

dr hab. Agnieszka Dzedziczak-Foltyn
Instytut Socjologii
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Uniwersytet Łódzki
agnieszka.dzedziczak@uni.lodz.pl

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Agnieszki Anielskiej
pt. „Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych.
Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych
na przykładzie studiów podyplomowych”
napisanej pod kierunkiem dr hab. Dominika Antonowicza, prof. UMK
w Katedrze Badań nad Nauką i Szkolnictwem Wyższym UMK**

Uwagi ogólne dotyczące problematyki

Jako reprezentantka socjologii szkolnictwa wyższego doceniam wkład mgr Agnieszki Anielskiej w rozwój tej subdyscypliny w postaci przygotowanej dysertacji. Praca ta doskonale wpisuje się w problematykę badań nad szkolnictwem wyższym (*higher education research*), których specyfiką jest zaakcentowana przez Autorkę już we Wstępie (s. 9) interdyscyplinarność (z tego powodu Autorka przywołuje w pracy nauki o zarządzaniu i nauki pedagogiczne). Warto w tym miejscu podkreślić za Ulrichem Teichlerem (2005), że *higher education research* mogą być postrzegane nawet jako swego rodzaju dyscyplina naukowa obejmująca perspektywę socjologii, pedagogiki, psychologii, ekonomii i nauk o biznesie, nauk politycznych (w tym nauk o polityce publicznej) oraz prawa i administracji. Autorka ubiegając się o stopień naukowy doktora w naukach socjologicznych wychodzi zatem swoją pracą poza dyscyplinarny horyzont i dowodzi również swojego wkładu we wspomniane badania szkolnictwa wyższego. Co więcej, omawiana rozprawa łączy badania polityki edukacyjnej – w tym przypadku polityki szkolnictwa wyższego (*higher education policy*) wobec kształcenia dorosłych/kształcenia całościowego (*lifelong learning*) i badania praktyki szkolnictwa wyższego (*higher education practice*) poprzez podjęte przez Autorkę badania strategii uczelni „w działaniu”. Dzięki temu mamy w postaci tej dysertacji wieloaspektową diagnozę kształcenia podyplomowego skierowanego do studentów nietradycyjnych, która dopełnia częściej podejmowane na gruncie nauk socjologicznych czy pedagogicznych analizy kształcenia na poziomie wyższym dotyczące studentów tradycyjnych.

Uwagi dotyczące struktury i formalnej strony rozprawy

Recenzowana rozprawa liczy sobie 280 stron, z czego 17 stron Autorka poświęciła na wykaz wykorzystanej literatury, 12 stron na załączniki zawierające opis narzędzi metodologicznych. Na pozostałe 250 stron składa się aż osiem rozdziałów (rozdziały od pierwszego do czwartego mają charakter teoretyczny, rozdziały od piątego do ósmego – metodologiczny i empiryczny), co jednak uzasadnione jest wieloaspektowo potraktowanym tematem tej dysertacji. Kolejność rozdziałów jest logiczna a proporcje między nimi mniej więcej zachowane. Można przyjąć, że część koncepcyjno-teoretyczna zajmuje około 100 stron, pozostałe 150 (nie licząc bibliografii i załączników) to wraz z rozdziałem metodologicznym część empiryczna – w moim przekonaniu są to właściwe proporcje. Ważnym elementem w strukturze pracy jest zakończenie, w ramach którego Autorka dokonała bilansu swoich ustaleń dotyczących strategii uczelni w obszarze kształcenia dorosłych w świetle wykorzystanej podstawy teoretycznej. Szkoda, że nie pokusiła się o syntetyczne zaprezentowanie w formie tabelarycznej wniosków z badań empirycznych odniesionych do przyjętej teorii – takie zestawienie zapewne bardziej zapadłoby w pamięć czytelnikowi.

