

Krzysztof Gubański

Instytut Socjologii  
Uniwersytet Warszawski

## CZY UNIWERSYTET TO JUŻ FIRMA? KRYTYCZNA ANALIZA DYSKURSU NA TEMAT REFORMY SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE W LATACH 2008–2013

University as a company? Critical discourse analysis concerning discussion on higher education reform in Poland (2008–2013)

**Abstract:** This paper is an analysis of professional academic discussion on reform of higher education, which was implemented in 2011. It describes how the crisis of the Polish academia was defined and what solutions were proposed. It is also an attempt to show how ministry of science tried to delegitimize academic's right to self-diagnosis and discussion. I claim, that reform was a fulfillment of New Public Management paradigm, that results in two phenomenon. Firstly, reform was attractive for young scholars and gave them promise of emancipation. Secondly, solutions of the reform are derived from general position of Polish economics as global periphery.

**Keywords:** higher education reform, crisis of the academia, changes in the academia, sociology of science and higher education, critical discourse analysis

5 kwietnia 2011 roku Prezydent Bronisław Komorowski złożył podpis pod przyjętą przez Sejm Ustawą o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Był to główny dokument wchodzący w skład tak zwanego Pakietu Kudryckiej, czyli wielu regulacji mających na celu zmianę sposobu funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce. W kwietniu 2008 roku zaprezentowano wstępne założenia reformy. Wprowadzone zmiany miały dotyczyć między innymi przebiegu kariery naukowej, modelu kształcenia, sposobu finansowania badań i dydaktyki oraz zarządzania uczelnią. Od momentu ujawnienia tych założeń w środowisku uniwersyteckim przetoczyła się szeroka dyskusja na temat wprowadzanych zmian. Rozważano samą diagnozę szkolnictwa wyższego, logikę proponowanych regulacji, a także konkretne rozwiązania i ich instytucjonalne konsekwencje. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wysyłało jednoznaczne komunikaty, z których wynikało, że planowana

reforma ma mieć charakter totalny, zaś jej rezultaty zrewolucjonizują krajowy system szkolnictwa wyższego. Stan polskiego szkolnictwa wyższego został w punkcie wyjścia określony jako kryzysowy, a dyskusja o reformie miała na celu wypracowanie sposobów wyjścia z kryzysu.

Zainteresował mnie sposób postrzegania reform przez osoby będące ich przedmiotem – pracujące bądź kształcące się na uczelniach wyższych: naukowców, doktorantów, studentów oraz przedstawicieli MNiSW. Początkowo miałem zamiar dokonać czysto deskryptywnej analizy treści, ale rozwój moich analiz doprowadził mnie w końcu do krytycznej analizy dyskursu<sup>1</sup>. Niniejszy tekst jest efektem analizy ponad stu tekstów prasowych, na podstawie których próbuję zrekonstruować stanowiska zajmowane wobec konkretnych problemów, całościowe wizje uniwersytetu oraz stojące za nimi przesady. Jak dokładnie zdefiniowano kryzys uczelni i jak przedstawiono kontekst sytuacyjny reformy? Jakie metody zaradcze zostały zaproponowane i do jakiego stanu aktualnego doprowadziły? To najważniejsze pytania, na które chciałbym spróbować odpowiedzieć.

W swoich rozważaniach będę się opierał głównie na analizie dyskusji wokół reformy szkolnictwa zaproponowanej w Pakiecie Kudryckiej. Przedmiotem analizy są artykuły prasowe z lat 2008–2013, których tematyka zdefiniowana została jako dyskusja o reformie szkolnictwa wyższego. Postanowiłem wyodrębnić z nich szczególną grupę, którą określam jako dyskurs akademicki. Są to teksty publicystyczne i polemiczne, których autorami są główni aktorzy pola akademickiego, a więc naukowcy, studenci oraz twórcy reformy<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Posługując się narzędziami analizy dyskursu, skłaniam się ku hermeneutycznemu podejściu, w którym analizowane teksty są powierzchniową reprezentacją dyskursu, a analiza ich materialnej postaci aspiruje do odczytania głębszego poziomu zbiorowej mentalności – powierzchnia dyskursu jest tym, w czym ujawniają się społeczne prawidłowości myślenia – na przykład co jest do pomyślenia, co jest wyobrażalne, a co nie. Z praktycznego punktu widzenia, analizując dyskurs, możemy wyodrębnić kluczowe tematy, które tworzą strukturę i odsyłają odbiorcę do innych wypowiedzi, ergo pozwalają na wyodrębnienie typowych narracji i argumentacji oraz stojących za nimi założeń i przesądów. Zob. W. Humboldt, *O różnicach w budowie ludzkich języków oraz ich wpływie na duchowy rozwój rodzaju ludzkiego*, [w:] G. Godlewski (red.), *Antropologia słowa*, WUW, Warszawa 2013; R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Łośgraf, Warszawa 2011.

<sup>2</sup> Sięgnąłem najpierw do najpoczytniejszych tytułów opiniotwórczych, takich jak: „Polityka”, „Wprost”, „Newsweek”, „Tygodnik Powszechny”, „Gazeta Wyborcza” czy „Rzeczpospolita”. Ponadto część materiału znalazłem w pismach wydawanych przez największe uczelnie wyższe, takie jak Uniwersytet Warszawski czy Uniwersytet Jagielloński. Przeszukałem także internetowe archiwa portali reprezentujących różne środowiska intelektualne, które przejawiają zainteresowanie tematem reformy, takie jak: ResPublica Nowa, Krytyka Polityczna, Kultura Liberalna, Ha!art, Praktyka Teoretyczna. W związku ze strukturą internetowego hipertekstu ilość interesującego mnie materiału zwiększała się bardzo szybko podczas przeglądania kolejnych stron i artykułów, a trafność wyszukiwania wzrastała proporcjonalnie do ilości już znalezionych treści. Gromadzenie materiału przerwałem w arbitralnie ustalonym momencie nasycenia, to znaczy wtedy, gdy poruszane wątki i argumenty powtarzały się wielokrotnie, nie wnosząc już wiele nowego do analizy. Ostatecznie zebrany materiał

Chcąc uniknąć zdominowania mojej analizy przez którąś z obecnych w dyskursie perspektyw, na etapie kodowania sięgnąłem po metody wypracowane przez teorię ugruntowaną, która pozwala uniknąć formułowania modelu teoretycznego przed dokonaniem samej analizy<sup>3</sup>. Kategorie opisu powstawały zatem w miarę różnicowania się zebranego materiału badawczego.

