

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn

**REFORMA SZKOLNICTWA
WYŻSZEGO W POLSCE
W DEBACIE PUBLICZNEJ**

Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)



**REFORMA SZKOLNICTWA
WYŻSZEGO W POLSCE
W DEBACIE PUBLICZNEJ**



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

Agnieszka Dziędziczak-Foltyn

**REFORMA SZKOLNICTWA
WYŻSZEGO W POLSCE
W DEBACIE PUBLICZNEJ**

Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)

 **WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**
ŁÓDŹ 2017

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Katedra Socjologii Edukacji, 90-214 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 41/43

RECENZENT

Marek Kwiek

REDAKTOR INICJUJĄCY

Iwona Gos

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Katarzyna Gorzkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Stämpfli Polska Sp. z o.o.

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Shutterstock.com

© Copyright Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Łódź 2017

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie
niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07352.16.0.M

Ark. wyd. 21,0; ark. druk. 18,25

ISBN 978-83-8088-234-8

e-ISBN 978-83-8088-235-5

<https://doi.org/10.18778/8088-235-5>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie	7
Rozdział 1	
Szkolnictwo wyższe jako przedmiot badań i rozważań naukowych	13
1.1. O interdyscyplinarnych i socjologicznych badaniach szkolnictwa wyższego	15
1.2. Tradycja myślenia o rozwoju i reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce	21
1.3. Transformacje szkolnictwa wyższego w perspektywie teoretyczno-metodologicznej	30
1.4. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w zwierciadle debaty publicznej	35
1.4.1. Inspiracja socjologiczną i krytyczną analizą dyskursu publicznego	39
1.4.2. Inspiracja naukami o polityce publicznej i procesem deliberacji	45
1.4.3. Główne założenia przyjętej strategii badawczej	51
Rozdział 2	
Przemiany szkół wyższych w debacie naukowej	59
2.1. Polaryzacja dyskusji akademickiej o szkolnictwie wyższym i jego instytucjach	61
2.1.1. Koronne racje na gruncie stanowiska idealistyczno-humanistycznego	69
2.1.2. Kluczowa argumentacja na gruncie stanowiska pragmatyczno-rynkowego	74
2.2. Konsekwencje polaryzacji debaty naukowej dla polityki szkolnictwa wyższego	78
Rozdział 3	
Polityka i działania strategiczne wobec szkolnictwa wyższego	85
3.1. Polityka unijna wobec szkolnictwa wyższego jako ponadnarodowy kurs rozwoju	87
3.2. Krajowa polityka wobec szkolnictwa wyższego jako translacja polityki unijnej	95
3.3. Państwo a interesariusze środowiskowi w polityce wobec uniwersytetów	111
3.4. Uwagi o tworzeniu polityki – teoria <i>versus</i> praktyka	137
Rozdział 4	
Legislacyjny wymiar polityki i reformy systemu – obraz <i>in statu nascendi</i>	145
4.1. Ramy prawne dla systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990–2005	148
4.2. Historia nowelizowania Prawa o szkolnictwie wyższym w latach 2005–2011	153
4.3. Dopełnianie czy naprawianie Prawa o szkolnictwie wyższym w latach 2011–2015?	163
4.4. Uwagi o tworzeniu prawa – teoria <i>versus</i> praktyka	176

6 Spis treści

Rozdział 5

Oblicze reformy szkolnictwa wyższego w debacie publicystycznej **189**

- 5.1. Komentarz do działań reformatorskich rządu w latach 1990–2005 193
- 5.2. Relacjonowanie procesu nowelizowania ustawy w latach 2005–2011 206
- 5.3. Odwołania do dalszych nowelizacji prawa w latach 2011–2015 219
- 5.4. Uwagi o roli publicystyki i specyfice debaty medialnej 225

Rozdział 6

Recenzja reformy szkolnictwa wyższego – próba analizy *in statu praesenti* **229**

- 6.1. Konceptualizacja jakości reformy – dylematy metodologiczne 230
- 6.2. Dwukierunkowa propozycja oceny jakości reformy 232
 - 6.2.1. Analiza merytoryczna reformy w kontekście domen neoliberalnej logiki 233
 - 6.2.2. Analiza formalna reformy w kontekście neoliberalnych kanonów reformowania 237

Postscriptum

Wkład i niedostatki debaty o reformowaniu **253**

- Bibliografia 255
- Spis tabel i ramek 289
- O autorce 291

Wprowadzenie

[...] socjolog powinien także siebie i to, co robi, interpretować w sposób socjologiczny – jako wytwór społecznych warunków, produkt i zarazem wkład do debaty, która właśnie się toczy¹.

Jako socjolog szkolnictwa wyższego czuję się zobowiązana do zabrania głosu w debacie o szkolnictwie wyższym toczonej na gruncie polskim, gdyż boleję nad jej stosunkowo niewielką rolą w projektowaniu polityki i w reformowaniu polskiego szkolnictwa wyższego. Jest to zatem głos nie tylko o jakości reformy, ale też o jakości debaty na temat szkolnictwa wyższego w Polsce. Zarządzanie (czy szerzej – rządzenie) przez państwo tak ważnym z perspektywy cywilizacyjnej sektorem, zwłaszcza w warunkach odrodzonej po 1989 r. demokracji, nie powinno odbywać się jedynie pod dyktando polityków i urzędników, zwłaszcza dopiero nabierających wprawy w prowadzeniu polityki i reformowaniu zgodnie z zasadami sprawdzonymi w krajach wysoko rozwiniętych. Społeczeństwo reprezentowane przez interesariuszy szkolnictwa wyższego (czyli wszystkich tych, którym losy tego sektora nie są obojętne i mają z nim jakieś związki) także może mieć realny wpływ na kształt i przebieg reform, właśnie poprzez aktywny i merytoryczny udział w debacie publicznej. Stąd pomysł, by przedmiotem badań socjologa szkolnictwa wyższego stała się debata wokół reformowania i jej potencjalny wpływ na kształt tych reform.

Problematyka szkolnictwa wyższego od lat stanowi pole zainteresowań przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych w Polsce, w większym bądź mniej-

1 I. Białecki, *Potencjał implementacyjny*, rozmowa z dr. hab. Ireneuszem Białeckim, prof. UW, dyrektorem Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, „Forum Akademickie” 2010, nr 4, <https://forumakademickie.pl/fa/2010/04/potencjal-implementacyjny> [dostęp: 2.03.2015].

szym zakresie, rzadko jednak podejmowane były próby badania debaty publicznej na ten temat. Jeśli istnieją takowe przykłady, są dość detalicznej natury: wąskie, ograniczone do krótkiego przedziału czasowego i dotyczące zazwyczaj jednego jej wymiaru – głównie akademickiego, czasami publicystycznego, rzadko zaś *stricte* polityczno-legislacyjnego. Tymczasem procesy reformowania szkolnictwa wyższego prowokują szereg dyskusji nie tylko w zakresie głównych przesłanek reform, które komentowane są przez reprezentantów świata akademickiego w ramach debaty o mniej lub bardziej naukowej konwencji. Interesujący dla badacza szkolnictwa wyższego może być również sam proces bardziej i mniej formalnego zaangażowania interesariuszy w projektowanie zmian. Umieszczając ów proces w szerszych ramach debaty publicznej, wraz z jej polityczno-legislacyjnym, akademickim i publicystycznym wydaniem, otrzymujemy komplementarny obraz tego, jak postrzegana jest reforma szkolnictwa wyższego przez wszystkich zainteresowanych przemianami tego sektora w Polsce. Możliwe na tej podstawie jest również zdiagnozowanie, na ile debata ta jest konstruktywna dla polityki szkolnictwa wyższego, nie tylko w zakresie proponowanych rozwiązań, ale i równie ważnych sposobów komunikowania tych rozwiązań w ramach mechanizmów typowych dla danego wymiaru debaty.

Celem proponowanej rozprawy jest zatem socjologiczna (aczkolwiek zorientowana interdyscyplinarnie) egzemplifikacja i ocena procesów reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990–2015 poprzez pryzmat debaty publicznej. Z racji wielowątkowości obranej problematyki i bogactwa materiału wygenerowanego w debacie, świadomie uwaga badawcza skoncentrowana została na samym sektorze szkolnictwa wyższego, z uwzględnieniem spraw nauki tam, gdzie to było najbardziej zasadne. Przyświecały jej trzy generalne tezy: (1) o potrzebie dostrzeżenia w procesie formułowania polityki szkolnictwa wyższego fundamentalnej roli debaty publicznej; (2) o znaczeniu dla polityki wielowymiarowości debaty ze względu na odmienne funkcje poszczególnych jej wymiarów; (3) o konieczności sprzęgnięcia w ramach toczony debaty publicznej przedmiotowej koncepcji reform ze sztuką reformowania. Przyjęcie powyższych tez przy jednoczesnym połączeniu różnych podejść inter- i intradyscyplinarnych pozwoliło na kompleksową, a przy tym skrupulatną analizę debaty publicznej wokół reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce. Jest to zatem swego rodzaju historia reformowania – jednak z przewagą wymiaru procesualnego nad przedmiotowym – obejmująca ćwierć wieku funkcjonowania Polski w warunkach demokracji i gospodarki rynkowej, w tym dekadę członkostwa w UE.

Na książkę składa się sześć rozdziałów. W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Szkolnictwo wyższe jako przedmiot badań i rozważań naukowych*, starałam się przede wszystkim zarysować własne pole zainteresowań naukowych i opisać przyjętą strategię badawczą. Wcześniej jednak skoncentrowałam się na interdyscyplinarności badań nad szkolnictwem wyższym i roli socjologii w tym nurcie tematyczno-badawczym. Podjęłam też próbę wskazania ram teoretyczno-meto-

dologicznych dla problematyki transformacji szkolnictwa wyższego, z uwzględnieniem perspektywy neoinstytucjonalnej – najbliższej konceptualnie socjologicznej analizie polityki publicznej oraz stanowiącej tło dla analizy procesów reformowania szkolnictwa wyższego. Za ważny aspekt badań nad szkolnictwem wyższym w Polsce uznałam myśl socjologiczną czasów PRL dotyczącą bezpośrednio tego sektora, przede wszystkim w rozważaniach Jana Szczepańskiego. Pomimo innych warunków ustrojowych, a zatem i społeczno-polityczno-gospodarczych, wskazówki dotyczące reformowania ówczesnego systemu szkolnictwa wyższego pozostają zadziwiająco aktualne i – w moim przeświadczeniu – niezwykle przydatne współcześnie. Rozdział pierwszy stanowi również klasyczną platformę dla zaprezentowania własnego podejścia badawczego. Wychodzę tu od dwóch rodzajów inspiracji, które motywowały mnie do podjęcia się analizy debaty publicznej wokół szkolnictwa wyższego. Pierwsza z nich to socjologiczna i krytyczna analiza dyskursu publicznego jako przykład badań skoncentrowanych na debacie publicznej, przydatny zwłaszcza w analizie debaty medialnej. Drugi obszar, który mnie zainspirował do poszukiwań ram koncepcyjnych dla analizy procesu reformowania i, szerzej, polityki szkolnictwa wyższego, to stosunkowo nowa w Polsce dyscyplina naukowa – nauki o polityce publicznej i nieco politologiczna kwestia procesu deliberacji w ramach polityki publicznej. Te dwa nurty stworzyły swoistą kanwę dla przyjętej przeze mnie strategii badawczej ukierunkowanej na zaprezentowanie reformy szkolnictwa wyższego w Polsce przez pryzmat debaty publicznej – w jej trzech wymiarach: naukowym/akademickim, rządowym (strategicznym i ustawodawczym) oraz publicystycznym. Przyjęłam przy tym, że debata publiczna nie tylko odzwierciedla pewne działania polityczne (w sensie polityki szkolnictwa wyższego), ale też oddziałuje na nie niejako zwrotnie. Poza tym starałam się udowodnić, iż każdy z wymiarów debaty ma swoją specyfikę i ze względu na nią należy upatrywać nieco innego wpływu danego rodzaju debaty na politykę oraz procesy reformowania.

Rozdział drugi, zatytułowany *Przemiany szkół wyższych w debacie naukowej*, dotyczy wyłącznie debaty wokół szkolnictwa wyższego, a przede wszystkim uniwersytetów (jako instytucji, która przechodzi najbardziej widoczną ewolucję od tradycyjnego modelu Humboldta do modelu uczelni typu przedsiębiorczego). Ów akademicki punkt widzenia stanowi bowiem – a w zasadzie stanowić powinien – fundament dla głównych założeń polityki szkolnictwa wyższego i wytyczać kierunki reformowania sektora uczelni. Polska debata akademicka nie do końca spełnia tę rolę, ogniskując się zbyt mocno na podkreślaniu różnic pomiędzy zwolennikami odmiennych wizji uniwersytetu, co skutkuje polaryzacją dyskursu i brakiem konsensu służącego poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań. Dlatego analizie poddana została argumentacja stronników orientacji idealistyczno-humanistycznej oraz osobno stronników formacji pragmatyczno-rynkowej. Nazywam owe orientacje formacjami, gdyż w debacie nie dostrzegam zbyt wielu przesłanek świadczących o dialogu pomiędzy nimi, jest natomiast wyraźna

opozycja stanowisk. Niemniej jednak w debacie akademickiej można odnaleźć świadectwa poszukiwania kompromisu pomiędzy formacjami, na które zwracam uwagę w końcowej części rozdziału. Jest to relatywnie krótka (w porównaniu z pozostałymi rozdziałami) rekonstrukcja rodzimej debaty, która ma głównie stanowić tło dla dalszych analiz *stricte* związanych z polityką szkolnictwa wyższego.

Debata rządowa, podzielona na odłam strategiczny i odłam ustawodawczy, wymagała ode mnie omówienia w ramach dwóch osobnych rozdziałów. Pierwszemu odłamowi poświęciłam rozdział trzeci pt. *Polityka i działania strategiczne wobec szkolnictwa wyższego*, w którym chciałam pokazać, jaki kurs obrała w Polsce polityka szkolnictwa wyższego pod wpływem polityki unijnej. Rozdział obejmuje zatem analizę najważniejszych dokumentów wytyczających kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego, w tym uniwersytetów, w polityce unijnej. Jego zasadniczym zadaniem jest jednak pokazanie ewolucji podejścia do myślenia strategicznego o szkolnictwie wyższym w Polsce, przy zasygnalizowaniu kosztów zaniechania, a następnie opóźnienia w kształtowaniu krajowej polityki szkolnictwa wyższego. Do rozdziału dołączyłam część poświęconą dialogowi z interesariuszami środowiskowymi szkolnictwa wyższego, aby nawiązać do wiodącej osi sporu pomiędzy rynkowymi pragmatykami i idealistycznymi humanistami z debaty akademickiej. W analizowanej przeze mnie debacie pomiędzy rządem (a dokładnie Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego) a interesariuszami – owymi interesariuszami są przedstawiciele środowiska akademickiego. Ich wypowiedzi nie mają tu naukowego charakteru ani nie spełniają typowo poznawczej roli, stąd umiejscowienie tego fragmentu w ramach rozdziału trzeciego. Stanowiska interesariuszy zreferowałam zgodnie z etapami prac nad ustawami związanymi bezpośrednio ze szkolnictwem wyższym. W ostatniej części rozdziału zaprezentowane zostały uwagi na temat tworzenia polityki, łączące strategiczny imperatyw rozwoju społeczno-gospodarczego z politycznym kursem na dobre rządzenie.

Odłam ustawodawczy debaty rządowej jest przedmiotem analiz w ramach rozdziału czwartego, zatytułowanego *Legislacyjny wymiar polityki i reformy – obraz in statu nascendi*. Przyjęłam w nim chronologiczną konstrukcję dla omówienia przebiegu angażowania interesariuszy w proces ustawodawczy w ramach konsultacji społecznych. Wyróżniłam trzy okresy: 1990–2005 (od czasu pierwszej post-transformacyjnej ustawy do Prawa o szkolnictwie wyższym z 2005 r.), 2005–2011 (od ustawy z 2005 r. do dużej i głośniejszej jej nowelizacji z 2011 r.) oraz 2011–2015 (kolejne niewielkie nowelizacje Prawa o szkolnictwie wyższym). Rozdział zwięźcżą uwagi o tworzeniu prawa, które nawiązują nie tylko do socjologii prawa, lecz także nauk o polityce publicznej.

Rozdział piąty, *Oblicze reformy szkolnictwa wyższego w debacie publicystycznej*, odwołuje się do przyjętej wyżej struktury chronologicznej. Obejmuje analizę artykułów prasowych i publicystycznych z lat 1990–2015 pogrupowanych według wiodących w owym czasie wątków tematycznych. W ostatniej części rozdziału dokonuję próby podsumowania debaty publicystycznej, wskazując na jej koloni-

zając przez dyskurs rządowy. Kolonizację tę traktuję jako swoiste dopełnienie typowej dla MNiSW narracji proreformatorskiej, a nie tylko przykład krytykowanej przez analityków dyskursu hegemonii narracji neoliberalnej. Dobór tekstów do analizy, celowo zorientowany na media sprzyjające ideologii neoliberalnej, miał posłużyć zilustrowaniu tych samych ujęć reformy, co w debacie rządowej, jednak w tym lżejszym i bardziej subiektywnym publicystycznym wydaniu.

Ostatni, szósty rozdział książki, pt. *Recenzja reformy szkolnictwa wyższego – próba analizy in statu praesenti*, ma ambitne zadanie dokonania swego rodzaju oceny reformy. Jednak nie jest to typowa ewaluacja, na co wskazują przywołane dylematy metodologiczne w konceptualizacji jakości reformy. Określenie „recenzja” reformy szkolnictwa wyższego to metafora recenzji swego rodzaju spektaklu o reformie, jaki proponuje debata publiczna. Recenzja koncentruje się na dwóch aspektach reformy widzianej przez pryzmat debaty: analizie merytorycznej oraz analizie formalnej, jednak z przewagą tej drugiej (praktycznie pomijanej w rodzimych naukowych analizach). To propozycja połączenia dwóch obszarów zagadnień, które analizowane każde z osobna niosą niepełną wartość praktyczną dla powodzenia reform i polityki szkolnictwa wyższego. Jednak ujęte jako komplementarne pokazują, że opanowana sztuka reformowania może prowadzić do bardziej optymalnych dla szkolnictwa wyższego rozwiązań merytorycznych dzięki wykorzystanemu w niej procesowi deliberacji, służącemu konsensusowi tam, gdzie bez rzeczowego dialogu nie byłoby możliwości uzgodnienia przeciwieństw.

W *Postscriptum* wskazuję wkład poszczególnych omawianych wymiarów debaty w ogólną debatę i niedostatki każdego z nich – ze względu na potencjalne powodzenie reform.

Na treść i kształt niniejszej książki pośrednio, bo za sprawą poznawczych emanacji, wpływ miały trzy osoby. W pierwszej kolejności chciałabym podziękować za 8 lat inspiracji i merytorycznych konsultacji dr. hab. Kazimierzowi Musiałowi, prof. UG, który miał nieoceniony wpływ na ukierunkowanie moich poszukiwań naukowych. Dziękuję mu szczególnie za liczne okazje do wymiany intelektualnej i owocną współpracę publikacyjną, która wpływała na postępy moich własnych prac.

Równie ważny wkład w kształtowanie mojego postrzegania kwestii reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce miał prof. Marek Kwiek z UAM, którego liczne artykuły i książki nie tylko zagrzewały mnie intelektualnie, lecz także wyznaczały drogę poszukiwań badawczych i stanowiły doskonały grunt dla kształtowania własnego, choć bardziej socjologicznego podejścia. Jestem ogromnie wdzięczna Profesorowi za zgodę na podjęcie się recenzji wydawniczej niniejszej książki.

Podobną rolę w ewolucji mojego podejścia do badań szkolnictwa wyższego odegrał dr Dominik Antonowicz, który stanowił dla mnie wzór godny naślada-

dowania w socjologicznym podejściu do zagadnień szkolnictwa wyższego. Natomiast jego książka *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*² ugruntowała mnie w przekonaniu, jak ważna – z perspektywy zarówno socjologicznej, jak i interdyscyplinarnych badań nad szkolnictwem wyższym – jest analiza debaty publicznej wokół procesów reformowania szkolnictwa wyższego. Sądzę, że moja książka stanowi niezwykle potrzebną socjologiczną ilustrację owego „lokalnego” ujęcia przemian szkolnictwa wyższego, o których wspomina on w swojej rozprawie.

Oczywiście praca nad książką nie byłaby możliwa bez codziennej obecności przy mnie mojego męża Roberta i syna Kajetana. Wsparcie psychiczne w tym trudnym czasie pracy nad publikacją dawało mi też wiele osób z kręgu mojej rodziny, przyjaciół, znajomych i współpracowników, za co serdecznie im dziękuję.

2 D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.

Rozdział 1

Szkolnictwo wyższe jako przedmiot badań i rozważań naukowych

Ukonstytuowaniu się powszechnemu współcześnie – wielodyscyplinarnemu – rozumieniu problematyki szkolnictwa wyższego podwaliny dała przede wszystkim myśl filozoficzna XVIII w. Chodzi o idee zaszczerpione przez Wilhelma Humboldta, których XIX i XX-wieczna recepcja intelektualna, zwłaszcza w Niemczech (Gadamer, Jaspers, Habermas, Weber), dostarczyła wielu inspiracji dla współczesnych afirmatywnych i krytycznych rozważań dotyczących „mitu” Humboldta. Co interesujące, linię afirmatywną mieli reprezentować głównie filozofowie, natomiast linię krytyczną przede wszystkim socjologowie. Niezależnie od uwypuklanej w tych dyskusjach kwestii potencjału krytycznego instytucji akademickiej w warunkach zależności od władzy¹ – historycznie rzecz ujmując – przedmiotem pierwszych pogłębionych naukowych refleksji o szkolnictwie wyższym była przede wszystkim problematyka uniwersytetu.

Zdaniem Dominika Antonowicza (socjologa szkolnictwa wyższego) dyskurs filozoficzny sprowadzał się do trzech zasadniczych kwestii: (1) idei uniwersytetu i jego misji, (2) relacji między nowożytnym państwem a uniwersytetami, (3) zmian wewnątrz uniwersytetu, które jednak były pochodną szerszych przemian społeczno-ekonomicznych XX w.² Być może z tej przyczyny pojęcie „uniwersytet” jest traktowane przez niektórych akademików zajmujących się obecnie w Polsce badaniami w zakresie szkolnictwa wyższego (Antonowicz, Kwiek) jako synonim instytucji publicznej szkoły wyższej, która stanowi immanentny, ugruntowany długowiekową tradycją, element systemu szkolnictwa wyższego (*higher education*).

Filozoficzne ujęcie nie było jednak w stanie sprostać wymogom coraz bardziej problematyzującej się i jednocześnie atomizującej się, także naukowo, rzeczywistości instytucji uniwersytetów – zwłaszcza że jako reprezentujące „zatroskany

1 P. Sosnowska, *Idea niemieckiego uniwersytetu. Mit Humboldta?*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4 (60), s. 128, 141.

2 D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności na przykładzie rozwoju oraz instytucjonalizacji badań nad szkolnictwem wyższym*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, s. 312–313.

głos uczonych” o kondycję uniwersytetu, jego tożsamość i jego przemiany, sprowadzało się do wypowiedzi w duchu publicystyki akademickiej, silnie normatywnej, nawet moralizatorskiej. Ów głos uczonych nie wynikał z systematycznych studiów nad instytucją uniwersytetu³. Kuszące jest, by powiedzieć, że charakteryzowała go swego rodzaju proklamacyjność i postulatywność w miejsce analitycznych dociekań. Ogromną potrzebę, więcej nawet – konieczność takich dociekań dostrzega Marek Kwiek (z wykształcenia filozof, pod względem aktywności naukowej – polski badacz szkolnictwa wyższego o międzynarodowej renomie), wprost krytykujący często amatorskie, publicystyczne, pozbawione mocnej metodologii i zamknięte w krajowych ramach naukowych badania uniwersytetów, które co najwyżej mogą być przydatne w podtrzymywaniu debaty publicznej, nie zaś w powiększaniu wiedzy o szkolnictwie wyższym⁴. Trudno wykazać, jakie dokładnie badania czy treści autor ma na myśli, jednak można domniemywać, iż chodzi mu najczęściej o wypowiedzi natury bardziej ideologicznej, formułowane okazynie, pozostające na marginesie nauki, których głównym celem jest deklaracja obrony tradycyjnej wizji uniwersytetu. Jako takie, zdaniem autora, mogą być jednak ważne z socjologicznego punktu widzenia⁵. Za jedynie słuszne w badaniach szkolnictwa wyższego na poziomie światowym Marek Kwiek uznaje takie myślenie o szkolnictwie wyższym, które nie tylko jest godne naukowej racji bytu ze względu na warsztat badacza, ale nie jest też monodyscyplinarne⁶. W przekonaniu autora świadoma metodologiczna decyzja uczonych, aby zrezygnować z podejścia jednostronnego na rzecz interdyscyplinarności pozwala na indywidualne i niespotykane do tej pory ujęcie tematu z wielu perspektyw. Sam temat jest bowiem wielopłaszczyznowy i żadna z tradycyjnych dyscyplin pojedynczo nie jest w stanie uchwycić istoty zmian instytucji uniwersytetu (publicznego uniwersytetu), który funkcjonuje obecnie w nowych kontekstach (konkurencyjności ekonomicznej) i ulega nowego rodzaju presjom (globalnym presjom, którym poddawane są wszelkie instytucje publiczne)⁷. W swojej otwartości na inne dyscypliny Marek Kwiek nie pozostaje odosobniony, gdyż w międzynarodowych badaniach szkolnictwa wyższego od lat promowana jest optyka wielodyscyplinarna, ale taka, której nie da się sprowadzić do prostej sumy studiów prowadzonych w ramach

3 D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności...*, s. 313.

4 M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2015, s. 46 oraz idem, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 40.

5 M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*, s. 40.

6 M. Kwiek, *Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego*, [w:] P. Orlik, K. Przybyszewski (red.), *Filozofia a sfera publiczna*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2012.

7 M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*, s. 183.

istniejących już dyscyplin⁸. Wystarczy wspomnieć Ronalda Barnetta, który w artykule *The purpose of higher education and the changing face of Academia*, pytając o aktualny stan i rolę „filozofii szkolnictwa wyższego” (*the philosophy of higher education*), akcentował zainteresowanie innych nauk (socjologii, teorii organizacji czy analiz polityki) transformacjami szkolnictwa wyższego oraz konieczność współpracy filozofów z badaczami reprezentującymi inne dziedziny i obszary badań (historię szkolnictwa wyższego, socjologię edukacji, psychologię, lingwistykę, studia nad dyskursem, studia kulturowe, studia w zakresie polityki, filozofię nauki, filozofię ogólną, studia porównawcze, studia organizacyjne itp.)⁹. Wydaje się zatem, że tak typowa dla badań nad szkolnictwem wyższym perspektywa interdyscyplinarna uwypukla szczególnie silną w tym obszarze potrzebę dialogu i współpracy pomiędzy dyscyplinami. Taka potrzeba jest szczególnie wyraźna na gruncie socjologii.

Powyższe wprowadzenie filozoficzno-historyczne ma za zadanie nakreślić tło dla proponowanego w tym rozdziale szkicu na temat znaczenia badań szkolnictwa wyższego i roli socjologii w tych badaniach, z uwzględnieniem jej rodzimego dorobku w tej dziedzinie. Z kolei osadzenie transformacji szkolnictwa wyższego w szerszej perspektywie teoretyczno-metodologicznej służy uzasadnieniu przyjętej w pracy strategii badawczej, która wyrosła z zainteresowania procesami instytucjonalizacji polityki publicznej, widzianymi wszakże przez pryzmat debaty publicznej.

1.1. O interdyscyplinarnych i socjologicznych badaniach szkolnictwa wyższego

A *propos* interdyscyplinarności w socjologii, Piotr Sztompka wyraźnie podkreślił, że „socjologia nie może izolować się, odgradzać się murem od innych nauk o człowieku, przeciwnie, musi korzystać z ich osiągnięć i ofiarowywać im własne”¹⁰. Elżbieta Tarkowska, pisząc o otwartości polskiej socjologii na dorobek innych dyscyplin, wprowadziła przydatne dla rozważań o złożoności badań nad szkolnictwem wyższym rozróżnienie na interdyscyplinarność dystrybutywną i atrybutywną. Pierwsza oznacza interdyscyplinarność w słabszym sensie, tj. „od ogólnej wzajemnej akceptacji i otwartości do prób pogłębienia wiedzy i utrwalenia współpracy, przenikania prowadzącego być może do stworzenia nowej perspektywy”. Drugi

8 D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności...*, s. 322.

9 R. Barnett, *The purpose of higher education and the changing face of Academia*, „London Review of Education” 2004, vol. 2, no. 1, s. 67, 69.

10 P. Sztompka, *Dziesięć tez o socjologii*, „Nauka” 2012, nr 2, s. 13.

rodzaj interdyscyplinarności, bardziej pogłębiony, zakłada, że podejście wielodyscyplinarne konieczne jest z racji występowania szczególnych cech samego przedmiotu badań, który jest na tyle rozległy, złożony i trudny, iż wymaga otwarcia się na dorobek i inspiracje płynące ze strony innych nauk¹¹. W odniesieniu do problematyki szkolnictwa wyższego można mówić o zasadności zastosowania obu wymiarów interdyscyplinarności, aczkolwiek większym i bardziej pożądanym wyzwaniem badawczym jest zapewne podejście atrybutywne. Według Barbary Fatygi większa otwartość socjologii na inne dyscypliny stanowi istotny jej atut w zderzeniu z nowoczesnością. Autorka dodaje przy tym, iż mówiąc o zapożyczeniach z innych dyscyplin, „socjologia więcej (od)daje niż bierze: najwięcej biorą od niej pedagogika, psychologia (społeczna), wszelkie subdyscypliny związane z zarządzaniem i tzw. kulturą organizacji oraz praktyką społeczną”¹². Pomimo tego, badaczom interdyscyplinarnym stale grożą zarzuty wynikające ze sztywnego biurokratycznego podziału na dyscypliny naukowe i ocena awansowa pod kątem „czystości dyscyplinarnej”¹³, a wskazujące, że ich analizy są w niedostatecznym stopniu socjologiczne, ulegające modzie czy będące przejawem chwytu marketingowego¹⁴. Tymczasem, jak twierdzi Dominik Antonowicz, rozpiętość nurtów prowadzonych badań w zakresie szkolnictwa wyższego przebiega „kompletnie w poprzek istniejącej systematyki dyscyplin akademickich”¹⁵. Dlatego badacz zajmujący się tym obszarem dociekań socjologicznych, a korzystający z podejść czy dorobku innych dyscyplin, powinien prezentować swego rodzaju „systematyzujący eklektyzm”, który miałby służyć dopełnieniu naukowego wejrzenia w omawianą problematykę.

W Polsce najwięcej socjologicznej uwagi poświęcił problematyce interdyscyplinarności w badaniach nad szkolnictwem wyższym właśnie Dominik Antonowicz, który podkreślił przy tym wkład socjologii edukacji w szerszy nurt badań edukacyjnych. Jego zdaniem droga do emancypacji badań nad szkolnictwem wyższym była niełatwa, gdyż szkolnictwo wyższe musiało rywalizować o uwagę badaczy z edukacją elementarną, natomiast poza nurtem badań edukacyjnych prace z zakresu szkolnictwa wyższego były nieliczne i powstawały w izolacji¹⁶. Do-

11 E. Tarkowska, *Między izolacją a współpracą. Socjologia polska wobec innych dyscyplin*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności...*, s. 135–137.

12 B. Fatyga, *Socjologia między inter- a transdyscyplinarnością*, [w:] J. Kurczewska, M. Lejzerowicz (red.), *Głosy w sprawie interdyscyplinarności. Socjologowie, filozofowie i inni o pojęciach, podejściach i swych doświadczeniach*, Wydawnictwo IFiS PAN, Polska Akademia Nauk – Komitet Socjologii, Warszawa 2014, s. 48–49.

13 E. Kulczycki, *Ocena humanistyki w świetle wyzwań Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2016, nr 1 (207), s. 152.

14 K. Jaskułowicz, *O interdyscyplinarności kilka uwag sceptycznych*, [w:] J. Kurczewska, M. Lejzerowicz (red.), *Głosy w sprawie interdyscyplinarności...*, s. 170–171.

15 D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności...*, s. 323.

16 Ibidem, s. 313–314.

piero w drugiej połowie XX w. ujawniać się zaczęło zapotrzebowanie na wiedzę o szkolnictwie wyższym i jego instytucjach. Zaczęto odnotowywać dynamiczny rozwój tego obszaru badawczego oraz wzrost liczby badaczy szkolnictwa wyższego, spowodowany pojawieniem się nowego fenomenu społecznego – gwałtownego umasowienia szkolnictwa wyższego. Ulrich Teichler, pisząc w 2005 r. o tego typu badaniach prowadzonych w Europie, stwierdził, iż owe *higher education research* postrzegane są przez niektórych (P. G. Altbach) jako w pełni rozwinięta dyscyplina naukowa (gdzie termin „dyscyplina” pojawia nie w sensie klasycznego podziału na nauki humanistyczne, społeczne czy przyrodnicze, lecz w znaczeniu obszarów, które określa jednolita baza teoretyczna i metodologiczna). Szczególny wkład w rozwój tej dyscypliny ma pedagogika, psychologia, socjologia, nauki polityczne, prawo i administracja, ekonomia i nauki o biznesie¹⁷. Z kolei w *Encyklopedii szkolnictwa wyższego* (*The Encyclopedia of Higher Education*) zredagowanej przez nestorów badań szkolnictwa wyższego – Burtona Clarka i Guya Neave’a w 1992 r. – wśród dyscyplin i subdyscyplin zajmujących się problematyką szkolnictwa wyższego wymieniono następujące obszary tematyczne: antropologię, edukacyjne studia porównawcze, ekonomię, historię, prawo, studia w zakresie lingwistyki i retoryki, literatury, makrosocjologię, teorie organizacji, filozofię, analizę polityki, ekonomię polityczną, nauki polityczne, administrację publiczną, naukoznawstwo, psychologię społeczną, a nawet studia kobiece (*women studies*)¹⁸. Dyskusja na temat tego, czy definiować *higher education research* raczej jednak jako temat analiz czy jako odrębną dyscyplinę była wśród reprezentantów tej problematyki dość szeroka. Alberto Amaral i António Magalhães, przytaczając stanowiska wielu znanych w tym środowisku autorów (Altbach, Brennan, Teichler, Tight), w ciekawy sposób przedstawili ewolucję stanowiska Ulricha Teichlera, który w 1992 r. napisał o badaniach szkolnictwa wyższego, iż są „polem wiedzy, studiów i badań”, w 2003 r. dodał, że są one „blisko przeplatające się z polityką i praktyką”, natomiast w 2006 r. stwierdził, że stanowią one pole oparte na określonych tematach i relatywnie sfragmentaryzowane oraz pole o ogromnie zróżnicowanej bazie instytucjonalnej¹⁹. Owa instytucjonalna baza często była jednak związana z naukami społecznymi, w tym z szerzej traktowaną socjologią (tj. nie tylko socjologią edukacji).

W kontekście rozważań lokowanych w obszarze zainteresowań socjologicznych szczególnego znaczenia dowodzą próby wyszczególnienia całej subdyscypliny – socjologii szkolnictwa wyższego. Pisał o tym w latach 70. XX w. Burton

17 U. Teichler, *Research on Higher Education in Europe*, „European Journal of Education” 2005, vol. 40, no. 4, s. 448–449.

18 U. Teichler, *The initial objectives of CHER to form a professional organisation of higher education researchers*, [w:] B. M. Kehm, Ch. Musselin (eds.), *The Development of Higher Education Research in Europe. 25 Years of CHER*, Sens Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2013, s. 10–11.

19 A. Amaral, A. Magalhães, *Higher education research between policy and practice*, [w:] B. M. Kehm, Ch. Musselin (eds.), *The Development of Higher Education Research in Europe...*, s. 46.

Clark w swoim artykule zamieszczonym w czasopiśmie „Sociology of Education”, zatytułowanym *Development of the sociology of higher education*²⁰. Według Patricii Gumpert, redaktorki tomu poświęconego socjologii szkolnictwa wyższego, *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*, subdyscyplina ta była przez Clarka traktowana niezwykle poważnie, aczkolwiek w tamtych czasach nazwał ją relatywnie młodą i nieuformowaną. Mimo to dostrzegał w niej potencjał na wzbogacenie teorii i metod socjologicznych, a także podkreślał jej rolę w zrozumieniu problemów szkolnictwa wyższego, zwłaszcza poprzez krytyczny namysł nad instytucjonalnym charakterem szkolnictwa wyższego i jego szerokimi społecznymi funkcjami²¹. W tym samym tomie piszący o różnych ujęciach w badaniach polityki szkolnictwa wyższego Michael Bastedo podkreślił znaczenie socjologicznych koncepcji i ram badawczych jako okazji do pozyskania nowego i ważnego wglądu w proces formowania polityki²². Podobnie, inna badaczka szkolnictwa wyższego, Rosemary Deem, opisując relacje pomiędzy socjologią a socjologią edukacji i kreśląc wizję rozwoju socjologii szkolnictwa wyższego, podkreślała, iż subdyscyplina ta jest doskonałym obszarem dla współpracy pomiędzy socjologami i reprezentantami innych nauk społecznych. Dzięki temu może również ułatwiać zaangażowanie w tworzenie polityki szkolnictwa wyższego²³.

O związkach pomiędzy badaniami szkolnictwa wyższego (*higher education research*) a polityką szkolnictwa wyższego (*higher education policy*), a także praktyką szkolnictwa wyższego (*higher education practice*) pisali też inni badacze. W 2000 r. Ulrich Teichler postrzegał te relacje jako „dalekie od optymalnych”, wskazując po stronie badaczy albo na zbyt otwarcie utylitarne zaufanie do badań szkolnictwa wyższego czy brak zainteresowania realnymi problemami szkolnictwa wyższego i poszukiwaniem rozwiązań służących poprawie, albo – po stronie polityków i praktyków – na brak zainteresowania systematyczną wiedzą w tym zakresie²⁴. Mówiąc o podejściu badaczy do tej kwestii, trzeba mieć na względzie rozróżnienie, na które zwrócili uwagę Amaral i Magalhães, czyli badania szkolnictwa wyższego oraz badania dla szkolnictwa wyższego. Pierwszy typ koncentruje się bowiem na analizach procesów i przemian w szkolnictwie wyższym oraz ich

20 B. R. Clark, *Development of the sociology of higher education*, „Sociology of Education” 1973, vol. 46, no. 1, s. 2–14.

21 P. J. Gumpert, *Sociology of higher education: An evolving field*, [w:] P. J. Gumpert (ed.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*, The Jones Hopkins University Press, Baltimore 2007, s. 20–21.

22 M. N. Bastedo, *Sociological frameworks for higher education policy research*, [w:] P. J. Gumpert (ed.), *Sociology of Higher Education. Contributions...*, s. 309.

23 R. Deem, *Sociology and the sociology of higher education: A missed call or a disconnection?*, „International Studies in Sociology of Education” 2004, vol. 14, no. 1.

24 U. Teichler, *The relationships between higher education research and higher education policy and practice: The researchers' perspective*, [w:] U. Teichler, J. Sadlak (eds.), *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*, Emerald Group Publishing, Pergamon 2000, s. 4–5.

efektów, drugi zaś – na potrzeby formułowania rekomendacji i dostarczania aktorom polityki (*policy-makers*), administratorom i menadżerom danych przydatnych w procesach rządzenia²⁵. Z tego powodu przywoływana przez autorów Elaine El-Khawas zidentyfikowała trzy osobne sfery badań nad szkolnictwem wyższym (badawczą, polityczną i praktyczną), wskazując na badania reprezentowane przez instytucje akademickie, badania reprezentowane przez agencje czy rządy oraz badania z zakresu zarządzania szkolnictwem wyższym. Zbliżone trójdzielne ujęcie zaproponowali Amaral i Magalhães, według których badania nad szkolnictwem wyższym odzwierciedlają trzy różne podejścia: podejście nauk społecznych, podejście związane z konsultowaniem oraz podejście związane z zarządzaniem. To pierwsze, rozwijane przez naukowców, nie ma na celu rozwiązywania problemów ani doradzania w kwestiach polityki, lecz raczej odnajdywanie prawidłowości, trendów i sprzecznych perspektyw w społecznej rzeczywistości. W ramach drugiego podejścia chodzi o polityczne doradzanie ministrom edukacji oraz Komisji Europejskiej, w którym cele badawcze powiązane są z implementacją rozwiązań. Trzecie podejście wynika z międzynarodowych badań nad organizacjami uwzględniającymi takie zagadnienia i cele badawcze, jak ich wyniki, efektywność, skuteczność itp. Według przytaczanych autorów ostatecznie jednak badania te skoncentrowane są na instytucjonalnym poziomie, a wspomniane trzy podejścia przenikają się wzajemnie²⁶. Na większą jeszcze złożoność powiązań pomiędzy badaniami szkolnictwa wyższego i polityką zwraca uwagę Åse Gornitzka. Zdaniem autorki związki te mają charakter multimodalny i można je postrzegać na sześć różnych sposobów: (1) instrumentalne wykorzystanie badań – badania jako instrument w rozwoju polityki skoncentrowane na treści polityki i mające przy tym pomagać w rozwiązywaniu problemów; (2) strategiczne wykorzystanie badań – badania gromadzone nie na potrzeby rozwiązywania problemów, ale w celu legitymizowania pozycji agencji czy aktorów polityki (niekoniecznie odwołujące się do treści polityki); (3) konceptualne wykorzystanie badań – badania kształtujące światopogląd decydentów i przez to mające wpływ na procesy konstituowania polityk publicznych, wiodące koncepcje i język; (4) monitorujące wykorzystanie badań – zorientowane długoterminowo badania służące obserwacji środowiska w celu wzmocnienia zdolności aktorów polityki (*policy makers*) do reagowania na przyszłe zmiany, problemy i zdarzenia, nie zaś do podejmowania bieżących decyzji w partykularnych problemach (choć mogą być przydatne w wymiarze instrumentalnym); (5) wykorzystanie badań do tworzenia agendy – badania zwracające uwagę aktorów polityki na pewne kwestie, które mogą być postrzegane jako warte uwzględnienia w agendzie polityki (nawet poprzez wskazywanie rozwiązań dla problemów, które jeszcze nie zostały zidentyfikowane i rozpoznane jako problemy polityki); (6) symboliczne wykorzystanie

25 A. Amaral, A. Magalhães, *Higher education research perspectives*, [w:] P. B. Richards (ed.), *Global Issues in Higher Education*, Nova Science Publishers Inc., New York 2007, s. 185.

26 Ibidem, s. 48.

badania – badania uzasadniające racjonalność polityki, świadczące bardziej o „rytualnym” charakterze konsumowania wiedzy i informacji w procesach prowadzenia polityki w celu potwierdzenia własnej adekwatności²⁷.

Na polskim gruncie o obszarze *higher education research* jako obejmującym m.in. badania nad polityką edukacyjną w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, a przez to niezbędne do kształtowania optymalnej polityki szkolnictwa wyższego i polityki naukowej, pisał Jerzy Woźnicki w 2000 r. Jego zdaniem obejmują one m.in. badania instytucjonalne nad uniwersytetem – służą bowiem opracowywaniu i wdrażaniu nowych zasad, regulacji i rozwiązań modelowych, analizie tendencji i trendów rozwojowych w szkolnictwie wyższym oraz ich prognozowaniu²⁸. Na taki aplikacyjny rodzaj wiedzy o szkolnictwie wyższym na potrzeby władz publicznych zwraca ponadto uwagę Dominik Antonowicz, opisując historię różnych europejskich centrów badań. Jest to bowiem wiedza typu *mode 2*, tworzona w ramach interdyscyplinarnej współpracy, w zróżnicowanym otoczeniu instytucjonalnym (często poza strukturą wydziałową), poddawana często ewaluacji i społecznej rozliczalności²⁹. Również książka Marka Kwieka pt. *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie* łączy perspektywę badań akademickich z perspektywą polityki publicznej, aczkolwiek autor unika podkreślania aplikacyjnego charakteru swoich badań³⁰. Autor wyraźniej jeszcze odcina się od rekomendacyjnego czy konsultacyjnego przesłania najnowszej swojej książki *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*³¹. Niemniej jednak, jak sam pisze, „część analiz i wniosków może znaleźć przełożenie na politykę publiczną w obszarze szkolnictwa wyższego”, choć naturalnymi odbiorcami tej publikacji są przede wszystkim zawodowi badacze szkolnictwa wyższego³².

27 Å. Gornitzka, *The interface between research and policy – a note with potential relevance for higher education*, „European Journal of Higher Education” 2013, vol. 3, no. 3, s. 257–259.

28 J. Woźnicki, *Dylematy modelowe w kształtowaniu systemu szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, „Nauka” 2000, nr 4, s. 55–56, 58.

29 D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności...*, s. 318–319.

30 M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*, s. 37.

31 W odbiorze komentatora tej publikacji, pedagoga Bogusława Śliwerskiego, badania i analizy dyskursów naukowych Marka Kwieka „prowadzone są tylko i wyłącznie z perspektywy nauk o polityce publicznej”, aczkolwiek „nie były prowadzone na zamówienie elit politycznych”, co stanowi o ich wyjątkowej wartości. Śliwerski zastanawia się przy tym, czy resort nauki i szkolnictwa wyższego wykorzysta tę lekturę na potrzeby zarządzania szkolnictwem wyższym i finansowania nauki. Doceniając wysiłek naukowy autora *Uniwersytetu w dobie przemian*, Śliwerski zaznacza jednak, że opisane w książce wyniki badań odzwierciedlają rywalizacyjne, antagonistyczne, odwołujące się do neoliberalnej polityki państw demokratycznych wobec instytucji publicznych, podejście do nauki: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/12/o-miedzynarodowych-badaniach.html>, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/12/o-miedzynarodowych-badaniach_29.html [dostęp: 1.02.2016].

32 M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian...*, s. 45.

1.2. Tradycja myślenia o rozwoju i reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce³³

Instytucjonalizacja polskich badań szkolnictwa wyższego to przede wszystkim okoliczności powstawania oraz funkcjonowania jednostek zajmujących się obszarem szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce powojennej, w tym działalność socjologa Jana Szczepańskiego³⁴. Był on swego rodzaju *spiritus movens* problematyki rozwoju i reformowania szkolnictwa wyższego na gruncie socjologii czy – szerzej – nauk społecznych.

Jan Szczepański niewątpliwie zasłynął w socjologii m.in. z twórczości badawczej w dziedzinie szkolnictwa wyższego oraz organizacji systemu edukacji narodowej, problematyki oświaty i wychowania³⁵. Wyraźnie zaakcentowała ten fakt Jolanta Kulpińska, która w *Encyklopedii socjologii* napisała, że największym polem zainteresowań badawczych tego socjologa były problemy edukacji i oświaty, a najważniejszą intencją – intencja reformatorska, czyli analiza funkcjonowania kluczowej instytucji społecznej w celu jej usprawnienia. Klasyczna pozycja w dorobku autora opublikowana w 1963 r. – *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia* – do dziś służy wielu badaczom i działaczom oświatowym. Książka ta stanowiła swego rodzaju program badań dla utworzonej przez J. Szczepańskiego Pracowni Badań nad Szkolnictwem Wyższym³⁶, początkowo powołanej przez ministra szkolnictwa wyższego przy Uniwersytecie Łódzkim, później funkcjonującej jako Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego³⁷. Jak autor sam napisał we wstępie, książka była efektem „zdziwienia, że tyle istotnych spraw pracy wyższych uczelni jest rozwiązywanych na podstawie wyczucia, tradycji, przyzwyczajenia, a nie na podstawie wiedzy naukowo zweryfikowanej, i że tak mało prowadzi się systematycznych badań naukowych, niezbędnych dla racjonalnego rozwiązywania zagadnień praktycznych”³⁸. Wśród innych publikacji J. Szczepańskiego poświęconych szkolnictwu wyższemu warto wymienić *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce* z 1969 r. oraz *Szkice o szkolnictwie wyższym* z 1976 r. Pierwsza

33 Tytułowa tradycja odnosi się do czasów PRL, czyli do okresu do 1989 r. Podejście typowe dla lat późniejszych opisane zostało w rozdziale trzecim. W podrozdziale zostały wykorzystane fragmenty tekstu: A. Dziedziczak-Foltyń, *Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań przyszłości – nieprzedawniona myśl Jana Szczepańskiego*, [w:] W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Spółeczeństwo, edukacja, praca*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

34 Zob.: D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności...*, s. 325–329.

35 Zob.: W. Markiewicz, *Wspomnienie o profesorze Janie Szczepańskim*, „Nauka” 2005, nr 1, s. 166–167.

36 J. Kulpińska, *Jan Szczepański*, [w:] H. Kubiak et al., *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005, s. 332.

37 J. Szczepański, *Od autora*, [w:] idem, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1963, s. 3.

38 Ibidem.

z nich poruszała, obok typowych problemów związanych z funkcjonowaniem uczelni (problemy organizacji i kierowania szkołami wyższymi, problemy pracowników naukowych, problemy studentów) kwestię stanu i rozwoju oraz perspektyw rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, a także relacji szkół wyższych ze społeczeństwem i gospodarką. Na łamach *Szkiców...* autor snuł rozważania na temat kryzysu koncepcji uniwersytetu liberalnego, odnosił się do większości aspektów funkcjonowania szkół wyższych (w tym: samego kształcenia, nauczycieli, studentów, administracji), ale wskazywał również cele szkół wyższych i omawiał kwestie ich reformowania. Z perspektywy kilku dekad widać wyraźnie, że kierowany w latach 1961–1968 przez Jana Szczepańskiego Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym zapoczątkował w Polsce systematyczne badania nad szkolnictwem wyższym, aczkolwiek ze względu na formalny ministerialny nadzór były to, zwłaszcza w późniejszym okresie, badania o silnym rysie resortowym. Zakład ten w 1973 r. przekształcił się w Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, natomiast w 1977 r. rozszerzył swoją działalność i zmienił nazwę na Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego. Zdaniem Dominika Antonowicza wiedza gromadzona w ramach raportów oraz ekspertyz Instytutu w latach 70. i 80. nie wychodziła poza resortowy „obieg wewnętrzny” i służyła głównie na potrzeby bieżącej polityki naukowo-technicznej, a także polityki szkolnictwa wyższego. Niemniej jednak był to najbardziej intensywny okres w badaniach szkolnictwa wyższego w Polsce, a Instytut był najsilniejszym ośrodkiem zajmującym się tymi badaniami. Gdy w 1992 r. jednostka pracująca dotąd na zlecenie ministerstwa zakończyła swoją działalność, badania nad szkolnictwem wyższym przejęło nowo utworzone Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego przy Uniwersytecie Warszawskim (na Wydziale Społecznych Nauk Stosowanych i Resocjalizacji)³⁹. Od 1993 r. pod szyldem CBPNiSW zaczęło ukazywać się czasopismo (półrocznik) „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, które dotrwało do chwili obecnej, aczkolwiek w 2015 r. zostało przejęte przez Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM oraz Katedrę UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego. Znaczącym w skali ponadnarodowej osiągnięciem CBPNiSW było opracowanie w 2006 r. dla OECD raportu bazowego na potrzeby przeglądu polskiego szkolnictwa wyższego dokonanego przez międzynarodowych ekspertów⁴⁰. W 2010 r., ze względu na deficyt funduszy na badania naukowe, jednostka straciła swój typowo badawczy charakter i została wcielona w struktury Instytutu Społecznych Nauk Stosowanych UW jako jednostka naukowo-dydaktyczna. W ocenie Dominika Antonowicza oznaczało to „koniec funkcjonowania placówki badawczej, a tym samym zakończenie pewnego okresu w historii polskich badań nad

39 D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności...*, s. 326–327.

40 Białecki I., *Potencjał implementacyjny*, rozmowa z dr. hab. Ireneuszem Białeckim, prof. UW, dyrektorem Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, „Forum Akademickie” 2010, nr 4, <https://forumakademickie.pl/fa/2010/04/potencjal-implementacyjny> [dostęp: 2.03.2015].

szkolnictwem wyższym⁴¹, zwłaszcza badań socjologicznych. Przytoczony rys historyczny instytucjonalizacji badań nad szkolnictwem wyższym nie wyczerpuje tematu. Były i są w Polsce jednostki zajmujące się szkolnictwem wyższym (w Łodzi, Krakowie, Rzeszowie)⁴², jednak ich rozproszona i dość wąska działalność nie pozwala na postawienie tezy o obecnej mocnej kondycji socjologicznych badań nad szkolnictwem wyższym w Polsce.

Wracając jeszcze do tradycji tych badań, wspomniana już intencja reformatorska była bardzo wyraźnym rysem w działalności Jana Szczepańskiego, gdyż socjolog ten „nie oddzielał roli badacza, eksperta od roli krytyka stanu społeczeństwa”, wyróżniając się poczuciem misji poznawania rzeczywistości w celu jej naprawiania⁴³. Na łamach niewielkiej książeczki z 1999 r. *Reformy, rewolucje, transformacje* upatrywał on w reformowaniu działanie implikowane „ostro odczuwaną koniecznością udoskonalenia wielkich organizacji kierujących procesami życia zbiorowego i odpowiedzialnych za jakość życia obywateli”⁴⁴. Nie ulega wątpliwości, że owo udoskonalanie dotyczyło także tego zakresu rzeczywistości, jakim jest funkcjonowanie ogromnego sektora szkolnictwa wyższego w Polsce, czemu poświęcał osobno uwagę w innych swoich wcześniejszych pracach. Po dekadzie funkcjonowania w nowej rzeczywistości ustrojowej, dokonując analizy reformy i reformowania jako takich, wskazywał, iż reforma może być podjęta z szansą powodzenia tylko w odniesieniu do systemu, który jest wyraźnie zorganizowany, ma przypisane funkcje, a reformator może przydzielać funkcjonariuszom reformowanego systemu udoskonalone zadania. Natomiast powstające projekty „reorganizacji ulepszającej całość spraw objętych reformą” powinna poprzedzać ocena stanu życia społeczeństwa oraz diagnoza wykrywająca i opisująca zjawiska niepożądane⁴⁵. Zainteresowanie Jana Szczepańskiego reformowaniem wynikało – zdaniem Jolanty Kulpińskiej – z jego poczucia nieskuteczności wpływu nauki

41 D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności...*, s. 328.

42 W latach 1995–2000 na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego działał powołany przez prof. Annę Buchner-Jeziorską Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym, nawiązujący do zapoczątkowanych przez Jana Szczepańskiego badań nad szkolnictwem wyższym (w 2000 r. Zakład przekształcono w Katedrę Socjologii Edukacji, której pracownicy kontynuują zainteresowania szkolnictwem wyższym i jego relacjami z rynkiem pracy). W latach 2008–2015 w Krakowie przy Uniwersytecie Jagiellońskim funkcjonowało Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym (jednostka pozawydziałowa), którego zadaniem było prowadzenie badań i ekspertyz związanych z tematyką szkolnictwa wyższego oraz nawiązywanie kontaktów międzynarodowych umożliwiających pełną integrację z Europejskim Obszarem Szkolnictwa Wyższego. Natomiast w Rzeszowie w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania na Wydziale Administracji i Nauk Społecznych od 2007 r. działa Samodzielny Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym, którego pracownicy zajmują się społeczno-ekonomiczno-prawną analizą szkolnictwa wyższego w Polsce i na świecie.

43 J. Kulpińska, *Jan Szczepański...*, s. 333.

44 J. Szczepański, *Reformy, rewolucje, transformacje*, IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 37.

45 Ibidem, s. 17–20.

i naukowców na sytuację w kraju oraz z potrzeby poprawy tego stanu rzeczy w samej nauce jako instytucji oraz w zaangażowaniu ludzi nauki. Efektem tej postawy była swoista „publicystyka socjologiczna” Szczepańskiego, który dokonywał całościowej diagnozy sytuacji i pokazywał główne sprawy do załatwienia⁴⁶. Warto przyrzeć się temu socjologicznemu ujęciu sytuacji szkolnictwa wyższego sprzed kilku dekad, gdyż stanowi ono swoistą kanwę, na której ukształtowało się współczesne podejście do problematyki reformowania szkolnictwa wyższego i ogólnie polityki w tym zakresie.

Diagnostując rzeczywistość społeczną szkół wyższych w latach 60., Jan Szczepański wychodził od wielokierunkowej, „pluralistycznej” koncepcji funkcji szkolnictwa wyższego⁴⁷, uwzględniającej zarówno kształcenie, jak i rozwój naukowy (aczkolwiek z przewagą funkcji edukacyjnych)⁴⁸. Odróżniał on przy tym tzw. funkcje założone od funkcji rzeczywistych. Funkcje założone (sformalizowane, urzędowe) miały znajdować „swój ostateczny wyraz w ustawach, regulaminach, przepisach i statutach ustalających formy działania szkół wyższych, organizację wewnętrzną i stosunek do grup szerszych, określających tok i zakres nauczania, stosunki wewnętrzne, czas trwania studiów, zakres i sposoby egzaminowania itd.”. Zdaniem Szczepańskiego ustawodawca miał na uwadze przede wszystkim zadania, tzn. pożądane skutki naukowo-badawczej oraz dydaktycznej działalności uczelni. Funkcje rzeczywiste były zaś „wytworem wzajemnego oddziaływania szkół wyższych zorganizowanych według funkcji założonej i całości spontanicznie i planowo rozwijających się procesów życia zbiorowego”, a jako takie wymagały rozległych badań zabierających wiele czasu i środków⁴⁹. Pisząc o różnicach między funkcjami założonymi a rzeczywistymi, autor podkreślał, iż sprecyzowana w ustawie i aktach normatywnych funkcja założona nie zawsze stanowi odzwierciedlenie rzeczywistych wyobrażeń, ambicji, dążeń i celów społeczeństwa. Ponadto funkcja ta zakłada pewien stan idealny pracy uczelni, który nie zawsze jest osiąganym. Wreszcie, „wytwory” działalności szkół wyższych (absolwenci oraz wytwory naukowe) poddawane są ocenie opinii publicznej i władz, które to oce-

46 J. Kulpińska, *Jan Szczepański...*, s. 333–334.

47 Jan Szczepański używał określenia „funkcje wyższego wykształcenia”, jednak pod pojęciem tym rozumiał to, co dziś można przypisać funkcjom szkolnictwa wyższego rozumianego jako system. Wyższe wykształcenie traktował bowiem jako działalność zespołu instytucji powołanych do zaspokajania określonych potrzeb, jednostek, grup i państwa. „Funkcje szkół wyższych” definiował jako ogół skutków, jakie działalność szkół wyższych wywołuje w życiu społeczeństwa, zob.: J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia...*, s. 13–14.

48 W historii szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej w różny sposób formułowano zadania uczelni, akcentując zazwyczaj bardziej jedno z nich. W latach 50. i 60., poniekąd za sprawą powołania placówek naukowo-badawczych niewykonujących funkcji dydaktyki, priorytetowym zadaniem było rozwijanie nauki, natomiast u progu lat 70. na czoło wysunęło się kształcenie wysoko wykwalifikowanych kadr, zob.: M. Pęcherski, *Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973, s. 304.

49 J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia...*, s. 16–17, 35.

ny mogą modyfikować sposób realizacji zadań wytyczonych funkcją założoną. W związku z powyższym Szczepański pisał o czterech „typach idealnych” funkcji założonych: (1) rozwijaniu nauki poprzez prowadzenie badań i przez nauczanie (nauka jako niezbędny składnik wykształcenia elity kierowniczej, ekspertów, nieodzownych dla rozwoju każdego państwa); (2) wychowaniu i kształceniu elity, rekrutującej się z najzdolniejszych młodych ludzi przeznaczonych w przyszłości na stanowiska kierownicze w państwie, gospodarce i kulturze (wykształcanie cech charakteru niezbędnych dla podjęcia odpowiedzialności za ważne sprawy państwa i społeczeństwa oraz umiejętności kierowania ludźmi, podejmowania decyzji i jej realizowania); (3) wykształceniu zawodowym, wykształceniu wysoko kwalifikowanych ekspertów we wszystkich dziedzinach praktyki, niezbędnych do rozwijania techniki, gospodarki, systemu instytucji społecznych i państwowych (rozwój praktycznych zastosowań wiedzy, jednak przy wyposażaniu praktyków w wiedzę humanistyczną); (4) wykorzystywaniu w czasach szybkich zmian lub rewolucji wyższego wykształcenia jako środka przekształcania całego społeczeństwa według idei przewodnich, którymi kierują grupy sprawujące władzę⁵⁰. Kilka lat później, w *Problemach i perspektywach szkolnictwa wyższego w Polsce* Szczepański starał się wyjaśnić wyjątkowość czy też doniosłość szkolnictwa wyższego dla życia całego kraju – zarówno jako elementu systemu oświaty, w systemie badań naukowych, w odniesieniu do kultury, gospodarki i społeczności lokalnych. Do zadań ówczesnego szkolnictwa wyższego zaliczał: (a) prowadzenie badań naukowych, rozwijanie teorii i zastosowań praktycznych wyników badań; (b) kształcenie kadr zawodowych na najwyższym poziomie; (c) kształcenie pracowników naukowych. Akcentował przy tym, iż szkoły wyższe są najwyższym ogniwem w systemie oświatowym⁵¹ i wskazywał na społeczne korzyści z przenikania się płynnych, ciągłych systemów nauki i oświaty, w których cyркуluje wiedza i ludzie⁵². Również w latach 70., w *Szkicach o szkolnictwie wyższym*, Jan Szczepański zaznaczał, iż szkolnictwo wyższe powinno cechować się strukturalną spójnością z całością systemu szkolnego, co oznacza dostosowanie szkół wyższych do ustroju szkolnictwa podstawowego, średniego i zawodowego. Jednak jednym z ważniejszych zagadnień rozpatrywanych przez Szczepańskiego było to, jak uczynić szkoły wyższe czynnikiem przyspieszonego rozwoju⁵³. I choć powyższe pytanie dotyczyło rozwoju społeczeństwa socjalistycznego i społeczno-gospodarczych realiów PRL⁵⁴, do dziś pozostaje wyzwaniem „przetłumaczenie” wiedzy na czynniki

50 Ibidem, s. 17–23.

51 J. Szczepański, *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969, s. 8–9.

52 Ibidem, s. 44.

53 J. Szczepański, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976, s. 146, 158.

54 We współczesnej ocenie tego podejścia zaznacza się, iż w latach 1945–1989 jednym z fundamentów socjalistycznej modernizacji ukierunkowanej na przemianę społeczeństwa

ekonomiczne, by stać się mogła siłą napędową społeczeństwa⁵⁵. W swoim krótkim tekście *Szkoły wyższe a postęp społeczny* z 1969 r. Jan Szczepański wyraźnie wskazywał, że funkcją szkół wyższych jest działanie na rzecz modernizacji rozumianej jako klucz do postępu społecznego, mierzonego m.in. wzrostem gospodarczym (ale też stopą życiową obywateli, szansami życiowymi czy zakresem swobód obywatelskich oraz udziału w decyzjach politycznych i ekonomicznych decydujących o sprawach społeczeństwa)⁵⁶. W ten sposób decydujące znaczenie dla tempa wzrostu gospodarczego i postępu społecznego przypisywał on wyższemu wykształceniu oraz poziomowi i jakości kadry nauczającej w szkołach wyższych. Miał przy tym świadomość, że nie tylko od ilości nakładów zależy rola szkolnictwa wyższego w planowanym postępie społecznym, że istotne jest kompleksowe planowanie i zharmonizowanie poszczególnych jego elementów. Dlatego Szczepański w szkolnictwie wyższym widział czynnik postępu w takim stopniu, w jakim na chęć wykorzystania potencjału szkół wyższych wskazuje całokształt polityki społeczno-gospodarczej państwa.

Szkoły wyższe nie są bowiem czynnikiem same przez się. Stają się nim dopiero wtedy, gdy mają po temu ściśle określone warunki. Gdy te warunki nie są spełnione, mogą stać się instytucjami wegetującymi na marginesie społeczeństwa lub – nawet hamulcem postępu. O tym, czy są czynnikiem postępu, decydują nie one same, ale całokształt polityki gospodarczej i kulturalnej – i to, w jakim stopniu ta polityka chce wykorzystać potencjalne możliwości szkół wyższych⁵⁷.

Z drugiej jednak strony Jan Szczepański, już po latach obserwacji reform szkolnictwa wyższego okresu PRL, zwracał uwagę na łamach artykułu *Granice reform szkolnictwa wyższego*, że zmiany w uczelniach zachodzą powoli pod wpływem zmian w systemie finansowania i kontroli administracyjnej szkół oraz przeobrażeń ideologicznych (niezależnie od tego, czy mowa o socjalizmie czy o liberalizmie i demokracji), co w sytuacji nacisków zewnętrznych (głównie administracyjno-prawnych) prowadzi jedynie do pozorów zmian, nie dotykając istoty szkoły wyższej, czyli kwestii dydaktycznych i badawczych⁵⁸.

z tradycyjnego w nowoczesne, przedindustrialnej gospodarki zacofanej w rozwiniętą (przemysłową) oraz liberalnej demokracji w demokrację klasy robotniczej miało być szkolnictwo wyższe, a efekty jego działalności miały dotyczyć wszystkich wymiarów zakładanej modernizacji, zob.: K. Popiński, *Rola edukacji na poziomie wyższym w modernizacji społeczno-ekonomicznej Polski w latach 1945–1989*, [w:] J. Chumiński, *Modernizacja czy pozorna modernizacja. Społeczno-ekonomiczny bilans PRL 1944–1989*, Wydawnictwo GAJT, Wrocław 2010, s. 292.

55 J. Szczepański, *Problemy i perspektywy...*, s. 55.

56 J. Szczepański, *Szkoły wyższe a postęp społeczny*, [w:] M. Ofierska, M. Dietl (red.), *Moralność i społeczeństwo. Księga jubileuszowa dla Marii Ossowskiej*, PWN, Warszawa 1969, s. 205.

57 Ibidem, s. 212.

58 J. Szczepański, *Granice reform szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1993, nr 2, s. 5–10.

W opinii innego reprezentanta ówczesnych badań nad szkolnictwem wyższym, Jana Kluczyńskiego (który jako urzędnik ministerstwa w 1977 r. objął stanowisko szefa Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego), na ową „optykę” postępu i modernizacji czasów PRL wpływ miały uwarunkowania historyczne i generalne decyzje z lat 50., ukierunkowane na gospodarczą i edukacyjną odbudowę kraju po II wojnie światowej (rozwój produkcji materialnej, niwelowanie deficytu kadr kwalifikowanych w gospodarce i kulturze narodowej, wyrównywanie szans edukacyjnych pokoleń, planowanie systemów selekcji, stabilność zdań i form kształcenia, dostosowywanie struktury i jakości kształcenia do zapotrzebowania gospodarki i kultury narodowej, wprowadzenie centralistycznego sterowania i planowania rozwoju szkolnictwa wyższego i sfery zatrudnienia kadr kwalifikowanych)⁵⁹. Obserwacje autora wskazują na fakt, że tego typu „optyka” nie była w owych czasach stanowiskiem odosobnionym ani też typowym tylko dla krajów bloku wschodniego. Kluczyński, przyglądając się doświadczeniom krajów rozwiniętych gospodarczo, pisał o doniosłości szkolnictwa wyższego oraz konieczności wprowadzania reform, zwłaszcza w obliczu rewolucji informacyjnej i naukowo-technicznej. W oparciu o te obserwacje głosił on tezę, iż od szkolnictwa wyższego oczekuje się zarówno „rozwiązań globalnych problemów społecznych, jak i większego jego współudziału we wzroście gospodarczym, rozwoju ekonomicznym, a zwłaszcza w postępie naukowo-technicznym”⁶⁰. Z kolei opisujący z perspektywy 2010 r. historię głównych procesów i zjawisk dotyczących szkolnictwa wyższego w latach 1945–1989 Krzysztof Popiński wskazuje na wyraźną rolę szkolnictwa w socjalistycznej modernizacji społeczno-gospodarczej kraju, która miała polskie społeczeństwo unowocześnić (w duchu ideologii socjalizmu), a gospodarkę uprzemysłowić. Uczelnie miały służyć industrializacji poprzez kształcenie kadr oraz odpowiednio sprofilowaną działalność naukowo-badawczą i badawczo-rozwojową na rzecz gospodarki. Ów trend był widoczny zwłaszcza od połowy lat 60. do końca lat 70., kiedy to zaczęto coraz bardziej odczuwać skutki kryzysu społeczno-ekonomicznego. Jak zauważa autor, zdawano sobie sprawę z niewykorzystania do bezpośredniego wsparcia gospodarki nominalnie dużego potencjału naukowo-badawczego szkolnictwa wyższego w Polsce i z poważnej degradacji uczelnianej sfery B+R⁶¹.

W efekcie rosnącego niezadowolenia z sytuacji edukacji i szkolnictwa wyższego w latach 70. i 80. nasiliły się, na niespotykaną wcześniej w okresie powojennym skalę, prace zmierzające do nakreślenia perspektywicznych kierunków rozwoju polskiej edukacji, w tym szkolnictwa wyższego⁶². Wystarczy wymienić przygo-

59 J. Kluczyński, *Szkolnictwo wyższe w czterdziestoleciu Polski Ludowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1986, s. 5–7.

60 J. Kluczyński, *Szkolnictwo wyższe. Stan i kierunki przebudowy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1989, s. 9.

61 K. Popiński, *Rola edukacji na poziomie wyższym...*, s. 292–293.

62 Dobromir Dziewulak wymienia trzy takie raporty pomiędzy rokiem 1945 a 1989: *Raport o stanie oświaty w PRL z 1973 r.*, *Ekspertyza dotycząca sytuacji i rozwoju oświaty w PRL z 1979 r.*

towany w 1973 r. *Raport o stanie oświaty*, którego idee nie zostały jednak przez ówczesne władze zrealizowane, a proponowane treści zostały zakwestionowane, oprotestowane i nigdy niewykorzystane. Podobny los spotkał późniejsze, bo z 1989 r., opracowanie *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Zdaniem Jana Kluczyńskiego odrzucanie też kolejnego raportu w sytuacji braku innych propozycji kierunków reform i rozwoju edukacji było przejawem braku generalnej koncepcji przyszłościowej⁶³. Z drugiej jednak strony jeszcze u schyłku PRL (w drugiej połowie lat 80.) trwały prace nad całościowym programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2000 r., który uwzględniał – przynajmniej w wymiarze deklaratywnym – kształcenie dla budowy społeczeństwa socjalistycznego, podniesienie poziomu i unowocześnianie kształcenia oraz badań naukowych, zwiększenie udziału szkół wyższych w przyspieszaniu rozwoju społeczno-gospodarczego kraju⁶⁴. W 1988 r. Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego (IPNiSW) zorganizował konferencję zatytułowaną „Polska szkoła wyższa wobec problemów przyszłości”, podczas której zaprezentowano badania prowadzone w Instytucie, a także dorobek zespołu międzyresortowego opracowującego perspektywiczne założenia rozwoju szkolnictwa wyższego. Jak pisał w 1991 r. Jan Kluczyński, opracowania perspektyw rozwoju dotyczyły w zasadzie okresu do 1995 r., przez co trudno było nazwać je „prognozą”. Instytut zaproponował wydłużenie okresu prognozy do roku 2020⁶⁵. Wychodząc od tezy bezpowrotnie zmarnowanej koniunktury niżu demograficznego z lat 1975–1986, IPNiSW dokonał oceny ówczesnego położenia szkół wyższych w Polsce, zarówno w zakresie analizy statystycznej (wskazując na regres ilościowy), jak i socjologicznej (wskazując na dewaluację wartości wykształcenia akademickiego oraz prestiżu inteligencji). Następnie oszacował perspektywiczny bilans potrzeb i możliwości kształcenia w ujęciu ilościowym, uwzględniający makrosystem społeczno-gospodarczy. Wielowariantowa prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego w perspektywie 2020 r. wskazywała trzy fazy rozwojowe: fazę A – tworzenia społecznych mechanizmów rozwojowych do roku 1995, fazę B – restrukturalizacji gospodarczej i technologicznej w latach 1996–2010 oraz fazę C – równoważnego rozwoju do roku 2020. Przy czym prognoza zakładała, że o ostatecznym powodzeniu szans rozwojowych, o konkretnej postaci, jaką one przyjmą i o społecznym koszcie ich uruchomienia będzie decydował przebieg fazy A. Dlatego w 1991 r. apelowano o bezzwłoczne przygotowa-

oraz *Edukacja narodowym priorytetem* z 1989 r., które odnosiły się jedynie w zakresie szkolnictwa wyższego do struktury kształcenia na poziomie wyższym, zob.: D. Dziwulak, *Szkolnictwo wyższe w świetle raportów edukacyjnych*, „Studia BAS” 2013, nr 3 (35), s. 164.

63 J. Kluczyński, *Prognozy i uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 1991, s. 10.

64 B. Miśkiewicz, *Polskie szkolnictwo wyższe w latach 1981–1987*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 170–171.

65 J. Kluczyński, *Prognozy i uwarunkowania...*, s. 3–4.

nia do operacji reformy ustrojowej szkolnictwa wyższego, aby jej wprowadzanie przebiegało w systemie krocącym i przypadło najpóźniej na połowę lat 90. Nadzór merytoryczny nad reformą przypisywano Ministerstwu Edukacji Narodowej, jednak przy udziale całego środowiska akademickiego, w tym Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁶⁶.

Uproszczeniem byłoby przypisywać winę za kryzys szkolnictwa wyższego w latach 90. jedynie państwowym władzom socjalistycznym, a właściwie ich błędowi zaniechania wprowadzenia postulowanych zmian. Trzeba pamiętać, iż pod koniec lat 80. całe państwo przeżywało poważny kryzys społeczno-ekonomiczny, co zapewne nie sprzyjało myśleniu o przyszłości akurat sektora szkół wyższych⁶⁷. Nie zmieniła tego transformacja systemowa; co więcej, zamieniając system edukacji w rynek edukacyjny pogłębiła jeszcze zaniedbania w zakresie polityki edukacyjnej i polityki szkolnictwa wyższego, gdyż na jakiegokolwiek polityczne działania państwa, poza ustawą z 1990 r., trzeba było czekać do 1995 r.⁶⁸

Dlatego z perspektywy ponad dwóch dekad Marek Ratajczak pisał o niejednoznacznie ocenianym dziedzictwie PRL. Jego zdaniem Polska w okresie PRL utraciła społeczne korzyści przypisywane edukacji na poziomie wyższym. U progu transformacji notowano bardzo niski udział dorosłych z wyższym wykształceniem⁶⁹, zawężona była dostępność do edukacji wyższej, a przestrzeń szkolnictwa wyższego w skali kraju ograniczała się do kilku dużych ośrodków miejskich. Nie-dużo lepiej było w sferze nauki i kadr dydaktycznych, gdyż polska nauka, jako funkcjonująca w oderwaniu od światowych centrów życia naukowego, plasowała się na ich peryferiach i miała marginalne znaczenie⁷⁰. Towarzyszącym wątkiem w dyskusjach nad rozwojem szkolnictwa wyższego na początku transformacji ustrojowej była obserwowana obawa przed pewnymi konsekwencjami wprowadzania mechanizmów rynkowych. Już wtedy obserwowane przez polskich badaczy doświadczenia kapitalistycznych krajów Zachodu pokazywały wyraźnie, iż sfera szkolnictwa wyższego – pełniącego wielorakie i bogate w treści zadania w rozwoju gospodarczo-społeczno-polityczno-kulturowym – nie może być kształtowana wyłącznie według zasad gospodarki rynkowej, bez jednoczesnej,

66 Ibidem, s. 115–122.

67 M. Ratajczak, *Polityka państwa w Polsce wobec szkolnictwa wyższego po 1989 roku i jej implikacje społeczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2011, nr 173, s. 130–148, s. 133.

68 Według Anny Buchner-Jeziorskiej „być może to przeświadczenie o dobrze wykształconym społeczeństwie było jednym z powodów ograniczania nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe”, zob.: A. Buchner-Jeziorska, *Rynek czy system: szkolnictwo wyższe w Polsce okresu transformacji*, [w:] A. Buchner-Jeziorska (red.), *Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2005, s. 15.

69 W 1990 r. wyższym wykształceniem legitymowało się 7% ogółu Polaków, podczas gdy w Europie Zachodniej odsetek ten wynosił 20%. Według spisu powszechnego w 2011 r. odsetek ludności w wieku 13 lat i więcej o wykształceniu wyższym wyniósł 17,5%.

70 M. Ratajczak, *Polityka państwa...*, s. 134.

interwencyjnej funkcji państwa, mającego na względzie nie cele doraźne, lecz realizowane w długim horyzoncie czasowym⁷¹. Tym bardziej dobitnie w kontekście tej tezy brzmią słowa Jana Szczepańskiego z 1976 r., iż „nie można tworzyć ustroju szkolnictwa, a następnie nie doskonalić go przez kilka dziesięcioleci i czekać, aż wystąpią zjawiska ostrego kryzysu, żeby podejmować nową wielką reformę”⁷². Procesy reformowania szkolnictwa wyższego po roku 1990 pokazały jednak, że owszem, można przez długi czas systemu nie doskonalić i zdawać się jedynie na całkiem widzialną, w tym konkretnym przypadku, rękę rynku.

1.3. Transformacje szkolnictwa wyższego w perspektywie teoretyczno-metodologicznej

Zakreślenie tła teoretycznego i metodologicznego dla przemian szkolnictwa wyższego w Polsce w ostatnim ćwierćwieczu (jednak w sprzężeniu z przemianami w wymiarze globalnym i europejskim) wymaga wyjścia od specyfiki badań szkolnictwa wyższego (*higher education research*). Została ona dobrze opisana przez polskiego badacza. Marek Kwiek swoimi publikacjami zakorzenionymi w zachodnim dyskursie szkolnictwa wyższego oraz działaniami na rzecz konsolidacji środowiska krajowych badaczy⁷³ niejako odrestaurowuje tradycję naukowego podejścia do szkolnictwa wyższego w Polsce. Akcentując profesjonalizm nauki, zdecydowanie neguje on wszelkie przypadkowe i amatorskie dywagacje w ramach tej problematyki, które nie służą dążeniu do doskonałości naukowej, rozumianej jako realizacja aspiracji teoretycznych i empirycznych. Zaznacza przy tym, że nie da się uprawiać tej subdyscypliny naukowej „w ujęciu czysto krajowym – chociaż badania krajowe są jej niezbędną częścią”⁷⁴. Analogiczne podejście do badań szkolnictwa wyższego reprezentuje Dominik Antonowicz, którego również można uznać, zgodnie ze naukowymi kryteriami, za godnego reprezentanta badań polskiego szkolnictwa wyższego w XXI w. – do tego piszącego wprost o socjologii szkolnictwa wyższego⁷⁵, w ramach której mieszczą się rozważania i ustalenia proponowane w niniejszej monografii.

71 J. Kluczyński, *Prognozy i uwarunkowania...*, s. 11–12.

72 J. Szczepański, *Szkice...*, s. 160.

73 Z inicjatywy Marka Kwieka zorganizowane zostały w 2015 i 2016 r. cztery Ogólnopolskie Konferencje Badaczy Szkolnictwa Wyższego.

74 M. Kwiek, *Słowo wstępne: czym są i czym nie są naukowe badania szkolnictwa wyższego?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2015, nr 1 (45), s. 8.

75 Rozdział pierwszy z książki Dominika Antonowicza *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian* zatytułowany jest *Socjologia szkolnictwa wyższego – obszar badań, główne podejścia, współczesne wyzwania*. Niemniej jednak zaprezentowany przez autora – jako socjologiczny – dorobek badaczy szkolnictwa

Niezależnie od szerokiego zakorzenienia problematyki szkolnictwa wyższego w różnych dziedzinach i dyscyplinach naukowych, z całą pewnością można doszukiwać się naukowego jej ułożenia w ramach socjologii edukacji czy socjologii szkolnictwa wyższego. W. James Jacob w tomie encyklopedycznym poświęconym socjologii edukacji wśród zagadnień typowych dla szkolnictwa wyższego, poza historią i przyszłością tego sektora, wymienia kwestię roli szkolnictwa wyższego w społeczeństwie, dostępu do szkolnictwa wyższego, nierównowagi ze względu na płeć oraz akademickiej wolności i autonomii⁷⁶. Podobnie socjolog edukacji Miriam E. David dostrzega na gruncie nauk społecznych rozwój nowej wiedzy, pedagogii, polityki i praktyki w postaci socjologii szkolnictwa wyższego, a nawet socjologii globalnego szkolnictwa wyższego – obejmującej globalne kwestie społecznej stratyfikacji, mobilności i rynku pracy⁷⁷. O tym, że subdyscyplina ta wyłania się wyraźnie z nauk społecznych świadczy książka zatytułowana *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts* z 2007 r., doskonale odzwierciedlająca zróżnicowanie tematyki wchodzącej w zakres tego obszaru zainteresowań socjologicznych. Redaktor tomu, Patricia J. Gumpert, na łamach swojego tekstu w tym zbiorze proponuje rozpatrywać szkolnictwo wyższe przez pryzmat socjologii szkolnictwa wyższego w dwóch kontekstach – społecznym i organizacyjnym. Zwracając uwagę na przenikanie się owych wymiarów, autorka dokonuje jednak szczegółowej rozłącznej analizy zidentyfikowanych przez siebie czynników kontekstualnych. Pisząc o społecznym kontekście, Gumpert wymienia przede wszystkim takie czynniki, jak kontynuacja ekspansji szkolnictwa wyższego na wzór przedsiębiorstw, ekonomiczne turbulencje, interesy polityczne i rola państwa, społeczny popyt na wiedzę, rosnące zainteresowanie systemami narodowymi oraz globalną współzależnością. W ramach kontekstu organizacyjnego identyfikuje zaś niepewność otoczenia i równoczesny wzrost akademickiego menedżeryzmu, organizacyjne innowacje i integrację, a także gruntowne zmiany akademickiego miejsca pracy⁷⁸. W tomie, wśród wyłaniających się nowych pól zainteresowań socjologii szkolnictwa wyższego, zarysowany został również obszar polityki szkolnictwa wyższego, ze szczególnym uwzględnieniem procesu tworzenia polityki w publicznym szkolnictwie wyższym.

wyższego klasyfikowany jest w kategoriach innych, aczkolwiek sąsiadujących tematycznie, subdyscyplin socjologicznych: socjologii edukacji, socjologii nauki, socjologii wiedzy. Można przypuszczać, iż socjologia szkolnictwa wyższego, z racji złożonego charakteru samego przedmiotu badań, jest kategorią szerszą i niejako multi-subdyscyplinarną, i to właśnie autora wspomnianej publikacji można uznać za typowego przedstawiciela współczesnej socjologii szkolnictwa wyższego w Polsce.

76 W. J. Jacob, *Higher education*, [w:] J. Ainsworth (ed.), *Sociology of Education: An A-to-Z Guide*, Sage Publications, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington 2013, s. 355–358.

77 M. E. David, *Overview of researching global higher education: Challenge, change or crisis?*, "Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences" 2011, vol. 6, no. 2, s. 147–163.

78 P. J. Gumpert, *Sociology of higher education...*

Badania nad szkolnictwem wyższym – niezależnie od tego, czy traktowane jako odrębna dyscyplina naukowa czy jako obszar wyznaczony wspólnym przedmiotem badań – mogą być osadzone w różnych perspektywach teoretycznych wynikających z przyjętego przez danego badacza obszaru problemowego. Ciekawe zestawienie wspomnianych obszarów badań usystematyzowanych przez środowisko międzynarodowe opisał Dominik Antonowicz, odwołując się do propozycji trzech autorów: Edgara Franckmanna, Malcolma Tighta i Ulricha Teichlera.

Tabela 1. Obszary badań dotyczących szkolnictwa wyższego

Edgar Franckmann (1997)	<ol style="list-style-type: none"> 1) funkcja szkolnictwa wyższego, 2) status wiedzy i procesu kształcenia, 3) relacje pomiędzy społeczeństwem a szkolnictwem wyższym, 4) nauczanie i kształcenie, 5) szkolnictwo wyższe i integracja europejska
Malcolm Tight (2003)*	<ol style="list-style-type: none"> 1) kształcenie i nauczanie, 2) treści programowe kursów akademickich, 3) doświadczenia i problemy studentów, 4) jakość kształcenia, 5) polityka publiczna w zakresie szkolnictwa wyższego, 6) zarządzanie uczelniami, 7) praca akademicka, 8) wiedza i badania
Ulrich Teichler (2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1) aspekty ilościowo-strukturalne (umasowienie kształcenia, dostęp do edukacji wyższej, zwrot z inwestycji w wykształcenie), 2) naukoznawstwo (systematyka dyscyplin akademickich, struktura badań i kształcenia, relacje pomiędzy działalnością badawczą i kształceniem, programy nauczania, status wiedzy i naukowców) 3) kształcenie na poziomie wyższym/studiowanie (treści i metody kształcenia, wyposażanie w wiedzę i umiejętności, ewaluacja efektów kształcenia), 4) wymiar instytucjonalny szkolnictwa wyższego (planowanie, zarządzanie, administrowanie, finansowanie szkolnictwa wyższego z jego instytucjami)

* Jak wynika z badań Malcolma Tighta, analizującego dyscyplinarne afiliacje autorów 567 artykułów opublikowanych w 2010 r. w 15 wyselekcjonowanych przez badacza czasopismach anglojęzycznych (z Europy, USA i Australii), najwyższy odsetek autorów rekrutował się z nauk pedagogicznych (40%), w dalszej kolejności były: nauki społeczne (17%) oraz nauki biznesowe (12%). Tematyka analizowanych tekstów zdominowana była przez problematykę projektowania programów kształcenia (31%) oraz doświadczenia studentów (24%). Problematyka polityki publicznej w zakresie szkolnictwa wyższego stanowiła jedynie 10% artykułów. Zob.: M. Tight, *Discipline and methodology in higher education research*, „Higher Education Research & Development” 2013, vol. 32, no. 1, s. 139–141.

Źródło: D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności na przykładzie rozwoju oraz instytucjonalizacji badań nad szkolnictwem wyższym*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, s. 322–323.

W bardzo metaforyczny i obrazowy sposób przedstawił swoją „systematykę badań” Bruce Macfarlane, który pisząc o archipelagu badań szkolnictwa wyższego, dostrzegał wyraźny rozłam pomiędzy badaczami zorientowanymi na kwestie kształcenia (*teaching and learning island*) oraz badaczami zorientowanymi na kwestie szeroko ujmowanej polityki (*policy island*), obejmującej m.in. analizę polityki rządowej⁷⁹. Należy wspomnieć w tym miejscu również o metodologii badań nad szkolnictwem wyższym, która – podobnie jak ich tematyka – opiera się na warsztacie różnych dyscyplin. Malcolm Tight, pisząc o metodach i metodologii w badaniach szkolnictwa wyższego, wymienia osiem kluczowych kategorii: (1) analizę dokumentów (obejmującą m.in. przegląd literatury i większość analiz polityki); (2) analizę porównawczą narodowych systemów; (3) wywiady i badania fokusowe; (4) sondaże i analizy wielowymiarowe; (5) analizy konceptualne (bardziej teoretyczne czy filozoficzne); (6) fenomenografię; (7) perspektywę krytyczną i feministyczną; (8) studia auto/biograficzne i oparte na obserwacji⁸⁰.

Ze względu na wielowątkowość obszaru badawczego skoncentrowanego na szkolnictwie wyższym trudno jest wskazać jednolite, tj. powszechnie przyjęte w *higher education research* orientacje teoretyczno-metodologiczne, rozumiane – w naukach społecznych – jako zespół założeń ontologicznych, epistemologicznych oraz dyrektyw metodologicznych. Chodzi bowiem o dość ściśle określoną, ale jednocześnie wymagającą łączenia wielu perspektyw i aspektów problematykę kształtowania polityki w zakresie szkolnictwa wyższego wraz z procesami reformowania tego sektora, a do tego analizę debaty publicznej towarzyszącej tym procesom i polityce. W przeciwieństwie do rodzimego dorobku zasobna literatura zagraniczna dostarcza wielu opracowań dotyczących *higher education policy*, jednak z uwagi na ograniczone ramy objętościowe tej książki wskazane zostaną te przykłady, które ujmują kwestie polityki szkolnictwa wyższego w kategoriach systemowych zmian instytucjonalnych⁸¹. Na gruncie polskim szeroko o zmianach instytucjonalnych i ewolucjach polityki pod wpływem presji zewnętrznych (globalizacyjnych, europeizacyjnych i innych, np. reform sektora publicznego) jako swego rodzaju nieuniknionej zmiany społecznej pisze od lat Marek Kwiek⁸². Jednak to Dominik Antonowicz z perspektywy socjologa porządkuje teoretycznie umiejscowienie polskich przemian w szkolnictwie wyższym w szerszym kontekście. Traktując rodzime transformacje systemu jako efekt procesów politycznych

79 B. Macfarlane, *The higher education research archipelago*, „Higher Education Research & Development” 2012, vol. 31, no. 1, s. 129–131.

80 M. Tight, *Researching Higher Education*, Open University Press, Meidenhead, Berkshire 2012, s. 8.

81 Kwestie polityki publicznej i stanowienia prawa na poziomie bardziej warsztatowym omówione zostały w rozdziale trzecim i czwartym na podstawie literatury polskiej, gdyż stanowi to jednocześnie ilustrację rodzimej debaty wokół aspektów profesjonalizowania polityki i reformy.

82 M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*

zachodzących na poziomie makrostrukturalnym, wykorzystuje do tego optykę neoinstytucjonalną. Autor stawia tezę o podporządkowaniu procesom społeczeństwa światowego (*world society*) narodowych (w tym polskiego) systemów szkolnictwa wyższego i stwierdza, iż kształtują się one pod wpływem globalnej matrycy instytucjonalnej, wzmacnianej presją ekspercką bądź finansową przez transnarodowe organizacje – Międzynarodowy Fundusz Walutowy (MFW), Bank Światowy (BŚ), Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Dlatego zmiany w polskim szkolnictwie wyższym po 1989 r. powinny być traktowane jako zmierzające do izomorfizmu, tj. strukturalnej konwergencji wynikającej ze wspólnego podłoża kulturowego legitymizującego dyfuzję, ale też z pewnej asymetrii władzy nakazującej poszukiwanie przez słabsze państwo zewnętrznych modeli polityki. Z drugiej strony, implementacja tych modeli przebiega różnie w różnych krajach, gdyż każde państwo wykształciło unikalne instytucjonalne wzory funkcjonowania, akademickie mity oraz ramy interpretacyjne. Stąd teza autora o ścieraniu się dwóch porządków: globalnego (światowego) i lokalnego (narodowego). Polska – czy szerzej: Europa Środkowo-Wschodnia – po latach politycznej izolacji od świata zachodniego została wystawiona na bezpośrednie działanie społeczeństwa światowego, a dynamika tego otwarcia na świat spowodowała, że polskie szkolnictwo wyższe stało się swoistym laboratorium zmian, prowadzących np. do integracji ze strukturami europejskimi w ramach procesu bolońskiego⁸³.

Powyższe podejście neoinstytucjonalne zbieżne jest z innymi ujęciami kształtowania polityki szkolnictwa wyższego. Jedną z zagranicznych propozycji analizowania zmian w politykach (zwłaszcza w kontekście ich konwergencji w ramach procesu bolońskiego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej), którą wysunęli Michael Dobbins i Christoph Knill, jest sięgnięcie do historycznego i socjologicznego instytucjonalizmu. W ten sposób autorzy tłumaczą nieco inne strategie polityki w poszczególnych krajach, choć kształtujące się pod wpływem unijnego izomorfizmu instytucjonalnego, które decydują o przewadze danego modelu rozwoju polityki (według Burтона Clarka): państwocentrycznego (*state-centered*), zorientowanego na rynek (*market-oriented*) lub oligarchii akademickiej (*academic self-rule*)⁸⁴. Skategoryzowane w ten sposób relacje kluczowych sił kształtujących polityki szkolnictwa wyższego powodują strukturalne napięcia, zwłaszcza w Polsce po 2007 r., gdy po latach dominacji mechanizmów rynkowych i oligarchii akademickiej władza państwowa postanowiła odzyskać czołową pozycję⁸⁵. Przy-

83 D. Antonowicz, *Perspektywa neoinstytucjonalna w badaniach nad przemianami szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2015, nr 1 (45), s. 75–94.

84 M. Dobbins, Ch. Knill, *Higher education policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a Common Model?*, „Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions” 2009, vol. 22, no. 3, s. 427.

85 D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 359.

woływany już Michael N. Bastedo również wiążąc politykę w zakresie szkolnictwa wyższego z perspektywą szkoły instytucjonalnej nauk politycznych i instytucjonalizmem socjologicznym, zwraca uwagę na teorię konfliktu i grup interesów. Zdaniem autora, idealistycznie zakłada ona, iż nierównorzędne pod względem władzy grupy będące kluczowymi aktorami szkolnictwa wyższego mają wpływ na proces tworzenia polityki, co świadczy o bardziej demokratycznym charakterze tego procesu⁸⁶.

Dlatego coraz bardziej znaczącymi stają się, zwłaszcza w kontekście konwergencji czy izomorfizmu narodowych systemów szkolnictwa wyższego, procesy uczenia się i modelowania polityki, w tym procesy dialogu i deliberacji⁸⁷. Owo uczenie się polityki (*policy learning*), traktowane jako bardziej subtelne i refleksyjne niż transfer polityki (*policy transfer*) czy pożyczanie polityki (*policy borrowing*), wspiera rozwój polityki edukacyjnej bardziej dopasowanej do potrzeb danego kraju. W praktyce oznacza ono uczenie się na własnych przeszłych doświadczeniach, na bazie wewnątrznarodowych i transnarodowych porównań, jak również od międzynarodowych organizacji. Jednocześnie jednak uwypukla znaczenie dyskursu w zmienianiu sposobu myślenia o polityce⁸⁸.

1.4. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w zwierciadle debaty publicznej

Zasadniczym celem rozprawy jest odpowiedź na pytanie o to, jaki charakter miała debata publiczna na temat polityki i reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce oraz czy miała ona jakiegokolwiek wpływ, i ewentualnie – jaki, na sam proces projektowania i treść polityki w zakresie szkolnictwa wyższego po 1990 r. (jednak zintensyfikowanej dopiero po 2005 r.). Druga część pytania implikuje zajęcie się samą polityką, jej głównymi założeniami i etapami, przynajmniej do momentu przyjęcia po wielu latach prac pierwszego po 1990 r. programu rozwoju szkolnictwa wyższego oraz uchwalenia przygotowywanych w tym czasie ustaw i ich nowelizacji. Dzięki temu możliwe jest szczególne studium reformy pokazanej przez pryzmat debaty, która nie ogranicza się do ujęcia proponowanych i wprowadza-

86 M. N. Bastedo, *Sociological frameworks...*, s. 296.

87 R. King, *Institutional autonomy and accountability*, [w:] J. Huisman, H. de Boer, D. D Dill, M. Souto-Outero (eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2015, p. 501.

88 Alexiadou N., *Policy learning and europeisation in education: The governance of a field and the transfer of knowledge*, [w:] A. Nordin, D. Sundberg (eds.), *Transnational Policy Flows in European Education: The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field*, Oxford Studies in Comparative Education, Oxford 2014.

nych zmian jedynie w perspektywie formalno-technicznej, ale wzbogacona jest o aspekt recepcji reformy przez interesariuszy (*stakeholders*) szkolnictwa wyższego⁸⁹. Mowa tu o zainteresowanych reformą, czy szerzej – problemami szkolnictwa wyższego, zarówno z racji zainteresowań naukowych, jak i reprezentowania instytucji środowiska akademickiego w procesie konsultacji społecznych i poza nim oraz publicystów (bądź przedstawicieli świata akademickiego występujących w roli publicystów).

Współcześni polscy reprezentanci *higher education research* (Marek Kwiek, Dominik Antonowicz), próbujący uchwycić przemiany szkolnictwa z globalnej czy międzynarodowej perspektywy w kontekście polityki publicznej, wskazują na niedostatki czy może raczej nieobecność szerokiej debaty wokół szkolnictwa wyższego w Polsce – dotyczącej nie tylko nowego prawa, lecz przede wszystkim ogólnych pytań o rolę szkolnictwa wyższego w społeczeństwie w globalnej erze. Marek Kwiek, wskazując m.in. na bezprecedensową intensyfikację dyskusji o uniwersytetach na poziomie globalnym, europejskim i narodowym, podkreśla rozbieżność pomiędzy dyskursami globalnym i ponadnarodowym a narodowym⁹⁰. Dla Dominika Antonowicza „ułomnością polskiej debaty publicznej jest przewaga wycinkowych analiz, prezentujących punkt widzenia pewnej grupy interesu, a ignorujących złożoność systemową, w efekcie czego polityka publiczna stała się poligonem starć wewnętrznych interesariuszy, którzy starają się przede wszystkim chronić interesy własnego środowiska”⁹¹. Autor akcentuje ponadto jej jałowość w wymiarze intelektualnym i pomijanie niekiedy istniejącego stanu wiedzy oraz trwających na świecie dyskusji, może poza jednym wykorzystaniem kontekstu międzynarodowego – jako „linijki” do pomiaru wydatków na naukę i szkolnictwo wyższe, które w Polsce są skrajnie niskie⁹².

Wychodząc naprzeciw tym krytycznym opiniom, warto zatem przyjrzeć się polskiej debacie publicznej wokół reformy szkolnictwa wyższego (i szerzej – wokół przemian systemu szkolnictwa wyższego oraz instytucji uniwersytetu) w całej jej rozciągłości, przy uwzględnieniu jej wielopoziomowej struktury. Sformułowanie bardziej szczegółowych wniosków dotyczących specyfiki i jakości debaty szkolnictwa wyższego możliwe było w oparciu o bogaty materiał empiryczny dotyczący narodowego wariantu dyskusji o szkolnictwie wyższym, który skonfrontowany został przy okazji z głównymi motywami dyskusji toczonych na świecie czy w Europie (doskonale zdiagnozowanymi przez obu wspomnianych autorów w wielu publikacjach). Zasadniczym celem przyjętego w książce podejścia badawczego jest uchwycenie i zaprezentowanie specyfiki reformy szkolnictwa wyższego

89 Pojęcie interesariuszy zostanie scharakteryzowane szczegółowo w rozdziale trzecim.

90 M. Kwiek, *Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania*, „Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej” 2013, t. LVII–LVIII, s. 247–268, s. 248, 251.

91 D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów...*, s. 360.

92 Ibidem, s. 361.

w Polsce przez pryzmat debaty publicznej w sposób jak najbardziej kompleksowy, a z konieczności i z wyboru również interdyscyplinarny, gdyż problematyka szkolnictwa wyższego stanowi przedmiot różnych nauk, nie tylko *stricte* społecznych czy humanistycznych.

Ze względu na złożony charakter zaplanowanych w pracy dość rozległych analiz, które łączyły się z silną potrzebą przyjrzenia się samej jakości debaty publicznej na temat reformy i konstruowania prawa, naturalnym wydawało się sięgnięcie do dwóch podejść teoretyczno-metodologicznych w naukach społecznych, dla których debata publiczna jest przedmiotem zainteresowania, chociaż z nieco różnych powodów. Łączy je jednak obszar, w którym debata ma szansę zaistnieć i ewoluować, a mianowicie sfera publiczna. Zdaniem Jürgena Habermasa to ona – jako sfera pomiędzy społeczeństwem obywatelskim a państwem – gwarantuje krytyczną dyskusję publiczną dotyczącą kwestii, które są powszechnie uznane za ważne⁹³. W ten sposób sfera publiczna staje się dyskursywną, wraz z jej „deliberacyjnymi interpretacjami”, zgodnie z którymi wszelkie spory toczą się na każdy temat i w dowolnie definiowanej dziedzinie, a uczestniczyć może w nich każdy, co z pewnością jest korzystne dla pluralizmu w demokratycznym państwie prawa⁹⁴. Dyskurs umożliwia bowiem normatywną korektę debaty w sferze publicznej, zaś prawo go strukturyzuje⁹⁵.

Pośród socjologów zorientowanych bardziej w stronę nauk o komunikacji czy retoryki, o debacie publicznej w Polsce pisała Agnieszka Kampka, traktując ją m.in. jako znaczące narzędzie polityki publicznej wykorzystywane w warunkach demokracji deliberacyjnej⁹⁶. Na gruncie nauk o zarządzaniu publicznym, o debacie publicznej pisała inna przedstawicielka socjologii – Anna Giza-Poleszczuk – identyfikując jej główne cechy, diagnozując jej niedostatki i wskazując niezbędne zmiany w kontekście dobrego rządzenia⁹⁷. Z podobnego punktu widzenia, tj. opisywanego w kategoriach wpływu na formułowanie agendy działań publicznych przez rząd, debata bywa analizowana w ramach dopiero rozwijających się w Polsce nauk o polityce publicznej⁹⁸. I właśnie ta perspektywa teoretyczna wpłynęła na decyzję, by przyrzeć się debacie publicznej wokół reformowania szkolnictwa wyższego jako narzędziu polityki typowym dla demokratycznego państwa

93 T. McCarthy, *Introduction*, [w:] J. Habermas, *Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*, Polity Press, Cambridge 1999, s. XI.

94 A. Giza-Poleszczuk, *Dobre rządzenie i debata publiczna*, „Zarządzanie Publiczne” 2007, nr 1, s. 61–77.

A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013, s. 197–213.

95 K. Gadowska, J. Winczorek, *Sfera publiczna – funkcje, dysfunkcje, normy oficjalne i nieoficjalne*, „Studia Socjologiczne” 2013, 1 (208), s. 9.

96 A. Kampka, *Debata publiczna*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2014.

97 A. Giza-Poleszczuk, *Dobre rządzenie...*

98 A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu...*

prawa. Na sięgnięciu do jeszcze innych inspiracji zaważyła praktyka badawcza zogniskowana na debacie czy raczej dyskursie publicznym. Otóż socjologowie czy politolodzy⁹⁹ badający sferę i debatę publiczną wraz z obecnymi w niej dyskursami (zwłaszcza medialnymi) najczęściej wykorzystują „paradygmat” analizy dyskursu, którego nie sposób zignorować w analizie dyskursów szkolnictwa wyższego. Przydatna jest w tym filozoficzna, ale też wykorzystywana w podejściu socjologicznym, koncepcja dyskursu rozumianego jako zjawisko poznawcze służące identyfikowaniu sposobów konceptualizacji świata i mówienia o nim¹⁰⁰. W socjologii, zorientowanej bardziej na dyskurs jako działanie komunikacyjne oraz interakcyjne znamienym przykładem analizy dyskursu jest aktywność Marka Czyżewskiego i jego współpracowników, a także zainteresowania takich autorów, jak Cezary Trutkowski, Lech M. Nijakowski, Anna Horolets, Tomasz Zarycki, Dorota Rancew-Sikora, Barbara Jabłońska i inni¹⁰¹.

Celem niniejszej książki nie jest jednak eksploatacja prac z zakresu teorii i empirii debaty publicznej czy analizy dyskursu, ani pomysł włączenia się w ów nurt badań. Przedstawione poniżej inspiracje mają spełnić zadanie wyjaśniające motywy takiego, a nie innego konceptualizowania debaty publicznej wokół szkolnictwa wyższego, jak również sposobu jej analizy, będącego konsekwencją przyjętego usytuowania debaty publicznej w obszarze zainteresowań nauk o polityce publicznej. Mają one umożliwić w pełni socjologiczny wkład w omawianą problematykę, przy całym dobrodziejstwie podejścia interdyscyplinarnego typowego dla badań nad szkolnictwem wyższym. Balansowanie na granicy nieco odmiennych – z racji celu analizy – podejść teoretyczno-metodologicznych może być różnie postrzegane przez czytelników, którzy reprezentują różne dyscypliny naukowe, a w przypadku socjologów – różne szkoły badawcze. Niemniej jednak w polskiej literaturze przedmiotu brakuje całościowego spojrzenia na rodzimą reformę szkolnictwa wyższego, które rysowałoby – dzięki założonej wielostronności analizy – możliwie syntetyczny jej obraz. Nie jest to obraz sprowadzany *de facto* do pedantycznego demonstrowania warsztatu analitycznego badacza dyskursów i nie jest to również typowa, zorientowana na praktykę, analiza polityki publicznej. Ramy dla tego opracowania wyznacza zamysł pokazania polityki i reformowania szkolnictwa wyższego z szeroko ujmowanej perspektywy instytucjonalizmu dyskursywnego (jednej z odmian neoinstytucjonalizmu). Zgodnie z nią zmiany w in-

99 Ciekawe tabelaryczne zestawienie różnych podejść do badań nad dyskursem publicznym w obszarze politologii proponuje Joanna Gajda, zob.: J. Gajda, *Analiza dyskursu i jej zastosowanie w badaniach politologicznych – wprowadzenie*, [w:] D. Mikucka-Wójtowicz (red.), *Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość: problemy badawcze młodych politologów*, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2010.

100 A. Grzymała-Kazłowska, *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 1, s. 17.

101 P. Pawliszak, D. Rancew-Sikora, *Wprowadzenie do socjologicznej analizy dyskursu (SAD)*, „Studia Socjologiczne” 2012, nr 1 (204), s. 5.

stytucjach zachodzą pod wpływem wcześniejszych zmian w sferze idei i dyskursu, kształtujących się w procesie deliberacji, a następnie poddawanych legitymizacji¹⁰². Wydaje się, że niezbędne w tym celu jest przyjrzenie się bliżej zarówno podejściu typowemu dla analizy dyskursu publicznego, jak i analiz polityk publicznych oraz procesów deliberacji w państwach demokratycznych. Zaprezentowane dalej inspiracje teoretyczno-metodologiczne celowo obejmują głównie dorobek polskich badaczy, gdyż stan wiedzy w Polsce w tych obszarach wyznacza również specyfikę podejścia do problematyki szkolnictwa wyższego. Zarówno ta ostatnia, jak i wspomniane poniżej podejścia są w naszym kraju rozwijane od stosunkowo niedawna, co niewątpliwie wpływa na kierunek rozwoju także rodzimych badań w zakresie szkolnictwa wyższego.

1.4.1. Inspiracja socjologiczną i krytyczną analizą dyskursu publicznego

Zainteresowanie badaczy dyskursem w naukach społecznych wynika z kilku czynników: (1) z wizji społeczeństwa jako zdominowanego przez praktyki komunikacyjne i przekonania, że rzeczywistość konstruowana jest w procesach komunikacji; (2) z wewnętrznych przemian w samych naukach społecznych (ze świadomości społecznego konstruowania wszelkiej wiedzy, kulturowo-społecznych uwarunkowań jej produkcji i współistnienia wielu równorzędnych, całkowicie odmiennych paradygmatów); (3) z metod badań w naukach społecznych (techniki dyskursywne) lub produktów praktyki dyskursywnej (debata publiczna, wiedza naukowa, dokumenty). Zamyśl badania debaty publicznej dotyczącej szkolnictwa wyższego (ze szczególnym uwzględnieniem debaty wokół przemian sektora uniwersyteckiego) wpisuje się zatem w coraz bardziej rozpowszechnione badania dyskursu. Zbieżność wynika głównie z faktu, iż przedmiotem badań w proponowanym w książce ujęciu są produkty praktyki dyskursywnej, czyli produkty debaty publicznej wokół kwestii polityki i reformowania szkolnictwa wyższego, aczkolwiek obejmujące zarówno wiedzę naukową (dyskurs naukowy), jak i dokumenty (dyskurs rządowy/ministerialny obejmujący oficjalny dialog z interesariuszami szkolnictwa wyższego, tj. instytucjami związanymi ze szkolnictwem wyższym), a także reagującą na bieżąco na wytwory obu wspomnianych dyskursów perspektywę publicystyki prasowej (dyskurs publicystyczny). Z powodu owej zbieżności analizy debaty z analizą dyskursu niezbędna wydaje się przynajmniej pobieżna charakterystyka dyskursu jako takiego, ze szczególnym uwzględnieniem dyskursu publicznego i socjologicznych badań nad dyskursem publicznym.

102 Zob.: V. A. Schmidt, *Discursive institutionalism: the explanatory power of ideas and discourse*, „Annual Review of Political Science” 2008, vol. 11, s. 303–326.

Marek Czyżewski na łamach *Encyklopedii socjologii* wymienia trzy znaczenia pojęcia „dyskurs”: rozmowa, odmiana myślenia i użycie języka, a także wskazuje dwie odmiany dyskursu wyróżnione ze względu na tryb komunikacyjny, tj. wypowiedzi (odmianę mówioną) i teksty (odmianę pisaną)¹⁰³. Dyskurs jest zatem najsilniej związany z orientacją lingwistyczną, w ramach której określany jest również jako „język w użyciu” (formowanie wypowiedzi, jej formy lingwistycznej i funkcji w tekście) oraz odnoszony jest do struktury wewnętrznej tekstu lub do nadawcy i odbiorcy przekazu (podejście formalistyczne, badające strukturę językową)¹⁰⁴. Być może dlatego od połowy XX w. mówi się o „zwrocie lingwistycznym” w naukach humanistycznych i społecznych (zwłaszcza na gruncie filozofii i socjologii), którego pochodną jest rozszerzenie ram interpretacyjnych badaczy, a w konsekwencji znaczące przełomy w teorii i metodologii owych nauk¹⁰⁵. Podejście lingwistyczne jest jednak tylko jednym z nurtów (aczkolwiek wiodącym prym), obok krytycznej analizy dyskursu (KAD) i socjologicznej analizy dyskursu (SAD). Lingwistyczne i socjologiczne ujęcie dyskursu mają charakter deskryptywno-eksplanacyjny (cele poznawcze), natomiast krytyczna analiza dyskursu (KAD) traktuje badania jako formę zaangażowanej praktyki społecznej, a nawet działalności politycznej, ukierunkowanej na zmianę rzeczywistości. Jej celem jest odsłanianie przyczyn określonego użycia języka w odniesieniu do poziomu struktur społecznych oraz ukazanie, jak język wpływa na reprodukcję i utrwalanie tych struktur. KAD koncentruje się na demaskowaniu nierówności społecznych, uprzedzeń (rasowych i płciowych), manipulacji politycznych. W KAD dyskurs jest wąsko pojętą ideologią, która legitymuje i podtrzymuje strukturę społeczną oraz wiąże się z grupowymi interesami, wartościami i konfliktami¹⁰⁶. Podobny wniosek nasuwa się przy rozważaniach Marka Czyżewskiego na temat teorii dyskursu¹⁰⁷. Autor ten wskazując bowiem na cztery szkoły „dyskursu”: analizę konwersacyjną, krytyczną analizę dyskursu (KAD), psychologię dyskursywną oraz koncepcję dyskursu Chantal Mouffe i Ernesto Laclau, ponadto proponuje jako uzupełnienie dla nich jeszcze dwa paradygmatyczne punkty odniesienia, wywodzące się z raczej z filozofii, tj. koncepcje Jürgena Habermasa i Michela Foucaulta. Podkreśla przy tym, iż teoria i analiza dyskursu powinna koncentrować się na kontekście, czyli zobiektywizowanych okolicznościach ekonomicznych, politycznych czy kulturowych, które wyznaczają z zewnątrz granice swobody w ramach dyskursu, ale które są jednocześnie współtworzone w toku dyskursu i za po-

103 M. Czyżewski, *Dyskurs*, [w:] Z. Bokszański, A. Kojder (red.), *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005, s. 50–51.

