

Rafał Płasek

Uniwersytet Warszawski

Przemiany szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989 – w stronę komercjalizacji systemu?

Summary

TRANSFORMATIONS OF HIGHER EDUCATION IN POLAND AFTER 1989

– TOWARDS THE COMMERCIALIZATION OF THE SYSTEM?

The article discusses the changes that have occurred in the Polish system of higher education since 1989. The author points to the changes of law that organized the functioning of the sector, from Higher Education Act (1990) to the amendment to the Law on Higher Education (2011), pointing to different legal solutions to the trend towards the commercialization of the system and the consequent commodification of higher education.

Key words: higher education, commercialization, neoliberalism.

red. Paulina Marchlik

Pisząc o edukacji powszechnej trudno kategorycznie zaprzeczać jej powiązaniom ze sferą ideologiczną. Takie uwikłanie szkoły, także szkoły wyższej, niemalże wprost wynika z szeregu funkcji, jakie pełni ona w społeczeństwie. Nie sposób też powiedzieć, by kiedykolwiek była (lub że jest obecnie) w pełni neutralna światopoglądowo, bowiem przekazywane w niej treści z zasady musiały i muszą odnosić się do rzeczywistości społecznej, z której wyrastają, i w której funkcjonują. Jeżeli szkoła ma przygotować ucznia do jakiegokolwiek partycypacji w dorosłym życiu to, zdroworozsądkowo rzecz ujmując, w wielu aspektach wręcz powinna czerpać z wiedzy powszechnej. Wiedza zaś, zgodnie z koncepcją u Foucault, powiązana jest z szeroko pojmowaną władzą.

Na funkcjonowanie szkoły nakłada się więc szereg społecznych interesów sprawiając, iż działalność czysto dydaktyczna jest jedynie jedną z wielu jej aktywności. Szkolnictwo wyższe również nie jest odporne na zewnętrzne wpływy. Trudno też mówić o ideologicznej neutralności zachodzących w nim przemian. Efekty przekształceń zdają się opierać na tych samych założeniach, co w przypadku oświaty powszechnej, natomiast ich konsekwencje w szkolnictwie wyższym są, zdaje się, zdecydowanie szybciej i znacznie bardziej widoczne.

W tym tekście chciałbym przedstawić zagadnienie wpływu neoliberalizmu – doktryny społeczno-gospodarczej o silnym podłożu ideologicznym, która stała się podstawą aprobowanego obecnie ładu społeczno-gospodarczego, na obszar polskiego szkolnictwa wyższego. Warto zaznaczyć, iż neoliberalizm nie jest określeniem całkowicie spójnej idei, a raczej słowem-kluczem odnoszącym się do wolnorynkowego podejścia do kwestii gospodarczych i społecznych, za którym kryje się kilka nurtów współczesnej ekonomii. Głównymi elementami podejścia neoliberalnego są: ograniczenie wpływu państwa na wolny rynek (polityka pro-podażowa), decentralizacja administracji państwowej oraz racjonalizacja jej działania, merytokracja, ograniczenie wydatków publicznych, m.in. poprzez zmniejszenie udziału państwa w redystrybucji, ograniczenie sektora publicznego (komercjalizacja i prywatyzacja) – czyli oparcie zasad funkcjonowania wielu dziedzin życia społeczno-gospodarczego (np. ubezpieczeń społecznych, służby zdrowia, edukacji) na mechanizmach wolnorynkowej konkurencji (Harvey 2005: 2; Potulicka 1996: 32; Abucewicz 2009: 43–50).

Nawet pobieżna analiza uwarunkowanych prawnie zmian, które sukcesywnie zachodziły w polskich uczelniach po roku 1989, odsłania zaskakująco wiele podobieństw między ich ideologicznym rdzeniem, a głównymi założeniami neoliberalizmu. Czy polskie szkolnictwo wyższe, także w skutek implementacji przepisów kolejnych ustaw regulujących jego funkcjonowanie, poddało się wpływom ideologii neoliberalnej? Jeśli tak, to – zawężając zakres tematyczny i uszczegóławiając pytanie – czy realizując neoliberalny program przemian, polskie uczelnie zaaprobowwały jeden z postulatów kluczowych dla neoliberalistów, tj. postulat komercjalizacji? Na te pytania, dzięki jakościowej analizie źródeł zastanych, postaram się, choć w części, odpowiedzieć. Po roku 1989 uchwalono trzy znaczące akty prawne organizujące funkcjonowanie polskiego szkolnictwa wyższego. Mowa tu o: *Ustawie z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*; *Ustawie z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o nowelizacji tejże* – *Ustawie 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*. Analiza obejmuje więc lata 1989–

–2005, 2005–2011 oraz to, jak szkolnictwo wyższe zmieniło się po nowelizacji z 18 marca 2011 roku.

Wielka transformacja (1990–2005)

Rok 1989 przyniósł ze sobą powiew zmian, które odmieniły funkcjonowanie polskich uczelni wyższych, w wielu aspektach o 180 stopni. Transformacja ustrojowa, czyli ustawiczne przekształcenia ładu społeczno-gospodarczego zinstytucjonalizowanego dotychczas wokół centralnego planowania, w ład oparty na gospodarce wolnorynkowej, nie mogła nie wpłynąć na uczelnie. W roku 1990 weszła w życie nowa *Ustawa o szkolnictwie wyższym* (Ustawa 1990). Zastąpiła poprzednią – w praktyce zachowawczą – ustawę z roku 1982 (nowelizowaną w roku 1985).

Zgodnie z zapisami Ustawy z roku 1990, „szkoły wyższe (...) są organizowane i działają na zasadzie wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wolności nauczania” (Ustawa 1990, art. 2). Jakże inna to definicja, niż zapis zawarty w ustawie z roku 1982, gdzie szkoły wyższe nazwano „państwowymi jednostkami organizacyjnymi, powołanymi do prowadzenia badań naukowych, kształcenia i socjalistycznego wychowania studentów zgodnie z Konstytucją Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej” (Ustawa 1982, art. 1). Wolność jest w definicji z roku 1990 słowem-kluczem. Wolność, jako określenie dla drugiego bieguna sytuacji, z jaką borykały się uczelnie przed zmianą ustrojową. Wolność, o którą walczone, którą osiągnięto, i która miała być podłożem dla nowej struktury polskiego szkolnictwa wyższego. Nie ma więc mowy o ścisłym podporządkowaniu działania uczelni interesom państwa, choć – gdy czytamy, jakie cele stawia przed szkołami wyższymi Ustawa – znaleźć możemy zapis o „wychowaniu studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, demokracji i odpowiedzialności za losy społeczeństwa i państwa”, któremu to celowi towarzyszy jednak „podejmowanie starań, aby w środowisku akademickim panował kult prawdy i sumiennej pracy oraz atmosfera wzajemnej życzliwości” (Ustawa 1990, art. 3).

