

Szkolnictwo wyższe – między utopijną wizją a rzeczywistością

Abstrakt: W polskim dyskursie społeczno-gospodarczym zdaje się dominować przeświadczenie, że ukończenie studiów wyższych to przede wszystkim warunek znalezienia satysfakcjonującego zatrudnienia. Wartość wykształcenia uniwersyteckiego samego w sobie oraz następstwa, jakimi skutkować może ono dla rozwoju młodego człowieka, często są pomijane. Celem niniejszego tekstu jest próba odpowiedzi na aktualną krytykę polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Autor odniósł się do powszechnych w dyskursie opinii opisujących kondycję tego sektora. Następnie zanalizował polskie ustawodawstwo regulujące funkcjonowanie szkolnictwa wyższego oraz wskazał na powiązania z postulatami neoliberalnymi. Zwieńczeniem pracy jest próba krytycznego namysłu nad stanem polskiego szkolnictwa wyższego, połączona z – być może utopijnymi – propozycjami podstawowych kierunków przemian.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, przemiany polskiego systemu edukacji

Wprowadzenie

System polskiego szkolnictwa wyższego ulega po roku 1989 nieustannym przeobrażeniom. Nie ma w tym zresztą nic dziwnego, bowiem wraz z zachodzącymi przemianami społeczno-gospodarczymi sektor ten, tak jak każdy inny, musiał dostosować się do funkcjonowania w nowej, stale przekształcającej się rzeczywistości. Zmieniał się ustrój państwa i zasady funkcjonowania gospodarki, szkolnictwo nie mogło pozostać w poprzedniej – mocno krytykowanej – formie.

Dziś, ponad ćwierć wieku po wejściu przez sektor szkolnictwa wyższego na nową drogę, dalej słychać jednak głosy – i są to głosy coraz wyraźniejsze – że aktualny stan szkolnictwa wyższego pozostawia wiele do życzenia. Celem niniejszego tekstu jest próba odpowiedzi na aktualną krytykę systemu szkolnictwa wyższego. Zaprezentuję najczęstsze głosy krytyczne opisujące jego obecne funkcjonowanie. Następnie, po analizie wybranych, moim zdaniem kluczowych, przemian, które zaszły w sektorze szkolnictwa wyższego po roku 1989, postaram się zidentyfikować kierunek, w którym one zmierzają. Zwieńczeniem pracy będzie próba krytycznego namysłu nad kondycją polskiego uniwersytetu. Połączona będzie ona z być może utopijnymi propozycjami podstawowych kierunków przemian. Utopijność ta, będąc swego rodzaju weberowskim typem idealnym, może być pomocna w krytycznym skonfrontowaniu aktualnej ścieżki,

którą zmierzają polskie uczelnie, z wyzwaniami, które przed nimi stoją i stać będą w przeszłości.

Szkolnictwo wyższe w polskim dyskursie społecznym

Polskie uczelnie wyższe zyskały specyficzny wizerunek w dyskursie społecznym. Wizerunek ten ma dwa oblicza: czym innym są bowiem diagnozy w prasie (szczególnie prasie o profilu społecznym, opisujące i interpretujące kondycję sektora), czym innym zaś potoczne skojarzenia związane z wyższym wykształceniem (nie zawsze budowane w odniesieniu do rzeczywistych danych).

Analizując artykuły opublikowane w tygodniku „Polityka” w okresie od czerwca do października roku 2015, skonstruować można następujący portret polskich uczelni. Z publikacji dowiadujemy się, że polski system organizacji i nauczania to „centralizm liberalno-biurokratyczny”, który jest ilościowo sparametryzowany i podporządkowany rynkowej efektywności¹. Patrzy „na studentów wyłącznie poprzez ich liczebność, jako źródło zarobku”². Rozbudowana w związku z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji biurokracja „niszczy dawny etos uczelni”³. W jednej z analiz przeczytać zaś można, iż „wprowadzone w 2005 r. zasady już wtedy wzbudziły obawy, że uczelnie zaczną opuszczać niedokształceni ćwierćinteligenci. [...] dziś licencjat nie robi żadnego wrażenia na pracodawcach [...]”⁴. Znajdziemy również głos sprzeciwu wobec deprecjonowania studiów humanistycznych oraz prób opisywania ich za pomocą narzędzi typowych dla nauk przyrodniczych⁵. Co interesujące, autorami większości z cytowanych tekstów są osoby zawodowo związane ze szkolnictwem wyższym.

