

---

## ARTYKUŁY

---

**Eugenia Potulicka**

*Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu*

### **Sytuacja uniwersytetów amerykańskich w erze neoliberalizmu**

#### **Summary**

THE SITUATION OF AMERICAN UNIVERSITIES IN THE ERA OF NEOLIBERALISM

The paper discusses the current situation in university education in the United States of America. It begins with presenting the idea and the main mechanism of academic capitalism. The neoliberal model of governing tertiary institutions is taken under scrutiny. The analysis includes the condition of academic staff as well as circumstances that students face when being at university. It concludes with a reflection on the reasons and consequences of reforms in higher education institutions.

**Key words:** university, neoliberalism, academic capitalism, students, academic staff.

red. Paulina Marchlik

### **Kapitalizm akademicki i jego mechanizmy**

Wielu krytyków sytuacji, w której znalazły się amerykańskie uczelnie, uważa, że działają one w państwie neoliberalnym. Traktuje ono jednostki i korporacje jako tzw. aktorów biznesowych, tworzy nową ekonomię wiedzy, tworzy państwo, które nie jest już odpowiedzialne za zapewnienie uprawnień takich jak bezpieczeństwo socjalne. Szkolnictwo wyższe funkcjonuje i jako uprawnienie socjalne, i jako czynnik wzrostu ekonomicznego. By dostarczyć funduszy na przekształcanie ekonomii, państwo często inicjuje deregulację, komercjalizację i prywatyzację (Bousquet 2008: 44; Arum, Roksa, Slaughter, Rhoades 2011: 435).

Kapitalistyczny reżim akademicki – jak go określają Sheila Slaughter i Gary Rhoades – charakteryzuje się zwiększoną komercjalizacją uczelni. Uniwersyteckie biura biznesu zaczęły nawet licencjonować używanie nazwy i symbolu uczelni, np. na koszulkach (Bok 1990: 12–13). Inicjatywy w zakresie przedsiębiorczości nie przynoszą równych korzyści studentom, a na uczelni nakładają czasem poważne koszty. Różni aktorzy wewnętrzni i zewnętrzni pragną wykorzystać możliwości wykreowane przez neoliberalne państwo. Wiele inicjatyw rządu federalnego i rządów stanowych stwarza polityczne ramy kapitalizmu uniwersyteckiego.

Pomoc federalna udzielana jest małej liczbie uczelni, ale Stowarzyszenie Amerykańskich Uniwersytetów, której uczeni zdobyli 43% Nagród Nobla po roku 1999, otrzymuje prawie 60% funduszy federalnych dla szkolnictwa wyższego (Geiger 2011: 59; Harclerod, Eaton 2011: 204).

Powstanie uniwersytetów przedsiębiorczych nie spotyka się z aprobatą. Uczelnie i badania stały się wartością w kategoriach ekonomicznych i w żadnych innych. Słowa te wypowiedział Derek Bok, który był rektorem Harvardu przez 20 lat (2003: 16–17). Przedsiębiorczości na uczelniach nie popiera 70% humanistów i przedstawicieli nauk społecznych (Calhoun 2006: 9).

Komercjalizacja uniwersytetów nie jest sprawą ideologicznie neutralną. Jednak Bok uważa, że uczelnie powinny uczyć się od biznesu szybkiej adaptacji do wymogów życia i cięższej pracy. Istnieją wszakże granice dostosowania się szkolnictwa wyższego do biznesu. Efektywność uzyskana „dzięki” zwiększeniu liczby studentów na zajęciach, obniżaniu wymagań dla kandydatów na studia czy poświęcanie standardów akademickich, to tylko niektóre koszty nastawienia na generowanie zysków (Bok 1990: 41, 118).

Przejawem korporatyzacji uczelni jest bardzo liczna i świetnie uposażona kadra menadżerska. Coraz więcej rektorów pochodzi z „klasy menadżerskiej”. W uniwersytetach prywatnych ich zarobki wynoszą około 500 000 \$ rocznie, natomiast wybitny profesor uczelni publicznej może zarobić 100 000 \$ (Arum, Roksa 2011: 12–13). Menadżerowie stanowią około 30% kadry uniwersyteckiej, rektorzy z tej „klasy” deklarują zarządzanie skoncentrowane na odpowiedzialności (Cross, Goldenberg 2009: 47).

Jedną z najważniejszych prac ukazujących zmiany amerykańskiego szkolnictwa wyższego oraz ich przyczyny tkwiące w ekonomii jest książka Marca Bousqueta *How university works*. Jej autor zwraca uwagę na fakt, że kadrze akademickiej na ogół brak zrozumienia siebie w kontekście warunków neoliberalnych. Bousquet bazuje na systemowej niesprawiedliwości zatrudnienia (Carry

2008: xiv) i prezentuje swoją teorię na podstawie relacji „zawód–praca”. Twierdzi, że administracja uczelni ustawicznie wyklucza członków wydziałów z systemu szkolnictwa wyższego. Jeden wymiar tej teorii to traktowanie wszystkich pracowników jako zatrudnionych tymczasowo. Rynek akademicki wyklucza większość pracowników nauki, co wolnorynkowcy uznają za zjawisko naturalne.

Działania wpływające na uniwersytety podjął przede wszystkim prezydent George W. Bush. Jego minister edukacji Margaret Spellings napisała raport, który był przesiąknięty językiem i metaforami ze świata biznesu, z widoczną tendencją do zorientowania uczelni na zysk. Raport ów postrzegano jako powodowany politycznie atak na uczelnie, nie uwzględniający podstawowej misji i ducha uniwersytetów. Jednak dojrzały „przemysł” szkolnictwa wyższego już istnieje (Christensen, Eyring 2011: 3–4).

Mechanizmem sprzyjającym rozwojowi akademickiego kapitalizmu jest kierowanie pomocy finansowej do studentów, a nie do uczelni. Nazywa się to pierwszymi voucherami edukacyjnymi, mają one wprowadzić dyscyplinę rynku w przypadku uniwersytetów i wybór uczelni dla studentów. Zmiana finansowania była jedną z przyczyn zadłużania się uniwersytetów (tamże: 184).

Wprowadzony jeszcze w latach 60. XX wieku program Pell Grant jest przeznaczony dla studentów najbardziej potrzebujących pomocy. Jednak od czasu prezydentury Ronalda Reagana i początku neoliberalnych reform edukacji „siła nabywcza” tych grantów bardzo spadła. W roku 2007/08 wystarczały one na pokrycie 45% kosztów studiowania (Slaughter, Rhoades 2011: 437). Odsetek studentów z grantami Pell jest najlepszym wskaźnikiem dostępności uczelni dla młodzieży z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Ten odsetek wynosi od mniej niż 7% do około 12% w zależności od uniwersytetu i stanu. W najbardziej selektywnych uczelniach około 41% studentów pochodziło z rodzin zamożnych (Hacker, Dreyfus 2011: 187).

Do urynkowania szkolnictwa wyższego przyczyniła się ustawa z roku 1998. Promuje ona uczelnie prywatne, które nie są już traktowane jako instytucje odrębnej kategorii, lecz jako część szkolnictwa wyższego. Pozwala to na korzystanie z pomocy rządowej. Studenci uniwersytetów prywatnych mają dwa razy większe szanse uzyskania pomocy niż studiujący w uczelniach publicznych, ponadto instytucje prywatne aktywnie pomagają zdobyć pracę swoim absolwentom (Goldrick-Rab, Cook 2011: 259).

Bush zalegalizował protekcyjny pakiet odpisów kosztów studiowania od podatków, a chodziło o zwiększenie możliwości uczenia się w szkolnictwie wyższym dla tych, którzy mają wiedzę o rynku, a także o uczynienie z nich idealnych

konsumentów usług elitarnych uniwersytetów. Bush adresował ustawę wprowadzającą te odpisy do rodzin z dochodami wysokimi i średnimi, bowiem te z dochodami niskimi płacą małe podatki lub nie płacą ich wcale (Mumper i in. 2011: 126–127 i 134–135). Dla neoliberalnych reform uniwersytetów charakterystyczne jest także to, że studiujący w uczelniach prywatnych otrzymują granty wyższe niż młodzież z publicznego sektora szkolnictwa wyższego. Strategia rewolucji finansowej w uniwersytetach ma konsekwencje w tej postaci, że najczęściej otrzymują najbogatsi (Geiger 2011: 63).

W latach 1980–2002 koszty studiowania wzrosły o 128%. W roku 2008 przeciętna niezamożna rodzina musiała przeznaczyć na studiowanie swego dziecka 40% dochodów, podczas gdy rodziny z klasy średniej i wyższej odpowiednio 25% i 13% dochodów. Przeciętny dług studenta w latach 2004–2008 wzrósł od 18 650 \$ do 23 200 \$. Wolnorynkowy kapitalizm akademicki eskaluje koszty (Slaughter, Berdahl 2011: 436). Dług zniechęca młodzież z rodzin o niskim statusie ekonomiczno-społecznym (SES) do studiowania, a w tej grupie dług wynosił przeciętnie 35 050 \$. Neoliberalne państwo przesuwa się w stronę polityki, którą można scharakteryzować hasłem „wysokie czesne – duża pomoc”. Ta retoryka maskuje jednak zmiany udziału państwa w finansowaniu szkolnictwa wyższego (Griswold, Ginger 1996: 361 i n.; Slaughter, Berdahl 2011: 442). Legislacja czyni ze studenta konsumenta subsydiowanego przez państwo na quasi-rynku. Towarzyszy temu retoryka jego upelnomocnienia i czynienia zeń konsumenta działającego zgodnie z dyscypliną rynku. Jest to politycznie stymulowana „technologia cywilna”.

