

Agnieszka Anielska

Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych

Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych
na przykładzie studiów podyplomowych



Wydawnictwo
FRSE

Po przełomie 1989 roku zaobserwowano wyraźny wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków, a jednocześnie uczelnie publiczne zaczęły stopniowo tracić monopol na kształcenie na poziomie wyższym. Dywersyfikacja szkolnictwa wyższego oraz wprowadzenie odpłatnych usług edukacyjnych zmieniły jego obraz nieodwracalnie. Umasowienie kształcenia na poziomie wyższym przełożyło się z czasem na zmiany w strukturze wykształcenia społeczeństwa. Zjawiska te to tylko wybrane spośród wielu zagadnień, które przyciągały uwagę badaczy. Nic nie wskazuje na to, aby temat edukacji, w tym kształcenia na poziomie wyższym, stracił w przyszłości na znaczeniu. Z uwagi na wyzwania współczesnego świata edukacja pozostanie w centrum zainteresowania nie tylko naukowców, ale i decydentów oraz praktyków szkolnictwa wyższego. Jednym z nich są zmiany zachodzące w ścieżce edukacyjnej i wzrost znaczenia kształcenia się przez całe życie (*lifelong learning*).



Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych

Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych
na przykładzie studiów podyplomowych

Agnieszka Anielska



Wydawnictwo
FRSE

Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych
Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych

Autorka: dr Agnieszka Anielska
Recenzje: prof. dr hab. Maria Mendel,
dr Magdalena Jelonek

Redaktor prowadząca: Barbara Jędraszko
Korekta: Maryla Błońska

Projekt: Dorota Zajączkowska, Mariusz Skarbek,
Dima Słupczyński, Grzegorz Dębowski
Projekt okładki i skład: Mariusz Skarbek
Druk: Top Druk Łomża

Wydawca: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowa Agencja Programu Erasmus+
i Europejskiego Korpusu Solidarności
Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa
www.frse.org.pl | kontakt@frse.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2022
ISBN 978-83-65591-66-1
DOI 10.47050/65591661

Publikacja została wydana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko autora i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jej treść.

Cytowanie: Anielska, A. (2022). *Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. doi: 10.47050/65591661

Publikacja bezpłatna

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

[języki:obce]
w szkole

europa
DLA AKTYWNYCH

eurodesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE: www.czytelnia.frse.org.pl

Spis treści

Wstęp	8
Rozdział I	
Boom edukacyjny w dwóch odsłonach	12
1. Odsłona pierwsza: popyt	14
1.1. Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków po przełomie ustrojowym. Wiara w wartość wykształcenia	14
1.2. Wyzł demograficzny jako jeden z czynników „polskiego cudu edukacyjnego”	18
2. Odsłona druga: podaż	20
2.1. Nowe realia prawne i nowi aktorzy na rynku edukacyjnym	20
2.2. (Niekontrolowany) rozwój niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego, jego rola i wewnętrzne zróżnicowanie	23
2.3. Państwowe wyższe szkolnictwo zawodowe	27
2.4. Lata tłuste, lata chude	32
2.5. Współczesny portret szkolnictwa wyższego	43
3. Wyzwania dla sektora. Czy spełni się czarny scenariusz?	48
Rozdział II	
Kształcenie dorosłych w ramach sektora szkolnictwa wyższego	52
1. Dorosły w procesie edukacji i edukacja w procesie życia. Labirynt pojęciowy...	54
2. Kształcenie dorosłych w Polsce wczoraj i dziś	60
2.1. Dwudziestolecie międzywojenne	60
2.2. Polska Rzeczpospolita Ludowa	64
2.3. <i>Lifelong learning</i> dzisiaj. Harvard dla każdego?	67
3. Miejsce <i>lifelong learning</i> w polityce edukacyjnej na szczeblu międzynarodowym	72
4. Kształcenie ustawiczne w ramach sektora akademickiego w Europie	75
5. Polskie dokumenty strategiczne w obszarze kształcenia całościowego	79
6. Polak (nie)uczący się. Uczestnictwo w kształceniu całościowym w świetle statystyk	82
7. Studia podyplomowe w polskim systemie edukacji. Ramy ustawowe, skala i dynamika rozwoju, główne motywacje uczestników	85

Rozdział III	
Uniwersytet przedsiębiorczy. W kierunku profesjonalnego zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego	90
1. Tło przemian – reformy w sektorze publicznym	92
2. Uniwersytet przedsiębiorczy – geneza i charakterystyka	97
3. Geneza i specyfika zarządzania strategicznego w szkolnictwie wyższym	104
4. Ogólna struktura procesu strategicznego	112
5. Planowanie strategiczne – słaba (jak na razie) strona polskich uczelni	123
Rozdział IV	
Teoria zależności od zasobów (<i>resource dependence theory</i>) – narodziny, założenia i przegląd zastosowań w dotychczasowych badaniach nad szkolnictwem wyższym	128
1. Od analizy procesów biznesowych do badań nad szkolnictwem wyższym – geneza i rozwój koncepcji Jeffrey'a Pfeffera i Geralda R. Salancika	130
2. Organizacje, otoczenie, współzależności. Podstawowe pojęcia i kluczowe założenia teorii zależności od zasobów	132
2.1. Zasoby jako źródło władzy	133
2.2. Współzależność (<i>interdependence</i>)	134
3. Przegląd aktywnych strategii i zachowań organizacyjnych w odpowiedzi na presję otoczenia	135
4. Uzupełniające podejścia teoretyczne	138
4.1. Teoria instytucjonalna	139
4.2. Ekologia populacyjna	140
5. Zastosowanie teorii zależności od zasobów (<i>resource dependence theory</i>) w dotychczasowych badaniach nad szkolnictwem wyższym	141
Rozdział V	
Miejsce <i>lifelong learning</i> w strategicznych dokumentach szkół wyższych	146
1. Strategie uczelni niepublicznych	151
2. Strategie publicznych uniwersytetów szerokoprofilowych	155
3. Strategie publicznych uczelni zawodowych	160
4. Podsumowanie	165

Rozdział VI	
„Strategie w działaniu”. Szkoły wyższe wobec kształcenia dorosłych	168
1. Uczelnie niepubliczne	170
1.1. Idea <i>lifelong learning</i> jako szansa na rozwój oferty kształcenia	170
1.2. Opłacalność jako kryterium prowadzenia działalności	172
1.3. Kultura organizacyjna – <i>u nas student jest numerem jeden</i>	176
1.4. Podsumowanie. Kształcenie dorosłych jako forma dywersyfikacji przychodów uczelni niepublicznych	183
2. Publiczne uniwersytety szerokoprofilowe	185
2.1. Potencjał kształcenia całościowego dla rozwoju oferty edukacyjnej	185
2.2. Rozwój oferty studiów podyplomowych – pracownicy jako „wyspy” nieskoordynowanej przedsiębiorczości	188
2.3. Kultura organizacyjna – słuchacz (nie zawsze) na pierwszym miejscu	191
2.4. Podsumowanie	194
3. Publiczne uczelnie zawodowe	197
3.1. Potencjał kształcenia całościowego dla rozwoju oferty edukacyjnej	197
3.2. Oferta studiów podyplomowych w publicznych uczelniach zawodowych	200
3.3. Kultura jakości i orientacja na klienta	202
3.4. Podsumowanie	206
Zakończenie	
Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych w świetle teorii zależności od zasobów	208
Bibliografia	216
Nota metodologiczna	238
Aneks	
Analiza SWOT: perspektywy ekspansji w obszarze kształcenia podyplomowego dla różnych typów uczelni	244
Załączniki	250
Streszczenie	258
O Autorze	260

Wstęp

Szkolnictwo wyższe w Polsce z uwagi na niezwykle dynamiczne przemiany właściwie nieprzerwanie od trzech dekad dostarcza badaczom bogatego materiału do analiz nie tylko z zakresu socjologii, ale też pedagogiki, ekonomii czy nauk o zarządzaniu.

Po przełomie 1989 roku zaobserwowano wyraźny wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków, a jednocześnie uczelnie publiczne zaczęły stopniowo tracić monopol na kształcenie na poziomie wyższym. Dywersyfikacja szkolnictwa wyższego oraz wprowadzenie odpłatnych usług edukacyjnych, związane z pojawieniem się zupełnie nowego w polskich realiach sektora uczelni niepublicznych, zmieniły jego obraz nieodwracalnie.

Konsekwencje tych zmian uwidoczniły się przede wszystkim wewnątrz środowiska akademickiego, bowiem lawinowy i niekontrolowany rozwój działalności dydaktycznej na uczelniach publicznych i niepublicznych okazał się mieć dalekosiężny wpływ na zróżnicowanie modelu pracy naukowo-dydaktycznej (Antonowicz, 2015a, 2015b).

Umasowienie kształcenia na poziomie wyższym z czasem przełożyło się na zmiany w strukturze wykształcenia społeczeństwa, a w połączeniu ze zróżnicowaniem jakości usług edukacyjnych również na spadek wartości dyplomu ukończenia studiów. Rozbudzone aspiracje młodych ludzi zaczęły stopniowo napotykać na ograniczenia na rynku pracy, wypełnionym absolwentami szkół wyższych (Boni, Szafraniec, 2011).

Rozwijający się krajowy rynek usług edukacyjnych, na którym funkcjonowało wiele podmiotów, w tym prywatnych, działających na podstawie reguł biznesowych, stworzył podatny grunt do dyskusji na temat zarządzania w szkolnictwie wyższym, planowania strategicznego, polityki personalnej w strukturach uczelni i marketingu usług edukacyjnych (zob. np. Bugaj, 2016; Drapińska, 2011; Jabłecka, 2004; Koźmiński, 1999, 2009; Leja, 2013; Popławski, Markowski, Forkiewicz, 2014).

Zasygnalizowane wyżej zjawiska to tylko wybrane spośród wielu zagadnień, które przyciągały uwagę badaczy. Liczne tematy związane z kolejnymi reformami szkolnictwa wyższego były i są przedmiotem szeroko zakrojonej debaty publicznej (zob. np. Dziedziczak-Foltyń, 2017; Stankiewicz, 2018). Nic nie wskazuje na to, aby temat edukacji, w tym kształcenia na poziomie wyższym, stracił w przyszłości na znaczeniu. Z uwagi na szybko zmieniające się realia oraz wyzwania współczesnego świata edukacja pozostanie w centrum zainteresowania nie tylko naukowców, ale i decydentów oraz praktyków szkolnictwa wyższego.

Wśród takich wyzwań są niewątpliwie zmiany zachodzące w tradycyjnie rozumianej ścieżce edukacyjnej i wzrost znaczenia kształcenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Jeden z jego obszarów – edukacja dorosłych – wzbudził moje szczególnie zainteresowanie.

Dynamika rynku pracy oraz nowe modele kariery zawodowej, które zakładają pracę na rzecz wielu pracodawców czy też wykonywanie różnych profesji w ciągu całego życia, sprawiają, że trudno myśleć o finalizacji edukacji na początkowym etapie pracy zawodowej. Z uwagi na dynamiczny rozwój wiedzy konieczna jest jej ciągła aktualizacja i nabywanie nowych umiejętności. W związku z tym edukacja całościowa wyrosła na jedno ze strategicznych wyzwań edukacji europejskiej i stanowi przedmiot debaty nie tylko środowiska naukowego, ale i wielu ponadnarodowych organizacji działających w dziedzinie kultury i edukacji. Na dowód tego została wpisana do strategii lizbońskiej (2000), która uważana jest za jeden z filarów rozwoju gospodarczego Unii Europejskiej. Okres wzmożonego zainteresowania edukacją ustawiczną, a w efekcie również wielu działań na rzecz jej rozwoju i upowszechniania, rozpoczął się w połowie lat 90. XX wieku. Rolę szkolnictwa wyższego w tym procesie również dostrzeżono, bowiem w 2009 roku kształcenie całościowe ustanowiono jednym z priorytetów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW), co w konsekwencji oznaczało również implementację idei *lifelong learning* na poziomie polityk poszczególnych krajów. Instytucje szkolnictwa wyższego stanęły w obliczu istotnego wyzwania – określenia roli i znaczenia kształcenia dorosłych w kontekście swojej dotychczasowej misji i strategii.

Wiele z przemian, w tym wspomniane wyżej procesy, miałam okazję obserwować z perspektywy wybranych podmiotów publicznych i niepublicznych, ponieważ od prawie dziesięciu lat pozostaję zawodowo związana z sektorem szkolnictwa wyższego. Płynące stąd doświadczenia, którym towarzyszyła obserwacja wybranych trendów na rynku edukacyjnym, stały się inspiracją do postawienia pytania o miejsce i rolę kształcenia podyplomowego w polskich uczelniach, a w efekcie również do podjęcia badań, które są podstawą niniejszej rozprawy.

Przystępując do realizacji badań, chciałam dowiedzieć się, czy widoczne w statystykach (GUS, 2010–2019) preferencje słuchaczy świadczące o popularności uczelni niepublicznych są efektem przemyślanych i zamierzonych działań podejmowanych przez poszczególne typy uczelni oraz w jaki sposób strategie te różnią się między sobą. Założyłam, że wiedza ta pozwoli na prognozowanie rozwoju tego rynku, a zainteresowanym przedstawicielom szkół wyższych być może dostarczy wiedzy przydatnej z perspektywy działań zarówno strategicznych, jak i operacyjnych. Interesowało mnie przede wszystkim, czy i w jakim stopniu poszczególne typy uczelni dostrzegają potencjał w grupie osób

w nietradycyjnym wieku studenckim (pracujących dorosłych) i jakie strategie przyjmują w stosunku do tej grupy – czy i w jaki sposób starają się odpowiadać na ich potrzeby, jaką mają dla nich ofertę i jak planują ją rozwijać. Słowem, czy i w jakim stopniu polskie uczelnie są gotowe na wcielanie idei *lifelong learning* w życie i zdiagnozowanie ewentualnych różnic między nimi. W dalszej kolejności – czy na podstawie istniejących różnic można podjąć się próby prognozy dla tego sektora usług edukacyjnych.

Moim zamierzeniem od początku prac nad prezentowanym zagadnieniem było zrekonstruowanie rzeczywistych strategii „w działaniu”, nie zaś formalnych deklaracji zawartych w dokumentach strategicznych. Dlatego dokumenty te stanowiły dla mnie jedynie punkt wyjścia do dalszych badań, którymi objęłam reprezentantów władz i pracowników oraz słuchaczy studiów podyplomowych wybranych szkół wyższych. Założyłam, że osoby z wewnątrz organizacji, w różny sposób powiązane ze studiami podyplomowymi, będą najlepszym źródłem wiedzy na temat priorytetów uczelni, przyjętych reguł funkcjonowania i wewnętrznych mechanizmów rządzących tym obszarem działalności uczelni. Nawiązując do weberowskiej tradycji w naukach społecznych, chciałam zobaczyć procesy w szkolnictwie wyższym oczami ich uczestników.

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań empirycznych stanowią kluczową część niniejszej pracy. Poprzedzają ją cztery rozdziały o charakterze koncepcyjnym i teoretycznym. Celem pierwszych dwóch rozdziałów jest wprowadzenie Czytelnika w tematykę i przybliżenie z jednej strony najnowszej historii i obecnej struktury szkolnictwa wyższego w Polsce, z drugiej zaś – rozwoju naukowej refleksji i praktycznych rozwiązań w zakresie kształcenia całościowego, zwłaszcza kształcenia dorosłych. Na przecięciu tych dwóch sfer sytuuje się obszar mojego zainteresowania, czyli instytucjonalne strategie szkół wyższych funkcjonujących w ramach obecnego systemu, adresowane do dorosłych (nietradycyjnych) odbiorców¹.

Rozdział I jest zatem poświęcony w całości przemianom, które zaszły w obszarze szkolnictwa wyższego od początku lat 90. XX wieku i które ukształtowały dzisiejszy obraz tego sektora. Prezentuje jego kluczowych aktorów, a także najważniejsze współczesne wyzwania i trendy, które stanowią istotny kontekst podejmowanych przeze mnie zagadnień. Skoncentrowałam się w nim głównie na wzroście aspiracji edukacyjnych społeczeństwa oraz upowszechnieniu wykształcenia wyższego, a także na przemianach demograficznych w Polsce. Procesy te sprzyjały przeobrażeniom struktury szkolnictwa wyższego, rozwojowi sektora

¹ Kategorię tę zdefiniuję szerzej w jednym z rozdziałów.

niepublicznego i płatnych usług edukacyjnych, w tym studiów niestacjonarnych i podyplomowych. Ten ostatni obszar przestrzeni edukacyjnej, w którym z założenia uczestniczą osoby dorosłe, został wybrany przeze mnie do dalszej analizy w celu rozpoznania strategii działania różnych podmiotów szkolnictwa wyższego.

Studia podyplomowe są jedną z wielu form kształcenia dorosłych. Rozdział II rozpoczynam zatem od próby zdefiniowania tego pojęcia i pojęć pokrewnych oraz syntezy naukowej refleksji nad tymi zagadnieniami. Następnie koncentruję się na „praktyce edukacyjnej”, prezentując historię kształcenia dorosłych w Polsce, przybliżając statystyki uczestnictwa osób dorosłych w różnych formach kształcenia i ukazując potencjał, jaki tkwi w tym obszarze. Najwięcej miejsca jednak poświęcam „życiu” idei *lifelong learning* na łamach krajowych i ponadnarodowych dokumentów strategicznych. Skupiłam się głównie na dokumentach, które dotyczyły szkolnictwa wyższego. Są one o tyle istotne, że powinny mieć przełożenie na politykę edukacyjną i kierunek działań instytucji edukacyjnych w Polsce i Europie – a zatem również na interesujące mnie *strategie* podejmowane przez uczelnie wyższe w obszarze kształcenia dorosłych.

Strategia to pojęcie, które przez długi czas funkcjonowało na gruncie zarządzania. Jego definicji jest wiele. W kontekście szkolnictwa wyższego upowszechniło się w ostatnich dekadach XX wieku, wraz z pojawieniem się nowego modelu uniwersytetu, który miała cechować nowa logika zarządzania oparta właśnie na strategii, tj. systematycznym planowaniu i rozliczaniu się z prowadzonych działań. Dotychczasowe podejście, oparte na akademickiej autonomii, miało zostać zastąpione przez wzorce zaczerpnięte z sektora komercyjnego. W rozdziale III przybliżyłam ów proces zmiany obowiązującego modelu instytucji akademickiej i jej profesjonalizacji, przejścia od administracji do zarządzania w szkolnictwie wyższym, obierając za tło reformy całego sektora publicznego. Kluczowe znaczenie ma tu koncepcja *New Public Management* oraz charakterystyka modelu uniwersytetu przedsiębiorczego Burtona Clarka, do którego odwołuję się również w dalszych częściach pracy. W tym kontekście istotną rolę odgrywa zarządzanie strategiczne i temu zagadnieniu również poświęcam dużo uwagi. Prezentuję zróżnicowane podejścia do formułowania i realizacji strategii, jej typy, strukturę procesu strategicznego, a także współczesne wyzwania w tym obszarze. Do treści tych będę odwoływać się następnie w części empirycznej.

Rozdział IV jest w całości poświęcony teorii zależności od zasobów (*resource dependence theory*), którą wybrałam jako ramę teoretyczną do końcowej analizy zgromadzonego materiału empirycznego. Teoria zależności od zasobów jest jedną z koncepcji, które rozpatrują organizacje w kontekście ich otoczenia, akcentują jego rolę i koncentrują się na relacjach i interakcjach zachodzących między organizacjami i ich otoczeniem. W przypadku badań nad systemem

edukacji, w tym nad szkolnictwem wyższym, kontekst ten jest jak najbardziej uzasadniony. Jak pokazują wcześniejsze badania, np. Dominika Antonowicza, Agnieszki Dziedziczak-Foltyn, Julity Jabłeckiej, Marka Kwieka, Krzysztofa Lei czy Heleny Ostrowickiej, bardzo duży (wręcz decydujący) wpływ na funkcjonowanie uczelni ma ich otoczenie społeczne, bowiem to z niego czerpią one niezbędne zasoby. Oprócz kluczowych założeń wybranej koncepcji przywołuję również jej dotychczasowe zastosowania w zakresie wyjaśniania zachowań organizacyjnych w szkolnictwie wyższym – jako argument przemawiający za jej potencjałem eksplanacyjnym.

Część empiryczną tworzą rozdziały V i VI. Prezentuję w nich i analizuję zgromadzony materiał, na który składały się dokumenty strategiczne uczelni i indywidualne wywiady pogłębione z reprezentantami uczelni. Z uwagi na specyfikę poszczególnych technik zastosowanych w trakcie badań każda z części ma nieco odmienny charakter i kończy się częściowym podsumowaniem. Następnie, na podstawie konkluzji z badań, staram się odpowiedzieć na postawione pytania badawcze – wnioski zaprezentowane są zbiorczo w zakończeniu pracy².

Prezentowana praca wpisuje się w obszar badań poświęcony instytucjonalnej aktywności podmiotów szkolnictwa wyższego w obliczu relokacji zasobów i równocześnie go rozwija. Założyłam, że uzyskane przeze mnie wyniki badań mogą ukazać nie tylko odmienne podejście różnych typów uczelni do problemu eksploracji obszaru edukacji dorosłych, lecz będą też w pewnym stopniu diagnozą instytucjonalnej dojrzałości różnego typu instytucji szkolnictwa wyższego do implementacji idei kształcenia całościowego w ich działalności.

Ponadto praca ma charakter interdyscyplinarny, tak jak interdyscyplinarne są badania nad szkolnictwem wyższym. Jest osadzona w naukach społecznych, wiele czerpie z socjologii, a także z nauk o zarządzaniu (do których odwołanie wydaje się naturalne, choćby w kontekście definiowania pojęcia strategii uczelni) oraz z nauk pedagogicznych.

Problematyka, w obrębie której mieszczą się podjęte przeze mnie badania, nie doczekała się jeszcze w Polsce odrębnej analizy. Moim celem było choć częściowe wypełnienie luki w tym zakresie. Mam szczerą nadzieję, że efekt moich badań zainteresuje nie tylko badaczy szkolnictwa wyższego, lecz również osoby na różnych szczeblach administracji uczelnianej, które w swojej codziennej pracy mają do czynienia z uczącymi się dorosłymi i podejmują decyzje dotyczące kierunków rozwoju oferty kształcenia. Wyniki zaprezentowanych badań mogą być wykorzystywane w debacie na temat wybranych aspektów zarządzania szkołą

² Metodologię badań własnych opisałam w *Nocie metodologicznej*.

wyższą oraz doskonalenia jakości kształcenia. Wnioski płynące z moich badań mogą okazać się przydatne również dla osób kształtujących politykę w zakresie rozwoju obszaru kształcenia podyplomowego – czy to na poziomie instytucjonalnym (uczelnia), czy też systemowym (ustawodawca, ministerstwo).

Publikacja powstała na bazie rozprawy doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem dr. hab. Dominika Antonowicza, prof. UMK i obronionej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w 2021 roku. Rozprawa ma za podstawę badania zrealizowane w ramach projektu „Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych”, sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki³.

³ Nr grantu 2016/23/N/HS6/00502.

1



***Boom* edukacyjny w dwóch odstępach**

1. Odłona pierwsza: popyt

1.1. Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków po przełomie ustrojowym. Wiara w wartość wykształcenia

U schyłku PRL wyższym wykształceniem legitymowało się jedynie 6,5% populacji¹ (GUS, 2003). Wśród przyczyn tego stanu rzeczy badacze (zob. np. Lis, Skuza, 2015) wskazują m.in. niekonkurencyjny system gospodarczy, gwarantowane zatrudnienie, a także nieprzekładalność poziomu wykształcenia absolwentów szkół wyższych na status i zarobki (z uwagi na pozaedukacyjne ścieżki awansu), co skutecznie zniechęcało do kontynuowania nauki. Kilkanaście lat później ukończenie studiów było już dla wielu młodych ludzi i ich rodziców oczywistym etapem ścieżki edukacyjnej. Okazało się bowiem, że wykształcenie ma wysoką wartość: *jest przekładalne na pozycję zawodową, ta na uzyskiwane dochody, a następnie na prestiż*, co miało związek przede wszystkim z procesem urynkowania gospodarki (Borowicz, 2000, s. 22; por. Białecki, Sikorska, 1998; Pawłowski, 2004; Wnuk-Lipińska, 1996). Zmiana ta miała również ogromny wpływ na rozwój sektora szkolnictwa wyższego.

W latach 90. XX wieku nastąpił zauważalny wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków. Aspiracje pokazują nam – jak pisze Krzysztof Wasielewski (2012, s. 73) – *preferencje jednostek odnośnie [do] pewnych wartości i celów, do których one dążą*. Ich znajomość umożliwia rozpoznanie orientacji życiowych oraz ich przemiany zachodzące w czasie (Wasielewski, 2012).

Wspomniana wyżej przemiana ujmowana jest jako jeden z sukcesów polskiej transformacji (Misztal, 2000), bowiem upowszechniły się nie tylko przekonanie o wartości edukacji, ale i działania, które przełożyły się na wyższy poziom wykształcenia polskiego społeczeństwa (zob. np. Lis, Skuza, 2015).

Zdaniem Ireneusza Białeckiego określenie poziomu aspiracji edukacyjnych wymaga odwołania do *liczby [osób – przyp. A.A.] pragnących podjąć kształcenie, do uwarunkowań kształtowania się decyzji edukacyjnych, środowiskowych wpływów i stymulatorów dążeń edukacyjnych* (Białecki, Sikorska, 1998, s. 52). Zmianę w zakresie aspiracji edukacyjnych w omawianym okresie można zatem prześledzić, sięgając do danych, których dostarczają nam cykliczne badania opinii publicznej dotyczące wartości wykształcenia i preferowanych ścieżek edukacyjnych.

W latach 70. XX wieku wielu zwolenników w Polsce miała krótka ścieżka kształcenia – wyraźnie mniej osób niż w okresie transformacji skłaniało się ku edukacji wyższej. Na wykształcenie zawodowe jako satysfakcjonujące zwięźczenie

¹ Wśród osób od 15 roku życia wzwyż (dane za 1988 rok).

kariery edukacyjnej w przypadku córek wskazało wówczas 15% respondentów, w przypadku synów zaś aż 26% badanych². Zdobywania wykształcenia wyższego przez dzieci oczekiwano 46% rodziców w przypadku córek i 35% w przypadku synów. To jednak i tak zauważalnie więcej, niż mógłby na to wskazywać wskaźnik skolaryzacji (netto) na poziomie wyższym, który w chwili upadku PRL wynosił 13%. Jak wytłumaczyć tę rozbieżność? Deklarowane aspiracje edukacyjne nie były spójne z potrzebami centralnie zarządzanej gospodarki, której ówczesnie były podporządkowane właściwie wszystkie poziomy systemu szkolnictwa. W latach 70. i 80. losy edukacyjne młodego pokolenia ważyły się już w chwili ukończenia szkoły podstawowej. Do szkół zawodowych trafiało 50–60% absolwentów i dla nich, ze względu na brak matury, ścieżka edukacji kończyła się na tym etapie. Pozostali absolwenci kształcili się dalej, w szkołach średnich, z czego mniej więcej połowa w szkołach ogólnokształcących. I to właśnie oni mieli największe szanse, by dostać się na studia, gdyż egzaminy na uczelnie opierały się na podstawie programowej tego typu szkół. Jednak możliwości podjęcia dalszego kształcenia były ograniczone ze względu na limitowany system przyjęć na uczelnie³. W tej sytuacji absolwent szkoły ogólnokształcącej, dla którego zabrakło miejsca na studiach, znajdował się w ślepych zaułku, bez konkretnego zawodu, a w konsekwencji z mniejszymi szansami na podjęcie pracy. Był to jeden z czynników zniechęcających do wyboru ogólnokształcących szkół średnich. Cieszyły się one większą popularnością w tych środowiskach, w których dużym aspiracjom towarzyszyły duże szanse na powodzenie w ich realizacji (CBOS, 2009a; Gulczyńska, Jastrząb-Mrozicka, 1994).

W badaniu CBOS z 1993 roku (CBOS, 2009a) aż 76% respondentów zgodziło się ze stwierdzeniem, że warto zdobywać wykształcenie (w tym 42% wskazało odpowiedź „zdecydowanie warto”). Jako główne uzasadnienie najczęściej podawano wysokie zarobki w przyszłej pracy, możliwość zdobycia interesującego zawodu oraz uzyskanie ekonomicznej samodzielności (zob. też Gulczyńska, Jastrząb-Mrozicka, 1994). Respondentów pytano również o pożądany poziom wykształcenia własnych dzieci. I tak docelowe wykształcenie poniżej średniego za akceptowalne uznało jedynie niespełna 5% respondentów, średnie – 24% w przypadku córek i 25% w przypadku synów, zaś aspiracje dotyczące ukończenia studiów przez dzieci ujawniło 64% (w przypadku córek) i 66% (w przypadku synów) badanych. W porównaniu z wcześniejszymi badaniami w latach 90. dało się zauważyć, że aspiracje związane

² Odwołanie do preferencji rodziców jest uzasadnione z uwagi na ich istotny wpływ na wybory edukacyjne dzieci (zob. np. Kozłowski, Matczak, 2016).

³ Część osób, które zdobyły w przeszłości wykształcenie średnie bądź przerwały studia, po przełomie 1989 roku, w nowych warunkach społecznych, postanowiła uzyskać wyższe wykształcenie. Grupa ta, którą określa się mianem *zapasu edukacyjnego*, miała znaczący udział w ogólnej liczbie studentów, zwłaszcza na studiach niestacjonarnych (Pawłowski, 2004).

z przyszłością edukacyjną dzieci podlegają mniejszemu zróżnicowaniu ze względu na poziom wykształcenia rodziców. Można zatem powiedzieć, że niejako zaczęły się one uwspólniać w całym przekroju społeczeństwa.

W ciągu dwóch pierwszych dekad procesu transformacji przekonanie o wartości wykształcenia umocniło się. W 2009 roku 91% Polaków uważało, że warto się uczyć (to o 15 punktów procentowych więcej niż w 1993 roku), w tym aż 68% deklaroowało, że zdecydowanie warto (o 26 punktów procentowych więcej niż w 1993 roku). Jednocześnie wiele osób dostrzegło braki we własnym wykształceniu: 63% respondentów wyraziło niezadowolenie ze swojego poziomu wykształcenia, a 51% zadeklarowało, że gdyby jeszcze raz podejmowali naukę, dążyliby do uzyskania wyższego wykształcenia. Główne motywy skłaniające do zdobywania wykształcenia wskazywane przez respondentów na przestrzeni lat właściwie się nie zmieniały. W statystykach wciąż dominowały wysokie zarobki, interesujący zawód i łatwiejsze życie, wskazywano także na niezależność, rozwój intelektualny i samodoskonalenie. W ciągu kilkunastu lat (tj. między 1993 a 2009 rokiem) konsekwentnie wzrastały oczekiwania rodziców dotyczące przyszłości edukacyjnej dzieci. W 2009 roku aż 86% badanych chciało wyższego wykształcenia dla córki, tylko nieco mniej, bo 84%, dla syna (wzrost aż o 20 punktów procentowych). Wyraźnie zniwelowały się różnice w aspiracjach edukacyjnych rodziców z różnym poziomem wykształcenia. O ile w latach 90. tylko nieco ponad połowa rodziców z wykształceniem zawodowym chciała, aby ich dzieci ukończyły studia, o tyle w 2009 roku odsetek ten przekroczył 80%. Aspiracje rodziców z wyższym wykształceniem wprawdzie również wzrosły (nieznacznie, ponieważ były wysokie również w punkcie wyjścia), jednak różnica między grupami z ponad 30 punktów procentowych zmalała do kilkunastu. Analogicznie zmalały również różnice między aspiracjami rodziców z różnej wielkości miast i obszarów wiejskich. Proces wyrównywania się aspiracji wszedł na zaawansowany poziom (CBOS, 2009a)⁴.

Według danych za rok 2018 (GUS, 2019) wyższe wykształcenie ma ponad 26% populacji (od 13 roku życia wzwyż)⁵, przy czym istnieje wyraźna różnica między poziomem wykształcenia kobiet (wyższym wykształceniem legitymuje się 30,9% z nich) i mężczyzn (z których wyższe wykształcenia ma 21,5%). Przekonanie o masowym

⁴ Warto wspomnieć, że w dużej mierze beneficjentami przemian edukacyjnych po 1989 roku są w Polsce kobiety. Badacze zgadzają się co do oceny ich awansu. Pod koniec lat 80. odsetek kobiet z wyższym wykształceniem był niższy niż odsetek mężczyzn (5,9% do 7,9% w 1988 roku). Po przełomie ustrojowym sytuacja ta bardzo szybko się odwróciła (już w 2002 roku proporcje wynosiły: 10,8% kobiet wobec 9,7% mężczyzn), a kolejne lata przyniosły dalsze pogłębienie różnic (CBOS, 2009a).

⁵ Tylko między 2005 a 2015 rokiem odsetek Polaków z wyższym wykształceniem wzrósł z 14% do 24%. Nie bez znaczenia był tu fakt, że w tym okresie (wprowadzenie systemu bolońskiego) upowszechniło się kształcenie na poziomie licencjackim, skracające czas uzyskiwania dyplomu z pięciu do trzech lat (GUS, 2019).

charakterze kształcenia wyraża zdecydowana większość (czworo na pięć) Polaków⁶. Jednak mimo rozpowszechnienia tego poglądu 86% badanych wciąż uważa, że kształcić się warto (56% twierdzi, że zdecydowanie warto to robić). Choć odsetek ten utrzymuje się wciąż na wysokim poziomie, należy zwrócić uwagę, że wiara w wartość wyższego wykształcenia jest dzisiaj nieco niższa niż w latach 2004–2009, kiedy to ponad 90% respondentów na pytanie „Czy warto się kształcić?” udzielało twierdzącej odpowiedzi (zob. Tabela 1). Za potwierdzenie wartości wyższego wykształcenia można uznać niesłabnące aspiracje edukacyjne rodziców dotyczące preferowanej ścieżki edukacyjnej ich dzieci. Zdecydowana większość respondentów chciałaby, by ukończyły one studia wyższe (84–85% w zależności od płci dziecka). Preferencje te utrzymują się od dekady na dość stabilnym poziomie. Przejawiają je również osoby, które same nie ukończyły studiów (CBOS, 2017a, 2017b).

Choć wykształcenie od wielu lat pozostaje jednym z trzech najważniejszych czynników wpływających na sukces zawodowy, to już w przypadku bezpośredniego pytania o wartość dyplomu na rynku pracy respondenci są podzieleni. Jako dużą ocenia ją połowa badanych, ale niewiele mniejszy odsetek (43%) jako niewielką. Wątpliwości co do wartości dyplomu mają relatywnie częściej ludzie młodzi (25–34 lata), u progu kariery zawodowej, a także osoby z wyższym wykształceniem oraz specjaliści i kadra kierownicza. Mogli oni dzięki dotychczasowym doświadczeniom dojść do podobnej konstatacji, co autorzy cytowanego raportu, tj. że dzisiaj *wyższe wykształcenie mieć nie tyle warto, co raczej trzeba. Wraz z umasowieniem dyplomów wyższych uczelni przestają one być potwierdzeniem wyjątkowych kwalifikacji. W sytuacji, gdy coraz więcej osób posiada dyplom wyższej uczelni, coraz więcej pracodawców go oczekuje; nie jest on już gwarancją dobrej pracy, a jedynie warunkiem koniecznym* (CBOS, 2017a, s. 8). Pokrywa się to z innym spostrzeżeniem z badań: respondenci z wyższym wykształceniem i uzyskujący najwyższe dochody *per capita* zdecydowanie rzadziej niż inni wśród najważniejszych czynników decydujących o sukcesie wymieniają właśnie wykształcenie. Świadczy to o tym, że w przypadku lepiej płatnych zawodów posiadanie dyplomu jest dziś nie tyle generatorem sukcesu, co raczej barierą wejścia, zauważalną przede wszystkim dla osób niespełniających warunków brzegowych (CBOS, 2017b). Nie jest to tylko polska specyfika. Badania przeprowadzone wśród absolwentów szkół wyższych w Europie dowodzą, że *wyższe wykształcenie stało się typowym warunkiem ubiegania się o wysokie stanowiska [high-level occupations – przyp. A.A.] na rynku pracy* (Antonowicz, Krawczyk-Radwan, Walczak, 2011, s. 97).

⁶ Co ciekawe, odsetek osób, które przychylają się do tego stwierdzenia, jest wyższy wśród osób, które posiadają dyplom wyższej uczelni (91%). Z kolei badani w wieku „studentkim” (18–24 lata) oraz uczniowie i studenci nieco częściej niż inni są przekonani, że wyższe wykształcenie jest elitarne (CBOS, 2017a, 2017b).

TABELA 1. ODSETEK WYBRANYCH ODPOWIEDZI NA PYTANIE „CZY WARTO SIĘ KSZTAŁCIĆ?” W LATACH 1993–2015⁷, DANE W %

	1993	2002	2004	2009	2013	2015
zdecydowanie warto	42	66	76	68	49	56
warto	76	91	93	91	82	86

Źródło: opracowanie własne na podstawie: CBOS, 2017a, 2017b.

1.2. Wyż demograficzny jako jeden z czynników „polskiego cudu edukacyjnego”

Polskie szkolnictwo wyższe od 1990 roku przez 15 lat rozwijało się w warunkach wyraźnego wyżu demograficznego. To, poza omówionym już wzrostem aspiracji edukacyjnych, stanowiło bazę niezwykle dynamicznego wzrostu tego sektora. Liczba 19-latków od 1990 aż do 2005 roku systematycznie rosła: z 536 tysięcy w punkcie wyjścia aż do 693 tysięcy w momencie apogeum. Ze względu na to, że wpływ wyżu demograficznego kumuluje się w czasie, bardziej miarodajnym sposobem zobrazowania zwiększenia potencjału edukacyjnego będzie przedstawienie dynamiki wzrostu liczebności grupy wiekowej 19–24 lata, nominalnie przypisanej do etapu kształcenia na poziomie wyższym. W 1990 roku liczebność tej kohorty wynosiła ok. 3,05 miliona, w 1997 roku przekroczyła 3,5 miliona, a w szczytowym momencie (2004 rok) zbliżyła się do 4 milionów (dokładnie wynosiła 3,98 miliona). Oznacza to, że w tym okresie liczba potencjalnych uczestników kształcenia w sektorze szkolnictwa wyższego zwiększyła się o prawie 30% (Antonowicz, Gorlewski, 2011).

Procesy demograficzne w połączeniu ze wzrostem aspiracji edukacyjnych przełożyły się na znaczący wzrost liczby studentów. Trend ten trwał aż do roku 2005/2006 (zob. Tabela 2) i w literaturze przedmiotu jest obrazowo określany mianem *eksplozji edukacyjnej* bądź *edukacyjnego cudu* (Pawłowski, 2004). Analizując powyższe dane, warto mieć na uwadze, że w skład ogólnej liczby studentów wchodziły również osoby dorosłe (podejmujące zazwyczaj studia niestacjonarne), często po przerwie edukacyjnej, które z uwagi na ograniczoną pulę miejsc na uczelniach nie miały przed 1990 rokiem możliwości kontynuowania kształcenia bezpośrednio po maturze (Antonowicz, Borowicz, 2006; Pawłowski, 2004).

⁷ Odpowiedzi respondentów wydają się odbiciem statystyk szkolnictwa wyższego. W latach, w których przekonanie o wysokiej wartości wykształcenia było bardziej powszechne, większa była liczba studentów. Osłabienie tego poglądu zbiegło się w czasie ze zmniejszeniem liczby studiujących (CBOS, 2013).

TABELA 2. WZROST LICZBY STUDENTÓW W LATACH 1991–2005

	1991/ 1992	1993/ 1994	1995/ 1996	1997/ 1998	1999/ 2000	2001/ 2002	2003/ 2004	2005/ 2006
liczba studentów	428 151	584 009	794 642	1 091 841	1 431 871	1 718 747	1 858 680	1 953 832

Źródło: opracowanie własne na podstawie Antonowicz, Gorlewski, 2011.

Wzrost liczby studentów przełożył się na zmiany współczynnika skolaryzacji, który w chwili przełomu plasował się na poziomie 12,9% brutto (9,8% netto). Najwyższy poziom, tj. 53,8% brutto (40,8% netto), osiągnął w roku akademickim 2010/2011 i od tej chwili notował stopniowy spadek, aż do 46,2% brutto (35,6% netto) – zob. Tabela 3.

TABELA 3. ZMIANY WSPÓLCZYNNIKA SKOLARYZACJI BRUTTO/NETTO W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM W LATACH 1990–2018, DANE W %*

	1990/ 1991	1995/ 1996	2000/ 2001	2005/ 2006	2010/ 2011	2015/ 2016	2018/ 2019
brutto	12,9	22,3	40,7	48,9	53,8	47,6	46,2
netto	9,8	17,2	30,6	38	40,8	37,3	35,6

* Dane GUS są aktualizowane co pięć lat. W tabeli przedstawiono dane dla lat akademickich obejmujących czas badania, w tym dane cząstkowe z początku roku akademickiego 2018/2019, które były już dostępne w czasie badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2010, 2016, 2019.

Ów „cud edukacyjny” sprawił, że w latach, gdy pokolenie demograficznego wyżu dotarło do etapu studiów, polski sektor szkolnictwa wyższego ustępował pod względem wielkości tylko Niemcom i Wielkiej Brytanii (IBE, 2011). Jednak trend ten zaczął się odwracać. Spadek liczby studentów rozpoczął się w roku 2006/2007 zgodnie z prognozami, na podstawie których już wcześniej tworzone scenariusze dla szkolnictwa wyższego (por. Antonowicz, Gorlewski, 2011; Pawłowski, 2004). I choć nadal liczba studentów (1,23 miliona – GUS 2019) sytuuje Polskę wysoko w zestawieniu krajów Unii Europejskiej, to aktualnie, poza Niemcami (3,09 miliona studentów na 83-milionową populację⁸) i Wielką Brytanią⁹ (2,43 miliona na 68-milionową populację), również Hiszpania (2,01 miliona

⁸ Liczba mieszkańców i liczba studentów za: Eurostat (2017b) i GUS (2019).

⁹ Zestawienie uwzględnia jeszcze Wielką Brytanię jako państwo członkowskie UE.

przy 47-milionowej populacji) czy Francja (2,53 miliona na 67-milionową populację)¹⁰ mogą pochwalić się ich większą liczbą (Eurostat, 2017b; Kwiek, 2013).

2. Odstępną droga: podaż

2.1. Nowe realia prawne i nowi aktorzy na rynku edukacyjnym

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku zapoczątkowała proces, który w ciągu kilkunastu lat całkowicie przemodelował dotychczasową strukturę sektora, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Zmiany, których skalę oddziaływania w momencie wprowadzenia ustawy było zapewne trudno przewidzieć, miały dotyczyć nie tylko już istniejących uczelni. Ustawa wprowadziła bowiem na rynek szkolnictwa wyższego grupę nowych aktorów – uczelnie niepaństwowe¹¹. Z czasem miały one na trwałe¹² wpisać się w krajobraz polskiego systemu edukacji.

Nowa ustawa zreorganizowała zasady działania ponad stu istniejących wtedy uczelni państwowych¹³. Dzięki temu zyskały one szeroką autonomię, kosztem znacznego zmniejszenia kompetencji ministra właściwego dla szkolnictwa wyższego (ówczesnie ministra edukacji narodowej). Uczelniom zagwarantowano wolność badań i nauczania. Obszar regulacji wewnętrznych – począwszy od uchwalenia statutu, przez tworzenie i likwidację kierunków studiów, ustalanie reguł naboru studentów, tworzenie programów studiów – a także cała polityka kadrowa znalazły się w gestii (kolegialnych bądź jednoosobowych) organów uczelni. Uprawnienia administracji rządowej ograniczono do nadzoru nad uczelniami i rozdziału środków budżetowych według przyjętego algorytmu

¹⁰ W przypadku tych dwóch krajów warto zwrócić uwagę, że w skład ogólnej liczby studentów wchodzi również uczestnicy tzw. krótkich cykli kształcenia na 5. poziomie Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) – European Qualifications Framework (EQF), formy właściwie w Polsce niewystępującej, stanowiąc jej istotną część (w Hiszpanii 393 tysięcy z 2,01 miliona, we Francji 501 tysięcy z 2,53 miliona).

¹¹ W okresie PRL w Polsce działały właściwie wyłącznie uczelnie państwowe. Wyjątkiem były uczelnie teologiczne, seminaria duchowne i Katolicki Uniwersytet Lubelski – KUL (Dziedziczak-Foltyn, 2009), jednak ze względu na specyfikę większości z nich za jedyną „ogólnodostępną” uczelnią niepaństwową można było uznać ówczesnie tylko KUL.

¹² Marek Kwiek (2015), prognozując postęp procesu deprywatyzacji szkolnictwa wyższego, sugeruje, że gwałtowna i bezprecedensowa eksplozja szkolnictwa niepublicznego w Polsce w ciągu najbliższej dekady zakończy się równie gwałtowną implozją tej części sektora. Czy rzeczywiście tak się stanie, przekonamy się w najbliższych latach.

¹³ W roku akademickim 1990/1991 było ich dokładanie 112, z czego siedem stanowiły uczelnie prowadzone przez Kościół katolicki. Ich, oprócz KUL-u, nowe regulacje nie dotyczyły (Dziedziczak-Foltyn, 2009; Ustawa z 12 września 1990 roku, art. 1).

(Ustawa z 12 września 1990 roku, art. 2, 11, 24, 31–34, 48, 49, 86, zob. też np. IBE, 2011; Pawłowski, 2004).

Rewolucyjny, w rozumieniu wpływu na kształt szkolnictwa wyższego w kolejnych latach, był zawarty w ustawie zapis umożliwiający tworzenie uczelni niepaństwowych. Do założenia takiej jednostki potrzebne było zezwolenie ministra edukacji narodowej wydawane na wniosek założyciela po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego¹⁴ (Ustawa z 12 września 1990 roku, art. 15). We wniosku do ministra założyciel był zobowiązany przedstawić, poza podstawowymi danymi (nazwa, siedziba itp.), informacje o: wysokości środków przeznaczonych na utworzenie uczelni, sposobie dalszego jej finansowania, kadrze naukowo-dydaktycznej, bazie dydaktycznej, planowanym zakresie i kierunkach działalności. Musiał również przedłożyć projekt statutu uczelni (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2 lutego 1991 roku; zob. też Geryk, 2007). Ministerialne zezwolenie, o ile wniosek rozpatrzono pozytywnie, określało ogólny kierunek działalności uczelni i minimalną wartość środków, jakie powinny być przeznaczone na jej założenie, natomiast decyzje dotyczące wewnętrznej organizacji uczelni (statut, wybór rektora) podejmował jej założyciel (Ustawa z 12 września 1990 roku, art. 15–16). Zezwolenie wydawano w trybie decyzji administracyjnej, a po jego otrzymaniu założyciel był zobowiązany złożyć w formie aktu notarialnego oświadczenie o założeniu uczelni niepublicznej (akt założycielski). Następnie, po przedłożeniu statutu i aktu założycielskiego, uczelnia była wpisywana do rejestru uczelni niepublicznych i z tą chwilą uzyskiwała osobowość prawną, co oznaczało początek jej faktycznej działalności (Geryk, 2007).

Pod kątem nałożonych na uczelnię zadań ustawodawca nie różnicował uczelni ze względu na status założycielski. Były one tożsame dla wszystkich szkół wyższych. W obszarze dydaktyki należało do nich *kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz przygotowanie ich do wykonywania określonych zawodów*, a także *kształcenie w celu uzupełnienia wiedzy ogólnej i specjalistycznej osób, które posiadają tytuły zawodowe i wykonują zawody praktyczne* (Ustawa z 12 września 1990 roku, art. 3).

Aby realizować zdefiniowane w ustawie cele w obszarze kształcenia, uczelnie mogły prowadzić jednolite studia magisterskie, zawodowe studia wyższe, uzupełniające studia magisterskie, studia doktoranckie, studia podyplomowe

¹⁴ Rada Główna Szkolnictwa Wyższego była wybieralnym organem przedstawicielskim współpracującym z ministrem odpowiedzialnym za szkolnictwo wyższe. Określała m.in. warunki prowadzenia kierunków studiów, a także wymagania programowe i kadrowe (Ustawa z 12 września 1990 roku, art. 35, 42).

oraz kursy specjalne. Studia mogły być prowadzone w ramach trzech trybów: dziennego, wieczorowego i eksternistycznego, przy czym tryb dzienny był trybem podstawowym¹⁵. Szczególną uwagę trzeba zwrócić na to, że ustawa dała uczelniom prawo pobierania opłat za zajęcia dydaktyczne. Rozwiązanie to nie dotyczyło jednak studiów dziennych prowadzonych na uczelniach państwowych – na pokrycie kosztów ich prowadzenia szkoły wyższe miały otrzymywać zagwarantowaną dotację na działalność dydaktyczną (Ustawa z 12 września 1990 roku, art. 4, 23, 24).

W ten sposób ustawa dała początek rynkowi odpłatnych usług edukacyjnych w ramach szkolnictwa wyższego w Polsce i procesowi prywatyzacji szkolnictwa wyższego, zarówno w sektorze państwowym, jak i niepaństwowym (Kwiek, 2009). Przebieg tego procesu można rozpatrywać dwutorowo, jako prywatyzację zewnętrzną, która oznacza wzrost liczby prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego oraz liczby studentów w tym sektorze oraz prywatyzację wewnętrzną, która wiąże się ze wzrostem liczby studentów płacących za studia oraz rosnącym nominalnie i/lub proporcjonalnie przychodzie z opłat za czesne w publicznym szkolnictwie wyższym (Kwiek, 2015, s. 126–127). Rozkwit studiów niestacjonarnych (zob. Tabela 4) obejmuje oba wymienione wymiary. Nie byłby on możliwy bez znacznego zagęszczenia sieci szkół niepublicznych (kształcących głównie w tej formie) oraz przedsiębiorczej postawy uczelni publicznych, które w studiach niestacjonarnych poszukiwały dodatkowego źródła dochodu. Dokonujące się zmiany przełożyły się na znaczące przeobrażenia w strukturze studentów. O ile w roku akademickim 1990/1991 studenci studiów niestacjonarnych (wtedy jeszcze wyłącznie uczelni państwowych) stanowili 23% ogółu studentów, to w połowie lat 90. ich udział wzrósł do niemal 40%, a już w roku 1999/2000 przekroczył 50% i utrzymywał się stabilnie na tym poziomie przez całą dekadę, aż do roku 2010/2011 (MNiSW, 2013).

TABELA 4. WZROST LICZBY STUDENTÓW NIESTACJONARNYCH I ICH UDZIAŁU W RYNKU W LATACH 1990–2007

	1990/ 1991	1992/ 1993	1994/ 1995	1996/ 1997	1998/ 1999	2000/ 2001	2002/ 2003	2004/ 2005	2006/ 2007
liczba	91 000	134 000	239 000	387 000	594 000	847 000	979 000	980 000	972 000
udział w rynku	23%	28%	36%	44%	49%	55%	56%	52%	50%

Źródło: opracowanie własne na podstawie MNiSW, 2013.

¹⁵ Chyba że statut uczelni stanowił inaczej (Ustawa z 12 września 1990 roku).

2.2. (Niekontrolowany) rozwój niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego, jego rola i wewnętrzne zróżnicowanie

Pierwszą niepubliczną uczelnię (Prywatną Szkołę Biznesu i Administracji w Warszawie, wpisaną do rejestru pod numerem 1) utworzono na mocy decyzji ministra z 29 czerwca 1991 roku. W roku akademickim 1991/1992 rozpoczęło w niej naukę ok. 400 studentów¹⁶. Dalszą, bezprecedensową dynamikę rozwoju rynku najłatwiej zobrazować, posługując się liczbami. W ciągu pierwszych pięciu lat obowiązywania ustawy z 1990 roku na edukacyjnej mapie Polski pojawiły się 72 uczelnie niepaństwowe, a w ciągu zaledwie dekady ich liczba wzrosła do 195, przy czym kolejnych 200 wniosków o utworzenie uczelni oczekiwało w 2000 roku na decyzję ministra. Już wtedy ok. 400 tysięcy z 1,4 miliona studentów stanowili studenci uczelni niepaństwowych (dla przypomnienia, jeszcze w 1991 roku było w Polsce nieco ponad 400 tysięcy studentów ogółem). W pierwszych latach od wprowadzenia ustawy uczelnie niepaństwowe powstawały głównie w dużych miastach, takich jak Warszawa, Poznań czy Łódź, gdzie dostęp do wykwalifikowanej kadry akademickiej był łatwy. Później zaczęły pojawiać się również w mniejszych miejscowościach, często bez tradycji akademickich, np. w Nowym Sączu, Płocku, Pułtusk, Bielsku-Białej czy w Olecku, aby wymienić tylko kilka z nich. Z czasem w niemal każdym mieście liczącym powyżej 50 tysięcy mieszkańców powstała przynajmniej jedna szkoła wyższa (Kruszewski, 2000; Pawłowski, 2004).

Ze względu na wspomnianą skalę zjawiska należy przyjąć, że nowo powstające szkoły, choć miały pewne cechy wspólne (np. portfolio najpopularniejszych kierunków), były zróżnicowane pod bardzo wieloma względami. Krzysztof Pawłowski, założyciel jednej z pierwszych szkół prywatnych – Wyższej Szkoły Biznesu National Louis University (WSB-NLU) w Nowym Sączu – jako kluczową oś podziału uczelni niepublicznych zaproponował motywy ich twórców. Na tej podstawie wyróżnił kilka grup uczelni. Pierwszą z nich były szkoły tworzone z pobudek misyjnych (w ramach wsparcia polityki edukacyjnej państwa, przy czym istotną rolę odgrywała tu również realizacja indywidualnych i grupowych aspiracji), najczęściej przez przedstawicieli środowiska naukowego. Oprócz nich na rynku funkcjonowały tzw. szkoły „spółdzielcze”, tworzone z pobudek ekonomicznych, na bazie aktualnej koniunktury, przez „spółdzielnie” profesorów. Podmioty te traktowane były przez założycieli, często osoby spoza branży szkolnictwa wyższego, w kategoriach czysto biznesowych. Zakładano je na podstawie obserwacji rynku i jego potencjału rozwojowego. Zasadniczą różnicę między

¹⁶ Uczelnia, jako Warszawska Uczelnia Medyczna, funkcjonuje do dziś (wcześniej jako Prywatna Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Komputerowych i Medycznych).

tymi dwoma typami szkół stanowiła według Krzysztofa Pawłowskiego strategia zarządzania finansami uczelni. W przypadku „spółdzielczych” szkół wyższych przychody z czesnego były na bieżąco konsumowane przez wykładowców (w postaci wynagrodzeń za prowadzenie zajęć), uczelnie z misją część zarobionych środków inwestowały w rozwój bazy dydaktycznej, zespołów naukowych, a także w doskonalenie obsługi studentów, realizując w ten sposób strategię obliczoną na długofalowe cele (Pawłowski, 2004). Naturę tych uczelni trafnie udało się ująć Andrzejowi Koźmińskiemu, twórcy jednej z najlepszych polskich uczelni niepublicznych, Akademii Leona Koźmińskiego, w poniższej wypowiedzi: *Nasza uczelnia to kombinacja dwóch rzeczy, taka hybryda. Z jednej strony jesteśmy uczelnią misyjną, to znaczy mamy poczucie misji wobec rodzącej się polskiej klasy średniej i tego, co się dzieje w Europie Środkowo-Wschodniej, gdzie wydaje się, jesteśmy czołową uczelnią w dziedzinie zarządzania. Próbujemy w tym zakresie dorównać najlepszym na świecie. Ale równocześnie musimy pamiętać o biznesowej stronie całego przedsięwzięcia, bo nam nikt za nic żadnych pieniędzy nie daje. Musimy je zarobić* (Koźmiński, 2017)

Ogromny głód edukacyjny i chłonność rynku wzmacniana przez procesy demograficzne stworzyły w latach 90. przestrzeń dla realizacji wielu odważnych, jak na owe czasy, pomysłów. Historia m.in. wspomnianej już WSB-NLU jest doskonałym przykładem spektakularnego sukcesu (a następnie równie spektakularnego upadku) z pozoru szalonej idei. Wizją założyciela było stworzenie najlepszej w kraju, elitarnej szkoły biznesu. Nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie fakt, że idea ta miała się urzeczywistnić na obszarze edukacyjnie „peryferyjnym”, w 80-tysięcznym Nowym Sączu. Umiejętnie wykorzystano do tego celu „amerykański mit” (zagranicznego partnera oraz jego standardy), a także *premię wynikającą z pierwszeństwa i unikalności* (Pawłowski, 2004, s. 204). Już po kilku latach od utworzenia uczelni na studia do Nowego Sącza przyjeżdżali (raczej zamożni) młodzi ludzie z całej Polski¹⁷, a ukończenie tamtejszej szkoły stało się rodzajem snobizmu.

Program kształcenia uczelni zagranicznej, rozbudowany program nauki języków obcych, a także kultura organizacyjna oparta na wzorcach amerykańskich (*student-centred orientation*), gdzie *student jest partnerem i celem pracy wszystkich zatrudnionych pracowników* (Pawłowski, 2004, s. 211), w połączeniu z nowym, biznesowym modelem zarządzania uczelnią¹⁸, ogromnymi ambicjami i odważną wizją twórców stanowiły o specyfice tej uczelni¹⁹. Założyciel szkoły, wywodzący

¹⁷ Dwie trzecie studentów stanowiły dzieci właścicieli lub menedżerów firm albo przedstawicieli wolnych zawodów (Pawłowski, 2004).

¹⁸ Uczelnia publikowała np. roczny bilans finansowy (Pawłowski, 2004).

¹⁹ Jak łatwo zauważyć, dziś te atuty spowszedniały i wiele uczelni traktuje je jako (wątpliwy już) wyróżnik, jednak w początku lat 90. była to orientacja nowatorska.

się z kręgów Business Centre Club, korzystał z rozbudowanej sieci kontaktów w środowisku gospodarczym na rzecz budowy zaufania do uczelni. Wkrótce przełożyło się to nie tylko na wysoką zatrudnialność ludzi „od Pawłowskiego”, ale i zainteresowanie szefów firm ofertą edukacyjną adresowaną do pracowników różnego szczebla. Uczelnia świadomie i skutecznie wykorzystywała również swoich absolwentów (którzy szybko stali się rozpoznawalni na rynku pracy) w procesie budowy własnej marki. Jednocześnie tym najmłodszym pomagała w rozpoczęciu kariery, m.in. co roku rozsyłając do zaprzyjaźnionych firm z całej Polski listę najlepszych absolwentów (Pawłowski, 2004; Filas, Olejnik, 2001). W latach 90. te inspirowane amerykańskimi wzorcami działania uczelni mogły uchodzić za prawdziwie nowatorskie.

Sukces uczelni nie byłby możliwy bez dbałości o jakość kształcenia. WSB-NLU wielokrotnie wygrywała rankingi uczelni niepublicznych („Wprost”, „Polityka”), z powodzeniem konkurując z uznanymi uczelniami państwowymi (wyprzedzając np. SGH). Uczelnia stworzyła z czasem własny zespół naukowo-dydaktyczny składający się z uznanych wykładowców, wykorzystujący kompletne i nowoczesne zaplecze dydaktyczne, a także mający sprawną administrację (dużo mniejsza liczba pracowników niż na uczelniach publicznych, zaś jakościowo dużo wyższy standard obsługi) – (Pawłowski, 2004). Szkoła była jednym z nielicznych wyjątków, gdyż sektor prywatny charakteryzowała, po pierwsze, wyraźna orientacja dydaktyczna, po drugie zaś, zależność od sektora państwowego związana z brakiem własnej kadry akademickiej. Właśnie z uwagi na dostępność kadry uczelnie niepaństwowe powstawały często w miastach będących ośrodkami akademickimi, oferując pracownikom uniwersytetów atrakcyjną finansowo możliwość pracy na drugim etacie (Antonowicz, 2015a, 2015b).

Niewątpliwym wsparciem wizerunkowym dla nowosądeckiej uczelni była niezwykła przychylność mediów. W 2001 roku np. „Wprost” w tekście o przedstawicielach „globalnej elity” pisał: *Większość [...] wywodzi się zaledwie z kilku uczelni: najwięcej z WSB-NLU w Nowym Sączu, Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego w Warszawie, Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Szkoły Biznesu Politechniki Warszawskiej. Przedstawiciele tej generacji nie szukają pracy, to praca ich szuka* (Filas, Olejnik, 2001).

Wiele rozpoznawalnych polskich uczelni niepublicznych datuje początki swojej działalności właśnie na lata 90., są to m.in.: Uczelnia Łazarskiego (założona w 1993 roku jako Prywatna Wyższa Szkoła Handlowa), Akademia Leona Koźmińskiego (założona w 1993 roku jako Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania), Polsko-Japońska Akademia (w momencie założenia Wyższa Szkoła Technik Komputerowych (1994), Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS (założony w 1996 roku jako Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej), Collegium

Civitas pod patronatem Polskiej Akademii Nauk (1997). Wszystkie wymienione uczelnie są zlokalizowane w Warszawie (choć dzisiaj z wydziałami zamiejscowymi). Jednak istnieją również przykłady na to, że rynkowy sukces można było osiągnąć poza granicami metropolii. Pod koniec lat 90. największą uczelnią niepubliczną, z ponad 18 tysiącami studentów, była Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna w Koszalinie (działająca do 2011 roku), drugą pod względem wielkości zaś – Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusku (działająca, dziś w statusie Akademii jako filia Akademii Finansów i Biznesu Vistula), gdzie studiowało 12,5 tysiąca osób (Kruszewski, 2000).

Zbigniew Kruszewski²⁰ opisał funkcje, jakie spełniały w systemie szkolnictwa wyższego uczelnie niepaństwowe. Rozszerzenie sieci placówek edukacyjnych umożliwiło przede wszystkim kształcenie większej liczby osób. I to nie tylko ze względu na to, że samych miejsc na studiach było więcej, ale i dlatego, że szkoły pojawiły się na obszarach edukacyjnie „peryferyjnych”, ułatwiając ich mieszkańcom dostęp do kształcenia. Uczelnie niepaństwowe dotarły tam, gdzie nie dotarły wcześniej państwowe szkoły wyższe. Po drugie, rozwój studiów niestacjonarnych (ten tryb od początku dominował na uczelniach niepublicznych) zwiększył dostępność studiów dla osób z różnych kategorii wiekowych, w tym osób dorosłych, pracujących, które bądź wypadły z systemu edukacyjnego, bądź w ogóle nie miały w młodości możliwości podjęcia studiów (tzw. rezerwuar edukacyjny)²¹. Z kolei realizacja studiów licencjackich (w przypadku szkół niepaństwowych studia prowadzono początkowo tylko na tym poziomie, a na niektórych pozostały one główną formą kształcenia wyższego) umożliwiała zdobycie wyższego wykształcenia w krótszym czasie, a ponadto przyczyniała się do upowszechnienia i zwiększenia rozpoznawalności dyplomów licencjackich na rynku pracy. Zbigniew Kruszewski zwrócił również uwagę na korzyści dla najbliższego otoczenia, na jakie przekłada się lokalizacja uczelni. Wyjazd na studia to często „bilet w jedną stronę” do dużych ośrodków akademickich i oznacza w konsekwencji powiązanie dalszych planów życiowych absolwentów z nowym miejscem zamieszkania. Szkoły wyższe umożliwiające studia w rodzinnej miejscowości lub w jej bliskiej okolicy miały zapobiegać procesowi „drenażu mózgów”, a gęstsza sieć szkół („gęstsze sito”) miała dawać szansę zarazem na wyłowienie, jak i na rozwój większej liczby talentów. Kruszewski wskazał też na duży potencjał kulturotwórczy szkół wyższych – nie tylko w znaczeniu budowania środowiska naukowego (to akurat udało

²⁰ Kolejny twórca prywatnej uczelni wyższej: współzałożyciel, a następnie rektor Wyższej Szkoły im. Pawła Włodkowica w Płocku.

²¹ Tę samą funkcję pełniły studia niestacjonarne rozwijane na uczelniach państwowych.

się nielicznym, większość uczelni skoncentrowała się na dydaktyce), ale choćby animacji i wzbogacania życia kulturalnego w miastach. Nie można też pominąć ekonomicznego wymiaru funkcjonowania uczelni, również tych niepublicznych, na lokalnym rynku pracy. Każda szkoła wyższa to zazwyczaj duży pracodawca, który tworzy nie tylko etaty naukowe, ale i wiele stanowisk administracyjnych. Z drugiej strony studenci, podejmując naukę, stają się nie tylko klientami uczelni, ale i wielu punktów handlowych, usługowych czy lokalnego rynku mieszkaniowego. W ten sposób lokalna szkoła również pośrednio generuje nowe miejsca pracy. Z perspektywy całego sektora szkolnictwa wyższego w Polsce uczelnie niepaństwowe wniosły na rynek nową jakość – działanie oparte na zasadach konkurencyjności. Jako swoje atuty wykorzystywały to, że z zasady cechuje je większa elastyczność i szybsze reagowanie na potrzeby rynku pracy. To wydawało się mieć istotne znaczenie dla kandydatów i studentów dokonujących wyboru pod kątem przygotowania do pracy zawodowej. Specyfiką (i istotną przewagą) uczelni prywatnych było również to, że sięgały nie tylko po nowoczesne metody kształcenia, ale i po nowoczesne formy administracji i komunikacji ze studentami. Student na uczelni prywatnej wszedł w rolę klienta, a to wymusiło nowy na polskim rynku bardziej podmiotowy i partnerski standard relacji między pracownikami (również akademickimi) i studentami (Kruszewski, 2000; zob. też Pawłowski, 2004)²².

2.3. Państwowe wyższe szkolnictwo zawodowe

Warto w tym miejscu wspomnieć, że w drugiej połowie lat 90., w okresie dynamicznego rozwoju szkolnictwa niepaństwowego, sektor wzbogacił się o jeszcze jedną grupę aktorów: finansowane ze środków publicznych Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe (PWSZ)²³. Na mocy Ustawy o wyższych szkołach zawodowych z 1997 roku powstało w sumie 36 tego typu placówek (ostatnia w 2009 roku),

²² W niniejszym podrozdziale oddano głos głównie przedstawicielom sektora niepublicznego. Autorami dużej części cytowanych tu publikacji są wybrani założyciele i organizatorzy pierwszych niepaństwowych szkół wyższych (mam przy tym pełną świadomość, że nie wszyscy należą do naukowej elity). Ich doświadczenia, a także szersza refleksja nad rozwojem sektora szkolnictwa wyższego oraz deficytami szkolnictwa państwowego składają się w mojej opinii na cenną perspektywę, która pomaga nie tylko lepiej zrozumieć fenomen instytucjonalnej eksplozji na rynku szkół wyższych, lecz także specyfikę funkcjonowania szkół niepaństwowych i ich rolę w sektorze szkolnictwa wyższego.

²³ Potrzebne są tu dwa uzupełnienia. Uwaga pierwsza: „nowe” oznacza w tym wypadku powstałe po transformacji ustrojowej. Również przed 1989 rokiem działało kilka typów instytucji szkolnictwa wyższego o profilu nieakademickim (instytuty pedagogiczne, państwowe wyższe szkoły pedagogiczne, wyższe szkoły nauczycielskie oraz wieczorowe szkoły inżynierskie), których celem było praktyczne przygotowanie kandydatów do zawodu (Kowalska, 2013). Uwaga druga: na mocy ustawy z 1997 roku mogły być tworzone również niepaństwowe wyższe szkoły zawodowe.

a do dzisiaj działają 34²⁴ (dane z systemu informacji o nauce i szkolnictwie wyższym POLON, stan na 10 sierpnia 2020 roku).

Motywy skłaniające decydentów do powołania do życia uczelni nowego typu były podobne do tych, na bazie których różne formy kształcenia zawodowego (*non-university higher education*) rozwinęły się w Europie w latach 60. XX wieku. Nieprzypadkowo, bowiem proces umasowienia studiów, ten, którego świadkami byliśmy w Polsce w latach 90., odbył się w wielu krajach Europy, z tym że 30 lat wcześniej. W owych realiach za utworzeniem nowego typu szkół przemawiało kilka argumentów. Z perspektywy budżetu państwa oznaczało to wymierne oszczędności. Istniejące uniwersytety nie były w stanie (bez uszczerbku dla jakości kształcenia) zaspokoić drastycznie zwiększonego popytu na edukację wyższą, a tworzenie od podstaw nowych instytucji akademickich wiązałoby się z bardzo wysokimi kosztami. Uczelnie zawodowe, ze względu na brak konieczności finansowania badań naukowych, były tańszą alternatywą dla uniwersytetów. Z założenia miały odpowiadać na sygnały z rynku pracy, tj. zapotrzebowanie na kadrę średniego szczebla. Z perspektywy społecznej nowy typ instytucji przyczyniał się zaś do wyrównywania dostępu do edukacji wyższej. W ten sposób oprócz tradycyjnych uniwersytetów w Wielkiej Brytanii pojawiły się politechniki (*polytechnics*), we Francji uniwersyteckie instytuty politechniczne (*instituts universitaires de technologie*), w Norwegii regionalne kolegia uniwersyteckie – *university colleges* (*Høgskolen*), a w Niemczech wyższe szkoły zawodowe (*Fachhochschulen*) i studia dualne (*Berufsakademie*) – (Kyvik, 2004; Seeber, 2016; Teichler, 2008; Wójcicka, 2002b; zob. też Rybkowski, Kędzierski, 2017).

Idea zróżnicowania polskiego sektora szkolnictwa wyższego pojawiła się już w pierwszych latach transformacji i nie była ideą oddolną. Jej głównym pomysłodawcą był Jerzy Gąsiorowski, dyrektor Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wyższego MEN – pod jego kierunkiem powstał projekt wspomnianej wcześniej ustawy²⁵. Prace nad ustawą o szkołach zawodowych odbywały się w czasie, kiedy sektor niepaństwowy odgrywał jeszcze marginalną rolę (kształciło się tam tylko 7% studentów). Ciężar rozwoju ilościowego w ramach szkolnictwa wyższego spoczywał zatem na uczelniach państwowych, które zbliżały się wówczas do granic swoich możliwości, zarówno kadrowych, jak i lokalowych. Przy tym dostęp do studiów

²⁴ PWSZ w Sandomierzu została wchłonięta przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach w 2016 roku, PWSZ w Sulechowie jest z kolei od 2017 roku wydziałem zamiejscowym Uniwersytetu Zielonogórskiego.

²⁵ Nie oznacza to, że nie miała ona wsparcia na poziomie lokalnych inicjatyw. Modelową strukturę uczelni wypracowano w Tarnowie jeszcze przed wejściem ustawy w życie. Tam też została powołana do życia pierwsza PWSZ, a z jej doświadczeń skorzystało w kolejnych latach wiele miast (Gądek, 2017).

wcale nie stawał się łatwiejszy, a to ze względu na fakt, że pulę dostępnych miejsc w znacznej mierze stanowiły te na odpłatnych studiach niestacjonarnych (Kowalska, 2013).

Głównych przesłanek wskazujących na potrzebę powołania szkół o profilu zawodowym, a tym samym umożliwienia podjęcia studiów szerszej grupie osób, było kilka. Pierwszym podnoszonym argumentem było ułatwienie dostępu do kształcenia na poziomie wyższym młodzieży ze środowisk wiejskich²⁶ (uboższych, z mniejszymi szansami na podjęcie studiów w dużych miastach) dzięki zbliżeniu uczelni do miejsca zamieszkania (wcześniej niszę tę wypełniły przede wszystkim uczelnie niepubliczne; zob. np. Wasielewski, 2015). Kolejnym – prognozy demograficzne, które wskazywały na nieuchronnie zbliżającą się do wieku studenckiego falę wyżu demograficznego. Zwracano również uwagę na potencjał szkół zawodowych w utrzymaniu wysokiego poziomu skolaryzacji (w kontekście prognozowanych już wtedy procesów związanych z integracją Polski z UE) oraz na potrzeby kadrowe na rynku generowane głównie przez rozwój małej przedsiębiorczości, przemiany w administracji publicznej, przekształcenia przedsiębiorstw i pojawienie się na rynku podmiotów z kapitałem zagranicznym. W trakcie prac nad ustawą bardzo wyraźnie wybrzmiała również motywacja ekonomiczna. Założono, że szkoły zawodowe pozwolą obniżyć kosztocłonność dalszego podnoszenia współczynnika skolaryzacji nawet o 20% rocznie, choć argument ten, co zrozumiale, nie był w publicznej debacie tak mocno eksponowany, jak przesłanki o charakterze społecznym. W planach utworzenia nowej grupy szkół splotło się zatem kilka założeń ówczesnej polityki edukacyjnej: *próba pogodzenia stabilizacji (co realnie oznacza zmniejszanie) wysokości nakładów na szkolnictwo wyższe, stałego wzrostu poziomu skolaryzacji na poziomie wyższym oraz utrzymania standardów akademickich jakości kształcenia i badań* (Wójcicka, 2002b, s. 35).

Choć nie obyło się bez polemiki, ostatecznie 26 czerwca 1997 roku uchwalono wspomnianą już Ustawę o wyższych szkołach zawodowych²⁷. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego (choć nie tylko ona) negatywnie odniosła się do pierwszego projektu tej ustawy, zwracając uwagę na potrzebę nowych przepisów prawnych kompleksowo regulujących obszar szkolnictwa wyższego, w które należałoby wkomponować nowy rodzaj instytucji. Środowisko akademickie miało również

²⁶ Odsetek osób z wyższym wykształceniem był na wsi w początku lat 90. kilkukrotnie niższy niż w miastach. Bodźcem mobilizującym młode pokolenie do zdobywania wykształcenia było rosnące bezrobocie (Kowalska, 2013).

²⁷ Choć na mocy ustawy mogły być tworzone również uczelnie niepaństwowe, to powstawała ona głównie z myślą o państwowych uczelniach zawodowych (ze względu na okoliczności opisane wcześniej).

duże obawy, że niewielkie środki budżetowe zostaną jeszcze bardziej rozproszone, co przełoży się na pogorszenie i tak już złej kondycji finansowej uczelni akademickich. Choć przykrywały to inne argumenty, niechęć tę można również odczytać w kontekście obaw istniejących szkół o utratę części rynku (Kowalska, 2013; zob. Gądek, 2017).

Wśród obligatoryjnych zadań nowo utworzonych uczelni na pierwszym miejscu w ustawie zapisano *kształcenie studentów w zakresie kierunków i (lub) specjalności zawodowych oraz przygotowanie ich do wykonywania zawodu, kształcenie w celu uzupełnienia specjalistycznej wiedzy i umiejętności zawodowych oraz kształcenie w celu przekwalifikowania w zakresie danej specjalności zawodowej* (Ustawa z 26 czerwca 1997 roku, art. 3). Uczelnie mogły je realizować, prowadząc wyższe studia zawodowe, studia podyplomowe i kursy. Choć ustawa dawała szkołom zawodowym uprawnienia do prowadzenia badań (przy braku gwarancji dotacji publicznych na ten cel), działalność badawcza nie należała do obowiązków tych uczelni. Zwracają tu więc uwagę dwie kwestie. Po pierwsze – wyeksponowanie zadań dydaktycznych jako podstawowego obszaru działalności uczelni, po drugie zaś – odejście od tradycyjnego, humboldtowskiego modelu uniwersytetu, który zakłada nierozdzielność badań naukowych i nauczania akademickiego (w ówczesnej ustawie o szkolnictwie wyższym obowiązki te współistniały)²⁸. Na poziomie ustawy założono również odmienny charakter kształcenia w szkołach zawodowych. Uczelnie miały być blisko powiązane z lokalnym rynkiem pracy i kształcić pod kątem jego potrzeb. Studia zawodowe (nowa kategoria wprowadzona w ustawie) miały być zawodowe nie tylko z nazwy. W toku trwającego sześć semestrów kształcenia nacisk miał być położony w większości nie na wiedzę, a na umiejętności. Dla studentów obowiązkowe były 15-tygodniowe praktyki zawodowe. Kolejną różnicą było to, że kształcenie odbywało się w ramach specjalności (z założenia interdyscyplinarnych), nie zaś kierunków, choć nie wykluczało to możliwości kontynuowania nauki przez absolwentów PWSZ na uczelniach akademickich. W związku z tymi założeniami odmienne zasady miały przyswierać również kompletowaniu kadry dydaktycznej do nowych szkół²⁹. Miały one stać się miejscem nie tylko dla osób z kwalifikacjami akademickimi, ale i dla specjalistów z lokalnego rynku, z bogatym doświadczeniem praktycznym. Dodatkowym wyróżnikiem PWSZ była zakładana

²⁸ Choć PWSZ powstawały z założenia jako uczelnie „odmienne, ale równorzędne”, dość szybko zauważono zjawisko tzw. *academic drift* (Gellert, 1993), czyli zainteresowanie realizacją badań naukowych i dążenie do zbliżenia się do statusu uniwersytetów, a w efekcie zatarcie się różnic między tymi dwoma typami czelni (Wójcicka, 2002b).

²⁹ Założono, że w PWSZ będą wyłącznie stanowiska dydaktyczne (profesora, wykładowcy, asystenta), przy czym wymagania dotyczące ich zajmowania były niższe niż na uczelniach akademickich (Ustawa z 26 czerwca 1997 roku).

ściśła współpraca z otoczeniem i realne włączenie interesariuszy zewnętrznych we współdecydowanie o kierunkach rozwoju uczelni. Do tego celu powołano nowe (poza senatem) ciało kolegialne – konwent – złożone z przedstawicieli lokalnych władz, pracodawców i organizacji społecznych. Nadano mu uprawnienia opiniodawczo-doradcze (w tym m.in. wpływ na kształtowanie oferty edukacyjnej). Lokalny charakter uczelni zaakcentowano w zapisie o współpracy z otoczeniem *w szerzeniu wiedzy, rozwoju kulturalnego, społecznego i gospodarczego macierzystego regionu* (zob. Tabela 5). Ponadto ich związki z otoczeniem dodatkowo podkreślało to, że tworzono je na wniosek społeczności lokalnych, które często angażowały swoje zasoby na rzecz nowo powstających szkół, np. władze samorządowe przekazywały nieruchomości na potrzeby bazy infrastrukturalnej uczelni. Ostatnie założenie, o którym należy tu wspomnieć, to lokalizacja szkół. Przyjęto, że zostaną one stworzone w tych miejscowościach, w których uczelnie dotąd nie funkcjonowały. Faktycznie wyższa szkoła zawodowa stała się w wielu przypadkach rekompensatą dla tych miast (np. Włocławek, Piła, Konin), które na mocy reformy administracyjnej (1999) utraciły status miast wojewódzkich. Utworzenie uczelni miało zapobiec ich dalszej prowincjonalizacji oraz marginalizacji społecznej i kulturowej (Ustawa z 26 czerwca 1997 roku; Gądek, 2017; Kowalska, 2013). Biorąc pod uwagę niewielką liczbę studentów PWSZ (nigdy nie stanowili oni więcej niż kilka procent ogółu studentów, szacunki z 2013 roku to ok. 5%; Rybkowski, Kędzierski, 2017), segment ten odgrywał i odgrywa w systemie raczej marginalną rolę.

TABELA 5. PORÓWNANIE SPECYFIKI I ZASAD FUNKCJONOWANIA UCZELNI WYŻSZYCH POWOŁANYCH NA MOCY USTAW Z 12 WRZEŚNIA 1990 ROKU I 26 CZERWCA 1997 ROKU

Uczelnie działające na mocy ustawy z 12 września 1990 roku	Uczelnie działające na mocy ustawy z 26 czerwca 1997 roku
obligatoryjne zadania	
Działalność dydaktyczna: kształcenie w zakresie kierunków studiów na wyższych studiach zawodowych, jednolitych magisterskich i magisterskich uzupełniających, a także na studiach podyplomowych, doktoranckich, studiach i kursach specjalnych	Działalność dydaktyczna: kształcenie w zakresie kierunków i/lub specjalności zawodowych na wyższych studiach zawodowych, studiach podyplomowych i kursach
Działalność naukowa: prowadzenie badań naukowych, kształcenie i rozwój kadry naukowej	Działalność naukowa: brak (prowadzenie badań jako działalność fakultatywna)
specyfika kształcenia	
Studia zawodowe i ogólne: cztery, sześć lub dziesięć semestrów, nacisk na wiedzę	Tylko studia zawodowe: sześć semestrów (w tym 15-tygodniowe praktyki zawodowe), nacisk na umiejętności

kadra dydaktyczna	
wyłącznie nauczyciele akademicki	osoby z kwalifikacjami akademickimi, specjaliści z doświadczeniem praktycznym zdobytym poza uczelnią
model współpracy z otoczeniem	
nie został określony na poziomie ustawy	ściśła współpraca: tworzenie szkół na wniosek społeczności lokalnych i z udziałem ich środków, włączenie interesariuszy zewnętrznych w strategiczne procesy decyzyjne, orientacja na lokalny rynek pracy i kształcenie pod kątem jego potrzeb
ciała kolegialne	
senat (przedstawiciele wspólnoty akademickiej) rady wydziałów (jw.)	senat (przedstawiciele wspólnoty akademickiej) konwent (przedstawiciele lokalnych władz i pracodawców z uprawnieniami opiniodawczo-doradczymi)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy z 12 września 1990 roku i Ustawy z 26 czerwca 1997 roku.

2.4. Lata tłuste, lata chude

2.4.1. Wyzwania ery prosperity

Analizując europejskie systemy szkolnictwa wyższego, Martin Trow (1974) wyodrębnił trzy modelowe etapy ich rozwoju: systemy, które obejmują do 15% osób z danego rocznika, określił jako elitarne. Te, w których udział w kształceniu przekracza 15%, jako systemy masowe, za próg upowszechnienia szkolnictwa wyższego przyjął zaś 50% udziału przedstawicieli rocznika w kształceniu na tym poziomie. Ekspansja szkolnictwa wyższego dokonała się w Polsce (przy wydatnym wsparciu państwa i opinii publicznej) szybciej niż gdziekolwiek indziej w Europie (zob. Kowalska, 2013; Pawłowski, 2004). Próg umasowienia został przekroczony w 1995 roku, upowszechnienia zaś w 2007 roku. Jednak, jak zauważa Marek Kwiek, proces ten miał charakter *nagły i nieskoordynowany*, byliśmy do niego *zupełnie nieprzygotowani instytucjonalnie, finansowo, kadrowo i konceptualnie* (Kwiek, 2015, s. 109). Już po kilkunastu latach dały o sobie znać niepożądane skutki tej niekontrolowanej „eksplozji”.

Ponad dekadę obowiązywania nowej ustawy można określić mianem złotej ery całego sektora. W rekordowym roku akademickim (2009/2010) funkcjonowało w Polsce aż 330 uczelni prywatnych³⁰, w których kształciła się jedna trzecia polskich studentów (Kruszewski, 2000; GUS, 2010)³¹. Jak już wspomniana-

³⁰ W tym samym czasie funkcjonowało 131 uczelni publicznych (GUS, 2010).

³¹ Dla porównania – dziś jest ich 232 (dane z systemu POLON, stan na 10 sierpnia 2020 roku).

łam, na uczelniach zarówno publicznych, jak i niepublicznych nastąpił wówczas dynamiczny rozwój odpłatnych form kształcenia, a w ślad za tym nastąpiła dywersyfikacja studentów pod względem trybu realizowania studiów. Omówione uwarunkowania, składające się na polski „cud edukacyjny”, sprawiły, że przed dziesięcioma laty (2008/2009) Polska pod względem wielkości sektora szkolnictwa wyższego ustępowała tylko Niemcom i Wielkiej Brytanii (IBE, 2011). Jednak korzystny trend demograficzny zaczął się odwracać, a wraz z tym zachwiał się dotychczasowy porządek, utworzony spontanicznie i oddolnie, przy niewielkiej ingerencji państwa. Spadek liczby studentów (początkowo powolny) rozpoczął się zgodnie z wcześniejszymi prognozami w roku akademickim 2006/2007. Konsekwencje tego procesu omówię w dalszej części pracy, bowiem już wcześniej sektor musiał zmierzyć się z kilkoma poważnymi wyzwaniami, którym należy poświęcić w tym miejscu nieco uwagi.