104 A. Grzymała-Kazłowska, *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu...*, s. 24.

105 A. Horolets, *Wprowadzenie. Status dyskursu w badaniach socjologicznych*, [w:] A. Horolets (red.), *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 11–12.

106 A. Grzymała-Kazłowska, *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu...*, s. 24–26.

107 M. Czyżewski, *Teorie dyskursu i dyskursy teorii*, „Kultura i Społeczeństwo” 2013, nr 2, s. 8–10.

mocą dyskursowych środków¹⁰⁸. Wielce przydatna do analiz dyskursów dotyczących polityk publicznych jest zapewne perspektywa Foucaulta, w której – zgodnie z założeniami KAD – dyskurs rozumiany jest jako złożona całość kształtowana przez relacje pomiędzy wiedzą i władzą, obejmująca ideologię tej władzy, strategie społeczne i komunikacyjne. W tak „uprawianej” analizie dyskursu chodzi o podważanie racjonalności procesu kształtowania polityki publicznej poprzez podkreślanie luk pomiędzy retoryką a praktyką polityki¹⁰⁹.

Krytyczna analiza dyskursu (KAD), koncentrując się na relacjach między tekstami a politycznym wymiarem kontekstu społecznego i demaskując w ten sposób uwikłanie w dyskurs kwestii władzy, ideologii, nierówności społecznych i uprzedzeń, jednocześnie reprezentuje optykę socjologiczną. Jednak socjologiczna analiza dyskursu (SAD) nie zawsze ma postać krytycznej i wartościującej (często lewicowej) refleksji typowej dla KAD, może mieć też charakter bardziej pozytywistyczny, mniej zaangażowany politycznie (socjologia publiczna M. Burawoy). Socjolog jest tu publicznie aktywnym intelektualistą, który analizuje społeczne warunki i konsekwencje różnych wyborów ideologicznych¹¹⁰. Ponadto socjologiczne rozumienie dyskursu jest bardziej intertekstualne i koncentruje się na rzeczywistości pozajęzykowej (dyskurs jest rozumiany jako działanie komunikacyjne). Często jest to podejście interakcjonistyczne (korzenie w etnometodologii – Harold Garfinkel) lub społeczno-kulturowe (władza, kontrola, ideologia – Michel Foucault)¹¹¹. Socjologiczne podejście do analizy dyskursu jest z tego względu wielowymiarowe i łączy zarówno analizę tekstualną (w której dyskurs jest charakteryzowany), kontekstualną (w której dyskurs jest rozumiany), jak i socjologicznie interpretacyjną (w której dyskurs jest wyjaśniany)¹¹².

W znanym analitykom dyskursu opracowaniu *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego* Marek Czyżewski definiuje dyskurs publiczny jako „wszelkie przekazy dostępne publicznie”. I choć zalicza do niego m.in. dyskursy instytucjonalne, dyskursy „światów społecznych” i dyskurs medialny, to szczególną uwagę poświęca dyskursowi polityki, czyli wypowiedziom reprezentantów elit formalnej władzy oraz dyskursowi politycznemu, czyli dyskursowi elit symbolicznych na tematy polityczne (obejmującemu m.in. dyskurs akademicki, naukowy, ekspercki, publicystyczny, biznesowy itp.)¹¹³. Cechą socjologicznej analizy dyskursu

108 Ibidem, s. 22.

109 M. Lisowska-Magdziarz, *Analiza tekstu w dyskursie medialnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 23.

110 P. Pawliszak, D. Rancew-Sikora, *Wprowadzenie do socjologicznej...*, s. 7–9.

111 A. Grzymała-Kazłowska, *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu...*, s. 24–25.

112 J. Ruiz, *Sociological discourse analysis: Methods and logic*, „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” 2009, vol. 10, no. 2, art. 26, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2882> [dostęp: 2.03.2015].

113 M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, *Wprowadzenie*, [w:] M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 18–25.

publicznego jest, jego zdaniem, również ważność poruszanych w dyskursie spraw dla szerszych kręgów społecznych czy ogółu społeczeństwa. Dlatego dyskurs publiczny powinien niejako upowszechniać sprawy wagi publicznej¹¹⁴. W ten sposób pewne zagadnienia czy stanowiska („głosy w dyskursie”) uprawomocniają się w przestrzeni publicznej, co niewątpliwie ma związek z „symboliczną władzą w kontekstach instytucjonalnych [...] oraz z dostępem do środków masowego przekazu”¹¹⁵. Z drugiej strony, dyskursy, które w skali społecznej uważa się za oczywiste, prawdziwe i niekwestionowane, powinny być dla socjologów przedmiotem zdystansowanej, krytycznej, a nawet nieufnej analizy, gdyż mogą one być wyrazem panowania określonego światopoglądu, lub odwrotnie – panujący światopogląd może wpływać na ich przyjęcie na mocy oczywistości¹¹⁶. Inna rzecz to warsztat socjologicznej analizy dyskursu publicznego, który nie ma wyraźnie określonych ram. Jak twierdzi przywoływany tu wielokrotnie Marek Czyżewski, interdyscyplinarny obszar analizy dyskursu wiąże się z różnymi wyobrażeniami co do zadań socjologii w tym zakresie – od analizy rozumiejącej po zaangażowanie społeczne i polityczne¹¹⁷. Do tego badacze dyskursu borykają się z problemem dość luźnego w socjologii zestawu metod takiej analizy bez jasno wytyczonych granic¹¹⁸. Niezależnie od złożoności teoretycznych i metodologicznych kategorii dyskursu przyjętych w ramach danej dyscypliny naukowej czy nurtu badawczego, można przyjąć, iż analiza debaty publicznej wpisuje się w socjologiczny, a precyzyjnie rzecz ujmując – makrosocjologiczny nurt badań nad dyskursem. Socjologia dyskursu publicznego interesują wówczas przemiany związane z tworzeniem się demokratycznej sceny politycznej, w tym kwestie zasad artykulacji interesów, rozwiązywania konfliktów i osiągnięcia porozumień. Śledzi on przekształcenia w obrębie dyskursu politycznego, a przede wszystkim wpływ elit symbolicznych na dyskurs polityki i najszerzej pojęty dyskurs publiczny¹¹⁹. Analiza dyskursu publicznego może świetnie sprawdzać się także jako metoda badania polityki publicznej (podobnie jak metoda interpretatywna czy narracyjna), zwłaszcza jako źródło standardów dla krytyki tej polityki¹²⁰. Dyskurs publiczny może bowiem zarówno umożliwiać dochodzenie do konsensusu w decyzjach politycznych, jak i go ograniczać. Niezależnie jednak od rezultatu, dla deliberatywistów ważna jest sama obecność dyskursu. Dlatego też sugerujący perspektywę postfoucaultowską w badaniu polityki publicznej Marek Czyżewski sugeruje „poznawczy i społeczny dystans wobec wielorodnego kompleksu zjawisk, obejmującego polityki publicz-

114 M. Czyżewski, *Dyskurs...*, s. 56.

115 M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, *Wprowadzenie...*, s. 21.

116 M. Czyżewski, *Teorie dyskursu...*, s. 4, 7.

117 M. Czyżewski, *Dyskurs...*, s. 57.

118 A. Horolets, *Wprowadzenie. Status dyskursu...*, s. 7.

119 M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, *Wprowadzenie...*, s. 30–31.

120 J. S. Dryzek, *Policy analysis as critique*, [w:] M. Moran, M. Rein, R. E. Goodin (eds.), *The Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford University Press, Oxford 2006, s. 190–203.

ne, dyskursy polityk publicznych, naukowe i pozanaukowe dyskursy o politykach publicznych oraz społeczno-historyczne otoczenie polityk publicznych i dyskursów z nim związanych¹²¹. Ważny w tym ujęciu staje się sam proces deliberacji, traktowany jako odzwierciedlenie interesów i stanowisk artykułowanych w ramach dyskursu publicznego.

Reasumując rozważania definicyjne i konceptualne, analiza dyskursu (AD) definiowana jest jako szeroka teoretyczno-metodologiczna perspektywa (może nawet samodzielna dyscyplina), czyli spójne transdyscyplinarne podejście pozwalające na zintegrowanie lingwistyki i nauk społecznych, bądź raczej zbiór rozmaitych pól badawczych rozwijanych równolegle na gruncie różnych dyscyplin naukowych (lingwistyki, socjologii, politologii, filozofii, psychologii). Nadal jest to jednak perspektywa mało popularna i niedoceniana w środowisku badaczy z zakresu nauk społecznych w Polsce¹²²; tym bardziej zaś w odniesieniu do szkolnictwa wyższego czy – bardziej precyzyjnie rzecz ujmując – polityki szkolnictwa wyższego. Na gruncie polskim tego typu analizy są sporadyczne i wycinkowe. W socjologii analizą dyskursu (a dokładniej KAD) w odniesieniu do szkolnictwa wyższego posłużyła się na potrzeby swojego doktoratu Kamila Biały, która na przykładzie pięciu studiów empirycznych starała się pokazać forsowanie (rozumiane jako nowa symboliczna przemoc) zrationalizowanego projektu tworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy z określonym instytucjonalnym wzorcem uprawiania nauki i kształcenia, zgodnych z zapotrzebowaniem rynku pracy i gospodarki. Była to zatem próba demaskacji określonych reprezentacji rzeczywistości szkolnictwa wyższego, traktowanych jako kompleksy znaczeń w służbie władzy określonych ideologii¹²³. Również zagraniczni badacze szkolnictwa wyższego nieczęsto sięgali do analizy dyskursu. Fińska badaczka zajmująca się polityką w zakresie szkolnictwa wyższego, Taina Saarinen, potraktowała polityki jako „tekstualne interwencje w praktykę” i wskazała na rozdźwięk pomiędzy „słowa- mi” polityki a jej działaniami. Zwróciła przy tym uwagę, że analiza dyskursu tekstów będących produktami polityki nie dostarcza wiedzy na temat implementacji polityki, lecz wiedzy na temat problemów i celów uznanych za bardziej i mniej

121 M. Czyżewski, *Polityki publiczne w optyce postfoucaultowskiej – zarys perspektywy badawczej*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Analiza polityki publicznej. Podejścia teoretyczno-metodologiczne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 72.

122 T. Sasińska-Klas, *Analiza dyskursywna i jej zastosowanie w badaniach na gruncie nauk społecznych*, [w:] P. Borowiec (red.), *Odmiany współczesnej nauki o polityce*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 426.

123 Analiza empiryczna objęła analizę dwóch informatorów Uniwersytetu Łódzkiego: z 1978 i 2005 r., dwóch listów wprowadzających do informatorów uczelni: jednej uczelni publicznej i jednej niepublicznej, strony firmy międzynarodowej z filią w Polsce, wybranych fragmentów Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 oraz przebiegu konferencji poświęconej zmianom szkolnictwa wyższego w Polsce, zob.: K. Biały, *Przemiany współczesnego uniwersytetu. Od idei von Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 11, 65.

ważne. Tym samym analiza dyskursu (zarówno w wymiarze metodologicznym, jak i teoretycznym) pozwala na śledzenie podnoszonych w polityce kwestii, a także na identyfikowanie i wyjaśnianie tych aspektów, które prowadzą do implementacji polityki oraz ideologii, które są obecne w debatach. Autorka przeanalizowała trzy międzynarodowe czasopisma (aczkolwiek odzwierciedlające najczęściej perspektywę europejską) poświęcone szkolnictwu wyższemu: „Studies in Higher Education”, „Higher Education”, „Journal of Higher Education and Management” (opublikowanych w okresie od lat 90. do 2005 r.). Wśród 370 artykułów dotyczących polityki w zakresie szkolnictwa wyższego jedynie 15 z nich reprezentowało podejście dyskursywne. Analiza merytoryczna tych tekstów dowiodła, iż albo koncepcja dyskursu była używana przez autorów w bardzo ogólnym sensie, bez szczególnej problematyzacji terminu – jako „sposób mówienia o czymś”, lub też pojawiały się artykuły związane właśnie z podejściem krytycznym i przywołujące Foucaulta. Z kolei na łamach czasopism z zakresu studiów nad dyskursem, pomimo często wykorzystywanej analizy dyskursu w badaniach polityk, rzadko tematem analiz była polityka szkolnictwa wyższego¹²⁴.

Z upływem czasu coraz więcej autorów zaczęło interesować się podejściem dyskursywnym w badaniach szkolnictwa wyższego. Na zalety wykorzystania w tym obszarze analizy dyskursu – rozumianego jako społeczna produkcja znaczeń – wskazują portugalscy badacze Sofia Branco Sousa i António Magalhães. Odwołując się do teorii dyskursu (Chantal Laclau i Ernesto Mouffe) oraz krytycznej analizy dyskursu (Fairclough), autorzy udowadniają na przykładzie analizowanych tekstów (dokumentów polityki publicznej), że warto używać zarówno teoretycznego, jak i metodologicznego podejścia typowego dla analizy dyskursu¹²⁵. W zbiorowym tomie *Theory and Method in Higher Education Research* z 2013 r. znalazły się jeszcze inne teksty poświęcone krytycznej analizie dyskursu w badaniach szkolnictwa wyższego¹²⁶. Z kolei w czasopiśmie „Higher Education”

124 T. Saarinen, *Position of text and discourse analysis in higher education policy research*, „Studies in Higher Education” 2008, vol. 33, no. 6, s. 719–728.

125 S. B. Sousa, A. Magalhães, *Discourse analysis in higher education research*, [w:] J. Huisman, M. Tight (eds.), *Theory and Method in Higher Education Research*, Book Series: International Perspectives on Higher Education Research, vol. 9, Emerald Group Publishing Ltd, Bingley 2013, s. 81–96.

126 Pierwszy z nich (autorstwa Karen Smith) charakteryzuje krytyczną analizę dyskursu (KAD) jako teorię i jako metodę oraz prezentuje wnioski z przeglądu 10 czasopism z zakresu problematyki szkolnictwa wyższego i jednego poświęconego dyskursowi, które dotyczą 25 wyselekcjonowanych artykułów. David Hyatt w drugim wspomnianym tekście również koncentruje się na krytycznej analizie dyskursu, jednak ukierunkowanej na badanie polityki szkolnictwa wyższego osadzone w pedagogicznych, analitycznych i heurystycznych ramach. Zaczynając od bardzo precyzyjnej kontekstualizacji polityki, autor przechodzi do jej również szczegółowej dekonstrukcji, starając się pokazać relacje pomiędzy językiem, władzą i dyskursem. Zob.: D. Hyatt, *The critical education policy discourse analysis framework*, [w:] J. Huisman, M. Tight (eds.), *Theory and Methods in Higher Education Research...*, vol. 9.

pojawił się artykuł na temat badań dyskursu OECD dotyczącego polityki szkolnictwa wyższego, oparty na analizie dokumentów (raportów tematycznych) z lat 1996–1998 (11 raportów krajowych) oraz 2006–2009 (14 raportów krajowych). Nie wchodząc w szczegóły tych analiz, można powiedzieć, że główny wniosek dotyczył braku dowodu na osłabienie orientacji neoliberalnej w projektowaniu polityki szkolnictwa wyższego, przeciwnie – autorka zwróciła uwagę na jej wzmocnienie i coraz większy nacisk na ekonomizację szkolnictwa wyższego, traktowaną jako klucz do narodowej konkurencyjności w gospodarce opartej na wiedzy¹²⁷.

Na podstawie przytoczonych przykładów wykorzystania analizy dyskursu w badaniach związanych ze szkolnictwem wyższym można założyć, choć z dużą dozą ostrożności, iż badacze, zarówno na świecie, jak i w Polsce, przyjmują podobną, tj. raczej krytyczną perspektywę wobec analizowanych dyskursów, która pozwala jednak na szerszą refleksję nad społecznym konstruowaniem znaczeń także w tradycyjnie ujmowanej debacie wokół szkolnictwa wyższego i jego polityki. W tym sensie, zakładając optymistycznie, ich badania jako krytyczny komentarz panującego dyskursu szkolnictwa wyższego mają szansę zrekonceptualizować światopogląd decydentów (zgodnie z założeniami A. Gornitzki dotyczącymi powiązań pomiędzy badaniami a polityką) w kierunku bardziej świadomego i mniej „zniewolonego symbolicznie” tworzenia polityki edukacyjnej i naukowej.

1.4.2. Inspiracja naukami o polityce publicznej i procesem deliberacji

Jak zauważa Dominik Antonowicz, „analizy zmian w szkolnictwie wyższym są ukierunkowane w pierwszej kolejności na studia nad polityką wobec szkolnictwa wyższego” z tej prostej przyczyny, iż inicjatorem i egzekutorem wszelkich zmian prawnych i finansowych w obszarze europejskiego szkolnictwa wyższego są władze publiczne, a same zmiany najczęściej przyjmują kształt reform (rozumianych jako zmiany intencjonalne, celowe i sterowane w trakcie ich implementowania)¹²⁸. Co znamienne, decyzja o ustanowieniu w Polsce nowej dyscypliny „nauki o polityce publicznej” (w 2011 r.) nie wyszła od prawników czy ekonomistów, lecz od środowiska związanego z polityką wobec nauki i szkolnictwa wyższego¹²⁹. Z tego powodu za intencją przyjrzenia się naukom o polityce publicznej i procesowi deliberacji w odniesieniu do reform w polskim szkolnictwie wyższym stoi proste założenie, iż reformowanie jest przejawem polityki publicznej państwa i analiza procesu

127 C. P. Hunter, *Shifting themes in OECD country reviews of higher education*, „Higher Education” 2013, vol. 66, s. 707–723.

128 D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów...*, s. 67, 70.

129 R. Szarfenberg, *Nauki o i dla polityki publicznej: podejścia teoretyczno-metodologiczne*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Analiza polityki publicznej...*, s. 26.

reformowania w tym obszarze stanowi nieodłączną część analizy polityki publicznej (kwestia teoretycznego ujęcia samego procesu reformowania zostanie rozwinięta w rozdziale czwartym i szóstym). Przyjmuje się optymistycznie, że dyskurs publiczny powinien być traktowany jako niezbywalny element demokratycznego państwa prawa, służący rozwojowi demokracji poprzez legitymizowanie władzy, a w swym wariacie parlamentarnym i rządowym – wykorzystywany przez władze do poprawienia ustawodawstwa, wykonywania prawa oraz bieżących decyzji w procesie prowadzenia polityki¹³⁰. Istnieje zatem wyraźna zależność polityki publicznej od debaty publicznej, czy też bardziej precyzyjnie rzecz ujmując – od procesów deliberacji.

Powyższy sposób rozumowania odzwierciedla Habermasowską wizję sfery publicznej, jednak warto zauważyć, że socjologiczne analizy dyskursu publicznego najczęściej odnoszą się do jednego desygnatu „polityki”, czyli polityki tożsamej z angielskim pojęciem *politics* i traktowanej jako uprawianie polityki w ramach aktywności ugrupowań politycznych (partyjnych), zorientowanych na zdobycie lub utrzymanie władzy. Tymczasem angielskie pojęcie *policy* (składnik terminu *public policy*) odnosi się raczej do prowadzenia polityki w sytuacji już zdobytej władzy, czyli rządzenia (*governance*) lub zarządzania publicznego (*public management*), a nawet administracji publicznej¹³¹. Silne powiązania pomiędzy polityką publiczną a zarządzaniem publicznym (*governance*) dostrzega Andrzej Zybala, który za Jerzym Hausnerem wskazuje pola zarządzania publicznego będące przedmiotem analizy polityk publicznych, m.in. mechanizmy komunikacji społecznej¹³². W gąszczu ustaleń definicyjnych – czym jest, a czym nie jest polityka publiczna – widoczne są powiązania substancjalne pomiędzy różnymi terminami, które niekiedy traktowane są nawet jako zbieżne.

Jerzy Hausner w swojej autorskiej konceptualizacji pojęcia „polityka” wskazuje na poczwórne jego znaczenie w języku polskim: (1) jeden z trzech wymiarów funkcjonowania społeczeństwa, obok „gospodarki” i „kultury”; (2) całokształt organizacji politycznych, z których najważniejszą jest państwo („organizacja polityczna społeczeństwa” czy „system polityczny”); (3) celowe działanie podmiotów politycznych, które tym samym prowadzą politykę; (4) określona dziedzina działania władzy publicznej, np. „polityka gospodarcza” czy „polityka oświatowa”. Ponadto autor identyfikuje też cztery płaszczyzny, w sensie obszarów analitycznych: (1) dyskursywną – w której polityka jako *polis* stanowi przestrzeń politycznego dyskursu i źródło legitymizacji działań politycznych (równoznaczna z władzą nad znaczeniem); (2) strukturalną – w której polityka jako system państwowy stanowi układ instytucjonalny wielu aktorów i o niejasnych granicach (równoznacz-

130 R. Stemplowski, *O prowadzeniu i analizowaniu polityki państwa*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2013, s. 212–213.

131 R. Szarfenberg, *Nauki o i dla polityki publicznej...*, s. 11–12.

132 A. Zybala, *Polityki publiczne wobec wzorców zarządzania publicznego*, „Zarządzanie Publiczne” 2013, nr 4 (26), s. 35–36.

na z władzą nad systemem); (3) behawioralną – w której polityka jako działanie polityczne stanowi rodzaj politycznego przetargu pomiędzy grupami o zróżnicowanych interesach i zakresie wpływu (równoznaczna z władzą nad procesem decyzyjnym); (4) funkcjonalno-techniczną – w której polityka jako polityki publiczne sprowadza się do zarządzania publicznego (równoznaczna z władzą nad zasobami)¹³³. Pisząc o zależnościach pomiędzy przytoczonymi czterema poziomami polityki, Hausner zaznacza, że tworzą one porządek porządków, a każdy z tych poziomów, nawet przy względnej autonomii, jest uzależniony od porządku wyższego. Stąd też, zdaniem autora, najszerszym czy też najwyższym porządkiem jest *polis* tworzące dyskursywne ramy działań politycznych. Natomiast „przesuwanie akcentu w polityce na rzecz elementu technicznego i profesjonalnego, czyli w kierunku dominacji polityki publicznej i organów administracyjnych, które ją prowadzą, ma zapewnić polityce efektywność”¹³⁴. Zatem z jednej strony polityki publiczne stanowią swego rodzaju pragmatykę działania, z drugiej – przedmiot zainteresowania nauk o polityce publicznej.

Prekursor tej dyscypliny, Harold D. Laswell (amerykański socjolog, psycholog, politolog i komunikolog), umiejscawiał je w gronie nauk społecznych stosowanych i wskazywał na ich ulokowanie pomiędzy wiedzą akademicką a realnym światem polityki i praktyki rozwiązywania problemów publicznych, akcentując aplikacyjny charakter tych nauk. Do kluczowych ich cech (przynajmniej w połowie XX w.) zaliczał zorientowanie na problem (koncentracja głównie na analizie problemów, mniej na procesie polityki), wielodyscyplinarność (ekonomia polityczna, nauki polityczne, prawo, socjologia, zarządzanie publiczne), a także związaną z wielodyscyplinarnością ich specyfikę metodologiczną (początkowe ukierunkowanie na metody ilościowe stosowane w naukach społecznych) i teoretyczną (dążenie do poszukiwania teorii o dużej sile eksplanacyjnej) oraz orientację na wartości demokratyczne (koncentracja na maksymalizacji wartości demokratycznych). Niezależnie od dzisiejszej oceny ówczesnego podejścia do polityk publicznych, poddającej pod zastanowienie na ile w wizji Laswella wyraźne były owe elementy demokratyczne, integrujące proces polityki publicznej z obywatelami¹³⁵, nadal dyskusyjną kwestią jest, czy należy wyodrębnić dyscyplinarnie nauki o polityce publicznej, czy też powinno się je traktować jako część wiedzy politologicznej (nauk o polityce)¹³⁶. Istota tego problemu tkwi w interdyscypli-

133 J. Hausner, *Polityka a polityka publiczna*, „Zarządzanie Publiczne” 2007, nr 1, s. 43–60.

134 Ibidem, s. 54.

135 R. Chrabąszcz, M. Zawicki, *Nauki o polityce publicznej*, [w:] M. Zawicki (red.), *Wprowadzenie do nauk o polityce publicznej*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2014, s. 19, 25–26.

136 Rozważania tego typu snuje Andrzej Zybala, który odnosi się do krytyki części środowiska politologicznego dotyczącej decyzji ministra o wyodrębnieniu nowej dyscypliny „nauki o polityce publicznej”, zob.: A. Zybala, *Spory o relacje między nauką o polityce publicznej a politologią*, „Studia Polityczne” 2012, nr 32, s. 75–95.

narności problematyki łączonej z naukami o politykach publicznych, gdyż potencjał analityczny samej politologii nie wystarczy do optymalnego badawczo ujęcia polityk publicznych. Poza tym rozróżnienie pojęć *politics* i *policy* nie oznacza, że są to odrębne obszary działań politycznych, niemające ze sobą wiele wspólnego. Tradycyjna dyscyplina – nauka o polityce – przedstawia kontekst poszczególnych polityk sektorowych, natomiast nauki o polityce publicznej zajmują się przede wszystkim badaniem działalności organów władz publicznych w zakresie polityk sektorowych, ich funkcjami, procesami decyzyjnymi oraz implementacją decyzji¹³⁷. Według Andrzeja Zybala polityka oraz polityka publiczna różnią się między sobą pewnymi orientacjami, które można opisać jako swoiste przeciwieństwa: ideologia vs. technologia-technokratyzm, konflikt vs. konsensus, zachowanie władzy vs. usługi, rządzenie/dominacja vs. współpraca, reprezentacja interesów vs. zaspokojenie potrzeby wiedzy, krótkoterminowy horyzont podejmowania decyzji vs. horyzont długoterminowy. Autor zwraca przy tym uwagę na fakt, iż polityka rozumiana jako mechanizmy rywalizacji partyjnej jest jednak naturalnym środowiskiem dla polityk publicznych (sposobów ich formułowania i ich treści), jakkolwiek polityka publiczna może być zarówno dość autonomiczna wobec procesów politycznych (*politics*), jak i być efektem dystrybucji władzy pomiędzy elitami i grupami (ujęcie pluralistyczno-elitystyczne), w tym nierównej dystrybucji, kiedy to najsilniejsze grupy przesądzają o formułowaniu polityki (ujęcie neomarksistowskie). Do tego dochodzi jeszcze sposób formułowania polityk poprzez sieci, społeczności i podsystemy oraz komunikację, język, przenoszenie treści i znaczeń (podejście dyskursywne)¹³⁸. Widoczna w tych zróżnicowanych podejściach jest heterogeniczna natura nauk o polityce publicznej, które na dodatek cechuje pluralizm teoretyczny i metodologiczny, co ma swoje uzasadnienie w coraz bardziej dynamicznie się zmieniającej – i przez to płynnej, coraz trudniej uchwytnej – rzeczywistości społecznej.

Ewolucja nauk o polityce publicznej podkreślana w literaturze przedmiotu opisywana jest jako przesunięcie od strony modeli racjonalistycznych, dominujących w nauce o polityce publicznej od początku jej istnienia, w kierunku założeń o ograniczonej racjonalności, uwzględniających nieprzewidywalność i złożoność typową dla współczesnych polityk publicznych. Andrzej Zybala, zwracając uwagę na złożoność polityk publicznych, podkreśla, iż w ich tworzeniu nie można ograniczać się do stosowania linearnych modeli przyczynowo-skutkowych, typowych dla racjonalistycznych wzorców propagowanych w początkach kształtowania się polityki publicznej jako dyscypliny wiedzy. Polityki publiczne są bowiem samoorganizującym się procesem o cechach nieliniarnych, w którym złożoność jest

137 FRP, *Propozycja warunków przyznawania uprawnień do nadawania stopnia w dziedzinie nauk społecznych w zakresie nauk o polityce publicznej*, 2012, <http://www.frp.org.pl/pliki/054325.JPG> [dostęp: 2.03.2015].

138 A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu...*, s. 57–58.

efektem następujących czynników: (1) wielości i różnorodności aktorów polityk i ich preferencji oraz oczekiwań; (2) istnienia coraz bardziej zdecentralizowanych i elastycznych struktur zarządzania; (3) rosnącego znaczenia uwarunkowań międzynarodowych i transnarodowych w projektowaniu oraz wykonywaniu działań publicznych; (4) szybko zmieniającej się, cyrkulującej informacji i technologii informacyjnych¹³⁹. Podobne stanowisko reprezentuje Ryszard Szarfenberg piszący o przejściu od podejścia racjonalistycznego do interpretatywnego w koncepcjach nauk o polityce publicznej. Jego zdaniem analiza polityki politycznej w wydaniu racjonalistycznym sprowadzona jest do zmatematyzowanego aktu wyboru jednego ze sposobów zmiany treści prawa lub, szerzej, instytucji. Perspektywa interpretatywistyczna pozwala na traktowanie polityki jako tekstu podlegającego różnym interpretacjom aktorów działających i spierających się w danym polu tematycznym polityki publicznej (stanowiska, kontrowersje i spory na dany temat jako dyskurs). Wśród najważniejszych nurtów analizy polityki publicznej Szarfenberg wymienia zatem nurt krytyczno-teoretyczny (zgodnie z koncepcją racjonalności komunikacyjnej Habermasa podkreślający rolę debaty publicznej), nurt dyskursywny (w sensie postrzegania problemów przez poszczególnych aktorów i sztuki debaty), ale też nurt partycypacyjny (z akcentem na angażowanie obywateli w tworzenie polityk publicznych i ideałem demokracji uczestniczącej)¹⁴⁰. Wydaje się zatem, że wszystkie te trzy nurty przydatne są do wyjaśniania zjawiska wpływu debaty publicznej na proces kształtowania polityki publicznej, zwłaszcza w zakresie szkolnictwa wyższego, gdzie debatujący w pewnym sensie debatują o sobie samych.

Zdaniem Jerzego Woźnickiego polityka publiczna powinna być interpretowana jako *policy making*, czyli proces, przez który rząd/władza publiczna przekłada swoje wizje polityczne na strategie, plany i programy, aby osiągnąć zakładane efekty, jednak stara się przy tym godzić wartości i wizje z interesami i realiami¹⁴¹. Konieczna do tego jest swego rodzaju responsywność władzy, czyli wynikająca z kultury politycznej wrażliwość administracji publicznej (polityk publicznych) na potrzeby obywateli¹⁴². W zarządzaniu publicznym mowa jest również o zarządzaniu czy też rządzeniu interaktywnym, które przeciwstawia się rządzeniu imperatywnemu, wychodzącemu z założenia o słuszności i niepodważalności własnych reguł oraz opartemu na narzucaniu planowanych zmian bez potrzeby uzyskiwania zrozumienia czy akceptacji obywateli. Interaktywność rządzenia wiąże się tu silnie z procesami deliberacji, dlatego też znawcy przedmiotu wskazują nawet na koncepcje rządzenia komunikatywnego czy dyskursywnego. Zgodnie z nimi

139 A. Zybala, *Problem złożoności w politykach publicznych*, „Zoon Politicon” 2013, nr 4, s. 16–18.

140 R. Szarfenberg, *Nauki o i dla polityki publicznej...*, s. 20, 23–24.

141 J. Woźnicki, *Nowa dyscyplina – „nauki o polityce publicznej” usytuowana w dziedzinie nauk społecznych*, „Nauka” 2012, nr 1, s. 134–135.

142 J. Herbst, *O kategorii „responsywności” władzy i o pewnym warunku responsywności władzy w Polsce*, „Zarządzanie Publiczne” 2008, nr 4 (6), s. 90–107.

deliberacja oznacza przewyższanie różnicy zdań w drodze interaktywnych procesów negocjacyjnych i perswazyjnych, choć nie zawsze uzyskiwany jest dzięki niej kompromis¹⁴³. Oczywiście problematyka deliberacji jest dużo bardziej złożona, o czym świadczy próba uchwycenia jej znaczenia w tzw. demokracji deliberatywnej. Niezależnie jednak od zakładającego najczęściej bezpośrednią sformalizowaną partycypację obywateli w procesach kształtowania polityki publicznej, w owym kompleksowym ujęciu pojęcia deliberacji podkreśla się jego zbieżność z dyskursem i debatą¹⁴⁴. W ramach studiów nad politykami publicznymi, ze względu na ich późniejsze rezultaty, pożądaną są zatem badania ram deliberacji, sposoby włączania w nią aktorów społecznych i ich specyficzne podejście do deliberowanych zagadnień. Pożądaną jest też badanie ram normatywnych, języka, percepcji, sposobów rozumowania i komunikacji, w tym budowania argumentów i dowodzenia. Deliberacja (wraz z procesem konsultacji i dialogu społecznego) jest tu rozumiana jako mechanizm współkształtujący agendę polityk, gdyż poprzez uwzględnienie większego udziału interesów społecznych uprawomocnia agendę polityki w wymiarze decyzji. Obok sformalizowanych mechanizmów deliberacji wraz z ich silną infrastrukturą w krajach rozwiniętych istnieje deliberacja mniej sformalizowana, toczona w mediach i podczas spotkań publicznych. W Polsce widoczny jest niższy poziom rozwoju różnych instytucji deliberacji (które mają głównie charakter zetazyzowany, tj. ograniczony do instytucji rządu i parlamentu), ale również wiedzy eksperckiej na rzecz specyficznych potrzeb projektowania i realizowania polityk publicznych oraz niedopasowanie debaty publicznej do tych potrzeb. Jeśli już dochodzi do deliberacji, głównie za sprawą mechanizmu konsultacji społecznych, ma ona silniejsze powiązania z procesem stanowienia prawa niż z procesem formułowania polityk publicznych¹⁴⁵. Zarysowany powyżej wpływ procesów deliberacji i debaty na kreowanie agendy polityki publicznej dowodzi silnej potrzeby analiz m.in. charakteru debaty publicznej czy dyskursu publicznego. Ważne jest przy tym, że o ile reprezentantów nauk społecznych interesuje głównie treść deliberacji, dyskusji czy debaty z perspektywy poznawczej, to dla przedstawicieli nauk o polityce publicznej bardziej interesująca jest kwestia jakości deliberacji rozpatrywana z perspektywy normatywnej i pragmatycznej¹⁴⁶.

W związku z powyższymi ustaleniami, politykę szkolnictwa wyższego należy traktować jako politykę sektorową wśród polityk publicznych, która stanowi usankcjonowany przedmiot badań w ramach nauk o polityce publicznej. Zda-

143 M. Sakowicz, *Nowoczesny model policy making w jednostkach administracji publicznej*, [w:] J. Osiński (red.), *Administracja publiczna na progu XXI wieku. Wyzwania i oczekiwania*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2011, s. 210–213.

144 M. Zgiep, *Pojęcie deliberacji. Próba ujęcia kompleksowego*, „Studia Polityczne” 2012, nr 29, s. 7–36.

145 A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu...*, s. 52, 212–215.

146 R. Szarfenberg, *Analiza polityki publicznej – perspektywa racjonalnej dyskusji*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Analiza polityki publicznej...*, s. 58.

niem Jerzego Woźnickiego przed utworzeniem w Polsce „nauk o polityce publicznej” ten obszar tematyczny nie znajdował właściwego dla siebie miejsca w strukturze dyscyplin naukowych¹⁴⁷. Zgodnie z wykazem proponowanych specjalności naukowych wskazywanych przez Jerzego Woźnickiego na łamach periodyku „Nauka” w 2012 r., badania nad szkolnictwem wyższym (wraz z badaniami oświatowymi) miałyby tworzyć specjalizację w ramach specjalności „polityka rozwoju społeczeństwa wiedzy”, obejmującej polityki wzrostu kapitału intelektualnego, pomnażania dorobku kulturowego oraz rozwoju sektora wiedzy. Pomysłodawcy tego wykazu, uwzględniając interdyscyplinarność problematyki, zidentyfikowali powiązania z innymi dyscyplinami: pedagogiką (badania nad polityką oświatową), naukami o zarządzaniu, filozofią, psychologią, socjologią i ekonomią¹⁴⁸. Socjologiczne ugruntowanie w klasycznych naukach społecznych nie koliduje jednak z przyjęciem pewnych koncepcji i celów badawczych przypisywanych naukom o politykach publicznych, nawet jeśli zorientowane są one bardziej użytecznie. Analiza debaty publicznej wokół reformowania szkolnictwa wyższego stanowi uzasadniony przedmiot badań sytuujący się na styku zainteresowań socjologii (w tym socjologicznej analizy dyskursu publicznego) oraz nauk o polityce publicznej (z jej analizami agendy, deliberacji i debaty).

1.4.3. Główne założenia przyjętej strategii badawczej

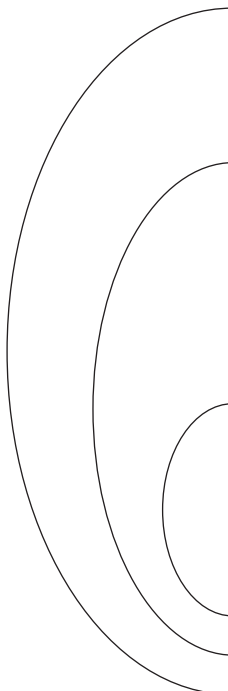
W poprzednich podrozdziałach zasygnalizowane zostały pewne inspiracje teoretyczne i metodologiczne dla rozważań proponowanych na łamach tej rozprawy. Nie wyczerpują one jednak katalogu motywacji poznawczych, które doprowadziły do przyjętej strategii badawczej. Dotychczasowe podejścia badawcze względem analizy dyskursu publicznego oraz polityki publicznej utożsamianej z działalnością władz publicznych zaowocowały zamysłem scalenia z perspektywy socjologicznej analizy debaty publicznej inspirowanej analizą dyskursu publicznego z problematyką analizy polityki publicznej, a w tym konkretnym przypadku obejmującej treści polityki, czyli zawartości aktów prawnych i dokumentów strategicznych. Takie wielostronne podejście pozwoliło dostrzec w debacie publicznej wokół reformy szkolnictwa wyższego trzy analityczne przenikające się sfery uwarunkowań reformy szkolnictwa wyższego w Polsce, eksponowane w licznych dysputach. Otóż dopatrująca się presji doktrynerskich w dyskursie publicznym wokół procesów reformowania analiza dyskursu posłużyła do zarysowania pierwszej sfery w szerszym obrazie debaty – dotyczącej uwarunkowań ideologicznych (ideologii neoliberalnej świata zachodniego). Osadzenie przemian w szkolnictwie wyższym

147 J. Woźnicki, *Nauki o polityce publicznej – cztery lata rozwoju w symbiozie z politologią*, „Politeja” 2015, nr 4 (36), s. 12.

148 J. Woźnicki, *Nowa dyscyplina...*, s. 142.

w perspektywie zmian neoinstytucjonalnych pozwoliło na zakreślenie drugiej sfery analitycznej – dotyczącej uwarunkowań instytucjonalnych (ukierunkowanych na modernizację państwa, w tym sektora publicznego). Trzecia sfera analizy, inspirowana naukami o polityce publicznej i procesie deliberacji, wynika z badań skoncentrowanych bezpośrednio na polityce szkolnictwa wyższego – dotyczy uwarunkowań leżących po stronie polityki publicznej (aktywności strategicznej i legislacyjnej). Poniższa tabela zawiera szczegółową charakterystykę poszczególnych sfer analizy, a jej empirycznego odzwierciedlenia dostarczają kolejne rozdziały.

Tabela 2. Uwarunkowania reformy szkolnictwa wyższego eksponowane w debacie



UWARUNKOWANIA IDEOLOGICZNE	Dyktat globalnej kapitalistycznej ideologii neoliberalnej uwypuklającej gospodarczo-rynkową funkcję szkolnictwa wyższego – zdaniem jej krytyków – przy niedocenianiu jego funkcji kulturowo-cywilizacyjnej.
UWARUNKOWANIA INSTYTUCJONALNE	Imperatyw modernizacji imitacyjnej związany z członkostwem Polski w UE i wsparciem finansowym (w tym modernizacji sektora publicznego) determinujący rządzących do podjęcia reform sektora nauki i szkolnictwa wyższego, jednak w sytuacji słabej wydolności strategicznej państwa i przy niedostatkach ekonomii politycznej reform.
UWARUNKOWANIA POLITYKI PUBLICZNEJ	Translacja ideowych i normatywnych standardów odnoszących się do budowy gospodarki i społeczeństwa wiedzy zgodnie z kierunkami wyznaczonymi przez wiodące strategię rozwoju UE (w tym paneuropejską politykę rozwoju szkolnictwa wyższego) w wymiarze strategicznym i legislacyjnym.

Źródło: opracowanie własne.

Wstępne założenia dotyczące przedmiotu badań, podjęte przed kilku laty po pierwszych analizach dyskusji o reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce, konsekwentnie wiodły mnie w jednym kierunku – a mianowicie, by nie ograniczać się do jednego wymiaru dyskursu publicznego, np. tylko medialnego, najbardziej popularnego w analizie dyskursu uprawianej przez socjologów. Zwłaszcza że w dyskursie publicznym rozumianym szeroko jako wszelkie dostępne publicznie przekazy¹⁴⁹ na

¹⁴⁹ Odwołanie się do terminu „dyskurs publiczny” wiąże się z podkreśleniem, iż chodzi o pewną przestrzeń społeczną stwarzaną za pośrednictwem mediów rozumianych jako kanały

temat szkolnictwa wyższego, intencjonalnie lub nie, kształtujące opinię środowiska i społeczeństwa w tym zakresie, można wyodrębnić wiele odmian, w tym wiele odmian choćby samego „dyskursu elit symbolicznych”, do którego należy dyskurs akademicki, ale również dyskurs sfery administracji rządowej (analogicznie do dyskursu sfery biznesu)¹⁵⁰. Dodatkowo, tę socjologiczną analizę debaty problematyzowały, ale też urozmaicały, zróżnicowane kategorie materiałów zastanych, które bywają analizowane na gruncie nauk społecznych (nie tylko samej socjologii, często również politologii) na potrzeby badań wskazanych wyżej odmian dyskursu, zazwyczaj osobno i niezależnie od siebie¹⁵¹.

O przyjęciu określonej strategii analizy debaty publicznej zdecydowało zatem podejście wykorzystujące triangulację źródeł. O triangulacji w socjologii jako o zastosowaniu różnych danych, badaczy, teorii i metodologii pisał już od lat 70. XX w. Norman Denzin, który w ramach triangulacji danych (*data triangulation*) wymieniał dane zgromadzone w różnym czasie, w różnych miejscach lub od różnych badanych (aczkolwiek funkcjonujących na różnych poziomach: indywidualnym ujętym statystycznie, interakcyjnym i kolektywnym). Zaznaczał przy tym, że źródła danych należy odróżnić od metod gromadzenia danych, które są metodami badawczymi. Triangulacja źródeł danych pozwala badaczom na sprawne zastosowanie tych samych metod dla maksymalnej korzyści ujęcia teoretycznego¹⁵². Według autorów polskiego *Słownika socjologii jakościowej* wykorzystanie danych z różnych źródeł pozwala ponadto poczynić ustalenia dotyczące relacji pomiędzy analizowanymi zjawiskami i ich uwarunkowaniami, co potencjalnie zwiększa obiektywizację procesu badawczego¹⁵³. Po przyjęciu powyższej interpretacji triangulacji źródeł danych w proponowanych w książce analizach najbardziej optymalny okazał się taki wgląd w debatę publiczną, który uwzględniając dywersyfikację materiałów źródłowych, jednocześnie ukazywał specyfikę debaty w najważniejszych jej wymiarach przejawiania się w sferze publicznej oraz potencjalny wpływ na kształtowanie (bezpośrednie lub pośrednie) polityki w zakresie

komunikacyjne (zwłaszcza zaś Internetu) dla możliwości publicznego wypowiedzenia się przez wszystkie zainteresowane strony (organy władzy publicznej i wszelkie instytucje publiczne, organizacje społeczne i przedsiębiorstwa, a także przez poszczególnych obywateli) oraz dostęp do treści tych wypowiedzi dla wszystkich zainteresowanych.

150 Zob.: M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, *Wprowadzenie...*

151 Zarówno socjologowie, jak i politolodzy (nie wspominając o medioznawcach) często badają dyskurs prasowy (czy szerzej medialny), ale też jedni i drudzy bywają zainteresowani analizą dokumentów strategicznych czy aktów normatywnych. Niekiedy towarzyszy tym pojedynczym analizom tło teoretyczne, które uznawane bywa za element dyskursu naukowego. Do rzadkości jednak należy triangulacja źródeł w celu ukazania przedmiotu badań z więcej niż dwóch perspektyw.

152 N. Denzin, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, NJ Aldine Transaction, New Brunswick 2009, s. 301.

153 P. Chomczyński, *Triangulacja*, [w:] K. Konecki, P. Chomczyński, *Słownik socjologii jakościowej*, Difin, Warszawa 2012, s. 308–310.

szkolnictwa wyższego. Ostatecznie strukturę analizy wyznaczył podział na następujące wymiary debaty:

- 1) naukowy/akademicki (oparty na analizie tekstów akademickich/naukowych),
- 2) rządowy strategiczno-ustawodawczy (oparty na analizie treści dokumentów strategicznych i aktów prawnych związanych z tworzeniem ustaw),
- 3) publicystyczny (oparty na analizie treści artykułów pochodzących z tygodników i dzienników)¹⁵⁴.

Nie ulega wątpliwości, że każdy z prezentowanych wymiarów wynika z odmiennych przesłanek i rządzi się niejednakowymi zasadami – odzwierciedla określone założenia i posiada własną specyfikę wynikającą bezpośrednio z formy przekazu oraz zidentyfikowanych nadawców i odbiorców przekazywanych treści. Tabela 3 prezentuje próbę charakterystyki poszczególnych wymiarów debaty, ze wskazaniem rodzaju źródeł, wiodących założeń oraz specyfiki danego typu debaty.

Pierwszy wymiar – analiza debaty naukowej/akademickiej – obejmuje artykuły naukowe publikowane w czasopismach naukowych i publikacjach książkowych na temat szkolnictwa wyższego i samej instytucji uniwersytetu oraz wypowiedzi akademików na łamach internetowej wersji „Forum Akademickiego”¹⁵⁵. Są to przekazy formułowane przez reprezentantów środowiska naukowego/akademickiego kierowane głównie do pozostałych przedstawicieli tego środowiska, rzadziej do polityków (aczkolwiek niekiedy towarzyszy im przesłanie „poprawiania” polityki w zakresie szkolnictwa wyższego). Najczęściej przekazy te dotyczą rozważań natury teoretycznej (znacznie rzadziej odnoszą się do wyników badań empirycznych) i dość łatwo można je zaklasyfikować do jednego z dwóch wyraźnych stanowisk, tj. idealistyczno-humanistycznego lub pragmatyczno-rynkowego, co nadaje

154 Analogiczny podział na poziomy debaty publicznej, ale w odniesieniu do polityki społecznej, zaproponował Ryszard Szarfenberg. Jako pierwszy i najbardziej wymagający, ale też najbardziej pożądany w modelu deliberacyjnym jest dla autora poziom naukowy. Drugi poziom – medialny – powtarza w sposób mniej lub bardziej zniekształcony, skrótowy i wyrzykowy fragmenty dyskusji akademickiej. Poziom trzeci – polityczny – dotyczy debaty rządowej i parlamentarnej. Jak zauważa R. Szarfenberg, na każdym z poziomów logika i zasady dyskursu są odmienne. O wartości dyskursu akademickiego decydują standardy naukowej racjonalności, o wartości dyskursu medialnego świadczą standardy popularności, natomiast w dyskursie politycznym – standardy przetargu. Zob.: R. Szarfenberg, *Krytyka i afirmacja polityki społecznej*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2008, s. 30–31.

155 Czasopismo „Forum Akademickie” jest ogólnopolskim miesięcznikiem informacyjno-publicystycznym poświęconym polskiemu szkolnictwu wyższemu i nauce we wszystkich przejawach tych dziedzin życia społecznego. Zaczęło się ukazywać w grudniu 1991 r. pod nazwą „Przegląd Akademicki”, od 1994 r. nosi tytuł „Forum Akademickie” i jako czasopismo branżowe środowiska akademickiego poczuwa się do bycia częścią tego środowiska, zob.: P. Kieraciński, *Forum Akademickie*, „Forum Bibliotek Medycznych” 2012, nr 5/1 (9), s. 80–88.

Tabela 3. Charakterystyka analizowanych wymiarów debaty publicznej

Wymiar		Źródła	Założenia	Specyfika
Naukowy/ akademicki		Publikacje <i>stricto</i> naukowe i akademickie (w tym artykuły Forum Akademickiego)	Eksponowanie w procesach transformacji szkolnictwa wyższego konfliktu pomiędzy tradycją i nowoczesnością	Teoretyczno-empiryczny, ideowy, uwypuklający polaryzację wartości
Rządowy	Strategiczny	Upublicznione obowiązujące dokumenty strategiczne oraz propozycje strategii rozwoju szkolnictwa wyższego wraz z komentarzami do nich	Legitymizowanie poprzez narzędzia programowania strategicznego neoliberalnego zachodniego wzorca reformowania i jego globalizacyjnych praktyk	Ideologiczny, związany z uzasadnianiem kierunku zmian
	Ustawodawczy	Upublicznione dokumenty prawne towarzyszące tworzeniu ustawy oraz upublicznione oficjalne stanowiska interesariuszy	Legitymizowanie poprzez legislację neoliberalnego zachodniego wzorca reformowania i jego globalizacyjnych praktyk	Praktyczny, związany z tworzeniem porządku normatywnego i uzgadnianiem sprzeczności interesów
Publicystyczny		Artykuły prasowe i publicystyczne (najpopularniejsze dzienniki i tygodniki)	Kształtowanie określonych postaw wobec wybranych elementów reformy	Emotywny, związany z subiektywną interpretacją

Źródło: opracowanie własne

temu wymiarowi debaty mocno spolaryzowany charakter. Drugi wymiar – analiza debaty rządowej – w zależności od typu generowanych przekazów dzieli się na dwa podwymiary: strategiczny (obejmujący dokumenty służące wypracowaniu strategii rozwoju szkolnictwa wyższego) oraz ustawodawczy (obejmujący dokumenty związane z procesem tworzenia ustaw w zakresie szkolnictwa wyższego). Są to przekazy formułowane przez rządzących (za ich nadawcę przyjęto Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, nawet jeśli zaangażowani w ich opracowanie byli eksperci z zewnątrz), kierowane przede wszystkim do instytucjonalnych interesariuszy szkolnictwa wyższego. Ich ogólnym celem jest legitymizacja przyjętego w dokumentach polityki szkolnictwa wyższego zachodniego wzorca reformowania. W przypadku podwymiary strategicznego generalnie chodzi o ideologiczne (neoliberalne) uzasadnianie kierunku zmian, natomiast w przypadku podwy-

miaru ustawodawczego – o tworzenie porządku normatywnego, który to proces (w ramach procedury konsultacji społecznych) oficjalnie ma uzgadniać sprzeczności interesów różnych grup. Z tego powodu ten wymiar debaty można uznać za ukierunkowany głównie na praktykę implementowania rozwiązań z zakresu polityki. Ostatni, trzeci wymiar debaty – publicystyczny – dotyczy przede wszystkim medialnej percepcji procesów reformowania szkolnictwa wyższego. Analiza obejmuje w tym przypadku artykuły prasowe i publicystyczne z wybranych dzienników i tygodników (najczęściej „Gazety Wyborczej” i tygodnika „Polityka”)¹⁵⁶, w których przekazy zazwyczaj formułowane są przez dziennikarzy, ale również przez reprezentantów środowiska akademickiego, rzadziej przez rządzących. Skierowane są natomiast do szeroko rozumianego społeczeństwa, czyli bardzo zróżnicowanej grupy adresatów, aczkolwiek można założyć, że największym zainteresowaniem cieszą się wśród reprezentantów szkolnictwa wyższego, wpływając w ten sposób na ich postawy wobec opisywanych elementów reformy czy polityki. Przekazy publicystyczne, częściej niż pozostałe analizowane typy, mają charakter emotywny i akcentują subiektywną interpretację komentowanych zjawisk.

Wychodząc naprzeciw ewentualnych komentarzy natury metodologicznej, pragnę zaznaczyć, iż analizy prezentowane w dalszej części książki nie pretendują do miana analizy dyskursu (AD), rozumianej najczęściej jako studia nad użyciem języka i jego rolą w życiu społecznym¹⁵⁷. Słusznie zauważył Piotr Górski w artykule *Socjolog wobec zagadnień komunikowania. Od analizy zawartości do analizy dyskursu*, iż znane w historii nauki badania, obejmujące jakościową analizę tekstu/wypowiedzi z ukazaniem społecznych kontekstów pozwalających zrozumieć tekst/wypowiedź i wyjaśnić intencje nadawców, nie są jeszcze analizą dyskursu. Analiza treści zajmuje się bowiem tym, jak rzeczywistość odzwierciedlana jest w języku i aktach komunikowania, zaś analiza dyskursu koncentruje się na tym, jak poprzez akty komunikowania tworzy się rzeczywistość społeczną. Główną kategorią analizy treści w tym przypadku jest „obraz” służący zarówno odzwierciedleniu świata zewnętrznego, jak i wyobrażeń na własny temat¹⁵⁸. Główne zadanie natomiast stanowi określenie tego, co w analizowanych przekazach jest wspólne, co jest przedstawione w nich jako istniejące, ważne, słuszne (lub niesłuszne), do-

156 Dobór tych dwóch tytułów podyktowany został przede wszystkim ogromem materiału badawczego z 25 lat i związaną z tym koniecznością zawężenia pola poszukiwań artykułów do analizy. Z drugiej strony „Gazetę Wyborczą” i „Politykę” można potraktować jako media sprzyjające neoliberalnym reformom w szkolnictwie wyższym – stąd zamysł, że publikowane w nich artykuły mogą doskonale uzupełniać obraz zarysowany na podstawie analizy materiałów rządowych. Wszelkie inne wykorzystane w analizie debaty publicystycznej tytuły miały za zadanie zasygnalizować jedynie bardziej krytyczną wobec reformy, czy wręcz opozycyjną perspektywę, która obecna jest również w dyskursie naukowym/akademickim.

157 L. M. Given (ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, vol. 1–2, Sage Publications, Los Angeles–London–New Delhi–Singapur 2008, s. 217.

158 P. Górski, *Socjolog wobec zagadnień komunikowania. Od analizy zawartości do analizy dyskursu*, [w:] A. Horolets (red.), *Analiza dyskursu...*, s. 100, 109–110.

bre (lub złe) – innymi słowy, rozpoznanie w nich wspólnej bazy dla formowania jednostkowych opinii i prowadzenia publicznych dyskusji¹⁵⁹.

Z powyższych względów w książce została podjęta próba zilustrowania trzech głównych wymiarów debaty wokół reformowania szkolnictwa wyższego, w której merytorycznie uzasadnione i wystarczająco użyteczne okazało się podejście najbardziej zbliżone do socjologicznej analizy dyskursu, czyli analizy o deskryptywno-eksplanacyjnym charakterze i zakładającej cel epistemiczny poszukiwań badawczych. Wpłynęło ono raczej na przyjęcie określonej postawy badawczej, wyrażającej pewien sposób myślenia, niż na przyjęcie jednolicie określonej metody badawczej kategoryzowanej jako analiza dyskursu. Zgodnie z przyjętą metodą egzemplifikacji¹⁶⁰ w ramach każdego wymiaru debaty wyselekcjonowane zostały przykłady przekazów publicznych bądź to wprost odwołujące się do proponowanych w reformach zmian legislacyjnych, a przede wszystkim samego procesu reformowania (jak w debacie rządowej czy publicystycznej), bądź do ogólniej postrzeganych procesów przemian w szkolnictwie wyższym (jak w debacie naukowej/akademickiej). Empirycznie przydatna okazała się przy tym analiza treści rozumiana jako elastyczna metoda dostarczająca systematycznego sposobu syntezy szerokiego zakresu danych i w przypadku analizy jakościowej oznaczająca redukcję przekazów do prezentacji zawartych w nim znaczeń, której rezultaty – w formie identyfikacji powtarzalnych tematów czy wątków – mogą przyczynić się do odkrywania szerszych dyskursów¹⁶¹. Zgodnie z klasycznym ujęciem analizy treści Bernarda Berelsona, badacza mogą interesować cechy samej treści, wnioski dotyczące autora treści lub czynników tę treść wyznaczających, albo cechy odbiorców i skutki oddziaływania treści (bądź wszystkie te aspekty)¹⁶². W przeciwieństwie do perspektywy politologicznej, kulturoznawczej czy semiotycznej, zainteresowanie socjologa tekstami i przekazami nie ogranicza się do nich samych. Jak pisał Tomasz Goban-Klas o zawartości treści, socjolog „zmierza do odkrycia czynników, które je ukształtowały, oraz potencjalnych możliwości ich społecznego oddziaływania”¹⁶³. Taki cel przyświecał również analizom proponowanym

159 T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa–Kraków 1999, s. 193.

160 Metoda egzemplifikacji pochodzi z badań biograficznych i polega na doborze przykładów do postawionych przed lub w trakcie badania hipotez bez podejmowania prób ich falsyfikowania, zob.: J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973, s. 639–640.

161 L. M. Given (ed.), *The Sage Encyclopedia...*, s. 120–121.

162 D. P. Cartwright, *Analiza treści przekazów masowych*, [w:] S. Nowak (red.), *Metody badań socjologicznych*, Warszawa 1965 (dostępne w wyborze tekstów: M. Malikowski, M. Niezgoda, *Badania empiryczne w socjologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Społeczno-Gospodarczej, Tyczyn 1997, s. 287).

163 T. Goban-Klas, *Analiza zawartości przekazów masowych*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Wybrane zagadnienia teoretyczno-metodologiczne badań socjologicznych*, Kraków 1984 (dostępne w wyborze tekstów: M. Malikowski, M. Niezgoda, *Badania empiryczne...*, s. 295).

w dalszej części rozprawy, jednak nie w każdym typie debaty był on do osiągnięcia w ten sam sposób. O ile stosunkowo łatwo pokazać reakcje odbiorców analizowanych treści w ramach debaty rządowej obejmującej projektowane akty prawne (ze względu na proces konsultacji społecznych i formalne wypowiedzi interesariuszy szkolnictwa wyższego), o tyle w ramach debaty naukowej/akademickiej oraz publicystycznej szczegółowe badanie reakcji odbiorców wymagałoby gruntownej zmiany podejścia metodologicznego, podobnie jak uwzględnienie w badaniach wywiadów z interesariuszami. Dlatego analiza tych dwóch ostatnich rodzajów debaty obejmuje jedynie zarys oddźwięku społecznego, który zostawia ślad w ewentualnych polemikach z autorami i nawiązywaniu przez poszczególnych autorów do określonych stanowisk pojawiających się we wcześniejszych etapach debaty. Bogactwo i zróżnicowanie materiału badawczego pozwala na poprzestanie na badaniu niereaktywnym, opartym jedynie na socjologicznej analizie treści materiałów zastanych. Analiza socjologiczna, przydatna dla zapisu instytucjonalnego zachowania w przekazach masowych (publicznych), wyznaczana może być bowiem przez cztery płaszczyzny: fakt wystąpienia (istnienie), priorytety, wartości i relacje (przez wszystkie łącznie lub wybrane z nich). Również kryteria jakościowej analizy treści są wielce pomocne, gdyż akcentują znaczenie także tych wątków, które rzadko występują w przekazie oraz znaczenie kontekstu i okoliczności powstania przekazu¹⁶⁴.

Podjęcie badawcze zaprezentowane w książce obejmuje zatem powyższe zasady socjologicznej analizy treści w odniesieniu do merytorycznej analizy przekazów obrazujących reformowanie szkolnictwa wyższego w Polsce. Uzupełniają ją jeszcze analiza formalna, która odwołując się do kontekstu i okoliczności powstania przekazów, odnosi się bezpośrednio do „sztuki” przeprowadzania reform. Kwerenda literatury przedmiotu nie wykazała, by tego typu łączona analiza była przedmiotem zainteresowania polskich badaczy. Zazwyczaj pojawiają się drobne uwagi odnoszące się do sposobu prowadzenia polityki na marginesie komentarzy merytorycznych, co zdaje się potwierdzać brak świadomości autorów tych wypowiedzi, że na kształt reformy i warunki jej powodzenia wpływają nie tylko konkretne propozycje dyktowane pewną logiką ideologiczną (bądź ich krytyka), lecz także swoista zdolność do reformowania zgodna z owym ideologicznym kanonem zasad. Jedynie analiza obu tych aspektów reformowania pozwala na postawienie generalnej tezy, iż dla sukcesu reformy szkolnictwa wyższego konieczne jest sprzęgnięcie przedmiotowej koncepcji reform ze sztuką ich przygotowywania (i ostatecznie implementowania).

164 E. Nasalska, *Kierunki rozwoju analizy treści*, „Studia Socjologiczne” 1982, nr 3–4 (86–87), s. 59–62.

Rozdział 2

Przemiany szkół wyższych w debacie naukowej¹

Na początek rozważań o treści naukowych dysput wokół przemian szkolnictwa wyższego warto zastanowić się, co przemawia za naukowością poglądów wymienianych w tego rodzaju dyskusji. Zgodnie z zasadami filozofii nauki, aby takie poglądy mogły zostać uznane za naukowe, powinny spełniać kilka wymogów: „prawdziwość, uzasadnianie, racjonalność, obiektywność, intersubiektywność, metodyczność, uporządkowany charakter, systematyczność, powtarzalność, charakter ogólny i specjalistyczny (jednoaspektowy, teoretyczność oraz praktyczność)”². Trudno przyjąć, że wszystkie czy choćby nawet większość z analizowanych na łamach tej książki przekazów naukowych na temat transformacji szkolnictwa wyższego i procesów jego reformowania spełniała te kryteria. Często bowiem wątpliwa bywa ich rola w wypełnianiu lub dopełnianiu luki poznawczej czy też poznaniu mało znanych faktów, procesów, struktur w obszarze szkolnictwa wyższego przez ich opis i wyjaśnienie. Z drugiej strony dyskusję o uniwersytetach zdominowały nauki humanistyczne, dla których mniej charakterystyczny jest dyskurs scjentyficzny wraz z typową dla niego warstwą ideowo-treściową (teoria, empiria, metodologia) oraz stylem intelektualno-komunikacyjnym rodem z nauk przyrodniczych i ścisłych. Za sprawą filozoficznej krytyki nauki toczonej od wieków dyskurs humanistyczny stał się bardziej hybrydyczny i otwarty na inne dyskursy naukowe i nienaukowe, zaś kontekst retoryczny zdominował kontekst uzasadnienia³. W powszechnej opinii język nauki (w dyskursie scjentyficznym) powinien być bezosobowy, obiektywny

1 Rozdział ten powstał na kanwie trzech artykułów: A. Dziedzicak-Foltyn, *Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, nr 2 (38), s. 88–106; eadem, *Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2014, nr 1–2 (43–44), s. 30–45; eadem, *Cywilizacyjne zobowiązania państwa i uniwersytetu – rozważania na kanwie debaty o roli humanistyki*, „Kultura i Społeczeństwo” 2014, nr 58 (4), s. 51–69.

2 M. Walczak, *Racjonalność nauki*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2006, s. 24.

3 S. Gajda, *Współczesny polski dyskurs naukowy*, [w:] S. Gajda (red.), *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, Opole 1999, s. 10–15.

i rzeczowy. Jednak językoznawcy dowodzą, że nieodłącznym składnikiem tej formy komunikacji są elementy wartościujące i wyrażające postawy, przez co komunikacja ta „przestaje być postrzegana wyłącznie jako nośnik sądów epistemicznych, a staje się formą społecznego zaangażowania nadawców i odbiorców czy też rodzajem interakcji”⁴. W przypadku dyskusji akademickich nad szkolnictwem wyższym dzieje się tak za sprawą swego rodzaju hybrydyzacji gatunkowej debaty.

Otóż dysputy toczone w ramach danej dyscypliny naukowej nigdy nie są całkowicie izolowane od innych debat. Ireneusz Białecki⁵, pisząc o etosie nauki w kontekście zmiany sytuacji szkół wyższych, zwraca uwagę na fakt „mieszania się debat” i wskazuje dwie możliwości „produkcji naukowej”. Pierwsza z nich związana jest z narastającą interdyscyplinarnością, a nawet wchodzi w zakres dyskursu politycznego, zaś druga dotyczy zatartych granic danej dyscypliny naukowej i jej związków z dyskursem odnoszącym się do sfery publicznej czy opinii publicznej (debaty publicznej). Nie ulega wątpliwości, że debata naukowa, debata akademicka w Polsce była i jest wrażliwa na zjawiska transformacji uniwersytetów/akademickich szkół wyższych. Najbardziej aktywnymi stronami w tej debacie są przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych (filozofowie, pedagodzy, socjologowie, nieco rzadziej historycy i politolodzy), jednak coraz częściej także ekonomiści oraz przedstawiciele nauk o organizacji i zarządzaniu (w tym marketingu) czy nawet polityki społecznej. Stąd powrót do bardziej scjencyficznego – metodologicznie bliższego dyskursowi nauk przyrodniczych – ujęcia przemian w szkolnictwie wyższym, który jako obszar poddany prawom polityki publicznej coraz bardziej ulega presji polityki opartej na argumentach empirycznych.

Pomimo wspomnianej hybrydyzacji dyskursu czy debaty rosnące obecnie zainteresowanie naukowców problematyką szkolnictwa wyższego nadal skutkuje głównie monodyscyplinarnymi analizami sytuacji i problemów krajowego szkolnictwa wyższego i krajowych uczelni. Na przykładzie dyskusji nad uniwersytetami/szkolnictwem wyższym wyraźnie widać, jak wąskie i jednostronne (a bywa, że i stronnicze) są debaty wewnętrzne ograniczone do własnej dyscypliny⁶. Proponowane w tym rozdziale interdyscyplinarne spojrzenie socjologa⁷ na toczące się

4 A. Łyda, *O strategiach asekuracyjnych w dyskursie akademickim: na przykładzie pewnej relacji retorycznej*, referat wygłoszony na IV Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej, Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Śląskiej, Gliwice, Ustroń 24–26 kwietnia 2009, <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/lyda.pdf> [dostęp: 13.05.2015].

5 I. Białecki, *Mertona etos nauki a zmiany sytuacji szkół wyższych*, [w:] A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2007, s. 134–135.

6 Praktycznym tego odzwierciedleniem są konferencje organizowane przez dane gremium naukowe i niekiedy będące ich rezultatami monografie, poświęcone – nawet jeśli jest miejsce dla różnych dyscyplin – zazwyczaj jednemu ujęciu przemian szkolnictwa wyższego.

7 Socjolog Dominik Antonowicz zwraca uwagę na fakt, iż prace z zakresu szkolnictwa wyższego mogą się spotkać z zarzutem, że są np. „niewystarczająco socjologiczne” i mogą mieć problem ze środowiskowym uznaniem. W opinii autorki jest to realny problem, aczkolwiek socjologów

w rodzimym kręgu dyskusje o systemie szkół wyższych i samych instytucjach akademickich pozwala na selektywne, porządkujące i niejako metadyskursywne ujęcie zagadnienia recepcji przemian w tym sektorze. Analiza tekstów naukowych na ten temat reprezentujących różne dyscypliny i subdyscypliny prowadzi do wniosku, iż mamy do czynienia z wyraźnie wyodrębnionymi dwoma obozami zwolenników określonych wartości dotyczących uniwersytetu: pierwszy, idealistyczno-kulturowy, zakorzeniony w naukach humanistycznych i drugi, pragmatyczno-rynkowy, wyłaniający się z nauk ekonomicznych i politycznych. Obozy te nie reprezentują ściśle określonej sformalizowanej dyscypliny naukowej, jednak odwołują się do dość jednorodnej wiedzy rozumianej jako zespół takich elementów, jak naukowe dowody pochodzące z badań, ale też niepoparte badaniami sądy czy refleksje, informacje czy relacje, przepisy instytucjonalne czy decyzje polityczne. W obozach tych tworzony jest dyskurs spójny tematycznie, o pewnej regularności określonych wypowiedzi i podobnym stopniu skonwencjonalizowania, co sprawia, że są one zbliżone do pewnych systemów formacyjnych (w rozumieniu Foucaulta), czyli formacji dyskursywnych. Formacje nie działają niezależnie od siebie, często oddziałują na siebie, konfrontując się ze stanowiskiem formacji opozycyjnej. Gros wątków w tej argumentacji ma charakter interdyskursywny, tzn. pewne zjawiska zostają włączone w dyskurs drugiej strony, ale z przypisywanym im innym ładunkiem oceny – *in plus* albo *in minus*. Celem niniejszych rozważań jest zatem zakreslenie merytorycznych ram owej polaryzacji dyskusji akademickiej, zidentyfikowanie ewidentnych założeń obu formacji oraz skonfrontowanie ze sobą kluczowych twierdzeń każdej z nich. W ostatniej części rozdziału podjęta została próba określenia szans na znalezienie obszaru wspólnego w ramach tych – na pozór całkiem znoszących się – układów wartości rządzących podejściem do uniwersytetów.

2.1. Polaryzacja dyskusji akademickiej o szkolnictwie wyższym i jego instytucjach

Proponowana poniżej analiza celowo obiera za swój przedmiot dyskusję o uniwersytetach⁸ (czy szerzej: o, najczęściej publicznych, uczelniach typu akademickiego – także politechnikach, szkołach głównych i akademiach). Uniwersytet

dotyczy on chyba najmniej, zaś proponowana w tekście analiza debaty wokół reformowania szkolnictwa wyższego wpisuje się w perspektywę socjologiczną, zob.: D. Antonowicz, *Problem interdyscyplinarności na przykładzie rozwoju oraz instytucjonalizacji badań nad szkolnictwem wyższym*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, s. 329.

8 Uniwersytety, choć od kilku lat jest ich w Polsce 19 na 434 szkoły wyższe, kształcą blisko 30% wszystkich studentów, zob.: GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 roku*, Warszawa 2015.

stanowi bowiem manifestację instytucji szkoły wyższej działającej w imię pożytku publicznego, jednak – podobnie jak pozostałe szkoły wyższe – poddawanej tym samym presjom społeczno-ekonomiczno-politycznym. Wskutek tego jest instytucją, którą – według Piotra Sztompki – przenika zarówno kultura akademicka (z jej misją edukacyjno-badawczą), jak i kultura korporacyjna (z jej funkcją administracyjno-organizacyjną). Autor, zwracając uwagę na dysonanse wynikające ze zróżnicowania kultury uniwersytetu, podczas Kongresu Kultury Akademickiej w 2014 r. odniósł się kolejno do:

- 1) tożsamości naukowców i studentów (uczeni vs. pracownicy najemni, studenci vs. klienci),
- 2) charakteru powiązań w instytucji uniwersytetu (więzi społeczne vs. interesy),
- 3) motywacji uczestnictwa w instytucji uniwersytetu (pasja vs. posada),
- 4) sposobów egzekwowania reguł (samoregulacja vs. sankcje),
- 5) warunków i trybu pracy (wolność vs. dyscyplina),
- 6) wymagań roli społecznej i kariery (wybitność vs. rzetelność),
- 7) miary efektów pracy (opinia środowiska vs. liczenie punktów),
- 8) charakteru hierarchii w instytucji (mistrzostwo vs. kierownictwo),
- 9) strategii reprodukcji i kontynuacji instytucji (następcy vs. personel),
- 10) misji edukacyjnej (obywatele vs. pracownicy).

Według socjologa coraz większa ingerencja kultury korporacyjnej, obcej historycznie uniwersytetowi, jest przyczyną erozji jego tradycyjnej roli, co prowadzi do konieczności odrodzenia kultury akademickiej w warunkach szerokiej środowiskowej debaty⁹, poprzez pewną „koncesję” na rzecz kultury korporacyjnej¹⁰. W podobnym duchu, ale z odmiennie postawioną konkluzją, podszedł do kultury uniwersytetu (z perspektywy ekonomii i zarządzania) Łukasz Sułkowski, który opisał dyskurs organizacyjny (wykorzystujący jednakże wgląd humanistyczny dla uwypuklenia kulturowego spojrzenia na instytucję). Transformacje uniwersytetu ujął w 14 tendencjach zmian:

- 1) od uniwersytetu humboldtowskiego do uniwersytetu przedsiębiorczego,
- 2) od kultury akademickiego zaufania do kultury kontroli,
- 3) od elitarnego do masowego dostępu do edukacji,
- 4) od „samorządu akademickiego” do zarządzania uniwersytetem,
- 5) od kultury akademickiej do kultury jakości,

9 Kongres Kultury Akademickiej trudno uznać za przejaw szerokiej debaty – charakteryzowały go bowiem: precyzyjnie określona misja, obszary tematyczne i dobór referentów, które ujęte w formie książki *Idea uniwersytetu. Reaktywacja* zostały obszernie i krytycznie skomentowane w artykule recenzyjnym: M. Smużewska, *Uniwersytet bez idei*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2015, nr 1 (45), s. 309–324.

10 O dwóch kulturach zderzających się na gruncie współczesnego uniwersytetu mówił Piotr Sztompka podczas Kongresu Kultury Akademickiej w 2014 r., zob.: P. Sztompka, *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur*, [w:] P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 17–30.

- 6) od odpowiedzialności do policzalności,
- 7) od kultury akademickiej do zarządzania jakością kształcenia,
- 8) od humanistycznej do neoliberalnej idei uniwersytetu,
- 9) od autorytetu pracownika akademickiego do korporacyjnych systemów motywacyjnych,
- 10) od etosu nauki do nauki przemysłowej,
- 11) od kształcenia intelektualisty do formowania specjalisty,
- 12) od edukacji jako dobra publicznego do prywatyzacji kształcenia,
- 13) od tradycji akademickiej do organizacji postbiurokratycznej,
- 14) od funkcjonalistycznej do wieloparadygmatycznej kultury uniwersytetu.

Stawiając w tytule książki pytanie o koniec utopii kultury akademickiej, autor podsumował swoje zestawienia wnioskiem, iż transformacja kultur akademickich jest nieodwracalna, niemniej tradycyjna kultura humboldtowska powstrzymuje ją niczym „aksjologiczna i mentalna kotwica”¹¹.

Te porządkujące dyskurs naukowy szczegółowe dychotomie dotyczące „kultury uniwersytetu” można by opisywać bez końca, posiłkując się licznymi tekstami autorów z bardzo wielu dyscyplin, najczęściej jednak odzwierciedlają one – uogólniając – ekonomizujące i humanizujące punkty widzenia. Uzupełnia te dwa zestawy dyskursów nieco inna perspektywa, obejmująca szerszy kontekst – socjologiczny, ekonomiczny i politologiczny w jednym. Przywoływany już Marek Kwiek przy okazji opisywania przemian uniwersytetów, zwłaszcza w krajach postkomunistycznych, wskazuje na ścieranie się dwóch głównych zestawów dyskursów o misjach uniwersytetu. Pierwszy z nich to metainstytucjonalny dyskurs globalny/ponadnarodowy/unijny (z typową dla niego neoliberalną genealogią oraz orientacją na gospodarkę opartą na wiedzy, z asystą wielkich organizacji międzynarodowych, takich jak OECD, UNESCO, Bank Światowy). Drugi to tradycyjny dyskurs wspólnoty akademickiej (z proweniencją filozoficzną opartą na klasycznych zestawach wartości i norm, tożsamości i lojalności). O ile ów globalny dyskurs autor traktuje jako arcyważny i konstytutywny dla uniwersytetów w obliczu przemian w ich otoczeniu, o tyle tradycyjny dyskurs akademicki, zwłaszcza w wydaniu krajowym, zorientowany wyłącznie na wartości *stricte* humanistyczne, uznaje za jałowy dla rozwoju szkolnictwa wyższego, choćby ze względu na jego bezradność wobec nowej pojęciowości. Przeciwwstawiając dyskurs wsparty na podstawach empirycznych (typu *evidence-informed policy research* w OECD) klasycznemu „niememu” dyskursowi humanistycznemu autor ubolewa nad malejącą liczbą „obrońców” w humanistyce, argumentujących na rzecz uniwersytetu w języku wspólnym z pozostałymi interesariuszami szkolnictwa wyższego¹².

11 Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016, s. 11, 194.

12 M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 45.

Lektura – ta pobieżna i ta bardziej wnikliwa – tekstów na temat przemian uniwersytetu, przemian w edukacji wyższej oraz przemian systemu szkolnictwa wyższego przekonuje, że mamy do czynienia z dwoma całkiem odmiennymi perspektywami ujmowania zmian, przewidywalnych ze względu na znane powszechnie trendy. Jednakowoż, przyjmując znaczenie dyskursu jako „ram poznawczych” służących intencjonalnemu kształtowaniu powszechnie podzielanych wyobrażeń i sensów¹³, uważny obserwator debat toczonych nad uniwersytetami dostrzeże wyłaniające się „formacje” zwolenników reprezentujących dwa odmienne sposoby postrzegania świata i formuły uniwersytetów w tym świecie. Dla socjologa to one są społecznym nośnikiem idei poddawanych polemice w publicznej debacie.

Paradoksalnie, korzenie obu dyskutowanych i analizowanych systemów wartości w argumentacji omawianych „formacji” tkwią w filozofii. Obie logiki są poniekąd pochodną faktu, iż „potrzeba oraz załączki postępu cywilizacyjnego ujawniają się zarówno w sferze materialnej, jak i duchowej”¹⁴. Z uwagi na powyższe warto tu przywołać wizję przyszłości Bogdana Suchodolskiego¹⁵ skoncentrowaną na rozważaniach wokół dwóch cywilizacji: cywilizacji rozwoju naukowo-technicznego i gospodarczego oraz humanistycznej cywilizacji wartości. Obie łączy niewątpliwie pewien uniwersalizm. Uniwersalizm pierwszej wynika z takich samych w różnych krajach czynników i zasad rozwoju (lub upadku) nauki, gospodarki i konsumpcji. Jest to cywilizacja kosmopolityczna, ujednolicona, masowa, pragmatyczna i konsumpcyjna, nastawiona na osiągnięcie maksymalnej jakości życia. Takiemu, można by rzec, że globalizującemu ujęciu cywilizacji Bogdan Suchodolski przeciwstawia wizję cywilizacji typu humanistycznego. Uniwersalizm drugiej kryje się w tożsamości ludzkiego rodu – w uniwersalnych wartościach łączących ludzi głębiej i silniej niż jakakolwiek organizacja. Jest to cywilizacja życia pogłębionego, nieustannie doświadczająca jedności kultury (kultury europejskiej) w całym jej różnorodnym humanistycznym bogactwie, powstałym na gruncie religii i mitologii, filozofii, nauki i sztuki. Wymaga ona jednak skoncentrowania na humanistycznej eksploracji dziejów oraz prowadzenia dialogu między historycznymi i współczesnymi kulturami świata. Innymi słowy, w pierwszym przypadku mowa jest o monolocie cywilizacji wspólnej, ale powierzchownej i obcej wszystkim, w drugim – o cywilizacji duchowej będącej wyrazem całości ludzkich wartości oraz świadectwem wielkiej jedności stwarzanego przez ludzi świata. Omawiane w tekście dwa dyskursy szkolnictwa wyższego w ramach debaty naukowej zdają się mieć swoje zakotwiczenie właśnie w tych dwóch charakterystykach cywilizacji uniwersalnych. Przyjęcie ich za punkt odniesienia wydaje się wzmacniać

13 D. Howarth, *Dyskurs*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 15.

14 J. Kleer, *Cywilizacyjny model procesów rozwojowych*, [w:] J. Kleer et al. (red.), *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. I: *Spółczesność i państwo*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa 2011, s. 308.

15 B. Suchodolski, *Dwie cywilizacje uniwersalne*, [w:] I. Wojnar (red.), *Edukacyjna kultura przyszłości*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa 2006, s. 218–229.

argumentację każdej z omawianych akademickich formacji, nie pozostawiając złudzeń co do możliwości wskazania widocznej płaszczyzny porozumienia pomiędzy wskazywanym przez Ronalda Barnetta *profanum* i *sacrum*¹⁶. Również socjologiczna analiza dyskursu szkolnictwa wyższego pokazuje, że niemożność uzgodnienia tych systemów rodzi napięcia pomiędzy nimi, a nieporozumienia te mają charakter nieprzekraczalnych barier¹⁷.

Multidyscyplinarne badania literaturowe przeprowadzone na potrzeby analizy dyskursu naukowego¹⁸ pozwalają na postawienie tezy o pewnym podziale perspektywy aksjologicznej i poznawczej w zależności od dyscypliny/subdyscypliny naukowej. Po jednej stronie plasują się bowiem dziedziny takie, jak filozofia, historia, pedagogika, po drugiej zdecydowanie sytuują się ekonomia, nauki o zarządzaniu i marketing. Niejednoznaczny, ale też dotąd najslabiej zaznaczony w debacie jest wkład nauk politycznych czy nauk o administracji¹⁹. Socjologowie zajmujący się szkolnictwem wyższym – jak już zasygnalizowano wcześniej – mają tendencję do podejścia interdyscyplinarnego, a przez to być może bardziej bezstronnego. Przejawy podejścia interdyscyplinarnego czasami reprezentują też pedagodzy, aczkolwiek większość głosów reprezentantów nauk o edukacji i wychowaniu można zdecydowanie przypisać tylko jednemu, właśnie *stricte* humanistycznemu kierunkowi rozważań o uniwersytecie. Jednocześnie to wśród pedagogów są zwolennicy opisywania przemian uniwersytetu z perspektywy radykalnej.

Warto zaznaczyć, że zróżnicowane dyscyplinarnie dyskusje o uczelniach charakteryzuje odmienna orientacja temporalna (ukierunkowanie na przeszłość, na terażniejszość lub bardziej na przyszłość) i postrzeganie na tym polu zmian uniwersytetu, które sprowadza się do przeciwstawienia wielowiekowej tradycji postępowi czy modernizacji²⁰. Zwolennicy podejścia tradycyjnego w dużo większym stopniu uwypuklają zakorzenienie swoich rozważań w przeszłości. Trudno jednak powiedzieć, czy to ponadczasowość problemów jest przyczyną

16 D. Hejwos, *Uniwersytet jako fabryka i supermarket. Kierunki, szanse i zagrożenia wynikające z komercjalizacji uniwersytetu*, [w:] A. Kobyłarek, J. Semków (red.), *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2008, s. 47–59.

17 K. Biały, *Między ekspertyzą a humanistycznym wglądem – analiza dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej” 2009, nr 1, s. 32–33.

18 Analizą celowo objęto jedynie polską literaturę naukową, ze względu na cel pracy, jakim jest analiza debaty naukowej i debaty publicznej o uniwersytetach toczonych w Polsce, z jej ewentualnym wpływem na treści polityki.

19 Wkład tych nauk do dyskusji o uniwersytetach na ten moment jest znikomy, jednak z uwagi na rozwijającą się w Polsce nową dziedzinę – nauki o polityce publicznej – przewidywane jest przez autorkę większe zainteresowanie przyszłych reprezentantów tych nauk kwestią polityki szkolnictwa wyższego.

20 Z. Drozdowicz, *Uniwersytety. Tradycje – dzień dzisiejszy – przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2009.

sięgania przez humanistów do starszych tekstów, czy chodzi raczej o ekspozowanie znaczenia przeszłości i dorobku cywilizacyjnego oraz swego rodzaju sentyment do konkretnych autorów. Z kolei zwolennicy podejścia postępowego raczej koncentrują się na przyszłości. Można przyjąć przy tym, iż o ile obie formacje przypisują całkiem inny ciężar gatunkowy przeszłości (siła tradycji vs. anachronizm), o tyle przyszłość postrzegana jest przez obie formacje w podobny – deterministyczny – sposób (spełnienie własnych postulatów jako warunek cywilizacyjny). Analizę systemu przekonań charakterystycznych dla każdej z „formacji” wzbogaca fakt, iż po obu stronach „frontu” pojawia się specyficzna dla danej opcji idea trwałości. W pierwszym przypadku jest ona rozumiana jako konserwowanie starego porządku i niedopuszczanie do zmian w imię wielowiekowej tradycji, w drugim zaś traktowana jest jako efekt adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych²¹. Stąd też wariant pośredni pomiędzy dwoma formułami uniwersytetu – jego adaptabilność²², czyli zdolność do „powierzchnowych” zmian „uodparniająca” na głębokie przeobrażenia, co ma chronić jego cechy konstytutywne²³. Kwestia, czy jest to jedyna i słuszna droga dla koegzystencji obu porządków, leży jednak w interpretacji „adaptabilności”. Można wszakże pojęcie to tłumaczyć dwojako: jako w pełni świadome dostosowywanie się do zmian przy zachowaniu owej tradycyjnej tożsamości uniwersytetu lub jako wprowadzanie wymaganych odgórnie zmian formalno-technicznych bez zmiany świadomości, czyli zrozumienia ich istoty (w formie działań pozornych). Granica pomiędzy tymi dwoma znaczeniami jest płynna, natomiast konsekwencje przyjęcia danej interpretacji jednoznaczne i zasadnicze dla rozwoju uczelni oraz całego systemu.

Na podstawie wielodyskursywnej perspektywy w analizie debaty naukowej można zidentyfikować i scharakteryzować jedynie sygnalizowane w dyskusjach, rzadziej rozwijane, propozycje ujęć dychotomicznych przemian uniwersytetu:

- nurt krytyczny vs. nurt techniczny (I. Białecki),
- porządek wartości intelektualno-etycznych właściwy modelowi uniwersytetu humboldtowskiego vs. porządek wartości ekonomiczno-technologicznych typowy dla modelu uniwersytetu przedsiębiorczego (K. Biały),
- stanowisko „natchnionych idealistów” vs. stanowisko „surowych pragmatyków” (J. Możdżeń),
- dyskurs konserwatywny/zachowawczy vs. dyskurs postępowy/emancypacyjny (na podstawie rozważań E. Bendyka oraz J. Sowy i K. Szadkowskiego).

21 D. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005, s. 37–38.

22 T. Bauman, *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 61.

23 K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji, Poznań 2011, s. 169.

Widoczna w tym zestawieniu polaryzacja podejść zdradza ich niekiedy bardzo wyraźną wartościującą naturę. Należy przy tym zaznaczyć, iż postawy krytycznej nie można przypisać tylko jednej formacji, gdyż obie formacje nawzajem przyglądają się sobie krytycznie. Ostrze krytyki, wymierzone raz w jedną, raz w drugą stronę (częściej jednak przez humanistów wobec pragmatyków), skłania do wniosku, iż nie jest możliwe pokojowe porozumienie pomiędzy tymi dwiema formacjami. Brakuje w tej konfrontacji, po obu stronach barykady, woli poszukiwania punktów styczności, a zamiast tego jest demonstracja niemożności porozumienia i wyliczanie rozbieżności²⁴. Pierwsze wskazane przez Ireneusza Bialeckiego rozróżnienie na nurt krytyczny i techniczny uwydatnia pewien pozytywny ładunek nadawany nurtowi krytycznemu, który zdaje się mieć ambicje być w tej opozycji stroną bardziej refleksyjną i dojrzałą. Nurt krytyczny przygląda się niejako technicznemu i traktuje go w kategoriach przymusu i dominacji²⁵. Obiektywnie rzecz biorąc, nurt techniczny promuje jedynie efektywność, instrumentalizację i racjonalizację typową dla uniwersytetu-przedsiębiorstwa, postulowaną przez organizacje międzynarodowe, co interpretowane jest przez reprezentantów drugiego nurtu przez pryzmat rynkokracji i deprecjonowania uniwersytetu. Przywołane w drugiej kolejności dwa porządki wskazane przez Kamilę Białą odnoszą się do różnych systemów aksjologicznych, które implikują poparcie dla różnych wzorów i praktyk postępowania. Tradycyjny porządek wartości intelektualno-etycznych, typowych dla modelu uniwersytetu badawczego Humboldta, konfrontuje się z coraz bardziej ekspansywnym porządkiem wartości ekonomiczno-technicznych typowych dla modelu uniwersytetu przedsiębiorczego. Kardynalne zasady przywoływane przez pierwszą formację (humanistów) to: ideały, wartości uniwersalne, prawda, etyka, autonomia, autorytet, wolność, krytycyzm. Druga formacja (ekspertów) powołuje się na sztandarowe hasła, jakimi są: racjonalizm, użyteczność, efektywność, mierzalność, rozliczalność, elastyczność, innowacyjność. W świetle krytycznej analizy dyskursu (KAD) dyskurs szkolnictwa wyższego postrzegany jest zatem jako postmodernistyczna hybrydyzacja różnych porządków wartości, a sama debata – jako inscenizacja stylizowana na rytualny chaos²⁶. W podobnym duchu Joanna Możdżeń przeciwstawiła „natchnionych idealistów” „surowym pragmatykom”, biorąc za kryterium tego rozdziału charakter instytucji uniwersytetu, charakter wiedzy, status naukowców i postawy studentów wobec kształcenia. Otóż, uniwersytet może mieć oblicze instytucji społecznej, której celem jest kontynuacja tradycji, kształtowanie osobowości jednostki i jej wielowymiaro-

24 K. Białą, *Przemiany współczesnego uniwersytetu. Od idei von Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 134.

25 I. Bialecki, *Wprowadzenie. Dwa nurty polityki edukacyjnej?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2010, nr 1–2 (35–36), s. 117–124.

26 K. Białą, *Przemiany współczesnego uniwersytetu...*, s. 134–135.

wy rozwój. Uniwersytet może mieć również oblicze instytucji ekonomicznej, której celem jest potencjalny wkład w rozwój ekonomiczny kraju, a także instytucji usługowej zorientowanej na zyski z inwestycji w nauczanie. Wiedza, którą oferuje uniwersytet, może być „czystą wiedzą” czy „wiedzą samą w sobie” postrzeganą przez pryzmat kryteriów intelektualnych (akademickich), bądź też „wiedzą użyteczną” określaną przez kategorie wydajności i efektywności. Natomiast status naukowców może być wyznaczany poprzez ich dążenie do prawdy i wkład w rozumienie natury i ludzkości, a może też być efektem nastawienia na produkowanie wiedzy na konkretne zapotrzebowanie. Również postawy studentów wobec zdobywanej przez nich wiedzy mogą być rozmaite – może to być chęć zdobywania wiedzy ogólnej, wiedzy o życiu lub pragnienie zdobywania wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych sytuacjach zawodowych, czyli bardziej kwalifikacji i umiejętności niż wiedzy²⁷. Ponadto, obserwowana w debacie dychotomia porządków interpretowana bywa, w sensie politycznym, dużo bardziej radykalnie. Mowa tu o przeciwstawieniu sobie dyskursu konserwatywnego czy zachowawczego dyskursowi postępowemu i emancypacyjnemu²⁸. W tym przypadku jednak ostrze krytyki jest skierowane w stronę formacji tradycyjnej, zarzucając jej zachowawczość, aczkolwiek i opcja postępowo-emancypacyjna nie pozostaje bez winy. Zdaniem Jana Sowy i Krystiana Szadkowskiego została ona bowiem w Polsce, co paradoksalne, w tym duchu zinterpretowana, podczas gdy na Zachodzie reformy liberalne traktowane są jako atak na zdobyte państwa socjalnego²⁹.

Z całą pewnością proponowana lista dychotomicznych podejść w dyskursie dotyczącym szkolnictwa wyższego nie została wyczerpana i mogłaby powstać w oparciu o nie osobna monografia, poświęcona wyłącznie dyskursowi akademickiemu. W literaturze przedmiotu funkcjonują też takie pary pojęć, jak „misja vs. usługa”, „idea vs. towar” czy pary metafor: „świątynia/wieża z kości słoniowej” vs. „fabryka/supermarket” itp. Wszystkie one świadczą o silnej polaryzacji dyskusji akademickiej na temat przemian uniwersytetu. Za najbardziej porządkujące ideologicznie, aczkolwiek zachowujące obiektywizm interpretacyjny rozróżnienie przyjąć można podział na dwie logiki: humanistyczny idealizm i rynkowy pragmatyzm.

27 J. Moźdzeń, *Edukacja jako produkt. O przyszłości uniwersytetów*, [w:] J. Sempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 137–146.

28 Zob.: E. Bendyk, *Fabryki wiedzy*, [w:] *Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010; J. Sowa, K. Szadkowski, *Fabryki wiedzy*, [w:] J. Sowa, K. Szadkowski (red.), *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Korporacja Ha!art, Kraków 2011.

29 J. Sowa, K. Szadkowski, *Fabryki wiedzy...*, s. 18.

2.1.1. Koronne racje na gruncie stanowiska idealistyczno-humanistycznego

Rodzimy dyskurs humanistyczny w pewnym stopniu wpisuje się w akademickie dyskusje o znaczeniu humanistyki toczone na świecie (tezy Marthy Nussbaum i Allana Blooma)³⁰. Jednak sam w sobie jest nieprzebrany, a jego retoryka godna bliższej uwagi, choćby ze względu na możliwość sformułowania wobec niego pewnych rekomendacji. Poniższe przykłady racji, którymi posługują się przedstawiciele formacji idealistycznych humanistów, mają służyć jedynie za ilustrację kwestii poruszanych w debacie akademickiej, w tym zasygnalizowaniu najbardziej eksponowanych w niej wątków. Konieczna jest bowiem refleksja nad zasadnością snucia tego typu rozważań z perspektywy przydatności debaty dla polityki. Bywają one bowiem hermetyczne w podwójnym tego słowa znaczeniu: jako zamknięte na argumentację formacji przeciwnej i jako cyrkulujące głównie w obrębie formacji humanistycznej, bez większych prób przeniknięcia do dyskursu formacji pragmatyczno-rynkowej (częściej to ta druga strona sięga do perspektywy humanistycznej, dostrzegając ograniczenia własnego podejścia).

Przeszłościowa orientacja tej formacji wiąże się przede wszystkim z licznymi odwołaniami do fundamentalnych dla niej tekstów. Dla humanistów (Stróżewski, Brzeziński, Denek, Wróblewski i inni) swoistym *credo*, zgodnie z którym uniwersytet jawi się jako swego rodzaju świątynia wiedzy, jest wykład Kazimierza Twardowskiego z 1933 r. zatytułowany *O dostojności Uniwersytetu*³¹. Do dostojności uniwersytetu, a raczej jego zaniku, nawiązuje też niewielka książeczka z 2014 r. *Dostojny uniwersytet?*, której redaktorzy (socjologowie) w swoim tekście wyrazili zaniepokojenie utratą prestiżu i dostojności przez świat akademicki³². Atrybut „dostojności” związany jest z tradycyjną ideą uniwersytetu jako instytucji niezawisłej duchowo, pełniącej doniosłą funkcję służenia prawdzie obiektywnej, będącej także wspólnotą uczących i nauczanych, przede wszystkim zaś będącej królestwem wartości³³. Szczególne znaczenie przypisuje się wartościom uniwersalnym, takim jak prawda doskonaląca intelekt, dobro rozwijające wolę oraz piękno kształtujące uczucia. Tradycjoniści boją się nad tym, iż owe ponadczasowe wartości zastępowane są obecnie przez wartości pragmatyczne i prakseologiczne, co prowadzi do kryzysu przeżywania wartości uniwersalnych³⁴. Stąd liczne głosy poświęcone uniwersyteckim wartościom

30 Zob.: A. Dziedziczak-Foltyn, *Cywilizacyjne zobowiązania...*, s. 54–57.

31 K. Twardowski, *O dostojności Uniwersytetu*, [w:] A. Grzegorzczak, J. Sójka (red.), *Fenomen uniwersytetu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 12.

32 A. Śliz, M. Szczepański, *Od Akademii do Uniwersytetu XXI wieku*, [w:] A. Śliz, M. Szczepański (red.), *Dostojny uniwersytet?*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2014, s. 32.

33 W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, [w:] A. Grzegorzczak, A. Sójka (red.), *Fenomen...*, s. 32.

34 K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy...*, s. 75, 86–87.

i trosce o człowieczeństwo³⁵ czy uniwersytetowi jako kolebce wartości kultury³⁶. Racje odwołujące się do klasycznych wartości stanowią swego rodzaju ontologiczno-historiozoficzny piedestał, na którym formacja idealistyczno-humanistyczna stawia swoje kolejne argumenty, już nieco mniej abstrakcyjne. Potencjalnie są one do empirycznego uchwycenia i naukowej weryfikacji, jednak – poza nielicznymi wyjątkami – humaniści preferują rozważania teoretyczne, oparte na przywoływaniu silnie zakorzenionych we własnym dyskursie utartych poglądów. Poza racją odwołującą się do aksjologicznego wymiaru uniwersytetu humaniści podkreślają też kulturotwórczą, a także społeczno-elitotwórczą i wychowawczą misję uczelni akademickiej. Wychodząc od ideałów człowieka wykształconego³⁷ czy człowieka uniwersytetu³⁸, podkreślają, iż „uniwersytet – realizując badania naukowe i kształcenie – tworzy, wspiera i upowszechnia kulturę” (Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich, czyli *Magna Charta Universitatum*³⁹). Uczelnie akademickie pełnią przez to funkcję formacyjną, gdyż formują poprzez kulturę i dla kultury osobę i społeczeństwo⁴⁰, o czym reformatorzy szkolnictwa wyższego zdają się nie pamiętać⁴¹.

W dyskusji humanistycznej na temat społecznej funkcji uniwersytetów/szkół wyższych⁴² w pewnym sensie zaskakuje kwestia rozumienia owej roli i misji, co wiąże się również z interpretacjami pojęć „trwałość” i „adaptabilność”. Cenniony przez formację humanistów Kazimierz Twardowski pisał o konieczności niewzruszoności uniwersytetu wobec zewnętrznych wpływów społecznych, ekonomicznych, politycznych i innych⁴³. Inny obrońca tradycyjnej wizji uniwersytetu, świadomy jednak istoty przemian, pisał, że z zapatrzonego w siebie „sanktuarium Akademii, do którego nie dochodzi z zewnątrz żaden hałas” (słowa Schopenhauera), wyłania się „uniwersytet otwarty i nasłuchujący, uniwer-

35 Zob.: publikacje zbiorowe: J. Kostkiewicz (red.), *Uniwersytet i wartości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007; B. D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

36 J. Górniewicz, P. Piotrowski, *Uniwersytet jako źródło wartości kultury. Szkice filozoficzno-humanistyczne*, ElSet, Warszawa–Olsztyn 2014.

37 Zob. też: D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

38 J. Brzeziński, *Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu?*, „Nauka” 2000, nr 4, s. 85–101.

39 Zob.: *Magna Charta Universitatum*, Bolonia 1988, http://www.umk.pl/uczelnia/dokumenty/magna_charta.pdf [dostęp: 15.01.2013].

40 J. Brzeziński, *Co zagraża uniwersytetowi?*, wykład wygłoszony na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego 12 marca 2008 r., Wykłady Wszechnicy Uniwersyteckiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 19.

41 Zob.: *Intencje i skutki reformy szkolnictwa wyższego – dyskusja redakcyjna*, „Kultura i Społeczeństwo” 2012, nr 1, s. 3–36.

42 Bogatym opracowaniem na ten temat jest: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013.

43 K. Twardowski, *O dostojeństwie...*, s. 14.

sytet uważnie analizujący argumenty i postulaty świata”. Rzecz w tym, aby był on w dzisiejszych czasach jednym i drugim jednocześnie⁴⁴. Zatem humaniści dostrzegają zasadność społecznej służebności uniwersytetu⁴⁵ czy nawet jego zaangażowania⁴⁶. Dysonans dotyczący misji staje się mniej oczywisty, gdy przyjmujemy za zwolennikami nurtu krytycznego założenie o fundamentalnej roli autonomii uczelni, tak usilnie bronionej przez humanistów⁴⁷. Zgodnie z nim uczelnie winny być wolne od ingerencji, presji, nacisków i ataków czy to państwa, czy to wolnego rynku.

Sztandarowym zagadnieniem poruszonym w dyskusji o roli, zasadach funkcjonowania i przyszłości uczelni jest kwestia idei uniwersytetu, łączona zazwyczaj z kryzysem tej idei, kryzysem tożsamości czy kultury i etosu uniwersytetu, lub artykułowanym wprost kryzysem/zmierzchem/końcem instytucji uniwersytetu. Z uwagi na ideologiczne konotacje, w humanistycznej refleksji nad przemianami szkół wyższych formułowane są zarzuty wobec państwa narzucającego drogą imitacji⁴⁸ zachodni neoliberalny model edukacji i nauki. Humanisci (pedagodzy) akcentują zatem „neoliberalne uwikłania edukacji” oraz „neoliberalne tło przemian uniwersytetów”⁴⁹, dopatrując się w starciu liberalnej i neoliberalnej wizji uniwersytetu przyczyn zmierzchu kultury uniwersytetu⁵⁰. Zdaniem Zbyszka Melosika „imperatywy ekonomiczne zmuszają uczelnie do podejmowania – wyznaczonych przez rynek – krótkoterminowych zadań i celów, zwykle kosztem długoterminowych («pokoleniowych») interesów nauki i edukacji”, co prowadzi do erozji funkcji intelektualnej uniwersytetu⁵¹. Jako konsekwencje ideologii neoliberalnej, odnoszonej przez humanistów głównie do sfery kształcenia, wskazywane są: uzawodowienie⁵², urynkowienie⁵³, utowarowie-

44 T. Sławek, *Antygonia w świecie korporacji: rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002, s. 73–76.

45 H. Samsonowicz, *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, [w:] K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2008, s. 10.

46 Zob.: *Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.

47 T. Luty, *Na czym polega autonomia uczelni wyższej?*, „Ethos” 2009, nr 85–86, s. 153.

48 Z. Zarębianka, *Idea uniwersytetu wobec kryzysowej sytuacji w polskim szkolnictwie wyższym*, „Przegląd Powszechny” 2010, nr 10, s. 65.

49 E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

50 E. Solska, *Duch liberalizmu a projekt Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.

51 Z. Melosik, *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja zachodniej debaty*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1, s. 26.

52 D. Hejwosz, *Uniwersytet Humboldta czy wyższa szkoła zawodowa? O potrzebie znalezienia równowagi między kształceniem akademickim a zawodowym. Egzemplifikacja niemiecka*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 2 (13), s. 39–49.

53 A. Rakowski, *O pewnych problemach urynkowienia edukacji i nauki w Polsce*, „Nauka” 2005, nr 4, s. 167–170.

nie⁵⁴, komercjalizacja⁵⁵ czy nawet macdonaldyzacja⁵⁶. W pedagogicznym ujęciu konsekwencje te były „przemilczanymi wątkami w dyskursie rządowym”⁵⁷, aczkolwiek nie do końca można się zgodzić z tą tezą – wątki te są w nim obecne, jednak jako zaaprobowane, a nawet pożądane. Zdaniem humanistów owe procesy niekoniecznie prowadzą do wytworzenia w nauce i edukacji (w badaniach i kształceniu) towarów wysokiej jakości, lecz coraz częściej do produkowania „mierności i lichoty” (*mediocrity*)⁵⁸. Stąd też związane z komercjalizacją uczelni dylematy moralne środowiska akademickiego⁵⁹. Szczególnie zadomowiła się w debacie publicznej metafora uniwersytetu jako fabryki, aczkolwiek interpretowana zarówno jako fabryka produkująca towary w postaci edukacji i badań⁶⁰, jak i fabryka jako miejsce pracy robotników wiedzy, z zaakcentowaniem kwestii deprofesjonalizacji pracy naukowej⁶¹ oraz proletaryzacji ludzi nauki⁶². Wzmacniają ten przekaz odniesienia do pracy akademików w warunkach „fordyzmu akademickiego”, wymuszającego parametryzację i standaryzację, co prowadzi do pandemii grantozoy, punktozy i akietozoy⁶³. W związku z powyższymi kwestiami autorki formacji humanistycznej prześcigają się w formułowaniu wielce wymownych określeń używanych w tytułach swoich tekstów, np. „uniwersytet zagrożony”⁶⁴, „uniwersytet bezduszny”⁶⁵, „uniwersytet bez idei”⁶⁶.

54 M. Ziółkowski, *O pewnych konsekwencjach częściowego i niekonsekwentnego utowarowienia polskiego szkolnictwa wyższego*, „Nauka” 2005, nr 2, s. 29–44.

55 D. Hejwos, *Uniwersytet jako fabryka i supermarket...*

56 J. Brzeziński, *O osobliwościach uniwersyteckiego kształcenia*, [w:] W. Ambrozik, K. Przeszypkowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004, s. 57–59.

57 M. Kucińska, *Konsekwencje zmian tożsamości uniwersytetu – przemilczane wątki w dyskursie rządowym*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2012, nr 2 (226), s. 69–81.

58 S. Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 87.

59 A. Dylus, *Komercjalizacja publicznego szkolnictwa wyższego. Dylematy moralne*, „Prakseologia” 2005, nr 145, s. 7–19.

60 Czerepaniak-Walczak M., *Wprowadzenie*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Impuls, Kraków 2013, s. 11.

61 T. Szkudlarek, *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, [w:] P. Żuk (red.), *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 228.

62 O. Szwabowski, *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa 2014, s. 201.

63 M. Czerepaniak-Walczak, *Po pierwsze rentowność? Odzyskiwanie edukacji akademickiej*, „Więź” 2015, nr 659, s. 20.

64 J. Brzeziński, *Co zagraża...*

65 J. Mizińska, *Bezduszny uniwersytet*, Fundacja Homo Inquietus, 2010, <http://www.homoinquietus.org> [dostęp: 15.01.2014].

66 M. Żardecka-Nowak, *Uniwersytet bez idei – dyktat racjonalności instrumentalnej we współczesnym szkolnictwie wyższym*, [w:] M. Żardecka-Nowak, J. Skrzypek-Faluszczak (red.), *Idea*

Starania te mają na celu uwypuklenie owej ideowej czy duchowej płaszczyzny funkcjonowania, którą współczesny uniwersytet, w wersji promowanej przez formację opozycyjną, bezpowrotnie traci.

Jednakże problemy związane z transformacją współczesnego uniwersytetu nie są całkiem nowe, zmienia się tylko ich skala i intensywność. Roman Dyboski w swoim niedużym objętościowo opracowaniu z 1934 r. pt. *Uniwersytety wśród przemian światowych* ubolewał nad przemianą uniwersytetów, czyli skarbnic wartości absolutnych i przybytków rzeczy wiecznych, w przybytki rzeczy doczesnych. Ponad 80 lat temu autor przytaczał te same argumenty, które i dziś stanowią oręż idealistycznych humanistów. Mowa tu o swego rodzaju masowości („przepełnienie wszechnic”), kwestii jakości („nieuctwo kandydatów”) oraz uzawodowieniu (tendencja technokratyczna, czyli kształcenie „speców” dla różnych dziedzin działalności praktycznej)⁶⁷.

Motyw kryzysu akademii nadaje temu terminowi niejako moc legitymizującą impas w poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań pogodzenia ordynarności urynkowania ze szlachetnością tradycji. Przekonujące wyjaśnienie, bo uniwersalne i nieobarczone matrycami światopoglądowymi, proponuje Jerzy Semków, doszukując się źródła kryzysu tożsamości uniwersytetu w kryzysie tożsamości człowieka, nieprzystosowanego – podobnie jak całe społeczeństwa – do zmiennej i nieprzewidywalnej ponowoczesnej rzeczywistości⁶⁸. W tym znaczeniu kryzys uniwersytetu jawi się jako cecha immanentna naszych czasów, ale też wymusza poszukiwania sposobu radzenia sobie z nieprzystosowaniem. Nie wchodząc w szczególności licznych rozważań wokół kryzysu uniwersytetu, należy się zgodzić z faktem, iż mowa jest o zmierzchu pewnej jego formy, formy silnie związanej z ideą państwa narodowego (państwa, które łożyło na uniwersytety). Procesy globalizacji kulturowej i gospodarczej osłabiają jednak te więzi (Antonowicz, Kwiek, Solska). Mamy obecnie do czynienia z uniwersytetem posthistorycznym, gdyż utracił on swoją historyczną misję podtrzymywania kultury narodowej („uniwersytet kultury”), w zamian zaś otrzymał szansę przetrwania w imię potrzeb rynku („uniwersytet doskonałości” w znaczeniu wydajności i efektywności ekonomicznej)⁶⁹.

Powyżej zarysowana optyka formacji idealistyczno-humanistycznej jawi się w proponowanym tu odbiorze socjologicznym jako pewna powiązana analizowanymi wątkami całość, którą można by – w dużym uproszczeniu – podsumować jednym zdaniem. Wiodącym i porządkującym tematem omawianego dyskursu

uniwersytetu dziś. Perspektywa filozoficzna, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.

67 R. Dyboski, *Uniwersytety wśród przemian światowych*, „Przegląd Współczesny” 1934 (styczeń – luty – marzec), s. 46.

68 J. Semków, *Tożsamość uniwersytetu wobec kryzysu wartości świata ponowoczesnego*, [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją...*, s. 48–49.

69 P. Pluciński, *Idea(!) i rzeczywistość uniwersytetu. Diagnoza neoklasyczna*, „Nowa Krytyka” 2006, nr 19, <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article259> [dostęp: 25.06.2014].

humanistycznego jest kryzys uniwersytetu wynikający z przeformułowania jego tradycyjnej misji pod wpływem neoliberalnego paradygmatu (co związane jest niewątpliwie z utratą dostojeństwa i dylematami w zakresie autonomii), karmiący się krytyką skutków rynekokratycznych reform. Oczywiście dla potencjalnego pożytku z debaty ta krytyka ze strony humanistów jest konieczna, jednak przy założeniu, że – jak postuluje ich reprezentant – wyzbędzie się nostalgii za dawnym uniwersytetem i wypracuje inny, niż wyznaczany mitem utraconego i narracją obronną, sposób analizowania reform neoliberalnych⁷⁰.

2.1.1. Kluczowa argumentacja na gruncie stanowiska pragmatyczno-rynkowego

Poglądy zwolenników formacji pragmatyczno-rynkowej (głównie ekonomistów) na temat uniwersytetu charakteryzuje większa afirmacja przemian społeczno-gospodarczych związanych z przejściem z fazy industrialnej do postindustrialnej (opisywanej przez Daniela Bella). Wynika to ze świadomości, że postindustrialna gospodarka i społeczeństwo nadają wiedzy oraz kształceniu uniwersyteckiemu nowego – ekonomicznego – znaczenia, a warunkiem *sine qua non* utrzymania wysokiego tempa wzrostu społeczno-gospodarczego są wydatki na rzecz nauki i szkolnictwa wyższego⁷¹, najlepiej jednak zdywersyfikowane w zależności od rodzaju uczelni, tj. skoncentrowane na kluczowych uczelniach, gdyż to najlepsze z nich przesądzają o międzynarodowej pozycji danego kraju w dziedzinie badań i kształcenia⁷². Zdaniem niektórych ekonomistów to jednak poziom rozwoju kraju wpływa na wysokie wydatki na B+R, natomiast o pozycji kraju na arenie międzynarodowej decyduje nie tyle rozmiar środków skierowanych na edukację i wiedzę, co jakość tworzonego kapitału wiedzy i wykształcenia. W tym sensie stanowią one, aczkolwiek widoczne po dłuższym czasie, determinanty wzrostu gospodarczego⁷³. I choć samym ekonomistom trudno jest ostatecznie rozstrzygnąć, czy wiedza faktycznie przyczynia się do wzrostu gospodarczego, to jest przez nich rozpatrywana w parze z innowacjami i traktowana jako długofalowy czynnik sprawczy rozwoju gospodarczego i społecznego – rozwoju prowadzącego do społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy⁷⁴. Nośnikiem idei Europy Wiedzy jest przywoły-

70 O. Szwabowski, *Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1 (7), s. 164.

71 J. Wilkin, *Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reform*, „Studia BAS” 2013, nr 3 (35), s. 51–70.

72 J. Wilkin, *Ile kosztuje dobry uniwersytet?*, „Nauka” 2010, nr 4, s. 144–145.

73 L. Zienkowski, *Determinanty i perspektywy wzrostu gospodarczego w nadchodzących latach – próba syntezy*, [w:] E. Mączyńska (red.), *Polska transformacja i jej przyszłość*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s. 106–108.

