

Krzysztof Wasielewski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Socjologii

Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej¹

ABSTRAKT: Niniejszy tekst jest próbą ukazania przemian w obszarze szkolnictwa wyższego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Artykuł wskazuje główne kierunki zmian w filozofii kształcenia i ich konsekwencje strukturalne dla sektora szkolnictwa wyższego, będące reakcją na zmianę ustroju społeczno-politycznego, a tym samym otwarcia się tych krajów na dominujące trendy globalne (m.in. społeczne, kulturowe, ekonomiczne). Podstawową bazę źródłową stanowią ogólnodostępne bazy danych (np. raporty Banku Światowego czy *Education at Glance*, publikowane przez OECD), opracowania statystyczne sporządzone na ich podstawie oraz monografie. Zasadniczym celem artykułu jest próba wskazania istotnych podobieństw i różnic, będących udziałem krajów, z jednej strony, przechodzących podobną drogę rozwojową, z drugiej zaś, odmiennych ze względu na ich specyfikę społeczno-kulturową.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, edukacja, kraje postkomunistyczne, transformacja.

Kontakt:	Krzysztof Wasielewski kwasielewski@wp.pl
Jak cytować:	Wasielewski, K. (2017). Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 61–76. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/479
How to cite:	Wasielewski, K. (2017). Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 61–76. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/479

WPROWADZENIE

Każda zmiana społeczna, a zwłaszcza przejście z jednego ustroju do drugiego, jest jednym z tych momentów w historii państw i społeczeństw, w których znaczenie edukacji wydaje się szczególne. Im intensywniejsze zmiany społeczne, polityczne czy ekonomiczne, tym większe znaczenie edukacji jako kluczowego elementu owej zmiany. Wynika to z faktu, że edukacja – jawnie bądź skrycie – pełni zazwyczaj rolę katalizatora zmian, wyznacznika ich tempa i kierunku, określa wyzwania przyszłości, kształtuje system społecznych nierówności czy wyposaża jednostki w różnorakie kompetencje i określony system wartości. Jest wreszcie medium życiowych dążeń i aspiracji jednostek, od realizacji których zależy powodzenie życiowe tak jednostek, jak i samej zmiany.

Wspomniane procesy mają właściwie charakter uniwersalny i, jak pokazują różne analizy, miały lub mają miejsce we wszystkich społeczeństwach, których rozwój związany jest z umownie rozumianym modelem demokracji liberalnej. Specyfika państw Europy Środkowo-Wschodniej wynika jednak z faktu, że na wspomniane procesy, mające charakter uniwersalny, nałożyły się procesy w pewien sposób wyjątkowe – te związane z transformacją ustrojową (odchodzeniem od ustroju komunistycznego i gospodarki centralnie planowanej) związana jest nie tylko z faktem, że taka zmiana dokonuje się po raz pierwszy w dziejach, ale także dlatego, że transformacja ustrojowa otworzyła zarazem systemy społeczne państw transformujących się na całkowicie nowe wpływy globalne, zarówno te kulturowe, polityczne, jak i ekonomiczne, które właściwie z miejsca stały się w wielu z krajów wyznacznikiem kierunku nowych wzorów zachowań, stylów życia, postaw na rynku pracy, trendów demograficznych czy form nierówności, itp. Można zatem powiedzieć, że po transformacji ustrojowej pojawiły się „nowe reguły gry”, do których przystosować musiał się system edukacyjny i jednostki w nim się znajdujące (Berryman, 2000). Znaczenie edukacji wynika zatem z faktu, że, z jednej strony, sama jest przedmiotem zmiany (np. jako element, który trzeba dostosować do nowych warunków społecznych, ekonomicznych i politycznych), z drugiej zaś – jej narzędziem (np. jako system kształtowania przyszłych pokoleń, nowych wzorców zachowań, innych kompetencji).

Celem artykułu jest ukazanie kierunku przemian szkolnictwa wyższego w krajach z komunistyczną przeszłością na tle ogólnych przemian systemów edukacyjnych.

U jego podstaw leży założenie, że zasadniczym celem zmian edukacyjnych w tych państwach było stworzenie podwalin do budowania nowoczesnych społeczeństw, opartych na idei społeczeństwa wiedzy. Czy zatem, przyglądając się szkolnictwu wyższemu po 25 latach transformacji, można dostrzec odpowiedź na wyzwania zarówno te o charakterze lokalnym, jak i globalnym? Czy wpłynęły one na podniesienie poziomu wykształcenia kolejnych pokoleń oraz odpowiednie wyposażenie ich w kwalifikacje niezbędne na rynku pracy i w życiu codziennym?

UWAGI METODOLOGICZNE

Podstawowym kryterium doboru krajów w projekcie² (Szafraniec, i in., 2017) był schemat systemów maksymalnie podobnych (Przeworski, Teune, 1983). Potraktowaliśmy kraje postkomunistyczne jako specyficzną przestrzeń o wspólnym politycznym rdzeniu i podobnych cywilizacyjnych wyzwaniach, które – jakkolwiek były podobne – wybrały różne ścieżki transformacyjne i mają inne problemy do rozwiązania. Z jednej zatem strony, obecne są w analizach kraje (Bułgaria, Łotwa, Polska, Rumunia i Węgry), w których zachodzi szeroko zakrojona transformacja obywatelska, obejmująca wszystkie sfery życia (gospodarkę, politykę, kulturę) i angażująca szerokie spektrum równoprawnych aktorów. Z drugiej strony, jest też przedstawiciel szeroko zakrojonej transformacji etatystycznej, dopuszczającej zmiany w wielu sferach, w tym zmiany ustroju politycznego, z państwem jako wiodącym aktorem (Rosja). Wybrane kraje różni nie tylko obrana strategia reform, ale także tło historyczne, tradycja kulturowa czy poziom rozwoju gospodarczego. Wśród nich są te, które należały do dawnego obozu sowieckiego i takie, które były częścią ZSRR, ale także te, które mają dłuższy staż w UE i te, które mają krótszy.

