

Ryszard Maciołek

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Umasowienie (wy)kształcenia na poziomie wyższym a elitarność uczelni.

Analiza pojęć na podstawie prac Ryszarda Borowicza

Massification of higher education and the elitism of universities.

Analysis of the concepts based on the work of Ryszard Borowicz

Abstrakt: Artykuł pt. „Umasowienie (wy)kształcenia na poziomie wyższym a elitarność uczelni. Analiza pojęć na podstawie prac Ryszarda Borowicza” poświęcony jest szeroko dyskutowanemu zagadnieniu umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej po transformacji ustrojowej z końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Praca nawiązuje do zainteresowań badawczych Ryszarda Borowicza (socjologa i pedagoga), a powstała z inspiracji jego wypowiedziami dotyczącymi tego zjawiska na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia i jego konsekwencjami, które wywarły wpływ na jakość edukacji w Polsce. Autor artykułu prowadzi dyskusję z Profesorem Borowiczem w 5 punktach. W pierwszym przedyskutowana została kwestia umasowienia studiów jako zjawiska masowego, przy czym uwagi poczynione zostały w odniesieniu do rozumienia wskaźników skolarzacji netto i brutto. Okazuje się, że nie jest to jedyny sposób rozumienia umasowienia, w związku z tym w punkcie drugim omówione zostały dwa inne znaczenia terminu „umasowienie (wy)kształcenia”, m.in. umasowienie jako proces wyrównywania szans edukacyjnych oraz jako rodzaj normy społecznej, a nawet swoistej mody. W trzecim punkcie omówione zostały niektóre następstwa umasowienia (wy)kształcenia, związane z wpływem tego zjawiska na elitarność uczelni, rozumianej na sposób merytokratyczny, preferowany przez R. Borowicza. W czwartym z kolei omówiono inne niż proponuje ww. autor rozumienie elitarności uczelni, tj. elitarności opartej na wysokiej jakości programach kształcenia. W ostatnim piątym punkcie przedyskutowano pojęcie programu ukrytego oraz o możliwym jego pozytywnym wpływie na jakość współczesnej edukacji w szkołach wyższych.

Abstract: The article is devoted to widely discussed issue massification of education at the university level after the political transformation of the late eighties of the last century. The work refers to the research interests of Ryszard Borowicz (sociologist and pedagogue), and was inspired by his statements regarding this phenomenon at the turn of the second and third millennium and its consequences, which have had an impact on the quality of education in Poland. The author is discussing with Professor Borowicz in 5 sections. In the first chapter the issue of massification of studies as a mass phenomenon was discussed, the observations were made in relation to understanding the enrollment rates of net and gross. It turns out that this is not the only way of understanding the massification, therefore, in the second section discusses the two different meanings of the term “massification of education” among others massification as a process of equalizing educational opportunities as a kind of social norm, and even a kind of fashion. The third section discusses the consequences of massification, associated with the impact of the phenomenon

on elite universities, understood as meritocratic way preferred by R. Borowicz. The fourth section discusses other than the Borowicz suggests understanding elitist university - based on high-quality educational programs. The last section discusses the concept of the hidden program and its positive impact on the quality of modern education in universities.

Słowa kluczowe: umasowienie (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej, elitarna uczelnia, teoria merytokratyczna, ukryty program organizacji.

Keywords: massification of education at the university level, elite university, meritocratic theory, hidden program of the organization.

Wprowadzenie

Artykuł nawiązuje do szeroko dyskutowanego zjawiska umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej, jakie miało miejsce w Polsce po transformacji ustrojowej z końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Tematyka ta skupiała uwagę nie tylko polityków i dziennikarzy, którzy dostrzegali oznaki skoku cywilizacyjnego, ale przede wszystkim środowiska akademickiego jako głównych aktorów zachodzących zmian. Temat intrygował także pedagogów, socjologów, a także ekonomistów. Praca nawiązuje do zainteresowań badawczych Ryszarda Borowicza (socjologa i pedagoga), a powstała z inspiracji jego wypowiedziami dotyczącymi zjawiska umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej. Wymieniony autor rozważał zagadnienie z różnych perspektyw, badał jego skutki zarówno egzogenne, czyli wpływ, jaki wywiera umasowienie na otoczenie społeczne, zwłaszcza na rynek pracy i na pozycję absolwenta na tym rynku, jak również endogenne, szczególnie zaś oddziaływanie na system szkolnictwa wyższego i na instytucję edukacyjną w szczególności. Prace, jakie poświęcił Profesor Borowicz tym zagadnieniom, powstawały począwszy od 2000 roku, kiedy zjawisko zbliżało się do swego apogeum. Są wśród nich zarówno monografie: „Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny” z 2000 roku, „Kwestie społeczne; trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?” z 2008, redagowana praca zbiorowa „Współobecne dyskursy” z 2009 roku i zamieszczony w niej artykuł pt. „Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej” oraz artykuły: „Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego” z 2010 i „Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy”¹ z 2011 roku.

¹ R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2000; R. Borowicz, *Kwestie społeczne; trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008; R. Borowicz, *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, [w:] R. Borowicz (red.), *Współobecne dyskursy*, Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2009, s. 71–89; R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, [w:] red. R. Maciołek, W. Maik, K. Sikora, *Problemy nauki i szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy*, Wyd. Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2010; R. Borowicz, *Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2011, nr 4 (56), s. 137–149.

Niektóre aspekty charakterystyczne dla umasowienia kształcenia interesowały go jednak znacznie wcześniej. Szczególnie ważnym dla niego tematem była kwestia nierówności w dostępie do edukacji akademickiej. Już w dysertacji doktorskiej poświęcił sporo uwagi strukturze społecznej studentów w przekroju kierunków studiów. Kwestie umasowienia wykształcenia na poziomie akademickim wpisywały się w specjalizację naukową Profesora, do której należała socjologia młodzieży i edukacji. Znajomość zjawiska umasowienia edukacji na poziomie szkoły wyższej, jak również jego skutków wywieranych na uczelni wyrastała również z bogatego doświadczenia pracy nauczyciela akademickiego, kierownika jednostek naukowo-dydaktycznych w uczelniach publicznych i niepublicznych. Duża aktywność nauczycielska zbiegała się tutaj z zainteresowaniami naukowymi². Można powiedzieć, że dzięki temu miał dostęp do danych o tym zjawisku, szczególnie typu jakościowego, poprzez obserwację uczestniczącą. Jego opinie zatem należy uznać za ważne w dyskusjach na temat konsekwencji boomu edukacyjnego, który miał miejsce w Polsce na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia.

Zjawisko masowości (wy)kształcenia na trzecim poziomie edukacji nie jest niczym nowym, jeśli uwzględni się inne kraje świata zachodniego i niektóre kraje Azji, jednak w Polsce zjawisko to ze względów ilościowych i funkcjonalnych jest precedensem w skali światowej. Nastąpiło jednak stosunkowo późno w porównaniu z innymi krajami, gdyż dopiero po 1989 r. W zasadzie przez dwie dekady, tj. ostatnią poprzedniego i pierwszą obecnego milenium, następował w Polsce silny wzrost liczby studentów, zwrot prywatnych nakładów ponoszonych na inwestycję w szkolnictwie wyższym, jak również zwrot osobistych nakładów ponoszonych przez studentów i ich rodziny na kształcenie. Sytuacja ta zaczęła się dość radykalnie zmieniać już w pierwszych latach drugiej dekady obecnego stulecia, ale pierwsze symptomy kryzysu w szkolnictwie wyższym zauważalne były już nieco wcześniej. Ostatnie z ww. prac Profesora Borowicza powstały w okresie, kiedy dało się już zaobserwować wiele negatywnych skutków masowej edukacji na poziomie akademickim, często odwrotnych od oczekiwanych³.

Opinia przywoływanego wyżej autora na temat negatywnych skutków umasowienia zdaje się wybrzmiewać w taki sposób, jakby umasowienie przyniosło ogólny spadek jakości (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej. Masowość (wy)kształcenia zdaje się w opinii autora kolidować z elitarnością kształcenia i elitarnością samej uczelni. W niniejszym artykule nie tylko prezentuje się poglądy Prof. Borowicza na temat umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej

² Ryszard Borowicz, *Obecność socjologii / socjologów edukacji i młodzieży na XV Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym*, [w:] M. Zielińska (red.), *Młodzież w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą*, „Rocznik Lubuski”, Tom 40, część 2a, Zielona Góra 2014, s. 21–26.

³ Zjawisko to dość szeroko i dogłębnie opisał Piotr Długosz w artykule: P. Długosz, *Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 3 (63), s. 89–110.

i jego niektórych konsekwencji o charakterze demograficznym, społecznym czy ekonomicznym, ale także podejmuje się dyskusję z tymi poglądami. Polemika pozwala nieco szerzej spojrzeć na proces umasowienia (wy)kształcenia i na elitarność szkoły wyższej. Końcowy efekt artykułu ma charakter metateoretyczny, a jest nim analiza pojęć: umasowienia (wy)kształcenia i elitarności szkoły wyższej (uczelni). Okazuje się bowiem, że są to terminy wieloznaczne i warto w związku z tym mówić o różnych odmianach umasowienia, jak i elitarności. Pozytywna konkluzja artykułu jest taka, że umasowienie nie musi przekreślać elitarności, przy pewnych założeniach dotyczących oficjalnych i nieoficjalnych programów studiów.

Dyskusja z Profesorem Borowiczem przebiegać będzie w 5 paragrafach. W pierwszym przedyskutowana będzie kwestia umasowienia studiów, przy czym uwagi dotyczyć będą tego zjawiska w warunkach polskich. Nawiązywać się tutaj będzie do wskaźników skolaryzacji, jako miar stopnia umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej i jako miary stopnia wykształcenia społeczeństwa. Nie jest to jednak jedyne znaczenie, jakie możemy wiązać z analizowanym pojęciem. W drugim paragrafie omawiane będą inne rozumienia tego pojęcia, m.in. jako elementu procesu wyrównywania szans edukacyjnych oraz jako rodzaju normy społecznej, a nawet swoistej mody. W trzecim paragrafie analizowane będzie zagadnienie elitarności uczelni, w jego podstawowym merytokratycznym znaczeniu, preferowanym przez omawianego autora. W czwartym paragrafie mowa będzie o zgoła innym niż merytokratyczne rozumieniu elitarności uczelni, w odniesieniu do programów studiów. W ostatnim paragrafie będzie omawiane będzie pojęcie programu ukrytego oraz wpływ programu ukrytego na jakość współczesnej edukacji w szkołach wyższych.

1. Umasowienie (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej

Wzrost w populacjach odsetka ludzi (wy)kształconych na niższych poziomach edukacji, zwłaszcza w krajach kręgu cywilizacji europejskiej, następuje systematycznie przynajmniej od kilku stuleci. Przełomem były tutaj początki nowożytności, rodzenia się nowego paradygmatu uprawiania nauki i powstawania społeczności, która zawodowo związana jest z nauką. Zręby szkolnictwa powstawały znacznie wcześniej, kiedy nastąpiła recepcja dziedzictwa umysłowego starożytnego świata w północnej Europie. Żeby nie sięgać dalej niż drugie tysiąclecie, wystarczy wspomnieć chociażby rozwój szkolnictwa dworskiego, kościelnego i przyklasztornego w średniowieczu, które dało początek uniwersytetowi⁴. Zjawi-

⁴ Należałoby nie pominąć znaczenia monastycyzmu iroszkockiego V i VI, zwłaszcza Brendana i Kolumbana. Klasztory stały się wówczas szkołami, gdzie studiowano m.in. naukę i dzieła literackie starożytności. Nie można też pominąć odrodzenia karolińskiego w VIII i IX i rolę Alkuina, który dokonał reformy szkolnictwa, przywracając starożytne metody nauczania i Hrabana Maura, sławnego uczonego i nauczyciela z najsilniejszego ośrodka życia intelektualnego, jakim była wówczas Fulda.

sko zwiększania odsetka ludzi wykształconych w europejskich populacjach uległo jednak znacznemu przyspieszeniu w XVIII i XIX w., w wyniku powstawania szkolnictwa państwowego.