74 Zob.: A. Dziedziczak-Foltyn, *Imperatyw rozwoju...*

wana w licznych tekstach naukowych i dokumentach strategicznych koncepcja tzw. trójkąta wiedzy (edukacja, badania, innowacje) oraz postulaty prowadzenia swego rodzaju polityki wiedzy – polityki, która spaja działania w tych trzech obszarach. Idea ta, oparta na społeczeństwach i gospodarkach wiedzy, akcentuje całkiem nową historycznie rolę uczelni w rozwoju cywilizacyjnym. Stąd też upatrywanie w szkołach wyższych „generatorów wiedzy i stymulatorów rozwoju innowacyjności”⁷⁵, które za sprawą korzyści z własnej konkurencyjności mogą być stymulatorami rozwoju regionalnego⁷⁶ (w tym poszczególnych miast⁷⁷), a nawet „źródłem bogactwa narodów”⁷⁸.

W związku z powyższym formację pragmatyczno-rynkową cechuje zdecydowanie perspektywne myślenie, będące rezultatem diagnoz mówiących o słabościach szkolnictwa wyższego w Polsce na tle innych krajów⁷⁹. W 2008 r. Andrzej Jajszczyk wymieniał siedem takich „grzechów głównych”: złe finansowanie uczelni, nieefektywny system zarządzania, przestarzały model kariery, brak mobilności, niedostateczna konkurencja, słabość formalnych elit akademickich i niedostateczne powiązania z gospodarką⁸⁰. Odwołując się do światowych rankingów i uniwersytetów, w których nawet najlepsze polskie uczelnie zajmują bardzo dalekie pozycje, przestrzegał – w przypadku braku woli politycznej do przeprowadzenia reform – przed zapaścią cywilizacyjną Polski⁸¹. Wskazywane bowiem w diagnozach „pęknięcie” pomiędzy polską nauką i uczelniami a nauką i uczelniami na świecie to nie tylko koszty wizerunkowe i prestiżowe, ale koszty ekonomiczne, społeczne i kulturowe, które będą konsekwencją uporczywego ignorowania warunkowań zewnętrznych⁸². Z powodu licznych głosów krytycznych dotyczących kondycji krajowego szkolnictwa wyższego, a jednocześnie niskiego poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego Polski, zaczęto podkreślać konieczność zmiany w myśleniu o szkolnictwie wyższym i edukacji wyższej, uwzględniającej promodernizacyjną misję uczelni wyższych⁸³. Zwłaszcza że dla Polski skończyła się „taryfa ulgowa” związana z okresem *postcommunism transition* i akcesją do UE,

75 J. Woźnicki, *Uczelnie jako instytucje życia publicznego*, Monografie Fundacji Rektorów Polskich, Warszawa 2007, s. 135–148.

76 Zob.: A. Marszałek, *Rola uczelni w regionie*, Difin, Warszawa 2010.

77 M. Herbst, *Tworzenie i absorpcja kapitału ludzkiego przez miasta akademickie w Polsce*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2009, nr 4 (38), s. 21–38.

78 Ł. Turski, *Uniwersytety i badania a bogactwo narodów*, „Znak” 2000, nr 5, s. 28–45.

79 B. Galwas, L. Pawłowski, R. Tadeusiewicz, *Siła i słabości szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Przyszłość. Świat – Europa – Polska” 2013, nr 1 (27), s. 46–75.

80 A. Jajszczyk, *Siedem grzechów głównych szkolnictwa wyższego w Polsce*, „INFOS – Biuro Analiz Sejmowych” 2008, nr 9, s. 1–4.

81 A. Jajszczyk (red.), *Jaka reforma nauki i szkół wyższych?*, Kongres Obywatelski, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2008, s. 19.

82 M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*, s. 380.

83 R. Drozdowski, *Promodernizacyjna misja uniwersytetu*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2011, t. LXXIII, z. 4, s. 5–10.

a zaczęła się era aktywnego i odpowiedzialnego współuczestniczenia w tworzeniu społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy⁸⁴. Propagujący myślenie przyszłościowe i strategiczne w Polsce Antoni Kukliński postulował zatem dwa aspekty transformacji szkolnictwa wyższego: transformację zewnętrzną i transformację wewnętrzną. Pierwsza dotyczy przyjęcia przez decydentów i społeczeństwo, iż szkolnictwo wyższe jest priorytetową domeną rozwoju kraju. Druga zaś oznacza, że szkolnictwo wyższe stanie się „współautorem” i „współaktorem” skoku cywilizacyjnego Polski⁸⁵. Tym pilniejsza jawi się potrzeba racjonalnego i strategicznego inwestowania w kapitał ludzki oraz rozwój sektora wiedzy w ramach zintegrowanej i kompleksowej polityki spajającej działania w oświacie, szkolnictwie wyższym i badaniach naukowych, a także w zakresie wzrostu innowacyjności w gospodarce⁸⁶.

Dlatego też ekonomiści chętnie ukierunkowują się w stronę badań kapitału ludzkiego, kapitału intelektualnego, kapitału wiedzy, najczęściej jednak w mezo- i mikroskali (regionu, miasta, uczelni), rzadziej w makroskali. Nurt badawczy poświęcony kapitałowi ludzkiemu zasilają natomiast analizy dotyczące sytuacji absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, niezbędne zwłaszcza w kontekście problemu bezrobocia absolwentów uczelni (nagłaśnianego przez media), niemniej i one zwykle dotyczą mezo- i mikroskali. Najbardziej zaawansowany i szeroki monitoring rynku pracy, który objął kwestię kształcenia na poziomie wyższym, to Bilans Kapitału Ludzkiego z lat 2010–2015. Z socjologicznych analiz Magdaleny Jelonek wynika, że sytuacja absolwentów szkół wyższych nie jest bardzo zła, a o ich powodzeniu rynkowym decyduje jakość kształcenia na danym kierunku w danej uczelni, a nie kierunek studiów jako taki, co nie potwierdza tezy medialnej o przegranej pozycji na rynku pracy absolwentów zwłaszcza kierunków społeczno-humanistycznych⁸⁷. Toteż odrębnym obszarem badań nad szkolnictwem wyższym w nurcie pragmatyczno-technicznym stała się kwestia jakości kształcenia, którą można by potraktować, ale tylko do pewnego stopnia, jako odpowiedź na zarzuty opozycyjnej formacji dotyczące mierności nauczania. Jednak każdej ze stron chodzi o inaczej rozumianą jakość. Będąc pochodną podejścia usługowego na rynku edukacyjnym, zarządzanie jakością w szkole wyższej wynika raczej z presji produktywności i rozliczalności (zatrudnialność absolwentów jako miara

84 M. Kwiek, *Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska*, „Center for Public Policy Studies Research Papers” 2010, vol. 19, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/11965/1/CPP_RPS_vol.19_Kwiek.pdf [dostęp: 25.06.2014].

85 A. Kukliński, *Wizje i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie roku 2050*, [w:] *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z Enigmą XXI wieku*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2011, nr 2 (52).

86 J. Woźnicki, *Inwestowanie w kapitał ludzki i rozwój sektora wiedzy w Polsce*, „Nauka” 2008, nr 1, s. 152–153.

87 M. Jelonek, *Absolwenci szkół wyższych na zmieniającym się rynku pracy*, „Rocznik Lubuski” 2014, t. 40, cz. 2a, s. 201–202.

jakości uczelni), a więc cech typowych dla przedsiębiorstw, niż z idei dobrego ogólnego wykształcenia⁸⁸. Usługowy charakter sektora edukacyjnego w tym przypadku nie ma wydźwięku pejoratywnego; co więcej, prowadzone są różnorodne badania w zakresie rynku usług edukacyjnych szkół wyższych⁸⁹, w tym uczelni niepublicznych⁹⁰, czy marketingu szkół wyższych⁹¹.

Przedmiotem uwagi badaczy pragmatyków jest kwestia efektywności uczelni jako organizacji, w tym jej podejścia strategicznego do rozwoju⁹² oraz różnorodne szczegółowe zagadnienia z zakresu zarządzania szkołą wyższą, jak m.in. zarządzanie strategiczne i kwestia strategii uczelnianych, zarządzanie marketingowe, kultura organizacyjna szkoły wyższej czy jej kapitał intelektualny, fuzje uczelni⁹³ lub zarządzanie wiedzą w szkołach wyższych⁹⁴. Zagadnienia te funkcjonują jako ważny element interdyscyplinarny w debacie dotyczącej przemian instytucji szkoły wyższej⁹⁵. Dla formacji pragmatyczno-rynkowej wynikają one z idei uniwersytetu przedsiębiorczego, który stanowi istotne odniesienie dla uniwersytetu tradycyjnego (humboldtowskiego). Okazuje się bowiem, że na misję uniwersytetu można patrzeć w kategoriach ewolucji: od uniwersytetu tradycyjnego (pierwszej generacji), tj. „domu wiedzy” będącego ponad społeczeństwem, poprzez uniwersytet współczesny (drugiej generacji), czyli „fabryki wiedzy” dla społeczeństwa, do uniwersytetu ewoluującego (docelowo: trzeciej generacji) – „centrum wiedzy” będącego w społeczeństwie⁹⁶. Trzeba jednak pamiętać, że uniwersytet przedsiębiorczy jako „gracz rynkowy”, a nie „misyjna placówka edukacyjna” jest przede wszystkim odpowiedzią władz uczelnianych na dynamiczne procesy gospodarcze,

88 Zagadnieniu jakości w szkole wyższej poświęconych jest wiele tekstów zarówno w ramach pedagogiki, jak i nauk o zarządzaniu.

89 A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

90 M. Geryk, *Rynek uczelni niepublicznych w Polsce*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2007.

91 G. Nowaczyk, M. Kolasiński (red.), *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2004.

92 K. Leja, *Instytucja akademicka. Strategia, efektywność, jakość*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2003; S. Cyfert, C. Kochalski (red.), *Projektowanie i wdrażanie strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce: aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2011.

93 J. Dworak, J. Jaworski, *Zarządzanie szkołą wyższą. Dylematy i wyzwania*, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Gdańsk 2011.

94 J. Boguski, *Zarządzanie wiedzą w uczelni wyższej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2013, nr 2 (42), s. 10–31.

95 Zob. krytyka wybranych publikacji pragmatyków rynkowych w esejie recenzyjnym: A. Kola, *Uniwersytet jako pralnia. Esej o stanie akademickiego namysłu nad nauką i szkolnictwem wyższym w Polsce*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012, nr 35, s. 93–110.

96 M. Herbst, A. Olechnicka, A. Płoszaj, *Szkoły wyższe – potencjał, bariery, koszty, możliwości*, [w:] S. Mazur (red.), *Państwo integrujące zasoby – potencjał rozwojowy a jakość regulacji publicznych*, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2011, s. 110.

zaś niekoniecznie konsekwencją krajowego ustawodawstwa⁹⁷. Ta odpowiedź przejawia się poprzez cztery atrybuty przedsiębiorczości: (1) orientację ekonomiczną (efektywność ekonomiczna jako cel); (2) orientację rynkową (rynkowe kryterium decyzji bieżących i rozwojowych); (3) orientację innowacyjną (fundamenty strategii uczelni); (4) orientację menedżerską (zarządzanie na efektywne wykorzystanie zasobów i ich rozwój)⁹⁸. I stąd tak wiele studiów empirycznych poświęconych ekonomizacji i racjonalizacji w szkolnictwie wyższym po stronie tej formacji.

Reasumpcja założeń formacji pragmatyczno-rynkowej jest bardziej złożona niż formacji idealistyczno-humanistycznej, a to ze względu na wielowątkowość i rozproszenie tej perspektywy. Związane jest to z faktem, iż w dyskursie ekonomicznym i pokrewnym rzadziej pojawiają się teksty traktujące o samym uniwersytecie, częściej zaś jest mowa o uczelniach, szkołach wyższych i szkolnictwie wyższym, do którego należą również uczelnie techniczne (politechniki) i znacznie młodsze od uniwersytetów uczelnie niepubliczne. Jest ich w Polsce ponad 20 razy więcej niż uniwersytetów. Wszystkie one jako coraz bardziej liczący się czynnik modernizacyjny (uczelnie akademickie w kształceniu i badaniu, uczelnie nieakademiczkie w kształceniu), aby wywiązywały się z przypisanego im promodernizacyjnego zadania, muszą same stać się celem i przedmiotem modernizacji. Wymaga to od nich przyjęcia logiki ekonomizacji i racjonalizacji, które zapożyczone zostały z koncepcji przedsiębiorstwa funkcjonującego w konkurencyjnym otoczeniu. Jego specyfika niesie dwojakie konsekwencje dla funkcjonowania uczelni w zakresie jakości i efektywności. Z jednej strony wymaga bowiem sprawnego zarządzania organizacją, jaką jest uczelnia, z drugiej natomiast – uwypukla usługowy i nastawiony na zysk charakter uczelni w relacjach z rynkiem pracy, przemysłem czy biznesem. Uniwersytety, stanowiąc część systemu (rynku), nie mogą stać osobno i nie dostosowywać się do koniecznych zmian. Co więcej, ich misja jest trudniejsza niż pozostałych szkół, gdyż muszą inteligentnie łączyć tradycję z postępem.

2.2. Konsekwencje polaryzacji debaty naukowej dla polityki szkolnictwa wyższego

Konfrontując ze sobą racje obu omawianych formacji, nie sposób pominąć faktu, iż mamy do czynienia z odmiennie kategoryzowanym przedmiotem rozważań i analiz. O ile formacja tradycjonalistyczno-humanistyczna koncentruje się głów-

97 T. Maliszewski, *Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań współczesności*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2007, nr 1 (29), s. 59.

98 M. Pluta-Olechnik (red.), *Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem*, Difin, Warszawa 2009, s. 23.

nie na charakteryzującym się długą historią uniwersytecie, instytucji w znaczeniu uczelni publicznej prowadzącej działalność edukacyjną i naukową, o tyle formacja postępowo-pragmatyczna częściej prezentuje sposób myślenia ogólnie o szkole wyższej traktowanej w kategoriach organizacyjnych, instytucjonalnych i systemowych (rynkowych). Szersze ujęcie szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej odsłania jej ambiwalentną naturę, która opiera się na coraz bardziej ujawniających się sprzecznościach (globalizm – regionalizm, elitaryzm – egalitaryzm, teorytyzm – praktycyzm, kształcenie ogólne – kształcenie zawodowe), czy też na wiodącej w debacie rozbieżności pomiędzy tradycją i postępem. To wszystko zasadniczo różnicuje argumentację i retorykę idealistycznych humanistów oraz rynkowych pragmatyków, nie oznacza jednak braku możliwości integrowania obu punktów widzenia, o czym świadczy fakt, iż są podejmowane takie próby. Zgodnie z tym, co pisał Dominik Antonowicz, w ponowoczesnym uniwersytecie koegzystencja tradycji i postępu jest nie tylko możliwa, ale nieodzowna.

Tradycja akademicka nie może być przeciwstawiana procesom modernizacji mechanizmów funkcjonowania uniwersytetów, albowiem słabe i zepchnięte na margines uniwersytety, mimo dobrych intencji, nie będą w stanie realizować nawet najbardziej szlachetnego posłannictwa⁹⁹.

Dlatego tak istotne dla debaty są głosy naukowców/akademików pochodzących z obu formacji, którzy mają świadomość istnienia tzw. „trzeciej drogi”.

Wielu autorów z obu formacji wskazuje nie tylko na hybrydyzację współczesnego uniwersytetu, ale równocześnie na konieczność określenia jego nowej roli w dobie intensyfikujących się zmian społeczno-kulturowych i gospodarczych oraz w przestrzeni modernizujących się państw Europy i świata. Marek Kwiek, powołując się na słowa Billa Readingsa, autora książki *The University in Ruins*, zwraca uwagę na typową dla czasów przechodzenia od nowoczesności do późnej nowoczesności niepewność co do aktualnego miejsca i roli uniwersytetu, związaną ze zmianami strukturalnymi zachodzącymi w społeczeństwie, ekonomii i polityce¹⁰⁰. Podkreśla przy tym, że transformujący się uniwersytet wciąż na nowo musi szukać swojego miejsca, bronić go i stale pokazywać oraz redefiniować swoje przyszłe miejsce¹⁰¹. Jednak ta redefinicja może przybierać różnorodne formy. Istnieje bowiem przynajmniej pięć wariantów reakcji uniwersytetu na gospodarkę, przytaczanych za Robertem Mertonem: konformistyczna akceptacja logiki rynkowej, innowacyjne podejście do niej, rytualna akceptacja środków przy zmianie

99 D. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości...*, s. 38.

100 M. Kwiek, *Narodziny uniwersytetu z ducha nowoczesności. Uwagi o transformacjach instytucji w epoce globalnej*, „Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej” 2004, t. XXXVII–XXXVIII, s. 45–60.

101 M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*, s. 45.

celu, postawa wycofania z odrzuceniem celów i środków, postawa buntu z odrzuceniem celów i środków w miejsce własnych. Zatem z socjologicznego punktu widzenia związek gospodarki (i rynku) z uniwersytetem nie musi być opresywny, a ich relacja rozłączna¹⁰². Rozsądna transformacja uniwersytetu, według Jerzego Brzezińskiego, powinna uwzględniać wszystkie konteksty, w jakich funkcjonuje uczelnia – zarówno kontekst tradycji uniwersyteckiej oparty na tradycyjnych wartościach (autonomii, różnorodności, komplementarności rozumianej jako jedność badań i nauczania oraz prawdzie), jak i kontekst uwarunkowań zewnętrznych (rozwiązań prawno-organizacyjnych, „kapitału ludzkiego” i transformacji społeczno-ekonomiczno-technologicznych)¹⁰³.

Model uniwersytetu przedsiębiorczego (czy trzeciej generacji) różni się od modelu przedsiębiorstwa uniwersyteckiego (np. o statusie i profilu szkół zawodowych), działającego jedynie w oparciu o świadczenie usług edukacyjnych¹⁰⁴. Jednak funkcjonowanie uczelni na rynku usług edukacyjnych nie musi nieść zniszczenia idei uniwersytetu. Po pierwsze, istnieje możliwość dywersyfikacji szkolnictwa wyższego, opartej na strukturze binarnej – uczelnie uniwersyteckie (akademickie) i nieuniwersyteckie (nieakademickie) – która pozwala tym instytucjom realizować odmienną misję i zadania, pozostając w zgodzie z wymogiem przedsiębiorczości. Co więcej, dywersyfikacja może dotyczyć samych uniwersytetów, wśród których mogłyby funkcjonować uniwersytety badawcze, profesjonalne i ukierunkowane na kształcenie osobowości¹⁰⁵. Po drugie, niezależnie od rodzaju uczelni, wolny rynek nie musi stanowić dla niej zagrożenia – może jej sprzyjać, stymulując działania służące tradycyjnemu celowi, czyli poznaniu prawdy, zatem nie istnieje realny konflikt między ideą wolnego rynku a ideą uniwersytetu. Obecnie to od postępowych uczelni, a nawet wyprzedzających zmiany koniunkturalne¹⁰⁶, zależy sukces gospodarczy poszczególnych krajów, niemniej jednak na uniwersytetach wciąż ciąży odpowiedzialność za ochronę i przekaz wartości kulturowych, moralnych, etycznych, a także innych, których nie wymaga rynek¹⁰⁷. Można przytoczyć za naukowcami z Polskiej Akademii

102 P. Chmielecki, *Uniwersytet wobec gospodarki – w którą stronę?*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura” 2012, nr 3, s. 30.

103 J. Brzeziński, *Doświadczenia uniwersytetu europejskiego a przyszła organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1998.

104 J. Woźnicki, *Dylematy modelowe w kształtowaniu systemu szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, „Nauka” 2000, nr 4, s. 59.

105 M. Wójcicka, *Studia uniwersyteckie i nieuniwersyteckie a strategie rządowe – uwarunkowania dywersyfikacji*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002, s. 39.

106 S. Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet...*, s. 52.

107 A. Krajewska, *Wyzwania wobec uniwersytetu XXI wieku*, [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją...*, s. 72.

Nauk, że ideał ponowoczesnego uniwersytetu to uniwersytet mający wysoką pozycję międzynarodową, prowadzący badania poszerzające granice nauki, zapewniający ponadprzeciętną jakość kształcenia oraz spełniający misję wzorcotwórczą i cywilizacyjną¹⁰⁸. Pytanie tylko, kto ma za nią odpowiadać, gdy umyka ona w gąszczu reform ukierunkowanych na poprawianie wskaźników makroekonomicznych¹⁰⁹.

Nie można zapominać, że obok relacji z gospodarką i rynkiem, uniwersytety powiązane są przede wszystkim relacjami z państwem. Z racji tego, iż „prawdziwy rynek edukacji wyższej w wielu krajach naprawdę nie istnieje”¹¹⁰ i „nigdzie rola państwa jako gracza na rynku nie jest tak widoczna, jak w przypadku szkolnictwa wyższego”¹¹¹ oraz że w innych państwach „ani wolny rynek, ani też państwo samodzielnie nie są w stanie zagwarantować optymalnego funkcjonowania sektora szkół wyższych”¹¹², konieczna jest synchronizacja wysiłków wszystkich trzech „boków” trójkąta Clarka: państwa, rynku oraz wspólnoty akademickiej. Zatem szczególna rola państwa leży nie tylko w budowaniu potencjału modernizacyjnego polskich uczelni, lecz także w buforowaniu ekspansji rynku i podtrzymywaniu tego, co bezcenne w uniwersytetach, czego rynek i gospodarka nigdy nie wniosą do rozwoju. Wyszczególnione wyżej głosy różnych autorów dowodzą, że na miejsce uniwersytetu w przestrzeni społeczno-gospodarczej można patrzeć przez pryzmat uzgadniania pozornych przeciwieństw, podobnie – na poziomie zarządczo-organizacyjnym funkcjonowania uniwersytetu.

Interesująco godzi te ewolucyjne sprzeczności w idei uniwersytetu Krzysztof Leja na łamach książki *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*. Autor postawił sobie za zadanie pokazanie ewolucji uniwersytetu (aczkolwiek na przykładzie uczelni technicznych) poprzez zrekonstruowanie w wymiarze teoretyczno-konceptualnym transformacji tej instytucji – od liberalnego modelu uniwersytetu Humboldta do modelu uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka. Proponowane przez niego podejście modelu zarządzania uczelnią konsoliduje paradygmat organizacji opartej na wiedzy oraz organizacji społecznie odpowiedzialnej. Zasadniczym owocem analiz i przemyśleń Krzysztofa Lei jest zatem koncepcja zarządzania zidentyfikowanymi paradoksami strategicznymi, która pozwala godzić sprzeczności wynikające z „napięć strategicznych”, takich jak: logika vs. kreatywność, rozmyślność vs. samorzutność, ewolucja vs. rewolucja,

108 A. Knapieńska, *PAN o uniwersytecie przyszłości*, „Forum Akademickie” 2010, nr 7–8, <https://forumakademickie.pl/fa/2010/07-08/pan-o-uniwersytecie-przyszlosci> [dostęp: 25.06.2014].

109 B. Klimczak, *Paradoks instytucjonalny transformacji systemowej w Polsce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2009, nr 74, s. 211.

110 M. Malewski, *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, [w:] B. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą...*, s. 98.

111 P. Mayo, *Globalizacja, demokracja i rynek szkolnictwa wyższego*, [w:] C. Kościelniak, J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011, s. 143–144.

112 D. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości...*, s. 164.

zasoby własne vs. zasoby globalne, centralizacja vs. decentralizacja, rywalizacja vs. współpraca, przywództwo organizacyjne (kontrola) vs. dynamika organizacyjna (chaos), kształtowanie oferty uczelni podażowe vs. popytowe, świątynia wiedzy vs. sprawna organizacja. Tym samym koncepcja ta pozwala jednocześnie odważnie patrzeć w przyszłość i sięgać do tradycji¹¹³, sugerując potrzebę zarządzania humanistycznego uniwersytetem¹¹⁴.

Paradoksalnie, polaryzacja dyskusji naukowej o uniwersytetach prowokuje do poszukiwań „trzeciej drogi”, która godziłaby przeciwieństwa – zgodnie z tezą postawioną po stronie humanistycznej, iż uniwersytet pozaczasowy w swej idei równocześnie stara się o dotrzymanie kroku współczesności¹¹⁵. Otóż, zdaniem Teresy Bauman uniwersytet przetrwał setki lat dzięki swej refleksyjności i ostrożności, ale też dzięki swej zdolności do autokorekty. Za sprawą dwóch szczególnych cech – adaptabilności i podatności na innowacje – może on wyjść z kryzysu tożsamości w doskonalszej formie¹¹⁶. Interesująca jest metafora balastu zastosowana przez tę autorkę w późniejszym tekście¹¹⁷. Mianowicie, uniwersytet w myśl dyskursu ekonomiczno-rynkowego może być balastem w znaczeniu zbędnego obciążenia, którego należy się pozbyć. Zgodnie z ujęciem humanistyczno-kulturowym może też być balastem stosowanym w celach regulacyjnych czy korekcyjnych, dla lepszej stateczności i stabilizacji. Krzewiąc idee refleksyjne, działa on jako przeciwwaga dla ideologii rynkowej. Na trzecią drogę, obok progresywnej orientacji neoliberalnej (rynkowej) i konserwatywnej orientacji opartej na „polityce nostalgii” (uczelnie jako dobro publiczne), zwraca uwagę również inna przedstawicielka pedagogiki, Daria Hejwosz-Gromkowska. Jej zdaniem trzecią opcją jest negocjacyjna orientacja otwarta na zmiany, które będą podlegać dyskusjom, debatom i modyfikacjom niosącym korzyści wszystkim aktorom szkolnictwa wyższego¹¹⁸. Zwłaszcza że trwanie uniwersytetu uzależnione jest od spotkania nie tylko idei i teorii naukowych, lecz także ludzi uniwersytetu, często tak różnych od siebie w sferze przekonań i światopoglądów¹¹⁹.

113 Wydanie I ukazało się w 2011 r. pt. *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*. Wydanie II jest wydaniem uaktualnionym, które powstało na podstawie pozytywnej ocenionej rozprawy habilitacyjnej autora. Zob.: K. Leja, *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*, Oficyna a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.

114 K. Leja, *Ku zarządzaniu humanistycznemu uniwersytetem*, [w:] P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja...*, s. 193–204.

115 W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu...*, s. 21–35.

116 T. Bauman, *Zagrożona tożsamość...*, s. 61.

117 T. Bauman, *Uniwersytet jako balast dla ideologii rynkowej*, [w:] B. D. Gołębnik (red.), *Pytanie o szkołę wyższą...*, s. 116–117.

118 D. Hejwosz-Gromkowska, *Spoleczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumenckiej w szkolnictwie wyższym*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2013, nr 2 (4), s. 97.

119 P. Błędowski, *Uniwersytet w dobie kryzysu – jego przyczyny i poszukiwanie drogi na przyszłość*, „Kultura i Historia” 2006, nr 10, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/numery/kultura-i-historia-nr-102006> [dostęp: 25.06.2014].

W ponowoczesnej sytuacji obecnego kryzysu uniwersytetu Zygmunt Bauman postuluje „metazmianę”, która doprowadzi do rewizji strategicznych celów instytucji akademickiej i reguł ich osiągnięcia. W obliczu presji, jaką jest utowarowienie wiedzy i urynkowanie edukacji, nie wystarczy opowiedzieć się za jedną z dwóch możliwych strategii – całkowitego podporządkowania się kryteriom rynku (kreowanie uniwersytetów – fabryk/supermarketów/hurtowni wiedzy/firm usługowych) lub wycofania się z gry rynkowej i skrycia w zaciszu wolnej od rywalizacji i komercji twierdzy (utrzymywanie uniwersytetów – świątyń/wież z kości słoniowej). Obie strategie oznaczają bowiem kapitulację...¹²⁰

Zgodnie z teoretyzującym ujęciem Jerzego Woźnickiego, instytucja uniwersytetu musi przejść z ukierunkowanej na samą siebie płaszczyzny ideowej na płaszczyznę funkcjonalną i instytucjonalną, która jest znacząco uwarunkowana przez relacje z otoczeniem. Pod wpływem presji zewnętrznej uczelnia musi stale zapewniać sobie równowagę pomiędzy tymi płaszczyznami¹²¹. Trawestując to sformułowanie oraz zapożyczając z języka ekonomicznego charakterystyczny dla przedsiębiorstw termin, można pokusić się o sformułowanie pewnej systematyzującej socjologicznie konkluzji. Otóż, na płaszczyźnie ideowej konieczna jest swoista fuzja postępu i tradycji, na płaszczyźnie instytucjonalno-funkcjonalnej zaś powinna to być fuzja rynku i kultury.

Reasumując, pomimo widocznej w debacie „formacyjnej” polaryzacji uzasadnień i postulatów dla roli uczelni, istnieje szansa na wypracowanie konsensu. Na pewno stale będą ścierać się ze sobą lub wzajemnie ignorować radykalni reprezentanci obu stron, jednak autorefleksja środowiska naukowego/akademickiego rodzi nadzieję na wypracowanie wspólnej wizji uniwersytetu. Póki co, problemem badaczy szkolnictwa wyższego jest zamykanie się w ramach swojej dyscypliny i sporadyczne konfrontowanie ze sobą swoich światopoglądów. Tym bardziej niezbędny jest zatem stały dialog pomiędzy idealistycznymi humanistami i rynkowymi pragmatykami, realizowany poprzez interdyscyplinarne konferencje oraz publikacje poświęcone problematyce szkolnictwa wyższego, w tym instytucji uniwersytetu¹²². Następstwem owego dialogu powinna być partnerska współ-

120 Z. Bauman, *Edukacja według, dla i pomimo ponowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4 (12), s. 16–17.

121 J. Woźnicki, *O związkach pomiędzy płaszczyzną ideową i funkcjonalną uniwersytetu*, [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku...*, s. 148.

122 Doświadczenie uczestnictwa w wielu konferencjach monodyscyplinarnych poświęconych szkolnictwu wyższemu (socjologicznych, pedagogicznych, filozoficznych, politologicznych oraz z zakresu nauk o organizacji i zarządzaniu) pozwala autorce na postawienie tezy, iż każda dyscyplina zamyka się w kręgu typowego dla siebie dyskursu i rzadko wychodzi poza ramy swojej dyscypliny (nawet jeśli wśród uczestników konferencji są reprezentanci innych dyscyplin). W zainicjowaniu dialogu pomiędzy omawianymi w tekście formacjami pomocne byłoby zorganizowanie wspólnymi siłami multidyscyplinarnego i interdyscyplinarnego kongresu (z sekcjami krajowymi i międzynarodowymi), który pozwoli na kontakt i wymianę myśli wszystkim lub prawie wszystkim polskim badaczom szkolnictwa wyższego, zwiększając tym samym szansę nie tylko na interdyscyplinarność badań, lecz także na lepszą konsolidację środowiska naukowego w Polsce.

praca obu stron na rzecz polityki edukacyjnej, szkolnictwa wyższego i naukowej, w zakresie określania refleksyjnych diagnoz, a także scenariuszy rozwoju. Tylko rozmyślnie i intencjonalnie zaplanowana fuzja tradycji z postępem oraz kultury z rynkiem stanowić będzie o odrestaurowanej roli instytucji szkoły wyższej. Pierwotnym obszarem konsolidowania tych kategorii jest zatem interdyscyplinarna debata naukowa, której główne konstatacje powinny być następnie dyskutowane w debacie publicznej, by ostatecznie znaleźć oddźwięk w decyzjach i działaniach reformatorskich państwa na rzecz szkolnictwa wyższego. W ten sposób polscy naukowcy mieliby rzeczywisty wpływ na przyszłość polskich uczelni (w efekcie pełnego realizowania ich kulturowo-formacyjnej roli na rzecz przyszłości polskiego społeczeństwa oraz funkcji promodernizacyjnych na rzecz przyszłości polskiej gospodarki).

Rozdział 3

Polityka i działania strategiczne wobec szkolnictwa wyższego

Przyjęcie za przedmiot analiz socjologicznych dyskursu rządowo-ministerialnego obecnego w debacie publicznej wokół reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce niesie za sobą konkretne decyzje metodologiczne. Wówczas bowiem w centrum uwagi socjologa powinna stać polityka¹ w zakresie szkolnictwa wyższego, rozumiana jako obserwowalna w przestrzeni publicznej działalność praktyczna rządu/ministerstwa mająca swoje świadectwo w oficjalnych dokumentach zarówno strategicznych (strategie, programy rozwoju), jak i oświadczeniach medialnych (tj. w postaci informacji na internetowej stronie ministerstwa oraz przekazów prasowych i publicystycznych). Takie podejście uzasadnia znaczenie terminu *policy* (składnik terminu *public policy*), pod którym kryje się prowadzenie polityki w sensie wyznaczania kierunku działań władz poprzez akty normatywne, strategie, programy i konkretne przedsięwzięcia o charakterze regulacyjnym lub alokacyjnym, wskazujące cele, środki działania, zasoby i terminy. W przekonaniu Andrzeja Zybala, funkcjonujące wzorce zarządzania publicznego silnie przesądzają o wielu cechach widocznych w procesie formułowania i wykonywania polityk publicznych, co pozwala zidentyfikować odmienne narzędzia wdrażania polityk publicznych w zależności od modelu zarządzania (poprzez legislację, poprzez korporacje, poprzez rynek, poprzez sieci). Przypisując Polsce model zarządzania publicznego poprzez legislację, zwłaszcza w odniesieniu do polityki zdrowotnej, społecznej czy edukacyjnej, autor podkreślił jego nieskuteczność i potrzebę działań katalizujących, opartych na poszukiwaniu efektu synergii między działaniami wszystkich aktorów polityki². Komentując stan polityk publicznych w Polsce, Andrzej Zybala podał w wątpliwość ich jakość, twierdząc, że nie w pełni odpowiadają one standardom tworzenia i realizowania polityk obowiązującym na rozwiniętym

1 J. Górniak, S. Mazur, *Polityki publiczne oparte na dowodach i ich zastosowanie do rynku pracy*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *W kierunku polityki rynku pracy opartej na dowodach*, Pracodawcy RP, Warszawa 2011, s. 12.

2 A. Zybala, *Polityki publiczne wobec wzorców zarządzania publicznego*, „Zarządzanie Publiczne” 2013, nr 4 (26), s. 34–48.

Zachodzie. Krytyka dotyczy przypadkowych, doraźnych działań publicznych, opartych na intuicyjnych i niemerytorycznych przesłankach, ograniczanych do procesu stanowienia lub korygowania prawa. Istotnym jej elementem jest akcentowanie braku szerokiej deliberacji nad problemami publicznymi oraz niewystarczające angażowanie ekspertów i interesariuszy³.

Kwestia wpływu debaty toczonej przez specjalistów i media na tematy związane ze szkolnictwem wyższym nie jest całkiem nowa. Kilkanaście lat temu Ireneusz Białecki w artykule *Opinia publiczna i polityka naukowa w społeczeństwie wiedzy* zastanawiał się, na ile polityka naukowa uzależniona jest od debaty i opinii publicznej (dyskursu), zwłaszcza w kontekście zintensyfikowanego tworzenia oraz obiegu wiedzy możliwych dzięki Internetowi⁴. Pisząc o debacie merytorycznej jako zapleczu dla polityki, autor podkreślał kilka lat później w artykule *Międzynarodowe badania, debata i polityka edukacyjna*, że debata pośredniczy w transferze wiedzy, procedur i rozwiązań przychodzących z międzynarodowych organizacji, konfrontując argumentację merytoryczną z interesami rozmaitych grup i środowisk⁵. Konsekwencją takiego podejścia są pytania badawcze o cele polityki w zakresie szkolnictwa wyższego – w tym przypadku głównie o cele oczekiwane i deklarowane w analizowanych dokumentach, mniej zaś o cele realizowane (przyjmując, iż cele deklarowane opisują wskazane przez Jana Szczepańskiego tzw. funkcje założone szkolnictwa wyższego). W badaniach polityki publicznej w zakresie szkolnictwa wyższego (*higher education policy*) pojawiają się również pytania o proces realizacji danej polityki oraz skutki jej działań, niemniej jednak to analiza dokumentów (*policy documents*) i oświadczeń ministerstwa (*ministerial statements*) stanowi zasadniczą podstawę studiów w ramach socjologii szkolnictwa wyższego i współczesnych problemów społecznych⁶. Bez wątpienia organy władzy państwowej kreują się na animatora reformy, a co za tym idzie, dyktowanej przemianami globalnymi zmiany w polskim szkolnictwie wyższym. W związku z tym proponowana w tej części książki analiza ukierunkowana jest na identyfikację – na podstawie omawianych dokumentów – deklarowanych intencji rządu co do przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce oraz oficjalnych reakcji środowiska akademickiego na wskazywane w dokumentacji kierunki rozwoju tego sektora. Pozwala ona również na zastanowienie się nad tym, jakie zmiany i jak uzasadniane oraz jak implementowane chce urzeczywistnić w Polsce rząd oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Przeprowadzona w osobnym

3 A. Zybata, *O lepszą jakość polityk publicznych*, „Analizy i Opinie” 2012, nr 127, s. 1–12.

4 I. Białecki, *Opinia publiczna i polityka naukowa w społeczeństwie wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2003, nr 2 (22), s. 109–126.

5 I. Białecki, *Międzynarodowe badania, debata i polityka edukacyjna*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2008, nr 1 (31), s. 22–33.

6 A. Gunn, *The role of political and policy studies in higher education research*, [w:] J. Huisman, M. Tight (eds.), *Theory and Method in Higher Education Research*, vol. 1, Emerald Group Publishing Ltd, Howard House, Bingley 2015, s. 27–47.

rozdziale (czwartym) obszerna analiza wymiaru legislacyjnego jako przejawu polityki szkolnictwa wyższego jest swego rodzaju kontynuacją i rozszerzeniem poniższych rozważań. Szersze wnioski z obu analiz (działań strategicznych i legislacyjnych państwa wobec szkolnictwa wyższego) przedstawione zostały w rozdziale szóstym pt. *Recenzja reformy szkolnictwa wyższego – próba analizy in statu praesenti*.

3.1. Polityka unijna wobec szkolnictwa wyższego jako ponadnarodowy kurs rozwoju

Znaczącymi dla racjonalizowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce są niewątpliwie procesy modernizacyjne zachodzące w Unii Europejskiej, ale dyktowane wyzwaniami i reformami globalnymi. Na wpływ globalizacji na europejskie i polskie szkolnictwo wyższe od lat zwraca uwagę Marek Kwiek, przywołujący argument, iż wyzwania te są inicjowane i monitorowane przez instytucje międzynarodowe – zwłaszcza OECD i Bank Światowy. Jego zdaniem owym globalnym agendum towarzyszy globalna dyfuzja idei, globalne zbieranie danych i globalne analizy, które tworzą „międzynarodowe zachęty dla krajowych procesów ustawodawczych”⁷. W wymiarze globalnym formułowane są zatem kierunki reformowania szkolnictwa wyższego, do których należy zaliczyć następujące kwestie: zarządzanie i administrowanie, finansowanie (stabilne i efektywne), jakość kształcenia, równość dostępu i możliwości, rozwój badań i innowacji, kariera akademicka, powiązania z rynkiem pracy, internacjonalizacja. Zgodnie ze stanowiskiem Marka Kwieka kształt systemów szkolnictwa wyższego w Europie zależy od przybierających na sile w ostatniej dekadzie czterech procesów: kształtowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area), formowania Europejskiej Przestrzeni Badawczej (European Research Area), formułowania agendy modernizacyjnej wobec uniwersytetów promowanej przez Komisję Europejską oraz wprowadzania w życie unijnej strategii lizbońskiej (a obecnie strategii „Europa 2020”). Ostatni proces ukierunkowany jest na „przekształcanie gospodarek i społeczeństw europejskich w stronę gospodarek i społeczeństw »opartych na wiedzy«” i realizowany w ramach trójkąta: edukacja – badania naukowe – innowacje⁸. Ewolucję znacze-

7 M. Kwiek, *Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej*, 2015, http://unesco.amu.edu.pl/kwiek/pdf/Kwiek_Brakujacy_kontekst_2015.pdf [dostęp: 2.04.2015].

8 M. Kwiek, *Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego*, „Center for Public Policy Studies Research Papers” 2010, vol. 17, http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/PPP_RPS_vol.17_Kwiek.pdf [dostęp: 30.06.2015].

nia szkolnictwa wyższego w rozwoju i działaniach Unii Europejskiej widać zatem wyraźnie w najważniejszych unijnych dokumentach, scharakteryzowanych poniżej.

Chociaż rozwój szkół wyższych, w tym uniwersytetów, jest niekwestionowanym obecnie priorytetem polityki społeczno-gospodarczej, w tym edukacyjnej, Europy (i Polski), szczególnie w kontekście wieloletnich strategii rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej – strategii lizbońskiej (2000–2010) oraz strategii „Europa 2020” (2010–2020) – ślady strategicznego myślenia o szkolnictwie wyższym w polityce europejskiej sięgają czasu sprzed utworzenia UE. Wspólnota Europejska uświadamiała sobie pragmatyczny potencjał tego sektora, na co zwracał uwagę Voldemar Tomusk, opisując wiele lat później proces kształtowania Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (European Area of Higher Education). W *Memorandum on Higher Education in the European Community* z 1991 r. podkreślono, że europejski wymiar szkolnictwa wyższego jest postrzegany jako konieczność ekonomiczna, niejako poza zaletami jego korzeni kulturowych i politycznych. Zarysowując kontury owego europejskiego wymiaru (*european dimension*), Wspólnota zaakcentowała nie tylko kwestie związane z kształceniem czy współpracą pomiędzy instytucjami, lecz także uznała za ważne dla tego wymiaru informację i analizę polityki oraz dialog z sektorem szkół wyższych. W końcowym oświadczeniu napisano, że *Memorandum* ma służyć jako podstawa dla dyskusji w samych uniwersytetach i instytucjach szkolnictwa wyższego⁹. Niemniej jednak w sensie formalno-prawnym wiodące traktaty europejskie wyłączały spod kompetencji wspólnotowych/unijnych sferę edukacji, pozostawiając państwom członkowskim odpowiedzialność za ich systemy edukacyjne, stąd szkolnictwo wyższe w latach 90. XX w. nie było przedmiotem ściśle określonej polityki europejskiej.

Pierwsze procesy modernizacyjne dotyczące reformowania szkolnictwa wyższego początkowo wpisywały się w wiodącą prym w polityce rozwoju Unii Europejskiej w latach 2000–2010 strategię lizbońską. Globalizacja i towarzyszącej jej przechodzenie na gospodarkę opartą na wiedzy pokazały, że w porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi Unia Europejska radzi sobie znacznie gorzej z tymi wyzwaniem cywilizacyjnymi – ma znacznie wolniejsze tempo rozwoju oraz mniejszą zdolność do tworzenia i absorpcji nowych technologii. Dlatego celem tego programu społeczno-gospodarczego UE miało być uczynienie z Unii do 2010 r. wiodącej gospodarki świata. Uznano wówczas, że niezbędna jest ogólna strategia uwzględniająca: przygotowanie się do przejścia do gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy; modernizację europejskiego modelu społecznego, inwestowanie w kapitał ludzki oraz zwalczanie zjawiska marginalizacji

9 V. Tomusk, *Introduction: COM(91) 349 final and the Peripheries of European Higher Education*, [w:] V. Tomusk (ed.), *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*, Springer, Dordrecht 2007, s. 12–13.

społecznej; troskę o zapewnienie właściwych perspektyw gospodarczych i szans rozwoju poprzez prowadzenie odpowiedniej polityki makroekonomicznej¹⁰.

Dążeniu do stworzenia w UE efektywnej i konkurencyjnej gospodarki towarzyszyła idea wykreowania w Europie społeczeństwa opartego na wiedzy. Stąd w wymiarze społecznym strategii lizbońskiej w 2000 r. jako kluczowe dla realizacji celów programu uznano m.in. edukację i kształcenie¹¹. Do stworzenia w Europie efektywnej i konkurencyjnej gospodarki – gospodarki wiedzy – przyczyniać się miały również szkoły wyższe¹². Opracowany przez Komisję Europejską w ramach procesu bolońskiego w 2003 r. dokument *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy* wyraźnie akcentował rolę, jaką szkolnictwo wyższe powinno odegrać w realizacji wiodącego celu strategii lizbońskiej. Osiągnięcie go stawiało jednak przed europejskim szkolnictwem wyższym szereg wyzwań, takich jak: zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, bliska współpraca instytucji szkolnictwa wyższego i jednostek sektora badawczo-rozwojowego z sektorem gospodarki, a w szczególności przemysłu wysokich technologii, otwartość i współpraca międzynarodowa środowisk akademickich, a także mobilność studentów i kadry akademickiej¹³. W późniejszym dokumencie z 2005 r. *Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy: umożliwianie uniwersytetom wniesienia pełnego wkładu do Strategii Lizbońskiej*, w kontekście rosnących wyzwań wobec uczelni położono nacisk zwłaszcza na znaczenie kapitału ludzkiego i innowacyjności w Europie: odsetek osób z wyższym wykształceniem, dostęp do szkolnictwa wyższego oraz wyniki w dziedzinie badań naukowych. Wskaźniki te sytuowały Europę, niestety, za krajami takimi jak USA, Kanada, Japonia czy Korea Południowa. W związku z tym dokument wskazywał trzy główne wyzwania stojące przed europejskim szkolnictwem wyższym: osiągnięcie światowej klasy jakości, poprawę zarządzania oraz zwiększanie i dywersyfikację źródeł finansowania. Komisja Europejska podkreślała konieczność możliwie najpełniejszego wykorzystania instrumentów finansowych UE w celu rozwinięcia przez państwa członkowskie swych sektorów wiedzy, zaznaczając przy tym, że szkolnictwo wyższe nie należy do głównych beneficjentów funduszy strukturalnych i pożyczek udzielanych przez Europejski Bank Inwestycyjny¹⁴.

10 Spotkanie Rady Europejskiej w Lizbonie 23–24 marca 2000 r.: *Wnioski prezydencji portugalskiej*, Monitor Integracji Europejskiej UKIE, s. 13.

11 *Strategia Lizbońska Unii Europejskiej i wyzwania konwergencji nowych krajów członkowskich – perspektywa polska*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2008, s. 12.

12 *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej*, Fundacja Rektorów Polskich, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2005, s. 7.

13 *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy (The Role of the Universities in the Europe of Knowledge)*, KE, Bruksela 5.02.2003, COM(2003) 58 ostateczny, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=URISERV%3Ac11067> [dostęp: 20.06.2015].

14 *Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy: umożliwianie uniwersytetom wniesienie pełnego wkładu do Strategii Lizbońskiej (Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy)*, KE, Bruksela, 20.04.2005, COM(2005) 152 końcowy {SEC(2005)518}, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A52005DC0152> [dostęp: 20.06.2015].

Niestety, przyjęta strategia rozwoju UE okazała się zbyt ambitnym projektem politycznym. W raporcie Wima Koka z 2004 r. wskazano na przeładowanie programu, złą koordynację oraz sprzeczności między priorytetami. Na słabe tempo implementacji strategii wpływ miały także niesprzyjające uwarunkowania zewnętrzne (spowolnienie tempa wzrostu gospodarki światowej w początkowym okresie realizacji strategii), jak również niedostateczna determinacja państw członkowskich we wdrażaniu postanowień strategii. Zaapelowano wówczas o skorelowanie szeregu inicjatyw i zmian strukturalnych, które poprzez wspólne działanie wyzwoliłyby potencjał UE. Zasugerowano skoncentrowanie wysiłków na pięciu głównych obszarach, tj. społeczeństwie wiedzy, rynkach wewnętrznych, klimacie dla biznesu, rynku pracy i środowisku naturalnym. Ze względu na nieefektywne wdrażanie oraz brak spodziewanych rezultatów strategii lizbońskiej, w 2005 r. dokonano jej modernizacji, co zaowocowało zredukowaniem priorytetów oraz nadmiernie ambitnych wskaźników dotyczących ich realizacji. Dlatego spośród celów odnowionej strategii postawiono przede wszystkim na uczynienie z Europy bardziej atrakcyjnego miejsca do lokowania inwestycji i podejmowania pracy, rozwijanie wiedzy i innowacji dla wzrostu, tworzenie większej liczby trwałych miejsc pracy.

Uwzględniając rolę uczelni w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy, Komisja Europejska opracowała w 2006 r. dokument *Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje*, w którym określono dziewięć obszarów wymagających zmian:

1. Zniesienie barier wokół uniwersytetów w Europie (w tym: zwiększenie mobilności geograficznej i międzysektorowej, realizacja do 2010 r. podstawowych założeń reform bolońskich dotyczących zwłaszcza porównywalności i uznawalności kwalifikacji zawodowych, unowocześnienia i dostosowania do potrzeb rynku pracy programów nauczania, wiarygodnych systemów zapewniania jakości).
2. Zapewnienie prawdziwej autonomii i rozliczalności uniwersytetów (co wymaga nowych wewnętrznych systemów zarządzania opartych na priorytetach strategicznych i na profesjonalnym zarządzaniu zasobami ludzkimi, inwestycjach i procedurach administracyjnych; wymaga także przezwyciężenia rozdrobnienia uniwersytetów na wiele jednostek oraz wspólnego skierowania wysiłków na realizację priorytetów instytucjonalnych w zakresie badań naukowych, nauczania i usług).
3. Dostarczanie bodźców dla ustrukturyzowanych partnerstw ze środowiskiem biznesu (co wymaga uznania przez uczelnie, że ich związek ze środowiskiem biznesu ma strategiczne znaczenie; wymaga także pomocy zewnętrznej w celu przeprowadzenia niezbędnych zmian organizacyjnych i rozwijania postaw przedsiębiorczości oraz umiejętności zarządzania poprzez tworzenie płaszczyzny kontaktu z lokalnymi/regionalnymi podmiotami gospodarczymi).

4. Zadbanie o właściwe połączenie kwalifikacji i umiejętności dla rynku pracy (w tym: ukierunkowanie programów i kursów uniwersyteckich na zwiększanie możliwości zatrudnienia absolwentów, rozbudzanie ducha przedsiębiorczości wśród studentów i naukowców, wykorzystanie możliwości programu uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) poprzez zwiększenie gotowości uniwersytetów do oferowania kursów dla studentów na późniejszych etapach cyklu życia).
5. Zmniejszenie braków w finansowaniu oraz zwiększenie skuteczności finansowania w dziedzinie kształcenia i badań (postulat Komisji Europejskiej dotyczący: przeznaczenia co najmniej 2% PKB z publicznych i prywatnych źródeł finansowania na modernizację sektora szkolnictwa wyższego, koncentracji finansowania na osiągnięciu istotnych wyników zamiast na środkach, krytycznej oceny obecnych opłat za studia i systemów pomocy w świetle ich faktycznej efektywności i sprawiedliwości).
6. Zwiększenie interdyscyplinarności i transdyscyplinarności (co wymaga skupienia się mniej na dyscyplinach naukowych, a bardziej na dziedzinach badań, w tym powiązania ich ściślej z odpowiednimi lub uzupełniającymi obszarami; wspieranie współdziałania między studentami i badaczami poprzez większą mobilność między dyscyplinami naukowymi, sektorami i placówkami badawczymi).
7. Aktywowanie wiedzy poprzez współdziałanie ze społeczeństwem (konieczność dzielenia się wiedzą ze społeczeństwem i wzmocnienia dialogu ze wszystkimi zainteresowanymi stronami, w tym przyjęcia przez uczelnie szeroko zakrojonej strategii komunikowania opartej na organizacji konferencji, otwartych drzwi, forów dyskusyjnych, ustrukturyzowanego dialogu z absolwentami i obywatelami oraz lokalnymi i regionalnymi podmiotami).
8. Nagradzanie doskonałości na najwyższym szczeblu (postawienie przez uczelnie na większą konkurencję wraz ze zwiększoną mobilnością i dalszą koncentracją zasobów jako na czynniki przyciągające najlepszych pracowników naukowych i badaczy).
9. Sprawienie, aby Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego i Europejska Przestrzeń Badawcza stały się bardziej zauważalne i atrakcyjne w świecie (wymaga to otwarcia się na cały świat i stania się konkurencyjnymi podmiotami o znaczeniu światowym, co oznacza rozwinięcie bardziej skoordynowanej współpracy międzynarodowej, wspieranej niezbędnymi funduszami, z państwami sąsiadującymi z UE i na całym świecie poprzez dwustronne/wielostronne porozumienia, otwarcie swoich systemów finansowania oraz umożliwienie wymiany międzyuczelnianej dla osób spoza Europy, starania o łatwiejsze uznawanie dyplomów europejskich poza Europą)¹⁵.

15 Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje (*Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*),

W dokumencie *Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów...* Komisja wyraziła gotowość wspierania modernizacji uniwersytetów unijnych w ramach procesu wyznaczania dobrych wzorców i dzielenia się nimi oraz poprzez programy finansowania na rzecz edukacji, badań i innowacji, fundusze strukturalne i Fundusz Spójności. We wskazanych w komunikacie Komisji Europejskiej z 2006 r. obszarach unowocześniania szkół wyższych w ciągu dwóch lat w państwach członkowskich dokonano pewnych postępów¹⁶, jednak aktualne pozostało wezwanie Rady Europejskiej z 2007 r. do reformowania szkół wyższych poprzez przyznanie uczelniom autonomii i większej odpowiedzialności w celu ulepszenia procesów zarządzania, rozwijania innowacyjności oraz dostosowywania programów nauczania do potrzeb rynku pracy i potrzeb studentów¹⁷. Ponadto, w 2007 r. Komisja Europejska opublikowała Zieloną Księgę: *Europejska Przestrzeń Badawcza: Nowe perspektywy*¹⁸. W dokumencie wskazano obszary działań, do których realizacji powinny dążyć państwa członkowskie UE, czyli: właściwy przepływ wykwalifikowanej kadry naukowej, światowej klasy infrastruktura naukowo-badawcza, wysokiej klasy instytucje naukowo-badawcze, skuteczny przepływ wiedzy, skoordynowane programy i priorytety naukowo-badawcze, otwarcie EPB na resztę świata. W dokumencie zaakcentowano, że uniwersytety jako instytucje działające w obu obszarach – Europejskiej Przestrzeni Badawczej i Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego – stoją przed coraz większymi wyzwaniami związanymi z finansowaniem, ale też z organizacją badań naukowych.

W 2009 r. Parlament Europejski przyznał, że cele strategii lizbońskiej nie zostały zrealizowane, postęp w obszarach programowych był niewystarczający, a państwom członkowskim nie udało się wprowadzić środków w taki sposób, aby przybliżyć cele europejskiego planu rozwoju. Zaznaczano, że strategia lizbońska była słabo widoczna w polityce krajowej wielu państw członkowskich. Parlament wyraził stanowisko, że w celu zapewnienia jej skutecznego wdrażania konieczna jest mobilizacja wszystkich zainteresowanych podmiotów gospodarczych, ściślej-

Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, Bruksela, 10.05.2006, COM(2006) 0208, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52006DC0208> [dostęp: 20/06.2015].

16 *Sprawozdanie Komisji dla Rady dotyczące rezolucji Rady z 23 listopada 2007 r. w sprawie unowocześniania szkół wyższych, by zwiększyć konkurencyjność Europy w światowej gospodarce opartej na wiedzy*, Bruksela, 30.10.2008, KOM(2008) 680 wersja ostateczna, {SEC (2008) 2719}, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0680> [dostęp: 20.06.2015].

17 *Rezolucja Rady z dnia 23 listopada 2007 r. w sprawie unowocześniania szkół wyższych, by zwiększyć konkurencyjność Europy w światowej gospodarce opartej na wiedzy*, Bruksela 6.12.2007, 16096/1/07, REV 1, <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PL&f=ST%2016096%202007%20REV%201> [dostęp: 20.06.2015].

18 *Zielona Księga: Europejska Przestrzeń Badawcza: Nowe perspektywy*, Bruksela, 4.04.2007, KOM(2007) 161 wersja ostateczna, https://ec.europa.eu/research/era/pdf/era_gp_final_pl.pdf [dostęp: 20.06.2015].

sze zaangażowanie partnerów społecznych, parlamentów krajowych, regionalnych i lokalnych władz oraz społeczeństwa obywatelskiego. Parlament Europejski zalecił traktować strategię jako ważną wskazówkę dla kształtowania przyszłych strategii politycznych ukierunkowanych na silną, konkurencyjną i wspomagającą wzrost Unię Europejską, innymi słowy – plan działania na rzecz dalszego rozwoju Europy. PE zwrócił przy tym uwagę na potrzebę dokonania dokładnej oceny dotychczasowej strategii, w tym oceny osiągnięcia jej celów przez państwa członkowskie i oceny odnośnych zobowiązań. Zaznaczono też konieczność przeanalizowania użyteczności przygotowywanej strategii lizbońskiej („agendy lizbońskiej plus”), określającej nowe cele, a w szczególności dokonanie oceny gotowości państw członkowskich na wdrożenie takiego nowego programu i jego wykonalności¹⁹. W 2010 r., gdy okazało się, iż wiele założeń strategii lizbońskiej nie zostało zrealizowanych, jej miejsce zajęła strategia „Europa 2020”, tj. program mający przyczynić się do wzrostu zatrudnienia, poprawy produktywności i spójności społecznej, m.in. poprzez zwiększenie liczby młodych Europejczyków z wykształceniem wyższym z 33,6% w 2010 r. do 40% w roku 2020. Jednym z wiodących priorytetów nowego programu rozwoju uczyniono wzrost inteligentny, czyli rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacjach. Tak więc nastawienie na główny azymut rozwoju – wiedzę, wskazywany w strategii lizbońskiej, miał być kontynuowany.

Wraz z ewoluującą na początku XXI w. polityką rozwoju UE wykrystalizowały się w Europie koncepcje dotyczące zarówno obszaru kształcenia, jak i badań naukowych, mające na celu poprawienie jakości kształcenia oraz jakości działalności B+R, co jest szczególnie istotne dla budowania gospodarki opartej na wiedzy. W ramach procesu bolońskiego zainicjowanego w 1999 r. podejmowano ogromne wysiłki na rzecz utworzenia do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – EOSW (European Higher Education Area – EHEA), który miał na celu zbliżenie systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich poprzez szereg działań. Należały do nich: wprowadzenie systemu porównywalności stopni (dyplomów), wspieranie mobilności studentów i pracowników, współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia, stworzenie szerokiego i równego dostępu do szkolnictwa wyższego, zacieśnienie współpracy między sektorem edukacji, badań i innowacji, rozwój kształcenia interdyscyplinarnego, współdziałanie z pracodawcami i innymi partnerami społecznymi na rzecz „zatrudnialności” absolwentów, propagowanie europejskiej problematyki w kształceniu oraz promocja EOSW na świecie²⁰. W 2010 r. oficjalnie ogłoszono utworzenie EOSW, który objął 47 państw, co nie oznaczało jednak końca

19 *Wkład w debatę dotyczącą strategii lizbońskiej na wiosennym szczycie Rady Europejskiej w 2009 r.*, Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 11 marca 2009 r., P6_TA(2009)0120, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0120+0+DOC+XML+V0//PL> [dostęp: 20.06.2015].

20 E. Chmielecka, *Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, [w:] D. Dziewulak (red.), *Nauka i szkolnictwo wyższe*, „Studia BAS” 2013, nr 3 (35), s. 108–109.

reform. Trwa dalsza konsolidacja systemów, udoskonalenie wdrożonych rozwiązań i stałe zacieśnianie współpracy na gruncie europejskim, a nawet poza nim. Mimo że rola procesu bolońskiego jest dość ściśle określona wyzwaniem edukacyjnym, to Rada Europejska doceniła nie tylko znaczne osiągnięcia w konwergencji systemów szkolnictwa wyższego, lecz także w zwiększaniu mobilności, dostosowaniu systemów kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz w ogólnej poprawie szans na zatrudnienie, konkurencyjności i atrakcyjności szkolnictwa wyższego w Europie. Wskazała przy tym na jego znaczenie dla wspierania wzrostu gospodarczego i tworzenia miejsc pracy czy przeciwdziałania bezrobociu młodzieży, a tym samym na rolę procesu bolońskiego w realizacji strategii „Europa 2020”²¹.

Jednocześnie, od 2000 r. działania UE ukierunkowano na utworzenie Europejskiej Przestrzeni Badawczej – EPB (European Research Area – ERA), która miała umożliwić swobodną wymianę naukowców, wiedzy naukowej i technologii, wzmocnienie baz naukowych i technologicznych, konkurencyjności oraz wspólnego podejmowania wielkich wyzwań. W 2011 r. Rada Europejska wezwała do utworzenia EPB do 2014 r., natomiast w 2012 r. wskazała pięć priorytetowych działań: zwiększenie skuteczności krajowych systemów badawczych, optymalizację współpracy i konkurencji transnarodowej, otwarcie rynku pracy dla naukowców, propagowanie równości płci i uwzględnianie tego aspektu w dziedzinie badań naukowych, optymalizację przepływu wiedzy naukowej, dostępu do niej i jej przekazywania, w tym za pośrednictwem cyfrowej EPB²².

O zdecydowanym powiązaniu planów modernizacji europejskiego szkolnictwa wyższego ze strategią „Europa 2020” świadczy opublikowany w 2011 r. komunikat Komisji *Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego*. Komisja ogłosiła w nim, że za zasadnicze pole działań Unii zmierzających do osiągnięcia celów strategii „Europa 2020” uznano wiedzę, natomiast instytucjom szkolnictwa wyższego (wszystkim instytucjom szkolnictwa wyższego bez względu na nazewnictwo, tradycje i praktyki w różnych państwach) przypisano rolę kluczowych partnerów w realizacji strategii Unii Europejskiej, która ma doprowadzić do wyjścia z kryzysu oraz utrzymania wzrostu gospodarczego. W dokumencie sformułowano wiodące aktualnie zagadnienia polityki dla państw członkowskich i instytucji szkolnictwa wyższego, w tym kwestię podwyższenia poziomu wykształcenia, poprawy jakości i przydatności wyższego wykształcenia. Intencją Komisji jest, aby liczba absolwentów i naukowców odpowiadała potrzebom Europy, a może się do tego przy-

21 *Projekt sprawozdania w sprawie kontynuacji wdrażania procesu bolońskiego (2015/2039(INI))*, Parlament Europejski, Komisja Kultury i Edukacji, sprawozdawczyni: Krystyna Łybacka, 4.02.2015, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0121+0+DOC+XML+V0//PL> [dostęp: 20.06.2015].

22 *Europejska przestrzeń badawcza*, Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, Sprawozdanie z postępu prac za 2014 r., COM(2014) 575 final, Bruksela, 15.09.2014 r., <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2014/PL/1-2014-575-PL-F1-1.Pdf> [dostęp: 1.04.2015].

czynić opracowanie przejrzystej drogi awansu edukacyjnego z wykorzystaniem krajowych ram kwalifikacji oraz wsparcie na tej drodze poprzez opracowanie i wdrożenie krajowych strategii na rzecz wykształcenia wystarczającej liczby naukowców. W celu osiągnięcia lepszej jakości i przydatności wykształcenia Komisja sugeruje przystosowanie systemów zapewniania jakości i mechanizmów finansowania do przygotowania studentów do wejścia na rynek pracy, poprzez zadbanie o większe zróżnicowanie systemów studiów i lepsze wykorzystanie możliwości technologii informacyjno-komunikacyjnych. Ponadto Komisja zwróciła uwagę państwom członkowskim na znaczenie podwyższania jakości poprzez mobilność i współpracę transgraniczną, realizacji celów „trójkąta wiedzy”, czyli powiązania szkolnictwa wyższego, badań naukowych i biznesu w działaniach na rzecz doskonałości i rozwoju regionalnego, a także poprawienia zarządzania i finansowania.

3.2. Krajowa polityka wobec szkolnictwa wyższego jako translacja polityki unijnej

Tworzenie polityki szkolnictwa wyższego w Polsce i myślenie strategiczne o tym sektorze należy rozpatrywać w szerszym kontekście ewoluującej w ciągu 25 lat krajowej polityki rozwoju, która naznaczona była imitacyjnym, egzogenicznym charakterem ze względu na nastawienie na zewnętrzne wzorce i środki inwestycyjne²³. Choć programowe działanie państwa na rzecz rozwoju stawało się nieuniknione w warunkach gospodarki rynkowej, jak również w związku z akcesją do Unii Europejskiej, dopiero w latach 2008–2010 zaznaczyła się wyraźnie determinacja państwa w myśleniu strategicznym. Nie było to spowodowane wyłącznie wymogiem aktywnego uczestnictwa Polski w tworzeniu wizji rozwoju UE. Konieczność realizacji celów strategii lizbońskiej, przy jednoczesnej możliwości korzystania z funduszy europejskich (zwłaszcza w nowym wówczas okresie programowania 2007–2013), okazały się drugą szansą na nadrobienie zacobfania cywilizacyjnego kraju. Nie bez powodu ekonomiści wskazywali takie zagrożenia dla rozwoju Polski, jak dalszy paraliż polskiej myśli strategicznej oraz zmarnowanie części finansowych środków unijnych, co mogło doprowadzić do pogłębienia się peryferyzacji cywilizacyjnej kraju na arenie międzynarodowej²⁴.

23 T. Grosse, *Polski model polityki rozwoju a polityka Unii Europejskiej*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012, s. 159.

24 Więcej o imperatywie rozwoju oraz roli ekonomistów w propagowaniu myślenia strategicznego, w tym Forum Myśli Strategicznej w: A. Dziedziczak-Foltyn, *Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, nr 2 (38).

Pomimo odradzającej się – po latach niechęci do planowania – świadomości strategicznej państwa, w pierwszych latach członkostwa w UE charakteryzował Polskę chaos w obszarze krajowej polityki rozwoju, w tym liczne niedoskonałości strategicznego programowania. Ewolucję systemu programowania strategicznego opisywały w 2007 r. same gremia ministerialne (Ministerstwo Rozwoju Regionalnego)²⁵. Zgodnie z tą chronologią pierwszy etap (lata 1989–1994) charakteryzował skromny dorobek rządu w zakresie programowania, które miało też bardzo doraźny i krótkookresowy, najczęściej oddolny charakter. Drugi etap (lata 1994–2004) odznaczał się stopniowym odradzaniem się programowania rozwoju i nasileniem działań rządu w zakresie programowania, w tym tworzeniem pierwszych dokumentów horyzontalnych na poziomie krajowym. Akcesja Polski do UE (w 2004 r.) zapoczątkowała trzeci etap, wyznaczany wzrostem znaczenia programowania na szczeblu krajowym oraz koordynacją tych działań z procesem programowania na szczeblu unijnym. Po 17 latach od przemian ustrojowych, w trzeciej fazie programowania strategicznego, polityka rozwojowa III RP skryształizowała się na tyle, że w 2006 r. znalazła swoje formalne umocowanie w ustawie o zasadach prowadzenia polityki rozwoju²⁶. Do tego czasu (w latach 1989–2006) gremia rządowe wygenerowały ponad 400 strategii i dokumentów o charakterze strategicznym (najczęściej w perspektywie krótko- i średniookresowej), z czego za nieprzydatne bądź nieaktualne uznano około 280 dokumentów. Wielu dokumentom zarzucano wewnętrzną niespójność, błędy terminologiczne oraz braki formalne (brak informacji dotyczących finansowania, wskaźników realizacji czy systemu monitorowania planowanych działań). Słabością ówczesnego programowania było też stosowanie odmiennych konwencji w odniesieniu do poszczególnych dokumentów, a przede wszystkim brak koordynacji całego procesu ich przygotowywania. Niedostatki myślenia strategicznego przypisywane były upolitycznieniu i podejmowaniu *ad hoc* tego typu działalności przez kolejne ekipy rządzące. Z drugiej strony, aczkolwiek w równej mierze, był to rezultat braku doświadczeń i odpowiednich wzorów²⁷.

Legislacyjne ramy dla kształtowania polityki rozwoju, jakie określała ustawa z 2006 r. nowelizowana w 2009 r., nie dawały gwarancji efektywności w prowadzeniu polityki rozwoju. Ustawa zapoczątkowała jedynie ujednoczenie formuły dokumentów strategicznych. Z uwagi na wieloletni brak kompleksowego modelu rozwoju odpowiadającego nowym warunkom ustrojowym oraz dotychczasową

25 P. Żuber, *System programowania strategicznego w Polsce*, prezentacja multimedialna MRR na stronie: <http://siteresources.worldbank.org/POLANDEXTN/Resources/ZUBER.pdf> [dostęp: 5.06.2009].

26 Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, Dz.U. z 2006 r., nr 227, poz. 1658 (jednolity tekst ustawy po zmianach wprowadzonych w kolejnych latach ogłoszono 15 maja 2009 r.).

27 Zob.: MRR, *Ocena rządowych dokumentów strategicznych przyjętych w latach 1989–2006*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.

nieefektywność działań prorozwojowych państwa (rozproszenie celów, powielanie działań czy wręcz wspieranie znoszących się wzajemnie idei) konieczne były kroki mające na celu zwiększenie skuteczności programowania i wdrażania polityki rozwoju, a także podniesienie jakości funkcjonowania instytucji publicznych. Z tego powodu całokształt działań strategicznych państwa miał być od 2010 r. sukcesywnie i efektywnie zagospodarowywany w ramach kształtującego się modelu zarządzania rozwojem (zgodnie z *Załoženiami systemu zarządzania rozwojem Polski*)²⁸. W związku z tym uporządkowano²⁹ w sumie 223 obowiązujące (według stanu na koniec czerwca 2010 r.) dokumenty strategiczne³⁰, w efekcie czego zoptymalizowano liczbę strategii rozwojowych – z obowiązujących wówczas 42 do 9 nowych zintegrowanych strategii rozwoju, wyróżnionych na podstawie zaleceń raportu *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*³¹. Ostatecznie na nowy, zreformowany system zarządzania rozwojem kraju złożyły się horyzontalne i kompleksowe strategie: Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju – *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności* (2013), Średniookresowa Strategia Rozwoju Kraju – *Strategia Rozwoju Kraju 2020. Aktywne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka, sprawne państwo* (2012) oraz 9 strategii zintegrowanych, a także strategie regionów, powiatów i gmin³². Co kuriozalne, biorąc pod uwagę logikę i chronologię tworzenia strategii – strategię długookresową wyznaczającą trendy i wyzwania oraz kompleksową koncepcję rozwoju kraju poprzedziła strategia średniookresowa, która ma za zadanie określać podstawowe uwarunkowania, cele i kierunki rozwoju, czyli doprecyzowywać ogólniejszą wizję rozwoju. Ta odwrotna kolejność kłóci się ze wskazanymi w *Załoženiach systemu zarządzania rozwojem Polski* relacjami pomiędzy omawianymi dokumentami (wskazania z DSRK miały być uwzględniane w ŚSRK, a nie odwrotnie). Pomimo to można już było mówić o zintegrowanej polityce rozwoju i zwiększonej świadomości strategicznej państwa polskiego, o czym także świadczyła zewnętrzna opinia. W 2013 r. OECD odnotowała znaczące postępy w zakresie wzmacniania potencjału rządu do tworzenia strategii (uwagi krytyczne dotyczyły wdrażania strategii) i oceniła zdolności techniczne, zarządcze i przywódcze rządu polskiego za wystarczające do ukończenia reform

28 *Czym jest zarządzanie rozwojem?*, 26.05.2015, <https://www.mr.gov.pl/strony/zadania/polityka-rozwoju-kraju/zarządzanie-rozwojem-kraju/czym-jest-zarządzanie-rozwojem> [dostęp: 20.06.2015].

29 Zob.: MRR, *Plan uporządkowania strategii rozwoju*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010.

30 Zob.: *Wykaz obowiązujących dokumentów strategicznych (według stanu na koniec czerwca 2010 r.)*, http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_rozwoju/System_zarządzania_rozwojem/Dokumenty_strategiczne/Documents/Dok_obowiaz_VI2010.pdf [dostęp: 20.09.2015].

31 *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009.

32 Zob.: S. Pangsy-Kania, *System zarządzania rozwojem w Polsce i rola w nim dokumentów strategicznych*, „Studia z Polityki Publicznej” 2015, nr 3 (7), s. 121–137.

sposobu rządzenia³³. Co interesujące, nieliczne kraje (Szwecja, Finlandia) posiadają system zarządzania strategicznego podobny do Polski, natomiast większość państw wysoko rozwiniętych (USA, Wielka Brytania, Francja, Kanada, Holandia, Japonia) obywateli nie ma sformalizowanego systemu programowania strategicznego, jednak działa zgodnie z wieloletnimi wizjami rozwoju zawartymi w programach rządowych i partyjnych³⁴. Podobnie, tylko część krajów europejskich posiada dokumenty strategiczne dedykowane bezpośrednio szkolnictwu wyższemu lub w połączeniu z nauką, czy szerzej – edukacją³⁵. Niezależnie od tego autorzy raportu OECD z 2007 r. na temat polskiego szkolnictwa wyższego wskazali na dwa problemy Polski: problem z ustaleniem i sformułowaniem przez państwo polskie polityki edukacyjnej w sektorze szkolnictwa wyższego oraz problem z jasnym i efektywnym przekazywaniem wizji tej polityki. W związku z tym jako główny priorytet systemowy dla rządu zalecili stworzenie pełnej i spójnej wizji przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce, która zawierałaby deklaracje celów strategicznych wraz z przyszłymi założeniami polityki w zakresie szkolnictwa wyższego, ustalonymi z co najmniej średnioterminowym horyzontem czasowym³⁶.

Poniżej przedstawiona została ewolucja rządu w zakresie programowania strategicznego podzielona na trzy etapy wyznaczone chronologią reform szkolnictwa wyższego. Istotnym jej aspektem jest nie tylko modernizacja sektora szkół wyższych w planach rozwoju kraju, ale również uwzględnienie roli szkolnictwa wyższego w przyczynianiu się do rozwoju społeczno-gospodarczego Polski.

Lata 1990–2005, czyli brak działań strategicznych ukierunkowanych na szkolnictwo wyższe

Do momentu wejścia w struktury unijne trudno mówić o jakiegokolwiek myśli strategicznej odnoszonej do szkolnictwa wyższego lub jego roli w rozwoju kraju. Dokument strategii opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w 2002 r. (za rządów minister Krystyny Łybackiej) bezpośrednio związany ze szkolnictwem wyższym – *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010* – nie doczekał się formalnej akceptacji. Warto jednak zaznaczyć, iż pomimo banalnej wizji w nim zakreślonej: „Szkolnictwo wyższe będzie zajmować coraz mocniejszą pozycję w systemie edukacji” i niekonkretnych wytycznych: „Więcej

33 OECD, *Polska: realizacja strategicznych możliwości państwa*, Przeglądy Zarządzania Publicznego OECD, OECD Publishing, 2013, s. 36, 240.

34 K. Olejniczak, S. Mazur, *Wnioski z przeglądu systemów programowania strategicznego w wybranych krajach UE i OECD*, [w:] B. Lendzion, S. Mazur, K. Olejniczak (red.), *Przegląd systemów programowania strategicznego w wybranych krajach UE i OECD*, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa 2014, s. 8.

35 *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, Eurydice, Warszawa 2009.

36 O. Fulton et al., *Raporty OECD na temat szkolnictwa wyższego: Polska*, OECD, Paryż 2007, s. 49, 83.

(studentów) – Lepiej (studiujących) – Wyżej (wykształconych)” oraz dużego stopnia ogólnikowości poszczególnych celów kierunkowych, był on pierwszą potransformacyjną próbą o charakterze strategicznym wskazania głównych kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Należały do nich: (1) utrzymanie i rozwój powszechności i dostępności szkolnictwa wyższego; (2) poprawa jakości i efektywności systemu studiów wyższych; (3) edukacja dla pracy – praca po edukacji; (4) nauka, badania i rozwój kadr; (5) rozwój infrastruktury uczelnianej oraz dostępu do Internetu; (6) kształcenie ustawiczne i e-Edukacja; (7) harmonizacja w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego³⁷. Z tego powodu jego pojawienie się oceniano pozytywnie, widząc w nim przyczynek do dalszych prac nad strategią³⁸. Natomiast krytyka (ze strony KSN NSZZ „Solidarność”) dotyczyła zbyt roboczego charakteru dokumentu, pomijającego dotychczasowy plon dyskusji nad stanem i kierunkami przemian szkolnictwa wyższego w Polsce i niezawierającego wizji struktury szkolnictwa wyższego w zadanym horyzoncie czasowym ani konkretnych dotyczących finansowania strategii³⁹. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego zarzuciła strategii brak odniesień do ogólnej strategii rozwoju państwa, strategii rozwoju nauki oraz strategii rozwoju szkolnictwa średniego i podstawowego, dodatkowo wskazała na brak dokładnych analiz i wielu koniecznych danych⁴⁰.

Lata 2005–2011, czyli początki działań strategicznych na rzecz szkolnictwa wyższego

Przez kilka pierwszych lat po akcesji do Unii Europejskiej kwestia przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce i jego roli w rozwoju kraju była praktycznie nieobecna w dokumentach strategicznych o charakterze horyzontalnym⁴¹. Czo-

37 MENiS, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, [w:] *Raport o szkolnictwie wyższym. Diagnoza stanu i strategia rozwoju*, „Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu. Konferencje i Seminaria” 2003, nr 2 (46), http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_03/kis-46.pdf [dostęp: 2.12.2015].

38 S. Mańkowski, *Dobry początek. Wizja społeczeństwa przyszłości musi zawierać wizję i wieloletnią strategię jego edukacji również na poziomie wyższym. Jaka jest „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”?*, „Forum Akademickie” 2002, nr 11, http://forumakad.pl/archiwum/2002/11/ARTYKULY/16-agera-dobry_poczatek.htm [dostęp: 2.12.2015].

39 KSN NSZZ „Solidarność”, *Opinia Rady Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” o opracowaniu „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010” przedstawionym do dyskusji przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu*, [w:] *Raport o szkolnictwie wyższym...*, s. 201–207

40 RGSW, *Stanowisko Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 21 listopada 2002 r. w sprawie dokumentu MENiS pt. „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”*, 2002, <https://www.solidarnosc.org.pl/ksn/bulletin/nr1-2882-29.pdf> [dostęp: 2.12.2015].

41 Zob.: A. Dziedziczak-Foltyn, L. Prorok, *Szkolnictwo wyższe i nauka w strategiach rozwoju społeczno-gospodarczego Polski i regionu (na przykładzie województwa łódzkiego)*, [w:] K. Leja (red.), *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2008; A. Dziedziczak-Foltyn, *Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce – w trzech odsłonach myśli strategicznej*, [w:] M. Chałubiński, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Nauka polska na*

łowy wówczas produkt myśli strategicznej państwa – *Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015* – deklarował, co prawda, promowanie rozwoju kapitału intelektualnego, jednak bardzo wybiórczo i ogólnikowo wspominał o szkolnictwie wyższym i nie przypisywał temu sektorowi szczególnej roli w tworzeniu wizji rozwoju Polski w roku 2015. Na podstawie tych ogólnych przesłanek można było przyjąć jedynie, że zwiększał szanse na poprawę sytuacji szkolnictwa wyższego i nauki w przyszłości⁴². Podobnie było w przypadku innego ważnego dokumentu – *Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia 2007–2013* (NSRO), nazywanego *Narodową Strategią Spójności* (NSS), który formułował najważniejsze wyzwania dla kraju, wskazywał cele prowadzące do osiągnięcia spójności społeczno-gospodarczej i terytorialnej z krajami i regionami UE, a przede wszystkim określał kierunki wsparcia finansowego z budżetu Unii Europejskiej. Dopiero dzięki programom operacyjnym umożliwiającym dostęp do znacznych środków finansowych otworzyły się przed szkolnictwem wyższym w Polsce bezprecedensowe, niepowtarzalne możliwości modernizacji. Wsparcie dla szkół wyższych uznano za niezbędne w kilku programach: w odnoszącym się do tworzenia trwałych i lepszych miejsc pracy Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki (PO KL), ukierunkowanym na zwiększanie innowacyjności przedsiębiorstw Programie Operacyjnym Innowacyjna Gospodarka (PO IG), Programie Operacyjnym Infrastruktura i Środowisko (PO IiŚ), a także w regionalnych programach operacyjnych. Konieczność wsparcia szkolnictwa wyższego szczególnie doceniono, wyróżniając Priorytet IV PO KL „Szkolnictwo wyższe i nauka”, który ukierunkowany był na podniesienie jakości kształcenia oraz ściślejsze powiązanie szkolnictwa wyższego i nauki z potrzebami konkurencyjnej i innowacyjnej gospodarki. Stopniowy progres zainteresowania sektorem szkół wyższych widoczny był wyraźniej w przypadku innych dokumentów – dwóch kolejnych Krajowych Programów Reform (średniookresowych dokumentów planistycznych). *Krajowy Program Reform na lata 2005–2008 na rzecz realizacji Strategii Lizbońskiej* oraz *Krajowy Program Reform na lata 2008–2011* miały służyć realizacji głównych założeń strategii lizbońskiej, wobec czego koncentrowały się na kwestiach wzrostu gospodarczego, w tym poprawie zatrudnienia oraz zwiększenia aktywności obywateli i poprawy jakości ich życia. Pierwszy KPR całkiem pomijał we wskazywanych priorytetach szkolnictwo wyższe, natomiast jako cel traktował inwestowanie w kapitał ludzki. W późniejszej ocenie realizacji KPR 2005–2008 (dokonanej przez polski rząd i Komisję Europejską) zaakcentowano fakt, że Polska wciąż stoi przed wdrożeniem krajowej strategii uczenia się przez całe życie. Stąd być może dopiero w drugim programie reform pojawiły się zapisy dotyczące szkół wyższych.

przełomie XX i XXI wieku: recepcja teorii i wzorów instytucji. Kondycja polskiego szkolnictwa wyższego, „Rocznik Lubuski” 2011, t. 37, cz. 1.

42 Zob.: M. Sulmicka, *Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015: Czy nadchodzą dobre czasy dla szkolnictwa i nauki?*, „e-Mentor” 2007, nr 2 (19), <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/19/id/402> [dostęp: 2.12.2015].

KPR na lata 2008–2011 sygnalizował w ramach priorytetu *Aktywne społeczeństwo*, w działaniu dotyczącym rozwoju edukacji w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy, opracowanie reform systemu szkolnictwa wyższego w obszarze finansowania i funkcjonowania uczelni oraz w obszarze modelu kariery akademickiej. Była to wzmianka o charakterze czysto informacyjnym, towarzysząca kwestii wdrożenia krajowych kwalifikacji czy promowania uczenia się przez całe życie. Nieco inaczej przedstawiała się sytuacja strategii z zakresu polityki edukacyjnej, tj. *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013*. Dokument ten uwzględniał tzw. Deklarację Bolońską z 1999 r. i ówczesny cel procesu bolońskiego, jakim było stworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Jednak wskazane w dokumencie kierunki rozwoju edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego zostały sprowadzone do ogólnie sformułowanych celów zbieżnych z postulatami strategii lizbońskiej i założeniami polityki edukacyjnej Unii Europejskiej: usprawnienie systemu zarządzania szkoł wyższych (przy zachowaniu ich autonomii) z wykorzystaniem najlepszych praktyk stosowanych w gospodarce, wprowadzenie zmian w systemie finansowania szkolnictwa wyższego (kwestie odpłatności za studia, kredytów i stypendiów), podnoszenie jakości i upowszechnianie nowoczesnych metod kształcenia, zwiększenie współpracy między szkołami wyższymi a gospodarką, otwarcie szkół wyższych na kształcenie ustawiczne, umiędzynarodowienie studiów wyższych. Dokument nie spełniał jednak wymogu określonego w ustawie z 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju odnoszącego się do strategii sektorowych, tj. nie zawierał wyczerpującego i spójnego zestawu wskaźników realizacji głównego celu strategii (podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa przy zapewnieniu jednocześnie jakości kształcenia).

Wraz z profesjonalizującym się coraz bardziej podejściem państwa do prognozowania i planowania rozwoju stopniowo wyłaniało się znaczenie szkolnictwa wyższego i nauki dla rozwoju społeczno-gospodarczego oraz wynikająca z tego potrzeba jego modernizacji. W świadomości decydentów pojawiła się bowiem nie tylko argumentacja z zewnątrz, lecz także wewnętrznie wskazywana groźba urzeczywistnienia czarnych scenariuszy rozwoju kraju rysowanych w raporcie *Polska 2020. Spojrzenie z przyszłości*, które przewidywały m.in. marazm systemu nauki i edukacji, a nawet pogorszenie się ich kondycji oraz niską jakość kapitału intelektualnego. Optymistyczny „scenariusz skoku cywilizacyjnego” przewidywał rzeczywistą transformację w gospodarkę opartą na wiedzy i optymalne wykorzystanie kapitału intelektualnego. Dwa następne prognozowane warianty rozwoju odzwierciedlały nadal pozytywną, aczkolwiek bardziej realistyczną wizję przyszłości. „Scenariusz twardych dostosowań” zakładał powolny rozwój przy słabym wykorzystaniu kapitału intelektualnego. Trzeci „scenariusz trudnej modernizacji” wskazywał ryzyko spowolnienia gospodarczego, ale też uważał za możliwe przeprowadzenie kluczowych reform i modernizacji systemów edukacji i nauki. Dwa ostatnie przewidywane scenariusze rozwoju były negatywne i niepożądane. W „scenariuszu słabnącego rozwoju” w systemach edukacji i nauki miało się nic

nie zmienić, zaś w „scenariuszu zapaści” sytuacja miała się jeszcze pogarszać⁴³. Również w długoterminowych prognozach PAN o szansach rozwojowych Polski do roku 2050 eksperci wskazywali na niepokojąco zmniejszający się kapitał intelektualny kraju, a konkretnie na obniżenie w minionym dwudziestoleciu swojej pozycji w świecie przez polską naukę i szkolnictwo wyższe, paradoksalnie w korzystnych dla rozwoju warunkach politycznych, gospodarczych i demograficznych. Zwracając uwagę na brak długookresowego wsparcia prognostycznego, planistycznego i strategicznego, przewidywali raczej złe perspektywy w przypadku edukacji, złe w przypadku nauki, bardzo złe w przypadku kultury narodowej oraz krytycznie złe w przypadku myśli państwowej⁴⁴. Być może dlatego rolę uniwersytetów i innych uczelni wyższych w rozwoju kraju doceniono pośrednio w raporcie z 2009 r. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, który jako dokument o charakterze tzw. Zielonej Księgi stworzył ramy dla opracowania Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju. Wśród 10 kluczowych wyzwań wskazanych w raporcie znalazły się budowa gospodarki opartej na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego. Natomiast w *Raporcie o kapitale intelektualnym Polski* z 2008 r. na 30 zidentyfikowanych głównych wyzwań 5 odniesiono bezpośrednio do szkolnictwa wyższego. Były to: słaby potencjał innowacyjny polskich uczelni, niska użyteczność wykształcenia wyższego, mało nowoczesne metody dydaktyczne na uczelniach, słabo rozwinięte systemy zarządzania jakością na uczelniach, niski udział studentów i kadry akademickiej w wymianie zagranicznej⁴⁵.

Z powodu zwiększonej świadomości tych wyzwań na przełomie 2009 i 2010 r. zostały ogłoszone dwa projekty strategii rozwoju szkolnictwa wyższego: środowiskowy, przygotowany na zlecenie KRASP przez Fundację Rektorów Polskich (tzw. rektorski) oraz ministerialny, przygotowany na zlecenie MNiSW przez Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (tzw. ekspercki). Tym, co zasadniczo różniło obie strategię było widoczne w projekcie eksperckim podejście bardziej nowoczesne i gospodarczo-menedżerskie, natomiast promowane w projekcie środowiskowym podejście bardziej oparte na tradycji i społecznej misji uczelni⁴⁶. Nie wdając się w rozbudowaną dyskusję wokół nich⁴⁷, można przywo-

43 *Polska 2020. Spojrzenie z przyszłości*, Alternatywne wizje rozwoju Polski na podstawie scenariuszy Narodowego Programu Rozwoju Foresight Polska 2020, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/60ae15db0ec9b590e5533e392e7c2a91.pdf [dostęp: 2.12.2015].

44 L. Kuźnicki, M. Chlebuś, *Polska w perspektywie 2050*, „Sprawy Nauki” 2012, nr 166/1, http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2089:polskaw-perspektywie-2050&catid=306&Itemid=30 [dostęp: 7.01.2012].

45 *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, Zespół Doradców Strategicznych Premiera, Warszawa 2008, s. 142.

46 Szczegółowe założenia obu strategii zob.: J. Paliszkievicz, *Scenariusze i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i za granicą. Analiza foresightów i dokumentów strategicznych*, Politechnika Warszawska, Warszawa 2010, s. 174–175.

47 Więcej na temat obu projektów strategii w: E. Narkiewicz-Niedbalec, *Strategie rozwoju nauki i szkół wyższych do roku 2020 i dyskusja o reformie szkolnictwa wyższego w Polsce 2008–2011*,

łać opinię Jerzego Woźnickiego, który w strategii ministerialnej (eksperckiej) dostrzegając przewagę perspektywy taktycznej czy operacyjnej nad strategiczną, z jej zbyt detalicznym ujęciem poszczególnych kwestii przy niedostatku wizji i myśli strategicznej sięgającej dekady⁴⁸. Co symptomatyczne dla niedojrzałej jeszcze polityki szkolnictwa wyższego, ziścił się jednak pesymistyczny scenariusz rysowany w 2010 r. przez komentatorów tej sytuacji, a mianowicie nie udało się pogodzić konkurujących projektów (ze względu na ambicjonalny charakter debaty) i w konsekwencji „wyprodukowano” kolejny, odrębny projekt. Ponadto, sama reforma szkolnictwa wyższego z 2011 r. stała się poniekąd konkurującym projektem, zastępując właściwą strategię. Dlatego podnoszona była kwestia zasadności dyskusji nad strategiami w sytuacji, gdy weszła w życie nowelizacja ustaw. Niezależnie od spekulacji na temat przyszłości strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce warto przyrzeć się wiodącym celom rozwojowym zaprezentowanym w obu projektach. Nadrzędnym celem *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* przygotowanej przez Ernst & Young i IBnGR było podniesienie jakości we wszystkich obszarach działań szkolnictwa wyższego w Polsce. Z realizacją tego celu autorzy wiąźali takie cele strategiczne, jak: różnorodność uczelni i programów studiów, otwartość na otoczenie społeczne i gospodarcze, mobilność kadry akademickiej i studentów, konkurencja między uczelniami, efektywność wykorzystania zasobów, przejrzystość funkcjonowania uczelni i całego systemu. Propozycję opracowaną przez Fundację Rektorów Polskich (działającą w imieniu Konsorcjum KRASP(KRePSZ)-FRP-KRZaSP) pt. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020* wyznaczały takie kluczowe kwestie, jak: systemowość, transformowalność, równość szans, agregowalność zasobów, transparentność, elastyczność, gospodarność, internacjonalizacja, adaptowalność. W ramach wizji szkolnictwa wyższego pogrupowanej na trzy obszary funkcjonalne wskazano w projekcie trzy misje: działalność edukacyjną, działalność naukową i badawczo-rozwojową oraz współdziałanie uczelni z otoczeniem. Każdej z nich przypisano po dwa cele strategiczne oraz wzbogacono ten zestaw o jeden cel odnoszący się do wszystkich pozostałych – o charakterze instrumentalnym. Na wykaz ten składały się: (1) dostosowanie systemu kształcenia do zmieniających się potrzeb społecznych; (2) podniesienie jakości kształcenia w warunkach jego masowości; (3) zwiększenie produktywności działalności naukowo-badawczej; (4) zwiększenie efektywności działalności naukowo-badawczej pracowników naukowych; (5) rozszerzenie służebnej roli uczelni względem społeczeństwa; (6) zwiększenie stopnia umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego i poprawa pozy-

[w:] M. Chałubiński, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Nauka polska na przełomie XX i XXI wieku...*; J. Michalska (red.), *Sporne kwestie strategii rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 2010.

48 J. Woźnicki, *Dzieło środowiska i dlatego nowy system*, „Forum Akademickie” 2010, nr 5, <https://forumakademickie.pl/fa/2010/05/dzieło-srodowiska-i-dlatego-nowy-system> [dostęp: 2.12.2015].

cji polskich uczelni w skali międzynarodowej; (7) usprawnienie rozwiązań systemowych szkolnictwa wyższego. Zważywszy na przeciągający się brak strategii dotyczącej szkolnictwa wyższego fakt pojawienia się dwóch projektów strategii rozwoju szkolnictwa wyższego bez wątplenia należy uznać za wzbogacający proces artykułowania celów strategicznych na poziomie krajowym. Obie propozycje stanowiły swoistą próbę translacji celów europejskich na polskie warunki, obie jednak uchylały się od wyraźnej konstatacji, że szybkie i radykalne podniesienie nakładów na naukę oraz szkolnictwo wyższe jest wstępnym i niezbędnym warunkiem powodzenia każdej z tych strategii⁴⁹. Zamiast strategii w kwietniu 2011 r. uchwalono nowelizację Prawa o szkolnictwie wyższym, a w przyjętym w tym samym miesiącu *Krajowym Programie Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”* zapowiedziano zakończenie w 2011 r. prac – nie tyle nad strategią, co nad Programem Rozwoju Szkolnictwa Wyższego. W ówczesnym KPR szkolnictwo wyższe potraktowano już całkiem poważnie, nie tylko uwzględniając w dokumencie kwestię reformy tego sektora, ale lokując ją w części zatytułowanej „Innowacyjność dla wzrostu inteligentnego” i dopatrując się w modernizacji sektora mechanizmu przyczyniającego się do wzrostu kapitału intelektualnego. Gros działań zgrupowanych pod szyldem „Kapitał intelektualny dla innowacyjności” dotyczył właśnie szkolnictwa wyższego. Były to działania przewidziane do realizacji przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego: opracowanie Programu Rozwoju Szkolnictwa Wyższego, modernizacja szkolnictwa wyższego przez podnoszenie roli i jakości prowadzonych badań oraz zwiększanie współdziałania z otoczeniem społeczno-gospodarczym, wdrażanie do systemu szkolnictwa wyższego Krajowych Ram Kwalifikacji, realizacja programów rozwoju szkół wyższych⁵⁰.

Lata 2011–2015, czyli realizacja działań strategicznych na rzecz szkolnictwa wyższego

Owo skoncentrowanie uwagi decydentów na znaczeniu szkolnictwa wyższego zaowocowało uwzględnieniem kwestii szkolnictwa wyższego w ramach zintegrowanego systemu zarządzania rozwojem, czyli w ogólnokrajowych dokumentach strategicznych. Przyjęta we wrześniu 2012 r. *Strategia Rozwoju Kraju 2020* wspomina o szkolnictwie wyższym już na wstępie – we fragmencie rysującym wizję Polski 2020, a odnoszącym się do jednego z kluczowych obszarów rozwoju, tj. efektywnego rozwoju społeczno-gospodarczego i wysokiej konkurencyjności gospodarki, ukierunkowanej m.in. na gospodarkę opartą na wiedzy, a także rozwój kapitału ludzkiego. Zgodnie z SRK 2020 wzrostowi konkurencyjności mają

49 W. Kuźmicz, *Uwagi do strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce proponowanych przez firmę Ernst & Young (E&Y) oraz przez Fundację Rektorów Polskich (FRP)*, Warszawa 2011, s. 24, http://vilomedia.evia.eu/documents/W_Kuzmicz_Uwagi_do_strategii.pdf [dostęp: 30.06.2011].

50 *Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”*, Warszawa 2011, <https://www.mr.gov.pl/media/15759/KPR2011.pdf> [dostęp: 2.12.2015].

bowiem sprzyjać m.in. reformy systemu kształcenia i szkolnictwa wyższego (zmiany organizacyjne i zasad finansowania, jak również wprowadzenie nowoczesnych metod nauczania mających przyczynić się do kształcenia kluczowych kompetencji i postaw, tj. znajomości języków, wiedzy praktycznej, umiejętności pracy w zespole, umiejętności wykorzystania nowoczesnych technologii czy kreatywnego myślenia). Według autorów strategii szkolnictwo wyższe będzie zmierzać do funkcjonowania według modelu uniwersytetu trzeciej generacji (tj. łączącego rolę edukacyjną i badawczą z wdrażaniem innowacji oraz biznesem). Dzięki temu wzmocniony zostanie kapitał intelektualny będący solidnym fundamentem dla nowoczesnej i konkurencyjnej gospodarki⁵¹. Stąd też szkolnictwo wyższe i nauka pojawiają się w opisie celu II: „Konkurencyjna gospodarka” w punkcie III: „Zwiększenie innowacyjności gospodarki” oraz w punkcie IV: „Rozwój kapitału ludzkiego”. Mowa jest tu o działaniach modernizacyjnych na rzecz usprawnienia systemu funkcjonowania sektorów nauki i szkolnictwa wyższego (większa ich integracja oraz pełniejsze wykorzystanie możliwości płynących z udziału w Europejskiej Przestrzeni Badawczej oraz w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego). W odniesieniu do poprawy jakości kapitału ludzkiego (Podpunkt 4.2) obecna jest kwestia lepszego wykorzystania potencjału uczelni poprzez wspieranie wiodących ośrodków naukowych (np. Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących), aby wzmocnić ich pozycje w rankingach międzynarodowych. W przypadku edukacji na poziomie wyższym strategia kładzie nacisk na konieczność kształcenia o profilu praktycznym, podnoszenia kompetencji oraz poziomu wiedzy uczniów i studentów w zakresie nauk o znaczeniu kluczowym dla gospodarki, współpracy między instytucjami systemu edukacji a przedsiębiorstwami, sektorem badawczo-rozwojowym i sektorem obywatelskim (organizacje pozarządowe)⁵². Pojawiają się przy tym wzmianki o wprowadzaniu krajowych ram kwalifikacji, zintegrowaniu systemu prognozowania popytu na pracę z informacjami o ofercie i jakości uczelni czy wyrównywaniu szans edukacyjnych (w wymiarze terytorialnym)⁵³. Natomiast przyjęta w lutym 2013 r. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju – *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności* ujęła kwestię szkolnictwa wyższego i nauki w ramach szerszego celu III: „Poprawa dostępności i jakości edukacji na wszystkich etapach oraz podniesienie konkurencyjności nauki”. Wśród kilku wskazanych kierunków interwencji znalazły się: poprawa jakości kształcenia na poziomie wyższym poprzez wzmocnienie mechanizmów konkurencji między uczelniami, prokościowe finansowanie i ułatwienie transferu edukacja – praca, dalsza zmiana systemu nauki w Polsce tak, by wzmocnić mechanizm konkurencji między

51 *Strategia Rozwoju Kraju 2020. Aktywne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka, sprawne państwo*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012, s. 21, 25.

52 *Ibidem*, s. 68.

53 *Ibidem*, s. 81–83.

jednostkami naukowymi poprzez wprowadzanie i poszerzanie skali konkursowego mechanizmu finansowania badań naukowych i edukacji, opartego na systemie ewaluacji i oceny osiągnięć badawczych i akademickich oraz wzmocnienie mobilności międzynarodowej i międzysektorowej studentów i pracowników naukowych⁵⁴. Opis powyższych kierunków interwencji w strategii długookresowej wydaje się bardziej treściwy i bardziej szczegółowo opisujący kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w porównaniu ze strategią średniookresową, ale być może wynika to z faktu późniejszego opracowania tego dokumentu lub doprecyzowania tych kwestii w odpowiednich strategiach zintegrowanych. *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020* odnosi się bowiem osobno do kwestii edukacji na poziomie wyższym (jako etapu życia i kariery), wskazując na kluczowe dla szkolnictwa wyższego wyzwania, jakimi są poprawa jakości kształcenia oraz lepsze dostosowanie kompetencji absolwentów do wymagań rynku pracy. Na czterech stronach opisane są szczegółowo główne obszary interwencji: uzyskanie pełnej transparentności wyników uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym (efektów kształcenia) w celu zmian modelu finansowania szkolnictwa wyższego, tworzenie bodźców dla dostosowywania ofert uczelni do potrzeb rynku pracy, stymulowanie pozytywnych zmian organizacyjnych wewnątrz i w otoczeniu uczelni⁵⁵. W efekcie tego podejścia cel szczegółowy 5 „Podniesienie poziomu kompetencji oraz kwalifikacji obywateli” ukierunkowany jest przede wszystkim na poprawę jakości kształcenia na poziomie wyższym⁵⁶. Kwestia rozwoju kapitału ludzkiego, w tym aspekty odnoszące się do szkolnictwa wyższego, ujęte są także w innych zintegrowanych strategiach. *Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki „Dynamiczna Polska 2020”* obejmuje cel szczegółowy 2 „Stymulowanie innowacyjności poprzez wzrost efektywności wiedzy i pracy”, który odnosi się podniesienia poziomu i efektywności nauki w Polsce, wzmocnienia jej powiązań z gospodarką oraz wzrostu międzynarodowej konkurencyjności nauki (Kierunek działań 2.1), jak i do wspierania rozwoju kadr dla innowacyjnej i efektywnej gospodarki (Kierunek działań 2.5). Rzadko wspomina się tu wprost o uczelniach, niemniej jednak przywołana jest jako powiązana z nauką kwestia reformy szkolnictwa wyższego⁵⁷.

Kronikarsko rzecz ujmując, na ewolucję w podejściu strategicznym do szkolnictwa wyższego przy uwzględnieniu procesu jego reformowania składają się trzy etapy: etap braku działań strategicznych – poprzedzonych jednak reformą konieczną z racji zmiany warunków ustrojowych (1990–2005); etap działań

54 *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2013, s. 85–88.

55 *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2013, s. 52–55.

56 *Ibidem*, s. 42–44.

57 *Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki „Dynamiczna Polska 2020”*, Ministerstwo Gospodarki, Warszawa 2013, s. 91–92.

prestrategicznych – drobne wzmianki na temat szkolnictwa wyższego w ogólnokrajowych dokumentach strategicznych, równoległe przygotowywanie reformy i deklarowane prace nad strategią rozwoju szkolnictwa wyższego (2005–2011); etap działań (poza)strategicznych – uwzględnienie szkolnictwa wyższego w ogólnokrajowych dokumentach strategicznych, przygotowanie i wdrażanie reformy, później przyjęcie strategii w formie programu rozwoju szkolnictwa wyższego (2011–2015).

Tabela 4. Szkolnictwo wyższe w dokumentach strategicznych i jego reformy

Wyszczególnienie	Etap braku działań strategicznych (1990–2005)	Etap działań prestrategicznych (2005–2011)	Etap działań (poza)strategicznych (2011–2015)
Strategie ogólnokrajowe i inne dokumenty	Brak ogólnokrajowego systemu programowania strategicznego	Kwestia szkolnictwa wyższego zdawkowo potraktowana w ogólnokrajowych dokumentach strategicznych Kwestia szkolnictwa obecna w <i>Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013</i> oraz Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki	Kwestia szkolnictwa wyższego uwzględniona w ramach zintegrowanego systemu zarządzania strategicznego – w DSRK, ŚSRK oraz Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego
Reformy szkolnictwa wyższego a strategię rozwoju szkolnictwa wyższego	Wdrożenie pierwszej potransformacyjnej reformy szkolnictwa wyższego ustawą o szkolnictwie wyższym z 1990 r. Opracowanie, ale nieprzyjęcie <i>Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010</i>	Wdrożenie drugiej potransformacyjnej reformy ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. i prace nad jej nowelizacją Opracowanie w 2010 r. dwóch konkurujących propozycji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego: – <i>Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku</i> (projekt ministerialny autorstwa Ernst & Young oraz IBNGR) – <i>Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020</i> (projekt środowiskowy autorstwa FRP/KRASP)	Wdrożenie trzeciej potransformacyjnej reformy nowelizacją Prawa o szkolnictwie wyższym z 2011 r. i dalszą nowelizacją PoSW Opracowanie i przyjęcie w 2015 r. <i>Programu rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030</i>

Źródło: opracowanie własne.

Wykaz działań ujętych w tab. 4 dowodzi, iż w ostatnich kilku latach miał miejsce duży postęp w planowaniu rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, jednak nie współgrał on z działaniami reformatorskimi rządu⁵⁸. Przyjęcie pierwszego po 1989 r. dokumentu strategicznego dotyczącego sektora szkół wyższych po wdrożeniu wielkiej reformy szkolnictwa wyższego stoi w sprzeczności z podstawowymi zasadami tworzenia polityki publicznej i ekonomii politycznej reform⁵⁹.

Obowiązujący dokument strategiczny dotyczący rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki

Wracając do prac MNiSW nad *Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku*, który miał stanowić kompromis pomiędzy przygotowanymi w 2010 r. projektami strategii, zapowiadany również w KPR w 2011 r. program nie został przyjęty w ciągu kolejnych pięciu lat. Dopiero 30 września 2015 roku Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosiło *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030*⁶⁰, co można potraktować jako ukoronowanie kilkudziesięciu lat prób (od momentu niefortunnego dokumentu z 2002 r.) opracowania strategii dotyczącej przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce. Dokument oparto na opracowaniu autorstwa zespołu ekspertów pod kierunkiem prof. Jarosława Górniaka; w skład zespołu weszli: prof. Zbigniew Marciniak, prof. Andrzej Kraśniewski, dr Dominik Antonowicz, dr Andrzej Rozmus (wykorzystano też opracowania prof. Janisza Bujnickiego oraz dokumenty Komitetu Polityki Naukowej). Według autorów Programu wpisuje się on w koncepcję polityki rozwoju przedstawioną w ogólnokrajowych dokumentach strategicznych oraz innych dokumentach i materiałach związanych ze szkolnictwem wyższym, w tym opracowań OECD, Banku Światowego czy European University Association. Gwoli formalności warto przytoczyć jego cele, które pozostają w zgodzie z przyjętymi szerszymi kierunkami rozwoju (tab. 5).

Kompatybilność celów głównych *Programu* z celami i kierunkami wskazywanymi w innych dokumentach polskiej i unijnej myśli strategicznej oraz dokumentach wielkich organizacji ponadnarodowych uznać można za swego rodzaju translację unijnej polityki, czy też efekt uczenia się polityki (*policy learning*). Widoczny jest on również w przedmiotowym wymiarze reformy szkolnictwa wyższego z 2011 r., która wpisała się w wiodące postulaty unijnej polityki rozwoju i kierunków modernizacji szkolnictwa wyższego, opisane w rozdziale szóstym.

58 Proces reformowania opisany jest szczegółowo w rozdziale czwartym, zaś w niniejszym rozdziale – w oparciu o te same ramy czasowe – omówione zostały działania strategiczne w zakresie polityki szkolnictwa wyższego i szerzej – polityki rozwoju.

59 Kwestie związane z tworzeniem polityki publicznej i zasadami ekonomii politycznej reform opisane są szczegółowo w rozdziale szóstym.

60 MNiSW, *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030*, Warszawa 2015, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030.html> [dostęp: 2.12.2015].

Tabela 5. Cele główne i szczegółowe *Programu rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030*

Cele główne	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wzrost jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym i dopasowanie go do potrzeb społecznych i gospodarczych. 2. Poprawa jakości badań prowadzonych w polskich instytucjach naukowych. 3. Poprawa funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce poprzez zmiany w obszarach organizacji, zarządzania i finansowania. 4. Zwiększenie oddziaływania na otoczenie społeczne, gospodarcze i międzynarodowe.
Cele szczegółowe	<ul style="list-style-type: none"> – Lepsze wykorzystanie potencjału dydaktycznego i naukowego przez uczynienie uczelni (zamiast wydziałów) głównym podmiotem akredytacji, uprawnień i ewaluacji. – Zróżnicowanie uczelni publicznych i niepublicznych na trzy typy: uczelnie badawcze, uczelnie badawczo-dydaktyczne oraz uczelnie dydaktyczne. – Poprawa polityki kadrowej uczelni i jednostek naukowych (zatrudnianie pracowników naukowych w oparciu o umowy na czas nieokreślony z możliwością ich rozwiązywania w przypadku negatywnej oceny okresowej lub nieuzyskania stopni naukowych w przewidzianym ustawowo terminie, zwiększenie mobilności, częstsze zatrudnianie osób o wysokich kompetencjach pochodzących z innych uczelni, a także z zagranicy i spoza sektora akademickiego). – Jeszcze większy nacisk na promowanie doskonałości naukowej (wzmocnienie w ramach oceny parametrycznej roli osiągnięć naukowych noszących znamiona doskonałości). – Udoskonalenie kryteriów i metod oceny grantów, optymalizacja systemu doboru recenzentów pod kątem minimalizacji konfliktu interesów i maksymalizacji kompetencji merytorycznych, szersze wykorzystanie recenzentów zagranicznych. – Aktywizacja współpracy z polskimi naukowcami pracującymi za granicą, w szczególności z naukowcami o wybitnym dorobku oraz specjalistami w dziedzinach, w których w Polsce obserwuje się deficyt (np. specjaliści w zakresie transferu wiedzy do gospodarki). – Udoskonalenie systemu ewaluacji i finansowania jednostek naukowych oraz indywidualnych badaczy i grup badawczych, w związku z realizacją misji szkolnictwa wyższego i nauki w trzech kluczowych obszarach (badania, kształcenie i oddziaływanie z otoczeniem). Utrzymanie istotnej roli obu składowych budżetu na naukę, tj. dotacji statutowej i systemu grantowego. – Zróżnicowanie ścieżek kariery akademickiej na naukową i dydaktyczną oraz uwzględnienie w systemie oceny działalności eksperckiej i popularyzatorskiej (dostosowanie systemu ocen pracowników do tego zróżnicowania). – Wzrost innowacyjności przedsiębiorstw i poziomu inwestycji w B+R w firmach poprzez wprowadzenie zmian w mechanizmach finansowych i fiskalnych zachęcających do współpracy z uczelniami i jednostkami badawczymi. – Wypełnienie luki w finansowaniu badań stosowanych łączących badania podstawowe z badaniami wdrożeniowymi i przemysłowymi.

Źródło: opracowanie na podstawie *Programu rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2015, s. 6, 8–9.

Trudno tu mówić o transferze polityki (*policy transfer*), czyli o będącym rezultatem dyfuzji polityki (*policy diffusion*) przyjęciu pewnego modelu polityki (jej idei i celów). Nie jest to także konwergencja polityki (*policy convergence*) w znaczeniu ekonomii politycznej (odnosząca się do bardziej rzeczowych i policzalnych kryteriów porównań). Translacja przyzwala na pewne rozbieżności, hybrydyzację, adaptację i mutacje wspomnianych koncepcji, stając się po trosze kreacją, transmisją, interpretacją czy recepcją założeń polityki⁶¹, traktowanej w tym przypadku jako drogowskaz. Ścieranie się porządku globalnego z lokalnym i dość oporne adaptowanie procesów transnarodowych (typowych dla społeczeństwa światowego) w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki, opisywane przez Dominika Antonowicza⁶², doprowadziło zatem do takiego, a nie innego rozwoju i kształtu polityki szkolnictwa wyższego w Polsce (i jej dokumentów), jaki można zaobserwować ćwierć wieku po transformacji.