Próba pisania, zwłaszcza w wymiarze porównawczym, na temat edukacji/szkolnictwa wyższego w tak różnych krajach, jak te poddawane analizie (Bułgaria, Łotwa, Polska, Rumunia, Rosja, Węgry) jest ogromnym wyzwaniem. Wynika to z szeregu przyczyn. Po pierwsze, trudno o wspólną płaszczyznę analiz nawet w tak, wydawałoby się, uniwersalnym obszarze jak system edukacyjny. Po drugie, systemy edukacyjne jakkolwiek zbieżne, nie są identyczne, tym samym nie zawsze bezpośrednio porównywalne. Po trzecie, różne instytucje (np. OECD, World Bank, Eurydice) zbierają dane dla różnych grup krajów według odmiennego klucza oraz odmiennej metodologii. Analogiczna sytuacja dotyczy statystyk i badań krajowych. Po czwarte, dosłowna porównywalność niektórych danych jest utrudniona ze względu na zbyt duże rozbieżności pomiędzy nimi, zarówno w kwestii skali, różnic kulturowych czy poziomu rozwoju. W konsekwencji, niniejszy tekst jest w niektórych obszarach bardziej szczegółowy, aniżeli w innych, a podejmowane wątki ze względu na swoje skomplikowanie, wykorzystywane w zależności od potrzeb podejmowanej problematyki.

Transformacja ustrojowa wyznaczyła nowe kierunki i nowe cele przed systemami oświatowymi krajów postkomunistycznych. Skala, tempo oraz sposób i styl wprowadzanych zmian były i są zależne od specyfiki poszczególnych krajów (m.in. poziomu rozwoju gospodarczego czy stopnia dynamiki zmian ustrojowych). Ich wspólnym mianownikiem była orientacja ku szeroko rozumianemu neoliberalizmowi (i merytokracji) w sferze wartości pożądaných oraz sposobów ich realizacji (Aslund, 2000; Dimitrova, 2001; Lewowicki, 2000; Misztal, 2000; Potulicka, 2012). Na proces ten wpływ miało wiele elementów. Po pierwsze, odrzucenie przez społeczeństwo poprzedniego ustroju, po drugie – szybkie formowanie się gospodarki liberalnej wraz z licznie powstającymi firmami prywatnymi (Antonowicz, 2015; Berulava, 2005; Kwiek, 2016; Misztal, 2000). Miały też one znaczny wpływ na zwiększenie znaczenia wykształcenia i jego rolę w procesie awansu zawodowego. Wszystkie te procesy wpłynęły na zwiększenie popytu na edukację i postrzeganie wykształcenia jako wysoko cenionej wartości, co miało swoje konsekwencje, przede wszystkim, w zwiększeniu liczby wyższych uczelni i studentów. Podstawowymi funkcjami (przynajmniej założonymi) systemu edukacji stały się te, związane z kreowaniem społeczeństwa wiedzy oraz wykwalifikowanej kadry, niezbędnej dla szybko rozwijających się i modernizujących się gospodarek narodowych – niezależnie od obecnych w nich patologii i dysfunkcji. Szczególnie trudne chwile oświata przeżywała w początkowej fazie procesu transformacji (w latach 90-tych). Wówczas to systemy edukacyjne wielu państw postkomunistycznych (m.in. w Rosji, Rumunii) uległy niemal zapaści w konsekwencji kryzysu gospodarczego, który dotknął wszystkie sfery funkcjonowania transformujących się państw. Szczególnie mocno kryzys w pierwszych latach po rozpadzie bloku wschodniego odczuła Rosja (i były kraje satelickie). Z analiz przeprowadzonych przez Marka S. Johnsona wynika, że sytuacja ta doprowadziła do gwałtownego pogorszenia systemu edukacji publicznej i obsady kadrowej w wielu krajach, które uzyskały niezależność i niepodległość (zob. Johnson, 1996).

W przypadku większości krajów Europy Środkowo-Wschodniej (m.in. Bułgarii, Łotwy, Polski, Rumunii i Węgier) wraz z odrzuceniem poprzedniego ustroju i obraniem wyraźnego kierunku zmian (ku demokracji i wolnemu rynkowi) nastąpiła adekwatna do nich korekta polityki oświatowej. Jej podstawowymi cechami wspólnymi były: odrzucenie mocno zideologizowanych programów kształcenia, położenie nacisku na nadrobienie luki edukacyjnej i cywilizacyjnej w odniesieniu do państw zachodnich poprzez podniesienie poziomu wykształcenia ogółu społeczeństwa, zwiększenie dostępu do edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia młodzieży z grup do tej pory marginalizowanych bądź nieuprzywilejowanych, dopuszczenie do funkcjonowania na rynku usług edukacyjnych (zwłaszcza w obrębie szkolnictwa wyższego) podmiotów prywatnych, stopniowe wprowadzanie regulacji, wynikających z deklaracji bolońskiej, zmiany w finansowaniu edukacji powszechnej oraz szkolnictwa wyższego (dopuszczenie odpłatności za studia), zmiany w systemie edukacji powszechnej, tworzące podstawy do umasowienia studiów wyższych, poprawienie

jakości kształcenia oraz wprowadzenie mechanizmów ją monitorujących. Pojawienie się nowych warunków oraz nowych reguł funkcjonowania oświaty przyczyniło się do procesów różnicowania się instytucji pod względem źródeł ich finansowania, jakości kształcenia, składu społecznego uczniów, a także możliwości kształtowania karier, jakie dawały swoim uczniom (m.in. Berryman, 2000; Hadjar, Becker, 2009; Herbst, Wojciuk, 2014; Karpov, Lisovskaya, 2005). Skala zmian (ich radykalność, częstota), jakie zaszły w krajach Europy Środkowo-Wschodniej w obszarze edukacji, świadczy o jej kluczowej roli w przygotowywaniu jednostek i społeczeństwa do nowych wyzwań i zagrożeń, wynikających z procesów modernizacji gospodarki, przemian społeczno-kulturowych i trendów globalnych. Bez większych wątpliwości można skonstatować, iż kształt i cele systemu oświatowego – w porównaniu do okresu sprzed transformacji ustrojowej – zostały zmienione właściwie w całości i doświadczyły swoistej rewolucji. W krajach podlegających transformacji ustrojowej zachodzące zmiany w edukacji (podobnie jak i w innych obszarach) przybrały właściwie postać modernizacji imitacyjnej (zob. Ziółkowski, 2000).