Zadania powierzone uczelniom w Ustawie uwzględniały nie tylko przystosowanie studentów do wymagań rodzącego się kapitalistycznego rynku pracy, ale także pewnego rodzaju wspólną odpowiedzialność społeczności akademickiej (Ustawa 1990, art. 3). Podkreślić należy tu w istocie wspólnotowy charakter niektórych zadań – jeżeli bowiem uczelnie, dzięki swemu funkcjonowaniu,

miała przyczyniać się do „rozwijania i upowszechniania kultury i postępu” oraz „szerzenia wiedzy w społeczeństwie”, to ustawa nakładała (nie wprost, ale jednak) swego rodzaju zobowiązanie współpracy uczelni przynajmniej ze społecznościami lokalnymi, jak również promowanie dość szeroko pojmowanej postawy prospołecznej. Co prawda, tak zakreślone zadania niewiele różnią się od zapisanych w ustawie z 1982 r., jednak kontekst społeczny i oczekiwania, jakie stawiano przed nową rzeczywistością tworzyły, przynajmniej w moim odczuciu, zupełnie odmienną płaszczyznę interpretacyjną. To, co w PRL-u traktowane mogło być jak ponury żart (bo jak inaczej rozumieć wzniosłe sformułowane zadania przy jednoczesnym ograniczeniu pola ich realizacji do podporządkowania się restrykcyjnemu systemowi?), w nowopowstałej Trzeciej Rzeczypospolitej (przynajmniej początkowo) mogło odbierane być jako postulat, którego realizacja nie leży wyłącznie w kręgu abstrakcji. Dlatego też skłonny byłbym sądzić, iż zadania, jakie nakreślone zostały przed uczelniami wyższymi w nowej ustawie, połączone z realnymi możliwościami – choć częściowej ich realizacji, stanowiły pierwszy krok na drodze ku odmianie polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Podsumowując, Ustawa z roku 1990, już poprzez samą definicję szkół wyższych oraz wyznaczonego dla nich zakresu zadań, tworzyła pole do konstruowania zupełnie nowej jakości na rynku usług edukacyjnych.

Określenia „rynek usług edukacyjnych” nie użyłem przypadkowo. Ustawa z roku 1990 umożliwiła bowiem rozwój sektora prywatnego, niepublicznego szkolnictwa wyższego. O ile ustawa z 1982 r., mimo uwzględnienia takiej możliwości, realnie nie pozwalała na funkcjonowanie tego typu szkół¹, to ustawa „nowa” oferowała nie tylko słowa, ale także narzędzia do tworzenia podmiotów niepublicznych. Szkoły wyższe publiczne, tak jak wcześniej, tworzone i przekształcane były na drodze stosownej ustawy (minister, na okres pierwszego roku funkcjonowania nadawał im statut oraz wybierał rektora, co potraktować można jako potężne uprawnienie kontrolne w stosunku do nowopowstałych podmiotów publicznych), jednak by otworzyć uczelnię niepubliczną wystarczyło „jedynie” zezwolenie ministra edukacji narodowej oraz opinia Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego (Ustawa 1990, art. 15). Założyciel uczelni otrzymał prawo do nadania jej statutu (musiał być zgodny z przepisami Ustawy oraz

¹ Istniały jedynie dwie: Katolicki Uniwersytet Lubelski oraz Wyższa Szkoła Nauk Społecznych [przy Komitecie Centralnym Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, w 1984 r. weszła w skład Akademii Nauk Społecznych; formalnie niepubliczna, w praktyce zaś finansowana z budżetu i kształcąca kadry dla aparatu PZPR i administracji PRL (Miśkiewicz 2003: 9).

stosownymi rozporządzeniami) oraz wyboru rektora – jak więc widać, prywatna szkoła wyższa była prywatna prawdziwie, w znacznej mierze niezależna od ministra. Warto podkreślić również dysproporcję w zakresie uprawnień kontrolnych ministra w odniesieniu do tworzenia nowych uczelni publicznych i niepublicznych – w przypadku publicznych, pierwszy rok ich funkcjonowania był niejako „zorganizowany” dzięki decyzjom ministra (w końcu wybór konkretnego rektora oraz nadanie statutu o konkretnej treści to decyzja o tym, jaką politykę dydaktyczno-naukową realizować będzie szkoła), jeżeli zaś chodzi o uczelnie niepubliczne, to jeśli tylko statut zgodny był z ustawą i rozporządzeniami, nadawany był przez założyciela.

Przedstawione wyżej pole względnej niezależności pozostawione uczelniom niepublicznym, dość szerokie w porównaniu do uczelni publicznych, interpretować można jako swego rodzaju „zachętę” do rozwijania sektora uczelni prywatnych – po roku 1989 polskie wskaźniki skolaryzacji na poziomie wyższym wypadały dość niekorzystnie w porównaniu do krajów rozwiniętych – szkolnictwo niepubliczne mogło być traktowane jako środek do podniesienia owych wskaźników bez udziału i tak nadwyrężonego już budżetu centralnego (Kruszewski 2000: 52). Innymi słowy, obok niezwykle istotnej możliwości realizacji w niepublicznych szkołach wyższych programów studiów nieskażonych post-peerelewskim osadem – co bez wątpienia było jedną z przyczyn powstawania takich szkół – stworzenie stosunkowo łatwych do spełnienia warunków otwierania uczelni niepublicznych interpretować można jako próbę „upieczenia (przez państwo) dwóch pieczeni na jednym ogniu” – rozwiązanie to umożliwiło bowiem względnie „bezpłatne” (w perspektywie budżetu centralnego) kształcenie na poziomie wyższym.

Warto zauważyć, iż możliwość zakładania niepublicznych uczelni stwarzała również szansę dostępu do wyższego wykształcenia w miejscowościach, w których do tej pory było to niemożliwe. Funkcjonowanie uczelni wyższej w mniejszych miastach mogło być także swego rodzaju nobilitacją dla społeczności lokalnej.

Prywatne szkoły wyższe powstawać zaczęły od roku 1991, gdy weszły w życie niektóre z zapisów ustawy oraz pojawiły się stosowne rozporządzenia umożliwiające ich realizację (Rozporządzenie 1991). W 1991 roku powstała pierwsza w Polsce „prawdziwa” szkoła niepubliczna (dla odróżnienia od szkół działających w PRL-u, o których wybitnie „niepublicznym” charakterze już wspominałem) – Prywatna Szkoła Biznesu i Administracji w Warszawie. Kolejne lata to gwałtowny rozwój sektora, w 1998 r. realnie funkcjonowały już 134 niepubliczne szkoły wyższe, co – jak na siedem lat od pojawienia się możliwości ich

zakładania – uznać należy, przynajmniej w skali przedsiębiorczości, za prawdziwy sukces.

