

Łukasz Stankiewicz

Akademia Ateneum w Gdańsku

E-MAIL: lukasz_stankiewicz@yahoo.com ORCID: 0000-0002-4767-8877

Między ideologią rozwoju i ideą uniwersytetu. O Polskich reformach szkolnictwa wyższego i nauki

STRESZCZENIE

„Rozwój” – pojęcie opisujące potencjał nieograniczonego przyszłego wzrostu dóbr materialnych i kulturowych, jest jedną z najważniejszych idei współczesności. Uniwersytety wydają się być jego nieodzownym składnikiem – instytucjami, którym zawdzięczamy wiedzę i techniczną sprawność, bez której nie byłby on możliwy. Jednocześnie „idea uniwersytetu”, zwrócona ku przeszłości i skupiona na akademickiej suwerenności, ma z „ideą rozwoju” niewiele punktów wspólnych. W ostatnich dekadach, przy okazji procesu reformowania polskiego systemu szkolnictwa wyższego i nauki, mieliśmy do czynienia ze spotkaniem, czy może raczej starciem, tych dwóch narracji.

Celem tego artykułu jest opis kontekstu, aktorów i efektów tego spotkania, a także próba wyciągnięcia z niego wniosków. Reformy uniwersytetu były kształtowane przez agresywną ideę bezalternatywnego rozwoju odziedziczoną po latach 90., a ich efekty pozostawiają wiele do życzenia. Jednocześnie, idea uniwersytetu – w jej specyficznie polskiej formie – ma problemy z dopasowaniem się do demokratycznego społeczeństwa i wydaje się problematycznym punktem wyjścia przy planowaniu przyszłości szkół wyższych.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, nauka, polityka państwowa, uniwersytet, rozwój

Uniwersytety zajmują w świadomości społeczeństw Zachodu miejsce dość ambiwalentne. Są postrzegane jako źródło zmian, miejsce tworzenia nowej wiedzy i technologii – czyli *de facto* mateczniki współczesnego świata. Z drugiej strony podkreśla się, i one same lubią podkreślać, swój odwieczny charakter – historyczne korzenie sięgające głębiej niż u wszystkich, wyłączając Kościół katolicki, otaczających nas instytucji. Należy przy tym zaznaczyć, że realna wiedza o średniowiecznych, nowożytnych i współczesnych formach *universitas* jest znikoma. Nasze pojęcie historyczności uniwersytetu sprowadza się do założenia, że pod jego poziomem organizacyjnym – często chaotycznym i pozbawionym ładu – leży warstwa instytucjonalna, „napełniona wartością wykraczającą poza techniczne wymagania danego przedsięwzięcia” (Selznick, 1957, s. 17): „idea uniwersytetu”, jego „misja” i „dostojeństwo”.

Instytucjonalnym wzorcem „misyjnych” uniwersytetów jest uniwersytet humboldtowski – utworzony w XIX-wiecznych Niemczech model szkoły wyższej skoncentrowanej na badaniach podstawowych, finansowanej przez państwo, lecz poza tym suwerennej korporacji uczonych i studentów (Stokes, 1997). Funkcjonowanie zgodnie z tym modelem jest coraz trudniejsze z powodu wzrostu społecznego znaczenia akademii: pochłaniającego znaczne środki umasowienia, osłabienia jej funkcji kulturowej i wzmocnienia funkcji cywilizacyjnej (jako źródła technologicznych innowacji), wreszcie merytokratyzacji społeczeństw, czyniącej ze szkół wyższych szafarzy losu kolejnych pokoleń klasy średniej. Czynniki te sprawiają, że państwo i społeczeństwo mają znacznie więcej niż w XIX wieku powodów, by interesować się akademią i ingerować w jej działanie.

We współczesnej Polsce przejawem tego zainteresowania były reformy przeprowadzone w latach 2011–2018 oraz rosnący aktywizm Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, coraz częściej i głębiej ingerującego w działanie uniwersytetów. Działalność ministerstwa jest oparta na dyskursie technokratycznym (Stankiewicz, 2019), widzącym w akademii wytwórcę pewnych dóbr – nauki i nauczania, a w państwie – klienta mającego dbać o to, by były one wytwarzane w sposób odpowiadający jego preferencjom. Istnieje też głębszy nurt dyskursywny, leżący u podstaw zarówno koncepcji reform, jak i sposobu ich implementacji – jest nim lokalna idea rozwoju, uznająca transformację ustrojową za normatywny wzorzec prawidłowo przeprowadzonej zmiany społecznej.

W czasie debaty, planowania i implementacji kolejnych reform, te dwie idee – uniwersytetu i rozwoju, stanowiły podstawę alternatywnych – i często wzajemnie sprzecznych – wizji uniwersytetu. Celem tego artykułu jest rekonstrukcja ich treści (mającej zarówno wymiar uniwersalistyczny, jak i lokalny – zakorzeniony w polskim doświadczeniu historycznym), warunków, w których doszło do ich spotkania (czy starcia), a także ocena jego efektów.

Spotkanie obu idei nastąpiło w momencie wyczerpywania się potransformacyjnego „boomu edukacyjnego”, gdy przyszłość uniwersytetu wydawała się zarazem niepewna i otwarta, a jego efekty zdefiniowały sposób funkcjonowania naszych instytucji w kolejnych dekadach, co – moim zdaniem – stanowi dobrą motywację, by przyrzeć się mu bliżej.

Idee, ideologie i imaginaria

Pojęcia „ideologii” czy „idei” rozwoju i uniwersytetu są w tym artykule traktowane w perspektywie teorii imaginariów Normana Fairclougha (2001), a także zbliżonej do niej teorii ekonomii wyobrażonych Boba Jessopa (2008).

Imaginaria czy inaczej ekonomie wyobrażone to zestawy twierdzeń opisujących pewien wycinek rzeczywistości społecznej. Mogą się na nie składać wiedza naukowa, quasi-naukowe modele i uproszczenia, slogany oraz budzące emocje narracje dotyczące przeszłości i przyszłości. Co najważniejsze, nie służą one jedynie poznaniu rzeczywistości, ale zawierają też recepty dotyczące tego, jak nad nią zapanować: co należy robić w momentach kryzysu oraz jakie cele działania są dopuszczalne, a jakie nie.

Za przykłady imaginariów mogą służyć „neoliberalizm” i „gospodarka oparta na wiedzy” – oba zawierają wiedzę naukową, dane i prognozy, ale też plany (np. dotyczące pożądanej roli banków centralnych czy uniwersytetów), slogany (np.: „przyływ podnosi wszystkie łodzie”), a także zdolność do budzenia emocji i motywowania do działania.

Imaginaria są więc praktycznymi ideologiami, pozwalającymi na poruszanie się w naszym otoczeniu i zarządzanie nim. Jednocześnie, ponieważ rzeczywistość jest zbyt złożona, by ją w wyczerpujący sposób opisać, a imaginaria często poświęcają precyzję, by zachować swą siłę motywującą, działania podejmowane w oparciu o nie będą podlegać mertonowskiej (1936) zasadzie niezamierzonych konsekwencji.

