

Wasielowski, Krzysztof

Przemiany w kształceniu na studiach wyższych w Polsce : przypadek socjologii

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 15 (360), 59-80

2003

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Instytut Socjologii*

Krzysztof Wasielewski

PRZEMIANY W KSZTAŁCENIU NA STUDIACH WYŻSZYCH W POLSCE. PRZYPADEK SOCJOLOGII

WPROWADZENIE

Co jakiś czas, jak bumerang, w dyskusjach nad rolą i funkcją szkół wyższych we współczesnym świecie wraca kwestia dotycząca ich powiązań ze społecznym otoczeniem, w tym – zwłaszcza ostatnio – z rynkiem pracy. Problemy z tym związane sięgają bez mała początków powstawania nowożytnych uniwersytetów (zob. Neave, 1994: 16). Obserwacja polskiej rzeczywistości sugerować może, iż u nas problemy te zostały z powodzeniem pokonane. Świadczyć może o tym masowe powstawanie wyższych szkół niepublicznych oraz zmiany, jakim ulegają uczelnie publiczne.

Po przełomie ustrojowym w końcu lat osiemdziesiątych polskie szkolnictwo wyższe, w tym uniwersytety, znalazły się pod silnym wpływem i naciskiem nowych społecznych potrzeb (wzrastające aspiracje edukacyjne i statusowe młodzieży) oraz nowych doktryn (w tym zwłaszcza ideologii liberalnej). Nie jest ono w stanie oprzeć się ani tym pierwszym (społecznym potrzebom), ani tym drugim (trendom globalnym) (zob. Neave, 1996). Zdaniem Zygmunta Baumana *niemala część* (problemów uniwersytetów – K.W.) *bierze się z ich zinstytucjonalizowanej niechęci albo wyuczzonej niezdolności do rozpoznania obecnej zmiany otoczenia jako zasadniczo nowego zdarzenia – wystarczająco nowego, ażeby wzywać do rewizji strategicznych celów i reguł ich osiągnięcia* (Bauman, 2000: 18). Niemniej jednak uczelnie wyższe raz po raz poszukują nowych norm, zadań i wzorów, według których miałyby funkcjonować (por. Szczepański, 1976).

POD PRESJĄ RYNKU PRACY, CZYLI UNIWERSYTET NA PRZEŁOMIE WIEKÓW

W istocie problemy, z którymi aktualnie stykają się szkoły wyższe w Polsce, nie są wyjątkowe. Podobna sytuacja występowała w krajach zachodnich już kilkadziesiąt lat temu. Tym ważniejsze jest zaznajomienie się z ich doświadczeniami. Najbardziej znaczące zmiany w szkolnictwie wyższym nastąpiły w krajach zachodnich po II wojnie światowej (głównie w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych). Wówczas umasowienie szkolnictwa wyższego osiągnęło tam swoje apogeum. Okres ten cechował się znacznym wzrostem zapisów do wyższych uczelni oraz, w konsekwencji, istotnym ich przyrostem. Proces ten odbywał się w myśl paradygmatu, który zaproponował Martin Trow – aby kraje rozwinięte podążały drogą od edukacji elitarniej na poziomie wyższym, poprzez edukację masową do edukacji powszechnej. Masowość kształcenia, w myśl umownej definicji Trowa, rozpoczyna się wówczas, gdy 15% młodzieży z grupy wiekowej kończącej szkołę średnią zostanie przyjęte na wyższe uczelnie, a powszechne kształcenie uniwersyteckie następuje po przekroczeniu wskaźnika 35% (zob. Malewski, 1998: 23; Potulicka, 1988: 94; Wnuk-Lipińska, 1996: 30; Wnuk-Lipińska, 1997: 18). Zmianom zmierzającym w tym kierunku towarzyszyła swoista ideologia. Przyświecały jej trzy zasadnicze cele:

- 1) ekonomiczny – wiara, że inwestowanie w kapitał ludzki pozwoli zwiększyć wzrost ekonomiczny i wydajność pracy;
- 2) respektowanie praw jednostki – przekonanie, że każda jednostka ma prawo kształcenia się wedle swoich ambicji i uzdolnień;
- 3) kształcenie dla demokracji – przekonanie, że system edukacyjny powinien dostarczać wszystkim obywatelom równych szans przyswajania kultury narodowej (zob. Wnuk-Lipińska, 1996: 20).

O ile idee przyświecające tym postulatam były bardzo szczytne, o tyle mało realna stała się ich praktyczna realizacja. Ówczesni reformatorzy zdawali się nie dostrzegać negatywnych konsekwencji samego procesu umasowienia studiów wyższych – nagłego zwielokrotnienia liczby przyjmowanej tam młodzieży oraz powstawania coraz większej liczby wyższych uczelni (zarówno uniwersytetów, jak i innych uczelni o mniej tradycyjnym charakterze). Już pod koniec lat sześćdziesiątych okazało się, że zachodnie szkolnictwo wyższe przeżywa poważny kryzys (zob. Potulicka, 1988; Wnuk-Lipińska, 1996). Nawet szybko podjęte działania zmierzające do uwzględnienia w uniwersyteckiej działalności reguł rynkowych nie przyniosły, wbrew oczekiwaniom, ani wyraźnego wzrostu poziomu kształcenia, ani jego dostosowania do społecznych potrzeb. Szczególnie ostrej krytyce poddano wyraźne niedostosowanie wyższych uczelni do wymagań rynku pracy. Pojawiło się też wówczas szereg trudności w adaptacji struktur akademickich do nowych społecznych warunków oraz w przygotowywaniu studentów do pełnienia przez nich w przyszłości rozmaitych ról zawodowych będących przede wszystkim

wynikiem istotnych zmian w szeroko pojętej kulturze i społecznej organizacji. Wśród tych najistotniejszych należy wymienić proces znaczącej społecznej i kulturowej heterogenizacji oraz demokratyzacji społeczeństw, który spowodował, iż na studia wyższe zaczęła napływać zróżnicowana etnicznie, kulturowo i materialnie grupa studentów. Z tym zaś związane było zróżnicowanie młodzieży studenckiej ze względu na zdolności wynikające z niskiego poziomu kształcenia w szkołach średnich. Nowo przybyła na studia młodzież często wywodziła się z rodzin o niskim statusie społecznym (rolnicy, robotnicy itp.), co wywoływało zapotrzebowanie na większe wsparcie materialne ze strony uczelni. Z kolei w konsekwencji masowego przyjmowania młodzieży na studia konieczne było poszukiwanie dodatkowych środków finansowych. Te zaś w większości pochodziły od rządów. Wzrost funduszy przyczynił się do konieczności rozliczania się uczelni z przyznanych im środków. To doprowadziło do rozbudowania uczelnianej administracji, a ta podniosła koszty funkcjonowania uczelni. Wzrost tych wydatków zmusił uczelnie do szukania oszczędności poprzez obniżenie jakości kształcenia: ograniczenia w zatrudnianiu fachowej kadry, obniżenie nakładów inwestycyjnych w infrastrukturę itp. (zob. Znaniecka-Łopata, 1997; Kerr, 1993).

W wyniku daleko posuniętej kompleksowości i specjalizacji oraz profesjonalizacji kultury załamaniu uległo przygotowanie studentów do przyszłych ról społecznych. Nastąpiło zwiększenie ryzyka i niepewności w podejmowaniu istotnych dla życia decyzji. Spowodowało to, iż młodzież nie była w stanie optymalnie (racjonalnie) wybrać typu uczelni i kierunku studiów, a studenci (absolwenci) nie byli w stanie określić swoich preferencji zawodowych (miejsca potencjalnej pracy, ani czynności, którymi chcieliby się w przyszłości zajmować). To z kolei zwiększało ryzyko (nieznanego wcześniej pośród absolwentów uniwersytetów) bezrobocia. Uczelnie, aby nie „produkować” bezrobotnych absolwentów, zostały zmuszone do uruchomienia dodatkowych usług „para-edukacyjnych” (doradztwo i poradnictwo zawodowe, kursy dokształcające itp.).

