

Swiłłana Szczudłò
Uniwersytet w Drohobyczu (Ukraina)

Młòdzież studencka Ukrainy w społeczeństwie ryzyka

Abstract

Students' Youth of Ukraine in the Society of Risk

The author analyses the risks faced by young people in the system of higher education. Special attention is paid to the internal conflicts of institute of higher education. Social instability, permanent reforms of the system of higher education fill educational space with plenty of contradictions. The risks of educational environment are examined as institutional traps. From a wide spectrum of risks of young people in the field of higher education much attention is paid to the risks related to the entry to university, the receipt of quality education and graduation and entering the labour market.

Key words: youth, education, higher education, institutional trap, risk.

Wprowadzenie

Problem ryzyka nie jest nowy w socjologicznym dyskursie. Już wcześniej zwracano uwagę na różnego typu ryzyka: informacyjne, technologiczne, ekonomiczne itd. Badanie ryzyka we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka nabrało w naszych czasach szczególnego znaczenia naukowego i społeczno-praktycznego. Dynamiczny i wielowariantowy system społeczny, w którym stale „tkwi” współczesny człowiek, nieuchronnie stwarza ryzyko.

W ostatnim dziesięcioleciu istotnie wzrosło zainteresowanie badawcze problemem ryzyka oświatowego na terytorium postradzieckim (Shcheglov, Nikitina 2003; Sadricka i in. 2010). Młódzież w warunkach społeczeństwa ryzyka stała się przedmiotem specjalnych badań (Chuprov, Zubok, Williams 2003).

Teoretyczne podwaliny społeczeństwa ryzyka zostały przygotowane przez Urlicha Becka (2002). We współczesnym społeczeństwie na etapie drugiej modernizacji ryzyko jest rozpatrywane jako nieodłączny atrybut istnienia każdego systemu społecznego. Społeczeństwo staje się coraz bardziej dynamicznym, zmiennym bytem i dlatego trudnym do prognozowania. Jednostka musi się zmierzyć z problemem wyboru w różnorodności alternatyw, znajduje się w sytuacji braku określenia i stąd również ryzyka.

Celem artykułu jest analiza podstawowego ryzyka, które powstaje przed młodzieżą w systemie szkolnictwa wyższego. Głównym problemem będzie ryzyko środowiska oświatowego i dylematy, jakie są z tym związane. Chodzi o włączenie młodzieży do systemu szkolnictwa wyższego, uzyskanie dobrego wykształcenia. Ważna w tej analizie będzie również kwestia ukończenia nauki i wejście na rynek pracy.

Instytucjonalne konflikty w szkolnictwie wyższym

Rozpatrując ryzyko jako nieodłączny atrybut współczesnego społeczeństwa, możemy stwierdzić, że jednostka i grupy społeczne stale znajdują się w stanie ryzyka. W większości bardziej stabilnych wysoko rozwiniętych społeczeństw ryzyko ma jednak nieco inny charakter niż w społeczeństwach transformacyjnych, charakteryzujących się wyższym stopniem niestabilności czy kryzysami. Właśnie do drugiego typu możemy zaliczyć społeczeństwo ukraińskie, narażone na różne aspekty ryzyka.

Przedmiotem niniejszej analizy jest środowisko oświatowe, które na skutek swojej niestabilności generuje ryzyko społeczne. W ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci system oświaty był często zmieniany. Ukraina jako jedno z państw postradzieckich odziedziczyła hierarchiczno-scentralizowane struktury zarządzania oraz system nauczania skierowany na odtwarzanie wiedzy. Ważna była też deklaracja równości społecznej w dostępie do oświaty. Ukształtowany w innym środowisku społecznym system działał dosyć skutecznie jak na swój czas, pozwalał jednostkom adaptować się do zcentralizowanej gospodarki, zapewniał społeczną równość. Elementy starego i nowego w systemie oświatowym znajdują się w stanie stałego konfliktu, stwarzając napięcie społeczne. Prowadzą też do zainicjowania debaty na temat jakości kształcenia.

Teza Alvina Tofflera (1998: 393) okazuje się aktualna, jeśli chodzi o współczesne zmiany w oświacie. Błędem byłoby uważać, że obecny system zupełnie nie podlega przekształceniom. Wręcz przeciwnie, zachodzą w nim szybkie zmiany, ale są one skierowane przede wszystkim na udoskonalenie istniejącej struktury, podwyższenie jej skuteczności w osiąganiu już wyczerpanych celów. Dzieje się to trochę na wzór ruchów Browna – niekoherentnego nie-

uzgodnionego przemieszczenia, w którym brakuje wyznaczonego kierunku i logicznie uzasadnionego punktu nadania.

Coraz częściej w systemie oświaty ujawniają się konflikty społeczne, hamujące jego rozwój. Według Willa Bakirova (2009: 562) trudność przekształcenia instytucji szkolnictwa wyższego na Ukrainie jest uwarunkowana tym, że postradziecka uczelnia wyższa zasadniczo znalazła się w innych kontekstach socjoekonomicznych, socjokulturowych i politycznych. Szkolnictwo wyższe jako instytucja społeczna i uniwersytety jako główne jego elementy działają w warunkach gospodarki rynkowej, w sytuacji ostrego deficytu finansowego oraz konkurencji o środki i studentów.