Wraz ze zwiększającą się liczbą uczelni niepublicznych, rosła liczba studentów. W roku 1993 ogółem studiowało w nich 13 372 studentów (6993 dziennie i 5989 zaocznie), w roku 1998 liczba ta wzrosła ponad 20-krotnie, by sięgnąć 301 801 – 62 661 dziennie oraz aż 222 414 zaocznie (Kruszewski 200: 65).

W roku 1999/2000 w 287 polskich uczelniach, zarówno publicznych, jak i niepublicznych, ponad połowa z 215 tys. absolwentów studiów wyższych uiszczala w czasie studiów opłaty za naukę, kończąc studia w trybie zaocznym (109,4 tys.) oraz wieczorowym (9,9 tys.) (Mały rocznik statystyczny Polski 2000: 223). W ciągu kolejnych lat coraz większa liczba osób podejmowała studia w trybie niestacjonarnym. W roku akademickim 2004/2005 w Polsce funkcjonowało już 445 szkół wyższych (liczba uczelni publicznych wrosła nieznacznie, niepublicznych – diametralnie). Uczelnie opuściło w tym roku już 391,5 tys. absolwentów, z czego jedynie 156,8 tys. ukończyło studia dzienne, studia wieczorowe 12,4 tys., zaś zaoczne już 214,7 tys. (Mały rocznik statystyczny Polski 2005: 241). Niemal dwukrotnie wzrosła więc liczba uczelni i ich absolwentów. Zmieniła się również proporcja liczby absolwentów studiów niestacjonarnych do stacjonarnych – jeszcze w roku akademickim 1999/2000 było ich niemalże tyle samo, po pięciu latach – przy gwałtownym wzroście ilości uczelni niepublicznych – ich liczba o niemal 45 procent przekroczyła liczbę absolwentów studiów dziennych.

Interesujące, że pomimo tak gwałtownego wzrostu liczby uczelni wyższych i studentów, państwowe dotacje związane z finansowaniem sektora zmniejszały się. Jak zauważa Marek Bartosik, „budżetowe środki na finansowanie nauki w latach 1991–2003 w cenach realnych z roku 1991 praktycznie cały czas malały, od 612 mln zł do 418 mln zł, chociaż nominalnie te środki wzrastały” (Bartosik 2003: 86).

Warto zwrócić również uwagę na udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w Polsce w procentowym udziale tychże w PKB kraju na przestrzeni lat. Zmiany w latach 1992–2005 prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w Polsce (w % PKB) w latach 1992–2005

1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
0,88	0,82	0,78	0,75	0,83	0,80	0,77	0,82	0,72	0,82	0,85	0,84	0,96	0,99

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2001 r.* (2002: 566); *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.* (2011: 338).

Na sektor szkolnictwa wyższego, mimo jego niekwestionowanego powiększenia, wydawano więc (licząc owe wydatki w procentowym udziale w polskim PKB) do w roku 2004 nieznacznie – ale jednak – mniej, niż w roku 1992. Nie można było oczekiwać, że owe środki, w obliczu potrzeb i wymagań stawianych przed uczelniami, będą wystarczające. Jak już jednak wspominałem, ustawa oraz otoczenie społeczno-gospodarcze dały możliwości szukania pieniędzy gdzie indziej – na wolnym rynku.

Sytuacja zaczęła się zmieniać po roku 2004, co miało związek z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej i dostępem do funduszy strukturalnych oraz wzrostem PKB kraju, czego odzwierciedlenie znaleźć możemy w powyższej tabeli.

Pogłębiająca się integracja europejska nie mogła ominąć dziedziny szkolnictwa wyższego. Deklaracja bolońska, podpisana wspólnie przez ministrów edukacji 29 europejskich krajów 19 czerwca 1999 r., wskazuje na potrzebę współpracy w zakresie ujednoczenia systemów edukacji wyższej (Deklaracja 1999: 1).

Andrzej Kraśniewski zauważa jednak, iż zasadniczo inicjatywa bolońska miała charakter w znacznej mierze polityczny i daleko jej było do tego, co wynika z idyllicznego cokolwiek opisu, nakierowana była bowiem na rozwijanie mobilności obywateli, dostosowanie uczelni do wymagań rynku pracy oraz zwiększenie atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego (Kraśniewski 2004: 3). Jeżeli przyjrzymy się celom wymienionym w deklaracji², to charakterystyka procesu bolońskiego dokonana w aspekcie makro zbliża się do zagadnień związanych z koncepcją neoliberalną – czym bowiem jest nacisk na mobilność, większą zatrudnialność i konkurencyjność, jak nie implementacją (neo)liberalnego dyskursu konkurencyjności rynkowej na teren szkolnictwa wyższego? Mamy bowiem, przykładając założenia procesu bolońskiego do głównych neoliberalnych postulatów, do czynienia z niezakłóconą (a przynajmniej nie nadmiernie ograniczoną) grą popytu i podaży na rynku produktów, które można porównywać, można zastosować w stosunku do nich tą samą skalę oceny tak, by wybrać dobro najpełniej zaspokajające oczekiwania konsumenta (studenta, w szerszym ujęciu także pracodawcy, uściślając zaś: pracodawcy w głównej mierze europejskiego). Praktyczne założenia procesu bolońskiego zdają się odpowiadać neoliberalnej wizji konsumpcji dobra – w tym przypadku

² Porównywalność stopni zawodowych, tok studiów oparty o dwa stopnie, wprowadzenie ECTS, zwiększenie mobilności, współpraca w celu porównywalnych kryteriów i metodologii, promowanie współpracy międzyuczelnianej (Deklaracja 1999: 1).

edukacji wyższej. Tym bardziej, że tak jak rynek w koncepcji neoliberalnej potrzebuje swego rodzaju regulacji – a raczej stworzenia odpowiednich ram prawnych do jego prawidłowego funkcjonowania, o czym pisał Friedrich von Hayek³ – tak też w procesie bolońskim istnieje swego rodzaju mechanizm ograniczający zbytnią dowolność tworzenia programów, czyli obowiązek wprowadzenia spójnego denominatora zajęć akademickich, tj. punktów ECTS.