Dociekając przyczyn znacznego zwiększenia kosztów studiowania, Andrew Hacker i Claudia Dreyfus stwierdzili, że jest to spowodowane przede wszystkim przez wielką podwyżkę uposażeń rektorów z „klasy menadżerskiej”. Rektor uniwersytetu w Stanfordzie uzyskał podwyżkę od 256 111 \$ do 731 614 \$ (2011: 119).

Odsetek instytucji utrzymujących się wyłącznie z opłat studentów wzrósł od 23% w roku 1982 do 36% w 2007 (McGuinness 2011: 143, 154). Liczba prywatnych uczelni działających z nastawieniem na zysk wzrosła od 55 do 533 w latach 1976–2006, a odsetek uczelni publicznych zwiększył się o 17%. Gwałtownie natomiast zmniejszyła się liczba uczelni prywatnych non-profit (Mumper i in. 2011: 124). Ministerstwo edukacji podało, że w 2009 roku studiujący na uniwersytetach prywatnych nastawionych na zysk stanowili 10% ogółu studentów (*The conditions...* 2011: 112).

Zaborczy etos uczelni for-profit rozprzestrzenia się z Phoenix, uniwersytetu on-line. Program studiów opracowuje w nim administracja i wdraża na skalę

masową. Standardy przyjęć kandydatów na ten uniwersytet są bardzo niskie, zatrudnia on mało kadry akademickiej, a zarazem rozszerza znaczenie określenia „członek wydziału” na studentów drugiego stopnia oraz emerytów. Zarządzanie korporacyjne w Phoenixie oraz w całym szkolnictwie wyższym zmienia je w bezprecedensowe miejsca akumulacji kapitału. Zasada zwiększania zysków kieruje kadrę akademicką ku służeniu studentom bogatym, a zasada oszczędności powoduje odmowę nauczania studentów z rodzin o niskich dochodach (Bousquet 2008: 2).

Innym mechanizmem sprzyjającym rozwojowi uczelnianego kapitalizmu jest akredytacja przeprowadzana przez instytucje prywatne.

### **Kto rządzi na uniwersytetach?**

Coraz więcej jest rektorów z „klasy menadżerskiej”, którzy deklarują model zarządzania skoncentrowany na odpowiedzialności (Cross, Goldenberg 2009: 47). Rektorzy ci nie czują się wszakże lojalni wobec uniwersytetów. Problemem jednak jest to, że rynek i prywatyzacja są ignorowane przez wielu analityków politycznych jako główne czynniki wywierające wpływ na uczelnie (Berdahl i in. 2011: 9).

W szkolnictwie wyższym najwyższą władzę mają rady powiernicze, które mogą same z odejściem rektora zmienić całą kadrę, „oczyszczanie domu” jest raczej zasadą niż wyjątkiem (Giroux 2010: 274).

Zmieniają się założenia o roli rządu w szkolnictwie wyższym. Ma on planować strategicznie z zastosowaniem modelu rynkowego, być zorientowany na klientów i ich potrzeby, klienci mają być obsługiwani przez różnych organizatorów studiów, a rząd ma realizować politykę „otwarcia rynku w imieniu społeczeństwa”, kierować siły konkurencji ku celom publicznym, definiować jakość pracy uniwersytetów w kategoriach wyników, a te z kolei mają być definiowane przez różnych klientów (McGuinness 2011: 162).

Clayton Christensen i Henry Eyring twierdzą, że kryzys szkolnictwa wyższego w dużej mierze spowodowały same uniwersytety. Pozostają one bowiem przy starych praktykach, redukując bodźce, które wymagają cięć finansowych. Ich odpowiedzią na kryzys było – paradoksalnie – podwyższanie kosztów studiowania. Z punktu widzenia konkurencji rynkowej uniwersytety powoli popełniają samobójstwo. Tymczasem muszą one radykalnie zmienić stare praktyki (2010: xxii–xxiii).

Niezwykłym zmianom ulega postrzeganie tolerancji w uczelniach. David Horowitz ubolewa nad tym, że kadra szkolnictwa wyższego nie może być zwolniona z powodu poglądów politycznych (2010: 30). Niektórzy neokonserwatyści i neoliberalowie mówią o infuzji ideologii lewicowych i multikulturowych. Sytuacja w tym zakresie bardzo się wszakże zmienia – z nadzieją mówią to poplecznicy poglądów Horowitza. Jeden z kandydatów republikanów na stanowisko prezydenta w roku 2012 – Newt Gingrich – stwierdził, że uczelnie zbyt długo ignorowały zapis, zgodnie z którym mają edukować, a nie indoktrynować przez lewicowych profesorów. Entuzjastycznie polecana przez niego książka Horowitza *Jak pracują uniwersytety?* – proponująca jego zdaniem umiarkowaną zmianę – spotkała się z histerią nienawiści, protestami, a nawet przemocą. Pokazuje to, jak zakorzeniony jest w szkolnictwie wyższym radykalizm (Horowitz 2010: obwoluta).

Książka Horowitza dotyczy prawie wyłącznie domniemanego „poszkodowania konserwatystów” i to nawet w uniwersytetach elitarnych. Zdaniem autora „poprawność polityczna” to radykalny punkt widzenia. Studentów naucza się, że Ameryka – wolne społeczeństwo oparte na dobrowolnych kontraktach – jest w rzeczywistości bardzo posegregowana. Studenci boją się uznania ich za konserwatystów. Horowitz wzywa do kampanii promującej „sprawiedliwość oraz inkluzję”, a także nawołuje do zbadania tendencji politycznych w uczelniach. Razem z Elim Lehrerem z Amerykańskiego Instytutu Przedsiębiorczości twierdzą, że w czterech uniwersytetach – na 32 elitarnie badane przez nich – nie było ani jednego republikanina, a wśród politologów było ich dwóch na 28 profesorów (2010: 45–47). Zdaniem Roberta Maranto, Richarda Reddinga i Fredericka Hessa taka sytuacja dzieje się w związku ze zniechęcaniem konserwatystów do kariery naukowej. Spowodowało to marginalizację myśli konserwatywnej i libertariańskiej w uczelniach, brak zróżnicowania poglądów, ograniczenie krytyki konserwatywnej (co służy jej delegitymizacji) oraz erozję władzy konserwatystów. Może się to jednak skończyć w związku z nasileniem rozliczania i intensyfikacją kontroli uczelni z punktu widzenia indoktrynacji studentów i obniżania standardów akademickich – z nadzieją mówią to zwolennicy poglądów Horowitza (2009: 4–7).

Daria Klein i Charlotta Stern badały, na kogo głosowali pracownicy różnych wydziałów. Odnośne liczby prezentuje tabela 1.

Autorzy wyciągnęli wnioski, że ich badania, podobnie jak badania wcześniejsze, potwierdziły opinię, iż samoidentyfikacja kadry akademickiej jako konserwatystów występuje coraz rzadziej. Konserwatyści i libertarianie mają wiele powodów, by narzekać na ideologiczny klimat uczelni. Narasta tam wszakże pragmatyzm. Autorzy nie komentują jednak własnych badań pokazujących, że

najwięcej zwolenników demokratów odnotowali na wydziałach przyrodniczych i matematyki, a ich kadra jest chyba najbardziej odporna na indoktrynację.

Tabela 1. Głosowanie kadry poszczególnych wydziałów na demokratów albo na konserwatystów

Wydział	Republikanie	Demokraci
1. Nauk przyrodniczych i matematyki	126	792
2. Nauk społecznych	60	600
3. Edukacji i opieki społecznej	78	529
4. Medycyny	71	315
5. Inżynierii	85	213
6. Sztuk pięknych	20	151
7. Biznesu	86	116
8. Wojskowości i sportu	15	11

Źródło: Klein D., Stern Ch. 2009. *By the numbers: The ideological profile of professors*, [w:] *The politically correct university*, red. R. Maranto, R. Marant, F. Hess, The AEI Press, Washington D.C., s. 17.

Zdaniem Klein i Stern demokraci o wiele częściej starają się o uzyskanie tytułu doktora, a o konserwatystach formułowane są opinie, że nie są oni zdolni do konkurowania na uniwersytetach. A także, że oskarżają demokratów o antyzachodnie i antykapitalistyczne nastawienie, o nienawiść do systemu rynkowego, nie pamiętając, że to on właśnie przyniósł unikalny w świecie sukces Ameryki. James Ceaser i Robert Maranto formułują tezę, że przynależność do instytucji promujących wolny rynek czy do instytucji konserwatywnych może utrudniać karierę akademicką (2009: 212).