Idee opisane w tym artykule postrzegane są przede wszystkim jako narracje praktyczne, które mogą kierować reakcjami na zmieniające się warunki społeczne, stanowić podstawę planów i recept, a także pełnić funkcję osi mobilizacji, wokół których organizują się wspólnoty polityczne dążące do ich realizacji.

Polska idea uniwersytetu i potransformacyjne przemiany akademii

Trwający przez cały wiek XX ilościowy rozwój uniwersytetu znacząco zmodyfikował jego rolę i pozycję społeczną. W okresie swojej świetności akademie humboldtowska była przedsięwzięciem, którego skala pozostawała nieporównywalna ze współczesnymi szkołami wyższymi. W miejscu jej narodzin – Królestwie Prus – nakłady na szkolnictwo wyższe i naukę w latach 1868–1910 kształtowały się na poziomie 0,09–0,15% PKB (Diebolt, 2024); obecnie Niemcy wydają na ten cel 1,6% PKB. Polska w przededniu II wojny światowej, w czasie opisywanym często jako najlepszy dla polskiej nauki, przeznaczala na edukację wyższą i badania 0,07 do 0,1% PKB (GUS, 1939), w porównaniu do ok. 1% PKB dziś.

Niewielki zakres działalności uniwersytetów i ich niska kosztochłonność powodowały, że nie były one przedmiotem znacznego zainteresowania ani państwa, ani obywateli. Akademia była też, z powodu specyfiki powstałego w Niemczech systemu społeczno-gospodarczego, odseparowana od przemysłu,

którego potrzeby były zaspokajane przez odrębny sektor szkół technicznych (Stokes, 1997), do których w późniejszym okresie dołączyły laboratoria przemysłowe.

Polskie uniwersytety XIX i XX w. były oparte na modelu niemieckim. Podobieństwa nie kończą się zresztą na sferze instytucjonalnej. Pozycja niemieckich szkół wyższych była wzmacniana przez dwie okoliczności: późne powstanie zjednoczonego państwa, które wzmacniało rolę kultury i filozofii jako czynników integracji narodowej, oraz relatywne zacofanie Niemiec wobec reszty kapitalistycznego świata, co spowodowało, że klasyczna burżuazja nie stała się klasą dominującą, musząc dzielić swoją pozycję zarówno z ziemiaństwem, jak i „burżuazją kulturową” (Eyal i in., 1998), wyróżniającą się posiadaniem zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego (dyplomów szkół wyższych). Czynniki te oddziaływały jeszcze silniej w naszym kraju, a specyfika jego historii – w długich okresach pozbawionej zarówno klasycznej burżuazji, jak i klasy średniej, a z dominującą warstwą opartą na zinstytucjonalizowanym kapitale społecznym (przynależności do ziemiaństwa lub partii) – nadała lokalnemu odpowiednikowi *Bildungsbürgertum*, czyli inteligencji, szczególną legitymizację do pełnienia roli przedstawicielki całego narodu. Jej misją było dążenie do uwolnienia społeczeństwa spod obcej dominacji oraz doprowadzenie go do kulturowego i cywilizacyjnego awansu (Micińska, 2008).

Celem uniwersytetu w jego polskiej koncepcji miało więc być wytwarzanie elit prowadzących kraj ku lepszej przyszłości, a nie zaspokajanie popytu na edukację czy wiedzę. Presja rosnącego popytu pojawiła się dopiero po roku 1989, a jej pierwszym przejawem był wzrost zapotrzebowania na kształcenie wyższe.

U progu I wojny światowej na polskich uczelniach wyższych (na terenie trzech zaborów) studiowało ok. 25 tys. osób (Romer i Weinfeld, 1917); u progu drugiej – 35 tys. (GUS, 1939), w momencie rozpoczęcia transformacji ustrojowej – ok. 400 tys. (GUS, 2005), a po jej kilkunastu latach, w „najlepszym” dla uniwersytetów okresie lat 2004–2008 – blisko 2 mln (GUS, 2014), przy zbliżonej liczbie ludności we wszystkich czterech okresach. W sumie w przeciągu 100 lat liczba studiujących w Polsce zwiększyła się 80-krotnie.

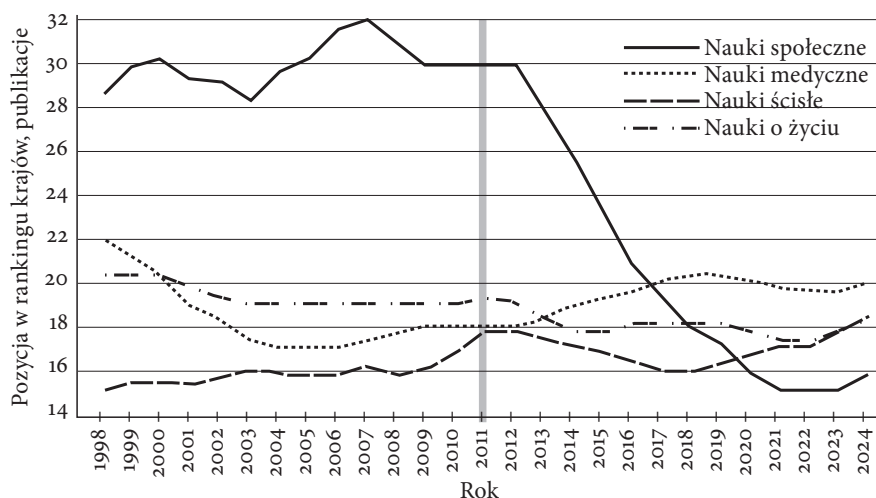
Okres transformacji ustrojowej był dla polskiej akademii czasem dramatycznych przemian: zapaści finansowania publicznego, powstania szkół niepublicznych i otwarcia akademii na rosnący popyt na kształcenie wyższe. Zmiany te dokonały się przy jedynie nieznacznym wzroście liczby nauczycieli akademickich, co znacznie zwiększało obciążenia dydaktyczne – szczególnie w szeroko rozumianej grupie nauk społecznych i humanistycznych (do której zaliczam zarządzanie, prawo i kierunki ekonomiczne). W okresie

najszybszego rozwoju, czyli w latach 1989–2005, wzrost ilości studentów studiujących na kierunkach z tej grupy nauk sięgnął 586%, przy jednoczesnym wzroście ogólnej liczby studentów o 409%. W 1989 r. na kierunki z zakresu nauk społecznych i humanistycznych uczęszczało 48% studentów; w ciągu kilku lat liczba ta wzrosła do 66%. Obecnie – po wielu latach przemian – proporcje studiujących wróciły do stanu sprzed transformacji ustrojowej, co przy jednoczesnym 35-procentowym spadku naboru (w latach 2005–2023), wywołanym niżem demograficznym, oznaczało dla kierunków społecznych i humanistycznych utratę ponad połowy słuchaczy (GUS, 1990, 2014, 2024).