W wyniku znacznej ogólności i kompleksowości przekazywanej przez uczelnie wiedzy nie było możliwości, aby uczyć jej praktycznego zastosowania. Było to konsekwencją dotychczasowego przekazywania przez tradycyjne uniwersytety idealnego aspektu wiedzy. To wtedy po raz pierwszy pojawiło się pytanie: czy i jak połączyć kształcenie z badaniami? Daleko posunięta profesjonalizacja i specjalizacja dyscyplin akademickich przyczynia się do tego, iż nauczyciele akademicy bardzo często nie są w stanie ogarnąć innych dziedzin wiedzy poza wąską sferą własnych zainteresowań. Nowe okoliczności zmusiły ich do ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji. Nastąpił odnotowany później w Polsce przez Marka Ziółkowskiego rozpad roli profesora uniwersytetu na szereg ról cząstkowych: członka i koordynatora zespołu badawczego, członka uczelnianych i pozauczelnianych komisji, członka rad redakcyjnych pism branżowych, recenzenta, doradcy, opiniodawcy itp. (zob. Ziółkowski, 2000a). Nie bez znaczenia jest też fakt, iż w wyniku okropności II wojny światowej i późniejszego znacznego upolitycznienia uniwersytetu i wszelkich decyzji tam podejmowanych (konsekwencją tego były

m.in. studenckie rewolty), podważeniu uległ moralny autorytet uniwersytetu jako instytucji kształcenia oraz zatrudnionych w nich profesorów.

Wreszcie w rezultacie zmian cywilizacyjnych nauka została zdominowana przez kierunki techniczne (kosztem humanistycznych) i badania stosowane, które wymagają znacznych nakładów finansowych i współdziałania w nich grona fachowców (powstają ku temu specjalne multidyscyplinarne zespoły badawcze). Sprzyja to podatności uczelni i akademików na wpływ przemysłu i polityki, z jednej strony, z drugiej zaś na wybór problematyki badawczej zdominowanej przez strategię osiągnięcia komercyjnego bądź akademickiego sukcesu. Tym samym powstają dysproporcje w finansowaniu na korzyść uczelni i wydziałów o profilu technicznym (badawczym) (zob. Frieske, Post, 1991; Kerr, 1993; Szczepański, 1976; Wnuk-Lipińska, 1996).

Problemy te w zasadzie nie doczekały się ostatecznego rozwiązania do dzisiaj. Kolejne reformy poszczególnych narodowych systemów edukacyjnych miały raczej powierzchowny charakter (zob. Wnuk-Lipińska, 1997). Czesław Kupisiewicz gorzko ironizuje, że wiek XX zasłynął wielością raportów edukacyjnych postulujących daleko posunięte zmiany w szkolnictwie (między innymi wyższym), które jednak nie miały żadnego pokrycia w rzeczywistych działaniach (zob. Kupisiewicz, 2000).

Nie zmienia to faktu, że kwestia naprawy szkolnictwa wyższego, a także jego „uzawodowienia”¹ co pewien czas pojawia się jako temat publicznej debaty, zazwyczaj jako remedium na społeczno-ekonomiczne bolączki drażące poszczególne państwa i ich systemy edukacyjne. Pośrednio świadczy o tym fakt, że, jak wskazują niektórzy badacze, poziom konfliktu w stosunkach pomiędzy szkolnictwem wyższym a sferą zatrudnienia jest zazwyczaj uzależniony od zmieniającej się sytuacji na rynku pracy (zob. Teichler, Kehm, 1996). Postępująca recesja światowych potęg gospodarczych, wzrost dysproporcji pomiędzy najbogatszymi i najbiedniejszymi oraz niemal globalne już bezrobocie odciskają swe wyraźne piętno na wizji wyższej uczelni XXI wieku. O wadze problemu niech świadczy fakt, że w dyskusji nad rolą i funkcją szkolnictwa wyższego w postindustrialnym społeczeństwie coraz częściej głos zabierają różnego rodzaju opiniotwórcze gremia międzynarodowe, m.in. Komisja Delorsa, Bank Światowy czy UNESCO. W swoich głośnych raportach edukacyjnych odnoszących się w sposób bezpośredni do szkolnictwa wyższego, zawarły one następujące postulaty:

- objęcie kształceniem na poziomie wyższym od 50 do 70% młodzieży,
- powiązanie szkolnictwa wyższego ze zmianami potrzeb na rynku pracy,
- ściślejsze powiązanie edukacji z bieżącym życiem i potrzebami jednostki,
- efektywniejsze reagowanie na oczekiwania edukacyjne i badawcze kraju,

¹ Przez „uzawodowienie” uniwersytetu rozumiem tendencję zmierzającą do przekształcenia tradycyjnego uniwersytetu opartego na studiach ogólnych mających charakter twórczy, w kierunku studiów mających za podstawowy cel opanowanie technik potrzebnych do wykonywania konkretnych zajęć potwierdzonych zdobyciem uniwersyteckiego dyplomu.

- instytucjonalne zróżnicowane szkolnictwa wyższego (chodzi zwłaszcza o zwiększenie roli sektora szkolnictwa prywatnego),
- zwiększenia autonomii uczelni wyższych,
- zróżnicowanie źródeł finansowania uczelni,
- koncentracja na jakości kształcenia (m.in. nowe metody i programy kształcenia, internalizacja szkolnictwa) (zob. Jablecka, 1996; Półturzycki, 1999).

SZKOLNICTWO WYŻSZE W POLSCE – GARŚĆ FAKTÓW

Aktualnie w Polsce funkcjonują 344 uczelnie wyższe (zarówno publiczne, jak i niepubliczne)². Łącznie studiuje na nich już ponad 1,7 miliona studentów zarówno uczelni publicznych, jak i niepublicznych. Wynik ten jest doprawdy imponujący, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę fakt, iż jeszcze w roku akademickim 1990/1991 na 112 uczelniach wyższych (wtedy jeszcze tylko państwowych) kształciło się jedynie 404 tysiące osób. Z prostych obliczeń wynika, iż w tym czasie nastąpił ponad czterokrotny wzrost populacji osób studiujących w Polsce. Tym samym współczynnik skolaryzacji brutto w przedziale wiekowym 19-24 lata (czyli w przedziale odpowiadającym nauczaniu na poziomie wyższym) wzrósł z 12,9% w roku akademickim 1990/1991 do 43,6% w roku 2001/2002 (tabela 1).

W tym samym czasie niewspółmiernie do wzrostu liczby studentów wzrastała liczba nauczycieli akademickich zatrudnianych przez wyższe uczelnie („zaledwie” o 27,3%). Taka dysproporcja w dynamice przyrostu liczby studentów i kadry naukowej sprawiła, iż znacząco spadła średnia liczba nauczycieli akademickich przypadająca na jedną wyższą uczelnię. W przeciągu ostatnich 11 lat wskaźnik ten zmalał blisko dwuipółkrotnie i kształtuje się na poziomie 239 nauczycieli akademickich przypadających na jedną uczelnię. Fakt ten, wraz ze znaczącym wzrostem liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego (z 6,3 w 1990/1991 roku do 20,9 w roku 2001/2002) wskazuje na systematyczne zwiększanie się obciążeń dydaktycznych pracowników naukowych wyższych uczelni, pośrednio zaś świadczy o obniżaniu się poziomu nauczania. Zjawisko to potwierdza tzw. „wskaźnik selekcyjności” (stosunek ogólnej liczby studentów w danym roku akademickim do ogólnej liczby absolwentów „wypuszczanych” w tym samym roku). Współczynnik ten systematycznie maleje. W roku 1993/1994 roku wynosił 9,1 w 2000/2001 roku 5,2 (tabela 2).

Widocznej przemianie ulegają też oferowane przez wyższe uczelnie kierunki studiów. Jeszcze w 1990 roku najliczniejszymi grupami kierunków studiów były: kierunki techniczne (68 tysięcy studentów), pedagogiczne (57,4 tysięcy studentów), biznesowe (53,5 tysiące studentów), humanistyczne (46,4 tysięcy studentów)

² Z danych MENiS na dzień 11.02.2003 podawanych na stronach internetowych wynika, iż jest ich już 379 (uwzględniając państwowe uczelnie wyższe podległe innym resortom – MON, SWiA, MZiOS). W tym aż 257 to uczelnie niepubliczne.