Pierwsze z tych wyzwań miało charakter ponadnarodowy i wiązało się z dążeniem do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W 1999 roku ministrowie 29 europejskich państw, w tym Polski, podpisali deklarację bolońską, rozpoczynając proces głębokich przemian w szkolnictwie wyższym. *Trzeba zwrócić uwagę na konieczność zwiększenia międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego – apelowali sygnatariusze dokumentu. Witalność i efektywność każdej cywilizacji można mierzyć atrakcyjnością jej kultury dla innych krajów. Musimy dopilnować, aby europejski system szkolnictwa wyższego stał się równie atrakcyjny dla całego świata, jak nasze wyjątkowe tradycje kulturalne i naukowe (Deklaracja bolońska..., 1999).*

Proces boloński miał doprowadzić do harmonizacji krajowych systemów kształcenia na poziomie wyższym, a dzięki temu stworzyć sprzyjające warunki dla mobilności kadry naukowej i studentów, lepszego dostosowania systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz zwiększenia zatrudnialności absolwentów. Z perspektywy globalnej zmiany te miały mieć również wymiar projakościowy i zwiększyć konkurencyjność europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Narzędziami, które miały posłużyć do realizacji tych celów, były m.in.: przyjęcie systemu czytelnych tytułów i stopni zawodowych, implementacja na poziomach krajowych systemu opartego na dwóch cyklach kształcenia (studia I i II stopnia), wprowadzenie systemu punktów zaliczeniowych ECTS, a także szeroko rozumiana współpraca na rzecz zapewnienia jakości kształcenia. Efektem wspólnych wysiłków miało być utworzenie spójnego systemu edukacyjnego pod nazwą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (Antonowicz, 2015). Cele, które postawiono w deklaracji bolońskiej, wpisały się w szerszy program sformułowany w strategii lizbońskiej przyjętej rok później (2000) przez przywódców krajów Unii Europejskiej. Jednym z jego fundamentów była gospodarka oparta na wiedzy (*Strategia lizbońska...*, 2000).

W celu implementacji podjętych zobowiązań konieczne było wprowadzenie w Polsce zmian na poziomie ustawowym. Proces ten odzwierciedlał rosnące znaczenie międzynarodowych agend dla krajowych systemów szkolnictwa wyższego. Jak zauważa Dominik Antonowicz (2016, s. 133): *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Europie to nie tylko wzrost międzynarodowej mobilności studentów oraz pracowników naukowych, ale również znaczący wpływ ponadnarodowych idei, inicjatyw czy instytucji na kształtowanie się polityki wobec szkolnictwa wyższego, w tym również na funkcjonowanie uczelni*. W 2005 roku uchwalono ustawę (ustawa z 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym), która dostosowała polski system szkolnictwa wyższego do schematu europejskiego. Wprowadzała ona zmiany na kilku płaszczyznach. Zmodyfikowano strukturę studiów i oparto ją na dwóch cyklach kształcenia (studiach I i II stopnia). Do programów studiów wprowadzono punkty ECTS, które miały umożliwić porównywanie dyplomów polskich absolwentów z dyplomami absolwentów innych krajów, a co za tym idzie – uznawanie wykształcenia zdobywanego na polskich uczelniach na europejskim rynku pracy (Ustawa z 27 lipca 2005 roku). Choć wprowadzenie owych zmian ze względu na podjęte zobowiązania było konieczne, nowe rozwiązania stały się przedmiotem debaty środowiskowej, w której nie brakowało głosów sceptycznych (zob. np. Dietl, Sapijaszką, 2006). Ustawie zarzucano, że jest jedynie odpowiedzią na najbardziej palące problemy zgłaszane przez środowisko, a z uwagi na brak dalekosiężnej wizji jej przydatność jest wątpliwa (Dziedziczak-Foltyn, 2017).

Poza dostosowaniem krajowego systemu do rozwiązań europejskich zmiany ustawowe miały wymiar raczej porządkujący (w akcie zebrano regulacje z dwóch wcześniejszych ustaw, tj. ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 1990 roku i ustawy o wyższych szkołach zawodowych z 1997 roku), choć z perspektywy sektora niepublicznego – dość istotny. Wprowadzono bowiem nową systematykę uczelni: podzielono je na akademickie (mające uprawnienia doktorskie w co najmniej jednej dziedzinie) i zawodowe. Miała ona również znaczenie symboliczne, wprowadzała bowiem wspólne ramy dla wszystkich uczelni, niezależnie od ich statusu założycielskiego, pociągając za sobą pewnego rodzaju instytucjonalne „równouprawnienie”, długo oczekiwane w środowisku uczelni niepublicznych³². *Sektor niepubliczny stał się na tyle dużym i ważnym segmentem systemu szkolnictwa wyższego, na tyle wewnętrznie zróżnicowanym, że wymagał ujęcia w nowe ramy prawne. W ten sposób uczelnie niepubliczne zostały symbolicznie i prawnie włączone do systemu szkolnictwa wyższego* (Antonowicz, 2015, s. 280).

³² W zakresie nomenklatury w nowej ustawie podział na uczelnie państwowe i niepaństwowe został zastąpiony podziałem na uczelnie publiczne i niepubliczne i właśnie to nazewnictwo będzie stosowane w dalszej części pracy.

Wprowadzane zmiany zbiegły się z nasileniem debaty wokół coraz bardziej widocznych dysfunkcji systemu szkolnictwa wyższego. Ich przyczyn upatrywano w liberalizacji i urynkowaniu edukacji wyższej oraz braku ingerencji i kontroli państwa (*policy-no-policy*) nad tym obszarem, zwłaszcza jeśli chodzi o studia płatne (Antonowicz, 2017). Coraz głośniej dyskutowano zjawiska patologiczne, które podważały zaufanie do całego sektora szkolnictwa wyższego (zob. np. Stankiewicz, 2018).

Jednym z najważniejszych (zdaniem niektórych badaczy – najważniejszym, por. Kwiek 2015), a zarazem z najgłośniejszych problemów była kwestia wieloetatowości. Z bardzo dynamicznym ilościowym rozwojem sektora niepublicznego nie szedł bowiem w parze wzrost liczby nauczycieli akademickich (ani, co w tym kontekście równie istotne, wzrost nakładów na naukę, w tym na wynagrodzenia dla kadry). W czasie gdy liczba studentów wzrosła pięciokrotnie i przybyło kilkaset uczelni, liczba nauczycieli akademickich zwiększyła się ledwie o 60%, co spowodowało bardzo dużą dysproporcję (IBE, 2011). Dane dotyczące podstawowego miejsca pracy pracowników naukowych nie pozostawiały złudzeń – uczelnie niepubliczne praktycznie nie miały (i nie mają) własnej kadry naukowej. W efekcie „zapożyczanie” pracowników zatrudnionych na etatach w uczelniach publicznych odbywało się na bardzo szeroką skalę. Wielu wykładowców korzystało z okazji i podejmowało zatrudnienie w sektorze prywatnym, *starając się utrzymać standard życia klasy średniej w czasie, gdy płace uniwersyteckie lokowały się daleko w tyle za płacami innych specjalistów* (Kwiek, 2015, s. 182). Zjawisko to, określane nie bez powodu mianem „pasożytnictwa”, szybko stało się osią silnego konfliktu między publiczną i niepubliczną częścią sektora³³. Wszedł on w decydującą fazę w chwili, gdy rynek edukacyjny zaczął się widocznie kurczyć. Wtedy już na dobre rozpoczęła się „zimna wojna o zasoby”³⁴, przy czym pod pojęciem tym należy rozumieć nie tylko potencjalnych studentów, ale i wykładowców akademickich (Pawłowski, 2004; Antonowicz, 2015; Kwiek, 2015). Problem wielozatrudnienia był tym bardziej niepokojący, że władze nie dysponowały nawet narzędziami do jego skutecznego monitorowania (praca wykładowcy poza jednostką macierzystą często odbywała się na podstawie umowy cywilnoprawnej), stąd dane, na jakie można się w tym miejscu powołać, są jedynie szacunkowe. Mniej więcej co trzeci

³³ Już w 1999 roku pojawił się projekt ustawy zawierającej zapis o jednoetatowości, spotkał się jednak ze zdecydowanym sprzeciwem ze strony uczelni niepublicznych (Antonowicz, 2015).

³⁴ Przed rokiem 2000 konkurencja ze strony szkół niepublicznych była przez szkoły państwowe lekceważona ze względu na dużą liczbę kandydatów, wystarczającą dla zaspokojenia aspiracji obu sektorów. Później pojawiły się działania blokujące rozwój uczelni prywatnych, na tym tle rozwinął się m.in. spór o pozaetatowe zatrudnianie profesorów uczelni publicznych.

nauczyciel akademicki łączył ówczesnie etat na uczelni publicznej z zatrudnieniem w sektorze prywatnym. Warto zwrócić również uwagę na zróżnicowaną skalę problemu w poszczególnych grupach pracowników w zależności od miejsca w hierarchii akademickiej. Poza macierzystą uczelnią było zatrudnionych 35% adiunktów i 65% profesorów (Kwiek, 2015; Antonowicz, 2015; IBE, 2011). W raporcie sporządzonym przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – Organisation for Economic Co-operation and Development (Fulton i in., 2007) wprost sformułowano ocenę i konsekwencje opisanego zjawiska: *Zatrudnianie publicznych pracowników [...] przez sektor prywatny w rzeczywistości stanowi znaczną ukrytą dotację, którą należy właściwie nazwać. Dotacja taka stanowi realny koszt pierwszego pracodawcy. Wykładowcom pracującym na wielu etatach będzie trudniej wywiązywać się ze swoich obowiązków wobec studentów u pierwszego pracodawcy. Z pewnością będą też mieli mniej czasu na prowadzenie badań, za co także otrzymują wynagrodzenie, i które są konieczne, aby aktualizować na bieżąco swą wiedzę i być skutecznym wykładowcą. [...] Podejrzewamy, że także w instytucjach pierwszych pracodawców istnieje bardziej ukryta forma pracy na kilku etatach. Wzrost liczby studentów [...] umożliwił także wypłacanie pracownikom uczącym na takich [niestacjonarnych – przyp. A.A.] studiach wynagrodzenia za „nadgodziny” [...] i mimo że jest to cenny sposób podnoszenia dochodów pracowników, pociąga on za sobą te same ryzyka odciągania pracowników od ich podstawowych obowiązków, zwłaszcza w zakresie badań* (Fulton i in., 2007, s. 66)

W powyższej diagnozie podniesiono dwie istotne kwestie – wpływ wielozatrudnienia na działalność naukowo-badawczą oraz jego związek z niekontrolowanym rozwojem obszaru studiów płatnych (tu w odniesieniu tylko do uczelni publicznych) – które to również należy rozpatrywać w kontekście „skutków ubocznych” spontanicznej ekspansji szkolnictwa wyższego. Niskie wynagrodzenia w sektorze publicznym w zestawieniu z atrakcyjną finansowo perspektywą prowadzenia płatnej dydaktyki w sektorze prywatnym, a także z deinstytucjonalizacją tradycyjnych akademickich norm (tj. legitymizacją „dorabiania po godzinach”), również na poziomie instytucjonalnym, w wielu dziedzinach przełożyły się na spadek zainteresowania nauką i marginalizację badań naukowych (Kwiek, 2012). Naukę zaczęto traktować jako *jednostkowe hobby: niegroźne i pozostające na marginesie wieloetatowości i rozbudowanej dydaktyki prowadzonej w obu sektorach* (Kwiek, 2015, s. 182). Działalność naukowo-badawcza podupadła zwłaszcza w tych dziedzinach, w których dokonała się masowa ekspansja na poziomie kształcenia, tj. humanistyce, naukach społecznych, ekonomii i finansach. W konsekwencji część polskich naukowców na długo została wyłączona z międzynarodowego obiegu badań (Kwiek, 2012, 2015; IBE, 2011; więcej na temat „rozłamu” polskiej nauki na „globalną” i „lokalną” odmianę zob. Antonowicz, 2015b).

Z czasem, w efekcie kilkunastoletniej, właściwie niekontrolowanej ekspansji studiów płatnych, refleksja środowiska skupiła się również na zagadnieniach związanych z kontrolą jakości kształcenia (zwłaszcza na studiach niestacjonarnych), a także struktury kierunków kształcenia. Uczelnie wprowadzały bowiem do oferty te kierunki, których koszty prowadzenia były stosunkowo niskie³⁵, np. kierunki pedagogiczne, humanistyczne, społeczne i ekonomiczne, w tym np. zarządzanie i marketing – przez kilka sezonów najpopularniejszy kierunek studiów w Polsce³⁶, a także zwiększały na nie limity przyjęć. W efekcie w 2008 roku kształcenie zdominowane było przez cztery obszary, które skupiały niemal 60% studentów. Na kierunkach: administracyjnych i ekonomicznych studiowało 23% studentów, społecznych – 14%, pedagogicznych – 12%, a na humanistycznych – 9%³⁷. W przypadku studiów niestacjonarnych zwracano uwagę na optymalizację kształcenia (np. ograniczenie godzinowego wymiaru zajęć, a także bezpośredniego kontaktu z prowadzącym na zajęciach w małych grupach) i jej negatywny wpływ na jakość procesu dydaktycznego. Pierwsze próby uregulowania tych kwestii miały charakter oddolny. Do takich inicjatyw należy przede wszystkim powołanie Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej (1998), która miała prowadzić działalność akredytacyjną, kładąc nacisk na jakość prowadzonego kształcenia. Działanie to było środowiskową próbą przewyższenia bezradności państwa w zakresie nadzoru nad sektorem usług edukacyjnych (Antonowicz, 2015; IBE, 2011). Próba ta, choć szlachetna, była skazana na niepowodzenie. Po pierwsze, z uwagi na opłacalność usług edukacyjnych, po drugie, z uwagi na osłabienie norm środowiskowych i milczącą zgodę na niską jakość kształcenia.

2.4.2. Dekada reform

W 2007 roku tekę ministra nauki i szkolnictwa wyższego objęła wywodząca się z sektora niepublicznego Barbara Kudrycka (wcześniejsza rektor Wyższej Szkoły Administracji Publicznej w Białymstoku). Lata jej urzędowania (2007–2013)

³⁵ W przypadku uczelni niepublicznych na kształt oferty zasadniczy wpływ miała również dostępność kadry akademickiej oraz jej gotowość i chęć do podjęcia dodatkowego zatrudnienia. Potwierdzają to badania wskazujące, że *głównym motywem tworzenia uczelni niepublicznych była rynkowa analiza popytu oraz dostępności kadry akademickiej* (Antonowicz, 2015, s. 235).

³⁶ Dla porównania – kosztochłonny kierunek lekarski prowadzą tylko cztery prywatne uczelnie w Polsce: Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie (od 2016 roku), Uczelnia Łazarskiego w Warszawie (od 2017 roku), Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach (od 2018 roku) oraz Uczelnia Medyczna im. Marii Skłodowskiej-Curie w Warszawie (od 2020 roku). W zależności od uczelni czesne za studia na tym kierunku to wydatek ok. 264–390 tysięcy złotych za studia polskojęzyczne.

³⁷ Dziś dane te prezentują się następująco: 18%, 10%, 7%, 5% (kierunki językowe).

to zwrot w kierunku aktywnej polityki rządowej i okres neoliberalnych reform w sektorze szkolnictwa wyższego. Punktem wyjścia był pogłębiający się kryzys i głośna krytyka szkolnictwa wyższego płynąca ze strony interesariuszy zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, m.in. na bazie omówionych wyżej zjawisk (zob. np. Antonowicz, 2015). Kluczowe problemy sektora zostały zdiagnozowane i opisane w dwóch obszernych raportach sporządzonych na zlecenie polskiego rządu przez Bank Światowy (2004) i OECD (Fulton i in., 2007).

W dokumentach tych zwrócono uwagę na kilka kwestii. Po pierwsze, na niedofinansowanie sektora (widoczne zarówno w zarobkach pracowników, jak i w nakładach w przeliczeniu na studenta) oraz na zasady finansowania sprzyjające konserwowaniu istniejącego systemu i niezachęcające do jakościowych zmian na płaszczyźnie naukowej i organizacyjnej. Po drugie, na znaczące braki w obszarze zarządzania, które jak stwierdzono, *jest raczej przestarzałe i świadczy, iż brak jest uznania dla wagi ustalania celów, wybierania priorytetów, tworzenia zachęt lub weryfikacji realizacji ustalonych celów. Najwyższe stanowiska na uczelniach (rektorzy, prorektorzy, dziekani) obejmowane są przez osoby z największym dorobkiem naukowym lub obsadzone przez grupy interesów. Nie jest zaś brane pod uwagę doświadczenie organizacyjne ani umiejętności z zakresu zarządzania. Osoby na najwyższe stanowiska wybierane są na stosunkowo krótkie kadencje (i mogą pełnić funkcję najwyżej dwie kadencje), co nie pomaga im w uzyskiwaniu odpowiedniego doświadczenia i umiejętności w zakresie zarządzania [...]. Senaty uczelni i rady wydziałów, podejmujące większość decyzji, często nie mają ani doświadczenia, ani odpowiedniego przygotowania do zajmowania się kwestiami zarządzania czy finansowania* (Bank Światowy, 2004, s. 29). Zarządzanie strategiczne i reformy na szczeblu centralnym dodatkowo utrudniała duża autonomia uczelni i wchodzących w jej skład jednostek.

Wskazano również, że polskie uczelnie cechuje zachowawczość (zarówno w metodach nauczania, jak i programach studiów) oraz brak zaangażowania partnerów zewnętrznych (np. pracodawców, samorządów) w proces kształcenia. W połączeniu z wyraźną orientacją wewnętrzną (*inward-looking*) sprawiło to, że kształcenie zorientowane było raczej na wykorzystanie zasobów wewnętrznych zamiast zaspokojenia potrzeb zewnętrznych interesariuszy, co ma wpływ na późniejsze szanse zatrudnienia absolwentów (brak zainteresowania monitorowaniem losów absolwentów tylko to potwierdzał). Konkluzja była następująca: *Połączenie tradycji akademickich z niezależną strukturą prawno-finansową sprzyja tworzeniu zamkniętej i niezależnej kultury akademickiej. Szkoły wyższe koncentrują się na edukacji akademickiej i podstawowych badaniach, w małym stopniu uwzględniając potrzeby rynku pracy* (Bank Światowy, 2004, s. 33). Na efektywności systemu odbijało się zdaniem autorów raportu również rozdrobnienie i brak rzeczywistej

dywersyfikacji systemu (w tym tzw. *academic drift*³⁸), nierówności w dostępie do kształcenia (wstęp na dobre uczelnie i bezpłatne studia zależny od statusu społeczno-ekonomicznego) oraz brak wsparcia dla kształcenia całościowego (Bank Światowy, 2004; Fulton i in., 2007).

Na początku 2008 roku rozpoczął pracę zespół ministerialny, którego zadaniem było opracowanie założeń do zmian sektorowych. Efektem jego prac były dwa pakiety reform: *Budujemy na wiedzy. Reforma nauki dla rozwoju Polski* (2008) oraz *Partnerstwo dla wiedzy. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce* (2009). Niedługo później, wraz z nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym wprowadzoną w 2011 roku, zaszły bardzo istotne zmiany, zarówno jeśli chodzi o status nauczyciela akademickiego, jak i o proces kształcenia. Odtąd pracownicy naukowcy mieli m.in. podlegać regularnej ocenie (na podstawie wskaźników bibliometrycznych oraz opinii studentów), nakreślono również ramy czasowe na uzyskanie przez nich habilitacji. Co jednak najważniejsze, nowelizacja stanowiła wyraźny krok w kierunku ograniczenia wieloletowości, gdyż wprowadziła obowiązek uzyskania zgody rektora na dodatkowe zatrudnienie (Ustawa z 18 marca 2011 roku).

Aktywność państwa zwiększyła się także w zakresie polityki rekrutacyjnej. W odpowiedzi na głośną krytykę, jakiej poddawano niekorzystną strukturę kształcenia i jego niespójność z potrzebami rynku pracy, w 2008 roku wprowadzono program kierunków zamawianych finansowany z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki³⁹. Działanie to (w formie dodatkowego wsparcia finansowego dla uczelni, w tym środków na stypendia) miało na celu zwiększenie na rynku pracy liczby specjalistów istotnych z perspektywy rozwoju polskiej gospodarki. Chodziło tu o absolwentów nauk ścisłych, kierunków technicznych, matematycznych i przyrodniczych – ich odsetek wśród ogółu absolwentów w roku 2005/2006 wynosił tylko 16,4% (NIK, 2015)⁴⁰. Proces umasowienia szkolnictwa wyższego odbył się w dużej mierze dzięki zwiększeniu wolumenu studentów na kierunkach humanistycznych i społecznych, co zaburzyło równowagę między tym profilem kształcenia a kierunkami ścisłymi i inżynieryjnymi. Narzędziem, które miało przyczynić się do stopniowego zrównoważenia popytu na różne kierunki studiów, był właśnie program kierunków zamawianych (Antonowicz, 2015; Jelonek, 2020).

³⁸ Pojęcie *academic drift* odnosi się do sytuacji, w której stosunkowo młode, mniej selektywne instytucje szkolnictwa wyższego zorientowane na kształcenie zawodowe powielają misję i praktyki przypisane do klasycznych uniwersytetów (Fulton i in., 2007, s. 47).

³⁹ Zob. Zarządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 lipca 2008 roku w sprawie powołania i działania Komisji do spraw oceny ofert realizacji kształcenia w ramach projektu systemowego „Zamawianie kształcenia na kierunkach technicznych, matematycznych i przyrodniczych – pilotaż” (MNiSW, 2008).

⁴⁰ Na temat oceny skuteczności podjętych działań zob. *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce...*, 2014; NIK, 2015.

Bodźcem do utworzenia programu była krytyczna ocena kształcenia na polskich uczelniach, zwłaszcza pod kątem (nie)dopasowania jego struktury do potrzeb rynku pracy – nadpodaż kierunków społecznych i humanistycznych oraz niewystarczająca liczba absolwentów kierunków ścisłych, technicznych i przyrodniczych, którzy w chwili startu programu (2008) stanowili ok. 16% ogółu absolwentów. Celem programu było zwiększenie tego odsetka do 22% przy jednoczesnym ograniczeniu liczby rezygnacji z kształcenia na wyżej wymienionych kierunkach. Program miał dać impuls do zmiany preferencji kandydatów na studia, a w konsekwencji wyposażyć ich w kompetencje poszukiwane na rynku pracy. Wyłoniono 11 kierunków i specjalności kształcenia o kluczowym znaczeniu dla gospodarki, w tym m.in. informatykę, matematykę, ochronę środowiska, mechanikę i budowę maszyn oraz budownictwo (Jelonek, 2020).

Program obejmował kilka komponentów zachęcających do tych kierunków i ułatwiających kształcenie na nich. Wprowadzono programy zajęć wyrównawczych dla studentów pierwszego roku, dodatkowe elementy kształcenia w formie staży i praktyk oraz atrakcyjne programy stypendialne (70% środków finansowych programu przeznaczono na ten ostatni cel). W latach 2008–2016 w programie wzięło udział 85 uczelni z całej Polski. Towarzyszyły mu ponadto działania promocyjne skierowane do kandydatów na studia (Jelonek, 2020).

Z kolei zmniejszenie dysproporcji między kobietami i mężczyznami wśród absolwentów tych kierunków studiów było celem wielu inicjatyw o charakterze promocyjnym. Można tu wymienić choćby cykliczną akcję *Dziewczyny na Politechniki* (od 2006 roku), później *Dziewczyny do ścisłych, czy IT for SHE* (Fundacja Perspektywy, 2018)⁴¹. Wprowadzono również limit naborów na studia stacjonarne na uczelniach państwowych, co miało m.in. zapobiec kształceniu na kierunkach nadwyżkowych. Program kierunków zamawianych został poddany ewaluacji zarówno przez podmioty prywatne, którym samo ministerstwo zleciło tego rodzaju analizy, jak i Najwyższą Izbę Kontroli oraz niezależnych ekspertów (Jelonek, Szklarczyk, 2013; Jelonek, 2020). Ocena efektów wdrożonego rozwiązania nie jest jednoznaczna, np. porównanie liczby studentów na drugim roku studiów w sytuacji dofinansowania i niedofinansowania danego kierunku kształcenia skłoniło Magdalenę Jelonek (2020) do postawienia tezy, że kształcenie na nich rozpoczęły te osoby, które i tak planowały podjąć studia na profilach ścisłych. Wzrost naboru na kierunki zamawiane odbył się kosztem naboru na kierunkach pokrewnych, lecz nieobjętych programem (bez dotacji i stypendiów

⁴¹ Jeśli chodzi o skuteczność działań, wygląda ona następująco: w 2007/2008 roku kobiety stanowiły 30,7% ogólnej liczby studentów na uczelniach technicznych, w 2017/2018 roku było ich 37% (*Kobiety na politechnikach...*, 2018).

dla studentów). W związku z tym ogólny wolumen studentów na kierunkach ścisłych nie zwiększył się w istotny sposób. Ponadto w przypadku kierunków zamawianych wyjątkowo wysoki był odsetek osób niekontynuujących kształcenia, tzw. *drop-out*. Ekspertki kwestionowali również listę kierunków wybranych do dofinansowania, podając w wątpliwość, czy dobrze odzwierciedla ona popyt rynkowy, oraz zwrócili uwagę na to, że w ramach programu zainwestowano dodatkowe środki w promocję kierunków kształcenia, które i bez tego najpewniej okazałyby się wzrostowe, gdyż zainteresowanie nimi wśród kandydatów systematycznie rosło (Jelonek, 2020).

W 2014 roku pojawił się ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA)⁴², w którym za kryterium miary jakości kształcenia przyjęto jej rynkową wartość, tj. poziom zarobków absolwentów. System ten opiera się na danych gromadzonych przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych – po uzyskaniu dyplomu przez absolwenta system zaczyna korzystać z zasobów administracyjnych ZUS. Zagregowane dane służą do określenia sytuacji absolwentów na rynku pracy, obejmują one takie wskaźniki jak wysokość wynagrodzenia, liczba pracodawców, czas poszukiwania pracy, czas bezrobocia czy skalę samozatrudnienia. Pierwszym rocznikiem absolwentów objętych monitoringiem systemu byli absolwenci z 2014 roku.

Dzięki danym z ogólnokrajowego monitoringu prowadzonego przez ministra uczelnie uzyskają rzetelną wiedzę na temat losów swoich absolwentów na rynku pracy. Dane te pozwolą im lepiej dopasowywać strukturę oferowanego kształcenia do potrzeb rynku pracy poprzez np. zwiększenie rekrutacji na kierunki, po których absolwenci osiągają najlepsze wyniki na rynku pracy, wygaszanie kierunków, których absolwenci nie znajdują pracy, czy też otwieranie nowych kierunków studiów – uzasadniała stworzenie systemu Barbara Kudrycka, ówczesna minister nauki i szkolnictwa wyższego (Kudrycka, 2013).

Choć system nie jest doskonały – nie obejmuje umów cywilnoprawnych oraz tych zawieranych poza granicami Polski, nie zawiera także informacji o tym, czy praca absolwenta jest zgodna z kierunkiem studiów – to dane gromadzone na niespotykaną wcześniej skalę (ogólnie system obejmuje ponad 95% wszystkich absolwentów każdego rocznika) pozwoliły na ocenę oferty dydaktycznej polskich uczelni, wskazanie tych kierunków, po których absolwenci w znaczącym stopniu doświadczają bezrobocia i tych, których ukończenie przekłada się na wysokie zarobki lub ich znaczący progres w kolejnych latach po ukończeniu studiów.

⁴² Zob. ela.nauka.gov.pl.

Względny wskaźnik bezrobocia i względny wskaźnik zarobków [obliczane w systemie ELA dla każdego absolwenta – przyp. A.A.] w sposób syntetyczny charakteryzują losy absolwentów, bo niezależnie od kierunku, profilu i trybu studiów oraz wykonywanego po studiach zawodu wskazują zarówno na poziom przygotowania tych osób do podjęcia trudu walki na rynku pracy, jak i na rynkową ich wycenę przez pracodawców (Rocki, 2021).

W 2010 roku MNiSW zleciło zewnętrznemu konsorcjum⁴³, wyłonionemu na drodze przetargu, przygotowanie strategii rozwoju dla sektora (E&Y – IBnGR, 2010). Niezależnie powstała strategia środowiskowa, prace nad nią koordynował Komitet Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP, 2009).

Jednak toczące się reformy stanowiły tylko jedną płaszczyznę zachodzących zmian. Jednocześnie (od roku 2006/2007) zaobserwowano odwrócenie trendu demograficznego. W ciągu dekady (2005/2006–2015/2016) liczba studentów ogółem zmniejszyła się o 28%, na uczelniach niepublicznych zaś spadła o 47%. Wyraźnie widać, że konsekwencje procesów demograficznych nie rozłożyły się równomiernie. Były (i są) one dużo bardziej odczuwalne w sektorze niepublicznym. W roku akademickim 2017/2018 liczba studentów ogółem stanowiła 66% liczby studentów ze szczytowego roku 2005/2006. Natomiast w przypadku uczelni niepublicznych liczba studentów w roku 2017/2018 w porównaniu z najliczniejszym rokiem 2008/2009 stanowiła mniej niż połowę (49%, a w zestawieniu z rokiem 2005/2006 – 52%) – zob. Tabela 6.

TABELA 6. SPADEK LICZBY STUDENTÓW W LATACH 2005–2018

	2005/ 2006	2008/ 2009	2009/ 2010	2011/ 2012	2013/ 2014	2015/ 2016	2017/ 2018	2018/ 2019
ogólna liczba studentów	1 953 832	1 927 762	1 900 014	1 764 060	1 549 877	1 405 133	1 291 870	1 230 254
w tym studenci uczelni niepublicznych	620 800	659 396	633 077	518 196	398 562	329 934	322 035	328 453

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2006–2019.

Zmniejszanie się populacji studentów jest konsekwencją spadającej liczby osób podejmujących naukę na I roku studiów. W przypadku uczelni niepublicznych aż do 2017 roku widoczny był dużo większy spadek również w tej kategorii. Liczebność grupy studentów, którzy podjęli naukę

⁴³ Warto podkreślić, że był to pierwszy przypadek zlecenia analizy sektora szkolnictwa wyższego podmiotowi zewnętrznemu.

na I roku studiów na uczelniach publicznych, w roku 2015/2016 plasowała się na poziomie 87% analogicznej grupy sprzed dziesięciu lat, natomiast w przypadku uczelni niepublicznych tylko na poziomie 41% (zob. Tabela 7). W sektorze niepublicznym w 2017 roku dało się zaobserwować interesujące zjawisko. Niejako wbrew dotychczasowym trendom na uczelniach tych rozpoczęło naukę kilkanaście tysięcy więcej osób niż w roku wcześniejszym. Wiele wskazuje na to, że jest to efekt ustanowienia przez resort nauki nowych przepisów, które weszły w życie 1 stycznia 2017 roku. Wprowadzenie do algorytmu finansowania uczelni współczynnika Student Staff Ratio (SSR), tj. liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego, sprawiło, że uczelniom publicznym przyjmowanie dużej liczby studentów przestało się opłacać. W sytuacji gdy współczynnik ten wynosi więcej niż 13, ministerialna dotacja na jednego studenta zostaje zmniejszona. Dlatego wiele szkół wyższych ograniczyło liczbę miejsc na studiach (niektóre nawet o 30%), oddając tym samym pole uczelniom niepublicznym. Przyjmując kandydatów odrzuconych w postępowaniach rekrutacyjnych na uczelniach publicznych⁴⁴, stały się one nieprzewidzianym beneficjentem ministerialnych zmian (zob. Mirowska-Łoskot, 2017).

TABELA 7. NOWO PRZYJĘCI STUDENCI I ROKU W UCZELNIACH PUBLICZNYCH I NIEPUBLICZNYCH

	2005/ 2006	2010/ 2011	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020
studenci I roku uczelni publicznych	312 459	314 645	265 103	258 730	241 602	227 917	233 436
studenci I roku uczelni niepublicznych	192 600	132 309	76 243	76 782	87 765	88 483	90 076

Źródło: opracowanie własne na podstawie CUS, 2006–2019.

2.5. Współczesny portret szkolnictwa wyższego

Z czasem, wobec pogłębiających się problemów sektora, dyskusja nad sytuacją szkolnictwa wyższego i nauki oraz potrzebami kolejnych, gruntownych zmian przybrała na sile i wyszła poza ramy środowiska. W ostatnich latach nie tylko na łamach mediów akademickich (zob. np. Forum Akademickie, ruch Obywatele Nauki), ale i wysokonakładowej prasy ogólnopolskiej (np. „Dziennik

⁴⁴ Eksperti zwracają uwagę na projakościowy charakter nowych regulacji. Dzięki mniejszym limitom przyjęć uczelnie były zmuszone zwiększyć selektywność w procesie rekrutacji kandydatów.

Gazeta Prawna”, „Rzeczpospolita”, „Gazeta Wyborcza”, „Polityka”) często gościły krytyczne artykuły poświęcone kondycji szkolnictwa wyższego i nauki, wskazujące na potrzebę systemowych zmian (więcej o debacie publicznej na temat reform w szkolnictwie wyższym zob. Dziedziczak-Foltyn, 2017).

W 2015 roku Komitet Polityki Naukowej (KPN) opracował analizę SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*) dla systemu nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce⁴⁵. Wśród jego silnych stron autorzy wymienili m.in.: nowoczesną infrastrukturę, istnienie (choć nie powszechne) wartościowych rozwiązań w sferze organizacji i zarządzania oraz potencjał w zakresie ich implementacji, możliwości rozwoju kształcenia na kierunkach praktycznych, a także wprowadzenie systemowych rozwiązań służących monitorowaniu losów absolwentów, które mogą okazać się pomocne w planowaniu dalszych kierunków rozwoju uczelni. Zwrócono również uwagę na rosnącą wśród pracodawców świadomość potrzeby współpracy z uczelniami, a także utrzymujące się na wysokim poziomie aspiracje edukacyjne społeczeństwa i skłonność do inwestowania w wykształcenie⁴⁶. Lista słabych stron systemu jest w tym dokumencie dużo dłuższa. Można wśród nich wyodrębnić kilka subkategorii. W obszarze zarządzania są to: przeregulowanie i mała elastyczność systemu oraz towarzyszące mu przeciążenie pracowników naukowych pracą administracyjno-biurową, słabość systemu zarządzania (w tym taktyka „gaszenia pożarów” zamiast planowania strategicznego), niedocenianie działań z zakresu popularyzacji nauki (system oceny jest „ślepy” na ten obszar aktywności pracowników), a także brak współpracy z otoczeniem gospodarczym, zarówno w zakresie kształcenia, jak i transferu wiedzy. W zakresie dydaktyki zwrócono uwagę na niską jakość kształcenia (wypadkową słabej selekcji kandydatów, braków kompetencyjnych wykładowców oraz ogólnego zaniedbania dziedziny dydaktyki), brak troski o wyposażenie absolwentów w kompetencje potrzebne na rynku pracy, dominację studiów akademickich i słabości w obszarze studiów zawodowych, a także niedopasowanie struktury kształcenia do zmieniających się potrzeb rynku. Wskazano również, że studia I stopnia cieszą się w Polsce niskim prestiżem, co przekłada się na umasowienie studiów II stopnia przy jednoczesnym

⁴⁵ W tym miejscu omówię jedynie zagadnienia związane ze szkolnictwem wyższym (choć stanowią one mniejszość). Zainteresowanych kwestią polityki naukowej odsyłam do źródłowego dokumentu (zob. KPN, 2016). Autorzy zaznaczyli, że analiza ma zastosowanie do całego sektora, a więc można ją rozpatrywać w kontekście różnych typów instytucji funkcjonujących na polskim rynku edukacyjnym. Szersze omówienie analizy SWOT znajduje się w rozdziale III.

⁴⁶ Uważam, że te dwa elementy powinny znaleźć się w obszarze *opportunities*, czyli „szanse”, jednak zostały przywołane w tym miejscu, w którym zdecydowali się je umieścić autorzy analizy.

niskim (na tle innych krajów) poziomie kompetencji ich absolwentów. Autorzy krytycznie odnieśli się również do systemu finansowania uczelni, m.in. argumentując, że obowiązujący algorytm nie motywuje do pracy nad jakością studiów oraz że brakuje formalnej możliwości dofinansowania ze środków publicznych kształcenia na najlepszych uczelniach niepublicznych. Zwrócili też uwagę na słabą aktywność uczelni w obszarze kształcenia dorosłych. Dość zdumiewające jest to, że w odniesieniu do szans autorzy analizy sformułowali tylko jedną (!) pozycję dotyczącą kształcenia. Jest to *szybki rozwój międzynarodowego sektora nowoczesnych usług biznesowych i IT w Polsce, tworzącego liczne nowe miejsca pracy dla absolwentów uczelni* (KPN, 2016, s. 5). Potencjalnych zagrożeń zdiagnozowano z kolei wiele. Po pierwsze, wskazano, że koncentracja na rozliczalności z działalności naukowo-badawczej może zaowocować dalszą marginalizacją kształcenia i odbić się na jego jakości (analogicznie może ucierpieć i tak już marginalizowany obszar popularyzacji nauki). Po drugie, zmiany demograficzne mogą przełożyć się na odpływ studentów z mniejszych miejscowości (mniejszych uczelni) w kierunku kilkunastu największych ośrodków akademickich, co w konsekwencji przełoży się na pogłębienie różnic w dostępie do wysokiej jakości edukacji. Po trzecie, niska atrakcyjność pracy na uczelni wraz z istniejącymi barierami dostępu dla młodych pracowników mogą odbić się na jakości kadry, a co za tym idzie – również na jakości kształcenia. Kombinacja tych słabości może w efekcie przełożyć się na spadek wartości dyplomów oraz obniżenie autorytetu uczelni. Z uwagi na uczelnie niepubliczne wskazano również na ryzyko związane z dynamicznymi zmianami rynkowymi (demografia, preferencje kandydatów), które w bezpośredni sposób przekładają się na płynność finansową tych podmiotów (KPN, 2016).

Mimo niewyczerpującego charakteru przytoczona diagnoza wskazuje na wiele istotnych i aktualnych problemów środowiska akademickiego, a także na kluczowe wyzwania – nie tylko dyskutowane od dawna konsekwencje niżu demograficznego, ale i np. rosnącą rolę uczelni w zakresie włączania imigrantów w życie społeczne ze względu na rosnącą wielokulturowość.

Odpowiedzią na problemy i oczekiwania środowiska miały być daleko idące zmiany, które zapowiedział, obejmując urząd, Jarosław Gowin, kierujący resortem nauki od 2015 roku: *W powszechnym przekonaniu środowiska akademickiego szkolnictwo wyższe i nauka potrzebują nowej ustawy. Zależy mi, aby w jak największym stopniu powstała ona w dialogu między Ministerstwem a społecznością akademicką oraz w wyniku wewnętrznej debaty w świecie polskich uczonych – zaznaczył wówczas. Chciałbym uniknąć sytuacji, w której nowe regulacje powstają pośpiesznie, mają charakter cząstkowy, są mało spójne, a w efekcie, zamiast pomagać, wprowadzają chaos w funkcjonowaniu uczelni* (Gowin, 2015).

Zgodnie z zapowiedzią ustawa z 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (znana również jako *Konstytucja dla nauki* bądź Ustawa 2.0), która weszła w życie 1 października 2018 roku, jest w swym ostatecznym kształcie efektem ponaddwuletnich, kilkietapowych konsultacji środowiskowych przeprowadzonych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Antonowicz, Kulczycki, Budzanowska, 2020). Rozpoczął je konkurs⁴⁷ dla środowiska akademickiego na projekt założeń do ustawy, który został ogłoszony w lutym 2016 roku. Wzięło w nim udział 15 zespołów eksperckich, z których trzy najlepsze⁴⁸ otrzymały granty w wysokości 300 tysięcy zł na opracowanie założeń nowego aktu prawnego. Konkurencyjne propozycje miały stać się punktem wyjścia do dalszych, szeroko zakrojonych konsultacji w środowisku naukowym. W tym celu zorganizowano m.in. kilka konferencji programowych w różnych ośrodkach akademickich w Polsce. W trakcie spotkań dyskutowano nad wybranymi zagadnieniami (np. modele uczelni, finansowanie, zarządzanie, umiędzynarodowienie, zagadnienia kadrowe), które miały zostać objęte nowymi regulacjami prawnymi. We wrześniu 2017 roku, podczas Narodowego Kongresu Nauki, który stanowił swoiste podsumowanie dotychczasowych prac, minister nauki zaprezentował projekt *Konstytucji dla Nauki*⁴⁹. Propozycja w kolejnych miesiącach została poddana dalszym konsultacjom i wielu poprawkom, by ostatecznie, po przejściu procesu legislacyjnego, trafić do podpisu Prezydenta RP w lipcu 2018 roku. Warto zaznaczyć, że cały proces żywo interesował opinię publiczną. Temat ten pojawiał się nie tylko na łamach mediów akademickich (np. Forum Akademickie, kanały informacyjne ruchu Obywatele Nauki), ale i wysokonakładowej prasy (np. „Dziennik Gazeta Prawna”, „Rzeczpospolita”, „Gazeta Wyborcza”, „Polityka”, „Newsweek”).

W ustawie znalazł odzwierciedlenie funkcjonujący podział na uczelnie publiczne (tj. utworzone przez organy państwa) i niepubliczne (utworzone przez osoby fizyczne albo osoby prawne inne niż jednostka samorządowa bądź państwowa). Wymogi dotyczące zakładania uczelni niepublicznych nie uległy, co do zasady, znaczącym zmianom. Zachowano również dotychczasowy podział na uczelnie

⁴⁷ Zob. www.konstytucjadlanauki.gov.pl.

⁴⁸ Zwycięzcami konkursu zostali: zespół Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu pod przewodnictwem prof. Marka Kwieka, zespół Uniwersytetu SWPS pod kierunkiem prof. Huberta Izdebskiego oraz zespół Instytutu Allerhanda z dr. Arkadiuszem Radwanem na czele.

⁴⁹ Kolejnym projąkościowym działaniem, które poszło w ślad za *Konstytucją dla Nauki*, był konkurs Inicjatywa Doskonałości – Uczelnie Badawcza, którego celem było wyłonienie najlepszych polskich uczelni i wsparcie ich potencjału przez zwiększenie ministerialnej subwencji o 10% z przeznaczeniem na rozwój kadry, działalności badawczej i współpracy międzynarodowej (*Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 26 marca 2019 roku...*, 2019).

akademickie i zawodowe, przy czym ustawa na nowo zdefiniowała oba rodzaje tych podmiotów. Uczelnią akademicką nazwano szkołę wyższą, która *prowadzi działalność naukową i posiada kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej jednej dyscyplinie naukowej albo artystycznej*. Uczelnie akademickie prowadzą studia I i II stopnia oraz jednolite studia magisterskie, mają ponadto uprawnienia do kształcenia doktorantów. Za uczelnię zawodową uznano zaś taką, która *prowadzi kształcenie uwzględniające potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego oraz nie spełnia warunku, o którym mowa w art. 14 ust. 1* (tj. nie jest uczelnią akademicką). Uczelnie zawodowe kształcą wyłącznie na studiach o profilu praktycznym. Prowadzą studia I stopnia, mogą również prowadzić studia II stopnia, jednolite studia magisterskie, a także kształcenie specjalistyczne.

Jako podstawowe zadania uczelni (niezależnie od jej statusu założycielskiego) w ustawie zdefiniowano prowadzenie kształcenia na studiach, na studiach podyplomowych lub w ramach innych form kształcenia, a także prowadzenie działalności naukowej, świadczenie usług badawczych oraz transfer wiedzy i technologii do gospodarki. Przy tym, podobnie jak we wcześniejszym prawodawstwie, z podstawowych zadań uczelni zawodowej wyłączono prowadzenie działalności naukowo-badawczej.

Nie zmienił się system prowadzenia studiów ani ich profil. Uczelnie wciąż mogą prowadzić studia I, II stopnia i jednolite studia magisterskie oraz studia o profilu ogólnoakademickim bądź praktycznym. Na profilu ogólnoakademickim ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom związanym z prowadzoną w uczelni działalnością naukową i co najmniej 75% zajęć musi być prowadzonych przez nauczycieli akademickich zatrudnionych na uczelni. Na studiach o profilu praktycznym ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom kształtującym umiejętności praktyczne, a wymiar zajęć prowadzonych przez nauczycieli akademickich zatrudnionych na uczelni jest niższy i wynosi 50%, co otwiera furtkę do szerszej współpracy ze specjalistami spoza uczelni. Ponadto program studiów o profilu praktycznym przewiduje dłuższe praktyki zawodowe w wymiarze co najmniej sześciu miesięcy (studia I stopnia i jednolite studia magisterskie) lub trzech miesięcy (studia II stopnia). Uczelnie zawodowe mogą prowadzić studia dualne we współpracy z pracodawcą.

Studia mogą być prowadzone w trybie stacjonarnym bądź niestacjonarnym (na uczelni publicznej liczba studentów niestacjonarnych nie może być większa od liczby studentów stacjonarnych). Studia stacjonarne I stopnia trwają co najmniej sześć semestrów (inżynierskie co najmniej siedem), II stopnia od trzech do pięciu semestrów, jednolite studia magisterskie zaś od dziewięciu do 12 semestrów. Ustawodawca założył, że studia niestacjonarne mogą trwać dłużej niż odpowiednie studia stacjonarne (Ustawa z 20 lipca 2018 roku).

TABELA 8. GŁÓWNE RÓŻNICE MIĘDZY TYPAMI UCZELNI OKREŚLONYMI W USTAWIE Z 20 LIPCA 2018 ROKU

Uczelnia akademicka	Uczelnia zawodowa
prowadzi działalność naukową i posiada kategorię naukową A+, A, B+ w co najmniej jednej dyscyplinie naukowej/artystycznej	prowadzenie działalności naukowej nie należy do podstawowych zadań uczelni
prowadzi studia I, II stopnia i jednolite studia magisterskie, w tym studia dualne	prowadzi studia I stopnia, może prowadzić studia II stopnia, jednolite studia magisterskie oraz kształcenie specjalistyczne, w tym studia dualne (przy czym kształcenie uwzględnia potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego)
kształci na studiach o profilu ogólnoakademickim lub praktycznym	kształci wyłącznie na studiach o profilu praktycznym (co najmniej 50% zajęć realizowanych przez nauczycieli akademickich, szersza współpraca ze specjalistami spoza uczelni, dłuższe praktyki zawodowe: sześć miesięcy na studiach I stopnia, trzy miesiące na studiach II stopnia)
posiada uprawnienia do kształcenia doktorantów	nie posiada uprawnień do kształcenia doktorantów

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy z 20 lipca 2018 roku.

3. Wyzwania dla sektora. Czy spełni się czarny scenariusz?

Już na początku XXI wieku próbowano odpowiedzieć na pytanie o to, jak demografia wpłynie na kształt szkolnictwa wyższego (Antonowicz, Gorlewski, 2011; Pawłowski, 2004)⁵⁰. Ówczesne prognozy wskazywały bowiem, że w 2020 roku w porównaniu ze szczytowym 2002 rokiem 19-latków (kandydatów na studia) będzie niemal o połowę mniej. Za najbardziej prawdopodobny wariant uznano utrzymanie liczby studentów bezpłatnych studiów stacjonarnych na stałym poziomie (pierwszy racjonalny wybór kandydatów, ułatwiony przez złagodzenie kryteriów selekcyjnych). Przy tym założeniu koszty niżu demograficznego musiałyby rozłożyć się między inne segmenty rynku edukacyjnego, zwłaszcza uczelnie niepubliczne. Najbardziej dotkliwie przemiany miałyby odczuć

⁵⁰ Symptomy załamania się „wyżowego” trendu demograficznego pojawiły się już w 2006 roku, kiedy odnotowano pierwszy spadek w liczbie studentów korzystających z odpłatnych form studiów (Antonowicz, Gorlewski, 2011).

te z nich, które prowadzą studia stacjonarne. Raport pokazuje jednoznacznie, że niż demograficzny najbardziej uderzy w płatne formy kształcenia, a zwłaszcza w uczelnie niepubliczne, których działalność całkowicie finansowana jest z czesnego. Widać jednoznacznie, że zwiększając pulę miejsc stacjonarnych, uczelnie publiczne rekompensują sobie spadające wpływy ze studiów niestacjonarnych (Antonowicz, Gorlewski, 2011, s. 18; por. Tabela 9). Na niż demograficzny miały nałożyć się również procesy migracyjne, co w efekcie miało przynieść różne konsekwencje w przypadku poszczególnych regionów – w zależności od ich atrakcyjności i zdolności do przyciągania studentów z innych części kraju (ofertą edukacyjną oraz perspektywami rynku pracy). Negatywne tendencje demograficzne mogą doprowadzić do dalszej kumulacji masy studentów w głównych ośrodkach akademickich kraju przy jednoczesnej postępującej marginalizacji już teraz słabych ośrodków peryferyjnych, ostrzegali autorzy raportu (Antonowicz, Gorlewski, 2011, s. 16). Zwracali również uwagę na naturalny i projakościowy charakter postępującej selekcji uczelni, akcentując, że w dłuższym okresie czasu może przynieść [on] ogromną korzyść studentom i ich rodzicom, bowiem na rynku pozostaną jedynie uczelnie silne, stabilne i wiarygodne (Antonowicz, Gorlewski, 2011, s. 18).

TABELA 9. LICZBA STUDENTÓW STACJONARNYCH I NIESTACJONARNYCH W SZKOŁACH PUBLICZNYCH I NIEPUBLICZNYCH

	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2018/2019 do 2011/2012
stacjonarni publiczne	876 744	886 420	860 230	851 189	838 651	813 596	764 379	713 601	81%
niestacjonarni publiczne	369 120	331 057	291 085	259 019	236 548	220 565	205 456	188 200	51%
stacjonarni niepubliczne	88 519	83 715	79 525	78 313	80 301	82 129	88 594	95 658	108%
niestacjonarni niepubliczne	429 677	375 735	319 037	280 865	249 633	232 532	233 441	232 795	54%

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2007–2019.

Na podstawie danych z prognozy ludności opracowanej przez GUS (2014) trudno stworzyć dla sektora optymistyczny scenariusz na kolejne lata⁵¹.

⁵¹ W roku akademickim 2017/2018 studiowało w Polsce 1,292 miliona osób, z czego 25% stanowili studenci uczelni niepublicznych. W trybie stacjonarnym realizowało studia 66% ogółu studentów, 34% studiowało zaś w trybie niestacjonarnym. Studenci niestacjonarni stanowili zdecydowaną większość (72%) na uczelniach niepublicznych, zaś na uczelniach publicznych przeważali (79%) studenci studiów stacjonarnych (USwG, 2018).

Spodziewane zmiany w strukturze ludności spowodują, że w 2050 roku liczba osób w grupie wiekowej 19–24 lata będzie stanowiła jedynie 58% liczby analogicznej grupy wiekowej z 2013 roku. W liczbach bezwzględnych będzie to ok. 900 tysięcy osób, czyli o kilkadziesiąt tysięcy mniej niż liczba samych studentów uczelni publicznych w 2017 roku. Wprawdzie w latach 2026–2029 da się zauważyć pewien przyrost w tej grupie wieku, będzie to jednak zjawisko krótkotrwałe (pokłosie reformy obniżającej wiek rozpoczęcia edukacji szkolnej). Spadek liczby młodzieży w wieku studenckim będzie bardziej dotkliwy w miastach, gdzie liczebność tej grupy zmaleje o 46% w stosunku do 2013 roku (wobec 38% na wsi). Oznacza to drastyczne kurczenie się liczby polskich studentów, nawet przy zachowaniu obecnego, wysokiego współczynnika skolaryzacji. Również w krótszej perspektywie nie da się nie zauważyć nadchodzących zmian. W ciągu dekady (2015–2025) liczba studentów zmniejszy się o 24%. Oznacza to, że szkoły wyższe z szeroką (zarówno pod względem liczby miejsc, jak i liczby kierunków) ofertą nie będą miały szans na znalezienie wystarczającej liczby kandydatów. Na uprzywilejowanej pozycji znajdują się uczelnie publiczne oferujące bezpłatne studia dzienne, zwłaszcza te zlokalizowane w największych ośrodkach akademickich. Z kolei dla wielu uczelni niepublicznych na rynku po prostu zabraknie miejsca. Tylko w ciągu ostatniej dekady z mapy zniknęła co piąta uczelnia niepubliczna (w roku 2009/2010 działało ich 330, dziś – 232)⁵², a odsetek studentów uczelni niepublicznych w ogólnej liczbie studentów spadł z 33% do 27%. Kolejne likwidacje są nieuchronne (GUS, 2014; Kwiek, 2015; Moroń, 2016; Szczygielski, 2016).

W przypadku sektora niepublicznego ratunkiem i alternatywą dla likwidacji mogą okazać się fuzje⁵³. Łukasz Sułkowski prognozuje, że aktywność konsolidacyjna nasili się w najbliższych latach ze względu na jego rozproszenie, nieracjonalną sieć i strukturę kształcenia oraz narastającą konkurencję (efekt niżu demograficznego i przesycenia rynku). Już od kilku lat najwięksi uczestnicy

⁵² Dane z systemu POLON, stan na 10 sierpnia 2020 roku.

⁵³ Jak wskazują ostatnie lata, fuzja nie jest jednak zarezerwowana wyłącznie dla podmiotów niepublicznych. Jako przykład „fuzji ratunkowych” można przytoczyć wchłonięcie dwóch państwowych wyższych szkół zawodowych w struktury uniwersytetów (PWSZ w Sandomierzu do Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, zaś PWSZ w Sulechowie do Uniwersytetu Zielonogórskiego). Jednak w przypadku uczelni publicznych fuzje mają zazwyczaj strategiczny charakter i cel, np. utworzenie silnego ośrodka naukowego o potencjale międzynarodowym (włączenie Akademii Medycznej do Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1993) bądź instytucji o statusie uniwersytetu (utworzenie Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 1999). Ciekawym przypadkiem jest PWSZ w Gorzowie, która w 2009 roku wchłonęła prywatną wyższą informatyczną szkołę zawodową. To jak na razie jedyny na polskim rynku przypadek konsolidacji uczelni publicznej i niepublicznej (Sułkowski, 2017).

rynku (np. grupa WSB⁵⁴, grupa Vistula) przejmują kolejne mniejsze uczelnie (w ciągu ostatnich 10 lat w sektorze niepublicznym doszło do ponad 80 fuzji, w publicznym – do czterech). Fuzje uczelni niepublicznych mają podłoże biznesowe⁵⁵ i obliczone są głównie na wzmocnienie pozycji rynkowej (powiększenie skali i zasięgu działalności), poprawę wyników finansowych, optymalizację kosztów, a niekiedy także na podwyższenie statusu do rangi akademii bądź uniwersytetu. Jednak w ogólnym rozrachunku procesy konsolidacyjne będą miały charakter projakościowej transformacji szkolnictwa wyższego. Doprowadzą do eliminacji słabych uczelni, w tym większości jednostek niepublicznych (według niektórych prognoz na rynku może ostatecznie pozostać jedynie ok. 10% z nich). Bardziej skoncentrowana struktura sektora, lepsza jakość kształcenia, przemiany organizacyjne ukierunkowane na wzrost efektywności (racjonalizacja kosztów, poprawa zarządzania), a także wzmocnienie najsilniejszych uczelni – to tylko niektóre korzyści, jakie mają pojawić się w efekcie prognozowanych przemian. Warto wspomnieć, że badania fuzji przeprowadzonych w sektorze publicznym również wskazują na korzyści płynące z procesu konsolidacji (por. Pinheiro, Geschwind, Aarveaara, 2016). Dobrze przeprowadzone fuzje przynoszą pozytywne efekty w postaci silniejszych naukowo uniwersytetów, lepszej oferty dla studentów oraz sprawniejszej administracji (Kwiek, 2015; Sułkowski, 2017; zob. też Antonowicz, Gorlewski, 2011).

⁵⁴ Lista przejęć: Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów we Wrocławiu (2012), Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Turystyczna w Szczecinie (2012), Wielkopolska Wyższa Szkoła Turystyki i Zarządzania w Poznaniu (2013), Wyższa Szkoła Prawa i Dyplomacji w Gdyni (2013), Wyższa Szkoła Techniczno-Przyrodnicza w Poznaniu (2014).

⁵⁵ Choć na poziomie deklaracji inicjatorzy fuzji mogą wskazywać na takie motywy jak: chęć wzmocnienia pozycji naukowej, zwiększenia rozpoznawalności czy doskonalenie jakości kształcenia.

2



Kształcenie dorosłych w ramach sektora szkolnictwa wyższego

1. Dorosły w procesie edukacji i edukacja w procesie życia. Labirynt pojęciowy

Dorosłość to rozległy okres w życiu człowieka podlegający umownej wewnętrznej periodyzacji, w ramach której wyróżnia się kilka etapów rozwojowych. W klasycznej teorii Erika Eriksona (1963) są to: wczesny okres dorosłości (między 21 a 34 rokiem życia), dorosłość wieku średniego (między 35 a 65 rokiem życia) i dojrzałość wieku starszego (po 65 roku życia). Włodzimierz Szewczuk (1961), na podstawie kryterium głównego zajęcia i stosunku do tego zajęcia, podzielił dorosłość na cztery etapy: stabilizację planu życiowego, progresywną ekspansję z *opus magnum* u szczytu, regresywną ekspansję oraz etap schyłkowy. Autor ten nie wyznaczył granic wiekowych dla poszczególnych etapów, uznając je za kwestię indywidualną, uzależnioną od wielu czynników. Nieco bardziej rozbudowany podział proponuje Elżbieta Dubas, porządkując kolejne fazy życia dorosłego człowieka w następujący cykl: przedproże dorosłości (do 25 roku życia), wczesna dorosłość (między 25 a 40 rokiem życia), środkowa dorosłość (do 65 roku życia), późna dorosłość (do 80 roku życia), sędziwa dorosłość (po 80 roku życia) – (Aleksander, 2001b; Dubas, 2009). Jako że rozwój zawodowy jest integralną częścią rozwoju człowieka, podobnych prób periodyzacji dokonano również w odniesieniu do tej sfery życia. Tadeusz Aleksander (2001b) wyodrębnił w rozwoju zawodowym człowieka pięć faz: okres kształcenia przedzawodowego, okres szkolnego uczenia się zawodu, okres kwalifikowanej pracy zawodowej, okres stopniowego wycofywania się z pracy zawodowej i okres rezygnacji z czynnego życia zawodowego, tj. czas właściwej starości. Nawet bez wnikliwej charakterystyki wymienionych okresów oczywiste wydaje się, że potrzeby edukacyjne ludzi na kolejnych etapach życia różnią się, tak jak różnią się poszczególne okresy rozwojowe człowieka. Łączy je zaś ustawiczna potrzeba kształcenia, charakterystyczna nie tylko dla okresu aktywności zawodowej, ale dla całego życia.

Na zagadnieniu edukacji ustawicznej (w tym edukacji dorosłych, która interesować będzie mnie tu szczególnie) w ostatnich dziesięcioleciach koncentruje się coraz większa uwaga, zarówno naukowców, jak i twórców polityk krajowych czy międzynarodowych (zob. np. Aleksander, 2015a; Grotowska-Leder, 2014; Malewski, 2002). Dzieje się tak z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, żadna szkoła nie jest dziś w stanie przygotować do pracy przez całe życie. Zdobycie określonego poziomu wykształcenia nie jest zwieńczeniem nauki, a dopiero początkiem procesu permanentnego nabywania wiedzy. Dotyczy to osób z różnym poziomem wykształcenia, gdyż w związku z niespotykanym dotąd tempem przyrostu informacji i szybkim „starzeniem się” wiedzy w okresie aktywności zawodowej każdego pracownika pojawia się potrzeba pogłębienia bądź rozszerzenia posiadanej wiedzy.

Druga kwestia wiąże się ze zmianami, jakie zachodzą na rynku pracy. Kształtują się nowe typy kariery, ponieważ ich tradycyjna, liniowa charakterystyka nie odpowiada dynamice zmian otoczenia. Z uwagi na skracanie się średniej długości życia organizacji życie zawodowe pracownika będzie dłuższe niż przeciętny czas jej istnienia. Tym samym znika gwarancja długiego okresu zatrudnienia („dożywotniego” czy raczej „do-emerytalnego”, jak było w przypadku wcześniejszych pokoleń). Kariera zawodowa, również na skutek decyzji indywidualnych, coraz rzadziej będzie się rozwijać w ramach jednej struktury. Częściej spotykane będą kariery horyzontalne lub rozwój kompetencyjny dokonujący się poza konkretną organizacją. Zmiany będą na stałe wpisane w biografię zawodowe. Trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie w takiej rzeczywistości bez udziału różnych form edukacji w trakcie całego życia człowieka (Bohdziewicz, 2008; Kosmała, 2009; Piekarska, 2006).

W sensie naukowym idea edukacji ustawicznej została rozwinięta na początku XX wieku. W 1929 roku ukazała się książka *Lifelong Education*, której autor, Basil Yeaxlee, jest uznawany za jednego z pionierów współczesnej edukacji ustawicznej. Od tego czasu idea ta ewoluuje. Wzrost zainteresowania aktywnością edukacyjną w ciągu całego życia człowieka przypadł na II połowę XX wieku (lata 60. i 70.), kiedy to przy wsparciu UNESCO nastąpił rozwój naukowej refleksji wokół tego zagadnienia (Grotowska-Leder, 2014; Malewski, 2002).

Do instytucjonalizacji polskich badań andragogicznych, dzięki działalności towarzystw oświatowych, doszło jeszcze przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości. W 1913 roku ukazał się pierwszy podręcznik *Praca oświatowa. Jej zadania, metody i organizacja*. W okresie międzywojennym dużą rolę w rozwoju badań andragogicznych odegrała Wolna Wszechnica Polska (i jej Wydział Pedagogiczny) w Warszawie, instytucja pionierska, jeśli chodzi o edukację wyższą dla dorosłych. W 1922 roku Helena Radlińska rozpoczęła tam pierwsze wykłady dotyczące oświaty pozaszkolnej. Niedługo potem przy Wszechnicy utworzono Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, ośrodek naukowo-badawczy skoncentrowany na pracy edukacyjnej z dorosłymi oraz kształceniu pracowników oświatowych (Stopińska-Pająk, 2010, 2019).

Nauczanie dorosłych (pojęcie *andragogika* wprowadziła w 1947 roku Helena Radlińska, nie zastąpiło ono powszechnie dotychczasowych terminów) od początku rozwoju dyscypliny było przedmiotem zainteresowania pedagogów, w mniejszym zaś stopniu socjologów czy psychologów. Już w latach powojennych na Uniwersytecie Warszawskim powstała Katedra Teorii Oświaty Dorosłych, a w ramach PAN – Zespół Pedagogiki Dorosłych. W 1957 roku ukazał się pierwszy numer periodyku „Oświata Dorosłych”, przeznaczonego dla teoretyków i praktyków edukacji dorosłych (ostatni numer wydano w 1990 roku). W latach 60. i 70. ukazały się kolejne podręczniki dziedzinowe: *Wychowanie*

dorosłych. Zagadnienia andragogiki (Kazimierz Wojciechowski, 1966), *Wprowadzenie do andragogiki: zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych* (Lucjan Turowski, 1972), a andragogiką zaczyna się zajmować grupa młodych badaczy, w tym m.in. Tadeusz Aleksander, Olga Czerniawska, Józef Kargul, Mieczysław Marczuk, Józef Pólturzycki (Kargul, 2018). Po 1989 roku jako forum wymiany myśli andragogów pojawiają się nowe cykliczne wydawnictwa, najpierw „Edukacja Dorosłych” (1990), później „Rocznik Andragogiczny” (1994) i „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” (1993) – (Sapia-Drewniak, 2014; Solarczyk-Szwerc, 2015). Podejmowane na ich łamach zagadnienia obejmują m.in. teorię i metodologię andragogiki, edukację dorosłych w kontekście rynku pracy, kształcenie zawodowe, e-learning i technologie informatyczne w edukacji czy problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie. Autorzy zajmujący się tą tematyką publikują również na łamach innych periodyków poświęconych edukacji, takich jak „Edukacja” czy „E-mentor”. Badacze zrzeszeni są w strukturach zakładów katedr andragogiki, edukacji dorosłych, edukacji ustawicznej. Z kolei w 2009 roku odbył się pierwszy Zjazd Andragogiczny (Bednarczyk, 2018; Gogolin, Szymik, 2018; Kargul, 2018).

Pojęcie *kształcenie ustawiczne* (polski odpowiednik terminu *lifelong learning*), jak zauważa m.in. Jolanta Grotowska-Leder, jest dzisiaj rozumiane na różne sposoby, a zatem trudne do jednoznacznego zdefiniowania. Zarówno w polskiej literaturze przedmiotu, jak i w przepisach prawa, termin ten jest stosowany zamiennie z terminem *edukacja permanentna*. Oba odwołują się do realizacji idei kształcenia całościowego (uczenia się przez całe życie; Grotowska-Leder, 2014). Wciąż jednak zdarza się, na co zwraca uwagę Józef Pólturzycki, że edukacja ustawiczna jest mylnie utożsamiana z edukacją dorosłych, choć w rzeczywistości to pierwsze pojęcie ma szerszy zakres znaczeniowy i *obejmuje cały system szkolny oraz oświatę równoległą, kształcenie dorosłych i wychowanie w środowisku*, a więc wykracza również poza granice dorosłości, obejmując okres całego życia człowieka (Pólturzycki, 2004). Podobne stanowisko prezentuje Tadeusz Aleksander, ujmując edukację dorosłych (edukację ustawiczną) jako element edukacji całościowej, kontynuację kształcenia rozpoczętego w młodości. Zdaniem tego autora edukacja dorosłych zaczyna się tam, gdzie kończy się etap edukacji szkolnej (a ściślej, „szkoły młodzieżowej”), i trwa do późnej starości. Waga tego zagadnienia wzrasta w kontekście spodziewanej długości życia w krajach wysokorozwiniętych. Etap kształcenia szkolnego trwa bowiem o wiele krócej niż edukacja na dalszych etapach życia. Co więcej, czas kształcenia nie tylko wydłuża się, ale też wzrasta jego intensywność. Dlatego idea edukacji całościowej zarzuca tradycyjny podział życia człowieka na czas nauki (w młodości) i czas pracy (w dorosłym życiu) na rzecz ich integracji (Aleksander, 2015a).

W kwestiach definicyjnych za wykładnię może posłużyć definicja zawarta w Rezolucji Rady Unii Europejskiej w sprawie odnowionej europejskiej agendy

w zakresie uczenia się dorosłych z 2011 roku (Rada UE, 2011). Zgodnie z jej treścią: *Uczenie się przez całe życie oznacza uczenie się od wieku przedszkolnego do okresu po przejściu na emeryturę. Uczenie się dorosłych jest niesłychanie istotnym etapem kontinuum uczenia się przez całe życie i obejmuje całą gamę działań polegających na uczeniu się formalnym, pozaformalnym i nieformalnym – zarówno w ramach kształcenia ogólnego, jak i zawodowego – podejmowanych przez osoby dorosłe po zakończeniu kształcenia i szkolenia* (Rada UE, 2011, s. 3). Kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne, terminy porządkujące działania edukacyjne podejmowane przez dorosłych ze względu na ich charakter, zostały doprecyzowane na bazie dokumentów instytucji i organów Unii Europejskiej w następujący sposób.

Kształcenie formalne to kształcenie prowadzone na ogół w placówce edukacyjnej lub szkoleniowej, służące usystematyzowanym celom edukacyjnym, odbywające się w określonych ramach czasowych i przewidujące wsparcie w nauce dla uczących się osób, mające charakter zamierzony z punktu widzenia uczącej się osoby i na ogół prowadzące do certyfikacji.

Kształcenie pozaformalne (wcześniej kształcenie nieformalne)¹ to z kolei kształcenie nieprowadzone przez placówkę edukacyjną czy szkoleniową i na ogół nieprowadzące do certyfikacji, ale mające charakter zaplanowany, służące usystematyzowanym celom, odbywające się w określonych ramach czasowych, przewidujące wsparcie dla uczących się osób i mające charakter zamierzony z punktu widzenia uczącej się osoby.

I wreszcie – **kształcenie nieformalne** (wcześniej kształcenie incydentalne) to kształcenie będące efektem codziennych czynności/zajęć, w pracy, domu lub w trakcie wypoczynku, nieodbywające się w sposób zorganizowany czy usystematyzowany, na ogół niemające charakteru zamierzonego z punktu widzenia osoby uczącej się i zwykle nieprowadzące do certyfikacji (FRSE, 2010, s. 334–335).

W polskich dokumentach legislacyjnych pojęcie *uczenie się dorosłych*, które pojawia się w przywołanej Rezolucji Rady UE, nie występuje. Pojawia się natomiast termin *kształcenie ustawiczne*. W ustawie Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 roku zostało ono zdefiniowane jako *kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny*. Definicję tę można odnaleźć również w ustawie z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy w odniesieniu do osób bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców. Zakres znaczeniowy obu terminów, jak wskazują autorzy

¹ Trzeba zauważyć, że choć kształcenie całożyciowe (i jego składowe) znajduje się w centrum uwagi instytucji UE nie od dziś, to wcale nie pomagają one w opanowaniu terminologicznego chaosu w tym obszarze. Wręcz przeciwnie, wydaje się, że same się w pewien sposób do niego przyczyniają, a dowodem na to są definicje przywołane w tym fragmencie.

dokumentu *Perspektywa uczenia się przez całe życie* (KPRM, 2013a), sygnowanego przez Radę Ministrów, różni się (zob. Tabela 10).

TABELA 10. RÓŻNICE W DEFINIOWANIU KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO W POLSCE ORAZ UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH W UE²

Kształcenie ustawiczne zdefiniowane w Polsce	Uczenie się dorosłych promowane w UE ²
dotyczy osób, które	
<ul style="list-style-type: none"> ■ spełniły obowiązek szkolny i uczą się w placówkach kształcenia ustawicznego, praktycznego, ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego ■ uczęszczają do szkół dla dorosłych 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ukończyły kształcenie uprawniające do wejścia na rynek pracy (inicjalne), bez względu na to, jak długo ono trwa, tj. łącznie z kształceniem wyższym
uwaga koncentruje się na	
<ul style="list-style-type: none"> ■ osobach młodszych, często do 24 roku życia³ ■ uczęszczaniu do placówek systemu oświaty 	<ul style="list-style-type: none"> ■ osobach od 25 do co najmniej 65 roku życia ■ uczeniu się w różnych formach i miejscach

Źródło: KPRM, 2013a, s. 18.

Polska Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 roku (przyjęta przez Radę Ministrów w 2003 roku) odwoływała się do definicji UNESCO (1973), która pod pojęciem kształcenia ustawicznego rozumie *kompleks procesów oświatowych: formalnych, nieformalnych i incydentalnych, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy* (MENiS, 2003).

Do kształcenia na różnych etapach dorosłości odnosi się zastosowana w tytule i używana przeze mnie w tej publikacji kategoria „studentów nietradycyjnych”. Choć obecna w literaturze przedmiotu (jako zbiór rozłączny z grupą „studentów tradycyjnych”), kategoria ta nie jest w literaturze ani w polskich

² W komunikacie Komisji Europejskiej (2006), do którego odwołują się autorzy dokumentu, uczenie się dorosłych zdefiniowano jako: *wszelkie formy uczenia się podejmowane przez dorosłych po zakończeniu wstępnego kształcenia i szkolenia, niezależnie od tego, jak długi był to proces (tj. z uwzględnieniem kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego)*. Definicja ta jest spójna z przywołaną wcześniej definicją zawartą w Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 2011 roku (Rada UE, 2011).

³ Ustawowa granica dorosłości w polskim systemie oświaty została określona na poziomie 18 roku życia (w szkołach dla dorosłych mogą podjąć naukę osoby po ukończeniu 18 roku życia, wiek ten jest również górną granicą dla realizacji obowiązku szkolnego, który obejmuje ukończenie szkoły podstawowej). Tak rozumiana, formalna granica dorosłości jest niższa niż w przypadku wytycznych UE, gdzie nie jest ona zdefiniowana wiekiem, a momentem ukończenia ostatniego inicjalnego etapu edukacji.

dokumentach jednoznacznie i spójnie zdefiniowana – i to mimo że jej liczebność, z uwagi na upowszechnienie szkolnictwa wyższego, od lat systematycznie rośnie. Z uwagi na to za Moniką Gromadzką (2017) można uznać ją za kategorię „nieobecną”. Również na poziomie instytucjonalnym studenci niezależnie od wieku są traktowani jednakowo. W ramach polskich uczelni i polskiego systemu edukacji nie istnieje rozróżnienie na studentów „tradycyjnych” i „nietradycyjnych”. Jednak w niektórych krajach studenci nie są z założenia traktowani jako grupa homogeniczna. Ciekawy zestaw kryteriów proponuje np. National Center for Education Statistics, które jako cechy charakterystyczne studentów nietradycyjnych wymienia nie tylko wiek, ale i takie czynniki, jak np. status niezależności finansowej, posiadanie osób zależnych na utrzymaniu czy pracę zawodową w wymiarze minimum 35 godzin tygodniowo (Gromadzka, 2017).

Na potrzeby podjętych rozważań jako nietradycyjnych studentów będę rozumieć osoby rozpoczynające lub kontynuujące kształcenie na różnego rodzaju studiach (wyższych bądź podyplomowych), których wiek przekracza 24 rok życia. Na rzecz takiego rozumienia wspomnianej kategorii i ustalenia dolnej granicy wieku na wspomnianym poziomie przemawia to, że właśnie ten przedział wiekowy jest brany pod uwagę w kontekście definiowania kształcenia dorosłych w krajach UE (zob. Tabela 10), jak również w badaniach prowadzonych nad tym zagadnieniem (zob. np. Adult Education Survey, Labour Force Survey, Adult Learning Statistics Eurostat). Podobne kryterium jest stosowane także przez Główny Urząd Statystyczny do określania współczynnika skolaryzacji na poziomie wyższym (netto). Jako grupę wieku przypisaną do kształcenia na poziomie wyższym uznaje się osoby w przedziale wiekowym 19–24 lata.

Ze względu na zastosowanie wyłącznie kryterium wieku kategorię studentów nietradycyjnych można potraktować jako synonim funkcjonującej w niektórych krajach kategorii „dojrzałych studentów”.

Przedmiotem mojego zainteresowania w części empirycznej niniejszej pracy będzie jedynie wybrana grupa studentów nietradycyjnych i pewien wycinek z bardzo bogatego portfolio różnych form edukacji dorosłych, które są dziś dostępne na rynku edukacyjnym. Studia podyplomowe, bo o nich mowa, nie zostały wybrane przypadkowo. W związku z tym, że liczba osób z wyższym wykształceniem systematycznie w Polsce rośnie, można przypuszczać, że obszar edukacji skierowanej do tej grupy odbiorców będzie się wciąż dynamicznie rozwijał, zwłaszcza że statystyki uczestnictwa osób dorosłych w różnych formach kształcenia daleko odbiegają od średniej europejskiej (o czym będzie mowa w dalszej części pracy). Choć duży udział osób z wyższym wykształceniem jest w polskim społeczeństwie zjawiskiem stosunkowo nowym, nie oznacza to jednak, że jako takie należy traktować również edukację dorosłych.

2. Kształcenie dorosłych w Polsce wczoraj i dziś⁴

W poszczególnych okresach najnowszej historii Polski kształcenie dorosłych przybierało bardzo zróżnicowane formy i zasięg. W zależności od ustroju odpowiadało na bieżące potrzeby gospodarki narodowej i polityki państwa (okres międzywojenny, PRL) bądź popyt generowany bezpośrednio przez grupy potencjalnych uczestników systemu edukacyjnego (od czasów transformacji ustrojowej do dzisiaj). Była i jest to edukacja „na miarę czasów”, rozwijała i rozwija się na różnych poziomach i w wielu obszarach, w zależności od aktualnej struktury wykształcenia ludności. Celem przywołania wybranych przykładów, które pojawią się na kolejnych stronach, jest zobrazowanie procesu przemian tego zjawiska, jakie zaszły na przestrzeni ostatniego stulecia.

2.1. Dwudziestolecie międzywojenne

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku potrzeby w zakresie edukacji dorosłych znalazły się w centrum uwagi władz. Po pierwsze, ze względu na to, że w czasie zaborów poziom wykształcenia polskiego społeczeństwa znacznie się obniżył. Sytuację komplikował dodatkowo fakt, że między poszczególnymi regionami kraju występowały znaczne różnice w tym zakresie, co było konsekwencją odmiennej polityki oświatowej prowadzonej przez zaborców. Po drugie zaś, powojenna odbudowa kraju wymagała pilnego zaangażowania wykwalifikowanych kadr właściwie we wszystkich gałęziach przemysłu (Błędowski, Nowakowska, 2010).

W 1918 roku przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powołano Wydział Oświaty Pozaszkolnej. W pierwszych latach jego działalności priorytetem była likwidacja analfabetyzmu – według spisu ludności z 1921 roku 33% osób w wieku 10 i więcej lat nie potrafiło czytać ani pisać (Stańczyk, 2016). Do pracy z dorosłymi w trybie wieczorowym zaangażowano nauczycieli szkół powszechnych, których opłacano z budżetu państwa⁵. Pierwsza szkoła dla dorosłych powstała w Warszawie w 1920 roku. Nauka w niej trwała trzy lata, w tym czasie przerabiano z uczniami skrócony program siedmioklasowej szkoły powszechnej.

4 Choć z tym zjawiskiem mieliśmy do czynienia na ziemiach polskich również na wcześniejszych etapach historycznych, ze względu na ograniczenia niniejszej pracy poniższe omówienie, stanowiące tło dalszych rozważań, zostanie ograniczone do ostatniego stulecia (1918–2018). Warte polecenia zainteresowanym tematyką będą opracowania m.in. Jana Hellwiga i Józefa Pótturzyckiego.

5 Na mocy dekretu Naczelnika Państwa z 7 lutego 1919 roku dzieci w wieku szkolnym były objęte obowiązkiem szkolnym. Nie był on jednak w pełni realizowany (Hellwig, 1986).

Absolwenci szkoły po zdaniu egzaminu komisyjnego mieli możliwość ubiegania się o wydanie świadectwa ukończenia szkoły powszechnej. Od 1927 roku, kiedy to szkołom dla dorosłych przyznano status szkół publicznych, świadectwa wydawano bez dodatkowych egzaminów. Poza klasycznym modelem szkolnym obowiązywały również inne systemy nauczania (m.in. system „czwórek oświatowych”)⁶. Choć projekt ustawy o likwidacji analfabetyzmu, wprowadzający obowiązek edukacji początkowej dla dorosłych, był gotowy już w 1927 roku, to w początkowych latach II RP jedyną grupą objętą (od 1919 roku) obowiązkowym kształceniem na poziomie podstawowym byli żołnierze – analfabeci w szeregach Wojska Polskiego (Kargul, 2009; Sutyła, 1982).

Do osób z niższym statusem lub bez wykształcenia adresowana była również oferta Uniwersytetów Ludowych. W ramach tych instytucji oświaty, które funkcjonowały głównie na obszarach wiejskich, organizowano wykłady, odczyty, dyskusje. Jednak szerzenie wiedzy czy przygotowanie zawodowe nie były głównymi, a na pewno nie jedynymi zadaniami, które stawiali przed uniwersytetami ich twórcy. Równie istotne było przygotowanie słuchaczy „zaniedbanych kulturowo” do aktywnego udziału w życiu społeczno-kulturalnym na poziomie lokalnej społeczności i kraju. Nestorka polskiej pedagogiki społecznej, Helena Radlińska, apelowała: *Nie można ludzi rozbudzonych przez szkołę zostawić potem na pastwę śpiączki umysłowej, nie można dziś, gdy wszyscy ludzie dorośli budują dla następnych pokoleń nowe życie, poprzestać na uczeniu dzieci [...] trzeba, by obok instruktorów rolnictwa, ogrodnictwa itp. szli przez Polskę organizatorzy czytelni, chórów, teatrów, związków samokształcenia* (Jamrożek, 2016, s. 195–196). W ten nurt wpisywała się również działalność świetlic dla dorosłych. Umożliwiały one nie tylko zdobywanie wiedzy, ale i rozwijanie zainteresowań. Wokół świetlic aktywizowały się środowiska lokalne i forma ta szybko zyskała na popularności, a sieć świetlic objęła cały kraj i różne środowiska społeczne (Stopińska-Pajak, 2015).

Wśród instytucji prowadzących ówczesnie działalność oświatową skierowaną do osób dorosłych warto wspomnieć również o Centralnym Biurze Kursów dla Dorosłych oraz o Powszechnym Uniwersytecie Korespondencyjnym. Pierwsze wyrosło na bazie organizacji kursów dla analfabetów, jednak z czasem jego działalność przybrała formę organizacyjną w postaci szkół wieczorowych dla dorosłych, których program był zbliżony do programu szkół powszechnych. Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny zaś rozwinął (jako pierwsza instytucja w Polsce na taką skalę) system nauczania na odległość. Oferta tego uniwersytetu była ogólnodostępna, skierowana zwłaszcza do osób z małych miejscowości, z utrudnionym dostępem

⁶ System ten zakładał naukę w małych grupach, w których jedna osoba umiejąca pisać i czytać w ramach aktywności społecznej uczyła trzy kolejne.

do stacjonarnych placówek oświatowych dla dorosłych. Uczniowie cyklicznie otrzymywali pocztą kolejne tomy wybranego kursu oraz zestawy zadań, które wykonywali po zapoznaniu się z materiałem. Obowiązkiem uczniów było odesłanie wykonanych prac, które trafiały do nauczycieli do korekty. Do uczestnictwa w kursach organizatorzy zachęcali m.in. te grupy zawodowe, w przypadku których obowiązywały egzaminy kwalifikacyjne (nauczycieli), wykształcenie warunkowało ich przyszły awans zawodowy (urzędnicy) lub było elementem reorientacji zawodowej (żołnierze przygotowujący się do służby cywilnej), choć w ofercie znajdowały się również kursy od poziomu II klasy szkoły powszechnej („dla piszących nieortograficznie oraz nieznających zasad gramatyki”). W ramach uniwersytetu można było realizować program wybranego przedmiotu lub kurs obejmujący cały program szkoły powszechnej, średniej bądź kursu nauczycielskiego. Kursy były ukierunkowane na przygotowanie uczniów do złożenia odpowiednich egzaminów i uzyskania dyplomów państwowych. Z tej formy kształcenia korzystało nawet 2 tysiące osób rocznie (Stopińska-Pająk, 2015; Tabor, 2010; PUK, 1930/1931; Półturzycki, 2001).

Kształceniem zawodowym w okresie międzywojennym zajmowały się instytucje rzemieślniczo-przemysłowe, które zaczęły powstawać w drugiej połowie lat 20. XX wieku. Poza różnorodnymi kursami⁷ przysposobienia i doskonalenia zawodowego dla młodzieży i dorosłych oferowały doradztwo zawodowe (kierunkowanie młodzieży do odpowiednich profesji, informowanie o potrzebach rynku), prowadziły działalność wydawniczą, zajmowały się również promowaniem czytelnictwa. Co ciekawe, powszechnie wykorzystywaną metodą nauki były tzw. wycieczki dydaktyczne (dziś nazwalibyśmy je wizytami studyjnymi), podczas których słuchacze poznawali tajniki zawodu w warunkach przedsiębiorstwa (Aleksander, 2001a).

Możliwość kształcenia mieli w okresie międzywojennym również dorośli o wyższym statusie wykształcenia. Towarzystwo Kursów Naukowych, działające w czasie zaborów w Warszawie, zostało przekształcone we Wszechnicę Polską. Na czterech wydziałach (matematyczno-przyrodniczym, humanistycznym, nauk politycznych i społecznych oraz pedagogicznym) studia podejmowały wówczas osoby w różnym wieku, niekiedy nielegitymujące się dokumentami potwierdzającymi ukończenie wcześniejszych etapów edukacji. Choć słuchacze Wszechnicy byli zobowiązani do wniesienia czesnego, to ze względu na jego stosunkowo niski koszt, a także częściowe zwolnienia z opłat dla słuchaczy mniej zamożnych,

7 Oferta kursów była bardzo szeroka. Część z nich dotyczyła tradycyjnego rzemiosła i tym samym przyczyniała się do ochrony ginących zawodów. Inne, np. z obsługi maszyn czy elektrotechniki, były związane z ówczesnymi nowinkami technicznymi i z promocją nowych zawodów, w których prognozowano wzrost zatrudnienia (Aleksander, 2001a).

dostęp do nauki mieli kandydaci z różnych kręgów społecznych (aż 2/3 słuchaczy stanowiły osoby pracujące, realizujące studia w trybie wieczorowym). W 1929 roku dyplomy Wszechnicy zrównano z dyplomami uniwersyteckimi. W strukturach Wszechnicy działało również Collegium Publicum, w ramach którego odbywały się ogólnodostępne „wykłady niedzielne” (dzisiaj nazwalibyśmy je zapewne działalnością popularyzatorską). Wszechnica, m.in. dzięki istnieniu Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, była znana również jako ośrodek przygotowujący do pracy przyszłych organizatorów działań kulturalnych i edukacyjnych, w tym tych dla osób dorosłych. W okresie międzywojennym ukształtowało się tu środowisko naukowe polskiej andragogiki. Pod koniec lat 20. w Katowicach powołano Instytut Pedagogiczny – placówkę kształcącą czynnych zawodowo nauczycieli. Był to jednocześnie ośrodek popularyzujący wiedzę pedagogiczną, w którym organizowano wykłady powszechne o różnej tematyce (Stopińska-Pająk, 2005, 2015). Od 1926 roku do działań oświatowych wykorzystywano również Polskie Radio. Rozpoczęto nadawanie lekcji języka francuskiego, a rok później angielskiego. W kolejnych latach w edukacyjnej ofercie radiowej znalazły się odczyty dla nauczycieli, a w 1928 roku po raz pierwszy na antenie wyemitowano repetytorium dla maturzystów (Hellwig, 2001).