Należy podkreślić, że kłopoty związane z poszukiwaniem optymalnego modelu szkolnictwa wyższego nie zamykają się w ramach państw narodowych. Dzisiaj stają się one globalne. Od momentu uświadomienia sobie przez społeczeństwo problemu niedostosowania oświaty do jego potrzeb, co zostało dogłębnie opisane przez Ferdinanda Kumbasa (1970) w pracy *World Crisis in Education*, nie traci on swojej aktualności.

Dzisiejszy kryzys w systemie oświaty warto rozpatrywać zwłaszcza jako kryzys odziedziczonych instytucji, przystosowanych do innych realiów. Istnieje potrzeba nadania im nowego sensu. System ukraińskiego szkolnictwa w ciągu ostatnich 20 lat utracił społeczne punkty orientacyjne swojej działalności, nie nauczył się orientować na edukacyjne zapotrzebowania społeczeństwa i jego poszczególnych obywateli (Likarchuk 2011).

Na Ukrainie, inaczej niż w innych państwach, nie ma praktyki formułowania celów kształcenia przez społeczeństwo obywatelskie (Likarchuk 2011). Obecnie zachodzi transformacja systemu edukacyjnego – przejście od oświaty ukierunkowanej na opanowanie nagromadzonych przez ludzkość zasobów wiedzy do oświaty antycypującej o charakterze twórczym. Na ten fakt zwraca uwagę Aleksandr Novikov (2008) (tabela 1).

Odmiennosc industrialnego i postindustrialnego paradygmatu kształcenia okazuje się istotna. Kształcenie industrialnego społeczeństwa było skierowane na zdobycie wiedzy niezbędnej do rozwiązania konkretnych problemów produkcyjnych, na kształtowanie umiejętności i nawyków praktycznych, umiejętności pracy w systemie człowiek–maszyna. Kształcenie społeczeństwa postindustrialnego polega zaś na przygotowaniu innej osobowości – zdolnej do życia w społeczeństwie ryzyka, kreatywnej, twórczej, gotowej do stałego uzupełniania wiedzy, włączonej do systemu człowiek–człowiek (Beck 2002). Społeczne dysfunkcje oświaty w takim społeczeństwie nie ograniczają się do przekazania wiedzy, a są szersze – polegają na kształtowaniu niezbędnych moralnych i kulturalnych cech osobowych. Ludziom, którzy powinni żyć w społeczeństwie superindustrialnym – jak uważa A. Toffler (1998: 407–408) – przydadzą się nowe umiejętności i nawyki:

- umiejętność uczenia się;
- umiejętność komunikowania się;
- umiejętność wyboru.

Tabela 1. Porównanie industrialnej i postindustrialnej oświaty

| Komponenty paradygmatu | Edukacja industrialna | Edukacja postindustrialna |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wartości | Kształcenie do produkcji społecznej | Kształcenie do samorealizacji człowieka w życiu, kariery osobistej Kształcenie w interesie społeczeństwa Kształcenie do produkcji |
| Motywy | Nauczanie jako obowiązek; działalność pedagoga jako wykonanie zobowiązania zawodowego | Zainteresowanie uczniów nauką, zadowolenie z osiągniętych wyników Zainteresowanie pedagoga rozwojem uczniów, zadowolenie z kontaktów z nimi |
| Normy | Odpowiedzialność pedagoga za nauczanie uczniów Autorytet pedagoga wynikający z utrzymania dystansu, wymagań dyscypliny i rzetelności | Uczniowie biorą na siebie odpowiedzialność za swoją naukę Autorytet pedagoga wynika z jego cech osobistych |
| Cele | Ukierunkowanie nauczania na zdobycie wiedzy naukowej Nauka w młodości jako „zapas na całe życie” | Ukierunkowanie nauczania na opanowanie podstaw kultury ludzkiej, w tym kompetencji (nauczania, socjalnych, zawodowych) Uczenie się w ciągu całego życia |
| Pozycje uczestników procesu nauczania | Pedagog przekazuje wiedzę Pedagog kierownikiem dla uczących się | Pedagog stwarza warunki do samodzielnego nauczania Pedagog i uczniowie są partnerami |
| Formy i metody | Hierarchiczne i autorytatywne metody Stabilna struktura dyscyplin nauczania Stabilne formy organizacji procesu nauczania Akcent położony na zajęcia audytorne pod kierunkiem pedagoga | Metody demokratyczne i egalitarne Dynamiczna struktura dyscyplin nauczania Dynamiczne formy organizacji procesu nauczania Akcent położony na samodzielną pracę uczniów |
| Środki | Podstawowym środkiem nauczania jest książka (podręcznik) | Podręcznik jest uzupełniany programami komputerowymi, pomocami audiowizualnymi |
| Kontrola i ocenianie | Kontrola i ocenianie dokonywane przeważnie przez pedagoga | Przesunięcie nacisku na samokontrolę i samoocenę |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Novikov 2008.

