrębnymi dyscyplinami naukowymi, oraz koniecznością ponownego przemyślenia idei uniwersytetu. Nową koncepcję uniwersytetu zaproponował Wilhelm von Humboldt, który w założonym przez siebie w początkach XIX w. uniwersytecie w Berlinie (1809 r.), odwoływał się do głoszonej w duchu Platona wolności nauczania i badań, jedności w zakresie funkcji dydaktycznych i badawczych oraz „kultu wiedzy, której zdobywanie miało być możliwe na drodze budowania teorii i jej praktycznego stosowania"[123]. Wizja Humboldta próbowała połączyć rozwijające się niejako dwutorowo i niezależnie od siebie działania badawcze i edukacyjne. Postulat ciągłego tworzenia wiedzy i dbania o jej jakość, do czego zdolne są nieliczne jednostki, skutkował postrzeganiem uniwersytetu raczej w kategoriach elitarnej instytucji badawczej, skupiającej poszukiwaczy prawdy i kolejnych adeptów rzemiosła naukowego, aniżeli szkoły powszechnej. Konkurencyjną wobec Humboldtowskiej ideę uniwersytecką stworzył John H. Newman (1852 r.). Angielski kardynał podkreślał wagę, jaką ma „kształtowanie osobowości oraz dyspozycji intelektualnych"[124], oraz niedającą się w istocie pogodzić odrębność nauczania i dokonywania odkryć. Misją uniwersytetu jest odkrywanie, kumulowanie, przechowywanie i przekazywanie wiedzy dla niej samej[125].

Przyrost wiedzy jako takiej wiąże się też ze wzrostem jej poziomu i umiejętności stosowania w praktyce życia codziennego przez konkretne jednostki. To ostatnie zagadnienie stanowiło coraz ważniejszy punkt w dyskusjach o roli szkół wyższych od początku XX w. W społeczeństwach nowoczesnych potrzebna jest zdaniem Karla Jaspersa nie sama faktografia, ale zdolność wyszukiwania faktów, samodzielność ich interpretacji i umiejętność stawiania pytań, na które odpowiedzi dostarcza wytworzona w toku rozwoju cywilizacyjnego wiedza. Jose

[120] Ibidem.

[121] Wyjątkiem pozostawał model funkcjonalny kultywowany we Francji, w którym funkcja kształceniowa dominowała nad badawczą. Zob.: R. Nowakowska-Siuta, op. cit., s. 8.

[122] A. Gieysztor, op. cit., s. 12–13.

[123] R. Nowakowska-Siuta, op. cit., s. 9.

[124] Ibidem.

[125] Ibidem, s. 21–22. Por.: *Karl Jaspers: człowiek w epoce przełomu*, C. Piecuch (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

Ortega y Gasset kładzie zaś nacisk na akulturacyjną rolę uniwersytetu – przekaźnika wartości i idei, które jednostka będzie indywidualnie wprowadzać w życie, realizując własną wielowymiarową rolę członka danego społeczeństwa. Zaznacza też, że społeczeństwo, zamiast dużej liczby naukowców, potrzebuje zawodowców, niezbędnych w nowoczesnych państwach i gospodarkach. Skłania się on zatem ku profesjonalnemu modelowi uniwersytetu[126].

Kształcenie w konkretnych dyscyplinach było i jest uzależnione od funkcjonowania państwa i społeczeństwa, a jego rozwój „wymuszany jest przez potrzeby społeczeństwa". Okres powojenny to czas upowszechnienia edukacji wyższej w krajach uprzemysłowionych, w których wskaźniki skolaryzacji w grupie wiekowej potencjalnych studentów wzrosły z nikłego odsetka do ok. 30% w krajach Europy Zachodniej i do ok. 50% w Stanach Zjednoczonych. Gwałtowny wzrost notowany jest od lat 60. XX w., kiedy to działalność uniwersytetów weszła zdaniem Romana Galara w fazę politycznej poprawności ze względów wyborczych, trudności z kreowaniem nowych miejsc pracy oraz chęci rozładowania napięć narastających wśród młodzieży[127]. Największy rozkwit szkolnictwa wyższego zbiegł się zatem w czasie z rozwojem państwa dobrobytu, które wspierało i ten sektor swojego funkcjonowania. Dotacje państwowe pozwalały nie tylko na zwiększanie liczby studentów, ale także instytucji akademickich oraz nakładów na badania w dziedzinach zarówno ścisłych, jak i humanistycznych. Celem było umasowienie edukacji na szczeblu wyższym, a w dalszej konsekwencji jej uniwersalizacja[128].

Powodem rozkwitu szkolnictwa jest coraz większa złożoność społeczeństw i zachodzących procesów gospodarczych. Niezbędni są zatem ludzie, którzy będą potrafili odnaleźć się w świecie nowych technologii, przemian w środowisku naturalnym, wywołanych ekspansywną i intensywną działalnością człowieka, a także tacy, którzy zareagują odpowiednio na postępujące zmiany w sferze szeroko pojętej kultury. Obowiązek dostarczenia tak przygotowanych do funkcjonowania jednostek spoczął na uczelniach wyższych, które stały się „bastionami merytokracji", w których społeczeństwo pokłada nadzieję, że będą właściwie dobierać kandydatów do procesu kształcenia. „To przecież uczelnie wyższe określają spektrum zawodowych umiejętności przyszłych pracowników, utrwalają panujące ideologie, przyczyniają się do zaspokojenia zapotrzebowania państwa, społeczeństwa, a przede wszystkim przemysłu na ludzi wykształconych"[129]. Ga-

[126] Ibidem, s. 10. Por.: J. Ortega y Gasset, *Misja uniwersytetu*, Biblioteka NZS, Poznań 1980.

[127] R. Galar, *Uniwersytet jako narzędzie adaptacji cywilizacyjnych* [w:] *Idea…*, op. cit., s. 125.

[128] M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 327, 341–342.

[129] R. Pachociński, op. cit., s. 9–11, 41. Por.: B. Łagowski, *Uniwersytet w otoczeniu społecznym* [w:] *Idea…*, op. cit., s. 63. Łagowski pisze, że rozwój szkolnictwa wyższego w latach 60. XX w. i później był wynikiem znakomitej koniunktury gospodarczej i wzrostu środków finansowych przekazywanych na ten cel na niebywałą dotąd skalę. Jako drugą przyczynę wyróżnia fakt przyjęcia przez rządy do wiadomości, że także inne dyscypliny naukowe, obok matematyczno-przyrodniczych, mają wy-

lar akcentuje zaś także jednostkowy wymiar wykształcenia uniwersyteckiego, które w czasach powojennych jawiło się jako przywilej społeczny oraz źródło prestiżu i punkt wyjścia do kariery i osobistych przywilejów[130].

Ostatnie ćwierćwiecze XX w. i początek wieku XXI oznacza przejście do uzawodowienia programów kształcenia akademickiego w kierunku kompetencji w tworzeniu i stosowaniu nowoczesnych i dynamicznie rozwijających się technologii. Nie mniej ważne jest przejście do nowych typów produkcji, organizacji pracy (elastyczność) oraz wzrost rangi sektora usługowego, które też w dużej mierze uzależnione są od przemian technologicznych. Dlatego też zdaniem R. Pachocińskiego „postindustrialna rewolucja technologiczna w niemałym stopniu zależy od wyższych uczelni, ponieważ to one kształcą więcej profesjonalistów zatrudnianych przez korporacje przemysłowe, by zajęli się innowacjami i wynalazkami"[131]. Marek Kwiek twierdzi, że:

> obserwujemy obecnie z jednej strony rosnące znaczenie wytwarzania wiedzy, jej nabywania, rozpowszechniania i stosowania w praktyce w rodzących się w społeczeństwach i gospodarkach opartych na wiedzy, a z drugiej strony wciąż jeszcze w dużej mierze tradycyjną rolę europejskich systemów szkolnictwa wyższego w ramach (kurczącego się i restrukturyzowanego, w różnych krajach z różną intensywnością) sektora publicznego[132].

Syntetycznej i krytycznej odpowiedzi na pytanie, do czego służy współczesnym społeczeństwom uniwersytet, udziela Marcin Król. Uniwersytet jest zatem: (1) instytucją wychowującą dla i do demokracji, dalszym ciągiem systemu edukacyjnego socjalizującego nowych obywateli demokratycznego państwa, (2) przekaźnikiem wiedzy i umiejętności, które stanowią wartość same w sobie i których jakość winna być największą troską uniwersytetu, ponieważ to ona umacnia jego konstrukcję i pozycję, (3) przedsiębiorstwem o dużej stopie zwrotu zainwestowanych sum – „ludzie zdobywają wiedzę z korzyścią dla siebie i dla dobra ogółu, a […] jak wiadomo, inwestycje w wiedzę najbardziej się dziś opłacają"[133]. Ostatnia z wymienionych charakterystyk wysuwa się w dzisiejszym świecie na pierwszy plan. Następuje „przesunięcie" w zakresie społecznych wartości. Niegdyś celem był „rozwój jednostki i długoterminowe korzyści społeczne", dzisiaj „poszukuje się natychmiastowych, bezpośrednich i możliwych do zastosowania zysków od inwestycji w nauczanie czy badania", a „edukacja wyższa została przekształcona z instytucji społecznej w ekonomiczną"[134].

---

mierny, znaczny, a pod pewnymi względami decydujący wpływ na rozwój gospodarczy – „wiedziano o tym zawsze, ale teraz umiano już wyrazić tę wiedzę w kategoriach rachunku ekonomicznego".

[130] R. Galar, op. cit., s. 126.

[131] R. Pachociński, op. cit., s. 14, 25.

[132] M. Kwiek, op. cit.

[133] M. Król, *Społeczeństwo liberalne a wizja uniwersytetu* [w:] *Idea…*, op. cit., s. 116.

[134] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002, s. 83.

Dzieje kształcenia akademickiego to według Janusza Goćkowskiego również wymóg dostosowania się i spełniania oczekiwań wynikających z przynależności naukowców i nauczycieli do dwóch porządków. Pierwszym z nich jest pole działalności naukowej, drugim wspólnota narodowa. Obecność w świecie ludzi nauki oznacza konieczność dociekania prawdy naukowej, respektowanie obowiązującego etosu i norm pracy naukowej, akceptację idei uniwersyteckich. We wspólnocie narodowej, będącej pierwotną wobec akademickiej, uczony ma za zadanie być osobą kształtującą charakter narodowego życia kulturalnego, czyli przyczyniać się do trwania i rozwoju wspólnotowej tożsamości poprzez aktywność naukową. W perspektywie narodowotwórczej merytokracja uniwersytecka powinna snuć rozważania dotyczące kondycji narodu i jego kultury oraz przekazywać wspólnocie ważne konstatacje na jej temat. Uniwersytety – instytucje definiujące i podtrzymujące tożsamość narodową – winny być ośrodkami opiniotwórczymi, wydającymi sprawiedliwy, obiektywny i niezależny osąd o wszystkich sferach działalności państwa oraz członków wszystkich klas i warstw społecznych. Wreszcie, szkoły wyższe mają stać na straży tradycji narodowej – „idiomatycznej kultury, będącej jednocześnie wariantem cywilizacji"[135], ale prezentując przy tym postawę otwartą i sprzeciwiając się ksenofobii oraz etnocentryzmowi. Łączenie sprzecznych niejednokrotnie interesów obu porządków jest dla reprezentantów świata nauki wyzwaniem, bywa, że wiążącym się z kładzeniem na szali własnego autorytetu, np. w momencie niezgodności własnej wiedzy i postawy naukowej z ideologią elit państwowych, które narzucają ją wspólnocie narodowej[136].

Rolą uniwersytetów od zarania było więc łączenie użyteczności profesjonalnej zdobywanej wiedzy z nieustanną dociekliwością badawczą i powiększaniem stanu owej wiedzy[137], choć zależnie od okresu rozwoju cywilizacyjnego jedno bądź drugie zadanie szkół wyższych nabierało większego znaczenia. Oprócz historycznego ujęcia roli, jaką kształcenie akademickie pełni w rozwoju społecznym, ciekawymi wydają się być te proponowane przez nową socjologię edukacji. To podejście teoretyczne, zakładające konieczność likwidacji słabych punktów szkół oraz pokrewnych instytucji edukacyjnych, wyrasta z kilku tradycji intelektualnych. Mariusz Zemło, prezentując podstawę programu nowej socjologii edukacji, wyróżnia tradycję marksistowską, weberowską i durkheimowską[138]. Przedstawicielami pierwszej z nich, podejmującymi tematykę kształcenia dla rozwoju społeczeństw, są Karol Marks, Antonio Gramsci i Raymond Williams. Marks uznawał szkolnictwo politechniczne za podstawę polityki edukacyjnej w nowym społeczeństwie komunistycznym. Zwracał uwagę na relacje zbieżności

---

[135] J. Goćkowski, op. cit., s. 27, 29.

[136] Ibid. Por.: M. Kwiek, op. cit., s. 353–354 .

[137] A. Gieysztor, op. cit., s. 9. Por.: J. Goćkowski, *Funkcjonalność uniwersytetu w perspektywie długiego trwania* [w:] *Idea…*, op. cit., s. 30–33.

[138] M. Zemło, op. cit., s. 19–35.

między interesami grupy panującej a oficjalnie propagowanym ideałem edukacji, które dopiero w społeczeństwie komunistycznym miały być tożsame także z potrzebami i interesami szerokich mas społecznych. Włoskiego socjologa A. Gramsciego interesowały relacje między wiedzą szkolną a zdroworozsądkową. Podkreślał również wiodącą rolę w państwie wykształconych ludzi, którzy nadają kształt kulturze. Ich etos dominuje we wszelkich sferach aktywności człowieka, dlatego jego zdaniem socjologowie powinni poświęcać zagadnieniom tworzenia i przekazywania wiedzy więcej uwagi. Z kolei R. Williams wyróżnił cztery klasy realizujące swoją politykę szkolną poprzez *curriculum* (program) zgodne z ideologią klasową: (1) arystokrację, której zdaniem szkoły powinny kształcić humanistów – kulturowa tradycja i szeroki ogląd, (2) klasę kupiecką i (3) wolne zawody realizujące ideologię burżuazyjną, w której „wiedza ma być narzędziem do pomnażania zysków”[139], co oznacza nacisk na kształcenie zawodowe i specjalistyczne, oraz (4) radykalnych reformatorów demokratycznych dążących do upowszechnienia edukacji.

Drugą tradycję, weberowską, reprezentują Max Weber i Rupert Wilkinson. W myśli M. Webera występują skrajne typy edukacji: (1) polegający na przebudzeniu naturalnego potencjału intelektualnego (odpowiadający charyzmatycznej strukturze władzy) i (2) przygotowujący do zawodu poprzez ćwiczenie (odpowiadający racjonalno-biurokratycznej strukturze władzy). Drugi typ ma na celu kształcenie ekspertów w wąsko wyspecjalizowanych dziedzinach. Funkcjonują w nich ujednolicone programy, sposoby sprawdzania wiedzy i systemy egzaminacyjne oraz świadectwa i certyfikaty jako dowody fachowości. Ponieważ nowoczesne społeczeństwa przemysłowe potrzebują nowego typu specjalistów, wyparty zostaje typ człowieka wszechstronnie wykształconego. Wskazuje się za to „instrumentalną funkcję nauczania, które w rękach grup uprzywilejowanych staje się sposobem zachowania właściwego (dla nich) porządku społecznego”[140]. Wilkinson wyraźnie zgłasza zaś postulat powrotu do kształcenia niemalże w duchu scholastycznym w celu przywrócenia społeczeństwu owego typu wszechstronnie wykształconego. *Curriculum* winno obejmować naukę łaciny i greki, a intelektualny trening służący rozwojowi pamięci miałby odbywać się poprzez tłumaczenie klasycznych tekstów. Nacisk należy kłaść na współzawodnictwo i gry zespołowe, gdyż „intelektualne kształcenie [wyspecjalizowane – A.K.] i lojalna indoktrynacja prowadzi tylko do «akademickiej schizofrenii»”[141].

---

[139] Ibidem.

[140] Ibidem, s. 27.

[141] Ibidem, s. 28. U obu myślicieli nurtu zapoczątkowanego przez Webera można odnaleźć powiązania z tradycją marksistowską. Weber krytycznie podejmuje tematykę grup uprzywilejowanych narzucających swój model kształcenia w celu zachowania klasowego *status quo*, a Wilkinson równie negatywnie odnosi się do kształcenia na konkretne zamówienie i zgodne z aktualną ideologią.

Ostatnim nurtem przywoływanym przez M. Zemłę jest tradycja durkheimowska. Emil Durkheim uważał, że zmiany edukacji są rezultatem i symptomem bardziej podstawowych zmian społecznych, zaś funkcją edukacji powinna być integracja, a nie stratyfikacja. Twierdził, że „podstawowym zadaniem edukacji jest nie tyle doskonalenie jednostki czy rozwinięcie jej potencjalnych zdolności, ile raczej przystosowanie ucznia do wymogów dorosłego życia poprzez ukształtowanie w nim takich właściwości, jakich wymaga społeczeństwo”[142], co oznacza, że niezbędny jest nadzór nauczycielski nad uczniem. Autor przypomina tu zatem o klasycznej roli, jaką kształcenie ma do spełnienia, aby zapewnione zostało trwanie społeczeństwa. Zemło zalicza do tradycji durkheimowskiej także przywoływanych już P. Bourdieu oraz B. Bernsteina. Dla P. Bourdieu społeczeństwo wieloklasowe determinuje współistnienie wiele kultur. W jego koncepcji szkoła na każdym szczeblu przekazuje wartości, modele myślenia i używania języka kultur klas dominujących jako właściwe i wzorcowe. Konstatował, że kształcenie odbywa się aż do momentu uzyskania właściwego habitusu, tak aby „utrzymany został istniejący porządek i uprawomocniły się nierówności klasowe” (reprodukcja społeczna)[143]. Bernstein natomiast, prowadzący socjolingwistyczne analizy na poziomie mikro (w realiach brytyjskich), nawoływał do przeobrażenia systemu edukacji. Jego postulaty dotyczyły przechodzenia od edukacji głębokiej (specjalistycznej) do szerokiej (ogólnokształcącej), od *curriculum* kolektywnego do zintegrowanego. W „ponadprzedmiotowym” kształceniu problemowym nacisk położony powinien być na indywidualne zdolności (echa idei J.H. Newmana).

Podsumowująco funkcje wyższego wykształcenia – swoistego „produktu” szkolnictwa wyższego – ujmuje Benon Bromberek. Wyróżnia on funkcje: (1) **ekonomiczną**, przejawiającą się w wyższej wydajności i jakości pracy, (2) **społeczną**, której wyrazem jest aktywne uczestnictwo w życiu publicznym własnego środowiska i kraju, (3) **kulturotwórczą**, oznaczającą „nową formę stosunku człowieka do nauki, sztuki i techniki”[144] oraz (4) **konsumpcyjną**, czyli swoistą formę spożycia, która wyraża się najczęściej w dążeniu człowieka do rozwoju własnej osobowości, co pozwala na ciekawsze, dające satysfakcję i godne życie[145].

Tak jak obserwować można przekształcenia w ogólnej filozofii szkolnictwa wyższego, tak i osobę wykształconą postrzega się dziś inaczej. Ucząca się i wykształcona jednostka, będąca uosobieniem wiedzy, jest we współczesnym społeczeństwie – ponowoczesnym, późnonowoczesnym, pokapitalistycznym, globalnym, wiedzy – stawiana przed nowymi problemami i wyzwaniami, które charak-

[142] Ibidem, s. 32.

[143] Por.: P. Bourdieu, *Dystynkcja…*, op. cit.; P. Bourdieu, J.–C. Passeron, op. cit.; P. Bourdieu, *Sruktura…*, op. cit.

[144] B. Bromberek, *Młodzież studencka – jej kształcenie i koncepcje życia. Analiza wyników badań podłużnych przeprowadzonych w uczelniach Poznania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa- Łódź 1988, s. 74.

[145] Ibidem.

teryzują się bardzo dużą złożonością. Zdaniem Petera F. Druckera niezbędna jest zatem nowa definicja osoby wszechstronnie wykształconej, czyli przedstawiciela nowego typu społeczeństwa, w którym centralnym zasobem jest wiedza. Wiedza w społeczeństwie pokapitalistycznym powinna być produktywna i prowadzić do osiągnięcia zmiany, zwłaszcza w ekonomii. Trzy rodzaje nowego zastosowania wiedzy, potrzebne do uzyskania owej zmiany – doskonalenie procesu, produktu i usług, eksploatacja i innowacja, są jednak jakościowo różne i ich kwantyfikowanie jest na razie niemożliwe[146]. Jak zaznacza P. F. Drucker, „doświadczenia dotyczące czynienia wiedzy produktywną pochodzą głównie z ekonomii i technologii, ale te same reguły obowiązują w problematyce społecznej i w odniesieniu do samej wiedzy", a „prawdziwym wyzwaniem nie jest technologia, lecz odpowiedź na pytanie, jak do czego jej używać".[147] Współcześnie wykształcony człowiek powinien używać swej wiedzy do kształtowania przyszłości i radzenia sobie w teraźniejszości. Zapatrzenie w przeszłość i bliskie humanistom kształcenie w klasycznym duchu umiłowania „mądrości, piękna i całego dorobku myśli ludzkiej" jest w społeczeństwie późnej nowoczesności przeżytkiem. Tradycyjnie pojmowane humanistyczne wykształcenie, wyrosłe z dziewiętnastowiecznej tradycji niemieckiej *allgemeine Bildung*, nie daje dziś możliwości zrozumienia rzeczywistości i sterowania nią. Czerpanie wiedzy z literatury i nauczanie teoretyczne jest niewystarczającym przygotowaniem jednostki do rozumienia i analizy otaczających ją zjawisk i życia według ogólnoświatowych (zachodnich) trendów. W społeczeństwie wiedzy ludzie wykształceni to także ci, którzy będą potrafili wykorzystywać ową wiedzę jako członkowie szerszych organizacji i łączyć wymagania dwóch kultur: koncentrującej się na abstrakcjach i pojęciach kulturze „intelektualnej" oraz skupiającej się na ludziach i pracy kulturze „osoby zarządzającej". Najistotniejszym z ustaleń autora wydaje się być jednak to mówiące o wzroście znaczenia wiedzy specjalistycznej, *techné*, i praktykujących ją intelektualistów oraz profesjonalistów społeczeństwa wiedzy.

> Nie potrzebujemy ani nie będziemy dążyć do kształcenia „omnibusów", znających wiele różnych dziedzin wiedzy. Prawdopodobnie staniemy się jeszcze bardziej wyspecjalizowani. Ale to, czego potrzebujemy – i co będzie definiowało wykształconą osobę w społeczeństwie wiedzy – jest zdolnością *zrozumienia* wielu różnych zastosowań wiedzy[148].

W społeczeństwie pokapitalistycznym wszystkie rodzaje wiedzy są wartościowane równo, z tym jednak zastrzeżeniem, że muszą być możliwe do zastoso-

---

[146] P. F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 171, 151.

[147] Ibidem, s. 156, 160.

[148] Ibidem, s. 172–177. Por.: S. Jackowski, *Samorządność i odpowiedzialność* [w:] *Idea…*, op. cit., s. 143.

wania, a członkowie społeczeństwa wiedzy te zastosowania rozumieją i umieją wykorzystać w praktyce życia codziennego i kreowania przyszłego rozwoju.

Obok roli wytwórcy, skarbnika i dostarczyciela wiedzy, a także doniosłego znaczenia w procesie socjalizacji studentów, szkoły wyższe spełniają szereg funkcji pobocznych, lecz bardzo istotnych dla działania państwa i społeczeństwa. Instytucje szkolnictwa wyższego i naukowe – uniwersytety, akademie, politechniki, szkoły artystyczne, różnego rodzaju publiczne i niepubliczne szkoły wyższe, instytuty badawcze, centra naukowe etc. – „przyczyniają się do rozwoju różnych sfer życia społecznego"[149]. Znaczącym wydaje się być jednak stwierdzenie P.F. Druckera, że „szkoła była raczej «poza społeczeństwem» niż «w społeczeństwie», była wydzieloną instytucją"[150], i to przeznaczoną wyłącznie dla ludzi młodych. W toku rozwoju cywilizacyjnego poziom wiedzy, jaki powinna osiągnąć jednostka, aby całkowicie sprawnie funkcjonować w społeczeństwie, staje się coraz wyższy i wymaga coraz dłuższego okresu edukacji, czy wręcz dostępu do otwartego systemu nauczania, który odpowiadałby na potrzeby różnych podmiotów społecznych. Kształcenie staje się również coraz bardziej zaawansowane i wymaga nieustannej aktualizacji i włączania do programów nauczania także wielu elementów wiedzy powstałych poza światem nauki. Dlatego też zdaniem Druckera nowoczesne placówki edukacyjne, w tym w szczególności akademickie, kształcące na najwyższym specjalistycznym poziomie, nie są już odrębnymi, całkowicie autonomicznymi instytucjami, ale mają swoje miejsce w systemie społeczno-gospodarczym na zasadzie partnerstwa, a nie monopolu w nauczaniu. Współcześnie konieczność uczenia się i dokształcania trwa niemal przez całe życie i wymuszona jest zmieniającymi się warunkami w wielu dziedzinach działalności człowieka – rolnictwie, przemyśle, biznesie, usługach, ale też nauce oraz związanych z funkcjonowaniem państwa i jego struktur – administracji czy wojskowości. Szkoły nie są już jedynymi dostawcami tej wiedzy, powstają nowe ośrodki i sposoby kształcenia niezwiązane z formalnym systemem szkolnictwa, które konkurują z wyższymi uczelniami. Jednak to właśnie szkoły wyższe, jako tradycyjne instytucje kształcące zrzeszające duże liczby uczących się, są obarczane główną odpowiedzialnością za wyniki osób pobierających w nich naukę – „szkoły są zbyt ważne, by nie ponosiły odpowiedzialności za to, jakie powinny być ich rezultaty, oraz za działania prowadzące do tych rezultatów […] i jeśli wiedza jest podstawowym zasobem społecznym, za leniwych uczniów i za uczniów uzyskujących kiepskie wyniki odpowiedzialność ponosi szkoła"[151]. Podejście P.F. Druckera zakłada, że placówki edukacyjne nie tylko współpracują z otoczeniem

[149] R. Pachociński, op. cit., s. 47.

[150] P.F. Drucker, op. cit., s. 165.

[151] P.F. Drucker, op. cit, s. 168–169. Por.: S. Salmonowicz, *Między hierarchicznością, feudalizmem a brakiem dobrych obyczajów w nauce* [w:] *Idea…*, op. cit., s. 60.

społecznym, ale wręcz decydują o powodzeniu bądź nie konkretnych jednostek w przystosowaniu do życia w społeczeństwie wiedzy.

Integralny związek uczelni ze środowiskiem społecznym skutkuje otwarciem na przedstawicieli różnych klas społecznych zasilających szeregi studentów, którzy w edukacji wyższej widzą jedyną szansę na możliwość pełnoprawnego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie i gospodarce. Współczesna egalitaryzacja i umasowienie kształcenia akademickiego powodują, że w mury uniwersyteckie trafiają coraz częściej „tłumy, kręcące się bez wyraźnego celu i bez opieki ze strony profesorów". Kadry naukowe występują w roli ekspertów, depozytariuszy wiedzy, która służy nie tylko doskonaleniu osiągnięć naukowych, ale także działalności zarobkowej. Dodatkowo odczuwają presję pozostawania lojalnym wobec oczekiwań państwa i społeczeństwa, co zdaniem krytyków pozauniwersyteckiej pracy naukowców prowadzić może do uwikłania szkolnictwa wyższego i dyskursu naukowego w doraźne spory polityczne. Jedną z konsekwencji takiej tendencji jest zaniedbywanie funkcji badawczej na rzecz dydaktycznej i to nie w postaci kształtowania dyspozycji intelektualnych, ale dostarczania studentom kompetencji zawodowych bez uwzględniania kultury ogólnej. Rezultatem jest obniżenie jakości kształcenia i stopniowe zaprzestawanie generowania wiedzy przez szkoły wyższe na rzecz jej transmisji, co z kolei utrudnia kształcenie następnych pokoleń uczonych, gdyż nauczanie akademickie przestaje przygotowywać do pracy naukowej[152]. Środowisko uczonych dodatkowo boryka się z problemem nastawienia partnerów społecznych w procesie kształcenia nie na pracę i właśnie proces zdobywania wykształcenia, ale na efekt końcowy, czyli dyplom wyższej uczelni, uznawany za certyfikat potwierdzający posiadanie określonych kompetencji. Stanisław Kozyr-Kowalski zauważa, że w takiej sytuacji pracownicy naukowi sprowadzani są do roli nauczycieli stawiających oceny i podpisujących wydanie dyplomu, przestając być prawdziwymi mistrzami[153], co jest kolejnym widocznym efektem przemian, jakie zachodzą we współczesnej kulturze akademickiej.

2.2. Etos akademicki[154]

Uniwersytety powstałe w średniowiecznej Europie zyskały status uniwersalnej placówki szkolnictwa wyższego w skali globalnej. Na ich wzór tworzone były i są uniwersytety nowoczesne oraz wszelkiego rodzaju uczelnie specjalistyczne, zawodowe, które mimo modyfikacji wynikających zarówno ze specyfiki dziedzin w nich wykładanych, jak i zmian kulturowych, odwoływały się do tradycji uniwersytec-

[152] R. Nowakowska-Siuta, op. cit., s. 21–25.

[153] S. Kozyr-Kowalski, op. cit., s. 69.

[154] Zob.: A. Datko, *Misja wpisana w zawód. Etos i status współczesnych ludzi nauki w Polsce*, „Kultura i Edukacja" 2012, nr 2 (85).

kiej. W jej ramach centralne miejsce zajmował profesor – uczony posiadający autonomię działania, stanowiącą jeden z ważnych elementów akademickiego etosu[155].

Według Floriana Znanieckiego uczonymi nazywamy jednostki, których specjalnością i głównym zajęciem jest uprawianie wiedzy. Termin „uprawianie wiedzy" tłumaczyć można jako zdobywanie, kumulowanie, wykorzystywanie, tworzenie nowych danych oraz informacji teoretycznych i umiejętne stosowanie ich w praktyce życia codziennego, zdolność osiągania celów w danej dziedzinie za pomocą posiadanych kompetencji, biegłość w stosowaniu metod naukowych, rozumienie i tłumaczenie zasad funkcjonowania i zależności występujących w ramach pewnych dyscyplin, a także pomiędzy nimi. Ich działalność możliwa jest dzięki istnieniu kręgów społecznych wartościujących pozytywnie wiedzę jako taką, wiedzę „w ogóle" oraz wiedzę systematyczną – porządkującą, analityczną i syntetyczną[156]. Uczeni wdrażają też nowych adeptów do życia zgodnego z etosem nauki, co „implikuje uznanie kręgów kompetencji merytorycznej za właściwe kręgi wychowawcze"[157].

Kluczowym pojęciem jest tutaj „etos". Pochodzący z greki wyraz, zależnie od pisowni, oznacza albo obyczaj, zwyczaj lub przyzwyczajenie nabyte poprzez ćwiczenie (*έθος*), albo usposobienie, charakter, sposób zachowywania się lub bycia (*ήθος*)[158]. Na potoczną definicję terminu składają się oba rozumienia – etos to „wartości, obyczaje, normy, wzory postępowania składające się na styl życia i charakter danej grupy ludzi określające jej odrębność"[159]. Refleksja nauk społecznych ujmuje etos z dwóch przeciwstawnych perspektyw: statycznej, arystotelesowskiej, w której etos jest wyrazem trwałego, zakorzenionego i przekazywanego podczas międzypokoleniowej transmisji kultury sposobu życia, i dynamicznej, weberowskiej, gdzie etos może być przyczyną zmiany społecznej (czego sam M. Weber dowodzi w rozprawie *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*[160]). Traktuje się go jako medium idei, których rola jest niezwykle istotna w przebiegu działań społecznych, ale też jako „konkretną, identyfikowalną pierwotną całość, z której dopiero wtórnie wydzielić można różne wymiary."[161]

Najważniejsze socjologiczne ujęcia etosu pochodzą od Maksa Webera oraz Marii Ossowskiej. Dla Webera etos oznacza „szczególną mentalność, która jest skłonnością umysłu do stałego sposobu myślenia w pewien sposób typowy dla grupy sprzężony z systemem społecznym", a także uwarunkowanie determinu-

---

[155] R. Pachociński, op. cit., s. 6.

[156] F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 301, 307.

[157] J. Goćkowski, op. cit., s. 32.

[158] T. Szawiel, *Etos* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t.1, Z. Bokszański, A. Kojder (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 202.

[159] *Słownik wyrazów obcych PWN. Wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

[160] Zob.: M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Test, Lublin 1994.

[161] T. Szawiel, op. cit., s. 202–203.

jące postawę, a w dalszej konsekwencji działanie jednostki. Miał on sprzyjać przekonaniu ludzi o specyficznych zdolnościach intelektualnych, o ich społecznej odrębności i wyższości nad innymi[162]. Natomiast według M. Ossowskiej etos jest „stylem życia jakiejś społeczności, ogólną orientacją jakiejś kultury, przyjętą przez nią hierarchią wartości, bądź formułowaną *explicite,* bądź dającą się odczytać z ludzkich zachowań". Autorka wyraźnie podkreśla, że etos jest terminem stosowanym w odniesieniu do grup, a nie indywiduów[163]. Co ważne, ten zhierarchizowany zespół, często niepisanych wartości, tradycyjnie oceniany jest zawsze jako pozytywny, modelowy, stanowiący swego rodzaju wykładnię pożądanego zachowania się członków danej zbiorowości w jej obrębie. W podobnym tonie utrzymane jest używane przez Z. Baumana pojęcie *noblesse*, czyli normatywna, wartościująca nazwa idealnej, pożądanej formy ludzkości, odwołująca się do atrybutów, którym obecnie przysługuje całkowita swoboda co do tego, kto jest nimi obdarzany[164].

Etos to jednak przede wszystkim spełnianie tych wysoko cenionych norm i wartości w praktyce życia społecznego, „jedność świadomości i behawioru"[165]. Jedność poglądów i działania społecznego, będąca wyróżnikiem etosu, jest właściwością większej zbiorowości, przejawiającą się w zachowaniach jednostkowych. Tadeusz Szawiel przedstawia proces krystalizacji etosu przebiegający na kilku płaszczyznach. Z jednej strony w społeczeństwie pojawiają się „ogniska skupienia, wokół których narasta coś pod ważkimi względami jednorodnego" (treść etosu), z drugiej ze zbiorowości może, aczkolwiek nie musi, wytworzyć się grupa, której członkowie odczuwają więź nie tylko wzajemną, ale też z czymś ponadjednostkowym, owymi respektowanymi wartościami. Mamy wówczas do czynienia z grupą etosową, która w przeciwieństwie do etosowej zbiorowości ma świadomość przynależności i odrębności oraz realizacji zasad etosu[166].

Kolejnym wymiarem kształtowania etosu jest odróżnienie go od stylu życia (mimo że dla niektórych socjologów, np. M. Ossowskiej, terminy te są równoznaczne). Styl życia rozumieć można jako „zakres i formy codziennych zachowań jednostek lub grup, specyficznych dla ich usytuowania społecznego i dających możliwość manifestowania położenia społecznego"[167]. Zaś rozpatrywanie społeczeństwa z punktu widzenia odmiennych etosów pozwala uniknąć stratyfikowa-

---

[162] Poglądy M. Webera w ujęciu R. Bendiksa [w:] W.L. Sokołowski, *Ethos – próba analizy pojęcia*, „Kultura i Społeczeństwo" 1979, nr 1–2, s. 322–323.

[163] M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 7–8.

[164] Z. Bauman, *Prawodawcy…,* op. cit., s. 39.

[165] W.L. Sokołowski, op. cit., s. 329.

[166] T. Szawiel, *Struktura społeczna i postawy a grupy etosowe (o możliwościach ewolucji społecznej)*, „Studia Socjologiczne" 1982, nr 1–2 (84–85), s. 169, 174, 176.

[167] *Styl życia. Koncepcje i propozycje,* A. Siciński (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 15.

nia i wartościowania – nie ma hierarchii, nie istnieją ci „pod" lub „nad", są za to inni „obok". W przeciwieństwie do etosu styl życia nie musi być do końca uświadamiany i uzasadniany. Nie ma też najczęściej wartości autotelicznej, a tylko instrumentalną – będzie odnosił się do codziennych zachowań, a nie ideologii (co wcale nie oznacza, że nie będzie oceniany pozytywnie, tak jak i etos)[168].

Poszczególne typy uczonych powstały zdaniem F. Znanieckiego na kanwie doświadczeń scholarzy szkół sakralnych, ulegających z biegiem czasu postępującemu zeświecczeniu, lub myślicieli działających poza tymi szkołami, niejako w opozycji (tak czy inaczej odniesienie do nauczania prowadzonego przez duchowieństwo występowało w obu przypadkach – albo w postaci kontynuacji tradycji, albo jako zrywanie z nią). Wyróżnione przez niego rodzaje podejścia do pracy naukowej odzwierciedlają się w poszczególnych nazwach. Mówi się zatem o *odkrywcy prawdy*, dla którego najistotniejsze jest indywidualne odkrycie ponadindywidualnej prawdy, o *bojowniku prawdy*, którego zadaniem jest bezwarunkowe poszukiwanie absolutu ponad podziałami występującymi w obrębie opinii publicznej i przy zachowaniu bezstronności, i o *systematyku* organizującym całą wiedzę swojej epoki w danej dyscyplinie w spójny pod względem ontologicznym, epistemologicznym i wreszcie formalno-logicznym system prawd. W ramach usystematyzowanej wiedzy danej specjalności naukowej poruszają się *eklektyk* i *historyk wiedzy*, odtwarzający i interpretujący dawne teorie w celu uniknięcia błędów i powtórzeń, wyjaśniający ewolucję wiedzy, oraz *przyczynkarz,* który prowadzi badania empiryczne w oparciu o zasady dedukcji i wyciąga wnioski za pomocą redukcji racjonalnej, które to umiejętności, gdy zostaną potwierdzone, pozwalają mu aspirować do pozycji nauczyciela. *Nauczyciel*, obok *popularyzatora*, pobudzającego i zaspokajającego zainteresowanie wiedzą oraz zajmującego się uprawianiem nauki jako prestiżową aktywnością, należy do kategorii krzewicieli wiedzy. Nauczyciel działa i pracuje w instytucji oświatowej, bądź w szkole popularnej, przygotowując dzieci i młodzież przede wszystkim do uczestnictwa w życiu społecznym, bądź w szkole uczonych do kariery akademickiej. O ile F. Znaniecki odróżniał szkolnictwo na poziomie wyższym od powszechnego, o tyle dziś można zaryzykować tezę, że nawet uczelnie wyższe stają się szkołami popularnymi. Henry Giroux nazywa ten proces „skolalizacją", czyli przeniesieniem skolarskich praktyk z masowego szkolnictwa powszechnego do szkół wyższych, a zarazem zmarginalizowanie (*scolium*) roli dyplomów studiów wyższych na rynku pracy, a nawet w odczuciu społecznego prestiżu[169].

Współcześnie studentów, niegdyś początkujących naukowców, nie traktuje się jak ludzi świadomych swoich wyborów związanych z własną ścieżka edukacyjną, lecz jak wciąż nieukształtowane jednostki – podmioty procesu eduka-

[168] T. Szawiel, *Struktura*…, op. cit., s. 170–172.

[169] Za: Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007, s. 83.

cyjnego. Ostatnim funkcjonującym w typologii F. Znanieckiego rodzajem uczonego jest *eksplorator*, innowator, zarówno w dziedzinach technologicznych, jak i wśród badaczy kultury, którzy poszukują nowych dróg, działają w sposób nieoczekiwany i niekonwencjonalny. Eksploratorzy rzadko jednak mają odrębny status w ramach instytucji naukowych (brak oczywistej legitymizacji, gdyż wartość ich pracy określana jest *ex post*, na podstawie praktyk, które sprawdziły się i utrzymały w danej dyscyplinie), a co za tym idzie również problemy z finansowaniem działalności[170].

Zygmunt Bauman wyróżnia z kolei już tylko dwie role, jakie przyjmować mogą uczeni. Z jednej strony jest to rola *eksperta*, powstająca w warunkach, w których władza zmierza do kształtowania lub modyfikacji ludzkiego postępowania, z drugiej *pedagoga*, czyli specjalisty w wynoszeniu ludzi na poziom doskonałości wymaganej przez porządek społeczny i tzw. wspólne dobro[171].

Powyższe, ontologiczne kategorie F. Znanieckiego i Z. Baumana nadal są obecne w języku, jakim operuje się w odniesieniu do „ludzi nauki", którym potocznie przydaje się również miana myślicieli, intelektualistów, naukowców czy nadal jeszcze, choć już stosunkowo rzadko, uczonych. W myśl polskiego prawa funkcjonuje określenie „nauczyciele akademiccy", obejmujące pracowników naukowych, dydaktycznych, łączących obie te funkcje (najczęstsza sytuacja w polskim środowisku naukowym), dyplomowanych bibliotekarzy oraz pracowników dokumentacji i informacji naukowej[172]. Powszechnie owe terminy stosuje się zatem wobec osób związanych zawodowo z instytucjami naukowymi – uczelniami wyższymi, ośrodkami badawczymi, jednostkami popularyzującymi osiągnięcia naukowe. Ścisła definicja prawna jest siłą rzeczy bardzo neutralna w swym wydźwięku, czego nie można powiedzieć o pojęciach „uczonego" czy „intelektualisty", które konotują posiadanie ponadprzeciętnych zdolności umysłowych, erudycję, umiejętność analizy zjawisk nie tylko z zakresu własnej dziedziny, ale też szeroko pojętego życia społecznego. Nierzadko zakłada się również, że uczeni winni być autorytetami moralnymi i swoistymi duchowymi przewodnikami (Frank Furedi uważa, że „od zarania dziejów autorytety kulturalne rościły sobie prawo do reprezentowania prawdy"[173]), w czym widać genezę współczesnych ludzi uprawiających naukę z kategorii mędrców.

Pierwotna funkcja mędrców sprowadzała się do racjonalizowania i uzasadniania poznawczego zbiorowych dążeń swojej grupy. Były to zatem indywidua uznane powszechnie za posiadające pożądane cechy, by być akceptowanymi

---

[170] F. Znaniecki, op. cit., s. 371–443.

[171] Z. Bauman, *Prawodawcy…*, ss. 61 – 62.

[172] Ustawa z dnia 27.07.2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym. W znowelizowanej ustawie z dnia 18.03.2011 r. zapisy te nie uległy zmianie. Zob.: http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/13/23/13230/20110318 _ustawa_ szkolnictwo_wyzsze.pdf, [dostęp: 28.03.2014 r.].

[173] F. Furedi, *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa 2008, s. 11.

przewodnikami ogółu w myśleniu o problemach społecznych, tzn. dotyczących całości danej społeczności i dotykających każdego z jej członków. Z tego wyniesienia ponad ogół wynikały dla owych specyficznych jednostek zobowiązania względem kręgu, który przyznał im taki, a nie inny status. Wiedza gromadzona czy kreowana przez mędrców winna służyć szerszemu ogółowi, dobru wspólnemu. Wiedza, a raczej możliwość jej stosowania, nie pozostaje jednakże neutralna i jest nierozerwalnie związana z władzą – rządzący wspierają się autorytetem uczonych w celu zachowania ładu społecznego i kulturowego zwłaszcza w sytuacji narastającego konfliktu. Wówczas to uczeni – bądź spod znaku innowacji, bądź konserwatyzmu – w zależności od tego, które podejście preferują przywódcy, mają za zadanie udowodnić w sposób naukowy, czyli obiektywny, weryfikowalny, rzetelny, że opcja rządzących jest słuszna w przeciwieństwie do prezentowanej przez ich antagonistów[174]. W tym miejscu może rodzić się pytanie, dlaczego uczeni uprawomocniali dane punkty widzenia, choć takie działania powodowały uwikłanie polityczne odbierające tak bardzo cenioną w nauce bezstronność. Zygmunt Bauman tłumaczy takie postępowanie w następujący sposób:

> świat intelektualistów był politycznie podzielony. Wiązali oni swój los to z jedną, to z drugą klasą przeciwników zwartych w ostrym konflikcie o zasoby władzy, jakimi dysponuje państwo. Każdy wybór był jednak uzasadniany w kategoriach nadziei, że wybrana klasa będzie chciała i będzie zdolna stworzyć lub podtrzymywać istnienie społeczeństwa sprzyjającego zainteresowaniom intelektualnym społeczeństwa, które praktycznie przyzna swoistym dla intelektualistów dziedzinom (tj. kultura i edukacja) miejsce centralne, a ideom – dominującą rolę w odtwarzaniu życia wspólnotowego[175].

Koncentrowanie się na wiedzy w społeczeństwie prowadzi także do powstania wyspecjalizowanych, w pewnym stopniu ekskluzywnych środowisk reprodukujących status uczonych już w ramach zawężonych gremiów. Przywoływany przez Z. Baumana Ludwig Wittgenstein uznaje, że jeśli mówi, iż jego

> książka przeznaczona jest tylko dla wąskiego kręgu ludzi (o ile można to nazwać kręgiem), nie chce przez to powiedzieć, że ten krąg, jego zdaniem, stanowi elitę ludzkości, ale że są to ludzie, do których się zwraca (nie dlatego, że są oni lepsi lub gorsi od innych), lecz ponieważ stanowią oni jego *krąg kulturowy*, podobnie jak ludzie z jego ojczyzny, w przeciwieństwie do innych, którzy są mu obcy[176].

Wyraźnie zaznacza się tu możliwość i konieczność rozpatrywania uczonych jako odrębnej zbiorowości, co implikuje posiadanie przez nią specyficznych cech i własności, które czynią z niej grupę etosową.

---

[174] F. Znaniecki, op. cit., s. 352–353.
[175] Z. Bauman, op. cit., s. 191.
[176] Ibidem, s. 46–47.

Jan Szczepański przedstawia środowisko akademickie, prezentując syntetycznie zadania pracowników nauki. Są to: prowadzenie badań i praca naukowa, praca pedagogiczna, praca organizacyjna i administracyjna. Każdy z wyróżnionych rodzajów zadań wymaga różnych uzdolnień i rzadko zdarzają się uczeni predestynowani do wykonywania ich wszystkich na jednakowo wysokim poziomie. Najczęściej pracownicy sprawdzają się w jednym z nich lub reprezentują typy pośrednie, a dla sprawnego funkcjonowania szkół wyższych niezbędni są i badacze, i dydaktycy, i organizatorzy, i wreszcie uczelniani biurokraci. Jak konstatuje Szczepański, „sam rozwój społeczeństwa i cywilizacji technicznej stwarza zapotrzebowanie na coraz bardziej zróżnicowane typy pracowników nauki”[177]. Wdrażanie do pracy akademickiej oznacza przygotowanie do pełnienia rozmaitych ról, które w zależności od jednostkowych preferencji będą pełnione przez adeptów z większymi lub mniejszymi sukcesami, co przekłada się również na indywidualną realizację etosu. Do lat 50. XX w. w edukacji akademickiej obowiązywała zależność „mistrz – uczeń”. Stanisław Salmonowicz pisze, jak ważnym w kontekście polskim w latach 1956–1980 było, aby ta relacja nie była tylko i wyłącznie formalną, w szczególności w naukach posiadających bezpośrednie implikacje ideologiczne, czyli w humanistyce i naukach społecznych. Dzięki realnemu zaangażowaniu kadry naukowej – profesorów z jednej, asystentów i adiunktów z drugiej strony – w prace badawcze, dążenie do prawdy i uczciwość naukową, nierzadko oznaczającą sprzeciw wobec panującego reżimu, udawało się przezwyciężyć „obciążenia epoki”. I chociaż starania o kodyfikację etyki uczonych pozostawały bezowocne, ponieważ uznawano je za działania, których celem było reprodukowanie elit i hierarchii, co stało w sprzeczności z wykładnią władzy ludowej, to etos akademicki wciąż był na tyle silny, że jego założenia przetrwały[178] W czasie transformacji ustrojowej i później, wraz z rozwojem szkolnictwa wyższego i gwałtownym wzrostem liczby studentów, pierwotne relacje ulegały stopniowemu zacieraniu[179]. Jak konstatuje Beata Cyboran studenci spodziewają się „nauczania”, a i od nich samych oczekuje się uczenia się, a nie studiowania[180]. Uniwersytet przestaje być „zrzeszeniem osób dojrzałych i [już] nie dąży do wychowywania swych członków”, których socjalizacja do życia w społeczeństwie zakończyła się na wcześniejszych etapach edukacyjnych[181]. Pojawia się też problem sygnalizowanego przez S. Salmonowicza odejścia od uniwersyteckiego *de-*

[177] J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, PWN, Warszawa 1963, s. 242, 245–246.

[178] S. Salmonowicz, op. cit., s. 55–56.

[179] B. Cyboran, *Nauczyciele akademiccy a popularyzacja wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 82.

[180] F. Furedi, op. cit., s. 122.

[181] F. Znaniecki, op. cit., s. 433–436.

corum, charakterystycznych dla świata akademickiego form życia i bycia, i tego, jak uniwersytet sprosta wielu nowym wyzwaniom doby kultury masowej[182].

Na ile współczesny etos akademicki zachowuje nadal pewne idealistyczne wyobrażenia powstałe w dużej mierze przed okresem dynamicznego rozwoju szkolnictwa wyższego, a na ile dostosowuje się on do współczesnych realiów? Historycznie grupa etosowa uczonych opierała się na związkach lojalności, przynależności do klubów, bogatej korespondencji, wzajemnych wizyt i recenzowaniu prac, a nawet własnym systemie sądowniczym. Była ona również utożsamiana z elitą, czyli grupą „wyróżniającą się oświeconym trybem życia, postrzeganą jako sytuująca się zdecydowanie wyżej niż klasy pracujące"[183]. Aczkolwiek elita nie jest synonimem grupy etosowej, to jednak trudno uniknąć wartościowania przy omawianiu zbiorowości odznaczających się etosem – część takich grup stanowi elitę, nawet jeśli samego etosu nie bierze się pod uwagę, natomiast on to poczucie wspólnotowości i elitarności w znacznym stopniu wzmacnia. Robert K. Merton podkreśla, że „etos nauki może być niespójny z etosem panującym w szerszym społeczeństwie" i jednocześnie piętnuje „niedopuszczanie przez uczonych do swoich szeregów osób o niższym statusie, bez względu na ich talenty czy osiągnięcia"[184].

Barbara Dobrowolska, powołując się na ingardenowskie ontyczne fundamenty trwałych wartości, wyróżnia trzy główne zasady etyczne, jakimi winni kierować się nauczyciele akademiccy w swej pracy. Tymi podstawami są: prawda naukowa, służba innym i dbałość o ukształtowanie drugiego człowieka, a zatem wartości wychowawcze. Do tego dochodzą – odwaga w obronie wspomnianej prawdy naukowej, uznawanych wartości i postaw, rzetelność i uczciwość w badaniach oraz codziennych zachowaniach, a także otwartość i życzliwość wobec studentów. Jak pisze B. Dobrowolska, „zakłamanie i fałsz, wcale nie takie rzadkie w środowisku naukowym nie służą wzmacnianiu, a tym bardziej budowaniu naukowego etosu"[185]. Przytaczane przez autorkę ideały brzmią dostojnie, jednakże przełożenie ich na język praktyczny napotyka pewne trudności, zwłaszcza gdy zastanowić się nad wymogiem „służby". Termin ten w języku polskim oznacza, w kontekście opisywanego problemu, wykonywaną z poświęceniem pracę na rzecz jakiejś wspólnoty, działanie dla idei lub obowiązki pełnione w określonych godzinach pracy w niektórych instytucjach[186]. W świadomości zbiorowej służba kojarzona jest z wykonywaniem społecznie użytecznej pracy niezależnie od warunków zewnętrznych, w tym również wynagrodzenia. Dlatego sprzeciw bu-

---

[182] S. Salmonowicz, op. cit. Por.: Z. Melosik, op. cit., s. 104.

[183] Z. Bauman, op. cit., s. 31, 144.

[184] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 585.

[185] B. Dobrowolska, *Bariery rozwoju naukowego. Rozwój młodej kadry naukowej a uwarunkowania osobowościowe i społeczne* [w:] *W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry naukowej*, M. Kafar, M. Kulesza (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

[186] *Popularny słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

dzi chociażby wieloetatowość, której przyczyny poszukuje się w upadku etosu pracowników naukowych, porzucających szczytne idee na rzecz zarobku. Wynika z tego także, że stanowiska związane z działaniami na rzecz dobra szerszego ogółu i osoby je zajmujące postrzegane są jako funkcjonujące trochę na innych zasadach niż reszta społeczeństwa. Misyjność danego zawodu usprawiedliwia jego niskie wynagradzanie, mimo ogromnej odpowiedzialności, długoletniej nauki i ciągłego dokształcania, a także konieczności rezygnacji z wielu aspektów dotyczących chociażby życia rodzinnego[187].

Bardziej szczegółowe badania dotyczące etosu przytacza Wiktor Sawczuk[188]. Za elementy etosu respondenci uznali: zestaw norm, wartości, ideologii i kultury charakterystycznej dla danej grupy, osobowe wzorce postępowania – autorytety, dbałość o dobre obyczaje, wysoki poziom etyczny, morale i duchowość nauczycieli, a także styl życia danej grupy. Wśród atrybutów zewnętrznych grupy ludzi nauki oni sami wymieniają np. znajomość języków obcych, umiejętność posługiwania się Internetem czy dobrą sytuację materialną (jednak, co podkreślają, dzięki możliwości zarobkowania w różnych miejscach, nie tylko na macierzystej uczelni), która pozwala sytuować pracowników sektora szkolnictwa wyższego w klasie średniej[189]. Trudno jednak mówić o zachowaniach, które odróżniałyby w znaczący sposób przedstawicieli tego chyba najbardziej inteligenckiego zawodu spośród innych o tej samej proweniencji. Te można by odnaleźć w sposobach spędzania wolnego czasu, które tradycyjnie, i w dużej mierze pewnie stereotypowo, wiązane były z uczestnictwem w życiu kulturalnym, tj. wizyty w kinach, teatrach, galeriach, jak i czytanie pozycji książkowych niezwiązanych z profesją, dla tzw. przyjemności. Oczywiście te zajęcia również pojawiają się w deklaracjach respondentów, natomiast z analiz W. Sawczuka wynika, że główną aktywnością w czasie wolnym od pracy jest przebywanie z rodziną (czego brakuje na co dzień, ze względu na duże obciążenia zwłaszcza pracą dydaktyczną, która trwa nawet w weekendy, gdyż gros kierunków studiów prowadzonych jest przecież także w trybie zaocznym), aktywność sportowa i towarzyska[190], co w dużej mierze pokrywa się z rezultatami badań ogólnopolskich[191]. Ten brak zewnętrznej reprezentacji etosowości grupowej w życiu prywatnym i widoczny rozdział roli

[187] W podobnej sytuacji znajdują się lekarze, pielęgniarki, nauczyciele i pedagodzy w systemie szkolnictwa podstawowego i średniego.

[188] W. Sawczuk, *Etos pedagogów / nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009. Autor opiera się na badaniach, w których respondentami była grupa 100 adiunktów i asystentów kilku polskich uniwersytetów (zob.: ibidem, s. 57–61).

[189] „Klasa średnia" jest mało precyzyjnym pojęciem w odniesieniu do stratyfikacji społecznej w Polsce. Jej wyróżnianie opiera się głównie na kryteriach dochodowych, mniejsze znaczenie mają czynniki pozaekonomiczne, co uwidacznia się w przytoczonym ujęciu.

[190] W. Sawczuk, op. cit., s. 77–78, 124, 249–250.

[191] Nie pojawia się jednak wśród zajęć nauczycieli akademickich oglądanie telewizji, które zostało wskazane przez 52% respondentów jako najczęstszy sposób spędzania wolnego czasu.

zawodowej od innych potęgowany jest przez zaobserwowaną przez B. Cyboran swoistą niechęć do popularyzacji nauki. Mimo że poczucie odpowiedzialności za kulturę pozauniwersytecką i kręgi naukowe należy do składowych idei uczonego, to zdaniem dzisiejszych ludzi nauki działalność społeczna, często związana bardzo mocno z polityczną, odciąga naukowców od pracy badawczej lub dydaktycznej, co jest istotą ich profesji. Poza tym osoby zaangażowane w aktywność pozauczelnianą, choć spotykają się ze społecznym uznaniem, we własnym środowisku mogą doświadczać nieprzychylnych reakcji właśnie ze względu na prestiż w szerszym gronie odbiorców (który nie musi być poparty indywidualnymi osiągnięciami na polu naukowym)[192]. Występuje więc swego rodzaju rozdźwięk – z jednej strony naukowcy chcą pewnego uregulowania swojej pracy, ograniczają się do działań w obrębie świata nauki, własnego kręgu, z drugiej zaś zdają sobie sprawę, że wciąż oczekuje się od nich jakby wyjścia w stronę ogółu społeczeństwa, wypełniania misji, dodatkowej pracy na rzecz dobra wspólnego, a przecież zdaniem reprezentantów wielu zawodów inteligenckich, to ich praca zawodowa sama w sobie jest misją[193].

Część nauczycieli akademickich widzi potrzebę skonkretyzowania i skodyfikowania pewnych zasad etycznych ze względu na coraz większy chaos normatywny, jaki towarzyszy nam w ponowoczesnych realiach[194]. Konieczność radzenia sobie z wieloma bodźcami docierającymi z przesyconej informacjami i dynamicznymi zjawiskami kultury współczesnej może powodować zagubienie, załamanie pewnej wewnątrzsterowności wzmacnianej zinternalizowanymi i reprodukowanymi zasadami etosu grupy, do której się przynależy. Główne wyzwania stojące przed nauczycielami akademickimi w XXI w. to zdaniem Mariana Niezgody przede wszystkim przekształcenie w społeczeństwo wiedzy, której stopień posiadania wyznacza szanse życiowe i pozycję społeczną, i w społeczeństwo medialne, w którym źródła wiedzy są zdywersyfikowane, a odbiór kultury jest zapośredniczony przez różnego rodzaju przekaźniki[195].

2.3. Wymiary globalizacji w procesie kształcenia

Od lat 90. XX w. można obserwować dynamiczne przemiany funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Wielu autorów, podejmując problematykę przekształ-

---

Zob.: *Czas wolny Polaków*, raport z badań CBOS, BS/133/2010, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_133_10.PDF, [dostęp: 17.10.2015 r.].

[192] B. Cyboran, op. cit., s. 178.

[193] H. Palska, *Między etosem inteligenckim a etosem klasy średniej? Styl życia a system wartości polskiej warstwy wykształconej w okresie transformacji systemowej* [w:] *Inteligencja…*, op. cit., s 331.

[194] W. Sawczuk, op. cit., s. 270.

[195] Za: I. Malorny, *Wizerunek współczesnego nauczyciela – implikacje praktyczne jakości kształcenia w zawodzie* [w:] *W obliczu…*, op. cit., s. 128–129.

ceń uczelni akademickich[196] i procesu kształcenia, zastanawia się nad wpływem na nie rozwoju technologii i ich komercyjnych zastosowań, zmiennością zasad organizacji pracy, wymuszającą zmianę metod nauczania oraz nowe sposoby komunikowania. Obowiązującym współcześnie paradygmatem jest rynkowy model kształcenia, w którym obowiązuje zasada kalkulacyjności ekonomicznej i społecznej. Ważnym kierunkiem było uzawodowienie programów nauczania, w myśl przekonania, że tylko specjalistyczne, związane z realnymi potrzebami rynku pracy wykształcenie sprawi, że absolwenci studiów wyższych sprostają wymaganiom stawianym im jako potencjalnym pracownikom wielu gałęzi przemysłu i usług. Oczekiwania wobec instytucji kształcenia wyższego, że zaspokojone zostanie zapotrzebowanie na wysokiej klasy specjalistów potrafiących się odnaleźć w rzeczywistości techniczno-informacyjnej oraz lokalnym i międzynarodowym środowisku korporacyjnym, wysuwają nie tylko gracze rynkowi, ale też rządy, które w dużej mierze finansują działalność szkół z pieniędzy publicznych[197].

Bardzo wyraźne jest zatem uwikłanie edukacji i szkolnictwa wyższego w funkcjonowanie gospodarki neoliberalnej, co oznacza przygotowywanie absolwentów do wymagań określonych sektorów gospodarki, tak aby ich nauka i zdobyte kwalifikacje były opłacalne z punktu widzenia systemu ekonomicznego. Eugenia Potulicka zwraca uwagę, że traktowanie edukacji, na każdym szczeblu, jako „ramienia polityki ekonomicznej" jest wynikiem transformacji relacji między instytucjami oświatowymi a prywatnymi korporacjami, co doprowadziło do odrzucenia założenia o autotelicznej wartości wykształcenia i stworzyło możliwość ograniczenia szkolnictwa do koniecznych podstaw i orientacji typowo zawodowej[198]. Rynkową konkurencję wzmacniają procesy globalizacji i integracji europejskiej, w których Marcin Niezgoda upatruje zagrożeń dla tradycyjnych i narodowych systemów wartości, zwracając uwagę, że właśnie rynek i państwo mają największe zdolności tworzenia obowiązujących w danym czasie wartości[199], co Z. Bauman określa mianem „technik przymusu, manipulacji i panoptycznej kontroli"[200]. Wprowadzanie zmian, nowości, „ulepszeń", ów przymus progresywizmu, często pozornego, bez refleksji nad możliwymi konsekwencja-

[196] W literaturze przedmiotu analizom poddaje się często zagadnienie przemian samego uniwersytetu. Refleksję można jednak rozszerzyć na inne typy placówek akademickich ze względu na to, że w znakomitej większości podlegają one tym samym uwarunkowaniom zewnętrznym i borykają z tożsamymi problemami wynikającymi z funkcjonowania w świecie globalnych zależności.

[197] R. Nowakowska-Siuta, op. cit., s. 19, 23, 26. Por.: R. Pachociński, op. cit., s. 14, 27, 41–42; M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010, s. 43–44.

[198] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010, s. 94.

[199] Za: I. Malorny, op. cit., s. 129.

[200] Z. Bauman, op. cit., s. 161.

mi, jest niejako imperatywem kategorycznym ponowoczesności, która nie toleruje stagnacji[201].

Przekształcenia i ewolucje uniwersytetu pod wpływem zmian o charakterze globalnym i integracyjnym, zwłaszcza w wymiarze europejskim, analizuje M. Kwiek. Powołując się na wieloletnie badania porównawcze w obszarze szkolnictwa wyższego, autor podkreśla konieczność wieloaspektowego, interdyscyplinarnego spojrzenia na nowoczesną uczelnię, która uwikłana jest w uwarunkowania kapitalistycznego rynku. Marek Kwiek zauważa, że

> tradycyjnie wykształcenie było dobrem publicznym (a nie prywatnym) i zbiorowym (a nie jednostkowym). Ekspansja systemów edukacyjnych oraz przejście do gospodarki opartej na wiedzy, w której pozycja społeczna i ekonomiczna obywatela w dużej mierze zależy od jego wykształcenia, stopniowo zmieniają optykę, w której ujmuje się szkolnictwo wyższe (i jego finansowanie)[202].

Redefinicja wyższego wykształcenia, idąca w stronę uznania go za dobro prywatne, powoduje zakwestionowanie zasadności subsydiowania szkolnictwa wyższego ze środków publicznych. Przyczynia się do tego także prywatyzacja edukacji akademickiej, ze względu na zwiększający się udział przychodów ze źródeł niepublicznych, pochodzących albo od studentów partycypujących w opłatach za pobieraną naukę, albo od partnerów z otoczenia środowiska akademickiego, przeznaczających fundusze na badania naukowe. Skutkiem zmian w mechanizmach finansowania nauki i szkolnictwa wyższego są przekształcenia „kultury organizacyjnej, celów i podstawowej misji uniwersytetu"[203]. Tendencja prywatyzacyjna przejawia się w myśleniu decydentów politycznych, przekonanych, że „instytucje szkolnictwa wyższego dysponują innymi poważnymi źródłami finansowania, po które mogą sięgać w sytuacji radzenia sobie z deficytem budżetowym"[204]. Kwestionowanie utrzymywania uniwersytetów z budżetów państwowych (publicznych) jest również wynikiem braku gwarancji, że bezpłatne szkolnictwo wyższe zapewnia równy dostęp do edukacji przedstawicielom wszystkich warstw społecznych i zaspokaja potrzeby wszystkich członków społeczeństwa w sferze edukacyjnej. Ów trend związany jest z nastawieniem prorynkowym, w którym uczelnia powinna funkcjonować jako atrakcyjne dla interesariuszy przedsiębiorstwo.[205] Kwiek konstatuje, że:

---

[201] Ibidem, s. 214.

[202] M. Kwiek, op. cit., s. 60.

[203] Ibidem, s. 92–97.

[204] Ibidem.

[205] Ibidem, s. 101. Autor zauważa na marginesie, że „Polska, to jeden z niewielu krajów transformacji ustrojowej, w którym udało się w ostatnich dwudziestu latach zmniejszyć nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego", s. 76. Por.: J. Habermas, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999. Habermas uważał jednak, że szkoły wyż-

> globalizacja niesie ze sobą bezpośrednią konkurencję między biznesowymi i niebiznesowymi modelami funkcjonowania organizacji, a w przypadku publicznych instytucji edukacyjnych można się spodziewać rosnącej rywalizacji między bardziej tradycyjnymi, kolegialnymi typami zarządzania uniwersytetami i jego nowymi, bardziej biznesowymi typami – znanymi jak dotąd w Europie jedynie z instytucji najbardziej przedsiębiorczych oraz instytucji prywatnych[206].

Konieczność pokierowania rozwojem uczelni w duchu odpowiedzi na potrzeby interesariuszy postuluje Ireneusz Białecki. Zaznacza, jak ważnym z punktu widzenia wymagań współczesności jest spełnianie przez szkoły wyższe dobrze określonych i wyartykułowanych oczekiwań partnerów – studentów i absolwentów oraz pracodawców. Białecki uważa, że „pracownicy uczelni w coraz większym stopniu staną się producentami kompetencji, w mniejszym stopniu wiedzy"[207], czego skutkiem będzie zanik akademickiego stylu kształcenia, a także jedności nauczania i badań. Dla autora nie jest to jednak sytuacja negatywna, tylko konsekwencja „masowego, sprofesjonalizowanego, zrutynizowanego i zestandaryzowanego kształcenia, w którym autentyczny dialog ze studentami pojawia się coraz rzadziej"[208].

Studenci stają się konsumentami produktów i usług edukacyjnych, a te ulegają ciągłej dezaktualizacji, co wymusza nieustanne poszukiwanie nowości. Jedną z najbardziej znamiennych cech systemu kształcenia akademickiego wydaje się być jego komercjalizacja. Kształcenie staje się programem na życie, jednak nie w rozumieniu indywidualnego wyboru, którego przyczyną jest chęć posiadania coraz to nowej wiedzy, lecz jako odpowiedź na potrzeby generowane przez rynek. Zbyszko Melosik porównuje relacje między nauczycielem akademickim, studentem i programem nauczania do relacji między producentem, konsumentem i towarem – „działania i ludzie są rekonstruowani w kategoriach restryktywnej logiki zysku".[209]. Jean Baudrillard nazywa to zjawisko mianem nieograniczonego, względnie przypadkowego systemu „kulturowego odżywiania", nie istnieje bowiem limit „produkcji sensów i odnoszenia się do innych członków społeczeństwa poprzez *wartości* oraz pragnienia uzyskania urzeczowionego prestiżu społecznego"[210]. Rozwój indywidualnego umysłu nie równa się zdobywaniu wiedzy i wznoszeniu się na wyższy poziom pożądanych jakości życia. Rozpada się zatem system wiedzy ogólnej na rzecz wąsko pojętych specjalizacji, kultura, choć znalazła się w sferze integracji społecznej, to stała się na tyle „hybrydyczna, różno-

---

sze powinny przekazywać studentom i kompetencje zawodowe, i kulturowe oraz formować w nich świadomość polityczną i postawy obywatelskie.

[206] M. Kwiek, op. cit., s. 91.

[207] I. Białecki, *Między autonomią a reformą* [w:] *Idea…*, op. cit., s. 106.

[208] Ibidem, s. 109–110.

[209] Z. Melosik, op. cit., s. 87.

[210] J. Baudrillard, *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Wydawnictwo „Sic!", Warszawa 2006, s. 69. Por.: M. Kwiek, op. cit., s. 61–62.

rodna i rozmazana" oraz pozbawiona autorytatywnych podstaw (płynność), że trudno mówić o jej faktycznej roli na rzecz tworzenia ogólnospołecznych wzorców i wartości[211]. Podobnie ma się rzecz w kwestii szkół wyższych – kolejnych supermarketów, w których dokonuje się zakupu dawek wiedzy i formalnego wykształcenia, posiadającego wartość rynkową, która może stać się dla studenta „kredencjałem".[212] Nowoczesność i społeczeństwo konsumpcyjne nie potrzebują intelektualistów jako prawodawców, gdyż to nie wiedza i zdolność refleksyjnego myślenia wyznaczają ich trendy rozwojowe, ale szybkość reakcji, redukcja wiedzy do praktycznych kwalifikacji zawodowych, niewymagające wysiłku umysłowego działania edukacyjne, w których brakuje miejsca na transmisję dziedzictwa kulturowego, a które staje się wręcz zbędne. Edukacja nie polega bowiem na jego przekazywaniu i (od)tworzeniu, lecz realizacji zachcianek konsumenckich mas, „zadowolonych z własnej przeciętności (J. Ortega y Gasset) i poszukujących korzystnych oraz łatwo dostępnych jako towar wyróżników statusowych, w tym oficjalnego statusu «uczącego się»"[213].

Według M. Kwieka, komplikujące się w coraz większym stopniu społeczne, ekonomiczne, kulturowe i prawne otoczenie uczelni europejskich, wymuszające na nich funkcjonowanie w stanie permanentnej adaptacji oraz w obliczu ciągłych reform, ma duży wpływ na kadrę akademicką, stanowiącą rdzeń każdej instytucji, na której wsparciu dla transformacji systemów i wszelkich zabiegów adaptacyjnych bardzo zależy inicjatorom przekształceń i decydentom politycznym[214].

Jak na tle takich konstatacji prezentuje się rola akademików? Zdaniem Z. Baumana można mówić o kryzysie cywilizacji europejskiej, gdyż mimo przygotowań poszczególnych jednostek do pełnienia roli intelektualistów – przewodników kategoria ta staje się zbyteczna, jako że następuje wywłaszczenie z obszaru tradycyjnie jej przynależnego, czyli tzw. kultury wysokiej (jeśli w ogóle można dziś posługiwać się takim pojęciem). Dziś potrzebni są już tylko tłumacze posiadający umiejętność przekładania odmiennych kodów kulturowych[215] i kreowania z nich jednego, homogenicznego, zrozumiałego w zglobalizowanym świecie kierowanym wymaganiami konsumpcjonizmu. Nauka i intelektualiści oderwani zostali od swojej istoty – wolności, niezależności i otwartości. W tym kontekście aktualnymi wydają się być odnoszące się do realiów okresu stalinowskiego sło-

---

[211] H.B. Sagen, *Przystosowanie szkolnictwa wyższego do otoczenia. Kilka uwag o wzorze amerykańskim*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 1994, nr 3.

[212] Ibid. Por.: Z. Melosik, op. cit., s. 86–87, 106.

[213] Zob.: L. Witkowski, *Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji* simulacrum *konsumpcji (dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem)* [w:] *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, M. Jaworska-Witkowska (red.), „Pedagogium" Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2008, s. 230–231.

[214] M. Kwiek, op. cit., s. 72–73.

[215] Z. Bauman, *Prawodawcy…*, op. cit., s. 158, 161, 186, 201–202, 207, 213, 215–217.

wa Davida Joravsky'ego, że wolność intelektualna uzależniła się od „pogardliwej obojętności współczesnych polityków na świat intelektu".[216] Marcin Król uważa zaś, iż:

> przyszły czasy, w których hierarchia wartości i autorytety nie mogą już istnieć, a w każdym razie nie mogą mieć powszechnej siły perswazyjnej [...]. Być może czasy, które coraz częściej bywają nazywane „postdemokratycznymi", będą właśnie czasami nie tyle bez autorytetów, ale z autorytecikami – grupowymi, lokalnymi, pokoleniowymi, warstwowymi, etc.[217].

Co więcej, w obliczu zmieniających się zasad finansowania działalności naukowej parająca się tym zajęciem grupa ludzi zmuszona jest konkurować o często niewystarczające dla wszystkich środki, których redystrybucja zaczyna zależeć w dużej mierze od możliwości realizacji potrzeb podmiotów pozostających w relacji z instytucjami akademickimi. Poza tym europejskie systemy edukacyjne „oferują stosunkowo niskie wynagrodzenia za wykonywaną pracę i niepewność zatrudnienia w profesji akademickiej", co prowadzi do „stopniowej proletaryzacji i erozji jej relatywnych korzyści klasowych i związanych ze statusem społecznym" (Alberto Amaral)[218]. Dodatkowo powoduje trudności w utrzymaniu jednej z tradycyjnych ról szkolnictwa wyższego, mianowicie kształcenia kolejnych przedstawicieli kadr naukowych (najzdolniejszych studentów i doktorantów), dla których opcja uprawiania nauki w ramach kariery zawodowej przestaje być atrakcyjna[219].

> [...] Coraz bardziej rośnie przepaść między *professionals* zatrudnionymi w sektorze prywatnym a *academics* zatrudnionymi na europejskich uczelniach: najlepiej radzące sobie segmenty klasy średniej (*creative class* Richarda Floridy czy symboliczni analitycy Roberta Reicha) mają coraz mniej wspólnego z naukowcami z sektora publicznego, co już dzisiaj w wielu dziedzinach nauki staje się olbrzymim problemem zastępowalności pokoleń[220].

Konkurencyjność, jako jedna z cech globalnego rynku wyznaczającego tendencje i kierunki funkcjonowania oraz rozwoju poszczególnych sfer życia społecznego nowoczesnych społeczeństw, obecna jest w świecie akademickim nie tylko pośród kadry i nie dotyczy wyłącznie projektów badawczych. Dotyczy ona także wymiaru kształcenia, o czym M. Kwiek pisze następująco:

> gospodarka, a wraz z nią rynek pracy absolwentów uczelni, w coraz większej mierze opiera się na konkurencji i w związku z tym instytucje akademickie najprawdopodobniej będą

[216] Ibidem, s. 204–205.
[217] M. Król, op. cit., s. 118.
[218] M. Kwiek, op. cit., s. 90–91, 122.
[219] Ibidem, s. 126–128.
[220] Ibidem, s. 107.

musiały coraz mocniej koncentrować się na swoich przewagach konkurencyjnych oraz przewagach konkurencyjnych swoich absolwentów jako na istotnym elemencie swojej misji[221].

Konkurencyjność dyplomów na rynku pracy staje się istotnym elementem różnicującym i decydującym o miejscu danej uczelni w rankingach krajowych oraz pozytywnej ocenie opinii publicznej. Dzięki wysokiej pozycji w tego typu zestawieniach, szkoła wyższa staje się atrakcyjna dla potencjalnych grup interesu. Widocznym jest zatem rosnący nacisk na kształcenie, i to o określonym profilu, kosztem prowadzenia badań naukowych. Jednakże równolegle te same uniwersytety funkcjonują w rankingach o zasięgu europejskim czy globalnym, opartych głównie na wynikach badań i działalności *stricte* naukowej. Rozdźwięk między organizacją uniwersytetów, która wciąż pozostaje na poziomie krajowym, a wyzwaniami, które „wykraczają poza granice narodowe", stając się globalnymi, jest bardzo wyraźny i w kolejnych latach będzie się pogłębiał[222].

Paradoksem nazywa zaś M. Kwiek sytuację sektora prywatnego w Europie, który będąc uzależnionym od czesnego, skupia się wyłącznie na przygotowywaniu studentów bez zaangażowania w działalność naukową. W dziedzinie szkolnictwa wyższego „sektor prywatny okazuje się nieporównywalnie mniej przedsiębiorczy niż publiczny", co jest rzadkością w innych sferach gospodarki[223]. Prywatne placówki kształcenia akademickiego pozostają zatem w znakomitej większości szkołami zawodowymi, realizującymi wprawdzie założenie o konieczności ciągłego dostosowywania programów nauczania do wymagań stawianych przez otoczenie społeczno-gospodarcze, ale niekontynuującymi tradycji uniwersyteckich, będących wydawać by się mogło podstawą ich istnienia. Koncentracja na jednym z zadań stawia je w jednak w lepszej sytuacji niż publiczne, które choć są bardziej przedsiębiorcze i lepiej radzą sobie z pozyskiwaniem środków, to ze względu na coraz większe niedofinansowanie nauki i szkolnictwa wyższego oraz podporządkowanie mechanizmom rynkowym zmuszone są sięgać do „nowych, niewykorzystywanych dotąd szerzej źródeł przychodów"[224].

---

[221] Ibidem, s. 121. Autor podkreśla także w dalszym fragmencie, że koncentracja byłaby tym silniejsza, „gdyby powszechniej przyjęła się w Europie niechętnie dotychczas traktowana idea *cost -sharing*, czyli współodpłatności za studia: w dużej mierze wysoka pozycja absolwentów na rynku pracy mogłaby determinować wysokie miejsce uczelni w powszechnej świadomości".

[222] Ibidem, s. 121, 131. Ranking ogólnoświatowy (ARWU, tzw. lista szanghajska) – Academic Ranking of World Universities tworzony przez Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University (CWCU). Układa się go w oparciu o liczbę nagrodzonych Nagrodą Nobla i Medalem Fieldsa (nagroda za osiągnięcia w dziedzinie matematyki), wysoką liczbę: cytowanych rezultatów badań, artykułów publikowanych w „Nature" i „Science", prac zamieszczonych w najważniejszych indeksach cytowań oraz indywidualne wyniki w nauce osób związanych z daną instytucją. Zob.: http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2013.html [dostęp 15.04.2014 r.].

[223] M. Kwiek, op. cit., s. 76.

[224] Ibidem, s. 88–89.

> Należą do nich różne formy przedsiębiorczości akademickiej związanej pośrednio lub bezpośrednio z badaniami naukowymi (ekspertyzy, kontrakty zawierane z przemysłem, ale również krótkie programy nauczania oparte na wynikach aplikacyjnych badań naukowych) oraz różne formy i poziomy współodpłatności za studia w zależności od tradycji akademickich, w których osadzone są poszczególne systemy edukacyjne (oraz od relatywnej skali ich niedofinansowania)[225].

Sprzeczność wymagań i konieczność wypełniania wielu niezgodnych w swej istocie ról, o których mówi się w kontekście uczelni wyższych, dotyczy w rzeczywistości pracowników naukowych i dydaktycznych realizujących zadania instytucjonalne. Odrywanie się badań od kształcenia, zacieśniające się związki ze światem biznesu, zmieniające się wymagania rynku pracy i oczekiwania zawodowe studentów, a zatem procesy zachodzące w sferze akademickiej w dobie późnej nowoczesności, stoją w opozycji do wartości profesji akademickiej rozpowszechnionych w Europie[226]. Te fundamentalne wartości – związane ściśle z odpowiedzialnością społeczną uniwersytetów i nauki – podlegają obecnie renegocjacji w masowych systemach szkolnictwa wyższego i trudno przewidzieć, w jaki sposób faktycznie zostaną przeformułowane. Muszą jednak funkcjonować w „nowym kontekście moralnym", w którym „wyższość tego, co publiczne, nad tym, co prywatne" przestaje być oczywistością. Jednak jak twierdzi M. Kwiek:

> profesja akademicka – która w dużej mierze w Polsce i w Europie jest całkowicie nieświadoma szerszych procesów transformujących ich systemy edukacyjne i ich instytucje – może uznać te zmiany za niezwykle trudne do zaakceptowania[227].

Jednakże według Roberta Johnstona kryzys współczesnego uniwersytetu związany z detradycjonalizacją podstawowych wymiarów i struktur jego funkcjonowania dowodzi, że utrzymanie tradycyjnych dla uniwersytetu wartości jest niemożliwe.

> Ów proces objawia się m.in. w zacieraniu granic pomiędzy instytucjami edukacji wyższej a uniwersytetem (poziom strukturalny), kwestionowaniem wartości i celów tkwiących u podstaw uniwersytetu (poziom teoretyczny/ideologiczny), natomiast kształcenie uniwersyteckie oceniane jest jako niewystarczające w szybko przemieszczającym się globalnym społeczeństwie i niestabilnym rynku pracy[228].

Osobną kwestią wpływającą na komplikowanie się uwarunkowań funkcjonowania szkół wyższych w ich aspekcie badawczym jest presja wywierana przez

---

[225] Ibidem. Por.: Z. Melosik, op. cit., s. 87.

[226] Ibidem, s. 108.

[227] Ibidem, s. 127, por. s. 118–119. Zakładając refleksyjność profesjonalistów akademickich, trudno zgodzić się ze stwierdzeniem autora o braku świadomości przekształceń w sektorze szkolnictwa wyższego i ich kontekstu wynikającego z szeroko rozumianych procesów globalizacyjnych.

[228] Za: M. Pryszmont-Ciesielska, op. cit., s. 41.

„ośrodki decyzyjne kształtujące wielkość i zakres finansowego wsparcia uniwersytetów oraz ze strony szeroko pojętej praktyki społecznej, np. przemysłu czy szkolnictwa". Jerzy Brzeziński zaznacza, że ów nacisk wywiera się, by uczelnie

> […] zechciały w swych programach badawczych (a także dydaktycznych) w większym niż dotychczas to czyniły stopniu uwzględniać tematy bezpośrednio związane ze stanem praktyki społecznej, aby zrezygnowały z kosztownych i „nikomu" niesłużących (poza elitami uniwersyteckimi) programów badań podstawowych (albo przynajmniej w większym stopniu je ograniczyły) na rzecz badań stosowanych i wdrożeniowych. Jako jednego z argumentów w tej „dyskusji" używa się złej kondycji finansowej państwa [Brzeziński pisze o realiach polskich – A.K.], niemogącego pozwolić sobie na „topienie" środków finansowych, które nie wiadomo kiedy (i czy kiedykolwiek?) zwrócą się w efekcie zastosowania wyników badań prowadzonych na uniwersytecie[229].

Współczesne dyskursy i ideologie szkolnictwa wyższego charakteryzują się współistnieniem wielu przeciwstawnych tendencji w sposobach myślenia o jego właściwym i pożądanym kształcie. Ścierają się poglądy zwolenników prowadzenia przez uczelnie prawie wyłącznie badań podstawowych z popierającymi badania stosowane lub wdrożeniowe, czyli sprzężenie działalności badawczej z sektorami kapitalistycznej gospodarki rynkowej. Poprzez utożsamianie progresu cywilizacji i nauki jako takiej głównie z aspektem technologicznym oraz możliwością adaptacji rozmaitych nowości technicznych w codziennych praktykach mamy do czynienia ze swoistą nieufnością w społecznym odbiorze działalności naukowej. Sceptycyzm dotyczy zwłaszcza takiej aktywności naukowej, której wynikiem nie są efekty materialne, stosowalne, mierzalne, a w szczególności zaś te, które nie mają bezpośredniego przełożenia na wzrost wydajności gospodarki czy poprawę jakości życia ludzi. Również wykorzystywanie zaawansowanej technicznie aparatury badawczej, znamionujące nowoczesność, powoduje, że o ile dyscypliny nauk ścisłych i przyrodniczych bezsprzecznie uzyskują społeczne uznanie, o tyle zasadność funkcjonowania i przydatność dziedzin humanistycznych, a tym bardziej społecznych, mających na celu przede wszystkim poznanie i rozumienie mechanizmów życia społecznego, nierzadko jest w świadomości zbiorowej kwestionowana. Znajduje to swoje odzwierciedlenie także w polityce rządów poszczególnych państw dotyczącej nauczania akademickiego. Zbyszko Melosik twierdzi, że placówkom edukacji wyższej są obecnie stawiane wymagania opierające się na paradygmacie „przydatności", w którym idea „wiedzy dla wiedzy" ustąpiła idei „wiedzy użytecznej"[230].

---

[229] J. Brzeziński, *Uniwersytet europejski a przyszłe szkolnictwo wyższe w Polsce* [w:] *Idea…*, op. cit., s. 93.

[230] Z. Melosik, op. cit., s. 82, 91. Por.: M. Król, op. cit., s. 117–120. Król przywołuje w tekście koncepcje utylitaryzmu, które współcześnie odczytywane są zdaniem autora jednowymiarowo, wyłącznie na poziomie czysto ekonomicznym. Wcieleniem klasycznej formuły utylitarnej, mówiącej o „największej szczęśliwości dla największej możliwie liczby ludzi", jest „student, który dzięki

Obserwowany brak komplementarności funkcji badawczej i dydaktycznej spór ten ma swoje odbicie także na płaszczyźnie kształcenia, zwłaszcza w obliczu edukacji masowej. Dokonywanie zmian w modelu kształcenia w myśl postulatów urynkowienia wykształcenia, ma egzo-, ale i endogenne przyczyny[231]. Szczególnie widoczne i znamienne zdają się być zmiany w humanistyce. Nauki humanistyczne i społeczne były i są bardziej wrażliwe na różnego typu zarzuty o nienaukowość i jałowość swoich działań. Leszek Kołakowski twierdził, że humaniści widzą, że ich miejsce jest poza głównymi nurtami życia społecznego i poszukują winnych tego stanu rzeczy poza własnym środowiskiem: zrzucają odpowiedzialność na „przerost roli techniki w życiu współczesnym", wieszczą rządy bezmózgich robotów i świat, w którym wszyscy będą wyszkoleni technicznie, ale „nikt nie będzie potrafił czytać Ajschylosa"[232]. Uważają też, że są „ostoją wartości ginącego świata". Kołakowski przestrzegał już przed pięćdziesięciu laty przed jednostronnością nauczania. Udzielanie preferencji albo kulturze humanistycznej, albo techniczno-przyrodniczej, które obserwuje się na poziomie szkół średnich, powoduje, że coraz bardziej słyszalne są skargi ze szkół wyższych na poziom maturzystów. Utrwalana izolacja sprawia, że „ostatecznie konflikt między kulturą techniczną i humanistyczną przeradza się w nieuleczalny antagonizm, a w praktyce reform nauczania rzecznicy tej pierwszej nieuchronnie odnoszą zwycięstwa, jako że mają za sobą najbardziej […] bezpośrednie racje życia społecznego"[233]. Aby sprostać wymaganiom modelu kształcenia wypracowanym na gruncie przyrodoznawstwa, przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych rezygnują z rozległych horyzontów, ponieważ „w powszechnej praktyce humanistycznej surowość wymagań technicznych stała się tak znaczna, iż tylko niezmiernie ciasno określona specjalizacja potrafi im sprostać", a „ludzie bardziej boją się braku szczegółowych kompetencji niż […] uniwersalnej ignorancji"[234]. Podobnie J. Ortega y Gasset twierdził, że „warunkiem rozwoju w nauce stała się specjalizacja ludzi nauki" oraz że „dochodzi do tego, że za cnotę uznaje [się] nieznajomość wszystkiego, co leży poza małym poletkiem przez nią uprawianym, a ciekawość dla całości wiedzy ludzkiej określa [się] mianem dyletantyzmu"[235].

---

edukacji uniwersyteckiej robi w życiu karierę finansową i równocześnie wspomaga w ten sposób ogólny gospodarczy dobrobyt społeczeństwa".

[231] Por.: M. Pryszmont-Ciesielska, op. cit., s. 43.

[232] L. Kołakowski, *Wielkie i małe kompleksy humanistów* [w:] *Kultura i fetysze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 243–265. Tekst ukazał się pierwotnie w „Kulturze i Społeczeństwie" 1960, t. IV, nr 1–2.

[233] Ibidem, s. 254–255. Por.: M. Oakeshott, *Racjonalizm w polityce* [w:] *Wieża Babel i inne eseje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 36, 38–39, 42–43. Por.: Z. Melosik, op. cit., s. 91.

[234] Ibidem, s. 253.

[235] J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza", Warszawa 2006, ss. 116–117.

Redukcja społecznej doniosłości nauk humanistycznych jest zjawiskiem groźnym. Według L. Kołakowskiego:

> to nie narzędzia techniczne są niebezpieczne ale doktryny technokratyczne, które należą do kultury umysłowej" i które „udają, że nie są zideologizowane i głoszą pogląd, że rozwój narzędzi technicznych jest zdolny do rozwiązywania konfliktów społecznych, a sprawowanie kierownictwa społecznego może się zadowolić poprawnym stosowaniem czysto technicznych reguł[236].

Ideologia taka i niedostrzeganie złożoności i osobliwości społeczeństwa, by posłużyć się określeniem Stanisława Ossowskiego, nieuchronnie prowadzi do triumfu tyranii. Kształcenie humanistyczne nie powinno zatem sprowadzać się do przekazywania umiejętności wypełniania ściśle zdefiniowanych i wytyczonych schematów („nie można sprowadzić humanistów tylko do twórców reklamy i rozrywki, chociaż na takich zawsze będzie popyt")[237]. Adepci humanistyki właśnie poprzez refleksję winni reagować na „dehumanizujące technokracje"[238].

Opozycją niejako nadrzędną jest spór o podmiotowość w świecie akademickim, ściślej – jaką rolę pełnią w nim studenci? Czy uniwersytety mają być jednostkami badawczymi (*research universities*), gdzie naukowcy służą „grze o prawdę", czy skupiać się na kształceniu członków „społeczeństwa opartego na wiedzy"? Patricia J. Gumport uważa, że:

> zasady konkurencji rynkowej wymagają optymalnego zarządzania, którego celem jest przekształcenie placówek edukacji wyższej w instytucje wydajne i elastyczne – dla uzyskania maksymalizacji zysków i satysfakcji konsumentów. W takim ujęciu brak sukcesów w dziedzinie adaptacji do zewnętrznych (rynkowych) potrzeb powoduje, iż samo istnienie placówki edukacji wyższej traci sens[239].

Akademicki menedżeryzm, konsumeryzm i reorientacja rynkowa, jako mechanizmy rządzące uczelniami wyższymi, sprawiają, że trafiający doń młodzi ludzie są kształceni według sztywnych reguł zapewniających, że staną się pożądaną na rynku pracy siłą roboczą. Nowoczesne koncepcje nauczania redukują jednostkę ludzką do potencjalnie przydatnego społeczeństwu „kapitału ludzkiego", który można dowolnie kształtować. Konsekwencją jest nastawienie studentów na zdobywanie raczej konkretnych, szczegółowych „kwalifikacji zawodowych" i „umiejętności" niż „wiedzy". Problemem, który rodzi przyswajanie fragmentarycznej, wąskospecjalistycznej wiedzy uważanej za niezbędną w wykonywaniu obowiązków zawodowych, jest zdaniem Z. Melosika fakt kształcenia ludzi niepotrafią-

---

[236] L. Kołakowski, op. cit., s. 258. Por.: J. Ortega y Gasset, op. cit., s. 114; J. Habermas, *Technika i nauka jako ideologia* [w:] *Czy kryzys socjologii?*, J. Szacki (red.), Warszawa 1977, s. 342–395.

[237] Ibidem, s. 262.

[238] Ibidem.

[239] Za: Z. Melosik, op. cit., s. 89.

cych myśleć samodzielnie – „superspecjalistów, którzy przyczynią się do postępu społecznego, jednak tylko na narzuconych im (z zewnątrz) warunkach”[240]. Będą wyłącznie „reprodukować” zastaną rzeczywistość, bez możliwości zakwestionowania granic. Trudno w takiej sytuacji mówić o podmiotowości studentów, którzy w znakomitej większości nie będą w stanie samodzielnie i krytycznie analizować otaczającego świata, gdyż brakuje im do tego zdolności, jakie mogliby nabyć w drodze tradycyjnej edukacji akademickiej[241].

W epoce globalnej dwa motywy funkcjonowania uniwersytetu – kształtowanie jednostki i jej osobowości oraz budowa państwa narodowego – znajdują się pod szczególną presją.

> Jak się wydaje, wykuwanie tożsamości narodowej [...] i wspieranie narodowej lojalności wobec współobywateli państwa narodowego, nie stanowią już wystarczającej racji bytu instytucji uniwersytetu. Zarazem przygotowanie „zdyscyplinowanej i niezawodnej siły roboczej” również nie spełnia żądań, jakie stawia przed uniwersytetem nowa globalna gospodarka, której potrzeba pracowników, którzy szybko uczą się pracować w sposób twórczy w zespołach – gospodarka, której potrzeba „analityków symbolicznych”[242].

Procesy globalizacyjne oddzielają uczelnie od państwa i narzucają im korporacyjne modele organizacji, co stawia pod znakiem zapytania tradycyjną społeczno-państwową misję uniwersytetu. Dodatkowo prywatyzacja i deregulacja w edukacji zmuszają do ponownego przemyślenia kwestii odpowiedzialności instytucji akademickich. Kierunek zmian, wyznaczany przez państwa Zachodu, zwłaszcza anglosaskie, ma charakter ogólnoświatowy, „a wzorce transformacji w różnych miejscach globu są do siebie bardzo podobne, chociaż istnieją [...] różnice między państwami i regionami świata”[243]. Te odmienności wyrażają się w lokalnych uwarunkowaniach gospodarczych i związanych z rynkiem pracy, prawodawstwie, formalnej organizacji sektora szkolnictwa wyższego, dyskursie publicznym czy wreszcie kulturze akademickiej i jej wartościach oraz jednostkowych i ponadjednostkowych doświadczeniach związanych z pośrednim i bezpośrednim funkcjonowaniem w świecie akademickim.

3. Wykształcenie a gospodarka i rynek pracy

Zdaniem J. Szczepańskiego tradycyjne łączenie kształcenia z wprowadzaniem do pracy badawczej i tworzeniem wiedzy, będące domeną studiów elitarnych, zanika w obliczu ich umasowienia. Wcześniej studia akademickie straciły na

[240] Ibidem, s. 106–107.
[241] Ibidem.
[242] M. Kwiek, op. cit., s. 359
[243] Ibidem, s. 362–363, 373. Por.: R. Pachociński, op. cit., s. 28–29.

znaczeniu jako czas zabaw w korporacjach studenckich oraz kształtowania człowieka kulturalnego i dobrze wychowanego, co było charakterystyczne dla XIX i początku XX stulecia. Od połowy XX w. studia wyższe uznaje się za zasadniczy okres przygotowania do pracy zawodowej. Kierunek, jakiego w upowszechnianiu szkolnictwa wyższego na masową skalę upatrywał J. Szczepański, to powiązanie kształcenia z pracą zawodową w różnych typach instytucji[244].

W analizie relacji między systemem edukacji a rynkiem pracy konkurują ze sobą dwa podejścia. Część badaczy uważa, że obie sfery życia społecznego są rozłączne. Kształcenie związane jest z odtwarzaniem struktury społecznej, a jego całokształt warunkowany jest kulturowo, tak jak jednostkowa kariera zawodowa (P. Bourdieu). Zwolennicy powiązań między edukacją a gospodarką dostrzegają związki, jakie występują między zapotrzebowaniami rynku pracy a procesem kształcenia. Wymiary tych związków obserwujemy na wielu poziomach: mikro – dotyczą wówczas jednostki i jej najbliższego otoczenia, mezo – w odniesieniu do firm i instytucji funkcjonujących na rynku pracy, oraz makro – jeśli za punkt odniesienia przyjmiemy gospodarkę i społeczeństwo. Anna Buchner-Jeziorska uważa, że opowiedzenie się za jednym ze stanowisk nie jest dobrą ścieżką analityczną, ponieważ relacje na polach edukacji i rynku pracy są zmienne w czasie i zależą od takich czynników, jak rozwój społeczno-gospodarczy danego kraju, jego polityka edukacyjna oraz struktura procesu kształcenia. Zjawiska te mają w dużej mierze charakter intencjonalny[245].

> W wymiarze jednostkowym, wykształcenie i kwalifikacje są specyficzną formą własności czy kapitału, wyznaczają status na rynku pracy, bezpieczeństwo zatrudnienia, treść pracy i pozycję zawodową, a także poziom wynagrodzenia i możliwości rozwoju zawodowego. Dla przedsiębiorstwa ich kwalifikacje i umiejętności, i cechy osobowości […] są zasobem strategicznym. Przedsiębiorstwa do realizacji swoich zadań potrzebują odpowiedniej liczby pracowników o wymaganych – w danym miejscu i czasie – kwalifikacjach. Z kolei od jakości kadr, których dostarcza system szkolny, zależy w dużej mierze rozwój gospodarki[246].

Autorka wyróżnia trzy podejścia w analizie relacji między systemem edukacji i rynkiem pracy. Pierwsze z nich to postrzeganie kształcenia jako inwestycji w kapitał ludzki, gdzie indywidualny wybór kierunku studiów sterowany jest oczekiwanymi w dalszej perspektywie dochodami i pozycją społeczną. Jako kolejne rozpatruje wzajemne związki dwóch omawianych sfer z punktu widzenia zapotrzebowania gospodarki na wysoko wykwalifikowane kadry (przewidywanego popytu na nie). Sytuacja kształcenia zgodnego z wytycznymi pochodzącymi

---

[244] J. Szczepański, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976, s. 86–87.

[245] A. Buchner-Jeziorska, *Wykształcenie a pozycja na rynku pracy. Przykład Polski* [w:] *Społeczeństwo polskie w pierwszej dekadzie XXI wieku*, A. Dębska (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010, s. 85.

[246] U. Jeruszko za: ibidem, s. 85–86.

z sektora gospodarki występuje przy wysokim poziomie kontroli państwowej zarówno nad systemem edukacji, jak i rynkiem pracy. Ograniczeniami dwóch powyższych podejść są nieprzewidywalność zachowań młodzieży – istnieje ryzyko, że młodzi ludzie wybiorą inne kierunki studiów, niż nakazywałaby logika rozwoju gospodarki i struktury społecznej (ograniczenia ze strony podaży), oraz szybkie zmiany na rynku pracy utrudniające prognozowanie (ograniczenia ze strony popytu). Ostatni rodzaj relacji charakteryzuje się uznaniem całkowicie wolnego wyboru i równymi szansami w dostępie do systemu szkolnictwa wyższego, wspieranymi m.in. stypendiami dla najzdolniejszych z jednej strony i limitami przyjęć na najbardziej kosztownych kierunkach z drugiej. Zagrożeniem jest tutaj niepewność przyszłego zatrudnienia absolwentów najbardziej popularnych kierunków, którymi rynek pracy szybko się nasyca. Jako remedium na możliwe negatywne skutki współzależności kształcenia akademickiego i rynku pracy, obserwowane najczęściej w perspektywie państwa narodowego, podpisano w krajach Unii Europejskiej Deklarację Bolońską oraz utworzono europejski obszar szkolnictwa wyższego[247].

Wzajemne powiązania są szczególnie istotne w nowoczesnych społeczeństwach, w których gospodarka oparta jest na wiedzy, ponieważ to właśnie wiedza naukowa staje się podstawowym czynnikiem rozwoju gospodarczego i modernizacji społeczeństw. Zdaniem R. Pachocińskiego gospodarka wiedzy zakłada konieczność tworzenia większego kapitału ludzkiego, tak aby pracownik mógł w sposób twórczy zastosować informacje korzystne z punktu widzenia produkcji. Dzięki temu przyczynia się do podnoszenia skuteczności pracy produkcyjnej i osiągania dobrych wyników we współzawodnictwie na rynkach wewnętrznych i zagranicznych. Konsekwencją dla jednostki jest możliwość utrzymania zatrudnienia. Oznacza to także, że w celu zatrzymania miejsca pracy pracownik musi opanować wyższe kwalifikacje niż te, które są mu niezbędne do wykonywania bieżących zadań produkcyjnych. Pracodawcy żądają wyższych umiejętności poznawczych i lepszego przygotowania, choć często za niższą płacę[248].

> Z ogólnego obrazu relacji między wykształceniem a pracą zawodową w różnych krajach wynika, że wykształcenie daje większą szansę zatrudnienia niż jego brak lub zbyt niski poziom. W tej nowej cywilizacji […] praca staje się towarem deficytowym. Będzie jej coraz mniej zwłaszcza dla ludzi przeciętnych, niczym się niewyróżniających. Ponadprzeciętne, a zwłaszcza wybitne jednostki będą wyraźnie premiowane w społeczeństwie informacyjnym[249].

W podobnym tonie ujmuje zagadnienie wymagań wobec pracowników E. Potulicka:

---

[247] Ibidem, s. 89. Problematyka ogólnoeuropejskich uregulowań w dziedzinie szkolnictwa wyższego omawiana jest w części drugiej pracy.

[248] R. Pachociński, op. cit., s. 43.

[249] Ibidem, s. 118.

> Pracodawcy żądają dziś także innych kwalifikacji niż samo wykształcenie ogólne. Wytrwałość, gotowość do ciężkiej pracy, dyspozycyjność, a nawet posłuszeństwo i lojalność, są obecnie równie ważne jak zdolności intelektualne. Dostarczanie kapitalizmowi kwalifikowanych robotników dominuje w polityce oświatowej[250].

Przedstawione powyżej nastawienie prowadzi do intelektualizacji społeczeństwa i wcielania w życie idei *life-long learning* w celu stałego podnoszenia potencjału modernizacyjnego, czyli „zdolności i skłonności społeczeństwa do konfrontacji z wyzwaniami, jakie niosą ze sobą permanentne zmiany i podejmowania ich". Szkolnictwo wyższe uważane jest za kluczowy czynnik determinujący poziom tego potencjału, a jego stymulacja poprzez konkretną politykę edukacyjną prowadzi do umasowienia kształcenia na szczeblu akademickim[251].

W relacjach szkolnictwa wyższego i sfery gospodarki w powojennej Europie można wyodrębnić kilka etapów. Lata 50. i 60. XX w. to czas ekspansji edukacyjnej koniecznej dla pobudzenia wzrostu gospodarczego oraz postrzeganie kształcenia uniwersyteckiego jako szansy na wzrost demokratyzacji społeczeństw i zmniejszenie nierówności społecznych. Przełom lat 60. i 70. napawał optymizmem w odniesieniu do możliwości rozwoju, jakie niosło ze sobą coraz lepsze wyedukowanie społeczeństwa i dywersyfikacja w programach kształcenia, tak aby dostosować je do uzdolnień potencjalnych studentów i możliwości znalezienia pracy przez absolwentów. Kolejne dwie dekady przyniosły krytykę ekspansji szkolnictwa wyższego ze względu na wzrastające bezrobocie wśród absolwentów wyższych uczelni, wynikające z niedopasowania ich kwalifikacji do oczekiwań rynku pracy. Powodem niezadowolenia była również uznana za zawyżoną gratyfikacja z tytułu legitymowania się dyplomem oraz fakt, że nierówności społeczne nie tylko nie zmniejszyły się na skutek powszechności studiów wyższych, ale wręcz uległy pogłębieniu. Zarzuty wobec systemu szkolnictwa wyższego dały się słyszeć także w latach 90., kiedy działalność szkół została określona mianem produkcji absolwentów bez pewności, czy ich kwalifikacje do czegokolwiek się przydadzą[252]. Brak zainteresowania losem absolwentów, mający negatywny wpływ na relacje świata akademickiego z gospodarką, był jednym z elementów, które miały ulec zmianie w ramach reform, zapoczątkowanych pod koniec XX w. w krajach europejskich, a których wieloetapowe wdrażanie z bieżącymi modyfikacjami i lokalnymi charakterystykami trwa do dziś.

Przedstawiciele środowiska akademickiego kierujący systemem edukacji uważali, że związki szkolnictwa wyższego z praktyką zawodową nie muszą być bardzo ścisłe, ponieważ przygotowanie do wielu prac można zdobyć w inny sposób niż poprzez studia wyższe – szkolenia, kursy, studia podyplomowe.

---

[250] E. Potulicka, J. Rutkowiak, op. cit., s. 109–110.

[251] A. Buchner-Jeziorska, op. cit., s. 87, 90.

[252] Ibidem, s. 91.

Wykształcenie akademickie winno pełnić funkcję krytyczną i innowacyjną, absolwenci mają poszukiwać problemów i samodzielnie je formułować, nie tylko wypełniać z góry określone zadania. Co więcej, powinni odznaczać się umiejętnościami i zasadami, które w razie konieczności pozwolą im zakwestionować zastaną praktykę, której w przypadku braku szerokich kompetencji musieliby się podporządkować[253].

A. Buchner-Jeziorska uważa, że cały czas nie ma konsensusu, czy kształcić specjalistów, czy absolwentów o „szerokim profilu". Badania potwierdzają rozbieżność w tej kwestii światów edukacyjnego i gospodarczego, gdyż szkolnictwo wyższe jednak nie kształci na potrzeby rynku pracy, a zmiany w organizacji procesu studiowania – wprowadzenie studiów dwustopniowych, zawodowych licencjackich i uzupełniających magisterskich – dodatkowo utrudnia określenie charakteru i zakresu wiedzy oraz kwalifikacji absolwentów studiów pierwszego i drugiego stopnia. Jednakże zarówno absolwenci, jak i pracodawcy krytycznie oceniają studia wyższe z punktu widzenia potrzeb rynku pracy[254]. Za przykład mogą posłużyć badania nad postrzeganiem obrazu struktury społecznej przez studentów (lata 1977–1982) omawiane rzez Aleksandra Zandeckiego. W ich przekonaniu poziom kwalifikacji przestał determinować pozycję społeczną jednostki. Zaobserwowano zjawisko dekompozycji cech zróżnicowania społecznego, czego objawem była słabnąca korelacja między wykształceniem a wysokością zarobków i prestiżem społecznym. Młodzież wskazywała, że w społeczeństwie polskim na równorzędnych zasadach funkcjonują inne drogi awansu społecznego, niezależne od kwalifikacji zawodowych. Choć społecznie nieakceptowany, model awansu poprzez redystrybucję dóbr w postaci protekcji i powiązań rodzinno-towarzyskich (w tamtym okresie także z aparatem partyjnym) uznawano za coraz powszechniejszy. Jednocześnie dostrzegano niski stopień wykorzystywania umiejętności osób z wyższym wykształceniem[255]. Dlatego też według A. Buchner-Jeziorskiej w Polsce lat 80. XX w. notowano niewielkie zainteresowanie kształceniem akademickim, ponieważ wiedza nie była dobrze sprzedającym się towarem, zatem nie warto było w nią nadmiernie inwestować. Realny socjalizm charakteryzował się dążeniem do reprodukcji klasy robotniczej, a wprost proporcjonalna zależność między poziomem wykształcenia a zarobkami występowała jedynie w przypadku kadry kierowniczej przedsiębiorstw przemysłowych. Heterogeniczna grupa najwyżej wykształconej inteligencji plasowała się dość nisko w hierarchii społecznej pod względem dochodów. Cieszyła się za to dużym prestiżem, a wykonywane przez nią zawody łączono często z poczuciem misji i służby. Badaczka stwierdza, że „sposób finansowania służb publicznych, cho-

[253] Ibidem.

[254] Ibidem, s. 92.

[255] A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia: dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1999, s. 12–13.

ciaż nie gwarantował wysokich dochodów, zapewniał absolwentom szkół wyższych pracę i poczucie bezpieczeństwa oraz stabilizacji, gdyż gwarantował pracę w wyuczonym zawodzie”[256]. Z czasem jednak instytucje państwowe utraciły możliwość oferowania posad wszystkim absolwentom wyższych uczelni. Władysław Markiewicz konstatuje, że

> z wyjątkiem bodaj tylko jednej dyscypliny, tj. medycyny, we wszystkich innych dziedzinach absolwentów zatrudnia się niezgodnie z kwalifikacjami. […] Skutki społeczne tej anomalii są po prostu straszne, gdyż zamiast satysfakcji ze zdobycia […] dyplomu akademickiego, jego posiadacz przeżywa gorycz i poczucie klęski życiowej[257].

Autor dodaje również, że ukończenie studiów wyższych rozbudza nadzieję na osiągnięcie wysokiej pozycji w życiu zawodowym i publicznym. Gdy w konfrontacji z realiami życia codziennego te oczekiwania okazują się złudą, pojawia się frustracja, nierzadko oznaczająca dewaluację wykształcenia w oczach absolwentów[258]. Markiewicz zawęża możliwość pracy zgodnej ze zdobytym wykształceniem akademickim do medycyny, choć w polskich realiach w podobnej sytuacji są pracownicy Lasów Państwowych lub kadra oficerska Wojska Polskiego.

Sytuacja zaczęła zmieniać się w pierwszej dekadzie transformacji. Mimo negatywnych doświadczeń wynikających z dekapitalizacji kapitału edukacyjnego (J. Jerschina), czyli braku nabywcy na konkretne umiejętności i wiedzę, które nie mogą przez to stać się wartościami rynkowymi i ulegają zatraceniu z powodu niewykorzystywania w rozmaitych procesach gospodarczych[259], młodzież masowo inwestowała w edukację. Zdaniem A. Buchner-Jeziorskiej przyczyną stałego zainteresowania kształceniem było uznanie wiedzy i wykształcenia za wartości społecznie pożądane. „System społeczny poprzez swój system wartości […] oraz system gratyfikacji związanych ze zdobyciem wyższego wykształcenia (prestiż, dochody), może stymulować wybory młodych ludzi dotyczące kształcenia na poziomie wyższym”. Autorka podkreśla, że na strukturze kształcenia na poziomie wyższym wyraźne piętno odcisnął właśnie system wartości uznawanych, gdyż mimo wzrostu bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych mieliśmy do czy-

---

[256] A. Buchner-Jeziorska, op. cit., s. 95. Por.: *Postkomunistyczne pokolenie*, B. Jung, K. Roberts (red.), Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1995, s. 62; J. Jóźwiak, I.E. Kotowska, A. Kowalska, *Procesy demograficzne, rynek pracy, edukacja* [w:] *Ekonomiczne i społeczne efekty edukacji*, seminarium, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 2000, s. 101.

[257] Za: A. Zandecki, op. cit., s. 13–14.

[258] Ibidem Por.: *Postkomunistyczne…*, op. cit., s. 65–66.

[259] Za: A. Zandecki, op. cit., s. 14. J. Jerschina uważał, że zjawisko to miało w Polsce tak szeroki zasięg, że stało się wręcz charakterystycznym rysem relacji między systemem edukacji a gospodarką. Sposób działania systemu ekonomicznego, w którym pracodawca dysponował umiejętnościami i czasem pracy absolwenta szkoły wyższej, bardzo często okazywał się bezproduktywny, ponieważ wiedza i kompetencje posiadaczy dyplomu nie były wykorzystywane zgodnie z przeznaczeniem i w efekcie nie prowadziły do powstania nowych wartości.

nienia także ze wzrostem liczby studentów[260]. Trudno jednoznacznie stwierdzić, w jakim stopniu popyt na studiowanie związany był z wartością wykształcenia w układach aksjonormatywnych młodzieży, a na ile zadziałał mechanizm, w którym, gdy wzrasta stopa bezrobocia, maleją koszty alternatywne edukacji, co powoduje wysoki popyt na nią[261]. Autorzy powstałego w 2000 r. raportu *Wykształcenie a rynek pracy* podkreślają, że edukacja jest czynnikiem tworzącym kapitał ludzki oraz podstawę do wyższych dochodów na starcie kariery zawodowej i pozwala na stały ich wzrost w trakcie jej trwania[262].

Przejście do kapitalizmu i wprowadzenie mechanizmów rynkowych oznaczało pojawienie się nowych inicjatyw głównie w sektorze prywatnym i spowodowało przeobrażenia wartości rynkowej wyższego wykształcenia. Wzrosło zapotrzebowanie na specjalistyczne kwalifikacje, przede wszystkim z zakresu zarządzania, niezbędne z punktu widzenia rozwijającego się biznesu. Strategia rozwoju propagowana przez elity rządzące nastawiona była na rozwój biznesu – do tej sfery kierowane były środki finansowe i tam wspierano przekształcenia, niejednokrotnie kosztem niektórych gałęzi sektora publicznego, np. edukacji i nauki. Idea budowy gospodarki rynkowej została zaszczepiona u ludzi młodych, którzy masowo rozpoczęli studia na kierunkach rynkowych, co w późniejszych latach doprowadziło do nadwyżki absolwentów specjalizujących się w tych dziedzinach. W początkowej fazie przemian efektem był „wewnętrzny drenaż mózgów", czyli przechodzenie najlepiej wykształconych pracowników do firm prywatnych, często zagranicznych, rozpoczynających działalność na polskim rynku[263]. Pod koniec XX w. wysokie zatrudnienie osób z wyższym wykształceniem występowało przede wszystkim w sektorze publicznym, monopolizującym typy usług cechujących się wysokimi wymaganiami kwalifikacyjnymi, czyli zlokalizowanymi w oświacie bądź służbie zdrowia[264].

Konsekwencją była także czasowa polaryzacja warstwy inteligencji w wymiarze dochodów – bardzo dobrze opłacani zaczęli być menedżerowie i specjaliści w biznesie oraz osoby zajmujące wysokie stanowiska kadr kierowniczych także w administracji publicznej. Płace pracowników najemnych sektora usług publicznych pozostały na niskim poziomie. Henryk Domański za przyczynę spektakularnego wyniesienia kapitału profesjonalnych kwalifikacji ponad kapitał własności uznaje dodatkowe dochody. Jego zdaniem awans inteligencji w hierar-

[260] A. Buchner-Jeziorska, op. cit., s. 93.

[261] Koszty uzyskania wykształcenia dzielimy na bezpośrednie finansowanie działań edukacyjnych oraz na pośrednie, czyli utracone zarobki. Koszty pośrednie są także funkcją prawdopodobieństwa znalezienia pracy. Zob.: J. Liwiński, M.W. Socha, U. Sztanderska, *Wykształcenie a rynek pracy* [w:] *Ekonomiczne i społeczne efekty edukacji*, seminarium, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 2000, s. 29.

[262] Ibidem, s. 30.

[263] A. Buchner-Jeziorska, op. cit., s. 96–97.

[264] J. Liwiński, M.W. Socha, U. Sztanderska, op. cit., s. 41.

chii dochodów jest rezultatem większych możliwości zarobkowania, z których skorzystali m.in. lekarze czy nauczyciele akademiccy. Ogólnie premia z tytułu posiadania dyplomu wyższej uczelni wynosiła w Polsce lat 90. 73,1% w sektorze prywatnym i 64,4% w publicznym (w stosunku do wykształcenia podstawowego)[265]. Jan Rutkowski zauważa, że

> procesy rynkowe, w tym rozwój sektora prywatnego, przyniosły istotne dowartościowanie pracy umysłowej oraz względną degradację znaczenia prostej pracy fizycznej. Tym samym nastąpił wzrost stopy zwrotu od inwestycji w wykształcenie i indywidualna inwestycja w wykształcenie stała się opłacalna[266].

Ma to szczególne znaczenie dla osób, których osobiste koszty zdobywania wykształcenia są wysokie, np. posiadają mniejsze zdolności intelektualne lub finansowanie procesu edukacyjnego stanowi spory wydatek w ich budżecie indywidualnym bądź rodzinnym (najbardziej zdolni wymagają relatywnie mniejszych nagród w postaci zwiększonego wynagrodzenia za osiągnięcie wyższego wykształcenia). Należy także zaznaczyć, że zarobki wynikające z inwestycji edukacyjnych zależą od liczby osób studiujących, zatem wzrost liczby osób z danym poziomem wykształcenia obniża dochody w tej grupie. Dodatkowo awans płacowy przypada w większości na początkowe lata kariery i w miarę stażu pracy premia z tytułu wykształcenia maleje[267].

Dla pracodawców poziom wykształcenia jest „syntetyczną informacją o pracowitości kandydatów, ich wytrwałości, inteligencji czy umiejętności rozwiązywania problemów"[268]. Cechy te premiowały konkretne jednostki przy podejmowaniu studiów wyższych, dyplom ich ukończenia świadczy pośrednio, że absolwent rozwinął umiejętność dostosowania się do narzuconych wymagań, pracy w zespole oraz że jest na tyle elastyczny, by jego kompetencje zostały uznane za przydatne w karierze zawodowej, czyli reżimie przemysłowym i systemie pracy w dużych organizacjach. Wysoko wykształceni zajmują stanowiska wymagające samodzielności, kreatywności, zdolności analitycznych i radzenia sobie z problemami[269]. Pracodawcy nie płacą bezpośrednio za wykształcenie ogólne, ale chętniej wybierają osoby lepiej wykształcone, ponieważ wierzą też, że są one bardziej produktywne, lepiej adaptują się do zmian, mogą wdrażać nowe technologie. Według krytyków teorii kapitału ludzkiego i związku wykształcenia z produktywnością większa wydajność jest jednak wynikiem samych wrodzonych zdolności absolwentów wyższych uczelni. Dodatkowym dowodem na brak owych zależności jest fakt nadmiernego zatrudniania osób z wyższym wykształ-

[265] A. Buchner-Jeziorska, op. cit. s. 97.
[266] Za: J. Jóźwiak, I.E. Kotowska, A. Kowalska, op. cit., s. 102.
[267] J. Liwiński, M.W. Socha, U. Sztanderska, op. cit., s. 29, 31.
[268] J. Jóźwiak, I.E. Kotowska, A. Kowalska, op. cit., s. 101.
[269] Ibidem, s. 102.

ceniem na stanowiskach tego niewymagających oraz trudność w ocenie, które konkretnie umiejętności nabyte podczas studiów faktycznie zostaną wykorzystane w karierze zawodowej. Z drugiej strony, z punktu widzenia pracodawców, wykształcenie jest tylko jednym z zasobów potencjalnych pracowników. Specjalistyczne kwalifikacje zatrudnianych osób sprzyjające rozwojowi firmy winny być kształtowane wewnątrz przedsiębiorstwa poprzez szkolenia w miejscu pracy, uczenie przez pracę (*learning by doing*) oraz finansowanie dokształcania poza strukturami firmowymi[270]. Badania absolwentów wykazują, że większy udział w szkoleniach i chęć podnoszenia kwalifikacji przejawiają osoby z najwyższym formalnym wykształceniem – osoby z wykształceniem średnim i niższym nie dokształcają się, co prowadzi do jeszcze większego ograniczenia ich szans na rynku pracy[271]. Wskazują na to również doświadczenia krajów OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), w których w ogromnej większości stopy aktywności zawodowej osób legitymujących się dyplomami akademickimi przewyższają stopy aktywności zawodowej osób niżej wykształconych, a stopa bezrobocia wciąż pozostaje najniższa dla osób o najwyższych kwalifikacjach formalnych. W Polsce w 2012 r. współczynnik aktywności zawodowej dla osób z wyższym wykształceniem wyniósł 79,9%, podczas gdy dla posiadających wykształcenie policealne i średnie zawodowe odpowiednio 67,6% i 66,3%. Wskaźnik zatrudnienia ukształtował się na poziomie 75,5% dla posiadaczy dyplomu akademickiego, a stopa bezrobocia na poziomie 5,6%[272]. Obecnie, choć wykształcenie nadal w pewnym stopniu chroni przed bezrobociem, jego poziom wśród absolwentów szkół wyższych, zwłaszcza zaraz po zakończeniu procesu kształcenia, można uznać za wysoki. Wynosił on w pierwszym kwartale 2013 r. 26,2%[273]. Warto nadmienić, że w analizowanym okresie stopa bezrobocia dla absolwentów szkół policealnych i średnich zawodowych wyniosła 41%. Niemal identyczną wartość odnotowano dla wykształcenia średniego ogólnego, dla zasadniczego

[270] J. Liwiński, M.W. Socha, U. Sztanderska, op. cit., s. 30–34.

[271] J. Jóźwiak, I.E. Kotowska, A. Kowalska, op. cit., s. 108.