Mimo trwałego trendu zwiększania się liczby studentów na poziomie szkolnictwa wyższego – na ogół w wyniku fundowania coraz to nowych uniwersytetów w Europie, najpierw przez kościół, monarchów, później przez samo państwo – studiowanie było traktowane raczej jako dość osobliwy sposób osiągnięcia życiowej kariery. Zauważalny wzrost liczby studentów wystąpił bezpośrednio po II wojnie światowej, dzięki uruchomieniu programów społecznych. Szczególnym przypadkiem są Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, które na ogół hołdowały zasadzie minimalnej ingerencji w życie jednostek i poszczególnych grup społecznych⁵. Wielki kryzys lat 30. zmienił jednak perspektywę spojrzenia na rolę państwa. Przed tłumnie powracającymi z wojny młodymi ludźmi otwarto uniwersytety⁶. Studia miały się okazać nie tylko dobrym sposobem na zwiększenie kapitału ludzkiego, którego potrzebował rozpędzony podczas wojny przemysł, ale także na rozwiązywanie wielu kwestii społecznych i ekonomicznych kraju. Być może po raz pierwszy w historii uniwersytetu na kampusach pojawili się wówczas studenci, którzy wcale nie chcieli studiować. Dalsze rozszerzanie programów społecznych, dawanie preferencji itp. i obejmowanie nimi coraz to nowych kręgów społecznych uważanych za dyskryminowane prowadziło do coraz większego naruszania wysokich standardów, a nawet niosło zagrożenie dla samych struktur organizacyjnych uniwersytetu. Wystarczy przypomnieć, że we Francji i w Stanach Zjednoczonych umasowienie przyniosło w latach 60. studencką rewoltę na kampusach uniwersyteckich i jak wyśmienicie wykazał to Allan Bloom, wybitny amerykański filozof polityczny, w swojej – uznanej już za klasyczną – pracy pt. „Umysł zamknięty”, uruchomiło szereg zdarzeń, które ostatecznie doprowadziły do rzeczywistego spadku jakości (wy)kształcenia i ukształtowania się nowego modelu studenta, pragmatyka i aktywisty społecznego o zamkniętym, żeby nie powiedzieć ograniczonym, umyśle⁷.

Nie ma jednak miejsca w niniejszym artykule na pełne omówienie tego zjawiska, jego przyczyn i skutków, które były nieco odmienne w poszczególnych krajach. Warto jednak podkreślić, że o ile wzrost osób, które kończyły studia w po-

⁵ Być może pierwszym wyraźnym odejściem w USA od wartości i ideałów liberalnego społeczeństwa był kryzys ekonomiczny z lat 30. i następujący po nim program reform gospodarczych i społecznych prezydenta Franklina Roosevelta zwanych „New Deal”. Program wprowadzał świadczenia socjalne i działania ograniczające poziom bezrobocia.

⁶ Zjawisko to w pewnej mierze nastąpiło także w krajach tzw. bloku wschodniego. W praktyce było ono jednak znacznie bardziej ograniczone co do zakresu niż na Zachodzie i skierowane w pierwszym rządzie do nowej klasy politycznej i lojalnych wobec niej obywateli.

⁷ Allan Bloom za taki stan rzeczy raczył winić wzrost lewicowej i lewackiej propagandy na kampusach oraz nastrojów społecznego buntu wśród studentów. Wskazywał jednak na przeludnienie kampusów, zrezygnowanie z ambitnych programów, obniżenie wymagań i w ogóle standardów studiowania i pracy akademickiej.

przednich epokach, był dość naturalny i zrównoważony, to umasowienie, z jakim mamy do czynienia po ostatniej wojnie światowej, w krajach rozwiniętych świata zachodniego jest wynikiem społecznych programów, dużej ingerencji państwa w sprawy edukacji, a jego skutki, jak się później ukazywało, nie zawsze były tylko pozytywne.

W Polsce zjawisko umasowienia kształcenia na poziomie wyższym, analogiczne jak w latach powojennych na Zachodzie, zaistniało z kilkudziesięcioletnim opóźnieniem⁸. Na zjawisko to złożyło się wiele czynników natury społecznej i ekonomicznej. Pierwszym, najważniejszym czynnikiem było zniesienie monopolu państwa na tworzenie szkół wyższych, co umożliwiło pojawienie się niepublicznych szkół wyższych oraz przynajmniej częściowa komercjalizacja studiów w państwowych uczelniach. Po drugiej stronie przyczyn znalazły się roczniki wyżu demograficznego i nawisu edukacyjnego z poprzednich lat, a nawet dekad. Nie bez znaczenia pozostawała także zmiana punktu widzenia edukacji, ze zjawiska kulturowego na ekonomiczny, który podlega w związku z tym prawom rynkowym podobnie jak każda inna usługa. Uczelnia przestała być jedynie instytucją świata kultury, a stała się instytucją biznesu, tak jak każde przedsiębiorstwo⁹. Zdaniem niektórych autorów przyczyną tej zmiany były malejące środki przeznaczone na uczelnie, przy znacznym upowszechnieniu studiów. Sprawilo to, że rządy zaczęły rozważać pracę uczelni nie wyłącznie w aspekcie kulturowym (tworzenie i przekazywanie wiedzy, dokonywanie odkryć, tworzenie kultury), ale także w aspekcie ekonomicznym. Oczywiście współcześnie polskie uczelnie przejęły wiele nowoczesnych rozwiązań w zakresie zarządzania uczelniami stosowanych także w przedsiębiorstwach, które to rozwiązania zapewniają większą efektywność ekonomiczną tym instytucjom, a w konsekwencji także stabilność finansową. Coraz częściej polskie uczelnie wzorują się na modelach uczelni wypracowanych na Zachodzie, np. na modelu uniwersytetu przedsiębiorczego czy uniwersytetu opartego na wiedzy¹⁰. Wdrażanie tych modeli powoduje jednak

⁸ Trudno jednoznacznie stwierdzić, co było przyczyną, a co skutkiem. Wystąpiło tutaj zjawisko sprężenia zwrotnego. Stało się to głównie dzięki upowszechnieniu studiów niestacjonarnych w uczelniach publicznych. Przemiany z 1989 r. wyzwalające społeczną energię oraz liberalizacja przepisów dotyczących tworzenia uczelni niepublicznych z 1990 r. zaowocowały utworzeniem pierwszych uczelni niepublicznych. Napotkały one ogromny nawis edukacyjny i wzrost aspiracji edukacyjnych kolejnych roczników maturzystów. Efekty finansowe nowopowstałych niepublicznych szkół wyższych zachęcały do kolejnych inicjatyw społecznych i do zakładania uczelni nie tylko w ośrodkach akademickich, ale także poza nimi.

⁹ Warto w tym miejscu sięgnąć do znakomitej pracy Teresy Bauman na temat uniwersytetu przedsiębiorczości i wpływu, jaki wywiera on na zadania edukacyjne i naukowe tradycyjnie rozumianego uniwersytetu. T. Bauman, *Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego*, „Ars Educandi”, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, t. 9, s. 47.

¹⁰ Krzysztof Leja charakteryzuje modele uniwersytetu, wychodząc od tradycyjnego (klasycznego) Humboldta, przez tzw. przedsiębiorczy Burtona Clarka, który stał się dość popularny wśród decydentów uczelni niepublicznych, po oparty na wiedzy, wdrażający model organizacji opartej na wiedzy, spełniający cechy organizacji opartej na wiedzy scharakteryzowanej przez Christinę Evans. Por. K. Leja, *Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, Nr 2/28, s. 7–26.

daleko idącą reorganizację uczelni, a także przeformułowanie jej misji i sposób rozumienia tradycyjnych zadań¹¹. Powyżej wymienione czynniki nie wyczerpują pełnego obrazu przyczyn, jakie odegrały rolę w umasowieniu (wy)kształcenia w ramach akademickiej edukacji w Polsce.

Miarą stopnia umasowienia (wy)kształcenia na każdym poziomie edukacji jest wartość tzw. wskaźnika skolaryzacji netto i brutto, który bierze pod uwagę przedział wiekowy, w którym odbywa się dany poziom edukacji. Dla pomiaru na poziomie szkoły wyższej służy tzw. wskaźnik skolaryzacji, wyrażający w pierwszym przypadku (netto) w procentach stosunek liczby osób studiujących w wieku 19–24 lat, czyli w wieku podejmowania lub odbywania studiów stacjonarnych, do ogółu liczby osób w tym wieku, a w drugim procentowy stosunek osób studiujących do ogółu liczby osób w wieku 19–24 lat. Pozwala on porównywać w aspekcie synchronicznym dane w ujęciu krajowym (regiony), jak i międzynarodowym (kraje, kontynenty) oraz w ujęciu asynchronicznym dane dotyczące danego terytorium w poszczególnych okresach, dzięki czemu możemy badać dynamikę zjawiska. W Polsce wskaźnik ten w ujęciu netto wzrósł z 9,80% w roku akademickim 1990/91 do 40,80% w roku akademickim 2010/2011, a później zaczął spadać, osiągając w roku akademickim 2013/2014 poziom 38,6%. W przypadku wskaźnika brutto w identycznym okresie wzrósł on z 12,90% aż do 53,80%, aby spaść w roku akademickim 2013/2014 do 49,20%. Mimo to wskaźniki netto i brutto – wynoszący obecnie odpowiednio nieco poniżej 40% oraz 50% – przewyższa wskaźnik skolaryzacji dla wielu krajów europejskich, w tym należących do UE, nawet takich jak Niemcy czy Szwajcaria, gdzie dostępność studiów była zawsze bardzo duża w porównaniu z Polską. Ustępujemy pod tym względem niewielu krajom europejskim, w tym krajom skandynawskim (Dania, Szwecja czy Finlandia, której wskaźnik skolaryzacji brutto zbliża się do 60%). W świecie prym wiedzy Korea Płd., której wskaźnik skolaryzacji brutto wynosi rekordowo około 85%. Uwzględniając nawet światowych liderów w tej klasyfikacji, można z powodzeniem uznać, że Polska osiągnęła w zakresie edukacji na poziomie wyższym niepodważalny sukces w skali europejskiej i światowej, posiadając bardzo wysoki odsetek ludzi legitymujących się posiadaniem dyplomu ukończenia studiów. Wzrost wskaźnika zapewnił Polsce status kraju, którego ludność należy do bardziej wykształconych na świecie.

Trudno jednak określić, jaki poziom wskaźnika skolaryzacji (brutto czy też netto) należy uznać za wystarczająco wysoki, aby mówić o zjawisku umasowienia. Formalnie rzecz rozpatrując, taka granica nie została ustalona. Z pewnością

¹¹ Teresa Bauman uważa, że uniwersytet przedsiębiorczy charakteryzuje się również tym, że produkuje wiedzę jako towar przeznaczony do sprzedaży. Powstał nowy pomysł na organizację prac badawczych – nazwany „Mode 2”. Model ten redefiniuje problematykę badawczą, a przede wszystkim zakłada inny typ prowadzenia badań (trans dyscyplinarne), inny sposób organizacji badań, inny sposób zatrudniania pracowników naukowych niż tradycyjny itd. T. Bauman, op. cit., s. 53.

równomierny i mało dynamiczny przyrost wskaźnika nie budziłby tak wielkiego zainteresowania socjologów jak jego szybki, impulsywny, żeby nie powiedzieć skokowy, przyrost. Wydaje się, że dla socjologa edukacji zjawisko, o którym mowa, jego społeczne i ekonomiczne skutki, mogą intrygować jedynie wtedy, gdy charakteryzuje się on dużym przyrostem względnym. Zjawiska społeczne przebiegające w sposób rewolucyjny, a nie ewolucyjny, przypominające dobrze rozpoznane zjawiska społeczne, określane efektem śnieżnej kuli, skupia bardziej uwagę badaczy, także ze względu na mało przewidywalne efekty, niż zjawisko społeczne przebiegające w sposób zrównoważony. Czy z takim lawinowym zjawiskiem mieliśmy w ostatnich latach do czynienia w Polsce w zakresie kształcenia na poziomie szkoły wyższej? Wystarczy przytoczyć niektóre dane, aby się przekonać, że hipoteza masowego charakteru kształcenia jest słuszna: wzrost liczby studentów mierzony na przestrzeni tylko jednej dekady, tj. między 1990 a 2000 r. był prawie 4-krotny (wzrósł z 400 tys. studentów w roku 1990 do 1520 tys. w roku 2001)¹², a między rokiem 1990 i 2005, rekordowym pod względem liczby studentów (1950 tys.), wzrósł prawie 5-krotnie¹³. Dla porównania warto dodać, że w Polsce o populacji ludnościowej przeszło 2-krotnie mniejszej niż Niemcy mieliśmy więcej studentów. Potwierdza to tezę omawianego autora, że tak „drastyczne” wzrosty liczby studentów pozwalają mówić o umasowieniu (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej.