Rozprawa spełnia wymagania formalne dotyczące poprawności językowej i redakcyjnej (są pewne drobne niedociągnięcia – używanie łącznika w roli myślnika, niekiedy stawianie kropki przed numerem przypisu na końcu zdania, literówki) oraz techniki pisanie (brakuje spisu tabel, których jest w pracy 22; można było też lepiej opisać i uporządkować schematy, np. macierz SWOT na s. 118). Cytaty w pracy wyróżnione zostały kursywą, lecz ułatwiłoby ich czytanie dodatkowe wyróżnienie np. mniejszą czcionką lub zastosowanie cytatów blokowych.

W tekście wykorzystano odwołania do literatury w systemie harwardzkim, przypisy na dole strony pełnią funkcję objaśniającą i uzupełniającą. Bibliografia została sporządzona starannie, aczkolwiek byłoby przydatnym oddzielić publikacje książkowe i artykuły od analizowanych dokumentów prawnych czy strategicznych.

Uwagi dotyczące zawartej w rozprawie warstwy koncepcyjnej oraz wiedzy teoretycznej

W zasadzie trzy pierwsze rozdziały rozprawy mgr Agnieszki Anielskiej przedstawiają tło dla omawianej problematyki i prowadzą do zarysowania koncepcji badań, czwarty bezpośrednio dotyczy przyjętej w dysertacji ramy teoretycznej.

W pierwszym rozdziale Autorka w sposób retrospektywny (sięgając do czasów PRL i zmian po 1989 r.) i ilościowy (wykorzystując dane statystyczne) zilustrowała zarówno ewoluujące (licząc

od lat 70. XX wieku) aspiracje edukacyjne w społeczeństwie polskim, jak i rozwój sektora szkół wyższych (od 1990 r.). Gdyby doszukiwać się w poszczególnych rozdziałach wpływu innych dyscyplin na opisywane zjawiska (zgodnie z zapowiadaną przez Autorkę interdyscyplinarną optyką), to niewątpliwie ten rozdział wynikałby z inspiracji ekonomicznych. Świadczy o tym przede wszystkim opisywanie powyższych zmian w kategoriach popytu (1.1) i podaży (1.2), co jest przydatnym zabiegiem porządkującym uwarunkowania dla tytułowego kształcenia podyplomowego, ale też retoryka niektórych podtytułów, np. era prosperity (s. 31). Oceniam to podejście pozytywnie, jednak przy opisywaniu aspiracji edukacyjnych Polaków (popyt) zabrakło socjologicznie ukierunkowanego pogłębienia kwestii zasad merytokracji w podejściu do wykształcenia. Oczywiście Autorka wspomina już na pierwszej stronie tego rozdziału o wartości wykształcenia – jego związku z pozycją zawodową, dochodami i prestiżem (s. 11) – niemniej nie rozwija tej kwestii ani nie ustosunkowuje się do niej. Tymczasem pojęcie merytokracji jest jednym z najważniejszych w wyjaśnianiu wartości wykształcenia w ogóle (H. Domański, K.M. Słomczyński), nawet jeśli mówi się o neoliberalnym micie merytokracji (Crawford 2010). Dużo bardziej szczegółowo została opisana w rozprawie specyfika sektora szkół wyższych – zwłaszcza sektora niepublicznego i państwowych wyższych szkół zawodowych, co jednak spowodowało, że charakterystyka uczelni publicznych i nawet ich oferty kształcenia niestacjonarnego zesłała na plan dalszy. Rozdział ten zawiera również prognozy demograficzne związane z malejącą liczbą studentów i opis potencjalnego wpływu tych zmian na rozwój (czy raczej kształt) sektora szkół wyższych w Polsce (1.3). Autorka nie skomentowała jednak w tym miejscu owych prognoz w odniesieniu do tytułowego kształcenia podyplomowego.