David Horowitz proponuje wprowadzenie ustawy o prawach akademickich, które zapobiegałyby opisanej dyskryminacji. Jego propozycja została ostro skrytykowana przez stowarzyszenie profesorów uniwersyteckich, co autor uznał za deklarację wojny. Z kolei profesura stwierdziła, że retoryka różnorodności i inkluzji Horowitza jest cyniczna (Horowitz 2010: 70 i 77). Członkowie wydziałów o poglądach neokonserwatywnych włączają się czasem w rozpatrywanie konserwatywnych spraw dziejących się na kampusach. Nie zwracają jednak zbyt uwagi na cierpienia i niesprawiedliwość w świecie pozauczelnianym (Bok 1982: 3).

Trzeba zwrócić uwagę na fakt nadawania innych znaczeń pojęciom różnorodności (w kontekście wielokulturowości) oraz inkluzji, a polityka, którą prowadzi Horowitz skutkuje wykluczeniem „niebezpiecznych akademików”.

Opracował on listę 101 najbardziej niebezpiecznych profesorów amerykańskich (2006), choć musiał przyznać, że brakowało mu dowodów bezprawnych działań lewicowych akademików (Schrecker 2010: 146). Jednak legislatura zaczęła przygotowywać nowelizację ustawy o szkolnictwie wyższym, z czym chyba autor wiąże nadzieję. Stwierdził, że dotychczas udało mu się zwrócić uwagę na próby indoktrynacji studentów oraz na proponowane przez niego prawa akademickie jako rozwiązanie tego problemu. Dodał, że trzeba było jednak użyć wielu nacisków wewnętrznych i zewnętrznych, by zwolnić kadre prowadząca zajęcia jednostronnie (Schrecker 2010: 147 i 152).

Weterani neokonserwatystów pomogli w utworzeniu stowarzyszenia Studenti dla Wolności. Paradoksem jest, że aktywiści tej grupy ograniczali dyskusje o ideach niezgodnych z ich poglądami. Promotorzy stowarzyszenia chcieli, by to studenci byli sędziami idei rozważanych na zajęciach, a nie kompetentna kadra wydziałów. Ci studenci robili to za zasłoną „wolności akademickiej” (Cole 2009: 376; Giroux 2010b: 266).

### Sytuacja kadry uczelnianej

Mianowanie kadry uniwersytetów jest coraz bardziej upolitycznione (McGuinness 2011: 164). Sytuacja wygląda zupełnie inaczej, niż to przedstawia Horowitz. Neokonserwatywni liderzy, podobnie jak maccartyści, „polują na czarownice” (Schrecker 2010: 2). Sporo jest dowodów erozji wolności akademickiej. Sondaż przeprowadzony wśród 1417 pracowników nauki z 927 uczelni wykazał, że respondenci uważają, iż wolność profesury jest ograniczana. Niektóre uczelnie chroniły jednak swoją kadre, zwłaszcza Harvard (Cole 2009: 382–383; O’Neil 2011: 93).

Jeszcze większe szkody wyrządzały bardziej „subtelne” formy dyskryminacji kadry o „niewłaściwych” poglądach, jak np. narzucone siłą żądania czy konieczność podpisania orzeczenia, że nie akceptuje się określonych poglądów. Są to formy „lojalki”. Sytuacja jest podobna do tej w erze maccartyzmu, jeżeli nie gorsza. W 1951 roku 21% respondentów mówiło o zagrożeniu wolności uniwersytetów, a w 2008 r. – 28%. Skrytykowano nawet ocenianie akademików przez kadre z tej samej dyscypliny.

Po ataku terrorystów na wieże World Trade Center wolność nauki cierpi pod wieloma względami. Etykieta „badania wrażliwe, ale niesklasyfikowane” spowodowała upowszechnianie niektórych ważnych wyników badań. Ponadto wprowa-



dzono system monitorowania wypożyczeń z bibliotek na mocy U.S.A. PATRIOT Act (O'Neil 2011: 105–106).

Nie trzeba wielkiej wyobraźni, by uświadomić sobie, jak usiłowanie narzucania na uniwersytety sądów politycznych, ekonomicznych czy moralnych może osłabiać te instytucje. Każda frakcja o silnych poglądach ideologicznych może mobilizować presję celem zablokowania zatrudnienia kontrowersyjnych kandydatów (Giroux 2009: 1).

Najczęstszy powód ataku na wolność to walka neokonserwatystów i neoliberalistów o władzę. Naruszenia autonomii akademickiej zawsze powodują siły zewnętrzne.

Czas neoliberalizmu przyniósł nowe niebezpieczeństwa, bardziej subtelne jakościowo. Są one spowodowane bezpośrednią bliskością kontaktów uniwersytetów i świata zewnętrznego. Chodzi o uzyskiwanie grantów rządowych i korporacyjnych, co nie odbywa się bez ceny. Badania prowadzone są w zakresie, na który są fundusze. Na tym polega subtelna zależność uczelni od rządu, administracji waszyngtońskiej i korporacji (Bok 1982: 21–24).

Opisane zjawiska są związane ze zdegenerowaniem środowisk uczelnianych spowodowanym przez menadżerów. Ich przedstawiciele twierdzą, że tylko oni wiedzą, jak zarządzać dużymi kompleksami instytucji i coraz częściej wprowadzają nieprzetestowane i nieodpowiednie rozwiązania, nie mające nic wspólnego z wartościami uniwersytetów. Środowiska finansjery i menadżerów postrzegają natomiast swoje działania jako wynikające ze specjalnej odpowiedzialności za wspieranie poczynań biznesowych w uczelniach. Z perspektywy korporacji główny problem amerykańskich uczelni polega na tym, że nie były one zmuszone do zmian, funkcjonowały poza rynkiem, bez konieczności zmian. Działania rynkowe mają prowadzić do rozwiązania tych problemów, a ich fundamenty to dostosowanie podaży i popytu.

Derek Bok uważa, że partnerstwo uniwersytetów i biznesu jest konieczne i zastanawia się, dlaczego wzbudza ono tak wielkie obawy w świecie akademickim. Nie można lekceważyć potrzeby badań stosowanych i korzyści z nich wypływających w postaci szybszego wdrożenia rezultatów tych badań oraz patentów, a także polepszenia komunikacji między uniwersytetami a biznesem. Rząd intensywnie zachęca do współpracy i z tym wiąże dużą presję finansową.

W ramach ofensywy neokonserwatywnej i neoliberalnej zwalnia się profesorów, nawet mających prawo zatrudnienia do emerytury. Warunki pracy w uczelniach gwałtownie się pogorszyły. Ponad 70% kadry jest zatrudnione na części etatu lub na pełnym etacie, ale tylko na kilkuletnim kontrakcie. Jest to sytuacja

katastrofalna dla studentów i kadry uczelnianej, dla jakości edukacji oraz dla tradycyjnej misji uniwersytetu. Pracownicy nauki są uprzedmiotowieni, pozbawieni władzy i odcięci od kształtowania życia politycznego (Giroux 2010: 295).

Tego rodzaju praktyki zawsze powodowały jeden z największych lęków kadry profesorskiej. Profesura boi się swobodnego głoszania poglądów na zajęciach. Uniwersytet w Nowym Jorku i uniwersytet tego stanu ogłosiły stan wyjątkowy w finansach i zwolniły niektórych profesorów z prawem zatrudnienia do emerytury. Wiele uczelni wprowadziło wcześniejszą emeryturę (Altbach 2011a: 24). Przede wszystkim wprowadza się kryterium rozruchów studenckich na kampusach w rozliczaniu nauczycieli akademickich. Uczni obawiają się narzucania tego rodzaju zewnętrznych miar ich „produkcji”. Rozruchy wśród studentów doprowadziły do obecności na terenach uczelnianych policji i Gwardii Narodowej. Symbolizuje to fakt tracenia przywileju samoregulacji uczelni na rzecz zewnętrznych władz policyjnych i sądowych (Altbach 2011b: 244). Prezydent Bush zalegalizował ustawę wymagającą od władz uniwersyteckich ujawniania informacji o przestępstwach na ich kampusach oraz w otaczających je społecznościach. Ustawa może powodować dotkliwe sankcje w razie jej nierespektowania (Mumper i in. 2011: 132).

Prócz wymienionych zmian w zatrudnianiu kadry uczelnianej zachodzi wiele innych negatywnych zmian. Studiujący na drugim stopniu są zatrudniani jako tani pracownicy. Większość zajęć prowadzi bardzo eksploatowana kadra nie w pełni profesjonalna, kadra „lumpenprofesoriatu” z pensją, jaką otrzymują sprzedawcy w supermarketach. Najbardziej eksploatowani zarabiają 16 000 \$ rocznie, natomiast kadra badaczy ma uposażenia w wysokości od 30 000 do 100 000 \$ rocznie. W stosunku do lat 70. XX wieku zarobki profesury zmniejszyły się o 15% rocznie (Bousquet 2008: 3). Uposażenia administracji uczelni są wyższe niż pensje nauczycieli akademickich. Nauczać mogą też osoby, które rozpoczęły studia, ale ich nie ukończyły. Doktoranci zostali radykalnie sproletaryzowani, przed doktoratem pracują od 8 do 10 godzin dziennie, co uniemożliwia pracę badawczą i własny rozwój. Ze względu na bezrobocie nie ma problemu z zatrudnieniem pracowników na takich warunkach.

