

Agnieszka Anielska

Polskie szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych jako problem badawczy

STRESZCZENIE. Celem artykułu jest analiza wyzwań stojących przed instytucjami szkolnictwa wyższego w Polsce w kontekście rozwoju form kształcenia całościowego (*lifelong learning*), m.in. studiów podyplomowych. Edukacja całościowa, w tym również ta ukierunkowana na nietradycyjnych studentów, staje się jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarów kształcenia realizowanych przez uczelnie w całej Europie. Jego rola w działalności podmiotów edukacji wyższej to problem, który na polskim gruncie wydaje się wciąż stosunkowo słabo rozpoznany, a przynajmniej nie rozpoznany w stopniu proporcjonalnym do jego (rosnącego) znaczenia. W dostępnych źródłach brakuje odrębnego, systemowego spojrzenia na ten poziom kształcenia, choć stanowi on coraz istotniejszy element funkcjonowania różnego typu instytucji edukacyjnych (zwłaszcza niepublicznych). Niniejszy artykuł stara się wypełnić istniejącą lukę, pokazując zarówno rosnące znaczenie *lifelong learning* na poziomie polityki publicznej, jak również zarysować istotną, lecz niezbadaną dotąd problematykę odmiennych strategii instytucjonalnych w tym obszarze.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, *lifelong learning*, edukacja dorosłych, studia podyplomowe, studenci nietradycyjni

Wstęp

Współczesne systemy szkolnictwa wyższego są coraz bardziej sprzężone z wymogami rynku pracy, biorąc na siebie odpowiedzialność za przygotowanie wysoko wykwalifikowanych pracowników gospodarki opartej na wiedzy (Drucker 1999; por. Bohdziewicz 2008; Kosmala 2009). Specyfika tego modelu gospodarki i zmiany zachodzące na rynku pracy sprawiają, że proces edukacyjny rozciąga się na wszystkie etapy kariery zawodowej, przyjmując formę *lifelong learning*, czyli kształcenia przez całe życie. Zmienia to istotnie sposób myślenia o kształceniu prowadzonym

przez uczelnie, stając się zarazem jednym ze strategicznych wyzwań wpisanych na listę priorytetów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego do 2020 r. (Proces boloński 2020, 2009).

W artykule przywołane zostaną również główne zjawiska i procesy wpływające na wzrost zapotrzebowania na edukację całościową, a w konsekwencji również wzrost znaczenia i udziału w rynku¹ „studentów nietradycyjnych”². Będą to zarówno uwarunkowania o charakterze globalnym (przeobrażenia społeczeństwa i gospodarki w kierunku modelu opartego na wiedzy, polityka sektorowa UE), jak i lokalnym (procesy polityczne, ekonomiczne, demograficzne, wpływające na sektor kształcenia w Polsce).

1. Polityka edukacyjna UE wobec potrzeb gospodarki opartej na wiedzy

W literaturze odnajdziemy wiele terminów służących do opisanía efektów przemian zachodzących w krajach wysoko rozwiniętych od drugiej połowy XX wieku. Nowy typ społeczeństwa, podobnie jak współczesna gospodarka, definiowany jest ze względu na swą specyfikę jako postindustrialny, informacyjny, oparty na wiedzy. Wielu autorów podkreśla kluczową rolę, jaką na tym etapie rozwoju odgrywają informacja i wiedza (D. Bell w *The Coming of Post-Industrial Society* z 1975 r., P. Drucker w *The Age of Discontinuity* z 1969 r., J. Naisbitt w *Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives* z 1997 r.). Co jednak istotne, współczesna wiedza rozumiana jest w tym przypadku dużo szerzej niż tylko hermetycznie ujmowana nauka, na którą składa się zbiór odrębnych dyscyplin. To wiedza, którą dysponują obywatele, z założenia tworzona po to, by można ją było wykorzystać w działaniu (Drucker 1999; por. *Mode 2 knowledge production* zaproponowany przez Michaela Gibbonsa, Helgę Novotny i in.; Hessels i Lente 2008).

W związku z niespotykanym dotąd tempem przyrostu informacji i szybkim starzeniem się wiedzy gospodarka stwarza zapotrzebowanie na nowy typ pracownika

¹ Choć Simon Marginson pisze „o niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym” i uzasadnia, że „rdzeniem szkolnictwa wyższego pozostaje nienastawione na zysk kształcenie krajowych studentów pierwszego stopnia”, to wskazuje jednocześnie na istnienie instytucji/podsektorów, które określa jako „wyspy komercyjnej produkcji” (Marginson 2015: 22-23). Wymienia trzy rodzaje takich instytucji, a wśród nich „komercyjne kształcenie zawodowe odbywające się w wielu krajach na świecie”. Sformułowanie „rynek” użyte w niniejszym tekście odnosi się do sektora studiów podyplomowych (i ewentualnie instytucji, w przypadku gdy są na niego ukierunkowane), który mieści się w nakreślonych powyższym terminem ramach, zatem jego użycie wydaje się uzasadnione.

² Jako studenci nietradycyjni będą rozumiane w tekście osoby, które nie mieszczą się w nominalnym wieku kształcenia na poziomie wyższym (w opracowaniach GUS przedział wiekowy przypisany do tego poziomu kształcenia to 19-24 lata).

– „pracownika wiedzy”. To określenie pracownika, którego cechują nie tylko „określone umiejętności intelektualne ale i określona postawa życiowa” – chodzi tu o ciągłe uczenie się, nieustanną aktualizację wiedzy (Kosmala 2009: 66).

Zmiany stają się bowiem naturalnym elementem wpisanym w biografie zawodowe, spada znaczenie tradycyjnej, liniowej charakterystyki rozwoju zawodowego na rzecz karier horyzontalnych czy rozwoju kompetencyjnego poza organizacją. W ten sposób pracują „dryfujący pracownicy wiedzy”, zorientowani na poszukiwanie nowych wyzwań (Bohdziewicz 2008; Piekarska 2006; Piorunek 2009). Ów brak długotrwałych związków z organizacją powoduje, że pracownicy identyfikację i lojalność budują wobec swojej pracy (profesji, zawodu), a nie jak dotąd wobec pracodawcy. Ta indywidualna identyfikacja sprawia, że biorą oni na siebie większą odpowiedzialność za własną karierę, a jednym z jej przejawów jest dbałość o ciągłe doszkolenie się (Florida 2010).

Strategiczne znaczenie wiedzy (już nie tylko dla ludzi nauki, ale i dla przedsiębiorstw), jak również towarzysząca mu pożądana postawa determinują miejsce, na jakim znajduje się obecnie system edukacyjny. Jego rolą jest pomoc w stawieniu czoła wyzwaniom, które pojawiają się w trakcie aktywności zawodowej. Żadna szkoła nie jest dziś w stanie przygotować do pracy przez całe życie, a ukończenie studiów nie jest już zwieńczeniem nauki, lecz raczej początkiem procesu permanentnego nabywania wiedzy. Specyfikę współczesnej edukacji określa więc jej całonizowy charakter, w związku z czym uczelnie powinny stać się instytucjami otwartymi na ludzi dorosłych (Drucker 1999).

Zasygnalizowane wyżej wyzwania stojące przed krajami wysoko rozwiniętymi w zakresie edukacji całonizowej zostały już dobrze zdefiniowane. Zagadnienie to konsekwentnie zyskiwało na znaczeniu, a ewolucję europejskiej polityki dotyczącej *lifelong learning* na płaszczyźnie szkolnictwa wyższego można prześledzić, analizując kolejne dokumenty związane z procesem tworzenia i rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Deklaracja bolońska (Deklaracja bolońska 1999), inicjująca wspomniany proces, zwracała uwagę na konieczność zwiększenia konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Państwa sygnatariusze postawiły sobie za cel osiągnięcie większej porównywalności i kompatybilności systemów szkolnictwa wyższego (m.in. poprzez przyjęcie porównywalnych tytułów i stopni, systemów opartych na dwóch głównych cyklach kształcenia, systemu punktów zaliczeniowych, a także promowanie mobilności i współpracy europejskiej). Rola kształcenia całonizowego nie była w tym dokumencie zaakcentowana (Jogi, Karu i Krabi 2015), ale rozpoczynał on proces emancypacji kształcenia całonizowego jako odrębnego celu w polityce publicznej. W komunikacie z Pragi, który ukazał się dwa lata później (2001) i definiował dalsze działania w ramach procesu bolońskiego, wspomniano wprawdzie, że „uczenie się przez całe życie stanowi zasadniczy element Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”, jednak ministrowie nie poświęcili temu zagadnieniu większej uwagi. Poprzestali na

ogólnym stwierdzeniu, że „w Europie przyszłości, zbudowanej na społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy, strategię uczenia się przez całe życie będą musiały sprostać wyzwaniu konkurencyjności [...] oraz przyczyniać się do zwiększenia spójności społecznej, zapewnienia równości szans i podniesienia jakości życia” (W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego 2001: 3). W podsumowaniu kolejnej konferencji ministrów w Berlinie (2003) znajduje się już sformułowany bardziej wprost postulat dotyczący konieczności „stworzenia wszystkim obywatelom, zgodnie z ich aspiracjami i umiejętnościami, szerszych możliwości kształcenia przez całe życie”. W dokumencie podkreślono także „istotny wkład szkolnictwa wyższego w urzeczywistnianie idei uczenia się przez całe życie”, a uczelnie wezwano „do rozszerzenia możliwości kształcenia przez całe życie”. W myśl dokumentu kroki podejmowane w tym kierunku powinny stanowić integralną część ich działalności (Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego 2003: 6).