[272] Współczynnik aktywności zawodowej oznacza udział ludności aktywnej zawodowo w ogólnej liczbie ludności w wieku 15 lat i więcej lub danej grupy, a wskaźnik zatrudnienia udział pracujących w ogólnej liczbie ludności w wieku 15 lat i więcej – definicje GUS. *Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 2010–2012*, GUS, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa 2014, s. 38, 71, 122, 125, http://old.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/pw_aktywnosc_ekonomiczna_ludnosci_2010-2012. pdf [dostęp: 10.07.2014 r.].

[273] Według BAEL stopa bezrobocia w IV kwartale 2012 r. wynosiła dla osób w przedziale wiekowym 25–29 posiadających wyższe wykształcenie 10,3%. Średnia dla Unii Europejskiej wynosiła wówczas 10,6% (dla 28 państw). Najniższe bezrobocie wśród absolwentów notowano w Luksemburgu – 3,4%. Bezrobocie poniżej 5% w tej grupie dotyczyło także Niemiec, Holandii i Wielkiej Brytanii. Najwyższy poziom bezrobocia rejestrowano w krajach basenu Morza Śródziemnego – ponad 20% młodzieży po studiach pozostawało bez pracy w Portugalii, Hiszpanii, Chorwacji i Grecji (w Grecji odsetek wyniósł 39,6). Za: *Sytuacja absolwentów szkół wyższych na rynku pracy*, Urząd Statystyczny w Gdańsku, http://pomorskibarometr.pl/files/sytuacja-absolwentow-szkol-wyzszych. pdf, [dostęp: 30.08.2014 r.].

zawodowego odsetek wyniósł ponad 47. Różnica jest bardzo wyraźna, co pozwala utrzymać wniosek o ochronnej funkcji wyższego wykształcenia[274].

Poziom wykształcenia wpływa także na różnicowanie oczekiwań kandydatów wobec pracy. Absolwenci wyższych uczelni nastawieni są na rozwój osobisty, możliwość awansu zawodowego oraz wykorzystywanie swoich umiejętności w codziennej praktyce zawodowej. Satysfakcja z pracy jest nierzadko istotniejsza od wysokości wynagrodzenia, dlatego osoby z wyższym wykształceniem są najbardziej skłonne do dokształcania się oraz migracji w celu podjęcia pracy. Jest to kolejny sposób umacniania pozycji i budowy własnej konkurencyjności na rynku pracy przez osoby z wyższym wykształceniem.

> Dla ruchu wędrówkowego wykształcenie oznacza najpierw jeden z motywów podjęcia migracji, a następnie zróżnicowanie szans i potrzeb migracyjnych. Wyższy poziom wykształcenia sprawia, że migrant jest bardziej konkurencyjny na nowym rynku pracy obszaru napływu. […] Z drugiej strony wyższy status edukacyjny oznacza większe oczekiwania wobec obszaru[275].

Sytuacja ta zmusza pracodawców do stosowania systemu bodźców, aby pracownicy, w których szkolenia i podnoszenie kompetencji często sami inwestowali, chcieli świadczyć pracę na rzecz konkretnego przedsiębiorstwa. Zachęty i gratyfikacje winny mieć charakter zarówno finansowy, jak i pozamaterialny, np. w postaci przejrzystych ścieżek awansu czy wspierania indywidualnego rozwoju[276]. Współcześnie, w warunkach rynku pracy pracodawców i dużej nadwyżki osób z wyższym wykształceniem, dostrzec można pewne negatywne tendencje w rekrutowaniu kadr czy późniejszej dbałości o pracowników. Trendy te – z czasem ulegające nasileniu – pokazują m.in. badania dotyczące sytuacji osób z wyższym wykształceniem na wielkopolskim rynku pracy, prowadzone na przełomie lat 2006 i 2007[277]. Pracodawcy, bezpośrednio lub z pomocą rozmaitych agencji pośrednictwa pracy, deklarują, że boją się inwestować w pracowników. Mimo że podnoszenie kwalifikacji osób zatrudnionych jest formą inwestycji w samą firmę, pracodawcy nie chcą ponosić kosztów wdrażania nowych pracowników

[274] *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności*, materiał na konferencję prasową 25.06.2013 r., GUS, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/ PW_kwart_inf_aktywn_ekonom_ludnosci_1kw_2013.pdf, [dostęp: 10.07.2014 r.].

[275] J. Jóźwiak, I.E. Kotowska, A. Kowalska, op. cit., s. 108, 88.

[276] J. Liwiński, M.W. Socha, U. Sztanderska, op. cit., s. 34.

[277] Projekt badawczy pt. „Oferta edukacyjna wielkopolskich szkół wyższych a potrzeby regionalnego rynku pracy" prowadził zespół badaczy związanych z Wyższą Szkołą Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu przy współpracy z Doradztwem Społecznym i Gospodarczym. Uczestnikami badań byli przedstawiciele zlokalizowanych w województwie wielkopolskim: publicznych i niepublicznych szkół wyższych, powiatowych urzędów pracy i agencji pośrednictwa pracy oraz przedsiębiorcy. Pule respondentów uzupełniali studenci i słuchacze różnych typów studiów. Zob.: *Osoby z wyższym wykształceniem na wielkopolskim rynku pracy*, R. Suchocka (red.), Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2007.

(rekrutacja, stworzenie stanowiska pracy, szkolenie) i w obawie przed zatrudnieniem osoby niekompetentnej potrafią zrezygnować z obsadzania niektórych stanowisk[278]. Niekompetencja wynika zdaniem pracodawców i pośredników przede wszystkim z braku wcześniejszego doświadczenia zawodowego oraz niedostatecznych umiejętności, które absolwent powinien zdobyć podczas studiów, lecz ze względu na niedostosowane do wymogów rynku pracy programy akademickie, pożądanych kwalifikacji nie posiada. Prowadzi to do przerzucania odpowiedzialności za wąskospecjalistyczne kształcenie na instytucje państwowe, w tym szkoły wyższe, które powinny dawać rynkowi pracy absolwentów jako niemalże w pełni ukształtowanych pracowników.

> Problem kosztów związanych z dokształcaniem stanowi odrębny problem dostrzegany przez przedstawicieli powiatowych urzędów pracy, a posiadający szerszy kontekst wychodzący poza relację pracodawca – pracownik. Stawiają oni wymóg interwencjonizmu ze strony władz państwowych i lokalnych, umożliwiający zmianę postaw pracodawców wobec podnoszenia kwalifikacji, postrzeganych obecnie w kategoriach nadmiernych kosztów obciążających finanse przedsiębiorstwa[279].

Powyższy wniosek uzupełnia analiza pożądanych cech studenta i absolwenta, które są w pełni zbieżne z charakterystykami wymagań wobec pracowników zgłaszanymi przez pracodawców czy pośrednictwa pracy. Oczekiwania rynku pracy to głównie predyspozycje absolwentów do wykonywania określonego zawodu, wsparte przygotowaniem teoretycznym i doświadczeniem praktycznym, zdobywanym w kraju i za granicą. Wymagania obejmują także motywację i własny pomysł na karierę zawodową, po części realizowany poprzez doskonalenie kwalifikacji we własnym zakresie oraz właściwości osobowościowe, do których zalicza się odporność na stres, kreatywność, przejawianie inicjatywy czy umiejętność radzenia sobie w sytuacjach nietypowych[280]. Poza tym w świadomości pracodawców i przedstawicieli firm doradczych istnieją swoiste rankingi, według których tworzy się hierarchię uczelni, kierunków i trybów studiów, które kończą kandydaci aplikujący na dane stanowiska pracy[281]. Zarazem jednak mają one znaczenie marginalne w procesie rekrutacyjnym – głównym kryterium branym pod uwagę jest aktualna przydatność kandydata do zadań, jakie czekają go w danym miejscu pracy. Wyjątkiem są szkoły kształcące przez aktywność zawodową, które uznawane są za dobre i wartościowe oraz wyznaczające właściwy kierunek dla rozwoju instytucji akademickich[282].

---

[278] E. Smolarkiewicz, *Absolwenci wyższych uczelni na rynku pracy w opiniach instytucji pośredniczących w zatrudnieniu* [w:] *Osoby…*, op. cit., s. 38, 45.

[279] Ibidem, s. 49.

[280] Ibidem, s. 50. Por.: S. Banaszak, *Czy absolwentom szkół wyższych zagraża bezrobocie?* [w:] *Osoby…*, op. cit., s. 150.

[281] S. Banaszak, ibidem.

[282] J. Laszkowicz-Baczyński, *Stan pożądany na rynku pracy* [w:] *Osoby…*, op. cit., s. 180–181.

Sławomir Banaszak upatruje przyczyn tego stanu rzeczy we wzrastających współczynnikach skolaryzacji i realizacji makrospołecznych planów edukacyjnych, których założeniem był wzrost liczby absolwentów studiów wyższych, co przyczyniłoby się do zmniejszenia bezrobocia. Zwiększanie limitów przyjęć na studiach państwowych, otwieranie nowych uczelni i kierunków oraz stopniowe likwidowanie szkolnictwa zawodowego zbiegło się w czasie z szybkim i na dużą skalę rozwojem niepublicznego sektora kształcenia akademickiego. Doprowadziło to do nadwyżki najlepiej formalnie wykształconych pracowników, których gospodarka w takiej liczbie nie potrzebowała. Banaszak mówi wręcz o niedomaganiach struktur systemowych, czego wyrazem mają być zmiany struktury bezrobotnych. Podając przykład sytuacji z lat 1999–2003 w województwie lubelskim, gdzie pod koniec lat 90. zarejestrowanych było 12,5% absolwentów szkół wyższych i 32,4% zasadniczych szkół zawodowych. Pięć lat później proporcje uległy całkowitej zmianie – bezrobotnych z dyplomami akademickimi było na Lubelszczyźnie ponad 30%, a odsetek osób bez pracy z wykształceniem zasadniczym zawodowym zmalał do niecałych 13. Termin „produkcja bezrobotnych" odzwierciedla do pewnego stopnia sytuację absolwentów na rynku, gdyż jak zostało wspomniane wcześniej, w ostatnich latach bezrobotnych pozostaje ponad jedna czwarta posiadaczy dyplomów szkół wyższych.

Za fakt uznaje się zatem nadwyżkę osób, które ukończyły studia wyższe w stosunku do potrzeb i możliwości rynku pracy. Określona mianem przeedukowania sytuacja powoduje, że pracodawcy kierują swą uwagę na pozamerytoryczne cechy kandydatów na pracowników, a sami absolwenci rozpoczynają „batalię o stanowiska" na długo przed osiągnięciem końca akademickiego etapu edukacji (wybór właściwej szkoły średniej, edukacja pozaszkolna, szkolenia i praktyki podczas studiów etc.). Równocześnie stale podnoszona jest kwestia niedopasowania kwalifikacji do potrzeb rynku pracy, co powoduje, że jego stan jest daleki od pożądanego. Jerzy Laszkowicz-Baczyński definiuje stan pożądany na rynku pracy jako „stan, który cechuje wysoki poziom koordynacji edukacji na poziomie wyższym z oczekiwaniami lokalnego rynku pracy, reprezentowanego przez właścicieli firm oraz kadry zajmujące się rekrutacją pracowników"[283]. Obecnie poziom oczekiwań pracodawców odnośnie wykształcenia i kwalifikacji wzrasta na tyle, że zajęcia dotąd niewymagające wyższego wykształcenia podejmują osoby legitymujące się dyplomami wyższych uczelni. Oznacza to w praktyce, że pracownicy zmuszeni są podejmować pracę poniżej swoich kwalifikacji. Jednocześnie obserwujemy zjawisko inflacji dyplomów i deprecjacji edukacyjnych kredencjałów. Zbyszko Melosik podkreśla natomiast, że zdaniem kredencjalistów dyplomy (kredencjały) stanowią wyłącznie „walutę obiegową", która pozwala zakupić stanowiska na rynku pracy. Uosabia ona nie tyle potencjał jednostki, ale

[283] J. Laszkowicz-Baczyński, op. cit., s. 151, 154, 157, 159.

jej „kulturową władzę", w skład której wchodzi dostęp do dochodu, stanowisk i statusu społecznego. Ekspansja kredencjałów, będąca wynikiem umasowienia edukacji na każdym poziomie, prowadzi do ich dewaluacji, a nierówny do nich dostęp odtwarza lub stwarza nowe nierówności społeczne. Stanowią nową formę własności, którą dziedziczy się z pokolenia na pokolenie, ponieważ rodzice posiadający wysoki status wszelkimi możliwymi sposobami dążą do przekazania go swoim dzieciom, czy to poprzez wpływy, czy wysoko cenione dziedzictwo kulturowe. Autor przywołuje także twierdzenie Osmo Kivinena, który uważa, że „osoby pochodzące z uprzywilejowanych grup społecznych, którym nie powiodło się w walce o uzyskanie dobrego wykształcenia i tak zwykle zdołają uniknąć «losu robotnika», który zdaje się być przeznaczeniem dla osób z taką samą edukacją pochodzących z grup nisko stojących w hierarchii społecznej"[284]. Negatywnie do systemu kredencjalnego odnosił się pod koniec lat 70. XX w. Randall Collins. W jego podejściu kredencjalnego abolicjonisty na pierwszy plan wysuwała się obawa, że trend upowszechnienia kształcenia akademickiego doprowadzi do inflacji dyplomu na taką skalę, że od kandydatów do najprostszych fizycznych prac wymagać będzie się studiów na poziomie college'u. Sama demokratyzacja dostępu do wykształcenia i uzyskiwanie przez coraz to nowe grupy wysokich kredencjałów nie zniesie tradycyjnej roli dyplomu w konstruowaniu struktury społecznej, która również pozostanie w gruncie rzeczy niezmienioną. Podporządkowanie certyfikatom owocuje zdaniem R. Collinsa fragmentaryzacją rynku pracy, czyli dzieleniem procesu pracy na stanowiska i ścieżki kariery, gdzie głównym podziałem jest ten na pracowników fizycznych i umysłowych. Wymagania stawiane przez pracodawców nowym pracownikom „uniemożliwiają członkom grup podporządkowanych uzyskanie dostępu do określonych zawodów"[285]. Według R. Collinsa kredencjały to „bariery edukacyjne", stanowiące przeszkodę w procesie wyrównywania dochodów, który to proces w naturalny sposób cechuje wolny rynek. Dekredencjalizacja – zniesienie zależności między dyplomem a dochodami – pozwoli na zakwestionowanie władzy osób, które dzięki posiadaniu uznawanych wciąż kredencjałów, a co za tym idzie, stanowisk decyzyjnych, ustalają wysokość płac i najwyższe przyznają legitymującym się konkretnymi dyplomami (reprodukcja w sferze dochodu)[286].

Echa sytuacji analizowanej przez R. Collinsa wybrzmiewają i dziś. Niepożądanym efektem rozpowszechnionej tendencji do zdobywania wyższego wykształcenia są sytuacje niedopasowania indywidualnych zainteresowań i predyspozycji do specyfiki kształcenia i wymogów stawianych studentom różnych kierun-

[284] Z. Melosik, op. cit., s. 151–152. Por.: T. Gmerek, *Edukacyjne kredencjały i sukces życiowy młodzieży współczesnej* [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red. nauk.), Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005, s. 206–208.

[285] Ibidem.

[286] Za: Z. Melosik, op. cit., s. 154–156.

ków[287]. Powyższy punkt widzenia forsują w szczególności „utylitarni instruktorzy", dla których gospodarczy sukces państwa i jego możliwości we współzawodnictwie na globalnym rynku, zależą od „produkcji wysoko wykwalifikowanych absolwentów"[288]. W cytowanym wcześniej opracowaniu *Wykształcenie a rynek pracy*, badacze stwierdzają, iż

> zasoby wykwalifikowanej siły roboczej determinują pozycję danego kraju w międzynarodowym podziale pracy […]. Poziom kwalifikacji siły roboczej jest także jednym z najważniejszych czynników wpływających na decyzje lokalizacyjne zagranicznych inwestorów. W najbardziej syntetyczny sposób wzrost wykształcenia wpływa na tempo wzrostu produktu na jednego mieszkańca oraz dobrobytu ekonomicznego[289].

W tej perspektywie młodzi ludzie to produkt, który jest przygotowany do spełniania odpowiednich potrzeb rynku pracy, a „edukacja stanowi miejsce wytwarzania u określonych populacji «formalnych kompetencji», zmieniających się w zależności od oczekiwań owego rynku"[290]. Propagowanie szerokiego dostępu do kształcenia akademickiego w podejściu utylitarnym wynika z przekonania o konieczności inwestowania w kapitał ludzki, który zasili rynek pracy. Z tego też względu programy kształcenia powinny opierać się na przygotowywaniu przyszłych absolwentów do życia zawodowego według ściśle wytyczonych dróg. Wiedzę akademicką traktuje się instrumentalnie – ma ona służyć kształtowaniu kompetencji zawodowych i tożsamości pracownika (pojęcie absolwenta i pracownika staje się równoznaczne). Dlatego też naukowcy i nauczyciele akademiccy nie powinni sprawować kontroli nad procesem nauczania na uczelniach wyższych, gdyż nie są odpowiednimi osobami, które mogłyby przygotować „maksymalnie kompatybilnych" z wymogami rynku pracy kandydatów. Zbyt często bowiem prezentują podejście akademickie, które stoi w sprzeczności z kategorią „ekonomicznej odpowiedniości" – edukacja akademicka charakteryzuje się zdaniem utylitarystów nagromadzeniem wiedzy, którą trudno przełożyć na konkretne kompetencje potrzebne w danej chwili w różnych gałęziach gospodarki[291].

Prezentowane podejście jest tylko jedną z koncepcji dostępu do edukacji akademickiej i jej profilu[292], niemniej jego hasła najbardziej dobitnie wskazują na wzajemne relacje wykształcenia i rynku pracy, w tym przypadku z nadrzędną rolą tego drugiego. Opcja utylitarna znajduje uznanie wśród rządzących i decydentów także w Polsce. Przykładem swoistego ustanowienia nadrzędności gospodarki nad sektorem szkolnictwa wyższego może być zorganizowane w 2012 r.

---

[287] J. Laszkowicz-Baczyński, op. cit., s. 170.
[288] J. Liwiński, M.W. Socha, U. Sztanderska, op. cit., s. 36.
[289] Ibidem.
[290] T. Gmerek, op. cit., s. 207.
[291] Z. Melosik, op. cit., s. 176–177.
[292] Zob.: Ibid., s. 173–179.

spotkanie „Biznes dla uczelni, uczelnie dla biznesu". Zainicjowane zostało ono przez Barbarę Kudrycką, ówczesną minister nauki i szkolnictwa wyższego, jednakże nastąpiło to w odpowiedzi na dramatyczne wręcz apele środowiska biznesowego, zaniepokojonego nieprzystosowaniem absolwentów wyższych uczelni do realiów rynku i wymogów stawianych przez pracodawców[293].

Dostrzeganie i krytyka niedostosowania kompetencji absolwentów do potrzeb i wymagań rynku pracy wynika także z sygnalizowanego już przeedukowania i nadwyżki absolwentów. Oba terminy mają konotacje ekonomiczne i również opierają się na założeniu, że „jedynym celem edukacji jest przysposobienie uczniów do podejmowania zatrudnienia, które odpowiada ich kwalifikacjom, a jednostki inwestują w edukację wyłącznie po to, aby znaleźć lepsze i lepiej płatne stanowiska pracy"[294]. W tym przypadku wyklucza się możliwość nadawania wykształceniu wartości autotelicznej. Jednocześnie narasta dysonans między aspiracjami rozbudzonymi u coraz szerszych grup młodych ludzi bezpośrednio uczestniczących w systemie szkolnictwa wyższego a „rzeczywistymi możliwościami dostarczanymi przez certyfikaty"[295]. Kredencjały przestają być gwarantem sukcesu na współczesnym rynku pracy, stając się raczej swoistym ubezpieczeniem minimalizującym prawdopodobieństwo bezrobocia i utraty danego statusu społecznego. Dyplom jest wyłącznie warunkiem wstępnym, pozwalającym wejść na rynek pracy, a coraz ważniejsze w ocenie kandydatów stają się czynniki subiektywne, np. intuicja pracodawcy. Efektem jest upadek mitu o mocy dyplomu i jego pogłębiająca się dewaluacja. Zbyszko Melosik każe jednak pamiętać, że wartość dyplomu jest zawsze relatywna i zależy od proporcji dwóch elementów – ogólnej liczby młodzieży rozpoczynającej życie zawodowe oraz zapotrzebowania zgłaszanego przez rynek pracy. Większa liczba osób z wykształceniem akademickim oznacza mniejszą wartość społeczną tytułów. Autor kreśli także kilka możliwych scenariuszy wzajemnych układów absolwentów i rynku pracy. Na jednym krańcu kontinuum znajdowałoby się podejście propagujące całkowite dopasowanie struktury absolwentów i posiadanych przez nich dyplomów do

[293] Impulsem do zorganizowania „okrągłego stołu" z przedstawicielami władz państwowych, uczelnianych oraz przedsiębiorcami z wiodących na polskim rynku firm i instytucji biznesowych był opublikowany na łamach „Gazety Wyborczej" artykuł autorstwa prezesa PZU Andrzeja Klesyka, w którym krytycznie odnosi się on do jakości kształcenia na poziomie wyższym w Polsce, ponieważ nie dostarcza ono absolwentom żadnych umiejętności przydatnych w późniejszej pracy (A. Klesyk, *Diamenty z miękkimi kompetencjami*, „Gazeta Wyborcza" 23.04.2012, nr 957 520, s. 8). Debata odbyła się 17.05.2012 r. w Kancelarii Premiera, a uczestnicy wspólnie zastanawiali się nad takimi zagadnieniami, jak m.in. trudności polskich absolwentów ze znalezieniem pracy, niezbędnymi zmianami na uczelniach w celu rozpoczęcia kształcenia specjalistów i liderów oraz brakiem umiejętności praktycznych wśród absolwentów, niezależnym od ukończonego kierunku. Zob.: *Biznes dla uczelni, uczelnie dla biznesu*, http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter_86197.asp?soid=0786034B35F44A61AD06A39DA963E7F1, [dostęp: 13.07.2014 r.].

[294] Z. Melosik, op. cit., s. 181–182.

[295] Ibidem.

wymagań rynku pracy, na drugim nieograniczony dostęp do kształcenia akademickiego wspierany wzmacnianiem aspiracji edukacyjnych młodych ludzi. Trzecim rozwiązaniem jest próba zbalansowania relacji, której skutkiem jest pewien chaos zarówno w systemie szkolnictwa, jak i na rynku pracy, ponieważ w takiej sytuacji trudno jednoznacznie określić, które kwalifikacje przyniosłyby pożądane efekty. Melosik proponuje „merytoryczny pluralizm", potwierdzający integralność i unikalność edukacji uniwersyteckiej z jednej strony, z drugiej zaś dopuszczający alternatywy w sposobach dokształcania, które mają jednak mniejszy prestiż niż programy akademickie. Dyplom powinien także certyfikować możliwości jednostki na rynku pracy, lecz powinno to dotyczyć w szczególności pierwszej pracy absolwenta, który w następnych latach trwania swojej kariery zawodowej winien potwierdzać owe kwalifikacje w praktyce. Tylko wówczas kredencjał zachowa swoją wartość[296]. W podobnym tonie wypowiada się Stefan Jackowski, który podstawowego celu kształcenia upatruje w „przygotowaniu studentów do wykonywania zróżnicowanych zadań, a nie wyrabiania u nich perfekcyjnych umiejętności w zakresie jednego zawodu lub dyscypliny wiedzy"[297].

---

[296] Ibidem, s. 184–185.

[297] S. Jackowski, *Samorządność i odpowiedzialność* [w:] *Idea…*, op. cit., s. 143. Por.: J. Brzeziński, op. cit., s. 101.

Rozdział II

WYKSZTAŁCENIE W SYSTEMIE WARTOŚCI WSPÓŁCZESNEGO SPOŁECZEŃSTWA POLSKIEGO

1. Pojęcie i koncepcje wartości

Świat nauki i kształcenia akademickiego, a co za tym idzie i samo wykształcenie, uznawane są za czynniki historycznie i kulturowo warunkujące stan danego społeczeństwa. Z tego względu można je traktować jako wartości – elementy systemu aksjonormatywnego. Jak podkreśla Marek Ziółkowski „określenie, jakie stany rzeczy są korzystne dla jednostek i grup w danej sytuacji historycznej, jest niewątpliwie istotnym zadaniem nauki", a dla analizy socjologicznej podstawowym przedmiotem są zaś takie wartości, które należą do świadomości społecznej[1].

W naukach społecznych pojęcie „wartości" jest terminem nieostrym, mającym z jednej strony silne zakorzenienie w pracach teoretycznych i empirycznych z dziedziny aksjologii, z drugiej nastręczającym wiele problemów natury definicyjnej i konceptualnej. Gerhard Kloska, przeprowadzając analizę funkcjonujących na gruncie nauk społecznych definicji wartości, dzieli je na kontekstowe, teoretyczne i operacyjne oraz dokonuje systematyzacji rozumień wartości, wyróżniając m.in. definicje instrumentalne i kulturowe[2]. Autor podsumowuje rozważania definicyjne istotnymi wnioskami dotyczącymi używania terminu „wartość". Podkreśla, że nie istnieje żadna konwencja językowa, która jednoznacznie określałaby zakres znaczeniowy pojęcia wartość i przesądzała o przynależności

[1] M. Ziółkowski, *Wartości* [w:] *Encyklopedia…*, op. cit.; idem, *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000, s. 76.

[2] G. Kloska, *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 20–58.

danych przedmiotów, idei, instytucji etc. do owego zakresu. Oznacza to, że „używając terminu wartość, należy wskazać, jakie znaczenie mu się przypisuje i używać go konsekwentnie w tym znaczeniu", aby uniknąć błędnego odczytania zastosowanego pojęcia (postulat posługiwania się konkretną definicją operacyjną). Poza tym G. Kloska wykazuje, że termin wartość oznaczać może bardzo różne klasy przedmiotów i niektóre z nich funkcjonują także pod innymi nazwami, np. „celów" lub „postaw", co dodatkowo wymusza klarowne przedstawienie treści niesionej przez dane pojęcie oraz zachowanie staranności przy budowie definicji w celu uniknięcia błędów formalnych. Zwłaszcza że w naukach społecznych nie ma zgody co do rozumienia terminu oraz obszaru zastosowań[3]. Charakterystycznym jest, jak wielu wybitnych badaczy „buduje aksjologię na nowo i od podstaw, definiując w sposób odmienny od innych podstawowe pojęcia, inaczej rozwijając teorię i proponując inne sposoby badań empirycznych"[4]. Jak podaje G. Kloska, badania literatury socjologicznej prowadzone przez R. Lautmanna zaowocowały zebraniem ponad 170 definicji wartości, które z kolei kolejni badacze grupują w typologie. Powstałe klasyfikacje (np. F. Adlera, V.J. Williego, R. Lautmanna) są jednak niezadowalające, ponieważ nie uwzględniają znakomitej większości definicji, nie posiadają jasnych kryteriów podziału, a cechy charakterystyczne poszczególnych klas nie mają dostatecznego określenia[5].

Dla dalszych analiz problematyki wykształcenia i jego wartościowania, konieczne jest przyjęcie definicji wartości, pamiętając o zastrzeżeniach dotyczących trudności, z jakimi związane jest posługiwanie się tym pojęciem. Zdaniem Victora J. Williego „z punktu widzenia socjologii wartościowanie jest upodobaniem, preferencją faktycznie aprobowaną przez pewną społeczność i uważaną przez nią za dobrą, za taką, jaką powinna być"[6]. W polskiej socjologii J. Szczepański nazywa wartością:

> dowolny przedmiot materialny czy idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty czy wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu, a dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty lub stany rzeczy, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku, lub te, które są niezbędne dla utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i znaczenia wśród innych grup[7].

---

[3] Ibidem, s. 68–71.

[4] Por.: J. Sztumski, *Społeczeństwo i wartości*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 1292, Uniwersytet Śląski, Katowice 1992, s. 13. „Istnieje wiele definicji powstałych nie tylko na potrzeby różnych nauk, ale także dla wygody poszczególnych twórców różnych teorii w obrębie danych nauk tworzących sobie takie definicje wartości, jakie im odpowiadają." (Ibidem).

[5] Ibidem, s. 150, 29–31, 38.

[6] Ibidem, s. 33.

[7] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 97–98.

Różnorodność jednostek i grup oraz ich zmienność w czasie sprawia, że różnym przedmiotom (w szerokim sensie) przypisywana jest mniejsza lub większa wartość, co powoduje istnienie odmiennych układów i hierarchii wartości w społeczeństwach. Według W.J. Thomasa i F. Znanieckiego wyróżnić można wartości społeczne, czyli „wszelkie przedmioty posiadające empiryczną treść, dostępną członkom grupy społecznej, oraz znaczenie, wskutek którego są one lub mogą być obiektem działalności”[8]. Sam F. Znaniecki jako filozof uważał, że przez wartość oznaczać winno się jedynie przedmioty, nigdy zaś – właściwości lub stosunki przedmiotów. Dalej F. Znaniecki wyjaśniał pojęcie „wartości absolutnej”, której treścią jest „to wszystko, co stanowiło treść pojęć abstrakcyjnych i idei, używanych do oznaczenia pewnych realności, niezależnych od świadomości indywiduum i grupy społecznej”[9]. Uważał również, że ład aksjonormatywny budowany społecznie oraz złożony z wzorów wartości i norm postępowania jest wspólną zasadą i bazą jednoczącą ogół zjawisk kulturalnych[10]. Podobne rozumienie przedstawia G. Kloska, nazywając tego typu definicję subiektywistyczną (dotyczącą subiektywnych cech przedmiotów, tj. przysługujących tylko im), gdzie „cechy podmiotu są wartościami bez względu na jakiekolwiek cechy innych podmiotów”, co też odnosi się najczęściej do konstruktów pojęciowych i złożonych idei[11].

Seweryn Dziamski rozpatrując zagadnienie wartości, również zwraca uwagę na cechy przysługujące danym przedmiotom niezależnie:

> wartość jest zawsze pewnym obiektywnym stanem rzeczy, który przysługuje danej dziedzinie praktyki społecznej ze względu na sposób jej istnienia i funkcjonowania. Subiektywny jest natomiast zawsze układ preferencji, który np. w etyce konstruowany jest ze względu na akceptowany ideał społeczny i osobowy, pojęty jako najbardziej odpowiadający uświadamianym sobie interesom i dążeniom grupy lub klasy społecznej[12].

Założenie o obiektywizmie wartości i wtórnych wobec niego subiektywnych preferencji, wywodzi S. Dziamski z doktryny pozytywistycznej, w której źródłem wartości jest przeżycie ludzkie jako reakcja na dany przedmiot. Wartość jest własnością przysługującą podmiotowi ze względu na pewną postać ludzkiej świa-

---

[8] W.I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1., Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 54.

[9] F. Znaniecki, *Zagadnienie wartości w filozofii* [w:] *Współczynnik humanistyczny*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 2011, s. 56–57. W przytaczanym eseju autor przywołuje wielu filozofów, zwłaszcza z kręgu myśli niemieckiej, którzy od XIX w. podejmowali zagadnienie wartości w swych rozważaniach.

[10] A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 177.

[11] G. Kloska, op. cit., s. 52.

[12] S. Dziamski, *O obiektywnym charakterze wartości*, „Studia Filozoficzne” 1978, nr 8–9, s. 215–217.

domości (podmiotowa relatywizacja wartości). Uświadomione wartości istnieją w praktyce społecznej i stają się subiektywnym stanem rzeczy praktyki społecznej, czyli obiektywnej i historycznie zdeterminowanej rzeczywistości (ujęcie marksowskie). O wartości jakiegoś stanu rzeczy mówi się z uwagi na stosunek, w jakim pozostaje on względem społecznej materialnej praktyki. Tak rozumiana praktyka społeczna stanowi jedyne przedmiotowe odniesienie dla świadomości jednostek, a wartości utożsamia z czynnikami motywującymi i normującymi proces rozwoju określonej dziedziny praktyki społecznej. Autor każe jednak odróżniać obiektywny status wartości – układ wartości – od układu preferencji, czyli subiektywnego statusu wartości, warunkowanego podmiotowo (indywidualnie lub kolektywnie)[13].

Podobną refleksję wysnuwa Janusz Sztumski, dla którego świat wartości jest bytem samodzielnym w tym sensie, że choć nie istnieje poza światem ludzi, to osiąga względną niezależność. Oznacza to, iż „biorąc pod uwagę fakt, że te najbardziej cenione przez ludzi wartości utrzymują się w ciągu wielu wieków w świadomości kolejnych pokoleń różnych społeczeństw, można zgodzić się z tym, że są one autonomiczne w stosunku do poszczególnych ludzi danych epok"[14]. Świat wartości poddawany jest różnorodnym zabiegom kategoryzacyjnym, które dzielą przedmiot rozważań według określonych kryteriów. Szczególnie ważne wydają się być podziały na wartości autoteliczne i instrumentalne oraz deklarowane i realizowane. Wartości **autoteliczne**, innymi słowy wartości-cele, z powodu swojej wagi i znaczenia stanowią cel pożądań i są priorytetem ludzkich wyborów. Wartości **instrumentalne** to z kolei wartości-środki, w teorii mające służyć osiągnięciu autotelicznego celu. Trudność sprawia jednoznaczne określenie, czy realizacja cząstkowych wartości, mających być w założeniu środkami do osiągnięcia nadrzędnego celu, w praktyce nie stanowi cząstki owego celu, co skłaniałoby do uznania go za element autoteliczny. Ponadto nie jest oczywiste, że wartość autoteliczna, na którą nastawione były działania jednostki, nie stanie się środkiem do osiągania kolejnych celów, gdy zostanie zrealizowana w rzeczywistości. Natomiast przeciwstawienie wartości deklarowanych i realizowanych oparte jest na wprowadzonej przez Immanuela Kanta różnicy między tym, co jest i istnieje, a tym, co powinno być, czyli między „bytem" a „powinnością". Deklarowane wartości są tymi cenionymi i respektowanymi przez ogół społeczeństwa i których uznawanie jest aprobowane w społeczeństwie. Nie zawsze są one jednak możliwe do realizacji, nie zawsze też jednostki faktycznie traktują je jako własne powinności godne urzeczywistniania. Jak zauważa J. Sztumski:

[13] Ibidem. Wartości jako byty obiektywne czy absolutne rozpatrują także M. Scheler, C. Morris, R. Ingarden. W kontekście omawianej problematyki wykształcenia owo rozróżnienie wydaje się być właściwą ścieżką analityczną, pozwalającą uznać wykształcenie za wartość obiektywną, dla której różne podmioty indywidualne i zbiorowe tworzą własne układy preferencji.

[14] J. Sztumski, op. cit., s. 7–8, 12.

> dualistyczne postawy i zachowania wobec wartości łączą się z konformizmem osób, u których tego rodzaju postawy i zachowania występują. […] Zdarza się zatem, że ludzie z różnych względów nie zawsze realizują deklarowane wartości, podobnie jak też nie zawsze deklarują wartości realizowane, żyjąc mniej lub bardziej świadomie w świecie fikcji lub podwójnej moralności[15].

Wartości należą do czynników determinujących ludzkie zachowania i spajających system społeczny, a ich względnie trwały w jednych aspektach i zmienny w innych układ jest specyficzną cechą każdego społeczeństwa.

Antonina Kłoskowska przedstawia koncepcję wartości służącą dopełnieniu pojęcia kultury symbolicznej. Dla autorki „interpretacja socjologiczna skłania do przyjęcia relacyjnej koncepcji wartości, a więc uznania, że wartość jest przedmiotem odniesienia ludzkich postaw i działań określanych jako wartościujące"[16]. Analizuje ona również dychotomię wartości w sferze semiotycznej, czyli podział na wartości autoteliczne i instrumentalne, którym różni autorzy nadają odmienne miana. U Clyde'a Kluckhohna są to wartości *pożądane* (*desired*) i *godne pożądania* (*desirable*), u Stanisława Ossowskiego *odczuwane* i *uznawane*. Charles Morris pomija kategorię, którą wyżej wymienieni autorzy nazywają pożądanymi lub odczuwanymi. Dzieli wartości na pozostające w sferze idei, czyli *konceptualne*, i *realizowane* w praktyce. W koncepcji wartości autotelicznych A. Kłoskowska podkreśla, że „zgodnie z ogólnym, relacjonalnym charakterem zjawisk aksjologicznych, wartości autoteliczne są takie właśnie ze względu na czyjeś postawy i potrzeby"[17]. Dalej zauważa, że

> pragnienie kontaktu z autoteliczną wartością [choć] stanowi jedyny aktualnie uświadamiany motyw działania, co jednak nie wyklucza jego obiektywnych, zgoła odmiennych, instrumentalnych funkcji. Podkreślić trzeba, że autoteliczne wartości przeciwstawiają się instrumentalnym w płaszczyźnie motywacji, ale nie funkcji i tylko w pierwszej płaszczyźnie muszą być określone"[18].

Konkluzja A. Kłoskowskiej zbieżna jest ze stwierdzeniem J. Sztumskiego o niemożności wyznaczenia jednoznacznej granicy między wartościami-celami a wartościami-środkami i że rozróżnienia te zawsze pozostają w pewnym stopniu arbitralne. Podobnie jak J. Sztumski, autorka podejmuje problem dysonansu aksjologicznego, wynikającego z trudności, jakich przysparza jednostce skupienie się na wartościach uznawanych w momencie gdy jej indywidualne pragnienia zmierzają w stronę wartości odczuwanych. Warunkiem potwierdzającym auto-

[15] Ibidem, s. 18–19.

[16] A. Kłoskowska, op. cit., s. 174. Do podanej przez autorkę definicji wkrada się błąd *idem per idem*, co pokazuje, jak niełatwym zadaniem jest uściślenie pojęcia wartości. Zob.: G. Kloska, op. cit., s. 70.

[17] Ibidem, s. 185, 200.

[18] Ibidem, s. 205.

teliczność danej wartości jest jej realizacja w praktyce życia codziennego – deklaracja uznanych wartości i świadomość odczuwanych wartości bez realnego kontaktu z nimi nie może prowadzić do zaklasyfikowania danych wartości do autotelicznych.

> Wartości uznawane i odczuwane mogą więc ostatecznie być tylko potencjalnie autoteliczne, pod warunkiem że nie przeszkadza im zbytnio dysonans aksjologiczny wynikły z wzajemnej niezgodności. Aktualnie stają się one autoteliczne dopiero w fazie realizacji[19].

Twórcą rozróżnienia wartości odczuwanych – podstawowych i uznawanych – godnych pożądania jest S. Ossowski. Wartości odczuwane to przedmioty mające znaczenie emocjonalne i w sposób istotny atrakcyjne dla jednostki. Drugim typem wartości, odgrywającym doniosłą rolę w świadomości, są wartości uznawane, czyli te, wobec których żywimy przekonanie, że posiadają znaczenie obiektywne. Autor radzi sobie z potencjalną dwuznacznością pojęcia, stwierdzając, że

> uznajemy wartość jakiegoś przedmiotu wtedy, gdy w naszym przekonaniu przedmiot ten powinien być odczuwany jako wartość, czyli powinien być dla nas istotnie atrakcyjny (albo – jeśli nie ograniczymy swych rozważań do wartości dodatnich – powinien być dla nas istotnie atrakcyjny lub repulsyjny). W ten sposób wartość uznawana jest funkcją wartości odczuwanej[20].

Współistnienie odmiennych kategorii skutkuje występowaniem różnych relacji między nimi: (1) wartości mogą być zarówno odczuwane, jak i uznawane, (2) wartości odczuwane nie muszą być uznawane i (3) odwrotnie – wartości uznawane nie muszą być odczuwane. Dwie ostatnie sytuacje stają się polem potencjalnych konfliktów między nimi. Z psychologicznego punktu widzenia najtrudniejszą sytuacją jest kierowanie się w postępowaniu wartościami uznawanymi, które jednak wcale nie stają się przez owo uznanie atrakcyjne, a działanie w zgodzie z nimi jest wynikiem wyłącznie lęku przed konsekwencjami zaniedbania przykrych obowiązków, takich jak pogarda we własnych oczach lub krytyka czy brak uznania ze strony innych. Jak twierdzi S. Ossowski „bardzo często bowiem zachowujemy się, jak gdyby kierowały nami wartości uznawane, a w gruncie rzeczy kieruje nami obawa skutków społecznych innego zachowania się, albo chęć uzyskania czyjejś pochwały". Uzyskanie nagrody, uniknięcie sankcji, ale też aspiracje i dążenie do prestiżu bywają zdaniem S. Ossowskiego ważnymi motywami zachowań, choć bywa, że nie wiążą się z odczuwaniem przez jednostkę wartości akceptowanych i szanowanych społecznie.

---

[19] Ibidem, s. 206.

[20] S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 73.

> Konflikty pomiędzy wartościami uznawanymi i przedmiotami naszych pragnień, pozbawionymi uznania, ale objawiającymi się w owych starciach siłę motywacyjną, która tak często odnosi zwycięstwo nad wartościami uznawanymi, albo przynajmniej wystawia je na ciężkie próby – konflikty te należą do zjawisk zbyt pospolitych w życiu psychicznym człowieka, aby ktokolwiek mógł wątpić w ich realność[21].

Konstatacja dotycząca przyznawania w motywach postępowania palmy pierwszeństwa wartościom odczuwanym, związanym z realizacją pragnień oraz zaspokajaniem potrzeb i żądań, prowadzi w konsekwencji do dominacji wartości instrumentalnych nad autotelicznymi. W tym kontekście Lesław Hostyński przedstawia interesującą analizę wartości utylitarnych, których podtypem są właśnie wartości instrumentalne (przydatne do osiągania celów). W sensie utylitarnym wartościowe jest to, co zdolne jest zapewnić spełnienie potrzeb jednostki, i to, co jest dla niej pożyteczne, przy czym pożytek ten odnosi się do relacji podmiotu z otaczającym światem i nadaje znaczenie działaniom mającym zapewnić podmiotowi przetrwanie. Zauważa również, że wartości utylitarnych nie można sprowadzić wyłącznie do potrzeb i za R.B. Perrym wprowadza pojęcie „interesu", uznając za wartościowe to, co jest przedmiotem czyjegoś interesu, np. samo zachowanie, unikanie przykrości czy przyjemność[22]. W przytaczanej koncepcji wartości utylitarnych na uwagę zasługuje szczególne rozumienie wartości instrumentalnych, które nie są „czysto subiektywnym stosunkiem podmiotu do rzeczy", ale „czymś, co rodzi się w momencie zaistnienia związku rzeczy z działaniem". Posługując się ustaleniami Johna Deweya, autor twierdzi, iż wartość instrumentalna to konkretna użyteczność, „fakt empiryczny taki sam jak każde inne zdarzenie", czego skutkiem jest redukcja wartości i sprowadzenie teorii wartości do „swoistej prakseologii, czyli wiedzy o efektywnym i sprawnym działaniu". Przypisanie wartości instrumentalnych do kategorii wartości utylitarnych może jednak przysporzyć trudności, ponieważ, jak zauważa Henryk Elzenberg, zdarza się, że oba rodzaje są ze sobą utożsamiane.

> Różnica polega na tym, iż przedmiot instrumentalnie wartościowy jest środkiem do zrealizowania pewnej wartości perfekcyjnej […]. Natomiast przedmiot wartościowy utylitarnie służy zaspokojeniu pewnej potrzeby […], stan rzeczy dzięki niemu zrealizowany jest bowiem zaspokojeniem czyjejś potrzeby[23].

Marek Ziółkowski proponuje z kolei „zintegrowaną socjologiczną koncepcję wartości i interesów", określając oba pojęcia mianem przekonań, będących elementami świadomości społecznej. Badacz przyjmuje, że

---

[21] Ibidem, s. 74–75, 80. Por.: A. Kłoskowska, op. cit., s. 190.

[22] L. Hostyński, *Wartości w świecie konsumpcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 17, 19.

[23] Ibidem, s. 63, 66.

> interes jest celem uznawanym za **korzystny**; dążenie do realizacji interesów związane jest z orientacją hedonistyczną, utylitarystyczną i instrumentalną. Wartość natomiast jest celem uznawanym za **słuszny**, **właściwy** czy też **usprawiedliwiony**, wyznaczającym orientację normatywną, aksjologiczną[24].

Rozróżnieniu towarzyszą zastrzeżenia o łączeniu przez jednostki w praktyce codziennej obu orientacji oraz o możliwości posiadania przez jeden obiekt cech i interesu, i wartości (lub wzajemnego wykluczania się). Dodatkowe różnice występują w realizacji działań z nastawieniem na interesy lub wartości. Kierująca się dobrem własnym, własnej małej grupy (np. rodziny) i własnej większej grupy (np. grupa etniczna) jednostka za swoje motywy ma zazwyczaj interesy. Wyraźne jest w takim postępowaniu nastawienie na „ja" i „my", a urzeczywistnienie interesów staje się ważniejsze niż potencjalne starty „innych", które mogą być efektem postępowania jednostki[25]. W przeciwieństwie do kierowania się interesami, charakterystyczne dla postępowania zgodnego z wartościami jest odniesienie go do celu, jakim jest dobro grup, do których jednostka nie należy.

> Specyficzną sytuację stanowi podejmowanie działań realizujących dobra uniwersalne, dotyczące wszystkich ludzi. W pewnym sensie działania te są korzystne także i dla samej działającej jednostki (czyli realizują jej interes), ale korzyść jednostkowa jest tu zwykle minimalna, a podjęcie tych działań wynika przede wszystkim z przekonania o ich słuszności (czyli jest to realizacja wartości)[26].

Dalej autor odwołuje się do terminologii E. Durkheima przypisującego wartości sferze *sacrum*, interesy zaś sferze *profanum*, konkludując, że wartości są często oderwanymi od rzeczywistości idealizacjami, których realizacja wynika z poczucia obowiązku. Kierowanie się interesami, które zawsze „funkcjonują w przestrzeni społecznej komunikacji, świadomości i działań", w założeniu zmierza do zmiany rzeczywistości, osiągnięcia konkretnego, namacalnego efektu i zaspokojenia potrzeb. Postępowanie w zgodzie z wartościami też może służyć i prowadzić do realizacji określonego stanu rzeczy, jednak ważniejsze w tym przypadku jest robienie rzeczy uważanych za słuszne i właściwe (powinność). Wychodząc od koncepcji działań Jürgena Habermasa, M. Ziółkowski wnioskuje, że

> i interesy, i wartości traktować należy nie jako coś raz na zawsze ustalonego, ale jako rezultat nieustającego, podporządkowanego określonym regułom, ale i pełnego konfliktów procesu ich społecznego formułowania i negocjowania. […] O ile przy formułowaniu interesów występuje jakieś odniesienie do zewnętrznej rzeczywistości, o tyle w zasadzie nie ma takiego bezpośredniego odniesienia przy formułowaniu wartości, stąd tym bardziej zależą one od kształtu społecznych stosunków, związanych z nimi konfliktów i prób nawiązania dialogu[27].

[24] M. Ziółkowski, *Przemiany*…, op. cit., s. 57.
[25] Ibidem. .
[26] Ibidem, s. 59, 60.
[27] Ibidem, s. 71, 73.

Systemy aksjonormatywne, od których należą interesy i wartości oraz pochodne wobec nich postawy i działania, stanowią przejaw tworzenia i reprodukowania kultury w danych społeczeństwach, a co za tym idzie, podlegają zmianom wynikającym z rozwoju cywilizacyjnego.

Nieco odmienne od wyżej wymienionych koncepcji stanowisko prezentuje Krzysztof Grzegorczyk. Definiuje on wartości jako „wyobrażone przez jednostkę przeżycie psychiczne wiązane przez nią z zajściem w rzeczywistości stanu nagrody". Nagroda rozumiana jest tu jako taki stan, który w świadomości działającego podmiotu wywołuje przeżycia pozytywne, pobudzające do podtrzymywania lub powtarzania jego zachodzenia. Wartość posiada więc tylko postać subiektywnego odczucia, poglądu, postawy i nie istnieje w obiektywnej rzeczywistości. Posiada jednakże referencje do rzeczywistości, gdyż owo „pozytywne przeżycie" skorelowane jest z konkretnymi stanami rzeczywistości. Według autora w wartościach zawarte jest stałe dążenie ludzi do ich realizacji, a jednostkowa hierarchia wartości jest raczej ich nietrwałą konfiguracją, zmienną w zależności od wielu czynników zewnętrznych wobec jednostki, jak i tych tkwiących w niej samej[28].

> Byłoby dużym uproszczeniem twierdzić, że istnieje pewna stała, realizowana przez człowieka hierarchia wartości. Ma on, rzecz jasna, pewne wartości stałe, niezmienne, których efektywność w wywoływaniu stanów pozytywnych jest wypróbowana, ale prócz nich mogą przejawiać się w każdym momencie nowe, nieznane, istniejące nie dłużej niż okres ich realizacji lub nawet krócej[29].

Bodaj najbardziej interesującym elementem refleksji K. Grzegorczyka jest wprowadzenie terminu **kontrwartości**, wiązanej w praktyce codziennej z przeżyciem nieprzyjemnym, stanem, którego należy unikać, wywołującym u jednostki repulsję (odrazę, awersję, wstręt). W definicji kontrwartości pojęcia „nagrody" i „przeżycia pozytywnego" zastępują w definiensie „kara" i „przeżycie negatywne". Podobnie jak powyższe wyrażenia, wartość i kontrwartość mogą być wzajemnie definiowane, stanowiąc swoje przeciwieństwa[30]. Kontrwartości podlegają tym samym zasadom co wartości, są zatem determinowane społecznie, ulegają zmianom w czasie zależnym od przemian kulturowych i cywilizacyjnych, ludzie kierują się nimi, podejmując określone działania, mogą być motywem, w tym przypadku, zaniechania postępowania. Zarówno pozytywne, jak i negatywne odniesienia nie są niezmienne, a fakt, że kary lub nagrody są często odroczone w czasie w stosunku do aktywności, w których jednostka działa pod wpływem

---

[28] K. Grzegorczyk, *O pojęciu wartości w antropologii kulturowej*, „Studia Socjologiczne" 1971, nr 1, s. 27–29. Analizy nieścisłości definicyjnych u K. Grzegorczyka dokonuje G. Kloska, jednakże w prezentowanym przypadku rozważania natury formalno-logicznej wydają się być zbędne. Zob.: G. Kloska, op. cit., s. 59–61.

[29] Ibidem, s. 29–30.

[30] Ibidem.

wartości czy kontrwartości, powoduje, że indywidualne nastawienie wobec różnych zjawisk może przekształcać się wzdłuż *continuum* wartości – kontrwartości. Pierwotne, np. zinternalizowane w procesie socjalizacji wartości, mogą przeistoczyć się w kontrwartości, jeśli zamiast spodziewanych nagród za postępowanie zgodne z wyznaczanym przez nie kierunkiem (w tym aspekcie uwaga może dotyczyć i wartości-celów, i wartości-środków), konsekwencją działania staną się zjawiska negatywne. Proces takiego przejścia może być obserwowany nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale i grupowym czy ogólnospołecznym, w momencie gdy pozytywnie dotąd wartościowane elementy systemu stają się dla członków społeczeństwa, z różnych przyczyn, źródłem przeżyć negatywnych, co może skutkować przemodelowaniem sfery aksjonormatywnej.

Zmienność orientacji na określone wartości oraz samych wartości, leżących u podstaw postępowania jednostek, grup czy całych społeczeństw zależna jest od rozmaitych czynników. W toku przemian cywilizacyjnych i modernizacji społeczeństwa przechodzą kolejne stadia rozwoju – różniące się w zależności od kręgu kulturowego, uwarunkowań historycznych, sytuacji geopolitycznej, umiejscowienia w systemie światowym, fazy rozwoju gospodarczego – które cechują się nadawaniem priorytetu odmiennym wartościom[31]. Współczesne społeczeństwa kapitalistyczne w szeroko pojętej kulturze zachodniej (wallersteinowskie centrum i aspirujące doń półperyferia), trwające w niejednoznacznie ujmowanej i rozumianej „ponowoczesności", charakteryzują się z jednej strony wysokim poziomem konsumpcjonizmu i dążeniem do zaspokajania potrzeb materialnych[32], z drugiej coraz większą i bardziej kompulsywną potrzebą „działania"[33] oraz wzrostem znaczenia orientacji postmaterialistycznej. Hipotezę o wartościach postmaterialistycznych, które mają pełnić funkcję regulatorów we współczesnych społeczeństwach, sformułował w 1970 r. Ronald Inglehart (badania prowadzone były w kilkudziesięciu krajach na całym świecie, w tym również Polsce). W przeciwieństwie do materialistycznych, wartości postmaterialistyczne nie akcentują wymiaru ekonomicznego, a punkt ciężkości przesunięty jest w stronę wartości kulturowych, „najwyższa ranga nadawana jest nie zagadnieniom fizycznego utrzymania i bezpieczeństwa, ale poczuciu przynależności, autoekspresji i jakości życia"[34]. Zwrot jest wynikiem osiągnięcia bezprecedensowej w dziejach sta-

[31] Por.: J. Sztumski, op. cit., s. 29.

[32] Zob.: Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 113–116.

[33] J. Baudrillard, op. cit., s. 259. Baudrillard odrzuca tezę o „naturalnym powołaniu" człowieka do pracy, upatrując przyczyny aktywności raczej w zaklętym kręgu pragnień i niemożności, tudzież nieumiejętności spożytkowania energii (agresji) w czasie wolnym. A. Aldridge uważa zaś, że należy odejść od sztucznych podziałów na pracę i czas wolny, produkcję i konsumpcję, a staniemy się wówczas bardziej zrelaksowani i nasze życie wypełni się pożądaną w oficjalnym dyskursie aktywnością „prosumpcyjną". A. Aldridge, *Konsumpcja*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006, s. 60.

[34] R. Inglehart, *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych* [w:] *Socjologia…*, op. cit. s. 334–341; Idem, *Modernization and postmodernization: cultural, economic, and political change in 43 socie ties*, Princeton University Press, Princeton N.J. 1997, s. 131–136.

bilności krajów przemysłowych, którą przyniosła późna nowoczesność, a która implikuje możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb (zgodnie z piramidą A. Maslowa) i skierowania uwagi na wartości takie, jak: przynależność, szacunek, wolność słowa, satysfakcja intelektualna i estetyczna, współdziałanie, inicjatywy lokalne, przyjazne państwo[35]. Przełożenie dobrobytu na uznawanie prymatu wartości postmaterialnych nie jest jednak jednoznaczne, ponieważ

> wartości te odzwierciedlają subiektywne poczucie bezpieczeństwa, a nie poziom gospodarczy jako taki. Nie ulega wątpliwości, że bogate jednostki i narody będzie na ogół cechowało większe poczucie bezpieczeństwa niż biedne, jednak poczucie to uwarunkowane jest środowiskiem kulturowym i instytucjami opieki społecznej, w jakich przyszło się komuś wychowywać"[36].

Z tym ostatnim stwierdzeniem wiążą się leżące u podstaw refleksji R. Ingleharta hipotezy: (1) niedoboru, w której uznaje się, że jednostkowe wartości są odbiciem otoczenia socjoekonomicznego, a największą wartość przypisuje się rzeczom względnie trudno dostępnym, oraz (2) socjalizacji, która mówi, że „hierarchia wartości dostosowuje się do środowiska socjoekonomicznego ze znaczącym opóźnieniem, ponieważ podstawowe wartości danej osoby w dużej mierze stanowią odbicie warunków panujących przed jej wejściem w dorosłe życie"[37]. Ma to w rozważaniach R. Ingleharta swoje konsekwencje zarówno dla jednostek, jak i społeczności. W wymiarze indywidualnym system wartości kształtuje się w okresie dojrzewania i jeśli człowiek nie jest narażony na sytuacje ekstremalne (bezpośrednie zagrożenie życia, doświadczenia katastrof, wojen etc.), pozostaje w dużej mierze niezmienny. Natomiast w przypadku społeczeństw radykalna przemiana wartości dokonuje się stopniowo i jest obserwowalna raczej jako efekt pokoleniowej wymiany w grupie dorosłych[38]. Przekształcenia w dziedzinie aksjologii należą niewątpliwie do procesów *longue durée* (procesy „długiego trwania" wg F. Braudela).

2. Systemy wartości we współczesnym społeczeństwie polskim

Wartości są elementem silnie integrującym ludzi pod względem fizycznym i psychicznym. Janusz Sztumski wyraża pogląd, że ludzie wyznający te same wartości czują się sobie bliscy społecznie i wykazują solidarne postawy w ich obronie i urzeczywistnianiu. Co więcej, wartości te inspirują ich działania oraz poprzez różnego typu instytucje sankcjonują dążenie i cele członków społeczeństwa

[35] Ibidem.
[36] Ibidem, s. 336–337.
[37] Ibidem.
[38] Ibidem.

(funkcja kontrolna). Role układu wartości to zatem: integracja, inspiracja i zabezpieczenie. Zadania te są trwałe, przekształceniom ulegają wewnętrzne elementy systemu – dane wartości mogą się dezaktualizować, znaczenie innych może wzrastać[39]. Koncepcja zmian preferencji społecznych w zakresie wyznawanych wartości przyjmuje bardzo ciekawą postać w społeczeństwie polskim ostatniego ćwierćwiecza. Analizując jego stan i zjawiska w nim zachodzące przez okres transformacji ustrojowej, a więc po 1989 r., M. Ziółkowski stwierdza, że w Polsce dokonuje się „modernizacja imitacyjna", która w znacznej mierze ma charakter naśladowczy w stosunku do społeczeństw „przodujących", przy dużym udziale rozwijających się prężnie środków masowego przekazu: „»Naśladowanie« polega na nieświadomym przyjmowaniu bądź rozmyślnym wprowadzaniu w życie, obiektywnie oddziałujących na nas instytucji, wzorów zachowań i **wartości**, należących przynajmniej do kilku faz rozwojowych społeczeństw rozwiniętego kapitalizmu"[40]. Obserwujemy zatem swoisty chaos w sferze aksjonormatywnej, gdyż cały czas obecne są: (1) etos oszczędzania, wytężonej pracy, odraczanie sukcesu, użyteczność i skuteczność oraz potępianie nadmiernej konsumpcji równoznacznej z marnotrawstwem, czyli wartości propagowane w fazie „wczesnej nowoczesności" społeczeństw przemysłowych, (2) wyrażanie i nagradzanie siebie oraz konsumowanie jako wyznacznik stosunków gospodarczych, struktury społecznej, stylu życia, osobowości jednostkowych i grupowych interesów oraz wartości w okresie rozkwitu postindustrialnego społeczeństwa usługowego doby „późnej nowoczesności" i wreszcie omawiane powyżej (3) wartości postmaterialistyczne, takie jak pluralizm, swoboda, tolerancja[41].

Doświadczenia polskie pokazują, że przejście od preferencji wartości tradycyjnych fazy pierwszej do materialistycznych „wartości niedoboru" fazy drugiej dzieje się dość płynnie. Nie oznacza to jednak rezygnacji z przywiązania do autorytetu rodziny, religii, narodu, ale już nie państwa oraz specyficznie pojmowanych interesów grupowych (dziedzictwo przedsocjalistycznej historii w postaci interesów klasy chłopskiej i kultywującej pewne tradycje szlacheckie inteligencji oraz realnego socjalizmu, kształtującego przywiązanie do przywilejów różnych grup społecznych). Wartości te występują równolegle z ostentacyjną konsumpcją dóbr materialnych i podporządkowywaniem się, aczkolwiek następującym z dużymi oporami, regułom funkcjonowania państwa i procedurom biurokra-

[39] J. Sztumski, op. cit., s. 30, 35.

[40] M. Ziółkowski, *O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, P. Sztompka (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1999, s. 42. Badacz przywołuje też za W. Wesołowskim pojęcie „interesów transgresyjnych", wynikających z niedostosowania systemowego – stary system przestaje obowiązywać, co do nowego istnieją wyłącznie wyobrażenia jego funkcjonowania, ale to właśni one i domniemany przyszły stan wyznaczają cele działania, będące jednocześnie atrakcyjnymi i ryzykownymi.

[41] Ibidem, s. 42–43, 46.

tycznym. Marek Ziółkowski zauważa, że w Polsce wprowadzenie kapitalizmu zaowocowało „pragmatyzacją świadomości", czyli koncentracją na sukcesie finansowym, bądź w częstszych przypadkach na utrzymaniu materialnego *status quo*[42]. Jak konstatował autor w 1999 r.: „w dzisiejszej Polsce przeważa zdecydowanie orientacja materialistyczna, zwłaszcza wśród osób gorzej wykształconych: pragmatycznie rozumiane interesy i wartości odnoszące się do sfery ekonomiczno-socjalnej wyznaczają orientacje i zachowania większości społeczeństwa"[43].

Jak wyjaśnia dalej M. Ziółkowski, przyczyną nasilenia pragmatycznych postaw było zwiększenie roli pieniądza w praktyce codziennej członków społeczeństwa polskiego – bardzo wiele nieosiągalnych dotąd towarów i usług (wyznaczników statusu) stało się dostępnych dla szerokich mas, a jedynym kryterium owej dostępności okazała się wystarczająca ilość środków finansowych. Widoczna polaryzacja społeczna, będąca wynikiem konsumpcji na pokaz oraz prób realizacji wielu wzorów dostarczanych przez kulturę masową, skutkuje przyjęciem przez jednostki i grupy dwóch rodzajów postaw. Są to albo postawy sprowadzające się do biernego lub aktywnego domagania się realizacji wartości i interesów od czynników zewnętrznych, np. władzy czy instytucji publicznych (częstsze), albo postawy, w których jednostki samodzielnie dążą do awansu i sukcesu w aspekcie finansowym[44].

Uwaga poczyniona w pierwszej dekadzie polskiej transformacji wydaje się być aktualna i dziś (2014 r.). Obrona materialnego życiowego standardu, socjalnego bezpieczeństwa i poziomu konsumpcji stanowi siłę napędową społeczeństwa także w dobie kryzysu finansowego, niestabilnego rynku pracy i wysokiego bezrobocia, co odsuwa na margines myślenie w kategoriach wartości postmaterialnych.

Z ogólnopolskich badań prowadzonych po 2000 r. wyłania się względnie stały obraz systemu aksjonormatywnego społeczeństwa polskiego[45]. Sondaż z 2004 r. potwierdza, że bezpieczeństwo finansowe i brak trosk materialnych prawie wszyscy badani uważają za bardzo ważne (65%)[46]. Wiąże się to z uznawaniem za istotne kwestii posiadania pracy i stałego zatrudnienia (71%), przy czym zadowolenie z pracy i wykonywanie pracy ciekawej lub zgodnej z zainteresowania-

[42] Ibidem, s. 44–45, 49.

[43] Ibidem, s. 50.

[44] Ibidem. Por.: M. Ziółkowski, *Przemiany…*, op. cit., s. 131–133.

[45] Dane omawiane w podrozdziale pochodzą z czterech sondaży CBOS: *Wartości* życiowe, BS/98/2004, http://www.cbos.pl/ SPISKOM.POL/2004/K_098_04.PDF; *Wartości i normy w życiu Polaków*, BS/133/2005, www.cbos.pl/ SPISKOM.POL/2005/K_133_05.PDF; *Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków*, BS/99/2010, http://www.cbos.pl/SPISKOM. POL/2010/K_ 099_10.PDF; *Wartości i normy*, BS/111/2013, http://www.cbos.pl/SPISKOM. POL/2013/ K_111_13. PDF [dostęp: 20.08.2014 r.].

[46] Przytaczane są tylko wyniki dla odpowiedzi skrajnych – „bardzo ważne", ponieważ występują tu bardziej znaczące różnice.

mi jest ważne już tylko dla 64%, osiągnięcie zawodowego sukcesu i satysfakcji z własnych dokonań na tym polu dla 39%, a zdobycie majątku dla 18% respondentów. W kolejnych badaniach, z lat 2005, 2010 i 2013, twierdzenia dotyczące pracy zawodowej nie były tak szczegółowe, jednakże praca zawodowa pozostawała bardzo istotna dla odpowiednio 57, 40 i 21%[47] respondentów, przy ciągle niewielkiej wartości dobrobytu i bogactwa (19, 11 i 5%). Nadal widoczną jest w sferze ekonomicznej chęć zachowania materialnego *status quo*, przy dość biernej postawie wobec wykonywanej pracy i traktowaniu jej w kategoriach wartości-środków.

Dla porządku należy wspomnieć, że dla znakomitej większości Polaków najważniejszymi wartościami życiowymi pozostają przede wszystkim udane życie rodzinne (w każdym ze wspomnianych trzech sondaży ponad 80% respondentów uznaje je za najistotniejszą wartość) oraz zdrowie własne i rodziny – ok. trzy czwarte badanych deklaruje, że są to dla nich najcenniejsze aspekty w życiu codziennym. Dalsze odpowiedzi, których wyniki oscylują w granicach 20%, to m.in. omawiana powyżej praca zawodowa oraz spokój i brak kłopotów. Co dziesiąty respondent podkreśla znaczenie grona przyjaciół jako wartości. Zmiany można zaś zaobserwować w innych sferach. Z czasem coraz mniejszą wagę przykłada się do wiary religijnej, pomyślności ojczyzny, dobrobytu oraz wykształcenia. Spadek o kilka punktów procentowych na przestrzeni ośmiu lat nie jest bardzo duży, ale pokazuje pewne tendencje. Wiara religijna z najważniejszej dla co piątego ankietowanego w 2005 r. pozostała taką tylko dla co ósmego w 2013 r. Dobrobyt materialny wskazał w 2005 r. co dziesiąty respondent, a w 2013 r. tylko co dwudziesty. Wart odnotowania jest także wzrastający z kolei odsetek osób mówiących o szacunku innych ludzi, jako wartości priorytetowej (wzrost z 11 do 17%)[48]. Teza M. Ziółkowskiego, mówiąca, że

> w życiu przeciętnego Polaka bardziej zmieniła się i jednocześnie nabrała znaczenia jego rola jako konsumenta i odbiorcy kultury popularnej i jedynie dla części Polaków zasadniczo zmieniła się rola pracownika (bądź powstała nowa rola bezrobotnego), a mniej zmieniła się i ma mniejsze znaczenie jego rola obywatela czy uczestnika wspólnoty religijnej[49].,

trafnie oddaje charakter systemu wartości społeczeństwa polskiego pierwszych trzech dekad transformacji ustrojowej. Komentarza wymaga uwypuklony przez autora wpływ kultury popularnej na całokształt sfery aksjologicznej. Problema-

[47] Ostatnia wartość jest znacząco różna od poprzednich, lecz nie jest to wynikiem drastycznego spadku wartości pracy w polskim społeczeństwie, tylko odmiennej metodologii. W 2013 r. proszono o wskazanie wyłącznie najważniejszych wartości dla jednostki, we wcześniejszych badaniach respondenci mieli za zadanie określić wartość poszczególnych elementów na siedmiopunktowej skali wartości od „zdecydowanie nieważnych" do „bardzo ważnych".

[48] Indywidualne hierarchie wartości są oczywiście silnie skorelowane ze zmiennymi społeczno-demograficznymi, takimi jak płeć, wiek, wykształcenie czy miejsce zamieszkania.

[49] M. Ziółkowski, *Przemiany…*, op. cit., s. 153.

tyka ta jest szeroko omawiana i analizowana na gruncie wielu dyscyplin nauk społecznych[50], tu warto jedynie zaznaczyć, że świadomość zbiorowa jest obecnie budowana w dużej mierze na zapośredniczonych przez świat medialny przekazach. Świadomość zbiorowa traktowana jako durkheimowski fakt społeczny, czyli intersubiektywny typ myślenia i postępowania zewnętrzny wobec jednostki, lecz istniejący i reprodukujący się dzięki jej indywidualnemu działaniu i podporządkowaniu pewnemu przymusowi i możliwościom kontroli[51], przejawia się bardzo dobitnie w dyskursie publicznym, zwłaszcza medialnym. Całokształt opinii publicznej jest formowany właśnie poprzez recepcję doniesień, analiz, poglądów zawartych w środkach masowego przekazu i rozpowszechnianych przez nie. Dyskurs medialny, przez swój publiczny i ogólnodostępny charakter i docieranie do szerokich kręgów społecznych, staje się wykładnią sposobów myślenia o wielu zjawiskach społecznych. Sfera dyskursu jest jednak tylko z pozoru pluralistyczna. Również ta przestrzeń podlega hegemonizacji, a uprawomocnienie zyskują wyłącznie niektóre światopoglądy i ideologie oraz mechanizmy atrybucyjne przenikające następnie do świadomości zbiorowej i ją organizujące (choć należy zwrócić uwagę na występujące w tej materii sprzężenie zwrotne – dominujące w społeczeństwie lub najbardziej nośne opinie trafiają do mediów, zyskując dodatkową legitymizację).

2.1. Wartości i aspiracje edukacyjne

Wykształcenie jest wartością stale obecną i silne eksponowaną w badaniach hierarchii aksjonormatywnych, choć stosunek do niego zmienia się wraz z różnorakimi przemianami społecznymi i jest odmiennie rozumiany przez różne grupy społeczne. Ryszard Borowicz wyróżnia trzy postacie wartości wykształcenia. Wartość wykształcenia autor operacjonalizuje jako: (1) społeczny popyt na wykształcenie, (2) pozycję, jaką wykształcenie zajmuje w strukturze najbardziej cenionych wartości, i (3) stosunek do wykształcenia wyrażany w oczekiwaniach i przypisywanych treściach[52]. Zdaniem Jadwigi Koralewicz-Zębik wykształcenie może funkcjonować w świadomości jednostki i jako cel samoistny, i jako środek do innego celu. Może zatem „przy wysokim stopniu autoteliczności posiadać sze-

[50] Zob. np.: Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000; D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994; A. Giddens, op. cit.; W. Burszta, W Kuligowski, *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2005; M. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003 i in.

[51] E. Durkheim, *Co to jest fakt społeczny?* [w:] *Socjologia…*, op. cit., s. 267.

[52] R. Borowicz, *Wykształcenie jako wartość* – casus *Polski lat osiemdziesiątych*, „Edukacja" 1991, nr 4, s. 21, 31.

rokie «pole instrumentalności»"[53]. Autorka uważa, że dla celów empirycznej analizy bardziej adekwatne byłoby mówienie o stopniu autoteliczności, ponieważ z uwagi na rozległe związki między wartościami trudno jednoznacznie stwierdzić, które z nich należałoby uznać za cele same w sobie. Poziom autoteliczności byłby tym wyższy, im mniejsze jest „pole instrumentalności", lub gdy element pozbawiony owego pola nadal będzie dla jednostki cenny[54].

Aleksander Zandecki uważa, że czasy „realnego socjalizmu" przyczyniły się do drastycznego ograniczenia alokacyjnego atrybutu wartości wykształcenia i długotrwałego spadku jego pozycji w hierarchiach wartości i aspiracji społeczeństwa polskiego. Powodem deprecjacji wykształcenia były: (1) zakwestionowanie jego makroekonomicznej wartości, które oznaczało, że wraz ze wzrostem ogólnego poziomu wykształcenia nie rosła zasobność kraju, (2) załamanie ekonomicznej wartości wykształcenia, prowadzącej do niespójności statusów w podstawowych wymiarach zróżnicowania społecznego, oraz (3) nierentowność inwestowania w długotrwałe kształcenie własnych dzieci z budżetów rodzinnych grup gorzej sytuowanych. Jednakże od 1989 r. wyraźny staje się wzrost aspiracji edukacyjnych, czyli „uświadomionych i zwerbalizowanych dążeń do posuwania się wzwyż po społecznej drabinie wykształcenia"[55].

> Zmiany w mentalności polskiego społeczeństwa zaistniałe już w początkowym okresie transformacji są zorientowane głównie na pragmatyzm w myśleniu i działaniu, a więc postawę przejawiającą się w realistycznej ocenie rzeczywistości, w liczeniu się z konkretnymi możliwościami, w podejmowaniu jedynie działań gwarantujących skuteczność. W takiej postawie wobec społecznej i ekonomicznej rzeczywistości należy upatrywać genezy pozytywnego przewartościowania stosunku naszego społeczeństwa do wykształcenia[56].

Czynnikami prowadzącymi do „przełamania kryzysu wartości edukacyjnych" w latach 90. XX w. były – postrzeganie ich w kategoriach elementów urealniających sukces życiowy i poprawę pozycji zawodowej oraz „przekonanie o wyższym poziomie materialnym ludzi lepiej wykształconych, co sugeruje, że edukacja jest rodzajem kapitału". Z tego też względu przedstawiciele wszystkich grup społeczeństwa polskiego pragnęli dla swoich dzieci wykształcenia wyższego niż średnie. Należy jednak wspomnieć, że dla ludzi z wyższych warstw społecznych inwestycje w kształcenie są oczywistością, podczas gdy dla usytuowanych niżej koniecznością – „sygnałem determinacji wynikającej z powszechnie dostrzeganej zależności między wykształceniem a materialnym standardem życia"[57].

---

[53] J. Koralewicz-Zębik, *System wartości a struktura społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1974, s. 181.

[54] Ibidem.

[55] A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia*, Wydawnictwo Edytor, Toruń-Poznań 1999, s. 37–39.

[56] Ibidem. Por.: R. Borowicz., op. cit., s. 27–29.

[57] Ibidem, s. 40–44.

Ewa Gucwa-Leśny również podkreśla związek wysokiego poziomu edukacji ze zwiększonym poczuciem bycia wygranym w procesach transformacyjnych, zwłaszcza w ich początkach, kiedy wykształcenie pełniło funkcję ochronną przed ubóstwem. Polska wyróżniała się wówczas na tle państw regionu środkowoeuropejskiego stopniem opłacalności wykształcenia, a dyplom wyższej uczelni wiązał się z uzyskiwaniem wyższych zarobków. Korzyści z wyższego wykształcenia zależą od dziedziny, w której zostało uzyskane, oraz sektora, w którym zatrudnieni są absolwenci – tu wyraźną przewagę uzyskiwał sektor prywatny, gdzie wpływ zasad merytokratycznych był dużo silniejszy niż w instytucjach publicznych. Stabilizacja osiągnięta przez społeczeństwo polskie w początkach XXI w. oznaczała „stopniowe zmniejszenie się wyjątkowej roli wykształcenia"[58]. Absolwenci szkół wyższych przestali być najlepiej wynagradzanymi pracownikami, słabł też wpływ osiągniętego poziomu edukacji na subiektywne oceny własnej sytuacji, o czym świadczyły negatywne oceny reform czy spadek znaczenia wykształcenia jako wartości decydującej o udanym życiu. Jednakże mimo coraz luźniejszych związków wyższego wykształcenia z dobrą sytuacją materialną, dyplom uczelni nadal stanowił ochronę przed bezrobociem lub drastyczną degradacją na skali dochodów[59].

Przytaczane już sondaże z ostatniego dziesięciolecia pokazują, że Polacy w swych deklaracjach nadal cenią wykształcenie – w 2004 r. 76% respondentów stwierdziło, że wykształcenie i dokształcanie się jest ważne w ich życiu osobistym, z czego 40%, że bardzo. Za sens swojego życia zdobywanie wiedzy i kształcenie uznała jedna piąta badanych. Zmienną różnicującą wybory badanych zdecydowanie jest wykształcenie. Grupa najbardziej wykształconych osób wykazuje większe przywiązanie do wartości postmaterialnych (kontakt ze sztuką, literaturą, muzyką; kontakt z przyrodą, podróże; rozrywki), wzrasta znaczenie samorealizacji zawodowej, a także podnoszenia kwalifikacji, co wiąże się ściśle z szansami zawodowymi. Kolejne badanie, z 2005 r., pokazało, że za szczególny sens w swoim życiu uważa wykształcenie już tylko co ósmy respondent (13%), choć za istotną wartość uznaje je niespełna 90% badanych. Można zatem stwierdzić, że jako element systemu aksjonormatywnego rozpatrywanego w całości i wymiarze ogólnego stwierdzenia wykształcenie jest uważane za coś wartościowego, jednak na poziomie jednostkowych wyborów nie przedstawia się już jako coś bardzo cennego. Porównując te dane z 2010 r., okazuje się, że wartość wykształcenia znacząco zmalała także na ogólnej skali wartości (różnica średnich wyniosła –0,41 pkt), a w aspekcie indywidualnym nastąpił spadek o kolejne trzy punkty procentowe (10% ankietowanych zadeklarowało, że wykształcenia

[58] E. Gucwa-Leśny, *Zmiany poziomu życia i ich społeczne uwarunkowania* [w:] *Wymiary...*, op. cit., s. 195–198.

[59] Ibidem.

jest dla nich najważniejszą wartością w życiu). Tendencja spadkowa utrzymywała się w tym zakresie również w sondażu z 2013 r., w którym odsetek osób stawiających wykształcenie na szczycie hierarchii własnych wartości zmalał do 9. Wykształcenie należy obok wiary religijnej, patriotyzmu i bogactwa do grupy wartości, które w ostatnim dziesięcioleciu systematycznie tracą na znaczeniu. Należy też odnotować, że we wszystkich prezentowanych sondażach grupa respondentów, dla których wykształcenie miało najwyższą wartość, to osoby najmłodsze (18–24 lata), najlepiej wykształcone, pochodzące z największych miast. W badaniu z 2013 r. stwierdzono także, że bardziej cenią wykształcenie osoby o poglądach lewicowych oraz że jego wartość wzrasta wraz ze wzrostem dochodów gospodarstwa domowego.

Miejsce wykształcenia w indywidualnej hierarchii wartości jest uzależnione także od pozycji jednostki w stratyfikacji społecznej i przynależności do określonej klasy społecznej. Podział klasowy we współczesnej Polsce – oraz związane z nim style życia i wyznawane światopoglądy – nie jest podziałem klarownym i jednoznacznym, problematyczna jest również samoidentyfikacja. Na potrzeby badań wykorzystuje się najczęściej zestawy kategorii klasowych o charakterze gradacyjnym (wyższa – średnia – niższa) oraz schematy funkcjonalne[60]. Zdaniem H. Domańskiego, aspiracje edukacyjne Polaków, mierzone odsetkiem osób wybierających dla swych dzieci liceum ogólnokształcące i dodatkowe zajęcia pozaszkolne (szkoła średnia jako „pierwsze ogniwo w ciągu wydarzeń kształtujących losy życiowe jednostek"[61]), pozostają wysokie dla kategorii usytuowanych na wyższych szczeblach systemu uwarstwienia: wyższych kadr kierowniczych,

[60] W. Derczyński, *Pozycja społeczna, poczucie tożsamości klasowej i wzorce awansu społecznego* [w:] *Wartości, praca, zakupy... O stylach życia Polaków*, M. Falkowska (red.), CBOS, Warszawa 1997, s. 276, 267–268. W. Derczyński rozumie przez identyfikacje klasowe „zaliczenie się przez respondentów do którejś z klas lub warstw społecznych, co traktowane jest jako jeden z aspektów postrzegania własnego miejsca w strukturze społecznej oraz tożsamości społecznej". Kategorie klas czy warstw przedstawiane w badaniach identyfikacji są arbitralną listą narzuconą przez badacza i choć taki sposób prezentacji obrazu stratyfikacji społecznej obciążony jest wieloma wadami, jednocześnie daje możliwość redukcji złożoności zagadnienia klasowości i wymusza na respondentach jednoznaczne określenie przynależności. Z kolei H. Domański przywołuje próbę uchwycenia zmian w całokształcie podziałów klasowych po upadku komunizmu, związanych z formowaniem się gospodarki rynkowej. Schemat odzwierciedlający specyfikę transformacji ustrojowej, odwołujący się do ustaleń E.O. Wrighta oraz systemu EGP, jest tradycyjnie stosowany w polskich badaniach. Podział opiera się na stopniu posiadanych kwalifikacji, własności kapitału, sprawowaniu kontroli i sposobie pracy. Obejmuje następujące kategorie: przedsiębiorców, menedżerów, ekspertów/specjalistów, kierowników, samodzielnych właścicieli, wykonawczych pracowników umysłowych, wykwalifikowanych pracowników fizycznych, niewykwalifikowanych pracowników fizycznych i rolników. Zob.: H. Domański, *Struktura społeczna. Wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 183–184.

[61] H. Domański, *Polska klasa średnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 98.

inteligencji (która właśnie im zawdzięcza swoje sukcesy), właścicieli firm i pracowników umysłowych.

> Wyniki analiz sygnalizują, że w Polsce, podobnie jak w krajach zachodnich, ludzie zajmujący wyższe pozycje społeczne mają ambitniejsze plany życiowe. W latach 90. zasada ta znalazła odzwierciedlenie w aspiracjach edukacyjnych i zawodowych formułowanych pod adresem synów i córek: przynależność do inteligencji, pochodzenie z rodzin o wyższym statusie i wyższe dochody sprzyjały wysokim aspiracjom w zakresie wykształcenia i zawodu. Zdrowy instynkt i wartości wpojone w trakcie socjalizacji i satysfakcja z pracy dyktują inteligencji troskę o utrzymanie odpowiedniego poziomu[62].

Jak jednak wyjaśnia dalej H. Domański, choć ambitne dążenia były zawsze definicyjnym atrybutem inteligencji (polska inteligencja jako trzon *new middle class*), to obecnie prawa kapitalistycznego rynku powodują, że realizacja celów związanych z karierą zawodową wymaga rozważnych decyzji łączących wykształcenie z przyszłą pracą, co nie było konieczne w czasach PRL, gdy każdy absolwent miał zagwarantowany etat[63]. Z kolei Przemysław Sadura, odnosząc się do wewnętrznych zróżnicowań wyłaniającej się w polskim społeczeństwie klasy średniej, formułuje tezę, że do walki o tytuły szkolne włączyła się frakcja do tej pory rzadko korzystająca z tej ścieżki awansu, co spowodowało intensyfikację wysiłków na rzecz zdobywania wykształcenia przedstawicieli klasy średniej tradycyjnie związanej z kapitałem kulturowym inteligencji) i było jednym z mechanizmów napędzających *boom* edukacyjny lat 90. XX w.

> Rywalizacja między frakcjami klasy średniej przyczyniła się do wzrostu popytu na wykształcenie, ale także do inflacji tytułów szkolnych. Jak zwykle w takiej sytuacji najwięcej tracą osoby dysponujące najmniejszym kapitałem kulturowym, a relatywny zysk osiągają frakcje najhojniej weń wyposażone (i to raczej w klasie wyższej niż średniej). Sytuacja ta powoduje również coraz bardziej widoczne napięcia międzypokoleniowe[64].

Tworzenie prywatnego systemu aksjonormatywnego dokonuje się bowiem zarówno na zasadzie przyjmowania wartości, którymi kierują się członkowie rodziny, jak i odrzucania ich. Agnieszka Lasota charakteryzuje rodzinę jako grupę społeczną, wewnątrz której obowiązuje specyficzny rodzaj więzi łączącej jej członków, a

---

[62] Ibidem, s. 107–109.

[63] Ibidem. Por.: E. Gucwa-Leśny, op. cit., s. 199–200; A. Zandecki, op. cit., s. 39.

[64] P. Sadura, *Wielość w jedności: klasa średnia i jej zróżnicowanie* [w:] *Style życia i porządek klasowy we współczesnej Polsce*, M. Gdula, P. Sadura (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 181. Por.: K. Szafraniec, *Polska młodzież: między apatią, partycypacją a buntem* [w:] *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne*, A. Kojder (red.), Wydawnictwo WAM i Komitetu Socjologii PAN, Kraków 2007.

> prawidłowo ukształtowana rodzina jest dla dziecka tzw. grupą odniesienia, z którą się świadomie i mocno identyfikuje, współtworzy i przyjmuje kultywowane w niej poglądy, wartości, postawy, obyczaje, wzory zachowania. Wyniki badań pokazały, że proces nabywania wartości przez dzieci jest wyraźnie uzależniony od jakości relacji interpersonalnych między rodzicami a dziećmi oraz od tego, w jakim klimacie wychowuje się dziecko[65].

Przywołując wyniki badań, A. Lasota podkreśla, że jeśli młodzi ludzie uważali klimat własnej rodziny za korzystny (np. panowała w niej bliskość emocjonalna, a członkowie rodziny wzajemnie się wspierali i dążyli do konstruktywnego rozwiązywania problemów), to zdecydowanie częściej identyfikowali się z wartościami rodziców. Im bardziej niekorzystnie oceniano sytuację rodzinną, tym rozbieżności między własnym systemem aksjonormatywnym młodzieży i ich rodziców były większe[66].

Maria Hirszowicz podkreśla jednak, że obecnie międzypokoleniowa transmisja wartości jest bardzo nieoczywista ze względu na ogromne tempo zmian kulturowych i częstą nieadekwatność wartości nie tylko instrumentalnych, ale i autotelicznych, które stanowiły podstawę motywacji i celów nawet w niedalekiej przeszłości.

> Jeszcze niedawno strukturalne i kulturowe wyznaczniki ludzkiej egzystencji splatały się we względnie spójną całość. Ludzie zachowywali się w określony sposób, ponieważ z jednej strony swobodę wyboru ograniczała ich sytuacja, z drugiej zaś dominujące w społeczeństwie wzory narzucały określony sposób postępowania. Władza państwowa i lokalna, armia, rodzina, sąsiedztwo, miejsce pracy, szkoła i kościół, wszystko to tworzyło wszechogarniające układy społeczne, które oddziaływały na ludzi przez całe życie. Dzieciństwo i młodość dawały kulturowe przygotowanie do przyszłości. Oczywiście wówczas także zachodziły zmiany i, jak zwykle w starszych generacjach, mówiono: „za moich czasów było całkiem inaczej", owo „inaczej" miało jednak zupełnie inny wymiar niż dziś. Szybkość obecnych zmian sprawia, że wiele z tego, czego wcześniej nas nauczono, okazuje się nieprzydatne. Jednostka przeżywa wczesne lata w obrębie świata, który później znika niemal na jej oczach[67].

Nadal jednak cechy społeczno-ekonomicznego usytuowania rodziny, czyli wykształcenie oraz standard materialny rodziców, wyznaczają biografię edukacyjną jednostki, a co się z tym wiąże, także postaw wobec kształcenia. Z badań prowa-

---

[65] A. Lasota, *Narzędzia kulturowe w międzypokoleniowej transmisji wartości i zachowań* [w:] *W poszukiwaniu międzypokoleniowej transmisji wzorców zachowań, postaw i wartości*, K. Mudyń (red. nauk.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 179. Por.: W. Wrzesień, *Jednostka – rodzina – pokolenie. Studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003, s. 30–34.

[66] Ibidem.

[67] M. Hirszowicz, op. cit., s. 167. Por.: H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1999.

dzonych niezależnie przez Piotra Mikiewicza[68] oraz zespół pod kierownictwem Marii Dudzikowej i Renaty Wawrzyniak-Beszterdy[69] wynika, że „wykształcenie i sytuacja materialna są zmiennymi silnie różnicującymi poglądy jednostek"[70]. Ludzie legitymujący się wyższym wykształceniem są aktywnymi twórcami własnej sytuacji bytowej, lepiej rozumieją i orientują się w zasadach funkcjonowania demokratycznego państwa, są gotowi czynnie uczestniczyć także w kreowaniu polityki. Habitus rodziny, przejawiający się również w „swoistym porządku normatywnym i wyrosłym niego praktykach społecznych", znacząco różni się w zależności od poziomu wykształcenia jej członków.[71] W toku rozwoju jednostki jej habitus podlega przekształceniom wynikającym z konfrontacji z różnego rodzaju instytucjami edukacyjnymi.

> Konfrontacja odziedziczonego habitusu z habitusem wyrażanym w instytucjonalnie uprawomocnionych wymaganiach edukacyjnych jest, w ujęciu Bourdieu, przejawem przemocy symbolicznej. Szkoła w swym przekazie odwołuje się do treści ulokowanych w wartościach klas wyższych, umacnia w ten sposób ich symboliczne panowanie. Eliminuje, naznacza i neguje praktyki społeczne oraz przekonania i porządek normatywny konstytuujące habitusy klas niższych. W rezultacie uczniowie o różnych habitusach różnie sobie radzą w rzeczywistości szkolnej, podejmują działania racjonalne z punktu widzenia wyniesionego z domu porządku racjonalności, który jednak może nie odpowiadać formułowanym przez szkołę oczekiwaniom[72].

W efekcie, zdaniem Piotra Mikiewicza, społeczna selekcja doprowadza do homogenizacji poszczególnych kanałów edukacyjnych, a habitus rodzinny, zwłaszcza w przypadku osób pochodzących z najlepiej wykształconych środowisk, zostaje wzmocniony i w istotny sposób kształtuje interakcję z instytucjami edukacyjnymi, które funkcjonaliści postrzegają jako kolejne agendy socjalizacyjne. Autor nazywa je środowiskami specyficznych norm, na podstawie których „kształtują się wzory zachowań, wierzeń i fizycznego otoczenia, odrębne od innych instytucji społecznych"[73]. Kultura szkoły – nieformalne stosunki w grupie uczniowskiej oraz między uczniami i nauczycielami – spełnia trzy funkcje: instrumentalną, regulacyjną i ukierunkowującą. Po pierwsze, można z niej czerpać techniki działania i środki do osiągania zamierzonych celów, po drugie, kultura szkoły określa zasady dotyczące powinności i konieczności wykonania danych zadań oraz

---

[68] P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.

[69] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne,* t. 1 , M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

[70] Ibidem, s. 65–66.

[71] Koncepcja habitusu, kapitałów i przemocy symbolicznej P. Bourdieu została omówiona w pierwszym rozdziale pracy.

[72] *Doświadczenia…*, op. cit.

[73] P. Mikiewicz, op. cit., ss. 101, 104, 106–107, 85–86.

ustala zakazy, po trzecie zaś, jednostki czerpią z kultury szkoły własne wartości, cele i interpretacje życia. Odmienny typ biografii edukacyjnej i różnorodność edukacyjnych środowisk rówieśniczych kolejnych etapów nauczania sprawia, że młodzi ludzi wchodzą w różne role i nasiąkają różniącymi się od siebie wartościami. Posiadanie jednakowego wykształcenia formalnego, uprawniającego np. do przejścia na wyższy poziom edukacji, nie oznacza tożsamej trajektorii życiowej, w tym wartości i szans. Nierzadko wejście na określoną ścieżkę edukacyjną wiąże się z koniecznością poradzenia sobie z brakiem kompetencji kulturowych i nieznajomością zasad gry. Mikiewicz zauważa, że

> osoby wywodzące się z grupy dominującej, z klasy średniej i wyższej, mają zasoby kulturowe, które umożliwiają im kroczenie ubitym traktem do wysokich pozycji społecznych. Ci, którzy tych zasobów są pozbawieni, nie potrafią działać w ten sam sposób. Mają, jakby to określił Karl Mannheim, fałszywą świadomość, kierują się w życiu nieadekwatną logiką[74].

Zatem młodzi ludzie podzielający wiarę w wartość wykształcenia uznają także światopogląd i reguły systemu edukacji, zgadzają się one bowiem z ich habitusem. Młodzież, dla której „zasady te są kulturowo obce, uznają społecznie zdefiniowane cele, takie jak właśnie dążenie do uzyskania formalnego wykształcenia (dodatkowo zinstytucjonalizowane przez cały system edukacji), jednakże obierają odmienne od społecznie aprobowanych ścieżki realizacji tych wartości”[75].

Piotr Mikiewicz odnosi swoje konkluzje do poziomu szkolnictwa ponadpodstawowego, jednakże wydają się one być całkowicie słusznymi także w kontekście kształcenia akademickiego, zwłaszcza w obecnej sytuacji upowszechnienia studiów wyższych. Heterogeniczność ścieżek socjalizacyjnych i edukacyjnych współczesnych studentów oraz wszelkiego rodzaju przemiany cywilizacyjne, przekształcenia w strukturze klasowej i społeczne reprezentacje tych zjawisk, tworzone i odtwarzane w rozmaitych dyskursach, skutkują ścieraniem się bardzo różnych postaw wobec wyższego wykształcenia.

2.2. Wykształcenie w układzie aksjonormatywnym młodzieży

Układ wartości, a z pewnością postawy wobec wykształcenia, krystalizuje się w młodym wieku. Dzieje się tak ze względu na bezpośrednie uczestnictwo w tym okresie rozwojowym w systemie kształcenia i zdobywanie własnych doświadczeń będących podstawą wartościowania. Zmieniające się uwarunkowania zewnętrzne powodują zatem nieprzystawalność pewnych wartości charakteryzujących współczesną młodzież z pokoleniem ich rodziców, którzy własne systemy

[74] Ibidem, s. 95.
[75] Ibidem, s. 120.

budowali w zupełnie innych realiach. Warto zatem prześledzić, jaki typ wartości wyższego wykształcenia występuje w układach tworzonych przez młodzież, zarówno czasach poprzedzających zmianę ustrojową, jak i w okresie transformacji, oraz obecnie, gdy po dwudziestu pięciu latach przemian społeczeństwo polskie staje się coraz silniej wprzęgnięte w zależności globalne[76].

Przeglądu badań empirycznych nad układami wartości młodzieży w latach 60.,70 i 80. XX w. dokonuje Magdalena Kleszcz. Zapoczątkowały je w połowie lat 60. XX w. badania Barbary Weber na zlecenie UNESCO. Według tej autorki najistotniejsze dla ludzi młodych są: satysfakcja uczuciowa, realizacja wytyczonych celów i udział w życiu społecznym. Odrzucali oni koncepcję sukcesu materialnego jako sukcesu życiowego, preferując orientację zawodowo-rodzinną. „Naukę i pracę traktowano w sposób jednostronnie instrumentalny. Stanowiły one drogę wiodącą do uzyskania stabilizacji życiowej i awansu społecznego w różnych dziedzinach. Młodzież w większości wyznawała propagowany w tym okresie model tzw. «małej stabilizacji»"[77].

W kolejnej dekadzie na uwagę zasługują badania zespołów Stefana Nowaka (1973 r.), Hanny Świdy-Ziemby (1979 r.) oraz prowadzone przez Andrzeja Janowskiego (1975 r.). Na szczycie hierarchii wartości młodzieży lat 70. XX w. znajdowały się małżeństwo, szczęście rodzinne i miłość, czyli te dotyczące sfery emocjonalnej. Równolegle aspiracje młodzieży w aspekcie materialnym ograniczały się do zaspokajania potrzeb na średnim, ewentualnie wyższym poziomie. Zmniejszyła się gotowość do uczestnictwa w życiu społecznym, młodzież preferowała w tej kwestii zdobycie uznania i szacunku w gronie najbliższych osób. Rzadko za wartość uznawano też uzyskanie władzy czy sławy. Punkt ciężkości przesunął się w stronę wartości prywatnych, rodzinnych.

Lata 80. XX w. przyniosły jeszcze większy spadek zainteresowania młodzieży działalnością społeczną i polityczną, co tłumaczyć można negatywną sytuacją w kraju i niepewną przyszłością młodych ludzi, budzącą w nich lęk i wycofanie w stronę rodziny i bliskich (poczucie bezpieczeństwa, pewności, szczęścia),

---

[76] M. Kokociński zwraca jednakże uwagę, że „refleksje dotyczące tej problematyki sprowadzają się do monograficznych badań zorientowanych na eksplanację problematyki, związanej z konkretną grupą wyróżnioną na podstawie przyjętych wcześniej ustaleń, dotyczących jej reprezentatywności w ramach całej populacji młodzieży." Trzeba mieć zatem na uwadze, że wyprowadzenie wniosków dotyczących całej populacji młodzieży napotyka pewne trudności, jednakże można założyć, że niektóre elementy systemu aksjonormatywnego są dla różnych grup w ramach owej populacji wspólne. Sąd taki wydaje się uprawniony ze względu na, jak pisze dalej wspomniany autor, homogenizację i komercjalizację treści przekazu kulturowego adresowanego do młodzieży, która stanowi ważny składnik jej światopoglądu i układu wartości. Zob.: M. Kokociński, *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu, Poznań 2011, s. 73–74, http://wskiz.edu/files/uczelnia/ebook_rola_grupy.pdf, [dostęp: 17.07.2014 r.].

[77] M. Kleszcz, *Postawa twórcza a hierarchie wartości młodego pokolenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011, s. 49–53.

a zdobycie wyższego wykształcenia było satysfakcjonujące dla niewielkiego odsetka badanych[78].

W kolejnych dekadach badania prowadzone były przez m.in. R. Borowicza, A. Zandeckiego i innych. Analizy R. Borowicza z lat 1987 i 1989 r. wskazują, że wykształcenie lokowało się dopiero na początku drugiej dziesiątki hierarchii wartości maturzystów. Badacz zwraca uwagę na fakt, iż

> dla młodzieży zdającej za kilkanaście dni maturę wykształcenie jest czymś obojętnym. Ponad dwie trzecie badanych, wybierając spośród 25 wartości to, co dla każdego indywidualnie jest najbardziej bądź najmniej znaczące […], pominęło w ogóle wykształcenie[79].

Młodzież kojarzy wykształcenie głównie z wiedzą i umiejętnościami zawodowymi, jednocześnie uważając, że jego zdobycie da im osobistą satysfakcję. W postawie tej zawierają się elementy zarówno instrumentalne, jak i autoteliczne, zatem można ją uznać za ambiwalentną. Charakteryzowało się nią niemal 45% ówczesnych respondentów, przy 42% deklarujących orientację autoteliczną i 8% instrumentalną. Autor podkreśla brak istotnych związków między prezentowanym typem postawy a cechami społeczno-demograficznymi[80].

Szczególnie interesującymi są prace badawcze dotyczące postaw młodzieży okresu przeobrażeń ustrojowych, kiedy to wiedzę i procesy kształcenia zaczęto postrzegać w Polsce w innych wymiarach niż dotychczas. Aleksander Zandecki, posługujący się w badaniach z 1988 r. i przełomu lat 1992/1993 osiami kategorialnymi wartości wg R. Borowicza, dowodzi, że wykształcenie jest wartością godną posiadania. W pomiarze z początku lat 90. XX w. niespełna 90% licealistów i 70% uczniów techników oraz 67% uczęszczających do liceów zawodowych deklarowało, że wykształcenie jest dla nich wartością, a szacowanie wartości wyższego wykształcenia korelowało silnie dodatnio nie tylko z typem szkoły, ale i z samooceną wyników w nauce czy wykształceniem ojca. Zandecki pisze, że

> warto zwrócić uwagę na fakt, że zmiana systemowa w Polsce, [której] wpływ odnotowany jest w II badaniu, pobudziła dążenia do wykształcenia u młodzieży ze wszystkich środowisk rodzinnych, przy czym najwyższy przyrost deklaracji pozytywnych nastąpił w kategoriach wykształcenia średniego i pomaturalnego, najniższy – podstawowego[81].

W porównaniu z dekadą wcześniejszą wzrosła liczba wskazań dla wartości intelektualnych jako najważniejszych w życiu – 43% respondentów postawiło je na pierwszym miejscu, ponad wartościami allocentrycznymi i materialno-konsumpcyjnymi. Wysoka ranga, jaką ankietowana młodzież przypisała wartościom

[78] Ibidem.
[79] R. Borowicz, op. cit., s. 32.
[80] Ibidem, s. 33.
[81] A. Zandecki, op. cit., s. 103–111.

intelektualnym, może być wynikiem wzrastającej świadomości i akceptacji wymagań, jakie stawia jednostce nowoczesne społeczeństwo. Wykształcenie funkcjonuje jako osobisty cel, który młodzi ludzie pragną osiągnąć. Co ważne, wartości intelektualne zajmują najwyższą pozycję także w hierarchiach rodziców badanej młodzieży. Nie dotyczy to jednak ich własnych dążeń, ale oczekiwań kierowanych względem dzieci, dla których wykształcenie winno być celem w konstruowanych planach życiowych[82].

Najbardziej interesujące są ustalenia A. Zandeckiego dotyczące stosunku badanych do wykształcenia, które wyrażają się w oczekiwaniach i orientacjach . Analizy ujawniły, że bardzo wiele wypowiedzi znamionuje orientacja dwuwartościowa, przy czym zawsze jedna z nich, czy to autoteliczna, czy instrumentalna, wyraźnie dominuje. Jak stwierdza badacz, w przekonaniach częściej ujawniają się nastawienia autoteliczne. Bazując na zgromadzonym materiale, autor wyróżnił pięć pozytywnych grup semantycznych, przypisywanych wyższemu wykształceniu przez młodzież. Wyższe wykształcenie jest wartością autoteliczną, gdyż: (1) oznacza posiadanie odpowiedniego zasobu wiedzy i mądrość, (2) jest synonimem kultury człowieka, (3) jest wartością „zdobiącą", (4) utożsamiane jest z zaspokajaniem potrzeby samorealizacji oraz (5) kojarzone jest z jakością życia ujmowaną w kategoriach subiektywnych. Orientację instrumentalną wyróżniają: (1) kojarzenie wykształcenia z awansem zawodowym i możliwością uzyskania lepszej pracy lub pracy w ogóle, (2) utożsamianie wykształcenia z korzyściami ekonomicznymi i z (3) efektywnie pełnioną rolą zawodową. Aleksander Zandecki przytacza również negatywne skojarzenia z wyższym wykształceniem, które pojawiały się w badaniach. Dotyczyły one najczęściej niskiej wartości materialnej wykształcenia, niespójności statusów na linii wykształcenie – dochód, braku pracy dla absolwentów wyższych uczelni lub pracy niezgodnej z uzyskanymi przez nich kwalifikacjami. W wypowiedziach ankietowanej młodzieży przewijał się także nastrój niechęci związany z brakiem jakiegokolwiek wynagrodzenia za poświęcony czas i wysiłek, jakim okupione jest zdobywanie dyplomu. Wykształcenie traktowane jest wtedy jako „strata czasu", „wiele lat nauki i nic poza tym" czy „dobra rzecz, choć w życiu mało przydatna" (z wypowiedzi respondentów). Głosy te były w prezentowanych badaniach rzadkością i nie wpływają na wniosek A. Zandeckiego, że dla uczniów szkół średnich pierwszych lat transformacji wykształcenie jest wartością autoteliczną[83].

Zgoła inaczej orientacje aksjologiczne polskiej młodzieży przedstawia Barbara Fatyga, porównująca wyniki badań z początku lat 90. z własnymi analizami z ich końca. Autorka dzieli młodzież miejską na cztery główne kategorie: (1) *normalsów* – uczniów szkół technicznych i licealnych, pochodzących z rodzin robotniczych, średniej inteligencji technicznej i biurowej, (2) „młodzież inteligencką", czyli dzieci z rodzin, w których przynajmniej jedno z rodziców ma wyż-

[82] Ibidem, s. 127, 134–135.
[83] Ibidem, s. 137–147.

sze wykształcenie, (3) uczniów szkół zawodowych i techników, których rodzice należą do kategorii drobnych przedsiębiorców oraz (4) „nieudaczników" – znajdujących się na marginesie przemian uczniów zasadniczych szkół zawodowych, licealistów, którzy nie podołali różnego rodzaju trudom związanym z kształceniem ogólnym, oraz bezrobotnych absolwentów. Dla *normalsów* wykształcenie to kompetencja mająca wartość rynkową, na którą składa się „dyplom wyższej uczelni, znajomość języka obcego i umiejętność pracy z komputerem"[84]. Wierząc w „transformacyjne mity", wybierają kierunki studiów mogące zapewnić im intratny zawód (prawo, zarządzanie, ekonomia, etc.). Coraz droższa edukacja powoduje jednak, że nie wszyscy przedstawiciele tej kategorii są w stanie osiągnąć pożądane kompetencje. Z kolei pochodzący z rodzin inteligenckich, którym aspiracje do kształcenia towarzyszą od najmłodszych lat (choć co zaznacza B. Fatyga etos ten dziedziczony jest najczęściej od pokolenia lub dwóch), rezygnują z tradycyjnie pojmowanego etosu, charakteryzującego się postawami romantycznymi, kultem służby społecznej, pielęgnowaniem „kultury duchowej" i przywiązaniem w większości do wartości lewicowych, na rzecz typu menedżerskiego.

> Autotelicznie pojmowane w pokoleniu rodziców wykształcenie, w [tym] przypadku stało się wartością instrumentalną, niezbędną do osiągania wysokich pozycji w nowoczesnej hierarchii społecznej. Stało się także, ze względu na warunki zewnętrzne, idealnym kapitałem szybko pomnażającym kapitał prawdziwy[85].

Trzecią grupą wyróżnioną przez badaczkę są młodzi ludzie ze szkół średnich niebędących ogólnokształcącymi, których rodzice często prowadzą własną działalność gospodarczą. Nie rozpatrują oni wykształcenia ani w kategoriach autotelicznych, ani instrumentalnych, ponieważ środkiem do celu zawsze są pieniądze, a relacje w życiu publicznym ustalane są w oparciu o różnice w dochodach. Ostatni typ środowiska młodzieżowego, nazywany przez autorkę najbardziej „postpeerelowskim", to osoby pozostające poza głównym nurtem przemian, gdzie dominującą jest wspierana przez równie przegranych rodziców postawa roszczeniowa wobec państwa. Wykształcenie postrzega się tutaj instrumentalnie, jako wysoko cenione „dobro rzadkie", a jego znaczenie ekonomiczne bywa wręcz przeceniane. W żadnej z grup nie zaobserwowano traktowania wykształcenia jako wartości samej w sobie. Barbara Fatyga stwierdza jednoznacznie, że „wykształcenie prawie powszechnie przestało pełnić rolę wartości autotelicznej i w różnych prezentowanych układach występuje jako wartość instrumentalna, środek do osiągania innych wartości-celów"[86]. Dekada transformacji systemu szkolnictwa wyższego i skutki *boomu* edukacyjnego niewątpliwie przyczyniły się do zmiany postrzegania wykształcenia.

[84] B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Wydawnictwo ISNS UW, Warszawa 1999, s. 58–65.

[85] Ibidem.

[86] Ibidem.

2.3. Charakterystyka młodzieży studenckiej

Tworzenie indywidualnego układu wartości jest silnie związane z tworzeniem przez jednostkę własnej tożsamości. Ważnym spostrzeżeniem w tej materii jest związek owego procesu z długością edukacji. Barbara Hajduk, opisująca zjawisko profesjonalizacji studentów, stwierdza, że „młodzież nieakademicka wcześniej niż akademicka osiąga status tożsamości dojrzałej" oraz że „obraz kształtowania się tożsamości u młodzieży studiującej jest inny".[87]

> „Zdobycie indeksu w zasadniczy sposób zmienia warunki startu w dorosłe życie przez formułowanie innych oczekiwań społecznych, w których konsekwencji część zadań rozwojowych typowych dla wczesnej dorosłości zostaje świadomie odroczonych na pięć i więcej lat[88].

W badaniach z lat 1977–1981 Jerzy Modrzewski pochylił się nad wypełnianiem przez młodych ludzi roli studenta, jako dominującym rodzajem aktywności młodzieży akademickiej. Na podstawie czasu poświęcanego na działania związane z nauką i przygotowaniem do zajęć akademickich badacz wyróżnił cztery sposoby wypełniania roli studenta, co wskazuje pośrednio na znaczenie wykształcenia w układzie wartości młodzieży. Orientacje ujawnione w badaniach to: (1) „normalna" – studiowanie bez zbytniego zaangażowania, ale i bez zbytniej pobłażliwości, odznaczające się intensyfikacją wysiłku intelektualnego w okresach sesji egzaminacyjnych, (2) „progresywna" – wzrost zaangażowania się w toku zaawansowania studiów, (3) „intensywna i zaangażowana" – realizacja obowiązków studenckich w sposób systematyczny i odznaczający się wysokim poziomem pracy własnej oraz (4) „spełnianie minimum" dydaktycznego w całym okresie studiów przy jednoczesnej aktywności pozauczelnianej, lecz związanej z kulturą studencką. Ważnym ustaleniem pochodzącym z badań J. Modrzewskiego jest, że stosunek młodzieży do studiowania ustala się już w początkowym okresie studiowania i nie ulega większym przeobrażeniom podczas trwania studiów, i choć zdarza się zaobserwować progres w realizacji wymagań dydaktycznych, to „typowe dla środowiska młodzieży studiującej jest sytuacyjne włączanie się w procesy studiowania"[89]. W omawianym okresie młodzież nie

[87] B. Hajduk, *Profesjonalizacja studentów – dynamika zjawiska*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993, s. 11–12, 17. Badania B. Hajduk pochodzą sprzed dwudziestu lat, gdy studia wyższe miały najczęściej formę jednolitych studiów magisterskich. Ustalenia autorki nie straciły jednak na aktualności mimo zmian instytucjonalnych, jakie od tego czasu zaszły w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce za przyczyną m.in. reform związanych z adaptacją systemu do Procesu Bolońskiego.

[88] Ibidem.

[89] J. Modrzewski, *Środowisko społeczne młodzieży studiującej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1989, s. 103–104. F. Znaniecki podkreśla, że wybór między włączeniem się do masy „przeciętnych" słuchaczy a uzyskaniem statusu „lepszego" studenta zależy od wagi, jaką przypisuje on

była zbyt entuzjastycznie nastawiona do wiedzy przekazywanej przez nauczycieli akademickich i nie miała przekonania, że zapewni jej ona zadowalające perspektywy życiowe. Pesymistyczny ogląd rzeczywistości potęgował dający się zaobserwować wówczas kryzys polskiego szkolnictwa, będący efektem kryzysowej sytuacji w całym kraju[90]. Wykształcenia i wiedzy nie postrzegano zatem w kategoriach autotelicznych czy odczuwanych, a i w układzie wartości ich miejsce nie lokowało się na najważniejszych pozycjach, co potwierdzają wyniki innych ówcześnie prowadzonych badań. Badania B. Bromberka, prowadzone wśród studentów uczelni poznańskich, potwierdzają, że studia wyższe i uczelnia nie zajmują najwyższych pozycji w hierarchiach wartości respondentów – na dziewięciopunktowej skali są to miejsca 5–8, zależnie od fazy studiów, w jakiej znajdują badani (najwyżej cenią studia studenci pierwszego roku, najniżej drugiego i trzeciego). Autor dokonuje również podziału wartości przypisywanych kształceniu na autoteliczne, instrumentalne i mieszane, zaznaczając, że hierarchie zmieniają się w czasie trwania studiów. W początkowej fazie studia są wartościowe, ponieważ pozwalają: stać się osobą wykształconą i pomocną innym, zająć się wybraną dziedziną naukową, poznać nowych przyjaciół. Wartości te można uznać za autoteliczne lub mieszane, zwłaszcza że niższe lokaty wśród młodszych studentów zajmują takie wartości studiów, jak: możliwość poprawy pozycji społecznej dzięki nim, wysoki dochód czy odsunięcie w czasie pracy zawodowej, które zaliczają się do instrumentalnych. Preferencje zmieniają się w toku studiów – bardziej zaawansowani studenci i dyplomanci na pierwszym miejscu lokują zawieranie nowych przyjaźni, na dalszych pozycjach zdobycie wykształcenia i pogłębianie wiedzy z danej dziedziny[91]. Okres studiów oznacza bowiem wejście w nowe kręgi towarzyskie, dzięki czemu jednostka staje się podmiotem w samodzielnie kreowanych relacjach, odmiennych od rodzinnych i szkolnych. Wzajemne stosunki oparte są na podstawie realizacji wzajemnych oczekiwań i charakteryzują się partnerstwem, co pozwala osiągać dojrzałość emocjonalną i jest niezaprzeczalną wartością, jaką niesie ze sobą etap studiów. Ciekawie prezentowały się również zapatrywania młodzieży na możliwości zawodowe. Ustalenia B. Bromberka są analogiczne do poczynionych przez J. Modrzewskiego – obaj badacze obserwowali dewaluację wyższego wykształcenia w latach osiemdziesiątych oraz rozbieżność sukcesu zawodowego i awansu społecznego. Benon Bromberek zauważa, że jeśli co piąty student w ostatniej fazie

temu statusowi. Wyjaśnienie konkretnej postawy leży w indywidualnej biografii. Równie interesująca refleksja dotyczy studentów, którzy zgodnie z wytycznymi kręgu rodzinnego podjęli program studiów nastawiony na „praktyczną" karierę i realizują go bez niezadowolenia, ale i bez entuzjazmu. Wymagają przy tym, by przekazywana wiedza była użyteczna, a przedmioty oceniają pod kątem przygotowania praktycznego, mającego zapewnić im zdolność pełnienia funkcji ekonomicznie produktywnych. Zob.: F. Znaniecki, *Społeczna rola studenta…*, op. cit., s. 169, 175.

[90] B. Hajduk, op. cit., s. 19–25. Zob. też: J. Szczepański, *Socjologiczne…*, op. cit., s. 175–176.

[91] B. Bromberek, op. cit., s. 87–92.

studiów nie wie, jaki będzie jego przyszły zawód, oznacza to zaniedbanie przez uczelnię kwestii zawodowych. Dowodzi także, że zawody, do których studia wyższe przygotowują, tracą atrakcyjność w oczach studentów. Autor zwraca jednak uwagę, że

> nieprzypadkowo w studiach uniwersyteckich akcentuje się potrzebę gruntownego przygotowania teoretycznego studentów, kształtowania kultury metodologicznej i wyrobienia orientacji zawodowej, zapewniających dobry start zawodowy, [a] pełną dojrzałość zawodową nabywa absolwent uczelni dopiero w trakcie pełnienia roli zawodowej[92].

Badani wówczas absolwenci dostrzegali wartości, jakie dla nich samych i dla społeczeństwa niesie ze sobą wykształcenie akademickie. Choć studia wyższe nie zapewniały interesującej i osobiście satysfakcjonującej pracy, to doceniali ich walory pozainstrumentalne i towarzyskie[93].

Jak już wspomniano, przełom 1989 r. przyniósł zmianę w zakresie kształcenia przede wszystkim w aspekcie aspiracji edukacyjnych młodzieży. Zaowocowało to lawinowym wzrostem współczynników skolaryzacji – największy skok odnotowano w pierwszym pięcioleciu XXI w.[94] oraz liczby szkół oferujących edukację na poziomie wyższym w sektorze niepublicznym[95]. Sytuację niebagatelnego wzrostu aspiracji edukacyjnych we współczesnym społeczeństwie polskim można porównać do tej obserwowanej przez F. Znanieckiego w Stanach Zjednoczonych lat 40. XX w. Florian Znaniecki, badając studentów Uniwersytetu Illinois, stwierdził, że wykształcenie uniwersyteckie jest najbardziej pożądaną ścieżką rozwoju młodego człowieka, a wszystkie pozostałe alternatywy są od niej gorsze. Było to wyrazem ideologii, w której wykształcenie traktowano jako prawo i obowiązek jednostki w demokratycznym porządku społecznym.

> Początkowo to prawo i obowiązek były ograniczone do wykształcenia podstawowego. Jednakże już od początku naszego wieku [XX] edukacyjni liderzy zaczęli promować ideę, iż każdy amerykański młodzieniec powinien otrzymać wykształcenie na poziomie szkoły średniej, chyba że byłby niezdolny intelektualnie. Wprawdzie nie ma jeszcze żądania powszechnej edukacji na poziomie wyższym, to jednak stale rosną wysiłki mające na celu usunięcie wszelkich przeszkód zewnętrznych, zwłaszcza ekonomicznych, które mogą stać na tej drodze[96].

---

[92] Ibidem, s. 100, 142.

[93] Ibidem, s. 157.

[94] Współczynnik skolaryzacji netto wzrastał w następujący sposób: 1989 – 9,8%; 1995 – 17,2%; 2000 – 30,6%; 2005 – 38%; 2011 – 40,6%. Zob.: *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*, raport Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc 5c59a1f6.pdf, [dostęp: 19.06.2014 r.].

[95] Szersze omówienie przemian samego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w rozdziale III rozprawy.

[96] Autor odnosił swe spostrzeżenia do męskiej części populacji. F. Znaniecki, *Społeczna rola studentów…*, op. cit., s. 162.

Analizując przeobrażenia szkolnictwa wyższego w Polsce, Kryspin Karczmarczuk stwierdza, że do rozbudzenia aspiracji edukacyjnych przyczyniły się zmieniające się potrzeby rynku pracy i wzrost przekonania, że wykształcenie stanowi determinantę awansu społecznego i zawodowego. Ponieważ upowszechnienie wyższego wykształcenia powoduje zmniejszanie dystansu cywilizacyjnego dzielącego Polskę od krajów Unii Europejskiej, nie tylko jednostki, ale i agendy rządowe mogły traktować je jako szczególny rodzaj inwestycji, która pomoże spełnić oczekiwania rozwojowe. Proces modernizacyjny i ogromne zmiany ilościowe w systemie szkolnictwa wyższego (wzrost liczby studentów, szkół, nauczycieli akademickich), prowadzi do głębokich zróżnicowań wewnętrznych i generuje różnorodne rodzaje ryzyka społecznego. Za takie ryzyko uznać można nadwyżkę wysoko wykwalifikowanej siły roboczej, dla której nie ma stanowisk pracy z odpowiednią do ich kompetencji płacą. By nie wypaść z rynku pracy, osoby najlepiej wykształcone decydują się na podjęcie pracy na niekorzystnych warunkach lub na emigrację w celach zarobkowych (zjawiska te nazywane są degradacją bądź utratą kapitału ludzkiego)[97].

Zagrożenia powodują, że młodzi ludzie, podejmując decyzję o realizacji zamierzeń edukacyjnych, zaczynają inaczej postrzegać ich wartość i możliwości z nimi związane. Tadeusz Tomaszewski uważa, że „człowiek musi zdawać sobie sprawę z tego, co przy istniejącym stanie rzeczy warto robić i co można robić. Jeśli jest przekonany, że «warto» i «można», to robi. […] Układ można, ale nie warto prowadzi w zasadzie do rezygnacji i bezczynności na zasadzie bezsensu”[98]. Układ „można, ale nie warto” zaczyna znamionować współczesne podejście do studiowania, a „głównej przyczyny biernego stosunku studentów do studiów, małego zainteresowania nauką i jej wynikami upatrywano w braku wyraźnych perspektyw zawodowych, komplikujących planowanie przyszłości w pozostałych sferach życia”[99].

Jacek Kardaszewski, korzystając z ustaleń Ericha Fromma, twierdzi natomiast, że przyczyna instrumentalizacji procesu uczenia się tkwi w traktowaniu wiedzy w kategoriach przydatnego narzędzia, nad którym można mieć całkowitą kontrolę i spożytkować ją do konkretnych, znanych celów.

> Studenci, których egzystencja zdominowana jest przez strukturę posiadania, gromadzą wiedzę w taki sposób, jak gromadzi się narzędzia, które mają służyć walce z ludźmi, niejako zabezpieczają się wiedzą, traktują ją tak, jak traktuje się noże, pistolety, zamki i alarmy, dlatego cenią sobie jej niezawodność i dążą do maksymalnej kontroli nad nią. W przeważającej większości to, czego pragną dzięki niej uzyskać, ogranicza się do po-

[97] K. Karczmarczuk, *Przeobrażenia szkolnictwa wyższego po 1990 r.* [w:] *Społeczeństwo polskie w pierwszej dekadzie XXI wieku*, A. Dębska (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010, s. 75, 82. Por.: A. Zandecki, op. cit., s. 44–45.

[98] Za: *Doświadczenia…*, op. cit., s. 393.

[99] A. Zandecki, op. cit., s. 13.

myślnego zdania egzaminu i otrzymania wpisu do indeksu. Niekiedy jednak zamierzają spożytkować uzyskaną na uczelni wiedzę także i w inny sposób, na przykład w celu przyspieszenia swojego awansu zawodowego. Jeśli tak jest, stopień niezawodności oraz podatność na kontrolę pozostają na ogół głównymi kryteriami, za pomocą których oceniają oni przekazywany im materiał. W każdym z tych wypadków mamy do czynienia z jawnie instrumentalnym traktowaniem wiedzy, uzasadniającym – zgodnie z kryteriami, jakie stosuje Fromm – użycie w stosunku do niego określenia „posiadanie"[100].