Prawo o szkolnictwie wyższym (2005–2011)

Polskie szkolnictwo wyższe, w ciągu 15 lat od wejścia w życie nowej ustawy, w zupełnie odmiennym niż poprzednio otoczeniu społeczno-instytucjonalnym, doświadczyło gruntownych przemian. Diametralnie zwiększony zakres wolności i samorządności, ciągle powiększająca się liczba uczelni i studentów oraz zmiany społeczno-gospodarcze stawiały przed sektorem szkolnictwa wyższego kolejne wyzwania, na które trudno było odpowiadać opierając się o przepisy powstałego ponad dekadę wcześniej prawa. Nową ustawę – *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Ustawa 2005) uchwalono 25 lipca 2005 roku.

W początkowych artykułach ustawy z roku 2005 zawarte zostało swoiste *credo*, jakim odtąd kierować się miały szkoły wyższe. W artykule czwartym czytamy, iż „uczelnia jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania na zasadach określonych w ustawie. W swoich działaniach uczelnie kierują się zasadami wolności nauczania (...) pełniąc misję odkrywania i przekazywania prawdy poprzez prowadzenie badań i kształcenie, stanowią integralną część narodowego systemu edukacji i nauki. Uczelnie współgrają z otoczeniem gospodarczym, w szczególności przez sprzedaż lub nieodpłatne przekazywanie przedsiębiorcom wyników badań i prac rozwojowych oraz szerzenie idei przedsiębiorczości w środowisku akademickim (Ustawa 2005, art. 4).

Warto zauważyć, iż po raz pierwszy tak wyraźnie zaznaczono związek, jaki winien łączyć sektor szkolnictwa wyższego z sektorem gospodarczym. Uczelnie powinny „współgrać z otoczeniem gospodarczym”, czyli, czytając między wierszami, w pewnym sensie dostosowywać do rynku przynajmniej niektóre ze swych działań – postulat sprzedaży lub przekazania wyników badań

³ „Liberalizm nie tylko nie neguje, ale wręcz kładzie nacisk na niezbędność istnienia starannie przemyślanych ram prawnych, po to, by konkurencja dawała korzystne rezultaty, oraz zwraca uwagę, że ani obecne, ani dawne reguły prawne nie są pod tym względem wolne od poważnych defektów” (Hayek 2009: 48).

zakłada, że badania owe będą rynkowo przydatne. Tylko pozornie wydaje się to zjawiskiem wyłącznie pozytywnym, w równej mierze korzystnym dla uczelni i podmiotów prywatnych. W istocie jednak, jest to pewnego rodzaju „otwarcie furtki” dla głębokiej kooperacji, która może skutkować ukierunkowaniem wyboru przedmiotu badań naukowych na te obszary, które w sensie czysto ekonomicznym będą najbardziej intratne. W obliczu stałego niedofinansowania sektora (udział wydatków w PKB), perspektywa dodatkowego finansowania z sektora gospodarczego w wyniku kooperacji, do której uczelnie zachęcane były już poprzez zapisy ustawy, mogła być zarówno dla władz uczelni i wydziałów, jak i dla poszczególnych pracowników naukowych, perspektywą niezwykle atrakcyjną. Problem w tym, że nie tylko możliwość takiego rodzaju współpracy, ale w pewnym sensie systemowe oczekiwania, iż będzie ona realizowana, musiała ingerować w spektrum zainteresowań badawczych. Państwo, poprzez umieszczenie w ustawie tego rodzaju zapisów, dało środowisku akademickiemu sygnał, iż dodatkowych źródeł finansowania szukać trzeba poza budżetem centralnym – na wolnym rynku. Jedną z konsekwencji tego rodzaju poszukiwań stać się może taki dobór przedmiotu badań, by jak najtrafniej odpowiadał on rynkowym oczekiwaniom. Odnosząc się do pola nauk społecznych i humanistycznych – przedsiębiorcy średnio zainteresowani będą nawet najbliskożliwszą analizą myśli Habermasa, znacznie bardziej „przydadzą” im się wyniki badań związanych np. z zarządzaniem kadrami czy motywacją pracowników. Nie umniejszając znaczenia tych sfer badawczych, podkreślić chciałbym, iż sformułowany w przytoczonym artykule ustawy postulat współgrania z przedsiębiorstwami w swoisty sposób faworyzował tych, którzy potrafili przystosować się do logiki rynku – a więc tych, którzy umieli w taki sposób utowarowić swoją wiedzę i umiejętności, by mogły zostać one „sprzedane”.

Interesująco prezentują się podstawowe zadania, jakie Ustawa postawiła przed uczelniami wyższymi. Pozornie zmiany, w odniesieniu do ustawy z roku 1990, wydają się niewielkie. Znaczące jest jednak przeniesienie wagi niektórych punktów – kształcenie studentów w celu przygotowania do pracy zawodowej w poprzedniej ustawie co prawda także było na pierwszym miejscu, tam jednak punkt ów brzmiał nieco inaczej, było to bowiem „kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy **oraz** [podkreślenie własne – R.P.] ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów”. To istotna różnica – pierwszym zadaniem uczelni było przygotowywanie specjalistów w danej dziedzinie. W ustawie z roku 2005 pominięto ten aspekt – absolwent ma być przygotowany do pracy zawodowej, ma odnaleźć się na rynku pracy; jego wiedza i umiejętności akademickie dyskursywnie, poprzez zapis ustawy, ograniczone zostały

do tego, co może być „przydatne” na rynku. Na dalszy plan schodzi więc nauka „czysta” i teoretyczne aspekty dziedziny, podkreślono zaś znaczenie elementu praktycznego. Poprzedni zapis zdawał się w swoisty sposób łączyć teorię z praktyką, ten interpretować można jako pewnego rodzaju instrumentalizację kształcenia dla celów głównie pragmatycznych, praktycznych, co zdaje się potwierdzać brak trzeciego punktu z ustawy z roku 1990 – w nowej ustawie nie znajdujemy zadania „przygotowania kandydatów do samodzielnej pracy naukowej, dydaktycznej lub działalności artystycznej”.