Oczywiście, trudno porównywać formułę strategii z formułą programu rozwoju, dlatego niemożliwe jest adekwatne zestawienie *Programu rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030* z projektami dwóch strategii z 2010 r. czy kolejną propozycją KRASP z 2015 r. (przywołaną w dalszej części rozdziału). Zgodnie z zapisami ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz.U. z 2006 r., nr 227, poz. 1658), program rozwoju stanowi dokument wykonawczy w stosunku do strategii. W art. 9, pkt 3 ustawy mowa jest o tym, iż strategiami rozwoju są (obok długookresowej i średniookresowej strategii rozwoju kraju) inne strategie rozwoju, w tym dokumenty określające podstawowe uwarunkowania, cele i kierunki rozwoju, odnoszące się m.in. do sektorów czy dziedzin. Z kolei art. 15, pkt 1 definiuje programy rozwoju jako dokumenty o charakterze operacyjno-wdrożeniowym ustanawiane w celu realizacji średniookresowej strategii rozwoju kraju oraz strategii rozwoju, o których mowa w art. 9, pkt 3⁶³. Przyjmując nawet, że *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030*, w sytuacji braku strategii sektorowej, ma za zadanie realizować oprócz strategii ogólnokrajowych *Strategię Rozwoju Kapitału Ludzkiego i Strategię Innowacyjności i Efektywności Gospodarki „Dynamiczna Polska 2020”*, należy mieć na uwadze rozbieżności w horyzoncie czasowym wspomnianych dokumentów oraz rozproszenie celów i kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki w dwóch zintegrowanych strategiach rozwoju.

Nadal zatem brakuje polskiej myśli strategicznej w zakresie szkolnictwa wyższego takiego dokumentu, który wytyczałby wizję jego przyszłości, wychodząc od szerszej perspektywy rozwoju Polski i dopiero z tej szerszej perspektywy ujmowałby problemy badań i kształcenia, co postulują od lat polscy ekonomiści. Według Antoniego Kuklińskiego, jednego z prekursorów i orędowników odrodzonej

61 D. Stone, *Transfer and translation of policy*, „Policy Studies” 2012, vol. 33, issue 6, s. 483–499.

62 D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.

63 Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju...

polskiej myśli strategicznej, uczelnie powinny być traktowane jako współautorzy i współaktorzy skoku cywilizacyjnego, stąd postulat „wmontowania konstrukcji strategicznego rozwoju szkolnictwa wyższego w holistyczny układ skoku cywilizacyjnego Polski w latach 2010–2030”⁶⁴. Brakuje bowiem strategii o charakterze systemowym, a jednocześnie mającej na celu zmianę DNA systemu nauki i uczelni poprzez oddziaływanie na zasoby, struktury organizacyjne, przepisy prawne, kanały finansowania, praktyki działalności badawczej i innowacyjnej, systemy zarządzania, kultury organizacyjne, motywacje, normy środowiskowe, zachęty i sankcje, produkty. Taka strategia pokazywałaby nie tylko drogę przejścia od sytuacji A (obecnej) do sytuacji B (pożądaney), ale również mechanizmy wytwarzające sytuację A oraz sposób, w jaki należy je zmienić na mechanizmy wytwarzające sytuację B. I – co ważne w przypadku aktorów procesu programowania – w tworzeniu strategii oraz profesjonalizowaniu debaty niezbędnej dla formułowania polityki publicznej nieporównywalnie większą rolę niż obecnie powinni odgrywać nie tylko reprezentanci środowiska akademickiego, ale przede wszystkim eksperci szkolnictwa wyższego i nauki⁶⁵. W ten sposób polityka szkolnictwa wyższego spełniałaby kryteria polityki opartej na dowodach (*evidence-based policy*), zaś póki co polski system szkolnictwa wyższego bazuje raczej na informacjach cząstkowych, niepełnych i wybiórczych, co grozi ryzykiem dużej przypadkowości podejmowanych decyzji⁶⁶.

3.3. Państwo a interesariusze środowiskowi w polityce wobec uniwersytetów⁶⁷

Istotnym elementem projektowania polityki publicznej i procesu reform w warunkach państwa demokratycznego oraz rozwijającego się partycypacyjnego modelu zarządzania publicznego jest zaangażowanie interesariuszy (*stakeholders*),

64 A. Kukliński, *Wizje i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie roku 2050*, [w:] *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z Enigmą XXI wieku*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2011, nr 2 (52).

65 Zob.: J. Kozłowski, *Jak robić strategię?*, „Forum Akademickie” 2015, nr 7–8, <https://forum-akademickie.pl/fa/2015/07-08/jak-robic-strategie>; idem, *Jak robić strategię?*, cz. 2, „Forum Akademickie” 2015, nr 9, <https://forumakademickie.pl/fa/2015/09/jak-robic-strategie> [dostęp: 2.12.2015].

66 M. Jelonek, *Absolwenci szkół wyższych na zmieniającym się rynku pracy*, „Rocznik Lubuski” 2014, t. 40, cz. 2a, s. 153–163.

67 Fragment ten powstał na kanwie artykułu: A. Dziedzicak-Foltyn, *Dialog z interesariuszami środowiskowymi w projektowaniu wizji i reformy szkolnictwa wyższego w Polsce (2013–2015)*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2015, nr 1 (45), rozszerzonego o analizę aktywności innych interesariuszy środowiskowych, także w latach wcześniejszych.

czyli stron zainteresowanych przedmiotem danej polityki. Najczęściej są to podmioty (organizacje i instytucje) oraz grupy, które albo mogą wpływać na szkolnictwo wyższe, albo podlegają jego wpływom. Ich interesy, poglądy na szkolnictwo wyższe, jego rolę i cele, a przez to i opinie na temat strategii i polityk służących osiągnięciu tych celów, bardzo się od siebie różnią, co w zależności od stanowiska może wspierać lub utrudniać realizację określonego kierunku polityki⁶⁸. W socjologii Jan Szczepański, pisząc o mechanizmach reformowania i czynnikach decydujących o powodzeniu reform, podkreślał znaczenie działalności wszelkich grup zaangażowanych w proces m.in. przygotowania czy modyfikowania reformy oraz znaczenie specjalistycznej wiedzy nie tylko o działaniu reformatora, lecz także wiedzy o tym, do kogo reforma jest adresowana, z jakim spotyka się przyjęciem, jakie grupy (i jak silne) ją popierają, a jakie się jej sprzeciwiają⁶⁹. Toteż tak istotne dla analiz procesów reformowania szkolnictwa wyższego jest przyjrzenie się kwestii funkcjonowania owych grup poparcia lub sprzeciwu, jak również ich udziału w debacie publicznej towarzyszącej procesowi reformowania szkolnictwa wyższego, a pośrednio projektowania polityki. Zgodnie z opisywanym przez Guya Neave'ego podejściem anglosaskim⁷⁰, termin „interesariat” odnosi się zarówno do interesariuszy wewnętrznych (stan akademicki, administracja, studenci), jak i zewnętrznych oraz państwa (traktowanego jako *primus inter pares*) reprezentowanego przez parlament, ministerstwo odpowiedzialne za szkolnictwo wyższe, ministerstwo finansów. Zdaniem innych autorów państwo zaliczane jest do interesariuszy zewnętrznych, podobnie jak pracodawcy, absolwenci i przyszli studenci oraz różne instytucje pośredniczące w kontaktach pomiędzy uczelniami a państwem⁷¹.

Przedmiotem tej części rozdziału jest aktywność przede wszystkim interesariuszy wewnętrznych, nazwanych środowiskowymi, w relacjach z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego – reprezentantem administracji centralnej państwa, bądź ich reakcje na działania państwa. Przede wszystkim chodzi o szeroko pojętą kadrę akademicką (stan akademicki) traktowaną jako zróżnicowaną zbiorowość w systemie szkolnictwa wyższego, której przedstawiciele należą również do wspomnianych instytucji pośredniczących. Kadra ta, realizując podstawowe funkcje uniwersytetu w zakresie kształcenia i badań, zmuszona jest bowiem gościć fundamentalne wartości akademickie oparte na tradycyjnej misji uniwersytetu z bardziej pragmatycznymi wymogami transformacji sektora szkolnictwa wyższego w kierunku budowania gospodarki opartej na wiedzy. Dyferencja po-

68 J. Kozłowski, *Wrogowie i poplecznicy*, „Forum Akademickie” 2014, nr 3, <https://forumakademickie.pl/fa/2014/03/wrogowie-i-poplecznicy> [dostęp: 2.06.2015].

69 J. Szczepański, *Reformy, rewolucje, transformacje*, IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 20–21.

70 G. Neave, *The stakeholder perspective historically explored*, [w:] J. Enders, O. Fulton (eds.), *Higher Education in a Globalising World*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht 2002, s. 18, 25.

71 Zob.: A. Piotrowska-Piątek, *Interesariusze zewnętrzni w misjach i strategiach polskich uczelni*, „Edukacja” 2016, nr 1 (136), s. 129–141.

między opartą na modelu instytucjonalnym wizją uniwersytetu podzielaną przez „wspólnotę badaczy” a wizją uniwersytetu w modelu instrumentalnym (kształtowaną przez zewnętrzne otoczenie i zewnętrznych interesariuszy) podzielaną przez reformatorów i decydentów politycznych antagonizuje obie strony⁷², co widać dokładnie na przykładzie debaty publicznej wokół reformy szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w ostatnich latach. Uproszczeniem byłoby sprowadzanie tego antagonizmu do prostej opozycji: postępowe ministerstwo vs. konserwatywne ugrupowania interesariuszy środowiskowych broniących swego *status quo*. Jednak większości najbardziej aktywnych w debacie akademików można przypisać hołdowanie idealistyczno-humanistycznej wizji uniwersytetu, natomiast reformatorom implementowanie wizji pragmatyczno-rynkowej – wizji opisanych w poprzednim rozdziale. W celu uzupełnienia obrazu debaty publicznej na temat reformowania sektora szkół wyższych (a ściślej mówiąc – uniwersytetów) obok omówionych wyżej enuncjacji w dalszej części rozdziału zaprezentowane zostały stanowiska i działania interesariuszy środowiskowych kontestujących forsowane przez MNiSW nurt reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce i/lub proponujących własną wizję zmian w szkolnictwie wyższym i nauce czy konkretne rozwiązania. W pierwszej kolejności mowa jest o ugruntowanych ustawowo w historii polskiego szkolnictwa wyższego organizacjach, takich jak Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego (RGNiSW) oraz Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Następnie scharakteryzowane zostały działania później, tj. w latach 2011–2013, utworzonych ugrupowań przedstawicieli środowiska akademickiego, wypowiadających się krytycznie w imieniu Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej (KKHP).

Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego – tradycyjny organ przedstawicielski

Historia Rady Głównej jako instytucji reprezentującej szkolnictwo wyższe sięga okresu znacznie wcześniejszego niż 1990 r.⁷³ Jednak z uwagi na ramy czasowe rozważań proponowanych w tekście przedmiotem analiz stały się jej działania w rzeczywistości potransformacyjnej, szczególnie w latach najbardziej intensywnych prac reformatorskich i strategicznych rządu, odnoszące się bezpośrednio do procesu prowadzenia polityki szkolnictwa wyższego, w tym działań państwa o charakterze strategicznym.

Dla porządku warto wspomnieć, że w latach 1982–1990 funkcjonowała – jako wybieralny organ przedstawicielski szkolnictwa wyższego, posiadający uprawnienie-

72 M. Kwiek, *Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania*, „Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej” 2013, t. LVII–LVIII, s. 252.

73 J. Błażejowski, *Rada Główna wczoraj, dziś i jutro*, „Forum Akademickie” 2005, nr 11, http://forumakad.pl/archiwum/2005/11/13-za-rada_glowna_wczoraj_dzis_i_jutro.htm [dostęp: 20.09.2015].

nia stanowiące i opiniodawcze – Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W 1990 r. oddzielono sprawy nauki od spraw szkolnictwa wyższego i ustanowiono Radę Główną Szkolnictwa Wyższego – w pełni autonomiczny i obieralny organ przedstawicielski szkolnictwa wyższego, współdziałający z ministrem edukacji narodowej i innymi organami państwowymi w zakresie szkolnictwa wyższego i nauki. W trakcie VIII czteroletniej kadencji (2003–2005) pod przewodnictwem prof. Jerzego Błażejowskiego, niedługo przed wejściem Polski w struktury unijne, Rada wypowiedziała się w sprawie dokumentu Komisji Wspólnot Europejskich z 2003 r. *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*, deklarując podzielanie poglądów Komisji „w całej rozciągłości”. W konkluzjach oficjalnego stanowiska RGSW zaapelowała do Władz państwa o „natychmiastowe podjęcie przez przedstawicieli rządu rozmów z reprezentacją środowiska nauki, sztuki i edukacji”. Za nieodzowne uznała „decyzje polityczne i towarzyszące im akty prawne umożliwiające szkołom wyższym wywiązać się z obowiązków trafnie nakreślonych w dokumencie Komisji”, bez czego Polska pozostanie na peryferyjnej pozycji w Europie. Za jedną z decydujących o tym kwestii Rada uznała konieczność wzrostu nakładów finansowych państwa na szkolnictwo wyższe i naukę⁷⁴, na co wskazywała już w wcześniejszych latach⁷⁵.

W 2005 r. ponownie potwierdzono ustawowo uprawnienia i zadania Rady, zwłaszcza w sytuacji ustawowego umocowania dwóch innych instytucji środowiska akademickiego: Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich⁷⁶. Jednym z przejawów jej działalności w ramach kadencji IX w latach 2006–2009 była debata na temat wizji (strategii) rozwoju szkolnictwa wyższego⁷⁷, w rezultacie której Rada postawiła sobie za cel doprowadzenie do sformułowania dokumentu strategii lub wizji rozwoju szkolnictwa wyższego⁷⁸. Trudno zaobserwować bezpośredni wpływ RGSW na opracowanie takiego dokumentu, niemniej niedługo po ogłoszeniu dwóch projektów strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w uchwale z 15 kwietnia 2010 r.

74 RGSW, *Stanowisko nr 13/2003 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 czerwca 2003 r. w sprawie dokumentu Komisji Wspólnot Europejskich zatytułowanego „Rola uniwersytetów w Europie wiedzy”*, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/stanowiska-2003/stanowisko-nr-13-2003-rady-glownej-szkolnictwa-wyzszego-z-dnia-12-czerwca-2003r-.html> [dostęp: 20.09.2015].

75 A. Pelczar, *Zapowiedź „zamrożenia” poziomu nakładów na szkolnictwo wyższe i naukę wywołuje ogromne rozgoryczenie środowisk uczelnianych*, „Forum Akademickie” 1998, nr 6, http://forumakad.pl/archiwum/98/6/artykuly/04-notatki_rgszw.htm [dostęp: 20.09.2015].

76 J. Błażejowski, *25 lat Rady Głównej*, „Forum Akademickie” 2007, nr 12, http://forumakad.pl/archiwum/2007/12/46_25_lat_rady_glownej.html [dostęp: 20.09.2015].

77 J. Błażejowski, *Plon IX kadencji*. „Forum Akademickie” 2010, nr 3, http://forumakad.pl/archiwum/2010/03/49_plon_ix_kadencji.html [dostęp: 20.09.2015].

78 RGSW, *Notatki Przewodniczącego – Kadencja IX – nr 20 (wrzesień/październik 2007)*, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/notatki-przewodniczacego-2007/notatki-przewodniczacego-rady-glownej-szkolnictwa-wyzszego_8285.html [dostęp: 20.09.2015].

Rada przedstawiła swoje stanowisko na temat obu propozycji. Po pierwsze, Rada uznała przedstawione strategie rozwoju szkolnictwa wyższego za wartościowe i postulowała, aby zostały bezzwłocznie wykorzystane do opracowania strategii narodowej. Po drugie, Rada wyraziła gotowość do współdziałania w opracowaniu takiej strategii, a w szczególności do przedstawienia opinii dotyczących celów i działań proponowanych w obu wymienionych wyżej dokumentach, wskazując na konieczność uprzedniego uszczegółowienia części tych propozycji, umożliwiających ich dogłębną analizę. Po trzecie, Rada postulowała, aby za bazy do opracowania strategii narodowej przyjąć Projekt środowiskowy. Zgodnie z dokumentem projekt ten godził zasadę autonomii i samorządności akademickiej z wymogami efektywności działania uczelni, poza tym był on przedmiotem szerokich konsultacji w społeczności akademickiej, której pozytywne zaangażowanie mogłoby zadecydować o procesie opracowywania strategii narodowej i jej skutecznego wdrażania⁷⁹.

Wraz z nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 r. zostały zmodyfikowane kompetencje i zadania Rady oraz powrócono do starej nazwy Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, chociaż zmieniły się jej kompetencje i zadania. Jak zauważył ówczesny Przewodniczący Rady, Józef Lubacz, działalność Rady interpretowano niesłusznie w „kategoriach »maszynki« do opiniowania aktów prawnych czy obrony interesów korporacyjnych”⁸⁰. Ustawowo Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest wybieralnym organem przedstawicielskim nauki i szkolnictwa wyższego, który ma za zadanie współdziałać z ministerstwem oraz innymi organami władzy i administracji publicznej w ustalaniu polityki państwa w zakresie szkolnictwa wyższego, a także polityki naukowej i innowacyjnej państwa. W opinii samej Rady współdziałanie to pozostawiało wiele do życzenia, zaś administracja państwowa nie dość właściwie prowadziła politykę szkolnictwa wyższego. O niezadowoleniu RGNiSW z dotychczasowych działań decydentów świadczy skierowany do Rządu i Parlamentu RP *Apel Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 stycznia 2013 roku*, w którym ówczesny Przewodniczący Rady, prof. Józef Lubacz, podkreślił konieczność ustanowienia dalekowzrocznych celów strategicznych dla sektorów nauki i szkolnictwa wyższego oraz tworzenia odpowiednich i stabilnych podstaw ich realizacji. Rada zaapelowała o trzy niezbędne działania: (1) ustanowienie przez Rząd i Parlament RP sektorów nauki i szkolnictwa wyższego jednym z fundamentów społecznego i gospodarczego rozwoju Polski w najbliższych dziesięcioleciach, w ramach konkretyzacji Strategii *Polska 2030*; (2) przyjęcie przez Rząd i Parlament RP wieloletniego planu wzro-

79 RGSW, *Uchwała nr 32/2010 w sprawie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego*, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/uchwaly/uchwala-nr-32-2010-w-sprawie-strategii-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego.html> [dostęp: 2.07.2015].

80 J. Lubacz, „Nowa” Rada Główna, „Forum Akademickie” 2012, nr 1, <https://forumakademicke.pl/fa/2012/01/nowa-rada-glowna> [dostęp: 2.07.2015].

stu nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe z budżetu państwa, w powiązaniu z instrumentami stymulującymi wzrost nakładów pozabudżetowych; (3) ogłoszenie przez MNiSW wieloletniego programu rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego odpowiadającego potrzebom rozwoju kapitału intelektualnego i społecznego, jak również wzrostu konkurencyjności gospodarki⁸¹. W lipcu 2013 r. Prezydium RGNiSW wraz z Prezydium Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz Prezydium Polskiej Akademii Nauk wypowiedziały się krytycznie na temat działalności legislacyjnej w zakresie szkolnictwa wyższego i nauki, w tym współpracy ze środowiskiem akademickim⁸². Rada nie była zadowolona ze współdziałania z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego, co zostało wyartykułowane przez tego samego Przewodniczącego Rady w grudniowym *Podsumowaniu X kadencji Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, obejmującej lata 2010–2013. Była to bogata w różne ważne wydarzenia kadencja, gdyż na jej okres przypadała nowelizacja Prawa o szkolnictwie wyższym z 2005 r., ogłoszenie dwóch propozycji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego oraz ustawowa zmiana formuły Rady. W tym czasie „Rada konsekwentnie wyrażała w swoich uchwałach opinię, niestety bez pożądanego skutku, że kolejne nowelizacje ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki powinny być poprzedzone przyjęciem rządowej strategii rozwoju tych sektorów, czy chociażby kilkuletnim ministerialnym planem działania”. W zakończeniu dokumentu stwierdzono ponadto, iż współpraca organów administracji państwowej z podmiotami reprezentującymi społeczność akademicką jest objawem niepokojąco niskiego kapitału społecznego Polski⁸³.

W XI kadencji RGNiSW na lata 2014–2017, której przewodniczy prof. Jerzy Woźnicki, Rada postanowiła podjąć, po raz pierwszy w swej historii, własne prace o charakterze programowym, kończące się raportami kierowanymi do zainteresowanych instytucji, przede wszystkim zaś Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁸⁴. W pierwszym półroczu 2015 r. Rada opublikowała cztery dokumenty (trzy raporty i jedną o obszerną opinię) dotyczące: odbiurokratyzowania systemu wraz z Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK), inwestycji w infrastrukturę badawczą, studiów doktoranckich i mobilności młodych naukowców oraz oce-

81 RGNiSW, *Apel Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 stycznia 2013*, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/inne-dokumenty/apel-z-dnia-10-stycznia-2013-r.html> [dostęp: 20.09.2015].

82 RGNiSW, *Stanowisko wspólne Prezydium KRASP, Prezydium PAN oraz Prezydium RGNiSW z dnia 5 lipca 2013 r. w sprawie zasad prowadzenia prac legislacyjnych dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki*, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/inne-dokumenty/stanowisko-wspolne-prezydium-krasp-prezydium-pan-oraz-prezydium-rgnisw-w-sprawie-zasad-prowadzenia-prac-legislacyjnych-dotyczacych-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki.html> [dostęp: 20.09.2015].

83 RGNiSW, *Podsumowanie X kadencji Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, 2013, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_01/0afb77e03ef56c3922bb00aed02fff66.pdf [dostęp: 20.09.2015].

84 J. Woźnicki, *Propozycje prorozwojowe*, „Forum Akademickie” 2014, nr 4, <https://forumakademickie.pl/fa/2014/04/propozycje-prorozwojowe> [dostęp: 20.09.2015].

ny parametrycznej i kategoryzacji jednostek naukowych. Tym samym RGNiSW weszła w nieco inną rolę, o czym pisał jej Przewodniczący, prof. Jerzy Woźnicki, wskazując na przejście z funkcji opiniodawczo-obronnej do opiniotwórczej. Za tą przemianą stoi oczekiwanie, iż nowa ustawa mająca wejść w życie w 2018 r. będzie poprzedzona bliżej zdefiniowanymi i zoperacjonalizowanymi celami, a opracuje ją grono ekspertów desygnowanych przez MNiSW i podmioty przedstawicielskie w szkolnictwie wyższym⁸⁵. By sprostać temu wyzwaniu, w kadencji XI Rada stała się „emanacją organizacji przedstawicielskich i środowiskowych, prowadzących działalność w szkolnictwie wyższym na podstawie umocowania ustawowego” (tj. Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Polskiej Akademii Nauk, Rady Głównej Instytutów Badawczych, Parlamentu Studentów RP, Krajowej Reprezentacji Doktorantów oraz ogólnokrajowych organizacji pracodawców Business Centre Club, Lewiatan i Pracodawcy RP)⁸⁶. W ten sposób RGNiSW wzmacnia partnerstwo różnych interesariuszy szkolnictwa wyższego, przyczyniając się jednocześnie do poprawy kapitału społecznego w tym zakresie.

Przez ponad trzy dekady funkcjonowania Rady niewątpliwie wyewoluowała jej funkcja jako partnera środowiskowego wobec organów władzy publicznej. Jednym z priorytetów obecnej RGNiSW jest jednak nie tylko reprezentowanie środowiska akademickiego, ale przede wszystkim działanie na rzecz lepszej polityki szkolnictwa wyższego i nauki, również poprzez promowanie planowego podejścia do rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego z odwoływaniem się do dokumentów strategicznych⁸⁷. Mimo wielokrotnych prób upominania decydentów w tej sprawie, nie udało się Radzie wpłynąć na zachowanie właściwej kolejności działań reformatorskich i strategicznych w ramach prowadzonej polityki szkolnictwa wyższego, co nie zmniejsza jej zasług w aktywnym udziale w debacie publicznej wokół reformowania szkolnictwa wyższego.

Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich – legitymizowany partner MNiSW

Powołana w 1997 r. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, która w 2005 r. uzyskała „umocowanie ustawowe” określające jej prawa i obowiązki, ma na celu reprezentowanie wspólnych interesów uczelni akademickich, w tym – stanie na straży tradycyjnych wartości akademickich. Owo umocowanie legislacyjne, dotyczące funkcji doradczych i opiniodawczych KRASP, pozwala temu

85 J. Woźnicki, *Nowa ustawa do 2018 roku*, „Forum Akademickie” 2015, nr 7–8, <https://forum-akademickie.pl/fa/2015/07-08/nowa-ustawa-do-roku-2018> [dostęp: 20.09.2015].

86 RGNiSW, *Sprawozdanie przewodniczącego z działalności Rady w 2015 roku*, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_05/1fce54a2573a0f116dff8ff57fea7704.pdf [dostęp: 20.09.2015].

87 RGNiSW, *Sprawozdanie przewodniczącego z działalności Rady w 2014 roku*, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_01/3850ad9584fd964e24fb39baeb2f5cd.pdf [dostęp: 20.09.2015].

podmiotowi prawnemu na występowanie do organów władzy publicznej w istotnych sprawach szkolnictwa wyższego, nauki i kultury, jak również na wyrażanie z własnej inicjatywy opinii i przedstawianie wniosków w sprawach dotyczących szkolnictwa wyższego, nauki i kultury. Z zapisów ustawowych wynikają również obowiązki organów władzy publicznej w zakresie zasięgania opinii KRASP w sprawach m.in. zasad działania i kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego oraz systemu badań naukowych, projektu budżetu państwa w części dotyczącej szkolnictwa wyższego oraz projektów aktów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego, nauki i kultury, a także promocji nauki polskiej za granicą (Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 55).

Jedną z takich opinii KRASP przedstawiła w swojej uchwale z 2002 r., odnosząc się do dokumentu *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*. Konferencja Rektorów uznała dokument opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu „za materiał ogólnikowy, który jedynie w ograniczonym zakresie mógłby stać się punktem wyjścia do dalszych prac nad programem rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce”. Zadeklarowała przy tym gotowość udziału w pilniejszych od strategii pracach nad nowym prawem o szkolnictwie wyższym i nad strategią jego rozwoju⁸⁸. Rok później Prezydium KRASP ponownie zaproponowało powierzenie przygotowania dokumentu zespołowi z udziałem MEiNS, KRASP, RGSW i innych organizacji szkolnictwa wyższego⁸⁹. Ponadto w 2002 r. opublikowany został *Raport o zasadniczych problemach szkolnictwa wyższego w polskim systemie edukacji narodowej* (A. Janowski, A. Koźmiński, J. Woźnicki, F. Ziejka), stanowiący zbiór uchwał KRASP w tej kwestii z lat 1999–2002, w którego konkluzji stwierdzono potrzebę ustanowienia ładu edukacyjnego w Polsce ponad podziałami politycznymi. Kilka lat później skonstatowano w wypowiedzi medialnej, iż działania KRASP nie doprowadziły, co prawda, do ustanowienia ładu i porozumienia ponad podziałami politycznymi, lecz przyczyniły się przynajmniej do pojawienia się Prawa o szkolnictwie wyższym⁹⁰.

Również wiosną 2007 r. w swojej deklaracji w sprawie zasad reformowania polskiej nauki i szkolnictwa wyższego Prezydium KRASP i Prezydium PAN zadeklarowały „gotowość do konstruktywnej współpracy z władzami państwowymi w reformowaniu szkolnictwa wyższego i nauki” oraz zaapelowały o konsultowa-

88 KRASP, *Uchwała Zgromadzenia Plenarnego KRASP z dnia 14 listopada 2002 r. w sprawie opracowanego przez MENiS dokumentu „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”* (Dokument nr 7/III), 2002, <http://www.krasp.org.pl/pliki/5c9c6c868f5d40a63ac0cd3554c20091.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

89 KRASP, *Uchwała Prezydium KRASP z dnia 10 kwietnia 2003 r. w sprawie potrzeby opracowania dokumentu dotyczącego przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce* (Dokument 20/III), 2003, <http://www.krasp.org.pl/pliki/2c361e1a8af18606aee68e6f2d49cfe6.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

90 T. Luty, *Jak uniknąć dryfowania w przyszłość*, 29.09.2009, <http://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/artykuly/97301,jak-uniknac-dryfowania-w-przyszlosc.html> [dostęp: 2.07.2015].

nie z KRASP i PAN wszelkich projektowanych zmian w obszarze ich działania⁹¹. O gotowości do współpracy ze strony KRASP, ale również podejściu do tej współpracy ze strony MNiSW, świadczą przede wszystkim losy dwóch dokumentów strategicznych poświęconych przyszłości szkolnictwa wyższego, które KRASP przygotowała w latach 2009 i 2015.

Historia prac nad pierwszym z tych dokumentów sięga 2008 r. W uchwale Prezydium KRASP⁹² zaapelowano o podjęcie działań zmierzających do opracowania strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i zaproponowano, aby przygotowanie takiego dokumentu powierzyć zespołowi działającemu w ramach Fundacji Rektorów Polskich. W 2009 r. Konferencja Rektorów⁹³ oficjalnie wysunęła postulat opracowania strategicznego planu przyszłych reform w szkolnictwie wyższym, stanowiących element procesu modernizacji kraju i zapowiedziała przedłożenie Rządowi RP oraz opinii publicznej projektu strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. W 2010 r. przyjęto dokument *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, uznając ów projekt za właściwą podstawę do przygotowania projektu narodowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce oraz zwracając się do Rządu RP o niezwłoczne podjęcie prac nad taką strategią⁹⁴. Z racji odwiekania przyjęcia strategii rozwoju szkolnictwa wyższego przez ministerstwo⁹⁵ Konferencja dwukrotnie w swoich uchwałach⁹⁶ zwracała się do ministra nauki i szkolnictwa wyższego o przedstawienie strategii rozwoju

91 KRASP, *Deklaracja Prezydium KRASP i Prezydium PAN z dnia 26 kwietnia 2007 r. w sprawie zasad reformowania polskiej nauki i szkolnictwa wyższego*, 2007, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2005_2008/u_2005_2008 [dostęp: 20.09.2015].

92 KRASP, *Uchwała w sprawie konieczności przyspieszenia prac nad Strategią rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce* (Dokument nr 1/V), Prezydium KRASP, 12–13.09.2008, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].

93 KRASP, *Uchwała w sprawie zmian w szkolnictwie wyższym stanowiących element procesu modernizacji kraju* (Dokument 22/V), Zgromadzenie Plenarne KRASP, 5–6.06.2009, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].

94 KRASP, *Uchwała w sprawie przyjęcia dokumentu „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy”* (Dokument 36/V), Załączniki do uchwały, Zgromadzenie Plenarne KRASP, 6–7.05.2010, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].

95 W latach 2009–2010 zostały opracowane dwa projekty strategii: środowiskowy (przygotowany na zlecenie KRASP przez Fundację Rektorów Polskich) oraz ministerialny (przygotowany na zlecenie MNiSW przez Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową). Pomimo prac MNiSW nad *Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku*, który miał stanowić kompromis pomiędzy oboma projektami strategii, zapowiadany program nie został przyjęty w ciągu kolejnych pięciu lat (do 30.09.2015 r.).

96 KRASP, *Uchwała w sprawie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego* (Dokument 56/V), Prezydium KRASP, 8–9.12.2011, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012; KRASP, *Uchwała w sprawie realizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki* (Dokument 1/VI), Prezydium KRASP, 8–9.12.2011, http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp [dostęp: 20.09.2015].

jako części ponadsektorowej Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego. Na początku 2013 r. KRASP wraz z Radą Główną Szkolnictwa Wyższego, Konferencją Rektorów Zawodowych Szkół Polskich oraz Fundacją Rektorów Polskich wystosowały *Apel do Parlamentu i Rządu Rzeczypospolitej Polskiej*, w którym organizacje te złożyły deklarację aktywnego włączenia się w procesy wprowadzania zmian na rzecz przyspieszania rozwoju kraju i wzrostu jego pozycji międzynarodowej. W towarzyszącej apelowi uchwale Prezydium KRASP zwróciło uwagę, iż nie nastąpiły działania związane z wypracowaniem i przyjęciem zapowiedzianego przez minister Barbarę Kudrycką *Programu rozwoju szkolnictwa wyższego*, który miał się odwoływać do rządowych horyzontalnych dokumentów strategicznych oraz projektu środowiskowego KRASP. Co więcej, Konferencja Rektorów uznała działania MNiSW, w tym przedłożenie ówczesnego ministerialnego projektu zmian legislacyjnych, za naruszające deklarowane zasady współdziałania między organami rządowymi i reprezentatywnymi gremiami o charakterze społecznym. Wyraziła przy tym przekonanie, że tylko wspólne prace nad wizją rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki, a nie komentowanie zmian legislacyjnych w ramach konsultacji społecznych, przyspieszą proces modernizacji kraju. W załączniku do uchwały wskazano przykłady działań KRASP na rzecz rozwoju systemu szkolnictwa wyższego i nauki po 2005 r., w tym nie tylko dokumenty dotyczące strategii i kierunków rozwoju systemu szkolnictwa wyższego i nauki, lecz także dokumenty dotyczące oceny planowanych zmian legislacyjnych w systemie oraz dotyczące konieczności zapewnienia właściwych warunków rozwoju szkolnictwa wyższego, nauki i kultury. Określono też przyszłe działania w kadencji 2012–2016, traktowane jako działania priorytetowe, w tym „działania wspomagające przyjęcie i wdrożenie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego i wynikających z niej projektów legislacyjnych”⁹⁷.

W zasygnalizowane powyżej działania wpisuje się historia drugiego dokumentu KRASP, który został przedstawiony ministerstwu w maju 2015 r. Jak wynika ze *Sprawozdania z działalności Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich za rok 2014*, ze względu na szybko postępujące zmiany w otoczeniu systemu szkolnictwa wyższego postanowiono uaktualnić propozycje przedstawione w środowiskowym projekcie strategii i zaprezentować nowe. Z tego powodu w kwietniu 2013 r. KRASP przyjęła ogólną wizję *Programu rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, zlecając Fundacji Rektorów Polskich zadania doprecyzowujące ten program, natomiast zasadnicze prace nad programem miały miejsce w roku 2014. W grudniu 2014 r. gotowe były opracowania składające się na ten dokument, który Prezydium i Zgromadzenie Plenarne KRASP przyjęły w pierwszej połowie

97 KRASP, *Uchwała Prezydium KRASP z dnia 11 stycznia 2013 r. w sprawie współdziałania MNiSW–KRASP na rzecz modernizacji kraju, Apel do Parlamentu i Rządu Rzeczypospolitej Polskiej* (Dokument 9/VI), Prezydium KRASP, 10–11.01.2013, http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp [dostęp: 20.09.2015].

2015 r.⁹⁸ Zgodnie z deklaracją Jerzego Woźnickiego, redaktora całego opracowania i autora dwóch części, dokument ten ma stanowić przykład przyjętej w KRASP dobrej praktyki przygotowywania w ramach każdej kadencji „dzieła programowego o charakterze strategicznym”, które potwierdza proreformatorskie i twórcze nastawienie Konferencji Rektorów. Wyrasta on również z chęci zainspirowania społeczności akademickiej do aktywności i angażowania się w sprawy szkolnictwa wyższego oraz nauki poprzez pogłębiony, skonkretyzowany dialog społeczny w szkolnictwie wyższym i nauce. Zaproponowany przez KRASP Program złożony jest z pięciu opracowań:

- *Opis prac nad Programem i jego najważniejsze elementy* (red. J. Woźnicki),
- *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku* (red. A. Szostek),
- *Diagnoza szkolnictwa wyższego* (red. J. Górniak),
- *Finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych* (red. J. Wilkin),
- *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego* (red. J. Woźnicki)⁹⁹.

Z racji bardzo obszernej formy tego dokumentu (ponad 700 stron) nie sposób w kilku zdaniach go streścić czy choćby wypunktować głównych założeń. Dlatego proponowana tu analiza dotyczy dwóch kwestii natury ogólnej wynikających z dokumentu, a powiązanych z głównymi wątkami poruszonymi w niniejszym rozdziale i całej książce. Pierwszą z nich jest misja społeczna uniwersytetu, która wyczerpując się w trzech płaszczyznach aktywności akademickiej, tj. w prowadzeniu badań naukowych, kształceniu oraz upowszechnianiu wiedzy i kultury, opisywana jest jako poddawana napięciom związanym ze zmianami w otoczeniu społeczno-gospodarczym w Polsce i na świecie. Wyzwania te stwarzają dla uczelni szereg dylematów trudnych do rozwiązania: wartości akademickie vs. służebność społeczna, autonomia vs. podległość zewnętrznej kontroli, kultura akademicka vs. kultura korporacyjna, rynek pracy vs. formacja obywatelska, elitarność vs. masowość kształcenia. Lista ta nie wyczerpuje problemów, przed którymi stoją uniwersytety, natomiast syntetyzuje najważniejsze napięcia wynikające ze zmieniającej się roli uniwersytetu we współczesnym świecie. Wskazane alternatywy nie oznaczają przy tym konieczności wyboru jednej z opcji, lecz raczej pokazują potrzebę namysłu nad każdą z nich i drogę dla wypracowania konsensusu. Autorzy programu za najważniejsze kierunki rozwiązań dylematów uniwersytetu uznali takie, które próbują łączyć zalety każdego z podejść w ramach wspomnianych pięciu dylematów (ramka 1).

98 KRASP, *Uchwała w sprawie przyjęcia opracowania Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* (Dokument 34/VI), Prezydium KRASP, 27.02.2015, http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp; KRASP, *Uchwała w sprawie opracowania Programu rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* (Dokument 40/VI), Zgromadzenie Plenarne KRASP, 22.05.2015, http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp [dostęp: 20.09.2015].

99 J. Woźnicki (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r., cz. I: Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy*, KRASP, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015, s. 5–6.

Ramka 1. Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku – 10 najważniejszych kierunków rozwiązań dylematów uniwersytetu

1. Respektowanie zapotrzebowania społecznego zgłaszanego pod adresem uniwersytetów – tak, by wpisały się one w niezwykłą dla uniwersytetów i społecznie doniosłą perspektywę badawczą motywowaną dążeniem do bezinteresownego poznania prawdy.
2. Zachowanie i umacnianie właściwej uniwersytetowi autonomii – z gotowością poddania społecznej kontroli przejrzystych reguł dotyczących programów badań naukowych, dydaktyki, awansu naukowego i zarządzania uniwersytetem.
3. Kulturowanie etosu akademickiego sprzyjającego rozwojowi nauki i edukacji uniwersyteckiej – stosującego jednak we własnym systemie zarządzania reguły i mechanizmy działania właściwe dla wszystkich instytucji publicznych.
4. Takie kształcenie studentów, które pozwoli im elastycznie i kreatywnie wejść na rynek pracy.
5. Dbałość o jakość kształcenia, przejrzystą i harmonizującą z misją uniwersytetu, uwzględniającą trzy jego wymiary: przekaz wiedzy, wyposażanie w umiejętności i kształtowanie postaw.
6. Integralne, humanistyczne formowanie studentów tak, by mogli aktywnie i odpowiedzialnie uczestniczyć w życiu publicznym.
7. Jasne i wiarygodne zdefiniowanie misji poszczególnych uniwersytetów, uwzględniające ich różnorodność.
8. Troska o rozwój elitarnych uniwersytetów i kierunków studiów podejmujących najważniejsze naukowe wyzwania i kształcące ludzi uczestniczących w rozwoju nauki w wymiarze światowym.
9. Organizowanie i rozwijanie edukacji szerokich warstw społecznych, z wykorzystaniem osiągnięć naukowo-technicznych, zwłaszcza Internetu (tzw. *lifelong learning*).
10. Obecność uniwersytetów w życiu publicznym, wspierająca ducha racjonalnego dialogu społecznego.

Źródło: J. Woźnicki (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, cz. II: *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*, KRASP, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015, s. 25.

Warto traktować powyższe sugestie jako swego rodzaju opis typu idealnego współczesnego uniwersytetu (w sensie typu idealnego Webera) – modelu, który nie ma i raczej nie będzie mieć empirycznego odpowiednika w rzeczywistości. Bowiem wszystkie opisane w misji elementy nie mogą jednakowo funkcjonować we wszystkich rodzajach uczelni.

Drugą kwestią, która stanowiła swego rodzaju wizytówkę *Programu*, jest deregulacja systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, której poświęcono część V dokumentu. Autorzy dokumentu, pisząc o narastającej w ostatnich latach presji o charakterze „doregulacyjnym”, postawili „tezę o potrzebie odwrócenia tych tendencji w wyniku przyjęcia nowych założeń kulturowych, merytorycznych i metodologicznych w procesie dalszego stanowienia prawa w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, tak aby zostały osiągnięte efekty zauważalnej deregulacji systemu, zgodnie z zasadami pomocniczości i proporcjonalności”¹⁰⁰. Za postulatem deregulacji stoi konieczność wyboru tego, co powinno być przedmiotem regulacji ustawowych, w szczególności

100 J. Woźnicki (red.), *Program rozwoju...*, cz. V: *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego*, KRASP, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015, s. 37.

tych o charakterze fundamentalnym, określających model instytucjonalny uczelni, a także jej relacje z interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi oraz to, jakie powinno być brzmienie tych regulacji. Generalnie autorzy opisywanego raportu postulowali regulowanie wymogów przejrzystości uczelni i obszarów gwarancji praw, reguł weryfikacji uzyskiwania efektów oraz zasad nadzoru, zaś deregulowanie – sposobów i ścieżek uzyskiwania efektów i procedur¹⁰¹. Intencją autorów programu było doprowadzenie do opracowania i przyjęcia do 2020 r. nowej ustawy – zderegulowanego Prawa o szkolnictwie wyższym. KRASP, postulując w programie deregulację na poziomie systemowym, podkreśliła znaczenie i potrzebę deregulacji przepisów stanowionych przez organy uczelni, gdyż uczelniane regulacje zazwyczaj są wymuszane przez wymogi prawne wyższego poziomu. Deregulacja na dwóch poziomach pozwoliłaby uczelniom na poszukiwanie w granicach prawa własnych dróg rozwiązywania swoich problemów¹⁰², co umożliwiłoby urzeczywistnienie zidentyfikowanej wcześniej misji społecznej uniwersytetu XXI w.

Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich jako legitymizowany interesariusz środowiskowy nie pozostawała osamotniona w sygnalizowaniu „napięć pomiędzy autonomią uniwersytetu a koniecznością poddania się sprawowanej przez państwo zewnętrznej kontroli”¹⁰³ i konieczności konstruktywnego dialogu społecznego na rzecz szkolnictwa wyższego i nauki. W ostatnich latach pojawiły się mniej formalne ugrupowania, które włączyły się do debaty wokół problemów uniwersytetów.

Nowe Otwarcie Uniwersytetu – od konferencji do stowarzyszenia i raportu

Początki działalności Nowego Otwarcia Uniwersytetu wyznaczyła zorganizowana w czerwcu 2011 r. przez Samorząd Szkoły Nauk Społecznych przy IFiS PAN konferencja zatytułowana „Nowe Otwarcie Uniwersytetu. Problemy nauki i szkolnictwa wyższego w czasach reform”. Jej pomysłodawcy chcieli posłuchać nie tyle dziennikarzy, urzędników i ekonomicznych ekspertów, co przedstawicieli borykającego się ze skutkami reformy środowiska, mającego długą tradycję autorefleksji i zasób specjalistycznej wiedzy na swój własny temat oraz opanowany zestaw narzędzi do jej wykorzystania¹⁰⁴. Jednakowoż sami organizatorzy konferencji przyznali, że – podobnie jak całe środowisko akademickie – zajęli się tematem „reformy Kudryckiej” po fakcie, czyli dopiero po uchwaleniu ustawy¹⁰⁵. Owocem

101 J. Woźnicki (red.), *Program rozwoju...*, cz. II: *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*, KRASP, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015, s. 11, 27.

102 J. Woźnicki (red.), *Program rozwoju...*, cz. I, s. 50.

103 J. Woźnicki (red.), *Program rozwoju...*, cz. II, s. 15.

104 P. Szenajch, M. Małecka, K. Suwada, *Nowe Otwarcie Uniwersytetu – wprowadzenie do tekstów rozproszonych*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1 (7), s. 63–64, http://www.praktyka-teoretyczna.pl/PT_nr7_2013_NOU/06.Szenajch.pdf [dostęp: 20.09.2015].

105 Zob.: *Nowe Otwarcie Uniwersytetu. Problemy nauki i szkolnictwa wyższego w czasach reform*, podsumowanie konferencji, <https://noweotwarcie.org/konferencja/podsumowanie-konferencji> [dostęp: 20.09.2015].

konferencji z 2011 r. był dedykowany numer 1 (7) recenzowanego półrocznika „Praktyka Teoretyczna” z 2013 r. z tekstami z konferencji¹⁰⁶. Mając na celu takie zaangażowanie środowiska, które stanowiłoby próbę wpływu na procesy instytucjonalne, w tym na proces wdrażania reformy przez ministerstwo i uczelnie, inicjatorzy konferencji pomyśleli o „pogłębieniu debaty” poprzez badania socjologiczne niezbędne przy wprowadzaniu polskiej reformy nauki i szkolnictwa wyższego¹⁰⁷. Dlatego w 2012 r. powstało Stowarzyszenie Inicjatywa Badawcza Nowe Otwarcie Uniwersytetu, którego celem było zdobycie wiedzy na temat sytuacji społeczno-ekonomicznej środowiska akademickiego w Polsce. Zgodnie ze Statutem Stowarzyszenia celem NOU jest: (1) działalność na rzecz nauki, edukacji wyższej i kultury akademickiej; (2) działalność naukowa i badawcza; (3) działanie na rzecz równego dostępu do edukacji; (4) promowanie świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i debacie publicznej; (5) wzmacnianie samorządności akademickiej; (6) stymulowanie debaty o miejscu uniwersytetu w kulturze i społeczeństwie. Określone cele realizowane są zaś poprzez: (1) prowadzenie działalności informacyjnej, w tym wydawanie raportów i analiz; (2) prowadzenie działalności edukacyjno-szkoleniowej, w tym organizowanie i prowadzenie spotkań, szkoleń, seminariów i warsztatów, konferencji, a także innych przedsięwzięć zamkniętych lub otwartych, o zasięgu lokalnym, krajowym i międzynarodowym; (3) prowadzenie działalności naukowej i badawczej w celu rozpoznawania potrzeb oraz problemów szkolnictwa wyższego i kultury akademickiej, a także upowszechniania zdobytej wiedzy i doświadczeń; (4) integrację środowisk naukowych; (5) kampanie medialne¹⁰⁸. W rezultacie podjętych badań NOU opublikowało w kwietniu 2016 r. raport „*Nie zostaje mi czasu na pracę naukową*”. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach*¹⁰⁹, który poza krytyką ze strony prof. Bogusława Śliwerskiego¹¹⁰ nie spotkał się z szerszymi komentarzami ze środowiska akademickiego w debacie publicznej. Działalność NOU to także, poza włączaniem się w debatę o uniwersytetach, sympatyzowanie z innymi organizacjami środowiska akademickiego: Obywatelami Nauki oraz Komitetem Kryzysowym Humanistyki Polskiej.

106 Zob.: *Nowe Otwarcie Uniwersytetu*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1 (7), <http://www.praktykateoretyczna.pl/numery/pt-172013> [dostęp: 20.09.2015].

107 P. Szenajch, M. Małecka, K. Suwada, *Nowe Otwarcie Uniwersytetu...*, s. 70.

108 Zob.: <https://noweotwarcie.org/wiecej-o-nou/stowarzyszenie> [dostęp: 20.09.2015].

109 P. Kowzan, M. Zielińska, A. Kleina-Gwizdała, M. Prusinowska, „*Nie zostaje mi czasu na pracę naukową*”. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach*, Raport NOU: Nowe Otwarcie Uniwersytetu, Gdańsk-Bydgoszcz-Warszawa 2016, <https://noweotwarcie.files.wordpress.com/2016/04/nie-zostaje-mi-czasu-na-pracc499-naukowc485-raport-nou3.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

110 Zob.: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/04/dlaczego-nie-zostaje-im-czasu-na-prace.html> [dostęp: 20.09.2015].

Obywatele Nauki i Pakt dla Nauki – organizacja watchdogowa¹¹¹

Inicjatywę na rzecz szerokiej publicznej dyskusji o przyszłości nauki w Polsce podjęli Obywatele Nauki (ON), przekonani, iż „nauka jest zbyt ważna, żeby zostawić ją wyłącznie politykom”¹¹². Jak członkowie sami o sobie mówią, ON jest nieformalnym i apolitycznym ruchem społecznym tworzącym forum dialogu wewnątrz środowiska naukowego w Polsce¹¹³. Swoją obecność ON zainicjowali manifestem, pod którym podpisało się ponad 1900 osób. W manifestcie członkowie ON postulowali wyzwolenie potencjału nauki, aby normą stała się w Polsce m.in. edukacja akademicka umożliwiająca uzyskanie potrzebnych umiejętności zawodowych i społecznych poprzez rozwój intelektualny, stymulowanie krytycznego myślenia oraz osiągnięcia badawcze rozpoznawalne w świecie, a także powszechna i przystępna popularyzacja nauki. Jako swój cel ruch postawił sobie powstanie i podpisanie Paktu dla Nauki, który będzie określał kierunki polityki naukowej państwa na kolejne lata. W uzasadnieniu takiej formy dialogu z władzami publicznymi wskazał na umowę społeczną, której stronami powinny być środowiska naukowe, obywatele i władze.

W kwietniu 2015 r. Obywatele Nauki oficjalnie opublikowali tekst Paktu dla Nauki – obywatelskiego projektu zmian w nauce i szkolnictwie wyższym, który „jest wynikiem oddolnej, samorządnej i obywatelskiej troski o dobro publiczne, jakimi są nauka i szkolnictwo wyższe”. Dokument „diagnozuje aktualne bolączki systemu (zarówno chroniczne, jak i będące następstwem kolejnych, nieskoordynowanych zmian prawnych i organizacyjnych), szukając sposobów ich rozwiązania”¹¹⁴. Jak wynika z relacji przedstawicieli Obywateli Nauki, w konsultacjach Paktu i debacie zorganizowanej przez ON wzięło udział pięć tysięcy osób. Pakt powstał własnymi siłami środowiska i bez żadnego wsparcia publicznego. Co istotne jednak dla całej debaty, to stwierdzenie autorów dotyczące życzliwego przyjęcia Paktu przez MNiSW oraz otwarcia się ministerstwa na dialog z nimi¹¹⁵.

111 Określenia tego w stosunku do Obywateli Nauki użyto w artykule: P. Szenajch, M. Matecka, K. Suwada, *Nowe Otwarcie Uniwersytetu...*, s. 70.

112 <http://obywatelenauki.pl/2012/09/tezy-on-w-skrocie/> [dostęp: 20.09.2015].

113 Na bezpośrednie zapytanie o formalny status ON Aneta Pieniądz odpisała, iż „ze świadomością zrezygnowaliśmy z instytucjonalizacji ruchu, czyli tworzenia sformalizowanych struktur organizacyjnych: nie jesteśmy ani stowarzyszeniem, ani fundacją, formalnie nie mamy osobowości prawnej”. Jeśli chodzi o początki ruchu, to ON nie mają swojej daty powołania. Pierwsze spotkania miały miejsce wiosną 2012 r., jednak o pomysł na ruch społeczny dyskutowano już w 2011 r.

114 A. Muszewska, Ł. Niesiołowski-Spanò, A. Pieniądz (red.), *Pakt dla nauki, czyli jak nauka może służyć społeczeństwu. Obywatelski projekt zmian w nauce i szkolnictwie wyższym w Polsce*, Obywatele Nauki, Warszawa 2015, s. 6.

115 Ł. Niesiołowski-Spanò, A. Pieniądz, *Sanacja uniwersytetu*, „Rzeczpospolita”, 30.06.2015, <http://www.rp.pl/Publicystyka/306299805-Sanacja-uniwersytetu.html#ap-2> [dostęp: 20.09.2015].

Liczni autorzy Paktu skoncentrowali się na 12 kwestiach, które zostały przedstawione według schematu obejmującego cele, bariery i rozwiązania. Poruszone kwestie to: finansowanie nauki, współpraca nauki i biznesu, szkolnictwo wyższe, akredytacja, Polska Akademia Nauk, administracja, modele kariery naukowej, doktoranci, popularyzacja, edukacja, otwarty dostęp w nauce oraz etyka i dobre praktyki w instytucjach naukowych. Swoje stanowisko w debacie autorzy ujęli w formie 10 postulatów.

Ramka 2. Pakt dla Nauki – 10 najważniejszych postulatów Obywateli Nauki

1. Podniesienie jakości badań naukowych.
2. Wzmocnienie roli uczelni, w tym uczelni lokalnych, jako ośrodków budowania kapitału społecznego, ekonomicznego i cywilizacyjnego.
3. Zatrzymanie i odwrócenie procesu pauperyzacji środowiska naukowego.
4. Uelastycznienie i zróżnicowanie modelu kariery naukowej oraz uzależnienie dróg awansu wyłącznie od kryteriów merytorycznych.
5. Wzmocnienie związku między wszystkimi etapami kształcenia, od przedszkola do szkoły wyższej – realizacja w praktyce idei ciągłości edukacji. Poprawa jakości kształcenia nauczycieli i zaangażowanie środowisk naukowych w proces doskonalenia edukacji niższych szczebli.
6. Stworzenie warunków do upowszechniania wiedzy i popularyzacji wyników badań, w tym zwłaszcza tych finansowanych ze środków publicznych.
7. Zapewnienie przestrzegania standardów etycznych w środowiskach naukowych. Przestrzeganie „Europejskiej Karty Naukowca” oraz „Kodeksu postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych”.
8. Podniesienie nakładów budżetowych na naukę do co najmniej 1% PKB (bez wliczania środków unijnych) do 2020 r. i do co najmniej 2,5% PKB do 2030 r.; zapewnienie finansowania publicznych uczelni wyższych w wysokości odpowiadającej kosztom funkcjonowania.
9. Stworzenie skutecznych mechanizmów i procedur służących wzmacnianiu współpracy między naukowcami i gospodarką, uproszczenie drogi od wynalazku do wdrożenia.
10. Nowa, spójna organizacja uczelni publicznych, oparta na jasnych i zobiektywizowanych kryteriach jakości prowadzonych badań naukowych oraz jakości kształcenia.

Źródło: A. Muszewska, Ł. Niesiołowski-Spanò, A. Pieniądz (red.), *Pakt dla nauki, czyli jak nauka może służyć społeczeństwu. Obywatelski projekt zmian w nauce i szkolnictwie wyższym w Polsce*, Obywatele Nauki, Warszawa 2015, s. 7.

Opisane postulaty głównie tym różnią się od przesłania płynącego ze społecznej misji uniwersytetu autorstwa KRASP, że położono w nich nieco większy nacisk na znaczenie uczelni lokalnych, a nie elitarnych oraz na wszechstronne powiązanie wszystkich etapów kształcenia, a nie tylko wzmacnianie uczenia się dorosłych. Pisząc w Pakcie dla Nauki osobno o szkolnictwie wyższym, Obywatele Nauki wskazali na potrzebę zrównoważonego rozwoju szkolnictwa wyższego, które zakłada całościowe rozpatrywanie systemu jako sumy powiązanych elementów różniących się co do przypisanych im zadań, a co za tym idzie – dróg rozwoju. Nie jest niczym nowym stwierdzenie ON, że uczelnie akademickie powinny

łączyć działalność dydaktyczną z działalnością badawczą. Niemniej jednak ON postulują, podobnie jak KRASP, inny model zarządzania i finansowania dla uczelni o odmiennych zadaniach. Proponują modelowe zróżnicowanie typów uczelni i ich działalności na uczelni o największym, mniejszym i słabym potencjale naukowym¹¹⁶.

Wskazywana przez KRASP oraz Obywateli Nauki konieczność funkcjonowania uczelni o odmiennych misjach i specyfice działania w ramach ujednoczonego i mało elastycznego systemu prawnego i finansowego wydaje się kluczową przyczyną narastających antagonizmów między państwem a uniwersytetami. Nie można nie zgodzić się z faktem, iż poszczególne uczelnie mają nieco inne misje edukacyjne i badawcze oraz odmienne uwarunkowania lokalne, które wpływają na ich zapotrzebowania (finansowe, kadrowe, lokalowe itd.) czy na kształt oferty edukacyjnej i naukowej. Choć ta odmienność nie tkwi wyłącznie w podziale na uniwersytety i inne uczelnie, to jednak zarzewiem sporu w debacie publicznej stała się typowa dla uniwersytetów – raczej mało rynkowa – działalność naukowa i badawcza w zakresie humanistyki.

Ministerstwo wobec humanistyki – „Okrągły Stół” i „Pakiet”

Niezależnie od formalnych działań KRASP czy nieformalnych działań ON, reprezentanci tego środowiska na własną rękę i spontanicznie podejmowali inicjatywę włączenia się w debatę o losach uniwersytetu i całego szkolnictwa wyższego w Polsce. Próbą zwrócenia uwagi decydentów na własne postulaty były listy otwarte sygnowane przez środowisko polskich humanistów, które pojawiły się w ciągu kolejnych trzech miesięcy na przełomie 2013 i 2014 r. List w obronie filozofii z 30 grudnia 2013 r. oraz list starożytników z 23 stycznia 2014 r. dopełnił kolejny list – kulturoznawców i badaczy kultury z 17 lutego 2014 r. Stający w obronie kształcenia i badań w zakresie humanistyki autorzy listów słusznie podkreślali znaczenie humanistyki dla rozwoju polskiego społeczeństwa, nie zgadzając się na negatywne dla niej skutki w polityce wobec uniwersytetów. Wspomniane listy otwarte – jako narzędzia perswazyjne służące zwróceniu opinii publicznej uwagi na daną sprawę oraz sprowokowaniu adresata do zajęcia w opisywanej sprawie określonego stanowiska – w pewnym sensie jednak spełniły swoją rolę, gdyż wywołały określone posunięcia MNiSW.

Z inicjatywy minister nauki i szkolnictwa wyższego prof. Leny Kołarskiej-Bobińskiej w dniu 26 lutego 2014 r. zostało zorganizowane spotkanie pod nazwą Okrągły Stół Humanistyki. Trudno doszukać się oficjalnej relacji ministerstwa z tej debaty, są natomiast dostępne sprawozdania komentatorów zewnętrznych, w tym omawianych w artykule interesariuszy środowiskowych. Informację o tym wydarzeniu zamieszczoną w numerze 3 z 2014 r. „Forum Akademickiego” rozpoczęły słowa: *Okrągły Stół Humanistyki... okazał się trochę kanciasty. Kładła*

116 A. Muszewska, Ł. Niesiołowski-Spanò, A. Pieniądz (red.), *Pakt dla nauki...*, s. 21–24.

ona nacisk na odmienne podczas spotkania oceny kondycji polskiej humanistyki i różne propozycje dotyczące jej przyszłości. Wniosek płynący z tej informacji był taki, iż w zasadzie dzieliły dyskutantów wszystkie poruszane zagadnienia poza jednym – koniecznością pracy nad kryteriami oceny jednostek z obszaru nauk humanistycznych, w tym kryteriami oceny monografii¹¹⁷.

Sprawozdanie ze spotkania przygotowali również członkowie ruchu Obywatele Nauki. Z relacji tej wynika, że po części, na której zgromadzeni wypowiadali się o kondycji polskiej humanistyki, nastąpiła część ministerialna, podczas której zaprezentowano „Pakiet dla humanistyki”. Pani minister zadeklarowała, obok modyfikacji ustawowego zapisu o odpłatności za drugi kierunek studiów, także wprowadzenie zapisu dotyczącego konieczności oferowania wszystkim studentom w toku studiów puli zajęć ogólnouczeniowych, plany włączenia kierunków studiów oferujących umiejętności „miękkie” do programu kierunków zamawianych, a także zapowiedziała kontynuację konkursu na wyróżniające się programy studiów. W ramach prezentowanego „Pakietu dla humanistyki” pojawiła się również zapowiedź podjęcia rozmów na temat uwzględnienia specyfiki nauk humanistycznych w modyfikacji kryteriów ocen jednostek naukowych oraz kontynuacji Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki (NPRH)¹¹⁸. Interesującą ocenę Okrągłego Stołu Humanistyki w dzień po nim przedstawił na łamach swojego blogu naukowego „Warsztat badacza” Emanuel Kulczycki, który jako członek Rady Młodych Naukowców uczestniczył w spotkaniu. Pomimo uwagi, iż przed spotkaniem „Nikt do końca nie wiedział, o co chodzi w tym »Stole...«”, stwierdził, że „spotkanie było przede wszystkim potrzebne jako »gest symboliczny«”, ale też, że „nie udało się niczego wypracować poza deklaracją, że potrzebne są jak najszybciej robocze »podstoliki«”. O tym, jaką rolę w debacie o humanistyce spełniło to spotkanie, mogą świadczyć przywołane przez tego autora słowa jednego z uczestników, iż „wiele głosów podnoszonych w dyskusji dotyczyło przede wszystkim całej nauki, zasad jej finansowania i oceny – a nie ściśle humanistyki”¹¹⁹. Również według Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej zabrakło dyskusji o humanistyce. KKHP zarzuciło ministerstwu, iż wydaje się sugerować, że polscy naukowcy są leniwi i mało zaradni, co stanowić ma domniemaną przyczynę słabej kondycji polskiej nauki. W swojej relacji ze spotkania z Leną Kolarską-Bobińską KKHP nie szczędziło krytyki pod adresem pani minister, której reakcja została zinterpretowana jako „wymijająca i ogólnikowa”. KKHP uznał, iż „konkrety, które usłyszeliśmy, idą w dobrym kierunku, ale są dalece niewystarczające i przypomi-

117 MNiSW, *Okrągły Stół Humanistyki...*, „Forum Akademickie” 2014, nr 3, <https://forumakademickie.pl/fa/2014/03/kronika-wydarzen/okragly-stol-humanistyki> [dostęp: 20.09.2015].

118 *Okrągły Stół Humanistyki – sprawozdanie*, <http://obywatelenauki.pl/2014/02/okragly-stol-humanistyki-sprawozdanie> [dostęp: 20.09.2015].

119 E. Kulczycki, *Nie ma kryzysu w humanistyce. Nie ma niczego*, 27.02.2014, http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/nie-ma-kryzysu-w-humanistyce-nie-ma-niczego [dostęp: 20.09.2015].

nają bardziej operacje wizerunkowo-piarowe niż faktyczne rozwiązania”. Odnosząc się do ministerialnych deklaracji dalszych prac i spotkań, zarzucono MNiSW brak „zarysowanej perspektywy decyzyjnej czy ustawodawczej, która dawałaby nadzieję, że z owych prac i spotkań coś konkretnego i pozytywnego wyniknie”. W sprawozdaniu znalazły się informacje o poruszanych w dyskusji kwestiach, takich jak nakłady na naukę, skuteczność w zdobywaniu grantów, radzenie sobie humanistów na rynku pracy oraz studia na drugim kierunku¹²⁰.

Analiza dostępnych relacji z Okrągłego Stołu Humanistyki nie pozwala na rzetelną i obiektywną rekonstrukcję tej dyskusji, gdyż wszystkie trzy analizowane materiały były dość krótkie i bardzo wybiórcze. Najbardziej neutralnym przekazem dotyczącym tego spotkania było sprawozdanie Obywateli Nauki, zaś najbardziej nacechowanym emocjonalnie, ale też uwypuklającym charakter relacji z ministerstwem – informacja KKHP. W efekcie Okrągłego Stołu Humanistyki w dniu 27 marca 2014 r. minister prof. Lena Kolarska-Bobińska napisała do polskich humanistów list, w którym zapewniła o potrzebie kompleksowego wsparcia humanistyki, dbałości o jej odpowiednie znaczenie w całym procesie kształcenia na poziomie wyższym, a także promowania i upowszechniania, zwłaszcza na scenie międzynarodowej¹²¹. Jednak list głównie powiadał o pracach podjętych w celu realizacji „Pakietu dla humanistyki”. Pani minister, odwołując się do obrad Okrągłego Stołu Humanistyki, poinformowała o utworzeniu trzech zespołów: zespołu ds. zwiększania aktywności i udziału polskich naukowców w programie Horyzont 2020 i innych międzynarodowych programach grantowych, zespołu ds. wypracowania mechanizmów wzmacniających interdyscyplinarność badań naukowych i studiów oraz zespołu ds. zajęć ogólnouniwersyteckich.

Niezadowolone Obywateli Nauki oraz Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej z przebiegu Okrągłego Stołu Humanistyki świadczy o braku rzetelnego dialogu pomiędzy MNiSW a interesariuszami środowiskowymi. Spotkanie zorganizowane przez ministerstwo obliczone zostało na spełnienie swego rodzaju nakazu chwili do jakiegokolwiek zareagowania na publiczne głosy krytyki. Nie poszły za tym starania MNiSW w kierunku wypracowania kompromisu – miało miejsce jedynie zaprezentowanie własnej linii działania i przedsięwziętych wcześniej zamysłów.

Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej, czyli „nic o nas bez nas”

Najbardziej radykalnym w swoich działaniach przeciwko decyzjom MNiSW interesariuszem środowiskowym jest Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej (KKHP), który wyłonił się jako grupa w toku debat i wspólnych działań w grud-

120 <http://kkhp.pl/wydarzenia/okragly-stol-spotkanie-z-lena-kolarska-bobinska-26-lutego-2015> [dostęp: 20.09.2015].

121 https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_03/7982d0cccf7ad9165f1b4488c0c313dd.pdf [dostęp: 20.09.2015].

niu 2013 r., natomiast w kwietniu 2014 r. ukonstytuował się jako stowarzyszenie. Za oficjalny swój cel KKHP przyjął działanie na rzecz przewycięzania kryzysu zinstytucjonalizowanej nauki – zwłaszcza humanistyki – oraz integrację środowisk, którym los nauki nie jest obojętny. Jednym z pierwszych działań KKHP było zorganizowanie pod koniec grudnia 2013 r. listu otwartego w obronie filozofii do minister Kolarskiej-Bobińskiej, który to ugrupowanie nazwało największym listem otwartym po roku 1989. KKHP określa się jako animator kolejnych, przywołanych już powyżej, listów otwartych – starożytników i kulturoznawców.

W opublikowanym na swojej stronie WWW¹²² pierwszym numerze biuletynu „IN-FORMACJA” (nr 1 z 2015 r.) autorzy piszą, iż Komitet powstał z inicjatywy grupy przedstawicieli nauk humanistycznych, głównie młodych pracowników naukowych i doktorantów, których zaniepokoiły projekty likwidowania uznanych za nieopłacalne, na niektórych uczelniach humanistycznych, kierunków studiów. KKHP rozszerzyło jednak swoją akcję także na inne „deficytowe” dla państwa kierunki studiów niż humanistyczne czy humanistyczno-społeczne – przyrodnicze i ścisłe oraz artystyczne.

Na początku lutego 2015 r. KKHP zorganizował w Fundacji Batorego, we współpracy ze wszystkimi działającymi na uniwersytetach związkami zawodowymi, kongres zatytułowany „Kryzys uczelni – kryzys nauki – kryzys pracy. Diagnozy, postulaty, rozwiązania”. Organizatorzy kongresu wskazali na nową fazę w myśleniu KKHP o sytuacji uniwersytetu, która stała się efektem zwiększonej wiedzy o reformie, o sytuacji formalno-prawnej na uniwersytetach, o decyzjach, o sposobach i celach działania ministerstwa, o stanie środowiska naukowców i nabrała cech precyzyjnego namysłu prowadzącego do koncepcji podjęcia realnych działań. KKHP zwrócił uwagę na stopniowe zyskiwanie samoświadomości przez całe środowisko naukowców i jego konsolidację wokół sprzeciwu wobec manipulacji MNiSW¹²³. W trakcie kongresu wysunięto trzy postulaty, które były potem dopracowywane. Generalnie dotyczyły one takiego „systemu finansowania, który wymusi na jednostkach naukowych podwyższenie poziomu prowadzonych w nich badań w taki sposób, aby została zachowana ich ciągłość instytucjonalna w czasie niżu demograficznego, nie zaś systemu, który ostatecznie uniemożliwi prowadzenie badań w jednostkach mniejszych i nie-wielkomięjskich lub prowadzących mniej popularne kierunki studiów”. Pod postulatami podpisało się 70 instytutów i wydziałów ze wszystkich uniwersytetów, zarówno reprezentujących nauki humanistyczne (filologie, filozofia, teologia, historia, archeologia, etnologia i antropologia, kulturoznawstwo, historia sztuki, a z obszaru sztuki – muzykologia) i społeczne (pedagogika, socjologia, politologia, studia regionalne), jak

122 Zob.: Biuletyn KKHP IN-FORMACJA 2015, nr 1, <http://komitethumanistyki.pl/wp-content/uploads/2015/05/informacja.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

123 <http://kkhp.pl/wydarzenia/kongres-kkhp-w-fundacji-batorego-3-lutego-2015/kongres-kkhp-garsc-refleksji> [dostęp: 20.09.2015].

i ściśle (fizyka). W ogłoszonych w czasie kongresu anty kryzysowych postulatach KKHP, wzywając rząd do odstąpienia od antyrozwojowej polityki, oświadczył, iż „zignorowanie kolejnego wystąpienia świata naukowego nie pozostawi już Uniwersytetowi innej drogi niż protesty”¹²⁴.

Efektom prac zespołów roboczych KKHP podczas kongresu i po nim było przedstawienie wiceministrowi Markowi Ratajczakowi na spotkaniu w dniu 17 marca 2015 r. postulatów pogrupowanych w pięciu obszarach problemowych:

- I. Zmiany systemu finansowania szkolnictwa wyższego.
- II. Reforma systemu finansowania nauki.
- III. Zmiana zasad oceniania jakości badań naukowych.
- IV. Zmiany modelu kariery naukowej i poprawa warunków studiowania w szkołach wyższych.
- V. Zmiana modelu współpracy uczelni z otoczeniem społecznym.

W swojej informacji o spotkaniu na stronie internetowej MNiSW zapowiedziało, że odpowie pisemnie na postulaty KKHP oraz wyraziło gotowość do dalszych rozmów z przedstawicielami komitetu na temat toczących się prac zmieniających sytuację polskiej humanistyki. Niemniej jednak w swoim oświadczeniu KKHP z 18 marca 2015 r. przedstawiciele ugrupowania stwierdzili, iż ministerstwo odrzuciło możliwość wspólnej pracy nad palącymi problemami, a spotkanie nie stało się okazją do rozpoczęcia realnego dialogu społecznego na temat kryzysu polskiej nauki. Spotkanie uznano za pełniące dla ministerstwa funkcję czysto wizerunkową, co „stawia pod znakiem zapytania możliwość dialogu społecznego i uniemożliwia wdrożenie niezbędnych i niecierpiących zwłoki reform”, a w rezultacie tego zmusza środowisko naukowe do dalszej mobilizacji¹²⁵. W odpowiedzi z dnia 19 marca 2015 r. wiceminister Ratajczak wspominał o pracach ministerstwa nad zmianami w szkolnictwie wyższym, w tym o zmianach finansowania szkolnictwa wyższego po przyjęciu strategii. Wyraził przy tym gotowość przyjęcia opinii KKHP, argumentując ją koniecznością szerokiej dyskusji z różnymi grupami¹²⁶. W dniu 7 kwietnia 2015 r. MNiSW przedstawiło pisemną odpowiedź na postulaty KKHP, w której ustosunkowało się do wszystkich pięciu obszarów problemowych. To jednak nie usatysfakcjonowało członków komitetu, którzy pod wpływem opinii z lutego 2015 r. autorstwa doradcy prezydenckiego, prof. Macieja Żylicza, na temat postulatów KKHP w kwietniu 2015 r. wystosowali list otwarty do Prezydenta i Kandydata na Prezydenta Bronisława Komorowskiego. W liście zwrócono uwagę na dezawuujący dużą część środowiska naukowego i arogancki charakter owej opinii, która zarzuca ignorancję popierającym postulaty KKHP

124 <http://kkhp.pl/program/postulaty-antykryzysowe> [dostęp: 20.09.2015].

125 <http://kkhp.pl/dokumenty/z-2015-roku/i-polowa-2015-roku/oswiadczenie-kkhp-w-sprawie-spotkania-z-min-ratajczakiem-17marca-2015> [dostęp: 20.09.2015].

126 <http://komitethumanistyki.pl/2015/03/25/wymiana-listow-z-ministerstwem/#more-179> [dostęp: 20.09.2015].

70 instytutom i wydziałom uniwersyteckim. Prof. Żylicz stwierdził bowiem, iż protesty KKHP nie zasługują na jakąkolwiek reakcję Głowy Państwa, gdyż nie są reprezentatywne dla całego środowiska humanistycznego oraz nauk społecznych, nie są merytoryczne i zawierają nieprawdziwe informacje¹²⁷. W polemice w sprawie opinii doradcy prezydenta Komitet podsumował tę publiczną dyskusję słowami, iż opinia prof. Żylicza jest smutnym świadectwem „zadziwiającej pogardy dla »protestujących humanistów« oraz wyrazem typowego dla urzędników raczej niż dla ludzi nauki myślenia formalno-technokratycznego”¹²⁸.

Wyrazem niezadowolenia KKHP z reakcji władz publicznych stał się zorganizowany w dniu 19 maja 2015 r. pod Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego wykład okupacyjny, w którym udział wzięło czworo reprezentantów środowiska humanistów. W sprawozdaniu jednego z czterech wykładowców „okupacyjnych”, prof. Ewy Graczyk, była mowa o wspólnym głosie środowiska wymierzonym w generujące zagrożenie ministerstwo. Autorka sprawozdania w swoim wykładzie zatytułowanym *Po nas choćby potop* działania „zafundowane” uniwersytetowi nazwała „planem Balcerowicza bis”, jako że podporządkowany jest wąsko rozumianej logice ekonomicznej efektywności niosącej ogromne koszty społeczne. Podkreślając coraz większą arogancję władzy publicznej, autorka zwróciła się do wszystkich wydziałów humanistycznych z prośbą o wywieszenie flag żałobnych na znak protestu przez trzy dni w czerwcu¹²⁹. Humanieści odpowiedzieli na apel i w dniu 10 czerwca 2015 r. na budynkach poszczególnych wydziałów 15 polskich uniwersytetów zawisły na trzy dni czarne flagi. Tego samego dnia rozczarowana coraz bardziej wdrażanymi reformami społeczność KKHP zorganizowała „Czarną Procesję Nauki”. Manifestanci w liczbie około 200 osób udali się pod Kancelarię Prezesa Rady Ministrów, by w milczącym marszu wręczyć rządzącym swoje postulaty. W oświadczeniu na własnej stronie internetowej KKHP poinformowała, że studenci i pracownicy nauki (niczym Stan Trzeci czasów Oświecenia) nie godzą się na marazm i degradację publicznych instytucji. Pod hasłami niezgody „na feudalizację uczelni i podporządkowanie ich logice rynkowej i urzędniczej biurokracji zażądano prawdziwych reform”¹³⁰. W dniu procesji MNiSW po raz drugi opublikowało na swojej stronie internetowej odpowiedź na postulaty KKHP.

127 <http://kkhp.pl/wp-content/uploads/2015/04/List-do-Prezydenta-RP-ws-opinii-doradcy-spo%C5%82ecznego-Prezydenta-RP-prof.-Macieja-%C5%BBylicza.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

128 <http://kkhp.pl/polemiki-3/polemika-w-sprawie-opinii-doradcy-prezydenta-rp-prof-macieja-zylicza-o-dzialalnosci-kkhp> [dostęp: 20.09.2015].

129 <http://kkhp.pl/wydarzenia/wyklady-okupacyjne-kkhp-przed-ministerstwem-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-19-maja-2015/skrot-wystapienia-prof-ewy-graczyk> [dostęp: 20.09.2015].

130 <http://kkhp.pl/2015/07/05/milczac-mowilismy-relacja-z-czarnej-procesji> [dostęp: 20.09.2015].

Tabela 6. Postulaty Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej i odpowiedzi MNiSW

Postulat KKHP	Uzasadnienie KKHP	Odpowiedź MNiSW
Uniezależnienie finansowania uniwersytetów od liczby studentów	Niż demograficzny jako szansa na poprawienie jakości kształcenia. Mniejsze pensum kadry jako szansa na zwiększenie czasu na badania i rozwój.	Finansowanie uczelni tylko w 12% zależy bezpośrednio od liczby studentów. Nie może być sytuacji, w której uczelnia bez żadnego studenta byłaby finansowana przez państwo.
Wiedza to nie towar	Zmiana sposobu oceniania badań oraz wprowadzenie innych mierników oceny projektów badawczych dla nauk ścisłych i humanistycznych. Odbiurokratyzowanie uniwersytetu i zmniejszenie ilości pracy administracyjnej narzuconej kadry akademickiej.	Planowane jest rozporządzenie, które zmieni system ocen i silniej uwzględni specyfikę humanistyki.
Nie tylko granty	Zmniejszenie udziału grantów na rzecz stabilnego finansowania wydziałów uniwersyteckich.	Polityka naukowa w Europie oparta jest na systemie grantowym. W Polsce w 2014 r. finansowanie humanistyki było oparte na grantach tylko w 15,5%, reszta to finansowanie statutowe (jak postuluje KKHP).
Samorządy i organizacje pozarządowe partnerem uniwersytetów	Ustawowo jedynym partnerem uniwersytetów są firmy. Konieczna jest współpraca z samorządami, NGO-sami i związkami zawodowymi.	Ustawa pozwala uczelniom współpracować z otoczeniem społecznym. Związki zawodowe, samorządy i NGO-sy mogą wchodzić w skład konwentów uczelni.
Realny wzrost finansowania nauki	Urealnienie wzrostu finansowania do 2020 r. 1,2% PKB (zamiast do 2%). Celem utrzymywanie infrastruktury bardziej niż jej budowa (fenomen pustych laboratoriów).	W 2015 r. wzrost nakładów o 10% na naukę i o 6% na szkolnictwo wyższe. Zabiegi na rzecz kolejnego wzrostu w 2016 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji MNiSW z 10 czerwca 2015 r., http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_04/a1cfc2c1bf62d232989d92cdba2ae93f.pdf [dostęp: 20.09.2015].

Pomimo pewnej wybiórczości przedstawionych powyżej postulatów KKHP i odpowiedzi ministerstwa na te kwestie, zestawienie to pokazuje całkowite rozmiękanie się obu stron w przytaczanych argumentach i jeszcze większą potrzebę merytorycznego dialogu. KKHP są przeciwni zacierananiu różnic między

uniwersytetami a szkołami wyższymi, które nazywane są uniwersytetami na wyrost. W swych założeniach programowych postulują zachowanie na uniwersytetach równowagi między wszystkimi dziedzinami wiedzy. Tym samym postulaty KKHP wpisują się w ideę dywersyfikacji instytucji szkolnictwa wyższego, a co za tym idzie – innego ich finansowania i zarządzania, czego nie zapewnią centralne i jednolite regulacje prawne. Jak wynika z opisanej tu historii wzajemnych relacji Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej z MNiSW, rzeczywiście trudno mówić o woli porozumienia między nimi. Nie świadczy też o tym nawet obecność przedstawiciela KKHP na konferencji zorganizowanej przez MNiSW w dniu 24 czerwca 2015 r., podczas której zaprezentowane zostały stanowiska i propozycje innych uczestników debaty, tj. KRASP i Obywateli Nauki. Komitet nie został potraktowany przez ministerstwo jako równoprawny partner w dyskusji, jednak jego działania, a zwłaszcza „czarna procesja”, odbiły się szerokim echem w mediach i zwróciły uwagę szerszej publiki na problemy uniwersytetów.

Ministerialne *modus vivendi*

Konferencja zorganizowana przez MNiSW w dniu 24 czerwca 2015 r., zatytułowana „Jakie mają być nasze uczelnie i polska nauka?”, miała być w zamyśle MNiSW świadectwem otwartej debaty na temat przyszłości polskiego szkolnictwa wyższego i nauki. Na konferencję złożyły się trzy panele: (1) „Przyszłość szkolnictwa wyższego w Polsce: cele, struktury, mechanizmy finansowania”; (2) „Nauka w zmieniającym się świecie”; (3) „Ścieżki kariery akademickiej i naukowej”. We wprowadzeniu do obrad minister Lena Kolarska-Bobińska uwypukliła wyjątkowość tego wydarzenia, podkreślając możliwość spotkania się w jednym miejscu „przedstawicieli różnych koncepcji, różnych poglądów, różnych pomysłów, jak ma wyglądać przyszłość naszego szkolnictwa” oraz przewidując w przyszłości kontynuację dyskusji¹³¹. Minister skonkludowała konferencję stwierdzeniem, że dyskusja nie służyła tylko zaprezentowaniu ministerialnego dokumentu, zawierała też dużo konkretnych pomysłów, pokazała właściwe proporcje między tym, co zależy od ministerstwa, a tym, co zależy od nas samych i wykazała, że środowisko chce dokonywać zmian i o tych zmianach rozmawia¹³². Lektura stenogramów z trzech paneli prowadzi do wniosku, że rzeczywiście spotkanie miało na celu – jak skomentowali to Obywatele Nauki – w większym stopniu „poznanie i szlifowanie własnych stanowisk niż konstruktywny dialog i prace nad rozwiązaniami, ponadto nosiło ono znamiona specyficznego elementu roku wyborczego”¹³³. Zabrakło po tej

131 MNiSW, Stenogram 1: Przyszłość szkolnictwa wyższego w Polsce: cele, struktury, mechanizmy finansowania, 2015, s. 2, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_07/4123c8e1cdae613e1af02d2356085978.pdf [dostęp: 20.09.2015].

132 MNiSW, Stenogram 3: Ścieżki kariery akademickiej i naukowej, 2015, s. 37, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_07/be65ca1a912fb3bdc16480594fc6de04.pdf [dostęp: 20.09.2015].

133 <http://obywatelenauki.pl/2015/06/marcin-zarod-o-debacie-zorganizowanej-przez-mnisw-jakie-maja-byc-nasze-uczelnie-i-polska-nauka> [dostęp: 20.09.2015].

dyskusji zapewnien, że konkretne propozycje środowiska zostaną wzięte pod uwagę w reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce. Ministerstwo zapowiedziało jedynie, że opinie i wnioski z debaty będą analizowane, a na przełomie września i października przedstawiony zostanie całościowy program dotyczący przyszłości szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce. Rzeczywiście, 30 września 2015 r. MNiSW ogłosiło *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030*, była to jednak „kontynuacja i rozwinięcie działań i strategii już realizowanych w Ministerstwie biorąca pod uwagę przebieg toczącej się w środowisku akademickim, ale także wykraczającej poza to środowisko, dyskusji nad stanem nauki i systemu szkolnictwa wyższego”¹³⁴. Niemniej jednak na spotkaniu w październiku 2015 r. kierownictwa MNiSW z przedstawicielami ON, KKHP oraz organizacjami studentów (Parlamentu Studentów RP i Niezależnego Zrzeszenia Studentów) reprezentant ON, Łukasz Niesiołowski-Spano, docenił wprowadzenie obyczaju częstszego konsultowania działań MNiSW ze środowiskiem, zaznaczył jednak, że jawność i transparentność działań ministerstwa pozostawia jeszcze dużo do życzenia¹³⁵.

Po ogłoszeniu programu kwestię strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce przesłoniły dyskusje wyborcze i powyborcze (odnoszące się do zmiany władzy jesienią 2015 r., nacechowane oczekiwaniem na wykrystalizowanie się planów nowego rządu i nowego ministra wobec szkolnictwa wyższego i nauki), zatem trudno znaleźć komentarze dotyczące ogłoszonego przez poprzednie władze dokumentu. Przez prawie rok od jego ogłoszenia nie było również informacji ze strony resortu na temat wykorzystania *Programu* w przyszłości, zatem trudno przyjąć, że będzie on wreszcie służył jako podstawa do tworzenia prawa o szkolnictwie wyższym.

Historia działań resortu odpowiedzialnego za projektowanie i wdrażanie polityki szkolnictwa wyższego po 1990 r. dowodzi, iż zdolności władz państwowych w tym zakresie rozwijały się powoli i pomimo upływu 25 lat nadal stanowią istotną „lekcję do odrobienia” dla decydentów. Temat ten został rozwinięty w ramach rozdziału ostatniego (szóstego). W tym miejscu uwydatniona jest natomiast potrzeba takiego procesu dyskusji i negocjacji idei pomiędzy decydentami a akademikami, który przekłada się na tworzenie polityki szkolnictwa wyższego, jak ma to miejsce w krajach wyżej rozwiniętych¹³⁶. Opisane w rozdziale różne formy

134 MNiSW, *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030...*, s. 5.

135 <http://obywatelenauki.pl/2015/10/przedstawiciel-on-wsrod-zaproszonych-do-mnisw-spotkanie-9-10-2015> [dostęp: 20.09.2015].

136 F. Newman, L. Couturier, J. Scurry, *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market*, Jossey-Bass, San Francisco 2004, s. 46.

uczestnictwa interesariuszy środowiskowych w debacie dotyczącej szkolnictwa wyższego niewątpliwie dowodzą niezadowolenia części środowiska akademickiego z działań reformatorskich Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Osią tej dyskusji o uniwersytetach jest starcie opisanych w rozdziale drugim dwóch formacji: idealistyczno-humanistycznej, czyli stronników tradycyjnej wizji uniwersytetu opartego na wartościach kulturowych, oraz pragmatyczno-rynkowej, czyli stronników wizji współczesnego uniwersytetu wychodzącego naprzeciw wartościom bardziej utylitarным i merkantylnym, wpisującym się w ideologię gospodarki wiedzy, przeszczepianą z polityki unijnej. Stronę obrońców wizji tradycyjnej przyjmują najczęściej przedstawiciele wspólnoty akademickiej, zaś stronę ofensywy promującej nieodwołalną już zmianę – reformatorzy, czyli organy władzy publicznej; aczkolwiek jest to uogólnienie narzucające się z szerszej perspektywy analizy całej debaty publicznej wokół reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce, niewykluczające zaangażowania innej części środowiska akademickiego w pragmatyczno-rynkowy nurt polityki i reformowania. Na podstawie licznych przytoczonych postulatów i działań interesariuszy można zidentyfikować koronny apel środowiska akademickiego, aby różnicować politykę i prawo w zależności od rodzaju uczelni, co pozwoli zachować owe wartości idealistyczno-humanistyczne typowe dla formuły uniwersytetu w coraz bardziej pragmatyczno-rynkowej rzeczywistości. Jak do tej pory, apel ten pozostawał przez ministerstwo ignorowany. Analiza aktywności podejmowanych przez „ofensywę” (MNiSW) i „obronę” (interesariusze wewnętrzni) w tej rozgrywce o losy uniwersytetu prowadzi natomiast do wniosku, że nie było warunków dla prawdziwie demokratycznie ukonstytuowanego dialogu pomiędzy tymi interesariuszami: organami państwa i środowiskiem akademickim. Ów brak porozumienia między państwem a środowiskiem akademickim wynika zapewne z niestabilności reform i permanentnych renegotiacji tych relacji, typowych nie tylko dla Polski, lecz także dla krajów Europy Zachodniej¹³⁷. Jest również skutkiem nieumiejętności budowania konsensusu wokół kształtu przyszłych reform z najważniejszymi interesariuszami, która jest warunkiem *sine qua non* ekonomii politycznej reform¹³⁸. Odwołując się do perspektywy zarządzania publicznego, można mówić o hierarchizującej roli państwa w relacjach z interesariuszami polityk publicznych w Polsce. Według Andrzeja Zybaly państwo polskie, stosując model zarządzania poprzez legislację, zaniedbuje proces deliberacji w tworzeniu polityki, który w Polsce jest silnie zetatywowany. Państwo (rząd), który organizuje i kontroluje przebieg deliberacji, wybierając partnerów i określając metody wymiany poglądów i wiedzy, nie tylko nie integruje interesariuszy, ale też nie tworzy wraz z nimi koła uczenia się, które pozwoliłoby na pogłębienie zrozu-

137 M. Kwiek, *Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu...*, s. 267.

138 M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 389.

mienia problemów publicznych i zdolności do wskazywania kluczowych wyzwań¹³⁹. Z tego powodu nie zaskakuje fakt, iż największym poważaniem ze strony MNiSW cieszyły się opisane powyżej działania Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, całkiem sporą uwagą ministerstwo obdarzyło również działania Obywateli Nauki, natomiast bez większego echa przeszły inicjatywy Nowego Otwarcia Uniwersytetu, a protesty Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej traktowane były przez decydentów z dużym dystansem. Wpływ na to mogła mieć skala działań i jakość proponowanych opracowań, gdyż w przypadku KRASP mowa jest o bardzo obszernym, szczegółowym dokumencie strategicznym, nad którym pracował cały sztab ekspertów i który był wielokrotnie konsultowany w środowisku. Pakt dla Nauki ON także powstał w toku szeroko zakrojonych konsultacji. Pod hasłami KKHP podpisały się z kolei, przystępując do protestu z flagami, wydziały humanistyczne i nauk społecznych, jednakże miało to wymiar bardziej symboliczny niż merytoryczny i sprawczy. Działalność NOU wydaje się bardziej „rozmyta” na tle omówionych inicjatyw. Nawet zwiastun zmiany w relacjach pomiędzy państwem a środowiskiem akademickim w postaci Okrągłego Stołu Humanistyki należy traktować z dystansem, podobnie jak ministerialną debatę z 24 czerwca 2015 r. – bardziej jako taktyki obliczone na kreowanie prodeliberacyjnego wizerunku ministerstwa. Mobilizacja środowiska akademickiego spoza jego establishmentu, w tym coraz bardziej radykalne w swej wymowie protesty KKHP, pokazały, że było to działanie pozorne i niezadowalające. Z perspektywy analizy dyskursu publicznego można by uznać te działania resortu raczej za rodzaj ceremonii publicznego komunikowania w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego¹⁴⁰, niż za rzeczywiste, konstruktywne narzędzia budowania konsensusu z interesariuszami w ramach projektowania polityki szkolnictwa wyższego.

3.4. Uwagi o tworzeniu polityki – teoria versus praktyka

U podstaw bardzo złożonych współcześnie decyzji politycznych, zwłaszcza w związku z członkostwem Polski w szerszej niż państwo strukturze unijnej, leży konieczność modernizacji społeczno-gospodarczej wyznaczana strategiami rozwojowymi. Ze względu na owe dwa wyzwania stojące przed państwem polskim

139 A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013, s. 33–35, 162, 215–216.

140 M. Czyżewski, *Działania „neopozorne”. Uwagi na temat przeobrażeń komunikowania publicznego i życia naukowego*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, t. LVIII/1, s. 28.

– z jednej strony imperatywem rozwoju społeczno-gospodarczego, zaś z drugiej nieodzownością działań publicznych mających stworzyć do niego warunki – przydatna jest próba usystematyzowania terminologicznego i substancjalnego obszarów stanowiących tło dla reformowania. Zwłaszcza że mamy do czynienia z gąszczem pojęć opisywanych zazwyczaj osobno przez reprezentantów różnych dyscyplin naukowych (nauk o polityce publicznej, nauk o administracji, nauk o zarządzaniu, ekonomii), a przecież przedmiotowo się zazębiających, a nawet miejscami zbieżnych. Dlatego kwestia procesów z zakresu polityki publicznej i działań strategicznych ukierunkowanych na rozwój szkolnictwa wyższego osadzona została w szerszych ramach nadrzędnych celów instytucji państwa, czyli sprawności państwa (wymiar polityczny) dążącego do rozwoju społeczno-gospodarczego (wymiar strategiczny); przy czym sprawność państwa wchodzi także w wymiar strategiczny¹⁴¹.

Tabela 7. Reformowanie szkolnictwa wyższego a nadrzędne cele państwa

WYMIAR STRATEGICZNY	Rozwój społeczno-gospodarczy	WYMIAR POLITYCZNY	
		Sprawne państwo	
	Zarządzanie rozwojem	Rządzenie publiczne (<i>public governance</i>)	
		Zarządzanie publiczne (<i>public management</i>)	
	Polityka rozwoju	Polityka publiczna (<i>public policy</i>)	Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego
		Prawo	Prawo o szkolnictwie wyższym

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z podejściem Jerzego Hausnera, rozwój społeczno-gospodarczy jest instytucjonalnie warunkowany i zależy od instytucjonalnej ewolucji, zaś polityka i rządzenie są jego trybami¹⁴². Stąd tak istotne jest ulokowanie polityki i reformy szkolnictwa wyższego w szerszym układzie relacji pomiędzy polityką rozwoju

141 Od 2013 r. obowiązuje Strategia „Sprawne Państwo 2020” jako jedna z 9 zintegrowanych strategii rozwoju, wpisująca się w nowy model zarządzania rozwojem kraju, zmierzający do zwiększenia skuteczności programowania i wdrażania polityki rozwoju oraz podniesienia jakości funkcjonowania instytucji publicznych.

142 J. Hausner, *Koncepcja modelu polityki rozwoju społeczno-gospodarczego*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *Zarządzanie strategiczne...*, s. 35, 37.

a rządzeniem, traktując działania strategiczne i uregulowania prawne jako narzędzie polityki publicznej. W tym miejscu uwaga skoncentrowana została jednak wyłącznie na działaniach strategicznych, gdyż procesy tworzenia prawa zostały omówione szczegółowo w kolejnym rozdziale poświęconym wymiarowi legislacyjnemu polityki szkolnictwa wyższego. Krajowa strategia szkolnictwa wyższego jest również efektem wielopoziomowych procesów decyzyjnych, które można pogrupować na poziom makrodecyzji (polityczny) oraz poziom mezodecyzji (strategiczny). Poziom polityczny wyznaczają w szczególności dokumenty oraz decyzje ustawodawcze i wykonawcze, poziom strategiczny kształtują procesy decyzyjne na linii: centralna administracja państwa – poszczególne¹⁴³ uczelnie¹⁴⁴. Wychodząc od tezy o słabej strategicznej wydolności państwa¹⁴⁵ (w tym administracji publicznej), które przez lata nie było zdolne do stworzenia długofalowej polityki szkolnictwa wyższego, warto przyrzeć się instytucjonalnym uwarunkowaniom próby inicjowania realnej polityki zwieńczonej strategią.

W systemie polskiego programowania strategicznego „sprawne państwo” określane jest jako państwo prawa, państwo rządzone ekonomicznie i efektywnie, państwo otwarte na obywateli („państwo optimum”)¹⁴⁶. W literaturze naukowej i debacie publicznej funkcjonuje raczej koncepcja dobrego rządzenia (*good governance*) odnosząca się do trzech komponentów: rozwoju gospodarczego, demokratyzacji i efektywności rządu¹⁴⁷. Zasadnicze wartości typowe dla tych komponentów składają się na zestaw instytucjonalnych wymiarów jakości rządu: demokratyczne państwo prawa, przejrzystość, rozliczalność, partycypacja, społeczna inkluzja oraz skuteczność i efektywność; przy czym termin *governance* odnosi się szeroko do sposobu koordynacji działań zbiorowych, zaś w przypadku działań publicznych mówi się o *public governance*, akcentując w nim współrządzenie. *Public management* – zarządzanie publiczne (współcześnie bardziej współzarządzanie) dotyczy aparatu administracyjnego i sposobu wykonywania zadań publicznych, które ma swój bardziej zrjonalizowany oraz ekonomizują-

143 Programowanie strategiczne przekłada się z poziomu państwa i resortu na poziom uczelniany, jednak w książce pominięty został ten wymiar programowania strategicznego, więcej zob.: A. Dziedziczak-Foltyn, *Strategie uczelniane – antycypacja, translacja czy pseudo-konformizacja celów polityki rozwoju szkolnictwa wyższego?*, [w:] J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą. Dylematy i wyzwania*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku” 2011, t. 14.

144 A. Olechnicka et al., *Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie*, Politechnika Warszawska, Warszawa 2010, s. 71.

145 Zob.: A. Z. Kamiński, J. A. Stefanowicz, *Syndrom słabości państwa. Wydolność strategiczna Polski XXI wieku*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2011, R. LXXIII, z. 4, s. 11–39.

146 *Strategia „Sprawne Państwo 2020”*, s. 7, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20130000136> [dostęp: 20.09.2015].

147 T. Grosse, *Dylematy dobrego rządzenia (good governance). Wnioski dla Polski*, „Studia Polityczne” 2009, nr 23, s. 115.

cy wymiar jako nowe zarządzanie publiczne (*new public management* – NPM). Dla Polski jako kraju postsocjalistycznego charakterystyczna jest zatem ewolucja w kierunku dobrego rządzenia (w tym przekształcenie administrowania w zarządzanie publiczne). Jak wynika z badań z 2008 r. dotyczących jakości rządzenia w Polsce na tle międzynarodowym, pomimo poprawy (od 2004 r.) niektórych aspektów *good governance* (zwłaszcza leżących po stronie działań rynku), Polska odnotowała niską jakość rządzenia, co świadczy przede wszystkim o słabości państwa, w tym o niskim uspołecznieniu władzy państwowej¹⁴⁸.

Ewolucja działań strategicznych państwa polskiego po wejściu do UE doprowadziła do określenia (systemowo i ustawowo) krajowej polityki rozwoju ukierunkowanej na rozwój społeczno-gospodarczy. Polityka ta wynika jednak z przyjętego w Polsce całościowego systemu zarządzania rozwojem, które jest zarządzaniem publicznym, ze względu na fakt zarządzania szeroką sferą publiczną, rozumianą jako połączenie różnych sektorów i obejmującą zarówno instytucje publiczne, jak i niepubliczne (sektor publiczny wiązany jest jedynie z pojęciem administracji publicznej). Pojęcie to jest tożsame z pojęciem „administracja publiczna”, z tą jedynie różnicą, że ma pokazać „sprawniej zarządzaną, bardziej wydajną i lepiej się komunikującą z obywatelami” twarz administracji¹⁴⁹. Zatem zarządzanie publiczne, a więc i zadania administracji publicznej (w tym ministerstw) polegają na projektowaniu i wdrażaniu polityk publicznych, których jakość świadczy o sprawności państwa. Z kolei do wypełnienia funkcji strategicznej określonej polityki publicznej (w tym polityki rozwoju) służy podsystem programowania polityki rozwoju (programowania strategicznego), czyli opracowywania i realizacji różnego rodzaju dokumentów strategicznych¹⁵⁰.

Za kluczowe cechy optymalne programowania strategicznego uznaje się: wielowymiarowość w podejściu do problemów, spójność między celami, horyzontalność działań, podejście systemowe, partycypację społeczną, elastyczność i ciągłość oraz ewaluowanie i monitorowanie działań¹⁵¹. Plany, programy, strategie jako typowe akty polityki publicznej (obok aktów prawa – powszechnie obowiązującego i wewnętrznego) najczęściej mają charakter nienormatywny, co osłabia ich oddziaływanie i skuteczność, ale pozwala opracowującym je organom na większą elastyczność niż w przypadku aktów prawnych¹⁵². Być może dlatego doku-

148 J. Wilkin, *Kategoria jakości rządzenia w naukach społecznych – zagadnienia metodologiczne oraz Wnioski końcowe i postulaty badawcze*, [w:] J. Wilkin (red.), *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 19–38, 413.

149 D. Sześciło et al., *Administracja i zarządzanie publiczne. Nauka o współczesnej administracji*, Warszawa 2014, s. 19–20.

150 J. Płoskonka, J. Szlachta, J. Zaleski, *Mechanizmy i instrumenty polityki rozwoju*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *Zarządzanie strategiczne...*, s. 75–76.

151 A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu...*, s. 196.

152 D. Sześciło et al., *Administracja i zarządzanie publiczne...*, s. 60–63.

menty strategiczne przygotowywane w Polsce obarczone były wieloma wadami. Najczęściej wskazywanymi defektami programowania strategicznego w Polsce w 2007 r. były m.in.: ograniczona spójność strategii i programów z dokumentami programowymi wyższego rzędu czy politykami horyzontalnymi; szereg błędów związanych z formułowaniem celów (wieloznaczność, nieprecyzyjność, niespójność, podobieństwo, wykluczanie się), szereg błędów związanych ze wskaźnikami (niekompletność, dysproporcje pomiędzy rodzajami wskaźników, niemierzalność i brak kwantyfikacji, brak oszacowania wartości początkowych i końcowych, niedostosowanie do celów i oczekiwanych efektów, niska wiarygodność wskaźników, nieefektywność kosztowa), niekompletność lub brak zasad i procedur wdrażania strategii i programów, niekompletność lub brak planów finansowych, niekompletność lub brak procedur monitorowania wdrażania strategii i programów, ograniczony zakres konsultacji projektów dokumentów strategii i programów z jego interesariuszami¹⁵³. Na podstawie szeroko zakrojonych prac analitycznych z udziałem grup eksperckich nad kompleksową diagnozą wad i słabości istniejącego systemu sformułowano propozycję nowego modelu strategicznego programowania rozwoju. Można było oczekiwać zatem, iż mobilizacja państwa do poprawy efektywności swego funkcjonowania w zakresie projektowania polityk publicznych i programowania strategicznego wpłynie na proces profesjonalizacji w prowadzeniu polityki szkolnictwa wyższego. Na pewno wpłynęła na zintensyfikowanie działań MNiSW w tym zakresie, które jednak zbyt długo pozostawały bez finału w postaci przyjętej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego.

Pomimo makroewolucji systemu programowania strategicznego w Polsce, nadal problemem natury technicznej są umiejętności i zasoby umożliwiające aktorom tego systemu (w tym ministerstw) wypełnianie ról przewidzianych dla nich w systemie, co skłania ekspertów do postulatu wzbogacenia wiedzy i udoskonalenia kompetencji decydentów z zakresu działań strategicznych¹⁵⁴. Z drugiej strony o dobrym programowaniu strategicznym decyduje dysponowanie i zdolność do wykorzystania wiedzy o przedmiocie strategii, czyli polityka oparta na dowodach (w przeciwieństwie do polityki opartej na opiniach). Chodzi o wysokiej jakości informacje pochodzące z różnych źródeł – wiedzy ekspertów, krajowych i międzynarodowych badań, statystyk, opinii interesariuszy, konsultacji i ewaluacji polityk już zrealizowanych. Choć dostępna wiedza i naukowe metody badań nie są panaceum na dylematy związane z wyborami wartości w polityce publicznej, pomagają w „znalezieniu najlepszej przy danym stanie wiedzy racjonalnej i społecznie akceptowalnej konstrukcji działań odnoszących się do ważnych społecznie

153 M. Zawicki, *Trzy płaszczyzny ewaluacji – z praktyki polskiej administracji publicznej*, „Zarządzenie Publiczne” 2007, nr 2 (2), s. 120–121.

154 B. Ledzion, S. Mazur, K. Olejniczak (red.), *Przegląd systemów programowania strategicznego w wybranych krajach UE oraz OECD*, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa 2014, s. 11.

wyzwań, problemów i szans rozwojowych”. Dobór tych spraw kształtuje się w debacie społecznej i procesie politycznym, debatę publiczną natomiast zasilają diagnozy analityków – zarówno związanych z poszczególnymi agendami władzy publicznej, jak i działających poza nimi, np. na uczelniach, w sektorze pozarządowym, w podmiotach komercyjnych¹⁵⁵.

Studiując dostępne publicznie dane na temat działań strategicznych ministerstwa wobec szkolnictwa wyższego, trudno się wypowiadać na temat kulis pierwszej propozycji strategii jego rozwoju z 2002 r., ze względu na ich deficyt. Znacznie bardziej transparentne były okoliczności powstania późniejszych dwóch propozycji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (eksperskiej i rektorskiej), w przypadku których powstało szereg opracowań diagnostycznych i znane były nazwiska ich autorów. Strategia przygotowana przez ekspertów z Ernst & Young oraz Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową została zlecona przez ministerstwo i współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Poprzedzona została sześcioma opracowaniami, w tym *Diagnozą stanu szkolnictwa wyższego w Polsce* oraz dodatkowym opracowaniem *Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku*. Prace nad dokumentem zwieńczyły dwa raporty dotyczące konsultacji (instytucjonalnych¹⁵⁶ i indywidualnych¹⁵⁷), które zawierają wykazy instytucji, osób zaproszonych i biorących udział w konsultacjach. Projekt ekspercki strategii poddany został również ewaluacji¹⁵⁸, tak istotnej przecież w politykach publicznych. Strategii przygotowanej przez Fundację Rektorów Polskich w ramach środków pozyskanych we własnym zakresie towarzyszył także materiał diagnostyczny *Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*. Konsorcjum środowiskowe przygotowało też sprawozdanie z debat nad swoim projektem¹⁵⁹. Opracowania dotyczące konsultacji projektów strategii należy uznać za przejaw rosnącego profesjonalizmu, podobnie jak opracowania diagnostyczne towarzyszące obu propozycjom. Jednak w ocenie Julity Jabłeckiej obie strategie pod kątem diagnozy systemu cha-

155 J. Górniak, S. Mazur, *Analiza polityk publicznych i programowanie w obszarze strategii rozwoju*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *Zarządzanie strategiczne...*, s. 190–193.

156 MNiSW, *Raport z konsultacji instytucjonalnych „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020”*, 2010, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/40cef86696a6c03820f8734638d57b40.pdf [dostęp: 20.09.2015].

157 MNiSW, *Raport z konsultacji indywidualnych „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020”*, 2010, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/148606eddfc02c2fcb40bebc5f6b1165.pdf [dostęp: 20.09.2015].

158 J. Jabłecka, *Ewaluacja I i II wariantu strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku przygotowanej przez Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową*, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/44b800d03f67271ba7e4498682538edd.pdf [dostęp: 20.09.2015].

159 KRASP, *Podsumowanie debat nad projektem opracowania pt. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy*, 2009, <http://www.krasp.org.pl/pliki/3c9b-791b33007321718dd5f741a017c0.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

rakteryzowały pewne niedostatki – fragmentaryczność i wyrywkowość, wynikające ze zbyt krótkiego czasu na przeprowadzenie własnych analiz, co skazywało analityków na korzystanie ze źródeł zastanych. Również analizy SWOT przeprowadzone w obu dokumentach obarczone były niedociągnięciami (które nie sprzyjały sformułowaniu strategii¹⁶⁰). W obu strategiach zabrakło też planu strategicznego w trzech lub co najmniej dwóch wariantach (optymistycznym i pesymistycznym). Żadna ze strategii nie dostarczyła ponadto jasnej kalkulacji kosztów reformy¹⁶¹. Wielokrotnie zapowiadana przez MNiSW „uwspólniona” strategia na bazie tych dwóch propozycji strategii ostatecznie przyjęła, po ponad 5 latach, formułę programu, a nie strategii. *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030* jest traktowany przez ministerstwo jako efekt zreformowanego systemu podejmowania decyzji w tych obszarach oraz zwiększenia podmiotowości środowiska (*vide Wprowadzenie*). O *Programie* wiadomo, kto go przygotował, do jakich dokumentów się odwołuje, jednak trudno ocenić jego jakość diagnostyczną czy poziom uspołecznienia, zalecany przez specjalistów w zakresie planowania strategicznego¹⁶². Zastanawia też przydatność wcześniejszych propozycji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w opracowywaniu nowego dokumentu, ze względu zarówno na aktualność opracowań diagnostycznych po 5 latach, jak i nieco inną sytuację szkolnictwa wyższego oraz jego otoczenia po tym czasie. O ile działania strategiczne MNiSW z lat 2009–2010 można uznać za obiecujący krok naprzód w dziedzinie projektowania polityki, w tym działań strategicznych, o tyle późniejsze działania ministerstwa – wraz z pracami nad nowelizacją prawa o szkolnictwie wyższym – świadczą o dużo słabszych efektach uczenia się profesjonalnej polityki publicznej i kompetentnego procesu reformowania. Być może przyczyną tego był brak rzetelnej analizy polityki publicznej w zakresie szkolnictwa wyższego, której wnioski pokazałyby reformatorom kierunek naprawy i doskonalenia sztuki reformowania.

160 R. Dawidziuk, *Analiza SWOT jako metoda diagnozy szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, nr 1 (37), s. 45.

161 J. Jabłecka, *Uwagi na temat strategii FRP i EY/IBNGR*, 2010, www.uczelnie2020.pl [dostęp: 19.02.2010].

162 W. Dziemianowicz *et al.*, *Planowanie strategiczne. Poradnik dla pracowników administracji publicznej*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.

Rozdział 4

Legislacyjny wymiar polityki i reformy systemu – obraz *in statu nascendi*¹

Wprowadzanie istotnych modyfikacji w obszarze polityki społeczno-gospodarczej w Polsce przed 2008 r. rzadko było poprzedzone gruntowną, szeroko zakrojoną debatą publiczną towarzyszącą nawet kluczowym inicjatywom legislacyjnym² (ze względu na reformę z 1999 r. debata dotyczyła głównie systemu edukacji, a mniej szkolnictwa wyższego). Stąd zrodziła się potrzeba analizy debaty publicznej w odniesieniu do regulacji prawnych związanych z reformowaniem szkolnictwa wyższego. Chcąc przyjrzeć się z bliska oficjalnie wyrażanym w debacie stanowiskom, a jednocześnie pozostawać w zgodzie z przyjętą tezą dotyczącą kwestii roli i jakości debaty w polityce szkolnictwa wyższego (traktowanej w kategoriach polityki publicznej), należało włączyć do analiz konsultacje społeczne towarzyszące procesowi przygotowywania rządowych projektów ustaw w zakresie szkolnictwa wyższego. Konsultacje bowiem stanowią w procesie legislacyjnym najbardziej rozpowszechnioną formę komunikacji pomiędzy decydentami a interesariuszami, którą ujmować można m.in. jako przejaw dialogu społecznego w społeczeństwie obywatelskim. Takie podejście do konsultacji społecznych przyjmowane jest w socjologii³, aczkolwiek socjologia może wzbogacić czy też doprecyzować owo

1 Rozdział ten powstał na kanwie trzech artykułów: A. Dziedziczak-Foltyn, *O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2009 i towarzyszącej temu debacie publicznej*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, t. LVIII/3, s. 51–76; eadem, *Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej*, [w:] J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z 18 marca 2011 roku*, Impuls, Kraków 2011; eadem, *Prawo o szkolnictwie wyższym w pryzmacie jakości rządzenia i polityki rozwoju*, [w:] J. Pakuła (red.), *Współczesne problemy nauki i szkolnictwa wyższego*, Eikon Studio, Toruń 2013, rozszerzonych o analizę danych z kolejnych lat i uzupełnionych o wnioski z całego procesu legislacyjnego w latach 1990–2015.

2 P. Lewandowski (red.), *Pytania o rozwój: wybór publiczny w polityce społeczno-gospodarczej państwa (Debata publiczna w Polsce. Sojusznik czy przeciwnik modernizacji)*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2008, s. 4.

3 Łatwiej znaleźć opracowania na temat badań socjologicznych w procesie konsultacji społecznych, czyli z zakresu tzw. socjologii stosowanej, niż publikację o socjologicznym badaniu procesu konsultacji społecznych, zob.: R. Bartłomiejski, J. Klimek, *Badania socjologiczne*

pojęcie, sięgając do innych dyscyplin w naukach społecznych. Ujęcie politologiczne akcentuje rolę procesu konsultowania decyzji prawotwórczych jako ważnego elementu tzw. deliberacyjnego modelu demokracji, który próbuje godzić legitymizację i racjonalność procesu decyzyjnego. W dyskursie prawniczym konsultacje społeczne definiuje się jako pozyskiwanie opinii, stanowisk, a nawet propozycji w sprawie, która pośrednio bądź bezpośrednio odnosi się do podmiotów konsultowanych, usytuowanych poza systemem organów władzy publicznej i występujących wobec nich w charakterze podmiotów społecznych. Niemniej jednak kwestia konsultacji społecznych jest bardzo ogólnie i powierzchownie uregulowana w prawie, co nie pozwala na wskazanie jednoznacznego i spójnego modelu ich stosowania w polskim porządku prawnym⁴.