Trafnymi okazują się być w tym przypadku także spostrzeżenia P. Mikiewicza, które choć pochodzą z jego badań nad kulturą uczniowską, można odnieść i do stanu dzisiejszego środowiska studenckiego. Autor twierdzi, że kultura konformizmu, czyli przystosowania się do wymagań systemu edukacyjnego, ich akceptacji, a nawet afirmacji, jest typowa dla młodzieży inteligenckiej, podczas gdy dla młodzieży robotniczej typowa jest kultura oporu wobec szkoły.

Jest to młodzież, której rodzice starają się zapewnić lepszą przyszłość poprzez edukację na poziomie średnim i wyższym, a tym samym chcą jej zagwarantować wyższy status niż własny. Wśród uczniów, którzy rozpoczęli naukę [w szkołach ogólnokształcących – A.K.] w 1998 r., ponad 70% pochodziło z rodzin o niskim statusie społecznym. […] Kultura oporu wobec szkoły wiąże się właśnie z niskim statusem rodziny pochodzenia[101].

W przypadku studentów trudności przysparza dokładne określenie ich pochodzenia społecznego, gdyż w latach 90. XX w. zaniechano badania tego typu charakterystyk, jako postulat zerwania z minionym ustrojem kojarzącym się z systemem przywilejów klasowych w dostępie do edukacji akademickiej[102]. Niemniej uprawnione jest stwierdzenie, że struktura układa się podobnie jak w szkołach średnich kończących się egzaminem maturalnym, studia wyższe są bowiem naturalną ścieżką rozwoju jednostki po ukończeniu tego typu placówek. Różnice w pochodzeniu studentów stają się wyraźne przy analizowaniu konkretnych kierunków. Na tych uznawanych za elitarne, czyli najczęściej prowadzonych w trybie stacjonarnym na renomowanych państwowych uczelniach w dużych ośrodkach akademickich, studiują osoby pochodzące z rodzin inteligenckich i o wyższym statusie (społecznym, materialnym), dla których bezpłatne studia są rekompensatą za wcześniejsze inwestycje edukacyjne. Natomiast młodzież z rodzin gorzej sytuowanych, pobierająca nauki w szkołach średnich prezentujących niższy poziom, zmuszona jest kontynuować kształcenie odpłatnie, w trybie zaocznym lub w szkołach niepublicznych, w ośrodkach o niższej randze. Tam też studiują oso-

[100] J. Kardaszewski, *Narodziny marketingu z ducha ekonomii*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004, s. 64.

[101] P. Mikiewicz, op. cit., s. 207.

[102] A. Dryszel, *Co zamiast punktów*, wywiad z prof. M. Jarosz, „Przegląd" 2011, nr 21, http://www.przeglad-tygodnik.pl/pl/artykul/co-zamiast-punktow, [dostęp: 1.07.2014 r.].

by uzupełniające swe wykształcenie w późniejszym wieku[103]. W uczelniach prywatnych oraz w trybie niestacjonarnym kształci się 49% wszystkich studentów w Polsce, zaś państwowe szkoły są coraz bardziej egalitarne, chociażby ze względu na zmniejszające się w wyniku zmian demograficznych liczby kandydatów na studia, przy zachowaniu wciąż dużych limitów przyjęć[104]. Zważając na powyższe ustalenia, można zaryzykować stwierdzenie, że obecnie w Polsce w procesie kształcenia akademickiego, niezależnie od jego rodzaju, uczestniczą w większości osoby, którym „kultura szkoły" jest w dużej mierze obca[105].

W działaniach szkolnych opisywanych przez P. Mikiewicza owa obcość przejawia się w swoistym antyintelektualizmie – postawie, w której przeciętność jest cnotą i otwarcie „lepiej nie wiedzieć za dużo, nie wymądrzać się, nie interesować zbytnio tematami lekcji". Nad pracę i naukę przedkładana jest zabawa i zacieśnianie relacji towarzyskich, co powoduje osłabienie konformizmu wobec oficjalnej kultury szkoły. Jednocześnie zaś powszechna jest wiara, że „szkołę trzeba skończyć i iść na studia", choć nie przyjmuje się wszystkich norm i wartości konstytuujących kulturę szkolną[106]. W postawach tych, którzy już na owych „obowiązkowych" studiach są, zjawiskiem oporu można nazwać niechęć do pracy indywidualnej, podważanie przydatności kursów objętych programem akademickim czy nieuczęszczanie na zajęcia. Parafrazując twierdzenie P. Mikiewicza dotyczące nauki w liceum ogólnokształcącym: [studiowanie – A. K.] pełni w stosunku do planów życiowych funkcje instrumentalne – jest drogą do uzyskania koniecznego dzisiaj kredencjału, przepustki na [rynek pracy – A. K.], ale nie oznacza to poświęcenia się mu i traktowania go jako wartości samej w sobie"[107]. Warto nadmienić, że dla uczniów liceów ogólnokształcących, dla których nauka i edukacja stanowią element rodzinnego wyposażenia kulturowego, wyższe wykształcenie silniej wiąże się z wartościami autotelicznymi. Pozytywna refleksja nad wykształceniem akademickim u młodzieży z liceów zawodowych czy techników pojawia się głównie po dostrzeżeniu szans poprawy własnego położenia ekonomicznego i ewentualnego awansu społecznego, jakie niesie ze sobą dyplom wyższej uczelni (oraz zagrożeń dla tych, którzy owego dyplomu nie posiadają)[108]. Mimo oczywistych różnic, młodzież tworzy własną kulturę, w której przenikają się rozmaite postawy wyniesione z jednostkowych środowisk socjalizacyjnych, co staje się podstawą budowania wspólnego świata norm i wartości.

---

[103] W. Rakowski, *Sytuacja środowiska studenckiego. Pochodzenie społeczne i status materialny*, Ekspertyza nr 208, Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 2011, http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_00/e-208.pdf [dostęp: 1.07.2014 r.].

[104] *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*..., op. cit., s. 6.

[105] Por.: R. Pachociński, op. cit., s. 61, 66.

[106] P. Mikiewicz, op. cit., s. 208–209. Por.: F. Znaniecki, *Społeczna rola studenta*..., op. cit., s. 178.

[107] Ibidem, s. 211.

[108] A. Zandecki, op. cit., s. 99.

Rozdział III

SYSTEM SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

1. Rozwój szkolnictwa wyższego – od ideologii socjalistycznej do boomu edukacyjnego po 1989 r.

Debaty o roli szkolnictwa wyższego i jego instytucjach przybierają na intensywności w momentach przełomowych, gdy szkoły wyższe utworzone przez społeczeństwo przestają odpowiadać wymogom nowego ustroju i form społecznych. W Polsce dyskusję nad stanem i przyszłością edukacji wyższej, adresowaną do szerszych niż sam krąg akademicki gremiów, zapoczątkowały prace nad Raportem o stanie oświaty z 1973 r. Poczucie niedostosowania szkolnictwa wyższego do potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego nie jest więc zjawiskiem nowym[1]. Autor Raportu stwierdza, że w okresie powojennym, gdy znacząco zmieniła się struktura studiującej młodzieży i jej przygotowanie do tego procesu, uniwersytety przestały odpowiadać potrzebom młodych ludzi i zaspokajać ich aspiracje. Uważa dalej, że

> rozbieżność między tym, co uniwersytet daje, między jego ideałami i systemem wartości a dążeniami społeczeństwa, które posyła do niego swą młodzież, pogłębia się coraz bardziej, zjawisko kryzysu uniwersytetów występuje coraz ostrzej[2].

Z analogiczną sytuacją mamy do czynienia we współczesnym społeczeństwie polskim i jego relacjach z systemem szkolnictwa wyższego, choć charakter tych relacji jest burzliwy i zmienny.

[1] J. Szczepański, *Szkice…*, op. cit., s. 6, 12–14.
[2] Ibidem, s. 14.

W latach powojennych edukacja akademicka w krajach Europy Środkowej i Wschodniej odznaczała się elitarnością – odsetek kształcących się na poziomie wyższym osób był niewielki, nie istniał sektor prywatny, a wolność akademicka i autonomia uczelni nie były przestrzegane. Także i polskie szkolnictwo wyższe do przełomu 1989 r. kształtowane było przez panującą ideologię socjalistyczną[3]. Benon Miśkiewicz pisał w latach 60. i 70. ubiegłego wieku, że podstawowym zadaniem szkół wyższych było ideowe kształcenie absolwentów poprzez propagowanie właściwej postawy ideowo-politycznej, w której skład wchodzi krzewienie postępowych idei w nauce oraz rozwój metodologii i rozpowszechnianie dokonań na tym polu w społeczeństwie. Absolwent uczelni socjalistycznej miał różnić się od absolwenta z innego systemu społeczno-gospodarczo-politycznego – powinien cechować się twórczą, głęboko humanistyczną, socjalistyczną, a zarazem internacjonalistyczną osobowością. Szkoła wyższa dbać miała o chęć i zdolność do pełnego zaangażowania się w rozwój społeczeństwa i państwa, czemu pomóc miała sukcesywnie podnoszona ranga nauki w Polsce. Obowiązkiem uczelni było również „przygotowanie kadry dla dalszego rozwoju gospodarki, kultury i oświaty"[4], a sam system szkolnictwa był planowany i zarządzany centralnie z uwzględnieniem potrzeb gospodarki państwowej. Ówcześnie z tych wymogów wywiązywały się przede wszystkim politechniki, które cieszyły się większym zainteresowaniem studentów niż uniwersytety. Autor podkreśla, że podczas gdy na politechnikach stale utrzymywał się nadmiar kandydatów, na kierunkach uniwersyteckich panował niedobór. Przyczyny tego stanu rzeczy upatrywał w zawężonych perspektywach pracy po ukończeniu uniwersytetu, a w szczególności w dysproporcji zarobków, jakie czekały absolwentów w zakładach pracy[5].

Bezsprzecznym pozostawał fakt zwiększającego się naporu młodych ludzi do szkół wyższych. Wraz z rozszerzeniem się dostępu do średniego szkolnictwa ogólnokształcącego, upowszechnił się awans społeczny związany ze zdobyciem wyższego wykształcenia, a studia powoli stawały się masowymi. Zdaniem B. Miśkiewicza stan wymagał umożliwienia kształcenia się, szczególnie w zakresie przedmiotów humanistycznych, wszystkim do tego dążącym, ze względu na konieczność podnoszenia poprzez studia akademickie nie tylko kwalifikacji zawodowych, ale też ogólnej kultury społeczeństwa. Postulat ten pozostawał w tle głównej wizji programu nauczania na studiach wyższych, którą było ściślejsze połączenie absolwenta z jego przyszłym zakładem pracy. Selekcja kandydatów do określonych zawodów i prac miałaby dokonywać się już w trakcie studiów i zależeć od indywidualnych cech studenta – potencjalnego pracownika. Benon

[3] A. Bajerski, *Przekształcenia struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 r.*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2009, s. 15.

[4] B. Miśkiewicz, *Z problematyki szkolnictwa wyższego. Dydaktyka i wychowanie, kształcenie kadr, organizacja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1980, s. 360–361

[5] Ibidem, s. 372–373, 392–393.

Miśkiewicz zgłasza wiele propozycji zmian, dzięki którym edukacja akademicka, której podstawowym celem jest wykształcenie w absolwentach zdolności do „uczenia się" zwłaszcza po zakończeniu etapu formalnego kształcenia, będzie we właściwy sposób spełniać owo zadanie. Co również istotne, wszelkie działania nie mogły odbiegać od nadrzędnych potrzeb państwa. Zapotrzebowanie państwowe regulowało system szkolnictwa wyższego zarówno w sensie ilościowym, jak i jakościowym. i różnego rodzaju innowacje, które miałyby być wprowadzone w jego obrębie, podporządkowane były wymogom państwa w poszczególnych dziedzinach jego aktywności. Autorskie pomysły B. Miśkiewicza dotyczące koniecznych w jego ocenie przekształceń w organizacji szkolnictwa wyższego wpisują się w jego pogląd, według którego szkolnictwo musi się zmieniać, ponieważ zmienia się społeczeństwo. Badacz odnosił swoje spostrzeżenia do potrzeb społeczeństwa socjalistycznego, jednakże teza, iż system edukacyjny musi reagować i reformować się w zależności od potrzeb szerszego systemu społecznego, jest uniwersalna[6].

Negatywnie o roli planowania i kształcenia ściśle według wytycznych zgłaszanych przez sektory gospodarki narodowej wypowiadał się J. Szczepański. Uważał, że

> planowanie zakłada, że gospodarka wymaga ustalonych proporcji kwalifikacji w różnych stadiach rozwoju, gdy tymczasem zmienność zapotrzebowania na zróżnicowane kwalifikacje jest znacznie większa niż elastyczność szkolnictwa. Kształci się absolwentów na okres 40–60 lat ich aktywnego życia poszkolnego, a w tym czasie gospodarka zmienia się wielokrotnie; zmiany te są poza możliwością przewidzenia, nie mówiąc o ich zaplanowaniu[7].

Konsekwencją planowania wykształcenia na bazie zapotrzebowania na siłę roboczą jest bezrobocie, pojawiające się najczęściej w branżach, w których plany go nie przewidywały, a fakt, że w ustroju socjalistycznym zjawisko bezrobocia praktycznie nie występowało, wcale nie był wynikiem idealnego dopasowania wymogów ekonomicznych i treści wykształcenia, lecz przyjętej ideologii pełnego zatrudnienia, bowiem treść wykonywanej pracy potrafiła odbiegać zarówno od realnych potrzeb gospodarki, jak i nabytych kwalifikacji. Autor podejmował w związku z powyższym problem ewentualnego zróżnicowania poziomów wyższego wykształcenia, zaznaczając, iż nie każdy potencjalny student musi legitymować się takim samym stopniem wykształcenia. Próba wprowadzenia studiów trzyletnich zakończyła się jednak niepowodzeniem, gdyż w panującym wówczas w Polsce ustroju równości poziomów „wymagały" struktura i organizacja gospodarki oraz ustalone hierarchie obowiązujące w społeczeństwie. W świadomości

[6] Ibidem, s. 411–413, 426–427, 501–503.
[7] J. Szczepański, *Szkice…*, op. cit., s. 82.

zbiorowej wykształcenie wyższe oznaczało „dyplom magistra i koniec – bez dyplomu magistra nie ma wyższego wykształcenia”[8].

Jak wspomniano w rozdziale trzecim części pierwszej, w latach 80. XX w. utrzymywał się w polskim szkolnictwie wyższym kryzys, objawiający się „spadkiem pozycji edukacji w hierarchii wartości najbardziej cenionych przez Polaków […] i dysharmonią pomiędzy malejącą rangą wykształcenia i kwalifikacji, jak również osiągania stanowisk kierowniczych a rosnącymi skłonnościami do orientowania się jedynie na wyższe dochody”[9]

Od początku ostatniej dekady XX w., wraz z transformacją ustrojową, obraz edukacji akademickiej w świadomości zbiorowej ulegał stopniowej zmianie. Gospodarka rynkowa, nowe reguły ekonomiczne i polityczne, otwarcie Polski na standardy międzynarodowe, które zaowocowało w przyszłości przystąpieniem do struktur europejskich i światowych, niosły ze sobą nowe wzory kulturowe, osobowe, style konsumpcji. Zmieniające się uwarunkowania wymagały także innych od dotychczasowych kompetencji, co wzmagało zapotrzebowanie na nowe typy edukacyjne. Wykształcenie zaczęło być postrzegane jako remedium na „zaległości” rozwojowe wynikające z półwiecznego egzystowania za żelazną kurtyną oraz na rodzące się na bieżąco i w szybkim tempie wyzwania cywilizacyjne, których generatorami były procesy globalizacyjne, postęp naukowo-techniczny oraz rozwój społeczeństwa informacyjnego. Społeczeństwo jutra miało być społeczeństwem uczącym się, w którym jednostka będzie przyjmowała odpowiedzialność za indywidualny rozwój i poziom posiadanej wiedzy[10]. Dlatego też po 1990 r. w polskim szkolnictwie wyższym rozpoczęły się gruntowne przeobrażenia, których celem było przede wszystkim uregulowanie sfery edukacji wyższej i dostosowywanie jej do warunków ustroju kapitalistycznego.

Artur Bajerski wyróżnia pięć głównych zagadnień, których dotyczyły przemiany dokonujące się w systemie polskiego szkolnictwa wyższego po przełomie. Były to: (1) zmiany, a w ostatecznym rozrachunku wzrost liczby uczelni wyższych, (2) kilkukrotny wzrost liczby studentów, (3) zmiany struktury kierunków studiów, (4) przemiana relacji między działalnością dydaktyczną a badaniami naukowymi oraz (5) internacjonalizacja polskiego szkolnictwa wyższego[11]. Każde z nich wymaga osobnego omówienia, na wstępie jednak należy podkreślić, że podstawową cechą rozwoju systemu szkolnictwa wyższego była olbrzymia dynamika wzrostu liczebności studentów, szkół i kierunków studiów, co wyróżnia

[8] Ibidem, s. 73. Stan ten po części utrzymuje się do dziś, mimo znaczących zmian instytucjonalnych w systemie szkolnictwa wyższego, którego skutkiem była duża dywersyfikacja poziomów kształcenia.

[9] Refleksja Władysława Adamskiego. Za: A. Zandecki, op. cit., s. 38.

[10] Ibidem, s. 32–34.

[11] A. Bajerski, op. cit.

polski system na tle innych krajów Europy postsocjalistycznej. Ten stan rzeczy z pewnością można określić mianem *boomu* edukacyjnego po 1989 r.

Na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza liczba studentów wzrosła ponadczteroipółkrotnie – z 390 tys. w roku akademickim 1990/1991 do 1764 tys. w 2011/2012[12]. Przyczyn tak znacznej i systematycznej zmiany ilościowej należy upatrywać w kilku równolegle występujących zjawiskach. Po pierwsze, jest to efekt wzmożonego pędu edukacyjnego spowodowanego zapotrzebowaniem na kadry posiadające wysokie i specjalistyczne kwalifikacje. Po drugie, był to okres wkraczania w wiek studencki roczników wyżu demograficznego lat 70. i 80. XX w. Po trzecie, w wyniku przekształceń w sektorze szkolnictwa wyższego, czyli zwiększeniu liczby miejsc na studiach państwowych, otwieraniu nowych kierunków i trybów studiów, a także powstaniu całej gałęzi wyższego szkolnictwa niepublicznego, coraz więcej osób mogło korzystać z edukacji akademickiej. Sektor szkolnictwa wyższego zaczął coraz bardziej podlegać prawom popytu i podaży – zwiększająca się liczba osób pragnących się kształcić spowodowała wzrost liczby alternatywnych placówek oferujących usługi edukacyjne. Jak jednak zauważa A. Bajerski, znaczny wzrost liczby studentów w latach 90. wynika przede wszystkim z różnego typu przeobrażeń w szkolnictwie publicznym, m.in. zwiększenia limitów przyjęć, wprowadzenia na masową skalę studiów niestacjonarnych, otwarcia nowych kierunków oraz zmian o charakterze przestrzennym (nowe placówki, filie zamiejscowe). Zwłaszcza studia niestacjonarne – zaoczne, wieczorowe, eksternistyczne – cieszyły się dużym zainteresowaniem ze względu na wciąż zbyt małą podaż miejsc na studiach stacjonarnych oraz podejmowanie studiów przez osoby pracujące, które chciały, bądź były zmuszone, podnieść poziom wykształcenia w związku z wymaganiami pracodawców lub zmieniającymi się uwarunkowaniami na rynku pracy. W latach 1999–2005 liczba osób pobierających naukę w trybie niestacjonarnym stanowiła ponad 50% wszystkich studiujących (suma łączna studentów szkół publicznych i niepublicznych), w kolejnych latach odnotowano niewielki spadek. Zdaniem autora mniejsze znaczenie, niż mu się powszechnie przypisuje, ma w tym wzroście rozwój sektora niepublicznego[13].

Wzrost liczby studentów był również konsekwencją zmiany algorytmu przyznawania dotacji oraz, mimo zmian, niedofinansowania szkolnictwa wyższego ze środków budżetowych. Skutki tej sytuacji były dwojakiego rodzaju: z jednej

[12] *Szkolnictwo…*, op. cit., s. 5. Ze stałym wzrostem mamy do czynienia jednak tylko na studiach stacjonarnych uczelni publicznych i niestacjonarnych uczelni niepublicznych, choć i w tym ostatnim przypadku 2011 r. charakteryzował się mniejszą liczbą studentów niż poprzedni. Pozostałe tryby – niestacjonarny w szkołach państwowych i stacjonarny w prywatnych od 2006 r. notują spadki ogólnej liczby studentów. Zmiany współczynników skolaryzacji netto i brutto zostały przywołane we wcześniejszych rozdziałach pracy.

[13] A. Bajerski, op. cit., s. 20–26.

strony wysokość dotacji uzależniona była od liczby studentów (pieniądze przyznawane na kształcenie jednego studenta), co m.in. było przyczyną zwiększania limitów przyjęć na studiach dziennych, z drugiej prowadzenie kosztownych studiów dziennych przewyższało możliwości finansowe uczelni publicznych i wymuszało na nich organizację studiów odpłatnych w celu poprawy własnej sytuacji materialnej. Funkcjonowanie trybu niestacjonarnego w szkołach państwowych zostało jednak ograniczone w 2000 r., kiedy Trybunał Konstytucyjny orzekł, iż podstawową formą kształcenia na uczelniach publicznych powinno być nauczanie bezpłatne, gwarantowane zapisami konstytucyjnymi, a liczba studentów nieuiszczających opłat za edukację winna pozostawać wyższa niż płacących czesne[14]. Również z tego względu liczba studentów studiów stacjonarnych nieprzerwanie wzrasta, mimo wchodzenia w wiek studencki roczników niżowych oraz fluktuacji liczebności w innych trybach. W roku akademickim 2011/2012 połowę wielkości populacji studenckiej – 895 tys. – stanowili kształcący się w trybie dziennym w szkolnictwie publicznym[15], co dowodzi, że ta forma studiów, pozbawiona dodatkowych opłat indywidualnych, cieszy się największą popularnością. Dodatkowo, dzięki dużej podaży miejsc, będącej schedą prosperity szkolnictwa wyższego z lat 90. XX w., oraz niżowi demograficznemu, rzeszę studentów stacjonarnych zasilają osoby, które w przypadku funkcjonowania wcześniejszych uwarunkowań nie miałyby do nich dostępu.

Wiele osób nie podjęłoby także studiów, gdyby nie rozwój sektora niepublicznego. Choć według A. Bajerskiego wpływ powstania szkół prywatnych na liczbę studentów w Polsce jest przeceniany, niewątpliwie zagospodarowana została pewna nisza, co spowodowało wiele przemian w całym systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. Obecnie udział uczelni niepublicznych w kształceniu wynosi ok. 30% (niecała jedna czwarta wszystkich studentów uczy się w trybie niestacjonarnym na uczelniach niepublicznych, 4% w trybie dziennym)[16]. Oznacza to, że przez ponad dwie dekady transformacji, w których sektor prywatny edukacji akademickiej rozwijał się od zupełnych podstaw, stał się on faktycznym konkurentem dla publicznego i ważnym graczem na rynku usług edukacyjnych.

2. Rynek usług edukacyjnych – szkoły wyższe w gospodarce rynkowej

Do początku lat 90. ubiegłego stulecia w Polsce działalność prowadzić mogły wyłącznie szkoły państwowe. Umożliwienie zakładania placówek akademickich podmiotom prywatnym, będące efektem wejścia w życie Ustawy o szkolnictwie

[14] Ibidem.
[15] *Szkolnictwo...*, op. cit.
[16] Ibidem.

wyższym z dnia 12 września 1990 r.[17], w dużej mierze zrewolucjonizowało system szkolnictwa wyższego i środowisko akademickie. Od tego czasu do połowy pierwszej dekady XXI w. co roku zakładano kilka bądź kilkanaście nowych szkół, podczas gdy państwowych powstało kilkanaście w całym omawianym okresie. Obecnie, przy 137 uczelniach publicznych (w tym państwowych wyższych szkołach zawodowych oraz uczelniach resortowych), funkcjonuje 307 szkół wyższych o charakterze niepublicznym[18]. Nowe prawo okazało się być bardzo liberalnym i właściwie pozbawionym mechanizmów kontrolnych narzędziem względem instytucji niepaństwowych. Odbiło się to negatywnie na jakości kształcenia i konieczności zaostrzenia przepisów dotyczących prowadzenia działalności edukacyjnej na poziomie akademickim. W 1997 r. uszczegółowiono zapisy dotyczące zasad organizowania i programów studiów oraz uczelni *stricte* zawodowych. Powołano również organ mający na celu dbanie o jakość kształcenia, czyli Komisję Akredytacyjną Wyższego Szkolnictwa Zawodowego[19]. W 2002 r. powołana zaś została Państwowa Komisja Akredytacyjna (od 2011 r. Polska Komisja Akredytacyjna), której zadaniem jest „dokonywanie ocen programowych i instytucjonalnych"[20]. Obecnie Komisja jest jedynym gremium akredytacyjnym dokonującym oceny jakości kształcenia we wszystkich polskich szkołach wyższych działających na podstawie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym[21]. Należy również dodać, że dopiero ta uchwalona w 2005 r. ustawa zrównała w prawach i obowiązkach uczelnie publiczne i niepubliczne. Jednocześnie dokonano podziału szkół wyższych na dwa typy: uczelnie akademickie, posiadające uprawnienia do nadawania stopnia naukowego (co najmniej doktora), oraz zawodowe, czyli pozostałe, które takowego prawa nie posiadają[22].

Deregulacja sfery edukacji akademickiej w początkach okresu transformacji miała znaczący wpływ na poziom i jakość kształcenia nie tylko w ramach szkolnictwa niepublicznego, ale także w szkołach finansowanych z budżetu państwa. Oba sektory były i w dużej mierze nadal są ze sobą silnie powiązane, przede wszystkim poprzez kadrę naukowo-dydaktyczną. Zjawisko wieloetatowości, czyli podejmowanie przez nauczycieli akademickich z uczelni państwowych pracy w szkołach prywatnych, to wynik z jednej strony braku własnej kadry, która

[17] Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 1990 nr 65 poz. 385, http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19900650385, [dostęp: 16.08.2014 r.].

[18] Stan na kwiecień 2013 r. Za: *Szkolnictwo…*, op. cit., s. 10. Dynamikę wzrostu liczby szkół wyższych z podziałem na publiczne i niepubliczne prezentuje A. Bajerski. Pojawiające się spadki liczebności wynikają z likwidacji pewnych szkół (koniec działalności, upadłość, łączenie) i dotyczą obu sektorów. Zob.: A. Bajerski, op. cit., s. 16, 19.

[19] A. Bajerski, op. cit., s. 16–19.

[20] Zob.: *Misja Polskiej Komisji Akredytacyjnej*, http://www.pka.edu.pl/, [dostęp: 16.08.2014 r.].

[21] Ibidem.

[22] M. Geryk, *Rynek uczelni niepublicznych w Polsce*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2007, s. 15.

mogłaby podjąć nauczanie, z drugiej niedofinansowania szkolnictwa publicznego, objawiającego się m.in. niskimi pensjami pracowników. Właśnie w wieloetatowości upatruje się jednej z przyczyn spadku jakości kształcenia ze względu na niemożność pogodzenia przez nauczycieli akademickich obowiązków wynikających z pracy w kilku ośrodkach[23]. Warto wspomnieć, że sytuacja ta dotyczy niemal wyłącznie przedstawicieli dyscyplin ekonomicznych, społecznych i pedagogicznych, które ze względu na popularność kierunków je reprezentujących oraz niską kosztochłonność organizacyjną były przez długi czas głównymi dziedzinami wykładanymi w szkołach niepublicznych. Ogólny rozwój kierunków społecznych obserwowany w pierwszej dekadzie przemiany ustrojowej wiązał się z wcześniejszą stagnacją tychże spowodowaną przyczynami politycznymi okresu socjalizmu oraz zwiększającym się ówcześnie zapotrzebowaniem rynku pracy i gospodarki na absolwentów szkół wyższych (choć największe dotyczyło ekonomistów i informatyków). W powszechnym zaś przekonaniu programy studiów humanistycznych i społecznych były łatwiejsze niż kierunków ścisłych czy technicznych[24]. Z kolei Zbigniew Kwieciński podkreślał, że proces transformacji, który powodował otwarcie się na świat zachodni oraz tamtejsze wzory kulturowe i cywilizacyjne, czego owocem było stworzenie pluralistycznego w wielu aspektach społeczeństwa, wymagał nowego przygotowania do funkcjonowania w nim. Zdaniem Z. Kwiecińskiego odnalezienie się w sytuacji zmiany obowiązujących dotychczas reguł ekonomicznych generujących nową stratyfikację społeczną, style konsumpcji, nowe kompetencje i zapotrzebowania edukacyjne uzależnione jest od umiejętności znajdowania własnych rozwiązań przystosowawczych do zmiennej rzeczywistości. Poszukiwanie indywidualnych ścieżek możliwe jest dzięki krytycyzmowi, uwewnętrznionym kryteriom aksjologicznym i etycznym oraz zdolności sądzenia, czyli elementom dobrego wykształcenia humanistycznego, choć jak nadmienia autor, „większość ludzi nie ma po temu ani kompetencji, ani potrzeby ich kształtowania”[25].

---

[23] M. Iwaszkiewicz, *Tradycja i nowoczesność polskich uczelni – aspekty kryzysu rozwojowego* [w:] *Bariery rozwoju polskich uczelni wyższych*, Z. Drozdowicz, M. Iwaszkiewicz (red. nauk.), „Człowiek i Społeczeństwo”, t. XXVIII, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 23.

[24] A. Bajerski, op. cit., s. 16–19, 26–28.

[25] Za: A. Zandecki, op. cit., s. 32–33. M. Nawisielska, rozpatrując problemy humanistów na rynku pracy, oskarżanych o brak właściwych kwalifikacji przydatnych gospodarce, stwierdza, że wynikają one ze sprzeczności oczekiwań między pracodawcami szukającymi specjalistów *posiadających* wiedzę a konstytutywną humanistyce *niemożnością posiadania* ostatecznej wiedzy. Dodaje jednak, że „argumentacja taka być może miałaby uzasadnienie, gdyby nie fakt absolutnej bierności absolwentów humanistyki, który stoi w sprzeczności z humanistycznym aktywizmem na polu idei. Dlatego, kiedy mówimy o absolwentach humanistyki, to tak naprawdę nie mówimy o humanistach (ludziach uprawiających humanistykę, a więc podtrzymujących życie samej humanistyki, a więc realizujących się w wydobywaniu prawdy, a więc *stawiających aktywny opór* wszelkim próbom wstrzymywania ruchu wydobywania na rzecz posiadania), lecz o «produkcie» edukacji humanistycznej, o której/którego jakości rzadko można powiedzieć coś dobrego.” M. Nawisielska, *Śmierć i humanistyka, czyli przyczynek*

Kształcenie humanistyczne, by użyć terminu określającego ogół dziedzin niezaliczanych do nauk ścisłych i technicznych, którego rozkwit przypadł w Polsce na lata 90. XX w. i początek XXI w., nie miało cech postulowanych przez Z. Kwiecińskiego. Nosi natomiast znamiona kultury neoliberalnej, czego wyrazem są m.in. dobór treści kształcenia zgodnych z ideami neoliberalnymi, nacisk na element praktyczny, organizacja masowego procesu dydaktycznego i standaryzacja sposobów jego kontroli oraz obniżenie poziomu kultury akademickiej. Przesycenie treści nauczania informacjami przekazywanymi w sposób fragmentaryczny, ograniczający refleksyjność, konstruujący uproszczony i zunifikowany obraz świata, pozwala tworzyć „masowe społeczeństwo informacyjne", żyjące w sposób zuniformizowany i według procedur. Jest to konsekwencją coraz bardziej postępującej biurokratyzacji kształcenia, wynikającej z realizowania nauczania w dużych grupach, w których relacje interpersonalne są powierzchowne, utrudniające dyskusję czy swobodną wymianę myśli. Zachowaniu standardów w takich warunkach ma służyć właśnie podporządkowanie procedurom i zewnętrznym ramom oraz zero-jedynkowym metodom sprawdzania efektów kształcenia. Uwypuklenie elementu praktycznego to wymóg postępującego uzawodowienia studiów wyższych, które winny uczyć operowania konkretem zamiast abstrakcyjnymi uogólnieniami, skupiać się na teraźniejszej akcji i pokazie w miejsce intelektualnych zmagań z problemami. Nastawienie praktycystyczne owocuje przemianą elitarnej i wyrafinowanej kultury akademickiej w formy zdecydowanie prostsze, wręcz imitacyjne i w kontekście nastawienia instrumentalnego wobec edukacji na szczeblu akademickim niekiedy groteskowe[26].

Powyższa charakterystyka funkcjonowania szkolnictwa wyższego zaproponowana przez Joannę Rutkowiak w dużej mierze odpowiada rzeczywistości rodzimego świata akademickiego, który dzięki temu można określić mianem rynku usług edukacyjnych. Pozwala wnioskować, iż szkoły wyższe działają – tudzież działać powinny – w ramach nowoczesnego kapitalizmu, jako producenci konkretnej wiedzy, umiejętności, kompetencji i kwalifikacji, na które zapotrzebowanie zgłaszają bezpośredni konsumenci, w tym przypadku studenci. Te potrzeby zaś nie wynikają z indywidualnych dążeń i wyborów, ale są kreowane zewnętrznie poprzez wymagania szerszego systemu gospodarczego oraz dominującego dyskursu programu edukacji korporacyjnej, według którego ludzie kształtowani są, by pełnić trojakiego rodzaju role: (1) producentów – wydajnych i lojalnych pracowników rozmaitych korporacji napędzanych strachem przed utratą pracy, (2) konsumentów – dążących do ciągłego nabywania i (pozornego) zużywania

do okupacji uniwersytetu, http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1747-magda-nawisielska-smierc-i-humanistyka-czyli-przyczynek-do-okupacji-uniwersytetu.html, [dostęp: 23.08.2014 r.].

[26] J. Rutkowiak, *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego* [w:] *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, M. Szczepska-Pustkowska, M. Lenartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 117–118.

produktów oraz (3) ludzi – odpadów, czyli pod wieloma względami słabszych (fizycznie, psychicznie i intelektualnie, gorzej wykształconych) i nieradzących sobie z wymogami współczesności, lecz w systemie niezbędnych, gdyż dla dwóch pierwszych grup są przestrogą i dowodem indywidualnej odpowiedzialności za własny los[27].

To, że polski system szkolnictwa wyższego jest rynkiem, pokazuje głęboka specjalizacja oferty edukacyjnej, reagującej na zmiany w rzeczywistości pozauczelnianej oraz zakrojone na szeroką skalę działania marketingowe instytucji edukacyjnych, które pod tym względem bardziej przypominają przedsiębiorstwa niż placówki naukowe. Udział w przekształcaniu systemu akademickiego w sferę rynkową miały w szczególności szkoły niepubliczne, ponieważ jak pisze Michał Iwaszkiewicz, z początku powstawaniu nowych szkół wyższych towarzyszyło nastawienie prawie wyłącznie na zysk, a nie na poziom przekazywanej wiedzy[28]. Sheldon Krimsky głosił wręcz upadek nauki dla dobra publicznego, zarzucając uniwersytetom i instytutom naukowym pracę wyłącznie dla zysku oraz na potrzeby firm i przedsiębiorstw dających środki finansowe na badania, a przy okazji również na działalność dydaktyczną. Współpraca ośrodków naukowych z przedstawicielami biznesu wyklucza uprawianie nauki dla jej wartości autotelicznych oraz dążenia do prawdy, zakłada bowiem przyjmowanie zleceń od swych sponsorów, co z natury rzeczy nie może pozostawić naukowca neutralnym. Z uniwersytetu czyni się więc dostawcę kadry, wiedzy i technologii dla ekonomicznego rozwoju społeczeństwa, a rankingi szkół i uniwersytetów przypominają zestawienia dotyczące sprzedaży i zysków, jakie robi każde przedsiębiorstwo rynkowe. Komercjalizacja uniwersytetów powoduje zatem ich przemianę na wzór zakładów produkujących patenty i rozwiązania problemów, spółek, których motorem napędowym jest zysk, będący możliwym do osiągnięcia dzięki pracy intelektualnej. Wyniki tej pracy, czyli własność intelektualna, stają się towarem i nabierają wartości o tyle, o ile są wykorzystywane w celu poprawy jakości sfery ekonomicznej[29].

Refleksje S. Krimsky'ego odnoszą się do szkolnictwa amerykańskiego, ale i w polskiej perspektywie działalność uczelni, z czasem także tych publicznych, oparła się przede wszystkim na realizacji usług edukacyjnych[30]. Posługiwanie się terminem „usługa" jest w wypadku szkolnictwa adekwatne, ponieważ „usługa jest każdym rodzajem aktywności przejawianym przez jeden podmiot na rzecz in-

[27] Ibidem, s. 115–116. Ludzie – odpady to kategoria wprowadzona przez Z. Baumana – Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.

[28] M. Iwaszkiewicz, op. cit., s. 15.

[29] S. Krimsky, op. cit., s. 264–268.

[30] W opinii M. Kwieka transformacje publicznych uniwersytetów w Polsce w stronę organizacji parabiznesowych dokonały się pod wpływem dwóch form prywatyzacji: wewnętrznej (odpłatne formy studiów) oraz zewnętrznej, silnie wspieranej i współtworzonej przez polskie środowisko akademickie (pojawienie się prywatnych instytucji edukacyjnych). Zob.: M. Kwiek, op. cit., s. 101.

nego podmiotu, która ma niematerialny charakter i nie skutkuje przeniesieniem własności rzeczy"[31]. Usługi można też określić mianem „niematerialnych, nierozdzielnych, niejednorodnych i nietrwałych produktów"[32]. Każda z wymienionych cech ma swoje odniesienia do branży edukacyjnej. Niematerialność oznacza brak fizycznie dostępnych wytworów działalności, które można by zmysłowo wypróbować przed zakupem, a nietrwałość brak możliwości jej przechowywania, co sprawia, że świadczenie usługi jest tożsame z jej konsumpcją. Te własności usług edukacyjnych przysparzają problemów w aktywności marketingowej i reklamowej instytucji oświatowych, gdyż aby skutecznie pokazać korzyści wynikające z podjęcia nauki w danej uczelni, należy przedstawić ofertę w sposób jak najbardziej obrazowy, pozytywnie działający na wyobraźnię potencjalnych studentów. W dobie dużej konkurencyjności między szkołami wyższymi rywalizują one, ukazując możliwe perspektywy zawodowe po ukończeniu nauki, opisując wysokie kwalifikacje kadry mające zapewnić wysoki poziom kształcenia, a nawet odwołując się do konkretnych zasobów, które czynią studiowanie przyjaznym i komfortowym. Odpowiednie działania marketingowe, których celem jest przyciągnięcie do szkoły kolejnych klientów, są tym ważniejsze, że usługi edukacyjne są niejednorodne, niestandardowe i urozmaicone. Dodatkową komplikacją jest opracowanie obiektywnych kryteriów oceny jakości usług, ponieważ ocena jakości oparta jest często na subiektywnych odczuciach i sądach osoby oceniającej. I choć podejmowane są próby standaryzacji świadczonych usług[33], to w przypadku pracy intelektualnej trudno mówić o wytworzeniu jednego wzorca i właściwości dobrej jakości kształcenia. Kolejne cechy to niejednorodność – usługa wykonywana przez jednego usługodawcę nie jest tożsama z usługą oferowaną przez innego (wykłady nigdy nie są identyczne) oraz nierozdzielność oznaczająca niemożność oddzielenia samej usługi od usługodawcy i ocenianie przez jego pryzmat świadczonej niematerialnej usługi. Negatywnie oceniane cechy szkoły – zasoby lokalowe i sprzętowe, kadra, dobór zajęć etc. – przekładają się na niezadowolenie z usługi, czyli samego aktu przekazywania wiedzy[34].

Forma i treść oferty edukacyjnej uzależniona jest w rzeczywistości studiów masowych od dwóch czynników. Aleksander Kobylarek upatruje źródeł kształtowania usług uniwersyteckich w wymaganiach pracodawców i kandydatów na studia. W Polsce głównym graczem na rynku pracy, zatrudniającym w dalszym ciągu największy odsetek wykwalifikowanych kadr legitymujących się dyplomami uniwersyteckimi, jest państwo. Przedsiębiorstwa prywatne mają natomiast bardzo zróżnicowane wymagania względem kompetencji, jakich oczekują od

[31] P. Kotler, K.L. Keller, *Marketing*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2012, s. 382.

[32] Ibidem, s. 351.

[33] Czego przejawem może być m.in. Proces Boloński – zob. następny rozdział.

[34] K.P. Mazur, *Marketing usług edukacyjnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2001, s. 54–55.

swoich pracowników, tak że trudno przewidzieć, w jakim kierunku winno odbywać się kształcenie potencjalnych pracowników na różnych kierunkach studiów. Dodatkowym utrudnieniem jest według A. Kobylarka ograniczony oficjalny przepływ informacji między uczelniami a podmiotami zewnętrznymi, gdyż mógłby on być traktowany jako zamach na autonomię uniwersytetu. Niemniej jednak to właśnie zapotrzebowanie na wszelkiej maści profesjonalistów oraz wyobrażenia młodych ludzi rozpoczynających kształcenie akademickie dotyczące potencjalnej przyszłej pracy sterują decyzjami władz uczelnianych odnośnie programów studiów czy uruchamiania nowych kierunków[35]. Wpływają także na podejmowanie działań promocyjnych, których celem jest przyciągnięcie jak największej liczby studentów. Efektywność ekonomiczna instytucji akademickiej oznacza dążenie do utrzymania jakości kształcenia oraz pozycji naukowej szkoły wyższej przy jednoczesnym racjonalizowaniu kosztów. Ostatecznym sukcesem szkoły wyższej jest bowiem w myśl ideologii neoliberalnej komplementarność działalności danego podmiotu względem innych branż gospodarki, czyli w przypadku szkoły wyższej wyposażenie jednostki w kwalifikacje i kompetencje, które pozwolą jej uczestniczyć w szeroko rozumianej aktywności produkcyjno-usługowo-konsumpcyjnej. W obecnej sytuacji system studiów powinien odznaczać się więc nade wszystko elastycznością, tak aby obok podtrzymywania powiązań z partnerami spoza uczelni (także w zakresie badań naukowych), spełniał „wymagania adaptacyjności programowej i kompatybilności ze standardami międzynarodowymi"[36].

Również wspomniane już przechodzenie pracowników naukowych i dydaktycznych na kolejne stanowiska w nowo powstających szkołach lub filiach macierzystych uczelni traktować można jako przejaw mechanizmu rynkowego, w którym siła robocza wykorzystuje swoje kompetencje w możliwie dużej liczbie przedsięwzięć w celu zmaksymalizowania indywidualnych korzyści i wykorzystania dobrej koniunktury. Negatywnie oceniany fenomen wieloetatowości jest więc z punktu widzenia uwarunkowań kapitalizmu zachowaniem jak najbardziej racjonalnym i potwierdza rynkowość branży akademickiej. Z drugiej jednak strony, także z punktu widzenia rynku, wieloetatowość może mieć złe skutki. Zbyt duże obciążenia dydaktyczne, liczne grupy studenckie niepozwalające na komfort bezpośrednich kontaktów z prowadzącym i jego ograniczony czas oraz dyspozycyjność sprawiają, że usługi edukacyjne tracą na jakości, a rynek każe modyfikować ofertę niespełniającą wymagań klientów.

---

[35] A. Kobylarek, *Osiąganie konsensusu interesariuszy edukacji akademickiej. O społecznej misji uniwersytetu* [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej" wersji przemian w edukacji akademickiej*, M. Czerepaniak-Walczak (red. nauk.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 118–119.

[36] J. Woźnicki, *O związkach pomiędzy płaszczyzną ideową i funkcjonalną uniwersytetu* [w:] *Idea…*, op. cit., s. 148.

Skutkiem stopniowego przeobrażania systemu szkolnictwa wyższego w sferę zależną od uwarunkowań rynkowych jest więc według J. Rutkowiak jego „mcdonaldyzacja", czyli podporządkowanie działalności akademickiej zasadom efektywności, opłacalności, przewidywalności. Za tym określeniem George'a Ritzera w odniesieniu do edukacji kryje się także wprowadzanie i ujednolicanie szczegółowych procedur związanych z kształceniem, wysoki stopień formalizacji prac mających na celu rozwój intelektualny i społeczny zaangażowanych w naukę jednostek oraz wspomniane już utożsamianie dyplomu wyższej uczelni wyłącznie z konkretnym kredencjałem. Autorka sygnalizuje również słabość systemu wynikającą z trudności pogodzenia ze sobą tradycji akademickiej, kojarzonej z wysokimi standardami naukowymi i dydaktycznymi, z nauczaniem masowym. Naturalną konsekwencją umasowienia jest bowiem niwelowanie barier w dostępie do szkolnictwa wyższego i konieczność dostosowania owych standardów do zróżnicowanych potencjałów intelektualnych, poziomów kompetencji kulturowych oraz odmiennych motywacji poznawczych młodzieży zasilającej szeregi grup studenckich wyższych uczelni[37].

Stanisław Kozyr-Kowalski dostrzegał w ustanowieniu porządku rynkowego nadrzędnym wobec innych zagrożenie dla uprawiania nauki, czego ostateczną konsekwencją jest stan anomii, czyli chwiejności norm i wartości, wprowadzający zaburzenia w funkcjonowaniu systemu aksjonormatywnego.

> Anomie obecne w sposobach egzystencji i funkcjonowania socjologii oraz wszystkich innych nauk społecznych w nowej Polsce są warunkowane przez takie zjawiska, jak: podporządkowywanie nauki i pracy duchowej temu, co doraźne, błyskawicznie nowe i błyskawicznie starzejące się. Anomia jest produktem wciąż zmniejszającego się odsetka wydatków z dochodu narodowego na naukę i oświatę. Nieobyczajność i bezprawie w świecie nauki potęguje pauperyzacja materialna i duchowa stanów akademickich i nauczycielskich, które z uporem godnym lepszej sprawy nazywa się u nas grupami zawodowymi. Anomią (pojętą jako anormalność) lub przynajmniej zjawiskiem doniosłym anomicznie jest w społeczeństwie współczesnym, które określa się często jako „społeczeństwo wiedzy, nauki, informacji", jest systematyczne sprowadzanie owych stanów, jakby powiedział Max Stirner, do pozycji dziadów[38].

Dalej S. Kozyr-Kowalski stwierdza, że zasada wzajemnej współpracy i szacunku kadry dydaktycznej i studentów zastępowana jest ideą konkurencji między nauczycielami akademickimi, która pozwala studentom uzyskać urzędowe certyfikaty ukończenia studiów wyższych „przy najmniejszym wysiłku i największej przyjemności"[39]. Stosunki „lokajskie" i „dominacyjne" są wynikiem masowo i mechanicznie przenoszonych na teren nauki i pracy duchowej stosunków niedorozwiniętej gospodarki rynkowo-kapitalistycznej i demokracji politycznej,

[37] J. Rutkowiak, op. cit., s. 111.
[38] S. Kozyr-Kowalski, op. cit., s. 56.
[39] Ibidem, s. 57.

która przekształca profesorów i innych naukowców w sprzedawców usług, a studentów w służących i lokai lub klientów[40]. Rynkowy wymiar edukacji akademickiej umacniają dodatkowo reformy legislacyjne, wymuszone procesami globalizacyjnymi i integracyjnymi, które także przeprowadzane są w oparciu o zasady funkcjonowania podmiotów w nowoczesnej gospodarce kapitalistycznej. Zaliczyć można do nich zmiany, jakie wiążą się m.in. z Procesem Bolońskim oraz działaniami reformatorskimi instytucji państwowych.

3. Proces Boloński i jego adaptacja w polskim systemie szkolnictwa wyższego

Po 1999 r. transformacja polskiego szkolnictwa wyższego zyskała dodatkowy wymiar, wynikający z konieczności zharmonizowania go z założeniami Procesu Bolońskiego. Sam proces miał na celu „przyjęcie systemu jasnej i porównywalnej ekwiwalencji wydawanych dyplomów (*Suplement do dyplomu*), podział studiów na licencjackie i magisterskie, wprowadzenie systemu punktów ECTS (European Credit Transfer System) ułatwiających międzynarodowe wymiany studenckie oraz ogólną współpracę europejskich uczelni w zakresie zasad organizacji kształcenia"[41].

Integracja Polski ze wspólnotą europejską nie przewidywała wprawdzie formalnych zadań w zakresie kształcenia i edukacji wyższej, ponieważ szkolnictwo wyższe pozostaje w wyłącznej kompetencji krajów członkowskich, jednakże przystąpienie naszego kraju do edukacyjnych programów wspólnotowych, takich jak Socrates czy Leonardo da Vinci niejako wymusiło uwzględnianie w tej dziedzinie tendencji występujących w Europie i na świecie. Zmiany w obszarze edukacji i wdrażanie standardów obowiązujących w krajach Unii Europejskiej miały więc istotne znaczenie nie tylko dla samego systemu szkolnictwa, ale i dla całokształtu rozwoju współpracy Polski z krajami członkowskimi, co zaowocowało ostatecznie wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej w 2004 r.[42] Również podpisanie Deklaracji Bolońskiej można uznać za element stowarzyszania państwa polskiego z UE.

W przeciwieństwie do Magna Charta Universitatum podpisanej w Bolonii w 1988 r. przez rektorów największych i najbardziej znaczących europejskich

[40] Ibidem, s. 58.

[41] R. Pachociński, op. cit., s. 35. Zob. też: *Deklaracja Bolońska – szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 r.*, http://eksperci bolonscy.org.pl/sites/eksperci bolonscy.org.pl/files/1999_PL_Bologna_Declaration.pdf [dostęp: 26.01.2014 r.].

[42] W. Furmanek, *Polskie szkolnictwo wyższe w europejskiej przestrzeni cywilizacyjnej* [w:] *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji procesu bolońskiego*, E. Kula, M. Pękowska (red.), Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004, ss. 47 – 48.

uniwersytetów, mającej dbać o „jedność badań naukowych i nauczania oraz wolność badań naukowych, wolność uczonych do wyboru problematyki i głoszenia poglądów, ale także ich wolność od zależności politycznych i ekonomicznych", przyjęte ponad dekadę później Deklaracja Bolońska i strategia lizbońska (1999 i 2000 r.), miały przyczynić się do stworzenia gospodarki opartej na wiedzy, która byłaby „konkurencyjna" w stosunku do osiągnięć Stanów Zjednoczonych. I choć przez lata panował w Europie pogląd o sztucznie naciąganych wskaźnikach skolaryzacji w USA i niskim standardzie tamtejszych szkół wyższych, z czasem europejscy urzędnicy dostrzegli, że model amerykański, uznający za studia każdy rodzaj kształcenia pomaturalnego, jest bardzo atrakcyjny dla studentów, których coraz większe rzesze wstępowały na uczelnie wyższe[43].

Zgoda na utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW, EHEA – European Higher Education Area) i Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA – European Research Area) oznaczała włączenie do praktyki jednego z głównych narzędzi realizacji Procesu Bolońskiego, czyli Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji (ERK i KRK). Ramy krajowe muszą odzwierciedlać założenia ogólnoeuropejskie dotyczące każdego poziomu kwalifikacji, a wyrażone są w obserwowalnych i mierzalnych rezultatach procesu uczenia się, czyli efektach kształcenia. Są więc narzędziem, które ma zwiększać przejrzystość systemów edukacyjnych, poświadczać dany poziom wykształcenia i umożliwiać porównywanie dyplomów między uczelniami zrzeszonymi w EOSW. Do zdefiniowania każdego z poziomów zastosowano opis osobowych kompetencji intelektualnych, behawioralnych oraz emocjonalno-społecznych, jakich osiągnięcie lub stopień rozwoju przewidziano dla konkretnego etapu w systemie edukacji. KRK obejmują osiem poziomów kwalifikacji – od szkoły podstawowej do studiów trzeciego stopnia (doktoranckich)[44].

Według Marii Czerepaniak-Walczak podporządkowanie kształcenia jego z góry zdefiniowanym i arbitralnie przyjętym efektom przekłada się na zmianę koncepcji edukacji akademickiej, w której punkt ciężkości przeniesiony zostaje z nauczania na uczenie się. Jeśli w centrum zainteresowania stawiane są efekty kształcenia, które osiąga student – podmiot procesu dydaktycznego, a nie cele nauczania formułowane przez nauczyciela, odpowiedzialność za edukację przenosi się w założeniu na uczącego się. W praktyce, ponieważ w polskich warunkach zachowane zostały w większości tradycyjne formy kształcenia – wykłady, ćwiczenia, seminaria – oraz klasyczne metody oceniania (często bardzo wystandaryzowane i ujednolicone),

---

[43] Z. Kwieciński, *Dryfować i łudzić. Polska „strategia" edukacyjna*, „Nauka" 2006, nr 1, s. 42–43. Por.: M. Kwiek, op. cit., s. 66.

[44] M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej* [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej" wersji przemian w edukacji akademickiej*, M. Czerepaniak-Walczak (red. nauk.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 31, 40–41.

nadal oczekuje się od studentów zapamiętywania i reprodukowania przekazywanej treści przy minimalnej aktywności ze strony studenta. Stawia to pod znakiem zapytania wymagania zawierane często w określanych wcześniej efektach kształcenia, do których należą m.in. umiejętność krytycznego myślenia czy innowacyjnego stawiania i rozwiązywania problemów. Autorka zaznacza, że niespójność efektów zakładanych z rzeczywistymi utrwala powszechny sposób myślenia o edukacji akademickiej jako oderwanej od życia. Problemem dostrzeganym przez badaczkę, nie tylko w kontekście adaptacji Procesu Bolońskiego w rodzimym systemie szkolnictwa wyższego, ale też jego ogólnej idei, jest trudność znalezienia odpowiedzi na pytanie „jakie efekty kształcenia / uczenia się zakładać wobec świata, którego jeszcze nie ma"[45]. W obliczu tej niepewności rozporządzenia ministerialne, by pozostać w zgodzie z nadrzędnymi dokumentami europejskimi, skupiają się na ogólnikowym określaniu efektów, bądź na poziomie „elementarnym" (dla studiów pierwszego stopnia), bądź „pogłębionym" (dla studiów drugiego stopnia)[46]. Według M. Czerepaniak-Walczak:

> KRK niosące nadzieję na autonomiczną edukację akademicką, w istocie okazują się ciasnym gorsetem wciskającym uniwersyteckie uczenie się w zdefiniowane efekty i zrównujące je z kształceniem w szkołach wyższych o wyraźnym sprofilowaniu zawodowym[47].

Słuszność konstatacji autorki podkreśla fakt ustalenia przez Konferencję Ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 2009 r. priorytetów dla EOSW, którymi są: konieczność zwrócenia uwagi na „zatrudnialność" absolwentów na wszystkich poziomach szkolnictwa wyższego, pogłębianie współpracy uczelni z rynkiem pracy oraz „monitoring narzędzi służących do klasyfikowania i porównywania instytucji szkolnictwa wyższego w Europie"[48].

W praktyce Proces Boloński, zakładający wprowadzenie masowo dostępnych studiów dwustopniowych oraz coraz mniej elitarnych studiów trzeciego stopnia, „oderwał nauczanie akademickie od badań, otworzył możliwość rozbudowy rynku usług edukacyjnych (komercjalizacja) i poprzez dążenie do unifikacji systemów szkolnictwa wyższego strywializował cały proces kształcenia"[49]. Mobilność studentów, która miała być naturalnym skutkiem utworzenia platformy EOSW, ogranicza się w zasadzie wyłącznie do stypendialnych programów, takich jak

[45] Ibidem, s. 43.

[46] Ibidem, s. 44.

[47] Ibidem.

[48] J. Nawój-Połoczańska, *Od Deklaracji bolońskiej do monitoringu losów absolwentów uczelni wyższych. Wyzwania i zagrożenia dla edukacji oraz rynku pracy* [w:] *Fabryki…*, op. cit., s. 159.

[49] Z. Kwieciński, op. cit., s. 42–43, 45. M. Kwiek uważa, że „proces boloński, poprzez wysunięcie na czoło priorytetów studentów i misji kształcenia" kwestionuje badawczą rolę uniwersytetów pochodzącą z tradycji humboldtowskiej. „Bolonizacja edukacji" oznacza skupienie się na kształceniu, badania zaś stają się aktywnością poboczną. M. Kwiek, op. cit., s. 110.

Erasmus[50], a przygotowywanie programów i sylabusów zgodnie z wytycznymi KRK nakłada na pracowników naukowych dodatkową pracę administracyjną. Wzrost zobowiązań biurokratycznych skutecznie odciąga kadrę akademicką od podstawowego zadania, jakim jest praca badawcza. Dodatkowo, ponieważ studia zaczęły być postrzegane przez pryzmat możliwości treningu zawodowego, pojawiły się pytania, jak szkoły konkretnie wywiązują się z obowiązku przygotowywania do pracy w zawodzie[51]. Zdaniem Z. Kwiecińskiego:

> zapomniano jednak o tym, że w zazdrośnie naśladowanej Ameryce studia w college'u, czyli bakalaureackie są policealną kontynuacją kształcenia ogólnego, przedakademickiego, nie dają żadnych dyplomów, uprawniających do czegokolwiek, a przede wszystkim o tym, że nie są one drożne, że nie można po czteroletnim college'u pójść na piąty rok uniwersytetu, lecz trzeba zaczynać pięcio-, sześcioletnie studia akademickie, magisterskie od początku, przy czym ukończenie określonej uczelni daje dyplom zawodowy różnej wartości w zależności od wiadomej z góry rangi tej uczelni oraz od miejsca w rankingu jej absolwentów[52].

Jednakże w opinii Homiego K. Bhabhy „naśladownictwo nigdy nie jest całkowicie dokładne i wprowadza zaburzenia do oryginału. Zaburzenia te wywołują u dominujących niepokój, kwestionują bowiem solidność ich własnej tożsamości i podają w wątpliwość kontrolę nad własnym kodem kulturowym (paradoks mimikry)"[53]. Proces Boloński jest dobrą ilustracją tezy H.K. Bhabhy o paradoksie mimikry, choć trudno stwierdzić, by europejskie wysiłki reformatorskie powodowały faktyczne zaniepokojenie w świecie akademickim w Stanach Zjednoczonych. Całkowicie odpowiada jednak twierdzeniu o „próbach osiągania autentyczności (normalności) przez udawanie kogoś innego"[54]. Zbigniew Kwieciński zauważa też, że część uniwersytetów w Europie wycofuje się z Procesu Bolońskiego, pragnąc chronić jakość własnej działalności naukowej i kształcenia. O polskiej peryferyjności może świadczyć zaś wciąż trwałe czerpanie z wzorców zachodnich z nieustępującym przekonaniem o ich właściwości i wyższości.

W przytaczanym artykule Z. Kwieciński pisze również o „wyprzedzającej imitacji", która miała miejsce w Polsce, gdyż:

---

[50] Program stypendialny Erasmus (od 2014 r. Erasmus+) został zainicjowany przez Komisję Europejską przed powstaniem Deklaracji Bolońskiej, w 1987 r. „Polska bierze udział w programie Erasmus od roku akademickiego 1998/99. W latach 1995–2006 Erasmus wchodził w skład wspólnotowego programu Socrates, a od roku akademickiego 2007/2008 jest częścią programu „Uczenie się przez całe życie" (LLP – *the Lifelong Learning Programme*), programu Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji i doskonalenia zawodowego, przewidzianego na lata 2007–2013". Za: *Erasmus. O programie*, http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/o-programie, [dostęp: 21.08.2014 r.].

[51] A. Kobylarek, op. cit., s. 112–113.

[52] Z. Kwieciński, *Dryfować…*, op. cit.

[53] Za: J. Sowa, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2013, s. 470.

[54] Ibidem, s. 468.

po 1989 r. stało się oczywiste, że wszystko, co było w PRL, musi ulec zmianie. Także prawo do prowadzenia szkół przez podmioty inne niż państwo. Równie powszechne stało się przekonanie, że warunkiem koniecznym jakiejkolwiek kariery zawodowej młodzieży jest dyplom studiów wyższych. Powstała ogromna presja społeczna na poszerzanie dostępu do liceów ogólnokształcących, jako „królewskiej drogi" do studiów i do kariery[55].

Proces Boloński legitymizuje zatem zmiany, które w Polsce zaczęły zachodzić już wcześniej i miały trochę inną genezę. Wprowadzanie w życie jego założeń było natomiast jednym z czynników determinujących dążenie do przekształceń w polskim systemie szkolnictwa wyższego i decydujących o ich kształcie.

4. Reforma szkolnictwa wyższego 2011 r. – geneza, założenia, ideologia

Jan Szczepański zwracał uwagę na zjawisko kwestionowania roli szkół wyższych, które pojawiło się w Stanach Zjednoczonych już w latach 60. XX w. Szkolnictwo wyższe, będące przez stulecia niekwestionowaną wartością, spotkało się z falą krytyki ze strony młodzieży i szerszych kręgów społecznych. Podstawą głośno wyrażanego niezadowolenia była niemożność realizacji celów społecznych przez system akademicki, owocem czego była niechętna postawa wobec instytucji szkolnictwa wyższego ze strony władz, biznesu i opinii publicznej. Brak gotowości do wspierania systemu szkolnictwa wyższego przez partnerów społecznych był wówczas spowodowany destabilizacją pracy uczelni i członków środowiska akademickiego, wywołaną ich działalnością polityczną. Oznaczało to zerwanie z tradycją niezależności i autonomii uniwersyteckiej. Sytuację panującą wówczas w USA J. Szczepański opisywał następująco:

Uniwersytety nie przyjmowały odpowiedzialności za postępowanie studentów, a równocześnie wykazywały mało zainteresowania dla stworzenia im warunków pożądanego rozwoju. Zredukowano do minimum „wykształcenie i wychowanie ogólne", a na ich miejsce nic nie weszło. Rezygnując z wysokiego poziomu nauczania poświęcono się celom pozanaukowym. Szkoły wyższe dążyły do coraz większej liczby studentów i absolwentów nie troszcząc się o możliwości ich zatrudnienia i potrzeby społeczeństwa. Kształcenie na poziomie doktorskim opierano na uproszczonych prognozach. Wyższe wykształcenie podrywało wiarę w sens działalności umysłowej i przyczyniało się do jej dyskredytowania, odcinając te wartości, na których się od dawna opierało[56].

Spostrzeżenia autora dotyczące realiów amerykańskich sprzed pięćdziesięciu lat są analogiczne do współczesnych głosów krytycznych odnośnie realiów polskich, co może być dowodem z jednej strony uniwersalnych cech świata

[55] Z. Kwieciński, *Dryfować…*, op. cit., s. 41, 43.
[56] J. Szczepański, *Szkice…*, op. cit., s. 74, 76–77.

akademickiego, z drugiej podejścia imitacyjnego w procesie modernizacji. Początkiem procesu naśladowczego, którego celem jest zmiana i unowocześnienie danego sektora, jest często krytyczna diagnoza jego stanu obecnego na wzór doświadczeń społeczeństw rozwiniętych. Wiele elementów stanu systemu szkolnictwa wyższego w Polsce przedstawiało się i przedstawia podobnie, tak więc i dyskurs brzmi zatem w wielu przypadkach jednakowo.

Również z diagnozy UNESCO postawionej w połowie lat 90. XX w. wynikało, że szkolnictwo wyższe jest w stanie kryzysu i to we wszystkich krajach świata. Problemy, jakie wówczas zaobserwowano, to wzrost liczby osób przyjmowanych na studia przy jednoczesnym zmniejszaniu publicznych nakładów na edukację akademicką oraz zwiększająca się przepaść między krajami rozwiniętymi i rozwijającymi się pod względem finansowania. Organizacja wyrażała pogląd, że struktury i praktyki w szkolnictwie wyższym muszą ulec zmianie w kwestii relacji z gospodarkami krajowymi, sposobów organizacji i finansowania oraz rozliczania otrzymanych funduszy. Według UNESCO konieczne zmiany powinny dotyczyć: (1) restrukturyzacji nauczania i badań akademickich, których zadaniem jest zaspokajanie potrzeb gospodarki i rozwój wartości etycznych oraz aktywności obywatelskiej; (2) podniesienie jakości kształcenia przez reformę programów nauczania i praktyk, które winny iść w stronę multidyscyplinarności i zastosowania nowoczesnych technologii; (3) międzynarodowej i międzykulturowej współpracy w obrębie instytucji szkolnictwa wyższego, gdzie celem nadrzędnym byłaby pomoc krajom biedniejszym[57].

Krytyczna diagnoza oraz potrzeba dostosowywania działań instytucji akademickich do standardów światowych i wspólnej polityki edukacyjnej zjednoczonej Europy legła u podstaw procesu reformatorskiego, który objął cały system szkolnictwa wyższego w Polsce. Głównym aktem prawnym regulującym funkcjonowanie szkolnictwa wyższego była uchwalona w 2005 r. ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa ta dostosowywała polskie prawodawstwo do wymogów Deklaracji Bolońskiej i zmienionej sytuacji społeczno-gospodarczej. Wprowadziła podział studiów na trzystopniowe, kryterium przyjęcia na studia stał się zewnętrznie oceniany egzamin maturalny, ograniczała wieloetatowość pracowników naukowo-dydaktycznych (wymagana zgoda rektora macierzystej uczelni na podjęcie etatowej pracy w innej placówce). Zdaniem przedstawicieli środowisk pozauczelnianych, a po części także akademickich, uchwalone prawo było nieprzydatne z punktu widzenia rozwoju uczelni czy wzrostu konkurencyjności gospodarki[58]. Zbigniew Drozdowicz w 2008 r. jako słabe punkty polskich

[57] Za: R. Pachociński, op. cit., s. 46–47.

[58] A. Dziedziczak-Foltyn, *Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej* [w:] *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011, s. 98–99.

uczelni nadal wymieniał: (1) niską jakość kształcenia, (2) brak konsolidacji uczelni, (3) zjawiska patologiczne, takie jak plagiaty czy „koleżeńskie" recenzje prac naukowych, (4) zbyt liczne kierunki studiów oraz (5) zbyt długą drogę awansu naukowego[59]. Brakowało również opinii niezależnych ekspertów, dlatego już w niedługim czasie pojawiła się idea nowelizacji ustawy, tak by w większym niż dotychczasowy stopniu odpowiadała potrzebom wszystkich zaangażowanych w kształcenie podmiotów i lepiej realizowała założenia Procesu Bolońskiego. Agnieszka Dziedziczak-Foltyn interpretuje pomysł kolejnej reformy „w kategoriach rozbudzenia świadomości rządzących w sytuacji dotychczasowego deficytu myślenia o przyszłości i rozwoju szkolnictwa wyższego", gdy na szczeblu decydentów pojawiła się wyraźna argumentacja ekonomiczna akcentująca konieczność reformy w perspektywie postępu gospodarczego i poprawy jakości kapitału ludzkiego[60].

Nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. została zatwierdzona 18 marca 2011 r., rozporządzenia weszły w życie w roku akademickim 2011/2012. Ustawa jest najważniejszym elementem Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku, opracowanej na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową oraz firmę Ernst & Young Business Advisory[61]. Powierzenie przygotowania diagnozy oraz założeń reformy jednostkom związanym z rynkiem i biznesem jednoznacznie wskazuje na rynkowy wymiar kształcenia na poziomie wyższym, jako najważniejszy jego aspekt[62]. Oskar Szwabowski stwierdza wprost, że

> Reforma uniwersytetu jest elementem ustanawiania neoliberalnego ładu. W ramach restrukturyzacji uniwersytet zostaje postawiony wobec jawnych rynkowych wymogów. Wiąże się to z kilkoma istotnymi kwestiami. Po pierwsze z samym procesem prekaryzacji ludzi nauki i ich uzawodowienia. Po drugie ze wzrostem zewnętrznej kontroli [co oznacza zaprzeczenie autonomii – A..]. po trzecie ze zmianą podejścia do edukacji. Po czwarte zaś ze zmianą w funkcjonowaniu wytworów (zarówno efektu badań, jak i studentów)[63].

[59] Z. Drozdowicz, *Zadania dla polskich uczelni i polskich uczonych* [w:] *Bariery rozwoju polskich uczelni wyższych*, Z. Drozdowicz, M. Iwaszkiewicz (red. nauk.), „Człowiek i Społeczeństwo", t. XXVIII, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 36–40.

[60] A. Dziedziczak-Foltyn, op. cit., s. 99.

[61] Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego powstała w listopadzie 2009 r. Na stronach internetowych MNiSW zamieszczono dokumenty diagnozujące stan edukacji akademickiej oraz plany i prognozy związane z reformą. Zob.: http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020, [dostęp: 18.10.2015 r.].

[62] Istniał konkurencyjny, tzw. środowiskowy, projekt reformy stworzony przez Konfederację Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), jednak nie zyskał on uznania w oczach decydentów (z punktu widzenia zewnętrznego odbiorcy można by zarzucić owemu dokumentowi przede wszystkim hermetyczny język i brak wyraźnych wskazań, które elementy struktury i sposoby funkcjonowania systemu należałoby zmienić). Zob.: *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy (tekst)*, http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia, [dostęp: 18.10.2015 r.].

[63] O. Szwabowski, *Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej* [w:] *Fabryki…*, op. cit., s. 101.

Propagowana i ostatecznie wprowadzona reforma oparta jest na zaleceniach m.in. Banku Światowego, czyli na prywatyzacji, deregulacji i urynkowieniu. Z powyższymi wytycznymi wiąże się również Proces Boloński, u którego podstaw leży uznanie edukacji wprost za usługę określonej jakości, zwłaszcza jeśli państwo pobiera opłaty za taką usługę, stając się komercyjnym graczem, który musi dopuścić do rynku konkurencję, a w czym Z. Kwieciński upatruje „samobójczej śmierci uniwersytetu"[64]. Kwestia jakości kształcenia stanowi główny przedmiot troski kierujących szkolnictwem wyższym, s swoją drogą jest bardzo enigmatyczna – nie do końca wiadomo, co określa jej poziom oraz jaki byłby zadowalający, jakimi metodami powinna być mierzona i weryfikowana owa jakość oraz jakie standardy tak naprawdę są brane pod uwagę (np. na ile polskie jednostki akademickie powinny być oceniane ze względu na pozycję w ARWU – Academic Ranking of World Universities). Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że dbanie o wysokie standardy kształcenia jest tylko pozorne, gdyż implikują one wytężoną pracę umysłową, która w realiach ponowoczesności przestaje się mieścić nawet w etosie uniwersyteckim. Dodatkowo, jak zaznacza Frank Furedi, „niemal wszystkie kulturalne lub edukacyjne praktyki, których publiczność sama z siebie nie ogarnie, mogą zostać napiętnowane jako elitarne, a [dzisiejsza – A.K.] kultura kwitnie wtedy, kiedy w dowolnej chwili każdy może ją skonsumować"[65], a im wyższe standardy, tym naturalnie mniej osób może je spełnić, co przeczyłoby polityce egalitaryzmu.

Nowe zarządzenia są wypadkową samoistnych zmian kulturowych i pewnego sposobu myślenia o szkolnictwie wyższym, które wyznacza kierunki przekształceń w tworzeniu otoczenia ideologiczno-prawnego wokół nauki. Interesujące są przykłady zmian, jakie nastąpiły po 1989 r. oraz ich oceny przytaczane przez samych nauczycieli akademickich. Pozytywnie wartościowane jest przywrócenie autonomii uczelniom, wolność słowa, myśli, pluralizm aksjologiczny, wolność od polityki i ideologii[66], możliwość odbywania staży zagranicznych i tzw. otwarcie na świat. Lista zjawisk ocenianych negatywnie jest dłuższa. Są to m.in. zjawiska w sferze finansowania – z jednej strony opisywane we wcześniejszych rozdziałach procesy urynkowienia edukacji, z drugiej zbyt niskie nakłady państwa na edukację i idąca w ślad za tym pauperyzacja pracowników nauki, w sferze pracy utrudniony awans naukowy młodszych pracowników (który stał

[64] M. Kucińska, *Proces Boloński – od idei do praktyki* [w:] *W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry naukowej*, M. Kafar, M. Kulesza (red.), Łódź 2010, s. 155; *Proces Boloński*, MNiSW, http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski, [dostęp: 18.10.2015 r.]. Wypowiedź prof. Z. Kwiecińskiego podczas konferencji pt. „Ideologia w edukacji – edukacja w ideologii" w Dolnośląskiej Szkole Wyższej (Wrocław, 2.06.2011 r.).

[65] F. Furedi, op. cit., s. 103.

[66] W tym przypadku jest to raczej postulat – fakt, że nie trzeba postępować ściśle według zaleceń aparatu władzy, nie oznacza, że szkolnictwo wyższe jest uniezależnione od decyzji *stricte* politycznych. Obecnie można mówić jedynie o bardziej subtelnej i zakamuflowanej „przemocy symbolicznej".

się jednym z ważniejszych tematów podjętych przez reformatorów)[67]. W obszarze samego kształcenia jako swoiste patologie traktowane są dewaluacja tytułu magistra i stopnia doktora, „gonitwa za stopniami naukowymi", wymuszona parametryzacją działalność naukowa mająca na celu zdobywanie punktów, co stwarza w praktyce fikcję naukowości oraz techniczne podejście do edukacji, przestarzałość „instytucji", brak świeżości w polskiej nauce i duży wzrost liczby studentów na każdym poziomie kształcenia, który oznacza obniżenie jakości kształcenia. Uwidacznia się tutaj zaangażowanie nie tylko we własne problemy związane z karierą profesjonalną (naukowcy mówią o odczuwanym dystansie, bezsilności czy frustracji związanych z koniecznością „przetrwania na uniwersytecie" czy podejmowaniem potępianej powszechnie pracy na kolejnych etatach)[68], ale również troska o całokształt szkolnictwa, w czym można dopatrywać się wciąż istniejącego etosu, który nakazuje wyjście poza partykularne interesy zawodowe. Dlatego też z niepokojem odbierany jest fakt coraz niższego statusu pracowników naukowych, upadek prestiżu oraz promowanie przeciętności nie tylko wśród studentów, ale także nauczycieli akademickich (wnioskowane na podstawie postaw studentów), co przy zwiększającej się stale liczbie studiujących powinno być paradoksem[69]. Aleksander Kobylarek winą za brak rzetelnej debaty nad kwestiami zasadności, jakości i efektywności kształcenia obarcza organy państwa, które jego zdaniem wycofują się z odpowiedzialności za edukację akademicką, zostawiając regulacje żywiołowemu rynkowi. W myśl nowych ustaw i rozporządzeń reformujących system edukacji na poziomie wyższym, agendy państwowe ograniczają się *de facto* do sprawowania funkcji kontrolnych, przy czym „kontrola ta dotyczy bardziej dokumentów i ram instytucjonalnych", czyli stanu formalnoprawnego. Ten zaś okazuje się być uznaniem mechanizmów neoliberalnych za jedyne i właściwe regulatory funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Polsce[70].

---

[67] Zob. np.: A. Kobylarek, op. cit., s. 117.

[68] W. Sawczuk, op. cit., s. 210–212, 224, 234, 240. B. Cyboran pisze, że „zdaniem Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego podejmowanie pracy poza macierzystą uczelnią powoduje obniżenie poziomu dydaktyki oraz badań naukowych, spadek aktywności osobistej, brak zainteresowania rozwojem młodej kadry, obojętnością na sprawy uczelni i środowiska". Autorka nie przytacza żadnych argumentów, obserwacji, ustaleń, na podstawie których Rada doszła do tak pesymistycznych wniosków (założenie *a priori*), a zdaniem nauczycieli akademickich praca zawodowa poza uczelnią macierzystą nie przeszkadza w wykonywaniu obowiązków na tejże. Zob.: B. Cyboran, op. cit., s. 100–101.

[69] Ibidem, s. 220. Dewaluacja prestiżu zawodowego obserwowana jest w Europie Zachodniej i USA od lat 60. ubiegłego wieku, w Polsce od lat 90. Zob.: B. Cyboran, op. cit., s. 74.

[70] A. Kobylarek, op. cit., s. 113.

CZĘŚĆ DRUGA

WYŻSZE WYKSZTAŁCENIE W ŚWIETLE BADAŃ

Rozdział IV

ZAŁOŻENIA I METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

1. Metodologia badań własnych

W badaniach empirycznych posłużono się warsztatem metod jakościowych, który według Krzysztofa Koneckiego „jest raczej jakościowym sposobem myślenia o ludzkim doświadczeniu, drogą «naukowej oraz intersubiektywnej empatii», która pozwala dotrzeć do znaczenia doświadczeń indywidualnych i grupowych tzw. «zewnętrznego świata»".[1] Zastosowanie metod jakościowych pozwala, przynajmniej w założeniu, na poznanie często ukrytych motywów zachowań i niuansów postaw, które należy rozumieć poprzez wnikanie w rzeczywistość kultury badanych jednostek i wydobywać ją w toku interakcji[2], ponieważ „często pojedyncze zdarzenie dostrzeżone przez obserwatora może stać się kluczem do zrozumienia konkretnego zjawiska"[3]. Zaletą metod jakościowych jest możliwość „rekonstrukcji strategii działania podmiotów przez rekonstrukcję wartości i norm"[4]. Teoria jest wówczas generowana z danych, ugruntowana na podstawie systematycznej analizy zebranego w toku badań społecznych materiału empirycznego[5], co w przypadku badania charakterystyki świadomości zbiorowej, jej współczesnych zmian i ich mechanizmów, wydaje się być słuszną strategią badawczą. Dodatkowo, zastosowane podejście rozumiejące polega na „przekonaniu, że ludzie jako

[1] K. Konecki, *Wstęp* [w:] D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 12.

[2] W. Sitek, *Między rynkiem a civil society*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.

[3] C. Sellitz, za: D. Silverman, op. cit., s. 60.

[4] W. Sitek, op. cit., s. 135.

[5] B.G. Glaser, A. L. Strauss, *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.

podmioty działania nie są zwykłymi nosicielami struktur, lecz aktywnymi twórcami tego, co społeczne”[6]. Innymi słowy posiadają istotną wiedzę, którą można poznać tylko za pośrednictwem jednostkowego systemu wartości[7]. Członkowie społeczeństwa są aktywnymi uczestnikami rzeczywistości społecznej i odbierają ją przez pryzmat własnej wiedzy i poglądów, poddając modyfikacjom zgodnym z podzielanymi przez nich przekonaniami na temat rządzących nią praw.

> Znaczenia, które nadajemy naszym wyobrażeniom ludzi, łączącym ich relacjom oraz rozmaitym instytucjom tworzącym świat społeczny, nie są zewnętrzne wobec tego świata, nie są jedynie jego odwzorowaniem, do którego możemy się odnieść, ale są nim samym – same w sobie stanowią dla nas świat, w którym żyjemy, świat złożony z **reprezentacji** (S. Moscovici)[8].

Reprezentacje nie są wyłącznie wytworami indywidualnej wyobraźni. Jednostka rodzi się w określonym układzie społecznym, podlega wpływowi *znaczących innych*, jest formowana w codziennych interakcjach, a „rzeczywistość społeczna jest uświadamiana kolektywnie i wytwarzana w procesie grupowej komunikacji”[9]. Reprezentacje są więc ściśle powiązane z dyskursem i procesualnym charakterem dyskursywnego wytwarzania rzeczywistości. Zdaniem Cezarego Trutkowskiego oznacza to, że społeczne reprezentacje powinno się badać metodami pozwalającymi uchwycić naturę dyskursu wraz z jego kontekstami, ponieważ „właśnie na drodze analizy dyskursu możliwe jest dotarcie do treści kolektywnych reprezentacji” i ich interpretacja[10].

Ernesto Laclau i Chantal Mouffe rozciągają swoją teorię dyskursu na wszystkie praktyki społeczne, w rezultacie czego „dyskursy i praktyki dyskursywne stają się synonimami systemów stosunków społecznych”. „Struktury dyskursywne są praktykami artykulacyjnymi («praktykami wiązania»), które konstytuują i organizują stosunki społeczne, a zatem nie są jedynie «bytami poznawczymi czy kontemplacyjnymi»”[11]. Cały świat naukowy i system szkolnictwa wyższego można potraktować zatem, wypełniając treścią kategorie E. Laclaua i C. Mouffe, jako dyskurs cechujący się funkcjonowaniem „**zespołu idei**” (wolność, poszukiwanie prawdy, autoteliczność v. instrumentalizm), określonym „**zbiorem praktyk**” (prowadzenie badań i działalność edukacyjna wg ustalonych reguł) i „**reformowaniem instytucji i organizacji**” (reforma szkolnictwa wyższego z 2011 r.).[12] Przyjęcie paradygmatu dyskursywnego implikowało zastosowanie w analizie

[6] J.-C. Kaufmann, *Wywiad rozumiejący*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 37–38.

[7] Ibidem.

[8] C. Trutkowski, *Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania* [w:] *Wymiary…*, op. cit., s. 375.

[9] Ibidem, s. 376.

[10] Ibidem, s. 383, 392. W cytowanym opracowaniu autor, za S. Moscovicim, traktuje pojęcia „społeczne” i „kolektywne” jako synonimy (s. 381).

[11] D. Howarth, *Dyskurs*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, ss. 23–24.

[12] Ibidem, s. 160.

zgromadzonego materiału empirycznego dyrektyw metodologicznych jakościowej analizy dyskursu. Zarówno wywiady grupowe, jak i indywidualne oraz materiały medialne zostały zanalizowane z wykorzystaniem sposobów interpretacji proponowanych przez badaczy analizy dyskursu[13].

Głównymi technikami zastosowanymi w badaniach były zogniskowane wywiady grupowe (*focus group interview* – FGI) oraz wywiady indywidualne (*in–depth interview* – IDI, wywiady rozumiejące). Wywiady grupowe to możliwość zyskania ogólnej orientacji w temacie na podstawie wymiany opinii między różnymi osobami[14]. Indywidualne, dzięki swej otwartości i giętkości, pozwalają dotrzeć do niepodlegających refleksji aspektów postaw i mechanizmów przejmowania oraz kształtowania elementów świadomości zbiorowej[15]. Wyrażane przez poszczególnych ludzi opinie, będące odbiciem ich zapatrywań, poglądów i przekonań, dają możliwość wnioskowania o ich przekonaniach wobec różnych wartości. Przejawem jeszcze większego zdecydowania co do przyjętych wartości jest praktyczne postępowanie[16]. Ludzie podejmują działania, biorąc pod uwagę znaczenia, jakie mają dla nich obiekty ich działań, a owe „znaczenia są językowymi kategoriami definiującymi obiekty, na które jesteśmy zorientowani i które jako takie konstytuują naszą rzeczywistość oraz wpływają na nasze działania w stosunku do tych obiektów"[17]. Dzięki pogłębionym wywiadom możemy poznać postępowanie respondentów i zgłębić ich relacje względem interesujących i ważnych z punktu widzenia celów badawczych aspektów zagadnienia, ponieważ rekonstruują oni swoje zachowania w indywidualnej narracji. Zróżnicowanie osób wchodzących w skład próby badawczej pozwoliło odtworzyć mozaikę postaw związanych z wyższym wykształceniem we współczesnym społeczeństwie polskim, zwłaszcza że „w wywiadzie rozumiejącym chodzi bardziej o właściwy dobór informatorów niż o budowanie próby"[18] w sensie statystycznym.

W pracach badawczych nad omawianą problematyką zastosowano również analizę treści wybranych czasopism pod kątem wyższego wykształcenia i systemu szkolnictwa wyższego w sensie ogólnym oraz koncentrującym się na nowelizacji prawa w tym zakresie. Jak twierdzi Jean-Claude Kaufmann: „[…] model społeczny może się stać przedmiotem dyskusji w zakładach wytwarzania danych,

[13] J. Abell, G. Meyers, *Analiza wywiadów badawczych* [w:] *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, R. Wodak, M. Krzyżanowski (red. nauk.), Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011; M. Krzyżanowski, *Analiza zogniskowanych wywiadów grupowych* [w:] ibidem.

[14] D. Maison, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

[15] S. Kvale, *InterViews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, TransHumana, Białystok 2004.

[16] J. Sztumski, op. cit., s. 40.

[17] J. Lofland, D.A. Snow, L. Anderson, L.H. Lofland, *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2009, s. 191–192.

[18] J.-C. Kaufmann, op. cit., s. 68.

lecz także w mediach oraz podczas debaty publicznej. Zwykły człowiek ma pełne kompetencje do tego, by stwierdzić, czy to, co się o nim mówi, odpowiada lub nie temu, co on sam o sobie wie"[19]. Pojawiające się w mediach opinie ekspertów, naukowców, publicystów, ale też polityków i różnych decydentów (dotyczące głównie jakości kształcenia, masowości, konieczności zmian w zastałym systemie, tak aby dostosować go do trendów światowych etc.), stanowią zatem doskonałą egzemplifikację zróżnicowanych poglądów na wielorakość zjawisk związanych z edukacją akademicką w dyskursie publicznym w Polsce, którego dominujący rys dotyczy konieczności modernizacji świata nauki i kształcenia oraz adaptacji jego ram instytucjonalnych do standardów ogólnoświatowych. Analiza czasopism, w których były i są obecne cykle tematyczne oraz debaty dotyczące wyższego wykształcenia, pozwala zrekonstruować funkcjonowanie zagadnień związanych z rozwojem i miejscem Polski w systemie światowym w świadomości zbiorowej społeczeństwa polskiego.

Pytania o kwestie związane z kształceniem pojawiają się w wielu badaniach społecznych o charakterze ilościowym, a bazy danych są cennym źródłem informacji, pokazującym stan społeczeństwa i zmiany w nim zachodzące. Praktyki ilościowe warte są uwzględnienia, ponieważ (1) umożliwiają zdobycie wiedzy na temat częstości, z jaką różne elementy występują w dużych zbiorach danych, (2) dają podstawę dla stwierdzenia, na ile różne zachowania są reprezentatywne wśród wyłaniających się kategorii tematycznych, (3) pozwalają zweryfikować pewne hipotezy w sposób bardziej systematyczny oraz (4) chronią wyniki badawcze przed stronniczością i ułatwiają zachowanie uczciwości analitycznej[20]. Zdaniem J.-C. Kaufmanna rezultaty uzyskane dzięki użyciu metod jakościowych „powinny być systematycznie krzyżowane i konfrontowane z tym, co zostało uzyskane za pomocą innych metod, zwłaszcza statystycznych", ponieważ „tam, gdzie wywiad rozumiejący drąży, by odkryć działające procesy, scena powinna być usytuowana w pejzażu znanym już dzięki innym badaniom (kadrowanie badań)"[21]. Z tego względu obok analiz jakościowych przedstawiane są własne opracowania danych ilościowych z dotychczasowych analiz Centrum Badania Opinii Społecznej.

2. Opis badań – organizacja badań, charakterystyka respondentów i kontekst lokalny dyskursu

Materiał empiryczny niezbędny dla udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze został zebrany poprzez zastosowanie określonej procedury badawczej. Dotyczy to zarówno sposobu użycia technik badań, jak i wyboru populacji badanej, spo-

[19] Ibidem.
[20] J. Lofland, D.A. Snow, L. Anderson, L.H. Lofland, op. cit., s. 213.
[21] J.-C, Kaufmann, op. cit., s. 47–48.

sobu doboru respondentów oraz czasu i miejsca ich przeprowadzenia. Harmonogram badań obejmował wymienione kolejno zadania badawcze: (1) opracowanie danych statystycznych, (2) analizę treści wybranych czasopism, (3) realizację zogniskowanych wywiadów grupowych oraz (4) realizację wywiadów indywidualnych.

Materiałów o charakterze ilościowym dostarczyły bazy danych z następujących badań wykonach przez CBOS: *Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 1993–2009* (2009 r.) oraz *Wykształcenie ma znaczenie?* (2013 r.)[22]. W badaniach wzięło udział odpowiednio 1011 i 989 osób. W ich analizie skupiono się na ukazaniu dwóch kluczowych dla niniejszej pracy wymiarów wykształcenia w społeczeństwie polskim – autotelicznego i instrumentalnego. W obu sondażach niektóre z pytań powtarzały się, co umożliwiło porównawcze zestawienie wyników i ukazanie zmiany, jaka nastąpiła w ciągu kilku lat. Na podstawie arkuszy agregacji danych udostępnionych z ww. badań, możliwe było stworzenie własnej, ogólnej charakterystyki zjawisk związanych z procesem kształcenia i powiązaniu jego deklarowanego wartościowania wykształcenia z innymi cechami społeczno-demograficznymi, tj. wiekiem, miejscem zamieszkania, poziomem wykształcenia czy przynależnością do grupy zawodowej. Dzięki danym statystycznym możliwe było przeanalizowanie wpływu wykształcenia na funkcjonowanie w przestrzeni publicznej, poczucia wykluczenia wśród członków społeczeństwa ze względu na brak kwalifikacji, a także sprawdzenie opinii odnoszących się do samego systemu szkolnictwa np. dotyczących umasowienia studiów wyższych. Ciekawe statystki dotyczyły także oceny wykształcenia w kontekście szans na znalezienie pracy czy deklaracji wykorzystywania zdobytych kwalifikacji w życiu zawodowym i nie tylko. Osobną kwestią badaną przez CBOS w analizowanych sondażach były równie interesujące z perspektywy wartościowania wykształcenia funkcjonujące w społeczeństwie polskim stereotypy utożsamiające studia wyższe z ucieczką przed prawdziwą (fizyczną) pracą. Opinie społeczeństwa polskiego o randze wyższego wykształcenia zrekonstruowane na bazie reprezentatywnych danych są obrazem funkcjonujących w nim hierarchii wartości, w których wykształcenie deklarowane jest jako istotne.

Badania empiryczne objęły również analizę dyskursu medialnego. Kwestie związane z problematyką szkolnictwa wyższego poruszane są głównie w dyskursie prasowym, na podstawie którego tworzony jest słownik motywów dotyczących szkolnictwa na poziomie wyższym, kultury edukacyjnej i pochodnych im zagadnień. Zainteresowanie medialne tą sferą życia społecznego przybrało na sile w momencie rozpoczęcia debaty o stanie faktycznym szkolnictwa wyższego w Polsce przed wejściem w życie reformy szkolnictwa wyższego (2011 r.), oraz wzrastającymi problemami na polskim rynku pracy (absolwenci szkół wyższych

[22] *Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 1993–2009*, komunikat nr 4228, 9.12.2009 r.; *Wykształcenie ma znaczenie?*, komunikat nr 4854, 10.07.2013 r.

pozostający bez pracy, zanik kształcenia i przygotowania zawodowego). Bazą dla rozważań w niniejszej pracy jest fragment dyskursu prasowego o nauce i szkolnictwie wyższym, obecnego na łamach tygodników ogólnotematycznych dostępnych na polskim rynku prasowym od początku czwartego kwartału 2010 r. (rok akademicki poprzedzający uchwalenie nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r.; nowelizacja – 18 marca 2011 r.) do końca drugiego kwartału 2013 r. (zakończenie roku akademickiego, w którym zaczęła obowiązywać znowelizowana ustawa). Na podstawie danych Polskich Badań Czytelnictwa wyróżniono pięć cieszących się największą poczytnością czasopism o profilu społeczno-politycznym, które poddano analizie: (1) „Newsweek", (2) „Wprost", (3) „Polityka", (4) „Uważam Rze inaczej pisane" oraz (5) „Gość Niedzielny".

Zogniskowane wywiady grupowe zostały przeprowadzone w trzech grupach respondentów: (1) dwa wywiady z rodzicami osób obecnie studiujących, (2) jeden wywiad z pracodawcami i osobami odpowiedzialnymi za zatrudnianie pracowników i (3) dwa wywiady z grupami osób niemających formalnego wykształcenia wyższego. Łącznie przeprowadzono pięć wywiadów fokusowych w sześcioosobowych grupach, w nawiasach podano oznaczenia dla materiałów źródłowych cytowanych w dalszym tekście[23].

Grupy złożone z rodziców dzisiejszych studentów zostały wybrane ze względu na potencjalny wpływ, jaki rodzina ma na kształtowanie się postaw młodych ludzi. Dlatego ich opinia i wartość nadawana wykształceniu właśnie przez nich wydają się być bardzo istotne. W wymiarze praktycznym rodzice bardzo często finansują edukację na studiach wyższych, stąd też ich poglądy mogą zyskiwać pewien aspekt pragmatyczny. Zmienną różnicującą grupy fokusowe było legitymowanie się (**FGI_1**) lub nie (**FGI_2**) wyższym wykształceniem, ponieważ własne doświadczenia związane z kształceniem akademickim lub ich brak mogą znacząco wpływać na indywidualne postawy. Respondenci z obu grup rodziców w większości pozostawali czynni zawodowo, dwie osoby były na emeryturze. Wśród uczestników FGI z wyższym wykształceniem dwoje podjęło studia dzienne bezpośrednio po maturze, dwie w kolejnych latach (podjęcie pracy zawodowej po ukończeniu technikum lub brak wystarczającej liczby punktów). Jedna z osób zdecydowała się na studia stacjonarne po szkole pomaturalnej, następnie przerwała je z przyczyn osobistych i po latach uzupełniła wykształcenie w trybie zaocznym na innym kierunku. Ostatnia respondentka rozpoczęła naukę na studiach wyższych zaocznie, po latach pracy w wyuczonym zawodzie (konieczność uzupełnienia wykształcenia). W grupie rodziców nieposiadających wyższego wykształcenia uczestnicy legitymowali się wykształceniem zawodowym, średnim technicznym i średnim ogólnokształcącym.

[23] Wywiady przeprowadzono w profesjonalnej „fokusowni" w Poznaniu w listopadzie 2012 r. Rekrutacja do wywiadów odbyła się z wykorzystaniem scenariuszy przygotowanych przez autorkę niniejszej pracy, która była również moderatorką w każdym ze zrealizowanych FGI.

Jeden wywiad fokusowy przeprowadzono w grupie osób odpowiedzialnych za zatrudnianie pracowników w przedsiębiorstwach działających na polskim rynku pracy (**FGI_3**). Osoby te są w stanie najpełniej przedstawić problem podnoszonej nieadekwatności zdobywanych w procesie kształcenia akademickiego wiedzy i umiejętności i ich jakości prezentowanych przez absolwentów. Uzyskane informacje pomogły podjąć próbę analizy zjawiska „bezrobotnych absolwentów". Uczestnikami byli zarówno sami pracodawcy – dwie osoby, jak i pracownicy działów kadr i HR przedsiębiorstw prywatnych i publicznych.

Następne dwa wywiady odbyły się w grupach osób niemających formalnego wykształcenia wyższego, ale będących w wieku osób, dla których przyjmuje się współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym, a absolwenci wyższych uczelni stanowią swoistą grupę odniesienia. Fakt nieuczestniczenia bezpośrednio w systemie kształcenia akademickiego umożliwia spojrzenie na zagadnienie z zewnątrz, a i wartościowanie wykształcenia nabiera innego wymiaru (może być ono szacowane wysoko, jako prestiżowa cecha, podziwiana u innych lub odwrotnie, dewaluowane i określane jako niepotrzebne). Istotną zmienną była w tym przypadku aktywność zawodowa. W przypadku obu fokusów większość respondentów ukończyła średnie szkoły, uzyskując świadectwa maturalne. W grupie pracującej (**FGI_4**) pięcioro uczestników uczęszczało do liceów ogólnokształcących, jedna do technikum. Wśród niepracujących dwie osoby pobierały nauki w liceum ogólnokształcącym, dwie w liceach profilowanych, jedna w technikum, a jedna w szkole zawodowej (**FGI_5**).

Ostatnie zadanie badawcze – pogłębione wywiady indywidualne – zostały zrealizowane w pięciu grupach badanych. Respondentów wewnątrz grup dobrano kontrastowo, łącznie przeprowadzono czterdzieści jeden wywiadów. Wśród badanych znaleźli się: (1) maturzyści, (2) studenci, (3) absolwenci, (4) nauczyciele akademiccy oraz (5) eksperci. Respondentów dobierano metodą kuli śnieżnej, wszystkie wywiady zostały przeprowadzone przez autorkę niniejszej pracy. W nawiasach podano oznaczenia dla materiałów źródłowych cytowanych w dalszym tekście.

Pierwszą grupę stanowili maturzyści, czyli potencjalni kandydaci na studentów. Jest to grupa posiadająca pewne wyobrażenia, oczekiwania dotyczące procesu kształcenia akademickiego, aspirująca do wejścia w środowisko naukowe i konstruująca pozycję wyższego wykształcenia we własnej hierarchii wartości przy braku bezpośrednich doświadczeń (**WM_1** – **WM_5**). Ważnym czynnikiem różnicującym wewnętrznie tę grupę był fakt wybierania przez respondentów odmiennych i cieszących się różną popularnością kierunków studiów, rodzajów szkół. Czworo z sześciorga badanych uczyło się w liceach ogólnokształcących, dwoje w technikum. Kierunki studiów, jakie interesowały respondentów to kognitywistyka, mechatronika, fizjoterapia. Jeden z maturzystów zdecydowany był wstąpić do wojska i kontynuować naukę w wyższej szkole oficerskiej, jeden w ra-

mach podjętej ścieżki rozwoju kariery muzycznej zdecydowany był studiować wokalistykę. Większość pragnęła podjąć studia na polskich uczelniach.

Największą grupę badanych stanowili studenci, którzy jako podmioty procesu kształcenia i główni beneficjenci zmian w ramach polskiego systemu szkolnictwa wyższego w praktyce doświadczają przemian, takich jak wprowadzanie założeń Deklaracji Bolońskiej czy reformy szkolnictwa wyższego z 2011 r. (**WS_1 – WS_16**). Członkowie tej grupy posiadają jednostkowe refleksje budowane na podstawie własnych doświadczeń, co znacząco wpływa na wartościowanie wykształcenia. W badaniu wzięło udział szesnaścioro studentów z trzech poznańskich uczelni: UAM, UP i PP. Wywiady przeprowadzono ze studentami pierwszego i drugiego stopnia. Reprezentowane kierunki to: administracja, automatyka i robotyka, filozofia, inżynieria produkcji, inżynieria środowiska, kognitywistyka, kulturoznawstwo, ochrona środowiska, pedagogika, polonistyka, prawo oraz resocjalizacja. Czworo respondentów studiowało jednocześnie dwa kierunki na różnych stopniach lub było równocześnie absolwentami jednolitych studiów magisterskich.

Respondentami kolejnych dziesięciu IDI byli młodzi absolwenci szkół wyższych, którzy ukończyli studia nie dawniej niż pięć lat wstecz od momentu przeprowadzania badania (**WA_1 – WA_10**). Doświadczenia okresu studenckiego w tak zdefiniowanej grupie były stosunkowo nowe – nie pojawiał się jeszcze efekt sentymentalnego odniesienia np. do czasów młodości, ale już w pewien sposób zrewidowane poprzez zmianę stylu życia i wejście na drogę rozmaicie rozumianej i wyglądającej kariery zawodowej. Również w tej grupie starano się, aby badani reprezentowali różne kierunki. Rozmowy odbyły się z absolwentami następujących kierunków prowadzonych na UAM, UEP i UP: biologia i biotechnologia, filologia romańska i filologia hiszpańska, historia, kulturoznawstwo, polityka społeczna, polonistyka, prawo, psychologia, stosunki międzynarodowe, zarządzanie kadrami. Każdy z absolwentów uzyskał tytuł zawodowy magistra, większość kończyła jednolite studia magisterskie. Czworo badanych legitymowało się więcej niż jednym dyplomem. W dwóch przypadkach absolwenci studiowali dwa pięcioletnie kierunki jednocześnie w trybie dziennym. Dwie pozostałe osoby wybrały w przypadku drugiego kierunku albo studia na poziomie licencjackim, albo studia uzupełniające w trybie niestacjonarnym. Jeden z respondentów wciąż studiuje drugi wybrany przez siebie kierunek. Warto nadmienić, że wszyscy biorący udział w badaniu absolwenci pozostawali czynni zawodowo.

O udział w badaniach poproszeni zostali także nauczyciele akademiccy (**WN_1 WN_5**). Ta grupa, jako swoista elita w systemie szkolnictwa wyższego, odpowiedzialna jest za kreowanie etosu naukowego, akademickiego i w dużej mierze także za definiowanie wartości symbolicznej wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej poprzez tworzenie treści kulturowych związanych z filozofią kształcenia, do których można się odwołać. W tej grupie znalazło się

troje doktorów, jedna osoba ze stopniem doktora habilitowanego i jedna z tytułem profesora belwederskiego. Czworo respondentów zajmowało się pracą naukową i dydaktyczną na UAM, jeden na UM. Reprezentowane dyscypliny to: chemia, filozofia, filologia germańska, fizyka oraz geologia.

Ostatnimi respondentami, z którymi przeprowadzono indywidualne wywiady pogłębione, byli eksperci w zakresie szkolnictwa wyższego i jakości kształcenia (**WE_1** – **WE_4**). Głos osób biorących udział w wypracowywaniu ram instytucjonalnych jest bardzo istotny dla funkcjonowania procesów nauczania. Eksperci tworzą, choćby w formie teoretycznej i na zasadzie doradczej, nowe ideologie i paradygmaty kształcenia. Uczestnikami prezentowanych badań było czworo ekspertów – prorektorzy UAM i UEP, a także jednej z poznańskich szkół niepublicznych oraz ekspert ds. krajowych ram kwalifikacji i jakości kształcenia z UAM.

Sposób konceptualizacji i operacjonalizacji badań empirycznych miał na celu pozyskanie danych wykorzystanych do udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze zaprezentowane we wstępie niniejszej pracy. Zastosowana metodologia badań umożliwiła również sprawdzenie słuszności postawionych hipotez dotyczących zmian w sposobie wartościowania wyższego wykształcenia przez współczesnych Polaków.

ROZDZIAŁ V

OPINIE SPOŁECZEŃSTWA POLSKIEGO O RANDZE WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA – BADANIA ILOŚCIOWE

Postrzeganie wyższego wykształcenia ma wiele zróżnicowanych wymiarów. Jednym z nich jest pytanie dotyczące tego, jakie czynniki wpływają na opinię społeczną w zakresie wartościowania wyższego wykształcenia w kategoriach instrumentalnych bądź autotelicznych. Dla udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytanie wykorzystano wyniki reprezentatywnych badań sondażowych CBOS przeprowadzonych w 2009 i w 2013 r.

Motywacja do uzyskania wyższego wykształcenia może być traktowana jako wartość sama w sobie lub jako instrument umożliwiający zdobywanie innych celów, np. znalezienie dobrze płatnej pracy. Warto zatem sprawdzić, który z typów motywacji jest silniej akcentowany w opiniach Polaków. W kwestionariuszu ankiety zamieszczono pytanie dotyczące wartościowania wyższego wykształcenia. Przeprowadzone obliczenia pozwoliły na ustalenie występowania różnic w badanych okresach.

Z przeprowadzonego testu wynika statystycznie istotna różnica pomiędzy pomiarami. Analiza średnich rang oraz rozkładu procentowego pozwala stwierdzić, że w badanym okresie nastąpił spadek wartościowania wyższego wykształcenia. Jednak należy podkreślić, że wykształcenie wyższe ma nadal wysoką rangę. Przekonanie respondentów o wartości wyższego wykształcenia zmieniło się ze zdecydowanego na bardziej ambiwalentne.

Pojawia się pytanie, w jakim stopniu wartościowanie wykształcenia jest uzależnione od struktury społeczno-demograficznej ankietowanych. Dla zbadania tej zależności porównano wykształcenie respondentów oraz wielkość miejsca zamieszkania. Z przeprowadzonych obliczeń, w których wykorzystano korelację

Tabela 1. Wykształcenie jako wartość w opiniach Polaków. Porównanie wyników pomiarów z 2009 i 2013 r.

Pytanie		Rok badania					
		2009		2013		Ogółem	
		Liczebność	% z N w kolumnie	Liczebność	% z N w kolumnie	Liczebność	% z N w kolumnie
Czy, Pana(i) zdaniem warto obecnie w Polsce zdobywać wykształcenie, uczyć się czy też nie warto?	zdecydowanie warto	630	62,3	510	51,6	1140	57,0
	raczej warto	273	27,0	322	32,6	595	29,8
	raczej nie warto	82	8,1	124	12,5	206	10,3
	zdecydowanie nie warto	26	2,6	33	3,3	59	3,0
Ogółem		1011	100,0	989	100,0	2000	100,0

U = 442426 p < 0,01
Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 1993–2009 (2009 r.) oraz Wykształcenie ma znaczenie? (2013 r.).

Rho-Spearmanna, wynika, że wielkość miejsca zamieszkania oraz wykształcenie respondentów badanych w 2013 r. wpływają na wartościowanie wyższego wykształcenia. Wraz ze wzrostem wykształcenia oraz wielkości miejsca ich zamieszkania, wzrasta pozytywna postawa wobec uczenia się po zakończeniu szkoły na poziomie średnim. Zatem spadek rangi edukacji na tym poziomie będzie bardziej obserwowalny wśród respondentów wywodzących się z mniejszych miast i/lub posiadających niższe wykształcenie. Zależności te, choć istotne statystycznie, nie są jednak silne[24]. Przyjmując, że posiadanie wyższego wykształcenia jest elementem chroniącym młodego człowieka przed zajmowaniem niższych pozycji w strukturze społecznej, to z wyników badań można wnioskować istnienie słabej tendencji do ich przekazywania z pokolenia na pokolenie. Odpowiedzi respondentów są wynikiem ich rozczarowania związanego generalnie z możliwościami niwelowania różnic pozycji społecznych przy wykorzystaniu szeroko rozumianej edukacji. Pojawia się zatem kwestia powrotu segregacji szkolnej. Analizując system szkolnictwa podstawowego, Tomasz Szkudlarek stwierdza, że:

> segregacyjna funkcja szkoły może być realizowana bez społecznego oporu. Większość dzieci samodzielnie dojdzie do wniosku, że elitarne wykształcenie i wysoki społeczny status są „nie dla nich" i albo z dobrodziejstw edukacji zrezygnuje, albo świadomie wybierze profil kształcenia powielający drogę życiową rodziców[25].

[24] Wartość współczynnika siły korelacji to 0,1.

[25] T. Szkudlarek, *Edukacja i konturowanie społecznych nierówności* [w:] *Fenomen nierówności społecznych,* J. Klebaniuk (red.), Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2007, s. 35

Podobną relację można pośrednio odnaleźć, zestawiając opinię o wartościowaniu szkoły z przynależnością do określonych grup zawodowych.

Tabela 2. Przynależność do grupy zawodowej a postrzeganie wyższego wykształcenia jako wartości (2013 r.)[26]

Pytanie	Przynależność do grupy zawodowej	N	Średnia ranga
Czy Pana(i) zdaniem warto obecnie w Polsce zdobywać wykształcenie, uczyć się, czy też nie warto?	Dyrektorzy, prezesi i kadra kierownicza przedsiębiorstw	21	675,07
	Zaody twórcze i specjaliści z wyższym wykształceniem	57	560,82
	Pracownicy administracyjno-biurowi, sekretarki	63	539,86
	Emeryci	227	519,11
	Zajmujący się domem, gospodynie domowe	34	508,43
	Uczniowie, studenci	56	506,05
	Pracownicy wykonujący prace proste zatrudnieni poza rolnictwem	48	496,36
	Pracownicy sklepów, punktów usługowych,	63	490,67
	Rolnicy indywidualni i pomagający im członkowie rodzin	58	478,17
	Robotnicy wykwalifikowani i brygadziści zatrudnieni	105	475,09
	Renciści	74	472,49
	Właściciele i współwłaściciele prywatnych firm	37	463,20
	Technicy i inny średni personel, pielęgniarki, podoficerowie	38	449,24
	Niepracujący z innych powodów	15	427,43
	Bezrobotni	86	409,72
	Robotnicy najemni i brygadziści zatrudnieni w rolnictwie	7	394,29
Ogółem		989	

$H(15) = 32,3$; $p < 0,01$

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Wykształcenie ma znaczenie?* (2013 r.).

Tworząc hierarchię grup zawodowych wyodrębnionych pod względem ocen wyższego wykształcenia z wykorzystaniem wartości średnich rang, można zauważyć, że grupy zawodowe o wyższym prestiżu społecznym bardziej cenią rolę zdobywania wyższego wykształcenia. Najwyżej oceniają je dyrektorzy i prezesi, przedstawiciele zawodów twórczych i specjalistów oraz osoby zatrudnione w administracji, najmniej robotnicy, bezrobotni i niepracujący. Można stwierdzić, że w kontekście postrzegania wyższego wykształcenia odwzorowuje się mecha-

[26] Dla potrzeb analitycznych zastosowano nieparametryczny test różnic H Kruskala-Wallisa, którego wynik okazał się istotny statystycznie ($p < 0,01$).

nizm reprodukcji społecznej[27]. Prawdopodobnie sukces zawodowy związany z osiągnięciem wyższego wykształcenia będzie powielany w rodzinach respondentów, którzy przynależą do grup zawodowych o wysokim prestiżu. Na uwagę zasługuje relatywnie niska pozycja w tym rankingu właścicieli firm. Prawdopodobnie są to przedstawiciele małych rodzinnych firm, którzy w ten sposób wyrażają pogląd, głoszący, że dopiero doświadczenie zawodowe daje pełne możliwości funkcjonowania w rolach zawodowych. Z kolei emeryci plasują się zdecydowanie wysoko w owym zestawieniu. Ich wysoką pozycję można wiązać z etosem wyższego wykształcenia, który w pokoleniu osób powyżej 65. roku życia jest wciąż znaczący.

Ważnym problemem badawczym jest opinia Polaków o ekskluzywności kształcenia na wyższych uczelniach.

Tabela 3. Opinie o umasowieniu szkolnictwa wyższego

Pytanie		Liczebność	% z N w kolumnie
Czy obecnie w Polsce:	1. Kształcenie na wyższych uczelniach jest elitarne	50	5,2
	2.	33	3,4
	3.	94	9,8
	4.	157	16,3
	5.	161	16,7
	6. Kształcenie na wyższych uczelniach jest masowe*	470	48,7
Ogółem		965	100,0

* Zastosowano sześciopunktową skalę od „elitarności" (1) do „masowości" (6), dlatego punkty 2–5 nie posiadają etykiet
Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Wykształcenie ma znaczenie?* (2013 r.).

Z przeprowadzonych obliczeń wynika, że niemal połowa respondentów postrzega kształcenie na wyższych uczelniach jako masowe – dostępne praktycznie wszystkim młodym osobom, które ukończyły szkołę średnią. Zaledwie 5% ankietowanych jest przeciwnego zdania. Porównanie rozkładu odpowiedzi na to pytanie z przynależnością respondentów do grup zawodowych pozwoliło na stwierdzenie występowania różnic jedynie w przypadku dwóch kategorii zawodowych. Przedstawiciele specjalistów i zawodów artystycznych różnią się w tym względzie od robotników wykwalifikowanych i pracowników sklepów. Specjaliści i artyści w większym stopniu dostrzegają elitarność kształcenia na wyższych uczelniach.

Kolejne pytanie sondażowe dotyczyło obszarów codziennego życia Polaków, w których wykształcenie odgrywa istotną rolę. Pytanie zadano z wykorzysta-

[27] Zob.: P. Bourdieu, J.C. Passeron, op. cit.

niem siedmiostopniowej skali – od odpowiedzi „w ogóle nie zależy" do stwierdzenia orzekającego, iż zależy w bardzo dużym stopniu.

Tabela 4. Wpływ wyższego wykształcenia na funkcjonowanie Polaków w przestrzeni życia społecznego (2009 r.)

Proszę ocenić, w jakim stopniu poszczególne dziedziny Pana(i) życia zależą od posiadanego wykształcenia	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Ranga posiadania wyższego wykształcenia – dotychczasowe życie zawodowe	922	4,31	2,103
Ranga posiadania wyższego wykształcenia – dorobek materialny	962	3,99	2,082
Ranga posiadania wyższego wykształcenia – uznanie wśród ludzi	980	3,96	1,982
Ranga posiadania wyższego wykształcenia – radzenie sobie w życiu codziennym	994	3,80	2,010
Ranga posiadania wyższego wykształcenia – życie kulturalne	968	3,52	1,979
Ranga posiadania wyższego wykształcenia – udział w życiu społecznym i politycznym	940	3,25	1,983
Ranga posiadania wyższego wykształcenia – dotychczasowe życie rodzinne	976	2,99	1,982

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 1993–2009* (2009 r.).

Po uszeregowaniu odpowiedzi respondentów ze względu na wartości średnich przyznawanych w ten sposób punktów okazało się, że najwyższa wartość dotyczy wpływu posiadanego wykształcenia na życie zawodowe. Warto podkreślić, że najwyższy wynik to zaledwie 4,3 punktu na siedem możliwych. Twierdzenie to jest również charakterystyczne ze względu na relatywnie najwyższą wartość odchylenia standardowego – 2,1 pkt. Świadczy to o najwyższym zróżnicowaniu odpowiedzi w tym zakresie. Respondenci nie byli jednogłośni w wyrażaniu poglądów w tym wymiarze. Posiadanie wyższego wykształcenia najmniej wpływa na życie rodzinne ankietowanych, podobnie jak ich opinia na temat relacji pomiędzy wykształceniem a uczestnictwem w aktywności społecznej i politycznej. Nieco wyżej miejsce w tym rankingu zajmuje uczestnictwo w życiu kulturalnym i radzenie sobie w codziennym życiu, ale i tak uzyskana średnia oscyluje tutaj w granicach środkowych wartości dla tejże siedmiopunktowej skali. Duże zróżnicowanie odpowiedzi respondentów odnotowano w przypadku opinii o wpływie wyższego wykształcenia na sposób egzystowania w codziennej rzeczywistości, o czym świadczy wynik odchylenia standardowego. Istnieje zatem grupa Polaków, dla których wykształcenie nie jest kojarzone jako sposób nabywania kompetencji społecznych ułatwiających ich funkcjonowanie. Blisko środkowej

wartości punktów przyznanych przez respondentów na tej skali uzyskała opinia o wpływie wyższego wykształcenia na prestiż społeczny oraz stan posiadania.

Porównanie rozkładu odpowiedzi na to pytanie z wykształceniem respondentów oraz wielkością miejsca zamieszkania pozwoliło na stwierdzenie występowania statystycznie istotnej korelacji. Wraz ze wzrostem wykształcenia i wielkości miejsca zamieszkania wzrasta przekonanie o roli ukończenia studiów w funkcjonowaniu w życiu społecznym we wszystkich wymiarach zaprezentowanych w pytaniu ankietowym. Również wiek wpływał na postrzeganie przez respondentów rangi wyższego wykształcenia. Z przeprowadzonych obliczeń z zastosowaniem korelacji R-Pearsona wynika, że wraz ze wzrostem wieku spada znaczenie wykształcenia w takich wymiarach, jak dorobek materialny oraz umiejętność radzenia sobie w życiu.

W badaniu sondażowym zadano również nieco ogólniejsze pytanie dotyczące opinii Polaków o źródłach sukcesu zawodowego.

Tabela 5. Źródła sukcesu zawodowego w opinii respondentów (2013 r.)

Pytanie		N	% z N w kolumnie
Czynniki wpływające na sukces zawodowy:	wiedza, umiejętności	452	44,7
	wykształcenie	324	32,1
	solidna, rzetelna praca	321	31,8
	znajomości, protekcja	279	27,7
	inicjatywa i przedsiębiorczość	189	18,7
	szczęście, przypadek	149	14,7
	cwaniactwo, przebiegłość	101	10,0
	pochodzenie społeczne	43	4,2
	trudno powiedzieć	17	1,7
	coś innego	8	0,8
Ogółem*		1883	

* Procenty nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wskazać więcej niż 1 odpowiedź
Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Wykształcenie ma znaczenie?* (2013 r.).

Dla co trzeciego uczestnika sondażu wykształcenie jest gwarantem odniesienia sukcesu zawodowego. Niemal połowa respondentów stwierdziła, że wiedza i umiejętności wpływają na osiągnięcie sukcesu zawodowego. W przypadku odpowiedzi niezamieszczonych bezpośrednio w kafeterii pytania ankietowego respondenci wymienili podejście do pracy, pieniądze oraz umiejętność łączenia wykształcenia z praktyką. W narzędziu badawczym zamieszczono także następujące pytanie: „Jak Pan(i) sądzi, czym kierują się młodzi ludzie, rozpoczynając naukę na wyższej uczelni? Dlaczego idą na studia?". Odpowiedzi respondentów ogniskują się wokół kilku najważniejszych powodów, mianowicie:

„chęć znalezienia dobrej pracy", „bo chcą być dyrektorami itp.", „chcą mało pracować i mieć dużo kasy", „dlatego, że mają nadzieję na znalezienie lepiej płatnej pracy, nie chcą pracować fizycznie, chcą realizować własne marzenia", „ponieważ większość znajomych tych młodych ludzi idzie po prostu na studia, a jak wiadomo studia to jedna wielka niekończąca się impreza, oraz złudne marzenia", „chcą mieć lepsze życie, tak zostało wpojone ludziom młodym, otwierając nowe kierunki, tym sposobem zmniejszył rząd bezrobocie na jakiś czas – teraz nastąpi brak pracy dla tych ludzi"[28].

Tylko w nielicznych przypadkach wypowiedzi respondentów dotyczą motywacji młodych ludzi powiązanych z realizacją własnych zainteresowań i pasji. Przeważają opinie traktujące ukończenie studiów w kategoriach utylitarnych związanych z możliwością znalezienia pracy. Ankietowane osoby nie wskazują, że praca ta ma być zgodna z ukończonym kierunkiem studiów. Ukończenie studiów jest raczej kojarzone z możliwością znalezienia jakiejkolwiek pracy. Opinie ankietowanych nie dotyczą kwestii związanych z rolą studiów w kontekście poszerzenia własnych kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Bardzo silne akcentowanie możliwości znalezienia pracy po studiach, obecne w wypowiedziach uczestników pomiaru, świadczy również o tym, że w świadomości Polaków absolwent studiów wyższych raczej nie jest w stanie założyć własnej firmy. Powinien znaleźć pracę po to, by nabyć doświadczenie. Taki sposób myślenia o roli studiów prowadzi do przekonania o konieczności wydłużania okresu młodości i odkładania decyzji o usamodzielnieniu się młodych ludzi i założeniu przez nich rodziny dopiero na wiele lat po zakończeniu studiów.

Wartościowanie wyższego wykształcenia uwidacznia się również w kontekście opinii dotyczących ograniczeń związanych z faktem braku jego posiadania. Wykształcenie wyższe, oprócz wiedzy i kwalifikacji zawodowych, powinno przyczynić się do pogłębienia zróżnicowanych kompetencji społecznych.

Tabela 6. Obszary wykluczenia społecznego, którego powodem jest brak wyższego wykształcenia lub/i kwalifikacji (2009 r.)

Poczucie braku wykształcenia, kwalifikacji:		N	% obserwacji
Obszary życia społecznego, w których ważne są wykształcenie i kwalifikacje:*	do posługiwania się nowoczesnymi technologiami	147	70,0
	w obecnej/ostatniej pracy zawodowej	82	38,9
	przy załatwianiu różnych urzędowych spraw	64	30,5
	dla zrozumienia tego, co się wokół dzieje	53	25,3
	w działalności pozazawodowej	45	21,5

* Zliczono odpowiedzi „zdecydowanie tak"

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 1993–2009* (2009 r.).

[28] Cytaty pochodzą z ankiet przeprowadzonych na potrzeby analizowanych badań CBOS.

Z uzyskanych danych wynika, że co czwarty respondent twierdzi, że brak posiadania wyższego wykształcenia prowadzi do niższego poziomu zrozumienia reguł życia społecznego. Dla 70% ankietowanych studia i posiadane kwalifikacje pozwalają na sprawne posługiwanie się nowoczesnymi technologiami. Jest to w sumie jedyna tak wyraźna bariera związana z brakiem posiadania wykształcenia i kwalifikacji.

W badaniach przeprowadzonych w 2013 r. zadano podobne pytanie w nieco innej formie. W tabeli pominięto odpowiedź „nie ma różnicy". Najwięcej takich wskazań wystąpiło w przypadku możliwości osiągnięcia szczęścia rodzinnego (60%).