Wybuch II wojny światowej, działania wojenne i okupacja wpłynęły na zawieszenie jawnych działań oświatowych na ziemiach polskich. Jednak bardzo szybko zorganizowano struktury tajnego nauczania, które objęło wszystkie poziomy kształcenia – szkoły powszechne, średnie zawodowe i ogólnokształcące, a także studia wyższe. Co istotne, dokładano starań, aby działały one według dotychczasowych reguł, aby poziom nauczania i co za tym idzie – poziom wiedzy absolwentów nie odbiegały od standardów przedwojennych. Utrudnieniem w organizacji nauki były liczne aresztowania nauczycieli wszystkich typów szkół, co sprawiło, że część kadry naukowej podjęła pracę w strukturach podziemnych szkół średnich (Draus, Terlecki, 1984).

Z oczywistych względów nauka na poziomie szkół wyższych opierała się na pracy w niewielkich grupach i mogła objąć stosunkowo niewielką liczbę słuchaczy. Była również ograniczona do dużych miast. Jako pierwszy po klęsce wrześniowej wznowił działalność – w ramach tajnego nauczania – Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie. W zachowanych sprawozdaniach z tamtego okresu można odnaleźć informacje, że profesorowie *utrzymywali przez cały czas okupacji kontakt z byłymi studentami, o ile ci mieli możliwość zajmowania się nauką, oraz udzielali im wskazówek i pomocy naukowych, przyjmowali też zgłoszenia do egzaminów* (Zasztowt, 1993, s. 75). Wkrótce w podziemiu zaczęły funkcjonować również inne szkoły wyższe: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Poznański (pod nazwą Uniwersytet Ziemi Zachodnich), Wolna Wszechnica Polska, Szkoła Główna Handlowa, Szkoła

Główna Gospodarstwa Wiejskiego i Politechnika Warszawska⁸, a spośród uczelni krakowskich Uniwersytet Jagielloński, Akademia Sztuk Pięknych, Instytut Muzyczny im. Żeleńskiego i związana z nim Szkoła Muzyczna (Chrobaczyński, 1993; Krasuski, 1969). Jednak, jak zauważa Józef Krasuski: *Tajne nauczanie na poziomie wyższym nie rozpoczęło się tak żywiołowo i samorzutnie, jak w szkolnictwie średnim. Pierwsze próby napotykały często niechęć części profesorów, którzy nie bardzo wierzyli w skuteczność tego przedsięwzięcia* (Krasuski, 1969, s. 233).

Nieformalne, tajne nauczanie w pewnym stopniu realizowano nawet w obozach koncentracyjnych. Ze świadectw więźniów z obozu Stuthoff można dowiedzieć się np. o kształceniu organizowanym przez polskie więźniarki – nauczycielki, które obejmowało m.in. nauczanie w zakresie matematyki i literatury polskiej (Drywa, 2017).

2.2. Polska Rzeczpospolita Ludowa

Walka z analfabetyzmem i z zaniedbaniami edukacyjnymi pozostała dużym wyzwaniem również po II wojnie światowej. W tym okresie w organizację oświaty dorosłych aktywnie włączyło się państwo. Władze PRL na mocy Ustawy o likwidacji analfabetyzmu⁹ (1949) wprowadziły obowiązek kształcenia na poziomie podstawowym dla osób między 14 a 50 rokiem życia. Za uchylenie się od niego groziły kary administracyjne. W ciągu trzech lat w obowiązkowym kształceniu wzięło udział ponad 600 tysięcy osób. W 1956 roku rozpoczęto program dokształcania dorosłych do 40 roku życia bez wykształcenia podstawowego, w którym wzięły udział ponad 2 miliony osób (Ustawa z 7 kwietnia 1949 roku; Budnik 2013; Kargul 2009). W związku ze znacznymi stratami w szeregach kadry pedagogicznej (ubytek ok. 30% w porównaniu z 1939 rokiem) zaszła konieczność szybkiego wykształcenia nowego pokolenia nauczycieli, które byłoby w stanie sprostać szeroko zakrojonej akcji oświatowej. Miały temu służyć nowo otwierane dwuletnie licea pedagogiczne, stworzono też możliwość kierunkowego dokształcania się dla osób z wykształceniem średnim (Kowtun, 1985).

Przez pierwszych kilkanaście lat po II wojnie światowej oświata dorosłych pełniła głównie funkcję kompensacyjną. Jej celem nadrzędnym była walka z analfabetyzmem, a także umożliwienie ukończenia szkoły – czy to powszechnej, czy średniej – osobom, które były pozbawione tej możliwości na skutek działań wojennych¹⁰.

⁸ Skalę działania tajnego nauczania obejmującego najstarsze grupy wiekowe może zobrazować to, że warszawskie uczelnie w latach 1940–1945 kształciły 9 tysięcy studentów (Krasuski, 1969).

⁹ Według niektórych szacunków (Kargul, 2009) w powojennej Polsce było nawet 4–6 milionów analfabetów, choć bliższa prawdy wydaje się dolna granica tego przedziału.

¹⁰ Skalę działań oświatowych dla dorosłych obrazują przykładowe dane z 1960 roku: 223 tysiące dorosłych pobierały wówczas naukę w szkołach podstawowych, 62 tysiące w szkołach średnich, zaś kolejne 124 tysiące w szkołach zawodowych (Kowtun, 1985).

Kolejnym niezwykle ważnym krokiem na drodze do podwyższenia poziomu wykształcenia polskiego społeczeństwa było uchwalenie ustawy o powszechnej i obowiązkowej ośmioklasowej szkole podstawowej, co stało się w 1961 roku (Ustawa z 15 lipca 1961 roku). Na mocy tego aktu prawnego znacznie rozwinęto sieć szkół, w tym szkół dla pracujących. Pod koniec lat 60. w ich murach uczyło się 650 tysięcy słuchaczy (Kargul, 2009).

Dla rozwoju szkolnictwa zawodowego punktem zwrotnym okazała się ustawa O nauce zawodu i wstępnym stażu pracy z 2 lipca 1958 roku. Po jej uchwaleniu zaczęły powstawać dziesiątki, a następnie setki przyzakładowych szkół dla młodzieży i osób pracujących. Poza przyuczeniem kandydatów do zawodu oferowały one również możliwość doskonalenia zawodowego pracowników (Kowtun, 1985).

W kolejnych latach nastąpiło upowszechnienie wykształcenia ponadpodstawowego na podbudowie szkoły powszechnej. Opisując dorobek szkół dla pracujących, Józef Kowtun przytaczał w połowie lat 80. następujące dane na temat liczby absolwentów: w sumie wykształciły one ponad 4,5 miliona Polaków, z czego ok. 2,5 miliona w szkołach podstawowych, 600 tysięcy w ogólnokształcących szkołach średnich oraz 1,5 miliona w zawodowych szkołach średnich. Doskonaleniem zawodowym rocznie objętych było nawet 1,7 miliona osób (Kowtun, 1985).

Poza formalnym systemem oświatowym koordynowanym przez państwo¹¹ w pierwszych latach po II wojnie światowej z powodzeniem działały niezależne organizacje powołane jeszcze w okresie międzywojennym (odrodziła się np. sieć uniwersytetów ludowych). Jednak z końcem lat 40. nastąpiła centralizacja kształcenia kosztem likwidacji wielu niezależnych jednostek (w tym wspomnianych uniwersytetów, a także wielu towarzystw naukowych). W ich miejsce utworzono podporządkowane władzom centralnym Towarzystwo Wiedzy Powszechnej – ze względu na swój status organizację daleką od neutralności politycznej. Okres oświaty zaangażowanej ideologicznie trwał mniej więcej do połowy lat 50., następnie zaczęły odradzać się niezależne stowarzyszenia oświatowe, wskrzeszono uniwersytety ludowe i koła samokształceniowe (Kargul, 2009).

W latach 60. i 70. nastąpił dalszy rozwój kształcenia zawodowego. W poszczególnych resortach wprowadzono wówczas regulacje prawne dotyczące minimalnego wykształcenia na wielu stanowiskach pracy, a w konsekwencji do szkół skierowano wielu pracowników przedsiębiorstw państwowych. Zaowocowało to dynamicznym rozwojem kształcenia zaocznego na różnych poziomach. Obowiązek dokształcania objął bowiem także pracowników z wykształceniem

¹¹ Organizowane formy kształcenia, zarówno w placówkach edukacyjnych, jak i pozaformalne, państwo wykorzystywało do agitacji politycznej za nowym ustrojem.

średnim (studia wieczorowe)¹² i wyższym (studia podyplomowe, kursy, seminaria). Motywem władz, choć niewyrażonym wprost, była chęć podniesienia ówczesnych współczynników skolaryzacji, które na tle Europy prezentowały się bardzo niekorzystnie (Kargul, 2009; Pólturzycki, 1989).

W ramach omówienia edukacji dorosłych w czasach PRL na wzmiankę zasługują również programy edukacyjne emitowane na antenie telewizji. Wraz z upowszechnieniem tego medium pojawił się bowiem kolejny kanał, który mógł być wykorzystywany w działaniach na rzecz popularyzacji wiedzy. Jak na owe czasy oferta polskiej telewizji była naprawdę innowacyjna. Na uwagę zasługują dwa cykle, tj. Politechnika Telewizyjna (emitowany w latach 1966–1971) oraz Telewizyjne Technikum Rolnicze (na antenie od 1973 aż do 1990 roku). W ramach tego pierwszego emitowano wykłady z matematyki i fizyki, początkowo dla studentów pierwszych lat studiów i kursów wieczorowych dla pracujących, a następnie również jako kursy przygotowawcze – w zakresie wiedzy wymaganej od kandydatów do szkół wyższych. O jego popularności może świadczyć to, że w pierwszym roku jego działalności zarejestrowanych było 30 tysięcy słuchaczy (zob. UNESCO, 1973). Drugi cykl (przeznaczony głównie dla uczniów szkół średnich) obejmował nie tylko przedmioty typowo rolnicze (np. mechanizację rolnictwa czy hodowlę zwierząt), ale i przedmioty ogólnokształcące – język polski, historię, matematykę, fizykę. Ta propozycja również spotkała się z dużym zainteresowaniem (13,5 tysiąca osób w pierwszym roku), a przez ekspertów UNESCO została uznana za najciekawszą formę telewizji dydaktycznej, oprócz uniwersytetu otwartego w Anglii (Kusztelak, 2009).

Pod koniec lat 80. XX wieku w szkołach dla dorosłych można było zaobserwować pewnego rodzaju kryzys. W ciągu dekady liczba słuchaczy spadła o 60%, wiele placówek zlikwidowano. Trudno uzasadnić to nasyceniem potrzeb, gdyż te, jak pokazują wyniki spisu powszechnego (1988), wciąż były widoczne: wśród osób powyżej 15 roku życia 3,5 miliona nie miało ukończonej nawet szkoły podstawowej, 11 milionów zakończyło kształcenie na poziomie podstawowym, 4,6 miliona miało wykształcenie zawodowe, z kolei średnie i policealne – łącznie 5 milionów osób, wyższe zaś – 1,2 miliona. Braki edukacyjne ujawnił również „spis kadrowy” z 1983 roku: 35% zatrudnionych w gospodarce miało tylko wykształcenie podstawowe, 24% – zawodowe, 28% – średnie i policealne, 9% – wyższe (Pólturzycki, 1989).

¹² W 1973 roku studenci pracujący (głównie ze środowisk chłopskich i robotniczych) stanowili aż 39% ogółu studentów. W 1988 roku prawie połowę studentów stanowiły osoby, które ukończyły 30 rok życia. Do końca lat 80. wykształcenie wyższe na studiach wieczorowych uzyskało 350 tysięcy osób (Pólturzycki, 1989).

2.3. Lifelong learning dzisiaj. Harvard dla każdego?

Aktualnie w kształceniu osób dorosłych zaangażowanych jest wiele typów instytucji, zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Ze środków budżetowych finansowane są szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły zawodowe i średnie, a także szkoły wyższe, z których oferty mogą korzystać zainteresowane osoby dorosłe. W wielu miastach funkcjonują centra kształcenia ustawicznego, które w ramach jednej instytucji skupiają ofertę edukacyjną dla osób dorosłych (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum dla dorosłych)¹³, a także centra kształcenia praktycznego, zorientowane bardziej na kształcenie zawodowe (np. kursy zawodowe, kwalifikacyjne)¹⁴. Uczelnie coraz częściej mają w swojej ofercie nie tylko studia podyplomowe, ale i studia I stopnia dla osób w tzw. nietradycyjnym wieku studenckim (tzw. Studia 30+, Studia 40+). Umożliwiają one realizację bezpłatnych studiów w systemie dziennym, na podstawie planu zajęć dostosowanego do potrzeb osób pracujących¹⁵. Warto podkreślić, że (przynajmniej w teorii) organizacje pracodawców i związków zawodowych mają zagwarantowany wpływ na decyzje w zakresie publicznej polityki kształcenia (OECD, 2005).

Niezależnie od instytucji sektora publicznego na polskim rynku edukacyjnym działają również liczne podmioty niepubliczne: ośrodki szkolenia, stowarzyszenia, fundacje, spółki, przedsiębiorstwa. Jednostki te działają na podstawie różnych regulacji, bowiem nie ma jednej ustawy porządkującej i regulującej ten rynek. Szkoły obowiązuje ustawa o systemie oświaty (z 7 września 1991 roku), ustawa Prawo oświatowe (z 14 grudnia 2016 roku) oraz ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (z 20 lipca 2018 roku). Działalność organizacji pozarządowych (NGO) jest regulowana ustawą o działalności pożytku publicznego i wolontariacie (z 24 kwietnia 2003 roku). Z kolei podstawą prawną działania prywatnych firm szkoleniowych są przepisy o swobodzie działalności gospodarczej (Ustawa z 2 lipca 2004 roku). W myśl tych regulacji usługi szkoleniowe pod względem formalnym nie różnią się niczym od innych (nieregulowanych) usług, a prowadzenie tego rodzaju działalności nie wymaga uzyskania koncesji, zgody ani spełnienia żadnych innych warunków (np. wykazania kwalifikacji personelu). Jedynym (niedoskonałym) regulatorem rynku są mechanizmy rynkowe (Nowicki, Wiśniewski, 2015). W efekcie mamy do czynienia z bardzo dużym rozdrobnieniem i zróżnicowaniem rynku usług edukacyjnych, również w wymiarze jakościowym. Istnieje wprawdzie rejestr instytucji szkoleniowych, jednak zobowiązane do bezpłatnego wpisu są jedynie te podmioty, które chcą współpracować z urzędami pracy w ramach szkoleń dla osób bezrobotnych i poszukujących pracy.

¹³ Zob. więcej np. na www.ckptorun.edu.pl/index.php/kursy-zawodowe.

¹⁴ Zob. więcej tamże.

¹⁵ Zob. więcej np. na uwm.edu.pl/socjologia/?page_id=43, www.historia.umk.pl/studia/plany-zajec.

Z kolei Polska Izba Firm Szkoleniowych¹⁶, największa organizacja branżowa tego typu, w której obowiązuje kodeks dobrych praktyk i standard usług szkoleniowych, skupia jedynie 300 firm i organizacji (Nowicki, Wiśniewski, 2015).

Dodatkowo, wraz z upowszechnieniem szerokopasmowego internetu, oferta edukacyjna rozszerzyła się do niespotykanych wcześniej rozmiarów. Pojawiły się masowe otwarte kursy online (*Massive Open Online Courses – MOOCs*), tj. *kursy oferowane online, bardzo często bezpłatnie, otwarte dla nieograniczonej liczby uczestników, dostępne poprzez stronę internetową* (Wach 2018, s. 212). Choć ich początki przypadają na początek XXI wieku, to sama formuła tego typu kształcenia wydaje się „spadkobiercą” wcześniejszych form kształcenia na odległość – korespondencyjnego czy przy wykorzystaniu nagrań audio-wideo (Wach, 2018).

MOOCs opierają się na aktywnym i interaktywnym nauczaniu oraz nie ograniczają się do transmisji przekazu. Równie ważna jest interakcja prowadzącego i słuchaczy oraz interakcje słuchaczy między sobą (Wach, 2018). Niektóre kursy odbywają się w z góry określonych ramach czasowych (data początkowa i końcowa), inne zaś można realizować w dowolnym, dogodnym dla siebie czasie, a termin nie jest narzucony przez organizatora (Kaczmarek-Kacprzak, Lewicki, Muczyński, Szreniawa-Szajnert, 2015). Słabą stroną tej formy kształcenia jest wysoki wskaźnik rezygnacji z kursów (kończy je do kilkunastu procent rozpoczynających użytkowników), co jednak w pewnym stopniu rekompensuje ich masowa skala. Dzięki dużej dostępności i szerokiemu zakresowi tematycznemu (nauki humanistyczne, społeczne, ścisłe, inżynierskie) platformy MOOCs wydają się doskonałym narzędziem dla osób zainteresowanych uzupełnieniem dotychczasowej wiedzy na każdym etapie życia (Gaebel, 2013; Wach, 2018).

Do największych platform MOOCs należą dzisiaj: edX (utworzona przez Harvard i Massachusetts Institute of Technology, 2012), FutureLearn (Open University, 2013) oraz Coursera i Udacity (platformy komercyjne uruchomione w 2012 roku) – (Gaebel, 2013)¹⁷. W Polsce formułę tę wciąż należy uznać raczej za niszową. Pierwsze inicjatywy w tym zakresie zostały podjęte przez uczelnie niepubliczne (Polski Uniwersytet Wirtualny prowadzony od 2002 roku przez Akademię Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi czy Uniwersytet Wirtualny uruchomiony w 2013 roku dzięki współpracy Akademii Leona Koźmińskiego i Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki, inicjatywa Polsko-Japońskiej Szkoły

¹⁶ Zob. www.pifs.org.pl.

¹⁷ Michael Gaebel (2013) sugeruje, że duża (niespotykana w innych krajach) popularność tej formy kształcenia w Stanach Zjednoczonych może wiązać się z wysokością kosztów za kształcenie w tym kraju. Rozwój tego sektora może być zatem uzależniony od polityki poszczególnych państw w zakresie finansowania kształcenia na poziomie wyższym.

Technik Komputerowych w Warszawie)¹⁸ – (Wach, 2018). W 2017 roku ogłoszono konkurs grantowy na stworzenie Polskiej Platformy MOOCs, z której mogłyby korzystać wszystkie polskie uczelnie. Konkurs wygrała Fundacja Młodej Nauki, która już kilka lat wcześniej sygnalizowała, że uruchomienie takiej platformy mogłoby posłużyć do rozszerzenia i uzupełnienia treści programowych realizowanych w ośrodkach edukacyjnych (Kaczmarek-Kacprzak i in., 2015). W rezultacie w 2019 roku uruchomiono pierwszą polską platformę typu MOOCs pod nazwą NAVOICA¹⁹.

Jednak niezależnie od oferty dostępnej na platformach MOOCs każda osoba posiadająca niezbędny sprzęt ma dostęp do nieprzebranej oferty studiów i kursów oferowanych przez instytucje z całego świata, w tym te najbardziej prestiżowe. Oferta Uniwersytetu Harvarda czy Uniwersytetu Oksfordzkiego jest bardzo bogata, znajdziemy tu realizowane online kursy menedżerskie, z zakresu rachunkowości, programowania, medycyny i wiele, wiele innych²⁰. Dostęp do niektórych (tj. darmowych) wymaga tylko odpowiedniego sprzętu, do innych – inwestycji na poziomie kilku tysięcy dolarów. Formy e-learningowe są wykorzystywane również przez podmioty komercyjne, które je upowszechniają i zachęcają w ten sposób do korzystania z dostarczanych przez nie rozwiązań. Przykładem takiej działalności może być program Internetowe Rewolucje Google, czyli przygotowane przez globalnego giganta bezpłatne certyfikowane szkolenie z podstaw marketingu internetowego, przeznaczone dla początkujących adeptów e-marketingu. Oprócz ogólnych zagadnień związanych z obecnością firmy w internecie szkolenie obejmuje wykorzystanie narzędzi Google, m.in. Google AdWords i Google Analytics²¹.

Coraz częściej aktywną rolę w kształceniu osób dorosłych odgrywają pracodawcy, którzy organizują szkolenia dla swojej kadry, przy czym zdecydowanie częściej robią to duże firmy (Nowicki, Wiśniewski 2015). Jak zauważają autorzy raportu z badania *Bilans Kapitału Ludzkiego*, wyniki jego ostatniej edycji *wskazują, że po raz pierwszy mamy do czynienia z większą grupą pracodawców stosujących szkolenia wewnętrzne niż zewnętrzne* (Kocur, Górniak, Prokopowicz, Szczucka, 2019, s. 58). Szkolenia wspomagane innymi aktywnościami składają się niekiedy na bardziej złożoną formę ścieżek rozwojowych w ramach przedsiębiorstwa. Tego typu inicjatywy wiążą się z realizacją idei *społecznej odpowiedzialności biznesu* (Corporate Social Responsibility – CSR), której istotna część dotyczy pracowników,

¹⁸ Aktywność uczelni niepublicznych może świadczyć o poszukiwaniu w obszarze MOOCs nowego modelu działalności biznesowej.

¹⁹ Zob. www.navoica.pl (14 kwietnia 2020 roku na platformie było dostępnych dziewięć kursów).

²⁰ Zob. online-learning.harvard.edu, www.conted.ox.ac.uk.

²¹ Zob. learndigital.withgoogle.com/internetowerewolucje/courses.

m.in. praw pracowniczych, bezpieczeństwa pracy, a także szkoleń i rozwoju. Ciekawych przykładów programów szkoleniowo-rozwojowych realizowanych w ramach przedsiębiorstw dostarcza doroczny raport *Odpowiedzialny biznes w Polsce. Dobre praktyki*. W jego ostatnich edycjach zaprezentowano m.in. Akademię Zarządzania Projektami, Program Rozwoju Menedżerów Sprzedaży, Uniwersytet Otwarty czy program dzielenia się wiedzą – realizowane przez najważniejsze podmioty różnych branż. Co ciekawe, z działaniami edukacyjnymi wybrane firmy wychodzą również na zewnątrz, np. pracownicy banków angażują się w edukację finansową dzieci, a firmy ubezpieczeniowe w edukację na temat bezpieczeństwa w ruchu drogowym. Jako formę kształcenia pozaformalnego można potraktować również wolontariat pracowniczy realizowany przez osoby zatrudnione w danej organizacji (FOB, 2018, 2019).

Osoby bezrobotne i poszukujące pracy, które chcą się dokształcać, mogą liczyć na dodatkowe wsparcie ze strony urzędów pracy. Poza wszystkimi formami edukacji opisanymi wyżej mogą one skorzystać również z kształcenia finansowanego ze środków celowego funduszu (Funduszu Pracy). Szkolenia pozwalające na uzyskanie, uzupełnienie bądź doskonalenie umiejętności i kwalifikacji potrzebnych do podjęcia, utrzymania lub poszukiwania pracy organizują powiatowe urzędy pracy. Szkolenia takie organizowane są w formie grupowej, dla bezrobotnych o podobnym wykształceniu i zawodzie. Możliwe jest również uzyskanie wsparcia na szkolenie indywidualne, jeśli osoba poszukująca pracy wskaże konkretne szkolenie i uzasadni celowość jego podjęcia. W niektórych przypadkach urzędy pracy finansują również studia podyplomowe, koszty egzaminów umożliwiających uzyskanie dyplomów, określonych uprawnień lub tytułów zawodowych czy koszty uzyskania licencji niezbędnych do wykonywania zawodu. Zainteresowane osoby mają również możliwość ubiegania się o tzw. pożyczkę szkoleniową na pokrycie kosztów nauki. Skorzystanie z jakiegokolwiek z opisanych wyżej form wymaga rejestracji we właściwym urzędzie pracy i spełnienia określonych warunków²² (Kotowska, Podgrodzka, Baranowska, 2005).

Coraz szersza oferta edukacyjna kierowana jest także do osób, które zakończyły swoją aktywność zawodową. Najpopularniejszą formą zajęć edukacyjnych adresowanych do osób starszych są w Polsce uniwersytety trzeciego wieku (UTW). Możliwość korzystania z ich oferty mają najczęściej osoby legitymujące się statusem emeryta/rencisty bądź te, które przekroczyły określony próg wieku (KPRM, 2013b). Pierwszy polski uniwersytet trzeciego wieku (pod nazwą Studium III Wieku) powstał w Warszawie w 1975 roku, jednak największą dynamikę tworzenia nowych UTW zanotowano w latach 2006–2010. Wpływ na to mogło mieć

²² Zob. www.zielonalinia.gov.pl.

kilka czynników – wzrost liczby osób w wieku emerytalnym, stopniowa zmiana stylu życia w tej grupie wiekowej, a także wsparcie systemowe (program Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności na rzecz wsparcia działań edukacyjnych dla osób po 55 roku życia uruchomiony w 2005 roku). Spośród 640 działających dziś jednostek większość (56%) prowadzonych jest przez stowarzyszenia lub fundacje, 22% przez szkoły wyższe (jednak aż dwie trzecie UTW są związane z uczelniami porozumieniem o współpracy), 17% przez ośrodki kultury. Słuchacze uniwersytetów (jest ich w Polsce ponad 113 tysięcy) mogą uczestniczyć w cyklicznych wykładach, seminariach (dominuje tematyka medyczna i zdrowotna, poza tym: turystyka, historia, kultura, psychologia), lektoratach językowych, zajęciach artystycznych, komputerowych i sportowych. Uniwersytety trzeciego wieku organizują również wydarzenia o charakterze kulturalnym. Choć uczestnikami tych zajęć mogą być wszyscy zainteresowani, niezależnie od posiadanego wykształcenia, słuchaczami UTW są w dominującej większości osoby z wykształceniem średnim i wyższym (51% i 38%), z „inteligentką” przeszłością zawodową²³. Na to nakłada się dodatkowo duże zróżnicowanie terytorialne, np. w województwie świętokrzyskim działa tylko sześć takich uniwersytetów, natomiast w kujawsko-pomorskim – 49. Warto jednak zauważyć, że połowa UTW prowadzi swoją działalność w miastach do 50 tysięcy mieszkańców, co może kompensować brak innej oferty adresowanej do tej grupy odbiorców (GUS, 2015, 2019; Goldys i in., 2012). Działalność UTW wpisuje się w cele Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych (KPRM, 2013b). W dokumencie jako jeden z celów zapisano *zwiększenie różnorodności i poprawę jakości oferty edukacyjnej dla osób starszych*, a na poziomie bardziej szczegółowym *stworzenie specjalnej oferty dydaktycznej oraz nowych form inicjatyw edukacyjnych odpowiadających na potrzeby osób starszych; promowanie nowych rozwiązań na rzecz motywowania osób starszych do uczenia się dla zachowania aktywności* (KPRM, 2013b, s. 9).

Ofertę edukacyjną adresowaną do osób starszych wzbogacają również działania organizacji pozarządowych, które zajmują się także edukacją. Na realizację tego typu inicjatyw zainteresowane organizacje mogą pozyskiwać środki m.in. z resortów pracy i polityki społecznej oraz nauki i szkolnictwa wyższego czy od samorządów. Jako jeden z wielu przykładów można podać projekt realizowany przez toruńską fundację Instytut Dyskursu i Dialogu we współpracy z pracownikami naukowymi Instytutu Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu²⁴. Jego celem było dostarczenie seniorom wiedzy (z zakresu nauk społecznych, dziennikarstwa, medjoznawstwa) oraz umiejętności (w tym tzw. kompetencji cyfrowych)

²³ Wizerunek UTW jako instytucji „elitarniej” stanowi jednocześnie istotną barierę dla grupy potencjalnych zainteresowanych osób (Goldys i in., 2012).

²⁴ Więcej o projekcie zob. indid.pl/smart-senior.

przydatnych do rozpoznawania technik manipulacyjnych i radzenia sobie z nimi, zarówno na poziomie przekazów medialnych, jak i codziennych relacji międzyludzkich.

3. Miejsce *lifelong learning* w polityce edukacyjnej na szczeblu międzynarodowym

Edukacja ustawiczna, w tym edukacja dorosłych, stanowi dziś przedmiot zainteresowania nie tylko środowiska naukowego, ale i wielu ponadnarodowych organizacji działających w obszarze edukacji i kultury. Rosnące zainteresowanie tą tematyką można odczytywać jako konsekwentny wzrost jej znaczenia. Do zilustrowania tego procesu posłużą zaprezentowane na kolejnych stronach przykłady dokumentów i narzędzi stosowanych w polityce edukacyjnej. Ich przywołanie pozwoli na zobrazowanie stopniowej „emancypacji” tego zagadnienia w ostatnich dekadach oraz na wskazanie istotnych etapów i aktorów tego procesu.

Choć refleksja nad istotą i rolą kształcenia całościowego rozwija się w kręgach andragogów od lat 40. XX wieku, to okres wzmożonego zainteresowania, a w efekcie również wielu działań na rzecz rozwoju i upowszechnienia edukacji ustawicznej rozpoczął się w połowie lat 90. Wtedy to międzynarodowa komisja pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa opracowała dla UNESCO raport zatytułowany *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (1996). Wskazano w nim, że: *Już nie wystarczy, aby jednostka zgromadziła w swoim początkowym okresie życia zapas wiedzy, z której mogłaby następnie czerpać w nieskończoność. Powinna umieć wykorzystywać w ciągu całej swojej egzystencji wszystkie okazje do aktualizowania, pogłębiania i wzbogacania tej podstawowej wiedzy i dostosowywać się do zmieniającego się świata* (*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, 1998). Zasada uczenia się przez całe życie powinna zdaniem tej komisji na nowo określić miejsce edukacji w życiu człowieka, redefiniując niejako jego strukturę – w ten sposób można sparafrazować jedno z głównych przesłań raportu. Tradycyjny podział na czas nauki i czas pracy przestał bowiem być aktualny z uwagi na to, że współcześnie nauka przeplata całą biografię i wiele płaszczyzn życia człowieka (*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, 1998). Zakres i środowisko kształcenia zmieniają się i rozszerzają, wykraczając daleko poza te tradycyjne kanały, szkołę i rodzinę. Nie oznacza to jednak umniejszania roli edukacji szkolnej. Kształcenie szkolne i pozaszkolne (np. w miejscu pracy, w czasie wolnym) należy traktować w sposób komplementarny. Zwrócono również uwagę na rolę, jaką szkoły wyższe mają do odegrania w procesie urzeczywistniania idei kształcenia przez całe życie, na potrzebę „otwarcia sal wykładowych”

i stworzenia możliwości doksztalcenia wszystkim zainteresowanym, na różnych etapach życia (*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, 1998; Pólturzycki, 1999).

W tym samym roku ukazał się raport Komisji Europejskiej *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, znany też pod nazwą *Białej Księgi Komisji Europejskiej o Edukacji* (1995), a rok 1996 decyzją Komisji został uchwalony Europejskim Rokiem Edukacji Ustawicznej. Miało to posłużyć promowaniu idei edukacji ustawicznej i podnoszeniu świadomości na temat jej wagi, zarówno na płaszczyźnie rozwoju osobistego, jak i aktywności obywatelskiej. Przyjmując, że to właśnie „społeczeństwo uczące się” będzie decydowało w przyszłości o konkurencyjności Starego Kontynentu wobec globalnych konkurentów, autorzy książki przekonywali o konieczności zachęcania ludzi do ciągłej edukacji, wskazując zarazem narzędzia, które mogą być do tego celu wykorzystywane. Postulowali również większą elastyczność instytucji w zakresie procesu kształcenia, a także bliższą współpracę szkół i przedsiębiorstw, upatrując w tym drogi do sukcesu absolwentów na rynku pracy. Jako jedno z bieżących zadań dla krajów członkowskich wskazano rozwój kształcenia ustawicznego, w ramach którego edukacja dorosłych miała znaleźć uprzywilejowane miejsce. Do dyskusji wokół edukacji ustawicznej włączyła się wówczas również OECD, przygotowując naradę na szczeblu ministrów edukacji i dokładając do biblioteki tematycznej kolejny obszerny raport zatytułowany *Lifelong Learning for All* (Pólturzycki, 1999).

W 2000 roku Rada Europejska przyjęła plan rozwoju Unii Europejskiej znany pod nazwą strategii lizbońskiej. Również ten dokument, ukierunkowany na wzmocnienie konkurencyjności unijnej gospodarki, podkreślał kluczową rolę edukacji i wyznaczał na tym polu²⁵ konkretne cele do realizacji w ciągu kolejnej dekady. Wśród nich znalazło się m.in. tworzenie nowoczesnych, wielofunkcyjnych centrów edukacyjnych, mobilizowanie osób w wieku aktywności zawodowej do doksztalcenia się (z docelowym wskaźnikiem uczestnictwa w edukacji na poziomie co najmniej 12,5%), zwiększenie nakładów na inwestycje w zasoby ludzkie (Witek, 2008).

Jako narzędzie systemowe ułatwiające realizację idei *lifelong learning* w krajach Unii Europejskiej można potraktować również stworzoną w 2007 roku Europejską Ramę Kwalifikacji (ERK) – European Qualifications Framework (EQF). Składa się na nią osiem poziomów kwalifikacji (opisanych językiem efektów kształcenia), które obejmują kwalifikacje zdobyte w trakcie kształcenia na różnych poziomach formalnego systemu edukacji, a także poza nim. W założeniu narzędzie to, dzięki wprowadzeniu uniwersalnej klasyfikacji, ma ułatwić pracodawcom

²⁵ Obszar ten został zdefiniowany w dokumencie jako *edukacja dla życia i pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy* (*Strategia lizbońska...*, 2004, s. 1).

porównywanie kwalifikacji zdobywanych w różnych krajach, co dla uczestników kształcenia oznacza łatwiejszy „transfer” kwalifikacji i uznawanie ich poza granicami kraju, w którym zostały nabyte. W tym kontekście szczególnie ważne jest to, że rama obejmuje również kwalifikacje nabywane przez dorosłych, przyczyniając się tym samym do popularyzacji kształcenia ustawicznego. Kraje członkowskie zostały zobowiązane do wdrożenia ERK na poziomie krajowym do końca 2010 roku (Witek, 2008).

Realizacja wielu ambitnych celów sformułowanych na kartach dokumentów sygnowanych przez państwa wspólnoty europejskiej nie byłaby możliwa bez wsparcia finansowego. Fundusze celowe już od kilkudziesięciu lat trafiają w ramach wielu programów do krajów członkowskich w celu wsparcia realizacji idei uczenia się przez całe życie.

Kluczowym źródłem finansowania działań w dziedzinie edukacji dorosłych pod kątem potrzeb rynku pracy jest Europejski Fundusz Społeczny (EFS). Powstał on w 1957 roku i od tamtej pory w różnych formach wspiera aktywność rozmaitych grup na rynku pracy (np. pomoc pracownikom upadających sektorów w przekwalifikowaniu się, kształcenie kadr dla nowych gałęzi gospodarki, wzmocnienie pozycji kobiet i osób starszych na rynku pracy). Od czasu utworzenia stanowi również wsparcie w realizacji strategii lizbońskiej (*European Social Fund...*, 2007). Z Europejskiego Funduszu Społecznego finansowano m.in. realizowany w Polsce w latach 2007–2013 Program Operacyjny Kapitał Ludzki (PO KL; dofinansowanie w wysokości 10 miliardów euro), a w okresie programowania 2014–2020 Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER; dofinansowanie 4,4 miliarda euro). Skalę i zasięg programu w Polsce (w okresie 2007–2013) obrazują następujące liczby: 356 tysięcy przedsiębiorstw zostało objętych wsparciem szkoleniowym, liczba osób pracujących, które uzyskały wsparcie szkoleniowe, przekroczyła 1,6 miliona (ogromną popularnością cieszyły się kursy, szkolenia, studia podyplomowe, w których beneficjenci mogli uczestniczyć przy minimalnym finansowym wkładzie własnym), a kolejnych 378 tysięcy pracowników o niskich kwalifikacjach uzyskało wsparcie w ich podnoszeniu²⁶.

Warto w tym miejscu wspomnieć również o programie „Uczenie się przez całe życie” – Lifelong Learning Programme (LLP), realizowanym ze środków

²⁶ Zob. www.efp.2007-2013.gov.pl. Europejski Fundusz Społeczny (EFS) przyczynił się do dynamicznego rozwoju sektora szkoleniowego w Polsce. Autorzy badania *Bilans Kapitału Ludzkiego* w 2015 roku, na podstawie danych pozyskanych od firm i instytucji szkoleniowych, ustalili, że środki pochodzące z EFS stanowiły ok. 20% przychodów tych podmiotów i tym samym zajmowały znaczącą pozycję w ich budżecie. Niestety rozwój ilościowy nie zawsze szedł w parze z jakością oferty, na co wskazywali sami przedstawiciele sektora. W przypadku gdy na rynku decydowało kryterium ceny, w wyniku wyniszczającej konkurencji wygrywały szkolenia gorsze, ale tańsze (Worek, Turek, Szczucka, 2015).

UE w latach 2007–2013 przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, z budżetem wynoszącym prawie 7 miliardów euro. Jego celem było m.in. zwiększenie liczby uczestników (głównie nieformalnej) edukacji dorosłych, a także promocja mobilności edukacyjnej i zawodowej. Poszczególne działania w ramach programu adresowano zarówno do uczniów i absolwentów szkół różnego szczebla (Erasmus, Leonardo da Vinci), jak i do osób dorosłych (Grundtvig) – (Witek, 2008)²⁷. W okresie finansowania 2014–2020 działania te kontynuowano, choć nie w formie odrębnego programu. Formalnie zostały one włączone w ramy programu Erasmus+, którego globalny budżet na lata 2014–2020 wynosił prawie 15 miliardów euro.

4. Kształcenie ustawiczne w ramach sektora akademickiego w Europie

Istotnymi aktorami, których trudno pominąć w kontekście analizy działań upowszechniających zarówno ideę, jak i praktykę *lifelong learning*, są z uwagi na ich misję instytucje szkolnictwa wyższego. Od wielu lat podejmują one oddolne inicjatywy w tym zakresie. W 1991 roku powołano European University Continuing Education Network (EUCEN)²⁸, które jest największym europejskim stowarzyszeniem działającym na rzecz uniwersyteckiego uczenia się przez całe życie. Obecnie liczy ono ok. 200 uczelni członkowskich reprezentujących kilkadziesiąt krajów. Jego misją jest nie tylko rozwijanie różnych form uniwersyteckiego uczenia się przez całe życie i rozpowszechnianie wysokich standardów w tym zakresie, ale też zwiększanie świadomości społecznej na temat *lifelong learning* oraz wywieranie wpływu na politykę w tym zakresie (Maniak, 2015). Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów również nie pozostało obojętne na wyzwania związane z edukacją całościową. W 2008 roku zrzeszone w nim uczelnie przyjęły *Kartę Uniwersytetów Europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie*, w której zobowiązują się do upowszechniania tej idei i podejmowania działań ułatwiających obywatelom jej realizację w praktyce (EUA, 2008).

Z kolei ewolucję systemowego podejścia do zagadnienia *lifelong learning* i jego miejsca w działalności szkolnictwa wyższego można prześledzić, analizując dokumenty związane z procesem tworzenia i rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). W deklaracji bolońskiej (1999), inicjującej wspomniany

²⁷ Zob. więcej na: www.llp.org.pl.

²⁸ Zob. www.eucen.eu.

proces, zwrócono uwagę na konieczność zwiększenia konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Państwa sygnatariusze postawiły sobie za cel osiągnięcie większej porównywalności i kompatybilności systemów (m.in. dzięki przyjęciu porównywalnych tytułów i stopni, systemów opartych na dwóch głównych cyklach kształcenia, systemu punktów zaliczeniowych, a także promowaniu mobilności i współpracy europejskiej). Rola kształcenia całościowego nie została w tym dokumencie zaakcentowana, jednak rozpoczął on proces emancypacji kształcenia całościowego jako odrębnego celu w polityce publicznej (*Deklaracja bolońska...*, 1999; por. Jögi, Karu, Krabi, 2015). W komunikacie z Pragi²⁹, który ukazał się dwa lata później (2001), wspomniano wprawdzie, że *uczenie się przez całe życie stanowi zasadniczy element Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, jednak zgromadzeni na cyklicznej konferencji ministrowie nie poświęcili temu zagadnieniu większej uwagi. Poprzestali na ogólnym stwierdzeniu, że *w Europie przyszłości, zbudowanej na społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy, strategię uczenia się przez całe życie będą musiały sprostać wyzwaniu konkurencyjności [...] oraz przyczynić się do zwiększenia spójności społecznej, zapewnienia równości szans i podniesienia jakości życia (W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego...*, 2001, s. 3). W podsumowaniu kolejnej konferencji ministrów (Berlin 2003) znajduje się już sformułowany bardziej wprost postulat dotyczący konieczności stworzenia *wszystkim obywatelom, zgodnie z ich aspiracjami i umiejętnościami, szerszych możliwości kształcenia przez całe życie*. W dokumencie podkreślono także istotny wkład szkolnictwa wyższego w urzeczywistnianie idei uczenia się przez całe życie, a uczelnie wezwano do *rozszerzenia możliwości kształcenia przez całe życie*. W myśl dokumentu kroki podejmowane w tym kierunku powinny stanowić integralną część ich działalności (*Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego...*, 2003, s. 6).

Orientacja na *lifelong learning* znalazła się wśród najważniejszych zagadnień EOSW dopiero dziesięć lat po rozpoczęciu procesu bolońskiego, w 2008 roku, gdy ministrowie włączyli ten obszar do priorytetów dla EOSW na kolejne dziesięciolecie. Akcentując konieczność zwiększenia dostępu do edukacji, zwracali uwagę na rolę kształcenia przez całe życie jako jednego z narzędzi prowadzących do realizacji tego celu, które powinno stanowić *integralną część systemów edukacji*. Dokument ten jako pierwszy w ramach EOSW w pewnym stopniu definiuje kształcenie całościowe, określając, że *polega [ono] na uzyskiwaniu kwalifikacji, pogłębianiu wiedzy i rozumienia, zdobywaniu nowych umiejętności i kompetencji czy wzbogacaniu rozwoju indywidualnego*. Zwraca również uwagę na różne jego formy,

²⁹ Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego zarządzany jest podczas cyklicznych (co dwa lata) spotkań ministrów odpowiedzialnych za sektor szkolnictwa wyższego. Każde z nich kończy się komunikatem określającym kluczowe konkluzje i postanowienia na kolejne lata.

wskazując, że zakłada [ono – przyp. A.A.] możliwość zdobywania kwalifikacji poprzez elastyczne ścieżki uczenia się, włącznie ze studiami w niepełnym wymiarze, i uczeniem się w środowisku pracy. Odwołując się do opublikowanej rok wcześniej Karty Uniwersytetów Europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie³⁰, podkreśla, że realizacja strategii uczenia się przez całe życie wymaga silnego partnerstwa między władzami publicznymi, uczelniami, studentami, pracodawcami i pracownikami (Proces boloński 2020..., 2009, s. 3).

Wnioski z kolejnej konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe (Bukareszt 2012) formułowano w trakcie kryzysu gospodarczego. Zapewne dlatego tak wyraźnie zaakcentowano w nich powiązania edukacji wyższej z rynkiem pracy. Zwrócono uwagę na konieczność współpracy z pracodawcami na płaszczyźnie projektowania programów kształcenia, a edukację całościową wskazano jako jedno z istotnych narzędzi wspomagających pracowników w dostosowaniu się do zmieniających się potrzeb rynku pracy. *Należy podnosić atrakcyjność absolwentów na rynku pracy, dbając o ich rozwój osobisty i zawodowy w trakcie trwania kariery. Osiągnięcie tego celu będzie możliwe dzięki wzmocnieniu współpracy pomiędzy pracodawcami i uczelniami, zwłaszcza w zakresie programów kształcenia* – napisano w komunikacie z tej konferencji. Podkreślono, że *lifelong learning jest jednym z istotnych czynników odpowiadających na potrzeby zmieniającego się rynku pracy, zaś instytucje szkolnictwa wyższego odgrywają istotną rolę w procesie transferu wiedzy i wzmacniania potencjału rozwojowego regionów* (Making the Most..., 2012).

Na konferencji związanej z dalszym rozwojem EOSW, która odbyła się w 2015 roku w Erywaniu, podtrzymano postulat zwiększenia dostępu do edukacji (z uwzględnieniem rosnącej różnorodności potrzeb edukacyjnych osób uczących się, wynikającej m.in. ze zmian demograficznych), a także systemowego wsparcia dla idei *lifelong learning*. *Zobowiązujemy się do poszerzenia uczestnictwa w szkolnictwie wyższym i wsparcia działań uczelni, które zapewniają odpowiednie formy uczenia się we właściwych kontekstach dla różnych typów uczących się, w tym także w ramach uczenia się przez całe życie* – napisano w komunikacie. Podczas konferencji przyjęto również raport Grupy Wdrożeniowej Procesu Bolońskiego (Bologna Follow-up Group) w obszarze *social dimension and lifelong learning*. Grupa postulowała w nim przyjęcie odrębnego dokumentu strategicznego: *Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020*. Celem miało być wsparcie krajów EOSW

³⁰ Karta Uniwersytetów Europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie (EUA, 2008) stanowi zbiór zobowiązań uniwersytetów i rządów, które mają wspomagać rozwój strategii uczenia się przez całe życie. Została opracowana w wyniku konsultacji między wspomnianymi podmiotami.

w tworzeniu i rozwijaniu skutecznych rozwiązań (wewnętrznych planów, strategii) w zakresie polityki *lifelong learning*. Zwrócono również uwagę na potrzebę wypracowania wytycznych, które stanowiłyby dla państw EOSW wsparcie w procesie integracji systemu edukacji wyższej i *lifelong learning* do 2018 roku (*Komunikat erywański...*, 2015).

Na konferencji ministrów w Paryżu (2018) dostrzeżono rosnącą rolę krótkich cykli kształcenia i w rezultacie podjęto decyzję o włączeniu ich do przyjętych ram kwalifikacji. W kontekście rosnącej roli *lifelong learning* zwrócono uwagę na potrzebę zastosowania innowacyjnych praktyk w zakresie nauczania i uczenia się (*student-centred learning, open education, academic and work-based learning*). *Poza środkami na szczeblu krajowym opracujemy wspólne, europejskie inicjatywy w celu wsparcia i stymulowania szerokiej gamy innowacyjnych praktyk z zakresu uczenia się i kształcenia – zadeklarowano. Inicjatywy te obejmą dalszy rozwój i pełne wdrożenie uczenia się skoncentrowanego na studencie oraz otwartą edukację w kontekście uczenia się przez całe życie. Programy studiów, które zapewniają różnorodne metody uczenia się oraz elastyczność, mogą sprzyjać mobilności społecznej i stałemu rozwojowi zawodowemu, pozwalając uczącym się podjąć i ukończyć studia wyższe na każdym etapie życia. Aktywny udział sektora szkolnictwa wyższego w tym procesie określono jako warunek jego sukcesu: zobowiązujemy się zatem do opracowania nowych i inkluzywnych sposobów podejścia do stałego doskonalenia uczenia się i kształcenia w całym EOSW, a może to nam się powieść tylko wtedy, gdy zrobimy to w ścisłej współpracy ze społecznością szkolnictwa wyższego w Europie i przy pełnym poszanowaniu wolności akademickiej i autonomii uczelni – wskazali sygnatariusze. Mając na uwadze zaawansowany proces digitalizacji w krajach członkowskich, ministrowie sformułowali również postulat dotyczący rozwoju cyfrowej edukacji, gdyż dostępne możliwości pozwalają na poszerzenie oferty kształcenia dla osób na różnych etapach życia (*Paris Communiqué...*, 2018).*

Powyższy przegląd dokumentów, choć dość pobieżny, ilustruje, w jaki sposób w ciągu niespełna dwóch dekad kształcenie całożyciowe – z problemu znajdującego się na marginesie refleksji nad sektorem szkolnictwa wyższego – stało się jednym z kluczowych wyzwań stojących nie tylko przed władzami publicznymi, ale i przed władzami europejskich uczelni. Biorąc pod uwagę to, że polityka wobec szkolnictwa wyższego realizowana przez poszczególne państwa w dużym stopniu podlega wytycznym ustanowionym na poziomie ponadnarodowym, należy przyjąć, że w kolejnych latach polityki krajowe będą musiały w coraz większym stopniu uwzględniać ten obszar działalności uczelni wyższych. Wydaje się to tym bardziej pewne, że poziomy referencyjne ustanowione w 2009 roku przez Radę Europejską odnośnie do uczestnictwa dorosłych w procesie uczenia się wciąż nie zostały zrealizowane (Rada UE, 2009).

5. Polskie dokumenty strategiczne w obszarze kształcenia całościowego

Pierwszym (po rozpoczęciu procesu bolońskiego) polskim dokumentem w całości poświęconym kształceniu całościowemu była przyjęta w 2003 roku przez Radę Ministrów *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 roku*. Główny cel dokumentu sformułowano jako *wyznaczenie kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego w kontekście idei uczenia się przez całe życie i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy* (MENiS, 2003, s. 1) i w nawiązaniu do niego zdefiniowano sześć priorytetów. Były to: 1) zwiększanie dostępności i 2) podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego, 3) współdziałanie i partnerstwo sektora publicznego, prywatnego i społecznego w tym obszarze, 4) zwiększanie inwestycji w zasoby ludzkie przez odpowiedni system zachęt dla pracowników i pracodawców, 5) informację i doradztwo zawodowe oraz 6) kształtowanie postaw sprzyjających uczeniu się poprzez uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego. W dokumencie można odnaleźć odniesienia do wcześniejszych krajowych i europejskich dokumentów strategicznych, a także informacje dotyczące możliwości finansowania strategii (fundusze Unii Europejskiej). Autorzy wskazali również konkretne zadania dla administracji publicznej, instytucji edukacyjnych i partnerów społecznych na rzecz wspólnego celu, tj. *aby umożliwić indywidualny rozwój każdego obywatela poprzez upowszechnienie dostępu do kształcenia ustawicznego i podniesienie jego jakości, a także promować aktywne postawy poprawiające jego szanse na rynku pracy* (MENiS, 2003)³¹.

Konieczność rozwoju obszaru kształcenia ustawicznego akcentuje również raport *Polska 2030. Wyzwania Rozwojowe*, opracowany w 2009 roku przez Kancelarię Premiera RP. Jako jedno z wyzwań zdefiniowano w nim *wysoką aktywność zawodową i adaptacyjność zasobów pracy*. Przywołując docelowy dla Polski adaptacyjny model rynku pracy, wskazano kilka jego kluczowych elementów. Były to m.in. elastyczne formy i bezpieczeństwo zatrudnienia, mobilność przestrzenna, a także istotna rola rozwiniętego systemu edukacji ustawicznej i gotowość do uczenia się przez całe życie (KPRM, 2009).

³¹ Raport spotkał się z poważną krytyką ze strony środowiska naukowego. Józef Pólturzycki, mimo że zwrócił uwagę na znaczenie samego dokumentu, wypunktował jego liczne braki i niedostatki, m.in. chaos pojęciowy, brak odwołań zarówno do klasycznych teoretyków, jak i do najnowszych dokumentów o zasięgu międzynarodowym, powierzchowność, przestarzałe i ograniczone podejście do problematyki, puentując swoją opinię w dosadny sposób: *Przyjęta „Strategia” z fragmentami „Rekomendacji o oświacie dorosłych” z Nairobi ośmiesza nas wobec specjalistów z zachodnich ośrodków wiedzy. Zapewne będą się oni dziwić, że nie uznajemy w Polsce Raportu Delorsa, Białej Księgi i innych dokumentów oraz opracowań znanych i cenionych na Zachodzie, gdzie edukacja ustawiczna korzystnie się rozwija* (zob. Pólturzycki, 2006).

W 2013 roku Rada Ministrów przyjęła kolejny strategiczny dokument, zatytułowany *Perspektywa uczenia się przez całe życie* (KPRM, 2013a), efekt prac Międzyresortowego Zespołu ds. uczenia się przez całe życie³². Jego powstanie wynikało bezpośrednio z zobowiązań podjętych na szczeblu międzynarodowym, a jego celem było zapewnienie spójności działań podejmowanych na poziomie krajowym. Autorzy tego obszernego dokumentu za punkt wyjścia przyjęli ówczesną diagnozę stanu uczenia się na kolejnych etapach życia i kariery, a następnie, na tle prognozy trendów, wskazali najistotniejsze wyzwania dla tego obszaru. W kluczowej części dokumentu sformułowano cel strategiczny: *Dzieci i młodzież dobrze przygotowane do uczenia się przez całe życie oraz osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym*, który następnie przełożono na cele operacyjne i kierunki działań. Warto tu zaakcentować zwłaszcza jeden z nich, tj. środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające upowszechnieniu uczenia się dorosłych oraz płynące z niego wytyczne. Znalazły się wśród nich m.in. ujednoczenie działań resortów na rzecz uczenia się dorosłych, stworzenie systemu potwierdzania efektów edukacji pozaformalnej (walidacji), wspieranie przedsiębiorstw w zakresie kształcenia i szkolenia pracowników, wdrażanie nowych form organizacyjnych szkoleń dla dorosłych oraz promowanie dobrych praktyk. Założenia te w bezpośredni sposób odnoszą się do obszaru kształcenia dorosłych i perspektyw jego dalszego rozwoju. Warto podkreślić, że w omawianym dokumencie znajdziemy również informacje na temat planowanego systemu wdrażania i monitorowania podejmowanych działań wraz ze wskaźnikami. Jeden z nich dotyczy osób uczestniczących w różnych formach kształcenia³³.

Na obszar *lifelong learning* zwrócili również uwagę autorzy opublikowanego w 2015 roku *Programu Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki*. Wskazują oni, że warto wspierać ideę uczenia się przez całe życie na poziomie systemowym (przez wdrożenie odpowiednich regulacji prawnych lub rozwój systemu zachęt) oraz zadbać o dostosowanie systemu kształcenia uczelni do poszerzającego się kręgu odbiorców (osób w różnym wieku, o zróżnicowanych motywacjach i potrzebach) m.in. przez rozszerzenie

³² Międzyresortowy Zespół ds. uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, został powołany na mocy zarządzenia Prezesa Rady Ministrów z 17 lutego 2010 roku i został ustanowiony jako organ pomocniczy premiera. Przewodniczącym zespołu został minister edukacji narodowej, a jego członkami ministrowie nauki i szkolnictwa wyższego, gospodarki, pracy i polityki społecznej, rozwoju regionalnego, spraw zagranicznych (którzy mogli być reprezentowani w zespole przez przedstawicieli w randze sekretarza albo podsekretarza stanu) oraz szef kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Inne osoby mogły zostać powołane do zespołu przez ministra edukacji narodowej bądź ministra nauki i szkolnictwa wyższego.

³³ Chodzi o osoby w wieku 25–64 lata uczestniczące w różnych formach kształcenia w ciągu czterech tygodni przed realizacją badania. To wskaźnik spójny z cyklicznymi badaniami Labour Force Survey (LFS). Punktem wyjścia określonym w dokumencie jest poziom 4,5%, a poziom docelowy na 2020 rok wynosi przynajmniej 10%.

i różnicowanie oferty edukacyjnej w zakresie formy, treści i metod kształcenia, oferowanie możliwości tworzenia i realizacji indywidualnych elastycznych ścieżek uczenia się (MNiSW, 2015). Wyzwania i cele w tym zakresie zdefiniowano także we wcześniejszym, środowiskowym projekcie *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020* opracowanym przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Jako pierwszy (!) z celów strategicznych zdefiniowano w niej dostosowanie systemu kształcenia do zmieniających się potrzeb społecznych. Za niezbędne do jego realizacji uznano m.in. upowszechnienie edukacji całożyciowej (przy wsparciu państwa za pomocą akcji informacyjnych, regulacji prawnych, rozwijania struktur organizacyjnych i stworzenia systemu zachęt dla osób uczących się i pracodawców) oraz dostosowanie systemu do poszerzającego się kręgu odbiorców (KRASP, 2009).

Mimo założeń strategicznych poczynionych zarówno na poziomie ministerstwa, jak i krajowej reprezentacji rektorów, w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, przyjętej w 2018 roku (Ustawa z 20 lipca 2018 roku), brakuje choćby ogólnego odniesienia do kształcenia całożyciowego. Pojęcie kształcenia ustawicznego (ani pokrewne) nie pojawia się w Konstytucji dla nauki w ogóle. Wydaje się to dość znamienne³⁴. Ustawa jedynie na poziomie definiowania zadań uczelni wskazuje prowadzenie studiów podyplomowych, kształcenia specjalistycznego³⁵ i innych form kształcenia (Ustawa z 20 lipca 2018 roku, art. 11, pkt 1, 2)³⁶, które niewątpliwie stanowią propozycje dla osób dorosłych, oraz nakreśla ich formalne ramy (Ustawa z 20 lipca 2018 roku, art. 160–164). W kontekście wspomnianych wcześniej rekomendacji, które wybrzmiały kilka lat wcześniej w dokumentach strategicznych również pod adresem sektora szkolnictwa wyższego, pozostawia to pewien niedosyt.

Podsumowując opisane powyżej procesy, można przyjąć, że na obserwowany wzrost znaczenia edukacji całożyciowej na poziomie krajowym wpłynęło kilka zasadniczych czynników. Były to w pierwszej kolejności uwarunkowania o charakterze politycznym. Chodzi tu zwłaszcza o konsekwencje przynależności do EOSW oraz zaangażowania w proces boloński. Nie bez znaczenia były też kwestie demograficzne

³⁴ Dla przypomnienia, pojęcie to pojawia się dwukrotnie w innych polskich aktach prawnych – w ustawie Prawo oświatowe oraz w ustawie o promocji zatrudnienia.

³⁵ Do prowadzenia kształcenia specjalistycznego uprawnione są tylko uczelnie zawodowe. Szczegółową charakterystykę (czas trwania, ramy programu kształcenia, poziom kwalifikacji, nadawane tytuły) kształcenia specjalistycznego określa art. 161 ustawy z 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Forma ta znana jest jako tzw. kształcenie krótkiego cyklu i określana mianem brakującego ogniwa między kształceniem na poziomie średnim (4. poziom PRK, matura) i wyższym (6. i 7. poziom PRK, odpowiednio, licencjat/inżynier i magister). Polskie regulacje prawne nie dawały wcześniej szkołom wyższym możliwości prowadzenia kształcenia i wydawania dyplomów na 5. poziomie PRK.

³⁶ Podstawowym zadaniem uczelni jest również kształcenie doktorantów, jest ono jednak traktowane jako kształcenie kadr naukowych, zatem ma nieco inny charakter niż ogólnodostępne formy kształcenia dla osób dorosłych (Ustawa z 20 lipca 2018 roku, art. 11, pkt 1).

(niż demograficzny, który uderzył w polskie szkolnictwo wyższe po 2005 roku, pogłębiony wyczerpywaniem się rezerwuaru osób, które spełniały swoje aspiracje edukacyjne po 1990 roku, korzystając z odpłatnych form kształcenia), a także przemiany strukturalne w polskiej gospodarce i transformacja w kierunku modelu postindustrialnego.

6. Polak (nie)uczący się. Uczestnictwo w kształceniu całozyciowym w świetle statystyk

Zgodnie z danymi Eurostatu³⁷ Polska pod względem odsetka osób dorosłych uczestniczących w różnych formach kształcenia plasuje się w końcówce Europy (zob. Tabela 11). W badaniach uczestnictwa w różnych formach edukacji (dotyczących czterech ostatnich tygodni poprzedzających badanie) średnia dla Unii Europejskiej wyniosła 9,2% w 2012 i 10,9% w 2017 roku, natomiast dla Polski wartości te były ponaddwukrotnie mniejsze – odpowiednio, 4,5% (2012) i 4,0% (2017). W przypadku badania dotyczącego dłuższego okresu (12 poprzedzających miesięcy) średnia dla UE wyniosła 45%, w tym prawie 43% respondentów wskazało na uczestnictwo w edukacji pozaformalnej (*non-formal*), a niemal 6% w edukacji formalnej. Tutaj również wynik Polski był niemal dwukrotnie niższy i wyniósł 25,5%, w tym prawie 23% wskazań na kształcenie pozaformalne (*non-formal*) i ponad 4% na kształcenie formalne (Eurostat, 2012, 2017b).

Warto w tym miejscu dodać, że w 2009 roku w konkluzjach dotyczących strategicznych ram współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia Rada Europejska wyznaczyła poziomy referencyjne (europejskie poziomy odniesienia). Miały one służyć do monitorowania postępów i identyfikacji problemów w ramach poszczególnych procesów, a także być bazą dla stanowienia dalszej polityki w tym obszarze. Jeden z określonych poziomów referencyjnych dotyczył uczestnictwa dorosłych w procesie uczenia się przez całe życie. Przyjęto, że do 2020 roku średnio co najmniej 15%³⁸

³⁷ Prezentowane dane Eurostatu opierają się na dwóch badaniach: Labour Force Survey (LFS) oraz Adult Education Survey (AES). Oba dotyczą populacji między 25 a 64 rokiem życia, w obu respondenci pytani są o uczestnictwo w różnych formach edukacji, zarówno formalnej, jak i nieformalnej. Kluczową różnicą między nimi jest to, jakiego okresu dotyczą. W przypadku LFS są to cztery ostatnie tygodnie, w przypadku AES – 12 miesięcy poprzedzających badanie. Zob. ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics.

³⁸ Chodzi tu o odsetek ludzi w przedziale wiekowym 25–64 lata uczestniczących w kształceniu i szkoleniu w ciągu czterech tygodni poprzedzających badanie, zgodnie z podejściem stosowanym w Labour Force Survey (LFS).

dorosłych powinno w nim uczestniczyć. W dokumencie zawarto jednak adnotację, że poziomów referencyjnych *nie należy postrzegać jako konkretnych celów, które każde z państw musi osiągnąć do roku 2020. Państwa członkowskie są raczej proszone o rozważenie na podstawie krajowych priorytetów i zmieniającej się sytuacji gospodarczej, jak i w jakim stopniu mogą za pomocą krajowych działań pomóc wspólnie osiągnąć te poziomy odniesienia.* Choć zatem w rzeczywistości poziomy referencyjne mają bardziej charakter rekomendacji, to wciąż mogą stanowić istotny punkt odniesienia (Rada UE, 2009).

TABELA 11. UCZESTNICTWO OSÓB W WIEKU 25–64 LATA W RÓŻNYCH FORMACH KSZTAŁCENIA W WYBRANYCH KRAJACH UE, DANE W %*

	Czechy	Litwa	Słowacja	Niemcy	Polska	Szwecja	UE
2016 (12 miesięcy)	46,1	47,5	46,1	52	25,5	63,8	45,1
2017 (4 tygodnie)	9,8	5,9	3,4	8,4	4,0	30,4	10,9

* Dane z ostatnich dwunastu miesięcy i z ostatnich czterech tygodni poprzedzających badanie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Eurostat, 2016; 2017a.

Dowodem na bierność edukacyjną Polaków są również wyniki cyklicznych badań o zasięgu krajowym: *Bilansu Kapitału Ludzkiego, Diagnozy społecznej czy Kształcenia dorosłych* Głównego Urzędu Statystycznego (Worek, Turek, Szczucka, 2015; Grabowska, Kotowska, Panek, 2015; USwG, 2018). Dane z *Diagnozy społecznej* i *Bilansu Kapitału Ludzkiego* obrazują nie tylko to, że kształcenie ustawiczne ma w Polsce bardzo niewielki zakres, ale i to, że uczestnictwo w nim charakteryzuje wysoka selektywność na podstawie wieku, poziomu wykształcenia (różnice te są widoczne również w danych Eurostatu dotyczących innych krajów UE), miejsca zamieszkania czy aktywności zawodowej. Autorzy raportów zwracają też uwagę na większą aktywność edukacyjną kobiet.

Wyniki badań są jednoznaczne. Wraz z wiekiem gwałtownie spada odsetek osób dorosłych korzystających z usług edukacyjnych (w trybie szkolnym i pozaszkolnym)³⁹. O ile w grupie osób mających 25–29 lat wynosił on w 2015 roku 13,8% (wobec 12,7% dziesięć lat wcześniej), to już wśród osób w wieku 30–39 lat było to 3,3% (5,4% w 2005 roku), a powyżej 39 roku życia jedynie 1,5% (1,2%). Duże różnice widoczne są również, jeśli weźmiemy pod uwagę miejsce zamieszkania respondentów.

³⁹ Pod pojęciem aktywności edukacyjnej osób dorosłych autorzy *Diagnozy społecznej* (2015, s. 100) rozumieją *uczestnictwo osób w wieku 18 lat i więcej w różnych formach kształcenia*, jednak ze względu na przyjętą klasyfikację według wieku analiza zawarta w dokumencie dotyczy osób w wieku 20 lat i więcej.

W miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców co piąta osoba w wieku 25–29 lat jest aktywna edukacyjnie, na wsiach – mniej niż jedna na dziesięć. W grupach wiekowych 30–39 lat i powyżej 39 lat zestawienie to wygląda następująco: 7,3% aktywnych edukacyjnie w dużych miastach wobec 1,6% na wsi oraz 3,1% w miastach i 0,8% na wsi (przy czym należy zauważyć, że wyraźne różnice w aktywności edukacyjnej mieszkańców utrzymują się również między różnej wielkości miastami, zob. Tabela 12). Jednym z pierwszych powodów, który się nasuwa jako wyjaśnienie istniejącego stanu rzeczy, jest dostępność oferty edukacyjnej, a zaraz za nim możliwości finansowe mieszkańców różnej wielkości ośrodków, pozwalające na pokrycie kosztów uczestnictwa w odpłatnych formach kształcenia (Grabowska, Kotowska, Panek, 2015).

TABELA 12. ODSETEK OSÓB KORZYSTAJĄCYCH Z USŁUG EDUKACYJNYCH W PODZIALE NA GRUPY WIEKOWE (2015) WEDŁUG MIEJSCA ZAMIESZKANIA, DANE W %

	miasto powyżej 500 tys.	miasto 200–500 tys.	miasto 100–200 tys.	miasto od 20–100 tys.	miasto poniżej 20 tys.	wieś	ogółem
25–29 lat	20,5	22,9	15,5	12,9	15,9	9,2	13,8
30–39 lat	7,3%	6,8	3,7	2,7	1,8	1,6	3,3
powyżej 39 lat	3,1	3,4	2,1	1,1	1,2	0,8	1,5

Źródło: opracowano własne na podstawie *Diagnozy społecznej*, 2015.

Co ciekawe, we wszystkich grupach wiekowych powyżej 24 roku życia największą aktywność edukacyjną obserwowano w latach 2007–2009 (Grabowska, Kotowska, Panek, 2015). Trudno oprzeć się wrażeniu, że było to następstwo dystrybucji środków unijnych w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS). Beneficjenci projektów szkoleniowych i edukacyjnych realizowanych z EFS mogli przy minimalnym wkładzie finansowym (bądź zupełnie za darmo) skorzystać z bogatej oferty szkoleń, kursów czy studiów podyplomowych.

Sposób, w jaki współautorzy raportu *Bilans Kapitału Ludzkiego* (2015) konkludują wyniki badań, ma dość pesymistyczny wydźwięk. *Chociaż – jak zauważają: W dokumentach strategicznych do uczenia się przez całe życie przywiązuje się coraz większą wagę, a na rozwój kapitału ludzkiego wydatkuje się niemalże środki, trudno mówić o wyraźnych efektach tych działań. Poziom aktywności edukacyjnej osób dorosłych nie wzrósł znacząco od 2001 roku, nie zmieniły się też wzory tej aktywności: nadal rozwijają swoje kompetencje głównie osoby dobrze wykształcone i pracujące, a gorzej wykształceni i nieaktywni zawodowo najczęściej pozostają bierni edukacyjnie* (Worek, Turek, Szczucka, 2015, s. 151–152).

7. Studia podyplomowe w polskim systemie edukacji. Ramy ustawowe, skala i dynamika rozwoju, główne motywacje uczestników

Prawo do prowadzenia studiów podyplomowych mają uczelnie, instytuty badawcze oraz instytuty Polskiej Akademii Nauk. Ustawa z 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce nakreśla uprawnionym jednostkom ogólne ramy realizacji tego rodzaju studiów⁴⁰. Jej zapisy mówią, że nauka trwa nie krócej niż dwa semestry, program studiów umożliwia uzyskanie co najmniej 30 punktów ECTS i określa efekty uczenia się dla kwalifikacji cząstkowych uwzględniające charakterystyki drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) na poziomach 6., 7. albo 8., a ukończenie studiów umożliwia uzyskanie kwalifikacji cząstkowych⁴¹ na 6., 7. albo 8. poziomie PRK. Uczestnikiem studiów podyplomowych może zostać osoba, która ma ukończone przynajmniej studia I stopnia, a po zakończeniu studiów podyplomowych otrzymuje świadectwo wydawane przez podmiot prowadzący studia (Ustawa z 20 lipca 2018 roku, art. 160, 162, 163).

Przywołane w ustawowej definicji poziomy PRK to element ramy pojęciowej powiązanej ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji (ZSK). System ten odgrywa w Polsce istotną rolę w realizacji polityki na rzecz rozwoju kształcenia całościowego. Polska Rama Kwalifikacji jest jednym z dwóch głównych narzędzi systemu. Składa się na nią osiem wyodrębnionych poziomów kwalifikacji odpowiadających odpowiednim poziomom ram europejskich. Rama zawiera wymagania dotyczące wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na poszczególnych poziomach oraz porządkuje kwalifikacje nadawane w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego oraz poza nimi; ułatwia

⁴⁰ Warto wspomnieć, że do 2016 roku uczelnie miały uprawnienia do prowadzenia studiów podyplomowych tylko w zakresie związanym z prowadzonymi kierunkami. W przypadku, gdy ich program wykraczał poza ten zakres, do prowadzenia studiów wymagana była zgoda ministra, wydawana po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego (Ustawa z 25 lipca 2015 roku, art. 8). Na mocy nowelizacji ustawy (2016) zniesiono to ograniczenie i uczelnie zyskały większą swobodę w kształtowaniu oferty studiów podyplomowych. *Studia podyplomowe to studia adresowane do ludzi dojrzałych, którzy ukończyli już co najmniej studia licencjackie. Poza tym są to studia w zasadzie w 100% płatne. [...] Ze względu na fakt, że słuchacze studiów podyplomowych są grupą szczególnie wymagających studentów, to tworzenie nowej bariery prawnej, która w dodatku ma charakter fikcyjny, jest wyrazem antywolnościowego podejścia do człowieka – argumentował wprowadzenie nowych rozwiązań Jarosław Gowin, ówczesny minister nauki i szkolnictwa wyższego (Gazeta Prawna, 2016).*

⁴¹ Uzyskanie kwalifikacji pełnych na poziomach 6., 7. i 8. potwierdzają w Polsce, odpowiednio: dyplom ukończenia studiów I stopnia, dyplom ukończenia studiów II stopnia/jednolitych studiów magisterskich i dyplom doktorski.

porównywanie ich ze sobą oraz odnoszenie do kwalifikacji funkcjonujących w innych krajach europejskich⁴². Innymi słowy, numery poziomów PRK umieszczane na dyplomach, świadectwach, certyfikatach mają umożliwić „przetłumaczenie” kwalifikacji zdobytych w ramach jednego systemu edukacji na „uniwersalny język” zrozumiały na rynku pracy w innych krajach Unii Europejskiej. Drugie, równie istotne narzędzie systemu to Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji, który stanowi zbiór kwalifikacji (dyplomy, świadectwa, certyfikaty) z przypisanymi numerami poziomów PRK. Z mocy ustawy trafiają do niego kwalifikacje z oświaty i szkolnictwa wyższego (np. matura czy licencjat). O umieszczeniu w nim kwalifikacji uregulowanych, tj. takich, które mają oparcie w ustawach, decydują właściwi ministrowie⁴³. Z kolei nabyte poza szkołą i uczelnią kwalifikacje rynkowe (dotyczy to m.in. kursów, szkoleń) mogą być zgłaszane do rejestru przez zainteresowane gremia, np. organizacje branżowe czy zrzeszenia pracodawców. Ta ścieżka ma przyczynić się do uporządkowania obszaru edukacji pozaformalnej⁴⁴.

W tym kontekście warto zaznaczyć, że ukończenie studiów podyplomowych nie daje kwalifikacji pełnej. Zatem absolwent studiów I stopnia po ukończeniu studiów podyplomowych wciąż będzie posiadał kwalifikację pełną na poziomie 6. (potwierdzoną dyplomem ukończenia studiów I stopnia) i odpowiednie kwalifikacje cząstkowe (potwierdzone świadectwem ukończenia studiów podyplomowych). Analogicznie będzie w przypadku absolwentów studiów II stopnia (7. poziom PRK) i III stopnia (8. poziom PRK).

Przez kilkanaście ostatnich lat obserwowano w Polsce bardzo dynamiczny rozwój studiów podyplomowych. Jego skalę i popularność tego typu kształcenia obrazuje dynamiczny przyrost liczby słuchaczy: w 1990 roku było ich w Polsce 33 tysiące, 20 lat później zaś – już 170 tysięcy. Tylko w ostatnich dziesięciu latach liczba absolwentów tego typu studiów przekroczyła 1,5 miliona, co odpowiada prawie 10% aktywnych zawodowo Polaków (GUS 2010–2019). Szacowana wartość przychodów generowanych ze świadczenia tego rodzaju usług to 700–800 milionów zł rocznie⁴⁵.

⁴² Za: kwalifikacje.edu.pl. Stan na 20 sierpnia 2020 roku.

⁴³ Za: kwalifikacje.edu.pl. Np. minister finansów w przypadku kwalifikacji doradcy podatkowego czy inspektora kontroli skarbowej; minister kultury i dziedzictwa narodowego w przypadku kwalifikacji muzealnika czy bibliotekarza; minister zdrowia w przypadku kwalifikacji w zawodach medycznych.

⁴⁴ *Dzisiaj szkolenia i kursy są jak słoik dzemu bez etykiety o składzie. Sprzedający zapewnia, że w środku są same owoce i cukier, bez konserwantów, a kupujący musi ufać na słowo, bo nie ma pełnej informacji o zawartości* (cyt. za: kwalifikacje.edu.pl).

⁴⁵ Obliczenia własne. Podstawą obliczeń była aktualna liczba słuchaczy studiów podyplomowych w roku 2020/2021 (GUS, 2021) oraz średnia wysokość czesnego na kierunkach z interesującej mnie grupy, tj. ekonomiczno-administracyjno-społecznych. Więcej na ten temat – zob. niżej.

Choć opisana wyżej duża dynamika została zahamowana (zob. Tabela 13)⁴⁶, interesujące jest to, że koszty tego procesu ponoszą głównie uczelnie publiczne. Liczba studentów tradycyjnych (która posłuży tu do porównania) na uczelniach publicznych w 2018 roku stanowiła 71% liczby studentów z 2010 roku, w przypadku uczelni niepublicznych zaś liczba studentów w 2018 roku stanowiła tylko 52% tej z roku 2010⁴⁷. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja, jeśli przyjrzymy się studiom podyplomowym. Na uczelniach publicznych liczba słuchaczy w 2018 roku stanowiła 51% liczby słuchaczy z 2010 roku, na uczelniach niepublicznych zaś odsetek ten wynosił 120% (GUS, 2011–2019).

TABELA 13. LICZBA SŁUCHACZY STUDIÓW PODYPLOMOWYCH WEDŁUG TYPÓW UCZELNI W LATACH 2010–2018

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2018 do 2010
szkoły wyższe (ogółem)	165 078	162 049	144 041	130 433	120 833	127 517	131 461	131 825	131 433	80%
publiczne szkoły wyższe	98 080	89 925	74 316	65 759	61 147	59 413	57 559	55 184	50 858	51%
niepubliczne szkoły wyższe	66 988	72 484	69 725	64 474	59 686	68 104	73 902	76 641	80 575	120%
uniwersytety (ogółem)	45 259	41 892	33 286	27 967	25 477	24 536	21 996	20 664	18 536	41%
pozostałe szkoły wyższe (ogółem)	40 329	45 311	44 443	41 230	38 648	44 303	47 836	47 341	50 659	126%
pozostałe niepubliczne szkoły wyższe	37 347	41 973	41 732	38 688	36 158	41 734	45 052	44 587	48 267	129%
publiczne wyższe szkoły ekonomiczne	15 048	13 389	11 754	10 421	9 308	9 883	10 261	9 954	9 925	66%
niepubliczne wyższe szkoły ekonomiczne	21 839	22 127	20 464	20 166	19 018	21 606	24 326	28 353	27 789	127%

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2005–2021 (raporty z lat 2011–2019).

⁴⁶ Liczba słuchaczy studiów podyplomowych zmniejsza się w ostatnich latach proporcjonalnie do spadku liczby studentów tradycyjnych (GUS, 2011–2018).

⁴⁷ Ta grupa uczelni dotkliwiej odczuwa tendencje demograficzne. Studenci w pierwszej kolejności, z racjonalnych pobudek, rezygnują z odpłatnych form kształcenia (Antonowicz, Gorlewski, 2011).

Analizując dane statystyczne dotyczące liczby słuchaczy studiów podyplomowych na przestrzeni ostatnich lat, można zauważyć pewne trendy, które mogą sugerować większą aktywność uczelni niepublicznych w tym obszarze. O ile jeszcze w 2007 roku ponad 2/3 słuchaczy kontynuowało studia podyplomowe na uczelniach publicznych, dekadę później większa część rynku (ponad 60%) studiów podyplomowych należy do instytucji niepublicznych. Liczba słuchaczy na uniwersyteckich studiach podyplomowych od kilku lat systematycznie maleje – w 2018 roku spadła poniżej 19 tysięcy (w 2007 roku było ich ok. 55 tysięcy). Przeciwny kierunek ma zmiana liczebności studentów na uczelniach klasyfikowanych przez GUS jako „pozostałe” (w tej grupie dominują głównie te niepubliczne) – tam w 2018 roku liczba słuchaczy wynosiła ok. 51 tysięcy⁴⁸ (wobec nieco ponad 20 tysięcy w 2007 roku). Łatwo zauważyć zatem, że w przypadku uniwersytetów liczba słuchaczy studiów podyplomowych zmniejszyła się w ciągu kilku lat o połowę, natomiast w kategorii „pozostałych” uczelni prawie dwukrotnie wzrosła. Interesujące są również dane dotyczące wyższych szkół ekonomicznych⁴⁹. W tej kategorii w przypadku uczelni publicznych również zauważymy spadek liczby słuchaczy, a jednocześnie, w przypadku niepublicznych szkół wyższych, największy wzrost wśród wszystkich typów uczelni.

Można założyć, że ze względu na drastyczny spadek przychodów, wynikający ze zmniejszenia liczby studentów, obszar *lifelong learning* wydaje się atrakcyjny zwłaszcza dla podmiotów niepublicznych, które niemal w całości finansowane są z czesnego. W ciągu zaledwie dekady liczba studentów uczelni niepublicznych zmniejszyła się z 624 tysięcy (w rekordowym roku akademickim 2009/2010) do 328 tysięcy (2018/2019), a w ślad za tym znacznie zmniejszyły się generowane przez nich przychody⁵⁰. Może to wpływać na zwiększenie aktywności podmiotów niepublicznych w tym obszarze i stopniową zmianę ich orientacji oraz na umocnienie pozycji studiów podyplomowych w ofercie kształcenia.

Ze względu na rosnącą w ostatnich latach skalę zainteresowania studiami podyplomowymi warto postawić pytanie o to, co motywuje kandydatów do podjęcia

⁴⁸ Ponad 48 tysięcy z nich to słuchacze uczelni niepublicznych.

⁴⁹ Uczelnie ekonomiczne zostały wyodrębnione ze względu na to, że w ich ofercie istotną część stanowią kierunki o szerokim profilu ekonomiczno-administracyjno-społecznym (należące do siedmiu podgrup według klasyfikacji ISCED 2013). Poza studiami pedagogicznymi (30% ogółu słuchaczy) cieszą się one największą popularnością (22% ogółu słuchaczy). W odróżnieniu od tych pierwszych nastawione są na dużo szerszą, bardziej zróżnicowaną grupę odbiorców (USwG, 2018).

⁵⁰ Przychody z działalności dydaktycznej na uczelniach niepublicznych ogółem spadły z 2 782 353,4 tys. do 2 020 940,2 tys., jeśli weźmiemy pod uwagę tylko przychody z opłat za zajęcia dydaktyczne, będzie to spadek z 2 462 067,2 tys. do 1 673 600,7 tys. (GUS, 2011; USwG, 2018) – [zapis zgodnie z dokumentem GUS [przyp. red.]].

tej formy kształcenia. Andragodzy dzielą motywacje ze względu na ich charakter na trzy grupy: utylitarne, intelektualne i społeczne. Te pierwsze są bezpośrednio powiązane z pracą zawodową i zdecydowanie w największym stopniu determinują podejmowanie nauki na studiach podyplomowych, pozostawiając motywacje intelektualne i społeczne niejako na drugim planie (Aleksander, 2015b). Słuchacze kierujący się motywami z grupy utylitarnej wskazują na kilka przyczyn podjęcia studiów. Pierwsza z nich to pojawienie się z czasem nowych treści (wiedzy) oraz umiejętności zawodowych oczekiwanych na rynku pracy, z którymi nie zetknęli się w trakcie studiów, a dokonujący się postęp, zarówno technologiczny, jak i organizacyjny, warunkuje potrzebę ich znajomości. Osoby, które decydują się na studia podyplomowe, chcą wykonywać swoją pracę zgodnie z aktualnymi trendami i najnowszymi osiągnięciami w swojej branży. Ta troska o poziom kwalifikacji wiąże się niewątpliwie z konkurencyjnością na rynku pracy i oczekiwaniami pracodawców, którzy przychylnie oceniają chęć rozwoju zawodowego pracowników oraz ich aktywną postawę w tym zakresie. Do podjęcia studiów podyplomowych motywuje również perspektywa uzyskania lepszej pracy, awansu (zarówno w rozumieniu strukturalnym, jak i finansowym), umocnienia swojej pozycji w miejscu pracy, a także możliwość poszerzenia dotychczasowych kwalifikacji, a w efekcie uzyskania uprawnień do wykonywania nowego zawodu bądź zajmowania innego stanowiska. W przypadku części osób motywacja do przekwalifikowania się wynika z planów związanych ze zmianą pracy (to swego rodzaju korekta dokonanej wcześniej decyzji) lub z obaw dotyczących jej utrzymania (w sytuacji niepewności organizacyjnej firmy czy stanowiska). W szeregach słuchaczy studiów podyplomowych można również znaleźć osoby, które zdecydowały się na tę formę nauki jeszcze przed ukończeniem studiów (I lub II stopnia) lub niezwłocznie po ich ukończeniu, motywując to nadzieją, że kolejny dyplom będzie dodatkowym atutem, który zwiększy ich szanse na rynku pracy i polepszy ich pozycję negocjacyjną⁵¹ (Aleksander, 2015b; por. Jarczevska-Gerc, 2013; Minkiewicz, 1999; Wach-Kąkolewicz, 2008).

⁵¹ W ofercie wybranych uczelni niepublicznych można znaleźć gotowe propozycje „konsolidujące”, np. studia II stopnia i studia podyplomowe. Po dwóch latach nauki kończą się one uzyskaniem dwóch dyplomów. Wybór tego modelu wiąże się z dodatkowymi kosztami ze strony studenta.

3



**Uniwersytet
przedsiębiorczy.
W kierunku
profesjonalnego
zarządzania instytucjami
szkolnictwa wyższego**

1. Tło przemian – reformy w sektorze publicznym

Rozwój nowego modelu funkcjonowania uniwersytetu – uniwersytetu przedsiębiorczego – wpisał się w szerszy proces poszukiwania efektywnego modelu zarządzania instytucjami publicznymi. Proces ten motywowany był nasilającą się krytyką tego sektora i spadkiem zaufania do niego. Reformy, które zapoczątkowano w krajach anglosaskich w latach 80. XX wieku i które z czasem objęły właściwie wszystkie kraje Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD), określa się w literaturze przedmiotu jako *New Public Management* (NPM), czyli nurt nowego zarządzania publicznego (zob. np. Broucker, De Wit, 2015; Donina, Paleari, 2018; Pollitt, 2007; Supernat, 2004). Koncepcję tę jako pierwszy przedstawił Christopher Hood w artykule opublikowanym w „Public Administration” w 1991 roku (Greve, 2010; Hood, 1991).