Tabela 1. Szkolnictwo wyższe w liczbach

Szkolnictwo wyższe w liczbach	1990/ /1991	1994/ /1995	1995/ /1996	1996/ /1997	1998/ /1999	1999/ /2000	2000/ /2001	2001/ /2002
Liczba szkół wyższych	112	160	179	213	266	287	310	344
Nauczyciele akademicy (w tys.)	64,5	67,1	67,0	70,4	74,1	77,8	79,9	82,1
Studenci (w tys.)	403,8	682,2	794,6	927,5	1 274,0	1 431,9	1 584,8	1 718,7
Absolwenci (w tys.) [*]	56,1	70,3	89,0	115,9	174,8	215,4	304,0	-
Współczynnik skolaryzacji brutto (w %)	12,9	19,8	22,3	25,4	33,5	36,9	-	43,6

* Odpowiednio z lat: 1990, 1994, 1995, 1996, 1998, 1999, 2000.

Źródło: Opracowanie własne na podst. danych GUS.

oraz medyczne (40,7 tysięcy studentów). Przemiany, jakie nastąpiły w Polsce z początkiem lat dziewięćdziesiątych, przyczyniły się w znaczącym stopniu do przemian zarówno w podaży, jak i popycie na niektóre kierunki studiów. W 1999 roku najbardziej popularnymi kierunkami studiów były już: biznes i zarządzanie – blisko 400 tysięcy studentów (niemal ośmiokrotny wzrost liczby studentów), kierunki techniczne – 222 tysiące studentów (trzykrotny wzrost) oraz kierunki społeczne (niemal 194 tysiące) (zob. Rocznik Statystyczny, 2002). Bardzo interesujący jest tutaj przykład socjologii.

Tabela 2. Wskaźniki edukacyjne

Wskaźniki edukacyjne	1990/1991	1992/1993	1993/1994	1994/1995	1995/1996	1996/1997	1998/19/99	1999/2000	2000/2001	2001/2002
Średnia liczba nauczycieli akademickich na jedną uczelnię	575,9	508,1	466,	419,4	374,3	330,5	278,6	271,1	257,7	238,7
Średnia liczba studentów przypadająca na jedną uczelnię	3 605,4	3 997,6	4 171,4	4 263,7	4 439,1	4 354,5	4 789,5	4 989,2	5 112,3	4 996,2
Średnia liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego	6,3	7,9	8,9	10,2	11,9	13,2	17,2	18,4	19,8	20,9
Średnia liczba absolwentów przypadająca na jedną szkołę wyższą	500,9	495,2	458,6	439,4	497,2	544,1	657,1	750,5	980,6	-
Wskaźnik selektywności (stosunek ogólnej liczby studentów do ogólnej liczby absolwentów)	7,2	8,1	9,1	9,7	8,9	8,0	7,3	6,6	5,2	-

Źródło: Opracowanie własne na podst. danych GUS.

STUDIA SOCJOLOGICZNE W POLSCE – PROBLEMY I WYZWANIA W OKRESIE TRANSFORMACJI USTROJOWEJ

Jeszcze na początku lat 80-tych studia socjologiczne były prowadzone zaledwie w kilku ośrodkach uniwersyteckich (w UW, UJ, UŁ, UAM, UŚ i KUL) oraz w WSNS przy KC PZPR. Później do tej grupy doszły trzy kolejne ośrodki akademickie – w Szczecinie, Wrocławiu i w Toruniu. To sprawiło, iż w 1989 roku socjologię studiowało już 1530 studentów, co w porównaniu z 209 studentami trzydziści lat wcześniej oznaczało ponad siedmiokrotny wzrost (zob. Winclawski, 2003). Niemniej jednak prawdziwa erupcja ośrodków kształcących przyszłych socjologów nastąpiła dopiero w latach dziewięćdziesiątych. W 2001 roku uprawnienia do prowadzenia tego kierunku posiadały 24 wyższe uczelnie (16 uniwersytetów i 8 uczelni niepublicznych). Łącznie studiowało na nich ponad 19 tysięcy studentów. Tylko w stosunku do początku lat dziewięćdziesiątych liczba młodzieży studiującej socjologię w Polsce wzrosła aż dwunastokrotnie. Jedną trzecią z nich kształciły uczelnie niepubliczne (zob. Szafraniec, 2003). Tym samym socjologia stała się jednym z najbardziej popularnych kierunków studiów.

Podejrzewać można, że przyczyną takiej erupcji zainteresowania studiami socjologicznymi jest co najmniej kilka. Pierwsza – niespecyficzna – to wzrost aspiracji edukacyjnych polskiej młodzieży i chęć zdobycia dyplomu wyższej uczelni; wybór socjologii jest przy tym często drugoplanowy. Druga – specyficzna – to celowy wybór socjologii jako określonego kierunku studiów – w mediach prezentowanego jako interesujący, przyszłościowy i obiecujący zawodowo, w ofertach uczelnianych i opiniach studentów jako optymalnie łączący wiedzę akademicką z pragmatyczną. To, że owe wyobrażenia o socjologii i roli zawodowej socjologa nie w pełni pokrywają się z rzeczywistością, dla kandydata na socjologa nie jest istotne. Dla większości maturzystów przede wszystkim liczą się „blaski” socjologii. Jej „cienie” poznają dopiero jako studenci, potem jako absolwenci atrakcyjnego intelektualnie, lecz amorficznego zawodowo kierunku studiów (zob. Wasielewski, 2003).

Przez dziesięciolecia studia socjologiczne nakierowane były na kształcenie akademickie. Absolwenci z powodzeniem mogli szukać pracy albo w placówkach naukowych, albo w charakterze tzw. socjologa zakładowego (zob. Kwilecki, 1973: 104-105). Po drastycznym zmniejszeniu liczby stanowisk pracy przeznaczonych dla socjologów przemysłu w latach osiemdziesiątych i utrzymaniu – bez zmian – akademickiego charakteru studiów zmniejszyło się chwilowe zainteresowanie studiami socjologicznymi (zob. Kwaśniewicz, 1987: 174). Niemniej, problem braku powiązań pomiędzy rynkiem pracy a uniwersyteckim kształceniem stawał się coraz bardziej dojmujący. Krytyce poddawano zwłaszcza fakt niedostosowania programów kształcenia uniwersyteckiego do przyszłych realiów zawodowych oraz zbyt sztywne specjalizacje uniemożliwiające dalsze kształcenie. Zwracano również uwagę na brak rozeznania w społecznym zapotrzebowaniu na socjologów

oraz brak precyzyjnego zdefiniowania roli zawodowej socjologa (zob. Kwaśniewicz, 1976, 1987; Wojnar-Sujecka, 1976: 8). W podobnym jak profesura ducha wypowiadali się również studenci socjologii, którzy w większości (78% odpowiedzi) bardzo nisko oceniali korzyści zawodowe wynikające ze studiów socjologicznych. By ten dystans zmniejszyć, domagali się, między innymi, większej ilości zajęć praktycznych, rozwiązywania autentycznych problemów społecznych oraz częstszego udziału w badaniach prowadzonych przez kadre naukową instytucji (zob. Najduchowska, 1976).

Dzisiaj, zarówno środowiska akademickie, jak i presja opinii społecznej, przede wszystkim zaś naliczanie subwencji dla szkół wyższych (zasada: tyle pieniędzy ilu studentów) doprowadziły do sytuacji, w której zaczynają działać mechanizmy wymuszające zmiany programowe i kontrolujące jakość kształcenia. Działają system akredytacji uczelni wyższych. Licznie prowadzone są rankingi uczelni wyższych w ogólnopolskiej prasie. Jednakże do tej pory na 24 uczelnie kształcące socjologów jedynie 7 uzyskało akredytację Państwowej Komisji Akredytacyjnej (zob. Niezgoda, 2003). Aby uzyskać akredytację i umiejscowić się o kilka pozycji wyżej w rankingu uczelnianym, konieczne jest realne polepszenie nie tylko oferty edukacyjnej, zatrudnienie lepszej kadry naukowo-dydaktycznej, ale i zwiększenie wydatków na badania naukowe oraz infrastrukturę. Korzyści tego są zatem obustronne: uczelnia poprzez polepszenie jakości kształcenia zyskuje wyższy prestiż społeczny. Za tym idzie popularność. Popyt zaś na wiedzę socjologiczną zwiększa podaż oferty dydaktycznej na uczelni. Studenci, za którymi idą konkretne środki finansowe, otrzymują możliwość edukacji na wyższym poziomie.