2. O pojęciu umasowienia (wy)kształcenia

Termin „umasowienie” w zestawieniu z pojęciem (wy)kształcenia wiązać można w pierwszym rzędzie z pojęciem masowego zjawiska, a więc z pojęciem właściwym dla demografii i statystyki. Przypomina nam ono zjawiska związane z migracjami ludności. Jak powszechnie wiadomo, mówi się, że przedmiotem badania z wykorzystaniem statystyki (metody statystycznej) są zjawiska masowe, przy czym w tym przypadku nie ogranicza się zjawiska masowego tylko do populacji ludzkich. Przy takim rozumieniu pojęcie to staje się technicznym, a nawet teoretycznym pojęciem ww. nauk. Nie jest zabarwione emocjonalnie ani też jego treść

¹² Przy czym w roku 1970 mierzony był na 330 tys. studentów. Na przestrzeni dwóch dekad (1970–1990) wzrósł tylko o 70 tys. Tymczasem w następnych dwóch dekadach (1990–2010) wzrósł o około 1500 tys., studentów, czyli ponad 20 razy więcej niż za czasów PRL. Pokazuje to dobitnie, że rzeczywiście mieliśmy do czynienia ze zjawiskiem na skalę masową. R. Borowicz, *Współobecne dyskursy...*, op. cit., s. 83.

¹³ Zob. Borowicz R., *Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy*, op. cit., s. 139. Zdaniem Borowicza te oficjalne liczby są nieco przesadzone (studia na dwóch kierunkach, przerywanie studiów itp.), ale zakładając nawet to, można w tym przypadku mówić o swoistym „cudzie” edukacyjnym. Naruszona została jednakże dotychczasowa równowaga, jeśli chodzi o równomierny przyrost kierunków studiów. Preferowano głównie: „zarządzanie i marketing”, „administrację” lub studia w zakresie bankowości, rachunkowości i finansów. Dodajmy do nich jeszcze bardzo popularny wówczas kierunek „turystyka i rekreacja”. Co więcej, spora liczba nowopowstałych szkół wyższych nawet swoją nazwę wystylizowała w taki sposób, aby dać sygnał, jakie uznawane za modne kierunki prowadzi. Stąd w nazwach słowa „zarządzanie”, „turystyka” czy „bankowość”. Wskazuje to dość wyraźnie na ich zawodową orientację i raczej na doraźne niż długofalowe korzyści.

nie jest obciążona aksjologicznie. Przy takim podejściu do tego pojęcia, używając wyrażenia: „umasowienie (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej”, nie dokonuje się ani oceny tego zjawiska, ani nie łączy się go z jakąś doktryną czy teorią społeczną bądź polityczną. Jeżeli mimo to poziom wskaźnika bywa porównany z wskaźnikami z innych krajów, w różnych ujęciach międzynarodowych, a jego wysoka wartość traktowana i oceniana pozytywnie, to z tego względu, że uważa się go za odzwierciedlenie poziomu wykształcenia, kapitału ludzkiego jako oznakę większego potencjału badawczo-rozwojowego czy też wreszcie jako wskaźnik wyższych zasobów wiedzy w danej populacji. A to znów ma świadczyć o wyższym potencjale rozwojowym lub wyższym statusie gospodarczym danego państwa w stosunku do innych. Termin ten zatem chociaż może być ujmowany jako stała demografii i statystyki, bywa wykorzystywany do wyrażania poziomu natężenia także innych zjawisk i wielkości o charakterze społecznym. Warto zauważyć, że wskaźnik skolaryzacji w opublikowanym w 2011 przez OECD dokumencie: „Kompendium wskaźników dobrobytu” wszedł w skład grupy tzw. wskaźników jakości życia. Kategoria „edukacja i umiejętności” została ujęta jako osiągnięty formalnie poziom wykształcenia osób w wieku 15–64 lat oraz jako wskaźnik kompetencji uczniów w wieku 15 lat (umiejętność czytania ze zrozumieniem). Można podejrzewać, że właśnie te pozademograficzne aspekty zjawiska umasowienia (wy)kształcenia bardziej rozpalają wyobraźnię polityków i decydentów w sprawach edukacji.

Od czasu oświecenia, być może z krótkim okresem zastoju albo nawet spadku, spowodowanego wojnami, kryzysami gospodarczymi, kataklizmami lub z powodu innych niekorzystnych zjawisk społecznych, dynamika przyrostu ludzi podejmujących studia czy osiągających wyższe wykształcenie ulega zwiększeniu, a pokonywanie kolejnych szczebli drabiny, jaką jest system edukacyjny, stało się niemalże normą społeczną i z powodzeniem można ją umieścić w katalogu uprawnień osoby ludzkiej. Oczywiście już od czasu powstawania średniowiecznych uniwersytetów (*docentes et studentes*) względy społeczne, stan pochodzenia ani nawet względy ekonomiczne, zasoby majątkowe nie były barierami do wejścia w skład „korporacji” studentów lub wspólnoty nauczających i uczących się, na dowód czego można podać wiele przykładów ludzi studiujących, a wywodzących się z mniej zamożnych warstw społecznych, np. chłopskich synów. Barierą były w zasadzie kwalifikacje intelektualne i pewien kapitał kulturowy, np. umiejętność czytania i pisania, liczenia czy znajomość łaciny. Jednakże prawdą jest, że kapitał ten szedł w parze z pochodzeniem społecznym i dochodami rodziny, czyli im wyższy stan tym większy kapitał kulturowy i majątek. Chociaż teoretycznie nie było jakichkolwiek przeszkód do podejmowania studiów przez osoby z niższych warstw społecznych, to w praktyce ww. wymogi ograniczały wstęp na wszechnicę dla kogoś, kto pochodził z mniej uprzywilejowanych grup społecznych. Oczywiście kwestia związków między społeczeństwem a edukacją, a szczególnie zagadnienie równouprawnienia w edukacji jest bardzo złożone, stąd badane przez

różne nauki, które razem tworzą komplementarny obraz zjawiska, tym niemniej wydaje się, że praktyka edukacyjna kształtowana jest nie tylko przez znane już czynniki, ale także przez inne jeszcze niezidentyfikowane albo nawet niewidoczne siły – jak na to wskazuje jeden z autorów piszących na ten temat¹⁴. Zatem należy rozróżnić kwestię uprawnienia do uzyskania wyższego wykształcenia *de iure* i *de facto*. To pierwsze można rozważać w kategorii praw jednostki ludzkiej, drugie w kategorii wyrównywania nierówności społecznych. Zdaniem Profesora Borowicza spora część społeczeństwa polskiego, nawet całe środowiska, o stosunkowo niskim kapitale kulturowym, z czasów przed transformacją ustrojową, zostały wykluczone z dostępu do studiów, mimo oficjalnych propagandowych doniesień i, dodajmy, mimo deklarowanych przez władze preferencji w dostępie do studiów. Punkty za pochodzenie przyznawane były młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego. Na niewiele to się zdawało, co dobitnie podkreślał omawiany autor. Wystarczy tutaj przywołać chociażby środowiska społeczne w miejscowościach północnej i północno-wschodniej Polski, gdzie po wojnie utworzone zostały państwowe gospodarstwa rolne (osławione PGR-y)¹⁵. Zdaniem Prof. Borowicza jednym z oczekiwań po transformacji ustrojowej było zrównanie szans edukacyjnych na trzecim poziomie edukacji, czyli społeczna równość w dostępie do studiowania. Duża liczba dostępnych miejsc na studia rzeczywiście pozwalała na podejmowanie studiów grupom młodzieży, przed którą dotąd były zamknięte drzwi uniwersytetów i innych szkół wyższych. Wydawało się, że liberalizacja przepisów dotyczących szkolnictwa wyższego i inicjatywy związane z tworzeniem niepublicznych szkół wyższych, które przyczyniły się pomnożenia liczby miejsc na studiach, pozwolą na pokonanie dotychczasowych barier w dostępie do studiowania. Tymczasem Profesor stawia pytanie: *kto i w jakim stopniu skorzystał na masowej ofercie? Badanie struktury społecznej wskazuje, że i w tym zakresie skutki są nieco inne od spodziewanych. Zamiast wyrównywania szans mamy do czynienia z „otwieraniem się nożyc”*¹⁶. Edukacja akademicka, mimo pozornego zrównania szans edukacyjnych, dokonała jeszcze większego rozwarstwienia społecznego, jeśli chodzi o wartość uzyskanego wykształcenia i posiadanego dyplomu. Umasowienie nie było bowiem równomiernie rozłożone na poszczególne kierunki czy grupy kierunków studiów. Pojawiły się tzw. kierunki masowe, na ogół mało kosztowne, a więc dość łatwe do uruchomienia i prowadzenia, w dodatku niezbyt wymagające od studenta. Nadmiar (wy)kształconych, zwłaszcza na kierunkach

¹⁴ Beata Gofron pisze w swoim artykule: „Kwestią wyjaśniania związków między edukacją a społeczeństwem, w tym zagadnieniem równości w edukacji, zajmują się liczne teorie z zakresu filozofii edukacji, pedagogiki, socjologii oświaty, psychologii, a każda z nich stanowi pod wielu względami przydatne narzędzie ujmowania w struktury pojęciowe niewidocznych sił kształtujących praktykę edukacyjną”. B. Gofron, *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2008, nr 1, s. 43–65.

¹⁵ W zasadzie dotyczyło to całej Polski, ale na tych obszarach Polski, które zostały wymienione, ze względu na liczbę gospodarstw widoczne było niemalże gołym okiem.

¹⁶ Por. R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, op. cit., s. 116.

humanistycznych i społecznych spowodował wiele niekorzystnych rynkowych reperkusji dla absolwentów. Trudności w uzyskaniu zatrudnienia potwierdziły, że zrównanie szans w dostępie do edukacji na poziomie szkoły wyższej okazało się pozorne. Indywidualne wybory potwierdziły bowiem, że wymagające, ale dające większe szanse awansu społecznego i ekonomicznego kierunki studiów pozostały poza ich zasięgiem.

