

POLEMIKI



Dominik Antonowicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

PAN MIYAGI I TRANSFORMACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO¹

ABSTRACT

The article is devoted to Professor Ryszard Borowicz, his research and critical analysis of the changes taking place in the Polish higher education. Ryszard Borowicz was their researcher, witness and participant, as well as, in many aspects, also their co-author, fulfilling many political, management and social functions in that period. The article aims to analyze the transformation of the Polish higher education from the point of view of Borowicz's critical position, whose research interests were centred on revealing hidden forms of inequality in access to education. The analysis presented in this article is concentrated on the three most important processes: (a) massification of higher education, (b) marketisation of higher education and (c) demographic decline as the most important factors influencing the availability and quality of the education offered by the Polish higher education institutions. The text contains references to a large number of disputes and debates that I had with Professor Ryszard Borowicz throughout the past decade, for which unfortunately I did not manage to thank him.

¹ Ten artykuł, jak również moje badania, w tym te dyskutowane z profesorem Ryszardem Borowiczem, zostały zrealizowane dzięki finansowemu wsparciu Narodowego Centrum Nauki (NCN) w ramach grantu Maestro DEC-2011/02/A/HS6/00183.

Key words:

Ryszard Borowicz, higher education, transformation, educational inequalities

Okres transformacji był jednym z najbardziej burzliwych okresów w historii polskiego szkolnictwa wyższego, które w tym czasie przeszło gwałtowne i głębokie przemiany. Ryszard Borowicz był ich świadkiem, uczestnikiem oraz w wielu aspektach współtwórcą, pełniąc w tym okresie wiele politycznych, zarządczych oraz środowiskowych funkcji. Przede wszystkim był jednak badaczem edukacji i to głównie z tego powodu mieliśmy okazję niejednokrotnie ostro się spierać o kierunek zmian i potrzebę reform polskiego szkolnictwa wyższego. Centralnym punktem badań Borowicza była edukacja rozumiana zarówno jako wartość autoteliczna, jak również instrument to realizacji wyższych celów, które można rozpatrywać zarówno w kontekście indywidualnym (możliwość wyższych zarobków, lepszego miejsca w hierarchii społecznej, ale również zbiorowym (jako szansa na demokratyzację społeczną oraz jego większą spójność). Miał głębokie przekonanie, że wykształcenie jest rodzajem windy, która umożliwia jednostkom społeczny oraz ekonomiczny awans, ale jednocześnie prowadzone przez niego badania wskazywały, że dostęp do tej windy jest bardzo ograniczony, a badacze tacy jak Passeron czy Bourdieu twierdzili wręcz, że jest on pieczołowicie strzeżony przez tych, którzy z uprzywilejowanej pozycji korzystają². Z tego samego powodu uważał, że dostęp do kształcenia na poziomie wyższym powinien być równy dla wszystkich niezależnie od finansowych zasobów oraz rodzinnych tradycji edukacyjnych. Większość swojej aktywności naukowej poświęcił, badając jawne i ukryte mechanizmy selekcji w systemie edukacji, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym. Jest autorem oraz współautorem wielu niezwykle ważnych publikacji z zakresu socjologii edukacji, które pokazywały, jak aspiracje oraz trajektorie edukacyjne determinowane są przez habitus, a więc środowisko, w którym młódzież się wychowuje i dorasta. Borowicz był entuzjastą edukacji, którą uważał za dobro publiczne, do którego dostęp powinien być nieograniczony. Widać to było również po tym, że ogromnie cenił tych, którzy potrafili wykorzystać szansę, jaką stwarzała im edukacja, a zwłaszcza kształcenie na poziomie wyższym. Lubił otaczać się i pracować z osobami określanymi mianem *achievers*, a więc tymi, którzy dzięki własnemu talentowi i ciężkiej pracy odkrywają świat nauki, wspinając się po kolejnych stopniach społecznej czy środowiskowej hierarchii.

² P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.

Rozmowy z Borowiczem nie były lekkie i łatwe, co więcej, nie jestem sobie w stanie przypomnieć wielu zagadnień, w których byśmy się w pełni zgadzali. Był trudnym rozmówcą, który często odpowiadał pytaniem na pytanie, w dyskusji bardziej rozsiewał wątpliwości, niż pomagał je rozwiązywać, bowiem współrozmówcy nigdy nie podawał gotowych odpowiedzi, czekał, aż sam do nich dojdzie. Najważniejsza była jednak rozmowa, dyskurs, szermierka na argumenty, która we współczesnych czasach wymiany szybkich, krótkich zdawkowych komunikatów przesyłanych drogą elektroniczną jest rzadkością. Była formą pojedynku z mistrzem, który boleśnie punktował młodych adeptów nauki, wytykając im niespójność argumentacji, metodologiczne niedociągnięcia czy ideologiczne nacieciałości. Taki – iście sokratejski – styl pracy z młodymi adeptami nauki obrał Ryszard Borowicz i ten tekst jest właśnie pokłosiem dziesiątek godzin rozmów, które wspólnie odbyliśmy.

Przedmiotem naszych rozważań były przemiany we współczesnym polskim szkolnictwie wyższym. Dyskusje dotyczyły przede wszystkim problemu dostępu oraz równości szans w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym. Nie dało się jednak ich prowadzić w oderwaniu od problemów jakości kształcenia, (współ) odpłatności czy roli państwa w prowadzeniu polityki w zakresie szkolnictwa wyższego. Dlatego nasze rozmowy, choć zwykle chaotyczne, wielowątkowe, oscylowały wokół trzech głównych zagadnień: (a) umasowienia szkolnictwa wyższego, (b) urynkowienia edukacji oraz (c) niżu demograficznego, w których upatrywaliśmy główne źródła przemian w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego.