Christopher Pollitt (2007) sugeruje, by *New Public Management* rozpatrywać na dwóch poziomach. Z jednej strony jako ogólną teorię opartą na założeniu, że sektor publiczny może być udoskonalany przez implementację wartości, idei i wzorców zaczerpniętych ze świata biznesu. Z drugiej zaś na poziomie bardziej operacyjnym, jako zbiór konkretnych praktyk pochodzących z sektora prywatnego, stosowanych z myślą o „naprawie” sektora publicznego. Jako przykłady takich praktyk autor ten wymienia: koncentrację na wynikach (mierzenie rezultatów) działań, reorientację na rozproszone, niewielkie organizacje o płaskiej strukturze w miejsce dużych, wielofunkcyjnych podmiotów, kontraktowanie usług publicznych, implementację zasad rynkowych (w tym konkurencyjne mechanizmy przyznawania środków finansowych) oraz koncentrację na doskonaleniu jakości usług wynikającą z nadania obywatelom statusu klientów organizacji (Pollitt, 2007, s. 1). Leżące u podstaw tego nurtu reform założenie, że implementacja biznesowych praktyk niejako automatycznie przełoży się na poprawę efektywności organizacji publicznych, było konsekwencją uznania przewagi organizacyjnej podmiotów sektora prywatnego (Broucker, De Wit, 2015).

Jerzy Supernat (2004) sprowadza założenia nowego modelu administracji zorganizowanej w duchu *New Public Management* do następujących elementów:

- orientacji na wynik¹, a dopiero w dalszej kolejności na procesy wewnętrzne, gdyż zbytnia koncentracja na nich obniża jakość usług;

¹ Wyniki nie są rozumiane wyłącznie jako jakość świadczonych usług (*outputs*), lecz również jako faktyczne zmiany zachodzące w ich konsekwencji – wpływ na jakość życia (*outcomes*) – (Supernat, 2004).

- osiąganych wyników (weryfikowanych na podstawie mierzalnych wskaźników) jako podstawy oceny działalności organizacji;
- wykorzystywania mechanizmów rynkowych do osiągnięcia lepszych wyników (np. *outsourcing* usług do prywatnych podmiotów, jeśli takie rozwiązanie jest korzystniejsze finansowo niż samodzielne ich świadczenie, dezagregacja i reorganizacja podmiotów publicznych na kształt prywatnych spółek konkurujących ze sobą);
- optymalizacji kosztów, tj. podnoszenia jakości usług przy jednoczesnym ograniczaniu ich kosztów (zasada *więcej za mniej*);
- orientacji prokonsumenckiej – osoby i podmioty korzystające z usług podmiotów publicznych są traktowane jako ich klienci (przyjęcie perspektywy rozpoznania i zaspokajania potrzeb);
- sterującej roli administracji publicznej – gwarantowanie dostępu do dóbr i usług, niekoniecznie zaś samodzielne ich świadczenie (sieciowy model świadczenia usług);
- deregulacji, tj. większej swobody kierujących jednostkami w korzystaniu z zasobów, przy założeniu, że skuteczną motywacją do efektywnych działań będą mechanizmy konkurencyjne i oczekiwania konsumentów;
- tworzenia pracownikom (również niższych szczebli) warunków do przejawiania inicjatywy, co może przełożyć się na wyniki organizacji;
- reorientacji roli kierownika w duchu partycypacyjnym – współdzielenie władzy, dbałość o reprezentowanie różnych interesów, wysoki poziom etyki postępowania;
- kultury organizacyjnej z cechami adhokracji – w niewielkim stopniu sformalizowanej, nastawionej na rozwiązywanie problemów, zbudowanej na elastyczności, innowacyjności, przedsiębiorczości;
- apolityczności.

Warto jednak dodać, że reformy utrzymane w duchu *New Public Management* mogą przybierać w zależności od kontekstu różne formy, mogą przebiegać z różnym natężeniem i w zróżnicowanym tempie. *New Public Management* nie jest bowiem uniwersalnym, gotowym scenariuszem, a raczej pewnym zbiorem reguł, które mają na celu stworzenie administracji tańszej, bardziej efektywnej i zorientowanej na klienta. W poszczególnych krajach są one implementowane w taki sposób, aby jak najlepiej wpisać się w uwarunkowania lokalne (Broucker, De Wit, 2015).

Choć koncepcja *New Public Management* zdobyła dużą popularność i liczne grono zwolenników, w debacie publicznej mówi się też o jej słabościach. Często podkreśla się skutki uboczne reform utrzymanych w tym duchu. Wymienia się

wśród nich fragmentaryzację organizacji i związane z tym ryzyko myślenia silosowego. Mamy z nim do czynienia, gdy autonomiczne, wąsko wyspecjalizowane jednostki koncentrują się wyłącznie na swoich celach, a w organizacji brakuje wspólnych standardów i kultury współpracy (zob. np. Szewczyk, 2018). Jako negatywne skutki wdrażania *New Public Management* wskazuje się również osłabienie ośrodka koordynującego oraz negatywny wpływ na personel organizacji. Zarządzanie zgodnie z tymi zasadami niesie niebezpieczeństwo nadmiernego zorientowania działań na osiągnięcie określonych, finansowych korzyści w krótkim horyzoncie czasowym. Słabą stroną tego podejścia jest także ograniczony (do krajów anglosaskich i skandynawskich) zasięg możliwej implementacji reform (Broucker, De Wit, 2015). Jerzy Supernat (2004) podnosi również argument, że całościowa krytyka administracji, z jakiej wyrasta nurt NPM, jest nieuzasadniona. Autor ten zwraca uwagę na jej silne strony, np. dbałość o działanie w zgodzie z prawem czy sprawiedliwość proceduralną. Wskazuje też na potencjalne ryzyka płynące z implementacji *New Public Management*. Jeden z kluczowych elementów tego modelu – prymat wyników nad procedurami i procesami – niesie za sobą jego zdaniem ryzyko wyboru (obietnicą z tej perspektywy) drogi „na skróty”. Z kolei zastosowanie w administracji narzędzi i technik z sektora komercyjnego może doprowadzić do tego, że oczekiwane przez odbiorców usługi zostaną uznane za nieekonomiczne i nieskuteczne. Uzasadniona wydaje się również obawa, że zmarginalizowanie innych wartości poza „skutecznością” i „ekonomicznością” może w efekcie doprowadzić do działania stojącego w sprzeczności z ideałami służby publicznej. Nowym wyzwaniem staje się też kwestia odpowiedzialności bardziej samodzielnych przedstawicieli administracji. Orientacja już nie na obywatela, a na klienta, również wydaje się problematyczna. Po pierwsze dlatego, że w relacji z klientem dominująca staje się rola jego interesów indywidualnych, po drugie, z uwagi na to, że w warunkach rynkowych pewne grupy klientów są ważniejsze, inne mniej istotne (Supernat, 2004).

Badacze podkreślają, że o ile same programy reform i techniki ich wdrażania były przedmiotem wielu opracowań, to wciąż niewiele napisano na temat ich faktycznych rezultatów. Mamy rozległą wiedzę o procesie implementacji, jednak jego efekty wciąż w dużej mierze pozostają nieznanne. Niewiele wiadomo o tym, czy i w jakim stopniu *New Public Management* „działa” i czy rzeczywiście przekłada się na zwiększenie efektywności i zmniejszenie kosztów prowadzonych działań (Broucker, De Wit, 2015). Podobne wątpliwości pojawiają się również w kontekście sektora szkolnictwa wyższego. *Po dwóch dekadach dokonywania się tych procesów – pisze Simon Marginson – szkolnictwo wyższe działa bardziej na modłę biznesową i na zasadach konkurencyjności, jest bardziej produktywnie w kategoriach ilościowych oraz z pewnością bardziej efektywne pod kątem finansowym, choć nie ma żadnych dowodów*

na to, że poprawił się poziom kształcenia czy zwiększyła się prędkość dokonywania przełomowych odkryć (Marginson, 2015, s. 15). Z drugiej jednak strony z uwagi na to, że mowa tu o zjawiskach trudnych do zmierzenia, nie można również wykluczyć pozytywnego wpływu praktyk podejmowanych w duchu *New Public Management*.

Warto zauważyć, że opisany model nie był i nie jest jedyną koncepcją reform sfery publicznej. Wśród alternatywnych propozycji można wymienić np. współzarządzanie sieciowe (*network governance*) czy neoweberyzm (*neo-Weberianism*) – (zob. np. Donina, Paleari, 2018; Kopyciński, 2016; Radzik-Maruszak, 2016), które zdają się bardziej przystawać do krajów Europy kontynentalnej.

Pierwsze z wymienionych podejść opiera się na zaangażowaniu w proces podejmowania decyzji interesariuszy z różnych sektorów. Proces ten ma w tym przypadku charakter horyzontalny i opiera się na negocjacjach autonomicznych, jednak oddziałujących na siebie aktorów. Oprócz polityków mogą w nim uczestniczyć również niezależni eksperci, reprezentanci podmiotów komercyjnych, ruchów społecznych czy grup obywateli, jednakże pod warunkiem, że konkretny problem ich dotyczy oraz że posiadają kompetencje i zasoby, które mogą być wykorzystane do jego rozwiązania. Ze względu na partycypacyjny charakter procesu, w modelu tym zaciera się tradycyjna granica między rządzącymi a rządzonymi, między polityką a administracją czy, wreszcie – między prywatnym a publicznym. Zwolennicy *network governance* wskazują na płynące z niego korzyści, w tym: zmniejszenie dystansu między politykami, administratorami i obywatelami, zwiększenie poziomu identyfikacji z podejmowanymi decyzjami i poczucie (współ)odpowiedzialności za ich efekty, wzrost efektywności procesu zarządzania (choćby dlatego, że szeroki zasięg sieci przekłada się np. na większy zasób informacji), a także ogólnego poziomu zaufania. Zwracają również uwagę na jego użyteczność w przypadku problemów mających swoje podłoże w konfliktach interesów (Radzik-Maruszak, 2016).

Neoweberyzm odwołuje się z kolei do dorobku Maxa Webera, uzupełniając go jednocześnie o wybrane elementy zaczerpnięte zarówno z koncepcji *New Public Management*, jak i *współzarządzania*. Orientacja ta kładzie akcent na rolę służby cywilnej i struktur administracyjnych mających na celu realizację długoterminowych zadań. Zwolennicy tej koncepcji zgadzają się co do potrzeby modernizacji aparatu administracyjnego, jednak ich zdaniem środkiem do tego celu nie powinna być prosta implementacja narzędzi z sektora biznesu. Zwracają również uwagę, że daleko idąca krytyka całego aparatu administracji publicznej, która leży u podstaw *New Public Management*, odnosi się tylko do wybranych jego fragmentów, pomija zaś całkowicie zalety systemu biurokratycznego, choćby ciągłość jego trwania, rzetelność czy jednakowe podejście do obywateli. Wskazują na potrzebę zachowania korzystnych cech i wartości biurokracji w tradycyjnym rozumieniu,

a jednocześnie na konieczność zmiany procedur i postaw, aby były one bardziej nastawione na potrzeby obywateli. Przekonują też, że poszukiwanie jednej, uniwersalnej struktury administracyjnej, możliwej do implementacji niezależnie od kontekstu, jest skazane na porażkę, gdyż struktury administracyjne różnią się w zależności od kraju. W modelu neoweberowskim proces reformy ma charakter zindywidualizowany, akcentuje rolę państwa i wartości weberowskich (państwo jako główny koordynator rozwiązywania problemów, demokracja przedstawicielska jako mechanizm legitymizacji władzy, idea służby publicznej), choć czerpie zarówno z dorobku *New Public Management*, jak i *governance*² (zmiana orientacji z biurokracji na potrzeby obywateli i z procesu na rezultaty, choć nie przy wykorzystaniu mechanizmów rynkowych, profesjonalizacja usług publicznych dzięki kulturze jakości obsługi i zmianom przepisów prawa, wprowadzenie mechanizmów partycypacyjnych) – (Kopyciński, 2016)³.

Podobnie jak nowe zarządzanie publiczne, zaprezentowane wyżej orientacje mają zarówno swoich zwolenników, jak i krytyków. Wśród mankamentów *network governance* wymieniane są: wydłużenie procesu decyzyjnego i trudności w koordynacji działań, trudność w przypisaniu tradycyjnie rozumianej odpowiedzialności poszczególnym uczestnikom procesu (a zatem również problem z rozliczalnością) oraz niekompatybilność tego podejścia z demokracją przedstawicielską. Problematiczna może okazać się również redefinicja ról zaangażowanych w proces podmiotów: polityków – z decydentów w koordynatorów; przedstawiciele administracji – z biurokratów we współtwórców zmian; obywateli – z wyborców we współtwórców polityk i usług, współodpowiedzialnych również za ich implementację (Radzik-Maruszak, 2016). Z kolei podejście neoweberowskie zdaniem krytyków nie uwzględnia w procesie zmian ani innych (poza państwem) aktorów, ani dialogu między nimi. Choć wskazuje na konieczność uwzględnienia kontekstu, nie daje żadnych wskazówek, jakie elementy powinny zmienić się w poszczególnych krajach. Zwraca uwagę zarówno na znaczenie norm społecznych, jak

² Koncepcja *public governance* (w języku polskim brakuje stosownego odpowiednika) odnosi się nie do struktur władzy, lecz do wykonywania jej zadań (tj. procesów, sposobów działania) oraz ich społecznej efektywności. W podejściu tym obywatele nie są traktowani jako wyborcy ani jako konsumenci, a jako partnerzy i współdecydenci. Ważnym punktem odniesienia jest tu społeczeństwo obywatelskie rozumiane jako sieć organizacji społecznych. Roli władzy publicznej upatruje się w stwarzaniu optymalnych dla tej sieci warunków do artykułowania interesów i rozwiązywania problemów. Nie w kreowaniu, a w moderowaniu polityki. Zastosowanie tego podejścia nie ogranicza się tylko do sfery publicznej. W duchu *governance* mogą działać również podmioty komercyjne, organizacje pozarządowe (Izdebski, 2007).

³ Niektórzy badacze niepowodzenia we wdrażaniu reform w nurcie *New Public Management* w krajach Europy Środkowej i Wschodniej przypisują właśnie nieobecności sprawnie funkcjonującej administracji (Randma-Liiv, 2008).

i na konieczność legitymizacji władzy przez społeczeństwo, nie doprecyzowuje jednak tych zagadnień (Kopyciński, 2016).

2. Uniwersytet przedsiębiorczy – geneza i charakterystyka

Reformy zainicjowane w sektorze edukacji wyższej w ostatnich dekadach XX wieku miały podobne podłoże jak reformy w innych obszarach administracji publicznej. Podmioty sektora publicznego, wśród nich uniwersytety, zaczęły wówczas być postrzegane przede wszystkim jako organizacje (*organizational actors*) podejmujące intencjonalne działania i za nie odpowiedzialne. Z takiej perspektywy zaczęto rozpatrywać ich problemy i poszukiwać rozwiązań dla nich (Krücken, Meier, 2006).

W sektorze szkolnictwa wyższego krytykowano przerost biurokracji, system zarządzania (kolegialny, oparty na wpływach grup interesów, przestarzały), uczelnie postrzegano jako podmioty nieefektywne. Już w latach 70. XX wieku dla uwypuklenia specyfiki funkcjonowania i systemu zarządzania w uczelniach pojawiło się kilka kategorii teoretycznych. Michael Cohen i James March (1972) zaproponowali termin *organized anarchy*, wskazując jednocześnie, że kluczowy problem, jaki dotyka owych „zorganizowanych anarchii”, to brak stabilności wynikający z nakładania się na siebie wielu hierarchii i wewnętrznej konkurencji między nimi. Ci sami badacze dla określenia modelu procesu podejmowania decyzji charakterystycznego dla uczelni wyższych użyli metafory „kosza na śmieci” (*garbage can*). Zauważyli bowiem, że poszczególne elementy procesu decyzyjnego (tj. problemy, rozwiązania, uczestnicy i okoliczności) są w przypadku tych podmiotów niezależne od siebie i „mieszają się” w sposób nieuporządkowany, niekoniecznie tworząc racjonalny ciąg logiczny. Stąd skojarzenie z koszem na śmieci, do którego kolejne odpadki trafiają w zupełnie przypadkowej kolejności (Cohen, March, Olsen, 1972). Z kolei w typologii zaproponowanej przez Karla Weicka (1976) uniwersytet stanowił przykład organizacji rozproszonej (*loosely coupled organization*), której poszczególne elementy składowe, choć są w pewien sposób powiązane, zachowują swoją odrębność. Z uwagi na to relacje wewnętrzne w organizacji cechuje nietrwałość i pewnego rodzaju niedookreślenie. Procesy decyzyjne są zdecentralizowane, a z uwagi na luźne powiązania między elementami zmiany w jednym obszarze funkcjonowania nie rzutują na pozostałe. To wszystko zdecydowanie utrudnia sprawne zarządzanie na poziomie całej organizacji (Weick, 1976).

Organizacje międzynarodowe (Bank Światowy, UNESCO) w swoich raportach publikowanych na przełomie XX i XXI wieku zwracały również uwagę

na nierówność szans edukacyjnych mimo znaczącej ekspansji ilościowej szkolnictwa wyższego, na nadmierną konwergencję instytucji i programów studiów, niskie standardy kształcenia i badań, brak innowacyjności, a także na zmniejszające się nakłady na kształcenie (w przeliczeniu na studenta). Rekomendowano dywersyfikację zarówno w zakresie źródeł finansowania uczelni (w tym udział studentów w pokrywaniu kosztów kształcenia), jak i oferty edukacyjnej (w tym rozwój sektora prywatnego, a także lepsze dostosowanie do potrzeb rynku pracy), troskę o jakość prowadzonego procesu kształcenia i działalności badawczej. Dostrzegano też potrzebę legitymizacji podmiotów edukacyjnych oraz wydatków publicznych w tym obszarze przez wprowadzenie zasad rozliczalności i odpowiedzialności uczelni w stosunku do otoczenia (Jablecka, 1996; Leja, 2013).

Zainicjowane przez państwa zmiany utrzymane w duchu zasad *New Public Management* dotyczyły zarówno organizacji rynku usług edukacyjnych, systemu rozliczalności uczelni, jak i kwestii finansowo-budżetowych czy sposobu zarządzania wewnątrz poszczególnych podmiotów (Donina, Paleari, 2018). Miały na celu przekształcenie organizacji publicznych w *quasi-przedsiębiorcze firmy* i obejmowały m.in. *menedżerskie sposoby sprawowania władzy i przywództwa, produkcję ukierunkowaną na osiąganie celów, pomiar osiągniętych wyników, zarządzanie jakością pracy, dzielenie kosztów, orientację na konsumenta oraz okresową samoocenę jednostek*. W ramach nowego modelu uczelnie miały być sterowane pośrednio za pomocą *mieszanki zachęt do konkurowania, kontraktów, planowania, pomiaru wyników oraz audytu* (Marginson, 2015, s. 14). W ślad za wprowadzeniem *New Public Management* w szkolnictwie wyższym upowszechniła się tzw. kultura audytu (*audit culture*). Audyt wyjściowo rozumiany był jako forma kontroli działania organizacji w zakresie finansów (budżetu) i obowiązujących ram prawnych. Z czasem zaczął być używany do monitorowania wielu innych obszarów działalności organizacji, np. jakości świadczonych usług. Rozliczalność jako nadrzędna zasada zarządzania miała w zamierzeniu służyć osiągnięciu transparentności i efektywności, jednak w sposób niezamierzony przelożyła się również na nowe modele relacji, zwyczaje i praktyki wewnątrz nich (Shore, 2008). Wyrastające z kultury audytu procedury zapewnienia jakości (w przypadku szkolnictwa wyższego są wśród tych mechanizmów np. ewaluacje i akredytacje) to jedna z czterech zasad *organizational actorhood*, oprócz definiowania celów, doskonalenia struktur i profesjonalizacji zarządzania (Krücken, Meier, 2006).

Tłem tych procesów była redukcja wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe oraz liberalizacja i prywatyzacja sektora (Broucker, De Wit, 2015). Trzeba tu zaznaczyć, że część badaczy (zob. np. Marginson, 2015) wyraźnie kwestionuje ten kierunek reform w szkolnictwie wyższym, argumentując, że mechanizmy rynkowe nie są w stanie objąć całego sektora, a jedynie jego wybrane fragmenty, takie

jak np. kształcenie studentów zagranicznych czy wybrane formy kształcenia zawodowego. Sektor szkolnictwa wyższego zorganizowany na wzór innych sektorów gospodarki jest ich zdaniem utopią. *Autentyczna reforma rynkowa w szkolnictwie wyższym* – jak zauważa Marginson (2015, s. 11) – *skrępowana jest przez ograniczenia wpisane w istotę tego sektora (dobra publiczne, konkurencja o status) oraz polityczne czynniki powiązane z tymi ograniczeniami*.

Implementacja modelu zarządzania w szkolnictwie wyższym, u podstaw którego leżały prawidła nowego zarządzania publicznego (NPM), od początku aż po dziś dzień spotyka się z głośną krytyką. Liczne grono przedstawicieli świata akademickiego sprzeciwia się jego marketyzacji, czyli prostemu „importowi” rozwiązań/mechanizmów rynkowych do sektora publicznego, wskazując na jego szkodliwe konsekwencje (Musialik, Musialik, 2013).

Krytycy powołują się m.in. na brak empirycznych dowodów potwierdzających to, że prywatyzacja i adaptacja mechanizmów rynkowych w sektorze publicznym prowadzi do wzrostu efektywności. Ich zdaniem orędownicy Nowego Zarządzania Publicznego pomijają lub bagatelizują słabości i zagrożenia mechanizmów rynkowych, np. wprowadzenia zasady konkurencyjności do sektora publicznego. Zwracają również uwagę na kluczowe różnice między „klientem” w rozumieniu sektora prywatnego i publicznego. Postawienie między nimi znaku równości ma daleko idące implikacje pozagospodarcze. Oznacza modyfikację ładu społecznego – członka społeczności zastępuje konsument, a rola władz publicznych zostaje zredukowana do dostarczania dóbr i usług, zamiast troski o dobro publiczne (Musialik, Musialik, 2013, s. 301).

Zagrożeniem dla instytucji akademickich jest reorientacja strategii działania wynikająca ze zmiany postrzegania kluczowych obszarów działalności szkolnictwa wyższego, tj. edukacji i badań. W myśl nowych reguł nie stanowią one już dobra wspólnego, a towar podlegający prawom popytu i podaży (Jessop, 2018). Płatne kształcenie i badania komercyjne to prosta droga do ograniczenia wolności akademickiej w imię zysków z badań i usług edukacyjnych.

Przedsiębiorczość lub, inaczej, kapitalizm akademicki przejawia się m.in. dywersyfikacją źródeł przychodów uczelni. Relacje instytucji akademickich i podmiotów gospodarczych zacieśniają się. Gdy rozumiemy uczelnię jako podmiot dostarczający na rynek szeroko rozumiane „usługi”, studenci stają się konsumentami z pełnią przypisaną tej roli praw i oczekiwań. Sytuacja ta rodzi wiele napięć i konflikt interesów – jakość nauczania *versus* oczekiwania klientów.

Mechanizmy pararynkowe są widoczne również na płaszczyźnie badawczej. *Uniwersytety prowadzące intensywne badania naukowe, ich wydziały i poszczególni naukowcy działają w dużej mierze jak „maksymalizatorzy prestiżu”* (Melguizo, Strober, 2007, s. 634), nieustannie dążąc do podniesienia swojego statusu. Podobnie jak

firmy są „maksymalizatorami zysku”, tak i uniwersytety poszukują prestiżu głównie na przecięciu ekonomii monetarnej i ekonomii prestiżu. Naukocy modyfikują swoje zachowania, choćby wzorce publikacyjne, pozyskiwanie grantów na badania (Kwiek, 2021). Prestiż jest dobrem rywalizacyjnym, opartym na względnych, a nie absolutnych miarach – grą o sumie zerowej, w której *to, co wygrywają zwycięzcy, przegrywają przegrani* (Hirsch, 1976, s. 52).

Nie ulega jednak wątpliwości, że niezależnie od powyższej krytyki, reorientacja polityki państwa pod koniec XX wieku dała początek nowemu modelowi uniwersytetu – uniwersytetowi przedsiębiorczemu (*entrepreneurial university*) – (Clark, 1998), a później także uniwersytetowi adaptującemu się (*adaptive university*) – (Sporn, 1999).

Sam termin „przedsiębiorczość” pojawił się w literaturze naukowej ponad dwieście lat temu i od tego czasu definiowany był na wiele sposobów (Popławski, Markowski, Forkiewicz, 2014). Pod pojęciem tym rozumiana jest taka orientacja organizacji, która polega na poszukiwaniu szans w otoczeniu i ich umiejętnym wykorzystaniu do budowania swojego sukcesu (Jablecka, 2004; Leja, 2013).

W odniesieniu do szkolnictwa wyższego kategorię tę zaczęto stosować w latach 80. XX wieku (Popławski, Markowski, Forkiewicz, 2014). W tym czasie Burton Clark rozpoczął badania, w trakcie których przeanalizował kilka europejskich uniwersytetów. Przedmiotem jego zainteresowania były te uczelnie, w których z sukcesem przeprowadzono w nieodległej przeszłości istotne reformy. Celem Clarka było zidentyfikowanie zestawu tych cech organizacji, które się do tego sukcesu przyczyniły, i stworzenie charakterystyki uniwersytetu przedsiębiorczego (*entrepreneurial university*)⁴. Źródłem powodzenia procesów reformatorskich autor poszukiwał wewnątrz instytucji, wychodząc z założenia, że ze względu na zespołowy charakter zmian mogą się one udać tylko przy zaangażowaniu całej struktury. Uważał, że bez tego ani zmiany narzucone odgórnie, ani jednostkowe inicjatywy reformatorskie nie przyniosą spodziewanych rezultatów (Clark, 1998; Leja, 2013). Wojciech Popławski (2014, s. 39) ujmując to w następujący

⁴ Warto pamiętać, że praca Clarka nie była pierwszą, w której pojawiło się sformułowanie *uniwersytet przedsiębiorczy* oraz próba charakterystyki tego modelu. Wcześniej zagadnieniami tymi zajmowali się: Henry Etzkovitz (1983) definiujący uniwersytet przedsiębiorczy jako instytucję poszukującą możliwości dywersyfikacji źródeł przychodów w różnego rodzaju relacjach z podmiotami biznesowymi i w różnych formach komercjalizacji wiedzy; James Chrisman, Timothy Hynes i Shelby Frazer (1995) opisujący uczelnię stymulującą przedsiębiorczość studentów i pracowników; David Dill (1995) akcentujący rolę sformalizowanego procesu transferu/komercjalizacji wiedzy i jednostek organizacyjnych powołanych do realizacji tego celu. Koncepcja Clarka różniła się od poprzednich tym, że była bardziej złożona, a jego charakterystyka uniwersytetu przedsiębiorczego obejmowała wiele obszarów funkcjonowania uczelni i nie ograniczała się do zagadnienia komercjalizacji wiedzy (Chrisman, Hynes, Frazer, 1985; Dill, 1995; Etzkovitz, 1983; OECD, 2012).

sposób: *Orientacja przedsiębiorcza przejawia się praktycznie na każdym poziomie i obszarze funkcjonowania organizacji, począwszy od przywództwa i tworzenia strategii organizacji, poprzez zarządzanie na poziomie kierownictwa średniego szczebla, skończywszy na indukowaniu postaw przedsiębiorczych u poszczególnych pracowników firmy. Dotyka zarówno spersonalizowanych aspektów funkcjonowania organizacji, jak struktura organizacyjna, narzędzia kontroli czy pomiaru efektywności, jak i obszarów nieformalnych, takich jak system wartości, kultura czy relacje wewnętrzne pomiędzy pracownikami.*

Na bazie wspomnianych wyżej studiów przypadków Clark (1998) wskazał pięć kluczowych cech uniwersytetu przedsiębiorczego:

- wzmocnione centrum sterujące (tj. władze uczelni) traktowane jako element i gwarant sprawnego systemu zarządzania, umożliwiające elastyczne reagowanie na zmiany (szanse) w otoczeniu;
- rozszerzoną działalność jednostek peryferyjnych, ukierunkowanych na utrzymywanie relacji z otoczeniem (zorientowanych na współpracę z gospodarką, w tym komercjalizację wiedzy, z absolwentami i innymi grupami interesariuszy);
- dywersyfikację źródeł przychodów, otwartość na pozyskiwanie nowych (poza publicznymi) środków finansowych i umiejętności w tym zakresie, co przekłada się na większą autonomię uczelni;
- stymulowanie centrum akademickiego, poszanowanie tradycyjnych wartości;
- zintegrowaną kulturę przedsiębiorczości (Leja, 2013; Popławski, Markowski, Forkiewicz, 2014).

W toku dalszych badań nad modelem Clarka rozwinięto listę dobrych praktyk wpływających na rozwój uniwersyteckiej przedsiębiorczości. Znalazły się na niej:

- jakość zarządzania kadrami, rozumiana nie tylko jako zatrudnianie dobrych pracowników, ale też dbałość o ich rozwój i zapewnianie im takich warunków pracy, które przelożą się na jak najlepsze efekty;
- zaszczepienie orientacji przedsiębiorczej (w tym nastawienia na poszukiwanie innowacji, otwartości na zmiany) w ramach całej struktury organizacji, zarówno wśród kadry naukowej, jak i pracowników administracji;
- płaska struktura organizacyjna, która upraszcza przepływ informacji oraz przyspiesza proces podejmowania decyzji;
- posiadanie przez organizację misji i strategii, które stanowią punkt odniesienia dla podejmowanych działań;
- monitorowanie rynku (otoczenia w ogóle) w poszukiwaniu (i przewidywaniu) szans i sposobów ich wykorzystania;

- rozwój badań interdyscyplinarnych i współpraca międzyinstytucyjowa wewnątrz uczelni (Popławski, Markowski, Forkiewicz, 2014).

Kluczowe różnice między modelem uniwersytetu liberalnego (tradycyjnego) i modelem uniwersytetu przedsiębiorczego zostały ujęte w Tabeli 14.

TABELA 14. PORÓWNANIE MODELU UNIwersYTETU LIBERALNEGO (TRADYCYJNEGO) I MODELU UNIwersYTETU PRZEDSIĘBIORCZEGO

	Uniwersytet liberalny (tradycyjny)	Uniwersytet przedsiębiorczy
Centrum sterujące/decyzyjne	<ul style="list-style-type: none"> ■ silna pozycja państwa ■ uniwersytet jako korporacja uczonych, organy kolegialne dominują nad jednoosobowymi ■ silna autonomia merytoryczna, słaba autonomia formalna 	<ul style="list-style-type: none"> ■ autonomia uniwersytetu ■ organy kolegialne pełnią funkcję doradczą, nie decyzyjną ■ równowaga we współpracy pracowników naukowych i administracyjnych uczelni
Misja	poszukiwanie prawdy, poznanie, upowszechnianie wiedzy, kształcenie elit, uniwersytet w służbie uniwersalnych wartości	prowadzenie działalności badawczej i edukacyjnej w zgodzie z potrzebami otoczenia społeczno-gospodarczego
Tradycja/Innowacyjność	siła tradycji, przywiązanie do konwencjonalnych rozwiązań	otwartość na innowacje we wszystkich obszarach, kreatywne oddziaływanie na środowisko
Kultura i wartości	wartości naukowe: komunalizm, uniwersalizm, bezinteresowność, zorganizowany sceptycyzm	kultura przedsiębiorczości i wartości naukowe: własność, lokalność, użyteczność badań, ekspercka rola uczonych
Działalność	badania naukowe (niemal wyłącznie podstawowe), kształcenie (wszechstronne i elitarne)	badania naukowe (podstawowe i stosowane, wdrożenia), kształcenie (masowe) kadr specjalistycznych we współpracy z otoczeniem
Charakter kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> ■ kształcenie ukierunkowane na przekazywanie wiedzy teoretycznej, ■ samodzielne studiowanie, poszerzanie horyzontów, indywidualna relacja mistrz – uczeń 	uczelnia dostarcza nie tylko wiedzy, ale i umiejętności praktycznych, szkoli specjalistów w wąskich dziedzinach, dostosowując kształcenie do potrzeb rynku pracy
Model zarządzania	model kolegialny, decydująca rola kadry akademickiej	model menedżerski, oddzielenie profesjonalnego zarządzania i akademickiego samorządu
Struktura organizacyjna	<ul style="list-style-type: none"> ■ struktura sztywna, podział oparty na dyscyplinach, podstawową jednostką jest katedra ■ kluczowa pozycja profesorów-kierowników katedr 	<ul style="list-style-type: none"> ■ struktura elastyczna, odejście od podziału opartego na dyscyplinach, jednostki interdyscyplinarne ■ kluczowa pozycja zespołów badawczych i dydaktycznych

Relacje z otoczeniem	ograniczone – przede wszystkim z organami państwowymi, które za pomocą regulacji prawnych kształtują zakres i formy działania uczelni	duża niezależność od państwa – rozbudowane relacje z podmiotami publicznymi i komercyjnymi, a także z absolwentami uczelni (często na podstawie powołanych do tego jednostek organizacyjnych)
Internacjonalizacja	umiędzynarodowienie oparte na kontaktach naukowych	intensywne dążenie do umiędzynarodowienia, rozbudowane kontakty międzynarodowe

Źródło: opracowanie własne na podstawie Leja, 2013, s. 73–74; Olearnik, Pluta-Olearnik, 2016, s. 67.

W raporcie *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities* (2012) OECD, nawiązując do wcześniejszych prac, zaprezentowała własny model uniwersytetu przedsiębiorczego, będący jednocześnie rekomendacją dla współczesnych uniwersytetów. Jak zauważa Wojciech Popławski, *szczególnym wyrazem charakteru decyzji podejmowanych w uczelni staje się w modelu OECD strategia* [wyróż. – A.A.], *realizowana poprzez przywództwo na każdym szczeblu organizacyjnym oraz odpowiednią politykę w poszczególnych obszarach funkcjonowania uczelni* (Popławski, Markowski, Florkiewicz, 2014, s. 29). Cechy modelu zostały uporządkowane w ramach siedmiu obszarów, które zaprezentowano w Tabeli 15.

TABELA 15. CHARAKTERYSTYKA MODELU UNIWERSYTETU PRZEDSIĘBIORCZEGO WEDŁUG ORGANIZACJI WSPÓŁPRACY GOSPODARCZEJ I ROZWOJU (OECD)

Szczegółowa charakterystyka	
Przywództwo i zarządzanie	Istotna rola zarządzania strategicznego, przedsiębiorczość widoczna na różnych poziomach strategii uczelni – od wizji po cele i wskaźniki, szerokie zaangażowanie w realizację strategii na wszystkich szczeblach organizacji, duża autonomia jednostek, ograniczenie biurokracji
Kultura organizacyjna, ludzie, motywacja	Dywersyfikacja finansowania i ograniczenie zależności od dotacji publicznych, zrównoważona i długofalowa strategia finansowania rozwoju w duchu przedsiębiorczości, tworzenie warunków i motywowanie, zarówno pracowników, jak i studentów, do współpracy i podejmowania działań przedsiębiorczych, troska o rozwój personelu, otwartość na kadrę pozaakademicką (jako źródło wiedzy i umiejętności cennych dla organizacji) w procesach rekrutacyjnych
Rozwój postaw przedsiębiorczych w procesie kształcenia	Odpowiednie struktury organizacyjne na poziomie uniwersytetu, wykorzystywanie zróżnicowanych metod kształcenia, wspieranie zachowań przedsiębiorczych m.in. przez dodatkowe aktywności, uwzględnienie przedsiębiorczości w efektach kształcenia, rozbudowana współpraca z interesariuszami zewnętrznymi i angażowanie ich w proces kształcenia, integracja badań i kształcenia

Wspieranie inicjatyw przedsiębiorczych	Budowanie świadomości wagi rozwijania postaw przedsiębiorczych wśród pracowników i studentów, zapewnienie wsparcia na poziomie indywidualnym, kształtowanie postaw i tworzenie warunków do realizacji inicjatyw przedsiębiorczych, wsparcie organizacyjne w postaci inkubatorów
Relacje z otoczeniem i transfer wiedzy	Zaangażowanie we współpracę i transfer wiedzy z podmiotami sektora publicznego i prywatnego, budowanie sieci relacji z interesariuszami, ścisła współpraca z podmiotami działającymi na rzecz transferu i popularyzacji wiedzy, stwarzanie pracownikom i studentom możliwości współpracy z sektorem biznesu, badania i kształcenie usytuowane w kontekście środowiska lokalnego i jego potrzeb
Internacjonalizacja	Internacjonalizacja jako jeden z celów na poziomie strategicznym, wspieranie mobilności kadry i studentów, uzupełnianie zasobów kadrowych pracownikami z zagranicy, rozwój programów międzynarodowych, umiędzynarodowienie procesu kształcenia, aktywna współpraca międzynarodowa na poziomach jednostek
Monitorowanie strategii	Mierzenie efektów prowadzonych działań i wykorzystywanie ich do rewizji strategii, mierzenie poziomu zaangażowania pracowników w realizację strategii, weryfikowanie efektów kształcenia i transferu wiedzy, monitoring i ewaluacja systemów wsparcia w zakresie komercjalizacji wiedzy

Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD, 2012.

3. Geneza i specyfika zarządzania strategicznego w szkolnictwie wyższym

Nowy model uniwersytetu miała cechować nowa logika zarządzania oparta na strategii. Wprowadzenie systemu finansowania mającego za podstawę wyniki oraz powiązane z nim oczekiwania ze strony państwa dotyczące systematycznego planowania i rozliczania się z prowadzonych działań niejako wymusiły tego rodzaju zmianę. Skuteczność tradycyjnego podejścia, którego podstawą była akademicka autonomia i które sprowadzało się do procesu administrowania, została zakwestionowana. Funkcjonowanie w nowych warunkach miały uczelniom ułatwić wzorce zaczerpnięte z sektora komercyjnego (Fumasoli, Lepori, 2011; Hinton, 2012; Martin, 1992). Tam koncepcja zarządzania strategicznego pojawiła się już w latach 50. XX wieku, najwyższą popularność zdobywając w latach 60. i 70., gdy sektor komercyjny ogarnęła wręcz *obsesja zarządzania strategicznego* (Lerner, 1999, s. 5). Pierwsze próby implementacji tej idei do szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej przypadły na lata 80. XX wieku (Martin, 1992; Hinton, 2012). Jako symboliczny początek „nowego rozdziału” w zarządzaniu instytucjami tego sektora można przyjąć rok 1983, kiedy ukazała się praca George’a Kellera

zatytułowana *Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education* (Keller, 1983)⁵.

W Wielkiej Brytanii już przed 1990 rokiem uczelnie były zobowiązane do opracowywania strategii, które były uwzględniane przez instytucje finansujące w procesie alokacji środków. W latach 90. podobny obowiązek nałożyły na uczelnie również władze innych europejskich krajów: Norwegii, Niemiec, Francji czy Holandii. Tam, gdzie uczelnie nie objęto odgórnymi regulacjami w tym zakresie, placówki niekiedy dobrowolnie zobowiązywały się do wdrożenia zarządzania strategicznego w ramach swoich struktur (Martin, 1992). Jednak początkowe próby wprowadzenia nowej formuły zarządzania uczelnią i konstruowania dokumentów strategicznych nie zawsze kończyły się sukcesem. Z kilku przyczyn. Strategie przyjmowały niekiedy formę zbioru krótkoterminowych rozwiązań, nastawionych jedynie na likwidowanie bieżących problemów. Koncentrowały się zbyt mocno na opisie stanu faktycznego organizacji, zamiast na inicjowaniu działań. Traktowano je instrumentalnie, eksponując np. zasoby, misję i wizję organizacji. W konsekwencji dokumenty powstałe na skutek niezrozumienia idei planowania strategicznego trafiały „do szuflady”, co przekładało się na zniechęcenie osób zaangażowanych w proces ich przygotowania (Hinton, 2012).

Z czasem model zarządzania strategicznego upowszechnił się, a na uczelniach (w pierwszej kolejności amerykańskich) pojawiły się wyspecjalizowane komórki administracyjne odpowiadające za ten proces. Warto przy tym zwrócić uwagę, że stało się to pod wpływem silnej presji otoczenia zewnętrznego. Zarządzanie strategiczne okazało się narzędziem, które odpowiadało na rosnącą presję na rozliczalność (*accountability*) sektora szkolnictwa wyższego, zarówno w zakresie jakości kształcenia, doskonałości naukowej, jak i efektywności wykorzystywania zasobów. Już w latach 90. XX wieku nie tylko instytucje finansujące, ale też komisje akredytacyjne chętnie odwoływały się do strategii uczelni, przyjmując je jako oczekiwany i obowiązujący standard (Hinton, 2012; Martin, 1992). Współcześnie większość uczelni, włączając w to te czołowe, otwarcie (np. na swoich stronach internetowych) komunikuje swoją strategię organizacyjną (zob. np. Uniwersytet w Cambridge, Uniwersytet Harvarda, Massachusetts Institute of Technology,

⁵ Trzeba jednak zauważyć, że planowanie długoterminowe nie było koncepcją zupełnie obcą dla ówczesnej akademii, choć ograniczało się ono zazwyczaj do wymiaru ekonomicznego i ukierunkowane było na zapewnienie uczelni trwałego finansowania (Hinton, 2012). Również identyfikowanie misji uczelni i koncentrowanie wokół niej jej działań dokonywało się już wcześniej – amerykańskie uniwersytety zaczęły określać i upubliczniać swoją misję w latach 30. XX wieku. Proces ten nie miał jednak charakteru kompleksowego, jaki charakteryzuje planowanie strategiczne (Scott, 2006).

Uniwersytet Stanforda, Uniwersytet Oksfordzki)⁶. Taki ustawowy obowiązek mają również polskie uczelnie publiczne.

Samo pojęcie strategii, które funkcjonuje na gruncie zarządzania, było i jest definiowane na wiele sposobów. Krzysztof Oblój (2009, s. 3) zwraca uwagę, że w ramach tej dyscypliny mamy w ostatnim czasie do czynienia wręcz z *ka-kofonią pojęć, modeli, koncepcji*. Jednak mimo że akademickie definicje podlegają nieustannym zmianom wraz z pojawianiem się nowych teorii, ich trzon pozostaje stały. *Możemy się kłócić o konkretne słowa i sformułowania – pisze wspomniany autor – ale wiemy, czym była strategia wczoraj, czym jest dzisiaj i czym może być jutro. Strategia jest spójną koncepcją działania opartą na kilku kluczowych i wzajemnie się uzupełniających wyborach, których generalnym celem jest wykorzystanie szans, zbudowanie przewagi konkurencyjnej i osiągnięcie ponadprzeciętnych wyników* (Oblój, 2009, s. 3).

W odniesieniu do sektora szkolnictwa wyższego często przywołuje się definicję planowania strategicznego Alfreda Chandlera (1962), który ujmuje je jako *wytyczanie długoterminowych celów i zadań, organizację i przyjęcie kierunku działania oraz alokację zasobów potrzebnych do realizacji tych celów* (Jablecka, 2004, s. 38). Współcześnie próbę zdefiniowania strategii na gruncie badań nad szkolnictwem wyższym podjęli m.in. Tatiana Fumasoli i Benedetto Lepori (2011, s. 4), określając ją jako *wzorzec decyzji i działań podporządkowany realizacji celów istotnych dla organizacji, przy czym decyzje i działania te składają się na spójną sekwencję rozłożoną w czasie i obejmują istotne obszary działalności uczelni*. Wzorzec ten musi być rozpoznawany i podzielany przez członków organizacji jako *forma kolektywnego dążenia do realizacji celów*, jednak racjonalizacja tego wzorca nie musi poprzedzać podejmowania decyzji i działań, ale może nastąpić w ich trakcie lub nawet po nich, kiedy można na nie spojrzeć w szerszej perspektywie (Fumasoli, Lepori, 2011).

W przypadku uczelni możemy wyróżnić kilka podejść do formułowania i realizacji strategii. John Taylor i Adrian Miroiu (2002) wyróżniają dwa: pierwsze z nich ma charakter reaktywny (zachowawczy) i opiera się na biernej adaptacji do wymogów otoczenia. Drugie to podejście przedsiębiorcze, w przypadku którego strategia koncentruje się na silnych stronach organizacji i jest nastawiona na aktywną zmianę otoczenia (Miroiu, Taylor, 2002). Justyna Bugaj (2016) proponowała zbliżony, choć nieco rozszerzony podział, opisując strategię reaktywne, adaptacyjne i proaktywne. Pierwsza z nich charakteryzuje się tym, że działania władz uczelni ograniczają się jedynie do reagowania na zmiany otoczenia.

⁶ Zob. www.governance.cam.ac.uk/Pages/University-strategies.aspx, community.harvard.edu/reports, web.mit.edu/globalstrategy, ourvision.stanford.edu, www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/field/field_document/Strategic%20Plan%202018-23.pdf.

Zarządzanie ma charakter bardziej operacyjny niż strategiczny, nie obejmuje planowania długoterminowego, ukierunkowane jest na utrzymanie pozycji konkurencyjnej. W ramach drugiej kierownictwo reaguje na zmiany w otoczeniu w taki sposób, aby maksymalnie wykorzystać pojawiające się szanse. Podejmowanie decyzji i wprowadzanie zmian ułatwia sprawne zarządzanie. Strategia ukierunkowana jest w tym przypadku na utrzymanie bądź zwiększenie pozycji konkurencyjnej. I wreszcie, właściwą liderom strategię proaktywną cechuje orientacja na przyszłość, wyrażona m.in. we współpracy z otoczeniem, dzięki której uczelnia może lepiej odpowiadać na jego potrzeby, zarówno na płaszczyźnie kształcenia, jak i badań. Zarządzanie strategiczne reprezentuje wysoki poziom, a uczelnia zorientowana jest na ciągle doskonalenie, w którym aktywny udział biorą również pracownicy (Bugaj, 2016).

Krzysztof Leja (2013) w kontekście wyzwań współczesności zwraca uwagę na kluczową różnicę między planowaniem tradycyjnym, które jest realizowane na podstawie wcześniej opracowanych dokumentów i które opiera się na obecnym stanie wiedzy, a planowaniem strategicznym mającym charakter ewolucyjny i zorientowanym na przyszłość. To pierwsze znajduje zastosowanie tylko w przypadku organizacji funkcjonujących w stabilnym i przewidywalnym otoczeniu, kiedy to realizacja strategii może dokonać się zgodnie z planem. W warunkach dużej dynamiki otoczenia model ten nie jest ani możliwy, ani wskazany. Im szybciej zmienia się rzeczywistość wokół, tym większa powinna być elastyczność samej strategii.

Mając na uwadze różne możliwe warianty procesów strategicznych, wspomniany autor sugeruje uporządkowanie ich w ramach kontinuum, które zaproponował Henry Mintzberg. Na jednym jego krańcu znajduje się strategia planowa (zamierzona), niezależna od wpływów otoczenia, na drugim zaś jej odmiana samorzutna (wylaniająca się), w dużej mierze zależna od środowiska zewnętrznego. Pełną listę typów strategii wraz z ich krótką charakterystyką zawiera Tabela 16.

TABELA 16. KONTINUUM TYPÓW STRATEGII

Typ strategii	Główne założenia
Planowa	Strategia zamierzona, która zakłada stabilność otoczenia. Intencje kierownictwa są zapisane w postaci planu, którego realizację można kontrolować. Nie przewiduje się modyfikacji planu
Przedsiębiorcza	Zawarta w wizji lidera organizacji i pod jego kontrolą. Strategia zamierzona, jednak uwzględnia możliwość wprowadzania korekt
Ideologiczna	Planowa, jest następstwem wizji organizacji (zespołowej lub indywidualnej). Organizacja zachowuje się proaktywnie w stosunku do otoczenia

Parasolowa	Brak ścisłej kontroli kierownictwa. Częściowo zamierzona, częściowo tworzona w zależności od potrzeb. Zakłada zmienność otoczenia. Wyłaniająca się, ale w zmierzony sposób
Procesowa	Kierownictwo kontroluje procesy, jednak sposób ich realizacji pozostawia członkom organizacji. Zakłada zmienność otoczenia i brak kontroli nad nim. Częściowo planowa, częściowo samorzutna
Luźna	Kierownictwo może, lecz nie musi, ustalić wizję. Aktorzy są luźno powiązani z organizacją. Strategia organizacji składa się z luźno powiązanych strategii poszczególnych jej elementów (osób). Zakłada zmienność otoczenia. Samorzutna
Zgody	Raczej samorzutna. Aktorzy koncentrują się na problemach, co do których są zgodni, a ich rozwiązywanie opiera się na procesie negocjacji. Konwergencja jest wynikiem działań indywidualnych
Narzucona przez otoczenie	Sygnaly z otoczenia decydują o kierunkach strategii lub zawężają ich wybór. Samorzutna, jednak w przypadku internalizacji przez organizację nabierze cech zmierzonej

Źródło: Leja, 2013, s. 221.

Zarządzanie strategiczne to dziedzina, która nieustannie ewoluuje. Nie ustają poszukiwania nowych modeli strategii, które mogłyby zwiększyć szanse na sukces organizacji. Jedną z ciekawych koncepcji, która wpisuje się w te poszukiwania i na którą warto zwrócić w tym miejscu uwagę, jest *strategia błękitnego oceanu*, której autorami są W. Chan Kim i Renée Mauborgne (2004). Zakwestionowali oni dotychczasowy paradygmat, wedle którego celem strategicznym jest uzyskanie przewagi rynkowej nad konkurentami. Gospodarka, zdaniem tych autorów, składa się z dwóch subświatów. Jeden z nich (określany metaforą *czernego oceanu*) to istniejące branże i rynki – przestrzeń rynkowa, której granice i reguły funkcjonowania są określone i przyjęte. To świat rządzony prawem konkurencji. Poszczególne podmioty rywalizują tu ze sobą o jak największy udział w rynku. Gra rynkowa jest w tym przypadku grą o sumie zerowej. Korzyść jednego z aktorów oznacza zarazem stratę innych. Zatem im więcej graczy pojawia się na rynku, tym bardziej konkurencja się zaostrza, a sukces staje się coraz bardziej niepewny. Drugi subświat (nazwany *błękitnym oceanem*), niejako przeciwstawiony temu pierwszemu, to nierozpoznana jeszcze przestrzeń rynkowa, nietknięta przez konkurencję, a zatem nieobjęta jej regułami. To obszar, którego reguły dopiero trzeba stworzyć i w którego ramach popyt dopiero należy wykreować, nie zaś walczyć o niego z innymi. Konkurencja nie stanowi w tym przypadku punktu odniesienia, ponieważ po prostu nie istnieje. Kim i Mauborgne zwracają uwagę, że nową przestrzeń działania można odnaleźć, nie tylko tworząc zupełnie nowe rynki, lecz także odkrywając niezagospodarowane nisze na rynkach już istniejących. Strategia

ta motywuje organizacje do ciągłego rozwoju i poszukiwania nowych możliwości rynkowych – *błękitny ocean* po nieuchronnym pojawieniu się konkurencji zmienia swój dotychczasowy kolor, co skłania odkrywców do dalszych poszukiwań tego, co jeszcze nieodkryte. Tym sposobem *błękitne* i *czerwone oceany* istnieją i zawsze będą istnieć obok siebie. Choć ten typ strategii jest często łączony z innowacjami technologicznymi, nie może być do nich sprowadzany, tj. mogą one tu znaleźć zastosowanie, ale nie muszą. Przeanalizowane przez Kima i Mauborgne'a (2004) studia przypadków dowodzą, że zastosowanie tej strategii jest możliwe w bardzo różnych sektorach, od przemysłu produkcyjnego po kulturę.

Badacze, mając na uwadze aktualne wyzwania, coraz częściej zwracają uwagę na potencjał, jaki z perspektywy zarządzania w szkolnictwie wyższym niesie ze sobą nowy typ myślenia strategicznego (zob. np. Bragança, 2016; Dennis, Lynch, 2015; Scott, 2012). Jako obszary perspektywiczne (*błękitne oceany*) wskazują m.in. rynek osób pracujących (w tym tzw. *drop-outs*, czyli studenci, którzy na jakimś etapie życia porzucili edukację), krótkoterminowe formy kształcenia dla obcokrajowców czy nauka na odległość z wykorzystaniem nowych technologii. Znamienne jest też to, że na słabości klasycznego (dominującego) modelu myślenia strategicznego wskazują sami przedstawiciele kadry zarządzającej uczelni (Dennis, Lynch, 2015).

Arizona State University stanowi ciekawy, praktyczny przykład implementacji opisanej strategii – wygenerowania i eksploracji nowego rynku. We współpracy z globalnym koncernem Starbucks uczelnia stworzyła ofertę kształcenia dla jego pracowników. Studenci mogą wybierać spośród 80 dostępnych programów, a koszty nauki pokrywa pracodawca. Starbucks College Achievement Plan, jak dowiadujemy się ze strony internetowej uczelni⁷, jest *jedynym w swoim rodzaju wspólnym przedsięwzięciem, które przed wszystkimi pracownikami Starbucks otwiera możliwość zdobycia dyplomu [Bachelor degree – przyp. A.A.] dzięki wykorzystaniu formuły studiów online*. Propozycja wydaje się korzystna z perspektywy wszystkich zaangażowanych stron. Dostęp do kształcenia na poziomie wyższym jest ograniczony, jego wysokie koszty często powodują konieczność podjęcia przez młodych ludzi pracy zarobkowej. Jednak praca znacząco utrudnia kontynuowanie nauki, co w ostateczności nierzadko przekłada się na jej zaniechanie i obniżenie aspiracji edukacyjnych. Dzięki programowi młodzi ludzie mają możliwość kontynuacji kształcenia, uczelnia zaś odzyskuje studentów, którzy prawdopodobnie (przynajmniej w części)

7 [Zob. edplus.asu.edu/what-we-do/starbucks-college-achievement-plan](http://Zob.edplus.asu.edu/what-we-do/starbucks-college-achievement-plan).

byliby zmuszeni do rezygnacji ze studiów. Firma, która inwestuje w edukację pracowników, buduje jednocześnie ich lojalność i zaangażowanie oraz swój pozytywny wizerunek.

Shay Scott (2012) zwraca jednak uwagę, że działanie w duchu strategii *błękitnego oceanu* nie zawsze jest optymalnym rozwiązaniem, nigdy też do końca nie wyzwoli organizacji od oddziaływania konkurencji i sił rynkowych. Dlatego sugeruje raczej usytuowanie działań organizacji w ramach pewnego kontinuum, ograniczonego z jednej strony klasycznym typem myślenia strategicznego (charakterystycznym dla *czerwonego oceanu*), z drugiej zaś opisanym wyżej modelem *błękitnego oceanu*.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że pojęcie strategii i koncepcja planowania strategicznego w kontekście szkolnictwa wyższego od początku budziły pewne kontrowersje (i jest tak do dziś). Niektórzy badacze (zob. np. Musselin, 2007) w ogóle kwestionują użyteczność tego narzędzia ze względu na specyfikę uniwersytetu. Inni (zob. Fumasoli, Lepori, 2011; Hinton, 2012; Jabłecka, 2004; Leja, 2013; Lerner, 1999; Wójcicka, 1996; Zeller, 2011) zwracają uwagę na konieczność uwzględnienia wpływu tej specyfiki na realizację strategii i proces zarządzania w ogóle. Wydaje się, że to warunek niezbędny, by zapewnić powodzenie procesu. Chodzi tutaj o takie kwestie jak:

- pośredni wpływ władz państwowych i ponadpaństwowych na formułowanie i realizację strategii;
- złożoność klientów organizacji, do których można zaliczyć zarówno (coraz bardziej zróżnicowane grupy) studentów, jak i pracowników naukowych oraz administracyjnych, którzy tworzą społeczność akademicką;
- heterogeniczność uniwersytetu, dużą autonomię jednostek i decentralizację struktury, co przekłada się na niejednoznaczne, często wewnętrznie sprzeczne cele wewnątrz organizacji i może generować konflikt interesów;
- kolegialny i rozproszony (*garbage can*) model podejmowania decyzji – w procesie tym uczestniczy wiele, często przypadkowych osób;
- silne przywiązanie do tradycji i wartości akademickich;
- konserwatyzm, inercję, trudność we wprowadzaniu zmian;
- niepełną przynależność do organizacji, tj. silną identyfikację pracowników akademickich z dyscypliną (jednostką), a mniejszą z uczelnią jako miejscem pracy;
- niezależne ścieżki rozwoju zawodowego i indywidualne sposoby pracy wewnątrz organizacji;
- odmienne kultury dyscyplinarne;

- kadencyjność sprawowania funkcji kierowniczych;
- odmienny horyzont czasowy przyjmowany w strategii (o ile w biznesie wynosi on dwa–trzy lata, o tyle w przypadku uczelni będzie on zazwyczaj dłuższy i wyniesie co najmniej pięć lat)⁸.

W związku z powyższym badacze sugerują, że zastosowany model powinien mieć w tym przypadku charakter partycypacyjny, a koordynacja procesu powinna opierać się na budowie konsensusu wokół wspólnych celów. Uwzględnienia wymaga również system wartości, który leży u podstaw działalności uniwersytetów, a którego ponadczasowość przekłada się na konserwatyzm instytucji. Ze względu na wewnętrzne zróżnicowanie uniwersytetu, tj. jednostek wchodzących w jego skład, proces powinien opierać się na poszanowaniu ich odrębności wynikającej ze specyfiki dziedzin i/lub dyscyplin. Dużym wyzwaniem jest w tych warunkach włączenie przedstawicieli społeczności akademickiej w centralnie koordynowany proces, jednak władze powinny dołożyć starań, aby miał on charakter partycypacyjny. Równie ważne jest zaangażowanie w proces na poziomie najwyższego kierownictwa. Ponadto proces strategiczny powinien zmierzać do zrównoważenia autonomicznych tendencji poszczególnych jednostek i utworzenia swego rodzaju sojuszu na rzecz realizacji wspólnych celów. Jednostki powinny swoimi działaniami wspierać cele uniwersytetu jako całości, jednakże powinny mieć jednocześnie możliwość samodzielnego wyboru tych celów, które są z ich punktu widzenia najistotniejsze, i własnej ścieżki ich realizacji. Takie podejście zwiększa zarówno poziom identyfikacji z celami, jak i personalne zaangażowanie. I wreszcie, choć kluczowymi obszarami działalności uczelni są kształcenie i badanie naukowe, to dla wzmocnienia zaangażowania w proces strategiczny zasadne jest rozszerzenie istniejącego systemu zachęt również na działania, które wykraczają poza te obszary, ale jednak wiążą się z realizacją założeń strategicznych (Hinton, 2012; Lerner, 1999). Ze względu na złożoność misji uczelni (edukacja, badania, rynek pracy, kandydaci, absolwenci) Julita Jablecka sugeruje ponadto, że w przypadku uniwersytetu tak naprawdę zachodzi potrzeba realizowania wielu indywidualnych strategii cząstkowych. Ogólnoinstytucjonalna strategia powinna zaś integrować te cząstkowe i jednocześnie być przez nie wspierana (Jablecka, 2004).

Paweł Zeller (2011) zwraca uwagę, że opracowanie i skuteczne wdrażanie strategii nie jest możliwe bez uwzględnienia kontekstu makrospołecznego

⁸ Analizowane w dalszej części pracy przypadki wskazują, że polskie uczelnie obierają najczęściej perspektywę na osiem–dziesięć lat (zob. Piotrowska-Piątek, 2015).

i makroekonomicznego uniwersytetu. Na kontekst ten składa się kilka następujących elementów:

- poziom upowszechnienia i uzawodowienia (tj. orientacji na przekazywanie wiedzy praktycznej, odpowiadającej na potrzeby rynku pracy) kształcenia na poziomie wyższym;
- deregulacja i dywersyfikacja szkolnictwa wyższego, w tym otwarcie rynku dla podmiotów niepublicznych, nowych profili, form i trybów kształcenia;
- optymalizacja wydatków publicznych i dążenie do uzyskania konkretnych efektów, co przekłada się na warunkową autonomię uczelni (państwo ewaluacyjne);
- rozwój koncepcji kształcenia ustawicznego i rola edukacji w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy, a co za tym idzie konieczność rozwoju i dostosowania oferty do kilku cykli kształcenia na różnych etapach życia człowieka;
- umiędzynarodowienie usług edukacyjnych (wzrost mobilności, międzynarodowa konkurencja i podaż) oraz harmonizacja i unifikacja systemów kształcenia w ramach programów ponadnarodowych.

4. Ogólna struktura procesu strategicznego

Jak sugeruje Justyna Bugaj (2016), prace nad strategią należy rozpocząć od ustalenia harmonogramu, budżetu (wyrażonego nie tylko w jednostkach pieniężnych, ale i w jednostkach czasu określających wymiar zaangażowaniem pracowników) oraz powołania zespołu odpowiedzialnego za budowę i wdrażanie strategii. Na jego czele powinna stanąć osoba o dużym autorytecie (w randze rektora/prorektora), w jego skład zaś powinni wchodzić przedstawiciele wszystkich samodzielnych jednostek uczelni, a także osoby mające odpowiednią wiedzę operacyjną i doświadczenie w budowaniu strategii (np. eksperci zewnętrzni). Zasadne jest również powołanie ciała o charakterze opiniotwórczym i kontrolnym, czuwającego nad przebiegiem tworzenia i wdrażania strategii oraz stanowiącego wsparcie dla zespołu (Bugaj, 2016)⁹.

9 Podejście, które zostanie omówione na kolejnych stronach, bliższe jest odgórnemu modelowi tworzenia strategii, choć jak zwraca uwagę cytowana autorka, możemy mieć do czynienia również z odmiennym, oddolnym modelem. Punktem wyjścia dla pierwszego z nich jest określenie ogólnych celów dla całej struktury, a dopiero w dalszej kolejności określenie celów szczegółowych dla poszczególnych jednostek. Inicjatywa skupiona jest w rękach osób pełniących najwyższe funkcje kierownicze (rektorzy, dziekani). Drugi model cechuje się odwrotnym kierunkiem. Tu proces rozpoczyna się na poziomie jednostek, a cele uzgodnione między nimi są uogólniane na poziom całej uczelni (Bugaj, 2016).

W zależności od doboru członków zespołu wspomniana autorka charakteryzuje trzy ścieżki budowania strategii: zewnętrzną, wewnętrzną i mieszaną. Ich charakterystykę zaprezentowano w Tabeli 17.

TABELA 17. ŚCIEŻKI BUDOWANIA STRATEGII

	Ścieżka zewnętrzna	Ścieżka mieszaną	Ścieżka wewnętrzna
Charakterystyka rozwiązania	przygotowanie strategii przez inną (zewnętrzną) organizację bądź przez niezależnych ekspertów spoza uczelni	przygotowanie strategii przez pracowników uczelni we współpracy z ekspertami zewnętrznymi	przygotowanie strategii przez oddelegowanych pracowników uczelni
Zalety rozwiązania	profesjonalizm, innowacyjność, oryginalność strategii	umiarkowany koszt, szerokie spojrzenie na organizację i proponowane działania	stosunkowo niski koszt, większe prawdopodobieństwo identyfikacji ze strategią wewnątrz uczelni
Wady rozwiązania	wysokie koszty, brak identyfikacji i akceptacji zaproponowanej strategii wewnątrz uczelni	problem z osiągnięciem konsensusu, konflikt interesów, wydłużenie procesu	długi czas trwania procesu, zachowawczość proponowanych rozwiązań

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bugaj 2016.

Zdaniem Karen E. Hinton (2012) optymalny skład komitetu sterującego to 10–12 osób rekrutujących się z kluczowych grup interesariuszy¹⁰ uczelni (w tym władz jednostek) pod kierownictwem najwyższego przedstawiciela władz, który reprezentuje holistyczne spojrzenie na organizację. Oprócz członków stałych komitetu autorka rekomenduje zaangażowanie, w charakterze członków wspierających, również przedstawicieli kadry akademickiej i studentów. Dzięki osobom tym informacje związane z procesem tworzenia i implementacji strategii łatwiej dotrą do reprezentowanych przez nie grup. Biorąc pod uwagę to, że komunikacja

¹⁰ Za twórcę teorii interesariuszy uznaje się R. Edwarda Freemana. Zaproponowany przez niego model zarządzania firmą zakładał uwzględnianie szerszej niż tradycyjnie grupy interesariuszy (tj. udziałowców, pracowników, klientów, dostawców). Freeman (2001) wskazywał na potrzebę aktywnego zarządzania relacjami ze wszystkimi grupami interesu, które są w jakiś sposób powiązane z działalnością organizacji, uwzględniania ich potrzeb i oczekiwań. Teoria ta znajduje szerokie zastosowanie w praktyce biznesowej, np. w obszarze społecznej odpowiedzialności biznesu (zob. np. Wójcik-Karpacz, 2018), a także w sektorze publicznym.

ma kluczowe znaczenie w procesie strategicznym, jest to niewątpliwa, choć nie jedyna korzyść płynąca z takiego rozwiązania (Hinton, 2012).

Istnieją również narzędzia, które umożliwiają pośrednie włączenie w proces strategiczny bardzo szerokiego grona interesariuszy. To strony internetowe, moderowane fora i grupy dyskusyjne z udziałem przedstawicieli różnych grup interesów. W tym przypadku ważne jest, aby do uczestników procesu trafiła informacja zwrotna o tym, w jaki sposób zgromadzone informacje zostały wykorzystane do wypracowania dokumentu strategicznego. Stanowi to nie tylko wyraz szacunku, ale i transparentności procesu. Wykorzystanie na dalszych etapach różnych dostępnych form komunikacji do informowania o postępach w realizacji strategii będzie czytelnym sygnałem, że strategia nie jest fasadowym dokumentem (Hinton, 2012).

Również zdaniem Andrzeja Koźmińskiego (1999) zaangażowanie społeczności akademickiej w proces tworzenia strategii jest kluczowe i to nie tylko ze względu na późniejszą jej znajomość i zrozumienie. Wypracowane w toku tworzenia strategii postawy mają duże znaczenie z perspektywy jej realizacji, gdyż zwiększają prawdopodobieństwo sukcesu. Poza tym osoby reprezentujące różne punkty widzenia w ramach jednej instytucji mogą być (dzięki dobrej znajomości procedur czy grup klientów) inspiracją dla wielu działań. Koźmiński podkreśla, że proces tworzenia strategii jest równie ważny (jeśli nie ważniejszy), jak sam jego efekt w postaci spisanego dokumentu. Ostrzega, że odgórna konstrukcja misji i strategii, a następnie jej mechaniczne kaskadowanie w dół niosą ze sobą ryzyko niepowodzenia (Koźmiński, 1999).

Ukonstytuowany zespół może przystąpić do tworzenia strategii. Choć dokładny przebieg tego procesu uwarunkowany jest kontekstem konkretnej organizacji, to na każdy z nich składa się kilka kluczowych etapów. W dalszej części zaprezentuję, za Karen E. Hinton (2012) i Alexandrą Lerner (1999), ramową strukturę procesu strategicznego.

Punktem wyjścia do stworzenia strategii jest **określenie wizji i misji uczelni**. Ich fundamentalne znaczenie dla dalszych etapów procesu wynika z tego, że stanowią one dla nich najważniejszy punkt odniesienia. Misja i wizja są ze sobą ściśle powiązane. Pierwsza z nich zawiera reprezentację stanu obecnego, druga zaś pożądanego stanu przyszłego. Opracowany następnie plan strategiczny stanowi swego rodzaju łącznik między nimi. Jego celem jest zniwelowanie dystansu dzielącego te dwie reprezentacje.

Misja wyjaśnia sens istnienia organizacji („Po co tu jesteśmy?”) i w tym celu powinna odpowiadać na dwa kluczowe pytania: „Dla jakich celów została powołana organizacja?” i „Dokąd zmierzają jej działania?”. Kluczowe cele, które są określone w misji, umożliwiają ocenę skuteczności podejmowanych działań.

Niekiedy organizacje dodatkowo decydują się na wyodrębnienie swoich wartości, co do których istnieje przekonanie, że mają istotny wpływ na realizację misji. Jak zauważa Myroslava Hladchenko (2013), samodzielne nakreślenie ramy swoich działań za pomocą misji z jednej strony wzmacnia autonomię organizacji, z drugiej zaś stanowi podstawę jej rozliczenia z realizacji zadeklarowanych celów przez otoczenie, w którym funkcjonuje.

Wizja zawiera intencje dotyczące przyszłości organizacji w ramach przyjętego horyzontu czasowego. Stanowi zatem charakterystykę jej przyszłej (pożądananej) pozycji strategicznej. Określa wspólny obraz przyszłości dla wszystkich członków organizacji i ma być gwarantem tego, że na etapie wdrażania strategii wszyscy będą zgodni i zmierzali w tym samym kierunku. Forma zapisu wizji nie jest z góry określona, dlatego spotykamy wizje zapisane zarówno w czasie przeszłym, jak i teraźniejszym.

Kolejny etap planowania strategicznego stanowi **analiza środowiskowa**. Obejmuje ona zarówno środowisko wewnętrzne (zasoby) organizacji, jak i jej zewnętrzne otoczenie, w tym konkurencję, trendy, wyzwania rynkowe itd. Jej celem jest zgromadzenie informacji, które będą następnie podstawą planowania przyszłości i podejmowania decyzji. Przeprowadzenie analizy środowiskowej jest możliwe przy wykorzystaniu różnych metod. Największą popularnością od wielu lat cieszy się **analiza SWOT**¹¹ (ze względu na szerokie zastosowanie tego narzędzia zostanie ono scharakteryzowane nieco szerzej). Oprócz niej na tym etapie wykorzystywana jest także np. skoncentrowana na makrootoczeniu **analiza PEST**¹² lub **model pięciu sił Portera** ukierunkowany na ocenę atrakcyjności sektora, obejmujący analizę nabywców, dostawców, konkurencję wewnątrz sektora oraz ewentualną substytucję.

Założenia analizy SWOT, wyjściowo na potrzeby sektora biznesu, opracowano w Stanford Research Institute w latach 60. XX wieku (Kettunen, 2010). Uniwersalny charakter umożliwił jej zaadaptowanie również poza środowiskiem biznesowym. Od wielu lat metoda ta znajduje zastosowanie m.in. w szkolnictwie wyższym, zarówno na poziomie analizy poszczególnych instytucji (zob. np. Askarkyzy i in., 2016; Dyson, 2002), ich wybranych obszarów (zob. np. Sinclair, Croom, 2017), jak i całego sektora (zob. np. Aneja, 2010; Cevher, Yüksel, 2015; Dawidziuk, 2011; Puciarelli, Kaplan, 2016). Niejednokrotnie sięgali do niej również autorzy strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce (zob. np. E&Y – IBnGR, 2010; KRASP, 2009).

¹¹ Nazwa pochodzi od pierwszych liter obszarów wchodzących w skład analizy, tj. *strengths, weaknesses, opportunities, threats*.

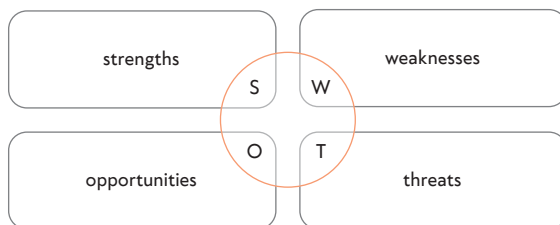
¹² Analiza służąca do badania makrootoczenia, uwzględniająca cztery grupy czynników zewnętrznych: polityczne (*political*), ekonomiczne (*economical*), społeczno-kulturowe (*social*) i technologiczne (*technological*).

SWOT jest narzędziem, które umożliwia jednoczesną diagnozę stanu organizacji (tj. rozpoznanie jej wewnętrznych zasobów) oraz charakterystykę środowiska zewnętrznego. Jego zadaniem jest *dostarczenie decydom informacji, na których podstawie wyznaczyliby oni cele oraz opracowali drogi ich osiągnięcia* (Dawidziuk, 2011, s. 32). Obraz uzyskany w wyniku analizy, kompleksowo prezentujący sytuację organizacji z uwzględnieniem kontekstu jej otoczenia, jest bazą do podejmowania decyzji o charakterze strategicznym. Analiza SWOT stanowi zatem punkt wyjścia do planowania strategicznego, a jej wyniki wykorzystywane są do opracowania i wdrażania strategii (Dawidziuk, 2011; Lerner, 1999; Phadermrod, Crowder, Wills, 2019).

Analiza SWOT polega na zidentyfikowaniu czterech grup czynników warunkujących funkcjonowanie działań organizacji: silnych stron (*strengths*), słabych stron (*weaknesses*) oraz szans (*opportunities*) i zagrożeń (*threats*). Silne i słabe strony to czynniki wewnętrzne, podlegające kontroli organizacji, które ułatwiają lub utrudniają jej realizację celów. Z kolei szanse i zagrożenia to czynniki zewnętrzne, umożliwiające lub uniemożliwiające organizacji realizację strategii, które jednak pozostają poza jej kontrolą (Lerner, 1999; Phadermrod, Crowder, Wills, 2019).

Analizę SWOT wykorzystuje się w celu dobrania takiej strategii, która będzie prowadzić do jak największej synergii między zasobami organizacji i jej uwarunkowaniami zewnętrznymi, tj. na podstawie zdiagnozowanych silnych i słabych stron organizacji będzie ukierunkowana na minimalizację zagrożeń i umiejętne wykorzystywanie szans (Dawidziuk, 2011; Lerner, 1999). Wyniki analizy prezentuje się zazwyczaj w postaci macierzy (zob. Wykres 1).

WYKRES 1. MACIERZ SWOT



Źródło: Lerner, 1999.

SWOT stanowi punkt wyjścia dla procesu strategicznego, ale rola tego narzędzia nie kończy się w tym miejscu, bowiem konieczny jest stały monitoring środowiska ze względu na dużą dynamikę zmian. Analizy okresowe dokonywane przy użyciu SWOT umożliwiają weryfikację założeń strategicznych oraz

ich adaptację do zmieniających się uwarunkowań. Dzięki temu organizacja może wykorzystywać pojawiające się szanse i reagować na nowe zagrożenia (Kettunen, 2010).

Omawiany model analizy jest doceniany za swoją prostotę i choć, jak już wspomniano, nie jest to jedyne narzędzie wykorzystywane w procesie decyzyjnym, to nie ulega wątpliwości, że wciąż należy do tych używanych najczęściej (Kettunen, 2010; Phadermrod, Crowder, Wills, 2019). Jego ponadczasowy charakter nie wyklucza jednak możliwości wzbogacenia go o elementy zaczerpnięte z bardziej współczesnych koncepcji, np. *resource planning* czy *competency-based planning*. Oba wspomniane podejścia, ze względu na to, że silny akcent kładą na czynniki wewnętrzne, należałoby potraktować raczej jako rozwinięcie jednego z komponentów analizy SWOT niż jako jej substytut. Przewagą SWOT jest bowiem wielowymiarowość, która decyduje o jej ciągłej aktualności (Dyson, 2002).

Użyteczność omawianego narzędzia, a zarazem potrzebę jego zastosowania w celu ugruntowania planu działań, Julie Sinclair i Patty Croom (2017) uzasadniają, zwracając uwagę na to, że tworzenie planu strategicznego to *proces na pograniczu nauki i sztuki: musi opierać się na rzetelnych danych, dotyczących zarówno wnętrza, jak i otoczenia organizacji, ale wymaga twórczego przełożenia tych danych na priorytety i cele organizacji* (Sinclair, Croom, 2017, s. 38).

Analiza SWOT, jak już wspomniano, obejmuje dwie płaszczyzny – wewnętrzną (na której identyfikuje się silne i słabe strony organizacji) i zewnętrzną (na której określa się szanse i zagrożenia). W przypadku szkoły wyższej analizie wewnętrznej poddaje się następujące obszary działania:

- kształcenie (oceniane np. na postawie posiadanych uprawnień i akredytacji, wskaźnika Student Staff Ratio (SSR); obszar ten wiąże się bezpośrednio z zasobami kadrowymi i infrastrukturą uczelni);
- badania naukowe, w tym obszar Research & Development (R&D); kryterium oceny może być np. ewaluacja działalności naukowej w dyscyplinach;
- zasoby kadrowe (nie tylko w wymiarze ilościowym, ale także jakościowym: posiadane stopnie i tytuły naukowe, perspektywy rozwojowe, umiędzynarodowienie);
- infrastruktura uczelni (budynki dydaktyczne, ich standard i wyposażenie, sprzęt i sieci komputerowe, zasoby biblioteczne, obiekty sportowe i inne);
- finanse;
- komunikacja (wewnętrzna i zewnętrzna, w tym marketingowa);
- obszar zarządzania (w tym: kompetencje kadry zarządzającej, organizacja procesów) – (Dawidziuk, 2011; Dyson, 2002; Hladchenko, 2015).

Na analizę otoczenia powinny składać się dwie uzupełniające się perspektywy: mikro, uwzględniająca otoczenie bezpośrednie, i makro, analizująca otoczenie pośrednie. W ramach tego komponentu powinny zostać wzięte pod uwagę następujące elementy:

- otoczenie społeczne (grupy docelowe oraz ich preferencje i aspiracje edukacyjne, zmieniające się wzorce życia, np. wydłużenie procesu edukacyjnego i upowszechnienie uczenia się przez całe życie);
- demografia (struktura wieku i wykształcenia, trendy demograficzne, w tym spodziewana długość życia);
- sytuacja ekonomiczna na szczeblu krajowym i międzynarodowym (wpływa na wysokość dotacji budżetowej, chłonność rynku, o której decyduje siła nabywcza klientów indywidualnych);
- rozwój technologii i gospodarki (zmieniające się zapotrzebowanie na specjalistów, jak również przemiany w ramach procesu dydaktycznego);
- regulacje prawne (obowiązujące akty prawne i zmiany w tym zakresie, poziom regulacji rynku);
- otoczenie rynkowe (dynamika rynku, konkurenci, produkty, technologie) – (Dawidziuk, 2011; Dyson, 2002; Hladchenko, 2015).

Model analizy SWOT jest wciąż ceniony i pozostaje w powszechnym użyciu, choć przez niektórych postrzegany jest jako przestarzały, a jego prostota, wskazywana jako zaleta, bywa również źródłem krytyki. W zakresie oceny tego modelu użytkownicy podnoszą kilka kwestii. Po pierwsze to, że w procesie uwzględnia się subiektywne opinie jego uczestników. Po drugie, ich niereprezentatywność – jako (*nomen omen*) słabą stroną wskazuje się to, że analiza częstokroć nie uwzględnia punktu widzenia klientów. Daje się przy tym zauważyć, że osoby decyzyjne biorące udział w procesie analizy mają tendencję do przeceniania korzystnych zjawisk w otoczeniu¹³ (realną ocenę zastępuje tzw. myślenie życzeniowe) przy jednoczesnym niedoszacowaniu istniejących zagrożeń. Po trzecie, analizowane w procesie zagadnienia nie zawsze mają charakter mierzalny i nie podlegają priorytetyzacji. Ponadto pozorna łatwość zastosowania narzędzia może zaowocować powierzchownością i nieprecyzyjnością prowadzonej analizy.

¹³ Do realnych szans możemy zaliczyć np. procesy demograficzne i wydłużenie aktywności zawodowej jako generatory rozwoju dla całościowego doskonalenia zawodowego, jednak już większe nakłady budżetowe na szkolnictwo wyższe czy priorytetyzacja tego obszaru na płaszczyźnie politycznej to (na tę chwilę) raczej przykłady myślenia życzeniowego.

Zbyt mała liczba uwzględnionych czynników (podobnie zresztą jak ich zbyt duża ilość), a także ich nieuszeregowanie mogą przyczynić się do sformułowania niewłaściwych wniosków i w następstwie do podjęcia niewłaściwych działań (Dawidziuk, 2011; Phadermrod, Crowder, Wills, 2019)¹⁴.

Ze względu na te niedoskonałości pojawiły się propozycje uzupełnienia narzędzia SWOT o procesy wspomagające, np. *Web-Based Strategy Dialogue* (Kettunen, 2010) lub *Importance-Performance Analysis* (Phadermrod, Crowder, Wills, 2019).

Mechanizm *Web-Based Strategy Dialogue* opiera się na kilku założeniach. Informacjebrane pod uwagę w procesie planowania strategicznego powinny przejść kilkietapową weryfikację, która pozwoli na wyeliminowanie tych z nich, które np. wykraczają poza przyjęty horyzont czasowy lub opierają się na sprostżeżeniach o charakterze jednostkowym. Ponadto w procesie powinny zostać uwzględnione zróżnicowane perspektywy poznawcze, co jest możliwe dzięki włączeniu w niego m.in. studentów, pracowników, partnerów zewnętrznych, a nie tylko osób bezpośrednio zaangażowanych w proces planowania strategicznego. Rozszerzenie procesu na różne grupy interesariuszy oraz włączenie ich w ocenę słabych i silnych stron organizacji, w poszukiwanie szans, definiowanie zagrożeń i planowanie rozwoju może przybierać wiele form. To wspomniane już wcześniej grupy robocze, warsztaty strategiczne czy seminaria. Choć wprowadzenie tych modyfikacji w oczywisty sposób wydłuża cały proces, pozwala jednocześnie na zwiększenie zaangażowania wszystkich wspomnianych grup (zwłaszcza pracowników), a co za tym idzie, na zwiększenie szans na powodzenie procesu (Kettunen, 2010).

Inna forma udoskonalenia procesu pozyskiwania i ewaluacji informacji w analizie SWOT to *Importance-Performance Analysis* (skala ważności realizacji), technika zaczerpnięta z badań satysfakcji klientów. Bazuje ona na miarach dwóch komponentów: ważności (*importance*) i realizacji (*performance*), z których pierwszy odnosi się do wagi danego obszaru z punktu widzenia klientów, drugi zaś do wyników osiągniętych przez organizację w tym obszarze. Co szczególnie istotne, każda organizacja oceniana przy wykorzystaniu tej techniki jest poddawana przez klientów ocenie w odniesieniu do konkurenta rynkowego. Również w przypadku tej techniki mogą pojawić się zastrzeżenia dotyczące choćby wydłużenia procesu czy też tendencji do zawyżania przez klientów wagi poszczególnych czynników. Jednak potencjalne korzyści, tj. uzupełnienie analizy

¹⁴ Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną rzecz, na którą wskazuje analiza ogólnodostępnych dokumentów strategicznych dotyczących szkolnictwa wyższego w Polsce. Okazuje się, że uczestnicy procesu (autorzy dokumentów) nie zawsze potrafią właściwie przyporządkować poszczególne czynniki do właściwej kategorii analizy. W efekcie np. te elementy, które powinny znaleźć się po stronie „szans”, znajdują się na liście „silnych stron” (Dawidziuk, 2011).

SWOT o nieobecna w ramach wyjściowego modelu, choć istotną, perspektywę klientów organizacji, wydają się uzasadniać jej zastosowanie (Phadermrod, Crowder, Wills, 2019).

Analiza SWOT z komponentem *Importance-Performance Analysis* przebiega kilkuetapowo. Proces rozpoczyna się od doboru elementów, które będą stanowić podstawę badania satysfakcji klientów z usług dostarczanych przez organizację. Samo badanie jest realizowane dwutorowo – w jednej jego części ocenie podlega analizowana organizacja, w drugiej zaś jej konkurent. Klienci, oprócz oceny poszczególnych elementów, określają również poziom ogólnej satysfakcji z usługi. Następnie, w odniesieniu do każdego z badanych elementów, dokonywany jest pomiar dwóch zmiennych – jego ważność dla klientów¹⁵ oraz wyniki osiągnięte przez organizację w ramach tej składowej¹⁶. W dalszej kolejności, na podstawie przeprowadzonych badań, przy użyciu *Importance-Performance Analysis* identyfikowane są silne i słabe strony organizacji oraz szanse i zagrożenia, prezentowane w formie charakterystycznej macierzy SWOT. W puli silnych stron znajdują się te elementy, które zostały zidentyfikowane zarówno jako silne strony badanej organizacji, jak i jej konkurenta. Celem badanej organizacji będzie utrzymanie dotychczasowego poziomu i wysokich wyników. Do słabych stron zaliczone zostaną te obszary, w których zarówno organizacja, jak i jej konkurent nie uzyskują zadowalających rezultatów. Działania ukierunkowane na doskonalenie ujętych tu komponentów mogą doprowadzić do objęcia w przyszłości przewagi konkurencyjnej. W kategorii szans znajdują się te elementy, które w przypadku badanej organizacji zostały zidentyfikowane jako mocne strony, w przypadku jej konkurenta zaś – jako słabe strony, co oznacza przewagę konkurencyjną na konkretnym polu. Jako zagrożenie zostaną z kolei potraktowane te obszary, które w przypadku organizacji zostały zdefiniowane jako słabe strony, jednocześnie należą jednak do mocnych stron konkurenta. Stanowią one rekomendację do podjęcia natychmiastowych działań naprawczych w celu uniknięcia potencjalnych strat lub zapobieżenia ich eskalacji (Phadermrod, Crowder, Wills, 2019).