Za przyjęciem założenia, iż głosami w debacie są opinie i stanowiska interesariuszy szkolnictwa wyższego usytuowanych poza aparatem rządowo-ministerialnym, a wypowiadających się w toku konsultacji społecznych na temat poddanych konsultacjom propozycji rozwiązań prawnych, poszła decyzja, aby przanalizować dostępny materiał empiryczny oraz przyjrzeć się procedurze samych konsultacji. Analiza została ograniczona w tym przypadku świadomie do „rzeczywistości dokumentów”. Dokumentacja w procesie konsultacyjnym dostępna jest bowiem w przestrzeni publicznej wszystkim zainteresowanym, co ma swoje konsekwencje merytoryczne i formalne dla konstytuowania się debaty wokół reformowania szkolnictwa wyższego.

Trudnością natury metodologicznej przy gromadzeniu danych niezbędnych do postawienia choćby wstępnej diagnozy procesu przygotowywania ustaw w zakresie szkolnictwa wyższego był zróżnicowany w ostatnich latach dostęp do dokumentów (oficjalnych stanowisk różnych interesariuszy szkolnictwa wyższego). W pierwszych dwóch fazach analizy procesu ustawodawczego (tj. w latach 1990–2005 i 2005–2011) dokumentacja była wyszukiwana jedynie za pośrednictwem internetowych stron rządowych/ministerialnych oraz witryn instytucji biorących udział w konsultacjach społecznych na danym etapie procesu legislacyjnego, co skazywało dobór źródeł na pewną przypadkowość. Dopiero w fazie trzeciej (tj. w latach 2011–2015) działalność Rządowego Centrum Legislacji i uruchomienie strony www.legislacja.gov.pl umożliwiły bardziej metodyczne gromadzenie materiałów źródłowych, gdyż od tego momentu na stronie RCL dostępna była cała szczegółowa dokumentacja związana z projektowanymi zmianami ustawowymi (kolejne wersje projektu, uwagi zgłaszane w toku uzgodnień, konsultacji, prac poszczególnych komitetów Rady Ministrów, tekst projektu ustawy kierowany do Sejmu). Monitorowanie procesu stanowienia

w konsultacjach społecznych. Aspekty postrzegania ryzyka – studium przypadku, Economicus, Szczecin 2009.

4 S. Patyra, *Konsultacje społeczne w procesie przygotowywania rządowych projektów ustaw – zarys problemu*, „Studia Iuridica Lublinensia” 2014, nr 22, s. 499.

prawa jest od 2012 r. nieco łatwiejsze, ze względu na zgromadzenie dokumentów w jednym miejscu, nadal jest jednak czasochłonne i uciążliwe dla badacza z powodu braku oficjalnie autoryzowanego przez władze publiczne sprawozdania z procesu legislacyjnego⁵.

Wspomniane metodologiczne uwarunkowania wpłynęły na strukturę niniejszego rozdziału. Z racji epizodycznego materiału analitycznego za okres 1990–2005, który miał formę głównie tekstów akademickich i publicystycznych, część poświęcona tworzeniu ram prawnych dla szkolnictwa wyższego w pierwszych 15 latach transformacji ustrojowej ma skromniejszy charakter i jest uboższa w oficjalne wypowiedzi na temat reformy niż pozostałe dwie części dotyczące późniejszych lat, z charakterystycznym dla nich zintensyfikowaniem prac legislacyjnych regulujących funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce. Przyjęcie chronologicznych ram dla proponowanych analiz miało na celu ułatwienie usytuowania opinii i komentarzy w cyklu legislacyjnym, gdyż niekiedy stanowiska interesariuszy dotyczyły bardzo wybiórczych, konkretnych zapisów z konsultowanych na danym etapie cyklu materiałów rządowych. W ostatniej części rozdziału poświęconego legislacji zamiast typowego zreasumowania podnoszonych w konsultacjach kwestii – co jest przedmiotem również ostatniego rozdziału – zaprezentowane zostały uwagi na temat procesu stanowienia prawa, których celem było skonfrontowanie teoretycznych przesłanek na rzecz „dobrego prawa” z praktyką legislacyjną w zakresie szkolnictwa wyższego. Decyzja ta podyktowana była zamiarem uwypuklenia kwestii konsultacji społecznych – ich znaczenia, skali i jakości – w procesie projektowania prawa o szkolnictwie wyższym jako niezbędnego demokratycznego narzędzia aranżującego zinstytucjonalizowaną aktywność partycypacyjną interesariuszy, która powinna wzbogacać i korygować wiedzę ustawodawcy o rzeczywistości podlegającej prawnym regulacjom. Stanowiska interesariuszy potraktowane zostały zatem jako nieodłączny i bardzo cenny element debaty, która dzięki oficjalnym przekazom formułowanym przez zainteresowane strony mogła nabrać bardziej merytorycznego i rzetelnego charakteru. Inna kwestia warta podkreślenia jest taka, na ile artykułowane w ten sposób głosy środowiska znajdowały odbicie w dyskursie publicystycznym, stanowiącym bieżący komentarz do kolejnych zmian w prawie dotyczącym szkolnictwa wyższego (co jest przedmiotem analiz w ramach rozdziału piątego).

5 Rządowe Centrum Legislacji nie ma uprawnień do publikowania takiego raportu podsumowującego i wydawania wytycznych w kwestii zmian techniki legislacyjnej, zob.: U. Kubicka, *Dobre prawo po dobrych skutkach poznacie*, 2015, <http://www.obserwatorfinansowy.pl/tematyka/makroekonomia/dobre-prawo-po-dobrych-skutkach-poznacie> [dostęp: 7.09.2015].

4.1. Ramy prawne dla systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990–2005

Podwaliny pod obecnie obowiązujący system i ustrój szkolnictwa wyższego w Polsce położyła ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 r. (Dz.U. nr 65, poz. 385), uznana przez Jerzego Woźnickiego za istotny krok w „wybijaniu się polskich uczelni na niepodległość”⁶. Na jej podstawie wprowadzone zostały bowiem zasady autonomii instytucjonalnej, niezależności wobec administracji państwowej, wolności akademickiej (swoboda badań i nauczania), zasady kierowania szkolnictwem wyższym poprzez pośrednie mechanizmy (system konkurencyjnego finansowania), nastąpił rozwój samorządności wewnętrznej oraz umocowano prawnie rolę Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w ustalaniu polityki państwa w zakresie szkolnictwa wyższego. Ustawa ta dawała podstawę prawną do tworzenia w Polsce wyższych szkół niepaństwowych (niepublicznych), co spektakularnie wpłynęło na kształt struktury szkolnictwa wyższego w kolejnych latach. Co interesujące z perspektywy 25-letniej dyskusji o procesach reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce, eksperci i przedstawiciele środowiska akademickiego mieli dwie przeciwstawne opinie na temat podstawowych założeń reformy odnoszących się do zakresu interwencji państwa. Część z nich postrzegала reformę jako nie dość radykalną i pozostawiającą państwu zbyt szeroki zakres interwencji. Inni twierdzili, że proces demokratyzacji poszedł za daleko, pozbawiając państwo niezbędnych instrumentów interwencji i kontroli, przy jednoczesnym ograniczeniu kompetencji decyzyjnych jednoosobowych ciał kierowniczych⁷. Ta rozbieżność poglądów o roli państwa w reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce przewijała się później jeszcze długo w debacie publicznej. Jednak według Jerzego Woźnickiego zarówno ustawa z 1990 r., jak i kolejna z 2005 r., w przeciwieństwie do ministerialnych projektów ustaw dotyczących nauki, były efektem udziału gremiów reprezentatywnych dla środowiska akademickiego⁸. W tej ustawowo odzyskanej gwarancji prawa państwa demokratycznego dostrzegano szansę na „stopniowe modelowanie systemu szkół wyższych równoległe do zmian gospodarczych, społecznych i politycznych w Polsce, na włączanie się w Proces Boloński oraz poszukiwanie swego miejsca w europejskiej przestrzeni edukacyjnej”⁹.

6 J. Woźnicki, *Uczelnie jako instytucje życia publicznego*, Monografie Fundacji Rektorów Polskich, Warszawa 2007, s. 162.

7 S. Amsterdamski, *Dwa lata później: uwagi o reformach w szkolnictwie wyższym i nauce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1993, nr 2, s. 25.

8 J. Woźnicki, *Bilans i perspektywy zmian legislacyjnych w polskim szkolnictwie wyższym – podejście metodologiczne*, [w:] S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Jaka ma być reforma szkolnictwa wyższego w Polsce?*, Konsorcjum Akademickie, Rzeszów 2009, s. 33.

9 S. Waltoś, *Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego – ścieżki tradycji*, [w:] S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, Rzeszów 2008, s. 47.

Szybko się okazało, że przemiany w szkolnictwie wyższym, które w dużym stopniu miały charakter żywiołowy – takie jak gwałtowny wzrost popytu na studia – zaskoczyły decydentów i polityków¹⁰. Dość powiedzieć, że w roku akademickim 1990/1991 Polska miała 112 szkół wyższych, z tego tylko 7 uczelni niepublicznych (KUL, uczelnie teologiczne i seminaria duchowne), natomiast w roku akademickim 2004/2005 było już 427 uczelni (w tym niepublicznych 301). W roku akademickim 1990/1991 wskaźnik skolaryzacji brutto wynosił 12,9, a wskaźnik skolaryzacji netto – 9,8, zaś w roku 2004/2005 wzrósł do: brutto – 47,8 i netto – 36,8. W ciągu 15 lat liczba studentów wzrosła blisko pięciokrotnie: z 390 409 w roku 1990/1991 do 1 930 917 w roku 2004/2005¹¹. Jednocześnie narastającym problemem publicznych szkół wyższych było znacznie wolniejsze tempo wzrostu dotacji budżetowych niż wynosiło tempo wzrostu studentów, a nawet okresowe obniżanie dotacji w wielkościach realnych¹². Niski udział wydatków na szkolnictwo wyższe w budżecie państwa w PKB (wahający się w latach 1990–2005 na poziomie między 0,70% a 1,0%) oraz spadające w tym samym czasie (z pułapu ok. 0,8%) wydatki na naukę oraz wydatki na B+R były efektem z jednej strony kryzysu finansów publicznych w wyniku funkcjonowania liberalnej doktryny gospodarczej i kryzysu samej gospodarki, z drugiej – wzrostu konkurencyjności pilniejszych celów społecznych¹³. Świadczyło to również o braku zrozumienia istoty i roli kształcenia oraz wpływu systemu edukacji na kształt gospodarki, społeczeństwa i całego państwa, zwłaszcza podczas procesu modernizacji systemu społeczno-gospodarczego okresu transformacji. Pomimo bardzo ograniczonych, fragmentarycznych prób reformowania sektora edukacji, ukształtował się w Polsce tylko rynek kształcenia, ale nie system edukacji i polityka edukacyjna¹⁴ w zakresie szkolnictwa wyższego. Z tych powodów w początkowym okresie transformacji ustrojowej i formowania się polityki państwa postsocjalistycznego wobec szkolnictwa wyższego trzeba mówić raczej o wątpliwości i daleko idącej niedoskonałości rozwiązań legislacyjnych¹⁵, przy braku przemyślanej strategii państwa wskazującej relacje między takimi celami, jak ilość – jakość – adekwatność oraz minimum nakładów niezbędnych do ich realizacji¹⁶.

10 M. Dąbrowa-Szeffler, *System nauki i szkolnictwa wyższego. Funkcjonowanie i zarządzanie*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2003, s. 83.

11 Zob.: roczniki GUS z odpowiednich lat *Szkoły wyższe i ich finanse...*; MNiSW, *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, 2013, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8a-b03acc5c59a1f6.pdf [dostęp: 20.09.2015].

12 M. Dąbrowa-Szeffler, J. Jabłecka, *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007, s. 168.

13 M. Dąbrowa-Szeffler, *System nauki i szkolnictwa wyższego...*, s. 106.

14 A. Buchner-Jeziorska, *System edukacji a potencjał modernizacyjny społeczeństwa*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 1 (7), s. 105.

15 M. Ratajczak, *Polityka państwa w Polsce wobec szkolnictwa wyższego po 1989 roku i jej implikacje społeczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2011, nr 173, s. 135.

16 M. Dąbrowa-Szeffler, *Kierunki i instrumenty racjonalnej strategii szkolnictwa wyższego*, „Prakseologia” 2001, nr 141, s. 168.

Po 12 latach obowiązywania pierwszej pokomunistycznej ustawy regulującej sposób działania szkolnictwa wyższego – ustawy o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 r. (Dz.U. nr 65, poz. 385) – dostrzeżono, że nie przystaje ona do współczesnych realiów i przystąpiono do opracowania nowej ustawy. Trwające dalszych kilka lat prace nad ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r. (Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365) oraz towarzysząca jej później debata dowodzą ułomności procesu przygotowywania prawa, które w zasadniczy sposób umożliwiłoby konieczną, gruntowną reformę systemu i ustroju szkolnictwa wyższego w Polsce. O konieczność nowelizacji prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego wielokrotnie apelowała w swoich uchwałach Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich¹⁷. Zgodnie z relacją Jerzego Woźnickiego, KRASP przyglądała się nieudanym próbom skierowania na ścieżkę legislacyjną nowego projektu ustawy (oraz tzw. małym nowelizacjom), by w 2002 r. wziąć udział w aktywnym przygotowaniu projektu. W rezultacie trwających rok prac zespołu (pod przewodnictwem Jerzego Woźnickiego) powołanego decyzją Prezydenta RP w styczniu 2003 r., w styczniu 2004 r. przygotowany został nowy projekt (tzw. prezydencki) Prawa o szkolnictwie wyższym. W 2004 r. do Sejmu trafił też tzw. projekt poselski (opracowany przez KSN NSZZ Solidarność), który jednak nie stał się podstawą prac nad ustawą, a jedynie materiałem roboczym, podobnie jak wcześniejsze projekty ustawy z lat 1998 i 2000. W czerwcu 2005 r. projekt ustawy przeszedł przez Sejm i Senat, a w lipcu został podpisany przez prezydenta¹⁸. W ten sposób polskie szkolnictwo wyższe zyskało nowe Prawo o szkolnictwie wyższym, czyli ustawę z 27 lipca 2005 r. Z zadowoleniem przyjęła jej uchwalenie Rada Główna Szkolnictwa Wyższego¹⁹, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich²⁰, a także Parlament Studentów RP²¹.

Jak wspominał w 2009 r. Jerzy Woźnicki, trzeba było „budować większość dla naszej ustawy w trudzie i znoju, w procesie pozyskiwania sojuszników legislacyjnych w naszym kraju w sprawach szkolnictwa wyższego i osiągania kompromisów”²². Oceniający owe działania autorzy mieli dość odmienne zdania na temat przebiegu tej legislacyjnej batalii. Z jednej strony wskazywano na „autorski”

17 Zob.: wykaz uchwał z lat 1999–2002, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly-_1999_2002/u_1999_2002 [dostęp: 20.09.2015].

18 J. Woźnicki, *Uczelnie jako instytucje...*, s. 167–173.

19 RGSW, *Sprawozdanie z działalności Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w 2005 r.*, 2006, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/c5537dafefa7f2b54b8b3e810b-9bdb91.pdf [dostęp: 20.09.2015].

20 KRASP, *Uchwała Prezydium KRASP z dnia 3 września 2005 r. w związku z uchwaleniem ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dokument nr 1/IV), 2005, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2005_2008/u20050904 [dostęp: 20.09.2015].

21 List do studentów i samorządowców autorstwa A. Doczyka z 22 sierpnia 2005 r., Parlament Studentów RP, <http://www.psrp.org.pl/sprawy-systemowe/reformy/1399-nowa-ustawa-na-nowy-rok-akademicki> [dostęp: 20.09.2015].

22 J. Woźnicki, *Bilans i perspektywy...*, s. 31–32.

(rektorski) sposób przygotowania ustawy, który uniemożliwił szeroką debatę środowiska²³. W innych relacjach podkreślano fakt przedyskutowania wszystkich opinii i pomysłów, zastrzeżeń i uwag, co zaowocowało osiągnięciem ostatecznego kompromisu, choć nie wszystkie zapisy i regulacje spełniły oczekiwania wszystkich członków społeczności akademickiej²⁴. Chodziło o kompromis pomiędzy rektorami uczelni publicznych i niepublicznych, między związkami zawodowymi, Parlamentem Studentów, RGSW i PKA²⁵. Niejednoznaczne były przy tym oceny zasadności owego kompromisowego rozwiązania²⁶. Dodatkowo zarzucano procesowi legislacyjnemu nad ustawą pośpiech oraz uchwalenie jej bez strategicznej wizji modernizacji szkolnictwa wyższego²⁷.

Jak wynika z analizy debaty publicznej towarzyszącej pracom nad nowym prawem o szkolnictwie wyższym, przyjęcie ustawy w 2005 r. wymusiły problemy z żywiołowym rozwojem ilościowym w szkolnictwie wyższym, nieadekwatną do tempa umasowienia studiów jakością kształcenia oraz konieczność ujednoczenia i uaktualnienia prawa w zakresie szkolnictwa wyższego, które było wcześniej rozproszone w kilku ustawach (o stopniach i tytule naukowym, o Komitecie Badań Naukowych, o wyższych szkołach zawodowych). Z całą pewnością nowa ustawa porządkowała prawodawstwo w zakresie szkolnictwa wyższego, dostosowując je do wymogów procesu bolońskiego (w który Polska włączyła się znacznie wcześniej) i zmienionej sytuacji społeczno-gospodarczej kraju. Do jej najbardziej widocznych efektów należały m.in.: wprowadzenie trójstopniowego podziału studiów (na licencjackie, magisterskie i doktorskie), konieczność zawierania umów pomiędzy studentami a uczelniami na studiach płatnych, ograniczenie wieloletowości pracowników naukowo-dydaktycznych, możliwość pełnienia funkcji rektora uczelni niepublicznych przez osoby o niższych kwalifikacjach naukowych niż uczelni publicznych (ze stopniem doktora), możliwość odwołania rektora przez ministra w przypadku rażącego naruszenia prawa (po konsultacji z PKA i KRASP lub KRZSP), a w przypadku stwierdzenia istotnych naruszeń prawa (lub statutu) – możliwość zwrócenia się o to do senatu uczelni, ponadto zaostrenie przepisów związanych z plagiatami czy innymi oszustwami naukowymi.

23 J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 215.

24 M. Zdanowski, *Jednolity system*, „Forum Akademickie” 2005, nr 9, http://forumakad.pl/archiwum/2005/09/05-opinie_srizun.htm [dostęp: 20.09.2015].

25 K. Piech, *Nowa Ustawa o szkolnictwie wyższym a Proces Boloński oraz konkurencyjność i rozwój polskiej gospodarki*, [w:] M. Rocki (red.), *Nowe prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005, s. 64-65.

26 M. Handke, *Reformę czas zacząć!*, „Forum Akademickie” 2005, nr 6, http://forumakad.pl/archiwum/2005/06/11-agora-reforme_czas_zaczac.htm [dostęp: 20.09.2015].

27 List otwarty polskich naukowców do marszałków oraz przewodniczących komisji ds. edukacji obu izb parlamentu RP z 1 października 2005 r., <http://www.forumakad.pl/ustawa19.htm> [dostęp: 20.09.2015].

Zarzucono jednak tej ustawie, iż odpowiada jedynie na dotychczasowe potrzeby zgłaszane przez środowisko, nie wychodzi ze swoją perspektywą dalej w przyszłość – nie przyczyni się więc do wzrostu konkurencyjności polskiej gospodarki²⁸. Krytyka nowego prawa o szkolnictwie wyższym była dużo ostrzejsza – podawano w wątpliwość jej przydatność, dostrzegano w niej więcej zagrożeń niż szans, a nawet nazywano ją „kulawą ustawą” czy „bulem legislacyjnym”²⁹. Niezaprzeczalnym mankamentem dyskusji nad projektem nowego prawa był brak opinii niezależnego eksperta³⁰, co pozwoliłoby uporządkować merytorycznie argumenty i zapobiec wielu niepotrzebnym wypowiedziom.

Przy próbie podsumowania pierwszych 15 lat reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce narzuca się konstatacja, iż środowisko akademickie, reprezentowane przede wszystkim przez KRASP i RGSW, nie było biernym, jedynie opiniującym propozycje aktów prawnych aktorem polityki szkolnictwa wyższego. Wyzwalająca ducha demokracji ustawa z 1990 r. zobowiązywała do dalszego reformowania w tym duchu i adresaci reform starali się to wykorzystać, wchodząc w dialog z MNiSW. Pierwsza związana z tym uwaga jest taka, że organizacje, o których tu mowa, nie reprezentowały całego środowiska akademickiego, lecz przede wszystkim akademicki establishment. Warto pamiętać, iż środowisko nie miało wówczas takiego szerokiego dostępu do informacji czy dokumentów, jakie ma obecnie, a więc śledzenie poczyną reformatorów było utrudnione dla „niezrzeszonego” w żadnych strukturach środowiskowych jego przedstawiciela. Debata publiczna intensyfikowała się wraz z rozwojem Internetu i ekspansją elektroniczną prasy, a także procesami profesjonalizacji i informatyzacji w administracji publicznej oraz w omawianych organizacjach. Druga uwaga odnosi się do techniki prawodawczej, zgodnie z którą jakikolwiek projekt ustawy powinien być poprzedzony rzetelną diagnozą sytuacji w dziedzinie wymagającej interwencji państwa i wskazaniem kierunków zmian. Tymczasem trudno uznać za wystarczającą diagnozę wykorzystane w pracach nad ustawą opracowania o charakterze ideowym pt. *Raport o zasadniczych problemach szkolnictwa wyższego w polskim systemie edukacji narodowej*, które było *de facto* 40-stronicowym zbiorem uchwał KRASP. W kolejnych latach wyciągnięto wnioski z tych niedociągnięć, dzięki czemu proces reformowania wzbogacono o liczne wstępne dokumenty poddawane dyskusjom i opracowania diagnostyczne ekspertów towarzyszące propozycjom strategii rozwoju szkolnictwa wyższego.

28 K. Piech, *Nowa Ustawa o szkolnictwie wyższym...*, s. 65–66.

29 Zob.: A. Dziedziczak-Foltyń, *Plusy i minusy...*, s. 98.

30 M. Góral, D. Walczak, *Debata publiczna nad ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym – sprawozdanie i próba analizy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2005, nr 2 (26), s. 95.

4.2. Historia nowelizowania Prawa o szkolnictwie wyższym w latach 2005–2011

W 2007 r. pojawił się pomysł nowelizacji Prawa o szkolnictwie wyższym, który minister Michał Seweryński uzasadniał przede wszystkim koniecznością zmiany przepisów wynikającą zarówno z niedociągnięć samej ustawy, jak i zmian w Polsce³¹. Zwiastunem nowelizacji był dokument ministerialny *Założenia do ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym*, obejmujący 11 obszarów zmian³². Na temat *Założeń...* wypowiedziała się RGSW, uznając wiele przesłanek nowelizacji za zasadne, jednak trudno jej było ocenić konieczność zmian wobec braku odniesień do obowiązującej ustawy³³. Ze względu na ogólnikowość dokumentu KRASP stwierdziła, że *Założenia...* są jedynie deklaracją intencji ministerstwa (często niejasnych, niekonkretnych, pobieżnych, niespójnych) i wskazała na konieczność poważnej debaty wokół konstytucji szkolnictwa wyższego, za jaką uznała Prawo o szkolnictwie wyższym³⁴.

Zgodnie z relacjami z prac nad reformą szkolnictwa wyższego minister Barbary Kudryckiej, konsultacje społeczne i instytucjonalne rządowego projektu nowelizacji poprzedzone były ponad dwuletnim okresem spotkań i dyskusji ze środowiskiem akademickim. Oficjalnie początek procesowi konsultowania kwestii reformy systemu zarządzania oraz finansowania nauki i szkolnictwa wyższego dała konferencja „Nowe finansowanie, większa dostępność i lepsza jakość”, zorganizowana przez ministerstwo w styczniu 2008 r., która przyczyniła się do zebrania materiału wykorzystanego później w wypracowaniu projektu założeń reformy systemu nauki i systemu szkolnictwa wyższego³⁵.

Analizując kolejne fazy prac MNiSW nad projektem nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, można wyodrębnić cztery etapy ewolucji projektu nowelizacji. Każdemu etapowi towarzyszyły opinie organizacji przedstawicielskich środowiska akademickiego i instytucji związanych ze szkolnictwem wyższym, w których podkreślano zarówno wady, jak i zalety projektowanej reformy.

31 Minister nauki: „Prawo o szkolnictwie wyższym” wymaga nowelizacji, 5.07.2007, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,63998,minister-nauki-ustawa-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-wymaga-nowelizacji.html> [dostęp: 20.09.2015].

32 Zob.: A. Dziedziczak-Foltyn, *O reformowaniu...*, s. 58.

33 J. Błażejowski, *Nowelizacja jest potrzebna*, „Forum Akademickie” 2007, nr 4, http://www.forumakad.pl/archiwum/2007/04/46_nowelizacja_jest_potrzebna.html [dostęp: 20.09.2015].

34 KRASP, *Opinia nt. Założenia do ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym przedstawionych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* (załącznik do Dokumentu 39/IV), 2007, http://krasp.strony.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/2/2013/10/39_iv.pdf [dostęp: 20.09.2015].

35 *Odpowiedź ministra nauki i szkolnictwa wyższego na interpelację nr 19641 w sprawie prac nad reformą szkolnictwa wyższego*, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/734C5FC6> [dostęp: 20.09.2015].

Etap I (pierwsza połowa 2008 r.)**Projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego**

Wiosną 2008 r. powołany przez MNiSW Zespół do Spraw Opracowania Założeń Reformy Systemu Nauki oraz Założeń Reformy Systemu Szkolnictwa Wyższego przedstawił dokument *Projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego*, obejmujący cztery obszary pożądaných zmian: zarządzanie szkołami wyższymi, model kariery akademickiej, finansowanie szkolnictwa wyższego, dydaktyka. W dokumencie pojawiła się też informacja o planach opracowania strategii rozwoju szkolnictwa wyższego³⁶. Jak deklarowała minister Barbara Kudrycka, *Projekt założeń...* był podstawą do konsultacji z reprezentantami środowiska, ale i sfery biznesu. Upubliczniono dokument w Internecie i zaproszono do przesyłania opinii (także indywidualnych) na adres: reforma@nauka.gov.pl³⁷.

Zaprezentowane w dokumencie propozycje założeń reform w zakresie szkolnictwa wyższego i nauki zostały uznane przez środowisko akademickie za swego rodzaju rewolucję. W opiniach przedstawicieli Polskiej Akademii Nauk podawano w wątpliwość ów radykalny charakter proponowanych w reformie rozwiązań, argumentując, że ani nauka, ani edukacja nie lubią gwałtownych zmian dyktowanych potrzebą chwili. Wiele propozycji uznano za zasadne, jednak zarzucono projektowi reformy brak diagnozy sytuacji oraz brak tzw. mapy drogowej wprowadzenia proponowanych zmian z informacjami o kosztach i płatnikach reformy³⁸. We wspólnym stanowisku Prezydów KRASP i PAN podkreślono konieczność powiązania proponowanej reformy z przemyślaną strategią rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego poprzez umieszczenie edukacji i nauki w szeroko zakrojonym programie rozwoju kraju³⁹. W osobnym stanowisku KRASP zwróciła uwagę na spowodowane niedopracowaną kompozycją dokumentu trudności ze zrozumieniem modelu reformy i dyskusją środowiskową oraz na niedostateczne odniesienie się do konieczności wzrostu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego z budżetu państwa jako warunku powodzenia reform⁴⁰.

Podobne stanowisko przyjęła RGSW, wskazując na brak w *Projekcie założeń...* ogólnej diagnozy stanu obecnego i uzasadnienia proponowanych rozwiązań,

36 MNiSW, *Projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego*, 2008, https://www.ue.wroc.pl/p/rozne/folder_mnis.pdf [dostęp: 20.09.2015].

37 B. Kudrycka, *Reforma nauki i szkolnictwa wyższego – „Chcemy konkurować na światowych rynkach”*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2008, nr 1 (31), s. 12.

38 Zob.: A. Dziedziczak-Foltyń, *Plusy i minusy...*, s. 101.

39 KRASP, *Stanowisko Prezydium KRASP i Prezydium PAN z dnia 15 maja 2008 r. w sprawie Projektu założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego*, 2008, <http://www.krasp.org.pl/pliki/00e48adf365e5698b0cd68a651c313d2.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

40 KRASP, *Stanowisko Prezydium KRASP z dnia 16 maja 2008 r. w sprawie Projektu założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego* (Dokument 68/IV), 2008, <http://www.krasp.org.pl/pliki/4d9fef579d92ebd73addeebcc47d6990.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

a także odniesień do wielokrotnie zgłaszanego postulatu niezbędnego wzrostu nakładów na szkolnictwo wyższe (proponowany wzrost nakładów na naukę uznano za zbyt pasywny). Rada zarzuciła dokumentowi lakoniczność, brak ukazania wzajemnych powiązań między rozwiązaniami oraz brak rozróżnienia spraw o pierwszorzędym znaczeniu od spraw drugorzędnych, w tym niewymagających modyfikacji obowiązującego prawa⁴¹.

Zdecydowane stanowisko, że „nie do przyjęcia jest neoliberalna koncepcja zakładająca, że nauka sfinansuje się sama” sformułowała Rada Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego. Zgodnie z nim zmiany w finansowaniu zapewnią wzrost efektywności szkolnictwa wyższego i nauki jedynie pod warunkiem skorelowania nakładów na tę sferę ponoszonych ze środków publicznych z poziomem nakładów wnoszonych przez sektor prywatny. Również proponowany model kariery akademickiej spotkał się z szeregiem krytycznych uwag RSzWiN ZNP (m.in. proponowana procedura habilitacyjna, przechodzenie profesorów w stan spoczynku, etatyzacja kadry, ustawowa likwidacja dwuetatowości)⁴².

Sz szczególnie żywą reakcję, zwłaszcza na łamach prasy komentującej ministerialne plany, wywołała propozycja zlikwidowania habilitacji, odebrana przez przeciwników tego pomysłu jako zamach na fundament polskiej nauki i zarzewie konfliktu. Spór o habilitację był jednak tylko jednym z wielu elementów dyskusji wokół reformy, który pojawiał się w analizowanych opiniach, stanowiskach i komentarzach medialnych. Próby analizy debaty wokół habilitacji z tego okresu podjęła się Justyna Osiecka-Chojnacka, ekspert Biura Analiz Sejmowych, która wskazała na coraz bardziej publiczny wymiar dyskusji w tej kwestii, ale też ograniczone odwoływanie się do analiz oraz badań dotyczących przebiegu kariery naukowej⁴³.

Determinację rządu w zamiarze zreformowania szkolnictwa wyższego doceniło Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Niemniej jednak i w tej opinii podkreślono konieczność przeznaczenia na reformę dodatkowych środków budżetowych, od których uzależnione jest jej powodzenie. Rządowe propozycje reform CBPNiSW skrytykowało za:

- brak kompleksowej wizji kierunku reform, bez sformułowania generalnego celu reformy czy reform częściowych,
- brak diagnozy poprzedzającej propozycje reformy,

41 RGSW, *Uchwała nr 289/2008 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 czerwca 2008 r. w sprawie dokumentu „Projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego”*, 2008, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/uchwaly-2008/uchwala-nr-289-2008.html> [dostęp: 20.09.2015].

42 RSWiN ZNP, *Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie „Projektu założeń reformy szkolnictwa wyższego w Polsce”*, Warszawa, 22 czerwca 2008 r., <http://www.rgswin.znp.edu.pl/uchwaly/stanowisko.html> [dostęp: 20.09.2015].

43 J. Osiecka-Chojnacka, *Spory o habilitację – próba analizy debaty*, „Analizy BAS” 2009, nr 11 (19), [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/11BC4486449166D6C12575F40024E3D-B/\\$file/Analiza_%20BAS_2009_19.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/11BC4486449166D6C12575F40024E3D-B/$file/Analiza_%20BAS_2009_19.pdf) [dostęp: 20.09.2015].

- ogólnikowość wielu propozycji, bez wzmianki na temat instrumentów ich realizacji albo zbytnią szczegółowość innych propozycji, które należałoby raczej uznać za instrument realizacji założeń niż element tych założeń,
- brak określenia, czy poszczególne propozycje wymagają zmian na poziomie instytucji/placówki, zmian w polityce edukacyjnej/naukowej czy też zmian w przepisach prawnych,
- brak harmonogramu dalszego postępowania, w tym określenia perspektywy czasowej planowanych nowelizacji ustaw i terminu ich wejścia w życie.

Przedstawiciele CBPNiSW podkreślili, że sukces reformy wymaga również zabiegania o włączenie w proces konsultacji społecznych oraz debatę nad reformą jak najszerszego grona zainteresowanych nauką i szkolnictwem wyższym. Dzięki takiej debacie ujawniałyby się rozbieżności interesów rozmaitych środowisk, co powinno służyć korygowaniu i uzgadnianiu projektu reformy, a także mobilizowaniu poparcia opinii publicznej⁴⁴.

Komentując pierwszy etap prac nad nowelizacją prawa z 2005 r., trudno stwierdzić, czy *Projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego* ze względu na swoją ogólnikowość miał na celu dopracowywanie pomysłu reformy w toku dyskusji środowiskowej, czy też było to raczej świadectwo nieudolności resortu w przygotowaniu dokumentu mającego prowadzić do nowelizacji ustawy. Uwagi reprezentantów środowiska – choć różniące się niekiedy co do poszczególnych rozwiązań reformy – zgodne były jednak, jeśli chodzi o technikę projektowania prawa i artykułowania propozycji legislacyjnych.

Etap II (pierwsza połowa 2009 r.)

Pakiet założeń reformy szkolnictwa wyższego „Partnerstwo dla Wiedzy”

Kolejną reformatorską inicjatywą MNiSW był pakiet „Partnerstwo dla Wiedzy”, obejmujący trzy części założeń reformy szkolnictwa wyższego: „Reforma studiów i praw studenckich”, „Nowy model kariery naukowej” oraz „Nowy model zarządzania szkolnictwem wyższym”.

Jednym z najbardziej aktywnych uczestników konsultacji społecznych na tym etapie była Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, która przedstawiła swoje uwagi do założeń reformy w trzech oficjalnych stanowiskach. W przypadku reformy studiów RGSW wskazała brak uzasadnienia dla przedstawionych działań, brak zasadności części z nich oraz brak informacji na temat terminu i sposobu wykorzystania przedłożonego projektu w pracach legislacyjnych. Podkreślając zasadność wprowadzenia zmian w modelu kariery akademickiej, Rada wypowiedziała się krytycznie o wielu proponowanych w tym obszarze rozwiązaniach, w tym o zbyt szczegółowym potraktowaniu nowych procedur uzyskiwania stopnia doktora

⁴⁴ J. Jabłocka, J. Kochanowski, *Uwagi Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego do założeń reformy nauki i szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2008, nr 1 (31), s. 13–21.

habilitowanego oraz o zbyt fragmentarycznym ujęciu polityki kadrowej. W odniesieniu do zarządzania szkolnictwem wyższym w uwagach Rady zaznaczono, że w projekcie reformy wyczerpująco przedstawiono mechanizmy wyłaniania Krajowych Ośrodków Wiodących (KNOW), fragmentarycznie zaś potraktowano kwestię instytucji przedstawicielskich i kontrolnych środowisk akademickich i naukowych. RGSW wskazała na niespójność przedstawionych w dokumencie propozycji z rozwiązaniami zaproponowanymi w dwóch wcześniejszych częściach „Partnerstwa dla wiedzy” oraz z rozwiązaniami zaproponowanymi w pakiecie pięciu ustaw dla obszaru nauki⁴⁵.

Niespójność ministerialnemu pakietowi „Partnerstwo dla wiedzy” zarzuciła też w swojej uchwale w sprawie zmian w szkolnictwie wyższym Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (w szczegółowych uchwałach poświęconych każdej części z osobna rektorzy przedstawili szereg uwag dotyczących proponowanych zmian)⁴⁶. Stanowisko KRASP charakteryzowało przekonanie o przedwczesnym (gdyż niepoprzedzonym przyjęciem strategii rozwoju szkolnictwa wyższego) tworzeniu projektów nowych ustaw, o konieczności partnerskiego współdziałania ministra i reprezentatywnych przedstawicieli szkół wyższych oraz o niezbędności podjęcia w reformie rozwiązań dotyczących finansowania szkolnictwa wyższego⁴⁷.

W dyskusji wokół „pakietu” oficjalnie i jednoznacznie wypowiedziała się również Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich. Według KRUP szkolnictwo wyższe i nauka w Polsce potrzebują zarówno zdecydowanego wsparcia finansowego, jak i zmian oraz stabilności prawa regulującego ich działanie. Za niecelowe uznała częściowe i *quasi*-systemowe reformowanie obu systemów bez wyznaczenia kierunku ich rozwoju (wizji) i określenia strategii jego realizacji poprzez nowe ustawy⁴⁸. W ten sposób stanowisko KRUP nawiązało do wcześniejszych uwag i postulatów innych reprezentantów środowiska akademickiego odnośnie braku całościowego i perspektywicznego podejścia do reformowania obu sektorów.

Opinię na temat projektu reformy szkolnictwa wyższego zaprezentował też Instytut Wiedzy i Innowacji, uznając ogólną ideę reform za wartą poparcia, a wiele z przedstawionych przez ministerstwo propozycji – za mechanizmy właściwie

45 Zob.: A. Dziedziczak-Foltyn, *Plusy i minusy...*, s. 103.

46 Zob.: Uchwały KRASP 2008–2012, Dokument nr 7/V, 8/V i 11/V z 2009 r., http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].

47 KRASP, *Uchwała Prezydium KRASP z dnia 17 kwietnia 2009 r. w sprawie zmian w szkolnictwie wyższym* (Dokument nr 12/V), 2009, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].

48 KRUP, *Uchwała nr 229 Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich z dnia 27 marca 2009 roku w sprawie dokumentu Ministerstwa nauki i Szkolnictwa Wyższego Partnerstwo dla Wiedzy – Nowy model zarządzania szkolnictwem wyższym*, 2009, http://krup.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0013/1165/Uchwa-a-nr-229-z-27.03.2009-ws-dukomentu-MNiSW-Partnerstwo-dla-Wiedzy-Nowy-model-zarzzdania-szkolnictwem-Wyszym.pdf [dostęp: 20.09.2015].

korygujące obecny system. Pomimo to wskazano jednocześnie „na zbyt kosmetyczny, zbyt konserwatywny, zbyt ostrożny” charakter zmian, niedostrzeganie potrzeb całej gospodarki i długookresowych wyzwań rozwojowych oraz brak „systemu motywacyjnego skłaniającego uczelnie do postępu”⁴⁹.

Etap III (druga połowa 2009 r.) Założenia do nowelizacji ustawy

W czerwcu 2009 r. MNiSW ogłosiło *Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*. Na tym etapie konsultacji społecznych uwagi krytyczne interesariuszy szkolnictwa wyższego dotyczyły podkreślanych już wcześniej kwestii.

W uchwale KRASP rektorzy ponownie zaznaczyli, że zmiany ustawowe powinny wynikać ze strategii rozwojowej i planu przyszłych reform, zaś projekty inicjatyw legislacyjnych MNiSW powinny być konsultowane ze środowiskiem na etapie ich przygotowywania⁵⁰. Podobne stanowisko prezentowała RGSW, dopuszczając jednak możliwość nowelizacji w przypadku zmian o niesystemowym charakterze. Rada wskazała przy tym na konieczność współdziałania wszystkich podmiotów szkolnictwa wyższego oraz opracowanie spójnej koncepcji finansowania szkolnictwa wyższego⁵¹.

Bardzo krytyczne było również stanowisko Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego, zgodnie z którym przedstawiona koncepcja zmian „nie jest dostatecznie przemyślana, spójna i rokująca pozytywne zmiany systemowe”. W dokumencie zwrócono uwagę, że diagnoza stanu szkolnictwa wyższego jest niepełna, a założenia reformy szkolnictwa wyższego „zostały wprawdzie, w porównaniu z pierwotnymi zapisami, poprawione i doprecyzowane, niemniej są one nadal zbiorem ogólnych koncepcji i haseł”. Ponadto RGSWiN ZNP wyraziła oburzenie z powodu stanowiska MNiSW, że nakłady finansowe na szkolnictwo wyższe są wystarczające, lecz tylko źle dystrybuowane⁵².

49 *Opinia na temat projektów reform w ramach pakietu „Partnerstwo dla wiedzy”* (praca zbiorowa), Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa, 9 czerwca 2009 r., s. 2, http://www.institut.info/images/stories/badania/Opinia_4.pdf [dostęp: 20.09.2015].

50 KRASP, *Uchwała Prezydium KRASP z dnia 18 października 2009 r. w sprawie inicjatyw legislacyjnych w obszarze szkolnictwa wyższego* (Dokument nr 28/W), 2009, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].

51 RGSW, *Uchwała nr 450/2009 Prezydium Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 lipca 2009 r. w sprawie dokumentu „Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki”*, 2009, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/uchwaly-2009/uchwala-nr-450-2009.html> [dostęp: 20.09.2015].

52 RSWiN ZNP, *Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie „Projektu założeń reformy szkolnictwa wyższego w Polsce”*, Warszawa, 22 czerwca 2008 r., <http://www.rgswin.znp.edu.pl/uchwaly/stanowisko.html> [dostęp: 20.09.2015].

Swoje zdanie na temat reformy szkolnictwa wyższego wyraziły również organizacje studenckie. Niezależne Zrzeszenie Studentów uznało projekt reformy, pomimo licznych i długich konsultacji, za niekompletny, niewystarczający, a tryb jego wprowadzenia za zbyt pochopny i nieodpowiedni. NZS, podkreślając wagę reformy szkolnictwa wyższego, postulowało przedłużenie konsultacji społecznych (konsultacje społeczne przypadły na okres wakacji, co nie sprzyjało rzetelnej dyskusji) i podniesienie na nowo merytorycznej debaty publicznej nad proponowanymi zmianami⁵³. W tym samym czasie swoje stanowisko wobec reformy w formie „Studenckich 10 punktów” ogłosił Parlament Studentów RP (PSRP), przedstawiając swoje postulaty odnośnie zmian w systemie kształcenia⁵⁴.

Lektura oficjalnych stanowisk interesariuszy dowodzi, że efektem ich „współdziałania” z ministerstwem było uwzględnianie przez reformatorów, przynajmniej niektórych, zgłoszonych wcześniej uwag szczegółowych. Jako że prace nad nowelizacją ustawy szły równolegle z pracami nad zleconą ekspertom strategią rozwoju szkolnictwa wyższego (oraz pracami pod patronatem Fundacji Rektorów Polskich nad strategią środowiskową), pozwalało to komentatorom reform mieć nadzieję, że i te zasadnicze postulaty zostaną niebawem spełnione.

Etap IV (pierwsza połowa 2010 r.)

Projekt ustawy

Na podstawie dokumentu *Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym...*, uwzględniającego zgłoszone od czerwca 2009 r. uwagi, MNiSW opracowało *Projekt ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, który 30 marca 2010 r. został skierowany do trzymiesięcznych konsultacji społecznych. Zgodnie z *Uzasadnieniem* do projektu ustawy, wprowadzane zmiany wynikały ze zbliżającego się głębokiego niżu demograficznego oraz reform przeprowadzanych w większości krajów Unii Europejskiej. U ich podstawy leżały takie zidentyfikowane słabości polskiego systemu szkolnictwa wyższego, jak: niska konkurencyjność systemu finansowania, słabe umiędzynarodowienie, niewłaściwa struktura kierunków kształcenia, skomplikowana ścieżka kariery naukowej, tradycyjne zarządzanie uczelniami, słabe powiązanie z otoczeniem zewnętrznym. Dlatego projekt nowelizacji skoncentrował się na trzech filarach: efektywnym modelu

53 *Opinia Niezależnego Zrzeszenia Studentów dotycząca założeń do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*, NZS, Warszawa, 8 lipca 2009 r., http://www.nzs.org.pl/images/opinia_nzs_mnisw_2009.pdf [dostęp: 20.09.2015].

54 *Propozycje Parlamentu Studentów ws. reformy szkolnictwa wyższego*, 16.07.2009, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,363511,propozycje-parlamentu-studentow-ws-reformy-szkolnictwa-wyzszego.html> [dostęp: 20.09.2015].

zarządzania szkolnictwem wyższym, dynamicznym modelu kariery naukowej i skutecznym modelu kształcenia⁵⁵.

Na temat projektu ustawy z marca 2010 r. wypowiedziały się różne organizacje związane ze szkolnictwem wyższym. W uchwalonym przez KRASP stanowisku wyraźnie zaznaczona była aprobata dla prowadzonych przez ministerstwo działań zmierzających do doskonalenia projektu nowelizacji poprzez konsultowanie wybranych kwestii z ekspertami KRASP i RGSW. W ocenie rektorów nowelizacja wprowadzała wiele rozwiązań oczekiwanych przez środowisko akademickie i kierunkowo zgodnych ze środowiskowym projektem *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*. Niemniej jednak rektorzy dostrzegli wady konsultowanego projektu ustawy i podali w wątpliwość celowość rozwiązań, co do których nie wiadomo, jak będą w praktyce realizowane (brak przepisów wykonawczych)⁵⁶. Podobnie RGSW pozytywnie oceniła współdziałanie Rady z ministerstwem w ustalaniu polityki edukacyjnej państwa w zakresie szkolnictwa wyższego oraz zaakceptowała główne przesłanki i cele nowelizacji ustaw⁵⁷.

Z kolei w dokumencie Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego zaznaczono, że większość ze wskazanych już wcześniej postulatów RGSWiN ZNP nie została uwzględniona na etapie przygotowania ustawy. W odniesieniu do projektu ustawy Rada pozytywnie zaopiniowała zapisy ograniczające patologie w środowisku akademickim oraz wieloletowość. Zdecydowanie krytycznie wypowiedziała się jednak w przypadku zmian dotyczących określenia limitu 8 lat okresu zatrudnienia adiunktów nieposiadających stopnia naukowego doktora habilitowanego oraz ograniczania trwałości stosunku pracy wszystkich poza profesorami tytularnymi. Rada podtrzymała też swoje wcześniejsze zdanie na temat anachronizmu utrzymywania habilitacji. Zdecydowany brak akceptacji dla projektu wyraziła w swoich dwóch opiniach Krajowa Sekcja Nauki NSZZ „Solidarność”, określając projekt jako zły i szkodliwy dla polskiego szkolnictwa wyższego, dopuszczalny jedynie jako nowelizacja doraźna, likwidująca najpoważniejsze patologie systemu. Zaznaczono przy tym, że uchwalenie regulacji prawnych przed przyjęciem strategii rozwoju szkolnictwa wyższego koliduje z pracami nad strategią, „wprowadzając chaos do polityki państwa, tworząc fakty dokonane w odniesieniu do dopiero dyskutowanych celów i działań strategicz-

55 *Uzasadnienie*, http://radalegisacyjna.gov.pl/sites/default/files/dokumenty/uzasadnienie_do_ustawy_96.pdf [dostęp: 20.09.2015].

56 KRASP, *Stanowisko rektorów – członków Zgromadzenia Plenarnego KRASP przyjęte na posiedzeniu w dniu 7 maja 2010 r. w sprawie projektu nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki* (Dokument 37/V), 2010, www.krasp.org.pl/pliki/3306f9772ff308dd7801453047233c95.pdf [dostęp: 20.09.2015].

57 RGSW, *Uchwała nr 43/2010 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 kwietnia 2010 r. w sprawie projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, 2010, <http://www.rgs.edu.pl/?q=node/1233> [dostęp: 2.07.2015].

nych”, w szczególności w zakresie zarządzania systemem, ustroju uczelni i polityki kadrowej. KSN NSZZ „Solidarność” zarzuciła projektowi brak regulacji, które przekładałyby się na poprawę finansowania sektora i wysunęła postulat tzw. małej nowelizacji, gwarantującej wzrost nakładów na szkolnictwo wyższe w celu osiągnięcia wymogów unijnych. Wyraziła również wątpliwości co do gwarancji podniesienia poziomu naukowego rozpraw czy zwiększenia liczby habilitacji za sprawą zmodyfikowanej procedury habilitacyjnej oraz zaapelowała o adekwatne wynagrodzenie pracowników uczelni publicznych i powrót do ładu płacowego (3:2:1:1 w odniesieniu do średniej krajowej w gospodarce narodowej). Natomiast Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów Naukowych sformułowała generalną uwagę, że nowelizacja prawa nie została poprzedzona należytą merytoryczną oceną funkcjonowania ustawy z 2005 r., co godzi w stabilność prawa⁵⁸.

Etap V (przełom 2010 i 2011 r.)

W wyniku odpowiedniej procedury legislacyjnej (obejmującej konsultacje społeczne projektu) w dniu 18 marca br. Sejm RP, po senackich poprawkach, przyjął nowelizację ustawy, którą Prezydent RP Bronisław Komorowski podpisał we wtorek 5 kwietnia 2011 r. Nadal wokół nowelizacji ustawy toczyła się dyskusja, która – nie tylko podzieliła środowisko akademickie, ale przybrała nawet bardziej konfrontacyjny charakter. Reformę poparli rektorzy KRASP, część uczonych (Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej), zaś sprzeciw wobec jej wprowadzenia wyraziły akademickie związki zawodowe (Krajowa Sekcja Nauki NSZZ „Solidarność”) i część naukowców z PAN (Rada Naukowa Instytutu Studiów Politologicznych). Także środowisko studentów podzieliło się – za reformą opowiedział się Parlament Studentów RP i Niezależne Zrzeszenie Studentów oraz Krajowa Reprezentacja Doktorantów, natomiast studenci uczelni niepublicznych wystosowali do Premiera Donalda Tuska list protestacyjny, w którym domagali się dofinansowania do studiów stacjonarnych⁵⁹.

Bilans zmian legislacyjnych w ciągu dwóch dekad potransformacyjnych pokazuje, że w latach 2005–2011 w porównaniu z latami 1990–2005 proces reformowania i towarzysząca mu debata miały bardziej zintensyfikowany i postępowy charakter (kilkukrotne konsultacje społeczne różnych wariantów dokumentów, wiele oficjalnych stanowisk i opinii różnych interesariuszy szkolnictwa wyższego, konferencje na temat rozwoju szkolnictwa wyższego i publikacje poświęcone bezpośrednio tej reformie⁶⁰).

58 Zob.: A. Dziedziczak-Foltyn, *Plusy i minusy...*, s. 106–108.

59 Ibidem, s. 108–109.

60 Zob. A. Jajszczyk (red.), *Jaka reforma nauki i szkół wyższych?*, Kongres Obywatelski, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2008; S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Jaka ma być reforma szkolnictwa...*

Z uwagi na brak monitoringu oraz pełnej transparentności procesu legislacyjnego w latach 1990–2011 trudno o konkluzje, na ile zgłaszane w trakcie debaty publicznej uwagi wpłynęły na ostateczny kształt ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 18 marca 2011 r. Dlatego wykazanie, że debata spełniła swoją rolę prawotwórczą w kształtowaniu nowej polityki wobec szkolnictwa wyższego w sposób optymalny jest problematyczne. Ponadto obraz wyłoniiony z lektury opinii, uchwał, stanowisk i listów protestacyjnych uczestników debaty nad nowelizacją ustawy nie jest na tyle precyzyjny i kompletny, aby pozwolił wskazać wszystkie plusey i minusy przygotowanej przez MNiSW, konsultowanej przez środowisko akademickie reformy szkolnictwa wyższego. Z uwagi na ograniczenia książki nie sposób było odnieść się do wszystkich podnoszonych w debacie wątków. Analiza dokumentacji pojawiającej się w toku debaty pozwoliła jednak zidentyfikować zasadnicze minusy ustawowych rozwiązań – brak wizji rozwoju i brak gwarancji zwiększania poziomu finansowania szkolnictwa wyższego. Po części do minusów można też zaliczyć odebranie pewnych praw pracowniczych i niekorzystne warunki zatrudnienia w uczelniach publicznych. Za plusy reformy uznać można zwiększenie autonomii uczelni w sprawie programów kształcenia, ograniczenie wieloletowości pracowników i nepotyzmu w uczelniach, upodmiotowienie studentów i doktorantów oraz poprawę systemu pomocy dla studentów. Swoją własną propozycję oceny zmian ustawowych z 2011 r. przedstawił Jerzy Woźnicki, zaznaczając przy tym, że sumaryczna ocena działań legislacyjnych nie wystarcza. Najistotniejsze w ocenie są zmiany fundamentalne – zarówno te wprowadzone, jak i odrzucone – o charakterze przełomowym, które przekształciłyby na korzyść szkolnictwo wyższe w Polsce, a pożytki te byłyby istotne, wymierne i obserwowalne na poziomie systemowym⁶¹.

Takiego systemowego docenienia przez rządzących roli szkolnictwa wyższego i nauki w rozwoju kraju, a także określenia tej roli w strategii rozwoju szkolnictwa wyższego zabrakło we wszystkich trzech próbach reformowania sektora (1990, 2005, 2011). Wieloletni brak dalekowzrocznej polityki państwa w odniesieniu do szkolnictwa wyższego i nauki, zawstydzający poziom finansowania sektora szkół wyższych i nauki oraz nieskuteczność mechanizmów stymulujących współpracę uczelni z otoczeniem nie świadczyły o zrozumieniu przez decydentów owej roli. Regulacje prawne wdrażane pomiędzy 1990 a 2011 rokiem koncentrowały się głównie na wewnętrznych uwarunkowaniach systemu, mniej zaś na uwarunkowaniach zewnętrznych, m.in. sferze regulacyjnej państwa⁶². Stąd pojawiały się wątpliwości, czy znowelizowana w 2011 r. ustawa rzeczywiście uruchomi proces daleko idących pożądaných zmian w kierunku

61 J. Woźnicki, *Szkolnictwo wyższe w procesie przemian – zmiany systemowe: 2007–2011*, [w:] D. Dziewulak (red.), *Nauka i szkolnictwo wyższe*, „Studia BAS” 2013, nr 3 (35), s. 79–89.

62 J. Lubacz, *Dzieje się, ale...*, „Forum Akademickie” 2011, nr 2, <http://forumakademickie.pl/fa/2011/02/dzieje-sie-ale> [dostęp: 2.07.2015].

rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego. Bez wątpienia jednak można interpretować próbę reformowania z lat 2005–2011 w kategoriach rozbudzonej świadomości rządzących w sytuacji dotychczasowego deficytu myślenia o przyszłości i rozwoju szkolnictwa wyższego. Wraz z rozwijającym się unijnym, jak również wynikającym z niego krajowym kursem rozwoju na szczeblu rządowym pojawiła się bowiem wyraźna argumentacja ekonomiczna, akcentująca konieczność reformy ze względu na zwiększenie konkurencyjności gospodarki i poprawę jakości kapitału ludzkiego⁶³.

4.3. Dopełnianie czy naprawianie Prawa o szkolnictwie wyższym w latach 2011–2015?

Lata 2005–2011 poprzedzające tzw. dużą nowelizację, przyniosły istotne zmiany w strukturze szkolnictwa wyższego, które niewątpiwie przyczyniły się do zwiększonej mobilizacji decydentów do modyfikacji PoSW. Były one jednak ukierunkowane raczej na łagodzenie skutków rozrośniętego systemu niż zapobieganie pojawiającym się nowym problemom. Do 2010 r. liczba szkół wyższych nadal rosła: w roku akademickim 2005/2006 wynosiła 445 uczelni (w tym 315 niepublicznych), w roku 2010/2011 – 460 (w tym 328 niepublicznych). Podobnie kształtowały się wskaźniki skolaryzacji. W roku akademickim 2005/2006 wskaźnik skolaryzacji brutto wynosił 48,9, a wskaźnik skolaryzacji netto – 38,0, zaś w roku 2010/2011 wzrósł do: brutto – 53,8 i netto – 40,8. Jedynie liczba studentów rosła do roku 2005/2006, gdy odnotowano 1 953 832 studiujących, natomiast w roku 2010/2011 zmalała do 1 841 251 studiujących. Na stosunkowo niezmiennym (tzn. niepodwyższonym) poziomie kształtowały się wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w PKB (wahające się w latach 2005–2010 pomiędzy 1,0% a 0,71%). Można przyjąć na tej podstawie, że czas poprzedzający finisz tej głośnej nowelizacji był czasem demograficznej prosperity w szkolnictwie wyższym.

Być może dlatego duża nowelizacja z 2011 r. ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym zaowocowała jedynie nowymi pomysłami MNiSW dyktowanymi potrzebą „dopełnienia reformy” zamiast gruntownej reformy. Ów proces „dopełniania” regulacji prawnych wraz z konsultacjami społecznymi w tym przypadku objął kolejne etapy prelegislacji:

63 Świadczy o tym chociażby temat dyskusji zorganizowanej w styczniu 2011 r. w ramach Forum Debaty Publicznej pod patronatem Prezydenta Bronisława Komorowskiego pt. „Szkolnictwo wyższe dla innowacyjnej gospodarki”, <http://www.prezydent.pl/archiwum-bronislawa-komorowskiego/fdp/gospodarka-konkurencyjnej-polski/aktualnosc/art,5,fdp-szkolnictwo-wyzsze-dla-innowacyjnej-gospodarki.html> [dostęp: 2.07.2015].

1. Konsultowanie *Projektu założeń projektu ustawy o zmianie ustaw – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw* (2012).
2. Konsultowanie *Projektu ustawy o zmianie ustaw – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw* (2013).
3. Konsultowanie *Projektu ustawy o zmianie ustaw – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych* (2014).
4. Konsultowanie ustawy o zmianie ustawy o Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (2016).

Równoległe z projektami ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego procedowane były projekty dotyczące nauki (w tym finansowania nauki, Narodowego Centrum Nauki i Narodowego Centrum Badań i Rozwoju) oraz prowadzenia działalności innowacyjnej. Dzięki obecności na platformie Rządowego Centrum Legislacji owych projektów założeń, jak również późniejszych projektów ustaw o zmianie ustawy oraz rejestru dokumentów biorących udział w konsultacjach społecznych, wszelkie uwagi kierowane pod adresem tych projektów przez interesariuszy szkolnictwa wyższego dostępne były *online (post factum)* w jednym miejscu, co pozwoliło wiernie zrekonstruować tę część debaty publicznej wokół prawa o szkolnictwie wyższym. Najbardziej rozbudowana legislacyjna dyskusja wokół nowelizacji przypadła na lata 2012–2013, natomiast następne etapy obejmujące drobniejsze zmiany w prawie były mniej intensywnie komentowane. Z uwagi na wielość podnoszonych wątków analiza ograniczona została do wyselekcjonowanych uwag interesariuszy.

Etap I (zima 2012)

Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustaw – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw⁶⁴ jako cele proponowanej regulacji wskazywał przede wszystkim cztery kwestie wymagające uregulowania: (1) ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie; (2) zapewnienie lepszej jakości kształcenia przy uwzględnieniu autonomii programowej uczelni; (3) dostosowanie funkcjonowania uczelni do skutków niżu demograficznego⁶⁵; (4) doprecyzowanie niektórych rozwiązań w oparciu o doświadczenia z wdrażania nowelizacji ustawy.

W konsultacjach społecznych projektu założeń projektu ustawy o zmianie ustawy PoSW przeprowadzonych pod koniec 2012 r. udział wzięło około 20 podmiotów instytucjonalnych. Z uwagi na rozległy obszar komentowanych przez nie propozycji zmian prawnych i dość wybiórczy charakter zgłaszanych

64 MNiSW, *Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustaw – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/81150/katalog/81151#81151> [dostęp: 20.09.2015].

65 Według danych MNiSW dotyczących prognozowanej liczby studentów kilka lat po roku 2020 liczba studentów będzie wynosiła około 1,3 mln, czyli około 70% liczby studentów w roku 2010/2011 (1,8 mln).

uwag analizie poddane zostały oficjalne stanowiska i opinie wybranych instytucji, tj. Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (RGNiSW), Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego (RSWiN ZNP), Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność”, Polskiej Akademii Nauk (PAN), Krajowej Reprezentacji Doktorantów (KRD), Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej (PSRP) oraz interesariusza zewnętrznego – Polskiej Konfederacji Pracodawców Prywatnych „Lewiatan”.

RGNiSW na tym etapie reform przede wszystkim ustosunkowała się do kwestii prowadzenia polityki i procedowania prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego przez MNiSW. Podtrzymała wcześniejsze stanowisko dotyczące konieczności poprzedzenia nowelizacji ustawy przyjęciem strategii rozwoju czy chociażby kilkuletniego planu działania⁶⁶. Wśród uwag zasadniczych RGNiSW wskazała również, że opiniowany projekt nie został we właściwym czasie skonsultowany z powołanym przez MNiSW Zespołem do spraw zmian przepisów prawnych w zakresie szkolnictwa wyższego, który pracował nad propozycjami nowelizacji przepisów PoSW. Rada pozytywnie oceniła część projektu związaną z wprowadzeniem instrumentów stymulujących uczenie się przez całe życie, jednak zaznaczyła przy tym, że postulowała wprowadzenie takich instrumentów przy poprzedniej nowelizacji w latach 2010/2011, co jednak nie nastąpiło. W kwestii stymulowania kształcenia o profilu praktycznym podkreśliła konieczność uwzględnienia aspektu finansowego. Wskazując na trudności w zakwalifikowaniu uczelni do typu praktycznego czy ogólnoakademickiego, ale też ustawowe prawo uczelni o decydowaniu o jej misji i strategii rozwoju, RGNiSW zwróciła uwagę, iż w projekcie nie zostało poruszone zagadnienie wyłonienia uczelni badawczych.

KRASP w swoim oficjalnym stanowisku również podniosła kwestię niewłaściwej chronologii podejmowanych przez MNiSW działań legislacyjnych, twierdząc, że: „niedostatek ten nie może być kompensowany kolejnymi fragmentarycznymi regulacjami prawnymi i administracyjnymi wymaganiami nakładanymi na uczelnie, z pominięciem mechanizmów wspierających ich spełnienie”. Dodatkowo zaapelowała o „zmianę sposobu i poziomu finansowania uczelni, która uwolniłaby szkoły wyższe od konieczności kształcenia jak największej liczby studentów bez względu na osiągnięte przez nie wyniki, a jednocześnie pozwalające uczelniom strategicznie planować i realizować swoje przedsięwzięcia rozwojowe”⁶⁷. Do stanowiska KRASP dołączono dwa dodatki – w pierwszym

66 RGNiSW, *Uchwała nr 423/2012 RGNiSW z dnia 18 grudnia 2012 r. dotycząca projektu założeń do projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, 2012, <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62538.pdf> [dostęp: 2.07.2015].

67 KRASP, *Stanowisko KRASP dotyczące treści dokumentu pt. „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62541.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

znalazły się uwagi szczegółowe do komentowanego ministerialnego dokumentu, w drugim bilans prac Zespołu MNiSW ds. zmian przepisów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego. W ramach uwag szczegółowych KRASP odniosła się precyzyjnie i dość obszernie do poszczególnych elementów projektu założeń, formułując przy tym łącznie 50 uwag. Wśród nich warto wskazać przede wszystkim komentarz negujący politykę MNiSW wobec szkół wyższych, która polega na praktyce ustawowego nakładania kolejnych obowiązków na szkoły wyższe (prowadzących do dodatkowych kosztów), bez wskazania przez ustawodawcę źródeł ich finansowania⁶⁸.

Na wstępie swojego stanowiska Rada Szkolnictwa Wyższego i Nauki ZNP stwierdziła, iż zakres proponowanych regulacji nie uwzględnia wszystkich ważnych i aktualnych problemów funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce. Owszem, odnosi się do istotnych kwestii, takich jak poprawa jakości kształcenia i funkcjonowanie uczelni w warunkach niżu demograficznego, ale „nie zawiera mechanizmów systemowych gwarancji wzrostu nakładów finansowych na szkolnictwo wyższe i płac w tym sektorze oraz rozwiązań dotyczących poprawy statusu zawodowego nauczycieli akademickich zgodnych z dyrektywami i zaleceniami Unii Europejskiej”. Jak podkreślono w stanowisku RSWiN ZNP, problem ustawowych gwarancji wzrostu nakładów na szkolnictwo wyższe i płac w tym sektorze był przez nią wielokrotnie podnoszony przy okazji nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 r. Rada zdecydowanie skrytykowała jedną z propozycji dotyczącą uchylecia przepisu umożliwiającego zawarcie ponadzakładowego układu zbiorowego pracy dla cywilnych pracowników publicznych, twierdząc, iż proponowany zapis ogranicza związkom zawodowym prowadzenie rokowań zbiorowych w obszarze szkolnictwa wyższego⁶⁹.

Podobny wydzźwięk, aczkolwiek dużo bardziej krytyczny, miała opinia Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność”. W uwagach końcowych pojawiło się stwierdzenie, iż proponowany projekt założeń jest niepotrzebny i szkodliwy, a uczelnie publiczne, po permanentnej rewolucji prawnej w 2010 r., potrzebują „stabilizacji prawnej i oczyszczenia ram prawnych ich funkcjonowania z oczywistych niedorzeczności i niedociągnięć”. Co więcej, zdaniem autorów opinii projekt założeń „nie zawiera żadnych propozycji powrotu do autonomii, a nawet wprowadza dalsze jej ograniczenia”. W opinii KSN NSZZ „Solidarność” zamiast tego MNiSW w 2011 r. przygotowało błędną nowelizację, którą należałoby skorygować. Obok niestabilności prawnej KSN NSZZ „Solidarność” zwróciła uwagę na niestabil-

68 Ibidem.

69 ZNP, *Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego odnośnie projektu z dnia 28 listopada 2012 r. Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62558.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

ność finansową i odejście od ładu płacowego 3:2:1:1⁷⁰ oraz „wejście w konflikt ze społecznością uczelni wyższych reprezentowaną przez związki zawodowe – które obniżają sprawność ich funkcjonowania. Jest to także jedna z głównych przyczyn odnotowanej w ostatnim raporcie NIK zapaści badań naukowych i rozwojowych w Polsce”⁷¹. Do przyczyn tych zaliczyła także wskazywany od początku dyskusji wokół PoSW brak strategii rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki, wobec którego „zamiar wprowadzania kolejnej zasadniczej nowelizacji jest nieuzasadniony”. Podobnie jak RGNiSW, KSN NSZZ „Solidarność” zwróciła uwagę na niekonsekwencję w działaniu MNiSW dotyczącą nieuwzględnienia w projekcie założeń wniosków z prac powołanego w kwietniu 2012 r. Zespołu ds. zmian przepisów prawnych w zakresie szkolnictwa wyższego (pod kierunkiem minister Darii Nałęcz). W ramach uwag szczegółowych KSN NSZZ „Solidarność”, analogicznie jak RSWiN ZNP, wyraziła stanowczy sprzeciw wobec zamierzonego pozbawienia związków zawodowych możliwości negocjowania ponadzakładowego układu zbiorowego pracy (PUZP) dla pracowników uczelni publicznych, nazywając to działanie ograniczaniem uprawnień pracowniczych. Uznając zbyt wolne tempo osiągania odpowiedniego dorobku naukowego jako efekt permanentnego niedofinansowania nauki i szkolnictwa (w tym zbyt niskich wynagrodzeń, zmuszających kadrę akademicką do poszukiwania dodatkowych źródeł przychodów), KSN NSZZ „Solidarność” zaapelowała nie tylko o podniesienie miesięcznego wynagrodzenia zasadniczego pracowników uczelni publicznych do przeciętnego wynagrodzenia w sektorze przedsiębiorstw, ale również o określenie – obok minimalnej stawki wynagrodzenia zasadniczego – stawki maksymalnej. Motyw niedofinansowania sektora pojawił się też w innych punktach opinii, przybierając formę zarzutu wobec MNiSW, które zdaniem Rady w sytuacji unijnego wymogu nakładów na szkolnictwo wyższe w wysokości 2% PKB nie ma strategii wzrostu nakładów. Świadczy to niedostrzeganiu przez resort, że wzrost nakładów zasadniczo wpłynie na poprawę jakości kształcenia i ograniczenie patologicznej dwuetatowości, co w dalszej konsekwencji doprowadzi do wzrostu aktywności naukowej i badawczej. Zarzut ten KSN NSZZ „Solidarność” rozwinęła w dalszej części opinii w szerszą krytykę – dotyczącą systemowo błędnej organizacji szkolnictwa wyższego w Polsce, a która zbieżna jest ze stanowiskiem KRASP odnośnie wymuszania jakości kształcenia bez odpowiednich środków na nią. W przypadku proponowanych przez MNiSW czterech obszarów zmian KSN NSZZ „Soli-

70 Ład płacowy uchwalony w 2001 r. i wycofany w 2005 r., oznaczający płace na poziomie średnich wynagrodzeń w gospodarce narodowej odpowiednio dla grup: 3 × dla profesorów, 2 × dla adiunktów, 1 × dla asystentów, 1 × dla pracowników niebędących nauczycielami akademickimi.

71 KSN NSZZ „Solidarność”, *Opinia Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” o projekcie założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw z dnia 28 listopada 2012 r.*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62557.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

darność” pozytywnie, aczkolwiek ostrożnie, skomentowała założenia dotyczące propagowania idei uczenia się przez całe życie oraz zamiar podniesienia jakości studiów o profilu praktycznym⁷².

Niezwykle ważny w konsultacjach społecznych towarzyszących projektowi założeń do projektu ustawy o zmianie ustawy PoSW był głos szczególnej grupy interesariuszy szkolnictwa wyższego – doktorantów i studentów. W swoim stanowisku Krajowa Reprezentacja Doktorantów pozytywnie oceniła proponowane zmiany, jednak za nieodpowiedni i niewystarczający uznała zakres proponowanych zmian i nowych rozwiązań. Wskazała przy tym na przemilczenie przez MNiSW w trakcie prac nad nowelizacją propozycji środowiska doktorantów. Generalnie KRD krytycznie odniosła się do procesu tworzenia prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego, apelując o stabilne i dobre prawo – takie regulacje i przepisy oraz nowe rozwiązania, które byłyby „kompletne, jasne i nie budziły wątpliwości interpretacyjnych, tak jak to miało miejsce przy poprzedniej nowelizacji”⁷³. Opinia Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej dotyczyła głównie spraw bezpośrednio związanych ze statusem studenta, aczkolwiek w znacznej części związanych z kwestiami finansowymi.

Na szczególną uwagę w analizie stanowisk pojawiających się w trakcie konsultacji społecznych z grudnia 2012 r. zasługuje opinia interesariusza zewnętrznego reprezentującego rynek pracy, czyli Polskiej Konfederacji Pracodawców Prywatnych „Lewiatan”. Odwołując się do przedstawionych w dokumencie MNiSW liczb obrazujących prognozowany spadek liczby studentów w podziale na uczelnie publiczne i niepubliczne, PKPP „Lewiatan” wyraziła obawę o losy nawet dobrych uczelni niepublicznych, które będą musiały rywalizować o studentów z uczelniami obniżającymi koszty i udostępniającymi łatwe dyplomy. Na tej podstawie organizacja pracodawców zarzuciła ministerstwu niespójność z deklaracją, że MNiSW będzie dbać o dobre uczelnie niepubliczne. Pracodawcy krytycznie ocenili projekt założeń, odnosząc się do zapisów o uczelniach niepublicznych. W pozostałych kwestiach PKPP „Lewiatan” wyraziła ambiwalentne oceny⁷⁴.

Etap II (lato 2013)

W przypadku *Projektu ustawy o zmianie ustaw – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw* z 18 lipca 2013 r. cele proponowanej w projekcie założeń projektu ustawy o zmianie ustawy pozostały te same, jak te sformułowane zimą 2012 r.:

72 Ibidem.

73 KRD, *Stanowisko w sprawie przedłożonego w dniu 28 listopada 2012 r. projektu założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw i projektu założeń do ustawy o zmianie ustawy o zasadach finansowania nauki oraz niektórych innych ustaw*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62553.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

74 PKPP „Lewiatan”, *Opinia do projektu założeń do ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62556.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

(1) ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie; (2) zapewnienie lepszej jakości kształcenia przy uwzględnieniu autonomii programowej uczelni; (3) dostosowanie funkcjonowania uczelni do skutków niżu demograficznego; (4) doprecyzowanie niektórych rozwiązań w oparciu o doświadczenia z wdrażania nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym⁷⁵.

W konsultacjach społecznych na tym etapie wzięli udział najważniejsi interesariusze szkolnictwa wyższego i nauki. Analizie poddane zostały kolejne opinie i stanowiska Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (RGNiSW), Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność”, Polskiej Akademii Nauk (PAN), Krajowej Reprezentacji Doktorantów (KRD), Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej (PSRP) oraz nowego interesariusza wewnętrznego – Obywateli Nauki (ON). Dodatkowo analiza objęła opinię Rzecznika Praw Absolwenta, a także opinię Komitetu Polityki Naukowej MNiSW.

Podobnie jak w przypadku poprzedniego dokumentu poddawanego konsultacjom społecznym, wobec samego projektu ustawy RGNiSW podtrzymała swoją opinię z 2012 r., iż dokonywanie nowelizacji ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego powinno być poprzedzone przyjęciem wieloletniego programu rozwoju tego sektora. Przypomniała też swoje apele do Rządu i Parlamentu RP (w tym wspólny apel z KRASP i KRZaSP) z 2013 r., zaznaczając, że opiniowana nowelizacja nie spełnia oczekiwań społeczności akademickiej, zwłaszcza w kwestii uwzględnienia różnorodności uczelni (ich misji, strategii rozwoju i uwarunkowań funkcjonowania). Rada uznała projekt za przejaw zbiurokratyzowania regulacji, zwiększania władzy ministra i ograniczania uczelniom „swobody kształtowania własnej drogi rozwoju, przy jednoczesnym wymaganiu, aby uczelnie taką drogę autonomicznie definiowały i brały odpowiedzialność za jej realizację”⁷⁶. Wśród uwag szczegółowych RGNiSW przede wszystkim skrytykowała zapisy odnoszące się do nadawania uprawnień do prowadzenia kierunków o profilu ogólnoakademickim i praktycznym. Uznając, iż profil ogólnoakademicki i praktyczny wymagają różnych kompetencji kadry, Rada zakwestionowała – jako niewystarczające – kryterium rozróżnienia oparte na minimum kadrowym. Za nierealistyczne potraktowała założenie ustawodawcy, iż uczelnie z uprawnieniami do nadawania stopni naukowych mają kompetencje merytoryczne do prowadzenia kierunków studiów o profilu praktycznym i *vice versa* – że jednostka prowadząca dobre studia o profilu praktycznym jest gotowa prowadzić studia o profilu ogólnoakademickim.

75 Uzasadnienie projektu ustawy, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170172/dokument79859.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

76 RGNiSW, *Uchwała nr 503/2013 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 sierpnia 2013 roku*, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90105.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

KRASP w swoim bardzo obszernym stanowisku (53 strony) odnoszącym się do ministerialnego projektu przede wszystkim zaznaczyła, iż odnotowała wiele propozycji godnych poparcia, w tym potwierdzanie efektów uczenia się zdobytych poza systemem formalnym. Ważnym przesłaniem płynącym ze stanowiska KRASP był sprzeciw wobec zapisów nadmiernie regulujących funkcjonowanie uczelni (np. przywrócenie ministrowi kompetencji do nieokreślonego i nieograniczonego ingerowania w statuty szkół wyższych), traktowanym jako naruszenie autonomii organów przedstawicielskich ustawowo niezależnych od ministra. KRASP, wskazując na ryzyko wzrostu i szczegółowości regulacji ustawowych, zapelowała o przemyślaną i selektywną deregulację⁷⁷.

Swoje racje w kolejnym wyartykułowanym stanowisku dotyczącym projektu ustawy utrzymała też Rada Szkolnictwa Wyższego i Nauki ZNP. Rada z aprobatą odniosła się do części proponowanych rozwiązań, które uznała za porządkujące wiele istotnych kwestii w zakresie poprawy jakości kształcenia i funkcjonowania uczelni w warunkach niżu. Wskazała również na szereg zmian zgodnych z oczekiwaniami środowiska, jak na przykład pakiet zapisów dotyczących narzędzi stymulujących proces komercjalizacji wyników badań i powiązanie uczelni z sektorem przedsiębiorstw. Niemniej jednak w stanowisku powtórzono zarzuty dotyczące braku mechanizmów systemowych gwarancji wzrostu nakładów finansowych na szkolnictwo wyższe i płace w tym sektorze oraz braku rozwiązań na rzecz poprawy statusu zawodowego nauczycieli akademickich zgodnych z dyrektywami i zaleceniami Unii Europejskiej. Za niewłaściwe Rada uznała propozycje dotyczące kwestii pracowniczych oraz ograniczania uprawnień do konstytucyjnej reprezentacji pracowników, tzn. związków zawodowych oraz uchylenie przepisu umożliwiającego zawarcie ponadzakładowego układu zbiorowego pracy dla cywilnych pracowników uczelni publicznych⁷⁸.

W opinii Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” o rządowym projekcie ustawy o zmianie ustawy podkreślono, że zamiar wprowadzenia kolejnej, zasadniczej nowelizacji jest nieuzasadniony – czym podtrzymano poprzednią opinię dotyczącą wcześniejszego projektu założeń. Krajowa Sekcja Nauki NSZZ „Solidarność” zaznaczyła w dokumencie, iż niestabilność prawa, niestabilność finansowa oraz odejście od ładu płacowego 3:2:1:1, w tym konflikt ze społecznością uczelni wyższych reprezentowaną przez związki zawodowe, obniżają sprawność funkcjonowania uczelni. W omawianej opinii odwołano się też do kwestii niewykorzystania wniosków z prac Zespołu ds. zmian przepisów prawnych w zakresie

77 KRASP, *Stanowisko KRASP zawierające uwagi do Projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw z 16 lipca 2013 r.*, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90087.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

78 RSWiN ZNP, *Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego odnośnie projektu z dnia 16 lipca 2013 r. Ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz zmianie niektórych innych ustaw, 2013*, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90090.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

szkolnictwa wyższego, z adnotacją, iż nie zaskakuje KSN NSZZ niezaprośzenie do tegoż zespołu przedstawicieli związków zawodowych. Największy zarzut dotyczył jednak naruszenia spójności ustawy poprzez zmiany w ponad 100 artykułach (na ok. 300 artykułów składających się na ustawę), co w rezultacie doprowadziło do powstania nieprzejrzystej i nieczytelnej nowelizacji ustawy. Odnosząc się do faktu wielokrotnego nowelizowania wspomnianej ustawy w ostatnich latach, KSN NSZZ skonstatowała, iż „projekt nie nadaje się do procedowania z przyczyn formalnych”, gdyż narusza § 84 Zasad techniki prawodawczej⁷⁹. Krytyczne uwagi natury formalnej dotyczyły też trybu i czasu przeprowadzania konsultacji społecznych, które przypadły na okres od połowy lipca do połowy września, czyli okres wakacyjny oraz zintensyfikowanej aktywności konferencyjnej i badawczej w sektorze szkół wyższych. Opinia Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” odnosiła się ponadto do utrudniania ponadzakładowego układu zbiorowego pracy, spraw pracowniczych związanych z niestabilnym zatrudnieniem i oceną pracowników, niestabilnego systemu finansowania szkół wyższych, niejasnych propozycji kształcenia o profilu praktycznym oraz propozycji zmian dotyczących instytucji KRASP, KRZaSP, RGNiSW⁸⁰. KSN NSZZ powtórzyła również uwagę wskazującą na powielanie typowego systemowego błędu organizacji szkolnictwa wyższego, który polega na wymuszeniu jakości kształcenia porównywalnej z poziomem krajów UE bez przeznaczania na nią porównywalnych środków finansowych. Dobitnie podkreśliła przy tym, że kształcenie na odpowiednim poziomie wymaga wcześniejszego określenia jego warunków i wymagań, a następnie skalkulowania potrzeb finansowych jego realizacji. W opinii zaakcentowano brak warunków dla podniesienia jakości studiów o profilu praktycznym, gdyż wymagają one znacznie wyższego finansowania, zasugerowano również możliwość wykorzystania niżu demograficznego dla poprawy jakości kształcenia poprzez zmniejszenie liczebności grup studenckich na wszystkich rodzajach zajęć dydaktycznych.

Również Krajowa Reprezentacja Doktorantów wystosowała szczegółową opinię w sprawie projektu zmiany ustawy, oceniając krytycznie sposób konstruowania prawa w zakresie szkolnictwa wyższego. KRD zaznaczyła, że bez stabilnego i dobrze tworzonego prawa nie jest możliwy długotrwały rozwój polskiej nauki

79 Brzmi on: „Jeżeli zmiany wprowadzane w ustawie miałyby być liczne albo miałyby naruszać konstrukcję lub spójność ustawy albo gdy ustawa była już poprzednio wielokrotnie nowelizowana, opracowuje się projekt nowej ustawy”, zob. rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej”, Dz.U. z 2002 r., nr 100, poz. 908, http://www.rcl.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=66 [dostęp: 20.09.2015].

80 KSN NSZZ „Solidarność”, *Opinia Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” o rządowym projekcie ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (w wersji dnia 16 lipca 2013 r.)*, 2013, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90107.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

i szkolnictwa wyższego⁸¹. Odnosząc się do proponowanych zmian, KR D uznała ich zakres za niewystarczający i niewprowadzający odpowiednich zmian w zakresie studiów III stopnia. Zwróciła przy tym uwagę, iż proponowane przez nią w trakcie prac nad nowelizacją zmiany zostały pominięte. Dlatego dokument środowiska doktoranckiego zawiera szereg propozycji zmian odnoszących się nie tylko do projektu ustawy z 16 lipca 2013 r., lecz także do uchwalonej ustawy z 18 marca 2011 r.

W opinii Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej wskazano na niewłaściwą praktykę legislacyjną – w tym przypadku krytyka dotyczyła przedstawienia projektu ustawy bez założeń do przepisów wykonawczych, których brak według PSRP uniemożliwiał rzeczowe odniesienie się do proponowanych zmian. Parlament Studentów poparł zmiany w zakresie formalnego ustalania relacji: student – uczelnia, w postaci umów cywilnoprawnych, proponując jednak pewne zmiany zabezpieczające interesy studentów na uczelniach wyższych. PSRP zaakceptował także pomysł przekazywania pomocy materialnej o charakterze motywacyjnym dla studentów I roku, aczkolwiek nie zgodził się z zasadami udzielania takiego wsparcia. Szczególnie krytycznie Parlament Studentów RP odniósł się do zapisu dotyczącego zasad odpłatności za drugi i kolejny kierunek studiów, kwestionując przy tym precyzyjność wykładni i przejrzystość prawa. Reprezentanci studentów zanegowali fakt wykreślenia z ustawy obowiązku prowadzenia monitoringu karier absolwentów przez uczelnie wyższe, uzasadniając swoją krytykę fragmentarycznością wariantu zaproponowanego przez MNiSW (gromadzenie danych o zarobkach) i koniecznością kompleksowego badania opinii absolwentów w celu właściwego monitorowania jakości usług edukacyjnych oferowanych przez uczelnie. W opinii Parlamentu Studentów znalazł się też sprzeciw wobec propozycji zmian dotyczących funkcjonowania RGNiSW, zmian traktowanych jako marginalizujące jej rolę w życiu publicznym oraz w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego. PSRP zakwestionował przy tym wynikającą z tych zmian próbę wykluczenia przedstawicieli studentów z prac Prezydium Rady⁸².

Wśród podmiotów biorących udział w konsultacjach społecznych na tym etapie procedowania ustawy znalazła się również opinia Rzecznika Praw Absolwenta – Bartłomieja Banaszaka. Przede wszystkim odniósł się on do kwestii monitorowania losów zawodowych absolwentów, w pełni aprobując regulację dotyczącą monitoringu prowadzonego przez ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego (na podstawie danych ZUS) oraz ułatwień w zakresie monitorowania losów absol-

81 KR D, *Opinia w sprawie projektu zmiany ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw z dnia 16 lipca 2013 r.*, 2013, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90093.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

82 PSRP, *Opinia w sprawie projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, przyjęta zgodnie z Uchwałą Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej nr 25/2013 z dnia 29 sierpnia 2013 r., <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90095.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

wentów przez uczelnie, co będzie pozwalać na dwutorowe podejście do monitorowania karier zawodowych absolwentów. Jednocześnie Rzecznik Praw Absolwenta pochwalił ustawodawcę za propozycję odstąpienia od obowiązku prowadzenia przez uczelnie monitoringu losów zawodowych absolwentów, co w jego opinii miałyby ograniczyć działania o charakterze fasadowym podejmowane przez uczelnie. Zwrócił przy tym uwagę, że prowadzenie monitoringu powinno stanowić wówczas kryterium oceny wyróżniającej PKA. Opinia Rzecznika Praw Absolwenta zawierała m.in. uwagi odnoszące się do sformułowania zapisów dotyczących potwierdzania efektów uczenia się zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego oraz do rozróżnienia uczelni na prowadzące studia o profilu praktycznym i prowadzące studia ogólnoakademickie⁸³.

W ramach konsultacji społecznych latem 2013 r. wypowiedział się również Komitet Polityki Naukowej MNiSW. Komitet pozytywnie odniósł się do projektu ustawy, wskazując przede wszystkim na następujące kwestie: możliwość lepszego dostępu do studiów wyższych dla osób gotowych korzystać z uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning Programme* – LLP), wyraźne zróżnicowanie oferty edukacyjnej szkolnictwa wyższego, korzyści z karier zawodowych absolwentów, wprowadzenie komercjalizacji wyników badań naukowych, rozszerzenia współpracy szkół wyższych z podmiotami praktyki gospodarczej, dalsze umiędzynarodowienie nauki i kształcenia w szkołach wyższych oraz rozwiązania przygotowujące uczelnie na niż demograficzny. Jednak wobec wielu szczegółowych zapisów projektu ustawy Komitet przyjął bardzo krytyczną postawę, kwestionując ich projekcyjny charakter i negując nadmierną regulację prawa. Zgodnie z opinią KPN MNiSW „takie regulacje nie sprzyjają budowie akademickiej kultury prawnej i zarządczej oraz obywatelskości tego środowiska w duchu odpowiedzialności i autonomii”⁸⁴.

Etap III (zima 2014)

W wyniku procesu legislacyjnego ustawę z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (poz. 1198) ogłoszono w Dzienniku Ustaw w dniu 5 września 2014 r. W grudniu 2014 r. MNiSW skierowało do konsultacji społecznych kolejny projekt ustawy, tym razem o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych. Celem proponowanej zmiany było stworzenie podstawy prawnej do ustanowienia przez Radę Ministrów rządowego programu umożliwiającego

83 Rzecznik Praw Absolwenta, *Opinia w sprawie projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw (projekt z dnia 16 lipca 2013 r.)*, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90109.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

84 KPN MNiSW, *Opinia Komitetu Polityki Naukowej z dnia 18 sierpnia 2013 r. w sprawie projektu nowelizacji Ustawy o szkolnictwie wyższym i niektórych innych ustaw*, 2013, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90091.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

wspieranie wybitnych studentów w podejmowaniu studiów magisterskich w najlepszych uczelniach na świecie. W uzasadnieniu projektu MNiSW argumentowało potrzebę tego programu przyjętą uchwałą Rady Ministrów z dnia 18 czerwca 2013 r. (w odniesieniu do *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*), która zakłada, że do 2020 r. co najmniej 20% absolwentów polskich uczelni – na wszystkich szczeblach kształcenia – powinno posiadać co najmniej trzymiesięczne doświadczenie międzynarodowe. Istotą programu miało być umożliwienie udzielenia pomocy finansowej wybitnym studentom zamierzającym podjąć studia magisterskie w renomowanych uczelniach zagranicznych⁸⁵.

Projekt tej ustawy został skierowany do konsultacji społecznych 21 podmiotom, jednak pisma z uwagami przesłały jedynie: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Komitet Polityki Naukowej MNiSW, Niezależne Zrzeszenie Studentów, Prezes Polskiej Akademii Nauk (nie zgłosił uwag do projektu), Rada Główna Instytutów Badawczych (uwagi do dwóch sformułowań) oraz Rada Działalności Pożytku Publicznego (nie zajęła stanowiska w tej sprawie). FnRNP, KPN MNiSW oraz NZS generalnie poparły pomysł wprowadzenia programu, sformułowały przy tym dość liczne uwagi, z których żadna nie została uwzględniona przez MNiSW.

Etap VI (wiosna 2016)

Ustawę z dnia 24 kwietnia 2015 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych (poz. 860) ogłoszono w Dzienniku Ustaw w dniu 23 czerwca 2015 r. W marcu 2016 r. MNiSW skierowało do konsultacji społecznych kolejny dokument: ustawę o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw. W konsultacjach tych nie wzięli udziału główni aktorzy środowiska akademickiego, jak RGNiSW czy KRASPW, ale wypowiedziały się m.in. poszczególne uczelnie. Organizacje środowiskowe i nie tylko (Konfederacja „Lewiatan”) zaopiniowały jednak przedłożony dokument⁸⁶. W dniu 24 czerwca 2016 r. w Dzienniku Ustaw ogłoszono ustawę z dnia 20 maja o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw.

Jednocześnie minister Jarosław Gowin wiosną 2016 r. ogłosił konkurs na opracowanie na podstawie badań naukowych i propozycji założeń nowych regulacji w obszarze szkolnictwa wyższego dokumentu na potrzeby całkiem nowej ustawy:

85 MNiSW, *Uzasadnienie propozycji DP 10.12.2014*, <http://legislacja.gov.pl/projekt/265841/katalog/265844#265844> [dostęp: 20.09.2015].

86 W ramach konsultacji publicznych projekt przedstawiany jest organizacjom społecznym lub innym zainteresowanym podmiotom albo instytucjom, których opinia jest pożądana z uwagi na treść projektu ustawy, natomiast w toku opiniowania projekt przekazywany jest określonym podmiotom, gdy obowiązek taki wynika z odrębnych przepisów lub gdy dotyczy działalności tych podmiotów, zob.: *Czym są konsultacje publiczne?*, Rządowe Centrum Legislacji, <http://www.rcl.gov.pl/book/?q=node/540> [dostęp: 20.09.2015].

„Ustawa 2.0 – Założenia systemu szkolnictwa wyższego”. W konkursie wyłoniono trzy zespoły: (1) zespół kierowany przez prof. Marka Kwieka (UAM w Poznaniu); (2) zespół dr. Arkadiusza Radwana (niezależna jednostka naukowa Instytut Allerhanda); (3) zespół prof. Huberta Izdebskiego (Uniwersytet SWPS). Na zrealizowanie zadania polegającego na przygotowaniu propozycji zmian ustawowych zespoły otrzymały granty po 300 tys. zł⁸⁷.

Kwerendowanie bazy Rządowego Centrum Legislacji pod kątem projektów ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego konsultowanych po 2011 r. wykazało, że w procesie przygotowywania projektów ustaw udział wzięło wielu różnych interesariuszy szkolnictwa wyższego, zarówno ogólnie reprezentujących środowisko lub jego składowe, jak i pojedyncze uczelnie. Niewątpliwie świadczy to o aktywnym i odpowiedzialnym podejściu tych podmiotów do procesu tworzenia prawa. W bogatych legislacyjnych konsultacjach z lat 2012–2013 powtarzano kluczowe uwagi odnoszące się do braku regulacji prowadzących do przynajmniej częściowego spełnienia unijnych wymogów w zakresie finansowania szkolnictwa wyższego (2% PKB) oraz do braku strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (pomimo wielokrotnych zapowiedzi tego rodzaju dokumentu przez MNiSW). W opiniach znalazło się wiele uwag pod adresem techniki prawodawczej, co z kolei dowodzi świadomości środowiska co do wagi samego procesu konstruowania prawa. Wielokrotne nowelizowanie prawa w zakresie szczegółowych regulacji pod pretekstem „dopełniania” prawa bez oparcia go na fundamencie wizji rozwoju i zapewnienia środków na jej realizację pozostaje tylko naprawianiem stale niezadawalającego prawa.

Istotnym tłem dla omawianych prób naprawiania prawa były zmieniające się realia dotyczące struktury szkolnictwa wyższego i związane z tym tendencje na przyszłość. Po pierwsze, zaczęła się zmniejszać liczba uczelni. W roku akademickim 2010/2011 funkcjonowało ich 460 (w tym 328 niepublicznych), w 2014/2015 r. – 438 szkół wyższych (w tym 302 niepubliczne). W roku akademickim 2010/2011 wskaźnik skolaryzacji brutto wyniósł 53,8 i netto – 40,8, by w roku 2014/2015 spaść do poziomu sprzed niemal 10 lat, tj. do 48,1 brutto i 37,8 netto. Trochę wcześniej odnotowywano już spadek liczby studentów, których liczba w roku 2010/2011 zmalała do 1 841 251 studiujących, zaś w roku 2014/2015 r. liczba studentów wyniosła 1 469 386. Tym samym liczba studiujących wróciła do poziomu sprzed 15 lat, jednak przy liczbie uczelni o 30% wyższej. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w PKB wahały się w latach 2010–2014

87 *Ustawa 2.0 – zespoły rozpoczynają prace*, 3.06.2016, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ustawa-2-0-zespoły-rozpoczynają-prace.html> [dostęp: 5.06.2016].

pomiędzy 1,0% a 0,65%, przy czym od 2011 r., co paradoksalne, były najniższe w przeciągu ostatnich 15 lat. Wszystkie te zmiany nie wpłynęły znacząco na zmianę kursu ministerstwa w zakresie polityki szkolnictwa wyższego.

4.4. Uwagi o procesie stanowienia prawa – teoria versus praktyka

W naukach o polityce publicznej istnieje przekonanie, że realia i struktury projektowania i wykonywania działań publicznych w Polsce najlepiej odzwierciedla model zarządzania publicznego poprzez legislację (obok takich, jak model zarządzania poprzez korporacje, model zarządzania poprzez rynek i model zarządzania poprzez sieci). Według Andrzeja Zybala formułowanie polityk w Polsce ma charakter odgórny i sprowadza się do projektowania przepisów prawnych⁸⁸. Zmiany w ustawodawstwie uważane są za zmiany w polityce, choć są to zmiany „papierowe”. W konsekwencji „narzędzia prawne w wielu działaniach publicznych stają się coraz bardziej nieefektywne, zwłaszcza gdy są nadmiernie stosowane w tak zwanych politykach miękkich”, w tym w polityce społecznej czy edukacyjnej⁸⁹. Również w świetle socjologii prawa tworzenie aktów normatywnych traktowane jest podobnie krytycznie. Hubert Izdebski w zbiorowym encyklopedycznym przewodniku *Socjologia prawa. Główne problemy i postacie* definiując i opisując ów termin pod hasłem „stanowienie prawa”, zwraca uwagę na polityczne i społeczne okoliczności tego procesu, który często ma „charakter interwencji czysto instrumentalnej i stanowi bieżącą reakcję polityczną na występujące zjawiska i problemy społeczne”⁹⁰.

Dalsze uwagi na temat stanowienia prawa nie pretendują do miana analizy polityki publicznej czy analizy prawa w sensie oceny jakości decyzji merytorycznych podejmowanych przez władze publiczne, czy bardziej konkretnie – analizy szczegółowych rozwiązań legislacyjnych⁹¹. Celem podjętych w tym miejscu rozważań

88 A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*, Difin, Warszawa 2013, s. 33, 284.

89 A. Zybala, *Polityka publiczna wobec teorii i jej praktyki w Polsce*, „Wrocławskie Studia Polilogiczne” 2015, nr 18, s. 33.

90 A. Kojder, Z. Cywiński (red.), *Socjologia prawa. Główne problemy i postacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 458.

91 Dość szczegółowy przegląd zapisów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 r. został przeprowadzony w ramach dwóch kolejnych konferencji zorganizowanych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu w latach 2012 i 2013, zatytułowanych „Współczesne problemy nauki i szkolnictwa wyższego”, których owocem są dwie publikacje poświęcone kwestii prawa i reformy szkolnictwa wyższego. Dyskusje konferencyjne i wypowiedzi dyskutantów opublikowane w obu zbiorach nie ograniczały się do *stricto* prawniczych celów;

jest nie tyle próba zmierzenia się z problemem zasadności ustawowo wprowadzanych zmian – co znajduje się w rozdziale ostatnim jako podsumowanie wszystkich trzech analizowanych w książce dyskursów szkolnictwa wyższego – ile z problemem jakości w odniesieniu do pewnych kwestii proceduralnych w procesach legislacyjnych związanych ze szkolnictwem wyższym. Sposób ustanawiania nowego prawa czy poprawiania dotychczasowego prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego można bowiem postrzegać jako swego rodzaju próbiez sprawności państwa i jego efektywności w dążeniu do rozwoju oraz wyznacznik partycypacji interesariuszy w konstruowaniu prawa w warunkach państwa demokratycznego. W obszarze szkolnictwa wyższego (i sprzęgniętej z nim nauki) ze względu na immanentny racjonalny charakter tego sektora można próbować dopatrywać się bowiem cech swoistego laboratorium reformowania, w którym realizowana miałaby być najbardziej optymalna wersja konstruowania prawa oparta na przesłankach teoretycznych. Czy rzeczywiście tak było? Czy praktyka stanowienia prawa nawiązywała do jego teorii?

W debacie, zwłaszcza publicystycznej, wokół reformy szkolnictwa wyższego wiele pojawiało się komentarzy i sugestii odnoszących się do optymalnego sposobu prowadzenia polityki i konstruowania prawa, niemniej były to wypowiedzi bardzo powierzchowne. W zasadzie owe rekomendacje były ze sobą zbieżne i korespondowały z ideą dobrego prawa, ze sztuką uprawiania polityki publicznej, z koncepcją sprawnego państwa. Nawet w dyskusji akademickiej o reformowaniu szkolnictwa wyższego czy uniwersytetów trudno doszukać się bezpośrednich odwołań do koncepcji polityki prawa, która z racji swego zorientowania na ustawodawcę, nie zaś na organy stosujące prawo, mogłaby przyczynić się do większej świadomości reformatorów w zakresie konstruowania prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego (i nauki). Jak twierdzi Hubert Izdebski, pomimo ograniczeń w kształtowaniu i realizowaniu polityki prawa jest ona konieczna, gdyż bez niej i stosowania modelu racjonalnego stanowienia prawa nie będzie dobrego prawa⁹². Przyjmując, że funkcjonowanie szkolnictwa wyższego i jego rozwój to kwestia publiczna leżąca w interesie kraju, można mieć zastrzeżenia do dość skrajnego stanowiska formułowanego w odniesieniu do polityki wobec nauki, że legislacyjne interwencje/ingerencje państwa w tej sferze są zawsze i wszędzie działaniem politycznym o charakterze tyranii. Jednak brak dostatecznej kompetencji merytorycznej, brak znanstwa przedmiotu regulacji i spraw oraz nieliczenie się z opinią tych, dla których prawo jest stanowione, mają znamiona pewnego reżymu biurokracji i reżymu technokracji. Dlatego tylko wyraźniej jawi się potrzeba

brali w nich udział reprezentanci różnych dyscyplin w naukach społecznych i humanistycznych (m.in. pedagodzy, politolodzy, socjologowie, historycy czy filozofowie) Zob.: J. Pakuła (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym. Nowe prawo – aktualne problemy*, Dom Organizatora, Toruń 2012; idem (red.), *Współczesne problemy nauki i szkolnictwa wyższego*, Eikon Studio, Toruń 2013.

92 A. Kojder, Z. Cywiński (red.), *Socjologia prawa...*, s. 459.

„dobrej roboty” politycznej i prawniczej w postaci stosowania się prawodawcy do reguł polityki prawa w imię polityki wobec nauki, a transponując na potrzeby tego tekstu słowa J. Goćkowskiego odnoszące się do nauki – w imię polityki wobec szkolnictwa wyższego. Uprawianie polityki prawa wobec szkolnictwa wyższego, podobnie jak wobec nauki, wymaga bowiem wiedzy z zakresu zarówno inżynierii prawa i strategii kształtowania kultury prawnej, jak i inżynierii polityki, strategii zmiany społecznej, socjologii prawa oraz socjologii nauki⁹³ (i szkolnictwa wyższego).

Aby prawo było wykorzystywane jako instrument realizowania zamierzonych, planowanych i racjonalnych zmian w życiu społecznym, powinno się świadomie kierować jego rozwojem przez mądrze zaprojektowaną naukową politykę prawa⁹⁴. Zgodnie z przywoływanym przez autorów podręcznika *Socjologia prawa. Zarys wykładu* ujęciem polityki prawa Leona Petrażyckiego, konieczne jest naukowe uzasadnianie wyjaśnień tych następstw, których należy się spodziewać w związku z wprowadzaniem pewnych norm prawnych oraz wypracowaniem takich zasad, których wprowadzenie drogą ustawodawczą niesłoby pewne pożądane efekty. Wychodząc z założenia, że celem polityki prawa (zgodnie z poglądami Jerzego Lande) jest osiągnięcie określonych skutków społecznych, za innym przedstawicielem teorii prawa i socjologiem prawa (Marią Borucką-Arctową) można wyróżnić dwa kierunki w koncepcji polityki prawa: maksymalistyczny – wymagający „wskazywania celów prawa, dokonywania pewnych wartościowań i przyjęcia określonych założeń filozoficznych”, oraz minimalistyczny – sprowadzający się wyłącznie „do technologii prawa, skupiającej się na problemie, jakie dobrać środki prawne, aby zrealizować wyznaczony cel” i całkowicie eliminujący wszelkie wartościowanie⁹⁵. Ujęcie maksymalistyczne polityki prawa akcentuje maksymalnie skuteczne osiąganie celów społecznych za pomocą norm prawnych, a także przewidywanie skutków społecznych wydanych norm prawnych. Nawet jednak w ujęciu minimalistycznym (Adam Podgórecki) konieczna jest wiedza o wartościach społecznych w społeczeństwie i znajomość prawidłowości społecznego zachowania. Wydaje się, że wśród twórców prawa królują wskazywane przez A. Podgóreckiego tradycyjne postawy „retrospektywne” oraz „perspektywno-przypadkowe” zamiast „prospektywno-racjonalnych”. Owa „retrospektywność” wynika z szukania rozwiązań w przeszłym czy dotychczasowym systemie prawnym. Tendencja do działania „prospektywno-przypadkowego” opiera się na odnajdywaniu nowych rozwiązań metodą prób i błędów, w oparciu o zdrowy rozsądek czy wiedzę zawodową. Tymczasem pożądana jest orientacja „prospektywno-racjonalna”, polegająca na szukaniu nowych rozwiązań poprzez

93 J. Goćkowski, *Prawo potrzebne nauce*, „Nauka” 2007, nr 3, s. 116–118.

94 A. Kojder, Z. Cywiński (red.), *Socjologia prawa...*, s. 223–224.

95 A. Pieniżek, M. Stefaniuk, *Socjologia prawa. Zarys wykładu*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014, s. 247–248.

systematyczne badania pozwalające ustawodawcy na wybór działania, które przyniesie najwięcej skutków pozytywnych i najmniej negatywnych. Szczególną częścią polityki prawa jest polityka tworzenia prawa (obok polityki stosowania prawa i polityki korzystania z przyznanych kompetencji). Z perspektywy reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce interesujące są zwłaszcza koncepcje racjonalnych działań prawodawczych. Modele tworzenia prawa w sposób racjonalny obejmują pięć odmiennych działań prawodawczych: (1) opis rzeczywistości społecznej, która ma być objęta przedmiotem regulacji prawnej, najlepiej przeprowadzany permanentnie; (2) opis dotychczasowej regulacji prawnej oraz skutków społecznych wywołanych tą regulacją; (3) kwalifikacja rezultatów zarówno opisu sytuacji społecznej mającej być przedmiotem regulacji prawnej, jak i opisu dotychczas obowiązującej regulacji prawnej, prowadząca do wniosków na temat konieczności zmiany prawa lub jego wystarczalności; (4) faza decyzji politycznej w przypadku konieczności zmiany prawa prowadzącej do nowej regulacji; (5) faza opracowywania projektu aktu normatywnego, będąca wynikiem zbadania związków przyczynowych pomiędzy celem a przygotowywaną regulacją⁹⁶. Do racjonalności prawa odnosi się Jan Winczorek, jeden z autorów opracowania *Socjologia prawa. Główne problemy i postacie*, który pod szyldem hasła „dyskursywne ujęcie prawa” przywołuje koncepcję prawa jako deliberacji Jürgena Habermasa. W myśl tej koncepcji prawo wiąże dwie sfery działalności człowieka: komunikacyjną (ukierunkowaną na racjonalne porozumienie i budowanie wspólnych zasobów sensu) oraz instrumentalną (opartą m.in. na racjonalności celów). Racjonalny dyskurs prawny ma za zadanie wypracowywanie uzasadnień dla decyzji i norm prawnych – norm, na które wszyscy zainteresowani mogą się zgodzić w trakcie racjonalnej debaty⁹⁷. W zgodzie z tym ujęciem jest dualistyczna koncepcja prawa arbitralnego o charakterze represyjno-kontrolnym i prawa o charakterze responsywnym (reagującego na postulaty zgłaszane w ramach społeczeństwa obywatelskiego, jednak niebędącego instrumentalnym reagowaniem politycznym)⁹⁸.

Oczywiście, nie mając wystarczającego wglądu w materię i praktykę legislacyjną towarzyszącą projektowaniu prawa w zakresie szkolnictwa wyższego, trudno o bezpośrednie i wiążące wnioski na temat specyfiki polityki prawa w tym konkretnym przypadku. Dodatkowo tego typu rozważania komplikuje fakt, iż polityka prawa zająłaby się z polityką szkolnictwa wyższego, komunikowaną społeczeństwu również poprzez określone działania strategiczne oraz włączanie się prawodawcy (rozumianego jako państwo reprezentowane przez odpowiednie ministerstwo, któremu podlega w danym czasie szkolnictwo wyższe) w debatę publiczną. Dlatego pomysł, by przyjrzeć się jedynie pewnym fragmentom rzeczywistości prawnej kształtującej system szkolnictwa wyższego w Polsce jest próbą postawienia

96 Ibidem, s. 249–256.

97 A. Kojder, Z. Cywiński (red.), *Socjologia prawa...*, s. 74–75.

98 Ibidem, s. 458.

swoistej diagnozy stanowienia prawa o szkolnictwie wyższym, diagnozy na miarę dostępnych źródeł i możliwości warsztatu badacza – socjologa – w danym czasie.

Szerzej o niedostatku analiz diagnostycznych wkomponowanych w proces legislacyjny i praktykę prawną w swej socjologicznej refleksji nad prawem wspominała w 2000 r. Anna Turska. Miało to skazywać polskie prawo na działanie metodą prób i błędów, a co najważniejsze – na jego doraźność i polityzację⁹⁹. Marek Rymśza podkreślał zaś instrumentalizację prawa służącego „sterowaniu rzeczywistością”, o czym miał świadczyć zwyczaj uchwalania ustaw z założeniem z góry o konieczności ich dalszego nowelizowania¹⁰⁰. W ciągu kolejnych kilkunastu lat funkcjonowania demokratycznego państwa prawa niewiele zmieniło się w tym zakresie... W naukach prawnych wskazywano po kilku latach, iż w ramach rządowej inicjatywy ustawodawczej dominującą rolę odgrywiają projekty nowelizacji, a nie opracowań całościowych, co podważa postulat racjonalności procesu prawotwórczego¹⁰¹. W 2013 r. na łamach „Studiów Socjologicznych” Wiesław Staśkiewicz nadal krytykował tworzenie prawa w Polsce metodą prób i błędów oraz podkreślał nienależyte przygotowywanie projektów aktów prawnych z punktu widzenia polityki prawa, której nieobecność w procesie tworzenia polskiego prawa jest rażąca. Przyczyn niepełnych i chwiejnych regulacji prawnych autor upatrywał w słabości elit rządzących i niemożności zawierania kompromisów w sprawach istotnych dla społeczeństwa oraz braku zaufania do ekspertów i ciał technokratycznych. Wskazał też na nieskuteczność państwa, które „tworząc ustawy, nie jest w stanie osiągnąć określonych w nich celów, gdyż nie jest w stanie osiągnąć konsensusu politycznego niezbędnego do wypracowania *ratio legis* ustawy”¹⁰². Powyższe uwagi mają oczywiście charakter arbitralny i nie zawsze, być może, były poparte dowodami empirycznymi, empirii dostarczają jednak liczne w ostatnich latach raporty na temat procesu stanowienia prawa.

O niedostatku warsztatu legislacyjnego świadczą tezy i wnioski z kilku najważniejszych opracowań oraz raportów dotyczących stanowienia prawa w Polsce. W 2004 r. autorzy opracowania *Reforma procesu stanowienia prawa* – aczkolwiek w odniesieniu do prawa w zakresie gospodarki – wskazywali na brak proceduralnej przejrzystości i ograniczanie otwartej, merytorycznej debaty, szczególnie na etapie uchwalania ustaw przez parlament, co ich zdaniem podważało zaufanie społeczeństwa do demokratycznego charakteru państwa i jego instytucji. Na długiej liście problemów związanych ze stanowieniem prawa autorzy umieścili

99 A. Turska, *Socjologiczna refleksja nad prawem jako czynnikiem organizacji życia zbiorowego*, „Studia Iuridica” 2000, t. XXXVIII, s. 25.

100 M. Rymśza, *Reformy społeczne lat dziewięćdziesiątych. Próba podsumowania*, [w:] M. Rymśza (red.), *Reformy społeczne. Bilans dekady*, Instytut Spraw Społecznych, Warszawa 2004, s. 256.

101 S. Patyra, *Mechanizmy racjonalizacji procesu ustawodawczego w Polsce w zakresie rządowych projektów ustaw*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 195–196.

102 W. Staśkiewicz, *Niejednostajność prawa*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 1 (208), s. 62.

m.in. brak systematycznego podejścia inicjatora regulacji w procesie formułowania jej projektu, brak przejrzystego systemu dialogu inicjatorów i twórców przepisów z podmiotami, na które oddziałuje regulacja, niechęć i nieumiejętność precyzowania celów regulacji, brak efektywnych i przejrzystych procedur tworzenia założeń przyszłej regulacji¹⁰³. Dwa pierwsze defekty procesu stanowienia prawa z całą pewnością można odnieść także do procesu konstruowania prawa w zakresie szkolnictwa wyższego. W 2005 r. Ernst & Young w ramach programu Sprawne Państwo przygotowało raport *Stanowienie prawa w Polsce. Reguły legislacyjne a jakość ustawodawstwa*¹⁰⁴. Autorzy opracowania zwrócili uwagę na międzynarodową debatę nad jakością ustawodawstwa oraz na powszechne zaniepokojenie jakością polskiego ustawodawstwa zarówno w komentarzach prasowych, pracach naukowych, jak i opiniach prawnych czy ocenach poszczególnych adresatów prawa. Podejmując się próby usystematyzowania owej debaty w Polsce, wyróżniono trzy główne zagadnienia charakterystyczne dla toczonych dyskusji: (1) nadprodukcję aktów prawnych (w sensie liczbowym i w kwestii szczegółowości przepisów); (2) niestabilność systemu prawnego wynikającą z częstych zmian istniejącego ustawodawstwa; (3) szczegółowość sektorowych ustaw, które uchylają ogólne reguły, powodująca nadmierną zawilgość, nieprzejrzystość i niespójność systemu prawnego jako całości. Zaakcentowano przy tym fakt, iż zarzuty te są szeroko dyskutowane, jednak nieliczne są próby ich empirycznego udokumentowania¹⁰⁵.