Zabrakło również zapisu o podejmowaniu „starań, aby w środowisku akademickim panował kult prawdy i sumiennej pracy oraz atmosfera życzliwości”, ale czemu oczekiwać tego po środowisku, które w domyśle powinno rywalizować na wolnym rynku, starając się jak najlepiej odpowiadać stawianym przezeń wymaganiom? Taka zmiana w zakresie zadań, do wykonania których zobowiązana była uczelnia, nie może traktowana być jako przypadek. Choć brak odniesienia do kultu prawdy naukowej rozumiany być może jako adaptacja postmodernistycznego ujęcia prawdy jako w istocie relatywnej, to wątpię, czy brak zobowiązania uczelni do przygotowywania studentów do samodzielnej pracy naukowej rozpatrywać można w sposób inny, niż jako realne ograniczenie rozumianej szeroko naukowej roli szkół wyższych. To kolejny trop, który przemawiać może za swego rodzaju „redukcją” pola obowiązków stawianych przed uczelniami, co w konsekwencji sprowadza się do stwierdzenia, iż zgodnie z przedstawioną interpretacją, zapisy Ustawy z roku 2005 pozwoliły na wystosowanie przekazu, że w istocie to praktyka, a nie teoria, jest ważniejsza, ta pierwsza bowiem jest po prostu użyteczna – może być traktowana jako swego rodzaju towar, towar „opłacalny” zarówno dla uczelni, jak i studentów. Tworzenie owego towaru stało się jednym z podstawowych zadań uczelni wyższych.

Ustawa zmieniła w pewnym stopniu zasady finansowania uczelni. Przed wszystkim wprowadzono pojęcie kosztochłonności, które związane jest z tym, jakie koszty ponosić musi uczelnia w związku z kształceniem studenta na danym kierunku oraz jakiej wysokości dotację winna ona otrzymać. Kosztochłonność określana jest w przedziale od 1.0 do 3.0. Pierwsze rozporządzenie w sprawie konkretnych wskaźników kosztochłonności ukazało się w roku 2007 (Rozporządzenie 2007).

Kosztochłonność rozpatrywać można, moim zdaniem, jako narzędzie, w którym swoiście odbijają się postulaty polityki neoliberalnej. Odnaleźć w nim bowiem można echa postulatów wprowadzenia przeliczalności, porównywalności, nawet pewnego rodzaju stopniowości poszczególnych kierunków

studiów. Byłbym skłonny sądzić, iż takie, a nie inne oceny konkretnych kierunków, napędzają swego rodzaju rynkowe postawy wśród uczelni – jeśli kierunek posiada niski wskaźnik, to jedynym sposobem na zwiększenie przychodów uczelni publicznej staje się albo zmiana profilu (i kierunków prowadzonych studiów na te lepiej dotowane), albo masowość rekrutacji, zarówno na studia stacjonarne jak i niestacjonarne. Tym bardziej, że jak wskazuje analiza przychodów uczelni publicznych, opłaty za zajęcia dydaktyczne stanowiły w roku 2011 niemal 17% przychodów z działalności dydaktycznej (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2011*: 346). Przepuszczenia te zdają się potwierdzać limity miejsc w rekrutacji na pierwszy rok studiów w roku akademickim 2013/2014 na Uniwersytecie Warszawskim na kierunkach takich jak prawo, filologia polska czy pedagogika – na prawie przewiduje się przyjęcie 400 osób na studia dzienne oraz 750 (!) na studia wieczorowe; na pedagogice (studia pierwszego stopnia): 220 osób na studia dzienne oraz 200 na studia zaoczne; na filologii polskiej (również studia pierwszego stopnia) – 300 osób na studia dzienne oraz 120 na zaoczne. Co prawda, zgodnie z ustawą z roku 2005 liczba studentów studiów niestacjonarnych nie ma wpływu na wysokość dotacji budżetowej, jednak – o czym więcej za chwilę – wpłacane przez nich czesne jest istotną częścią dochodów polskich uczelni publicznych.

Podstawową strukturę przychodów uczelni publicznych w roku 2005 oraz, dla porównania, w roku 2010, umieściłem w tabeli 2.

Tabela 2. Struktura przychodów uczelni publicznych w latach 2005 i 2010 (w %)

Przychody uczelni publicznych	2005	2010
Działalność dydaktyczna	87,3	82,7
Działalność badawcza*	12,0	16,7
Działalność gospodarcza	0,7	0,6

* Dla uczelni niepublicznych przychody z działalności dydaktycznej wynosiły w tych latach odpowiednio 98,7% oraz 96,7%.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 r.* (2006: 317); *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.* (2011: 368).

Jak wspomniałem wcześniej, działalność dydaktyczna nie jest finansowana w całości z budżetu centralnego, co zauważyć możemy w tabeli 3, prezentującej podział przychodów dydaktycznych uczelni ze względu na ich pochodzenie.

Tabela 3. Przychody z działalności dydaktycznej uczelni publicznych w roku 2005 i 2010 (w %)

Przychody z działalności dydaktycznej	2005	2010
Dotacje z budżetu	73,5	72,0
Środki gmin i inne publiczne	0,15	0,5
Opłaty za zajęcia dydaktyczne*	20,0	17,4
Pozostałe	6,3	10,1

* W uczelniach niepublicznych opłaty za zajęcia dydaktyczne stanowiły odpowiednio 95,1% oraz 86,6% przychodów z działalności dydaktycznej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 r.* (2006: 311); *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.* (2011: 346).

Choć opłaty za zajęcia dydaktyczne w procentowych przychodach z działalności dydaktycznej, która jest podstawowym źródłem utrzymania uczelni, spadają, to wskaźnik ów pozostaje zdumiewająco wysoki. Nie jest to jednak niezgodne ze statusem uczelni publicznej nadanym przez ustawę z roku 2005. W poprzedniej ustawie znalazł się zapis, iż podstawowym systemem kształcenia w uczelni publicznej są studia dzienne, w *Prawie o szkolnictwie wyższym* zaś go nie znajdziemy, co zdaje się być przekazem nader sugestywnym.

W roku 2005 Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu uchwaliło Strategię Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013. Znalazły się w niej również zapisy dotyczące szkolnictwa wyższego (Strategia 2005: 29).

Zauważyć można, iż niemal każdy z zapisanych tam celów wpisuje się w politykę przekształcania szkół wyższych w organizacje para-rynkowe: styl zarządzania oparty o stosowany w przedsiębiorstwach, częściowa odpłatność za edukację wyższą (czyli przekształcenie jej w świadczenie tzw. usług edukacyjnych – towaru, za który trzeba zapłacić, choćby na kredyt), pogłębienie kooperacji z gospodarką, czy umiędzynarodowienie, którego motywacje opisywałem już przy okazji analizy systemu bolońskiego – powiązania z założeniami neoliberalnymi są aż nadto oczywiste.

Paradoksalnie, dokument ów, tak samo jak opisywana wyżej ustawa z roku 2005, przyjęty został w kadencji rządu składającego się w większości z przedstawicieli partii przynajmniej z nazwy lewicowej, która (nawiązując do sfery światopoglądowej) winna raczej sprzeciwiać się neoliberalnym reformom. Można podejrzewać, iż jest to dowód na to, jak bardzo przyjęta ideologia reformowania państwa zinternalizowała się w środowisku instytucjonalnym i politycznym – takie przypuszczenie znalazłoby odzwierciedlenie w koncepcji zależności od wybranej ścieżki rozwoju (ang. *path dependence*), zgodnie z którą

wcześniej obrany na niwie polityczno-ekonomicznej tok decyzyjny wpływa na decyzje późniejsze, znacząco ograniczając perspektywy wyboru i możliwość zmian sprzecznych z poprzednio zatwierdzoną ideologią.