Tabela 7. Wartościowanie wyższego wykształcenia – rachunek zysków i strat (2013 r.)

Pytanie		Liczebność	% z N w kolumnie
ludziom wykształconym w porównaniu z ludźmi niewykształconymi jest łatwiej czy trudniej: osiągnąć szczęście rodzinne	łatwiej	330	84,0
	trudniej	63	16,0
	ogółem	393	100,0
ludziom wykształconym w porównaniu z ludźmi niewykształconymi jest łatwiej czy trudniej: mieć przyjaciół i uznanie wśród ludzi	łatwiej	411	92,6
	trudniej	33	7,4
	ogółem	444	100,0
ludziom wykształconym w porównaniu z ludźmi niewykształconymi jest łatwiej czy trudniej: uniknąć biedy, zubożenia	łatwiej	647	93,7
	trudniej	43	6,3
	ogółem	690	100,0
ludziom wykształconym w porównaniu z ludźmi niewykształconymi jest łatwiej czy trudniej: zrobić karierę	łatwiej	803	95,7
	trudniej	36	4,3
	ogółem	839	100,0
ludziom wykształconym w porównaniu z ludźmi niewykształconymi jest łatwiej czy trudniej: uniknąć bezrobocia	łatwiej	574	93,1
	trudniej	42	6,9
	ogółem	616	100,0

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Wykształcenie ma znaczenie?* (2013 r.).

We wszystkich wskazanych w pytaniu ankietowym twierdzeniach respondenci podkreślili znaczenie wyższego wykształcenia. Jednak warto przyjrzeć się tym wymiarom, które uzyskały najwięcej wskazań świadczących o tym, że wyższe wykształcenie nie do końca pozwala na uniknięcie zagrożeń związanych z funkcjonowaniem w społeczeństwie. Oczywiście większość z tych twierdzeń odnosi się do stereotypowego wartościowania wyższego wykształcenia. Abstrahując od bezwzględnej różnicy pomiędzy rozkładami procentowymi, można wysnuć wniosek, że dla osób, które dostrzegają różnice związane z posiadaniem lub brakiem wyższego wykształcenia, jest ono w mniejszym stopniu odpowiedzialne za szczęście rodzinne. Prawdopodobnie podstawą do takiej opinii jest odłożo-

ny w czasie moment założenia rodziny. Poza tym wyższe wykształcenie nie jest gwarantem posiadania szacunku otoczenia i przyjaciół. Nie dla wszystkich oczywisty jest fakt, że wyższe wykształcenie pozwala uniknąć bezrobocia. Jest jednak przepustką do zrobienia kariery i minimalizuje możliwość zubożenia.

Reasumując – opinie Polaków w zakresie wartościowania wyższego wykształcenia sprowadzają się do traktowania go nie jako celu samego w sobie, ale możliwości osiągania innych celów. Ogólnie można stwierdzić, że respondenci cenią wyższe wykształcenie, ale nie potrafią wskazać wyraźnych różnic związanych z jego posiadaniem oprócz kwestii dotyczących pracy i ewentualnie wyższych zarobków. Wykształcenie wyższe jest wartością autoteliczną dla osób wykształconych, które zajmują wysokie pozycje na skali prestiżu zawodowego.

Z kolei jednym z istotnych wskaźników świadczącym o instrumentalnym traktowaniu wyższego wykształcenia jest znaczenie przypisywane dyplomowi jako świadectwu ukończenia studiów wyższych. Uzyskanie tego rodzaju certyfikatu było do niedawna niezbędnym elementem w procesie ubiegania się o pracę, a w przypadku osób już zatrudnionych jego brak stanowił jedną z ważniejszych barier uniemożliwiających awans zawodowy. W badaniach sondażowych przeprowadzonych w 2013 r. zadano ankietowanym pytanie dotyczące ich opinii o znaczeniu dokumentu potwierdzającego posiadanie wyższego wykształcenia w procesie zdobywania lub utrzymania miejsca pracy.

Tabela 8. Opinia o randze dyplomu ukończenia studiów wyższych (2013 r.)

Pytanie		Liczebność	% z N w kolumnie
A czy ogólnie rzecz biorąc:	1. Dyplom wyższej uczelni ma dziś dużą wartość na rynku pracy	133	14,0
	2.	111	11,7
	3.	137	14,4
	4.	235	24,6
	5.	139	14,6
	6. Dyplom wyższej uczelni ma dziś małą wartość na rynku pracy*	199	20,9
Ogółem		955	100,0

* Zastosowano sześciopunktową skalę od „dużej wartości dyplomu wyższej uczelni na rynku pracy" (1) do „małej wartości dyplomu wyższej uczelni na rynku pracy" (6), dlatego punkty 2–5 nie posiadają etykiet.

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Wykształcenie ma znaczenie?* (2013 r.).

Wizja rynku pracy, który wymaga potwierdzenia kwalifikacji i wiedzy faktem posiadania dyplomu wyższej uczelni, jest silnie akcentowana przez 14% respondentów. Co piąty ankietowany stwierdził, że ukończenie szkoły wyższej ma małą wartość na rynku pracy. Po porównaniu rozkładu odpowiedzi respon-

dentów na to pytanie z podstawowymi zmiennymi społeczno-demograficznymi odnotowano istotnie statystyczny związek jedynie w przypadku wykształcenia. Z przeprowadzonych obliczeń z wykorzystaniem korelacji Rho-Spearmanna wynika, że wraz ze wzrostem wykształcenia nieznacznie wzrasta negatywna opinia o wartości dyplomu ukończenia szkoły wyższej na rynku pracy. Postawa wobec wykształcenia i nabytych w trakcie edukacji kwalifikacji jest również wynikiem poziomu wykorzystania tych kompetencji w pracy zawodowej. Jest to pośredni wskaźnik informujący o opinii na temat dostosowania programów szkół do wymogów zadań podejmowanych w ramach działań zawodowych. Ten sposób myślenia będzie owocował w postaci stereotypów także w ocenie edukacji na szczeblach awansu edukacyjnego, których większości z respondentów nie udało się osiągnąć.

Tabela 9. Poziom wykorzystywania wykształcenia i związanych z nim kwalifikacji w życiu Polaków (2009 r.)

Pytanie		Praca zawodowa		Działalność pozazawodowa	
		Liczebność	% z N w kolumnie	Liczebność	% z N w kolumnie
Czy, ogólnie rzecz biorąc, wykorzystuje/wykorzystywał(a) Pan(i) swoje wykształcenie, swoje kwalifikacje w pełni, częściowo czy też w ogóle nie?	w pełni	327	36,1	131	14,4
	częściowo	294	32,4	361	39,7
	w ogóle nie	286	31,5	417	45,9
Ogółem		908	100,0	909	100,0

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 199–2009* (2009 r.).

Posiadane przez respondentów wykształcenie jest wykorzystywane w działalności zawodowej przez ponad 36% respondentów. Można zatem sądzić, że ta ich część realizuje pracę zawodową zgodnie z wiedzą zdobytą w procesie edukacji. Prawie 46% uczestników sondażu nie wykorzystuje zdobytej wiedzy i umiejętności w działalności pozazawodowej. Jest to wynik istotny z punktu widzenia parametrów oceny jakości kształcenia, takich jak: kompetencje społeczne, posługiwanie się językiem obcym czy umiejętność posługiwania się komputerem. Zatem spora grupa Polaków nie dostrzega zalet wykształcenia ani w wymiarze zawodowym, ani jako element budowania kapitału kulturowego czy społecznego. Stereotypowy obraz ogólnego znaczenia edukacji potęgują inne poglądy wartościujące wykształcenie, w tym dotyczące ukończenia studiów.

Tabela 10. Stopień internalizacji stereotypów związanych z relacją pomiędzy liczbą studentów a miejscami pracy

Pytanie		Liczebność	% z N w kolumnie
Przez to, że ludzie studiują, brakuje rąk do pracy:	zdecydowanie się zgadzam	140	15,3
	raczej się zgadzam	231	25,2
	raczej się nie zgadzam	351	38,4
	zdecydowanie się nie zgadzam	192	21,1
Ogółem		914	100,0

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Wykształcenie ma znaczenie?* (2013 r.).

Stereotyp związany z postrzeganiem studiów jako sposobem ucieczki od pracy fizycznej był obecny w czasach PRL-u w dużej części rodzin robotniczych i chłopskich. Pomimo zmian społecznego podziału pracy przetrwał w opiniach respondentów jako relikt minionej epoki. Ponad 40% ankietowanych pozytywnie wypowiada się w kwestii obarczania winą za niedobory w zawodach związanych z ciężką pracą fizyczną masowe podejmowanie studiów przez pokolenia młodych Polaków.

Jeden z wielu utrwalonych społecznie poglądów w zakresie wyższego wykształcenia głosi, że uczelnia państwowa cieszy się większą renomą niż uczelnia prywatna.

Tabela 11. Rodzaj uczelni a ranga dyplomu (2013 r.)

Pytanie		Liczebność	% z N w kolumnie
Czy większe szanse na znalezienie pracy daje dyplom:	uczelni państwowej	426	46,6
	uczelni prywatnej	60	6,5
	nie ma to znaczenia, oba dyplomy mają podobną wartość	429	46,9
Ogółem		914	100,0

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS Wykształcenie ma znaczenie? (2013 r.).

Okazuje się jednak, że istnieje porównywalna grupa respondentów, dla których nie ma znaczenia fakt ukończenia studiów na danym typie uczelni. To kolejny sygnał świadczący o obniżeniu rangi wykształcenia rozumianego jako wartość sama w sobie. Zestawienie tego rozkładu odpowiedzi z wykształceniem respondentów pozwoliło na ustalenie statystycznie istotnych zróżnicowań w wyrażanych w tym względzie opiniach.

Tabela 12. Ocena rangi dyplomu uczelni państwowej i prywatnej a wykształcenie (2013 r.)[29]

	Czy większe szanse na znalezienie pracy daje dyplom:	N	Średnia ranga
Wykształcenie	uczelni państwowej	444	535,83
	uczelni prywatnej	59	352,62
	nie ma to znaczenia, oba dyplomy mają podobną wartość	454	439,85
Ogółem		957	

$H(2) = 41{,}7$; $p < 0{,}01$

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Wykształcenie ma znaczenie?* (2013 r.).

Wartości średnich rang pozwalają na przyjęcie tezy świadczącej o wyższym poziomie wartościowania dyplomu uczelni państwowej w grupie osób z wyższym wykształceniem.

Podobną polaryzację opinii odnotowano w przypadku odpowiedzi na pytanie dotyczące różnic pomiędzy absolwentami kończącymi studia w systemie stacjonarnym i innym.

Tabela 13. Tryb ukończonych studiów a szanse na znalezienie zatrudnienia

Pytanie		Liczebność	% z N w kolumnie
Czy większe szanse na znalezienie pracy daje dyplom:	studiów stacjonarnych – dziennych	481	52,4
	studiów niestacjonarnych – wieczorowych, zaocznych, eksternistycznych	23	2,5
	nie ma to znaczenia, oba dyplomy mają podobną wartość	413	45,1
Ogółem		917	100,0

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Wykształcenie ma znaczenie?* (2013 r.).

W tym przypadku istnieje relatywnie duża grupa respondentów, dla których znalezienie pracy nie jest związane z tym, czy ukończyło się studia w systemie stacjonarnym czy też innym. Pytanie to w gruncie rzeczy jest próbą zbadania proporcji występującej pomiędzy zasobem wiedzy przyswajanej przez studentów pracujących zawodowo i tych, którzy nie pracują. Instrumentalne traktowanie wyższego wykształcenia i dyplomu, który potwierdza posiadaną wiedzę oraz kompetencje, uwidacznia się w przekonaniu stwierdzającym podobieństwo w zakresie szans na rynku pracy absolwentów obu trybów studiów. Skoro przyj-

[29] W celu ustalenia różnic pomiędzy pomiarami zastosowano nieparametryczny test H Kruskala-Wallisa.

miemy, że jednym z ważnych czynników wpływających na efektywność studiowania jest czas poświęcony na naukę, to dla 45% respondentów nie ma wyraźnej korelacji pomiędzy tym czasem a wiedzą i umiejętnościami studentów. Dodatkowo absolwenci kończący studia w trybie niestacjonarnym mają przewagę na studentami trybu stacjonarnego w kwestii nabywania doświadczenia zawodowego w miejscu swojego zatrudnienia w okresie studiów, co niejednokrotnie będzie dawało im przewagę na rynku pracy. Jest to też zgodne z przeświadczeniem części polskich pracodawców o przewadze doświadczenia zawodowego nad wiedzą akademicką.

Spadek autorytetu studiów wyższych jest również zauważalny w obiegowym sądzie dotyczącym jakości kształcenia. W kwestionariuszu ankiety umieszczono prośbę o ustosunkowanie się do stwierdzenia, że „poziom kształcenia na wyższych uczelniach obniża się". Rozkład odpowiedzi przedstawia się następująco:

Tabela 14. Postawa wobec zmian jakości kształcenia (2013 r.)

Pytanie		Liczebność	% z N w kolumnie
Poziom kształcenia na wyższych uczelniach obniża się	zdecydowanie się zgadzam	161	22,5
	raczej się zgadzam	314	43,8
	raczej się nie zgadzam	210	29,4
	zdecydowanie się nie zgadzam	30	4,3
Ogółem		716	100,0

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Wykształcenie ma znaczenie?* (2013 r.).

Ponad 65% respondentów dostrzega pogorszenie jakości kształcenia na uczelniach wyższych. Biorąc pod uwagę to, że wykształcenie wyższe w próbie miało ok. 200 osób, dziwić może relatywnie wysoki odsetek respondentów, którzy wyrażają w tym wymiarze własne zdanie. Prawdopodobnie do głosu dochodzi tutaj sposób wyrażania treści związanych z wykształceniem, dominujący w publicznej debacie na temat efektywności i jakości kształcenia.

Kolejnym przykładem sądów, które powszechnie występują w kontekście roli wykształcenia w funkcjonowaniu na rynku pracy, jest rozkład odpowiedzi respondentów dotyczący preferowanego przez osoby zatrudniające pracowników typu wykształcenia.

Respondenci zgodnie twierdzą, że studia techniczne są przyszłością dla polskiej młodzieży (71%). Interesujące jest jednak to, że dla co czwartego respondenta promocja przez mass media i kampanie społeczne na rzecz wykształcenia

Tabela 15. Ocena typu wykształcenia w kontekście możliwości znalezienia pracy (2013 r.)

Pytanie		Liczebność	% z N w kolumnie
Czy większe szanse na znalezienie pracy daje dyplom:	studiów humanistycznych	27	3,0
	studiów technicznych	643	71,5
	nie ma to znaczenia, oba dyplomy mają podobną wartość	229	25,5
Ogółem		899	100,0

Opracowanie własne na podstawie danych z badań CBOS *Wykształcenie ma znaczenie?* (2013 r.).

technicznego, które niejako gwarantuje uzyskanie dobrze płatnej i stałej pracy, jest nieskutecznym sposobem kształtowania postaw wobec określonego typu wiedzy i umiejętności.

Rozdział VI

PROBLEMATYKA WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA W DYSKURSIE MEDIALNYM

1. Ogólna charakterystyka dyskursu

Podjęcie refleksji na temat dyskursu publicznego o nauce i kształceniu w Polsce należy rozpocząć od przyjęcia perspektywy analitycznej, co w przypadku wieloznaczności samego terminu „dyskurs", jak i mnogości metod oraz sposobów badania owego dyskursu kryjących się pod pojęciem analizy dyskursu, jest dużym wyzwaniem[1]. W niniejszej pracy przyjęto koncepcję dyskursu „jako systemu wiedzy o świecie oraz rodzaju działania komunikacyjnego, formę interakcji symbolicznej, w której za pomocą użycia języka odbywa się definiowanie i interpretowanie sytuacji"[2]. Badanie dyskursu to badanie „tekstu w kontekście" (T. van Dijk), odwołujące się do ustaleń wielu dyscyplin naukowych i łączące je w „procesie interpretacji tekstu" (hermeneutyka P. Ricouera), który ma odniesienie zarówno do autora i konkretnej sytuacji powstania tekstu, jak i świata zewnętrznego wobec nich. Dyskurs jest więc w tym rozumieniu ponadjednostkowym faktem społecznym, „nośnikiem i przekaźnikiem „«neutralnej» ideologii i specyficznych światopoglądów", a zatem „historycznie i epistemologicznie uwarunkowanym (M. Foucault) systemem wiedzy, który konstruuje otaczającą rzeczywistość i na-

[1] Przeglądu podejść teoretycznych i badawczych do analizy dyskursu dokonują m.in. D. Howarth (op. cit.), C. Trutkowski czy A. Grzymała-Kazłowska, których prace są przywoływane w dalszej części.

[2] A. Grzymała-Kazłowska, *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, „Kultura i Społeczeństwo", 2004, t. XLVIII, nr 1, s. 17. Por.: T. van Dijk, *Badania nad dyskursem* [w:] *Współczesne teorie socjologiczne,* A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2006, s. 1038.

daje jej sens". Jest to „nadrzędna struktura determinująca myślenie, działanie i mówienie", a także „proces nieustannych przekształceń i zmian" (dwoistość dyskursu)[3]. Ta „wizja rzeczywistości" podtrzymywana i reprodukowana najczęściej przez uprzywilejowane grupy (elity symboliczne) pozwala zachować porządek i jest wyrazem „systemu władzy, narzucającego ludziom jakieś definicje organizujące rzeczywistość społeczną (prawdy i fałszu, dobra i zła, normy i patologii)"[4]. Oznacza to związek „wytwarzania dyskursów ze sprawowaniem władzy i wyznaczaniem struktury stosunków między różnymi aktorami społecznymi"[5].

Działania analityczne podejmowane przez badaczy i teoretyków dyskursu mają na celu „zrozumienie i interpretację społecznie wytwarzanych znaczeń, a nie poszukiwanie obiektywnych wyjaśnień opartych na łańcuchach przyczynowo-skutkowych", gdyż i badacze, i przedmioty ich badań są „konstruktami społecznymi, wytworami praktyk znaczeniotwórczych" (P. Winch)[6]. Założenie „wolności od wartościowania" w badaniach społecznych zostaje w badaniach dyskursu zastąpione uznaniem, że badacz pozostaje „usytuowany w konkretnej formacji dyskursywnej i określonej tradycji konstytuującej jego osobowość", co implikuje „przedwstępne rozumienie zjawisk społecznych" stanowiących przedmiot analizy[7]. Główny nacisk, szczególnie w badaniach zorientowanych socjologicznie, kładziony jest na makrostrukturalne i lokalne konteksty oraz, co istotne z punktu widzenia niniejszego opracowania, na takie fenomeny społeczne, jak „władza, kontrola społeczna czy różnie pojęta ideologia" (M. Foucault)[8].

Z punktu widzenia analiz dyskursu medialnego kluczową zdaje się być teza o dyskursie jako strukturze pośredniczącej. Stanowi on wówczas ramę (E. Goffman) i platformę będącą „swoistym układem odniesienia" dla członków społeczności konstruującej rzeczywistość poprzez praktyki dyskursywne[9]. Jak twierdzi Cezary Trutkowski, „zapośredniczona medialna natura naszych czasów wpływa na przemianę społecznych reprezentacji, które ze względu na to zapośredniczenie powinny być badane z wykorzystaniem analizy dyskursu". Autor uważa, że „informacje, które są podstawą formułowania opinii, w przypadku znaczącej większości osób pochodzą właśnie z docierających do nas za pomocą mediów przekazów zewnętrznych, są elementem zapośredniczającym nasze doświad-

---

[3] A. Grzymała-Kazłowska, op. cit., s. 19–20. Por.: D. Howarth, op. cit., s. 23, C. Trutkowski, *Wybór czy konieczność – o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu w socjologii,* „Kultura i Społeczeństwo", 2004, t. XLVII, nr 1, s. 35, 44.

[4] A. Grzymała-Kazłowska, op. cit., s. 27. Por.: A. Touraine, *Myśleć inaczej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2011, s. 74.

[5] D. Howarth, op. cit., s. 24.

[6] Ibidem, s. 197, 192. Por.: C. Trutkowski, *Społeczne reprezentacje polityki*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2000, s. 128–130.

[7] D. Howarth, s. 201 (por. s. 27).

[8] A. Grzymała-Kazłowska, op. cit., s. 24–25.

[9] Ibidem, s. 29.

czenie". Media funkcjonują jako przestrzeń, która umożliwia zdobywanie podobnych doświadczeń i kreuje wspólnotę bez konieczności fizycznego uczestnictwa w określonych „kontekstach społecznych" – są „siatką odniesień dla codziennej komunikacji społecznej"[10]. Problemem pojawiającym się w komunikacji medialnej traktowanej w kategoriach dyskursu – działania komunikacyjnego, jest założenie o bierności odbiorców, gdyż trudno mówić o widocznej czy mogącej znaleźć natychmiastowe potwierdzenie reakcji zwrotnej na przekaz, zwłaszcza pochodzący z mediów tradycyjnych. Trutkowski zaznacza jednak, iż w komunikacji medialnej występuje sprzężenie zwrotne. W przekazie odbiorca jest niejako odgórnie zawarty („wytwarzany przez nadawcę"), gdyż to do niego treści są kierowane, jego reakcje są przewidywane i brane pod uwagę w procesie produkcji. Poza tym nadawanie komunikatu można i należy analizować jako element „dyskursywnego przetwarzania rzeczywistości" – przekazy medialne są przecież komentowane, analizowane, chwalone czy krytykowane, a przede wszystkim wykorzystywane w codziennych praktykach społecznych, ponieważ stanowią część systemu wiedzy o świecie i są składową narracji indywidualnej oraz zbiorowej (symbolicznej) oraz źródłem decyzji czy podstawą działań. Stają się społecznymi reprezentacjami, czyli „zawierającymi przekonania uzgodnione z innymi w toku komunikacji zespoły myśli i uczuć wyrażanych w różnych zachowaniach aktorów, konstytuujące dane obiekty dla grupy społecznej"[11]. Owe obiekty formują zaś społecznie podzielany i akceptowany system kategorii (sfer życia społecznego, instytucji, idei układających się w hierarchię ważności). Tu pojawia się istotne pytanie Serge'a Moscoviciego o powody uspołecznienia takich, a nie innych reprezentacji wytwarzanych dyskursywnie, i jego odpowiedź, z której wynika, że reprezentacja zyskuje legitymizację, jeśli zgadza się z innymi doświadczeniami i historiami powstałymi na gruncie pozostałych dyskursów, które są przez członków zbiorowości konstruowane. Jednakże ze względu na nagromadzenie wielu często sprzecznych i nieprzystających do siebie wzorców i reprezentacji, proces harmonizowania („zakotwiczania" wg nomenklatury S. Moscoviciego) [12] dyskursów tak, by tworzyły spójną wizję rzeczywistości, napotyka trudności. Wynikająca z nich niepewność interpretacyjna powoduje niejednokrotnie zagubienie odbiorców i sprawia, że mogą oni być bardziej podatni na uznanie konkretnych ideologii dominujących w danym miejscu i czasie, wzmacnianych przez przekazy medialne, co Alain Touraine nazywa podporządkowaniem dominującemu dyskursowi interpretacyjnemu. Touraine zwraca uwagę, że dominujący dyskurs interpretacyjny (DDI) jest rozłączny zarówno z władzą, jak i myślą intelektualistów lub ekspertów. Funkcjonuje on gdzieś pomiędzy, czerpiąc z działań decydentów

[10] C. Trutkowski, *Wybór czy konieczność…*, s. 35–42.

[11] Ibidem.

[12] Ibidem. Por.: A. Touraine, op. cit., s. 31: „W rzeczywistości wydarzenia, decyzje, formy organizacji społecznej są postrzegane wyłącznie za pośrednictwem ich przedstawień, wyobrażeń".

czy naukowców, ale też „zwykłych" członków społeczeństwa i poprzez pośredników – twórców związanych ze sferą mediów, wywiera wpływ na działania jednej i drugiej grupy, co w konsekwencji odtwarza dyskurs. Warto podkreślić, że zdaniem francuskiego myśliciela „DDI jest silnie zorientowany na państwo i jego kontrolę nad społeczeństwem, a nawet zaprzecza istnieniu aktorów i ruchów społecznych"[13]. To podejście zakłada większą bierność odbiorców, którzy zostają sprowadzeni do roli wykonawców narzuconych schematów działania, które są przez nich internalizowane dzięki współuczestniczeniu w zmediatyzowanych dyskursach.

Perspektywa badawcza, przyjmowana w przedstawianej analizie, nazywana jest przez Teuna A. van Dijka „społeczną analizą dyskursu". Integruje ona wiele wymiarów przekazu, skupiając się na wyjaśnieniu badanego zjawiska, którego dotyczy dyskurs, jego odbiorze i konsekwencjach społecznych, takich jak decyzje polityczne, użycie władzy, zmiany wyobrażeń społecznych (świadomości zbiorowej) i sposobów postępowania, będące wynikiem danego „użycia języka".[14] Jest to „analiza «treści rzeczywistości społecznej» – interpretacja zjawisk tak, by zrozumieć działania i decyzje ludzi"[15]. Podstawowymi pojęciami są tu konteksty – lokalny i globalny, czyli „struktury obejmujące wszystkie właściwości sytuacji społecznej, które są istotne dla wytwarzania i odbierania dyskursu"[16]. Sama analiza zaś przebiega dwupoziomowo, choć nie muszą być to, a nawet nie powinny, czynności następujące po sobie w ustalonej kolejności. Należy zatem zwracać uwagę na analizę formalną, dotyczącą jawnych cech przekazu, oraz analizę znaczeniową, czyli konkretną treść [17].

2. Dyskurs modernizacyjny w polskich tygodnikach społeczno-politycznych

Kryterium doboru czasopism do analizy stanowił największy odsetek czytelników w grupie wielotematycznych tygodników o profilu właśnie społeczno-politycznym wg Polskich Badań Czytelnictwa CCS (Czytelnictwo Cyklu Sezonowego) za okresy mieszczące się w przyjętym przeze mnie interwale czasowym (kwie-

[13] A. Touraine, op. cit., s. 32–34, 60.

[14] T. van Dijk, op. cit., s. 1038.

[15] C. Trutkowski *Społeczne reprezentacje…*, op. cit., s. 130.

[16] T. van Dijk, op. cit., s. 1036. Lokalne uwarunkowania kontekstualne odnoszą się do czasu, miejsca i okoliczności (tła) dyskursu, uczestników, ról społecznych i komunikacyjnych, intencji i celów. Kontekst globalny to konstruowane poprzez komunikację instytucje i organizacje, sposoby postępowania i reguły oraz uczestnicy, którzy występują w dyskursie jako przedstawiciele grup społecznych.

[17] C. Trutkowski, *Społeczne reprezentacje…*, op. cit., s. 130. Por.: T. van Dijk, op. cit. s. 1045.

cień – wrzesień 2011 r., czerwiec – grudzień 2012 r., styczeń – czerwiec 2013 r.)[18]. Drugim czynnikiem decydującym o stworzeniu korpusu tygodników w oparciu o wymienione w tabeli tytuły było ich wzajemne zróżnicowanie pod kątem sposobu prezentowania treści, propagowanego światopoglądu, swoistego charakteru politycznego i odmiennie rozkładanych akcentów w interpretacji fenomenów społecznych.

Tabela 16: Odsetek czytelników w grupie tygodników wielotematycznych (społeczno-politycznych)

Tygodnik	Okres		
	IV–IX 2011 r.	VI–XII 2012 r.	I–VI 2013 r.
„Newsweek"	8, 95	7,70	8,47
„Wprost"	7,15	5,51	6,12
„Polityka"	6,93	5,51	5,38
„Gość Niedzielny"	4,01	3,89	3,98
„Uważam Rze inaczej pisane"	2,75	3,17	2,26

Opracowanie własne na podstawie danych PBC.

W analizowanym okresie trzech lat (2010–2013) w polskich tygodnikach ukazało się 146 artykułów dotyczących bezpośrednio, lub pośrednio, zagadnień związanych z systemem polskiego szkolnictwa wyższego. Z tego zbioru wybranych zostało 20 artykułów, które poruszają tematykę kształcenia akademickiego i jego charakterystyki w kontekście idei postępu cywilizacyjnego, globalnych przemian oraz konieczności modernizacji. Liczba artykułów w poszczególnych czasopismach jest następująca: „Newsweek" – 4, „"Wprost" – 3, „Polityka" – 7, „Gość Niedzielny" – 2, „Uważam Rze inaczej pisane" – 4[19].

2.1. Lokalne i globalne uwarunkowania kontekstualne

Warto w tym miejscu nakreślić kontekst globalny, w jakim występują wybrane do szczegółowej analizy artykuły, a zatem spróbować przedstawić zarys zagadnień poruszanych w wielowątkowym dyskursie o wyższym wykształceniu. Główne kategorie to: (1) patologie w polskiej nauce i systemie szkolnictwa wyższego, (2) zła jakość kształcenia akademickiego, (3) powiązanie nauki i kształcenia

[18] Dane za wymienione okresy pochodzą od spółki Polskie Badania Czytelnictwa (10.09.2013 r.). Aktualne wyniki dostępne są na stronie WWW: http://www.pbczyt.pl/tygodniki.html.

[19] Spis analizowanych materiałów znajduje się w Aneksie, w tekście przy cytowaniach znajdują się numery przypisane kolejnym artykułom prasowym.

z wymogami gospodarki i rynku pracy, (4) miejsce polskiej nauki na tle innych krajów, (5) konieczność reformowania i modernizowania szkolnictwa wyższego i sposobów uprawiania nauki.

Do negatywnych zjawisk, (1) **patologii**, zaliczane są m.in. „masowość" kształcenia, która powoduje „degradację wartości dyplomów" szkół wyższych; „nierówności" w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym i rozrost rynku usług edukacyjnych, co skutkuje tworzeniem słabych prywatnych szkół wyższych, gdzie za naukę płacą osoby, które nie dostały się na bezpłatne studia państwowe, co jest z kolei wynikiem nierówności niższych poziomów edukacyjnych; „wieloetatowość", jako konsekwencja ogromnego wzrostu współczynnika skolaryzacji na poziomie wyższym, która polega na zatrudnieniu pracowników naukowych na wielu uczelniach, co skutkuje niemożnością poświęcania studentom należytej ilości czasu i uwagi w procesie dydaktycznym; „upadek etosu", którego wyrazami są choćby wspomniana już wieloetatowość oraz coraz powszechniejsze zjawisko „plagiatów", zarówno wśród studentów, jak i naukowców.

Plagiaty mogą zaś być efektami (2) **złej jakości kształcenia**. Powstające prace naukowe, które nie są oryginalne i nie wnoszą wkładu w rozwój nauki czy jednostki, to wynik braków w wiedzy i umiejętnościach samodzielnej działalności naukowej (na różnych poziomach). Kolejną kwestią omawianą w dyskursie jest ogrom „niepotrzebnej wiedzy", której dostarczają uczelnie wyższe. Owa zbędna wiedza to „teoria" i „przestarzałe informacje", nieprzydatne z punktu widzenia zdobywania kwalifikacji, zwłaszcza zawodowych, a którą należałoby zastąpić „wiedzą praktyczną" i „konkretnymi umiejętnościami". Słaba jakość kształcenia powoduje nie tylko problemy absolwentów polskich szkół wyższych na rynku pracy i bardzo niewielki związek nauki z gospodarką, ale przyczynia się też do niskiej pozycji tychże w (4) **międzynarodowych rankingach**, co dodatkowo wzmacniane jest miernymi osiągnięciami polskich naukowców na arenie globalnej.

Sprzężenie nauki z gospodarką i rynkiem pracy (3) pozostaje jedną z najistotniejszych kategorii dyskursu o nauce i szkolnictwie wyższym. Tu pojawiają się takie wątki, jak: „oszustwo edukacyjne", czyli nadmierne zainteresowanie w latach 90. XX w. i pierwszej dekadzie XXI w. dziedzinami humanistycznymi i społecznymi, co skutkowało zasilaniem przez absolwentów kierunków tychże dziedzin rzesz osób bezrobotnych, a nawet nazwaniem ich „straconym pokoleniem" (co naturalnie ma związek również z umasowieniem kształcenia i dewaluacją dyplomów); „niepotrzebne studia" – za brak zatrudnienia powszechny wśród absolwentów w dyskursie medialnym odpowiedzialność spada na uczelnie, które kształcą (źle) na „nieprzyszłościowych kierunkach" – zdobyte tam kompetencje nie odpowiadają wymogom rynku pracy i są „nieistotne" dla rozwoju polskiej gospodarki.

Nie zmienia to faktu, że przekonanie o potrzebie kształcenia akademickiego jest w świetle analizy dyskursu właściwie niepodważalne, ale, co także nie pod-

lega dyskusji, nie może się ono odbywać nadal w takiej formie. Stąd obecność w dyskursie mocno podkreślanego twierdzenia o konieczności wprowadzania zmian i unowocześnień, (5) **modernizowania** według sprawdzonych i skutecznych wzorów, dzięki czemu Polska będzie mogła kroczyć drogą postępu. Ostatnie zagadnienie zostanie zanalizowane i omówione szerzej.

W dyskursie pojawiają się również wątki poboczne, pośrednio wpływające na wizję rzeczywistości świata akademickiego, jednak z pewnością dopełniające jej całokształtu. Są to: sfera edukacji podstawowej i średniej (także z uwzględnieniem relacji uczniów i nauczycieli), reformy edukacyjne (proponowane zmiany i ich przewidywane skutki), perspektywy życia i rozwoju młodych ludzi w Polsce (prekariat, ruchy „Oburzonych", emigracja zarobkowa, kwestie demograficzne) oraz przekształcenia struktury społecznej i pochodne im zjawiska (inteligencja a klasa średnia, kompetencje kulturowe, uczestnictwo w kulturze). Dodatkową ilustracją problematyki są przytaczane konkretne zdarzenia i sytuacje dziejące się w ramach systemu. Są to np. reportaże o niezgodnych z prawem działaniach konkretnych uczelni czy uczonych, ale też o sukcesach polskich naukowców czy studentów oraz szkół wyższych (w obu przypadkach wymienianych wówczas z nazwy bądź imienia i nazwiska). Obok konkretnych przykładów pozytywnej lub negatywnej działalności, mamy w dyskursie prasowym do czynienia z rozważaniami na metapoziomie, gdzie publicyści ukazują zagadnienie kształcenia i nauki od strony filozoficznej i etycznej. W tym obszarze tematycznym częściej niż w innych głos zabierają przedstawiciele środowiska naukowego, co może być wyrazem troski o zachowanie ważnej roli w kreowaniu nadrzędnej ideologii[20].

2.2. Modernizacja imitacyjna jako dominujący dyskurs interpretacyjny

W stosunku do problematyki dyskursu nauki i szkolnictwa wyższego oraz ich modernizacji adekwatne jest twierdzenie Michela Foucaulta, że „dominujące konstrukty dyskursywne mają charakter przygodny i polityczny i wcale nie wynikają one z logiki konieczności"[21]. Według A. Touraine'a „ten efekt dominacji bywa zakorzeniony w wielkim dziele, które naznaczyło życie intelektualne, lecz rozwija się także, i to znacznie częściej, wśród «mediatyzujących» propagatorów, jakimi są niektórzy nauczyciele, dziennikarze, wydawcy czy politycy, gdy uczepią się pewnej ogólnej wizji społeczeństwa"[22].

[20] Por.: A. Touraine, op. cit., s. 32: „To na tym pośredniczącym poziomie, poziomie dominującego dyskursu ideologicznego, dokonują się wybory intelektualne i wykuwają się warunki komunikacji, które narzucają reguły, przyznają tym, a nie innym przywilej bycia słuchanym, a czasem nawet skutecznie ukazują jako naturalne i obiektywne to, co jest rezultatem takiej konstrukcji rzeczywistości społecznej opierającej się wyłącznie na sobie samej i na istotności własnej roli".

[21] Za: D. Howarth, op. cit., s. 207.

[22] A. Touraine, op. cit., s. 34.

Osią dalszej analizy dyskursu o nauce i szkolnictwie wyższym w polskich tygodnikach warto uczynić kategorie modernizacji w rozumieniu Piotra Sztompki, dla którego terminu „modernizacja" winno używać się „tylko do opisu wysiłków podejmowanych przez zacofane i słabo rozwinięte społeczeństwa, aby dogonić wiodące, najbardziej rozwinięte państwa, współistniejące z nimi w tym samym okresie historycznym w ramach społeczeństwa globalnego"[23]. Jest to scheda podejścia ewolucjonistycznego w naukach społecznych, gdzie modernizację – w praktyce synonimy westernizacji lub amerykanizacji (teorie powstałe jako produkt „ducha czasów" po II wojnie światowej) – postrzegano jako „konieczne, nieodwracalne, endogenne i w ostatecznym rozrachunku korzystne"[24]. Specyficzną modernizacją jest konwergencja, w myśl której „formy organizacji społecznej, życie polityczne, wzory kulturowe, a nawet przekonania i postawy są zależne od typu dominującej technologii"[25].

Po pierwsze, w dyskursie dominuje przeświadczenie o złym stanie polskiej nauki i systemu kształcenia, a w tekstach poszukuje się przyczyn i przejawów tego złego stanu rzeczy. Sztandarowym przykładem negatywnej oceny tej sfery życia publicznego w Polsce jest opublikowany w „Polityce" artykuł Magdaleny Papuzińskiej pt. *Mitologia wyższa* [10]. Tekst ten to opis dziesięciu zjawisk, które zdaniem autorki funkcjonują jako „niepodważalne prawdy" o polskiej nauce i szkolnictwie wyższym, a które są „tylko legendami". Na tych niepodważalnych prawdach opiera się zaś reforma z 2011 r. Autorka wyróżnia „mity": zbyt małą liczbę nauczycieli akademickich w stosunku do studentów; wieloetatowość dotyczącą tylko szkół niepublicznych; zbyt niskie uposażenia wykładowców; bezpłatne studia na uczelniach publicznych oraz to, że dzięki temu studiuje na nich młodzież uboga; zapewnianie jakości kształcenia przez Polską Komisję Akredytacyjną; zapaść finansową uczelni pogłębianą z powodu niżu demograficznego; konkurencję szkół niepublicznych z publicznymi, zapewniającą wzrost jakości i przekonanie o lepszym standardzie szkół państwowych. Większość tych obiegowych opinii jest opisywana w artykule jako „nieprawdziwe" (w przypadku bezpłatnych studiów i wyższego standardu uczelni publicznych jako „prawda połowiczna", a kwestia zarobków nauczycieli akademickich pozostaje „nierozstrzygalna"). Prawdą w „mitologii wyższej" jest fakt, iż możliwe jest rozprawienie się z patologicznymi zjawiskami hamującymi rozwój nauki w Polsce: „lekarstwem na zło jest zrównanie uczelni publicznych i niepublicznych w dostępie do publicznych pieniędzy". Można wręcz stwierdzić, że dyskurs przybiera tu formę terapeutyczną – jest ogólna diagnoza, są objawy choroby, których właściwą interpretację daje autorka, podane jest remedium. Stan chorobowy jest także jednoznacznie zły i należy go zmienić. Zmiana (wyleczenie) w tym przypadku pole-

[23] P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 130–135.
[24] Ibidem.
[25] Ibidem.

ga na wytworzeniu nowej jakości, ulepszeniu, a nie powrocie do jakiegoś bliżej nieokreślonego stanu pierwotnego.

Po drugie, dostrzega się w dyskursie niezbędność zmian w systemie, aby rodzime uczelnie wyszły z impasu i zacofania względem innych krajów. Modernizacja ma być wyrazem działania postępowego i receptą na kryzys, utożsamiany z niewydolnością i dysfunkcjami systemu. Reforma jest więc krokiem w pożądanym kierunku na drodze rozwoju.

> Podjęte ostatnio reformy są krokiem w dobrym kierunku, ale krokiem zbyt małym. Testem ich rzeczywistej skuteczności będzie zamykanie słabych placówek i wydziałów oraz zwalnianie z pracy „uczonych" o uporczywie małym dorobku – i kierowanie tak zaoszczędzonych pieniędzy do placówek najlepszych. Wiele też zależy od samego środowiska naukowego, które zamiast narzekać na małe pensje, szukać chałtur i tkwić w koteryjnych często układach, powinno wziąć się do roboty i „sprzedawać" jej wyniki na szerokich forach międzynarodowych[26]. [12]

W powyższym przykładzie, zaczerpniętym z artykułu autorstwa Grzegorza Gorzelaka o sugestywnym tytule *Reprodukcja miernoty*, również zawarty jest pejoratywny osąd tego, co dzieje się w nauce i szkolnictwie. Dodatkowym elementem, na który zwraca uwagę autor, jest konieczność umiędzynarodowienia polskiej nauki, gdyż tylko funkcjonowanie w obiegu światowym może świadczyć o jakości dokonań naukowych.

Idąc dalej tym tropem, widocznym staje się, że negatywna ocena stanu rodzimej edukacji akademickiej to efekt porównań z sytuacją w innych krajach i tego, jak Polska plasuje się na międzynarodowym tle:

> „Niestety, jakość polskiej nauki, zwłaszcza nauk społecznych i humanistycznych, jest przerażająco niska. Dowodem niech będą średnie wartości indeksu H dla członków komitetów Polskiej Akademii Nauk." [12]

> „W międzynarodowych rankingach polskie uczelnie wypadają bardzo słabo, wyprzedza nas m.in. Kazachstan, Malezja, Czechy i Filipiny (394. miejsce UW w QS World University Rankings). […] W Polsce za dużo pieniędzy idzie bezpośrednio do uczelni, za mało na granty, a «w krajach przodujących w nauce jest zupełnie odwrotnie»." [19]

> „Choć liczba doktorantów od lat 90. wzrosła 10-krotnie, doktorat w Polsce wciąż jest elitarny – zaledwie co setny magistrant uzyskuje ten stopień naukowy. W Europie Zachodniej standard to około co dziesiąty. Gdybyśmy mieli do niego dorównać, co roku zamiast 5 tys. nowych doktorów mielibyśmy ok. 50–60 tys. O tym, że tak nie jest, decyduje pragmatyka: głodowe stypendia, brak etatów na uczelniach, stereotypy w głowach pracodawców". [8]

[26] Podkreślenia w tekście poniższych cytatów we wszystkich cytatach w tekście – A.K.

Postęp jest możliwy, gdy zastosowane zostaną sprawdzone rozwiązania „z innych krajów", czyli dokona się transpozycja praktyk zagranicznych w lokalne uwarunkowania kulturowe.

> „Absolwenci najlepszych amerykańskich college'ów, mimo nieposiadania tytułów naukowych, cieszą się społecznym prestiżem i świetnie zarabiają. Dlaczego takie szkoły są potrzebne w Polsce i co należałoby zmienić, by ich utworzenie było możliwe?" [9]

> „Wiele lat temu taki system (obok wymaganej, pogłębionej wiedzy teoretycznej studenci zdobywali też umiejętności i kompetencje praktyczne – za wypowiedzią B. Kudryckiej z „Rzeczpospolitej" 19.03.2012 r.) wprowadzono w Niemczech i Holandii i bezrobocie wśród młodych jest tam trzykrotnie niższe niż w Polsce (tu 25%)." [19]

> „Dokonuje się zmian bez konsultacji społecznych, kształci się systemowych konformistów […] a ostatecznym argumentem i wzorcem są «inne państwa Unii Europejskiej»". [18]

Ostatni głos, sceptyczny i pozostający w kontrze do dwóch pierwszych fragmentów, wprost wyraża, że modernizacja ma mieć charakter imitacyjny. Jan Sowa pisze o społeczeństwach imitujących, pozbawionych wyrazistej tożsamości jako „samokolonizujących się kulturach" (pojęcie A. Kiosseva), które w konstruowaniu swojego habitusu muszą oglądać się na Innego, który stanowi dla nich pozytywny lub negatywny punkt idealizacji[27]. „Samokolonizacja" sygnalizuje specyficzną sytuację Europy Środkowo-Wschodniej, gdzie nie było przymusu zewnętrznego nakazującego przyjmowanie określonych wzorów kulturowych państw-kolonizatorów, a import tychże był wynikiem wewnętrznej słabości i „niepełnego ukształtowania". „Samokolonizujące się kultury nie dlatego stały się niższe, że popadły w zależność od tego, co obce, ale już źródłowo ukonstytuowały się jako zależne na skutek rozpoznania własnej niższości i wyobcowania z tego, co Uniwersalne [pisownia oryginalna – A.K.], a więc «normalne»"[28]. Przykładem funkcjonującej samokolonizacji w kontekście świata akademickiego może być wypowiedź Arkadiusza Stempina z 4.09.2013 r. na antenie Radia TOK FM:

> „Śmiem twierdzić, że społeczny odbiór szanghajskiego top 500 przypomina w Polsce mityczne ubóstwienie dolara przed 1989 r. i jest papierkiem lakmusowym istniejących w Polsce kompleksów"[29].

Jan Sowa uważa, że do opisu współczesnego społeczeństwa polskiego i różnych wymiarów jego funkcjonowania także przykładana jest miara „normalno-

[27] J. Sowa, op. cit., s. 18, 434–435.

[28] Ibidem, s. 20–21. A. Kiossev stwierdza, że „jesteśmy Europejczykami, ale jednak być może nie w pełni tego słowa znaczeniu".

[29] A. Stempin, *Polskie uczelnie w czwartej setce rankingu szanghajskiego. Powód do rozpaczy?* http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103454,14539120,Polskie_uczelnie_w_czwartej_setce_rankingu_szanghajskiego_.html, [dostęp: 4.09.2013 r.].

ści", którą stanowią społeczeństwa i kultury zachodnie, w szczególności amerykańska (określana za A. Sosnowską-Jordanovską mianem „Tam", w opozycji do „Tu"[30]). Istotą samokolonizacji byłoby więc zdaniem J. Sowy uznanie, że modernizowanie z wykorzystaniem paradygmatów wypracowanych w kulturze zachodniej jest „wprowadzaniem normalności", co implikuje wręcz przymus stosowania schematów Stamtąd, bo jak inaczej można osiągnąć pożądany stan? Ten sposób narracji także wpisuje się w dyskurs modernizacji jako uzdrowienia – przechodzimy od stanu chorobowego, „nienormalności" do normalności. Wzmacniany jest on i reprodukowany przez ekspertów wyznających poniższą orientację interpretacyjną dla zmian społecznych, którzy niezwykle często są zapraszani przez media[31], gdyż stoją na stanowisku, że sukces w dążeniu do nowoczesności jest realny i znamy sprawdzone metody, aby go osiągnąć.

Traktowanie wykształcenia w kategoriach ekonomicznych, a nauki i szkolnictwa wyższego jako dziedziny sfery gospodarczej jest kolejnym wymiarem dyskursu polskiej prasy społeczno-politycznej. Rynkowy sposób myślenia o edukacji wyższej widoczny jest już w warstwie językowej, co ilustruje poniższy cytat z jednego z analizowanych artykułów, w którym autor – Robert Pisera jednoznacznie wskazuje, że kształcenie akademickie to sfera konsumpcji, w której producenci i usługodawcy (szkoły wyższe, pracownicy naukowi i dydaktyczni) wytwarzają na potrzeby odbiorców-konsumentów (studentów, absolwentów oraz potencjalnych pracodawców) towary (wiedzę, umiejętności kwalifikacje), które trafiając na rynek i podlegając transakcjom kupna-sprzedaży, napędzają gospodarkę. Środowisko akademickie dzieli się zatem na część, która owe zależności rozumie i stara się postępować według reguł rynkowych, co zapewnia jej sukces, oraz na część, która nie chce podporządkować się nowym zasadom, wybierając trwanie w „złym stanie":

> „Co to jest dobra szkoła wyższa? To taka, która dba o jakość świadczonych usług, starając się, by w zamian za wydane – zazwyczaj niemałe – pieniądze jej klienci otrzymywali produkt odpowiadający ich potrzebom. Stosunek do tej o c z y w i s t e j p r a w d y wciąż wyznacza linię podziału w polskim szkolnictwie wyższym." [7]

Wymagania dostosowania pola wiedzy do zadań systemu gospodarczego wynikają z przekonania o tym, że stały postęp w dziedzinie technologicznej winien implikować unowocześnianie w dziedzinie kształcenia, zarówno w treści, jak i formie nauczania, co samo w sobie jest jak najbardziej naturalnym i właściwym kierunkiem rozwoju i współistnienia obu tych sfer działalności ludzkiej. Dopasowanie ma mieć jednak charakter ulepszania produktu, innowacyjność ma prowadzić do wytwarzania patentów i gotowych wdrożeń, a perspektywą

[30] Zob.: A. Sosonowska-Jordanovska, *Tu, Tam – pomieszanie*, „Studia Socjologiczne", nr 4, 1997.
[31] J. Sowa, op. cit. s. 22.

takich działań jest ostateczny zysk. Dlatego też w dyskursie silnie uwypukla się konieczność współpracy uczelni z partnerami biznesowymi, która wciąż w Polsce jest nieobecna, lecz bardzo pożądana [7], [9], [20]. Pierwszym krokiem do zmiany tej sytuacji byłoby przeorientowanie kierunków studiów i programów kształcenia na spełnianie oczekiwań pracodawców. Studia akademickie powinny pełnić funkcję przygotowania zawodowego i przynosić odpowiednie gratyfikacje na rynku pracy:

> „Młodzi wybierali studia bez wartości rynkowej." [4]

> „Okazuje się bowiem, że tytuł magistra przestał być przepustką do dobrej pracy, a wielu doskonale wykształconych np. pedagogów czy ekonomistów zamiast pensji pobiera zasiłek dla bezrobotnych." [17]

> „Plusem nowej ustawy jest z pewnością stworzenie dla uczelni warunków do szerokiej współpracy z różnymi sektorami gospodarki. Co to oznacza konkretnie? Otóż ośrodki akademickie będą mogły prowadzić kierunki studiów niejako na zamówienie przyszłych pracodawców kończących je absolwentów. Będą to studia dokładnie wyprofilowane, jeśli chodzi dobór przedmiotów i praktyk zawodowych, nastawione na konkretne wymogi stawiane przez pracodawcę." [15]

Neoliberalny charakter dyskursu przełamywany jest obawami niektórych autorów o tradycyjne wartości naukowe i uniwersyteckie, które ulegają zatraceniu poprzez podporządkowanie szkół wyższych i kształcenia akademickiego potrzebom gospodarki. Głos ten, jak wspomniano we wcześniejszych partiach artykułu, pochodzi zazwyczaj ze środowisk uczelnianych i osób zaangażowanych bezpośrednio w proces nauczania (tu przytaczane są wypowiedzi prof. Marcina Króla, prof. Magdaleny Środy i prof. Piotra Sztompki), ale nie tylko (tekst Marka Rabija):

> „Europa natomiast jakby chciała naśladować Amerykę z czasów, które podlegały dawniej krytyce. Pragmatyzm, wdrożenia, student jako gotowy produkt do podjęcia ściśle określonej pracy. Nic dziwnego, że uniwersytety zwłaszcza, chociaż dotyczy to wszystkich uczelni i szkolnictwa, które nie mają charakteru ściśle zawodowego, przestają spełniać swoje zadanie." [6][32]

> „Pracodawca chce mieć pracownika posłusznego, ale zarazem samodzielnego, zdyscyplinowanego, ale i kreatywnego, indywidualistę, ale uwielbiającego pracę zbiorową; kogoś, kto jest odpowiedzialny, ale zarazem sprytny, konkurencyjny, ale lojalny, bardzo kompetentny, ale zarazem z twórczą wyobraźnią dziecka. Żaden człowiek myślący taki nie jest, żadna uczelnia nie produkuje takich ludzi." [5]

[32] Choć głównym wątkiem w przywołanym artykule nie jest modernizacja imitacyjna, to również i tu pojawia się odwołanie, w tym przypadku oceniane negatywnie, do wzorców amerykańskich. Jest to kolejny dowód na siłę kontekstu porównawczego i moc „samokolonizacji".

„W moim odczuciu jest kompletnym nieporozumieniem powtarzanie, że młodym ludziom potrzebne są przede wszystkim kwalifikacje zawodowe. Informatyk, hutnik, drukarz, inżynier, hydraulik. Tymczasem, z całym szacunkiem dla tych umiejętności, dziś nie chodzi o to, by dobrze skręcać druciki, tylko wynaleźć iPada. Być innowacyjnym, kreatywnym, elastycznym na rynku pracy. Dlatego już w szkole trzeba kształtować postawy młodzieży poprzez pozytywny przekaz etyczny, pokazywać postaci, na których można się wzorować. Trzeba uczyć społecznej fair play, reguł gry zespołowej, jak to czynią Amerykanie. Przydatne są tu harcerstwo, a nawet sporty rekreacyjne, wciągające ludzi we wspólne działania: biegi, wyprawy rowerowe itp." [14][33]

„Sprowadzenie edukacji wyłącznie do przyziemnych aspektów finansowych może razić prymitywizmem – wiedza jest wartością sama w sobie, a dyplom ze słabo płatnej czy egzotycznej dziedziny nie skazuje na nią na całe życie. Badania socjologów z UJ pokazują jednak, że większość maturzystów traktuje studia wybitnie utylitarnie, jako przepustkę do świata lepszych zarobków i społecznego prestiżu. Tę postawę wobec wykształcenia dziedziczą." [2]

Abstrahując od różnych ocen urynkowienia edukacji akademickiej, z jakimi mamy do czynienia w dyskursie, należy stwierdzić, że wykształcenie funkcjonuje jako kategoria ekonomiczna a jak uważa Slavoj Žižek, gospodarka jest „«Realnym świata, w którym żyjemy», ponieważ Realne jest to, co powraca w każdym możliwym świecie"[34].

„Niezależnie od tego, jakie bzdury student wypisuje podczas testów lub mówi na egzaminie, to i tak otrzyma dyplom. Dzięki temu szkolnictwo wyższe stało się jedną z najszybciej rozwijających się branż gospodarki." [3]

Traktowanie wykształcenia w kategoriach ekonomicznych ujawnia również wewnętrzne sprzeczności dyskursu o nauce i szkolnictwie wyższym na poziomie użycia języka. Na stałe i pełnoprawnie funkcjonują w nim zapożyczenia z języka ekonomicznego, jednakże analiza makrozjawisk – tematów i znaczeń dyskursu jako całości pokazuje, że istnieje tu pewna niekoherencja. Konieczność dostosowywania kształcenia do wymogów i oczekiwań rynku pracy i pracodawców, czyli absolwenci jako „produkty", generalnie jest przedstawiana korzystnie, choć w tekstach o zabarwieniu neoliberalnym jednak rzadko spotykamy się z ujęciem przedmiotowym wyrażanym wprost. Ten sam język ekonomiczny staje się synonimem patologii w przypadku działalności uczelni, które są „fabrykami absolwentów" i „produkują bezrobotnych", co ma zabarwienie jednoznacznie negatywne.

[33] Wypowiedź dokładnie oddaje istotę pojęcia „samokolonizacji" – wyraźne jest bardzo pozytywne odniesienie do wzorów zachodnich, z których należy czerpać.

[34] Za: J. Sowa, op. cit., s. 24.

2.3. Cechy dyskursu modernizacyjnego – podsumowanie

Dyskurs publiczny o nauce i szkolnictwie wyższym, który funkcjonuje w opiniotwórczych tygodnikach społeczno-politycznych, ma charakter długotrwałej debaty z mniejszymi dyskusjami wewnątrz ogólnego dyskursu. Wpisuje się w nurt samokolonizacyjny, w którym dominuje podporządkowanie ideologii neoliberalnej i wartościom instrumentalnym. Celem społeczeństwa polskiego winno być bowiem dążenie do stworzenia na rodzimym gruncie warunków do rozwoju gospodarki, która mogłaby być konkurencyjna na rynku globalnym i pozwoliła Polsce opuścić strefę peryferyjną zarówno w kwestiach ekonomicznych, jak i kulturowych. Aby taki postęp się dokonał, musimy przejść fazę modernizacji (w rozumieniu P. Sztompki), a zatem postarać się przetransponować sprawdzone wzorce z krajów, społeczeństw, kultur, które odniosły sukces na arenie międzynarodowej i są uznawane za przodujące w wielu dziedzinach życia społecznego. Najpierw jednak konieczne jest zdiagnozowanie problemów i winnych zapaści oraz niewydolności systemu. Odpowiedzialnością, i to nie tylko za patologiczne aspekty funkcjonowania całego systemu, ale też jednostkowe porażki, np. na rynku pracy, obarczane są najczęściej instytucje państwowe, w omawianym przypadku uczelnie wyższe[35].

Istniejący dyskurs opiera się głównie na krytycznym prezentowaniu zjawisk zachodzących w świecie akademickim. Zwolennicy modernizacji i zmian zmierzających w stronę reform prorynkowych krytykują zastaną sytuację [20]. Przeciwnicy kierunku zmian modernizacyjnych również podejmują krytykę, z tym że wprowadzanych reform i tendencji globalnych przejawiających się w świecie nauki i edukacji wyższej [15], [16]. Dyskurs jest mocno spolaryzowany, zaangażowane są weń w istocie dwie zantagonizowane grupy, co również można potraktować jako przejaw rywalizacji i walki na „rynku ideologii", a zatem dominacji myślenia w kategoriach ekonomicznych (žižkowskie „Realne").

Czy zatem uzasadnione jest twierdzenie M. Foucaulta o przygodności i polityczności „dominujących konstruktów dyskursywnych" w przypadku wizji modernizacyjnej polskiej nauki i szkolnictwa wyższego? W świetle przeprowadzonej analizy wydaje się być zasadnym przyznanie, że uznanie danej drogi postępowania za właściwą i słuszną jest wyrazem ideologicznego wyboru, a nie „logiki konieczności". I choć hegemoniczność nastawienia postępowego jest niezaprzeczalna, to sam fakt współwystępowania krytycznego podejścia do zmian modernizacyjnych o charakterze naśladowczym jest dowodem swoistego bogactwa i pluralizmu dyskursu.

[35] Można by postawić pytanie, na ile taki sposób tłumaczenia wszelkich niepowodzeń niewydolnością aparatu państwowego i „szukanie winnego" jest cechą mentalności postsocjalistycznej – *homo sovieticus* oraz odmianą wyuczonej bezradności, jest to jednak temat na odrębne rozważania.

Rozdział VII

WARTOŚĆ WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA – BADANIA JAKOŚCIOWE

1. Spojrzenie z zewnątrz – analiza zogniskowanych wywiadów grupowych

Wywiady grupowe stanowiły pierwsze zadanie w harmonogramie przedstawianych badań empirycznych dotyczących wartości wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej społeczeństwa polskiego. Każdy z nich prowadzony był według odrębnych scenariuszy, ze zdefiniowanymi tematami prymarnymi dyskursu, które strukturyzowały dyskusję i stanowiły podstawę analityczną. Z wywiadów wyłoniły się także tematy sekundarne dyskursu, czyli wprowadzane na bieżąco przez uczestników fokusów. Najsilniejsze powiązania między prymarnymi i sekundarnymi tematami dyskursu oraz relacje intertekstualne, czyli obiegowe opinie wplatane do tekstu poszczególnych wypowiedzi, pozwalały zbudować ramy interpretacyjne dla materiału empirycznego oraz odpowiedzieć na hipotezy i pytania badawcze[1].

Ze względu na heterogeniczność grup fokusowych – respondenci byli dobierani do każdego z wywiadów według odrębnego klucza – tematy prymarne różniły się nieco między FGI. Uczestnicy wywiadów zwracali uwagę na odmienne aspekty zagadnienia, co zostanie zanalizowane w następnych podrozdziałach, odpowiadających kolejno doświadczeniom i opiniom członków grup rodziców (FGI_1 i FGI_2), pracodawców i kadrowców (FGI_3) oraz młodzieży nieposiadającej dyplomów uczelni wyższych (FGI_4 i FGI_5). Różnice uwidoczniły się także dzięki zastosowaniu dwóch typów technik projekcyjnych – dyferencjału semantycznego w przypadku trzech pierwszych grup i techniki zdań niedokończonych

[1] Zob.: M. Krzyżanowski, op. cit., ss. 268 – 275.

w dwóch kolejnych. Osią wywiadów pozostawał jednak charakter wartości nadawanej wykształceniu oraz elementy ją konstytuujące, stąd także możliwe jest zebranie kwestii wspólnych dla wszystkich grup i odzwierciedlających społeczną recepcję wartości kształcenia akademickiego.

Dyskusje oscylowały wokół doświadczeń osobistych uczestników, czyli motywów leżących u podstaw decyzji o podjęciu studiów lub rezygnacji z tego kroku, wyboru konkretnej uczelni i kierunku oraz ogólnego wizerunku i roli osób wykształconych w społeczeństwie oraz ich kapitałów (kulturowego, społecznego i ekonomicznego). Poruszano także problem relacji między wykształceniem a sytuacją na rynku pracy, studiów wyższych jako źródła wiedzy i kompetencji, praktyk zawodowych, konsekwencji posiadania dyplomu akademickiego w karierze profesjonalnej oraz wpływu doświadczeń okresu studenckiego na dalsze życie zawodowe i osobiste. Tematem prymarnym była również jakość kształcenia na polskich uczelniach oraz idea dokształcania i zdobywania umiejętności poza systemem szkolnictwa wyższego. Analiza dyskursu zogniskowanych wywiadów grupowych koncentrowała się na treści wypowiedzi respondentów, kontekstach indywidualnych i ogólnospołecznych oraz najważniejszych ideach wyłaniających się w toku spotkań sprofilowanych grup[2].

1.1. Międzypokoleniowa transmisja wartości

Celem wywiadów z rodzicami osób obecnie studiujących było zbadanie, na ile własne doświadczenia związane ze zdobywaniem wyższego wykształcenia determinują rodzaj wartości im nadawanej oraz stopień utylitarności i autoteliczności wiedzy. Istotne było także sprawdzenie, czy w rodzinach funkcjonuje przekaz wartości i jaki jest charakter wpływu rodziców na decyzje podejmowane przez ich dzieci dotyczące ich rozwoju oraz przyszłego w pełni samodzielnego życia (czy pozostają *znaczącymi innymi*).

Badani, którzy wzięli udział w wywiadzie nr 1 (FGI_1), czyli rodzice będący absolwentami szkół wyższych, motywowali swoją decyzję o podjęciu studiów akademickich przede wszystkim chęcią nauki, dostrzeganiem możliwości awansu społecznego i zawodowego poprzez zdobycie tytułu. Decydowały także względy towarzyskie, naciski rodzinne oraz poczucie, że w przyszłości okaże się to w jakiejś mierze wartościowe. W przypadku uzupełniania wykształcenia po latach pracy w danym zawodzie nacisk występował ze strony przełożonych.

> „K3: U mnie to było tak. Po pierwsze przemożna chęć nauki, w ogóle już tak od szkoły podstawowej, gdzieś tam. Po drugie, awans społeczny, ponieważ rodzina, no bez

[2] Wszystkie wypowiedzi respondentów przytaczane są w dosłownym brzmieniu i bez ingerencji w ich poprawność językową.

wykształcenia, rodzice, moi rodzice też liczne rodzeństwo i tak dalej, to były szkoły podstawowe, no ja z moim ojcem równocześnie zdawałam maturę, bo robił technikum dla pracujących. No i też taka sytuacja, że ponieważ rodzice mieli liczne rodzeństwo, dzieci było dużo, to była też taka rywalizacja – z której rodziny więcej dzieci pójdzie na studia i ten awans społeczny rzeczywiście jakoś… A poza tym no to miało wartość samą w sobie … wartość samą w sobie, wtedy." (FGI_1)

„M2: Skończyłem technikum, poszłem do pracy. Jak stwierdziłem, że takie małe, mierne piniądze zarabiam w latach siedemdziesiątych, więc stwierdziłem, że to, to nie jest ta droga moja. Oczywiście jakieś tam dziewczyny się kręciły w tym czasie, więc wszystkie się kształciły, więc żeby im dorównać poszłem tak samo na studia. No a jak skończyłem studia, no to niestety praca." (FGI_1)

„M3: No i mówię, te ambicje, ambicje rodziców, a poza tym też nie chciałem, nie chciałem zostać. Wprawdzie paru kolegom, absolwentom Technikum Melioracji Wodnej dobrze się powiodło, ułożyli sobie życie. Niektórzy poszli wyżej, a niektórzy zostali i potrafili koniec z końcem dwukrotnie nawet wiązać czy bardzo dobrze, no ale jednak, jednak miałem jakieś wewnętrzne przeczucie, że warto, warto dalej uczyć się, studiować, że coś to przyniesie w przyszłości." (FGI_1)

„K2: Raz, że pogłębianie, dwa, że w jakimś stopniu też nacisk ze strony przełożonych, też. Wiadomo, że większa szansa na zwolnienie z pracy by była też w momencie, w którym zostałoby się bez wyższego wykształcenia. Bo jednak wszystkie osoby, które w tej chwili już przychodzą, nie ma już liceum medycznego, wszyscy są po studiach." (FGI_1)

W ramach kolejnego wywiadu grupowego dyskusja toczyła się między rodzicami studentów, którzy sami mieli ukończone szkoły ogólnokształcące lub zawodowe. Część wyborów ścieżek kształcenia podyktowana była ówczesną koniunkturą na określone zawody, część bez refleksji odnośnie przyszłej pracy zawodowej („bo koleżanka szła [do liceum – A.K.] i poszłam za koleżanką").

„M3: No ja wybrałem sobie taki zawód typowo taki, wydawało mi się na tamte czasy, który mi odpowiadał, taki dość męski, było to liceum mechaniczne, wiadomo tokarki, różne rzeczy, frezarki, takie różne cuda, to mi się zawsze podobało, no i w tym kierunku poszedłem.

M2: U mnie mniej więcej tak samo jak u pana. Z tym że były te czasy, że budowlanka ruszyła faktycznie i zawsze takie ciągotki do tego były i dlatego budowlanka." (FGI_2)

Umiejętności oraz wiedzę potrzebną do wykonywania zawodu respondenci zdobywali w praktyce, przymuszani do samodzielnego wdrażania się do pracy i uzupełniania kompetencji zawodowych. I choć w toku wywiadu padła kwestia, że posiadanie wyższego wykształcenia wpłynęłoby pozytywnie na kwalifikacje zawodowe, żaden z uczestników FGI nie rozważał podjęcia studiów, przede wszystkim ze względów finansowych – albo musieli się jak najszybciej zacząć

utrzymywać samodzielnie, albo studia pochłonęłyby zbyt dużą część rodzinnego budżetu. Także zmiany profesji nie wiązały się z dodatkowymi szkoleniami czy dokształcaniem się poza pracą („jako takich kursów to nie było"). Respondenci wyznawali zasadę, że „kto chce się uczyć, powinien chodzić na studia", ale „nauka musi być powołaniem, nie musem" (FGI_2). Sami nie wcielali w życie idei ciągłego uczenia się, zaprzestając tego procesu po ukończeniu formalnej edukacji na poziomie średnim. Zaznaczali jednakże, że o ile w ich przypadku kontynuacja kształcenia nie była koniecznością, to na dzień dzisiejszy edukacja do szczebla średniego jest niewystarczająca. Pogląd ten pokrywa się z ideami społeczeństwa opartego na wiedzy, badani odnoszą go jednak wyłącznie do następnego pokolenia.

> „M3: Dzisiaj są takie warunki w naszym kraju, że studia raczej musi mieć każdy człowiek. Kiedyś może nie każdy chciał i nie każdy mógł, były te studia potrzebne, tak mi się wydaje. A teraz są niestety takie czasy, że jeśli chcesz mieć dobrą pracę i taką pracę, którą, która cię tam w jakiś sposób usatysfakcjonuje, to musisz te studia mieć jednak". (FGI_2)

Osobom biorącym udział w FGI nr 2 studia kojarzą się ze zdobywaniem wiedzy oraz możliwością zdobycia lepszej pracy po ich ukończeniu. Również oferta rynku pracy jest bardziej zróżnicowana dla osób z wyższym wykształceniem. Obok tych refleksji pojawia się spostrzeżenie, że studia nie idą w parze z praktyczną nauką zawodu, owo „zdobywanie wiedzy" odnosi się tylko do nabywania informacji teoretycznych, z czym kojarzona jest większość studiów.

> „K2: Już po studiach też się musi uczyć praktycznie jak do jakiegoś zawodu tam w końcu się dostanie gdzieś…
> K1: To już na studiach tak powinno się troszeczkę już rozejrzeć jak…
> K2: Ukierunkowują się". (FGI_2)

W wypowiedziach rodziców bez wyższego wykształcenia wybrzmiewa także swego rodzaju żal, że dyplom –„papierek" – jest w wielu wypadkach ważniejszy, niż to, co rzeczywiście się potrafi. Natomiast zdarzają się ich zdaniem sytuacje, w których pracodawcy stawiają na realne umiejętności, a „papier" ma mniejsze znaczenie. Tego typu głosy potwierdzają opinię o braku zaufania do kwalifikacji absolwentów, obserwowaną nie tylko na rynku pracy, ale i w szerszym dyskursie społecznym.

> „M1: Tylko że u nas liczy się to, co Pan powiedział przed chwilą – dokument. Nie liczy się to (*głowa – gest*), tylko to (*papier – gest*).
> […]
> K2: Papierek.
> M1: A jak po uczelni jest całkiem co innego, mówi, masz taki stos papierków, nie, nie, ty mi pokaż, co potrafisz, mnie nie interesuje, czy masz wyższe". (FGI_2)

U badanych z wyższym wykształceniem pojawiają się skojarzenia mające odniesienie do własnych przeżyć i wspomnień. Pojawia się także sentyment związany z okresem studenckim i co za tym idzie porównania z sytuacją obecnych studentów, w której rodzice uczestniczą pośrednio. Wspomnienie istniejącej niegdyś kultury studenckiej, która dla respondentów stanowiła niezaprzeczalną wartość, zestawiana jest ze współczesnymi warunkami studiowania, w których wytworzenie odrębnej kultury charakterystycznej dla osób studiujących jest niemożliwe. Przyczyn tego stanu rzeczy badani upatrują w zaniku współpracy i postaw koleżeńskich i permanentnej rywalizacji, co nie przyczynia się do tworzenia miłej atmosfery zachęcającej do zaangażowania się w proces kształcenia, tak aby stanowił on istotny okres w samorozwoju. Respondenci konstatują, że młode pokolenie jest dziś zupełnie inne, i realia, w których ono dorasta znacząco odbiegają o tych, których oni sami doświadczali. Odczuwają zatem w pewnym stopniu sytuację nazwaną przez M. Hirszowicz przerwaniem międzypokoleniowej transmisji wartości.

„K3: Ale studenckie czasy, to były studenckie czasy tak, które się pamięta po prostu.
A.K.: Właśnie chciałabym teraz zahaczyć o to, jak wspominają Państwo okres swoich studiów?
K3: Super. Super. Tego… Ja na przykład rozmawiałam z moimi synami, to teraz po prostu tego nie ma.
M3: Ja już wcześniej powiedziałem w pozytywach, że ten cały tok studiów i sam fakt funkcjonowania przez cztery lata, będąc w ruchu, nie tylko wysiłek fizyczny, ale również umysłowy. Tak, że uważam, że to… Ja bardzo pozytywnie to odbieram." (FGI_1)

„M3: Nie było wyścigu szczurów.
[…]
M2: Finansowych nie było wyścigów.
K3: Ani finansowych, ani tych szczurzych.
M2: Bo teraz to, dzisiaj.
[…]
K1: Tak i chyba nie każdy zwracał uwagę, co się dzieje wokoło, czy ktoś ma tak czy nie, jakieś zrzutki, coś. Myślę, że o pieniądze jakoś nie było podziału żadnego.
M3: Nie było takiego podziału i rozwarstwienia jak teraz. Tam było, że z Warszawy tam ludzie, że coś tam więcej pewno mieli, bo się dostali, ale to nie była żadna zawiść. To było…
K1: Ci ze wsi byli bogatsi od tych z miasta". (FGI_1)

Winę za niekorzystne zmiany ponoszą także same uczelnie i nauczyciele akademiccy, ponieważ dziś ukończenie studiów wyższych nie stanowi w oczach uczestników pierwszego FGI żadnego problemu w odróżnieniu od czasów, gdy sami studiowali. Wykładowcy są gorzej przygotowani, brakuje wśród nich prawdziwych specjalistów i pasjonatów wymagających od studentów rzetelnej wiedzy.

„K1: To jakoś ja tak myślę, że właśnie studiowaliśmy, bo takie to było naturalne.
K3: W tamtych czasach na przykład, bo ja teraz też…
K1: Tylkoże było trudniej się dostać na studia niż teraz". (FGI_1)

„K3: Ja na przykład w rodzinie mam osobę, która jest dość wysoko postawiona w administracji publicznej, przyjmuje ludzi na kierowników wyższego szczebla i właśnie kuzyn mi zawsze mówi, że ta moja matura z siedemdziesiątego dziewiątego roku jest chyba, ma głębsze podstawy wiedzy niż licencjat obecny". (FGI_1)

„M1: Jest zasada jedna prosta. Przychodzi wykładowca, pierwsze są zajęcia, pierwsze wykłady i mówi wykładowca: jeżeli będziecie chodzić do mnie na wykłady, tolerować, uważać, macie zdane. I taka jest zasada i to nie jest tak, jak było kiedyś, że każdy po nocach kuł, rył po ileś tam dni, żeby zdać ten egzamin czy tak dalej i tak dalej.

K3: Albo teraz tak jak słyszę wykładowca włącza prezentację gdzieś tam coś na ekraniku i luz blues.
M2: Wtedy nie było laptopów, komputerów, nie było żadnych tam dydaktycznych.
K3: Ale trzeba było więcej myśleć". (FGI_1)

Błędem jest także zdaniem respondentów podział studiów na dwustopniowe oraz zbyt duża liczba niespecyficznych kierunków humanistycznych, które przyciągają rzesze młodych ludzi na uczelnie wyższe. Problemem są także uczelnie prywatne, traktowane przez większość respondentów pejoratywnie, jako placówki, które nie dają właściwych podstaw wykształcenia.

„M2: Też jestem przeciwny przeciwko licencjatowi, że tylko trzy lata, czy tam dwa i pół licencjat. To ani nie ugotowane, ani półsurowe, ani". (FGI_1)

„K2: Jest kilka takich kierunków, na które ludzie idą tam, bo nie wiedzą, gdzie mają iść.
K3: Szczególnie humanistyczne kierunki.
M3: Kierunki się potworzyły, nie wiemy, ileś jest tego.
M2: Śmieszne.
K3: Poza tym nie ma też żadnej relacji pomiędzy zapotrzebowaniem na rynku pracy, koordynacji między ministerstwem czy czymś tam.
M2: Prywatne się pootwierały i…
K2: Wszystkie te komunikacje społeczne i tak dalej, to wszystko są kierunki, że jak ktoś nie wie, gdzie ma iść, to idzie na to.
K3: Socjologie, psychologie i tak dalej.
M3: To jest wszystko fajne w momencie startu, ale jak zostanie absolwentem, się okaże, że to już jest nasycone, przesycone, nieaktualne i niepotrzebne". (FGI_1)

„K1: Nie wiem, za dużo jest, mi się wydaje, tych uczelni, tej takiej jakości byle jakiej. Niższy poziom, mniej, niższe wymagania i po prostu może dlatego.
K3: Za dużo tych prywatnych jest mi się wydaje". (FGI_2)

W opinii jednej z uczestniczek wywiadu grupowego państwo powinno zająć się regulacją nadmiernie rozbudowanego rynku usług edukacyjnych, ponieważ

kształcenie społeczeństwa jest zbyt ważne, by pozostawało bez kontroli nadrzędnych organów, jak ma to zdaniem respondentki miejsce obecnie.

„K3: Ale też zdobywanie wiedzy jest tak ważną rzeczą w każdym społeczeństwie, że to państwo powinno się do tego przyłożyć. Nie puszczać na żywioł, otwieranie tych prywatnych uczelni, tych rzeczy i tak dalej". (FGI_1)

Również sama młodzież spotyka się z nieprzychylnymi ocenami z powodu braków w tzw. wiedzy ogólnej i zawężonych horyzontów, co jest wynikiem chociażby nadmiernego wykorzystywania nowoczesnych technologii i zaufania do źródeł internetowych oraz niedostatecznej edukacji na niższych poziomach.

„K3: Szersze horyzonty, przede wszystkim szersze horyzonty, umiejętność zdobywania wiedzy, umiejętność zadawania pytań. Bo zauważyłam, że na przykład jest część osób, które nawet mając wiedzą, jak nie wie, o co zapytać, to gdzieś tam się zatrzymuje, nie potrafi czegoś załatwić". (FGI_1)

„K3: Ja na przykład z młodszym synem, który w tej chwili studiuje, to on na przykład faktycznie odbija się o takie rzeczy: jak nie było komórek, jak nie było laptopów, jak nie było Internetu? To co, to jak mama chciała jakieś hasło, jakieś coś, to co?
M2: Właśnie. To jak żeście się posługiwali?
K3: Ja mówię: dwunastotomowa encyklopedia i jechane. No proste". (FGI_1)

„K1: Ale słuchajcie, to jest wina niestety szkoły średniej, tak. Nie tego, bo studia są kierunkowe.
M2: Tak, tak, tak, tak.
K3: Od początku edukacji, model edukacji.
K1: Makabra.
M3: Ja też się przekonałem, że tą podstawową wiedzę można by mieć większą, szerszą…" (FGI_1)

Wynikiem takiego postępowania jest zdaniem badanych nieumiejętność radzenia sobie w wielu sytuacjach społecznych wymagających samodzielnego działania.

„K3: Prawda, prawda. A niech mi Pan powie, kto teraz z młodych ludzi potrafi poprawnie podanie napisać?
M2: Cefałki nie potrafi napisać.
K3: Ale tak z głowy.
M1: Nie, bo jest Internet". (FGI_1)

Ponadto studia przestały być dla młodych ludzi najważniejszą aktywnością, dziś nie „żyje się studiami" i nauka podczas studiów bywa niekiedy traktowana jak działalność poboczna, do której podchodzi się „na luzie".

„M2: Ale mi się wydaje, młodzi ja nie widzę na przykład. Widzę u moich synów, którzy idą po bardzo bez oporu, bez niczego. Tak to można powiedzieć lajtowo, jak to mówią teraz.

M1: Inna motywacja jest chyba.
K2: Ale wie Pan co, trzeba też trochę podchodzić ambicjonalnie do tego.
M2: Ale lajtowo podchodzą.
K1: A ja, znowu nie wiem, może też dlatego, że u mnie akurat wszyscy pewnie, znaczy nie wiem czy wszyscy, ale większość, tak jak pamiętam to wszyscy studiowali, bo.
M2: Wtedy tak". (FGI_1)

Także grupa rodziców nieposiadających dyplomów odnosi się niekiedy negatywnie do dzisiejszych studentów, zarzucając im brak predyspozycji do studiowania, poleganie na koligacjach rodzinnych, zwłaszcza w przypadku prestiżowych kierunków, takich jak prawo czy medycyna.

„K1: No dobrze, że robią to, co ich interesuje.
K3: A nie na siłę. Potem taki lekarz na siłę. Tatuś, mamusia wypchnęli, bo są lekarzami. No spotkałam się z takim przypadkiem to nawet…
K1: Teraz skończy szkołę i wychodzi i wiedzy praktycznie żadnej. Powołania żadnego". (FGI_2)

Z drugiej jednak strony w większym stopniu pochwala dążenie do indywidualnego rozwoju i realizowania swojej wizji przyszłości, w czym pomaga zdobywanie wykształcenia.

„M3: Jeśli ona skończy studia i nie będzie miała jakiejś wizji i jakiejś ochoty do czegoś, jakichś marzeń, to ona w życiu w sumie nic nie zrobi. Jeśli tą wizję i tą siłę przebicia będzie miała w sobie, to wydaje mi się, że jest w stanie zrobić wszystko. W czym jej właśnie pomoże jej wykształcenie". (FGI_2)

Bardziej przychylna postawa względem poczynań studiującej młodzieży wydaje się być wynikiem nieposiadania własnych doświadczeń w zakresie kształcenia akademickiego i niemożności porównywania sposobu zdobywania wykształcenia. W wypowiedziach badanych z drugiego wywiadu wybrzmiewa również duma, że dzieci mogą zająć się swoim rozwojem w sposób bardziej wszechstronny, który chociaż potencjalnie może zaowocować lepszymi osiągnięciami w przyszłości.

„M2: Ja myślę, że te pokolenie młodzieży, one bardziej podchodzą z taką wizją tej nauki, jakąś przyjemnością. My może żeśmy się tak ukierunkowali, że żeby zdobyć to, co możemy…
K2: Jakiś zawód.
M2: Tak, największą tą łyżką, a tu jest zupełnie inny tok myślenia. Bo tu nie wspomnę, tak jak Pan, była tam miłość do straży, do tego wszystkiego, nie, ja to budowlanka, ale też patrzyłem za tym, żeby tą łyżką jak najwięcej ściągnąć. A tu zupełnie co innego jest. Może (niesłyszalne)
K3: No teraz, zanim rodzinę założy, to wpierw chce studia skończyć, prawda i inaczej patrzy. Inaczej jest". (FGI_2)

Fakt posiadania wyższego wykształcenia nie różnicował w sposób istotny poglądów uczestników dwóch pierwszych fokusów odnośnie kształcenia ich

dzieci. Studia wyższe powinny oznaczać awans i implikować prestiż związany z zawodem, co wynika z nakładu pracy włożonego w proces kształcenia. Pogląd ten można uznać za pokłosie myślenia elitarystycznego, w którym wyższe wykształcenie jest jednym z czynników sytuujących jednostkę w wyższych warstwach hierarchii społecznej.

> „K3: Ale słuchajcie. Ja generalnie myślę, że jeżeli ktokolwiek, czy w tych czasach, czy w tamtych czasach idzie na studia, to znaczy, że on ma jakieś aspiracje, chce żyć godnie i tak dalej i nie mówmy, że można studiować i potem schować dyplom do kieszeni i gacie w sieci sprzedawać przez ileś lat, tak. No sorry. To chodzi o to, żeby jakoś właśnie czy awans społeczny, czy coś takiego. […]A gdybym ja tak miała do tego podejść: dobra chowam dyplom do kieszeni i te rzeczone gacie sprzedaję, to bym se pomyślała: czemu ja nie zrobiłam tego cztery lata wcześniej? Miałabym więcej pieniędzy, zamiast studiować". (FGI_1)

W podobnym tonie wypowiadają się rodzice bez wyższego wykształcenia, którzy zauważają jednocześnie, że dziś studia są niezbędnym warunkiem satysfakcjonującej, dobrej pracy.

> „K2: Ale mając wyższe wykształcenie, już nie powinni pracować, nie powinien być sprzedawcą.
> […]
> A.K.: […] Czy uważają Państwo, że osoby z wyższym wykształceniem mają na przykład ciekawszą pracę, bardziej interesującą?
> K2: Tak powinni. Bardziej odpowiedzialną, bo chyba to, co się nauczyli, ta wiedza gdzieś jednak jest i wydaje mi się, że bardziej umieliby operować tą swoją wiedzą. A dlaczego ma siedzieć na kasie, jak skończył wyższe studia, no to jest chyba.
> M3: Powinni chyba dostawać pieniądze za pracę swojego mózgu i wiedzy, a nie za pracę fizyczną
> K2: Bo po to się uczyli. A ten, który się no nie uczy, no to niech tą pracę fizyczną raczej wykonuje". (FGI_2)

Rodzice legitymujący się uczelnianymi dyplomami podkreślali, że mieli pewien wpływ na wybory swoich dzieci odnośnie studiowania, chociaż ostateczna decyzja była podejmowana poza nimi.

> „M2: My się dowiadujemy. Mówię: dziecko, ale co studiujesz? Do tego doszło. Jeżeli chodzi o magisterskie, to całkowicie ich wybór". (FGI_1)

Rozmowa na temat studiów to „trudny temat" (FGI_1), ale rodzice znający ów temat z autopsji próbują stworzyć z dziećmi swego rodzaju wspólnotę osób zdobywających wykształcenie, co pogłębia więź między nimi i pozwala budować pomost między pokoleniami.

> „M3: Pamięta się sympatyczne sprawy, zdarzenia i to się zawsze z reguły coś się z czymś kojarzy, prawda. Jakaś sytuacja czy w telewizji, czy czyjaś powoduje to, że ja mówię, a ja

też miałem podobne zdarzenie. Jakby człowiek się zastanowił, mógłby mówić o konkretach. Ale myślę, że nawet podświadomie staramy się lekko inwigilować…
M2: Tak.
M3: nasze dzieci, podpytywać. Zresztą one są otwarte…
M2; Bardzo.
M3: i mówią, co się dzieje. I tak troszeczkę, tak mi się wydaje, może mówię nie w swoim imieniu również, ale porównujemy, jak było u nas, a jak jest u nich. Ja żeby, bo tak tworzymy tu takie towarzystwo, które się zeszło, ale tu wszystko zaczyna się zazębiać". (FGI_1)

Zaznaczają też, że starali się przestrzegać dzieci przed wyborem kierunku wyłącznie w zgodzie z własnymi zainteresowaniami, które nie powinny być wyłączną motywacją do podjęcia nauki:

„K3: Ja na przykład zniechęcać, nie zniechęcałam, ale też w trakcie rozmów jednak była taka sugestia pod kątem ewentualnej łatwości uzyskania przyszłej pracy.
K2: Tak, bo o tą pracę najbardziej chodzi". (FGI_1)

Z kolei badani bez wykształcenia akademickiego nie mieli dużego własnego udziału w decyzjach młodych. Ci pozostawali raczej pod wpływem grupy rówieśniczej, która silnie kształtuje wybory i światopogląd pokolenia dzisiejszych nasto- i dwudziestolatków:

„K2: Nie. Chce iść, jakoś wybrała takie różne kierunki, nie było żadnych takich, nigdy się nie pytałam.
M2: Na pewno środowisko, w którym się obracała i tam większość właśnie znajomych, wszyscy studia, studia, no to tak chyba się jakoś ukształtowało w główce i też człowiek nie musiał doradzać właśnie ani nic takiego, nie.
K3: Nie ja też nie. Bo ona kończyła liceum, mówi po liceum nie ma nic, prawda? No to coś musiała wyszukać, żeby jakiś mieć zawód czy". (FGI_2)

Wykształcenie jest zdaniem badanych ważne w momencie, w którym łączyć się będzie z wykonywanym w przyszłości zawodem, choć jak zauważają, coraz trudniej powiązać oba elementy:

„M1: Tak naprawdę spójrzcie Państwo, tak naprawdę 50% ludzi, którzy kończy studia, absolutnie nie pracuje w swoim zawodzie.
[…]
M1: Niech Pani nie liczy, że Pani skończyła studia i będzie pracowała w swoim zawodzie. No taka jest sytuacja, że Pani potrzebuje pieniążków.
K1: A za chwilę się okaże, że nie ma doświadczenia w zawodzie i też pracy nie dostanie w tym swoim wyuczonym". (FGI_1)

Tylko jedna z respondentek, biorąc pod uwagę oba fokusy, wyrażała opinię, że charakter pracy jest sprawą drugorzędną w procesie nabywania wykształcenia:

„K1: My tu moim zadaniem cały czas jedną kwestię podnosimy, z którą ja się na przykład nie zgadzam. Że studia, ja uważam przynajmniej, że studia są po to, żeby zdobywać wiedzę. A na przykład to, czy pójdzie się do pracy, nie wiem za pięć tysięcy – przecież tokarz też zarabia pięć tysięcy. Moja córka, która na przykład jedna i druga skończyła studia i myślę, że ta zrobi jakiś doktorat, bo ją ponosi, no bo mówię ją praca średnio interesuje, bo się rozwijać nie może. To jak ona, nie wiem. Pracowała na stacji benzynowej jako sprzedawca, no bo akurat chciała. Mi to na przykład nie przeszkadza. […] Mi nie przeszkadza na przykład, ale chcę żeby były mądre". (FGI_1)

W obu wywiadach uczestnicy wnioskowali, że mamy w Polsce do czynienia z nadpodażą absolwentów studiów wyższych, czego konsekwencją jest ich niekorzystna sytuacja na rynku pracy.

„K3: Ok. Może tam, gdzieś tam, ale słuchajcie. Jest taka nadpodaż ludzi z tym wyższym wykształceniem, że w tej chwili zwykły sprzedawca w sklepie najchętniej jest z tym wyższym wykształceniem". (FGI_1)

„M3: W tej chwili osoby z wysokim wykształceniem, moim zdaniem są właśnie zagrożone, właśnie w tym momencie, w tych naszych czasach.
A.K.: Dlaczego?
M3: Ponieważ oszczędności, jakie nasze państwo w tej chwili robi, właśnie robi od takich posad właśnie związanych z wyższym wykształceniem. Jednak osoby, które mają wykształcenie trochę niższe, gdzie są zatrudnione załóżmy w budownictwie czy w jakichś innych sektorach, tych ofert jest więcej. Nawet można, przejdziesz się na przykład po ulicy czy po jakimkolwiek domu towarowym czy coś, to tam dużo jest ogłoszeń, że potrzebni są ludzie na przykład jako sprzedawcy lub tam jakieś inne osoby, nie". (FGI_2)

Duża liczba absolwentów różnego typu szkół wyższych, wzrost liczby których również jest dostrzegany przez respondentów, sprawia, że zmianie ulega postrzeganie osób z dyplomami, szczególnie w grupie bez formalnego wykształcenia wyższego.

„K3: Wie Pani co, ja powiem, mnie się wydaje, że kiedyś jak magister to tak się inaczej patrzyło, a w tej chwili, czy tam magister czy to, takie jakieś bardziej się zrównane zrobiło.
K2: Ale jednak jak ma te studia, to tak jakoś…
K3: Bo kiedyś faktycznie, jak się pracowało w firmie…
M3: Większy szacunek się ma do takiego człowieka, nie?
K2: Dokładnie.
[…]
K3: No nie wiem, za dużo tego jest.
K1: Za dużo jest tych takich.
K2: Za dużo i dlatego nie ma pracy, bo wszyscy siebie.
K3: Pamiętam, jak pani magister koło mnie stanęła, to prawie na baczność stałam, tak. Tak jakiś taki więcej, większy.
K1: Nie wiem, za dużo jest, mi się wydaje, tych uczelni, tej takiej jakości byle jakiej.
[…]

K1: Niższy poziom, mniej, niższe wymagania i po prostu może dlatego.
K3: Za dużo tych prywatnych jest mi się wydaje". (FGI_2)

Nadal jednak zarówno studenci, jak i absolwenci cieszą się pewną estymą i przypisuje się im cechy ludzi kulturalnych. Potrafią się zachować („powiedzieć przepraszam"), wyglądają estetycznie („różnica wizerunkowa"), są zadbani („on wie, że musi jakoś wyglądać").

„K2: Wydaje mi się, że ta wiedza, którą oni posiadają, to już do czegoś ich podciąga jakoś wyżej. Że na każdy temat umieją cokolwiek i wypowiedzieć się i na tych wszystkich. […] Tak, w towarzystwie inaczej się odnoszą do człowieka, inny szacunek.
[…]
M3: Większa kultura. Jest to skupisko ludzi nie jakichś patologicznych, tylko ludzi, którzy mają jakąś swoją klasę. I jeden od drugiego podpatruje, sposób zachowania.
K2: I się uczy, chce być lepszy". (FGI_2)

Wykształcenie powinno iść też w parze ze skromnością, której zdaniem respondentów niekiedy brakuje, a przecież „człowiek się uczy dla siebie, a nie dla kogoś i żeby samemu w życiu mieć lepiej, a nie się tym chwalić" (FGI_2).

Na pytanie, dlaczego dobrze jest być wykształconym, rodzice, którzy nie legitymowali się uczelnianymi dyplomami, odpowiadali, że wyższe wykształcenie zapewnia łatwiejszy start w życiu, pozwala cieszyć się większym szacunkiem, daje większe pole do popisu i buduje pewność siebie. Dzięki wykształceniu „można mieć w życiu lepiej", dostrzegalna jest różnica w kwestiach finansowych.

„M2: Ja dostrzegam różnicę finansową. W tym wypadku właśnie ludzie z wyższym wykształceniem,
[…]
M2: którzy dobrze trafili…
K2: W naszym wieku mają większą stopę.
M2: Ich stopa życiowa jest o wiele wyższa niżeli u nas". (FGI_2)

Osoby wykształcone są zatem uznawane za elitę, a przynależność do niej jako rzecz godna pożądania. Dlatego też rodzice chcą, by ich dzieci osiągnęły wyższy stopień wykształcenia i są w stanie wiele dla tego celu uczynić, także zmienić miejsce pracy.

„M2: Ja myślę, że myśmy doszli już, dorośli do tego wieku, że nam jest potrzebne dużo, dużo pieniędzy i do każdego takiego zgłoszenia jakiegoś odnośnie pracy jesteśmy w stanie się bardzo szybko przystosować i przyjąć to do siebie i przekierunkować się i to, żeby nam sprawiało przyjemność, odbierając, bo ja cały czas bazuję na finansach, odbierając wypłatę i pozwolić właśnie dzieciom dalej uczyć się wyżej, nie. Tak ja to przynajmniej odbieram w ten sposób.
[…]

K2: Bo żeby nasze dzieci się uczyły, to też my ją musimy na razie zarobić.
M1: Nie jest najważniejsza, ale jest bardzo ważna w życiu.
A.K.: No ale jednak zainwestowali Państwo te pieniądze w naukę, tak?
M1: Tak.
K1: W naukę.
K2: Tak, tak, żeby oni może mieli lepiej, niż my mamy.
K1: Lepiej właśnie.
K2: Żeby oni nie musieli aż tyle robić co my, a żeby mieli lepsze pieniądze, żeby lepsze życie mieli". (FGI_2)

W wywiadach grupowych z rodzicami dzisiejszych studentów bardzo wyraźna jest przewaga instrumentalnej wartości nadawanej wykształceniu. Edukacja akademicka jest uznawana za naturalny etap w procesie kształcenia młodego pokolenia, lecz jest to efekt wymogów, jakie stawia przed nim dzisiejsza gospodarka i rynek pracy. Posiłkując się kategoriami S. Ossowskiego, można stwierdzić, że wyższe wykształcenie stanowi wartość uznawaną, ale nie odczuwaną, czego dowodem może być choćby spontaniczne uznanie, że istnieją „nieprzydatne" kierunki studiów („politologia" – FGI_2, „mody, które nie mają nic wspólnego z wyborem zawodu, bo każdy chce być psychologiem, socjologiem, dziennikarzem" – FGI_1). Zwłaszcza współczesne studia akademickie, na których kształcą się dzieci respondentów, mają wartość utylitarną, ponieważ uległy umasowieniu, ich jakość się obniżyła w porównaniu z wcześniejszym okresem, szczególnie sprzed zmiany ustrojowej, a kultura studencka, dzięki której studiowanie stawało się doświadczeniem pokoleniowym, niemal całkowicie zanikła. Badani inwestują w zdobywanie wyższego wykształcenia przez ich dzieci, co jest jednoznaczne z deklaracją uznawania go za ważny element życia, lecz wynika to z przekonania o konieczności legitymowania się dyplomem w dzisiejszych warunkach na rynku pracy, która zaczyna być przywilejem, a nie obowiązkiem czy wręcz nakazem, jak przed 1989 r. Wspieranie decyzji o dalszej edukacji po szkole średniej jest przejawem konformizmu i wiary, że „papier zawsze się przyda", mimo że zdaniem respondentów przestał świadczyć o gruntownej wiedzy. W fokusach ujawniły się także elementy funkcjonujące w dyskursie medialnym dotyczącym wyższego wykształcenia i systemu akademickiego w Polsce, jak następujące stwierdzenia odnośnie mody na studiowanie, zbyt dużych oczekiwań młodych ludzi względem pracy zawodowej czy pracodawców wobec potencjalnych pracowników:

„M1: Czyli możemy powiedzieć w ten sposób, że studiowanie na dzień dzisiejszy to jest tak zwana moda, tak. Nic więcej". (FGI_1)

„M2: […] Chodzi mi o to, że oni [młodzi ludzie – A.K.] idą na taki sposób myślenia, żeby samo przyszło. Żeby troszeczkę, jak ja to zawsze mówię, zawinąć i wziąć się do pracy, żeby przejść ten etap. A oni już by chcieli na samym początku, słyszę, że przychodzi do pracy

i jak nie ma cztery albo pięć, jak to mówię, cyfry z przodu po skończeniu studiów, to jemu się nie opłaca pracować. No chłopie!" (FGI_1)

„K2: Rzadko kto [pracodawca – A.K.] jest taki, że rzeczywiście patrzy na wykształcenie, na to, co on umie, albo żeby go wziąć po szkole i go nauczyć. Nie, on by go chciał już wyuczonego, żeby wszystko usiadł, wszystko umiał, wszystko zrobił". (FGI_2)

Ambiwalentny jest stosunek do wzorów zagranicznych. Pojawia się do nich odwołanie – jeden z respondentów twierdzi, że przekwalifikowywanie się i praca w innym niż wyuczony zawodzie to norma w krajach rozwiniętych, takich jak Stany Zjednoczone, zatem powinno się do niej dążyć (FGI_2), inny zauważa, że obecnie właściwym modelem jest kształcenie się poza granicami kraju (FGI_1). Ostatnie spostrzeżenie spotkało się jednak z negatywną reakcją pozostałych uczestników wywiadu, którzy sceptycznie wyrażali się o poziomie studiów w innych krajach, opierając swoje spostrzeżenia na doświadczeniach dzieci wyjeżdżających na stypendia w ramach programu Erasmus czy powszechnych opiniach go dotyczących.

Równie niejednoznacznie badani oceniali pracę zarobkową podejmowaną przez młodych ludzi w czasie studiów dziennych (wszystkie dzieci respondentów studiowały w trybie stacjonarnym). Są osoby, które uważają, że podstawowym obowiązkiem studentów powinna być nauka i wypełnianie obowiązków narzuconych przez uczelnię. Były to respondentki z grupy rodziców z wyższym wykształceniem, które w pewnym stopniu utożsamiały studiowanie z pracą i nadawały tej aktywności równorzędny z pracą status, co świadczy o większym poziomie autoteliczności wykształcenia dla tych badanych.

„K1: […] Ja naprawdę uważam, że dużo pracowała. No jest mądrą dziewczyną, więc miała co robić, ale nie kupowała rysunków, robiła te koła zębate tam i tak dalej, po dziesięć razy poprawiała. Więc mówię może to, to. Ale i pracowała na stacji benzynowej na zmiany. Uważam, że to było nienormalne, chore i w ogóle". (FGI_1)

„K3: No nie jest to dobre. Uważam, że może państwo powinno bardziej taką młodzież wspomagać. Tak, tych, którzy studiują medycynę, prawo, historię i tak dalej.
M2: Wyobraża Pani sobie teraz walkę. Jedni mogą, a drudzy nie mogą. I to się zaczyna już.
K3: Wiadomo, nie. Ja generalnie no jestem przeciwna nauce i pracy zarobkowej. Tym bardziej że to się traci wycinek życia, no takie są realia, taki jest czas OK. […] Ja sobie zdaję z tego sprawę i nie kwestionuję tych realiów, tylko uważam, że żeby się porządnie nauczyć, żeby czas studiów był czasem studiów, to powinno się studiować dziennie i tylko studiować, no". (FGI_1)

Dla znakomitej większości był to jednak krok w dobrą stronę, szansa na zdobycie doświadczenia, które może zaowocować lepszą pozycją w staraniach o posadę po ukończeniu studiów oraz przynieść doraźne korzyści finansowe. Praca uczy także nie tylko szacunku dla pieniędzy, ale również obowiązkowości i deter-

minacji. Powinna być jednak dorywcza i oznaczać raczej dorabianie i zdobywanie środków na własne przyjemności.

„K2: No jak im to nie przeszkadza, a chcą sobie zarobić jakieś pieniądze…
K3: Teraz nawet w szkole średniej patrzą, żeby sobie zarobić.
K1: Wskazane jest po prostu czymś się zająć.
K2: Dobrze, że sobie zarobi jakieś pieniądze, ma co dla siebie, na swoje takie potrzeby wyjścia…
M1: Też czegoś to uczy to zarabianie pieniędzy, bo tak w domu było.
K2: Jakiegoś szacunku do własnych pieniędzy.
K1: Nie tylko do dawania.
M1: Daj tata, daj, na to tyle potrzeba, na to tyle potrzeba.
K3: Byśmy my [nie –A.K.] musieli stale dorabiać". (FGI_2)

„A.K.: A jakiego jest to rodzaju praca, w jakim wymiarze czasowym? Czy to jest pełny etat, czy jakieś dorywcze?
M2: Dorywcze.
M3: Dorabiają. Córa pracowała w sklepie przez pół roku.
M2: Są umowy zlecenia.
A.K.: A co Państwo sądzą o pracy zarobkowej własnych dzieci w trakcie studiów?
M1: Bardzo dobrze.
K2: Ja też tak uważam. Przede wszystkim szacunek dla pieniądza.
M1: No właśnie.
K1: Ale to zależy, czy mówimy o studiach dziennych czy zaocznych". (FGI_1)

Różnica między respondentami wykształconymi i nieposiadającymi dyplomów wyższych uczelni polegała w tej kwestii na uznaniu przez osoby bez dyplomów, że to właśnie praca zawodowa przygotowuje do życia, uczy koegzystencji z innymi i jest właściwym miejscem rozwoju dla jednostki.

„M3: No, ma ją nauczyć startu do życia, pokazać jej, jak się zachowują ludzie w pracy, jaki jest stosunek człowieka do człowieka, na jakimś tam stanowisku…
K1: Interakcji.
M3: Interakcja, o. To jest bardzo dobra rzecz, że później człowiek po skończeniu swojej, swojej szkoły nie idzie po prostu do pracy taki zielony, nie.
K1: Obyty.
M3: No, obyty w stosunku do ludzi, już wie, jak się zachować, jak się ludzie zachowują do siebie, jak ocenić człowieka, nie". (FGI_2)

Studiowanie oznacza dla respondentów niezbędny etap edukacji przed osiągnięciem przez młodych ludzi pełni samodzielności. Badani widzą w kształceniu akademickim szansę na poprawę warunków zawodowych i finansowych. Dyplom ma stanowić przepustkę do „lepszego życia" i awansu społecznego, przepustkę osiągalną obecnie dla każdego w przeciwieństwie do „znajomości", które i tak według poglądu uczestników dwóch pierwszych fokusów decydują o powodzeniu na ścieżce zawodowej.

1.2. Oczekiwania i wymagania rynku pracy – pracodawcy wobec kwestii kształcenia

Kolejny zogniskowany wywiad grupowy został przeprowadzony z przedstawicielami strony pracodawców oraz osób odpowiedzialnych za zatrudnianie pracowników w przedsiębiorstwach – kadrowcami i pracownikami działów HR (*human resources*). Głównymi tematami prymarnymi dyskusji były kwestie relacji między kompetencjami nabywanymi w procesie studiowania a kwalifikacjami wymaganymi na współczesnym rynku pracy w Polsce oraz roli studiów akademickich i praktyki zawodowej w nabywaniu wiedzy i umiejętności. Istotne było również zbadanie, na ile w dyskursie w tej grupie charakteryzuje się wykształcenie jako wartość utylitarną, a w jakim stopniu autoteliczną.

Uczestnicy trzeciego zogniskowanego wywiadu grupowego sami w większości legitymowali się wyższym wykształceniem zdobytym na poznańskiej Akademii Ekonomicznej[3]. Tylko jeden z dwóch pracodawców biorących udział w FGI nr 3 posiadał wykształcenie średnie techniczne. Respondenci prowadzący własne przedsiębiorstwa – jeden w branży budowlanej, drugi spożywczej – założyli firmy w latach 90. XX w., czyli pierwszym okresie transformacji. Zatrudniają od kilkunastu do kilkudziesięciu osób, w tym pracowników administracyjnych i produkcyjnych (przedsiębiorca sektora budowlanego) lub sprzedawców, kasjerów i osoby odpowiedzialne za logistykę (właściciel sklepów piekarniczo-cukierniczych). Respondentki odpowiadające w firmach za rekrutację nowych pracowników i sprawy kadrowe reprezentowały branże: budowlaną, finansową, publiczne przedsiębiorstwo transportowe i firmę produkującą i serwisującą rowery.

W dyskusji omawiano wątki dotyczące pracy zawodowej badanych, którzy dzięki zatrudnianiu pracowników mają niejednokrotnie intensywny kontakt z absolwentami i studentami, zyskując przy tym inną perspektywę postrzegania osób zaangażowanych obecnie w polski system kształcenia akademickiego. Poglądy te były zestawiane z osobistymi doświadczeniami oraz sytuacją dzieci respondentów, ponieważ część uczestników wywiadu grupowego była rodzicami osób aktualnie studiujących na uczelniach wyższych. Rodziców młodszych dzieci pytano o plany edukacyjne i założenia na przyszłość, które badani podejmują względem własnych dzieci. Porównanie opinii pochodzących ze sfery profesjonalnej i dotyczących sfery prywatnej ukazało złożony i niejednorodny całokształt dyskursu społecznego o wykształceniu, który grupa przedstawicieli rynku pracy w dużej mierze tworzy i reprodukuje.

Respondenci oferują bardzo różne rodzaje pracy, stąd też ich oczekiwania względem kwalifikacji potencjalnych pracowników zmieniają się w zależności od

[3] Obecnie Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu.

stanowiska. Osób z wyższym wykształceniem poszukuje się do prac administracyjno-biurowych:

„M2: To zależy, na jakim stanowisku. Jeśli chodzi o stanowiska biurowe, wszyscy są z wykształceniem wyższym, natomiast jeśli chodzi o pracę tak zwaną produkcyjną, czyli tą na budowach, no to już nie ma dla mnie znaczenia, jakie mają wykształcenie. Ważne są dla mnie umiejętności, chęć pracy". (FGI_3)

Ostatnie zdanie z powyższej wypowiedzi znamionuje charakter deklaracji oczekiwań wobec pracowników głoszonych przez wszystkich uczestników analizowanego wywiadu. Najważniejszymi wymaganiami stawianymi pracownikom jest ich zaangażowanie, chęć stałego dokształcania i zdobywania nowych kwalifikacji oraz umiejętność współpracy. Często podkreślane jest doświadczenie zawodowe, którym powinni odznaczać się aplikujący do firmy kandydaci.

„K3: No chęć podnoszenia kwalifikacji, tak. Bo niekoniecznie musi być wykwalifikowany aż tak bardzo jak przyjdzie, czy jak do prac biurowych musi mieć skończone studia, może być w trakcie, ale żeby był chętny tak, żeby podnosić te kwalifikacje, uzupełniać tą swoją wiedzę". (FGI_3)

„K2: U nas często jest ważne to, jakby współpraca. Bo można być wysokim, wysokiej rangi specjalistą i wtedy się nadaje tylko człowiek na rzeczywiście na takie stanowisko indywidualne. Natomiast zespół to trzeba, trzeba współpracować i to nie tylko w swoim zespole, ale też zespół między zespołem, jednostka między jednostką. I to jest jeden z takich elementów, który mimo tych indywidualnych cech przypisanych stanowiskowi, jest taki postrzegany jako takie cechy uniwersalne. I na to się zwraca u nas uwagę". (FGI_3)

„K4: U nas się patrzymy na doświadczenie, tak. Doświadczenie, ukończone kursy, wiadomo im więcej, tym lepiej. No i rzeczywiście, tak jak tutaj patrzymy na konkurencję, gdzie ktoś wcześniej pracował. Jeżeli była tam branża budowlana, no to już nam się zapala światełko, na ilość przepracowanych miesięcy, lat w tej firmie, no i jeżeli im więcej, tym lepiej". (FGI_3)

Dużą wagę przypisuje się schludnemu wyglądowi zewnętrznemu i dobrym manierom. Jeden z respondentów wyraża pogląd, że wyższe wykształcenie powinno implikować kulturalne zachowanie, choć z jego doświadczenia wynika, że może być zgoła inaczej.

„M2: Tak wygląd, pierwsze wrażenie.
K2: Niektórzy sobie przychodzą jakby no nie wiem, w poszarpanych jakichś koszulach dżinsach i w ogóle. No jednak przyjęcie do pracy ma jakąś tam rangę i ja też się ubieram wtedy, no bo do kogoś przychodzę i to jest okazanie jakiejś formy szacunku. No przychodzę no, no ja się szykuję na to i on powinien się szykować. Jest to jakiś element oceny też, czy też jestem oceniana w jakiś sposób. Tak że uważam, że to też mimo wszystko potwierdza się w przysłowiu:
M2, K3: Jak cię widzą, tak cię piszą". (FGI_3)

„M1: No i tam wykształcenie akurat nie gra największej roli, przynajmniej dla mnie, aczkolwiek bardzo miło, jeżeli ktoś umiał powiedzieć dzień dobry i przepraszam – jest to rewelacja, aczkolwiek chyba nie zależy to od wykształcenia przynajmniej z mojego doświadczenia, bo miałem dziewczyny, które przyszły do pracy z wykształceniem wyższym i jedna na przykład czekała, siedząc na ladzie, gdzie obsługuje się klientów, z nogą na nogę, a druga na przykład chodziła po sklepie, zjadła rękoma szprotki, też z wyższym wykształceniem, bo przez przypadek zostawiła torebkę i żeśmy się, że tak powiem troszeczkę bliżej poznali, i rękoma szprotki i strzelała sobie pistacjami, tak po sklepie, czekając za mną". (FGI_3)

M2: I przede wszystkim czego brakuje młodym ludziom, to jest to: klasy. Jest takie «bezklasie». W tej chwili jest takie, ja nie wiem czy to do firmy budowlanej zgłaszają się ludzie pomimo tego, że mają wyższe wykształcenie bez klasy takiej. Po prostu bez podstawowego wychowania ja nie wiem. Pokończyli studia, ale w zasadzie to nie wiem, nie wiem po prostu, gdzie kończyli co niektórzy te studia…" (FGI_3)

Zdaniem badanych właśnie tych najbardziej oczekiwanych wymogów kandydaci najczęściej nie spełniają. Brakuje im doświadczenia, chęci („bo kwalifikacje niektórzy mają") i pokory życiowej („myli się przebojowość z tupetem"). Respondenci utyskują na „dzisiejszą młodzież", która wykazuje postawę roszczeniową, nie mając do zaoferowania nic w zamian.

„K1: Chciałam powiedzieć, że bardzo dużo młodych ludzi podchodzi, wychodzi z takiego założenia, że wszystko im się należy, tak, że od razu muszą mieć wysoką pensję, że od razu muszą mieć dobre stanowiska". (FGI_3)

Do wykształcenia u młodych ludzi „właściwych" postaw na pewno nie przyczyniają się według pracodawców i kadrowych studia wyższe, które w obecnym systemie nie niosą ze sobą odpowiednich wartości. Dziś uzyskanie dyplomu nie stanowi żadnej trudności, panuje przekonanie, że wyższe wykształcenie można kupić.

„K4: Skończyć studia w tej chwili to też nie jest duży problem, prawda. […] Wystarczy, że rodzice mają jakąś odpowiednia gotówkę, tak i co ? No i kończymy studia. Mama i tata dali nam pieniążki i mamy wyższe". (FGI_3)

„K2: No skończę studia, bo zapłacę. No to będę miał dyplom, po co mam się uczyć". (FGI_3)

„K3: Kiedyś nie każdy szedł na studia, tak". (FGI_3)

Powyższe wypowiedzi są ilustracją gorszego przygotowania dzisiejszych absolwentów nie tylko do pracy zawodowej, ale i do radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami życia w społeczeństwie. Proces psucia edukacji zaczyna się według respondentów na niższych szczeblach nauczania, a obniżająca się jakość studiów

jest pochodną mechanizmów, z którymi mamy do czynienia na poziomach podstawowym (wliczając gimnazjum) i średnim.

„A.K.: Z czego wynika […] takie postrzeganie tych dzisiejszych absolwentów jako tych gorzej przygotowanych?
K2: Wydaje mi się, że w ogóle z systemu kształcenia jako takiego. I to się kończy na uczelni wyższej, ale zaczyna się już na poziomie podstawówka, gimnazjum i średnia. Mimo wszystko, jak prześledzi się wyniki testów jako takich po gimnazjum, matury i te wyniki to mnie przerażają.
M2: Po prostu sito ma zbyt duże oczka.
K2: Bo po prostu ta zdawalność, to jest na zasadzie musisz zdać, nie dlatego, że coś wiesz, tylko ty musisz zdać, tak. I gdzieś tam jakieś zaściankowe dyskusje przenikają do społeczeństwa, że mimo że nauczyciel mówi, że nie, bo nic nie umie, to dyrektor powiedział, że on musi zdać, bo średnia szkoły jest taka czy jakieś inne argumenty istnieją". (FGI_3)

Również sam system akademicki, treści i sposób nauczania na studiach wyższych spotykają się z krytyką ze strony respondentów. Uczelnie wyższe kształcą zbyt wielu absolwentów, co uniemożliwia dbałość o należyty poziom przekazywanej wiedzy i kształtowanych umiejętności. Badani dostrzegają niedopasowanie oferty edukacyjnej instytucji akademickich do wymagań stawianych przez rynek pracy, za najsłabszy punkt uznając brak zajęć o charakterze praktycznym oraz zbyt małą liczbę praktyk *stricte* zawodowych, odbywanych w konkretnych przedsiębiorstwach, o co powinny zatroszczyć się uczelnie w stosunku do każdego studenta.

„M1: Ja myślę, że winą jest też to, że nie wiem, jakiś czas temu, jak się słyszało na przykład, że w Poznaniu przebywa czy kończy dwadzieścia tysięcy absolwentów, dwadzieścia pięć tysięcy, to tak na dzień dzisiejszy jest, jak dobrze kojarzę, sto dwadzieścia sześć tysięcy. […] I teraz dodać do tego Wrocław, Kraków, Łódź, Warszawę to tu fabryki się takie porobiły. I teraz czy wszyscy są w stanie zapewnić chociażby jakieś podstawowe ćwiczenia, praktyki?" (FGI_3)

„K2: Jest bardzo mało ćwiczeń,
K3: Na tych ćwiczeniach się bardzo mało wykonuje, albo takie rzeczy niezbędne, nieprzydatne potem w pracy.
[…]
K2: Ale no po studiach też właśnie się oczekuje jakichś już jakichś umiejętności.
K3: Umiejętności, tak.
K2: Nie tylko ogłady i świadomości tego, że jest coś tam, a jest tam, tylko też, no jesteś po studiach – pokaż coś, jakieś narzędzia…
A.K.: O właśnie, proszę Państwa, jak Państwa zdaniem powinno wyglądać szkolnictwo na poziomie wyższym?
K2: Powinno być dla mnie teoretyczne i praktyczne.
K1: Więcej praktyki jakiejś takiej…
K4: Dokładnie.
K1: Nie tylko wiedzy teoretycznej, też [jej] wykorzystywanie…
M2: Więcej ćwiczeń". (FGI_3)

„K4: Praktykę można sobie gdzieś tam zdobyć, tak.
K1: No można, ale to myślę, że uczelnie też powinny w jakimś stopniu to zapewniać…
K4: Umożliwiać, zapewniać jako jeden z elementów [programu –A.K.].
K1: Żeby to było jak gdyby, no żeby każdy z tego korzystał".

W ostatniej kwestii pojawiają się między uczestnikami wywiadu rozbieżności dotyczące roli studenta w budowaniu indywidualnego doświadczenia zawodowego, którego elementem mają być praktyki. Za sprzecznymi opiniami kryje się pytanie o stopień podmiotowości i odpowiedzialności współczesnych studentów.

„M2: Ale zawsze byli mniej i bardziej ambitni. I w naszym pokoleniu byli mniej i bardziej ambitni i w każdym kolejnym pokoleniu są mniej i bardziej ambitni, którzy będą, którzy będą chcieli cokolwiek robić i będą się dokształcać, a będą też tacy, którzy skończą studia i pójdą zamiatać ulice, no bo też tacy po prostu, bo tacy też są.
K1: No zgadza się. Ale jeżeli już ten student trafia na studia, to nie każdy jest tak operatywny żeby sobie samemu poszukać, tak, tylko on oczekuje, że ta uczelnia coś mu da, coś, coś, że tak powiem czegoś się na uczelni nauczy, a nie, że da i jeszcze ma czegoś szukać.
K2: Albo da do wyboru, jakąś alternatywę.
M2: Ale jeżeli on tylko oczekuje, że mu uczelnia da, no to później niestety się nigdzie nie sprawdzi, bo się nadaje tylko, […] żeby pracować na stanowiskach jakichś liniowych, gdzie będzie po prostu kolejną tabelkę w Exelu wypełniał i przekazywał dalej". (FGI_3)

Głos respondenta mówiącego o konieczności samodzielnego poszukiwania dróg dokształcania i zdobywania doświadczenia na rynku pracy bez wspomagania ze strony uczelni pozostawał osamotniony. Większość uczestników wywiadu przychylała się do zdania, że to szkoła powinna zapewnić możliwość rozwijania i sprawdzania nabywanych kompetencji w praktyce, co w obecnym systemie robi w sposób niewystarczający (zbyt słaba jest współpraca między uczelniami a biznesem). Zestawienie tego oczekiwania wysuwanego w stronę instytucji z twierdzeniem o braku chęci młodych ludzi do dokształcania i pogłębiania kwalifikacji ukazuje sprzeczności w dyskursie dotyczącym wyższego wykształcenia.

Nie tylko z powodu niewystarczającej liczby zajęć praktycznych poznańskie uczelnie prezentują zdaniem badanych niezbyt wysoki poziom („gdzieś pośrodku, nie w czołówce"), co przejawia się brakiem przekładalności umiejętności i wiedzy zdobywanych w uczelnianych murach na te potrzebne na rynku pracy. Dzisiejsi studenci zostali oszukani, ponieważ pod ładnie brzmiącymi nazwami kierunków nie kryła się możliwość zdobycia pożądanych czy wymaganych kompetencji, które młodzi ludzie muszą uzupełniać we własnym zakresie.

„K3: Znaczy ja mam akurat u siebie w pracy dziewczynę, która studiuje zaocznie na Ekonomicznej i ona twierdzi, że tak naprawdę to faktycznie to robi dla sztuki, bo gdyby nie

pracowała, tego doświadczenia na co dzień nie nabierała, nie uzupełniła sobie jeszcze jakimiś szkoleniami, to tak naprawdę nic by nie wyniosła, to co jest potrzebne jej w pracy. Natomiast na kierunku rachunkowość…
A.K.: A to dlaczego robi te studia w takim razie?
K3: No poszła na te studia, na Ekonomiczną, na rachunek i finanse, bo tak to było wszystko ładnie przedstawione i była pewna, że się czegoś nauczy.
K2: Ja tak trochę z prywatnej [strony], przepraszam, mój syn zaczął dziennikarstwo. I też powiem: po roku powiedział: mamo, tam się nic nie dzieje, po prostu to jest nuda, to, to jest, mi szkoda czasu, ja czegoś innego oczekiwałem". (FGI_3)

W temacie relacji między systemem szkolnictwa akademickiego a gospodarką poruszono w FGI nr 3 również aspekt uczestnictwa praktyków, czyli ludzi pracujących w różnego typu podmiotach gospodarczych w procesie nauczania. Uczestnicy badania byli zgodni, że idea włączenia osób pracujących w określonych zawodach poza uczelnią bardzo dobrze wpłynęłaby na umiejętności radzenia sobie na rynku pracy u przyszłych absolwentów. Dostrzegali jednocześnie problem w rekrutacji odpowiednich osób, które miałyby ową praktyczną wiedzę przekazywać, ponieważ samo nauczanie może nastręczać trudności osobom nieposiadającym doświadczenia w tej materii. Sami badani nie byliby gotowi podjąć się takiego zadania, zaznaczając, że do uczenia innych potrzeba specjalnych predyspozycji. Nie wiadomo również, kto powinien być odpowiedzialny za rekrutację.