Czy zidentyfikowane powyżej niedostatki procesu stanowienia prawa w Polsce odnoszą się do prawa w zakresie szkolnictwa wyższego? Zważywszy na czas powstania wspomnianego wyżej raportu Ernst & Young, trudno mówić o inflacji prawa i niestabilności prawa w obszarze szkolnictwa wyższego do 2005 r. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. była pierwszą ustawą po długim okresie ciszy od ustawy z 1990 r. – dopiero od 2005 r. zintensyfikowała się aktywność nowelizacyjna MNiSW, która objęła kolejne dwie nowelizacje w 2011 i 2014 r. Nie jest łatwym zadaniem dla socjologa bez przygotowania prawniczego wyrokowanie o podważaniu bądź niepodważaniu ogólnych reguł prawnych przez szczegółowe zapisy ustawy dotyczącej szkolnictwa wyższego. Warto jednak przytoczyć choćby stanowisko najczęściej wypowiadającego się w ramach debaty publicznej na temat prawa w zakresie szkolnictwa wyższego Jerzego Woźnickiego. W 2009 r., dokonując bilansu zmian legislacyjnych w tym obszarze, pochwalał on w procesach reformowania szkolnictwa wyższego ewolucję i ostrzegał przed nadreformatorską gonitwą nieustannych zmian. Rekomendował on również namysł nad tym, co powinno, a co nie musi być regulowane ustawowo, gdyż po narzędzia ustawowe

103 P. Rymaszewski, P. Kurek, P. Dobrowolski, *Reforma procesu stanowienia prawa*, „Zeszyty BRE Bank – CASE” 2004, nr 72, s. 17, 12.

104 K. H. Goetz, R. Zubek, *Stanowienie prawa w Polsce. Reguły legislacyjne a jakość ustawodawstwa*, Ernst & Young, Warszawa 2005.

105 Ibidem, s. 6–7.

należy sięgać w ostateczności, zaś gdzie to jest możliwe – próbować stosować narzędzia usytuowane niżej w hierarchii legislacyjnej¹⁰⁶. Również Marek Rocki w tym samym czasie (czyli podczas kilkuletniej dyskusji towarzyszącej przygotowaniom przez MNiSW pierwszej nowelizacji Prawa o szkolnictwie wyższym) wskazywał na niebezpieczeństwa komplikowania prawa i mnożenia przepisów (o randze ustawowej oraz rozporządzeń ministra) mogących prowadzić do patologii. Powołując się na zasady techniki legislacyjnej, Rocki postulował poprzedzenie zmian w prawie analizą ówczesnego stanu spraw regulowanych ustawami¹⁰⁷. Trudno na podstawie dostępnych w owym czasie materiałów ocenić, czy i na ile dokonana została przed 2005 r. diagnoza stanu stosunków społecznych w obszarze szkolnictwa wyższego. Dopiero proces nowelizowania Prawa o szkolnictwie wyższym z 2011 r. dostarczył świadectw dokonywania prób pożądanej diagnozy. Najnowszy dostępny raport uwypuklający kwestię słabości prawa w Polsce, *Państwo i my. Osiem grzechów głównych Rzeczypospolitej*, ćwierć wieku po transformacji ustrojowej jako jeden z grzechów państwa (obok braku wyobraźni strategicznej i suwerennej myśli rozwojowej) wymienia proces tworzenia prawa w Polsce. Autorzy opracowania wskazują na formalistyczny legalizm wyrażający się w kulcie prawa, „celebrowaniu literalnie ujmowanych przepisów i procedur organizacyjnych – często przy tym wzajemnie sprzecznych, wrywanych z kontekstu oraz ich bezrefleksyjnym stosowaniu”¹⁰⁸. Co więcej, raport bardzo krytycznie odnosi się do rozproszonej i instrumentalnej „radosnej twórczości” legislacyjnej, wskazując na niespójność prawa. Przytaczając przykład nowelizacji Prawa o szkolnictwie wyższym z lipca 2014 r., autorzy dowodzą również niestabilności polskiego prawa, w którym nierzadkie są przypadki nawet gruntownej nowelizacji poprzedniej gruntownej nowelizacji – jak w przypadku ustawy dotyczącej szkolnictwa wyższego, dających efekt „patchworku” legislacyjnego¹⁰⁹. Wynika to m.in. z deficytu uczenia się przez ministerstwa, które wprowadzają nowe rozwiązania bez ich wcześniejszego testowania i nie poddają krytycznej analizie ich efektów. „W rezultacie ministerstwa operują więc w stanie permanentnej zmiany, bez wiedzy o kierunku i ewentualnych efektach kolejnych reform”¹¹⁰. Ta zdecydowanie krytyczna opinia na temat stanowienia prawa regulującego sprawy szkolnictwa wyższego nie wyczerpuje jednak możliwości komentowania procesu legislacyjnego w tym zakresie.

W kontekście obrachunku debaty publicznej pożądane jest uszczegółowienie rozważań nad jakością prawa i skierowanie uwagi na określony wycinek proce-

106 J. Woźnicki, *Bilans i perspektywy...*, s. 37.

107 M. Rocki, *Zarys koncepcji zmian w prawie o szkolnictwie wyższym*, „e-Mentor” 2009, nr 5 (32), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/686> [dostęp: 20.09.2015].

108 J. Hausner, S. Mazur, *Państwo i my. Osiem grzechów głównych Rzeczypospolitej*, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Kraków 2015, s. 16.

109 Ibidem, s. 124.

110 K. Olejniczak et al., *Polskie ministerstwa jako organizacje uczące się*, „Raporty i Analizy EUROREG” 2010, nr 1, s. 51.

su prawodawczego związanego z generowaniem nowych oraz nowelizacjami dotychczasowych ustaw. Przyjęcie założenia, że ustawodawcze działania rządu czy odpowiedniego ministerstwa są przedmiotem i efektem oficjalnie toczony debaty publicznej, tzn. zinstytucjonalizowanej wymiany opinii pomiędzy Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego a interesariuszami szkolnictwa wyższego, doprowadziło do objęcia analizą procesu konsultacji publicznych towarzyszących projektowaniu prawa.

Jak zauważa przedstawiciel nauk prawnych i badacz polskiego ustawodawstwa, Sławomir Patyra, „konsultacje społeczne mogą przyczynić się do racjonalizacji procesu prawotwórczego, umożliwiając prawodawcy odpowiednio wczesne zapoznanie się ze stanowiskiem adresatów projektowanych norm do planowanej regulacji [...]”, aby „usunąć rozbieżności pomiędzy projektodawcą a adresatami, ułatwiając w konsekwencji adaptację nowych rozwiązań prawnych w otoczeniu społecznym”¹¹¹. Autor zwraca przy tym uwagę na poszerzenie zakresu transparentności procesu legislacyjnego poprzez włączanie podmiotów społecznych w proces tworzenia prawa. Jednak to po stronie prawodawcy leży obowiązek zapewnienia partnerom społecznym odpowiednich warunków do dyskusji o merytorycznej treści projektu, aby w konsekwencji „uspołecznienia” procesu tworzenia prawa wypracować w miarę możliwości wspólną i optymalną decyzję prawotwórczą¹¹². Mowa tu o fazie rządowej procesu ustawodawczego, jednak analogiczne etapy i zbliżone zadania do niej ma faza parlamentarna. W polskiej praktyce ustawodawczej na poziomie parlamentu „projekty rządowe ustaw są procedowane tak, jakby były już podjętymi decyzjami” (w latach 2011–2015 na 465 przedłożone ustawy rządowe uchwalono 450, co dało 97% efektywność legislacyjną). Badaczka tego procesu Agnieszka Dudzińska (autorka książki *System zamknięty. Socjologiczna analiza procesu legislacyjnego*) postawiła tezę o podejmowaniu decyzji politycznych w wyniku przetwarzania informacji pochodzących jedynie z wewnętrznego obiegu komunikacyjnego¹¹³. Czy to samo odnosi się do procesu decyzyjnego na poziomie przedparlamentarnym?

Proces legislacyjny w fazie rządowej składa się z trzech głównych etapów: zapoczątkowania, zmian i zakończenia. Etap zapoczątkowania obejmuje określenie programu legislacyjnego i kalendarza dla jego wdrożenia oraz przygotowanie szczegółów polityki w danej dziedzinie i przełożenie jej na język prawny. Etap zmian polega na konsultacjach z aktorami spoza rządu w trakcie przygotowywania wstępnego projektu ustawy, na koordynacji wstępnych projektów ustaw pomiędzy ministerstwami oraz pomiędzy ministerstwami i centrum rządu, a także na kontroli pod względem zgodności z istniejącym prawem i zasadami techniki

111 S. Patyra, *Konsultacje społeczne...*, s. 499–500.

112 Ibidem.

113 A. Dudzińska, *Instytucjonalne bariery w realizacji polityki publicznej*, „Studia z Polityki Publicznej” 2015, nr 3 (7), s. 172.

prawodawczej. Na etapie zakończenia ministerstwo przedkłada wstępny projekt ustawy rządowi do ostatecznej decyzji, po czym następuje przyjęcie lub odrzucenie wstępnego projektu ustawy przez rząd¹¹⁴. Wskazanie tych etapów ma zasadnicze znaczenie dla cyklu legislacyjnego, gdyż zdaniem badaczy prawa od najwcześniejszego etapu tego procesu – nazywanego prelegislacyjnym – powinno rozpoczynać się konsultowanie projektowanego prawa, co nie wyklucza jednak udziału interesariuszy również na ostatnich etapach fazy rządowej stanowienia prawa. Wspomniane wcześniej przez Sławomira Patyrę usuwanie „rozbieżności” poprzez proces konsultacyjny umożliwiają określone procedury. Od 2009 r. obowiązują bowiem regulacje ustawowe, które oddzielają fazę konceptualną przygotowywania projektu ustawy (fazę o bardziej politycznym charakterze) od fazy techniczno-legislacyjnej (fazy formalnej). Do kompetencji ministrów należy projektowanie rządowych propozycji legislacyjnych od strony merytorycznej w postaci założeń do projektów ustaw, natomiast strona formalnolegislacyjna opracowania projektów ustaw (zgodnie z techniką prawodawczą) należy do Rządowego Centrum Legislacji. Nieśie to określone konsekwencje dla procesu konsultacji społecznych. Generalnie, ministerstwo powinno kierować do konsultacji jedynie projekt założeń projektu ustawy, czyli ogólny dokument zawierający opis proponowanych zmian oraz stosowne informacje i wyjaśnienia wraz z odwołaniami do oceny skutków społeczno-gospodarczych regulacji (OSR) i wyników towarzyszących im konsultacji społecznych. Konsultacjom podlegają zatem nie konkretne treści normatywne, lecz ogólnie sformułowane cele i idee projektu. Konsultacje na późniejszym etapie prac (przygotowywania projektu ustawy) możliwe są jedynie w sytuacji, gdy w toku dalszych działań do projektu zostały wprowadzone zmiany o takim charakterze, że zakwestionowały one zaopiniowane uprzednio podstawowe założenia projektu. Brak jednolitych reguł i procedur przeprowadzania konsultacji społecznych projektów aktów normatywnych, najlepiej w ramach jednej ustawy, przyczynia się do fasadowości tej instytucji, a w niektórych przypadkach nawet jej fikcyjności¹¹⁵.

Z raportu Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej z 2011 r. na temat badań dotyczących efektywności mechanizmów konsultacji społecznych wynika, że instytucje publiczne często unikają konsultacji lub pozorują ich prowadzenie, a partnerzy społeczni nie dysponują odpowiednim przygotowaniem merytorycznym i koncentrują się jedynie na wąskim interesie własnej grupy. Obu stronom brakuje „treningu” konsultacyjnego¹¹⁶. Jak wynika z raportu dotyczącego tworzenia i konsultowania rządowych projektów ustaw, opracowanego na podstawie badań przeprowadzonych w różnych resortach w 2012 r., dane użyte w uzasadnieniach

114 K. H. Goetz, R. Zubek, *Stanowienie prawa w Polsce...*, s. 18.

115 S. Patyra, *Konsultacje społeczne...*, s. 507–510.

116 G. Makowski, *Konsultacje publiczne – uregulowania prawne a praktyka*, „INFOS – Biuro Analiz Sejmowych” 2014, nr 20 (180), [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/98B03D1F11A-919DEC1257D8600356C01/\\$file/Infos_180.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/98B03D1F11A-919DEC1257D8600356C01/$file/Infos_180.pdf) [dostęp: 20.09.2015].

do projektów ustaw i ocenach skutków regulacji pochodzą przede wszystkim ze źródeł własnych ministerstw, czyli informacji Głównego Urzędu Statystycznego i opracowań ogólnie dostępnych w Internecie. Być może dlatego interesariusze oceniali przedkładane do konsultacji dokumenty jako merytorycznie słabe¹¹⁷. Ogólną krytyczną diagnozę stanu stosunków społecznych oraz stanu prawnego w dziedzinie, której ma dotyczyć projektowana ustawa, postawiono w 2013 r. w dokumencie opisującym koncepcję usprawnienia konsultacji publicznych na poziomie ministerialnym¹¹⁸. Wskazywano w niej na brak instrumentów pozwalających na dokonanie wstępnej merytorycznej oceny impulsów legislacyjnych pochodzących z resortów, niedostateczną gwarancję ze strony otoczenia prawnego udziału partnerów społecznych w procesie stanowienia prawa, mankamenty regulacji dotyczących konsultacji społecznych a na etapie resortowym – „brak precyzyjnych procedur i instytucji gwarantujących społeczną partycypację i konsultowanie kierunku prac legislacyjnych z zainteresowanymi podmiotami”. Autorzy koncepcji, akcentując rolę konsultacji publicznych jako środka służącego racjonalizacji stanowionego prawa, sugerowali przy tym, by obejmowały one cały proces tworzenia prawa – od poziomu identyfikacji i analizy problemu regulacyjnego (faza prelegislacyjna), poprzez fazę prac na projektem aktu normatywnego lub jego założeń (OSR *ex ante*, test regulacyjny), po etap badań postlegislacyjnych (OSR *ex post*)¹¹⁹.

Niewątpliwie lata 2012–2015 stanowiły okres dość zintensyfikowanego podejmowania działań w kierunku ulepszenia procesu ustawodawczego, zwłaszcza w odniesieniu do kwestii konsultacji społecznych/publicznych¹²⁰, który zbiegł się

117 G. Kopińska *et al.*, *Tworzenie i konsultowanie rządowych projektów ustaw*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2014, s. 311–314.

118 Określenie „konsultacje publiczne” jest stosunkowo nowym pojęciem w terminologii dotyczącej procesu legislacyjnego na poziomie rządowym, gdyż zgodnie z prawem obowiązuje od 1 stycznia 2014 r. Do tego czasu w powszechnym użyciu był termin „konsultacje społeczne”, który stosowano w odniesieniu do wszystkich procesów konsultacyjnych włączających aktorów spoza administracji publicznej. Konsultacje publiczne mają na celu zebranie uwag do projektu dokumentu rządowego od podmiotów spoza sektora organów i instytucji państwowych, w tym zwłaszcza od organizacji społecznych, a także obywateli, którzy wyrażą chęć zgłoszenia takich uwag, zob.: <http://www.rcl.gov.pl/book/?q=node/540> [dostęp: 20.01.2016].

119 *Koncepcja usprawnienia konsultacji publicznych rządowych projektów aktów normatywnych oraz oceny skutków regulacji*, Projekt z dnia 26 lutego 2013 r., s. 2, 6, http://ms.gov.pl/Data/Files/_public/foto/2013/proces-legislacyjny---koncepcja.pdf [dostęp: 20.01.2016].

120 Świadomość potrzeby i kierunki tych działań były widoczne już wcześniej. W 2009 r. Ministerstwo Gospodarki w ramach Reformy Regulacji opracowało dokument *Zasady konsultacji przeprowadzanych podczas przygotowywania dokumentów rządowych*, w którym powoływano się m.in. na dokument Komisji Europejskiej z 2002 r. *Towards a reinforced culture of consultation and dialogue – General principles and minimum standards for consultation of interested parties by the Commission* (Główne zasady i minimalne standardy konsultacji zainteresowanych stron przez Komisję Europejską). Owe unijne minimalne standardy

z czasem przygotowań kolejnej nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym. Podnoszenie znaczenia i jakości konsultacji publicznych determinował sposób pracy nad projektami aktów prawnych także w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Szczegółowych wniosków na temat tych wysiłków na rzecz jakości procesu konsultacyjnego w poszczególnych ministerstwach (w tym w MNiSW) dostarczył raport z 2015 r. *Konsultacje publiczne w ministerstwach. Raport z przeglądu praktyk konsultacyjnych prowadzonych na szczeblu centralnym*. Celem opisanych w nim badań był „systematyczny przegląd sposobu prowadzenia konsultacji publicznych przez wszystkie ministerstwa i próba oceny tych działań w odniesieniu do standardu wyznaczanego przez tzw. siedem zasad konsultacji”¹²¹. Owe zasady, mające ulepszyć konsultacje społeczne, zostały wypracowane w 2012 r. w ramach współpracy administracji publicznej ze stroną społeczną, zaś w 2013 r. włączono je do rządowego programu „Lepsze regulacje 2015”¹²².

Wspomniany wyżej raport odmalowujący „portrety ministerstw” w zakresie praktyki prowadzenia konsultacji dotyczył analizy procesu konsultacji tych projektów aktów prawnych, których procedowanie poszczególne resorty zakończyły w 2013 r. W przypadku Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego były to 23 projekty aktów prawnych, jednak do analizy wybrano trzy projekty, w tym *Projekt ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw z projektami aktów wykonawczych*, a także *Projekt ustawy o zmianie ustawy o zasadach finansowania nauki oraz niektórych innych ustaw*. Autorzy raportu zidentyfikowali wewnętrzne regulacje ministerstwa dotyczące konsultacji publicznych¹²³, jednocześnie jednak zwrócili uwagę na fakt, iż regulacje te nie nawiązują do katalogu „siedmiu zasad konsultacji”. Co więcej, zdaniem autorów raportu nie wszyscy pracownicy resortu wiedzieli o istnieniu wspomnianych regulacji.

konsultacji wskazywały na następujące działania: zapewnienie każdemu uczestnikowi konsultacji wszystkich niezbędnych informacji dotyczących propozycji regulacji, objęcie konsultacjami wszystkich grup docelowych, prowadzenie konsultacji za pośrednictwem środków komunikacji dostosowanych do celów konsultacji i oczekiwań ich uczestników, zapewnienie wystarczającego czasu na uczestnictwo w konsultacjach, potwierdzanie otrzymania odpowiedzi, publikację raportu opisującego wyniki konsultacji i sposobu ich wykorzystania w trakcie oceny skutków regulacji (OSR), zob. więcej: http://ec.europa.eu/governance/docs/comm_standards_en.pdf [dostęp: 20.01.2016].

121 J. Grzeszak, K. Sadło, E. Stokłuska, *Konsultacje z zasadami. Konsultacje publiczne w ministerstwach. Raport z przeglądu praktyk konsultacyjnych prowadzonych na szczeblu centralnym*, Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”, Warszawa 2015, http://partycypacjaobywatelska.pl/wp-content/uploads/2015/08/RAPORT-nt.-KONSULTACJI-PUBLICZNYCH-W-MINISTERSTWACH_wersja-finalna.pdf [dostęp: 20.01.2016].

122 Ibidem.

123 Chodzi o zarządzenie nr 4/2014 Dyrektora Generalnego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 lutego 2014 r. w sprawie prowadzenia prac legislacyjnych oraz dokonywania oceny funkcjonowania ustawy w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Tabela 8. Siedem zasad konsultacji

Dobra wiara	Konsultacje prowadzone są w duchu dialogu obywatelskiego. Strony słuchają się nawzajem, wykazując wolę zrozumienia odmiennych racji.
Powszechność	Każdy zainteresowany tematem powinien móc dowiedzieć się o konsultacjach i wyrazić w nich swój pogląd.
Przejrzystość	Informacje o celu, regułach, przebiegu i wyniku konsultacji muszą być powszechnie dostępne. Jasne musi być, kto reprezentuje jaki pogląd.
Responsywność	Każdemu, kto zgłosi opinię, należy się merytoryczna odpowiedź w rozsądnym terminie, co nie wyklucza odpowiedzi zbiorczych.
Koordinacja	Konsultacje powinny mieć gospodarza odpowiedzialnego za konsultacje tak politycznie, jak i organizacyjnie. Powinny one być odpowiednio umocowane w strukturze administracji.
Przewidywalność	Konsultacje powinny być prowadzone od początku procesu legislacyjnego. Powinny być prowadzone w zaplanowany sposób i na podstawie czytelnych reguł.
Poszanowanie interesu ogólnego	Choć poszczególni uczestnicy konsultacji mają prawo przedstawiać swój partykularny interes, to ostateczne decyzje podejmowane w wyniku przeprowadzonych konsultacji powinny reprezentować interes publiczny i dobro ogólne.

Źródło: Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, https://mac.gov.pl/files/7_zasad_30-04.pdf [dostęp: 20.01.2016].

Natomiast w procesie badawczym odnotowano nieprzychylność MNiSW wobec zbierania danych – brak odpowiedzi na prośbę o uzupełnienie kwestionariuszy dotyczących oceny procesów konsultacji wybranych projektów aktów prawnych oraz odmowę przeprowadzenia wywiadu ze swoim przedstawicielem na temat praktyki prowadzenia konsultacji w resorcie. Pomimo tych utrudnień, w raporcie dokonano diagnozy działań MNiSW w odniesieniu do standardu wyznaczonego przez „siedem zasad konsultacji”. W zakresie zasady „dobra wiara” wskazano m.in. na unikatowe na tle innych resortów opatrywanie przez MNiSW konsultowanych projektów rzetelnie przygotowanymi i pisanymi w dość zrozumiały sposób uzasadnieniami proponowanych zmian w prawie oraz przestrzeganie standardowych terminów zgłaszania uwag w konsultacjach. Kryterium powszechności oceniono pozytywnie, odnosząc się do dużej liczby podmiotów zapraszanych do konsultacji i ich zróżnicowania. Ambivalentna ocena dotyczyła przejrzystości, gdyż zdaniem autorów raportu MNiSW dba o upublicznianie nadsyłanych uwag na łamach RCL, lecz jednocześnie stosuje praktykę nieupubliczniania odpowiedzi na wszystkie spośród owych uwag. Krytycznie odniesiono się do zasady responsywności, wskazując na wybiórczość MNiSW w udzielaniu odpowiedzi na zgłaszane uwagi. Co do ostatniej reguły konsultacji – koordynacji – w raporcie odnotowano, że choć w wewnętrznych regulacjach dotyczących konsultacji (zarządzeniu

Dyrektora Generalnego) zapisano m.in. obowiązek sporządzenia raportu z konsultacji i zestawienia w nim uwag z konsultacji wraz z proponowanym stanowiskiem ministerstwa w tej sprawie, nie znaleziono w nim zapisów mówiących o konieczności odpowiedzi czy minimalnym czasie prowadzenia konsultacji. Interesujące są ogólne wnioski z badań, z których wynika przede wszystkim, że ministerstwa mają pragmatyczne podejście do konsultacji, sprowadzające się głównie do „weryfikowalnego rytuału” przestrzegania regulaminu kosztem dbałości o wysoką jakość przebiegu konsultacji i przekonania o ich realnym pożytku dla procesu stanowienia prawa¹²⁴.

124 J. Grzeszak, K. Sadło, E. Stokłuska, *Konsultacje z zasadami...*, s. 67–70, 108.

Rozdział 5

Oblicze reformy szkolnictwa wyższego w debacie publicystycznej

Powodem, dla którego analiza debaty publicznej wokół szkolnictwa wyższego objęła także dyskurs publicystyczny był zamiar jak najbardziej holistycznego i komplementarnego ukazania reformy widzianej przez pryzmat debaty. Publicystyka, jako najłatwiej dostępne opinii publicznej źródło wiedzy na temat reformy, różni się zasadniczo od naukowych czy formalnych kanałów komunikacyjnych, ma swoją specyfikę. Jak podkreślają medioznawcy, artykuł publicystyczny jest jednym ze sposobów widzenia rzeczywistości, próbą diagnozy danego zjawiska, narzędziem jej opisu i interpretacji. Jest również subiektywnym i autorskim punktem widzenia, wynikającym z określonego światopoglądu i systemu wartości autora oraz wynika z chęci wywołania u odbiorcy określonych reakcji. Jednak „autorskość publicystyki nie oznacza skrajnego subiektywizmu czy jednostronnego i ideologicznego zaangażowania autora w opisywany problem”, lecz oznacza prezentowanie własnego stanowiska w opozycji do innych, swego rodzaju perswadowanie, co nadaje publicystyce debатовy charakter i sprzyja kształtowaniu opinii publicznej¹. I ta właśnie funkcja kształtowania debaty zadecydowała o zajęciu się przekazami *stricte* publicystycznymi (w tym prasowymi) na temat szkolnictwa wyższego.

Pomimo bardzo dużego zainteresowania publicystów sprawami reformowania szkolnictwa wyższego, nieczęsto można spotkać naukowe analizy medioznawców dotyczące efektów tego zaciekania. Przykładem takiego podejścia jest tekst *Uczelnie w medialnym kryzysie – dychotomiczny obraz naukowca i uczelni wyższej w mediach*, którego autorki wyróżniły pięć typów medialnych kryzysu uczelni: (1) kryzysy związane z pozanaukowymi działaniami naukowców (wypowiedzi naukowców na bieżące tematy polityczne i społeczne); (2) kryzysy na styku polityki i uczelni wyższej (np. kwestia lustracji); (3) kryzysy związane z działaniami studentów (np. ich protesty); (4) kryzysy związane z pracą naukową (problemy z prowadzeniem badań, kontrowersje dotycząc jakichś dziedzin nauki, plagiaty);

¹ M. Kasiak, *Artykuł publicystyczny w świadomości genologicznej dziennikarzy prasowych*, „Studia Medioznawcze” 2015, nr 4 (63), s. 85–86.

(5) kryzysy związane z łamaniem prawa (informacje o oskarżeniach, o wniesionych i toczonych sprawach sądowych)². Jakkolwiek cenny jest fakt naukowego zainteresowania sprawami medialności nauki przez badaczy mediów, zwłaszcza że – jak sami podkreślają – temat nauki i naukowców pozostaje słabo rozpoznany, to brakuje w powyższym wykazie problemów kwalifikowanych w kategoriach kryzysu – kwestii polityki szkolnictwa wyższego. Tym samym przywoływane powyżej medialne analizy są niejako zawieszane w próżni, gdyż opisują poszczególne problemy bez uwzględnienia ich szczególnego podłoża, z którego wyrastają, tj. uwarunkowań systemowych (polityka państwa) i ponadsystemowych (polityka unijna, globalne trendy). W literaturze naukowej jest obecna i taka analiza – z perspektywy zarządzania publicznego – która koncentruje się bezpośrednio na wizerunku medialnym Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w toku wprowadzania reformy, aczkolwiek obejmuje ona bardzo krótki okres (pierwszy kwartał 2011 r.)³. Najbliższa socjologicznemu ujęciu dyskursu prasowego na temat reformy szkolnictwa wyższego jest rozprawa habilitacyjna z zakresu pedagogiki autorstwa Justyny Dobrołowicz pt. *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*⁴. Autorka skoncentrowała się na całościowo prezentowanej w polskiej prasie wizji edukacji i jej dyskursywnemu wizerunkowi. Stąd szkolnictwo wyższe jest tylko jednym z etapów edukacyjnych prześwieتلanych przez autorkę przez filtr głównych wątków dyskursu, takich jak: ekonomizacja, efektywność, równość szans, problemy uczniów (studentów), problemy nauczycieli oraz rozróżnienie państwowe vs. prywatne. Problem w tym, że analiza obejmowała dość krótki okres badania (lata 2009–2010) i stosunkowo niewiele uwagi poświęcono szkolnictwu wyższemu. W odniesieniu do ekonomizacji mowa jest o wysokich kosztach edukacji wyższej, niskiej jakości kształcenia (zwłaszcza w szkołach niepublicznych), niżu demograficznym i spadku motywacji do studiowania, negatywnych skutkach komercjalizacji uczelni, niedostosowaniu do potrzeb rynku pracy. Co do kwestii efektywności, autorka zwraca uwagę na bardzo krytyczną ocenę edukacji wyższej przez opiniotwórcze tygodniki i pryncypa przykłady tekstów sztydzących z niskiej jakości studiów. Zdaniem autorki, nawet pomimo przykładów tekstów opisujących pozytywne strony edukacji wyższej, większość przekazów publicystycznych dowodzi, że cała edukacja jest niewydolna i nieefektywna. W kontekście problemu równości szans poruszona została głównie kwestia odpłatności za studia, w tym za drugi kierunek. Natomiast w przypadku problemów uczniów autorka wspomniała jedynie o tekstach dotyczących umiejętności maturzystów, nie odno-

2 B. Czechowska-Derkacz, M. Łosiewicz, *Uczelnie w medialnym kryzysie – dychotomiczny obraz naukowca i uczelni wyższej w mediach*, „Naukowy Przegląd Dziennikarski” 2015, nr 2, s. 15–33.

3 A. Molenda, *Medialny wizerunek administracji rządowej. Analiza zagadnienia na podstawie wybranych artykułów prasowych opublikowanych w „Gazecie Wyborczej” i „Rzeczpospolitej” w pierwszym kwartale 2011 r.*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 4 (22), s. 42–51.

4 J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

sząc się bezpośrednio do spraw studentów. Nieco więcej uwagi poświęciła nauczycielom akademickim, wskazując przy tym teksty dotyczące niedoborów wśród kadry akademickiej, problemu wieloletowości czy kwestii oceny pracy akademików przez studentów. Pisząc o dychotomii: państwowe – prywatne, Justyna Dobrołowicz powróciła niejako do pewnych problemów szkolnictwa wyższego, wpisujących się we wcześniej wspomnianą kategorię ekonomizacji, ujawniając i krytykując (zgodnie z krytyczną analizą dyskursu) hegemonię ekonomicznego myślenia o edukacji. Omówione jednak zostały głównie teksty odnoszące się do niedopasowania kształcenia do rynku pracy, bezrobocia absolwentów i kwestionowanej wartości dyplomu czy nieuczciwych zachowań w edukacji wyższej. Powyższy przegląd poruszanych w prasie tematów nawiązujących do szkolnictwa wyższego świadczy, w moim przekonaniu, o uproszczonym podejściu publicystów do problemów szkolnictwa wyższego. Wyłaniający się z tych analiz obraz – podkreślający głównie dysfunkcjonalne aspekty systemu szkolnictwa wyższego – niewiele lub prawie wcale nie mówi bowiem o kwestii reformowania czy polityki szkolnictwa wyższego. Sama autorka stwierdza w zakończeniu książki, iż nie znalazła w prasie informacji o tym, że „kryzys systemu edukacji jest spowodowany zmianą warunków, w jakich działa szkoła, że zasady, na jakich opiera się współczesny system edukacji, zostały sformułowane w zupełnie innych warunkach społeczno-gospodarczych”⁵. Nieco dziwi w świetle tych słów wniosek końcowy autorki, która w „opresyjnym” prasowym dyskursie na temat edukacji widzi uzasadnienie zmian polityki oświatowej i legitymizację porządku ekonomicznego w edukacji. W zasadzie wszystkie wyodrębnione wątki autorka postrzegала przez pryzmat tego porządku. Jej krytyka neoliberalnej ideologii w edukacji opierała się na analizie pewnych opisywanych w prasie przejawów owej ideologii (głównie negatywnych), bez próby zbadania i zrozumienia, dlaczego owa ideologia jest wdrażana i czemu ma służyć. Być może proponowana w tym rozdziale analiza wypełni tę lukę i przyczyni się do pełniejszego obrazu zmian polityki szkolnictwa wyższego konstruowanego w debacie publicystycznej.

Oczywiście analiza jedynie debaty publicystycznej wokół reform mogłaby stanowić odrębne duże badanie i motyw przewodni odrębnego opracowania monograficznego – na wzór obszernego artykułu przedstawicielki antropologii kulturowej, Marty Zimniak-Hałajko, zatytułowanego *Wokół reformy. Szkolnictwo wyższe w polskim dyskursie prasowym*. Autorka tego tekstu skoncentrowała się na przekazach prasowych z lat 2008–2012 (ponad trzystu artykułach), gdy toczyły się najbardziej intensywne prace i dyskusje wokół reformy szkolnictwa wyższego. Stąd nie dziwią wnioski badaczki dotyczące ideologicznej, wręcz dogmatycznej, legitymizacji reform w debacie prasowej. Zasadniczym moim zamysłem w ramach socjologicznej analizy było zilustrowanie głównych wątków debaty przewijających się od początku lat 90. do 2015 r. równoległe w dyskursie naukowym i rzą-

5 Ibidem, s. 257.

dowo-ministerialnym, pokazanych w ujęciu chronologicznym, dopasowanym do ewolucji polityki szkolnictwa wyższego w Polsce i będącym niejako bieżącym odzwierciedleniem kwestii rozpatrywanych w ramach polityki szkolnictwa wyższego. Co ciekawe, Marta Zimniak-Hałażko również widziała potrzebę takiego ujęcia i w swoim artykule na temat debaty prasowej umieściła nawet stosowny przypis.

Debatę prasową należałoby rozpatrywać w jej europejskich i światowych kontekstach, jak również innych przekazów tekstowych związanych z reformą szkolnictwa wyższego, takich jak akty prawne, ekspertyzy, dokumenty wewnętrzne uczelni. Obraz, który wyłoniłby się z zestawienia tekstów medialnych i profesjonalnych, były pełniejsze, lecz nie zasadniczo odmienny: podstawowe założenia światopoglądowe wpisane w wymienione dokumenty są takie same, jak te dominujące w dyskursie prasowym⁶.

W moim przekonaniu należy działać odwrotnie, czyli rozpatrywać samą reformę w jej różnorodnych odsłonach, poczynawszy od zarysowania jej szerszych kontekstów (debata naukowa), poprzez identyfikację jej substancjalnego wymiaru (debata rządowa), a skończywszy na wskazaniu jej medialnej recepcji (debata publicystyczna), niczym swoistego echa owych dwóch poprzedzających ją wymiarów. Echo ma jednak to do siebie, że powtarza zasłyszane dźwięki, dlatego może utrwalać przekaz, choć w sposób nieco już dysonansowy.

Tytuł rozdziału: *Oblicze reformy szkolnictwa wyższego w debacie publicystycznej* zakłada, że jest to pewien sposób sportretowania reformy, jednak specyfika publicystyki pozwala przyjąć, iż ów sposób, za sprawą kształtowania opinii, może mieć wpływ na całokształt debaty wokół reformy szkolnictwa wyższego. Co więcej, przyjęty punkt widzenia prowokuje do pytania o rolę debaty publicystycznej w projektowaniu zmian przez stronę rządową. Można bowiem przyjąć za Ireneuszem Białeckim, że „istnieje tu swoiste sprzężenie zwrotne: opinie jednostkowe są kształtowane przez media, przez liderów opinii, ekspertów i debatę prowadzoną w mediach, ta zaś powstaje z opinii jednostkowych, żywi się nimi i przetwarza je w sądy dominujące, w stanowiska, które [...] przywoływane są potem jako przesłanki określonej polityki w rozmaitych dziedzinach”⁷. Uznanie powyższej zależności przesądza o postawieniu konkretnych pytań badawczych. Po pierwsze, jakie wątki były poruszane w debacie publicystycznej i czy wiązały się one z toczonymi równoległe wątkami poruszonymi w debatach – naukowej i rządowej? Po drugie, w jaki sposób przedstawiana była opinii publicznej reforma szkolnictwa wyższego, czy – szerzej – problemy i zmiany w szkolnictwie wyższym wymagające reformatorskiego działania? Chodzi o zidentyfikowanie dominują-

6 M. Zimniak-Hałażko, *Wokół reformy. Szkolnictwo wyższe w polskim dyskursie prasowym*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, 1 (7), s. 107–142.

7 I. Białecki, *Opinia publiczna i polityka naukowa w społeczeństwie wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2003, nr 2 (22), s. 113.

cego charakteru przekazu – czy debata publicystyczna toczona na tematy związane z reformowaniem szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989 odegrała jakąkolwiek rolę w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego i projektowaniu reformy? Zapewne odpowiedź na to pytanie bez zbadania bezpośredniej reakcji odbiorców rządowych (reaktywnymi metodami) jest uboższa, niemniej daje możliwość poszukiwania śladów jakiegokolwiek odniesienia się rządzących do dyskusji toczonych w mediach. Być może bowiem rządzący przyjęli, że debata publicystyczna ma jedynie informacyjny charakter i pozostawali głusi na dyskusje prowadzone na łamach prasy i tygodników.

Materiały publicystyczne poddane analizie na potrzeby niniejszego opracowania zostały dobrane metodą egzemplifikacji z ogromnej puli tekstów towarzyszących reformie szkolnictwa wyższego, opublikowanych w dziennikach i tygodnikach w latach 1990–2015. Celowo były to przede wszystkim artykuły z „Gazety Wyborczej” i „Polityki”⁸, tj. tytułów rozpoznawanych przez opinię publiczną jako sprzyjające neoliberalnym reformom, gdyż debatę prowadzoną na ich łamach można traktować jako swego rodzaju kontynuację debaty rządowej, po części też – za sprawą zaangażowania przedstawicieli środowiska akademickiego – debaty naukowej. Często na łamach artykułów wypowiadali się reprezentanci administracji publicznej (ministerstwa), ale też naukowcy pełniący ważne funkcje administracyjne w instytucjach związanych ze szkolnictwem wyższym i nauką. Wszelkie inne wykorzystane w książce przykłady artykułów publicystycznych i prasowych miały za zadanie jedynie uzupełniać ten obraz reformy o bardziej zdystansowane i/lub krytyczne opinie względem prorządowej narracji.

5.1. Komentarz do działań reformatorskich rządu w latach 1990–2005

Z ustawą o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r. środowisko akademickie łączyło duże nadzieje. Hanna Świda-Ziemba z Uniwersytetu Warszawskiego zwróciła uwagę na łamach *Gazety Wyborczej*, iż od 1980 r. „Solidarność” miała na celu odrodzenie nauki, co stało się motorem dla przygotowania licznych środowiskowych projektów nowej ustawy o szkolnictwie wyższym. Celem reform miało być nadanie rangi poziomowi kształcenia studentów, surowe merytokracyjne kryteria awansu naukowego, szansa rozwoju niezależnej głębokiej myśli. Autorka podkreśliła, że przedstawiana Sejmowi (w maju 1990 r.) ustawa „wyraża

8 Ze względu na łatwiejszy dostęp i możliwość wyszukiwania źródłem materiałów były najczęściej internetowe archiwa „Gazety Wyborczej” i „Polityki”, w niektórych przypadkach korzystano z wersji drukowanych artykułów.

właśnie te istotne idee”⁹. Osiem lat później prof. Henryk Samsonowicz (były minister oświaty w rządzie Tadeusza Mazowieckiego i były rektor UW) wypowiadał się na łamach „Gazety Wyborczej”, że jako osoba odpowiedzialna za ustawę o szkolnictwie wyższym z 1990 r. widzi jej niedostatki. Zaznaczał, że „ustawa była reakcją na restrykcyjną ustawę poprzednią, na brak samorządności, na brak demokracji ustrojowej” i gdy zaspokoila głód samorządności, należy poddać ją rewizji¹⁰.

Wejście ustawy o szkolnictwie wyższym w życie zapoczątkowało nowy etap, który spotkał się oczywiście z zainteresowaniem publicystów i dziennikarzy. Na podstawie analizy artykułów prasowych i publicystycznych z lat 1990–2005 można wskazać wiodące tematy związane z reformowaniem sektora szkół wyższych (i nauki – jednak traktowanej jako jedna z funkcji szkolnictwa wyższego). Należą do nich: kwestia uznawania szkolnictwa wyższego za priorytet rozwoju i obszar inwestowania, kwestia odpłatności za studia (także za studia dzienne na uczelniach publicznych), masowość i jej wpływ na jakość kształcenia, związki kształcenia z rynkiem pracy czy kryzys uniwersytetu.

(Anty)polityka i (nie)inwestowanie w szkolnictwo wyższe

Po wprowadzeniu ustawy w 1990 r. sytuacja finansowa w szkolnictwie wyższym pogorszyła się i na łamach prasy ubolewano nad koniecznością oszczędności. W artykule *Szkoły wyższe uboższe* krytykowano planowane na rok akademicki 1990/1991 cięcia budżetowe (ogólnie 11% mniej dla szkół wyższych, zwłaszcza na inwestycje i bieżące wydatki uczelni, w tym 30% mniej na badania naukowe), które doprowadzą do „bolesnego okaleczenia” szkolnictwa wyższego. Wśród posunięć oszczędnościowych wskazywano ograniczanie liczby grup ćwiczeniowych i wykładowych, likwidację lub łączenie niektórych zajęć oraz łączenie „rozmnóżonych” zakładów, instytutów i wydziałów, a nawet uczelni. Ówczesne ministerstwo argumentowało to koniecznością eliminacji zajęć dydaktycznych, których jedynym celem jest zapewnienie pracownikom naukowym odpowiedniej liczby godzin do pensum. Co więcej, zapowiedziało dążenia do likwidacji podstawowego pensum jako przepisu hamującego zmiany w szkolnictwie wyższym¹¹. Zgodnie z przekazem prasowym, w braku pieniędzy na szkolnictwo wyższe upatrywano przyspieszenia zmian w całym szkolnictwie wyższym i odpowiedzialność za nie przypisywano uczelniom, mającym dużą samodzielność i możliwość przeprowadzenia reformy studiów. Jednocześnie jednak sygnalizowano spadek ambicji edukacyjnych społeczeństwa (8% maturzystów zdających na studia)¹². Również w 1992 r. skarżono się na spadek liczby kandydatów na wyższe uczelnie oraz na brak zainteresowania karierą naukową absolwentów studiów (spadek liczby dok-

9 H. Świda-Ziemia, *Białe plamy w polskiej nauce*, „Gazeta Wyborcza”, nr 276, 14.05.1990.

10 A. Bikont, *Szczęściarz na pięciu etatach*, „Gazeta Wyborcza”, nr 132, 6.06.1998.

11 *Szkoły wyższe uboższe*, „Gazeta Wyborcza”, nr 690, 21.09.1991.

12 *Magister? W niełasce*, „Gazeta Wyborcza”, nr 694, 26.09.1991.

toryzujących się z 1500 osób w 1989 r. do 700 osób w 1991 r.). Podkreślono na łamach „Gazety Wyborczej”, że potrzebna jest świadomość, iż potencjał Polski znajduje się nie w hutach, ale w możliwościach intelektualnych (wypowiedź przewodniczącego Komitetu Badań Naukowych). Pojawiły się zapowiedzi prac nad pakietem ustaw dotyczących PAN, tytułów i stopni naukowych, szkolnictwa wyższego, instytutów naukowych¹³.

Zdaniem profesorów Jacka Kochanowicza i Stefana Jackowskiego, proponujących pewien model szkolnictwa wyższego w tekście *Jaki uniwersytet?*, powszechnie odczuwana potrzeba zmian w szkolnictwie wyższym nie prowadziła jednak do wiedzy, w jakim kierunku mają one zmierzać i kto miałby je inicjować¹⁴. Pomimo wypowiedzi wysuwających potrzebę inwestowania w szkolnictwo wyższe dla przyszłych efektów rozwojowych, problem niedofinansowania wciąż pozostawał aktualny, a nawet coraz bardziej doskwierający. W 1994 r. prasa informowała o apelu rektorów 50 państwowych uczelni wyższych do władz „o radykalne zmiany dotychczasowej polityki w dziedzinie szkolnictwa wyższego i nauki” oraz o zwiększenie nakładów budżetowych na szkolnictwo wyższe co najmniej do 2% PKB (tymczasem na 1995 r. zaplanowane było 0,70%)¹⁵. Nie dziwi zatem, że o potrzebie inwestowania w szkolnictwo wyższe nadal wspomniano na łamach „Gazety Wyborczej” w 1995 r. Odniesiono się do zorganizowanego przez redakcję „Polityki” i „Forum Akademickiego” na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej spotkania, na którym dyskutowano główne przyczyny zapaści szkolnictwa wyższego: spadek nakładów z 1,5% PKB w 1990 r. do 0,75% PKB w 1995 r. oraz podwojenie liczby studentów przy nieziennej liczbie wykładowców. W artykule przywołano słowa Grzegorza Kołodko, który stwierdził, że „inwestowanie w kapitał ludzki” nie może być okazją do „skoku na kasę dla różnych grup” i najpierw potrzebne są reformy, potem zaś pieniądze. Podkreślano, że kwestia zwiększenia nakładów na szkolnictwo wyższe jest istotna, ale zdaniem władz bardziej palącym problemem jest reforma rent i emerytur¹⁶. Jak stwierdziła w opublikowanym nieco wcześniej artykule Mirosława Marody, „budżetu nie układa się wedle wiedzy, tylko pod presją bieżących potrzeb i nacisków”. Argumentowała dalej, że największe sumy idą na wspieranie rolnictwa i łatanie systemu emerytalnego, gdyż „wybór, na co wydać pieniądze, nie jest dyktowany interesem państwa i społeczeństwa, ale celami politycznymi: ze względu na siłę wyborczą ulega się oczekiwaniom 8 mln emerytów, a nie 60 tysięcy” naukowców¹⁷. Jednak naukowcy nie wyrażali zdecydowanie swoich oczekiwań. Jak komentował to w 1998 r. Ireneusz Krzemiński, „kilku profesorów inicjuje pisanie publicznych listów [...], ale nie

13 *Nie huty, lecz intelekt*, „Gazeta Wyborcza”, nr 255, 29.10.1992.

14 S. Jackowski, J. Kochanowicz, *Jaki uniwersytet?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 156, 7.07.1994.

15 J. Pleszczyński, W. Tochman, *Uczelnie pod ścianą*, „Gazeta Wyborcza”, nr 248, 24.10.1994.

16 W. Staszewski, *Polityka naukowa*, „Gazeta Wyborcza”, nr 18, 21.01.1995.

17 T. Bogucka, W. Staszewski, *Naukowcy przeżyją, nauka niekoniecznie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 281, 3.12.1994.

ma atmosfery protestu, mobilizacji¹⁸. Zdaniem wypowiadającego się w artykule prof. Łukasza Turskiego, środowisko akademickie rozpadło się i zabrakło mu woli przeprowadzenia wielkiej reformy. Ogólne przesłanie płynące z artykułu *Szczęściarz na pięciu etatach* było takie, iż kształtujące się w warunkach rynkowych środowisko akademickie, zwłaszcza kadra profesorska, zajęło się najzwyczajniej chałturzeniem, które miało również wpływ na spadek działalności naukowej. Podzieliło się również politycznie¹⁹.

Być może z tego powodu w 1996 r. prasa nadal donosiła, że – pomimo zapewnienia o priorytetowym traktowaniu edukacji – nie zrobiono nic, by zrealizować rezolucję Sejmu z 1995 r. postulującą wzrost wydatków na szkolnictwo wyższe do 2%. Zamiast tego waloryzowano nakłady na szkolnictwo wyższe jedynie o stopę inflacji, co pozwalało utrzymywać się na poziomie czterokrotnie niższym niż w państwach wysoko rozwiniętych. W konsekwencji takiego podejścia w 1996 r. zwiększono środki na ten cel do 0,78% PKB (z 0,75% w 1995 r.). Przywołując ten argument Robert Pawłowski (ówczesny przewodniczący Parlamentu Studentów) bardzo krytycznie podsumował okres, który upłynął od przemiany ustrojowej:

W sześć lat po wielkiej transformacji naszym elitom wciąż brakuje odwagi, by rozpocząć reformę szkolnictwa wyższego. Choć to właśnie edukacja zadecyduje o przyszłej pozycji Polski, dziś ten problem jest jedynie okazją do kolejnych pojedynków na hasła. Dla posłów i senatorów reforma, która nie pozwala zbić doraźnego kapitału politycznego, nie jest warta zachodu. Dla rządu problem, który nie grozi wybuchem społecznym lub katastrofą budżetową, nie istnieje.

Ponadto autor zwrócił uwagę, że problem z przedstawieniem programu reform miały kolejne ekipy Ministerstwa Edukacji Narodowej, gdyż każda z nich przychodziła z własną receptą, a w rezultacie karuzeli stanowisk nie została zrealizowana żadna z nich²⁰.

W maju 1998 r. „Gazeta Wyborcza Kraków” informowała o pierwszej publicznej odsłonie przez ministra edukacji narodowej, Mirosława Handke, nowego prawa, czyli Projektu ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (autorstwa prof. Michała Seweryńskiego i prof. Jana Wojtyły). W artykule zaznaczono, że ustawa zamierza regulować tylko fundamentalne kwestie, czyli oparcie systemu szkolnictwa wyższego na wielowiekowych zasadach uniwersyteckich: autonomię, wolność badań naukowych i nauczania oraz nadrzędną rolę prawdy²¹. Pomimo to Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego w liście przytoczonym przez „Gazetę Wyborczą” w 2000 r. zarzucił władzom publicznym brak należytej troski o szkolnictwo wyższe i brak

18 A. Bikont, *Szczęściarz...*

19 Ibidem.

20 R. Pawłowski, *Ile kosztuje bezpłatne*, „Gazeta Wyborcza”, nr 56, 6.03.1996.

21 *Zapach uczelnianych pensji*, „Gazeta Wyborcza”, 27.05.1998.

przeciwdziałania zagrożeniom dla szkolnictwa w Polsce. Stanowisko to okraszono diagnozą stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, zgodnie z którą zubożenie tysięcy nauczycieli akademickich w efekcie małych i wciąż obniżających się nakładów finansowych skłania kadre do podejmowania dodatkowych prac, co prowadzi do osłabienia tempa pracy naukowej, obniżenia poziomu nauczania, a także naruszania zasad etycznych. W liście na łamach prasy skierowanym do Sejmu, Senatowi i Rządowi Rzeczypospolitej Polskiej Senat UJ zwrócił się z apelem o „przejsięcie od werbalnych deklaracji i obietnic do efektywnych działań oraz pilne podjęcie decyzji zapewniających szkolnictwu wyższemu oraz nauce polskiej należnego im miejsca w III Rzeczypospolitej”²². W 2001 r. pisano, że rząd przez cztery lata nie zdołał wnieść do Sejmu nowej, całościowej ustawy o szkolnictwie wyższym, a jedynie „małą nowelizację”, która obejmowała kwestie: wyższych płac, powołania Państwowej Komisji Akredytacyjnej, ustawowego umocowania Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz ograniczenia wieloletowości (posłowie wykreślili jednak dwie ostatnie sprawy, zostawiając wyższe płace i akredytację)²³.

W kolejnych latach stale wracała w prasie kwestia niedofinansowania szkolnictwa wyższego. Pisano o tym, iż podczas jednego ze spotkań plenarnych Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w 2002 r. rektorzy sprzeciwili się dalszemu zmniejszaniu nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe, i to niezależnie od barw ekipy rządzącej, oraz oczekiwaniu na pieniądze z budżetu państwa do czasu poprawy sytuacji gospodarczej kraju. Podejście rządzących przypisywali złemu wizerunkowi oraz negatywnej ocenie naukowców przez społeczeństwo i elity polityczne. Wiceprzewodniczący KRASP Piotr Węgleński (rektor UW) stwierdził nawet, że „polskie uczelnie wytrzymują kryzys, bo nauczyły się zarabiać”. W artykule mowa jest jednak, że odbywa się to kosztem studentów. Podczas opisywanego zgromadzenia KRASP rektorzy odnieśli się również do opracowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu strategii rozwoju szkolnictwa wyższego na kolejne 8 lat, uznając ją w uchwale nr 7 za „materiał ogólnikowy, który tylko w ograniczonym zakresie mógłby stać się punktem wyjścia dla dalszych prac nad programem rozwoju szkolnictwa wyższego”. Rektorzy skrytykowali ją za kompletne oderwanie od rzeczywistości, w tym brak prognoz dalszego przyrostu liczby studentów, zapotrzebowania rynku pracy czy zmian związanych ze wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej, brak propozycji uregulowania sfery szkolnictwa niepublicznego (ich dotowania)²⁴.

W 2003 r. Jerzy Woźnicki zaprezentował na łamach „Gazety Wyborczej” główne tezy projektu ustawy o szkolnictwie wyższym (przygotowanego przez zespół powołany przez prezydenta), którego głównym celem miało być wprowadzenie ładu i usunięcie patologii w szkolnictwie wyższym, które „przez kilkanaście lat

22 Senat UJ o finansach szkolnictwa, „Gazeta Wyborcza Kraków” nr 127, 1.06.2000.

23 Z. Pendel, *Nowe płace wyższemu*, „Gazeta Wyborcza” nr 145, 23.06.2001.

24 S. Leosz, *Naukowe realia*, „GW Wrocław”, nr 267, 16.11.2002.

rozwijało się żywiołowo i miejscami wygląda dziś jak dziki ogród wymagający dobrego ogrodnika”. W artykule zaznaczono, że to drugi w ciągu ostatnich 13 lat projekt ustawy, stanowiący przedmiot sporu w środowisku akademickim. Jednak zwracając uwagę na dążenia zespołu pracującego nad projektem ustawy do kompromisu, Jerzy Woźnicki wyjaśniał, iż nie da się uzgodnić wszystkiego ze wszystkimi. Spór dotyczył przede wszystkim relacji między uczelniami publicznymi i niepublicznymi (w tym ograniczenia pracy na wielu etatach, prowadzenia studiów podyplomowych, otwierania ośrodków zamiejscowych, wspierania z budżetu uczelni niepublicznych). Wśród propozycji ustawowych pojawiła się też kwestia „łamania studiów”, czyli wymóg obrony licencjatu, aby można było ukończyć studia magisterskie²⁵. Jednak przeciw prezydenckiej propozycji ustawy byli nie tylko przedstawiciele uczelni niepublicznych. W artykule *Mniej wolności dla uczelni* mowa była o liście otwartym środowiska akademickiego do marszałka Sejmu i Senatu oraz przewodniczących komisji edukacji i nauki obu izb, którego autorzy zarzucili ustawie ograniczanie wolności nauczania i petryfikowanie dotychczasowego systemu szkolnictwa wyższego. Odnieśli się oni również do samego sposobu wprowadzania zmian, krytykując „pospieszne uchwalanie ustawy pozbawionej wizji”, które załatwi problemy wczorajsze i odsunie na wiele lat rzeczywistość modernizację szkolnictwa wyższego²⁶.

Odpłatność za studia

Jednak jedną z zasadniczych zmian wprowadzaną ustawą z 1990 r., której efekty rok czy dwa lata później nie były jeszcze zbyt wyraźnie dostrzegane, była możliwość powoływania uczelni niepaństwowych pobierających opłaty za studia oraz wprowadzenie możliwości pobierania odpłatności za studia zaoczne, podyplomowe i za powtarzanie roku na studiach dziennych. W debacie pojawił się zatem temat nielegalności opłat za studia²⁷. Rok później Ministerstwo Edukacji Narodowej sygnalizowało plany wprowadzenia opłat na studiach wyższych, ale też systemu kredytowania szkolnictwa wyższego i półwyższego, które umożliwiłoby otrzymanie taniego kredytu na studia, spłacanego po podjęciu pracy. Jednocześnie „Gazeta Wyborcza” przypominała, iż w *Założeniach polityki społeczno-gospodarczej na rok 1993* mowa jest o gwarancjach bezpłatnego kształcenia w szkołach wyższych na studiach dziennych (poza sytuacją powtarzania roku)²⁸. W innych tekstach ta konstytucyjna gwarancja bezpłatnej edukacji była wielokrotnie przywoływana. Niewątpliwie odpłatność za studia budziła gorące emocje, o czym świadczy choćby przykład, rozpatrującego ów problem z wielu możliwych stron, autora tekstu zamieszczonego na łamach „Gazety Wyborczej” *Ucz się i płać*.

25 Z. Pendel, *Uczelnia z zasadami*, „Gazeta Wyborcza”, nr 298, 23.12.2003.

26 D. Zagrodzka, *Mniej wolności dla uczelni*, „Gazeta Wyborcza”, nr 268, 16.11.2004.

27 *Opłaty za studia nielegalne?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 769, 21.12.1991.

28 *Studia będą płatne?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 228, 28.09.1992.

Dostrzegając niebezpieczeństwo zmarnowania wielu talentów z powodów ekonomicznych – w sytuacji konieczności ponoszenia opłat za studia, autor przypomniał o czasach Mikołaja Kopernika, gdy scholarzy, także ci mniej zamożni, płacili za możliwość pobierania nauk, a także weryfikacji swojej wiedzy bądź to korzystając ze wsparcia ówczesnych „sponsorów”, bądź zarabiając pieniądze niezbędne na studia²⁹. Innego zdania byli politycy. Jak zauważył jeden z publicystów, nie było wówczas spotkania parlamentarnych komisji edukacji bez poruszania sprawy płatnych studiów, jednak pytani z osobna parlamentarzyści byli przeciwni płatnym studiom, nawet po uwzględnieniu ewentualnych kredytów studenckich (kredyty traktowali jako ekwiwalent niewydolnego systemu stypendialnego, a nie czesnego)³⁰. Dwa lata później rekrutacja na uczelnie dowiodła, że 2/3 przyjętych wybrało studia za pieniądze. Skłoniło to publicystów do sformułowania wniosku, że młodzi ludzie postrzegają wykształcenie jako inwestycję, są skłonni płacić za dobre studia (według badań CBOS – 35%), a lepsze i bardziej praktyczne przygotowanie do rynku pracy łączą z uczelniami niepaństwowymi. W rezultacie tego podejścia ze strony młodzieży dopatrywali się oni poprawy sytuacji uczelni prywatnych, mających możliwość przebiegania w kandydatach (selekcjonowania ich za pomocą egzaminów wstępnych), jednocześnie zaś większej mobilizacji uczelni państwowych do reform. Roztrząsana zaczęła być idea bonu edukacyjnego, czyli pieniędzy idących za studentem do uczelni państwowej lub prywatnej – w zależności od tego, czy wybierze studia państwowe czy prywatne³¹.

Krytykując odpłatność za studia Robert Pawłowski (ówczesny przewodniczący Parlamentu Studentów) podkreślał fikcyjność konstytucyjnego zapisu o bezpłatności studiów w warunkach szerzącej się na uczelniach komercjalizacji, ale również słabą pozycję konsumenta na rynku państwowej oferty edukacyjnej, prowadzącą do nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego ze względów ekonomicznych. Jego zdaniem, pomimo sześciu lat obowiązywania reguł wolnej konkurencji, nie przebrnął przez fazę konsultacji żaden rządowy projekt kredytowania studiów czy wprowadzenia bonów edukacyjnych. Z tego powodu Pawłowski proponował dość radykalne rozwiązania, czyli wprowadzenie możliwości odpisywania od podatku określonej sumy na rzecz uczących się dzieci lub refinansowanego przez państwo kształcenia potrzebnych specjalistów³². Pod koniec lat 90. ruszyły preferencyjne kredyty dla studentów. Jak informowała „Gazeta Wyborcza” w 1998 r., na 139 tys. złożonych wniosków z kredytów skorzystało prawie 100 tys. osób³³. Niemniej jednak w 2000 r. krytykowano cały ówczesny system stypendiów, pożyczek i kredytów jako niegwarantujący

29 J. Sosnowski, *Ucz się i płać*, „Gazeta Wyborcza”, nr 230, 1.10.1993.

30 W. Staszewski, *Strach przed czesnym*, „Gazeta Wyborcza”, nr 270, 21.11.1994.

31 W. Staszewski, *Wiedza za pieniądze*, „Gazeta Wyborcza”, nr 162, 14.07.1995.

32 R. Pawłowski, *Ile kosztuje...*

33 *Kredyt Na Indeks*, „Gazeta Wyborcza Łódź”, nr 262, 9.11.1999.

równych praw wszystkim studentom i niepomagający naprawdę potrzebującym (choćby młodzieży wiejskiej)³⁴.

Na temat nierówności w dostępie do edukacji wyższej wypowiadali się na łamach prasy naukowcy (w tym Ireneusz Białecki z Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego), wskazując na zjawisko korzystania z płatnej edukacji wyższej (studia zaoczne, wieczorowe lub w prywatnej uczelni) oraz krótszych cykli kształcenia (studia zawodowe) głównie przez osoby z rodzin słabiej wykształconych i mniej zamożnych. Pomimo ogólnie malejących nierówności, co spowodowane było umasowaniem kształcenia na szczeblu wyższym, rosły jednak nierówności w dostępie do najbardziej obleganych kierunków³⁵. Dlatego, zdaniem socjologa, za studia powinni płacić wszyscy, zaś studenci z najlepszymi wynikami winni otrzymywać zwrot opłat, a studenci z niższymi dochodami – otrzymywać stypendia socjalne³⁶.

Niemniej jednak, jak donosiła „Gazeta Wyborcza” w 2004 r., Bank Światowy i Europejski Bank Inwestycyjny doradzały Polsce zastanowienie się nad powszechnym czesnym za studia, ale wprowadzanym ostrożnie, tj. poprzedzonym kampanią informacyjną, realizowanym etapami i wspieranym systemem stypendiów dla ubogich. Rozmówcy „Gazety” odpowiadali na to, że temat powszechnej odpłatności za studia jest dyskutowany w Europie i nigdzie nie ma oczywistych wniosków³⁷. W Polsce temat czesnego był traktowany z niechęcią. Przywołując dane CBOS z 1999 r. Adam Leszczyński z „Gazety Wyborczej” podkreślał w tekście *Czesne. Zbędna rewolucja*, że 90% Polaków, niezależnie od wykształcenia i możliwości, za obowiązek państwa traktowała zapewnienie bezpłatnych studiów. Jednocześnie zwolennicy czesnego, o różnych politycznych poglądach, widzieli w czesnym sposób na wyższy poziom szkół, większą liczbę studentów oraz otwarcie uczelni na maturzystów z małych miast i gorzej wykształconych środowisk. Jak wynika z tego przekazu, pomysł był jednak mocno niedopracowany. W artykule podkreślono, że rządowy projekt wprowadzenia czesnego nie zawierał żadnych szczegółów, żadnych informacji o kosztach czy wysokości opłat. Wskazano na brak informacji o systemie kredytów i stypendiów, który miałby wspierać najbiedniejszych, przypomniano trudne doświadczenia z uruchomionym w 1998 r. systemem kredytów (m.in. z kryteriami dostępu do kredytu) i zwrócono uwagę na jego niewielką skalę (korzystających rocznie 22–28 tys. osób na 1,9 mln studentów). W dyskusji nad czesnym powróciła też idea bonów, promowana przez Andrzeja Sadowskiego z Centrum in. Adama Smitha, zakwestionowana jednak w tekście jako utrwalająca dziedziczenie nierównych szans. Ostatecznie autor tek-

34 A. Lemańska, *Darmo Dawno Umarło*, „Gazeta Wyborcza Bydgoszcz”, nr 21, 26.01.2000.

35 *Biedni płacą za studia, bogaci dostają się na uczelnie bezpłatne*, „Gazeta Wyborcza”, nr 156, 7.07.2003.

36 W. Tymowski, *Szansa na sukces wyniesiona z domu*, „Gazeta Wyborcza”, nr 156, 7.07.2003.

37 *Czesne do dyskusji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 17, 21.01.2004.

stu zwrócił uwagę, że być może kluczem do problemu nierówności edukacyjnych nie jest kwestia odpłatności za studia, ale inwestowania przez państwo w kształcenie na poziomie gimnazjum i liceum (gdzie kształtują się największe nierówności). Spuentował zaś całą dyskusję stwierdzeniem, iż system jest niesprawiedliwy, ale inne rozwiązania są jeszcze gorsze, i nie ma w Polsce chętnego polityka, który by przeszedł sprawnie przez pole minowe i znalazł najbardziej optymalny sposób na ten problem³⁸.

Masowość i jej wpływ na jakość kształcenia

Przekazy medialne z pierwszej połowy lat 90. dowodzą, że sytuacja w szkolnictwie wyższym w Polsce zmieniała się dynamicznie. W czerwcu 1993 r. ukazał się w „Gazecie Wyborczej” artykuł *Zbyt powszechne uniwersytety*, odwołujący się do seminarium zorganizowanego przez Uniwersytet Warszawski i Instytut Nauk o Człowieku zatytułowanego „Dylematy szkolnictwa wyższego na Zachodzie i w Polsce”. Przytoczone w nim wypowiedzi uczestników seminarium sygnalizowały już wówczas problemy, z jakimi borykać się miało polskie szkolnictwo wyższe przez kolejne długie lata. Podkreślono wyraźnie problem ubóstwa nauki polskiej (nakłady na badania rządu 0,9% dochodu narodowego brutto w porównaniu np. z Grecją, gdzie wynosiły one 1,6% czy USA z 2,8%). Prof. Ralf Dahrendorf z Oksfordu zwrócił uwagę na radykalny wzrost liczby studentów w ciągu kilkunastu lat i swego rodzaju „ekspansję bez reformy”, która wyniknęła z nacisków politycznych na wzrost dostępności wyższych uczelni. Co ciekawe, dostrzegano potencjalne niebezpieczeństwo związane z bezrobociem osób wykształconych. W artykule zaznaczono, iż trwający konflikt między uniwersytetem masowym a elitarnym powoduje spadek poziomu wyższych uczelni, z drugiej jednak strony przyspieszenia reform upatrywano w konkurencji z uczelniami prywatnymi³⁹. Ciekawym tekstem na łamach „Gazety Wyborczej” był artykuł *Czarne prorocтва* z 1993 r., w którym – przywołując prognozy demograficzne – ostrzegano przed naporem na szkolnictwo wyższe, a jednocześnie podkreślano niebezpieczeństwa związane z kurczeniem się kadr w szkolnictwie wyższym i nauce⁴⁰. W tym samym roku, gdy w Polsce funkcjonowało już 20 uczelni prywatnych kształcących głównie w zakresie ekonomii, biznesu, bankowości i hotelarstwa, dostrzegano konieczność stworzenia systemu oceny poziomu nauczania. Pisano o tym, iż Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, opiniująca wnioski o utworzenie szkół wyższych, proponowała ministerstwu powołanie kuratorów odpowiedzialnych za kontrolę poziomu nauczania w niepaństwowych uczelniach wyższych. Zdaniem Przewodniczącego Rady, dotychczasowa koncentracja uczelni państwowych bardziej na badaniach niż nauczaniu wymagała zmiany, a impulsem ku zmianie miał

38 A. Leszczyński, *Czesne. Zbędna rewolucja*, „Gazeta Wyborcza”, nr 193, 20.08.2005.

39 *Zbyt powszechne uniwersytety*, „Gazeta Wyborcza”, nr 148, 28.06.1993.

40 J. Koral, *Czarne prorocтва*, „Gazeta Wyborcza”, nr 152, 2.07.1993.

być system oceny poziomu nauczania⁴¹. Było to o tyle istotne, iż po maturach i egzaminach wstępnych na studia w 1993 r. ubolewano nad rażącymi lukami w wykształceniu kandydatów na studia i „ciemnotą” nazywano nawet maturzystów biorących udział w egzaminach wstępnych na Uniwersytet Warszawski. Już wówczas podkreślano jednak, że na miernych, peryferyjnych uczelniach chodzi o to, „aby był »nabór«, aby pracownicy tych instytucji, kandydaci na studia i ich rodzice mogli odetchnąć z ulgą po administracyjnym obrządku inicjacji”⁴². Dla złagodzenia skutków dramatycznego kryzysu edukacji sugerowano poświęcenie pierwszego roku studiów na edukację wyrównawczą, obejmującą również naukę poprawnego pisania⁴³.

Pojawiającym się od czasu do czasu w debacie pytaniem towarzyszącym postulatom zwiększenia nakładów na oświatę było: czy bardziej opłaca się inwestować w szkolnictwo wyższe czy wypłacać zasiłek bezrobotnym absolwentom szkół średnich?⁴⁴. Zresztą, w innym artykule – *Zapomniane uczelnie* – ten sam dylemat przedstawiono od strony studentów. Ich motywacją do studiów miał być lęk przed bezrobociem, potrzeba schronienia przed trudnościami startu życiowego i przeczekaanie do końca recesji. Postawa ta w pewnym sensie tłumaczyła niską jakość studentów, do niej w wielu przypadkach dochodziła jeszcze konieczność pracy zarobkowej oraz łączenia pracy z nauką. Niemniej jednak zwracano uwagę, że na jakość kształcenia wpływała też organizacja pracy uniwersyteckiej (scenarizowany system zarządzania i finansowania, niefunkcjonalna administracja, niejasność kompetencji i zmuszająca do oszustw biurokracja) oraz niskie płace. Dodatkowo sprawę pogarszało zapoczątkowane w latach 60. i 70. starzenie się kadry i „drenaż mózgow” (emigracje), natomiast po 1989 r. odpływ kadry do rządu, administracji i biznesu. Ci, którzy zostali na uczelniach, musieli godzić się na status nędzarza. Jak dobitnie ujął to autor, „pracownik naukowy co chwila stoi przed dylematem: przygotować się do zajęć, wyrabiać normę [...] czy też brać płatne zajęcia dodatkowe?”⁴⁵. W rezultacie tego na uczelniach odbywała się gra pozorów – jedni udawali, że zależy im na wykształceniu, a drudzy, że uczą. W odpowiedzi na przytoczone wady systemu autor sformułował kilka wniosków praktycznych, w tym na pierwszym miejscu: „postulat roszczeniowy”, aby dostrzec, że nauka jest lepszą inwestycją niż podtrzymywanie przestarzałych fabryk⁴⁶.

Po kilku latach funkcjonowania uczelni niepaństwowych, w 2000 r. „Gazeta Wyborcza” pisała o raporcie Najwyższej Izby Kontroli zarzucającym uczelniom niepaństwowym „masowe wyłudzenie pieniędzy od studentów” (NIK skierował do prokuratury zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa w pięciu uczelniach).

41 *Więcej uczyć, mniej badać*, „Gazeta Wyborcza”, nr 155, 6.07.1993.

42 Z. Mikotejko, *W mroku oświecenia*, „Gazeta Wyborcza”, nr 170, 23.07.1993.

43 *Ibidem*.

44 *Rada dla studentów*, „Gazeta Wyborcza”, nr 17, 21.01.1994.

45 J. Wertenstein-Żuławski, *Zapomniane uczelnie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 288, 10.12.1993.

46 *Ibidem*.

Minister Mirosław Handke wspomniał nawet o „oszukiwaniu studentów przez większość uczelni niepaństwowych”, na którą to opinię sprzeciwem zareagowało środowisko uczelni prywatnych, twierdząc, że negatywne przypadki to jedynie 3% ze 171 działających uczelni i domagało się od ministra przeprosin. Minister złagodził swoje stanowisko, stwierdzając, że „większość uczelni nie oferuje towaru pierwszej jakości, ale pobiera opłatę jak za towar pierwszej jakości”⁴⁷.

Receptą na sytuacje patologiczne w systemie szkolnictwa wyższego miała być powołana w styczniu 2002 r. Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA) – utworzony mocą ustawy organ pilnujący jakości kształcenia na wszystkich uczelniach i oceniający zasadność powstawania nowych szkół wyższych lub filii uczelni istniejących⁴⁸. W sierpniu zapowiadano, że PKA w ciągu trzech–czterech lat sprawdzi wszystkie uczelnie, wydziały i kierunki, co miaoby poprawić jakość studiów odpłatnych. Za tymi decyzjami stały krytyczne wnioski raportu NIK dotyczącego studiów odpłatnych, z którego wynikało, że uczelnie przyjmują zbyt dużo studentów zaocznych i wieczorowych, nie zwiększając kadry akademickiej i w ten sposób nie oferując studentom solidnej wiedzy, natomiast wykorzystując czesne do podreperowania własnych budżetów⁴⁹. W grudniu 2002 r. „Gazeta Wyborcza” informowała o pracy i wnioskach PKA z ponad 140 skontrolowanych kierunków studiów prowadzonych na różnych polskich uczelniach państwowych i niepaństwowych. W tekście wspomniano o trzech przypadkach naruszeń (dwóch na uczelniach niepaństwowych i jednym na uczelni państwowej) i 30 przypadkach, co do których były zastrzeżenia wymagające ostrzeżenia (tzw. „żółtej kartki”), związane najczęściej z firmowaniem przez danego profesora kilku kierunków. W gestii PKA leżało też wydawanie zezwoleń na utworzenie nowych kierunków i uczelni – na 700 wniosków PKA wyraziła zgodę mniej więcej w jednej trzeciej przypadków⁵⁰. W rok od powołania Państwowej Komisji Akredytacyjnej na 22 kontrolowane kierunki studiów wydano pierwszą ostateczną negatywną ocenę (na trzy negatywne, kilka warunkowych i kilkanaście pozytywnych, przy braku jednak ocen wyróżniających). Nadal największą słabością kontrolowanych uczelni były sprawy kadrowe związane z wieloletowością, ale też kompetencje nauczycieli akademickich⁵¹.

W 2004 r. „Gazeta Wyborcza” poinformowała o spadającej liczbie przyjęć na bezpłatne studia dzienne, co wyjaśniano osiągnięciem kresu możliwości przez uczelnie. Brak środków, kadry i bazy dydaktycznej zaczęły przyczyniać się do „wyhamowywania”, jednak przy zwiększaniu liczby miejsc na studiach płatnych (wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych). Korzystać na tym miały uczelnie

47 W. Staszewski, *Kontra niepaństwowych*, „Gazeta Wyborcza”, nr 133, 8.06.2000.

48 Z. Pendel, *Komisja na kształcenie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 9, 11.01.2002.

49 *Nadzieja w akredytacji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 1178, 1.08.2002.

50 Z. Pendel, J. Woźnicki, *Ilość, jakość i bylejakość*, „Gazeta Wyborcza”, nr 289, 12.12.2002.

51 Z. Pendel, *Uczelnie pod kontrolą*, „Gazeta Wyborcza”, nr 19, 23.01.2003.

prywatne, w których uczyło się blisko 30% wszystkich studiujących. W sumie 60% studentów płaciło za studia. Sygnalizowano już wówczas wyraźny spadek demograficzny w kolejnych kilku latach⁵².

Związki kształcenia z rynkiem pracy

Z przekazów prasowych wynikało, że prywatne szkolnictwo wyższe nastawione było na kształcenie głównie o charakterze zawodowym, zwłaszcza biznesowym czy bankowym. Jednak w 1993 r. MEN zapowiedziało przygotowanie ustawy o szkolnictwie wyższym zawodowym, która umożliwiłaby otwarcie pierwszych państwowych trzech uczelni zawodowych już w roku akademickim 1994/1995. Studia zawodowe obejmowałyby praktykę zawodową i umożliwiałyby otrzymanie tytułu licencjata lub inżyniera. Za ich wprowadzeniem przemawiał fakt znacznie wyższego zainteresowania studiami wśród 19-latków w tych krajach, gdzie istnieje dobrze rozwinięte szkolnictwo zawodowe, tj. w Anglii (28%) czy w Niemczech (33%) niż w Polsce (16,5%)⁵³. Prasa donosiła jednak o sprzeciwie akademików wobec pomysłu tworzenia wyższych szkół zawodowych. Zarzucali oni bowiem ministerstwu zakusy centralizacyjne (podległość szkół tego typu MEN) oraz wyrażali obawy o poziom uczelni zawodowych (uczyć w tych szkołach mieliby naukowcy z trzyletnią praktyką w zawodzie poza uczelnią). Postulowali afiliowanie tego typu szkół zawodowych przy uczelniach akademickich⁵⁴. Do pomysłu uruchamiania uczelni zawodowych powracano, choć zdawkowo, w innych tekstach, na przykład przy okazji artykułu *Rynek swoje, uczelnie swoje*. W tekście nawiązano do konferencji w Sejmie „Szkolnictwo wyższe a wymagania rynku pracy”, na której podkreślono konieczność stopniowego dostosowania się uczelni do kapitalizmu, aczkolwiek przy pełnej autonomii finansowej uczelni. Zasygnalizowano spór pomiędzy środowiskiem biznesowym, krytykującym uczelnie za słabe przygotowanie absolwentów do pracy, a uczelniami, które za niemożliwe uznają kształcenie specjalistów w konkretnym zawodzie. Wskazano przy tym na propozycję „sojuszu edukacyjnego” Leszka Balcerowicza, który zadanie uczelni widział w wyposażeniu studentów w umiejętność analitycznego myślenia, formułowania myśli i umiejętność dalszego uczenia się⁵⁵.

W 2002 r. na łamach „Gazety Wyborczej” ukazał się obszerny wywiad z Jerzym Woźnickim pt. *Pełny dzban ze studentami*. Profesorowi zadano pytanie o to, czy dla studenta opuszczającego uczelnię studia w Polsce to wciąż opłacalna inwestycja. Pretekstem do tego pytania było stwierdzenie, iż w debacie „Gazety” przewijał się wątek „generacji nic”, czyli generacji młodych ludzi po studiach, którzy muszą

52 G. Sokół, *Uczelnie wolą płatnych*, „Gazeta Wyborcza”, nr 159, 9.07.2004.

53 I. Janikowska, *Student zawodowiec*, „Gazeta Wyborcza”, nr 119, 24.05.1993.

54 W. Staszewski, *Małe studia*, „Gazeta Wyborcza”, nr 14, 17.01.1995.

55 W. Staszewski, *Rynek swoje, uczelnie swoje*, „Gazeta Wyborcza”, nr 281, 4.12.1995.

rezygnować z marzeń w zderzeniu z twardą rzeczywistością rynku pracy. A przecież uczelnie powinny przygotowywać młodzież do tego zderzenia z trudniejszym światem. Profesor Woźnicki zwrócił uwagę, że wolny rynek w Polsce daje młodzieży możliwość wyboru i to oni decydują, jaką uczelnię wybierają. W dużym stopniu o przyjęciu na daną uczelnię decyduje ich przygotowanie po szkole średniej, zaś o przygotowaniu na uczelni decyduje to, jak i czego się nauczą w trakcie studiów. Tak więc w opinii profesora pewną nieścisłością jest określenie, że uczelnie „wypuszczają” absolwentów, gdyż oni „wypuszczają się sami” i od ich przedsiębiorczości na rynku pracy zależy ich sukces. Aczkolwiek uczelnie, dzięki mniej sztywnemu programowi i tokowi studiów, starają się uczyć „przedsiębiorczości własnej uczących się”. Generalnie w dyskusji uwypuklony był dylemat, kto odpowiada za trudną sytuację młodych ludzi na rynku pracy – oni sami czy szkoły wyższe, które „zawsze są krok do tyłu w porównaniu z rynkiem pracy”, a powinny być kilka kroków z przodu⁵⁶.

Kryzys uniwersytetu?

Na łamach prasy wypowiadali się również uczeni, szczególnie na temat szerszej kwestii poruszanej w debacie naukowej/akademickiej, a mianowicie w kwestii kryzysu uniwersytetu. W artykule *Po co uniwersytet?* z 1994 r. Leszek Kołakowski stwierdził: „nie ma, wedle mojego doświadczenia, kryzysu, jest natomiast mnóstwo problemów, dla których nie ma natychmiastowych łatwych rozwiązań”⁵⁷. Do tych problemów, które nie tworzą jeszcze sytuacji kryzysowej, zaliczał nacisk na coraz silniejszą orientację zawodową, nadmierną koncentrację na badaniach błaahych bądź egzotycznych, masowość uczelni czy lenistwo studentów i nauczycieli. Największe zagrożenie autor upatrywał w „ideologizacji” uniwersytetów, która chce „unieważnić kryteria poznawcze wiedzy i samą wartość prawdy w sensie ustalonym w kulturze naszej”. Nie rozwijając interpretacji pojęcia „ideologizacji” płynącej z tekstu, warto jednak podkreślić głębokie przekonanie Leszka Kołakowskiego o misji uniwersytetu:

Uniwersytet jest jednak odpowiedzialny za utrzymanie ciągłości kultury i jej przekazywanie. Jego istnienie zakłada zatem wiarę w tę kulturę, wiarę, że jest ona warta przechowywania. Gdy tej wiary brak, to rzeczywiście nie wiadomo, po co uniwersytet istnieje⁵⁸.

Jest to wypowiedź nawiązująca do argumentacji z typowo akademickiej debaty, lecz ważna w kontekście debaty publicystycznej, gdyż pokazująca, że kryzys nie sprowadza się jedynie do patologii, tak szeroko opisywanej w kolejnych latach w mediach.

56 Z. Pendel, *Pełny dzban ze studentami*, „Gazeta Wyborcza”, nr 241, 5.10.2002.

57 L. Kołakowski, *Po co uniwersytet?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 61, 14.03.1994.

58 Ibidem.

Właśnie wobec takiego pragmatycznego ujęcia problemów szkolnictwa wyższego, sprowadzonych w dyskursie publicystycznym do rozprawiania o patologiach systemu (czy uniwersytetu), ustosunkował się w 2004 r. Piotr Węgleński (rektor UW) w swoim tekście *Huzia na uczelnie*. Autor odniósł się do szeregu publikacji z kilku wiodących tygodników, które szkalowały szkoły wyższe, uniwersytet, a także autorytet profesora, opisując przypadki korupcji, oszustw, plagiatów itp. jako typowe i powszechne zjawiska w szkolnictwie wyższym. Wyrażając swój sprzeciw wobec szerzenia tak radykalnych opinii, często niepopartych rzetelnymi informacjami, Piotr Węgleński zwrócił uwagę, iż dziennikarze pomijają całkowicie sukcesy polskiego szkolnictwa wyższego, polskich uczelni i uczonych, wpisując się przez to w syndrom „polskiego piekła”⁵⁹.

5.2. Relacjonowanie procesu nowelizowania ustawy w latach 2005–2011

Diagnozowanie stanu szkolnictwa wyższego i nauki a reformowanie systemu

W 2005 r., po wprowadzeniu ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym w „Gazecie Wyborczej” napisano, iż żaden z dotychczasowych rządów nie przedstawił całościowego programu reformy szkolnictwa wyższego. W ocenie rządu Marka Belki padło stwierdzenie, iż nie tylko nie stworzył on koncepcji zmian systemowych w nauce i szkolnictwie wyższym, ale pozostawił katalog pobożnych życzeń i tylko jeden pomysł – czesne, które zdaniem autora jest niepotrzebnym eksperymentowaniem z finansowaniem uczelni (podobnie jak pomysł bonów, promowany przez premiera Kazimierza Marcinkiewicza). W tekście pojawiła się też krytyczna ocena ustawy, którą formował zespół pod przewodnictwem Jerzego Woźnickiego, a mianowicie, że wprowadziła kosmetyczne zmiany i tylko nominalnie służy dostosowaniu polskiego systemu do wymagań UE⁶⁰. W kolejnych latach przez media przetoczyła się intensywna debata nad jakością szkolnictwa wyższego i próbami jego reformowania.

W 2008 r. przy okazji ogłoszenia przez MNiSW *Projektu założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego* na łamach „Polityki” napisano, że „państwo dostrzegło w nauce i szkolnictwie wyższym sensowną inwestycję, a nie tylko generator ciężarów budżetowych, a reformatorski dokument [...] gwarantował wysoką jakość pomysłów i jeszcze wyższą temperaturę dyskusji wokół wykluczających się koncepcji”⁶¹.

59 P. Węgleński, *Huzia na uczelnie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 300, 23.12.2004.

60 M. Miłkowski, *Same pieniądze nie zmienią uczelni*, „Gazeta Wyborcza”, nr 274, 25.11.2005.

61 E. Bendyk, J. Żakowski, *Nauka i nauczka*, „Polityka”, 15.04.2008, <http://www.polityka.pl/nauka-i-nauczka/Text01,936,251937,18/> [dostęp: 20.09.2015].

W lutym 2008 r. na łamach „Gazety Wyborczej” pojawiły się odwołania do bardzo krytycznie oceniającego stan polskiej nauki i szkolnictwa wyższego raportu *Nauka polska. Autodiagnoza polskiego środowiska naukowego z 2007 r.*, z badań przeprowadzonych przez socjologów z inicjatywy Komitetu na rzecz Rozwoju Nauk w Polsce. Z raportu wyłaniał się obraz uniwersytetu jako fabryki, w której kadra naukowa pracuje na akord, a studenci nie mają szansy na indywidualną pracę i rozwój⁶². Inny artykuł dotyczący przytoczonego raportu rozpoczynało stwierdzenie mające zniechęcić potencjalnych kandydatów do pracy na polskich uczelniach, a mówiące o tym, aby przygotować się na „mnóstwo pracy, marną płacę, badania w starych laboratoriach, brak dostępu do światowych publikacji, a także boje z wszechogarniającym marazmem, kumoterstwem, a nawet gerontokracją”⁶³. Swego rodzaju prasową diagnozą stanu szkolnictwa wyższego była dyskusja „Gazety Wyborczej” z lutego 2008 r. pod szyldem *Uczelnie do naprawy*, w której udział wzięli sami naukowcy. W jednym z tekstów na ten temat podkreślono, że omawiany przez „Gazetę” raport dotyczący nauki jest oparty na niereprezentatywnej próbie i pokazuje obraz „mocno skrzywiony – zanadto czarny”. Niemniej i tu zaznaczono, że szkoły wyższe, zwłaszcza publiczne, w warunkach ogólnej mizერი i niedofinansowania muszą same walczyć o każdy grosz, co prowadzi ostatecznie do przyjmowania zbyt wielu studentów płacących czesne i do obniżenia jakości studiów. Poprawy jakości kształcenia nie osiągnie się zaś bez wyraźnego podniesienia nakładów na edukację, ale też bez zróżnicowania finansowego ze względu na jakość uczelni i jej jednostek. Za dobry pomysł na zróżnicowanie finansowania uznano wyłonienie „szkół flagowych” najlepszych w badaniach i nauczaniu, i dzięki temu lepiej finansowanych⁶⁴. W innym tekście kilku przedstawicieli środowiska akademickiego zgodziło się z krytyczną opinią na temat uniwersytetów. Także ci autorzy tłumaczyli, że to decyzje kolejnych rządów wymuszających przyjmowanie trzykrotnie większej liczby studentów przy nieznacznie tylko rosnących nakładach finansowych spowodowały obniżenie poziomu nauczania i nauki. Generalnie poparto propozycje reformy Barbary Kudryckiej, z tym jednak zastrzeżeniem, żeby nie tworzyć „okrętów flagowych” odgórnie, gdyż trąci to socjalizmem, a wprowadzić warunki, by uczelnie same chciały dążyć do wysokiej jakości. Główny przekaz płynący z tych wypowiedzi zamknąć można w stwierdzeniu: „Żadne reformy nic nie zmieniają, jeśli nie połączy się ich z uczciwym finansowaniem”⁶⁵. Jeszcze dobitniej wypowiedzieli się o polityce szkolnictwa wyższego rektorzy łódzkich uczelni zaproszeni do redakcji „Gazety Wyborczej Łódź”, zgadzając się co do tego, że „źródło zła tkwi w niewłaściwej polityce z początków III RP”, tj. polityce

62 J. Grabowska, *Polska Anemia Nauk*, „Gazeta Wyborcza”, nr 35, 11.02.2008.

63 J. Grabowska, *Będąc młodym naukowcem*, „Gazeta Wyborcza”, nr 36, 12.02.2008.

64 J. Grzelak, *Bijmy się o jakość studentów. Dyskusja „Uczelnie do naprawy”*, „Gazeta Wyborcza”, nr 42, 19.02.2008.

65 J. Kubiak, A. Szczepaniak, A. Sawicki, *Debata „Uczelnie do naprawy”*, „Gazeta Wyborcza”, nr 40, 16.02.2008.

bazującej na niedoinwestowaniu państwowych uczelni i niedokładaniu do pensji naukowców, a w zamian za to prowadzącej do zatrudniania pracowników szkół publicznych w szkołach niepublicznych⁶⁶. Również w innym tekście, obok żądań pod adresem Rządu dotyczących konkretnych pieniędzy rządu 2–3% PKB, wysuwano postulat „jasnego powiedzenia, dokąd idziemy”. Wskazywano brak strategii, tj. „poważnego programu zmian opracowanego przez zespół ekspertów do spraw rozwoju nauki i dydaktyki” oraz mało efektywne zarządzanie w polskich uczelniach. Podkreślano konieczność wprowadzenia nowoczesnego systemu zarządzania nauką na wzór anglosaski i zalety oddania administrowania uczelnią w ręce menedżera⁶⁷. W tym samym duchu wypowiedział się na łamach „Gazety Wyborczej” prof. Andrzej Koźmiński, twierdząc, że „trzeba wreszcie opracować wyraźną długofalową strategię rozwoju szkolnictwa wyższego, która nie podlegałaby politycznym zmianom” i której celem strategicznym powinno być uzyskanie lepszej pozycji międzynarodowej. Jego zdaniem „bez aktywnej roli państwa i porządnego finansowania ze strony budżetu, przedsiębiorców i studentów nie da się tego zrobić”⁶⁸. Z powyższych wypowiedzi wynika jednoznacznie, że środowisko akademickie domagało się nie tylko zmian jako takich, lecz także ich długofalowej wizji. Z kolei w 2009 r. „Gazeta Wyborcza” zarzucała minister Kudryckiej zbyt długą drogę od projektu założeń reformy do statusu założeń i brak projektu ustawy. W odpowiedzi dziennikarce minister wskazała na problemy z porozumieniem się ze środowiskiem⁶⁹.

Ciekawym wątkiem w dyskusji, który wyłonił się na łamach „Gazety Wyborczej” z polemiki dwóch profesorów, był temat autonomii szkół wyższych w kontekście reformowania. Prof. Klaus Bachmann proponował bowiem w artykule *Szkoły wyższe w oparach absurdu*, aby ograniczyć autonomię uczelni, która utrudnia przeprowadzenie koniecznych reform: „Bo tak samo jak autonomia w PRL chroniła uczelnie przed ingerencją polityczną, tak samo dziś chroni przed reformami”⁷⁰. W reakcji na te słowa prof. Karol Modzelewski poczynił historyczne reminiscencje dotyczące odbierania i przyznawania uczelniom autonomii od czasów stalinowskich, stwierdzając przy tym, że pogląd ten nie jest obcy politycznym decydom i kryje w sobie mocne przekonanie, iż „uzdrowiciel musi przyjść z zewnątrz”. Ów uzdrowiciel, jego zdaniem, w opinii skrajnych krytyków środowiska akademickiego i polskiej nauki to „bardziej moralny, kompetentny i bezinteresowny od uczonych: minister i urzędnicy ministerstwa”. Odżegnując się od polemiki z tym stanowiskiem, prof. Modzelewski zaznaczył jednak, że „środowisko

66 J. Wróżyńska, J. Grabowska, B. Dana, *Studentów jest za dużo*, „Gazeta Wyborcza Łódź”, nr 44, 21.02.2008.

67 A. Klich, *Akademicy, zatrudnijcie menedżerów*, „Gazeta Wyborcza”, nr 106, 7.05.2008.

68 J. Grabowska, *Jak poprawić jakość studiów? Wprowadzić opłaty*, „Gazeta Wyborcza”, nr 251, 26.10.2009.

69 A. Pezda, *Studia: drobne kroczki*, „Gazeta Wyborcza”, nr 270, 18.11.2009.

70 K. Bachmann, *Szkoły wyższe w oparach absurdu*, „Gazeta Wyborcza”, nr 246, 20.10.2009.

akademickie nie zaakceptuje likwidacji autonomii i że reformy szkolnictwa wyższego i nauki nie da się zrealizować wbrew temu środowisku⁷¹. Z wyłaniających się wówczas osi sporu dość wyraźną była kwestia dyscyplinarnego zróżnicowania samej nauki i konsekwencje tego dla rozwiązań reformatorskich. W krytycznych opiniach na temat reformowania szkolnictwa wyższego pod adresem rządu czy państwa pojawiały się wątpliwości co do zasadności przenoszenia wzorów organizacyjnych z Zachodu (niestety, zamiast finansowych), również ze względu na rodzime warunki społeczne i kulturowe. Wspomniany wyżej prof. Karol Modzelewski podkreślał wyraźnie przyływ kultu rynku i mentalności postkolonialnej, a nawet „centralizm liberalno-biurokratyczny”, przesuwający finansowanie nauki na granty, źle wpływające na polską naukę⁷². W odpowiedzi, zwłaszcza na ten ostatni zarzut, wypowiedziała się minister Kudrycka, która zaprzeczyła dążeniom MNiSW do komercjalizacji wyników badań nauk humanistycznych i tzw. podstawowych oraz wyjaśniła szereg nieścisłości wynikających z komentowanego przez nią artykułu autorstwa prof. Modzelewskiego⁷³. Miesiąc wcześniej Adam Leszczyński z „Gazety Wyborczej” stwierdził, iż racje w dyskusjach są rozłożone: „polska nauka i szkoły wyższe mają stać się bardziej podobne do zachodnich, ale też wielu naukowców uważa, że ten system – bezwzględnie konkurencyjny i nastawiony na łowienie grantów oraz robienie pieniędzy – ma istotne wady i nie należy go bezkrytycznie naśladować⁷⁴”.

W lutym 2010 r. „Gazeta Wyborcza” poinformowała opinię publiczną o głównych założeniach przygotowanej na zlecenie MNiSW przez ekspertów firmy doradczej Ernst & Young oraz Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020” oraz o konkurencyjnej strategii, przygotowanej przez Fundację Rektorów Polskich. W artykule zaakcentowano przede wszystkim różne podejścia do odpłatności za studia w obu strategiach – według strategii ekspertów ministerstwa studia dzienne miałyby być finansowane przez państwo w ramach konkursów dla uczelni publicznych i niepublicznych, zaś zgodnie z propozycją rektorów miałyby obowiązywać powszechne czesne (do 1/4 kosztów studiów w uczelniach publicznych) oraz częściowe dofinansowanie państwa do studiów na uczelniach niepublicznych. O ile pomysł ekspertów spodobał się minister Kudryckiej ze względu na zbieżność z jej propozycjami reform, o tyle rozwiązania rektorów co do odpłatności za studia nie chciała zaakceptować. Minister nauki i szkolnictwa wyższego zapowiedziała jednak opiniowanie strategii ekspertów przez środowisko i po miesiącu jej ostateczną wersję, a następnie porównanie z propozycją

71 K. Modzelewski, *Szkoły wyższe w oparach kampanii*, „Gazeta Wyborcza”, nr 260, 5.11.2009.

72 A. Leszczyński, *Nauka nie jest od zarabiania. A humanistyka – już na pewno*, „Gazeta Wyborcza”, nr 11, 15.01.2011.

73 B. Kudrycka, *Przeciw prowincjalizmowi, za humanistyką*, „Gazeta Wyborcza”, nr 13, 18.01.2011.

74 A. Leszczyński, *Teoria względności na wolnym rynku*, „Gazeta Wyborcza”, nr 295, 18.12.2010.

rektorów⁷⁵. Wypowiadając się o strategii konkurentów, prof. Jerzy Woźnicki uznał, iż nie proponuje ona nic, co mogłoby pomóc szkolnictwu wyższemu awansować w rywalizacji międzynarodowej. Z kolei w strategii Ernst & Young zarzucano strategii rektorów, że sprowadza się ona do postulatu zostawienia wszystkiego po staremu, tylko przy zwiększeniu finansowania⁷⁶.

Odrębną kwestią, aczkolwiek istotną z perspektywy jakości debaty publicznej wokół reformy szkolnictwa wyższego, był podkreślany w prasie komentarz dotyczący debaty publicystycznej. Redaktor Adam Leszczyński pisał na łamach „Gazety Wyborczej”, że „sama debata o reformie toczy się praktycznie poza polem widzenia opinii publicznej: dyskutują o niej politycy i naukowcy – w tym przedstawiciele różnych środowiskowych lobby”⁷⁷. Autor zwrócił przy tym uwagę na zadziwiającą obojętność mediów wobec reformowania szkolnictwa wyższego⁷⁸. Rzeczywiście, zważywszy na charakter przekazów medialnych, najczęściej czysto informacyjnych lub wykorzystujących formułę wywiadów z minister Kudrycką, reprezentantami wiodących instytucji świata naukowego czy pojedynczymi naukowcami i akademikami, a także studentami, dziennikarze rzadko podejmowali temat reformy w inny sposób. Chlubnym wyjątkiem była zorganizowana 23 marca 2010 r. w redakcji „Polityki” debata o obu strategiach rozwoju szkolnictwa wyższego z udziałem minister Barbary Kudryckiej. Co znamienne, publiczność była bardziej zainteresowana dyskusją nad konkretnymi bolączkami niż nad całościowymi strategiami. Na zakończenie debaty minister Kudrycka zapowiedziała okrążyć stół w sprawie strategii i przyspieszenie prac nad reformą⁷⁹. Redaktor Leszczyński wskazywał też na widoczną w mediach swego rodzaju niemoc środowiska naukowego do działania we własnej sprawie. W jednym z artykułów napisał, że „środowisko naukowe nie mówi jednym głosem w sprawie reformy i nie potrafi się zmobilizować nawet do protestu”, a tym samym oddaje pole politykom. Autor zwrócił uwagę na fakt, iż środowisko zadziało jak luźny zbiór małych lobby, z których każde uważało, że ma moralne prawo reprezentować całą polską naukę. Jedyna wspólna skarga naukowców dotyczyła niskich zarobków. W ten sposób stali się oni dla rządu petentami, a nie partnerami⁸⁰. Finalnie jednak dostrzeżono pozytywny wpływ debaty na tworzenie nowego prawa. Ten sam redaktor przytoczył w tekście *Wyższa szkoła zmian* słowa prof. Karola Modzelewskiego, wielokrotnie krytykującego plany rządu, iż „ostateczny kształt reformy jest wynikiem rozmaitych przetargów i uzgodnień”, przez co reforma jest lepsza, niż można się było wcześniej spodziewać⁸¹.

75 A. Pezda et al., *Studia 2020*, „Gazeta Wyborcza”, nr 29, 4.02.2010.

76 A. Leszczyński, A. Pezda, *Superuniwersytety na start*, „Gazeta Wyborcza”, nr 167, 20.07.2010.

77 A. Leszczyński, *Teoria względności...*

78 Ibidem.

79 M. Papuzińska, *Debata o przyszłości szkolnictwa wyższego*, „Polityka”, 3.04.2010.

80 A. Leszczyński, *Gorzkie żale*, „Gazeta Wyborcza”, nr 5, 8.01.2011.

81 A. Leszczyński, *Wyższa szkoła zmian*, „Gazeta Wyborcza”, nr 29, 5.02.2011.

Patologie szkolnictwa wyższego

W październiku 2009 r. „Gazeta Wyborcza” zorganizowała prowokacyjną akcję medialną „Koniec Akademii” wraz z cyklem redakcyjnym „Wyższa Szkoła Wstydu” (za którą zresztą otrzymała m.in. nagrodę Media Trendy 2010 w Konkursie Innowacji w mediach, w kategorii marketing społeczny – CSR). W ramach akcji „Koniec Akademii” dziennikarze zamieścili na łamach „Gazety” ogłoszenia fikcyjnej uczelni – Akademii Komunikacji Społecznej, która oferowała tytuł magistra w dwa lata (do tego ucząc przez Internet). Przygotowano także spot reklamowy, emitowany w kilku stacjach telewizyjnych i w serwisie www.youtube.pl (gdzie wyświetlono go ponad 30 tys. razy). Na ogłoszenie AKS odpowiedziało pół tysiąca studentów, zgłosili się chętni wykładowcy do pracy i media proponujące reklamy⁸². Na stronę reklamującą się w dniach 14–19 października 2009 r. uczelni weszło ponad 5,5 tys. osób (także spoza Polski). Kuszono trzema kierunkami: politologią, socjologią i kulturoznawstwem wykorzystującymi „unikatowy system nauczania w okresie dwuletnim oparty na sprawdzonych metodach samokreacji dydaktycznej i indywidualnym doborze wiedzy”. Co ciekawe, uczelnia zamieściła formułkę drobnym maczkiem, że nie gwarantuje zdobycia należytej wiedzy z zakresu wybranych kierunków w okresie studiów, ale umożliwi w szybkim tempie przygotowanie do obrony pracy magisterskiej. Opinię publiczną przestrzegł przed podejrzaną ofertą jedynie dziennik „Polska The Times”, zwracając uwagę na brak zgody na działalność uczelni, brak adresu i nazwisk kadry⁸³. Pomysłodawcy akcji argumentowali swoje intencje chęcią pokazania, „jaką fikcją bywają studia wyższe w Polsce”, zainspirowani aferą z kierunkiem informatyka na Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Do całej akcji „Gazety” odniosła się minister Kudrycka, upatrując w prowokacji „bardzo niepokojący sygnał, że w wyniku ilościowego rozwoju szkolnictwa wyższego wyraźnie zdeprecjonowało się wykształcenie”⁸⁴. Jednak nie tylko o deprecjacji wykształcenia wyższego pisała „Gazeta Wyborcza”, również o deprecjacji pracy akademickiej jako takiej. W artykule *Szkoły wyższe w oparach absurdu* prof. Klaus Bachmann stwierdzał kategorycznie, że „polskie szkolnictwo wyższe to świat jak z czeskiego filmu. Profesorzy udają, że badają, studenci udają, że te badania czytają, za to profesorzy potem ich dobrze oceniają”. W celu pokazania „zepsutej” strony szkolnictwa wyższego autor naszkicował w artykule fikcyjną sylwetkę polskiego naukowca, który nie ucząc się, przesłizgnął się przez studia magisterskie i studia doktoranckie, zaniedbywał pracę na macierzystej uczelni publicznej, dorabiając na niepublicznej, dzięki koneksjom z jemu podobnymi udało mu się zrobić habilitację i w rezultacie został

82 Zob.: <http://www.proto.pl/case-studies/koniec-akademii-i-cykl-redakcyjny-wyzsza-szkola-wstydu> [dostęp: 2.02.2016].

83 N. Mazur *et al.*, *Akademia Wielka Lipa*, „Gazeta Wyborcza”, nr 249, 23.10.2009.

84 M. Kącki, M. Kopiński, B. Kudrycka, *Magia papierowego wykształcenia*, „Gazeta Wyborcza”, nr 250, 24.10.2009.

profesorem zarabiającym dzięki drugiemu etatowi na uczelni niepublicznej oraz umowom-zleceniom w wydawnictwie naukowym 15 tys. zł miesięcznie, występującym czasami w mediach w obronie wolności badań naukowych i autonomii uczelni przed ingerencją rządu. Zdaniem autora ten typ naukowca ma swoich sobowtórów w innych krajach, jednak tylko w Polsce możliwe było nagradzanie takich zachowań przez system. Sprzyjało im zaś umasowienie i komercjalizacja studiów zawdzięczane wyżowi demograficznemu z czasów stanu wojennego⁸⁵.

W jednym z kończących cykl artykułów „Wyższa Szkoła Wstydu” tekście – wywiadzie z rektorem UMK – zapytano o główne grzechy polskich uczelni. Rektor wskazał na masowość kształcenia⁸⁶. Podobnie pisano rok wcześniej, informując o przygotowywanej przez ekspertów *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020*, której autorzy zaznaczali, że najwięcej polskich studentów kształci się na najsłabszych kierunkach (aż połowa studiuje nauki społeczne, handel, prawo i kierunki pedagogiczne)⁸⁷. Oczywiście patologię szkolnictwa wyższego można opisywać nie tylko przez pryzmat kiepskiej jakościowo oferty edukacyjnej w dobie masowości kształcenia. Druzgocąca krytyka bywała bardziej rozległa, jak choćby w artykule Andrzeja Jajszczyka z 2010 r. pt. *Polskie uczelnie w objęciach sarmatyzmu*. Autor, odwołując się do różnych kwestii – takich jak: miejsca w światowych rankingach, nieudolne zarządzanie, tytułomania, obsadzanie stanowisk, niska jakość publikacji, nieuzasadnione inwestycje – zarzuca polskiemu środowisku akademickiemu *quasi-sarmacką* ideologię. Generuje ona, jego zdaniem, ducha zacofania, który przenika polskie szkolnictwo wyższe, spychając je na peryferie cywilizacyjne⁸⁸. W jednym z artykułów „Gazety Wyborczej” z 2010 r., zatytułowanym paradoksalnie *Wyższa Szkoła Dumy*, Barbara Kudrycka podkreśliła niejako pozytywny efekt cyklu publikacyjnego „Wyższa Szkoła Wstydu”, stwierdzając, że „w efekcie przedstawienia, nieraz w sposób wyostrzony, niepokojących zjawisk upowszechniło się poczucie konieczności zmian – do niedawna wcale nie tak oczywiste dla wszystkich”⁸⁹. Dostrzegając zarówno u studentów, jak i uczonych gotowość do reform, minister akcentowała zgodę środowiska akademickiego na wspólny wysiłek przekucia ilościowego sukcesu szkolnictwa wyższego w sukces jakościowy⁹⁰.

Spór o reformowanie kariery naukowej

Wśród pomysłów kolejnych reform w lutym 2008 r. Barbara Kudrycka przedstawiła pomysł projektu dotyczącego uproszczenia kariery naukowej poprzez zniesienie habilitacji⁹¹, który wywołał burzliwą dyskusję medialną w środowi-

85 K. Bachmann, *Szkoły wyższe...*

86 M. Czarnecki, *Masowość sprzyja patologii*, „Gazeta Wyborcza Toruń”, nr 280, 30.11.2009.

87 A. Pezda, *Polskie studia: masowe i słabe*, „Gazeta Wyborcza”, nr 6, 8.01.2010.

88 A. Jajszczyk, *Polskie uczelnie w objęciach sarmatyzmu*, „Gazeta Wyborcza”, nr 224, 24.09.2010.

89 B. Kudrycka, *Wyższa Szkoła Dumy*, „Gazeta Wyborcza”, nr 30, 5.02.2010.

90 Ibidem.

91 A. Pezda, *Habilitacja przed niezależną komisją*, „Gazeta Wyborcza”, nr 34, 10.02.2009.

sku akademickim, niemal przekreślając całą debatę o reformie nauki⁹². W jednej z pierwszych reakcji na ów pomysł pojawił się zarzut braku znajomości przez ministra Kudrycką przepisów obowiązującej ustawy o stopniach naukowych, które dopuszczały już habilitację bez rozprawy. Autor potraktował tę propozycję w kategoriach „kolejnych wygibasów prawnych w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego”⁹³. Krytyka była jednak dużo bardziej złożona, gdyż propozycja zlikwidowania habilitacji odebrana była przez środowisko akademickie jako zamach na fundament polskiej nauki. W artykule „Gazety Wyborczej” *Habilitacja do kas(tr)acji* autor zwracał uwagę na konieczność istnienia sita kwalifikacyjnego w postaci habilitacji, gdyż brakuje w Polsce systemu konkursowego typowego dla innych krajów⁹⁴.

Pomimo faktu, iż projekt przygotował zespół złożony z ludzi nauki, którzy przefiltrowali pomysły B. Kudryckiej i sondowali je w środowisku, znalazł on wielu przeciwników⁹⁵. W kwietniu 2008 r. „Gazeta Wyborcza” opublikowała *List naukowców do Premiera* (list 44 polskich humanistów), w którym zaapelowali oni o niepodejmowanie pomysłu zniesienia habilitacji ze względu na grożącą z tego powodu w naukach humanistycznych zapaść cywilizacyjną. Autorzy listu zwrócili uwagę, iż postulat zniesienia habilitacji wyszedł głównie od przedstawicieli najsłabszych uczelni publicznych i niepublicznych oraz że projekt ministerialny równałby się „usunięciu ostatniej bariery powstrzymującej degradację polskiej humanistyki i szkolnictwa wyższego”. Co więcej, wskazali analogię do wprowadzenia przez władze PRL w 1968 r. stanowiska docenta (doktora bez habilitacji i dorobku naukowego), dyspozycyjnego wobec PZPR⁹⁶. Na łamach tego samego numeru minister Kudrycka odpowiedziała sygnatariuszom listu, iż zniesienie stopnia naukowego doktora habilitowanego miałyby służyć dostosowaniu systemu stopni i tytułów naukowych do systemu europejskiego i światowego (argumentem był fakt, iż habilitacja obowiązuje jedynie na Litwie i w niektórych landach niemieckich, zaś w reszcie krajów UE – nie). W ramach swojej odpowiedzi minister zapowiedziała konsultacje społeczne i zaprosiła sygnatariuszy listu na spotkanie oraz merytoryczną dyskusję wokół założeń reformy⁹⁷. Rzeczywiście takie spotkanie się odbyło i w opinii niektórych uczestników nie zmieniło stanowiska żadnej ze stron, ale miało nastawienie koncyliacyjne. Ustalono, że przedstawiciele „Apelu 44” będą brali udział w pracach ministerialnego zespołu ds. reformy nauki i szkolnictwa wyższego. Również Rada ds. Edukacji Badań Naukowych przy Prezydencie

92 A. Leszczyński, *PAN z rządem o reformie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 125, 30.05.2008.

93 A. K. Wróblewski, *Habilitacja bez rozprawy – to jest już od dawna*, „Gazeta Wyborcza”, nr 58, 10.03.2008.

94 A. Pezda, *Habilitacja do kas(tr)acji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 176, 30.07.2008.

95 A. Pezda, *Bronią habilitacji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 64, 17.03.2008.

96 *Bez habilitacji nauce grozi zapaść*, „Gazeta Wyborcza”, nr 90, 16.04.2008.

97 B. Kudrycka, *Bez habilitacji nowocześnie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 90, 16.04.2008.

odradzała zniesienie habilitacji⁹⁸. Natomiast Premier Donald Tusk po rozmowie z minister Kudrycką poparł założenia reformy, stwierdzając, iż habilitacja to przeżytek, który mogą zastąpić inne formy konkurencyjności⁹⁹. Za reformami Kudryckiej i kontynuowaniem reform opowiedzieli się również przedstawiciele Niezależnego Forum Akademickiego (136 naukowców)¹⁰⁰. Z kolei członkowie Polskiej Akademii Nauk i Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich bronili habilitacji, aczkolwiek przyznając, że procedura jej uzyskiwania wymaga zmian. We wspólnym stanowisku zaznaczyli, iż „dobrze funkcjonujące konkursy mogą w przyszłości zastąpić habilitację. Zniesienie jej już dziś byłoby jednak przedwczesne”¹⁰¹. Co interesujące dla samego przebiegu debaty, byli sygnatariusze „Apelu 44” (protestu humanistów przeciwko zniesieniu habilitacji) spotkali się z naukowcami, którzy przygotowali dla ministerstwa założenia reformy z siedzibie Fundacji Rektorów Polskich. Celowo nie zaproszono na nie Barbary Kudryckiej (tylko powiadomiono ją o spotkaniu), gdyż organizatorom zależało na debacie środowiskowej bez udziału władz. W efekcie spotkania naukowcy nie uzgodnili wspólnego stanowiska, za to przedstawili na piśmie różniące ich opinie do przekazania minister Kudryckiej¹⁰². W czerwcu tego samego roku prasa donosiła nadal o sporze minister Kudryckiej z naukowcami o zniesienie habilitacji – minister powołała specjalny zespół pracujący nad założeniami ministerialnego projektu zmiany kariery naukowej (obejmującego m.in. certyfikowanie naukowców zamiast habilitacji i weryfikowanie ich po 7 latach), jednak naukowcy reprezentujący PAN i KRASP wyrazili obawę, że „ministerstwo zamierza forsować swoje pierwotne pomysły wbrew opinii środowiska naukowego”¹⁰³. Jak we wrześniu 2008 r. poinformowała „Gazeta Wyborcza”, przeciwko zniesieniu habilitacji opowiedziało się większość przedstawicieli środowiska naukowego i akademickiego. Ostatecznie habilitacja została, jednak zmieniły się zasady ubiegania się o nią¹⁰⁴.