Bardziej popularny, „słyszany” głos opisujący polskie szkolnictwo wyższe to jednak tzw. „głos ulicy” – codzienne rozmowy, internetowe komentarze czy tzw. memy⁶. Szczególne miejsce w polskim mówieniu i pisaniu o szkolnictwie

¹ K. Modzelewski, *Polskie uczelnie wyższe: duży zasięg, marny poziom. Wolna myśl w jarzmie liczydeł*, „Polityka” [online] 9 czerwca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1621779,1,polskie-uczelnie-wyzsze-duzy-zasięg-marny-poziom.read>.

² B. Jastrzębski, *Dlaczego studenci protestują. Z UW na UZ*, „Polityka” [online] 7 lipca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1624943,1,dlaczego-studenci-protestuja.read>.

³ A. Nowak, M. J. Nowak, *Biurokracja zabija nasze uczelnie. Wytyczne w ramach*, „Polityka” [online] 4 sierpnia 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1628057,1,biurokracja-zabija-nasze-uczelnie.read>.

⁴ E. Wilk, *Czy i jak reformować polską edukację. Klucz do szkoły*, „Polityka” [online] 1 września 2015 [dostęp: 05.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1631331,1,czy-i-jak-reformowac-polski-system-edukacji.read>.

⁵ A. Firlej, *Nie tylko umysły ścisłe są światu potrzebne. Zagubiona humanistyka*, „Polityka” [online] 30 czerwca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1624053,1,nie-tylko-umysly-scisle-sa-swiatu-potrzebne.read>.

⁶ Informacja o dowolnej formie (często hasło, obrazek) i nierzadko ironicznym charakterze, szybko rozprzestrzeniająca się i zdobywająca popularność w Internecie (zob. np. A. Walkiewicz, *Czym są memy internetowe? Rozważania z perspektywy memetycznej*, „Teksty z Ulicy” 2012, nr



wyższym zajmują sformułowania „fabryka dyplomów” oraz „fabryka bezrobotnych”. Z tym pierwszym – biorąc pod uwagę 1,5 miliona studentów w roku akademickim 2013/2014 – trudno byłoby dyskutować, przy wyjątkowo bowiem niskich nakładach na naukę (niezmiennie poniżej 1 procenta PKB) nie sposób zapewnić odpowiedniej jakości dydaktyki dla tak dużej ilości studentów (tym bardziej, że poziom pewnej części szkół wyższych pozostawia wiele do życzenia i budzi uzasadnione obawy, iż to nie jakościowa dydaktyka była i jest nadrzędnym celem ich funkcjonowania). Jednakże dane Głównego Urzędu Statystycznego nie pozwalają na stwierdzenie, że polskie szkoły wyższe są „fabrykami bezrobotnych”. W czwartym kwartale roku 2014 (najodpowiedniejszy do analizy ze względu na to, że obejmuje dane po graduacjach) bezrobocie wśród wszystkich Polaków (liczone wg metodologii BAEL) wynosiło 8,1%⁷. Wśród osób o wykształceniu wyższym jedynie 4,6% i było niższe niż wśród reprezentantów innych poziomów wykształcenia (ogólnokształcące – 11,5%, zasadnicze zawodowe – 9,5%). Sytuacja wyglądała podobnie w czwartym kwartale roku 2013: przy poziomie bezrobocia 9,8%, wśród osób o wykształceniu wyższym było to 5,6%, o wykształceniu średnim – 12,9%, zaś zawodowym – 11,7%. W poprzednich latach dane te prezentowały się podobnie, można więc mówić o trendzie – osoby o wykształceniu wyższym częściej mają pracę.