Z powyższych analiz można wysnuć wnioski, że umasowienie (wy)kształcenia należy odczytywać nie tylko jako zjawisko masowe, ale także jako zjawisko nabywania, a ściślej mówiąc wyrównywania szans edukacyjnych. Grupy czy warstwy społeczne uważane dotąd za nieuprzywilejowane lub nawet dyskryminowane mogły realizować swoje aspiracje życiowe. Proces ten w naszym kraju nie może jednak zostać uznany ani za całkowicie zakończony, ani tym bardziej za w pełni udany. W związku z tym zjawisko umasowienia (wy)kształcenia na trzecim poziomie kształcenia rozpatrywać można bądź to jako rodzaj procesu społecznego, którego fundamentem jest konflikt, bądź to nawet jako proces o charakterze politycznym¹⁷. Umasowienie (wy)kształcenia przy takim rozumieniu tego terminu jak wyżej, to pełne zrównanie szans w dostępie do studiów, to faktyczne nadanie przywileju, a ściślej mówiąc: rzeczywista realizacja posiadanych formalnie uprawnień do uzyskania wyższego (wy)kształcenia¹⁸, wraz z awansem społecznym i ekonomicznym oraz z perspektywami na przyszłość. Fakty są jednak takie, że umasowienie, o którym mowa, przyniosło nie tylko pozytywne skutki, ale także szereg nieoczekiwanych i przeciwnych do zakładanych, na co w swoich tekstach zwracało uwagę wielu autorów, w tym także Profesor Borowicz. Polska nie była jednak żadnym wyjątkiem. Ekspansja wyższego wykształcenia prowadziła na Zachodzie już w latach 70. ubiegłego wieku do inflacji dyplomów, a nie zwiększała szans młodzieży z niższym statusem społecznym na rynku pracy¹⁹. Ryszard Borowicz już w 2006 roku skonstatował, iż w Polsce mamy do czynienia z efektem nasycenia, a nawet efektem przesylenia (dyplomami wyższych uczelni), o czym świadczyła przewaga wolnych miejsc na pierwszy rok studiów nad liczbą kandydatów na studia²⁰. Z powyższych

¹⁷ Nie jest zamiarem autora artykułu dywagacja na temat rzeczywistego czy domniemanego charakteru politycznego tego procesu, chociaż zagadnienie samo w sobie z punktu widzenia politologa badającego edukację jest niewątpliwie interesujące. Z kolei w polskiej literaturze socjologicznej poświęconej zagadnieniom edukacji, zwłaszcza dostępu do (wy)kształcenia, w tym także wyższego oraz społecznym i ekonomicznym jego skutkom, dostrzega się aż nazbyt dużo myślenia marksistowskimi kategoriami klas społecznych.

¹⁸ Nieprzypadkowo wyrażenie „umasowienie” kojarzy się z masami (najniższymi w hierarchii grupami społecznymi), co przy takim podejściu obciąża pojęcie ideologicznymi naleciałościami marksowskiej teorii pochodzenia klas społecznych i walki klas.

¹⁹ Jak zwraca uwagę Piotr Długosz, zjawisko dewaluacji dyplomów miało miejsce zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Europie Zachodniej. Zostało opisane przez M. Milner, *The illusion of equality*, Jossey-Bass, San Francisco 1972 oraz R. Boudon, *Efekt odwrócenia*, tłum. A. Karpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 89

²⁰ Pisał o tym Ryszard Borowicz. Zob. R. Borowicz, *Kwestie społeczne; trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?*, op. cit., s. 105. Cyt. za: P. Długosz, op. cit., s. 89.

analiz wyłania się zatem raczej ponury obraz rzeczywistych konsekwencji dostępności studiów dla wszystkich, którzy legitymują się maturą i zechcą z prywatnych środków inwestować w naukę. Rynek edukacyjny w Polsce, który wygenerował nieograniczoną wprost liczbę miejsc na studiach, stał się raczej zasłoną niż zwierciadłem dla rzeczywistych możliwości, jakie dawało ukończenie studiów w okresie ich umasowienia. Rynek nie ujawnił w porę potrzeb, jakie były pożądane przez podmioty zatrudniające, zarówno publiczne, jak i niepubliczne. Chociaż rysowany obraz konsekwencji umasowienia może wyglądać dość ponuro dla wielu absolwentów, nie znaczy to wcale, że w sytuacji ponownych wyborów zrezygnowaliby ze studiów.

Oczywiście możliwość podejmowania studiów w świadomości samych zainteresowanych niekoniecznie musi być rozpatrywana jako wynik uzyskanego uprawnienia do studiowania ani nawet jako szansa na społeczny czy ekonomiczny awans. Studia nadal pozostają jedną z ważnych dróg do rozwoju kulturalnego i osobowego. Ponadto motywacje i oczekiwania mogą być tak różne, jak różni są ludzie. Decyzja o rozpoczęciu studiów jest często autonomiczna i niezależna od nabywania uprawnień czy wyrównywania szans, a nawet w pewnym sensie niezależna od spodziewanych społecznych czy ekonomicznych korzyści. A zatem umasowienie (wy)kształcenia w takim znaczeniu tego słowa nie jest sprawą ani motywacji, ani nie jest uwarunkowane świadomością społecznych zmian, lecz samych faktów społecznych, które wyłaniają się w wyniku splotu różnych czynników, które jednak u fundamentów mają konflikt interesów. To znaczenie pojęcia umasowienia jest niewątpliwie bardzo mocno nacechowane emocjonalnie i nawet jeśli nie kojarzy się bezpośrednio z marksistowskimi kategoriami klas społecznych, to w jakiejś mierze nawiązuje do socjologicznej teorii konfliktu jako podłoża czy raczej motoru zmian społecznych.

Zjawisko umasowienia i wzrost aspiracji edukacyjnych są ze sobą sprzężone, a przynajmniej skorelowane i przebiegają w zasadzie paralelnie. Obydwa wpływają na tworzenie i umacnianie się wzorca społecznego, który skłania do naśladowania. Termin umasowienie można ujmować zatem jeszcze w inny sposób niż to dotychczas przedstawiano. Umasowienie (wy)kształcenia na trzecim poziomie edukacji to upowszechnienie się studiów w danej populacji ludzkiej jako pewnego rodzaju stylu życia. Studiowanie staje się rozwiązaniem egzystencjalnym atrakcyjnym dla młodych ludzi. Jako wzorzec społeczny wpływa na decyzje, oddziałuje na sferę mentalną i wolitywną, a zapewne także na wyobraźnię. Jego siła polega na tym, że proponowany i upowszechniany sposób zachowania staje się rodzajem normy społecznej. Jeśli studiowanie stało się swoistego rodzaju normą społeczną, to także z tego powodu, że zostało usankcjonowane przez właściwe w sprawie szkolnictwa wyższego instytucje publiczne, na co zwracał uwagę omawiany autor – będzie o tym mowa w ostatniej części artykułu. Ten sposób rozumienia pojęcia „umasowienie (wy)kształcenia” na poziomie trzecim edukacji jest powiązany

z dwoma poprzednimi, ale jednak jest na tyle odmienny, że w zasadzie należy go traktować jako osobny. Można domniemywać, że szereg indywidualnych decyzji o podjęciu studiów było podejmowanych nie tyle w drodze kalkulacji czy racjonalnych wyborów, ale z powodów popularności naśladowania innych, wreszcie pewnej mody.

Konkludując, można powiedzieć, że w dekadach wzrostu wskaźnika skolaryzacji na trzecim poziomie kształcenia studia stały się nie tylko dobrą inwestycją na przyszłość. Oczywiście w zjawisku umasowienia (wy)kształcenia wyższego rozpatrywanego w pierwszy sposób nie byłoby nic nadzwyczajnego, gdyby jego upowszechnianie wzrastało w sposób ciągły i zrównoważony w danym okresie. Rozmiar zjawiska pozwala nazwać go zjawiskiem masowym. Niektórzy autorzy mówią w takim przypadku o boomie edukacyjnym, eksplozji czy ekspansji (wy)kształcenia wyższego. Jak powszechnie wiadomo, zjawisko uzyskiwania (wy)kształcenia w populacjach europejskich, amerykańskich, a nawet innych powiązanych kulturowo z Europą rośnie nieprzerwanie, lecz jego duży, a nawet – zgodnie z opinią omawianego autora – nadmierny wzrost związany jest z negatywnymi skutkami. Drugie rozumienie tego terminu nawiązuje do zjawisk społecznych, które przyczyniają się do wzrostu równouprawnienia. Wreszcie trzecie rozumienie terminu „umasowienie (wy)kształcenia na trzecim poziomie edukacji” to jego upowszechnienie, popularyzacja pewnego modelu społecznych zachowań, uznanych z pewnych powodów za korzystne dla sfery publicznej. Studia stały się bardzo popularnym, powiedzielibyśmy modnym i łagodnym sposobem wchodzenia w dorosłość. Niestety rynek pracy w wielu przypadkach boleśnie zrewidował taką drogę²¹.

3. Uczelnia elitarna w sensie merytokratycznym

Powody dynamicznego wzrostu wskaźnika skolaryzacji netto i brutto w Polsce są wielorakie i złożone. Po stronie popytowej wystąpił wyż demograficzny i wzrost aspiracji edukacyjnych nowych roczników maturzystów, a także duży nawis edukacyjny z poprzedniego okresu sprzed transformacji. Wzmogła go dodatkowo moda na studiowanie, która widoczna była zwłaszcza około 2000 r. Po stronie podaży nastąpił przyrost miejsc na studiach, co spowodowane było, ogólnie rzecz biorąc, zniesieniem limitów miejsc na studia²². Dodajmy, że stało się to w początkach transformacji ustrojowej, wraz z wprowadzeniem ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 r., która przewidywała szkolnictwo niepubliczne²³. Jeszcze więk-

²¹ Dotyczyło to zarówno uczelni publicznych, jak i niepublicznych, przy czym wzrostowi liczby miejsc na uczelniach publicznych nie towarzyszył przyrost liczby tych uczelni.

²² Oczywiście chodzi tutaj o studia komercyjne, gdyż limity na studia stacjonarne (dzienne) w uczelniach publicznych nadal zostały utrzymane.

²³ Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (tekst jednolity: Dz. U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385).

szcze znaczenie miała jednak ustawa z 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych²⁴, która otwierała drogę do tworzenia szkół wyższych nowego typu, tzw. wyższych szkół zawodowych, kształcących z perspektywy dzisiejszej na pierwszym poziomie kształcenia, o zmniejszonych wymaganiach kadrowych i programowych. Liczba uczelni państwowych (publicznych) w omawianym okresie zasadniczo się nie zmieniła²⁵. Dynamiczny rozwój nastąpił natomiast w sektorze uczelni niepublicznych. Tutaj wzrost liczby miejsc powiązany był ściśle ze wzrostem liczby tworzonych uczelni, które z liczbą znacznie powyżej 300 w szczytowym okresie, tj. około 2010 r., przewyższały liczebnie prawie 3-krotnie liczbę uczelni niepublicznych²⁶. Liczba miejsc na studiach wzrosła w niepublicznym sektorze uczelni znacząco, zwiększając w dodatku ich dostępność z powodu powstania sieci szkół niepublicznych poza dużymi ośrodkami akademickimi. W sektorze uczelni publicznych liczba miejsc wzrosła z powodu wprowadzenia studiów komercyjnych, czyli odpłatnych. Miało to szereg konsekwencji dla systemu edukacyjnego, w zasadzie dla obydwu sektorów, a przede wszystkim dla poszczególnych instytucji edukacyjnych. Ustawy te, jakkolwiek korzystne z punktu widzenia tworzenia nowych miejsc na studia, poprzez zniesienie monopolu państwa, uproszczenie przepisów o funkcjonowaniu szkół wyższych, z dzisiejszej perspektywy, zwłaszcza w świetle negatywnych skutków umasowienia, wydają się być jednak zbyt liberalne.

Po pierwsze nie nastąpiły jakieś istotne zmiany w obrębie koncepcji organizacyjnej i funkcjonalnej uczelni. Utrzymano dość jednolity wzorzec uczelni, bez poszerzenia misji i zadań instytucji edukacyjnej. Co prawda po uchwaleniu ustawy z 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym nastąpiła głębsza reforma szkolnictwa wyższego, dopuszczająca bardziej indywidualne i swobodne kształtowanie ustroju uczelni, sposobu zarządzania, a nawet misji i zakresu zadań, ale zmiany nie szły w tym kierunku, aby mogły zagwarantować lepsze wyniki działalności badawczej i edukacyjnej²⁷. Nie pomniejszając znaczenia tych zmian, wypada jed-

²⁴ Ustawa dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (Dz. U. z 1997 r. Nr 96, poz. 590).

²⁵ Uwaga ta dotyczy uczelni publicznych typu akademickiego. Powstało natomiast sporo uczelni publicznych zawodowych, zwłaszcza po reformie administracyjnej kraju w roku 1999., która zredukowała liczbę województw do 16. W wielu dawnych miastach wojewódzkich utworzono publiczne szkoły zawodowe.