Nie można również pominąć tego, że na moją konceptualizację miało wpływ moje doświadczenie biograficzne. Dotykając tematu szkolnictwa wyższego, moja działalność badawcza pozostaje w sposób nierozzerwalny uwikłana i determinowana przez opisywane procesy<sup>4</sup>. Stopniowe zaangażowanie w ruchy studenckie stawiające sobie za cel zwiększenie sprawczości studentów i słyszalności studenckiego i doktoranckiego głosu w debacie publicznej doprowadziło mnie do refleksji o nierozzerwalnym uwikłaniu w sam przedmiot badania. Od 2013 roku uczestniczyłem w wielu formalnych i półformalnych dyskusjach środowiskowych na temat reformy, na przykład podczas Kongresów Młodej Socjologii czy spotkań i seminariów organizowanych między innymi przez Koło Naukowe Socjologii Publicznej UW, Sekcję Krytyczną Koła Naukowego Studentów i Studentek Socjologii UJ, Uniwersytet Zaangażowany czy Polskie Towarzystwo Socjologiczne. Ponadto publikowałem i przekładałem teksty publicystyczne podnoszące temat reformy i globalnych przemian szkolnictwa. Perspektywa, z której piszę ten artykuł, jest więc wypadkową nakładających się ról studenta, doktoranta, badacza społecznego i działacza ruchu studenckiego.

## Analiza stylu i przebiegu dyskusji

Wiele ze zgromadzonych artykułów układa się w sekwencje wzajemnych polemik. Częstość odniesień i cytowań pozwala na wyodrębnienie artykułów węzłowych, swoistych punktów zapalnych, które inicjują debatę i wywołują szeroką falę odpowiedzi. Dynamika dyskusji ma zatem charakter sinusoidalny. Co pewien czas (zwłaszcza na początku roku akademickiego) pojawia się seria artykułów zaczepnych, które w śmiały i prowokujący sposób analizują stan akademii, czym wywołują falę odpowiedzi, głosów poparcia bądź polemiki. Przykładami takich tekstów są artykuły autorstwa prof. Jana Hartmana, prof. Tadeusza Gadacza, dr Izabeli Wagner,

---

zawierał ponad sto tekstów pochodzących z 13 źródeł opublikowanych od kwietnia 2008 do maja 2013 roku. Wśród autorów znalazły się 54 osoby z tytułem profesora, 15 osób z tytułem doktora, 8 doktorantów, 2 absolwentów z tytułem magistra i 1 student. Kategoryzując autorów pod względem przynależności do środowiska: 35 osób związanych było z uczelniami publicznymi, 12 z sektora szkolnictwa prywatnego, 2 prywatnych przedsiębiorców oraz 4 reprezentantów MNiSW. Klasyfikując polemistów pod względem profesji, było: 21 przedstawicieli nauk społecznych, 12 przedstawicieli nauk przyrodniczych i technicznych, 10 przedstawicieli nauk humanistycznych.

<sup>3</sup> Zob. K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

<sup>4</sup> Zob. J. Clifford, *Notes on (Fieldnotes)*, [w:] Sanjek R. (red.), *Fieldnotes. The Makings of Anthropology*, Cornell University Press, Ithaca–London 1990.

prof. Edmunda Wnuka Lipińskiego, prof. Michała Kleibera, prof. Barbary Kudryckiej czy prof. Macieja Żylicza.

W scharakteryzowaniu stylu dyskusji pomocne będzie odwołanie się do kategorii wypracowanych przez Marka Czyżewskiego, który wyróżnił cztery modelowe mechanizmy dyskursywne: rytualny chaos, dramat społeczny, ceremonię oraz porozumienie<sup>5</sup>. W wypadku idealnego porozumienia aktorzy nawzajem respektują własną pozycję i zakładają przekładalność perspektyw. Argumentacja odwołuje się do racjonalności i ma na celu przekonanie za pomocą logicznego wywodu uwzględniającego wady i zalety danego proponowanego podejścia. Autorzy polemik używają wielu określeń modalnych oraz unikają dużych kwantyfikatorów i generalizacji, proponując konkretne rozwiązania problemów. Są to cechy zbliżone do języka naukowego, który aspiruje do miana obiektywnego opisu zjawisk. Taka dyskusja różni się na przykład od ceremonii, która stanowi pozorowany wymiar porozumienia. Byłaby to tylko konwencjonalna wymiana argumentów, w której nie chodzi o porozumienie, a jedynie o podtrzymanie sporu.

Pracownicy uczelni i doktoranci zabierający głos w debacie na temat reformy wielokrotnie odwołują się do argumentów adwersarzy oraz starają się ujmować partykularne problemy w kategoriach strukturalnych i systemowych. Stanowiska przez nich zajmowane znajdują się nieraz na dwóch krańcach kontinuum, ale mimo to wielu z nich wykazuje postawę koncyliacyjną. Szanują zdania odmienne, ale sugerują konieczność osiągnięcia konsensusu w obliczu strukturalnych przemian, nacisków zewnętrznych i przemian globalnego systemu zależności. Niektórzy wskazują nawet na potrzebę ustalenia przekładalności definicji – na przykład jak rozumiemy innowacyjność. Jest to sytuacja bliższa typowi idealnego porozumienia.

Poza tym nie brak z ich strony erystycznych chwytów i wyrażeń nacechowanych emocjonalnie (zwykle pejoratywnych). Bywają one szczególnie zauważalne, jeżeli są kontrowersyjnymi metaforami, na przykład „magister brojler”<sup>6</sup>. Niektórzy z autorów oskarżeni przez adwersarzy o stosowanie erystycznych chwytów, tłumaczą to koniecznością zwrócenia uwagi na dany problem, który wydaje się bagatelizowany w dyskursie zdominowanym przez takie czy inne aksjomaty.

Niektórzy autorzy, zwłaszcza dokonując analizy uczelnianego *status quo*, posługują się słownictwem wojennym czy apokaliptycznym, podkreślającym podziały istniejące w akademii. Diagnozy stanu szkolnictwa odznaczają się niską modalnością (mówcy są pewni swego) oraz wysokim stopniem kwantyfikacji i generalizacji odnoszących się do grup, na przykład „humanści”, „studenci nieroby”, „dwukierunkowcy”, „wieloletowcy”. W ramach recept i propozycji naprawczych pojawia się retoryka walki, frazeologia boju o jakość polskiej nauki, na przykład „zerwany pakt o nieagresji”, „z karabinami na sznurku”, „niezbędna rewolucja” czy „gramy

<sup>5</sup> Zob. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.

<sup>6</sup> Wyrażenia w cudzysłowie pochodzą z analizowanych artykułów.

o wszystko”. Te własności wskazują na częściową ceremonialność dyskusji, i chociaż niektórzy debatujący starają się zachować pozory racjonalności, w istocie jednak chcą przekonać do swojej wizji nie za pomocą przesłanek i wniosków, ale złożonych figur retorycznych: ironii, metafor i hiperboli.