Przeprowadzona analiza środowiskowa stanowi podstawę **analizy rozbieżności** (*gap analysis*), tj. wskazania i opisanie różnic istniejących między obecnym

¹⁵ Zmienną tę można mierzyć na podstawie bezpośrednich ocen osób badanych, można też określać ją na podstawie związków między wynikami uzyskanymi przez organizację w poszczególnych kategoriach i ogólnym poziomem satysfakcji klientów. Po tę drugą metodę (regresji wielorakiej) sięgnęli w swojej analizie cytowani autorzy, za zbiór zmiennych niezależnych przyjmując wyniki uzyskane przez organizację w ramach poszczególnych kategorii podlegających ocenie klientów, za zmienną zależną – ogólny poziom satysfakcji.

¹⁶ Zmienną tę określa się na podstawie uśrednionych odpowiedzi udzielonych przez klientów.

a oczekiwanym (zapisanym w wizji) stanem organizacji. Dystans, jaki dzieli dzisiejszą organizację od tej zdefiniowanej w wizji, stanowi punkt odniesienia dla ustalenia strategii. Jej celem jest bowiem zniwelowanie tego dystansu. Pomocne na tym etapie może okazać się porównanie procesów i wyników osiągniętych przez uczelnię z analogicznymi procesami innych podmiotów, które uzyskują lepsze wyniki na rynku (poszukiwanie dobrych praktyk – tzw. *benchmarking*). Co istotne, w tego rodzaju analizie porównawczej nie chodzi o proste naśladowanie, a o zdiagnozowanie czynników, które przekładają się na sukces procesów, aby w twórczy sposób doskonaląc wybrane obszary we własnej organizacji.

Formułowanie strategii rozpoczyna się od **określenia obszarów strategicznych**, tj. takich, które stanowią drogę do realizacji misji organizacji oraz zapewniają rozwój w kierunku określonym na poziomie wizji. Misja i wizja stanowią ramy wszystkich etapów procesu strategicznego.

W ramach poszczególnych obszarów strategicznych uczelnie ustalają **cele strategiczne** (*objectives, goals*)¹⁷, **plany działania** (*action plans, implementation plans*) i **taktykę działań** (*tactics*). Cele strategiczne wynikają wprost z obszarów strategicznych i można określić je jako „kamienie milowe”, do których realizacji będzie zmierzała organizacja. Istnieje zbiór kryteriów, które powinny spełniać dobrze sformułowane cele. Zgodnie z koncepcją SMART, szeroko stosowaną w planowaniu, cel powinien być: konkretny (*specific*), mierzalny (*measurable*), osiągalny (*achievable*), istotny (*relevant*) i określony w czasie (*time-bound*). Plan działania opisuje z kolei proces wiodący do realizacji wyznaczonych celów wraz ze wskazaniem niezbędnych do tego zasobów. Innymi słowy – cel strategiczny odpowiada na pytanie, gdzie (jako organizacja) zamierzamy dotrzeć, a plan działania określa, jak zamierzamy tam dotrzeć. Pojęcie taktyki odnosi się zaś do konkretnych działań podejmowanych na drodze do realizacji celów, a więc do **implementacji planu strategicznego**, przełożenia planu na działania adekwatnie do bieżącej sytuacji. Choć taktyki nie zawsze zostają spisane, są to procedury niezbędne do sprawnego zarządzania, planowania, budżetowania i oceny działań.

W przypadku uczelni implementacja jest dużym wyzwaniem ze względu na specyfikę organizacji. Stanowi ona sieć niezależnych jednostek, które funkcjonują w strukturze silosowej i są niejednokrotnie zorientowane na własne,

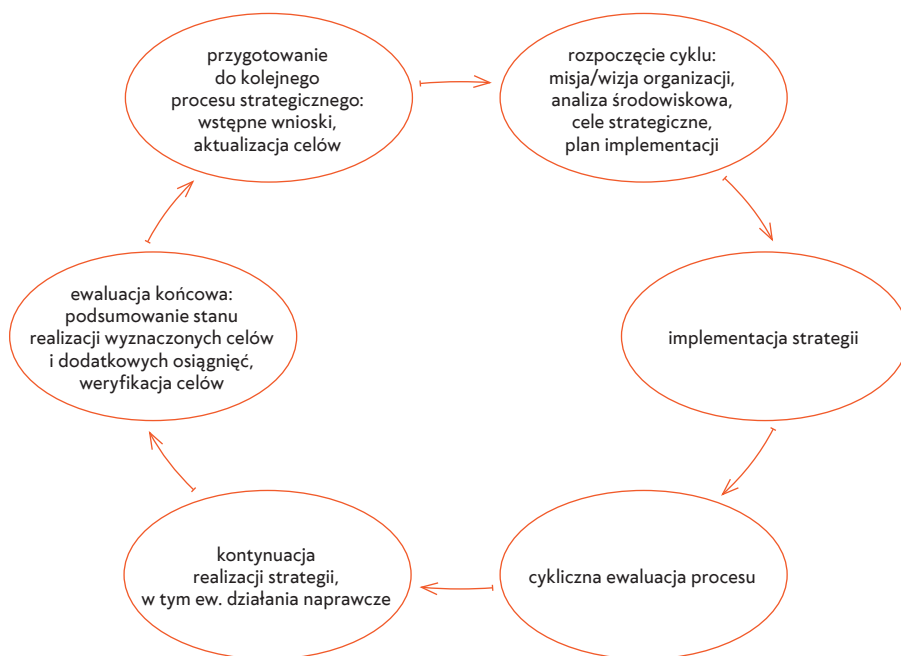
¹⁷ Karen E. Hinton (2012) zwraca uwagę na nieco odmiennie konotacje obu terminów, choć w kontekście strategii bywają one używane zamiennie. *Objective* ma nieco ogólniejszy charakter i wytycza ogólny kierunek działań, natomiast *goal* odnosi się do bardziej konkretnych, planowanych osiągnięć.

krótkoterminowe cele. Implementacja decyzji strategicznych następuje zaś w poprzek jednostek – z poziomu planu dla całej organizacji do planu dla poszczególnych jednostek.

Aby implementacja strategii przebiegała sprawnie, konieczne jest jej wsparcie **okresową ewaluacją**. Obejmuje ona ocenę realizacji wskaźników (zestawienie wartości osiągniętych z oczekiwanymi), analizę czynników, które mogły wpłynąć na przebieg działań i osiągnięte rezultaty, oraz pomiar wpływu poszczególnych działań na cele długoterminowe wynikające z wizji i misji organizacji. Taki przegląd może stanowić podstawę decyzji o ewentualnych modyfikacjach strategii.

Podsumowanie całego, najczęściej kilkuletniego planu strategicznego to punkt wyjścia do szerszej refleksji. Poza osiągnięciami zrealizowanymi w ramach planu warto uwzględnić również te, które nie zostały zaplanowane na starcie procesu. Świadczą one o elastyczności organizacji oraz o jej umiejętności wykorzystywania pojawiających się szans. Ewaluacja stanowi zarazem punkt wyjścia do kolejnego planu. Nie tylko analizuje się rezultaty, ale poszukuje się też sposobów na udoskonalenie procesu.

WYKRES 2. SCHEMAT TWORZENIA, IMPLEMENTACJI I EWALUACJI PROCESU STRATEGICZNEGO



Źródło: Hinton, 2012, s. 21.

Na koniec warto dodać, że na etapie opracowywania strategii organizacji jej autorzy często nie są w stanie przewidzieć i uwzględnić wszystkich możliwych zmian w otoczeniu. Dynamika środowiska zewnętrznego niekiedy wymusza tworzenie tzw. strategii nagłych (bieżących), tj. wzorów działania niezaplanowanych w strategii wyjściowej, które pojawiają się w reakcji na zachodzące nieprzewidziane zmiany (będzie to **strategia wyłaniająca się** w kontinuum Mintzberga).

5. Planowanie strategiczne – słaba (jak na razie) strona polskich uczelni

Nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym uchwalona w 2011 roku nałożyła na wszystkie uczelnie obowiązek opracowania strategii rozwoju. Dokument ten miał być uchwalany przez organ kolegialny wskazany w statucie, za jego opracowanie i realizację zaś odpowiedzialny był rektor. Ponadto kierownicy podstawowych jednostek organizacyjnych zostali zobowiązani do opracowania strategii rozwoju podległej jednostki, zgodnej ze strategią rozwoju uczelni (Ustawa z 18 marca 2011 roku, art. 1, pkt 51, 53).

Z dostępnych analiz możemy dowiedzieć się, że w przededniu nałożenia ustawowego obowiązku dokument strategiczny miała (lub była w trakcie jego tworzenia) jedynie co czwarta (27%) publiczna uczelnia, 39% z nich miało sformułowaną misję, a 7% również wizję organizacji (Jasiczak, Kochalski, Sapała, 2011). Badacze wskazali też na czynniki, które mogą znacząco obniżać skuteczność wdrażania przyjętych już dokumentów. Należały do nich nieskuteczne kaskadowanie strategii (tj. „zatrzymanie” jej na poziomie centralnym lub na poziomie podstawowych jednostek i zaniechanie komunikowania jej pracownikom), a także niedostosowanie struktury organizacyjnej do procesu wdrażania i monitorowania strategii (większość szkół nie dokonała żadnych zmian organizacyjnych, a niewielka część jedynie przeprowadziła częściową reorganizację istniejących już struktur). Niewiele uczelni stworzyło odrębny system monitorowania procesu strategicznego. W większości przypadków monitoringu dokonywano na podstawie ogólnych raportów i wskaźników z poszczególnych jednostek wchodzących w skład uczelni, nie zaś właściwych badań zorientowanych na poszczególne priorytety strategiczne. Sami przedstawiciele uczelni jako najistotniejsze przeszkody w procesie wskazywali: brak systemu zachęt, negatywne postawy – wewnętrzny opór przed zmianami, brak wykwalifikowanego personelu, ograniczenia finansowe i czasowe, a także trudności na płaszczyźnie komunikacyjnej. Wśród najczęściej popełnianych błędów wymieniano zaś przypisanie odpowiedzialności

niewłaściwym osobom, nieefektywny system wspierający wdrażanie strategii, nieefektywny system komunikacji, trudność w definiowaniu wskaźników i punktów odniesienia do poszczególnych celów, a także niewystarczający poziom zaangażowania kierownictwa i niedostateczny poziom kontroli procesu (Cyfert, Jasiszczak, Kochalski, 2011; Kochalski, Sapała, 2011).

Warto w tym miejscu przypomnieć, że już kilka lat wcześniej m.in. eksperci Banku Światowego przedstawili rozbudowaną diagnozę słabości zarządzania w polskim systemie edukacji wyższej, pisząc m.in., że *jest [ono – przyp. A.A.] raczej przestarzałe i świadczy, iż brak jest uznania dla wagi ustalania celów, wybierania priorytetów, tworzenia zachęt lub weryfikacji realizacji ustalonych celów* (Bank Światowy, 2004, s. 29). Zwrócili także uwagę na niewystarczające kompetencje osób pełniących funkcje kierownicze. *Najwyższe stanowiska na uczelniach (rektorzy, prorektorzy, dziekani) obejmowane są przez osoby z największym dorobkiem naukowym lub obsadzone przez grupy interesów – czytamy w raporcie. Nie jest zaś brane pod uwagę doświadczenie organizacyjne ani umiejętności z zakresu zarządzania. Osoby na najwyższe stanowiska wybierane są na stosunkowo krótkie kadencje (i mogą pełnić funkcję najwyżej dwie kadencje), co nie pomaga im w uzyskiwaniu odpowiedniego doświadczenia i umiejętności w zakresie zarządzania [...]. Senaty uczelni i rady wydziałów, podejmujące większość decyzji, często nie mają ani doświadczenia, ani odpowiedniego przygotowania do zajmowania się kwestiami zarządzania czy finansowania* (Bank Światowy, 2004, s. 29). W podobnym tonie wypowiadali się również autorzy *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* (2010). Wśród słabych stron, nie tylko na poziomie uczelni, ale i całego systemu, wymienili brak zarządzania strategicznego oraz odpowiadającej mu kultury organizacyjnej (tj. operacjonalizacji celów, kontrolingu finansowego itp.). Zwrócili również uwagę, że polskie uczelnie charakteryzują się nieprzejrzystą i mało sprawną strukturą zarządzania, utrudniającą dokonywanie oceny działań władz (E&Y – IBnGR, 2010).

Czy wprowadzenie ustawowego obowiązku przyczyniło się do zmian w tym zakresie i wpłynęło na rozwój kultury zarządzania strategicznego? Wydaje się (przynajmniej jak na razie), że w bardzo niewielkim stopniu. *Obecny rozwój większości uczelni, zarówno niepublicznych, jak i części publicznych, odbywa się bardzo chaotycznie, a decyzje o wymiarze strategicznym, jak uruchamianie nowych kierunków studiów, zapadają na podstawie kryteriów, które w perspektywie długookresowej mogą okazać się dla uczelni wysoce niekorzystne* – podsumowują autorzy badań przeprowadzonych w latach 2012–2013 (Popławski, Markowski, Forkiewicz, 2016, s. 415).

Rozmowy z kadrą zarządzającą polskich szkół wyższych dowodzą, że strategia wciąż nie jest wykorzystywana jako istotny element zarządzania w tych

placówkach (Popławski, Markowski, Forkiewicz, 2014). Choć modele konstruowania strategii w przypadku poszczególnych uczelni mogą się znacznie różnić (od kompilacji strategii wydziałowych, przez ogólnouczelnianą debatę aż po procesy, w których nadrzędną funkcję pełni kierownictwo całej jednostki, niekiedy wspierane przez zewnętrzne firmy konsultingowe, a społeczność akademicka odgrywa rolę konsultacyjną), to wiele z nich powiela podobne słabości. Strategia często bywa odpowiedzią na bieżące problemy (m.in. zmiany prawne, pojawiające się regulacje ogórne, np. wynikające z Krajowych Ram Kwalifikacji, sytuację finansową uczelni, trendy demograficzne), a w związku z tym koncentruje się na krótkookresowych zamierzeniach i jest ekstrapolacją dotychczasowego sposobu funkcjonowania uczelni. Władze uczelni nie traktują dokumentu strategicznego jako realnego narzędzia, które może być pomocne w zarządzaniu uczelnią, lecz jako fasadę, rozwiązanie wymuszone przez presję ustawową. Nadają mu bardzo ogólny, wręcz uniwersalny charakter, czego dowodem jest powtarzalność celów strategicznych deklarowanych przez władze różnych szkół. Wizję, w której rzeczywiście drzemałby potencjał i dzięki temu można by ją wyróżnić, sformułowano jedynie w nielicznych przypadkach. Istotnym problemem jest również to, że szkoły wyższe nie przykładają należytej wagi do komunikacji strategii (np. ograniczając swą aktywność w tym zakresie do publikacji dokumentu na stronie internetowej) oraz do monitorowania postępu jej wdrażania. Pracownicy nie tylko nie znają strategii, ale także nie przypisano im odpowiedzialności w jej ramach. Oznacza to, że nie wiadomo, kto i w jakim zakresie ma tę strategię wdrażać. Zaniedbania w kwestii komunikacji przekładają się również na brak zaangażowania pracowników, co stanowi poważne ryzyko dla realizacji celów strategii i czyni ją w pewnym sensie martwym dokumentem. Tak zresztą traktuje go nawet część kierownictwa, widząc w tworzeniu strategii niepotrzebny obowiązek biurokratyczny, realizowany niekiedy z pobudek nakierowanych na osiągnięcie doraźnych korzyści (np. możliwość ubiegania się o finansowanie zewnętrzne). Niski poziom świadomości na najwyższym szczeblu zarządzania, znajdujący wyraz w opisanym wyżej podejściu, niesie ze sobą ryzyko samospelniającej się przepowiedni. Dokument tworzony i w taki sposób traktowany nie spełnia swojej funkcji, a z perspektywy zarządzania organizacją często okazuje się bezużyteczny. Dodatkowo opracowanie i wdrożenie strategii wymaga dużej sprawności organizacyjnej, a to również nie należy do mocnych stron szkół wyższych, zwłaszcza dużych akademickich uczelni publicznych (Popławski, Markowski, Forkiewicz, 2016; zob. też Popławski, Markowski, Forkiewicz, 2014).

Również Agnieszka Piotrowska-Piątek (2015), która w latach 2013–2014 przeprowadziła przegląd wszystkich upubliczniczonych dokumentów strategicznych

polskich uczelni¹⁸, potwierdza wiele spostrzeżeń wcześniej wzmiankowanych badaczy, podważając niejako wartość istniejących dokumentów. Autorka ta zwraca uwagę, że wśród najczęściej wskazywanych czynników, które przyczyniły się do powstania strategii, oprócz rosnącej presji konkurencyjnej (95% wskazań) wskazywano zapowiadane zmiany w szkolnictwie wyższym (75%) i oczekiwania interesariuszy zewnętrznych (45%). Może to potwierdzać adaptacyjny charakter omawianych dokumentów. Sama struktura strategii, która obrazuje, z jaką dokładnością i jak dogłębnie zaplanowano proces jej realizacji, miała liczne braki. Mimo że niemal we wszystkich (chcę jednak podkreślić: nie w każdej) strategiach zdefiniowano cele strategiczne, to ich operacjonalizację można znaleźć w mniej więcej połowie (53%) dokumentów, a wskaźniki ich realizacji tylko w przypadku 41% z nich. Nie wszystkie uczelnie określiły w swoich strategiach horyzont czasowy. W wielu z tych, które zawierały ten element, został on wyznaczony na 2020 rok – to oczywiście odwołanie do okresu obowiązywania aktów nadrzędnych (np. strategii rozwoju szkolnictwa wyższego czy programów ramowych UE określających koniec okresu finansowania) i potwierdzenie formalnego, biurokratycznego charakteru dokumentów powstających na poziomie uczelni. *Strategia, która mówi jedynie o kierunkach zamierzeń i nie konkretyzuje ich przez określenie programów działań i horyzontu czasowego ich realizacji, wydaje się raczej deklaracją intencji rozwoju uczelni niż narzędziem zarządzania* – podsumowuje autorka (Piotrowska-Piątek, 2015, s. 114). Liczne słabości wskazano także na etapie samego procesu opracowywania strategii. Jedną z nich jest niewielkie zainteresowanie wykorzystaniem metod analizy strategicznej na etapie tworzenia dokumentu, a ściślej – diagnozy uczelni i jej otoczenia. Analizę SWOT, PEST lub BSC¹⁹ wykorzystyła przy tworzeniu dokumentów strategicznych mniej więcej co druga uczelnia publiczna i tylko kilka procent uczelni niepublicznych. Kolejną – brak zaangażowania w prace nad projektem istotnych grup interesariuszy, zarówno wewnętrznych (studentów), jak

¹⁸ W próbie znalazły się zarówno uczelnie publiczne, w tym państwowe wyższe szkoły zawodowe, jak i niepubliczne. Jako ciekawostkę można tu dodać, że dokument strategiczny na swoich stronach WWW upubliczniło w okresie podlegającym badaniu niespełna 60% publicznych uczelni akademickich, 53% wyższych szkół zawodowych i tylko 10% szkół niepublicznych. Niewielki odsetek w przypadku tych ostatnich nie powinien dziwić ze względu na to, że dokument strategiczny ma również charakter strategii biznesowej, stąd dążenie do utrzymania go poza zasięgiem bezpośrednich konkurentów. Warto jednak zauważyć, że wnioskowanie na jego podstawie (np. o jakości dokumentów strategicznych szkół niepublicznych, co próbuje robić autorka cytowanych badań) może nieść ze sobą duże ryzyko błędu ze względu na duże zróżnicowane sektora prywatnego w Polsce. Może bowiem istnieć zależność, że im wyższa świadomość na poziomie kierownictwa uczelni, tym wyższa jakość i stopień szczegółowości dokumentu przy jednoczesnym braku jawności ze względu na jego „wartość” biznesową.

¹⁹ To tzw. Strategiczna Karta Wyników (Balanced Score Card – BSC) – sposób planowania i zarządzania strategią polegający na równoważeniu korzyści trzech grup: udziałowców, pracowników i klientów.

i zewnętrznych (przedstawicieli otoczenia społeczno-gospodarczego). Wydaje się, że to znaczące niedopatrzenie, zwłaszcza w kontekście coraz głośniejszej dyskutowanej tzw. *trzeciej misji* uczelni (Piotrowska-Piątek, 2015).

W myśl obowiązujących regulacji zawartych w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku za przygotowanie projektu strategii odpowiedzialny jest rektor uczelni. W kompetencjach rady uczelni jest opiniowanie dokumentów strategicznych, stosowną uchwałę o przyjęciu strategii podejmuje zaś senat uczelni. Analogicznie sprawa przedstawia się w przypadku sprawozdania z realizacji strategii. Przygotowuje je rektor, opiniuje rada uczelni, a zatwierdza senat. Obowiązkiem uczelni jest udostępnienie dokumentu za pośrednictwem Biuletynu Informacji Publicznej (Ustawa z 20 lipca 2018 roku).

4



**Teoria zależności
od zasobów (*resource
dependence theory*)
– narodziny, założenia
i przegląd zastosowań
w dotychczasowych
badaniach nad
szkolnictwem wyższym**

1. Od analizy procesów biznesowych do badań nad szkolnictwem wyższym – geneza i rozwój koncepcji Jeffreya Pfefferera i Geralda R. Salancika

Zarządzanie w szkolnictwie wyższym nie ma jeszcze tak szerokiego zaplecza teoretycznego, jak analogiczny obszar dotyczący podmiotów sektora komercyjnego. W badaniach dotyczących funkcjonowania edukacji wyższej wykorzystuje się dorobek klasycznych dyscyplin z zakresu nauk społecznych, socjologii, ekonomii, nauk o zarządzaniu. Wciąż pozostaje przestrzeń do implementacji nowych koncepcji, które mogą przyczynić się do rozwoju badań i lepszego zrozumienia zjawisk zachodzących w tym obszarze (Austin, Jones, 2015). Jako koncepcje teoretyczne istotne z perspektywy badań nad szkolnictwem wyższym badacze (zob. np. Austin, Jones, 2015; Davis, Cobb, 2010; Lipnicka, Verhoeven, 2014) wskazują: teorię instytucjonalną (*institutional theory* – DiMaggio, Powell, 1983), teorię agencji (*agency theory* – Jensen, Meckling, 1976), teorię służebności (*stewardship theory* – Davies, Schoorman, Donaldson, 1997), teorię interesariuszy (*stakeholder theory* – Freeman, 1984), ekologię populacyjną (Hannan, Freeman, 1977) oraz teorię zależności od zasobów (*resource dependence theory* – Pfeffer, Salancik, 1978). Potencjał eksplanacyjny tej ostatniej, której źródła tkwią w naukach o zarządzaniu, wykorzystam w toku dalszych rozważań.

Teoria zależności od zasobów jest jedną z koncepcji, które rozpatrują organizacje w kontekście ich otoczenia, akcentując jego rolę oraz koncentrują się na relacjach i interakcjach między organizacją i otoczeniem. W przypadku badań nad szkolnictwem wyższym kontekst ten jest, jak zauważają Magdalena Lipnicka i Jef C. Verhoeven (2014), jak najbardziej uzasadniony. Szkolnictwo wyższe i cały system edukacji są bowiem ściśle powiązane i zależne od kontekstu społecznego. Ich kształt jest wynikiem oddziaływań historycznych i kulturowych (Lipnicka, Verhoeven, 2014).

Spśród wymienionych wcześniej podejść Gerald F. Davis i J. Adam Cobb (2010) właśnie teorię zależności od zasobów uznają za najbardziej wszechstronne. Zwracają jednocześnie uwagę na wpływ, jaki teoria ta wywarła – i to nie tylko w naukach o zarządzaniu (skąd się wywodzi), ale też w socjologii czy w polityce publicznej, choćby w obszarze edukacji i służby zdrowia. Grono badaczy, którzy dostrzegają wartość tego narzędzia w zakresie analizy i wyjaśniania zachowań podmiotów sektora szkolnictwa wyższego, powiększa się (zob. np. Cantwell, 2015; Fowles, 2014; Jaquette, Curs, 2015; Jin, Horta, 2018; Kholmuminov, Kholmuminov, Wright, 2018;

Lipnicka, Verhoeven, 2014). O ich pracach i ustaleniach będzie mowa dalej, tymczasem na wstępie w kilku słowach nakreślę genezę tej orientacji teoretycznej.

Miejszem jej „narodzin” był Uniwersytet Stanforda, gdzie Jeffrey Pfeffer rozpoczął swoją karierę naukową. Jej początkowy etap poświęcił badaniu relacji wymiany i władzy wewnątrz i na zewnątrz organizacji. Jego koncepcja, uzupełniona następnie przez Geralda R. Salancika, dała początek teorii opublikowanej w 1978 roku w książce *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*. Autorzy stawiali w niej pytania o źródła i konsekwencje władzy w relacjach między organizacjami (*Skąd bierze się władza i zależność? Jak ci, którzy kierują organizacjami, wykorzystują swoją władzę i zarządzają zależnościami?*). Interesowały ich różne strategie zachowań organizacyjnych ukierunkowane na zminimalizowanie wpływów zewnętrznych i zwiększenie własnej autonomii. Uwaga autorów koncentrowała się przede wszystkim na organizacjach biznesowych, stąd wiele przywołanych w książce przykładów dotyczy fuzji i przejęć, funkcjonowania rad nadzorczych czy powiązań świata biznesu i polityki. Zaproponowana teoria posłużyła za podstawę wielu badań w tych obszarach. Kolejni badacze, sięgając do *resource dependence theory*, analizowali m.in. skład zarządów przedsiębiorstw (z uwagi na rodzaje zasobów dostarczanych organizacji przez ich członków) oraz wpływ powiązań z przedstawicielami środowiska politycznego na wyniki finansowe firm (Davis, Cobb, 2010; Hillman, Withers, Collins, 2009; Pfeffer, Salancik, 2003)¹.

Z czasem teoria zależności od zasobów stała się jedną z najbardziej wpływowych koncepcji organizacji i zarządzania. W literaturze wymienia się kilka przyczyn jej popularności. Po pierwsze, jej adekwatność empiryczną. Teoria dobrze wyjaśniała ówczesne modele i procesy biznesowe: rozległe fuzje, przejęcia, koncentracje. Po drugie, dostrzegała rolę władzy jako komponentu wyjaśniającego zachowania organizacyjne, którego brakowało w innych podejściach (zorientowanych raczej na racjonalność i efektywność). Ponadto koncepcja ta dobrze wpisywała się w klimat społeczny lat. 70. XX wieku. Zresztą, zdaniem niektórych badaczy (Davis, Cobb, 2010), zwrot ku teorii zależności od zasobów widoczny w drugiej dekadzie XXI stulecia można tłumaczyć uwarunkowaniami społeczno-politycznymi zbliżonymi do tych obserwowanych w latach 70. Chodzi tu m.in. o kryzys finansowy, rosnące niezadowolenie z rządów czy wzrost aktywizmu społecznego, w związku z którymi zagadnienia władzy i zależności znów zyskały na znaczeniu. Nie mniej istotne dla szybkiego rozprzestrzeniania się tej koncepcji wydaje się również bardzo silna pozycja Uniwersytetu Stanforda, zarówno na płaszczyźnie

¹ W kontekście aktualnej sytuacji szkolnictwa wyższego w Polsce trop ten wydaje się interesujący i obiecujący np. pod kątem analizy składu osobowego nowo powołanych (na mocy Ustawy z 20 lipca 2018 roku) rad uczelni.

kształcenia (nowy model *business school* naśladowany przez inne uczelnie i organizacje branżowe, w tym uznane studia doktoranckie z zakresu organizacji i zarządzania), jak i działalności naukowej (*de facto* kontrola czołowych periodyków naukowych za pośrednictwem wydawców i recenzentów) – (Davis, Cobb, 2010).

W obszarze badań nad szkolnictwem wyższym podejście oparte na teorii zależności od zasobów zyskało na znaczeniu w momencie, gdy państwa jako dysponenty zasobów finansowych zaczęły implementować politykę finansowania podmiotów sektora publicznego opartą na osiągniętych wynikach. Wiązało się to z wprowadzeniem i rozpowszechnieniem, m.in. w sektorze szkolnictwa wyższego reguły rozliczalności (*accountability*)².

Przywołana teoria nakreśla scenariusze, które obrazują, w jaki sposób uczelnie (podobnie jak inne organizacje) dostosowują swój model zarządczy do potrzeb środowiska zewnętrznego, z którego czerpią różne zasoby. Wskazuje również, w jaki sposób dostarczyciele zasobów mogą wpływać na zmiany w zachowaniach podmiotów zależnych, a także, w jaki sposób same uczelnie mogą oddziaływać na otoczenie, aby poprawić warunki swojego funkcjonowania (Austin, Jones, 2015).

Możliwości, jakie daje teoria zależności od zasobów, wykorzystam w dalszej części pracy do analizy zgromadzonego materiału empirycznego. Podejmę próbę wyjaśnienia różnic i zmian zachodzących w zakresie zarządzania uczelniami w Polsce, wykorzystując właśnie zaproponowaną przez Pfeffera i Salancika ramę teoretyczną. Na wstępie przedstawię kluczowe założenia tej teorii, a także jej dotychczasowe zastosowania w wybranych pracach poświęconych działalności podmiotów sektora szkolnictwa wyższego w krajach Europy, Azji, Ameryki Północnej i w Australii.

2. Organizacje, otoczenie, współzależności. Podstawowe pojęcia i kluczowe założenia teorii zależności od zasobów

Założenia teorii zależności od zasobów zostały zaprezentowane w 1978 roku w książce *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective* (Pfeffer, Salancik, 2003). Jej autorzy przyjmują, że żadna organizacja nie jest samowystarczalna. Z konieczności każda zaangażowana jest w proces(y) wymiany z innymi, otaczającymi ją podmiotami. W ten sposób pozyskuje zasoby niezbędne do przetrwania

² Była to konsekwencja przyjęcia założeń polityki *New Public Management*, która została omówiona w rozdziale III.

i dalszego rozwoju. Między uczestnikami procesów tworzą się złożone sieci zależności i władzy. Ze względu na to organizacje pozostają zależne od środowiska (a w zasadzie od jego zasobów) i podlegają jego wpływom. Z drugiej strony organizacje podejmują jednak rozmaite działania, których celem jest zarządzanie istniejącymi współzależnościami w zgodzie ze swoimi interesami, czyli ukierunkowanie ich na zwiększenie własnej autonomii. Ze względu na przytoczone okoliczności, zdaniem autorów teorii zależności od zasobów, nie da się zrozumieć zachowań organizacyjnych bez uwzględnienia kontekstu środowiska zewnętrznego, w którym dana organizacja funkcjonuje (Austin, Jones, 2015; Hillman, Withers, Collins, 2009; Pfeffer, Salancik, 2003).

2.1. Zasoby jako źródło władzy

Zbiór elementów, z którego mogą czerpać organizacje i w ramach którego mogą zachodzić relacje wymiany, jest bardzo duży i zróżnicowany. Wśród zasobów pozyskiwanych przez organizację z zewnątrz można wymienić zarówno te o charakterze niematerialnym (np. pracę, wiedzę), jak i materialnym (np. towary, fundusze). Fakt, że zasoby te znajdują się poza kontrolą organizacji, rodzi, po pierwsze, niepewność co do ich przyszłej dostępności, po drugie zaś, zależność od dostawcy owych zasobów. Stopień tej zależności jest proporcjonalny do wagi zasobów oraz do stopnia ich dostępności dla organizacji. Najistotniejsze z punktu widzenia organizacji są te zasoby, bez których jej funkcjonowanie nie jest możliwe, oraz zasoby rzadkie, czyli te, których ilość w środowisku jest ograniczona. Zatem im zasoby ważniejsze z perspektywy organizacji oraz im bardziej ograniczona jest ich dostępność, tym większy wpływ może wywierać na organizację (i tym bardziej ograniczać jej autonomię) dostawcy tych zasobów. W ten sposób, zgodnie z omawianą teorią, kształtuje się mechanizm władzy. Władza opiera się na relacjach wymiany, które z natury rzeczy mają charakter asymetryczny. Jej podstawą jest posiadanie ograniczonych i pożądaných przez innych zasobów (Austin, Jones, 2015; Davis, Cobb, 2010).

Pfeffer i Salancik (2003) w ramach swojej koncepcji zdefiniowali i opisali osiem warunków, które umożliwiają uzyskanie kontroli (władzy) nad organizacją. Konieczne jest posiadanie pewnej puli zasobów. Zasoby te muszą być istotne z perspektywy organizacji, znaczące dla jej przetrwania i działalności. Ponadto organizacja nie może mieć możliwości (lub możliwość ta musi być bardzo ograniczona) pozyskiwania tych zasobów z alternatywnego źródła, musi jednak mieć dowolność w zakresie planowania i podejmowania działań. Dysponent zasobów nie może być kolei ograniczony w zakresie ich używania i prawa do alokacji. Nie może być również zależny od żadnych zasobów kontrolowanych przez organizację, którą chce ze sobą związać relacją podległości. Musi sprawić, aby jego preferencje były czytelne dla organizacji. Ostatnim warunkiem jest jawność działań organizacji podlegającej kontroli (Pfeffer, Salancik, 2003).

Posiadanie władzy może manifestować się na dwa sposoby. Po pierwsze, dysponent może ograniczać dostęp organizacji do posiadanych przez siebie, a pożądaných przez organizację zasobów. Po drugie, może narzucić warunki, w jaki sposób określone zasoby mogą być przez organizację (ich konsumenta) wykorzystane. Jako przykład, zgodny z podjętą w pracy tematyką, może posłużyć relacja państwa, dysponenta środków budżetowych przeznaczonych na edukację, i publicznych szkół wyższych. W jej ramach władza może przejawiać się na oba sposoby, zarówno w postaci cięć budżetowych, jak i zbioru regulacji dotyczących wydatkowania przekazywanych dotacji, ograniczających autonomię uczelni w tym zakresie (Austin, Jones, 2015).

W kontekście omawianego zagadnienia należy zwrócić uwagę, że organizacje różnią się pod względem podatności na oddziaływanie z zewnątrz. Jest ona tym większa, im większe jest zapotrzebowanie organizacji na zasoby, które pozyskuje z otoczenia. Mamy zatem do czynienia z organizacjami zarówno o małej, jak i o dużej sile przetargowej, które różnią się właśnie stopniem wrażliwości na wpływ zewnętrzny. Mała siła przetargowa organizacji oznacza ograniczone możliwości negocjowania z otoczeniem. *Takie organizacje, jak zauważa Ewa Stańczyk-Hugiet (2017), są bardziej pasywne [...], nie prezentują w sposób agresywny własnego stanowiska, i w konsekwencji są bardziej zależne nie tylko od zasobów, lecz także od organizacji o dużej sile w dążeniu do osiągnięcia założonych celów* (Stańczyk-Hugiet, 2017, s. 20).

2.2. Współzależność (*interdependence*)

Ze względu na złożony charakter sieci relacji istniejących w środowisku należy zwrócić uwagę, że poszczególni aktorzy w różnych relacjach mogą występować w odmiennych rolach. Organizacja, która potrzebuje określonych zasobów i tym samym jest zależna od ich posiadacza, może mieć jednocześnie – w tej samej lub innej relacji – władzę płynącą z posiadania innych zasobów, których potrzebują otaczający ją aktorzy. Innymi słowy, jeśli organizacja A posiada zasoby pożądane z punktu widzenia organizacji B, to organizacja B może również posiadać pewne zasoby istotne z punktu widzenia organizacji A, co wówczas czyni te organizacje współzależnymi (*interdependent*). Taka sieć relacji i powiązany z nią układ sił wpływają na procesy decyzyjne i działania podejmowane przez organizacje będące częścią systemu (Austin, Jones, 2015; Davis, Cobb, 2010).

Wynika z tego, że każdą organizację należy postrzegać w dwóch wymiarach. Organizacje próbują bowiem minimalizować własną zależność również przez uzależnienie innych podmiotów od swoich zasobów. Zmierzają zatem nie tylko do zdobycia puli tych zasobów, które zminimalizują ich zależność od innych, ale też do kontroli nad pulą tych zasobów, dzięki którym same będą mogły

sprawować władzę nad innymi. Zachowania organizacji można więc ujmować jako zarządzanie zależnościami, sprawność w tym zakresie ma zaś decydujące znaczenie dla jej przetrwania i rozwoju (Stańczyk-Hugiet, 2017).

Pfeffer i Salancik (2003) zwracają uwagę na to, że poddanie się wpływowi otoczenia, jakkolwiek uzasadnione ze względu na osiągnięcie krótkoterminowych korzyści (natychmiastowy dostęp do pożądanых zasobów), nie zawsze leży w interesie organizacji w dłuższym horyzoncie czasowym. Podporządkowanie się (*compliance*) presji z zewnątrz oznacza bowiem ograniczenie (bądź nawet utratę) autonomii i możliwości samostanowienia. W skrajnych przypadkach zagrożone może być nawet samo przetrwanie organizacji, gdyż chęć podporządkowania się zewnętrznym oczekiwaniom może okazać się problematyczna, w sytuacji gdy pod adresem organizacji kierowane są ze strony różnych podmiotów sprzeczne oczekiwania. Wówczas organizacja musi zdecydować, które oczekiwania zaspokoić, a w przypadku których tego nie robić, bądź podjąć działania zmierzające do zniwelowania konfliktu interesów. Może to zrobić przez priorytetyzację zasobów i powiązanych z nimi oczekiwań ich dostawców, co będzie oznaczało, że oczekiwania poszczególnych grup nie będą zaspokajane jednocześnie, a w określonej kolejności (*balancing conflicting demands*). Organizacja może również manipulować kontrolą społeczną – dając swoim interesariuszom jedynie iluzję zaspokajania ich oczekiwań – lub nawet ją ograniczać, kontrolując dostęp do kanałów informacyjnych. Innym sposobem na uzyskanie pewnego stopnia kontroli nad otoczeniem jest także partycypowanie w procesie formułowania oczekiwań. Może ono przybierać różne formy, od zaangażowania w formułowanie polityk i regulacji dotyczących środowiska funkcjonowania organizacji aż po wykorzystanie narzędzi promocyjnych i *public relations*, za pomocą których kreuje się przekonania na temat produktów, usług i wartości dostarczanej odbiorcom przez organizację (Pfeffer, Salancik, 2003).

3. Przegląd aktywnych strategii i zachowań organizacyjnych w odpowiedzi na presję otoczenia

Autorzy teorii zależności od zasobów postrzegają organizacje jako podmioty racjonalnie adaptujące się do zmiennych warunków środowiskowych, które *podlegają ciąglej reinterpretacji w wyniku interakcji z otoczeniem* (Stańczyk-Hugiet, 2017, s. 17). Muszą one bowiem tak kształtować swoje zachowania, aby zwiększyć prawdopodobieństwo pozyskania zasobów. Jednak Pfeffer i Salancik dalecy są w swoim

podejściu od postrzegania organizacji wyłącznie w kategoriach biernego, adaptującego się aktora, który jest zmuszony do podporządkowania się wpływowi zewnętrznym. Widzą w nich potencjał aktywnych uczestników relacji w swoim środowisku. Zdaniem wspomnianych autorów organizacje mogą podejmować działania, których celem jest choć częściowe zmniejszenie wpływów zewnętrznych i ograniczenie istniejących zależności i tym samym zwiększenie własnej autonomii. Co więcej, mogą to robić na kilka sposobów, a teoria zależności od zasobów jest w zasadniczej części poświęcona właśnie próbie ich wyjaśnienia. Pfeffer i Salancik zaproponowali i opisali potencjalne strategie działania organizacji w odpowiedzi na relacje współzależności, w jakie podmioty te są uwikłane. Strategie te są podejmowane przez organizacje w celu zarządzania tym stanem współzależności w swoim jak najlepiej pojętym interesie. Założenie to w istotny sposób uzupełnia obraz procesów zachodzących w środowisku. Nakazuje spojrzeć na nie jak na dynamicznie zmieniający się efekt oddziaływania zarówno mechanizmów adaptacyjnych organizacji, jak i podejmowanych przez nie prób zmiany zastanego porządku (Davis, Cobb, 2010; Pfeffer, Salancik, 2003; Stańczyk-Hugiet, 2017). W tabeli poniżej zaprezentowano za Michaeliem S. Harrisem (2013) trzy główne strategie organizacyjne oraz przykładowe działania charakterystyczne dla każdej z nich.

TABELA 18. STRATEGIE ZACHOWAŃ ORGANIZACYJNYCH

Strategia zachowań organizacyjnych	Przykładowe działania
redukcja zależności (<i>dependence reduction</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ■ dywersyfikacja dostawców ■ dywersyfikacja klientów/konsumentów
budowanie powiązań (<i>extended linkages</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ■ tworzenie partnerstw z innymi organizacjami ■ tworzenie oficjalnych polityk wiążących organizacje
tworzenie nowych środowisk i zarządzanie nimi (<i>creating new environment</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ■ marketing ■ lobbying ■ koalicje ■ konsorcja ■ przejęcia

Źródło: Harris, 2013.

Strategia redukcji (unikania) zależności (*dependence reduction*) polega na zmianie celów i/lub struktury organizacji w taki sposób, aby nie były one zależne od jednego konkretnego zasobu (np. rynku, surowca). Zależność organizacji od jednego, krytycznego źródła zostaje zastąpiona przez zależność od większej liczby mniejszych źródeł i jest rezultatem znalezienia zastępczych źródeł zasobów bądź dywersyfikacji działalności. Taki krok zmniejsza ryzyko, jakie wiąże

się z uzależnieniem od jednego zasobu, redukuje niepewność związaną z jego dostępnością, a tym samym zwiększa bezpieczeństwo działalności organizacji. Organizacja może też podjąć próbę zredukowania kontroli ze strony dysponenta zasobów, włączając jego przedstawicieli do ciał nadzorczych, doradczych, a także w różne formy aktywności, co prowadzi do ich stopniowej socjalizacji w strukturach organizacji (Pfeffer, Salancik, 2003).

Opisane strategie redukcji zależności mogą się powieść, gdy organizacja znajduje się w zasięgu oddziaływania słabszych grup interesu. Autorzy teorii zakładają, że w przypadku silnych grup interesu strategie te będą mniej skuteczne, i proponują w takich okolicznościach jedną z dwóch innych strategii adaptacyjnych. Pierwsza z nich obejmuje adaptację i zmiany wewnętrzne w organizacji ukierunkowane na dostosowanie się do otoczenia (tj. rozpoznanie potrzeb i dostosowanie do nich produktów i/lub usług). Druga to próba zmiany nie organizacji, a jej otoczenia – w taki sposób, aby jak najlepiej odpowiadało ono istniejącemu potencjałowi organizacji (tj. wykreowanie nowego popytu). Strategie te mogą być realizowane na wiele sposobów. Organizacje mogą adaptować się do środowiska przez zmianę struktury, wzorca zarządzania, technologii, produktu, a także wartości i norm. Oddziaływanie na środowisko może zaś przyjąć formę dywersyfikacji, absorpcji, działań ukierunkowanych na zmianę reguł rządzących relacjami czy też lobbingu w celu zdobycia kontroli nad częścią otoczenia (Pfeffer, Salancik, 2003).

Kolejnym sposobem na zwiększenie autonomii organizacji jest rozbudowanie relacji zewnętrznych (*extended linkages*). Są one istotne nie tylko ze względu na rolę, jaką odgrywają w stabilizacji środowiska, ale też z uwagi na to, że stanowią dla organizacji środek do zapewnienia korzystnej wymiany zasobów. Rozbudowa sieci relacji wiąże się z poszerzeniem możliwości dostępu do alternatywnych źródeł zasobów, a ich dywersyfikacja zmniejsza zależność organizacji od dotychczasowego (jedyne) ich dysponenta. W sektorze szkolnictwa wyższego z tego rodzaju mechanizmem możemy mieć do czynienia w sytuacji (niezależnej od uczelni) redukcji przychodów z dotychczasowego, istotnego źródła, gdy uczelnia stara się zrekompensować ową stratę, poszukując innych, alternatywnych sposobów finansowania. Gdy chodzi o zasoby niezbędne dla funkcjonowania organizacji, skuteczną strategią może okazać się wykreowanie trwałych związków z kluczowymi partnerami, którzy mogą dostarczyć organizacji tych zasobów. W tę strategię wpisuje się np. powoływanie organów o charakterze opiniotwórczo-doradczym (rad) w strukturach uczelni, wprowadzone w Polsce ustawowym obowiązkiem w 2018 roku. Do szeroko rozumianego doradztwa, choć stanowi ono bez wątpienia istotne wsparcie w procesie zarządzania uczelnią, ich rola się nie ogranicza (Antonowicz, 2018). Nie do przecenienia jest również sieć powiązań, jaką

za sprawą członków organów doradczych uczelnie budują z istotnymi agendami zewnętrznymi. Ułatwia to proces negocjacji z różnymi podmiotami w otoczeniu organizacji, a także pomaga zabezpieczyć dostęp do pożądaných zasobów (na temat rad uczelni i ich roli w procesie zarządzania uczelnią zob. Kretek, Dragšić, Kehm, 2013). Jako jedną ze strategii zarządzania relacjami zależności Pfeffer i Salancik (2003) wskazali również fuzję organizacji³ (por. też Austin, Jones, 2015).

Aby uniezależnić się od dotychczasowych wpływów, organizacja może także podjąć próbę wykreowania dla siebie nowego, bardziej sprzyjającego otoczenia (*creating new environment*). W tej sytuacji jako pierwszy (a do czasu również jedyny) aktor w naturalny sposób uzyskuje nad tym nowym środowiskiem kontrolę. W sektorze szkolnictwa wyższego może to w praktyce oznaczać z jednej strony np. negocjacje z rządem w celu przeformułowania obowiązujących regulacji, z drugiej zaś otwarcie na nowe, słabo jak dotąd eksplorowane, sektory działalności edukacyjnej (Pfeffer, Salancik, 2003; por. też Austin, Jones, 2015).

Jednym ze sposobów, po który organizacje mogą sięgnąć z myślą o modyfikacji środowiska (politycznego, ekonomicznego) zgodnie ze swoimi interesami, jest lobbng. Od kiedy działalność ekonomiczna podlega coraz silniejszym regulacjom, coraz częściej zdarza się, że organizacje bądź ich zrzeszenia podejmują raczej próby dostosowywania środowiska do własnych oczekiwań niż próby dostosowania swoich struktur czy działań do otoczenia. Wyraźnie więc widać, że choć organizacje faktycznie podlegają wpływom środowiska, oddziaływanie zachodzi również w przeciwnym kierunku. Dynamika środowiska zależy zatem w pewnym stopniu również od działań podejmowanych przez same organizacje. Przepisy prawa czy podejmowane działania polityczne (np. regulacje rynków w zakresie barier wejścia, ograniczania konkurencji, określania cen) bywają efektem oddziaływania zależnych od nich podmiotów, które zabiegają w ten sposób o swoje interesy lub które walczą o przetrwanie (Pfeffer, Salancik, 2003).

4. Uzupełniające podejścia teoretyczne

Jako koncepcje, które dobrze uzupełniają się z teorią zależności od zasobów, najczęściej wskazuje się dwa podejścia – teorię instytucjonalną oraz ekologię populacyjną (rzadziej teorię interesariuszy czy teorię agencji). Ze względu na odmienną

³ Wspomniani autorzy wskazują na kilka jej odmian. Z pionową integracją mamy do czynienia, gdy istnieje obopólna zależność organizacji. Z ekspansją horyzontalną wtedy, gdy następuje przejęcie konkurenta, co nie tylko zmniejsza konkurencję, ale zwiększa siłę nowego podmiotu na zasadzie efektu synergii. Dywersyfikacja obejmuje zaś przejęcie organizacji działającej w innym obszarze.

specyfikę organizacji oraz różnice w zakresie zachowań organizacyjnych łączne zastosowanie powyższych ram teoretycznych daje niekiedy możliwość uzyskania pełniejszych odpowiedzi na stawiane przez badaczy pytania (Stańczyk-Hugiet, 2007; Hillman, Withers, Collins, 2009).

4.1. Teoria instytucjonalna

Teoria instytucjonalna, podobnie jak teoria zależności od zasobów, rozpatruje organizację w kontekście ich środowiska. Choć oba podejścia uwzględniają wpływ czynników zewnętrznych na procesy decyzyjne wewnątrz organizacji, to różnią się one znacząco co do istoty tego wpływu. Teoria instytucjonalna kładzie nacisk na to, w jaki sposób środowisko – za pomocą społecznych norm, wartości, oczekiwań – narzuca funkcjonującym w jego ramach organizacjom wzorce struktur i działań⁴. Z kolei teoria zależności od zasobów, którą omówiono szczegółowo wcześniej, zakłada, że wpływ środowiska na organizację wynika z faktu, że dostarcza jej ono zasobów niezbędnych do przetrwania. I że z tej właśnie zależności bierze swój początek kontrola, jaką środowisko sprawuje nad organizacją, oraz podatność organizacji na wpływy z zewnątrz (Austin, Jones, 2015). Początki obu teorii i związana z nimi aktywność publikacyjna przypadły na mniej więcej ten sam okres, czyli przełom lat 70. i 80. XX wieku (zob. np. Meyer, Rowan, 1977; DiMaggio, Powell, 1983).

Instytucjonalizm zakłada, że otoczenie (na które składają się m.in. wartości, normy, oczekiwania) wywiera presję na organizację, wymuszając na niej pożądaną sposob jej funkcjonowania. Oddziaływanie to przebiega dwutorowo. Wiąże się z jednej strony z dostępem do określonych dóbr, z drugiej zaś z oczekiwaniami społeczno-politycznymi. W pierwszym przypadku organizacja jest wynagradzana za efektywność działania, w drugim – za dostosowanie się do oczekiwań zewnętrznych (Austin, Jones, 2015).

Uważani za pionierów teorii, Paul DiMaggio i Walter Powell, odwołując się do otoczenia społeczno-politycznego organizacji, próbują wyjaśnić, co czyni je tak podobnymi. Przyjmują oni, że struktury i praktyki w ramach organizacji są odzwierciedleniem reguł, przekonań i konwencji utrwalonych w środowisku, a organizacje, dostosowując się do oczekiwań otoczenia, jednocześnie upodabniają się do siebie. Implementacja zewnętrznych reguł i praktyk prowadzi do tego, że organizacje stają się coraz bardziej homogeniczne. Ów mechanizm, który nosi nazwę izomorfizmu instytucjonalnego, może dokonywać się na kilka sposobów,

⁴ Jej przydatność do badania zarządzania w sektorze szkolnictwa wyższego wynika m.in. z faktu, że koncepcja ta podnosi zagadnienie organizacyjnego dążenia do legitymizacji (kluczowy czynnik warunkujący przetrwanie w przypadku uniwersytetu).

niekiedy jednocześnie. Trzy główne odmiany tego procesu to izomorfizm 1) koercyjny, 2) mimetyczny i 3) normatywny. Pierwszy z nich odnosi się do zewnętrznych oczekiwań sformułowanych w formie prawa lub innych skodyfikowanych regulacji, którym podporządkować się muszą organizacje zależne od twórców owych regulacji. Izomorfizm koercyjny opiera się więc na przymusie lub obowiązku postępowania zgodnie z zewnętrznymi przepisami bądź normami. Drugi – izomorfizm mimetyczny – opisuje proces, w którym organizacja dobrowolnie powiela struktury i działania innych, odnoszących sukcesy organizacji (tzw. dobre praktyki), licząc na to, że również w jej przypadku przełożą się one na analogiczne korzystne wyniki. Mechanizm ten znajduje zastosowanie zwłaszcza w warunkach środowiskowej niepewności. Z kolei izomorfizm normatywny jest ściśle powiązany z procesem profesjonalizacji pracy. Pociąga on za sobą dyfuzję wartości i praktyk dotyczących warunków pracy wśród przedstawicieli poszczególnych profesji. Do współtworzenia tej wspólnoty branżowych przekonań przyczynia się m.in. system edukacji oraz sposoby cyrkulacji wiedzy (Austin, Jones, 2015; Lipnicka, Verhoeven, 2014; Marczevska 2016; Pawlak, Srokowski, 2014).

Podjęście to dobrze uzupełnia teorię zależności od zasobów. Wspólnie obejmują one bardzo szerokie spektrum zachowań organizacji w odpowiedzi na zmiany zachodzące w otoczeniu (zarówno aktywne, jak i pasywne, zarówno opór, jak i konformizm) i odpowiadają na pokrewne pytania o to, kto kontroluje zasoby i kto kształtuje reguły instytucjonalne (Lipnicka, Verhoeven, 2014; Oliver, 1991).

4.2. Ekologia populacyjna

Kolejne podejście, które zostanie tu przywołane, pojawiło się w naukach o zarządzaniu za sprawą pracy *The Population Ecology of Organizations* (1977) autorstwa Michaela T. Hannana i Johna Freemana. Ekologia populacyjna (inaczej ekologia organizacji), która należy do grupy teorii ewolucji organizacyjnej, jest do dziś wykorzystywana przez badaczy organizacji jako jedna z ram teoretycznych służących do analizy relacji między organizacjami i otoczeniem. Choć mechanizm ewolucji kojarzony jest głównie z teorią doboru naturalnego, to kluczowe zasady, do których się odwołuje (tj. dziedziczenie, różnicowanie, selekcja), zostały zaadaptowane do wyjaśniania zjawisk również na gruncie nauk społecznych, m.in. w ekonomii (Stańczyk, Stańczyk-Hugiet, Piórkowska, 2016).

Ekologia populacyjna próbuje wyjaśnić ewolucję organizacji, opierając się na założeniu, że *otoczenie jest w pewien sposób deterministyczne, a jego oddziaływanie jest manifestowane przez proces selekcji* (Stańczyk, Stańczyk-Hugiet, Piórkowska, 2016, s. 9). Otoczenie dokonuje selekcji organizacji na podstawie cech posiadanych przez organizacje, które sprawiają, że podmiot ten jest (bądź nie jest) dopasowany do środowiska, w którym funkcjonuje. Zgodnie z tą teorią sukces organizacji

w pełni zależy od jej otoczenia. Badacze odwołujący się do tego podejścia koncentrują się nie tyle na poszczególnych organizacjach, co raczej na całej ich populacji. Przyjmują, że organizacje działają i konkurują w ramach pewnych obszarów (nisz). Pojemność takiej niszy jest ograniczona, a w związku z tym istnieje w niej limit, optymalna liczba organizacji, które mogą jednocześnie w jej ramach funkcjonować. Gdy liczba organizacji zbliża się do tego pułapu, zachodzi konieczność ustabilizowania populacji. Wówczas rozpoczyna się rywalizacja i selekcja organizacji. Czasowo rośnie ich „śmiertelność”, która trwa aż do wyrównania wcześniejszego poziomu (pułapu pojemności niszy). W ten sposób otoczenie selekcjonuje optymalną kombinację organizacji, a „śmiertelność” organizacji i pojawianie się nowych stanowi przyczynę do zmiany organizacyjnej w populacji (Stańczyk, Stańczyk-Hugiet, Piórkowska, 2016, s. 9; Strużyna, 2011).

5. Zastosowanie teorii zależności od zasobów (*resource dependence theory*) w dotychczasowych badaniach nad szkolnictwem wyższym

Przełom XX i XXI wieku to okres dynamicznych przemian w sektorze szkolnictwa wyższego właściwie na całym świecie. Podejmując próby wyjaśniania obserwowanych procesów, badacze korzystają m.in. z potencjału eksplanacyjnego teorii zależności od zasobów. Tylko w kilku ostatnich latach opublikowano wiele interesujących tekstów. Wybrane zostaną poniżej zaprezentowane jako przykłady empirycznego zastosowania omawianego podejścia teoretycznego.

Teoria zależności od zasobów znajduje zastosowanie m.in. w przypadku badania przemian związanych z postępującym umiędzynarodowieniem szkolnictwa wyższego. Jednym z badaczy, który wykorzystał ją w swojej pracy, wymownie zatytułowanej *Are International Students Cash Cows?*, był Brendan Cantwell (2015). Rozważania autora inspirowane były zaobserwowanym trendem, który polega na stopniowym zwiększaniu udziału uczestników studiów w kosztach kształcenia. Chodzi tu o wzrost opłat za studia w tych krajach, w których funkcjonuje system odpłatnego kształcenia (np. Wielka Brytania, USA) oraz wprowadzanie ich tam, gdzie kształcenie było finansowane ze środków publicznych (Australia). Cantwell zauważa, że uczelnie (zwłaszcza w krajach anglosaskich) charakteryzuje coraz bardziej przedsiębiorcza orientacja, w tym poszukiwanie źródeł przychodów przy użyciu mechanizmów konkurencji rynkowej. Jednym z takich źródeł są studenci, którzy ponoszą koszty nauki. W obliczu redukcji nakładów publicznych

na edukację stanowią oni atrakcyjną alternatywę, a zwiększona rekrutacja traktowana jest jako swoista rekompensata, *transakcja z wysoką stopą zwrotu* (Cantwell, 2015, s. 515). Wzrost mobilności sprawił, że szczególnie atrakcyjnym źródłem przychodów są studenci z zagranicy, których często nie obowiązują krajowe regulacje narzucające limit dotyczący maksymalnej wysokości czesnego (obcokrajowcy płacą za studia nawet w tych krajach, gdzie dla miejscowych studentów kształcenie jest bezpłatne). Jako przykład krajów, w których dynamicznie rozwija się eksport usług edukacyjnych, można wymienić Wielką Brytanię i Australię. Tamtejsze uczelnie aktywnie i na dużą skalę rekrutują studentów z zagranicy. Sytuacja ta jest dla Cantwella punktem wyjścia do postawienia pytania o to, czy i na ile publiczne uczelnie w USA zwiększają swoje przychody przez rekrutację studentów z zagranicy. W swojej analizie⁵ dowiódł on istotnie, że w przypadku niektórych uczelni większa rekrutacja studentów zagranicznych może być źródłem dodatkowych przychodów. Jednak, co ciekawe, możliwość ta ogranicza się do uczelni badawczych oraz prowadzących kształcenie doktorskie. Z jednej strony może wynikać to z faktu, że kandydaci poszukują dobrze znanych, rozpoznawalnych i prestiżowych instytucji. Z drugiej zaś – przychody z czesnego zależą również od efektu skali, a takie uniwersytety rekrutują na studia dużą liczbę chętnych. Wniosek jest zatem taki, że nie wszystkie instytucje są beneficjentami studenckiej mobilności i nie do wszystkich trafiają dodatkowe przychody. Ponadto Cantwell zauważył, że podejmowane przez uczelnie strategie, tj. zwiększanie liczby studentów z zagranicy przy jednoczesnym utrzymaniu liczby pozostałych na stałym poziomie, przekładają się na zmianę struktury studentów, co może mieć dalsze implikacje dla funkcjonowania uczelni (Cantwell, 2015).

Również Ozan Jaquette i Bradley R. Curs (2015) dostrzegli, że w odpowiedzi na zmniejszenie finansowania publicznego uczelnie podejmują starania o rekompensatę utraconych środków publicznych. I choć robią to na kilka sposobów, poszukując alternatywnych źródeł przychodów w formie środków na badania, dotacji prywatnych czy inwestycji, to największe znaczenie mają w takiej sytuacji przychody z czesnego. Wspomniani autorzy postanowili prześledzić, czy publiczne uniwersytety w USA w odpowiedzi na zmniejszenie subwencji publicznych zwiększają rekrutację na studia⁶. Interesowała ich jednak jedynie wybrana grupa kandydatów – spoza macierzystego stanu i kraju (*non resident students*) – których nie dotyczy stanowa polityka określająca górne limity opłat za studia. Założyli, że zwiększenie naboru kandydatów zza granicy i z innych stanów byłoby dla uczelni szansą

⁵ Obejmująca dane z lat 2000–2009.

⁶ Badania obejmowały lata 2002–2013.

znacznego zwiększenia przychodów z chesnego, gdyż ich opłaty za studia są dwa, a nawet trzy razy wyższe niż te obowiązujące miejscowych studentów. Przyjęli zgodną z teorią zależności od zasobów hipotezę, że uczelnie publiczne w rezultacie ograniczenia finansowania ze źródeł publicznych będą usiłowały zrekompensować sobie te braki, zwiększając rekrutację najbardziej „opłacalnych” grup studentów. Założyli również, że strategia ta będzie wykazywała większą skuteczność w przypadku uniwersytetów badawczych z uwagi na to, że ich oferta cieszy się dużym zainteresowaniem wśród zamiejscowych kandydatów.

Badacze potwierdzili obie postawione przez siebie hipotezy⁷: to, że zmniejszenie dotacji publicznych wiąże się ze zwiększeniem naboru na studia w interesujących ich grupie kandydatów oraz że zależność ta jest silniejsza w przypadku uniwersytetów badawczych. Dowiedli, że ograniczenie finansowania publicznego skłania uczelnie publiczne do podejmowania działań organizacyjnych zbliżonych do tych funkcjonujących na uczelniach prywatnych, które koncentrują się na grupach kandydatów atrakcyjnych z perspektywy ich siły nabywczej. Wykazali jednocześnie, że tylko najlepsze uniwersytety mają szansę pozyskiwać w ten sposób znaczne przychody, bowiem dysponują one rzadkim zasobem w postaci prestiżu, na który popyt jest duży. Pozostałe uczelnie, ciesząc się znacznie mniejszym prestiżem, nie były w stanie uzyskiwać znacznych przychodów z tego tytułu. Wiąże się to ze stosunkowo nowym zjawiskiem migracji między stanami w poszukiwaniu lepszych uczelni. Zmiana w zakresie wyborów edukacyjnych daje się zauważyć od lat 70. XX wieku, od kiedy jakość kształcenia i renoma uczelni konsekwentnie zyskują na znaczeniu w oczach kandydatów (kosztem lokalizacji bliskiej miejsca zamieszkania).

Podsumowując swoje badania, Jaquette i Curs zwrócili uwagę na różne rodzaje ryzyka wynikające ze zmniejszenia dotacji publicznych na edukację i ze strategii podejmowanych przez uczelnie w reakcji na te zmiany. Prywatyzacja sektora oznacza zwrot w kierunku komercyjnych klientów (przychodów) zamiast zapewnienia równego dostępu do kształcenia (jako dobra wspólnego), określane mianem *mission drift*. Dostęp do kształcenia dla studentów zagranicznych jest łatwiejszy ze względu na jego opłacalność, jednocześnie zmniejsza się udział studentów z grup defaworyzowanych, np. rodzin o niskim dochodzie. Potencjalnym zagrożeniem wynikającym z nasilającej się migracji jest również pogłębianie się różnic między uniwersytetami oraz tzw. drenaż mózgow. Oza Jaquette i Bradley R. Curs zwracają również uwagę na to, że redukcja finansowania może zostać potraktowana

7 Warto tu jednak wspomnieć, że Michael J. Rizzo i Ronald G. Ehrenberg (2004) polemizują z tezą, jakoby uczelnie decydowały się na rekrutację kandydatów spoza macierzystego stanu ze względów ekonomicznych. Dowodzą, że większe znaczenie mają w tym przypadku kryteria jakościowe.

przez uczelnie jako złamanie umowy między państwem i sektorem akademickim, a w konsekwencji może skutkować uchylaniem się uczelni od wywiązywania się z dotychczasowych zobowiązań (Jaquette, Curs, 2015).

Do teorii zależności od zasobów sięgnęli również badacze zainteresowani konsekwencjami, jakie dla polityki działań realizowanej przez uczelnie wyższe niosą ze sobą przemiany w strukturze przychodów tych szkół. Przykładowo Jacob Fowles (2014) postanowił przyjrzeć się relacji między strukturą przychodów a polityką i strukturą wydatków uczelni publicznych⁸. Punktem wyjścia było dla niego pytanie o to, czy wydatki na cele dydaktyczne (*education and related activities*) są powiązane z wysokością udziału czesnego w całościowych przychodach uczelni. Kontekstem jego rozważań były: wspomniany już ogólny trend obserwowanych przez badaczy zmian w strukturze przychodów uczelni, stopniowy wzrost zależności od przychodów z czesnego (zależnego i od rosnącej wysokości opłat za studia, i od zwiększającego się naboru) przy spadku wysokości dotacji publicznych oraz przypuszczenie, że może to nieść ze sobą poważne, choć niezamierzone konsekwencje. Postawione przez niego pytania wpisują się w szerszą debatę na temat wpływu procesu urynkowienia na instytucje szkolnictwa wyższego.

Fowles analizował uczelnie jako organizacje, pod adresem których różne grupy interesariuszy formułują swoje oczekiwania. Odwołując się do teorii zależności od zasobów, wyjaśniał, w jaki sposób balansują one między tymi oczekiwaniami, mając na uwadze zasoby dostarczane przez poszczególne grupy. Zgodnie z teorią założył, że instytucje będą nadawać wyższy priorytet tym działaniom, które odpowiadają na oczekiwania grup dostarczających zasobów krytycznych. Zatem im bardziej uczelnie będą zależne od czesnego jako źródła przychodów, tym bardziej będą odpowiadały tej grupie, która to czesne płaci, tj. preferencjom studentów. Tę hipotezę autor zweryfikował empirycznie na podstawie informacji finansowych uczelni.

Na podstawie przeanalizowanych danych (obejmujących ponad dekadę: lata 1998–2008, funkcjonowania uczelni) Fowles sformułował wniosek, że wydatki na działalność dydaktyczną są dość responsywne na zmiany w strukturze przychodów. Skłoniło go to do postawienia kilku istotnych pytań o potencjalne konsekwencje tej zależności dla przyszłości instytucji akademickich. Zważywszy, że ten, kto dostarcza znaczących zasobów, w zamian spodziewa się zaspokojenia swoich oczekiwań w myśl brytyjskiej maksymy *Who pays the piper calls the tune*, należy zastanowić się, czy zależność od wpływów generowanych przez studentów może skutkować nadmierną koncentracją uczelni na płaszczyźnie dydaktycznej jej

⁸ Jego badania dotyczyły również publicznych uczelni amerykańskich.

działalności. Na podobne relacje zobowiązań i związane z nimi ryzyko zwracano uwagę również w przypadku uczelni zwiększających swoje wpływy przez pozyskiwanie prywatnych donacji lub współpracę (badania stosowane) z komercyjnymi podmiotami zewnętrznymi (Fowles, 2014).

Kilka lat później troje badaczy z Uzbekistanu i Wielkiej Brytanii (Kholmuminov, Kholmuminov, Wright, 2018) postawiło analogiczną hipotezę badawczą, jak kilka lat wcześniej Fowles, z tym że odnieśli ją do uzbeckiego systemu kształcenia. Ich badania dowodzą, że teoria zależności od zasobów może być wykorzystywana nie tylko w odniesieniu do realiów i systemów szkolnictwa wyższego krajów anglosaskich. Autorzy ci chcieli zweryfikować powiązania między udziałem przychodów z czesnego w ogólnej strukturze przychodów uczelni i poziomem wydatków związanych z działalnością dydaktyczną. Podobnie jak w wielu innych krajach, w Uzbekistanie nakłady publiczne na edukację maleją przy jednoczesnym wzroście zależności uczelni od pobieranych opłat za studia. Badacze przyjęli założenie, że jeśli znaczenie jednego ze źródeł przychodów wzrasta, to i udział wydatków powiązanych z tym źródłem powinien wzrosnąć. Uczelnia będzie odpowiadała w pierwszej kolejności na zapotrzebowanie ze strony tych grup, od zasobów których w znaczącym stopniu zależy.

Mimo zasadniczych różnic, jakie bez wątpienia dzielą systemy anglosaskie od realiów funkcjonowania szkolnictwa wyższego w krajach byłego bloku sowieckiego, wnioski sformułowane przez badaczy zajmujących się niezależnie od siebie tymi systemami brzmią zaskakująco podobnie. Swoją pracę Shukrath Kholmuminov, Shayzak Kholmuminov i Robert Wright konkludują następującym stwierdzeniem – poziom wydatków (a właściwie inwestycji) ponoszonych na dydaktykę jest powiązany z udziałem przychodów z czesnego w ogólnych przychodach uczelni. Istnieje statystycznie istotna zależność między udziałem przychodów z czesnego w całości przychodów i wydatkami na cele dydaktyczne. Im większą rolę w budżecie uczelni odgrywają przychody z czesnego, tym większe nakłady uczelnie ponoszą na kształcenie, tym samym niejako faworyzując jedną grupę interesariuszy (tj. studentów płacących za studia) i jej oczekiwania (Kholmuminov, Kholmuminov, Wright, 2018).

Odwołując się do przywołanych wyżej prac, możemy zatem stwierdzić, że – niezależnie od kraju i kontynentu – w odpowiedzi na podobne uwarunkowania (redukcja środków publicznych, wzrastający udział studentów w kosztach kształcenia) uczelnie podejmują podobne zachowania organizacyjne.

5



Miejsce
lifelong learning
w strategicznych
dokumentach
szkół wyższych

Badanie, którego wyniki przedstawię w dalszej części pracy, jest rezultatem projektu badawczego „Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych”, finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki (nr grantu 2016/23/N/HS6/00502). Celem badania zrealizowanego w ramach projektu było zdefiniowanie, a następnie weryfikacja strategii przyjętych przez różne typy uczelni w zakresie kształcenia dorosłych¹.

Do podjęcia tematu skłoniło mnie kilka pytań, na które nie znalazłam wyczerpującej odpowiedzi w istniejącej literaturze przedmiotu. W kontekście rosnącej roli kształcenia całościowego, w tym kształcenia dorosłych, interesowało mnie szczególnie kilka kwestii:

1. Jak istotne miejsce w strategiach poszczególnych typów uczelni zajmuje kształcenie dorosłych? Czy strategie te wykazują duże zróżnicowanie?
2. Czy (i w jaki sposób) różne typy uczelni dostosowują się do studentów nietradycyjnych – pracujących dorosłych? Czy oprócz deklaracji (na poziomie instytucjonalnym) uczelnie podejmują konkretne działania na rzecz rozwoju obszaru edukacji dorosłych, uwzględniając jego specyfikę oraz potrzeby i oczekiwania nietradycyjnych grup studentów?
3. Czy istnieją przesłanki, aby obszar kształcenia podyplomowego stał się domeną wybranej grupy uczelni (jeśli tak, to ze względu na jakie czynniki)?

Na etapie planowania badań, bazując na założeniach opisanej w rozdziale IV teorii zależności od zasobów, postawiłam kilka hipotez:

1. W zakresie deklaracji (formalnych strategii, oficjalnych dokumentów i komunikatów) różne segmenty instytucji edukacyjnych charakteryzuje zbliżone podejście do zagadnienia edukacji dorosłych.
W ostatnich dekadach w zarówno krajowych, jak i ponadnarodowych dokumentach o charakterze strategicznym dało się zauważyć rosnącą rangę kształcenia całościowego. To m.in. analiza tego procesu skłoniła mnie do przyjęcia założenia, że polskie uczelnie na poziomie swoich strategii będą uwzględniały kierunek zachodzących zmian oraz rekomendacje zawarte w nadrzędnych, politycznych czy środowiskowych, dokumentach i – bez względu na rzeczywiście podejmowane działania – jednym z elementów ich strategii będzie kształcenie całościowe i rozwój oferty edukacyjnej dla osób dorosłych. Po pierwsze, powinno tak być z uwagi na rosnącą rolę tych zagadnień w dokumentach nadrzędnych dotyczących sfery działalności

¹ Więcej informacji na temat zastosowanej metodologii badań znajduje się w *Nocie metodologicznej*.

szkół wyższych. Instytucje edukacyjne powinny na bieżąco monitorować te dokumenty, aby aktualizować własne strategie, do których tworzenia są formalnie zobligowane przez właściwe ministerstwo. Po drugie, uznałam, że dodatkową motywacją dla uczelni mogą być względy wizerunkowe, które mają wpływ na decyzje podejmowane przez kandydatów. Uczelnie nadążające za aktualnymi trendami i potrzebami rynku oraz lepiej dostosowujące do nich swoją ofertę są lepiej postrzegane. Teoria zależności od zasobów akcentuje rolę otoczenia i wpływów zewnętrznych, którym podlega każda organizacja. Uznałam, że w strategiach uczelni znajdziemy ślad wspomnianych wyżej wpływów i oczekiwań interesariuszy zewnętrznych.

2. Na płaszczyźnie rzeczywistych – realizowanych w praktyce – strategii działań między poszczególnymi segmentami instytucji rynku edukacyjnego istnieją wyraźne różnice w zakresie definiowania kluczowych grup interesariuszy, a w konsekwencji poszczególne segmenty charakteryzuje odmienne podejście do zagadnienia edukacji dorosłych. Hipoteza ta jest pochodną jednego z kluczowych założeń teorii zależności od zasobów, zgodnie z którym największy wpływ na kierunek działania organizacji ma ten segment, z którego pochodzi większość zasobów niezbędnych dla jej funkcjonowania. Każdy podmiot, w tym przypadku uczelnia, dokonuje identyfikacji kluczowych zasobów i ich źródeł, a następnie związanej z tym priorytetyzacji oczekiwań płynących w jego stronę. W konsekwencji dostosowuje swój model zarządczy i strategię działania do oczekiwań tych interesariuszy, od zasobów których w największym stopniu zależy jej przetrwanie. Strategie uczelni niepublicznych będą zatem zdecydowanie bardziej zorientowane na grupę dorosłych słuchaczy (i studentów w ogóle), gdyż to dzięki opłatom za świadczone usługi dydaktyczne możliwe jest ich funkcjonowanie. Uczelnie publiczne, których byt zależy w największym stopniu od państwa, jako dysponenta publicznych środków dystrybuowanych w postaci subwencji na edukację i naukę, będą w swoich działaniach ukierunkowane głównie na wywiązanie się z nałożonych na nie ustawowo celów, które obejmują działalność nie tylko dydaktyczną, ale i naukową. Trzeba przy tym pamiętać, że ten drugi komponent jest również źródłem prestiżu – „niematerialnej waluty”, która ma w środowisku akademickim wysoką wartość zarówno *per se*, jak i z uwagi na to, że w pewnym stopniu jej pochodną są również środki finansowe. Z uwagi na to właśnie uczelnie niepubliczne są tymi, które w większym stopniu działają na rzecz rozwoju obszaru edukacji dorosłych, zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym – z jednej strony podejmując intensywne działania marketingowe i sprzedażowe na rzecz pozyskania kandydatów, z drugiej działając w trybie stałego

doskonalenia oferty (monitoring rynku pracy i aktualizacja kierunków, dostosowanie programów i metod kształcenia do potrzeb i oczekiwań nietradycyjnych grup studentów, badania satysfakcji z usług).

3. Ze względu na odmienne strategie uczelni, orientację rynkową leżącą u podstaw funkcjonowania podmiotów niepublicznych, utrwalony w tradycyjnym modelu uniwersytetu priorytet naukowej autonomii i jego (programowo) ograniczone powiązania z gospodarką, a także na specyfikę samego zagadnienia kształcenia dorosłych studia podyplomowe są w większym stopniu obszarem aktywności uczelni niepublicznych i z uwagi na to dziedzina ta najpewniej pozostanie domeną sektora niepublicznego. Hipoteza ta została postawiona w konsekwencji przyjęcia założenia o odmiennych strategiach różnych typów uczelni wyprowadzonej z teorii zależności od zasobów. Nic nie wskazuje na to, aby w najbliższej przyszłości wskazane wcześniej zależności miały się zmienić, zatem realizowane strategie będą kontynuowane. Strategie uczelni niepublicznych będą zdecydowanie bardziej zorientowane na grupę dorosłych słuchaczy, gdyż to dzięki wnoszonym przez nich opłatom za świadczone usługi dydaktyczne, w tym studia podyplomowe, możliwe jest ich funkcjonowanie. W przypadku uczelni publicznych, których byt zależy w największym stopniu od państwa jako dysponenta publicznych środków dystrybuowanych na naukę i edukację, przy kontynuacji obecnej polityki edukacyjnej kształcenie dorosłych nie ma większych szans na to, aby istotnie zyskać na znaczeniu. Jak bardzo istniejące różnice między działaniami różnych typów uczelni będą się pogłębiać, będzie zależało m.in. od celów stawianych przez ministerstwo uczelniom wyższym oraz od sytuacji na rynku studiów płatnych, na którym funkcjonują uczelnie niepubliczne.

Weryfikacji powyższych hipotez dokonałam na podstawie analizy zgromadzonego materiału, posilkując się przywołanymi wcześniej kategoriami i koncepcjami teoretycznymi dotyczącymi planowania strategicznego, charakterystyki uniwersytetu przedsiębiorczego oraz teorii zależności od zasobów.

Zgromadzony materiał jest dość obszerny. Aby zwiększyć czytelność analizy, chciałabym zaproponować jej następujący porządek.

W pierwszej kolejności przeprowadzę analizę dokumentów strategicznych uczelni, którym przyglądałam się głównie pod kątem priorytetyzacji obszarów działalności w przypadku poszczególnych uczelni, w tym poszukiwania wzmianek na temat kształcenia całościowego (celów i planowanych działań w tym zakresie). Ta część pozwoli na zweryfikowanie pierwszej hipotezy, zgodnie z którą na płaszczyźnie oficjalnych deklaracji (formalnych strategii i dokumentów) różne segmenty instytucji edukacyjnych charakteryzuje zbliżone podejście do zagadnienia edukacji dorosłych.

Następnie, w rozdziale VI na podstawie przeprowadzonych indywidualnych wywiadów pogłębionych z reprezentantami uczelni postaram się zrekonstruować rzeczywiste strategie różnych typów uczelni w obszarze *lifelong learning* – wagę tego obszaru oraz status działań podejmowanych przez poszczególne uczelnie. Przybliżę, w jakim stopniu przedstawiciele poszczególnych grup uczelni dostrzegają potencjał, jaki drzemie w obszarze *lifelong learning*, czy (i w jaki sposób) różne typy uczelni dostosowują się do studentów nietradycyjnych oraz jakie podejmują działania na rzecz rozwoju oferty w zakresie edukacji dorosłych, uwzględniając jej specyfikę oraz potrzeby i oczekiwania nietradycyjnych grup studentów. Ta część analizy posłuży do zweryfikowania drugiego założenia: że na płaszczyźnie rzeczywistych, realizowanych w praktyce strategii działań istnieją wyraźne różnice między poszczególnymi segmentami instytucji rynku edukacyjnego, a najbardziej w swoich działaniach zorientowane na grupę dorosłych słuchaczy są uczelnie niepubliczne. Wynika to z faktu, że uczelnie – jako podmioty uwikłane w relacje i zależne od zasobów zewnętrznych – określają znaczenie poszczególnych grup aktorów i dostarczanych przez nich zasobów w kontekście swojego przetrwania i dalszego rozwoju. W przypadku uczelni niepublicznych kluczowym dostawcą zasobów finansowych są studenci, gdyż uczelnie niepubliczne utrzymują się ze środków pozyskiwanych z czesnego. Zatem ta grupa aktorów, która dostarcza kluczowych zasobów, będzie miała dla szkół niepublicznych najwyższy priorytet i to jej potrzebom będzie w największym stopniu podporządkowana działalność uczelni.

Na koniec, posiłkując się zarówno materiałem z badań, jak i opracowaną na tej podstawie analizą SWOT poszczególnych typów uczelni², postaram się odpowiedzieć na pytanie o potencjalne konsekwencje podejmowanych przez uczelnie działań i o przesłanki, które mogą zdecydować o tym, czy dziedzina kształcenia podyplomowego zostanie w przyszłości domeną wybranej grupy instytucji.

W podsumowaniu wyprowadzone wnioski przedstawię w kontekście zaprezentowanego wcześniej ujęcia teoretycznego, czyli teorii zależności od zasobów.

1. Strategie uczelni niepublicznych

W strategiach uczelni niepublicznych zwracają uwagę dwie rzeczy. Pierwsza z nich to bardzo wyraźna koncentracja na obszarze kształcenia (w ogóle, nie tylko tego dla osób dorosłych), druga zaś to orientacja prokliencka (w rozumieniu troski

² Analiza SWOT poszczególnych typów uczelni znajduje się w *Aneksie*.

o jakość usług i satysfakcję klienta), widoczna zarówno na poziomie wizji, misji i celów organizacji, jak i języka, w którym są one sformułowane.

Misje badanych uczelni (np. *profesjonalne kształcenie wysoko wykwalifikowanych kadr zgodnie z potrzebami rozwijającej się gospodarki kraju oraz jednoczącej się Europy*³; *kształcenie konkurencyjnych na krajowym i międzynarodowym rynku pracy i odpowiedzialnych społecznie profesjonalistów*⁴; *partnerzy w rozwoju kariery zawodowej*⁵) uwypuklają utylitarny charakter kształcenia, ujmując je jako narzędzie do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy. Uczelnie akcentują w nich również powiązania z pracodawcami, dzięki którym kształcenie jest „szyte na miarę” ich oczekiwań.

Strategie uczelni niepublicznych to strategie zorientowane na studenta. W dokumentach już na poziomie misji zwraca uwagę, jak duże znaczenie dla szkół ma szeroko rozumiana satysfakcja uczestników studiów. Przyjęcie takiej perspektywy warunkuje rozwój oferty edukacyjnej (*nastawieni jesteśmy na rozwój profilu kształcenia, dążymy do ciągłego rozwoju i doskonalenia naszej własnej działalności*⁶), dbałość o jakość i warunki kształcenia, w tym zarówno organizację, jak i atmosferę studiowania.

Z deklaracji uczelni wynika, że studenci są traktowani podmiotowo, mają głos i realny wpływ na proces kształcenia, są zatem w pewnym sensie jego współkreatorami (*jesteśmy otwarci na opinie studentów/słuchaczy i wciąż doskonalimy oferowane usługi*⁷). Do ich potrzeb dostosowana jest organizacja studiów (*chcemy tak uczyć, aby łączenie pracy i studiów, co jest życiowym wyborem wielu studentów, było możliwe*⁸). Uczelnie niepubliczne swoją misję postrzegają jako kształcenie zorientowane na wymierny efekt dla studentów i absolwentów, tzn. na ich silną pozycję na rynku pracy. Jednak bezpośrednio odwołanie do kształcenia całożyciowego i grupy dorosłych studentów na poziomie misji uczelni pojawiło się tylko w jednym przypadku (*pomagamy rozwijać kariery na różnych etapach życia zawodowego*⁹).

Wizje uczelni, określające pożądaną stan organizacji w perspektywie wieloletniej, również odnoszą się przede wszystkim do dydaktyki i rozwoju oferty edukacyjnej. Uczelnie chcą być postrzegane jako miejsca, w których *można zdobyć atrakcyjne*

3 Wyższa Szkoła Zawodowa (WSZ) w Gdańsku.

4 Społeczna Akademia Nauk (SAN) w Łodzi.

5 Wyższa Szkoła Bankowa (WSB) w Toruniu.

6 WSB w Toruniu.

7 WSB w Toruniu.

8 WSB w Toruniu.

9 WSB w Toruniu.

wykształcenie, z którym znalezienie oczekiwanej pracy byłoby ułatwione¹⁰, miejsce, które charakteryzuje wysoka jakość wszystkich aspektów procesu kształcenia, kształcenie absolwentów poszukiwanych na rynku pracy, indywidualizacja kształcenia uwzględniająca dążenia i oczekiwania studentów w zakresie osiągnięcia profesjonalnych kompetencji¹¹. W dokumentach widać rynkową orientację organizacji, które za cel stawiają sobie stabilną i mocną pozycję w rankingach, wzmocnienie lub utrzymanie dotychczasowej pozycji rynkowej, np. regionalnego lidera. Ponownie tylko jedna z uczelni jako pole swojej przyszłej dominacji rynkowej określa również studia podyplomowe (*chcemy być regionalnym liderem w zakresie studiów podyplomowych zarówno pod względem ilości słuchaczy, jak i jakości tych studiów*¹²).

Warto zwrócić uwagę, że w misjach i wizjach wszystkich badanych uczelni niepublicznych jako jeden ze strategicznych obszarów rozwoju wyodrębniono zarządzanie organizacją (*jako organizacja dążymy do ciągłego rozwoju i doskonalenia naszej własnej działalności, jako pracownicy nastawieni jesteśmy na rozwój i innowacje*¹³; *chcemy, aby uczelnia była postrzegana jako sprawnie zarządzana, oparta na wiedzy organizacja*¹⁴; *stan pożądany w 2022 roku: poprawienie efektywności zarządzania zasobami uczelni oraz stabilności finansowania*¹⁵).