Umasowienie szkolnictwa wyższego

Umasowienie polskiego szkolnictwa wyższego, określane częściej *polskim boorem edukacyjnym*, zyskało miano jednego z najważniejszych osiągnięć pierwszej dekady polskiej transformacji³. Pod koniec lat 80. poziom scholaryzacji w Polsce był bardzo niski w stosunku do krajów Europy Zachodniej. Mimo że, jak pisze Marek Kwiek, polskie uczelnie nigdy nie były zamkniętą enklawą dla przedstawicieli klasy średniej, to badania prowadzone przez Borowicza i Zbigniewa Kwiecińskiego nie pozostają jednak wątpliwości, że – wbrew dominującej ideologii – dostęp do kształcenia na poziomie wyższym był znacznie trudniejszy dla osób o pocho-

³ Np. K. Pawłowski, *Spółczesność wiedzy – szansa dla Polski*, Kraków 2004.

dzeniu chłopskim oraz robotniczym⁴. Nawet wprowadzone w latach 70. punkty premiujące kandydatów o pochodzenie ze środowisk defaworyzowanych niewiele w tej mierze poprawiły. Procedura egzaminów wstępnych premiująca kandydatów, którzy uzyskali najlepsze wyniki podczas egzaminów wstępnych, była z jednej strony sprawiedliwa, a z drugiej odzwierciedlała kapitał kulturowy rodziców.

Przed 1989 rokiem dyplom ukończenia szkoły wyższej miał wysoką wartość autoteliczną i symbolizował przynależność do elitarnego grona inteligencji. Pełnił rolę atrybutu symbolizującego prestiż, a zarazem stanowił przepustkę do pełnienia funkcji kierowniczych w gospodarce i sektorze publicznym. Korzyści materialne wynikające z faktu posiadania wyższego wykształcenia miały charakter bardzo wymierny, choć pośredni. Bez ukończenia wyższych studiów, a precyzyjniej mówiąc, bez dyplomu awans na kierownicze stanowiska był niemożliwy albo wysoce utrudniony. Dowodem na „znaczenia dyplomu” było tworzenie Wyższej Szkoły Nauk Społecznych przy KC PZPR (działającej w latach 1957–1984, a następnie przekształconej w Akademię Nauk Społecznych), której celem było „kształcenie przyszłych kadr partyjnych i naukowych w duchu założeń marksistowskich”. Była to instytucja funkcjonująca poza formalnym systemem szkolnictwa wyższego, ale posiadająca uprawnienia do wydawania dyplomów ukończenia studiów wyższych. Poza funkcją „edukacyjną” rolę partyjnej szkoły wyższej było ułatwienie partyjnym działaczom uzyskania dyplomu potwierdzającego wykształcenie na poziomie wyższym, co było równoznaczne z otwarciem drogi do wysokich stanowisk w instytucjach publicznych i przedsiębiorstwach państwowych. Jak piszą Ireneusz Białecki oraz Joanna Sikorska, wykształcenie było bardziej opłacalne, niż może to wynikać z różnicy poziomu zarobków wypłacanych przez zakłady pracy w centralnie sterowanej gospodarce nakazowo-rozdziałowej⁵. „Niezalegitymizowany, niewyrażony w płacy sposób przekładania się wykształcenia na uprzywilejowaną pozycję w podziale dóbr i usług przejawiał się wzrostem zamożności, przewyższającym zróżnicowanie płac”⁶. Gospodarka socjalistyczna charakteryzowała się tym, że znaczna część podstawowych i najbardziej pożądaných dóbr i usług, do których zaliczyć należy w pierwszej kolejności mieszkania, samochody, rozdzielana była częściowo nieodpłatnie w postaci przydziałów, bonów, talonów lub obejmowała inne uprawnienia związane z pozycją zawodową, czy szerzej mówiąc, miejscem

⁴ M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010; R. Borowicz, *Procesy selekcji w szkole wyższej. Studium wybranego rocznika studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 1978; Z. Kwieciński, *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym*, Warszawa 1975.

⁵ I. Białecki, J. Sikorska, *Wykształcenie i rynek*, Warszawa 1998, s. 75.

⁶ Ibidem.

w strukturze społecznej. „Bez wątpienia było zasobem, które w mniej lub bardziej pośredni sposób – poprzez zawodową pozycję, kwalifikacje, pozycję w zakładzie pracy i organizacji partyjnej – przekładał się na większe wpływy”⁷. Białecki i Sikorska podkreślają, że opłacalność wykształcenia w okresie PRL była znacznie większa, niż to może wynikać z poziomu wynagrodzenia wypłacanych przez zakłady pracy czy administrację państwową. Piszą oni o „niezalegitymizowanym, niewyrażonym w płacy sposobie przekładania się wykształcenia na uprzywilejowana pozycję w podziale dóbr i usług”⁸. Znaczenie samego dyplomu jako dokumentu upoważniającego do ubiegania się o zatrudnienie na stanowiskach kierowniczych było bardzo duże, gdyż jakość kształcenia oraz prestiż WSNS były w środowisku akademickim oceniane bardzo nisko⁹.