Umiejętność uczenia się jest konieczna ze względu na szybkie starzenie się wiedzy. Powstaje potrzeba zrezygnowania z przestarzałych idei i wiedzy oraz opanowania nowych, czyli dokształcania się i uczenia się na nowo. Przejście do superindustrializmu daje jednostce liczne alternatywy. Umiejętność dokonania wyboru jednej spośród nich została uznana przez Tofflera za ważny problem i zadanie oświaty. Nasze szkoły będą „produkować” człowieka industrialnego, dopóki nie nauczymy młodych ludzi tych nawyków, które są niezbędne, by dostrzegać i wyjaśniać oraz regulować konflikty własnych systemów wartości (Toffler 1998: 393). Niezdolność współczesnego szkolnictwa do podjęcia wyzwań społecznych wymaga ciągłych transformacji instytucji oświaty, a to z kolei komplikuje włączenie młodzieży do systemu oświaty, zwiększa poziom ryzyka.

Pułapki instytucjonalne jako różnorodność ryzyka systemu szkolnictwa wyższego

Problem pułapek instytucjonalnych od dłuższego czasu jest przedmiotem naukowych zainteresowań badaczy procesów transformacyjnych. W traktowaniu fenomenu pułapki instytucjonalnej można wyróżnić dwa dominujące podejścia. Przedstawiciel neoinstytucjonalizmu Douglas-Nort (1977) upatruje źródeł powstania pułapki instytucjonalnej w podjętej decyzji, która jest blokowana i której nie można zmienić. Vladimir Polterovich (1999) interpretuje z kolei pułapkę instytucjonalną jako nieskuteczną, ale stałą samowspierającą się normę.

Analizując problemy szkolnictwa wyższego, warto usystematyzować dezorganizujące go czynniki instytucjonalne. Alina Hodzhayan (2010) klasyfikuje elementy środowiska instytucjonalnego, obniżające możliwości produkcyjne społeczeństwa, w następujący sposób:

- niemoc instytucji formalnych (niedoskonałe prawo, brak koordynacji pracy różnych dziedzin władzy, brak konkurencji politycznej, niska jakość programów społecznych, wyższość nieformalnych porozumień i norm zachowania nad określonymi przez prawo regułami zachowań społecznych);
- niedoskonałość nieformalnych instytucji (niski poziom kultury społecznej i rozwoju kapitału ludzkiego, nieukształtowanie fenomenu społecznej odpowiedzialności władzy, obywateli i – jako skutek – brak konsensusu między politykami, naukowcami, strukturami przedsiębiorczymi oraz przeciętnymi obywatelami w kwestii rozbudowy społeczeństwa);

- obecność pułapek instytucjonalnych (zachowania ukierunkowane na uzyskanie praw do renty, korupcja, łapówkarstwo, przechodzenie gospodarki do szarej strefy, operacje barterowe, uchylanie się od płacenia podatków, bariery administracyjne itp.);
- nieadekwatność istniejących instytucji do współczesnych warunków gospodarowania.

Struktura czynników dezorganizujących instytucjonalne środowisko szkolnictwa wyższego jest analogiczna. Wyraźnie uwidacznia się niedoskonałość instytucji formalnych oraz, w szczególności, pilna potrzeba harmonizacji prawa krajowego i międzynarodowego w zakresie szkolnictwa wyższego, a także konieczność przyjęcia nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, ponieważ obowiązujący dokument normatywny okazuje się przestarzały zarówno pod względem treści, jak i ducha, nie odzwierciedla nowych relacji oświatowych ani praktyki. Oprócz tego znaczna liczba norm związanych z inwestowaniem w rozwój oświaty i nauki, a także gwarancje społeczne dla podmiotów procesu kształcenia mają jedynie charakter deklaracji.

W środowisku instytucjonalnym szkolnictwa wyższego istnieje dużo pułapek, którymi przeciążony jest system oświaty. Według Ekaterinay Astahovei (2009: 569) analiza problemów współczesnego kształcenia daje możliwość ich ujawnienia. Autorka ukazuje potencjalne drogi wyjścia z nich oraz wyjaśnia nieskuteczność systemu długim istnieniem następujących problemów instytucjonalnych:

- łączenie stanowisk składu profesorsko-pedagogicznego;
- pułapka dysertacyjna;
- proces boloński;
- efektywność niezależnej zewnętrznej oceny;
- wprowadzenie certyfikatów zewnętrznego testowania (w tym kontekście chodzi o treść zadań testowych);
- upolitycznienie oświaty (szczególnie takich dyscyplin jak historia, politologia, literatura i in.);
- monopol na oświatę;
- brak informacji na temat charakterystyk ilościowych i jakościowych środowiska oświatowego i in.

Patologie na uczelniach, powstałe w trakcie ich komercjalizacji, mają charakter pułapek instytucjonalnych – udowadnia Viktoria Pelehova (2010: 28). Jedną z nich jest konflikt między potrzebą rozwijania się biznesu edukacyjnego a koniecznością zabezpieczenia jakości kształcenia. Konflikt ten, jej zdaniem, skutkuje bezprecedensowym obniżeniem jakości szkolnictwa wyższego (dotyczy to także innych szczebli oświaty). Rynek usług edukacyjnych

wykazuje dużą wrażliwość na koniunkturę. Podporządkowując się mechanizmom rynkowym, placówki oświatowe „są skazane” na prowadzenie polityki zachowawczej oraz zwiększenie liczby studentów. Jej wzrost prowadzi do obniżenia wymagań podczas przyjmowania na wyższą uczelnię, spadku ogólnego poziomu wiedzy i – co za tym idzie – obniżenia wymagań wobec studentów.