Grupy zajęciowe są zbyt duże, pracuje się ze zestandaryzowanymi podręcznikami, bez odpowiedniego wyposażenia, bez statusu (Bousquet 2008: 3–4). Praca od 50 do 60 godzin tygodniowo w przypadku profesorów to warunki zniechęcające. Finlandia nie popełniła błędu zwiększania liczebności studentów w grupach zajęciowych, proporcje nauczyciel akademicki – grupa studencka powinny się przedstawiać jak 1:15, a kształtują się jak 1:30, a podawane są także proporcje 1:39 (Arum, Roksa 2011: 46 i 101).

Nic dziwnego, że w takich warunkach na wielu uniwersytetach obserwuje się brak zaangażowania kadry w swoją pracę (Kuh 2003: 28). Nauczanie postrzegane jest jako nienagradzające, a standardy, według których należało prowadzić zajęcia, nie były opracowane przez kadre akademicką. Zastosowane narzędzia pomiaru osiągnięć studentów były prymitywne, a rozliczanie powodowało koncentrowanie się na bezwartościowych testach kosztem ważniejszych celów edukacji (Bok 2006: 326–327).

Studenci twierdzili, że na zajęciach nie dyskutowano na temat literatury, a ponad 40% z nich miało zajęcia prowadzone przez studentów z wyższych lat. Warunki uczenia się rzadko odpowiadały postulatam badaczy procesów uczenia się (Arum, Roksa 2011: 46 i 101).

Zatem system nie dobiera najlepszych kandydatów do pracy w uczelniach, lecz tych, którzy akceptują uposażenie poniżej minimum życiowego. Powszechnie pracują oni także w warzywniakach lub przy kasach supermarketów. Brakuje funduszy na kształcenie młodzieży uzdolnionej (Bok 1982: 3).

Schrecker konkluduje, że opisana sytuacja uczelni jest odpowiedzią szkolnictwa na wielką recesję – tak to się już nazywa. Pracownicy uniwersytetów stanowią jedną z niewielu grup zawodowych w gospodarce USA, w której wszyscy przedstawiciele kadry akademickiej przechodzą od stałego zatrudnienia do zatrudnienia tymczasowego. Duża część zmian jest nieodwracalna, a wielu nauczycieli akademickich nie uświadamia sobie tego faktu. Tymczasem profesja akademicka jest przekształcana, znikł tradycyjny zawód pracownika nauki (Schrecker, 2010: 202–203). Tomasz Szkudlarek mówi o robotnikach wiedzy (2012: 216–217), kadra ta jest deprofesjonalizowana, a proces dydaktyczny traktuje się jako proces techniczny (Potulicka 1993).

Tymczasem uniwersytety nie mogą sobie pozwolić na znaczącą wymianę kadry, która zainwestowała w lata studiów w swojej dyscyplinie. By wolność akademicka kwitła, potrzeba uczestnictwa kadry uniwersyteckiej w podejmowaniu istotnych decyzji związanych z pracą profesury.

Redukcja autonomii uniwersytetów zachodzi także w przypadku ustalania programów studiów. Silna presja na ich kształt jest wywierana z dwu stron: rynku i neokonserwatystów. Ci drudzy zarzucają uczelniom szereg niezdrowego pluralizmu kulturowego kosztem kultury zachodniej. Horowitz uważa, że wszelkiego rodzaju studia interdyscyplinarne nie odpowiadają standardom uznanej nauki, w tym standardom metodologicznym (Bastedo 2011: 416). Neokonserwatyści twierdzą, iż uniwersytety zatraciły poczucie tego, jaki rodzaj ignorancji może być jeszcze tolerowany (Bellknapp, Kuhns 1977: 23), natomiast wielu innych

badaczy uważa, że programy proponowane przez neokonserwatystów to „akademicki grób”, w którym umierają idee reformy szkolnictwa wyższego (Bastedo 2011: 427).

Szkoły wyższe dryfują w stronę coraz bardziej ograniczonej misji, odchodzą od posłannictwa na rzecz demokratycznego upelnomocniania studentów i krytyki obywatelskiej. Bousquet pyta o to, jaki model uczelni ma szanse przezwyciężenia efektów utowarowienia, kwantyfikacji i korporatyzacji. Jedyne rozwiązanie, jakie widzi, to kolektywny projekt teorii i praktyki (Carr 2008: xv–xvi). Najgorsze jest wprowadzenie studiów pseudozawodowych.

W akademickim kapitalizmie znikło poczucie sensu kultury studenckiej oraz kultury akademickiej. Natomiast administracja reprezentuje kulturę solidarności i postrzega siebie jako zdystansowaną w stosunku do kadry wydziałów, a nawet często się jej przeciwstawiającą (Bousquet 2008: 11). Obrona wartości akademickich oskarżana jest o elitaryzm (Cote, Allahar 2011: 26). Zachowanie profesjonalnej autonomii jest wszakże wspólną odpowiedzialnością wymagającą respektowania wyważonych sądów profesury (Schrecker 2010: 16). Pomimo krytyki profesura jest odpowiedzialna za ustalanie sensownych standardów naukowych i ich ochronę przed ingerencją z zewnątrz (Bok 1982: 81).

Na przekór wypowiedzeniu wojny uniwersytetom przez przywołane osoby i środowiska trzeba oponować przeciwko postrzeganiu uczelni jako pola walki.

Bardzo silnie na programy studiów wpływają korporacje. Ich przedstawiciele uważają, że uniwersytety nie nadążają za zmianami technologicznymi i ekonomicznymi, nie rozumieją potrzeb sektora prywatnego, bardzo słabo rozumieją rolę korporacji i zmiany w środowisku biznesu prowadzące do bardziej kompleksowej, elastycznej i odpowiedzialnej organizacji. Twierdzą, że kadra akademicka nie dominuje już w globalnej gospodarce. Pojawiają się programy ściśle związane z potrzebami biznesu, przede wszystkim z żądaniami uzawodowienia studiów. Menadżerowie uważają, że uczelnie muszą wziąć na siebie odpowiedzialność za przygotowanie studentów do coraz bardziej skomplikowanych zawodów. Relacje między uniwersytetami a gospodarką są coraz ściślejsze (Berdahl, Altbach, Gumport 2011: 26).

W związku z przedwczesną specjalizacją programy studiów straciły spójność. Zdaniem Altbacha konieczne jest ponowne ustalenie misji uniwersytetów i w pewnym zakresie wprowadzenie edukacji liberalnej, ogólnej jako podstawowego celu programu (2011b: 125). Wiedza z jednej strony, a kompetencje z drugiej są kluczem do rozróżnienia edukacji ogólnej i szkolenia. Edukacja ogólna orientuje się na zrozumienie siebie i świata (Hacker, Dreyfus 2011: 3; Potulicka 2010: 332), lecz nauka nie ma już powiązania z mądrością (Cote, Allahar

2011: 16). Wśród akademików konieczna jest zgoda co do tego, że nauczanie krytycznego myślenia to najważniejszy cel studiowania (Bok 2006: 109). Chodzi o reorientację systemu wartości w stosunku do wartości rynkowych (Bastedo 2011: 416–422). Komercjalizacja bowiem niszczy kulturę ciekawości poznawczej i najważniejsze wartości uniwersyteckie. Grozi też skorumpowaniem uczelni (Cote, Allahae 2011: 14–16). Z drugiej strony niektóre kursy uniwersyteckie były zbyt wąskie, a nadmierna presja na liczbę publikacji miała skutki negatywne w postaci prac miernych i niepotrzebnych.

W obronie autonomii uniwersytetów wystąpiły wielkie autorytety. Clark Kerr (2001) – wybitny badacz szkolnictwa wyższego i wieloletni rektor – twierdzi, że teraz jak nigdy dotąd dobrobyt narodu zależy od funkcjonowania uczelni. Również zdrowie polityczne narodu zależy – też jak nigdy dotąd – od szkolnictwa wyższego, które stwarza większe możliwości i rozbija klasowe linie dziedziczności. Kerr uważa, że w zmienionych celach uniwersytetów mniej jest celów sensownych. Stanowczo w obronie uniwersyteckiej autonomii stanął też sędzia sądu najwyższego Earl Warren. Mówił, iż: „Nakładanie jakiegokolwiek kaftana na liderów intelektualnych z naszych kolegów i uniwersytetów będzie niebezpieczne dla przyszłości naszego Narodu” (za: Cole 2009: 107).

Aktualnie nie ma liderów na miarę Kerra, a obrona wolności uniwersyteckiej nigdy nie była łatwa. Bush wykorzystał stan wyjątkowy i lęk społeczeństwa przed atakami terrorystów do wprowadzenia prawa „zapobiegawczego” pomniejszającego autonomię uczelni. Narzędzia, technika i retoryka używane przez Busha miały poważne konsekwencje w postaci zachwiania równowagi między liberalną wolnością a bezpieczeństwem narodowym. Administracja Obamy również inwigiluje środowiska akademickie.

Union of Concerned Scientists (dosł. związek zatroskanych badaczy), do którego należy 20 noblistów opublikował raport oskarżający rząd Busha o nadużywanie nauki do celów politycznych oraz o podważanie podstawowych wartości naukowych (Cole 2009: 431).