Zgodnie z przyjętymi w strategii celami, podjęto starania w celu dalszej transformacji polskiego szkolnictwa wyższego. Konsekwencją była nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z roku 2011, która w niektórych aspektach zbliżyła sektor do realizacji przedstawionych w strategii założeń.

Polskie szkolnictwo wyższe po roku 2011

Nowelizacja *Prawa o szkolnictwie wyższym*, czyli *Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym* (Ustawa 2011), zdaniem jej twórców (wyłożonym w projekcie ustawy) miała za zadanie:

- „Ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie,
- Zapewnienie lepszej jakości kształcenia przy uwzględnieniu autonomii programowej uczelni,
- Dostosowanie funkcjonowania uczelni do skutków niżu demograficznego,
- Doprecyzowanie niektórych rozwiązań w oparciu o doświadczenia z wdrażania nowelizacji ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym*” (Projekt 2009: 1).

Jak zauważyli autorzy raportu *Studenci Uniwersytetu Warszawskiego wobec nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym*, „najistotniejsze zmiany z punktu widzenia studenta dotyczyły m.in. zrewolucjonizowania systemu stypendialnego oraz wprowadzenia odpłatności za kolejny podjęty kierunek studiów, obowiązku monitoringu ścieżek zawodowych absolwentów i możliwości współpracy uczelni wyższych z sektorem biznesowym” (*Raport 2012*: 8). Dodać należy również innowacyjną pod względem konstruowania programów studiów zmianę związaną z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK).

Szczególnie istotne, przynajmniej w zakresie tematyki tej pracy, wydaje się ograniczenie bezpłatności studiowania na więcej niż jednym kierunku – w art. 99 znowelizowanej ustawy czytamy, iż uczelnia ma prawo do pobierania opłat zarówno od studentów, którzy w formie stacjonarnej kontynuują naukę na drugim lub kolejnym kierunku studiów, jak i od studentów, którzy na nawet na pierwszym kierunku przekroczyli limit punktów ECTS (Ustawa 2005, art. 99). Należy uściślić jednak, iż możliwość bezpłatnego studiowania na wielu kierunkach zachowana została dla najlepszych studentów. Ograniczenie

dotyczące drugiego kierunku zostało uchylone wyrokiem Trybunału Konstytucyjnego w roku 2014.

Cały system przeliczania edukacji akademickiej na enigmatyczne punkty nawiązuje – o czym już pisałem – do logiki rynkowej, jednak wnoszenie opłat (czyli swego rodzaju „kara”) za realizowanie szerszej niż standardowa puli przedmiotów zdaje się być przejawem nadmiernej ekstrapolacji wolnorynkowej zasady zapłaty za towar w pewnym sensie luksusowy – nauka w szkole wyżej w opcji *standard* finansowana jest przez państwo, zaś za opcję *exclusive* trzeba już dopłacić – taki opis finansowania zajęć na studiach wyższych bardziej przypomina cennik biura turystycznego lub towarzystwa ubezpieczeniowego, niż „bezpłatną” naukę w publicznej szkole wyższej. W tym aspekcie częściowo zrealizowano jeden z celów Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013, mówiący o wprowadzeniu częściowej odpłatności za studia.

Interesująco przedstawia się zapis o partnerstwie biznesowym, które opisane zostało w artykule 168 znowelizowanej ustawy: uczelnia może prowadzić studia o profilu praktycznym z udziałem podmiotów gospodarczych. Przedsiębiorcy mogą mieć wpływ na program i metody nauczania, prowadzić zajęcia ze studentami czy dofinansowywać studia (Ustawa 2005, art. 168). Z jednej strony rozwiązanie to umożliwi kształcenie pracowników dostosowanych do wymagań rynku pracy, co może mieć pozytywne konsekwencje dla przyszłej kariery zawodowej absolwentów. Z drugiej jednak, (ponownie) „umożliwi kształcenie pracowników dostosowanych do wymagań rynku pracy”, co *de facto* zmniejsza autonomię samej uczelni w zakresie kształcenia takiego studenta. Uczelnie, współpracując z podmiotem gospodarczym, często będąc w niekorzystnej sytuacji finansowej, mogą posuwać się do zbyt ingerujących w podstawy konkretnej dziedziny naukowej kompromisów wobec partnerów ze świata biznesu. Innymi słowy, idyllicznie rozumiane kształcenie ogólne, wszechstronnie rozwijające studenta, w wyniku takiej kooperacji zastąpione zostać może formowaniem „rządomyślnego” pracownika. Można mieć bowiem wątpliwości, czy korporacja, biorąca udział w opracowywaniu programu studiów oraz dydaktyce akademickiej, skłonna będzie zaakceptować treści sprzeczne z panującą w jej kulturze organizacyjnej ideologią. Owe wątpliwości skłaniają do wniosku, iż takie rozwiązanie prawne – umożliwiający dosłowne zbliżenie szkół wyższych do sektora przedsiębiorstw – jest kolejną z przesłanek przemawiających za tendencjami zmierzającymi ku utowarowieniu nauki.

Najbardziej rewolucyjne zmiany związane były jednak z programami studiów – w tym zakresie nowelizacja zwiększyła autonomię uczelni wprowadzając Krajowe Ramy Kwalifikacji (Rozporządzenie 2011). Zadaniem KRK jest opis

kwalifikacji zdobywanych na konkretnym kierunku kształcenia (w kategorii wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, jakie winien posiadać absolwent kierunku) tak, by były one porównywalne na szczeblu krajowym oraz międzynarodowym (Ramy są jednym z elementów wdrażania systemu bolońskiego). Wraz z wejściem w życie KRK przestały obowiązywać ministerialne, szczegółowe plany kształcenia określające minima przedmiotowe i godzinowe oraz treści kształcenia dla ściśle zdefiniowanych przez MNiSW kierunków studiów. Stworzenie KRK służyć miało zarysowaniu w miarę ogólnych ram dla poszczególnych dziedzin, w które wpisywane mogą być szczegółowe, zdefiniowane przez konkretne wydziały efekty kształcenia. Efekty kształcenia podzielone zostały na profile ogólnoakademickie oraz praktyczne, dzięki czemu absolwent ma być lepiej przygotowany do wymagań rynku pracy.