Orientacja na *lifelong learning* zyskała w europejskich dokumentach właściwe miejsce dopiero po 2008 r., czyli 10 lat po rozpoczęciu procesu bolońskiego, gdy ministrowie wpisali ten obszar w poczet priorytetów dla EOSW na kolejne dziesięciolecie. Akcentując konieczność zwiększenia dostępu do edukacji, zwracali uwagę na rolę kształcenia przez całe życie – jako jednego z narzędzi prowadzących do realizacji tego celu (kształcenie całożyciowe powinno „stanowić integralną część systemów edukacji”). Ten dokument jako pierwszy również w pewnym stopniu definiuje kształcenie całożyciowe, mówiąc, że „polega [ono] na uzyskiwaniu kwalifikacji, pogłębianiu wiedzy i rozumienia, zdobywaniu nowych umiejętności i kompetencji czy wzbogacaniu rozwoju indywidualnego”. Zwraca również uwagę na różne jego formy, wskazując, że „zakłada [ono] możliwość zdobywania kwalifikacji poprzez elastyczne ścieżki uczenia się, włącznie ze studiami w niepełnym wymiarze, i uczeniem się w środowisku pracy”. Odwołując się do opublikowanej rok wcześniej Karty uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie³, podkreśla, że „realizacja strategii uczenia się przez całe życie wymaga silnego partnerstwa między władzami publicznymi, uczelniami, studentami, pracodawcami i pracownikami” (Proces boloński 2020, 2009: 3).

Wnioski z kolejnej konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe (Bukareszt 2012) formułowano w trakcie trwającego kryzysu gospodarczego. Zapewne dlatego tak wyraźnie zaakcentowano w nich powiązania edukacji wyższej z rynkiem pracy. Zwrócono uwagę na konieczność współpracy z pracodawcami w zakresie projektowania programów kształcenia, a edukację całożyciową wskazano jako jedno z istotnych narzędzi pomagających pracownikom odpowiadać na zmieniające się potrzeby rynku pracy. Szkołom wyższym przypisano zaś kluczową

³ Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie (2008) stanowi zbiór zobowiązań uniwersytetów i rządów, które mają wspomagać rozwój strategii uczenia się przez całe życie.

rolę w transferze wiedzy, a w konsekwencji również wspieraniu rozwoju lokalnego (Making the Most of Our Potential 2012).

Na ostatniej jak dotąd konferencji ministrów związanej z dalszym rozwojem EOSW, która odbyła się w 2015 r. w Erywaniu, podtrzymano postulat zwiększenia dostępu do edukacji (z uwzględnieniem rosnącej różnorodności osób uczących się, wynikającej m.in. ze zmian demograficznych), a także systemowym wsparciem idei *lifelong learning*. Przyjęto również raport Grupy Wdrożeniowej Procesu Bolońskiego (Bologna Follow-up Group) w obszarze *social dimension and lifelong learning*. Grupa postuluje w nim przyjęcie odrębnego dokumentu strategicznego (Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020). Jego celem jest wsparcie krajów EOSW w tworzeniu i rozwijaniu skutecznych rozwiązań (wewnętrznych planów, strategii) w zakresie polityki *lifelong learning*. Zwrócono również uwagę na potrzebę wypracowania wytycznych, które stanowiłyby dla państw EOSW wsparcie w procesie integracji systemu edukacji wyższej i *lifelong learning* do 2018 r. (Yerevan Communiqué 2015).

W ciągu 15 lat kształcenie całościowe z problemu znajdującego się na marginesie refleksji nad sektorem szkolnictwa wyższego stało się jednym z głównych wyzwań stojących nie tylko przed władzami publicznymi, ale przede wszystkim przed europejskimi uczelniami. Jego znaczenie zostało także wyeksponowane w okresie kryzysu gospodarczego. Obecnie polityka Komisji Europejskiej zmierza do wypracowania narzędzi wsparcia krajów członkowskich we wdrażaniu polityki w obszarze *lifelong learning*, nie stawia zatem jedynie celów, ale ma charakter bardziej operacyjny.

2. Kształcenie całościowe w Polsce – lokalne uwarunkowania i implementacja polityki UE

Oprócz uwarunkowań o charakterze globalnym, konsekwencji procesów obserwowanych w skali Europy czy całego świata, na wzrost znaczenia edukacji całościowej w dużym stopniu wpływa również wiele czynników wewnętrznych. To powiązane procesy umasowienia i prywatyzacji szkolnictwa wyższego (istotne o tyle, że przedmiotem mego zainteresowania jest kształcenie na poziomie podyplomowym), stopniowe zmiany obserwowane na rynku pracy, a także trendy demograficzne.

Znaczenie problemu edukacji całościowej w grupie wysoko wykwalifikowanych dorosłych należy traktować przede wszystkim jako konsekwencję procesu umasowienia wyższego wykształcenia, jaki obserwowaliśmy w Polsce po 1989 r.⁴ Dynamiczny rozwój szkolnictwa wyższego miał „dwa zasadnicze źródła: zwiększe-

⁴ W chwili upadku PRL wyższe wykształcenie miało jedynie 6,5% Polaków (GUS 2003).

nie aspiracji edukacyjnych Polaków oraz długotrwały demograficzny wyż” (Antonowicz i Gorlewski 2011: 3; por. Wasielewski 2013). Lata 1990-2005 określane są często jako okres „boomu edukacyjnego” – liczba studentów, która w punkcie wyjścia wynosiła nieco ponad 400 tys., osiągnęła pod koniec rekordowy poziom 1,954 mln (MNiSW 2013). Niektórzy, jak Krzysztof Pawłowski, opisując tak znaczne zwielokrotnienie liczby studentów, mówią wręcz o „polskim cudzie edukacyjnym”, akcentując jednocześnie rolę przedsiębiorczości, z jaką na nową sytuację zareagowało środowisko akademickie, zwiększając liczbę miejsc na studiach odpłatnych (w przypadku uczelni publicznych) oraz tworząc nieobecne dotąd na polskim rynku szkoły niepubliczne (Pawłowski 2004). Ekspertki zwracali jednocześnie uwagę na specyfikę nowego segmentu w polskim systemie, m.in. jego nastawienie na kształcenie pracujących dorosłych w trybie niestacjonarnym (Pólturzycki 2002). Ekspansja tej części sektora, jaka dokonała się na mocy ustawy z 1990 r. (ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym) i trwała do aż do roku 2010/2011, nie była w skali Europy wyjątkiem, podobne procesy obserwowano np. w Portugalii w latach 80. i 90.⁵ (Teixeira i Amaral 2007).

Prywatyzacja edukacji wyższej, którą Marek Kwiek proponuje rozpatrywać dwutorowo (jako prywatyzację we w n ę t r z n ą, w rozumieniu implementacji mechanizmów rynkowych do sektora publicznej edukacji, i z e w n ę t r z n ą, czyli narodziny sektora prywatnego) przemodelowała – zarówno w znaczeniu jakościowym, jak i ilościowym – dotychczasową strukturę szkolnictwa wyższego (Kwiek 2010). Dokonujące się zmiany przełożyły się również na zmiany w strukturze studentów. O ile w roku akademickim 1990/1991 studenci studiów niestacjonarnych (wtedy jeszcze wyłącznie uczelni państwowych) stanowili 23% ogółu studentów, o tyle w połowie lat 90. ich udział wzrósł do blisko 40%, a już w roku 1999/2000 przekroczył 50% i utrzymywał się na tym poziomie przez całą dekadę, aż do roku 2010/2011 (MNiSW 2013).

Umasowienie szkolnictwa wyższego to jednak nie jedyne zjawisko, które wpływa na to, że kształcenie (zwłaszcza wysoko wykwalifikowanych) dorosłych staje się istotnym elementem działalności wielu instytucji sektora edukacji wyższej. Zagadnienie to zyskuje na znaczeniu również ze względu na prognozy dotyczące rynku pracy – chodzi tu zarówno o zmieniające się modele karier zawodowych, jak i o trendy demograficzne.

Klasyczna wizja przebiegu życia zawodowego (np. teoria Donalda E. Supera), jak sugeruje na podstawie przeprowadzonych badań m.in. Magdalena Piorunek, również w polskich warunkach będzie stopniowo tracić na znaczeniu⁶. Przeprowa-

⁵ W obu przypadkach nastąpiło odwrócenie tego trendu.