FINANSOWANIE EDUKACJI

Znaczące zmiany dotknęły również sferę finansowania edukacji. Nakłady finansowe na poszczególne szczeble kształcenia są – co oczywiste – odmienne w każdym z krajów i zależą od polityki oświatowej (i realnych możliwości finansowych) prowadzonej w państwie, poziomu rozbudowania i zróżnicowania danego szczebla kształcenia czy jego jakości (np. stanu infrastruktury, liczby kadry nauczycielskiej, itp.). Owe rozbieżności całkiem wyraźnie ukazują wskaźniki rocznych wydatków przeznaczonych na ucznia na poszczególnych poziomach kształcenia. Z danych zawartych w raporcie *Education at Glance*, przygotowanym przez OECD (2015), wynika, że największe nakłady na edukację w przeliczeniu na jednego ucznia na wszystkich poziomach systemu oświatowego mają Polska, Rosja i Węgry. Najniższe nakłady na edukację ponosi Łotwa. (zob. tabela 1) Generalnie rzecz ujmując, wydatki publiczne na edukację są wprost proporcjonalne do poziomu kształcenia. Im wyższy poziom kształcenia, tym wyższe nakłady państwa. Wyraźnie wyższe od pozostałych są te ponoszone na szkolnictwo wyższe. Szczególnie znaczące różnice są udziałem Węgier i Rosji, gdzie nakłady na ten poziom edukacji są wyższe o ponad 30% aniżeli te przeznaczane na szkolnictwo podstawowe bądź ponadgimnazjalne/średnie (zob. tabela 1). Sytuacja taka to, przede wszystkim, konsekwencja umasowienia szkolnictwa wyższego i dopuszczenia do znacznego wzrostu wskaźników skolaryzacji, przekraczających w niektórych krajach nawet 50%. Było to możliwe dzięki wzrostowi aspiracji edukacyjnych młodzieży oraz znacznemu rozbudowaniu systemu szkolnictwa wyższego.

Niebagatelne znaczenie ma też system finansowania szkolnictwa wyższego, który jest w tych krajach wprost proporcjonalny do liczby studentów. Pokazuje to relacja liczby uczniów/studentów do liczby nauczycieli, która wzrosła dwukrotnie w czasie wyżu demograficznego i *boomu* edukacyjnego w stosunku do okresu z począt-

ku transformacji ustrojowej. W oczywisty sposób wpłynęło to na obniżenie jakości kształcenia (Wasielewski, 2013a).

Tabela 1

Roczne wydatki na jednego ucznia (szkolnictwo podstawowe, ponadgimnazjalne, wyższe) w oparciu o pełne etaty (2012) (w USD przeliczonych według PPP dla PKB)

Kraj	Podstawowe	Ponadgimnazjalne	Wyższe (wyłączając działania ze sfery B&R)	Wyższe (wraz z działaniami ze sfery B&R)	Ogółem wszystkie poziomy kształcenia (wraz ze sferą B&R)
Węgry	4370	4419	7 405	8876	5564
Łotwa	3489	3610	4 303	5262	3983
Polska*	6721	6540	7 692	9799	7398
Rosja	-	5345	7641	8363	6190

Źródło: *Education at Glance*, 2015, s. 219 (* – tylko szkolnictwo publiczne)

We wszystkich analizowanych państwach funkcjonują od czasu transformacji ustrojowej również prywatne instytucje edukacyjne (zarówno przedszkola, szkoły, jak i wyższe uczelnie), które mogą starać się o publiczne dotacje. Proces prywatyzacji oświaty w każdym z krajów przebiegał odmiennie na różnych szczeblach systemu edukacyjnego. Zróżnicowanie dostępu podmiotów prywatnych do poszczególnych szczebli kształcenia jest pochodną różnych polityk oświatowych, wynikających ze specyficznych problemów, z jakimi poszczególne kraje się stykają. Z danych, zawartych w *Education at Glance* (2015), wynika, że właściwie we wszystkich krajach postkomunistycznych system oświatowy oparty jest na środkach publicznych, a uczniowie uczęszczają w przeważającej mierze do szkół właśnie tego typu. Z kolei szkolnictwo wyższe jest niemal w całości prywatne na Łotwie, gdzie w uczelniach tego typu kształci się aż 92% ogółu studentów. W Polsce – która ma drugi najbardziej rozbudowany prywatny sektor szkolnictwa wyższego – kształci się w tego typu uczelniach „zaledwie” 28% ogółu studentów (zob. tabela 2).

Tabela 2

Proporcja studentów i nakładów na szkolnictwo wyższe wg typu uczelni (publiczna – prywatna) (2013)

Kraj	Odsetek studentów w szkolnictwie wyższym		Dystrybucja nakładów finansowych wg typu źródła finansowania	
	Uczelnie publiczne	Uczelnie prywatne	Źródła publiczne	Wszystkie źródła prywatne
Węgry	83	17	54,4	45,6
Łotwa	8	92	63,6	36,4
Polska	72	28	77,6	22,4
Rosja	87	13	63,5	36,5