Jednym z zasadniczych powodów sukcesu socjologii jako kierunku studiów na początku lat dziewięćdziesiątych była z pewnością, jak już zauważyliśmy, jej wysoka medialna popularność wynikająca z zapotrzebowania na rozmaite sondaże społeczno-polityczne oraz badania rynkowe i marketingowe. W cenie byli także rozmaici specjaliści ds. zarządzania zasobami ludzkimi (tzw. *human-resources*) i społecznej komunikacji (*public-relations*). Z tymi też specjalnościami współcześnie najbardziej kojarzy się socjologia. Powstały nowe kierunki kształcenia i specjalizacje. Do najpopularniejszych w obszarze socjologii należą: polityka społeczna, socjologia zachowań rynkowych (socjologia gospodarki, socjologia ekonomiczna czy socjologia biznesu), animacja kultury, komunikacja społeczna oraz polityka regionalna i aktywizacja społeczności lokalnych (zob. Mucha, 2001: 207; Szafraniec, 2003). Kolejne specjalizacje wyrastały „jak grzyby po deszczu”. Wydają się one jednak raczej efektem chwilowych mód (podobnie jak i tematy prac magisterskich), aniżeli próbą rzeczywistego wyjścia instytucji socjologicznych naprzeciw społecznym oczekiwaniom i potrzebom. Okazało się bowiem, że rynek pracy dla socjologów uległ szybkiemu nasyceniu, a spora ich grupa ma poważne kłopoty w znalezieniu pracy (zob. Podgórska, 2002: 90). Powstało prawdziwie błędne koło – studia socjologiczne postrzegane są jako przyszłościowe i wciąż rośnie liczba maturzystów zainteresowanych ich podjęciem, z drugiej zaś uczelnie prowadzące nabór na studia socjologiczne nie czują się w najmniejszym nawet

stopniu odpowiedzialne za losy swoich absolwentów. Znamienna jest w tym kontekście wypowiedź Włodzimierza Siwińskiego, który w jednym z wywiadów – jako rektor UW – stwierdził, iż ... *ciężar przygotowania specjalistycznego i zawodowego będzie przesunął się (z uniwersytetu – K.W.) w kierunku pracodawcy* (Uniwersytet, 1997: 3).

Problemy te nasila brak statusu prawnego zawodu socjologa³ oraz jego swoista przemiana od „polisocjologa” – ogólnie zorientowanego humanisty do socjologa eksperta – specjalisty w zakresie jedynie określonej subdyscypliny. Zdaniem Władysława Kwaśniewicza stwarza to zagrożenie dla integralności socjologii jako dyscypliny wiedzy. Rozdrobnienie socjologii na szereg dyscyplin szczegółowych oznacza fragmentaryczność przekazywanej studentom wiedzy. Jak pokazuje praktyka, przyczynia się to do swoistej „samowoli” w budowaniu programów kształcenia na studiach socjologicznych, która nie zawsze skutkuje zmianami pozytywnymi (zob. Kwaśniewicz, 1976, 1987, 1998). Tym trudniej przecenić powołaną w 1995 roku Konferencję Instytutów Socjologii. Ta nieformalna instytucja, mająca charakter opiniodawczy dla Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, przygotowała i próbuje wprowadzić w życie tzw. „minima programowe” mające na celu określenie podstawowych ram wiedzy, niezbędnych, aby mógł być prowadzony kierunek studiów. Proponowane przez Konferencję „minima programowe” mają w założeniu dbać o jakość i wysoki standard programów kształcenia. Ich wprowadzenie stanowi jednak sprawę wielce dyskusyjną, bowiem w środowisku akademickim są one często odbierane jako zamach na uczelnianą autonomię (zob. Brzeziński, 1994: 26-27), konieczną, aby poszczególne wydziały i instytuty mogły profilować kierunki studiów i treści kształcenia zgodnie z własnymi możliwościami i społecznymi oczekiwaniami.

Z kolei zupełnie nowe możliwości oferuje studentom coraz powszechniej stosowany tzw. system punktów kredytowych (ECTS) (zob. Giza-Poleszczuk, 1991; Piotrowski, 1991). Przede wszystkim umacnia on dość swobodny wybór przedmiotów i ścieżki specjalizacyjnej oraz możliwość konstruowania programu studiów zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Jednakże oferta przedmiotowa, którą proponuje studentom dany instytut, jest w pełni zależna od zatrudnionej tam kadry. Tak więc tylko w niektórych ośrodkach studenci mają rzeczywistą możliwość dokonywania wyboru.

Ogólnie rzecz biorąc za profilowaniem studiów uniwersyteckich (ich „uzawodowieniem”) przemawia przede wszystkim fakt braku łączności pomiędzy edukacją na poziomie wyższym a społecznymi oczekiwaniami. Istnieje silna presja, aby uniwersytety wypuszczały absolwentów z kwalifikacjami najbardziej przydatnymi na rynku pracy. Problem w tym, że rynek pracy jest również amorficzny, przede wszystkim zaś przeżywa głęboki kryzys. Zastój gospodarczy sprawia, że nie jest możliwe określenie zapotrzebowania rynku pracy tak, aby dostosować do

³ Oficjalnie przypisaną przez specyfikację zawodów i specjalności rolę zawodową socjologa jest pracownik akademicki.

niego oferty szkolnictwa wyższego (zob. Denek, 1998: 114-115). Ta zresztą też nie jest aż tak nieograniczona. Uniwersytety najchętniej pozostałyby przy profilu kształcenia ogólnego, akademickiego – przemawia za tym ich tradycja, doświadczenie i akademickie (w większości) kompetencje naukowej kadry. Jak trudne są zmiany, pokazują emocje, które wyzwalają roszczenia studentów dotyczące większej pragmatyzacji wiedzy zdobywanej na studiach. Czy możliwe jest wykształcenie zawodowe/specjalistyczne bez ogólnego? Czy uczyć wszystkiego czy selekcjonować? Czego uczyć: konkretnych umiejętności czy może aktywności i inicjatywy?

Tak zwani tradycjoniści są zdania, że w czasach szybkich zmian społecznych uczyć trzeba wszystkiego, bowiem każdy rodzaj wiedzy jest równie ważny. Ich zdaniem uniwersytet winien przygotowywać studentów jedynie do wykonywania zawodów wymagających kształcenia na poziomie wyższym. Chcą, aby uniwersytet był instytucją elitarną (zob. Wnuk-Lipińska, 1996: 48-49). Z kolei ich przeciwnicy dążą do większej selekcji wiedzy przekazywanej na uniwersytetach pod kątem jej praktycznej przydatności w życiu społecznym. Domagają się tym samym, aby uniwersytety częściej aktualizowały treści przekazywanej studentom wiedzy. Krytykują oni tradycjonalistów przede wszystkim za to, że próbują sprowadzić studenta do roli worka, w który można wtłoczyć każdy rodzaj wiedzy, a cały system edukacyjny do komputera przekazującego informacje na każdy temat, co prowadzi tylko do chaosu poznawczego (zob. Wnuk-Lipińska, 1996: 48-49).

Zwolennicy rynkowego modelu uniwersytetu, nastawionego na realizację społecznych potrzeb, domagają się, aby dysponował on szeroką i różnorodną ofertą edukacyjną (studia wieczorowe, zaoczne, uniwersytet „trzeciego wieku”, studia typu *part-time*, kształcenie na odległość, kształcenie korespondencyjne). To jednak narusza jedną z naczelnych zasad kształcenia uniwersyteckiego – jedność miejsca, czasu i podmiotu kształcenia (zob. Wnuk-Lipińska, 1996: 26). Wśród oczekiwanych zmian pojawia się też coraz częściej postulat kształcenia osobowości studentów. Chodzi tutaj przede wszystkim o wykształcenie takich przymiotów jak: przedsiębiorczość, aktywność, sprawność działania itp., o kształceniu których uniwersytet raczej niewiele myśli (por. Teichler, Kehm, 1996: 71-72).