Nastanie okresu niżu demograficznego postawiło środowisko akademickie wobec nowych wyzwań. Wraz z „wyschnięciem” niepublicznych źródeł finansowania, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zaczęło tworzyć mechanizmy (Narodowe Centrum Nauki i Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, system ewaluacji jednostek naukowych, listy czasopism punktowanych itp.) mające skłonić uczelnie wyższe do ponownego skupienia się na działalności badawczej, umiędzynarodowieniu oraz nawiązywaniu szerszej współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

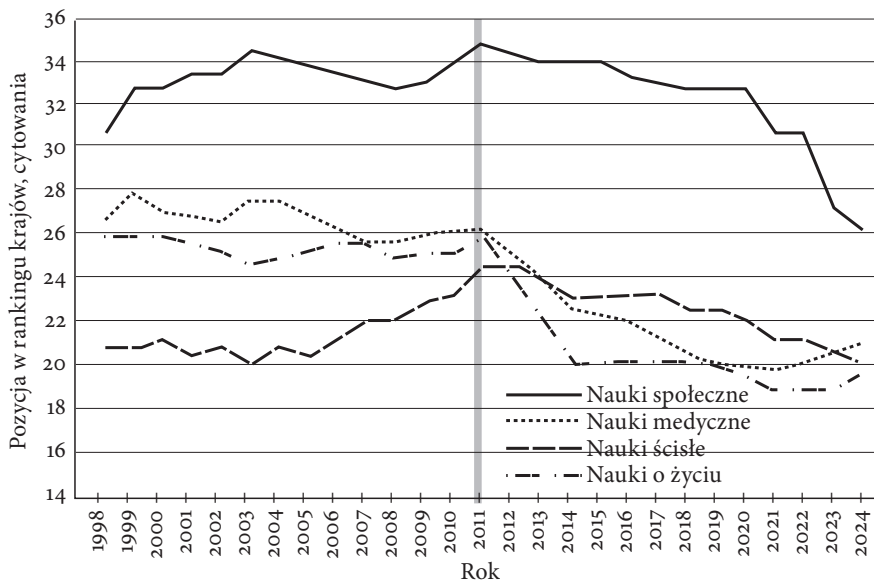
Proces ten, podobnie jak wcześniejsze umasowienie, najsilniej uderzył w nauki społeczne i humanistyczne, w największym stopniu skoncentrowane na dydaktyce i najmniej umiędzynarodowione. Efekty interwencji ministerstwa, podobnie jak wcześniej otwarcia sektora na rynek edukacyjny, były dla nich dramatyczne. W latach 2008–2023 liczba polskich artykułów z grupy *social sciences* (obejmującej zarówno nauki społeczne, jak i humanistykę) indeksowanych w bazie SCOPUS, wzrosła o ponad 600% – przy znacznie skromniejszych 100–140-procentowych wzrostach dla pozostałych grup nauk (nauk o życiu, nauk fizycznych i nauk o zdrowiu) (Scimago, 2024, opracowanie własne).

Sumarycznie po wprowadzeniu reform ukierunkowanych na umiędzynarodowienie polskiej nauki, jej pozycja w skali światowej nie uległa istotnej zmianie. W globalnym rankingu porównującym działalność naukową poszczególnych krajów, nauki o zdrowiu, nauki fizyczne i nauki o życiu utrzymały swoją – dość wysoką, biorąc pod uwagę polski potencjał gospodarczy – pozycję, jeśli chodzi o ilość publikacji i poprawiły ją, biorąc pod uwagę liczbę cytowań. Nauki społeczne z kolei awansowały pod względem liczby opublikowanych prac z pozycji 25–32 w latach 1996–2010 do 15–17 po roku 2020, tym samym zrównując się, a nawet wyprzedzając pozostałe grupy nauk (patrz: Wykres 1). Pod względem liczby cytowań, ich pozycja poprawiła się w znacznie mniejszym stopniu (patrz: Wykres 2).



Wykres 1. Pozycja poszczególnych grup polskich nauk w rankingu opracowanym na podstawie liczby cytowań dokumentów indeksowanych w SCOPUS

Źródło: Scimago (2024); opracowanie własne, wykres wygładzony. Linia pionowa oznacza datę wprowadzenia tzw. reformy Kudryckiej.



Wykres 2. Pozycja poszczególnych grup polskich nauk w globalnym rankingu krajów, opracowanym na podstawie liczby cytowań dokumentów indeksowanych w bazie SCOPUS

Źródło: Scimago (2024); opracowanie własne, wykres wygładzony. Linia pionowa oznacza datę wprowadzenia tzw. reformy Kudryckiej.

Podsumowując, w ciągu ostatnich trzech dekad polska nauka i szkolnictwo wyższe doświadczyły dwóch wstrząsów, które doprowadziły do gwałtownego wzrostu ich produktywności. Pierwszy z nich, przypadający na lata 1989–2005, dotyczył masowego rozwoju kształcenia; drugi, trwający od 2011 do 2020 r., wiązał się z identyfikacją umiędzynarodowionej działalności publikacyjnej. W obu wypadkach zmiany te szczególnie mocno dotknęły nauki społeczne i humanistyczne – nie tylko pod względem zwiększonych obciążeń, lecz także ze względu na zmianę charakteru samej pracy akademickiej oraz podważenie tradycyjnego uzasadnienia jej wartości, zakorzenionego w polskim imaginariusium uniwersytetu. Umasowienie zakwestionowało elitarność wyższego wykształcenia, podczas gdy umiędzynarodowienie osłabiło kulturową rolę humanistyki i nauk społecznych, usuwając tworzoną przez nie wiedzę poza polski język i kontekst społeczny. Każda z tych zmian stanowiła zatem cios wymierzony w fundamenty samoświadomości polskiej akademii.

W reakcji na pozbawiony normatywnego uzasadnienia rozwój ilościowy polscy uczeni odwołują się najczęściej do wizji akademii jako niewielkiej wspólnoty wybranych, chronionej przed wpływami otoczenia, suwerennej w swoich decyzjach, a jednocześnie przesiąkniętej głębokim poczuciem sensu własnej pracy (Szwabowski, 2013). Pragnienie to można uznać za wyraz afektacji, skazany na porażkę z rzeczywistością. Można też – w ujęciu bardziej cynicznym – dostrzec w nim tęsknotę za utraconą pozycją społeczną, którą akademicy cieszyli się w czasach, gdy oni sami, jak i ich studenci, wywodzili się z elitarnych warstw społeczeństwa.

Należy jednak zauważyć, że w okresie trwania reform dyskurs ten nie był wykorzystywany jako opór wobec „twardych realiów”, lecz jako alternatywa wobec innego zestawu mitów – tych, które powstały w naszej części Europy, by uzasadniać kierunki i formy pożądanego rozwoju.

Ideologia rozwoju

Dwa najważniejsze spośród wielu możliwych sposobów rozumienia polskiego słowa „rozwój” wywodzą się ze znaczeń nadanych, począwszy od XVIII w., łacińskiemu *evolutio* (Bowler, 1975) i francuskiemu *développement* (Toye, 2017).

Źródłosłowy wszystkich trzech terminów – polskiego, łacińskiego i francuskiego – odnosiły się do tego samego obrazu: odwijania zapisanego zwoju. Sugeruje on pewien proces teleologiczny: zwoj rozwija się i jest czytany od początku do końca, jego treść pozostaje niezmienna, a sam akt czytania jest ograniczony w czasie.