Bardzo poważne konsekwencje dla pracy uniwersytetów ma konflikt między dążeniem do zachowania ich autonomii a rozliczaniem uczelni. Presja na rozliczanie wiąże się z finansami, przecenianiem roli rozliczania, a koordynacja rynkowa tworzy bardzo skomplikowaną i kosztowną biurokrację. Powstają duże jednostki administracyjne prowadzące np. rekrutację studentów do wielu uniwersytetów, uczelnie stają się zbiurokratyzowanymi molochami (Altbach 2011b: 237).

Pojęcie rozliczania jako nowego modelu zarządzania publicznego akcentuje wyniki i wiąże się z argumentami o konieczności elastyczności u menadżerów, by uzyskać pożądane wyniki przy minimum nadzoru nad alokacją finansów (Cross,

Goldenberg 2009: 90). Rozliczanie ma nie dotyczyć rozliczających. Menadżerowie postrzegają siebie jako awangardę intelektualną i agentów zmiany. Deklarują, że działają na rzecz „kultury jakości” i „doskonałości”. Niestety, odnieśli oni duże sukcesy w kształtowaniu mentalności akademickiej.

Autorzy przygotowanego dla minister Spelling raportu na temat rozliczania byli sceptyczni co do jakości rozliczania uczelni – prowadzonego przez osoby spoza uniwersytetów. Twierdzili, że w ogóle nie jest jasne, czy stan wiedzy pozwala na precyzyjne pomiary uczenia się. Bardzo uboga jest jeszcze literatura próbująca zidentyfikować czynniki indywidualne oraz instytucjonalne związane z podwyższaniem poziomu osiągnięć studentów. W związku z tymi zarzutami można wątpić, czy narzędzia stosowane w rozliczeniach będą sensowne (Arum, Roksa 2011: 18–19), ponieważ rządy idą za daleko w stronę rozliczania. Rektor Bok twierdzi, że aktualny sposób mierzenia osiągnięć studentów wydaje się powodować więcej szkód niż korzyści (1982: 32). Produktywność definiowana w kategoriach kształcenia większej liczby studentów przy niższych kosztach, obowiązuje uniwersytety, podobnie jak przemysł. Poza tym tradycyjnie zakładano, że za wyniki uczenia się odpowiada student, natomiast aktualnie tę odpowiedzialność przed społeczeństwem nakłada się na uniwersytety (Schmidtlein, Berdahl 2011: 80).

Również badania muszą być efektywne. Bardzo duża konkurencja w zdobywaniu finansów i zasobów na prowadzenie badań w dłuższym okresie czasu spowoduje zmianę kultury pracy naukowej oraz organizacji badań. Jako najbardziej zagrażające kadrze uczelnianej postrzegane są wpływy korporacji. Przekonuje się profesurę, że jej priorytetami powinna być produktywność i generowanie zysku. Tymczasem „proces produkcyjny” w szkołach wyższych jest o wiele bardziej skomplikowany niż w jakimkolwiek przemyśle. Ponadto studiowanie i badania to bardzo subtelne procesy, dość nieprzewidywalne. Wymagają one dużego stopnia autonomii (tamże: 29). Kadra uniwersytetów jest profesjonalna, a wyników badań nie można zadekretować. Nadmierne rozliczanie niszczy etos uczelni i często dokłada „papierowej roboty, by torturować kadrę akademicką”. Nazwano to reżimem rozliczania.

Philip Altbach twierdzi, że upadło morale akademików, tymczasem dobra nauka wymaga wysokiego morale. Na obniżenie nastrojów wśród nauczycieli akademickim wpłynął, moim zdaniem, przede wszystkim brak ich bezpieczeństwa zawodowego. Liczba osób zatrudnionych na niepełnym etacie wzrosła w latach 1970–2001 o 376%, a na tej kadrze spoczywa główny ciężar prowadzenia zajęć. Kadra ta stanowi 36% pracowników uniwersyteckich, wśród nich dużo przedstawicieli mniejszości, dyskryminowanych finansowo. Komercja i rynek niosą ze

sobą ryzyko zagubienia wysokiego morale (Bok 1982: 150). Uczelnie przestają być wylęgarnią nowych idei, a stają się agencjami reklamowymi szukającymi nowych klientów. Komercjalizacja może niszczyć ciekawość poznawczą i grozi korupcją (Cole 2009: 173).

Znikło poczucie wspólnoty akademickiej, tymczasem prawdziwy sens uniwersytetu to wspólnota uczonych (Bok 1982: 140 i 168; Bousquet 2008: 9). Poczucie jedności celu uniwersytetu stało się iluzją, podobnie jak uczestnictwo we wspólnych badaniach. Akademicy czują się coraz bardziej wyalienowani – wewnętrznie i zewnętrznie. Jednak większość profesorów zachowała zobowiązania wobec istotnych wartości profesjonalnych.

Autorzy prac o zmianach w szkolnictwie wyższym mają świadomość tego, że ich diagnozy są pesymistyczne. Altbach z nostalgią stwierdza, iż „złoty wiek” uniwersytetów bezpowrotnie minął, mimo że uniwersytety amerykańskie wciąż są najlepsze na świecie. Uczelnie znajdują się w erze przetrwania, zmieniają się w szkołę zawodową oraz instytuty badawcze korporacji. Profesura poniosła porażkę w uświadamianiu swojej centralnej roli w społeczeństwie i wagi tradycyjnych wartości uniwersyteckich. W globalnej konkurencji o status uniwersytety XXI wieku nie są faworyzowane.

Reforma szkolnictwa wyższego pogorszyła warunki nauczania akademickiego, prowadzenia badań i warunki życiowe kadry.

Jako niezwykle konkurencyjne, efektywne i „produktywne” reklamują się uczelnie on-line. Ich „adwokaci” twierdzą, że stoją na gruncie teorii przełomowej innowacji i obiecują strategię sukcesu. Deklarują prowadzenie znakomitych badań dotyczących nauczania akademickiego i studiowania, ale w uniwersytecie on-line nie będzie kadry badaczy – studenci poprowadzą badania monitorowane przez profesorów. Nie będzie prawa zatrudnienia do emerytury, natomiast oszczędności funkcjonowania uczelni sięgną rzędu 50–90% (Christensen, Eyring 2009: 212, 227 i 285).

Christensen i Eyring – twórcy teorii przełomowej innowacji – nie wiedzą jednak, że prawdziwie uniwersyteckie studia „zdalne” łączą nauczanie on-line z bardzo zindywidualizowaną pracą studenta i profesora, jak w Open University w Wielkiej Brytanii (Potulicka 2012: 361–362).

## Sytuacja studentów

Żądania przyjęcia na studia dużej liczby studentów i rozszerzenia funkcji uniwersytetów w konsekwencji doprowadziły do ich reformy. W miarę ekspansji

przemysłowi i gospodarce potrzebna była „maszyna bardziej sortująca” (Berdahl i in. 2011: 24). James Cote i Anton Allahar twierdzili, że w 2000 r. tylko 16% wszystkich istniejących zawodów wymagało wykształcenia wyższego (2010: 5–7). Jednak Barack Obama podtrzymywał złudzenia o uczelniach dostępnych dla wszystkich, głosząc tezę o potrzebie wyższego niż średnie wykształcenia dla każdego Amerykanina (Arum, Roksa 2011: 54).

Wzrost zapotrzebowania na studia spowodowany był w największym stopniu bezrobociem. Dla tych, którzy skończyli naukę na poziomie szkoły średniej, zarobki stanowią „życiową karę”, ponieważ ich pensje są o wiele niższe niż uposażenia absolwentów uniwersytetów. Aż 95% uczniów szkół średnich pochodzących z klasy średniej liczyło na powodzenie na studiach, studiować zamierzało nawet 90% uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Goldrick-Rab, Cook 2011: 256). Jednak w ciągu ostatnich 20 lat liczba studentów zmniejszyła się mimo zwrotu z inwestowania w studiowanie w postaci wyższych zarobków (DeLong i in. 2003: 21).

Dostęp do uczelni jest aktualnie kwestią kontrowersyjną, Martin Trow stawia pytanie, czy masowy dostęp jest pożyteczny. Biuro statystyki pracy przewidywało, że w 2014 r. 45% instytucji edukacji ponadśredniej będzie kształtowało umiejętności zawodowe na poziomie średnim, poniżej tytułu bakałarza (licencjata), 33% będzie kształtowało umiejętności na poziomie wysokim w kolegiach dwuletnich, a 22% będzie studiowało w kolegiach czteroletnich (tamże: 257). Szacunki Cote’a i Allahara są bardziej pesymistyczne niż przewidywania tego biura, bowiem już nastąpiła zmiana w dostępie do uczelni, dostęp ten się ogranicza. Podkreśla się, że zwiększenie dostępu niekoniecznie oznacza równość dostępu, choć są uniwersytety – jak Berkeley – biorące pod uwagę zarówno merytoryczną wartość kandydata, jak i równość.

Ograniczenie dostępu do studiów ma miejsce m.in. z powodu kryzysu finansowego w uczelniach. W ostatnich 30 latach stanowe fundusze na szkolnictwo wyższe zmniejszyły się o jedną trzecią. Redukcja podatków zapoczątkowana przez Busha, odpisy od podatków i koszty prowadzonej wojny doprowadziły wiele stanów do deficytu.