²⁶ Liczba szkół wyższych wg danych omawianego autora wynosiła 117 (1990 r.), 179 (1995 r.), 310 (2000 r.), 445 (2005 r.), 461 (2010 r.). Dane te pokazują, że w kolejnych okresach 5-letnich liczba szkół wyższych w Polsce wzrastała około 50%. Generalnie rzecz rozpatrując, liczba szkół publicznych w zasadzie nie zmieniała się, a w kilku przypadkach na skutek konsolidacji ich stan liczebny nawet się zmniejszył. Przełom nastąpił po reformie administracyjnej, kiedy to zaczęły licznie powstawać publiczne szkoły zawodowe. Ale uwzględniając nawet ten fakt, należy przyjąć, że to raczej oddolna inicjatywa stała za przyrostem uczelni w okresie dwóch dekad. Ibidem, s. 139.

²⁷ W okresie tym nie zanotowały polskie uczelnie wyraźnych sukcesów ani w badaniach naukowych, ani w działalności edukacyjnej, o czym świadczą światowe rankingi uczelni. Polskie uczelnie nie poprawiły właściwie pozycji w światowych rankingach od wielu lat. Oczywiście nie można nie dostrzegać zmian dotyczących pojawienia się nowych kampusów, budynków, wyposażenia i w ogóle przybliżenia estetyki polskich uczelni do wzorców zachodnich.

nak zauważyć, że nie przyniosły one zasadniczego przełomu w poprawie jakości działalności podstawowych, tj. kształcenia i badań naukowych. Dzięki niektórym zapisom ustawowym uczelnie mogły wdrażać rozwiązania przejęte z przedsiębiorstwa, ale nie wydaje się, aby wpłynęły one pozytywnie na jakość edukacji i poziom prowadzonych badań naukowych. Chociaż po 2005 r. dało się zauważyć większe zróżnicowanie wśród uczelni, zwłaszcza niepublicznych, to generalnie został usankcjonowany model uczelni klasycznej. Większy jednak wpływ niż modele mentalne uniwersytetu wywierają na instytucje edukacyjne sami uczestnicy procesu edukacyjnego – studenci, a wpływ ten nie zawsze zmierza w kierunku podnoszenia standardów kształcenia. Trzeba się zatem zgodzić z Profesorem Borowiczem, że chociaż zjawisko umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej spowodowane było w większym stopniu przez dostępność (podaż) miejsc na studiach, nie zmienia to jednak faktu, że *współczesny rynek szkolnictwa wyższego pozostaje pod silną presją społecznego popytu. To potencjalni kandydaci, podejmując życiowe decyzje związane ze swoją edukacją, wręcz wymuszają określone zachowania*²⁸.

Presja, jaką wywierają studenci, ukierunkowana jest ostatecznie na jakość kształcenia. Oczekiwania studentów, w obliczu zaczynającego się nieco kurczyć po 2010 r. rynku na usługi edukacyjne, dotyczy zmniejszenia wymagań, co nie prowadzi do polepszenia jakości kształcenia. Bardziej zauważalna jest presja na tych kierunkach studiów, które stosunkowo łatwo było utworzyć, a więc te, które miały charakter masowy (kierunki społeczne i humanistyczne). Studenci kierowali swoje roszczenia nie tylko pod adresem warunków socjalnych, obsługi administracyjnej, relacji między kadrą a studentami, dostępu do informacji i materiałów dydaktycznych, czyli wszystkiego tego, co można określić mianem jakości studiowania, ale przede wszystkim na kwestie związane z wymaganiami, jakie uczelnia stawia przed studentami, jeśli chodzi o poziom wiedzy i umiejętności, którymi powinni się wykazać. W obliczu spadku popytu na studia, spowodowanego niżem demograficznym i wyczerpaniem się nawisu edukacyjnego, stawiało to wiele uczelni w trudnej sytuacji. Dylemat dotyczył tego, czy dbać o wysoką jakość kształcenia i utrzymać wymagania, ryzykując rezygnacjami ze studiów lub dokonywać skreślenia z listy studentów, co groziło upadkiem uczelni, czy przeciwnie – ulec presji, dokonać obniżenia wymagań, schodząc niekiedy poniżej przyzwoitego poziomu, za cenę dalszego funkcjonowania. Niestety zbyt wiele uczelni wybrało to drugie rozwiązanie, polegające na równaniu w dół.

Jednym z najbardziej negatywnym i chyba nieprzewidywalnym skutkiem umasowienia studiów stało się obniżenie jakości edukacji akademickiej, w niektórych przypadkach drastyczne. Nie dotyczy to wszystkich szkół wyższych ani też nie jest ono związane z sektorem, do którego należy uczelnia. Ryszard Borowicz

²⁸ R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, op. cit., s. 114.

upatrywał jednak przyczyn tego zjawiska głównie w słabo kontrolowanej eksplozji powstawania nowych niepublicznych szkół wyższych w Polsce, chaotycznym i nieprzemysłanym mnożeniu kierunków studiów i lawinowym przyroście popytu na studia²⁹. Paradoksalnie liberalizacja przepisów o tworzeniu uczelni (ustawa z 1990 i 1997 r.) i bardziej swobodnym kształtowaniu jej ustroju, formułowaniu misji i zakresu zadań (ustawa z 2005 r. i jej nowelizacje) poszła nie w tym kierunku, w którym powinna. Zamiast różnicowania się szkół co do profilu kształcenia i specjalizacji naukowych, różnicowanie nastąpiło w zakresie jakości kształcenia i wymagań stawianych studentom.

Po drugie umasowienie przyniosło duże zróżnicowanie w obrębie instytucji, które, co warto podkreślić, funkcjonują obecnie w jednolitych ramach prawnych. Profesor Borowicz uważa, że w sektorze szkół niepublicznych obserwowano narastające zróżnicowanie wewnętrzne. Co prawda, wyłoniły się spośród uczelni niepublicznych uczelnie elitarne, które uzyskały uprawnienia akademickie, tj. uprawnienia do nadawania stopni naukowych, a nawet takie, które aspirują do bycia uniwersytetem³⁰, ale *dominują te, które prowadzą studia licencyjne / inżynierskie, a ich budżety tworzą środki pozyskiwane z wpłat młodzieży kształcącej się*³¹. Zdaniem omawianego autora casus szkół średnich pokazuje, że rozwarstwienie widoczne jest szczególnie wówczas, gdy oceny dokonywane są przez zewnętrzne instytucje. Tutaj z chwilą wprowadzenia nowej matury, czyli pomiaru zewnętrznego z *jednej strony wykształciła się sieć elitarnych szkół średnich, z drugiej zaś kształcących na żenująco niskim poziomie*³². Tworzenie elitarnych szkół wyższych połączone jest ze swobodą w doborze studentów, a właściwie z możliwością wyboru najlepszych kandydatów na studia, w rezultacie takiej praktyki następuje kumulacja najsłabszych kandydatów w uczelniach, które w rankingach i w hierarchii posiadanych reputacji wypadają najgorzej.

Zdaniem omawianego autora zaistniałą sytuację umasowienia (wy)kształcenia na trzecim poziomie edukacji rozpatrywać można przez pryzmat różnych naukowych teorii, w tym w ramach teorii merytokratycznej, *wedle której na wyższe szczeble edukacji przechodzą najlepsi, którzy zostali pozytywnie wyselekcjonowani. Masowość, dążenia do zaspokojenia społecznego popytu powoduje, że studiuje nie tylko ci, którzy na to zasługują, ale wszyscy chętni, którzy tego chcą i mogą za usługę zapłacić*³³. Rozwarstwienie wśród uczelni, o którym wy-

²⁹ Ibidem, s. 110.

³⁰ Omawiany autor nie doczekał powstania pierwszego niepublicznego uniwersytetu, który powstał na bazie szkoły niepublicznej powstałej po 1990 r. – Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej w Warszawie. Chodzi o Uniwersytet Społeczno-Humanistyczny WSPS, który powstał w 2015 r.

³¹ R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, op. cit., s. 111.

³² Ibidem, s. 113.

³³ Ibidem, s. 112.

żej mowa, nie byłoby niczym nadzwyczajnym, gdyby zasada merytokratyczna została zachowana, ale w przypadku jej naruszenia, poszerza się frakcja uczelni kształcących najgorszych kandydatów, w dodatku tych, którzy nie są w stanie wypełnić w wystarczającym stopniu stawianych przed nimi wymagań. W rezultacie, aby pozostać na rynku edukacyjnym, wybiera się najprostsze rozwiązanie: świadomie zaniża się standardy, aby student mógł kontynuować studia, a uczelnia odnotowywała wpływy czesnego. Z perspektywy teorii merytokratycznej (maksymalizacja relacji nagroda – zasługa) konkluzja jest jednoznaczna: *w przypadku umasowienia obniżeniu ulegają standardy wymagań, rośnie jednocześnie zróżnicowanie wewnętrzne, jedną zaś z ważnych konsekwencji jest dewaluacja wartości wykształcenia wyższego*³⁴.

Jak z powyższej prezentacji widać, pojęcie elitarniej szkoły wyższej kojarzy autor z pojęciem uczelni wyższego typu, w dzisiejszym tego słowa znaczeniu byłyby to tzw. uczelnie akademickie, nadające stopnie naukowe i wybierające, zgodnie z zasadą merytokratyczną, najlepszych kandydatów na studia. Do elitarnych nie należałyby uczelnie zawodowe nadające tytuły zawodowe, w tym tytuł magistra i równoważne. Jest to dość rozpowszechnione rozumienie tego pojęcia i ma ono to do siebie, że elitarność jest niejako wbudowana w system, tzn. musi być ograniczona do niewielkiej tylko frakcji uczelni, które w nim funkcjonują. Przy takim rozumieniu tego pojęcia (niezależnie od liczby uczelni i liczby studentów w systemie szkolnictwa wyższego) będzie się mieć zawsze do czynienia z uczelniami, które wybijają się na elitarne z powodów uzyskanych uprawnień akademickich, a pozostałe uczelnie zawodowe, niezależnie od jakości kształcenia, będą określane jako nieelitarnie lub masowe. Być może niektóre z tej drugiej grupy, które postrzegają funkcjonowanie uczelni jedynie pod kątem zadowolenia klienta z usługi edukacyjnej, a jakość kształcenia przez pryzmat wewnętrznej oceny wydawanej przez interesariuszy wewnętrznych uznać można za antyelitarne. Wydaje się, że takie rozumienie terminu „elitarna uczelnia”, jakim posługuje się Ryszard Borowicz, miało uzasadnienie przed transformacją ustrojową, gdy dominował tylko jeden typ uczelni: uczelnie publiczne³⁵. Jednak i wówczas mieliśmy do czynienia z rozwarstwieniem, do grona uczelni elitarnych należały te, które funkcjonowały w dużych środowiskach akademickich, a do grupy nieelitarnych te, które powstawały poza centrami akademickimi, na ogół w mniejszych miastach wojewódzkich.. Ten sposób rozumienia elitarności sprawia, że w każdym systemie edukacyjnym będą występowały uczelnie elitarne, które przy porównywaniu ich z elitarnymi w innych systemach mogą się drastycznie różnić pod względem jakości kształcenia. Elitarność rozumiana przez pryzmat teorii merytokratycznej

³⁴ R Borowicz, *Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy*, Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2010, nr 4 (56), s.147.

³⁵ Wyjątkiem były tutaj tzw. uczelnie kościelne, zakładane i utrzymywane przez Kościół katolicki, inne kościoły i związki wyznaniowe.

powinna być traktowana jako własność względna, zrelatywizowana do danego systemu edukacyjnego danego kraju.

Trzeba także zauważyć, że Profesor Borowicz nie zawęził elitarnych uczelni jedynie do sektora uczelni publicznych, skoro mówi o wyłaniającej się z grupy uczelni niepublicznych elitarnych, ale należy sądzić, że w jego mniemaniu tego typu szkoły wyższe, nawet jeśli prowadzą badania naukowe, to na niewystarczająco wysokim poziomie, aby ubiegać się o uprawnienia do nadawania stopni naukowych³⁶. Uwagi Profesora straciły dzisiaj na aktualności. Szereg uczelni niepublicznych posiada pełne prawa akademickie, czyli uzyskało uprawnienia do nadawania zarówno niższego, jak i wyższego stopnia naukowego.