Te trzy cechy – determinizm, celowość i ograniczenie czasowe – pozwoliły na wykorzystanie łacińskiego *evolutio* do opisu rozwoju płodowego i procesu

dorastania. W takim ujęciu rozwój ma charakter deterministyczny: dorosły jest niejako zawarty w dziecku, które ma się w niego przemienić. Ma także jasno określony cel – osiągnięcie dorosłości – którego realizacja zamyka cały proces. Z tych elementów wyprowadzono normatywny wymiar rozwoju: skoro dorosły jest „celem” dziecka, to nieosiągnięcie stanu dorosłości jest niezgodne z logiką rozwoju. Zatrzymanie lub zakłócenie tego procesu skutkuje powstaniem form wynaturzonych, psychicznie lub fizycznie niekompletnych. Dodatkowo, ponieważ dorośli są silniejsi, bardziej niezależni i lepiej poinformowani niż dzieci, uznaje się ich za formę bardziej „doskonałą”.

Opisane powyżej znaczenie jest istotne, ponieważ inne sposoby rozumienia słowa „rozwój” zapożyczają z niego warstwę normatywną – metaforykę „dojrzałości” i „nie-dojrzałości”, „doskonałości” i „nie-doskonałości”, a także tendencję do kontroli przebiegu procesu rozwojowego.

Drugie z omawianych tu znaczeń rozwoju wiąże się z francuskim *développement*. W trakcie XVII- i XVIII-wiecznego sporu „starożytników” z „nowożytnikami” – toczonego początkowo wokół literackich wzorców czerpanych odpowiednio z antyku i współczesności – termin ten zaczął być używany do opisu postępu technologicznego: wynalezienia prochu, kompasu i prasy drukarskiej (Toye, 2017).

Późniejsza adaptacja *développement* w krajach anglosaskich zbiegła się w czasie z szybkim rozwojem nauk ekonomicznych. Zanglicyzowane *development* powiązано z rodzącą się równoległe ideą postępu, nadając mu znaczenie zbliżone do współczesnego „rozwoju gospodarczego” (Toye, 2017).

Tak rozumiany rozwój jest współcześnie definiowany jako proces nieograniczony (ani w czasie, ani skalą wyobrażonego postępu) – kierowany indywidualnymi ludzkimi pragnieniami (a nie potrzebami zbiorowości) wzrost zasobności materialnej oraz dostęp do dóbr kultury (przy czym zarówno dobra materialne, jak i kulturowe wytwarzane są w odpowiedzi na jednostkowe potrzeby i preferencje).

Pojęcie rozwoju od początku było źródłem nieustannych sporów intelektualnych i politycznych. Dyskusje o tym, czy nie towarzyszą mu pewne formy jednostkowej lub społecznej degeneracji – jak sugerowali Rousseau, Nietzsche, Spengler i wielu innych krytyków nowoczesności – rozpoczęły się jeszcze zanim wykształciła się jego współczesna definicja. Konflikty wokół rozwoju pojawiały się też w kontekście obrony różnych modeli socjopolitycznych przed ich ideologicznymi rywalami, służyły promocji tych modeli, a także uzasadnieniu losu ich ofiar. W ten sposób przeciwstawiano niemiecką *Kultur* anglosaskiej *Zivilisation* (Elias, 2010) – brytyjską i szerzej, europejską – „cywilizację” rzekomemu „zacofaniu” kolonizowanych ludów (Toye,

2017); amerykańskie *manifest destiny* – europejskiemu autorytaryzmowi oraz „zacofaniu” mordowanych i wysiedlanych Indian (Horsman, 1981), wreszcie zachodnią „wolność” – radzieckiemu zniewoleniu czy radziecki „sprawiedliwy system społeczny” – zachodniemu kapitalistycznemu wyzyskowi.

W okresie trwania tych konfliktów pojęciu rozwoju towarzyszyły dwa bliźniacze terminy: „cywilizacja” i „postęp”. Ich wykorzystywanie do uzasadnienia kolonialnego wyzysku, wojen, rzezi, a także systemów klasowej, rasowej i narodowej dominacji (Toye, 2017) doprowadziło jednak stopniowo do ich wycofania z dyskursu akademickiego.

Mimo to dyskurs rozwoju odgrywa w naszej części Europy istotną rolę: państwo polskie – a szerzej, także inne państwa Europy Środkowo-Wschodniej – przez długi czas pozostawały poza głównym nurtem kapitalistycznego wzrostu. Polska między XVII a XIX wiekiem funkcjonowała jako państwo peryferyjne wobec kapitalistycznego centrum (Sowa, 2011), zaspokajając potrzeby krajów bardziej rozwiniętych na surowce i materiały niskoprzetworzone. W późniejszych okresach brała udział w samodzielnych lub inspirowanych z zewnątrz próbach „cywilizacyjnego awansu”, a także eksperymentach z alternatywnym (komunistycznym) modelem rozwoju gospodarczego.

Tendencja do „gonienia Zachodu” nasiliła się jeszcze po transformacji ustrojowej. Cechująca kraje naszego regionu „modernizacja imitacyjna” (Krasnodębski, 2006) łączyła w sobie dwie narracje: pierwszą była silnie normatywna teoria rozwoju, według której słabsze kraje powinny ulec przekształceniu na wzór krajów rozwiniętych; drugą – wyobrażenie o sposobie, w jaki te zmiany mają być wprowadzane – za pomocą gwałtownych szarpnięć (terapii szokowych), wymuszających behawioralną i mentalną zmianę poprzez umieszczenie ludzi w nowych strukturach instytucjonalnych.

Założenia terapii szokowej można opisać następująco (Murrell, 1993):

- Po pierwsze, reformatorzy wychodzą z założenia, że dysponują gotową receptą – zestawem zmian instytucjonalnych, które są niezbędne do uruchomienia procesów rozwojowych. Aby te zmiany przyniosły oczekiwany rezultat, muszą zostać wprowadzone w sposób pełny i konsekwentny – istniejące struktury powinny zostać całkowicie zastąpione nowymi.
- Po drugie, zakłada się, że osoby funkcjonujące w ramach dotychczasowych struktur będą naturalnie stawiać opór reformie, kierując się własnym interesem. Z kolei lokalna wiedza i doświadczenie, ponieważ wywodzą się z systemu uznanego za przestarzały, nieefektywny lub patologiczny

- nie mają żadnej wartości z perspektywy reformatorów, którzy opierają się na „doskonałej” zewnętrznej recepcie.
- Po trzecie, skoro interesy i wiedza społeczeństwa są, w najlepszym razie, obojętne dla treści reformy, należy je zignorować i przełamywać opór wobec zmian wszelkimi dostępnymi środkami. Idealnym środowiskiem dla przeprowadzenia reformy jest społeczeństwo znajdujące się w stanie anomii – zdeintegrowane, zatomizowane i niezdolne do samoorganizacji (Murrell, 1993). Sama reforma ma charakter niepolityczny, a wręcz antypolityczny (Krasnodębski, 2006) – dopuszczenie do rozwinięcia się procesu politycznego: wyrażania roszczeń, rozpoczęcia negocjacji i dochodzenia do kompromisów – uniemożliwiłoby wprowadzenie recept instytucjonalnych w czystej postaci i tym samym zaprzepaściło szansę na udaną zmianę.
- Po czwarte, zmiana struktur doprowadzi z czasem do transformacji społeczeństwa: pozwoli jednostkom na akumulację nowej wiedzy oraz ukształtuje nową strukturę interesów, zbieżną z interesem ogółu. Instytucje „wychowają” nowe, lepsze społeczeństwo.