W ciągu ostatnich lat kształcenie socjologów ulegało znaczącym zmianom. Studia w tym kierunku ewoluowały od kształcenia sztywnego do elastycznego; od *stricte* akademickiego (ogólnego) do zmierzającego w kierunku specjalizacji i indywidualizacji programów nauczania. Wydaje się, że w tej sytuacji, gdy dawne standardy kształcenia socjologicznego nie wytrzymują próby czasu, opinie studentów o studiach i ich wyobrażenia o własnych perspektywach zawodowych są nie tylko interesujące, ale i w wymiarze praktycznym trudne do przecenienia. Jak zatem przedstawia się specyfika studiów socjologicznych oglądana w zwierniciele opinii studentów? Kto wybiera socjologię i dlaczego? Czy oczekiwania studentów wobec studiów socjologicznych wytrzymują w konfrontacji z doświadczeniem studiowania? Jak oceniają studia socjologiczne sami studenci – co uważają za ich zaletę, a co za ich wadę? Jakich zmian oczekują? Jak postrzegają

własne perspektywy zawodowe? Czy i czym różnią się studenci socjologii w uczelniach państwowych i niepaństwowych? Czy i w czym różnią się ich opinie na temat zmian modelu kształcenia realizowanego w jednym i drugim typie szkoły wyższej? Czy z opinii tych wyłania się jakiś pożądany (prawdopodobny) kierunek dalszych zmian, jakim podlegać winna (lub będzie) polska socjologia akademicka? Odpowiedź na takie pytania wydaje się dość istotna, albowiem aktualnie funkcjonujący model kształcenia socjologów (jak i model całego uniwersytetu) podlega dynamicznym i w dużej mierze nieuniknionym zmianom.

SŁÓW KILKA O BADANIU

Przedstawiam poniżej wyniki badania, które przeprowadzone zostało na przełomie maja i czerwca 2001 roku pośród studentów III roku socjologii dziennej w sześciu uniwersytetach: w Warszawie, Krakowie, w Białymstoku, Szczecinie, Toruniu i Zielonej Górze oraz w czterech uczelniach niepublicznych: w Wyższej Szkole Społeczno-Gospodarczej w Tyczynie, w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim, w Wałbrzyskiej Wyższej Szkole Zarządzania i Przedsiębiorczości oraz w Collegium Civitas w Warszawie. Łącznie w ankiecie wzięło udział 366 studentów, z których 70% to studenci uczelni publicznych. Uczelnie, podobnie jak i rok studiów, dobrane zostały w sposób celowy. Zasadniczym kryterium ich doboru była tradycja w kształceniu socjologów na danej uczelni oraz wielkość ośrodka akademickiego.

ZASADNICZE MOTYWY PODEJMOWANIA STUDIÓW SOCJOLOGICZNYCH

Zarówno decyzja o podjęciu przez młodego człowieka studiów w ogóle, jak i wybranie konkretnego kierunku i specjalizacji zawodowej stanowi dla niego jeden z najważniejszych życiowych kroków. Jest tak przede wszystkim dlatego, iż decyzja ta nie jest jedynie aktem indywidualnym i jednorazowym, lecz zazwyczaj ma charakter ogólnospołeczny – zainteresowani tą decyzją są nie tylko sami maturzyści, ale również ich rodzice i nauczyciele oraz całe społeczeństwo.

Jak wskazują wyniki, blisko dwie trzecie spośród studentów III roku socjologii, zarówno uczelni publicznych, jak i niepublicznych, twierdzi, iż o podjęciu studiów socjologicznych zdecydowały ich zainteresowania humanistyczne, 22% spośród nich wskazało na pobudki pragmatyczne (głównie ekonomiczne), zaś jedynie 13% w pełni świadomie zadeklarowało, iż to, o co im chodziło, to właśnie zostać socjologiem (tabela 3). A zatem można powiedzieć, że to nie tyle świadomy wybór zawodu zdecydował o podjęciu tych studiów, a raczej kierowanie się własnymi, jeszcze nie skryształizowanymi zainteresowaniami. Widoczne jest bardziej pragmatyczne nastawienie studentów uczelni niepaństwowych, wśród których

Tabela 3. Motywy podjęcia studiów socjologicznych a typ uczelni (w %)*

Co skłoniło Cię do studiowania socjologii?	Ogółem	Uczelnia państwowa	Uczelnia niepaństwowa
Zainteresowania humanistyczne	65,6	68,5	58,7
Pragmatyzm	22,2	19,8	27,5
Chciałem zostać socjologiem	12,8	14,4	9,2
Łatwość przyjęcia na studia	9,0	5,0	18,4
Popularność kierunku	5,2	6,2	2,7
Inne	4,4	5,5	1,8

*dwie odpowiedzi

Źródło: badanie własne.

częstszym motywem wyboru studiów był pragmatyzm – oczekiwanie na wymierne (głównie ekonomiczne) korzyści płynące z ukończenia studiów socjologicznych. Inną zasadniczą różnicą pomiędzy studentami obu typów tych uczelni jest wpływ łatwości przyjęcia na decyzję o wyborze uczelni i kierunku studiów. Niemal czterokrotnie więcej studentów uczelni niepaństwowych niż państwowych deklaruje, iż zasadniczym motywem ich wyboru była łatwość przyjęcia.

Z dokonanego wyboru zadowolonych jest 86% studentów – więcej na uczelniach publicznych (87%), niż niepublicznych (82%). Za największą zaletę studiów socjologicznych studenci uważają ich wszechstronność (niemal 42% wskazań), elastyczność w późniejszym wyborze pracy, jak i w kształtowaniu profilu studiów (14,5%), możliwość pracy nad swoją osobowością i intelektem (12,6%) oraz praktyczność nabywanej wiedzy (12,6%) (tabela 4). Widać w tym miejscu istotne zróżnicowanie pośród studentów uczelni publicznych i niepublicznych w ocenie zalety tego kierunku. W uczelniach niepublicznych ponad dwukrotnie więcej studentów niż w uczelniach publicznych ceni pewien typ praktycznej wiedzy. Z pewnością jest to konsekwencją bardziej praktycznego/rynkowego zorientowania tych uczelni jeśli chodzi o programy nauczania. Jedynie niespełna 3% studentów uważa, iż studia socjologiczne nie posiadają żadnej zalety.

Z kolei największą, zdaniem studentów, słabością studiów socjologicznych jest ich zbyt teoretyczność (twierdzi tak 40% studentów) oraz skromna oferta przedmiotowa i seminaryjna (15% opinii) (tabela 5). Jedynie 9,3% ogółu studentów socjologii uważa, iż kierunek ten nie posiada słabości. Przy czym słabości te wytykają zwłaszcza studenci uniwersytetów. Z pewnością jest to spowodowane

Tabela 4. Największa zaleta studiów socjologicznych a typ uczelni (w %)

Zaleta studiów	Ogółem	Uczelnia państwowa	Uczelnia niepaństwowa
Wszechstronność nabywanej wiedzy	42,1	45,5	33,9
Elastyczność kształcenia i zawodowa	14,5	14,0	15,6
Kształtuje osobowość i intelekt	12,6	15,2	6,4
Pewien typ praktycznej wiedzy	12,6	8,9	21,1
Atmosfera studiowania	6,6	8,2	2,8
Brak zalet	2,5	2,3	2,8
Inne	1,9	1,6	2,8
Brak danych	7,4	4,3	14,7
Ogółem	100	100	100

Źródło: badanie własne.

bardziej akademickim charakterem studiów uczelni państwowych oraz coraz większymi oczekiwaniami ich upracticznienia.

Za nadmiernie reprezentowane w programie studiów uważane są zwłaszcza przedmioty teoretyczne – chodzi tutaj głównie o historię myśli socjologicznej, różnorakie teorie socjologiczne oraz przedmioty metodologiczno-filozoficzne – twierdzi tak blisko 43% studentów. Operując slangiem studenckim przedmioty wykładane tak, że nijak nie pozwalają one zrozumieć i badać rzeczywistości społecznej. Przy czym studenci uczelni państwowych wskazują na nie aż w 46%, a studenci uczelni niepaństwowych „jedynie” w 32%. Interesującym faktem jest, iż aż 27% studentów uczelni niepublicznych w wyraźny sposób odczuwa nadmiar w programie studiów przedmiotów ekonomicznych. Jest to zapewne pokłosie próby usytuowania kształcenia socjologów w szkołach, które pierwotnie kształciły jedynie na kierunku ekonomia, zarządzanie itp.