Punktem zwrotnym dla polskiego szkolnictwa wyższego stał demokratyczny przełom 1989 roku, którego następstwem (w 1990 roku) było uchwalenie niezwykle liberalnej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* otwierającej drogę do procesu umasowienia. W ciągu kolejnych piętnastu lat (1990–2005) liczba studentów wzrosła pięciokrotnie – do niemal 2 mln, co według typologii Martina Trowa (1973) przekształciło polskie szkolnictwo wyższe z modelu elitarnego przez masowy aż do powszechnego modelu szkolnictwa wyższego¹⁰. Formalnie rzecz ujmując, umasowienie zawsze niesie za sobą zwiększenie liczby miejsc na uczelniach, ale w kontekście polskich przemian pytanie o dostępność nadal pozostawało bardzo ważne, bowiem – jak często pytał Borowicz – czy mamy pewność, do czego dostęp uzyskał tłum nowych studentów szturmujących polskie uczelnie w latach 90. XX wieku. Co więcej, Borowicz zwracał uwagę, że gwałtowny wzrost liczby studentów w latach 90. był nie tylko związany z ogromnym popytem na wiedzę, ale również nadrabianiem zaległości edukacyjnych¹¹. Były one rezerwuarem z okresu PRL-u, większość z nich zresztą funkcjonowała już na rynku pracy, a przyczyną, dla której rozpoczynano studia, była nie tyle wiedza, co dyplom, który umożliwiał awans zawodowy. To również tłumaczy fenomen rozkwitu uczelni, które mimo ostrzeżeń formułowanych przez instytucje publiczne, np. NIK, że prowadzone tam kształcenie budzi poważne zastrzeżenia.

⁷ Ibidem, s. 78.

⁸ Ibidem, s. 75.

⁹ D. Antonowicz, D. Walczak, M. Krawczyk-Radwan, *Rola marki dyplomu w perspektywie niżej demograficznego w Polsce 2010–2020*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, nr 1(37), s. 87–106.

¹⁰ M. Trow, *Problem in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Carnegie Commission on Higher Education, Berkley 1973.

¹¹ D. Antonowicz, B. Gorlewski, *Demograficzne Tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, Warszawa 2011, s. 33.

Nie sposób nie zgodzić się z Borowiczem, że proces umasowienia szkolnictwa wyższego miał charakter żywiołowy i odbywał się nie tylko bez politycznej refleksji, ale w zasadzie poza jakąkolwiek kontrolą instytucji państwa. Wpływ państwa na szkolnictwo wyższe został z jednej strony ograniczony zapisami ustawowymi, a z drugiej wynikał ze słabości instytucji państwa, które dopiero budowało swój autorytet w nowym demokratycznym porządku. Poza tym problem jakości kształcenia w masowym modelu szkolnictwa wyższego był zupełnie nowym i nieznanym dla tworzących (w 1990 roku) ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym...*, tym samym nie było ani instytucji, ani procedur, aby się z nim zmierzyć. Rosnąca liczba uczelni zyskiwała uprawnienia do kształcenia na poziomie wyższym i wydawania dyplomów, których gwarantem było państwo, niemające przy tym możliwości zapobiegania patologiom. Wszystkie paradoksy i patologie obserwowane na studiach wyższych występują ze znacznie większym natężeniem w większości uczelni prywatnych. Najwyższa Izba Kontroli w 2000 roku opublikowała blisko czterdzieści-stronicowy raport na temat *Funkcjonowania Nadzoru Państwa nad Niepaństwowymi Szkołami Wyższymi i Wyższymi Szkołami Zawodowymi*. Nie brak w nim licznych przykładów ilustrujących przypadki nadużyć, a nawet patologii ujawnionych w wyniku kontroli w szkołach wyższych. Jeden z wniosków pokontrolnych mówi wprost, że Minister Edukacji Narodowej nie posiadał dostatecznych uprawnień do sprawowania skutecznego nadzoru na bieżącą działalnością uczelni niepaństwowych, zwłaszcza w zakresie jakości nauczania, przestrzegania przepisów ustaw, postanowień statutów i warunków udzielanych zezwoleń. Spowodowane jest to przede wszystkim zapisami w ustawie o szkolnictwie wyższym, które upoważniają Ministra jedynie do żądania informacji o działalności wyższych szkół. Z drugiej strony, zdaniem NIK, nawet w przypadkach ujawnienia nieprawidłowości MEN ograniczył się wyłącznie do poinformowania uczelni o stwierdzonych odstępstwach od obowiązujących przepisów, nie formując zarzutów, które stanowiłyby podstawę do zastosowania przewidzianych prawem sankcji¹².

Bezbronne państwo, której w pierwszej fazie okresu transformacji było wyłącznie biernym obserwatorem dynamicznych przeobrażeń w szkolnictwie wyższym, nie było w stanie zapewnić jakości edukacji na poziomie wyższym. Ofiarą tej bezradności byli przede wszystkim studenci, którzy nie byli w stanie samodzielnie ocenić, które z uczelni oferują edukację zakończoną dyplomem, a które wyłącznie dyplomy bez edukacji. Konstatacja Borowicza była krytyczna wobec umasowienia, trochę wbrew powszechnemu entuzjazmowi, który towarzyszył przemianom

¹² Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania nadzoru państwa nad niepaństwowymi szkołami wyższymi i wyższymi szkołami zawodowymi*, Warszawa 2000.

polskiego szkolnictwa wyższego zwłaszcza na początku lat 90. Nie negocjował on wartości polskiego boomu edukacyjnego, ale z typową dla siebie dociekliwością pytał o to, jaka jest wartość dodana dla studentów. Brak instytucji akredytującej (PKA została utworzona w 2002 roku) czuwającej na jakości kształcenia był jednym z największych błędów pierwszej dekady okresu transformacji. Edukacja stała się rynkowym towarem (o czym będę pisał później), a szkolnictwo wyższe przekształciło się w rynek, na którym uprzywilejowaną pozycję zajmowały uczelnie, zwłaszcza wobec potencjalnych studentów, których wiedza (a także brak tradycji edukacyjnych w rodzinie) nie pozwalała na właściwą ocenę jakości kształcenia, a brak kulturowego kapitału sprawiał, że często stawali się ofiarą nieuczciwych uczelni, które wykorzystywały swoją uprzywilejowaną pozycję. Dopiero powstanie Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2002 roku (obecnie Polskiej Komisji Akredytacyjnej) nieśmiało zaczęło ten proceder ograniczać, ale było to już w okresie, w którym edukacyjny boom tracił swój impet.