Zaprezentowane rozumienie pojęcia uczelni elitarniej, poparte teorią merytokratyczną, posiada jednak pewne wady, które ograniczają jego stosowalność do wszystkich uczelni, zwłaszcza do tych, które: 1) nastawione są bardziej na zadania edukacyjne niż badawcze, 2) prowadzą kierunki kształcenia, uznawane za masowe, 3) muszą zadowolić się studentami o gorszym przygotowaniu do studiów. Uznanie uczelni za elitarną w zgodzie z zasadą merytokratyczną ma jeszcze jedną bardziej fundamentalną wadę, a mianowicie następuje na podstawie zewnętrznych kryteriów (wybory dokonywane przez kandydatów), a nie ze względu na jakość samego procesu kształcenia i jego efektów końcowych.

Po trzecie wzmacnia się tendencja do traktowania wykształcenia, w tym szczególnie wyższego, jako rodzaju inwestycji na przyszłość – przepustki do „lepszego życia” i „lepszego świata”. Wedle teorii zastosowanej przez Ryszarda Borowicza i powiązanej z nią rozumienia elitarności uczelni, umasowienie nie przynosi wielkiego pożytku tym, którzy kończą kierunki i uczelnie masowe. Nakłady na studia, jak pokazują przytoczone dalej dane, zwracają się, ale w przypadkach wielu kierunków studiów tylko w niewielkim stopniu, wykazując tendencję spadkową, abstrahując od kierunków charakteryzujących się ujemną stopą zwrotu. Dane potwierdzają, że tylko na przestrzeni jednej dekady nastąpił znaczny spadek stopy zwrotu nakładów finansowych poniesionych na studia. Okazuje się, że w okresie umasowienia rynek nie jest na tyle pojemny, aby zdobycie dyplomu ukończenia studiów gwarantowało automatycznie uzyskanie zatrudnienia. Niemniej jednak odsetek bezrobotnych wśród absolwentów szkół wyższych jest nadal niższy niż absolwentów szkół niższego typu. Pomiary dokonane w latach 2001–2011 pokazują, że stopa bezrobocia wśród absolwentów

³⁶ Sprawą niezwykle złożoną jest to, czy badania naukowe powinny w ogóle decydować o jakości uczelni (uniwersytetu). Jak powszechnie wiadomo, John Newmen, który zaprezentował swoje poglądy na zadania uniwersytetu w pracy „O idei uniwersytetu”, miał w tej sprawie odmienne zdanie od wielu innych wybitnych myślicieli, którzy opowiadali się za modelem klasycznym Humboldta, zwanym także modelem kantowskim uniwersytetu, łączącym badania i kształcenie. W tym modelu jakość kształcenia jest pochodną jakości badań. Dla Newmena pierwszorzędym zadaniem uniwersytetu jest jednak edukacja, gdyż badania naukowe mogą być z powodzeniem prowadzone przez innego typu instytucje niż uniwersytety.

uczelni na przestrzeni dekady ciągle rosła, przyjmując wahania od 0,5% do 1% w skali roku, w konsekwencji czego w 2011 roku liczba bezrobotnych w stosunku do 2001 r. wzrosła przeszło ponad dwukrotnie³⁷. Jeśli chodzi o spadek stopy zwrotu nakładów, mierzony w 2011 r., a więc w szczytowym momencie boomu edukacyjnego, w stosunku do 2009 r., to odnotowano go niemalże dla wszystkich kierunków studiów. Spośród kierunków o najwyższej stopie zwrotu kierunek lekarski (medycyna) (70%) odnotował równocześnie znaczny spadek w stosunku do roku 2009 wynoszący 67%, z kolei kierunki inżynieryjne, uważane za bardzo przyszłościowe, o stopie zwrotu 38% odnotowały jej spadek o 11%. Dla kierunków tzw. ekonomicznych (ekonomia, zarządzanie i marketing itp.), cieszących się stosunkową dobrą stopą zwrotu, tylko o 1% mniejszą niż dla kierunków inżynieryjnych, odnotowano jej spadek aż o 89%. Spadek w wysokości 39% nastąpił nawet w przypadkach kierunków ścisłych (matematyka, fizyka, chemia itd.), charakteryzujących się dość niską stopą zwrotu (26%). Dramatyczna niemal sytuacja nastąpiła w przypadku kierunków rolniczych, gdyż spadająca stopa zwrotu zeszła aż do ujemnych wartości w ostatnim roku badawczym, tj. poziomemu -12%, co oznacza, że studia na tych kierunkach rozpatrywane w aspekcie finansowym, są nieracjonalnym przedsięwzięciem. Dla porównania warto przytoczyć dane dla kierunków artystycznych, humanistycznych i społecznych, które także wykazują relatywnie niską stopę zwrotu (31%), ale w ich przypadku odnotowano stabilizację. Najkorzystniej wypada sytuacja jedynie w przypadku absolwentów prawa, gdzie przy największej stopie zwrotu (159%) nastąpił w dwóch ostatnich latach pomiaru dalszy wzrost, co sytuuje je nawet w lepszej pozycji niż studia na kierunku lekarskim³⁸. Sytuacja ta pokazuje, że w przypadku traktowania decyzji o podjęciu studiów jako rodzaju inwestycji, najlepsi wybierają studia na takich kierunkach, które zapewniają najwyższą stopę zwrotu nakładów. W związku z tym należy skonstatować, że elitarne uczelnie to przede wszystkim te, które prowadzą odpowiednie kierunki studiów, przyciągające najlepszych kandydatów, gdyż uchodzą one za przynoszące duże stopy zwrotu nakładów³⁹. Pokazuje to, że elitarność tak rozumiana powoduje, że pole semantyczne pojęcia „elitarna uczelnia” nie jest zbyt spójne. Należałoby zatem poszukiwać innych wyznaczników elitarności uczelni niż przyjmuje omawiany autor. Okazać się wówczas może, że część znaczenia, tj. treści, jakie wiąże się z pojęciem uczelni elitarniej,

³⁷ W roku Interesujące są także wyniki dla poziomów studiów. Tutaj, jak można się domyślać, występuje prawidłowość, że każdy następny stopień studiów daje większą stopę zwrotu (16%, 41%, 72%), ale wzrost stopy zwrotu w badanym okresie zanotował jedynie trzeci stopień studiów (studia doktoranckie). W 2001 liczba bezrobotnych wśród absolwentów uczelni mierzona w tysiącach wynosiła 100,5, a w roku 2011 już 225,8. P. Długosz, op. cit., s. 100.

³⁸ Dane przytoczone za: P. Długosz, op. cit., s. 98, który z kolei powołuje się na Janusza Czapińskiego: *Diagnoza Społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków: raport z badań*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2011.

³⁹ Paradoksalnie wszystkie uczelnie rolnicze, niezależnie od wyników badań, pomimo posiadania uprawnień do nadawania stopni i wysokiej jakości kształcenia, uznane byłyby przez omawianego autora za nieelitarnie.

będzie można uwyraźnić, używając terminu „elitarna uczelnia” w kilku różnych znaczeniach, innych niż merytokratyczne.

4. Uczelnia elitarna w sensie programowym

Analizy przeprowadzone w poprzednim paragrafie wykazały, że jedną z konsekwencji umasowienia (wy)kształcenia na trzecim poziomie edukacji jest zróżnicowanie i rozwarstwienie, które nastąpiło wśród uczelni, a dalszym skutkiem jest obniżenie standardów (jakości) kształcenia. Spośród uczelni wybijają się te, które przyjmują najlepszych kandydatów na studia, posiadają uprawnienia do nadawania stopni naukowych, stawiają wysokie wymagania wobec studentów, prowadzą kierunki studiów, które nie mają charakteru masowego. Należy domniemywać, że pomimo tych uczelni, statystycznie rzecz rozpatrując, jakość kształcenia staje się nieproporcjonalnie niska w przypadku zjawiska umasowienia. Umasowienie uruchamia mechanizm wyłaniania się uczelni elitarnych w sensie merytokratycznym, ale z kolei w przypadku pozostałych uczelni implementuje zasadę równania w dół⁴⁰. Wypada jednak od razu zauważyć, że pomiędzy uczelniami nieelitarnymi w sensie merytokratycznym a uczelniami kształcącymi poniżej przyzwoitego poziomu jakościowego nie można automatycznie postawić znaku równości. Trudno bowiem odmówić uczelni, która przyjmując gorszych kandydatów na studia, utrzymuje najwyższe standardy edukacyjne, miana elitarniej, inaczej jednak rozumianej niż prezentował omawiany autor. Przemawia za takim przekonaniem kilka argumentów. Po pierwsze, zgodnie z tym, co zostało powiedziane na wstępie artykułu, uczelnia nie musi traktować opłaty za studia jako jedynego możliwego źródła wpływów do budżetu. A zatem nie ma bezpośredniego przymusu, wbrew opinii Ryszarda Borowicza, dopasowania się do oczekiwań lub gustów słabszych studentów i kandydatów na studia. Nawet przy zmniejszonych naborach uczelnia nie musi być zakładnikiem studenta, o ile zrównoważy budżet wpływami z innych źródeł i posiada perspektywę zwiększania wpływów. Przewagę konkurencyjną uzyskują uczelnie zorientowane na pozyskiwanie środków na badania naukowe, na projekty o charakterze aplikacyjnym oraz takie, które wszechstronnie potrafią wykorzystywać swoje różnorakie zasoby, w tym przede wszystkim zasoby wiedzy⁴¹. Uczelnie, które wykazują elastyczność co do źródeł przychodów, nie są krępowane logiką permanentnego obniżania wymagań edukacyjnych, w przypadku kurczenia się niszy edukacyjnej i spadku popytu na studia. Nie sposób zatem zaprzeczyć, że tak jak w opisanym wyżej przypadku, przyjmując kandydatów na studiach o niższym kapitale wiedzy niż elitarne uczelnie w sensie merytokra-

⁴⁰ Trudno jednoznacznie stwierdzić, w każdym razie teksty Profesora Borowicza nie dają jednoznacznej odpowiedzi, czy przypadkiem nie dochodzi do tworzenia uczelni antyelitarnych, a więc takich, które wprowadzają niskie standardy i wymagania, niezależnie od oczekiwań i postulatów samych studentów jako nabywców usług.