Drugim elementem polskiej koncepcji rozwoju jest normatywna teoria cywilizacji. Użycie słowa „teoria” jest do pewnego stopnia hiperbolą, ponieważ główną treścią normatywnego podejścia do stopni rozwoju, cywilizacji, narodów i ras zawsze były emocje: poczucie wyższości czy dumy, gdy postrzegamy samych siebie jako przynależących do świata cywilizowanego, oraz obrzydzenie, lekceważenie bądź litość wobec tych, którzy – w naszym mniemaniu – pozostają na niższych szczeblach tej wyobrażonej drabiny rozwoju.

Polska (czy szerzej – postkomunistyczna) teoria cywilizacji opierała się na poczuciu własnej nieadekwatności i niższości wobec Zachodu. Jednym z najbardziej spójnych wykładów tej postawy jest opublikowany w 1993 r. tekst *Civilizational Incompetence: The Trap of Post-Communist Societies* Piotra Sztompki. Zawarty w nim wywód przebiega następująco: kraje nie są sobie równe, Polska zawsze znajdowała się na cywilizacyjnych peryferiach, a podejmowane przez nią próby wyrwania się z tego statusu prowadziły nie do rzeczywistej, lecz do „fałszywej” modernizacji. Tworzone były co prawda zewnętrzne przejawy nowoczesności (takie jak industrializacja), lecz nie towarzyszyło im wykształcenie właściwych postaw. Wśród nich Sztompka wymie nia: kulturę przedsiębiorczości, kulturę obywatelską i dyskursywną, a wreszcie kulturę osobistą – rozumianą jako dbałość o czystość, punktualność oraz troskę o własne ciało.

Realny socjalizm, zamiast przeciwdziałać cywilizacyjnym zapóźnieniom, pogłębił je, prowadząc do powstania przeciwrozwojowego syndromu „cywilizacyjnej niekompetencji”. Szansą na wyjście z tej sytuacji miałyby być przeszczepienie zachodnich instytucji: własności prywatnej, demokracji, rozwój technologiczny i – wymieniane przez Sztompkę na pierwszym miejscu – całkowite odrzucenie zastanej kultury. Ma to być możliwe dzięki istnieniu awangardy złożonej z ludzi, którzy albo są na tyle zanurzeni w kulturze zachodniej, że stanowi ona dla nich skuteczną przeciwwagę dla wyuczonych wzorców zachowań, albo funkcjonowali na obrzeżach społeczeństwa socjalistycznego i tym samym nie przesiąknęli nim dogłębnie (Sztompka, 1993).

Intelektualiści i dysydenci, a także nowe elity polityczne i medialne krajów będących w trakcie transformacji ustrojowej, odwrócili więc ostrze normatywnej teorii cywilizacji – nacechowane poczuciem obrzydzenia wobec tego, co niedojrzałe i niedoskonałe – ku własnym społeczeństwom.

Należy zauważyć, że ujęcie zaproponowane przez Sztompkę, choć na pozór przypisuje winę wszystkim w równym stopniu, w istocie umożliwia symboliczne podzielenie wspólnoty. Wyzwolenie się z niższego statusu i towarzyszącego mu wstydu nie miało bowiem charakteru zbiorowego, lecz indywidualny: każdy miał obowiązek „wypędzenia” z siebie socjalistycznych naleciałości i wzorców (Eyal, Szelenyi i Townsley, 1998).

Ci, którym nie udało się przejść transformacyjnej przemiany, ponosili w nowym systemie zasłużoną porażkę. Z kolei udane zakończenie tego procesu – swoistej pokuty – wiązało się z osobistą nagrodą: odnalezieniem się w nowych strukturach i osiągnięciem indywidualnego sukcesu.

W efekcie dyskurs ten legitymizował pozycję elit i usprawiedliwiał cierpienia większości społeczeństwa. Dodatkowo pozwalał elitom na zrzeczenie się moralnej odpowiedzialności za los całej populacji oraz na uznanie, że zdobywanie pieniędzy i władzy nie tylko nie jest „zdradą sprawy”, ale wręcz przeciwnie – świadczy o osobistej cnotcie. Zerwaniu inteligenckiego kontraktu ze społeczeństwem towarzyszyła próba zachowania pozycji „przewodników narodu”, którzy – z wyżyn drabiny społecznej – rościli sobie prawo do formułowania sądów moralnych na temat reszty Polaków.

Akademicy nie byli w czasie transformacji stroną neutralną – w większości opowiedzieli się po stronie zmian. Dopiero po roku 2008 dyskurs ten, stosowany głównie wobec „przegranych transformacji”, zaczął być odnoszony również do nich samych.

Idee rozwoju w praktyce

Pierwsze, mające miejsce około 2008 r., zderzenie między zmitologizowaną ideą uniwersytetu z agresywną ideologią rozwoju miało wymiar niemal groteskowy – od transformacji minęło już dwadzieścia lat, narracje stworzone w jej trakcie traciły impet, a samo szkolnictwo wyższe było silnie urynkwione, trudno więc było uznać je za rezerwuar socjalistycznej mentalności. Mimo to wszystkie mechanizmy, wcześniej odruchowo stosowane wobec przeciwników (czy ofiar) transformacji, zostały teraz zastosowane wobec środowiska akademickiego.

Początek procesu debat i reform szkolnictwa wyższego zbiegł się z przejęciem władzy w 2007 r. przez koalicję Platformy Obywatelskiej i Polskiego Stronnictwa Ludowego. Nowa minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Barbara Kudrycka, przejęła po poprzednikach system, który nie został zasadniczo zreformowany od 1990 r. (reforma z roku 2005 ograniczyła się do dostosowania polskiego prawa do wymagań Procesu Bolońskiego), a jednocześnie znalazł się na progu poważnej zmiany – w roku 2006 po raz pierwszy od transformacji liczba studentów zaczęła spadać. I choć ówczesna zapaść dopiero się rozpoczynała, prognozy demograficzne przewidywały, że w kolejnych latach nabór zmniejszy się nawet o 40%. Miało to prowadzić do gwałtownego spadku prywatnych inwestycji w szkolnictwo wyższe, które wcześniej sięgały 0,4% PKB (Stankiewicz, 2018). Kończył się czas finansowej dywersyfikacji uczelni; odtąd miały one w coraz większym stopniu opierać się na środkach publicznych, co dawało państwu mocną kartę przetargową w nadchodzącym procesie reform.