„K2: I to trzeba szukać, żeby była taka osoba, która umie to połączyć, tak. Bo wiemy ze szkoły, że niejeden matematyk, że się odwołam do takiego przedmiotu, który jest postrzegany swoiście, ma świetnie i pokaże, tylko nie umie przekazać tego. I to jest to samo. Praktyk owszem, ale trzeba z tych praktyków wybrać takiego, który ma połączenie, umiejętności przekazania pewnych rzeczy. Ale uważam, że to jest jeden z lepszych pomysłów". (FGI_3)

„K2: No to jest też trud, proszę pana przekazywać pewne swoje rzeczy.
M2: Oczywiście. Najgorsze, co może być – cudze dzieci uczyć.
K2: To jest jedno, a poza tym no nie wszystko. Praktyczne – człowiek umie to wykonać, ale nazwać to, ale to tak czytelnie i jasno proces pewien.
M2: Ten cały proces rekrutacyjny takich fachowców musiałby być dobrze opracowany, żeby nie trafić kulą w płot". (FGI_3)

Powyższe wypowiedzi skłaniają do uznania, że respondenci, choć nie wprost, oceniają pracę wykładowców i nauczycieli akademickich jako niemożliwą do wykonywania przez wszystkich. Świadczy to o pozytywnym stosunku do studiów wyższych, a dodatkowymi wskaźnikami aprobaty wobec edukacji akademickiej są pozytywne doświadczenia związane ze zdobywaniem wyższego wykształcenia przez respondentów i korzyści wynikające z jego posiadania, o których mówią badani, oraz plany edukacyjne wobec własnych dzieci, które zakładają ukończenie przez nie studiów.

Jak badani oceniają własne studia przez pryzmat zdobytej wiedzy i przygotowania do wykonywanego zawodu? Przede wszystkim zauważają, że w czasie gdy sami studiowali, kierunki ekonomiczne były „modne". Uważają również, że sporo kompetencji nabyli na uczelniach wyższych, chociaż wielu rzeczy niezbędnych w codziennej pracy musieli nauczyć się sami podczas różnego rodzaju kursów czy szkoleń organizowanych przez firmy z tej samej branży tudzież kontrahentów albo podejmowanych we własnym zakresie. Zaznaczają także, że dużą wagę przywiązują do stałego indywidualnego dokształcania, czego jak zostało wspomniane wcześniej, wymagaliby również od swoich pracowników.

„A.K.: Powiedzcie mi Państwo, no bo wynika z tego tak, że w dużej mierze praca, którą Państwo wykonują, związana jest z wykształceniem, które Państwo posiadają. W jakim stopniu wykorzystują Państwo wiedzę zdobytą podczas studiów?
K2: Bardzo dużym. Ja skończyłam zarządzanie zespołami ludzkimi, później podyplomówkę menedżerską, cały czas mam kursy w tym kierunku, żeby być na bieżąco z różnymi tematami.
M1: Ja ukończyłem zarządzanie przedsiębiorstwami, tak jak mówiłem na Akademii Ekonomicznej, ale pracuję w budownictwie, dla budownictwa generalnie, tak że wszystkiego musiałem się uczyć w zasadzie od początku, tych całych technologii podłogowych i tego wszystkiego. […] I te firmy wszystkie proponują różnego rodzaju kursy, szkolenia, tak że taką wiedzę zawodową do prowadzenia, znaczy jedne, z jednej strony po akademii, akademia dała mi to, że wiedziałem, jak zarządzać firmą, natomiast w samej branży musiałem się wszystkiego nauczyć i to pomogły mi firmy, z którymi się związałem jako ich klient w zasadzie". (FGI_3)

Sceptycznie do kwalifikacji osiąganych na uczelni odnosiła się jedna z kadrowych, której po ukończeniu kierunku zarządzanie i marketing brakowało wiedzy z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi i prawa pracy, czego respondentka uczyła się „w pracy", oraz pracodawca bez wyższego wykształcenia, który uznawał, że jeżeli i tak wszystkiego trzeba uczyć się samemu, to w praktyce studia oznaczają wyłącznie „papierek".

W przypadku edukacji własnych dzieci respondenci uważają za oczywiste, że studia akademickie będą jednym z koniecznych etapów kształcenia. Wybór pozostaje tylko w kwestii konkretnego kierunku, natomiast samo podjęcie studiów nie podlega zdaniem badanych dyskusji.

K4: I one sobie już gdzieś tam myślą, mając jedenaście lat, mówi: mama stomatologia, więc gdzieś tam studiujemy, patrzymy, co by było gdyby, nie. A gdybyś skończyła to, to ile się musisz [uczyć], ale już, ja mam, jestem pewna, że…
M2: Chyba to jest tak, że pójdą.
K4: Musi, muszą zaszczepić już teraz, bo wydaje mi się, że to, że się jej los potoczy zupełnie inaczej, że no kurcze nie wiem coś się tam wydarzy, po prostu. […] Musi skończyć i tyle.
M2: Że nie ma w ogóle nie ma innej opcji.
K4: Nie ma wyjścia, no.
M2: Nie ma opcji innej, po prostu idzie na studia i zawsze była tylko kwestia na jakie.

K3: Najwyżej kierunek zmieni.
M2: Nie czy, tylko na jakie studia".

Tylko jeden z badanych życzyłby sobie dla córek „doktoratu i dobrej pracy", co pokazuje, że kariera naukowa nie jest, podobnie jak w przypadku dwóch pierwszych FGI, pożądaną alternatywą zawodową dla własnych dzieci.

Dowolność w wyborze kierunku studiów, jaką uczestnicy omawianego FGI zostawili lub zamierzają zostawić swoim dzieciom, jest wynikiem deklaracji uznawania wszelkich dyscyplin za potrzebne i ważne. Pierwszymi skojarzeniami z prestiżowymi studiami pozostają medycyna i prawo, jednakże respondenci dostrzegają potrzebę kształcenia na rozmaitych kierunkach, gdyż to pozwala rozwijać pasje, daje większy wachlarz możliwości i sprawia, że „życie i ludzie są bogatsi".

„M2: Wszystko zależy od pasji życiowych, od tego. No nie można powiedzieć, że zamykamy dzisiaj nie wiem etnologię czy etnografię bo, bo po co? Nie, też jest potrzebne, też jest". (FGI_3)

Warto tu też przytoczyć wypowiedzi dwóch dyskutantek, które studiowanie kierunków zgodnych z zainteresowaniami, ale niedających zawodu, zalecałyby już po rozpoczęciu właściwej kariery zawodowej:

„K1: Wszystko zależy od branży, w którym idziemy dalej tak, kierunku pracy. Bo każdy wybiera to, co będzie potem [robił].
K2: Wszystko jest potrzebne, tylko pytanie, czy jest praktyczne, czy się przydaje, kto się w tym spełnia.
K1: Nie wiem, może ktoś rozwija swoje pasje, już mając jakiś zawód, studiuje coś, co go interesuje tak, dla siebie". (FGI_3)

Każdy typ wyższego wykształcenia niesie ze sobą uniwersalne, jednostkowe korzyści, takie jak podwyższenie własnej wartości, pozytywną samoocenę, poczucie satysfakcji. Często oznacza także wyższą pozycję w firmie oraz większą elastyczność na kurczącym się rynku pracy.

„M2: Na pewno łatwiej jest osobom z wyższym wykształceniem, gdzie rynek pracy jest coraz mniejszy, coraz bardziej się kurczy. Tym bardziej powinno się mieć wyższe wykształcenie, bo jest wtedy łatwiej znaleźć pracę. Można być, można szukać w swoim zawodzie, jak i w kierunkach takich ubocznych, albo zupełnie gdzie indziej, w innych branżach czy tak Pani mówi nawet zostać motorniczym z wyższym wykształceniem i iść w kierunku rozwoju własnych pasji czy też przekazywać doświadczenie innym". (FGI_3)

Niezależnie od ukończonego kierunku osoby z wyższym wykształceniem powinny wyróżniać się na tle innych. Wobec absolwentów uczelni wyższych wysuwane są większe oczekiwania, połączone również z większą dozą zaufania, że

osoby lepiej wyedukowane w sensie formalnym łatwiej poradzą sobie z powierzonymi zadaniami i wykonają je solidniej.

„K2: Podświadomość i wykształcenie stawia nam wizualnie osobę, od której już oczekujemy z gruntu czegoś innego. Jak ktoś ma wykształcenie średnie czy zasadnicze, to możemy się pogodzić, że on się odezwie tak czy śmak, czy nie wie tego czy tamtego. […] Natomiast jako społecznie to się oczekuje, że wyższe wykształcenie niesie jakiś status, jakiś poziom wizualny, intelektualny…
K3: Do czegoś zobowiązuje.
K2: Jest tym kołem zamachowym, tym motorem społecznym, tak. Jakąś myślą intelektualną, kimś takim o randze troszkę wyższej niż średnie". (FGI_3)

„K4: Sama wiem po sobie. Miałam kiedyś dziewczęta, które tam były już, robiły magisterkę, czyli już załóżmy, że miały już te wykształcenie wyższe i miałam osoby gdzieś, które były po szkole zawodowej. I miałam jakieś zadanie, tak. No i mówię, kurcze, ktoś musi to wykonać. I co zrobiłam? Poszłam do dziewczyn, które kończyły te studia. Za chwilę przychodzą tamte i pytają się dlaczego nie dałam tego zadania im, ponieważ one chciały tak bardzo wykonać. Tak jakoś zastanowiłam się, mówię: kurcze, mi chodziło o to wyższe wykształcenie, dokładnie, że one sobie bardziej z tym poradzą". (FGI_3)

Nie wszyscy badani podzielali ten pogląd. Pracodawca prezentujący sceptyczną postawę wobec absolwentów szkół wyższych stwierdził, że

„nie można powiedzieć: fajny, niefajny, mniej fajny, tak? No, nie idzie tak zrobić. Ale jednak osoby, które to wykształcenie zdobywały, że tak powiem wcześniej, a być może to kwestia dochodzi do tego doświadczenia życiowego, tak, oprócz wykształcenia, że zachowują się inaczej, można się czego innego spodziewać. Bo po takim świeżym człowieku wykształconym na pewno w zasadzie w tej chwili można się spodziewać wszystkiego. Nawet niekoniecznie tego, że coś zrobi lepiej od tego mniej wykształconego. Takie jest moje zdanie i odczucie". (M1, FGI_3)

Nieufność respondenta wydaje się być wynikiem jego negatywnych doświadczeń z pracownikami legitymującymi się dyplomami oraz braku własnych doświadczeń związanych ze studiowaniem. Znajomość tematyki z autopsji powoduje, że respondenci uważają, iż osobom z wyższym wykształceniem należy się szacunek, ponieważ włożyły wiele wysiłku, aby owo wykształcenie zdobyć.

„K2: Jest jakiś trud, który się ponosi, tak? Że się uczy po prostu, czy równolegle pracując, czy tylko się ucząc, to jest jakiś trud. I to jest, wyraża się właśnie w takim szacunku, że jednak, żeby skończyć uczelnię, trzeba napisać pracę, czy na poziomie licencjackim czy jeszcze magisterskim, obronić ją. To są pewne rzeczy, które myśmy przeszli i wiemy, jaki one niosą ładunek ciężaru: emocjonalnego, praktycznego i to się docenia, tak". (FGI_3)

Respondentów poproszono o przedstawienie własnej wizji odnośnie systemu szkolnictwa wyższego i jego transformacji w przyszłości, ponieważ jako reprezentanci grupy pracodawców i osób odpowiedzialnych za obsadę stanowisk

w przedsiębiorstwach obserwują rynek pracy z najbliższej perspektywy i winni znać zapotrzebowania owego rynku na konkretne typy kompetencji i kwalifikacji. W opinii badanych w przyszłości dominować będzie zapotrzebowanie na wykształcenie informatyczne i techniczne, choć dostrzega się także fakt postępującej mechanizacji, co powoduje nieustanne zmniejszanie się możliwości zatrudniania.

> „K1: Ja myślę, że rynek pracy jeszcze bardziej się skurczy i będzie jeszcze mniej, jeszcze mniej tych miejsc pracy ze względu na to, że no jest duża automatyzacja, już coraz więcej widzimy nawet w zwykłym markecie, wejdziemy, już są kasy, nie ma, samoobsługowe nie ma człowieka, tak. Tak, że to myślę też się zmieni, że tych miejsc pracy będzie jeszcze, jeszcze mniej, będzie jeszcze trudniej o pracę". (FGI_3)

Z tego względu poszukiwani będą pracownicy, którzy będą posiadać wykształcenie informatyczne, dające podstawy do kreowania i obsługi nowoczesnych technologii cyfrowych. W toku wywiadu pojawiły się także stwierdzenia, że dobrze by było, gdyby w Polsce zwiększeniu uległa produkcja przemysłowa, czego efektem byłby wzrost liczby miejsc pracy dla pracowników fizycznych. W tej kwestii uczestnicy FGI nie byli jednomyślni, co obrazuje poniższa wymiana zdań:

> „M1: Czy nie uważa Pan, że jesteśmy za bardzo wykształconym społeczeństwem, żeby teraz, akurat w tym kraju roztwierały się hale produkcyjne?
> M2; Ale myślę, że nie mamy innego wyjścia.
> M1: Bo jest wiele innych państw…
> K3: Za dużo usług jest.
> M1: O dużo niższym poziomie wykształcenia, gdzie można zrobić tę samą usługę za dużo mniejsze pieniądze, tak.
> M2: Ja myślę, że nie mamy innej możliwości, bo ile może być stanowisk dla pracowników umysłowych, ile może być biur rachunkowych, które żeby istniały, musi być produkcja". (FGI_3)

0Szansą rozwoju dla Polski byłyby zatem inwestycje ściśle związane z wytwarzaniem konkretnych dóbr, choć być może w obecnej sytuacji nadpodaży osób z wyższym wykształceniem nieadekwatnym do wymogów gospodarki industrialnej. Ten sposób myślenia pokazuje, w jak dużym stopniu Polska pozostaje wciąż pod wpływem jednoczesnego oddziaływania instytucji, wzorów zachowań i wartości należących do kilku faz rozwoju nowoczesnych społeczeństw kapitalistycznych. Dostrzegalne są elementy drugiej fazy przejściowej, czyli okresu „późnej nowoczesności", rządzącej się porządkiem produkcyjno-technologicznym, w którym obowiązują zasady oszczędności i dążenia do wydajności. Respondentom bliższe są ideały „wczesnej nowoczesności", w której produkcja dóbr jest interesem i wartością centralną, a towarzyszy jej „etyka produktywności", wymagająca „wdrażania kontroli i dyscypliny najemnej pracy przemysłowej" i stwarzania wa-

runków dla produkcji[4]. Za warunek produkcji można uznać m.in. przygotowanie pracowników do powierzanych im funkcji, dlatego traktowanie studiów w kategoriach utylitarnych, co ilustruje cytowany poniżej fragment analizowanego wywiadu, jest w istocie oznaką dominacji dyskursu przednowoczesnego.

> „K2: […] Mi tylko brakuje w szkolnictwie właśnie tego właśnie, żeby ta młodzież, ucząc się, czegoś szukała, co z tym zrobić. I może to, że właśnie teraz jest ten taki czas transformacji, że te dziesięć lat może ich to nauczy, że jak będę szukał studiów, to co ja z tymi studiami później będę mógł zrobić. Gdzie ja się z nimi ulokuję, co one mi dadzą, jak one mi dadzą chleb, tak. A teraz jest tylko uczenie się, bo się uczę i będę miał magistra tak jak Pan [*nawiązanie do wcześniejszej wypowiedzi respondenta M2, którego celem było zdobycie tytułu magistra* –A.K.].
> M2: No ja chciałem, bo ja byłem zaprogramowany, tylko nie byłem zaprogramowany, w jakim kierunku.
> K2: Ale teraz to już nie wystarcza. Pan miał szczęście, że to było tyle lat temu". (FGI_3)

Wypowiedzi pracodawców i kadrowych świadczą o uznawaniu wyższego wykształcenia raczej w kategoriach instrumentalnych. Badani podkreślają, że warto studiować, bo edukacja akademicka „rozszerza horyzonty, pozwala się wybić i poznać coś nowego". Okres studiów to „przedłużenie młodości i odsunięcie w czasie wielu problemów" (moratorium na dorosłość), a wyższe wykształcenie oznacza nadal awans w strukturze społecznej. Kształcenie bez perspektywy zawodowej i zdobywania kwalifikacji cenionych na rynku pracy i potrzebnych gospodarce, co cechuje wielu obecnie studiujących młodych ludzi (na tle tej grupy pozytywnie oceniani są studenci niestacjonarni, którym przypisuje się większą ambicję i determinację oraz lepsze rozeznanie w realiach rynkowych), jest zdaniem respondentów działaniem bezcelowym. Dlatego zmianie powinny ulec programy nauczania oraz ogólna ideologia szkolnictwa wyższego, tak by absolwenci uczelni wyższych posiadali więcej umiejętności praktycznych (choć respondenci nie udzielili jednoznacznych odpowiedzi, co pod owym hasłem się kryje), które mogliby zaoferować pracodawcom. Mimo niezadowolenia z całokształtu funkcjonowania systemu akademickiego, także uczestnicy FGI_3 uznają studia wyższe za konieczny szczebel współczesnej edukacji.

1.3. Wyższe wykształcenie według młodzieży spoza systemu szkolnictwa wyższego

Grupą niezwykle interesującą w kontekście umasowienia wyższego wykształcenia w Polsce i gwałtownego wzrostu współczynników skolaryzacji na poziomie wyższym są osoby w wieku studentów lub młodych absolwentów, które nie pod-

[4] M. Ziółkowski, *O imitacyjnej modernizacji…*, op. cit., s. 42–43.

jęły studiów w żadnym z dostępnych typów szkół wyższych ani trybów studiowania. Z przedstawicielami tej grupy przeprowadzono dwa zogniskowane wywiady grupowe. Uczestnikami pierwszego z nich (FGI_4) była młodzież nieposiadająca formalnego wykształcenia wyższego, ale aktywna zawodowo. W drugim (FGI_5) respondenci w momencie przeprowadzania badania pozostawali bez pracy. Zakładano, że różna sytuacja na rynku pracy wpływa na odmienne postrzeganie kompetencji i kwalifikacji zarówno w sensie jednostkowym, jak i ogólnym. Większość badanych ukończyła licea ogólnokształcące, po dwie liceum profilowane lub technikum. Tylko jedna z uczestniczek omawianych w niniejszym podrozdziale fokusów nie miała wykształcenia średniego (brak zdanego egzaminu maturalnego).

W wywiadzie poruszono kwestie doświadczeń edukacyjnych uczestników, motywacji i przyczyn niekontynuowania nauki na poziomie studiów wyższych oraz indywidualnych historii zawodowych i planów na przyszłość związanych z ewentualnym kształceniem. Ważnym tematem było również postrzeganie osób z wyższym wykształceniem oraz ocena ich sytuacji życiowej, ponieważ absolwenci szkół wyższych są naturalną grupą odniesienia dla młodych ludzi, którzy nie podjęli studiów akademickich.

Jak już wspomniano, większość uczestników obu fokusów wybrała jako szkoły średnie licea ogólnokształcące. Argumentują tę decyzję brakiem zdecydowania odnośnie konkretnego zawodu w tak młodym wieku oraz otwartymi ścieżkami, które w obiegowych opiniach miała dawać matura. Kolejnym powodem była niechęć względem szkół zawodowych, kojarzonych ze społecznym marginesem, brakiem perspektyw rozwoju i ulokowaniem w niższych warstwach społecznych. Uczniowie i absolwenci placówek potocznie zwanych zawodówkami stygmatyzowani są jako ludzie gorsi, nierzadko o niewielkim potencjale intelektualnym i pochodzący ze środowisk patologicznych, których cechy reprodukują we własnych działaniach[5].

„A.K.: Okej, liceum. Powiedzcie mi dlaczego wybraliście liceum ogólnokształcące właśnie?
K2: Dlatego, że nie widziałam siebie w szkole zawodowej, nie byłam tak konkretnie zde-

[5] Wraz z transformacją ustrojową wykształcenie zawodowe przestało być uważane za cenione i prestiżowe, a postępujące w latach 90. XX w. zmiany gospodarcze sprawiły, że zaczęto je uznawać także za coraz mniej potrzebne. Z tego względu ograniczeniu uległa liczba jednostek kształcących na poziomie zasadniczym zawodowym, a i chętnych do podjęcia nauki w tego typu szkołach było coraz mniej. Na mechanizmy negatywnej selekcji młodzieży do szkół zawodowych zwraca uwagę Z. Kwieciński, zdaniem którego szkolnictwo zawodowe stanowi obecnie element drugoplanowy czy wręcz marginalny struktury edukacyjnej. Wykluczenie edukacyjne pociąga za sobą w konsekwencji zajmowanie nieistotnych pozycji społecznych. W liceach ogólnokształcących lokowani są natomiast uczniowie o wyższych kompetencjach kulturowych i społecznych, co daje im szansę na dostanie się do społecznych elit, a tak naprawdę pozwala owe elity reprodukować. Za: P. Mikiewicz, op. cit., s. 100.

cydowana, co chcę robić i oczywiście wszyscy mówią: tak liceum, matura, otwarte drzwi potem, to takie jest ogólne.
M3: Prestiż.
K2: Tak, jakby nie było, wtedy przynajmniej. Jednak te szkoły zawodowe były uważane jako takie trochę gorsze, liceum mimo wszystko otwierało, tak mi się przynajmniej wydawało, jakieś tam okno na świat". (FGI_4)

„M2: Bo zawodówka była troszeczkę za krótka, chciałem sobie przedłużyć młodość. Natomiast w czasach kiedy stanąłem właśnie przed tym wyborem, byłem ostatnim rocznikiem starej podstawówki ośmioletniej. Wtedy o zawodówkach się mówiło bardzo źle, porównywana była do patologii i tak dalej i generalnie jeszcze presja rodziny do tego dochodziła". (FGI_4)

Presja rodziny pojawiała się niejednokrotnie w deklaracjach respondentów jako czynnik motywujący do podjęcia nauki nie tylko w liceum w sensie ogólnym, ale też w konkretnej placówce. Obok rodziców duży wpływ na wybór szkoły średniej miały osoby z najbliższych kręgów towarzyskich badanych, które już do danej szkoły uczęszczały lub także się do niej wybierały. Nie bez znaczenia pozostawała także dogodna lokalizacja placówki.

„M1: Ja zostałem brutalnie zmuszony, chciałem iść do technikum.
A.K.: A przez kogo?
M1: Przez rodziców.
A.K.: A dlaczego?
M1: Bo oni stwierdzili, że jeszcze były czasy, że to była taka: będziesz miał studia po liceum, to na pewno będzie praca, więc poszedłem do liceum, na studia się nie dostałem, no i pracy nie było". (FGI_5)

„M1: W moim wypadku też tak było, bo rodzice też kończyli szkołę – liceum, potem szkoły wyższe, to dzieci też tak chcieli nakierować w tym kierunku, żeby też podobnie zrobić". (FGI_4)

„K2: Ja w sumie czternastkę, dlatego, że dwóch moich kolegów tam było wcześniej. A jednak jak ktoś się wyrywa z takiego małego miejsca gdzieś dalej, no to chciałby mieć kogoś znajomego nie? Tak że koledzy starsi w starszych klasach, książki, notatki, wiadomo". (FGI_4)

„K3: U mnie, bo chodziła tam moja mama, mój brat, moja siostra. Po prostu poszłam…" (FGI_4)

„M3: No ja oprócz tej klasy turystycznej, to jeszcze przede wszystkim miałem blisko, to też był duży atut, bo nie chciało mi się przez pół miasta jeździć przez cztery lata do szkoły – wiadomo". (FGI_5)

Respondenci dość krytycznie odnoszą się do wiedzy i umiejętności zdobytych podczas edukacji szkolnej. Z niezadowoleniem opowiadają o programach szkol-

nych, które w żadnym lub bardzo niewielkim stopniu przygotowywały do radzenia sobie w pozaszkolnej rzeczywistości zawodowej. Absolwenci liceów ogólnokształcących uważają, że w ich przypadku nie ma mowy o kwalifikacjach zawodowych, natomiast badani, którzy ukończyli inne typy szkół – licea o określonym profilu czy technika – twierdzą, że brakowało im zajęć praktycznych czy *stricte* zawodowych, a przekazywane treści bardzo szybko stawały się przestarzałe i nieadekwatne do wymagań zmieniającego się i modernizującego świata. Pod tym względem wyżej oceniane są zasadnicze szkoły zawodowe kładące nacisk na praktyczne kwalifikacje z ograniczeniem przedmiotów ogólnokształcących uznawanych za nieprzydatne (wiedzę ze szkoły wykorzystuje się „w krzyżówkach").

„M2: […] Szczerze powiedziawszy, cały czas żałuję, że nie wziąłem się za tą zawodówkę, bo naprawdę. Więcej praktyki, mniej teorii. Szczerze powiedziawszy, w moim zawodzie po technikum było mi trudniej niż po zawodówce. Identyczne papiery bym miał, identyczne uprawnienia natomiast zbyt dużo teorii, zbyt mało praktyki". (FGI_4)

„M3: Wiadomo było dużo przedmiotów, które mi się do niczego w życiu nie przydały. Wydaje mi się, że może jakoś tam wpływa to na jakąś formę wypowiadania się czy coś takiego, że tam się rozwinęło, nie wiem zajęcia humanistyczne, ale nic poza tym". (FGI_5)

„M1: Tak, no. Po liceum ogólnokształcącym to tak naprawdę no nie ma nic, tak. Tam się nauczyliśmy trochę historii, trochę polskiego, trochę angielskiego, ale pierwsza praca i nagle taki szok, że to musi być zrobione na już, albo to trzeba zrobić.
K1: Biologia się nie przydaje". (FGI_5)

„K1: Ja pamiętam, pewnie też w świetnej szkole, jeszcze na komputerach na DOS-ie pracowałam. Na DOS-ie. […] A DOS na dzień dzisiejszy jest mi niepotrzebny. My się uczyliśmy liczenia tego binarnego, zero-jedynkowego systemu na informatyce.
M3: Ja też to miałem.
K1: Po co komu liczenie…
M3: Nie mam pojęcia.
K1: zero-jedynkowe? Jakaś masakra". (FGI_5)

Uczestnicy fokusów bardzo wcześnie nastawieni byli na pracę zarobkową. U części praca wymuszona była profilem szkoły, do której uczęszczali (obowiązkowe, w wyższych klasach płatne praktyki w zakładach pracy, niezbędne do uzyskania tytułu zawodowego), jednak większość respondentów podejmowała mniej lub bardziej dorywcze prace z własnej woli. Jako przyczyny wczesnej aktywności zawodowej badani podają potrzebę posiadania własnych pieniędzy (trudna sytuacja materialna rodziny), chęć usamodzielnienia się, „odcięcia pępowiny" oraz zdobycia zawodowych szlifów.

„M3: Pieniądze. Moi rodzice nie są na tyle usytuowani, żeby mi dawać tyle, ile potrzebowałem, no więc wolałem sobie dorobić, niż nie miałem innych pomysłów. To była prosta robota, łatwo dostępna". (FGI_5)

„K2: No właśnie. Ale chodzi przede wszystkim o tą taką samodzielność i bardziej spróbowanie czegoś innego, bo jednak wcześniej nie miałam takiej możliwości". (FGI_4)

„K1: U mnie to raczej było tak, że [rodzice] motywowali. Jeżeli już jestem w szkole zawodowej i robię coś już w kierunku «rozwoju kariery», no to co stoi na przeszkodzie, skoro mam wolny czas, żebym robiła coś, co da mi jakąś tam swoją gotówkę, nie". (FGI_5)

Również po zakończeniu edukacji szkolnej charakter pracy wielu respondentów pozostawał tymczasowy, zwłaszcza wśród uczestników FGI nr 5, którzy w czasie przeprowadzania wywiadu nie byli zatrudnieni. Sami badani za powody częstych zmian pracy uznają konflikty o podłożu personalnym, zbyt niskie wynagrodzenie, brak możliwości rozwoju osobistego, wzrost liczby obowiązków w ramach takiej samej pensji czy niezgodność wymagań pracodawców z posiadanymi kwalifikacjami. Ocena obecnej sytuacji na rynku pracy i doświadczenia związane z poszukiwaniem zatrudnienia prezentują się raczej negatywnie. Problemem jest niedostosowanie geograficzne ofert (wysokie koszty dojazdów) i wygórowane zdaniem respondentów oczekiwania pracodawców. Wśród przyczyn braku pracy respondenci podają również zbyt dużą konkurencję, zbyt niskie wynagrodzenia („z takimi pieniędzmi to lepiej na bezrobociu siedzieć" – FGI_5), zatrudnianie na „umowach śmieciowych" oraz złe warunki pracy.

„K1: […] Bo jeżeli sobie wejdziemy na pracuj.pl, zaznaczymy sobie region plus stanowisko, jest tych ofert powiedzmy sto, gdzie do osiemdziesięciu nie spełniam wymagań, a do kolejnych dziesięciu nie jestem w stanie dojechać, a drugie dziesięć z tych stu jest już zajęte.
M1: Poza tym no teraz się jakiś, chyba się nie wiem, znowu jakiś kryzys zrobił. Naprawdę jest z robotą popelina, bo albo potrzebują po prostu jakichś przedstawicieli i telemarketerów, albo trzeba być inwalidą lub studentem, żeby mieć status i żeby nie płacili za mnie ZUS-u.
K1: Albo weteranem ZBOWiDu i trzecią grupa inwalidzką.
M3: No, dokładnie.
M2: I czterdzieści lat doświadczenia". (FGI_5)

„M2: Na początku wszyscy chcą doświadczenie. Wszyscy chcieliby najchętniej profesorów i dodatkowo dziesięcioletnie doświadczenie w wieku dwudziestu lat. Na podobnym stanowisku. To są nie do osiągnięcia". (FGI_4)

Zestawiając wypowiedzi młodych respondentów z deklaracjami uczestników pozostałych wywiadów grupowych doświadczenie wydaje się być kluczem do zawodowego sukcesu rozpatrywanego w kategoriach nie tyle posiadania satysfakcjonującej i odpowiadającej pracy, ale samego faktu pozostawania zatrudnionym. Doświadczenie stawiane jest zdecydowanie wyżej niż wykształcenie, chociaż i ono pojawia się jako element uznawany za ważny w życiorysie zawodowym.

„K2: Że jednak mimo wszystko, jak się czyta jakieś ogłoszenia, to wiadomo chcą wszyscy doświadczenia i wiadomo, tak jak już ktoś wcześniej wspomniał, wykształcenia przede wszystkim. I wydaje mi się, że to jest sporą przeszkodą, żeby znaleźć taką motywację, żeby zacząć tak na poważnie szukać innej pracy". (FGI_4)

„A.K.: Słuchajcie, czego oczekiwali od Was pracodawcy w poprzednich pracach, albo na co był kładziony nacisk w czasie rozmowy kwalifikacyjnej?
K1: Doświadczenie.
M1: Głównie doświadczenie. Tak naprawdę w ogóle się nie pytali o wykształcenie, bo…
K1: Bo i tak uczymy się, uczysz się na miejscu, jak przychodzisz nie? Tylko jakieś doświadczenie w tym, co już robiłeś wcześniej.
[…]
K3: Znaczy praktykę przede wszystkim. Najbardziej, jak już pytają: praktykę. Może nie tak bardzo wykształcenie i tak dalej spoglądają, no bo to jest, no bo wiadomo tam rekrutację najpierw się przechodzi papierkową, no to na pewno jakoś tam sobie to rozkładają, ale praktyka to jest podstawa". (FGI_5)

Mimo uznania praktyki zawodowej za najistotniejszy czynnik decydujący o powodzeniu na rynku pracy, respondenci nie rezygnują z indywidualnego dokształcania, traktując je niejednokrotnie jak inwestycję w potencjalnie lepsze stanowisko w przyszłości. Badani wspominają o chęci nauki obsługi programów komputerowych czy języka obcego.

„K3: Ja planuję w najbliższym czasie angielski zrobić i koniec końców certyfikat, bo prawdopodobnie koniec końców wyjadę pewnie za granicę. Mam połowę rodziny za granicą. Gdzieś tam pewnie kiedyś zniknę". (FGI_4)

„M1: Znaczy ja bardziej tak programy do prezentacji, tworzenia stron internetowych, coś takiego bardziej. No i też Exel, bo wiadomo Exel się wszędzie praktycznie przydaje, a kursy niestety kosztują. A ponieważ nie jest to aż tak wymagane w mojej pracy, to nie mam co iść na jakieś szkolenie czy coś takiego". (FGI_4)

Zwłaszcza umiejętność biegłego posługiwania się językiem obcym byłaby dobrym atutem na rynku pracy. Jego nauczanie w ramach obowiązkowej edukacji pozostawia zdaniem respondentów wiele do życzenia, choć nie każdy z badanych żywi takie przekonanie.

„K1: Ale fakt jest też taki, że nauczanie języka w szkole średniej to jest porażka. To się, no nie da się nauczyć języka. Może teraz się da, nie wiem". (FGI_5)
„M3: Jak jest duża grupa osób, to się tak chyba nie da nauczyć w szkole, poza tym no też inne. Idziesz do szkoły, bo musisz tam być po prostu w danym momencie…
K3: Robisz, żeby zdać i koniec.
M3: i nie przykładasz się. Inaczej się robi, jak musisz za to zapłacić i tak dalej, no to człowiek dobrowolnie stara się coś wyciągnąć z tego, że się zdecydował, no a w szkole to wiadomo, no przymus, każdy mierny przybliża mnie do przejścia do następnej klasy, nie i cała podstawa". (FGI_5)

„K1: Na przykład jeżeli chodzi akurat o język, to nie mogę narzekać, bo w szkole, w liceum nauczyłam się języka myślę, że dość dobrze, więc to się bardzo przydaje w pracy". (FGI_4)

„M1: Tak faktycznie by się przydało podszkolić angielski, bo w szkole to różnie bywało.
K2: To wszystko zależy od szkoły". (FGI_4)

W powyższych wypowiedziach widoczna jest różnica w poglądach uczestników obu analizowanych wywiadów. Dyskurs osób pozostających bez zatrudnienia (FGI_5) nacechowany jest biernością, poczuciem niemożności lub bezsensu w podejmowaniu pewnych działań oraz przerzuceniem odpowiedzialności za niepowodzenia w tej sferze na placówki edukacyjne i system szkolny. Także instytucje pozaszkolne utrudniają zdobywanie nowych kwalifikacji. Co ciekawe, oznaki bierności i polegania na innych można również dostrzec przy aktywnościach, których celem było dokształcanie, a zakończonych pozytywnie.

„K2: Ja kiedyś właśnie na kursie niemieckiego byłam, miałam dofinansowanie, ale to koleżanka pracowała w takiej firmie, która właśnie załatwiała. Tak samo prawo jazdy miałam za darmo załatwione. Ta sama firma". (FGI_5)

„K3: Ja nie ukrywam, że skorzystałam, bo gdzieś mi ktoś dał jakąś informacje teraz, na bieżąco w Urzędzie Miasta u nas tutaj w Poznaniu na Matejki. Był biznesplan – praktyczne aspekty, bo to chodzi o to, żeby rozpocząć swoją działalność i uzyskać jakieś dotacje. Było to trzydniowe. Szczerze gdybym nie miała w ogóle pojęcia o tym, no to byłoby mi ciężko cokolwiek chwycić, tak. Bo tu chodziło o to, że po prostu wiem, że jest możliwość po prostu teraz dotacji gdzieś tam na rozpoczęcie swojej działalności, choć to jest mały krok do tego, żeby to w ogóle zdobyć. […] Znaczy w ogóle gdziekolwiek ciężko jakieś informacje ściągnąć, żeby gdzieś z jakiegoś szkolenia. Albo są to bardzo okrojone szkolenia, bo właśnie tak jak teraz byłam, to było dziewięć godzin przeznaczone, z czego większa była zabawa niż…
M1: Szkolenie.
M3: Papier po prostu się liczy.
K3: Tak znaczy generalnie taki tam certyfikat dawali. Nie wiem, czy to w cefałce mi się przyda.
K1: Ale pozycję będziesz miała, nie.
K3: To było naprawdę dziewięć godzin, ale już jakąś tam. No tak, tylko co z tego, że pozycja, tak". (FGI_5)

W obu przypadkach respondentki, które dobrowolnie skorzystały ze szkoleń czy kursów, podkreślają, że o ich uczestnictwie w tych przedsięwzięciach zadecydowały szczęśliwe zbiegi okoliczności i że są to raczej wyjątki niż reguła.

Zarówno dla respondentów niepracujących, jak i pracujących, przeszkodą w podjęciu dodatkowej nauki są bardzo często finanse, ponieważ otrzymywana pensja nie wystarcza na pokrycie kosztów interesujących szkoleń czy kursów, a trudno zdaniem badanych liczyć na wsparcie ze strony pracodawcy czy ze-

wnętrznych podmiotów (np. urzędów pracy), które rzadko są zainteresowane opłacaniem rozwoju pracownika.

„K2: Ja chętnie bym się wybrała na takie kursy, jakie mnie interesują, ale one sporo kosztują i jeszcze nie uzbierałam na nie". (FGI_4)

K3: Większej umiejętności obsługi Exela. Ale nie stać mnie na kurs. A tutaj jakby pracodawca nie zapewnia czy nie proponuje. Jest problem z tym. Mamy takie czasy, że wszędzie się oszczędza, a to wiadomo są koszty. Tak że no jest problem z tym, żeby wymóc na pracodawcy, żeby wysłał pracowników na jakiś tam kurs, przynajmniej u mnie". (FGI_4)

„M3: Jak byłem ostatnio na bezrobociu i chciałem się tam dowiedzieć o jakieś kursy, nie wiem może jakiś wózek widłowy, coś no nie wiem, może nawet jakiegoś spawacza czy cokolwiek, nie? A oni się tak na mnie spojrzeli i mówią: panie przecież to na początku roku mamy pieniądze, a gdzie pan teraz o tej porze roku chce od nas jakieś kursy. Przecież to, gdzie? Dostajemy pieniądze i po trzech miesiącach ich nie ma". (FGI_5)

Z drugiej strony respondenci wyznają zasadę, że nie będą sami płacić za zdobywanie nowych umiejętności w momencie, w którym praca w danej firmie jest niepewna albo tej pracy nie ma w ogóle.

„M3: Jak będzie praca, to będzie dokształcanie. […] No mówię: indywidualnie się nie dokształcam w tej chwili, bo to się wiąże z jakimiś kosztami na pewno. Skoro nie mam pracy, no to też nie mam pieniędzy, żeby się tam doszkalać. Natomiast jestem otwarty, no mówię poszedłem tam, zapytałem się". (FGI_5)

Co warte podkreślenia, znakomita większość uczestników FGI dążyła do osiągnięcia stanu, która można określić „małą stabilizacją". Wymarzonej pracy przypisywali takie cechy jak: stała, na czas nieokreślony, dobrze płatna, w stabilnej firmie i nieprzysparzająca zmartwień na co dzień.

„M2: Tak, praca w urzędzie to jest mistrzostwo świata, np. w Urzędzie Stanu Cywilnego w Poznaniu. Tam są takie babki, że one naprawdę tam siedzą od zawsze.
K3: Czyli w państwowym.
K1: Tak. To jest niesamowite w ogóle złapać pracę w państwowej firmie, mimo że teraz podobno nawet w urzędzie miasta mają być zwolnienia […]". (FGI_5)

Jeden z badanych aktualnie zatrudnionych deklarował także dużą chęć pracy „na własny rachunek", co uniezależniłoby go od trudnych niekiedy relacji z przełożonymi oraz pozwoliło zajmować się rzeczami, które faktycznie go interesują, choć nie są do końca sprecyzowane.

„M1: Nie wiem, ja chciałbym mieć w pracy, jakby pracować dla siebie, mieć taką zdolność. Robić coś, wcale nie wiem, czy zbierać jakieś zamówienia czy coś takiego. Po prostu kon-

takty z ludźmi, porozmawiać dłużej, dużo jeździć samochodem, czyli coś związanego po części z tym, jak prezentować jakieś części, coś takiego. Pomysłu do końca jeszcze nie mam wyklarowanego". (FGI_4)

Jednocześnie respondenci uważają, że proza życia sprawiła, że marzenia i ambicje odeszły na dalszy plan, ponieważ trzeba było sobie radzić w trudnych warunkach oraz że pewne ścieżki są już przed nimi zamknięte.

„K3: Z takich kwestii ja bym chciała być przedszkolanką, w sumie chciałam być, ale jakoś tak nie wyszło. A bo jakoś tak nie poszłam w końcu do szkoły dalej, bo coś tu, bo coś tam, się wyprowadziłam od rodziców, trzeba było iść do pracy i nie miałam czasu i wszystko jakoś tak wyszło". (FGI_4)

„K1: Ja bym musiała w ogóle zacząć w innym kierunku już dawno edukację. W ogóle nie w tą stronę iść, w zupełnie inną, nie. Jakby wtedy nie podejmuje się tej decyzji kierunkowej, nie tylko dlatego że jest się głupim decyzyjne, ale się nie wie, co się chce robić, tak więc jeżeli dzisiaj mam lat tyle, ile mam, czyli moja szkoła średnia – zaczęłam trzynaście lat temu, tak bo miałam wtedy piętnaście, a dzisiaj na przykład nie wiem wymarzyłam sobie, że chciałabym być architektem wnętrz, bo mnie to jara, bo mi się to podoba. Nie jestem w stanie teraz jakby zacząć już od zera, też już jakby nie uczy się starego psa nowych sztuczek". (FGI_5)

Powtarza się pogląd, że z czasem coraz trudniej podjąć naukę nowych rzeczy. Brakuje ochoty, czasu, ale też zdolności, ponieważ powiększa się przepaść między końcem szkoły średniej i zaciera się wiedza w niej zdobyta oraz umiejętność szybkiego przyswajania wiedzy.

„K1: Znaczy mogę być na przykład prywatnie założyć sobie firmę i nie wiem, zdobywać rynek. Ale gdybym chciała zdobyć wykształcenie: historia sztuki i te wszystkie takie rzeczy, nie sądzę, żebym była w stanie już tak to swobodnie zrobić. Nie mówię, że byłoby to niemożliwe, ale kosztowałoby to mnie na pewno dużo więcej wysiłku niż gdybym zaczęła wtedy, nie". (FGI_5)

W trzech powyższych cytatach uczestniczki badania bezpośrednio odwołują się do studiów wyższych, które musiałyby ukończyć, aby zajmować się zawodowo czym innym niż obecnie. Czym są w istocie dla respondentów nieposiadających wyższego wykształcenia studia akademickie? Z pierwszych skojarzeń wynika, że studia to przede wszystkim okres beztroski i zabawy na koszt rodziców.

„M1: Z dobrą zabawą może, z rozrywką. No zależy, o jakich studiach mówimy, bo jeżeli na przykład dzienne, gdzie rodzice utrzymują, to w większości wypadków to się kojarzy, że ludzie się dobrze bawią, nic nie muszą robić tak naprawdę, żyją sobie świetnie, rodzice ich utrzymują, i się bawią dobrze za pieniądze rodziców i niekończąca się pięć lat zabawa, tak to można [określić]". (FGI_4)

„M3: Z akademikami i z piciem.
K1: Ze starymi profesorami.
K3: Generalnie dzienne mnie się kojarzą z ludźmi, którzy mają zainteresowania i hobby, zaocznie wymuszenie przez pracę.
M1: Inaczej. Humanistyczne to jest hobby, bo…
M2: No w sumie tak, bo po tym chyba nie ma pracy". (FGI_5)

„K3: No mi akurat kojarzą się z nauką, bo moja siostra studiowała biotechnologię i ona się do piątego roku praktycznie cały czas uczyła, więc. Biotechnologia jest trudnym kierunkiem.
M1: To zależy też od kierunku.
K3: No dokładnie.
M1: Biotechnologia, na przykład fizyka nauki wymagają. A na przykład jakieś kierunki humanistyczne no to…
K2: Mój kolega filozofię skończył i mówi, że nie pamięta, żeby cokolwiek robił na tych zajęciach.
M1: Jakieś filozofie, socjologie, coś takiego, no to". (FGI_4)

Już z pierwszych wypowiedzi na temat kształcenia na poziomie wyższym można wnioskować, że stosunek respondentów do studiów jest raczej negatywny, a jeśli już wykształcenie akademickie przedstawia wartość, to wyłącznie jako środek do osiągnięcia celu, jakim jest przyszła praca. Stąd uznanie dla kierunków ścisłych i technicznych oraz lekceważenie dla dziedzin humanistycznych, które „nie dają perspektyw". Takie samo lekceważenie wyrażają badani względem studentów dziennych, tracących czas na przyswajanie niepotrzebnej w praktyce zawodowej wiedzy.

„K1: Ludzie po studiach humanistycznych, w ogóle po studiach tak, nie jakichś konkretnych, ale wiele razy po studiach osoby po prostu nie mają pracy, a nawet jeśli ją znajdą, to zupełnie w innym profilu, niż skończyli uczelnie. I czasami to wygląda tak, że po prostu, że traci się ten czas i wcale nie zarabiają przez to więcej. Czasami mniej, ponieważ nie mają doświadczenia i to jest kolejny minus tych osób, które są po studiach". (FGI_4)

„M1: I teraz jest tak. Okej, jeżeli ktoś na przykład studiuje zaocznie i pracuje, no to nabywa doświadczenia – uczy się i okej. A student dzienny, no tak naprawdę po takich pięciu latach taka osoba przyjdzie do pracy i nie ma tak naprawdę nic, szuka tego doświadczenia, które w pracy mogła zdobyć i można powiedzieć straciła czas. Jak swego czasu rozmawiałem z pracodawcą, to on mówił, że on woli ludzi bez wykształcenia, tylko on woli ludzi z doświadczeniem, które same się nauczyły tego, bo po studiach, jak on to określił, jest za dużo śmieci w głowie po prostu". (FGI_4)

„M1: […] Studiując na przykład pięć lat na jakichś studiach, nie wiem, typowo humanistycznych, które wiadomo od początku, że nie są przyszłościowe, no to jakby strata czasu i taka osoba nie wiem dobrze się bawiła czy coś takiego i taką osobę jako pracownika jako potencjalny pracodawca bym odrzucił". (FGI_4)

Badani w wywiadzie nr 4 prezentowali bardzo niechętne postawy wobec kwestii związanych ze szkolnictwem wyższym i studiowaniem. Najbardziej jaskrawym przykładem można powiedzieć wręcz otwartej pogardy wydaje się być poniższa wypowiedź, z której przebija nie tylko wrogi stosunek względem studiów, ale też uznanie własnej lepszej pozycji w porównaniu z osobami studiującymi:

> „M2: Stosunek do studiów i studentów. Powinienem być zadowolony, bo to, co mówią pracodawcy – są ludzie po studiach, którzy nie potrafią wymienić żarówki nawet i są w stanie zapłacić za podstawowe rzeczy, które no powinno się umieć po prostu zrobić. No, ale studia rzeczywiście, jak ktoś tutaj wspomniał, niszczą pewne umiejętności, zostawiają śmieci w głowie. Ale generalnie studia i studenci mi się raczej źle kojarzą". (FGI_4)

Jedyną sytuacją usprawiedliwiającą podjęcie studiów jest uzupełnianie wykształcenia, gdy wymaga tego stanowisko pracy. Jednak i tu przeważa pogląd, że lepszym rozwiązaniem jest odbycie kilku specjalistycznych kursów, po których otrzymuje się odpowiednie certyfikaty, wyglądające „na «cefałce» lepiej niż jeden kierunek studiów" (FGI_4), a wiedza jest praktyczna i ukierunkowana. Na studiach, za wyjątkiem technicznych, ścisłych czy językowych, przekazywana jest natomiast wiedza w gruncie rzeczy potoczna i dostępna każdemu za pośrednictwem chociażby mediów.

> „K2: Ja bym się języka nauczyła bardziej. Mogłabym się dogadać, jeżeli uderzyłabym w tą filologię. A jeżeli byłoby to cokolwiek innego, to. Studia, tak jak na przykład informatyka czy te ścisłe studia, o których mówiliśmy na początku – jasne podnoszą kwalifikacje, bo tego nie ma w szkole. Nikt w szkole nie uczy programowania, w średniej czy tam w jakiejś innej, nie wiem. Jeśli chodzi o jakieś tam studia związane z biologią i tak dalej, to wiadomo. Natomiast, jeżeli nie wiem, poszłabym se na zarządzanie albo na coś takiego, to co ja bym mogła po tym robić, co by mi to dało? Powiedzieliby mi pewnie to samo, co mówią w telewizji, co jest w książkach, które się gdzieś tam przewijają, nic poza tym nie". (FGI_4)

> „K2: Chodzi o to, że bardzo mało ludzi dostaje pracę w swoim fachu po studiach. Ja znam pełno osób, które są po jakiejś tam chemii, psychologii, nie wiadomo czym jeszcze i robią w zasadzie to samo, co moi znajomi, którzy nie mają żadnego wykształcenia, za te same pieniądze, te same nerwy, to samo krzesło, wszystko tak samo. Tak, że to. Gdybyśmy, gdyby ten rynek pracy u nas wyglądał trochę inaczej, pewnie te studia miałyby jakąś wyższą wartość uważam. Natomiast na tą chwilę, gdzie tak w zasadzie wszyscy mogą robić to samo, bez względu na to, jakie mają kwalifikacje i nie ma miejsca dla takich ludzi. Dla nauczycieli nie ma miejsc w szkołach, a oni muszą się tam bez przerwy uczyć, nie? Nie ma żadnego znaczenia". (FGI_4)

Kwalifikacje podnosi się w pracy, a „papier", czyli dyplom ukończenia uczelni wyższej, oznaczać może wyłącznie wyższe wynagrodzenie (co również jest według rozmówców przejawem niesprawiedliwości, ponieważ powinny liczyć się

konkretne umiejętności), a pewności zatrudnienia i tak nie gwarantuje, zatem brakuje motywacji do podejmowania nauki na szczeblu akademickim. Ponadto sytuacja na polskim rynku pracy wygląda obecnie tak, że każdy może wykonywać niemal te same czynności bez względu na formalnie posiadane kwalifikacje. Studia zaś w odczuciu respondentów często tych właściwych, oczekiwanych przez pracodawców umiejętności i kompetencji nie zapewniają.

> „K1: […] Osoby pracujące w bankach podnoszą kwalifikacje, wtedy otrzymują wyższe wynagrodzenie za to, że mają papier, że ukończyły studia, a tak naprawdę wszystkie umiejętności zdobyły w pracy. A gdzieś ta wiedza teoretyczna została nabyta w trakcie". (FGI_4)

Gdyby jednak sami respondenci mieli wyższe wykształcenie, oczekiwaliby gratyfikacji finansowej za poświęcony studiom wysiłek.

> „M2: Dla mnie to jest normalne. Zainwestowałem w to wykształcenie, chciałbym też profity jakieś z tego wyciągnąć. Jeżeli byłoby, że tak powiem, odgórnie ustalone, że płaca minimalna, okej fajnie, że wszyscy mają równą, ale jeżeli byłaby uzależniona od wykształcenia, no to w tym momencie myślę, że mógłbym pójść na te studia tylko i wyłącznie po to, żeby załapać się na wyższą jakąś tam, na wyższe widełki, jeśli chodzi o płacę minimalną krajową. No bo jak by nie było, jest to inwestycja czasu, pieniędzy i w jakiś sposób tracimy też te najlepsze lata, bo najczęściej idzie się jednym ciągiem, jeśli chodzi o edukację. No a potem co? Potem kończymy trzydzieści lat i lądujemy na szerokich wodach". (FGI_4)

Pozytywnym aspektem związanym z posiadaniem wyższego wykształcenia we współczesnych realiach rynku pracy jest także stabilizacja, którą daje dyplom. Właśnie z tego względu jedna z respondentek stwierdziła, że gdyby miała możliwość pójścia na studia, zrobiłaby to, by mieć poczucie większej pewności na rynku pracy. Badana ma bowiem świadomość, że w konkurencji z osobami równie doświadczonymi zawodowo, ale jednak z ukończonymi studiami wyższymi, pozostaje na straconej pozycji. Nadal jednak uważa, że priorytetem przy zatrudnieniu winien być staż pracy i umiejętności nabyte w praktyce.

> „K2: No to ja bym poszła. Ale z tego względu, że teraz, po tych kilku latach wiem, że jeżeli chciałabym sobie zmienić pracę, to pewnie miałabym większe szanse na papierze. Wiadomo, że w praktyce to wychodzi zupełnie inaczej czasami, nie? Ale dawałoby to poczucie jakiejś tam, przynajmniej mi, stabilności". (FGI_4)

> „K2: Te osoby [które mają doświadczenie i kwalifikacje – A.D.] stanowią wtedy dla osób, które nie mają doświadczenia, kwalifikacji zagrożenie na rynku. Dla mnie to jest oczywiste, że jeżeli ja startuję na jakieś tam stanowisko albo na przykład ktoś ogłosiłby konkurs na moje stanowisko, na którym aktualnie jestem i przyszedłby ktoś, kto potrafi dokładnie to co ja i jeszcze ma to poparte jakimś dyplomem, no to wiadomo, że ja raczej odpadam w tym momencie, nie".
> „K2: I że często ważniejsze są jednak umiejętności niż wykształcenie. Dobrze mieć jedno i drugie, natomiast chyba częściej wygrywają doświadczenie niż papier".

Ostatnią refleksję potwierdza inna uczestniczka, przytaczając doświadczenia z własnego miejsca pracy:

> „K1: Poza tym to jest najlepszy przykład, kiedyś w McDonaldzie. McDonald nieraz robił takie akcje, że przyjmuje od razu na stanowisko menedżera, z tym że ta osoba musi mieć wyższe wykształcenie. To jest taki wymóg podstawowy, pierwszy. I kiedyś takiego właśnie menedżera mieliśmy. On pracował chyba rok, natomiast wiedział mniej niż pracownicy. On miał szkolenia w błyskawicznym tempie, i on pracował tak. Z tym że jak przyjechała pierwsza kontrola, nie z Polski, to on nic nie wiedział. To tak wygląda potem, że on nie potrafi zdjąć mięsa na przykład z grilla, ponieważ nigdy tego tak naprawdę nie robił, on to tylko widział, może raz to zrobił, nigdy tego nie ćwiczył". (FGI_4)

Kolejnym czynnikiem determinującym pejoratywny osąd studiów jest przekonanie, że utrwalają one w młodych ludziach niezaradność, brak odpowiedzialności i szacunku dla pracy oraz niezdolność do współpracy z innymi, a niekiedy skrajny egoizm i postawę roszczeniową związaną np. z wygórowanymi żądaniami płacowymi.

> „M1: Dla mnie, mówiąc krótko, takie niedojrzałe dzieci, które zawsze, jak będą potrzebowały pieniędzy, to telefon do mamusi, tatusia – zaraz da pieniążki. Takie przyzwyczajenie, że on jest najważniejszy, bo teraz rodzice mu płacą za studia, a on robi to, to, tamto. No i czuje się taki ważniejszy, bo coś tam. Nie doceniają najczęściej tego, co mają". (FGI_4)

> „K2: Ja mam znajomych, którzy ewidentnie skończyli rzeczywiście studia i w dalszym ciągu nie pracują, mimo że już powiedzmy dwa, trzy lata minęły, ponieważ oni nie znaleźli pracy na swoje kwalifikacje. On nie będzie pracował jako zwykły sprzątacz czy coś, on chce być menedżerem, dyrektorem od razu, z biegu". (FGI_4)

> „M2: Chyba wszystkich dotyczy, ale powiedzmy sobie szczerze, że nawet jakby mnie bezrobocie dotknęło, to bym sobie poradził. Na czarno, bo na czarno jakąś fuchę, ale bym zarobił na utrzymanie. A no magister po wyższej szkole gotowania i sprzątania, no co będzie robił? Nic, tylko pójdzie w kolejkę na Czarnieckiego, ustawić się i zarejestrować". (FGI_4)

> „M3: U mnie przeważa w tej chwili można powiedzieć negatywny [osąd – A.K.]. Bo kiedyś fakt faktem można powiedzieć studia były prestiżowe, tak, i osoba, która kończyła studia była uważana już za, w środowisku, naprawdę za osobę wykształconą i już tak naprawdę z priorytetem osobistym. A w tej chwili studia. No słyszy się studia, a ogólne wyobrażenie studenta to jest jakaś osoba imprezująca, bez żadnego tak naprawdę szacunku do pieniędzy, do pracy, do pracy innych i cokolwiek innego". (FGI_4)

W ostatniej zacytowanej wypowiedzi pojawiają się wątki wyższych szkół niepublicznych oraz wzrastającej liczby absolwentów, do których badani powracali podczas dyskusji. Dostrzegali zjawisko przeedukowania polskiego społeczeństwa przez wytworzenie sztucznej mody na studiowanie i nadmierny rozrost

prywatnego sektora szkolnictwa wyższego, co ujemnie wpłynęło na prestiż całego środowiska.

> „M1: Teraz takie wykształcenie może mieć każdy, bo jest dużo wyższych szkół czegoś tam, nie chcę nikogo obrazić oczywiście tym stwierdzeniem, gdzie tak naprawdę studia, można by zostać magistrem tak naprawdę płacąc. Większość na studiach wychodzi z założenia: płacę – wymagam, to przymykają oko, nie wszyscy oczywiście, prywatne uczelnie… […] Na takiej wyższej szkole, no to po prostu za samo chodzenie, za to, że się płaci, to pomagają przepchnąć i jest łatwiej. I potem jest to maszynka do pieniędzy". (FGI_4)

> „M2: Jak niedługo każdy, kto będzie kopał rowy, będzie miał magistra. To nie ma autentycznie sensu. Chodzi tutaj też o to, żeby społeczeństwo w jakiś sposób się uzupełniało, a jeżeli wszystkie, że tak powiem elementy układanki są takie same, no to, co się z tego zbuduje? No nic, tak naprawdę". (FGI_4)

Zbyt duża liczba studiujących powoduje spadek znaczenia dyplomu jako potwierdzenia kwalifikacji na rynku pracy, a taka zdaniem respondentów jest jego główna funkcja. Sprawia również, że osoby z wyższym wykształceniem przestają w jakikolwiek sposób odróżniać się od innych, a jeśli już, to raczej negatywnie. Wyższe wykształcenie nie oznacza w dzisiejszych czasach przynależności do elity i nie wiąże się w oczach badanych z żadnego typu prestiżem.

> „M1: Znaczy może tak. Może to jest ogólnie rezultat przekształceń, bo kiedyś na studia, żeby się dostać, trzeba było przejść rozmowę kwalifikacyjną i koniecznie zdać maturę. Wtedy było się ciężko dostać i te osoby, które się dostały, rzeczywiście miały jakieś umiejętności i ta osoba uczyła się tego i to nie było, nie obrażając nikogo, nie było fabryk bezrobotnych. Bo wtedy każdy przeważnie miał pracę, kiedyś tak było". (FGI_4)

Ciekawym rysem omawianego FGI nr 4 była swoista nostalgia za tym, co studia i wykształcenie oznaczały „kiedyś", a czego właściwie rozmówcy z autopsji nie znają ze względu na młody wiek oraz brak doświadczeń i bezpośrednich kontaktów ze światem akademickim. Pozytywny obraz minionej w ich mniemaniu kultury studenckiej oraz wykształconej elity jest zatem w dużej mierze zapośredniczony przez dyskurs medialny, wytwarzający platformę społecznych wyobrażeń odnośnie różnych sfer życia publicznego, w tym świata nauki i szkolnictwa wyższego.

> „M2: Kiedyś po osobie wykształconej oczekiwało się pewnego, nie wiem, chociażby nawet słownictwa, kultury osobistej. Teraz? To się zatarło całkowicie. Jakby nie wiem, wejść do tramwaju ciężko byłoby odróżnić. Poza tym nie wolno oceniać tych ludzi po wyglądzie ani powierzchowności, no ale ciężko byłoby, że tak powiem, pokazać: ten ma wyższe, a ten nie skończył podstawówki". (FGI_4)

> „M1: Te osoby kiedyś się wyróżniały, takie były nie wiem. Kiedyś to bardziej było widoczne… Kiedyś te osoby bardziej kulturalnie się zachowywały.

M2: Tak, bo kiedyś też ciężej się było dostać na studia.
K3: Były dumne z tego, że studiowały.
M2: No bo potem tak. Kiedyś na studiach uczyło się też życia, jak się zachować w towarzystwie i tak dalej. Teraz to to jest tak naprawdę chodzenie na zajęcia, zaliczenie kolejnych egzaminów, kolejnych punktów.
M1: Tak i opowiadają: ale się nawaliłem na imprezie dzień wcześniej i tego typu rzeczy.
M2: Albo juwenalia. Ja wiem, że wtedy na juwenaliach można się tak trochę wyluzować, ale dużo osób wtedy też ma egzaminy, kończy się sesja i tak dalej, ale to jest takie trochę zezwierzęcenie, kurcze". (FGI_4)

„K1: Znaczy studia teoretycznie mają być też takim miejscem, gdzie przede wszystkim spotykamy się z ludźmi, którzy ustawiają jakiś poziom, mówię tu raczej o osobach, które są tą uczelnią, tworzą ją, raczej o wykładowcach, o profesorach niż o studentach, tak. Mają być takim miejscem, gdzie człowiek zdobywa nie tyle wiedzę, ale co też takie obycie. Tak przynajmniej mi zawsze mówiono w szkole: że to nie idzie się na studia, bo się nie chce czegoś, tylko to właśnie po to, żeby być w tym, być w takiej warstwie społecznej". (FGI_4)

Dziś studiowanie jest efektem panującej mody, a nie prawdziwego zainteresowania i chęci pogłębiania pasji, co osłabia sens takiej działalności i prowadzi do wypaczenia idei studiowania, jaka przyświecała kształceniu wcześniej, gdy aktywność ta dotyczyła relatywnie niewielkiej liczby osób.

„K1: […] Bo nie znam osoby, która, bardzo mało spotykam osób, które naprawdę z powołania idą na jakiś kierunek, który: lubię to i dlatego na to idę, bo to kocham. Nie ma takich osób, a w zawodówkach takie osoby były kiedyś, że one. Ktoś, nie wiem, lubił piec, to szedł do szkoły, nie wiem…
K3: Gastronomicznej.
K1: jako piekarz do gastronomicznej czy lubiła dziewczyna szyć, szła do szkoły krawieckiej jako krawcowa. A teraz nie ma czegoś takiego, teraz, ktoś lubi szyć, lubi malować, ale on pójdzie na przykład na politologię, na filozofię na psychologię, bo się tam dostanie i tak to wygląda niestety. Dopiero potem po studiach się zastanawia: co ja będę z tym robić, tak. Pod koniec studiów, co ja teraz będę robić z tym, że mam takie doświadczenie, że mam takie wykształcenie". (FGI_4)

„M2: Mnie wkurza jeszcze coś takiego. No bo studia dzienne są darmowe, nie? Czyli tak naprawdę moje podatki też idą w jakiejś tam części na to. I jak widzę ktoś, kogoś takiego, kto tak nie szanuje tego, no to też moją kasę też w jakiś sposób marnuje. Niech idą naprawdę ludzie na te studia, którzy tego chcą, którzy tego potrzebują, a nie żeby to było tak jak pójście do podstawówki, że to jest obowiązek. Tak to jest postrzegane w chwili obecnej". (FGI_4)

Interesujący jest fakt, że respondenci biorący udział w wywiadzie grupowym nr 5, czyli obecnie niepracujący, są dużo mniej krytycznie nastawieni do samego studiowania i studentów. Prezentują wieloaspektową refleksję dotyczącą sytuacji na polu edukacji i rynku pracy, w której kontekst wykracza poza jednostkowe doświadczenia.

„K1: Podobno Polska to jest w ogóle kraj, gdzie największy odsetek ludzi nie pracuje w zawodzie wyuczonym. Że są to zawody czy tam są po, no tak jak chociażby, tak, czy którekolwiek z nas, które ma doświadczenie, zawód, doświadczenie w sensie średnie wykształcenie, pracuje w zawodzie no: hotelarstwo tak, finanse jakieś w ogóle, geografia tak, cokolwiek to jest. Chyba my gdzieś mamy, popełniono jakiś taki błąd w ukierunkowywaniu młodzieży, że ludzie wymyślają jakieś takie dziwne kierunki sobie na życie, a potem to i tak nie jest to, co będziemy robić". (FGI_5)

Badani podejmują próbę analizy złych ich zdaniem perspektyw na rynku pracy, tłumacząc je modą na pewne kierunki kształcenia, co doprowadziło do nasycenia rynku danego typu specjalistami. Drugiej przyczyny w niedopasowaniu wykształcenia do potrzeb zatrudnienia upatrują w niemożności przewidzenia rozwoju cywilizacyjnego i rodzaju wiedzy, jaka okaże się niezbędna czy pożądana w przyszłości.

„M3: Nie no kiedyś z ekonomistami tak było, że rynek się chyba przepełnił. Każdy, pamiętam, kiedyś, ekonomia, ekonomię tam studiowali…
K1: Rachunkowość, finanse masakra, a tyle ludzi, że…
M3: a później wiara na bezrobociu siedziała z wyższym wykształceniem nie.
M2: Tak jest na przykład z humanistami też generalnie. Bo tak na dwadzieścia lat w przód podejrzewam jakbyś się wykształcił, to i tak nie masz co szukać pracy, bo ich jest miliardy". (FGI_5)

„K1: Jakieś takie, nie wiem europejskie kierunki, tak. Jakieś, rozwoju, jakieś co się teraz – fundusze unijne, o. Tak bardzo bieżący kierunek. Nawet wiadomo, że gospodarka w tym idzie. Więc jeżeli nawet dzisiaj się tego zacznę uczyć, no to za parę lat będzie aktualne, tak? A nie, że był boom na dane zawody, które już teraz są w ogóle bez sensu, bo jest taka automatyka produkcji, że już nie potrzebujemy spawaczy, ślusarzy i tak dalej". (FGI_5)

Także w opiniach niepracujących młodych respondentów doświadczenie zawodowe ma przewagę nad wykształceniem i również oni postrzegają wykształcenie przez pryzmat możliwości znalezienia zatrudnienia, ale widzą także wymierne pozytywy w posiadaniu wyższego wykształcenia.

„K3: Jak się idzie do pracodawcy, no to przede wszystkim papier jest papierem, ale no praktyczne rzeczy chce od nas.
K1: Konkrety.
M1: Doświadczenie.
M2: No tak, chcą doświadczenia zawodowe.
M3: No właśnie, doświadczenie jest bardziej cenione niż wykształcenie.
K3: Więc pierwsze dni to jest na pewno kontrola naszych doświadczeń i umiejętności, więc.
K1: Bo tak naprawdę wykształcenie jest tylko po to, żeby nie odrzucili CV. A potem to już jest zupełnie inna bajka.

Rozmówcy deklarują, że studia mogą być przydatne, ponieważ zawsze oznaczają jakiś rozwój (i potencjalnie więcej szans na uzyskanie stanowiska pracy) i gdyby sytuacja finansowa pozwoliła im na podjęcia kształcenia na wyższej uczelni, chętnie skorzystaliby z takiej opcji. W momencie, w którym indywidualna sytuacja materialna uniemożliwia finansowanie nauki, zdobywanie jakiegokolwiek doświadczenia zawodowego, jest lepszą inwestycją, ponieważ w opinii badanych studia jednak nie potwierdzają posiadania żadnych konkretnych umiejętności.

> „M3: Na pewno rozwój, a poza tym no niby się przydają te studia nie. Fajnie to wygląda mieć jakiś tam tytuł nie.
> M2: Gdyby studia były faktycznie za darmo, to chętnie, bardziej w tą stronę, jakiekolwiek, wszystko jedno". (FGI_5)

> „M3: Jak miałbym do wyboru pięcioletnie studia mieć teraz zrobione albo pięcioletnie doświadczenie w jakimś tam kierunku to wiadomo, że wolałbym to doświadczenie mimo wszystko nie". (FGI_5)

> „M1: Studia zawsze możesz zrobić, a doświadczenie już masz. A wiadomo, że jak masz doświadczenie, to znaczy, że się sprawdziłeś po prostu, bo pracowałeś jakiś czas, a na studiach to.
> M3: Że dałem radę przez jakiś czas.
> K3: I łatwej ci przyswoić potem studia.
> K1: To też prawda, bo cały czas jakby się rozwijasz". (FGI_5)

Zapytani o kierunki studiów, które byłyby interesujące, respondenci wymieniali bądź te, które traktowaliby jako hobby – tu pojawiła się psychologia i architektura wnętrz, bądź przydatne z punktu widzenia przyszłego zatrudnienia. Jeden z uczestników wyraził opinię, że chciałby studiować, ale tylko gdyby ukończenie studiów było tożsame z propozycją intratnej posady.

> „M2: Coś z polibudy generalnie, po czym miałbym gwarancje, że jeżeli będę nie wiem gdzieś w czołówce na uczelni, to mam pracę od razu, że mnie łapią ze studiów, headhunter mnie łapie i ja mam pracę od razu". (FGI_5)

> „K3: Oczywiście, no to też jest inwestycja w te nasze studia. No gdzieś musi nam się to zwrócić: nasz czas, nasze pieniądze". (FGI_5)

> „K1: Rozwój mentalny jest tam gdzieś na kolejnym miejscu, tak. Najpierw przede wszystkim finanse, nie". (FGI_5)

Respondenci zapytani, czy byliby w stanie zrezygnować z pracy na rzecz studiów, gdyby pozwalały na to zewnętrzne uwarunkowania (mieliby zapewnione utrzymanie podczas nauki), odpowiadają, że mogliby podjąć studia. Powodem

wyrażanej chęci może być brak stałego zatrudnienia wzmacniający pogląd, że uczelnia jest bezpieczną przystanią. Dodają jednak, że idea jest tak abstrakcyjna, że trudno im nawet poważnie się nad nią zastanawiać.

> „M3: Ja mówię: na dzisiejszy moment nie ma takiej możliwości, natomiast mówię, jeżeli by znalazł się jakiś tam sponsor, który pozwalałby mi, żebym się nie musiał o nic martwić, to bardzo chętnie bym skorzystał.
> K1: Bardzo duży poziom abstrakcji, bardzo duży". (FGI_5)

Same studia dałyby badanym wyższe wykształcenie, które przekładałoby się na wyższe zarobki oraz pewność zatrudnienia, a także umożliwiłyby zawieranie nowych znajomości i tworzenie sieci kontaktów przydatnych w późniejszym życiu zawodowym. Byłyby również źródłem wiedzy, jednakże tylko teoretycznej, która niepoparta praktyką, szybko by się ulotniła lub nie przedstawiałaby żadnej wartości (np. po studiach humanistycznych, po których ewentualnie „można się ładnie wysłowić, nic więcej" – M1, FGI_5). Formalne wykształcenie nie jest też jednoznaczne z właściwymi cechami osobowościowymi, których poszukują pracodawcy. Co więcej, zbyt dobrze wykształcony pracownik może zacząć kwestionować polecenia przełożonego w przeciwieństwie do osoby, której kwalifikacje wynikają z nabytego doświadczenia[6].

> „Bo jeżeli człowiekowi, który nie wiem, ma doświadczenie powie się, żeby to i to zrobił, to zacznie to robić, a człowiek po studiach najpierw zacznie myśleć, dlaczego to ma zrobić, potem, jak to ma zrobić, a potem jak mu się zachce, to może zacznie to robić". (FGI_4)

Jedna z respondentek dostrzegła jednak atut w studiowaniu, jakim jest konieczność radzenia sobie w niesprzyjających warunkach administracyjnych czy organizacyjnych, które są codziennością polskich uczelni.

> „K1: Biorąc na przykład z innego punktu widzenia. Z tego, co się słyszy o historiach z uczelni, myślę, że osoba, która skończyła szkołę, mam na myśli uczelnię dzienną, ma tro-

[6] Panuje przekonanie, że pracownik z wyższym wykształceniem, lub z wykształceniem wyższym niż pracodawca, stanowi zagrożenie dla przełożonego, gdyż może podważać jego decyzje, wytykać niekompetencję, a w skrajnych przypadkach zająć jego pozycję. Z badań przeprowadzonych w 2001 r. odnośnie roli wyższego wykształcenia na regionalnym rynku pracy w województwie podkarpackim wynika, że „kadra zarządzająca niezbyt przychylnie odnosi się do wyższych od własnych – formalnie rzecz ujmując – kwalifikacji swoich pracowników. Symptomatyczne jest stwierdzenie jednego z prezesów firmy, który powiedział, że «podwładni nie powinni przewyższać kwalifikacjami swojego szefa, a poza tym taki pracownik oczekuje szybszego awansu i co za tym idzie wyższego wynagrodzenia»". Zob.: A. Grzesik, P. Walawender, *Rola wykształcenia wyższego w opinii kadry zarządzającej przedsiębiorstwami z województwa podkarpackiego* [w:] *Wiedza i kwalifikacje w okresie zmian. Rynek pracy intelektualnej w regionach peryferyjnych w dobie globalizacji*, R. Fedyna (red.), Instytut Gospodarki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Rzeszów 2002, s. 150.

chę więcej umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach. Bo jednak mity o paniach z dziekanatu, o różnych historiach z profesorami, co trzeba potrafić, żeby przeżyć studia dzienne w kierunku pięcioletnim, rozwijają też taki instynkt samozachowawczy, tak. Że więcej trzeba umieć". (FGI_5)

Powyższa wypowiedź dowodzi, że środowisko akademickie jest postrzegane przez osoby, które nie mają z nim bezpośredniego kontaktu w sposób dość stereotypowy, ale interpretacja obiegowych opinii wyrażona przez uczestniczkę badania niewątpliwie potwierdza pozytywny stosunek do osób weń uwikłanych. Również zapytani wprost o cechy osób wykształconych respondenci są mniej wrogo nastawieni niż badana młodzież posiadająca stałą pracę. Absolwenci wyższych uczelni to dla nich „normalni ludzie" (M3, FGI_5), których wykształcenie w żaden sposób nie wyróżnia ani nie stanowi podstawy do hierarchizowania. Opierając się na deklaracjach respondentów, nie można stwierdzić, aby osoby z wyższym wykształceniem stanowiły dla nich grupę odniesienia – raczej dostrzec można zacieranie i zmniejszanie ewentualnych różnic.

„M3: To są normalni ludzie. Ja nigdy w życiu nie oceniałem kogoś po wykształceniu, czy po pracy, tylko po prostu po charakterze". (FGI_5)

„K1: Nie, no mówię, że nie ma takiego kategoryzowania, tak, bo jeżeli pytasz: co sądzimy o ludziach wykształconych, to jakby jednocześnie musimy ich odnieść do tych niewykształconych. A nie ma różnicy w człowieku uzależnionej od jego wykształcenia, tak. Tylko od jego wychowania, mentalności, charakteru, a nie to, czy ma to wykształcenie czy nie, tak". (FGI_5)

Współcześnie wyższe wykształcenie przestało stanowić źródło prestiżu społecznego ze względu na swą masowość i ogólnodostępność. Badani młodzi ludzie są kolejną grupą dostrzegającą dewaluację dyplomu magisterskiego także w kategoriach dystynkcji społecznych. Wyróżnikiem mogą być obecnie wyższe stopnie naukowe i przynależność do uczelnianych kadr, które nadal pozostaje domeną nielicznych.

„M3: Kiedyś też liczba studentów była zdecydowanie mniejsza i to kojarzyło się z prestiżem.
K1: Ale to już musi być wykształcenie pod tytułem profesor doktor gdzieś tam, tak. Że to już jest ta, to już jest taka nobilitacja tak, bardziej. Ale na zasadzie: wyższe wykształcenie – magister a brak, nie ma żadnego znaczenia, zależy od człowieka, tak.
M2: Znaczy zależy też w czyich oczach, bo myślę, że starsi ludzie jeszcze mogą tak to postrzegać, nie?
[…]
K3: Bo kiedyś było tak, że żeby studiować, to tak naprawdę trzeba wywodzić się z bogatszej rodziny, tak i to kogoś było stać. Na dzień dzisiejszy już nie trzeba z bogatszej rodziny". (FGI_5)

Żeby studiować, nie trzeba pochodzić z elity finansowej, ale i studiować wcale dziś nie trzeba, a fakt tak wielkiej populacji studentów to wynik mody i braku przemyślenia własnej strategii życiowej. Według respondentów tylko w niektórych przypadkach – ściśle rzecz ujmując dwóch: medycyny i prawa – z wyższego wykształcenia nie można zrezygnować. W innych, zwłaszcza jeśli studiowanie oznaczać miałoby jakiegokolwiek rodzaju poświęcenie, nie warto go podejmować, ponieważ są „wyższe wartości" (K1, FGI_5), a wykształcenie ma je jedynie wtedy, gdy przekłada się na wykonywaną pracę.

„A.K.: A w jakich przypadkach nie warto [studiować]?
M2: Kiedy studia nie są niezbędne do tego, żeby mieć tą pracę, o którą w zasadzie się studiuje." (FGI_5)

Dla młodzieży nielegitymizującej się wyższym wykształceniem biorącej udział w zogniskowanych wywiadach grupowych wykształcenie akademickie plasuje się właściwie poza indywidualnym systemem wartości. Uczestniczenie w procesie kształcenia rozpatrywane jest wyłącznie hipotetycznie, żadna z osób nie zakłada, że będzie ani że faktycznie chciałaby wstąpić na uczelnię wyższą. Postawy wobec wykształcenia budowane są głównie na podstawie zapośredniczonych przekazów i potocznych opinii funkcjonujących w świadomości zbiorowej. W dużej mierze wytworzony obraz jest negatywny, w przypadku respondentów z FGI nr 4 można mówić wręcz, że wykształcenie jest kontrwartością wywołującą u jednostki awersję i stanem przynoszącym więcej „kar" niż „nagród". Brak umiejętności określenia jednoznacznych, wymiernych korzyści, lub ich odroczenie, dodatkowo nie zachęca młodych ludzi do podjęcia studiów, które mają dla nich tylko wartość utylitarną jako ewentualny etap lub poboczna działalność pozwalająca uzyskać kwalifikacje wymagane na rynku pracy.

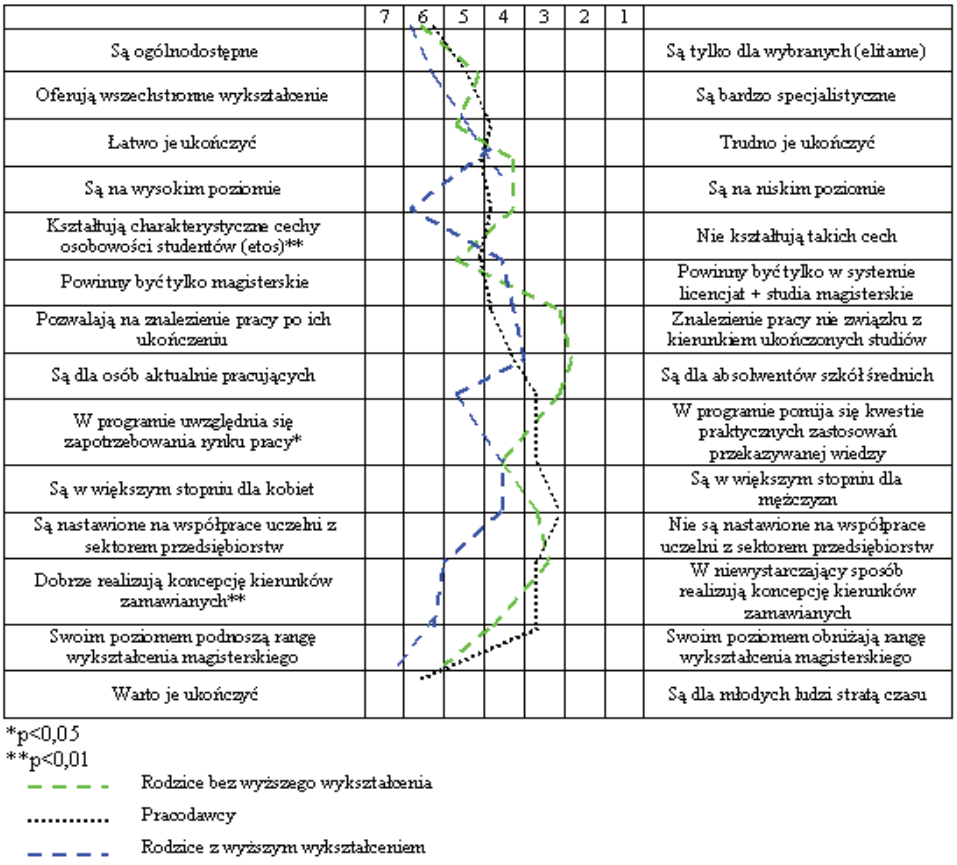
1.4. Podsumowanie wyników zastosowanych technik projekcyjnych

Przebieg wszystkich przedstawionych w rozdziale zogniskowanych wywiadów grupowych urozmaicony był zastosowaniem technik projekcyjnych. W przypadku fokusów z rodzicami oraz pracodawcami i kadrowymi wykorzystaną techniką był dyferencjał semantyczny, natomiast dla młodzieży bez wyższego wykształcenia przygotowano test zdań niedokończonych.

W dyferencjale semantycznym badani mieli wskazać stopień zbieżności swoich poglądów z daną tezą lub jej przeciwieństwem. W tabeli zebrano czternaście antynomii, respondenci zaznaczali, która postać danego stwierdzenia lepiej odzwierciedla ich pogląd na poruszony aspekt związany z wyższym wykształceniem. Tezy dotyczyły atrybutów samych studiów akademickich, takich jak: po-

ziom nauczania, kształtowanie cech osobowościowych czy organizacja procesu kształcenia oraz związków systemu kształcenia ze środowiskiem zewnętrznym. Zawierały również elementy aksjonormatywne. Zaprezentowany wykres ilustruje średnie wyniki dla przedstawianych twierdzeń.

Wykres 1. Wizerunek studiów – wyniki dyferencjału semantycznego7



Opracowanie własne na podstawie wyników dyferencjału semantycznego zastosowanego w FGI_1, FGI_ 2 i FGI_3

Średnia wartość dla tej skali wynosi 4 punkty. Im bardziej wykres odchyla się na lewo od linii 4 punktów (4–7 pkt), tym większa zgoda respondentów z określeniami umieszczonymi jako pierwsze, a im bardziej wartości odchylają się

[7] Dla ustalenia wymiarów, w których wystąpiły statystycznie istotne różnice, wykorzystano nieparametryczny test różnic H Kruskalla-Wallisa. Tabela z dokładnymi wartościami punktowymi znajduje się w Aneksie.

w prawo od linii 4 punktów (1–4 pkt), tym większą aprobatę uzyskują określenia znajdujące się po prawej stronie wykresu.

Odpowiedzi respondentów z poszczególnych grup były dość zbliżone do siebie. Respondenci są niemal całkowicie zgodni, że studia są dziś ogólnodostępne i nie oznaczają elitarności oraz że mimo wszystko warto je ukończyć. Uznają także, że studia raczej powinny pozostać jednolite (bez podziału na dwa stopnie) oraz że są w równym stopniu przeznaczone dla kobiet i mężczyzn.

Jednakże w wypadku trzech par twierdzeń różnice są bardzo wyraźne. Po pierwsze, rodzice z wyższym wykształceniem w zdecydowanie większym stopniu przypisują procesowi kształcenia akademickiego wyrabianie u studentów charakterystycznych cech – etosu (6,83 pkt), podczas gdy dla pracodawców wynik wynosi tylko punkt powyżej średniej (5 pkt), a rodzice bez wyższego wykształcenia uznają to twierdzenie za słuszne w stopniu bardzo nieznacznym (4,17 pkt). Jeszcze większy rozdźwięk między grupami można zaobserwować przy zdaniach dotyczących uwzględniania w programach studiów wyższych zapotrzebowań rynku pracy. Pracodawcy i rodzice nieposiadający dyplomów są zdania, że raczej pomija się kwestie praktycznych zastosowań wiedzy (odpowiednio 3,67 i 3,17 pkt), rodzice z doświadczeniami akademickimi uważają przeciwnie (5,83 pkt). Trzecim obszarem, w którym rozkład odpowiedzi znacząco się różni, jest stosunek do idei kierunków zamawianych, którą według rodziców z wyższym wykształceniem uczelnie realizują dobrze (6 pkt), pozostali respondenci prezentują zaś opinię o niewystarczającym stopniu realizacji owej koncepcji (pracodawcy – 3,67 pkt, rodzice bez wyższego wykształcenia – 3,5 pkt). Zbieżność sądów przedstawicieli grupy pracodawców oraz rodziców nieposiadających wykształcenia akademickiego wynika z faktu postrzegania wykształcenia głównie przez pryzmat pracy zawodowej. Pracodawcy i osoby odpowiedzialne za kwestie kadrowe w sposób naturalny oceniają wykształcenie w dużej mierze w sposób utylitarny, jako kwalifikacje do wykonywania konkretnych czynności na danym stanowisku pracy. Oni też najbardziej zgadzają się z tezą, że uczelnie nie współpracują z sektorem przedsiębiorstw (3 pkt). Co paradoksalne, pracodawcy w największym stopniu zgadzają się z twierdzeniem, że obecnie studia są na wysokim poziomie (5,17 pkt), jednocześnie przyznając, że ten poziom obniża prestiż tytułu magisterskiego (3,83 pkt). Respondenci tej grupy badanych są również ostrożni w przedstawianiu własnych opinii – ich odpowiedzi ulegają najmniejszym odchyleniom od średnich w większości zestawień. Wyniki dyferencjału semantycznego pokazują jej ambiwalentny stosunek do zjawisk związanych z wyższym wykształceniem. Z jednej strony poprzez częsty kontakt z absolwentami studiów wyższych pracodawcy obserwują wiele symptomów świadczących w ich przekonaniu o słabej kondycji systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Z drugiej, ponieważ w większości sami posiadają doświadczenia studiowania, w kwestiach ideolo-

gicznych pozostają powściągliwi lub zgadzają się z twierdzeniami pozytywnymi wobec studiów.

Najprzychylniejsze oceny, zarówno względem idei studiowania akademickiego, jak i jego różnorakich aspektów, prezentują rodzice obecnych studentów, którzy sami posiadają wyższe wykształcenie. Spośród wszystkich badanych to ta grupa najwyżej oceniła m.in. sposób organizacji współcześnie prowadzonych studiów (4,67 pkt) oraz rangę wykształcenia magisterskiego (6,17 pkt). Rodzice ci obdarzają instytucje szkolnictwa wyższego pewnym stopniem zaufania, który oznacza, że mimo reform i zmian pozostają one właściwym miejscem rozwoju intelektualnego i kształtowania młodzieży. Najbardziej radykalną w ocenach grupą są rodzice nielegitymujący się wyższym wykształceniem. Brak znajomości procesu studiowania z autopsji zmusza ich przy tworzeniu wizerunku szkolnictwa wyższego do bazowania na obrazach zapośredniczonych m.in. z dyskursu medialnego. Dominujący dyskurs interpretacyjny jest w tym przypadku kreowany na podstawie opinii i sądów przedstawicieli sektora gospodarki, czyli potencjalnych zatrudniających, stąd zbieżność ocen między badanymi w fokusach pracodawcami i rodzicami bez dyplomów akademickich. Ta grupa w sposób jednoznaczny wskazuje, że współczesne studia są przeznaczone dla absolwentów szkół średnich, którzy kontynuują naukę zaraz po maturze, co oznacza, że badani ci traktują studia jako kolejny szczebel edukacji, który muszą „zaliczyć" ich dzieci (2,83 pkt).

Respondenci biorący udział w wywiadach grupowych nr 4 i 5 zostali w ramach techniki projekcyjnej poproszeni o uzupełnienie testu zdań niedokończonych. Test zawierał jedno stwierdzenie o charakterze ogólnym, gdzie proszono uczestników badania o podanie skojarzeń z osobą wykształconą oraz dwie pary przeciwstawnych początków zdań. W pierwszej parze twierdzenia rozpoczynały się odwołaniem do znajomości osób z wyższym wykształceniem i przyczyn, z powodu których wykształcenie ułatwiało i utrudniało im codzienne życie. W drugiej badani wyjaśniali, dlaczego wykształcenie może mieć znaczenie lub nie. Wszyscy rozmówcy wypełnili testy, zatem uzyskano dwanaście kompletów odpowiedzi[8].

Skojarzenia respondentów dotyczące osób posiadających wyższe wykształcenie można podzielić na trzy kategorie: pozytywne (5), neutralne (4) oraz negatywne (3). Warto jednak dodać, że dwa z pięciu skojarzeń ocenionych ogólnie jako aprobujące zawierały elementy pejoratywne. Również przy dwóch stwierdzeniach neutralnych dostrzec można niewielki stopień nacechowania ujemnego. Połowa odpowiedzi respondentów pracujących zaklasyfikowana została jako pozytywne, połowa jako neutralne. Wśród badanych niemających stałej pracy proporcje były odwrotne – trzy wypowiedzi miały charakter negatywny, jedna

[8] Dokładne brzmienie zdań z zastosowanego testu zdań niedokończonych znajduje się w Aneksie.

neutralny i dwie pozytywny, przy czym tylko jedna była całkowicie pozytywna. Wyniki techniki projekcyjnej różnią się od wniosków z otwartej i wspólnej części fokusów, w której to młodzież pracująca prezentowała bardziej wrogie nastawienie względem idei kształcenia akademickiego. Znakomita większość uzupełnień niedokończonych zdań dowodzi postrzegania wyższego wykształcenia wyłącznie w kategoriach zawodowych, czyli potencjalnej wartości instrumentalnej.

Wśród asocjacji pozytywnych trzy z pięciu nie pozostawiają wątpliwości co do ich pozytywnego wydźwięku. Osobom z wyższym wykształceniem przypisywana jest „pasja", „dążenie w życiu do jakiegoś celu" oraz „wysoka kultura osobista". Określenia te związane są z atrybutami społecznie cenionymi, co wskazywałoby, że na najbardziej ogólnym poziomie wykształcenie zaliczane jest do wartości, jednakże jak wynika z kolejnych uzupełnianych twierdzeń, które zostaną omówione w dalszej części, również dla respondentów pozytywnie odnoszących się do ludzi wykształconych, wykształcenie nie jest wartością autoteliczną. Pozostałe dwie wypowiedzi zaklasyfikowane do kategorii dodatniej są fragmentami sceptyczne, zawierają w sobie swoiste osłabienie pozytywnego znaczenia. Posiadający wyższe wykształcenie są to zatem „osoby mądre, ale takich spotyka się niewiele" czy osoby, które miały „dłuższą edukację i więcej czasu na kształcenie", co oznacza „czasem upór i samodyscyplinę", a „czasem lenistwo".

Za odpowiedzi neutralne uznano stwierdzenia, że człowiek wykształcony kojarzy się „ze studiami", „z lekarzem" oraz „osobą przeciętną" i „niczym szczególnym". Drugie z haseł dowodzi wciąż żywego uznania dla prestiżu zawodu medyka oraz przekonania, że to osoby zajmujące się zawodowo leczeniem są najlepiej wykształconymi w społeczeństwie, ponieważ medycyna jest bardzo trudnym kierunkiem. Pozostałe konotacje nie deprecjonują ludzi z wyższym wykształceniem wprost, ale też podkreślają, że nie ma w dyplomie akademickim niczego szczególnego, co wyróżniałoby osobę legitymującą się nim spośród innych i co stanowiłoby o jego społecznej wartości.

Dwa z trzech w pełni negatywnych skojarzeń odnosiły się do poczucia „zmarnowania pięciu" i „bezsensownego poświęcenia" kilku (pięciu) lat życia. Dla jednego respondenta osoba z wyższym wykształceniem utożsamiała „bezrobotnego" i „brak umiejętności". Tego typu odpowiedzi związane są po pierwsze z przekonaniem o konieczności uzyskania wymiernych korzyści za wszelkie poniesione inwestycje i nakłady pracy, co w przypadku decyzji o podjęciu studiów oczywiste nie jest. Po drugie, są one również efektem niewielkiej styczności z osobami z wyższym wykształceniem, które mogą mówić o sukcesie w karierze zawodowej i są zadowolone z odbytych studiów. Trzecią przyczyną negatywnego stosunku wydaje się być próba redukcji dysonansu względem osób z wyższym wykształceniem, które przez to, że tak jak i respondenci nie mają pracy, nie mogą uważać się w żadnej mierze za lepsze (ponieważ wyłącznie praca zawodowa istotnie świadczy o wartości jednostki).

Dopełnienia zdania: „Moim znajomym wyższe wykształcenie ułatwiło codzienne życie, bo…" potwierdzają, że wykształcenie ma znaczenie, o ile przekłada się na wykonywaną pracę. Praktycznie każda z odpowiedzi związana jest z pracą, oprócz dwóch, w których osoby badane twierdziły, że „nie ma różnicy i [wykształcenie] nic nie wniosło/ułatwiło". Reszta zdań opiera się na przekonaniach, że życie jest dla wykształconych łatwiejsze, ponieważ w ogóle „mają / znaleźli pracę" lub „znaleźli odpowiednią pracę / pracę w zawodzie" (4), dzięki wykształceniu mają możliwość awansu na wyższe stanowisko – „kierownicze", „do którego inni nie mają dostępu", a w przypadku zmiany pracy mogą „czuć się bezpieczniejsze" (3) albo że wykształcenie to „papier", który ewentualnie pomaga wyróżnić się w urzędzie pracy (2). Tylko jeden z uczestników wywiadów grupowych był zdania, że jego znajomi z wyższym wykształceniem mieli łatwiej, gdyż „mieli konkretne umiejętności i wiedzę", ale jak zaznaczył, „dotyczy to tylko studiów specjalistycznych".

W kolejnym zdaniu respondenci mieli za zadanie wyjaśnić, dlaczego ich zdaniem wyższe wykształcenie utrudniło życie codzienne znajomym, którzy je uzyskali. Tu przede wszystkim pojawiły się odpowiedzi o niemożności zdobycia jednocześnie „doświadczenia praktycznego / zawodowego" (4), które w przekonaniu rozmówców jest niezbędne, aby z sukcesem poruszać się obecnie na rynku pracy. Konsekwencją braku doświadczenia są zatem trudności w „prawdziwym" życiu, czyli życiu zawodowym. Dwie badane osoby stwierdziły, że wykształcenie było lub jest powodem problemów ze znalezieniem pracy, czego przyczyną może być stwierdzenie innego respondenta o „zbyt dużych kwalifikacjach" absolwentów szkół wyższych do wykonywania pewnego rodzaju prac, na które jest popyt. Studia były w opinii badanych okresem trudnym dla podejmujących je, ponieważ nie mogli wówczas zarabiać, a przynajmniej nie „odpowiednie sumy, których by sobie życzyli" (2), natomiast same studia wiązały się z „problemami i nadmiernym stresem".

Dlatego według większości młodych uczestników fokusów posiadanie wyższego wykształcenia nie ma „w tej chwili i w dzisiejszych czasach" znaczenia, ponieważ „nie jest ono takie prestiżowe", a tak naprawdę liczą się „doświadczenie" i „umiejętności" (7). Samo „posiadanie" wyższego wykształcenia wcale nie oznacza, że osoba ma adekwatne do niego umiejętności. Poza tym „na obecną chwilę można znaleźć dobrą pracę bez wyższego wykształcenia", choć ogólnie „z pracą jest ciężko" i „nie ma wakatów po niektórych kierunkach studiów", a i „zarobki nie są z nim związane". Czasem jednak wykształcenie może mieć znaczenie gdyż pozwala ubiegać się o stanowiska, przy których jest odgórnie „wymagane" (2), już „na starcie stanowi plus" dla przyszłego pracownika i obok doświadczenia jest cennym punktem w życiorysie zawodowym (5) lub zwiększa stabilność zatrudnienia (2).

Jednak nie wszystkie skojarzenia związane były z pracą zawodową. Dwoje respondentów odniosło się do szerszego kontekstu społecznego, wyrażając po-

gląd, że wykształcenie ma znaczenie ze względu na „pewien prestiż" oraz „podleganie opinii [osądowi? – A.K.] społecznej". Dla jednej osoby wykształcenie może być istotne w wymiarze indywidualnym, ponieważ „ukierunkowuje zainteresowania". Warto zwrócić uwagę, że wszystkie trzy powyższe konstatacje pochodziły od badanych, których i pozostałe wypowiedzi nie zawsze łączyły wykształcenie ze sferą pracy, a także świadczyły o generalnie pozytywnym nastawieniu wobec edukacji akademickiej, choć nie o uznaniu, że wyższe wykształcenie jest wartością samą w sobie.

Wśród wszystkich rozmówców dostrzegalna jest potrzeba zaznaczania braku istotnych różnic między jednostkami z wyższym wykształceniem a nimi samymi w innych wymiarach życia społecznego niż praca, gdzie także obniżają wartość dyplomu, przeciwstawiając mu praktykę i doświadczenie, które mogą być również ich własnym udziałem. Obecna sytuacja na rynku pracy i dyskurs publiczny podkreślający słabość systemu szkolnictwa i jego niedostosowanie do wymagań tegoż rynku dodatkowo wzmacniają owo przekonanie o niekiedy przydatnym, ale na pewno nie niezbędnym elemencie biografii, jakim są studia wyższe. Refleksja nad innymi sferami – stylem życia, światopoglądem, uczestnictwem w kulturze i życiu publicznym, sposobami spędzania wolnego czasu, rozwojem osobistym etc. – i ewentualne różnice, jakie mogłyby zarysować się między osobami posiadającymi wyższe wykształcenie i nie, praktycznie nie ujawniła się w badaniach.

2. Refleksje uwikłanych podmiotów – analiza wywiadów indywidualnych

Badania wartości wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej społeczeństwa polskiego zostały przeprowadzone również wśród grup bezpośrednio związanych z systemem szkolnictwa wyższego, tj. maturzystów pragnących kontynuować naukę na studiach wyższych, studentów, absolwentów, nauczycieli akademickich oraz ekspertów z zakresu funkcjonowania owego systemu. W serii wywiadów indywidualnych starano się zweryfikować słuszność tez o zaniku autotelicznej wartości wyższego wykształcenia oraz dysonansie między jego deklarowanym a rzeczywistym znaczeniem, a także charakter dyskursu dotyczącego kształcenia akademickiego, który funkcjonuje w środowiskach z nim związanych. Szczególnym kontekstem dla badań był proces zmian instytucjonalnych, zwieńczonych w 2011 r. dogłębną i wieloaspektową reformą Prawa o szkolnictwie wyższym, a będących reakcją na transformacje wynikające z rozwoju cywilizacyjnego (rozwój gospodarki, postęp technologiczny), decyzji politycznych (demokratyzacja po 1989 r., integracja europejska) czy przemian ideologicznych

(globalizacja, powstanie społeczeństwa wiedzy). Dostosowywanie sposobu organizacji oraz treści kształcenia według kryteriów uznanych za postępowe, mające na celu modernizację i wyjście Polski z kręgu krajów półperyferyjnych, zmienia perspektywę postrzegania procesu kształcenia oraz status wykształcenia akademickiego w systemie wartości uznawanych przez członków społeczeństwa polskiego, którego jednym z nośników jest dyskurs publiczny, w tym medialny. Z punktu widzenia procesu badawczego ważne były nie tylko doświadczenia indywidualne respondentów w zmieniających się realiach, ale także ich refleksja dotycząca zjawisk związanych ze światem nauki i szkolnictwa w kontekście globalnym. Poznanie motywacji decyzji i wyborów osób biorących udział w badaniach, ich konkretnych działań oraz pobocznych wątków związanych ze sferą kształcenia, pozwoliło zrekonstruować typy wartości wykształcenia funkcjonujące zarówno w poszczególnych kategoriach badanych, jak i na poziomie ogólnym, we współczesnym społeczeństwie polskim.

Pomocą w prowadzeniu wywiadów indywidualnych były scenariusze wywiadów – zbiory dyspozycji do wywiadów, dostosowane do grupy, do jakiej przynależał respondent. W każdym z nich uwzględniono jednak pięć płaszczyzn problemowych, w których, w zależności od grupy, występowały zjawiska odmienne lub o odmiennym natężeniu czy cechach. Tematy ogólne poruszane podczas wywiadów to: (1) biografia edukacyjna – własne doświadczenia lub projekcje związane z uczestnictwem w systemie szkolnictwa wyższego, (2) motywy wyborów w ramach podjętych ścieżek edukacyjnych i cele kształcenia, (3) indywidualne postawy wobec wykształcenia, (4) opinie dotyczące elementów i podmiotów w ramach systemu szkolnictwa wyższego – instytucji, studentów, pracowników, funkcjonowania systemu oraz (5) stosunek do ram prawnych i zmian przepisów – procesu bolońskiego, ram kwalifikacji, reform szkolnictwa wyższego. Wywiady miały charakter częściowo ustrukturyzowany – kolejne wątki wprowadzane były przez badacza, ale też wyłaniały się w trakcie rozmowy. Jak wspomniano w rozdziale poświęconym metodologii, grupy respondentów były wewnętrznie heterogeniczne, tak by dotrzeć do możliwie szerokiego spektrum zjawisk zachodzących w systemie polskiego szkolnictwa wyższego. Na złożony obraz analizowanego fenomenu składają się więc elementy wspólne, powtarzające się sposoby mówienia o wykształceniu i rodzaje aktywności związanej z jego zdobywaniem czy wykorzystywaniem, ale też jednostkowe, wyróżniające się doświadczenia.

W analizie zebranego za pomocą wywiadów narracyjnych materiału empirycznego zastosowano podejście dyskursywne, w którym skupiono się na odtworzeniu relacji wykształcenia do innych struktur podzielanej przez zbiorowości rzeczywistości, co umożliwiło redefinicję społecznych reprezentacji wyższego wykształcenia i jego wartości.

2.1. Przyczyny podejmowania studiów wyższych i wyobrażenia kandydatów

Niebywały rozwój szkolnictwa wyższego zapoczątkowany w latach 90. XX w. był jedną z przyczyn, dla których podjęcie studiów akademickich stało się oczywistym krokiem po ukończeniu szkoły średniej. Zmniejszenie, a ostatecznie wręcz likwidacja udziału szkolnictwa zawodowego w strukturze systemu edukacyjnego oraz propagowanie szkół o charakterze ogólnokształcącym spowodowały z jednej strony upowszechnienie wykształcenia średniego, z drugiej ograniczało wybór ścieżki rozwojowej do praktycznie dwóch typów szkół – liceów ogólnokształcących i techników, w których uzyskać można było nie tylko maturę, ale także tytuł zawodowy technika w konkretnej specjalizacji. Trzecia z wprowadzonych wraz z reformą systemu edukacji z 1999 r.[9] szkół – liceum profilowane – nie cieszyło się zainteresowaniem młodzieży, która widziała w tego typu placówkach nową wersję zasadniczych szkół zawodowych kojarzonych ze środowiskiem patologicznym i marginalizowanych także wewnątrz systemu edukacyjnego.

W następstwie wspomnianej już reformy reorganizacji uległ cały system oświaty w Polsce. Zredukowano liczbę lat nauczania w szkołach podstawowych z ośmiu do sześciu, średnich z (najczęściej) czterech do trzech i wprowadzono nowy typ instytucji szkolnej, jaką jest trzyletnie gimnazjum, do którego przechodzi się po ukończeniu szkoły podstawowej. Każdy etap kończy się zdawanymi przez ucznia ujednoliconymi egzaminami ocenianymi zewnętrznie za pomocą standaryzowanych narzędzi. Zdanie egzaminu uprawnia ucznia do starania się o przyjęcie do instytucji na kolejnym szczeblu, a wyniki są podstawą tworzenia rankingów osób mogących kontynuować naukę w danej placówce. Najbardziej rewolucyjną zmianą była możliwość ubiegania się o indeksy wyższych uczelni właśnie na podstawie wyników egzaminu maturalnego, od 2005 r. zwanego „nową maturą". Egzaminy wstępne, opracowywane i przeprowadzane do tej pory przez placówki szkolnictwa akademickiego, zostały zastąpione ogólnopolskimi, nadzorowanymi przez Centralną Komisję Egzaminacyjną maturami.[10]

---

[9] O ideach przyświecających reformie edukacyjnej i jej uwarunkowaniach zob.: G. Rura, M. Klichowski, *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 r. w zakresie edukacji elementarnej* [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, H. Sowińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5567/1/Micha%C5%82_Klichowsk i_Gra%C5%BCyna_Rura_Za%C5%82o%C5%BCenia_programowo-organizacyjne_reformy_o%C5%9 Bwiaty_z_1999_roku_w_zakresie_edukacji_elementarnej.pdf, [dostęp: 30.10.2014 r.].

[10] Dokładną deskrypcję sposobu funkcjonowania sfery oświaty w Polsce zawiera opracowanie *System edukacji w Rzeczpospolitej Polskiej*. Zob.: J. Jung-Miklaszewska, *System edukacji w Rzeczpospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*, wersja II zaktualizowana, Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, Warszawa 2001 (2003), http://www.buwiwm.edu.pl/publ/system/, [dostęp: 30.10.2014 r.].

Do autonomicznej decyzji szkół wyższych pozostaje ustalenie, jakie przedmioty i na jakim poziomie (podstawowym lub rozszerzonym) musi zdawać abiturient, aby być uprawnionym do składania podań o przyjęcie na określony kierunek studiów. Matura pełni dziś zatem dwie funkcje: (1) zaświadcza o uzyskaniu wykształcenia średniego o charakterze ogólnym oraz (2) uprawnia do aplikowania na wybrane kierunki studiów. Efektem uznania egzaminów maturalnych – zdanych na odpowiednim poziomie – za wystarczające kryterium dające przepustkę na studia wyższe była zmiana sposobu myślenia o szkołach średnich, które stały się *de facto* trzyletnim przygotowaniem do egzaminu decydującego w przejściu na kolejny poziom kształcenia. Sukces w tej materii zależny jest od osiągnięcia jak najlepszego wyniku na egzaminie z danego przedmiotu (choć do zdania z wynikiem pozytywnym wystarcza uzyskanie 30% punktów), stąd tworzenie coraz silniej sprofilowanych klas, podział zakresów nauczania przedmiotów na podstawowe i rozszerzone oraz wczesna specjalizacja.

Maturzystów biorących udział w badaniach z całą pewnością można określić mianem kandydatów na studia wyższe. Pięcioro rozmówców z tej kategorii uczyło się w trakcie realizacji projektu badawczego w klasach maturalnych i wyrażało chęć kontynuacji nauki, jeden z uczestników zdawał egzamin dojrzałości w roku szkolnym poprzedzającym wywiad. Respondent miał za sobą także doświadczenia związane z rekrutacją na uczelnię akademicką, ta jednak okazała się być nieudana, a badany nie podjął żadnych studiów, pozostając w gronie kandydatów (WM_1). Tylko dwóch respondentów uczęszczało do technikum, reszta pobierała nauki w liceach ogólnokształcących. Maturzystów pytano o skojarzenia ze studiami i światem akademickim, wyobrażenia i oczekiwania względem „życia studenckiego", plany na przyszłość i przewidywania odnośnie trajektorii losów zawodowych i osobistych, a także desygnaty sukcesu i porażki. Poruszano wątki indywidualne biografii edukacyjnej – powody wyboru określonego kierunku i uczelni jako docelowego miejsca studiowania oraz rolę rodziny, kręgów znajomych (grupy rówieśniczej) w podejmowaniu decyzji odnośnie ścieżki kształcenia i rozwoju. Skupiono się także na ogólnospołecznym wymiarze zjawiska kształcenia akademickiego, prosząc młodzież o przedstawienie jej punktu widzenia na temat przyczyn podejmowania studiów przez innych, przydatności wykształcenia akademickiego i jego znaczenia w dzisiejszym świecie.

Dla młodzieży w wieku nastoletnim kontynuacja nauki na poziomie wyższym jest przedłużeniem obowiązku szkolnego. Dylemat może dotyczyć kierunku studiów czy szkoły wyższej, natomiast samo pójście na studia jest w większości przypadków krokiem oczywistym dla młodych ludzi.

> „Przez te 12 lat po coś chodziłem do tej szkoły, uczyłem się codziennie. Głupio byłoby to teraz zmarnować. Studia są jakby naturalnym wyborem dalszej ścieżki życiowej po liceum jak dla mnie." (WM_4)

„To znaczy o tym, że chcę iść na studia tak zawsze przyjmowałam jako pewnik, u nas chyba jest taki zwyczaj, że się studiuje. […] Jest uważane za taki element edukacji, który musi być. Taki sam jak gimnazjum, szkoła średnia. Jest nienaturalne, jak ktoś nie studiuje". (WM_6)

Przymus kulturowy, jakim stało się studiowanie w ciągu dwudziestu pięciu lat polskiej transformacji, nie zawsze przyjmowany jest jednak bezrefleksyjnie i budzi niekiedy pewien opór. Presja rodziny i środowiska na zdobywanie formalnego wykształcenia i posiadanie dyplomu jest bardzo silna, zwłaszcza w rodzinach, które posiadają tradycje kształcenia się na szczeblu akademickim. Maturzyści czują, że w dzisiejszym świecie edukacja akademicka stała się koniecznością, niezbędną bazą, która jest konieczna, by móc realizować w przyszłości pomysły pozwalające osiągnąć satysfakcję na gruncie zawodowym, a także ogólnie pojętego rozwoju osobistego.

„Presja i środowiska, i rodziców, no właśnie wiadomo jest. Na pytanie, gdzie idziesz na studia, nikt nie oczekuje odpowiedzi, nie, nie idę. Bo po prostu nasze społeczeństwo jest takie, bo po każdym jest spodziewane, że pójdzie na studia. Odpowiedź, że nie idę na studia, spotkałaby się z zaskoczeniem, zdziwieniem". (WM_4)

„Kiedyś w gimnazjum wpadłam na pomysł, żeby nie iść na studia. Po tym jak przeczytałam autobiografię, nie czy biografię Steve'a Jobsa, czy kogoś w tym stylu, że on nie studiował. I uznałam w sumie, że chyba nie będę studiować, wolałam choćby wyjechać zagranicę, na inny kontynent, do Chin. Uczyć się chińskiego, tam jakoś popracować. Ale rozmawiałam z tatą i on powiedział, żebym nie robiła czegoś takiego, bo jednak później się liczy to, czy mam wyższe wykształcenie w pracy jakiejś lepszej. Więc jednak uznałam, że wolałabym spróbować na studia". (WM_6)

„Mam doświadczenia po moich braciach, którzy są dla mnie jakby nie było ogromnymi wzorami, jeśli chodzi o typ człowieka ogólnie, to zawsze było tak po prostu – oni byli, skończyli te studia, mają stałą pracę i wszystko tam, odnoszą sukcesy swoje życiowe i tak zawsze było w tej rodzinie i tak mnie wychowali, więc tak było. No skończę szkołę, idę na studia i znajdę normalną pracę – to jest chyba takie normalne. Zawsze mi się tak wydawało, że tak po prostu trzeba". (WM_1

„[Studia są – A.K.] bardziej oczywiste. Po części rodzice chcieli, żebym studiował, żebym miał wyższe wykształcenie ja myślę, że po studiach, jako że będę miał wyższe wykształcenie będę miał wyższe zarobki m.in." (WM_3)

Pozostawanie pod wpływem rodzicielskim oraz konformizm względem środowiska i społecznych oczekiwań nie czyni decyzji o studiowaniu łatwiejszą. Wiele alternatyw powoduje, że młodym ludziom trudno się odnaleźć, boją się, że studia zamkną im horyzonty i ograniczą do jednej ścieżki. Obawa przed specjalizacją i niemożnością pójścia własną, niekonwencjonalną w opinii rozmówców drogą życiową wynika z przekonania, że wejście w system akademicki to wejście w świat

kolejnej szkoły, która może zniszczyć indywidualizm i odebrać szansę na zajmowanie się w przyszłości tym, co przyniesie poczucie spełnienia i zadowolenia.

„Nie widziałem, jeśli o mnie chodzi, sensu marnowania 5 czy 6 lat na nauczenie się jakichś rzeczy, które mi nic nie dadzą, no oprócz jakiejś tam wiedzy i będę miał jakąś szerszą wiedzę, ale nic potem nie zrobię np. i będę dalej siedział za te parę lat w tym samym miejscu, gdzie jestem, mając jedynie szerszą wiedzę. No to dla mnie nie ma sensu, no bo przez ten czas mógłbym zrobić wiele bardziej pożytecznych rzeczy, które mam w planach, jeśli o to chodzi ogólnie". (WM_1)

„Wydaje mi się, że to jest wina tego, że my jesteśmy w wieku 16 lat zmuszani do tego, aby podjąć decyzję, która w zamyśle przynajmniej będzie miała wpływ na to, co będziemy robić przez najbliższe 50 lat. W jakich kręgach będziemy się obracać, jakich będziemy mieć znajomych itd. Bo przecież wiadomo, że ja będąc na «humanie», będę mogła studiować historię, pisać jakieś prace na ten temat, ale równie dobrze będę mogła pójść na filozofię, to są dwie różne drogi". (WM_6)

Mimo niepokoju związanego z wyborami co do dalszej ścieżki rozwoju i konieczności podejmowania wiążących decyzji w młodym wieku, respondenci mają w większości bardzo sprecyzowane plany dotyczące życia pozaszkolnego. W dużej mierze jest w nich założenie o podjęciu i ukończeniu studiów, lecz jest to raczej etap na drodze do celu i pomoc w realizacji pewnych „pomysłów na siebie". Wypowiedzi respondentów to wypowiedzi osób świadomych i zdeterminowanych, które wiedzą, czego chcą i bardzo poważnie rozważają organizację swoich przyszłych działań. Nawet jeśli nie do końca i nie wszyscy wiedzą, jakimi metodami swoje cele osiągnąć, wykazują aktywną postawę w poszukiwaniu informacji niezbędnych do wykonania zadania.

„W planach mam głównie, mówię o planach muzycznych, to jest takie główny mój cel, ale też jakby po prostu rozwinięcie się, usamodzielnienie się, wyprowadzenie się, zaczęcie, mam nadzieję, jeśli chodzi o muzykę nadal, to jest zaczęcie grania więcej koncertów i kierowanie się w tą stronę i jest z różnych stron i różnych osób, które pomagają mi to spełnić. Tylko zastanawiam się, jak będę w stanie połączyć wszystkie te rzeczy jednocześnie, kiedy jeszcze pójdę na studia, czyli studia, jedna praca, druga praca, czyli muzyka i barman w pubie plus jeszcze własne, o ile uda mi się, co planowałem – własne mieszkanie w sensie cokolwiek, żeby się wyprowadzić". (WM_1)

„Chciałbym iść do Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Lądowych we Wrocławiu, zostać oficerem Wojska Polskiego. No chciałbym być wojskowym, no studia nie są tu rzeczą obowiązkową, ale chciałbym coś osiągnąć. W powiązaniu z moją karierą wojskową studia są nierozerwalnie związane". (WM_4)

„Generalnie chcę iść na fizjoterapię, ale nie chcę iść do szpitala, tylko chcę iść na Akademię Wychowania Fizycznego, chcę powiązać moją fizjoterapię ze sportem. Bardziej potem kierunek sportowców, dlatego że sport towarzyszy mi od dziecka i trenuję tak

amatorsko siatkówkę, byłam w reprezentacji szkolnej, więc generalnie tak. A fizjoterapia, ponieważ działam w wolontariacie, uwielbiam pomagać ludziom i lubię pracę fizyczną. Na tym opiera się, dlaczego chcę iść na fizjoterapię i trzyma się to od drugiej gimnazjum i podążam tym i robiłam różne szkolenia, skończyłam szkolenie jako wychowawca kolonijny, więc w tym kierunku wszystko idzie, żeby jakoś działać z ludźmi i żeby nie trafić tylko do szpitala, bo w szpitalu nie bardzo będzie można się wykazać". (WM_5)

„Ja planuję wyjazd do Edynburga. Musiałabym mieć bardzo dobre wyniki na maturze, aby się tam dostać. Tam wiem, że są oni bardzo nastawieni na pracę indywidualną, badania. I osoby, które tam studiują te nauki kognitywne, mają później zajęcia w systemach informatycznych, ze sztuczną inteligencją itd., co jest dla mnie istotne. Sprawdzałam, jaki jest plan studiowania i te zajęcia są ciekawsze niż w Polsce". (WM_6)

Bardzo ważnym aspektem pomaturalnych przedsięwzięć jest także chęć usamodzielnienia się, wyprowadzki z rodzinnego domu i rozpoczęcia życia „na własny rachunek". Dla jednych oznacza to „małą stabilizację" związaną ze stworzeniem własnej rodziny i życiem na odpowiednim poziomie materialnym, inni rozważają emigrację.

„Marzy mi się rodzina i w ogóle, przytulny domek, żona czekająca z dziećmi. Nie wiem, jak to będzie wyglądało, dziewczyny raczej nie przepadają za wojskowymi". (WM_4)

„Chciałbym jakiś domek jednorodzinny z garażem, którego teraz brakuje, żeby sobie tam grzebać przy samochodach. Chciałbym założenia rodziny, mieć dzieci: jedno dziecko, dwa maksymalnie, żona oczywiście. A co do pracy to w miarę dobrze płatną – nie musi być jakaś tam od razu kierownicza, ważne, żeby na wszystko starczyło albo tak, że będę coś chciał, będę coś potrzebował, to chwilę muszę poczekać tylko, odłożę sobie z pensji i będę mógł sobie to zrealizować, a nie żeby jakieś kredyty zaciągać czy coś w tym stylu. Nie wiem, czy to się w przeciągu 10 lat ziści". (WM_3)

„Dlatego jestem taka zdecydowana na studiowanie za granicą, ponieważ po pierwsze, mam dosyć Poznania i mieszkania tutaj, poza tym chciałabym gdzieś wyjechać. No i nie planuję ogólnie mieszkać w Polsce. Im szybciej więc wyjadę, tym lepiej. Po studiach trudniej mi będzie wyjechać, niż jakbym miała już wyjechać na studia i miała czas, żeby zaaklimatyzować się". (WM_6)

„A propos mojego sukcesu, co sobie wyobrażam – liczę na to, że spełnię swój plan życiowy, czyli zostanę fizjoterapeutą i jakoś uda mi się, bo też jest ciężko z pracą jak w każdym zawodzie, ale jakąś pracę [znajdę – A.K.]. Nie patrzę tu ani na pieniądze, ani na ten, tylko na własne, dobre samopoczucie w tej pracy i będę miała taką opcję życiową, co będzie mi pasowała. I znajdę na wszystko czas: i na pracę, i na pomoc osobom niepełnosprawnym, a także na założenie własnej rodziny". (WM_5)

W ostatnim z powyższych cytatów respondentka określa również, co uznałaby za sukces. Pozostali badani także utożsamiają sukces z wprowadzeniem

w życie planów zawodowych i osiągnięciami w wybranej profesji. Możliwość poprowadzenia kariery według własnych zasad, poświęcenie się temu w pełni oraz pozostawanie w zgodzie ze sobą to dla maturzystów wyznaczniki sukcesu, który w ich przekonaniu zależy przede wszystkim od ich własnych umiejętności, zaangażowania, determinacji oraz przemyślanych i rozsądnych decyzji.