Warto spojrzeć również na dane dotyczące absolwentów – może to właśnie oni są „ofiarami” systemu wyższej edukacji? Choć biorąc pod uwagę kliszę o fabrykach bezrobotnych oraz propagowanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej szkolnictwa zawodowego (m.in. Rok Szkoły Zawodowców, kampania „dobryZAWODnik”) wydawać może się to zaskakujące, to bezrobocie w czwartym kwartale roku 2014 wśród absolwentów uczelni wyższych (21,1%) również było znacznie niższe niż bezrobocie wśród ogółu absolwentów (27,3%), a nawet niższe niż bezrobocie wśród absolwentów szkół zawodowych (37,3%)⁸. Podobnie jak przy poprzednim wskaźniku, można zauważyć stały trend. Podsumowując – ukończenie szkoły wyższej z pewnością nie jest przeszkodą dla znalezienia zatrudnienia, choć osobną sprawą – którą z uwagi na charakter i objętość tekstu pozostawię na razie bez komentarza – jest tego wykształcenia jakość.

Dlaczego szkolnictwo wyższe w dyskursie pojawia się w taki właśnie sposób? Opiszę istotne zmiany, jakie zaszły w sektorze po roku 1989, niektóre z nich zdają się bowiem korespondować z zaprezentowanym wizerunkiem uczelni.

Przemiany polskiego szkolnictwa wyższego po roku 1989

Ustawa o szkolnictwie wyższym uchwalona w roku 1990 znacząco odmieniła funkcjonowanie sektora nauki i szkolnictwa wyższego⁹. Oprócz szeregu zmian

14, s. 49–69).

⁷ *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności*, GUS, Warszawa 2015, s. 9.

⁸ Tamże, s. 10.

⁹ Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 1990 nr 65 poz. 385).



organizacyjnych wzmocniła samorządność szkół wyższych. Wprowadziła również możliwość realnego rozwoju niepublicznego szkolnictwa wyższego, dając uczelniom „prywatnym” relatywnie dużą niezależność, choćby w zakresie samego powstawania nowych szkół, których liczebność szybko zaczęła przewyższać liczbę szkół publicznych. W przeciwieństwie do szkolnictwa na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym, gdzie wprowadzenie konkurencji w postaci szkolnictwa niepublicznego nie było – i nie jest – tak istotne¹⁰. W roku akademickim 1990/1991 istniało w Polsce 112 uczelni wyższych¹¹. Aktualnie jest ich niemal czterokrotnie więcej – działających uczelni publicznych w Polsce jest 134, zaś niepublicznych – 265¹². Dzięki temu wzrosły niekorzystne dotąd dla Polski (w porównaniach międzynarodowych) wskaźniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym – z 12,9 w roku akademickim 1990/1991, do 49,2 w r. a. 2013/2014 (wskaźniki skolaryzacji brutto)¹³. W r. a. 1990/1991 studiowało ok. 404 tysięcy osób, w r. a. 2013/2014 – ponad 1,5 miliona¹⁴. Jak zauważa jednak Henryk Domański,

uczelnie niepubliczne nie dorównują publicznym pod względem osiągnięć kadry naukowej, [...] publikacji w wysoko notowanych czasopismach, zaplecza informatyczno-bibliotecznego, dokonywanej przez pracodawców oceny przygotowania absolwentów i pozycji rynkowej (wielkość zapotrzebowania na absolwentów uczelni)¹⁵.

Maria Jarosz i Marek W. Kozak konstatują ponadto, że to właśnie do tych jakościowo słabszych uczelni trafiają zazwyczaj osoby z nieuprzywilejowanych środowisk – „nawet ci źle urodzeni, którym udało się uzyskać dyplom szkoły wyższej (płatnej, więc gorszej), prawdopodobnie nie znajdują satysfakcjonującej pracy”¹⁶.

Na obecny kształt i funkcjonowanie polskiego szkolnictwa wyższego wpływ miało wprowadzenie procesu bolońskiego, którego cele – po krótkiej analizie – sprowadzić można do dążenia ku zwiększeniu mobilności (także międzynarodowej) obywateli oraz przystosowania funkcjonowania uczelni do wymagań stawianych przez rynek pracy. Nietrudno znaleźć analizy potwierdzające, że proces boloński, jako inicjatywa o charakterze głównie politycznym, dość wiernie realizował postulaty w gruncie rzeczy neoliberalne – prymat mobilności, elastyczności i przeliczalności¹⁷. Czym bowiem są wprowadzone w Polsce podczas implementacji założeń bolońskich punkty ECST (European Credit Transfer System, pol. Europejski System Transferu Punktów), jak nie spójnym, jednolitym przelicznikiem odpowiedzialnym za ocenę zajęć akademickich?