Umasowienie szkolnictwa wyższego było ogromnym sukcesem uczelni niepublicznych, niemniej w sferze dostępu do edukacji umasowienie cechuje duża doza fasadowości, która w wielu przypadkach została sprowadzona do masowego wydawania dyplomów. Mimo że wartość wielu takich dyplomów była niska, to jednak popyt na nie był ogromny, bowiem ich posiadanie było choćby formalnym warunkiem awansu zawodowego dla osób, które już funkcjonowały na rynku pracy, a brak formalnego wykształcenia ograniczał im możliwość rozwoju kariery zawodowej. Niestety, ofiarami niekontrolowanej sprzedaży dyplomów padały głównie osoby najsłabiej odnajdujące się na rynku edukacyjnym, najsłabiej kulturowo oraz edukacyjnie przygotowane do podejmowania trafnych wyborów edukacyjnych. Brak instytucji chroniący interes publiczny spowodował, że zabrakło mechanizmów zapobiegających nieuczciwym praktykom na rynku edukacyjnym, zwłaszcza w kontekście nadawania tytułu licencjata oraz tytułu zawodowego magistra osobom, które w żaden nie spełniają wymagań merytokratycznych. Z drugiej strony kontynuatorzy badań nad mechanizmami selekcji zwracali uwagę na mechanizm autoselekcji, który powodował, że osoby pochodzące ze wsi i małych miasteczek wybierały kierunki mniej prestiżowe i o nieskomplikowanej procedurze rekrutacyjnej¹³. Krzysztof Wasielewski na przykładzie UMK pokazał jednoznacznie, że w warunkach kształcenia masowego mimo ekspansji szkolnictwa wyższego mechanizmy selekcyjne nadal bardzo silnie funkcjonują, mając

¹³ K. Wasielewski, *Mechanizmy selekcji i autoselekcji do wyższego wykształcenia* [w:] *W obliczu zmiany: wybrane strategie działania mieszkańców polskiej wsi na przełomie wieków*, K. Górlach, G. Forys (red.), Kraków 2005, s. 149–166.

wpływ na trajektorie edukacyjne młodzieży. Kandydaci pochodzący z mniejszych miejscowości wybierali kierunki gwarantujące pewny zawód (np. nauczyciela) lub te, na których obowiązywały jednodniowe nieskomplikowane procedury egzaminacyjne. Innymi słowy, umasowienie kształcenia nie zniósło mechanizmów selekcyjny, ale zmieniło ich charakter, a młodzież pochodząca z rodzin zasobnych w kapitał finansowy oraz kulturowy zamieszkująca w aglomeracjach miejskich niezmiennie znajdowała i znajduje się w uprzywilejowanej sytuacji, wybierając kierunki dające większą gwarancję zawodowego i finansowego sukcesu.

Urynkowanie szkolnictwa wyższego

Umasowienie szkolnictwa wyższego była traktowane jako jeden ze sztandarów polskiej transformacji, ale dla badaczy szkolnictwa wyższego wzrost liczby studentów nie był tak zaskakujący, jak niespotykany w Europie Zachodniej rozwój niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego. Generalnie, jak pisze Kwiek, fenomen niepublicznego szkolnictwa wyższego w Europie Środkowo-Wschodniej określa mianem *III Fali*, odnosząc się do wcześniejszych studiów Daniela Levy'ego na szkolnictwem południowoamerykańskim, który wyodrębnił *I Falę* w postaci niepublicznych uczelni katolickich oraz *II Falę* niepublicznych uczelni elitarnych¹⁴. Polskie uczelnie niepubliczne nie są ani elitarnymi, ani też religijnymi instytucjami, dlatego ten typ niepublicznego szkolnictwa określa się mianem *independent private*. Jednak dynamika rozwoju niepublicznego szkolnictwa wyższego była nieporównywalna na tle innych krajów regionu. Niepubliczne szkolnictwo wyższe znacznie lepiej jest rozwinięte w krajach rozwijających się niż w rozwiniętych. W niektórych regionach, zwłaszcza we wschodniej Azji (Japonia, Korea Południowa, Tajwan oraz Filipiny) uczelnie niepubliczne kształcą nawet około 80% studentów. Nieco tylko niższy odsetek (powyżej 50%) studentów w uczelniach niepublicznych odnotowują również kraje Ameryki Południowej (Brazylia, Kolumbia oraz Peru). Na tym tle w USA jedynie około 20% studentów uczęszcza do niepublicznych uczelni, co i tak jest dwukrotnie więcej aniżeli w krajach Europy Zachodniej, w których średnia udziału sektora niepublicznego wynosi około 10%. Bronisław Misztal podkreśla, że „przekształcenie studiów wyższych z dziedziny konsumpcji społecznej finansowanej przez państwo, w dziedzinę przemysłu usług

¹⁴ M. Kwiek, *Polish Private Higher Education, Politics, and Demographics*, „International Higher Education” 2011, No. 64, s. 19–22; D. Levy, *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*, Chicago 1986.

edukacyjnych udziałowo finansowanych przez konsumenta jest w swej istocie najbardziej rewolucyjnym aspektem postkomunistycznej transformacji¹⁵. Otwierało bramy do jego ekspansji, a tym samym zwiększenia dostępności kształcenia na poziomie wyższym dla wszystkich, którzy spełniają minimalne kryteria oraz mają wysokie aspiracje edukacyjne. Rosnący popyt na kształcenie na poziomie wyższym spowodował, że w sposób szczególnie dynamiczny rozwinął się sektor płatnych usług edukacyjnych oferowanych przez uczelnie publiczne (w trybie niestacjonarnym) oraz niepubliczne (w trybie stacjonarnym oraz niestacjonarnym).