Źródło: *Education at Glance*, 2015, s. 250, 334

Proces prywatyzacji oświaty (a szerzej patrząc – urynkowania gospodarki) przyczynił się do pojawienia się szeregu nowych (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) zjawisk wcześniej nieobecnych bądź obecnych jedynie symbolicznie w instytucjach oświatowych. Przede wszystkim, edukację (zarówno instytucje, dyplomy ukończenia szkoły, jak i sam proces kształcenia) zaczęto postrzegać w kategoriach rynkowych. Dyplomy ukończenia szkół bądź uczelni zyskały określoną wartość rynkową, wyznaczaną bądź to szansą dostania się na pożądaną uczelnię, bądź to szansą na znalezienie atrakcyjnej pracy. Sprzyjał temu powstający system lokalnych i globalnych rankingów (zob. Lukashenko, 2004; Schwartzman, 2013; Yudkevich, Altbach, Rumbley, 2016). Pogłębił się w związku z tym proces wewnętrznego różnicowania się instytucji oświatowych na wszystkich szczeblach kształcenia, począwszy od przedszkoli, na wyższych uczelniach kończąc. Instytucje oświatowe zaczęły różnicować się m.in. jakością kształcenia, infrastrukturą, kosztami funkcjonowania czy społecznym pochodzeniem uczniów. Zwłaszcza ta ostatnia kwestia jest szczególnie kłopotliwa w obliczu tworzenia się całych segmentów edukacyjnych dla elit oraz formowania się trajektorii edukacyjnych, opartych na społecznym pochodzeniu i statusie ekonomicznym rodziny uczniów (Mikiewicz, 2005; Egorov, 2005). Sprawilo to, że problem nierówności w dostępie do edukacji wciąż jest istotnym w wielu krajach postkomunistycznych pomimo równolegle zachodzących procesów upowszechnienia edukacji maturalnej i szkolnictwa wyższego, w których znaczącą rolę odegrał sektor prywatny (Levy, 2012).

PRZEMIANY STRUKTUR SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

We wszystkich analizowanych państwach postkomunistycznych rozrost – na początku transformacji ustrojowej – systemu szkolnictwa wyższego był właściwie spontaniczny (zob. Borowicz, 2005). Był to skutek splecionych nacisków społecznych, demograficznych, ekonomicznych i politycznych na systemy edukacyjne tych państw (Goastellec, 2008). W ich efekcie, władze polityczne podjęły decyzję o wyznaczeniu określonego kierunku zmian w edukacji, nie przewidując do końca ich skali oraz społeczno-edukacyjnych konsekwencji. Bez wątpienia, obszar szkolnictwa wyższego był tym, który zarówno w wymiarze strukturalnym, jak i organizacyjnym zmienił się najbardziej. Kluczowe zmiany związane były, przede wszystkim, z pluralizacją systemu szkolnictwa wyższego, jego prywatyzacją oraz otwarciem się uczelni (*Higher Education Institutions*) na młodzież z grup społecznych do tej pory marginalizowanych (m.in. z obszarów wiejskich i pochodzących z rodzin o niskim statusie społecznym). Równolegle następowały jednak procesy wewnętrznego różnicowania się szkolnictwa wyższego. Obok uczelni dostępnych dla wszystkich, zaczęły powstawać również uczelnie elitarne (swoiste obszary społecznej ekskluzji), skupiające wyraźnie częścię młodzieży o określonym pochodzeniu społecznym, np. wielkomiejską czy tę pochodzącą z klasy średniej i wyższej, zlokalizowane zazwyczaj w metropoliach i regionach o bardzo wysokim stopniu zamożności i rozwoju społeczno-gospodarczego, np. Moskwa, Warszawa, Bukareszt itp. (zob. Konstantinowski, 2003; Wasielewski, 2013b).

Wyraźną korektę polityki, dotyczącej szkolnictwa wyższego, wprowadziły dopiero reformy „wymuszone” w krajach europejskich przez proces bolonizacji szkolnictwa wyższego (Curaj, Scott, Vlasceanu, Wilson, 2012; Boyadjieva, Ilieva-Trichkova, 2016; Epuran, Gârdan, Gârdan, Tescașiu, 2016). Jego istotą była konsolidacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poprzez szereg działań wspólnych w krajach deklarujących do niego swój akces. Najważniejszymi spośród nich wydają się: wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów ECTS (*European Credit Transfer System*), promocja mobilności studentów i pracowników naukowych, promocja kształcenia przez całe życie, wprowadzenie trójstopniowego podziału studiów (*BA, MA, PhD*), współpraca uczelni w zakresie zapewniania jakości kształcenia oraz opracowanie kryteriów i metod oceny jakości kształcenia (systemy akredytacji, certyfikacji itp.) (European Commission, 2015). Procesy zapoczątkowane przez „deklarację bolońską” stały się wyznacznikiem nowych standardów w europejskim szkolnictwie wyższym. Adaptację swoich struktur i procedur obowiązujących w szkolnictwie wyższym podjęły się wszystkie spośród analizowanych krajów.

Efektem tych procesów był dynamiczny wzrost liczby szkół wyższych oraz liczby przyjmowanych przez nie studentów. We wszystkich krajach europejskich wskaźniki skolaryzacji w grupie wiekowej odpowiadającej poziomowi szkolnictwa wyższego przekraczają obecnie 50%, a dynamika zmiany od początku transformacji ustrojowej jest nawet kilkukrotna (zob. tabela 3).

Tabela 3

Wskaźnik skolaryzacji brutto w szkolnictwie wyższym (w %)

Kraj	1990	1995	2000	2005	2010	2013	Zmiana 1990–2013
Bułgaria	26,2	36,5	44,5	44,3	58,0	66,5	+40,3
Węgry	14,7	22,2	35,9	65,1	60,4	57,0	+42,3
Łotwa	24,9	23,1	56,6	78,9	70,4	67,0	+42,1
Polska	20,4	31,6	50,5	63,0	73,2	71,2	+50,8
Rumunia	8,4	13,4	24,0	45,5	67,8	52,2	+43,8
Rosja	55,0	43,1	55,8	72,6	-	78,0	+23,0

Źródło: World Bank. World Development Indicators

Skala zmian w szkolnictwie wyższym szczególnie mocno widoczna jest, gdy weźmiemy pod uwagę liczbę studentów, przypadającą na 100 tysięcy mieszkańców. Najwyższy wskaźnik na 100 tysięcy mieszkańców notuje Rosja – 5251 studentów, Polska – 4927 oraz Łotwa – 4696. Najniższy wskaźnik jest udziałem Rumunii – 3123, gdzie jednak nastąpił najwyższy przyrost liczby studentów na 100 tysięcy mieszkańców (4,5-krotnie) (zob. tabela 4).