¹⁰ M. Zahorska, *Szkola: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 262.

¹¹ E. Mikuła-Bączek, *Przeobrażenia instytucjonalne a jakość edukacji szczebla wyższego w Polsce w latach 1990–2006*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Uwarunkowania instytucjonalne*. Zeszyt 14, red. M. Woźniak, Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009, s. 462.

¹² *Pol-on. Zintegrowany System Informacji o nauce i szkolnictwie wyższym/Instytucje szkolnictwa wyższego*, [online] [dostęp: 12.12.2016]. Dostępny w World Wide Web: <https://polon.nauka.gov.pl/opi/aa/rejestry/szkolnictwo?execution=e4s1>.

¹³ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.*, GUS, Warszawa 2014, s. 30.

¹⁴ Tamże, s. 29.

¹⁵ H. Domański, *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych*, „Studia Socjologiczne” 2010, nr 1, s. 9.

¹⁶ M. Jarosz, M. K. Kozak, *Eksplozja nierówności?*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2015, s. 98.

¹⁷ A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MENIS, Warszawa 2004, s. 3.



Pomijając oficjalne definicje, pierwotnie łączące system ECTS z programami wymiany międzyuczelnianej, ekstrapolacja systemu na cały system ma nader oczywiste konsekwencje. Dzięki nim wiedza może być „zważona” oraz „wyceniona”, zyskuje status niemal materialnego dobra, które może brać udział w procesach rynkowych.

Interesujące jest również zagadnienie kosztochłonności, wprowadzone rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z roku 2007¹⁸. Odnosi się ono do, jak sama nazwa wskazuje, kosztów związanych z wykształceniem studenta w konkretnej dziedzinie. W rozporządzeniu zawarto minimalną i maksymalną „wagę” określonych kierunków – naukom prawnym i ekonomicznym przyznano „wycenę” 1.0, społecznym i humanistycznym 1.5, naukom o ziemi 2.0, naukom fizycznym i przyrodniczym (ale również związanym z szeroko pojętą kulturą) 2.5, zaś naukom medycznym i technicznym 3.0. Tak więc wykształcenie inżyniera, niezależnie od realnych kosztów ponoszonych przez uczelnię, spotyka się z trzykrotnie wyższą gratyfikacją finansową niż wykształcenie prawnika. W kolejnych rozporządzeniach zmieniano „wycenę” konkretnych kierunków, ważne jest jednak pytanie, czy rzeczywiście taka „odgórną”, ministerialna hierarchizacja umożliwi realne i sprawiedliwe przydzielanie środków niezbędnych do wykształcenia specjalistów w określonych dziedzinach oraz czy nie wpływa na niezależność uczelni. Rozwiązanie to nosi bowiem znamiona wprowadzania rynkowych elementów przeliczalności wykształcenia – w tym wymiarze w ujęciu organizacyjnym.

Analizę najistotniejszych moim zdaniem przemian, jakie zaszły w polskim szkolnictwie wyższym po roku 1989 (rzecz jasna ograniczoną – z uwagi na charakter tekstu), zakończyć warto przyjrzeniem się zagadnieniu, które przynajmniej w domyśle poruszone być winno na początku, jednak dopiero po przedstawieniu innych, bardziej konkretnych egzemplifikacji, jego znaczenie i krytyczna interpretacja nabiera odpowiedniej mocy. Mowa o zadaniach, jakie przed szkolnictwem wyższym stawia ustawodawca (a więc, w pewnym sensie: państwo) w szeregu kluczowych, konstytutywnych dla sektora ustaw. Zdroworozsądkowo można założyć, że najistotniejsze, priorytetowe zadania umiejscowione winny być na początku kolejnych wykazów, zaś ruchy w ich zakresie oznaczać mogą zmianę stosunku ustawodawcy do danego zapisu, która skutkować miała realnymi przemianami w zakresie systemu.