Idąc tropem interdyscyplinarności ujęcia prezentowanego w rozprawie w rozdziale drugim można się dopatrywać więcej inspiracji naukami pedagogicznymi, zwłaszcza w pierwszej części rozdziału (2.1-2.2), która ma charakter wprowadzający. Zostało tu opisane typowe dla badań w pedagogice zagadnienie kształcenia dorosłych i koncepcja *lifelong learning*. Autorka odtworzyła historię kształcenia dorosłych w Polsce (począwszy od lat 20. XX wieku), poprzedzając ją próbą uporządkowania terminologicznego (andragonika, kształcenie ustawiczne a uczenie się dorosłych). Pewien niedosyt budzi mała uwaga poświęcona tytułowej kategorii studenta nietradycyjnego. Co prawda pod terminem tym kryje się, zdefiniowany we Wstępie, pracujący dorosły w nietradycyjnym wieku studenckim (s. 7), jednakże zabrakło w pracy choćby krótkiej,

ale wyodrębnionej w formie podrozdziału, charakterystyki tej kategorii na podstawie literatury – kategorii, którą można uznać za analityczną.

Interesujący natomiast w kontekście obecnej sytuacji pandemicznej jest śródrozdział „*Lifelong learning* dzisiaj. Harvard dla każdego?” (s. 65-71) dotyczący m.in. wykorzystania masowych kursów online (MOOCs) oraz zasygnalizowania specyfiki oferty edukacyjnej dla osób dorosłych w Polsce (nie tylko uczelni, ale też pracodawców i organizacji pozarządowych).

Druga część rozdziału (od 2.3 do 2.5) dotyczy już strictly polityki edukacyjnej. Właściwym określeniem użytym przez Autorkę jest słowo „emancypacja” wobec zagadnienia *lifelong learning* w dyskursie międzynarodowym, zwykle bowiem ideę LLL w odniesieniu do uwarunkowań praktyki całożyciowego uczenia się rozpatruje się w kontekście polityki unijnej. W dalszej kolejności konsekwentnie omówiona została polityka krajowa, z krytyczną (słuszną) uwagą Autorki pod adresem „Konstytucji dla nauki” – wskazującą na brak w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. kwestii kształcenia całożyciowego (s. 82).

W rozdziale drugim nie mogło zabraknąć statystyk ilustrujących uczestnictwo w całożyciowym uczeniu się Polaków (2.6). Autorka wykorzystała zarówno dane międzynarodowej i krajowej statystyki publicznej, tj. Eurostatu i GUS (co zrozumiałe), jak i Diagnozy społecznej oraz Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL). Problem niskiej aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków podsumowała jednak jedynie dość pesymistycznie brzmiącym cytatem z raportu BKL. Dziwi brak własnej diagnozy sytuacji powiązanej z kolejnym punktem rozdziału dotyczącym charakterystyki kształcenia podyplomowego w polskim szkolnictwie wyższym (2.7). W tym miejscu Autorka również posłużyła się statystykami (GUS) pokazując zdecydowaną przewagę uczelni niepublicznych pod względem liczby słuchaczy studiów podyplomowych. W przypisie znalazła się wzmianka na temat profilów kierunkowych (s. 90), byłoby jednak z korzyścią dla stawianej diagnozy rozwinąć w tekście ten jakościowy aspekt kształcenia podyplomowego (zwłaszcza, że określone profile mają swoją specyfikę, jak np. studia podyplomowe w dziedzinie zdrowia publicznego, o których pisał z socjologicznej perspektywy Andrzej Boczkowski – zob.: Boczkowski 2011).

W zakończeniu tego rozdziału znalazły się rozważania dotyczące motywacji kandydatów do studiów podyplomowych, zidentyfikowane na podstawie literatury przedmiotu. Autorka wymienia tu trzy rodzaje motywów (użyteczne, intelektualne i społeczne), w zasadzie

poprzestając na charakterystyce tych pierwszych. Z perspektywy tematu dysertacji i części badań empirycznych w niej opisanych zasadne byłoby poświęcenie więcej miejsca tej kwestii i zwrócenie uwagi na społeczne powody podejmowania studiów podyplomowych, zwłaszcza że z koncepcją *lifelong learning* związane są korzyści społeczne (ELLI-Index 2010).