Analogicznie pośród przedmiotów niedoreprezentowanych najczęściej wymienia się: metody i techniki badań, praktyczne zastosowanie statystyki i SPSS oraz terenowe praktyki badawcze. Niedosyt tego typu wiedzy praktycznie użytecznej deklaruje 41% studentów. Zauważalny jest niedosyt przedmiotów psychologicznych (tak twierdzi 15% studentów) oraz przedmiotów dotyczących wiedzy o problemach współczesnych społeczeństw (7,1%).

Studenci pytani wprost: *Jaka powinna być socjologia*: teoretyczna (akademicka) czy też praktyczna (bardziej związana z realiami społecznymi) odpowiadają niemal

Tabela 5. Największa słabość studiów socjologicznych a typ uczelni (w %)

Słabość studiów	Ogółem	Uczelnia państwowa	Uczelnia niepaństwowa
Zbyt teoretyczne	39,9	42,4	33,9
Skromna oferta przedmiotowa i seminaryjna	15,0	16,3	11,9
Niedojrzałość naukowa dyscypliny	6,8	7,0	6,4
Słaba kadra	6,0	7,4	2,8
Kłopoty organizacyjno-infrastrukturalne	3,0	3,5	1,8
Nie ma słabości	9,3	9,7	8,3
Inne	8,2	7,4	10,1
Brak danych	11,7	6,2	24,8
Ogółem	100	100	100

Źródło: badanie własne.

bez żadnych wątpliwości – praktyczna! – twierdzi tak aż 85% spośród badanych. Tym samym studenckie oczekiwania są zbieżne z modelem kształcenia, jaki funkcjonuje w amerykańskich uniwersytetach (model rynkowy). Tak zwany model amerykański charakteryzuje się przede wszystkim pełną autonomicznością, elastycznością w reagowaniu na społeczne potrzeby i elastycznością kształcenia. Innym charakterystycznym elementem tego „modelu” jest prowadzenie przez uniwersytet oprócz badań podstawowych (statutowych) także licznych badań rynkowych na użytek publiczny bądź prywatny. Stąd często są one określane jako multi-universities (uniwersytety wielofunkcyjne) (zob. Denek, 1999: 37). W tym kontekście należy także wspomnieć o istotnych problemach dotyczących tak zorganizowany uniwersytet. Sagen, na przykład twierdzi, iż *być może nad uniwersytetami amerykańskimi wisi niebezpieczeństwo przekształcenia się w supermarkety lub centra handlowe, próbujące służyć wszystkim i w efekcie lekceważące zasadniczą funkcję kształcenia oraz badań podstawowych* (Sagen, 1994).

Jednakowoż studenckie opinie świadczą, moim zdaniem, o tym, iż wśród studentów coraz wyraźniej w myśleniu o przyszłości dominuje orientacja pragmatyczna/prorynkowa. Młodzi ludzie przychodząc na studia spodziewają się zdobyć konkretne kompetencje, które pomogą im w przyszłości odnaleźć się na rynku pracy. Wybrali socjologię, bo skierowały ich tutaj zainteresowania humanistyczne, ale będąc już na studiach – chcą uzyskać konkretny zawód – – zawód socjologa. Tymczasem okazuje się, że wydziały i instytuty socjologiczne

nie są gotowe, by wyjść naprzeciw ich wymaganiom czy oczekiwaniom. Zdaniem studentów, brak jest w programie nie tylko wystarczającej ilości przedmiotów praktycznych, ale generalnie krytycznie oceniają całą, niestety skromną, ofertę przedmiotową, zwłaszcza seminaryjną, a tym samym brak jakiegokolwiek ukierunkowania – specjalizacji, która sprawiłaby, iż te studia przestałyby być tak amorficzne jak do tej pory. Zatem istotnym pytaniem, które należałoby postawić w kontekście tej krytyki jest to, z jakich powodów instytuty przedstawiają studentom tak skromną ofertę przedmiotową.

Odpowiedzi na tak postawione pytanie jest kilka. Po pierwsze jest to spowodowane stanem kompetencji kadry uczelnianej, która nie jest gotowa sprostać studenckim oczekiwaniom. Być może jest również tak, iż nie posiada ona odpowiednich kwalifikacji potrzebnych do prowadzenia zajęć, których domagają się studenci. Świadczy o tym chociażby krytyczna ocena poziomu przygotowania kadry do zajęć – twierdzi tak 6% wszystkich respondentów (7,4% w uczelniach państwowych, 2,8% w niepaństwowych). Jest tak, pomimo że w coraz większej liczbie instytutów funkcjonuje system punktów kredytowych (ECTS), który w znacznym stopniu zwiększa elastyczność kształcenia. Daje on przede wszystkim możliwość wyboru przedmiotów, a tym samym prowadzących, którymi zainteresowani są studenci. Niemniej jednak, rzeczywistość jest taka, iż oferta przedmiotowa, którą proponuje studentom dany instytut, jest w pełni zależna od zatrudnionej tam kadry. A nie wszędzie jest najlepiej. Zwłaszcza małe instytuty (zatrudniające stosunkowo skromną liczbę pracowników) „nadrabiają” niedobory kadrowe poprzez wprowadzanie do programu studiów większej liczby tzw. kursów szczegółowych prowadzonych przez tych samych pracowników (niestety częste są przypadki prowadzenia tych zajęć przez osoby niekompetentne). Właśnie wielość (i niski poziom) kursów szczegółowych jako największą słabość studiów socjologicznych wymienia 5,5% studentów (7% studentów uniwersytetów).

POSTAWY I WYOBRAŻENIA NA TEMAT PRZYSZŁEJ PRACY ZAWODOWEJ

Wśród studentów często jest podkreślana, jako zaleta, elastyczność studiowanego przez siebie kierunku, wynikająca z jego interdyscyplinarnego charakteru. Jednak – gdy mowa o perspektywach zawodowych – dotychczasowa zaleta studiów socjologicznych przekształca się w ich wadę – nie oznacza już interdyscyplinarności lecz amorficzność utrudniającą odnalezienie się na rynku pracy. Gdy pada pytanie: *Czym chciałbyś zajmować się po skończeniu studiów?*, najczęściej dostrzeganym zachowaniem jest brak jakichkolwiek pomysłów na własną przyszłość zawodową (ponad 30% studentów). Za najbardziej pożądaną uchodzi wśród studentów socjologii praca w agencjach reklamowych, marketingowych czy doradczych (21%) oraz „praca w zawodzie”, czyli w różnego rodzaju ośrodkach badań społecznych (20% wskazań), a także praca

Tabela 6. Preferowany typ pracy po skończeniu studiów a typ uczelni (w %)

Miejsce i rodzaj pracy preferowanej po skończeniu studiów	Ogółem	Uczelnia państwowa	Uczelnia niepaństwowa
Agencja reklamowa, marketingowa	20,8	22,6	16,5
Praca w zawodzie	20,5	19,8	22,0
Nie mam pojęcia	19,4	19,8	18,3
Massmedia	7,9	9,7	3,7
Praca wychowawcza	6,6	5,1	10,1
Kontynuacja nauki	5,5	5,8	4,6
Własny interes	3,6	3,5	3,7
Nie pracujący z wyboru	1,4	1,9	-
Inne	7,7	7,8	7,3
Brak danych	6,8	3,9	13,8
Ogółem	100	100	100

Źródło: badanie własne.

w mass mediach (8% wskazań) (tabela 6). Jednakże ponad jedna czwarta badanych nie potrafiła udzielić odpowiedzi na pytanie co chciałaby robić po skończeniu studiów. Jest to wynik dość zaskakujący zwłaszcza w kontekście znacznej medialnej popularności socjologii jako kierunku kształcenia.

Takie postrzeganie studiowanego kierunku ma swoje wyraźne odzwierciedlenie studenckich postawach i oczekiwań co do przyszłej pracy zawodowej. Jedyne 62% studentów oczekuje, iż zdobyte przez nich wykształcenie zaprocentuje w przyszłości. Jedna trzecia twierdzi, iż zdobyta na studiach wiedza nie przyda im się później w ogóle.