Borowicz był przekonany, że rozwój niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego trzeba traktować jako przejaw ducha polskiej przedsiębiorczości. Powstanie niepublicznych uczelni uważał za zjawisko nadzwyczajne, jako jeden z nielicznych sektorów w polskiej gospodarce, którego prywatyzacja nie polegała na przejęciu za bezcen państwowych przedsiębiorstw, nie pociągała za sobą grupowych zwolnień i transferu zysków za granicę. Niepubliczny sektor szkolnictwa wyższego został zbudowany niemal od podstaw w oparciu o polski kapitał, który dopiero się tworzył. W pierwszej fazie transformacji uczelnie niepubliczne były lokowane głównie w dużych aglomeracjach miejskich. Głównym powodem tego był fakt, że w dużych miastach (albo w ich pobliżu) były największe skupiska ludzi (potencjalnych studentów), największa dostępność kadry, która była niejako na miejscu, oraz dobra infrastruktura wykładowa. Dopiero w drugiej kolejności zaczęły powstawać uczelnie na prowincji, wychodząc niejako bliżej potencjalnych studentów, zmniejszając geograficzny oraz społeczny dystans do uczelni.

Urynkowanie szkolnictwa wyższego wiąże się ze znacznie bardziej istotną zmianą w postrzeganiu edukacji jako dobra prywatnego, które w polskich warunkach podlegało częściowej reglamentacji. W ciągu całego okresu przemian duża część studentów bezpośrednio płaciła za edukację, w szczytowych latach 2004–2009 kohorta płacąca za kształcenie na poziomie stanowiła nawet 58% całej populacji studentów, a pozostali korzystali z tego, że kształcenie w uczelniach publicznych w trybie stacjonarnym jest finansowane z pieniędzy podatników. Dla Borowicza naturalne wydawało się pytanie o to, kto tworzy uprzywilejowaną grupę osób korzystających z publicznego wsparcia, a kogo to wsparcie nie obejmuje. Przeprowadzone przez Ewę Świeźbowską-Kowalik pod koniec lat 90. badania wskazują, że finansowane przez podatników kształcenie w trybie stacjonarnym w uczelniach publicznych (zwłaszcza prestiżowych) było zdominowane przez osoby z wyższych warstw społecznych, podczas gdy osoby mające dotychczas trudniejszy dostęp do edukacji na poziomie wyższym mogły się wprawdzie kształcić, ale musiały

¹⁵ Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach...*, op.cit., s. 23.

uiszczać czesne¹⁶. Dodatkowo płatne formy kształcenia (zwłaszcza studia w trybie niestacjonarnym) były traktowane jako studia drugiej kategorii ze względu na mniejszą liczbę godzin dydaktycznych oraz weekendowe tryb kształcenia.

Mechanizm kwalifikacji na studia odbywał się początkowo w oparciu o wyniki egzaminów wstępnych, a od 2005 roku na podstawie państwowego egzaminu maturalnego. Wyniki obu formalnie odzwierciedlają wiedzę oraz umiejętności absolwentów, ale Borowicza taki opis rzeczywistości nigdy nie satysfakcjonował. Konsekwencją urynkowienia jest fasada równej dostępności, bowiem prawdziwa selekcja odbywa się na wcześniejszych etapach edukacji (przedszkolnej szkolnej), a wynik maturalny silnie warunkowany habitusem¹⁷. W kontekście studiów wyższych potwierdzają to badania Świerzbowskiej-Kowalik, które pokazują, że wśród studentów studiów stacjonarnych w uczelniach publicznych przez lata dominowali studenci ze środowisk edukacyjnie uprzywilejowanych¹⁸. Ponadto istnieje przekonanie (mające odzwierciedlenie choćby w rankingach), że jakość kształcenia w większości uczelni niepublicznych jest zdecydowanie gorsza od uczelni publicznych (zwłaszcza tych renomowanych). W efekcie studenci ze środowisk o niskim kapitale kulturowym, społecznym oraz finansowym w toku urynkowienia uzyskali dostęp do w pełni odpłatnej edukacji, która w wielu przypadkach była słabej jakości. Dla Borowicza był to wystarczający dowód, aby uznać procesu urynkowienia szkolnictwa wyższego jako umacniający istniejące podziały społeczne, ale powstanie około 300 niepublicznych uczelni nie zwiększyło liczby dostępnych miejsc na uczelniach, ale już w połowie lat 90. uczyniło je bardziej – w sensie geograficznym – dostępnymi dla młodzieży z mniejszych ośrodków.

Spieraliśmy się wielokrotnie o to, jak wielkie miało to znaczenie dla wyborów edukacyjnych. Dla osób, które z powodu braku tradycji edukacyjnych oraz niepewnej sytuacji materialnej miały obawy przed podjęciem ryzyka kontynuacji kształcenia, bliskość uczelni miała ogromne psychologiczne znaczenie. Ponadto w odległym ośrodku miejskim koszty utrzymania (zakwaterowania oraz wyżywienia) są wyższe niż czesne w lokalnej niepublicznej uczelni, wsparcie rodziny trudniejsze, a więc i ryzyko niepowodzenia większe. Innymi słowy, gdyby lokalna uczelnia nie znajdowała się w najbliższym sąsiedztwie to prawdopodobieństwo, że wielu młodych ludzi kontynuowałoby kształcenia na poziomie wyższym,

¹⁶ E. Świerzbowska-Kowalik, *Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 16(2).

¹⁷ I. Białecki, *Obraz i zmiany selekcji szkolnej w Polsce powojennej*, „Przegląd Socjologiczny” 1989, Vol. XXXVIII, s. 63–85.