Dobór studentów na podstawie „obiektywnych” testów, jak SAT czy ACT postrzegany jest ze sceptycyzmem. Oceny ze szkoły średniej były znacznie lepszym predyktorem ukończenia studiów niż wyniki tych testów. Bardzo dobry predyktor stanowił ranking ucznia w szkole, a zwłaszcza umieszczenie go na poziomie zaawansowanym. Zdaniem Wiliama Bowena, Matthew Chingosa i Michaela McPhersona to stanowiło najważniejszy wniosek z ich badań. Nadmierne poleganie na testach SAT i ACT może mieć skutek odwrotny od oczekiwanego.



Proponują oni, by w procedurze doboru kandydatów na studia brać pod uwagę: ranking ucznia w szkole średniej, oceny z testów w tej szkole, jakość szkoły średniej, wyniki SAT oraz ACT i dokonać triangulacji tych danych (2009: 226–227).

Są jednak zdania, że dążąc do doskonałości, selektywna maszyna amerykańskiego systemu edukacji sortuje tych kandydatów, którzy wyniosą największe korzyści ze studiów (Lewis 2006: 52). Dobór oparty jest na wartości merytorycznej kandydata, a testy SAT i ACT pozwalają przyjąć najzdolniejszych. Jednak tutoring przygotowujący do tych testów, materiały i podręczniki do nich, to przemysł zarabiający wiele bilionów dolarów. Społeczne koszty tak drogiego przygotowania do ubiegania się o przyjęcie na studia powodują nierówności w gotowości do studiowania (Christensen, Eyring 2010: 119–120). Konieczne jest stosowanie preferencji dla młodzieży z rodzin ubogich oraz z mniejszości rasowych. Zaangażowanie w inkluzję tych grup kandydatów na studia to istotna część polityki afirmatywnej. Zdaniem Wiliama Bowena, Martina Kurzweila i Eugene Tobina potrzebna jest „ślepa” rekrutacja do uniwersytetów selektywnych, biorąca pod uwagę jedynie osiągnięcia intelektualne kandydata. Najbardziej zaskakująca konkluzja z badań tych autorów brzmi: z wielu prac empirycznych związanych ze statusem społeczno-ekonomicznym kandydatów na studia wynika konkluzja, że prawdopodobieństwo przyjęcia na uniwersytet było w zasadzie identyczne przy każdym poziomie SES. Studenci z rodzin o niskim SES nie są już niedoreprezentowani (2009: 110, 161–166, 217).

Z drugiej strony Bowena, Chingosa i McPhersona zadziwił fakt niepodejmowania studiów przez coraz większą liczbę kandydatów, którzy na kursach poprzedzających rekrutację wydawali się odpowiadać kryteriom przyjęć. Ci sami autorzy stwierdzili, że nie ma już przepaści w aspirowaniu do studiów między rasami i różnymi poziomami SES, są natomiast ogromne dysproporcje w realizacji aspiracji. Wielu kandydatom brakuje wyraźnych planów co do tego, w jaki sposób spełniać swoje ambicje. Mają oni ograniczoną wiedzę o zawodzie, do którego aspirują i przychodzą na studia w większości nieukierunkowani (Schneider, Stevenson 1999: 7; Arum, Roksa 2011: 3). W świetle powyższych wniosków mało wiarygodna jest informacja, że kandydaci ze wszystkich środowisk otrzymują dobre porady dotyczące ubiegania się o przyjęcie do najlepszych uniwersytetów. Kandydaci z mniejszości oraz z rodzin niezamożnych czy biednych, często idą do uczelni mniej wymagających. Bowen, Chingos i McPherson sformułowali hipotezę, którą silnie sugerowały ich dane, że doradza się młodzieży podejmowanie studiów na najbardziej wymagających uczelniach, które ją przyjmą (2009: 110 i 127).

Często występuje wysoka korelacja między klasą społeczną, z której pochodzi student, a miejscem studiowania. W pewnej mierze jest to spowodowane niechęcią tradycyjnych uniwersytetów do dopasowania się do zróżnicowania młodzieży. Inną przyczyną to wspomniany już fakt udzielania największej pomocy studentom z rodzin najbogatszych, studenci uprawnieni do grantów Pell często ich nie otrzymują (Folbre 2010: 47–48; Geiger 2011: 63). Tymczasem badania pokazały, że dodatkowe fundusze mają wpływ na poprawę osiągnięć studentów, zwłaszcza tych z rodzin o niskim SES. Rząd zamierza powiązać pomoc dla studentów z ich osiągnięciami (Schmidtlein, Berdahl 2011: 82).

Bowen, Kurzweil i Tobin badali przyjęcia kandydatów w uczelniach elitarnych i mniej selektywnych. Kierowało nimi pytanie, czy uniwersytety elitarne są „maszyną możliwości, czy też bastionami przywilejów”. Stwierdzili, że do uczelni elitarnych zgłasza się więcej kandydatów z niskim SES i wysokimi ocenami w testach SAT, niż można się było spodziewać. Jest postęp w zachęcaniu do studiowania zdolniejszej młodzieży ze średnich warunków środowiskowych. Twierdzili oni, że nie było obserwowalnych różnic szans przyjęć przy którymkolwiek poziomie statusu społeczno-ekonomicznego (2005: 99–100). Richard Spies pisał, że wpływ dochodów rodziny na podejmowanie studiów był mniejszy niż w latach wcześniejszych (2001: 17).

Udostępnienie studiów młodzieży z rodzin o niskich dochodach jest dużym wyzwaniem w kontekście sytuacji finansowej kraju. Niektóre grupy rasowe i mniejszości etniczne są niedoreprezentowane w uczelniach. Nierówności dostępu do studiów są w Stanach Zjednoczonych większe niż w Europie. Akademie napotykać wyzwania bez precedensu (Altbach 2011a: 15), tym bardziej że działania afirmatywne i preferencje w przyjmowaniu kandydatów wzbudzają dużo kontrowersji (Bowen, Kurzweil, Tobin 2005: 3). Jednak proporcje studentów z poszczególnych grup zaczynają już odzwierciedlać podział demograficzny społeczeństwa amerykańskiego. Odsetek studentów rasy białej od 1977 r. zmniejszył się z 84% do 67%, odsetek Latynosów potroił się – od 4% do 12%, potroił się również odsetek Azjatów – od 2% do 7%, natomiast Afroamerykanów zwiększył się od 10% do 13%. Liczba studentów z rodzin o niskich dochodach korzystających z grantów Pell zwiększyła się od 14% do 23% (Golrick-Rab, Cook 2011: 258; Smith 2011: 467), ale studia w tej grupie młodzieży podejmuje tylko 54%, podczas gdy ze środowisk zamożnych 82% (dane z 2003 r.). Wzrastanie w biednej społeczności lokalnej ma poważne konsekwencje edukacyjne. W metropoliach segregacja ekonomiczna gwałtownie się powiększa. Krok w kierunku zmniejszenia ukrytego braku tolerancji rasowej, stereotypów i stygmatów jest dalece

niewystarczający (Bowen i in. 2010: 21–30). W 2001 roku studiowało 65% młodzieży rasy białej, 55% rasy czarnej i jeszcze mniej Latynosów.

Rozszerzenie dostępu do studiów wiązało się z gorszym przygotowaniem kandydatów. Wielu początkujących studentów stwierdzało, że nie było przygotowanych do nauki na uczelniach. Przeciętny wynik testu SAT był niższy. Co najmniej 40% studentów potrzebowało jednego lub więcej kursów uzupełniających braki ze szkoły średniej, w przypadku młodzieży z grup o niskim SES odsetek ten wynosił 63%. Najczęściej kursy uzupełniające dotyczyły czytania ze zrozumieniem. Prawie połowa odpadu ze studiów ma miejsce na II roku. Bowen, Kurzweil i Tobin jako barierę postrzegają przede wszystkim niską jakość edukacji obowiązkowej i mającą w niej miejsce inflację ocen. Na tym poziomie edukacji uczniowie mieli niewiele wyzwań intelektualnych i stymulowania rozwoju. Kadra szkolnictwa wyższego musi odsiewać studentów, co jest jej nową funkcją. Negatywny wpływ ma mentalność konsumencka wśród dużej części studentów, którzy płacą, a w zamian żądają dobrych ocen i kredencjałów. Jednak kredencjalizm powoduje bezrobocie wielu absolwentów szkolnictwa wyższego. Studenci mają wyższe oczekiwania w stosunku do uczelni i oczekiwania niewielkiego wysiłku ze swojej strony. Mają też inne nawyki, także w zakresie rozrywki (Collins 1979: 24–25). Surowi profesorowie są przez nich karani poprzez złe opinie formułowane przy okazji ewaluacji. Tacy studenci-konsumenci zmniejszyli swoją motywację do studiowania w trakcie pobytu na uczelni i tylko w minimalnym stopniu podwyższali swoje umiejętności. Umiejętności krytycznego myślenia obecnie są rzadsze niż były w latach 90. XX wieku. Studenci-konsumenci nie widzą zbytnej przydatności precyzyjnego rozumowania, a w konsekwencji nie mogą konkurować we wspólnocie międzynarodowej (Cote, Allahar 2011: 24 i 160; Bok 2006: 116). Z wielu różnych względów w szkolnictwie amerykańskim odbywa się wyścig w dół (Calhoun 2006: 9). Zostało to spowodowane brakiem standardów egzaminacyjnych i standardów prowadzenia zajęć, twierdzi George Kuh (2003: 28). Richard Arum i Josipa Roksa nie stwierdzili istotnych statystycznie różnic w poziomie umiejętności studentów na początku i na końcu studiów. Studenci są inni – normą jest brak zainteresowania studiowaniem. Cote i Allahar pytają, dlaczego uniwersytety nie mówią głośno o tym problemie.