I tak, trzy pierwsze zadania postawione przed sektorem w Ustawie z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym to:

- „kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów,
- prowadzenie badań naukowych lub twórczej pracy artystycznej,
- przygotowanie kandydatów do samodzielnej pracy naukowej, dydaktycznej lub działalności artystycznej”¹⁹.

W ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z roku 2005 zauważyć można zmiany co najmniej znaczące. Pierwszym zadaniem stało się bowiem „kształcenie studentów

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 kwietnia 2007 r. w sprawie wskaźników kosztochłonności poszczególnych kierunków, makrokierunków i studiów międzykierunkowych studiów stacjonarnych oraz stacjonarnych studiów doktoranckich w poszczególnych dziedzinach nauki (Dz. U. 2007 nr 65 poz. 435).

¹⁹ Art. 3.2. Ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 1990 nr 65 poz. 385).



w celu ich przygotowania do pracy zawodowej”²⁰. Początkowy człon z roku 1990, czyli „kształcenie w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy” został oddzielony i przesunięty na odległą, szóstą pozycję. Widać więc, jak zmieniło się znaczenie wiedzy akademickiej – to praktyczność, powiązanie z rynkiem pracy wieść miało od tej pory prym. Drugie zadanie odnosi się do odpowiedniego wychowania studentów, trzecie zaś to „prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych”²¹. To „świadczenie usług badawczych” trafnie opisuje trend przemian sektora nauki i szkolnictwa wyższego opisane we wcześniejszej części tekstu.

W nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z roku 2011 pierwsze z zadań powróciło do formy zbliżonej do tej z roku 1990 – od roku 2011 (także obecnie) to „kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej”²². Warto nadmienić, że dodano również, jako punkt szósty, „prowadzenie studiów podyplomowych, kursów i szkoleń w celu kształcenia nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy w systemie uczenia się przez całe życie”²³. Interesujące, że cały trend do uczenia się przez całe życie sprowadzony został w zapisach ustawy jedynie do kategorii przydatności na rynku pracy. Wspomnieć należy, że w kolejnej nowelizacji z roku 2014 zmieniono jeszcze kształt zadania trzeciego – aktualnie to „prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych, świadczenie usług badawczych oraz transfer technologii do gospodarki”²⁴. Tym zapisem podkreślono (przynajmniej w ujęciu dyskursywnym) to, jakiego rodzaju badania naukowe uznać można za bardziej wartościowe – te, których wyniki mogą zostać zaimplementowane do życia gospodarczego.

Mimo powrotu do pierwotnego brzmienia pierwszego z zadań stawianych przed uczelniami, czyli nie tylko przygotowywania do pracy zawodowej, ale również zdobywania wiedzy, analizując zaprezentowane zmiany zauważyć można tendencje ustawicznego wzmocnienia ich rynkowego potencjału. Pęd ku „praktyczności” i pragmatycznej roli szkolnictwa wyższego to nie tylko konkretne, omówione przykłady, jest on niejako powiązany z kierunkiem, jaki został wskazany sektorowi przez ustawodawcę.

Szkolnictwo wyższe – między utopijną wizją a rzeczywistością

Podsumowując – system szkolnictwa wyższego, po ponad ćwierćwieczu przemian, dostarcza usługi edukacyjne znacznej części społeczeństwa. Wskaźniki skolaryzacji na poziomie szkolnictwa wyższego są w Polsce wysokie, uczelni jest dużo, zaś ich ukończenie może nie gwarantuje, lecz pomaga w znalezieniu pracy. Czym innym

²⁰ Art. 13.1. Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365).

²¹ Tamże.

²² Art. 1.12. Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455).

²³ Tamże.