Według Evgeniia Balackiygo (2005) w warunkach komercjalizacji szkolnictwa wyższego powstają uniwersytety mutanty, które prowadzą działania charakteryzujące się mistrzowskim konformizmem, usiłując zachować zasady i normy, a w istocie naruszając samego ducha szkolnictwa wyższego.

Wyraźnym wskaźnikiem rezultatów współczesnej polityki oświatowej staje się zaostrzenie sytuacji na rynku pracy, wzrost liczby absolwentów, którzy nie mogą wykorzystać swojej wiedzy.

Analizę pułapek instytucjonalnych szkolnictwa wyższego, stanowiących ryzyko powstające z powodu niewykonania przez szkolnictwo wyższe swoich funkcji społecznych, przeprowadza Svitlana Sadricka (2009). W szczególności skupia się na funkcji społecznej mobilności i selekcji, profesjonalizacji i odtworzeniu struktury społeczno-zawodowej społeczeństwa, a także na społeczno-integracyjnej/dezintegracyjnej funkcji kształcenia. Uzupełnia opisane pułapki o ryzyko związane z łączeniem stanowisk personelu składającego się z profesorów i nauczycieli akademickich, korupcję w systemie oświaty itp.

Natalya Veretennikova (2009) do problemów instytucjonalnych na rosyjskich uczelniach zalicza:

- niedofinansowanie uniwersytetów, co przy ekstensywnym wzroście zapotrzebowania na wyższe wykształcenie uwarunkowało nadszarpnięcie akademickich motywacji włączonych do procesu edukacyjnego personelu nauczycieli akademickich, w wyniku czego następuje odchodzenie utalentowanej i ambitnej młodzieży z tej sfery i starzenie się składu nauczycieli akademickich, spadek mobilności wykładowców;
- hierarchiczne zarządzanie, co uwidacznia się w podziale zasobów kierowniczych między agentami administracyjnymi, braku kolegialności w podejmowaniu decyzji, nasileniu zasobów administracyjnych, biurokracji oświaty;
- duże zapotrzebowanie na wyższe wykształcenie, przy czym nie jest istotne zdobycie wiedzy i umiejętności, a otrzymanie dyplomu.

Powstanie pułapek instytucjonalnych, według nas, jest istotnym źródłem ryzyka w systemie szkolnictwa wyższego, które aktywizuje to perspektywiczne ujęcie poszukiwań badawczych.

Ryzyko związane z uzyskaniem dobrego wyższego wykształcenia

W ukraińskim społeczeństwie zauważa się wzrost prestiżu wyższego wykształcenia i wzrost zapotrzebowania na nie. Zwiększenie społecznego popytu na wiedzę warunkuje odpowiednio poszerzenie oferty usług edukacyjnych. W ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci na Ukrainie doszło do umasowienia szkolnictwa wyższego. W tabeli 2 została przedstawiona dynamika wzrostu liczebności wyższych zakładów nauczania I–II stopnia akredytacji (szkół, techników, kolegiów) i III–IV stopnia akredytacji (instytutów, akademii, uniwersytetów) oraz liczby studentów w tych placówkach w latach 1990–2012.

Tabela 2. Dynamika liczebności uczelni wyższych i liczby studentów w latach 1990–2012

| Rok akademicki | Liczba zakładów | | Liczba studentów w zakładach (w tysiącach) | |
|----------------|-----------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------|
| | I–II stopnia akredytacji | III–IV stopnia akredytacji | I–II stopnia akredytacji | III–IV stopnia akredytacji |
| 1990/1991 | 742 | 149 | 757,0 | 881,3 |
| 1991/1992 | 754 | 156 | 739,2 | 876,2 |
| 1992/1993 | 753 | 158 | 718,8 | 855,9 |
| 1993/1994 | 754 | 159 | 680,7 | 829,2 |
| 1994/1995 | 778 | 232 | 645,0 | 888,5 |
| 1995/1996 | 782 | 255 | 617,7 | 922,8 |
| 1996/1997 | 790 | 274 | 595,0 | 976,9 |
| 1997/1998 | 660 | 280 | 526,4 | 1110,0 |
| 1998/1999 | 653 | 298 | 503,7 | 1210,3 |
| 1999/2000 | 658 | 313 | 503,7 | 1285,4 |
| 2000/2001 | 664 | 315 | 528,0 | 1402,9 |
| 2001/2002 | 665 | 318 | 561,3 | 1548,0 |
| 2002/2003 | 667 | 330 | 582,9 | 1686,9 |
| 2003/2004 | 670 | 339 | 592,9 | 1843,8 |
| 2004/2005 | 619 | 347 | 548,5 | 2026,7 |
| 2005/2006 | 606 | 345 | 505,3 | 2203,8 |
| 2006/2007 | 570 | 350 | 468,0 | 2318,6 |
| 2007/2008 | 553 | 351 | 441,3 | 2372,5 |
| 2008/2009 | 528 | 353 | 399,3 | 2364,5 |
| 2009/2010 | 511 | 350 | 354,2 | 2245,2 |
| 2010/2011 | 505 | 349 | 361,5 | 2129,8 |
| 2011/2012 | 501 | 345 | 369,9 | 1914,5 |

Źródło: Wyższe naczelnice zakłady: dane Państwowego Komitetu Statystycznego Ukrainy, <http://ukrstat.gov.ua> (dostęp: 4.06.2013).