Punktem wyjścia wielu artykułów jest próba zalegitymizowania własnego prawa do zabrania głosu w dyskusji. Uczestnicy polemik często uzasadniają swój autorytet własną pozycją w systemie. Doświadczeni wykładowcy powołują się właśnie na swój wieloletni staż, znajomość realiów uczelni i niejednokrotnie na doświadczenie pracy naukowej za granicą. Młodszy pracownicy naukowcy, wręcz przeciwnie, wskazują na swój krótki staż i tym samym utrzymują, że są wolni od „układów” – ponieważ nie osiągnęli jeszcze ugruntowanej pozycji na uczelni, mają „niewiele do stracenia” i pozwalają sobie na demaskację „skostniałych stosunków”. Z kolei przedstawiciele ministerstwa budują obraz swojej instytucji jako sprawiedliwego arbitra, który dysponuje niezbędną wiedzą ekspercką i z pozycji zewnętrznych nadzoruje proces przemian, prowadzących do moralnej i systemowej odnowy, budowy nowego świata uczelni i walki z „reakcją feudalnego uniwersytetu”. Pojawiają się także głosy przedstawicieli pracodawców, którzy powołują się na swoją znajomość „realiów rynkowych” i wiedzę praktyczną z zakresu zarządzania organizacjami. Stosunkowo najmniej obecny jest tutaj głos doktorantów i studentów, którzy nie przedarli się do głównego nurtu dyskusji. Istnieje obawa, że ulegli oni miękkim sposobom wykluczenia z dyskusji: pomijaniu niektórych grup bądź zajmowaniu głosu w ich imieniu.

Równoległe z budowaniem własnego autorytetu zachodzi proces delegitymizacji przeciwników i deprecjonowania ich stanowiska jako stronniczego. Strategia ta zauważalna jest szczególnie w tekstach skierowanych przeciwko pracownikom naukowym. Twórcy i zwolennicy reformy często określają naukowców mianem roszczeniowych i konserwatywnych. Uniwersytet bywa traktowany jako instytucja z natury konserwatywna, a opór przed zmianami jest postrzegany przez autorów reformy jako nieodłączny skutek uboczny modernizacji („reakcyjne konwulsje feudalnego uniwersytetu”), a nie reprezentacja prawdziwych problemów akademii. W myśl tej argumentacji naukowcy nie uwzględniają kategorii dobra wspólnego, ale bronią swoich przywilejów. Dla kontrastu wszelkie głosy przedstawicieli przedsiębiorców przyjmowane są przez MNiSW jako „cenne ostrzeżenia” i racjonalne uwagi.

Ponadto opór ze strony pracowników naukowych jest zwykle dyskwalifikowany argumentem emancypacji studentów możliwej dzięki działaniom ministerstwa oraz walki z „feudalnymi stosunkami” na uczelniach wyższych. Reforma, zgodnie z argumentacją jej twórców, ma służyć dobru studentów oraz takiej transformacji uczelni, która zapewni absolwentom lepszy start w zawodową przyszłość. Konsekwentnie sytuuje się studentów jako dopełnienie orzeczeń, a nie jako podmioty, sugeruje tym samym, że będą oni postrzegani jako bierne ofiary systemu, a nie podmioty zaangażowane w jego funkcjonowanie i zdolne do rozpoznania oraz ekspresji własnych interesów. Mimo że interes studentów jest kreowany na jeden z głównych motywatorów przemian, to studenckiego głosu jest niewiele. Ich interes pozostaje wyobrażony,

zdefiniowany przez twórców reformy: ograniczony do pożądaných ścieżek kariery, nieuwzględniający wizji i aspiracji wszystkich studentów. Stroną, która w tej debacie ma najmniej do powiedzenia, są sami studenci, w imieniu których głos zabierają najczęściej twórcy reformy.

Zaatakowani naukowcy, próbując zachować twarz<sup>7</sup>, dokonują samokrytyki środowiska, zgadzają się na demaskację wstydlivych i przemilczanych problemów (plagiaty, nepotyzm, partykularyzm, feudalne stosunki pracy, strategie obchodzenia systemu). Niektórzy z nich formułują desperacki apel o pomoc z zewnątrz (sugerując, że reforma odśrodkowa nie jest już możliwa). Przyjmują oni tym samym nakreślony przez ministerstwo obraz akademii jako siedliska systemowej i indywidualnej patologii.

Pojawiają się nieliczne głosy, które próbują podważyć definicję sytuacji narzucałą przez ministerstwo. Ich autorzy występują zazwyczaj z pozycji ideologii alternatywnych – związkowych, konserwatywnych, lewicowych – przez co brzmią egzotycznie i radykalnie na tle powielanego dyskursu, nie naruszając jego dominujących prawd. Jednocześnie legitymizują oni całą dyskusję jako wielogłosową.

Opisywane zjawiska zdają się potwierdzać stwierdzenia szkoły frankfurckiej, jakoby kapitalistyczne stosunki były w dużej mierze podtrzymywane w wymiarze kulturowym, a nie tylko przez ekonomiczną bazę<sup>8</sup>. Zmianę systemową prowadzi się nie tylko w sferze rozwiązań instytucjonalnych, ale i w języku. W społeczeństwach demokratycznych, w których decyzje wymagają społecznej legitymizacji, język odgrywa istotną rolę w kształtowaniu procesów gospodarczych. Rosnąca komercjalizacja usług publicznych pociąga za sobą troskę o projektowanie adekwatnego języka<sup>9</sup>.

## Kontekst poprzedzający debatę

Zanim przejdę do szczegółowego opisu wizji kryzysu, jaki wyłania się z analizowanej dyskusji, chciałbym nakreślić instytucjonalny kontekst, który doprowadził do zaciętej debaty o kryzysie szkolnictwa.

Za symboliczny koniec procesu transformacji ustrojowej i tzw. trzeciej fali modernizacji uznaje się przystąpienie Polski do Unii Europejskiej<sup>10</sup>. Do tego momentu polskie szkolnictwo wyższe nie podlegało żadnej radykalnej regulacji, toteż było postrzegane przez niektórych jako ostatni bastion starego systemu instytucji. Wydaje się więc, że uczelnie znalazły się w obszarze zainteresowania polityków właśnie

<sup>7</sup> Zob. E. Goffman, *Klucze i stosowanie kluczy*, [w:] A. Jasińska-Kania et al. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.

<sup>8</sup> Zob. L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa. Wskazówki do badań*, przeł. A. Staroń, „Nowa Krytyka”, <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374> (data dostępu: 6.02.2015).

<sup>9</sup> Zob. N. Fairclough, *Critical Discourse Analysis and the Commodification of Public Discourse*, „Discourse and Society” 1993, vol. 4, no. 2.