Formułując cele strategiczne, autorzy dokumentów zwracają uwagę na rosnącą świadomość i oczekiwania studentów. Z uwagi na to dużo miejsca poświęcają dydaktyce, a cele i podporządkowane im zadania wiążą się z zapewnieniem wysokiej jakości usług dla tej grupy (np. *doskonalenie systemu oceny jakości kształcenia, wspieranie rozwoju i kompetencji nauczycieli, unowocześnianie infrastruktury dydaktycznej*¹⁶; *przyjazne środowisko akademickie, doskonalenie jakości kształcenia i oferty, uprzątnienie procesu kształcenia, realizowanie polityki prostudenckiej poprzez m.in. indywidualne podejście, zapewnienie bardzo dobrych warunków studiowania i pracy, zwiększenie elastyczności w organizacji toku studiów*¹⁷). Uczelnie niepubliczne w swoich strategiach zorientowane są również na analizę potrzeb i oczekiwań interesariuszy zewnętrznych (podmiotów rynku pracy). Uwzględnienie ich w programie studiów można uznać niejako za przedłużenie działań służących satysfakcji studentów.

¹⁰ WSZ w Gdańsku.

¹¹ SAN w Łodzi.

¹² WSB w Toruniu.

¹³ WSB w Toruniu.

¹⁴ WSZ w Gdańsku.

¹⁵ SAN w Łodzi.

¹⁶ WSZ w Gdańsku.

¹⁷ SAN w Łodzi.

Na tle analizowanych strategii uczelni niepublicznych nieco wyróżnia się strategia jedynego niepublicznego uniwersytetu w Polsce – SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego, która przekazem zbliżona jest do dokumentów uniwersytetów publicznych, o których mowa będzie na kolejnych stronach. Wizja i misja uniwersytetu (*poznajemy i zmieniamy świat; badaniami i edukacją w inspirowanym środowisku wspieramy ludzi w spełnianiu marzeń oraz osiągnięciu celów indywidualnych i wspólnotowych*) mają bardziej uniwersalny charakter i nie wskazują jednoznacznie ani na priorytet dla obszaru dydaktyki, ani na utylitarny charakter kształcenia. Autorzy dokumentu osadzili go na tradycyjnych wartościach akademickich (prawda, dobro, piękno), uzupełniając je o kilka kolejnych: *otwartość, odwagę i odpowiedzialność*.

W dokumencie określono i omówiono kluczowe cele uczelni w czterech obszarach (edukacja, nauka, relacje, rozwój instytucjonalny). Pierwszemu poświęcono najwięcej miejsca, a jako cel strategiczny w tym zakresie określono *skupienie na talentach, potrzebach, marzeniach i aspiracjach studentów*. Na poziomie bardziej operacyjnym strategia upodabnia się zatem do strategii charakterystycznych dla uczelni niepublicznych, zorientowanych rynkowo, na zadowolenie klienta. Wśród ich celów operacyjnych znajdziemy bowiem m.in. *tworzenie ambitnej, interdyscyplinarnej oraz spersonalizowanej oferty edukacyjnej, w tym rozwijanie oferty umożliwiającej kształcenie przez całe życie oraz dostosowanie ścieżek kształcenia do potrzeb i możliwości studentów, wspieranie studentów w procesie edukacji i wejściu na rynek pracy*. Z kolei zapisy dotyczące organizacyjnego rozwoju uczelni mówią nie tylko o doskonaleniu systemu zarządzania, ale i o tworzeniu warunków do rozwoju pracowników (również ich kompetencji menedżerskich), sprawności obsługi administracyjnej, ograniczeniu biurokracji czy o inwestycjach w infrastrukturę. Również te elementy można interpretować jako zorientowane na potrzeby klientów zewnętrznych.

Nawiązując do kluczowego założenia teorii zależności od zasobów i rozpatrując uczelnie jako podmioty uwikłane w relacje z otaczającymi je aktorami, należy określić znaczenie poszczególnych aktorów dla przetrwania i dalszego rozwoju szkół niepublicznych, by w kolejnym kroku odpowiedzieć na pytanie, dlaczego i w jaki sposób dostosowują one swój model zarządczy do środowiska, w którym funkcjonują. W pewnym uproszczeniu można przyjąć, że trzema kluczowymi aktorami (bądź ich grupami) w otoczeniu szkół wyższych są: instytucja nadzorująco-finansująca (odpowiednie ministerstwo), inne uczelnie (publiczne, niepubliczne) oraz studenci (tu może funkcjonować wiele podziałów wewnętrznych – na studentów różnych stopni i trybów studiów, studentów w wieku tradycyjnym i nietradycyjnym). Z uwagi na to, że w Polsce uczelnie niepubliczne utrzymują się ze środków pozyskiwanych z czesnego opłacanego przez studentów, to ten zasób i ta grupa aktorów, która go dostarcza, z perspektywy strategicznej będą miały

najwyższy priorytet, ponieważ bez nich uczelnie nie będą w stanie przetrwać na rynku. Wprawdzie zgodnie z właściwym sobie duchem przedsiębiorczości uczelnie te pozyskiwały środki zewnętrzne (np. z EFS) na częściowe sfinansowanie kosztów kształcenia na wybranych kierunkach, dotyczyło to jednak jedynie niewielkiego ułamka ich oferty edukacyjnej. Nie dziwi w tym kontekście centralna pozycja orientacji prostudenckiej widoczna w strategicznych zapisach szkół niepublicznych. Chcąc przekonać kandydatów, że wymiana, do której przystąpią, podejmując studia na konkretnej uczelni, okaże się dobrą inwestycją, uczelnie te wskazują korzyści, które studenci mogą wynieść ze studiów. Może to być m.in. nabycie praktycznych umiejętności, dostęp do komfortowej infrastruktury, przyjazne środowisko czy elastyczne podejście do studenta. Na poziomie dokumentów strategicznych uczelni niepublicznych wyraźnie widać, że zdefiniowany w nich kierunek działań jest podporządkowany studentom, czyli tej grupie interesariuszy, od której pochodzą niezbędne dla ich funkcjonowania zasoby finansowe. Na oczekiwania tej grupy odpowiada model oferowanych usług, a także model zarządczy.

W interesie każdej uczelni leży dywersyfikacja źródeł zasobów. Uczelnie niepubliczne mają tu ograniczone możliwości, tj. mogą próbować wewnętrznie różnicować grupę kluczowych aktorów, którzy zapewniają im płynność finansową. Choć jednym ze sposobów może tu być rozwój kształcenia podyplomowego, to pewniejszą i skuteczniejszą ścieżką wydaje się rozwój oferty kształcenia o nowe kierunki na studiach I i II stopnia (z uwagi na dłuższy czas związania studentów z uczelnią) bądź pozyskiwanie studentów z zagranicy. Wydaje się to tłumaczyć dynamiczne zmiany w portfolio kierunków kształcenia w uczelniach niepublicznych, a także coraz bardziej widoczną w ostatnich latach aktywność na polu rekrutacji obcokrajowców, zwłaszcza z Europy Wschodniej (w 2012 roku studenci zagraniczni stanowili 2,1% ogółu studentów uczelni niepublicznych, w 2015 było to 8,1%, a w 2018 roku – już 11,6%) – (OPI, 2019).

2. Strategie publicznych uniwersytetów szerokoprofilowych

Zupełnie inny obraz wyłania się z analizy strategii uniwersyteckich. Dokumenty te wykraczają poza nakreślenie misji, wizji i celów strategicznych. Obszerne wprowadzenie zapoznaje czytelników z historią, dotychczasowym dorobkiem i sukcesami poszczególnych uczelni, które wykorzystują strategię nie tylko do zaprezentowania aspiracji, ale i do podkreślenia swojej tradycji oraz do ukazania posiadanego potencjału.

Zwraca uwagę język, którym posługują się autorzy dokumentów. Mowa w nich o *ambitnych zadaniach rozwojowych*¹⁸, *potencjale intelektualnym pracowników*¹⁹, a także planach dotyczących uzyskania statusu *wiodącego ośrodka naukowego w kraju*²⁰, *najważniejszej instytucji publicznej regionu i zapewnienia uniwersytetowi należnej mu pozycji wśród uczelni publicznych*²¹. Uczelnie zapewniają o wysokiej jakości prowadzonych badań naukowych, atrakcyjności z punktu widzenia kandydatów na studia, stabilnej sytuacji ekonomicznej oraz rozwiniętej współpracy z otoczeniem.

Na kartach jednej ze strategii zdefiniowano ją jako *wykładnię ambicji środowiska akademickiego* i definicja ta wydaje się niezwykle trafnie oddawać ton i wymowę analizowanych dokumentów. Trudno oprzeć się wrażeniu, że tak jak w przypadku uczelni niepublicznych strategie wydają się zorientowane „na zewnątrz” i na zaspokajanie potrzeb klientów, tak strategie uniwersyteckie zorientowane są „do wewnątrz”, na własne środowisko. Uniwersytety sytuują swoje aspiracje na tle innych uniwersytetów, dążąc w nich nad wyraz zgodnie do, po pierwsze, zajmowania czołowych pozycji wśród polskich szkół wyższych, po drugie zaś, do rozpoznawalności poza granicami kraju. Nawiązują przy tym do tradycyjnych uniwersyteckich wartości, takich jak dążenie do prawdy, solidarność, szacunek i zaufanie wewnątrz wspólnoty akademickiej czy tolerancja dla odmienności poglądów. Autorzy strategii podkreślają ich komplementarność z nadrzędnymi dokumentami o zasięgu regionalnym, ogólnopolskim, a także ponadnarodowym.

Misje uniwersytetów nie są zorientowane tak jednoznacznie, jak misje uczelni niepublicznych. Jednak i tu daje się wyraźnie zauważyć, że jeden z obszarów stanowi przedmiot szczególnej wagi. Na pierwszy plan wysuwa się działalność badawcza, w tym rozwój kadry naukowej (*budowanie doskonałości naukowej*²², *wolność w dociekanii do prawdy i wyrażaniu poglądów*²³, *wnoszenie trwałego wkładu w naukowe poznanie świata i rozwiązywanie jego istotnych współczesnych problemów*²⁴). Kształcenie z kolei pojawia się jako narzędzie rozwoju nie tylko kompetencji, ale i osobowości studentów. Rozumiane jest nie tyle (a na pewno nie tylko) jako przygotowanie młodych ludzi do pracy zawodowej, ile jako formowanie świadomych, odpowiedzialnych obywateli. Takie ujęcie roli uniwersytetu nawiązuje do tradycyjnej, kulturotwórczej funkcji społeczności akademickiej i jej odpowiedzialności za kształtowanie,

¹⁸ Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK).

¹⁹ Uniwersytet Łódzki (UŁ).

²⁰ UMK.

²¹ UŁ.

²² UŁ.

²³ UMK.

²⁴ Uniwersytet Gdański (UG).

a nie tylko kształcenie kolejnych pokoleń, a także wpływu instytucji uniwersytetu na rozwój otoczenia nie tylko w rozumieniu ekonomicznym, ale i społecznym.

Wizje poszczególnych uniwersytetów wskazują na bardzo zbieżne aspiracje środowisk akademickich skupionych w różnych ośrodkach. To „miejsce na podium”, czyli status jednej z najlepszych uczelni akademickich w Polsce, reprezentującej przy tym na tyle wysoki poziom prowadzonych badań, by czynnie uczestniczyć w europejskiej i światowej wymianie myśli naukowej. Autorzy dokumentów strategicznych widzą swoją rolę również w kształceniu i kształtowaniu nowych pokoleń studentów, także z zagranicy (*kuźnia elit życia naukowego, społecznego i gospodarczego*²⁵), przez co zamierzają wpływać na wzrost potencjału intelektualnego i szeroko rozumiany rozwój najbliższego otoczenia. Jeden z uniwersytetów w swojej wizji zawarł również komponent dotyczący wewnętrznego funkcjonowania organizacji. Świadczy to o świadomości potrzeby zmian w zakresie zarządzania i doskonalenia warunków do prowadzenia kształcenia i badań naukowych (*organizacja sprawnie zarządzana z bardzo dobrymi warunkami do prowadzenia badań naukowych i studiowania*²⁶).

Już na pierwszy rzut oka widać, że strategię uczelni niepublicznych, które w centrum stawiają interes studenta, znacznie odbiegają od strategii akademickich uczelni publicznych. Te drugie rywalizują bowiem nie o prywatne środki, a o finansowanie publiczne i naukowy prestiż.

Wśród podmiotów sektora edukacyjnego kluczową rolę dla szkół wyższych i ich otoczenia, czyli innych uczelni i studentów, odgrywa instytucja nadzorująco-finansująca. Publiczny „sponsor” instytucji akademickich, który reprezentuje państwowe interesy, będzie oczekiwał od podmiotów, którym regularnie dostarcza zasoby finansowe, zwrotu z poniesionej inwestycji nie tylko w postaci określonego wolumenu absolwentów, ale też w formie realizacji misji naukowej, tj. znaczących osiągnięć badawczych. Zgodnie z teorią zależności od zasobów w tej sytuacji uczelnie będą zorientowane w swoich działaniach bardziej na sprostanie tym oczekiwaniom niż na zaspokojenie oczekiwań studentów, którzy nie dysponują w tym przypadku decydującym argumentem przetargowym w postaci zasobów finansowych decydujących o „być albo nie być” uczelni. Nie oznacza to, że obszar kształcenia został w dokumentach strategicznych pominięty, jednak traktowany jest w nich jako jeden z równorzędnych elementów, studenci nie stanowią zaś głównego punktu odniesienia, ponieważ nie są kluczowym źródłem zasobów uczelni.

²⁵ UŁ.

²⁶ UMK.

W wizjach uczelni można doszukać się treści, które mogą mieć odniesienie do obszaru kształcenia całożyciowego, choć nie zostały one sformułowane wprost. Autorzy strategii Uniwersytetu Łódzkiego zakładają, że uczelnia będzie *prestiżowym miejscem pracy, prowadzenia badań naukowych i kształcenia na różnych poziomach zdobywania wiedzy*. Autorzy strategii Uniwersytetu Gdańskiego z kolei twierdzą, że kształcenie na ich uczelni *obejmie szerszy wachlarz kierunków wzbogacających o nowe wartościowe i utylitarne treści programowe przekazywane innowacyjnymi metodami nauczania*.

Struktura poszczególnych dokumentów, choć nieco odmienna, w podobny sposób porządkuje wyznaczone przez uczelnie cele i zaplanowane działania w ramach kilku obszarów. Są to strategie szczegółowe (badania naukowe, kształcenie, umiędzynarodowienie, infrastruktura)²⁷ lub kilka wyodrębnionych obszarów wraz z celami strategicznymi (np. nauka, kształcenie, zarządzanie)²⁸. Dwie z omawianych strategii najpierw prezentują cele i działania poświęcone rozwojowi badań naukowych, poświęcając im jednocześnie najwięcej miejsca w dokumencie. W jednym przypadku autorzy dokumentu na wstępie pochylają się nad dziedziną kształcenia. Fragmenty dokumentów strategicznych poświęcone właśnie temu zagadnieniu interesowały mnie najbardziej. To w nich poszukiwałam zagadnień związanych z różnymi formami kształcenia całożyciowego.

Uniwersytet Łódzki w ramach strategii szczegółowej dotyczącej oferty edukacyjnej i jakości kształcenia stawia sobie za cel *uzyskanie dzięki doskonałości dydaktycznej statusu uczelni oferującej studia na najwyższym poziomie*. Strategia ta jest jednak wyraźnie ukierunkowana na kształcenie studentów tradycyjnych. Uczelnia zamierza m.in. zwiększyć swoją popularność wśród kandydatów na studia (mierzoną liczbą kandydatów, dla których uczelnia będzie tzw. pierwszym wyborem) oraz uzyskać wyróżniającą ocenę PKA dla prowadzonych przez siebie kierunków studiów. Choć autorzy dokumentu w ramach planowanych działań prezentują bardzo szerokie spektrum – od aktywności wspierających budowę marki i popularyzację osiągnięć naukowych uczelni przez doskonalenie systemu monitorowania losów absolwentów aż po współpracę z otoczeniem i wspieranie absolwentów na rynku pracy – to w treści dokumentu nie znajduje się żadne, choćby pośrednie nawiązanie do rozwoju różnych form kształcenia dorosłych. Jako jedyne działanie, które mogłoby być powiązane z *lifelong learning*, można postrzegać zapis o *stworzeniu szerokiej oferty distance learning*.

²⁷ UŁ.

²⁸ UMK.

Choć główny akcent w dokumentach strategicznych uniwersytetów dotyczy nie ilościowego rozwoju, a jakościowego doskonalenia kształcenia i badań, nie znaczy to, że nie odnajdziemy w nich żadnych elementów charakterystycznych dla uczelni przedsiębiorczych. Otóż studia podyplomowe pojawiają się w jednej ze strategii szczegółowych wspomnianego uniwersytetu, dotyczącej *zapewnienia materialnych warunków rozwoju uczelni*. Jako jej cel określono doprowadzenie uczelni do długoterminowej stabilności finansowej, a jednym z kryteriów jego realizacji jest poziom dywersyfikacji struktury przychodów. W tym właśnie kontekście uwzględniono studia podyplomowe. Jako jedno z działań operacyjnych zaplanowano *rozwój dodatkowej oferty dydaktycznej w postaci studiów podyplomowych, kursów dokształcających i innych form szkoleniowych*. Studia podyplomowe są tutaj zatem traktowane wyraźnie instrumentalnie. Ich wartość wynika z użyteczności jako jednego z narzędzi dywersyfikacji przychodów, nie zaś z roli *lifelong learning* w społeczeństwie. Podobne akcenty odnajdziemy w strategii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, w której zdefiniowano trzy cele kierunkowe. Dwa z nich dotyczą umocnienia pozycji uczelni oraz zwiększenia umiędzynarodowienia studiów. Najbardziej interesujący z perspektywy niniejszej pracy jest ten, który dotyczy *pełniejszego uwzględniania w ofercie edukacyjnej potrzeb rynku pracy, oczekiwań środowiska gospodarczego, instytucji samorządowych i organizacji tworzących infrastrukturę społeczną regionu*. Jemu bowiem, jako cel operacyjny, przypisany został m.in. *rozwój różnorodnych form kształcenia ustawicznego (lifelong learning)*. Choć cel kierunkowy, jak wynika z opisu, zakłada głównie rozwijanie studiów I i II stopnia (w tym kierunków unikatowych i interdyscyplinarnych), to autorzy wskazali również, że zaspokajanie potrzeb pracodawców wymaga od pracowników ciągłego doskonalenia. W związku z tym uniwersytet planuje wyjście naprzeciw tej grupie odbiorców, która jest zainteresowana udziałem w różnych formach kształcenia ustawicznego, studiach podyplomowych, kursach i szkoleniach.

W strategii Uniwersytetu Gdańskiego jako pierwszy cel pojawia się *kształcenie akademickie na światowym poziomie*. Autorzy dokumentu deklarują rozwój systemu kształcenia obejmującego studia I i II stopnia, a także rozwijanie nowych form kształcenia, takich jak *lifelong learning* czy uniwersytet otwarty. Zwracają uwagę na konieczność dobrego przygotowania absolwentów do kariery zawodowej i deklarują stałą aktualizację oferty z uwzględnieniem oczekiwań kandydatów i podmiotów rynku pracy. Podnoszenie poziomu i jakości kształcenia ma być realizowane dzięki uelastycznieniu procesu kształcenia, wyjściu z ram edukacji tradycyjnej w kierunku *edukacji równoległej, permanentnej i przemiennej*. W tym kontekście dostrzeżono również potencjał, jaki drzemie w różnych formach kształcenia dorosłych. Studia podyplomowe i kursy adresowane do osób

pracujących mają stanowić formy transferu najnowszej utylitarnej wiedzy do gospodarki. Z kolei wkład uniwersytetu w szeroko rozumiany rozwój najbliższego otoczenia społecznego mają stanowić takie formy kształcenia otwartego jak np. Uniwersytet Trzeciego Wieku i Uniwersytet Otwarty.

3. Strategie publicznych uczelni zawodowych

Publiczne uczelnie zawodowe, podobnie jak uczelnie niepubliczne, są w swoich misjach wyraźnie zorientowane na szeroko rozumiane kształcenie (*kształcenie młodzieży na wysokim poziomie*²⁹, *nowoczesne kształcenie według nowoczesnych standardów edukacyjnych wykwalifikowanych kadr*³⁰). Warto przy tym warto zwrócić uwagę na kilka kwestii. Po pierwsze, uczelnie ukierunkowane są na lokalny (lub szerzej – regionalny) rynek pracy oraz oczekiwania pracodawców w zakresie pożądanego wykształcenia potencjalnych pracowników (*kształcenie na kierunkach ściśle powiązanych z gospodarką regionu i kraju*³¹). Po drugie, tak zdefiniowane nadrzędne zadanie uczelni sytuowane jest w szerszym kontekście i rozumiane np. jako wspomaganie *rozwoju społecznego, technologicznego i kulturalnego*, w powiązaniu z interesariuszami zewnętrznymi, tj. *wszystkimi siłami politycznymi, społecznymi i gospodarczymi, które w swoją działalność mają wpisane podobne cele*³². Wyraźnie widoczne jest, że uczelnie te na poziomie swoich misji zwrócone są „na zewnątrz”, ku różnym grupom funkcjonującym w ich otoczeniu – poczynając od pracodawców i innych podmiotów rynku pracy, przez instytucje współpracujące, na kandydatach i studentach kończąc – i rozpatrują swoją działalność w kontekście ich potrzeb. Warto również podkreślić pragmatyczną orientację kształcenia, jaka wyłania się z analizowanych dokumentów. Nie tyle jest ono uniwersalną wartością samą w sobie, ile ma *przygotować do startu zawodowego*³³, *jest prowadzone w specjalnościach dających dużą szansę zdobycia pracy lub założenia własnej firmy*, a także *stwarza możliwości ustawicznego kształcenia wszystkich zainteresowanych doskonaleniem swoich kwalifikacji zawodowych*³⁴. Wydaje się zatem, że wspólnym mianownikiem strategii uczelni zawodowych jest to, że brzmią one tak, jakoby szkoły te zostały stworzone w celu realizacji potrzeb otoczenia.

²⁹ Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa (PWSZ) w Elblągu.

³⁰ Państwowa Uczelnia Zawodowa (PUZ) we Włocławku.

³¹ PUZ we Włocławku.

³² PWSZ w Elblągu.

³³ Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa (PWSZ) w Koninie.

³⁴ PWSZ w Elblągu.

W swoich wizjach uczelnie pozycjonują się jako *nowoczesne*, przy czym nieco różni się perspektywa, z której nowoczesność ta jest ujmowana. Z jednej strony nowoczesność postrzegana jest jako pewien kontekst społeczno-kulturowy, który sprzyja kształtowaniu postaw proeuropejskich i odpowiedniemu przygotowaniu do przyszłego życia zawodowego³⁵. Z drugiej zaś jako nadążanie za potrzebami zmieniającego się rynku pracy i przygotowywanie specjalistów o odpowiednim profilu, wysokich kompetencjach oraz umiejętności dostosowywania się do oczekiwań pracodawców³⁶. W przypadku Publicznej Uczelni Zawodowej we Włocławku zwraca uwagę spójność dokumentu, w którym uczelnia konsekwentnie prezentuje się jako element regionalnego ekosystemu społeczno-gospodarczego, odpowiedzialny za kształcenie i przygotowanie przyszłych pracowników zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy. Fragment wizji w brzmieniu: *dypłom Uczelni jest wiarygodnym świadectwem przygotowania kadry posiadającej wysokie kompetencje zawodowe i umiejętności elastycznego reagowania na potrzeby pracodawców*³⁷, wyraźnie sugeruje, że uczelnia postrzega dyplom absolwenta nie tyle jako abstrakcyjną wartość, ile dowód przygotowania zawodowego, który nabiera znaczenia w kontekście uznania pracodawców, kształcenie studentów zaś – jako formę wkładu uczelni w budowanie innowacyjnej gospodarki regionu.

Silna orientacja na kształcenie znajduje swoje odzwierciedlenie w dalszych częściach analizowanych dokumentów strategicznych uczelni zawodowych. Choć różnią się one pod względem struktury, poziomu szczegółowości i treści, kształcenie zajmuje w nim dominujące miejsce. Właśnie w tych fragmentach poszukiwałam bliższych informacji na temat miejsca edukacji podyplomowej (i innych form kształcenia dorosłych) w działalności uczelni.

W przypadku Publicznej Uczelni Zawodowej we Włocławku w dokumencie strategicznym wyodrębniono cztery obszary strategiczne³⁸, w ramach których określono cele strategiczne, cele szczegółowe oraz konkretne działania służące do ich realizacji. Jednym z obszarów strategicznych jest właśnie *kształcenie* i to ono zostało omówione w dokumencie w pierwszej kolejności. Wydaje się to spójne z misją i wizją uczelni. Kształceniu przypisano trzy cele strategiczne. Mają one postać dość ogólnych i trudno weryfikowalnych sformułowań. Jednak już na poziomie celów szczegółowych i podporządkowanych im działań dostrzec można dużo większą klarowność w formułowaniu zamierzeń (przykładowo, jeśli

³⁵ PWSZ w Elblągu.

³⁶ PUZ we Włocławku.

³⁷ PUZ we Włocławku.

³⁸ PUZ we Włocławku.

mowa o podniesieniu jakości kształcenia, wskazano konkretne ścieżki prowadzące do osiągnięcia tego celu, np. różne formy doskonalenia wykładowców, hospitacje zajęć, rozwój innowacyjnych metod prowadzenia zajęć itp.).

Kilka celów szczegółowych znajdujących się we wspomnianym dokumencie można rozpatrywać w kontekście wspierania rozwoju studiów podyplomowych i innych form kształcenia dorosłych, np. *ustawiczne podnoszenie jakości kształcenia poprzez tworzenie odpowiednich warunków dla nowych form oraz doskonalenie form istniejących* czy też *dążenie do zapewnienia bardzo dobrych warunków studiowania poprzez rozwój zaplecza technicznego uczelni, nowoczesnego sprzętu dydaktycznego i elektronicznego wspomagającego proces nauczania*. Wgląd w zaplanowane w ramach nich działania wskazuje jednak na to, że są one zorientowane bardziej na zwiększenie komfortu studiowania dominujących (tradycyjnych) grup studentów niż jako możliwość rozszerzenia kręgu odbiorców. Nawet *rozwijanie e-learningu, kursów i szkoleń* zostało pomyślane jako inicjatywa skierowana raczej do wewnątrz, nie zaś jako oferta dla potencjalnych nowych grup studentów. Na poziomie celów nie znajdziemy więc w omawianej strategii bezpośredniego odwołania do kształcenia dorosłych. Nie oznacza to jednak, że obszar ten został pominięty, pojawia się on na poziomie działań zaplanowanych w ramach dwóch pokrewnych celów, tj. *dostosowania oferty kształcenia do zmieniających się potrzeb regionalnego rynku pracy* (tu jako działanie wymienia się *uruchamianie nowych studiów podyplomowych organizowanych m.in. we współpracy z przedsiębiorcami z regionu*) oraz *dążenia do dostosowania struktury kształcenia do zmieniających się potrzeb rynku (kształcenie ustawiczne – studia podyplomowe, kursy, szkolenia, e-edukacja)*. Warto zwrócić uwagę, że w dokumencie uwzględniono również zadania, które można powiązać z rozwojem oferty kształcenia dla dorosłych, są to m.in. *współpraca z pracodawcami z regionu w zakresie tworzenia programów studiów, zatrudnianie specjalistów praktyków do prowadzenia wyodrębnionych zajęć* czy *zwiększenie praktycznego wymiaru kierunków studiów zgodnie z potrzebami rynku pracy*.

W ramach zaplanowanych w strategii działań realizację celów związanych z doskonaleniem i rozwojem oferty kształcenia ma wspierać również uczelniane Biuro Karier, odpowiedzialne za *zacieśnienie współpracy z instytucjami rynku pracy* oraz *inicjowanie specjalności kształcenia zgodnie z oczekiwaniami lokalnego rynku pracy*. Ponadto jednym z działań w obszarze strategicznym *rozwoju działań badawczych i eksperckich* jest *powołanie jednostek organizacyjnych zajmujących się poszerzaniem oferty uczelni m.in. w zakresie studiów podyplomowych i szkoleń*. Oprócz niego pojawia się również *badanie potrzeb pracodawców w zakresie prognozy zatrudnienia*. Wydaje się, że to naturalne źródło informacji dla wspomnianych jednostek.

Strategia Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie to rozbudowany dokument, poszerzony o analizę SWOT i karty strategiczne dla poszczególnych celów (oznacza to, że dla każdego działania przypisanego do danego celu określono miernik, czas realizacji i osoby odpowiedzialne). Również w przypadku tego dokumentu kształcenie, a dokładnie *zwiększenie atrakcyjności i skuteczności kształcenia*, wysuwa się na pierwszy plan na liście celów strategicznych³⁹. Podporządkowano mu pięć celów operacyjnych, z których aż dwa dotyczą kształcenia całościowego. Bezpośrednio nawiązuje do niego cel określony jako *wzbogacenie i uelastycznienie oferty edukacyjnej uczelni, w tym dla absolwentów i seniorów*, zaś pośrednio również utrzymanie uczelni *jako miejsca przyjaznego do studiowania i kontynuowania współpracy z uczelnią po zakończeniu studiów*. Realizację celów mają zapewnić działania rozplanowane w kilkunastu punktach. Ich weryfikację zaplanowano raz do roku.

W ramach drugiego celu strategicznego (tj. *rozwoju współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym*) zarówno na płaszczyźnie celów operacyjnych, jak i podporządkowanych im działań można wskazać takie, które mogą przysłużyć się wzbogaceniu oferty edukacyjnej, o której mowa powyżej, i takie, które wskazują na ścisłe powiązania realizowanego kształcenia z potrzebami otoczenia gospodarczego. Jeden z celów operacyjnych odnosi się wprost do *monitorowania potrzeb edukacyjnych społeczeństwa i gospodarki*, wśród zaplanowanych działań znajdziemy zaś m.in. analizę oczekiwań otoczenia wobec uczelni, w tym analizę potrzeb zgłaszanych przez pracodawców, badanie potrzeb rynku pracy bazujące na analizie ofert pracy we właściwym urzędzie pracy, a także analizę dostosowania oferty uczelni do potrzeb rynku pracy mierzoną sukcesami ekonomicznymi absolwentów na rynku pracy (na podstawie danych z elektronicznego systemu badania losów absolwentów – ELA).

Warto zwrócić uwagę na zagadnienia powiązane z obszarem kształcenia całościowego i nietradycyjnymi grupami studentów, które pojawiły się w analizie SWOT dołączonej do strategii PWSZ w Koninie. Wśród mocnych stron uczelni wymieniono bogatą i zróżnicowaną ofertę edukacyjną, w tym prowadzenie Uniwersytetu Trzeciego Wieku, podtrzymywanie kontaktu z absolwentami oraz dobre relacje z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Jako słabą stronę aktualnej oferty wskazano brak programów lojalnościowych wiążących absolwentów z uczelnią, co dowodzi, że uczelnia dostrzega potencjał, jaki drzemie w grupie studentów nietradycyjnych. Potwierdza to kilka szans dla uczelni zdiagnozowanych w ramach opracowanej analizy, tj. wzrost wymagań pracodawców wobec

³⁹ Kolejne dwa to: *rozwój współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym oraz wzmocnienie potencjału naukowego, ludzkiego i rozwój infrastruktury uczelni*.

pracowników, by ci podnosili swoje kwalifikacje, np. dzięki studiom podyplomowym, brak konkurencyjnej uczelni publicznej w bliskim sąsiedztwie oraz łatwy dojazd dla słuchaczy weekendowych z innych miejscowości. Co ciekawe, zmieniające się potrzeby edukacyjne sygnalizowane przez podmioty rynku pracy autorzy sytuują na matrycy jednocześnie po stronie zagrożeń. Naturalną odpowiedzią na tę dynamikę rynku pracy wydają się krótkie formy kształcenia, w tym szkolenia i studia podyplomowe, dzięki którym tak zdefiniowane zagrożenie łatwo przekuć w szansę dla uczelni.

Najbardziej szczegółowe informacje na temat różnych form kształcenia dorosłych można odnaleźć w strategii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu. Studiom podyplomowym (oraz oddzielnie kursom i szkoleniom) poświęcono odrębne części dokumentu, które mają charakter nie tyle strategii, ile planu operacyjnego. Co istotne, plan ten zawiera dane od 2007 roku, które stanowiły punkt wyjścia (i zarazem punkt odniesienia) dla działań zaplanowanych na lata 2007–2011 i 2011–2015. Jako jeden z celów strategicznych w obu omawianych okresach postawiono pozyskiwanie funduszy unijnych na uruchamianie studiów podyplomowych. Plany otwierania kolejnych kierunków studiów podyplomowych i szkoleń zostały uporządkowane i są omawiane w ramach poszczególnych jednostek uczelni. Dokument wzbogacono komentarzami ewaluacyjnymi, dotyczącymi rezultatu prowadzonych działań i potencjału poszczególnych elementów oferty, a niekiedy również aktualizacji, zawierającymi elementy analizy rynku. Punktem wyjścia ostatniego planu strategicznego (na lata 2014–2020) jest analiza przeprowadzona w 2013 roku (realizowane studia podyplomowe), na podstawie której sformułowano zamierzenia dotyczące kontynuacji i uruchamiania nowych kierunków oraz określono warunki konieczne do ich realizacji.

Część planu uczelni poświęcona szkoleniom wskazuje na bogatą ofertę (m.in. kursy językowe, kursy dla różnych grup zawodowych), a także pokazuje jej proaktywne działania w tym obszarze: rozpoznanie znaczących grup odbiorców (bogata oferta szkoleń adresowanych do administracji publicznej), aktualnych tematów, które mogą zainteresować potencjalnych uczestników (np. profilaktyka uzależnień od internetu jako jeden z tematów szkoleń w Instytucie Pedagogicznym), a także rozwój platform e-learningowych.

Strategie uczelni zawodowych, z uwagi na swoją specyfikę, działają na przecięciu się interesów publicznego sponsora i studentów, do których w głównej mierze adresowana jest ich działalność. Z uwagi na to, że uczelnie zawodowe muszą wywiązywać się z nałożonych na nie zobowiązań w zakresie sprofilowanego kształcenia na poziomie wyższym, ich działania muszą być zorientowane na oczekiwania i potrzeby kandydatów. Tylko dzięki temu są w stanie zapewnić sobie

wystarczający wolumen studentów, który zagwarantuje pozyskanie publicznych środków umożliwiających funkcjonowanie uczelni. Działania związane z rozwijaniem i uatrakcyjnieniem oferty kształcenia, prowadzone z myślą o studentach, pośrednio odpowiadają również na oczekiwania publicznego podmiotu finansującego, który spodziewa się, że efektem przekazania środków finansowych będzie przygotowanie absolwentów do podjęcia pracy na rynku lokalnym zgodnie z jego potrzebami. W swej orientacji prostudenckiej uczelnie zawodowe są zbliżone do uczelni niepublicznych, choć w tym przypadku zależności te są nieco bardziej złożone, a trafne odpowiadanie na oczekiwania studentów to pośredni sposób na wywiązywanie się ze zobowiązań wobec publicznej instytucji finansującej, dzięki której możliwa jest dalsza działalność uczelni.

4. Podsumowanie

Ogólna konkluzja, która nasuwa się po zapoznaniu się z dokumentami strategicznymi uczelni poddanych badaniu, jest taka, że kształcenie dorosłych to wciąż obszar dość marginalnie traktowany przez władze szkół wyższych. Jest to cecha wspólna wszystkich typów analizowanych uczelni, mimo że mogłoby się wydawać (i takie było moje założenie), że dziedzina ta będzie różnicować poszczególne typy uczelni. Kształcenie całożyciowe, mimo że jego ranga w dokumentach strategicznych wyższego rzędu konsekwentnie zwiększa się, w dotychczasowych strategiach uczelni nie jest jednym z priorytetów. Jest raczej dodatkiem do podstawowej działalności dydaktycznej, rozumianej jako studia I i II stopnia. Można zatem stwierdzić, że dziedzina ta jest dostrzegana w strategiach uczelni, ale jako forma działalności dodatkowej i uzupełniającej.

Poza tym dokumenty strategiczne poszczególnych typów uczelni różnią się znacząco. Zwraca uwagę mocno odmienna orientacja uniwersytetów oraz szkół niepublicznych i państwowych szkół zawodowych. Te pierwsze, z uwagi na wielowiekową tradycję, skupione są dość wyraźnie na realizacji misji badawczej i kształceniu jako wartości autotelicznej. Z kolei uczelnie zawodowe (ten typ zdecydowanie przeważa w grupie uczelni niepublicznych w Polsce)⁴⁰ z zasady ukierunkowane są przede wszystkim na dydaktykę i na oczekiwania uczestników studiów. Ponadto kształcenie w ich przypadku jest postrzegane przez pryzmat „użyteczności”, a miarą jakości w tym zakresie jest sukces absolwentów na rynku pracy. W tym wypadku traktuje się je zatem bardziej instrumentalnie.

⁴⁰ W skali kraju jest tylko kilka wyjątków – jedna uczelnia o statusie uniwersytetu i kilka takich, które można określić jako aspirujące do tej rangi.

Widać to wyraźnie zwłaszcza w przypadku szerokoprofilowych uniwersytetów publicznych, które marginalnie w kontekście swojej misji ujmowały popularyzację *lifelong learning*. Dokumenty strategiczne tych placówek nie pozostawiają wątpliwości, że dla tego typu uczelni dziedzina ta nie jest priorytetem.

W przypadku uczelni niepublicznych studia podyplomowe, podobnie jak inne formy kształcenia całościowego, są jednym ze źródeł dochodów. Z uwagi na rynkową orientację niepublicznych szkół wyższych obszar ten jest rozumiany jako jeden z rodzajów usług edukacyjnych (choć raczej nie kluczowy), które uczelnie zamierzają rozwijać.

Kształcenie zdefiniowane wprost jako proces całościowy pojawia się w wizji i misji, które powinny stanowić punkt odniesienia dla wszystkich podejmowanych działań, tylko w przypadku jednej uczelni niepublicznej. W rozwinięciu swojej misji własną rolę placówka ta ujmuje w następujący sposób: *pomagamy rozwijać kariery na różnych etapach życia zawodowego*. W przypadku pozostałych uczelni różne formy *lifelong learning* pojawiają się na niższych poziomach dokumentów (cele operacyjne, działania), choć niekiedy traktowane są jedynie narzędziowo, np. jako jedna z form działalności dochodowej pozwalająca na dywersyfikację źródeł finansowania. Na podstawie analizowanych dokumentów można zatem odnieść wrażenie, że (jak na razie) kształcenie całościowe nie jest traktowane w kategoriach priorytetowych jako idea, która przyczynia się do reorientacji procesu kształcenia, a raczej jako pewien poboczny „produkt” edukacyjny, którego prestiż i znaczenie, w porównaniu ze studiami I czy II stopnia, nie są zbyt wysokie. Wrażenie to potęgują pojawiające się w dokumentach odwołania do dyplomu ukończenia studiów wyższych jako swoistej przepustki umożliwiającej rozpoczęcie kariery zawodowej. Nawiązują one do bardziej tradycyjnego spojrzenia na proces kształcenia, jako pewnego zakończonego etapu poprzedzającego wejście na rynek pracy. Z uwagi na to *lifelong learning* w szerszej perspektywie jest raczej „wielkim nieobecny” w uczelnianych strategiach i, jeśli coś może stanowić o ich podobieństwie, to właśnie to.

Ustalenia poczynione na bazie analizy dokumentów strategicznych pokazują, że niezależnie od statusu uczelni (publiczna/niepubliczna) o ich przetrwaniu i funkcjonowaniu decydują studenci w tzw. wieku tradycyjnym. Tak kwestia ta przedstawia się dzisiaj i zdaje się, że tak wyobrażają sobie przyszłość władze badanych uczelni. Jest to o tyle zrozumiałe, że w przypadku uczelni publicznych to za nimi podąża subwencja ministerialna, w przypadku uczelni niepublicznych zaś to oni generują największe wpływy (to również bardziej stabilna – z perspektywy generowania przychodów – grupa studentów, gdyż są oni związani z uczelnią na dłużej). Warto również zwrócić uwagę, że analizowane dokumenty strategiczne opracowano w latach 2012–2017, przy czym większość

z nich pochodzi z 2012 roku. Choć, jak wynika z przeprowadzonej w rozdziale II analizy, obszar kształcenia całościowego zyskał już wtedy istotne miejsce w ponadnarodowych i krajowych dokumentach strategicznych. Być może upłynęło zbyt mało czasu, aby idea ta wystarczająco mocno zakorzeniła się w środowisku akademickim i przeddefiniowała klasycznie rozumiany proces kształcenia w szkole wyższej. Z uwagi na to z pewnością warto śledzić, czy i w jaki sposób zagadnienie to będzie pojawiać się w dokumentach strategicznych szkół wyższych w kolejnych latach.

6



„Strategie w działaniu”. Szkoly wyższe wobec kształcenia dorosłych

Tatiana Fumasoli i Benedetto Lepori (2011, s. 4) strategię rozumieją jako pewien wzorzec decyzji i działań podporządkowany realizacji celów istotnych dla organizacji, przy czym decyzje i działania te składają się na spójną sekwencję rozłożoną w czasie i obejmują istotne obszary działalności uczelni. Wzorzec ten musi być rozpoznawany i podzielany przez członków organizacji jako *forma kolektywnego dążenia do realizacji celów*, jednak racjonalizacja tego wzorca nie musi poprzedzać podejmowania decyzji i działań. Może nastąpić w ich trakcie lub nawet po nich, kiedy można na nie spojrzeć w szerszej perspektywie (Fumasoli, Lepori, 2011). Rekonstrukcja tak rozumianych strategii – „strategii w działaniu” – była właściwym celem moich badań. Podstawą jej dokonania była seria wywiadów przeprowadzonych z przedstawicielami uczelni (władz, wykładowców).

Rozdział składa się z trzech podrozdziałów, z których każdy dotyczy jednej grupy uczelni (wyższych szkół niepublicznych, publicznych uniwersytetów szerokoprofilowych, publicznych uczelni zawodowych). Oddając głos przedstawicielom poszczególnych uczelni, przybliżę, jak z perspektywy różnych organizacji wygląda potencjał rozwoju oferty w zakresie kształcenia całościowego, oraz zasady i procedury obowiązujące w tym zakresie. Poza tym przyjrę się elementom szeroko rozumianej kultury organizacyjnej, istotnym z punktu widzenia słuchaczy studiów podyplomowych. Na tej podstawie wskażę kluczowe różnice między zachowaniami organizacyjnymi uczelni różnego typu i spróbuję je uzasadnić, odwołując się do przywołanych wcześniej teorii zależności od zasobów i charakterystyki uczelni przedsiębiorczej.

1. Uczelnie niepubliczne

1.1.1. Idea *lifelong learning* jako szansa na rozwój oferty kształcenia

Przedstawiciele uczelni niepublicznych są uważnymi obserwatorami, monitorują zmiany w otoczeniu i na tej podstawie prognozują ścieżki ekspansji dla swoich organizacji. Potrafią wskazać wiele zmian – czy to na rynku pracy, czy w zakresie świadomości społecznej na temat kształcenia na różnych etapach życia – które mogą wpływać na rozwój części sektora edukacji tworzonej z myślą o osobach dorosłych. Zauważają ponadnarodowy trend wzrostu popularności i znaczenia *lifelong learning*. Zwracają także uwagę na rosnącą świadomość osób dorosłych dotyczącą roli kształcenia w trakcie kariery zawodowej, ich chęć uzupełniania wiedzy i nabywania nowych umiejętności, a to przekłada się na dezaktualizację obowiązującego dotychczas liniowego charakteru ścieżki edukacyjnej. Wskazują ponadto, że kształcenie przestaje być zamkniętym cyklem charakterystycznym dla osób w młodym wieku

i coraz częściej ulega fragmentaryzacji, ponieważ decyzja o studiach nie zawsze następuje bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej, a studia II stopnia nie są już naturalnym i niezwłocznym następstwem studiów licencjackich. Ludzie dorośli na różnych etapach życia szukają i będą szukać oferty edukacyjnej dla siebie, mając na uwadze swoje aktualne potrzeby. Jeden z respondentów przekonuje:

Uważam, że rynek kształcenia osób dorosłych jest większy, potencjał wzrostu tego rynku jest jeszcze większy niż kształcenia osób młodych. Ta idea ustawicznego kształcenia, rozwoju, bardzo powoli, ale bardzo systematycznie rozprzestrzenia się w społeczeństwie. Wydaje mi się, że odchodzimy od modelu edukacji, jaki obowiązywał zo lat temu: podstawówka, liceum, studia...

[R_42]¹

Tego rodzaju poszukiwanie w otoczeniu okazji do rozwoju działalności jest charakterystyczne dla modelu uczelni przedsiębiorczej. Respondenci dostrzegają nie tylko wzrost popularności krótkich form kształcenia, ale i ich konkurencyjność w porównaniu z klasycznymi dwu- lub trzyletnimi studiami. Wynika to ich zdaniem z dążenia do swoistej optymalizacji procesu kształcenia. Takie podejście widoczne jest wśród osób dorosłych, najczęściej pracujących, które nastawione są na osiągnięcie efektów (uzyskania nowych umiejętności czy kwalifikacji) w możliwie krótkim czasie. Atrakcyjność tak rozumianej efektywności kształcenia jest zrozumiała, zważywszy na wielość obowiązków i ról zawodowych i rodzinnych, które muszą godzić osoby aktywne na rynku pracy. Uczelnie starają się zatem dostosować swój profil do nowego typu ścieżki edukacyjnej, stopniowo zwiększając znaczenie starszej grupy kandydatów powracających na uczelnię i starając się dostosować ofertę do ich potrzeb. Jak deklaruje jeden z respondentów:

Model kształcenia zmienia się. Doszliśmy do wniosku, że chcielibyśmy być taką uczelnią, która jest postrzegana przez słuchaczy jako element ich kształcenia się przez całe życie. Takiego miejsca, do którego mogą wracać.

[R_43]

Drugim elementem, który wpływa nie tyle na ogólny popyt, co na konkretne kierunki kształcenia, są zdaniem respondentów oczekiwania pracodawców i ich

¹ Więcej informacji na temat wywiadów przeprowadzonych w ramach badania znajduje się w *Nocie metodologicznej*.

zapotrzebowanie na określone, deficytowe na rynku pracy kompetencje. To one, oprócz osobistych zainteresowań, a być może nawet w większym stopniu niż one, wpływają na decyzje kandydatów. Przedstawiciele uczelni niepublicznych podkreślają, że to właśnie uwarunkowania rynkowe skłaniają pracowników do ciągłego doskonalenia swoich umiejętności i ukierunkowują ich w kwestii poszukiwania odpowiedniej oferty edukacyjnej. Posiadanie pożądaných umiejętności bądź kwalifikacji pozwala skuteczniej negocjować pozycję na rynku pracy. Zatem to preferencje pracodawców i trendy pojawiające się w biznesie w dużym stopniu decydują o kierunkach poszukiwań kandydatów, a w konsekwencji wpływają na ofertę uczelni oraz popularność i cykl życia poszczególnych kierunków studiów.

Zarówno obserwowana zmiana dokonująca się w podejściu do edukacji, jak i presja oczekiwań, jakiej podlegają uczestnicy rynku pracy, utwierdzają respondentów w przekonaniu, że różne formy kształcenia całościowego to obszar, którego znaczenie dla sektora uczelni wyższych ma i będzie miał coraz większe znaczenie. Potwierdza to poniższa wypowiedź:

Uważam, że ten rynek będzie rósł i rósł. I że on tak naprawdę da utrzymanie większości uczelni w Polsce. Większość szkół, które w tej chwili kształcą ludzi powyżej matury, będzie musiała dostosować się do tego, żeby dostarczać wiedzę ad hoc – taką, która jest potrzebna tutaj i teraz.

[R_42]

Niektórzy przyznają wprost, że obszar ten będzie szczególnie istotny w przypadku sektora niepublicznego, który koncentruje się na działalności dydaktycznej i już dziś (poza nielicznymi wyjątkami) jest często ukierunkowany na kształcenie niestacjonarne i nietradycyjne grupy odbiorców.

Obserwacje przedstawicieli uczelni niepublicznych nie dotyczą wyłącznie ogólnych trendów wpływających na potencjał wzrostu rynku kształcenia dorosłych. Monitorują oni, choć nie zawsze w sposób systemowy i sformalizowany, bezpośrednią konkurencję, czyli inne szkoły wyższe oraz ich ofertę edukacyjną. Stanowi ona istotny punkt odniesienia przy określaniu własnej pozycji na rynku oraz w planowaniu kierunków dalszych działań.

1.2. Opłacalność jako kryterium prowadzenia działalności

Zastosowanie kryterium opłacalności ekonomicznej jako nadrzędnej zasady prowadzenia działalności to kolejny element charakterystyczny dla uczelni przedsiębiorczych. Wypowiedzi respondentów jednoznacznie potwierdzają, że taki właśnie

model obowiązuje w uczelniach niepublicznych. Ich oferta jest uzależniona od rynku, a kryterium ekonomiczne (poza ew. profilem uczelni) jest właściwie jedynym, które decyduje o utrzymaniu, modyfikacji lub likwidacji kierunków studiów.

W zasadzie jedyna strategia dotycząca kształcenia podyplomowego u nas to strategia ekonomiczna. Powoduje ona, że wycofujemy programy, zmieniamy je. Nawet jeżeli ceniony przez nas wykładowca, praktyk ma wiedzę, która przestała się sprzedawać... studenci przestali się zapisywać, musiał te studia zmienić. Kiedy je przebudował, znowu się zaczęli zapisywać. Wydaje mi się to dobre.

[R_42]

Rozwój oferty studiów podyplomowych, jak wynika z wypowiedzi respondentów, jest często elementem przemyślanej strategii, która ma na celu wydłużenie okresu korzystania z usług uczelni lub zwiększenie liczby klientów korzystających z usług w tym samym czasie. Przykładowo – w przypadku uczelni, która swego czasu miała uprawnienia tylko do prowadzenia studiów I stopnia, studia podyplomowe były próbą zatrzymania na uczelni tych osób, które chciały kontynuować naukę po uzyskaniu tytułu licencjata.

Podstawowym celem utworzenia studiów podyplomowych było zatrzymanie u nas naszych absolwentów. Przez wiele lat prowadziliśmy studia tylko na poziomie I stopnia. Chcieliśmy zatrzymać studentów, ale nie mieliśmy uprawnień do studiów magisterskich. Tworząc kierunki, które uzupełniały wykształcenie absolwentów i je poszerzały, chcieliśmy przedłużyć ich naukę na naszej uczelni.

[R_36]

Rozwijanie oferty studiów (w tym podyplomowych) może być też sposobem na zwiększenie ogólnego wolumenu studentów i generowanych przez nich opłat za studia, wybranym na podstawie prognoz wskaźników ekonomicznych spośród innych możliwości.

Wiedzieliśmy, że przejściami ani fuzjami nie jesteśmy w stanie się rozwinąć na tym rynku i poszliśmy w tzw. rozwój organiczny. To, że dzisiaj mamy taki wybór studiów podyplomowych, ale też studiów I i II stopnia, jest w pewnym sensie konsekwencją tej polityki, strategii, która jakiś czas temu została przyjęta.

[R_44]

Choć większość respondentów nie potrafiła (lub nie chciała) jednoznacznie wskazać na udział studiów podyplomowych w przychodach uczelni², zgodnie przyznawano, że stanowią one ważny element w budżecie tych placówek. Fundamentem działalności szkół wyższych wciąż pozostają jednak studia I i II stopnia, na których nauka trwa, odpowiednio, trzy i dwa lata (na studia podyplomowe nabór trzeba zaś ponawiać co roku, a liczba słuchaczy wciąż nie dorównuje liczbie studentów I i II stopnia). Z tego względu opłacalność prowadzenia studiów podyplomowych nie dorównuje studiom licencjackim i magisterskim. Nasuwa się więc pytanie, dlaczego leżą one w kręgu zainteresowania decydentów uczelni niepublicznych. Wydaje się, że prognozowany wzrost rynku studiów podyplomowych i innych form kształcenia dorosłych może stanowić dla uczelni niepublicznych szansę na zminimalizowanie (dotkliwych dla tego sektora w wymiarze finansowym) konsekwencji trendów demograficznych. Zauważalny spadek liczby studentów tradycyjnych może być (choć częściowo) kompensowany właśnie rozwojem tego obszaru kształcenia.

O atrakcyjności studiów podyplomowych z perspektywy uczelni może decydować również możliwość szybkiego rozbudowywania portfolio oferowanych usług, a zatem szybki „zwrot z inwestycji”. Wynika to ze stosunkowo prostej procedury poprzedzającej ich uruchomienie (tj. braku konieczności uzyskania ministerialnego pozwolenia na prowadzenie kierunku). Duża autonomia uczelni w tym zakresie, choć sama w sobie jest dla nich korzystna, przekłada się jednak na wysoki poziom konkurencyjności na rynku studiów podyplomowych. Uczelnie, nie podlegając właściwie żadnym ograniczeniom zewnętrznym, mogą poszerzać swoją ofertę edukacyjną niemal w nieskończoność. Jedyłą barierą jest dostępność i kompetencje odpowiedniej kadry dydaktycznej oraz szybkość reagowania na potrzeby rynku i wyprzedzanie ruchów konkurencji.

Z relacji respondentów wynika, że proces wprowadzenia kierunku do oferty każdorazowo poprzedza dokładna kalkulacja kosztów, która wyznacza granicę opłacalności kierunku, tj. minimalną grupę słuchaczy, która zapewni jego utrzymanie. Uruchomienie kierunku nie następuje, jeśli liczba osób zainteresowanych podjęciem kształcenia jest niższa niż określony próg rentowności, który gwarantuje pokrycie kosztów niezbędnych do realizacji zajęć i wypracowania odpowiedniego zysku dla uczelni. Etap ten jest równie istotny, jak merytoryczne opracowanie zakresu i programu studiów.

² Z jednym wyjątkiem – jeden z respondentów, koordynator studiów podyplomowych, oszacował, że stanowią one ok. 25% przychodów wydziału [R_43].

Najpierw jest praca, żeby projekt [studiów – przyp. A.A.] był jak najbardziej dopracowany, odpowiadał na zapotrzebowanie i rynku pracy, i słuchacza. I wtedy „opakowujemy” go budżetem. Wszystkie oczekiwania finansowe związane z prowadzącymi, z zapewnieniem noclegów, przeliczamy. Dzielimy to na 15, widzimy, jakie wychodzi chesne. I to oznacza, że musimy zebrać 15 osób, żeby taki kierunek uruchomić.

[R_43]

Jedną z form zwiększenia opłacalności prowadzenia studiów podyplomowych jest optymalizacja kosztów. Jedną z form optymalizacji stosowaną przez uczelnie niepubliczne jest outsourcing w zakresie tworzenia studiów podyplomowych. Praktyka ta polega na zleceniu zewnętrznemu podwykonawcy kompletnego przygotowania nowego kierunku studiów w celu wprowadzenia go do oferty uczelni. Najczęściej podwykonawcami są osoby ze znacznym doświadczeniem zawodowym i prowadzące działalność w branży, której kierunek dotyczy: studia z zakresu HR przygotowują właściciele firm doradztwa personalnego, studia z zakresu marketingu – osoby z doświadczeniem w zarządzaniu zespołami marketingowymi, studia z zakresu BHP – właściciele firm doradczych. Jedną z kluczowych zalet współpracy z zewnętrznymi podwykonawcami jest dla uczelni minimalizacja początkowego wkładu (głównie w postaci zaangażowania i opłacenia wyznaczonych pracowników) oraz biznesowego ryzyka związanego z niepowodzeniem, tj. nieuruchomieniem kierunku. Zarówno wkład pracy, jak i wspomniane ryzyko przeniesione są na zewnętrznego partnera, który ofertę przygotowuje (outsourcing ryzyka). To on inwestuje czas i środki potrzebne do opracowania programu i pozyskania kadry, które przepadają w przypadku zbyt małego zainteresowania studiami. Z kolei w przypadku powodzenia przedsięwzięcia, zyskiem dzieli się z uczelnią, pod której marką studia trafiają na rynek.

Uczelnie niepubliczne cechuje również innowacyjność w zakresie rozwijania oferty studiów, otwartość na zmiany i skłonność do podejmowania ryzyka. Tylko odważne działania umożliwiają wyprzedzenie konkurencji, a tym samym przynajmniej czasowe zawłaszczenie wybranych, nowych obszarów kształcenia. Strategie bardziej zachowawcze, oparte na utrzymaniu w miarę stałej oferty, nie mają racji bytu nie tylko z uwagi na konkurencyjność na rynku, lecz również ze względu na dynamicznie zmieniające się potrzeby pracodawców. Presja ekonomiczna i chęć uzyskania możliwie największych udziałów w rynku skłaniają uczelnie do wnikliwego monitorowania go w celu diagnozowania potencjalnych szans.

Dlatego oprócz sprawdzonych, klasycznych kierunków³ w ofercie uczelni niepublicznych często pojawiają się nowe propozycje. Nie bez znaczenia jest tu zapewne szeroko zakrojona współpraca z partnerami, która w naturalny sposób poszerza zasób kompetencji potrzebnych do przygotowania i prowadzenia wysokospecjalistycznych studiów, a także ułatwia śledzenie nowych trendów w poszczególnych branżach i szybkie reagowanie na nie. Pewne znaczenie ma tu również skrócony proces decyzyjny, dzięki któremu uczelnie niepubliczne cechuje duża elastyczność w działaniu, pozwalająca szybko wychodzić naprzeciw pojawiającym się oczekiwaniom. Niektóre uczelnie stosują zaawansowane rozwiązania systemowe oparte na własnych zespołach badań i analiz. Efekty ich prac stanowią podstawę podejmowania decyzji o kierunkach rozwoju oferty (choć częściej dotyczy to studiów I i II stopnia z uwagi na większe nakłady związane z ich uruchamianiem).

Korzystamy z potrzeb edukacyjnych, które są na rynku, ale też staramy się je kreować. Proponujemy kierunki, które są odważne. Staramy się śledzić trendy na rynku pracy i rozmawiać z ludźmi związanymi z biznesem, ale nie tylko – z praktykami w szerokim rozumieniu, żeby wyłapać, czego brakuje. Świat zmienia się bardzo szybko, pewne rzeczy przestają być aktualne.

[R_43]

To właśnie te dynamiczne strategie rynkowe dają zdaniem respondentów przewagę uczelniom sektora prywatnego. Taka orientacja działań jest postrzegana wręcz jako warunek przetrwania uczelni na rynku. Elastyczność przeciwstawiana jest tradycji i zachowawczości, które wskazywane są jako charakterystyczne dla uczelni publicznych blokady w zakresie rozwijania nowych usług edukacyjnych.

1.3. Kultura organizacyjna – u nas student jest numerem jeden

Kolejna rzecz, którą warto odnotować z uwagi na jej istotną rolę dla dynamiki rozwoju oferty uczelni niepublicznych, to kultura organizacyjna, w ramach której indywidualna inicjatywa pracowników jest cenioną wartością. Postawa przedsiębiorcza jest wzmacniana i nagradzana przez władze uczelni, które studia podyplomowe traktują jako obszar dodatkowego zarobku dla wykładowców i zachęcają ich do zaangażowania się w niego. Obowiązuje tu zasada *win-win*. Studia podyplomowe są źródłem dochodu zarówno dla uczelni, jak i zespołu twórców.

³ Np. rachunkowość, zarządzanie projektami, HR, marketing.

Dodatkowo, zajęcia na studiach podyplomowych są dużo lepiej opłacane niż te na studiach wyższych. Motywacja finansowa może zatem stanowić jedną z istotnych (a może nawet najistotniejszą?) zachętę do stworzenia programu studiów podyplomowych. Tego rodzaju podejście buduje jednocześnie poczucie współodpowiedzialności za przygotowaną ofertę, zarówno przed (promocja i sprzedaż), jak i po uruchomieniu kierunku (jakość zajęć). Tak opisuje to jeden z wykładowców:

Jakiś czas po tym, jak zostałem adiunktem, uznałem, że moje wynagrodzenie nie odpowiada temu, co mogę dostać na rynku. Poszedłem do szefa i poprosiłem o podwyżkę, a on mówi: „Słuchaj, no nie mam, ale jak chcesz lepiej zarabiać, możesz stworzyć studia podyplomowe”. Tak u nas w uczelni wynagradza się pracowników. To wynagradza inicjatywę. Na pewno studia podyplomowe są traktowane przez pracowników jako sposób na to, żeby lepiej zarobić.

[R_42]

Uczelnie niepubliczne wyróżnia także, charakterystyczna dla uczelni przedsiębiorczych, silna orientacja prokliencka i kultura jakości. Dbałość o wysoką jakość usług i troska o zadowolenie klientów przybierają wiele uzupełniających się form. W trakcie studiów systematycznie monitorowany jest poziom zadowolenia uczestników. W cyklicznych ankietach słuchacze oceniają poszczególne aspekty funkcjonowania studiów podyplomowych, zarówno kwestie merytoryczne (zajęcia, wykładowcy), jak i organizacyjne (sprawność jednostek administracyjnych). Do ich wyników uczelnie podchodzą bardzo poważnie. Wymagania stawiane wykładowcom przez władze uczelni są bardzo wysokie. Niskie oceny są podstawą do rozmowy wyjaśniającej, a w skrajnych przypadkach do zakończenia współpracy. Uczelnie dokładają starań, aby kadra spełniała oczekiwania słuchaczy. Jak mówi jedna z koordynatorek studiów podyplomowych:

U nas nie ma tak, że wykładowcy dzielą się na lepszych i słabszych. Dzielą się na bardzo dobrych i dobrych, więc czasem, kiedy ktoś dostaje ocenę, powiedzmy 4,7 na 5, i zostaje najgorzej oceniony, to nie jest tak, że jest najgorszy, tylko że nie dostał maksymalnej punktacji.

[R_36]

Otwartość na potrzeby słuchaczy i dbałość o wysoki standard zarówno samych studiów, jak i obsługi administracyjnej są podyktowane interesem uczelni. Założenie pracowników uczelni jest następujące: im słuchacz jest bardziej

zadowolony, tym bardziej prawdopodobne jest, że poleci uczelnię innym osobom. Oplaca się więc zainwestować w szeroko rozumianą jakość kształcenia, gdyż inwestycja ta zwróci się w przyszłości, wraz z kolejnym naborem słuchaczy. Mniej środków finansowych będzie można przeznaczyć na działania marketingowe, ponieważ w dobie błyskawicznego przepływu informacji opinie klientów mają ogromną moc. Uczelnie niepubliczne nie przechodzą obok tego faktu obojętnie i w przemyślany sposób wykorzystują mechanizm rekomendacji (tzw. marketing szeptany) jako jedną z form wsparcia procesu rekrutacji. Jego zaletą jest większa wiarygodność niż w przypadku klasycznych przekazów reklamowych.

Jest tak ogromna konkurencja na studiach podyplomowych i na studiach licencjackich, że oferta musi być bogata i student musi być zadowolony. Jest tak, ponieważ następny student przychodzi, jeżeli ten, który obecnie jest na studiach, kończy i jest zadowolony. To on potem przyciąga najwięcej osób na studia podyplomowe.

[R_34]

Jednym z kluczowych postulatów formułowanych przez słuchaczy jest praktyczny charakter kształcenia. Osoby aktywne na rynku pracy chcą w trakcie studiów uzyskać operacyjną wiedzę bazującą na rzeczywistym doświadczeniu i popełnionych przez innych błędach, a nie teorię książkową nieprzystającą do wyzwań, z którymi stykają się w realnym świecie. Organizatorzy studiów mają tego świadomość i starają się dostosować swoją ofertę do preferencji kandydatów.

Ludzie nie chcą iść tam, gdzie są teoretycy, ludzie, którzy mają wiedzę teoretyczną, choćby największą. Na studiach podyplomowych potrzebna jest wiedza praktyczna. Ludzie tego oczekują. Chcą usłyszeć, że coś się nie udało, i co się zrobiło, kiedy coś nie wyszło.

[R_48]

Aby sprostać tym oczekiwaniom, osoby zarządzające studiami podyplomowymi oraz kierownicy poszczególnych kierunków studiów w uczelniach niepublicznych bardzo starannie dobierają kadrę dydaktyczną. Nie kierują się przy tym ani dorobkiem naukowym (wykładowcy akademicy stanowią zdecydowaną mniejszość), ani doskonałym warszatem trenerskim. Kluczowym i niezbędnym atrybutem wykładowcy jest wieloletnie doświadczenie w konkretnej branży, którym praktyk może podzielić się ze słuchaczami, czerpiąc z historii swoich sukcesów i porażek. Sami prowadzący podkreślają, że jest to warunek konieczny do rozpoczęcia pracy ze słuchaczami na studiach podyplomowych i do zbudowania swojej pozycji.

Uczę np. o funduszach unijnych. Podjęłam się tego zadania tylko dlatego, że robię to od 15 lat. Od 15 lat jestem trenerem z tego zakresu i wykładowcą na różnych uczelniach. Od 15 lat piszę też wnioski. Realizuję je i oceniam, więc wiem, o czym mówię.

[R_32]

Aby dodatkowo uwypuklić praktyczny charakter studiów, uczelnie nawiązują współpracę z firmami i instytucjami, które pełnią rolę branżowych patronów kierunków studiów, wzmacniając studia wizerunkowo rozpoznawalną na rynku marką.

Aktywna praca z dorosłymi, doświadczonymi słuchaczami wymaga stworzenia nowego modelu relacji. Klasyczna forma akademickich zajęć i odpowiadające im relacje między wykładowcą i słuchaczami nie miałyby tu racji bytu. Formułę i sposób prowadzenia zajęć na studiach podyplomowych uczelnie dostosowują do praktycznego charakteru studiów i oczekiwań samych słuchaczy, którzy liczą na to, że nauka będzie się odbywać w ciekawy i angażujący sposób. Wyjście wykładowców „za katedry”, organizacja zajęć wokół aktywności uczestników i uczynienie z nich partnerów w procesie generowania wiedzy wiążą się z odejściem od tradycyjnych ról akademickich i jednostronnego modelu transferu wiedzy. Z narracji wykładowców wynika, że podczas zajęć mają do czynienia ze wspólnotą praktyków (o różnym stopniu doświadczenia), którzy wymieniają się wiedzą i którzy przy udziale wykładowcy rozwiązują konkretne problemy, a także wypracowują rozwiązania do zastosowania w codziennej pracy zawodowej.

Wykładowcy zdają sobie sprawę z dużych oczekiwań słuchaczy nie tylko co do wiedzy i umiejętności dydaktycznych prowadzącego, ale także co do jego roli, która wymyka się tradycyjnej kategorii wykładowcy akademickiego. Choć na studiach podyplomowych dominują osoby stosunkowo młode (mniej więcej do 35 roku życia), to w trakcie dotychczasowej kariery zdążyły już zgromadzić pewne doświadczenia zawodowe i wykładowcy są zgodni co do tego, że ich zadaniem jest ten kapitał grupy wykorzystać. Dlatego też starają się wychodzić naprzeciw oczekiwaniom słuchaczy, nie tylko jeśli chodzi o zakres i formułę dostarczania wiedzy, o czym była mowa wcześniej, ale też w kwestii modelu relacji z uczestnikami zajęć. W swoich wypowiedziach wykładowcy kilkakrotnie, niezależnie od siebie, dokonywali autodefinicji w kontekście zajęć, opisując wykładowcę nie tyle jako autorytet nastawiony na przekazywanie wiedzy, co raczej jako facylitatora, którego zadaniem jest zarządzanie wiedzą posiadaną już przez uczestników zajęć, jej zebranie i usystematyzowanie.

Oni mają dużą wiedzę. Być może nie mają jej nazwanej, być może nie mają jej uporządkowanej, ale w dziedzinie, w której prowadzą

zajęcia, wiele osób ma doświadczenie. W niektórych momentach nie jestem tutorem, tylko facylitatorem. Taką osobą, która wyciąga informacje i porządkuje je w pewien sposób. Z czasem nauczyłem się tu dużej pokory.

[R_48]

Takie podejście przekłada się na dużo bardziej (niż w przypadku grupy studentów tradycyjnych) partnerskie relacje między prowadzącym i uczestnikami zajęć. Nie oznacza to jednak dla wykładowców „taryfy ulgowej”, wręcz przeciwnie, gdyż ich zadanie wykracza tu poza samo dostarczanie wiedzy.

Formuła studiów oparta na partnerstwie sprzyja budowaniu relacji wykraczających poza tradycyjne role i sale wykładowe. Wśród wykładowców są i takie osoby, które dużą wagę przywiązują do budowania społeczności branżowych, dzięki którym nie tylko utrzymują kontakt z absolwentami jeszcze długo po ukończeniu przez nich studiów, ale i umożliwiają im dalsze doskonalenie i wymianę wiedzy, już w ramach nieformalnej sieci ekspertów.

Dzisiaj są takie narzędzia, że ze wszystkimi utrzymujemy kontakt. Mamy już ponad dwustu absolwentów i przez Facebooka jesteśmy w stanie podtrzymywać kontakt z nimi. Raz do roku organizujemy tzw. walny zjazd. Jadą też ci ludzie, którzy obecnie studiują. Wszyscy mają okazję się tam wymiksować znajomościami, wizytówkami.

[R_45]

Słuchacze studiów podyplomowych są postrzegani przez wykładowców jako osoby zaangażowane i zdeterminowane do jak najbardziej efektywnego wykorzystania czasu przeznaczonego na naukę. Oczekują nie tyle refleksji i dyskusji wokół kolejnych tematów, co praktycznej wiedzy w postaci konkretnych instrukcji i wypróbowanych narzędzi, które po uprzednim przećwiczeniu na zajęciach będą w stanie natychmiast zastosować w pracy zawodowej. Taka postawa z jednej strony ułatwia pracę wykładowcom, z drugiej obliuguje ich do przygotowania zajęć zgodnych z preferencjami słuchaczy. Wykładowcy zdają sobie sprawę z tego, że muszą inaczej podejść do procesu kształcenia i obrać adekwatną strategię.

Jeśli chodzi o zaangażowanie, to muszę powiedzieć, że dużo lepiej pracuje się z osobami, które mają już za sobą jakiś proces edukacji na studiach. Na pierwsze studia ludzie przychodzą studiować i nie za bardzo widzą to jeszcze tak konkretnie.

A na podyplomówce przychodzą po konkretne, praktyczne wskazówki, narzędzia. Chcą ćwiczyć na zajęciach. Nawet wręcz jest opór, jeśli muszą coś przeczytać, przygotować, a potem przekazać. Nie są tym zainteresowani. Widzę, że czują, że jest to dla nich trochę marnowanie czasu.

[R_41]

Praktyczny charakter nauki oraz zasygnalizowane wyżej oczekiwania słuchaczy wpływają również na formułę i strukturę zajęć. Klasyczne wykłady, jeśli w ogóle pojawiają się w programie studiów podyplomowych, są w zdecydowanej mniejszości. Dominują formy aktywnie angażujące słuchaczy, podczas których mogą oni nabyć i przećwiczyć zestaw konkretnych umiejętności. Schemat budowy programu studiów na jednej z uczelni przedstawicielka władz zaprezentowała w następujący sposób:

Trzydzieści procent godzin jest w naszym rozumieniu traktowanych jako godziny wiedzy, najnowszej wiedzy dla kierunku. Tu staramy się ściągać naukowców, którzy przedstawiają wiedzę nieosiągalną na I lub II stopniu. Natomiast 70% zajęć to zajęcia praktyczne, tzn. z zakresu umiejętności, ćwiczenia realizowane tutaj czy w pracowniach zewnętrznych.

[R_33]

Taka struktura studiów pozwala na natychmiastowe zastosowanie wiedzy, ponieważ nie wymaga ona samodzielnego przetworzenia, a jest dostarczana w postaci gotowych „skryptów” lub w działaniu. Oczekiwania studentów są również punktem odniesienia dla dobieranych metod i form kształcenia. Mają one być nie tylko efektywne, ale i atrakcyjne. Po to, aby nauka była przyjemna.

Ludzie chcą się dobrze bawić na zajęciach. Kiedy są gry, jakieś ćwiczenia grupowe, to jest łatwiej wytrzymać osiem godzin na zajęciach, niż jak są to wykłady, których trzeba słuchać. [...] W tej chwili jest sporo zajęć, które są warsztatami, treningiem umiejętności: komunikacyjnych, negocjacyjnych, prowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej, rozmów ocenających. Bardzo się to podoba.

[R_40]

Wykładowcy są również gotowi wykazać się sporą elastycznością w dostosowywaniu treści do poziomu grupy i jej bieżących potrzeb. Słuchacze mają dzięki temu możliwość współdecydowania o przebiegu kształcenia.

Była taka sytuacja, że [słuchacze – przyp. A.A.] bardzo chcieli dowiedzieć się o procesie assessment center. To nie jest tak bardzo związane z tymi studiami, ale chcieli. Poculi niedosyt po zajęciach, kiedy mówiono o różnych procesach rekrutacji i oceny. No to im to dorzuciliśmy do zajęć.

[R_41]

Upodmiotowienie słuchaczy i usytuowanie ich w centrum zainteresowania dotyczy nie tylko właściwego procesu kształcenia, ale również wszelkich kwestii logistyczno-organizacyjnych związanych z realizacją studiów: obsługi administracyjnej, bazy dydaktycznej, terminów realizacji zajęć, materiałów edukacyjnych.

W strukturach uczelni niepublicznych studia podyplomowe obsługiwane są przez wyodrębnione jednostki. Dzięki temu ich pracownicy poświęcają czas i uwagę wyłącznie na administrację, komunikację, kwestie finansowe i rozwiązywanie bieżących problemów konkretnej grupy studentów. Rozwiązanie takie wydaje się uzasadnione z uwagi na duże oczekiwania słuchaczy. Umożliwia też bardziej indywidualne relacje słuchaczy z osobami, które zajmują się obsługą studiów.

To jest taka mała szkoła w szkole⁴. Odkąd kandydat staje się słuchaczem, obsługuje go już tylko i wyłącznie dział studiów podyplomowych – dba o cały proces dydaktyczny, finansowy. Mamy swój system, extranet, więc oni tam wszystko widzą. Jeżeli jest kilka osób w dziale, to opiekun obsługuje, powiedzmy, 10 czy 12 kierunków. Obsługuje daną grupę od początku do końca.

[R_46]

Pracownicy starają się szybko reagować na uwagi i potrzeby, których, jak deklarują, pojawia się niemało. Uznają to za składową jakości świadczonej usługi edukacyjnej. Respondenci wskazywali również na znaczenie, jakie ma zapewnienie klientom wysokiego poziomu obsługi i szeroko rozumianego komfortu studiowania. Chodzi tu zarówno o nowoczesną bazę dydaktyczną, jak i o prokliencką organizację procesu kształcenia. Stąd też daleko posunięta dbałość o wysoki standard obsługi procesu kształcenia i profesjonalną organizację studiów.

Niektóre uczelnie wychodzą również naprzeciw potrzebom tylko pośrednio związanym z podjęciem studiów podyplomowych, tworząc „parasol” usług

⁴ Na jednej z uczelni dział realizujący studia podyplomowe funkcjonuje niemal jak spółka celowa uczelni macierzystej. Ma odrębny budżet i wypracowanym zyskiem dzieli się z uczelnią.

towarzyszących. Przykładem może być tu jedna z uczelni, która stworzyła dla słuchaczy możliwość skorzystania z opieki nad dziećmi. Przy uczelni działa placówka przedszkolna, w której można skorzystać z opieki pełnowymiarowej (regularne przedszkole) lub okazjonalnej (na czas odbywanych zajęć).

1.4. Podsumowanie. Kształcenie dorosłych jako forma dywersyfikacji przychodów uczelni niepublicznych

Kluczowe założenie teorii zależności od zasobów mówi o silnym powiązaniu organizacji z otoczeniem oraz o uzależnieniu jej od pochodzących z niego zasobów. Najistotniejszymi zasobami są te, od których w największym stopniu zależy (prze)trwanie organizacji, a najważniejszą grupą interesariuszy są ich dostawcy. Interesy tej grupy traktowane są priorytetowo, co oznacza, że zasoby pozostające w jej dyspozycji stanowią skuteczne narzędzie wywierania wpływu.

Zrekonstruowany model funkcjonowania uczelni niepublicznych wyraźnie wpisuje się w ten schemat. Z uwagi na to, że warunkiem ich funkcjonowania jest pozyskiwanie funduszy z prywatnych źródeł, bezpośrednio od studentów i słuchaczy, filozofia działania tego typu szkół jest wyraźnie prokliencka i zorientowana na potrzeby wspomnianych grup. Cały model zarządcy segmentu kształcenia podyplomowego – począwszy od praktycznego charakteru studiów, a na zindywidualizowanej obsłudze skończywszy – jest odpowiedzią na oczekiwania bezpośrednich odbiorców. Decyzje uczelni podejmowane są z myślą o nich. Z myślą o nich rozwijana jest oferta (zarówno edukacyjnych, jak i towarzyszących), a ich jakość jest nieustannie monitorowana. To zainteresowanie kandydatów (orientacja popytowa), a nie np. potrzeby kadry akademickiej (orientacja podażowa), decyduje o ofercie edukacyjnej. W wypadku zbyt małego zainteresowania potencjalnych słuchaczy nawet kierunki ze znakomitą kadrą nie będą utrzymywane w ofercie. Na ich miejsce pojawią się nowe, często takie, które powstaną w celu wypełnienia istniejących nisz rynkowych, jeszcze niedostrzeżonych przez konkurencję.

Słuchaczy studiów podyplomowych nie należy postrzegać jako biernych uczestników kształcenia. Wiele przykładów przytoczonych przez respondentów świadczy o tym, że traktowani są raczej jak współtwórcy procesu dydaktycznego i zgodnie z ich oczekiwaniami jest on na bieżąco aktualizowany – czy to w zakresie treści, czy doboru wykładowców, czy nawet (dość marginalnych) kwestii organizacyjnych. Świadczy to o bardzo silnej pozycji, jaką na mapie interesariuszy zajmują studenci i słuchacze uczelni niepublicznych, oraz o realnym wpływie, jaki mogą wywierać na proces decyzyjny wewnątrz uczelni. Wydaje się, że uczelnie niepubliczne wypracowały skuteczne mechanizmy (np. w postaci odpowiednich struktur i elementów kultury organizacyjnej), dzięki którym interesy słuchaczy zostały bardzo dobrze zabezpieczone. Wyraźnie prokliencka orientacja przejawia

się nie tylko w cyklicznym badaniu satysfakcji studentów, dostosowywaniu programów i metod do ich oczekiwań czy w nietradycyjnym modelu relacji między wykładowcami a studentami. Obejmuje ona aktywności bezpośrednio i pośrednio związane z realizacją procesu edukacyjnego, takie jak organizacja zindywidualizowanej obsługi administracyjnej słuchaczy czy świadczenie usług ułatwiających godzenie studiów z obowiązkami rodzinnymi.

W zachowaniach organizacyjnych uczelni niepublicznych widać również pewne charakterystyczne strategie, których celem jest częściowe uniezależnienie od wpływów konkretnych grup interesariuszy. Przejawiają się one np. w stopniowym rozszerzaniu i dywersyfikacji kręgu odbiorców – uczelnie kształcące na studiach wyższych tworzą studia podyplomowe, które pozwalają im na dłużej wiązać ze szkołą własnych absolwentów, a jednocześnie pozyskać nowe źródło przychodów w obliczu spodziewanego spadku liczby studentów tradycyjnych. Uczelnie niepubliczne traktują kształcenie całościowe jako formę dywersyfikacji przychodów, a więc zwiększenia swojej stabilności finansowej przez ograniczenie zależności od jednej grupy studentów. Wnikliwa obserwacja rynku, w tym ponadnarodowych trendów w edukacji, zmieniającego się modelu ścieżki edukacyjnej, a także potrzeb pracodawców to dla uczelni punkt wyjścia do poszukiwania nowych możliwości rozwoju. Zachodzące zmiany postrzegane są jako generator nowych szans, a czas reakcji na nie jest krótki. Duża elastyczność widoczna jest nie tylko w stale aktualizowanej ofercie edukacyjnej, ale i w postawach pracowników, którzy traktują ją jako oczywisty i konieczny atrybut gry rynkowej. Innym rozwiązaniem jest rozszerzenie dotychczasowego rynku przez włączanie do oferty nowych kierunków kształcenia oraz przez fuzje lub konsolidacje. Takie działania podejmowane przez uczelnie czasowo zwiększają ich bezpieczeństwo ekonomiczne.

W modelu zarządczym uczelni niepublicznych można dodatkowo odnaleźć cechy charakterystyczne dla uczelni o orientacji przedsiębiorczej. Jako pierwszą z nich można wymienić wspieranie oraz nagradzanie inicjatywy i aktywnej postawy pracowników oraz systemy zachęt mające na celu ich zaangażowanie w poszukiwanie możliwości rozwoju oferty edukacyjnej. Kolejną jest orientacja na finansową efektywność i optymalizację kosztową, np. w formie omówionego wcześniej outsourcingu ryzyka i zasobów, realizowanego przez niektóre uczelnie niepubliczne. Dzięki współpracy z podmiotami zewnętrznymi możliwe jest bardzo dynamiczne rozwijanie oferty przy minimalnym zaangażowaniu zasobów własnych. Działania te są spójne z orientacją nadrzędną i dodatkowo ją wzmacniają.

W świetle teorii zależności od zasobów wyraźnie prostudencka orientacja działań uczelni niepublicznych jawi się jako oczywista konsekwencja uzależnienia tego typu szkół wyższych od tysięcy niewielkich prywatnych źródeł przychodów,

które w swej masie składają się na strumień finansowania będący podstawą funkcjonowania uczelni. Tak, jak bez ministerialnej subwencji nie można wyobrazić sobie funkcjonowania uniwersytetów publicznych, tak w przypadku uczelni niepublicznych filarami ich działalności są środki prywatne pochodzące od studentów i to ich interesy uczelnie niepubliczne będą traktowały priorytetowo. W przypadku uniwersytetów publicznych sytuacja jest bardziej złożona, jednak i w tym przypadku w wyjaśnianiu istniejących mechanizmów i modeli działań teoria zależności od zasobów może być przydatna.

2. Publiczne uniwersytety szerokoprofilowe

2.1. Potencjał kształcenia całościowego dla rozwoju oferty edukacyjnej

Pracownicy uniwersytetów również zdają sobie sprawę z tego, że osoby aktywne na rynku pracy stoją dziś w obliczu konieczności ciągłego pogłębiania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności, a często również i reorientacji zawodowej. Z tego względu uczelnie wydają się dostrzegać w studiach podyplomowych pewien potencjał rozwojowy, zwracając jednocześnie uwagę, że na tym poziomie duży wpływ na rynek edukacyjny ma ogólna koniunktura w gospodarce. Jeden z respondentów przedstawia następującą prognozę:

W przypadku studiów związanych z biznesem moim zdaniem ten potencjał będzie istniał zawsze. Prędzej czy później ludzie, którzy będą z wykształcenia chemikami czy polonistami – jeżeli zetkną się z biznesem – będą potrzebowali w krótkim czasie opanować choćby minimalne kompetencje do prowadzenia biznesu [...]. Zapotrzebowanie będzie takie, jak będzie się rozwijać sam biznes. Jeżeli będziemy mieli wzrost gospodarczy, to zapotrzebowanie też będzie większe, jak przyjdą gorsze czasy, to pewnie i my będziemy to odczuwać.

[R_23]

Pracownicy uniwersytetów przytoczyli kilka dodatkowych argumentów przemawiających za utrzymaniem studiów podyplomowych w ofercie. Pierwszym są prognozowane konsekwencje zmian demograficznych, które zaowocują spadkiem liczby studentów, a co za tym idzie – także obciążen dydaktycznych. Studia podyplomowe mogą w tej sytuacji stanowić jedną z alternatywnych form zaangażowania dla etatowych pracowników uczelni. Jak podsumował to przedstawiciel władz jednej z jednostek:

Niż demograficzny będzie trwał. By utrzymać ten potencjał, który jest: naukowy, ludzki, infrastrukturę, przy respektowaniu obowiązujących przepisów i przewidywanych zmian w przepisach, które utrzymują instytucję, pensum, [...] trzeba się liczyć z tym, że musimy mieć jakieś godziny, które pozwalałyby znaleźć obciążenie dla pracowników.