„Nie ukrywam, że największym [sukcesem – A.K.] byłoby dostać się do jakichś sił specjalnych i w ten sposób służyć Polsce. Tam są najlepsi z najlepszych, wybrani, elita. Najtwardsi, ludzie, którzy się nie poddają, są najlepsi z całej Polski. To byłby sukces, dostać się tam". (WM_4)

„Myślę, że sukcesem byłoby dla mnie, gdybym zobaczył, że ludzie słuchają mojej muzyki i im się to podoba. Ponieważ ja jestem osobą, ja nie cierpię komercji generalnie i nie dążę do tego, żeby zostać gwiazdą jakąś super, a wiem, że to jest też trudne, bo jak rozmawialiśmy o utrzymaniu się z muzyki – to człowiek, który ma takie podejście, że nie cierpi komercji i nie chce zostać gwiazdą i żadnych takich rzeczy, to kiepsko z kasą za muzykę". (WM_1)

„Prawdę mówiąc, to jest tak, że ja startowałem w konkursie innowacji technologicznych, jestem jego laureatem na szczeblu ogólnopolskim i według uchwały na politechnice laureaci tego konkursu mają wstęp. Ale ja sobie piszę tą maturę jako zabezpieczenie, gdybym chciał zmienić kierunek potem, bo normalnie potem trzeba w procesie rekrutacyjnym brać udział, bo to uprawnia do wyboru tylko jednego kierunku. Jeśli by mi się coś nie spodobało albo coś, to bym musiał startować tak jak reszta przy przenoszeniu się. Takie zabezpieczenie piszę sobie dodatkowo chemię, a nie samą podstawę z matmy itd." (WM_3)

Wypowiedzi te cechuje bardzo indywidualistyczne nastawienie oraz wiara, że sukces lub jego brak zależą głównie od samej jednostki, jej postaw i zachowań oraz sposobów wykorzystania tego, co oferuje świat zewnętrzny. Stąd też definiowanie porażki w kategoriach niedania z siebie wszystkiego, pójścia na łatwiznę, poczucia niewykorzystanej szansy i niewłożenia w to, co się robi, maksimum wysiłku. Surowa samoocena prezentowana przez respondentów dowodzi ich dużej ambicji oraz poczucia odpowiedzialności za sytuacje, w których się znajdą.

„A.K.: Co będzie dla ciebie porażką? Co byłoby dla ciebie porażką?
M6: Chyba taka świadomość, że nie zrobiłam wszystkiego, co mogłam, żeby coś mi się udało. Jakbym teraz nie dostała się tam do Edynburga, dlatego, że mi źle poszła matura. Gdybym teraz się nie uczyła, oglądała jakieś seriale i później pod koniec roku, dostając dyplom, wiedziałabym, że to dlatego, bo się za mało uczyłam i tam się nie dostanę. To byłoby dla mnie straszne". (WM_6)

„Porażką? Nie dać z siebie wszystkiego. Bo załóżmy, gdyby nie udało mi się dostać do sił specjalnych, a będę wiedział, że dałem z siebie wszystko, to nie będę się czuł z tym źle. Bo dałem z siebie 100%, to jest moja wina. Porażka to poddać się, ulec swoim słabościom, które przecież każdy ma, ale trzeba je przezwyciężyć. To byłaby porażka". (WM_4)

Jak na tle przytoczonych już poglądów dotyczących własnej osoby oraz wyboru życiowej drogi prezentują się opinie maturzystów na temat wykształcenia wyższego i jaką wartość prezentuje ono dla młodych ludzi? Badani uważają przede wszystkim, że edukacja na szczeblu akademickim pomoże im osiągnąć wyznaczone cele i ułożyć karierę zawodową zgodnie z własną ideą. Podkreślają, że studia mogą być źródłem nowej wiedzy i umiejętności. Są bardziej prestiżowe niż różnego typu specjalistyczne kursy oraz, co nie pozostaje bez znaczenia przy wyborze szkoły, często tańsze. Decyzja o przeznaczeniu kolejnych kilku lat na naukę w ramach systemu szkolnictwa wyższego jest też uważana za przejaw stawiania sobie ambitnych wyzwań, których osiągnięcie może zaowocować w przyszłości wymiernymi korzyściami w postaci m.in. wyższych zarobków. W najbardziej ogólnym sensie studia to szkoła życia, nauka samodzielności i współżycia w społeczeństwie, nawet jeśli nauczane treści okażą się nieużyteczne.

„Mam takie przeczucie. Przydałyby mi się na pewno w jakimś stopniu. Myślę, że każde studia, na które bym poszedł, na pewno by mi się w czymś przydały. To nie jest tak, że ja sądzę, że jest zupełnie nieużyteczne i bezprzydatne. To na pewno może wiele nauczyć i na pewno w czymś mi się potem przyda. Z tym że nie ma, przynajmniej jeśli chodzi o oficjalne, publiczne szkoły, nie ma w Polsce czegoś takiego, ponieważ Akademia Muzyczna w Warszawie i też większość innych, jeśli nie wszystkie, zresztą tak samo jak szkoły aktorskie, szkoły filmowe, to nie jest dla ludzi, którzy mają małe doświadczenie". (WM_1)

„Można być po kursach, tylko że ja zawsze byłam dość ambitną osobą, też zawsze wiedziałam po rodzinie swojej, mój tata nie ma wykształcenia, ponieważ po liceum nigdzie nie szedł dalej, od razu do pracy, moja mama na studiach zaszła w ciążę, dokończyła je później, ale tak też nie ma pełnego wykształcenia. No i stwierdziłam, że podczas tych studiów, byłam na dniu przedsiębiorczości to tak wyszło, że żeby pracować w prywatnej klinice jako fizjoterapeuta to trzeba i tak kurs skończyć oprócz tego, że masz jakąś specjalizację, to trzeba kursy. Więc pomyślałam, że to będzie taki czas, gdzie będę mogła te kursy zrobić i też nabrać, no kursy są drogie na fizjoterapię, wszystko trzeba na to zapracować i tak chciałam sobie to wszystko rozłożyć, no i lubię się też uczyć, siedzieć nad książkami. Poza tym AWF to jest akademia, gdzie już rok temu byłam na drzwiach otwartych w drugiej klasie i już brałam czynny udział we wszystkich wypowiedziach, nawet ubrałam koszulkę AWF-u, bardzo mi się tam spodobało". (WM_5)

„[Ludzie idą na studia – A.K.] pewnie dlatego, że chcą więcej zarabiać. Wyższe wykształcenie wiąże się z wyższymi zarobkami. Niestety w tych czasach pieniądz jest jednak ważny, wszędzie się przydaje. Nie zastąpi wszystkiego, ale się przydaje, nie utrudnia. Tak już jest ten świat zbudowany, że pieniądze wszędzie". (WM_3)

„Nawet jeśli to będą jakieś studia kompletnie w przyszłości nieprzydatne, mimo wszystko młody człowiek wbija się w taki rytm niezależności, życia w dorosłości i czuje się bardziej odpowiedzialny. Takie mam wrażenie, studiując człowiek nabywa trochę takiej ogłady, no i mimo wszystko uczy się. Podnosi się poziom społeczeństwa, ludzie są wykształceni. Studia są pomocne, nawet jeśli są, że tak powiem, bezcelowe, mają jakiś sens". (WM_4)

Nauka oraz zdobywanie kolejnych dyplomów stanowi potwierdzenie własnej wartości, jest dowodem umiejętności poświęcenia się, nawet jeśli przychodzi z trudem. Zaspokaja dążenie do bycia najlepszym, a indywidualne sukcesy na polu edukacyjnym pozwalają odczuwać dumę z dokonań nie tylko jednostce, ale też jej otoczeniu np. rodzinie czy szkole.

> „Nie, po prostu dla samej siebie chcę to mieć [wyższe wykształcenie – A.K.]. Od dziecka dążę do jak najlepszych wyników, jak najwyższych celi, jak coś sobie postawiłam, że np. przez całe gimnazjum, że chcę iść do «dwójki», co teraz bardzo żałuję, ale miałam taki cel, chciałam iść, no i robiłam wszystko, żeby iść. Walczyłam o oceny, walczyłam o to wszystko, żeby tam pójść, testy gimnazjalne dobrze mi poszły". (WM_5)

> „Jest na pewno w jakimś stopniu dla mnie ważne, że skończę studia, że nie polegnę, tylko je skończę. Myślę, że się będę cieszył z tego". (WM_3)

> „M6: Szczerze mówiąc, może to zabrzmi dziwnie, chciałabym, żeby moja szkoła była ze mnie dumna. I ogólnie chciałabym być najlepsza. […] Ja mam chyba taki kompleks, który polega na tym, że muszę być najlepsza w czymś.
> A.K.: Perfekcjonizm.
> M6: Tak, ale to potrafi być przerażające, bo ja np. potrafię dziesięć godzin siedzieć i przepisywać tekst z angielskiego, żeby moja nauczycielka była później ze mnie dumna, czy coś takiego". (WM_6)

Wypowiedzi respondentów nie są też pozbawione pragmatyzmu. Jednemu z uczniów praktyczne myślenie o zawodzie towarzyszyło już od poziomu szkoły ponadgimnazjalnej, inny oczekuje, że przygotowanie do pracy zawodowej zdobędzie w murach uczelni wyższej.

> „Bo mam po technikum już zawód skończony, już mam tytuł technika i jakby zabezpieczenie jedno «w razie wu». A poza tym jak od początku wiedziałem, co chcę robić, to nie ma sensu w ogóle iść do liceum, gdzie jest nastawione ogólnie na wszystko i nie jest to sprecyzowane jeszcze. Do technikum chodzą raczej ludzie, co już mają sprecyzowane na przyszłość poglądy". (WM_3)

> „Studia mają mnie przygotować do zdobycia zawodu, pracy. Idąc do liceum, a nie idąc później na studia, ciężko by mi było znaleźć dobry zawód, aby potem utrzymać rodzinę. Ponieważ nie będąc wykształconym ani na żadnym kierunku bardziej specjalistycznym, w jakimś technikum czy szkole zawodowej, po samym liceum trudno jest znaleźć jakąkolwiek pracę. I później funkcjonowanie w społeczeństwie mogłoby być trudne". (WM_4)

Jednak sytuacja, w której studiowanie i późniejsza praca nie byłyby zgodne z zainteresowaniami i posiadanymi zdolnościami, a miałyby służyć wyłącznie zarobkowaniu, jest dla respondentów nie do zaakceptowania.

„Chciałabym robić przede wszystkim coś, w czym będę dobra i co będzie mnie interesować i co nie będzie, że od 8.00 do 16.00 siedzę w pracy i koniec, chcę to wreszcie skończyć i iść do domu. Już mam tego dosyć itd. Właśnie będzie mi zależało, żeby to było związane z moimi zainteresowaniami. Widzę to po swoich rodzicach, jak praca nie jest związana z zainteresowaniami, to się kończy źle". (WM_6)

„Potem zacząłem bardziej samodzielnie myśleć i dla siebie, stwierdziłem, że skoro moją pasją jest muzyka, to pójdę na studia muzyczne, ponieważ to mnie bardziej rozwinie. I taki był plan, i tak by zostało, pewnie teraz żyłbym w takiej samej presji i w takim przekonaniu jak mnie wychowano, aczkolwiek nie dostałem się na studia muzyczne. Pojechałem na egzamin, nie jest to proste, nie jest dla ludzi, którzy nie są na tyle dobrzy, żeby się tam dostać. Nie dla byle kogo, naprawdę!" (WM_1)

„Nigdzie nie jest powiedziane, że koniecznie muszę iść po szkole na studia i jest koniec, a potem żyć jak wszyscy inni – z jakąś normalną pracą, popaść w rutynę, czego bardzo bym nie chciał i co by mnie jeszcze bardziej zdołowało". (WM_1)

Maturzyści, którzy wzięli udział w badaniach, prezentowali bardzo poważny stosunek do edukacji akademickiej, która już niedługo miała stać się ich udziałem. Zauważają, że dla niektórych osób studia są okresem przejściowym, traktowanym z lekceważeniem. Sami nie aprobują takich postaw, zaznaczając jednocześnie, że „wykorzystanie" studiów zależy od indywidualnych cech, zdolności i motywacji i nie zawsze studenci czy absolwenci, którzy uzyskiwali najlepsze wyniki na studiach, odnoszą największe sukcesy po zakończeniu etapu formalnej edukacji. Wykształcenie potwierdzone dyplomem ma znaczenie i wartość tylko wtedy, gdy „ktoś jest «kumaty» i potrafi ten «papierek» dobrze wykorzystać" (WM_4).

„M6: Mam znajomych, którzy studiują, i oni nie traktują tego poważnie. Oni traktują to jako takie pięcioletnie wakacje. Nie chcą jakby jeszcze wejść w dorosłe życie, w taką poważną pracą itd. Wchodzą w coś, co przypomina im szkołę. Jest okresem przejściowym przed normalną pracą, założeniem rodziny. Niby się mają uczyć, mają jakieś sesje, niby powinni pracować w pracach typowo studenckich, typu sklepy czy restauracje itd.
A.K.: A jak ty sobie wyobrażasz studia, z czym ci się one kojarzą?
M6: Ja bym bardzo chciała, tzn. zdecydowanie nie chcę, aby to było w ten sposób, że odbębnię te pięć lat i koniec". (WM_6)

„To bardzo zależy od człowieka, ponieważ osoba, która nie potrafi się odnaleźć w życiu nawet z najlepszym wykształceniem może mieć problemy. A wielu ludzi właśnie, istnieje takie przekonanie, że uczniowie piątkowi, którzy będą mieli w przyszłości tytuły naukowe, pracują dla tych trójkowych. Którzy ruszyli głową i potrafili się ogarnąć i zatrudniają teraz tych piątkowych, aby ci dla nich pracowali. To zależy wszystko indywidualnie od osoby, jeśli ktoś jest zaradny życiowo i jest w stanie połączyć to z wyższym wykształceniem, to jest w stanie bardzo dobrze się odnaleźć w życiu, ale jak ktoś nie potrafi, to może mieć problemy, bez względu kim by nie został, jakiego by wykształcenia nie miał". (WM_4)

Młodzi nie pozostają także obojętnymi na wizerunek wykształcenia kreowany i obecny w dyskursie publicznym, co wpływa na ich poglądy odnośnie zjawisk związanych z kształceniem, które nie są jednak powielaniem potocznych opinii, lecz zawierają dogłębną i osobistą refleksję nad omawianymi zagadnieniami. W rozważaniach dotyczących uczelni jako „fabryk bezrobotnych" czy wyboru „nieprzyszłościowych" kierunków pojawia się przede wszystkim zarzut skierowany w stronę rówieśników, którzy nie potrafili znaleźć pomysłu na siebie lub zaufali innym – rodzicom, znajomym, autorytetom – że studia wyższe są jedyną opcją gwarantującą sukces w przyszłości. Jedna z rozmówczyń zwraca też uwagę na sprzeczności wewnątrz dyskursu, dodatkowo utrudniające młodzieży zmagania z rzeczywistością życia w społeczeństwie wiedzy.

> „Pokolenie ludzi, którzy po komunizmie uwierzyli jakby swoim rodzicom, którzy im wmawiali od dziecka, że studia gwarantują zawód, sukces. Że ukończenie jakichkolwiek studiów będzie sukcesem. Stąd też ta presja społeczna, ponieważ jakby to pokolenie, które teraz wychodzi ze studiów takich obleganych, jak zarządzanie. Które nie są trudne, ale oblegane, np. jakieś europeistyki itp. To pokolenie jakby dało się nabrać. Teraz słyszę głosy ludzi, którzy są bez pracy, z wyższym wykształceniem. I są nieszczęśliwi. […] Nie jest tak, że na studia idą tylko ci, którzy chcą. Niestety idą też ci, którzy nie mają na to ochoty. Znam takich, co poszli na studia, które w ogóle nie są przyszłościowe. Niestety większość z nich jest zawiedziona i są nieszczęśliwi, ponieważ nie widzą dla siebie przyszłości, perspektyw. To, co miało im dać szczęście, jak rozwijanie swoich upodobań, teraz czują jakby to im zniszczyło życie. Trochę trudna dla nich sytuacja i bez rozwiązania". (WM_4)

> „Z jednej strony słyszy się, że studia to marnowanie czasu, uczelnie produkują bezrobotnych, zwłaszcza kierunki humanistyczne, a z drugiej jak ktoś choćby nie pójdzie do liceum… Już w gimnazjum było tak, jak ktoś mówił, że nie idzie do liceum, tylko do technikum. I teraz jakby ktoś powiedział, że nie idzie na studia, to mi się wydaje jakieś abstrakcyjne. To się ma wrażenie, że ta osoba jest jakaś gorsza, nie ma ambicji". (WM_6)

W pogłębionych wywiadach indywidualnych z maturzystami odnaleźć można potwierdzenie ustaleń wynikających z badań prowadzonych nad systemem aksjonormatywnym polskiej młodzieży od lat 60. XX w. Choć głównym tematem prezentowanych w niniejszym rozdziale badań empirycznych była wartość wyższego wykształcenia, to dzięki zastosowaniu otwartej formuły wywiadu uzyskano informacje dotyczące całokształtu świata wartości obecnych maturzystów. Dla młodych ludzi u progu dorosłości nadal istotne jest ustabilizowane życie rodzinne, możliwość zapewnienia sobie i najbliższym godziwego bytu, a także, co wydaje się być najważniejsze w świetle wypowiedzi osób badanych, osobiste poczucie spełnienia i satysfakcji z własnych wyborów działań i pracy na rzecz osiągnięcia wyznaczonych celów[11]. Wykształcenie akademickie jest dla maturzystów istotne, ponieważ dzięki niemu mogą realizować albo swój wzór kariery, albo

[11] Por. s. …… rozprawy. (teraz nie wiadomo, która to strona, ale pierwotnie była 116)

rozwijać swoje pasje, które *nota bene* mają stanowić również podstawę wykonywanej profesji. Zdecydowanie stanowi ono środek do osiągnięcia celu, jakim jest praca zawodowa przynosząca spełnienie indywidualnej potrzeby samorealizacji oraz bycia niezależną jednostką decydującą o własnych poczynaniach. Samo zdobycie dyplomu wyższej uczelni, niepoparte sukcesem na polu zawodowym, nie będzie dla maturzystów powodem do dumy, ponieważ dla większości respondentów to kolejny, obowiązkowy etap edukacji, którego ukończenie w żaden sposób nie wyróżnia ich spośród innych. Opinie badanych maturzystów wpisują się w trend ideologii neoliberalnej, w której wartość i społeczne uznanie uzyskuje specjalizacja i bardzo konkretne umiejętności oraz kompetencje dające się przełożyć w sposób najlepiej bezpośredni na zapotrzebowania różnych sektorów funkcjonowania gospodarek i społeczeństw w systemie globalnym.

2.2. Studenci – podmiotowość / przedmiotowość w procesie kształcenia

Wyobrażenia kandydatów na studia wyższe zostaną w niedalekiej przyszłości skonfrontowane z realiami głównie polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Bezpośredni kontakt z instytucjami akademickimi i podleganie zasadom, które w nich obowiązują, a także samo wejście w proces kształcenia na kolejnym, znacząco różnym (przynajmniej w założeniu) od poprzednich poziomie, zmienia perspektywę oceny zarówno owego świata uczelnianego, jak i własnych możliwości, dążeń czy aspiracji. Na potrzeby niniejszej pracy przeprowadzono szesnaście indywidualnych wywiadów pogłębionych z obecnymi studentami poznańskich uczelni wyższych. Celem była próba poznania postaw młodych ludzi na co dzień zaangażowanych w zdobywanie wyższego wykształcenia, którzy doświadczają przemian modelu nauczania akademickiego związanych nie tylko z reformami prawnymi czy organizacyjnymi, ale przede wszystkim ze zmianą paradygmatu kształcenia.

Jak zostało wspomniane w rozdziale metodologicznym, starano się, by grupa biorąca udział w badaniach była możliwie heterogeniczna. Dziesięcioro uczestników było studentami największej szkoły wyższej w Poznaniu, czyli Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, który proponuje najbardziej zróżnicowaną ofertę edukacyjną. Trzy respondentki uczyły się na Uniwersytecie Przyrodniczym, pozostałych troje studiowało na Politechnice Poznańskiej. Znakomita większość badanych, bo aż trzynaścioro, była studentami studiów drugiego stopnia. Dysproporcja jest w tym przypadku celowa i wynika z założenia o większych doświadczeniach studentów studiów uzupełniających związanych z systemem szkolnictwa wyższego, m.in. znajomości z autopsji warunków kształcenia sprzed i w trakcie reformy ustawy, której przepisy zaczęły obowiązywać od roku akademickiego 2011/2012 (badani studenci studiów drugiego stopnia rozpoczęli

naukę w szkołach wyższych w 2009 lub 2010 r.). Respondenci zostali dobrani do badania metodą kuli śnieżnej.

Scenariusz do wywiadu ze studentami zakładał poruszenie takich kategorie tematów, jak: (1) motywacje do podjęcia studiów wyższych i wyboru konkretnego kierunku, (2) oczekiwania wobec uczelni w obrębie bazowych i pobocznych kompetencji, (3) wpływ rodziny i znaczących innych na różne kwestie dotyczące kształcenia, (4) pozytywne i negatywne aspekty studiowania wybranego kierunku, (5) własne zaangażowanie w proces studiowania i pełnienie roli studenta, (6) relacje między kształceniem a przyszłą pracą zawodową oraz (7) ogólne spostrzeżenia i refleksje dotyczące studiowania we współczesnym świecie. Rekonstrukcja układu wartości młodzieży studenckiej na podstawie „biografii studenckiej" oraz doświadczeń i działań podejmowanych w ramach systemu akademickiego i poza nim pozwoliła określić nie tylko miejsce wyższego wykształcenia w owym układzie, ale także sprawdzić, na ile studenci czują się podmiotami procesu kształcenia, kreującymi własną indywidualność i realizującymi tak ważny dla badanych maturzystów „pomysł na siebie".

Stosunkowo wielu trudności z odpowiedzią przysparzało badanym studentom pytanie o powody, dla których zdecydowali się kontynuować naukę po maturze. Dla przedstawicieli poprzedniej omawianej grupy „pójście na studia" było oczywistością, naturalną konsekwencją ukończenia liceum ogólnokształcącego. Dzisiejsi dwudziestolatkowie są pokoleniem *boomu* edukacyjnego, dla których studia wyższe nie są alternatywą, ale koniecznością, a dylematy mogą powstawać jedynie przy wyborze konkretnej dziedziny, w której chcieliby zdobywać wiedzę na poziomie akademickim.

> „Znaczy ja kończyłem liceum ogólnokształcące, a po samej maturze wielkich perspektyw nie ma. Wypada iść na studia i taka była przyczyna". (WS_3)

> „Wydaje mi się, że to jest nawet większy problem, że to nie tylko ja, nie tylko mnie dotyczy, ale ogólnie, że jest takie nastawienie, że mamy się uczyć, że trzeba się uczyć. To powinno w sumie samo w człowieku dojrzewać, ale u mnie np. nie było takiego momentu, żebym się sama zastanowiła, co ja lubię robić, co ja chcę robić i tak naprawdę to ja byłam nauczona, że mam się uczyć i to robię. I w każdym przedmiocie potrafiłam znaleźć coś, co mi się spodobało". (WS_16)

> „Wiedziałam, że chcę iść na studia, ale tak naprawdę składałam papiery na cztery różne kierunki i tak naprawdę żaden z nich nie podobał mi się aż tak bardzo, że koniecznie mi na nim zależało. I poszłam na studia, może głupio to brzmi, ale skoro poszłam do liceum ogólnokształcącego, to później poszłam na studia". (WS_6)

Tu jednak, w przeciwieństwie do wywiadów z maturzystami, pojawiają się głosy o braku sprecyzowanych planów na przyszłość, które dzięki studiom mogłyby się wykrystalizować albo zostać odsuniętymi w czasie. Drugi przypadek można

określić mianem „moratorium na dorosłość", gdy „zamiast podejmowania ról dorosłych członków społeczeństwa, młodzież pogłębia swoją wiedzę, którą później będzie wykorzystywać w dorosłym życiu"[12] (J.J. Arnett). Jest to „społeczne przyzwolenie na opóźnianie momentu wejścia w dorosłe życie", którego treścią są praca i rodzina[13].

> „Jakoś sobie nie wyobrażałam, nie miałam jakiegoś planu sprecyzowanego, a na kulturoznawstwo poszłam, bo miałam pewność, że się dostanę i nie wiedziałam, co chcę jeszcze robić w życiu". (WS_2)

> „Krąży taka opinia, że studia dają możliwość lepszej pracy w przyszłości, z drugiej strony tak jest, jeżeli wydłuża się wiek emerytalny, to ze względu na brak miejsc pracy ten wiek szkolny trzeba wydłużyć. Z drugiej strony chciałam też poszerzyć horyzonty i myślałam, że studia dadzą mi takie ciekawe perspektywy odkrywania nowych rzeczy i wartościowych". (WS_10)

> „To był taki logiczny proces, zawsze lubiłam się uczyć i stwierdziłam, że nie potrafię tego skończyć po liceum i nie potrafię iść do jakiejś szkoły i po prostu chcę się pouczyć. Nie trafić od razu do pracy itd. Pouczę się, postudiuję". (WS_14)

Niektórzy respondenci podkreślali, że wywodzą się z rodzin, gdzie panuje tradycja studiowania i jest to model rozwoju osobistego, według którego należy postępować. Najczęściej posiadany wzór edukacyjny, którego zwieńczeniem jest dyplom wyższej uczelni, jest tak silnie zinternalizowany, że nie podlega kwestionowaniu i jest uznawany za jedyny właściwy. Ponieważ wykształcenie akademickie silnie determinuje pozycję w hierarchii społecznej, niepodjęcie studiów wyższych oznaczałoby w takich przypadkach degradację nie tylko jednostki, ale i obniżenie prestiżu całej rodziny.

> „Ja się zdecydowałem pójść na studia, znaczy nigdy nie podejmowałem w ogóle refleksji nad niepójściem na studia wyższe. To jest głównie kwestia domu, z jakiego pochodzę, tzn. oboje rodzice mają wyższe wykształcenie, tak samo dziadkowie i to jakby była rzecz, która była oczywista. W moim domu nawet funkcjonowało po mojej babci powiedzenie, że mogę robić po studiach – mogę doły kopać, ale mam mieć studia skończone". (WS_12)

> „Pochodzę z rodziny, w której każdy ma wyższe wykształcenie, więc to było dla mnie naturalne. Ja od dziecka wiedziałam, że muszę zdobyć wyższe wykształcenie. Nie wiem, to była naturalny model, w którym wzrastałam, więc to nawet nie była specjalnie trudna decyzja do podjęcia". (WS_13)

---

[12] Za: M. Kokociński, op. cit., s. 59. Jeffrey J. Arnett analizował zjawisko „wyłaniającej się dorosłości" (*emerging adolescence*).

[13] Ibidem.

W innych sytuacjach zdobywanie wyższego wykształcenia nadal oznacza wspinanie się po drabinie awansu społecznego. Bardzo dużą rolę odgrywają wówczas aspiracje rodziców, którym zależy na lepszej przyszłości własnych dzieci. W edukacji widzą szansę na poprawę warunków bytowych, gdyż utożsamiają dyplom wyższej uczelni z kwalifikacjami umożliwiającymi wykonywanie dobrze płatnej pracy, a także, obok lub dzięki temu, poważanie w społeczeństwie. Pragnienia rodziców nierzadko bywają celami i samej młodzieży. Ścieżka edukacyjna wytyczona przez rodziców staje się jej własną, a studiowanie to możliwość budowy poczucia własnej wartości i nauka realizacji wyznaczonych celów.

> „Kiedyś rozmawiałam z moją kumpelą o tym, że my jesteśmy takim pokoleniem, gdzie rodzice mówili niby: «wybierz swoją drogę» ale tak naprawdę zależało im na tym, żebyśmy poszli na te studia, żebyśmy mieli lepiej". (WS_15)

> „Powiem szczerze, że ogólnie było tak, że w domu zawsze panowało takie podejście, że muszę być wykształcona, że muszę się nauczyć, muszę się uczyć, muszę zdobyć jakiś papier i w sumie nawet od dzieciństwa zawsze był nacisk na naukę. Podejrzewam, że to też przez to, że mój tata nie był wykształcony i w jego czasach, jak on żył, to wykształcenie dużo dawało. […] Rodzice tak jakoś byli zawsze przekonani, że nauka jest najważniejsza, że to ona otwiera drogę do lepszego życia. Tata nigdy nie chciał, żebyśmy z bratem pracowali tak ciężko i dlatego ta nauka była zawsze tak jakby na pierwszym miejscu". (WS_16)

> „Od początku w sumie chciałam iść na studia, celowo wybrałam liceum ogólnokształcące oraz za namową rodziców. Naciskali mnie, żeby iść na studia. I tak też potem stwierdziłam, że to będzie dobry pomysł. Dobrze się uczyłam, miałam wysokie oceny w miarę, więc dlaczego nie miałabym spróbować. Jak zdam maturę, to idę na studia, nie było innych opcji". (WS_9)

> „Tylko ja mam tak wpojone przez rodziców, że powinnam mieć to wyższe wykształcenie. I ja bym je chciała tak sama dla siebie mieć to wyższe wykształcenie. Mnie samą to podbudowuje, że będę miała ten tytuł magistra. Kiedyś myślałam o doktoracie, ale niezbyt wiedziałam, jak to wygląda. To wszystko jest jeszcze do wyjaśnienia, bo jeszcze parę lat. Przede wszystkim ten magister". (WS_11)

Wśród motywacji do kontynuowania nauki w szkole wyższej pojawia się także wyrażana *explicite* wiara w zdobycie bardziej godziwej i lepiej płatnej pracy, niż miałoby to miejsce bez posiadania uczelnianego dyplomu. Kształcąc się, studenci inwestują w przyszłe miejsce pracy i zarobki, co podporządkowuje w pewien sposób proces studiowania realnym lub wyobrażanym wymaganiom, jakie stawia i stawiać będzie im jako absolwentom rynek pracy. Zdobyte kompetencje mają zdaniem respondentów zwiększyć możliwość odniesienia przez nich sukcesu na polu zawodowym i finansowym w obliczu stale rosnącej konkurencji.

„Dlaczego chciałem studiować? Myślę jakiś status podwyższyć, zapewnić sobie jakąś pracę. Politechnika pewnie dlatego, żeby to była jakaś praca w miarę intratna. Po drugie, jakaś chęć rozwoju. To tak brzmi dosyć…" (WS_4)

„Tak myślałam, już chyba w gimnazjum myślałam na ten temat, że pójdę na studia. Na jakie nie wiedziałam jeszcze dokładnie, bo to było dopiero gimnazjum. Wiedziałam, że chcę się dalej kształcić po maturze. Może tak jak większość studentów liczyłam na to, że będę miała większe szanse na zarobek, tym się kierowałam. Nie ukrywam zależy mi na tym, żeby mieć dobrze płatną pracę, zależy mi na rozwoju intelektualnym, żeby to profitowało na mojej wypłacie. Nie ukrywam się, patrzyłam na pieniądze". (WS_7)

„Chodzi o to, żeby jakieś pieniądze mieć. Studia są po to, aby się większych pieniędzy dorobić. Więc jeśli byłaby możliwość bez studiów zarabiać pieniądze, to czemu nie". (WS_3)

Tego typu głosy uwidaczniają utylitarne podejście do edukacji. W jeszcze większym stopniu instrumentalne nastawienie wobec kształcenia akademickiego można odnaleźć w wypowiedziach dotyczących wyboru kierunku studiów. Część badanych potwierdza, że zdecydowali się podjąć studia niezgodne z ich zainteresowaniami czy wręcz pasją, ale zgodny z rozsądkiem, czyli perspektywiczny z punktu widzenia późniejszych starań o zatrudnienie.

„Myślałam o psychologii, myślałam o ścisłych rzeczach takich bardziej związanych z chemią, z ekonomią. No i w sumie to tak przez przypadek wybrałam administrację, bo kuzynka koleżanki stwierdziła, że to jest dosyć ciekawy tzn. życiowy kierunek i może się przydać – stwierdziłam, a czemu nie? Może być rezerwowy taki". (WS_15)

„Znaczy tak, ja wybierając studia, w ogóle nie podejrzewałam, że będę studiować administrację. Przez przypadek studiuję ten kierunek, ponieważ bardzo chciałam studiować historię. […] Złożyłam papiery, dostałam się na historię, ale też miałam takie refleksje, że po historii może nie bardzo będzie praca, więc mogę wybrać jakiś inny kierunek, bardziej praktyczny kierunek, a wiadomo, że historia zawsze może zostać w sferze moich zainteresowań. […] Pokładałam nadzieję w administracji". (WS_8)

Ponad połowa badanych zdecydowała się studiować kierunek, który uważają za dający nadzieję na znalezienie odpowiedniej pracy po otrzymaniu dyplomu. Dla części pokrywa się on z zainteresowaniami oraz zdolnościami, u części przeważył pragmatyzm i niemożność ostatecznego rozpoznania własnych mocnych stron, które chciałoby się rozwijać w trybie studiów akademickich.

„Byłam zainteresowana praktycznie w gimnazjum, zawsze nauki ścisłe mnie interesowały i dobrze mi z nich szło. W liceum wybrałam profil politechniczny, który też się wiązał z naukami ścisłymi i ze studiami. Na początku planowałam budownictwo na politechnice, ale tam się nie dostałam. To tak było, brat mówił, żebym spróbowała na budownictwo, ale jak się nie dostałam, to się znalazłam tutaj, na inżynierii środowiska". (WS_1)

„Myślałam, że praca w urzędzie to praca stała. Stałą pracę to raczej pewna, że mogę ja znaleźć gdzieś w jakimś urzędzie, a jeśli nie w urzędzie, to w administracji jakiejś takiej, w przedsiębiorstwie. Więc wydawało mi się, że idąc na administrację, ta wiedza będzie bardziej praktyczna i bardziej życiowa". (WS_15)

Pozostała grupa respondentów podjęła naukę w dziedzinach odpowiadających wykazywanym przez nich zainteresowaniom, które chcieli poszerzać i zgłębiać. W tej grupie znaleźli się zarówno tacy studenci, którzy myślą o wykonywanym zawodzie, jak i tacy, dla których studia są oddzielną od późniejszej profesji aktywnością.

„W połowie drugiego roku kulturoznawstwa coś do mnie dotarło, że to wszystko jednak jest takie ważne i piękne, wtedy postanowiłam iść na filozofię, na specjalność etyka, bo to jest najważniejsza część, tak też mówią wykładowcy, bo dotyczy dobra i zła. Dotyczy naszego codziennego życia. Zawód może też byłby z tego fajny, ale studia dają jednak przygotowanie do życia. Znajomi do mnie piszą, kiedy mają jakiś problem i twierdzą, że jestem lepsza niż psychoanalityk, potrafię powiedzieć, co jest dobre, a co złe. Potrafię to uargumentować świetnie, potrafię polecić jakąś książkę, dzięki której poczują się lepiej". (WS_6)

„W liceum robiliśmy testy kompetencji, czy preferencji zawodowych i pamiętam, że mi wyszło, że będę przedszkolanką. A ja się tak z tego śmiałam, niemożliwe! Miałam takie podejście do dzieci, no nie bardzo. Bardziej mnie interesowało wszystko związane z kryminalistyką coś, przez to reso [resocjalizacja – A.K.] mnie zafascynowało. Poszłam na «reso», podobało mi się, licencjat owszem. Ale na magisterce zaczęło mi się to nie podobać. Zrezygnowałam z resocjalizacji, ponieważ ten kierunek przestał mnie satysfakcjonować. Dwa, trochę mi się preferencje zmieniły w ciągu praktyk różnego rodzaju. Obecnie jestem na wychowaniu przedszkolnym i z tego się cieszę, że w sumie w ogóle patrząc, jak patrzyłam w liceum, to sobie bym nie wyobraziła, że będę myślała o tym kierunku". (WS_9)

Pośród studentów znalazły się również jednostki uczące się na dwóch kierunkach. W trzech przypadkach podjęcie studiów na kolejnym kierunku wiązało się z chęcią poszerzenia wiedzy i poczucia zbyt ciasnych ram jednej dziedziny, w jednym respondentka studiująca prawo jako „racjonalną alternatywę" (WS_13) wybrała dodatkowo filozofię, która miała stanowić odskocznię od przygotowania zawodowego, czyli studiów prawniczych.

„Ja miałem bardzo dużo problemów i wciąż mam, w dalszym ciągu nie jestem pewien, czy dobrze wybrałem. Z wyborem studiów czy ścieżki życiowej, ponieważ składałem na wiele kierunków po maturze, na wiele z nich się dostałem. Między innymi myślałem też o architekturze i tam też się dostałem. I tak więc miałem bardzo dużo opcji, miałem problem z wyborem i klęską urodzaju. Zdecydowałem się na taki, a nie inny zestaw, w takim, a nie innym miejscu, trudno powiedzieć dobrze czy źle. Jeszcze nie wiem, tak naprawdę będzie perspektywa 10–15 lat, żeby się dowiedzieć". (WS_12)

„To prawo pojawiło się już bardzo dawno, dawno temu. To była zawsze alternatywa dla skrzypiec. Dlatego, że mam bardzo dużo prawników w rodzinie i od zawsze po prostu wiedziałam, jak ten zawód wygląda, wiesz. Nigdy nie miałam takiego przekłamanego obrazu prawnika wyciągniętego z serialu, tylko wiedziałam, że jest to racjonalna alternatywa. Ale właśnie sama siebie zaskoczyłam, kiedy w tej klasie przedmaturalnej postanowiłam, że to przynajmniej na razie nie będzie prawo, tylko właśnie filozofia. […] Moja mama oczywiście była bardzo zaskoczona, ale mój ojciec miał niespełnione marzenia filozoficzne, wiesz wybrał medycynę, nie poszedł na filozofię i o dziwo bardzo się ucieszył, że postanowiłam zrobić sobie rok tylko i wyłącznie dla siebie i odwlec to prawo jeszcze o rok". (WS_13)

Wybór konkretnego kierunku bywa również zdeterminowany względami praktycznymi, takimi jak możliwość podjęcia go w danym mieście, brak konieczności wnoszenia opłat czy niższe koszty utrzymania, gdy naukę kontynuuje się w rodzinnym mieście lub jego pobliżu. W grę wchodzą niekiedy kwestie zdrowotne, wykluczające podjęcie studiów na wymarzonym kierunku, lęk przed pozostaniem samym w obcym mieście albo niechęć do zmian. Istotnym kryterium wyboru jest również prestiż szkoły, nadal w większym stopniu przypisywany uczelniom publicznym, nazywanym „normalnymi", co skłania ku myśleniu, że uczelnie niepubliczne odbiegają w jakichś kwestiach od normalności. Deprecjonowanie na poziomie języka pokazuje, że przepaść między oboma sektorami szkolnictwa wyższego w Polsce nadal jest ogromna i mimo ponaddwudziestoletniej obecności szkół prywatnych na rynku usług edukacyjnych ich status wciąż pozostaje niski.

„Brałem pod uwagę Akademię Morską – nawigację. Ale to jest taki kierunek, dosyć wymagający. Kierunek jak kierunek, ale praca potem. Bo to już jest praca na morzu. Miałem jakieś problemy ze zdrowiem i to się wykluczyło. Cały czas myślę, może będę zmieniał, może będę jako drugi kierunek studiował. A dlaczego Poznań? Jestem z Płocka w ogóle i najbliższa politechnika to Warszawa. A Warszawa mi jakoś nie leży jako miasto i dlatego Poznań chyba. Jeszcze składałem papiery na Akademię Morską i do Gdańska. Gdańsk akurat dlatego, że tam rodzina jest jakoś związana. Wygrał Poznań, bliżej, lepsze połączenia. I chyba trochę lepszy start z politechniki z Poznania w tych rankingach". (WS_4)

„Tutaj w Poznaniu miałam więcej znajomych niż we Wrocławiu i bałam się w tym większym mieście tak sama odnaleźć. A tutaj miałam od razu możliwość mieszkania z koleżanką, z którą wcześniej chodziłam do liceum. I tak żeby się nie bać tego nowego miejsca, tak poszłam trochę na łatwiznę i poszłam tutaj". (WS_5)

„Ze względów finansowych raczej nastawiona byłam, żeby iść do normalnej uczelni. Dwa, miałam też skojarzenia negatywne z prywatnymi uczelniami, do dzisiaj zresztą mam. Uważam, że nie są to zbytnio renomowane szkoły i nie uczą zbyt wiele. Więc od razu mi się chyba załączył, że uniwersytet. Nie pamiętam do końca, wiem, że koleżanki też mówiły «uniwersytet» i chyba tak automatycznie w tym kierunku". (WS_9)

Z wyborem kierunku studiów wiążą się również określone oczekiwania względem niego, uczelni, na której jest prowadzony, a pośrednio także wobec całego systemu szkolnictwa wyższego. Zetknięcie z rzeczywistością świata akademickiego weryfikuje przypuszczenia i wyobrażenia, a własne doświadczenia pozwalają zbudować swoisty katalog pozytywnych i negatywnych aspektów studiowania. Na tego typu zbiór składają się takie czynniki, jak: sposoby organizacji procesu dydaktycznego, treści wykładanych przedmiotów, kontakty z kadrą naukową, relacje z innymi studentami, indywidualne sukcesy i porażki na polu naukowym oraz inne elementy wiążące się z rolą studenta uczelni wyższej.

Wielu badanych wyraża niezadowolenie ze sposobu, w jaki prowadzony jest ich kierunek. Największy i najczęstszy zarzut padający w stronę programu studiów i jego realizacji to niedostateczne rozwinięcie strony praktycznej lub jej całkowity brak. Studenci czują, że nie posiedli odpowiednich umiejętności i kwalifikacji, które będą od nich wymagane w pracy zawodowej. Co więcej, brak praktyk i kontaktu z realnym rynkiem pracy bywa ich zdaniem zastępowany nadmiernie rozbudowaną teorią z danej dyscypliny, przekazywaną na zajęciach, której znajomość jest następnie sprawdzana podczas egzaminów. Ta natomiast okazuje się być nieistotna z punktu widzenia zadań narzucanych przez potencjalnych pracodawców, z którymi – i jest to kolejny błąd szkół wyższych – studenci mają zbyt mały kontakt w czasie studiów. W tej sytuacji wnioskować można, że studenci oczekują od uczelni przygotowania do pełnienia obowiązków służbowych.

„Właśnie to jest najgorsze, że chciałam iść do pracy i już wiedzieć, jak będą mi kazali to, to zrobić. Na jakimś stanowisku, ale tak nie jest. Nie przygotowują nas w ogóle do takiego czegoś, tylko teoria taka. Projekty, jakby mi kazali zrobić, to pewnie bym zrobiła, już nie wiadomo na jaki temat. Ale chodzi o to, że takie oczekiwania miałam, że przygotuje mnie to do przyszłego życia. […] To znaczy, nie powiem, że trzeba by odgrywać scenki, jakie są w pracy, ale nie mamy styczności z takimi ludźmi, którzy naprawdę w tym pracują. […] Inna atmosfera jest w pracy, a na studiach i to też jest nie wiem, jak to powiedzieć, dziwne". (WS_5)

„Właściwie możliwości stworzenia dostępu do tej praktyki, bo samemu trochę ciężko się dostać. Ja np. też próbowałam do Powiatowego Inspektora Nadzoru Budowlanego na stanowisko administracyjne. Niestety nie udało się i ogólnie jest ciężko samemu znaleźć. Brakowałoby takiej bazy jak ma Uniwersytet Ekonomiczny. Oni mają oferty praktyk, oferty stażów, tam są zebrane, studenci mogą sobie zajrzeć. Brakuje czegoś takiego na uniwersytecie, tak mi się wydaje". (WS_15)

„S1: Brakuje mi, tak żeby te studia miały więcej zajęć praktycznych, więcej jakichś wyjść i wyjazdów, spotkań z ludźmi, którzy są z branży lub z przedstawicielami firm. Bo to może na pierwszym, drugim roku studenci nawet o tym nie myślą i to może nawet nie wtedy robić, ale właśnie inżynierka, magisterka, to jak najbardziej takie spotkania się przydadzą. A.K.: Żeby uczelnia mogła być taką platformą spotkania, nie że wy sami idziecie do firm, ale uczelnia je zaprasza?

S1: Tak, bo sami to nie wiemy, ktoś próbował… Ale jak uczelnia zaprasza, to jest możliwość np. zareklamowania się, swojej firmy, w tym sensie. Jak człowiek pójdzie jeden sam, czy nawet grupka, to może być odebrane… Tak mi się wydaje, aczkolwiek sama nigdy osobiście nie poszłam do firmy, o nic nie prosiłam o żadne spotkanie". (WS_1)

Problemem dla studentów jest poczucie konieczności przyswajania niepotrzebnej z ich punktu widzenia wiedzy, co zabiera cenny czas, który mogliby wykorzystać na naukę rzeczy przydatnych w przyszłej pracy zawodowej lub nabywania umiejętności, dzięki którym byliby bardziej konkurencyjni w wyścigu o stanowiska.

„S5: W wymogach jest to, żeby był taki humanistyczny albo inny taki przedmiot społeczny, albo jakiś taki. Ale to jest zupełnie nieprzydatne, to jest stracenie czasu np. filozofia.
A.K.: A czemu to jest nieprzydatne?
S5: Bo jeśli ktoś chce, to sam się zainteresuje tą filozofią, a np. techniki prac umysłowych powinny wyjść na pierwszy plan zamiast filozofii. Więcej technik rac umysłowych – umiejętność szybkiego czytania, np. pomoc w tym, jak się uczyć, żeby to wszystko szybko wchodziło i tak fajnie. Na te zajęcia sama chodziłam z miłą chęcią, nawet jeśli list nie puszczali, to miło się na coś takiego chodziło. Takiego czegoś więcej, takiego życiowego mogliby dać zamiast takich przedmiotów" (WS_5)

Powyższe stanowisko prezentuje studentka tzw. kierunku ścisłego (inżynieria środowiska). Przeciwną opinię przedstawia respondentka studiująca filozofię, która uważa, że „kurs filozofii powinien być dłuższy lub socjologii, cokolwiek, żeby rzeczywiście pokazać, że wszystkie zmiany zachodzące w społeczeństwie są sprzężone". Zarzuca studentom kierunków ścisłych brak „społecznego zrozumienia", empatii oraz trudności z „rozpoznawaniem społecznych sytuacji problemowych", co jest wynikiem „braku jakiegokolwiek wykształcenia humanistycznego" (WS_10). Inny badany również zauważa, że kłopot z wartościowaniem różnych dyscyplin wynika poniekąd z braku wrażliwości na problematykę społeczną. Z drugiej strony uważa, że uznanie dla nauk ścisłych spowodowane jest utożsamieniem ich dokonań z innowacjami technologicznymi, które, po pierwsze, są synonimem postępu cywilizacyjnego, po drugie, mają wymiar materialny i w potocznej opinii mogą, lub będą mogły, stanowić ułatwienia w rozmaitych sferach życia.

„To się sprowadza do tego, czy dostrzegamy pewne problemy, czy nie. Czy człowiek, który uważa nauki humanistyczne za bezwartościowe, ma problemy z sensem w życiu, czy ma potrzebę przebywania ze sztuką, czy ma problemy w komunikacji z innymi ludźmi i kłóceniu się z żoną czy mężem w zbyt emocjonalnym stosunku i czy widzi w tym problem, czy uważa, że tak jest i tak być musi. Jeśli widzi w tym problem, to tutaj wkraczają nauki humanistyczne i społeczne, np. psychologia czy pewne inne rzeczy. W ten sposób można nad tym pracować, czy chociażby zgłębić te rzeczy i stwierdzić taki jestem i taki chcę zostać. Problem jest, że te nauki ścisłe uważa się, że one są wartościowe, bo przynoszą

konkretne rzeczy związane z technologią. A technologia przynosi konkretne rzeczy związane z pieniędzmi, a pieniądze przynoszą konkretne przyjemności i szczęście". (WS_12)

Najczęściej jednak, ze względu na bliskie i osobiste kontakty, młodzi ludzie darzą się wzajemnym szacunkiem, podkreślając pozytywne aspekty danej dziedziny.

„Ja właściwie mam większość znajomych humanistów. To są według mnie bardzo mądre osoby. Ja tego zazdroszczę ludziom na studiach humanistycznych. Mam koleżankę na kulturoznawstwie, na filozofii itd. To, że oni mogą czytać tyle ciekawych książek. […] Mnie by to wszystko interesowało, ale bardziej jako hobby. Na studia bym takie nie poszła". (WS_11)

Chociaż sami studenci starają się nie podsycać wrogości, to zestawione wypowiedzi mogą być przykładem istniejącego antagonizmu między reprezentantami dziedzin ścisłych i humanistycznych. W dyskursie publicznym sprowadza się on zazwyczaj do niechęci wobec humanistyki i nauk społecznych, których przedstawiciele, w tym także studenci, bronią się przed oskarżeniami o nieprzydatność i bezproduktywność oraz paranie się dyscyplinami skazującymi na późniejsze bezrobocie. Dzieje się tak m.in. dlatego, że wśród studentów kierunków humanistycznych i społecznych jest wiele osób, których wybór był dość przypadkowy, a kryterium stanowiło przekonanie o możliwości uniknięcia podczas studiów np. matematyki. Medialny wizerunek szeroko pojętych studiów humanistycznych jest raczej negatywny, co według uczestników omawianych badań jest jednym z czynników osłabienia pozycji kierunków humanistycznych, na których kształci się coraz słabsza pod względem intelektualnym młodzież niemogąca poradzić sobie w dziedzinach ścisłych (czyli uznawanych za bardziej wartościowe). Co istotne, zauważają to zarówno studenci tych właśnie kierunków, jak i ci z kręgów nauk ścisłych.

„Boli mnie, że użyję tu kolokwializmu, jest taki pojazd po humanistach. Po co jest tyle humanistów, że to debile, którzy nie potrafią matematyki i ścisłych przedmiotów, że to jakby takie odpady są z liceum. Nawet taka piramida była, że mat.-fiz. to faraonowie, biol.-chem. to rzemieślnicy, a humaniści to niewolnicy i to było niefajne bardzo. […] W mojej rodzinie to było oczywiste, że jak pójdę na studia, to ot na pewno będą humanistyczne i bardzo mnie denerwuje pytanie po raz setny: a co po tym można robić? Gdzie ja muszę wyliczać, bo to nie ma, że to i tamto, tylko muszę wyliczyć, kulturoznawca może dużo rzeczy robić. Już mam tego dosyć". (WS_2)

„Myślę, że tak, bo teraz to jest mniejsza selekcja, jeśli chodzi pewno o studia humanistyczne, mniejsza jest selekcja – nie trzeba mieć jakichś superdobrych ocen, żeby się dostać, może to wynika z tego, że teraz są studia humanistyczne, nauki humanistyczne jakoś mniej popularne, mniej prestiżowe i mało osób zdolnych chce przychodzić na studia humanistyczne, bo wolą iść na coś konkretniejszego i mieć grube siano i przez to ci mniej zdolni ludzie trafiają, no i takie jest ich podejście, jakie jest. Po prostu robią to sobie przy okazji, żeby mieć w papierach, że mają wyższe wykształcenie". (WS_2)

„Jest jakby to myślenie o niepisanym przymusie studiowania i dużo ludzi jest na studiach z przypadku. Nie wiem, jak na tych ścisłych kierunkach, bo nie znam ludzi. Na politologii, na filozofii jest bardzo dużo ludzi, którzy się nie interesują, chodzą, żeby mieć faktycznie, mieć jakieś zniżki i tytuł magistra". (WS_10)

„A jeśli chodzi o humanistów, to widziałam, że dużo ludzi szło tam z przypadku np. bo są albo mądre osoby, które chcą tam iść, bo na to zasługują, interesują się, nie będą fizykami, ale potrafią się świetnie wypowiadać itd. A są też takie osoby, które z braku laku poszły sobie na filozofię". (WS_11)

Z niepochlebnymi opiniami ze strony respondentów spotykają się także studenci uczący się w trybie niestacjonarnym. Ta forma kształcenia przyciąga według nich osoby, które zostały zmuszone do uzupełnienia wykształcenia, lecz nie ma to związku z ich faktyczną, indywidualną chęcią podniesienia swoich kwalifikacji, poszerzenia wiedzy i nabycia nowych umiejętności. Jest to wyłącznie wypełnianie narzuconego wymogu, który pozwoli np. utrzymać się na stanowisku pracy lub zabiegać o wyższe gratyfikacje finansowe z tytułu posiadania dyplomu. Studenci zaoczni są w mniemaniu respondentów „gorszymi" studentami także ze względu na niższe wymagania ze strony kadry dydaktycznej oraz mniejszą ilość materiału do opanowania, co powoduje, że są słabiej wyedukowani, choć dyplomy odbierają takie same jak studenci dzienni. Taka sytuacja może też rodzić frustrację u osób, które ze względu na naukę w trybie stacjonarnym nie mogą pozwolić sobie na praktykę zawodową, którą studenci zaoczni mają, gdyż w znakomitej większości pracują.

„Z tego, co obserwuję, zaoczni mają bardzo okrojony materiał. Zaoczni to są studenci, którzy już mają robotę, chcą się dokształcić. Uważam, że tam jest więcej przypadkowych studentów niż dziennych. Uważam, że więcej przypadkowych osób, które nie wiedzą, co robić, wybierają jakieś dziwne kierunki – kulturoznawstwo, zarządzanie miastem i światem, naprawdę dziwne kierunki. Uważam, że żal takich ludzi, którzy nie wiedzą, po co idą na studia. Oni mają robotę i tylko chcą papierek. Nic więcej i wystarczą im jakiekolwiek studia. Może nie mają pomysłu na siebie. Tam jest więcej przypadkowych ludzi niż na dziennych". (WS_7)

„Nie [chciałam iść na studia zaoczne – A.K.]. Stwierdziłam, że na studiach zaocznych jest materiał bardzo okrojony i nawet sami prowadzący mówią o tym: przyniosłem wykłady dla zaocznych, to nie, bo oni mają mniej. Musiał przerwać na chwilę wykład, żeby iść po inny zestaw wykładu. Nam przekazują więcej tych informacji, mamy to rozłożone w czasie, możemy się nad tym zastanowić, możemy pracować solidniej, bardziej. Ale zaoczni mają to do siebie, że pracują w zawodzie". (WS_5)

Pojawiające się różnice między oczekiwaniami rozmówców wynikają najczęściej z odmiennej socjalizacji. Studenci pochodzący z rodzin, w których rodzice i inni członkowie rodziny mają wyższe wykształcenie, nie tylko sprawniej od-

najdują się w świecie akademickim, ale także mają większą świadomość reguł w nim panujących, a ich wachlarz oczekiwań jest szerszy i częściej dotyczy kwestii związanych z samą ideą kształcenia.

> „Ja wiedziałam, na jakie studia idę, więc wiedziałam, na co się mam przygotować. Jeżeli mam jakiekolwiek zastrzeżenia, to do programu studiów. No z tym, że akurat jestem w takim fajnym złotym środku. Prawo przeszkadza mi z tego względu, że jest za mało teoretyczne, natomiast filozofia przeszkadza mi z tego względu, że właściwie miałam bardzo mało zajęć, które traktują o tej dyscyplinie, którą ja się chcę zajmować. Są to studia bardzo szerokie. Rozumiem, one są interdyscyplinarne, ale mamy za mało fakultetów, w związku z czym bardzo ciężko jest mi się wpasować". (WS_13)

> „Nie, znaczy dla mnie nie jest to kwestia użyteczności [wiedzy – A.K.], ale uzasadnienia, że to może być potrzebne. Niekoniecznie w sensie rynkowym, znajduje jakieś uzasadnienie, że coś za tym stoi. Może się wydawać to uzasadnienie irracjonalne, ale ono istnieje. Tymczasem ono jest nieprzedstawiane, lub nie ma go. Robi, bo się robi, ale nie ma odpowiedzi dlaczego! Kiedyś na pytanie była odpowiedź: bo tradycja. To jest lepsza odpowiedź niż jej brak. A ja zbyt często spotykam się z brakiem tej odpowiedzi. A tymczasem odpowiedź, bo tradycja, można bardzo dobrze uzasadnić i bardzo dobrze rzeczywiście podeprzeć, rozwinąć, ale trzeba udzielić tej odpowiedzi i się zastanowić, a to nie jest przedstawiane". (WS_12)

Niektórzy respondenci będący studentami w pierwszym pokoleniu również prezentują podobne postawy. Tutaj są one wynikiem doświadczenia przełomów w trakcie studiów i zmiany w podejściu do samodzielnego studiowania (WS_6).

> „Do tej pory uważałam, że cała ta wiedza to są takie bzdety, do niczego się nie przyda i w ogóle, na tym drugim roku zauważyłam, że to wszystko jest strasznie interesujące i miałam wyrzuty sumienia, dlaczego ja tego wcześniej nie zauważyłam! Najchętniej to bym jeszcze raz zaczęła to kulturoznawstwo, żeby nadrobić te straty". (WS_6)

> „Tak naprawdę zaczęłam ogarniać, brać wszystko we własne ręce, rok temu. Co jest moim zdaniem dość późno, więc wydaje mi się, że muszę część wiedzy zdobyć sama. Nie na tym to polega, żebym chodziła na wykłady i oddała projekt! Ja też muszę coś sama zdziałać. Iść do biblioteki, zainteresować sie, co mi oferuje biuro karier, tymi wszystkimi rzeczami, które nie są podawane na wykładzie. Trzeba patrzeć na plakaty, samemu szukać, na tym teraz się skupiam". (WS_7)

Zaangażowanie w studiowanie, polegające na systematycznym przygotowywaniu się do zajęć i wypełnianiu zaleceń wykładowców, prezentuje większość studentów z badanej grupy, kilkoro przyznaje się do samodzielnego poszerzania wiedzy z interesujących przedmiotów. Część respondentów poszukuje wiedzy i odpowiedzi na nurtujące pytania na własną rękę – jedna z respondentek z żalem stwierdziła, że brakuje jej zadań, które wymagałyby większego wysiłku od studenta, część rozwija zainteresowania pod wpływem członków kadry nauko-

wej, którzy potrafili zachęcić młodych ludzi do nauki, czasem również tej „ponadprogramowej". Są jednak tacy, którzy ograniczają się wyłącznie do materiału obowiązkowego, wskazanego lub podanego przez prowadzących.

„A.K.: Czego ci brakuje na studiach?
S7: Pracy własnej studenta. Uważam, że zabrzmi dość dziwnie, ale system nauczania, przynajmniej na naszym kierunku, jest taki – owszem mamy projekty, większość robimy tutaj w akademiku, robimy jakieś opracowania. Ale nie ma czegoś takiego, że musimy sami doczytać, wybrać się do biblioteki, gdzieś coś sami znaleźć w serwisie internetowym i na coś się przygotować". (WS_7)

„Na pewno wykład z religioznawstwa z doktorem XY mi się bardzo podobał, bo to moje zainteresowania i jeszcze historia nauk o kulturze z doktor XX. Wiedza była pożyteczna, ale też duży wpływ na to miała osoba pani doktor – jest bardzo sympatyczna i bardzo dobrze tę wiedzę umiała przekazać". (WS_2)

„S6: Zaczęłam od tej pory chodzić na zajęcia, zawsze jestem praktycznie na zajęciach, nie choruję, chyba że byłam w pracy w tym Regionalnym Obserwatorium.
A.K.: Ale ta praca też jest związana z twoim kierunkiem?
S6: Tak, to jest instytucja badawcza mojej uczelni. Tam właśnie doktor z mojego kierunku jest szefem tego przybytku, ale tę pracę dostałam przez koleżankę. I wtedy zaczęłam dostawać lepsze oceny – ja miałam chyba z siedem piątek. Może to mnie podbudowało, zauważyłam, że nie jestem średnim studentem, tylko potrafię być lepszym i ta wiedza mi się do czegoś w życiu przydaje". (WS_6)

„S3: Znaczy ta wiedza jest na tyle dobrze przekazywana, na ile możliwości pozwalają. Wiadomo, ten materiał musi być szybko przekazywany.
A.K.: Musicie dużo sami robić też?
S3: Sami nie, tylko to, co jest przekazywane na wykładach, zajęciach to wystarczy. Na pewno, jeżeli mamy trzygodzinny wykład z jakiegoś przedmiotu, to po półtorej godzinie inaczej ta wiedza wchodzi niż na początku". (WS_3)

W badanej grupie znaleźli się respondenci, dla których studiowanie było kwintesencją okresu w życiu, w jakim się obecnie znajdują. Nauka stanowiła dla nich najważniejsze zadanie, dlatego nie mogli, a raczej nie chcieli, sobie pozwolić np. na pracę zarobkową podczas studiów, gdyż to oznaczałoby niemożność uczestniczenia we wszystkich zajęciach na uczelni i równałoby się z zaniedbywaniem podstawowych obowiązków wynikających z bycia studentem szkoły wyższej.

„No właśnie nie podjęłam nigdy pracy, bo się bałam, że nie dam rady się uczyć, że będę zbyt zmęczona, że nie będzie mi się chciało i że moje studiowanie straci na jakości, jak pójdę do pracy. Nie będę taką studentką w starym stylu, że tylko się żyje nauką, tylko już to będzie takie rozmyte i że to minie się z celem". (WS_2)

„Ostatnio miałam zaliczenie, po tym zaliczeniu rozmawiałam sobie z wykładowczynią, ja miałam IOS-a z tego przedmiotu, nie mogłam chodzić, bo mi nie pasowało. Dostałam piąt-

kę, owszem, ale powiedziałam jej, że jest mi strasznie przykro, że nie mogłam chodzić, bo bardzo nie lubię nie chodzić na zajęcia w przeciwieństwie do większości studentów. Czuję, że mnie coś wtedy omija, że mam jakiś brak i nie powinnam tak robić. To jest moja powinność, ponieważ jestem studentem, i ta pani doktor powiedziała mi, że bardzo rzadko spotyka się takich studentów, którzy są prawdziwymi studentami przez duże «S»". (WS_6)

Obserwowany spadek zaangażowania w aktywność uczelnianą nie dotyczy zdaniem respondentów wyłącznie studentów. Również członkowie kadry naukowej nie zawsze prezentują odpowiednie nastawienie do pełnionych funkcji. Badani zarzucają nauczycielom akademickim niechęć do współpracy, znudzenie wykonywanym zawodem albo powierzchowne, a nawet lekceważące odbiorców wypełnianie obowiązków. Niektórym wykładowcom w ogóle brakuje zdolności dydaktycznych, inni przekazują przestarzałą wiedzę niedostosowaną do współczesnych realiów i wymagań. Często właśnie za sprawą jakości pracy kadry nauczycielskiej studenci budują negatywny lub pozytywny obraz danej uczelni, wydziału czy instytutu.

„Ja bym chciała np. usłyszeć, jacy są współcześni nam pedagodzy, co oni myślą o współczesnych problemach dzieci, jak je wychować w dobie mass mediów itd. Bo o tym się w ogóle nie mówi, co ja się mam dowiadywać o tym z programów rozrywkowych? Bo moim zdaniem studia powinny też – można tam wrzucić nutkę tej teorii bazowej z lat tam jakichś, że ktoś taki tam był, coś myślał na ten temat, ale nie, że praktycznie cały przedmiot jest temu poświęcony. Ja z tego nie wynoszę nic do praktyki. A gdyby ktoś mi się zapytał, jak np. pedagodzy współcześni się odnoszą, to tego mi brakuje i tak naprawdę nas tego nie uczy nikt. Ja wiem, że ktoś w XIX w. tak postępował z dzieckiem, ale ja nie wiem, jak ja mam teraz z nim postępować w XXI w.!" (WS_9)

„W ogóle uważam, że niektórzy nie powinni być prowadzącymi – są osoby takie, które ewidentnie się nie nadają do prowadzenia. Są tacy, że do rany przyłóż i wszystko potrafią wytłumaczyć i mają takie podejście i widać, że są na właściwym miejscu. A część jest taka, że nie wiadomo, co ona robi na uczelni i to jest takie marnowanie i naszego czasu, i ich czasu. […] Często była sytuacja taka, że trzeba było samemu usiąść i bazować na projektach z roku wyżej czy czymkolwiek, żeby coś zrobić, bo nie było to wyjaśnione, a było oczekiwanie, że zrobimy wszystko, jak trzeba". (WS_16)

„Na tym wydziale jest mniej studentów i łatwiej z jakimkolwiek problemem dotrzeć do wykładowcy i tutaj jest większe zainteresowanie studentami, może dlatego, że ich jest mniej. Jakoś łatwiej to zauważyć, lepiej się można skontaktować i dogadać. Profesorowie zawsze mają czas, a mój drugi wydział jest jednak duży. Dwieście osób na roku i zainteresowanie wykładowcy studentami jest, powiedzmy, średnie. Zależy jakiego, nie chcę być krzywdząca, bo nie wszyscy tak reagują, ale dużo wykładowców jest takich niespecjalnie przychylnych i jak się do nich przychodzi z jakimś problemem, to oni dają odczuć, że to jest problem, że się do nich przychodzi". (WS_10)

Niezadowolenie wywołuje też forma prowadzenia zajęć (wszechobecne prezentacje multimedialne, których studenci odczuwają przesyt) czy zbyt mała liczba

godzin kanonicznych zdaniem studentów przedmiotów. Jedna z rozmówczyń z rozgoryczeniem przyznała, że wykładowcy nie szanują studentów z jej kierunku, ponieważ jest on uważany za mniej prestiżowy niż inne prowadzone na wydziale, więc w ogólnej opinii studiują go osoby mniej zdolne i gorzej przygotowane.

> „Mam takie wrażenie, na licencjacie miałam, że za dużo było tych prezentacji, że np. były zajęcia, gdzie odbyły się może trzy spotkania, gdzie naprawdę jakaś wiedza była przekazywana przez prowadzącego, a potem już były same prezentacje, a prowadzący sobie siedział. I to mi się nie podobało. Taki suchar mówiąc kolokwialnie". (WS_2)

> „S14: Szczerze powiedziawszy, uważam, że wszystko, co miałam, jest przydatne. Bo wszystko otwiera nowe szlaki w umyśle, rozwija itd. zależy od ilości godzin i od przygotowania wykładowcy. Ponieważ uważam, że niektórzy wykładowcy nie powinni tego prowadzić lub prowadzić to inaczej. Ilość godzin powinna być inna, nie przez semestr. Historia sztuki przez jeden semestr to jest jakiś żart! W ogóle ten plan jest śmieszny!
> A.K.: Za mało godzin?
> S14: Tak, bo wtedy się wybija z rytmu. I się nic nie chce i ma się takie dni, że o! gdyby było więcej, to studenci byliby skupieni na studiowaniu, a nie innych rzeczach. Tak mi się wydaje. Po sobie tak czuję, gdybym miała więcej, to nie to, że ja uciekam, ja chodzę na zajęcia. Miałabym większą chęć. Trzeba, trzeba!" (WS_14)

> „Właśnie wyszłyśmy z wykładu z jednego przedmiotu. Strasznie nas to też denerwuje, jak jesteśmy traktowani, jako mniej inteligentni, z mniejszą wiedzą. Ponieważ mamy ten przedmiot łączony ze studentami innego kierunku, są podkreślane te różnice i dlatego moja koleżanka wyszła taka sfrustrowana". (WS_8)

Według badanych pośród wykładowców znaleźć można jednak mentorów, a nawet wejść w relacje „mistrz – uczeń". W dobie studiów masowych bardzo trudno wypracować tego typu kontakty, stąd gdy już się to uda, mają one dla studentów niebagatelne znaczenie, choć niewielu z nich faktycznie na tym zależy.

> „Ale rzeczywiście było duże grono wykładowców, którzy takie postępowe teorie propagowali wśród studentów i rzeczywiście dawali ciekawe lektury. No i właśnie ze względu na prowadzącą teorię literatury poszłam na filozofię. […] Byli rzeczywiście tacy, którzy byli zaangażowani w ruchy społeczne, co mi bardzo imponuje, że człowiek ze środowiska akademickiego popiera nawet tym, kim jest jakieś, że opowiada się za jakimiś ruchami. Byli tacy ludzie, którzy mi imponowali". (WS_10)

> „Wiesz co, no zdarzyło mi się mieć kontakt z paroma wykładowcami, którzy byli fantastycznymi mentorami. […] Wiem, że chcę się zajmować filozofią i teorią prawa, i wiem, że żadna inna instytucja tego tak dobrze i w takiej mierze mi tego nie zapewni ani nie umożliwi mi badań nad tą działką, jak właśnie uczelnia. I szczerze mówiąc, wiesz co, nie zastanawiam się na razie nad tą stroną dydaktyczną, tylko po prostu wyłącznie nad tą badawczą". (WS_13)

Sposoby oceniania pracowników naukowych ujawniają dwie odmienne filozofie studiowania. Jedną z nich, którą można określić jako neoliberalną, prezentuje młodzież wysuwająca wobec uczelni i wykładowców konkretne oczekiwania i dla której zajęcia akademickie są usługą edukacyjną, która winna spełniać najwyższe standardy ustanawiane jednak nie przez środowisko akademickie, ale otoczenie zewnętrzne np. przedstawicieli sektora gospodarki czy innych branż, w których obecni studenci będą poszukiwać zatrudnienia. Drugą można nazwać filozofią zdobywania wiedzy na rzecz samorozwoju i dążenia do stania się ekspertem w dziedzinie, której jednostka zdecydowała się poświęcić.

Niekiedy działalność naukowa nie ma na celu wyłącznie zaspokojenia ciekawości poznawczej. W kilku wywiadach rozmówcy wykazywali chęć pójścia na studia doktoranckie, podczas rekrutacji na które winni przedstawić nie tylko własny pomysł na pracę badawczą, ale także udowodnić aktywność na polu naukowym w postaci przynależności do kół, udziału w projektach badawczych czy działań indywidualnych, takich jak wystąpienia konferencyjne czy autorstwo artykułów naukowych. Studenci, którzy myślą o zajęciu się karierą naukową – w przedstawianych badaniach była to jedna trzecia respondentów – mają mniejszą lub większą świadomość zasad panujących w świecie akademickim i czego wymagać się będzie od nich, gdy będą chcieli związać z nim swoją przyszłość po ukończeniu studiów (WS_2, WS_8, WS_10, WS_12, WS_13). Zdają sobie jednocześnie sprawę, że kariera naukowa nie jest oczywista, a uzyskanie stopnia doktora nie zapewnia automatycznie stanowiska pracy w szkole wyższej. Same studia doktoranckie również nie jawią się wyłącznie w dobrym świetle, przez co nawet osoby przykładające dużą wagę do samodzielnego rozwoju intelektualnego podchodzą do tej idei sceptycznie. Nadal jednak jest to atrakcyjna alternatywa, w szczególności dla tych, dla których ukończenie studiów nie stanowi powodu do satysfakcji ze względu zbytniego umasowienia edukacji akademickiej na poziomie licencjackim czy magisterskim.

> „Różnie, powiedziałabym raczej, mniej jest osób, które przykładają się do studiowania – A.K.]. W moim kręgu są osoby, które wiążą swoją przyszłość z doktoratem na uczelni. Wiadomo, każdemu zdarzy się coś olać, nie iść na zajęcia, ale są to raczej ludzie, którzy się przykładają. To ci, którzy chcą zostać na doktoracie. […] Ja cały czas trochę myślę o doktoracie, no i ostatecznie o pracy w szkole. Ale jednak myślałabym o uczelni, chociaż wiem, że jest coraz trudniej. Perspektywa nawet po zdobyciu tytułu doktora zostania na uczelni też jest bardzo trudna". (WS_10)

> „Traktuję to zostanie na uczelni w tym momencie jako coś, co dzisiaj jest całkiem niezłą opcją, ale gdybym wymyślił coś lepszego, czy coś, co bardziej by mi odpowiadało, to wtedy oczywiście idę w tę stronę, ale nie wpadłem na nic takiego. Nie ciągnie mnie, żeby wyjeżdżać, ale pewnie będę musiał wyjechać na pół roku na staż, nie będę miał wyboru. Jest to raczej z zewnątrz narzucone ze względu na okoliczności niż moje własne pragnienia. Póź-

niej te wszystkie punkty, trzeba mieć punkty, jak się składa o grant. Wiem, że się do tego nadaję zarówno w kwestii, dostałem taki sygnał od wykładowców, że całkiem nieźle idzie mi prowadzenie zajęć, jeżeli już były zajęcia do prowadzenia w formie prezentacji i tym podobne formy przekazywania wiedzy. Jest to dla mnie ciekawe, lubię to. Lubię zgłębiać wiedzę, lubię się uczyć, zgłębiać wiedzę". (WS_12)

„Odrzuca mnie wyścig szczurów, o którym słyszę na doktoracie, to zdobywanie punktów. Zmuszanie się, żeby pisać prace naukowe, jeżdżenie na konferencje naukowe tylko po to, żeby otrzymać to stypendium! To jest nie dla mnie, takie życie w stresie mnie nie interesuje. Może przez to właśnie, że jestem filozofem. Druga sprawa jest taka, że nigdy nie nauczyłam się dobrze żadnego języka obcego. Na tyle dobrze, żeby bez pomocy translatora czytać książki w języku obcym, ja wiem, że to zamyka mi drogę naukową. Oczywiście mogę sobie myśleć i marzyć, ale zdaję sobie sprawę, że to raczej jest niemożliwe". (WS_6)

„W tym momencie jestem w takim punkcie, że marzy mi się praca na uczelni, zostanie tutaj i praca w prokuraturze, bo zaczęło mnie ciągnąć na ciemną stronę mocy od jakiegoś czasu. Więc myślę, że to są te dwie rzeczy, które chciałabym robić: na pewno studia doktoranckie tutaj i na pewno jakaś ciekawa praktyka. […] Zastanawiałam się nad Londynem przez jakiś czas, […] ale minus jest taki, że musiałabym zaczynać wszystko od początku. I startowałabym od zera. A tutaj, myślę, że już na tyle, no zabrzmi to trochę nieskromnie, ale na tyle mam ugruntowaną pozycję na jednym i na drugim wydziale, i wiem że mniej więcej jestem kojarzona z twarzy i z tego, czym się zajmuję, co robię, że byłoby to działanie bardzo ryzykowne i wydaje mi się zbędne". (WS_13)

Badani wyrażają swoje niezadowolenie, że inni studenci swoją lekceważącą postawą obniżają rangę studiów oraz ich jakość, a tym samym przyczyniają się do dewaluacji dyplomów i złej opinii, jaką mają absolwenci studiów wyższych u potencjalnych pracodawców. Do takich wniosków dochodzą i studenci piętnowanych za niepraktyczność i „nierynkowość" kierunków humanistycznych, i adepci nauk ścisłych.

„Nie chodzą na wykłady, nie czytają tekstów. Jeszcze mieli wielki problem, bo była taka możliwość, jak się zaliczyło estetykę z ćwiczeń, to można było dostać trójkę z egzaminu bez podchodzenia do tego. I oni mieli problem z tym, że oni muszą przyjść na ten egzamin i powiedzieć, że chcą trójkę. Było wielkie oburzenie, że oni to muszą zrobić, oni mają inne rzeczy na głowie, pracę mają, tyle rzeczy fajnych by mogli robić, a muszą iść, co to ma znaczyć. Dla mnie to jest dziwne". (WS_2)

„W głównej mierze narzekają pracodawcy, że studenci są nieprzygotowani. To wynika też z tego, tak mi się wydaje, że poziom nauczania jest obniżany. Jeśli jest, powiedzmy, wymagany jakiś poziom, żeby zliczyć zakres jakiegoś materiału i z tego, co słyszę od roczników, które są niżej wykładowcy są w stanie tak długo obniżać próg, aż wszyscy zdadzą, albo większość zda. Według mnie tutaj tkwi jakiś szkopuł, który później powoduje, że student idzie na zmęczenie materiału – «i tak mi w końcu zaliczy». Sama z siebie uczelnia na własne życzenie to produkuje, takich nie do końca, żeby nikogo nie obrażać, takich nie do

końca wykształconych. Bo są niektórzy tacy, co wytrwale dążą do pogłębiania wiedzy, ale dużo jest takich, co przyjdzie, a i tak zdam – dobra. Wychodzi i tytuł ma taki sam jak inny, który się uczył, naprawdę zdobywał tę wiedzę, poszerzał, ma jakieś doświadczenie." (WS_1)

„A.K.: Co myślisz, o takim haśle, że polskie uczelnie to fabryki bezrobotnych, modnym i nośnym w mediach? Spotkałaś się w ogóle z takim pojęciem, że humanistyka to oszustwo edukacyjne?
S6: Oczywiście, spotkałam się, nie z tym się nie zgadzam. Generalnie to ja, najlepiej się trzeba zastanowić, dlaczego się tak stało. Przyczyna tkwi w tym, że za dużo ludzi poszło na studia, tych ludzi, którzy nie powinni, jeśli mogę tak ocenić. Nastąpiła inflacja dyplomów, że dyplom już w ogóle nie jest ważny dla nikogo. Też mnie to denerwuje, że pracodawca, jak widzi, że ktoś ukończył jakieś studia, to dla niego to nie ma żadnego znaczenia, bo oni doskonale wiedzą, co tam się dzieje, że nic się nie robi po prostu. A ja często wracam do domu, mam zajęcia do 20.00, wracam do domu o 21.00 robię obiad i jestem tak zmachana tym studiowaniem. Cały weekend poświęcam na to, żeby coś czytać i się uczyć. W tygodniu nie mam zbyt wielu chwil dla siebie, chyba w nocy. I mnie to denerwuje, bo większość ludzi ma takie właśnie podejście. Nietrudno się dziwić, bo faktycznie chyba tak jest, że na studiach nic się nie robi. Ja akurat coś robię, ale co mogę poradzić w tej sytuacji, kiedy wszyscy tak myślą". (WS_6)

Nie powinien zatem dziwić problem absolwentów na rynku pracy, jeśli podchodzą on do swych obowiązków studenckich nierzetelnie, co każe wątpić w jakość zdobytych przez nich kwalifikacji niezależnie od oceny programów studiów i jakości kształcenia w szkołach wyższych.

„Przyjmujemy, kogo popadnie, przytrzymujemy go do końca studiów tylko i wyłącznie po to, żeby każdy wydział, wiesz, zdobywał jakiekolwiek korzyści, za każdego studenta. A potem tego biedaka wypuszczamy, który jest kompletnie do niczego nieprzystosowany. Ledwo skończył te studia, z marnymi ocenami, i uważa, że tytuł magistra jest legitymizacją od razu do dobrej pracy. No wszystko bardzo fajnie, tylko ilu my takich magistrów rocznie wypuszczamy? I ilu z nich ma realne szanse na jakieś godziwe zatrudnienie?" (WS_13)

„W sumie na uczelnię nie mogę nic zwalić, patrząc na rankingi. Zazwyczaj są takie rubryki «ocena wśród pracodawców» i jest dosyć wysoko politechnika. No wiadomo, jeżeli jest na tym dyplomie jakaś słaba trója, z kolei jest piątka u kolegi, to jest moja wina bezwzględnie. I chyba tak bym to widział". (WS_4)

Niejednoznaczne są również zapatrywania studentów na ogólne relacje między kształceniem a późniejszą pracą zawodową oraz ich wzorcowy kształt. Żaden z respondentów nie traktuje uczelni wyższej wyłącznie jako szkoły zawodowej. Dwie respondentki natomiast otwarcie nie przywiązują wagi do rodzaju pracy, którą miałyby wykonywać po ukończeniu studiów, choć ich postawa nie spotykała się z aprobatą np. w kręgu rodzinnym.

„No może moja ciocia myślała, że będę miała porządną pracę itd. Nic mi nie mówiła, ale wiem, że sobie inaczej to wyobrażała. Tak nie uświadamiałam ich bardzo, jaka jest sytuacja kulturoznawcy na rynku pracy, ale po co im to, po co się mają martwić. Nie muszę pracować w zawodzie, to nie jest jakiś mój priorytet. Można robić, żadna praca nie hańbi i ja się zadowolę jakąś tam zwykłą pracą, że tak to ujmę i to nie będzie dla mnie jakaś porażka życiowa. To nie o to w życiu chodzi. Chodzi o to, żeby być szczęśliwym". (WS_2)

„A.K.: Jeszcze jak bym cię mogła poprosić, jakbyś wybiegła w przyszłość za te dziesięć lat? Gdzie siebie widzisz? Jak siebie widzisz?
S6: Szczerze? Jak robię obiad mojemu chłopakowi. Dla mnie najważniejsza jest ta sfera prywatna. Bardzo bym chciała, żeby on zarabiał tyle, żebym mogła siedzieć w domu i czytać książki i robić obiad. Lubię gotować, więc widzę siebie, jak robię obiad". (WS_6)

Większość badanych można ulokować w różnych miejscach między krańcami *continuum*, gdzie studia to „specjalistyczne przygotowanie do zawodu" a „wieloaspektowe wyższe wykształcenie". Umiejscowienie na owym *continuum* determinowane jest m.in. studiowanym kierunkiem, wcześniejszymi oczekiwaniami oraz znajomością realiów świata akademickiego, tradycjami rodzinnymi oraz indywidualnymi cechami osobowości i światopoglądem studentów biorących udział w badaniach. Zestawione poniżej wypowiedzi obrazują skrajne opinie respondentów w tej kwestii:

„A.K.: Czego ty oczekiwałaś od studiów na początku albo jak sobie to wszystko wyobrażałaś?
S9: Na pewno, że będę tak przygotowana, że jak pójdę do jakiejś pracy, to sobie ze wszystkim poradzę, że praktycznie dostanę taki bagaż wiedzy, praktyki, że jak wyjdę, to wiem, że sobie poradzę. Teraz do końca nie mam takiej pewności, czy tak jest, bo moim zdaniem uczę się wielu rzeczy, które nie są przydatne w praktyce. Przedmiotów, które są mało odzwierciedlające pracę zawodową i nie do końca mam też taką satysfakcję, że wiem wszystko w danej dziedzinie". (WS_9)

„Nie uważam, żeby głównym celem wiedzy było zapewnienie zawodu. Uważam, że głównym celem studiowania, zdobywania wiedzy jest ćwiczenie myślenia i ćwiczenie swoich kompetencji intelektualnych, aby za pomocą tego radzić sobie z otaczającą rzeczywistością i całym światem". (WS_12)

Najbardziej jaskrawym przykładem instrumentalnego podejścia do studiowanego kierunku oraz jednocześnie postawy roszczeniowej i przerzucania winy za niepowodzenia na rynku pracy na zewnętrzne okoliczności jest wypowiedź respondentki niezadowolonej z faktu zajmowania stanowisk przez osoby bez wykształcenia kierunkowego, co pozbawia ludzi mających takie przygotowanie miejsc pracy im należnych.

„W sumie to bardzo mnie irytuje, że z jednej strony szanuję te osoby, bo np. moja koleżanka, z którą pracowałam, miała już doświadczenie, wiedziała, co i jak, ale ogólnie o prze-

pisach tak się wyrażała średnio, tylko czego nauczył mnie mój kierunek, no to tak jednak inaczej. Bardzo mnie też wkurza to, że bardzo dużo urzędników jest po historii, bardzo dużo. Po jakiejś nauczycielskiej historii i po takich kierunkach w ogóle niezwiązanych z administracją. […] Znaczy mam też takie poczucie krzywdzące – ja jestem po administracji, moi znajomi są po administracji i nie będziemy mieć pracy w swoim zawodzie, bo ktoś. Nie rozumiem, czemu takie osoby wybierają historię, jeśli nie chcą potem pracować w szkole czy gdzie indziej". (WS_15)

W wywiadach obecne są także przekonania o pobocznych względem związanych ze studiowaną dyscypliną czy przyszłą profesją umiejętnościach, których nabywa się w procesie studiowania. Dotyczą one sfery życia codziennego, bowiem dla wielu studentów podjęcie edukacji na poziomie wyższym oznacza przeprowadzkę z rodzinnego domu do innego miasta i konieczność radzenia sobie samemu w różnych sytuacjach wymagających wzięcia odpowiedzialności czy podjęcia decyzji bez możliwości uzyskania bezpośredniej pomocy np. od członków rodziny.

„Odpowiada mi to, ja się oprócz tych studiów uczę odpowiedzialności, takiego «samozachowania» się. Ja np. widzę to po znajomych, którzy na trzecim roku studiów nadal jeżdżą co weekend do domu z torbą pełną rzeczy, żeby mama je wyprała, a wracają z jedzeniem i czystymi rzeczami. I znowu te 5 dni i powrót do Śremu. No nie wiem, może jest to jakiś pomysł. Podziwiam takich rodziców, bo mi sami rodzice mówią, że cieszą się, że mogą mnie tu utrzymać, ale że też dodatkowo pracuję. Uczę się takiej pokory, bo to, co kierownik powie, to ja to muszę zrobić i nie ma, że nie. Też moim zdaniem jest to jakaś przydatna umiejętność, dosyć miękka". (WS_11)

Jeden z rozmówców twierdzi także, że choć brzmi to jego zdaniem górnolotnie, to dobrze, gdy osoba z dyplomem wyróżnia się na tle innych poprzez swoje zachowanie i styl życia, czyli innymi słowy daje wyraz przynależności do elity (ale bez nadmiernego eksponowania).

„A.K.: Czym powinien się cechować twoim zdaniem człowiek wykształcony?
S4: Jakąś ogładą ogólną, dobrymi manierami, to tak brzmi górnolotnie. Ale to fajnie wygląda, że ktoś ma dyplom i ten dyplom tak widać na co dzień, jak się potrafi zachować, że zagląda do jakiejś książki, do kina, czasami do teatru, nie za często. I interesuje się światem, nie ma takich klapek na oczach". (WS_4)

Usamodzielnienie się ma jednak również drugi wymiar, a mianowicie dotyczący stawania się pełnoprawnym, myślącym na własny rachunek oraz ponoszącym konsekwencje za własne poglądy i postępowanie członkiem społeczeństwa.

„Studia czy edukacja powinny człowieka przygotowywać do życia i to do życia w różnych aspektach, nie tylko życia społecznego, do życia z sobą samym, że tak powiem, oraz do życia pracowniczego. Powinny dostarczać człowiekowi narzędzi, aby przy ich pomocy

odkrył swój zawód, w czym jest dobry, ale również umiejętność np. radzenia sobie z emocjami. Komunikację z innymi ludźmi, współżycie z innymi. Część tych narzędzi powinien dostarczać dom i wychowanie i zwykle dostarcza. Ale mogłoby to być wspierane od strony tej edukacyjnej". (WS_12)

Zgłaszany przez badanego postulat nauki samodzielnego myślenia i holistycznego podejścia do studiowania jako procesu stawania się dojrzałym członkiem społeczeństwa stoi w dużej mierze w sprzeczności z dyskursem medialnym redukującym kształcenie do jego wartości ekonomicznej. Młodzi ludzie studiujący obecnie na wyższych uczelniach są zalewani komunikatami dotyczącymi ich niepewnej zawodowej przyszłości. Chcieliby pokierować własnym życiem w najbardziej optymalny sposób, który przyniesie im możliwość zarobkowania poprzez wykorzystywanie posiadanych kwalifikacji oraz satysfakcję z zajmowanej pozycji w strukturze nie tylko zawodowej, ale i społecznej. Widoczne jest jednak ich duże zagubienie i lęk wynikający z braku jasnych wytycznych i wskazówek do podjęcia działań, które zapewniłyby sukces na różnorodnych polach aktywności. Wzrost wymagań wobec młodzieży przy nieistniejących gwarancjach, czy wysiłki podjęte na rzecz dostosowania się do oczekiwań pracodawców i szeroko pojętego rynku pracy przyniosą zamierzony efekt w postaci uzyskania zatrudnienia, budzą frustrację i niezadowolenie. Z drugiej strony powoduje wzmożoną aktywność edukacyjną – uczestnictwo w różnego rodzaju kursach, szkoleniach, zdobywanie kolejnych certyfikatów potwierdzających umiejętności, od ogólnych, związanych np. ze znajomością języków obcych, do specjalistycznych, takich jak programowanie w określonym języku czy zarządzanie. Zainteresowanie dokształcaniem poza studiami wynika z przekonania o niewystarczającym przygotowaniu, w szczególności zawodowym, oferowanym przez wyższe uczelnie. Brak zaufania do kompetencji nabywanych podczas studiów podsycany jest przez dyskurs publiczny, w którym wszechobecne jest utyskiwanie na zbyt teoretyczny, oderwany od „prawdziwych" potrzeb wymiar nauczania. Wyjściem z sytuacji nieodpowiedniego wyszkolenia ma być korzystanie z innego typu usług edukacyjnych, które swą popularność zawdzięczają przede wszystkim sprecyzowanej tematyce i dokładnemu określeniu umiejętności, jakie będzie poświadczał dyplom ukończenia danego kursu. Znamiennym wydaje się być tu poniższa wypowiedź studentki, w której zawarte jest przeświadczenie o niedostatecznym stanie kwalifikacji po studiach akademickich, ogólna niepewność co do właściwej ścieżki rozwoju i podążanie za wzorami sankcjonowanymi w dyskursie publicznym.

„Ja myślałam, czy by nie zrobić jakichś kursów. Jeszcze nie wiem, jakie to miałyby być kursy. Tylko tyle się o tym mówi, że same studia nie starczą, że jakieś dodatkowe kursy. Nieważne, co by to było, to może coś w tym kierunku. Ja wciąż nie jestem do końca

ukierunkowana, co ja bym chciała robić po tych studiach. Mam nadzieję, że to niedługo odkryję, ale jak na razie to przede wszystkim te studia. Co dodatkowego, to ewentualnie te kursy. Może Erasmus. To daleka przyszłość". (WS_11)

Wyjściem naprzeciw zgłaszanym obawom są transformacje w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce wprowadzane w związku z dostosowywaniem go do zasad narzuconych przez proces boloński i wewnętrzną reformę oraz wynikające z przemian paradygmatu kształcenia akademickiego. Dlatego bardzo istotną tematyką poruszaną podczas wywiadów ze studentami była organizacja studiów oraz zmiany, jakich doświadczyli badani. Najważniejszym elementem, który bezpośrednio dotyczył respondentów oraz wzbudzał najwięcej emocji i kontrowersji, był podział studiów na dwustopniowe, którego założeniem jest możliwość kontynuowania studiów na poziomie magisterium w innym kierunku niż ten, z którego uzyskało się tytuł licencjacki. Rozwiązanie to na ogół nie sprawdza się w rzeczywistości, ponieważ program studiów drugiego stopnia bywa powtórzeniem poziomu licencjatu, aby mogły w nim uczestniczyć osoby niemające wcześniej do czynienia z danym kierunkiem lub znające go tylko w niewielkim stopniu. Drugą strategią jest przyjmowanie na studia magisterskie wyłącznie absolwentów tych samych lub bardzo pokrewnych studiów licencjackich, co w zasadzie sprowadza się do studiów pięcioletnich (dawniej jednolitych magisterskich), z koniecznością zdawania egzaminu licencjackiego po trzech latach studiów. Są natomiast kierunki, na których zajęcia prowadzone są dwutorowo, lecz taka organizacja należy jednak do wyjątków.

„To nie jest też tak, że mogą przyjść wszyscy po dowolnych kierunkach. Mogli przyjść tylko i wyłącznie z administracji, po politologii, nie też nie. Tylko po administracji, jeszcze jakiś kierunek, nie pamiętam teraz. Ktoś chciał przyjść po jakiejś geografii, to nie miał szans. To są tylko 2-3 kierunki, po których można iść na magisterkę. Dwa, trzy przedmioty są całkiem nowe, reszta to jest powtórka. Mieliśmy prawo energetyczne na drugim roku, albo na trzecim. Teraz jest prawo energetyczne wykład. Mieliśmy prawo obrotu papierami wartościowymi, teraz znowu to mamy". (WS_15)

„Zauważyliśmy, że najgorszą rzeczą jest to, że są te same przedmioty, które były na licencjacie. Celowo zmienia się nazwy przedmiotów po to, żeby nie można było przepisać oceny, trzeba powtarzać to wszystko. Nawet jeśli mówimy wykładowcom, że mieliśmy ten materiał, to ich to nie interesuje, bo nazwa jest inna". (WS_9)

„Z kolei na przedszkolnej jest to fajnie rozwiązane, ponieważ zostaliśmy podzieleni na osoby po innych specjalnościach i osoby, które kontynuują. I te osoby, które kontynuują, mają materiału dużo mniej, mniej przedmiotów. My mamy duży nacisk, trochę tych przedmiotów jest więcej, jesteśmy odrębnymi grupami i nie ma czegoś takiego, że tamci muszą powtarzać materiał. […] Moim zdaniem na wszystkich powinno być tak zrobione – podział na tych, co kontynuują, i na tych, co są z innych kierunków i chcieliby coś innego teraz. To szwankuje". (WS_9)

Dodatkowo tytuł licencjacki nadal nie jest traktowany jak pełnowartościowe wykształcenie wyższe, zatem bardzo rzadko zdarza się kończyć edukację akademicką na tym etapie[14]. Częściej bywa tak po uzyskaniu tytułu inżyniera, który cieszy się społecznym poważaniem, ale i wówczas lepszym rozwiązaniem jest zdaniem studentów uzupełnienie studiów o drugi stopień, gdyż może być to atutem dla pracodawców.

> „Nie, nie to już nawet nie chodzi o wiedzę, dla mnie to byłoby coś niedokończone. Dlatego studia magisterskie są dla mnie ważne. Inżynier tytuł techniczny jest OK, ale później magister myślę, że później przy szukaniu pracy to jest znak dla pracodawcy, dla niektórych mało, dla niektórych dużo, ale jednak, że ktoś podjął to wyzwanie i dokończył". (WS_1)

Zdarza się również, że studenci nie mogą kontynuować wybranego przez siebie kierunku ze względu na zbyt małą liczbę chętnych. Specjalność jest wówczas likwidowana, a studenci przenoszeni na pokrewne kierunki cieszące się większą popularnością. Taka praktyka spotyka się z oporem ze strony studentów, którzy czują się oszukani, że możliwość kształcenia się w interesującej ich wąskiej dziedzinie okazała się być iluzoryczna. Tego typu działanie ze strony uczelni jest przykładem jej silnego uwikłania w ideologię rynkową, której motorem aktywności jest jej opłacalność. W dobie studiów powszechnych i masowych organizowanie zajęć dla kilkuosobowej grupy jest całkowicie sprzeczne z polityką optymalizacji wysiłku na rzecz maksymalizacji zysku (np. w postaci określonej liczby studentów).

> „S6: Poszłam na studia magisterskie z tego kierunku, bo bardzo się interesuję tą tematyką. […] Sytuacja jest trudna, ponieważ się dowiedziałam, że chcą zamknąć ten kierunek i siłą przenieść nas na inny.
> A.K.: Tak w trakcie?
> S6: Tak, bo trzy osoby zostały na tym kierunku. Jest mi bardzo smutno, ale cóż. Chciałabym mieć z tego papier, bo jednak lubię sobie wpisywać różne rzeczy w CV, to mi daje pewną satysfakcję też. Nie tylko w CV, ale też mówienie o tym, że ja jestem w tym zakresie specjalistą.
> A.K.: Miałabyś na to potwierdzenie, to byłoby ważne dla ciebie.
> S6: Tak, byłoby to ważne, bo ja chcę się z tym właśnie identyfikować. A teraz, kiedy ode-

[14] Jak stwierdzili autorzy przywoływanych badań z regionu Podkarpacia (2001 r.), „wykształcenie wyższe magisterskie jest znacznie lepiej oceniane niż wykształcenie wyższe na poziomie zawodowym. Licencjat do polskiego systemu edukacyjnego wszedł dopiero na początku lat 90. XX w. wraz z powstaniem prywatnych wyższych uczelni. Nie ma ugruntowanej pozycji i często jest odbierany jako wstęp do wykształcenia wyższego, czyli wykształcenia na poziomie magisterskim. Bez gruntownej przebudowy tego systemu licencjat nie zdobędzie odpowiedniej pozycji w strukturze wykształcenia". Na dzień dzisiejszy w większości studia są dwustopniowe, zatem można stwierdzić, że przebudowa się odbyła, ale jak do tej pory nie wpłynęło to na polepszenie pozycji licencjatu w świadomości społecznej. Zob.: A. Grzesik, P. Walawender, op. cit., s. 149–150.

brano mi tę możliwość, ja już nie będę mogła mówić, chociaż to jeszcze nie jest wyjaśnione z dziekanem, jaki my dyplom dostaniemy. Wiem tylko, że nas przenoszą i zajęcia będą trochę pod kątem naszej specjalności prowadzone, ale czy dostaniemy dyplom ja właśnie wyjaśniam na dniach". (WS_6)

Kiedy i jaką wartość dla studiujących obecnie respondentów przedstawia wyższe wykształcenie? Jakie motywy studiowania przypisują innym? Obserwacje innych studentów prowadzą badanych do negatywnych wniosków. Według respondentów wiele osób obecnie studiujących podchodzi do tej działalności bezrefleksyjnie a pójście na studia jest raczej przejawem konformizmu niż świadomą i przemyślaną decyzją, przed której podjęciem rozważa się różne alternatywy dotyczące własnej przyszłości (nie tylko zawodowej).

„Widzę, że niektóre osoby naprawdę nie wiedzą, co chcą robić w życiu. To jest tak jakby studia to był ślepy traf, po prostu nie kierowały się ani swoimi przeczuciami, ani w jakim zakresie chcą się poruszać, ani gdzie chcą dalej dążyć. Czy jakieś inne kryteria, po prostu pójść na studia, jakby się obudzili i stwierdzili – idziemy na studia! Ale też zauważyłam, presja rodziców, jakieś wymagania, no bo wszyscy idą na studia. Gdzieś tak jak te gęsi, nie mają pomysłu, nie wiedzą, po co, nie pomyślą, że można inaczej. Niektóre osoby mogły spokojnie z tych studiów zrezygnować". (WS_7)

Brak wewnętrznego przekonania o słuszności podjęcia studiów czy konkretnego kierunku skutkuje w wielu przypadkach niezadowoleniem oraz oskarżaniem systemu szkolnictwa o ewentualne niepowodzenia, a także nieangażowanie się w pełnienie roli studenta. Mamy tu zatem do czynienia z sytuacją, w której wyższe wykształcenie jest wartością uznawaną i deklarowaną – współczynniki skolaryzacji na poziomie akademickim są tego najlepszym dowodem – ale nieodczuwaną i realizowaną tylko w niewielkim stopniu. Studenci nie traktują zdobywania wyższego wykształcenia jako kantowskiej „powinności". Wśród respondentów biorących udział w analizowanych badaniach zdarzały się głosy oburzenia, że choć każdy ma prawo do edukacji na poziomie wyższym, to nie każdy jest zobowiązany z niego korzystać, zwłaszcza w sytuacji, gdy nie posiada odpowiednich warunków intelektualnych i motywacji do kształcenia.

„Podzielam zdanie, że większość studentów studiuje tylko po to, aby zdobyć papier. Ja np. mam często nieprzyjemności na forum, na Facebooku naszym. Może przez to, że jestem trochę niemiłą osobą, jak się zdenerwuję, ale tylko czasami, jak ja np. czasami mniej mądre dziewczyny widzę. Może opowiem taką sytuację. Mieliśmy do przeczytania na zajęcia 30 stronicowy tekst Kartezjusza, Kartezjusz pisze naprawdę prostym językiem w przeciwieństwie do Kanta lub Hegla, a ta dziewczyna zapytała, czy ktoś nie ma z tego opracowania, bo ona nie ogarnia tego, to jest za dużo na tydzień. Nie wytrzymałam, no i napisałam, że jestem przeciwna dawaniu tytułu magistra idiotom, i nie musisz studiować tego wcale. […] Może to jest trochę niemiłe, bo przecież każdy ma prawo do studiowania.

A.K.: Uważasz, że każdy ma prawo do studiowania?
S6: Prawo tak, ale nie każdy powinien!" (WS_6)

Wywiady ze studentami poznańskich szkół wyższych pokazują jak bardzo heterogeniczna jest grupa kształcąca się obecnie na szczeblu wyższym. Różnice światopoglądów, wyznawanych wartości, idei wcielanych w życie czy sposobów realizacji ról utrudniają analizowanie środowiska studenckiego, choć pewne mechanizmy i zjawiska można m.in. na podstawie indywidualnych wywiadów pogłębionych zrekonstruować.

W porównaniu z maturzystami studenci, z którymi przeprowadzono wywiady, mają dużo mniej sprecyzowane pomysły na siebie i dalszą drogę życiową. W tej grupie dużo wyraźniej niż u młodszych respondentów widoczne jest wspomniane już „moratorium na dorosłość", o którym jeden z badanych opowiada wprost:

„Gdy rozmawiam o tym z rodzicami lub z kimś innym, to czuję się, jak bym był nastolatkiem. Zawsze się śmieją, że są to problemy nastoletnie, w dramatach się o tym czyta. Ale ja mam 24 lata, kończę studia i mam dokładnie te same pytania. Do tego trzeba podchodzić z dystansem, bo inaczej człowiek by się zamartwiał takimi rzeczami. W sumie mnie to bawi". (WS_12)

Wyraźnie zaznacza się także różnica między przedstawicielami nauk ścisłych i humanistycznych. Ci pierwsi w większym stopniu traktują studia i zdobycie dyplomu wyższej uczelni jako środek do osiągnięcia celu, czyli odpowiedniej posady. I choć nie do końca wiedzą, jak miałaby wyglądać przyszła praca, to ona jest głównym motorem napędowym do podejmowania aktywności edukacyjnej. Są też nastawieni bardziej zadaniowo, mają częściej poczucie, że pewne rodzaje wiedzy są nieprzydatne, a konieczność uczenia się pewnych rzeczy narzucana przez programy studiów i prowadzących zabiera im czas i energię, które mogliby spożytkować na naukę innych rzeczy, bardziej cenionych chociażby z punktu widzenia potencjalnych pracodawców. Studenci dziedzin humanistycznych i społecznych, będący respondentami w omawianych badaniach empirycznych, częściej przyznają, że zwyczajnie lubią się uczyć, lubią swój status studenta, a kariera zawodowa będzie dla nich kwestia wtórną wobec zdobytego wykształcenia. Co najbardziej interesujące, respondenci dobrze zdają sobie sprawę z problemów, z jakimi boryka się szkolnictwo wyższe w Polsce, choć są raczej negatywnie nastawieni do reform, a przede wszystkim do zbytniego umasowienia edukacji wyższej. Spowodowała ona ich zdaniem inflację dyplomów, spadek jakości kształcenia oraz dewaluację wyższego wykształcenia jako wyróżnika elity intelektualnej, czego efektem jest instrumentalizacja wartości wykształcenia, wyrażająca się m.in. w postępującej specjalizacji i stopniowym uzawodowieniu programów studiów.

2.3. Młodzi absolwenci – konfrontacja z rynkiem pracy

Oczekiwania i wyobrażenia studentów z pewnością ulegną weryfikacji po faktycznym wejściu na rynek pracy. Również ocena studiów może się zmienić po uzyskaniu dyplomu i zakończeniu formalnej Edukacji, na co wpływ mają m.in. sposoby adaptacji w sferze zawodowej oraz nowe doświadczenia nabywane przez absolwentów, które przekształcają poglądy, a także perspektywę patrzenia i na własne dokonania, i na uwarunkowania zewnętrzne. Dla celów badań wybrano dziesięcioosobową grupę absolwentów, którzy szkołę wyższą ukończyli nie dawniej niż pięć lat wstecz od momentu przeprowadzania wywiadu indywidualnego. Okres około pięcioletni wydaje się być dostatecznie długim, by absolwenci zyskali własne doświadczenia jako pracownicy i poznali rynek pracy z autopsji. Jednocześnie czas, jaki upłynął od zakończenia nauki w szkole wyższej, jest w takim przypadku na tyle krótki, że wspomnienia i sądy nie uległy zatarciu ani wpływowi swoistego sentymentu (dostrzeganego np. u uczestników FGI nr 1, czyli rodziców dzisiejszych studentów, którzy sami są posiadaczami dyplomów wyższych uczelni).

Grupa absolwentów, którzy wzięli udział w badaniach, składała się z osób, które ukończyły poznańskie uniwersytety – UAM (8 osób) oraz UEP (3 osoby)[15]. Każdy z respondentów uzyskał tytuł zawodowy magistra, studiując w trybie dziennym. Połowa rozmówców ma dyplomy z dwóch kierunków, tu jednak tryb studiowania i poziomy są różne – dwoje respondentów studiowało równolegle na studiach magisterskich, dwoje przy kolejnym kierunku zakończyło go na etapie licencjatu, jedna absolwentka studiowała drugi kierunek zaocznie na studiach drugiego stopnia. Powyższe zestawienie po raz kolejny jest dowodem utożsamiania wyższego wykształcenia wyłącznie z uzyskaniem magisterium.

Badani reprezentowali także bardzo odmienne dyscypliny. Byli wśród nich absolwenci dziedzin humanistycznych, takich jak kulturoznawstwo, historia czy filologie: romańska, hiszpańska, polska i angielska; nauk ekonomicznych i społecznych – polityki społecznej, zarządzania kadrami i psychologii; nauk ścisłych – biologii i biotechnologii, a także prawa i stosunków międzynarodowych. Zróżnicowanie wykształcenia pozwoliło przeanalizować sytuację absolwentów jako profesjonalistów, ocenić politykę, jakość i organizację kształcenia na poszczególnych kierunkach oraz zbadać sposoby wykorzystania ich różnorodnych kwalifikacji nie tylko na rynku pracy, ale również w innych sferach życia społecznego. Ważnym było również określenie, czy i w jakim stopniu obecna sytuacja życiowa absolwentów zmieniła wartość nadawaną wyższemu wykształceniu oraz odnalezienie czynników determinujących rodzaj tej wartości.

[15] Jeden z respondentów studiował na obu uczelniach.

Tak jak w przypadku wywiadów z maturzystami i studentami pomocą w prowadzeniu wywiadów był scenariusz zawierający szereg tematów, wokół których zogniskowana była każda pojedyncza dyskusja, a które dotyczyły czterech głównych obszarów: (1) doświadczeń z czasów studenckich (motywacji do podjęcia studiów, wyboru uczelni i studiowanych fakultetów, własnej aktywności podczas studiów na polu naukowym i innych, wykorzystanych i niewykorzystanych szans, oceny wykładowców i programu nauczania, życia towarzyskiego i ogólnego rozwoju osobistego), (2) kariery zawodowej (konkretnej praktyki na rynku pracy także podczas studiów, oceny własnych kwalifikacji w odniesieniu do przedstawianych wymagań, możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności), (3) korzyści ze studiów w życiu pozazawodowym (posiadanego kapitału społecznego i kulturowego, pozycji w rodzinie i w najbliższym otoczeniu, oceny pozycji w strukturze społecznej) i (4) dyskursu publicznego dotyczącego sytuacji absolwentów szkół wyższych („młodzi, zdolni, dobrze wykształceni i bez pracy", „stracone pokolenie") i ogólnej ideologii kształcenia akademickiego.

Podstawowe pytania kierowane do absolwentów dotyczyły, tak jak we wcześniej analizowanych wywiadach z kandydatami na studia i młodzieżą będącą w ich trakcie, powodów podjęcia decyzji o kontynuowaniu edukacji w ramach formalnego systemu szkolnictwa. I tak samo jak maturzyści i studenci, tak i młodzi absolwenci najczęściej nie zastanawiali się, czy wybrać studia czy inną ścieżkę rozwojową – nauka w szkole wyższej była dla większości oczywistością, która sama w sobie nie podlegała refleksji. Respondenci podkreślają ważną rolę rodziny w przyjęciu przez nich tego sposobu myślenia. Częstokroć wzrastali w atmosferze dużego szacunku dla edukacji i poglądzie, że kształcenie jest najważniejszą działalnością, jaką powinien zajmować się młody człowiek. W pokoleniu rodziców dwudziestokilkulatków, trzydziestolatków wyższe wykształcenie oznaczało możliwość awansu społecznego, zajmowania bardziej prestiżowych miejsc pracy, a niekiedy i założenia własnej działalności gospodarczej, zostania profesjonalistą i ekspertem w danej dziedzinie czy w konsekwencji wyższe zarobki. Inwestycja w edukację była w ich mniemaniu najlepszą metodą zapewnienia dzieciom podstaw do osiągnięcia życiowego sukcesu i lepszego, lub co najmniej takiego samego, standardu życiowego. Wykształcenie wyższe miało stanowić gwarancję stania się świadomym i samodzielnym członkiem społeczeństwa oraz ochronę przed degradacją.

> „Myślę, że tak, że ciągle mamy to uczucie, które w nas zaszczepili rodzice, że przede wszystkim edukacja, wykształcenie i studia to trzeba robić. Nie wiem, jak to wygląda w innych rodzinach, moja rodzina wbiła mi do głowy, że to jest superważne. Czasem się zastanawiam, czy ni byłoby lepiej, gdyby mi tego nie wbili. Może wtedy rozważałabym inne opcje, np. żeby zostać fryzjerką lub co innego". (WA_1)

„Mi się wydaje, że było tak u mnie w rodzinie i ogólnie w społeczeństwie, zawsze myślałam, że pójdę na studia, od najmłodszych lat. Nigdy się nie zastanawiałam, że skończę liceum i na tym zakończę edukację, albo pójdę do jakiejś technicznej szkoły. Wybrałam liceum na początku i tak jakoś naturalnie wydawało mi się. Większość szła na studia, mnie interesowały języki obce, stwierdziłam, że chciałabym studiować ten temat i też dobrze mi szło". (WA_2)

„Klasyczny model rodziny, nawet nie reflektowałem zbytnio nad tym, iść na studia czy nie iść. Wiadomo było, że mam iść na studia, tylko mój ojciec, który zawsze był humanistą, u schyłku PRL-u był poetą. Na początku lat 90. ci ludzie się odnajdywali w zupełnie innych miejscach, więc on też był zawsze przekonany, że studiuj cokolwiek, wszystko ci się w życiu przyda. Na zasadzie szerokiego wykształcenia". (WA_5)

„Nie miałem takiej wiedzy, jak mam teraz, nie znałem realiów, myślę, że presja rodziców. Rodzice mają magistra, to syn też musi mieć magistra, inaczej będzie gorszy. Bo by mi wypominali do końca życia. Jedyne, co postawiłem na swoim, to, że składałem papiery na historię na specjalność socjoekonomika, a rodzice chcieli, żebym poszedł na ekonomiczną. Ale wola rodziców się ziściła. Na drugim roku podjąłem drugie studia na ekonomii". (WA_9)

Z kolei dla osób, których najbliżsi nie legitymowali się dyplomami wyższych uczelni, pójście na studia nie wiązało się z tradycjami rodzinnymi, a pewnym schematem narzuconym w środowisku szkolnym oraz potrzebą wybicia się, pójścia własną drogą i osiągnięcia czegoś więcej niż rodzice (do czego sami rodzice również namawiali).

„Dlaczego zdecydowałam się pójść na studia? No jakby to było takie marzenie od samego początku, znaczy samego początku. Idąc do liceum, wiedziałam, że pójdę na studia i jakby w mojej rodzinie było tak, że moi rodzice nie byli po studiach wyższych i w sumie tylko mój dziadek, chciałam rozpocząć nowa tradycję powiedzmy". (WA_3)

„Ja zawsze widziałam swoją drogę edukacyjną w taki jasny sposób. Ja wiedziałam, że skończę podstawówkę, pójdę do gimnazjum, bo nie miałam za bardzo wyjścia, a po gimnazjum pójdę do liceum. To będzie liceum ogólnokształcące, a że było jedno w tym czasie, to będzie to liceum. Zdam maturę i pójdę na studia. To było dla mnie zawsze oczywiste i jasne. Nawet kiedy nie było jeszcze wprowadzonej reformy, kiedy nie było wiadomo, że będzie gimnazjum. Ja wiedziałam, że po podstawówce będzie to liceum, ta szkoła, a potem studia". (WA_7)

„Od samego początku mojej edukacji rodzice tak mnie nastawiali, abym skończył studia, że ze studiami jest łatwiej, większe możliwości, łatwiejsza praca, nie fizyczna. Tak naprawdę to mną kierowało". (WA_10)

Drugim motywem pojawiającym się w wypowiedziach absolwentów jest indywidualna chęć zaspokojenia ambicji i połączona z łatwością uczenia się i oddawaniem tej aktywności z przyjemnością. Fakt niewykorzystania możliwości rozwi-

nięcia swoich zainteresowań i pasji poprzez studia akademickie uznany byłby za stratę czasu i możliwości.

> „Z tego, co pamiętam, było to tak troszeczkę, na pewno na to, że dalej się kształciłem miało wpływ, że skończyłem liceum ogólnokształcące i wcześniej rodzice chcieli, ja też sam chciałem dalej się kształcić. Był głód wiedzy, zainteresowania, tym się kierowałem przy wyborze kierunku studiów. Nie było tak, że miałem narzucone cokolwiek, miałem pełną dowolność. Zdawałem na takie kierunki, powiedzmy humanistyczne, na większość się dostałem, nie było z tym problemu. Skończyłem filologię polską i psychologię, po drodze miałem krótki epizod na romanistyce powiedzmy, tak to wyglądało". (WA_8)

> „Właściwie nie myślałam o konkretnym zawodzie, nie myślałam, co będę robić po studiach. Bardziej myślałam o tym, co mnie interesuje, czego bym chciała się nauczyć i coś tam wyjdzie później, po studiach. Nie miałam konkretnych planów, takiej wizji swojej kariery. Czy zostanę nauczycielem, czy tłumaczem, nie". (WA_2)

Wybór kierunku studiów nie zawsze był jednak związany z faktycznymi zainteresowaniami i chęcią zgłębienia wiedzy w zajmującym jednostkę obszarze. Decyzjom absolwentów przyświecał pragmatyzm wynikający ze świadomości pewnej pracy po ukończeniu konkretnych kierunków, np. prawa, czy z zaufania do dobrych opinii, jakie dana dyscyplina miała w dyskursie publicznym.

> „Generalnie nie wyobrażałam sobie, że przestanę się uczyć na ogólniaku. Zawsze lubiłam się uczyć, może nie pasjami wkuwać do egzaminów czy sprawdzianów, ale zdobywać nową wiedzę tak. Miałam też w sobie przekonanie, jak nie pójdę na studia, poza tą warstwą ambicjonalną i zainteresowaniami, to miałam świadomość, że ciężko będzie zarobić na życie. Sądzę, że gdybym żyła na zachodzie Europy, gdzie można byłoby bez kwalifikacji zarobić na wygodne życie, pewnie i tak poszłabym na studia. Może inne niż te, na które poszłam koniec końców. Prawo było rozsądnym wyborem, a nie czysto z zainteresowań". (WA_4)

> „Chciałam próbować na japonistykę, ale gdzieś w którymś momencie to odpadło, bo stwierdziłam, że raczej trudno by mi było pracę znaleźć". (WA_1)

Do podjęcia studiów w danej dziedzinie skłaniały także wyobrażenia dotyczące przyszłego zawodu, który dawałby satysfakcję, a nawet był spełnieniem marzeń, choć te wyobrażenia okazywały się być w praktyce dalekie od prawdziwych realiów studiowania czy późniejszego wykonywania zawodu.

> „A.K.: Dlaczego chciałaś iść na psychologię?
> A1: Trudno powiedzieć. To już jednak było parę lat temu. Było się wtedy kompletnie innym człowiekiem, z małym pojęciem, czym ta psychologia tak do końca się zajmuje. Tak jak większości ludzi, którzy idą na psychologię, myślałam, może będę jakimś terapeutą, żeby ludziom pomagać, żeby indywidualnie z człowiekiem pracować. To jest fajna idea". (WA_1)

Pragmatyczne i związane z kształceniem w kierunku bardziej zawodowym są też decyzje o podjęciu studiów na kolejnym kierunku, podsycane obawami, że wybór dokonany w zgodzie z własnymi zainteresowaniami okaże się nietrafnym, gdy przyjdzie do zmierzenia się z rynkiem pracy. Przykłady te pokazują, że część młodych ludzi próbuje zabezpieczyć się, łącząc rozwijanie pasji ze zdobywaniem bardziej – w ich przekonaniu potwierdzanym m.in. przez obiegowe opinie – pożądanych przez potencjalnych pracodawców kompetencji.

> „Miałem takie ambicje, jak mi już dobrze poszło na jednym kierunku, nie miałem raczej problemów ze zdawaniem przedmiotów, studiowaniem. To stwierdziłem, że w zasadzie czemu nie. Wtedy już myślałem o takim kierunku troszeczkę bardziej w kierunku rynku pracy. Wtedy psychologia miała dobrą prasę. Z czasem przekonałem się, że w ogóle nie! Zwłaszcza pod koniec wiedziałem, że jest nawet ciężej niż polonistom, mówiąc szczerze". (WA_8)

> „Na początku sprawdzałam, jakie są szanse zatrudnienia w tej branży i w okresie, kiedy wybierałam się na studia, były całkiem duże szanse zatrudnienia. Biotechnolodzy byli wymieniani obok informatyków, więc wydawało mi się, że z zatrudnieniem nie będzie problemów. W gruncie rzeczy nie było takiego problemu, może nie po takiej linii zawodowej, jak chciałam". (WA_3)

Respondenci wybierali studia pełni nadziei, że pozwolą im one jak najlepiej przygotować się do wejścia w „dorosłe" życie, w którym będą w pełni samodzielni. Samodzielność rozumiana jest w głównej mierze jako możliwość prowadzenia odrębnego gospodarstwa domowego, na którego utrzymanie pracuje się, oferując swoje kwalifikacje na rynku pracy. Praca zawodowa miała być także potwierdzeniem własnych kompetencji, dawać poczucie właściwego wykorzystania czasu oraz podnosić samoocenę i uprawniać do poczucia dumy z posiadanej wiedzy i umiejętności, na które jest popyt w warunkach pozaszkolnych.

> „A4: Kluczowa jak dla mnie była niezależność finansowa, na studiach też w dużym stopniu sama się utrzymywałam, ale niezupełnie. Jak zaczęłam pracę, to się sama utrzymuję, generalnie, jak byłam na studiach, miałam mniej odpowiedzialną pracę. Teraz praca jest znacznie bardziej odpowiedzialna.
> A.K.: Cieszysz się z tego?
> A4: Niespecjalnie, znaczy mam na pewno ciekawsze zadania. Jak się pracę wiąże z pasją, to się można bardziej zaangażować". (WA_4)

Mimo że nie dla wszystkich badanych motywacją do kontynuacji edukacji była perspektywa późniejszego zatrudnienia, to wejście na rynek pracy czy zderzenie się z nim w pewien sposób rewiduje sposób myślenia przede wszystkim o formie samych studiów, przekazywanych treściach czy organizacji procesu kształcenia,

które okazały się nieprzystające do rzeczywistości. W wypowiedziach badanych absolwentów pojawiają się zarzuty kierowane w stronę wyższych uczelni. Są zbyt oddalone od życia, nie rozwijają zdolności indywidualnego radzenia sobie w sytuacjach problemowych, a prowadzącym brakuje doświadczenia zdobywanego w różnych sektorach gospodarki, co w efekcie prowadzi do zachwiania równowagi między nabywaniem wiedzy teoretycznej a ćwiczeniem umiejętności jej zastosowania i wykorzystania w konkretnych przypadkach.