<sup>10</sup> Zob. W. Musiał, *Modernizacja Polski: polityki rządowe w latach 1918–2004*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

w momencie przystąpienia Polski do Unii i dotarcia do kraju europejskiej agencji gospodarki opartej na wiedzy. Koncepcja ta kładła szczególny nacisk na wzajemną zależność skwantyfikowanego rozwoju gospodarczego (mierzonego najczęściej za pomocą wskaźnika PKB) oraz sektora edukacji i badań, przy czym słowo klucz tego podejścia stanowiła właśnie semantyczna zbitka: „badania i rozwój”. Nim jednak polską edukację wyższą zreformowano pod kątem promowanego przez UE modelu gospodarki opartej na wiedzy, polski sektor edukacji przeszedł przemianę związaną z transformacją ustrojową.

Jak już zostało powiedziane, uczelnie wyższe w latach dziewięćdziesiątych XX wieku pozostawały raczej poza obszarem zainteresowania głównego nurtu politycznego. Nie oznacza to jednak, że funkcjonowały one w społecznej próżni, czy że ich los różnił się znacznie od losu innych społecznych instytucji. Przeciwnie, podobnie jak w całym polskim społeczeństwie, także na uczelniach wyższych zaszły zasadnicze zmiany ilościowe i jakościowe. Najbardziej zauważanym zjawiskiem był boom edukacyjny, czyli lawinowo rosnący współczynnik skolaryzacji – znacznie zwiększył się odsetek osób pobierających nauki na uczelni wyższej w grupie wiekowej 18–26 lat, a w 2009 roku odsetek ten osiągnął najwyższą wartość spośród krajów OECD. Od tego czasu liczba ta powoli maleje.

**Tabela 1. Dynamika współczynnika skolaryzacji w Polsce w latach 1990–2009**

Rok	1990	1995	2000	2005	2009
Współczynnik skolaryzacji w %	12,9	22,3	40,7	48,9	53,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Radykalny wzrost współczynnika skolaryzacji tłumaczony jest nałożeniem się wielu czynników. Zmiana struktury gospodarki i wkroczenie zagranicznego kapitału inwestycyjnego doprowadziły do wzrostu zapotrzebowania na specjalistów. Również w wypadku wielu stanowisk administracji publicznej wprowadzono wymóg posiadania wykształcenia wyższego, toteż urzędnicy starali się uzupełnić braki w edukacji, aby móc utrzymać dotychczasową pracę.

Ważną zmienną wyjaśniającą zainteresowanie edukacją wyższą są także aspiracje młodego pokolenia, wkraczającego w nową rzeczywistość społeczną. Młodzi pokładali duże nadzieje w edukacji oraz liczyli na wysoką stopę zwrotu z poczynionych w nią inwestycji. Ich aspiracje popierali też rodzice, którzy pragnęli, aby ich dzieci zdobyły wyższe wykształcenie<sup>11</sup>. Autorefleksyjne pokolenie młodych przyswoiło statystyczne informacje, według których w krajach Zachodu (stanowiących dla Polski w okresie transformacji wzór modernizacyjny) wyższe wykształcenie jest skorelowane z relatywnie wysokimi zarobkami.

<sup>11</sup> *Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009*, CBOS, Warszawa 2009.

Taki wzrost zainteresowania edukacją wyższą nie byłby możliwy bez jednoczesnego zwiększenia się liczby miejsc na studiach, a w konsekwencji także liczby uczelni. Co prawda, uczelnie publiczne znacznie zwiększyły limity przyjęć, aby pomieścić nowych zainteresowanych, a także stworzyły w tym celu nowe formy studiów – nie mogły jednak przyjąć wszystkich chętnych. Potencjał ten dostrzegła rodząca się grupa polskich przedsiębiorców. Zaczęli oni masowo zakładać małe uczelnie prywatne, a ich inicjatywa była przez państwo wspierana w myśl zasady pomocnictwa albo tego, co Anthony Giddens nazywa „trzecią drogą”<sup>12</sup>. W 2008 roku liczba studentów uczelni niepublicznych osiągnęła pułap 1/4 całej populacji studentów<sup>13</sup>.

Aspiracje edukacyjne były więc także popierane przez państwo, które dzięki wysokiej skolaryzacji uzyskało krótkotrwały bufor dla potencjalnie dużej grupy młodych bezrobotnych. Ponadto boom edukacyjny wpisywał się też w transformacyjną politykę tworzenia klasy średniej realizowanej poprzez mechanizmy fiskalne, takie jak ulga mieszkaniowa czy ulga edukacyjna dla osób uczących się.

Mimo że plan wytworzenia eksperckiej klasy średniej częściowo się powiódł, to zmiana ilościowa w postaci umasowienia szkolnictwa pociągnęła za sobą zmianę jakościową, postrzeganą powszechnie jako spadek ogólnego poziomu nauczania, inflację wartości dyplomów oraz wiele innych zjawisk, których kumulacja doprowadziła do publicznej dyskusji na temat konieczności radykalnych reform systemowych.

## Wizja kryzysu szkolnictwa wyższego

W kontekście opisywanych przemian rozpoczęła się analizowana debata publiczna, której centralnym pytaniem było: dlaczego ze szkolnictwem wyższym jest tak źle, skoro wskaźniki wydają się takie dobre? W debacie możemy odnaleźć szerokie analizy sytuacji, które doszukiwały się źródeł uczelnianych patologii w kulturze organizacyjnej zakorzenionej w systemie socjalistycznym. Przypomina to narrację pierwszych faz transformacji opisywaną przez Elizabeth Dunn<sup>14</sup>. Popularyzacja nowego postfordowskiego modelu pracy nastąpiła wówczas przez skontrastowanie figur wyobrazonego „kierownika” i „menedżera”. Kierownik miał prezentować cechy

<sup>12</sup> Trzecia droga stanowi według Giddensa próbę połączenia strategii liberalnego leseferyzmu gospodarczego i zasady pomocniczości charakterystycznej dla państwa opiekuńczego. Autorefleksyjne społeczeństwo podejmuje autonomiczne decyzje na podstawie dostarczonej mu wiedzy eksperckiej na temat jego własnych praktyk. Jednocześnie państwo stara się dostarczyć narzędzi umożliwiających realizację pożądaných społecznych praktyk, w tym wypadku zwiększyć liczbę miejsc na studiach wyższych. Zob. A. Giddens, za: G. Delanty, *Ideologies of the Knowledge Society and Cultural Contradictions of Higher Education*, „Policy Futures in Education” 2013, vol. 1, no. 1.

<sup>13</sup> *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013, [https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf](https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf) (data dostępu: 3.08.2015).