¹⁸ E. Świerzbowska-Kowalik, *Wykształcenie środowisk...*, op.cit.

byłoby znacznie mniejsze. Dlatego Borowicz głęboko wierzył w swoją misję współtworzenia Wszechnicy Mazurskiej w Olecku, która wielu młodym ludziom dała niepowtarzalne szanse edukacyjne. Z tego też powodu Borowicz – ideowo związany z lewicą – widział pozytywy urynkowienia szkolnictwa wyższego, dostrzegając w nim również pozytywny wpływ na dostępność kształcenia na poziomie wyższym dla osób pochodzących ze środowisk defaworyzowanych. Jednak dla Borowicza pojawienie się niepublicznego szkolnictwa stopniowo, ale konsekwentnie wpływało na poprawę kultury organizacyjnej i upodmiotowienie studentów. Po cichu dokonywała się rewolucja, a uczelnie organizacje zmieniły logikę działania, stały się bardziej ukierunkowane na studentów, bowiem to ich potrzeby oraz oczekiwania postawiono na pierwszym miejscu. Impuls do zmian dały szkoły niepubliczne – ukierunkowane niemal wyłącznie na kształcenie – dla których czesne studentów było (i jest) podstawowym źródłem utrzymania. Innymi słowy, pojawienie się uczelni niepublicznych wprowadziło nowy model uczelni: *student-centered university*, którego logika zaczęła stopniowo przenikać do sektora uczelni publicznych.

Urynkowienie polskiego szkolnictwa wyższego było procesem żywiołowym, który pozostanie fenomenem pod względem skali oraz dynamiki wzrostu. Pojawienie się uczelni przedsiębiorczej unowocześniło tradycyjną uczelnię, „odczarowując” pracę akademicką, a konkurencja po stronie uczelni spowodowała poprawę jakości obsługi studentów. Paradoksalnie rozprzestrzenieniu się przedsiębiorczego modelu uczelni najbardziej sprzyjało zjawisko wieloletowości czy też „unii personalnej” łączącej oba sektory. Dzięki niemu pracownicy akademicy mieli możliwość oswoić się z procedurami regularnej ewaluacji przez studentów i przełożonych. Uczelnie niepubliczne bardziej zdecydowanie wymagały od pracowników dyscypliny, punktualności i profesjonalizmu, choć – tu Ryszard Borowicz był prawdziwą skarbnicą pikantnych historii – były również areną wielu zjawisk patologicznych, wśród których dominował całkowity brak wymagań wobec studentów.

Niż demograficzny

Ostatnim zagadnieniem, które było nam dane przedyskutować z Ryszardem Borowiczem, był wpływ niżu demograficznego na funkcjonowanie polskiego szkolnictwa wyższego. Nasza rozmowa na ten temat rozpoczęła się bardzo wcześnie, bowiem już w 2004 roku, czyli na długo przed tym, jak przedmiot ten stał się centralnym zagadnieniem w niemal wszystkich dyskusjach o szkolnictwie wyższym. Pokłosem był artykuł opublikowany w 2006 roku *Higher education in*

Poland: the meaning of human factor, który pokazywał, że kończy się koniunktura dla polskich uczelni, na kanwie której przez półtorej dekady wyrosło szkolnictwo niepublicznego i dochodowy biznes odpłatnych studiów (niestacjonarnych) w uczelniach publicznych¹⁹. Nie przypuszczaliśmy wówczas, że efekt niżu demograficznego zostanie opóźniony przez *amnestię naturalną* wprowadzoną w 2006 roku przez ministra edukacji narodowej Romana Giertycha. Jednak politycznymi i administracyjnymi decyzjami można jedynie odroczyć w czasie konsekwencje niżu demograficznego, ale nie da się im zapobiec. To właśnie niż demograficzny obok umasowienia oraz urynkowienia był w naszych dyskusjach z Ryszardem Borowiczem trzecim najbardziej istotnym procesem społecznym, którego wpływ wywoła głębokie przemiany w polskim szkolnictwie wyższym.

Prognozowany na najbliższe 15 lat spadek liczby kandydatów na studia już wywołał ogromny kryzys w niepublicznym szkolnictwie wyższym, którego podstawowe źródło utrzymania pochodzi z czesnego²⁰. Nieuniknione wydawało się nam zamknięcie wielu niepublicznych uczelni, co jest naturalną konsekwencją przemijającej koniunktury, ale w tym kontekście bardziej istotnym pytaniem jest to, które z nich nie będą w stanie się utrzymać na rynku. Tutaj nasze przewidywania istotnie się różniły, bowiem zdaniem Borowicza PKA jest politycznie i środowiskowo zbyt słaba, brak jej silnego przywództwa, aby twardo egzekwować przestrzeganie standardów kształcenia. W jego opinii popyt na dyplomy (zwłaszcza puste) nie zniknie, gdyż formalne wykształcenie jest ważnym atutem w procesie rozwoju kariery zawodowej. Jest często warunkiem koniecznym, choć nie wystarczającym do ubiegania się o pracę na stanowiskach niewymagających pracy fizycznej. Natomiast szkoły oferujące sprzedaż dyplomów w systemie ratalnym same z siebie nie znikną, o ile nie zostaną zmuszone do zmiany sposobu funkcjonowania przez władze publiczne stojące na straży prawa. PKA winna pełnić funkcję analogiczną do Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumenta, ale stanowisko Borowicza było bardzo sceptyczne, mimo że był przekonany, iż tylko PKA (chodzi inaczej ulokowana i mająca silne przywództwo) ma szansę na obronę przed nieuczciwymi praktykami wyprzedawania kredencjałów.

Niż demograficzny postrzegany jest w polskim szkolnictwie wyższym głównie w kategoriach zagrożenia, zresztą metafora *demograficznego tsunami* jest tego najlepszym dowodem. Przewrotnie warto jednak spojrzeć na to zjawisko z innej perspektywy, jako na unikalną szansę na wprowadzenie koniecznych, ale trudnych

¹⁹ D. Antonowicz, R. Borowicz, *Higher Education in Poland: the Meaning of the Human Factor*, „Kultura i Edukacja” 2006, Nr 4, s. 14–31.