Pomimo to 69% studentów jest zdania, iż socjologowie są poszukiwani na rynku pracy i że dzięki ukończeniu studiów socjologicznych łatwiej znajdą pracę. Jedna czwarta studentów zaś twierdzi, iż na rynku pracy nie ma obecnie zapotrzebowania na socjologów. Z kolei jedynie 20% studentów spodziewa się, iż znajdzie pracę w zawodzie, blisko 71% nie sądzi, aby to było możliwe. Spodziewają się, iż będą pracować tam, gdzie będzie to możliwe, gdzie uda im się znaleźć jakąkolwiek pracę.

Niemniej jednak mimo dużego sceptycyzmu zawodowego, studenci socjologii spodziewają się, że dzięki ukończeniu tego właśnie kierunku studiów łatwiej zdobędą pracę (66% studentów). Problemów ze znalezieniem pracy po skończeniu studiów socjologicznych spodziewa się tylko niespełna co trzeci student. Więcej takich studentów jest w uczelniach państwowych (32%), aniżeli niepaństwowych (23%). Analogicznie studenci uczelni niepaństwowych częściej spodziewają się, że łatwiej znajdą pracę dzięki skończeniu socjologii – twierdzi tak niemal trzy czwarte spośród nich (71,7%), w uczelniach państwowych blisko dwie trzecie (63,7%).

Przy tym wszystkim studenci socjologii spodziewają się w większości, że praca, którą podejmą da im wysokie zarobki (52,5%). Jedyne co trzeci student socjologii spodziewa się w przyszłej pracy osiągać niskie zarobki. Zdecydowanie większe oczekiwania co do przyszłych dochodów mają studenci uczelni niepaństwowych. Prawie dwie trzecie (63%) spośród nich spodziewa się wysokich zarobków po skończeniu studiów, a jedynie co czwarty (24%) spodziewa się niskich zarobków. Przeciwnie oczekiwania panują pośród studentów socjologii uczelni państwowych. Tam co prawda blisko co drugi (48,4%) student spodziewa się wysokich zarobków po skończeniu studiów, ale jednocześnie aż 40,6% spodziewa się ich niskich.

Interesującym spostrzeżeniem jest tu fakt, iż studenci uczelni niepaństwowych są bardziej optymistycznie nastawieni do przyszłości aniżeli studenci uczelni państwowych. Wierzą, iż socjologowie są poszukiwani na rynku pracy (81% przy zaledwie 64% studentów uniwersytetów), że łatwiej dzięki ukończeniu socjologii zdobędą pracę (72% przy 64% studentów uniwersytetów), że praca ta da im wysokie dochody (63% przy 48% studentów uniwersytetów). Innymi słowy wierzą, iż zdobywana przez nich wiedza zaprocentuje w przyszłości (71% a jedynie 59% studentów uniwersytetów). Nie sądzę, by różnice te wiązały się ze wspomnianym już bardziej pragmatycznym postrzeganiem studiów socjologicznych, ani bardziej adekwatną oceną swojej wiedzy i kwalifikacji (tą akurat słabiej oceniają). Powodem większego optymizmu studentów uczelni niepaństwowych, jest moim zdaniem, oczekiwanie zadośćuczynienia – zwrotu w przyszłości kosztów inwestycji włożonych w naukę (czesne za szkołę). Jest to coś w rodzaju roszczeniowej mentalności jakiej ulegli studenci. To efekt działania swoistego mechanizmu: „skoro płacę, to muszę później czerpać z tego korzyści. Taki wysiłek musi mieć sens”. Trzeba jednak dodać, iż istotny wpływ na kształtowanie takiego optymistycznego wizerunku socjologii jako kierunku mają media, które kreują go jako przyszłościowy i niezwykle opłacalny finansowo. Jawi się on, o czym już wspominałem, jako kierunek praktyczny, wyposażający absolwentów w niezbędne kwalifikacje do podjęcia rozmaitych, poszukiwanych aktualnie posad po którym na dodatek łatwo znaleźć (dobrą) pracę. Studenci internalizując ten wizerunek, oczekują później właśnie takiego, a nie innego charakteru tych studiów.

ZAKOŃCZENIE

Obecnie na rynku pracy panuje względna przejrzystość oczekiwań pracodawców. Poszukują oni pracowników z bardzo konkretnymi kwalifikacjami. Tymczasem socjologia to nadal kierunek dość amorficzny. Bez wątpienia istnieje – przynajmniej w odczuciu studentów – potrzeba ściślejszego powiązania studiów i całej uczelni ze zmianami na rynku pracy oraz efektywniejszego reagowania na oczekiwania studentów i pracodawców. Trafnie ujęła to Ewa Świerzbowska-Kowalik stwierdzając, iż: *wzrastającym oczekiwaniom i wymaganiom studentów wobec różnych aspektów studiowania (programów, organizacji, poziomu) nie towarzyszą wystarczająco szybkie i radykalne zmiany w tym zakresie w uczelniach. Pogłębia się więc rozbieżność między oczekiwaniami społecznymi związanymi z kształceniem a uczelnianą rzeczywistością, która nie tylko nie poprawia się, ale ulega dalszej erozji (przestarzałe programy, tradycyjna dydaktyka, brak pomocy naukowych oraz słabo przygotowana, zniechęcona i często niezaangażowana kadra nauczająca)* (Świerzbowska-Kowalik, 1993: 91–92).

Tym samym w polityce zarówno państwa wobec wyższych uczelni, jak i instytucji szkolnictwa wyższego względem studentów, powinno nastąpić przesunięcie zainteresowania z tego, co wchodzi do systemu (input) na to, co z niego wychodzi (output) (por. Wnuk-Lipińska, 1993: 78). Jak zatem w obecnej rzeczywistości powinno wyglądać kształcenie socjologów oraz jaka w ogóle powinna być współczesna socjologia? Z pewnością te dwa pytania mają jeszcze głębszy podtekst dotyczący współcześnie pożądanego modelu polskiego uniwersytetu. Studencka odpowiedź na te pytania brzmi wszakże dość jednoznacznie! Czy racja jest jednak bezwzględnie po ich stronie? Być może uniwersytet rządzi się swoimi prawami i wówczas należałoby lojalnie uprzedzać studentów już na początku studiów, że: *Jeśli idziesz na uniwersytet, oznacza to, że nie będziesz przygotowany praktycznie. Aby opanować umiejętności praktyczne, możesz wybrać politechnikę bądź college. Zaś od uniwersytetu winienesz oczekiwać czegoś całkiem innego* (Kirkland, 1988).

Zdaniem Zygmunta Baumana istnieją dwie strategie przystosowawcze, którym ulec może współczesny uniwersytet (zob. Bauman, 2000: 16–18). Pierwsza to zaakceptować nowe reguły gry, co w praktyce oznaczałoby podporządkowanie się surowym kryteriom rynku i ocenie „społecznej użyteczności” produktów uniwersyteckich. To jednak, na wzór uniwersytetów amerykańskich, może się przyczynić do przeistoczenia ich w przedsiębiorstwa handlowe. Druga strategia, równie popularna co poprzednia, powstała w opozycji do poprzedniej to *palenie mostów, czyli wycofanie się z niemożliwej do wygrania sytuacji rynkowej do twierdzy zbudowanej z ezoterycznego języka i niejasnej, nieprecyzyjnej teorii* (Bauman, 2000: 17).

Powszechnie uważa się, iż uniwersytety powinny podlegać samoregulacji, a tym samym przekształcać się zgodnie z ich własną dynamiką. Podobnie uważa i

Bauman, który szansę dla uniwersytetów widzi w ich liczbie i różnorodności, a tym samym w umiejętności takiej adaptacji do rzeczywistości, która byłaby najbardziej adekwatna z punktu widzenia danej uczelni (zob. Bauman, 2000: 19). Jednakże zwolennicy rynkowego modelu uniwersytetu mają poważne wątpliwości, czy w sytuacji tak gwałtownych zmian społecznych zachodzących w globalnym wymiarze, zmiany, które następują w obrębie uniwersytetu nadążają za tymi w jego społecznym otoczeniu. Za katalizator owych szybkich zmian zazwyczaj postrzega się krytykowany z każdej niemal strony uniwersytecki konserwyzm. Z pewnością przyczynił się on do istotnych kłopotów uniwersytetu w dopasowywaniu się do nowej, szybko zmieniającej się rzeczywistości. Zmiany przeprowadzane w jego murach mają bowiem zazwyczaj charakter doraźny, wynikający raczej z braków finansowych i presji edukacyjnej młodzieży aniżeli z rzeczywistej chęci ich zreformowania (zob. Amsterdamski, 2001: 73). Jednocześnie dzięki owemu konformizmowi instytucja uniwersytetu jest w znacznej mierze odporna na wszelkie negatywne zmiany płynące z zewnątrz (zob. Wójcicka, 1996). To sprawia, iż owa swoista adaptabilność stanowi o tym, iż uniwersytet jest nadal właśnie uniwersytetem, a nie kolejną szkołą wyższą.