Wybitna pediatra amerykańska Mel Levine (2005: 30 i 104) uważa, że wśród młodzieży jej kraju panuje „pandemia nieprzygotowania do pracy”. Wiele młodych osób nie ma wzorców roli człowieka dorosłego i stąd nie realizuje ich. Ponadto długotrwałe w czasie uczenia się poleganie na zapamiętywaniu nie rozwija w dostatecznym stopniu rozumienia praw, prawidłowości czy zasad i umiejętności rozwiązywania problemów. W milenijnej „generacji X” w pełni

zaangażowanych w studiowanie jest 10% młodzieży, częściowo 40%, a niezaangażowanych około 50%. Nieznana dotąd kulturowa tendencja do braku zainteresowania edukacją samą w sobie jest zjawiskiem nowym. Ernest Pascarella i Patrick Terenzini w latach 90. stwierdzili w swoich badaniach, że studenci wykazują mniejsze umiejętności krytycznego myślenia.

W trakcie trwania studiów powiększa się przepaść między studentami najbogatszymi i najbiedniejszymi. Wyraźna jest również przepaść między rasami i ona również się powiększa. Tylko 11% studentów z dolnego kwartyła SES uzyskało dyplom bakałarza, podczas gdy z górnego kwartyła 93% (Bowen i in. 2009: 85). Jedyny sposób poprawienia poziomu szkolnictwa wyższego to poprawa osiągnięć zwiększającej się populacji studentów z grup niedoreprezentowanych, przede wszystkim z rodzin o niskich dochodach. Uniwersytety publiczne powinny być zasadniczym czynnikiem rozwoju tych grup i rozwiązania problemu nierównomiernej partycypacji w studiach. Autorzy badający te problemy stwierdzają, że najpoważniejszy problem Ameryki to powiększająca się przepaść między studentami z rodzin biednych i bogatych (Cole 2009: 224).

Rygorystyczne pod względem metodologicznym badania wskazywały, że przeciętne przygotowanie do studiów nie wyjaśnia w pełni przyczyn kończenia studiów tylko przez pewien odsetek studentów. W uczelniach nieselektywnych większy jest wpływ pogarszających się warunków finansowych (Goldrick-Rab, Cook 2011: 262). Ponadto przyczyną jest system finansowania, który nagradza „przechowywanie” studentów powyżej I roku. Również w toku studiów najbardziej szkodliwy wpływ na studiowanie ma słabe przygotowanie do studiów. Większość szkół nie ma kontroli nad programami nauczania i – zdaniem Jamesa Cote’a i Antona Allahara – negatywny wpływ na uczniów ma również praktykowana zbyt często promocja socjalna. To ona jest jednym ze źródeł braku zaangażowania uczniów w naukę. Spirala w dół – to nowa normalność. Szkoły, do których uczęszcza młodzież poszkodowana społecznie, są ponadto znacznie gorzej wyposażone niż szkoły dla ich uprzywilejowanych rówieśników.

Studenci z rodzin zamożnych najczęściej kończą studia w terminie, natomiast biedni – mimo pomocy – rzadziej dochodzą do finału. Potrzebne jest wsparcie nie tylko w dostaniu się na uniwersytet, ale i w trakcie trwania studiów (Bowen i in. 2009: 230–232). Droga studenta przez uczelnię określana jest jako zindywidualizowana i zorientowana na klasę średnią (tamże: 271).

Aktualna sytuacja uniwersytetów i stres mogą mieć negatywny wpływ na funkcjonowanie studentów oraz ich osiągnięcia. Najczęstszą przyczyną porażki jest łączenie studiów z pracą, tak było w przypadku 60% studentów, którzy doznali niepowodzenia. Zwiększa się liczba młodzieży z poważnymi kłopotami

mentalnymi. Zażywanie leków psychotropowych w latach 1994–2006 wzrosło od 9% do 23%. Jedna trzecia młodzieży naużywa alkoholu, w tym 6% uzależniło się od niego. Ponad 18% studentów miało zdiagnozowaną depresję, samobójstwo poważnie rozważała jedna osoba na 10, a próby samobójcze podejmowało 2% studentów. Szacuje się, że skuteczną próbę samobójczą popelnia 1100 młodych osób rocznie (Bowen, Chingos, McPherson 2009: 269).

Arum i Roksa wymieniają cztery „ważne lekcje” ze swoich badań obejmujących ponad 18 milionów studentów i ponad 4300 uczelni: 1) studenci zbyt często są akademicko nieukierunkowani, 2) ich osiągnięcia są niepokojąco małe, dominuje studiowanie ograniczone, 3) w okresie studiów narastają nierówności osiągnięć między studentami z różnych grup SES, ras i mniejszości, 4) istnieje zróżnicowanie osiągnięć między uczelniami.

### Przyczyny i skutki reform – podsumowanie

Berdahl, Altbach i Gumpert (2011: 9) piszą o agresywnym nacisku sił rynkowych, eskalacji żądań dostępu do uniwersytetów, ogromnym wzroście liczby studentów oraz ich wielkim zróżnicowaniu, o oporze akademii przed zmianami i poważnych ograniczeniach ekonomicznych w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego. Ogromny deficyt budżetu federalnego, stanowego i budżetów rodzinnych był najpoważniejszą przyczyną reform (McGuinness 2011: 139–140; Mumper i in. 2011: 129 i 134–135). Deficyt spowodowały wojny prowadzone przez Busha w Iraku i Afganistanie, obniżenie podatków oraz odpisy kosztów studiów od podatków. Z tym wiązała się niechęć Amerykanów do płacenia wysokich podatków, którą przejawiały najzamożniejsze kręgi obywateli tego kraju. W aktualnym kryzysie większość stanów ma kłopoty z dużymi obciążeniami ubezpieczeniami zdrowotnymi, kosztami więziennictwa oraz szkolnictwa obowiązkowego. Nie-realne są więc oczekiwania, że większość stanów znajdzie fundusze na finansowanie szkolnictwa wyższego. Narodowe Centrum Polityki Szkolnictwa Wyższego oszacowało możliwości studiowania we wszystkich stanach z wyjątkiem Kolorado na ocenę F – najgorszą (Altbach 2011a: 15).

W świetle warunków i okoliczności przedstawionych w tym artykule, uniwersytety stanęły wobec częściowo nowych funkcji. Cote i Allahar określali je jako sortowanie, wyplewianie i schładzanie. Funkcja sortowania nie wymaga komentarza, wyplewianie określają jako zmniejszanie liczby osób, które chcą osiągnąć najwyższy poziom wykształcenia, prowadzący do lukratywnej kariery.

Wyplewianie jest konieczne, ponieważ nie ma zbyt wielu odpowiednich stanowisk pracy. Tylko dyplomy z ekonomii i z niektórych nauk stosowanych mogą zwiększyć produktywność ekonomiczną kraju.

Schładzanie to funkcja bardzo brutalna, ale konieczna w systemie edukacji, by zachować jego legitymizację w oczach społeczeństwa. Oznacza to psychologiczną pracę, „rozprawianie się” ze studentami, którym obiecano zbyt wiele. Funkcja ta jest konieczna w przypadku tych osób, którzy nie mają odpowiednich zdolności i motywacji. Stopnie na studiach powinny sprowadzić studentów „na ziemię” już w pierwszym semestrze i objąć od 15 do 20% studentów.

Przed erą kredencjałów satysfakcjonującą oceną było C (najlepsza A), teraz jest nią B. Nawet uniwersytet harwardzki przyznał połowie swoich studentów ocenę najwyższą. Takie ścieśnienie ocen to po prostu ich inflacja.

Nigdy dotąd uczelnie nie musiały „wyplewać” tylu studentów, którzy zostali wprowadzeni w błąd co do oceny ich potencjału i możliwości. Szkodzi to funkcjom prawdziwie uniwersyteckim – przekazywaniu wiedzy i mądrości (2009: 42–55).

Nową agendą jest powiązanie uczelni publicznych w poprawianiu jakości szkolnictwa i sytuacji ekonomicznej kraju. Definiuje ona cel długofalowy skierowany do uczelni wobec wyzwań społecznych i ekonomicznych. Rząd federalny i rządy stanowe tworzą strategię wiązania szkolnictwa wyższego z realizacją celów państwa i stanów, np. osiągania dochodów na poziomie przeciętnych w kraju lub wyższych (McGuinness 2011: 160).