²⁰ I. Białecki, *Obraz i zmiany...*, op.cit.

zmian, które spadająca liczba studentów w pewnym sensie wymusza na uczelniach. Borowicz zwracał uwagę, że niż demograficzny to nadzieja, że przytłoczone masową edukacją uczelnie będą mogły *re-instytucjonalizować misję badawczą*, która w wyniku umasowienia kształcenia uległa procesowi *de-insytucjonalizacji*²¹. Spadająca liczba studentów powoduje, że zanika zjawiska wieloletowości oraz konieczność wykonywania setek nadgodzin, a to stwarza nadzieję na przywrócenie równowagi do pracy akademickiej w obszarach najbardziej dotkniętych procesem umasowienia. Borowicz wielokrotnie podkreślał, że proces umasowienia miał charakter żywiołowy i mało kto zdawał sobie sprawę, że jego konsekwencją będzie osłabienie aktywności badawczej, zwłaszcza w naukach społecznych. Wielu uczonych bardzo skorzystało finansowo na umasowieniu szkolnictwa wyższego, ale ich zaangażowanie w dydaktykę (przyjmujące niekiedy absurdalne rozmiary) odbywało się głównie kosztem badań naukowych. Teraz, gdy spada liczba studentów, jest szansa na przywrócenie równowagi pomiędzy dydaktyczną oraz badawczą funkcją uczelni, zwłaszcza uniwersytetów.

Można przypuszczać, że niż demograficzny – przynajmniej dla uczelni publicznych – powinien być swoistym wybawieniem od większości bolączek związanych z procesem umasowienia, setki nadgodzin, praca w weekendy, ale w towarzyszącej mu narracji dominuje nastrój katastroficzny. Jednak wiele uczelni – wykorzystując również fundusze strukturalne z UE – poczyniło spore inwestycje, modernizując i budując nową infrastrukturę dydaktyczną, której utrzymanie jest kosztowne. Piękne oszklone budynki, naszpikowane nowoczesnymi rozwiązaniami elektronicznymi stały się kosztownym problemem dla władz wielu uczelni, gdyż w dobie demograficznego niżu nie ma ich kim zapełnić. Problem przeinwestowania dotyczył również pracowników akademickich, których zatrudniono w okresie koniunktury na kształcenie. Nie był to znaczący wzrost jak wzrost liczby studentów (w 1991 roku w szkolnictwie wyższym zatrudnionych było 60 tys., a 2012 były ich 100 tys.), ale brak studentów oznacza brak finansowania, czy to w postaci chesnego, czy też dotacji stacjonarnej, a to pociąga ze sobą brak pracy dla nauczycieli akademickich. Dla sektora uczelni niepublicznych oznacza to konieczność poszukiwania nowej niszy rynkowej, co otwiera szanse dla rozwoju procesu kształcenia przez całe życie, który – w przeciwieństwie do państw nordyckich – jest stosunkowo słabo rozwinięty. Być może spadająca liczba studentów skłoni rządzących, aby zmienili algorytm naliczania dotacji stacjonarnej i najlepsze naukowo jednostki

²¹ M. Kwiek, *Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities*, „Science and Public Policy” 2012, No. 5, Vol. 39, s. 641–654.

nie będą musiały desperacko obniżyć wymagań wobec studentów, aby utrzymać etaty dla nauczycieli akademickich. Warto jednak podkreślić, że Borowicz w typowy dla siebie przewrotny sposób upatrywał w niżu demograficznym nadzieje na zmiany głębokie reformy w sferze polityki publicznej, jak również na poziomie instytucjonalnym.

Pan Miyagi i bilans transformacji

Profesor Borowicz był raczej sceptykiem, gdy chodzi o bilans transformacji w szkolnictwie wyższym, choć – podobnie jak w wielu innych kwestiach – nie formułował jednoznacznych osądów. Był przekonany, że to, co zdarzyło się w Polsce, było efektem żywiołowych procesów, których na początku lat 90. ani kierunku, ani dynamiki nikt nie był w stanie przewidzieć. Przez ponad ćwierć wieku polskie szkolnictwo wyższe przeszło nieprawdopodobną zmianę ilościową, ale i gruntowne przemiany strukturalne. Mimo umasowienia, urynkowienia oraz niżu demograficznego zagadnienia, którymi zajmował się Ryszard Borowicz – dostępu do edukacji, jawnych i ukrytych mechanizmów selekcji – nadal pozostają aktualne. Był on nie tylko badaczem dynamicznie zmieniającego się krajobrazu szkolnictwa wyższego, ale również jego współtwórcą, wzbudzając przy tym twórczy niepokój. Nade wszystko były krytyczny, wobec siebie, wobec najbliższych, ale najbardziej wobec świata, w którym przebywał – szkolnictwa wyższego – co nie zawsze przysparzało mu sympatyków. Patrzył na procesy zachodzące w szkolnictwie wyższym z innej niż dominująca perspektywy, przez co dostrzegał ich aspekty niewidoczne dla innych. Dynamika przemian w polskim szkolnictwie wyższym wytyczała mu ogromne pole do badań, które było zresztą zasiedlone przez rzeszę naukowych publicystów, mających silne przekonania, ale niewielką wiedzę, by je formułować. Z dużą łatwością, bez nadmiernej poprawności politycznej burzył moje myślowe konstrukcje, które pozornie zdawały się mieć solidne fundamenty, z łatwością wyluskiwał niespójności, niekonsekwencje czy ukryte założenia. Celnie punktował zarówno tych, którzy entuzjastycznie postrzegali edukacyjny boom i towarzyszące mu urynkowanie, jak również tych, którzy upatrywali w nich ogromne zagrożenie. Zdawał sobie sprawę ze złożoności tych procesów oraz ich wielowymiarowych skutkach dla szkolnictwa wyższego. Bywał przy tym złośliwie życzliwy, trochę jak sportowy trener sportów walki, który pokazuje swoim uczniom błędy boleśnie, ale bez złośliwości obnażając ich błędy. Z typową dla siebie zaciekłością tępił wszelkie formy ideologicznego dogmatyzmu, których nie brakowało przy okazji dyskusji o kierunku zmian w szkolnictwie wyższym. Mimo dziesiątek godzin wspólnych