„Nie, praca zawodowa to inna rzecz, bo jeszcze musiałabym pracować w zawodzie. Ale tego, czego się nauczyłam na studiach, nie dość, że było przekazane w zły sposób, niekompletny, niepraktyczny sposób. Po tym jak wróciłam z Danii, gdzie miałam mega dużo praktyki, dużo «case'ów», gdzie rzeczywiście samemu trzeba było dużo zrobić, zaprojektować, pomyśleć i rozpisać. Jak ja wróciłam stamtąd, nie mogłam się w ogóle odnaleźć, bo stwierdziłam, że tu mnie w ogóle niczego nie uczą do życia do praktyki. W ogóle, jak pracowałam jakieś pół roku temu w księgowości, to nawet te trzy pierwsze lata księgowe, które miałam na studiach, w ogóle się prawie nie przydały". (WA_6)

„Po pierwsze, wydawało mi się, że po pięciu latach psychologii to wychodzi człowiek, który naprawdę wie, co robi i może pójść do pracy. Jako psycholog – pójść i pracować! Okazało się, że pięć lat psychologii, nie byłam w stanie, ja się nie czułam na tyle kompetentna, aby wejść do jakiejś pracy i zacząć nagle pracować. Tej praktyki nie mieliśmy w ogóle. Wszystko mieliśmy w teorii, na papierze. Z podręcznika, OK fajnie, w głowie było. Tylko przełożenie teorii na praktykę nie jest znowu takie proste. Myśmy w ogóle tego nie ćwiczyli. Wyszliśmy wszyscy z magistrem i nie umieliśmy nic. Bo taka jest prawda, wiedza wiedzą, ale brak umiejętności. W gruncie rzeczy wydaje mi się, że moja uczelnia świetnie kształci psychologów akademickich, super przygotowuje, żeby potem robić doktoraty, pracować na uczelni, jeździć na konferencje". (WA_1)

„Nie wyobrażałam się w roli wykładowcy i te projekty uczelniane też mi jakoś nie leżały, też kwestia finansowa. Akurat na mojej uczelni nie było za dużo miejsc, jeśli chodzi o dobrze płatne doktoraty, czy też w przyszłości stabilną pracę. Natomiast te studia nie przygotowały mnie do znalezienia się na rynku pracy. To, że znalazłam później pracę, było w gruncie rzeczy troszeczkę zdarzeniem losowym". (WA_3)

„A10: Problem był ze starszymi profesorami. Bo zdarzało się, że otwierał swoją książkę, lub inną, którą uważał za stosowną, i czytał. I ten człowiek nie pracował nigdzie indziej tylko na uczelni. Nie powiem, że nie szanuję człowieka, ale nie reprezentuje dla mnie *stricte* naukowca, bo naukowiec powinien jednak mieć doświadczenie i wiedzieć, o czym mówi, a nie tylko recytować to, co wyczytał 20 lat temu i powtarza w kółko. […] Nie wszyscy są praktykami, załóżmy że, ciężko mi określić procent, ale połowa kadry. Ci ludzie są nieżyciowi, że może się wydawać, że sobie nie poradzili na innej drodze kariery zawodowej.
A.K.: To nie był ich wybór, tylko konieczność?
A10: Może ich wybór, ale po roku, dwóch-trzech latach spędzonych w biznesie, tam się nie sprawdzili, to stwierdzili, że będą nauczać o tym. Mogli próbować w innych biznesach, ale wybrali nauczanie, bo to nie takie trudne nauczenie się książki i powtarzanie". (WA_10)

Problemów z odnalezieniem się na rynku pracy przysparzać może nie tylko brak praktycznych umiejętności w zakresie kierunkowym, ale także brak odpowiedniego programu wdrażającego młodych ludzi w funkcjonowanie rynku pracy.

„A3: Wydaje mi się, że uczelnia dobrze kształci pod względem naukowym, bo jakby wiedza, którą otrzymaliśmy, była stosunkowo nowoczesna, powiedzmy, że wszystko w miarę ciekawe. Natomiast pod względem zawodowym absolutnie nie przygotowywało do wejścia na rynek pracy.
A.K.: Czego brakowało?
A3: Nie wiem, czy takich szkoleń personalnych, takiego obycia, coś, co by przygotowywało w stylu rozmowy kwalifikacyjnej, jak występować, przemawiać, nawet jak napisać CV. To wszystko musiałam się sama nauczyć. […] No mieliśmy prace zespołowe, to wszystko w ciągu nauki było. Ale mimo że mieliśmy seminaria i tam występowaliśmy publicznie, to było w obrębie grupy i nigdy niezwiązane z jakimś zawodem. Np. prezentowaliśmy dane zagadnienie z artykułu naukowego. Referat to referat, a nie np. rozmowa kwalifikacyjna". (WA_3)

Zacytowana wypowiedź stanowi przykład trudności, z jaką boryka się część młodych ludzi w zastosowaniu wykształconych zdolności w innych sytuacjach niż te, w których zostały nabyte. Kłopot z przełożeniem umiejętności i dopasowaniem ich do zmiennych warunków wydaje się być skutkiem coraz bardziej postępującej specjalizacji, przez którą traci się elastyczność i zdolność przeformułowywania kwalifikacji, często już posiadanych, w zależności od potrzeb. Nie cechuje to jednak wszystkich badanych.

„Dokładnie. Inwestuje, bo to są takie tzw. miękkie umiejętności, że oni szukają ludzi, którzy potrafią pracować w grupie, tu też trochę ze studiów mogłam przejąć, bo jednak na studiach się pracuje w grupach – masz jakieś projekty, robisz razem prezentacje itd., to się dosyć liczy. Na rozmowie kwalifikacyjnej nawet mnie pytali, czy mam jakieś doświadczenia w pracy w grupie i właśnie przywołałam te studia, no bo takie jedyne doświadczenie, jakie miałam, żeby pracować w grupie i jakoś się odnaleźć w tej grupie". (WA_2)

Wśród respondentów znalazły się osoby, które uważały, że powodzenie bądź porażka w poszukiwaniach pracy jest zależna wyłącznie od przygotowania, nastawienia, indywidualnych cech i zdolności jednostki aplikującej o pracę. Silne przekonanie o własnych mocnych stronach i poczucie sprawczości oraz odpowiedzialności za swoje działania w dużo większym stopniu przyczynia się ich zdaniem do ich sukcesów na ścieżce zawodowej niż odbyte studia akademickie.

„Ja miałam takie wrażenie, że ja nie znajdę pracy po filologii, tak mi wmawiano. A później tak naprawdę to była moja pierwsza rozmowa kwalifikacyjna, gdzie byłam w życiu i od razu dostałam pracę i bez problemu. I teraz dostaję mnóstwo ofert też. Wydaje mi się, że jak znasz dobrze jakiś język, to w Poznaniu akurat jest bardzo duży rynek pracy i ludzie poszukujący, ludzie z takimi, powiedzmy, miękkimi zdolnościami, które jeszcze mogą sobie wykształcić, pójść na jakieś treningi i tak naprawdę ten język jest główną bazą". (WA_2)

„Wszystko zależy, w jakie środowisko się trafi, jakie są możliwości. Ja starałem się, w zeszłym roku trzy razy zmieniałem pracę i po prostu za każdym razem, gdy widziałem, że nie ma możliwości w tej firmie się rozwinąć, to szukałem innej. I znajdowałem, nie chce mi się tracić czasu na obietnice czy cokolwiek. Teraz jest całkiem spokojnie, myślę, że tu nie będzie źle". (WA_8)

„I zdarzają się takie megarewelacyjne osoby, które mimo że kończą bzdurne kierunki, np. filologię litewską, mają taką smykałkę do finansów, że odnajdują się rewelacyjnie w każdej pracy, którą gdzieś tam zlecę. Ale są takie osoby, które mimo że studiowały pięć lat na AE, nie rozumieją, gdzie mamy trzy lata księgowości, że należności i zobowiązania mają się zejść w bilansie. Jeżeli ktoś nie rozumie podstawowych zasad, gdzieś pracując w centrum księgowym, takim jak my jesteśmy, no to halo? Może trochę za ostro? Nie wiem". (WA_6)

Większość rozmówców nie miało problemów ze znalezieniem zatrudnienia, chociaż nie zawsze praca, którą wykonują, odpowiada ich wcześniejszym oczekiwaniom i spełnia kryteria satysfakcjonującej. Problemem nie są bynajmniej kwestie finansowe, żaden z respondentów nie wspominał o zbyt małych zarobkach, które byłyby powodem niezadowolenia z pracy, lecz raczej brak możliwości pracy we własnym zawodzie, stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności oraz rozwoju i podnoszenia kwalifikacji. Części absolwentów doskwiera konieczność pracy na stanowiskach, gdzie ich wyższe wykształcenie jest właściwie niepotrzebne, zatem czują, że nie mogą się w pełni realizować. Inni – zwłaszcza humaniści – mają problem z określeniem swojej pozycji na rynku pracy ze względu na brak jasnych wytycznych co do możliwości wykorzystania ich wiedzy.

„A1: A pracuję w innej spółce na etat i tam dzieje się zdecydowanie mniej i to jest główny problem. Asystentka zarządu to nie jest szczyt marzeń, to nie jest w zawodzie. […] Ale teraz z asystentki zarządu zjechałam do sekretarki w spółce, gdzie tak *de facto* trzy osoby, łącznie ze mną, robią to, co ja robiłam sama w poprzedniej spółce. Możesz sobie mniej więcej wyobrazić. Zarówno ilość, jak i poziom zadań, które nie stanowią żadnego wyzwania.
A.K.: Frustrujące, nie?
A1: Męczące i ogłupiające! Tak naprawdę siedzisz te osiem godzin, tej roboty jest niewiele, to jakoś sobie ją rozkładasz, nie masz, co robić, to siedzisz na necie, żeby nie zwariować, tępe gapienie się w net, to po ośmiu godzinach wychodzę kompletnie niemyśląca z tej roboty". (WA_1)

„Ja pracuję, pytałaś o postrzeganie siebie na rynku pracy, jest to niesamowicie ciężkie do zdefiniowania, bo ja, będąc humanistą, postrzegając się jako humanista, też o wiele cięższej jest sklasyfikować tę moją wiedzę, którą mam, bo nie jest tym samym, co np. wiedza «gostków» po przedmiotach ścisłych. Informatyk skończy studia, będzie miał taki język programowania tzn., że on będzie umiał coś konkretnego w tym języku zrobić. Ja takich rzeczy sobie wpisać nie mogę, więc np. w Poznaniu miałem świadomość tego, że miałem marzenie, że dostałem się do jakiejś małej agencyjki, coś mi się tam udało, ale ogólnie nie jestem ważny na rynku pracy. W Warszawie, jak pracuję w dużej agencji reklamowej, zdaję sobie sprawę z potencjału, z tego, co np. mój pracodawca ze mnie ma i że odpowiednio

zagospodarowując moje zdolności, jest w stanie o wiele więcej ode mnie uzyskać. No, ale też musi podjąć wysiłek na początku, żeby tego szukać, aczkolwiek robię zupełnie coś innego w tym momencie. Przydaje mi się do tego bardzo dużo różnych rzeczy wyniesionych ze studiów". (WA_5)

„Tak pracuję, to jest tak troszeczkę, że w tej chwili pracuję jako osoba zajmująca się marketingiem, wcześniej gdzieś tam wokół tego marketingu się obracałem, ale trudno się było zahaczyć na rynku pracy. Teraz mi się wydaje, że już mam dobrą ścieżkę zawodową, tak sądzę, i szansę rozwoju firmy, w której jestem, ale ogólnie był duży problem z tym i gdzieś tam musiałem się odrobinę przekwalifikować, wróciłem bardziej do komputerów, czym się wcześniej zajmowałem. Teraz robię marketing internetowy trochę, piszę dużo tekstów. […] Jeśli chodzi o wiedzę ze studiów, to jeżeli miałbym to jakoś oceniać, to przydaje mi się umiejętność pisania tekstów, którą nabyłem na studiach filologicznych i jakaś tam wiedza z zakresu marketingu, którą nabyłem na studiach psychologicznych. Ona była na specjalizacji psychologia społeczna i też marketing. Tak to wygląda, ale to nie jest taki poziom wiedzy, czy taki poziom wykorzystania tej wiedzy, jaki jest kojarzony z tymi studiami". (WA_8)

Doświadczenia w zakresie stosowania wiedzy ze studiów w praktyce zawodowej są bardzo różne, a i ocena faktycznego wykorzystania tego, czego absolwenci nauczyli się w szkołach wyższych, jest trudna. Oddzielenie kompetencji posiadanych wcześniej, które tylko rozwinęły się w trakcie studiów, od tych nowych, zdobytych już w uczelnianych murach, bywa często niemożliwe zwłaszcza w przypadku tzw. kompetencji miękkich – umiejętności pracy zespołowej, analitycznego i syntetycznego myślenia, autoprezentacji. Problematyczne jest także uznanie, czy jeśli jakiś rodzaj wiedzy nie został bezpośrednio przekazany w czasie zajęć, lecz podczas innych aktywności studenckich, można klasyfikować go jako „wiedzę wyniesioną ze studiów" (absolwenci prezentują rozbieżne postawy wobec tego zagadnienia).

Aby uniknąć pominięcia w absolwenckich narracjach pozaformalnego wymiaru edukacji akademickiej, w wywiadach poproszono o bilans jednostkowych korzyści z podjęcia studiów wyższych nie tylko w aspekcie zajęć dydaktycznych czy programu nauczania. Na pierwszy plan wysuwa się możliwość usamodzielnienia, podejmowania autonomicznych decyzji, przeprowadzki do dużego miejskiego ośrodka. Absolwenci podkreślają wartość nawiązanych wówczas kontaktów, dzięki którym rozbudowali kapitał społeczny, stworzyli sieć profesjonalnych powiązań (*networking*) czy weszli w bliskie relacje osobiste. Studia były również okazją do zagranicznych wyjazdów, poznania innych kultur oraz form nauki i pracy.

„To na pewno był przełom w życiu, bo trochę moje studia były podyktowane tym, że ja chciałam się wyrwać z domu. W domu nie miałam źle, ale czekałam na ten moment, kiedy w końcu będę decydować sama o sobie. […] Kończąc studia, moje życie wyglądało już całkowicie inaczej. Moi rodzice przyznali potem, że oni się nie spodziewali, że ja po studiach wrócę do domu choćby na chwilę. Ja już po studiach byłam mężatką, powoli planującą dziecko. Trzeba przyznać, że okres studiów zmienił moje życie o 180°." (WA_7)

„Wyjazdy – Moskwa, Erasmus w Danii. Zdecydowanie wyjazdy i *networking*. Tyle tylko że wśród ludzi z *networkingu* okazało się, że po trzech latach studiów nie utrzymuję z żadną osobą większego kontaktu. Wiadomo, jak kogoś spotkam na ulicy, raz w roku się spotkam, ale wiadomo to nie jest zażyła znajomość. Ludzie, z którymi byłam, o ironio, to są ci sami, z którymi byłam dwa razy w Moskwie. Tam było 60 osób, jakby wziąć razem te dwa miesiące, które tam byłam. To jest duża ilość osób, wśród tych osób mam pięć osób, z którymi mam ciągły kontakt." (WA_6)

„Wyjazd w ramach programu Erasmus na rok do Francji to było niesamowite wydarzenie, które zdeterminowało wszystko, co się potem wydarzyło. W szkole średniej w liceum miałem język niemiecki i angielski. Nienawidziłem angielskiego, jestem słabiutki do tej pory". (WA_9)

Cenne są dla absolwentów także relacje z kadrą naukową, której przedstawiciele potrafili nieraz stać się dla młodych ludzi mentorami, czego, jak sami mówią, nie mogliby doświadczyć poza środowiskiem uczelnianym. Dodatkowo, nawet jeśli kontakty nie są zbyt zażyłe, to stanowią dla absolwentów wartość jako nobilitujące towarzysko.

„Kontakt z moim promotorem, który był bardzo rozwijający horyzonty, nie tylko naukowe, ale też życiowe. Generalnie, jeśli miałabym stwierdzić, że gdzieś tam w moim życiu pojawił się taki mentor faktycznie, który wskaże, jak powinno się działać, w którą stronę się rozwijać, iść zawodowo, to na pewno jest to ta jedna osoba. Studia są wyjątkowe, żeby spotkać kogoś takiego". (WA_4)

„Ale jeżeli chodzi o samą decyzję o startowaniu na studia byłem pod wrażeniem, i nadal jestem, mojego mistrza, bo to już nie jest aktualna sprawa, który kierował mną, był prawie jak ojciec. On mnie motywował, wyznaczał kolejne cele, podejrzewam, że gdybym trafił na innego profesora, który by mnie tak nie zagrzewał, niekoniecznie bym się na to zdecydował". (WA_9)

„Te kontakty, które nawiązałam. Nie tylko ze studentami, ale też z wykładowcami, bo mam takie kontakty. One są troszeczkę związane z zawodem, bo korzystam z opinii kilku wykładowców, nawet w naszej firmie, co mnie zdziwiło,[16] ale też na takiej stopie towarzyskiej. Chociaż to się głównie sprowadza do życzeń na święta itd., ale jest to bardzo miłe". (WA_3)

Dyplom potwierdzający ukończenie studiów wyższych bywa również powodem do dumy, lecz bardziej dla rodziny niż samych absolwentów. Jednak oni także, mimo iż wartość dyplomu staje się wyłącznie symboliczna, odczuwają satysfakcję z jego posiadania.
„Tak, [ma wartość – A.K.]. Na pewno ten z prawa więcej niż ten z anglistyki, którą robiłam zaocznie – jednak czuję różnicę, ale tak jak najbardziej. Jest to jakiś etap życia skończonego chociaż w domu moich rodziców, znaczy w sumie mojej mamy, mój tata ma swój

[16] Zdziwienie respondentki, że wykładowcy akademiccy mogą być ekspertami, z których wiedzy korzysta się w branżowych przedsiębiorstwach, dowodzi ogólnego traktowania pracowników szkoły wyższej jako oderwanych od realiów życia pozauczelnianego i w praktyce nieznających np. sfery gospodarczej.

własny dyplom u siebie, mojej mamy dyplom tak, że gdzieś tam zostaje jakiś kolejny dokument w rodzinie". (WA_4)

„Znaczy ogólnie mam wrażenie, że tytuł nie jest zbyt ważny, pracodawcy nie patrzą na to, ale dla mnie jest to ważne. Mimo wszystko jak zostałam magistrem, to czułam się dumna, że udało mi się skończyć te studia i że jakoś tak zatoczyłam powiedzmy koło – zaczęłam coś, skończyłam. Myślę, że jak najbardziej dumna byłam z tego" (WA_2)

Powyższe doświadczenia nie były jednak udziałem wszystkich absolwentów. Niektórzy mówią o żalu za niewykorzystaną szansą wzięcia udziału w studenckiej wymianie międzynarodowej, inni o niedostatecznej integracji w grupie studenckiej. Część osób pytana o to, co zrobiłaby inaczej, mówi o rozpoczęciu drugiego kierunku studiów lub wyborze innego, „bardziej konkretnego".

„A.K.: Czy jest coś, czego żałujesz, że nie zrobiłaś w trakcie studiów?
A3: Tak, byłby to wyjazd na Erasmusa. To mnie ominęło i sądząc, słysząc opinie innych osób, które miały możliwość wyjechać na Erasmusa, myślę, że popełniłam błąd na tym etapie. To były raczej kwestie finansowe, wydawało mi się, że musiałabym mieć kupę pieniędzy i mnie na to nie stać, ale jak się okazało, to nie zawsze tak jest". (WA_3)

„Mam przykład taki, że studiowałam z koleżanką, która później założyła szkołę językową i powiedzmy, że mnie zatrudniła na jakiś czas, że pracowałam jako nauczyciel. Ogólnie utrzymuję jakieś tam kontakty z ludźmi ze studiów, ale nie, nie czuję tak, że te studia dały mi takie poczucie, że jestem w jakiejś społeczności, która sobie nawzajem pomaga i że możemy w ten sposób znaleźć lepszą pracę na rynku, nie za bardzo". (WA_2)

„To jedna z tych rzeczy, które przegapiłam na studiach. Język rosyjski, który mi całkiem nieźle szedł, może trzeba było iść w tym kierunku. Jako drugi kierunek wybrać filologię rosyjską. Nie było to takie trudne, co najmniej 1-2 osoby tak zrobiły, przypuszczam, że to był strzał w dziesiątkę". (WA_7)

„Może wybrałabym inny kierunek studiów. Poszłabym w coś bardziej konkretnego. Studiowanie dwóch rzeczy na raz jest coraz bardziej popularne i uważam, że to strata czasu. Co bym zrobiła innego? Na pewno nie spędziłabym pół roku na angielsko-rosyjskiej filologii, to była strata czasu". (WA_6)

Absolwenci porównują też sytuację w polskim systemie szkolnictwa z tym, co dzieje się w innych krajach. Niektórzy znają je z autopsji właśnie dzięki wyjazdom w ramach programu Erasmus (WA_1, WA_6, WA_9), inni czerpią wiedzę z doświadczeń znajomych lub dokonują porównań teoretycznych (WA_10). Nie jest to zapatrzenie we wzory zachodnie i nawoływanie do imitacji, ale refleksja nad poszczególnymi elementami składowymi systemów, które według respondentów powodują większe sukcesy osób kształcących się oraz mogłyby zostać zaimplementowane w warunkach polskich bez konieczności przebudowy całej sfery szkolnictwa wyższego. Absolwenci doceniają zasób wiedzy przekazywanej

na studiach w kraju, ale twierdzą, że sposób nauczania w dużo mniejszym stopniu aktywizuje studentów, a właśnie aktywizacja jest oceniana bardzo pozytywnie.

> „W Liège mieli kompletnie inne podejście. Ja byłam tam na czwartym roku i chodziłam na zajęcia z ludźmi z czwartego roku. Tam program wyglądał tak, że przez pierwszy semestr były zajęcia tak jak u nas, plus minus, cały drugi semestr nie było zajęć w ogóle, tylko były obowiązkowe praktyki. Więc każdy student musiał załatwić sobie z pomocą uczelni praktykę, gdzieś w szpitalu w poradniach, gdziekolwiek sobie znalazł. Uczelnia w tym pomagała, to było pół roku normalnej pracy. Nie takiej jak u nas praktyki, że na tydzień szliśmy pracować w szpitalu. Siedzieliśmy przez ten tydzień z panią psycholog, która nam poopowiadała, jak wygląda praca, ewentualnie pozwoliła zrobić jeden test na pacjencie i to było wszystko. Dla nas rozmowa pacjentem to było legendarne zdarzenie, które za x lat się zdarzy! A tam brali studentów do pracy, oni siadali i pracowali normalnie z pacjentami, jak każdy inny psycholog w tym ośrodku. Kompletnie inna rozmowa". (WA_1)

> „A.K.: To na czym polega ta różnica [między Polską a krajami zachodnimi]?
> A9: Dopasowanie podaży do popytu. Tam nie wypuszczają tylu historyków. Może to nie są limity, ale społeczeństwo mają bardziej dojrzałe, mają wyczucie, co można robić po danych studiach. Jest o wiele bardziej bogata oferta przekwalifikowania, jakieś dokształcanie, kursy. W Polsce jest niesamowity postęp w ostatnich latach. Niemniej tam te dopasowania do zapotrzebowania na rynku wychodzą szybciej. To jest jedna rzecz, druga – myślę, że przewagą studentów zagranicznych jest znajomość języków. Oni tam od szkoły średniej, podstawowej raczej, klasy 1-3 już uczą się angielskiego, np. Francuzi. Oni nie lubią mówić po angielsku, ale umieją go świetnie!" (WA_9)

Oprócz większego udziału pracy własnej studenta w procesie nauczania za godne przetransponowania do rodzimego systemu jeden z badanych uznał szeroko zakrojone i prowadzone od dość wczesnych etapów nauki szkolnej doradztwo personalne, dzięki któremu można uniknąć przypadkowych wyborów czy podjęcia studiów, których wymogom się nie sprosta. Diagnoza zalet i potencjału miałaby pozwolić zapobiegać rozczarowaniom i kształceniu się z przymusu lub w myśl reguły konsekwencji, gdzie nieukończenie rozpoczętych studiów rozpatruje się w kategoriach „utopionych kosztów", a trwanie przy pierwotnej decyzji zwalnia z konieczności zastanowienia się nad zmianą i kierunkiem, jaki miałaby przyjąć[17].

> „Problemem w szkolnictwie wyższym jest, że idą tam ludzie, w tym ja, na dane kierunki, którzy nie wiedzą, co chcą robić, co mogą robić, do czego są zdolni. To jest problem już wcześniejszej edukacji, że w Polsce brakuje doradców zawodowych w szkołach, którzy mogliby stwierdzić, w czym jesteś dobry, a w czym nie. Zaopiniować ci, że powinieneś iść w tym, czy w tym kierunku. Tak np. jest, przynajmniej z tego, co mi jest wiadomo, w Stanach Zjednoczonych, głupio, że tak ciągle Stany Zjednoczone, ale niestety mają dosyć dobre doświadczenia, że do szkół licealnych, do średniego etapu jest wysyłane zapytanie, czy ci ze średniego etapu szkół wysyłają listy polecające uczniów, czy on się do tego nadaje, na ten kierunek czy nie". (WA_10)

[17] Zob. R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994, s. 74–81, 93–97.

Brak rozpoznania własnych zdolności i atutów oraz brak zainteresowań i ciekawości poznawczej, która byłaby motorem zgłębiania wiedzy z danej dziedziny, jest problemem, z jakim boryka się spora grupa młodych ludzi. Efektem bierności mogą być późniejsze kłopoty z odnalezieniem się na rynku pracy, na którym poszukiwani są pracownicy świadomi, kreatywni i posiadający inicjatywę.

> „Tak naprawdę, wydaje mi się, że w dzisiejszych czasach brakuje ludziom zainteresowań, żeby oni we własnym wolnym czasie, oprócz tego, że się uczą, wykorzystywali albo praktycznie czy cokolwiek, czy doczytywali sobie czegokolwiek z czystego zainteresowania. Bo jak ja widzę, załóżmy przychodzi pasjonat, który się interesuje *loan managementem*, to ja od razu widzę inne postępowanie w pracy na co dzień. Jeżeli mamy technika, który skończył naszą polibudę, który nigdy w życiu nie wziął i nie rozłożył radia czy się nie zainteresował, żeby cokolwiek samemu zrobić, taki dziwny przykład, to nie będzie nigdy technik z powołania, osoba, która będzie z satysfakcją wykonywała swoją pracę. I przede wszystkim nie będzie miała wiedzy. Bo tylko «dziobacze» tak zwani, tylko dziobacze będą mieli realny potencjał na rozwój, tak mi się wydaje". (WA_6)

Także między badanymi absolwentami są osoby, które przyznają, że nie mają konkretnego pomysłu na siebie, że nie wybrały sobie drogi zawodowej, którą chciałyby podążać i się w niej spełniać. Jedna z rozmówczyń definiuje siebie przez role rodzinne w dużo większym stopniu niż przez wykształcenie czy profesję, choć – jak zaznacza – jest to dla niej faza przejściowa.

> „Na pewno po urlopie wychowawczym będę wracać do pracy, z myślą aby szukać innej. Jaka to by miała być praca, szczerze mówiąc nie wiem. Wydaje mi się, że te studia, jeśli nie ma się na nie pomysłu, jak doktorat albo wyjazd, z tego co wiem dwie dziewczyny siedzą na Ukrainie, coś tam robią, niewiele dają. […] Na pewno nie chcę siedzieć w domu, ja już mam dosyć siedzenia w domu. Często tracę cierpliwość do dziecka z tego względu, że mam go za dużo, każdą słodkość można przedawkować! Ale nie mam w praktyce pomysłu na siebie". (WA_7)

Niemożność identyfikacji odpowiedniej ścieżki zawodowej jest też w opinii niektórych respondentów efektem niepodejmowania pracy w czasie studiów, nawet w postaci praktyk czy staży, co mogłoby nakierować jednostkę na właściwe tory rozwoju. Drugą konsekwencją niezdobywania doświadczenia równolegle do wykształcenia bywają problemy ze znalezieniem jakiegokolwiek zatrudnienia.

> „Natomiast generalnie z moich doświadczeń z rozmów z innymi znajomymi jest raczej strasznie, tzn. ludzie, którzy nie zdobywali jakichś konkretnych kwalifikacji w trakcie studiów, mają wielki problem ze znalezieniem pracy, legendarne są już opowieści o tworzeniu różnych wersji CV, co generalnie chwyta, co nie chwyta u pracodawców. Znam parę osób, które już teraz, mimo że nie minęło wiele czasu, odkąd skończyły studia czują się gdzieś poza nawiasem społeczeństwa, bo już od dłuższego czasu czas nie mogą znaleźć pracy i widać po nich takie syndromy tego, że są trwale bezrobotni". (WA_4)

„I teraz pytanie, co robimy, jakich ludzi kształtujemy w Polsce, bo ja nie wiem, czy my kształtujemy superinteligentnych ludzi na studiach bez praktyki, bo nawet na moich studiach, co ciekawe, w moim roczniku nie były wymagane praktyki, żeby zakończyć studia. To było w ogóle najbardziej zajebiste. Ja te praktyki zrobiłam, ale one nie były wymagane. Jakim cudem, to ja nie wiem, nie. Co jeszcze – czy my chcemy wiesz wykształcić, już trzymajmy się tej mojej księgowości, wykształcić ludzi, którzy rozumieją, co się dzieje i sobie poradzą i umieją. Jak dostaną fakturę, to wiedzą, że to jest faktura, a nie jakaś *pro forma* czy coś, czyli dokument księgowy". (WA_6)

Dwie respondentki zwróciły dodatkowo uwagę na zjawisko braku społecznego zaufania do pewnych profesji, które zawęża możliwości tworzenia miejsc pracy dla większej liczby absolwentów niektórych kierunków.

„Myślę, że łatwo by nie było, bo jak mówisz, mało kto ma świadomość, że to by mu coś dobrego dało. Jeżeli ma świadomość, nie każdy pójdzie do psychologa, bo psycholog, psychiatra? Przecież nie jestem wariatem! Ciągle jest to myślenie ludzi, że psycholog mi powie, że jestem nienormalny, a mi nic nie jest. A poza tym, co powiedzą znajomi, mnie wyśmieją, ludzie tak myślą. Plus kwestie finansowe, niewiele osób stać, aby płacić za terapię." (WA_1)

„Natomiast jest duża grupa ludzi, która mimo że przychodzi, to nie ma zaufania, bo wręcz wprost mówi, że jesteśmy taką grupą zawodową, która tylko bierze pieniądze, nic nie robi, nie przygotowuje się do rozpraw, że nie dba o interesy klientów itd. Ja osobiście w maju jechałam na rozprawę z klientem, który w samochodzie mi powiedział, że on jedzie na tą rozprawę doglądać swoich spraw, bo poprzedni pełnomocnik jego zdaniem źle działał i przegrali sprawę". (WA_4)

Obserwacja i refleksja dotyczące możliwości poprawy stanu polskiej edukacji wyższej pokazują, że tematyka ta jest ważna dla młodych absolwentów oraz że kształcenie na szczeblu akademickim stanowiło i stanowi dla nich istotny okres w życiu i indywidualnym rozwoju. W grupie absolwentów powtarza się ujemna ocena umasowienia studiów wyższych, na które zwracają uwagę badani reprezentujący poprzednie kategorie. Drastyczne zwiększenie liczby osób uczących się w szkołach wyższych jest jedną z głównych przyczyn pozostałych problemów dotykających tę sferę edukacji. Otwarcie bram wyższych uczelni dla ponad połowy młodych ludzi uzyskujących świadectwa maturalne skutkuje w opinii rozmówców wejściem na drogę kształcenia akademickiego osób, którym brakuje zdolności intelektualnych, odpowiedniej postawy względem indywidualnego kształcenia i kapitału kulturowego, który winien cechować studentów. Poza tym nadmiernie rozbudowuje się kierunki w specjalnościach, na które nie ma aż tak dużego zapotrzebowania. Możliwość studiowania ich budzi w młodych ludziach aspiracje niemożliwe do zaspokojenia ze względu na ograniczoność popytu na najwyżej wyedukowanych profesjonalistów w danych dziedzinach.

„Nie, myślę, że nie. Jak już, jeśli miałabym cokolwiek winić, to winiłabym jako «fabrykę bezrobotnych» ministerstwo jako ten ośrodek, który stworzył system, który pociągnął finansowanie uczelni w taki sposób, żeby przyjmować jak najwięcej studentów i po prostu nie finansował badań jako takich, tylko duża część budżetu uczelni bierze się tylko i wyłącznie z tego, ilu studentów przyjmie się na studia tak, że opłacało się tę liczbę zwiększać w nieskończoność, no to jakby musiało się tak skończyć, że wszyscy w końcu pójdą na studia". (WA_4)

„Uważam, że większość ludzi niestety, która chociażby u nas przychodzi do pracy, nie powinna się pojawić na studiach. Połowa ludzi jest niegramotna, nie rozumie, *sorry*, że tak powiem, ale taka jest średnia społeczeństwa. Brakuje dobrych ludzi z techniczną wiedzą, dobrych naprawiaczy samochodów. Dużo jest potencjału na rynku pracy niewykorzystywanego dlatego, że wszyscy chcą iść na studia. 90%, nie wiem jakie są statystyki, większość ludzi idzie na studia". (WA_6)

„Masowość wykształcenia pociągnęła dużo negatywnych skutków, między innymi na rynku pracy, na jakości wykształcenia, na jakości studentów, którzy na studia przychodzą. Nie uważam, że jest tak źle z tego względu, że znajomość np. języków obcych jest dosyć powszechna. Wydaje mi się angielskiego chociażby na studiach, u mnie np. nigdy nie było problemu z tym, żeby przeczytać jakiś artykuł po angielsku, czy zrobić z tego jakieś notatki, czy pójść na wykład jakiegoś gościa. Zawsze sale były pełne i miałem wrażenie, że ludzie to rozumieją. Wydaje mi się, że jeszcze tak z 20 lat temu to nie było możliwe. To na pewno jest tak, że to pokolenie jest najlepiej wykształcone, ale równocześnie się zderzyło z dość nieprzyjaznym rynkiem pracy na pierwszy ogień. To był taki okres kryzysowy ostatnie dwa lata, teraz się trochę poprawia, ale zobaczymy, jak będzie". (WA_8)

„Przepraszam, z całym szacunkiem do socjologów, ale załóżmy, strzelę co dziesiąty, dwudziesty student jest studentem socjologii. Nie potrzeba 20% społeczeństwa, albo 5%, które będzie badało całą tę populację. Do analizy jest potrzebnych pięciu zawodowych socjologów, a reszta będzie ankietować. A czy do ankietowania jest potrzebne wykształcenie wyższe? Nie sądzę". (WA_10)

Z pejoratywnym osądem spotyka się likwidacja szkolnictwa zawodowego i przerzucenie niejako obowiązku kształcenia „by mieć fach w ręku" na szkoły wyższe, również te o charakterze uniwersyteckim. Kłóci się to z przeznaczeniem szkół wyższych, których większość absolwentów jednak nie traktuje jako *stricte* zawodowych, a przynajmniej nie zgadza się, aby miały stać się wyłącznie placówkami przygotowującymi przyszłych pracowników do ich zadań i obowiązków.

„Nie podoba mi się samo pozostawienie szkolnictwa wyższego bez wsparcia tego odpowiednimi szkołami, szkołami bardziej technicznymi i kształcącymi do jakiegoś konkretnego zawodu, bo to jest kwestia nazewnictwa – jeśli by zrobić odpowiednie szkoły, które dawałyby później tytuł zawodowy, to nie znaczy, że muszą być szkoły stolarskie i technika stolarskie, tylko to mogą być szkoły grafiki komputerowej czy czegokolwiek. Brakuje tego i na uniwersytety jest przerzucona ta działka dostarczania ludzi na rynek pracy, z czego się nie wywiązują". (WA_5)

„Wydaje mi się, że jest ogólnie za duży nacisk, żeby wszyscy szli na studia, w naszym kraju większość młodych ludzi decyduje się na studia. Jest taka presja społeczna, żeby te studia kończyć, co często wiąże się z tym, że praktyczne kierunki też mają ograniczoną pojemność. Nie wszyscy mogą studiować architekturę, budownictwo, prawo, medycynę. Wydaje mi się, że jest trochę niedobór dobrych specjalistów, niekoniecznie z wyższym wykształceniem". (WA_7)

Tak liczna grupa studentów i absolwentów siłą rzeczy powoduje, że jakość kształcenia i prestiż otrzymywanych dyplomów ulega zmniejszeniu. Chociaż w perspektywie całego społeczeństwa można mówić o awansie edukacyjnym, to

„średnia pewnie się obniżyła, bo studia już nie są elitarne. Bo trudno, żeby te 2 miliony studentów miały taki sam poziom jak te kilkadziesiąt tysięcy w czasie komuny powiedzmy. Bo to nie jest możliwe, ale jeśli wśród tych 2 milionów jest 5 czy 10% bardzo dobrych, bo wydaje mi się, że i tak jest ogólnie tych bardzo dobrych studentów znacznie więcej niż za komuny". (WA_8)

Spadek prestiżu wyższego wykształcenia jest jednak kwestią oczywistą zdaniem badanych absolwentów, którzy są przekonani, że przestało mieć ono wartość w świadomości zbiorowej, zwłaszcza w najmłodszych pokoleniach oraz na rynku pracy (przy czym świadomość ta jest kreowana przez dyskurs publiczny).

„Dla Polaków, zależy w jakim segmencie, dla pracodawców prywatnych bardzo niewielkie, zdecydowanie bardziej liczą się kwalifikacje i doświadczenie. Jeżeli chodzi ogólnie o postrzeganie wyższego wykształcenia, to się gdzieś tam zdeprecjonowało. To nie jest żaden wyróżnik czy coś, czym można zaskoczyć drugiego człowieka. To jest traktowane jako rodzaj pewnego standardu. Czasami pyta ktoś tam, jaką uczelnię kończyłeś – prywatną czy państwową, to ta państwowa ma trochę wyższe notowania. Jeżeli chodzi o samo wykształcenie, to generalnie nie wydaje mi się, żeby to było aż tak istotne. I to by było tyle". (WA_8)

„A dzisiaj, kiedy mamy tylu magistrów od niczego, no bo mamy. To niestety tak jest. Wydaje mi się, że to już nie jest takie prestiżowe, ale jak mówiłam, ja się czuję lepiej. To, że mam ten tytuł. Bardzo mi się śmiać chciało, kiedy wyrobiono mi w pracy pieczątkę i koleżanki z pokoju, to były starsze osoby, najmłodsza miała 44 lata, jak zadzwoniła pani zastępca naczelnika, żeby mnie zapyta, czy ja mam studia skończone, czy się obroniłam, bo wypisuje zapotrzebowanie na pieczątkę. Jak jestem magistrem, to musi być «mgr». Powiedziałem, że tak i panie z pokoju popatrzyły na mnie podejrzliwie. Zrobiło się przez chwilę coś dziwnego w atmosferze, żadna z nich nie miała tego magistra. Ale w sumie, patrząc na moje koleżanki z tego młodszego pokolenia, z wydziału ogólnie, każda te studia jednak miała albo była w trakcie ich kończenia. To się zaczęła powoli robić norma". (WA_7)[18]

[18] Ta sama respondentka przyznała, że tytuł zawodowy magistra oznaczał dla niej o 200 zł wyższą pensję niż w przypadku braku dyplomu ukończenia studiów wyższych, co mogło być jedną z przyczyn negatywnej reakcji współpracowniczek.

„Myślę, że to nie jest do końca tak. Generalnie mamy przesyt magistrów, wszyscy teraz mają magistra, więc tak jak kiedyś dyplom sprawiał, że była dla ciebie praca, miałeś lepszy start do tej pracy, bo miałeś dyplom, no to w tym momencie stoisz na tym poziomie co cała reszta. Jest tak wielu magistrów, że to nie ma znaczenia, że ty go masz. Więc nie ma znaczenia nawet, że masz dwa «magistry» albo trzy «magistry», albo nawet doktorat, i tak naprawdę jesteś w tej samej sytuacji co wszyscy inni. To przestało mieć znaczenie. Nie wydaje mi się, że to jest tak, że ludzie teraz po studiach nie potrafią pracować czy nie są przygotowani do pracy". (WA_1)

Badani wymieniają konkretne elementy i działania, jakie przyczyniły się do obecnego stanu rzeczy i które stanowią dla nich przedmiot krytyki, a są to m.in. nadmierna egalitaryzacja dostępu do edukacji akademickiej, pogłębiająca się specjalizacja i zmiana ideologii kształcenia na wolnorynkową.

„W całym systemie jest zdecydowanie złe podejście do, poczynając od samych decyzji o rozdawnictwie, finansowaniu, które zależy od ilości studentów, co nijak się ma, co się nie przekłada na lepsze wyniki w pracy naukowej. Ten pomysł jest głupi i jakby oddanie w ręce wolnego rynku – czy państwo potrzebuje humanistów czy ludzi z wykształceniem ścisłym – jest głupi i bardzo krótkowzroczny. To mi się zdecydowanie nie podoba. Nie podoba mi się też stary model kształcenia względem stopni poszczególnych i społeczny wymóg dyplomu i tytułu, który się nie przekłada na użyteczną wiedzę. Wierzę w użyteczność studiów, ale nie w takiej formie, w jakiej są przyswajane. Tak, że ja idę studiować i później mam dostać papier, to jest pozycja roszczeniowa. W przypadku gdy studia są darmowe to jest kontynuacja szkoły, ja coś zrobię, to co ode mnie wymagają i mam dostać papier!" (WA_5)

„W tej chwili, ja pamiętam, jak zaczynałem studia, ja znam ten problem – niedopasowanie rynku pracy, tzn. niedopasowanie uczelni do rynku pracy. Ja mam taką opinię trochę konserwatywną powiedzmy i trochę postępową. Powiem tak, konserwatywną o tyle, że uważam, że uczelnie nie są stworzone, zwłaszcza uczelnie wyższe publiczne nie są stworzone w tym celu, żeby produkować ludzi na potrzeby rynku pracy. W tym sensie, że to nie może być tak, że przychodzi pracodawca i mówi potrzebuję takich i takich ludzi i pięć lat się o tym uczyć, bo powiedzmy sobie szczerze, większość zawodów nie wymaga 5-letnich studiów. Taka jest rzeczywistość. Dla mnie jest to śmieszne, tego typu utyskiwania. Ma to sens o tyle, o ile gdzieś tacy właściciele firm pełnią funkcje doradcze, faktycznie bardzo by się przydała bliższa współpraca uczelni z firmami, co za moich czasów niestety nie było regułą, nie wiem, czy to się teraz zmieniło. Nie zmieniło się! Ale ogólnie uważam, że uczelnie też powinny kształcić ludzi na poziomie bardziej ogólnym, żeby byli w sensie ogólnym bardziej światli. Ogólne wykształcenie jest bardzo przydatne w życiu". (WA_8)

Obok ogólnej ideologii kształcenia, jaką wyznają, absolwenci prezentują także różne wizje dotyczące funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego oraz pomysły, których wdrożenie mogłoby usprawnić jego działanie. Interesującym jest fakt, że są to idee zupełnie skrajne – z jednej strony jest to chęć wprowadzenia odpłatności za naukę, z drugiej pozostawienie studiów państwowych bez opłat w formie czesnego. Obie mają jednak tożsamy cel, którym jest ograniczenie licz-

by osób podejmujących studia, co mogłoby wpłynąć na odbudowę znaczenia wyższego wykształcenia jako ważnego wyróżnika jednostki w całokształcie życia społecznego.

> „U nas jest generalnie za dużo szkół. Bo tak naprawdę każdy może mieć wyższe wykształcenie w tym momencie, a przynamniej te roczniki demograficzne, które teraz wchodzą. Myślałem nawet kiedyś, żeby studia były płatne, bierze się kredyt studencki, opłaca studia, jak się ma wykształcenie, to można spłacić ten kredyt w łatwy sposób. Może to ukróciłoby niektóre osoby, które idą na studia, bo tak, a można by w tym czasie już np. zaczynać ścieżkę zawodową. To mnie trochę boli, że te 5 lat są ukradzione". (WA_10)

> „A.K.: A co było pozytywne? Co uważasz jest warte kontynuacji, co uważasz jest taką rzeczą, która jest fajna w polskim systemie szkolnictwa?
> A5: Bezpłatność!
> A.K.: A właśnie uważasz, że studia powinny być bezpłatne?
> A5: Tak, zdecydowanie bezpłatne. Jeśli są płatne, to tak jak w Stanach jeszcze bardziej rozwarstwiają społeczny układ klasowy, kto ma pieniądze, to posyła dzieci. Nawet jeśli one się nie uczą dobrze, to za pieniądze jest możliwość wykupienia pewnego statusu społecznego, chyba że jest to poparte dobrym systemem stypendialnym. To nie wiem jak funkcjonuje w Stanach, jest chyba nieźle rozwinięty. Wolę system szkolnictwa wyższego, który jest darmowy, co nie znaczy, że zachowałbym je w takiej formie. Wolałbym bardziej zmianę i zawyżenie progów wejścia, też wyśrubowanie bardziej wymagań". (WA_5)

Ciekawie przedstawiają się opinie respondentów odnośnie dyskursu publicznego dotyczącego systemu szkolnictwa wyższego. Badani znają go i choć sami dostrzegają wiele negatywnych zjawisk zachodzących w środowisku naukowym i akademickim, to nie do końca zgadzają się z tezami i postulatami zawartymi w tymże dyskursie. Absolwentów postrzega się w nim dziś jako „młodych, zdolnych, dobrze wykształconych, ale bez pracy" lub wręcz jako „stracone pokolenie", a uczelnie wyższe nazywane są „fabrykami bezrobotnych".

> „Natomiast «fabryka bezrobotnych» – mam wrażenie, że to pojęcie to bardziej ukuło się z tego, że piszą o tym dziennikarze z pokolenia naszych rodziców, mając nadal w głowie takie przekonania, że jak się skończyło studia, to automatycznie trzeba było dostać pracę". (WA_4)

> „Nie zwalałbym tego tylko na uczelnie, nie jestem przekonany. Ale raczej specjalnie myślę, że nasze pokolenie było i jest poniekąd «stracone», co związane jest z jednej strony z uniwersytetami, ale też z panującą atmosferą i z pokoleniem naszych rodziców, którzy byli przekonani, że teraz będzie fajnie, dzieciaki możecie mieć wszystko, co chcecie i sobie studiujcie, do którego chcecie roku, a jednocześnie narzekają, że ich dzieci nie mają pracy, a jednocześnie sami są na pozycjach tych ludzi, którzy zatrudniają i tną koszty – a to zatrudnimy sobie studenta, bo będzie taniej, nie dając zbytnio możliwości rozwojowych i też automatycznie nie poszukując u młodych ludzi jakichkolwiek wartości, które oni mogliby wnieść. Wydaje mi się, że jest duża doza nie ignorancji, ale lekceważenia w stosunku do ludzi z naszego pokolenia i też ubezwłasnowolniania – bo oni nie potrafili znaleźć pracy żadnej, więc co oni są warci". (WA_5)

Oburzenie na krzywdzące opinie pojawiające się w przekazach medialnych i rozpowszechnione wśród opinii publicznej wskazuje, że pomimo poglądów o dewaluacji znaczenia wyższego wykształcenia, absolwenci uznają zdobywanie go za cenne doświadczenie, które było dla nich ważne i z którego nie zrezygnowaliby na rzecz możliwości przygotowania do zawodu czy pracy zarobkowej. Trudna sytuacja na rynku pracy powoduje jednak, że niekiedy uwidacznia się w wypowiedziach badanych żal, że nie podjęli bardziej pragmatycznych decyzji – postawili wyłącznie na rozwój osobisty, nie zabezpieczając się w żaden sposób przed niekorzystnymi warunkami, z jakimi przyjdzie im zmierzyć się na rynku pracy, np. poprzez studiowanie jakiegoś „praktycznego" kierunku.

> „W sensie takim tryb życia, ja akurat miałem też stypendium naukowe i to nie był zły czas – miałem dużo czasu, znajomych, dużo czasu na czytanie, naukę, na kształcenie się, to było samo w sobie bardzo przyjemne i to było w porządku. Ja nie uważam, że, mimo tego, że miałem problemy z wejściem na rynek pracy, żeby to był jakiś tam czas stracony w sensie… To był bardzo fajny etap mojego życia i też bym raczej, znaczy na pewno bym go nie zamienił na pracę tak jak teraz po 8-10 godzin, bo uważam, że bym coś tam stracił najzwyczajniej w świecie". (WA_8)

> „Jesteś magistrem czego? Od łopaty? To mnie tak trochę boli. Czy cenię? No mam, tyle. Nie jest tak, że chodzę z odznaką magister lub każę się tytułować, jak panią w aptece swego czasu. Nie czuję się jakoś wyjątkowo, że mam tego magistra, prawdopodobnie dlatego, że tych studentów i magistrów jest na pęczki. Gdybym zapukał do sąsiadów, też bym się dowiedział, że skończyli jakieś studia i są magistrami bądź skończyli licencjat. Na pewno cenię, bo spędziłem miłe lata, miłe pięć lat, częściowo na koszt rodziców, przedłużyłem sobie młodość, z czego nikt chyba nie powinien być dumny. Taka jest u nas kolej rzeczy. Czy cenię? Nie odpowiedziałem jeszcze na to pytanie: studia cenię, tytułu nie!" (WA_10)

> „Ja nie żałuję, że poszłam na psychologię, bo te pięć lat było mi potrzebne. Ale pod względem zawodowym wybrałabym inne. Najchętniej bym się tak rozdzieliła, zrobiła swojego klona i puściła go na psychologię, a sama bym poszła na coś bardziej praktycznego. Jeżeli brać pod uwagę zawodowo, to wybrałabym coś innego, a swój rozwój osobisty, to nie żałuję tego". (WA_1)

Pogłębione wywiady indywidualne z młodymi absolwentami studiów wyższych pokazały, że konfrontacja z rynkiem pracy w pewien sposób wpłynęła na postrzeganie wyższego wykształcenia przez respondentów. W grupie tej wyraźniej niż u studentów widać dwutorowość myślenia – badani w większości doceniają swoje studia akademickie jako czas rozwoju osobistego, poszerzania horyzontów, zdobywania wiedzy, zaspokajania ambicji, a także faktycznego usamodzielnienia się. Z drugiej strony twierdzą, że wyższe wykształcenie przestało stanowić jakikolwiek wyróżnik, a jego znaczenie w społeczeństwie i szacunek dla dyplomu jest coraz mniejszy, głównie ze względu na przyrost liczby studentów i szkół kształcących na szczeblu licencjackim i magisterskim. Kilkoro uczestni-

ków badań uznało studia za czas przełomowy w życiu, przyznając, że to właśnie studiowanie sprawiło, że stali się dojrzałymi ludźmi i że są obecnie takimi, a nie innymi osobami (WA_1, WA_7, WA_9). Znakomita większość rozmówców wybrała kierunek studiów, który odpowiadał ich zainteresowaniom i był związany z dziedzinami, w których czuli się dobrze i z którymi wiązali swoje zdolności i potencjał. W nielicznych przypadkach refleksja dotycząca pracy zawodowej i przyszłości po uzyskaniu dyplomu wyższej uczelni towarzyszyła badanym przed podjęciem studiów (WA_3, WA_4). Proces kształcenia nie był zatem traktowany w kategoriach instrumentalnych, lecz trudno też stwierdzić z całą pewnością, że miał on wartość całkowicie autoteliczną, zważywszy na fakt, iż respondenci, zwłaszcza z rodzin inteligenckich, nie zastanawiali się nad innymi alternatywami niż kontynuacja nauki po szkole średniej. Można jednak domniemywać, że młodzi ludzie, wzrastający w atmosferze uznawania kształcenia akademickiego za naturalną ścieżkę postępowania i niebuntujący się przeciw takiej hierarchii wartości, zinternalizowali te układy aksjonormatywne, wzmacniane dodatkowo przez środowiska socjalizacyjne, takie jak np. szkoła średnia (WA_1, WA_6). Jednakże zetknięcie z rynkiem pracy, które dla wielu respondentów obfitowało w trudne doświadczenia, nadało ich poglądom nowego rysu, zwłaszcza w odniesieniu nie do samej idei kształcenia akademickiego, ale pewnych aspektów organizacji systemu szkolnictwa wyższego. I choć absolwenci nie są zdania, że powinnością uczelni wyższych jest przygotowywanie do pełnienia ról zawodowych oraz kształcenia na potrzeby gospodarki, to podkreślają konieczność położenia większego nacisku na użyteczność wiedzy czy raczej jej przekładalność na rzeczywistą problematykę oraz ściślejszego powiązania programów nauczania z realiami świata pozauczelnianego, z którym przychodzi się zmierzyć młodym ludziom.

2.4. Nauczyciele akademiccy między nauką a kształceniem

Badania podmiotów zaangażow99nych w funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego w Polsce objęły również przedstawicieli kadry naukowo-dydaktycznej. Pracownicy uczelni wyższych poprzez swoją praktykę zawodową w dużym stopniu kreują środowisko akademickie, którego są częścią, ale też podlegają ramom instytucjonalnym i przepisom prawnym ustanawianym przez decydentów państwowych. Te z kolei są zmieniane, by jak najlepiej odpowiadały aktualnie uznawanym modelom kształcenia wpisującym się w trendy cywilizacyjne na poziomie ogólnym oraz porozumieniom międzynarodowym na poziomie szczegółowym. Uczelnie, choć teoretycznie autonomiczne, nie są jednak zawieszone w próżni, lecz działają w powiązaniu z innymi instytucjami, także, co zostało wcześniej wspomniane, uzależniając swą politykę od aktorów zewnętrznych wobec systemu szkolnictwa wyższego.

Respondenci w tej grupie, w stopniu doktora (trzy osoby) doktora habilitowanego (jedna osoba) i profesora (jedna osoba), tak jak studenci i absolwenci, reprezentowali odmienne dziedziny naukowe. Dzięki zróżnicowanemu doborowi badanych do próby możliwe było przyjrzenie się zjawiskom występującym w analizowanej sferze z wielu perspektyw oraz ocena, na ile pewne z nich są uniwersalne, a na ile dotyczą tylko określonej dyscypliny. Także ze względu różny moment w karierze naukowej rozmówców, interesujące było zestawienie ich poglądów odnośnie metamorfoz w systemie kształcenia. Wywiady indywidualne odbyły się z przedstawicielami takich dyscyplin, jak chemia (WN_2) i geologia (WN_3), gdzie badani byli samodzielnymi pracownikami naukowymi, oraz z doktorami filologii germańskiej (WN_1), filozofii (WN_4) i fizyki (WN_5). Troje nauczycieli akademickich związało swoją profesjonalną karierę z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza, jeden z poznańskim Uniwersytetem Medycznym, a jedna z badanych kontynuuje pracę naukową poza granicami kraju. Wszyscy mieli doświadczenia zarówno w pracy badawczej, jak i dydaktycznej, w jednym przypadku także administracyjnej (stanowisko dziekańskie).

Wątki poruszane podczas wywiadów również dotyczyły obu aspektów wykonywanego zawodu. Rozmówcy byli proszeni o przedstawienie w nich swojej biografii naukowej, motywacji do kontynuowania pracy badawczej po ukończeniu studiów wyższych oraz okoliczności, które wpłynęły na tę decyzję, a także jej obecne pozytywne i negatywne wymiary. Pytano o relacje ze studentami (istnienie układów „mistrz – uczeń", autorytet wśród studentów i jego determinanty, kontakty codzienne, rolę wychowawczą uczelni i samej kadry), zadania związane z nauczaniem (wpływ na program nauczania, możliwość modyfikacji procesu nauczania, współpracę z władzami uczelni, realizację postulatu powiązania kształcenia z wymogami gospodarki i rynku pracy, kompetencje dydaktyczne i ich ocenę), własną pracę naukową (na ile nauczyciele akademiccy są dydaktykami, a na ile naukowcami), możliwości prowadzenia działalności naukowej, ocenę możliwości realizowania badań w dobie zmian modelu uprawiania nauki uwarunkowanych m.in. parametryzacją), obrazem medialnym środowiska akademickiego (opinie odnośnie określenia szkół wyższych mianem „fabryk bezrobotnych", uczenia „niepotrzebnej wiedzy", utrudniania studentom i absolwentom wejścia na rynek pracy poprzez kształcenie niezgodne z jego wymogami). Bardzo istotnym tematem, który pojawił się w pogłębionych wywiadach indywidualnych, były wartości, jakie może tworzyć dziś środowisko naukowe, czego konsekwencją były pytania odnośnie poczucia przynależności do społecznej elity oraz postrzegania przez innych członków społeczeństwa profesji naukowej jako prestiżowej i godnej szacunku. Osobną kwestią była próba odpowiedzi na pytania dotyczące sfery aksjologicznej osób kształcących się obecnie w polskim systemie szkolnictwa wyższego, ich aspiracji i oczekiwań względem uczelni i wykładowców, życio-

wych priorytetów i kompetencji, które nauczyciele akademiccy, jako osoby odpowiedzialne za proces dydaktyczny obserwują na co dzień. Odpowiedzi na te i powyższe zagadnienia pozwoliły określić, na ile zarówno studenci, jak i członkowie kadry naukowej są podmiotami w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce.

U podstaw późniejszej kariery naukowej w przypadku badanych leżały: niezaspokojona przez studia magisterskie ciekawość poznawcza, poczucie powołania do pracy twórczej i ambicja osiągnięcia czegoś ponadprzeciętnego, ale też tradycje rodzinne i możliwość wykonywania pracy w nienormowanym czasie bez sztywno narzuconych reguł (co z czasem uległo weryfikacji). Dwoje samodzielnych pracowników naukowych, którzy rozpoczęli pracę w zawodzie przed 1989 r., wspomina, że zajęcie się pracą badawczą nie było do końca ich przemyślaną decyzją, tylko reakcją na propozycje złożone przez szanowanych naukowców, którzy cieszyli się szacunkiem badanych. Oni sami uważali, że po ukończeniu studiów powinni iść do pracy w przemyśle związanym z ich wykształceniem, lecz dla jednej z respondentek ta droga okazała się być zamkniętą z powodu nieprzynależenia do partii (1981 r.). Studia doktoranckie okazały się być wówczas jedynym wyjściem umożliwiającym pozostanie przy wybranej dyscyplinie.

> „Nie myślałam o karierze zawodowej, myślałam o tym, żeby studiować. Nie myślałam też o tym w kategoriach awansu społecznego, prestiżu społecznego, po prostu chciałam się czegoś więcej dowiedzieć. […] Studia, które ukończyłam, były dość specyficzne i chyba nie zaspokoiły tych aspiracji, które miałam na nich. Myślałam, że będą to autentyczne studia filologiczne, a takimi nie były. Były to studia językowe, w związku z czym gdzieś tam później uzupełniałam to studiami w Berlinie zupełnie innymi, no i gdzieś tak może z takiego niezaspokojenia czy chęci rzeczywiście zajęcia się nauką na poważnie czy przemyśleniem czegoś na poważnie tą drogą poszłam". (WN_1)

> „A ja zawsze lubiłam przedmioty ścisłe i wiedziałam, że jeżeli pójdę gdziekolwiek, to właśnie w tym kierunku i w ogóle sobie nie wyobrażałam sytuacji, w której ja bym miała np. pracować komercyjnie. Znaczy ja zawsze, jeżeli myślałam o pracy, to raczej o pracy twórczej. I to mnie mobilizowało do tego żeby właśnie… Znaczy w momencie, w którym zdecydowałam, że będę fizykiem, to na pewno zdecydowałam w tym momencie właśnie, że to będzie praca naukowa, tak że w momencie pójścia na studia już wiedziałam, że będę chciała pójść na doktorat, że będę po prostu chciała zostać na uczelni. I sądzę, że gdybym była lekarzem, to prawdopodobnie też takim, który nie tylko leczy, ale jednocześnie działa na uczelni. Zawsze chciałam zrobić coś ważnego dla ludzkości. Na razie tak średnio mi się udaje, ale…" (WN_5)

> „Model z domu wyniesiony, rodzice tym się zajmowali. Wiem, jak to wygląda, bo rodzice pracują, tak jak pracują. Oprócz tego, że ich sytuacja jest troszkę inna niż moja, bo oni oprócz tego, że uczą studentów, to robią jeszcze badania zlecone. […] Ale generalnie, jak im się nie chce, to nie muszą. Muszą tylko iść na zajęcia, że taki model pracy istnieje, stąd wiedziałem. I ma się dużo czasu wolnego, że oprócz pracy na uczelni można robić coś innego. Wiedziałem, że to jest fajne, nie siedzi się w pracy od 8.00 do 15.00, tylko pracuje się wtedy,

kiedy się ma zajęcia, a pracuje się naukowo wtedy, kiedy się chce. Teraz to się niestety zmienia. Punkty zakichane trzeba gromadzić. Kiedyś było inaczej, chciałeś to robiłeś". (WN_4)

„Ja marzyłem o tym, żeby pracować na kopalni węgla kamiennego, żeby być górnikiem. Ale że z natury jestem leniwy, to postanowiłem spróbować, a tak naprawdę po prostu mi profesor zaproponował. Ale to było tak, bo ja kończyłem geologię na Uniwersytecie Wrocławskim we Wrocławiu i profesor przenosił się do Poznania i powiedział, ja u niego miałem być, a on mówi: «Wie pan, przenoszę się do Poznania, przydałby mi się asystent, bo wie pan tam są same panie, a czasem trzeba coś przenieść, jakieś szafy, to może pan by się zdecydował». No i ja się zdecydowałem i zacząłem właśnie asystenturę. Tak że to były złożone tzn. ja byłem dobrym studentem, w pierwszej trójce zawsze bywałem, ale o karierze takiej naukowej też nie myślałem". (WN_3)

„Podobała mi się praca w laboratorium i w sumie, kiedy skończyłam studia, to prawdę mówiąc nie zamierzałam iść na studia doktoranckie, bo kończyłam studia na politechnice, kiedyś przyszedł do mnie jakiś najważniejszy profesor i mówi, ja tutaj mam dla pani taką dobrą panią na uniwersytecie, pani pójdzie na studia doktoranckie. Ja tak na niego poparzyłam: «Panie profesorze ja nie pójdę się dalej uczyć, bo ja mam już dosyć nauki». To posłyszeli okoliczni ludzie z jego grupy, zapytali, dlaczego się pani kłóci z profesorem. No bo ja chcę iść do pracy. Po jakimś czasie profesor przychodzi taki zafrasowany i mówi, że ja nie będę miał dla pani etatu. Jedyny etat, który mamy na chemii, pójdzie dla osoby, która jest zapisana do partii, a to był rok 1981. W takim razie to ja już pójdę na te studia doktoranckie". (WN_2)

Badani podkreślają rolę innych naukowców, profesorów, którzy wpłynęli na ich rozwój i pokierowali zainteresowaniami badawczymi. Mistrzowie dbali o swych wychowanków pod względem naukowym, ale często też życiowym, będąc mentorami i pomagając wykształcić właściwe postawy etyczne i poczucie odpowiedzialności czy konsekwencji.

„Tak, ja miałam szczęście u wielkiego profesora studiować. Ona się trochę opierała oczywiście na ogromnym szacunku, ale też trochę lęku wobec tego profesora, bo był postacią szalenie dominującą, ale tak mogę powiedzieć, że miałam swojego mistrza, który mnie uformował naukowo, ale też w takim myśleniu etycznym o nauce". (WN_1)

„No tak i to był mój doktorat, z tym że jak na owe czasy ja wtedy doktorat zrobiłem strasznie szybko, bo myśmy mieli osiem lat, ja zrobiłem w trzy lata, to wtedy było, ale mój szef się przeraził i przyjął zasadę, że spotykaliśmy się raz w tygodniu w czwartek i on czytał po kolei, ile przez tą godzinę przeczytał, to zostawił i za następny czwartek, i tak żeśmy przez prawie rok czytali moją pracę na tej zasadzie. No i oczywiście, jak to wtedy każdy młody człowiek, miałem pretensje itd., chociaż teraz z perspektywy czasu myślę, że to nie było tak do końca głupie. On widział, że ja jestem może jeszcze niezbyt dojrzały, w sensie życiowym bardziej niż naukowym". (WN_3)

Część respondentów uważa, że nadal istnieje możliwość wytworzenia prawdziwych relacji mistrz – uczeń między uznanymi naukowcami a adeptami profesji

naukowej, gdyż jest to kwestia osobowości oraz indywidualnych cech i wartości. Co więcej, należałoby podtrzymywać kontakt między kolejnymi pokoleniami, gdyż starsi członkowie kadry zawsze mogą stanowić dla młodych pracowników źródło wiedzy i doświadczeń we wspólnej dlań materii naukowej. Pojawiają się jednak głosy, że system, w którym profesorowie zmuszeni są przyjmować doktorantów, aby uzyskać awans naukowy (o współpracy ze studentami niższych stopni w ogóle nie ma mowy), powoduje, że relacje wytwarzane są sztucznie, a opiekę nad młodymi ludźmi pragnącymi rozwijać się w danej dziedzinie, a którzy nie zawsze mają ku temu predyspozycje, przejmują ludzie będący zdecydowanie lepszymi naukowcami niż dydaktykami.

> „Wydaje mi się, że tak. Wydaje mi się, że to są raczej osobnicze sprawy niż systemowe, że nawet ten system nie jest w stanie czegoś takiego zniszczyć. Być może za jakiś czas, ale teraz jeszcze to istnieje". (WN_1)

> „Wydaje mi się, że istnieje i obyśmy jak najdłużej hołubili tych mistrzów. Bo w tej chwili jest tendencja, wynika to z tego, że zmniejsza się liczba studentów, to nagle profesor, który osiągnął wiek emerytalny, staje się osobą niepotrzebną. Nie ma dla niego miejsca. Tak się dzieje w wielu uczelniach w Polsce. Co według mnie nie jest zbyt dobrą tradycją, bo jeżeli ktoś całe życie pracował, uczył innych, doradzał innym, co on ma w wieku 70 lat zrobić. Zostać w domu?" (WN_2)

> „I jeszcze chciałam nadmienić przy tej okazji, że uważam, że totalną pomyłką jest to, że np. warunkiem do tego, żeby zostać profesorem belwederskim, był fakt obronienia przynajmniej, znaczy wypromowania, przynajmniej dwóch doktorantów, bo to rodzi takie patologie. […] Byli naprawdę świetni naukowcy, którzy mieli duże parcie do tego, no żeby być tymi profesorami i oni brali jakichś totalnie przeciętnych ludzi i z nich robili wielkich naukowców w cudzysłowie oczywiście". (WN_5)

Jeden z rozmówców stwierdził jednak z całą mocą, że bezpośrednia i oparta na wzajemnym szacunku i chęci rozwoju relacja ze studentami jest niemożliwa do wypracowania. Powodem zaniku kontaktów, które cechowałyby się otwartością ze strony studentów i przyjęciem młodych ludzi pod szeroko rozumianą opiekę przez wykładowców, jest umasowienie kształcenia, brak ciekawości poznawczej i dążenia do zdobywania ponadprogramowej wiedzy oraz dewaluacja znaczenia dydaktyki w aktywności akademickiej nauczycieli. Inny dodaje, że relacje studentów i pracowników mają obecnie charakter rynkowy, rozpatrywany w kategoriach indywidualnych korzyści, a interesowność wyklucza powstanie szczerych relacji.

> „Jest masowe kształcenie. Ja przychodzę na zajęcia, mówię, co mam do powiedzenia, studenci słuchają, albo udają, że słuchają i później się rozchodzą, żadnych pytań, przemyśleń. Jeżeli się trafi student, który ma jakieś uwagi, przemyślenia, to człowiek przeciera oczy ze zdumienia, skąd się taki człowiek w ogóle pojawił? Może w kołach naukowych jakoś tam

ci co są zainteresowani, takie kontakty są w stanie nawiązać. Ale nauczycielom akademickim prowadzenie kół naukowych absolutnie się nie kalkuluje. Trzeba poświęcić na to czas, trzeba tych studentów czymś zająć, coś im zlecić. Ewentualnie zaopiekować się w jakiś sposób, a ja w tym czasie mógłbym zrobić 2 punkty *impact factor*, za które mnie rektor pochwali, a za koło naukowe nie. Powie tylko świetnie, świetnie, a potem przychodzi ocena pracownicza i pyta, a gdzie są punkty? I tylko to się liczy." (WN_4)

„Jak mówię studenci są dużo gorsi niż dawniej, dużo mniej kontaktowi, ale to jest trochę wynik czasów, tzn. nie można wszystko zwalać na studentów i my też jesteśmy, no bo jednak dawniej dużo czasu się gadało, dyskutowało, myśmy np. różnie było, były takie właśnie spotkania towarzyskie itd., no a teraz praktycznie każde spotkanie towarzyskie jest też traktowane w kategoriach zysków i strat". (WN_3)

Warto zastanowić się, na ile we współczesnych realiach pracownik uczelni wyższej ma być naukowcem, a na ile nauczycielem. Niektórzy respondenci są zdania, że oba zadania powinny zostać rozdzielone – jeśli nie posiada się zacięcia pedagogicznego winno się być zwolnionym z konieczności prowadzenia zajęć dydaktycznych czy promocji studentów na tytuły zawodowe i naukowe. Z kolei brak innowacyjności naukowej i chęci czy zdolności do poświęcenia się pracy badawczej nie powinien dyskredytować pracowników mających dobre kontakty ze studentami i potrafiących przekazywać im niezbędną wiedzę w efektywny sposób. Pozostaje jednak wówczas pytanie, czy rezygnacja z któregoś z aspektów nie wpływa negatywnie na całokształt pracy osób zatrudnionych w sektorze akademickim, pretendującym do miana uczonych.

„A są naprawdę niesamowite osoby, które mają świetny dar, taki dydaktyczny, które kompletnie się jeżeli chodzi o publikacje, o jakąś naukę szeroko pojętą nie sprawdzają, zawsze mają problem, że ten termin do habilitacji im się kończy itd., a jednocześnie są świetnymi dydaktykami. I też znam takie przypadki i uważam, że powinno się to rozdzielić, tzn. że jeżeli ktoś jest bardzo dobrym naukowcem i nie chce robić dydaktyki, to ma do tego prawo". (WN_5)

„W naszych realiach się okazuje, trzeba być we wszystkim najlepszym. Powinno się być i bardzo dobrym dydaktykiem i bardzo dobrym naukowcem. Do tego trzeba być też ekonomistą, bo każdy z nas ma swój budżet naukowy, żeby nim zarządzać. Trzeba też pewne rzeczy przewidywać, walczyć o granty, żeby mieć dodatkowe finanse". (WN_2)

Jak zauważają respondenci, relacje ze studentami, w szczególności pierwszego stopnia, mają charakter coraz bardziej bezosobowy. Z pewnością jest to wynik bardzo dużej liczby studentów wstępujących co roku na wyższe uczelnie, natomiast przyczyny tego stanu rzeczy należy także szukać w podejściu do dydaktyki prezentowanym nie tyle przez nauczycieli akademickich, co przez władze uczelniane działające w myśl ustalonych odgórnie ram funkcjonowania. Nauczanie jest w szkołach wyższych traktowane jako działalność drugiej kategorii, ponieważ nie

przynosi ona punktów parametrycznych, za które rozliczany jest zarówno pojedynczy pracownik na etacie naukowo-dydaktycznym, jak i cała jednostka organizacyjna, którą reprezentuje (wydział, instytut), a w konsekwencji również cała uczelnia. Dzięki wysokiej liczbie punktów parametrycznych, zdobywanych poprzez publikowanie artykułów i książek, prowadzenie badań o szerokim, najlepiej międzynarodowym zakresie czy pozyskiwanie grantów badawczych, nauczyciele akademiccy budują swój dorobek niezbędny przy postępowaniach awansowych, oznaczających osiąganie kolejnych stopni naukowych. Szkoła zyskuje natomiast wysoką ocenę parametryczną, z czym po części związane jest jej finansowanie, możliwość kontynuacji działalności oraz prestiż w świecie akademickim.

> „Oczywiście to jest pewna fix idea, która nie do końca się musi sprawdzić, no bo jeżeli mają być prace naukowe, to muszą iść za tym fundusze. Jak nie ma funduszy, to nie ma nic. No i generalnie rzecz biorąc, jest teraz kłopot, bo jakby u nas, tutaj na uniwersytecie praktycznie dydaktyka się nie liczy, przynajmniej tak u nas. Jest tam dydaktyka, żeby odrobić i to nie jest dobre. […] No bo teraz się u nas liczą tylko, u was może mniej, ale u nas liczą się punkty, lista filadelfijska i w zasadzie nic więcej. Dostaje się premie, nagrody tylko za to. A dydaktyka, no to każdy może być nauczycielem. Ja myślę, że to jest… No ale z drugiej strony, skoro się rozlicza za punkty, to trudno się skupiać na dydaktyce, która w zasadzie nie jest rozliczana. Jest problem: wypuszczamy absolwentów, a jacy oni są, to już życie ich weryfikuje". (WN_3)

> „W mojej opinii mają być teraz przede wszystkim naukowcami, a dydaktyka to jest przeszkoda w rozwoju naukowym. Nieważne, dobrego nauczyciela nikt nie docenia. Doceniają tylko tych, którzy robią karierę naukową, robią punkty, z punktów są pieniądze na badania. A za dydaktykę nikt pieniędzy uczelni nie daje, nikogo nie obchodzi, co się z tym absolwentem później dzieje". (WN_4)

W obu powyższych wypowiedziach wybrzmiał problem braku właściwej weryfikacji kwalifikacji absolwentów kończących studia wyższe, które w ocenie respondentów są coraz niższe. W pewnym stopniu winę ponoszą za to uczelnie wyższe, ponieważ nie nadając priorytetu dydaktyce, powodują obniżenie zaangażowania pracowników w nauczanie, na czym traci także jakość przekazywanych treści. Poza tym, w celu utrzymania etatów pracowniczych przyjmowana jest wciąż znacząca liczba studentów, co w sytuacji niżu demograficznego sprawia, że na studiach są jednostki, które w bardziej selektywnych warunkach nie zostałyby zakwalifikowane w poczet studentów.

> „Natomiast w państwowych wyższych szkołach zawodowych do tej dydaktyki przywiązują wagę. […] Ja mam lepiej przygotowanych studentów z tych PWSZ-ów, niezależnie, czy to jest Konin, Sulechów czy gdzieś tam, niż tych naszych absolwentów po trzyletnich studiach. I to widać wyraźnie – oni piszą licencjat w tych PWSZ-ach i tam się to traktuje poważnie. A u nas to jest tak jakoś, no mniej, a studenci to wyczuwają. Ja myślę, że trzeba oddać bogu, co boskie, cesarzowi, co cesarskie, czyli. A z kolei, jak się pracuje naukowo, to

człowiek nie ma potem ani siły, ani chęci, pewnie i umiejętności, bo to też jest i ta dydaktyka jest trochę traktowana po macoszemu". (WN_3)

„Ale to się zaczyna na etapie selekcji kandydatów i ma związek oczywiście z poziomem zatrudnienia w naszym instytucie, więc myślę, że wszyscy rozumiemy mechanizmy. Natomiast my niektórych z nich nie jesteśmy w stanie wykształcić. Po prostu oni nie przejawiają żadnych zdolności językowych, kiedyś można to było wychwycić na poziomie rozmowy kwalifikacyjnej, a w tej chwili już takich możliwości nie mamy i oni gdzieś tam się tułają po tych studiach i kończą je, nie znając języka niemieckiego, nie mówiąc dobrze po polsku i właściwie niewiele rozumiejąc z tego świata. Ale my dajemy im dyplom. Nasz współudział w tym wszystkim". (WN_1)

„Teraz się równa w dół, do najsłabszego. Jednak jak kiedyś było mniej, to tych słabszych można było odsiać. Teraz jak odstrzelę tego najsłabszego lub dwóch najsłabszych, to z dwóch grup robi mi się jedna. Z 60 godzin robi mi się 30. Moje pensum jest zagrożone i mój byt jest postawiony pod znakiem zapytania. Więc ja od studentów nie mogę niczego wymagać, niczego wyegzekwować. Bo się student obrazi, gdy zapytam, co on myśli na zajęciach: «Jak tak można!»" (WN_4)

Z drugiej strony respondenci stwierdzają, że spadek poziomu wykwalifikowania absolwentów szkół wyższych to efekt transformacji na niższych szczeblach edukacji oraz zauważalnie gorsze przygotowanie studentów nie tylko pod względem merytorycznym, ale też w zakresie kompetencji kulturowych czy nawet braków w wychowaniu.

„Ja przez całe lata prowadziłam te zajęcia po niemiecku, językiem dostosowanym do możliwości studentów jasna sprawa. Ale w tej chwili oni nie są w stanie przeczytać tekstów np. Tomasza Manna po niemiecku w oryginale. Po drugie mają tak ogromny program studiów, że nie są w stanie czasowo poświęcić wielu, wielu dni na czytanie jednej nowelki. Nawet najlepsi czytają to po polsku, żeby to po prostu ogarnąć. Z tym, że taka rozmowa też jest ciekawsza po polsku. Po niemiecku czasami potrafimy dojść do sformułowania zdania, że Luter przetłumaczył Biblię na język niemiecki, tylko co to znaczyło dla kultury niemieckiej, nie ma środków językowych, więc ja czasem wolę rozmawiać o tym po polsku. Tym bardziej że nasi studenci mają też ogromne deficyty z mówieniem po polsku, to wychodzi na wszystkich pracach pisemnych". (WN_1)

„U nas są bardzo trudne studia. Trzeba mieć tę wiedzę nie tylko w głowie, ale trzeba też umieć myśleć logicznie. Trzeba mieć zmysł praktyczny, a ci ludzie nie są do tego przygotowani, dlatego że nie przygotowuje ich do tego szkoła, bo tam są testy i wypełnia się luki. Jak ja każę napisać opis reakcji, to jest koniec świata. Jak to opisać reakcję słowami? Oni tego nie potrafią. Plus wydaje mi się wychowanie tych ludzi. Taki mały człowiek jest zawsze oczkiem w głowie w rodzinie, jak idzie do przedszkola to też jest oczkiem w głowie. I potem właściwie o wszystkim za niego decydują rodzice, większość rzeczy ma przygotowane, jest zawieziony na zajęcia, odebrany. Jest powiedziane, ty tylko się ucz". (WN_2)

„I mnie się wydaje, że to jest takie błędne koło, że przychodzą mierni ludzie ze szkół średnich, bo coraz bardziej się obniża im poprzeczkę, bo się zlikwidowało zawodówki i się

wmawiało ludziom, że wszyscy powinni skończyć studia, natomiast w momencie kiedy tacy mierni ludzie przychodzą, to ten wykładowca nie ma wystarczającej motywacji do tego, żeby te zajęcia zrobić dobrze, bo nawet jak się postara, to i tak wie, że cię totalnie mają w tyłku. W związku z tym wydaje mi się, że bardziej problem leży po stronie samych szkół średnich, że jeżeli będziemy obniżać poziom, bo zobacz, jakie to jest kuriozalne – z jednej strony obniża się poziom nauk ścisłych w liceum, a z drugiej strony robi się tzw. kierunki zamawiane i się robi wokół tego taki szum, że 1000 złotych stypendium dla jakichś tam ten. I teraz przychodzi taki kołek, sorry, i on ma 1000 złotych na wejściu. Czy to jest w porządku?" (WN_5)

Ostatni cytat przywołuje problem próby przyciągnięcia studentów na kierunki o dużym znaczeniu strategicznym dla gospodarki lub na takie, które zostały uznane za ważne i potrzebujące promocji wśród potencjalnych studentów. Idea kierunków zamawianych była poniekąd związana także z chęcią przełamania dysproporcji w popularności, jaką cieszyły się dziedziny humanistyczne i społeczne, z czasem uznane za nierynkowe i nieperspektywiczne z punktu widzenia możliwości przyszłego zatrudnienia.

„Nie narzekamy, dlatego że od paru lat jest to kierunek zamawiany. Czyli studenci mają dodatkową pomoc finansową i podejrzewam, że to ich przyciąga. Ale nie mamy dużego przemysłu chemicznego w Polsce. Mamy kilka firm, które coś wytwarzają, kilka które coś sprzedają. Można jeszcze iść na studia doktoranckie albo wyjechać i robić studia doktoranckie za granicą. Ale z racji złej sytuacji ekonomicznej na całym świecie te możliwości się kurczą". (WN_2)

„Te słynne kierunki zamawiane, że minister płaci, aby studiować chemię. Najwięcej bezrobotnych jest z kierunków zamawianych! Bo nie tędy droga, że wykształcimy chemików i nagle będziemy potęgą chemiczną, to g... prawda jest. Najpierw musi być przemysł chemiczny, który by tych ludzi zatrudnił. U nas tego za dużo nie ma. Sami absolwenci przemysłu nie stworzą". (WN_4)

Kierunków zamawianych jest siłą rzeczy niewiele, ale i na pozostałych widać dążenie do stworzenia programu dostosowanego do zakładanych oczekiwań podmiotów zewnętrznych oraz studentów, które to oczekiwania stały się w dużej mierze zbieżne.

„Germanistyka dla większości z nich, i to widać po ich podaniach, jest kierunkiem drugiego, trzeciego wyboru, całkowicie przypadkowym i oni nie wiedzą za bardzo, co z tym zrobić. Na drugim roku wybierają profile i troszeczkę się specjalizują, większość z nich próbuje wybrać studia translatologiczne, ponieważ wydaje im się, że to daje konkretny fach w ręku, zresztą my obiecujemy, że ich wykształcimy jakoś tak bardziej konkretnie. […] Widać, widać pragmatyczne [nastawienie – A.D.]. Oczywiście jest garstka idealistów, którzy przyszli tutaj, żeby czegoś się dowiedzieć o Niemczech i porozmawiać. Ich te studia też rozczarowują z innych względów. Dla jednych jest za trudno, dla innych jest za prosto. A ten środek właściwie za bardzo nie wie, co robić". (WN_1)

Nie najlepszą opinię wydają respondenci odnośnie wdrażanych na rodzimym gruncie elementów procesu bolońskiego, m.in. podziału studiów na dwustopniowe, który okazuje się być fikcyjny. Przeszczepianie sposobów organizacji szkolnictwa wyższego z innych krajów, tak charakterystyczne dla polskich decydentów, ogólnie spotyka się ze sceptycyzmem ze strony badanych. Również nadmierne inwestowanie w promowanie kształcenia akademickiego i podwyższanie współczynników skolaryzacji nie okazało się remedium na problemy związane z zastojem na rynku pracy.

> „Zmiany na ogół są narzucane przez ministerstwo. Zmiany programu studiów, przekształcania toku studiów, podział tych studiów z pięcioletnich na stopień pierwszy i drugi, niedobry. Dla chemii był niedobry. I jest niedobry. Uważam, że po prostu nasze ministerstwo powinno się bardziej uprzeć przy specyfice tych rzeczy, które mamy wypracowane, a niekoniecznie robić wszystko, jak każe system boloński. Są kraje, które się temu opierają i nadal egzystują. Na ogół ci, którzy kończą studia pierwszego stopnia, momentalnie przychodzą na studia drugiego stopnia, w tym momencie rozdział jest bardzo sztuczny i bez sensu. Ja nawet nie znam przypadków osób, które by po trzech latach kończyły studia. One i tak nie mają pracy". (WN_2)

> „Nie jestem przekonana co do systemu bolońskiego w ogóle. Może to głupio zabrzmi, ale wydaje mi się, że to jest totalnie bez sensu, to jest tam kolejny szczebel, ale on nic nie daje". (WN_5)

> „Robimy ten sam błąd, co zrobiła Hiszpania. Podnieśli, mają najwyższy wskaźnik skolaryzacji, i co? Mają najwyższy wskaźnik bezrobotnych wśród młodych absolwentów. To, że my ich wykształcimy, nie gwarantuje miejsc pracy. Co z tego, że w statystykach jest widoczne, że osoby z wyższym wykształceniem łatwiej znajdują pracę. Kiedyś było ich 7% w społeczeństwie, jeśli jest 33 czy 50%, to wtedy wyższe wykształcenie nie znaczy absolutnie nic". (WN_4)

Organizacja procesu kształcenia i reguły uprawiania nauki, zwłaszcza po reformach systemu szkolnictwa wyższego i zmianach w przepisach prawnych, budzi u respondentów wiele zastrzeżeń. Ciągłe przekształcenia w programach studiów czy wprowadzanie nowych przedmiotów i zasad zaliczania kolejnych etapów kształcenia rodzą chaos w działalności uczelni wyższych (pracownicy nie wiedzą często, jakie są obowiązujące na dany moment wytyczne) oraz uniemożliwiają właściwe wdrożenie i ewaluację wypracowanych w danym momencie rozwiązań, np. form prowadzenia zajęć. Dążenie do zróżnicowania i pozostawienia uczelniom dowolności w układaniu programów studiów i przekazywanych treści hamowane jest przez nałożenie nań obowiązku edukacji, która wpisywałaby się w odpowiednią Krajową Ramę Kwalifikacji i której efekty kształcenia byłyby tożsame z założonymi dla danego poziomu. To podporządkowanie konieczności osiągnięcie z góry określonych rezultatów nauczania siłą rzeczy powoduje

ujednolicenie programów studiów, a nawet planów zajęć, tak by studenci korzystali z porównywalnych zasobów wiedzy do osiągnięcia zamierzonych efektów, a ich kwalifikacje były porównywalne i możliwe do jednoznacznej oceny. Jako ograniczenie indywidualnego rozwoju naukowego uznana została przywołana już parametryzacja, która wymusza prowadzenie działalności naukowej przeliczanej na punkty, gdzie uzyskanie ich odpowiedniej liczby i jakości zaczyna mieć decydujące znaczenie np. przy zatrudnieniu na stanowiskach naukowo-dydaktycznych lub przy awansach naukowych.

> „Najciekawiej było, kiedy mieliśmy możliwość proponowania autorskich seminariów, a potem wszedł ten proces unifikacji i standaryzacji i w tej chwili właściwie wszyscy realizujemy bardzo podobny program i dopiero na poziomie studiów magisterskich można sobie troszeczkę poszaleć". (WN_1)

> „To znaczy była kiedyś ustawa programowa, która obowiązywała. W tej chwili ministerstwo z tego chyba w zeszłym roku zrezygnowało, czyli w tym momencie my możemy niby dowolnie poprzekształcać niektóre rzeczy. No, ale dowolność też ma swoje granice. Na zmiany programowe my dostajemy odpowiedź po dwóch-trzech3 latach, nawet czasem nie po roku. Więc też nigdy nie wiemy, czy robimy dobrze". (WN_2)

> „Parametryzacja, to jest w ogóle mierzenia czegoś, czego się zmierzyć tak do końca nie da. Ja się zgadzam, że nie może być, jak było kiedyś, że jakiś pracownik naukowy postanowił nie pisać, to nie pisał i nic mu się z tego tytułu nie działo. Ale z drugiej strony to jest robienie punktów dla punktów. Najpierw było, że liczba punktów jest ważna, to się produkowało punkty na pęczki. I jakoś sobie z tym środowisko naukowe poradziło, to teraz wymyślają indeks H, lub już nie tyle *impact factor* jest ważny, co jakość tego *impact factora* jest ważna. Czyli czasopismo z tzw. pierwszego kwartyla. Wtedy ten *impact factor* się liczy, jeżeli jest z drugiego, trzeciego lub czwartego to gorzej". (WN_4)

Dostrzegalnym utrudnieniem w prowadzeniu dydaktyki jest zdaniem rozmówców fakt coraz mniejszego uznania dla tradycyjnych formuł zajęciowych. Wykłady, konwersatoria czy seminaria przestają mieć rację bytu, ponieważ nie są dla studentów atrakcyjne. Brakuje w nich bodźców, np. wizualnych, czy zadań praktycznych, które aktywizowałyby studentów. Natomiast zajęcia, w których oczekuje się owej aktywności studentów – ćwiczenia, laboratoria – wymagają dużego wkładu pracy z ich strony i indywidualnego przygotowania (zaznajomienia się z zalecaną literaturą, zainicjowania projektów badawczych, opracowania konkretnego zagadnienia, etc.), co paradoksalnie nierzadko budzi opór. Studenci podważają słuszność poleceń wykładowców i objętych planem zajęć zadań, twierdząc, że są one nieprzydatne z punktu widzenia przyszłej praktyki, gdyż nic nie wnoszą do zestawu już posiadanych lub pożądanych, choć w istocie niezdefiniowanych, kwalifikacji. Brak przygotowania studentów do zajęć wymusza na pracownikach zmianę sposobu ich organizacji, gdyż w przeciwnym

wypadku mogłyby one w ogóle się nie odbywać. Respondenci przyznają zatem, że starają się wpisać w oczekiwania młodzieży, stosując techniki multimedialne, dostarczając teksty źródłowe, by studenci nie byli zmuszeniu do poszukiwania ich w bibliotekach. W teorii przekazywanie materiałów miało zapewniać przygotowanie do zajęć, w rzeczywistości nie wpływa znacząco na zwiększenie aktywnego uczestnictwa studentów w ćwiczeniach czy konwersatoriach, ponieważ samo posiadanie np. zadanego artykułu nie oznacza poznania jego treści, a chęci do tego brakuje. Pracownicy potwierdzają, że studia akademickie ulegają stopniowej skolalizacji, wyrugowującej samodzielne uczenie się, tylko podążające za wskazówkami prowadzących, na rzecz oczekiwania dostarczania kompaktowej wiedzy, dodatkowo łatwo weryfikowalnej (na wzór edukacji szkolnej).

> „Szczerze mówiąc, forma dydaktyki typu wykład staje się przeżytkiem. Bo jeżeli ja tylko bąknę studentom, że nie muszą być koniecznie na wykładzie, momentalnie mam odpowiedź na następnym spotkaniu – ich po prostu nie ma. Przychodzi garstka. I mimo że w wielu takich przedmiotach podstawowych potrzebne by im to było, to my musimy ich w pewnym sensie przymuszać. Wysyłając np. listę. I ta lista jest taka, że wtedy troszkę więcej osób przyjdzie, bo myśli, a nuż trochę lepiej będzie na egzaminie. […] Oni chcieliby, żeby ta wiedza przekazywana im była w sposób coraz bardziej błyskotliwy, żeby coś się tam działo na ekranie. A nie zawsze jesteśmy w stanie co roku ten wykład jakoś tak odświeżyć, by on był przyciągający od strony formalnej". (WN_2)

> „Wiadomo, dostają tutaj pakiet wiedzy – to masz umieć na zaliczenie. Tego się nauczy, zda i koniec. Zawsze tak było, zakuć, zdać, zapomnieć. Później, jak się okazywało, że coś jest potrzebne, to się odkopywało podręcznik albo notatki. Ale przynajmniej człowiek wiedział, że takie coś istnieje i że można tego poszukać w bibliotece. Teraz student w bibliotece, biały kruk. Wiadomo, że w związku z umasowieniem studiów, fakt jest jedna książka, a studentów stu, to nie ma w ogóle sensu iść, bo tej książki i tak już w tej bibliotece nie będzie. Nadzieja to jest ksero i skanowanie notatek i źródeł. Sam wiem, że jak ja czegoś studentom nie dam, to oni sami z siebie tego nie zdobędą, bo nikt nie będzie chciał. Studiowanie zamienia się w szkółkę niedzielną, masz tu odtąd dotąd zrób, ja cię za rączkę poprowadzę. Wiadomo, są tacy którzy sami z siebie czymś się zainteresują, coś zrobią. Ale średniak ma wszystko w nosie". (WN_4)

Prezentowane przez młodych ludzi postawy, takie jak roszczeniowość, niechęć do samodzielnej pracy, brak odpowiedzialności, dotąd niebędących elementami roli studenta, to rezultat naszych czasów. Współcześnie szkolnictwo wyższe stało się, po pierwsze, powszechne, więc w jego ramach znajdują się ludzie traktujący szkołę wyższą jak kolejną placówkę edukacyjną. Brakuje znajomości specyfiki nauczania akademickiego oraz potrzeby, choćby częściowego, dostosowania się do niej. Przeciwnie, to uczelnia winna odpowiedzieć na wyobrażenia i oczekiwania studentów, nawet jeśli drastycznie dobiega to od jej celów i sposobów

funkcjonowania. Po drugie, widoczna jest u dzisiejszych studentów koncentracja na jednostkowym sukcesie i dobrostanie, która powoduje dużą świadomość własnych praw i przywilejów połączoną z odsuwaniem od siebie obowiązków (co może być kolejnym przykładem funkcjonującego moratorium na dorosłość).

> „Znaczy to mnie zawsze w moich studentach wkurzało, że to była taka postawa roszczeniowa – niech nam pani wytłumaczy, bo my tego w liceum nie mieliśmy. I teraz co? Pójdzie do pracy i każdy go będzie prowadził za rączkę? No nie, no po prostu nikt takiej osoby nie chce". (WN_5)

> „To znaczy studenci generalnie są, ale to jest wynik naszych czasów, to nie jest wina studentów, tylko wynik czasów, w jakich żyjemy, są bardzo świadomi swoich praw, natomiast nie bardzo obowiązków, tak bym to określił. I poza tym są bardzo nastawieni *ego* i chętnie rozliczają szkołę, gorzej siebie. Generalnie rzecz biorąc, są na niskim poziomie, takim ogólnym, cywilizacyjnym, ja bym to tak określił, ale to jest znowu bardzo ogólna rzecz, bo jak się weźmie kogokolwiek potem, to on potrafi w obronie własnej sprawy być człowiekiem bardzo i grzecznym, i wykształconym, i znającym się na rzeczy. Tak że myślę, że tu jest taka… Ale to wynika też z faktu, że my bierzemy 50% populacji, no to muszą być ludzie różni". (WN_3)

Wywiady z pracownikami naukowymi unaoczniły też problem zaniku kultury studenckiej. Dziś wspólne praktyki studenckie, mające na celu zgłębienie wiedzy i nabycie umiejętności *stricte* związanych ze studiowaną dyscypliną oraz integrację w ramach grup czy kierunków, mają ograniczony charakter. Młodzi ludzie nie zyskują szansy, aby poznać się w okolicznościach związanych z profesja naukową, stąd nie tworzą kultury studenckiej i dlatego też nie są związani ze swoją *alma mater*, a doświadczenie studiów traci ten aspekt wartości, jakim są wielowymiarowe relacje rówieśnicze i międzyludzkie. Poza tym poprzez np. odbycie płatnych praktyk studenckich, co niekiedy miało miejsce, młodzi ludzie mieli szansę nauczyć się szanowania i traktowania profesji naukowej jako pracy.

> „Znaczy, ja myślę tak – jak gdyby te wszystkie studia przyrodnicze, znaczy: geograficzne, geologiczne, ochrona środowiska przyrodniczego ma tą zaletę w stosunku do studiów humanistycznych, ale i tych nauk ścisłych, że my mamy dużo, tzn. to się też teraz ogranicza, bo nie ma pieniędzy, ale mamy trochę zajęć terenowych i np. ja pamiętam, myśmy z reguły osiem tygodni spędzali na wspólnych praktykach terenowych. […] Ale jeszcze nam wtedy szkoła płaciła. Myśmy dostawali diety 21 zł. Do czego zmierzam, że te wszystkie jakieś złe emocje się na tych ćwiczeniach terenowych wyładowywały, nawiązywały się też różnego rodzaju kontakty, takie bardziej już osobiste czy tam interpersonalne, że było… Myśmy się już wszyscy znali jak łyse konie". (WN_3)

Obecnie przy braku angażowania studentów w pracę naukową, nawet wśród nich wartość tej profesji spada, a wraz nią szacunek dla kształcenia (studiowania), które również oznacza systematyczną i samodzielną pracę. Ta natomiast w ogóle nie cieszy się w społeczeństwie poważaniem. Zdaniem jednej z respondentek

w niechęci do podejmowania ciężkiej pracy i brania za nią odpowiedzialności, występujących także w starszych pokoleniach, tkwią przyczyny postaw roszczeniowych w miejsce chęci do podejmowania własnej aktywności młodych ludzi przychodzących na studia wyższe.

„W społeczeństwie nie ma poważania dla nauki, nie ma poważania dla pozycji naukowej. Tego nie ma. […] Trudno mi za to winić system polityczny. Ale też jak ja zauważam, że jak się otwiera gazetę, czy inne środki masowego przekazu, nie ma też takiej pochwały dla pracy. Dla takiej systematycznej pracy, ona nie jest zauważana. Jest zauważana, jeśli ktoś zrobi coś wielkiego, czy dostanie nagrodę, ale ile on się napracował, zanim tę nagrodę dostał nikt nie wspomina. I był taki rok, 1989, kiedy prezydent powiedział, Polacy weźcie sprawy w swoje ręce. Ale nie powiedział, Polacy weźmy się do pracy i poprawmy ten kraj. Tego nikt nie powiedział. I tak jak ja podejrzewam, w tej chwili jest wiele osób, które nie pracują, jest wiele rodzin, gdzie nikt nie wychodzi regularnie do pracy. I to dziecko wtedy nie ma wzorca, wzorca pracy, wzorca zdobywania pieniędzy, tylko ktoś da, na takiej zasadzie, bo mu się należy, bo np. opieka da". (WN_2)

Nauczycielom akademickim biorącym udział w badaniach postawiono pytania dotyczące ich zapatrywań na oczekiwania studentów względem studiów, wyższej uczelni oraz kadry dydaktycznej. Respondenci mówią o rozczarowaniu czy wręcz niezadowoleniu studentów z programów studiów, który przeładowany jest niepotrzebną w ich mniemaniu wiedzą, której i tak ich zdaniem nigdy nie wykorzystają, zatem przyswajanie jej oznacza stratę czasu i niemożność nauczenia się czegoś faktycznie potrzebnego. Bardzo rzadko zdarzają się studenci, dla których czas studiów uniwersyteckich jest wartością samą w sobie, czasem rozwoju osobistego, którzy zajęć akademickich nie oceniają przez pryzmat konkretnie zdefiniowanych kwalifikacji wpisywanych do życiorysu przy aplikacji o pracę.

„Myślę, że dla części z nich, że część z nich w ogóle nie rozumuje w kategoriach wewnętrznego rozwoju tylko takich bardziej zorientowanych na to, co im to dało i część z nich ma poczucie zawodu, że nie przyniosło to żadnych konkretnych, wymiernych korzyści, że nie dostali tej świetnej pracy w biznesie". (WN_1)

„Wiem, że często oni mają pewne niezadowolenie co do programu studiów, że pewne przedmioty im się nie przydadzą, ale mimo wszystko są im narzucone. U nas w tej chwili jest robiona przymiarka do takiego programu, gdzie student będzie mógł sobie wybrać blok przedmiotów. Czyli będzie miał troszkę zindywidualizowany tok studiów już od początku. To ma wejść już chyba w przyszłym roku. Nie wiem, jaki będzie tego rezultat". (WN_2)

„I to samo jest ze studentami. Nie wiem, ile by tam procent, jakby to tak spróbować policzyć: 25% – to tak oczywiście intuicyjnie – pewnie jednak chce pogłębić wiedzę, chce zdobyć to wykształcenie, które jeszcze tam, szczególnie pewnie na prowincji, ma jakąś wartość, drugie 25% chodzi dla papierku, czyli też motywacja może nie chlubna, ale konkretna. Następne 25% no to jest ucieczka, kiedyś to była ucieczka przed wojskiem, teraz już nie ma wojska, przed bezrobociem, a 25% ma jakieś inne jeszcze motywacje. Niektórym – można za darmo otrzymać kwalifikacje". (WN_3)

Z obserwacji pracowników naukowych wynika też, że studenci nie potrafią przełożyć umiejętności rozwijanych w trakcie studiów na rzeczywistość pozauczelnianą, oczekując podania gotowej wiedzy i pomocy w wykształceniu kompetencji.

> „No tylko też studenci oczekują od nas podawania elementów biznesu czy prawa, ale moim zdaniem lepiej byłoby pójść na ekonomię czy prawo i nauczyć się języka przy okazji, niż iść taką drogą, ścieżką filologiczną. Tak, że rzeczywiście te studia nie są najlepiej dostosowane do oczekiwań studentów i to bardzo różnych grup. Natomiast część z nich po prostu nie rozumie, że to, co wydaje im się kompletnie nieprzydatne, czyli rozmowa, jest czymś szalenie ważnym. Nauczenie się wyrażania myśli czy porządkowania materiału, czy czytania tekstu, czy wyrażania się chociażby w języku polskim. A to jest podstawowa kompetencja kulturowa i ona jest chyba podstawą do zdobycia wszystkich innych i z tego, co czytam o zmieniającym się rynku pracy, to wynikałoby, że pracodawcom też zależy na tego rodzaju umiejętności". (WN_1)

Trudnym tematem, wokół którego skupiły się także wywiady indywidualne z wykładowcami, było kreowanie wartości oraz funkcje wychowawcze studiów akademickich, czyli pośrednio spełnianie roli elit symbolicznych przez środowiska naukowe, z których wywodzili się respondenci. Badani przedstawiali odmienne zapatrywania na kwestię możliwości tworzenia i przekazywania hierarchii wartości. Pojawiły się zarówno głosy, że w dzisiejszej szkole wyższej nierealna jest realizacja funkcji wychowawczej, kształtowania osobowości i charakteru oraz postaw młodych ludzi, jak i twierdzenia, że uczelnie i uczeni, jeśli nie bezpośrednio formują i wpływają na elementy układów aksjonormatywnych młodzieży, to nadal są przekaźnikami pożądanych i cenionych wartości, stanowiąc przykłady właściwego postępowania (wypełnianie społecznej roli uczonych).

> „A.K.: Panie profesorze, czy studia spełniają rolę wychowawczą w tym momencie?
> N3: W żadnym wypadku.
> A.K.: Dlaczego?
> N3: No, bo to jest też element – nie zwraca się uwagi na dydaktykę, nie zwraca się uwagi na wychowanie. Ja myślę, że wręcz przeciwnie, że studenci na pierwszym roku są bardzo grzeczni i się bardziej starają, a im wyżej, tym raczej ja bym to nazwał, jak by to powiedzieć ładnie – demoralizacja, to nie o to chodzi – destrukcja. Znaczy w ogóle nie uczy szkoła podstawowa, nie uczy szkoła średnia, a tym bardziej studia wyższe, szkoły wyższe". (WN_3)

> „Myślę, że kreują. Myślę, że powinny kreować uczciwość, lojalność, ciągłe zdobywanie nowej wiedzy, bo przecież to, co my podajemy w trakcie studiów, za kilka lat może nie być już aktualne. Myślę, że my dostarczamy narzędzi, w jaki sposób tej nowej wiedzy poszukać". (WN_2)

> „Rzetelność, takie bardzo też pozytywistyczne wartości, moim zdaniem, no poza tym wszystkim. No dla mnie ciekawość, ciekawość jest świata. Mój profesor zawsze mówił, że nauka, czy wiedza, czy literatura i cytował tu Brocha to jest *Ungeduldig die Erkenntnis*, czyli taka niecierpliwość poznania, poznawcza i myślę, że to jest coś, czego możemy ich nauczyć, ale jest to wartością oczywiście. Ale rzetelność, uczciwość, czyli takie zupełnie podstawowe rzeczy". (WN_1)

Pytani o poczucie bycia członkami elity – społecznej, intelektualnej – respondenci podkreślają, że obecnie elity są silnie dewaluowane, a ich dotychczasowe wyznaczniki bardzo straciły na znaczeniu. Warstwa inteligencji, cechująca się dość jasnymi kryteriami przynależności przed 1989 r. i uznawana za elitę przynajmniej w sensie intelektualnym, obecnie zanika, ustępując bardzo szerokiemu pojęciu klasy średniej, w której trudno odnaleźć wskaźniki etosu inteligenckiego, coraz rzadsze w przekonaniu badanych także wśród reprezentantów ludzi nauki. Oni sami zdają sobie też sprawę z mijającą się z rzeczywistością potoczną opinią, że kolejne stopnie naukowe są dowodem większych przymiotów osobistych w postaci posiadanej inteligencji, zasobów wiedzy czy zdolności, co dawniej w pewien sposób spajało i umacniało elitarność środowiska akademickiego.

> „Natomiast generalnie rzecz biorąc, nie ma tego etosu studiowania, czy etosu naukowca, to jak gdyby się rozmyło w tej chwili. Teraz liczy się nie to, co ktoś napisze, co będzie, tylko, ile ma za to punktów, czyli po prostu ten etos naukowca czy ta elita naukowca została rozmyta i sformalizowana, a przez to stała się już takim też jak gdyby gałęzią, no nie wiem czy przemysłu, czy życia gospodarczego, tak że jak gdyby na tym straciliśmy, ale może to też takie czasy są". (WN_3)

> „A.K.: Czujesz się elitą?
> N1: Tak, w jakimś sensie tak. Może oczywiście nie ma tutaj pełnej zbieżności wszystkich wyznaczników statusu elitarnego, bo chciałoby się również finansowy, ale tak, w jakimś sensie tak.
> A.K.: Takiego, do takiego etosu inteligenckiego nawiązującej też?
> N1: Tak, on jest dla mnie bardzo ważny, chociaż pewnie nie dla wszystkich, bo widzę masę kolegów, którzy w gruncie rzeczy też nie czytają literatury, w tej kulturze jakoś nie uczestniczą, co jest chyba elementem etosu. Ale to już mają inne zalety". (WN_1)

> „Ludziom się wydaje, że profesor będzie mądrzejszy od doktora, a doktor od magistra. To nie ma żadnego związku, temu się chciało pisać, a temu nie. Ten miał okazję, a ten nie. Ten miał ciśnienie, żeby zdobyć stopień naukowy, a ten nie. To jakby tyle, z praktyką nauka nie jest zawsze powiązana". (WN_4)

Jaką zatem wartość ma wyższe wykształcenie dla badanych wykładowców akademickich? Czy wyższe wykształcenie ma według uczonych parających się na co dzień kształceniem młodych ludzi i działalnością naukową wartość wyłącznie instrumentalną w świadomości zbiorowej? Czy nadal posiada społeczny prestiż i determinuje społeczne zróżnicowania? Oraz od czego zależy sposób oceny i wartościowania wykształcenia w społeczeństwie polskim?

Respondenci będący wykładowcami akademickimi dostrzegają zmianę jakościową, jaka nastąpiła w podejściu do edukacji i wyższego wykształcenia. Od czasów powojennych, gdy kontynuacja nauki na poziomie akademickim była utrudniona i dostępna tylko wybranym grupom i przez dekady oznaczała awans w strukturze społecznej i na skali prestiżu, całokształt sytemu szkolnictwa wyż-

szego uległ wielu przeobrażeniom. Zmieniły się również hierarchie wartości społeczeństwa polskiego, lecz nadal wyższe wykształcenie funkcjonuje w pewnych kręgach jako element prestiżu jednostki legitymującej się nim i dlatego młodzi Polacy decydują się na kontynuację edukacji (nawet jeśli miałoby to być działanie „na wszelki wypadek").

> „Tu jest mi bardzo trudno odpowiedzieć na to pytanie. Bo dla pokolenia moich rodziców miało bardzo dużą wartość, dlatego że oni w czasie wojny często zostali zabrani ze szkoły i nie mogli tej nauki kontynuować po wojnie. I często było nastawienie, my nie mogliśmy się uczyć, wy teraz możecie, więc się uczcie. Ale ja się uczyłam w czasach, gdzie właściwie dla każdego była zagwarantowana praca, a uczelnia wyższa to było ho, ho, ho. W tej chwili wydaje mi się, że to trochę spowszedniało. Nie potrafimy jako społeczeństwo szanować pewnych rzeczy. I tak mi się wydaje, że dla osób, które są wykształcone, wykształcenie dzieci nadal ma znaczenie. Natomiast dla osób, które tego wykształcenia nie mają, to nie jestem pewna, jakie jest ich nastawienie, bo nie znam takich przykładów". (WN_2)

> „Bo wydaje mi się, że po prostu, że dla Polaków to jest cały czas, mimo wszystko jakiś tam prestiż. To znaczy, pomijając już to, że studia się totalnie zdewaluowały i teraz stopień, tytuł magistra to w ogóle nic nie znaczy, bo jest mnóstwo prywatnych szkółek, które ci to wyda w mgnieniu oka i to nie ma w ogóle znaczenia, ale mimo wszystko jest chyba takie coś pokutuje, że jak ktoś skończy studia, to jest gość. Tak mi się wydaje, innego uzasadnienia nie znajduję". (WN_5)

Postęp cywilizacyjny, rozwój gospodarczy i powstawanie nowych gałęzi przemysłu, stały wzrost wiedzy technologicznej, wreszcie przemiany kulturowe i ostatecznie transformacja ustrojowa, oznaczająca przebudowę całego systemu społeczno-ekonomicznego i kulturowego, spowodowały, ze względu na bogacenie się społeczeństwa i zwiększenie się możliwości konsumpcyjnych, wzrost znaczenia wartości materialnych. Ogromną wagę zyskały zewnętrzne, przedmiotowe oraz łatwo rozpoznawalne oznaki statusu i przynależności klasowej, co jest wyrazem uzależnienia innych sfer życia od reguł rynku kapitalistycznego. Jak opisano w rozdziale pierwszym, uznanie ideologii rynkowej za właściwą i obowiązującą bardzo silnie wpłynęło na przemiany w świecie akademickim, skutkując m.in. uznaniem edukacji za jedną z branż gospodarki, podporządkowaniem funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w dużej mierze regulacjom charakterystycznym dla wolnego rynku oraz zdefiniowaniem kształcenia jako usługi, a dyplomu uczelni wyższej, a nawet jej absolwenta, w kategoriach produktu. Stąd też można mówić o supermarketyzacji systemu kształcenia – praktycznie każdy może zeń skorzystać, często za odpowiednią opłatą (bardzo wiele szkół pobiera czesne) i otrzymać produkt (rezultat) skrojony na miarę oczekiwań[19].

[19] T. Szlendak twierdzi, że w społeczeństwie późnonowoczesnym jednostki w sferze zachowań społecznych i moralnych zachowują się tak jak w domu towarowym (lub jego unowocześnionej, bardziej rozrywkowej wersji czyli *mallu*). „W supermarkecie kultury, tak jak w supermarkecie zwyczajnym, spacerujemy, obserwujemy i czerpiemy przyjemność z obcowania, a nade wszystko

W tym przypadku oczekiwaniem jest zdobycie specjalistycznych umiejętności, doskonale dopasowanych do zapotrzebowań pracodawców, dzięki czemu możliwe będzie zaistnienie na rynku pracy i szansa na samodzielne utrzymanie. Wciąż panuje bowiem przekonanie, po części uzasadnione statystykami dotyczącymi zatrudnienia, że wykształcenie na poziomie wyższym pełni funkcję ochronną przed bezrobociem, nawet jeśli te same statystyki nie są już tak optymistyczne dla młodego pokolenia, w którym uczelniany dyplom przestał być faktycznym wyróżnikiem. Niemniej studia są w tym momencie oczywistą ścieżką dla młodych Polaków kończących szkoły średnie, ponieważ z jednej strony dają dodatkowy czas na całkowite usamodzielnienie, a z drugiej wewnętrzne reformy systemowe i dostosowywanie się do zewnętrznych wymagań, mogą w dalszym ciągu dawać nadzieję na lepszy start po ich odbyciu. To dzięki owej potencjalności i jeszcze utrzymującym się potocznym opiniom, zakorzenionym w tradycyjnym pojmowaniu uniwersytetu i inteligencji cechującym się szacunkiem, wyższe wykształcenie pozostaje wartością, choć nie odczuwaną, to uznawaną i w imię konieczności oraz konformizmu realizowaną.

2.5. Nowe ramy instytucjonalne kształcenia akademickiego oczami ekspertów

Stale obecnym kontekstem prezentowanych badań był nowy paradygmat kształcenia akademickiego usankcjonowany w 2011 r. nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Zmiana przepisów, według których działają szkoły wyższe w Polsce, wymuszona została koniecznością dostosowania regulacji prawnych do zasad obowiązujących w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW), do którego Polska również należy. Podbudowa ideologiczna owych zasad została przedstawiona w rozdziale trzecim niniejszej rozprawy, w tym miejscu przeanalizowane zostaną wywiady indywidualne z osobami należącymi do grupy, która została określona mianem „eksperckiej" – było to czworo respondentów legitymujących się tytułami profesorskimi. Zostali oni uznani za ekspertów z powodu bezpośredniej odpowiedzialności za kształtowanie nowelizacji ustawy, dbanie o jakość kształcenia zgodną z ogólnoeuropejskimi standardami i wytycznymi (m.in. poprzez nadzór nad wdrażaniem narzędzi, takich jak KRK czy ECTS), a także zajmowanie się na co dzień kierowaniem uczelniami wyższymi ze stanowisk rektorskich. Badani reprezentowali zarówno sektor publiczny szkolnictwa wyższego (trzy osoby), jak i prywatny (jedna osoba). Ze względu na konieczność zachowania anonimowości respondentów oraz drugorzędną

nabywania towarów, które nas mamią i kuszą obietnicami". Zob.: T. Szlendak, *Supermarketyzacja. Religia, obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 8.

wagę tych informacji dla dyskursu eksperckiego, szkoły wyższe oraz dyscypliny naukowe, w jakich specjalizują się badani, nie zostaną ujawnione.

Scenariusz indywidualnego wywiadu eksperckiego był najbardziej rozbudowany pod względem obszarów problematycznych. Dyspozycje do wywiadów obejmowały pięć bloków tematycznych, takich jak: (1) problemy, z jakimi boryka się rodzimy system edukacji akademickiej (jakość kształcenia, kwestie finansowania, negatywne zjawiska i patologii, polska nauka i szkolnictwo na tle międzynarodowym), (2) ramy prawne i reforma szkolnictwa wyższego (cel zmian i ich charakter, ocena procesu bolońskiego, efektywność reformy, jej pozytywne i negatywne skutki, wpływ przekształceń instytucjonalnych na wizerunek środowiska akademickiego i wartość wyższego wykształcenia), (3) rynek usług edukacyjnych (model polskiego rynku edukacyjnego, rywalizacja sektorów, szkoła wyższa jako instytucja publiczna v. szkoła wyższa jako przedsiębiorstwo, komercjalizacja sfery akademickiej i jej skutki), (4) relacje między wykształceniem a rynkiem pracy (ocena kompetencji absolwentów, selekcyjność systemu edukacji, znajomość kwalifikacji absolwentów szkół wyższych przez pracodawców – świadomość kompetencji potencjalnych pracowników, badania ewaluacyjne losów absolwentów, studia akademickie jako kontynuacja edukacji na niższych szczeblach – świadomość kompetencji potencjalnych studentów, rola kształtowania kompetencji społecznych w toku realizacji zajęć dydaktycznych, skutki powszechności tytułu zawodowego magistra – dewaluacja dyplomów, licencjat jako wykształcenie zawodowe), (5) teraźniejszość i przyszłość uniwersytetu (uniwersytet jako instytucja wspomagająca rozwój różnych kapitałów, e-learning w miejsce tradycyjnych zajęć uniwersyteckich, kształtowanie umiejętności zadawania pytań v. dostarczanie informacji, aktualność i trwałość wytwarzanej i przekazywanej wiedzy, kulturotwórcza i opiniotwórcza funkcja uniwersytetu dla społeczności lokalnej). Tak jak pozostałych respondentów, również ekspertów pytano o znajomość obecnego w mediach dyskursu dotyczącego kształcenia akademickiego i opinie odnośnie twierdzeń i haseł w nim zawartych oraz próbę diagnozy motywów podejmowania studiów wyższych przez Polaków i wartość wyższego wykształcenia w społeczeństwie polskim.

Główne problemy dostrzegane przez specjalistów w zakresie organizacji szkolnictwa wyższego mają charakter uniwersalny. Eksperci zaliczają do nich sposób finansowania nauki i kształcenia, zbyt dużą ingerencję władz państwowych w działalność uczelni wyższych (przeregulowanie), wieloetatowość pracowników naukowo-dydaktycznych, zwłaszcza w naukach humanistycznych i społecznych.

> „Ale myślę, że też problemem jest finansowanie szkolnictwa wyższego na liczbę studentów, a nie na jakość kształcenia. Bo to jest naturalne, że żeby prowadzić kształcenie potrzebne są pieniądze. Jeżeli mamy finansowanie na liczbę studentów, to naturalną reakcją jest przyjmowanie dużej liczby studentów". (WE_4)

„Najczęściej wysuwano taki zarzut, że system jest przeregulowany. Czyli daje ministrowi wiele takich kompetencji, które są zbędne. Rozpisywane na takie szczegóły, umożliwiają ministrowi daleko idącą ingerencję wkraczania z urzędu w sprawy uczelni. Ta autonomia jest taki klucz, bo z jednej strony dano uczelni dużą swobodę, jeśli chodzi o kształcenie, ale jest wiele przepisów, które powinny podlegać deregulacji, bowiem niepotrzebnie rozbudowują imperium władcze ministra. Chociażby przykład ostatnich zmian czy propozycji dotyczących np. istotnych zmian w postępowaniu dyscyplinarnym, które nawet będą pozwalały wkraczać ministrowi z urzędu w to postępowanie, stawiać na baczność rektora". (WE_2)

„Problemem jest chyba też to, że – to nie jest akurat problem mojego wydziału, bo nauki ścisłe i przyrodnicze trochę innymi prawami się rządzą – ale w naukach szczególnie społecznych jest wieloetatowość, jest też to, że pracownik naukowy ma zdecydowanie lepsze zatrudnienia w rozmaitych miejscach niż związane z tą dydaktyką. A tą dydaktykę robi z różnych powodów; jak przynależność i stałe miejsce pracy w uniwersytecie jest ważne, tak że tak to wygląda. Wobec tego jest mniej czasu na poświęcanie sprawom studenckim czy dydaktyce". (WE_4)

Drugą grupą są zjawiska o przyczynach egzogennych, z którymi system nie może sobie poradzić. Mowa tu przede wszystkim o zmianach demograficznych rzutujących na wysokość środków przekazywanych uczelniom na działalność statutową oraz masowości kształcenia czy nadmiernym i niekontrolowanym rozwoju rynku edukacyjnego.

„Myślę, że każda uczelnia ma swoje problemy, ale gdyby tak spróbować tak spojrzeć na to systemowo, czy trochę z lotu ptaka, to na pewno to, co zaczyna się nam ujawniać – niż demograficzny. Uczelnie, które bazują głównie na dydaktyce, które nastawiały się na studia niestacjonarne, myślę o publicznych uczelniach, nie o prywatnych, bo to jest inny świat, to tutaj niestety ten rok. […] Wszędzie nastąpiło jakieś tąpnięcie i to ma już swoje przełożenie na finanse uczelni. Jakby tak popatrzeć tylko na uniwersytety, a jest ich 20 w tej chwili, to patrząc na statystykę, to ponad połowa stoi już, mówiąc krótko, nie na krawędzi upadku, ale na granicy ujemnego wyniku finansowego". (WE_2)

W ostatnim czasie, gdy notowany jest niż demograficzny, problematyczne staje się przyjmowanie na studia kandydatów, którzy wykazują zbyt małe zdolności intelektualne do kształcenia na szczeblu akademickim, co w konsekwencji, przy konieczności utrzymania odpowiedniej liczebności grup, prowadzi do zaniżania poziomu nauczania, a dalej dewaluacji dyplomów. Warto jednak zaznaczyć, że powszechność wykształcenia, przynajmniej licencjackiego, odczytywana jest jako oznaka rozwoju społecznego i wejścia polskiego społeczeństwa na drogę budowy społeczeństwa wiedzy, gotowego do postępujących zmian cywilizacyjnych.

„Czy się dewaluuje, ja bym nie patrzył na to przez pryzmat ilościowy, bo to w końcu im więcej ludzi wykształconych, tym lepiej. Ale czy ta ilość rosnąca już nie teraz, oznacza także podniesienie tej jakości? No to też nie sposób generalizować, bo to zależy od wielu czynników. Pewnie też na różnych kierunkach studiów. Są takie i takie, są lepsze i gorsze". (WE_2)

„Na pewno głośno się o tym mówi, że dyplomy, tzn. waga dyplomu się zdewaluowała i to chyba dlatego, że jest ich większa liczba, prawda. Tak że mamy masowość kształcenia i dobrze, że na poziomie licencjatu jest masowość. Ale już jest źle, że jest masowość na poziomie magisterki. Bo to nie oznacza, że nagle zaczęło się rodzić dużo więcej zdolniejszych dzieci, potem młodzieży, prawda, którzy się nadają do tego, żeby skończyć studia wyższe na poziomie magisterki". (WE_4)

„Ta ilość dyplomów, a szczególnie poprzez tych absolwentów, którzy, tak mówiąc językiem, slangiem młodzieżowym, przepchali się przez studia, zdobyli jakiś tam zawód, oni w praktyce gospodarczej nie robią dobrej renomy, nie robią dobrej opinii o absolwentach studiów wyższych. Ona, w stosunku do tego, co ja pamiętam jeszcze, studia wyższe zobowiązywały do czegoś: do sumienności, gorliwości, dalszego kształcenia się. W tej chwili, dzisiaj się mówi, że permanentne kształcenie powinno być dewizowane, to tylko się mówi. Przedtem absolwenci studiów wyższych mieli to w krwi, wiedzieli, że studia wyższe nie kończą się na uzyskaniu dyplomu i na absolutorium, że to jest tylko początek dalszego etapu doskonalenia zawodowego czy naukowego. I to tak powiedzmy wygląda trochę, że ta dewaluacja następuje poprzez upowszechnienie, umasowienie tych studiów, bardzo dużo jest absolwentów studiów wyższych, którzy w praktyce nie wszyscy dają dobre świadectwo o studiach wyższych". (WE_1)

„Dostępność do studiów, spójrzmy na to z tej strony, jest niepomiernie większa niż była kiedyś, gdzie rzeczywiście na studia szła elita absolwentów szkół średnich. Teraz sytuacja cała prowadzi zresztą do tego, że tu jest zagrożenie dla obniżenia poziomu, że uczelnie będą robić łapanki, że będą właściwie wprowadzać procedury, które będą pozwalać przyjmować wszystkich, kto tylko chce. A kwestia poziomu, no wtedy automatycznie jest bardzo, powiedziałbym, zagrożona w takich sytuacjach. Ja zresztą obserwuję, jak długo u nas trwa rekrutacja. U nas rekrutacja trwa praktycznie do końca listopada, że przyjmuje się, robi kolejne, gdy jest deficyt. Czy to nie wpływa na poziom tych, którzy do nas przychodzą? Myślę, że to w jakiejś perspektywie może się okazać, że będziemy obniżać poziom". (WE_2)

W jednym z wywiadów obok umasowienia edukacji akademickiej, jako negatywnego rysu polskiego systemu, respondent zauważa także jego zbytnią lokalność i brak powiązań z zagranicznymi ośrodkami oraz międzynarodowej współpracy naukowej, badawczej i w dziedzinie kształcenia.