Debata z lat 2008–2011 dotyczyła zarówno misji nauki, nauczania, jak i preferowanego modelu reform. Co do misji nauki, granicę pomiędzy „postępem” a jego brakiem wyznaczały: liczba publikacji zagranicznych, stopień umiędzynarodowienia oraz intensywność współpracy z biznesem. W zakresie kształcenia krytyka dotknęła zarówno nauczycieli akademickich (tworzących szkoły będące „fabrykami bezrobotnych”), jak i studentów (których skłonność do „kupowania dyplomów” z „fabryk bezrobotnych” została zinterpretowana jako wynik głębokiego irracjonalizmu). Co istotne, dane dotyczące międzynarodowej pozycji polskiej nauki, realnych zysków czerpanych z posiadania dyplomu czy społecznej wartości edukacji były w tej debacie w dużej mierze ignorowane. Co do modelu zmiany, środowisko akademickie przedstawiono jako strukturę patologiczną – zdominowaną przez „akademicką oligarchię” i „profesorskie układy” – co uzasadniało potrzebę reform rewolucyjnych, mających na celu rozbicie „zabetonowanego” systemu. Wobec akademików zastosowano znane już wcześniej retoryczne strategie, których celem było wywołanie

wstydu, poczucia nieuchronności zmian i atmosfery anomii, przy jednoczesnej mobilizacji zwolenników reformy (Stankiewicz, 2018).

W tej retorycznej kampanii istniał jednak pewien wyłom: o ile walka o „umiędzynarodowienie” była jednoznacznie skierowana przeciwko akademikom, o tyle w kwestii kształcenia założenia obu stron były zbliżone. Zarówno media, eksperci, jak i akademicy zgadzali się co do tego, że umasowienie szkolnictwa wyższego przyjęło przesadne formy, a szansą na ich poprawę może być albo jego ograniczenie, albo stworzenie szkół elitarnych, oddzielających „prawdziwą elitę” od „studenckich mas”. Ta zgodność wynikała z nakładania się dwu ram ideologicznych: z jednej strony odzwierciedlała klasowy, inteligencki charakter polskiej „idei uniwersytetu”, z drugiej – imitacyjną aspirację stworzenia „polskiego Harwardu”.

Retoryka zmian z czasem zaczęła przyjmować łagodniejsze formy – normatywna narracja rozwoju, anachroniczna już w momencie rozpoczęcia reform, stopniowo schodziła z pola widzenia. To, co po niej pozostało – myślenie o zmianie jako procesie bezalternatywnym i z gruntu imitacyjnym – nadal wpływało jednak na kształt projektów ustaw. W ramach jednego artykułu trudno przeprowadzić dokładną analizę reform, ograniczę się zatem do dwóch przykładów: nowego systemu ewaluacji nauki i programu kierunków zamawianych.

Najbardziej kontrowersyjnym elementem reformy była ewaluacja pracowników i jednostek naukowych. Celem wprowadzenia nowego systemu miało być stworzenie narzędzia pomiaru pracy akademików, pozwalającego na bardziej precyzyjne zarządzanie procesem tworzenia wiedzy, a także wymuszenie umiędzynarodowienia polskiej nauki. Uznanie umiędzynarodowienia za jeden z celów reformy wiązało się z przekonaniem, że jednym z najskuteczniejszych sposobów na rozbicie patologicznych struktur instytucjonalnych jest zmiana kontekstu ich funkcjonowania przez wystawienie na międzynarodową konkurencję – analogicznie do rynkowego otwarcia z początku lat 90. XX w.

Przyjęte mechanizmy ewaluacji od początku destabilizowały wprowadzoną reformę. Były one konsekwentnie obchodzone przez uczonych, co wymusza kolejne korekty, które następnie również omijano (Kulczycki, 2017). Ostatecznym skutkiem tego procesu stała się nieprzejrzyistość i chaotyczność całego systemu, a także powszechne wśród akademików przekonanie, że wyniki ewaluacji mają więcej wspólnego z nieetyczną „optymalizacją” punktów przez jednostki naukowe niż z rzeczywistą, obiektywną oceną dorobku. Dodatkowo kwestia punktów i związanych z nimi (często uzasadnionych) roszczeń stale angażuje ministerstwo, czyniąc z ewaluacji proces upolitycz-

niony, a tym samym nieobiektywny. Biorąc pod uwagę, że jednym z podstawowych celów reform było stworzenie przejrzystego i obiektywnego systemu, odpornego na – postrzegane przez reformatörów – patologie „oceny przez kolegów”, należy stwierdzić, iż projekt ten zakończył się niepowodzeniem.

Drugim przykładem jest realizowany w latach 2008–2013 program kierunków zamawianych – najpoważniejsza ingerencja w system kształcenia wprowadzona w trakcie trwania reform.

Celem programu było skłonienie przyszłych studentów do wybierania „prorozwojowych” kierunków z grupy STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*). Za studiowanie tych dyscyplin oferowano dość wysokie – w momencie wprowadzania programu – stypendia. Założenia programu oparto na dwóch przesłankach: pierwszą z nich była wizja „gospodarki opartej na wiedzy” zawarta w Strategii Lizbońskiej Unii Europejskiej; drugą – przekonanie, że umasowienie nauk społecznych i humanistycznych osiągnęło nieproporcjonalne rozmiary, a wybory dokonywane przez studentów są nieracjonalne i niedostosowane do potrzeb krajowej gospodarki.

Konstrukcja celów programu opierała się niemal wyłącznie na narracjach rozwojowych, zorientowanych na przyszłość, oraz na – trudnym do pogodzenia z dominującym dyskursem prorynkowym – założeniu, że studenci błędnie rozpoznają własne potrzeby edukacyjne. Jednocześnie nie przeprowadzono żadnej obiektywnej oceny potrzeb studentów i pracodawców, również z powodu niedostępności danych, gdyż system śledzenia ekonomicznych losów absolwentów (ELA) jeszcze wówczas nie istniał.

W efekcie program zakończył się niepowodzeniem. Pomimo przeznaczenia na niego znacznych środków, nie wpłynął w istotny sposób ani na wybory dokonywane przez studentów (Jelonek i Antosz, 2014), ani na zatrudnialność absolwentów (NIK, 2015). Co więcej, wysoki odsetek rezygnacji studentów z kontynuowania nauki na kierunkach ścisłych sprawił, że koszty „pozyskania” jednego absolwenta zwiększyły nawet do poziomu 350 tys. zł (Lisowska, 2011).

Wpływ innych zmian, takich jak koncentracja władzy w rękach rektora czy powołanie Rad Uczelni, nie jest jeszcze jasny. W przypadku Narodowego Centrum Nauki, problemy mają głównie charakter finansowy: skorygowany o inflację budżet NCN-u wzrósł w latach 2012–2024 o 36%, lecz w relacji do wielkości gospodarki spadł o 16%. Niedostateczne finansowanie przekłada się na malejący odsetek pozytywnie rozpatrywanych wniosków – w latach 2022–2023 zbliżył się on do poziomu jednocyfrowego (NCN, 2024).

Po roku 2018, wraz z domknięciem procesu implementacji reform, rozpoczął się – trwający do dziś – konserwatywny *backlash*, podważający kolejne elementy nowego systemu. *Backlash* ten – nawet jeśli przyjmuje formę działań

balansujących na granicy prawa (np. decyzje ministra Czarnka dotyczące listy czasopism punktowanych) – można uznać za wynik błędów reformatorów: ich radykalizmu, powiązanego z nieprzemyślaną, generującą konieczność stałych korekt naturą wprowadzanych zmian, skłonności do postrzegania „mentalności” akademików jako głównej bariery reform i ignorowania faktu, że w obliczu braku realizacji finansowych zobowiązań państwa, zmiana będzie jednocześnie pozorna i, z powodu naruszenia interesów wielu podmiotów, silnie polaryzująca.