Przedstawione dane świadczą o szybkim rozwoju segmentu szkolnictwa wyższego. Dotyczy to liczby zarówno uczelni, jak i studentów zdobywających wyższe wykształcenie. Analizując wzrost wskaźników, należy uwzględnić, że dochodzi do niego mimo niżu demograficznego. Obecnie coraz bardziej uświadamiamy sobie nieskuteczność i masowość, do jakich prowadzi utworzenie sieci uczelni wyższych. Koncepcje optymalizacji tej sieci poprzez połączenie poszczególnych ośrodków (czy nawet zamknięcie) wywołują jednak negatywne komentarze w społeczeństwie oraz opór społeczności akademickiej.

Masowy dostęp do szkolnictwa wyższego wywołał niemało niepokojów społecznych. Przede wszystkim pojawiło się pytanie: Czy masowe kształcenie może mieć dobrą jakość? Odpowiedź nie jest jednoznaczna. W warunkach zwiększenia zapotrzebowania na usługi edukacyjne uczelnie stopniowo przekształcają się na „providerów” usług edukacyjnych. Niebezpieczeństwo polega na tym, że obniżają się wymagania co do jakości kształcenia zarówno przez agentów (świadczących usługi edukacyjne), jak i zleceniodawców (odbiorców usług edukacyjnych). W. Bakirow (2009: 564) twierdzi, że umasowienie i komercjalizacja szkolnictwa wyższego stwarzają tendencje do traktowania studentów jak klientów, odbiorców na rynku usług edukacyjnych. Zabieganie o studentów zmusza uczelnie do adaptowania procesu kształcenia, nadawania mu nowych właściwości konsumenckich – charakteru na wprost rozrywkowego, dostępności oraz łatwości opanowywania trudnych zagadnień. Ważne jest wywołanie u klienta przyjemnego odczucia pełni zdobytej wiedzy, podanie jej w ładnej formie. Ale problem jest o wiele poważniejszy.

Wzrost liczby zakładów nauczania oraz walka o studenta powinny prowadzić do podwyższania jakości świadczonych usług edukacyjnych. Praktyka po raz kolejny dowodzi, że procesy społeczne nie pozostają jednak w zależności liniowej. Nasilenie konkurencyjności na rynku usług edukacyjnych doprowadziło do spadku jakości oświaty w wyniku braku kontroli i obniżenia wewnętrznych standardów akademickich. Studenci chcą otrzymać dyplomy, poświęcając jak najmniej czasu i sił, ponieważ płacą za naukę, co doprowadziło do znacznej dewaluacji dyplomu (Veretennikova 2009). Jak dalej postuluje cytowana autorka, ekstensywny wzrost sektora szkolnictwa wyższego będzie trwać, dopóki gotowość dokonania opłaty za dyplom, którego wartość spada, będzie pokrywać niskie „straty transakcyjne” uczelni wyższych. Oznacza to, że dopóki działa zasada: „więcej studentów – więcej pieniędzy”, będzie cierpieć jakość kształcenia. W warunkach spadku państwowych nakładów na oświatę uczelnie dążą do zwiększenia liczby studentów płacących za naukę, czyli podążają w kierunku komercjalizacji działalności. Proponują zdobycie wykształcenia o specjalności cieszącej się popytem, na przykład umożliwiającej zostanie ekonomistą, prawnikiem, menadżerem. Mimo nasycenia rynku absolwentami, moda na tego typu studia nadal trwa.

Rynek nie potrzebuje już białych kołnierzyków. Zmniejsza się za to liczba chętnych do zdobywania wykształcenia w wyższych zakładach nauczania I–II stopnia akredytacji, które przygotowują wykwalifikowanych pracowników, młodszych specjalistów.

Należy podkreślić, że wzrost zapotrzebowania na wyższe wykształcenie nie oznacza wyłącznie wzrostu zapotrzebowania na zdobycie wiedzy i umiejętności. Wzrasta udział studentów wstępujących na uczelnie wyższe w celu uzyskania wyników formalnych – otrzymania dyplomu. Niepokoi również to, że dążenie młodych ludzi do wstąpienia na uczelnię wyższą – jak podkreśla Ludmila Sokuryanskaya (2006: 277) – nie zawsze jest uzasadnione ich dążeniem do tego, by stać się wykształconym człowiekiem, wysoko wykwalifikowanym specjalistą. Wzrost liczby studentów na uczelniach wyższych świadczy nie tylko i nie tyle o popularności wyższego wykształcenia, ile o tym, że studiując, młody człowiek na pięć–sześć lat odkłada decyzję o rozpoczęciu pracy.

Są też badania, które pokazują motywacje podejmowania studiów. W tabeli 3 przedstawiono opinie studentów odnośnie do motywów ich wstąpienia na uczelnię.