W zamyśle rozdziału trzeciego widoczna jest inspiracja naukami o zarządzaniu. Zadedukowany on został idei uniwersytetu przedsiębiorczego, aczkolwiek bliższy tematyce pracy byłby termin uniwersytetu jako przedsiębiorstwa. Autorka bardzo skrupulatnie opisała na podstawie literatury model uniwersytetu przedsiębiorczego, podkreślając różnice pomiędzy nim a modelem uniwersytetu liberalnego/tradycyjnego (3.2), aczkolwiek zrobiła to po wskazaniu roli nowego zarządzania publicznego (*New Public Management*) w sektorze publicznym (3.1), by następnie przejść do kwestii zarządzania strategicznego w szkolnictwie wyższym (3.3). Trochę niezrozumiała jest ta kolejność, gdyż zgodnie z nazewnictwem rozdziału można było się spodziewać raczej wyjścia od koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego i następnie omówieniu praktyki. Dużym atutem tej rozprawy jest próba uporządkowania wiedzy na temat zarządzania strategicznego w sektorze szkół wyższych (3.3), a przede wszystkim planowania strategicznego (3.4) – w tym kontinuum typów strategii (s. 109) czy ścieżki budowania strategii (s. 114). Dalej Autorka zasadnie skrytykowała sektor za niewystarczające wykorzystanie dokumentów strategicznych w zarządzaniu uczelniami (3.5), ale poprzestała na tym bez próby sformułowania własnej propozycji, jak można byłoby zachęcić uczelnie do bardziej zaawansowanego planowania strategicznego.

Stricte teoretyczny rozdział czwarty poświęcony został zaczerpniętej z nauk o organizacji i zarządzaniu teorii zależności od zasobów (*resource dependence theory*) autorstwa J. Pfeffera i G. R. Salancika (4.1 - 4.3) oraz uzupełniającej ją teorii instytucjonalnej i ekologii populacyjnej (4.4). Wykorzystanie takiego ujęcia teoretycznego również świadczy o otwartości poznawczej Autorki i dobrym rozeznaniu w badaniach szkolnictwa wyższego, które – jak wspomniałam na początku recenzji – korzystają z dorobku różnych dyscyplin. Omówienie pojęć i założeń teorii zależności od zasobów poprzez uwypuklenie procesów współzależności i wymiany z otoczeniem w funkcjonowaniu każdej organizacji wpisują się w nurt badań dotyczących relacji uczelni z otoczeniem zewnętrznym, w tym relacji z rynkiem pracy. Niemniej jednak cała uwaga Autorki w wyjaśnianiu zastosowania owej teorii do badań nad szkołami wyższymi

skoncentrowała się na kwestii zasobów traktowanych w kategoriach finansowych (4.5), co odzwierciedla podejście mocno ekonomizujące. Dowodząc na przykładzie dostępnych międzynarodowych badań empirycznych zmian w zachowaniach organizacyjnych uczelni (czy raczej ich konieczności) będących wynikiem ograniczania środków publicznych na szkolnictwo wyższe i wzrastającej roli odpłatności za studia Autorka sprowadziła instytucje szkolnictwa wyższego do miana przedsiębiorstw (zresztą zgodnie z przyjętą koncepcją badawczą) gubiąc po drodze społeczną misję uczelni i społeczną wartość wykształcenia (Kokocińska 2016), także w ideologicznym ujęciu (Boczkowski 2011).