Trudno w tej chwili przesądzić, w którą stronę będzie ewoluować kształcenie przyszłych socjologów. Jak dotychczas zdajemy się imitować rozwiązania wypracowane w systemie amerykańskim (pragmatyzm i wyraźne respektowanie społecznych oczekiwań). Jednocześnie polskie uczelnie nadal są mocno osadzone w bardziej akademickiej tradycji europejskiej. Zmiany, jakim podlegają polskie szkoły wyższe siłą rzeczy są wypadkową obydwu tych tradycji, a reformujące się uczelnie i kierunki studiów (w tym socjologia) znajdują się między „młotem” rynku pracy a „kowadłem” uniwersyteckiego konformizmu. Niewykluczone, że polskie uczelnie, dysponujące dużą autonomią, znajdą rozwiązanie, które uniknie pułapek „sztywnej” imitacji, tzn. wybiorą trzecią, najbardziej adekwatną do polskiej rzeczywistości, drogę.

Problem w tym, że z jednej strony nie sposób tak szybko rozstać się ze strukturami osadzonymi w akademickiej tradycji długiego trwania, z drugiej zaś pozostawienie spraw własnemu biegowi może spowodować utrwalenie struktur i rozwiązań przejściowych (por. Rychard, 1996). Jest to tym bardziej prawdopodobne, że szkolnictwo wyższe w Polsce zostało opuszczone przez państwo zarówno pod względem finansowym, jak i „ideowym”. Środowisko akademickie również raczej nie zdradza dużego zainteresowania merytoryczną debatą wokół tych spraw.

BIBLIOGRAFIA

- Amsterdamski, S., 2001, *Z życia doktora*, *Polityka*, nr 24.
Bauman, Z., 2000, *Edukacja według, dla i pomimo ponowoczesności*, *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1.

- Brzeziński, J., 1994, *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Denek, K., 1998, *Edukacja a rynek pracy. Między stagnacją a zaangażowaniem*, [w:] tegoż, *O nowy kształt edukacji*, Toruń: Wyd. Edukacyjne AKAPIT.
- Denek, K., 1999, *Ku szkolnictwu wyższemu XXI wieku*, [w:] Z. P. Kruszewski (red.), *Przemiany szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Frieske, K., Post, B., 1991, *Nauka i technika w społeczeństwie*, [w:] Z. Krawczyk, W. Morawski (red.), *Socjologia. Problemy podstawowe*, Warszawa: PWN.
- Giza-Poleszczuk, A., 1991, *Kogo i do czego kształcimy, czyli dylematy socjologii akademickiej*, *Studia Socjologiczne*, nr 3-4.
- Jablecka, J., 1996, *Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 8.
- Kerr, C., 1993, *Amerykańskie szkolnictwo wyższe – cztery kryteria różnicowania*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 1.
- Kirkland, J., 1988, *Electrical Engineering*, [w:] *Higher Education and the Preparation for Work*, London: Jessica Kingsley Publ., cyt. za Wójcicka, Maria. 1993. Skutki reform systemów edukacyjnych, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 1.
- Kupisiewicz, Cz., 2000, *Edukacyjne nadzieje i rozczarowania XX wieku*, *Forum Oświatowe*, nr 1.
- Kwaśniewicz, W., 1976, *Uniwersyteckie nauczanie socjologii a społeczne role socjologów*, *Studia Socjologiczne*, nr 2.
- Kwaśniewicz, W., 1987, *Kilka refleksji o endogenicznych warunkach rozwoju socjologii polskiej*, [w:] E. Wnuk-Lipiński (red.), *VII Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny. Materiały*, Warszawa: PTS.
- Kwaśniewicz, W., 1998, *Współczesne realia uniwersyteckiego kształcenia socjologów*, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, nr 3-4.
- Kwilecki, A., 1973, *Zagadnienia kadrowe socjologii polskiej*, *Studia Socjologiczne*, nr 1.
- Małewski, M., 1998, *Ewolucja uniwersytetu – implikacje dla kształcenia, Terażniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1.
- Mucha, J., 2001, *Socjologia polska w latach 1990-2000. Badania społeczeństwa po przełomie*, *Przegląd Socjologiczny*, t. 1.
- Najduchowska, H., 1976, *Studenci socjologii o programie swoich studiów*, *Studia Socjologiczne*, nr 2.
- Neave, G., 1994, *O wiedzy do natychmiastowego spożycia i lekarstwie na wszystko*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 4.
- Neave, G., 1996, *Cywilizacja globalna i wartości kulturowe: wizja powszechnej szczęśliwości czy apokryf?*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 8.
- Nieżgoda, M., 2003, *Proces akredytacji kierunku socjologia – i co dalej?*, [w:] K. Szafraniec, W. Winclawski (red.), *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Piotrowski, A., 1991, *Nowy program studiów socjologicznych w Uniwersytecie Łódzkim*, *Studia Socjologiczne*, nr 3-4.
- Podgórska, J., 2002, *Socjolog w hipermarkecie*, *Polityka*, nr 21.
- Potulicka, E., 1988, *Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Pólturzycki, J., 1999, *Współczesne przemiany kształcenia postulowane w dokumentach edukacyjnych i ich znaczenie dla rozwoju szkolnictwa*, [w:] Z. P. Kruszewski (red.), *Przemiany szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.

- Rychard, A., 1996, *Czy transformacja się skończyła? Powstawanie nowego ładu w perspektywie socjologii zmiany instytucjonalnej*, *Transformacja Gospodarki*, nr 74.
- Sagen, P., 1994, *Przystosowanie szkolnictwa wyższego do otoczenia. Kilka uwag o wzorze amerykańskim*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 3.
- Szafraniec, K., 2003, *Kształcenie socjologów w latach dziewięćdziesiątych: oferta dydaktyczna – kadra – studenci*, [w:] K. Szafraniec, W. Winclawski (red.), *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Szczepański, J., 1976, *Kryzys koncepcji uniwersytetu liberalnego*, [w:] tegoż, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 1999 roku*, Warszawa: GUS.
- Świerzbowska-Kowalik, E., 1993, *Nauczyciele akademicy i studenci*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 1.
- Teichler, U., Kehm, B., 1996, *Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym a światem pracy*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 7.
- Uniwersytet we współczesnym świecie – rozmowa z rektorem UW prof. Włodzimierzem Siwińskim*, *Sprawy Nauki*, 1997, nr 1.
- Wasielewski, K., 2003, *Studia socjologiczne w tle sporów o współczesny model wyższej uczelni*, [w:] K. Szafraniec, W. Winclawski (red.), *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Winclawski, W., 2003, *Studia socjologiczne w polskim szkolnictwie wyższym dawniej i dziś*, [w:] K. Szafraniec, W. Winclawski (red.), *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Wnuk-Lipińska, E., 1993, *Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 1.
- Wnuk-Lipińska, E., 1996, *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Warszawa: ISP PAN.
- Wnuk-Lipińska, E., 1997, *Kryzys uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 10.
- Wojnar-Sujecka, J., 1976, *Kształcenie ogólne i specjalistyczne w programach studiów socjologicznych*, *Studia Socjologiczne*, nr 2.
- Wójcicka, M., 1996, *Granice „upraktycznienia” uniwersytetów*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 7.
- Znanięcka-Łopata, H., 1997, *Spółeczne funkcje uniwersytetów*, [w:] F. Znanięcki, *Spółeczna rola studenta uniwersytetu*, Poznań: Wydawnictwo Nakom.