<sup>14</sup> Zob. E. Dunn, *Prywatyzując Polskę. O bobofrutach, wielkim biznesie i restrukturyzacji pracy*, przeł. P. Sadura, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.



osobowe bliskie stereotypowi *homo sovieticus*: bierność, wyuczona bezradność, unikanie odpowiedzialności, fabrykacja wyników, przywiązanie do biurokracji i władzy oraz znajomości. Wizji tej przeciwstawiono nowy model człowieka pracującego, czyli figurę menadżera: elastycznego i skłonnego do zmian, niezależnego, innowacyjnego, nieskażonego poprzednim systemem. Podobnie też źródeł zacofania polskiej nauki (i jej dalekiej pozycji w międzynarodowych rankingach) doszukiwano się więc w dawnym modelu mentalnym, będącym rezultatem złej i zacofanej organizacji pracy w instytucjach naukowych.

W ogniu debaty naukowcy nie tylko krytykowali siebie nawzajem, ale także byli krytykowani z zewnątrz. Wskazywano na to, że akademicy nie doksztalcają się, tylko bawią się na pokonferencyjnych bankietach, na które wstęp uzyskali dzięki wciąż tym samym referatom. Twierdzono, że badacze nadużywają władzy związanej ze stanowiskiem na uczelni wobec młodszych pracowników i studentów. Podkreślano, że wielu naukowców nie interesuje nauka (nadażanie za aktualną metodologią i poszerzanie stanu swej wiedzy), ponieważ obchodzi ich tylko utrzymanie bezpiecznego statusu na uczelni (nawet jeśli byłaby to strategia akomodacji do warunków, w których ciężko się rozwijać). Wykładowcy mieli być „leniwi”, „stetryczali”, „zacofani”, „apodyktyczni”, „mierni” i „bierni”, a ich działalność określano jako „hochsztaplerstwo”.

Podobnie zresztą sprawa wygląda w tekstach opisujących studentów. Założono, że oszustwo ma charakter systemowy: studenci czują się oszukani i z tego wynika przyzwolenie na oszukiwanie. Wiele szkół tylko udaje, że uczy, stąd też zachowania mające na celu obejście systemu są uznawane za racjonalne i nagradza się je, przez co istnieje na nie społeczne przyzwolenie. Dominować miała zasada uśredniania i przetrwania, a nie konkurencyjności i walki o naukowe *par excellence*.

Pokłosiem tej sytuacji miało być kolejne zjawisko niepokojące uczestników debaty: ogólny kryzys społecznej legitymacji uczelni oraz związana z tym utrata pozycji eksperckiej naukowców. Pracownicy uniwersytetów przegrywali na rynku z rozmaitymi zewnętrznymi konsultantami. Jednocześnie demograficzne starzenie się społeczeństwa sprawiło, że wzrósł społeczny nacisk na funkcje opiekuńcze państwa i konsumpcję, a nie na inwestycje długoterminowe, do których miałyby się zaliczać działalność edukacyjna uczelni. Inwestycje w badania i edukację z zasady bowiem przynoszą korzyść młodszemu pokoleniom, a te są coraz mniej liczne i stanowią relatywnie słabszy elektorat wyborczy.

## Remedium: *New Public Management*

W odpowiedzi na tak zdefiniowaną sytuację kryzysową, formułowano rozmaite sposoby sanacji szkolnictwa. Wspomniany wcześniej kontekst transformacji oraz opisane powyżej sposoby postrzegania reformy uczelni (jako domknięcia modernizacji) nie pozostały bez związku z proponowanymi w debacie rozwiązaniami sytuacji na uczelniach. Po latach prywatyzacji odbywającej się w warunkach wysokiej

społecznej percepcji korupcji i w atmosferze uwłaszczenia elit państwo chciało pokazać, że modernizacja i prywatyzacja mogą być przejrzystym i pozytywnym procesem<sup>15</sup>. Stąd większości projektów reform towarzyszyła ideologia rozliczalności, kładąca większy nacisk na przejrzystość procesu niż na sprawiedliwość rezultatów. Jak wspomina w swojej książce Dunn, polskie zarządzanie przestawiło się na nowy typ rachunkowości, polegający na tworzeniu wrażenia, że zasady regulujące zapis obiektywnie istniejących faktów prowadzą do powstania moralnej i finansowej rozliczalności<sup>16</sup>.

Co więcej, ponieważ reforma szkolnictwa wpisuje się w łańcuch procesów transformacyjnych zachodzących w Polsce od lat dziewięćdziesiątych XX wieku, trudno nie dostrzec w niej podobnych symptomów kulturowego naśladownictwa, jakie kierowały transformacją ustrojową – i tu anglosaski model modernizacji zostaje więc uznany za uniwersalny<sup>17</sup>.

Jak pisze Krzysztof Jasiecki, ów normatywny izomorfizm był konieczną konsekwencją zmiany struktury gospodarki, zasilanej głównie przez kapitał zagraniczny<sup>18</sup>. Z jednej strony dominacja zagranicznego kapitału przyniosła skutki jak najbardziej pożądane, w postaci: transferu nowych technologii, wzorców racjonalności i know-how, poprawy zarządzania, wzrostu impulsów rozwojowych itd. Z drugiej strony proces ten wiązał się z podporządkowaniem gospodarki interesom zagranicznych inwestorów: przejmowano najlepszych pracowników (drenaż mózgów), likwidowano krajowe zaplecza badawczo-rozwojowego, tworzone lokalną elitę kompradorską. Wielu naukowców i absolwentów szkół wyższych zostało również wciągniętych w krąg zależności od firm, które aby zbudować zapotrzebowanie na wiedzę ekspercką, oferowały atrakcyjniejsze warunki pracy niż publiczne uczelnie i ośrodki badawcze.

Jak zauważa wielu badaczy, między innymi Krzysztof Czarnecki, rozwiązania kryzysu proponowane przez zwolenników reformy pozostały więc pod wpływem globalnie postulowanej idei Nowego Zarządzania Publicznego (*New Public Management*)<sup>19</sup>. Badacze reformy dość często podnoszą, że zmiany zachodzące na polskich uczelniach są pokłosiem opisanej wyżej szerszej systemowej zmiany i podążania drogą anglosaskiego postfordowskiego modelu kapitalizmu<sup>20</sup>. Specyfikę tej zmiany badacze identyfikują z logiką przemian systemu-świata, w którą wpisane są relacje globalnych centrów i peryferii. W obecnej fazie tego procesu za dominują-

<sup>15</sup> Zob. *ibidem*.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Zob. W. Musiał, *op. cit.*

<sup>18</sup> Zob. K. Jasiecki, *Kapitalizm po polsku. Między modernizacją a peryferiami Unii Europejskiej*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2013.

<sup>19</sup> Zob. K. Czarnecki, *Nowe Zarządzanie Publiczne a reforma szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1 (7).