Jakie motywacje przyświecały wprowadzeniu KRK? Jak czytamy w dokumencie ministerialnym: „w ciągu ostatniego dziesięciolecia liczba studentów wzrosła niemal pięciokrotnie; w efekcie, w murach uczelni znalazła się młodzież o bardzo zróżnicowanych predyspozycjach intelektualnych. W takich warunkach jednolity, centralnie zdefiniowany proces kształcenia jest adekwatny tylko dla niedużej części studentów, dla pozostałych – zawodzi. Ponadto rynek pracy domaga się od absolwentów naszych uczelni coraz większej elastyczności, której nie potrafi zapewnić sztywna lista kierunków studiów” (Chmielewska 2010: 9).

Na ile wprowadzenie KRK zmieniło funkcjonowanie szkół wyższych i prowadzonych na nich kierunków? W dużej mierze zależy to od konkretnych wydziałów – niektóre rzeczywiście zrewolucjonizowały dotychczasowe programy studiów, inne zaś zaadaptowały stare programy opisując je nowym językiem oczekiwanej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, co przemawiać może za tezą, iż prawdziwie rewolucyjne zmiany w polskim szkolnictwie wyższym będą możliwe dopiero wówczas, gdy zmieni się punkt widzenia i nastawienie nie tylko osób oraz instytucji tworzących prawo, ale również władz i pracowników poszczególnych uczelni.

Zakończenie

Podsumowując analizę najistotniejszych, moim zdaniem, zmian prawnych, jakie w polskim szkolnictwie wyższym weszły w życie po roku 1989, chciałbym

syntetycznie przedstawić aktualną kondycję polskiego szkolnictwa wyższego, porównując ją ze stanem wyjściowym z początku lat dziewięćdziesiątych.

W roku akademickim 1990/1991 istniało w Polsce 112 uczelni wyższych (Mikuła-Bączek 2009: 462). Z kolei w roku akademickim 2011/2012 na terenie kraju zarejestrowanych było ich już 460. Na liczbę tę składały się: 132 uczelnie publiczne – nadzorowane przez jednostki administracji centralnej – w tym 95 nadzorowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (m.in. 18 uniwersytetów, 18 uczelni technicznych oraz 36 wyższych szkół zawodowych), 313 niepubliczne szkoły wyższe oraz 15 uczelni prowadzonych przez organizacje wyznaniowe (Mały rocznik statystyczny Polski 2012: 241).

Łącznie, w roku akademickim 2011/2012, do polskich szkół wyższych uczęszczało 1,764 mln studentów, w tym: 965 tys. w trybie stacjonarnym oraz 799 tys. w trybie niestacjonarnym (Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012: 340). W szkołach publicznych studiowało 1,245 mln osób, w wyznaniowych 24,9 tys., zaś w niepublicznych 493,3 tys. studentów (*Mały rocznik statystyczny Polski* 2012: 241). Interesujące, że mimo trzykrotnej przewagi liczebnej, szkoły niepubliczne kształciły ponad dwu i pół krotnie mniej studentów niż szkoły publiczne.

Studia ukończyło w 2011 r. 497,5 tys. absolwentów (239 tys. w trybie stacjonarnym, 257,7 tys. w niestacjonarnym) – tak więc niemal pół miliona młodych ludzi z wyższym wykształceniem opuściło mury różnego rodzaju uczelni, licząc na znalezienie odpowiedniego do swego wykształcenia miejsca na rynku pracy. Dla przypomnienia, liczba absolwentów w roku 1999 wynosiła niemal 215 tys., zaś na początku lat 90. było to niespełna 52 tys. W ciągu 20 lat liczba osób kończących studia wyższe wzrosła więc prawie dziesięciokrotnie. Gdy zwrócimy jednak uwagę na to, jakie kierunki studiów opuszczali absolwenci w roku 2011, zauważyć można pewną dysproporcję w odniesieniu do warunków i wymagań społeczno-gospodarczych: 123 tys. absolwentów ukończyło studia ekonomiczne i administracyjne, ponad 71 tys. studia pedagogiczne, 63,9 tys. studia społeczne, zaś jedynie 29 tys. studia inżyniersko-techniczne, 17 tys. studia biologiczne i fizyczne, 14,4 tys. produkcji i przetwórstwa, a tylko 4,2 tys. studia matematyczne (*Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej* 2012: 342–344). Znaczna część absolwentów ukończyła więc studia, które nie gwarantują znalezienia dobrze płatnej pracy (administracja, kierunki społeczne, pedagogika), za to sama organizacja studiów (koszty niezbędne do wykształcenia na kierunku oraz niezbędne minimum kadrowe) jest stosunkowo tania – by

wykształcić socjologa, ekonomistę czy pedagoga nie jest niezbędne posiadanie przez uczelnię kosztownego zaplecza technicznego, zaś kadra naukowa – w porównaniu do nauk ścisłych – jest stosunkowo liczna i dostępna.

Studia stały się więc masowe. Nie wszystkie szkoły wyższe oferują jednak wykształcenie zadowalające pod względem jakościowym, czy też dostosowane do wymagań społecznych. Dla wielu młodych ludzi bardziej istotne niż studiowanie na prestiżowym kierunku odpowiadającym zainteresowaniom bądź planom życiowym, stało się to, by studiować cokolwiek – z przekonaniem, że dyplom uczelni może być przydatny w przyszłości. Praktyka życia społecznego zdaje się nagradzać taką strategię.

Według badań Głównego Urzędu Statystycznego, bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych jest, w porównaniu do absolwentów innego rodzaju szkół, najniższe – w czwartym kwartale roku 2012 wyniosło ono 20,1%, zaś np. dla absolwentów szkół zawodowych było to aż 47,3% (*Monitoring rynku pracy 2013*: 10). Poziom wykształcenia ciągle wydaje się być swego rodzaju predyktorem uzyskania zatrudnienia – stopa bezrobocia, przy średniej krajowej 10,1% (wg metodologii BAEL), dla osób z wyższym wykształceniem w czwartym kwartale roku 2012 wyniosła 5,7%. Dla osób z wykształceniem średnim było to 14,7%, zaś dla osób z wykształceniem zawodowym aż 18,7% (*Monitoring rynku pracy 2013*: 9). Nie powinny więc dziwić wysokie aspiracje edukacyjne polskiego społeczeństwa – mimo iż absolwenci szkół wyższych mają problemy ze znalezieniem zatrudnienia (szczególnie odpowiadającego kwalifikacjom), w dalszym ciągu są to problemy znacznie mniejsze, niż w przypadku osób o niższym poziomie wykształcenia. Aspiracje edukacyjne zaspokajane mogą być również w wielu jakościowo słabych, często niepublicznych szkołach wyższych, które choć oferują realnie znacznie niższy poziom wykształcenia, nadal są środkiem ku zwiększeniu szans na rynku pracy.