Akademickie światy wyobrażone

Zderzenie naszej idei uniwersytetu z równie głęboko zakorzenioną w lokalnym doświadczeniu ideą zmiany nie zakończyło się pomyślnie dla żadnej z nich. Reformy inspirowane gwałtownymi przemianami lat 90. doprowadziły do chaosu i upolitycznienia systemu; ich efekty wydają się często irracjonalne i kontrproduktywne. Jednocześnie – pomimo licznych prób – akademicy nie przedstawili ze swojej strony własnej, spójnej wizji alternatywnej. Radykalizm reformatorów miał przynajmniej tę przewagę, że jasno zarysowywał nowe miejsce szkół wyższych w porządku społecznym. Z kolei propozycje formułowane przez akademików zazwyczaj sprowadzały się do prób utrzymania *status quo*.

Po części wiąże się to z niedotrzymywaniem przez państwo obietnic finansowych. Trudno o planowanie lepszego świata, zakładając, że nie pojawią się środki pozwalające go zbudować. Główną przyczyną mogą być jednak nie tyle finanse, co fakt, że idea uniwersytetu nie dopasowała się do nowych, demokratycznych warunków. Nawet gdy dochodzi do prób ponownego pomyślenia akademii, związani z nią ludzie postrzegają wzorzec Humboldtowski i inteligencki za „prawdziwy uniwersytet”, wobec którego nie istnieją żadne alternatywy.

Przybiera to najbardziej wyraźne formy, gdy akademicy odnoszą się do końca elitarności szkolnictwa wyższego i dostrzeganej konieczności jej odbudowy:

Polska jak powietrza potrzebuje uczelni elitarnych, kształcących i prowadzących badania naukowe na najwyższym światowym poziomie. Uczelni, które zatrzymywałyby w naszym kraju najzdolniejszych absolwentów szkół średnich, a także przyciągały znakomitych kandydatów z innych krajów. Roli tej nie spełniają niestety nasze czołowe szkoły wyższe (...). Postulowałem już przed kilku laty utworzenie dwóch takich niezbyt dużych uczelni. Musiałyby działać na podstawie odrębnej ustawy i być utworzone na mocy szerokiego, międzypartyjnego konsensu (Jajszczyk, 2020).

Absolwenci uczelni przestali być dobrem rzadkim. Gospodarka nie jest w stanie wytworzyć tak dużo miejsc pracy wymagających wysokich kwalifikacji. Co więcej, rynek pracy zorientował się, że dyplomy nie dają żadnego sygnału w kwestii jakości kandydatów, bo wszyscy je dostają (...). Za sprawą dynamicznego rozwoju prywatnych podmiotów gospodarczych dziś najważniejsze badania naukowe coraz częściej prowadzone są nie na uczelniach, ale w firmach (...). W konsekwencji uniwersytety stopniowo, ale systematycznie, tracą znaczenie jako miejsca tworzenia wiedzy (...). Jeśli miałbym wskazać największą słabość współczesnego świata, na którą (...) mógłby odpowiedzieć uniwersytet, widziałbym szansę powrócenia do roli przestrzeni szeroko rozumianej debaty publicznej (Kędzierski, 2023).

Powyższe wypowiedzi, zaczerpnięte z mediów, łączy wspólna idea. Chociaż różnią się one celami – poprawą globalnej pozycji polskiej nauki lub przywróceniem akademii roli centrum refleksji i debaty społecznej – to łączy je pożądany wzorzec akademickiego życia. Uniwersytet ma być instytucją niewielką, elitarną, harmonijnie łączącą naukę z nauczaniem (co wymaga wysokiego poziomu intelektualnego studentów), kierowaną czynnikami endogennymi, wynikającymi z jego istoty, a nie egzogennymi, a jednocześnie działać na rzecz dobra całego społeczeństwa.

Obie wizje posiadają liczne słabe punkty: istnienie elitarnych uniwersytetów generuje silne napięcia społeczne, koncentrując na nich uwagę opinii publicznej (i w konsekwencji polityków). Trudności, z jakimi musieliby się mierzyć twórcy takiego sektora w Polsce, oraz presję, jaką mogłaby na niego wywierać polityka, łatwo ocenić chociażby na podstawie losu „elitarnej” Akademii Kopernikańskiej. Z kolei rdzeniem drugiej wypowiedzi jest marzenie o powrocie do akademii takiej, jaką była sto i dwieście lat temu – nieobciążonej nadmierną uwagą państwa, obywateli czy przemysłu, mogącej w spokoju robić to, co robić powinna. Wizja ta nie bierze jednak pod uwagę tego, że absolwenci liceów nie mają dziś alternatywy dla studiowania. Choć sygnał kompetencji wysyłany przez posiadanie dyplomu rzeczywiście znacznie osłabł, to proporcjonalnie wzrosła siła sygnału niekompetencji wynikającego z braku wykształcenia wyższego (Stankiewicz, 2014). Podobnie generowanie wiedzy poza uniwersytetem było historycznie raczej regułą niż wyjątkiem (Geiger, 2004). Wreszcie, uczynienie z uniwersytetów przestrzeni społecznej debaty i spotkania rozmaitych punktów widzenia było łatwiejsze do wyobrażenia w „złotym wieku” inteligencji, gdy „społeczeństwo” oznaczało w przybliżeniu to samo co „naród”, a wyzwania przed nim stojące przesłaniały wszelkie różnice ideologiczne.

Przytoczone powyżej wypowiedzi nie zostały pieczołowicie dobrane dla zilustrowania określonej tezy, zakładającej, że większość świata akademickiego – szczególnie przedstawiciele nauk społecznych i humanistycznych –

kieruje się podobnymi intuicjami (Stankiewicz, 2018). Odruchową reakcją akademików na problemy ich instytucji jest próba ponownego przemyślenia, w zmienionym otoczeniu, mitycznych początków akademii – wspólnoty mistrzów i uczniów, zjednoczonych wspólnym pragnieniem zdobywania wiedzy. Jest to reakcja obronna, mająca na celu ochronę rdzenia instytucji przed problemami destabilizującymi jej obrzeża, i jako taka ma znaczne szanse na powodzenie. Determinacja akademików do stawiania oporu oraz perspektywa czasowa, w jakiej działają, są w ostatecznym rozrachunku większe niż determinacja i perspektywa czasowa demokratycznych polityków. Jedynym problemem jest to, że nie przyczyni się ona – ani na poziomie tworzonych koncepcji, ani praktycznych działań – do rozwiązania żadnego z problemów trapiących polskie szkoły wyższe.

Podsumowanie

Polskie reformy szkolnictwa wyższego w znacznym stopniu opierają się na dyskursie technokratycznym, który za pomocą quasi-rynkowych narzędzi stara się wytworzyć presję instytucjonalną podobną do tej, jaką uniwersytety świata anglosaskiego generują endogenicznie. Warunkiem pojawienia się takiego zekonomizowanego dyskursu jest jednak coś głębszego – zakorzeniony w naszej świadomości wzorzec reformy rozumianej jako radykalne, szokowe zerwanie z przeszłością.