<sup>20</sup> Zob. J. Sowa, K. Szadkowski (red.), *Edu-factory: samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Wydawnictwo Ha!art, Kraków 2011.

cy system epistemiczny uważa się ideologię neoliberalną, której zasady wyznaczają standardy tego, co w dyskursie zdroworozsądkowe i akceptowalne. Za produkt tego systemu wyobrażeń uważa się koncepcję Nowego Zarządzania Publicznego (NPM). Wpływa ona na dyskursy eksperckie i miałyby ustanowić nowy paradygmat funkcjonowania administracji publicznej, tym samym zastępując tradycyjną biurokrację. Podobnie jak na uczelniach na całym świecie polskie reformy edukacji podporządkowano więc zasadzie ekonomicznej wydajności<sup>21</sup>.

Czym jednak dokładnie jest neoliberalna racjonalność ekonomiczna i nowe zarządzanie publiczne oraz czy można przeprowadzić prostą analogię między tymi systemami a reformą szkolnictwa wyższego? Jak pisze Richard Sennett w *Koroźji charakteru*, do podstawowych konsekwencji neoliberalnej polityki zarządzania należą: *re-engineering*, czyli intensyfikacja produkcji przy redukcji zatrudnienia; *downsizing*, czyli ściśle dostosowanie produkcji do popytu; nacisk na permanentne innowacje, czyli nastawienie na dostosowywanie się do zmian otoczenia zamiast kontrolowania go; promowanie technologii, które łatwo zaprogramować i zmienić, co przyspiesza podejmowanie wszelkich decyzji i nie zmusza do długotrwałych zobowiązań; wreszcie bycie liderem jako podstawowy cel organizacyjny<sup>22</sup>.

Jeżeli przyjrzeć się przemianom szkolnictwa, łatwo zauważyć, że pomimo kilkukrotnego wzrostu liczby studentów na uczelniach właściwie nie zwiększyła się znacznie liczba pracowników dydaktycznych<sup>23</sup>. Pobieźna analiza oferowanych w Polsce kierunków studiów (zwłaszcza specjalizacji i podyplomowych) pokazuje również, że oferta kierunków jest bardzo zmienna i podatna na popularne hasła – uczelnie starają się dostosować ją do obowiązujących obecnie diagnoz struktury rynku pracy. Pojawiły się tak zwane kierunki zamawiane, czyli kierunki finansowo faworyzowane, na których absolwentów jest szczególne rynkowe zapotrzebowanie. Także zmiana struktury systemu finansowania, która promuje rozwiązania konkursowe i grantowe, okazuje się bliska systemowi relatywnie krótkich, zaprogramowanych i łatwo rozliczanych projektów (w rezultacie wielu naukowców uważa, że korzystniej jest projektować swoje badania tak, żeby znaleźć odpowiedź, niż żeby jej rzeczywiście szukać). Wreszcie podstawowym narzędziem publicznego rozliczania uczelni jest ich pozycja w krajowych i międzynarodowych rankingach. Propozycje reformy pokrywają się zatem z regułami zarządzania opisywanymi przez Sennetta.

Tabela 2 przedstawia porównanie podstawowych założeń NPM oraz rozwiązań kryzysu szkolnictwa proponowanych przez twórców i zwolenników reformy.

<sup>21</sup> Zob. M. Burawoy, *Redefinicja publicznego uniwersytetu. ramy analityczne*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1 (7); N. Fairclough, *The Discourse of New Labour*, [w:] M. Wetherell et al. (red.), *Discourse as Data. A Guide for Analysis*, Sage, Walton Hall, Milton Keynes 2001.

<sup>22</sup> Zob. R. Sennett, *Koroźja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, przeł. J. Dzierzgowski, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2006.

<sup>23</sup> *NIK o kształceniu na studiach doktoranckich*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-na-studiach-doktoranckich.html> (data dostępu: 5.01.2016).

**Tabela 2. Porównanie założeń *New Public Management* i propozycji naprawy polskich uczelni**

<i>New Public Management</i>	Propozycje rozwiązania kryzysu szkolnictwa wyższego
1. Redukcja nadmiaru regulacji prawnych	1. Nacisk na standaryzację regulaminów i przepisów na poziomie kraju i uczelni
2. Zmniejszenie roli samorządu	2. Przeniesienie (w związku ze standaryzacją prawa) części kompetencji z rad wydziałów do administracji centralnej
3. Finansowanie jako naczelną formę motywacji	3. Dotacje dla jednostek naukowych uzależnione od osiągnięć w poprzednim okresie rozliczeniowym
4. Zadaniowy system finansowania w miejsce ryczałtowego	4. Wzrost udziału grantów w finansowaniu badań, redukcja etatów
5. Kontrola poprzez audyt	5. Rola rankingów uczelni
6. Parametryzacja i rozbudowany system wewnętrznej ewaluacji	6. Powołanie jednostek odpowiedzialnych za standaryzowaną ewaluację jednostek, pracowników, zajęć
7. Utowarowienie działalności	7. Nacisk na patentowanie osiągnięć naukowych i współpracę z biznesem
8. Profesjonalizacja kadr kierowniczych	8. Postulat zastąpienia funkcji rektora funkcją menadżera (stosowane w uczelniach niepublicznych). Powołanie się na organizacyjny konflikt interesów – jeśli uczelnia ma działać w interesie studentów, to nie może być zarządzana przez pracowników
9. Likwidacja korporacyjnych przywilejów	9. Nacisk na konkursy i merytokratyczne procedury naboru i zatrudniania, piętnowanie „chowu wsobnego” pracowników naukowych
10. Zrównanie statusu publicznych i prywatnych podmiotów	10. Problem statusu uczelni publicznych i niepublicznych pozostaje nierozwiązany ( <i>de facto</i> MNiSW szuka sposobów dystynkcji uczelni różnych typów, ale w okresie analizowanym oficjalnie przemilczana jest kwestia różnic między uczelniami publicznymi i niepublicznymi)
11. Stymulowanie wewnętrznej konkurencji	11. Konkurencja jednostek o nabór studentów, od którego częściowo zależy dotacja statutowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Czarnecki, *op. cit.*

## Czy uniwersytet to już firma?

Zarysowana w tabeli 2 tendencja do przenoszenia menedżerskich rozwiązań do zarządzania uczelniami rodzi pytanie: czy możemy polskie uczelnie określać mianem firmy funkcjonującej na zasadach rynkowych. Odpowiedź nie wydaje się oczywista. Możemy bowiem zrekonstruować specyficzny typ nowoczesnej racjonalności, która jest typem racjonalności kapitalistycznej, ale podobne cechy przejawia również wszelka opisywana przez Maxa Webera idealna biurokracja (łącznie z opisywaną autotelicznością środków/wskaźników, które zaczynają przeważać nad celami instytucji)<sup>24</sup>. Zgodnie z tą racjonalnością zadaniem zarządcy nie jest ocenianie moralności, tylko takie skonstruowanie systemu, żeby patologie w jego funkcjonowaniu mogły zostać wyeliminowane. Jednostki podejmujące racjonalne decyzje nie muszą przewidywać dalekosiężnych skutków. Wystarczy, że będą podejmować bieżące decyzje zorientowane na swoją korzyść, a system wyeliminuje zachowania nieefektywne z punktu widzenia całości.