Tabela 4

Liczba studentów przypadająca na 100 tysięcy mieszkańców

Kraj	1990	1995	2000	2005	2010	2013
Bulgaria	1789,6	2668,4	3266,3	3096,7	3875,7	3933,9*
Węgry	971,3	1643,6	3003,4	4318,7	3883,8	3617,7
Łotwa	1712,3	1621,0	3847,3	5867,7	5384,6	4695,9
Polska	1324,1	2270,1	4104,2	5506,7	5570,2	4926,9
Rumunia	700,3	1111,1	2045,5	3451,1	4924,0	3122,9
Rosja	3523,3	3044,8	4324,6	6268,7	6518,8**	5251,0

Źródło: World Bank. Education Statistics – All Indicators (* – 2014; ** – 2009)

Tendencji powyższej nie przeszkodziły niekorzystne wskaźniki, dotyczące terminowości kończenia studiów (*completion rate*) przez młodzież w europejskich krajach postkomunistycznych. Według danych OECD z 2011 r., jedynie 53% węgierskich i 62% polskich studentów kończyło studia w przepisowym terminie, czyli osiągało sukces edukacyjny. Jest to wartość poniżej średniej wszystkich krajów objętych badaniem (68%). Dysproporcje pomiędzy krajami wynikają, przede wszystkim, z różnic w terminowości kończenia studiów pomiędzy płciami. W szczególności widać to w przypadku Węgier oraz Polski. Studentki węgierskie charakteryzuje o 8pp wyższy wskaźnik terminowości kończenia studiów, studentki polskie aż o 26pp (OECD, 2013, s. 62–68). Wśród przyczyn tej tendencji należy wskazać kilka elementów: cechy psychomotoryczne wzmacniane i uprawomocniane przez dominującą kulturę organizacyjną szkoły: promujące większą sumienność, rzetelność i pracowitość dziewcząt; korzystniejsze trajektorie edukacyjne (droga dziewcząt na studia poprzez licea, a chłopców również poprzez technika); nowe wzory życia i studiowania (m.in. częstsze podejmowanie pracy przez chłopców) oraz zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym, sprzyjające nieklasycznym modelom studiów (łatwiejsza możliwość robienia przerwy i powracania na studia) (zob. Bowes i in., 2013; Hovdhaugen, Frølich, Aamodt, 2013; Nevala, 2011).

Tak intensywne zmiany w szkolnictwie wyższym nie byłyby możliwe, gdyby nie otwarcie się uczelni na kierunki studiów, niewymagające znaczących nakładów finansowych w infrastrukturę bądź laboratoria, czyli kierunki społeczno-ekonomiczne, pedagogiczne czy humanistyczne (Social Sciences, Business and Law, Education or Humanities and Art). Ich specyfiką jest m.in. to, że relatywnie łatwo – ze względu właśnie na koszty – mogą je prowadzić uczelnie prywatne. To właśnie studenci tych kierunków (w tym również tych uczelni) stanowią niemal 60% ogółu studiujących we wszystkich analizowanych krajach (zob. tabela 5). „Strategia” rozwoju wskaźników skolaryzacyjnych na poziomie szkolnictwa wyższego oparta głównie o kierunki społeczno-ekonomiczne miała określone konsekwencje. Z jednej strony, taka polityka edukacyjna (spontanicznego rozwoju sektora prywatnego) dała możliwość podjęcia studiów przez rzeszę młodych ludzi, z drugiej zaś – nie przyczyniła się do poprawy

ich sytuacji na rynku pracy, często generując bezrobocie. Można zatem powiedzieć, że struktura podejmowanych przez młodzież kierunków studiów w krajach postkomunistycznych wydaje się odzwierciedleniem stanu gospodarki (im bowiem silniejsza, tym większy odsetek osób kształcących się na kierunkach ścisłych i technicznych (Science and Engineering, Manufacturing and Construction)) oraz instytucji szkolnictwa wyższego (im większy segment prywatny, tym wyższy odsetek studentów nauk społecznych), w krajach przechodzących proces transformacji. Z danych Banku Światowego wynika, że pomiędzy 2000 a 2013 rokiem swoją popularność wśród młodzieży analizowanych państw zwiększyły właściwie wszystkie grupy kierunków za wyjątkiem wspomnianych już kierunków społeczno-ekonomicznych oraz pedagogicznych, a także rolniczych (zob. tabela 5). Zmiany obserwowane na przestrzeni ostatnich 25 lat wskazują na wyrównywanie się proporcji studiujących na poszczególnych kierunkach w krajach postkomunistycznych. Nadmienić jednak trzeba, że to w równym stopniu efekt działań celowych prowadzonych przez państwo (np. promocja kierunków ścisłych i technicznych), większej świadomości młodych ludzi co do rynkowej wartości poszczególnych kierunków studiów, jak i procesów demograficznych, które korygują zbyt liberalną politykę w obrębie szkolnictwa wyższego.

Kiedy spojrzymy na ogólną tendencję to okaże się, że wysokie wskaźniki skolaryzacyjne w szkolnictwie wyższym zapewniły właśnie kierunki społeczno-ekonomiczne oraz pedagogiczne. Przyjmowały one, począwszy od transformacji ustrojowej, największą liczbę nowych studentów. Ze względu na ich specyfikę oraz społeczno-kulturowe wzory karier edukacyjnych i zawodowych były to głównie kobiety. Proces ten przyczynił się do znaczącej rekonstrukcji zarówno struktury płciowej studentów, jak i ogółu osób posiadających wyższe wykształcenie, doprowadzając tym samym – jakkolwiek powoli – do zmiany sytuacji kobiet na rynku pracy. Jest ona charakterystyczna dla wszystkich krajów europejskich podlegających transformacji ustrojowej.