⁴¹ R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, op. cit., s. 110.

tycznym, z konieczności należy zrezygnować z wysokich wymagań wobec studenta. Aby utrzymać wysoki pułap wymagań i uniknąć niekorzystnych rezygnacji lub skreśleń ze studiów, należy dobrać rodzaj edukacji w taki sposób, aby był on właściwy i efektywny dla studentów. Powinien przede wszystkim uwzględniać ich wyjściowy kapitał wiedzy, ale również ich poziom zmotywowania do pracy i wysiłku intelektualnego, tempo uczenia się, oraz wiele innych cech osobowościowych. Jakość kształcenia powinna wyrażać się nie tylko w poziomie wymagań, co sprowadza się w praktyce do wyśrubowania zakładanych efektów końcowych (wy)kształcenia, ale raczej sposobach ich osiągnięcia i ich dostosowaniu do uczących się. W przypadku uczelni, która nie może się poszczycić najlepszymi kandydatami, a dotyczy to przecież większości szkół wyższych, nie musi ona zrezygnować z wysokich wymagań, musi jednak zrezygnować z takich środków osiągnięcia celów kształcenia, które są skuteczne tylko w przypadku studentów najzdolniejszych, najbardziej zmotywowanych, dysponujących większym kapitałem wiedzy. Mówiąc o dostosowaniu czy dobraniu właściwych środków osiągnięcia celów kształcenia, nie chodzi tylko o zwiększanie liczby godzin zajęć, w tym zajęć np. wyrównawczych, lepsze proporcje między ćwiczeniami i wykładami itp., ale przykładowo większą elastyczność co do czasu kształcenia, lepszy kontakt studenta z nauczycielem, lepsze przygotowanie dydaktyczne nauczycieli, a generalnie większe zindywidualizowanie toku studiów. Do końcowego sukcesu niezbędny jest w takich przypadkach większy nacisk na tworzenie programów i planów studiów, które będą uwzględniały wyjściowy zasób wiedzy i kapitał intelektualny studenta, ale także w większym stopniu zasady dydaktyczne. Źródłem niepowodzeń szkolnych bywa niekiedy brak motywacji i dobór niewłaściwych metod nauczania do ucznia i metodologicznego charakteru wiedzy. Okazuje się, że ten przedmiotowy aspekt stosunkowo w niewielkim stopniu bywa uwzględniany w metodyce kształcenia poszczególnych przedmiotów. W przypadku studentów sprawa wygląda podobnie. Takiemu rozwiązaniu na przeszkodzie stoi jednak zbyt daleko posunięte ujednoczenie w zakresie prowadzenia i odbywania studiów w polskich uczelniach⁴². Wariant ten może i powinien być stosowany dla zagwarantowania wysokiego poziomu edukacji akademickiej i utrzymania elitarnego charakteru uczelni, jeśli nie ma się możliwości wyboru najlepszych kandydatów na studia. Pojawia się oczywiście wiele oporów związanych z akceptacją różnych wzorców i modeli prowadzenia i odbywania studiów, także tych związanych z wydłużaniem albo skracaniem czasu studiów, jednakże większa indywidualizacja kształcenia

⁴² Temat ten jest interesujący sam w sobie. Od początku zaistnienia negatywnych skutków zjawiska umasowienia (wy)kształcenia na poziomie studiów poszukuje się rozwiązań, które różnicowałyby wymagania, a równocześnie zapewniały możliwość kontynuowania studiów i zdobywania szlifów naukowych. Obecnie pewnym sposobem zróżnicowania w zakresie wymagań służy trójstopniowy system studiów (poziom studiów) i profil studiów. Warto jednak zauważyć, że dotyczy to bardziej celów (efektów końcowych) studiowania, a nie sposobu osiągnięcia celów. Chociaż trzeba przyznać, że niewielki krok został zrobiony w tym kierunku poprzez zróżnicowanie liczby godzin praktyk zawodowych i włączenia studentów w badania prowadzone przez kadre naukowo-dydaktyczną.

i lepsza znajomość dydaktyki ogólnej szkoły wyższej i dydaktyk szczegółowych przez nauczycieli akademickich mogłyby wprowadzić uczelnie do kręgu elitarnych instytucji edukacyjnych.

Zaprezentowany tutaj sposób rozumienia elitarności odbiega jednak od rozumienia, które prezentował Profesor Borowicz. O ile omawiany przez niego typ elitarniej uczelni został nazwany, zgodnie z jego sugestiami, merytokratycznym, to prezentowany wyżej typ uczelni elitarniej oznaczono jako programowy. Nie można jednak zapominać, że takie spojrzenie na kształcenie w szkole wyższej odbiega od powszechnego i raczej upraszczającego ujęcia, które wzorowane jest na uczelni typu akademickiego, w której badania naukowe dominują nad działalnością dydaktyczną. Gdyby jednak uznać, że możliwy jest tylko ten jeden typ elitarności, o którym wypowiadał się Ryszard Borowicz, to wszelkie szanse na poprawienie stanu edukacji w szkołach wyższych byłyby chybione.

5. Wpływ ukrytego programu na jakość edukacji

W poprzednim punkcie zwrócono wyraźnie uwagę, że na jakość edukacji ma wpływ nie tylko poziom wymagań, ale także adekwatny do studenta i właściwie dydaktycznie opracowany program studiów. Nie można jednak zapomnieć o wpływie tego, co dzieje się poza kulisami sceny, na której toczy się proces edukacyjny, na końcowy rezultat. Albowiem *obok eksponowanego programu jawnego (kształcenie i ocena jego wyników) występuje bogaty program ukryty (choćby życie studenckie)*⁴³. Geneza programu ukrytego sięga prac wybitnego socjologa Roberta Mertona, ale pewne uwagi dotyczące przyswajania sobie pewnych postaw przez uczniów, niezależnie od oficjalnych programów szkolnych i wysiłków wychowawczych nauczycieli, poczynił John Dewey. Sama idea programu ukrytego, który współlistnieje razem z oficjalnym programem, po raz pierwszy pojawiła się w pracy Wellera z lat 30. minionego wieku⁴⁴. Wedle niektórych autorów pojęcie zostało użyte po raz pierwszy do ukazania „drugiego życia” czy też nieoficjalnego programu szkoły przez Philipa Jacksona w pracy z 1968 r. pt. „Life in the Classrooms”. Ponieważ procesy uczenia się i socjalizacji są właściwe każdej organizacji, w związku z tym termin okazał się przydatny w dyskusjach dotyczących w ogóle kultury organizacyjnej. Wszedł on do słownika współczesnej socjologii i pedagogiki oraz teorii organizacji i zarządzania. Jego zastosowanie w kontekście edukacji akademickiej nie jest jednak zbyt powszechne, co tłumaczyć można zarówną genezą tego pojęcia, które narodziło się w toku obserwacji życia szkolnego, jak i polem jego współczesnej poszerzonej eksploatacji, która sięga kultur organizacyj-

⁴³ R. Borowicz, *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, op. cit., s. 74.

⁴⁴ D. Pauluk, *Pozaidologiczne uwikłania. Ukryty program we współczesnej debacie edukacyjnej*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 2 (95), s. 9. Autorka przedstawia także spory na temat pierwszeństwa użycia tego pojęcia.

nych, szczególnie tych osobliwych, jak w przypadku dużych międzynarodowych korporacji przemysłowych. Dotychczasowe zainteresowania tym tematem, jeśli chodzi o instytucje edukacyjne, nie wychodziły poza obszar szkolnictwa niższych typów niż uczelnie, które jednak nie wzbudzały większego zainteresowania badaczy⁴⁵. Na temat ukrytych programów wypowiedziano już sporo uwag. Niestety brak jednej obowiązującej definicji tego terminu. Na ogół podaje się szereg określeń, uważając, że są one zbieżne⁴⁶.

Uważa się, że ukryty program to zespół treści, które są przyswajane nieoficjalnie. Zarówno władze instytucji, jak i inni ważni aktorzy sceny, jaką jest organizacja, przekazują intencjonalnie lub nieintencjonalnie treści, których oficjalne przekazanie byłoby dla nich szkodliwe. Program ten składa się z wiedzy, przekonań, norm itd., które pozostają nieświadomione i w konflikcie z oficjalnym programem. Niektórzy, odnosząc ukryty program do oficjalnych programów, sądzą, że jest on „brakiem jakości” w programie jawnym. Jednak Paweł Kocoń podsumowujący dyskusję o programach ukrytych organizacji uważa, że błędem jest nieprzypisywanie mu żadnych pozytywnych skutków⁴⁷. Jest on jednym z ważnych elementów kultury organizacji. Nie pogłębiając już dalej dyskusji na temat znaczenia tego pojęcia i roli programu w organizacji, wypada jedynie skonstatować, że może być on zgodny albo też niezgodny z celami organizacji. Niestety w tym drugim przypadku ma się do czynienia z konfliktem, który negatywnie wpływa na realizację zadań założonych przez organizację. W przypadku uczelni nie osiąga się założonych efektów kształcenia. Z drugiej strony niewątpliwie skupienie uwagi uczelni na pozaformalnych aspektach jej funkcjonowania, tj. nieoficjalnych programach, dałoby spore szanse, aby uzyskać dobry końcowy efekt kształcenia nawet w przypadku słabszych studentów. Uczelnia może wykorzystać szansę, jaką daje program ukryty, aby wzmocnić swoją siłę oddziaływania na studenta. Ma to szczególne znaczenie w przypadku kształtowania właściwych postaw, zwiększania motywacji do nauki itp. Potwierdza tę opinię jeden z przywoływanych wcześniej badaczy szkolnictwa wyższego w Polsce. Jego zdaniem *samo ukończenie studiów nie wystarcza, uzupełniać je muszą odpowiednie*

⁴⁵ Agata Przybysz uważa, że „dostrzec można istotny brak badań nad tą kategorią w szkolnictwie wyższym”. Jej zdaniem „ukryty program dotyczy wszystkich instytucji oświatowych, również uczelni wyższych”. Zob. Ibidem, s.189.

⁴⁶ Tak uczyniła m.in. Agata Przybysz. Zob. A. Przybysz, *Ukryty program – zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych*, Przegląd Pedagogiczny, 2011, nr 1 s. 181.

⁴⁷ Autor ten uważa, że „ukryte programy:

- 1) integrują, zwłaszcza grupy marginalizowane i wykluczone w organizacji,
- 2) minimalizują użycie siły (kar) przez kierownictwo organizacji,
- 3) pozwalają na realizację działań niepopularnych czy wstydlivych takich jak walka o pozycję i zasoby wewnątrz organizacji,
- 4) przystosowują pracowników do pracy dla organizacji”.

Zob. P. Kocoń, *Ukryte programy jako element kultury organizacji*, s. 145, http://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_migrated/content_uploads/10_P.Koc%on_Ukryte_programy_jako_element....pdf [dostęp 11.07.2016].

*powierzchnowość i zachowanie, stosunki, zdolności językowe, lojalność czy pozafunkcjonalne kryteria polegające na przynależności do kręgów społecznych, które miały być przewyżczone właśnie przez ekspansję edukacji*⁴⁸. Ryszard Borowicz zaś dodaje: *nie wystarczy sam dyplom ukończenia studiów, ale atutami są zdobyte doświadczenie, język obcy, obsługa komputera – wszystko na coraz wyższym poziomie, a także umiejętność pracy w zespole, asertywność czy gotowość do podnoszenia kwalifikacji, renowacja wiedzy*⁴⁹.

Tymczasem zamiast koncentracji na programie właściwej formacji moralnej i intelektualnej mamy do czynienia z ukrytym programem forsowanym przez ośrodek decyzyjny właściwy w sprawie szkolnictwa wyższego. Zdaniem Profesora Borowicza upowszechnienie studiów można uznać za największy, jeśli chodzi o skalę, a ponadto najbardziej efektywny program aktywizacji społecznej. Umasowienie miało zdecydowanie dobroczynne skutki dla rynku pracy borykającego się z problemem masowego bezrobocia⁵⁰. Na pytanie, czy jednak umasowienie miało dobre skutki dla absolwentów studiów, odpowiedź jednoznacznie pozytywna byłaby sporym zafałszowaniem obrazu. Trudno też orzec, czy w opinii Ryszarda Borowicza program powszechnej edukacji jako sposób rozwiązywania problemu społecznego walki z bezrobociem miał charakter ukrytego czy jawnego programu. W pewnym sensie, zwłaszcza jeśli chodzi o intencję wyrównywania szans edukacyjnych na rynku pracy, można go potraktować jako program jawny, jednakże jeśli bierze się pod uwagę intencje wyłączenia tysięcy młodych ludzi na jakiś czas z rynku pracy i zatrzymania ich na kilka lat w uczelniach, aby zmniejszyć wskaźniki bezrobocia i ewentualnie złe nastroje społeczne nieprzewidywalne w swoich skutkach, to był to zdecydowanie program ukryty. Czy zatem odwrotne efekty umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej od oczekiwanych nie były efektem, jeśli nawet nie pozaedukacyjnych intencji decydentów, to przynajmniej zaniedbań i zbyt pobieżnego potraktowania sprawy programu ukrytego i jego spójności z oficjalnymi programami.

Nie chodzi o to, aby w tym miejscu weryfikować postawioną dość swobodnie hipotezę, że uczelnia elitarna programowo jest możliwa i potrzebna jako rozwiązanie kwestii podniesienia jakości kształcenia akademickiego. Warto jednak zauważyć, że gdyby wziąć pod uwagę rozmiar debaty publicznej w ostatnich 2 dekadach, która prowadzona była nie tylko w środowiskach akademickich na temat tego, jak poprawić szkolnictwo wyższe lub jakiej edukacji akademickiej potrzebuje współcześnie Polska, to z powodzeniem można znaleźć powody, aby hipotezę sfalsyfikować. Zbyt małą bowiem uwagę skupiano na tych elementach

⁴⁸ P. Długosz, *Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji*, op. cit., s. 92–93. Długosz przytacza te opinie za niezującym już wybitnym niemieckim socjologiem Ulrichem Beckiem (1944–2015).