Niewątpliwie neoliberalom i neokonserwatystom udało się wyrzucić większy wpływ na zmiany w szkolnictwie wyższym niż na niższych szczeblach systemu edukacji. Niepisany pakt między społeczeństwem i uniwersytetami został zerwany. Logika rynku powoduje zachęcanie studentów do koncentrowania się na instrumentalnych wartościach edukacji – na kredencjałach – ignorując jej sens akademicki i moralny. David Labaree argumentował, że to kredencjalizm spowodował awersję do uczenia się (1997: 259). Racjonalność kierująca studentami to zdobycie jak najwyższych wartości rynkowych jak najmniejszym kosztem. Arum i Roksa (2011: 45) podkreślają, że konieczna jest prawdziwa reforma uniwersytetów: udoskonalenie metod pomiaru osiągnięć studentów, zrozumienie procesów uczenia się i dostosowanie nauczania akademickiego do psychopedagogicznych prawidłowości wiążących się ze studiowaniem. Konsekwencje rządowego braku zainteresowania szkolnictwem wyższym są poważne. Przywołani autorzy mówią o obowiązku reformy ze względu na warunki, w jakich teraz funkcjonują uczelnie: zwiększającą się liczbę studentów, coraz wyższe koszty studiowania, brak istotnej statystycznie poprawy osiągnięć u 45% badanych przez

nich studentów i narastanie nierówności w osiągnięciach młodzieży różnych ras oraz z rodzin o odmiennych statusach społeczno-ekonomicznych. Ze względu na to, że studenci innych krajów wyprzedzają młodzież amerykańską w osiągnięciach, ograniczone studiowanie to poważny problem społeczny i powinien być rozwiązywany przez polityków, nauczycieli akademickich, rodziców oraz szerokie rzesze obywateli.

Szkoły wyższe są w stanie kryzysu autorytetu i kryzysu moralnego, a to podminowuje uczelnie publiczne. Może to powodować zagrożenia dla ich przetrwania. Zmiany uczelni muszą być fundamentalne. Arum i Roksa proponują wprowadzenie tak szerokich zmian, jakie wprowadził Bush w edukacji obowiązkowej. Strategia prezydenta była jednak strategią przymusu i kar i zdaniem wielu badaczy jej skutków nie sprawdziła się, a Arum i Roksa pomijają warunki, w jakich aktualnie pracuje szkolnictwo wyższe.

Frederick Hess zamiast przymusu proponuje sugestywny mechanizm reformy. Jednak poprawa będzie jego zdaniem prawdopodobnie niemożliwa bez pewnego szoku, jako że aktualnego stanu nie można akceptować (2009: 143).

W wojnie z uniwersytetami, stawka, o którą toczy się gra, to nagłość i niezwykłość zagrożenia, jakie staje obecnie przed tymi uczelniami. Są to instytucje o potencjale sprzeciwu, której zdolność do krytycznego negocjowania jej roli w całym zróżnicowaniu kontekstów została znacząco osłabiona w ciągu ostatnich 20 lat. Nieokiełznany, egoistyczny interes i chciwość mieszają się ze wsteczną polityką społeczną. Zdaniem Henry'ego Giroux kluczowe jest, aby kadra akademicka zdobyła się na badania zjawiska narastania ataków na uniwersytety po zamachach z 11 września 2001 roku. Ataki prowadzone są na rozlicznych frontach przez siły militarne, korporacyjną presję biznesu i różnych grup prawicowych fundamentalistów, którzy samą już myśl krytyczną postrzegają jako zagrożenie dla dominującego porządku politycznego. Edukacja dość słabo sobie radzi w kontekście galopującego neoliberalizmu, który wyprzedaje dobro publiczne (2010b: 266–270).

## Bibliografia

- Altbach Ph.G. 2011a. *Harsh realities: the professoriat in the twenty-first century*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpport, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Altbach Ph.G. 2011b. *Patterns of higher education development*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpport, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.

- Altbach Ph.G., Gumport P., Berdahl R. red. 2011. *American higher education in the twenty-first century. Social, political and economic challenges*, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Arum R., Rocca J. 2011. *Academically adrift. Limited learning on college campuses*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Bastedo M. 2011. *Curriculum in higher education. The organizational dynamics of academic reform*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumport, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Bellknapp R.L., Kuhns R. 1968. *Tradition and innovation*, Columbia University Press, New York.
- Berdahl R., Altbach Ph.G., Gumport P. 2011. *Introduction*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumport, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Bok D. 1982. *Beyond the ivory tower. Social responsibilities of the modern university*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bok D. 1990. *Universities and the future of America*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bok D. 2003. *Universities in the market place. The commercialization of higher education*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Bok D. 2006. *Underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Bousquet M. 2008. *How the university works. Higher education and the low-wage nation*, New York University Press, New York.
- Bowen H.R., Chingos M.M., McPherson M.S. 2009. *Crossing the finish line. Completing college at America's public universities*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Bowen H.R., Kurzweil M., Tobin E.M. 2005. *Equity and excellence in American higher education*, University of Virginia Press, Charlottesville.
- Calhoun C. 2006. *The university and the public good*, „Thesis Eleven”, Vol. 84, No. 7.
- Carry N. 2008. *Introduction*, [w:] M. Bousquet, *How the university works. Higher education and the low-wage nation*, New York University Press, New York.
- Christensen C., Eyring J. 2011. *The innovative university. Changing the DNA of higher education*, Jossey Bass, San Francisco, CA.
- Cole J.R. 2009. *The great American university. Its rise to preeminence its indispensable national role, why it must be protected*, Public Affairs, New York.
- Collins R. 1979. *The credential society. A historic sociology of education and stratification*, Academic, New York.
- Cote J.E., Allahar A.L. 2011. *Lowering higher education. The rise of corporate universities and fall of liberal education*, University of Toronto Press, Toronto.
- Cross J.G., Goldenberg E.N. 2009. *Off-track profs. Nontenured teachers in higher Education*, The MIT Press, Cambridge, MA.
- DeLong J.B., Goldin C., Katz L. 2003. *Sustaining U. S. economic growth*, [w:] *Agenda for the nation*, red. H.G. Aaron, N.J. Lindsay, Brookings Institution Press, Washington D.C.
- Folbre N. 2010. *Saving state university. Why we must fix public higher education*, The New Press, New York.



- Geiger R.L. 2011. *The ten generations of American higher education*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Giroux H.A. 2009. *Neoliberalism, youth and the leasing of higher education*, [w:] D. Hill, R. Kumar, *Global neoliberalism and education and its consequences*, Routledge, New York.
- Giroux H.A. 2010. *Odzyskiwanie uniwersytetu jako demokratycznej sfery publicznej, by to, co pedagogiczne było bardziej polityczne*, tłum. L. Witkowski, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Goldrick-Rab S., Cook M.A.E. 2011. *Presidents leading. The dynamic and complexities of campus leadership*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Griswold C.P., Ginger M.M. 1996. *Political influences and state policies: Higher tuition higher aid and the real world*, "Review of Higher Education", Vol. 19, No. 4.
- Harclerod F.F., Eaton J.S. 2011. *The hidden hand: external constituencies and their impact*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Hacker D., Dreyfus C. 2011. *Higher education? How colleges are wasting our money and failing our kids – and what we can do about it*, St. Martin's Griffin Education.
- Horowitz D. 2006. *The professors. The 101 most dangerous academics in America*, Regnery Publishing Inc., Washington D.C.
- Horowitz D. 2010. *Reforming our universities. The campaign for an Academic Bill of Rights*, Regnery Publishing Inc., Washington D.C.
- Kerr C. 2001. *The uses of the universities*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Klein D.B., Stern Ch. 2011. *By the numbers. Ideological profile of professors*, [w:] *The politically correct universities. Problems, scope and reforms, the politically correct university. Problems, scope and reforms*, red. R. Maranto, R. Redding, T. Hess, The IATAE Press, Washington D.C.
- Kuh G. 2003. *What we are learning about students engagement*, "Change".
- Labaree D. 1997. *How to succeed in school without really learning, The credential race in American education*, Yale University Press, New Haven.
- Levine M. 2005. *Colleague graduates aren't ready for real world*, "Chronicle of Higher Education", Vol. 18, March–April.
- Lewis H.R. 2006. *Excellence without soul: How the great university forgot education*, Public Affairs, New York.
- Maranto R., Redding R., Hess T. 2009. *The PC academy debate: questions not asked*, [w:] *The politically correct university. Problems, scope and reforms*, red. R. Maranto, R. Redding, T. Hess, The IATAE Press, Washington D.C.
- McGuinness A.C. 2011. *The states and higher education*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Mumper M., Gladieux L.E., King J., Corrigan M.E. 2011. *The federal government and higher education*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.

- O'Neil R.M. 2011. *Academic freedom. Past, present and future*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Potulicka E. 1993. *Nowa Prawica a edukacja*, cz. I: *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Edytor, Poznań–Toruń.
- Potulicka E. 2012. *System edukacji w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Potulicka E., Rutkowiak J. 2010. *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Schmidtlein F.A., Berdahl R. 2011. *Autonomy and accountability*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Schrecker E. 2010. *The lost soul of higher education. Corporatization, the assault on academic freedom and the end of American university*, The New Press, New York.
- Schneider B., Stevenson D. 1999. *The ambitions generation: America's teenagers motivated but directionless*, Yale University Press, New Haven.
- Slaughter S., Rhoades G. 2011. *Markets in higher education. Trends in academic capitalism*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Smith D.G. 2011. *The diversity imperative*, [w:] *American higher education in the twenty-first century*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Spies R.R. 2001. *The effect of raising costs on college choice: The fourth and final in a series of studies in the subject*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Szkudlarek T. 2012. *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza*, red. P. Żuk, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- The conditions of education 2011*. 2011. Department of Education, Washington D.C.