Istotnym elementem, który w krajach europejskich wymusił zmianę polityki w obrębie szkolnictwa wyższego była (i jest) dominująca tendencja demograficzna. Transformacja ustrojowa w krajach Europy Środkowo-Wschodniej zbiegła się z nowymi trendami społeczno-demograficznymi charakterystycznymi dla rozwiniętych państw kapitalistycznych, m.in. z nowymi wzorami stylów życia zakorzenionymi w kulturze konsumpcjonizmu, nową hierarchią wartości, w której coraz większe znaczenie odgrywały praca i wykształcanie oraz nowymi wzorami diety, które charakteryzują niższe wskaźniki diety oraz późniejszy wiek zakładania rodziny. Po początkowym boomie edukacyjnym w obszarze szkolnictwa wyższego, którego efektem był dynamiczny wzrost wskaźników skolaryzacyjnych, nastąpił proces ich zahamowania, a następnie stopniowego spadku, do którego przyczynił się, przede wszystkim, niż demograficzny, a także proces schładzania aspiracji edukacyjnych młodzieży, będący efektem stopniowego procesu inflacji dyplomów wyższych uczelni. W znacznej mierze przyczynił się do niego również kryzys prywatnego szkolnictwa wyższego, które w zderzeniu z negatywnymi trendami demograficznymi oraz konkurencją finansowaną z budżetu państwa, nie potrafi utrzymać swojej znaczącej pozycji na rynku usług edukacyjnych i traci systematycznie klientów (studentów)

Tabela 5

Odsetek studentów w obrębie poszczególnych grup kierunków studiów w 2000 i 2013 roku (w %)

Kraj	Rok	Usługowe	Społeczne, ekonomiczne, prawne	Nauki ścisłe	Inne	Medyczne i opieka społeczna	Humanistyczne i sztuki piękne	Inżynierijne, produkcyjne, budownictwo	Pedagogiczne	Rolnicze
Bułgaria	2013	8,3	40,2	5,4	2,5	8,2	7,6	18,7	6,8	2,3
	2000	6,7	40,3	4,6	0,1	6,4	9,0	20,1	10,6	2,2
Węgry	2013	9,4	38,6	7,8	-	10,0	9,1	16,0	6,8	2,6
	2000	3,5	37,4	3,7	0,4	8,0	8,9	17,7	16,5	3,9
Łotwa	2013	8,1	41,1	6,8	-	12,5	9,2	14,6	6,4	1,5
	2000	3,3	46,9	6,3	-	4,2	7,7	10,2	19,5	1,8
Polska	2013	8,7	35,7	8,3	-	9,2	8,8	15,7	12,0	1,7
	2000	4,3	43,1	4,5	8,2	2,3	9,1	13,5	12,6	2,2
Rumunia	2013	4,1	39,6	5,7	-	12,5	8,8	24,6	2,0	2,8
	2000	3,2	41,9	5,6	4,2	7,3	10,8	21,9	1,2	3,9

Źródło: World Bank. Education Statistics – All Indicators

(zob. Kwiek, 2016). Proces ten najbardziej widoczny był/jest na Łotwie, na Węgrzech (począwszy od 2005), a także w Polsce oraz w Rosji (od 2010 roku) (zob. tabela 3 i tabela 4).

Obszarami, które doskonale ilustrują skalę, kierunek zmian oraz wartość wyższego wykształcenia w społeczeństwach postkomunistycznych są międzynarodowa mobilność studentów oraz proces internacjonalizacji studiów wyższych. Ten pierwszy pokazuje, z jednej strony, możliwości, które dały stosowne regulacje międzynarodowe (m.in. programy wymiany studentów) oraz globalizacja szkolnictwa wyższego, z drugiej zaś, aktywność młodzieży i popyt na wysokie kwalifikacje potrzebne na współczesnym rynku pracy. Ten drugi proces pokazuje otwartość i innowacyjność instytucji szkolnictwa wyższego przyjmujących na studia młodzież z innych krajów (zob. Altbach, Knight, 2007). W obu tych wymiarach zaszły znaczące zmiany, przy czym wyraźnie większe w przypadku młodzieży wyjeżdżającej na studia zagranicą. Szczególnie dużym wzrostem mobilności pomiędzy 2000 a 2013 rokiem wykazali się młodzi Łotysze i Bułgarzy, relatywnie niewielką mobilnością cechują się młodzi Polacy i Węgrzy (zob. tabela 6).

Tabela 6

Mobilność przychodząca i wychodząca studentów (w %)

Kraj	Typ mobilności studentów	2000	2005	2010	2013
Bułgaria	Przychodząca	3,1	3,6	3,5	4,1
	Wychodząca	4,5	10,8	8,4	8,7
Węgry	Przychodząca	3,2	3,1	4,0	5,8
	Wychodząca	2,3	1,7	2,1	2,4
Łotwa	Przychodząca	6,6	1,3	1,6	3,7
	Wychodząca	2,9	2,7	4,5	6,7
Polska	Przychodząca	0,4	0,5	0,9	1,5
	Wychodząca	1,1	1,4	1,5	1,2
Rumunia	Przychodząca	0,7	0,8	-	1,8
	Wychodząca	2,8	2,7	2,6	-
Rosja	Przychodząca	2,8	1,5	1,3	3,5
	Wychodząca	0,5	0,4	-	0,7

Źródło: World Bank. Education Statistics – All Indicators

Jeżeli chodzi o otwartość i umiędzynarodowienie uczelni wyższych, których wyznacznikiem może być odsetek studentów zagranicznych studiujących w danym kraju, to najwyższymi wskaźnikami charakteryzują się uczelnie węgierskie, a najniższymi polskie. Wskaźniki, dotyczące studentów z zagranicy studiujących w krajach postkomunistycznych zawarte w tabeli 7, są – za wyjątkiem Węgier – relatywnie niskie. Wydaje się, że ukazują one szereg uniwersalnych problemów, z jakimi musi się mierzyć szkolnictwo wyższe w tych krajach. Na ich czele jest niedofinansowanie tego sektora i nienajlepsze zarządzanie uczelniami wyższymi, ale także słaba znajomość języków obcych oraz bierność i konserwatyzm środowiska akademickiego, które nie jest przygotowane mentalnie i merytorycznie na studia dla obcokrajowców (zob. Kwiek, Maaseen, 2012; Kwiek, Kurkiewicz, 2012).