⁶ M. Piorunek poddała badaniom życiorysy zawodowe osób aktywnych zawodowo (na dojrzałym etapie aktywności). Ze względu na jakościowy charakter badań i fakt, że próba nie spełnia warunków reprezentatywności, autorka podkreśla, że wnioski z nich płynące nie mogą być uogólniane na całą populację osób znajdujących się na określonym etapie kariery. Jednakże za autorką przyjął, że

dzona przez autorkę analiza zawodowych trajektorii Polaków zaowocowała refleksją, że ponad 40% badanych pracowników realizuje modele rozwoju zawodowego odmienne od modelu tradycyjnego (liniowego) – zmierzające ku większej decentralizacji, elastyczności, zmienności i mobilności, a oddalające się od sztywnych ram, stabilizacji i niskiej presji na zmiany. Ich istotną cechą jest to, że czas nauki, w rozumieniu doskonalenia i zdobywania nowych umiejętności, oraz czas pracy zawodowej stale przeplatają się za sobą. Wymagają one zatem od pracowników nie tylko inicjatywy, akceptacji zmian, ale także gotowości do kształcenia i inwestowania w edukację.

Nie obowiązuje już trójpodział biografii, w którym edukacja i praca miały swoje ustalone miejsce w temporalnej strukturze biografii. Naukę i pracę można (ba, trzeba) postrzekać jako kolejne czasowo rozdzielne epizody życiowe, które można stale powtórzać, zmieniać, których elementy mogą się przenikać, uzupełniać (Piorunek 2009: 55).

Spostrzeżenia te, podobnie jak wnioski współautorów raportu „Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań »Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015«” (Worek i Turek 2015), ukazują potencjał zmian, jakie będziemy obserwować w zakresie „zarządzania” aktywnością zawodową przez kolejne pokolenia pracowników. Im więcej osób będzie odchodziło od liniowego modelu kariery, tym większego znaczenia będzie nabierać obszar kształcenia całościowego. (Do) kształcenie będzie stanowić konieczny element procesu zmiany między profesjami i elastycznego kształtowania swojej kariery.

Obszar edukacji całościowej nabiera nowego znaczenia również w kontekście sytuacji demograficznej Polski i to w dwojaki sposób. Stanowi ona wyzwanie zarówno dla sektora edukacji wyższej, jak i rynku pracy. Uwarunkowania demograficzne w oczywisty sposób wpływają na popyt na szkolnictwo wyższe: z grupy wiekowej 19-24 lata rekrutuje się ok. 70% studentów, to grupa „studentów tradycyjnych” (Antonowicz i Gorlewski 2011). Według prognoz liczba 19-latków będzie się stopniowo kurczyła aż do 2020 r., co oznacza spadek liczby potencjalnych kandydatów na studia i samych studentów. Spadek ten będzie więcej niż znaczący – w 2020 r. 19-latków będzie o 48% mniej w porównaniu z rekordowym 2002 r. (i o 32% mniej niż w 2010 r.). Co za tym idzie, liczba osób w tradycyjnym wieku studenckim również się zmniejszy – w porównaniu z 2010 r. – o blisko 1/3 (Antonowicz i Gorlewski 2011). Tylko w ciągu ostatniej dekady liczba studentów zmniejszyła się z ponad 1,95 mln do 1,41 mln (GUS 2007; 2016), co oznacza poważną zmianę dotychczasowej struktury popytu.

W obliczu podobnego demograficznego wyzwania znajdzie się także rynek pracy. Mniej studentów oznacza bowiem coraz mniej absolwentów wchodzących na rynek

analiza zgromadzonych przez nią danych „uprawnia do sformułowania kilku wniosków i refleksji” i w takim charakterze odniesienie do badań znalazło się w tekście.

pracy. Z drugiej strony wskaźnik aktywności zawodowej osób starszych w Polsce (50-55-latków i starszych⁷) należy do najniższych w Unii Europejskiej (Błędowski 2013). Nowe realia, w postaci zmniejszającego się napływu młodych pracowników, zmuszą pracodawców do weryfikacji dotychczasowych strategii zarządzania zasobami ludzkimi, co może oznaczać szansę dla pracowników ze starszych grup wiekowych, jednakże pod pewnymi warunkami.

Przyczyny niskiej aktywności zawodowej pokolenia 50+ są złożone, a jednym z jej głównych powodów jest – jak ujmuje to Piotr Błędowski – „obiektywne niedopasowanie struktury popytu i podaży pracy”. Innymi słowy, zapotrzebowanie pracodawców dotyczy wiedzy i kompetencji, którymi nie dysponują starsi pracownicy. Właśnie braki kompetencyjne, a także – niestety – brak chęci do nauki i rozwoju pracodawcy wskazują jako jedną z najsłabszych stron starszego pokolenia pracowników (Błędowski 2013; por. Richert-Kaźmierska i Stankiewicz 2014; Richert-Kaźmierska 2013). Różne formy *lifelong learning* wydają się w tym przypadku skutecznym remedium na pierwszy z sygnalizowanych problemów – drogą „dostrojenia” kwalifikacji pracowników 50+ do aktualnego zapotrzebowania pracodawców.

Nie ulega jednak wątpliwości, że zwiększenie uczestnictwa w różnych formach kształcenia na dalszych etapach życia zawodowego nie będzie łatwym zadaniem. Po pierwsze dlatego, że w pokoleniu 50+ dominuje tradycyjny, liniowy model kariery, a więc i stosunkowo niska aktywność edukacyjna w trakcie jej trwania. Po drugie, większość osób starszych rzadko myśli o przekwalifikowaniu się (taką możliwość bierze pod uwagę tylko co czwarta kobieta i co piąty mężczyzna), a nawet dokształcaniu się⁸. Wyniki *Diagnozy społecznej 2013* wskazują, jak wraz z wiekiem gwałtownie spada odsetek osób dorosłych korzystających z usług edukacyjnych (w trybie szkolnym i pozaszkolnym) – o ile w grupie 25-29-latków wynosił on w 2013 r. 13,3% (11,45% w 2000 r.), to już wśród osób w wieku 30-39 lat – 4,75% (2,29%), a powyżej 39. roku życia – jedynie 1,6% (0,61%). Wskaźniki te pokazują, że kształcenie ustawiczne w Polsce ma bardzo niewielki zakres, a uczestnictwo w nim charakteryzuje wysoka selektywność według wieku, ale też poziomu wykształcenia czy miejsca zamieszkania (Czapiński i Panek 2014; por. Grzesiak i Richert-Kaźmierska 2013). W tym kontekście działania w obszarze zarządzania wiekiem (*age mana-*

⁷ W badaniach rynku pracy termin „starszy pracownik” stosowany jest do pracowników w wieku powyżej 50 lub 55 lat, gdyż w tym przedziale wiekowym widać spadek stopy uczestnictwa w rynku pracy (Tubielewicz 2014).

⁸ Co ciekawe, choć potrzebę dokształcania na aktualnym stanowisku widzi 69% badanych (suma odpowiedzi: konieczna, bardzo potrzebna, raczej potrzebna), to dużą lub bardzo dużą potrzebę doszkalania się widzi jedynie 20% badanych. Tylko 18% badanych doszkała się ze względu na chęć uzupełniania czy zdobywania nowych kwalifikacji, główne powody to: polecenie pracodawcy, podwyżka bądź obawa przed utratą pracy (Sadowska-Snarska 2011).

gement⁹) wydają się w nadchodzących latach jednym z największych wyzwań dla obszaru HR wielu przedsiębiorstw (Sadowska-Snarska 2011; Wiśniewski 2009).

Warto także podkreślić, że wyzwania związane z edukacją całościową są w przypadku Polski aktualne nie tylko w odniesieniu do najstarszych grup wiekowych, ale do dorosłych w ogóle. Według danych Eurostat pod względem odsetka osób dorosłych uczestniczących w różnych formach kształcenia nasz kraj znajduje się w końcówce Europy. Średnia dla całej UE wyniosła 8,9% w 2011 i 9,5% w 2006 r., podczas gdy dla Polski wartość ta była dwukrotnie mniejsza – odpowiednio 4,4% i 4,7% (Lifelong Learning Statistics 2006; 2011; Key data on education in Europe 2009; 2012). Z tego powodu kształceniu całościowemu poświęcają coraz więcej uwagi autorzy strategicznych dokumentów dla polityki edukacyjnej w Polsce (zarówno rządowych, ministerialnych, jak i środowiskowych). Ma to oczywiście również związek z założeniami polityki na szczeblu europejskim i zobowiązaniami wynikającymi z procesu tworzenia i rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, którego Polska jest uczestnikiem.

Pierwszym (po rozpoczęciu procesu bolońskiego) polskim dokumentem w całości poświęconym kształceniu całościowemu była przyjęta w 2003 r. przez Radę Ministrów Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku, opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu¹⁰. Główny cel dokumentu sformułowano jako „wyznaczenie kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego w kontekście idei uczenia się przez całe życie i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy”. Na tle uwarunkowań kształcenia ustawicznego (autorzy odwoływali się w nim do sytuacji demograficznej i na rynku pracy oraz do specyfiki systemu edukacji) zdefiniowano w nim sześć priorytetów. Były to: 1) zwiększanie dostępności i 2) podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego, 3) współdziałanie i partnerstwo sektora publicznego, prywatnego i społecznego w tym obszarze, 4) wzrost inwestycji w zasoby ludzkie poprzez odpowiedni system zachęt dla pracowników i pracodawców, 5) informację i doradztwo, 6) kształtowanie postaw sprzyjających uczeniu się poprzez uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego. Dokument zawierał również, co dość oczywiste, odniesienia do wcześniejszych krajowych i europejskich dokumentów strategicznych, a także część poświęconą możliwościom finansowania realizacji strategii (m.in. środki UE). Dokument wskazywał też zadania dla administracji publicznej, instytucji edukacyjnych i partnerów społecznych, a jego realizacja miała w zamierzeniu „umożliwić indywidualny rozwój każdego obywatela poprzez upowszechnienie dostępu do kształcenia ustawicznego i podniesienie jego

⁹ Zarządzanie wiekiem to zbiór działań firm/institucji, „które pozwalają na bardziej racjonalne i efektywne wykorzystanie zasobów ludzkich dzięki uwzględnieniu potrzeb i możliwości pracowników w różnym wieku” (Tubielewicz 2014: 43).