Uwagi dotyczące zastosowanej metodologii

Przyjętą przez siebie strategię badawczą mgr Agnieszka Anielska scharakteryzowała w rozdziale piątym, w którym oprócz noty metodologicznej dokonała też wprowadzenia do analizy materiału empirycznego. Trudno uznać postawione pytania badawcze i hipotezy za nowatorskie, są raczej pragmatyczne, co można tłumaczyć również ich przydatnością dla praktyki polityki i zarządzania strategicznego w szkolnictwie wyższym.

Autorka wykazała się natomiast dobrą strategią badawczą decydując się na triangulację technik: analizę treści dokumentów strategicznych, wywiady pogłębione z przedstawicielami władz uczelni i wykładowcami (49) oraz ankietę audytoryjną przeprowadzoną wśród słuchaczy studiów podyplomowych (215 osób). Jej celem było skonfrontowanie deklarowanych strategii kształcenia dorosłych z tymi zaobserwowanymi w praktyce, co rzeczywiście miało szansę się udać (i zaowocowało przydatnymi wnioskami). Jak najbardziej uzasadniony jest zastosowany przez Autorkę dobór celowy uczelni trzech typów: szerokoprofilowe uniwersytety, uczelnie niepubliczne i publiczne uczelnie zawodowe (12 instytucji). Wątpliwości budzi natomiast brak wyjaśnienia, dlaczego próbę badawczą słuchaczy studiów podyplomowych stanowili wyłącznie słuchacze kierunków należących do grupy o profilu ekonomiczno-administracyjno-społecznym. Autorka usprawiedliwia niewielką próbę respondentów swoją intencją uzupełnienia danych z pozostałych dwóch źródeł, jednak w swojej nocie metodologicznej nie opatrzyła tej uwagi komentarzem dotyczącym własnego kryterium doboru kierunków. Można było dodać krótką charakterystykę wybranego profilu i uargumentować jego wybór rynkową specyfiką kierunków (zapewne miała ona wpływ na formułowane przez respondentów w ankiecie oceny studiów).

Uwagi dotyczące warstwy empirycznej

Badania zaprojektowane i przeprowadzone przez mgr Agnieszkę Anielską mają charakter eksploracyjny, i jak zauważa sama Autorka, *nie mogą stanowić podstawy do szerszych generalizacji* (s. 161). W moim przekonaniu mogą natomiast przysłużyć się do wypracowania pewnych sugestii dla polityki szkolnictwa wyższego w zakresie *lifelong learning*, zwłaszcza w odniesieniu do krótszych niż 2-3 lata cykli kształcenia na publicznych uniwersytetach.

Przegląd strategii wybranych uczelni w rozdziale szóstym ma typowo sprawozdawczy charakter. Nie zaskoczyły mnie uzyskane wyniki tej analizy, ale rozumiem, iż była ona konieczna, aby „udokumentować” nieobecność idei *lifelong learning* w optyce strategicznej uczelni. Ważny jest komentarz Autorki na temat swego rodzaju dezaktualizacji strategii (niektóre pochodzą sprzed 8 lat), co dowodzi tego, że uczelnie nie nadążają za ewolucją idei LLL. Zabrakło tu sugestii Autorki dotyczących bardziej optymalnego wykorzystania dokumentów strategicznych przez uczelnie – choćby poprzez nawiązanie do opisanych w rozdziale trzecim ścieżek budowania strategii i kontinuum typów strategii.