[R_25]

Inny z respondentów zwrócił z kolei uwagę na to, że w porównaniu z podstawowymi formami studiów (I, II, III stopień) wprowadzenie i utrzymanie studiów podyplomowych wymaga od uczelni dużo mniejszego nakładu pracy, możliwości w tym zakresie są zaś niemal nieograniczone. Jest to więc stosunkowo łatwy sposób na wzbogacenie oferty dydaktycznej. Respondenci dość zgodnie zwrócili jednocześnie uwagę na to, że studia podyplomowe ani obecnie nie są, ani nie będą obszarem priorytetowym z perspektywy uczelni akademickiej. Trudno im było uciec od porównań sektora publicznego i niepublicznego, co jest zrozumiałe o tyle, że wielu z nich ma bogate doświadczenia płynące ze współpracy z podmiotami prywatnymi. Porównując uniwersytety i konkurujące z nimi na rynku studiów podyplomowych uczelnie niepubliczne, respondenci nie mieli wątpliwości, że to te drugie wiodą prym. Jest tak z prostej przyczyny – ich przetrwanie na rynku zależy od przychodów generowanych przez studentów. Legitymizacja istnienia uniwersytetu opiera się zaś na zupełnie innych przesłankach, nie oznacza to jednak, że władze jednostek uniwersyteckich w ogóle nie dostrzegają potencjału ekonomicznego w rozwijaniu studiów podyplomowych. Postrzegają je m.in. przez pryzmat korzyści wizerunkowych dla uczelni.

Sprzymyamy studiom podyplomowym, to wydziałowi się po prostu opłaca. [...] Dzięki temu pracownicy lepiej zarabiają, pozycja wydziału rośnie, realizujemy również pewne potrzeby rynkowe. Opłaca się to z każdej strony.

[R_14]

Nie do końca jest jednak tak, że świadomość potencjału i przychylna postawa władz uczelni przekładają się na planowanie i podejmowanie przez władze uczelni konkretnych działań. Nie bez wpływu na to pozostaje rozproszona struktura władzy w uczelniach, a często wewnętrznie sprzeczne interesy. W wywiadach pracownicy dość surowo oceniają rzeczywiste starania macierzystych jednostek dotyczące rozwoju tego segmentu oferty edukacyjnej, jaką są studia podyplomowe. Zwracają uwagę na brak podejścia długofalowego i strategię, którą można by określić mianem reaktywnej. Jej zachowawczość przejawia się m.in. tym, że modyfikowanie oferty polega raczej na biernym dostosowywaniu się do zachodzących

zmian (np. przepisów związanych z wykonywaniem konkretnych zawodów), nie są zaś na usiłowaniu ich wyprzedzania czy prognozowania bądź kreowania nowego popytu, jak dzieje się w przypadku uczelni niepublicznych.

Przypadkowy charakter i ograniczony zakres działań w tym obszarze mogą być odzwierciedleniem szerszego problemu, którym jest brak długofalowej strategii działania oraz podporządkowanie działań uczelni krótkoterminowym celom obliczonym na osiągnięcie doraźnych korzyści, np. w perspektywie jednej kadencji władz.

Dziedkan powie pani, że jakąś strategię ma. Ale według mnie to nie jest strategia. To jest reagowanie na zmiany przepisów. Jak wprowadzili magiczny współczynnik 13 studentów⁵, to wszystkie działania podporządkowano temu. Jak wprowadzono zasady klasyfikacji wydziałów, to co robił nasz, i nie tylko nasz, wydział przez ostatnie dwa lata? Produkowałem monografie za 25 punktów. Nie ma w tym według mnie żadnej długoterminowej wizji.

[R_24]

Warto w tym miejscu podkreślić, że nawet wśród przedstawicieli władz uczelni znalazły się takie osoby, które potrafiły otwarcie przyznać, iż studia podyplomowe to obszar zapomniany, na którego zagospodarowanie nie ma aktualnie pomysłu.

W tej chwili jest to moim zdaniem obszar puszczonej samopas. Kompletnie. Wracając do strategii... rzeczywiście tam studiów podyplomowych nie ma. Taka jest prawda. [...] Myślę, że pani wizyta może nam dać impuls do tego, bo trzeba usiąść i rzeczywiście przyrzeć się, co my tu robimy. No nic nie robimy.

[R_20]

To nie ostatni powód, dla którego sytuacja uniwersytetów i szanse na rozwój w ich strukturach kształcenia podyplomowego na tle ich niepublicznych konkurentów nie rysują się obiecująco. Orientacja rynkowa, która jest warunkiem przetrwania i funkcjonowania szkół niepublicznych, warunkuje ich organizację i sposób działania. Wpływa m.in. na większą elastyczność podmiotów komercyjnych oraz pociąga za sobą bardziej zaawansowany stopień specjalizacji wybranych funkcji, m.in. tych związanych z obszarem sprzedaży i marketingu, o czym wspomniałam już wcześniej. Komponenty te stają się wyraźnymi przewagami konkurencyjnymi

5 Chodzi o Student Staff Ratio.

na rynku studiów podyplomowych, co podkreślają pracownicy uniwersytetów, którzy jednocześnie dostrzegają niedostatki macierzystych uczelni w tym zakresie.

Choć zainteresowanie kształceniem przez całe życie jest zauważalne zarówno na poziomie władz jednostek, jak i pracowników uczelni, nie jest ono skutecznym bodźcem do podejmowania aktywnych działań na rzecz rozwoju oferty w tym zakresie. Strategia uniwersytetów jest bardziej zachowawcza i zorientowana do wnętrza organizacji. Studia podyplomowe nie są postrzegane jako odpowiedź na oczekiwania ze strony potencjalnych słuchaczy, a jako możliwość stworzenia wykładowcom warunków do realizacji obowiązków dydaktycznych (korzystna z perspektywy uczelni mierzących się z niżem demograficznym). Podejście to bez wątpienia wynika z odmiennych priorytetów i wyraźnej orientacji na działalność naukowo-badawczą. Zwraca tu jednak uwagę duża świadomość pracowników uczelni dotycząca marginalizacji tego obszaru oraz wielu słabości, zarówno na poziomie decyzji strategicznych, jak i tych o charakterze organizacyjnym, które skutecznie utrudniają (lub nawet uniemożliwiają) uniwersytetom konkurowanie w tym obszarze z uczelniami niepublicznymi.

2.2. Rozwój oferty studiów podyplomowych – pracownicy jako „wyspy” nieskoordynowanej przedsiębiorczości

Aktualizacja istniejącej oferty studiów podyplomowych i pojawianie się nowych propozycji są zazwyczaj uzależnione od inicjatywy pracowników poszczególnych jednostek. To również na nich spoczywa ciężar merytorycznego i organizacyjnego przygotowania programu studiów, rekrutacji uczestników, uruchomienia i realizacji zajęć. Można więc stwierdzić, że choć na poziomie uczelni czy poszczególnych jej jednostek do rozwoju studiów podyplomowych nie przykłada się kluczowej wagi, wiele zależy od indywidualnych ambicji i działań poszczególnych wykładowców. To wokół nich tworzą się aktywne ośrodki, swoiste „wyspy przedsiębiorczości”, które pracują nad rozpoznaniem rynku i uzupełnianiem oferty. Od inicjatywy konkretnego pracownika zależy, czy i w jakim zakresie zaprosi do współpracy zewnętrznych ekspertów. Sytuacje takie zdarzają się, nie są jednak regułą. Najczęściej stanowią pokłosie pozauczelnianej aktywności zawodowej wykładowców. Inicjatywa w zakresie tworzenia studiów podyplomowych wychodzi zwykle od młodszych pracowników. Jeden z przedstawicieli władz uczelni wyjaśnił to w następujący sposób:

Im zależy. Oni jeszcze nie zarabiają tyle, co profesor, już sporo potrafią, już mają trochę kontaktów, a nie mają jeszcze żadnych obowiązków organizacyjnych. I mają czas. [...] Adiunkt na studiach podyplomowych ma jedyną szansę, żeby się wykazać inicjatywą: że ma pomysł, że potrafi zorganizować ludzi, że potrafi rozmawiać z rektorem, działem

finansowym. To jest funkcja kierownicza, którą ma ktoś, kto jeszcze nie pełni żadnych funkcji kierowniczych w strukturze uniwersytetu. Dzięki temu wyłapują tych, którym się chce i którym coś potrafią.

[R_14]

Przygotowanie i uruchomienie studiów podyplomowych poprzedza wiele miesięcy pracy ich inicjatora (i najczęściej późniejszego kierownika). Począwszy od rozpoznania potrzeb rynku, opracowania koncepcji i szczegółowego programu studiów wraz ze stosowną dokumentacją aż po zebranie kadry dydaktycznej. Warto przy tym zauważyć, że zarówno na etapie przygotowania studiów, jak i ich późniejszej realizacji z pełnieniem funkcji kierownika studiów nie wiąże się zazwyczaj gratyfikacja finansowa. Nie wyklucza to jednak sytuacji, w której kierownik prowadzi zajęcia na studiach podyplomowych i z tego tytułu otrzymuje dodatkowe wynagrodzenie. Jednak aktywna postawa nie jest doceniana adekwatnie do poniesionego nakładu pracy. Choć przyzwolenie na podejmowanie działań przez pracowników istnieje, nie są oni w żaden sposób mobilizowani ani motywowani do tego przez władze jednostek.

Pomysłodawcy studiów nie zawsze mogą liczyć na realną pomoc ze strony władz uczelni. Nie chodzi tu nawet o wsparcie na etapie tworzenia programu, komunikacji z rynkiem czy bieżącej obsługi administracyjnej studiów (choć tu również zdani są oni raczej na własne siły), a o brak elastyczności w kwestiach finansowych i sztywne reguły określające opłacalność uruchomienia i prowadzenia nowego kierunku studiów.

Uniwersytet bierze narzut w wysokości 30% przychodu. I nikt nie chce uszczknąć z tychże 30%, żeby grupa ruszyła. Grupa rusza wyłącznie wtedy, gdy jest kasa na te 30%. A wystarczyłby bardzo prosty ruch: uczelnia bierze nie 30%, a 20%. [...] To jest kwestia, czy dostać zero, czy dostać 20%. Przecież warto się po to schylić, bo może następna grupa się rozkręci.

[R_13]

Takie podejście skutkuje tym, że nawet w przypadku dużego zaangażowania twórcy nowego kierunku w rozeznanie rynku, w stworzenie programu studiów, przejście całej procedury formalnej wewnątrz uczelni, a także w działania informacyjno-promocyjne (prowadzone często na własną rękę), poziom rekrutacji uczestników okazuje się niewystarczający, aby pokryć koszty wewnętrznej „prowizji”, jaka musi trafić do kasy uczelni. Sztywne podejście do kryterium opłacalności studiów i brak elastyczności ze strony uczelni sabotują starania podejmowane przez

pracowników. Wynika to z faktu, że władze uczelni traktują studia podyplomowe jako indywidualne „wyspy przedsiębiorczości”, w ramach których poszczególni pracownicy realizują własne pomysły, korzystając z marki uczelni. W skrajnych przypadkach tak skonstruowane regulacje finansowe zniechęcają osoby zainteresowane tworzeniem studiów podyplomowych (zarówno z wewnątrz, jak i z zewnątrz uniwersytetu) do współpracy z uczelnią publiczną i skłaniają do poszukiwania partnera w sektorze niepublicznym. Wówczas kapitał intelektualny pracowników publicznych uczelni i ich pomysły przejmują uczelnie niepubliczne, które są w stanie zaofiarować sprawdzone zaplecze organizacyjne i duże wsparcie marketingowo-sprzedażowe. Gdy studia spotykają się z zainteresowaniem kandydatów, wspólnie z nimi konsumują sukces w postaci opłat.

W przypadku uniwersytetów zwraca uwagę również pewna zachowawczość, jeśli chodzi o rozwijanie oferty studiów podyplomowych, co również może stanowić czynnik zniechęcający do podejmowania inicjatywy w tym zakresie. Niewielka skłonność do podejmowania ryzyka i rynkowej „gry o klienta” sprawia, że studia podyplomowe chętnie inicjowane są wtedy, gdy nie istnieje większa obawa o wynik owej gry, czyli gdy istnieje gwarancja pozyskania wystarczającej liczby kandydatów zainteresowanych podjęciem studiów (np. studia dla zorganizowanych grup, studia na klasycznych, sprawdzonych kierunkach). Ten wysoki poziom asekuracji w powiązaniu z modelem zarządczym opartym na rozproszonej odpowiedzialności to z jednej strony demotywar i blokada dla osób, których zainteresowania oscylują wokół innowacyjnych koncepcji i trendów, z drugiej zaś utrata przez uczelnię szansy na pozyskanie grona zainteresowanych nimi słuchaczy.

Samą ofertę cechuje mniejsza orientacja na zmieniające się potrzeby i nowe trendy na rynku pracy, większa zaś na zasoby wewnętrzne, tj. o stworzeniu i realizacji studiów decyduje nie tyle (a na pewno nie tylko) potrzeba rynku, co posiadane zasoby (w tym wypadku kompetencje i obszary zainteresowań kadry, dla której zajęcia na studiach podyplomowych są dodatkowym źródłem dochodu). Jeden z wykładowców uniwersyteckich, współpracujący jednocześnie od wielu lat z uczelniami niepublicznymi, tłumaczy to w następujący sposób:

U nas [na uniwersytecie – przyp. A.A.] uruchamianie studiów trwa długo. Dlatego staramy się, aby pomysł był dobry, wstępnie rokujący na kandydatów czy powodzenie. Natomiast np. w Szkole Bankowej, jak jest dobry pomysł, to nie zastanawiamy się nad kandydatami, tylko przygotowujemy ofertę. [...] Jeżeli kandydaci się zbiorą, uruchamiamy daną specjalność. Jeśli się nie zbierze odpowiednia liczba, to nie uruchamiamy.

[R_18]

To, co różni uczelnie niepubliczne i uniwersytety publiczne, czyli elastyczność w działaniu, skłonność do ryzyka i krótsze procesy decyzyjne, to elementy będące zdaniem respondentów źródłem przewagi rynkowej tej pierwszej grupy uczelni. Wiele osób zwróciło uwagę również w tym kontekście na efektywne działania promocyjne i na atrakcyjność oferty.

2.3. Kultura organizacyjna – słuchacz (nie zawsze) na pierwszym miejscu

Wypowiedzi respondentów wskazują, że również na uniwersytetach podejmowane są starania, aby programy studiów odpowiadały oczekiwaniom wymagającej grupy odbiorców. Wydaje się jednak, że polityka ta sięga dotąd, dokąd sięga decyzyjność osób, które odpowiadają za tworzenie studiów podyplomowych. W tych obszarach, gdzie obowiązują reguły ogólnouniwersyteckie (np. administracja, finanse), student nie zawsze jest na pierwszym miejscu.

To, jak pracownicy uniwersytetów widzą słuchaczy studiów podyplomowych, właściwie nie odbiega od charakterystyki nakreślonej wcześniej na podstawie wypowiedzi pracowników uczelni niepublicznych. Tego rodzaju studenta postrzega się nie tyle jako odbiorcę treści przekazywanych na zajęciach, ile jako ich współtwórcę. Z uwagi na tę specyfikę wykładowcy często postrzegają swoją rolę bardziej jako facylitatora niż klasycznie rozumianego wykładowcy. Zadanie, jakie przed sobą stawiają, to wspieranie uczestników w porządkowaniu wiedzy, samodzielnym rozwiązywaniu problemów i wypracowywaniu wniosków zamiast proponowania im gotowych rozwiązań. Jak mówi jeden z nich:

Mam [na studiach – przyp. A.A.] właściciela dużej firmy, który stworzył ją w garażu i jest teraz jednym z większych graczy w Polsce. Mam ludzi, którzy w budżetówce pracują od wielu lat. Mam ludzi z korporacji. I tak naprawdę ci ludzie bardzo dużo rzeczy wiedzą. Ich trzeba nie tyle uczyć, ile facylitować. Ja to nazywam facylitacją. I nawet w EY⁶ mówimy facilitators, nie trainers. Bo my facylitujemy wiedzę. Chodzi o to, żeby zarządzać tą wiedzą, żeby wykorzystać ich wkład, żeby podzielili się swoimi doświadczeniami, swoimi obserwacjami, swoją pracą, swoimi problemami. Facylitator jest po to, żeby uporządkować wiedzę, która „jest w narodzie”. Ci wszyscy ludzie to mają, tylko trzeba to wyciągnąć na wierzch.

[R_29]

⁶ EY (dawniej Ernst&Young) to globalna korporacja specjalizująca się w doradztwie biznesowym, respondent jest zewnętrznym współpracownikiem uczelni.

Wykładowcy wiedzą, że słuchacze studiów podyplomowych to grupa o wysokich oczekiwaniach i że w ich przypadku znajduje zastosowanie zasada „płace i wymagam”. To w konsekwencji pociąga za sobą konieczność bieżącego monitorowania jakości zajęć, a w razie konieczności również ich szybkiej modyfikacji w zakresie tych elementów, które budzą wątpliwości studentów. Modyfikacje te mogą dotyczyć kwestii zarówno organizacyjnych, takich jak np. godziny zajęć, jak i merytorycznych, związanych z treściami kształcenia czy konkretnymi osobami prowadzącymi zajęcia.

Formuła studiów i metody prowadzenia zajęć planowane są z uwzględnieniem preferencji słuchaczy. Najlepiej sprawdzają się zajęcia, które w dużym stopniu angażują uczestników, nie zaś takie, które są nastawione na bierny odbiór treści prezentowanych *ex cathedra*.

Broń boże wykład! Konwersatorium na zasadzie przedstawiania pewnych treści i dyskusji na temat tych treści. Różne przypadki praktyczne, czyli tzw. case study. Studia przypadków, różne ćwiczenia. No i projekty.

[R_18]

Prowadzący zajęcia zdają sobie sprawę, że słuchacze poświęcają na studia znaczną część z ograniczonej puli swojego wolnego czasu. Dlatego starają się zatrzymać studentów na zajęciach, dbając o to, aby były one atrakcyjne i stanowiły nie tylko rozwijającą, ale i przyjemną formę spędzania czasu. Przykładają jednocześnie dużą wagę do aplikacyjnego charakteru przekazywanej wiedzy. Kadra dydaktyczna dobierana jest z uwagi na preferencje i oczekiwania słuchaczy studiów podyplomowych. Kluczowe jest doświadczenie zawodowe, nie tylko akademickie. Jego brak wskazywany jest wręcz jako dyskwalifikujący prowadzącego w oczach słuchaczy. Podobnie jak brak partnerskiej postawy i pokory wobec wiedzy i doświadczeń uczestników studiów.

Choć na poziomie dokumentów strategicznych uniwersytety szerokokopułowe zorientowane są bardziej na uniwersalne niż instrumentalne wartości, to pracownicy tego typu uczelni do studiów podyplomowych podchodzą w sposób racjonalny. Dostrzegają fakt, że ich wartość jest postrzegana przez studentów i kandydatów przez pryzmat szeroko rozumianej użyteczności na rynku pracy, tzn. przydatności zdobywanej w ich trakcie wiedzy oraz prawdopodobieństwa, że przyczynią się one do pożądanых zmian w rozwoju zawodowym (awans, podwyżka, zmiana stanowiska lub pracodawcy). Dlatego również w przypadku uniwersytetów dość częstą praktyką przy tworzeniu studiów podyplomowych jest współpraca z zewnętrznymi, komercyjnymi podmiotami. Dzięki niej pracownicy uczelni na bieżąco aktualizują wiedzę na temat potrzeb rynku pracy oraz mogą tworzyć programy studiów wpisujące

się w oczekiwania pracodawców. Przedstawiciele firm i organizacji branżowych są również zaangażowani w prowadzenie zajęć ze słuchaczami. Współpraca z firmami rozpoznawalnymi na rynku nie tylko zwiększa prestiż studiów, niekiedy umożliwia też słuchaczom zdobycie certyfikowanych uprawnień specjalistycznych.

Rozbudowana współpraca z sektorem biznesowym nie jest jednak standardem, często jest to inicjatywa indywidualna. Co więcej, nawet studia prowadzone w strukturach jednego uniwersytetu (jednego wydziału) mogą się pod tym względem znacznie różnić. Koncepcja studiów, w tym zakres współpracy z otoczeniem, każdorazowo zależą bowiem od pomysłodawcy i koordynatora konkretnego kierunku oraz od wewnętrznej polityki wydziału. W niektórych przypadkach współpraca obejmuje etap zarówno przygotowania studiów, jak i ich realizacji. Z kolei w innych niepisana strategia zakłada bardziej hermetyczny (uniwersytecki) charakter studiów. I choć formalnie istnieje możliwość zatrudniania zewnętrznych ekspertów, to w rzeczywistości uczelnia raczej niechętnie patrzy na tego rodzaju rozwiązania, faworyzując swoich pracowników (strategia podażowa). Bywa nawet tak, że jest to widoczne już na etapie tworzenia programu studiów, kiedy to trafiają do niego przedmioty nie tyle najbardziej przydatne z punktu widzenia słuchaczy, ile te, które można obsadzić pracownikami tej jednostki uniwersytetu, która stworzyła studia.

Respondenci, na bazie swoich doświadczeń zgromadzonych w trakcie pracy w uczelniach niepublicznych, dostrzegają w tym zakresie kluczową różnicę między placówkami publicznymi i niepublicznymi, wskazując tym samym na źródło rynkowej przewagi tych drugich.

W uczelniach prywatnych przede wszystkim chcemy ściągać praktyków, dać wiedzę praktyczną, oczywiście wspartą wiedzą naukową, i uzyskać wysoki efekt w obszarze wzrostu kompetencji [słuchaczy – przyp. A.A.]. Uczelnie prywatne mocno stawiają na praktykę, zadowolenie [studentów – przyp. A.A.], budują program pod potrzeby danych studiów. Nie pod kadre, jaką posiadamy, ale pod potrzeby. I uzyskują bardzo dobry efekt.

[R_18]

Respondenci wskazują również, że mimo prowadzonych ankiet oceniających wpływ informacji zwrotnej na ewentualne modyfikacje studiów jest ograniczony. Dotyczy to zwłaszcza zmian w szeregach kadry dydaktycznej rekrutującej się z jednostki prowadzącej studia. Nawet w przypadku niezadowolających opinii ze strony słuchaczy osoby te często kontynuują realizację zajęć. Interes jednostki prowadzącej studia okazuje się ważniejszy niż interes słuchaczy. Na słabość takiego podejścia zwraca uwagę jeden z wykładowców, zewnętrzny współpracownik uczelni.

Institucja uniwersytetu nie może być taka, że jeśli ktoś ma jakiś swój stopień naukowy, to jest „nieruszalny”. Widziałem i tutaj, i w innych instytucjach, prowadzących, którzy po prostu byli denni, ale byli. To do niczego nie prowadzi. Po co my tu jesteśmy? Jesteśmy po to, żeby uczyć ludzi. A żeby uczyć ludzi, musimy to umieć.

[R_29]

Również zaplecze administracyjne studiów jest zorganizowane raczej z myślą o możliwościach uczelni, a nie z uwzględnieniem potrzeb słuchaczy. Praca przy obsłudze studiów podyplomowych jest pomyślana w taki sposób, aby była stosunkowo mało angażująca dla pracowników i nie pociągała za sobą zmian strukturalnych. Żaden z badanych uniwersytetów nie ma odrębnej komórki, która zajmuje się obszarem studiów podyplomowych. Odpowiedzialność za prowadzenie studiów jest rozproszona, a przez to trudno o wypracowanie wspólnych dla całej uczelni standardów obsługi słuchaczy różnych kierunków. Ciężko w tym przypadku wskazać osobę odpowiedzialną za prawidłowy przebieg całego procesu.

Kiedy studenci zaczynają studia podyplomowe, to dostają od nas rozpiskę. Mają tam napisane, że w kwestiach dotyczących faktur proszę się zwrócić do pani X, telefon, mail. W kwestiach dotyczących czegoś tam jeszcze do pani Y. W kwestiach dotyczących wykładowców, organizacji zajęć, materiałów mają kontakt ze mną.

[R_19]

Obecny status udaje się utrzymać niejako kosztem słuchaczy. Mamy tu zatem do czynienia z nieoczywistą na rynku sytuacją, kiedy to nie podmiot oferujący usługę stara się ją zaprogramować pod kątem potrzeb odbiorców, ale to klient musi dostosować się do ram organizacyjnych zaproponowanych przez uczelnię, choć nie zawsze jest to dla niego optymalne rozwiązanie. Przejawia się to choćby w braku elastyczności uczelni w kwestii płatności za studia czy w biurokratycznej postawie pracowników.

2.4. Podsumowanie

W strategiach uniwersytetów widoczne są dwa, w pewnym stopniu przeciwstawne, nurty. Z jednej strony przedstawiciele uczelni mają świadomość zwiększającej się roli kształcenia dorosłych oraz uwarunkowań zewnętrznych, które wpływają na proces przemian w tym obszarze. Wielu pracowników uczelni (często zatrudnionych również w strukturach uczelni niepublicznych) z uwagi na obserwowane wokół potrzeby inicjuje działania, które mają wyjść naprzeciw

potrzebom klientów zewnętrznych. Wykładowcy zdają sobie sprawę ze specyfiki i wymagań tej grupy studentów, jaką stanowią osoby dorosłe, co również można potraktować jako dobry prognostyk dla powodzenia prowadzonych przez nich studiów podyplomowych. W zakresie, który leży w granicach ich odpowiedzialności, dbają o wysoką jakość kształcenia, praktyczny charakter nauki, dobór atrakcyjnych metod i budowanie relacji ze słuchaczami. Implementacja praktyk zaczerpniętych z uczelni niepublicznych sprawia, że w pewnym stopniu (tam, gdzie zależy to od twórców studiów) oferta podyplomowych studiów uniwersyteckich upodabnia się do tej zapewnianej przez podmioty prywatne. Ów izomorfizm instytucjonalny przybiera w tym przypadku wymiar mimetyczny – w strukturach uniwersyteckich powielane są praktycznie zorientowane modele kształcenia podyplomowego charakterystyczne dla szkół niepublicznych, które stanowią jeden z czynników ich rynkowego sukcesu.

Z drugiej jednak strony oddolne inicjatywy nie są skoordynowane, mają bardziej doraźny niż strategiczny charakter. Ma to zapewne związek z sygnalizowaną w wywiadach (widoczną również w dokumentach strategicznych) silną orientacją na działalność naukową, której podporządkowane są pozostałe obszary działalności uczelni. Kluczowymi dla uniwersytetów miernikami sukcesu będą osiągnięcia w tym obszarze, gdyż to poziom działalności naukowej decyduje o statusie uczelni w środowisku oraz ma wpływ na pozyskiwane przez uczelnię środki – i to nie tylko ministerialną subwencję, ale też granty od instytucji zewnętrznych. Z uwagi na skalę kształcenia w trybie stacjonarnym (bezpłatnego z punktu widzenia studenta, bo opłacanego ze środków publicznych) przychody z czesnego pobieranego bezpośrednio od studentów niestacjonarnym w przypadku uczelni publicznych mają znaczenie nieporównywalnie mniejsze, niż jest w przypadku uczelni prywatnych. Zatem również układ sił i wpływów między uczelniami publicznymi i ich interesariuszami rozkłada się w tym przypadku inaczej. Choć i te uczelnie są również nierozzerwalnie związane z otoczeniem, w którym funkcjonują, to ciężar finansowania instytucji akademickich spoczywa nie na bezpośrednich odbiorcach usług edukacyjnych, a na państwie, które za pośrednictwem wyznaczonego dysponenta (właściwego ministerstwa) dokonuje alokacji środków. Z uwagi na to uczelnie publiczne inną rangę nadają obowiązkowi, które na mocy odpowiednich regulacji nakłada na nie państwo finansujące badania naukowe i dydaktykę, na dalszym planie stawiając oczekiwania studentów. W pierwszej kolejności będą się koncentrować na tym, aby wywiązać się ze zobowiązań w stosunku do kluczowego z ich perspektywy aktora i ich model zarządczy będzie zorientowany przede wszystkim na ten cel.

Istniejącą rozbieżność między strategiami uczelni różnego typu można wyjaśnić przy użyciu teorii zależności od zasobów, która wyjaśnia je niejednołitą

siłą wpływów (dostarczanych zasobów). Uczelnie, które zależą bezpośrednio od przychodu generowanego przez studentów, będą faworyzowały interesy tej grupy aktorów, zaś te, którym środków niezbędnych do funkcjonowania dostarcza państwo, będą w pierwszej kolejności wywiązywać się ze zobowiązań narzuconych właśnie przez nie. Choć w trakcie rozmów okazało się, że świadomość potrzeb dorosłych studentów istnieje również wśród przedstawicieli uniwersytetów, energia i zasoby organizacji inwestowane są przede wszystkim w obszar badań naukowych i „podstawową” działalność dydaktyczną, z których uczelnie są rozliczane.

Dla uniwersytetów (jako organizacji) kluczowym zasobem jest bowiem prestiż, który silnie wiąże się z badaniami naukowymi i ich międzynarodową widocznością. Działalność dydaktyczna wydaje się nieco mniej istotna, a kształcenie podyplomowe dodatkowo pozostaje na jej marginesie. Stąd głównymi zainteresowanymi tym obszarem są poszczególni pracownicy, a studia podyplomowe są ich indywidualną inicjatywą. Osoby zaangażowane w rozwijanie oferty studiów podyplomowych często nie mogą liczyć na wsparcie, a co więcej, na wielu płaszczyznach napotykJą na różne wewnętrzne blokady natury administracyjno-organizacyjnej i nie tylko. Chodzi tu przede wszystkim o małą elastyczność uczelni w zakresie procedur (np. finansowych), długi proces decyzyjny, rozproszenie odpowiedzialności (wiele osób zaangażowanych w proces obsługi), a także przedkładanie interesu pracowników ponad preferencje potencjalnych kandydatów, jak niekiedy dzieje się na etapie ustalania obsady kadrowej dla poszczególnych kierunków studiów. Wymienione przeszkody mogą nie tylko utrudniać konkurowanie z innymi podmiotami na rynku studiów podyplomowych, ale i skutecznie sabotować działania podejmowane przez pracowników uczelni.

Trzeba również zwrócić uwagę na zachowawczość uniwersytetów w zakresie oferty studiów podyplomowych. Dynamika zmian jest tam dużo mniejsza niż w przypadku uczelni niepublicznych, co na tak konkurencyjnym rynku niesie ze sobą ryzyko marginalizacji na tle innych podmiotów.

Choć trudno odmówić pracownikom uniwersytetów zarówno świadomości w kwestii zmieniających się potrzeb edukacyjnych, jak i inicjatywy w tym zakresie, bez odpowiedniego wsparcia na poziomie instytucjonalnym działania podejmowane na uniwersytetach można określić mianem przedsiębiorczości „niekompletnej” lub „fragmentarycznej”.

Sprawia to wrażenie, że jeśli chodzi o studia podyplomowe, uniwersytety nie wykorzystują posiadanego potencjału i dobrowolnie oddają pole swoim konkurentom niepublicznym. Dla uczelni publicznych studia podyplomowe nie są formą pozyskiwania strategicznych zasobów, a raczej sposobem generowania dodatkowych dochodów dla poszczególnych pracowników. Z tego powodu

wykładowcy w dużej mierze wydają się pogodzeni z obecnym stanem rzeczy i, co więcej, rozumieją preferencje kandydatów. Zwracają uwagę na to, że status uczelni (tradycja, prestiż) nie ma dla nich takiego znaczenia jak praktyczny charakter i aktualność oferty edukacyjnej, w przypadku których uczelnie niepubliczne dzięki swojej specyfice mają przewagę nad uniwersytetami i wykazują znacznie większą aktywność i skuteczność.

3. Publiczne uczelnie zawodowe

3.1. Potencjał kształcenia całonocnego dla rozwoju oferty edukacyjnej

Również badani przedstawiciele publicznych uczelni zawodowych (dalej PUZ)⁷ w trakcie wywiadów jednomyślnie przyznali, że rynek kształcenia całonocnego, w tym różne rodzaje studiów podyplomowych, kryje w sobie duży potencjał. Zgodnie z prognozą jednego z respondentów w niedalekiej przyszłości obszar ten istotnie zyska na znaczeniu i w dużo większym stopniu będzie angażował różne podmioty edukacyjne działające na rynku:

W naszej opinii to jest, to może być w przyszłości między 25% a 35% działalności uczelni. Kursy dokształcające, czyli edukacja poza systemem szkolnictwa wyższego w ramach kursów i szkoleń plus studia podyplomowe w ramach szkolnictwa wyższego.

[R_10]

Prognoza ta ma za podstawę obserwację ponadnarodowych trendów w zakresie kształcenia całonocnego, a także pozycji Polski na tle innych państw Europy pod względem aktywności edukacyjnej mieszkańców. Mimo wysokiego odsetka skolaryzacji na poziomie wyższym, Polska wciąż znacząco, w negatywnym sensie, odbiega od średniej UE pod względem aktywności edukacyjnej osób dorosłych. I tak, jak w ciągu dwóch dekad Polsce udało się dorównać innym krajom europejskim, jeśli chodzi o odsetek osób z wyższym wykształceniem, przewiduje się, że analogiczny proces zajdzie w przypadku udziału w różnych formach kształcenia całonocnego.

⁷ Nazwa Publiczne Uczelnie Zawodowe pojawiła się w ustawie z 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce i zastąpiła wcześniej funkcjonującą nazwę Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe, choć większość tego typu uczelni do dziś zachowała nazwy zgodne ze starą nomenklaturą.

To jednak nie jedyny argument przywoływany przez przedstawicieli uczelni tego typu na temat potencjału *lifelong learning*. Uzasadniając swoje przekonanie, podają oni również szeroko rozumiane uwarunkowania rynku pracy oraz charakterystykę współczesnych karier zawodowych pracujących mieszkańców swoich regionów. W tej pierwszej grupie znajdują się dynamicznie zmieniające się potrzeby pracodawców związane z rozwojem poszczególnych gałęzi gospodarki czy nowelizacje regulacji prawnych pociągające za sobą potrzebę wniesienia nowej wiedzy do organizacji. Na rozwój kształcenia całościowego wpływają również decyzje pracowników podejmowane na poziomie indywidualnym. Udział w studiach podyplomowych podyktowany jest dążeniem do zmian (a niekiedy ich koniecznością) w toku życia zawodowego: chęcią awansu, poszukiwaniem bardziej interesującej, lepiej płatnej pracy oraz możliwości rozwoju w ramach wykonywanej profesji. Jeden z kierowników studiów podyplomowych wskazuje na perspektywę osób aktywnych zawodowo. Inny z respondentów zwraca w tym kontekście uwagę na to, że dużym atutem studiów podyplomowych jest szybkie pozyskanie nowych kwalifikacji bądź uprawnień, co wpływa na ich atrakcyjność z punktu widzenia osób zainteresowanych podnoszeniem swoich kwalifikacji.

Studia wyższe to długotrwały proces. To trzy lata. Alternatywą są studia podyplomowe, najlepiej takie, które dają jakiś certyfikat do wykonywania określonego zawodu, bądź kursy doszkaldające, które pozwalają na wykonywanie określonego zajęcia.

[R_10]

Pracownicy uczelni zawodowych zwracają również uwagę, że przy wciąż niskim poziomie mobilności zawodowej (mowa tu zwłaszcza o niewielkich ośrodkach, w których funkcjonują PUZ) uzyskanie nowych bądź poszerzenie dotychczasowych kompetencji i kwalifikacji wydaje się może nie jedynym, lecz z pewnością skutecznym sposobem na zwiększenie swoich możliwości wyboru na lokalnym rynku pracy. Również w tym upatrują możliwości rozwoju oferty uczelni adresowanej do osób pracujących.

U nas ludzie bardziej przywiązani są do miejsca zamieszkania niż do pracy. [...] Jeżeli chcemy coś zmienić lub stajemy przed taką sytuacją, że musimy szukać innej pracy, to często musimy dostosować swoje kwalifikacje do tego, co oferuje miejscowy rynek pracy.

[R_11]

Poza zasygnalizowanymi wyżej potrzebami rynku, które tworzą sprzyjające warunki dla rozwoju oferty kształcenia całościowego, przedstawiciele uczelni wskazują na jeszcze jedną motywację do podejmowania działań w tym zakresie. Studia podyplomowe, kursy i szkolenia stanowią źródło dodatkowego dochodu dla uczelni.

Jednak mimo dostrzeganego potencjału właściwie wszyscy rozmówcy zgodnie przyznali, że na tę chwilę studia podyplomowe, podobnie jak inne formy kształcenia dorosłych, odgrywają na ich uczelniach rolę marginalną. Jeden z przedstawicieli władz zauważył:

Nasze przychody ze studiów podyplomowych i kursów doksztalających to ok. 1–2% przychodów naszej uczelni ogółem. Czyli można powiedzieć – relatywnie niedużo.

[R_10]

Podobnie jak w przypadku uniwersytetów, jako uzasadnienie pojawiła się argumentacja dotycząca kluczowego źródła utrzymania uczelni. O ile w przypadku uniwersytetów odwoływano się głównie do działalności badawczej, w tym przypadku jest to działalność dydaktyczna, a ściślej, kształcenie na studiach wyższych w trybie stacjonarym. To na nie zorientowane są uczelnie zawodowe.

Klient dorosły jest też dla nas bardzo ważny, ale on nie decyduje o tym, czy uczelnia funkcjonuje. Uczelnia nie byłaby w stanie utrzymać się ze studiów podyplomowych. Utrzymuje się z tego, co zapewnia jej możliwość studiów dziennych.

[R_2]

W ostatnich latach respondenci obserwują spadek zainteresowania studiami podyplomowymi, co sprawia, że widzą duże ograniczenia w zakresie dalszego rozwoju różnych form kształcenia dorosłych. Jego przyczyn respondenci upatrują w rozwijającej się ofercie kształcenia oferowanej przez inne podmioty, dużej konkurencji na rynku, a także w jego wysyceniu – trzeba bowiem pamiętać, że uczelnie zawodowe funkcjonują w niedużych miejscowościach, w których pula miejsc pracy wymagających specjalistycznych kwalifikacji jest stosunkowo niewielka. Zwrócono uwagę na jeszcze jedną kwestię, która może być przyczyną zmniejszającej się liczby słuchaczy. Nie tyle chodzi tu o spadek zainteresowania podejmowaniem aktywności edukacyjnej, a o ograniczenia finansowe mieszkańców mniejszych miast i mniej zasobnych regionów, którzy ze względu na stosunkowo niskie zarobki nie dysponują nadwyżką finansową wystarczającą do pokrycia kosztów studiów.

Studia podyplomowe na kierunku finanse i rachunkowość zyskały większe zainteresowanie w momencie, kiedy pojawiły się środki w urzędzie pracy na kursy i szkolenia, czyli ludzie po prostu znaleźli źródło finansowania. Potrzeby są ogromne. Tylko zaspokojenie tych potrzeb jest warunkowane pokonaniem bariery finansowej.

[R_1 2]

Co ciekawe, uczelnia, na której zdiagnozowano ten problem, postanowiła wyjść naprzeciw oczekiwaniom osób dorosłych zainteresowanych uzupełnieniem wykształcenia i stworzyła studia dzienne dla osób pracujących. Z uwagi na grupę docelową zajęcia odbywają się w tygodniu, ale w godzinach popołudniowych. Studia realizowane są jako stacjonarne i dzięki temu studenci nie ponoszą opłat za naukę. Kierunki, jakie są dostępne w tej formule w ofercie uczelni, to: mechanika i budowa maszyn, informatyka oraz filologia angielska. Wedle respondentów cieszą się one dużym zainteresowaniem nie tylko mieszkańców miasta, ale i regionu. Z bezpłatnych studiów korzystają osoby z miejscowości odległych nawet o kilkadziesiąt kilometrów. Jedna z respondentek wskazuje, że dopiero eliminacja bariery finansowej pokazała prawdziwy poziom zainteresowania ofertą uczelni:

Jest duże zainteresowanie, a wcześniej, kiedy uruchamialiśmy studia niestacjonarne, nie było chętnych. Wyraźnie widać, że to tylko bariera finansowa sprawiała, że nie rekrutowaliśmy studentów. Potencjał według mnie jest bardzo duży. Jest tylko kwestia stworzenia warunków, żeby było to dostępne.

[R_1 2]

Można zastanawiać się również, jaki wpływ na zmniejszenie zainteresowania ofertą akurat w przypadku uczelni zawodowych odgrywają szeroko zakrojone działania promocyjne konkurencyjnych placówek, zwłaszcza niepublicznych. Pracownicy uczelni zwrócili bowiem uwagę, że różne formy komunikacji z potencjalnymi odbiorcami nie są wykorzystywane w ich uczelniach na szeroką skalę.

3.2. Oferta studiów podyplomowych w publicznych uczelniach zawodowych

Inspiracją do rozszerzania oferty studiów podyplomowych jest szeroko rozumiany monitoring otoczenia, przy czym otoczenie to należy rozpatrywać w trzech wymiarach. Chodzi tu zarówno o bezpośrednie otoczenie rynkowe (inne podmioty edukacyjne i ich ofertę), otoczenie społeczno-gospodarcze (podmioty komercyjne, publiczne, organizacje branżowe w kontekście ich potrzeb jako podmiotów rynku

pracy) oraz otoczenie prawno-instytucjonalne (zmieniające się regulacje związane z wykonywaniem określonych zawodów, zmieniające się przepisy prawne itp.). Procesy te przebiegają równolegle i wzajemnie się uzupełniają. Obserwowanie rynku to jednocześnie poszukiwanie nowych obszarów, w których można zaproponować atrakcyjne studia lub szkolenia.

W ubiegłym roku weszły zmiany, pierwsze od wielu lat, w kodeksie postępowania administracyjnego. Wiedząc, że tego typu zmiany w prawie są, przygotowaliśmy jednodniowe szkolenia. Rozesłaliśmy informację do samorządów i urzędów, bo te zmiany ich dotyczą. [...] Jeżeli wiemy, że na przyszły rok zaplanowano bardzo duże zmiany w zakresie ochrony danych osobowych, że będą nowe przepisy, nowe wymogi w tym zakresie, to wychodzimy z taką ofertą.

[R_11]

Z wypowiedzi respondentów wynika, że tworzenie studiów podyplomowych w przypadku PUZ ma najczęściej charakter oddolny. Poszczególne jednostki uczelni mają w tym zakresie dużą autonomię i tworzą nowe kierunki niezależnie od siebie. Decyzje podejmowane są na poziomie katedr, instytutów lub wydziałów. Warto podkreślić, że cały proces jest często inicjowany przez poszczególnych, zainteresowanych konkretną tematyką pracowników uczelni, którzy odpowiadają za wstępne rozpoznanie rynku, a później za opracowanie koncepcji studiów. Przedstawicielka władz jednej z uczelni uzasadnia ten tryb postępowania w następujący sposób:

Myślę, że to jest podyktowane tym, że wiele osób jest bardzo zaangażowanych i współpracuje z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Mamy rady programowe przy każdym kierunku i interesariusze bardzo często zgłaszają, że brakuje jakiejś specjalności albo doksztalcania, a jest przestrzeń na to, żeby się doksztalcać w danej dziedzinie. I po takich rozmowach jest inicjatywa osoby, która pracuje w danej katedrze.

[R_6]

Prezentowane rozwiązanie ma swoje dobre i złe strony. Z pewnością to, że za przygotowanie oferty odpowiadają osoby o najwyższych kompetencjach, które, co więcej, działają z własnej inicjatywy, przekłada się na wysoki poziom

odpowiedzialności i zaangażowania, a w efekcie na jakość tej oferty. Z drugiej strony taka organizacja procesu niesie ze sobą ryzyko jedynie fragmentarycznego spojrzenia na potencjał uczelni (i takiegoż jego wykorzystania), braku wymiany *know-how*, braku standaryzacji w zakresie procesów tworzenia studiów, a także późniejszej ich realizacji⁸. Integracja podejmowanych na tej płaszczyźnie działań pozwoliłaby wykorzystać efekt synergii, np. potencjał oferty interdyscyplinarnej.

Na uwagę w przywołanej wyżej wypowiedzi zasługuje wzmianka o ścisłych, a często również zinstytucjonalizowanych kontaktach pracowników uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym (przedstawicielami podmiotów komercyjnych, publicznych, organizacji branżowych). Stanowią one wiarygodne źródło wiedzy na temat aktualnych potrzeb lokalnego rynku pracy (jakich specjalistów brakuje na rynku) oraz podstawę planowania dalszego rozwoju oferty. Współpracujący pracodawcy zapewniają też wsparcie merytoryczne w konstruowaniu nowych programów studiów (nie tylko podyplomowych) w taki sposób, aby w jak największym stopniu odpowiadały na potrzeby lokalne. Sugerują, jakie treści powinny zostać uwzględnione w programie, aby umożliwić słuchaczom zdobycie pożądaných umiejętności. Wspólnie z wykładowcami tworzą sylwetkę absolwenta studiów podyplomowych. Współpraca ta przybiera niekiedy bardziej zaawansowaną formę, wkraczając również na pole realizacji studiów. Prowadzenie studiów w porozumieniu z wybranym partnerem pozwala słuchaczom uzyskać dodatkowe kwalifikacje lub uprawnienia.

3.3. Kultura jakości i orientacja na klienta

Przedstawiciele uczelni zawodowych zdają sobie sprawę ze specyfiki, potrzeb i oczekiwań osób dorosłych powracających na uczelnię w celu kontynuacji nauki, decydujących się na studia podyplomowe. Jako kluczowe cechy tej grupy wskazali posiadane doświadczenie zawodowe i otwartość na wymianę doświadczeń, a także mocno skonkretyzowane oczekiwania, zarówno pod względem efektów kształcenia, jak i kadry dydaktycznej. Słuchacze studiów podyplomowych oczekują wymiernych efektów kształcenia. Nauka nie jest dla nich (a przynajmniej dla większości z nich) celem samym w sobie, jest środkiem do realizacji innych celów, najczęściej zawodowych. Wpływa to na proces tworzenia programów studiów, w tym doboru kadry dydaktycznej i metod pracy ze słuchaczami.

Proces kształcenia i relację z prowadzącymi słuchacze traktują jako pewnego rodzaju transakcję wymiany. Inwestując czas i środki, w zamian oczekują

⁸ Publiczne uczelnie zawodowe są stosunkowo niedużymi jednostkami, stąd władzom może być łatwiej nimi zarządzać w sposób mniej formalny, a brak standaryzacji procedur nie stanowi tak istotnego problemu, jak w przypadku większych organizacji.

realizacji swoich oczekiwań oraz podmiotowego traktowania. Wykładowcy zdają sobie z tego sprawę – zwracają uwagę na wyzwanie, jakie stanowi dla nich praca z dorosłymi, pracującymi słuchaczami, którzy są grupą dużo bardziej wymagającą niż studenci tradycyjni. Ze względu na posiadane już doświadczenia zawodowe relacja słuchaczy z wykładowcą wymyka się tradycyjnemu podziałowi ról.

W przypadku studentów I stopnia jest to mocne rozróżnienie. Jest nauczyciel i jest student, który „pobiera” tę lekcję i wiedzę od nauczyciela. [...] Natomiast, jeśli chodzi o studia podyplomowe, zawsze zaczynam od tego, że te zajęcia to przestrzeń, żebyśmy się nawzajem od siebie uczyli. [...] Jesteśmy partnerami dlatego, że jeśli dobrze poprowadzimy te zajęcia, to i ja zyskam, czegoś nowego się dowiem, i oni tak samo.

[R_12]

Mając świadomość potrzeb dorosłych słuchaczy, twórcy studiów podyplomowych starają się dostosować do nich swoją ofertę, zarówno na poziomie programu, metod, jak i organizacji kształcenia. Osoby, które tworzą studia podyplomowe, nie są obojętne na zawodowe i pozazawodowe zobowiązania potencjalnych słuchaczy i starają się o taką organizację studiów (dni, godziny), aby była ona jak najbardziej dostosowana do trybu życia pracujących dorosłych oraz pozostawiała im przestrzeń na życie prywatne.

Dwie uczelnie zawodowe mają w swojej strukturze odrębne wyspecjalizowane jednostki powołane na potrzeby słuchaczy studiów podyplomowych. Zajmują się one obsługą administracyjną, począwszy od procesu rekrutacji aż po zakończenie studiów. W gestii pracowników tych jednostek leżą działania związane np. z wydawaniem potrzebnych dokumentów, logistyką zjazdów, planowaniem zajęć, przygotowywaniem materiałów dla uczestników, dbałością o przepływ informacji, a także reagowanie na bieżące problemy i potrzeby zgłaszane przez słuchaczy.

Z uwagi na preferencje słuchaczy dużą wagę przykładają do praktycznego wymiaru kształcenia. W przypadku uczelni zawodowych jest to o tyle łatwiejsze, że praktyczny profil kształcenia⁹ jest obligatoryjny (na mocy ustawy) dla wszystkich stopni i kierunków kształcenia. Pracownicy uczelni zawodowych przyznają, że obowiązujące ich uczelnie zapisy ustawowe działają na korzyść zacieśniania kontaktów z okolicznymi firmami. Szkoły o profilu praktycznym, przygotowując

⁹ Taki, w ramach którego ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom kształtującym umiejętności praktyczne (Ustawa z 20 lipca 2018 roku, art. 64, pkt 2).

bądź nowelizując program studiów, są zobowiązane do pozyskiwania opinii w tym zakresie ze strony interesariuszy zewnętrznych.

Praktyczny charakter kształcenia respondenci wskazują jako warunek niezbędny do tego, aby zainteresować kandydatów ofertą studiów podyplomowych. Z ich wypowiedzi można wywnioskować, że składa się na niego kilka komponentów. Po pierwsze, o tym, w jakim stopniu studia będą oceniane jako praktyczne, decyduje dobór kadry dydaktycznej. Przedstawiciele władz uczelni deklarują:

Nie chcemy mieć wykładowców, którzy nie mają doświadczenia praktycznego. Jesteśmy uczelnią o charakterze praktycznym. I to doświadczenie praktyczne jest dla nas ważniejsze niż doświadczenie naukowe. Wolimy mieć lepszego praktyka z mniejszym doświadczeniem naukowym niż naukowca z tytułem, ale bez doświadczenia praktycznego.

[R_10]

W podobnym tonie wypowiadają się osoby pełniące funkcję kierowników studiów podyplomowych, które deklarują, że posiadane doświadczenie jest kluczowym kryterium w procesie doboru wykładowców. Co najmniej połowę kadry stanowią osoby aktywne zawodowo w tych dziedzinach, których dotyczą treści programowe.

Pierwszeństwo mają praktycy, nawet jeśli mają tytuł magistra. Oni mają do zaoferowania dużo więcej takich rzeczy, które mogą się ludziom przydać na rynku. [...] Na przedmiot związany z procesowym prawem pracy szukałam praktyka, który ma kancelarię i prowadzi sprawy z zakresu prawa pracy, który reprezentuje i pracowników, i pracodawców.

[R_5]

Co ważne, przygotowanie merytoryczne i doświadczenie zawodowe to nie wszystko. Respondenci zwracają również uwagę na kompetencje miękkie niezbędne w pracy z dorosłymi słuchaczami, czyli na umiejętność docierania z przekazem do studentów dzięki znajomości odpowiednich metod i technik pracy z grupą, a także na postawę opartą na otwartości, szacunku i partnerstwie. Ich brak, nawet w obliczu szerokiej wiedzy przedmiotowej, może zdyskwalifikować wykładowcę w oczach słuchaczy, a nawet skutkować usunięciem go z grona kadry dydaktycznej. Sygnały na temat nieprawidłowości są zbierane podczas cyklicznych ankiet oceniających bądź bezpośrednich spotkań ze słuchaczami.

Praktyczny charakter studiów to także ich aplikacyjność w rozumieniu ścisłego powiązania z potrzebami podmiotów lokalnej gospodarki, np. słuchacze studiów podyplomowych w zakresie logistyki uczestniczą w zajęciach bazujących na *know-how* zaczerpniętym wprost z biznesu:

Na jednym przedmiocie mają połowę zajęć zorganizowanych w dużym magazynie. W związku z tym, nawet jeśli czegoś nie mamy na miejscu, to mamy outsourcing, wiemy, co i gdzie załatwić. Naprawdę nie mamy się czego wstydzić, jeśli chodzi o naszą kadrę i jej wiedzę.

[R_8]

Najlepsze efekty, w rozumieniu przygotowania do samodzielnego wykonywania konkretnych zadań bądź pracy na konkretnym stanowisku, są zdaniem respondentów osiągnięte nie przez użycie klasycznych metod podających, a różnych form uczenia się przez działanie (np. studia przypadków, gry, symulacje rzeczywistych procesów). Przedstawiciel władz jednej z uczelni wskazuje wprost, jak praktyczny sposób kształcenia, realizowany m.in. przez niego na zajęciach, przekłada się na konkretne umiejętności i dalsze losy absolwentów na rynku pracy:

Jestem radcą prawnym, od zawsze praktykiem. [...] Kiedy kończyłem studia prawnicze, nie potrafiłem samodzielnie wypełnić PIT, a miałem 90 godzin prawa podatkowego! Dzisiaj prowadzę moduł związany z zakładaniem działalności gospodarczej i u mnie każdy student musi, co prawda wirtualnie, samodzielnie założyć firmę. Wybrać odpowiednią formę prawną, wystawiać faktury, księgować je, rozliczać się, napisać wniosek o dofinansowanie. Wszystko to, co człowiek na rynku pracy musi samodzielnie zrobić. I mamy sporo takich studentów, którzy po tych zajęciach zakładają własne firmy.

[R_10]

Jak już wspomniałam, uczelnie dbają o cykliczną ewaluację zajęć, co pomaga na bieżąco weryfikować ich jakość i w razie potrzeby dokonywać niezbędnych korekt w odniesieniu do kadry, planu, kwestii organizacyjnych czy komunikacyjnych. Ewaluacja najczęściej przybiera formę corocznej lub śródrocznej ankiety, jednak dzięki stosunkowo niewielkiej skali działania publicznych uczelni zawodowych przy zaangażowaniu wykładowców możliwe jest również pozyskiwanie informacji zwrotnej drogą mniej formalną, przez bezpośrednie spotkania i rozmowy z uczestnikami studiów, np. w trakcie dni, w których odbywają się zajęcia.

3.4. Podsumowanie

Kształcenie podyplomowe jest ważne dla publicznych uczelni zawodowych jako element budowania pozycji na rynku edukacyjnym i wizerunku uczelni zorientowanej na wiedzę praktyczną i kształtowanie umiejętności. Zarówno władze, jak i pracownicy szkół wyższych dostrzegają zachodzące w otoczeniu zmiany, które wpływają na ewolucję indywidualnych ścieżek edukacyjnych i rosnącą rolę kształcenia przez całe życie. Wskazują na duży potencjał, jaki kryje się w tym segmencie oferty edukacyjnej, a jednocześnie na dobre przygotowanie uczelni do kształcenia osób dorosłych, w tym do realizacji studiów podyplomowych. Mimo to ich zdaniem obszar ten nie jest i najprawdopodobniej nie stanie się dla tych uczelni priorytetowy. Publiczne uczelnie zawodowe, podobnie jak publiczne uniwersytety szerokoprofilowe, funkcjonują dzięki finansowaniu publicznemu, z tą różnicą, że w przypadku tych pierwszych finansowana jest działalność badawcza i dydaktyczna, w przypadku tych drugich zaś tylko kształcenie studentów. Stąd w przypadku uczelni zawodowych kluczowe znaczenie ma oferta edukacyjna adresowana do osób zainteresowanych podjęciem studiów wyższych, czyli finansowane z budżetu państwa studia dzienne I lub II stopnia. Inne propozycje, np. studia podyplomowe, kursy czy szkolenia, z uwagi na stosunkowo niewielki udział w przychodach uczelni, mają charakter uzupełniający, niekiedy o wymiarze prestiżowym. W przypadku wyższych uczelni zawodowych dodatkowym czynnikiem wpływającym na marginalizację studiów podyplomowych jest ograniczona chłonność rynku wynikająca ze specyfiki rynku pracy oraz niewielkiej siły nabywczej mieszkańców mniejszych miast (np. Włocławek, Konin, Elbląg), w których zazwyczaj usytuowane są tego typu uczelnie.

Zapewne z uwagi na to na podstawie rozmów z respondentami trudno zrekonstruować całościową i spójną politykę w tym zakresie. Rozwój oferty studiów podyplomowych jest uzależniony od inicjatywy poszczególnych pracowników, ich rozeznania na rynku i dokonanej na tej podstawie diagnozy potrzeb. Bardziej niż o „przedsiębiorczej uczelni” należałoby w tym wypadku mówić o przedsiębiorczych wykładowcach, podobnie jak w przypadku uniwersytetów szerokoprofilowych. To oni są odpowiedzialni za dbałość o jakość kształcenia. Zdają sobie sprawę z potrzeb i oczekiwań dorosłych słuchaczy oraz wyzwania, jakie niesie organizacja kształcenia dla tej grupy. Dokładają starań, aby zarówno organizacja, jak i program studiów były zgodne z potrzebami słuchaczy. Stosują w tym celu nie tylko narzędzia formalne, ale i nieformalne, np. w postaci rozmów z uczestnikami studiów.

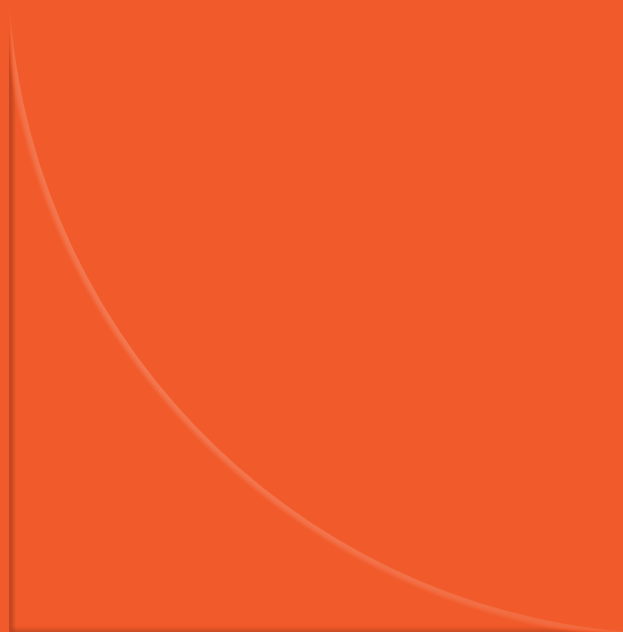
Uczelnie zawodowe stanowią ciekawy przypadek do analizy. Jako podmioty publiczne są zależne od finansowania ze środków budżetu państwa. W odróżnieniu od uniwersytetów, z uwagi na określone obowiązki zapisane w ustawie,

otrzymują je jedynie w powiązaniu z prowadzoną działalnością dydaktyczną i to właśnie ten obszar stanowi oś ich aktywności. W odróżnieniu od uczelni niepublicznych, które również są skoncentrowane na dydaktyce, zależne są tylko pośrednio od studentów, ponieważ to nie oni finansują swoją naukę, a finansuje ją za (dla) nich państwo. I to właśnie państwo będzie w tym przypadku kluczowym interesariuszem oczekującym od uczelni realizacji swoich interesów. Jednak z uwagi na swoją specyfikę (praktyczny charakter kształcenia) oraz osadzenie w pozametropolitalnych społecznościach uczelnie te działają na przecięciu się interesów kilku grup – państwa, podmiotów rynku pracy oraz kandydatów i studentów. Państwo oczekuje efektywnego wykorzystania środków przeznaczonych na kształcenie, pracodawcy – wysokiej jakości kadr, a studenci/kandydaci – wykształcenia, które będzie nie tylko odpowiadało potrzebom lokalnego rynku pracy, ale będzie także dostępne dla przeciętnego mieszkańca regionu.

Choć respondenci wskazują, że kluczowe znaczenie mają dla nich studenci studiów I i II stopnia oraz że z uwagi na system finansowania działalności uczelni nie ma wystarczających możliwości rozwijania oferty studiów podyplomowych, to uczelnie starają się diagnozować potrzeby i tworzyć ofertę otwartą na osoby dorosłe/formy uczelnia się przez całe życie, choć tylko w ramach finansowania publicznego. Dzięki aktywnej postawie do korzystania z usług edukacyjnych w ramach usług „zleconych” przez państwo mogą być zapraszane również osoby, które dawno przekroczyły wiek studencki, jednak potrzebują uzupełnić informacje.

Niezależnie od opisanych ograniczeń uczelnie zawodowe mają duży potencjał w zakresie kształcenia dorosłych (choć niekoniecznie na studiach podyplomowych), co pokazuje przykład jednej z badanych jednostek. Widząc spadek zainteresowania studiami niestacjonarnymi i diagnozując jego przyczynę w braku środków finansowych u potencjalnych kandydatów, utworzono studia w trybie stacjonarnym, jednak w takiej formule, która pozwala na odbywanie zajęć w godzinach popołudniowych przy jednoczesnym braku odpłatności za studia. Duże zainteresowanie ofertą stanowi dowód na to, że rozpoznanie potrzeb rynku było trafne. W tym kontekście szansą dla tego typu uczelni może być w przyszłości kształcenie na 5. poziomie KRK, do którego uczelnie te, jako jedyne podmioty w systemie, uzyskały uprawnienia na mocy ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku.

**Zakończenie.
Strategie uczelni
w obszarze
kształcenia
dorosłych
w świetle teorii
zależności
od zasobów**



W rozdziałach dotyczących badań empirycznych przeanalizowałam zgromadzony materiał, prezentując kolejno: miejsce kształcenia życiowego w oficjalnych dokumentach strategicznych uczelni, rzeczywiste strategie uczelni zrekonstruowane na podstawie rozmów z przedstawicielami i wykładowcami studiów podyplomowych, a także analizę SWOT oraz opinie słuchaczy studiów podyplomowych, które potraktowałam jako prognostyk dla dalszego rozwoju rynku tego segmentu studiów.

Do postawienia pytań o powyższe zagadnienia skłonił mnie wzrost znaczenia edukacji całościowej, w tym edukacji dorosłych, w dokumentach strategicznych na poziomie krajowym i międzynarodowym, co zostało opisane szerzej w rozdziale II. Chęć porównania podejścia różnych typów uczelni wynikała zaś z dostrzeżenia dużego zróżnicowania polskiego sektora szkolnictwa wyższego (przedstawiono je w rozdziale I) oraz z analizy statystyk dotyczących liczby słuchaczy studiów podyplomowych w ramach poszczególnych typów uczelni. Sugerowały one wyraźną przewagę preferencji kandydatów na rzecz sektora niepublicznego. Źródła tej przewagi stanowiły przedmiot mojego zainteresowania. Planowałam badania motywowana chęcią zweryfikowania, czy jest ona wynikiem przemyślanych strategii realizowanych przez uczelnie niepubliczne.

Okazało się, że kształcenie całościowe, w tym kształcenie dorosłych, pozostaje raczej na marginesie formalnych strategii uczelni i zagadnienie to nie ma, jak na razie, takiej wagi, jakiej można by się było spodziewać choćby po ewolucji dokumentów w zakresie polityki edukacyjnej na poziomie kraju i agend ponadnarodowych. Jednym z powodów, któremu przypisywałam ten stan rzeczy, był czas powstawania uczelnianych dokumentów (okresy strategiczne właściwie wszystkich dobiegają właśnie końca) – być może zbyt wczesny, aby możliwe było zaimplementowanie do nich elementów, które zaczęły być dopiero w tym okresie akcentowane na poziomie ponadnarodowym. Stąd też interesująca, pod kątem ewentualnych zmian w tym zakresie, może okazać się lektura dokumentów strategicznych, które będą powstawały w najbliższym czasie, obejmujących kolejne lata. Następną kwestią, na którą warto zwrócić uwagę w tym kontekście i która może być generatorem zmian, jest fakt, że na mocy ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku w strukturach szkół wyższych pojawiły się rady uczelni. Mają one być swoistym instytucjonalnym pomostem między uczelniami a środowiskiem zewnętrznym, zatem być może za ich pośrednictwem potrzeby w zakresie *lifelong learning* będą artykułowane z lepszym skutkiem, a odpowiednie rozwiązania wdrażane przez szkoły wyższe (Antonowicz, 2018).

Działania podejmowane przez uczelnie w codziennej praktyce edukacyjnej analizowałam przez pryzmat charakterystyki uniwersytetu przedsiębiorczego Burtona Clarka. Procesy decyzyjne, rozwiązania organizacyjne, a także postawy i działania wykładowców i władz związane z rozwojem studiów podyplomowych

starałam się interpretować pod kątem idei uniwersyteckiej przedsiębiorczości. W tym przypadku, zgodnie z przyjętą przeze mnie hipotezą, najbardziej aktywne okazały się uczelnie niepubliczne. Publiczne uczelnie zawodowe oraz uniwersytety charakteryzują się – zgodnie z typologią Justyny Bugaj (2016) – raczej strategiami reaktywnymi. Takie elementy jak ciągła analiza rynku pod kątem poszukiwania szans dla dalszego rozwoju oferty, elastyczność w działaniu, charakterystyczna dla podmiotów biznesowych skłonność do ryzyka, ale i stosowanie outsourcingu (zasobów i ryzyka), silna orientacja na klienta przyjęta na poziomie całej organizacji przekładają się na duże zainteresowanie kandydatów, a w konsekwencji na rynkowy sukces, który daje się zauważyć na poziomie statystyk dotyczących liczby słuchaczy studiów podyplomowych.

W tym miejscu chciałabym odnieść się do przywołanej wcześniej teorii zależności od zasobów. Dla przypomnienia – teoria ta tworzy bazę scenariuszy, które obrazują, w jaki sposób uczelnie dostosowują model zarządczy do potrzeb środowiska zewnętrznego, z którego czerpią zasoby. Wskazuje również, w jaki sposób dostarczaciele zasobów mogą wpływać na działania zależnych od siebie podmiotów. Przez badaczy szkolnictwa wyższego teoria ta była wykorzystywana m.in. do wyjaśniania reorientacji działań uczelni (np. w postaci zwiększania rekrutacji studentów zagranicznych) w odpowiedzi na zmniejszające się nakłady budżetowe w tym sektorze.

Żadna organizacja i żadna uczelnia nie jest samowystarczalna. Dlatego, aby pozyskać niezbędne zasoby (np. finansowe, na których tu się skoncentruję), każda z nich jest zaangażowana w procesy wymiany z różnymi podmiotami i grupami interesariuszy. W konsekwencji tych procesów wybrane grupy mogą zyskać nad nią pewną kontrolę. Konieczne do tego jest posiadanie określonej puli pożądanых zasobów i możliwość dysponowania nimi. Zasoby te muszą być istotne z punktu widzenia uczelni, znaczące dla jej przetrwania i działalności, a możliwości ich pozyskania z innych źródeł bardzo ograniczone. Dysponenci zasobów mają prawo, by narzucać warunki, w jaki sposób zasoby te mają być spożytkowane.

Uczelnie publiczne (niezależnie od typu) i niepubliczne zasadniczo różnią się pod względem najważniejszych źródeł przychodów. Zasobów finansowych uczelniom publicznym dostarcza przede wszystkim państwo (subwencje na działalność dydaktyczną i naukową). To one są gwarantem stabilności i funkcjonowania uczelni publicznych, ale także – przynajmniej modelowo – miały gwarantować ich autonomię. Uczelnie niepubliczne co do zasady są zaś zależne od opłat wnoszonych przez studentów. Zgodnie z teorią zależności od zasobów te podmioty bądź grupy, które są dla uczelni głównym źródłem kluczowych zasobów, będą miały na nią większy wpływ i to na ich potrzeby i oczekiwania w większym stopniu będą zorientowane działania poszczególnych typów uczelni. Różnice te znalazły odzwierciedlenie (choć mniejsze, niż się spodziewałam) w interesujących mnie

strategiach w obszarze kształcenia całożyciowego, były skądinąd wskazywane wprost jako ich podstawa przez sporą grupę respondentów.

Pod adresem uczelni formułują swoje oczekiwania różne grupy interesariuszy. Uczelnie balansują między tymi oczekiwaniami, mając na uwadze zasoby dostarczane przez poszczególne grupy. Zgodnie z teorią zależności od zasobów należy założyć, że organizacje będą nadawać wyższy priorytet tym działaniom, które odpowiadają na oczekiwania grup dostarczających istotniejszych zasobów, np. im bardziej uczelnie są zależne od chesnego jako źródła przychodów, tym bardziej będą kierowały się interesami tej grupy, która chesne wnosi, czyli preferencjami studentów. Uczelnie zarówno publiczne, jak i niepubliczne są w pewien sposób ograniczane przez te podmioty i grupy interesariuszy, dzięki którym funkcjonują na rynku. Grupy te dosłownie bądź symbolicznie „rozliczają” poszczególne uczelnie, w związku z tym poszczególne typy uczelni ukierunkowują swoje działania właśnie na te grupy.

W pierwszym przypadku będzie to szeroko rozumiany obszar dydaktyki opłacanej przez różne grupy studentów, przy czym widać zdecydowany priorytet studiów I i II stopnia. To one gwarantują stabilność funkcjonowania uczelni z uwagi na czas trwania usługi i związania studentów z uczelnią. W drugim przypadku na pierwszy plan wysuwa się działalność badawcza opłacana i rozliczana przez władze i agendy państwowe, ale będąca też podstawowym źródłem prestiżu dla podmiotów szkolnictwa wyższego. W tym kontekście grupa słuchaczy studiów podyplomowych i jej oczekiwania w naturalny sposób mają dużo niższy priorytet, a uczelnie publiczne są systemowo zorganizowane tak, aby wspierać podstawowe (badawcze) funkcje i motywować głównie do pracy badawczej, studia podyplomowe traktują zaś jako jedną z pobocznych aktywności pracowników. Jak pokazują moje analizy, najbardziej zainteresowani ich rozwijaniem są sami pracownicy – organizatorzy studiów.

Największą przewagą konkurencyjną uczelni niepublicznych jest ich dużo większa elastyczność i organizacyjna autonomia. Choć są one uzależnione jak każdy podmiot komercyjny od wpływów od klientów, mają właściwie nieograniczone możliwości przesterowywania źródeł tych wpływów dzięki dywersyfikowaniu grup klientów (tego rodzaju redukcja zależności od jednego, wyłącznego źródła zasobów to jedna ze strategii organizacyjnych opisanych w ramach teorii zależności od zasobów). W przypadku uczelni publicznych możliwości te są znacznie ograniczone, tak jak ograniczona jest swoboda wydatkowania publicznych środków. Niepubliczne szkoły wyższe dzięki scentralizowanemu systemowi zarządzania i krótszym procesom decyzyjnym szybciej dostosowują się do otoczenia, rozbudowana współpraca z sektorem gospodarki zapewnia im zaś dużo większą innowacyjność w zakresie oferty, a co za tym idzie – generowanie nowego popytu na usługi. Oba te zjawiska są właściwe dla innej strategii opisanej jako unikanie wpływu.

Uczelnie publiczne wykazują na tle podmiotów niepublicznych umiarkowaną aktywność na rynku studiów podyplomowych, a ich strategie można określić raczej jako reaktywne i mało ekspansywne. Obszar ten nie jest przedmiotem strategicznego namysłu i planowania (do myślenia daje to, że wielu respondentów podawało w wątpliwość, czy taki namysł na uczelniach publicznych w ogóle istnieje, nie tylko w tym obszarze), a podejmowane działania na rzecz rozwoju oferty mają charakter oddolny, nie są skoordynowane ani systemowo wspierane. Można odnieść wrażenie, że zwłaszcza uniwersytety, z uwagi na bariery wynikające ze złożonej struktury, braku elastyczności i przeszkód natury organizacyjnej, wydają się wręcz odwozić pracowników od podejmowania tego rodzaju (pozanaukowej) działalności. Tym zresztą różnią się od PUZ, które wprawdzie są organizacjami publicznymi i podlegają dyscyplinie finansów publicznych, jednak ze względu na swoją wielkość oraz brak tradycji akademickich są bardziej sterowne.

Choć uniwersytety jako organizacje są umiarkowanie zainteresowane rozwojem oferty studiów podyplomowych, nie należy tego mylić z brakiem potencjału. Pracownicy uniwersytetów często z powodzeniem tworzą studia podyplomowe lub współuczestniczą w ich realizacji, często także poza jednostką macierzystą, na uczelniach niepublicznych funkcjonujących na rynkach lokalnych. Mamy tu więc do czynienia z częściowym „odpływem” kompetencji z uniwersytetów do sektora niepublicznego i wspieraniem marki uczelni niepublicznej.

Sektor niepubliczny chętnie z tego rodzaju okazji korzysta. Oferta szkół niepublicznych jest nie tylko dużo bogatsza, ale zawiera też dużo innowacyjnych propozycji, które stanowią odpowiedź na zmieniające się potrzeby rynku, a niekiedy wręcz te potrzeby wyprzedzają. Jest to możliwe nie tylko z uwagi na krótsze ścieżki decyzyjne, ale też szeroko zakrojoną współpracę szkół niepublicznych z zewnętrznymi partnerami. Dzięki temu znacząca część procesu przygotowywania studiów podyplomowych odbywa się niejako poza uczelnią, a do jej oferty trafia gotowy produkt, którego jakość gwarantuje partner uczelni.

Jednak zarówno władze, jak i pracownicy uczelni niepublicznych przyznają, że studia podyplomowe, choć stanowią istotny element oferty tych placówek i wciąż będą rozwijane, nie są traktowane na równi z podstawowym obszarem działalności wyższych szkół niepublicznych, czyli studiami I i II stopnia. Z uwagi na dużo większą liczebność grup studentów odbywających studia I i II stopnia oraz dłuższy okres związania ich z uczelnią (2–3 lata) niepubliczne szkoły wyższe zorientowane są głównie na nie, gdyż to one gwarantują stabilność ich funkcjonowania, studia podyplomowe zaś są ważnym, ale nie głównym obszarem ich działalności.

Przedsiębiorczość uczelni niepublicznych jest najbardziej rozbudowana. To więcej niż przedsiębiorcze, choć nadal indywidualne postawy pracowników, które możemy zauważyć również na uczelniach publicznych. To także system

zachęt i motywacji dla nich, kultura jakości zorientowana na klienta, jak również zaawansowane mechanizmy marketingowo-sprzedażowe i ewaluacyjne. Te systemowe rozwiązania wydają się powodem przewagi konkurencyjnej na rynku studiów podyplomowych mierzonej liczbą słuchaczy. Z drugiej jednak strony głośno artykułowane przewaga i obietnice mogą niekiedy obracać się przeciwko uczelniom niepublicznym. Zapewniając kandydatów o konkurencyjnej jakości swoich usług, niepubliczne szkoły wyższe zapędzają się w „pułapkę rozdmuchanych oczekiwań”, którym, jak się okazuje, nie tak łatwo sprostać.

Na koniec kilka ciekawych spostrzeżeń dotyczących publicznych uczelni zawodowych. Uczelnie te pojawiły się w polskim systemie szkolnictwa wyższego pod nazwą „państwowe wyższe szkoły zawodowe” w drugiej połowie lat 90.¹, do dzisiaj działają 34². Z założenia są to szkoły o praktycznym profilu kształcenia, blisko powiązane z miejscowym rynkiem pracy i kształcące pod kątem jego potrzeb. Zgodnie z porządkiem wprowadzonym przez ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku uczelnie zawodowe, poza studiami I i II stopnia, jednolitymi studiami magisterskimi i studiami podyplomowymi, mogą prowadzić również kształcenie specjalistyczne, które umożliwia uzyskanie kwalifikacji pełnej na poziomie 5. PRK (Ustawa z 20 lipca 2018 roku). Co ważne, ta ostatnia forma jest obszarem działalności przypisanym w ustawie wyłącznie uczelniom zawodowym, a pojawiła się w aktualnej ustawie o szkolnictwie wyższym po raz pierwszy. Z uwagi na jej specyfikę oraz powiązanie z obszarem kształcenia całościowego warto poświęcić jej w tym miejscu nieco uwagi.

Kształcenie specjalistyczne to tzw. kształcenie krótkiego cyklu, które określa się mianem „brakującego ogniwa” między kształceniem na poziomie średnim (4. poziom PRK, matura) i wyższym (6. i 7. poziom PRK, licencjat, inżynier, magister). Polskie regulacje prawne dotąd nie dawały szkołom wyższym możliwości prowadzenia kształcenia i wydawania dyplomów na poziomie 5. PRK³, choć programy te *odpowiadają na ważne potrzeby edukacyjne, wspierają ideę uczenia się przez całe życie, cechują się znaczną różnorodnością odzwierciedlającą potrzeby słuchaczy, uczelni i ich otoczenia społecznego* (Chmielecka, Kraśniewska, 2017, s. 99).

¹ Mowa tu o szkołach powstałych po transformacji ustrojowej. Wcześniej, w czasach PRL, działało kilka typów instytucji szkolnictwa wyższego o profilu nieakademickim (instytuty pedagogiczne, państwowe wyższe szkoły pedagogiczne, wyższe szkoły nauczycielskie oraz wieczorowe szkoły inżynierskie), których celem było praktyczne przygotowanie kandydatów do zawodu (Kowalska, 2013).

² Dane z systemu POLON, stan na 20 czerwca 2020 roku (PWSZ w Sandomierzu została wchłonięta przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach w 2016 roku, PWSZ w Sulechowie jest z kolei od 2017 roku wydziałem zamiejscowym Uniwersytetu Zielonogórskiego).

³ Piątemu poziomowi kwalifikacji ustalonemu w ustawie odpowiadają dyplomy kolegów nauczycielskich i kolegów pracowników służb społecznych (Ziewiec-Skokowska i in., 2017).

Kwalifikacje odpowiadające 5. poziomowi Europejskiej Ramy Kwalifikacji nie występują wprawdzie we wszystkich krajach Unii Europejskiej, jednak można wskazać państwa, w których krótkie cykle kształcenia cieszą się dużą popularnością, a także są dobrze zintegrowane z systemem szkolnictwa wyższego. W Norwegii czy Holandii w przypadku chęci kontynuowania nauki i zdobycia dyplomu na poziomie licencjata ukończony program krótkiego cyklu zaliczany jest w poczet studiów (Chmielecka, Kraśniewska, 2016).

Krótkie cykle kształcenia są wyraźnie ukierunkowane na specjalizację zawodową (prowadzą do zdobycia kwalifikacji o profilu zawodowym). Ze względu na specyfikę studiów – krótki cykl i dostępność – uczestnikami tego rodzaju studiów mogą być osoby na różnych etapach życia i kariery zawodowej: młodzież w wieku maturalnym, dwudziestokilkuletni absolwenci uczelni, a także starsi absolwenci szkół średnich i wyższych, którzy chcą uzupełnić lub uzyskać nowe kwalifikacje (Chmielecka, Trawińska-Konador, 2014).

Krótkie cykle kształcenia w przypadku wielu osób mogą przekładać się na większe szanse na znalezienie pracy. W przypadku osób z wykształceniem średnim wskaźnik zatrudnienia jest niższy niż w przypadku osób z wykształceniem wyższym, zatem podniesienie poziomu wykształcenia może poprawić ich sytuację na rynku pracy. Niewątpliwym atutem jest to, że edukacja na poziomie 5. PRK umożliwia zdobycie kwalifikacji bez konieczności ponoszenia znacznych nakładów finansowych, a zarazem umożliwia łączenie nauki z pracą (Chmielecka, Kraśniewska 2016, 2017). Tam, gdzie mamy do czynienia z niedopasowaniem kompetencji pracowników do potrzeb rynku pracy, studia krótkiego cyklu mogą stanowić formę walki z bezrobociem strukturalnym. Na korzyść krótkich cykli kształcenia przemawia to, że diagnozowany na rynku pracy niedobór (zob. np. Biernat i in., 2018; Górniak, 2015) dotyczy kategorii zawodowych, dla których możliwe jest wprowadzenie krótkich cykli kształcenia, pozwalających zainteresowanym na uzyskanie specjalistycznych umiejętności zawodowych wymaganych w zawodach deficytowych⁴ (Chmielecka, Kraśniewska, 2017).

Zaletą tego typu kształcenia jest także możliwość szybkiego reagowania na potrzeby rynku pracy. Dynamicznie zmieniają się potrzeby pracodawców i zmienia się zapotrzebowanie na kwalifikacje. Z jednej strony wiele zawodów, które będą wykonywać pracownicy za kilkanaście lat, dzisiaj jeszcze nie istnieje. Z drugiej zaś prognozy wskazują, że w Polsce zniknie kilkadziesiąt tysięcy

4 W latach 2010–2015 najbardziej poszukiwani byli pracownicy w trzech kategoriach zawodowych: robotnicy wykwalifikowani (zwłaszcza pracownicy budowlani), operatorzy i monterzy (zwłaszcza kierowcy), specjaliści i personel średniego szczebla (lekarze i pielęgniarki, specjaliści ds. ekonomicznych, specjaliści IT) oraz sprzedawcy i pracownicy usług (zwłaszcza fryzjerzy i kucharze) – (*Bilans Kapitału Ludzkiego*, 2010–2015).

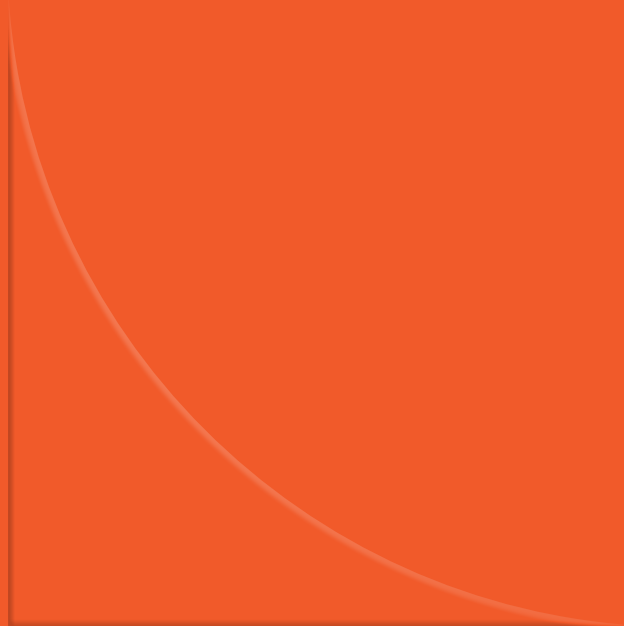
miejsc pracy (na najprostszych stanowiskach pracy postępuje automatyzacja). W świetle nowo powstających profesji oznaczać to będzie nie tyle widmo bezrobocia, ile raczej potrzebę elastycznego reagowania na zmiany i modyfikacje bądź uzupełnienia kwalifikacji (wzrośnie choćby zapotrzebowanie na obsługę maszyn czy zautomatyzowanych linii produkcyjnych). Co ważne, duża część zawodów, na które zapotrzebowanie będzie wzrastać, wymaga rozwoju kompetencji na poziomach niższych niż licencjat (Chmielecka, Matuszczak, 2015). Wydaje się, że kształcenie na 5. poziomie PRK byłoby w tym przypadku wyjściem naprzeciw potrzebom pracodawców, którzy sygnalizują słabe przygotowanie absolwentów szkół wyższych do podjęcia pracy. Przewagą dyplomowanych specjalistów byłby w tym przypadku sprecyzowany profil kompetencyjny.

Wydaje się, że w ciągu dwóch ostatnich dekad publiczne uczelnie zawodowe trwale wpisały się w system szkolnictwa wyższego. Wśród ich silnych stron, które składają się na potencjał w obszarze zawodowego kształcenia dorosłych, na pierwszym miejscu należy wymienić bliskie powiązania z podmiotami rynku pracy⁵. Ponadto dzięki stosunkowo niewielkim rozmiarom i niezbyt złożonej strukturze procesy decyzyjne są w nich krótsze, co może pozytywnie wpływać na ich elastyczność i szybkość reagowania na zmieniające się potrzeby otoczenia. W porównaniu z dużo większymi uniwersytetami, które stanowią luźno powiązaną federację wydziałów, są one łatwiej sterowalne.

Na uczelniach tych, jak dowodzi jeden z przykładów (studia popołudniowe dla dorosłych), nie istnieją sztywne bariery uniemożliwiające wprowadzanie innowacyjnych form kształcenia dla osób dorosłych. Co więcej, opinie słuchaczy studiów podyplomowych wskazują na to, że instytucje te są całkiem dobrze przygotowane na przyjęcie tej grupy studentów – nie odbiegają wcale od szkół niepublicznych, które wykazują się największą skutecznością w zakresie rekrutacji słuchaczy studiów podyplomowych. Z uwagi na powyższe publiczne uczelnie zawodowe wydają się dysponować dużym potencjałem w obszarze kształcenia dorosłych. Ze względu na spójność z zawodowym profilem uczelni, a także ich lokalny charakter szczególnie obiecującym polem wydaje się tutaj możliwość prowadzenia kształcenia specjalistycznego. W dobie niżu demograficznego, ale przy dynamicznie zmieniającym się rynku pracy, umiejętne wykorzystywanie tego rodzaju szansy może stanowić o dalszych losach uczelni. Przyszłość pokaże, w jakim stopniu potencjał ten zostanie wykorzystany.

⁵ Już w ustawie z 1997 roku znalazł się zapis o konwencie – nowym ciele kolegialnym w strukturach nowo powstających szkół. W jego skład oprócz reprezentantów władz lokalnych mieli wejść również przedstawiciele pracodawców, organizacji zawodowych i innych instytucji. Konwentowi nadano głównie uprawnienia opiniodawczo-doradcze (Ustawa z 26 czerwca 1997 roku).