Tabela 3. Motywacja uzyskania wyższego wykształcenia

| Motywy wstąpienia na uczelnię wyższą | (%) | Ranga |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|
| Chęć zostania specjalistą wysokiej klasy w wybranej branży | 53,0 | 1 |
| Chęć zabezpieczenia sobie stabilnego dobrobytu materialnego w przyszłości | 51,1 | 2 |
| Chęć podwyższenia swojego statusu społecznego, posiadania bardziej prestiżowej pozycji w społeczeństwie | 37,6 | 3 |
| Przekonanie, że dyplom uczelni wyższej (obojętnie, której) przyda się Wam w życiu | 35,7 | 4 |
| Przekonanie, że wyższe wykształcenie da Wam możliwość zostania człowiekiem kulturalnym, dobrze wykształconym | 26,6 | 5 |
| Myślenie, że wyższe wykształcenie zapewni Wam ciekawy krąg kontaktów teraz i w przyszłości | 13,9 | 6 |
| Nalegali na to Wasi rodzice | 8,4 | 7 |
| Zamiar wydłużenia sobie lat uczniowskich, beztroskiego życia (aby nie iść do pracy, nie służyć w wojsku itp.) | 5,2 | 8 |
| Chęć mieszkania i nauki w dużym mieście | 4,7 | 9 |
| Nadzieja na spotkanie partnera życiowego | 2,9 | 10 |
| Chęć kontynuowania zawodu rodziców | 2,2 | 11 |
| Trudno powiedzieć | 16,0 | 0 |

Źródło: Badania własne.

Wyniki ankiety wskazują, że młodzież, dążąc do zdobycia wyższego wykształcenia, chce sobie zapewnić wysoką pozycję zawodową i zabezpieczyć swój status społeczno-zawodowy w społeczeństwie. Niepokoi jednak powód, który znalazł się na czwartej pozycji – uzyskanie dyplomu jako formalnego wyniku kształcenia. skutkiem utrwalonej sytuacji może być „kryzys intelektualny”, który wydaje się bardziej niebezpieczny i niszczący dla społeczeństwa niż kryzys polityczny czy gospodarczy (Sokuryanskaya 2006).

Zwraca na to uwagę również Vladimir Yadov (2010): konkurencja na rynku pracy wyraźnie podnosi wartość certyfikatu wykształcenia i młodzież szybko zrozumiała, że dyplom to ważny dodatek do kapitału jednostki. Uczy się w celu nie tyle opanowania wiedzy, ile uzyskania „zaświadczenia uzyskania profesjonalizmu”. Młodzież powinna zrozumieć, że dyplom poświadczający uzyskanie wyższego wykształcenia stanowi tylko przesłankę do robienia kariery i zdobywania dóbr materialnych, że jedynie daje prawo do uczestniczenia w rywalizacji na rynku pracy. W ostatnim dziesięcioleciu staje się on niezbędnym, jednak nie jest dostatecznym warunkiem do tego, by z powodzeniem prowadzić społeczną i zawodową działalność. Formalny wynik kształcenia (dyplom) powinien być spełniony i potwierdzony wynikiem realnym, czyli wysokim poziomem jakości wiedzy, umiejętności, nawyków i rozwoju indywidualnego.

Rozpatrzmy jeszcze jedno istotne zagrożenie powstające w szkolnictwie wyższym. Czy szkolnictwo wyższe, pełne wewnętrznych sprzeczności, może gwarantować studentowi dobre wykształcenie? Inaczej mówiąc: Czy student, który wstąpił na uczelnię, może mieć gwarancję, że zdobędzie dobre wykształcenie, które umożliwi mu uzyskanie zamierzonego celu, do którego dąży?

Obiektywnej informacji co do jakości zdobywanego wykształcenia student nie ma. Nie dysponuje również realnym wpływem na jakość kształcenia ani możliwością jej kontrolowania. Ruslan Shmatkov (2009: 59–60) wyodrębnia następujące role, które odgrywa student w systemie jakości zakładu nauczania:

- student to podstawowy wewnętrzny odbiorca usług edukacyjnych, wychowawczych, informacyjnych, świadczonych przez zakład nauczania;
- student to współuczestnik podstawowych i pośrednich funkcjonalnych procesów uczelni wyższej, dlatego ma prawo do wpływu na te procesy i funkcjonowanie zakładu nauczania oraz kontroli nad nimi;
- student to podstawowe źródło finansowania zakładu nauczania (dla niepaństwowych instytucji nauczania);
- student to wskaźnik i audytor jakości procesów funkcjonalnych.

Student pełni różnorodne funkcje jako podmiot procesu kształcenia. Paradoks polega na tym, że właśnie ten główny podmiot, w porównaniu z inny-

mi aktorami społecznymi w systemie oświaty, jest najmniej chroniony, słabo poinformowany o parametrach jakości kształcenia. Badanie opinii studentów odnośnie do jakości uzyskanego przez nich wykształcenia nie stanowi powszechnej praktyki w krajowym szkolnictwie wyższym, chociaż w wielu krajach jest obowiązkowe i uwzględniane przy przechodzeniu procedur akredytacyjnych (Lewandowski 2000: 67).

Za najlepsze kryterium jakości zdobytego wykształcenia można byłoby uznać zatrudnienie absolwenta i jego karierę. W rzeczywistości jest to jedyne obiektywne kryterium rezultatów kształcenia i jego jakości. Odpowiedzi na to pytanie mogą jednak udzielić osoby, które ukończyły naukę. Student ma dość powierzchowne wyobrażenie o tym, czym w aspekcie zawodowym będzie się zajmować, jakie zadania zawodowe będzie wykonywać. Większość studentów w okresie nauki nie wie, gdzie w przyszłości będzie zatrudniony ani jakie wiedza i umiejętności przydadzą się im w praktyce. Sytuację komplikuje również fakt, że znaczna część absolwentów znajdzie zatrudnienie niezgodne ze zdobytym zawodem.