¹⁰ Na czele rządu stał wówczas Leszek Miller, a ministrem edukacji narodowej i sportu w jego gabinecie była Krystyna Łybacka.

jakości, a także promować aktywne postawy, poprawiające jego szanse na rynku pracy” (Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 roku, 2003).

Konieczność rozwoju obszaru kształcenia ustawicznego akcentuje także raport „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”, opracowany w 2009 r. przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów Donalda Tuska (Polska 2030. Wyzwania rozwojowe 2009). Jako jedno z wyzwań zdefiniowano w nim „wysoką aktywność zawodową i adaptacyjność zasobów pracy”. W kontekście adaptacyjnego rynku pracy, modelu docelowego dla Polski, wskazano kilka jego głównych elementów. Obok bezpieczeństwa zatrudnienia, mobilności przestrzennej czy elastycznych form zatrudnienia wskazano na istotną rolę rozwiniętego systemu edukacji ustawicznej i gotowości uczenia się przez całe życie (Polska 2030. Wyzwania rozwojowe 2009).

W 2013 r. Rada Ministrów przyjęła kolejny strategiczny dokument zatytułowany „Perspektywa uczenia się przez całe życie”. Jest on efektem prac Międzyresortowego Zespołu ds. uczenia się przez całe życie¹¹. Wynika w bezpośredni sposób ze zobowiązań międzynarodowych, a jego celem jest zapewnienie spójności podejmowanych na szczeblu krajowym działań. Obszerny dokument ma charakter horyzontalny, za punkt wyjścia przyjmuje aktualną diagnozę stanu uczenia się na kolejnych etapach życia i kariery, a następnie – na tle prognozy trendów – wskazuje najistotniejsze wyzwania dla tego obszaru. W jego głównej części znajdziemy sformułowany cel strategiczny („Dzieci i młodzież dobrze przygotowane do uczenia się przez całe życie oraz osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym”), przełożony następnie na cele operacyjne i kierunki działań. Ze względu na tematykę artykułu warto zwrócić uwagę zwłaszcza na ostatni cel: „środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające upowszechnieniu uczenia się dorosłych” oraz jego wytyczne. Należą do nich m.in.: ujednoczenie działań resortów na rzecz uczenia się dorosłych, tworzenie systemu potwierdzania efektów kształcenia pozaformalnego (walidacji), a także wspieranie przedsięwzięć w zakresie kształcenia i szkolenia pracowników, wdrażanie nowych form organizacyjnych szkoleń dla dorosłych oraz promowanie dobrych praktyk. Założenia te w bezpośredni sposób odnoszą się do obszaru kształcenia dorosłych i perspektyw jego rozwoju. Warto podkreślić, że w omawianym dokumencie znajdziemy

¹¹ Międzyresortowy Zespół ds. uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, został powołany na mocy zarządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r. Zespół ustanowiono jako organ pomocniczy Prezesa Rady Ministrów. Przewodniczącym Zespołu został minister edukacji narodowej, a jego członkami ministrowie nauki i szkolnictwa wyższego, gospodarki, pracy i polityki społecznej, rozwoju regionalnego, spraw zagranicznych (mogli być reprezentowani w Zespole przez przedstawicieli w randze sekretarza lub podsekretarza stanu) oraz szef Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Inne osoby mogły zostać powołane do Zespołu przez ministra edukacji narodowej bądź ministra nauki i szkolnictwa wyższego.

również założenia na temat systemu wdrażania i monitorowania podejmowanych działań, wraz ze wskaźnikami. Jeden z nich dotyczy osób uczestniczących w różnych formach kształcenia¹².

Na obszar *lifelong learning* zwrócili również uwagę autorzy opublikowanego w 2015 r. Programu Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki¹³. Wskazują oni, że warto wspierać ideę uczenia się przez całe życie na poziomie systemowym (poprzez wdrożenie odpowiednich regulacji prawnych czy rozwój systemu zachęt) oraz zadbać o dostosowanie systemu kształcenia uczelni do poszerzającego się kręgu odbiorców (osób w różnym wieku, o różnych motywacjach i potrzebach) m.in. poprzez rozszerzenie i zróżnicowanie oferty edukacyjnej co do form, treści i metod kształcenia, oferowanie możliwości tworzenia i realizacji indywidualnych elastycznych ścieżek kształcenia (Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki 2015). Wyzwania i cele na tym polu zostały zdefiniowane także we wcześniejszym, środowiskowym projekcie Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego 2010-2020, opracowanym przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich (Matysiak 2009). Jako pierwszy (!) z celów strategicznych określono w niej dostosowanie systemu kształcenia do zmieniających się potrzeb społecznych. Za niezbędne dla jego realizacji uznano m.in. upowszechnienie edukacji całościowej (przy wsparciu państwa poprzez akcje informacyjne, regulacje prawne, rozwój struktur organizacyjnych, stworzenie systemu zachęt dla osób uczących się i pracodawców) oraz dostosowanie systemu do poszerzającego się kręgu odbiorców (Matysiak 2009).

Podsumowując opisane procesy, należy przyjąć, że na obserwowany wzrost znaczenia edukacji całościowej wpłynęło kilka zasadniczych czynników. Były to w pierwszej kolejności uwarunkowania o charakterze politycznym (chodzi tu zwłaszcza o konsekwencje przynależności do EOSW oraz zaangażowania w proces boloński) oraz demograficznym (niż demograficzny, który uderzył w polskie szkolnictwo wyższe po 2005 r., pogłębiony wyczerpywaniem się osób, które spełniały swoje aspiracje edukacyjne po 1990 r., nie mając takich możliwości za czasów PRL, korzystając z odpłatnych form kształcenia), a także strukturalne przemiany w polskiej gospodarce i powolna transformacja w kierunku modelu postindustrialnego.

¹² Chodzi o osoby w wieku 25-64 lata uczestniczące w różnych formach kształcenia w ciągu 4 tygodni przed realizacją badania, wskaźnik spójny z cyklicznymi badaniami Labour Force Survey. Zwartym w dokumencie punktem wyjścia jest poziom 4,5%, a poziom odniesienia na 2020 r. wynosi co najmniej 10%.

¹³ Program powstał w Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego i Nauki za rządów Donalda Tuska. Na czele resortu stały kolejno Barbara Kudrycka i Lena Kolarska-Bobińska. Program oparto na opracowaniach zespołu pod kierunkiem prof. Jarosława Górniaka (prof. Zbigniew Marciniak, prof. Andrzej Kraśniewski, dr Dominik Antonowicz, dr Andrzej Rozmus) i prof. Janusza Bujnickiego oraz dokumentach Komitetu Polityki Naukowej.

3. Uczelnie wobec kształcenia całościowego – w poszukiwaniu strategii instytucjonalnych

Ścieżka ewolucji, jaką widzimy w przywołanych dokumentach, to sygnał wzrostu znaczenia kształcenia całościowego na płaszczyźnie polityki zarówno na szczeblu europejskim, jak i krajowym. Warto jednak zauważyć, że umocnienie pozycji *lifelong learning* w strategicznych dokumentach na poziomie centralnym mogło również przyczynić się do zwiększenia znaczenia tego obszaru na poziomie strategii poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego.

Mówiąc o strategii w kontekście uczelni, przywołuje się klasyczną definicję autorstwa Alfreda Chandlera, który rozumie ją jako „wytyczanie długoterminowych celów i zadań, organizację i przyjęcie kierunku działania oraz alokację zasobów potrzebnych do realizacji tych celów”. Ciągłość, kompleksowość, spójność, realność i elastyczność to najistotniejsze cechy, jakimi powinna charakteryzować się strategia (Jablecka 2004: 38). Strategia reaktywna (zachowawcza) i strategia przedsiębiorcza to z kolei dwa główne jej rodzaje opisywane w literaturze przedmiotu. Pierwsza z nich oznacza bierną adaptację do otoczenia, druga zaś ukierunkowana jest na zmianę otoczenia i koncentruje się na silnych stronach organizacji (Jablecka 2004, por. Dennis i Lynch 2015).

Tatiana Fumasoli, która w swoich pracach definiuje strategię uczelni jako „zbiór spójnych praktyk organizacyjnych (decyzji i działań) na kluczowych płaszczyznach aktywności”, mówi również o jej dwojakim charakterze. W niektórych przypadkach strategia przyjmuje formę celową (zazwyczaj sformalizowaną w postaci planów wykonawczych), w innych może kształtować się niejako „w działaniu” (być identyfikowana, rozpoznana i opisana *ex post*) (Fumasoli i Lepori 2011: 172).