Bibliografia



- Aleksander, T. (2001a). Działalność edukacyjna instytutów rzemieślniczo-przemysłowych w latach międzywojennych. W: E. Wesołowska (red.), *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji.
- Aleksander, T. (2001b). Okresy i główne formy rozwoju zawodowego człowieka. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis*, 8, 59–88.
- Aleksander, T. (2008). Edukacja dorosłych w służbie narodu polskiego – rys historyczny. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1(60), 9–17.
- Aleksander, T. (2015a). Globalne i europejskie problemy współczesnej edukacji dorosłych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1(88), 9–18.
- Aleksander, T. (2015b). Studia podyplomowe ukoronowaniem współczesnej edukacji dorosłych. *Szkola – Zawód – Praca*, 9, 40–58.
- Aneja, N. (2010). Higher Education in The Era of Globalization: The Case of India. *The Journal of Progressive Education*, 3, 58–66.
- Antonowicz, D. (2014). Digital Players in an Analogue World: Higher Education in Poland in the Post-Massification Era. W: B. Jongbloed i H. Vossensteyn, *Access and Expansion Post-Massification Opportunities and Barriers to Further Growth in Higher Education Participation* (63–82). London: Routledge.
- Antonowicz, D. (2015a). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Antonowicz, D. (2015b). O nieoczekiwanych konsekwencjach procesu ekspansji szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka*, 4, 1451–1459.
- Antonowicz, D. (2016). Internacjonalizacja jako źródło legitymizacji reform szkolnictwa wyższego w Polsce (2007–2012). *Przegląd Socjologiczny*, 3(65), 131–155.
- Antonowicz, D. i Borowicz, R. (2006). Higher Education in Poland: The Meaning of the Human Factor. *Kultura i Edukacja*, 4, 14–30.
- Antonowicz, D. i Gorlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Sokratesa.
- Antonowicz, D., Krawczyk-Radwan, M. i Walczak, D. (2011). Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce (2010–2020). *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(37).
- Antonowicz, D., Kulczycki, E. i Budzanowska, A. (2020). Breaking the Deadlock of Mistrust? A Participative Model of the Structural Reforms in Higher Education in Poland. *Higher Education Quarterly*, 1.

- Askarkyzy, S., Toibayev, A., Algozhaeva, N., Rimantasc, Z., Iskakova, G. i Arynova, A. (2016). Result-Oriented Management: The Experience of Kazakhstan Universities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11699–11708.
- Austin, I. i Jones, G.A. (2015). *Governance of Higher Education. Global Perspectives, Theories and Practices*. New York: Routledge.
- Bank Światowy (2004). *Szkolnictwo wyższe w Polsce*. Warszawa: Bank Światowy.
- Bednarczyk, H. (2018). Między andragogiką i pedagogiką pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 247–254.
- Białecki, I. (1998). *Merytokracja i równość szans*. W: I. Białecki i J. Sikorska, *Wykształcenie i rynek*. Warszawa: Wydawnictwo Tepis.
- Białecki, I. i Sikorska, J. (red.). (1998). *Wykształcenie i rynek*. Warszawa: Wydawnictwo Tepis.
- Biernat, A., Furmanek, M., Kałwa, O., Łach, O., Panecka-Niepsuj, M., Perczyk, M. i Simonides, P. (2018). *Barometr zawodów 2018. Raport podsumowujący badanie w województwie małopolskim*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki IV edycji badań BKL z 2013 roku* (2014). Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Błędowski, P. i Nowakowska, M. (2010). *Kształcenie ustawiczne dorosłych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
- Bohdziewicz, P. (2008). *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie grupy zawodowej informatyków)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Boni, M. i Szafraniec, K. (red.). (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Borowicz, R. (2000). *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia*. Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Bragança, R. (2016). *Blue Ocean Strategy for Higher Education*. Paper presented on International Conferences ITS, ICEduTech and STE.
- Broucker, B. i De Wit, K. (2015). New Public Management in Higher Education. W: J. Huisman, H. de Boer, D.D. Dill i M. Souto-Otero (red.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*, 57–75. London: Palgrave Macmillan.
- Budnik, M. (2013). Walka z analfabetyzmem w Polsce Ludowej (na przykładzie wybranych dokumentów Ministerstwa Oświaty oraz Biura Pełnomocnika Rządu do walki z analfabetyzmem z lat 1949–1951). *Acta Universitatis Lodzianis*, 1(19), 31–41.

- Bugaj, J. (2016). Budowanie proaktywnej strategii rozwoju uniwersytetu. *Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 420, 26–35.
- Cantwell, B. (2015). Are International Students Cash Cows? Examining the Relationship Between New International Undergraduate Enrollments and Institutional Revenue at Public Colleges and Universities in the US. *Journal of International Students*, 5, 512–525.
- CBOS (2009a). *Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009*. Komunikat z badań nr BS/70/2009.
- CBOS (2009b). *Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 1993–2009*. Komunikat z badań nr BS/163/2009.
- CBOS (2013a). *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem?* Komunikat z badań nr BS/92/2013
- CBOS (2013b). *Wykształcenie ma znaczenie?* Komunikat z badań nr BS/96/2013.
- CBOS (2017a). *Czy warto się kształcić?* Komunikat z badań nr 62/2017.
- CBOS (2017b). *Jak osiągnąć sukces zawodowy?* Komunikat z badań nr 70/2017.
- Cevher, E. i Yüksel, H. (2015). In Regards to Higher Education Strategy, Assessment of Educational Activities in Public Universities: The Case of Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 237–256.
- Chmielecka, E. i Kraśniewska, N. (red.) (2017). *Poziom 5. Brakujące ogniwo? Podsumowanie*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Chmielecka, E. i Matuszczak, K. (red.) (2015). *Poziom 5 Polskich Ram Kwalifikacji – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Chrobaczyński, J. (1993). *Szkolnictwo krakowskie w latach II wojny światowej (1939–1945)*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation (Issues in Higher Education)*. Paris: International Association of Universities.
- Cohen, M.D., March, J.G. i Olsen, J.P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1–25.
- Cyfert, S., Jasiszczak, J. i Kochalski, C. (2011). Research into Strategy Implementation in Public Schools of Higher Education in Poland. *Organization and Management*, 148, 43–52.
- Davis, G.F. i Cobb, J.A. (2010). Resource Dependence Theory: Past and Future. *Research in the Sociology of Organizations*, 28, 21–42.
- Dawidziuk, R. (2011). Analiza SWOT jako metoda diagnozy szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1, 31–55.

- Deklaracja bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Ministrów Edukacji zebranych w Bolonii 19 czerwca 1999 roku (1999).* <https://bit.ly/3QL9DkA> [dostęp: 11.04.2022].
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (wersja polskojęzyczna). Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dennis, M. i Lynch, R. (2015). Is Higher Education Ready for Blue Ocean Strategies? *World University News*. <https://bit.ly/3QKInD5> [dostęp: 10.07.2020].
- Dietl, J. i Sapijaska, Z. (red.) (2006). *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej: materiały konferencyjne*. Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- DiMaggio, J. i Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 8, 147–160.
- Donina, D. i Paleari, S. (2018). New Public Management: Global Reform Scripts or Conceptual Stretching? Analysis of University Governance Structures in the Napoleonic Administrative Tradition. *Higher Education*, 77, 1–27.
- Drapińska, A. (2011). *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Draus, J. i Terlecki, R. (1984). *Oświata na Rzeszowszczyźnie w latach 1939–1945*. Wrocław: Instytut Historii Nauki PAN.
- Drywa, D. (2017). „Nasz mały sabotaż...” – rola polskich więźniarek w życiu obozowym (legalnym i nielegalnym) KL Stutthof. *Konteksty Kultury*, 4, 465–483.
- Dubas, E. (2009). Etapy dorosłości i proces kształcenia. W: B. Cyboran i A. Fabiś (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*, 115–132. Bielsko-Biała – Zakopane: Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
- Dyson, R. (2002). Strategic Development and SWOT Analysis at the University of Warwick. *European Journal of Operational Research*, 152, 631–640.
- Dziedziczak-Foltyn, A. (2009). O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce i towarzyszącej temu debacie publicznej. *Przegląd Socjologiczny*, 3(58), 51–76.
- Dziedziczak-Foltyn, A. (2017). *Reforma szkolnictwa wyższego w debacie publicznej. Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- EUA (2008). *Karta Uniwersytetów Europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie*. Brussels: European University Association. <https://bit.ly/39J3aX2> [dostęp: 15.07.2020].

- European Social Fund. *50 years investing in People* (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat (2012, 2017). *Adult Learning Statistics 2012, 2017*. <https://bit.ly/3yfqqFu> [dostęp: 15.08.2020].
- Eurostat (2016). *Participation Rate in Education and Training, 2016*. <https://bit.ly/3ukxNsX> [dostęp: 15.08.2020].
- Eurostat (2017a). *Adult participation in learning, 2017*. <https://bit.ly/3tX7fOd> [dostęp: 15.08.2020].
- Eurostat (2017b). *Tertiary Education Statistics 2017*. <https://bit.ly/3Ojklx8> [dostęp: 15.08.2020].
- E&Y – IBnGR (2010). *Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Polsce do 2020 roku*. Warszawa: Ernst&Young – Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- FEP (2018). *Kobiety na politechnikach. Raport*. Warszawa: Fundacja Edukacyjna Perspektywy.
- Filas, A. i Olejnik, K. (2001). *Generacja XXL. Dziesięciu liderów przyszłości. Wprost*, 27 maja. <https://bit.ly/3OvMS28> [dostęp: 20.08.2020].
- FOB (2018). *Odpowiedzialny biznes w Polsce. Dobre praktyki. Raport 2017*. Warszawa: Forum Odpowiedzialnego Biznesu.
- FOB (2019). *Odpowiedzialny biznes w Polsce. Dobre praktyki. Raport 2018*. Warszawa: Forum Odpowiedzialnego Biznesu.
- FOB (2020). *Raport Odpowiedzialny biznes w Polsce 2020. Dobre praktyki. Edycje 2010–2015*. Warszawa: Forum Odpowiedzialnego Biznesu.
- Fowles, J. (2014). *Funding and Focus: Resource Dependence in Public Higher Education*. *Research in Higher Education*, 55(3), 272–287.
- Freeman, R.E. (2001). *A Stakeholder Approach to Strategic Management*. *SSRN Electronic Journal*. <https://bit.ly/39LrVGO> [dostęp: 15.08.2020].
- FRSE (2010). *Glosariusz terminów i pojęć używanych w europejskich programach współpracy w dziedzinie edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Fulton, O., Santiago, P., Edquist, Ch., El-Khawas, E. i Hackl, E. (2007). *OECD Reviews of Tertiary Education Poland*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Fumasoli, T. i Lepori, B. (2011). *Patterns of Strategies in Swiss Higher Education Institutions*. *Higher Education*, 61(2), 157–178.
- Gaebel, M. (2013). *MOOCs – Massive Open Online Courses*. *EUA Occasional Papers*. European University Association.
- Gazeta Prawna (2016). *Uczelnie same ustalą ofertę studiów podyplomowych. Sejm przyjmuje nowelizację ustawy*. <https://bit.ly/3HTTHIT> [dostęp: 10.07.2020].

- Ğądek, A. (2017). *Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego. Koncepcje zmian systemowo-prawnych*. Tarnów: Stowarzyszenie Ad Maximam.
- Geryk, M. (2007). *Rynek uczelni niepublicznych w Polsce*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Gogolin, O. i Szymik, E. (2018). Analiza czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” (1993–2017). *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 192–199.
- Goldys, A., Krzyżanowska, Ł., Stec, M. i Ostrowski, Ł. (2012). *Zoom na UTW. Raport z badania*. Warszawa: Stowarzyszenie Inicjatyw Twórczych „ę”.
- Gowin, J. (2015). *Ustawa 2.0. Zaproszenie do udziału w konkursie*. <https://bit.ly/3Aflgtt> [dostęp: 15.08.2020].
- Górniak, J. (red.) (2015). *Polski rynek pracy: wyzwania i kierunki działań: na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Grabowska, I., Kotowska, I. i Panek, T. (2015). Warunki życia gospodarstw domowych. *Edukacja. Diagnoza Społeczna 2015, Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport*, 97–107. *Contemporary Economics*, 9(4).
- Greve, C. (2010). *Whatever Happened to New Public Management? Paper Written as a Part of the SONIC (Sources of National Institutional Competiveness) Research Project at Copenhagen Business School’s International Center for Business and Politics and Presented at the Danish Political Science Association Meeting*. <https://bit.ly/3Oge3hV> [dostęp: 15.07.2020].
- Gromadzka, M. (2017). *O edukacji formalnej. Student dojrzały – kategoria (nie)obecna. Edukacja osób dorosłych a edukacja formalna*. <https://bit.ly/3bng39k> [dostęp: 22.02.2022].
- Grotowska-Leder, J. (2014). Rzecz o kształceniu dorosłych. Lifelong Learning w Polsce w perspektywie Unii Europejskiej. *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Sociologica*, 50, 117–135.
- Gulczyńska, H. i JastrzĄb-Mrozicka, M. (1994). Wartość wykształcenia a dĄżenia edukacyjne. *Nauka*, 2(4), 57–74.
- GUS (2005–2021). *Szkoły wyższe i ich finanse. Raporty z lat 2006–2020*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2010). *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. <https://bit.ly/3ygYUHI> [dostęp: 15.07.2020].
- GUS (2014). *Prognoza ludności na lata 2014–2050*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2015). *Uniwersytety Trzeciego Wieku. Wstępne wyniki badania za rok 2014/2015*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. <https://bit.ly/3xOQ4PP> [dostęp: 15.07.2020].

- GUS (2016). *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2019a). *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2019b). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce w 2018 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Hannan, M.T. i Freeman, J. (1977). The Population Ecology of Organizations. *American Journal of Sociology*, 82(5), 929–964.
- Harris, M.S. (2013). Understanding Institutional Diversity in American Higher Education. *ASHE Higher Education Reports*, 39(3).
- Hellwig, J. (1986). *Oświata pracujących w Polsce*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Hellwig, J. (2001). Edukacja radiowa w procesie oświaty dorosłych w okresie międzywojennym. W: E. Wesołowska (red.), *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji.
- Hillman, A., Withers M.C. i Collins, B.J. (2009). Resource Dependence Theory: A Review. *Journal of Management*, 35(6), 1404–1427.
- Hinton, K.E. (2012). *A Practical Guide to Strategic Planning for Higher Education*. Michigan: Society for College and University Planning.
- Hirsch, F. (1976). *Social Limits to Growth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hladchenko, M. (2013). Mission Statement – a Component of the Strategic Management of University (on the Example of German Universities). *The New Educational Review*, 1, 229–240.
- Hladchenko, M. (2015). Balanced Scorecard – a Strategic Management System of the Higher Education Institution. *International Journal of Educational Management*, 29(2), 167–176.
- Hood, C. (1991). A Public Management for All Reasons? *Public Management*, 69, 3–19.
- Hoover, E. i Keller, J. (2011). More Students Migrate Away from Home. *Chronicle of Higher Education*. <https://bit.ly/3ydDN8T> [dostęp: 15.07.2020].
- IBE (2011). *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- IBE (2012). *Raport o stanie edukacji 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2019/2020 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego*. <https://bit.ly/39Mb8iv> [dostęp: 15.07.2020].

- Izdebski, H. (2007). Od administracji publicznej do public governance. *Zarządzanie Publiczne*, 1, 7–20.
- Jablecka, J. (1996). Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego. *Nauka i szkolnictwo wyższe*, 8.
- Jablecka, J. (2004). Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1, 33–47.
- Jamrożek, W. (2016). Uniwersytety ludowe w II Rzeczypospolitej. Zarys problemu. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 2(19), 193–209.
- Jaquette, O. i Curs, B.R. (2015). Creating the Out-of-state University: Do Public Universities Increase Nonresident Freshman Enrollment in Response to Declining State Appropriations? *Research in Higher Education*, 56(6), 535–565.
- Jarczewska-Gerc, E. (2013). *Raport z badania ilościowego – nowy model kształcenia podyplomowego. Sluchacze studiów podyplomowych*. Warszawa: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Jaschik, S. (2009). *Out-of-state Dreams*. <https://bit.ly/3HKWGDj> [dostęp: 15.07.2020].
- Jasiczak, J., Kochalski, C. i Sapała, M. (2011). Wstępne wyniki badań nad projektowaniem i wdrażaniem strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce W: S. Cyfert i C. Kochalski (red.), *Projektowanie i wdrażanie strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce: aspekty teoretyczne i praktyczne*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.
- Jelonek, M. (2020). *Z uczelni na rynek pracy: indywidualne decyzje, mechanizmy społeczne a polityki publiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jelonek, M. i Szklarczyk, D. (2013). *Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych i wyższych na rynku pracy*. W: J. Górniak (red.), *Młodość czy doświadczenie*, 106–148. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Jessop, B. (2018). On Academic Capitalism. *Critical Policy Studies*, 12(1), 104–109.
- Jin, J. i Horta, H. (2018). Same University, Same Challenges? Development Strategies of Two Schools at a Prestigious Chinese University in a Changing Higher Education Landscape. *Tertiary Education and Management*, 24(2), 95–114.
- Jögi, L., Karu, K. i Krabi, K. (2015). Rethinking Teaching and Teaching Practice at University in a Lifelong Learning Context. *International Review of Education*, 61(1), 61–77.

- Juraś-Krawczyk, B. (2001). Działalność Wielkiej Wszechnicy Polskiej w okresie międzywojennym. W: E. Wesołowska (red.), *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji.
- Kaczmarek-Kacprzak, A., Lewicki, J., Muczyński, B. i Szreniawa-Sztajnert, A. (2015). Moc MOOC-ów. Czas na polskie rozwiązania systemowe. *Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej*, 41, 21–26.
- Kargul, J. (2009). O zmianach w kształceniu dorosłych. W: A. Fabiś i B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*, 19–25. Bielsko-Biała–Zakopane: Wyższa Szkoła Administracji.
- Kargul, J. (2018). Jak się rozwijała polska andragogika? *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 255–262.
- Kautz, T. (2011). Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010. *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*, 2(185), 187–202.
- Keller, G. (1983). *Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education*. Baltimore–London: The John's Hopkins University Press.
- Kettunen, J. (2010). Strategy Process in Higher Education. *Journal of Institutional Research*, 15(1), 16–27.
- Kholmuminov, S., Kholmuminov, S. i Wright, R.E. (2018). Resource Dependence Theory Analysis of Higher Education Institutions in Uzbekistan. *Higher Education*, 77(1), 59–79.
- Kim, W.C. i Mauborgne, R. (2004). Blue Ocean Strategy. *Harvard Business Review*, October, 76–84.
- Kocur, M., Górniak, J., Prokopowicz, P., i Szczucka, A. (2020). *Zarządzanie kapitałem ludzkim w polskich firmach. Obraz tuż przed pandemią. Raport z BKL 2019*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Komisja Europejska (2006). *Komunikat Komisji z 23 października 2006 roku: Kształcenie dorosłych – nigdy nie jest za późno na naukę*, KOM(2006)0614 wersja ostateczna. Bruksela: Komisja Europejska. <https://bit.ly/3HM7bWW> [dostęp: 15.07.2020].
- Komunikat erywański. EHEA Ministerial Conference Yerevan (2015). <https://bit.ly/3zZupHu> [dostęp: 19.04.2022].
- Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 26 marca 2019 roku o zmianie terminu zakończenia naboru wniosków w pierwszym konkursie w ramach programu „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza”. <https://bit.ly/3QMInT8> [dostęp: 19.04.2022].
- Kopyciński, P. (2016). Neoweberyzm (neo-Weberian state) jako sposób zarządzania w polityce innowacyjnej. *Zarządzanie publiczne*, 3, 26–37.

- Kosmala, J. (2009). *Edukacja w społeczeństwie informacyjnym*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Kotowska, I., Podgrodzka, M. i Baranowska, A. (red.) (2005). *Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. Raport źródłowy*. Polska. Warszawa: Ministerstwo Gospodarki i Pracy – Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Kowalska, E. (2013). *Zmiana w szkolnictwie wyższym. Studium przypadków*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kowtun, J. (red.) (1985). *Szkolnictwo zawodowe i oświata dorosłych w 40-leciu PRL*. Warszawa: Zarząd Główny Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.
- Kozłowski, W. i Matczak, E. (2016). Aspiracje zawodowe rodziców wobec synów i córek. *Edukacja*, 3(138), 98–108.
- Koźmiński, A. (1999). Misje i strategie szkół wyższych. W: J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Koźmiński, A. (2009). Przyszłość niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce. W: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, 275–284. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich – Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Koźmiński, A. (2017). W każdym chcę znaleźć talent i pomóc temu talentowi się rozwinąć. *Business Life Polska*, 9, 16–25.
- KPN (2016). *Analiza SWOT nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce w 2015 roku*. Komitet Polityki Naukowej. <https://bit.ly/3bmTtoG> [dostęp: 15.08.2020].
- KPRM (2009). *Polska 2030. Wyzwania Rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- KPRM (2013a). *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Rada Ministrów. <https://bit.ly/2mufukP> [dostęp: 15.07.2020].
- KPRM (2013b). *Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020*. Dz.U. z 24 stycznia 2014 roku, poz. 52. <https://bit.ly/39KE3ms> [dostęp: 15.07.2020].
- KRASP (2009). *Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy*. Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Krasuski, J. (1969). Walka o oświatę, naukę i kulturę w latach okupacji 1939–1944. *Rozprawy z dziejów oświaty*, 12, 231–237.
- Kretek, P.M., Dragiś, Ż. i Kehm, B.M. (2013). Transformation of University Governance: on the Role of University Board Members. *Higher Education*, 65(1), 39–58.

- Krücken, G. i Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor. W: G.S. Drori, J.W. Meyer i H. Hwang (red.), *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Kruszewski, Z. (2000). *Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Kuraś, P. (2017). Instrumenty strategii błękitnego oceanu. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, 113, 219–232.
- Kusztelak, A. (2009). Edukacja na dystans: zarys dziejów, wyniki, perspektywy. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa*, 1, 25–37.
- Kwiek, M. (2000). The Nation-State, Globalisation and the Modern Institution of the University. *Theoria. A Journal of Social and Political Theory*, 96, 74–99.
- Kwiek, M. (2009). The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. W: J. Knight, *Financing Access and Equity in Higher Education*. Leiden: Brill.
- Kwiek, M. (2012). Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities. *The Center for Public Policy Studies Research Papers Series*, 33.
- Kwiek, M. (2013). From System Expansion to System Contraction. Access to Higher Education in Poland. *Comparative Education Review*, 57(3).
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (2021). Globalny system akademicki i stratyfikująca rola badań naukowych. *Człowiek i Społeczeństwo*, 52.
- Kyvik, S. (2004). Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 29(3), 393–409.
- Leja, K. (2006). Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(28), 7–26.
- Leja, K. (2013). *Zarządzanie uczelniami. Koncepcje i współczesne wyzwania*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.
- Lerner, A. (1999). *A Strategic Planning Primer for Higher Education*. Long Beach: California State University.
- Lipnicka, M. i Verhoeven, J.C. (2014). The Application of New Institutionalism and the Resource Dependence Theory for Studying Changes in Universities within Europe. *Roczniki Nauk Społecznych*, 6(42), 4, 7–30.

- Lis, S. i Skuza, K. (2015). Zmiany edukacyjnych aspiracji Polaków w okresie transformacji systemowej. *Optimum. Studia ekonomiczne*, 3(75), 46–60.
- Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué* (2012). Bukareszt. <https://bit.ly/3ncXPKp> [dostęp: 15.07.2020].
- Malewski, M. (2002). Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki. W: E. Wesołowska (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, 183–216. Płock: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku.
- Maniak, G. (2015). Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe. Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 214, 128–139.
- Marczewska, M. (2016). Teoria neoinstytucjonalna. W: K. Klincewicz (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych*, 186–194. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
- Marginson, S. (2015). O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1, 11–37.
- Martin, M. (1992). *Strategic Management in Western European Universities*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Melguizo, T. i Strober, M.H. (2007). Faculty Salaries and the Maximization of Prestige. *Research in Higher Education*, 48, 633–668.
- MENiS (2003). *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Meyer, J.W. i Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Minkiewicz, B. (1999). Studia podyplomowe – wybór czy konieczność? *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 88–102.
- Mirowska-Łoskot, U. (2017). Polskę dławi niż demograficzny, ale na prywatnych uczelniach przybywa studentów. Dlaczego? <https://bit.ly/3HMC0zK> [dostęp: 11.04.2022]
- Misztal, B. (2000). *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce*. Kraków: Universitas.
- MNiSW (2008). *Zarządzenie nr 33/2008 Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 lipca 2008 roku w sprawie powołania i działania Komisji do spraw oceny ofert realizacji kształcenia w ramach projektu systemowego „Zamawianie kształcenia na kierunkach technicznych, matematycznych i przyrodniczych – pilotaż”*. <https://bit.ly/3A3eIin> [dostęp: 15.07.2020].

- MNiSW (2013). *Szkolnictwo Wyższe w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- MNiSW (2015). *Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki na lata 2015–2030*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. <https://bit.ly/3QBMiC5> [dostęp: 15.07.2020].
- Moroń, D. (2016). Wpływ przemian demograficznych na szkolnictwo wyższe w Polsce. *Studia Ekonomiczne*, 290, 107–116.
- Musialik, G. i Musialik R. (2013). Związek sektora publicznego i rynkowego w koncepcji New Public Management. *Studia Ekonomiczne*, 156, 293–301.
- Musselin, C. (2007). *The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education.
- NIK (2015). *Kształcenie na kierunkach zamawianych. Informacje o wynikach kontroli*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli.
- Nowicki, J. i Wiśniewski, P. (2015). *Uczymy się przez całe życie. Przewodnik po kształceniu ustawicznym*. Warszawa: Wojewódzki Urząd Pracy.
- Obłój, K. (2009). O definicji strategii raz jeszcze. *Przegląd Organizacji*, 5, 3–6.
- OECD (2012). *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Olearnik, J. i Pluta-Olearnik, M. (2016). Uniwersytet przedsiębiorczy – herezja czy nowa orientacja uczelni? *Horyzonty Wychowania*, 15, 55–71.
- Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *The Academy of Management Review*, 16(1), 145–179.
- Paris Communiqué. EHEA Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur, May 25th (2018). <https://bit.ly/2A6LIMN> [dostęp: 15.07.2020].
- Pawlak, M. i Srokowski, Ł. (2014). Instytucje i organizacje. Przekraczanie paradygmatów w badaniach nad organizacjami. W: M. Pawlak i Ł. Srokowski (red.), *Pomiędzy i wewnątrz. Instytucje, organizacje i ich działania*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pawłowski, K. (2004). *Społeczeństwo wiedzy – szansa dla Polski*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Pawłowski, K. (2006). Wyzwania konkurencji dla polskiego szkolnictwa wyższego w nadchodzącej dobie internacjonalizacji. W: J. Dietl i Z. Sapijaska (red.), *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej: materiały konferencyjne*. Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Pfeffer, J. i Salancik, G.R. (2003). *The External Control of Organizations: a Resource Dependence Perspective*. Stanford: Stanford Business Books.

- Phadermrod, B., Crowder, R. i Wills, G. (2019). Importance-Performance Analysis Based SWOT Analysis. *International Journal of Information Management*, 44, 194–203.
- Piekarska, A. (2006). Kariery w społeczeństwie informacyjnym. W: L. Haber i M. Niezgodna (red.), *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pinheiro, R., Geschwind, L. i Aarrevaara, T. (2016). A World Full of Mergers: The Nordic Countries in a Global Context. W: R. Pinheiro, L. Geschwind i T. Aarrevaara (red.), *Mergers in Higher Education. The Experience from Northern Europe*. Cham: Springer.
- Piotrowska-Piątek, A. (2015). O przydatności strategii rozwoju dla praktyki zarządzania szkołą wyższą. *Marketing i Rynek*, 1, 26–32.
- Pollitt, C. (2007). The New Public Management: An Overview of Its Current Status. *Administrative Science Management Public*, 10, 110–115.
- Popławski, W., Markowski, M. i Forkiewicz, M. (2014). *Przedsiębiorczość polskich szkół wyższych. Diagnoza, uwarunkowania, perspektywy. Raport z badań*. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa.
- Popławski, W., Markowski, M. i Forkiewicz, M. (2016). Świadomość strategii i zarządzania strategicznego w zarządzaniu uczelniami wyższymi na przykładzie szkół wyższych w Polsce. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 93, 415–424.
- Pólturzycki, J. (1989). *Oświata dorosłych w Polsce. Stan i kierunki przebudowy*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo PWN.
- Pólturzycki, J. (1999). Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki. *Rocznik Andragogiczny*, 4, 19–40.
- Pólturzycki, J. (2001). Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny. W: E. Wesołowska (red.), *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji.
- Pólturzycki, J. (2004). Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej. *E-mentor*, 5(7), 47–50.
- Pólturzycki, J. (2016). *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Proces boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe* (2009). Leuven–Louvain-la-Neuve. <https://bit.ly/3QLclqg> [dostęp: 15.07.2020].

- Puciarelli, F. i Kaplan, A. (2016). Competition and Strategy in Higher Education: Managing Complexity and Uncertainty. *Business Horizons*, 59, 311–320.
- PUK (1930/1931). *Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny. Program kursów*. Warszawa: Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny.
<https://bit.ly/3QTqZMu> [dostęp: 15.07.2020].
- Rada UE (2009). *Konkluzje Rady z dn. 12 maja 2009 roku w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia „ET 2020”, 2009/C 119/02*. <https://bit.ly/3boEBis> [dostęp: 15.07.2020].
- Rada UE (2011). *Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych, 2011/C 372/01*. <https://bit.ly/3Ngxfef> [dostęp: 15.07.2020].
- Radzik-Maruszak, K. (2016). Network governance w fińskim samorządzie terytorialnym: naturalny stan rzeczy czy wyzwanie dla lokalnej demokracji. *Polityka i Społeczeństwo*, 3, 18–32.
- Randma-Liiv, T. (2008). New Public Management versus Neo-Weberian State in Central and Eastern Europe. *The NISPAcee Journal of Public Administration and Policy*, 1(2), 69–81.
- Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego (2003)*. Berlin. <https://bit.ly/3QKKrLI> [dostęp: 15.07.2020].
- Rizzo, M.J. i Ehrenberg, R.G. (2004). Resident and Nonresident Tuition and Enrollment at Flagship State Universities. W: C.M. Hoxby (red.), *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay For It*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rocki, M. (2021). Ekonomiczne Losy Absolwentów. *Gazeta SGH*, wiosna 2021, s. 54–56.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 2 lutego 1991 roku w sprawie warunków, jakim powinien odpowiadać wniosek o wydanie zezwolenia na utworzenie uczelni niepaństwowej*. Dz.U. 1991 nr 14, poz. 62.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 27 marca 2015 roku w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych*. Dz.U. 2017, poz. 2163.
- Rybkowski, R. i Kędzierski M. (2017). *Zawodówki: Reaktywacja. Rola wyższych szkół zawodowych w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski*. Kraków: Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego.
- Sapia-Drewniak, E. (2014). *Oświata Dorosłych (1957–1990) jako źródło do dziejów edukacji dorosłych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Sapia-Drewniak, E. i Stopińska-Pająk A. (red.) (2001). *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Scott, J. (2006). The Mission of The University: Medieval to Postmodern Transformations. *Journal of Higher Education*, 77(1), 1–39.
- Scott, S.D. (2012). *Sailing Blue Oceans in Search of Blue Ribbons: A Case Study of the Application of Reconstructionist Strategy in Collegiate Business Schools*. Doctoral dissertation, University of Tennessee. <https://bit.ly/3yfNlAp> [dostęp: 15.07.2020].
- Seeber, M. (2016). Non-university Higher Education. W: P.N. Teixeira i J.Ch. Shin (red.). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer.
- Shore, C. (2008). Audit Culture and Illiberal Governance: Universities and the Politics of Accountability. *Anthropological Theory*, 8(3), 278–298.
- Sinclair, J. i Croom, P. (2017). How to Create a Successful International Recruitment Plan. *International Educator*, July–August, 38–41.
- Solarczyk-Szwec, H. (2014). O kondycji refleksji andragogicznej w świetle 20 tomów „Rocznika Andragogicznego”. *Rocznik Andragogiczny*, 1, 63–76.
- Sporn, B. (1999). Towards More Adaptive Universities: Trends of Institutional Reform in Europe. *Higher Education in Europe*, 24(1), 23–33.
- Stankiewicz, Ł. (2018). *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stańczyk, P. (2016). Wykształcenie ludności II Rzeczypospolitej w świetle badań GUS. *Spoleczeństwo i Ekonomia*, 1(5), 7–26.
- Stańczyk-Hugiet, E. (2007). Strategiczny kontekst zarządzania wiedzą. *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Seria Monografie i Opracowania*, 100.
- Stańczyk-Hugiet, E. (2017). Implikacje teorii zależności w badaniach relacji. *Organizacja i Kierowanie*, 2, 15–26.
- Stańczyk, S., Stańczyk-Hugiet, E. i Piórkowska, J. (2016). Ewolucyjny nurt w naukach o zarządzaniu. Stan wiedzy. *Przegląd Organizacji*, 2, 7–15.
- Stopińska-Pająk, A. (2010). Biograficzne konteksty pierwszego polskiego podręcznika andragogiki. *Edukacja Dorosłych*, 2(63), 13–33.
- Stopińska-Pająk, A. (2015). Polskie tradycje instytucji edukacji dorosłych w kontekście uczenia się całościowego. *Rocznik Andragogiczny*, 22, 290–300.
- Stopińska-Pająk, A. (2019). Rola Instytutu Oświaty Dorosłych w rozwoju edukacji dorosłych w Polsce w kontekście dyskursu pamięci o przeszłości andragogicznej. *Edukacja Dorosłych*, 2(81), 111–125.

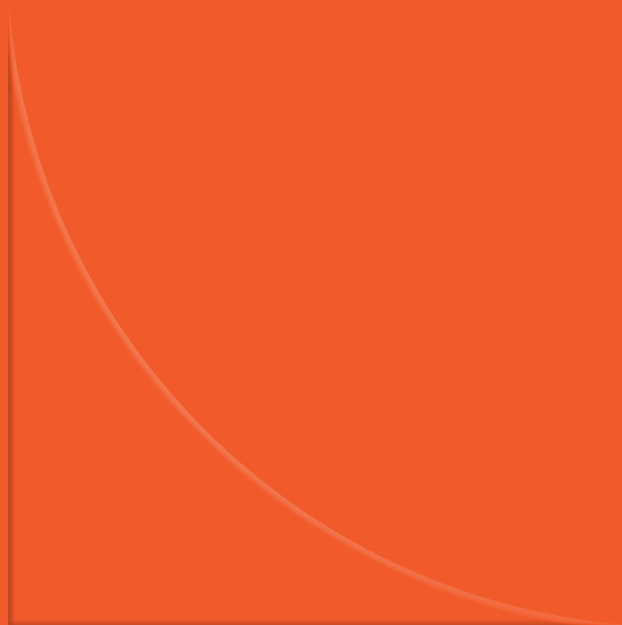
- Strategia lizbońska. Droga do sukcesu zjednoczonej Europy* (2000). Warszawa: Urząd Komitetu Integracji Europejskiej.
- Strużyna, J. (2011). Krótki rys ewolucyjnej inspiracji dla badaczy zarządzania. *Organizacja i Kierowanie*, 3, 9–22.
- Sułkowski, Ł. (2017). Doskonalenie organizacyjne polskich uczelni. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 18, s. 9–21.
- Supernat, J. (2004). Administracja publiczna w świetle koncepcji New Public Management. W: E. Ura (red.), *Jednostka, państwo, administracja. Nowy wymiar*, 469–490. Rzeszów: Wydawnictwo Mitel.
- Sutyła, J. (1982). *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Szczygielski, K. (2016). Wybrane aspekty sytuacji demograficznej województw śląskiego i opolskiego w świetle nowej prognozy GUS do 2050 roku. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 290, 223–234.
- Szewczuk, W. (1961). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szewczyk, P. (2018). Modele dojrzałości procesowej – przegląd i analiza porównawcza. *Journal of Modern Management Process*, 2, 16–24.
- Tabor, U. (2010). Życie zapomniane. Praca i działalność oświatowa Marii Gomólińskiej w pierwszych instytucjach oświaty dorosłych w Polsce. *Edukacja Dorosłych*, 2, 132–147.
- Taylor, J. i Miroiu, A. (2002). Policy-Making, Strategic Planning and Management of Higher Education. *UNESCO Papers on Higher Education*. Bucharest: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and Explanations of the Shape and Size of Higher Education. *Higher Education*, 56, 349–379.
- Teixeira, P.N. i Amaral, A. (2007). Waiting for the Tide of Change? Strategies for Survival of Portuguese Private HEIs. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 208–222.
- Tolbert, P.S. (1985). Institutional Environments and Resource Dependence: Sources of Administrative Structure in Institutions of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 30, 1–13.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.
- Turek, K. i Worek, B. (2015). Kształcenie po szkole. Na podstawie badań instytucji i firm szkoleniowych, pracodawców i ludności zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu *Bilans Kapitału Ludzkiego*. W: *Edukacja a rynek pracy III*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

- UNESCO (1973). *Television for Higher Technical Education of Workers. Final Report on a Pilot Project in Poland* (1973). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ustawa z dn. 7 kwietnia 1949 roku o likwidacji analfabetyzmu. Dz.U. 1949 nr 25, poz. 177.
- Ustawa z dn. 2 lipca 1958 roku o nauce zawodu i wstępnym stażu pracy. Dz.U. 1958 nr 45, poz. 226.
- Ustawa z dn. 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Dz.U. 1961 nr 32, poz. 160.
- Ustawa z dn. 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 1990 nr 65, poz. 385.
- Ustawa z dn. 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Dz.U. 1992 nr 95, poz. 425.
- Ustawa z dn. 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych. Dz.U. 1997 nr 96, poz. 590.
- Ustawa z dn. 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie. Dz.U. 2003 nr 96, poz. 873.
- Ustawa z dn. 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Dz.U. 2018, poz. 1265.
- Ustawa z dn. 2 lipca 2004 roku o swobodzie działalności gospodarczej. Dz.U. 2004 nr 173, poz. 1807.
- Ustawa z dn. 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005 nr 164, poz. 1365.
- Ustawa z dn. 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz.U. 2011 nr 84, poz. 455.
- Ustawa z dn. 25 lipca 2015 roku Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005 nr 164, poz. 1365.
- Ustawa z dn. 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe. Dz.U. 2018, poz. 996.
- Ustawa z dn. 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018, poz. 1668.
- USwG (2018). *Kształcenie dorosłych w 2016 roku*. Warszawa: Urząd Statystyczny w Gdańsku. <https://bit.ly/20ouLHj> [dostęp: 15.07.2020].
- Wach, K. (2018). MOOCs jako otwarte zasoby edukacyjne wspierające edukację dla przedsiębiorczości. *Horyzonty Wychowania*, 17(44), 209–218.
- Wach-Kąkolewicz, A. (2008). Rozwój zawodowy – motywy podejmowania aktywności uczenia się. *E-mentor*, 4, 57–60.

- Wasielewski, K. (2012). Zmiany poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży jako efekt adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych. W: M. Zahorska (red.), *Zawierania systemu edukacji z perspektywy socjologicznych warsztatów badawczych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wasielewski, K. (2015). Funkcje szkolnictwa wyższego dla obszarów wiejskich – wybrane zagadnienia z perspektywy socjologa. *Studia Obszarów Wiejskich*, 40, 21–33.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat ze spotkania europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego (2001). Praga. <https://bit.ly/3ne5xUC> [dostęp: 15.07.2020].
- Witek, K. (2008). Idea kształcenia ustawicznego w działaniach organizacji międzynarodowych. *E-mentor*, 1, 75–79.
- Wnuk-Lipińska, E. (1996). *Innowacyjność a konserwatyzm: uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Worek, B., Turek, K. i Szczucka, A. (2015). Problemy i dylematy rozwoju polskiego systemu uczenia się przez całe życie. *Edukacja*, 1(132), 151–167.
- Woźnicki, J. (2004). *Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Wójcicka, M. (1996). Granice „uprzątniania” uniwersytetów. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 7, 143–153.
- Wójcicka, M. (2002a). Innowacje w szkolnictwie wyższym. Warunki powodzenia. W: M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytet Warszawski.
- Wójcicka, M. (2002b). Studia uniwersyteckie i nieuniwersyteckie a strategie rządowe – uwarunkowania dywersyfikacji. W: M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wójcik-Karpacz, A. (2018). Implikacje praktyczne teorii interesariuszy: czego mniejsze firmy mogą się nauczyć od większych względem interesariuszy wewnętrznych. *Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 348, 7–25.
- Zasztowt, L. (1993). Materiały dotyczące tajnego nauczania w Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie w latach 1939–1946. *Kwartalnik historii nauki i techniki*, 4.

Zeller, P. (2011). Specyfika zarządzania szkołami wyższymi w świetle literatury. W: C. Kochalski (red.), *Model projektowania i wdrażania strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce*, 15–79. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.

Nota metodologiczna



Badanie, którego wyniki wykorzystałam w niniejszej pracy, jest rezultatem projektu badawczego „Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych”, sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki (nr grantu 2016/23/N/HS6/00502). Zaplanowane w jego ramach badanie jakościowe miało charakter porównawczy. Zdecydowałam się na wykorzystanie uzupełniających się technik, tj. analizy treści dokumentów strategicznych, wywiadów pogłębionych¹ i ankiety audytoryjnej (przy czym dane pozyskane z wykorzystaniem tej ostatniej techniki miały stanowić jedynie uzupełnienie i pewnego rodzaju weryfikację wcześniej zgromadzonego materiału, dlatego nie zostały odrębnie zaprezentowane i omówione w niniejszej pracy). Użycie wspomnianych metod i technik oraz wykorzystanie różnych grup interesariuszy uczelni w roli źródła informacji miało umożliwić zbadanie nie tylko oficjalnego przekazu instytucji, sformułowanego w dokumentach strategicznych, ale także jego spójności z realizowanymi działaniami, a w efekcie pozwolić również na ocenę rzeczywistego charakteru polityki prowadzonej przez szkoły wyższe.

Analiza treści dokumentów strategicznych stanowiła punkt wyjścia do dalszych badań. Na tym etapie i na tej podstawie chciałam ustalić, na czym koncentrują się strategie uczelni, jakie określono w nich priorytety i cele, jak bardzo istotne miejsce (o ile w ogóle) zajmuje w oficjalnych uczelnianych dokumentach grupa dorosłych (nietradycyjnych) studentów oraz przeznaczona dla nich oferta edukacyjna.

Wywiady pogłębione z przedstawicielami władz uczelni odpowiadającymi za obszar kształcenia podyplomowego miały przede wszystkim określić deklarowane miejsce i rolę kształcenia dorosłych w strategii uczelni (na poziomie całej organizacji i jej jednostek). Oferta uczelni, programy studiów, metody kształcenia i narzędzia oceny ich efektów, rola wykładowcy i dobór kadry dydaktycznej, a także otwartość na potrzeby słuchaczy (rozumiana szeroko, m.in. jako elastyczność w zakresie organizacji, innowacyjne formy kształcenia, system zachęt, elastyczność, komunikacja, zarządzanie relacjami) – analiza m.in. tych elementów miała pozwolić na ocenę, w jakim stopniu prowadzone formy kształcenia dorosłych są u swych podstaw zgodne z dobrymi praktykami oraz odpowiadają specyfice edukacji dorosłych.

Wywiady pogłębione z wykładowcami miały zaś przybliżyć nie tylko ich doświadczenia, ale i definiowanie przez nich własnej roli, posiadane kompetencje, stosowane metody nauczania i narzędzia oceny, a także postawę i model relacji

¹ Wywiady pogłębione zostały przeprowadzone w latach 2016–2018.

ze słuchaczami. Miały też być pomocne w ocenie, czy i w jakim zakresie deklaracje na poziomie instytucjonalnym przekładają się na konkretne rozwiązania, które mogą być postrzegane jako narzędzia realizacji tych strategii.

Badaniu poddano trzy typy uczelni: uczelnie niepubliczne, publiczne uniwersytety szerokoprofilowe oraz publiczne uczelnie zawodowe². Badanie przeprowadzono łącznie na 11 uczelniach zlokalizowanych w województwach: kujawsko-pomorskim (cztery uczelnie), pomorskim (cztery uczelnie) i łódzkim (trzy uczelnie).

Dobór próby odbywał się w kilku etapach. W pierwszej kolejności był to dobór uczelni reprezentujących wyodrębnione sektory szkolnictwa wyższego (uczelnie niepubliczne, publiczne uniwersytety szerokoprofilowe oraz publiczne uczelnie zawodowe).

W ramach próby wyodrębniłam wstępnie (biorąc pod uwagę kryterium finansowania) uczelnie publiczne i niepubliczne, planując realizację badań na sześciu wyższych szkołach publicznych i sześciu niepublicznych, jednak ostatecznie próba objęła 11 podmiotów. Uczelnie publiczne dodatkowo podzieliłam na szkoły o profilu akademickim i o profilu zawodowym. Kolejnym krokiem był wybór lokalizacji uczelni. Na podstawie danych GUS dotyczących liczby słuchaczy studiów podyplomowych w ciągu ostatnich kilku lat wskazałam trzy województwa, które cechowały się stosunkowo dużą i stabilną ich liczbą, które nie traciły studentów na rzecz województw ościennych. Były to województwa: kujawsko-pomorskie, pomorskie i łódzkie. Stabilna liczba słuchaczy studiów podyplomowych pozwalała przypuszczać, że sytuacja na wybranych rynkach nie podlegała w okresie kilku lat bezpośrednio poprzedzających badanie gwałtownym zmianom (takim jak np. fuzje, likwidacje), które mogłyby zaburzać obraz zrekonstruowany na podstawie zgromadzonego materiału.

Z każdego z tych województw do próby dobrałam jeden publiczny uniwersytet szerokoprofilowy, tj. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Gdański i Uniwersytet Łódzki. Nieco bardziej problematyczny okazał się dobór publicznych uczelni zawodowych, bowiem okazało się, że nie w każdym z wybranych województw funkcjonuje tego rodzaju placówka realizująca studia podyplomowe w interesującym mnie obszarze. W związku z tym do próby dobrałam uczelnie znajdujące się najbliżej granicy danego województwa, dobrze z nim skomunikowane. W ten sposób do próby włączyłam Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Elblągu (województwo warmińsko-mazurskie, jednak z uwagi na położenie doskonale skomunikowane z województwem pomorskim), Państwową Wyższą Szkołę Zawodową we Włocławku (województwo kujawsko-pomorskie)

² Dawniej państwowe wyższe szkoły zawodowe, nowe nazewnictwo wprowadzono w ustawie z 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

oraz Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Koninie (choć znajduje się w woj. wielkopolskim, lokalizacja ta równie dobrze skomunikowana jest z woj. łódzkim). Jeśli chodzi o grupę uczelni niepublicznych, do próby dobrałam następujące uczelnie: Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS (Wydział Zamiejscowy w Sopocie), Wyższa Szkoła Zarządzania w Gdańsku (w 2019 roku zmieniła nazwę na Wyższa Szkoła Zdrowia), Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy oraz Społeczna Akademia Nauk w Łodzi.

Kluczowym kryterium, które brałam pod uwagę, dobierając uczelnie, był zakres oferowanych przez nie studiów podyplomowych. Dwie grupy kierunków studiów, które cieszą się największą popularnością wśród słuchaczy, to studia pedagogiczne oraz studia na kierunkach ekonomiczno-administracyjno-społecznych (siedem podgrup według klasyfikacji ISCED). Studia pedagogiczne z uwagi na swoją specyfikę mają mocno zawężony krąg odbiorców, są to głównie osoby zatrudnione w systemie oświaty. Druga wspomniana wyżej grupa kierunków przeznaczona jest dla szerszego grona słuchaczy, zróżnicowanych pod względem wykształcenia i wykonywanej profesji. Oznacza to, że uczelnie, planując i realizując swoje działania, muszą uwzględniać szerszy zakres potrzeb i oczekiwań potencjalnych kandydatów. O ile uczelnia wybrana do próby nie była uczelnią jednowydziałową, do przeprowadzenia badań wybrano konkretną jednostkę (wydział) realizującą studia w obszarze ekonomiczno-administracyjno-społecznym, a przypadku uczelni posiadających odrębne struktury odpowiedzialne za studia podyplomowe – również biura wyznaczone do obsługi tej działalności. W przypadku Uniwersytetu Gdańskiego był to Wydział Zarządzania, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu – Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, a na Uniwersytecie Łódzkim – Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny oraz Wydział Zarządzania (pod uwagę wzięłam dwa wydziały z uwagi na częściowo pokrywającą się ofertę). W strukturach publicznych uczelni zawodowych były to: Instytut Informatyki Stosowanej (PWSZ w Elblągu), Wydział Nauk Ekonomicznych i Technicznych i Dział Dydaktyki (PWSZ w Koninie), Instytut Nauk Społecznych i Technicznych oraz Centrum Studiów Podyplomowych (Państwowa Uczelnia Zawodowa we Włocławku). Na uczelniach niepublicznych przebadalam: Wydział Finansów i Zarządzania oraz Dział Studiów Podyplomowych (Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu), Wydział Zarządzania i Informatyki oraz Biuro ds. Promocji i Rekrutacji (Wyższa Szkoła Zarządzania w Gdańsku), Instytut Nauk Ekonomicznych i Centrum Kształcenia Podyplomowego i Ustawicznego (Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy), Wydział Zarządzania oraz Dział Studiów Podyplomowych (Społeczna Akademia Nauk w Łodzi).

Proces ten poprzedziło rozpoznanie rynku szkół wyższych ze szczególnym uwzględnieniem zakresu i ciągłości prowadzonego przez nie kształcenia

podyplomowego. Podstawą tego rozpoznania były przede wszystkim strony internetowe uczelni. Działania te pozwoliły mi na stworzenie rozbudowanej bazy uczelni wraz z ich aktualną ofertą edukacyjną.

Pierwszy etap badań obejmował analizę dokumentów strategicznych w celu zweryfikowania, w jaki sposób zagadnienie *lifelong learning* i zagadnienia pokrewne zostały w nich uwzględnione, jaką mają wagę, jaki język służy do ich opisu. Nie wszystkie uczelnie zgodziły się udostępnić pełną treść swoich dokumentów, uzasadniając to ich charakterem i faktem, że można w nich znaleźć zapowiedź dalszych działań i kierunków rozwoju, których ujawnienie byłoby niepożądane z uwagi na konkurentów rynkowych – w dwóch przypadkach analizie podlegały elementy strategii udostępnione na stronie internetowej uczelni bądź fragmenty dokumentów okazane do wglądu w siedzibie uczelni. Dokumenty strategiczne obejmowały zbliżony, choć nie zawsze jednakowy horyzont czasowy (dotyczyły lat 2012–2022).

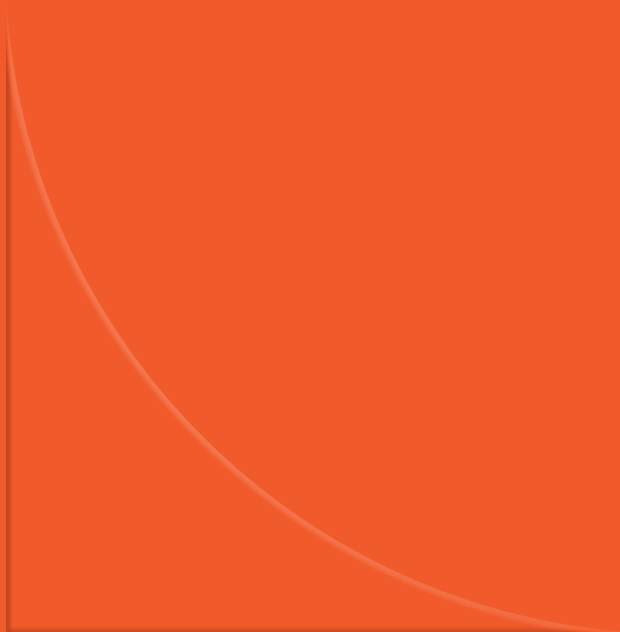
Na drugi etap badań złożyły się indywidualne wywiady pogłębione z przedstawicielami kadry zarządzającej uczelni i wykładowców. Z każdej uczelni dobrano grupę respondentów składającą się z reprezentantów: władz, wykładowców i pracowników związanych z obszarem studiów podyplomowych. W pierwszej kolejności do udziału w badaniu zaproszenie otrzymali członkowie władz jednostek prowadzących studia podyplomowe, a następnie wskazany personel administracyjny oraz pracownicy dydaktyczni prowadzący studia pozostające w obszarze tematycznym, który znajdował się w kręgu mojego zainteresowania (kierunki ekonomiczno-administracyjno-prawne).

Badania rozpoczęły się w 2016 roku od analizy dokumentów strategicznych. W tym samym czasie podjęłam starania o uzyskanie zgody na przeprowadzenie zaplanowanych wywiadów. Zdecydowałam się na ich samodzielne przeprowadzenie. Uznałam, że znajomość środowiska i specyfiki zarówno uczelni niepublicznych, jak i publicznych, a także doświadczenie w prowadzeniu wywiadów jakościowych (w tym z wymagającymi respondentami) okażą się przydatne, by optymalnie przeprowadzić proces badawczy. Łącznie przeprowadziłam 49 indywidualnych wywiadów pogłębionych (*individual in-depth interviews* – IDI) z przedstawicielami władz uczelni (prorektor, kanclerz, wicekanclerz), wydziałów (dziekani, prodziekani), kierownikami i wykładowcami studiów podyplomowych. Wywiady odbywały się w siedzibach uczelni w Bydgoszczy, Gdańsku, Elblągu, Koninie, Łodzi, Toruniu, Włocławku i w Sopocie. Dziewiętnaścioro respondentów reprezentowało uczelnie niepubliczne, osiemnaścioro – publiczne uniwersytety szerokoprofilowe, zaś dwanaścioro – publiczne uczelnie zawodowe.

Badanie zaplanowałam w taki sposób, aby materiał empiryczny stanowił wiarygodną podstawę dalszych interpretacji i wniosków. Pozyskałam go w dwóch

etapach badań prowadzonych z wykorzystaniem różnych technik badawczych wewnątrz różnych grup interesariuszy, co umożliwiło weryfikację spójności deklarowanej polityki i rzeczywiście realizowanych działań.

Aneks



Analiza SWOT: perspektywy ekspansji w obszarze kształcenia podyplomowego dla różnych typów uczelni

Strategie uczelni zrekonstruowane na bazie rozmów z przedstawicielami szkół wyższych na etapie formułowania konkluzji z badań zostały uzupełnione wnioskami z analizy SWOT przygotowanej dla trzech typów uczelni. Materiał zaprezentowany w załączonych tabelach okazał się pomocny przy wskazywaniu przesłanek, które mogą umożliwić wybranym uczelniom skuteczną ekspansję i zdominowanie obszaru kształcenia podyplomowego.

TABELA 1. ANALIZA SWOT – UCZELNIE NIEPUBLICZNE

Silne strony (<i>strengths</i>)	Słabe strony (<i>weaknesses</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ■ elastyczność, możliwość szybkiego reagowania na zapotrzebowanie na rynku dzięki m.in. systemowi podwykonawców; ■ duża dynamika rozwoju i szeroki zakres oferty; ■ innowacyjny charakter oferty (analiza rynku i konkurencji jako motor rozwoju); ■ zaawansowane i aktywne (agresywne) działania marketingowe dzięki odpowiednim zasobom osobowym wewnątrz organizacji (czaty, newslettery produktowe, wydarzenia dla profesjonalistów); ■ marka „eksperta” w zakresie studiów praktycznych i rozpoznawalność na rynkach lokalnych; ■ rozbudowana współpraca z sektorem biznesu; ■ dbałość o satysfakcję klientów, „studentocentryczność”, która pomnożona przez liczbę słuchaczy daje duży potencjał w zakresie tzw. marketingu szeptanego (rekomendacje to jeden z istotnych czynników wyboru uczelni); ■ zaawansowany i centralnie koordynowany system ewaluacji zajęć; ■ centralnie zarządzany i administrowany obszar studiów podyplomowych: odrębna komórka do obsługi, jednoosobowa odpowiedzialność za ten obszar; ■ wysoki standard infrastruktury; ■ orientacja dydaktyczna z akcentem na praktyczny charakter kształcenia (wyjątek – SWPS) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ niższy prestiż; ■ zależność od rynku i mniejsza stabilność niż w przypadku uczelni publicznych
Szanse (<i>opportunities</i>)	Zagrożenia (<i>threats</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ■ brak spójnego systemu zarządzania ofertą studiów podyplomowych na uczelniach publicznych (rozdrobienie oferty, brak współpracy między jednostkami); ■ brak rozbudowanych regulacji ministerialnych dotyczących studiów podyplomowych; ■ wyrównane ceny na rynku (niezależnie od typu uczelni); ■ dynamika i zmieniające się potrzeby rynku; ■ duża liczba osób z wyższym wykształceniem na rynku, w tym reprezentujących zawody nadwyżkowe (potencjał do przekwalifikowania); ■ motywujące cele przychodowe; ■ konkurencja na rynku jako motywacja do ciągłego rozwoju 	<ul style="list-style-type: none"> ■ spadek liczby kandydatów na studia podyplomowe (niż demograficzny, nasycenie rynku); ■ rozwój wewnętrznych systemów szkoleń pracowników w firmach; ■ duża konkurencja na rynku; ■ odpływ pracowników na uczelnie publiczne cieszące się większym prestiżem i dające większe szanse na rozwój naukowy; ■ <i>academic drift</i>

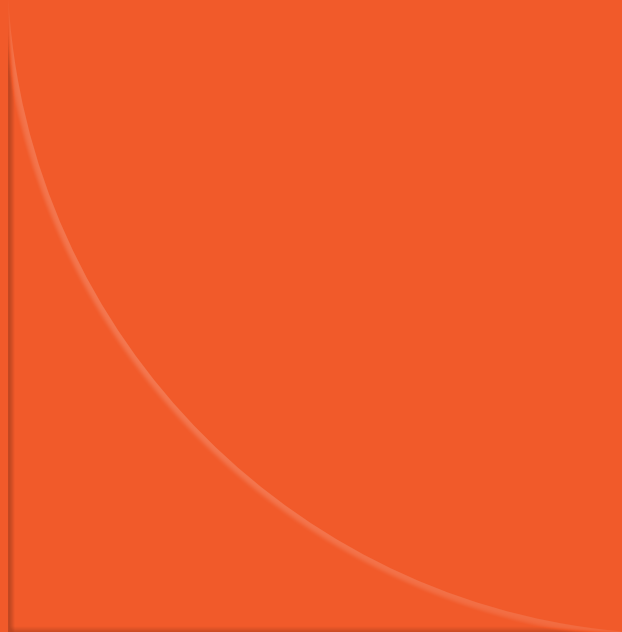
TABELA 2. ANALIZA SWOT – PUBLICZNE UNIWERSYTETY SZEROKOPROFILOWE

Silne strony (<i>strengths</i>)	Słabe strony (<i>weaknesses</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ■ prestiż – zarówno wśród bezpośrednich (kandydaci), jak i pośrednich (pracodawcy) odbiorców usług; ■ tradycja, długa historia w środowisku lokalnym; ■ stabilne, publiczne źródło finansowania; ■ duże i zróżnicowane zasoby kadrowe – potencjał do tworzenia innowacyjnych, interdyscyplinarnych kierunków; ■ wysokie kompetencje kadry dydaktycznej 	<ul style="list-style-type: none"> ■ brak strategicznego planowania w skali uczelni (specyfika <i>loosely coupled organization</i>); ■ brak koordynacji obszaru kształcenia podyplomowego, wiele niezależnych polityk i brak współpracy między jednostkami, w skrajnych przypadkach kanibalizacja oferty; ■ rozwój oferty uzależniony od zakresu zainteresowań i inicjatywy pracowników etatowych; ■ mechanizmy demotywujące pracowników: mała elastyczność, długi proces decyzyjny, biurokratyzacja działań, duże obciążenie organizatorów studiów wszelkimi czynnościami administracyjnymi związanymi z prowadzeniem studiów; ■ słabości natury administracyjnej i trudność w utrzymaniu standardu obsługi: brak wyspecjalizowanych jednostek do obsługi studiów podyplomowych, wiele osób odpowiedzialnych za obsługę kandydatów i słuchaczy; ■ brak skoordynowanej komunikacji marketingowej z klientami, postawa raczej pasywna w zakresie pozyskiwania kandydatów; ■ silna koncentracja pracowników na badaniach naukowych ze względu na konstrukcję kryteriów oceny okresowej
Szanse (<i>opportunities</i>)	Zagrożenia (<i>threats</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ■ ustawowy obowiązek planowania strategicznego; ■ zmiany ustrojowe (ustawa z 20 lipca 2018 Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce) jako impuls do zmian strukturalnych i wydzielenia odpowiednich, ponadwydziałowych jednostek koordynujących obszar kształcenia podyplomowego (na podobieństwo interdyscyplinarnych szkół doktorskich), które w ramach prowadzonej działalności mogłyby również rozwijać kontakty z podmiotami gospodarczymi; ■ lokalizacja w dużych ośrodkach miejskich (wielu pracodawców i wiele miejsc pracy dla wysoko wykwalifikowanych kadr, większy popyt na usługi); ■ brak rozbudowanych regulacji ministerialnych dotyczących studiów podyplomowych; ■ dynamika i zmieniające się potrzeby rynku; ■ duża liczba osób z wyższym wykształceniem na rynku, w tym reprezentujących zawody nadwyżkowe (potencjał do przekwalifikowania) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ustawa z 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce zapoczątkowała proces zmian na uczelniach i to przystosowanie do nowego ładu prawnego będzie w najbliższych latach priorytetem dla władz; ■ rosnąca orientacja pracowników (i jednostek naukowych) na osiągnięcia naukowe kosztem kształcenia z uwagi na zasady oceny parametrycznej; ■ bardzo aktywna postawa konkurencyjna ze strony uczelni niepublicznych; ■ niski priorytet studiów podyplomowych w stosunku do innych źródeł finansowania; ■ nadmierna koncentracja na kadrowych zasobach wewnętrznych; ■ spadek liczby kandydatów na studia podyplomowe (niż demograficzny, nasycenie rynku); ■ rozwój wewnętrznych systemów szkoleń pracowników w firmach

TABELA 3. ANALIZA SWOT – PUBLICZNE UCZELNIE ZAWODOWE

Silne strony (<i>strengths</i>)	Słabe strony (<i>weaknesses</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ■ status uczelni publicznej, zaufanie i prestiż na rynku lokalnym; ■ stabilne, publiczne źródło finansowania; ■ silne powiązania z lokalnym otoczeniem gospodarczym i realna współpraca operacyjna w zakresie diagnozy potrzeb i kształtowania oferty studiów podyplomowych; ■ etatowi wykładowcy łączący karierę branżową z akademicką; ■ eksperci-praktycy spoza uczelni w roli wykładowców; ■ krótszy proces decyzyjny, większa elastyczność, łatwiejsze zarządzanie z uwagi na wielkość uczelni; ■ dostępność studiów dla odbiorców lokalnych (brak konieczności dojazdu i noclegów, konkurencyjny koszt) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ograniczony zasięg oferty studiów podyplomowych, powiązany z obszarami specjalizacji etatowych pracowników; ■ brak strategii rozwoju i systemowego wsparcia dla tego obszaru, ciężar rozwoju kierunków spoczywa na poszczególnych pracownikach, dla których jest to działalność dodatkowa; ■ centralna koordynacja obszaru studiów podyplomowych nie jest standardem, pojawia się po przekroczeniu pewnego progu krytycznego; ■ stosunkowo słaba aktywność marketingowa związana z obszarem studiów podyplomowych
Szanse (<i>opportunities</i>)	Zagrożenia (<i>threats</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ■ niewielka konkurencja na rynkach lokalnych; ■ dobra znajomość lokalnego rynku pracy oparta na bezpośrednich relacjach z jego podmiotami; ■ budowanie wizerunku uczelni na przewagach (znajomość oczekiwań pracodawców, praktyczny charakter nauki, niskie koszty, komfort studiowania); ■ wyłączna możliwość oferowania kwalifikacji na 5. poziomie KRK – nowe możliwości dla uczelni (ustawa z 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce); ■ brak rozbudowanych regulacji ministerialnych dotyczących studiów podyplomowych; ■ dynamika i zmieniające się potrzeby rynku, duża liczba osób z wyższym wykształceniem na rynku, w tym reprezentujących zawody nadwyżkowe (potencjał do przekwalifikowania) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ „kłątwa nazwy” – niższy prestiż w porównaniu z uniwersytetami; ■ mało chłonny rynek (małe i średnie ośrodki miejskie: ograniczony popyt na pracowników o wysokich kwalifikacjach, niekorzystna sytuacja ekonomiczna mieszkańców, odpływ potencjalnych kandydatów do większych miast); ■ <i>academic drift</i> i koncentracja na rozwijaniu badań naukowych, „neutralizacja” zawodowego charakteru uczelni; ■ ustawa z 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce zapoczątkowała proces zmian na uczelniach i to przystosowanie do nowego ładu prawnego będzie w najbliższych latach priorytetem dla władz; ■ niewielkie znaczenie ekonomiczne komercyjnych form kształcenia na poziomie podyplomowym, niska motywacja do ich rozwoju; ■ spadek liczby kandydatów na studia podyplomowe (niż demograficzny, nasycenie rynku); ■ rozwój wewnętrznych systemów szkoleń pracowników w firmach

Załączniki



Załącznik 1

Scenariusz wywiadu pogłębionego z przedstawicielami władz uczelni

Wstęp

Przedstawienie się moderatora, nakreślenie celu i kontekstu badania.

Przekazanie informacji, że badanie jest realizowane w ramach projektu „Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych”, sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki, i będzie stanowiło podstawę przygotowania rozprawy doktorskiej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Informacja o poufności. Prośba o zgodę na nagrywanie rozmowy.

I. Prośba o charakterystykę zawodową respondenta, w tym:

Jego miejsce w strukturze, dotychczasowa ścieżka na uczelni, zakres odpowiedzialności na uczelni/wydziale, współpracownicy, instancje, z którymi współpracuje w zakresie omawianego tematu (np. szczebel centralny uczelni, komórka ds. studiów podyplomowych/kształcenia całościowego, biuro promocji itp.).

II. Strategia uczelni

1. Czy uczelnia/wydział posiada (spisaną) strategię (misję/wizję)?
- 2a. Jeśli tak:
 - Kiedy i w jaki sposób powstał ten dokument? Proszę pokrótce zarysować proces jego powstawania. Kto uczestniczył w jego przygotowaniu? Jakiej perspektywy czasowej dotyczy? Czy jest aktualizowany? Jak często? Jakie są kluczowe założenia dokumentu? Czy dokument nawiązuje do dokumentów strategicznych na poziomie europejskim/krajowym (*Karta Uniwersytetów Europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie, Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2030*)? W jaki sposób, jakich aspektów dotyczą te nawiązania?
- 2b. Jeśli nie:
 - Co ma wpływ na strategiczne decyzje podejmowane na wydziale? Kto te decyzje podejmuje (kolegialnie/jednoosobowo)? Czy nawiązują one do celów ujętych w dokumentach strategicznych na poziomie europejskim/krajowym (*Karta Uniwersytetów Europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie, Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2030*)?

3. Czy kształcenie całościowe (zwłaszcza edukacja dorosłych) jest tematem podejmowanym w strategii? Jak istotne miejsce w nim zajmuje?
4. Jak wygląda oferta uczelni/wydziału adresowana do osób dorosłych? Jaka jest jej dynamika w ostatnich pięciu–dziesięciu latach?
5. Na ile wydział prowadzi odrębną/jednostkową politykę w tym zakresie? W jakim stopniu „centrala”/uczelnia wpływa na podejmowane działania?
6. Czy uczelnia/wydział monitoruje sytuację na rynku uczelni/usług edukacyjnych (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dorosłych)? W jakim stopniu wpływa to na funkcjonowanie jednostki? Czy stanowi istotny punkt odniesienia? Dlaczego?
7. Jakie grupy studentów są z perspektywy uczelni/wydziału kluczowe i dlaczego? Czy są one zdefiniowane?
8. W jaki sposób wpływa to na podejmowane przez uczelnię działania (zarówno na płaszczyźnie długofalowego planowania, np. oferty, jak i na płaszczyźnie organizacyjnej czy komunikacyjnej)?
9. Czy studia podyplomowe to istotne źródło dochodów dla wydziału/uczelni?

III. Oferta edukacyjna dla dorosłych

1. Jakie uczelnia/wydział stawia sobie cele w zakresie kształcenia dorosłych i jaka jest miara ich sukcesu?
2. W jaki sposób kształtowana jest oferta edukacyjna dla osób dorosłych? Kto w tym procesie uczestniczy?
3. Od kiedy studia podyplomowe znajdują się w ofercie uczelni?
4. Jakie formy kształcenia proponuje dorosłym uczelnia/wydział poza studiami podyplomowymi?
5. W jaki sposób uczelnia/wydział stara się odpowiadać na potrzeby (oferta, organizacja, komunikacja) zdefiniowanych grup odbiorców? Czy są one w jakikolwiek sposób badane?
6. Czy tzw. studenci nietradycyjni to grupa, która różni się od innych i wymaga stworzenia innych warunków kształcenia?

IV. Realizacja kształcenia

1. Czy na poziomie uczelni/wydziału założono, że formuła zajęć na studiach podyplomowych różni się od zajęć na I czy II stopniu? Jeśli tak, na czym polegają te różnice?
2. W jaki sposób przygotowywane są programy studiów podyplomowych? Czy uczestniczą w ich przygotowaniach przedstawiciele środowiska pozaakademickiego (spoza uczelni/wydziału)? W jakim wymiarze? Jak wygląda ta współpraca?

3. Czy w przygotowaniu programów uczestniczą metodycy?
Czy są uwzględniane rekomendacje/dobre praktyki ekspertów z obszaru kształcenia dorosłych? Czy uczelnia wprowadza innowacyjne formy nauczania? Jeśli tak, to jakie? Z czyjej inicjatywy?
4. Czy uczelnia/wydział współpracuje z podmiotami pozaakademickimi/gospodarczymi? W jakim wymiarze? Na czym polega ta współpraca? Jest stała/cykliczna/incydentalna?
5. Czy zajęcia z tradycyjnymi i dorosłymi studentami prowadzą te same osoby (tymi samymi metodami)? Czy osoby prowadzące zajęcia z dorosłymi studentami uczestniczą w szkoleniach, doskonalą swoje umiejętności pod kątem uczenia dorosłych?
6. W jaki sposób kompletowana jest kadra dydaktyczna na zajęcia ze słuchaczami studiów podyplomowych? Kim są wykładowcy?
7. Czy badany jest poziom satysfakcji studentów podyplomowych z realizowanych przez nich studiów?
8. Czy wykładowcy/zajęcia poddawani są ocenie w postaci ankiet ewaluacyjnych?
9. Czy słuchacze w trakcie studiów mogą wpływać na przebieg procesu kształcenia (np. wykładowcy, formuła zajęć)? Czy jest zdefiniowany proces/ścieżka, dzięki którym słuchacze mogą zgłaszać swoje sugestie?
10. Oferta dla dorosłych studentów i jej obsługa – jak wygląda operacyjnie? Czy jest odrębna jednostka/biuro/osoba, która zajmuje się obsługą słuchaczy i procesu kształcenia na studiach podyplomowych?
11. Jak wygląda polityka kontaktów z absolwentami? Czy uczelnia podtrzymuje relacje z myślą o ich powrocie do nauki, np. na studia podyplomowe (czy istnieją jakiegokolwiek systemy zachęt)?
12. W jaki sposób są weryfikowane efekty kształcenia w ramach studiów podyplomowych?
13. Jak wygląda komunikacja ze słuchaczami studiów podyplomowych?
14. Czy godziny/terminy zajęć ustalane są z uwzględnieniem oczekiwań/potrzeb słuchaczy?
15. Jaki jest Pani/Pana zdaniem potencjał rozwoju w segmencie kształcenia dorosłych?
16. Co zadecyduje o instytucjonalnym sukcesie w tym obszarze?

Podsumowanie i zakończenie. Podziękowanie za rozmowę.

Załącznik 2

Scenariusz wywiadu pogłębionego z wykładowcami studiów podyplomowych

Wstęp

Przedstawienie się moderatora, nakreślenie celu i kontekstu badania.

Przekazanie informacji, że badanie jest realizowane w ramach projektu „Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych”, sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki, i będzie stanowiło podstawę przygotowania rozprawy doktorskiej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Informacja o poufności. Prośba o zgodę na nagrywanie rozmowy.

I. Prośba o charakterystykę zawodową respondenta, w tym:

Jego miejsce w strukturze, dotychczasowa ścieżka na uczelni, zakres odpowiedzialności na uczelni/wydziale, współpracownicy, instancje, z którymi współpracuje w zakresie omawianego tematu (np. szczebel centralny uczelni, komórka ds. studiów podyplomowych/kształcenia całonocnego, biuro promocji itp.), doświadczenie w kształceniu dorosłych (w rozumieniu słuchaczy studiów podyplomowych).

II. Strategia uczelni

1. Czy jest Pani/Panu znana strategia uczelni/wydziału w obszarze kształcenia dorosłych? Czy, niezależnie od tego, podejmowane działania składają się Pani/Pana zdaniem na jakąś spójną strategię?
2. Kto ma wpływ na strategiczne decyzje podejmowane na wydziale? Kto te decyzje podejmuje (kolegialnie/jednoosobowo)?
3. Jak wygląda oferta uczelni/wydziału adresowana do osób dorosłych? Jaka jest jej dynamika w ostatnich pięciu–dziesięciu latach?
4. Na ile wydział prowadzi odrębną/jednostkową politykę w tym zakresie? W jakim stopniu „centrala”/uczelnia wpływa na podejmowane działania?
5. Czy uczelnia/wydział monitoruje sytuację na rynku uczelni/usług edukacyjnych (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dorosłych)? W jakim stopniu wpływa to na funkcjonowanie jednostki?

III. Oferta edukacyjna dla dorosłych

1. W jaki sposób tworzona jest oferta kształcenia dla dorosłych (monitoring konkurencji, trendy itp.)? Kto (i jaki) ma na nią wpływ?
2. Czy osoby zaangażowane w tworzenie studiów podyplomowych mogą liczyć na wsparcie ze strony władz wydziału/uczelni? Jakiego rodzaju? Czy taka aktywność jest doceniana, premiowana?
3. W jaki sposób przygotowywane są programy zajęć/studiów na studiach podyplomowych? Kto uczestniczy w tym procesie? Czy są one konsultowane z podmiotami pozaakademickimi/pracodawcami?
4. W jaki sposób kompletowana jest kadra dydaktyczna na zajęcia ze słuchaczami studiów podyplomowych? Kim są wykładowcy?
5. Czy tzw. studenci nietradycyjni to grupa, która różni się od innych i wymaga stworzenia innych warunków kształcenia?
6. Jak wygląda współpraca z partnerami pozaakademickimi w ramach zajęć/studiów (zarówno na etapie planowania, jak i realizacji)?

IV. Realizacja kształcenia

1. Jak Pani/Pan definiuje swoją rolę – wykładowcy, nauczyciela – w kontekście kształcenia dorosłych? Czy rola ta różni się od tej na studiach tradycyjnych?
2. Jakie kompetencje są kluczowe w przypadku kształcenia dorosłych?
3. Jak Pani/Pan ocenia swoje kompetencje we wskazanych wcześniej obszarach?
4. Jakie metody kształcenia są przez Panią/Pana wykorzystywane w przypadku kształcenia dorosłych? Czy różnią się od tych wykorzystywanych w przypadku studentów tradycyjnych?
5. Jakie narzędzia oceny są przez Panią/Pana wykorzystywane w przypadku kształcenia dorosłych? Czy różnią się od tych wykorzystywanych w przypadku studentów tradycyjnych?
6. Jak w Pani/Pana przypadku wygląda model relacji wykładowcy z dorosłymi studentami? Czy (i w jaki sposób) różni się od tego ze studentami tradycyjnymi?
7. W jaki sposób pozyskuje Pani/Pan informację zwrotną od słuchaczy studiów podyplomowych?
8. Czy uczelnia prowadzi (w jakiegokolwiek formie) badania satysfakcji osób uczestniczących w studiach podyplomowych?
9. Dobre praktyki dotyczące kształcenia dorosłych – czy są one dla Pani/Pana inspiracją? Skąd czerpaną?

10. Czy słuchacze w trakcie studiów mogą wpływać na przebieg procesu kształcenia (np. formułę zajęć)? Czy jest zdefiniowany proces/ścieżka, dzięki którym słuchacze mogą zgłaszać swoje sugestie?
11. W jakim stopniu Pani/Pana zdaniem uczelnia jest przygotowana (pod względem merytorycznym, ale i organizacyjnym) do kształcenia dorosłych? (w przypadku pracowników różnych publicznych i niepublicznych podmiotów – czy widzą między nimi wyraźne różnice?)
12. Jaki jest Pani/Pana zdaniem potencjał rozwoju w segmencie kształcenia dorosłych? Co decyduje o instytucjonalnym sukcesie w tym obszarze?
13. Czy Pani/Pana zdaniem uczelnia ma atrakcyjną ofertę z perspektywy segmentu nietradycyjnych studentów? Dlaczego? Co by Pani zmieniła/Pan zmienił?

Podsumowanie i zakończenie. Podziękowanie za rozmowę.

Streszczenie

Dynamika rynku pracy i nowe modele kariery sprawiły, że edukacja całościowa (*lifelong learning*) wyrosła na jedno ze strategicznych wyzwań edukacji europejskiej. W 2000 roku wpisano ją do strategii lizbońskiej, uznawanej za jeden z filarów rozwoju gospodarczego Unii Europejskiej. Rolę szkolnictwa wyższego w tym procesie również dostrzeżono: w 2009 roku kształcenie całościowe ustanowiono jednym z priorytetów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a to oznaczało implementację idei *lifelong learning* do polityk poszczególnych krajów.

Celem badań będących osią tej pracy było zweryfikowanie, czy i w jakim stopniu różne typy polskich uczelni są gotowe wcielić w życie ideę *lifelong learning*. Chciałam dowiedzieć się, czy widoczne w statystykach preferencje słuchaczy studiów podyplomowych świadczące o popularności uczelni niepublicznych są efektem zamierzonych działań podejmowanych przez uczelnie tego typu oraz w jaki sposób strategie poszczególnych typów uczelni różnią się między sobą. Interesowało mnie, na ile każda grupa uczelni dostrzega potencjał w grupie osób w nietradycyjnym wieku studenckim (pracujących dorosłych) i jakie przyjmuje wobec nich strategie – jaką ma dla nich ofertę i jak planuje ją rozwijać. Założyłam, że wiedza ta pozwoli na prognozowanie rozwoju tego rynku, a dla przedstawicieli szkół wyższych i osób kształtujących politykę edukacyjną okaże się przydatna z perspektywy działań strategicznych i operacyjnych.

Moim zamierzeniem było zrekonstruowanie rzeczywistych strategii „w działaniu”, nie tylko formalnych deklaracji z dokumentów strategicznych. Dlatego analiza strategii była dla mnie jedynie punktem wyjścia do dalszych badań, którymi objęłam reprezentantów władz i pracowników oraz słuchaczy studiów podyplomowych wybranych szkół wyższych. Jako ramę teoretyczną analizy wyników badań zaproponowałam teorię zależności od zasobów (*resource dependence theory*).

SŁOWA KLUCZOWE

- kształcenie całościowe
- edukacja dorosłych
- studia podyplomowe

Summary

Lifelong learning has become an important aspect of contemporary education. Post-graduate studies provide training of highly qualified personnel capable of responding to the challenges of knowledge-based economy which requires continuing skills development. Moreover, the area of adult education was one of the strategic challenges listed in the account of priorities for the European Higher Education Area. In Poland, *lifelong learning* is nevertheless still at a very small range. In the quoted context, following question needs to be addressed – whether different types of higher education institutions in Poland are ready to respond to the *lifelong learning* challenge.

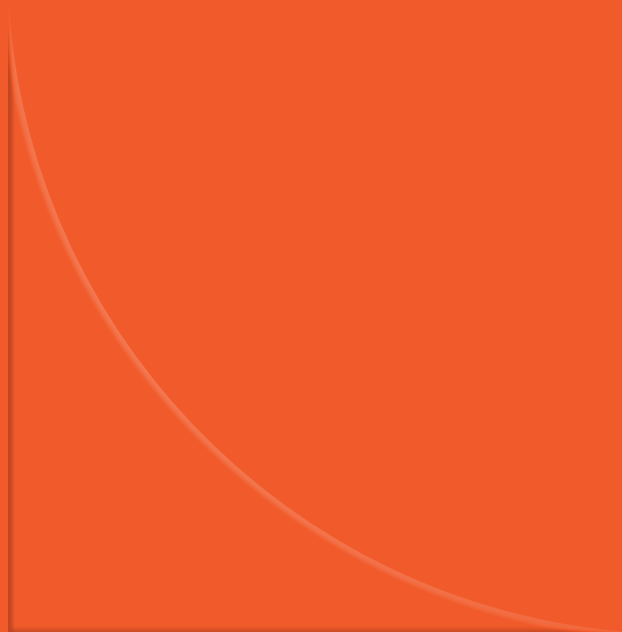
The main goal of my study was to present different institutional strategies undertaken by Polish higher education institutions (HEI) in reference to post-graduate (non-degree) education and their potential to develop this area of activity. It is based on the assumption that different categories of HEI respond differently due to their distinct profile and available resources.

The main hypotheses assumed that although different higher education institutions have similar policies in the field of adult education in terms of the declared strategies the clear differences between the various segments of these institutions exist in implementing these policies. The study was conducted on eleven institutions of higher education. They represented key segments of higher education institutions, chosen on the basis of two strategic criteria: form of financing (public – private) and institutional profile (research – didactic). Qualitative study based on a set of complementary techniques (individual depth interviews, survey interviews, content analysis) and data obtained from three complementary sources: representatives of the university authorities, faculty of the postgraduate As a theoretical frame to analyze gathered data *resource dependence theory* was used.

KEYWORDS

- lifelong learning
- adult education
- postgraduate studies

○ Autorze



Agnieszka Anielska

Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie obroniła rozprawę doktorską z pogranicza socjologii i zarządzania w szkolnictwie wyższym. Ma kilkunastoletnie doświadczenie w realizacji projektów badawczych, a jej zainteresowania koncentrują się zwłaszcza na zagadnieniach roli szkół wyższych w procesie kształcenia całościowego oraz znaczenia uczelnianej administracji w budowaniu doskonałości naukowej. Pierwszemu z nich poświęciła większość swoich publikacji i wystąpień na konferencjach naukowych.

Niemal od początku kariery zawodowej związana z podmiotami sektora szkolnictwa wyższego, a w ostatnich latach z Politechniką Gdańską i Gdańskim Uniwersytetem Medycznym, gdzie odpowiada za działania związane z popularyzacją i promocją osiągnięć naukowych oraz za wspieranie naukowców w procesie komunikowania wyników badań.

ORCID: 0000-0003-3864-3098

Zwycięskie prace w konkursie „Monografie Wydawnictwa FRSE” (edycja 2021)

Wąsikiewicz-Firlej, E., Szczepaniak-Kozak, A. i Lankiewicz, H. (2022).

Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów.

Warszawa: Wydawnictwo FRSE. doi: 10.47050/65591425

Kic-Drgas, J., Woźniak, J. (red.). (2022). *Perspektywy kształcenia nauczycieli*

języków specjalistycznych w Polsce. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

doi: 10.47050/65591685

Anielska, A. (2022). *Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych.*

Warszawa: Wydawnictwo FRSE. doi: 10.47050/65591661

Narodowa Agencja Programu Erasmus+
i Europejskiego Korpusu Solidarności

Edukacja, Szkolenia, Młodzież

 Erasmus+
Zmienia życie, otwiera umysły

 EUROPEJSKI
KORPUS
SOLIDARNOŚCI
RAZEM MOŻEMY WIĘCEJ



Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Ta publikacja zdobyła nagrodę w konkursie wydawniczym *Monografie* w 2021 roku. Konkurs jest skierowany do badaczy i naukowców, którzy podejmują tematy związane z edukacją w ujęciu różnych dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji od 30 lat wspiera środowiska akademickie w rozwijaniu współpracy międzynarodowej, promuje wyniki najnowszych badań na temat edukacji w Polsce i dociera z nimi do szerokiego grona odbiorców w kraju i za granicą.

Więcej: www.frse.org.pl/wydawnictwo





Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) działa od 1993 roku. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021–2027, od 2014 roku uczestniczy również we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER). Równoległe realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, EVET i EPALE. Wspiera także współpracę z krajami Wschodu za pośrednictwem Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Fundacja jest też organizatorem Kongresu Edukacji, najważniejszego wydarzenia edukacyjnego w Polsce.

www.frse.org.pl