Czy jednak uniwersytet to już firma? Zorganizowane działanie zgodne z kalkulacją i zasadami księgowości nie stanowi jeszcze wyłącznej cechy podmiotów rynkowych. Zasadniczymi cechami neoliberalnych rynków są bowiem również daleko posunięta deregulacja i zniesienie ograniczeń jako najbardziej efektywne strategie zarządzania. W wypadku reformy szkolnictwa mamy przecież do czynienia z bardzo silną i scentralizowaną regulacją tej sfery. Pozostaje pytanie, dlaczego bieżąca władza nad uczelniami musi być w tym systemie egzekwowana przez sprawozdania księgowe. Czy zastosowanie zestandaryzowanych mierników efektywności podnosi poziom legitymizacji dla kontroli nad systemem kształcenia jako takim? Czy system ten jest, mówiąc po Luhmannowsku, autopojetyczny i wytwarza operacje tylko po to, żeby trwać<sup>25</sup>?

Problem parametryzacji, czyli zastosowania zestandaryzowanych wskaźników oceny dorobku naukowego jest jednym z najbardziej kontrowersyjnych wątków w debacie o reformie szkolnictwa. Twórcy reformy wyrażają przekonanie o technicznej możliwości i konieczności standaryzacji ewaluacji dorobku naukowego. Standaryzacja miałaby być skutecznym narzędziem eliminacji naukowców, którzy „nie spełniają podstawowych standardów”, a więc nie doksztalcają się i nie prowadzą poważnych badań i oszukują system. W odpowiedzi pojawiają się wątpliwości co do technicznej możliwości jednakowej kwantyfikacji dorobku naukowców wszystkich dziedzin. Zdaniem krytyków rozmaite wskaźniki i indeksy w niedostatecznym stopniu uwzględniają specyfikę poszczególnych dziedzin.

<sup>24</sup> Za: A. Kłoskowska, *Biurokracja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.

<sup>25</sup> Zob. N. Luhmann, *Pojęcie społeczeństwa*, [w:] A. Jasińska-Kania *et al.* (red.), *op. cit.*

Tego rodzaju problemy związane z procedurą uwspółmierniania opisują Wendy N. Espeland i Mitchell L. Stevens w artykule *Commensuration as a Social Process*<sup>26</sup>. Współmiernianiem autorzy nazywają proces kwantyfikacji zjawisk o różnych własnościach za pomocą jednego wskaźnika. Najprostszym przykładem uwspółmierniania jest rynkowa wycena wartości różnych produktów – dzięki cenom możemy porównywać wartości zupełnie odmiennych przedmiotów. W świecie akademickim przykładem uwspółmierniania są rankingi uczelni, punkty ECTS przyznawane za zajęcia czy punkty przyznawane naukowcom za publikacje.

## Wnioski – dlaczego reforma jest atrakcyjna?

Uważam, że na podstawie przeprowadzonej analizy z dużą pewnością można stwierdzić, że propozycje twórców reformy w znacznej mierze odpowiadały na podzielaną definicję sytuacji kryzysu uczelni w Polsce. Analiza dyskusji wskazuje także na to, że wielu pracownikom naukowym reformy te wydawały się atrakcyjne. Przede wszystkim niosły ze sobą obietnicę emancypacji, radykalnego restartu struktury i zażegnania feudalnych stosunków na uczelni przez „mechaniczną obiektywność”<sup>27</sup>. Taka zmiana stosunków na uczelni jest więc podporządkowana zasadzie merytokracji i rozliczalności, a punkty stają się quasi-walutą w buchalteryjnym rozliczaniu naukowej działalności. System punktowy to również dla krajów peryferyjnych obietnica dołączenia do elitarnego klubu i szansa, jeśli nawet nie na równą, to na jakąkolwiek konkurencję z krajami centrum.

Proponowane rozwiązanie jest też sprawną odpowiedzią na potencjalny konflikt polityczny, który powstaje w sytuacji cyklicznych decyzji MNiSW o podziale środków między instytucje naukowe. Mechaniczne standardy uwalniają decydentów od potencjalnych oskarżeń o faworyzowanie. W praktyce nie oznacza to, że parametryzacja wyeliminowała możliwości defraudacji i oszustw, bowiem i takie wypadki się zdarzają. Reforma nie zdążyła jeszcze dobrze okrzepnąć, a już toczy się kilka śledztw w sprawie daleko posuniętych nieprawidłowości, fabrykowania punktów i fałszowania dorobku, co jest pokłosiem orientacji naukowców na wskaźniki. Poza tym uczelniana praktyka pokazuje, że orientacja na wskaźniki niekoniecznie oznacza koniec studiowania nakierowanego na wytwarzanie wiedzy. W praktyce instytucjonalnej wytworzyły się już dwa obiegi: codzienna pragmatyka i oficjalny dyskurs na potrzeby sprawozdań. Niektórzy młodzi naukowcy podnoszą głos w dyskusji, że o wiele lepiej odnajdują się w systemie krótkoterminowych sprawozdań niż w niejasnych zasadach ścieżki naukowej i awansu w systemie patronackim.

Atrakcyjność modelu zaproponowanego w ramach reform Kudryckiej wynika, moim zdaniem, także z atrakcyjności metody projektowej, której implementację we

<sup>26</sup> W.N. Espeland, M.L. Stevens, *Commensuration as a Social Process*, „Annual Review of Sociology” 1998, vol. 24.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

francuskim systemie zarządzania opisują Luc Boltanski i Eve Chiapello w artykule *The New Spirit of Capitalism*<sup>28</sup>. Według autorów system projektowy jest odpowiedzią na historyczną krytykę fordowskiego systemu produkcji, jaka występowała od lat sześćdziesiątych do osiemdziesiątych XX wieku, i elementem konstytuującym i uzasadniającym system postfordowski. Charakter tej krytyki okazuje się zbieżny z definicją kryzysu polskich uczelni. Podobne są również proponowane rozwiązania. W obu wypadkach krytykowano przede wszystkim ściśle hierarchie jako wykluczające, powolne i nieefektywne w zarządzaniu, ponieważ każdemu zależy tylko na swoim wąskim interesie, a nie na postępie całego systemu. Francuscy pracownicy młodego pokolenia krytykowali również osoby będące wysoko w hierarchii, uważając, że niesprawiedliwe jest izolowanie innych przez zachowanie nadwyżki wiedzy dla siebie. Skoro wartością staje się dzielenie się informacją, to zbrodnią wydaje się występowanie przeciwko równości połączeń w sieci.