Prawa rynku i zasada konkurencyjności

Sztandarowym pomysłem reformy Barbary Kudryckiej były uczelnie flagowe, nazywane KNOW-ami. W lutym 2008 r. w „Gazecie Wyborczej” napisano o pomysle minister nauki i szkolnictwa wyższego tworzenia elitarnych uczelni, czyli tzw. okrętów flagowych, które otrzymają ekstra pieniądze na rozwój badań i wykłady światowych sław. Logika tego pomysłu kryła się w stwierdzeniu, iż „mamy za mało pieniędzy na badania i edukację wyższą [...], lepiej więc dofinansować mniej, za to lepszych”, aby nie rozpraszać i tak małych pieniędzy na naukę. We-

98 *Obrona habilitacji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 99, 26.04.2008.

99 A. Pezda, *Premier też nie chce habilitacji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 90, 16.04.2008.

100 *Bronią reformy Kudryckiej*, „Gazeta Wyborcza”, nr 105, 6.05.2008.

101 *Naukowcy są za habilitacją*, „Gazeta Wyborcza”, nr 115, 17.05.2008.

102 *O habilitacji bez ministra*, „Gazeta Wyborcza”, nr 107, 8.05.2008.

103 A. Pezda, *Doktor, profesor do odwołania?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 138, 14.06.2008.

104 *Habilitacja zostaje*, „Gazeta Wyborcza”, nr 226, 26.09.2008.

dług opinii Michała Kleibera, prezesa PAN, takich kierunków powinno się wyłonić najwyżej kilkanaście, a status uczelni flagowej (z takim kierunkiem) nie byłby na zawsze¹⁰⁵. W wywiadzie z minister Barbarą Kudrycką zatytułowanym *Zróbmy sobie Oksford, czyli kasa dla dobrych* na łamach tego samego numeru „Gazety” wspomniano m.in. o wyborze uczelni flagowych według kryteriów takich jak: dorobek kadry, innowacyjność dydaktyki i jakość badań na danym kierunku¹⁰⁶. Za wyłonienie liderów szkolnictwa wyższego miałyby odpowiadać Państwowa Komisja Akredytacyjna, jednak pojawiły się głosy, że byłaby to ocena niewystarczająca i że potrzebne są konkursy, które stworzą warunki konkurencyjności¹⁰⁷. W jednym z tekstów z lutego 2008 r. wyraźnie nawiązano do pomysłu Barbary Kudryckiej wyłonienia „uczelni flagowych” jako mechanizmu wprowadzenia elitaryzmu w miejsce powszechnego egalitaryzmu w szkolnictwie wyższym. Postulowano wprost wprowadzenie presji konkurencyjności pod rygorami rynkowymi na wszystkich poziomach – między uczelniami, pracownikami i studentami. Szanse na powodzenie tego rozwiązania oceniono jednak jako słabe, gdyż bronią się przed nimi zarówno same uczelnie, jak i studenci, a wpływ pracodawców na poziom kształcenia jest zbyt mały¹⁰⁸. Pomimo pochwał tego pomysłu wskazywano również na niebezpieczeństwo zwiększania finansowania uczelni kosztem innych szkół wyższych i podkreślano wciąż za małe nakłady – rzędu 0,88% PKB – na uczelnie publiczne w kontekście postulowanych przez Komisję Europejską 2% PKB¹⁰⁹. W innym tekście jako kontrargument dla powoływania uczelni flagowych wysuwano kwestię nadmiernej kontroli władz w szkolnictwie wyższym. Prof. Wojciech Morawski (z Katedry Historii Gospodarczej i Społecznej SGH), przypominając wprowadzane obligatoryjnie w czasach stalinowskich studia dwustopniowe i powrót do jednolitych studiów magisterskich jako zdobycz października 1956 r., zwrócił uwagę na zawężające się od lat 90. ramy prawne dla autonomii szkół wyższych. Postulat zmiany ustawy o szkolnictwie wyższym skoncentrował zatem na odejściu od stalinowskiego modelu studiów dwustopniowych i umożliwieniu najlepszym uczelniom powrót do jednolitych studiów magisterskich, które preferuje także Oksford¹¹⁰.

W 2009 r. Barbara Kudrycka narzekała na niską konkurencyjność szkolnictwa wyższego w Polsce na europejskim rynku edukacyjnym. Minister przywoływała przykład odległych miejsc polskich uczelni w międzynarodowych rankingach czy najniższego odsetka studentów zagranicznych w całej Unii Europejskiej. Optymistycznie patrząc w przyszłość kreowaną promowanymi przez siebie reformami,

105 A. Pezda, *Zróbmy sobie Oksford*, „Gazeta Wyborcza”, nr 38, 14.02.2008.

106 A. Pezda, *Zróbmy sobie Oksford, czyli kasa dla dobrych*, „Gazeta Wyborcza”, nr 38, 14.02.2008.

107 A. Pezda, *Jak wybrać polski Oksford*, „Gazeta Wyborcza”, nr 39, 15.02.2008.

108 W. Gadomski, *Nauka potrzebuje konkurencji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 41, 18.02.2008.

109 T. Wysocki, *Okręty flagowe nie popłyną bez pieniędzy*, „Gazeta Wyborcza Wrocław”, nr 39, 15.02.2008.

110 W. Morawski, *Uczelnie flagowe – a gdzie autonomia?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 43, 20.02.2008.

dostrzegała potencjał w młodych Polakach (studentach i młodych naukowcach) oraz z przekonaniem twierdziła, że dzięki zmianom młodzi ludzie będą mogli „wypłynąć na głębię swoich życiowych szans, możliwości i nadziei”¹¹¹.

Wśród typowych komentarzy do pomysłów reformatorskich minister Kudryckiej ukierunkowanych na konkurencyjność rzadko pojawiały się teksty nawiązujące do naukowej wiedzy w zakresie szkolnictwa wyższego. Jednym z takich nielicznych przykładów był artykuł filozofa Cezarego Kościelniaka *Uniwersytet musi być przedsiębiorczy*. Autor przywoływał w nim opisywaną przez Burtona Clarka ideę uniwersytetu przedsiębiorczego, która na Zachodzie zmieniła sposób myślenia o uniwersytecie w kierunku myślenia o nim jako o instytucji rozwijającej gospodarkę. Jak bowiem twierdził Clark, „nie ma złych uczelni, są tylko uczelnie źle zarządzane”¹¹².

Osobnym zagadnieniem podnoszonym w dyskusjach prasowych było niedostosowanie kształcenia przez uczelnie wyższe do rynku pracy. Pod koniec 2008 r. „Gazeta Wyborcza” donosiła jeszcze o rosnącej liczbie studentów (choć nie sprecyzowała, że chodzi o studentów nowo przyjętych, gdyż ogólna liczba studentów od roku akademickiego 2005/2006 zaczęła już spadać) i zagrożeniu bezrobociem zwłaszcza absolwentów uczelni prywatnych, kształcących się na nadwyżkowych kierunkach humanistycznych i ekonomicznych. W artykule przywołano raport *Szkolnictwo wyższe a wyzwania rynku pracy* portalu Rynekpracy.pl, z którego wynikało, iż „mimo że liczba studentów w naszym kraju wciąż rośnie, wielu pracodawców coraz częściej narzeka na brak wykwalifikowanych pracowników”¹¹³. W 2010 r. organizacja pracodawców PKPP „Lewiatan” skarżyła się, że szkoły wyższe nie odpowiadają na ich potrzeby i kształcą głównie humanistów, którzy muszą się po studiach doksztalać¹¹⁴.

Ciąg dalszy dyskusji wokół odpłatności za studia a widmo niżu demograficznego

W artykule *Za dużo indeksów, za mało studentów* „Gazeta Wyborcza” doniosła, że po raz pierwszy od 1990 r. nie wzrosła liczba studentów, a zatem „wolnych indeksów czeka więcej, niż jest chętnych do studiowania”, czyli o prawie 100 tys. Obwieszczono zatem koniec polskiego boomu edukacyjnego i prognozowano, że w 2016 r. będzie najtrudniejsza sytuacja, gdyż rocznik maturalny będzie o 40% mniejszy i liczba studentów będzie gwałtownie spadać aż do 2030 r. Zwrócono uwagę na słabe szanse przetrwania wielu uczelni niepublicznych, które będą konkurować o studenta z uczelniami publicznymi oferującymi darmowe studia.

111 B. Kudrycka, *W naukowcach i studentach drzemie olbrzymi kapitał*, „Gazeta Wyborcza”, nr 154, 3.07.2009.

112 C. Kościelniak, *Uniwersytet musi być przedsiębiorczy*, „Gazeta Wyborcza”, nr 275, 24.11.2009.

113 *Studentów jest coraz więcej. I co z tego?*, „Praca.pl” nr 1463, 24.11.2008.

114 P. Miączyński, L. Kostrzewski, *Uczelnie są oderwane od biznesu*, „Gazeta Wyborcza”, nr 216, 15.09.2010.

Wskazano też kierunek ratowania sytuacji poprzez promowanie studiów w Polsce dla studentów zagranicznych w ramach programu „Study in Poland”¹¹⁵.

Pomimo takich prognoz, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (zrzeszających 105 uczelni) opowiedziała się w 2007 r. za zmianami w sposobie finansowania szkół wyższych w Polsce, w tym za zróżnicowaniem podziału dotacji budżetowej w zależności od misji uczelni (innej dla uniwersytetu i innej dla wyższej szkoły zawodowej) oraz za nowym systemem odpłatności za studia, który byłby bardziej „demokratyczny”¹¹⁶. Krzysztof Pawłowski na łamach „Gazety Wyborczej” przyłączył się do apelu KRASP o rozpoczęcie dyskusji na temat współfinansowania przez studentów nauki na studiach dziennych. Opłaty za studia dzienne (aczkolwiek połączone z szeroką pomocą stypendialną i tanimi kredytami) miałyby być rozwiązaniem problemów finansowych uczelni publicznych¹¹⁷. Sprzeciwiły się temu pomysłowi Parlament Studentów RP i Krajowa Reprezentacja Doktorantów. W artykule podkreślono, że finansowanie szkolnictwa wyższego wymaga debaty oraz że PSRP zapowiada brak zgody na autorytarne ogłaszanie, że „wspomaganie szkolnictwa wyższego” powinno odbywać się „z kieszeni studenta”¹¹⁸. W kolejnych miesiącach kontynuowano dyskusję na temat odpłatności za studia, przypominając argumenty Barbary Kudryckiej, że system bezpłatnego publicznego szkolnictwa promuje młodych ludzi z bogatych rodzin i dużych ośrodków, natomiast biedniejsi i z mniejszych ośrodków płacący za studia dopłacają do studiów bogatych. Autor artykułu, dziennikarz „Gazety Wyborczej”, udowadniał jednak, że badania „pochodzenia społecznego” studentów są wyrywkowe i niewiele można na ich temat powiedzieć, że „być może warto zacząć od dużych badań socjologicznych, które by stwierdziły dokładnie, kto przede wszystkim idzie na studia”¹¹⁹.

Dwa lata później Michał Boni stwierdził w wywiadzie, że „jeśli zaczynamy mówić o »odpłatności« za studia, to natychmiast wchodzimy w debatę ideologiczną, spory konstytucyjne”, co jest niepotrzebne i odsuwa realne problemy. Szef zespołu doradców strategicznych premiera opowiedział się najpierw za zbudowaniem systemu stypendialnego obejmującego „stypendium” w szerokim tego słowa znaczeniu (niezależnie, czy naukowego czy socjalnego), a później za wprowadzeniem „kredytów na indeks”¹²⁰. Interesującym pomysłem podzielił się na łamach „Gazety Wyborczej” dziennikarz tygodnika „Polityka” Jacek Żakowski, który skrytykował plany wprowadzenia odpłatności za studia. W zamian za czesne pobierane od studentów z góry jako inwestycję w studia, odzyskiwaną czy spłacaną potem z różnym skutkiem, zasugerował „coś w rodzaju podatku płaconego przez absolwentów, którym się udało” (na wzór rozwiązania amerykańskiego, tyle że w Polsce musiałyby to być

115 M. Kula, *Za dużo indeksów, za mało studentów*, „Gazeta Wyborcza”, nr 176, 30.07.2005.

116 P. P. Reszka, *Koniec z bezpłatną nauką?*, „Gazeta Wyborcza Lublin”, nr 247, 22.10.2007.

117 K. Pawłowski, *Czas na kapitał intelektualny*, „Gazeta Wyborcza Kraków”, nr 275, 24.11.2007.

118 J. Jałowiec, A. Zadroga, *Nie z naszej kieszeni*, „Gazeta Wyborcza Kraków”, nr 253, 29.10.2007.

119 A. Leszczyński, *Studia to nie towar*, „Gazeta Wyborcza”, nr 37, 13.02.2008.

120 A. Leszczyński, *Legalitarne, i elitarne*, „Gazeta Wyborcza”, nr 58, 10.03.2010.

wprowadzane prawnie). W ten sposób „jeden procent dochodów płacony przez absolwentów zarabiających więcej niż średnia krajowa perspektywnie dałby uczelniom więcej niż proponowane czesne, a dodatkowo nie zwiększałyby bariery dostępu dla mniej zamożnych studentów, nie blokowałyby społecznego awansu i nie przyczyniłby się do trwonienia talentów pochodzących z biedniejszych środowisk”¹²¹.

W 2009 r. „Gazeta Wyborcza” już zdecydowanie zaczęła przestrzegać przed „demograficznym tsunami”, które do 2020 r. miałyby spowodować spadek liczby Polaków w wieku studenckim (18–24 lata) o 35%. Eksperti z Zespołu Doradztwa Strategicznego Ernst & Young prognozowali, że „spadek liczby studentów będzie oznaczał wyrok śmierci dla znacznej części szkół niepublicznych”, jednak mniejsza liczba studentów odbije się również w spadku łącznych wydatków publicznych i prywatnych na szkolnictwo wyższe w Polsce (który to trend wzmocni jeszcze presja na budżet państwa wynikająca ze starzenia się społeczeństwa i wydatków „związanych z wiekiem”). W tej sytuacji szkolnictwo wyższe będzie miało dwie strategie działania: dostosowanie się do spadku popytu na edukację wyższą i radykalne ograniczenie skali kształcenia albo przygotowanie atrakcyjnej oferty dydaktycznej dla osób powyżej 25. roku życia (w ramach kształcenia się przez całe życie) i studentów zagranicznych¹²².

Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego

W jednym z artykułów w ramach dyskusji „Gazety Wyborczej” pt. *Uczelnie do naprawy* zwrócono uwagę na fetyszyzowanie internacjonalizacji studiów. Nie negując potrzeby kształcenia języków obcych ani utrzymywania kontaktów i współpracy z zagranicą, zakwestionowano jednak nadzieję na uzyskanie licznych zastępów zdolnej młodzieży z zagranicy oraz za absurdalną uznano sytuację uczenia polskich studentów historii po angielsku, gdyż w grupie może trafić się student nieznający języka polskiego¹²³.

Zdaniem Dominika Antonowicza, który na łamach „Gazety Wyborczej” promował internacjonalizację badań i kształcenia, Mikołaj Kopernik prawdopodobnie nie uzyskałby dziś światowego rozgłosu bez doświadczeń z pracy we Włoszech, pozostając na tej samej uczelni od początku do końca. Dlatego autor wyraził się pochlebnie o reformie prawa o szkolnictwie wyższym przygotowanej przez Barbarę Kudrycką, stwierdzając, że reforma „wprowadza szereg zmian sprzyjających otwartości polskich uczelni na świat”. Niemniej konieczne do tego jest pokonanie barier o charakterze kulturowym, językowym, a nawet psychologicznym, w czym ogromną rolę będą odgrywały jednak bodźce ze strony państwa – wynagradzanie tych naukowców i tych jednostek naukowych, które liczą się w świecie¹²⁴.

121 J. Żakowski, *Czesne wstydu*, „Gazeta Wyborcza”, nr 286, 7.12.2009.

122 P. Ciżkowicz, P. Opala, K. Rybiński, *Zanim przyjdzie tsunami*, „Gazeta Wyborcza”, nr 278, 27.11.2009.

123 W. Morawski, *Uczelnie flagowe...*

124 D. Antonowicz, *Czy Kopernik zrobiłby dziś w Polsce karierę?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 50, 2.03.2011.

5.3. Odwołania do dalszych nowelizacji prawa w latach 2011–2015

Oceny prawa o szkolnictwie wyższym

W wywiadzie dla „Polityki” minister Barbara Kudrycka na zarzut, że wzbudziła w środowisku akademickim lęki, odpowiedziała: „Wprowadziłam tyle zmian, ile można. Bez rewolucyjnego tempa, w nieustającym dialogu z rektorami, naukowcami i studentami”¹²⁵.

W jednym z artykułów „Gazety Wyborczej” z maja 2014 r. zatytułowanym *Jak popsuli nam naukę* socjolog prof. Ireneusz Krzemiński stwierdził, iż skutki reformy są co najmniej kontrowersyjne, na dodatek podzieliła ona środowisko akademickie. Autor podkreślił, że część tego środowiska chwaliła reformę, jednocześnie jednak wybuchł „bunt humanistów”. Uwagi socjologa skoncentrowane były na dotychczasowym zaprogramowaniu systemu na masowego studenta, ale też na „finansowym tąpnięciu uniwersytetów” w efekcie braku studentów. W przypadku działalności naukowej autor krytycznie odniósł się do parametryzacji nieuwzględniającej uwarunkowań poszczególnych dyscyplin i jej przesadnej roli w biurokratycznej kontroli indywidualnych osiągnięć, podkreślił przy tym jej konsekwencje w postaci dowartościowywania sprytu naukowców w pogoni za punktami. Ten przegląd krytycznych spostrzeżeń na temat skutków reformy szkolnictwa wyższego zakończony został stwierdzeniem o utraconej autonomii uczelni oraz władzy rozmytej w całym systemie, aczkolwiek wtłoczonej w ramy ścisłych parametrów określonych przez „głównego administratora systemu, czyli ministra”¹²⁶. Tydzień później inny socjolog, prof. Piotr Sztompka, w artykule *Zakład przerobu studentów* udowodnił, że w debacie o reformie akademickiej pomijana jest specyfika uniwersytetów, czyli swego rodzaju elitaryzm wynikający z organicznego powiązania badań naukowych z dydaktyką (także w ogólnym i humanistycznym zakresie) oraz kształceniem młodej kadry naukowej. Opisując dziesięć symptomów kryzysu kultury akademickiej, autor apelował do środowiska o ratowanie idei uniwersytetu przed zapędami kultury korporacyjnej i upominanie się o środowiskowe cele¹²⁷.

W podobnym duchu wypowiedział się ekonomista i teoretyk zarządzania Dariusz Jemielniak, który w logice organizacyjnej reformy szkolnictwa (fiksacji parametrycznej, zwiększaniu nadzoru, dehumanizacji, ślepej wierze w procedury, standaryzacji zawodu według pożądanego wzorca) widział ubezwłasnowolnienie naukowców i przekazanie władzy w ręce urzędników¹²⁸. Rok później filozof Jan

125 E. Wilk, *Nie sznuruję gorsetu*, „Polityka”, 2.07.2013.

126 I. Krzemiński, *Jak popsuli nam naukę*, „Gazeta Wyborcza”, nr 113, 17.05.2014.

127 P. Sztompka, *Zakład przerobu studentów*, „Gazeta Wyborcza”, nr 119, 24.05.2014.

128 D. Jemielniak, *Grzeszna reforma*, „Polityka”, 7.01.2014.

Hartman sformułował postulat „wymyślenia od nowa” uniwersytetu zamiast kolejnego reformowania; ministerstwu zaś radził, oprócz zwiększenia środków na polskie uczelnie, ograniczenie zapędów „bolońskich” i więcej zaufania do uczelni i profesorów¹²⁹. Z kolei inny humanista, Karol Modzelewski, w swoim tekście *Wolna myśl w jarzmie liczydeł* skrytykował reformy polskiej edukacji i nauki jako produkty prostego naśladownictwa, które stworzyły system nauki i nauczania oparty na centralizmie liberalno-biurokratycznym¹³⁰.

Okółofinansowe problemy studentów i wpływ niżu na kondycję uczelni

W październiku 2011 r. „Gazeta Wyborcza” informowała o sporze pomiędzy ministrem nauki i szkolnictwa wyższego a rektorami uczelni publicznych, dotyczącym podpisywania umów ze studentami studiów dziennych (umowy takie obowiązkowo podpisywały wcześniej uczelnie niepubliczne i publiczne prowadzące studia odpłatne). Umów cywilnoprawnych określających, jakie usługi edukacyjne uczelnia oferuje na studiach stacjonarnych i za jakie pieniądze, domagał się Parlament Studentów RP. Miałoby to uchronić studentów przed zmianą reguł w trakcie trwania studiów, np. likwidacją kierunku albo podniesieniem opłat. Jednak rektorzy zrzeszeni w KRASP zapowiedzieli, że nie będą podpisywać umów z wyprzedzeniem ani deklarować z góry wysokości opłat przez cały tok studiów, zamiast tego gotowi byli podpisywać umowy tuż przed opłatami, a gwarancje utrzymania kierunków studiów zapisać w regulaminach uczelni¹³¹. Ostatecznie KRASP wycofała się z blokady umów ze studentami studiów stacjonarnych, którą zapowiedziano 14 października i pozostawiła decyzję co do czasu podpisywania umów w gestii rektorów każdej uczelni¹³².

W 2011 r. powróciła, choć w nieco okrojonej formie, kwestia odpłatności za studia dzienne. „Gazeta Wyborcza” informowała o wprowadzonej nowelizacją ustawy o szkolnictwie wyższym odpłatności za drugi kierunek studiów. Próby wprowadzania „współodpłatności” za studia dzienne na uczelniach publicznych miały już długą historię, gdyż ciągnęły się od 2007 r. Jako trudny politycznie, pomysłu ten został zaniechany przez rząd, jednak „został ogryzek, którego trzyma się z uporem godnym lepszej sprawy: za studia mają płacić tylko studenci drugiego kierunku” (poza 10% najlepszych studentów). W ocenie dziennikarskiej korzyści dla budżetu miały być niewielkie, za to znaczne straty społeczne i moralne. W tekście wspomniano, że do Trybunału Konstytucyjnego trafił wniosek z ramienia PiS, który poparł Parlament Studentów RP¹³³. Ostatecznie konflikt o odpłatność

129 J. Hartman, *Profesor doktor zdegradowany*, „Polityka”, 21.04.2015.

130 K. Modzelewski, *Wolna myśl w jarzmie liczydeł*, „Polityka”, 10.06.2015.

131 A. Pezda, *Czy rektorzy umówią się ze studentami*, „Gazeta Wyborcza”, nr 246, 21.10.2011.

132 A. Pezda, *Studenci wygrali z rektorami*, „Gazeta Wyborcza”, nr 252, 28.10.2011.

133 A., Leszczyński *Duże straty, mały zysk*, „Gazeta Wyborcza”, nr 171, 24.07.2013.

za drugi kierunek został rozwiązany przez decyzję Trybunału Konstytucyjnego na wniosek złożony w grudniu 2011 r. przez posłów Prawa i Sprawiedliwości. Uchylenie przepisów o odpłatności zaplanowano na wrzesień 2015 r. Według „Gazety Wyborczej” Trybunał zakwestionował jedynie sposób pobierania opłat za drugi kierunek (wynikający z niechlujności polskiego prawa), a nie ideę przyświecającą temu pomysłowi, aby ograniczać patologię w systemie szkolnictwa wyższego¹³⁴.

W kolejnych latach po nowelizacji ustawy prasa donosiła o zmianach w krajo-
brazie szkolnictwa wyższego spowodowanych likwidacją studiów płatnych i masowym przenoszeniem się studentów na bezpłatne studia dzienne. Informowano o likwidacji uczelni prywatnych i prognozach, że przetrwa najwyżej 50 z nich, ale też o kłopotach uczelni publicznych, które bez wysokich dochodów z działalności badawczej nie poradzą sobie przy radykalnie malejącej dotacji dydaktycznej. Przywoływane w tekście prognozy MNiSW mówiły o takiej liczbie maturzystów w 2020 r., która będzie równa liczbie miejsc na studiach dziennych na uczelniach publicznych, co w konsekwencji doprowadzi do tego, że każdy maturzysta będzie miał szansę studiować za darmo. Niemniej jednak niż demograficzny mógłby mieć swoje dobre strony. W opinii ówczesnego przewodniczącego KRASP, prof. Wiesława Banysia, zachowanie wysokości dotacji dla uczelni pozwoliłoby poprawić jakość kształcenia, gdyż „mniej studentów przy tej samej liczbie nauczycieli akademickich pozwoli przywrócić relację mistrz – uczeń”¹³⁵. Dla kolejnej minister nauki i szkolnictwa wyższego, Leny Kolarskiej-Bobińskiej, niż demograficzny nie był zaskoczeniem i twierdziła, że można się było do jego skutków przygotować. Upatrywała w nim jednak presję na podnoszenie poziomu kształcenia poprzez dostosowywanie go do potrzeb rynku pracy i nauki poprzez współpracę z przemysłem. Jednocześnie zapowiadała motywowanie naukowców oraz uczelni do wdrażania i komercjalizacji wyników badań, a także umiędzynarodowienia w kształceniu i w ramach badań, m.in. dzięki wzrostowi nakładów na badania o 10% od 2015 r. czy tzw. „Paktowi dla Horyzontu 2020”, mającemu wspierać naukowców w staraniach o unijne graty badawcze. Natomiast w przypadku konieczności zbliżenia uczelni i pracodawców minister wspomniała o uruchomionym „Programie rozwoju kompetencji”, mającym wyposażać absolwentów w niezbędne na rynku pracy kompetencje analityczne, komunikacyjne, społeczne i myślenie innowacyjne¹³⁶.

Absolwent na rynku pracy

W kwietniu 2012 r. za sprawą wypowiedzi Prezesa PZU SA Andrzeja Klesyka dla „Gazety Wyborczej” zrobiło się głośno wokół kwestii przygotowania absolwentów do rynku pracy. Prezes PZU w artykule *Fabryki bezrobotnych* oskarżył polskie

134 J. Suhecka, M. Wilgocki, *Płatne studia niekonstytucyjne*, „Gazeta Wyborcza”, nr 130, 6.06.2014.

135 A. Pezda, *Czesne? Nie, dziękuję*, „Gazeta Wyborcza”, nr 167, 19.07.2013.

136 J. Suhecka, *Lepsze uczelnie dostaną najwięcej*, „Gazeta Wyborcza”, nr 226, 29.09.2014.

uczelnie o złe kształcenie przyszłych absolwentów, których trzeba wszystkiego uczyć od nowa. Również inni pracodawcy dołączyli się do tej krytyki, wskazując u absolwentów szereg braków: poza nieumiejętnością analizy braki w pragmatyce biznesu, umiejętnościach społecznych, komunikacji w grupie, przystosowaniu do zmian¹³⁷. Kilka dni później pojawił się w „Gazecie” tekst zatytułowany *Uniwersytety to nie produkcja wykwalifikowanych robotników*, w którym zdyskredytowano przekonanie, że w Polsce da się dostosować profil kształcenia do potrzeb rynku pracy, choćby z tego powodu, że takich prognoz nie ma, a nawet jeśli były, to niedokładne, gdyż nie da się przewidzieć fluktuacji na rynku pracy¹³⁸. Pomimo to takie prognozy były przywoływane w debacie prasowej. W artykule *Na co komu dyplom* autor przywołał pobieżnie analizy, z których wynikało, że będzie zapotrzebowanie jedynie na lekarzy, pielęgniarki, fizjoterapeutów, informatyków (zwłaszcza programistów) oraz sprzedawców, finansistów i inżynierów. Podkreślił przy tym, że w dobie zwiększonej rywalizacji pomiędzy uczelniami o studenta dyplom nie zagwarantuje wysokich kwalifikacji, a wyższe wykształcenie nie wpłynie na sytuację młodych ludzi na rynku pracy. Argumentem jest fakt, iż co czwarty młody Polak jest bezrobotny, a co piąty pracujący młody absolwent ma pracę niezgodną z wykształceniem¹³⁹.

Jednym z zapisów nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 r. był zapis dotyczący monitorowania przez uczelnie losów absolwentów. W 2014 r. „Gazeta Wyborcza”, powołując się na dane Biura Analiz Sejmowych, informowała, że przed nowelizacją losy zawodowe absolwentów śledziła co trzecia uczelnia, natomiast po nowelizacji taki monitoring prowadziło osiem na dziesięć uczelni, pozostałe wdrażały jeszcze odpowiednie procedury. Gazeta napisała również, że równoległe do monitoringu uczelnianego od roku 2014/2015 miał być prowadzony centralny monitoring ministerialny oparty na danych ZUS, który pozwoli „uzyskać obiektywne i porównywalne informacje na temat sytuacji absolwenta na rynku pracy”¹⁴⁰.

O kiepskiej sytuacji absolwentów szkół wyższych informowała też „Polityka”, krytykując podporządkowanie nowej polskiej reformy edukacji tzw. mądrości rynku. „Puszczenie” szkolnictwa wyższego na żywiołowy rynek doprowadziło do masowej produkcji dyplomów, zwłaszcza humanistycznych, w efekcie czego „przyniosła zawód (bynajmniej nie w znaczeniu fachu) i polskiej gospodarce, i młodym ludziom”¹⁴¹.

137 A. Pezda, *Fabryki bezrobotnych*, „Gazeta Wyborcza”, nr 95, 23.04.2012.

138 A. Leszczyński, *Uniwersytety to nie produkcja wykwalifikowanych robotników*, „Gazeta Wyborcza”, nr 100, 28.04.2012.

139 B. Sendrowicz, *Na co komu dyplom*, „Gazeta Wyborcza”, nr 108 12.05.2014.

140 B. Sendrowicz, *Jak sobie radzą absolwenci uczelni wyższych?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 214, 15.09.2014.

141 E. Wilk, *Niezawodny zawód*, „Polityka”, 18.02.2015.

Obraz kadry akademickiej i pracy naukowej

Na początku 2015 r. „Gazeta Wyborcza” opublikowała artykuł podpisany przez Maję Chodzież (zmieniono imię i nazwisko) pt. *Będąc młodą doktorką*. Autorka opisała w nim swoje trudne dwuletnie doświadczenia z pracy naukowo-dydaktycznej na polskiej uczelni, które ostatecznie zakończyły się ucieczką z kraju do pracy za granicą. Był to rodzaj pamiętnika naukowca na dorobku z wykazem poniżeń, upokorzeń i naciągania prawa – pokazujący obraz patologii w środowisku akademickim¹⁴². Tydzień później „Gazeta” nawiązała do tego artykułu i zaprezentowała fragmenty wypowiedzi czytelników zaproszonych do dyskusji. W artykule *Jaki kraj, takie uniwersytety* przedstawiono różne opinie – zarówno przyznające racje „młodej doktorce”, jak i kwestionujące jej „roszczeniowość” wobec systemu. Przy okazji wypłynęła kwestia relacji pracowitości akademików do ich pensji. W jednej z wypowiedzi głos zabrał prawnik zarzucający nauczycielom i młodym pracownikom naukowym, że za 2,5–4 tys. zł miesięcznie pracują połowę tego, co zwykły pracownik. Reakcją na tę uwagę była wypowiedź innego czytelnika, który przywołując całą listę obowiązków pracownika akademickiego poza czystym pensum dydaktycznym spuentował, że te wszystkie rzeczy robi się na uczelniach za 2,5–4 tys. zł przez 7 dni w tygodniu oraz w wakacje¹⁴³. Artykuł *Będąc młodą doktorką* przywoływany był też kilka tygodni później w „Gazecie Wyborczej” w tekście pt. *Uniwersytet psuje się od rektora*. Nawiązując do argumentów „młodej doktorki”, dziennikarka rozmawiała z minister Kolarską-Bobińską o tym, jaka rzeczywistość jest sytuacja w świecie nauki. Minister nauki i szkolnictwa wyższego stwierdziła, że wielu młodych ma prawo czuć frustrację, ale też dyplomatycznie odpowiadała na każde pytanie, znajdując pozytywne przykłady przeczące opisywanym w prasie bolączkom systemu¹⁴⁴.

O frustracjach i rozczarowaniach nie tylko młodej kadry akademickiej pisała w 2015 r. „Polityka”. W tekście *Profesor doktor zdegradowany* Jan Hartman wychodzi od dewaluacji stopni i tytułowych naukowych, by dalej rozwijać refleksję nad współczesnym uniwersytetem w ogóle. Mowa jest więc o rosnącej biurokracji, nieustannych kontrolach i ocenach, niestabilności zatrudnienia i nieprzejrzystości hierarchii, które niszczą świat uniwersytecki¹⁴⁵.

Batalia naukowców z ministerstwem o humanistykę

W dniu 26 lutego 2014 r. Adam Leszczyński z „Gazety Wyborczej” rozmawiał z minister nauki i szkolnictwa wyższego prof. Leną Kolarską-Bobińską na temat zaplanowanego na ten dzień Okrągłego Stołu Humanistyki. Zaczął wywiad od wzmianki o trzech listach otwartych w obronie zagrożonej humanistyki: filozofów, starożytników i kulturoznawców. Minister wspomniała, że te trzy listy są

142 M. Chodzież, *Będąc młodą doktorką*, „Gazeta Wyborcza”, nr 2, 3.01.2015.

143 *Jaki kraj, takie uniwersytety*, „Gazeta Wyborcza”, nr 7, 10.01.2015.

144 A. Kublik, *Uniwersytet psuje się od rektora*, „Gazeta Wyborcza”, nr 31, 7.02.2015.

145 J. Hartman, *Profesor doktor...*

najbardziej znane, ale otrzymała ich więcej, np. od Polskiego Towarzystwa Etycznego w sprawie zajęć z etyki, od Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej w sprawie zwiększenia zakresu nauk o mediach czy od Polskiego Towarzystwa Retorycznego w sprawie wprowadzenia na studiach zajęć z retoryki. Zapowiedziała, że planowany jest system premii za włączanie do programu studiów zajęć ogólnouniwersyteckich. Odniosła się też szerzej do problemów w ramach nauk humanistycznych do publikowania w obcych językach, podkreślając plany zmian w kryteriach ocen w humanistyce. Lena Kolarska-Bobińska wyraziła podziękowania za dyskusję nad kondycją humanistyki, jednak zwróciła przy tym uwagę, że w listach od humanistów pojawiało się wiele stereotypów i nieprawd. Wśród nich wymieniła zarzut dotyczący wpływu wprowadzenia odpłatności za drugi kierunek na spadek liczby studentów na wydziałach humanistycznych (spadek ten miał być skutkiem bardziej pragmatycznego podejścia zorientowanego na przyszłą pracę zawodową) czy zarzut promowania ilości, a nie jakości poprzez uzależnienie pieniędzy dla uczelni od liczby studentów (zdaniem minister liczba studentów i doktorantów decyduje tylko o 12,5% kwoty dla uczelni z budżetu państwa)¹⁴⁶. Dyskusja z humanistami przybrała jednak ostrzejszy charakter, o czym świadczył choćby tytuł artykułu „Gazety Wyborczej” z marca 2014 r. *Młodzi wściekli humaniści kontra Ministerstwo Nauki*. Niezadowolony z przebiegu obrad Okrągłego Stołu Humanistyki Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej zapowiedział w nim walkę o bezpłatne studia na drugim kierunku w Trybunale Konstytucyjnym. W odpowiedzi na apel KKHP minister podwyższyła odsetek studentów zwolnionych z opłat za drugi kierunek z 10% do 20%. Według relacji „Gazety” Komitet nie zadowolił się tym ustępstwem i zapowiedział pracę nad obywatelskim projektem ustawy o szkolnictwie wyższym wykorzystującym „ankietę generalną nauki polskiej” (skierowaną do wszystkich ludzi nauki) oraz inne formy oporu akademickiego (happeningi, pikety, strajk) w obronie humanistyki¹⁴⁷.

O humanistyce na łamach „Gazety Wyborczej” wypowiedział się dyrektor Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, (socjolog) prof. Andrzej Rychard. Uznał on za nietrafne opinie, że kryzys humanistyki to efekt reform i że humanistyka jest w kryzysie. Odwołując się do danych Narodowego Centrum Nauki, wspominał o wyższym udziale środków na nauki humanistyczne, społeczne i o sztuce w porównaniu z rokiem 2011 oraz o uruchomieniu Narodowego Programu Humanistyki Polskiej. Na łamach swojego tekstu pochlebnie wypowiedział się o ministerialnym „Pakiecie dla humanistyki”, który – w jego przekonaniu – dąży do połączenia wiedzy i umiejętności humanistycznych ze społecznymi. Wysunął przy tym postulat „publicznej humanistyki” oraz umiędzynarodowienia humanistyki z jednoczesnym dostrzeganiem roli języka polskiego. Przywołując dyskusję wokół

146 A. Leszczyński, *Końca humanistyki nie widać*, „Gazeta Wyborcza”, nr 47, 26.02.2014.

147 A. Kublik, *Młodzi wściekli humaniści kontra Ministerstwo Nauki*, „Gazeta Wyborcza”, nr 65, 19.03.2014.

finansowania w trakcie Obrad Okrągłego Stołu Humanistyki, autor zaznaczył, że większym problemem jest finansowanie całej nauki niż samej humanistyki. Za nietrafne profesor uznał także zarzuty dotyczące biurokratyzacji ocen i urzędniczej kontroli, zauważając, że MNiSW oddało część władzy w tym zakresie autonomicznym ciałom, złożonych z uczonych, np. Komitetowi Ewaluacji Jednostek Naukowych, Narodowemu Centrum Nauki itp.¹⁴⁸

W kwietniu 2015 r. „Gazeta Wyborcza” poinformowała o odpowiedzi MNiSW na postulaty KKHP z lutego wzywające do reformy nauki (które poparło ponad 70 instytutów i wydziałów humanistycznych uczelni publicznych oraz trzy największe związki zawodowe). Z odpowiedzi ministerstwa humaniści byli niezadowoleni i w przypadku niedopuszczenia ich do prac nad reformą zapowiedzieli „działania protestacyjno-mobilizacyjne”¹⁴⁹. W czerwcu „Gazeta” pisała o „czarnej procesji nauki” liczącej około 250 studentów i naukowców, która przeszła od Uniwersytetu Warszawskiego pod Kancelarię Premiera w proteście przeciw sposobowi finansowania nauki i szkolnictwa wyższego prowadzącym do likwidacji kierunków humanistycznych¹⁵⁰.

5.4. Uwagi o roli publicystyki i specyfice debaty medialnej

Zasadność analizowania treści publicystycznych leży przede wszystkim w tym, iż debatę wokół reformy szkolnictwa wyższego sprowadza się najczęściej do debaty publicystycznej. Medialne przekazy budują bowiem pewien obraz w świadomości odbiorców, a do tego wywołują określone postawy wobec prezentowanych stanowisk i poglądów. Dotąd debata o reformie, poza nielicznymi wyjątkami, nie zajmowała specjalnie badaczy szkolnictwa wyższego¹⁵¹. Jednakże można znaleźć wśród nich odwołania do debaty:

148 A. Rychard, *Humanistyczna szczepionka dla wszystkich*, „Gazeta Wyborcza”, nr 54, 6.03.2014.

149 D. Flis, *Czy resort szkolnictwa wyższego spełnił postulaty humanistów*, „Gazeta Wyborcza”, nr 82, 9.04.2015.

150 M. Orłowski, *Dokąd pójdzie „czarna procesja” naukowców*, „Gazeta Wyborcza”, nr 134, 11.06.2015.

151 W trakcie realizacji jest projekt Narodowego Centrum Nauki przygotowany przez pedagogów z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy pod kierownictwem dr Heleny Ostrowickiej pt. *Urządzenie uniwersytetu – dyskursywny obraz współczesnej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce*. Celem projektu, zaplanowanego na lata 2015–2019, jest rekonstrukcja urzędowania uniwersytetu na podstawie analizy dyskursu o współczesnej reformie szkolnictwa wyższego w Polsce. Obiektem analizy są teksty opublikowane w latach 2011–2014 w trzech kontekstach instytucjonalnych – nauki, rządu i mediów, zob.: http://www.ukw.edu.pl/jednostka/pracownia_metodologii_badan/grant_ncn [dostęp: 2.02.2016].

[...] szeroko rozumiana problematyka szkolnictwa wyższego od lat budzi w kraju ogromne emocje polityczne, ale towarzysząca jej debata ma zwykle charakter publicystyczny, obfituje w „obrazy grubym pędzlem malowane”, ignorujące często stan wiedzy, który akurat w tym obszarze jest bardzo bogaty, a do tego odwołuje się do emocji (zwykle skrajnych), wynikających z indywidualnych spostrzeżeń i eksponujących silne przekonania autorów¹⁵².

Dominik Antonowicz podkreśla nie tylko emocjonalność publicystycznych przekazów, ale przede wszystkim radykalizm wniosków wynikający z indywidualnych, korytarzowych obserwacji ich autorów¹⁵³. Trudno nie zgodzić się z tym zarzutem, zwłaszcza po lekturze dziesiątek artykułów prasowych, pośród których niemal niezauważalny ułamek odwoływał się do jakichkolwiek badań czy wiedzy naukowej w zakresie szkolnictwa wyższego. Jednak, jak zauważył przed laty Jan Szczepański, społeczne funkcje oraz całokształt skutków nauki i publicystyki są różne.

Publicysta musi narzucić czytelnikowi obraz sugestywny, dramatyczny, przemawiający do wyobraźni i mobilizujący emocjonalnie. [...] Niebezpieczeństwo publicystyki tkwi w tym, że bardzo łatwo jest, wykorzystując pewne obiegowe stereotypy, konstruować opisy wysoce dramatyczne, lecz nieprawdziwe, krzywdzące, mobilizujące energię społeczną w niewłaściwym kierunku¹⁵⁴.

Przy rozważaniu roli publicystyki w tworzeniu opinii warto przy tym mieć na uwadze, od kogo i do kogo skierowane są publicystyczne przekazy, czyli kto je zleca i czy trafiają do odbiorców o ustalonych poglądach, czy też odbiorców mających trudności z przekształceniem informacji w opinie. Istotne jest, czy przekazy te mają wyjaśniać i pouczać, czy raczej poruszać, lub przeciwnie – uspokajać¹⁵⁵.

Nie ulega wątpliwości, że specyfika przekazów publicystycznych na temat reformowania szkolnictwa wyższego opierała się najczęściej na subiektywnych przekonaniach i opiniach zebranych od przedstawicieli środowiska akademickiego oraz urzędowo naznaczonych wypowiedzi minister nauki i szkolnictwa wyższego (przede wszystkim aktywnych medialnie Barbary Kudryckiej i Leny Kolarskiej-Bobińskiej). W tym pierwszym wariantcie, gdy wypowiadali się akademicy, rze-

152 D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 7.

153 Ibidem, s. 361.

154 J. Szczepański, *Publicystyka i nauka*, [w:] H. Domański, A. Ostrowska (red.), *Publicystyczny komentarz socjologów. Analizy, polemiki, wywiady*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2006, s. 13–15.

155 J. Szczepański, *Rola publicystyki w kierowaniu społeczeństwem*, [w:] H. Domański, A. Ostrowska (red.), *Publicystyczny komentarz socjologów...*, s. 16–20.

czywiście krył się pewien ładunek dramatyizmu i emocjonalności. Ministerialne wypowiedzi jedynie rozwijały oficjalne stanowiska resortu. Część przekazów stanowiły suche relacje z poszczególnych etapów w procesie reformowania, bardzo często prezentowane w niemal telegraficznej formie, co nie pozwalało czytelnikowi umiejscowić podawanych w ten sposób faktów w jakimś szerszym kontekście historycznym czy nawet ideologicznym. Aczkolwiek czytelnik nieco zorientowany w tematyce mógł uchwycić pewien ślad sporów ideologicznych, gdyż „Gazeta Wyborcza” akcentowała w swoich przekazach konflikt – bądź to między MNiSW a środowiskiem akademickim (zwłaszcza humanistami), bądź pomiędzy całym systemem szkolnictwa wyższego (władzami resortowymi i uczelniami) a studentami (zwłaszcza w odniesieniu do kwestii odpłatności za studia).

Na inny aspekt debaty publicystycznej, istotny zwłaszcza w kontekście bardziej krytycznego ujęcia dyskursywnego, zwraca uwagę Marta Zimniak-Hałajko. Jej zdaniem „wizja reformy szkolnictwa wyższego przedstawiona w dyskursie prasowym jest wizją ideologiczną, daleką od bezstronności, ze względu na system dogmatyczny, który utrwała w czytelniczej wyobraźni metodą wielokrotnego powtórzenia”¹⁵⁶. Nie sposób też nie zgodzić się z tym wnioskiem. Powtarzalność przekazów medialnych legitymizujących reformę szkolnictwa wyższego była nie tylko widoczna, ale momentami uciążliwa (dla wytrwałego czytelnika śledzącego debatę wokół reformy), gdyż autorzy artykułów do znudzenia powielali informacje, przywoływali te same argumenty i przykłady, praktycznie nie podając żadnych konkretnych dowodów naukowych na ich prawdziwość. Rzeczywiście miało się wrażenie – jak zauważył to redaktor Adam Leszczyński – że dyskusja toczy się pomiędzy reprezentantami administracji państwowej i akademikami. Tym samym nie była ona ani zrozumiała, ani atrakcyjna dla czytelnika spoza tego grona. Także z tego powodu, nie tylko przesłanek merytorycznych, można uznać debatę publicystyczną za swego rodzaju przedłużenie debaty rządowej – może nieco bardziej „barokowe”, gdyż z racji ograniczonej do oficjalnych pism formuły konsultacji społecznych debata rządowa musiała być ujęta w przekazy bardziej konkretne i lapidarne.

Na potrzeby tej książki debata publicystyczna została potraktowana jako jeden z trzech wymiarów debaty publicznej wokół transformacji i reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce, aczkolwiek jedynie dopełniająca ogólny obraz reformy szkolnictwa wyższego. Z uwagi na narastające procesy mediatyzacji życia społecznego publicystyczne przekazy domagają się większej uwagi badawczej ze strony nauk społecznych, choćby w celu pokazania wielowątkowości i wielopłaszczyznowości toczonych dyskusji, których nie można sprowadzać do skrótowego, jednoznacznego, krytycznego komentarza.

¹⁵⁶ M. Zimniak-Hałajko, *Wokół reformy...*, s. 137.

Rozdział 6

Recenzja reformy szkolnictwa wyższego – próba analizy *in statu praesenti*

Celem książki była socjologiczna, aczkolwiek wzbogacona o podejście dyskusyjne i nawiązujące do nauk o polityce publicznej, rekapitulacja debaty publicznej dotyczącej procesu reformowania sektora publicznych szkół wyższych w latach 1990–2015. Przeprowadzona na potrzeby tego opracowania analiza trzech wymiarów debaty – naukowego, rządowo-ministerialnego oraz publicystycznego – toczonych w ramach debaty wokół procesów reformatorskich pozwoliła na stworzenie deskryptywnego bilansu reformy przede wszystkim na etapie jej projektowania i legislacyjnego legitymizowania. W filozofii omawianych reform leżało jednak pragmatyczne założenie o poprawie warunków dla kształcenia, dla badań i dla funkcjonowania uczelni, jednak koncentracja na rzeczywistej poprawie tych warunków wymagałaby sięgnięcia refleksją dalej niż poza horyzont uchwalonych ustawowo zmian dotyczących szkolnictwa wyższego. Dlatego też proponowane na łamach tej książki analizy nie uwzględniają badania efektywności reformy, czyli faktycznego stanu „rzeczywistości ulepszonej”, zresztą trudnej do zbadania, choćby ze względu na zbyt krótki czas, który upłynął od najbardziej spektakularnej nowelizacji prawa z 2011 r. Niemniej jednak skupienie się na ocenie etapu kształtowania i ustanawiania ram prawnych dla polityki szkolnictwa wyższego w Polsce także przynosi interesujące i praktycznie ukierunkowane rezultaty poznawcze, gdyż pozwala wskazać błędy reformowania, których można w przyszłości próbować uniknąć. Zwłaszcza, że przed polskim szkolnictwem wyższym w najbliższych latach stoi ponowna nowelizacja ustawy i kolejne zmiany wprowadzane przez nowy rząd oraz nowego ministra, domagające się wyciągnięcia lekcji z dotychczasowych doświadczeń reformowania. Za pierwszy symptom uczenia się na błędach i szerszego angażowania interesariuszy w projektowanie reformy szkolnictwa wyższego należy uznać pomysł MNiSW konkursu na założenia do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ogłoszony 29 lutego 2016 r. pod szyldem „Ustawa 2.0”. Konkurs miał za zadanie umożliwienie wewnętrznej debaty w świecie polskich uczonych oraz dialogu pomiędzy ministerstwem a społecznością akademicką. Ma to stworzyć środowisku akademickiemu warunki do namysłu (planowane są 3 lata prac nad projektami ustawy), a w efekcie tak

rozłożonej pracy – zapewnić spójność nowej ustawy¹. Wydaje się zatem, że idea konkursu odpowiada na najważniejsze zarzuty wobec procesu reformowania i towarzyszącej mu deliberacji, podkreślane dotąd w debacie publicznej. Czas pokaże, czy reformatorzy wyciągnęli wnioski z 25 lat reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce.

6.1. Konceptualizacja jakości reformy – dylematy metodologiczne

Wszelkie rozważania wokół jakości i wartości reform jakiegokolwiek systemu społecznego nieuchronnie nasuwają na myśl wykorzystywane w naukach społecznych pojęcie ewaluacji. W polskim dyskursie naukowym najczęściej w odniesieniu do szkolnictwa wyższego powszechnie było podejście oparte na ewaluacji jakości dydaktyki czy jakości badań naukowych, trudno natomiast doszukać się znaczących publikacji dotyczących ewaluacji polityki szkolnictwa wyższego czy samej reformy. Po prawdzie trudnością w ewaluowaniu skutków reformy szkolnictwa wyższego byłby jej gradacyjny charakter (kilka nowelizacji). Stąd pomysł, aby zaczerpnąć wiedzę i inspirację z szeroko formułowanej problematyki ewaluacji w politykach publicznych, a także ściślej określonej problematyki ewaluacji w polityce społecznej² oraz w polityce edukacyjnej. Oczywiście świadomość różnic pomiędzy badaniami *stricte* naukowymi a ewaluacją nie pozwala na zaadaptowanie koncepcji ewaluacji do proponowanej w książce analizy reformy szkolnictwa wyższego, gdyż byłoby to nadużycie teoretyczne i metodologiczne. Natomiast zapożyczenie pewnej optyki ewaluacyjnej w tej analizie może nieść profity w postaci wyjścia poza główny cel badań naukowych, jakim jest jedynie poszerzenie wiedzy teoretycznej o procesie reformowania (czy szerzej – o procesie tworzenia polityki), i wzbogacenie go o aspekt pragmatyczny, czyli poszerzenie wiedzy przydatnej również reformatorom w samym procesie reformowania (tworzenia polityki). Jest to zgodne ze stanowiskiem Kazimierza Frieske, który pisząc o naukach

1 *Ogłoszenie o konkursie „Ustawa 2.0”*, 29.02.2016, <http://www.nauka.gov.pl/komunikaty/ogloszenie-o-konkursie-ustawa-2-0.html> [dostęp: 1.03.2016].

2 Polityka społeczna pojawia się w tych porównaniach ze względu na bogatą literaturę przedmiotu, sytuującą problematykę w szerszym kontekście polityk publicznych. O ile każdą politykę (np. gospodarczą, zdrowotną, edukacyjną i inne) można zaliczyć do polityk publicznych, o tyle w przypadku polityki społecznej najczęściej bada się również jakość prowadzenia polityki, zob.: R. Szarfenberg, *O bliskim związku i wzajemnych inspiracjach między polityką publiczną i polityką społeczną*, „Problemy Polityki Społecznej” 2013, nr 22/3, s. 149–166; P. Błądowski, *Polityka społeczna jako specjalność nauk o polityce publicznej – próba charakterystyki*, „Studia z Polityki Publicznej” 2014, nr 3 (3), s. 9–23.

społecznych w służbie spraw publicznych, podkreślał wcale nie nowe znaczenie socjologii w ocenach rozmaitych polityk publicznych i wykorzystania wiedzy zarówno w procesach zarządzania politykami publicznymi dla ich racjonalizacji, jak i metodach demokratyzacji tych procesów³.

W rozważaniach nad jakością reformy szkolnictwa wyższego warto wykorzystać doświadczenia Instytutu Spraw Publicznych i wypracowane wnioski dotyczące problemów monitorowania i ewaluacji podczas wprowadzania reformy edukacji w 1999 r. Zasadne jest porównanie sposobów oceny reformy szkolnictwa wyższego z oceną reformy edukacji, nie tylko z racji pokrewieństwa celów funkcjonowania obu systemów edukacyjnych, lecz przede wszystkim ze względu na naukowy namysł nad procesem reformowania. W trakcie seminarium ISP poświęconego monitorowaniu reformy edukacji⁴ zastanawiano się przede wszystkim nad tym, jak powinna wyglądać ewaluacja tej reformy. Dyskusję zdominowały pytania o przedmiot ewaluacji, o realizatorów badań ewaluacyjnych oraz o adresatów tychże badań. Na potrzeby konceptualizacji jakości reformy szkolnictwa wyższego należałoby przyjrzeć się zwłaszcza pytaniom dyskutantów z 1999 r. o zakres badań ewaluacyjnych dotyczących reformy edukacji. Uwypukliły się bowiem dylematy: czy ewaluacja ma dotyczyć samej reformy czy stanu systemu edukacyjnego oraz które z elementów reformy powinny podlegać ewaluacji – projekt, stan przygotowań, wdrażanie czy rezultaty reformy? Ważne dla podjętej w książce socjologicznej próby oceny jakości reformy szkolnictwa wyższego jest stanowisko Ireneusza Białeckiego, który zadanie projektowanej ewaluacji widział nie tyle w analizie systemu edukacji i jego jakości (co postulował Zbyszek Melosik, pedagog), ile w analizie procedur wdrażania zmian przez reformatorów i ocenie ich efektywności⁵. W toku dyskusji nad reformą edukacji Anna Wiłkomirska (pedagog) zwróciła uwagę na – istotne także w kontekście reformowania szkolnictwa wyższego – liczne bariery poprzedzające wprowadzenie reformy: „brak tradycji prowadzenia rzetelnej ewaluacji małych i dużych przedsięwzięć, brak instytucjonalnych struktur organizacyjno-koordynacyjnych, brak opracowanych strategii, zweryfikowanych metod, profesjonalnych ewaluatorów i zrozumienia konieczności ewaluacji w środowiskach projektujących i realizujących reformę, brak podjęcia poważniejszych działań ewaluacyjnych w fazie projektowania”⁶. Zaproponowała przy tym pewien wykaz pożądanych pól ewaluacji – począwszy od procesu projektowania reformy, ustalania/identyfikowania celów reformy, poprzez różnego typu zmiany wdrażane reformą, a skończywszy na wspieraniu

3 K. Frieske, *Nauki społeczne w służbie spraw publicznych. Polskie tradycje*, [w:] A. Haber, M. Szataj (red.), *Środowisko i warsztat ewaluacji*, Państwowa Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2008.

4 E. Putkiewicz, M. Zahorska, *Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

5 Ibidem, s. 8.

6 Ibidem, s. 26.

reformy czy też przeciwdziałaniu reformie, obejmującej percepcję wprowadzanych w szkołach zmian. Wydaje się zatem, że niemniej ważnym przedmiotem ewaluacji od samych zmian w poszczególnych obszarach systemu oświaty są kwestie związane z projektowaniem reformy, obejmującym m.in. uspołecznienie procesu projektowania zmian czy kwestię stosunku do reformy projektodawców, realizatorów, odbiorców i ocenę konkretnych zmian⁷. Również w wypowiedzi Tadeusza Szukdlarka nacisk został położony na wielowarstwowość procesu ewaluacyjnego, który mógłby obejmować:

- cele reformy wraz z debatą o celach funkcjonowania oświaty publicznej i kierunkach jej zmian,
- zmiany w systemie edukacji związane z działaniami reformatorskimi (szczególnie zmiany w „newralgicznych miejscach” i zmiany zaplanowane),
- opis (wyłaniającego się) stanu aktualnej edukacji (wraz ze zmianami niezamierzonymi),
- metaewaluacja (wraz z krytyką dyskursu – zarówno dyskursu reformy, dyskursu jej ewaluacji, jak i dyskursu okołoświatowej polityki)⁸.

Co ciekawe, Ireneusz Białecki postulując równoległe ewaluowanie procesów projektowania i wdrażania w życie reformy edukacji, podkreślał rolę ewaluacji formatywnej i demokratycznej wpływających na debatę i grę interesów, które współkształtują projektowanie reformy. Pisząc o wdrażaniu reformy zaznaczył, iż „ważnym zatem wstępnym warunkiem udanego wprowadzania w życie reformy jest uzgadnianie interesów i działanie na podstawie projektu czytelnego i zaakceptowanego przez głównych – mających wszak znaczną autonomię – aktorów”⁹.

6.2. Dwa oblicza jakości reformy w debacie publicznej

W sytuacji tak wielu wątpliwości towarzyszących kwestii oceniania reformy, niezależnie od tego, czy mowa jest o reformie edukacji czy reformie szkolnictwa wyższego, problem konceptualizacji jakości reformy może nie zostać nigdy jednoznacznie rozstrzygnięty. Pojawiające się jednak w dyskusji z 1999 r. głosy wskazujące na bardzo różne propozycje badań ewaluacyjnych pozwalają na pewne selektywne przyjęcie założenia o dwóch najbardziej optymalnych i komplementarnych wobec siebie sposobach analizy reformy szkolnictwa wyższego, reformy widzianej przez pryzmat debaty publicznej. Przyjęta w niniejszym rozdziale teza

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem, s. 24–25.

⁹ Ibidem, s. 23.

zakłada, iż zoperacjonalizować i ocenić jakość reformy można poprzez: przede wszystkim koncentrację na jej „uspołecznionych” (w sensie komunikowanych w ramach debaty publicznej) celach i tego dotyczy zaproponowana w tym rozdziale analiza merytoryczna reformy oraz koncentrację na roli i charakterze debaty (umiejscowionej jednak w szerszym kontekście swoistej „zdolności” do prowadzenia polityki i do reformowania), czego dotyczy analiza formalna reformy. Dobrze oddają te intencje badawcze słowa publicystów Edwina Bendyka i Jacka Żakowskiego skierowane do pani minister i polskich uczonych w 2008 r.:

Polska nauka i szkolnictwo wyższe muszą się zasadniczo zmienić, i to jak najszybciej. Aby ta zmiana stała się możliwa, trzeba wreszcie uznać, iż nauka stała się sprawą nazbyt ważną, byśmy ją mogli zostawić samym naukowcom. Jest to też sprawa zbyt trudna, by oddać ją w pacht politykom, nawet jeśli wspomogą ich biznesmeni. [...] Reforma naukowej administracji nie zastąpi uspołecznienia nauki¹⁰.

6.2.1. Analiza merytoryczna reformy w kontekście domen neoliberalnej logiki

Proponowana w tym miejscu merytoryczna analiza reformy wymaga osobnego teoretyczno-metodologicznego uzasadnienia, bazującego na analizie dyskusji wokół przemian i przyszłości szkolnictwa wyższego (oraz uniwersytetów). Istotne jest uwypuklenie wielowymiarowości owych dyskusji, ich osadzenie na kilku poziomach i wzajemne przenikanie się. Marek Kwiek wskazuje pięć takich poziomów: (1) poziom ponadnarodowy (reprezentowany przez takie organizacje, jak choćby OECD, Bank Światowy i UNESCO); (2) poziom unijny (reprezentowany przez Komisję Europejską i liczne unijne grupy eksperckie różnego szczebla); (3) poziom poszczególnych państw członkowskich UE (czyli państw narodowych); (4) międzynarodowy poziom naukowy (europejskich i światowych naukowych badań nad szkolnictwem wyższym); (5) międzynarodowy poziom ekspercki. Przyjęcie założenia, iż ponadnarodowy poziom dyskusji ma silny wpływ na poziom unijny, ten zaś wpływa silnie na poziom krajowy ma pewne konsekwencje metodologiczne. Obu tym poziomom zewnętrznym względem poziomu krajowego podporządkowane są poziomy naukowy i ekspercki, aczkolwiek eksperci współtworzą w zasadzie wszystkie trzy poziomy. Autor wspomina wprost jedynie o współtworzeniu przez ekspertów (występujących często w charakterze badaczy albo administratorów szkolnictwa wyższego) poziomów ponadnarodowego, unijnego i krajowego, ale nie przypisuje ekspertom bezpośrednio roli w tworzeniu poziomu naukowego. Co więcej, twierdzi on, iż „poziom (akademickich) badań naukowych nad szkolnictwem wyższym ma niewielkie znaczenie polityczne, po-

10 E. Bendyk, J. Żakowski, *Wstrząsnąć, nie mieszać*, „Polityka”, 11.10.2008.

nieważ większość z nich nie znajduje pośredniego ani bezpośredniego przełożenia na politykę edukacyjną¹¹. Dlatego to opisana w rozdziale trzecim polityka unijna i krajowa wobec szkolnictwa wyższego oraz jej legislacyjna legitymizacja w formie kolejnych nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (rozdział czwarty) zostały potraktowane jako materiał empiryczny służący kompleksowej analizie głównych celów reformy, stanowiących jednocześnie wiodące motywy dyskusji wokół szkolnictwa wyższego – przede wszystkim w ramach debaty rządowo-ministerialnej, aczkolwiek pojawiające się z różnym nasileniem także w ramach debaty naukowej i publicystycznej.

Za odniesienie w tej analizie posłużył dokument OECD *Tertiary Education for the Knowledge Society. Pointers for policy development*¹² z 2008 r., w którym wskazano najważniejsze wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym oraz sformułowano konkretne zalecenia odnoszące się do polityki szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim zwrócono uwagę na jasne artykułowanie narodowych oczekiwań wobec szkolnictwa wyższego i konieczność zbalansowania priorytetów poszczególnych uczelni z narodowymi celami społecznymi i gospodarczymi. Systemy szkolnictwa wyższego powinny być koherentne i zapewniające równowagę pomiędzy sterowaniem ze strony rządu a instytucjonalną autonomią i ustrojem uczelni, jednak w odpowiedzi na zewnętrzne oczekiwania. Powinny mieć zapewnione długoterminowe stabilne finansowanie, ale też efektywnie wykorzystywać publiczne środki. Szkolnictwo wyższe ma wzmacniać jakość poprzez rozwijanie mechanizmów zapewniania jakości ukierunkowanych na rozliczalność, doskonałość, transparentność oraz generowanie kultury jakości. Powinno zapewniać równe szanse, a w przypadku dzielenia kosztów nie powinno szkodzić równości w dostępie do szkolnictwa. W odniesieniu do badań wyzwaniem jest sprzyjanie ich doskonałości i wzmacnianie znaczenia, budowanie powiązań z instytucjami badawczymi, prywatnym sektorem czy przemysłem oraz polepszanie zdolności szkolnictwa wyższego do rozpowszechniania wiedzy, którą kreuje. Zadaniem systemu jest również zapewnianie odpowiedniego dopływu kadry akademickiej, wzrostu elastyczności w zarządzaniu zasobami ludzkimi i pomaganie akademikom w radzeniu sobie z nowymi wymaganiami. Polityka szkolnictwa wyższego powinna ponadto brać pod uwagę perspektywę i aktorów rynku pracy, brać odpowiedzialność za wyniki kształcenia poprzez oferowanie studiów bardziej elastycznych i ukierunkowanych na pracę. Wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego jest również projektowanie kompleksowych strategii umiędzynarodowienia zgodnych z potrzebami kraju oraz zapewnianie jakości ponad granicami i osiągnięcie w tym międzynarodowej porównywalności. Na podstawie powyższych wyzwań

11 M. Kwiek, *Przyszłość uniwersytetów w Europie: motywy dyskusji i ich polskie konteksty*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2014, nr 1–2 (43–44), s. 72–73.

12 OECD, *Tertiary Education for the Knowledge Society. Pointers for policy development*, 2008, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44007619.pdf> [dostęp: 3.10.2015].

eksperti OECD zidentyfikowali główne kierunki polityki szkolnictwa wyższego, na które warto spojrzeć z perspektywy polskiej debaty. Z racji tego, iż hołdują one wyraźnie logice ekonomizacji i racjonalizacji, zostały nazwane domenami neoliberalnej logiki: zarządzanie szkolnictwem wyższym, finansowanie, zapewnianie jakości, równość dostępu, badania i innowacje, kadra akademicka, związki z rynkiem pracy, umiędzynarodowienie.

Zważywszy na główne kierunki reformy z 2011 r. wskazane w tab. 9, można z pewnym uogólnieniem przyjąć, że Polska poczyniła postępy w reformowaniu szkolnictwa wyższego. Komisja Europejska w 2012 r. uznała reformę tego sektora w Polsce za ambitną, głównie ze względu na powiązanie uczelni z przedsiębiorstwami, reagowanie na niedopasowania umiejętności do rynku pracy oraz wprowadzenie mechanizmu finansowania dla instytucji szkolnictwa wyższego na podstawie ich wyników jakościowych. Jako wymagające poprawy KE wskazała zwiększenie jakości kształcenia, zwłaszcza w sektorze niepublicznym¹³.

Oczywiście debata rządowa czy czysto legislacyjna rządzi się innymi prawami niż ta naukowa czy publicystyczna, gdyż w ramach przekazów płynących z MNiSW można wyodrębnić bezpośrednio odniesienia do wytycznych polityki unijnej, które stanowią przykład rodzimej translacji głównych kierunków polityki. W tab. 9 owe główne kierunki zostały zgrupowane w trzy kategorie: strategiczną pragmatyzację celów, programową internacjonalizację działania i instytucjonalną ewaluację wyników – wszystkie trzy odnoszą się zarówno do kwestii kształcenia, jak i badań. W obrębie tego podziału uwzględnione zostały również kwestie wskazywane przez OECD, takie jak finansowanie, zapewnianie jakości czy kadra akademicka.

Z pewnością zamieszczone zestawienie nie jest wyczerpujące i nie uwzględnia wszystkich „udoskonalień” systemu szkolnictwa wyższego, które wprowadzono w wyniku prób reformowania szkolnictwa wyższego w ciągu wcześniejszych dwudziestu lat. Zadanie przeprowadzenia tego typu pedantycznej analizy przekraczałoby ramy objętościowe i zaburzałoby teoretyczno-metodologiczne podstawy niniejszej rozprawy (na pewno jednak mogłoby stanowić odrębne opracowanie, np. z zakresu socjologii prawa). Do niektórych elementów z tabeli analiza debaty publicznej proponowana na łamach książki odwoływała się to w większym, to w mniejszym stopniu. Tylko fragmentarycznie i nierównomiernie poruszała sprawy związane bezpośrednio z procesem bolońskim, polityką naukową czy kwestią jakości kształcenia, które same w sobie stanowią tematy godne odrębnych opracowań. Najwięcej miejsca w całej pracy zajęła analiza pod kątem strategicznej pragmatyzacji celów, gdyż był to główny motyw podjęcia reform i zainicjowania kolejnych nowelizacji Prawa o szkolnictwie wyższym z 2005 r. Pozostałe dwa kierunki działań reformatorskich, czyli programowa internacjonalizacja działania

13 *Ocena krajowego programu reform i programu konwergencji Polski z 2012 r.*, Dokument roboczy Służb Komisji, Bruksela, 30.05.2012, SWD(2012) 323 final, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/swd2012_poland_pl.pdf [dostęp: 2.12.2015].

Tabela 9. Kierunki reformy szkolnictwa wyższego z 2011 r.

Obszary analizy	Rodzaj ustawowej działalności uczelni akademickich			
	kształcenie		prowadzenie badań	
	ramy działania	założenia reformy	ramy działania	założenia reformy
Strategiczna pragmatyzacja celów	EUROPA 2020 Ukierunkowanie na potrzeby gospodarki (GOW) i rynku pracy.	<ul style="list-style-type: none"> – kierunki zamawiane, – kształcenie na odległość, – programy studiów tworzone z pracodawcami, – studia dla dojrzałych (LLL), – praktyki studenckie, – szkolenia 	EUROPA 2020 Ukierunkowanie na innowacyjność i konkurencyjność przy poszukiwaniu zewnętrznych źródeł finansowania.	<ul style="list-style-type: none"> – wzrost nakładów na naukę, – działania w kierunku dywersyfikacji uczelni na akademickie i zawodowe, – komercjalizacja wyników badań i tworzenie spółek <i>spin-off</i>, – tworzenie regionów wiedzy
Programowa internacjonalizacja działania	EOSW (EHEA) ECTS i internacjonalizacja procesu kształcenia. Wyjazdy studentów za granicę i przyjazdy studentów zagranicznych. Wyjazdy i przyjazdy pracowników w celach dydaktycznych.	<ul style="list-style-type: none"> – porównywalność dyplomów, – umiędzynarodowienie procesu studiów i zajęcia w języku angielskim i innych), – zwiększenie odsetka studentów zagranicznych (projekt systemowy PO KL) 	EOB (ERA) Mobilność naukowo-badawcza pracowników akademickich. Współpraca naukowo-badawcza z zagranicą.	<ul style="list-style-type: none"> – tworzenie centrów naukowych, m.in. na potrzeby współpracy międzynarodowej, – wspólne jednostki naukowe z instytucjami zagranicznymi, – otwarcie uczelni publicznych na badaczy z zagranicy
Instytucjonalna ewaluacja wyników	Polska Komisja Akredytacyjna (PKA) Efekty kształcenia. KRK Monitoring losów absolwentów.	<ul style="list-style-type: none"> – system antyplagiatowy, – stypendia dla wybitnych studentów i doktorantów, – oceny nauczycieli przez studentów (ankiety), – monitoring jako obowiązek uczelni 	Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN) Parametryzacja jednostek naukowych.	<ul style="list-style-type: none"> – KNOW-y i ich finansowanie, – lepsza jakość doktoratów, – skrócenie procedury habilitacyjnej, – obowiązkowa ocena pracownika (osiągnięcia naukowe)

Źródło: opracowanie własne.

i instytucjonalna ewaluacja wyników, miały drugoplanowe znaczenie w determinowaniu państwa do przeprowadzenia reformy. Tylko po części były efektem mobilizacji państwa, częściowo ukonstytuowały się same (z niewielką inicjatywą

państwa) pod wpływem trendów unijnych oraz mechanizmów rynkowych na poziomie uczelni. Toteż interesującą kontynuacją badań socjologicznych mogłaby być również kwestia przełożenia meritum oficjalnej polityki szkolnictwa wyższego na poziom polityk uczelnianych.

6.2.2. Analiza formalna reformy w kontekście neoliberalnych kanonów reformowania

Z uwagi na cel rozprawy znacznie obszerniejsza jest analiza formalna reformy, wynikająca z założenia, iż na ostateczną treść reformy ma wpływ kompetencja w jej przygotowaniu. Przykład tworzenia prawa regulującego kwestie szkolnictwa wyższego po 1989 r. dowodzi, że brakowało w Polsce zaplecza systemowego i logistycznego dla przygotowania reform, brakowało też znajomości sztuki reformowania – i to nie tylko tej wywodzącej się z zachodniej neoliberalnej szkoły demokracji i rządu. Studia nad losami kolejnych prób reformatorskich w Polsce mogą prowadzić do wniosku, że polscy reformatorzy nie dysponowali wiedzą ani doświadczeniem związanymi z reformowaniem systemu szkolnictwa wyższego; że bardzo wolno uczyli się demokratycznych metod dochodzenia do rozwiązań, które leżą w interesie całego państwa i społeczeństwa. Jednak nie jest to prawda, gdyż taka wiedza – wiedza socjologiczna – była dostępna za czasów PRL i w naznaczonych transformacją latach 90. Można ją było – po koniecznej adaptacji do zmieniających się warunków politycznych, gospodarczych i społecznych – skutecznie wykorzystać. Można było również wykorzystać wzorce dotyczące skutecznego reformowania, które płynęły z Zachodu.

Socjologiczna rodzima wiedza o reformowaniu

Przywoływany w rozdziale pierwszym Jan Szczepański, socjolog szkolnictwa wyższego i znawca reformowania systemu szkół wyższych, powodzenia reformy upatrywał w dwóch czynnikach. Pierwszym warunkiem przeprowadzenia z sukcesem reformy miał być stopień zorganizowania reformowanego systemu instytucji oraz wyrazistość ich funkcji, drugim – wiedza reformatorów o reformowanej rzeczywistości oraz wiedza dotycząca samych reform. Według Szczepańskiego w przypadku wyraźnie zorganizowanego systemu reformator mógł przydzielać zadania „udoskonalone” funkcjonariuszom reformowanego systemu. Jednak warto zaznaczyć, że dla Szczepańskiego reformatorzy to nie tylko poszczególni działacze przygotowujący i wdrażający reformę, ale całe grupy zaangażowane w proces przygotowania, wprowadzenia, modyfikowania reformy oraz utrwalania jej skutków. Wiedza stanowiąca drugi warunek powodzenia reformy to zatem zasób wiedzy zarówno o tym, do kogo reforma jest adresowana, z jakim spotka się przyjęciem, jakie grupy (i jak silne) będą ją popierać, a jakie będą się jej sprzeciwiać, jak i specjalistyczna wiedza o działaniu reformatora, którą powinna posiadać cała

grupa zaangażowana w proces reformowania¹⁴. Co więcej, Jan Szczepański zaproponował w swoich rozważaniach swego rodzaju anatomię reformy:

W funkcjonowaniu reform spotykają się więc: wyobrażenia idealne rzeczywistości reformowanej, wyobrażenia o stanie rzeczy pożądanym dla reformatorów przeprowadzających reformę, a także obraz reformowanej rzeczywistości zarysowany w przepisach prawnych, stanowiących zasady ładu społecznego, określanego obowiązującym prawem¹⁵.

Traktując reformę jako sposób działania zmieniającego rzeczywistość istniejącą na rzecz rzeczywistości udoskonalonej, Szczepański podkreślał znaczenie wyniku działań reformujących. Identyfikując stan spraw ulepszonych dzięki reformie, wymieniał on: stan rzeczywistości ulegającej polepszeniu, wizję rzeczywistości po ulepszeniu, metody działań ulepszających (ich adekwatność i dokładność zastosowania), jakość kadry opracowującej wizję rzeczywistości ulepszonej oraz stosującej działania, harmonizowanie procesów spontanicznych z procesami sterowanymi przez organizatorów reformy. Te ostatnie były dla Szczepańskiego równoznaczne z procesami rozwoju kierowanego, który wiązał się z koniecznością prowadzenia polityki traktowanej przez tego autora jako organizowanie działań, zaspokajanie potrzeb i tworzenie prawa, będącego z kolei narzędziem przeprowadzania korekt wymuszanych przez prawo dotychczas obowiązujące. Doniosłość przepisów prawa polegała na rozstrzygnięciu przez nie typowego dla przeprowadzania reform konfliktu między wartościami: wagą stanu istniejącego usankcjonowanego historycznie a wagą stanu modyfikowanego, uzasadnionego efektywnością, najczęściej ekonomiczną. Prawo było zatem potężnym sprzymierzeńcem procesu reformowania, gdyż zarówno zapewniało ciągłość trwania pewnych wartości, jak i wspierało nowe wartości i idee. Jan Szczepański ostrzegał jednak przy tym, iż w sytuacji, „gdy jednak idee okazują się bezsilne w starciu z rzeczywistością, wyidealizowanymi wartościami stają się przepisy prawa”. W ten sposób zwracał uwagę na proces przekształcania działalności reformatorskiej w działalność pozorną oraz nadużywanie terminu „reforma” poprzez nazywanie reformami wielu „zmian wprowadzanych w sposób nieprzemysłany i daleki od racjonalnej metody działań”. Socjolog wskazywał przy tym wyraźnie na różnego rodzaju koszty techniczne i koszty „twórczości” reform. Dlatego ogromną wagę przywiązywał do konieczności wykorzystywania wyników badań naukowych i racjonalnej refleksji w procesach reformowania¹⁶. Już w 1976 r. w *Szkicach o szkolnictwie wyższym* pisał o potrzebie systematycznej obserwacji i rejestracji przez odpowiednie instytucje badawcze, ale też administracyjne i statystyczne, działań systemu szkolnego oraz o potrzebie powołania organów i urzędów, które dokonywałyby analiz zjawisk

14 J. Szczepański, *Reformy, rewolucje, transformacje*, IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 20–21.

15 Ibidem, s. 34.

16 Ibidem, s. 30–36.

niepożądanym, przekazywanym następnie decydom wszystkim szczebli¹⁷. Co najważniejsze jednak, autor traktował reformy jako „stałe urządzenia korekcyjne, istniejące w każdym państwie i narodzie, naprawiające błędy polityki, załamania procesów spontanicznych i stanowiące mechanizm konieczny”¹⁸. Zdawał jednak sobie sprawę, że – tak jak w przypadku reform gospodarki i polityki – reformy szkolnictwa wyższego od samego początku są „napędzane” niecierpliwością i nadmiernymi oczekiwaniami obywateli¹⁹. W związku z powyższym przy przygotowaniach ustawy z 2005 r. wiadomo było, jakie zasady i potencjalne utrudnienia towarzyszą reformowaniu sektora szkolnictwa wyższego, niemniej jednak wydaje się, że reformatorzy nie kierowali się żadną dostępną wiedzą na temat reformowania, choćby innych sektorów, jak emerytalny czy oświatowy.

Rzadko w Polsce pojawiały się wskazania co do tego, jak należy reformować wielkie systemy społeczne. W artykule z 2002 r. dotyczącym reformowania systemu opieki zdrowotnej Zbigniew Woźniak pisał o sześciu filarach modelowo przygotowanej – czyli zgodnie z zasadami prakseologicznymi – reformy. Warto je przytoczyć, choćby w celu uporządkowania i uzupełnienia zaleceń, które sformułował nieco wcześniej Jan Szczepański. Zasady te brzmiały następująco:

- 1) reforma jakiegoś subsystemu stanowi integralny składnik całościowego programu zmian społecznych, gospodarczych i kulturalnych;
- 2) reforma powinna mieć charakter całościowy (tzn. obejmować struktury systemu, zadania i funkcje, finanse, przygotowanie kadr itp.) i wariantowy;
- 3) program zmian cechuje staranne przygotowanie pod względem koncepcyjnym, organizacyjnym, finansowym, kadrowym;
- 4) reformatorzy dysponują odpowiednim zapleczem politycznym oraz środkami uzyskiwania społecznego poparcia dla projektowanych zmian;
- 5) zaplecze informacyjne, zasoby finansowe i/lub infrastrukturalne służące procesowi wdrażania reformy zostały przygotowane z odpowiednim wyprzedzeniem, zaś adresaci projektowanych zmian [...] współpracują z reformatorami w fazie projektowania i realizacji przygotowanych zmian;
- 6) przygotowanie, realizowanie i ocenianie reformy (monitorowanie reformy) powinno opierać się na cyklicznie wykonywanych badaniach socjologicznych i ekonomicznych²⁰.

Nie ulega wątpliwości, że na skuteczność procesów reformowania ma wpływ wiele różnorodnych czynników. Dlatego właśnie reformowanie jako tak wielce

17 J. Szczepański, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976, s. 160–161.

18 J. Szczepański, *Reformy, rewolucje...*, s. 32–36.

19 Ibidem, s. 21.

20 Z. Woźniak, *Bariery w reformowaniu systemu opieki zdrowotnej w Polsce*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2002, R. LXIV, z. 1, s. 263.

złożone przedsięwzięcie społeczne może stanowić doskonały przedmiot analizy naukowej²¹.

W debacie publicznej (zwłaszcza w stanowiskach formułowanych w ramach konsultacji społecznych oraz w debacie publicystycznej) dotyczącej reformy szkolnictwa wyższego wiele jest komentarzy i sugestii odnoszących się do optymalnego sposobu prowadzenia polityki i konstruowania prawa, rzadko jednak są to rekomendacje oparte na empirycznych podstawach, raczej na pewnych sugestiach wynikających z indywidualnych doświadczeń i przekonań. W zasadzie są one ze sobą zbieżne i korespondują z ideą dobrego prawa, ze sztuką uprawiania polityki publicznej, z koncepcją sprawnego państwa, ale nie pochodzą od badaczy szkolnictwa wyższego, lecz od praktyków zaangażowanych w kształtowanie systemu szkół wyższych z racji sprawowanych przez siebie funkcji. Jednym z nielicznych piszących na łamach książki (nie zaś artykułu prasowego czy publicystycznego) o optymalnej polityce i praktyce reformowania szkolnictwa wyższego był Jerzy K. Thieme. W publikacji z 2009 r. pt. *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA* autor zakwestionował prowadzenie w Polsce polityki w zakresie szkolnictwa wyższego:

[...] w dyskusjach nad reformami w szkolnictwie wyższym nie tylko że nie mówi się o zmianach w polityce edukacyjnej państwa (choć trudno rozszyfrować, jaka to obecnie jest polityka), ale w żadnej wypowiedzi politycznej czy też eksperckiej ten termin nawet nie został użyty *explicite*. Oznacza to, że ani politycy, ani środowisko nie jest gotowe do dyskusji w kategoriach polityki edukacyjnej, ani tym bardziej do jej zmian²².

Oczywiście nie oznaczało to, że termin „polityka” i kryjące się za nim działania nie były znane polskim badaczom szkolnictwa wyższego (Marek Kwiek, Dominik Antonowicz). Rzeczywiście jednak myślenie kategoriami „polityki szkolnictwa wyższego” nie było powszechne, gdyż uwaga polityków i komentatorów zmian w edukacji wyższej i nauce koncentrowała się przede wszystkim na reformowaniu szkolnictwa wyższego, sprowadzonym do mówienia o bieżących zmianach legislacyjnych (o czym pisał w odniesieniu do ogólnie ujętej polityki publicznej

21 Przykładem takich analiz jest zbiór tekstów poświęconych uwarunkowaniom społecznym i politycznym reform towarzyszących wprowadzeniu w Polsce gospodarki rynkowej. Jednakże autorzy nie odnosili się w nim bezpośrednio do sztuki reformowania jako takiej, może poza drobną uwagą Jacka Kochanowicza na temat polityki reform i dziedzictwa instytucjonalnego. Kochanowicz wskazał bowiem na względnie dobre wyposażenie Polski w instytucje i kapitał kulturowy sprzyjający reformowaniu, co pozwoliło w krótkim czasie na wyłonienie grupy prorynkowych reformatorów, zdolnych do zaproponowania konkretnych przemian polityki gospodarczej, zob.: J. Kochanowicz, *Ekonomia polityczna konsolidacji reform*, [w:] J. Kochanowicz, M. Marody (red.), *Ekonomia polityczna konsolidacji reform*, Raporty CASE, nr 29, Warszawa 1999, s. 22.

22 J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 346.

politolog Andrzej Zybala). Wracając do rozważań Jana Szczepańskiego na temat reform, wydaje się, że w Polsce popełniono błąd „ograniczenia reformy do metod działań ulepszających”, jednak bez zarysowania wizji rzeczywistości ulepszonej²³. Jerzy K. Thieme wyraźnie podkreślał brak w Polsce takiej wizji, będącej fundamentem polityki szkolnictwa wyższego:

Dopiero gdy na szczeblu politycznym zostaną uzgodnione cele, można formułować politykę edukacyjną. Z kolei gdy ta polityka zostanie uzgodniona, przyjdzie czas na przygotowywanie reformy szkolnictwa wyższego. Tymczasem w Polsce obserwujemy kolejny raz tworzenie reformy bez uzgodnionej społecznie wizji, celów i polityki szkolnictwa wyższego²⁴.

Z wypowiedzi tej wynika, że konieczna jest logiczna kolejność działań zmierzająca do formułowania prawa mającego reformować system szkolnictwa wyższego i świadczyć o racjonalnej polityce. Pisał o tym w kontekście metodologicznym, również w 2009 r., Jerzy Woźnicki:

[...] należy najpierw opracować strategię, a w tym jej studium wykonalności, potem określić program operacyjny zmian przewidywanych do wprowadzenia do roku [...], następnie przygotować zmiany legislacyjne mające charakter planowo przeprowadzanych kolejnych kroków nowelizujących ustawodawstwo²⁵.

Autor ostrzegł jednak przed zbyt pochopnym korzystaniem z narzędzi ustawowych, jeśli nie jest to naprawdę konieczne, sugerując wykorzystywanie narzędzi usytuowanych niżej w hierarchii, np. rozporządzeń. W przypadku projektowania zmian prawnych akcentował konieczność odpowiedniego sformułowania założeń reformy, które winny być dobrze uzasadnione, spójne, zrozumiałe; innymi słowy – dobrze przygotowane pod względem kompozycyjnym i redakcyjnym²⁶. Ponadto, autor ten szerzej odnosił się do kwestii dialogu i współpracy pomiędzy interesariuszami szkolnictwa wyższego:

[...] kluczowe opracowania dotyczące przyszłości szkolnictwa wyższego, a więc i dokumenty strategiczne i projekty ustaw, powinny być wspólnym dziełem ministra i obdarzonych mandatem reprezentantów wiodących organizacji lub instytucji przedstawicielskich uczelni i środowisk akademickich²⁷.

23 J. Szczepański, *Reformy, rewolucje...*, s. 32.

24 J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe...*, s. 373.

25 J. Woźnicki, *Bilans i perspektywy zmian legislacyjnych w polskim szkolnictwie wyższym – podejście metodologiczne*, [w:] S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Jaka ma być reforma szkolnictwa wyższego w Polsce?*, Rzeszów 2009, s. 40.

26 Ibidem, s. 38.

27 Ibidem, s. 34.

Tego postulatu nie spełniono w przypadku nowego Prawa o szkolnictwie wyższym (z 2005 r.), na co wskazywał również Jerzy Thieme, pisząc o niedostatkach debaty wokół reformowania szkolnictwa wyższego i mechanizmów projektowania reformy:

O ile wizja, cele i polityka powinny być poddane debacie narodowej ze współudziałem wszystkich zainteresowanych stron, w tym pracodawców, o tyle reforma powinna być tworzona na zasadzie projektu. Reformy powinny być od początku prowadzone z zastosowaniem metod pracy zespołowej, aby zużytkować wiedzę wszystkich zaangażowanych stron do udoskonalania pomysłów i projektów. Przedstawiciele organizacji pozarządowych i mediów od początku powinni być zaproszeni do udziału w zespołach projektowych. Projekty reform powinny być prowadzone nie przez polityków, ale przez kompetentnych menedżerów nadzorowanych przez polityków²⁸.

Thieme również bardzo wyraźnie podkreślał pożądaną kolejność reformowania: „wpierw wizja kraju, wizja szkolnictwa wyższego, polityka edukacyjna i cele wynikające z tej polityki, i następnie sama reforma”²⁹. W Polsce ta kolejność została niejako odwrócona, co mocno zachwiało zasadnością w ten sposób prowadzonej polityki. W okresie, gdy profesjonalizowała się myśl strategiczna i powstawały wiodące dla kraju strategie rozwoju, nie dość, że w niewielkim stopniu uwzględniały one szkolnictwo wyższe (choć stopniowo ulegało to poprawie), to zabrakło strategii zasadniczej dla rozwoju systemu szkolnictwa wyższego. Pojawiły się natomiast wielokrotne próby reformowania bez strategii określającej wizję i wyznaczające cele polityki. To największy błąd doświadczeń z reformowaniem szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1990–2015, ale nie jedyny, o czym świadczą lekcje na temat sztuki reformowania płynące wówczas ze świata.

Gdyby szukać recepty na właściwe przygotowanie i przeprowadzenie reformy szkolnictwa wyższego, najlepszym sposobem na to byłoby skorzystanie z rozwiązań zastosowanych w najlepszych zachodnich systemach edukacyjnych. W Polsce pisał o nich syntetycznie Marek Kwiek, wskazując, że niezbędne dla skuteczności reformy jest sięgnięcie do znanych w Europie zasad ekonomii politycznej reform, czyli: budowania konsensusu z najważniejszymi interesariuszami, zidentyfikowania największych wygranych i przegranych reform, zaproponowania spójnej wizji mechanizmów kompensacyjnych, usunięcia wszelkich niejasności w przyszłych regulacjach prawnych, wprowadzenia zachęt finansowych do reformowania instytucji, unikania koncentracji kosztów reform i rozpraszania ich korzyści, jasnej komunikacji zadań, celów i intencji reform³⁰. Pojęcie ekonomii politycznej reform

28 J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe...*, s. 376.

29 S. Waltoś, A. Rozmus, *Jaka ma być reforma szkolnictwa wyższego w Polsce?*, Konsorcjum Akademickie, Rzeszów 2009, s. 79.

30 M. Kwiek, *Polskie szkolnictwo wyższe w 2020. Elementy diagnozy i ekonomia polityczna reform*, [w:] *Jakie szkolnictwo wyższe do roku 2030?*, wydanie z okazji IV Kongresu Obywatelskiego, seria „Wolność i Solidarność” nr 16, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową,

nie było zbyt dobrze znane w Polsce, chociaż propagował je już od połowy lat 90. Leszek Balcerowicz. W publikacji *The Political Economy of Policy Reform* pod redakcją Johna Williamsona, opisując przykład polskich reform ekonomicznych w latach 90. (w rozdziale *The European Periphery*), zwracał uwagę m.in. na takie aspekty reformy, jak zewnętrzne wpływy (instytucji międzynarodowych i rządów państw zachodnich), skonsolidowany zespół ekonomistów (tzw. „grupa Balcerowicza”), polityczne przywództwo, dynamika reform czy wreszcie komunikacja ze społeczeństwem. W tym ostatnim wymiarze Balcerowicz akcentował ułomności polityki informacyjnej rządu oraz znaczącą rolę mediów w kształtowaniu postaw wobec proponowanego wówczas programu reform ekonomicznych (tzw. „planu Balcerowicza”). Jako szczególnie istotny problem traktował ograniczenia czasowe związane z prowadzeniem polityki i wyjaśnianiem jej społeczeństwu. Wskazywał zarówno na wsparcie ze strony głównych narodowych dzienników, które dysponowały małą grupą bardzo dobrych dziennikarzy ekonomicznych, jak i tendencji do uwydatniania negatywnych i sensacyjnych elementów reformy przez telewizję i lokalne gazety, a nawet teorii spiskowych prezentowanych przez gazety opozycji³¹. Blisko 20 lat później Leszek Balcerowicz wygłosił wykład zatytułowany *Ekonomia polityczna reform*, w którym akcentował potrzebę – typowej dla efektywnej demokracji – mobilizacji społeczeństwa obywatelskiego w procesach reformowania, służącej m.in. ograniczaniu tworzenia złego prawa. Interesującym rozróżnieniem ekonomisty był podział na prakseologię reform i tytułową ekonomię polityczną reform, która zdaniem profesora jest bardziej spekulatywna niż podejście prakseologiczne. Prakseologia reform mówi bowiem o tym, jaki pakiet reform jest potrzebny w warunkach początkowych, aby przyniosły one realizację celów (wynika ona z zastosowanej wiedzy i technik). Ekonomia polityczna reform to raczej zbiór twierdzeń na temat tego, od czego zależy, że zostaną zainicjowane i podtrzymane pakiety reform, które zlikwidują problemy³². Wydaje się zatem, że prakseologia reform ma bliższe związki z analizą merytoryczną reformy szkolnictwa wyższego, jest ona jednak bardziej ukierunkowana na rezultat działania reformatorskiego, które nie było przedmiotem analizy proponowanej w niniejszej książce (choć zapewne zasługuje na badawcze przyjrzenie się jako dowód na sprawność działania reformatorów). Z analizy debaty publicznej o szkolnictwie

Gdańsk 2009, s. 14, http://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2009/10/kongres_obywatelski_iv_pdf_szkolnictwo.pdf; idem, *Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego. Elementy diagnozy i ekonomia polityczna reform*, „Sprawy Nauki” 2009, nr 11/150, s. 34, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/053a776fd4415570caea80ec11f2a525.pdf [dostęp: 1.12.2015].

31 L. Balcerowicz, *Poland*, [w:] J. Williamson (ed.), *The Political Economy of Policy Reform*, Institute for International Economics, Washington 1994, s. 169–175.

32 *Ekonomia polityczna reform*, wykład prof. L. Balcerowicza dla Międzynarodowego Centrum Kultury w Krakowie w dniu 20 kwietnia 2011 r., <https://www.youtube.com/watch?v=C9xD5-nt5Ys> [dostęp: 1.12.2015].

wyższym w Polsce, zwłaszcza jej wymiaru rządowego, wynika, iż słabym punktem reformowania tego sektora na pewno była ekonomia polityczna reform, chociaż przepis na reformowanie był znany zachodnim reformatorom i badaczom reform.

Lekcje reformowania płynące ze świata

Identyfikacją uwarunkowań sukcesu reformowania zajęły się wielkie organizacje międzynarodowe. W opracowaniu Banku Światowego *The Political Economy of Policy Reform: Issues and Implications for Policy Dialogue and Development Operations* z 2008 r. zakreślono ramy konceptualne dla ekonomii politycznej reform sektorowych. Porównanie reformowania raczej do maratonu niż sprintu pozwoliło autorom opracowania uwypuklić procesowe, selektywne, czasowe i sekwencyjne aspekty reform. Koncepcja Banku Światowego polegała na wyróżnieniu połączonych ze sobą ram diagnostycznych i ram działania. Na ramy diagnostyczne składał się kontekst reformy, arena reformy i proces reformy. Mowa tu o kontekście typu makro: ekonomicznym, społecznym, politycznym i instytucjonalnym, zarówno na poziomie sektorów, jak i kraju, oraz o kontekście obejmującym zakres proponowanej polityki reform. W tym drugim przypadku kontekst może być zatem wyznaczony przez agendę reformy, odpowiadającej na pytania o kluczowe zmiany, które będą proponowane, o ich cele, o autorów reformy oraz o wsparcie przez interesariuszy. Z tym ostatnim elementem związana jest arena reformy rozumiana jako interesy instytucji i interesariuszy zaangażowane w proces podejmowania decyzji, wdrażania oraz wyniki polityki. Interesariusze to zarówno jednostki, wspólnoty, grupy, jak i organizacje zainteresowane wynikiem interwencji, przy czym zwrócono uwagę na fakt, iż interesariusze charakteryzują się różnym poziomem zainteresowania i wpływem na różnych etapach procesu uprawiania polityki (np. ci aktywni na etapie projektowania polityki mogą być mniej zaangażowani na etapie implementacji polityki). Ważną cechą areny reformy są wpływające na proces decyzyjny negocjacje pomiędzy różnymi interesami (politycznymi i ekonomicznymi), relacje władzy, motywacje oraz użycie formalnych i nieformalnych mechanizmów negocjowania. Istotne są też czas politycznej dyskusji, a także poziom i całokształt publicznej debaty. W procesie reformy znaczenie mają interakcje pomiędzy interesariuszami oraz różne style tych interakcji, czyli kwestie partycypacji, partnerstwa i przywództwa. Na tym etapie ważny jest dialog i podejmowanie decyzji, relacje pomiędzy zwolennikami i oponentami oraz rozwój wpływu poszczególnych partnerów. Dlatego ramy działania kształtowane są przez czynniki temporalne, analizy i transparentność, wyrównaną odpowiedzialność, strategie partnerstwa oraz debatę publiczną i strategie komunikacyjne. Już na wczesnym etapie podejmowania decyzji komunikowanie propozycji zmian i zakreślanie założeń reform przez decydentów może inicjować publiczną debatę i uczestnictwo w niej interesariuszy³³.

33 World Bank, *The Political Economy of Policy Reform: Issues and Implications for Policy Dialogue and Development Operations*, Social Development Department, Washington 2008,

Uzupełnieniem teoretycznego ujęcia ekonomii politycznej reform przez Bank Światowy są wnioski z analiz faktycznie przeprowadzonych reform. W 2009 r. OECD w swoim opracowaniu *The Political Economy of Reform. Lessons from pensions, product markets nad labour market in ten OECD countries* na przykładzie 20 studiów reform strukturalnych w wybranych krajach w latach 2007–2008 wskazało kluczowe determinanty sukcesu reform postrzegane z perspektywy kontekstu politycznego, ekonomicznego, temporalnego, komunikacyjnego i kooperacyjnego (z oponentami). W raporcie wskazano pięć grup uwarunkowań, które wpływają na powodzenie reform: (1) czynniki polityczne (cykl wyborczy, polityczna opozycja, zaangażowanie różnych poziomów władzy rządowej); (2) czynniki ekonomiczne (koniunktura, problemy fiskalne, rynek pracy, liberalizacja rynku); (3) czynniki związane z czasem, tempem i kolejnością reform oraz ich zasięgiem; (4) kondycja sfery komunikacji, konsultacji i przywództwa; (5) obecność dialogu z aktualnymi i potencjalnymi oponentami. Pomijając w rozważaniach nad jakością reformy czynniki polityczne i ekonomiczne, traktowane jako uwarunkowania zewnętrzne, na swego rodzaju wytyczne dla sztuki reformowania składają się zwłaszcza trzy ostatnie grupy uwarunkowań, na które reformatorzy mają większy wpływ. W odniesieniu do temporalnych ram reform autorzy raportu podkreślali, że poszczególne reformy są łatwiejsze do przeprowadzenia, gdy są częścią większej zmiany w ramach planu reform strukturalnych (aczkolwiek może być trudne symultaniczne przeprowadzenie reformy emerytalnej i reformy rynku pracy). Odradzali pośpiech, który nie musi wcale wpływać na przyspieszenie reform, zalecając długi czas przygotowań i negocjacji, które poprzedzają przyjęcie reformy (w udanych reformach czas formułowania i przyjmowania reformy trwał około dwóch lat, nie licząc fazy roboczej, w ramach której wybrane problemy i zagadnienia były badane oraz poddawane debacie nawet przez kilka lat). Ciekawym spostrzeżeniem analityków OECD było to, że sukces reform zależy od poprzedzającej go „erozji” *status quo*, w tym: (a) szeroko podzielanej opinii, że polityki i instytucje nie sprawdzają się; (b) serii kumulujących się decyzji osłabiających rządzenie. Mowa tu o swego rodzaju „dojrzałości do reformy” (*reform ripeness*), która obejmuje nie tylko uznanie powagi problemu, ale również wysoką świadomość kosztów dotychczasowego *status quo* i potrzeby zmiany. Trudniej jest bowiem reformować systemy, jeśli brakuje przekonania o niebezpieczeństwie nadchodzącego załamania wynikającego z niewdrożenia reformy, gdyż interesariusze nie mają potrzeby prezentować alternatywnych rozwiązań i tylko bronią swoich pozycji. Na inny ważny aspekt dotyczący „dojrzałości do reformy” składa się też wysiłek wcześniejszych prób reformowania, nawet jeśli były one jedynie częściowe, udaremnione lub później odwrócone. Ma to

s. 9–13, http://siteresources.worldbank.org/EXTSOCIALDEV/Resources/The_Political_Economy_of_Policy_Reform_Issues_and_Implications_for_Policy_Dialogue_and_Development_Operations.pdf [dostęp: 1.12.2015].

związek z komunikowaniem kosztów utrzymywania obecnego stanu, gdyż nawet częściowe czy nieudane próby reform koncentrują uwagę na problemie, podważają *status quo* i przygotowują grunt pod przyszłe wysiłki reformatorskie. W przypadku sfery komunikacji, konsultacji i przywództwa analitycy OECD wskazywali na dylemat reformatorów: czy powinni oni maskować swoje intencje przed opinią publiczną, czy raczej maksymalizować transparentność procesu prowadzenia polityki i wysiłków na rzecz pozyskania interesariuszy i poparcia społeczeństwa? Przywołując wybranych autorów, zaznaczali, że w literaturze dotyczącej politycznej ekonomii reform zaleca się swego rodzaju politykę niejawności (*policy of stealth*) czy „reformę przez niejawność” (*reform by stealth*), zgodnie z którą reformatorzy nie powinni publicznie deklarować swoich intencji *ex ante*, ponieważ zbyt szybko zmobilizują opozycję. Jednak autorzy raportu OECD sugerowali inne podejście, oparte na efektywnej komunikacji rządu i konsultacji z interesariuszami, która może poprawić projekt reformy w efekcie feedbacku od interesariuszy nawet na bardzo wczesnym etapie projektowania reform i tym samym wpływać na jakość polityki. Ich zdaniem jasne komunikowanie celów reformy może bowiem pomóc w zredukowaniu prawdopodobieństwa zawrócenia reform, gdy zmieni się polityczna koniunktura. Efektywna komunikacja powinna dotyczyć kosztów i korzyści z reform, jak również kosztów niepodejmowania reform, gdyż są one bardzo słabo uświadamiane w społeczeństwie. Co ważne, dużo łatwiej wskazać koszty reformy (do czego przyczynia się też opozycja) niż korzyści, nawet jeśli są formułowane *ex post*. W raporcie zwrócono też uwagę na przydatność, zarówno na etapie przyjęcia, jak i wdrażania reformy, badań zorientowanych na politykę (*policy-oriented research*), które choć często rozproszone i niebezpośrednie, mogą jednak stopniowo kształtować konsensus w kwestii danej polityki. Stąd duże znaczenie trwającej przez dłuższy czas publicznej debaty. Autorzy podkreślili przy tym istotną rolę instytucji międzynarodowych, takich jak właśnie OECD, których rekomendacje i dane są często przywoływane w debatach. I choć nie mają one bezpośredniego wpływu na polityki, to wzmacniają procesy reform poprzez dostarczanie międzynarodowych analiz i danych porównawczych, które pozwalają poszczególnym krajom widzieć swoje osiągnięcia w międzynarodowym kontekście. Niezbędne dla powodzenia reform są działania krajowych instytucji, które mogą pełnić funkcje forów dla studiów i negocjacji pomagających depolityzować drażliwe kwestie i sprzyjać konsensusowi w zakresie kosztów i korzyści reform, jak i zachowania *status quo*. Doświadczenia reform strukturalnych pokazują przy tym, że większy wpływ na reformy mają te instytucje, które są stałymi, niezależnymi, publicznymi ciałami niż powoływanymi *ad hoc* komisjami i grupami roboczymi. Instytucje te mogą poprawiać jakość polityki poprzez prowadzenie badań i analiz, jak również stanowić forum dla otwartej dyskusji nad zagadnieniami polityki i wynikami badań. Jednak zazwyczaj na wczesnym etapie reformy są podejmowane z niewielkim udziałem badań, dopiero później badania zaczynają kształtować debatę, wpływając na kolejne kroki reformatorów, co wynika ze swego

rodzaju potencjału badawczego w procesie reformowania (*research capacity*). Często bowiem reformy wymagają uczenia się przez działanie (*learning by doing*), stąd potrzeba projektowania mechanizmów dla ewaluacji wyników *ex post*, które mogą być ocenione krytycznie. Jeszcze inną ważną kwestią wskazywaną przez OECD w ramach sfery komunikacji jest jedność czy też spójność rządu (*government cohesion*). Jeśli rząd publicznie rozmija się z polityką, to do wyborców i interesariuszy wysyłane są sprzeczne informacje. I wreszcie silnym wskaźnikiem sukcesu reform są wyraźnie rozpoznawalni liderzy, czyli jednostki lub instytucje przygotowane do wzięcia odpowiedzialności za reformy. Tam, gdzie zabrakło tego rodzaju przywództwa, reformy zazwyczaj nie dochodziły do skutku. W ramach ostatniej grupy uwarunkowań udanych reform, dotyczącej dialogu z oponentami, analitycy z OECD podkreślili znaczenie intensywnej i wysoce sformalizowanej dyskusji pomiędzy rządem i partnerami społecznymi. Przy czym konsultacje nie oznaczają, że interesariusze mają prawo weta, ani też że ugoda ma zastąpić przywództwo rządu. Przykłady analizowanych reform pokazują, iż tam, gdzie rządy są zbyt słabe do przeprowadzenia reformy, społeczni partnerzy nie są chętni do ustępstw. W rezultacie zaś jednostronnie przyjętych decyzji (czyli przez sam rząd) istnieje większe prawdopodobieństwo odwrócenia reform w przyszłości, niż w przypadku tych negocjowanych z partnerami społecznymi. OECD radzi poszczególnych oponentów – potencjalnych „graczy weta” (*veto players*), blokujących przyjęcie reformy i utrudniających jej wdrożenie – pozyskać poprzez przydzielenie im roli w nowym systemie. Ta strategia ma też jednak swoją cenę, gdyż może skutkować ograniczeniem zakresu reform na etapie ich przyjęcia, natomiast na etapie implementacji ważnych elementów reformy wymagać może kooperacji z partnerami, którzy nie w pełni podzielają wizję rządu. Inna lekcja, jaka płynie z analiz OECD, to większa mobilizacja potencjalnych przegranych reformy niż jej beneficjentów. Przegrani, jako korzystający bardziej na *status quo*, częściej dysponują większymi organizacyjnymi, politycznymi i finansowymi zasobami. Jednak nawet przy porównywalnych zasobach i podobnej pozycji potencjalni przegrani będą bardziej zmotywowani do uniknięcia strat niż potencjalni wygrani do oczekiwania zysków z reformy. Mimo to wykreowanie wczesnych wygranych (*early winners*) lub nowych aktorów i instytucji w trakcie reform może pomóc utrzymać rozmach w procesie reformowania³⁴.

W publikacji z 2010 r. pt. *Wcielanie reformy w życie. Projekty strukturalne w okresie kryzysu* OECD, co prawda, nie zaoferowało uniwersalnego „zestawu narzędzi” dla reformatorów (ani nawet nie zasugerowało jego istnienia), ale opierając się na studiach ponadnarodowych i dialogu międzynarodowym sformułowało pewne wnioski, które są przydatne dla przyspieszenia procesu „uczenia się poli-

34 OECD, *The Political Economy of Reform. Lessons from pensions, product markets and labour market in ten OECD countries*, Chapter 2: *Key determinants of successful structural reform*, 2009, <http://www.oecd.org/site/sgemrh/46190166.pdf> [dostęp: 1.12.2015].

tyki” od innych krajów. Dla sukcesu w reformowaniu korzystne jest mianowicie: (1) powiązanie silnych finansów publicznych z postępowaniem reformy; (2) dysponowanie mandatem wyborczym dla reformy; (3) skuteczna komunikacja; (4) oparcie projektu reformy na rzetelnych badaniach i analizie; (5) posiadanie odpowiednich instytucji dla pomyślnego przejścia od etapu decyzji do etapu wdrożenia; (6) czas; (7) przywództwo; (8) przeprowadzenie kilku prób; (9) włączenie w reformę jej oponentów zamiast ignorowanie ich sprzeciwu; (10) rozważenie kwestii, czy, kiedy i w jaki sposób zrekompensować szkody osobom, które ucierpiały w wyniku reformy³⁵.

Wdrażanie kanonu zasad reformowania w Polsce w praktyce

Interesującą receptę na udane reformy dotyczące szkolnictwa wyższego, zgodne z ekonomią polityczną reform, odnaleźć można w raporcie cząstkowym Ernst & Young oraz Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową pt. *Analiza trendów i najlepszych praktyk wynikających z dokumentów definiujących strategię szkolnictwa wyższego* z 2009 r. Powołując się na dane OECD (aczkolwiek bez podania konkretnego źródła tych danych), autorzy opracowania wskazali 10 zasad przydatnych w reformowaniu polskiego szkolnictwa wyższego:

1. Rozpoznanie różnych punktów widzenia interesariuszy w trakcie formowania polityki edukacyjnej.
2. Pozwalanie na pojawianie się inicjatyw oddolnych poprzez propozycje niezależnych komisji.
3. Ustanawianie *ad hoc* niezależnych komisji mających inicjować reformy systemu edukacji oraz obejmować różnych interesariuszy.
4. Korzystanie z programów pilotażowych i eksperymentalnych.
5. Faworyzowanie reform cząstkowych, a nie zmian całościowych, chyba że istnieje szerokie poparcie dla reform.
6. Unikanie reform o skoncentrowanych kosztach i szeroko zakrojonych korzyściach.
7. Zidentyfikowanie potencjalnych przegranych reform szkolnictwa wyższego i wbudowanie w reformę mechanizmów kompensacyjnych.
8. Stworzenie warunków dla skutecznego wdrażania reform i zapewnienie dla nich wsparcia finansowego.
9. Zapewnienie informacji na temat korzyści płynących z reform oraz na temat kosztów zaniechania działania.
10. Wdrażanie pełnego pakietu propozycji.

Akcentowane w ten sposób posiadanie pewnej wiedzy na temat reguł reformowania nie oznacza jeszcze opanowania tych zasad w praktyce. Liczne raporty służące opracowaniu strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r., które

35 OECD, *Wcielanie reformy w życie. Projekty strukturalne w okresie kryzysu*, 2010, <http://www.oecd.org/fr/sites/reussirlareforme/46269269.pdf> [dostęp: 1.12.2015].

powstały na zamówienie MNiSW (i miały być świadectwem dobrze wykorzystanych środków finansowych) nie poskutkowały znaczącą poprawą jakości reformowania. Prowadzi to do wniosku, że deklaracja znajomości kanonu zasad reformowania do pewnego stopnia miała fasadowy charakter i służyła poniekąd markowaniu profesjonalizmu polityki. Zgodnie z koncepcją działań z lat 70. Jana Lutyńskiego pozornosc działań wynika ze spełnienia jednocześnie sześciu warunków: (1) działanie oficjalne uznane za istotne dla realizacji jakiegoś ważnego społecznie celu; (2) działanie, które faktycznie tego celu nie realizuje; (3) działanie, o którego nieprzydatności wiedzą wszyscy lub prawie wszyscy w danym systemie społecznym; (4) działanie podyktowane wiedzą prywatną, nieuzewewnętrzną publicznie; (5) działanie, którego istotną rolą jest samo jego istnienie, gdyż taką rolę mu przypisano; (6) działanie zawierające element fikcji odnoszący się do jego przebiegu lub celu³⁶. Oczywiście omawiany tu przypadek dotyczący sztuki reformowania trudno odnieść bezpośrednio do wszystkich wymienionych kryteriów „pozorności”³⁷. Najbardziej widocznym przejawem fasadowości wydaje się jednak fakt uznania kanonu zasad reformowania za ważny w kontekście prowadzenia polityki szkolnictwa wyższego i w tym akurat przypadku „uzewnętrzniony” publicznie w ramach szeroko dostępnego dokumentu. Jednocześnie było to działanie pozostające głównie w sferze deklaratywnej, które nie zostało zrealizowane i posłużyło jedynie stworzeniu iluzji, iż zasady te mogą być respektowane. Inna rzecz, że pomimo dostępnego bogatego repertuaru reguł rządzących procesami reformowania wynikających z doświadczeń międzynarodowych oraz w kontekście poprawiania jakości rządzenia w Polsce nie przygotowano dotąd żadnej rzeczowej diagnozy dotyczącej formalnej zdolności państwa do reformowania sektora szkół wyższych, czy szerzej – do prowadzenia polityki szkolnictwa wyższego. Oceny dotyczące polityki koncentrowały się głównie na proponowanych szczegółowych rozwiązaniach, prawie wcale zaś na wydolności strategicznej i reformatorskiej rządu w odniesieniu do szkolnictwa wyższego.