„Jednak chyba masowość i dążenie do uzyskiwania dyplomu magistra. Psucie rynku przez słabe szkoły, nie chcę wymieniać publiczne czy niepubliczne, słabe szkoły i słabe wydziały, psucie tego poziomu, zaniżanie poziomu wykształcenia. Za mało, za słabe, mimo tego, że zrobiliśmy ogromny postęp – u nas co czwarty student wyjeżdża na Erasmusa. Nie tylko na Erasmusa, mamy porozumienia z Chinami, nasi studenci są w Chinach, Stanach, w Kanadzie. Ale mimo wszystko za mały stopień, słaby stopień internacjonalizacji. To jest pewna słabość". (WE_3)

Eksperci biorący udział w badaniach byli zdania, że zmiany w systemie szkolnictwa wyższego są nieodzowne dla jego dalszego funkcjonowania, choć poda-

wali różne powody, dla których przekształcenia instytucjonalno-prawne są czy powinny być wprowadzane. Respondenci wyróżnili dwa poziomy rozpatrywania powodów transformacji szkolnictwa wyższego: ogólny, gdzie konieczność modernizacji jest postrzegana jako immanentna cecha każdego podsystemu społecznego, także sfery nauki i szkolnictwa akademickiego, oraz szczegółowy, w którym reformowanie szkolnictwa wyższego jest wynikiem konkretnych decyzji i działań władz państwowych oraz przedstawicieli świata akademickiego mających na celu zharmonizowanie kształcenia w kraju z wytycznymi europejskimi czy światowymi.

> „Zmiany są potrzebne nie tylko w szkolnictwie wyższym, ale w każdej dziedzinie i stagnacja przez dłuższy czas jest niewłaściwa i nie sprzyja rozwojowi. Tak że w szkolnictwie wyższym również ta zmiana musiała nastąpić, bo życie pędzi do przodu. Są nowe wymogi wobec uczelni wyższych. Ta reforma była na czasie i była już potrzebna, chociaż odczuwa się niedosyt wśród ludzi nauki, że nie wszystkie problemy rozwiązała. No, ale w każdym razie jest postęp w stosunku do tego stanu rzeczy, który był przed reformą". (WE_1)

> „Proces boloński, może zacznijmy od tego, bo to jest nie chcę powiedzieć praprzyczyna, ale jeżeli przyjmiemy za aksjomat, że chcemy dołączyć do Europy, jesteśmy częścią Zachodu, no to musimy wziąć pod uwagę, że Polska jest krajem średniej wielkości, jesteśmy dumni z jej kultury i generalnie z osiągnięć cywilizacyjnych, ale musimy wziąć pod uwagę to, że nie należymy do ścisłej czołówki tych krajów europejskich. Wobec tego pewne rzeczy, jeżeli chcemy dołączyć do Europy, być krajem, nie chcę powiedzieć drugiej kategorii, ale jednak nie chcemy nie być krajem kategorii pierwszej, to musimy pewne wzorce po dyskusji, ale jednak przyjmować i wzorce, procedury. I myśmy przyjęli i wdrażamy koncepcję, którą się określa mianem procesu bolońskiego". (WE_3)

> „I wtedy jak się rozmawiało z przedstawicielami Unii Europejskiej, wyraźnie nacisk był położony na to, że nie jesteśmy tak efektywni w kształceniu jak USA. I to był, początek był na zasadzie konkurencji: czemu my nie jesteśmy tak efektywni? I było podglądanie, jak to tam wygląda. Potem nawet bardziej podglądanie tego, jak to wygląda w Wielkiej Brytanii, i to było tak, że zaczęto wówczas myśleć o stworzeniu takiego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, żeby stworzyć w tym obszarze, pierwsza myśl – konkurencję dla USA, dla kształcenia w USA, ale jednocześnie [stworzyć] możliwość przepływu ludzi, przepływu informacji, nie ujednolicenie całkowite, bo cały czas, od samego początku była mowa o tym, żeby nie ujednolicać kształcenia we wszystkich krajach europejskich, ale żeby była możliwość porównywalności dyplomów". (WE_4)

> „W dużym stopniu zostało to wymuszone tym, że jesteśmy w procesie bolońskim. W praktyce zostało to wymuszone działalnością Polskiej Komisji Akredytacyjnej, bo każdy musi się przygotowywać do tych wizytacji, jak by to nie nazwać". (WE_2)

Badani zwracają uwagę na uwikłanie sfery akademickiej w politykę ponadnarodową wraz ze wstąpieniem Polski w szeregi Unii Europejskiej oraz na przywoływaną już wcześniej drogę modernizacji imitacyjnej obraną nie tylko przez Polskę wzorującą się na państwach szeroko pojętego Zachodu, ale też przez kraje

„starej" Unii pragnące stać się konkurencją dla Stanów Zjednoczonych w dziedzinie badań i rozwoju naukowego. Podkreślają także, że uwspólnotowienie sfery kształcenia spowodowane było wzrastającą liczbą migracji na kontynencie europejskim i chęcią realizacji przez osoby wyjeżdżające ze swojego kraju ścieżki zawodowej zgodnej z własnym wykształceniem i kwalifikacjami. Aby umożliwić porównywanie kompetencji potwierdzonych dyplomem danego kraju z certyfikatami wydawanymi na terenie innych państw, niezbędnym było opracowanie ramowych wytycznych wspólnych dla przystępujących do EOSW. Ujednolicenie podstaw budowy programów studiów, w których nacisk został położony na końcowy rezultat kształcenia w postaci umiejętności i kompetencji podpartych wiedzą, niosło ze sobą nie tylko sposobność posługiwania się dyplomem uzyskanym we własnym kraju, ale też odbycie części studiów na innej, zagranicznej uczelni dzięki systemowi punktów ECTS.

> „Był problem z uznawalnością dyplomów naszych – co to jest ten nasz magister, prawda? Bo tam było 10 albo 12 poziomów kształcenia od szkoły podstawowej, a u nas było zdecydowanie mniej. Gdzie zlokalizować tego magistra w tych ich poziomach kształcenia, prawda? No i to był problem nie tylko polski, ale to był oczywiście problem wielu krajów Europy. I wtedy zaczęły się tworzyć pewne pomysły. Na początku wprowadzono tą punktację ECTS-ową, inną niż w Stanach, to jest inny system i system okazał się przydatny przy wymianie studentów, przy migracji, no i następnym etapem były Krajowe Ramy Kwalifikacji, żeby były pewne ramy. Aha, no cała nowość w podejściu do kształcenia to było kształcenie oparte nie tyle na treściach, co na efektach kształcenia". (WE_4)

Weryfikacja umiejętności studentów i absolwentów w perspektywie międzynarodowej oraz wzajemne uznawanie dokumentów nie były jedyną kwestią, jaką w myśl procesu bolońskiego miała uregulować nowelizacja Ustawy o szkolnictwie wyższym. Drugim niezwykle istotnym aspektem jest jakość wyższego wykształcenia, którą owe dokumenty mają potwierdzać. Reforma systemu, nowe programy studiów, precyzyjne sylabusy przedmiotowe z dokładnie zdefiniowanymi i odpowiadającymi sobie elementami przekazywanej wiedzy, kształtowanymi kompetencjami i ostatecznymi efektami kształcenia miały zapewniać wysoki poziom nauczania i specjalistyczne kwalifikacje, które byłyby pożądane w wielu sferach życia publicznego. Zapisy ustawy stawiały przed szkołami wyższymi konieczność powołania odrębnych gremiów dbających o jakość kształcenia m.in. poprzez sprawdzanie nowo powstających programów i sylabusów pod względem formalnym i merytorycznym.

> „Dobrze się stało, że zostały wprowadzone zmiany dotyczące jakości kształcenia. To świadczy, że na jakość trzeba kłaść duży nacisk. I to wymusiło odgórnie, że uczelnie zaczęły się do jakości przykładać. Co dotąd nie było sprawą oczywistą. […] Bo właściwie taka profesura tradycyjna wychodzi z założenia, że uniwersytet to nie fabryka i niepotrzebna

jest jakaś jednostka, dział zajmujący się jakością, bo to może być w fabryce samochodów, a nie na uczelni. Że tu wystarczy egzamin, który sprawdza poziom i jakość studentów pod względem posiadanej wiedzy. Tak że to przyszło z ogromnymi oporami, ale myślę, że ten cały trud się opłaci. Ustawa nam w tym względzie pomogła, zawsze jest ten argument, iż to nie nasz wymysł, ale takie są regulacje prawne, którym musimy się podporządkować". (WE_2)

Powyższa wypowiedź dowodzi sceptycyzmu, z jakim reorganizacja szkolnictwa wyższego spotykała się w środowisku akademickim. Należy przypomnieć, że już sam ministerialny projekt nowelizacji ustawy miał swoją alternatywną wersję przygotowaną przez specjalistów z ramienia KRASP. Przedstawiciele świata nauki nie kryli wówczas, że ich głos jest pomijany i przy diagnozowaniu problemów, z jakimi boryka się system edukacji wyższej, i przy opracowaniu rozwiązań optymalnych dla podmiotów zaangażowanych w funkcjonowanie szkolnictwa. Nie dziwi zatem opór członków kadry dydaktycznej wobec organów kontrolnych, których nadzór uważa się za dowód braku zaufania do indywidualnych, niejednokrotnie wypracowywanych przez lata, metod kształcenia. Jednostki czy instytucje kontrolujące zgodność prowadzonego procesu kształcenia z ustalonymi standardami jakości mają pomagać w dbałości o jak najwyższy poziom wiedzy i kwalifikacji. Odgórnie narzucona konieczność sprawdzania jakości ma według ekspertów zaowocować w przyszłości zmianą myślenia w środowisku akademickim, które nadzorowanie utożsamia z zamachem na autonomię, zwłaszcza że owa kontrola ma mieć również wymiar wewnątrzinstytucjonalny.

„Krajowe Ramy Kwalifikacji były wprowadzane bardzo szybko. Środowisko akademickie, pomimo że wcześniej eksperci bolońscy i takie specjalne komisje ministerialne powołane tworzyły, działały, uświadamiały środowiska akademickie. Pomimo tego wszystkiego świadomość była mała. I każda zmiana, jeżeli chodzi o nauczycieli akademickich, jeżeli ktoś od lat prowadzi jakiś przedmiot i mówi, że mój przedmiot jest świetny, bo studenci gremialnie przychodzą itd., itd., to co wy tam ode mnie chcecie, żeby jakieś tam zmiany robić. To jest podstawowa sprawa. Druga sprawa – to się zaczęło kojarzyć z dużą biurokracją. I rzeczywiście, rzeczywiście, bo sylabus, który się teraz pisze dla przedmiotu, no to jest taka, ale zajmuje ileś tam stron. A to dlatego, że wymogi są takie, że Polska Komisja Akredytacyjna, jak przychodzi, to sprawdza, czy wszystko ze wszystkim się zgadza". (WE_4)

„To wszystko gra i buczy, jak przychodzi Polska Komisja Akredytacyjna jest bardzo zadowolona z pakietu, który doręczamy i pokazujemy, jak pracujemy. Ale dydaktyka się dzieje na wydziałach. I teraz na wydziałach są powołane komisje ds. oceny jakości kształcenia. I to te komisje mają jako obowiązek nadzorować na bieżąco, co się na wydziałach dzieje. I tu jest pies pogrzebany, dlatego że te komisje nie działają w sposób… To jest trochę tak, jakby nagle w jakimś gremium kolegów ustalić – teraz mamy trzech rewizorów: wy będziecie kontrolować i będziecie…, jest to trudne, jest to psychologicznie trudne". (WE_4)

Reinterpretacja znaczenia określonych działań zalicza się jednak do procesów długiego trwania, ale zapisy ustawowe mają niejako wymusić kierunek tej zmiany, ponieważ w rzeczywistości narzędzia, takie jak KRK, dają dużo swobody w kształtowaniu programów studiów i nasycaniu ich treściami.

„Tak że od strony takiej właśnie, że tak powiem kontroli czy oceny zewnętrznej, sądzę, że ta praca rzeczywiście nie poszła na marne i dała dobre efekty. Jak mówię, ustawa nam pomogła, bo wprowadziła tę słynną Krajową Ramę Kwalifikacji także i dając tutaj uczelniom o wiele większą samodzielność i autonomię przy tworzeniu kierunków, ustalania tych tak tzw. efektów kształcenia, co przedtem nie było możliwe, no bo były sztywne ministerialne standardy, których trzeba było się trzymać. A teraz jest o wiele większa swoboda, gdy idzie o tworzenie kierunków, no przy czym także i wzrasta odpowiedzialność za to. Tak że w sferze ogólnej chciałoby się powiedzieć kultury kształcenia postęp jest myślę znaczący, ale on tak wychodzi w zewnętrznych ocenach". (WE_2)

Ustawa wprowadza także przymus wykonywania badań ewaluacyjnych wśród studentów, których ocena zajęć dydaktycznych oraz osób je prowadzących również ma za zadanie podnosić jakość świadczonych usług edukacyjnych, zadowolenie studentów z dydaktyki (które ma się przekładać na ich coraz lepsze rezultaty podczas studiów) oraz eliminować zjawiska negatywne czy odsuwać wykładowców niespełniających wymagań od prowadzenia zajęć z młodzieżą.

„Natomiast gdyby się przyjrzeć ankietom studenckim (widzi Pani na biurku leży cały stos ostatnich wydruków z ankiet przeprowadzonych w tym roku), to już tak różowo nie wygląda. Nie wiem, czy to można tak te oceny studenckie idealizować i tak do końca się tutaj tym przejmować, ale w zasadzie można by powiedzieć, że na 40% wydziałów naszych, no czyli to jest dosyć spory odsetek, to jest prawie połowa, można by podnieść tak ogólnie, że studenci oceniają działalność dydaktyczną na ocenę dostateczną. Są też oceny niedostateczne, ale to już nie może w takiej skali, co w efekcie, gdyby brać pod uwagę głos studentów, no nie wystawia mimo wszystko nam najlepszej opinii. Mówię, na ile to wszystko jest takie wiarygodne, na ile zawierzyć i zaufać studentom, […] ale jest jednak zbyt duży, ten odsetek 4% niezadowolonych. Może to jest też i elementem na pewno, który może wynikać z faktu, że i oczekiwania się zwiększają, że chcą więcej, niż się dotąd tradycyjnie tym studentom dawało. No jest to na pewno także i sygnał, że nie możemy spać spokojnie, że tutaj trzeba dalej zabiegać o to, żeby ten poziom się podniósł." (WE_2)

„Widzimy problem, że nie mamy wiedzy, czy wszystko jest prawidłowo realizowane. Mamy pewien *feedback* od studentów, jak prowadzimy te ankiety, no ale to jest dopiero pierwszy rok reformy, więc żeśmy nawet w tym roku ankiety podzielili na odpowiedzi z pierwszych lat, bo te odpowiedzi to są te, gdzie reforma jest wdrażana, no i odpowiedzi pozostałe. Nie ma nawet takich dużych różnic w odpowiedziach, ale nie możemy zapytać: czy widzisz? Nawet mamy takie pytanie: czy widzisz zmiany, polepszenie jakości? To jest trudne do odpowiedzi, no bo ta reforma ona się dopiero zaczęła, więc w stosunku do czego ma oceniać student? Tak że troszeczkę brak tutaj takiej rzetelnej informacji, co się na wydziałach dzieje. […] Ale to jest problem właściwie całego kraju, to jest nie tylko problem nasz". (WE_4)

Obraz wyłaniający się z ankiet studenckich jest dużo mniej optymistyczny niż ocena komisji akredytacyjnych, czego przyczyną może być wciąż jeszcze początkowe stadium wdrażania ustawy w życie i praktykę akademicką oraz różne kryteria przyjmowane przez instytucje kontrolne i studentów. Ci ostatni zwracają uwagę na pewne ogólne zjawiska zachodzące w ramach zasad panujących w szkolnictwie wyższym. I tu zaobserwować można zmianę w podejściu młodych ludzi do stosunków uczelnianych będące konsekwencją nowej ideologii kształcenia. Dla młodych ludzi studia są inwestycją w dalszą przyszłość i pracę zawodową, zatem oczekują od uczelni rzetelnego przygotowania do pełnienia specjalistycznych ról. Oczekują możliwości skorzystania z oferty szkoły wyższej w jak najpełniejszym i najlepszym wymiarze, a dostęp do czasu i wiedzy pracowników naukowych czy planowe odbywanie zajęć należą do zobowiązań uczelni względem studentów. Wprawdzie zdaniem ekspertki w ostatecznym efekcie słuszne jest domaganie się uczciwego sprawdzania wiedzy i sprawiedliwej oceny za pracę (eliminacja plagiatów, tępienie nieuczciwych praktyk, takich jak ściąganie podczas egzaminów), to nie znajduje ono uzasadnienia w etycznych postawach studentów, ale w dążeniu do uzyskania wymiernych korzyści na późniejszych etapach życia. Motywy takiego podejścia są więc w dużym stopniu instrumentalne.

> „Studenci chcieliby być jak najlepiej przygotowani do zawodu. Chcą rzetelnego przekazywania wiedzy. Oni chcą takiego kameralnego, przyjaznego układu między wykładowcą a studentem i wydaje mi się z perspektywy moich doświadczeń w uczelniach państwowych i niepaństwowych, że uczelnie niepaństwowe szybciej potrafią zidentyfikować studenta i stworzyć mu taką przyjazną atmosferę działania". (WE_1)

> „A.K.: Jakie są oczekiwania studentów wobec uczelni, wobec studiów, jak pan tak patrzy na swoich studentów?
> E3: No jednak dobry zawód i jakaś tam solidna porcja wiedzy, tak przynajmniej ci ambitni". (WE_3)

Respondenci z grupy eksperckiej są przekonani, że studia oznaczają współcześnie dla osób je podejmujących zdobywanie kwalifikacji zawodowych. Tendencja jest na tyle silna, że część uczelni za swój priorytet uznała próbę stworzenia oferty studiów gwarantujących zwiększenie szans ich absolwentów na rynku pracy. Przesunięcie akcentu w stronę „zatrudnialności" absolwentów jako podstawowego efektu ukończenia studiów akademickich na danej uczelni powoduje „zysk" w postaci kolejnych studentów i plasowanie się przed konkurencją, dzięki czemu jej istnienie jest niezagrożone.

> „My jako szkoła nie mamy, bo raczej dość szybko ludzie znajdują pracę. My mamy partnera, mamy związki z businessem, różne porozumienia, projekt «Kadry dla gospodarki», staże. Wiele rzeczy staramy się robić, poza tym ostatni ranking w «Wyborczej», nasza jest drugą uczelnią w Polsce pod względem wysokości płac absolwentów po studiach, to chyba o czymś świadczy. Nie mamy takiego problemu, aczkolwiek staramy się, jesteśmy

zobligowani do tego, aby losy absolwentów śledzić, badać, pomagać. Mieć z nimi kontakt w tym celu, aby jakoś pomagać w ich karierze. Z perspektywy mojej uczelni ja tego tak nie widzę". (WE_3)

Jednym ze sposobów uatrakcyjnienia studiów w tej sytuacji jest zacieśnienie kontaktów ze światem praktyki gospodarczej nie tylko poprzez zatrudnianie w roli wykładowców osób mających doświadczenie w pracy poza uczelnią, ale także prowadzeniu studiów w porozumieniu z przedstawicielami biznesu.

„Więzi z praktyką są jeszcze inne. Mamy tutaj takie ciała doradcze, jak konwent ludzi z praktyki gospodarczej, zapraszamy menedżerów, biznesmenów na spotkania, zapraszamy menedżerów na wykłady, zresztą wykładowcy nasi to nie wszyscy, ale sporo wykładowców jest z praktyki gospodarczej, szczególnie na studiach licencjackich są to prawnicy, prokuratorzy, sędziowie, główni księgowi, doradcy finansowi, doradcy ubezpieczeniowi, tak że ta więź z praktyką jest preferowana na każdym miejscu". (WE_1)

„Czyli trzeba studia dualne, wracamy do tej idei. W Niemczech są takie *Realschule*, szkoły o zdecydowanym profilu. Zawodowy profil kształcenia. Trochę nawiązaniem do tej idei są studia dualne, my robimy w porozumieniu z wielkimi firmami, korporacjami. Zawsze to jest kilkanaście, góra 30 osób, bo więcej nie może być. I tak firma nie daje gwarancji zatrudnienia. Ale jak ktoś robi te studia dualne, to ma dużo praktyki, to jego szanse i ktoś z tej firmy prowadził zajęcia, są większe, że ktoś dostanie pracę. Raczej kontakty z biznesem, a nie kierunki zamawiane. Ja mówię, jakby rząd zamówił u nas, to też byśmy wzięli". (WE_3)

Badani wyrażają jednak różne poglądy odnośnie słyszanego zewsząd postulatu upraktycznienia studiów i różnie praktykę definiują. Jeden z respondentów rekonstruuje przy tym ideę podziału szkół wyższych na badawcze i naukowe, która miała wejść w życie wraz z nowelizacją ustawy, ale która w opinii cytowanego eksperta (E2) jest ideą chybioną, zaprzeczającą tożsamości uniwersytetu i kształcenia akademickiego[20].

„I coś wiem o studiach, tak mi się wydaje, humanistycznych, bo to są studia humanistyczne. Słuchacze czy absolwenci studiów humanistycznych mają mniejsze szanse. Wynika to z tego, w gospodarce, w firmach jest potrzebna praktyczna wiedza, a tej absolwenci polonistyki nie mają. Jeszcze filologii obcej to znają język, to jest mimo wszystko atut. Natomiast inny kierunek, historycy – no to szkoła. Ale jest niż demograficzny. To jest odpowiedź, mniejsze szanse mają absolwenci studiów humanistycznych, takie jest moje zdanie. Proszę zobaczyć, ekonomiści zawsze są potrzebni. […] Ale to zawsze będzie dużo,

[20] Ostatecznie utworzone zostały „flagowe jednostki polskiej nauki" czyli Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące (KNOW). Są to jednostki organizacyjne, centra i konsorcja naukowe odznaczające się największym potencjałem badawczym, dbałością o rozwój kadry oraz kreujące odpowiednie warunki do pracy badawczej i budujące silną markę w świecie akademickim (także na arenie międzynarodowej). Zob.: http://www.nauka.gov.pl/krajowe-naukowe-osrodki-wiodace/ [dostęp: 1.12.2014 r.].

absolwenci rachunkowości, generalnie finanse i rachunkowość, to my nawet nie deklarując tego oficjalnie, ale większość u nas studiuje finanse i rachunkowość. To jest coś konkretnego". (WE_3)

„Tylko czynnością praktyczną jest też pisanie esejów na polonistyce, prawda, to jest też praktyczne. I tu wbrew pozorom u nas na uczelni np. jest kilka studiów o profilu praktycznym z nazwy, co nie oznacza, że inne nie mogą widzieć tego praktycznego zastosowania. Ja myślę, tzn. tak. Podzielono w Polsce, i to nie jest dobre moim zdaniem, podzielono studia na ogólnoakademickie i praktyczne nie dając wykładni, co ten podział oznacza – co oznaczają praktyczne, co oznaczają… Jest tylko powiedziane, że ma być więcej przedmiotów ogólnoakademickich na jednych, a więcej praktycznych na drugich. Co oznacza moduł praktyczny nie jest oczywiście zdefiniowane. I tu możemy różne rzeczy pod to podciągać. Ja myślę, że ja się nie odważę zdefiniować dokładnie, co oznaczają studia praktyczne. Ja bym raczej poszła w kierunku takim, żeby mówić o tym, żeby student uczył się praktycznych rozwiązań problemów w danej dyscyplinie, w której działa". (WE_4)

„To jest związane z tymi propozycjami, żeby podzielić wszystkie uczelnie na badawcze i zawodowe. Nie muszę mówić, że gdyby ktoś dla uniwersytetu wybrał drogę uczelni zawodowej, to byłaby deprecjacja. To byłoby rzeczywiście zupełnie nie do przyjęcia. […] W naszych warunkach myślę, że dydaktyka zawsze pozostanie jakimś elementem istotnym działalności uczelni, bo trudno byłoby nastawiać się tylko na badania. Bo biorąc pod uwagę ten algorytm, to byłaby masakra, nagle pozbyć się studentów. I z czego tu funkcjonować, bo z samych grantów tak nie do końca się da. Nie każdy potrafi grant sprowadzić, załatwić. […] Nie będzie czystych uniwersytetów badawczych ani tym bardziej nie będzie zawodowych uniwersytetów, bo nie jest taką rolą. Nie jest rolą uniwersytetu, aby być szkołą zawodową. Są państwowe wyższe szkoły zawodowe i one mają ten zawodowy wymiar. My zawsze będziemy do badań przywiązywać wagę. Ja zawsze jestem tradycjonalistą, tzn. jestem humboldtczykiem w tym sensie, że dla mnie to jest jednak niezbędna spójnia badania i dydaktyka. Bo po to się robi badania, żeby wyniki tych badań wykorzystywać w dydaktyce". (WE_2)

Wtóruje mu kolejny z ekspertów, który chwali reformę szkolnictwa wyższego, pomimo tego, że jego zdaniem niewiele *de facto* w kształceniu akademickim zmieniła. W świadomości społecznej zaistniał jednak dyplom licencjacki, choć nadal traktowany jest jako wykształcenie gorszego gatunku, na co wskazuje z kolei następna przytoczona opinia. Oba głosy zawierają wytyczne, jakimi powinna podążać edukacja w Polsce, by stanowiła sama w sobie prężną sferę życia społecznego oraz pozwalała odtwarzać stabilną strukturę społeczną.

„Sama reforma nie wnosi może jakichś istotnych spraw, ale może reforma uświadomiła, że studia licencjackie to mają aspekt zawodowy, od studiów magisterskich rozpoczyna się taki – powiedziałbym – aspekt naukowy. Ale rozdzielać sztucznie tych dwóch problemów nie można – studia wyższe zawsze muszą mieć trochę z naukowości, powiedzmy, z tych spraw z teorii i studia wyższe nie mogą ograniczyć się tylko do szkolenia zawodowego, tak jakby to niektórzy chcieli, że studia licencjackie mają być tylko przygotowaniem do zawodu konkretnego. Tak to oddzielić się nie da. Na studiach licencjackich też muszą pewne

sprawy teoretyczne wypłynąć, może być bardzo zaakcentowane, a studia magisterskie są jakby przygotowaniem do kariery naukowej, do studiów doktoranckich, chociaż do końca to się nie sprawdza, bo po studiach magisterskich niewielki procent absolwentów podejmuje studia doktoranckie, chociaż studia doktoranckie są w o wiele szerszym zakresie aniżeli kilka lat temu jeszcze". (WE_1)

„Na Zachodzie jest tak, że tak naprawdę ludzie kończą studia na 1. stopniu – licencjat i finisz. Ci, którzy mają jakieś większe ambicje, ale wtedy się piramida już dość mocno zwęża, bo to jest 20-30%, mówię z głowy, ale jednak nie 50% na pewno, ma master czyli studia magisterskie i już wierzchołek to są studia doktoranckie i to tak raczej powinno wyglądać. I to widać powoli u nas, powoli zaczyna być widać. Najtrudniej zmienia się świadomość społeczna i ta świadomość społeczna cały czas jest, proszę sobie wyobrazić, ktoś tam z mniejszej miejscowości, niezbyt dobrze sytuowanej rodziny, to mu tam ojciec czy matka przykazują: ty mi tu bez magistra nie wracaj do domu – funkcjonuje cały czas". (WE_3)

W wywiadach proszono ekspertów o ustosunkowanie się do tez obecnych w dyskursie medialnym, w którym uczelnie akademickie oskarża się o „produkowanie" bezrobotnych, ponieważ w grupie młodych absolwentów z dyplomami szkół wyższych odsetek osób pozostających bez pracy rośnie niepokojąco szybko. Rozmówcy są zdania, że szkoła wyższa nie ponosi odpowiedzialności za przyszłą karierę zawodową swoich absolwentów i że nie powinna czynić potencjału przyszłego zatrudnienia podstawowym celem swojej działalności dydaktycznej. Rozmówcy z grupy eksperckiej uznają, że niekorzystna sytuacja młodych wykształconych ludzi na rynku pracy jest wynikiem nasycenia rynku specjalistami i niedostatecznym tempem rozwoju gospodarczego, który umożliwiłby wchodzenie na ten rynek kolejnych wysoko wyedukowanych pracowników. Poza tym patrzą przez pryzmat uczelni, które sami reprezentują, a te uważane są za uczelnie o dużej renomie wśród pracodawców. Dotyczy to zwłaszcza szkół publicznych i warto przytoczyć w tym miejscu głos jednego z ekspertów, który obarcza odpowiedzialnością o psucie wizerunku instytucji szkolnictwa wyższego zbyt liczne szkoły prywatne, w których jakość kształcenia pozostawia wiele do życzenia, a ludzie wybierający tego typu placówki w celu zdobycia dyplomu często w ogóle nie powinni kontynuować nauki na poziomie wyższym.

„Studia wyższe nigdy nie gwarantowały bezpośrednio pracy. Był taki boom, że ludzi z wyższym wykształceniem było bardzo mało, no i wówczas ci absolwenci studiów wyższych mieli bardzo duże preferencje, żeby być zatrudnionym. Ale po okresie tego masowego szkolenia jest rzeczą niemożliwą, żeby wszyscy absolwenci studiów otrzymywali pracę. Nie leży tu wina ani po stronie uczelni, ani po stronie praktyki gospodarczej, po prostu wzrost ekonomiczny i gospodarczy nie następuje tak szybko i nie wchłania tych kadr tak szybko, jak je wypuszczają uczelnie wyższe". (WE_1)

„Ale wracając już do pytania o bezrobocie, to kierując się tylko danymi naszego wojewódzkiego urzędu ds. zatrudnienia, to powiem pani odsetek bezrobotnych absolwentów wy-

działów humanistycznych i społecznych to jest praktycznie więcej niż kilka. […] Ale ja absolutnie bym się nie zgodził, że produkujemy bezrobotnych. W przypadku naszych absolwentów to nie jest jakiś problem społeczny. Ma na to wpływ istotny, że uczelnia ma swoją markę i to na pewno nie przeszkadza, a pomaga w otrzymaniu pracy. Nie widziałbym tego w czarnych kolorach". (WE_2)

„Wyższa szkoła, dyplom, nie obrażając żadnej miejscowości, ale dyplom Wyższej Szkoły Kupieckiej w Koziej Wólce to nie jest to samo co dyplom uczelni poznańskiej. Ale to pracodawcy, to rynek jak gdyby, to nie chodzi o to, żeby, tu nie można stawiać żadnych formalnych zakazów, obligatoryjnie ustanawianych przez regulacje ustawowe czy jakieś rozporządzeni Rady Ministrów, to rynek to załatwi. Ci ludzie nie znajdą pracy, już powoli nie znajdują. Lepiej, żeby poszli do szkół zawodowych, żeby było więcej ślusarzy, stolarzy, nie wiem, kogo tam potrzeba, a nie specjalistów od zarządzania". (WE_3)

Nieprzychylne opinie dotyczące sektora niepublicznego napotykają jednak na kontrargumenty. W jednym z wywiadów wytknięta została niekonsekwencja ustawodawcy nakładającego na szkolnictwo prywatne takie same reguły funkcjonowania jak na instytucje państwowe, lecz nieoferującego w zamian subsydiów, które na swą działalność otrzymują jednostki publiczne. Szanse na prowadzenie kształcenia na wysokim poziomie i osiągnięcie sukcesu są więc nieporównywalnie mniejsze dla szkół niepublicznych. Aby wprowadzić uczciwą konkurencję i właściwe relacje miedzy dwoma gałęziami szkolnictwa wyższego w Polsce, należy zaprzestać dyskryminacji przede wszystkim w aspekcie finansowania uczelni prywatnych, a skupić się na eliminacji z rynku szkół słabych, których jakość kształcenia nie spełnia obowiązujących standardów.

„Zakłada się, tak ustawa zakłada, że to jest, ma być zdrowa konkurencja, bo uczelnie nie powinny być dzielone na uczelnie państwowe i niepaństwowe, na publiczne i niepubliczne. Po prostu uczelnie powinny być dzielone na uczelnie, które uczą dobrze i uczą źle. I obojętnie, czy to jest prywatna czy tutaj, czy taka, nie jesteśmy przyzwyczajeni i preferujemy te państwowe uczelnie, ale tutaj w systemie oceny i w systemie myślenia muszą nastąpić zmiany. Po prostu dostęp do środków, dostęp do grantów, dostęp do środków unijnych, dostęp do tych środków z ministerstwa powinny mieć te uczelnie, które dobrze uczą i mają zadatki na badania takie, które mogą być z powodzeniem realizowane". (WE_1)

Rozwiązaniem co jakiś czas powracającym w wypowiedziach, także respondentów z innych grup, jest pomysł opłat za naukę dla wszystkich osób podejmujących studia wyższe, niezależnie od publicznego lub nie charakteru szkoły. Wyeliminowana zostałaby wówczas nierówność systemowa, a dopłaty do kształcenia uzyskiwaliby wyłącznie studenci, których wyniki i sytuacja materialna uprawniałyby do zwolnienia z czesnego. Wprowadzenie odpłatności za studia wymagałoby jednak zmian w ustawie zasadniczej, co powoduje, że idea ta nie jest na razie rozpatrywana jako konkretny projekt.

„Tak że cały czas mówię, że nie byłoby tego problemu, gdyby studia były płatne. Kiedyś to nawet studenci, parlament studencki kiedyś to powiedział. I to, tzn. system, musiałby być taki, że studia są płatne, ale młody człowiek ma gdzie starać się o wsparcie finansowe. I on już od początku jest odpowiedzialny za te studia. I teraz oczywiście byłoby bardzo źle, gdybyśmy tracili talenty przez to, że ich nie stać finansowo. Ale to musiałby być określony system stypendiów dla najlepszych albo finansowanie przez określone fundacje itd., itd. Były te pomysły, ale to jest niezgodne z naszą konstytucją, więc to by musiało iść bardzo głęboko. No i niewiele krajów europejskich w tym kierunku poszło, z tych nowo wyzwolonych powiedzmy". (WE_4)

W wywiadach indywidualnych z ekspertami poruszone zostały także ogólne koncepcje kształcenia, które są im bliskie. Co dają, tudzież powinny, dawać studia akademickie? Jakie zadania stoją przed uczelniami i ich kadrami w opiniach ekspertów? Wśród kompetencji, które winien posiadać absolwent szkoły wyższej w „globalizującej się gospodarce" i których wykształcenie powinna zagwarantować uczelnia, wymienione zostały: szerokie horyzonty i światopogląd ułatwiające adaptację do zawodu i konkretnych procedur, znajomość języków obcych (niezbędna w każdej branży) oraz technologii komputerowych i obcowania w świecie komunikacji wirtualnej. Jak tłumaczy dalej ekspert, absolwent „sobie szczegóły dopracuje w tej firmie, w której będzie pracował, ale podstawy musi mieć z uczelni". (WE_1)

„Była taka trójjedyna zasada dla uczelni wyższych preferowana wówczas. Teraz może trochę poszła w cień, ale ona się budzi. Mianowicie uczelnia wyższa ma, po pierwsze, edukować, a więc kształcić, dawać wiedzę i to jest zasadnicza misja uczelni, drugi kierunek to uczelnia powinna badać środowisko w jakikolwiek sposób z punktu widzenia ekonomicznego, socjologicznego, księgowego, bo tam można badać to otocznie, jak ono jest tymi metodami badawczymi, takimi prostymi, które student może opanować a potem przejdzie do… A trzecia z tej trójjedynej zasady jest, że uczelnie powinny wychowywać. I to jest ogromny problem". (WE_1)

Najistotniejszą kwestią byłoby jednak odejście od wąskiej specjalizacji na rzecz kształtowania umiejętności uczenia się, samodzielnej interpretacji zjawisk i zdolności wnioskowania opartego na dobrej znajomości nie tylko swojej dyscypliny, ale i dziedzin odrębnych. Uwidacznia się w takim podejściu chęć powrotu do klasycznej idei uniwersytetu głoszonej np. przez Karla Jaspersa, w której to nie wiedza faktograficzna, ale zdolność wyszukiwania faktów i stawiania pytań jest kwintesencją wykształcenia.

„Wygłosiłam godzinę temu takie zdanie, że niezależnie od tego, jaki jest kierunek studiów, ja bym chciała uczyć studentów jednego – logicznego rozumowania, obojętnie na przykładzie czego: pedagogiki, chemii, fizyki, czegokolwiek. Ale tylko gdyby absolwenci byli wyposażeni w umiejętność wiązania faktów, wyciągania wniosków i logicznego rozumo-

wania, to ten kraj by wyglądał inaczej. Mi brakuje, tzn. generalnie problemem szkolnictwa jest to, że wiedza jest szatkowana. Każdy na swoim poletku przekazuje wiedzę i umiejętności, na tym swoim poletku. Rzadko kiedy kojarzy fakty z innych modułów, z czegoś". (WE_4)

„Ten student formuje się, to formowanie dokonuje się również w szkole wyższej. Trudno mówić, że szkoła wyższa wychowuje w takim znaczeniu, jakie nadajemy temu słowu, kiedy mówimy, że wychowuje rodzina, szkoła, bo to już trochę późno. Natomiast formowanie takie intelektualne myślę, że tak. Te różne spotkania to właśnie o to chodzi, że uczelnia powinna być tym forum". (WE_3)

Eksperci zwracają uwagę na jeszcze jeden ważną przyczynę tak powszechnego podejmowania studiów wyższych przez Polaków. Posiadanie dyplomu akademickiego wciąż w wielu środowiskach jest powodem do dumy, oznaką wybicia się ponad przeciętność i jeśli nie samym sukcesem, to przynajmniej krokiem poczynionym na drodze do jego osiągnięcia. Edukacja nadal utożsamiana jest z możliwością awansu w hierarchii społecznej, szczególnie w społecznościach małych miast i wsi, gdzie wyjazd na studia jest często jedyną możliwością ucieczki przed stagnacją i bezrobociem.

„Studia wyższe jeszcze dotychczas są w pewnym sensie nobilitacją. To jest nobilitacja, przejście z takiego stanu jakoby niższego do stanu wyższego. *Noblesse oblige* kiedyś mówiono, a teraz mówią, że studia wyższe obligują do czegoś więcej, są jakby synonimem zdobycia czegoś. U nas poza studiami nie ma takiego systemu, żeby człowiek z prowincji czy człowiek z miasta, czy powiedzmy, z jakiegokolwiek środowiska mógł w jakiś sposób akceptowany uzewnętrznić się i powiedzieć zdobyłem to, zdobyłem tamto. Zdobywa jakieś tam kwalifikacje, zdobywa tam jakieś powiedzmy tytuły, ale to następuje poprzez uczelnie wyższe. Kiedyś, bardzo, bardzo dawno temu w środowisku wiadomo było, że ktoś był uczniem, ktoś zdobył ostrogi czeladnika, ktoś zdobył ostrogi mistrza i to środowisko wiedziało, segregowało". (WE_1)

„To musiałby pewnie każdy student odpowiedzieć za siebie, dlaczego on studiuje. Nie powiem, że tylko z potrzeby serca czy rozumu. Ale jednak to dotyczy przede wszystkim tych studentów z rodzin gorzej sytuowanych, z rodzin chłopskich czy robotniczych. Ale też tych osób z klas powiedziałbym, nawet niezaliczanych do średnich, że to jest bardzo ważny element napędowy. Mówiąc krótko, to jest kwestia awansu społecznego. To może nie jest zjawisko jak w czasach PRL-u, gdzie studia były studiami właściwie elitarnymi. Teraz mówiliśmy o tej liczbie studentów, że ona jest taka, a nie inna". (WE_2)

„Myślę, że te wykształcenie ma jakąś tam wartość dla samego wykształconego pewnie tak. Myślę, że większa jest ta wartość dla ludzi z małych miejscowości czy ze wsi, dla których to, że syn czy córka skończą studia, ma większą wartość niż w dużych miastach. […] Sama obserwuję tu moich młodych ludzi, że sobie bardziej cenią studia ludzie, którzy mają status, no taki z mniejszych miejscowości. Myślą prawdopodobnie, że da im to furtkę na lepsze życie". (WE_4)

Dla respondentów oczywiste było, że warto studiować, niezależnie od okoliczności zewnętrznych, reform instytucjonalnych i negatywnych zjawisk dotykających system szkolnictwa wyższego.

> „Mnie to szlag trafia [gdy studenci tłumaczą nieobecności pracą zawodową – A.K.], zawsze mówię: «to jest pana czy pani sprawa». Ja rozumiem, ale waszą pierwszą powinnością są studia, to po pierwsze. Po drugie, nie wiem, czy pan czy pani wie, ile pani traci? Ten fragment życia się nie powtórzy, to jest raz i koniec. Potem napracuje się jeszcze pan ciężko. Ale oni mówią, no dobra może to są jakieś argumenty, ale jak my kończymy studia, mamy 24 lata, a oni od nas już chcą 10 lat doświadczeń". (WE_3)

> „Wie pani, czy studia mają wartość, każdy na swoim przykładzie powinien ocenić. Bo tu też trudno uogólnić. Moim zdaniem studia są niezbędne, aby człowieka rozwijać. W kategoriach życiowych perspektyw, moim zdaniem, studia są wręcz niezbędne, przynajmniej dla młodego człowieka. Tak górnolotnie, ale taka jest rzeczywistość. To w końcu jest pewna oferta, z której należy korzystać i skorzystać, inwestując w siebie. To jest ważne, żeby budować coś, co się nie za ładnie nazywa – kapitał ludzki, a bez uczelni tego się nie da zrobić. One są tym kagankiem niesionym w naród". (WE_2)

Jako teoretycy i praktycy kształcenia eksperci byli zdania, że rozwój intelektualny, jaki umożliwiają studia akademickie i bezpośredni kontakt ze światem nauki, jest niepowtarzalną okazją ukształtowania swojego światopoglądu i zdobycia kompetencji społecznych dużo szerszych i istotniejszych niż wymagania pracodawców. Świadomość niesprzyjających kształceniu warunków, deprecjacji i instrumentalizacji wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej nie zmienia przekonania badanych o niezaprzeczalnej wartości edukacji akademickiej.

Rozdział VIII

SPOŁECZNA WARTOŚĆ WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA – PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Projekt badawczy pt. *Wartość wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej współczesnego społeczeństwa polskiego w perspektywie przemian modelu kształcenia akademickiego* miał na celu weryfikację hipotez o rozdźwięku między deklarowaną a rzeczywistą wartością wyższego wykształcenia akademickiego w społeczeństwie polskim oraz instrumentalizacji wartości wyższego wykształcenia jako konsekwencji przemian cywilizacyjnych i prymatu ideologii neoliberalnej w różnych sferach życia publicznego, w tym sferze nauki.

1. Toposy dyskursów wyższego wykształcenia

W badaniach empirycznych ujawnił się szereg dyskursów konstruowanych wokół zagadnień związanych z wyższym wykształceniem. Pewne wizje rzeczywistości akademickiej są obecne w wypowiedziach respondentów wszystkich grup, zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio zaangażowanych w system szkolnictwa wyższego w Polsce, a także w omawianych artykułach prasowych, czyli dyskursie *stricte* medialnym. Funkcjonujące w różnych kontekstach sposoby mówienia – „użycia języka" – o edukacji akademickiej są odzwierciedleniem znaczenia i wartości nadawanych jej w społeczeństwie polskim. Dominujący dyskurs interpretacyjny (DDI) kreowany na podstawie działań i elit: władzy, uczonych, ekspertów i pozostałych członków społeczeństwa oraz dzięki przedstawicielom świata mediów, determinuje aktywność wszystkich grup, prowadząc w konsekwencji do samoodtwarzania i jeszcze głębszego umocowania w ponadjednostkowej świadomości.

Analiza tygodników, zogniskowanych wywiadów grupowych oraz pogłębionych wywiadów indywidualnych pozwoliła wyodrębnić kilka kategorii wspólnych dla badanych sfer – dyskursu prasowego i podmiotów – co umożliwia wyznaczenie dominujących cech dyskursu kształtujących działania komunikacyjne i wywierających wpływ na ogólny obraz szkolnictwa wyższego, a niekiedy też na podejmowane kroki służące jego zmianie. Dyskurs nie ogranicza się bowiem tylko do diagnozy, zawiera również wyobrażenia dotyczące stanu pożądanego i wizję lepszej przyszłości, które opierają się przede wszystkim na opisywanej w rozdziale szóstym modernizacji naśladowniczej, charakterystycznej dla państw i społeczeństw półperyferyjnych. Nie wszystkie elementy dyskursywne mają realne zakorzenienie lub są w pewnej mierze generalizacjami, lecz w badaniach społecznych mniej interesująca jest relacja poznawcza, czyli rzeczywisty stan rzeczy, tylko ich odbiór (teoremat W.I. Thomasa). Słusznym wydaje się być jednak w takiej sytuacji określenie ich mitami[1] dotyczącymi kształcenia akademickiego. W badanych dyskursach przewijają się następujące toposy: (1) terminologiczny (dyplom = „papierek"), (2) historyczny (dewaluacja dyplomu – „dziś studia są jak przedwojenna matura"), (3) strukturalny (nadpodaż ludzi z wyższym wykształceniem, gdy „brakuje rąk do pracy"), (4) ekonomiczny (praca po studiach – za granicą, po znajomości, nie w zawodzie), (5) kulturowy („atrakcyjność", nauka jako spektakl).

Pierwszy topos, **terminologiczny**, wyróżniono ze względu na powszechne w dyskursach zastępowanie określeń wyższe wykształcenie, ukończone studia, dyplom, terminami „papier" lub „papierek". Przyrównanie dyplomu wyższej uczelni do kawałka kartki, lub jak w przypadku zdrobnienia „papierek" do nic nieznaczącego świstka, odzwierciedla pejoratywne nastawienie względem wykształcenia zdobywanego w systemie akademickim. Lekceważący stosunek do wyższego wykształcenia widoczny na poziomie użycia języka, wynika z przekonania o niewielkiej mocy dyplomu. Ponieważ studia są obecnie masowe, ich ukończenie, przynajmniej w pokoleniu dwudziesto- i trzydziestolatków, czyli beneficjentów *boomu* edukacyjnego lat 90. XX w. i początku XXI w., przestaje być wyróżnikiem jednostki w coraz większej liczbie środowisk społecznych. Co więcej, obserwować można tendencję odwrotną – to fakt niepodjęcia studiów wyższych w jakiejkolwiek formie bywa uważany za odbiegający od normy.

> „Z jednej strony wynika to z ilości osób, które idą na studia i ten papierek, który zdobędą nie da im jakiejś wyjątkowości, zapewnienia im miejsca na rynku pracy, ponieważ tysiące, czy miliony innych osób mają taki sam papierek i nie są w stanie znaleźć pracy". (WM_4)

[1] Znaczenie użytego terminu „mit" zbliżone jest w tym wypadku z rozumieniem potocznym, gdzie określenie to oznacza „fałsz, iluzję, stereotyp, racjonalizację czy propagandę", co zdaniem E. Tarkowskiej ma miejsce we współczesnej socjologii, choć takie rozszerzanie kategorii mitu jest w ocenie autorki nie do końca uzasadnione. Zob.: E. Tarkowska, *Mit* [w:] *Encyklopedia socjologii.* T 2: K–N, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

Drugim powodem, dla którego dyplom określany jest negatywnym mianem „papierka", jest jego spadająca ranga na rynku pracy, ponieważ nie jest on gwarancją prawdziwych kwalifikacji. Potwierdzone dyplomem, lecz niepoparte praktyką i doświadczeniem kompetencje, są czysto teoretyczne. Pracodawcy obawiają się zatem, że owe umiejętności istnieją tylko „na papierze" i że w rzeczywistości potencjalny pracownik będzie wymagał dodatkowego szkolenia, zamiast natychmiastowego przejęcia zaplanowanych dla niego obowiązków. Taki pogląd przeważa u badanych biorących udział w wywiadach grupowych – rodziców, pracodawców i młodych osób nieposiadających wyższego wykształcenia. Z drugiej strony pracodawcy nierzadko wymagają formalnego zaświadczenia w postaci dyplomu ukończenia studiów, co respondenci uważają za brak wiary w umiejętności osób nielegitymizujących się dyplomem i ich dyskryminację, bo sam „papierek" nie powinien stanowić dowodu na posiadanie odpowiednich kwalifikacji.

Z kolei absolwenci, którzy dzięki dyplomowi otrzymali np. wyższą pensję bazową w miejscu pracy, nie traktują tego faktu jako zasługi edukacji akademickiej, ale raczej dziwnego systemu wynagradzania w danej firmie, która stosuje sztywne zasady ustalania płacy niezależne od faktycznych kwalifikacji i wykonywanej pracy.

> „Jeśli chodzi o samą pracę 1,5 roku po studiach, jedynie sam fakt papierka i «mgr» przed nazwiskiem, nie miałam zielonego pojęcia, co tam będę robić, na czym to polega. Papierek dał mi 200 złotych brutto więcej na wejściu, to była jedyna wymierna korzyść w moim przypadku". (WA_7)

Użycie pojęcia „papierek" ma też czasem za zadanie deprecjację postaw studentów, którzy nie wypełniają we właściwy sposób roli studenta, czyli m.in. wykazują postawy roszczeniowe lub wybierają studia bezrefleksyjnie. Dla tego typu studentów, w mniemaniu respondentów, dyplom nie jest niczym więcej niż obowiązkowym potwierdzeniem ukończenia studiów, nieposiadającym żadnej wartości dodanej, z czego wynika założenie badanych o właściwości zastosowania w tym kontekście omawianego terminu.

> „Myślę, że oczekiwania są takie, że im należy podać wiedzę, oni mają to zaliczyć i dostać papierek, plus cała otoczka powinna być dla nich przygotowana". (WN_2)

> „Uważam, że żal takich ludzi, którzy nie wiedzą, po co idą na studia. Oni mają robotę i tylko chcą papierek. Nic więcej i wystarczą im jakiekolwiek studia. Może nie mają pomysłu na siebie". (WS_7)

Dyplom jako „papier" pojawia się w wypowiedziach respondentów prawie wszystkich kategorii objętych badaniami (nie posługują się nim tylko eksperci). W dyskursie medialnym znamiennym przykładem posłużenia się terminem papierek może być artykuł autorstwa Rafała Pikuły *Stragany z papierkami*,[2] w któ-

[2] R. Pikuła, *Stragany z papierkami*, „Polityka", 2012, nr 44, s. 32–34.

rym uczelnie wyższe, przede wszystkim reprezentujące sektor niepubliczny, porównane zostały do bazarowych stoisk oferujących swoim klientom towar pośledniej jakości zarówno w sensie przekazywanych treści kształcenia, jak i certyfikatu potwierdzającego jej posiadanie.

> „Produkty z edukacyjnych straganów to najczęściej tandetne buble: nie dość, że bez zastosowania, to wymagają ciągłego dopłacania. Jakby bazarowy handlarz zapomniał zaznaczyć, że tu reklamacji się nie uwzględnia".[3]

Współczesny dyplom ukończenia studiów jest także „papierkiem" ze względu na wiedzę uzyskiwaną podczas nauki – o mniejszym zakresie i gorszej jakości niż w pokoleniach studiujących np. przed 1989 r. lub uczących się w przedwojennych gimnazjach (wątek **historyczny**). W obliczu powstania ogromnej liczby szkół o charakterze akademickim i lawinowego wzrostu liczby osób o statusie studenta zatarciu uległy tradycyjne wyróżniki, a liczba zaważyła na jakości wykształcenia, ponieważ niemożliwym jest utrzymanie wysokiego poziomu przy masowości kształcenia. Elitarne niegdyś wykształcenie nawet na szczeblu maturalnym, nie mówiąc już o wyższych stopniach, całkowicie się upowszechniło, co wyklucza np. bezpośrednią opiekę nad adeptami nauki. Z drugiej strony dostępne dla praktycznie każdego kształcenie akademickie traci swój nimb wyjątkowości zarezerwowany wcześniej dla klas wyższych, cieszących się społecznym szacunkiem i prestiżem, wyróżniających się stylem życia, sposobami uczestnictwa w życiu publicznym i kulturze, z których rekrutowały się elity państwowe, społeczne czy artystyczne. W czasach PRL-u, gdy struktura społeczna podlegała rekonstrukcji, możliwość awansu przez uzyskanie wyższego wykształcenia, choć była zdemokratyzowana, nie była jednak powszechna, a i warstwa inteligencji odwoływała się, mimo braku bezpośrednich korzeni, do etosu inteligenckiego II RP[4]. Obecnie heterogeniczna grupa osób z wyższym wykształceniem rozproszona jest we wszystkich warstwach społecznych. W efekcie dzisiejsze wykształcenie funkcjonuje w dyskursie jako coraz słabsze echo dyplomów uzyskiwanych w minionych okresach historycznych.

> „Ja np. nie czułbym dumy, gdybym powiedział, że mam maturę. Myślę, że mój dziadek, który się urodził tam jeszcze długo przed wojną i miał maturę, to już było coś wtedy. A teraz te studia nieraz znaczą mniej niż ta matura kiedyś. Uważam, że to jest deprecjonowanie tego tytułu, tego wykształcenia". (WS_4)

> „Ale jeżeli chodzi o doktorantów… Znaczy kiedyś to było, byli też inni profesorowie, to były przedwojenne elity, które po prostu kształtowały nie tylko taką wiedzę merytoryczną, ale też po prostu uczyły takiego szacunku, kształtowały człowieczeństwo". (WN_5)

---

[3] Ibidem.

[4] Por. rozdział I podrozdział 1.2. niniejszej pracy.

Trudno o jednoznaczną ocenę, na ile przebijający z dyskursu żal za wyższym wykształceniem uzyskiwanym przez poprzednie pokolenia dotyczy samej jego jakości, a na ile związanych z nim zjawisk pochodnych, takich jak przynależność do elity. Tęsknota za dawnymi dyplomami i stawianie ich ponad osiąganym współcześnie wykształceniem akademickim dowodzi, że w świadomości zbiorowej wciąż obecne są nastroje elitarystyczne, mimo że to właśnie otwarcie uczelni wyższych na szerokie masy społeczne i rozwój rynku usług edukacyjnych pozwoliły na edukację na poziomie wyższym znakomitej większości członków polskiego społeczeństwa legitymujących się obecnie dyplomami.

Współcześnie doświadczamy w Polsce nadmiaru osób z wyższym wykształceniem, co przyczynia się do zachwiania struktury przede wszystkim w odniesieniu do rynku pracy (topos **strukturalny**). Struktura kształcenia przestaje odpowiadać zapotrzebowaniom gospodarki, w której najbardziej poszukiwanymi są pracownicy wyspecjalizowani, ale najczęściej w zawodach fizycznych, niewymagających kwalifikacji na poziomie licencjackim czy magisterskim. Likwidacja szkolnictwa zawodowego jest oceniana z perspektywy czasu bardzo źle, a jej negatywne skutki odczuwane są zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i ogólnospołecznym oraz gospodarczym.

> „By społeczeństwo mogło normalnie funkcjonować, oprócz menedżerów i prawników są mu potrzebni monterzy, elektrycy i piekarze. Właśnie zaczynamy sobie o tym przypominać. […] Dziś mamy 1,8 mln studentów i 770 tys. uczniów w zasadniczych i średnich szkołach zawodowych. Nawet gdybyśmy byli gospodarką opartą na wiedzy, nie sposób tego racjonalnie spożytkować. Przedsiębiorcy ciągle narzekają na brak fachowców, a w urzędach pracy na oferty czeka ok. 400 tys. zarejestrowanych bezrobotnych absolwentów szkół zawodowych". [13]

„Brak rąk do pracy" to z jednej strony wynik polityki edukacyjnej zachęcającej do kształcenia ogólnego i ograniczającej wsparcie – organizacyjne, technologiczne, finansowe – dla placówek szkolnictwa zawodowego. Z drugiej jest to efekt nieprzemyślanych decyzji młodych ludzi, którzy wolą pójść na „łatwe" studia, będące zaprzeczeniem ciężkiej pracy. Kierunki wybierane „dla zabawy" to przede wszystkim dyscypliny humanistyczne, po których jedyną opcją jest bezrobocie lub studia prowadzone przez większość szkół niepublicznych, nazywanych często pogardliwie np. „wyższą szkołą gotowania i sprzątania" (FGI_4). Używanie pobłażliwych w tym kontekście pojęć na określenie instytucji szkolnictwa wyższego również dowodzi niewielkiego społecznego szacunku nie tylko dla konkretnych szkół o wątpliwej renomie ze względu na jakość kształcenia, ale też świadczy o postrzeganiu całego środowiska akademickiego. Tytułem odwołującym się do lekceważącego złożenia posłużyła się również Agnieszka Sowa w artykule *Akademia tego i owego*, dokumentującym nieprawidłowości

w jednej z publicznych instytucji szkolnictwa wyższego[5]. Wybór takiego właśnie określenia, wyraźnie nawiązującego do nazw szkół działających w sektorze prywatnym, sugeruje, że to one funkcjonują w społecznej świadomości jako środowisko zagrożone patologiami, więc gdy tego typu zjawiska zaczynają dotyczyć szkół państwowych, te zyskują miana rezerwowane dotąd dla uczelni niepublicznych.

Nawoływanie do rekonstrukcji szkolnictwa zawodowego i przywrócenia jego rangi w miejsce tworzenia i rozwijania edukacji akademickiej zawiera także sugestię przywrócenia właściwych proporcji w strukturze społecznej, czyli ograniczenia liczby osób kończących studia wyższe. Ukazywanie w dyskursie negatywnych aspektów nadmiernej liczby absolwentów, takich jak niemożność znalezienia przez nich pracy czy słabość jednostek oferujących usługi edukacyjne, wydaje się być próbą nie tylko zwrócenia uwagi na problemy szkolnictwa wyższego w celu ich zniwelowania, ale także ma zniechęcić część potencjalnych studentów do niepotrzebnych z wielu punktów widzenia inwestycji w wykształcenie. Nie ma wątpliwości, że zdobywanie wykształcenia utożsamia się wyłącznie z gromadzeniem środków do osiągnięcia celu, czyli jednostkowego zatrudnienia tam, gdzie zgłaszane jest realne zapotrzebowanie. Cel długofalowy, jakim jest rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy, który możliwy jest dzięki sprawności jego członków w uczeniu się, co daje m.in. kształcenie w systemie akademickim, jest kwestią w dyskursie drugorzędną, jeśli w ogóle nie pomijaną.

Kolejnym motywem obecnym we wszystkich omawianych dyskursach są relacje między wykształceniem a późniejszą pracą zawodową, czyli topos **ekonomiczny**. Instrumentalne traktowanie wyższego wykształcenia i jego prawie wyłącznie ekonomiczna wartość przejawiają się także w ogólnym myśleniu o uwarunkowaniach na rodzimym rynku pracy. Po pierwsze, co wiąże się z poprzednio omawianymi kwestiami, wykształcenie i kwalifikacje osób rozpoczynających karierę zawodową nie odpowiadają potrzebom pracodawców. Polska gospodarka nie jest w stanie zapewnić pracy wysoko wyedukowanym pracownikom, lecz jak zostało wspomniane powyżej, cierpi na deficyt wykwalifikowanych i niewykwalifikowanych robotników. Ponieważ sfera kształcenia wyprzedziła niejako postęp gospodarczy, możliwość pracy zarobkowej wiąże się dla wielu osób z koniecznością wykonywania zadań, do których posiadane kompetencje nie są niezbędne, co potwierdza tezę o „przeedukowaniu" społeczeństwa polskiego.

> „Bardzo mi żal ludzi, którzy nie mają szansy pracować w zawodzie, który lubią. Może się okazać, że wcale nie lubi tego, co studiował i wtedy, jak zmieni profesję, to fajnie, ale potem sobie zadaje pytanie: studiowałem, a szczególnie jak to są ciężkie studia, a takowe bywają też, po co ja się męczyłem, męczyłam, dlatego, że to… To jest na całym świecie, tak, że nie jesteśmy odosobnieni". (WE_4)

[5] A. Sowa, *Akademia tego i owego*, „Polityka", 2010, nr 45, s. 32–33.

„Ja znam duże grono osób, co właśnie skończyły tam geologię na UAM-ie czy coś i nikt nie robi, w każdym razie w zawodzie nie". (FGI_5)

„Naszych absolwentów, którzy w ogóle nie znajdują zatrudnienia, chodzi w ogóle o możliwość zatrudnienia [jest niewielu – A.K.]. Co innego to znalezienie pracy w wyuczonym zawodzie. Na to pytanie nie potrafię odpowiedzieć. To będziemy mogli dopiero za dwa, trzy lata po tych badaniach, które będziemy wdrażać, odpowiedzieć". (WE_2)

Niemożność wykorzystania umiejętności wykształconych podczas studiów akademickich w pracy zawodowej jest kolejną przyczyną obniżania się wartości wykształcenia. By móc pracować w wyuczonym podczas studiów zawodzie, jedyną alternatywą wydaje się być wyjazd z kraju i poszukiwanie pracy poza granicami Polski, ponieważ tylko na innych rynkach niekiedy bardzo specjalistyczne kwalifikacje mogą zostać spożytkowane.

„Ale tak czy inaczej, no taki jest chłopak ambitny. Zna perfekt angielski, ale zaczął jeszcze się uczyć niemieckiego, bo rzeczywiście w tych krajach na przykład skandynawskich czy w Niemczech ten kierunek, te kierunki medyczne są poszukiwane. […] Myśli przyszłościowo, żeby w Polsce nie zostać bez pracy. On chce pracować w swoim zawodzie". (FGI_1)

W świadomości społecznej, której emanacją jest dyskurs, nadal też bardzo prężnie funkcjonuje przeświadczenie o tym, że miejsce pracy gwarantują jedynie „znajomości". Dla młodszego pokolenia taki mechanizm zdobywania pracy wydaje się być naturalnym stanem rzeczy, do którego muszą się przystosować.

„Znajomi. W dzisiejszych czasach praktycznie bez znajomości ciężko jest coś [pracę – A.K.] złapać, jeżeli. No, ale ja też parę razy dostałem się przez to, że tam kogoś znałem, ktoś mnie polecił i tak dalej". (FGI_5)

„Studia dają papierek, pracę dają znajomości. Tegoroczni maturzyści wchodzą w dorosłość bez złudzeń i większych nadziei. Na wszelki wypadek nie rezygnują jednak z wyścigu. […] Młodzi nie mają złudzeń: Nie można być do końca kowalem swojego losu, znajomości są niezbędne, układy są ważne. A zresztą i tak nie będą pracować w swoim zawodzie. Słyszą to z każdej strony. Sami w to uwierzyli".[6]

Starsi, np. respondenci biorący udział w wywiadach grupowych nr 1 i 2, choć również są przyzwyczajeni, że na rynku pracy liczą się układy rodzinne i towarzyskie, odnoszą się do tego faktu jednak z niechęcią, ponieważ ich dzieci właśnie powoli wchodzą w realia rynku pracy. Uważają zatem, że sytuacja, w której o zatrudnieniu decyduje praktycznie wyłącznie posiadany kapitał społeczny, za wypaczenie systemu merytokratycznego, postrzeganego jako najbardziej uczciwy sposób organizacji rynku pracy w nowoczesnym społeczeństwie.

[6] J. Ćwieluch, *Co się stanie z naszą klasą*, „Polityka", 2012, nr 17, s. 24–26.

„M1: Jeżeli ktoś rzeczywiście ten kierunek, który skończył, będzie się starał tą pracę w danym kierunku, to jak będzie to tak dosyć, w miarę intensywnie szukał, to wydaje mi się, że znajdzie, tylko kwestia pieniążków i tak dalej.
K3: Łut szczęścia i znajomości, albo jedno i drugie, no". (FGI_1)

„M1: Albo pyta: synu skończyłeś prawo? Tak, mówi. To tu masz pierwszą sprawę, tam od tego i tego. Bo ja już mam znajomości, ja już jestem na rynku, nie pójdziesz pracować do pana Iksińskiego za dwa złote czy tam ile". (FGI_2)

Przedkładanie osobistych powiązań z kandydatem na stanowisko pracownicze nad jego przygotowanie merytoryczne do pełnienia określonych funkcji jest efektem bardzo niskiego poziomu zaufania społecznego w Polsce[7] i niepewności, jaką członkowie społeczeństwa przejawiają wobec swoich poczynań.

W dyskursie wyraźny jest również motyw **kulturowy** związany głównie z „atrakcyjnością" nauki. Współczesne społeczeństwo, a przede wszystkim jego najmłodsze pokolenia, nie znoszą stagnacji i w warunkach przyspieszającej cywilizacji oraz nieustannego bodźcowania wymagają kształcenia opartego na aktywności, przyciągającego uwagę i stanowiącego konkurencję dla innych działań walczących o koncentrację odbiorcy. Zmiana w tym zakresie dostrzegana jest np. z perspektywy własnych doświadczeń osób studiujących przed erą dominacji popkultury, w której centralne miejsce przysługuje technologiom cyfrowym.

„K3: Albo teraz, tak jak słyszę, wykładowca włącza prezentację gdzieś tam coś na ekraniku i luz blues.
M2: Wtedy nie było laptopów, komputerów, nie było żadnych tam dydaktycznych.
K3: Ale trzeba było więcej myśleć". (FGI_1)

Obecnie na poziomie studiów wyższych właściwym i postrzeganym jako skuteczny modelem przekazywania wiedzy staje się, wzorem niższych szczebli, *edutainment*, czyli edukacja za pomocą rozrywki (z połączenia angielskich wyrazów *education* – edukacja i *entertainment* – rozrywka). Nie chodzi tu bynajmniej o wszystkie formy rozrywki czy zabawy. Główny nacisk położony zostaje na urozmaicenie tradycyjnych sposobów kształcenia przez wykorzystanie nowoczesnych technologii komputerowych, dających w zamyśle i w potocznych opiniach możliwość interakcji między aktorami w procesie kształcenia oraz noszących zewnętrzne znamiona nowoczesności. Korzystanie z technik angażujących wiele zmysłów odbiorcy jest szansą na sukces edukacyjny, a prowadzący używający ich w swojej pracy dydaktycznej uwiarygodnia się w oczach studentów, jako osoba podążająca z duchem czasu, która zna współczesne realia i dobrze się

[7] Tylko niespełna jedna czwarta Polaków (23%) uważa, że „ogólnie rzecz biorąc większości ludzi można ufać". Znakomita większość zgadza się z twierdzeniem, że w stosunkach z innymi należy zachowywać się bardzo ostrożnie (74%). Zob.: *Zaufanie społeczne*, BS/33/2012, http://www.cbos.pl/ SPISKOM.POL/2012/K_033_12.PDF, [dostęp: 4.12.2014 r.]

w nich orientuje. Dzięki temu można jej w pewnej mierze zaufać, że przekazywana wiedza znaczy coś więcej niż powtarzane od lat „nudne" fakty, przydatne tylko podczas egzaminu.

> „Według mnie czas klasycznego wykładu akademickiego mija. Ja nie mówię, zawsze będą wyjątki, znakomici wykładowcy, ale na większości wykładów sale świecą pustkami. I to nie tylko dlatego, że studenci pracują i nie tylko dlatego, że zajęcia wykładowe na ogół są nieobowiązkowe. Jak facet stoi i przynudza, no to ile można tego słuchać – przyjdę raz i już więcej nie pójdę. To się przeżywa. Jakieś interaktywne, e-learnig, ale to też z jednej strony szansa, ale z drugiej zagrożenie – to nie może być tak jak za moich czasów – politechnika telewizyjna stał facet i coś pokazywał – to nie o to chodzi, chodzi o jakiś interaktywny system, technologia już to umożliwia". (WE_3)

> „Oni chcieliby, żeby ta wiedza przekazywana im była w sposób coraz bardziej błyskotliwy, żeby coś się tam działo na ekranie. A nie zawsze jesteśmy w stanie co roku ten wykład jakoś tak odświeżyć, by on był przyciągający od strony formalnej". (WN_2)

> „Jest problem z motywowaniem studentów do nauki. Obecnie opracowuję kilka planów, żeby chcieli cokolwiek zrobić. Podawanie wiedzy, klasyczna forma wykładu, potem jakaś dyskusja, to już nie. To się nie sprawdza, przygotowuję jakieś gry. Mamy kilka zajęć wiadomo teoretycznych, ale perełką programu jest przeprowadzenie symulacji funkcjonowania gospodarki. Dzielę grupę na kilka zespołów, jedni np. są zarządcami decydentami, dyrektorami banku centralnego, inwestorami giełdowymi, prywatnymi przedsiębiorcami". (WA_9)

Aktywizacja studentów poprzez interaktywne metody nauczania i „spektakularyzację" zajęć akademickich jest więc nie tylko pożądaną formą kształcenia, ale też staje się jedyną możliwą. Jak twierdzi Susan Sontag, współczesny człowiek pozostaje w stanie permanentnego odrętwienia, z którego są w stanie wytrącić go tylko obrazy i odbicia, lecz nie słowa. Obrazy dają poczucie pewności obcowania z prawdą, **„**nawet jeśli zasadniczo mija się ona z faktami i jest zwizualizowanym złudzeniem"[8]. Jeszcze dobitniej brzmią w tym kontekście słowa Hermanna Brocha, który mówi, że

> „prawdopodobnie również niezdolność do skopiowania jakiejś zgodnej z systemem twórczej pracy jest tym, co popycha każdy system imitacyjny (a nie tylko ten w sztuce) do tego, aby zdradę popełnioną wobec naczelnego celu aksjologicznego imitowanego systemu przedstawić jako uzasadnioną, powołując się przy tym na mrok, na pierwiastek dionizyjski, na pulsowanie krwi i na uczucie"[9].

Istotą jest więc zabawa, możliwość przedstawienia, zrobienia spektaklu, chęć uczestniczenia w danej, wybranej sferze życia w odniesieniu do kanonów, ale na własnych warunkach.

---

[8] Za: K. Kubisiowska, *Wszystkie dzieci są nasze*, „Tygodnik Powszechny", 31.07.2012 r., http://tygodnik.onet.pl/ 30,0,77313,2,artykul.html [dostęp: 5.09.2012 r.]

[9] H. Broch, *Kilka uwag o kiczu i inne eseje*, Czytelnik, Warszawa 1998, s. 155.

2. Zakończenie

Badania empiryczne przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy miały za zadanie dać odpowiedź na pytania o realną wartość wykształcenia w świadomości zbiorowej, czynniki determinujące rodzaj wartościowania oraz elementy wpływające na zmianę znaczenia i postrzegania wykształcenia w okresie wielowymiarowej transformacji. jakiej społeczeństwo polskie doświadczało i doświadcza w ostatnim dwudziestopięcioleciu.

W wyniku dokonanych analiz zebranego materiału zasadne okazało się twierdzenie o zaniku wartości autotelicznej wyższego wykształcenia. Zadaniem kształcenia akademickiego w opiniach większości badanych grup podmiotów jest / powinno być w głównej mierze przygotowanie do pełnienia specjalistycznych ról zawodowych. Problemy na rynku pracy, z jakimi spotykają się absolwenci szkół wyższych, są według respondentów efektem niedostosowania oferty edukacyjnej do wymogów stawianych przez współczesną polską gospodarkę i samych pracodawców, choć poziom ogólności przedstawianych oczekiwań znacząco utrudnia sprecyzowanie efektów kształcenia pod kątem zaspokojenia potrzeb sektora ekonomicznego. Z drugiej strony wśród osób bezpośrednio odpowiedzialnych za proces dydaktyczny na uczelniach wyższych – nauczycieli akademickich i uczelnianych władz – pojawiają się wątpliwości i sceptycyzm, a niekiedy także niechęć, wobec podporządkowywania kształcenia doraźnym zapotrzebowaniom zgłaszanym przez przedsiębiorców, którzy nie chcą ponosić kosztów przysposobienia pracowników do obowiązków, zarzucając kandydatom na pracowników brak praktycznych umiejętności, będący konsekwencją przeteoretyzowania studiów w Polsce. Tego typu działania można potraktować jako próbę uspołecznienia kosztów przygotowania zawodowego przy prywatyzacji zysków z tytułu pracy zatrudnionych osób. Zakłada się także, że dopasowanie oferty edukacyjnej do aktualnych potrzeb rynku zmniejszy bezrobocie wśród absolwentów. Jest to myślenie odwołujące się pośrednio do liberalnych koncepcji niewidzialnej ręki rynku. Innymi słowy, przyjmuje się dwubiegunowy sposób myślenia, w którym przyczyną jest spadek efektywności kształcenia, a skutkiem bezrobocie absolwentów. Brakuje uwzględnienia tempa zmian gospodarczych i nieprzewidywalności kierunków rozwoju poszczególnych gałęzi gospodarki. Niemożność precyzyjnego dookreślenia długofalowych potrzeb społecznych i gospodarczych skutkuje układaniem planów kształcenia podług teraźniejszych wytycznych, które odpowiadają wymaganiom chwili. Wybór studiów pod kątem zgłaszanych w danym momencie zapotrzebowań lub przewidywań dotyczących przyszłości powoduje wzrost popularności uznanych za przydatne dla gospodarki kierunków, czego efektem jest nadmiar absolwentów z danej dziedziny i ponowne problemy na ryku pracy spowodowane wzrostem podaży określonych

kwalifikacji (*casus* kierunków ekonomicznych związanych z zarządzaniem). Dodatkowo, wąskie kształcenie specjalistyczne wydaje się być błędną strategią w obliczu charakterystycznej dla współczesności „turbulentności otoczenia" (Igor Ansoff). Konieczność ciągłego dostosowywania się do turbulentnych (gwałtownie się zmieniających) warunków życia i pracy zawodowej – kilkukrotne zmiany pracy czy wręcz zawodu stają się, przynajmniej w dyskursie, normą – wymagają raczej elastyczności i dobrego wykształcenia ogólnego, stanowiącego bazę dla specjalizacji. Studenci natomiast chcą, a nawet żądają kształcenia specjalistycznego. , przekonanych o nieprzydatności pewnych rodzajów wiedzy, co przy nieprzewidywalności charakteru rozwoju cywilizacyjnego w jego różnych aspektach wydaje się być postawą zastanawiającą.

Narzucenie systemowi nauki roli służebnej wobec gospodarki i rynku potwierdza słuszność twierdzenia o sprowadzeniu edukacji wyższej do wartości -narzędzia, pozwalającego uzyskiwać inne cele, przede wszystkim zatrudnienie. Idea uniwersytetu, jako miejsca dążenia do prawdy, swobodnej wymiany myśli, rozwoju intelektualnego oraz postępu naukowego dla dobra wspólnego, jest zastępowana myśleniem w kategoriach partykularnych interesów i wymiernych korzyści, które może przynieść legitymowanie się dyplomem szkoły wyższej. Dodatkowym zagrożeniem, jakie wynika z instrumentalnego traktowania kształcenia akademickiego, może być uzależnienie finansowania całej działalności naukowej, także w jej wymiarze badawczym i związanym z wytwarzaniem wiedzy, od doraźnych efektów dających zastosować się w praktyce życia codziennego. Efekty te sprowadzane są w funkcjonującym dyskursie najczęściej do innowacji technologicznych, mających zastosowanie w medycynie, produkcji dóbr, usługach, komunikacji, transporcie, czyli dziedzinach fundamentalnych dla podtrzymania nowoczesnego systemu społecznego. Prymat badań stosowanych, wąsko definiowanych, a właściwie sprowadzanych do potencjalnego wytwarzania rozwiązań ułatwiających życie, nad podstawowymi może doprowadzić do sytuacji skrajnych, takich jak próba rezygnacji z nauczania filozofii na jednym z polskich uniwersytetów. Petycje, listy otwarte i innego typu działania interwencyjne w obronie piętnowanej za „nieprzydatność ekonomiczną" filozofii, jak i całej humanistyki[10], pokazują skalę problemów, z jakimi borykają się przedstawiciele

[10] W listopadzie 2013 r. podjęta została decyzja o likwidacji kierunku filozofia na Uniwersytecie w Białymstoku, którą uzasadniono „nierentownością" kierunku związaną ze zbyt małą liczbą zapisanych nań studentów. Środowisko naukowe w Polsce zareagowało niezadowoleniem z powodu zaistniałej sytuacji, czego konsekwencją było wystosowanie do minister nauki listu otwartego pt. *Bez filozofii uniwersytet to szkoła zawodowa dla stażystów*. Zob.: http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/nauka/ 20131230/bez-filozofii-uniwersytet-zawodowka-dla-stazystow-list-otwarty [dostęp: 15.12.2014 r.]. Przy okazji listu zawiązał się również Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej, którego celem jest „działanie na rzecz przezwyciężenia kryzysu instytucjonalnej nauki, zwłaszcza humanistyki, oraz integracja środowisk, którym los nauki nie jest obojętny […] i którym zależy na zmianie istniejących warunków prawnych, finansowych i politycznych, które prowadzą lub już

nauk, których działalność trudno wdrożyć do praktyki gospodarczej, wciąż utożsamianej na rodzimym gruncie z produkcją dóbr materialnych. Postępująca instrumentalizacja i komercjalizacja sfery nauki wydaje się być coraz istotniejszym problemem i możliwym polem eksploracji badawczej dla socjologii czy pokrewnych dziedzin.

Badania jakościowe przeprowadzone z wyselekcjonowanymi respondentami, mającymi bezpośredni lub pośredni kontakt z systemem szkolnictwa wyższego lub dla których osoby z wyższym wykształceniem stanowią grupę odniesienia, potwierdzają i pogłębiają wnioski z ogólnopolskich sondaży, w których zauważalny jest systematyczny spadek pozycji wyższego wykształcenia w hierarchiach wartości. W szczególności dotyczy on pokolenia Polaków urodzonych pod koniec lat 80. i w latach 90. XX w., którzy dorastali i kształcili się w dobie przemian ustrojowych oraz przyspieszonej modernizacji obejmującej w większym lub mniejszym stopniu i w różnym tempie wszystkie sfery życia w wymiarach społecznym i indywidualnym. Dla młodzieży doby *boomu* edukacyjnego kontynuacja kształcenia na szczeblu studiów akademickich jest oczywistą drogą po ukończeniu szkoły średniej, po pierwsze, ze względu na ograniczenie możliwości wyboru typów szkół średnich – dominującą instytucją jest liceum ogólnokształcące, po drugie z powodu dostępności szkół wyższych oraz ich szerokiej oferty wynikającej z dużej konkurencji między placówkami szkolnictwa wyższego, zmuszonymi do działania w warunkach rynkowych. Po trzecie, młodzi ludzie wzrastali w przekonaniu wzmacnianym przez rodziców, że edukacja jest najlepszym sposobem awansu i czynnikiem ułatwiającym osiągnięcie sukcesu życiowego. Egalitaryzacja dostępu do kształcenia dała nadzieję na spełnienie marzeń o lepszej przyszłości własnych dzieci – karierze zawodowej, poprawie statusu materialnego, zmianie pozycji w strukturze społecznej czy zyskaniu prestiżu – co skłoniło rodziców do inwestycji w ich kształcenie[11].

Przedstawiony powyżej sposób myślenia wciąż jest żywy, stąd wskaźniki skolaryzacji na poziomie wyższym pozostają w Polsce bardzo wysokie i dlatego można uznać, że wyższe wykształcenie wciąż jest wartością uznawaną, lecz nieodczuwaną. O uznawaniu dyplomu akademickiego za wartość świadczy sam fakt podejmowania studiów oraz deklarowanie, że wybór takiej ścieżki po zdanym egzaminie maturalnym był lub jest właściwie jedynym branym pod uwagę. Pewna bezrefleksyjność decyzji o dalszej nauce dowodzi także jej upowszechnienia i stopniowej zamiany w obowiązkowy etap edukacji, czego następstwem jest traktowanie studiowania jak „chodzenia do szkoły" – działania pod przymusem, które w ostatecznym efekcie się opłaci. Z przytoczonych badań wynika,

---

doprowadziły do jej zapaści." Zob.: http://komitethumanistyki.pl/historia-i-dzialalnosc/ [dostęp: 15.12.2014 r.].

[11] Por.: W. Wrzesień, *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 96–97.

że większość społeczeństwa polskiego ma głęboko zinternalizowaną postawę wobec oceny efektywności i celów wyższego wykształcenia nawet w sytuacji, w której bezpośrednio się z tą kwestią nie zetknęli. Przyczynia się do tego także powszechne przeświadczenie o niskiej wartości średniego wykształcenia, wyrażane głównie poprzez negatywną ocenę instytucji egzaminu maturalnego. Działa tu zatem prosty mechanizm przeniesienia instrumentalnego traktowania matury na traktowanie dyplomu ukończenia wyższej uczelni w ten sam sposób.

Pojawia się także stwierdzenie, że pójście na studia to wynik presji społecznej, a podporządkowanie się jej pozwala uniknąć „społecznych skutków innego zachowania" (Stanisław Ossowski). Dowodem na brak odczuwania wartości kształcenia jest również obserwowana zmiana w nastawieniu do pełnienia roli studenta, z którą wiąże się uczestnictwo w zajęciach, wywiązywanie się z obowiązków określonych programem studiów, samodzielne zgłębianie wiedzy coraz rzadziej spotykane wśród studentów. Rekonstrukcja postaw badanych podmiotów na podstawie przeprowadzonych wywiadów pozwala stwierdzić istnienie konfliktu w sferze jednostkowych układów wartości między uznaniem wykształcenia za wartość, na którą orientowane są decyzje i działania, a jej realnym odczuwaniem. Kolejny przykład utylitarnego postrzegania roli wyższego wykształcenia uwidacznia się w traktowaniu absolwentów jako jednostek statystycznych widniejących w urzędach pracy. Przyjmuje się, że każdy z nich miał podobne umiejętności w momencie rozpoczęcia studiowania i dlatego oczekuje się niemal wykładniczego przyrostu wiedzy i umiejętności, niezbędnych do pełnienia konkretnych zadań w całym pokoleniu wchodzącym na rynek pracy.

Czynniki, które wpłynęły na instrumentalizację wykształcenia, mają swe podłoże w przekształceniach makrostrukturalnych systemu szkolnictwa wyższego, wywołanych przez transformację ustrojową, wprowadzającą w Polsce kapitalizm i zmieniającą stosunki społeczne na podlegające prawom wolnego rynku. Ustanowienie reguł rynkowych wzorem funkcjonowania dla innych sfer życia społecznego skutkowało pojawieniem się zjawisk dotąd w nich nieobecnych. I tak na rynku usług edukacyjnych wiedza stała się „towarem", który można „skonsumować" i który musi się sprzedawać, zatem musi istnieć na niego popyt. W rozwijającym się w nowych realiach społeczeństwie polskim zapotrzebowanie na specjalistów z wyższym wykształceniem było tak duże, że ostatnią dekadę XX w. uznaje się za czas prosperity szkolnictwa wyższego. Z czasem sektory gospodarki, administracji publicznej, kultury czy edukacji nasyciły się wysoko wykwalifikowanymi pracownikami. Ponieważ jednak konieczność kształcenia akademickiego została już silnie zakorzeniona w świadomości zbiorowej, popyt na wyższe wykształcenie nadal funkcjonuje mimo postępującej dewaluacji dyplomu, spowodowanej umasowieniem kształcenia.

Analizując wypowiedzi uczestników badań jakościowych oraz wyniki sondażowych badań opinii społecznej, można przyjąć, że medialny dyskurs dotyczący

współczesnej roli wyższego wykształcenia wzmocnił jego instrumentalne traktowanie. Wyższe wykształcenie jest postrzegane w dużej mierze jako gwarancja znalezienia atrakcyjnego miejsca pracy. Warto podkreślić, że ta konstatacja dotyczy powszechnie pracy najemnej. Debata o wyższym wykształceniu zawiera w sobie błędy interpretacji życia społecznego, które William I. Thomas i Florian Znaniecki określili mianem socjologii praktycznej[12], do której należy m.in. przeświadczenie, że ocena jakości kształcenia na studiach wyższych dokonuje się w perspektywie możliwości znalezienia pracy zgodnej z kierunkiem ukończonych studiów. Z tego powodu bardziej pozytywnie wartościowana jest jakość kształcenia na studiach technicznych.

Popyt na kształcenie, gwałtowny rozwój sektora edukacyjnego oraz wchodzenie Polski w sieć zależności międzynarodowych i globalnych, które miało miejsce po 1989 r., spowodowały stopniowe przemiany w paradygmacie kształcenia akademickiego, ujętym następnie w ramy instytucjonalno-prawne. Zainicjowane zmiany są skutkiem uznania, że konieczna jest współpraca sektorów gospodarki i nauki, z tym że nadrzędną rolę przyznano w tych relacjach sferze gospodarczej, w czym środowisko naukowe dopatruje się zamachu na niezależność nauki i sprowadzania wyższych uczelni do roli dostarczyciela kadr dla biznesu. Model dostosowywania treści i form kształcenia do wymagań rynku pracy i zapotrzebowania na konkretne kompetencje, często z podaniem dobrze funkcjonujących zagranicznych przykładów takiego zorganizowania edukacji, lansowany jest również w dyskursie medialnym, silnie oddziałującym na świadomość zbiorową. Promuje się w nim sposób wyjaśniania kariery zawodowej z wykorzystaniem studium przypadku. Pokazuje się egzemplifikacje (pozbawione wszechstronnej analizy), w których jest zachowana „logiczna" ciągłość pomiędzy wykształceniem, stopniami realizacji kariery zawodowej i ostatecznym sukcesem. Z drugiej strony opisuje się też przykłady oszałamiających karier biznesowych, które są udziałem ludzi niemających wykształcenia akademickiego, którzy albo nie ukończyli studiów wyższych, albo w ogóle ich nie zaczęli. W większości przypadków abstrahuje się od roli kapitału społecznego, zbiegu okoliczności, szczęścia, a sukces zawodowy dowodzi słuszności konkretnej definicji sytuacji. Dodatkowo uogólnia się przypadki jednostkowe na całe spektrum podobnych kwestii i etykietuje mianem „sytuacja absolwentów szkół wyższych na rynku pracy", pomijając heterogeniczność populacji samych absolwentów, jak i złożoność przemian rynku pracy.

Z kolei na poziomie mikro wartość wyższego wykształcenia uzależniona jest od: legitymowania się nim osobiście, tradycji rodzinnych związanych z kształceniem, wykonywania satysfakcjonującej pracy zawodowej, niekiedy sukcesów na polu naukowym. Jednak nawet jeśli uznaje się, że warto studiować, to ze względ-

[12] W.I. Thomas, F. Znaniecki, op. cit., s. 43.

du na dodatkowe korzyści, które niosą za sobą kolejne lata nauki, a które nie są bezpośrednio związane ze zdobywaniem wiedzy w wybranej dziedzinie, . Okres studiów jest bowiem czasem osiągania dojrzałości, okazją do usamodzielnienia się (przede wszystkim związanego z zamieszkaniem poza domem rodzinnym), poznania świata i rozbudowy kapitału społecznego. Zdobywanie wyższego wykształcenia odsuwa na kilka lat decyzje np. o założeniu własnej rodziny, wybraniu drogi zawodowej, często utożsamiane jest z beztroską, która kończy się w momencie konieczności wejścia na rynek pracy. Co więcej, deklaracje zadowolenia z posiadanego wykształcenia, tudzież decyzji o podjęciu studiów wyższych, odnoszą się raczej do poczucia lepiej lub gorzej spełnionego obowiązku niż dumy z osiągnięcia wykształcenia akademickiego. W bardzo niewielu przypadkach ukończenie studiów wyższych rozpatruje się w kategoriach zaspokojenia ciekawości poznawczej, dość często z kolei wymienianej jako przyczyna wyboru takiego, a nie innego kierunku kształcenia. W toku studiów następują jednak rozczarowania związane głównie z obserwowaną nieprzystawalnością zdobywanych kompetencji do życia poza uczelnianymi murami, które weryfikują pierwotną chęć rozwijania zainteresowań, jaka przyświecała jednostkom w początkach kontaktów ze światem akademickim. Te stają się nie tyle nieważnym, co z pewnością drugorzędnym aspektem studiowania, z którego można by zrezygnować, gdyby istniała ewentualność np. ponownego wyboru studiowanego kierunku.

W systemach wartości współczesnego społeczeństwa polskiego wartość wyższego wykształcenia jest w bardzo dużym stopniu zinstrumentalizowana i zależna od zachowań rynku zgłaszającego lub nie zapotrzebowanie na konkretnego typu specjalistyczne kwalifikacje potwierdzone certyfikatem. Przekształcenia strukturalne i organizacyjne systemu szkolnictwa wyższego w myśl zasad neoliberalnych ugruntowują utylitarne znaczenie wyższego wykształcenia w świadomości zbiorowej. Prezentowane badania dotykające aspektu aksjologicznego związanego z kształceniem akademickim przeprowadzone zostały w momencie zachodzenia dynamicznych, samoistnych i wprowadzanych odgórnie zmian w systemach edukacyjnych wszystkich poziomów nauczania. Sfera edukacyjna wydaje się zatem być bogatym źródłem problematyki badawczej dla socjologii i innych nauk społecznych, gdyż wraz z rozwojem cywilizacyjnym i kulturowym pojawiają się w niej wciąż nowe zjawiska powiązane z praktycznie wszystkimi sferami życia społecznego.

BIBLIOGRAFIA

Aldridge A., *Konsumpcja*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.

Bajerski A., *Przekształcenia struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 r.*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2009.

Banaszak S., *Czy absolwentom szkół wyższych zagraża bezrobocie?* [w:] *Osoby z wyższym wykształceniem na wielkopolskim rynku pracy*, R. Suchocka (red.), Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2007.

Baudrillard J., *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Wydawnictwo „Sic!" s.c., Warszawa 2006.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1998.

Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.

Białecki I., *Między autonomią a reformą* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 1997.

Bok D., *Universities in the marketplace: the commercialization of higher education*, Princeton University Press, 2003.

Borowicz R., *Wykształcenie jako wartość* – casus *Polski lat osiemdziesiątych*, „Edukacja" 1991, nr 4.

Boudon R., *Education, Opportunity and Social Inequality*, Wiley, New York 1974.

Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2005.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.

Bourdieu P., *Struktury, habitus, praktyki* [w:] *Socjologia. Lektury*, P. Sztompka, M. Kucia (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.

Broch H., *Kilka uwag o kiczu i inne eseje*, Czytelnik, Warszawa 1998.

Bromberek B., *Młodzież studencka – jej kształcenie i koncepcje życia. Analiza wyników badań podłużnych przeprowadzonych w uczelniach Poznania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Łódź 1988.

Brzeziński J., *Uniwersytet europejski a przyszłe szkolnictwo wyższe w Polsce* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 1997.

Buchner-Jeziorska A., *Wykształcenie a pozycja na rynku pracy. Przykład Polski* [w:] *Społeczeństwo polskie w pierwszej dekadzie XXI wieku*, A. Dębska (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.

Chojnowski M., Palska H., *O wielopostaciowość pojęcia „inteligencja"* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.

Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994.
Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków, BS/99/2010, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_099_10.PDF.
Comte A., *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej; Rozprawa o całokształcie pozytywizmu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
Corbett A., *Universities and the Europe of knowledge: ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Union higher education policy 1955–2005*, Palgrave Macmillan, 2005.
Cyboran B., *Nauczyciele akademiccy a popularyzacja wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
Czas wolny Polaków, raport z badań CBOS, BS/133/2010, http://www.cbos.pl/ SPISKOM.POL/2010/K_133_10.PDF.
Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej* [w:] *Fabryki dyplomów czy* universitas*? O „nadwiślańskiej" wersji przemian w edukacji akademickiej*, M. Czerepaniak-Walczak (red. nauk.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.
Ćwieluch J., *Co się stanie z naszą klasą*, „Polityka" 2012, nr 17, s. 24 – 26.
Dahrendorf R., *O pojęciu szans życiowych* [w:] *Socjologia. Lektury*, P. Sztompka, M. Kucia (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
Datko A., *Misja wpisana w zawód. Etos i status współczesnych ludzi nauki w Polsce*, „Kultura i Edukacja" 2012, nr 2.
Davis K., Moore W., *O niektórych zasadach uwarstwienia*, (1945) [w:] *Elementy teorii socjologicznych* wybór: W. Dereszczyński, A. Jasieńska-Kania, J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
Deklaracja bolońska – szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 r., http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ ekspercibolonscy.org.pl/files/1999_PL_Bologna_Declaration.pdf.
Derczyński W., *Pozycja społeczna, poczucie tożsamości klasowej i wzorce awansu społecznego* [w:] *Wartości, praca, zakupy… O stylach życia Polaków*, M. Falkowska (red.), CBOS, Warszawa 1997.
Dobbins M., *Higher education policies in Central and Eastern Europe: convergence towards a common model?*, Palgrave Macmillan, 2011.
Dobrowolska B., *Bariery rozwoju naukowego. Rozwój młodej kadry naukowej a uwarunkowania osobowościowe i społeczne* [w:] *W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry naukowej*, M. Kafar, M. Kulesza (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010
Domański H., Mach B.W., *Inteligencja w strukturze społecznej: dziedziczenie pozycji, wyższe wykształcenie i kariera zawodowa (1982–2006)* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.
Domański H., Mach B.W., Przybysz D., *Pochodzenie społeczne – wykształcenie – zawód: ruchliwość społeczna w Polsce w latach 1982–2006* [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.
Domański H., *Mechanizmy stratyfikacji i hierarchie społeczne* [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku. Wydanie nowe*, M. Marody (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
Domański H., *Polska klasa średnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
Domański H., *Struktura społeczna. Wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.

Domański H., Tomescu-Dubrow I., *Nierówności edukacyjne przed i po zmianie systemu* [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.

Domański H., Tomescu-Dubrow I., *Wejście na rynek pracy a poziom wykształcenia*, [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.

Domański H., *Wstęp* [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.

Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne, t. 1, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Drozdowicz Z., *Zadania dla polskich uczelni i polskich uczonych* [w:] *Bariery rozwoju polskich uczelni wyższych*, Z. Drozdowicz, M. Iwaszkiewicz (red. nauk.), „Człowiek i Społeczeństwo" t. XXVIII, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

Drucker P.F., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Dryszel A., *Co zamiast punktów*, wywiad z prof. M. Jarosz, „Przegląd" 2011, nr 21, http://www.przeglad-tygodnik.pl/pl/artykul/co-zamiast-punktow.

Durkheim E., *Co to jest fakt społeczny?* [w:] *Socjologia. Lektury*, P. Sztompka, M. Kucia (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.

Dziamski S., *O obiektywnym charakterze wartości*, „Studia Filozoficzne" 1978, nr 8–9.

Dziedziczak-Foltyn A., *Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej* [w:] *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej, A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliasz (red.), „Academica" Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2004.

Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Wydawnictwo ISNS UW, Warszawa 1999.

Furedi F., *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa 2008.

Gawin M., *Abdykacje i restauracje. Debaty o zmierzchu inteligencji polskiej w latach międzywojennych i współcześnie* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.

Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.

Gieysztor A., *Systemy wartości w tradycji uniwersyteckiej* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 1997.

Glaser B.G., Strauss A.L., *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków 2009.

Gmerek T., *Edukacyjne kredencjały i sukces życiowy młodzieży współczesnej* [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red. nauk.), Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.

Grzegorczyk K., *O pojęciu wartości w antropologii kulturowej*, „Studia Socjologiczne" 1971, nr 1.

Grzesik A., Walawender P., *Rola wykształcenia wyższego w opinii kadry zarządzającej przedsiębiorstwami z województwa podkarpackiego* [w:] *Wiedza i kwalifikacje w okresie zmian. Rynek pracy intelektualnej w regionach peryferyjnych w dobie globalizacji*, R. Fedyna (red.), Instytut Gospodarki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Rzeszów 2002.

Grzymała-Kazłowska A., *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, „Kultura i Społeczeństwo", 2004, tom XLVIII, nr 1, s. 13–34.
Habermas J., *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
Habermas J., *Technika i nauka jako ideologia* [w:] *Czy kryzys socjologii?*, J. Szacki (red.), Czytelnik, Warszawa 1977.
Habielski R., *Służba i wartości. Debaty o inteligencji polskiej (XIX – XX wiek)* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.
Hajduk B., *Profesjonalizacja studentów – dynamika zjawiska*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.
Hass L., *Inteligencji polskiej dole i niedole. XIX i XX wiek*, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu i Stowarzyszenie Mazowiecki Ośrodek Badań Naukowych im. St. Herbsta, Łowicz 1999.
Hass L., *Pokolenia inteligencji polskiej*, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu, Łowicz 1997.
Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.
Hirszowicz M., *Stąd, ale dokąd?*, Wydawnictwo „Sic!" s.c., Warszawa 2007.
Hostyński L., *Wartości w świecie konsumpcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
Howarth D., *Dyskurs*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
Imagining the academy: higher education and popular culture, S. Edgerton (ed.), RoutledgeFalmer, 2005.
Inglehart R., *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych* [w:] *Socjologia. Lektury*, P. Sztompka, M. Kucia (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
Jackowski S., *Samorządność i odpowiedzialność* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 1997.
Jacyno M., *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1997.
Jakość kształcenia w szkole wyższej: doświadczenia i badania SGH, A. Buchner-Jeziorska, S. Macioł (red.), Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych, SGH – Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2003.
Jóźwiak J., Kotowska I.E., Kowalska A., *Procesy demograficzne, rynek pracy, edukacja* [w:] *Ekonomiczne i społeczne efekty edukacji*, seminarium, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 2000.
Karczmarczuk K., *Przeobrażenia szkolnictwa wyższego po 1990 r.* [w:] *Społeczeństwo polskie w pierwszej dekadzie XXI wieku*, A. Dębska (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.
Kardaszewski J., *Narodziny marketingu z ducha ekonomii*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.
Keller G., *Higher education and the new society*, John Hopkins University Press, 2008.
Kleszcz M., *Postawa twórcza a hierarchie wartości młodego pokolenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
Kloska G., *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
Kobylarek A., *Osiąganie konsensusu interesariuszy edukacji akademickiej. O społecznej misji uniwersytetu* [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej" wersji przemian*

w edukacji akademickiej, M. Czerepaniak-Walczak (red. nauk.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.
Kochanowicz J., *Trendy cywilizacyjne* [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku. Wydanie nowe*, M. Marody (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
Kokociński M., *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu, Poznań 2011, http://wskiz.edu/files/uczelnia/ebook_ rola_grupy.pdf.
Kołakowski L., *Wielkie i małe kompleksy humanistów* [w:] *Kultura i fetysze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
Kotler P., Keller K.L., *Marketing*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2012.
Kozyr-Kowalski S., *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
Król M., *Społeczeństwo liberalne a wizja uniwersytetu* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 1997.
Krimsky S., *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*, PIW, Warszawa 2006.
Kubisiowska K., *Wszystkie dzieci są nasze*, „Tygodnik Powszechny", 31.07.2012, http://tygodnik.onet.pl/ 30,0,77313,2,artykul.html.
Kucińska M., *Proces Boloński – od idei do praktyki* [w:] *W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry naukowej*, M. Kafar, M. Kulesza (red.), Łódź 2010.
Kvale S., *InterViews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, TransHumana, Białystok 2004.
Kwieciński Z., *Dryfować i łudzić. Polska „strategia" edukacyjna*, „Nauka" 2006, nr 1.
Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007.
Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.
Landau-Czajka A., *Wartości i aspiracje inteligencji czasów stabilizacji. Czasy Gomułki i Gierka* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.
Lasota A., *Narzędzia kulturowe w międzypokoleniowej transmisji wartości i zachowań* [w:] *W poszukiwaniu międzypokoleniowej transmisji wzorców zachowań, postaw i wartości*, K. Mudyń (red. nauk.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
Laszkowicz-Baczyński J., *Stan pożądany na rynku pracy* [w:] *Osoby z wyższym wykształceniem na wielkopolskim rynku pracy*, R. Suchocka (red.), Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2007.
Liwiński J., Socha M.W., Sztanderska U., *Wykształcenie a rynek pracy* [w:] *Ekonomiczne i społeczne efekty edukacji*, seminarium, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 2000.
Lofland J., Snow D.A., Anderson L., Lofland L.H., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
Maison D., *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
Majkowska-Sztange A., Mocek S., *Inteligencja w Polsce. Bibliografia publikacji z lat 1989–2007* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.
Malorny I, *Wizerunek współczesnego nauczyciela – implikacje praktyczne jakości kształcenia w zawodzie* [w:] *W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry naukowej*, M. Kafar, M. Kulesza (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

Mazur K.P., *Marketing usług edukacyjnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001.
Melosik Z., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.
Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
Micińska M., *Dzieje inteligencji polskiej od odzyskania niepodległości w 1918* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.
Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
Miśkiewicz B., *Z problematyki szkolnictwa wyższego. Dydaktyka i wychowanie, kształcenie kadr, organizacja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1980.
Nawój-Połoczańska J., *Od Deklaracji bolońskiej do monitoringu losów absolwentów uczelni wyższych. Wyzwania i zagrożenia dla edukacji oraz rynku pracy* [w:] *Fabryki dyplomów czy* universitas*? O „nadwiślańskiej" wersji przemian w edukacji akademickiej*, M. Czerepaniak -Walczak (red. nauk.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.
Notatka na temat szkół wyższych w Polsce, materiały z konferencji prasowej 28 października 2010 r., Główny Urząd Statystyczny, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_not_nt_szkol_ wyzszych_ w_Polsce.pdf.
Nowakowska-Siuta R., *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2005.
Oakeshott M., *Racjonalizm w polityce* [w:] *Wieża Babel i inne eseje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza", Warszawa 2006.
Ossowska M., *Ethos rycerski i jego odmiany*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
Pachociński R., *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004.
Palska H., *Między etosem inteligenckim a etosem klasy średniej? Styl życia a system wartości polskiej warstwy wykształconej w okresie transformacji systemowej* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.
Palska H., *Walka o kadry i pierwsze rzesze „wykształciuchów". Nowa inteligencja w stalinizmie* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.
Pikuła R., *Stragany z papierkami*, „Polityka" 2012, nr 44, s. 32 – 34.
Postkomunistyczne pokolenie, B. Jung, K. Roberts (red.), Wydawnictwo „Książka i Wiedza", Warszawa 1995.
Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.
Prestiż zawodów, BS/8/2009, Warszawa 2009, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF.
Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010.
Rutkowiak J., *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego* [w:] *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, M. Szczepska-Pustkowska, M. Lenartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Sadura P., *Wielość w jedności: klasa średnia i jej zróżnicowanie* [w:] *Style życia i porządek klasowy we współczesnej Polsce*, M. Gdula, P. Sadura (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
Salmonowicz S., *Między hierarchicznością, feudalizmem a brakiem dobrych obyczajów w nauce* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 1997.
Sawczuk W., *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim* sacrum *a rynkowym* profanum, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
Sitek W., *Między rynkiem a* civil society, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
Słomczyński K.M., Tomescu-Dubrow I., *Systemowe zmiany w strukturze klasowej a ruchliwość społeczna. Analiza tablic przepływu osób między różnymi kategoriami początkowymi i końcowymi* [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.
Smolarkiewicz E., *Absolwenci wyższych uczelni na rynku pracy w opiniach instytucji pośredniczących w zatrudnieniu* [w:] *Osoby z wyższym wykształceniem na wielkopolskim rynku pracy*, R. Suchocka (red.), Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2007.
Snopek J., *Czyściec czy piekło? Miejsce polskiej inteligencji po 1989 roku na tle jej dziejów* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008, s. 105.
Sokołowski W. L., *Ethos – próba analizy pojęcia*, „Kultura i Społeczeństwo" 1979, nr 1–2.
Sowa A., *Akademia tego i owego*, „Polityka" 2010, nr 45, s. 32 – 33.
Sowa J., *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2013.
Społeczeństwa Europy Środkowo-Wschodniej. Projekt EUREQUAL, K. Podemski (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
Stempin A., *Polskie uczelnie w czwartej setce rankingu szanghajskiego. Powód do rozpaczy?*,www.tokfm.pl/Tokfm/1,03454,14539120,Polskie_uczelnie_w_czwartej_setce_rankingu_szanghajskiego_.html.
*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy (tekst)***,** http:// www.krasp.org.pl/pl/ strategia/strategia.
Szawiel T., *Etos* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t.1, Z. Bokszański, A. Kojder (red.), Warszawa 1998.
Szawiel T., *Struktura społeczna i postawy a grupy etosowe (o możliwościach ewolucji społecznej)*, „Studia socjologiczne" 1982, nr 1–2.
Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
Szczepański J., *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.
Szczepański J., *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, PWN, Warszawa 1963.
Szczepański J., *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.
Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013, raport Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc 5c59a1f6.pdf.
Szkudlarek T., *Edukacja i konturowanie społecznych nierówności* [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, J. Klebaniuk (red.), Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2007

Szlendak T., *Supermarketyzacja. Religia obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
Sztompka P, *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
Sztumski J., *Społeczeństwo i wartości*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 1292, Uniwersytet Śląski, Katowice 1992.
Szwabowski O., *Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej* [w:] *Fabryki dyplomów czy* universitas*? O „nadwiślańskiej" wersji przemian w edukacji akademickiej*, M. Czerepaniak -Walczak (red. nauk.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.
Thomas W.I., Znaniecki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1., Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.
Touraine A., *Myśleć inaczej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2011.
Trutkowski C., *Społeczne reprezentacje polityki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
Trutkowski C., *Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania* [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku. Wydanie nowe*, M. Marody (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
Trutkowski C., *Wybór czy konieczność – o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu w socjologii,* „Kultura i Społeczeństwo", 2004, t. 48, nr 1, s. 35 – 50.
van Dijk T., *Badania nad dyskursem* [w:] *Współczesne teorie socjologiczne ,* (red.) A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
Wartości i normy, BS/111/2013, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/ K_111_13.PDF.
Wartości i normy w życiu Polaków, BS/133/2005, www.cbos.pl/ SPISKOM.POL/2005/K_133 _05.PDF.
Wartości życiowe, BS/98/2004, http://www.cbos.pl/ SPISKOM.POL/2004/K_098_04.PDF.
Witkowski L., *Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji* simulacrum *konsumpcji (dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem)* [w:] *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, M. Jaworska-Witkowska (red.), „Pedagogium" Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2008.
Woźnicki J., *O związkach pomiędzy płaszczyzną ideową i funkcjonalną uniwersytetu* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 1997.
Wrzesień W., *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011. Podstawowe informacje o sytuacji demograficzno-społecznej ludności Polski oraz zasobach mieszkaniowych, opracowanie przygotowane na Kongres Demograficzny, 22–23 marca 2012 r., http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_lu_nps 2011 _wyniki_nsp2011_22032012.pdf.
Wyrozumski J., *Powszechność nauk w systemie uniwersyteckim dawniej i dziś* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 1997.
Zahorska M., *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje* [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku. Wydanie nowe*, (red.) M. Marody, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1999.
Zaufanie społeczne, BS/33/2012, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_033_12.PDF.
Zemło M., *Nowa socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie TransHumana, Białystok 1996.
Znaniecki F., *Społeczne role studenta uniwersytetu*, Wydawnictwo NAKOM, Poznań 1997.
Znaniecki F., *Społeczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984.

Ziółkowski M., *O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, P. Sztompka (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków 1999.
Ziółkowski M., *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
Ziółkowski M., *Socjologia wiedzy* [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, M. Iżewska (red.), Wrocław 1987.
Ziółkowski M., *Wartości* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4: S–Ż, K. W. Frieske (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
Ziółkowski M., *Wiedza* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4: S–Ż, K. W. Frieske (red.), Warszawa 2002.
Żarnowski J., *Inteligencja w Polsce niepodległej, w epoce komunizmu i na progu transformacji* [w:] *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, H. Domański (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.399

SPIS TABEL

Tabela 1. Wykształcenie jako wartość w opiniach Polaków. Porównanie wyników pomiarów z 2009 i 2013 r. 155

Tabela 2. Przynależność do grupy zawodowej a postrzeganie wyższego wykształcenia jako wartości (2013 r.) 156

Tabela 3. Opinie o umasowieniu szkolnictwa wyższego 157

Tabela 4. Wpływ wyższego wykształcenia na funkcjonowanie Polaków w przestrzeni życia społecznego (2009 r.) 158

Tabela 5. Źródła sukcesu zawodowego w opinii respondentów (2013 r.) 159

Tabela 6. Obszary wykluczenia społecznego, którego powodem jest brak wyższego wykształcenia lub/i kwalifikacji (2009 r.) 160

Tabela 7. Wartościowanie wyższego wykształcenia – rachunek zysków i strat (2013 r.) 161

Tabela 8. Opinia o randze dyplomu ukończenia studiów wyższych (2013 r.) 162

Tabela 9. Poziom wykorzystywania wykształcenia i związanym z nim kwalifikacji w życiu Polaków (2009 r.) 163

Tabela 10. Stopień internalizacji stereotypów związanych z relacją pomiędzy liczbą studentów a miejscami pracy 164

Tabela 11. Rodzaj uczelni a ranga dyplomu (2013 r.) 164

Tabela 12. Ocena rangi dyplomu uczelni państwowej i prywatnej a wykształcenie (2013 r.) 165

Tabela 13. Tryb ukończonych studiów a szanse na znalezienie zatrudnienia 165

Tabela 14. Postawa wobec zmian jakości kształcenia (2013 r.) 166

Tabela 15. Ocena typu wykształcenia w kontekście możliwości znalezienia pracy (2013 r.) 167

Tabela 16. Odsetek czytelników w grupie tygodników wielotematycznych (społeczno-politycznych) 172

Wykres 1. Wizerunek studiów – wyniki dyferencjału semantycznego 227

ANEKS

Spis artykułów analizowanych w rozdziale V:

„Newsweek"

[1] A. Szkot, *Dwukierunkowi na rozstaju*, 2011, nr 8, s. 28.
[2] M. Rabij, *Nie każdemu opłaca się studiować*, 2011, nr 22, s. 48.
[3] A. Krajewski, *Co student ma w głowie*, 2011, nr 41, s. 36.
[4] V. Ozminkowski, *Wściekli, zdolni, niedojrzali*, 2012, nr 17, s. 43.

„Wprost"

[5] M. Środa, *Rzecz o myśleniu*, 2012, nr 19, s. 44.
[6] M. Król, *Myślenie*,2012, nr 20, s. 50.
[7] R. Pisera, *Dwa światy nauki,* 2012, nr 20, s. 82.

„Polityka"

[8] N. Bugalska, K. Osiecka, *Magisterka to za mało,*2010, nr 41, s. 88.
[9] L. Pacholski, *Szkoła wyższa, nieco niższa*, 2010, nr 49, s. 36.
[10] M. Papuzińska, *Mitologia wyższa*, 2011, nr 10, s. 34.
[11] J. Cieśla, *Studiuj i rób co chcesz*, 2012, nr 25, s. 28.
[12] G. Gorzelak, *Reprodukcja miernoty*, 2012, nr 36, s. 68.
[13] J. Cieśla, *Przyuczyć, nie przyspawać*, 2012, nr 47, s. 30.
[14] *Polacy, co się stało*, rozmowa A. Szostkiewicza z prof. P. Sztompką, 2012, nr 49, s. 24.

„Gość Niedzielny"

[15] J. Dziedzina, *Indeks w dół,* 2011, nr 9, s. 37.
[16] *Za i przeciw*, polemika B. Kudryckiej i A. Nalaskowskiego, 2011, nr 9, s. 39.

„Uważam Rze inaczej pisane"

[17] P. Burdzy, *Bez pracy nie ma kołaczy*, 2011, nr 9, s. 26.
[18] A. Babzak, *Przyjazna? Nowoczesna? Skuteczna?,* 2011, nr 13, s. 24.
[19] M. Magierowski, *Złapani w pułapkę*, 2012, nr 13, s. 14.
[20] K. Baranowska, J. Stóżyk, *Nauka idzie w las*, 2012, nr 40, s. 32.

Wartości punktowe dla dyferencjału semantycznego zastosowanego w FGI _1, FGI_2 i FGI_3:

Antynomie dotyczące wizerunku studiów wyższych	Rodzice bez wyższego wykształcenia	Rodzice z wyższym wykształceniem	Pracodawcy
Są ogólnodostępne v. są tylko dla wybranych	6,67	6,83	6,50
Oferują wszechstronne wykształcenie v. są bardo specjalistyczne	5,33	6,67	5,67
Łatwo je ukończyć v. trudno je ukończyć	5,83	5,50	5,00
Są na wysokim poziomie v. są na niskim poziomie	4,33	4,80	5,17
Kształtują charakterystyczne cechy osobowości studentów (etos) v. nie kształtują takich cech	4,17	6,83	5,00
Powinny być tylko magisterskie v. powinny być tylko w systemie licencjat + studia magisterskie	5,50	4,67	5,00
Pozwalają na znalezienie pracy po ich ukończeniu v. znalezienie pracy nie związku z kierunkiem ukończonych studiów	3,67	4,50	4,17
Są dla osób aktualnie pracujących v. są dla absolwentów szkół średnich	2,83	4,17	4,00
W programie uwzględnia się zapotrzebowania rynku pracy v. w programie pomija się kwestie praktycznych zastosowań przekazywanej wiedzy	3,17	5,83	3,67
Są w większym stopniu dla kobiet v. są w większym stopniu dla mężczyzn	4,33	4,33	3,67
Są nastawione na współpracę uczelni z sektorem przedsiębiorstw v. nie są nastawione na współpracę uczelni z sektorem przedsiębiorstw	3,67	4,67	3,00
Dobrze realizują koncepcję kierunków zamawianych v. w niewystarczający sposób realizują koncepcję kierunków zamawianych	3,50	6,00	3,67
Swoim poziomem podnoszą rangę wykształcenia magisterskiego v. swoim poziomem obniżają rangę wykształcenia magisterskiego	5,00	6,17	3,83
Warto je ukończyć v. są dla młodych ludzi stratą czasu	6,00	7,00	6,50

Test zdań niedokończonych zastosowany w FGI 4 i FGI 5:
Osoba z wyższym wykształceniem kojarzy mi się z…
Moim znajomym wyższe wykształcenie ułatwiło codzienne życie, bo…
Moim znajomym wyższe wykształcenie utrudniło codzienne życie, bo…
Posiadanie wyższego wykształcenia nie ma znaczenia, bo…
Posiadanie wyższego wykształcenia ma znaczenie, bo…

SOCIAL VALUE OF HIGHER EDUCATION

Summary

Dissertation concerns reception of the higher education in the collective consciousness of the Poles and value of the higher education and its position in hierarchy or system of recognized values in contemporary, consumer Polish society. Interesting are different understanding of higher education's value and its social and demographical determinants. Main hypothesis are hypothesis about the dissonance between declarations and real meaning of higher education among Poles and hypothesis about decline of higher education's value as a value itself in generation of Poles born in the decade of the eighties in 20th century, as a consequence of academic teaching paradigm changes. Problem that has a significant influence on the subjects is phenomenon of "unemployed graduates". The final effect of the research are answers for following questions: (1) what is the real value of higher education in collective consciousness, (2) what are the factors that have an impact on judging the higher education, (3) what are the factors of higher education meaning change?

Main hypothesis concern the difference between declarative value of higher education and the value that is sensed in reality. The basic aim of the research project are a reconstruction of the reception of higher education in Polish collective consciousness and of its value in hierarchy or system of the values that is binding in contemporary Polish society. Research techniques used in the project were focus group interviews (FGI) and individual in-depth interviews (IDI) with people involved in education system in Poland in different ways. Collected and compared with help of qualitative data, interviews gave the possibility to reveal sometimes unconscious motivation of the acts and nuances of the attitudes, which we have been trying to understand by getting inside the culture of the respondents (humanistic coefficient). Preliminary phase of the researches was analysis of the media discourse concern academic education and higher educa-

tion in context of job market and higher education system reform. Content analysis will include all-Poland newspapers and weekly newsmagazines in which issues bounded with higher education and its reform were in last two years strongly present. Important issues remained change of the ideology and model of teaching (strategy of Higher Education Progress up to 2020 and updating of the law from 2011) and transformation of higher education system in Poland after year 1989. Important problems were involvement of the higher education in various globalization tendencies such as mass, commercialization, consumption and falling in dependence on market and economic conditions, that deepen instrumental treating of the higher education.

ANNA KOKOCIŃSKA – doktor socjologii, adiunkt Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze to głównie socjologia wiedzy i edukacji. W pracy dydaktycznej zajmuje się metodami i technikami badań socjologicznych, metodologią nauk społecznych oraz metodyką studiowania. Zrealizowała grant Narodowego Centrum Nauki dotyczący wartości wyższego wykształcenia w społeczeństwie polskim, którego efektem jest prezentowana książka. Prowadziła badania dla różnych poznańskich instytucji. Jest współzałożycielką Stowarzyszenia „Akademia Myśli", którego ideą jest poszerzanie i popularyzacja edukacji akademickiej. Hobbystycznie i naukowo zafascynowana Tatrami (autorka publikacji o współczesnej turystyce tatrzańskiej).

To jedna z tych prac, które pojawiają się w odpowiednim czasie i miejscu. Autorka wykorzystała bowiem niepowtarzalną szansę uchwycenia procesu zmian, jakie można obserwować w systemie kształcenia, zwłaszcza kształcenia wyższego. Prawdopodobnie na naszych oczach dokonuje się rewolucja systemu, który swymi korzeniami sięgał starożytności. Zerwaniu ulega – od czasu Sokratesa i Platona będąca osnową kształcenia – relacja mistrz–uczeń, chwieje się model uniwersytetu jako wspólnoty uczonych i uczniów, jak i humboldtowski model nowoczesnego uniwersytetu. Poszukiwanie nowego paradygmatu funkcjonowania uczelni znajduje reperkusje w sposobie postrzegania uczelni wyższych, a także postrzegania wartości samego wykształcenia. Badanie tych reperkusji jest istotą recenzowanej pracy.

Ale monografia wykracza poza ramy swojego rodzaju socjologicznej fotografii wartości wyższego wykształcenia początków drugiego dziesięciolecia XXI wieku. Dzięki dużej erudycji i osadzeniu badań w szerszym kontekście praca staje się doskonałym narzędziem diagnozy przyczyn społecznego postrzegania szkolnictwa wyższego, a to już dobra podstawa do kreślenia perspektyw na przyszłość. Z tego punktu widzenia praca stanowi wartościowy element diagnozy stanu szkolnictwa w Polsce, a ponieważ podobne tendencje i poszukiwania trwają na całym świecie, można zaryzykować twierdzenie, że praca swymi elementami wpisuje się w światowy dyskurs o szkolnictwie wyższym.

dr hab. Jacek Trębecki
(z recenzji wydawniczej)

9 788323 229124
ISBN 978-83-232-2912-4
ISSN 0554-8225