Odnosząc się ponownie do tytułowego kształcenia całościowego, warto zwrócić uwagę na przykład 18 polskich uczelni posiadających status uniwersytetów i fakt, że aż 14 z nich¹⁴ zawarło i opisało w swoich średnioterminowych strategiach rozwoju obszar kształcenia całościowego (w tym rozwój studiów podyplomowych) jako jeden z elementów celów strategicznych w zakresie dydaktyki. Oznacza to, że również na poziomie instytucjonalnym problem *lifelong learning* został dostrzeżony, mimo że budowanie strategii w powiązaniu z potrzebami „z zewnątrz” jest jednym z dyskusyjnych (choć istotnych) wyzwań stojących dziś przed uczelniami w obszarze zarządzania (Leja 2013).

¹⁴ Przykład uniwersytetów wydaje się znamienity, a waga innowacji duża ze względu na specyfikę instytucji. Uniwersytety to organizacje konserwatywne, gdzie „poważne” i „kompleksowe” innowacje zdarzają się rzadko ze względu na trudności na płaszczyźnie realizacji (fragmentaryzacja struktury i zadań, rozproszenie władzy i kompetencji) (Fumasoli i Lepori 2011).

Coraz bardziej widoczny (na poziomie polityki europejskiej oraz krajowej) nacisk na obszar kształcenia całościowego wydaje się jednym z elementów, który może niejako „mobilizować” uczelnie do priorytetowego traktowania tego obszaru w strategiach rozwoju na poziomie poszczególnych instytucji. Kolejnym jest to, że rynek różnych form edukacji całościowej kryje w sobie (choćby w kontekście opisanego wcześniej procesu umasowienia edukacji wyższej) duży potencjał, kontrastujący wyraźnie z kurczącym się popytem uwarunkowanym niższym demograficznym. *Lifelong learning* obejmuje głównie kształcenie studentów nietradycyjnych, co oznacza rynek bardzo wymagający, a jednocześnie jedyny segment (wewnętrznego) rynku edukacyjnego, w którym tkwi spory potencjał komercyjny. Podobnych możliwości uczelnie mogą upatrywać w rynkach zewnętrznych, rekrutując studentów zza granicy¹⁵. Ich liczba w latach 2010-2015 wzrosła na polskich uczelniach z 21,5 tys. do ponad 57 tys. Warto zauważyć, że o studentów zagranicznych skuteczniej zabiegają uczelnie niepubliczne – o ile w przypadku uczelni publicznych ich liczba w 2015 r. była dwukrotnie wyższa niż w 2010 r., to w przypadku uczelni niepublicznych w 2015 r. liczba studentów zagranicznych była 4,5 razy większa niż w 2010 r.¹⁶ (GUS 2011; 2016).

Rozwój oferty edukacyjnej dla dorosłych pociąga za sobą potrzebę redefinicji, a przynajmniej znacznego rozszerzenia populacji kandydatów na studia. Dotychczas głównym segmentem odbiorców (zwłaszcza w przypadku uczelni publicznych) była raczej homogeniczna grupa osób do 25. roku życia. W 2013 r. osoby powyżej 25. roku życia stanowiły ok. 16% studentów ogółem (tylko ok. 4% na studiach stacjonarnych), przy czym można zauważyć pod tym względem wyraźne różnice między różnymi typami uczelni. W przypadku uniwersytetów było to ok. 10%, wyższych szkół ekonomicznych – 27%, zaś pozostałych szkół wyższych w klasyfikacji GUS (do których zaliczają się głównie uczelnie niepubliczne) – 29% (GUS 2013). Na podstawie tych danych warto postawić pytanie o przyczyny istniejącej dysproporcji w udziale nietradycyjnych studentów w formach kształcenia oferowanych przez różnego typu podmioty. Jedną z nich może być różnica w zakresie stopnia dostosowania oferty kształcenia (tj. studiów pierwszego i drugiego stopnia) do potrzeb osób dorosłych. Można się domyślać, że grupa studentów i słuchaczy studiów podyplomowych (którzy stanowią odrębną kategorię w statystykach GUS) na poszczególnych uczelniach różnicuje się wraz ze wzbogaceniem (nie tylko pod względem obszarów, ale i np. dostępnych, atrakcyjnych z punktu widzenia uczestnika form) dostępnej oferty edukacyjnej (i proporcjonalnie do jej rozpiętości).

¹⁵ Dzieje się tak nie tylko w Polsce (por. Cantwell 2015).

¹⁶ W 2010 r. liczba studentów zagranicznych na uczelniach niepublicznych (5643) stanowiła 36% analogicznej liczby na uczelniach publicznych (15831), w 2015 r. już 80% (odpowiednio: 25484 i 31635).

W celu zwiększenia dostępności i zakresu edukacji całożyciowej uczelnie (w części) muszą więc się zmierzyć z nowym wyzwaniem – dostosowaniem oferty, form i programów kształcenia do potrzeb osób aktywnych zawodowo, których atutem, poza zdobytym już formalnym wykształceniem, jest posiadane doświadczenie. Wpływa ono bez wątpienia na kształt oczekiwań nietradycyjnych studentów – zarówno pod kątem samej realizacji procesu kształcenia, jak i pragmatycznych przesłanek dotyczących użyteczności zdobytej wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej. Pomocna w tworzeniu odpowiednich programów może być również znajomość strategii uczenia się nietradycyjnych grup studentów, choć obszar ten dopiero wymaga głębszych badań (Müller i Beiten 2013).

W pracach andragogów można znaleźć wiele założeń i dobrych praktyk, które rekomendowane są ze względu na specyfikę tego obszaru kształcenia. Wśród priorytetów wskazują oni m.in.: zmianę roli nauczyciela (w doradcę, animatora, „menedżera” procesu kształcenia) i jego relacji ze studentami, nacisk na wykorzystanie doświadczeń studentów w procesie kształcenia, otwartość na otoczenie zewnętrzne czy dostosowanie oferty (m.in. trybów, form kształcenia) do potrzeb osób dorosłych (Górska i Pólturzycki 2004; Kożusznik 2014; Wesołowska 2002). Wyzwanie, z jakim musi zmierzyć się nauczyciel pracujący z dorosłymi, nie do końca koresponduje z tradycyjnie rozumianą rolą wykładowcy akademickiego i tradycyjną formą edukacji akademickiej. Nie jest on już centralną postacią ani jedyną osobą będącą źródłem wiedzy. Ma pomagać studentom na bazie dostępnych informacji konstruować i syntetyzować własną wiedzę oraz wykorzystywać ją do rozwiązywania konkretnych problemów (Kozielska 2007). Choć wykładowcom może wydawać się, że proponowany przez nich model nauczania jest efektywny, badania wskazują, że ich ocena może wyraźnie się różnić z oceną i oczekiwaniami studentów (Jogi, Karu i Krabi 2015).

Wobec tego warto zadać pytanie, na ile polskie uczelnie są przygotowane oraz skłonne do podjęcia wyzwania, jakim jest włączanie i rozwijanie w ramach swojej działalności kursów, studiów podyplomowych i innych mniej tradycyjnych (dla instytucji akademickich) form kształcenia całożyciowego adresowanych do studentów nietradycyjnych. Warto również zastanowić się, które uczelnie nie tylko będą w największym stopniu zainteresowane, ale także zdolne do reorganizacji i wprowadzania zmian do swojej dotychczasowej oferty, aby wyjść naprzeciw oczekiwaniom studentów nietradycyjnych. Po pierwszej dekadzie transformacji, w okresie najbardziej dynamicznego rozwoju niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego, wiązano z nim duże nadzieje, czego wymownym przykładem jest opinia Józefa Pólturzyckiego, który pisał:

[...] niepaństwowe szkoły zorganizowały i systematycznie rozwijają oraz modernizują system wyższego szkolnictwa akademickiego w pełni wartościowy i komplementarny do systemu wyższych szkół państwowych. Stan ilościowy szkół niepaństwowych i studentów [...] pokazuje, że jest to pokaźny statystycznie dział edukacji narodowej, cenio-

ny przez specjalistów i studentów, którzy [...] podjęli i realizują studia w tym nowym i ważnym rodzaju wyższego kształcenia (Półturzycki 2002: 266).

O ile w wymiarze odnoszącym się do całokształtu funkcjonowania sektora niepublicznego ten optymizm wydaje się (zwłaszcza z dzisiejszej perspektywy) nadmierny, o tyle jeśli konstatację o „rozwijaniu systemu” ograniczyć do obszaru różnych form kształcenia całościowego, prognoza ta w pewnym stopniu się spełniła. Świadczą o tym dane dotyczące zainteresowania słuchaczy studiami podyplomowymi prowadzonymi przez różne typy uczelni.

Przez kilkanaście lat obserwowaliśmy bardzo dynamiczny rozwój tego segmentu usług edukacyjnych. Jego skalę i popularność obrazuje znaczący przyrost liczby słuchaczy – w 1990 r. było ich w Polsce 33 tys., zaś 20 lat później – już 170 tys. Tylko w ostatnich 10 latach liczba absolwentów tego typu studiów przekroczyła 1,5 mln, co stanowi blisko 10% aktywnych zawodowo Polaków (GUS 2007-2015). Szacowana wartość przychodów generowanych ze świadczenia tego rodzaju usług to 900 mln zł rocznie (obliczenia własne).