Dalsze zbliżanie i upodabnianie uczelni do sektora rynkowego zdaje się być już stałym elementem oblicza przemian polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Nie wszystkie konsekwencje takiego stanu rzeczy oceniać można pozytywnie – w opinii publicznej coraz powszechniejsze staje się przekonanie, iż ukończenie studiów wyższych przestało być dla absolwenta nobilitujące. Znalezienie pracy, choć łatwiejsze niż w przypadku osoby bez wykształcenia, nie zawsze oznacza, iż w jakikolwiek sposób związana jest ona z ukończonym kierunkiem. Więcej – szerzą się głosy o niezbyt wysokiej jakości zarówno dyplomów, jak i możliwości intelektualnych osób kończących studia. Taki stan rzeczy wyjaśniać można, między innymi, zbyt szybkim umasowieniem studiów,

nie powiązaniem z jednoczesnym kontrolowaniem jakości dostarczanej w nich edukacji. Na początku lat 90. pojawił się popyt na wykształcenie wyższe, państwo stworzyło więc rozwiązania prawne, dzięki którym zaspokajac mogły go również licznie powstające uczelnie prywatne, które nie zawsze troszczyły się o jakość kształcenia. Podobnie uczelnie publiczne, na których zbyt często prym wieść zaczęła masowa opłacalność.

Analizując aktualny stan szkolnictwa wyższego w Polsce, z pewną dozą pewności stwierdzić można, iż wyższe wykształcenie stało się bardziej środkiem ku osiągnięciu celu (m.in. pracy przynoszącej nagrody materialne i statusowe), niż celem samym w sobie. Rzecz jasna, autoteliczny charakter kształcenia od wieków traktowany był bardziej jako rodzaj typu idealnego (w ujęciu weberowskim), niż postulat realnie uświadamiany i wdrażany w życie, jednak ostatnimi czasy odnieść można wrażenie, a przynajmniej taki ton pobrzmiwa w dyskursie publicznym, iż celem nadrzędnym wyższego wykształcenia staje się niemal wyłącznie przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej, zaś wykształcenie jako wartościowe samo w sobie powoli odchodzi w niepamięć. Potwierdzać zdają się to niektóre z przemian systemu szkolnictwa wyższego (wpisujące się w dyskurs neoliberalny) opisane w tej pracy – wielorakie tendencje utowarowiające kształcenie (zarówno dyskursywnie, jak również przejawiające się przekształceniami w zakresie społecznego i ekonomicznego funkcjonowania szkół), naciski na współpracę z sektorem przedsiębiorstw, czy wreszcie tworzenie w środowisku akademickim presji ukierunkowanej na rywalizację i zachowania konkurencyjne, które bardziej niż dla instytucji dydaktycznych i naukowych, typowe byłyby dla organizacji funkcjonujących wedle reguł czysto rynkowych.

Nadszedł czas na ustosunkowanie się do postawionego na początku tekstu pytania – czy w polskim szkolnictwie wyższym, które po 1989 r. zaczęło funkcjonować w otoczeniu wolnorynkowym, wskazać można tendencje przemawiające za komercjalizacją systemu? Zaprezentowane wyżej przemiany pozwalają na stwierdzenie, iż polski system szkolnictwa wyższego ulega procesowi komercjalizacji. Co warte podkreślenia – ulega procesowi, któremu daleko do jakiegokolwiek zwieńczenia, aktualny stan sektora w żadnym razie nie może być bowiem egzemplifikacją systemu w pełni skomercjalizowanego. Wszak same studia, przynajmniej dla ponad połowy studentów uczelni publicznych, w dalszym ciągu pozostają bezpłatne. Zmiany podążać zdają się jednak w dość jasno określonym kierunku, ideologicznie wyznaczonym przez doktrynę neoliberalną, zgodnie z którą to, rynkowa konkurencja, możliwa dzięki wprowadzeniu porównywalności, przeliczalności i standaryzacji oraz zorientowaniu wokół

ekonomicznej racjonalności, winna stać się jedną z podstawowych zasad konstytuujących funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

- Abucewicz M. 2009. *System edukacji jako czynnik sprawowania kontroli społecznej*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja*, red. J. Kwaśniewski, IPSiR UW, Warszawa.
- Bartosik M. 2003. *Udział szkół wyższych w badaniach naukowych i rozwoju kadr*, [w:] *Konferencje i seminaria 2(46)03. Raport o szkolnictwie wyższym. Diagnoza stanu i strategia rozwoju*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- Chmielewska E. red. 2010. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSW, Warszawa.
- Harvey D. 2005. *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford University Press, Oxford.
- Hayek F. 2009. *Droga do zniewolenia*, Arcana, Kraków.
- Kraśniewski A. 2004. *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MENiS, Warszawa.
- Kruszewski Z. 2000. *Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne*, Płock.
- Mikuła-Bączek E. 2009. *Przeobrażenia instytucjonalne a jakość edukacji szczebla wyższego w Polsce w latach 1990–2006*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Uwarunkowania instytucjonalne*, zeszyt 14, red. nauk. M. Woźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Miśkiewicz B. 2013. *Polskie Szkolnictwo Wyższe w latach 1981–1987*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Potulicka E. 1996. *Nowa Prawica a Edukacja. Część II*, Edytor, Poznań–Toruń.
- Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie*. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999.
- Mały rocznik statystyczny Polski 2000*. 2001. GUS, Warszawa.
- Mały rocznik statystyczny Polski 2005*. 2006. GUS, Warszawa.
- Mały rocznik statystyczny Polski 2012*. 2013. GUS, Warszawa.
- Monitoring rynku pracy. Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności*. 2013. GUS, Warszawa.
- Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*. 2009.
- Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012*. 2013. GUS, Warszawa.
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013*. 2005. MENiS, Warszawa.
- Studenci Uniwersytetu Warszawskiego wobec nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym*. 2012. Instytut Socjologii UW, Warszawa.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2001 r.* 2002. GUS, Warszawa.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r. 2011. GUS, Warszawa.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r. 2012. GUS, Warszawa.

Ustawa z dnia 4 maja 1982 roku o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 1982 nr 14 poz. 113).

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

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku 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).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 lutego 1991 roku w sprawie warunków, jakim powinien odpowiadać wniosek o wydanie zezwolenia na utworzenie uczelni niepaństwowej (Dz. U. 1991 nr 14 poz. 62).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 kwietnia 2007 roku 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).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. 2011 nr 253 poz. 1520).