Reasumując – rządzący w Polsce, mając do dyspozycji, przynajmniej na etapie projektowania reformy zwieńczonej ustawą z 2011 r., tak bogaty zestaw wskazówek co do procesu reformowania, nie wykazali zainteresowania posłużeniem się zasadami ekonomii politycznej reform. W toku prac nad ustawą z 2011 r. zabrakło rzetelnej analizy poprzedniej ustawy z 2005 r., co do której przecież środowisko długo nie umiało się porozumieć. Konsultacje społeczne związane z przygotowaniem ustawy dotyczyły jedynie zaprojektowania prawa, który to proces rozmijał się czasowo

36 J. R. Stempień, *Dialog obywatelski w Polsce jako przykład działań pozornych*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 58/1, s. 116.

37 Marek Czyżewski pisze o działaniach neopozornych w sferze nauki i szkolnictwa wyższego, definiując je – w odróżnieniu od działań pozornych (klasycznego pojęcia socjologicznego) – jako nieprzydatne lub wręcz szkodliwe, ale uznawane za jako tako przydatne lub nawet w pełni przydatne, ze względu na dominujący dyskurs modernizacyjny i demokratyzacyjny, który nie dopuszcza alternatywnych i sceptycznych punktów widzenia.

i merytorycznie z pracami nad strategią rozwoju szkolnictwa wyższego. Nie przyjęto jej przez 5 lat, pomimo faktu, iż OECD w 2008 r. w ramach wskazówek dotyczących polityki szkolnictwa wyższego zalecało opracowanie kompleksowej i spójnej strategii rozwoju we współpracy z innymi resortami, środowiskiem akademickim i innymi zainteresowanymi gremiami³⁸. W tej krytycznej ocenie jest jednak miejsce na docenienie u rządzących swego rodzaju ewolucji w podejściu do reformowania. Z każdą kolejną ustawą odnotować można coraz wyraźniej widoczne elementy związane z zasadami ekonomii politycznej reform (tab. 10).

Tabela 10. Wybrane zasady ekonomii politycznej reform a reformowanie szkolnictwa wyższego w Polsce

Zasady ekonomii politycznej reform	1990	2005	2011
Mandat polityczny/wyborczy dla reformy	+	+	+
Wyraźne przywództwo w procesie reformowania	-	-	+
Rzetelna analiza i diagnoza problemów	-	-	+
Odpowiednia logistyka reformy (czas, kolejność)	-	-	-/+
Jasna komunikacja intencji, celów i zadań reform	-	-	+
Relacje z interesariuszami oparte na dialogu	-	-/+	+
Wsparcie finansowe reformy	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

Prace nad ustawą z 2011 r. charakteryzowały się nie tylko mandatem politycznym dla reformy (neoliberalne reformy wprowadzał neoliberalny rząd), ale też wyraźne było przywództwo w procesie reformowania przypisywane minister Barbarze Kudryckiej. Trudno odmówić ekipie reformatorów, że nie działali na rzecz rzetelnej analizy i diagnozy problemów, gdyż w latach poprzedzających reformę powstało szereg ekspertyz oraz opracowań służących owej diagnozie i identyfikacji problemów, w tym zlecony firmom zewnętrznym projekt strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. MNiSW wykazało się też swego rodzaju rozsądną logistyką, dzieląc przygotowania ustawy na kilka etapów (projekt założeń reformy, pakiet założeń reformy „Partnerstwo dla wiedzy”, założenia do nowelizacji ustawy oraz projekt ustawy), jednocześnie jednak nie trzymało się innej logicznej zasady co do kolejności działań i uchwaliło ustawę bez przyjętej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, która winna ja poprzedzać. Nie można zarzucić też ministerstwu braku komunikacji intencji, celów i zadań, gdyż były one wskazywane w licznych dokumentach, przypominane zaś i utrwalane dodatkowo na łamach prasy. Niemniej jednak w całym omawianym procesie legislacyjnym towarzyszącym ustawie z 2011 r. wyraźne były niedoskonałości tej komunikacji, np. konsultacje społeczne przypadające na okres wakacji lub zbyt krótkie, brak sprawozdań

38 OECD, *Tertiary Education for the Knowledge Society...*

czy jasnej informacji publicznej o aktualnym przebiegu konsultacji na stronie MNiSW, brak publicznej reakcji ministerstwa na oficjalnie zgłaszane uwagi organizacji związanych ze szkolnictwem wyższym. W zasadzie nowelizacji ustawy z 2011 r. towarzyszyła również dążność do nawiązywania relacji z interesariuszami, o czym świadczy sam proces konsultacji społecznych, a także spotkania i konferencje organizowane przez MNiSW. Jedynym wątpliwym aspektem tych relacji była kwestia, czy były one oparte na rzeczywistym dialogu uwzględniającym głosy interesariuszy w projektach konkretnych rozwiązań ustawowych. Niezależnie od pozytywnie ocenionych głównych aspektów formalnych reformy z 2011 r., jedna z kardynalnych zasad ekonomii politycznej reform, czyli wsparcie finansowe reformy, pozostała tylko postulatem. Dokonano zatem istotnego postępu w sztuce reformowania, ale bez zapewnienia proponowanym rozwiązaniom środków, wskutek czego najlepsza nawet współpraca z interesariuszami nie przyniesie zapewne pożądaných efektów.

Użyte w tytule rozdziału określenie „recenzja” w odniesieniu do reformy szkolnictwa wyższego ma swoje metaforyczne uzasadnienie. Jest to – używając metafory teatralnej – swego rodzaju recenzja „spektaklu” o reformie, jaki proponuje debata publiczna. Koncentruje się ona na dwóch aspektach: analizie merytorycznej reformy (o jakich rozwiązaniach reformatorskich jest mowa w debacie) oraz analizie formalnej (czy i co w debacie jest na temat samej sztuki reformowania). To propozycja połączenia dwóch obszarów zagadnień, które analizowane każde z osobna niosą niepełną wartość poznawczą, ale i niepełną wartość praktyczną dla powodzenia reform. Jednak ujęte jako komplementarne pokazują, że opanowana sztuka reformowania może prowadzić do bardziej optymalnych dla szkolnictwa wyższego rozwiązań merytorycznych dzięki wykorzystanemu w reformie procesowi deliberacji, służącemu konsensusowi tam, gdzie bez rzeczowego dialogu nie byłoby możliwości uzgodnienia przeciwieństw. Jednocześnie dodatkowy wniosek z analiz proponowanych w rozprawie jest taki, że kwestia sztuki reformowania była mało obecna w debacie publicznej (zwłaszcza naukowej), co miało swoje konsekwencje w jakości procesów reformatorskich. Pojedyncze głosy krytyczne dotyczące technicznej strony reformowania nie były na tyle mocno i rzeczowo wyartykułowane, aby zmobilizować decydentów do działania w kierunku niwelowania wskazywanych błędów polityki (czego przykładem jest los strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, która przyjęta została – jako *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030* – po ponad 5 latach prac różnych zespołów i w zasadzie niczemu obecnie nie służy; po kilku miesiącach obowiązywania nie zaznaczyła się nawet w debacie i być może wraz ze zmianą ekipy rządzącej zostanie zapomniana lub zastąpiona innym dokumentem)³⁹.

39 W wielu swoich artykułach zwracałam uwagę na sygnalizowany w debacie publicznej fakt zaniechania (w rezultacie zaś znacznego opóźnienia) przyjęcia strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce.

Postscriptum

Wkład i niedostatki debaty o reformowaniu

Podsumowując całość analiz proponowanych na łamach poszczególnych rozdziałów, można powiedzieć, że wyodrębnienie trzech wymiarów debaty publicznej wokół reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce pozwoliło zilustrować nie tylko podobieństwa i różnice pomiędzy nimi, lecz także zasygnalizować różny ich wkład w ogólną debatę i niedostatki każdego z wymiarów ze względu na potencjalne powodzenie reformy.

Tabela 11. Kompleksowa ocena debaty o reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce

	Debata naukowa/ akademicka	Debata rządowa (strategiczno-legislacyjna)	Debata publicystyczna
Wkład	wykładnik poglądów	barometr aktywności	probierz nastrojów
Niedostatki	dane empiryczne	rzeczywisty dialog	bezzstronny przekaz

Źródło: opracowanie własne.

Wymiar naukowy/akademicki debaty, choćby jedynie krajowej i najbardziej lokalnej, jest dla reformatorów (a na pewno mógłby być, gdyby do niego sięgnęli) wykładnikiem poglądów i niekiedy niezbędnych danych o sytuacji w polskim szkolnictwie wyższym (gdy przekaz jest oparty na dowodach *stricte* naukowych, co, niestety, ma miejsce rzadziej niż luźno formułowane refleksje, typowe dla formacji idealistyczno-humanistycznej).

Wymiar strategiczno-legislacyjny jako barometr aktywności oficjalnych interesariuszy stanowi ważną część demokratycznego państwa prawa i bez niego trudno mówić o wymianie formalnych stanowisk oraz ich negocjowaniu z MNiSW. Tu jednak jeszcze szwankują procedury, komunikacja, są kłopoty z terminami i dominuje tendencja biurokratyczna, związana z wypełnianiem przez MNiSW konsultacyjnego obowiązku, a nie nawiązywanie rzeczywistego dialogu z interesariuszami.

Wymiar publicystyczny cechuje się emocjonalnością, gdyż taką naturę ma publicystyka, nawet ta w wydaniu akademickim. Nie należy deprecjonować emocjonalnego znaczenia debaty publicystycznej, ponieważ stanowi ona dla społeczeństwa i dla władz probierz nastrojów. Ponadto, debata publicystyczna, upraszczając przekazy, staje się bardziej przystępna dla odbiorców, którzy nie śledzą debaty naukowej czy rządowej. Tym bardziej powinna być bezstronna i manifestować wszelkie nastroje.

Ostatecznie wszystkie trzy wymiary dostarczają decydującym wiedzy o tym, jaka jest recepcja reformy na różnych płaszczyznach, co może zostać konstruktywnie wykorzystane nie tylko w projektowaniu i wdrażaniu dalszych etapów reform, ale również do wpływania poprzez różne wymiary debaty na społeczny odbiór oraz akceptację reform szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

Monografie, artykuły w opracowaniach zbiorowych i czasopismach dziedzinowych

- Alexiadou N., *Policy learning and europeisation in education: The governance of a field and the transfer of knowledge*, [w:] A. Nordin, D. Sundberg (eds.), *Transnational Policy Flows in European Education: The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field*, Oxford Studies in Comparative Education, Oxford 2014.
- Amaral A., Magalhães A., *Higher education research between policy and practice*, [w:] B. M. Kehm, Ch. Musselin (eds.), *The Development of Higher Education Research in Europe. 25 Years of CHER*, Sens Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2007.
- Amsterdamski S., *Dwa lata później: uwagi o reformach w szkolnictwie wyższym i nauce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1993, nr 2, s. 23–34.
- Antonowicz D., *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.
- Antonowicz D., *Perspektywa neoinstytucjonalna w badaniach nad przemianami szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2015, nr 1 (45).
- Antonowicz D., *Problem interdyscyplinarności na przykładzie rozwoju oraz instytucjonalizacji badań nad szkolnictwem wyższym*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.
- Antonowicz D., *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.
- Balcerowicz L., *Poland*, [w:] J. Williamson (ed.), *The Political Economy of Policy Reform*, Institute for International Economics, Washington 1994.
- Barnett R., *The purpose of higher education and the changing face of Academia*, „London Review of Education” 2004, vol. 2, no. 1, s. 61–73.
- Bartłomiejski R., Klimek J., *Badania socjologiczne w konsultacjach społecznych. Aspekty postrzegania ryzyka – studium przypadku*, *Economicus*, Szczecin 2009.
- Bastedo M. N., *Sociological frameworks for higher education policy research*, [w:] P. J. Gumpert (ed.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*, The Jones Hopkins University Press, Baltimore 2007.

- Bauman T., *Uniwersytet jako balast dla ideologii rynkowej*, [w:] B. D. Gołębnik (red.), *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Bauman T., *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Bauman Z., *Edukacja według, dla i pomimo ponowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4 (12), s. 7–21.
- Bednarz P., Szcześniak A., Bąk M., *Mechanizmy lepszego rządu – rola konsultacji społecznych*, „Dialog. Pismo Dialogu Społecznego” 2011, nr 3, s. 24–33.
- Bendyk E., *Fabryki wiedzy*, [w:] *Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Bengt-Åke L., *Higher education, innovation and economic development*, [w:] L. J. Yifun, B. Pleskovic (eds.), *Higher Education and Development*, Annual World Bank Conference on Development Economics – Regional, World Bank, Washington 2008.
- Białecki I., *Mertona etos nauki a zmiany sytuacji szkół wyższych*, [w:] A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2007.
- Białecki I., *Międzynarodowe badania, debata i polityka edukacyjna*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2008, nr 1 (31), s. 22–33.
- Białecki I., *Opinia publiczna i polityka naukowa w społeczeństwie wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2003, nr 2 (22), s. 109–126.
- Białecki I., *Potencjał implementacyjny*, rozmowa z dr. hab. Ireneuszem Białeckim, prof. UW, dyrektorem Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, „Forum Akademickie” 2010, nr 4, <https://forumakademickie.pl/fa/2010/04/potencjal-implementacyjny> [dostęp: 2.03.2015].
- Białecki I., *Wprowadzenie. Dwa nurty polityki edukacyjnej?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2010, nr 1–2 (35–36), s. 117–124.
- Biały K., *Komunikowanie pozorne a komunikowanie autentyczne w obszarze szkolnictwa wyższego*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 58/1, s. 175–189.
- Biały K., *Między ekspertyzą a humanistycznym wglądem – analiza dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej” 2009, nr 1, s. 23–30.
- Biały K., *Przemiany współczesnego uniwersytetu. Od idei von Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Björkquist C., *Stakeholders Regimes in Old Ideas Higher Education in New Bottles?*, Waxmann, Münster 2011.
- Błażejowski J., *25 lat Rady Głównej*, „Forum Akademickie” 2007, nr 12, http://forumakad.pl/archiwum/2007/12/46_25_lat_rady_glownej.html [dostęp: 20.09.2015].
- Błażejowski J., *Nowelizacja jest potrzebna*, „Forum Akademickie” 2007, nr 4, http://www.forumakad.pl/archiwum/2007/04/46_nowelizacja_jest_potrzebna.html [dostęp: 20.09.2015].
- Błażejowski J., *Plon IX kadencji*, „Forum Akademickie” 2010, nr 3, http://forumakad.pl/archiwum/2010/03/49_plon_ix_kadencji.html [dostęp: 20.09.2015].

- Błażejowski J., *Rada Główna wczoraj, dziś i jutro*, „Forum Akademickie” 2005, nr 11, http://forumakad.pl/archiwum/2005/11/13-za-rada_glowna_wczoraj_dzis_i_jutro.htm [dostęp: 20.09.2015].
- Błądowski P., *Polityka społeczna jako specjalność nauk o polityce publicznej – próba charakterystyki*, „Studia z Polityki Publicznej” 2014, nr 3 (3), s. 9–23.
- Błądowski P., *Uniwersytet w dobie kryzysu – jego przyczyny i poszukiwanie drogi na przyszłość*, „Kultura i Historia” 2006, nr 10, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/numery/kultura-i-historia-nr-102006> [dostęp: 25.06.2014].
- Boguski J., *Od uniwersytetu tradycyjnego do uniwersytetu przyszłości*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2009, nr 1 (33), s. 25–33.
- Boguski J., *Zarządzanie wiedzą w uczelni wyższej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2013, nr 2 (42), s. 10–31.
- Brzeziński J., *Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu?*, „Nauka” 2000, nr 4, s. 85–101.
- Brzeziński J., *Co zagraża uniwersytetowi?*, wykład wygłoszony na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego 12 marca 2008 r., Wykłady Wszechnicy Uniwersyteckiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Brzeziński J., *Doświadczenia uniwersytetu europejskiego a przyszła organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1998.
- Brzeziński J., *O osobliwościach uniwersyteckiego kształcenia*, [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004.
- Buchner-Jeziorska A., *Rynek czy system: szkolnictwo wyższe w Polsce okresu transformacji*, [w:] A. Buchner-Jeziorska (red.), *Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2005.
- Buchner-Jeziorska A., *System edukacji a potencjał modernizacyjny społeczeństwa*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 1 (7), s. 98–107.
- Cartwright D. P., *Analiza treści przekazów masowych*, [w:] S. Nowak (red.), *Metody badań socjologicznych*, Warszawa 1965 (dostępne w wyborze tekstów: Malikowski M., Niezgodna M., *Badania empiryczne w socjologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Społeczno-Gospodarczej, Tyczyn 1997).
- Centkowski M., *Debata nad stanem i przyszłością uniwersytetu w Polsce*, [w:] M. Chałubiński, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Nauka polska na przełomie XX i XXI wieku: recepcja teorii i wzorów instytucji. Kondycja polskiego szkolnictwa wyższego*, „Rocznik Lubuski” 2011, t. 37, cz. 1.
- Chałupka M., *Prawo o szkolnictwie wyższym z komentarzem z uwzględnieniem zmian obowiązujących od 1 października 2011 r.*, INFOR, Warszawa 2011.
- Chmielecka E., *Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, [w:] D. Dziewulak (red.), *Nauka i szkolnictwo wyższe*, „Studia BAS” 2013, nr 3 (35).
- Chmielecki P., *Uniwersytet wobec gospodarki – w którą stronę?*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura” 2012, nr 3, s. 26–31.
- Chomczyński P., *Triangulacja*, [w:] K. Konecki, P. Chomczyński, *Słownik socjologii jakościowej*, Difin, Warszawa 2012.

- Chrabąszcz R., Zawicki M., *Nauki o polityce publicznej*, [w:] M. Zawicki (red.), *Wprowadzenie do nauk o polityce publicznej*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2014.
- Clark B. R., *Development of the Sociology of Higher Education*, "Sociology of Education" 1973, vol. 46, no. 1, s. 2–14.
- Cyfert S., Kochalski C. (red.), *Projektowanie i wdrażanie strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce: aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2011.
- Czechowska-Derkacz B., Łosiewicz M., *Uczelnie w medialnym kryzysie – dychotomiczny obraz naukowca i uczelni wyższej w mediach*, „Naukowy Przegląd Dziennikarski” 2015, nr 2, s. 15–33.
- Czerepaniak-Walczak M., *Po pierwsze rentowność? Odzyskiwanie edukacji akademickiej*, „Więź” 2015, nr 659, s. 16–25.
- Czerepaniak-Walczak M., *Wprowadzenie*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Impuls, Kraków 2013.
- Czuryk M., Karpiuk M., Kostrubiec J. (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym po nowelizacji. Komentarz praktyczny*, Difin, Warszawa 2015.
- Czyżewski M., *Dyskurs*, [w:] Z. Bokszański, A. Kojder (red.), *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.
- Czyżewski M., *Działania „neopozorne”. Uwagi na temat przeobrażeń komunikowania publicznego i życia naukowego*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, t. LVIII/1, s. 9–31.
- Czyżewski M., *Polityki publiczne w optyce postfoucaultowskiej – zarys perspektywy badawczej*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Analiza polityki publicznej. Podejścia teoretyczno-metodologiczne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Czyżewski M., *Teorie dyskursu i dyskursy teorii*, „Kultura i Społeczeństwo” 2013, nr 2, s. 3–25.
- Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A., *Wprowadzenie*, [w:] M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Dąbrowa-Szefler M., *Kierunki i instrumenty racjonalnej strategii szkolnictwa wyższego*, „Prakseologia” 2001, nr 141, s. 165–181.
- Dąbrowa-Szefler M., *System nauki i szkolnictwa wyższego. Funkcjonowanie i zarządzanie*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2003.
- Dąbrowa-Szefler M., Jabłeczka J., *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007.
- David M. E., *Overview of researching global higher education: Challenge, change or crisis?*, “Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences” 2011, vol. 6, no. 2, s. 147–163.
- Dawidziuk R., *Analiza SWOT jako metoda diagnozy szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, nr 1 (37), s. 31–55.
- Deem R., *Sociology and the sociology of higher education: A missed call or a disconnection?*, “International Studies in Sociology of Education” 2004, vol. 14, no. 1, s. 21–46.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji, Poznań 2011.

- Denzin N., *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, NJ Aldine Transaction, New Brunswick 2009.
- Dobbins M., Knill Ch., *Higher education policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a Common Model?*, "Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions" 2009, vol. 22, no. 3, s. 397–430.
- Dobrowłowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Drapińska A., *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Drozdowicz Z., *Uniwersytety. Tradycje – dzień dzisiejszy – przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2009.
- Drozdowski R., *Promodernizacyjna misja uniwersytetu*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2011, t. LXXIII, z. 4, s. 5–10.
- Dryzek J. S., *Policy analysis as critique*, [w:] M. Moran, M. Rein, R. E. Goodin (eds.), *The Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford University Press, Oxford 2006.
- Dudzińska A., *Institutionalne bariery w realizacji polityki publicznej*, „Studia z Polityki Publicznej” 2015, nr 3 (7), s. 159–173.
- Dworak J., Jaworski J., *Zarządzanie szkołą wyższą. Dylematy i wyzwania*, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Gdańsk 2011.
- Dyboski R., *Uniwersytety wśród przemian światowych*, „Przegląd Współczesny” 1934 (styczeń – luty – marzec).
- Dylus A., *Komercjalizacja publicznego szkolnictwa wyższego. Dylematy moralne*, „Prakseologia” 2005, nr 145, s. 7–19.
- Dziedziczak-Foltyn A., *Cywilizacyjne zobowiązania państwa i uniwersytetu – rozważania na kanwie debaty o roli humanistyki*, „Kultura i Społeczeństwo” 2014, nr 58 (4), s. 51–69.
- Dziedziczak-Foltyn A., *Dialog z interesariuszami środowiskowymi w projektowaniu wizji i reformy szkolnictwa wyższego w Polsce (2013–2015)*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2015, nr 1 (45), s. 137–159.
- Dziedziczak-Foltyn A., *Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, nr 2 (38), s. 88–106.
- Dziedziczak-Foltyn A., *Ku poprawie jakości systemu, czyli logika racjonalizacji i ekonomizacji w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty” 2015, nr 2 (36), s. 41–60.
- Dziedziczak-Foltyn A., *O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2009 i towarzyszącej temu debacie publicznej*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, t. LVIII/3, s. 51–76.
- Dziedziczak-Foltyn A., *Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej*, [w:] J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z 18 marca 2011 roku*, Impuls, Kraków 2011.
- Dziedziczak-Foltyn A., *Prawo o szkolnictwie wyższym w pryzmacie jakości rządzenia i polityki rozwoju*, [w:] J. Pakuła (red.), *Współczesne problemy nauki i szkolnictwa wyższego*, Eikon Studio, Toruń 2013.

- Dziedziczak-Foltyn A., *Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2014, nr 1–2 (43–44), s. 30–45.
- Dziedziczak-Foltyn A., *Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce – w trzech odstępach myśli strategicznej*, [w:] M. Chałubiński, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Nauka polska na przełomie XX i XXI wieku: recepcja teorii i wzorów instytucji. Kondycja polskiego szkolnictwa wyższego*, „Rocznik Lubuski” 2011, t. 37, cz. 1.
- Dziedziczak-Foltyn A., *Strategie uczelniane – antycypacja, translacja czy pseudokonformizacja celów polityki rozwoju szkolnictwa wyższego?*, [w:] J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą. Dylematy i wyzwania*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku” 2011, t. 14, s. 183–202.
- Dziedziczak-Foltyn A., *Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań przyszłości – nieprzedawniona myśl Jana Szczepańskiego*, [w:] W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Spółczesność, edukacja, praca*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Dziedziczak-Foltyn A., Prorok L., *Szkolnictwo wyższe i nauka w strategiach rozwoju społeczno-gospodarczego Polski i regionu (na przykładzie województwa łódzkiego)*, [w:] K. Leja (red.), *Spółczesna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2008.
- Dziemianowicz W., Szmigielska-Rawska K., Nowicka P., Dąbrowska A., *Planowanie strategiczne. Poradnik dla pracowników administracji publicznej*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.
- Dziwulak D., *Szkolnictwo wyższe w świetle raportów edukacyjnych*, „Studia BAS” 2013, nr 3 (35), s. 149–174.
- Ekonomia polityczna reform*, wykład prof. L. Balcerowicza dla Międzynarodowego Centrum Kultury w Krakowie w dniu 20 kwietnia 2011 r., <https://www.youtube.com/watch?v=C9xD5-nt5Ys> [dostęp: 1.12.2015].
- Fatyga B., *Socjologia między inter- a transdyscyplinarnością*, [w:] J. Kurczewska, M. Lejzerowicz (red.), *Głosy w sprawie interdyscyplinarności. Socjologowie, filozofowie i inni o pojęciach, podejściach i swych doświadczeniach*, Wydawnictwo IFiS PAN, Polska Akademia Nauk – Komitet Socjologii, Warszawa 2014.
- Frieske K., *Nauki społeczne w służbie spraw publicznych. Polskie tradycje*, [w:] A. Haber, M. Szataj (red.), *Środowisko i warsztat ewaluacji*, Państwowa Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2008.
- Gadowska K., Winczorek J., *Sfera publiczna – funkcje, dysfunkcje, normy oficjalne i nieoficjalne*, „Studia Socjologiczne” 2013, 1 (208), s. 5–18.
- Gajda J., *Analiza dyskursu i jej zastosowanie w badaniach politologicznych – wprowadzenie*, [w:] D. Mikucka-Wójtowicz (red.), *Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość: problemy badawcze młodych politologów*, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2010.
- Gajda S., *Współczesny polski dyskurs naukowy*, [w:] S. Gajda (red.), *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, Opole 1999.
- Galwas B., Pawłowski L., Tadeusiewicz R., *Sila i słabości szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Przyszłość. Świat – Europa – Polska” 2013, nr 1 (27), s. 46–75.
- Geryk M., *Rynek uczelni niepublicznych w Polsce*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2007.

- Given L. M. (ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, vol. 1–2, Sage Publications, Los Angeles–London–New Delhi–Singapur 2008.
- Giza-Poleszczuk A., *Dobre rządzenie i debata publiczna*, „Zarządzanie Publiczne” 2007, nr 1, s. 61–77.
- Goban-Klas T., *Analiza zawartości przekazów masowych*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Wybrane zagadnienia teoretyczno-metodologiczne badań socjologicznych*, Kraków 1984 (dostępne w wyborze tekstów: Malikowski M., Niezgodna M., *Badania empiryczne w socjologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Społeczno-Gospodarczej, Tyczyn 1997).
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa–Kraków 1999.
- Goćkowski J., *Prawo potrzebne nauce*, „Nauka” 2007, nr 3, s. 113–129.
- Goetz K. H., Zubek R., *Stanowienie prawa w Polsce. Reguły legislacyjne a jakość ustawodawstwa*, Ernst & Young, Warszawa 2005.
- Gołębiak B. D. (red.), *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Gornitzka Å., *The interface between research and policy – a note with potential relevance for higher education*, „European Journal of Higher Education” 2013, vol. 3, no. 3, s. 255–264.
- Góral M., Walczak D., *Debata publiczna nad ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym – sprawozdanie i próba analizy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2005, nr 2 (26), s. 71–97.
- Górniak J., Mazur S., *Analiza polityk publicznych i programowanie w obszarze strategii rozwoju*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.
- Górniak J., Mazur S., *Polityki publiczne oparte na dowodach i ich zastosowanie do rynku pracy*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *W kierunku polityki rynku pracy opartej na dowodach*, Pracodawcy RP, Warszawa 2011.
- Górniewicz J., *Szkolnictwo wyższe w Polsce po 1990 roku – sukces czy porażka systemu politycznego*, [w:] J. Górniewicz, P. Piotrowski, M. Warmiński (red.), *Szkolnictwo wyższe. Przekroje współczesnych problemów*, Olsztyn 2013.
- Górniewicz J., Piotrowski P., *Uniwersytet jako źródło wartości kultury. Szkice filozoficzno-humanistyczne*, ElSet, Warszawa–Olsztyn 2014.
- Górski P., *Socjolog wobec zagadnień komunikowania. Od analizy zawartości do analizy dyskursu*, [w:] A. Horolets (red.), *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Grodzicki J., *Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Grodzka D., Zygierewicz A., *Innowacyjność polskiej gospodarki*, Biuro Analiz Sejmowych, Warszawa 2008, [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/768E7B17906BB610C12574190041F765/\\$file/infos_030.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/768E7B17906BB610C12574190041F765/$file/infos_030.pdf) [dostęp: 5.01.2012].
- Grosse T., *Dylematy dobrego rządzenia (good governance). Wnioski dla Polski*, „Studia Polityczne” 2009, nr 23, s. 113–150.
- Grosse T., *Polski model polityki rozwoju a polityka Unii Europejskiej*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.
- Grzeszak J., Sadło K., Stokłuska E., *Konsultacje z zasadami. Konsultacje publiczne w ministerstwach. Raport z przeglądu praktyk konsultacyjnych prowadzonych na szczeblu centralnym*,

- Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”, Warszawa 2015, http://partycypacja-obywatelska.pl/wp-content/uploads/2015/08/RAPORT-nt.-KONSULTACJI-PUBLICZNYCH-W-MINISTERSTWACH_wersja-finalna.pdf [dostęp: 20.01.2016].
- Grzymała-Kazłowska A., *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 1, s. 13–34.
- Gumport P. J., *Sociology of Higher Education: An Evolving Field*, [w:] P. J. Gumport (ed.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*, The Jones Hopkins University Press, Baltimore 2007.
- Gunn A., *The role of political and policy studies in higher education research*, [w:] J. Huisman, M. Tight (eds.), *Theory and Method in Higher Education Research*, vol. 1, Emerald Group Publishing Ltd, Howard House, Bingley 2015.
- Handke M., *Reformę czas zacząć!*, „Forum Akademickie” 2005, nr 6, http://forumakad.pl/archiwum/2005/06/11-agora-reforme_czas_zaczac.htm [dostęp: 20.09.2015].
- Hausner J., *Koncepcja modelu polityki rozwoju społeczno-gospodarczego*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.
- Hausner J., *Polityka a polityka publiczna*, „Zarządzanie Publiczne” 2007, nr 1.
- Hausner J., Mazur S., *Państwo i my. Osiem grzechów głównych Rzeczypospolitej*, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Kraków 2015.
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Hejwosz D., *Uniwersytet Humboldta czy wyższa szkoła zawodowa? O potrzebie znalezienia równowagi między kształceniem akademickim a zawodowym. Egzemplifikacja niemiecka*, „Przeгляд Pedagogiczny” 2008, nr 2 (13), s. 39–49.
- Hejwosz D., *Uniwersytet jako fabryka i supermarket. Kierunki, szanse i zagrożenia wynikające z komercjalizacji uniwersytetu*, [w:] A. Kobylarek, J. Semków (red.), *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2008.
- Hejwosz-Gromkowska D., *Społeczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumenckiej w szkolnictwie wyższym*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2013, nr 2 (4), s. 83–101.
- Herbst J., *O kategorii „responsywności” władzy i o pewnym warunku responsywności władzy w Polsce*, „Zarządzanie Publiczne” 2008, nr 4 (6), s. 90–107.
- Herbst M., *Tworzenie i absorpcja kapitału ludzkiego przez miasta akademickie w Polsce*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2009, nr 4 (38), s. 21–38.
- Herbst M., Olechnicka A., Płoszaj A., *Szkoły wyższe – potencjał, bariery, koszty, możliwości*, [w:] S. Mazur (red.), *Państwo integrujące zasoby – potencjał rozwojowy a jakość regulacji publicznych*, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2011.
- Horolets A., *Wprowadzenie. Status dyskursu w badaniach socjologicznych*, [w:] A. Horolets (red.), *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Howarth D., *Dyskurs*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Hunter C. P., *Shifting themes in OECD country reviews of higher education*, „Higher Education” 2013, vol. 66, s. 707–723.

- Hyatt D., *The Critical Education Policy Discourse Analysis Framework*, [w:] J. Huisman, M. Tight (eds.), *Theory and Methods in Higher Education Research*, Book Series: International Perspectives on Higher Education Research, vol. 9, Emerald Group Publishing Ltd, Bingley 2013.
- Intencje i skutki reformy szkolnictwa wyższego – dyskusja redakcyjna*, „Kultura i Społeczeństwo” 2012, nr 1, s. 3–36.
- Izdebski H., Zieliński J., *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2011.
- Jabłocka J., *Ewaluacja I i II wariantu strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku przygotowanej przez Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową*, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/44b800d03f67271ba7e4498682538edd.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- Jabłocka J., *Uwagi na temat strategii FRP i EY/IBNGR*, 2010, www.uczelnie2020.pl [dostęp: 19.02.2010].
- Jabłocka J., Kochanowski J., *Uwagi Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego do założeń reformy nauki i szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2008, nr 1 (31), s. 13–21.
- Jacob W. J., *Higher Education*, [w:] J. Ainsworth (ed.), *Sociology of Education: An A-to-Z Guide*, Sage Publications, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington 2013.
- Jajszczyk A., *Siedem grzechów głównych szkolnictwa wyższego w Polsce*, „INFOS – Biuro Analiz Sejmowych” 2008, nr 9, s. 1–4.
- Jajszczyk A. (red.), *Jaka reforma nauki i szkół wyższych?*, Kongres Obywatelski, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2008.
- Jaskułowski K., *O interdyscyplinarności kilka uwag sceptycznych*, [w:] J. Kurczewska, M. Lejzerowicz (red.), *Głosy w sprawie interdyscyplinarności. Socjologowie, filozofowie i inni o pojęciach, podejściach i swych doświadczeniach*, Wydawnictwo IFiS PAN, Polska Akademia Nauk – Komitet Socjologii, Warszawa 2014.
- Jelonek M., *Absolwenci szkół wyższych na zmieniającym się rynku pracy*, „Rocznik Lubuski” 2014, t. 40, cz. 2a, s. 191–208.
- Jelonek M., *Niezamierzone efekty działań ludzkich, czyli o tym, czy może się udać reforma szkolnictwa wyższego*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 1 (19), s. 153–163.
- Kamiński A. Z., Stefanowicz J. A., *Syndrom słabości państwa. Wydolność strategiczna Polski XXI wieku*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2011, R. LXXIII, z. 4, s. 11–39.
- Kampka A., *Debata publiczna*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2014.
- Kasiak M., *Artykuł publicystyczny w świadomości genologicznej dziennikarzy prasowych*, „Studia Medioznawcze” 2015, nr 4 (63), s. 83–95.
- Kieraciński P., *Forum Akademickie*, „Forum Bibliotek Medycznych” 2012, nr 5/1 (9), s. 80–88.
- King R., *Institutional autonomy and accountability*, [w:] J. Huisman, H. de Boer, D. D Dill, M. Souto-Outero (eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2015.
- Kleer J., *Cywilizacyjny model procesów rozwojowych*, [w:] J. Kleer et al. (red.), *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. I: *Społeczeństwo i państwo*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa 2011.

- Klimczak B., *Paradoks instytucjonalny transformacji systemowej w Polsce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2009, nr 74, s. 197–212.
- Kluczyński J., *Prognozy i uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 1991.
- Kluczyński J., *Szkolnictwo wyższe w czterdziestoleciu Polski Ludowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1986.
- Kluczyński J., *Szkolnictwo wyższe. Stan i kierunki przebudowy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1989.
- Knapieńska A., *PAN o uniwersytecie przyszłości*, „Forum Akademickie” 2010, nr 7–8, <https://forumakademicke.pl/fa/2010/07-08/pan-o-uniwersytecie-przyszlosci> [dostęp: 25.06.2014].
- Kochanowicz J., *Ekonomia polityczna konsolidacji reform*, [w:] J. Kochanowicz, M. Marody (red.), *Ekonomia polityczna konsolidacji reform*, Raporty CASE, nr 29, Warszawa 1999.
- Kojder A., Cywiński Z. (red.), *Socjologia prawa. Główne problemy i postaci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.
- Kola A., *Uniwersytet jako pralnia. Esej o stanie akademickiego namysłu nad nauką i szkolnictwem wyższym w Polsce*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012, nr 35, s. 93–110.
- Kopińska G., Makowski G., Wąglowski P., Wiszowaty M. M., *Tworzenie i konsultowanie rządowych projektów ustaw*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2014.
- Kostkiewicz J. (red.), *Uniwersytet i wartości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Kozłowski J., *Jak robić strategię?*, „Forum Akademickie” 2015, nr 7–8, <https://forumakademicke.pl/fa/2015/07-08/jak-robic-strategie> [dostęp: 2.12.2015].
- Kozłowski J., *Jak robić strategię?*, cz. 2, „Forum Akademickie” 2015, nr 9, <https://forumakademicke.pl/fa/2015/09/jak-robic-strategie> [dostęp: 2.12.2015].
- Kozłowski J., *Wrogowie i poplecznicy*, „Forum Akademickie” 2014, nr 3, <https://forumakademicke.pl/fa/2014/03/wrogowie-i-polecznicy> [dostęp: 2.06.2015].
- Kozyr-Kowalski S., *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Krajewska A., *Wyzwania wobec uniwersytetu XXI wieku*, [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Kubicka U., *Dobre prawo po dobrych skutkach poznacie*, 2015, <http://www.obserwatorfinansowy.pl/tematyka/makroekonomia/dobre-prawo-po-dobrych-skutkach-poznacie> [dostęp: 7.09.2015].
- Kucińska M., *Konsekwencje zmian tożsamości uniwersytetu – przemilczane wątki w dyskursie rządowym*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2012, nr 2 (226), s. 69–81.
- Kudrycka B., *Reforma nauki i szkolnictwa wyższego – „Chcemy konkurować na światowych rynkach”*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2008, nr 1 (31), s. 7–12.
- Kukliński A., *Wizje i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie roku 2050*, [w:] *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z Enigmą XXI wieku*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2011, nr 2 (52).
- Kulczycki E., *Ocena humanistyki w świetle wyzwań Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2016, nr 1 (207), s. 149–161.

- Kulpińska J., *Jan Szczepański*, [w:] H. Kubiak et al., *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.
- Kuźmich W., *Uwagi do strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce proponowanych przez firmę Ernst & Young (E&Y) oraz przez Fundację Rektorów Polskich (FRP)*, Warszawa 2011, s. 24, http://vilomedia.evia.eu/documents/W_Kuzmich_Uwagi_do_strategii.pdf [dostęp: 30.06.2011].
- Kuźnicki L., Chlebuś M., *Polska w perspektywie 2050*, „Sprawy Nauki” 2012, nr 166/1, http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2089:polska-w-perspektywie-2050&catid=306&Itemid=30 [dostęp: 7.01.2012].
- Kwieciński Z., *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, „Neodidagmata” 2012, nr 33/34, s. 105–119.
- Kwiek M., *Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego*, [w:] P. Orlik, K. Przybyszewski (red.), *Filozofia a sfera publiczna*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2012.
- Kwiek M., *Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformację finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie*, „Center for Public Policy Studies Research Papers” 2010, vol. 16, Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM, Poznań, http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/CPP_RPS_vol.16_Kwiek.pdf [dostęp: 5.01.2012].
- Kwiek M., *Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego*, „Center for Public Policy Studies Research Papers” 2010, vol. 17, http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/CPP_RPS_vol.17_Kwiek.pdf [dostęp: 30.06.2015].
- Kwiek M., *Narodziny uniwersytetu z ducha nowoczesności. Uwagi o transformacjach instytucji w epoce globalnej*, „Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej” 2004, t. XXXVII–XXXVIII, s. 45–60.
- Kwiek M., *Polskie szkolnictwo wyższe w 2020. Elementy diagnozy i ekonomia polityczna reform*, [w:] *Jakie szkolnictwo wyższe do roku 2030?*, wydanie z okazji IV Kongresu Obywatelskiego, seria „Wolność i Solidarność” nr 16, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2009, http://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2009/10/kongres_obywatelski_iv_pdf_szkolnictwo.pdf [dostęp: 1.12.2015].
- Kwiek M., *Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego. Elementy diagnozy i ekonomia polityczna reform*, „Sprawy Nauki” 2009, nr 11/150, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/053a-776fd4415570caea80ec11f2a525.pdf [dostęp: 1.12.2015].
- Kwiek M., *Przyszłość uniwersytetów w Europie: motywy dyskusji i ich polskie konteksty*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2014, nr 1–2 (43–44), s. 71–90.
- Kwiek M., *Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania*, „Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej” 2013, t. LVII–LVIII, s. 247–268.
- Kwiek M., *Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej*, 2015, http://unesco.amu.edu.pl/kwiek/pdf/Kwiek_Brakujacy_kontekst_2015.pdf [dostęp: 2.04.2015].
- Kwiek M., *Słowo wstępne: czym są i czym nie są naukowe badania szkolnictwa wyższego?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2015, nr 1 (45), s. 7–10.
- Kwiek M., *Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska*, „Center for Public Policy Studies Research Papers” 2010, vol. 19, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/11965/1/CPP_RPS_vol.19_Kwiek.pdf [dostęp: 25.06.2014].

- Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.
- Kwiek M., *Uniwersytet jako „wspólnota badaczy”? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej*, „Nauki i Szkolnictwo Wyższe” 2012, nr 2/40, s. 71–96.
- Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2015.
- Ledzion B., Mazur S., Olejniczak K. (red.), *Przegląd systemów programowania strategicznego w wybranych krajach UE oraz OECD*, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa 2014.
- Leja K., *Instytucja akademicka. Strategia, efektywność, jakość*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2003.
- Leja K., *Ku zarządzaniu humanistycznym uniwersytetem*, [w:] P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Leja K., *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*, Oficyna a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.
- Lewandowski P. (red.), *Pytania o rozwój: wybór publiczny w polityce społeczno-gospodarczej państwa (Debata publiczna w Polsce. Sojusznik czy przeciwnik modernizacji)*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2008.
- Lisowska-Magdziarz M., *Analiza tekstu w dyskursie medialnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Lubacz J., „Nowa” Rada Główna, „Forum Akademickie” 2012, nr 1, <https://forumakademickie.pl/fa/2012/01/nowa-rada-glowna> [dostęp: 2.07.2015].
- Lubacz J., *Dzieje się, ale...*, „Forum Akademickie” 2011, nr 2, <http://forumakademickie.pl/fa/2011/02/dzieje-sie-ale> [dostęp: 2.07.2015].
- Luty T., *Jak uniknąć dryfowania w przyszłość*, 29.09.2009, <http://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/artykuly/97301,jak-uniknac-dryfowania-w-przyszlosc.html> [dostęp: 2.07.2015].
- Luty T., *Na czym polega autonomia uczelni wyższej?*, „Ethos” 2009, nr 85–86, s. 152–156.
- Lyda A., *O strategiach asekuracyjnych w dyskursie akademickim: na przykładzie pewnej relacji retorycznej*, referat wygłoszony na IV Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej, Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Śląskiej, Gliwice, Ustroń 24–26 kwietnia 2009, <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/lyda.pdf> [dostęp: 13.05.2015].
- Macfarlane B., *The higher education research archipelago*, „Higher Education Research & Development” 2012, vol. 31, no. 1, s. 129–131.
- Magna Charta Universitatum*, Bolonia 1988, http://www.umk.pl/uczelnia/dokumenty/magna_charta.pdf [dostęp: 15.01.2013].
- Makowski G., *Konsultacje publiczne – uregulowania prawne a praktyka*, „INFOS – Biuro Analiz Sejmowych” 2014, nr 20 (180), [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/98B03D1F11A-919DEC1257D8600356C01/\\$file/Infos_180.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/98B03D1F11A-919DEC1257D8600356C01/$file/Infos_180.pdf) [dostęp: 20.09.2015].
- Malewski M., *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, [w:] B. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Malikowski M., Niezgodą M., *Badania empiryczne w socjologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Społeczno-Gospodarczej, Tyczyn 1997.

- Maliszewski T., *Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań współczesności*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2007, nr 1 (29), s. 57–73.
- Mańkowski S., *Dobry początek. Wizja społeczeństwa przyszłości musi zawierać wizję i wieloletnią strategię jego edukacji również na poziomie wyższym. Jaka jest „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”?*, „Forum Akademickie” 2002, nr 11, http://forumakad.pl/archiwum/2002/11/ARTYKULY/16-agera-dobry_poczatek.htm [dostęp: 2.12.2015].
- Markiewicz W., *Wspomnienie o profesorze Janie Szczepańskim*, „Nauka” 2005, nr 1, s. 166–167.
- Marszałek A., *Rola uczelni w regionie*, Difin, Warszawa 2010.
- Mayo P., *Globalizacja, demokracja i rynek szkolnictwa wyższego*, [w:] C. Kościelniak, J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
- McCarthy T., *Introduction*, [w:] J. Habermas, *Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Borgeois Society*, Polity Press, Cambridge 1999.
- Melosik Z., *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja zachodniej debaty*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1, s. 21–33.
- Michalska J. (red.), *Sporne kwestie strategii rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 2010.
- MNiSW, *Okrągły Stół Humanistyki...*, „Forum Akademickie” 2014, nr 3, <https://forumakademic.kie.pl/fa/2014/03/kronika-wydarzen/okragly-stol-humanistyki> [dostęp: 20.09.2015].
- Miśkiewicz B., *Polskie szkolnictwo wyższe w latach 1981–1987*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Mizińska J., *Bezduszny uniwersytet*, Fundacja Homo Inquietus, 2010, <http://www.homoinquietus.org> [dostęp: 15.01.2014].
- Molenda A., *Medialny wizerunek administracji rządowej. Analiza zagadnienia na podstawie wybranych artykułów prasowych opublikowanych w „Gazecie Wyborczej” i „Rzeczpospolitej” w pierwszym kwartale 2011 r.*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 4 (22), s. 42–51.
- Możdżeń J., *Edukacja jako produkt. O przyszłości uniwersytetów*, [w:] J. Sempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Musiał K., *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013.
- Narkiewicz-Niedbalec E., *Strategie rozwoju nauki i szkół wyższych do roku 2020 i dyskusja o reformie szkolnictwa wyższego w Polsce 2008–2011*, [w:] M. Chałubiński, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Nauka polska na przełomie XX i XXI wieku: recepcja teorii i wzorów instytucji. Kondycja polskiego szkolnictwa wyższego*, „Rocznik Lubuski” 2011, t. 37, cz. 1.
- Nasalska E., *Kierunki rozwoju analizy treści*, „Studia Socjologiczne” 1982, nr 3–4 (86–87), s. 51–67.
- Neave G., *The stakeholder perspective historically explored*, [w:] J. Enders, O. Fulton (eds.), *Higher Education in a Globalising World*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht 2002.
- Newman F., Couturier L., Scurry J., *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market*, Jossey-Bass, San Francisco 2004.
- Niesiołowski-Spano Ł., Pieniądz A., *Sanacja uniwersytetu*, „Rzeczpospolita”, 30.06.2015, <http://www.rp.pl/Publicystyka/306299805-Sanacja-uniwersytetu.html#ap-2> [dostęp: 20.09.2015].

- Nowaczyk G., Kolasiński M. (red.), *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2004.
- Olechnicka A., Pander W., Płoszaj A., Wojnar K., *Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie*, Politechnika Warszawska, Warszawa 2010.
- Olejniczak K., Domaradzka A., Krzewski A., Ledzion B., Widła Ł. *Polskie ministerstwa jako organizacje uczące się*, „Raporty i Analizy EUROREG” 2010, nr 1.
- Olejniczak K., Mazur S., *Wnioski z przeglądu systemów programowania strategicznego w wybranych krajach UE i OECD*, [w:] B. Lenzion, S. Mazur, K. Olejniczak (red.), *Przegląd systemów programowania strategicznego w wybranych krajach UE i OECD*, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa 2014.
- Osiecka-Chojnacka J., *Spory o habilitację – próba analizy debaty*, „Analizy BAS” 2009, nr 11 (19), [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/11BC4486449166D6C12575F40024E3DB/\\$file/Analiza_%20BAS_2009_19.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/11BC4486449166D6C12575F40024E3DB/$file/Analiza_%20BAS_2009_19.pdf) [dostęp: 20.09.2015].
- Pakuła J. (red.), *Prawo o szkolnictwie wyższym. Nowe prawo – aktualne problemy*, Dom Organizatora, Toruń 2012.
- Pakuła J. (red.), *Współczesne problemy nauki i szkolnictwa wyższego*, Eikon Studio, Toruń 2013.
- Paliszkiewicz J., *Scenariusze i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i za granicą. Analiza foresightów i dokumentów strategicznych*, Politechnika Warszawska, Warszawa 2010.
- Pangsy-Kania S., *System zarządzania rozwojem w Polsce i rola w nim dokumentów strategicznych*, „Studia z Polityki Publicznej” 2015, nr 3 (7), s. 121–137.
- Patyra S., *Konsultacje społeczne w procesie przygotowywania rządowych projektów ustaw – zarys problemu*, „Studia Iuridica Lublinensia” 2014, nr 22, s. 497–510.
- Patyra S., *Mechanizmy racjonalizacji procesu ustawodawczego w Polsce w zakresie rządowych projektów ustaw*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Pawliszak P., Rancew-Sikora D., *Wprowadzenie do socjologicznej analizy dyskursu (SAD)*, „Studia Socjologiczne” 2012, nr 1 (204), s. 5–15.
- Pęcherski M., *Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973.
- Pelczar A., *Zapowiedź „zamrożenia” poziomu nakładów na szkolnictwo wyższe i naukę wywołuje ogromne rozgoryczenie środowisk uczelnianych*, „Forum Akademickie” 1998, nr 6, http://forumakad.pl/archiwum/98/6/artykuly/04-notatki_rgszw.htm [dostęp: 20.09.2015].
- Piech K., *Nowa Ustawa o szkolnictwie wyższym a Proces Boloński oraz konkurencyjność i rozwój polskiej gospodarki*, [w:] M. Rocki (red.), *Nowe prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005.
- Pieniążek A., Stefaniuk M., *Socjologia prawa. Zarys wykładu*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.
- Piotrowska-Piątek A., *Interesariusze zewnętrzni w misjach i strategiach polskich uczelni*, „Edukacja” 2016, nr 1 (136), s. 129–141.
- Pluciński P., *Idea(t) i rzeczywistość uniwersytetu. Diagnoza neoklasyczna*, „Nowa Krytyka” 2006, nr 19, <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article259> [dostęp: 25.06.2014].
- Pluta-Oleárník M. (red.), *Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem*, Difin, Warszawa 2009.

- Płoskonka J., Szlachta J., Zaleski J., *Mechanizmy i instrumenty polityki rozwoju*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.
- Popiński K., *Rola edukacji na poziomie wyższym w modernizacji społeczno-ekonomicznej Polski w latach 1945–1989*, [w:] J. Chumiński, *Modernizacja czy pozorna modernizacja. Społeczno-ekonomiczny bilans PRL 1944–1989*, Wydawnictwo GAJT, Wrocław 2010.
- Potulicka E., *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Putkiewicz E., Zahorska M., *Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- Rakowski A., *O pewnych problemach urynkowienia edukacji i nauki w Polsce*, „Nauka” 2005, nr 4, s. 167–170.
- Ratajczak M., *Polityka państwa w Polsce wobec szkolnictwa wyższego po 1989 roku i jej implikacje społeczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2011, nr 173, s. 130–148.
- Ritzen J., *Chance for European Universities, or: Avoiding the Looming University Crisis in Europe*, Amsterdam University Press, Amsterdam 2010.
- Rocki M., *Nowe Prawo o szkolnictwie wyższym a Konstytucja*, [w:] M. Rocki (red.), *Nowe prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005, http://www.fundacja.edu.pl/pliki/pdf/nowe_prawo.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- Rocki M., *Zarys koncepcji zmian w prawie o szkolnictwie wyższym*, „e-Mentor” 2009, nr 5 (32), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/686> [dostęp: 20.09.2015].
- Ruiz J., *Sociological discourse analysis: methods and logic*, „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” 2009, vol. 10, no. 2, art. 26, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2882> [dostęp: 2.03.2015].
- Rymaszewski P., Kurek P., Dobrowolski P., *Reforma procesu stanowienia prawa*, „Zeszyty BRE Bank – CASE” 2004, nr 72.
- Rymsza M., *Reformy społeczne lat dziewięćdziesiątych. Próba podsumowania*, [w:] M. Rymsza (red.), *Reformy społeczne. Bilans dekady*, Instytut Spraw Społecznych, Warszawa 2004.
- Saarinen T., *Position of text and discourse analysis in higher education policy research*, „Studies in Higher Education” 2008, vol. 33, no. 6, s. 719–728.
- Sakowicz M., *Nowoczesny model policy making w jednostkach administracji publicznej*, [w:] J. Osiński (red.), *Administracja publiczna na progu XXI wieku. Wyzwania i oczekiwania*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2011.
- Samsonowicz H., *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, [w:] K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2008.
- Sasińska-Klas T., *Analiza dyskursywna i jej zastosowanie w badaniach na gruncie nauk społecznych*, [w:] P. Borowiec (red.), *Odmiany współczesnej nauki o polityce*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Schmidt V. A., *Discursive institutionalism: the explanatory power of ideas and discourse*, „Annual Review of Political Science” 2008, vol. 11, s. 303–326.

- Semków J., *Tożsamość uniwersytetu wobec kryzysu wartości świata ponowoczesnego*, [w:] A. Łądyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Sławek T., *Antygonia w świecie korporacji: rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Smith K., *Critical discourse analysis and higher education research*, [w:] J. Huisman, M. Tight (eds.), *Theory and Methods in Higher Education Research*, Book Series: International Perspectives on Higher Education Research, vol. 9, Emerald Group Publishing Ltd, Bingley 2013.
- Smużewska M., *Uniwersytet bez idei*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2015, nr 1 (45), s. 309–324.
- Solska E., *Duch liberalizmu a projekt Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Sosnowska P., *Idea niemieckiego uniwersytetu. Mit Humboldta?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4 (60), s. 127–142.
- Sousa S. B., Magalhães A., *Discourse analysis in higher education research*, [w:] J. Huisman, M. Tight (eds.), *Theory and Method in Higher Education Research*, Book Series: International Perspectives on Higher Education Research, vol. 9, Emerald Group Publishing Ltd, Bingley 2013.
- Sowa J., Szadkowski K., *Fabryki wiedzy*, [w:] J. Sowa, K. Szadkowski (red.), *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Korporacja Ha!art, Kraków 2011.
- Staśkiewicz W., *Niejednostajność prawa*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 1 (208), s. 41–75.
- Stempień J. R., *Dialog obywatelski w Polsce jako przykład działań pozornych*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 58/1, s. 107–128.
- Stemplowski R., *O prowadzeniu i analizowaniu polityki państwa*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2013.
- Stone D., *Transfer and translation of policy*, „Policy Studies” 2012, vol. 33, issue 6, s. 483–499.
- Strategia Lizbońska Unii Europejskiej i wyzwania konwergencji nowych krajów członkowskich – perspektywa polska*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2008.
- Stróżewski W., *O idei uniwersytetu*, [w:] A. Grzegorzczak, A. Sójka (red.), *Fenomen uniwersytetu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Suchodolski B., *Dwie cywilizacje uniwersalne*, [w:] I. Wojnar (red.), *Edukacyjna kultura przyszłości*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa 2006.
- Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016.
- Sulmicka M., *Nowy model programowania polityki rozwoju w Polsce*, „Prace i Materiały Instytutu Rozwoju Gospodarczego SGH” 2012, nr 88 (*Pomiędzy polityką stabilizacyjną i polityką rozwoju*, red. J. Stacewicz), s. 255–284.
- Sulmicka M., *Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015: Czy nadchodzą dobre czasy dla szkolnictwa i nauki?*, „e-Mentor” 2007, nr 2 (19), <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/19/id/402> [dostęp: 2.12.2015].
- Szarfenberg R., *Analiza polityki publicznej – perspektywa racjonalnej dyskusji*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Analiza polityki publicznej. Podejścia teoretyczno-metodologiczne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

- Szarfenberg R., *Krytyka i afirmacja polityki społecznej*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2008.
- Szarfenberg R., *Nauki o i dla polityki publicznej: podejścia teoretyczno-metodologiczne*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Analiza polityki publicznej. Podejścia teoretyczno-metodologiczne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Szarfenberg R., *O bliskim związku i wzajemnych inspiracjach między polityką publiczną i polityką społeczną*, „Problemy Polityki Społecznej” 2013, nr 22/3, s. 149–166.
- Szczepański J., *Granice reform szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1993, nr 2, s. 5–10.
- Szczepański J., *Odmiany czasu teraźniejszego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973.
- Szczepański J., *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.
- Szczepański J., *Publicystyka i nauka*, [w:] H. Domański, A. Ostrowska (red.), *Publicystyczny komentarz socjologów. Analizy, polemiki, wywiady*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2006.
- Szczepański J., *Reformy, rewolucje, transformacje*, IFiS PAN, Warszawa 1999.
- Szczepański J., *Rola publicystyki w kierowaniu społeczeństwem*, [w:] H. Domański, A. Ostrowska (red.), *Publicystyczny komentarz socjologów. Analizy, polemiki, wywiady*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2006.
- Szczepański J., *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1963.
- Szczepański J., *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.
- Szczepański J., *Szkoły wyższe a postęp społeczny*, [w:] M. Ofierska, M. Dietl (red.), *Moralność i społeczeństwo. Księga jubileuszowa dla Marii Ossowskiej*, PWN, Warszawa 1969.
- Szenajch P., Matecka M., Suwada K., *Nowe Otwarcie Uniwersytetu – wprowadzenie do tekstów rozproszonych*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1 (7), s. 63–72, http://www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr7_2013_NOU/06.Szenajch.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- Sześciło D., Mednis A., Niziołek M., Jakubek-Lalik J., *Administracja i zarządzanie publiczne. Nauka o współczesnej administracji*, Warszawa 2014.
- Szkudlarek T., *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, [w:] P. Żuk (red.), *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Sztompka P., *Dziesięć tez o socjologii*, „Nauka” 2012, nr 2, s. 7–15.
- Sztompka P., *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur*, [w:] P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Sztompka P., Matuszek K. (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Szwabowski O., *Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1 (7), s. 143–164.
- Szwabowski O., *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa 2014.
- Ślíz A., Szczepański M., *Od Akademii do Uniwersytetu XXI wieku*, [w:] A. Ślíz, M. Szczepański (red.), *Dostojny uniwersytet?*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2014.

- Tarkowska E., *Między izolacją a współpracą. Socjologia polska wobec innych dyscyplin*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.
- Teichler U., *Research on higher education in Europe*, "European Journal of Education" 2005, vol. 40, no. 4, s. 447–469.
- Teichler U., *The initial objectives of CHER to form a professional organisation of higher education researchers*, [w:] B. M. Kehm, Ch. Musselin (eds.), *The Development of Higher Education Research in Europe. 25 Years of CHER*, Sens Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2013.
- Teichler U., *The relationships between higher education research and higher education policy and practice: the researchers' perspective*, [w:] U. Teichler, J. Sadlak (eds.), *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*, Emerald Group Publishing, Pergamon 2000.
- Thieme J. K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009.
- Tight M., *Discipline and methodology in higher education research*, „Higher Education Research & Development” 2013, vol. 32, no. 1, s. 136–151.
- Tight M., *Researching Higher Education*, Open University Press, Meidenhead, Berkshire 2012.
- Toffler A., Toffler H., *Rewolucyjne bogactwo*, Wydawnictwo Kurpisz SA, Przeźmierowo 2007.
- Tomusk V., *Introduction: COM(91) 349 final and the Peripheries of European Higher Education*, [w:] V. Tomusk (ed.), *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*, Springer, Dordrecht 2007.
- Turska A., *Socjologiczna refleksja nad prawem jako czynnikiem organizacji życia zbiorowego*, „Studia Iuridica” 2000, t. XXXVIII, s. 19–32.
- Turski Ł., *Czy potrzebna nam jest Ustawa o szkolnictwie wyższym, a jeżeli tak, to po co?*, [w:] M. Rocki (red.), *Nowe prawo – szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005.
- Turski Ł., *Uniwersytety i badania a bogactwo narodów*, „Znak” 2000, nr 5, s. 28–45.
- Twardowski K., *O dostojności Uniwersytetu*, [w:] A. Grzegorzczak, J. Sójka (red.), *Fenomen uniwersytetu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Uczeni przeciw zniesieniu habilitacji*, „Rzeczpospolita”, 14.04.2008 <http://www.rp.pl/arttykul/120676.html> [20.09.2015].
- Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Walczak M., *Racjonalność nauki*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2006.
- Waltoś S., *Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego – ścieżki tradycji*, [w:] S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, Rzeszów 2008.
- Waltoś S., Rozmus A. (red.), *Jaka ma być reforma szkolnictwa wyższego w Polsce?*, Konsorcjum Akademickie, Rzeszów 2009.
- Wilkin J., *Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reform*, „Studia BAS” 2013, nr 3 (35), s. 51–70.
- Wilkin J., *Ile kosztuje dobry uniwersytet?*, „Nauka” 2010, nr 4, s. 137–145.

- Wilkin J., *Kategoria jakości rządzenia w naukach społecznych – zagadnienia metodologiczne oraz Wnioski końcowe i postulaty badawcze*, [w:] J. Wilkin (red.), *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Woźniak Z., *Bariery w reformowaniu systemu opieki zdrowotnej w Polsce*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2002, R. LXIV, z. 1, s. 261–290.
- Woźnicki J., *Bilans i perspektywy zmian legislacyjnych w polskim szkolnictwie wyższym – podejście metodologiczne*, [w:] S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Jaka ma być reforma szkolnictwa wyższego w Polsce?*, Konsorcjum Akademickie, Rzeszów 2009.
- Woźnicki J., *Dylematy modelowe w kształtowaniu systemu szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, „Nauka” 2000, nr 4, s. 55–63.
- Woźnicki J., *Dzieło środowiska i dlatego nowy system*, „Forum Akademickie” 2010, nr 5, <https://forumakademickie.pl/fa/2010/05/dzieło-srodowniska-i-dlatego-nowy-system> [dostęp: 2.12.2015].
- Woźnicki J., *Inwestowanie w kapitał ludzki i rozwój sektora wiedzy w Polsce*, „Nauka” 2008, nr 1, s. 151–165.
- Woźnicki J., *Nauki o polityce publicznej – cztery lata rozwoju w symbiozie z politologią*, „Politeja” 2015, nr 4 (36), s. 9–25.
- Woźnicki J., *Nowa dyscyplina – „nauki o polityce publicznej” usytuowana w dziedzinie nauk społecznych*, „Nauka” 2012, nr 1, s. 133–151.
- Woźnicki J., *Nowa ustawa do 2018 roku*, „Forum Akademickie” 2015, nr 7–8, <https://forumakademickie.pl/fa/2015/07-08/nowa-ustawa-do-roku-2018> [dostęp: 20.09.2015].
- Woźnicki J., *O związkach pomiędzy płaszczyzną ideową i funkcjonalną uniwersytetu*, [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1998.
- Woźnicki J., *Propozycje prorozwojowe*, „Forum Akademickie” 2014, nr 4, <https://forumakademickie.pl/fa/2014/04/propozycje-prorozwojowe> [dostęp: 20.09.2015].
- Woźnicki J., *Szkolnictwo wyższe w procesie przemian – zmiany systemowe: 2007–2011*, [w:] D. Dziewulak (red.), *Nauka i szkolnictwo wyższe*, „Studia BAS” 2013, nr 3 (35), s. 71–88.
- Woźnicki J., *Uczelnie jako instytucje życia publicznego*, Monografie Fundacji Rektorów Polskich, Warszawa 2007.
- Woźnicki J. (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013.
- Wójcicka M., *Studia uniwersyteckie i nieuniwersyteckie a strategie rządowe – uwarunkowania dywersyfikacji*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002.
- Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej*, Fundacja Rektorów Polskich, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2005.
- Zarębiana Z., *Idea uniwersytetu wobec kryzysowej sytuacji w polskim szkolnictwie wyższym*, „Przegląd Powszechny” 2010, nr 10, s. 64–74.
- Zawicki M., *Trzy płaszczyzny ewaluacji – z praktyki polskiej administracji publicznej*, „Zarządzanie Publiczne” 2007, nr 2 (2), s. 120–121.

- Zdanowski M., *Jednolity system*, „Forum Akademickie” 2005, nr 9, http://forumakad.pl/archiwum/2005/09/05-opinie_srizun.htm [dostęp: 20.09.2015].
- Zgiej M., *Pojęcie deliberacji. Próba ujęcia kompleksowego*, „Studia Polityczne” 2012, nr 29, s. 7–36.
- Zienkowski L., *Determinanty i perspektywy wzrostu gospodarczego w nadchodzących latach – próba syntezy*, [w:] E. Mączyńska (red.), *Polska transformacja i jej przyszłość*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
- Zimniak-Hałajko M., *Wokół reformy. Szkolnictwo wyższe w polskim dyskursie prasowym*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, 1 (7), s. 107–142.
- Ziótkowski M., *O pewnych konsekwencjach częściowego i niekonsekwentnego utowarowienia polskiego szkolnictwa wyższego*, „Nauka” 2005, nr 2, s. 29–44.
- Zybała A., *O lepszą jakość polityk publicznych*, „Analizy i Opinie” 2012, nr 127, s. 1–12.
- Zybała A., *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*, Difin, Warszawa 2013.
- Zybała A., *Polityka publiczna wobec teorii i jej praktyki w Polsce*, „Wrocławskie Studia Politolologiczne” 2015, nr 18, s. 28–43.
- Zybała A., *Polityki publiczne wobec wzorców zarządzania publicznego*, „Zarządzanie Publiczne” 2013, nr 4 (26), s. 34–48.
- Zybała A., *Problem złożoności w politykach publicznych*, „Zoon Politicon” 2013, nr 4, s. 16–18.
- Zybała A., *Spory o relacje między nauką o polityce publicznej a politologią*, „Studia Polityczne” 2012, nr 32, s. 75–95.
- Żardecka-Nowak M., *Uniwersytet bez idei – dyktat racjonalności instrumentalnej we współczesnym szkolnictwie wyższym*, [w:] M. Żardecka-Nowak, J. Skrzypek-Faluszczyk (red.), *Idea uniwersytetu dziś. Perspektywa filozoficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.
- Żuber P., *System programowania strategicznego w Polsce*, prezentacja multimedialna MRR na stronie: <http://siteresources.worldbank.org/POLANDEXTN/Resources/ZUBER.pdf> [dostęp: 5.06.2009].

Dokumenty/raporty międzynarodowe i krajowe (według roku publikacji)

- Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego* (*Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*), Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Bruksela 20.09.2011, COM(2011) 567 wersja ostateczna, {SEK(2011) 1063 wersja ostateczna}, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX%3A52011DC0567> [dostęp: 20.09.2015].
- Europejska przestrzeń badawcza*, Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, Sprawozdanie z postępu prac za 2014 r., COM(2014) 575 final, Bruksela, 15.09.2014 r., <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2014/PL/1-2014-575-PL-F1-1.Pdf> [dostęp: 1.04.2015].
- FRP, *Propozycja warunków przyznawania uprawnień do nadawania stopnia w dziedzinie nauk społecznych w zakresie nauk o polityce publicznej*, 2012, <http://www.frp.org.pl/pliki/054325.JPG> [dostęp: 2.03.2015].

- Fulton O., Santiago P., Edquist Ch., El-Khawas E., Hackl E., *Raporty OECD na temat szkolnictwa wyższego: Polska*, OECD, Paryż 2007.
- GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 roku*, Warszawa 2015.
- Koncepcja usprawnienia konsultacji publicznych rządowych projektów aktów normatywnych oraz oceny skutków regulacji*, Projekt z dnia 26 lutego 2013 r., http://ms.gov.pl/Data/Files/_public/foto/2013/proces-legislacyjny---koncepcja.pdf [dostęp: 20.01.2016].
- KPN MNiSW, *Opinia Komitetu Polityki Naukowej z dnia 18 sierpnia 2013 r. w sprawie projektu nowelizacji Ustawy o szkolnictwie wyższym i niektórych innych ustaw*, 2013, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90091.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- Krajowy Program Reform na rzecz realizacji strategii „Europa 2020”*, Warszawa 2011, <https://www.mr.gov.pl/media/15759/KPR2011.pdf> [dostęp: 2.12.2015].
- KRASP, *Uchwała Zgromadzenia Plenarnego KRASP z dnia 14 listopada 2002 r. w sprawie opracowanego przez MENiS dokumentu „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”* (Dokument nr 7/III), 2002, <http://www.krasp.org.pl/pliki/5c9c6c868f5d40a63ac0cd3554c20091.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Uchwała Prezydium KRASP z dnia 10 kwietnia 2003 r. w sprawie potrzeby opracowania dokumentu dotyczącego przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce* (Dokument 20/III), 2003, <http://www.krasp.org.pl/pliki/2c361e1a8af18606aee68e6f2d49cfe6.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Uchwała Prezydium KRASP z dnia 3 września 2005 r. w związku z uchwaleniem ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dokument nr 1/IV), 2005, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2005_2008/u20050904 [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Opinia nt. Założenia do ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym przedstawionych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* (załącznik do Dokumentu 39/IV), 2007, http://krasp.strony.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/2/2013/10/39_iv.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Deklaracja Prezydium KRASP i Prezydium PAN z dnia 26 kwietnia 2007 r. w sprawie zasad reformowania polskiej nauki i szkolnictwa wyższego*, 2007, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2005_2008/u_2005_2008 [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Stanowisko Prezydium KRASP i Prezydium PAN z dnia 15 maja 2008 r. w sprawie Projektu założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego*, 2008, <http://www.krasp.org.pl/pliki/00e48adf365e5698b0cd68a651c313d2.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Stanowisko Prezydium KRASP z dnia 16 maja 2008 r. w sprawie Projektu założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego* (Dokument 68/IV), 2008, <http://www.krasp.org.pl/pliki/4d9fef579d92ebd73addeebcc47d6990.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Uchwała w sprawie konieczności przyspieszenia prac nad Strategią rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce* (Dokument nr 1/V), Prezydium KRASP, 12–13.09.2008, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Podsumowanie debat nad projektem opracowania pt. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy*, 2009, <http://www.krasp.org.pl/pliki/3c9b791b33007321718dd5f741a017c0.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Uchwała Prezydium KRASP z dnia 17 kwietnia 2009 r. w sprawie zmian w szkolnictwie wyższym* (Dokument nr 12/V), 2009, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].

- KRASP, *Uchwała w sprawie zmian w szkolnictwie wyższym stanowiących element procesu modernizacji kraju* (Dokument 22/V), Zgromadzenie Plenarne KRASP, 5–6.06.2009, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Uchwała Prezydium KRASP z dnia 18 października 2009 r. w sprawie inicjatyw legislacyjnych w obszarze szkolnictwa wyższego* (Dokument nr 28/V), 2009, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Stanowisko rektorów – członków Zgromadzenia Plenarnego KRASP przyjęte na posiedzeniu w dniu 7 maja 2010 r. w sprawie projektu nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz stopniach i tytułach w zakresie sztuki* (Dokument 37/V), 2010, www.krasp.org.pl/pl/pliki/3306f9772ff308dd7801453047233c95.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Uchwała w sprawie przyjęcia dokumentu „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy”* (Dokument 36/V), Załączniki do uchwały, Zgromadzenie Plenarne KRASP, 6–7.05.2010, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Uchwała w sprawie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego* (Dokument 56/V), Prezydium KRASP, 8–9.12.2011, http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Uchwała w sprawie realizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki* (Dokument 1/VI), Prezydium KRASP, 8–9.12.2011, http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Stanowisko KRASP dotyczące treści dokumentu pt. „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62541.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Uchwała Prezydium KRASP z dnia 11 stycznia 2013 r. w sprawie współdziałania MNiSW–KRASP na rzecz modernizacji kraju, Apel do Parlamentu i Rządu Rzeczypospolitej Polskiej* (Dokument 9/VI), Prezydium KRASP, 10–11.01.2013, http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Stanowisko KRASP zawierające uwagi do Projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw z 16 lipca 2013 r.*, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90087.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Uchwała w sprawie przyjęcia opracowania Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* (Dokument 34/VI), Prezydium KRASP, 27.02.2015, http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp [dostęp: 20.09.2015].
- KRASP, *Uchwała w sprawie opracowania Programu rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* (Dokument 40/VI), Zgromadzenie Plenarne KRASP, 22.05.2015, http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp [dostęp: 20.09.2015].
- KRD, *Stanowisko w sprawie przedłożonego w dniu 28 listopada 2012 r. projektu założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw i projektu założeń do ustawy o zmianie ustawy o zasadach finansowania nauki oraz niektórych innych ustaw*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62553.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

- KRD, *Opinia w sprawie projektu zmiany ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw z dnia 16 lipca 2013 r.*, 2013, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90093.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- KRUP, *Uchwała nr 229 Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich z dnia 27 marca 2009 roku w sprawie dokumentu Ministerstwa nauki i Szkolnictwa Wyższego Partnerstwo dla Wiedzy – Nowy model zarządzania szkolnictwem wyższym*, 2009, http://krup.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0013/1165/Uchwaa-nr-229-z-27.03.2009-ws-dukumentu-MNiSW-Partnerstwo-dla-Wiedzy-Nowy-model-zarzadzania-szkolnictwem-Wyszym.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- KSN NSZZ „Solidarność”, *Opinia Rady Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” o opracowaniu „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010” przedstawionym do dyskusji przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu*, [w:] *Raport o szkolnictwie wyższym. Diagnoza stanu i strategia rozwoju*, „Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu. Konferencje i Seminaaria” 2002, nr 2 (46), http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_03/kis-46.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- KSN NSZZ „Solidarność”, *Opinia Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” o projekcie założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw z dnia 28 listopada 2012 r.*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62557.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- KSN NSZZ „Solidarność”, *Opinia Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” o rządowym projekcie ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (w wersji dnia 16 lipca 2013 r.)*, 2013, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90107.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- List do studentów i samorządowców autorstwa A. Doczyka z 22 sierpnia 2005 r., Parlament Studentów RP, <http://www.psrp.org.pl/sprawy-systemowe/reformy/1399-nowa-ustawa-na-nowy-rok-akademicki> [dostęp: 20.09.2015].
- List otwarty polskich naukowców do marszałków oraz przewodniczących komisji ds. edukacji obu izb parlamentu RP z 1 października 2005 r., <http://www.forumakad.pl/ustawa19.htm> [dostęp: 20.09.2015].
- MENiS, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, [w:] *Raport o szkolnictwie wyższym. Diagnoza stanu i strategia rozwoju*, „Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu. Konferencje i Seminaaria” 2003, nr 2 (46), http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_03/kis-46.pdf [dostęp: 2.12.2015].
- MNiSW, *Projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego*, 2008, https://www.ue.wroc.pl/p/rozne/folder_mnis.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- MNiSW, *Uzasadnienie projektu ustawy*, 2010, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170172/dokument79859.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- MNiSW, *Raport z konsultacji instytucjonalnych „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020”*, 2010, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/40cef86696a6c-03820f8734638d57b40.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- MNiSW, *Raport z konsultacji indywidualnych „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020”*, 2010, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/148606eddfc02c2fc-40bebc5f6b1165.pdf [dostęp: 20.09.2015].

- MNiSW, *Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustaw – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/81150/katalog/81151#81151> [dostęp: 20.09.2015].
- MNiSW, *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, 2013, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- MNiSW, *Uzasadnienie propozycji DP 10.12.2014*, <http://legislacja.gov.pl/projekt/265841/katalog/265844#265844> [dostęp: 20.09.2015].
- MNiSW, *Stenogram 1: Przyszłość szkolnictwa wyższego w Polsce: cele, struktury, mechanizmy finansowania*, 2015, s. 2, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_07/4123c8e1cdae613e1af02d2356085978.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- MNiSW, *Stenogram 3: Ścieżki kariery akademickiej i naukowej*, 2015, s. 37, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_07/be65ca1a912fb3bdc16480594fc6de04.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- MNiSW, *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030*, Warszawa 2015, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030.html> [dostęp: 2.12.2015].
- Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy: umożliwianie uniwersytetom wniesienie pełnego wkładu do Strategii Lizbońskiej (Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy)*, KE, Bruksela, 20.04.2005, COM(2005) 152 końcowy [SEC(2005)518], <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=cele-x%3A52005DC0152> [dostęp: 20.06.2015].
- MRR, *Ocena rządowych dokumentów strategicznych przyjętych w latach 1989–2006*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.
- MRR, *Plan uporządkowania strategii rozwoju*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2010.
- Muszewska A., Niesiołowski-Spanò Ł., Pieniądz A. (red.), *Pakt dla nauki, czyli jak nauka może służyć społeczeństwu. Obywatelski projekt zmian w nauce i szkolnictwie wyższym w Polsce*, Obywatele Nauki, Warszawa 2015.
- Ocena krajowego programu reform i programu konwergencji Polski z 2012 r.*, Dokument roboczy Służb Komisji, Bruksela, 30.05.2012, SWD(2012) 323 final, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/swd2012_poland_pl.pdf [dostęp: 2.12.2015].
- Odpowiedź ministra nauki i szkolnictwa wyższego na interpelację nr 19641 w sprawie prac nad reformą szkolnictwa wyższego*, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/734C5FC6> [dostęp: 20.09.2015].
- OECD, *Tertiary Education for the Knowledge Society. Pointers for policy development*, 2008, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44007619.pdf> [dostęp: 3.10.2015].
- OECD, *The Political Economy of Reform. Lessons from pensions, product markets and labour market in ten OECD countries*, Chapter 2: *Key determinants of successful structural reform*, 2009, <http://www.oecd.org/site/sgemrh/46190166.pdf> [dostęp: 1.12.2015].
- OECD, *Wcielanie reformy w życie. Projekty strukturalne w okresie kryzysu*, 2010, <http://www.oecd.org/fr/sites/reussirlareforme/46269269.pdf> [dostęp: 1.12.2015].
- OECD, *Polska: realizacja strategicznych możliwości państwa*, Przeglądy Zarządzania Publicznego OECD, OECD Publishing, 2013.

- Opinia Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” o projekcie nowelizacji Ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” z dnia 10.09.2010 r. przedstawionej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego* (dokument z 20.09.2010 r.), http://www.solidarnosc.org.pl/~ksn/Docs/opinia_ksn_nowela_ustawy_prawo_o_szk_w_20100920.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- Opinia Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” o projekcie Ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 30.03.2010 r.* (dokument z 8.05.2010 r.). [dostęp: 20.09.2015]
- Opinia na temat projektów reform w ramach pakietu „Partnerstwo dla wiedzy”* (praca zbiorowa), Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa, 9 czerwca 2009 r., s. 2, http://www.instytut.info/images/stories/badania/Opinia_4.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- Opinia Niezależnego Zrzeszenia Studentów dotycząca założeń do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*, NZS, Warszawa, 8 lipca 2009 r., http://www.nzs.org.pl/images/opinia_nzs_mnisw_2009.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- Parlament Studentów RP: reforma nauki gwarantuje upodmiotowienie studenta*, 1.02.2011, <http://www.naukawpolsce.pap.pl> [dostęp: 20.09.2015]
- PKPP „Lewiatan”, *Opinia do projektu założeń do ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62556.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- Polska 2020. Spojrzenie z przyszłości*, Alternatywne wizje rozwoju Polski na podstawie scenariuszy Narodowego Programu Rozwoju Foresight Polska 2020, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/60ae15db0ec9b590e5533e392e7c2a91.pdf [dostęp: 2.12.2015].
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009.
- Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2013.
- Projekt sprawozdania w sprawie kontynuacji wdrażania procesu bolońskiego (2015/2039(INI))*, Parlament Europejski, Komisja Kultury i Edukacji, sprawozdawczynie: Krystyna Łybacka, 4.02.2015, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0121+0+DOC+XML+V0//PL> [dostęp: 20.06.2015].
- PSRP, *Stanowisko Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie pakietu „Partnerstwo dla wiedzy – reforma studiów i praw studenckich” z dnia 25 stycznia 2009*, <http://www.psrp.org.pl> [dostęp: 20.06.2015].
- PSRP, *Opinia w sprawie projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, przyjęta zgodnie z Uchwałą Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej nr 25/2013 z dnia 29 sierpnia 2013 r., <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90095.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- Raport o kapitale intelektualnym Polski*, Zespół Doradców Strategicznych Premiera, Warszawa 2008.
- Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje (Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation)*, Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, Bruksela, 10.05.2006, COM(2006)

- 0208, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52006DC0208> [dostęp: 20/06.2015].
- Rezolucja Rady z dnia 23 listopada 2007 r. w sprawie unowocześniania szkół wyższych, by zwiększyć konkurencyjność Europy w światowej gospodarce opartej na wiedzy*, Bruksela 6.12.2007, 16096/1/07, REV 1, <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PL&f=ST%2016096%202007%20REV%201> [dostęp: 20.06.2015].
- RGSW, *Stanowisko Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 21 listopada 2002 r. w sprawie dokumentu MENiS pt. „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”*, 2002, <https://www.solidarnosc.org.pl/ksn/bulletin/nr1-2882-29.pdf> [dostęp: 2.12.2015].
- RGSW, *Stanowisko nr 13/2003 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 czerwca 2003 r. w sprawie dokumentu Komisji Wspólnot Europejskich zatytułowanego „Rola uniwersytetów w Europie wiedzy”*, 2003, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/stanowiska-2003/stanowisko-nr-13-2003-rady-glownej-szkolnictwa-wyzszego-z-dnia-12-czerwca-2003r-.html> [dostęp: 20.09.2015].
- RGSW, *Sprawozdanie z działalności Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w 2005 r.*, 2006, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/c5537dafefa7f2b54b8b3e810b9bdb91.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- RGSW, *Notatki Przewodniczącego – Kadencja IX – nr 20 (wrzesień/październik 2007)*, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/notatki-przewodniczacego-2007/notatki-przewodniczacego-rady-glownej-szkolnictwa-wyzszego_8285.html [dostęp: 20.09.2015].
- RGSW, *Uchwała nr 289/2008 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 czerwca 2008 r. w sprawie dokumentu „Projekt założeń reformy systemu nauki i reformy systemu szkolnictwa wyższego”*, 2008, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/uchwaly-2008/uchwala-nr-289-2008.html> [dostęp: 20.09.2015].
- RGSW, *Uchwała nr 450/2009 Prezydium Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 lipca 2009 r. w sprawie dokumentu „Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki”*, 2009, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/uchwaly-2009/uchwala-nr-450-2009.html> [dostęp: 20.09.2015].
- RGSW, *Uchwała nr 32/2010 w sprawie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego*, 2010, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/uchwaly/uchwala-nr-32-2010-w-sprawie-strategii-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego.html> [dostęp: 2.07.2015].
- RGSW, *Uchwała nr 43/2010 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 kwietnia 2010 r. w sprawie projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, 2010, <http://www.rgs.edu.pl/?q=node/1233> [dostęp: 2.07.2015].
- RGNiSW, *Uchwała nr 423/2012 RGNiSW z dnia 18 grudnia 2012 r. dotycząca projektu założeń do projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, 2012, <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62538.pdf> [dostęp: 2.07.2015].
- RGNiSW, *Apel Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 stycznia 2013*, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/inne-dokumenty/apel-z-dnia-10-stycznia-2013-r-.html> [dostęp: 20.09.2015].

- RGNiSW, *Stanowisko wspólne Prezydium KRASP, Prezydium PAN oraz Prezydium RGNiSW z dnia 5 lipca 2013 r. w sprawie zasad prowadzenia prac legislacyjnych dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki*, 2013, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/inne-dokumenty/stanowisko-wspolne-prezydium-krasp-prezydium-pan-oraz-prezydium-rgnisw-w-sprawie-zasad-prowadzenia-prac-legislacyjnych-dotyczacych-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki.html> [dostęp: 20.09.2015].
- RGNiSW, *Uchwała nr 503/2013 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 sierpnia 2013 roku*, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90105.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- RGNiSW, *Podsumowanie X kadencji Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, 2013, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_01/0afb77e03ef56c3922bb00aed02fff66.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- RGNiSW, *Sprawozdanie przewodniczącego z działalności Rady w 2014 roku*, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_01/3850ad9584fd964e24fb39baaeb2f5cd.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- RGNiSW, *Sprawozdanie przewodniczącego z działalności Rady w 2015 roku*, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_05/1fce54a2573a0f116dff8ff57fea7704.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- Rola uniwersytetów w Europie wiedzy (The Role of the Universities in the Europe of Knowledge)*, KE, Bruksela 5.02.2003, COM(2003) 58 ostateczny, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=URISERV%3Ac11067> [dostęp: 20.06.2015].
- RSWiN ZNP, *Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie „Projektu założeń reformy szkolnictwa wyższego w Polsce”*, Warszawa, 22 czerwca 2008 r., <http://www.rgswin.znp.edu.pl/uchwaly/stanowisko.html> [dostęp: 20.09.2015].
- RSWiN ZNP, *Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie „Założeń do nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule”*, 2009, http://www.rswin.znp.edu.pl/uchwaly/stanowisko_05.07.2009.html [dostęp: 20.09.2015].
- RSWiN ZNP, *Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego odnośnie projektu z dnia 16 lipca 2013 r. Ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz zmianie niektórych innych ustaw*, 2013, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90090.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- Rzecznik Praw Absolwenta, *Opinia w sprawie projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw (projekt z dnia 16 lipca 2013 r.)*, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/170167/170171/170174/dokument90109.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- Spotkanie Rady Europejskiej w Lizbonie 23–24 marca 2000 r.: *Wnioski prezydencji portugalskiej, Monitor Integracji Europejskiej UKIE*, <http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/konkluzje/lizbona200003.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- Sprawozdanie Komisji dla Rady dotyczące rezolucji Rady z 23 listopada 2007 r. w sprawie unowocześniania szkół wyższych, by zwiększyć konkurencyjność Europy w światowej gospodarce*

- ce opartej na wiedzy, Bruksela, 30.10.2008, KOM(2008) 680 wersja ostateczna, {SEC (2008) 2719}, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0680> [dostęp: 20.06.2015].
- Stanowisko Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów*, „Pauza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności” 2010, nr 83, http://pauza.krakow.pl/83_2010.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- Stanowisko Prezydium Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego wobec projektu ustawy o zmianie ustawy: „Prawo o szkolnictwie wyższym i ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw”*, <http://www.rszwin.znp.edu.pl/pdf/stanow2.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki „Dynamiczna Polska 2020”*, Ministerstwo Gospodarki, Warszawa 2013.
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2013.
- Strategia Rozwoju Kraju 2020. Aktywne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka, sprawne państwo*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.
- Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, Dz.U. z 2006 r., nr 227, poz. 1658.
- Uwagi do Projektu Założeń Reformy Systemu Nauki (16.04.2008) i Strategii Rozwoju Nauki w Polsce do 2015 roku (04.2008)*. *Stanowisko Rady Dyrektorów*, <http://nszz.pan.pl/upfiles/pdf/Rada%20Dyrektorow%20PAN%20210508.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- Uzasadnienie*, http://radalegisacyjna.gov.pl/sites/default/files/dokumenty/uzasadnienie_do_ustawy_96.pdf [dostęp: 20.09.2015].
- Wkład w debatę dotyczącą strategii lizbońskiej na wiosennym szczycie Rady Europejskiej w 2009 r.*, Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 11 marca 2009 r., P6_TA(2009)0120, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0120+0+DOC+XML+V0//PL> [dostęp: 20.06.2015].
- World Bank, *The Political Economy of Policy Reform: Issues and Implications for Policy Dialogue and Development Operations*, Social Development Department, Washington 2008, s. 9–13, http://siteresources.worldbank.org/EXTSOCIALDEV/Resources/The_Political_Economy_of_Policy_Reform_Issues_and_Implications_for_Policy_Dialogue_and_Development_Operations.pdf [dostęp: 1.12.2015].
- Woźnicki J. (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, cz. I: *Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy*, KRASP, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015.
- Woźnicki J. (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, cz. II: *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*, KRASP, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015.
- Woźnicki J. (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, cz. V: *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego*, KRASP, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015.
- Wykaz obowiązujących dokumentów strategicznych (według stanu na koniec czerwca 2010 r.)*, http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_rozwoju/System_zarzadzania_rozwojem/Dokumenty_strategiczne/Documents/Dok_obowiaz_VI2010.pdf [dostęp: 20.09.2015].

- Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, Eurydice, Warszawa 2009.
- Zielona Księga: *Europejska Przestrzeń Badawcza: Nowe perspektywy*, Bruksela, 4.04.2007, KOM(2007) 161 wersja ostateczna, https://ec.europa.eu/research/era/pdf/era_gp_final_pl.pdf [dostęp: 20.06.2015].
- ZNP, *Stanowisko Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego odnośnie projektu z dnia 28 listopada 2012 r. Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, 2012, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//1/81150/81151/81154/dokument62558.pdf> [dostęp: 20.09.2015].

Artykuły publicystyczne*

- Antonowicz D., *Czy Kopernik zrobiłby dziś w Polsce karierę?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 50, 2.03.2011.
- Bachmann K., *Szkoły wyższe w oparach absurdu*, „Gazeta Wyborcza”, nr 246, 20.10.2009.
- Bendyk E., *Akcja habilitacja*, „Polityka”, 28.04.2008.
- Bendyk E., Żakowski J., *Nauka i nauuczka*, „Polityka”, 15.04.2008.
- Bendyk E., Żakowski J., *Wstrząsając, nie mieszając*, „Polityka”, 11.10.2008.
- Bez habilitacji nauce grozi zapaść*, „Gazeta Wyborcza”, nr 90, 16.04.2008.
- Biedni płacą za studia, bogaci dostają się na uczelnie bezpłatne*, „Gazeta Wyborcza”, nr 156, 7.07.2003.
- Bikont A., *Szczęściarz na pięciu etatach*, „Gazeta Wyborcza”, nr 132, 6.06.1998.
- Bogucka T., Staszewski W., *Naukowcy przeżyją, nauka niekoniecznie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 281, 3.12.1994.
- Bronią reformy Kudryckiej*, „Gazeta Wyborcza”, nr 105, 6.05.2008.
- Chodzież M., *Będąc młodą doktorką*, „Gazeta Wyborcza”, nr 2, 3.01.2015.
- Ciżkowicz P., Opala P., Rybiński K., *Zanim przyjdzie tsunami*, „Gazeta Wyborcza”, nr 278, 27.11.2009.
- Czarnecki M., *Masowość sprzyja patologii*, „Gazeta Wyborcza Toruń”, nr 280, 30.11.2009.
- Czesne do dyskusji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 17, 21.01.2004.
- Flis D., *Czy resort szkolnictwa wyższego spełnił postulaty humanistów*, „Gazeta Wyborcza”, nr 82, 9.04.2015.
- Gadomski W., *Nauka potrzebuje konkurencji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 41, 18.02.2008.
- Grabowska J., *Będąc młodym naukowcem*, „Gazeta Wyborcza”, nr 36, 12.02.2008.
- Grabowska J., *Jak poprawić jakość studiów? Wprowadzić opłaty*, „Gazeta Wyborcza”, nr 251, 26.10.2009.
- Grabowska J., *Polska Anemia Nauk*, „Gazeta Wyborcza”, nr 35, 11.02.2008.
- Grzelak J., *Bijmy się o jakość studentów. Dyskusja „Uczelnie do naprawy”*, „Gazeta Wyborcza”, nr 42, 19.02.2008.
- Habilitacja zostaje*, „Gazeta Wyborcza”, nr 226, 26.09.2008.
- Hartman J., *Profesor doktor zdegradowany*, „Polityka”, 21.04.2015.

* Dostęp do artykułów Internetowego Archiwum „Gazety Wyborczej” za pośrednictwem Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego oraz prywatnie wykupiony dostęp do artykułów Archiwum Polityki Cyfrowej.

- Jackowski S., Kochanowicz J., *Jaki uniwersytet?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 156, 7.07.1994.
- Jajszczyk A., *Polskie uczelnie w objęciach sarmatyzmu*, „Gazeta Wyborcza”, nr 224, 24.09.2010.
- Jaki kraj, takie uniwersytety*, „Gazeta Wyborcza”, nr 7, 10.01.2015.
- Jałowicz J., Zadroga A., *Nie z naszej kieszeni*, „Gazeta Wyborcza Kraków”, nr 253, 29.10.2007.
- Janikowska I., *Student zawodowiec*, „Gazeta Wyborcza”, nr 119, 24.05.1993.
- Jemielniak D., *Grzeszna reforma*, „Polityka”, 7.01.2014.
- Kącki M., Kopiński M., Kudrycka B., *Magia papierowego wykształcenia*, „Gazeta Wyborcza”, nr 250, 24.10.2009.
- Klich A., *Akademicy, zatrudnijcie menedżerów*, „Gazeta Wyborcza”, nr 106, 7.05.2008.
- Kośakowski L., *Po co uniwersytet?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 61, 14.03.1994.
- Koral J., *Czarne prorocтва*, „Gazeta Wyborcza”, nr 152, 2.07.1993.
- Kościelniak C., *Uniwersytet musi być przedsiębiorczy*, „Gazeta Wyborcza”, nr 275, 24.11.2009.
- Kredyt Na Indeks*, „Gazeta Wyborcza Łódź”, nr 262, 9.11.1999.
- Krzemiński I., *Jak posuli nam naukę*, „Gazeta Wyborcza”, nr 113, 17.05.2014.
- Kubiak J., Szczepaniak A., Sawicki A., *Debata „Uczelnie do naprawy”*, „Gazeta Wyborcza”, nr 40, 16.02.2008.
- Kublik A., *Młodzi wściekli humaniści kontra Ministerstwo Nauki*, „Gazeta Wyborcza”, nr 65, 19.03.2014.
- Kublik A., *Uniwersytet psuje się od rektora*, „Gazeta Wyborcza”, nr 31, 7.02.2015.
- Kudrycka B., *Bez habilitacji nowocześniej*, „Gazeta Wyborcza”, nr 90, 16.04.2008.
- Kudrycka B., *Przeciw prowincjalizmowi, za humanistyką*, „Gazeta Wyborcza”, nr 13, 18.01.2011.
- Kudrycka B., *W naukowcach i studentach drzemie olbrzymi kapitał*, „Gazeta Wyborcza”, nr 154, 3.07.2009.
- Kudrycka B., *Wyższa Szkoła Dumy*, „Gazeta Wyborcza”, nr 30, 5.02.2010.
- Kula M., *Za dużo indeksów, za mało studentów*, „Gazeta Wyborcza”, nr 176, 30.07.2005.
- Lemańska A., *Darmo Dawno Umarło*, „Gazeta Wyborcza Bydgoszcz”, nr 21, 26.01.2000.
- Leosz S., *Naukowe realia*, „GW Wrocław”, nr 267, 16.11.2002.
- Leszczyński A., *Czesne. Zbędna rewolucja*, „Gazeta Wyborcza”, nr 193, 20.08.2005.
- Leszczyński A., *Duże straty, mały zysk*, „Gazeta Wyborcza”, nr 171, 24.07.2013.
- Leszczyński A., *Gorzkie żale*, „Gazeta Wyborcza”, nr 5, 8.01.2011.
- Leszczyński A., *I egalitarne, i elitarne*, „Gazeta Wyborcza”, nr 58, 10.03.2010.
- Leszczyński A., *Końca humanistyki nie widać*, „Gazeta Wyborcza”, nr 47, 26.02.2014.
- Leszczyński A., *Nauka nie jest od zarabiania. A humanistyka – już na pewno*, „Gazeta Wyborcza”, nr 11, 15.01.2011.
- Leszczyński A., *PAN z rządem o reformie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 125, 30.05.2008.
- Leszczyński A., *Studia to nie towar*, „Gazeta Wyborcza”, nr 37, 13.02.2008.
- Leszczyński A., *Teoria względności na wolnym rynku*, „Gazeta Wyborcza”, nr 295, 18.12.2010.
- Leszczyński A., *Uniwersytety to nie produkcja wykwalifikowanych robotników*, „Gazeta Wyborcza”, nr 100, 28.04.2012.
- Leszczyński A., *Wyższa szkoła zmian*, „Gazeta Wyborcza”, nr 29, 5.02.2011.
- Leszczyński A., Pezda A., *Superuniwersytety na start*, „Gazeta Wyborcza”, nr 167, 20.07.2010.
- Magister? W niełasce*, „Gazeta Wyborcza”, nr 694, 26.09.1991.

- Mazur N. et al., *Akademia Wielka Lipa*, „Gazeta Wyborcza”, nr 249, 23.10.2009.
- Miączyński P., Kostrzewski L., *Uczelnie są oderwane od biznesu*, „Gazeta Wyborcza”, nr 216, 15.09.2010.
- Mikołajko Z., *W mroku oświecenia*, „Gazeta Wyborcza”, nr 170, 23.07.1993.
- Miłkowski M., *Same pieniądze nie zmienią uczelni*, „Gazeta Wyborcza”, nr 274, 25.11.2005.
- Modzelewski K., *Szkoły wyższe w oparach kampanii*, „Gazeta Wyborcza”, nr 260, 5.11.2009.
- Modzelewski K., *Wolna myśl w jarzmie liczydeł*, „Polityka”, 10.06.2015.
- Morawski W., *Uczelnie flagowe – a gdzie autonomia?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 43, 20.02.2008.
- Nadzieja w akredytacji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 1178, 1.08.2002.
- Naukowcy są za habilitacją*, „Gazeta Wyborcza”, nr 115, 17.05.2008.
- Nie huty, lecz intelekt*, „Gazeta Wyborcza”, nr 255, 29.10.1992.
- O habilitacji bez ministra*, „Gazeta Wyborcza”, nr 107, 8.05.2008.
- Obrona habilitacji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 99, 26.04.2008.
- Oplaty za studia nielegalne?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 769, 21.12.1991.
- Orłowski M., *Dokąd pójdzie „czarna procesja” naukowców*, „Gazeta Wyborcza”, nr 134, 11.06.2015.
- Papuzińska M., *Debatą o przyszłości szkolnictwa wyższego*, „Polityka”, 3.04.2010.
- Pawłowski K., *Czas na kapitał intelektualny*, „Gazeta Wyborcza Kraków”, nr 275, 24.11.2007.
- Pawłowski R., *Ile kosztuje bezpłatne*, „Gazeta Wyborcza”, nr 56, 6.03.1996.
- Pendel Z., *Komisja na kształcenie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 9, 11.01.2002.
- Pendel Z., *Nowe płace wyższym*, „Gazeta Wyborcza” nr 145, 23.06.2001.
- Pendel Z., *Pełny dzban ze studentami*, „Gazeta Wyborcza”, nr 241, 5.10.2002.
- Pendel Z., *Uczelnia z zasadami*, „Gazeta Wyborcza”, nr 298, 23.12.2003.
- Pendel Z., *Uczelnie pod kontrolą*, „Gazeta Wyborcza”, nr 19, 23.01.2003.
- Pendel Z., Woźnicki J., *Ilość, jakość i bylejakość*, „Gazeta Wyborcza”, nr 289, 12.12.2002.
- Pezda A., *Bronią habilitacji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 64, 17.03.2008.
- Pezda A., *Czesne? Nie, dziękuję*, „Gazeta Wyborcza”, nr 167, 19.07.2013.
- Pezda A., *Czy rektorzy umówią się ze studentami*, „Gazeta Wyborcza”, nr 246, 21.10.2011.
- Pezda A., *Doktor, profesor do odwołania?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 138, 14.06.2008.
- Pezda A., *Fabryki bezrobotnych*, „Gazeta Wyborcza”, nr 95, 23.04.2012.
- Pezda A., *Habilitacja do kas(tr)acji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 176, 30.07.2008.
- Pezda A., *Habilitacja przed niezależną komisją*, „Gazeta Wyborcza”, nr 34, 10.02.2009.
- Pezda A., *Jak wybrać polski Oksford*, „Gazeta Wyborcza”, nr 39, 15.02.2008.
- Pezda A., *Polskie studia: masowe i słabe*, „Gazeta Wyborcza”, nr 6, 8.01.2010.
- Pezda A., *Premier też nie chce habilitacji*, „Gazeta Wyborcza”, nr 90, 16.04.2008.
- Pezda A., *Studenci wygrali z rektorami*, „Gazeta Wyborcza”, nr 252, 28.10.2011.
- Pezda A., *Studia: drobne kroczki*, „Gazeta Wyborcza”, nr 270, 18.11.2009.
- Pezda A., *Zróbmy sobie Oksford*, „Gazeta Wyborcza”, nr 38, 14.02.2008.
- Pezda A., *Zróbmy sobie Oksford, czyli kasa dla dobrych*, „Gazeta Wyborcza”, nr 38, 14.02.2008.
- Pezda A. et al., *Studia 2020*, „Gazeta Wyborcza”, nr 29, 4.02.2010.
- Pleszczyński J., Tochman W., *Uczelnie pod ścianą*, „Gazeta Wyborcza”, nr 248, 24.10.1994.
- Rada dla studentów*, „Gazeta Wyborcza”, nr 17, 21.01.1994.
- Reszka P. P., *Koniec z bezpłatną nauką?*, „Gazeta Wyborcza Lublin”, nr 247, 22.10.2007.

- Rychard A., *Humanistyczna szczepionka dla wszystkich*, „Gazeta Wyborcza”, nr 54, 6.03.2014.
- Senat UJ o finansach szkolnictwa, „Gazeta Wyborcza Kraków” nr 127, 1.06.2000.
- Sendrowicz B., *Jak sobie radzą absolwenci uczelni wyższych?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 214, 15.09.2014.
- Sendrowicz B., *Na co komu dyplom*, „Gazeta Wyborcza”, nr 108 12.05.2014.
- Sokół G., *Uczelnie wolą płatnych*, „Gazeta Wyborcza”, nr 159, 9.07.2004.
- Sosnowski J., *Ucz się i płać*, „Gazeta Wyborcza”, nr 230, 1.10.1993.
- Staszewski W., *Kontra niepaństwowym*, „Gazeta Wyborcza”, nr 133, 8.06.2000.
- Staszewski W., *Małe studia*, „Gazeta Wyborcza”, nr 14, 17.01.1995.
- Staszewski W., *Polityka naukowa*, „Gazeta Wyborcza”, nr 18, 21.01.1995.
- Staszewski W., *Rynek swoje, uczelnie swoje*, „Gazeta Wyborcza”, nr 281, 4.12.1995.
- Staszewski W., *Strach przed czesnym*, „Gazeta Wyborcza”, nr 270, 21.11.1994.
- Staszewski W., *Wiedza za pieniądze*, „Gazeta Wyborcza”, nr 162, 14.07.1995.
- Studentów jest coraz więcej. I co z tego?*, „Praca.pl” nr 1463, 24.11.2008.
- Studia będą płatne?*, „Gazeta Wyborcza”, nr 228, 28.09.1992.
- Suchecka J., *Lepsze uczelnie dostaną najwięcej*, „Gazeta Wyborcza”, nr 226, 29.09.2014.
- Suchecka J., Wilgocki M., *Płatne studia niekonstytucyjne*, „Gazeta Wyborcza”, nr 130, 6.06.2014.
- Szkoły wyższe uboższe*, „Gazeta Wyborcza”, nr 690, 21.09.1991.
- Sztompka P., *Zakład przerobu studentów*, „Gazeta Wyborcza”, nr 119, 24.05.2014.
- Świda-Ziemba H., *Białe plamy w polskiej nauce*, „Gazeta Wyborcza”, nr 276, 14.05.1990.
- Tymowski W., *Szansa na sukces wyniesiona z domu*, „Gazeta Wyborcza”, nr 156, 7.07.2003.
- Wertenstein-Żuławski J., *Zapomniane uczelnie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 288, 10.12.1993.
- Węgleński P., *Huzia na uczelnie*, „Gazeta Wyborcza”, nr 300, 23.12.2004.
- Więcej uczyć, mniej badać*, „Gazeta Wyborcza”, nr 155, 6.07.1993.
- Wilk E., *Nie sznuruję gorsetu*, „Polityka”, 2.07.2013.
- Wilk E., *Niezawodny zawód*, „Polityka”, 18.02.2015.
- Wróblewski A. K., *Habilitacja bez rozprawy – to jest już od dawna*, „Gazeta Wyborcza”, nr 58, 10.03.2008.
- Wróżyńska J., Grabowska J., Dana B., *Studentów jest za dużo*, „Gazeta Wyborcza Łódź”, nr 44, 21.02.2008.
- Wysocki T., *Okręty flagowe nie popłyną bez pieniędzy*, „Gazeta Wyborcza Wrocław”, nr 39, 15.02.2008.
- Zagrodzka D., *Mniej wolności dla uczelni*, „Gazeta Wyborcza”, nr 268, 16.11.2004.
- Zapach uczelnianych pensji*, „Gazeta Wyborcza”, 27.05.1998.
- Zbyt powszechne uniwersytety*, „Gazeta Wyborcza”, nr 148, 28.06.1993.
- Żakowski J., *Czesne wstydu*, „Gazeta Wyborcza”, nr 286, 7.12.2009.

Strony internetowe

- Biuletyn KKHP IN-FORMACJA 2015, nr 1, <http://komitethumanistyki.pl/wp-content/uploads/2015/05/informacja.pdf> [dostęp: 20.09.2015].
- Czym jest zarządzanie rozwojem?*, 26.05.2015, <https://www.mr.gov.pl/strony/zadania/polityka-rozwoju-kraju/zarządzanie-rozwojem-kraju/czym-jest-zarządzanie-rozwojem> [dostęp: 20.06.2015].

- Czym są konsultacje publiczne?, Rządowe Centrum Legislacji, <http://www.rcl.gov.pl/book/?q=node/540> [dostęp: 20.09.2015].
- Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej, <http://kkhp.pl> [dostęp: 20.12.2015].
- Kulczycki E., *Nie ma kryzysu w humanistyce. Nie ma niczego*, 27.02.2014, http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/nie-ma-kryzysu-w-humanistyce-nie-ma-niczego [dostęp: 20.09.2015].
- Minister nauki: „Prawo o szkolnictwie wyższym” wymaga nowelizacji, 5.07.2007, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,63998,minister-nauki-ustawa-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-wymaga-nowelizacji.html> [dostęp: 20.09.2015].
- Nowe Otwarcie Uniwersytetu, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1 (7), <http://www.praktykateoretyczna.pl/numery/pt-172013> [dostęp: 20.09.2015].
- Nowe Otwarcie Uniwersytetu. *Problemy nauki i szkolnictwa wyższego w czasach reform*, podsumowanie konferencji, <https://noweotwarcie.org/konferencja/podsumowanie-konferencji> [dostęp: 20.09.2015].
- Nowelizacja ustaw nt. szkolnictwa trafi do Trybunału Konstytucyjnego, 6.04.2011, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,381176,nowelizacja-ustaw-nt-szkolnictwa-trafi-do-trybunalu-konstytucyjnego.html> [dostęp: 20.09.2015].
- Nowotnik N., *Reforma polskich uczelni wzbudza kontrowersje w środowisku akademickim*, 4.02.2011, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,379702,reforma-polskich-uczelni-wzbudza-kontrowersje-w-srodowisku-akademickim.html> [dostęp: 20.09.2015].
- Obywatele Nauki, <http://obywatelenauki.pl> [dostęp: 20.09.2015].
- Ogłoszenie o konkursie „Ustawa 2.0”, 29.02.2016, <http://www.nauka.gov.pl/komunikaty/ogloszenie-o-konkursie-ustawa-2-0.html> [dostęp: 1.03.2016].
- Okragły Stół Humanistyki – sprawozdanie, <http://obywatelenauki.pl/2014/02/okragly-stol-humanistyki-sprawozdanie> [dostęp: 20.09.2015].
- Szkolnictwo wyższe dla innowacyjnej gospodarki, Forum Debaty Publicznej, 12.01.2011, <http://www.prezydent.pl/archiwum-bronislawa-komorowskiego/fdp/gospodarka-konkurencyjnej-polski/aktualnosci/art,5,fdp-szkolnictwo-wyzsze-dla-innowacyjnej-gospodarki.html> [dostęp: 2.07.2015].
- Śliwerski B., *O międzynarodowych badaniach porównawczych w dziedzinie szkolnictwa wyższego* (cz. 1), 28.12.2015, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/12/o-miedzynarodowych-badaniach.html> [dostęp: 1.02.2016].
- Śliwerski B., *O międzynarodowych badaniach porównawczych w dziedzinie szkolnictwa wyższego* (cz. 2), 29.12.2015, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/12/o-miedzynarodowych-badaniach_29.html [dostęp: 1.02.2016].
- Uchwały KRASP 2008–2012, Dokument nr 7/V, 8/V i 11/V z 2009 r., http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [dostęp: 20.09.2015].
- Ustawa 2.0 – zespoły rozpoczynają prace, 3.06.2016, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ustawa-2-0-zespoły-rozpoczynają-prace.html> [dostęp: 5.06.2016].

Spis tabel i ramek

Tabele

1. Obszary badań dotyczących szkolnictwa wyższego	32
2. Uwarunkowania reformy szkolnictwa wyższego eksponowane w debacie	52
3. Charakterystyka analizowanych wymiarów debaty publicznej	55
4. Szkolnictwo wyższe w dokumentach strategicznych i jego reformy	107
5. Cele główne i szczegółowe Programu rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030.	109
6. Postulaty Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej i odpowiedź MNiSW.	133
7. Reformowanie szkolnictwa wyższego a nadrzędne cele państwa	138
8. Siedem zasad konsultacji	187
9. Kierunki reformy szkolnictwa wyższego z 2011 r.	236
10. Wybrane zasady ekonomii politycznej reform a reformowanie szkolnictwa wyższego w Polsce	250
11. Kompleksowa ocena debaty o reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce	253

Ramki

1. Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku – 10 najważniejszych kierunków rozwiązań dylematów uniwersytetu	122
2. Pakt dla Nauki – 10 najważniejszych postulatów Obywateli Nauki	126

O autorce

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn jest socjologiem edukacji, od 2003 r. pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Socjologii na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego.

Jej zainteresowania naukowe szkolnictwem wyższym rozpoczęły się w 1999 r. od prac nad doktoratem w Katedrze Socjologii Edukacji (w latach 1995–2000 był to Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym), kiedy zajęła się badaniem kwestii kształcenia na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy. W 2003 r. obroniła pracę doktorską na ten temat, zaś owocem była wydana w 2007 r. monografia *Menedżer niekoniecznie poszukiwany. Młodzi adepci zarządzania na rynku pracy* (Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego).

W latach 2006–2009 w ramach uczestnictwa w projekcie międzynarodowym w programie Sokrates – „New Social Risks in the European Knowledge Society and Higher Education” (NESOR) Agnieszka Dziedziczak-Foltyn zainteresowała się szerzej rozumianą polityką szkolnictwa wyższego. Od 2009 r. w swoich licznych artykułach analizuje proces kształtowania oraz prowadzenia polityki szkolnictwa wyższego w Polsce, koncentrując się na sposobach projektowania i wprowadzania reform. Szczególną uwagę zwraca przy tym na wyłaniający się w toku owych przemian obraz polityki i reform szkolnictwa wyższego w debacie publicznej. Zwieńczeniem dotychczasowych badań autorki jest monografia *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej. Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)*. Publikacja powstała z inspiracji działalnością znanego polskiego socjologa i badacza szkolnictwa wyższego Jana Szczepańskiego (1913–2004).

Dodatkową pasją Agnieszki Dziedziczak-Foltyn – jednocześnie naukową i praktyczną – jest edukacja spersonalizowana w kształceniu akademickim. W latach 2009–2014 autorka brała udział w dwóch projektach Fundacji Rozwoju Przedsiębiorczości w Łodzi dotyczących wdrażania coachingu w edukacji wyższej. Od 2014 r. doskonali warsztat tutora akademickiego (absolwentka Szkoły Tutorów Akademickich Collegium Wratislaviense). Rezultatem tych zainteresowań i działań są publikacje dotyczące tutoringu, coachingu i mentoringu w szkolnictwie wyższym. Autorka posiada również wieloletnie doświadczenie w prowadzeniu szkoleń z zakresu umiejętności społecznych i od kilkunastu lat publikuje dla internetowego Serwisu HR Wolters Kluwer.