Choć opisana wyżej dynamika została zahamowana¹⁷, to, co ciekawe, koszty tego procesu ponoszą głównie uczelnie publiczne. Liczba studentów ogółem (która posłuży tu do porównania) na uczelniach publicznych w 2015 r. stanowiła 85% liczby studentów w 2010 r., zaś w przypadku uczelni niepublicznych liczba studentów w 2015 r. stanowiła tylko 57% stanu z 2010 r.¹⁸ Zupełnie inaczej wygląda to w przypadku studiów podyplomowych. Na uczelniach publicznych liczba słuchaczy w roku 2015 stanowiła 61% liczby słuchaczy w 2010 r., zaś na uczelniach niepublicznych – 102% (GUS 2011; 2016).

Analizując dane statystyczne dotyczące liczby słuchaczy studiów podyplomowych na przestrzeni ostatnich lat, można zauważyć pewne trendy, które mogą potwierdzać większą aktywność uczelni niepublicznych w tym obszarze. O ile dzisiaj rynek studiów podyplomowych jest podzielony niemal równo pomiędzy instytucje publiczne i niepubliczne, to jeszcze w 2007 r. ponad 2/3 słuchaczy kontynuowało studia podyplomowe na uczelniach publicznych. Liczba słuchaczy na uniwersyteckich studiach podyplomowych od kilku lat systematycznie maleje – w 2015 roku spadła poniżej 25 tys. (a jeszcze w 2007 r. było ich ok. 55 tys.). Przeciwny kierunek ma zmiana liczebności studentów na uczelniach klasyfikowanych przez GUS jako „pozostałe” (w tej grupie dominują głównie te niepubliczne) – tam w 2015 r. liczba słuchaczy zbliżała się do 45 tys. (wobec nieco ponad 20 tys. w 2007 r.). Łatwo więc zauważyć, że tak jak w przypadku uniwersytetów liczba słuchaczy studiów podyplo-

¹⁷ Liczba słuchaczy studiów podyplomowych zmniejsza się w ostatnich latach proporcjonalnie do zmniejszania się liczby studentów tradycyjnych (GUS 2011; 2016).

¹⁸ Ta grupa uczelni bardziej dotkliwie odczuwa tendencje demograficzne – studenci w pierwszej kolejności, z racjonalnych pobudek, rezygnują z odpłatnych form kształcenia (Antonowicz i Gorlewski 2011).

owych stopniała w ciągu kilku lat o połowę, tak w kategorii „pozostałych” uczelni blisko dwukrotnie wzrosła. Interesujące są również dane dotyczące np. wyższych szkół ekonomicznych¹⁹. W tej kategorii także zauważamy spadek liczby słuchaczy, a jednocześnie pogłębiającą się dysproporcję między liczbą słuchaczy szkół publicznych i niepublicznych – zdecydowanie na korzyść tych drugich.

Można zakładać, że ze względu na drastyczny spadek przychodów wynikający ze zmniejszenia liczby studentów obszar *lifelong learning* wydaje się atrakcyjny zwłaszcza dla podmiotów niepublicznych, które niemal w całości finansowane są z czesnego. W ciągu zaledwie 6 lat liczba studentów uczelni niepublicznych spadła z 624 tys. (w rekordowym roku akademickim 2009/2010) do 330 tys. (2015/2016), w ślad za tym znacznie zmniejszyły się generowane przez nich przychody²⁰. Może to wpływać na zwiększenie aktywności podmiotów niepublicznych w tym obszarze i stopniową zmianę orientacji, np. umocnienie pozycji studiów podyplomowych w ofercie kształcenia.

Tabela 1. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych według typów uczelni w latach 2010-2015 (kategorie GUS)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Odsetek słuchaczy 2015 do 2010
Szkoły wyższe (ogółem)	165078	162049	144041	130433	120833	127517	77
Publiczne szkoły wyższe	98080	89925	74316	65759	61147	59413	61
Niepubliczne szkoły wyższe	66988	72484	69725	64474	59686	68104	102
Uniwersytety (ogółem)	45259	41892	33286	27967	25477	24536	54
Pozostałe szkoły wyższe (ogółem)	40329	45311	44443	41230	38648	44303	110
Pozostałe szkoły wyższe – niepubliczne	37347	41973	41732	38688	36158	41734	112
Wyższe szkoły ekonomiczne publiczne	15048	13389	11754	10421	9308	9883	66
Wyższe szkoły ekonomiczne niepubliczne	21839	22127	20464	20166	19018	21606	99

Źródło: opracowanie na podstawie raportów GUS „Szkoły wyższe i ich finanse” z lat 2011-2016.

¹⁹ Uczelnie ekonomiczne zostały wyodrębnione z uwagi na to, że w ich ofercie istotną część stanowi grupa kierunków o szerokim profilu ekonomiczno-administracyjno-społecznym (należące do 7 podgrup według klasyfikacji ISCED 2013). Obok studiów pedagogicznych cieszą się one największą popularnością, ale w odróżnieniu od nich nastawione są na dużo szerszą, bardziej zróżnicowaną grupę odbiorców.

²⁰ Przychody z działalności dydaktycznej na uczelniach niepublicznych spadły ogółem z 2782 353,4 (tys.) do 2 011 442,7 (tys.), jeśli weźmiemy pod uwagę tylko przychody z opłat za zajęcia dydaktyczne będzie to spadek z 2 462 067,2 (tys.) do 1 646 491,1 (tys.) (GUS 2011; 2016).

W sytuacji konkurencji o przychody generowane przez studentów fakt, że działalność komercyjna stanowi kluczowy (jedyne) obszar działalności uczelni niepublicznych od początków ich istnienia, może stanowić przewagę. Przekłada się ona na szereg atutów: od lepszej umiejętności rozpoznania potrzeb rynku, poprzez skuteczność stosowanych narzędzi, aż po bardziej dostosowane do oczekiwań odbiorców rozwiązania strukturalne i formalne. Za przykład mogą posłużyć tu zaawansowane rozwiązania w obszarze komunikacji (np. marketing relacji), stosowane w celu zwiększenia satysfakcji studentów, a w dalszej perspektywie ich lojalności i budowaniu reputacji uczelni (Helgesen 2008).

Przywołane dane – wobec braku szerszej analizy tej części rynku edukacyjnego – przemawiają za zasadnością pytania o istnienie zróżnicowanych strategii²¹ poszczególnych typów uczelni i ich planowane (lub nieplanowane) efekty, a także miejsce, jakie w strategiach tych zajmuje segment studentów nietradycyjnych.

Dodatkowym bodźcem do przyjrzenia się instytucjonalnym strategiom w tym obszarze systemu edukacyjnego jest to, że zarządzanie strategiczne nie jest mocną stroną polskich uczelni. Problem ten został zdiagnozowany m.in. w raporcie Banku Światowego, w którym stwierdzono, że jest ono przestarzałe, zbyt małą wagę przykładają do definiowania priorytetów i celów strategicznych oraz nie weryfikuje w wystarczającym stopniu ich realizacji (Bank Światowy 2004; por. Antonowicz i Jongbloed 2015). Trzeba jednak podkreślić, że jeśli chodzi o zarządzanie obszarem *lifelong learning*, jest to wyzwanie, które stoi przed uczelniami w całej Europie. Badania realizowane cyklicznie przez European University Association wskazują, że jedynie niespełna 40% europejskich uczelni przyjęło dotąd ogólną strategię w obszarze *lifelong learning*, a odsetek ten rośnie w ostatnich latach bardzo powoli. Nie oznacza to, że większość uczelni nie ma w swojej ofercie różnych form kształcenia ustawicznego, wręcz przeciwnie – oferuje je 67% uczelni. Jednak brak strategicznego zarządzania tym obszarem widoczny jest choćby na płaszczyźnie odrębnej polityki adresowanej do nietradycyjnych studentów. Nad tym tematem pochyliło się i wprowadziło konkretne rozwiązania jedynie 38% instytucji (Sursock, Smidt 2015). Wydaje się ono istotne nie tylko ze względu na odmienne potrzeby i oczekiwania nietradycyjnych studentów, ale i na to, że ich rola będzie stopniowo wzrastała. W tym kontekście warto pamiętać, że następujący proces dywersyfikacji instytucjonalnej (por. Huisman i van der Wende 2004) oznacza, że polskie uczelnie – w zależności od potencjału – będą odmiennie budowały instytucjonalne strategie, a w nich odmiennie lokowały studentów nietradycyjnych.

²¹ Za T. Fumasoli strategia będzie tu rozumiana w jednej z jej form, tj. celowej, sformalizowanej (w rozumieniu dokumentów strategicznych) lub kształtującej się „w działaniu” (tj. zestawu podejmowanych działań) (Fumasoli i Lepori 2011).