Ryzyko młodzieży przy wejściu na rynek pracy

Problem trudności absolwentów na rynku pracy zauważył już U. Beck (2002: 222), przywołując metaforę „dworca widma”. Właśnie takiego, według niego, wyglądu nabrał system edukacyjny. Młody człowiek swoją karierę zawodową może rozpocząć na tym dworcu, ale – z drugiej strony – pociągi już dawno przestały odjeżdżać według rozkładu jazdy. Można przez całe życie czekać na swój pociąg i nie wyruszyć w podróż. U. Beck konstatuje:

Z niewielką przesadą można powiedzieć, że dotknięte bezrobociem dziedziny systemu edukacji coraz bardziej przypominają stację widmo, bez rozkładu jazdy. Mimo to wszystko odbywa się według starych wzorów. I ten, kto chce wyjechać, i ten, co chce zostać w domu, przy czym to drugie oznacza brak przyszłości, musi ustawić się w jakichś kolejkach do okienek. Wydawane są w nich bilety na pociągi, które na ogół i tak są przepełnione albo też nie odjeżdżają w podanym kierunku. Tak jakby nic się nie stało, urzędnicy od edukacji sprzedają w tych okienkach – przy dużym biurokratycznym nakładzie pracy – bilety donikąd. Tworzącą się zaś kolejkę utrzymują w szachu „groźbą”: bez biletu nigdy nie będziecie mogli pojechać pociągiem. „Najgorsze jednak, że mają rację!”

Obraz „pociągu widma” stwarza niezwykle dysonans z ideą społeczeństwa wiedzy. Alvin i Heidi Tofflerowie (2007) w swoich ostatnich pracach udowadniają jednak, że niedopasowanie rozwoju instytucji we współczesnym społeczeństwie nabiera zwyczajnych katastroficznych wymiarów. Przyczyną tego braku zgodności jest różna szybkość i różne wektory zmiany instytucji społecznych.

Obecnie w warunkach gospodarki rynkowej przy szybkich zmianach w gospodarce i społeczeństwie powstał problem nieadekwatności wiedzy i umiejętności absolwentów uczelni wyższych do potrzeb rynku pracy. Ważnym czynnikiem, przeszkadzającym w uzgodnieniu wymagań rynku pracy z ofertą profesjonalistów, jest niedoskonałość systemu przygotowania kadr, co stanowi wyraźny wskaźnik jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Mnóstwo absolwentów prestiżowych, popularnych specjalności nie może znaleźć pracy z tego powodu, że rynek stopniowo nasycy się nimi i podaż siły roboczej zaczyna przewyższać popyt. Należy podkreślić, że w takiej sytuacji zwiększenie liczby młodzieży wchodzącej na rynek pracy bez włączenia dodatkowych regulatorów tego procesu może doprowadzić do zaostrzenia problemu bezrobocia młodzieży.

Zadanie szkolnictwa wyższego polega na tym, żeby przygotować specjalistę, który łatwo adaptuje się na rynku pracy, znajduje swoje miejsce – „ni-szę”, i najpełniej realizuje swój potencjał zgodnie z potrzebami społecznymi. Przygotowanie zawodowe specjalistów na uczelni powinno zabezpieczać możliwość dalszego samorozwoju absolwenta, jego pomyślną adaptację społeczną i utrwalenie pozycji zawodowej. Coraz bardziej aktualne staje się opanowanie nie tylko minimum niezbędnej zawodowej wiedzy i umiejętności, ale również zasad samodzielnego wyszukiwania informacji, rozwiązywanie nieznanych wcześniej i niestandardowych zadań zawodowych. W związku z szybkimi zmianami strukturalnymi, zachodzącymi w kraju i na świecie, powstaje koncepcja edukacji zawodowej, zapewniającej zarówno specjalistyczną wiedzę, jak i uniwersalne zdolności, takie jak elastyczność, zdolność do przystosowania się, wysoka zdolność do uczenia się, gotowość do ustawicznego kształcenia itp.

Zakończenie

We współczesnym społeczeństwie ryzyko jest uwarunkowane społecznie. Powstaje ono w związku ze specyfiką młodzieży jako grupy społeczno-demograficznej, znajdującej się na etapie wchodzenia w dorosłe życie, samookreślenia w różnych sferach funkcjonowania człowieka. Jest ono również uwarunkowane nowym etapem ewolucji społeczno-kulturowej, zmianami w procesie przekazywania doświadczenia społecznego między pokoleniami, zwrotami cywilizacyjnymi. W społeczeństwie ryzyka socjalizacja młodzieży charakteryzuje się potrzebą etapowego pokonywania łańcucha ryzyk, które nakładają się wzajemnie, nabierają konwertgennego charakteru. Szczególnej ostrości nabiera wzajemna relacja młodzieży z systemem edukacyjnym. Kon-

flikt ze szkolnictwem wyższym rozpoczyna się od początkowych etapów włączania młodzieży do systemu oświaty i dalej się rozwija w kolejnych stadiach przygotowania zawodowego, osiągając swoje apogeum na etapie wejścia na rynek pracy. Zawodowa socjalizacja młodzieży w systemie szkolnictwa wyższego jest jednym z najbardziej ryzykownych, w porównaniu z innymi jej rodzajami. Absolwenci uczelni wyższych okazują się niekonkurencyjni na rynku pracy. Wyraźną tendencją stała się nadprodukcja specjalistów „modnych zawodów”. Zbadanie problemu integracji młodzieży ze współczesnym społeczeństwem wymaga uwzględnienia tego, że ryzyko młodzieży nosi zarówno grupowy, jak i indywidualny charakter. Uniknięcie i obniżenie ryzyka młodzieży staje się koniecznym warunkiem jej integracji ze społeczeństwem oraz zachowania integralności społeczeństwa.