⁴⁹ R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, op. cit., s. 119.

⁵⁰ R. Borowicz, *Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy*, op. cit., s. 148.

kształcenia, które wychodzą poza obszar wiedzy naukowej. A zatem umasowienie (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej nie może samo tłumaczyć jego niskiej jakości. Jest raczej wprost przeciwnie, masowość tego procesu, o ile jest on prowadzony zgodnie z najlepszymi wzorcami uczelni, które są elitarne w zakresie programów, tj. m.in. odznaczają się spójnością jawnego i ukrytego programu, powinna przyczynić się do porównywalnego do adekwatnego do wzrostu wskaźnika skolaryzacji przyrostu wynalazków, patentów, innowacji gospodarczych czy społecznych, jak to ma miejsce w przypadku przywołanych tutaj krajów, o stosunkowo wysokim lub bardzo wysokim poziomie wskaźnika, tj. Danii, Finlandii czy też Japonii i Korei Południowej⁵¹.

Oczywiście odpowiedź na pytanie, dlaczego potencjał naukowo-innowacyjny nie przekłada się na efekty w postaci chociażby nowych produktów, technologii itd., jest bardziej złożona i nie zależy ona jedynie od współczynnika skolaryzacji jako miary umasowienia studiów. Powodów niskiej innowacyjności jak na aspiracje kraju jest wiele, ale pierwsza z brzegu nasuwająca się myśl jest taka, że w ślad za wzrostem wykształcenia wyższego nie szła wcale jakość edukacji akademickiej i końcowe efekty uzyskiwanego wykształcenia, którymi jest wiedza, umiejętności, a przede wszystkim kreatywność nie pokrywają się z zakładanymi. Tutaj zapewne odezwie się i inna opinia, że być może nie mamy do czynienia tylko z rozbieżnością między zakładanymi a osiąganymi efektami na skutek źle wykonywanej przez uczelnie roboty, złej pracy nauczycieli akademickich, złego zarządzania itd. albo też z błędami systemowymi, źle skonstruowanym systemem edukacji akademickiej, w tym niewłaściwymi i niedostosowanymi do czasu współczesnego kierunkami kształcenia lub niewłaściwie dobranymi efektami kształcenia.

Zakończenie

Artykuł jest efektem namysłu autora nad umasowieniem (wy)kształcenia w szkole wyższej i wielu obserwowanymi jego skutkami, skonfrontowanymi z poglądami Ryszarda Borowicza na ten temat, wyrażonymi w późniejszych jego pracach. Wypowiedzi Profesora Borowicza pozwoliły na przeprowadzenie analizy dwóch pojęć uznanych za kluczowe dla tematyki, tj. umasowienia (wy)kształce-

⁵¹ J. Staśkiewicz, *Innowacyjność polskiej gospodarki na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*, US, WNEiZ, autoreferat pracy doktorskiej, Szczecin 2013, http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/obrona_dr/staskiewicz/staskiewicz_autoreferat.pdf [dostęp 11.07.2016]. „W 2010 roku **Korea Południowa** zgłosiła ponad 170 tysięcy **patentów**, podczas gdy Polska zaledwie 3430. Z przeprowadzonych badań wynika, że w pierwszej dekadzie XXI wieku innowacyjność polskiej gospodarki była niska i nie wykazywała większych zmian. Luka w sferze innowacyjności dzieliła Polskę nie tylko od najbardziej innowacyjnych krajów UE, USA i Japonii czy światowego lidera – Korei Płd., ale również pozostałych krajów UE, w tym także z Europy Środkowo-Wschodniej, które razem z Polską w 2004 roku weszły do Unii, np. Słowenii, Estonii, Czech i Słowacji, Węgier, a nawet Litwy. Poziom innowacyjności polskiej gospodarki kształtował się także znacznie poniżej średniego poziomu UE. W rankingu innowacyjności przygotowywanym przez UNU-MERIT Polskę zdegradowano i przyporządkowano do grupy krajów o słabych wynikach w sferze innowacyjności, umieszczając ją obok Bułgarii, Rumuni i Łotwy”. Ibidem, s. 6–7.

nia i elitarności uczelni. Generalnie są one zbieżne ze sobą, jednakże zaistniałe różnice wydają się być wyrazem nieco szerszej ujmowanej misji szkoły wyższej i zawężonego spojrzenia na model uniwersytetu. Profesor hołdował w tym zakresie uniwersytetowi typu klasycznego, o wyraźnie zarysowanych dwóch filarach: nauka i kształcenie, które jest z nią ściśle powiązane.

W artykule zaprezentowano poglądy Ryszarda Borowicza na kwestie związane z boomem edukacyjnym, jaki miał miejsce w dwóch dekadach, tj. ostatniej XIX i pierwszej XX w. w Polsce na poziomie szkoły wyższej. Jak wyżej wskazano, analizy prowadzone na kanwie poglądów Profesora Borowicza zmierzały do uchwycenia znaczenia dwóch terminów: „umasowienie (wy)kształcenia” i „elitarność uczelni”, traktując ich pola semantyczne całościowo. Okazuje się, że dla pierwszego z tych terminów można podać aż trzy znaczenia. Prace omawianego autora, aczkolwiek dają podstawę do ich wyróżnienia, to jednak traktuje on umasowienie przede wszystkim jako zjawisko o charakterze demograficznym i masowym oraz jako zjawisko społeczne, które ma znamiona chwilowej mody na pewien sposób alokacji zasobów, czyli inwestycji na przyszłość. Jeśli chodzi o elitarność uczelni, to ów autor widzi odwrotną zależność między umasowieniem (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej a elitarnością uczelni rozpatrywaną przez pryzmat teorii merytokratycznej, w myśl zasady „najlepsze kształcenie dla najlepszych”. Okazuje się jednak, że w gruncie rzeczy chodzi tutaj bardziej o kierunki kształcenia, a nie proces czy program kształcenia. Stąd mowa o tzw. elitarnych lub masowych kierunkach kształcenia. Elitarność uczelni można też rozumieć w inny sposób, który jest zbieżny z intuicyjnym rozumieniem tego terminu. Chodzi o elitarność programową, związaną z przyjęciem najwyższych standardów w zakresie programów kształcenia, w myśl zasady „najlepszy program kształcenia dla najlepszych jest najlepszym programem kształcenia dla wszystkich”. To programy studiów powinny być potraktowane jako droga prowadząca do oczekiwanych czy zakładanych efektów, a nie odwrotnie. Stąd postulat różnicowania programów studiów i dopasowania ich do studentów, a nie odwrotnie. Programy studiów, w tym metody i techniki kształcenia, powinny być tak dobrane, aby umożliwiały danej grupie studentów skutecznie i efektywnie osiągnąć zakładane efekty. Wydaje się, że w tym zakresie panuje przekonanie zbyt jednostronne kładące nacisk na dostosowanie metod i technik kształcenia do rodzaju efektów, a nie samych odbiorców. W artykule podjęto też temat programów ukrytych organizacji. Mimo antynominalnego charakteru tego terminu wydaje się on być wielce przydatny do wyjaśnienia jakości kształcenia. Okazuje się bowiem, mimo różnych znaczeń, jakie wiąże się z tym terminem, a nawet niespójności treści znaczeniowych tego pojęcia, współcześnie panuje przekonanie o dużym znaczeniu tego programu na końcowe efekty procesu kształcenia. Wskazuje się, że ukryty program nie tyle ma negatywny wpływ na edukację, jest rodzajem wyrwy czy luki w jakości kształcenia, ale może odegrać pozytywną rolę, jeśli tylko uczelnie zwracać będą baczną

uwagę na wszystkie elementy i aspekty procesu kształcenia, także (a może nawet szczególnie) na te, które znajdują się poza oficjalnym programem. Mimo pewnych kłopotów z uchwyceniem i sprecyzowaniem znaczenia tego wyrażenia, wydaje się ono być wielce przydatne do wyjaśnienia skuteczności albo nieskuteczności edukacji akademickiej opartej na oficjalnych programach kształcenia, które przecież mają być warunkiem koniecznym jakości kształcenia.

Wydaje się, że dotychczas zbyt małą uwagę skupiano w uczelniach na efektach kształcenia wykraczających poza obszary wiedzy, z którymi powiązane są oficjalnie programy kształcenia. Wiele efektów kształcenia o charakterze, który można nazwać ideowym (przekonania polityczne, światopogląd, uznawane wartości, postawy obywatelskie), cywilizacyjnym (znajomość języków obcych i innych kultur, technik komputerowych, programowania komputerów) czy nawet kulturowym (dobry „smak” i gust estetyczny), miało mniejsze znaczenie. Wysoka jakość kształcenia w uczelniach zwanych elitarnymi – kręgu anglosaskiego, tworzonych w tzw. modelu Oxbridge (Oxford, Cambridge) – zdają się także potwierdzać, że w procesie formowania człowieka, szczególnie jego cnót intelektualnych, ale też osobowości, duże znaczenie spoczywa na pozaformalnych elementach edukacji akademickiej. A te z kolei w głównej mierze opierają się nie na interpretacjach, życzeniach i postulatach edukacyjnych, ale na faktach. Brak spójności między jednymi i drugimi niweczy nawet najlepsze przedsięwzięcie edukacyjne.

Bibliografia

- Bauman T., *Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego*, „Ars Educandi”, t. 9, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 44–70.
- Borowicz R., *Kwestie społeczne trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Borowicz R., *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Współobecne dyskursy*, R. Borowicz (red.), Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2009, s. 71–89.
- Borowicz R., *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, [w:] red. R. Maciołek, W. Maik, K. Sikora, *Problemy nauki i szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy*, Wyd. Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2010, s. 107–120.
- Borowicz R., *Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2011, nr 4 (56), s. 137–149.
- Borowicz R., *Obecność socjologii / socjologów edukacji i młodzieży na XV Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym*, [w:] *Młodzież w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą*, Maria Zielińska (red.), „Rocznik Lubuski” 2014, Tom 40, część 2a, s. 21–26.
- Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2007.

- Długosz P., *Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, Nr 3(63), s. 89–110.
- Futyna S., *Wolny rynek a edukacja. Zagrożenia i nadzieje dla Polski*, [w:] *Współobecne dyskursy*, R. Borowicz (red.), Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2009, s. 241–260.
- Gofron B., *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2008, nr 1, s. 43–65.
- Leja K., *Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, Nr 2/28, s.7–26.
- Pauluk D., *Pozaiდეologiczne uwikłania. Ukryty program we współczesnej debacie edukacyjnej*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 2 (95), s. 7–28.
- Przybysz A., *Ukryty Program – zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2011, nr 1 s. 180–192.
- Sokołowicz N., *Szkoła a elitarność. Konteksty teoretyczne – doświadczenia edukacyjne-zamierzenia młodzieży*, [w:] *Współobecne dyskursy*, R. Borowicz (red.), Wyd. Nauk. UMK, Toruń, s. 279–293.

Netografia

- Kocoń P., *Ukryte programy jako element kultury organizacji*, s.139–148, http://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_migrated/content_uploads/10_P.Kocon_Ukryte_programy_jako_element...pdf [dostęp 11.07.2016].
- Pankowska D., *Nauczyciele wobec wiedzy o ukrytym programie szkoły*, *Przegląd badań Edukacyjnych*, s. 7–26, <http://apcz.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/view/PBE.2013.010> [dostęp 11.07.2016].
- Staskiewicz J., *Innowacyjność polskiej gospodarki na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*, US, WNEiZ, autoreferat pracy doktorskiej, Szczecin 2013, s. 17, http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/obrona_dr/staskiewicz/staskiewicz_autoreferat.pdf [dostęp 11.07.2016].