4. Kilka pytań (jeszcze) bez odpowiedzi. Implikacje dla badań

Wzrost znaczenia *lifelong learning*, w tym roli studentów nietradycyjnych, nakazuje postawić pytanie o to, w jaki sposób uczelnie ukierunkowują swoje strategiczne działania (*institutional strategic actorhood*) (por. Vuori 2016) wobec tych nowych wyzwań. Badanie strategii instytucjonalnych (zarówno na poziomie formalnym, jak i na płaszczyźnie realizowanych działań) pozwoli określić, które podmioty, w jakim stopniu i w jaki sposób planują i wdrażają politykę kształcenia przez całe życie. W wymiarze publicznym analiza tego zagadnienia pomoże odpowiedzieć na pytanie, czy można dziś mówić o komplementarności poszczególnych sektorów szkolnictwa wyższego w zakresie realizacji polityki edukacyjnej dorosłych (Misztal 2010; por. Szostek 2015), czy raczej przewidywać ich zaciętą konkurencję na tym polu.

W tym kontekście nasuwa się kilka zasadniczych pytań badawczych:

- Jak istotne miejsce w strategiach poszczególnych typów uczelni zajmuje kształcenie dorosłych?
- Czy strategie te wykazują duże zróżnicowanie? Od jakich czynników ono zależy?
- Jakie segmenty studentów poszczególne uczelnie definiują jako kluczowe i jakie idą za tym konsekwencje dla podejmowanych przez uczelnie działań?
- Czy (i w jaki sposób) różne typy uczelni dostosowują się do nietradycyjnych studentów – pracujących dorosłych? Czy obok deklaracji (na poziomie instytucjonalnym) uczelnie podejmują konkretne działania na rzecz rozwoju obszaru edukacji dorosłych, uwzględniając jego specyfikę oraz potrzeby i oczekiwania nietradycyjnych grup studentów?
- Czy istnieją przesłanki, aby wykazujący dużą dynamikę wzrostu obszar kształcenia podyplomowego stał się domeną wybranej grupy instytucji (i ze względu na jakie czynniki)?

W nawiązaniu do postawionego problemu istotne wydaje się zdefiniowanie kluczowych kategorii szkół wyższych, z uwzględnieniem których należałoby analizować strategie uczelni na rynku kształcenia całożyciowego. Zasadne wydaje się ich wyodrębnienie w odniesieniu do dwóch głównych kryteriów, których wpływ na podejmowane strategie może okazać się istotny – status oparty na źródłach finansowania uczelni²² oraz jej profil instytucjonalny.

²² Według obowiązującej ustawy uczelnia publiczna to „uczelnia utworzona przez państwo reprezentowane przez właściwy organ władzy lub administracji publicznej, zaś uczelnia niepubliczna to uczelnia utworzona przez osobę fizyczną albo osobę prawną niebędącą państwową ani samorządową osobą prawną”.

Pierwsze z nich wynika z teorii uzależnienia od zasobów (Pfeffer i Salancik, 2003), w myśl której organizacje dostosowują profil działalności do dostępnych na rynku zasobów, i dzieli uczelnie na publiczne i niepubliczne. Jak już wspomniano, dotkliwy spadek przychodów w przypadku uczelni niepublicznych może determinować ich aktywniejsze eksplorowanie nowego rynku i w ten sposób wpływać istotnie na różnice pomiędzy strategiami działań podmiotów publicznych i niepublicznych.

Ważny w tym kontekście wydaje się również inny czynnik różnicujący polskie uczelnie – profil instytucjonalny, a więc zasoby, które uczelnia jako organizacja jest w stanie zmobilizować w celu osiągnięcia przyjętych celów. Wydaje się, że profil uczelni może mieć istotny wpływ na strategię uczelni, a także definiowanie kluczowych grup odbiorców. Na przykład szkołom, w których dominuje zawodowy (praktyczny) profil kształcenia, zdecydowanie łatwiej wkomponować edukację dorosłych (z założenia o charakterze praktycznym) w dotychczasowe priorytety, nie ryzykując utraty spójności podejmowanych działań.

W ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym określono i zdefiniowano dwa profile kształcenia w szkołach wyższych: profil praktyczny i profil ogólnoakademicki. Pierwszy z nich zdefiniowany jest jako „profil programu kształcenia obejmującego moduły zajęć służące zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych, realizowany przy założeniu, że ponad połowa programu studiów określonego w punktach ECTS obejmuje zajęcia praktyczne kształtujące te umiejętności i kompetencje, w tym umiejętności uzyskiwane na zajęciach warsztatowych, które są prowadzone przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią”. Drugi jako „profil programu kształcenia obejmującego moduły zajęć powiązane z prowadzonymi w uczelni badaniami naukowymi, realizowany przy założeniu, że ponad połowa programu studiów określonego w punktach ECTS obejmuje zajęcia służące zdobywaniu przez studenta pogłębionej wiedzy” (podkreśl. autora). Choć powyższe kategorie i definicje można przyjąć za podstawę rozróżnienia na uczelnie akademickie (w przewadze profil kształcenia ogólnoakademicki) i dydaktyczne/zawodowe (w przewadze profil praktyczny), to z pewnością wymaga ono doprecyzowania i określenia zbioru kryteriów, na podstawie których uczelnie będzie można przypisać do jednej z powyższych kategorii. Jest to zadanie tyleż kluczowe, co skomplikowane. Jednym z nich musi być niewątpliwie (niejako wyprowadzony z definicji) stopień aktywności naukowej instytucji – wysoki będzie charakteryzował uczelnie akademickie; kolejnym – koncentracja na kształceniu ukierunkowanym na potrzeby rynku pracy, która będzie charakteryzowała uczelnie dydaktyczne/zawodowe. Dużym wyzwaniem jest określenie wskaźników, za pomocą których możliwe będzie zmierzenie, w jakim stopniu poszczególne uczelnie wpisują się w przedstawione kryteria. Pomocna w tym zakresie może okazać się metodologia najstarszego rankingu uczelni wyższych, stworzonego przez mie-

sięcznik „Perspektywy” nieprzerwanie od 17 lat²³, aktualnie pod kierunkiem prof. dr. hab. Michała Kleibera, byłego prezesa Polskiej Akademii Nauk (przewodniczący Kapituły). Tworząc zestawienia uczelni, Kapituła bierze pod uwagę (przypisując im różne wagi) osiągnięcia szkół w takich kategoriach, jak: „efektywność naukowa”, „potencjał naukowy”, „innovacyjność”, opierając je na określonych twardych wskaźnikach (np. „rozwój kadry własnej”, „nadane stopnie naukowe”, „efektywność pozyskiwania zewnętrznych środków finansowych na badania”, „publikacje”, „cytowania”, „H-index”, studia doktoranckie)²⁴.

Opierając się na opisanych dychotomiach (publiczne – niepubliczne, akademickie – zawodowe) można określić cztery segmenty szkół wyższych: 1) publiczne o profilu dydaktycznym/zawodowym, 2) publiczne o profilu badawczym, 3) niepubliczne o profilu dydaktycznym/zawodowym, 4) niepubliczne o profilu badawczym. Niewątpliwie wpisanie polskich uczelni w cztery proste kategorie stanowi pewne uproszczenie złożonej rzeczywistości (można wyobrazić sobie inne zmienne mające wpływ na strategię uczelni, choćby jej lokalizację czy wielkość), choć jednocześnie może pozwolić na systemowe spojrzenie na instytucjonalne strategie uczelni w kontekście zmieniających się uwarunkowań.

Mimo że w obliczu przytoczonych wcześniej faktów nasuwa się wiele pytań związanych z obszarem kształcenia całościowego i miejsca, jakie zajmuje (i czy zajmuje) w strategiach uczelni, to na podstawie aktualnych opracowań trudno dziś dokonać głębszej analizy tej części rynku usług edukacyjnych. Brakuje odrębnych opracowań poświęconych kształceniu podyplomowemu dorosłych. Choć zagadnienie to jest nie tylko interesujące w sensie badawczym, nie można pominąć również jego znaczenia w wymiarze społecznym. Zbadanie go pozwoli nie tylko ukazać podejścia poszczególnych typów uczelni do eksploracji obszaru edukacji dorosłych, ale i sformułować swego rodzaju diagnozę instytucjonalnej dojrzałości sektorów szkolnictwa wyższego do implementacji w ramach swojej działalności idei całościowego kształcenia się.

Literatura

- Antonowicz, D., Gorlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Rozwoju Kapitału Intelktualnego im. Sokratesa.
- Antonowicz, D., Jongbloed, B. (2015). *Raport: Jaki ustrój uniwersytetu? Reforma szkolnictwa wyższego w Holandii, Portugalii i Austrii. Wnioski dla Polski*. Warszawa: Ernst & Young.

²³ <http://www.perspektywy.pl/RSW2016/ranking-uczelni-akademickich/uczelnie-na-miarezasow> [17.10.2016].

²⁴ Pelen opis: <http://www.perspektywy.pl/RSW2016/ranking-uczelni-akademickich/metodologia-rankingu-akademickich-szkol-wyzszych> [17.10.2016].