²⁴ Art. 1.17. Ustawy z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014, poz. 1198).



jest jednak analiza podstawowych danych ilościowych, które w gruncie rzeczy są imponujące, czym innym zaś głębszy, być może nieco interpretacyjny namysł nad tym, czy aktualna kondycja sektora w istocie jest tak dobra, jak mogłoby się to wydawać. Wziąć pod uwagę trzeba przede wszystkim to, w jakim kierunku zmierzają transformacje systemu – podąża on bowiem dość jasno zdefiniowaną ścieżką, zaskakująco zbieżną z postulatami neoliberalnymi. Szkoły wyższe, w pogoni za iluzją liberalnej sprawności, coraz bardziej przypominają zaczynają przedsiębiorstwa z wyraźnie założonymi celami: elastyczność, praktyczność kształcenia, pełna przeliczalność i porównywalność oferty, standaryzacja, ścisła współpraca z otoczeniem gospodarczym. Wszystko to zaś spajać ma dodatni bilans ekonomiczny. Z drugiej strony wiele z rozwiązań związanych z ową standaryzacją i przeliczalnością wiedzy uczelnie w kierunku rozwoju biurokracji, dziś już niezbędnej przy opisywaniu zajęć czy staraniach o naukowe granty.

Opisany kierunek zdają się (i zdawały) potwierdzać oficjalne programy perspektyw systemu, jak chociażby Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015 – 2030, który gloryfikuje dotychczasowe reformy i zakłada ich pogłębianie i intensyfikację. W zakresie dydaktyki wielokrotnie zaznaczono w nim, że „kluczowe znaczenie będzie miało rozwinięcie studiów o profilu praktycznym, szeroko dostępnych, wyspecjalizowanych i mocno osadzonych w realiach rynku pracy”²⁵. Rozwój systemu ma być finansowany ze środków budżetu jedynie częściowo:

celem jest, aby w 2020 r. całość nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe osiągnęła 2 proc. PKB (w tym z funduszy państwa 1 proc. PKB). Natomiast w 2030 r. nakłady te powinny wzrosnąć do 3 proc. PKB (w tym z budżetu nie więcej niż 50 proc.). W rezultacie polskie przedsiębiorstwa będą mogły zwiększyć swoją konkurencyjność oraz w odpowiedni sposób przyczynić się do poprawy jakości życia w Polsce²⁶.

Nacisk na współdziałanie z rynkiem jest więcej niż wyraźny i nie pozostawia wątpliwości co do tego, w jakim kierunku powinno, wedle ówczesnych założeń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, podążać polskie szkolnictwo wyższe.

Czy jest to kierunek właściwy? Teza ta uznana może być za utopijną (szczególnie biorąc pod uwagę koncepcję *path dependence*, czyli „trajektorii rozwoju”²⁷), jednak tzw. „uniwersytet przedsiębiorczy” nie powinien być jedyną oczekiwaną i wspieraną formą, modelem uczelni wyższej. Nie powinien – paradoksalnie – szczególnie ze względu na wyzwania, jakie przed sektorem szkolnictwa wyższego stawia przyszłość. Oczywiście funkcjonowanie modelu Humboldtowskiego (uniwersytet badawczy) w stanie „czystym” jest, w obliczu płynności współczesnego życia społeczno-gospodarczego, mało możliwe, jednak wiele z jego konstytutywnych cech winno być przypomnianych i powszechnie propagowanych.

Uniwersytet dążący do prawdy, niezależny i samorządny, zaabsorbowany poszukiwaniem wiedzy, a nie możliwości współpracy z biznesem, nie musi być skazany na powolne wymarcie. Choć aktualne trendy rozwojowe i dominujące w dyskursie

²⁵ Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030, MNiSW, Warszawa 2015, s. 10.

²⁶ Tamże, s. 32.

²⁷ Zgodnie z koncepcją *path dependence* obrany polityczno-ekonomiczny tok decyzyjny oddziałuje na późniejsze decyzje, znacząco ograniczając perspektywy wyboru i możliwość przemian sprzecznych z poprzednio zatwierdzoną ideologią i kierunkiem zmian (zob. S. E. Page, *Path Dependence*, „Quarterly Journal of Political Science” 2006, nr 1, s. 87–115).



ideologie zdają się twierdzić coś innego, taka „niepraktyczność”, rozumiana także jako oddzielenie się od sektora rynkowego, nie powinna być uznawana za wadę uczelni wyższych. Co więcej – może być ona, w obliczu nieustannego przeistaczania się współczesnego świata, ich zaletą.