rozmów na temat transformacji polskiego szkolnictwa wyższego nie jestem w stanie jednoznacznie stwierdzić, jaka była jego ocena tych zmian. Był wstrzemięźliwy w formułowaniu ocen, tak jakby uznawał, że nie da się jednoznacznie ocenić tak złożonego i wieloaspektowego procesu, albo uznawał, że ocena procesów żywiołowych nie ma żadnego sensu. Na pewno krytycznie oceniał instytucje państwa, które nie potrafiło zapanować nad żywiołowymi procesami umasowienia, uryn-kowania oraz demograficznego niżu, ale dostrzegał sporo winy w środowisku akademickim, którego zbyt wielu przedstawicieli przestało zajmować się nauką, a zafascynowało się zarabianiem pieniędzy. Ryszard Borowicz nie był zwyczajnym mistrzem, tak jak szkolnictwo wyższe nie jest zwyczajnym obszarem badań, wymagającym umiejętności funkcjonowania w rolach badacza oraz badanego, rozdzielania tego, co się wie, od tego, co się sądzi i czuje. Borowicz potrafił to robić, dla pokolenia młodych badaczy wychowanych na filmach „Karate Kid” był kimś w rodzaju mistrza Miyagi (zagranego przez Pata Morita, za tę rolę aktor dostał nominację do Oscara). Nie tylko wyjątkowa sprawność fizyczna czy charakterystyczna bródka upodabniały go do bohatera filmowego, bo walory fizyczne są na dalszym planie. To charakter mistrzów wydaje się tu podobny, mistrzów, którzy nie funkcjonują gdzieś na uboczu, nie narzucają się światu, są inspiracją, choć jednocześnie potrafią, mało empatycznie, karcieć nadmierną pewnością.

Ryszard Borowicz nie był mistrzem łatwym, nie rozpieszczał, nie głaskał i nie „załatwiał”, ale potrafił docenić nonkonformizm i odwagę, a w obronie niepokornych badaczy potrafił stawać nawet w sytuacjach, w których sam narażał się na osobiste nieprzyjemności. Dla młodych badaczy był niezwykle ważną osobą. Jego odejście dla wielu jego uczniów i wychowanków oznacza, że w turbulentnych dla szkolnictwa wyższego czasach – inaczej niż w filmie o młodym karatece i jego mistrzu – muszą już radzić sobie sami.

LITERATURA:

- Antonowicz D., Borowicz R., *Higher Education in Poland: the Meaning of the Human Factor*, „Kultura i Edukacja” 2006, nr 4.
- Antonowicz D., *Digital players in an analogue world [w:] Access and Expansion Post-Massification Opportunities and barriers to Further Growth in Higher Education Participation*, B. Jongbloed, H. Vossensteyn (red.), Londyn (w druku).
- Antonowicz D., Gorlewski B., *Demograficzne Tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, Warszawa 2011.

- Antonowicz D., Krawczyk-Radwan M., Walczak D., *Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce 2010–2020*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, nr 1(37).
- Białecki I., *Obraz i zmiany selekcji szkolnej w Polsce powojennej*, „Przegląd Socjologiczny” 1989, Vol. XXXVIII.
- Białecki I., Sikorska J., *Wykształcenie i rynek*, Warszawa 1998.
- Białecki I., *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*, Warszawa 1982.
- Borowicz R., *Procesy selekcji w szkole wyższej. Studium wybranego rocznika studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 1978.
- Borowicz R., *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1976.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- CBOS, *Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993–2004. Komunikat z badań*, Warszawa 2004.
- Deem R., *New managerialism in higher education – the management of performances and cultures in universities*, „International Studies in the Sociology of Education” 1998, No. 8(1).
- Domalewski J., Mikiewicz P., *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Warszawa 2004.
- Domański H., *Hierarchie i bariery społeczne lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1990.
- Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.
- Kwieciński Z., *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym*, Warszawa 1975.
- Kwiek M., *Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Re-institutionalization of the Research Mission in Polish Universities*, „Science and Public Policy” 2012, No. 5, Vol. 39.
- Kwiek M., *Polish Private Higher Education, Politics, and Demographics*, „International Higher Education” 2011, No. 64.
- Kwiek M., *The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access* [w:] *Jane Financing Higher Education: Equity and Access*, J. Knight (red.), Rotterdam–Boston–Taipei 2009.
- Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010.
- Levy D.C., *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*, Chicago 1986.
- Misztal B. (red.), *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa 2000.
- Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania nadzoru państwa nad niepaństwowymi szkołami wyższymi i wyższymi szkołami zawodowymi*, Warszawa 2000.
- Pachociński R., *Kierunki reform szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2004.
- Pawłowski K., *Spółczesność wiedzy – szansa dla Polski*, Kraków 2004.

- Simonova N., Antonowicz D., *Czech and Polish Higher Education – from Bureaucracy towards Market Competition*, „Czech Sociological Review” 2006, No. 3, Vol. 42.
- Trow M., *Problem in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, *Carnegie Commission on Higher Education*, Berkley 1973.
- Wasielewski K., *Mechanizmy selekcji i autoselekcji do wyższego wykształcenia [w:] W obliczu zmiany: wybrane strategie działania mieszkańców polskiej wsi na przełomie wieków*, K. Górlach, G. Forys (red.), Kraków 2005.
- Wójcicka M. (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2002.