- Bank Światowy (2004). *Szkolnictwo wyższe w Polsce*.
- Bell D. (1975). *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba prognozowania społecznego*. Warszawa: Instytut Badania Współczesnych Problemów Kapitalizmu.
- Błędowski P. (2013). Aktywność zawodowa osób w starszym wieku. Rynek pracy wobec zmian demograficznych. *Zeszyty Demograficzne*. 1: 52-63.
- Bohdziewicz, P. (2008). *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie grupy zawodowej informatyków)*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Cantwell, B. (2015). Are International Students Cash Cows? Examining the Relationship Between New International Undergraduate Enrollments and Institutional Revenue at Public Colleges and Universities in the US. *Journal of International Students*. 5(4): 512-525.
- Czapiński, J., Panek, T. (2014). *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej – Centrum Zasobów Ludzkich.
- Deklaracja bolońska: Szkolnictwo wyższe w Europie. (1999). Bolonia. http://www.ehea.info/uploads/documents/deklaracja_bolonska.pdf [17.10.2016].
- Dennis, M., Lynch, R.. (2015). *Is higher education ready for blue ocean strategies?* <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2015082513171120> [17.10.2016].
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Drucker, P. (1999). *Społeczeństwo prokapitalistyczne*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Eurostat (2006). *Lifelong learning statistics*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics [17.10.2016].
- Eurostat (2009). *Key data on education in Europe – 2009 Edition*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics#Publications [17.10.2016].
- Eurostat (2011). *Lifelong learning statistics*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics [17.10.2016].
- Eurostat (2012). *Key data on education in Europe – 2012 Edition*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics#Publications [17.10.2016].
- Florida, R. (2010). *Narodziny klasy kreatywnej*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Fumasoli, T., Lepori, B. (2011). Patterns of strategies in Swiss higher education institutions. *Higher Education*. 61: 157-178.
- Góralaska, R., Pólturzycki, J. (red.) (2004). *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*. Płock – Toruń: Biblioteka Edukacji Dorosłych.
- Grzesiak, M., Richert-Kaźmierska, A. (2013). Educational engagement of the elderly – the experiences of selected Baltic Sea Region countries. *Research Papers of Wrocław University of Economics*. 286: 133-143.
- GUS (2011). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny
- GUS (2012). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2013). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2014). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2015). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2016). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

- Helgesen, Ø. (2008). Marketing for Higher Education: A Relationship Marketing Approach. *Journal of Marketing for Higher Education*. 18(1): 50-78.
- Hessels, L.K., Lente, H. van. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. *Research Policy*. 37: 740-760.
- Huisman, J., Wende, M. van der (red.) (2004). *On cooperation and competition. National and European Policies for the Internationalization of higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Jablecka, J. (2004). Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(23): 33-47.
- Jogi, L., Karu, K., Krabi, K. (2015). Rethinking teaching and teaching practice at University in a lifelong learning context. *International Review of Education*. 61(1): 61-77.
- Kancelaria Prezesa Rady Ministrów (2009). *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie. (2008). Brussels: European University Association. <http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/KARTA%20UNIWERSYTET%C3%93W%20EUROPEJSKICH%20EUA.pdf> [17.10.2016].
- Kosmala, J. (2009). *Edukacja w społeczeństwie informacyjnym*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Kozielska, M. (red.) (2007). *Edukacja dla społeczeństwa wiedzy*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kożusznik, B. (2014). Saturacja dydaktyki uczelni wyższej. Stymulowanie kreatywności, proaktywności i współpracy. W: B. Kożusznik, J. Polak, *Uczyć z pasją. Wskazówki dla nauczycieli akademickich* (33-60). Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Leja, K. (2013). *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest Communiqué. (2012). Bucharest. <http://www.ehea.info/uploads/%281%29/bucharest%20communiqué%202012%281%29.pdf> [17.10.2016].
- Marginson, S. (2015). O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 11-37.
- Matysiak, A. (red.) (2009). *Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego 2010-2020. Projekt Środowiskowy*. Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Misztal, B. (2010). Prywatyzacja wyższego wykształcenia w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej. W: B. Misztal (red.). *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce* (15-39). Kraków: Universitas.
- MNiSW (2013). *Szkolnictwo Wyższe w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Müller, R., Beiten, S. (2013). Changing learning environments at university? Comparing the learning strategies of non-traditional European students engaged in lifelong learning. *Journal of Educational Sciences & Psychology*. 65(1): 1-7.

- Naisbitt, J. (1997). *Megatrendy – dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Pawłowski, K. (2004). *Spółczesność wiedzy – szansa dla Polski*. Kraków: Znak.
- Perspektywa uczenia się przez całe życie (wytyczne do strategii) (2013). Warszawa: Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie. <http://men.gov.pl/jakosc-edukacji/planowanie-strategiczne-i-uczenie-sie-przez-cale-zycie/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie.html> [17.10.2016].
- Pfeffer, J., Salancik, G.R. (2003). *The external control of organizations: a resource dependence perspective*. Stanford: Stanford Business Books.
- Piekarska, A. (2006). *Kariery w społeczeństwie informacyjnym*. W: L. Haber, M. Niezgoda (red.). *Spółczesność informacyjna. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piorunek M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Pólturzycki, J. (2002). *Akademicka edukacja dorosłych – nowe potrzeby i możliwości*. W: E. Wesołowska (red.). *Edukacja dorosłych w erze globalizmu* (243-267). Płock: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku.
- Proces boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe. (2009). Leuven/Louvain-la-Neuve. http://www.ehea.info/uploads/documents/leuven_i_louvain-la-neuve_komunikat.pdf [17.10.2016].
- Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki na lata 2015-2030 (2015). Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_09/ccdde12e22cdc548b16002ab2c199ba7.pdf [17.10.2016].
- Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego. (2003). Berlin. http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Berlin_Komunikat.pdf [17.10.2016].
- Richert-Kaźmierska, A. (2013). Is There any Demand For the Workers Aged 50+ in Poland? *Quarterly Journal of Economics and Economic Policy*. 8(3): 123-135.
- Richert-Kaźmierska, A., Stankiewicz, K. (2014). Employees 50+: How They Are Assessed and How They Assess Themselves. *Social Sciences*. 85(3): 42-48.
- Sadowska-Snarska, C. (2011). *Uwarunkowania utrzymania aktywności zawodowej osób pracujących po 50. roku życia*. Białystok: Wyd. Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Solak, A. (2014). *Rynek studiów podyplomowych w Polsce. Raport firmy Sedlak & Sedlak*. <http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/wpis.749> [17.10.2016].
- Sursock, A., Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Szostek, A. (2015). *Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 r. Część II. Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Teixeira, P., Amaral, A. (2007). Waiting for the Tide to Change? Strategies for Survival of Portuguese Private HEIs. *Higher Education Quarterly*. 61(2): 208-222.
- Tubielewicz, K. (2014). Kompetencje pracowników w różnym wieku w opinii menadżerów. W: A. Richert-Kaźmierska, K. Stankiewicz (red.). *Zarządzanie wiekiem w przedsiębiorstwach sektora MSP – wybrane zagadnienia* (41-52). Gdańsk: Politechnika Gdańska.

- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym. Dz.U. nr 65, poz. 385.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych. Dz.U. nr 96, poz. 590.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2016, poz. 1842.
- Vuori, J. (2016). Towards Strategic Actorhood? The Execution of Institutional Positioning Strategies at Finnish Universities of Applied Sciences. *Higher Education Quarterly*. 70(4): 400-418.
- W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat ze spotkania europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego. (2001). Praga. http://www.ehea.info/Uploads/Documents/P-Komunikat_Praga.pdf [17.10.2016].
- Wasielewski, K. (2013). *Młodzież wiejska na uniwersytecie. Droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*. Toruń: Wyd. UMK.
- Wesołowska, E. (red.) (2002). *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*. Płock: Wyd. Naukowe Novum.
- Wiśniewski, Z (red.). (2009). *Zarządzanie wiekiem w organizacjach wobec procesów starzenia się ludności*. Toruń: TNOiK.
- Worek B., Turek, K. (2015). Uczenie się przez całe życie – „akcelerator” rozwoju. W: J. Górniak (red.). *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015* (80-98). Warszawa: PARP.
- Yerevan Communiqué – EHEA Ministerial Conference. (2015). Yerevan. <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniquéFinal.pdf> [17.10.2016].

Higher education in Poland and non-traditional students. Strategies of higher education institutions in the area of adult education as a research problem

ABSTRACT. The aim of the article is the analysis of challenges which higher education institutions in Poland face with in the context of development of different forms of *lifelong learning*, including postgraduate studies. Lifelong education (including forms dedicated to adult students) is becoming one of the most growing areas of education developed by higher education institutions in Europe. At the same time the role of the lifelong education in activity of higher education institutions in Poland is an issue which seems to be relatively poorly recognised, certainly not enough recognised despite the fact that this area of education is becoming an increasingly important element of the functioning of higher education institutions (especially non-public). This article's goal is to fill the existing gap and show growing importance of *lifelong learning* at the public politics level, as well as to outline essential, but omitted so far, issues of different institutional strategies in this area of education.

KEYWORDS: higher education, *lifelong learning*, adult education, postgraduate studies, non-traditional students

CYTOWANIE: Anielska, A. (2016). Polskie szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych jako problem badawczy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 121-144. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.4.