Dążenie ku „praktyczności” wykształcenia wyższego nie musi bowiem, wbrew często przywoływanym w dyskursie opiniom, bezwzględnie zaspokajać wymagań rynku pracy. Zglobalizowana gospodarka jest niezwykle płynna, żyjemy w społeczeństwie ryzyka, w którym wybór „praktycznych” studiów nie determinuje rynkowego sukcesu i, coraz częściej, może nie przekładać się na znalezienie zatrudnienia w tzw. „zawodzie”. Piętnaście lat temu trudno byłoby sobie wyobrazić, że można zawodowo zajmować się mediami społecznościowymi czy nagrywaniem filmów na YouTube. Wiele popularnych dziś zawodów wtedy nie istniało. Innymi słowy, ściśle „praktyczne” (i użyteczne w danym okresie, m.in. z uwagi na perspektywy rynku pracy) umiejętności nabyte podczas nauki, nie zawsze będą po zakończeniu owej nauki aktualne lub mogą się bardzo szybko zdezaktualizować. Dlatego też nie bezwzględny nacisk na kształcenie de facto zawodowe, a rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia i – dzięki temu – dostosowywania się do sytuacji społeczno-gospodarczej winno stać się głównym kierunkiem kształcenia na znacznej części kierunków studiów. W szczególności zaś tych z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, których stricte rynkowa użyteczność powiązana z „praktycznymi” specjalizacjami zdaje się dezaktualizować najszybciej.

Postulat ten nie dotyczy jedynie sytuacji na rynku pracy, lecz – przede wszystkim – wykształcenia umiejętności odnajdywania się (i rozumienia) przemian, zarówno ich przyczyn, jak i konsekwencji. Absolwent uczelni wyższej winien być w pierwszej kolejności nie „zawodowcem”, a świadomym, wyposażonym w kompetencje analityczno-krytyczne obywatelem²⁸.

Jakkolwiek paradoksalnie mogłoby to zabrzmieć, namysł nad swego rodzaju powrotem „do korzeni” – rozumianym jako zwrot (lub choćby przychylniejsze spojrzenie) ku klasycznym, poniekąd idealistycznym koncepcjom funkcjonowania uczelni – nie musiałby wiązać się z regresem polskiej nauki. Wprost przeciwnie – być może pozwoliłoby to na u(od)zyskanie spójnej tożsamości sektora, który od ponad ćwierćwiecza niezmiennie znajduje się w fazie przejściowej, dryfując pomiędzy ideami dyskursywnie przyporządkowanymi, przynajmniej aktualnie, do „przeszłości” (uniwersytet badawczy) i „przyszłości” (uniwersytet przedsiębiorczy). Krytyczne opinie, odnoszące się do kondycji polskiego szkolnictwa wyższego zaprezentowane na początku tekstu, rozpatrywać można jako swego rodzaju symptom, oznakę owej ideowej niejednoznaczności, która jest problematyczna zarówno dla samych szkół wyższych, jak i dla społeczeństwa, wobec którego sektor winien mieć określone zobowiązania (które nie są jednak, z uwagi na opisaną przejściowość, jasno sprecyzowane).

W dyskusji o kierunku, w którym winna zmierzać polska nauka i szkolnictwo wyższe, nie możemy zapominać o tym, że neoliberalna praktyczność, choć dziś popularna, nie jest jedyną opcją. Przyszłość sektora należy nieustannie poddawać krytycznemu namysłowi, uwzględniając różne – być może aktualnie nieoczywiste – scenariusze, np.

²⁸ H. A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, Continuum International Publishing Group, New York, London 2012, s. 121.



zwrócenie się ku tzw. *liberal education* (pol. „kształcenie ogólne”, „edukacja liberalna”²⁹), która w jakże interesujący sposób nawiązuje do klasycznych idei uniwersytetu.

Uczelnie wyższe nie powinny oczywiście „odciąć się” od współczesności – są przecież istotną częścią ładu społeczno-gospodarczego i nie mogą funkcjonować w oderwaniu od niego. Jednak aby wykształcić i zachować potencjał zmianotwórczy, muszą nauczyć się (a przede wszystkim: mieć taką możliwość) dystansowania się od rzeczywistości, także w zakresie dominujących ideologii. Będąc jedynie realizatorem ideologicznych postulatów, trudno będzie systemowi szkolnictwa wyższego być prawdziwie innowacyjnym; innowacja jest bowiem niczym innym, jak sposobem na przełamanie dotychczasowych schematów myślenia i działania.