PODSUMOWANIE

Oświata w krajach postkomunistycznych jest jednym z tych obszarów, który w ostatnim ćwierćwieczu zmieniał się szczególnie dynamicznie. Transformacji podlegały zarówno struktury organizacyjne (m.in. struktura systemu oświatowego, sieć szkół, mechanizmy finansowania czy system ewaluacji), jak i postawy młodzieży wobec edukacji, (m.in. znacząco wzrosły aspiracje edukacyjne i poziom wykształcenia), a edukacja zaczęła być postrzegana jako istotny kapitał, w który warto inwestować. Można powiedzieć, że zmiany w edukacji przybrały postać modernizacji imitacyjnej – poprzez proces powielania rozwiązań instytucjonalno-prawnych obecnych w krajach anglosaskich. Proces ten, z jednej strony, przyniósł wiele pozytywnych

rozwiązań opartych na dobrych i sprawdzonych wzorcach, w które wpisane zostały tak uniwersalne dzisiaj zapisy, dotyczące m.in. autonomii wyższych uczelni, mechanizmów finansowania czy całego procesu bolońskiego. Z drugiej jednak strony, nie uchronił on krajów transformujących się przed szeregiem błędów czy niedopatrzeń, mających swoje źródła zarówno w ślepych naśladowaniach, jak i w braku refleksji nad konsekwencjami wprowadzanych zmian w określonym, często innym kontekście społeczno-kulturowym.

Zmiany w edukacji – często wprowadzane chaotycznie – przyniosły, bądź ujawniły szereg problemów i zaniedbań wymagających korekty prowadzonej dotychczas polityki edukacyjnej. Dotyczą one zarówno jakości edukacji na wszystkich poziomach kształcenia (na co wskazują m.in. wyniki badań PISA czy międzynarodowe rankingi uczelni wyższych), wciąż obecne społeczne nierówności w edukacji (np. Bułgaria, Polska), model finansowania (oraz plany i założenia strategiczne) nieadekwatny do realnych możliwości państwa (np. Bułgaria, Rumunia, Polska, Rosja), słaby związek między edukacją a rynkiem pracy, niską mobilność międzynarodową studentów – pomimo znacznych możliwości, wynikających z procesu bolońskiego w krajach europejskich, nieskuteczne mechanizmy integrowania mniejszości etnicznych w szkole (w krajach, w których stanowią one istotny odsetek, np. w Bułgarii, Rumunii czy na Węgrzech) czy brak większego wpływu ekspertów edukacyjnych (pomimo licznych analiz) na kształt reform edukacyjnych i realizowaną politykę oświatową.

Skala zmian, jakie dokonały się w obszarze edukacji, świadczy również o skali wyzwań i zagrożeń, wynikających z procesów modernizacji gospodarki, przemian społeczno-kulturowych i trendów globalnych. Zmiana miała w końcu charakter właściwie rewolucyjny. I, jakkolwiek byśmy jej nie oceniali po upływie ćwierćwiecza, to przyniosła szereg nowych wyzwań i problemów, z którymi zmierzyć się muszą właściwie wszystkie kraje podlegające transformacji ustrojowej. W obszarze szeroko rozumianej edukacji kluczowe wydają się te, związane z kryzysem demograficznym (w różnych krajach obecnym w różnym stopniu); procesami społecznej ruchliwości (zarówno wewnętrznej – głównie na osi wieś-miasto, jak i zewnętrznej – migracje zagraniczne); permanentnym niedofinansowaniem edukacji, co było i jest sprzeczne z podstawowymi założeniami wszelkich strategii rozwoju społecznego oraz coraz częstszym postrzeganiem edukacji jako wartości rynkowej, a nie społecznej (zarówno przez jednostki, jak i instytucje publiczne). Są to bez wątpienia zadania na przyszłość, i to tę najbliższą...

BIBLIOGRAFIA

- Altbach, P.G., Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, 290–305.
- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