Dużo bardziej interesujący jest oparty na wnioskach z wywiadów rozdział siódmy, w którym mgr Agnieszka Anielska zidentyfikowała „strategie w działaniu” różnicujące badane szkoły wyższe ze względu na typ. Z wypowiedzi badanych pracowników szkół wyższych wynika, że istnieje zupełnie odmienne podejście do studiów podyplomowych w uczelniach niepublicznych i w uniwersytetach – te drugie nie wykorzystują swojego potencjału w tym zakresie (jeszcze inną specyfikę mają PUZ). W rozdziale ósmym poświęconym perspektywom studiów podyplomowych w uczelniach w zależności od ich typu Autorka wykorzystała analizę SWOT (8.1-8.3), która stanowi podsumowanie wcześniej omówionych wywiadów. Oceniam pozytywnie wykorzystanie tego narzędzia analitycznego, także dlatego, że w przekonujący sposób unaocznilo liczne przewagi uczelni niepublicznych nad szerokoprofilowymi uniwersytetami. Potraktowane przez Autorkę jako uzupełnienie badanie wśród słuchaczy studiów podyplomowych (8.5) nie potwierdziło jednak wniosków z wywiadów dotyczących tej przewagi. Generalna konkluzja mgr Agnieszki Anielskiej w ramach ósmego rozdziału, w świetle teorii zależności od zasobów, jest taka, że uniwersytety nie traktują studentów podyplomowych jako znaczącego zasobu i potrzebne jest usprawnienie zarządzania kształceniem podyplomowym w tego typu uczelniach. Nie ma w tym stwierdzeniu nic odkrywczego, niemniej badania Autorki stanowią empiryczny dowód na swego rodzaju

„niezagospodarowanie” kształcenia podyplomowego w uczelniach publicznych i to jest wiodące przesłanie z badań istotne dla decydentów szkolnictwa wyższego. Biorąc pod uwagę kwestię polityki edukacyjnej Autorka wskazała na „reaktywność” uniwersytetów zamiast „ekspansywności”, o czym napisała wprost w zakończeniu (s. 246-247).

Uwagi końcowe i konkluzja

Dysertację autorstwa mgr Agnieszki Anielskiej oceniam jako przykład rzetelnej pracy naukowej, zarówno w wymiarze wykorzystania teorii, stawiania tez, jak i zaprojektowania oraz realizacji badań empirycznych. Autorka wykazała się bardzo dobrą znajomością literatury z zakresu szkolnictwa wyższego (obejmującej opracowania z kilku dyscyplin w ramach nauk społecznych). Największym atutem rozprawy, jak kilkakrotnie zaznaczałam, jest podejście interdyscyplinarne do przedmiotu badania, aczkolwiek z pewną szkodą dla spójności pracy. Trudno było bowiem uniknąć widocznego nachylenia w stronę nauk ekonomicznych i nauk o zarządzaniu. Rekompensuje to w warstwie empirycznej kompleksowość ujęcia tematu ze względu na zaangażowanych w kształcenie podyplomowe interesariuszy szkolnictwa wyższego (uczelnie, władze uczelni i wykładowcy, studenci podyplomowi). Pomimo niedużych prób badawczych należy docenić egzemplifikacyjny walor badań oraz rozbudowany warsztat metodologiczny Autorki. Poza merytorycznymi przesłankami, aby oceniać pracę pozytywnie, warto uwzględnić widoczną w tekście metodyczność i staranność o szczegóły.

Krytycznie muszę się odnieść jednak do dość sprawozdawczego charakteru tej pracy, tj. do niedostatku własnej refleksji Autorki nad poszczególnymi ustaleniami i syntetyzującego ich łączenia (zestawienia wiedzy z badań literaturowych z wynikami badań własnych). Gdybym miała określić tę dysertację jednym zdaniem, napisałabym, że to przykład „dobrej naukowej roboty” jednak bez intelektualnego wyrafinowania (które byłoby możliwe poprzez przyjęcie bardziej refleksyjnej i krytycznej perspektywy). Założyłam, że recenzowany doktorat jest w większym stopniu socjologiczną „odповідzią” na wezwanie polityki szkolnictwa wyższego opartej na dowodach i z tej perspektywy uznaję go za znaczący wkład w nauki socjologiczne.

W związku z powyższym przedłożona rozprawa spełnia wymogi ustawowe stawiane pracom doktorskim. Wnoszę o dopuszczenie mgr Agnieszki Anielskiej do publicznej obrony.

Łódź, listopad 2020