Jest to recepta problematyczna, podobnie jak jej pierwowzór – gospodarcza terapia szokowa – która, poza Polską, w większości krajów okazała się niewłaściwa, a często wręcz destruktywna (Popov, 2000). Została ona zaaplikowana bez uwzględnienia siły środowiska, którego dotyczy: świat akademicki wykazuje dużą odporność na zewnętrzne ingerencje, a także zdolność do ich powolnego „rozbrajania”. Wreszcie reformy rozpoczęto bez zabezpieczenia środków finansowych umożliwiających ich wdrożenie.

Konserwatywna, defensywna reakcja akademików wydaje się zrozumiała w kontekście egzogennych szoków, na jakie zostały narażone szkoły wyższe. Nie oznacza to jednak, że należy ją oceniać pozytywnie. Nawet jeśli akademicy wykraczają poza obronę swoich instytucji, to parametry brzegowe proponowanych przez nich zmian opierają się na obrazie instytucji ukształtowanych dwa stulecia temu. Celem tych planów wydaje się być raczej obrona przed demokratycznym (i kapitalistycznym) środowiskiem społecznym szkół wyższych niż zaangażowanie w jego sprawy.

Być może jest to reakcja nieunikniona, trudno bowiem polemizować ze strategią przetrwania instytucji liczących setki lat. Jednocześnie nie daje nam ona szansy na pomyślenie uniwersytetu inaczej – nie jako azylu, broniącego

ostatnich okruczeń cennej przed toksyczną rzeczywistością, ale miejsca pogodzonego ze światem, aktywnie w nim partycypującego i czerpiącego z niego siłę.

BIBLIOGRAFIA

- Bowler, P.J. (1975). The Changing Meaning of „Evolution”. *Journal of the History of Ideas*, 36(1), 95-114.
- Diebolt, C. (2024). *The long-termed development of the German school system in the 19th and 20th century*. https://search.gesis.org/research_data/ZA8221 [dostęp: 28.08.2024].
- Elias, N. (2010). *The civilizing process: Sociogenetic and psychogenetic investigations*. Blackwell.
- Eyal, G., Szelenyi, I. i Townsley, E. (1998). *Making capitalism without capitalists: Class formation and elite struggles in post-communist Central Europe*. Verso.
- Fairclough, N. (2001). The Dialectics of Discourse, *Textus*, 14(2), 231–242.
- Geiger, R. (2004). *Research and relevant knowledge: American research universities since World War II*. Oxford University Press.
- GUS. (1939). *Mały rocznik statystyczny 1939*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (1990). *Mały Roczniczek Statystyczny Polski*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (2005). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 roku*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (2014). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 roku*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (2024). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2023 roku*. Główny Urząd Statystyczny.
- Horsman, R. (1981). *Race and manifest destiny: The origins of American racial Anglo-Saxonism*. Harvard University Press.
- Jackson, J.P. i Weidman, N.M. (2005). The origins of scientific racism. *The Journal of Blacks in Higher Education*, 50(50), 66–79.
- Jessop, B. (2008). Kulturowa ekonomia polityczna a analiza dyskursu. W: A. Duszak i N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* (s. 121–148). Universitas.
- Jajszczuk, A. (2020). *Dziewięć postulatów. Jak poprawić polskie uczelnie?* <https://tinyurl.com/2frzmb3r> [dostęp: 28.08.2024].
- Jelonek, M. i Antosz, P. (2014). Studenci kierunków strategicznych dla polskiej gospodarki – Wybory edukacyjne, strategie zawodowe oraz perspektywy na przyszłość. W: J. Górniak (red.), *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki* (s. 143–181). Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Kędziński, M. (2023). *Król jest nagi! Obserwujemy właśnie zmierzch uniwersytetu*. <https://tinyurl.com/4e63crzr> [dostęp: 28.08.2024].
- Krasnodębski, Z. (2006). Modernizacja po polsku. W: L. Kloczkowski i M. Szuldrzyński (red.), *Drogi do nowoczesności. Idea modernizacji w polskiej myśli politycznej* (s. 193–209). Ośrodek Myśli Politycznej.
- Kulczycki, E. (2017). Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(49), 63–78.
- Lisowska, B. (2011). Kierunki zamawiane po 3 latach: 148 absolwentów za 53 mln zł. *Dziennik Gazeta Prawna*. <https://tinyurl.com/4w9f8hdz> [dostęp: 28.08.2024].
- Merton, R.K. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, 1(6), 894–904.
- Micińska, M. (2008). *Inteligencja na rozdrożach: 1864–1918*. Instytut Historii PAN, Wydawnictwo Neriton.
- Murrell, P. (1993). What is shock therapy? What did it do in Poland and Russia? *Post-Soviet Affairs*, 9(2), 111–140.
- NCN (Narodowe Centrum Nauki). (2024). *Fakty i liczby*. <https://tinyurl.com/yyveyhyu> [dostęp: 28.08.2024].

- NIK (Najwyższa Izba Kontroli). (2015). *Informacja o wynikach kontroli: Kształcenie na kierunkach zamawianych*. <https://tinyurl.com/y44dur22> [dostęp: 28.08.2024].
- Popov, V. (2000). Shock therapy versus gradualism: The end of the debate (explaining the magnitude of transformational recession). *Comparative Economic Studies*, 42(1), 1–57.
- Romer, E. i Weinfeld, I. (1919). *Rocznik Polski: Tablice statystyczne*. Księgarnia G. Gelthner i Spółka.
- Scimago (2024). *Scimago Journal & Country Rank*. <https://www.scimagojr.com/countryrank.php> [dostęp: 28.08.2024].
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: a sociological interpretation*. Row Peterson.
- Sowa, J. (2011). *Fantomowe ciało króla: Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*. Universitas.
- Stankiewicz, Ł. (2014). Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 66(2), 109–130.
- Stankiewicz, Ł. (2018). *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stankiewicz, Ł. (2019). Między wspólnotą a technokracją. *Kultura i Rozwój*, 7(1), 51–72.
- Stokes, D. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press.
- Sztompka, P. (1993). Civilizational incompetence: The trap of post-communist societies. *Zeitschrift Für Soziologie*, 22(2), 85–95.
- Szwabowski, O. (2013). Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym. *Praktyka Teoretyczna*, 1(7), 143–165.
- Toye, J. (2017). *The Many Faces of Socioeconomic Change*. Oxford University Press.

SUMMARY

Between the Ideology of Development and the Idea of the University: On Polish Higher Education and Science Reforms

Development, a concept describing the potential for unlimited future growth of human wellbeing, is one of the most important of modern ideas. Universities seem to be an indispensable component of it – institutions to which we owe the knowledge and technical proficiency without which it would not be possible. At the same time, the “idea of the university” – oriented towards the past and focused on academic sovereignty – has little in common with the “idea of development.” In recent decades, during the process of reforming the Polish higher education and science system, we have witnessed a meeting, or rather a clash, of these two narratives.

The aim of this article is to describe the context, actors, and effects of this encounter, and an attempt to draw conclusions from it. The reforms were shaped by the aggressive idea of development inherited from the 1990s, and their effects leave much to be desired. At the same time, the idea of the university in its specifically Polish form is unable to adapt to the democratization of our society and also seems to be a suboptimal point of reference for planning the future of higher education institutions.

KEY WORDS: higher education, science, state policy, university, development