Być może w owym dystansie, a także w umacnianiu realnej – niezależnej także od rynku – względnej autonomii i samorządności, leży klucz do lepszej przyszłości polskiej nauki i szkolnictwa wyższego.

Bibliografia:

- Domański H., *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych*, „Studia Socjologiczne” 2010, nr 1.
- Giroux H. A., *On Critical Pedagogy*, Continuum International Publishing Group, New York, London 2012.
- Jarosz M., Kozak M. K., *Eksplozja nierówności?*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2015.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MENIS, Warszawa 2004.
- Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności*, GUS, Warszawa 2015.
- Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Uwarunkowania instytucjonalne*, Zeszyt 14, red. M. Woźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Page S. E., *Path Dependence*, „Quarterly Journal of Political Science” 2006, nr 1.
- Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030*, MNiSW, Warszawa 2015.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 kwietnia 2007 r. w sprawie wskaźników kosztochłonności poszczególnych kierunków, makrokierunków i studiów międzykierunkowych studiów stacjonarnych oraz stacjonarnych studiów doktoranckich w poszczególnych dziedzinach nauki (Dz. U. 2007 nr 65 poz. 435).
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.*, GUS, Warszawa 2014.
- Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014, poz. 1198).
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 1990 nr 65 poz. 385).
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365).
- Zahorska M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

²⁹ Oczywiście sam koncept *liberal education* jest bardzo szeroki – mieści się w nim zarówno wizja kształcenia ogólnego opisywana w Umyśle zamkniętym przez Allana Blooma, jak i w gruncie rzeczy polemiczna do niej koncepcja zaprezentowana przez Marthę Nussbaum w pracy *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*.



Netografia:

- Firlej A., *Nie tylko umysły ścisłe są światu potrzebne. Zagubiona humanistyka*, „Polityka” [online] 30 czerwca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1624053,1,nie-tylko-umysly-scisle-sa-swiatu-potrzebne.read>.
- Jastrzębski B., *Dlaczego studenci protestują. Z UW na UZ*, „Polityka” [online] 7 lipca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1624943,1,dlaczego-studenci-protestuja.read>.
- Modzelewski K., *Polskie uczelnie wyższe: duży zasięg, marny poziom. Wolna myśl w jarzmie liczydeł*, „Polityka” [online] 9 czerwca 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1621779,1,polskie-uczelnie-wyzsze-duzy-zasieg-marny-poziom.read>.
- Nowak A., Nowak M. J., *Biurokracja zabija nasze uczelnie. Wytyczne w ramach*, „Polityka” [online] 4 sierpnia 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1628057,1,biurokracja-zabija-nasze-uczelnie.read>.
- Pol-on. *Zintegrowany System Informacji o nauce i szkolnictwie wyższym/Instytucje szkolnictwa wyższego*, [online] [dostęp: 12.12.2016]. Dostępny w World Wide Web: <https://polon.nauka.gov.pl/opi/aa/rejesty/szkolnictwo?execution=e4s1>.
- Wilk E., *Czy i jak reformować polską edukację. Klucz do szkoły*, „Polityka” [online] 1 września 2015 [dostęp: 5.06.2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1631331,1,czy-i-jak-reformowac-polski-system-edukacji.read>.

Higher Education – between Utopian Vision and Reality

Abstract: The Polish socio-economic discourse seems to be the prevailing belief that completion of higher education is a main condition of satisfactory employment. The value of university education in itself, and the consequences, which may result in it for the development of the young man, are often overlooked. The purpose of this paper is an attempt to respond to criticism of the current system of the Polish higher education. The author responded to the most common criticisms describing the current functioning of the sector. Then analyzed the Polish legislation regulating the functioning of the higher education sector and finds in them the references to postulates of neoliberal ideology. The culmination of this study are the critical reflections on the condition of Polish higher education, combined with – perhaps utopian – proposals directions of changes.

Keywords: higher education, transformations of the Polish education system