- Aslund, A. (2010). *Jak budowano kapitalizm? Transformacja Europy Środkowej i Wschodniej, Rosji i Azji Środkowej*. Warszawa: Wydawnictwo FOR.
- Berryman, S. (2000). *Hidden challenges to education systems in transition economies. A World Free of Poverty series*. Washington, D.C. : The World Bank.
- Berulava, M.N. (2005). Higher Education in Russia in the Light of Market Reforms. *Russian Education and Society*, 47(8).
- Borowicz, R. (2005). Zjawiska żywiołowe w rozwoju polskiej edukacji, W: M. Dziemianowicz, B. Dorota Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Boydadjieva, P., Ilieva-Trichkova, P. (2016). Expansion of Higher Education and Graduate Employability: Data and Insights from Central and Eastern Europe. W: V. Delteil, V. Kirov (red.), *Labour and Social Transformation in Central and Eastern Europe: Europeanization and Beyond*. London and New York: Routledge.
- Bowes, L., Thomas, L., Peck, L., Nathwani, T. (2013). *International Research on the Effectiveness of Widening Participation*. Bristol: HEFCE and OFFA.
- Curaj A., Scott P., Vlasceanu L., Wilson, L. (red.). (2012). *European higher education at the cross roads: between the Bologna Process and national reforms*. New York, London, Heidelberg: Springer Dordrecht.
- Egorov, O. G. (2005). Experience in Creation of Elite Schools in the Moscow Area. *Russian Education and Society*, 47(4).
- Epuran, G., Gărdan, I. P., Gărdan, D. A. and Tescașiu, B. (2016). Modernisation of Higher Education in the Context of European Integration - A Comparative Analysis. *Amfiteatru Economic*, 18(42), 351–368.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Goastellec, G. (2008). Changes in Access to Higher Education: From Worldwide Constraints to Common Patterns of Reform? W: David Baker (red.), *The World-wide Transformation of Higher Education. International Perspectives on Education and Society*, Volume 9. UK : Emerald Group Publishing Limited.
- Hadjar, A., Becker, R. (red.). (2009). *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and the US. Theoretical Approaches and empirical findings in comparative perspective*. Bern – Stuttgart – Viena: Haupt.
- Herbst, M., Wojciuk A. (2014). *Common Origin, Different Paths. Transformation of Education systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland*. GRIN-COH Working Paper Series, Paper No. 4.07.
- Hovdhaugen, E., Frølich, N., Aamodt, P. O. (2013). Informing Institutional Management: institutional strategies and student retention. *European Journal of Education*, 48 (1), 165–177.
- Johnson, M. S. (1996). Western Models and Russian Realities in Postcommunist. *Tertium Comparationis Journal für Internationale Bildungsforschung*, 2(1996) 2, 119–132.

- Karpov, V., Lisovskaya, E. (2005). Educational Change in Time of Social Revolution: The Case of Post-Communist Russia in Comparative Perspective, W: Eklof, B., Holmes, L.E., Kaplan, V., (red.). *Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and Prospects*. London: Frank Cass.
- Konstantinovskiy, D.L. (2003). Changing Youth and Education in a Changing Society. W: Horovitz, T., Kotik-Friedgut, B., Hoffman, S. (red.). *From Pacesetters to Drop-outs. Post-Soviet Youth in Comparative Perspective*. Oxford: UPA.
- Kwiek, M. (2016). From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era): A National Counter-Trend in a Global Context. W: S. Slaughter, B. J. Taylor (red.), *Higher Education, Stratification and Workforce Development*. Higher Education Dynamics 45. Switzerland: Springer International Publishing. doi 10.1007/978-3-319-21512-9_16
- Kwiek, M., Kurkiewicz, A. (red.). (2012). *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives*. Frankfurt and New York: Peter Lang.
- Kwiek, M., Maassen, P. (red.). (2012). *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway*. Frankfurt, New York: Peter Lang.
- Levy, Daniel C. (2012). How Important Is Private Higher Education in Europe? A Regional Analysis in Global Context. *European Journal of Education*, Volume 47, Issue 2, 178–197.
- Lewowicki, T. (red.). (2000). *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Lukashenko, M. (2004). The Market Transformation of the System of Education in Russia. *Russian Education and Society*, t. 46, nr 5.
- Mikiewicz, P. (2005). *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Misztal, B. (2000). Prywatyzacja wyższego wykształcenia w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej, W: *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, pod red. tegoż. Kraków: Universitas.
- Nevala, A-M., et al. (2011). Reducing early leaving from education and training in the EU. Brussels: European Parliament. Pobrane 15 maja 2017, z: <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies/download.do?language=en&file=42311>
- OECD. (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- OECD. (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Potulicka, E. (2012). Przemiany w analizowanych krajach na tle tendencji ogólnoeuropejskich, W: *Systemy edukacji w krajach europejskich*. E. Potulicka, D. Wildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Przeworski, A., Teune, H. (1983). Badania porównawcze – dobór systemów do badań. W: A. Sułek, *Logika analizy socjologicznej. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Schwartzman, R. (2013). Consequences of commodifying education. *Academic Exchange Quarterly*, 17(3), 41–46.
- Szafraniec, K., Domalewski, J., Wasielewski, K., Szymborski, P., Wernerowicz, M., (2017). *Zmiana warty. Młode pokolenia a transformacje we wschodniej Europie i Azji*. Warszawa: Scholar.
- Wasielewski, K. (2013a). Caught in the trap of mass education – transformations in the Polish higher education after 1989, W: K. Szafraniec, D. Konstantinowski (red.), *Polish and Russian Youth: Education and Work in Changing Society*. Moscow: Institute Sociology RAN.
- Wasielewski, K. (2013b). *Młodzież wiejska na uniwersytecie – droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- World Bank. (2015). *World Development Indicators*. Pobrane 12 marca 2017, z: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=&series=SE.PR.M.CMPT.ZS&period=>
- Yudkevich, M., Altbach, P.G., Rumbley, L.E. (red.). (2016). *The Global Academic Rankings Game: Changing Institutional Policy, Practice, and Academic Life*. London, New York: Routledge.
- Ziółkowski, M. (2000). *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

CHANGES IN HIGHER EDUCATION IN SELECTED COUNTRIES IN SELECTED COUNTRIES OF CENTRAL AND EASTERN EUROPE

ABSTRACT: This article attempts to show the changes in higher education in selected Central and Eastern European countries. The article points out the main directions of changes in the philosophy of education and their structural consequences for higher education as a reaction to the changing socio-political system, and thus the opening of these countries to dominant global trends (social, cultural, economic). The basic source database is made up of publicly available databases (e.g., World Bank reports, or OECD's Education at a Glance), statistical studies based on them, and monographs. The article's main goals are to identify important similarities and differences between countries and their socio-cultural characteristics.

KEYWORDS: higher education, education, post-communist countries, transformation.

1. Artykuł został przygotowany w ramach projektu „Młodzież w krajach (post)komunistycznych – potencjał innowacyjny, nowe konteksty, nowe problemy i nowe wyzwania”, finansowanego z funduszy NCN (grant Harmonia, no. UMO-2013/08/M/HS6/00430).

2. W całym projekcie przedmiotem analiz były również Niemcy, Chiny i Wietnam.