Bibliografia

- Astahova Ekaterina [Астахова Екатерина], 2009, *Problema ponimaniya kak kluchevaya zadacha sovremenogo obrazovaniya*, [w:] „Metodologiya, teoriya i praktika sociologichnogo analizu cuchasnogo suspilstva”, Nr 15.
- Bakirov Will [Бакиров Виль], 2009, *Sociologiya vyshchoi osvity: novi doslidnycki suzhety*, „Metodologiya, teoriya i praktika sociologichnogo analizu cuchasnogo suspilstva”, Nr 15.
- Balackiy Evgeniy [Балацкий Евгений], 2005, *Institucionalnye konflikty v sfere vyshego obrazovaniya*, „Svobodnaya mysl”, XXI, Nr 11.
- Beck Ulrich, 2002, *Społeczeństwo ryzyka*, tłum. Stanisław Cieśla, Warszawa: Scholar.
- Chuprov Vladimir, Zubok Uliya, Williams Kris [Чупров Владимир, Зубок Юлия, Уильямс Крис], 2003, *Molodez v obshchestve riska*, Moskva: Nauka.
- Hodzhayan Alina [Ходжаян Алина], 2010, *Instituciynne zabezpechennya konkurentospro-moznosti ekonomiky Ukrainy*, „Economist”, Nr 2.
- Kumbs Ferdinand [Кумбс Фердинанд], 1970, *Crisis obraovaniya v sovremennom mire. Sistemnyy analiz*, Moskva: Progress.
- Lewandowski Jan, 2000, *Wewnętrzna ocena jakości kształcenia w Akademii Rolniczej w Poznaniu*, [w:] Barbara Sitarska (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej: moda czy konieczność?*, Siedlce: AP.
- Likarchuk Igor [Лікарчук Ігор], 2011, *Kolaps osvitnoi systemy v Ukraini*, „Dzerkalo ty-znya”, Nr 7, <http://www.dt.ua/online/articles/76599#article> (dostęp: 12.07.2012).
- Nort Douglas [Норт Дуглас], 1997, *Instituty, institucionalnye ismeneniya i funkcionirovanie ekonomiki*, Moskva: Nachala.
- Novikov Aleksandr [Новиков Александр], 2008, *Postindustrialnoe obrazovanie*, Moskva: Egves.
- Pelehova Viktoria [Пелехова Вікторія], 2010, *Osvita: suspilne blago abo tovar?*, „Naukovi praci Universiteta Petra Mogily”, T. 133, Nr 120.

- Polterovich Vladimir [Полтерович Владимир], 1999, *Institucionalnye lovushki I ekonomicheskie reformy*, „Ekonomika I matematicheskie metody”, T. 5, Nr 2.
- Sadricka Svitlana [Садрицька Світлана], 2010, *Vnutrishnyoinstytuciyni ryzyky systemy vyshchoi osvity*, „Sociologichni dosidzennya suchasnoho suspilstva: meyodologiya, teoriya, metody – Kharkiv”, Nr 891.
- Sadricka Svitlana [Садрицька Світлана], 2010, *Vnutrishnyoinstytuciyni ryzyky systemy vyshchoi osvity*, „Sociologichni dosidzennya suchasnoho suspilstva: meyodologiya, teoriya, metody – Kharkiv”, Nr 891.
- Shcheglov Pavel, Nikitina Natalya [Щеглов Павел, Никитина Наталья], 2003, *Kachestvo vyshego obrazovaniya: riski pri podgotovke specialistov*, „Universitetskoe upravlenie: practia i analiz”, Nr 1(24).
- Shmatkov Ruslan [Шматов Руслан], 2009, *Kachestvo vyshego professionalnogo obrazovaniya: socialno-filosofskiy analiz*, Novosibirsk: NGPU.
- Sokuryanskaya Ludmila [Сокурянская Людмила], 2006, *Studenchestvo na puti k drugomu obshchestvu tsennostnyy diskurs perekhoda*, Kharkov: Kharkovskiy Universitet.
- Toffler Alvin, 1998, *Szok przyszłości*, tłum. Wiktor Osiatyński, Elżbieta Ryszka, Ewa Woydyłło-Psiatyńska, Poznań: Zysk i S-ka.
- Toffler Alvin, Toffler Heidi, 2007, *Rewolucyjne bogactwo*, tłum. Paweł Kwiatkowski, Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Veretennikova Natalya [Веретенникова Наталья], 2009, *Institucionalnye lovushki rossiyskoy systemy vyshego obrazovaniya*, „Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta”, Seria: Ekonomika, Nr 1(5).
- Wyższe naczelne zakłady: dane Państwowego Komitetu Statystycznego Ukrainy, <http://ukrstat.gov.ua> (dostęp: 13.10.2012).
- Yadov Vladimir, 2010, *Metodologicheskie problemy sovremennoy sociologii obrazovaniya, Vyshee obrasovanie v Rossii*, Nr 3, C. 4–21.