W odpowiedzi na krytykę tego modelu zarządzania w obu przypadkach, francuskim i polskim, w miejsce hierarchii stworzono zarządzanie za pomocą egalitarnych sieci, w których każdy ma szansę na swój krótkoterminowy projekt. Pozycję w systemie buduje się za pomocą kumulowania liczby projektów, w których się uczestniczyło – więcej projektów, to więcej powiązań w sieci. W najgorszej pozycji negocjacyjnej znajduje się pracownik, który ma mało powiązań. Zaistniało jednak także ryzyko zupełnie nowej ekskluzji i odcięcia od rdzenia instytucji: przez wyoutsorcowane zespoły zadaniowe, które stają się usługowymi monadami. Mogą gromadzić doświadczenie, ale ich pozycja w sieci nigdy nie będzie równa. Logika sieci nie wyklucza też tworzenia się silnych mafii (w miejsce silnych patronów). Walka o pozycję sprowadza się więc do walki o dostęp do punktów węzłowych w sieci, ale istnieje więcej możliwych dróg dojścia do silnej pozycji (więcej permutacji w sieci) niż w linearnym modelu kariery zawodowej.

W parze z implementowaną logiką projektu idzie wezwanie do elastyczności. Owa elastyczność legitymizowana jest troską o stworzenie odpowiednich warunków do kreatywności i innowacyjności. Wreszcie elastyczność ma pozwolić na szybkie reagowanie, a więc na nadążanie za dynamicznie zmieniającymi się trendami w światowej nauce. Przeciwnicy reformy zwracają jednak uwagę, że w uczelniach zachodnich proces ten odbywa się w ramach zasobnych, stabilnych, instytucji naukowych o względnie trwałej pozycji w polu danym obszarze i stałym finansowaniu. Elastyczność nie osłabia więc istniejącej struktury, lecz wręcz ją wzmacnia, pozwalając realizować dodatkowe badania, które nie mieszczą się w ogólnie założonym planie.

Zdaniem przeciwników reformy w polskich warunkach przesunięcie ciężaru głównego finansowania na system projektowy prowadzi do braku stabilności. Jeżeli katedra nie zdobędzie grantu, może zniknąć, ponieważ nie ma instytucjonalnego fun-

<sup>28</sup> Zob. L. Boltanski, E. Chiapello, *The New Spirit of Capitalism*, „International Journal of Politics, Culture, and Society” 2005, vol. 18 (3).

damentu, który umożliwi akumulację różnego rodzaju kapitałów. Projekty wzmacniają kruchość, rozpraszają odpowiedzialność, utrudniają realizację kompleksowych, wieloletnich badań. Być może, taka właśnie jest logika procesu reform, wbrew zawartym w nim hasłom o innowacyjności, aby ograniczyć zakres polskiej nauki do funkcji usługowych, czy wręcz do produkcji lokalnej ekspertyzy. Byłoby to zbieżne z peryferyjnym charakterem polskiej gospodarki<sup>29</sup>. Zarysowane tu więc napięcie między modelem uczelni zarządzanej kolegialnie (czyli hierarchicznie) a zarządzanej przez mechaniczną logikę managementu to lokalny przejaw globalnych napięć między ośrodkami produkcji. W sytuacji, kiedy polska gospodarka cementuje swoją pozycję gospodarki usługowej i dostawczej względem gospodarek globalnego centrum, mówienie o gospodarce opartej na wiedzy, budowaniu zaplecza badawczo-rozwojowego i stwarzaniu warunków do innowacyjności wydaje się bezprzedmiotowe. Jeżeli uniwersytet stanie się firmą, podzieli los większości polskich przedsiębiorstw – czeka go rola lokalnego poddostawcy, a nie innowacyjnego lidera.

## Bibliografia

- Althusser L., *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa. Wskazówki do badań*, przeł. A. Staroń, „Nowa Krytyka”, <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374> (data dostępu: 6.02.2015).
- Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009*, CBOS, Warszawa 2009.
- Boltanski L., Chiapello E., *The New Spirit of Capitalism*, „International Journal of Politics, Culture, and Society” 2005, vol. 18 (3).
- Burawoy M., *Redefinicja publicznego uniwersytetu: ramy analityczne*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1 (7).
- Clifford J., *Notes on (Fieldnotes)*, [w:] R. Sanjek (red.), *Fieldnotes. The Makings of Anthropology*, Cornell University Press, Ithaca–London 1990.
- Czarnecki K., *Nowe Zarządzanie Publiczne a reforma szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Praktyka Teoretyczna” 2013, nr 1 (7).
- Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A., *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Delanty G., *Ideologies of the Knowledge Society and Cultural Contradictions of Higher Education*, „Policy Futures in Education” 2013, vol. 1, no. 1.
- Dunn E., *Prywatyzując Polskę. O bobofrutach, wielkim biznesie i restrukturyzacji pracy*, przeł. P. Sadura, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.
- Espeland W.N., Stevens M.L., *Commensuration as a Social Process*, „Annual Review of Sociology” 1998, vol. 24.
- Fairclough N., *Critical Discourse Analysis and the Commodification of Public Discourse*, „Discourse and Society” 1993, vol. 4, no. 2.
- Fairclough N., *The Discourse of New Labour*, [w:] M. Wetherell et al. (red.), *Discourse as Data. A Guide for Analysis*, Sage, Walton Hall, Milton Keynes 2001.

<sup>29</sup> Zob. K. Jasiołkowski, *op. cit.*



- Goffman E., *Klucze i stosowanie kluczy*, [w:] A. Jasińska-Kania et al. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Humboldt W., *O różnicach w budowie ludzkich języków oraz ich wpływie na duchowy rozwój rodzaju ludzkiego*, [w:] G. Godlewski (red.), *Antropologia słowa*, WUW, Warszawa 2013.
- Jasiecki K., *Kapitalizm po polsku. Między modernizacją a peryferiami Unii Europejskiej*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2013.
- Kłóskowska A., *Biurokracja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Luhmann N., *Pojęcie społeczeństwa*, [w:] A. Jasińska-Kania et al. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Musiał W., *Modernizacja Polski: polityki rządowe w latach 1918–2004*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- NIK o kształceniu na studiach doktoranckich, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-na-studiach-doktoranckich.html> (data dostępu: 5.01.2016).
- Sennett R., *Koroźja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, przeł. J. Dzierzgowski, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2006.
- Sowa J., Szadkowski K. (red.), *Edu-factory: samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Wydawnictwo Ha!art, Kraków 2011.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013, [https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf](https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf) (data dostępu: 3.08.2015).
- Wodak R., Krzyżanowski M. (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Łośgraf, Warszawa 2011.